

**PEDAGOGIKA**

**T. XXV**

**nr 1**

## **RADA NAUKOWA**

Krystyna ABLEWICZ (Uniwersytet Jagielloński)

Romuald GRZYBOWSKI (Uniwersytet Gdański)

Krzysztof JAKUBIAK (Uniwersytet Gdański)

Wiesław JAMROŻEK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Hanna MARKIEWICZ (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)

Adam MASSALSKI (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)

Andrzej MEISSNER (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji  
w Lublinie) – przewodniczący

Wiktor OLIJNIK (Uniwersytet Zarządzania Edukacją w Kijowie)

Jozef PŠENAK (Uniwersytet Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie)

Kazimierz RĘDZIŃSKI (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie)

Grażyna RYGAL (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie)

Dmitry L. STROVSKY (Uralski Federalny Uniwersytet w Jekaterynburgu)

Stefania WALASEK (Uniwersytet Wrocławski)

Adam WINIARZ (Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach)

## **LISTA RECENZENTÓW**

Witold CHMIELEWSKI (Uniwersytet Jana Kochanowskiego  
w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim)

Bohumil NOVÁK (Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu – Czechy)

Jerzy POTOCZNY (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie)

Andrej RAJSKY (Uniwersytet Trnawski w Trnawie – Słowacja)

Eleonora SAPIA-DREWNIAK (Uniwersytet Opolski)

Kazimierz SZMYD (Uniwersytet Rzeszowski)

Janusz SZTUMSKI (Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. W. Korfańtego  
w Katowicach)

Ewa WYSOCKA (Uniwersytet Śląski)

Nadesłane do redakcji artykuły są oceniane anonimowo przez dwóch Recenzentów

**PRACE NAUKOWE**  
**Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie**

# **PEDAGOGIKA**

**tom XXV**  
**nr 1**

pod redakcją  
**Kazimierza Rędzińskiego**  
**Mirosława Łapota**



**Częstochowa 2016**

Redaktor naukowy  
Kazimierz RĘDZIŃSKI

Redaktorzy tomu  
Kazimierz RĘDZIŃSKI  
Mirosław ŁAPOT

Redaktor naczelny wydawnictwa  
Andrzej MISZCZAK

Korekta  
Dariusz JAWORSKI

Korekta tekstów angielskojęzycznych  
Grzegorz GWÓŹDŹ

Redakcja techniczna  
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki  
Janusz PACUDA

PISMO RECENZOWANE

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie  
Częstochowa 2016

**ISSN 1734-185X**

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego  
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie  
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8  
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19  
[www.ajd.czyst.pl](http://www.ajd.czyst.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@ajd.czyst.pl](mailto:wydawnictwo@ajd.czyst.pl)

## SPIS TREŚCI

Od redakcji .....	13
<b>CZĘŚĆ I</b>	
UCZELNIA WOBEC WYZWAŃ I OCZEKIWAŃ XXI WIEKU	
Adam ROSÓŁ Jak badać i kształtować jakość kształcenia w szkole wyższej? .....	19
Anna TURULA Cienkie ściany uniwersytetu XXI wieku .....	31
Barbara MAJ-MALINOWSKA „Dobre wychowanie” jako przedmiot akademicki – modny trend czy standard XXI w.? .....	45
Ewa DZIURZYŃSKA, Anna ENGLERT-BATOR, Anna WOLPIUK-OCHOCIŃSKA Motywacja osiągnięć u młodzieży szkół średnich i wyższych o różnym poziomie nieuczciwości akademickiej .....	59
<b>CZĘŚĆ II</b>	
NOWE KOMPETENCJE I STANDARDY AKADEMICKIE	
Magdalena ANDRZEJEWSKA Wybrane aspekty nauczania podstaw programowania na studiach informatycznych .....	75
Monika KAŻMIERCZAK Świadomość celu w pracy logopedy i pacjenta z zaburzeniami głosu .....	87
Jarosław KRAJKA Innowacje w kształceniu tłumaczy w erze cyfrowej – pomiędzy uczelnią a rynkiem pracy .....	99
Anna MAJKIEWICZ Czy można nauczyć kompetencji interkulturowej? .....	113
Marzena BOGUS Czy Sokrates uczyłby online? .....	127
<b>CZĘŚĆ III</b>	
W STRONĘ AUTONOMII I AKTYWIZACJI	
Leszek BĘDKOWSKI Kształcenie nauczycieli (języka polskiego) w kontekście indywidualizacji nauczania-uczenia się oraz stosowania metod aktywizujących .....	143
Przemysław FLORCZAK Partycypacja absolwentów w projektowaniu treści, metod, form kształcenia na poziomie akademickim .....	159
Wiola FRIEDRICH, Jagoda SIKORA Wspieranie krytycznego myślenia jako cel w edukacji specjalistycznej z zakresu psychologii .....	175

---

Gabriela GORĄCA-SAWCZYK Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i językowych studentów lingwistyki stosowanej poza planem .....	187
<b>CZĘŚĆ IV</b>	
NOWE SPOJRZENIE NA DYDAKTYKĘ JĘZYKÓW OBCYCH	
Zbigniew KOPEĆ The Relevance of Metaphoric Competence for Language Pedagogy .....	199
Anna SKOWRON Online component in a face-to-face grammar course: student perception of learning grammar in a blended environment .....	213
Katarzyna MAZUR-KAJTA, Agnieszka PATERSKA-KUBACKA Ekonomiczny wymiar nauczania języka chińskiego .....	225
Julia ROGUSKA, Olga JAKUBIAK Katedra Ukrainistyki na Uniwersytecie Warszawskim w obliczu nowych wyzwań w nauczaniu języka rosyjskiego .....	243
Beata RUSEK Jak wspierać aktywny udział studenta w procesie nauczania i uczenia się? .....	255
Katarzyna WĘDRYCHOWICZ Niemiecki język specjalistyczny w akcji – czego i jak nauczać? .....	267
<b>CZĘŚĆ V</b>	
NOWE NARZĘDZIA I TECHNIKI DYDAKTYCZNE	
Renata CZAPLIKOWSKA Wspomagane narzędziami TIK badanie w działaniu ( <i>action research</i> ) jako metoda kształcenia nauczycieli języka obcego na przykładzie kursu e-learningowego Deutsch Lehren Lernen (DLL) .....	283
Monika FRANIA Obecność narzędzi medialnych w kształceniu pedagogów i nauczycieli w Polsce i Chorwacji – zarys diagnostyczno-porównawczy .....	297
Olga JAKUBIAK The pros and cons of Problem-Based Learning compared to the traditional foreign language teaching methods .....	313
Elżbieta KORNACKA-SKWARA Wykorzystanie narzędzi coachingowych do kształcenia kompetencji społecznych studenta .....	323
Andrzej SKWARA Wykorzystanie zasobów internetowych w kształceniu tłumaczy tekstów technicznych na przykładzie specyfikacji technicznej budowy autostrady .....	335
Anna STOLIŃSKA Technika eyetrackingowa w studenckich projektach badawczych .....	347

**CZĘŚĆ VI****TEKST W NOWEJ ODSŁONIE**

Dominika DWORAKOWSKA, Agnieszka KOWALKIEWICZ-KULESZA Krótka historia odczytań kilku utworów scenicznych na gruncie akademickim .....	363
Hanna KACZMAREK Tradycyjny słownik książkowy w kształceniu językowym na poziomie akademickim .....	373
Joanna OLECHNO-WASILUK Teksty kulturoznawcze w słownikach lingwokulturologicznych (na przykładzie języka rosyjskiego) .....	385
Joanna ORZECZOWSKA O roli słownika asocjacyjnego w rozwijaniu kompetencji interkulturowej .....	395

**CZĘŚĆ VII****PROBLEMY I WYZWANIA**

Andrzej MARGASIŃSKI Antropologia Judith Butler a jej konsekwencje edukacyjno-wychowawcze .....	407
Artur ŁACINA-ŁANOWSKI Relacje interpersonalne w dobie ponowoczesności. Interakcje społeczne (komunikacja społeczna) źródłem destabilizacji poczucia tożsamości podmiotu .....	423
Beata ŁUKASIK Edukacyjny chaos – zagrożenie czy szansa dla rozwoju podmiotów edukacji? .....	435
Dominik KUBICKI Summaria wyników badawczych z różnych dyscyplin nauki – inspiracją nowego oglądu dotychczasowego stanu badań określonej dyscypliny i samej wiedzy oraz projektowania innowacyjnego interdyscyplinarnego spojrzenia badawczego .....	443
Joanna TOROWSKA Sytuacja edukacyjna dzieci imigrantów w Polsce – raport Eurydice a refleksje na marginesie spotkania poświęconego aktualnej sytuacji uchodźców w Krakowie i Polsce – wybrane aspekty .....	461
Paweł ZIELIŃSKI Ideał wychowania i wartości pedagogiczne Huayan – chińskiej szkoły buddyzmu mahajany .....	477
Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA, Elżbieta BUCHCIC Szanse oraz zagrożenia edukacyjne zglobalizowanego świata .....	497
Галина МАРЧЕНКО Педагогический потенциал информационно-коммуникационных технологий .....	511
Maria JANUKOWICZ Odpowiedzialność nauczyciela w konwencji prawno-etycznej .....	523
Anida SZAFRAŃSKA Współpraca szkoły z rodziną dziecka ze spektrum zaburzeń autystycznych – wybrane problemy .....	535

Karol MOTYL	
Transakcyjne pozycje życiowe uczniów i studentów – próba charakterystyki z wykorzystaniem teorii analizy transakcyjnej .....	547
<b>CZEŚĆ VIII</b>	
<b>HISTORIA WYCHOWANIA</b>	
Romuald GRZYBOWSKI	
Laicyzacja szkoły jako forma walki władz komunistycznych z Kościołem katolickim i obecnością religii w wychowaniu dzieci i młodzieży w Polsce w latach 1944–1956 ...	559
Kazimierz RĘDZIŃSKI	
Studenci żydowscy we Lwowie w latach 1918–1939 .....	581
Mirosław ŁAPOT	
Wychowanie patriotyczno-obywatelskie w szkole żydowskiej w okresie międzywojennym (na przykładzie Lwowa) .....	603
Ewa KULA	
Organizacja i funkcjonowanie szkoły podwydziałowej w Kamieńcu Podolskim w czasach Komisji Edukacji Narodowej .....	621
Hanna MARKIEWICZOWA	
Działalność opiekuńcza na ziemiach polskich w XIX wieku na przykładzie Towarzystw Dobroczynności; Wileńskiego i Warszawskiego .....	635
Irena MOTOW	
Ponadczasowość inicjatyw reformatorskich Fryderyka Skarbka w resocjalizacji .....	645
Ewa BUKOWSKA-MARCZAK	
Wychowawca protestantów. O postaci Szymona Budnego w historiografii polskiej .....	659
Katarzyna ZALAS	
Innowacje pedagogiczne w częstochowskim szkolnictwie powszechnym okresu międzywojennego .....	669
Marcin JURZYSTA	
Zespół Szkół w Czudcu – tradycja i nowoczesność, sukcesy i problemy .....	683
<b>RECENZJE</b>	
Barbara ADAMCZYK	
[rec.] Tadeusz Sakowicz, <i>Systemy normatywne w świadomości osób uwięzionych. Studium socjopedagogiczne</i> , Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, ss. 290 ....	695
Tomasz OLCHANOWSKI	
[rec.] Paweł Zieliński, <i>Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne</i> , Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015, ss. 531 .....	699
Kazimierz RĘDZIŃSKI	
[rec.] E. Kula, A. Massalski (oprac.), <i>Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń</i> , t. 1: <i>Lata 1845–1846</i> , Łódź – Kielce 2014, ss. 558; t. 2: <i>Lata 1848–1850</i> , Łódź – Kielce 2015, ss. 570, Wydawnictwo Marron .....	709
Nota o Autorach .....	713



## CONTENTS

Editorial .....	13
<b>PART I</b>	
ACADEMIA IN THE FACE OF EXPECTATIONS AND CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY	
Adam ROSÓŁ	
How to examine and shape the quality of education at the university level? .....	19
Anna TURULA	
The thin-walled university of the 21st century .....	31
Barbara MAJ-MALINOWSKA	
“Good manners” as an academic subject – a fashionable trend or the 21st century standard? .....	45
Ewa DZIURZYŃSKA, Anna ENGLERT-BATOR, Anna WOLPIUK-OCHOCIŃSKA	
The motivation of achievements among high school and university students with different levels of academic dishonesty .....	59
<b>PART II</b>	
NEW ACADEMIC STANDARDS AND COMPETENCES	
Magdalena ANDRZEJEWSKA	
Selected aspects of teaching introductory programming during the computer science studies .....	75
Monika KAŻMIERCZAK	
The awareness of the treatment goal for a speech-language therapist working with a voice disordered patient .....	87
Jarosław KRAJKA	
Innovations in translator and interpreter education in the digital era – reconciling academia and the job market .....	99
Anna MAJKIEWICZ	
Can intercultural competence be taught? .....	113
Marzena BOGUS	
Would Socrates teach online? .....	127
<b>PART III</b>	
TOWARDS AUTONOMY AND ACTIVISATION	
Leszek BĘDKOWSKI	
(Polish language) teacher education in the context of individualization of teaching – learning and implementation of activating methods .....	143
Przemysław FLORCZAK	
Participation of graduates in designing educational content on an academic level .....	159

---

Wiola FRIEDRICH, Jagoda SIKORA Supporting critical thinking as a main goal in higher education (psychology) .....	175
Gabriela GORAÇA-SAWCZYK Development of communicative and language competencies outside class by applied linguistics students .....	187
<b>PART IV</b>	
NEW PERSPECTIVES ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING	
Zbigniew KOPEĆ The Relevance of Metaphoric Competence for Language Pedagogy .....	199
Anna SKOWRON Online component in a face-to-face grammar course: student perception of learning grammar in a blended environment .....	213
Katarzyna MAZUR-KAJTA, Agnieszka PATERSKA-KUBACKA Economic dimension of teaching chinese language .....	225
Julia ROGUSKA, Olga JAKUBIAK The Department of Ukrainian Studies in the light of new challenges of teaching Russian as a Foreign Language .....	243
Beata RUSEK How to promote students active participation in the process of teaching and learning? .....	255
Katarzyna WĘDRYCHOWICZ German specialized language in action, what and how to teach? .....	267
<b>PART V</b>	
NEW TEACHING TOOLS AND TECHNIQUES	
Renata CZAPLIKOWSKA ICT supported action research as a method in training of teachers for German as foreign language shown on the example of the e-learning course <i>Deutsch Lehren Lernen</i> (DLL) .....	283
Monika FRANIA The Presence of Media Tools in the Training of Educators and Teachers in Poland and Croatia – Diagnostic and Comparative Analysis .....	297
Olga JAKUBIAK The pros and cons of Problem-Based Learning compared to the traditional foreign language teaching methods .....	313
Elżbieta KORNACKA-SKWARA Application of coaching methods to acquire social competence by students .....	323
Andrzej SKWARA The use of online resources in the training of translators of technical texts .....	335
Anna STOLIŃSKA Eyetracking technology in students' research projects .....	347

**PART VI**

## NEW APPROACHES TO READING

Dominika DWORAKOWSKA, Agnieszka KOWALKIEWICZ-KULESZA	
A short history of performances on the academic basis .....	363
Hanna KACZMAREK	
Traditional printed dictionaries in language teaching at the university level .....	373
Joanna OLECHNO-WASILUK	
Culture studies texts in linguocultural dictionaries (a case study of the Russian language) ....	385
Joanna ORZECZOWSKA	
The role of an association dictionary in the development of intercultural competence ..	395

**PART VII**

## PROBLEMS AND CHALLENGES

Andrzej MARGASIŃSKI	
Judith Butler's anthropology and its educative implications .....	407
Artur ŁACINA-ŁANOWSKI	
Interpersonal relations in postmodernity. Social interactions (social communication) as source of self identity destabilization .....	423
Beata ŁUKASIK	
Educational chaos – a threat or a chance for development of educational subjects? .....	435
Dominik KUBICKI	
Summaria of research results from different science disciplines as the inspiration for a new examination of the current state of research and for the knowledge itself, as well as for the design of innovative interdisciplinary research view .....	443
Joanna TOROWSKA	
Educational situation of immigrant children in Poland – Eurydice's Report and some remarks on current situation of immigrants in Cracow and Poland, some chosen aspects ....	461
Paweł ZIELIŃSKI	
The ideal of education and the pedagogical values of Huayan – the Chinese school of Mahayana Buddhism .....	477
Илона ŻEBER-DZIKOWSKA, Elżbieta BUCHCIC	
Chances and educational threats to the globalized world .....	497
Галина МАРЧЕНКО	
Pedagogical potential of information and communication technologies .....	511
Maria JANUKOWICZ	
The teacher's responsibility in legal and ethical context .....	523
Anida SZAFRAŃSKA	
Cooperation between school and a family of child with autistic disorders – selected issues ..	535
Karol MOTYL	
Transactional life positions of pupils and students. Attempt to characterize in terms of transactional analysis theory .....	547

**PART VIII****HISTORY OF EDUCATION**

Romuald GRZYBOWSKI

- Secularization of schools as a form of struggle of the Communist authorities with the Roman Catholic Church and the presence of religion in the upbringing of children and youth in Poland from 1944 to 1956 ..... 559

Kazimierz RĘDZIŃSKI

- Jewish students in Lviv in the years 1918–1939 ..... 581

Mirosław ŁAPOT

- Patriotic-civic education in the Jewish school in the interwar period (as exemplified by Lviv) ..... 603

Ewa KULA

- Organization and functioning of a district school in Kamieniec Podolski in the days of The Commission of National Education ..... 621

Hanna MARKIEWICZOWA

- Welfare Activities on the Polish Territory in the 19<sup>th</sup> century – with regard to Vilnius and Warsaw Charitable Societies ..... 635

Irena MOTOW

- Timelessness of Fryderyk Skarbek's reform initiatives in social rehabilitation ..... 645

Ewa BUKOWSKA-MARCZAK

- The educator of Protestants. Szymon Budny in the Polish historiography ..... 659

Katarzyna ZALAS

- The pedagogical innovations implemented in the primary schools in Częstochowa in the interwar period ..... 669

Marcin JURZYSTA

- Complex of Schools in Czudec – tradition and modernity, successes and problems ..... 683

**REVIEWS**

Barbara ADAMCZYK

- [rev.] Tadeusz Sakowicz, *Systemy normatywne w świadomości osób uwięzionych. Studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, pp. 290 ... 695

Tomasz OLCHANOWSKI

- [rev.] Paweł Zieliński, *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015, pp. 531 ..... 699

Kazimierz RĘDZIŃSKI

- [rev.] E. Kula, A. Massalski (oprac.), *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń*, t. 1: *Lata 1845–1846*, Łódź – Kielce 2014, pp. 558; t. 2: *Lata 1848–1850*, Łódź – Kielce 2015, pp. 570, Wydawnictwo Marron ..... 709

- Authors ..... 713

## Od redakcji

Z rokiem 2016 zmienia się częstotliwość ukazywania się „Pedagogiki” – z trybu rocznego przechodzi w półroczny. Zmiana jest podyktowana rosnącą liczbą Autorów zainteresowanych publikacją na łamach pisma, a także awansem periodyku na „Liście czasopism punktowanych MNiSW”, wyrażającym się w zwiększającej się liczbie punktów (podczas ewaluacji w roku 2015 „Pedagogice” przyznano 8 punktów). Formuła rocznika już od kilku lat ograniczała działania Redakcji, okazując się za szczupła dla wszystkich artykułów zasługujących na opublikowanie. Mamy nadzieję, iż jako półrocznik nasze pismo będzie się pomyślnie rozwijało w kolejnych latach, poszerzając grono współpracowników.

Niniejszy tom jest głosem w toczącej się dyskusji na temat podnoszenia standardów jakości kształcenia akademickiego. Podczas gdy nowe formy pracy dydaktycznej docierają do kolejnych poziomów edukacji, uczelnie wyższe wydają się ostatnim bastionem tradycyjnej dydaktyki opartej na metodach podających. Rodzi to zarzuty nieadekwatności kształcenia akademickiego wobec wymogów i standardów współczesnego świata oraz wymaga od wykładowców odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób istniejącą sytuację zmienić.

W tym kontekście Adam Rosół stawia szereg pytań. Czy wystarczające może być wdrażanie sformalizowanych systemów weryfikacji jakości kształcenia w szkołach wyższych, które sprowadzają się do sprawdzania określonych parametrów? Czy narzucone z zewnątrz normy i zasady są w stanie wpłynąć na nawyki i przyzwyczajenia panujące w świecie akademickim od lat? Ustawy i rozporządzenia to za mało, żeby zmienić tradycyjną dydaktykę akademicką, osadzoną w sztywnych ramach organizacyjnych. Uczelnie potrzebują innowacji, ducha świeżości, zmiany, która, jak pisze Katarzyna Mazur-Kajta, „coś ulepsza i daje nową jakość”.

Wśród tekstów niniejszego tomu można zauważyć cztery wyraźne nurty: po pierwsze – konieczność rozwijania nowych kompetencji, przede wszystkim społecznych; po drugie – zniwelowanie luki między wymaganiami uczelni a potrzebami rynku pracy; po trzecie – wykorzystanie potencjału nowych technologii w edukacji akademickiej; wreszcie po czwarte – analiza współczesnych wyzwań edukacyjnych oraz ich konformacja z dorobkiem przeszłych pokoleń.

Potrzeba nowych kompetencji wynika z szybko zachodzących zmian we współczesnym świecie, które – w istotny sposób wpływając na warunki i wymagania rynku pracy – stawiają przed uczelniami, a szczególnie przed nauczycielami akademickimi, nowe zadania.

W rzeczywistości, w której informacja jest dostępna dla wszystkich, zdobycie wiedzy traci status celu nadrzędnego. Na znaczeniu zyskują natomiast zdolność krytycznego myślenia, umiejętność komunikacji i współpracy w grupie, wrażliwość na różnice kulturowe, otwartość na zmiany, których to umiejętności absolwentom często brakuje. W obliczu wciąż rosnącej ilości dostępnych informacji konieczne jest kształtowanie postaw autonomicznych, ponieważ student autonomiczny nie tylko potrafi planować swój proces uczenia się i jest za niego odpowiedzialny, ale jest również świadomy konieczności uczenia się przez całe życie. Na rynku pracy cenny jest pracownik, który potrafi samodzielnie myśleć, poddaje krytycznej ocenie zastaną sytuację i wykazuje się kreatywnością w rozwiązywaniu problemów. Nie można nie zgodzić się ze stwierdzeniem Barbary Maj-Malinowskiej, że „miarą jakości kształcenia staje się ilość nowych idei oraz patentów i przełomowych projektów badawczych, które powstają w murach danej instytucji naukowej czy badawczej”.

Aby podnieść atrakcyjność studentów i absolwentów na rynku pracy, niezbędna jest współpraca między uczelniami a pracodawcami. Dobrym przykładem jest opisany przez Jarosława Krajkę system praktyk dla tłumaczy na UMCS w Lublinie, który z jednej strony zakłada ścisłą współpracę uczelni nie tylko z biurami tłumaczeń, ale również z szeroko pojętymi instytucjami kultury w regionie, z drugiej zaś stosuje praktyki wewnątrzuczelniane, dając studentom możliwość szkolenia swoich kompetencji tłumaczeniowych przy obsłudze imprez uczelnianych.

Uniwersytet Łódzki natomiast, aby wyeliminować rozbieżność między „polityką kształcenia a polityką zatrudnienia”, postawił na budowanie relacji z absolwentami, nie ograniczając się przy tym do monitorowania karier absolwentów, ale również zakładając ich aktywny udział w uaktualnianiu oferty kształcenia uczelni. Przemysław Florczak opisuje realizowany na tymże uniwersytecie program Connection, który między innymi ma na celu włączenie absolwentów w modyfikację i poszerzenie treści kształcenia.

Wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu to w polskiej rzeczywistości wciąż temat wywołujący wiele kontrowersji. Również wśród kadry akademickiej nie brak jest zagorzałych przeciwników wykorzystania narzędzi internetowych w procesie dydaktycznym. Obserwując jednak stopień zaawansowania metod kształcenia z wykorzystaniem elementu online na świecie, nauczyciele akademicy, za radą Anny Turuli, powinni przestać pytać: czy korzystać z nowych technologii? – powinni raczej szukać odpowiedzi na pytanie: jak z nich korzystać?, ponieważ „ponowoczesny habitus to rwący nurt – stylów życia, kompetencji etc. Ignorować go nie sposób; przeciwstawiać się mu – niepodobna; płynąć z prądem – nie musimy; ale powinniśmy budować młyny, które ten nurt pozwolą nam wykorzystać ku pożytkowi współczesnych studentów”.

W kolejnej części (*Problemy i wyzwania*) zgromadzono teksty podejmujące istotne zagadnienia współczesnej humanistyki i nauk o wychowaniu. Na szcze-

gólną uwagę zasługuje otwierający tekst Andrzeja Margasińskiego, w którym Autor dokonuje krytycznej oceny jednej z ikon amerykańskiego feminizmu Judith Butler i przygląda się konsekwencjom edukacyjno-wychowawczym jej teorii płci. Kolejne artykuły ukazują problemy komunikowania się i budowania tożsamości we współczesnym świecie.

Ostatnia część (*Historia wychowania*) zawiera artykuły charakteryzujące różne aspekty dorobku polskiej oświaty i wychowania. Charakter rozliczeniowy z początkowym okresem PRL-u ma artykuł Romualda Grzybowskiego, kolejne zaś opracowania przybliżają wielokulturowy charakter oświaty we Lwowie przełomu XIX i XX w., a także wybrane zagadnienia opieki i wychowania na terenie dawnych zaborów rosyjskiego i austriackiego. Retrospekcja pozwala lepiej rozumieć i obiektywnie oceniać procesy społeczne rozpalające współczesny świat, jak na przykład kryzys emigracyjny czy kryzys UE.

Osoby zainteresowane publikacją na łamach półrocznika zachęcamy do odwiedzenia strony internetowej [www.wp.ajd.czyst.pl/pedagogika](http://www.wp.ajd.czyst.pl/pedagogika).





# **CZEŚĆ I**

## **UCZELNIA WOBEC WYZWAŃ I OCZEKIWAŃ XXI WIEKU**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.01>

Adam ROSÓŁ

## Jak badać i kształtować jakość kształcenia w szkole wyższej?

**Słowa kluczowe:** szkoła wyższa, jakość kształcenia, system jakości kształcenia, kultura pracy.

Problem jakości kształcenia w szkołach wyższych stał się przedmiotem zainteresowania i zaangażowania wielu podmiotów i instytucji, zarówno na poziomie międzynarodowym, jak i krajowym. Struktury państwa wprowadziły złożony system prawny, w którym jakość kształcenia w uczelniach została opisana przy pomocy różnych parametrów, a stopień ich spełnienia podlega weryfikacji przez odpowiednie instytucje państwowe.

Na pytanie, co należy rozumieć przez jakość kształcenia w szkole wyższej, nie mamy jednoznacznych odpowiedzi. W opracowaniu autorstwa Magdaleny Jelonek i Joanny Skrzyńskiej znajdujemy wskazanie na kilka możliwych ujęć kategorii jakość. Ujęcia te odwołują się do doskonałości, niewystępowania usterek, przygotowania do osiągania celów instytucji, ciągłego rozwoju oraz spełniania oczekiwań i potrzeb klienta<sup>1</sup>. W tym ostatnim podejściu zwraca się uwagę na „identyfikację potrzeb i oczekiwań klientów jako punktu wyjścia do projektowania produktu lub usługi. Generowanie jakości polega więc na określeniu potrzeb klienta i przełożeniu ich na mierzalne wymiary, które, realizując się w produkcie lub usłudze, dadzą klientowi zadowolenie”<sup>2</sup>. Ten aspekt podkreślają też autorzy opracowania o jakości kształcenia w wyższej uczelni. „Z różnych definicji jakości, jakie pojawiły się w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, interesujące z punktu widzenia zastosowania w kształceniu będą te, które odwołują się do

---

<sup>1</sup> M. Jelonek, J. Skrzyńska, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010, s. 19.

<sup>2</sup> Tamże.

satysfakcji i zgodności z oczekiwaniami zainteresowanych”<sup>3</sup>. Dla takiego rozumienia jakości proponowałbym jednak stosowanie określenia jakości studiowania – ponieważ odnosi się bezpośrednio do czasu studiowania i związana jest z realizacją niejako bezpośrednich oczekiwań studentów wobec uczelni.

Jakość kształcenia należy rozumieć o wiele szerzej, odnosząc ją do wielu podmiotów i uwzględniając rozłożone w czasie konsekwencje kształcenia w szkole wyższej. Autorzy wymienionej wyżej publikacji wyróżnili szesnaście kryteriów jakości kształcenia, które są po prostu wykazem aspektów związanych z dydaktyką w uczelni, ale też kryteriami innych aspektów funkcjonowania uczelni, jak osiągnięcia naukowe kadry nauczającej, oraz takich, które mają charakter kryteriów całkowicie pośrednich, jak np. rankingi szkół wyższych<sup>4</sup>. Każdemu z kryterium przypisuje się pewne minimalne i maksymalne wartości punktowe, a ich zsumowanie daje punktowy wynik jakości kształcenia. Ten sposób mierzenia jakości kształcenia omija istotę problemu, czyli odpowiedź na pytanie, czym jest jakość kształcenia, lub inaczej – unika odpowiedzi na to pytanie i odsyła nas do mierzenia różnych aspektów funkcjonowania szkoły wyższej, po których poznać możemy, że szkoła ma więcej lub mniej punktów w naszym systemie mierzenia. Trudno całkowicie kwestionować opis i badania jakości kształcenia w szkołach wyższych przy pomocy wskaźników charakteryzujących różne, policzalne bezpośrednio i pośrednio cechy, które to badania mogą posłużyć do oceny i rankingów uczelni. Jakość kształcenia ma charakter relatywny i powinna być analizowana w kontekście spełniania oczekiwań i potrzeb różnych zainteresowanych kształceniem w szkole wyższej interesariuszy, począwszy od potrzeb i oczekiwań studentów i pracowników danej uczelni, po wymagania stawiane przez pracodawców na rynku pracy i podmioty reprezentujące wszystkie aspekty życia zbiorowości, w której funkcjonuje szkoła wyższa i w której będą funkcjonowali absolwenci.

Wydaje się, że w przypadku studentów miernikiem jakości kształcenia w ukończonej przez nich szkole wyższej będzie ich sukces życiowy, a dla społeczeństwa będzie nim ich wkład w jego powodzenie i rozwój, w tym, jak sądzę, głównie w zakresie kultury narodowej. Ponieważ świat, w jakim żyjemy, ma niezwykle dynamiczny charakter, przed szkolnictwem wyższym stają zadania będące wyzwaniem, wymagające sprostania oczekiwaniom nieprzewidywalnej przyszłości. Jakość kształcenia należy rozumieć jako stopień odpowiedniości w przygotowaniu kształconych do tych wyzwań. Postępujące procesy globalizacyjne, wystawiające na konkurencję całe społeczeństwa, narody i państwa, skłaniają do poszukiwania pomysłów na radzenie sobie z nowymi wyzwaniami. Cechą charakterystyczną jest więc sytuacja niepewności, na którą nie można znaleźć prostej, możliwej do zastosowania, aplikacji. Słuszna jest więc opinia Mar-

<sup>3</sup> J. Telep, T. Telep, Z. Wojciechowski, *Jakość kształcenia w uczelni wyższej*, Warszawa 2012, s. 20–21.

<sup>4</sup> Tamże, s. 72.

ka Kwieka o tym, że „Uniwersytety potrzebują dzisiaj tak silnego i społecznie oraz politycznie akceptowanego dyskursu na temat swojej roli w społeczeństwie, jak w czasach swojej nowoczesnej świetności (a więc w epoce ścisłego, a w tej chwili zanikającego związku z państwem narodowym)”<sup>5</sup>. Niemniej jednak wniosek, jaki został sformułowany przez autora w cytowanej pracy, mówiący o zaniku pełnienia przez uniwersytety misji chronienia i propagowania kultury narodowej, wydaje się nieuprawniony<sup>6</sup>. W moim przekonaniu, misje uczelni wyższych w aspekcie kształcenia studentów nie mogą pominąć, w swojej ofercie kształcenia, misji przekazywania, podtrzymywania i potwierdzania kultury narodowej. Szkoły wyższe, ze względu na dotychczasową rolę i potencjał intelektualny, jaki gromadzą, nie mogą sobie pozwolić na ignorowanie tego wyzwania i niepodejmowanie własnych decyzji w tym obszarze. Uważam ten problem za istotny i dlatego został tutaj wskazany. Ale problemów i pytań tego rodzaju nasuwa się o wiele więcej. Skuteczność działania szkolnictwa wyższego, odpowiedzialność za skuteczne działania w zakresie jakości kształcenia, rozumianego jako odpowiednia reakcja na wyzwania współczesności, winny być podjęte przez same uczelnie. Potencjał, jakim dysponują, stwarza, w moim przekonaniu, podstawy do pokładania zaufania w ich możliwości sprostania tym wyzwaniom. Podstawowym celem winno być dążenie do kształtowania takiego przebiegu kształcenia w szkole wyższej, aby najlepiej sprostać wyzwaniom, jakie stwarzają różne oczekiwania zewnętrznego świata, i wyposażyć studentów tak, aby tym wyzwaniom i oczekiwaniom mogli sprostać. Aby to osiągnąć, uczelnie muszą się zmierzyć z problemami wynikającymi z sytuacji, w jakiej przyszło im funkcjonować.

W przypadku Polski jednym z kluczowych problemów jest właściwa odpowiedź na zachodzące procesy demograficzne. Roczники wyżu demograficznego spowodowały masowy napływ kandydatów na studia w latach dziewięćdziesiątych i umasowienie szkolnictwa na poziomie studiów wyższych. W konsekwencji pogorszyła się jakość kształcenia w wyniku gorszych warunków kształcenia, rozplenienia się turystyki dydaktycznej nauczycieli akademickich pracujących na kilku etatach i nietrzymania standardów przez część uczelni, szczególnie prywatnych, w zakresie kształcenia. W kolejnych latach uczelnie zostały poddane odwrotnemu procesowi. Liczba kandydatów na studentów malała wraz z wchodzeniem w wiek studiowania kolejnych roczników niżu demograficznego. W tej sytuacji chęć utrzymania skali zatrudnienia w uczelniach często powoduje rezygnację z wymogów przyjęcia na studia innych niż formalny wymóg posiadania świadectwa maturalnego. Warto zauważyć, że zarówno masowe kształcenie z dużą liczbą studentów w grupach, jak i mała liczba studentów w grupach nie stanowią najlepszej przesłanki dla jakości studiowania i kształcenia.

<sup>5</sup> M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa 2015, s. 12.

<sup>6</sup> Tamże, s. 66.

Z procesami demograficznymi, ale również z nie zawsze przemyślanymi reformami szkolnictwa niższych szczebli, wiążą się problemy przygotowania kandydatów na studia. Problem ma tym większe znaczenie przy wysokim poziomie skolaryzacji na poziomie studiów wyższych, kiedy nie tylko najlepsi absolwenci szkół średnich składają dokumenty rekrutacyjne. Dla owych kandydatów i przyszłych absolwentów uczelnia stanowi przystanek na drodze do dalszego życia. Jakość kształcenia może zwiększać lub zmniejszać ich szanse na sukces życiowy, w tym na sukces na rynku pracy, który jest podstawą dla egzystencji. Jak wielka jest to skala wyzwań, obrazuje stwierdzenie Ulricha Becka o urzędnikach od edukacji sprzedających „bilety donikąd”<sup>7</sup>.

Kolejnym wyzwaniem są wprowadzone po 2011 roku zmiany formalne w zakresie finansowania badań naukowych, zasad przyznawania stopni i tytułów naukowych oraz zasad zatrudnienia w uczelniach i okresów rotacji. Zmiany te spowodowały wzrost nacisku na realizację zadań badawczych i uzyskiwanie punktów za działalność naukową jako praktycznie jedyne go czynnika określającego status nauczyciela akademickiego. Z przyjętej koncepcji i strategii wyłania się problem relacji między zadaniami badawczymi, jak to się powiada – produktywnością naukową (mierzoną liczbą publikacji!) – a zadaniami związanymi z kształceniem studentów. Przesunięcie w stronę konkurencyjności osiągnięciami w postaci liczby publikacji jeszcze bardziej spycha na margines kształcenie studentów. Słuszne jest więc stwierdzenie, że „będzie rosło napięcie między kształceniem a badaniami w tych systemach, w których zostają wprowadzone mechanizmy konkurencyjnego finansowania na badania”<sup>8</sup>.

Na te i inne problemy polskiego szkolnictwa wyższego nałożył się biurokratyczny sposób działania w realizacji pomysłu na tworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a właściwie sposób jego kształtowania w ramach procesu bolońskiego. Należy odróżnić to, co jest ustalone przez przedstawicieli państw uczestniczących w tym przedsięwzięciu, od jego implementacji w poszczególnych krajach. W konsekwencji sposobu implementacji strategii bolońskiej w Polsce powstał system skrajnie biurokratyczny, nazywany szumnie systemem zapewnienia jakości kształcenia. Zewnętrzny system weryfikacji jakości kształcenia wymusza na uczelniach tworzenie wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia, w ramach którego następuje weryfikacja jakości kształcenia. Posiadanie takiego systemu jest formalnie narzuconym na uczelnie obowiązkiem. Uczelnie powołują na różnych szczeblach struktury organizacyjnej odpowiednie zespoły zajmujące się badaniem jakości kształcenia, niektóre powołują specjalistyczne komórki organizacyjne zajmujące się badaniem tejże jakości w uczelni. Wszystkie struktury szkoły wyższej wytwarzają dokumentację mającą ukazać działanie systemu zapewnienia jakości kształcenia. Dokumentacja ta stanowi w zasadzie główny przedmiot analizy oceny jakości kształcenia

<sup>7</sup> U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 222.

<sup>8</sup> M. Kwiek, dz. cyt., s. 430.

w danej uczelni, dokonywanej przez zespół kontrolny wysyłany przez Polską Komisję Akredytacyjną. Podstawą oceny jakości kształcenia w przypadku Polskiej Komisji Akredytacyjnej jest standardowy model kształcenia w szkole wyższej.

Na obraz tego standardu, do którego odwołuje się sformalizowany system weryfikowania jakości kształcenia w szkołach wyższych, składa się sprawdzanie odpowiednich parametrów w zakresie pewnej liczby głównych czynników. Można wskazać następujące: przygotowane przez uczelnie programy kształcenia; kwalifikacje kadry nauczającej; infrastruktura dydaktyczna oraz sformalizowany uczelniany system zapewnienia jakości kształcenia. Elementy te dają się opisać w sposób formalny i stosunkowo łatwo można je zweryfikować podczas wizytacji Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Programy kształcenia i ich pochodne, jak np. plany zajęć, posiadają swój wymiar w dokumentacji. Formalne przygotowanie kadry nauczającej zawierają ich naukowe życiorysy. Nie sprawia również trudności sprawdzenie wyposażenia sal dydaktycznych, zasobów i sposobu działania systemu bibliotecznego, etc. Wszystkie te wymienione elementy mają jednak na jakość kształcenia wpływ o charakterze pośrednim. Jednym z elementów opisujących standardowe wymagania wobec uczelni w zakresie jakości kształcenia jest zapewnienie udziału interesariuszy zewnętrznych w przygotowaniu koncepcji kształcenia i współpraca z nimi w celu spełnienia ich oczekiwań. Jak wiele pozostałych elementów systemu, weryfikowana jest poprzez dokumentację w postaci protokołów i sprawozdań. Przykład dotyczący opisu programu studiów daje wyobrażenie o skali, można chyba powiedzieć – patologii: „O ile poprzednio opis planu i programu studiów dla pojedynczego kierunku studiów zajmował 50–100 stron, o tyle obecnie kompletna dokumentacja stanowi wydruk o objętości 400–600 stron”<sup>9</sup>.

Tym samym cała idea zapewniania jakości kształcenia została w dużej mierze sprowadzona do wypełniania odpowiednich ankiet i udzielania odpowiedzi na różne pytania oraz prezentowania zgromadzonych zasobów dokumentów potwierdzających to, co mają potwierdzić. Dodatkowo, jak słusznie zauważają autorzy cytowanej wcześniej pracy,

warto w tym miejscu podkreślić, że PKA ocenia jakość kształcenia, nie jakość wykształcenia studentów, co może skutkować tym, że kierunek studiów uzyskuje pozytywną ocenę komisji akredytacyjnej, gdyż spełnione są wszystkie wymogi formalne, natomiast wiedza i umiejętności studentów znacząco odbiegają od oczekiwań rynku<sup>10</sup>.

W ten sposób niewiele można powiedzieć o spełnieniu oczekiwań całego spektrum interesariuszy na podstawie dokonywanej oceny jakości kształcenia. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym poznanie faktycznego stanu jakości kształcenia w uczelni jest połączenie (w koncepcji zewnętrznego systemu oceny jakości kształcenia) elementu oceny (z przyznawaniem bądź nie prawa do pro-

<sup>9</sup> B. Łukasik-Makowska, *Wdrażanie standardów KRR – akcja czy proces?*, „Niezbędnik Kadry Akademickiej” 2015, nr 5, s. 22.

<sup>10</sup> J. Telep, T. Telep, Z. Wojciechowski, dz. cyt., s. 46.

wadzenia kierunku studiów) z „pomocą” w budowaniu lepszego systemu zapewnienia jakości kształcenia, co powoduje szereg problemów. Uczelnie traktują kontrolera – jak kontrolera, starają się unikać pokazania w niekorzystnym świetle i przedstawiają sytuacje zgodnie z przewidywanymi przez nie oczekiwaniami instytucji kontrolnych. Obawiają się, że „szczerść” może im zaszkodzić. Prezentują się więc z jak najlepszej strony!

Powoduje to dążenie uczelni do wypełniania owych sformalizowanych „wizualnych” kryteriów, które zewnętrzny regulator może zaobserwować, sprawdzić, ustalić i – jeżeli uzna, że coś się nie zgadza – wskazać i podjąć decyzję. Wskazać, co ma być poprawione, uczelnia zaś – co ważne – może to poprawić i wykazać tę naprawę. Na przykład uczelnia może zatrudnić właściwą liczbę profesorów o odpowiednich dyplomach i powierzać im zadania dydaktyczne adekwatne do posiadanych przez nich kwalifikacji i kompetencji. Tak samo można postąpić w przypadku spełnienia warunku zatrudnienia odpowiedniej liczby pracowników – proporcjonalnej do liczby kształconych studentów, czy zakupu lub zapewnienia dostępu do literatury naukowej. Tego typu warunki nie wywierają bezpośrednio wpływu na poziom jakości kształcenia, ale możemy przyjąć, przy pewnych założeniach (np. że profesor lepiej naucza niż magister!), że pośredni związek między tymi warunkami a jakością kształcenia występuje.

Natomiast inna sfera działalności kształceniowej uczelni – to wszystko, co związane jest z atmosferą kształcenia, zachowaniami pracowników, uznawanymi i realizowanym w uczelni wartościami, wzorami i normami, etc., czyli to wszystko, co składa się na kulturę pracy uczelni – pozostaje dla zewnętrznego systemu weryfikacji jakości kształcenia niewidoczna. Nie znaczy to jednak, że uczelnie ograniczają swoje działania w zakresie poprawy jakości kształcenia do spełniania formalnych wymagań i przygotowywania odpowiednich sprawozdań. Niektóre uczelnie tworzą w sposób ambitny, w dobrej wierze, systemy działań – wewnętrzne systemy zapewnienia jakości kształcenia – mające na celu poprawę bądź wzrost jakości kształcenia. I tak np. Uniwersytet Warszawski dysponuje specjalną pracownią. „Głównym zadaniem Pracowni jest przygotowanie koncepcji ewaluacji jakości kształcenia na UW i procedur metodologicznych oraz realizacja i opracowanie wyników badań dotyczących różnych aspektów kształcenia na uczelni”<sup>11</sup>.

Problemem jest jednak dominujący paradygmat prowadzonych prac badawczych i bezpośrednio z tym związany sposób ich implementacji. Otóż główny nurt refleksji nad jakością kształcenia w szkołach wyższych przebiega wedle paradygmatu funkcjonalistycznego. Wychodzi się z założenia, że można przyjąć koncepcję jakości kształcenia, opisać ją w języku świadomego działania i następnie użyć pewnych procedur korygujących działanie instytucji, jaką jest szko-

<sup>11</sup> M. Jasiński, *System Ewaluacji Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim jako przykład rozwoju kultury ewaluacyjnej na dużej uczelni wyższej*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, Kraków 2010, s. 83.



ła wyższa. Przyjmuje się, że zachowania ludzkie są odpowiedzią na pewne bodźce płynące z zewnątrz, spoza konkretnego otoczenia, w którym człowiek przebywa. Tak też postrzegana jest cała instytucja; kierownictwo placówki otrzymuje instrukcje, głównie w postaci przepisów czy sformalizowanych procedur, i podejmuje decyzje, aby te przepisy i procedury implementować w działaniu kierowanej przez siebie instytucji. Ten rodzaj strategii charakteryzuje zarówno badania i działania na poziomie makrostrukturalnym, ponad uczelnianymi podmiotami, jak i działania wewnątrzuczelniane. Co ważne, nawet odwołanie się do kategorii kultury organizacyjnej nie usuwa wspomnianych wyżej założeń. Kultura organizacyjna stanowi pewnego rodzaju medium życia społecznego, umożliwia komunikację poszczególnych członków przedsiębiorstwa, wpływając bezpośrednio na ich wybory, działania i doświadczenia. W ramach dominującego paradygmatu przyjmuje się, że zadanie polega na rozpoznaniu aktualnego modelu kultury organizacyjnej, czyli przeprowadzeniu odpowiednich badań, dzięki którym określi się, na czym ona – tak naprawdę – w przypadku danej instytucji polega. Następnie ten obraz porówna się z jakimś idealnym modelem bądź pożądanym modelem kultury organizacyjnej dla tej instytucji, określi się pewne obszary i kierunki poświadczanych zmian, po czym przeprowadzi się zabieg, dokona się odpowiednich zmian w zastanej kulturze organizacyjnej tak, że będzie ona spełniała wymogi owego modelu idealnego czy pożądanego. Nawet jeśli uczelnie podejmują trud wypracowania własnej koncepcji dbania o jakość kształcenia, to prowadzone badania i analizy nie prowadzą do odkrycia zakrytego. Wskazują na to przyjęte założenia i procedury, w praktyce polegające na prowadzeniu badań i analiz oraz przekazywaniu wniosków do władz uczelni, do wykorzystania<sup>12</sup>.

Z takim podejściem związane są błędy wynikające z faktu nierozpoznawania i nieuwzględniania emergentnego charakteru rzeczywistości społecznej<sup>13</sup>. Poszczególne poziomy tej rzeczywistości pozostają ze sobą w oddzieleniu. Inaczej mówiąc, rzeczywistość społeczna ma charakter nieciągły. Jej poszczególne poziomy mają odrębny status ontologiczny, podlegają odmiennym prawidłowościom i tym samym muszą być inaczej badane, a na ich funkcjonowanie nie można bezpośrednio wpływać z innego poziomu społecznej rzeczywistości. To specyfika kultury pracy – kultury działania – danej szkoły wyższej wpływa na efekty decyzji podejmowanych przez reprezentantów szerszych struktur społecznych. Propozycje prawne, proceduralne, spotykają się z reakcjami w każdej uczelni, i to od tych reakcji zależy efekt, a nie od samych przepisów i procedur. Często może się okazać, że działania w uczelni doprowadzą do skutków odwrotnych od zamierzeń projektodawców i decydentów wyższego szczebla. Można wpływać na liczbę zatrudnionych profesorów lub liczbę woluminów

<sup>12</sup> Tamże, s. 79.

<sup>13</sup> J. Szmataka, *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*, Warszawa 1989, s. 37–42.

w bibliotece. Nie można natomiast wpłynąć na to, co się dzieje w sali dydaktycznej, ani na to, o czym rozmawiają pracownicy w przerwach między zajęciami. Nie można zmieniać kultury bycia, działania, nawyków, przyzwyczajzeń – w drodze formalnych przepisów. Dlatego kluczowym zagadnieniem jest ukonstytuowanie się w poszczególnych uczelniach wyższych takich wewnętrzuczelnianych podmiotów, dla których jakość kształcenia będzie celem autonomicznym, a nie formalnym obowiązkiem. Jednak w świetle wiedzy na temat kultury pracy w instytucjach, o których była wyżej mowa, owe wewnętrzuczelniane podmioty nie mogą być ograniczone do tych usytuowanych w miejscach decyzyjnych struktury organizacyjnej. Słuszna jest bowiem następująca uwaga:

Kwestią dyskusyjną pozostaje możliwość zarządzania kulturą organizacji poprzez ewentualne sterowanie normami i wartościami w celu wykreowania pożądanych postaw i zachowań. Trudno się nie zgodzić z faktem, iż normy i wartości, tkwiące w podstawowych założeniach, mogą być trudne do zmiany. Odrębnym zagadnieniem pozostaje rola kadry zarządzającej w długookresowym kształtowaniu tejsze kultury<sup>14</sup>.

Nadzieje na przejęcie większej odpowiedzialności za jakość kształcenia przez poszczególne uczelnie należy łączyć z możliwością zmiany paradygmatu opisu i badań oraz kształtowania jakości kształcenia w poszczególnych uczelniach. Nie wnikając w bardziej złożone problemy stosowanych w naukach społecznych paradygmatów, wystarczy, dla celów niniejszego tekstu, odwołać się do wyjaśnienia Moniki Kostery, zawartego w pracy o charakterze metodologicznym, autorki znanej z wielu badań nad kulturą organizacyjną prowadzonych w paradygmacie interpretatywnym.

Paradygmat interpretatywny oparty jest na założeniu o niestabilności i względności rzeczywistości społecznej. Rzeczywistość społeczna nie ma charakteru konkretnego, lecz jest tworem subiektywnym uczestników, czyli ludzi, którzy sami, poprzez swoje działania, tworzą ją wciąż na nowo. Uczestnicy widzą swój świat jako oczywisty, lecz zadaniem badacza jest ukazanie w jaki sposób powstał<sup>15</sup>.

Postulując podejście interpretatywne w badaniach jakości kształcenia, należy powiedzieć, co dalej, co ma wynikać z takiego podejścia. Sprawa nie jest łatwa, albowiem, jak pisze autorka, rola badacza nie polega na tym, aby podpowiadać praktykom, co mają robić, nie jest zobowiązany, aby służyć pomocą jakiegokolwiek grupie w organizacji – np. kierownictwu uczelni. Dodatkowo podejście interpretatywne zakłada dynamiczny, procesualny charakter zjawisk społecznych, w wyniku czego trudno mówić o „skończonych badaniach” dających opis „skończonego stanu rzeczy”, który można z kolei „naprawiać”. I co nie mniej ważne, paradygmat interpretatywny zakłada ciągłą problematyzację zjawisk „sprawiających wrażenie bycia bezproblemowymi i oczywistymi”<sup>16</sup>. Można powiedzieć, biorąc pod uwagę istotną cechę jakości kształcenia, że podejście inter-

<sup>14</sup> M. Dąbrowski, *Kultura organizacyjna oraz zasady dobrych praktyk*, „E-mentor” 2006, nr 1, s. 17.

<sup>15</sup> M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2003, s. 16.

<sup>16</sup> Tamże, s. 23–24.

pretatywnie odpowiada w zupełności istocie procesu jakości kształcenia, który też nie jest i nie może być procesem zamkniętym. Kluczowym problemem jest sprawa podmiotów, jeśli przyjąć, że sami pracownicy staną się badaczami w sposób świadomy podejmującymi trud rozpoznania własnego uwikłania w zastane normy postępowania, to możemy powiedzieć, że jakość kształcenia stanie się przedmiotem ciągłej analizy i namysłu ze strony pracowników. Jest jasne, że kwestia odpowiedzialności za taki proces nie może być jednakowo rozdzielona wśród wszystkich pracowników. Ci, którzy pełnią różne funkcje, ponoszą już służbową odpowiedzialność za różne wycinki funkcjonowania uczelni, również w tej sprawie winni przyjąć rodzaj przewodnictwa. Nie można liczyć na całkowitą symetrię odpowiedzialności w sferze formalnej i nieformalnej. Kwestia liderów nieformalnych, jeżeli tacy są i byłoby skłonni podjąć się zadania wpływania na jakość kształcenia, winna być uwzględniana przez odpowiednie władze tak, aby takich liderów nieformalnych wspierać.

Biorąc jednak pod uwagę drugie kryterium określające typ paradygmatu, mianowicie stosunek do rzeczywistości społecznej, mówimy o paradygmacie krytycznym. W konsekwencji rola nauki postrzegana jest jako krytyczne demaskowanie pułapek zbiorowej świadomości. Pojawia się jednak obszar zainteresowania wpływaniem na jakość kształcenia, o którym można powiedzieć, że nie daje się bezpośrednio obserwować, a równocześnie jego wpływ na jakość kształcenia nie może zostać zakwestionowany. Pomysł, aby szerokie spektrum pracowników zajmowało się refleksją nad jakością kształcenia i własną rolą, a liderzy nieformalni mieli wsparcie i pomoc ze strony władz uczelni, wydaje się trochę utopijny. Na poparcie tezy, że jest to możliwe, chcę się odwołać po pierwsze do akademickiej tradycji autonomii i samorządności, po drugie – do przykładów badań w sferze szkolnictwa wyższego i poza nim. Nie bez znaczenia są badania i refleksja nad zawodem nauczycielskim i przygotowaniem do tego zawodu<sup>17</sup>. Tutaj pojawia się problem przygotowania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej w szkole wyższej i pytanie, czy rzeczywiście uznanie, że nauczyciele akademicy nie potrzebują takiego przygotowania i mogą prowadzić zajęcia „z marszu” jako absolwenci studiów wyższych, zasługuje na dalsze tolerowanie?

Jako przykład interpretatywnego i krytycznego podejścia do badania funkcjonowania szkoły wyższej może posłużyć praca Martyny Pryszmont-Ciesielskiej na temat ukrytego programu edukacji akademickiej. Autorka tak charakteryzuje swoje badania:

Źródłem relacji między uczestnikami badania, a także podejmowanej przez nich aktywności, staje się krytyczna refleksja i samorefleksja, które koordynują przebieg całego procesu badawczego. Zaplanowany przeze mnie model badania ukrytego programu edukacji akademickiej uwzględnia wymiar wspólnego i autorefleksyjnego uczestnictwa i krytycznej refleksji podmiotów badania nad życiem instytucji edukacyjnej. W tym

<sup>17</sup> Por. H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.

przypadku autorefleksja krytyczna bezpośrednio oddziałuje na każdą z faz procesu, przyczyniając się do rozwoju badacza i badanych<sup>18</sup>.

Badanie ukrytego programu umożliwia wykorzystanie, zorientowanych na badania jakościowe, technik obserwacyjnych i projekcyjnych z zastosowaniem całego spektrum technik i narzędzi badawczych. Co ważne, dzięki temu może być wykorzystywane przez wszystkich nauczycieli dla uzyskania wiedzy „o tym, co tak naprawdę się dzieje w szkole wyższej”. To można również określić, w stosunku do nauczyciela akademickiego, jako realizowanie roli nazywanej refleksyjnym praktykiem. W środowisku akademickim, przy dobrej woli, może to być stosowane, bo wszyscy mogą być refleksyjnymi podmiotami, każdy nauczyciel może być refleksyjnym badaczem, a zarazem refleksyjnym praktykiem w dziedzinie kształcenia. Korzyści z takiej procedury ujawnia charakterystyka etnograficznych badań jakościowych: „[...] całościowe podejście do tematu badań, opis zjawisk w kontekście społecznym, zachowanie bliskości praktyki w prezentacji badań, dostęp do wiedzy «milczącej», czyli wiedzy *implicite* (*tacit knowledge*), korzyści praktyczne w postaci zwiększenia zrozumienia dla aktorów społecznych i ich problemów”<sup>19</sup>.

Problem doskonalenia jakości kształcenia nie może mieć łatwego rozwiązania. Koncepcja biurokratyczna oparta jest na funkcjonalnym paradygmacie, w którym pozostając, skłaniamy się do wiary w możliwość wpływania na działanie uczelni wyższej w obszarze jakości kształcenia poprzez przepisy i egzekwowanie ich wdrażania w poszczególnych uczelniach. Taka droga nie prowadzi do realizacji zamierzonych efektów, ponieważ prawo i procedury nie zmieniają działania instytucji i zachowań pracowników. Można próbować wspomagać uczelnie, na zasadzie dobrowolności, wynikami i analizami, bądź to pochodzącymi z badań i rozwiązań prowadzonych i realizowanych w uczelniach, bądź to w drodze konkursów na prowadzenie badań i ich implementacji w procesie kształcenia. Dobrym przykładem mogą być analizy i opracowania badawcze zawarte w cytowanej wyżej pracy pod redakcją M. Kostery<sup>20</sup>.

Poradzenie sobie z wyzwaniami, jakim sprostać mają wyższe uczelnie, wymaga – z jednej strony – ograniczenia działalności instytucji zewnętrznych wobec uczelni wyższych, ograniczenia polegającego na egzekwowaniu kilku prostych, policzalnych warunków do prowadzenia kształcenia o określonych obszarach. Będą to liczby i dane łatwo mierzalne, które w prosty sposób będą podlegać weryfikacji, wykluczające niejasności sprawozdawcze, a jedynym problemem do zweryfikowania będzie to, czy uczelnia podaje dane prawdziwe.

Natomiast zmiany kultury pracy/działania uczelni w obszarze kształcenia mogą następować powoli i w drodze ciągłego samoanalizowania i podejmowa-

<sup>18</sup> M. Pryszmont-Ciesielska, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław 2010, s. 68–69.

<sup>19</sup> M. Kostera, *Wprowadzenie*, [w:] *Kultura organizacji. Badania etnograficzne polskich firm*, red. M. Kostera, Gdańsk 2007, s. 9–10.

<sup>20</sup> Por. *Kultura organizacji. Badania...*

nia wysiłku, trudu przez wielu aktorów w danej uczelni. Siła nawyków, przyzwyczajzeń, postaw, czyli siła tradycji, obowiązującej kultury pracy, nie będzie się zmieniała w wyniku przyjęcia rozporządzeń, opracowania kodeksu dobrych praktyk w obszarze kształcenia, etc. Droga do zmiany w obszarze jakości kształcenia są zmiany zachodzące w postawach pracowników, podstawą jest internalizacja wartości, norm i wzorów zachowań. Nie jest problemem opracowanie wzorów zasad, napisanie regulaminu, kodeksu etc. Problemem jest świat wewnętrzny uczelnianych aktorów.

## Bibliografia

- Beck U., *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Dąbrowski M., *Kultura organizacyjna oraz zasady dobrych praktyk*, „E-mentor” 2006, nr 1.
- Jasiński M., *System Ewaluacji Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim jako przykład rozwoju kultury ewaluacyjnej na dużej uczelni wyższej*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, Kraków 2010.
- Jelonek M., Skrzyńska J., *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010.
- Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty-kategorie-praktyki*, Warszawa 1997.
- Kultura organizacji. Badania etnograficzne polskich firm*, red. M. Kostera, Gdańsk 2007.
- Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa 2015.
- B. Łukasik-Makowska, *Wdrażanie standardów KRK – akcja czy proces?*, „Niezbędnik Kadry Akademickiej” 2015, nr 5.
- Pryszmont-Ciesielska M., *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław 2010.
- Szmatka J., *Małe struktury społeczne, Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*, Warszawa 1989.
- Telep J., Telep T., Wojciechowski Z., *Jakość kształcenia w uczelni wyższej*, Warszawa 2012.

## **How to examine and shape the quality of education at the university level?**

### **Summary**

The paper analyses the problem of researching and forming the quality of research at the university level. The article presents ways in which we can understand quality of education and challenges facing higher education, especially in Poland in the context of globalization process and concept of shaping of European Higher Education Area. The paper critically analyses dominant way of external, formalized and bureaucratic system assuring quality of education.

The article points at a necessary role of universities in shaping quality of education and the main problem of establishing at universities culture of work, which would be favourable to quality of education. Starting point should be conscious self-reflection of different subjects within university, recognition of overt and ulterior value systems and models of action. In practice such constant searching for solutions inside university will be beneficial for quality of education.

**Keywords:** university, quality of education, education system, culture of work.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.02>

Anna TURULA

## Cienkie ściany uniwersytetu XXI wieku

**Słowa kluczowe:** technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), pokolenia X-Y-Z, dialektyka, pedagogika sokratejska.

Edukacja nie jest – a w każdym razie nie powinna być – realizowana w ode-  
rwaniu od innych przejawów życia społecznego. W tym kontekście jej zadanie  
jest dość skomplikowane: powinna jednocześnie i odzwierciedlać, i kształtować  
*status quo*; odpowiadać na zmieniające się potrzeby ludzkie, a także te potrzeby  
rafinować, a nawet tworzyć. W obu przypadkach człon drugi – kształtować, ra-  
finować, tworzyć – nie może istnieć bez pierwszego – odzwierciedlać, odpowia-  
dać. My, edukatorzy, musimy bowiem najpierw uznać i wziąć pod uwagę kontekst,  
w którym pracujemy, by móc ten kontekst skutecznie wykorzystać i modelować.

Należy zatem wyjść od stwierdzenia, że edukujemy *po nowoczesności*<sup>1</sup>,  
w świecie nowych technik życia, nowego rozumienia *my* oraz nowego rodzaju  
podzielanej wiedzy. Świat ten opiera się na trzech „wynałazkach współczesno-  
ści”<sup>2</sup>: dominacji sfery prywatnej nad publiczną w roli podstawowego obszaru  
ludzkich działań; dominacji pragnień nad powinnościami w roli głównego moto-  
ru napędzającego te działania; oraz dominacji stylów życia nad „obiektywnymi”  
wyznacznikami miejsca w strukturze społecznej w roli czynnika określającego  
społeczną pozycję jednostki. Te wynałazki zmieniają się oczywiście w zależno-  
ści od pokolenia, do którego człowiek należy (w oparciu o metrykę, choć nie  
zawsze<sup>3</sup>). Na użytek niniejszego artykułu rozważymy trzy z nich – X, Y, a ostat-  
nio także Z – pod kątem stylu życia, wzorów przynależności i – zwłaszcza

<sup>1</sup> M. Marody, *Jednostka po nowoczesności*, Warszawa 2015.

<sup>2</sup> Tamże, s. 80.

<sup>3</sup> A. Hess, *The Subjects of New York Times Millennial Trend Stories Aren't Actually Millennials*, 2014, [http://www.slate.com/blogs/xx\\_factor/2014/03/25/new\\_york\\_times\\_millennial\\_trend\\_stories\\_reporters\\_quote\\_generation\\_x\\_sources.html](http://www.slate.com/blogs/xx_factor/2014/03/25/new_york_times_millennial_trend_stories_reporters_quote_generation_x_sources.html) [dostęp: 6.04.2016].

w kontekście rozważań o edukacji – rodzaju wiedzy i strategii poznawczych, w tym użycia nowych technologii.

W tym kontekście „wynałazki współczesności” stawiają przed nauczycielami szczególne wymagania. Wymagania te w najmniejszym stopniu dotyczą biegłości cyfrowej *sensu stricto*; w dużo większym zakresie odnoszą się natomiast do naszego rozumienia po-nowoczesnych technik życia, pojęcia *my* oraz rodzaju podzielanej wiedzy i sposobów jej nabywania. W efekcie, znacznie ważniejsze od *czy* (używamy technologii informacyjno-komunikacyjnej) będzie *jak* (TIK stosujemy). Niniejszy artykuł podejmuje próbę zakreślenia ram takiej edukacji oraz podaje przykłady szczegółowych rozwiązań kształcenia. W obu przypadkach podstawą rozważań jest założenie, że kształcenie, o którym mowa, odbywa się w uczelni o cienkich ścianach<sup>4</sup>: w sposób usieciowiony – tak, jak ma to miejsce w innych obszarach życia współczesnego człowieka.

## 1. Pytania współczesnej edukacji: *czy – jak – dlaczego*

W usieciowionym świecie pytanie „czy używać nowych technologii w edukacji?” jest anachroniczne. Natomiast warto zastanawiać się nad tym, jak to robić, ponieważ samo użycie nowych mediów rzadko przekłada się bezpośrednio na efekty kształcenia. Odpowiedź na to pytanie wymaga refleksji pogłębionej, wychodzącej od zagadnienia znacznie bardziej podstawowego: dlaczego należy używać TIK w dydaktyce?

Odpowiedzi na to pytanie można udzielić na dwa różne sposoby, poruszając się po drogach wyznaczonych przez gramatykę zdania, w której na pytanie „dlaczego?” odpowiadają zdania okolicznikowe przyczyny oraz celu. W kontekście niniejszego artykułu – i w odniesieniu do ram zakreślonych we wstępie – będzie to oznaczać dwie różne grupy działań. Z jednej strony, nowoczesna dydaktyka musi uznać kontekst, w którym funkcjonuje (przyczyna). Oznacza to docenienie potrzeb człowieka żyjącego po nowocześnieści, jego stylu życia i jego zwyczajów poznawczych. W równym jednak – jeśli nie większym – stopniu zadaniem kształcenia jest modelowanie rzeczywistości przez kształtowanie postaw i strategii uczenia; zawsze jednak w odniesieniu do współczesnego kontekstu (cel).

### 1.1. Dlaczego należy kształcić nowocześnie – o przyczynach

Na uniwersytetach spotykają się przedstawiciele trzech – a już niedługo czterech – pokoleń: powojennego wyżu demograficznego oraz X, Y i Z. Dwa pierwsze (oraz częściowo Y) to pokolenia wykładowców, Y – studentów, a Z – przyszłych studentów, jak wynika z przypisywanych wszystkim czterem grupom

---

<sup>4</sup> W. Richardson i R. Mancabelli, *Personal Learning Networks. Using the Power of Connections to Transform Education*, Bloomington 2011.



dat urodzenia<sup>5</sup>. Przedziały czasowe przypisywane poszczególnym pokoleniom oznaczają się pewną dozą płynności (są różnie oznaczane w różnych źródłach); a czasem ważniejsze od metryki są styl życia, postawy i alfabetyzm cyfrowy<sup>6</sup>. Nie bez znaczenia jest też lokalny bieg dziejów. W Polsce, jak się wydaje, można i należy mówić o (i) generacji X – urodzonych przed 1980. – 1985. rokiem, świadomych uczestników dwóch systemów politycznych; (ii) generacji Y – urodzonych na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, i nieznających nie tylko świata PRL-u, ale, przede wszystkim, świata bez komputerów i telefonów komórkowych (w Polsce w powszechnym użyciu pojawiły się na początku lat dziewięćdziesiątych) oraz bez Internetu (1996 rok – początek powszechnego dostępu via modem TP SA); oraz (iii) generacji Z – urodzonych w 2000 roku lub po tej dacie, dla których Polska od zawsze jest członkiem NATO (1999) i Unii Europejskiej (2004), nie istnieje świat bez mediów społecznościowych (2004 rok – uruchomienie Facebooka), a telefon komórkowy z ekranem dotykowym jest minicentrum rozrywki i podstawowym narzędziem dostępu do sieci (wprowadzenie systemów operacyjnych: IOS – 2007 rok; Android – 2008 rok).

Oprócz różnic wynikających z uwarunkowań polityczno-technologicznych – a także w dużym stopniu w związku z tymi uwarunkowaniami – pokolenia wykładawców (wyżu demograficznego, X) i studentów (Y, i wkrótce Z) charakteryzują się także różnymi stylami życia, postawami i wartościami. W dużym uproszczeniu, dla dwóch pierwszych grup wartością są wiedza i wykształcenie, świat uporządkowany hierarchicznie i oparty na autorytetach – Polska, ze względu na totalitarny ustrój PRL, w mniejszym stopniu doświadczyła buntu przeciwko tym ostatnim, typowego dla studenckich rewolt końca lat sześćdziesiątych XX wieku. Dla obu pokoleń, wyżu demograficznego i X, ważna jest kariera zawodowa oraz stan posiadania. Natomiast przedstawiciele generacji Y i Z optują za spłaszczeniem hierarchii; nad posiadanie przedkładają współdzielenie (ang. *sharing economy: couch surfing, car pooling* i in.)<sup>7</sup>, dla którego podstawą jest dostęp do sieci, a ich wiedza – budowana również w sposób usieciowiony –

<sup>5</sup> Odpowiednio 1945–1965; 1965–1985; 1985–1995; 1995–...; przedziały przybliżone, na podstawie: N. Howe i W. Strauss, *Millennials rising: The next great generation*, New York 2000; J. Markert, *Demographics of Age. Generational and Cohort Confusion*, „Journal of Current Issues and Research in Advertising” 2004, 26, 2, s. 11–25; B. Horwitz, *After Gen X, Millennials, what should next generation be?* 2012, <http://usatoday30.usatoday.com/money/advertising/story/2012-05-03/naming-the-next-generation/54737518/> [dostęp: 6.04.2016]; N. Heller, *The „Founder” Generation’s Creation Myth*, 2015, <http://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-founder-generations-creation-myth> [dostęp: 6.04.2016].

<sup>6</sup> A. Hess, dz. cyt.

<sup>7</sup> J. Hamari, M. Sjöklint, A. Ukkonen, *The Sharing Economy: Why People Participate in Collaborative Consumption*, 2015, [http://people.uta.fi/~kljuham/2015-hamari\\_at\\_al-the-sharing\\_economy.pdf](http://people.uta.fi/~kljuham/2015-hamari_at_al-the-sharing_economy.pdf) [dostęp: 6.04.2016]; S. Oh, S.J. Syn, *Motivations for Sharing Information and Social Support in Social Media: A Comparative Analysis of Facebook, Twitter, Delicious, YouTube, and Flickr*, „Journal Of The Association For Information Science And Technology” 2015, 66 (10), s. 2045–2060.

ma charakter mozaikowy: nie jest sytuacją nietypową przeczytanie fragmentu lektury, obejrzenie innego jej fragmentu w serwisie „YouTube” i uzupełnienie wiedzy na czacie na portalu społecznościowym<sup>8</sup>.

Edukacja dążąca do uzyskania spójności habitusu – rozumianego, za Bourdieu<sup>9</sup>, jako umiejętności i kompetencje – swojego odbiorcy powinna te tendencje brać pod uwagę. Jednak przy podejmowaniu tego typu prób należy unikać wnioskowania bezpośredniego: „jeżeli studenci chętnie korzystają z mediów społecznościowych, to powinniśmy kształcić za ich pośrednictwem”, zwłaszcza że badania pokazują nieskuteczność takich prostych zabiegów<sup>10</sup>.

Pedagogicznie stosowniejsze wydaje się spojrzenie całościowe, zwłaszcza w kontekście obecnych powszechnie stosowanych praktyk życia codziennego. W wyniku takiej refleksji powinna nastąpić zmiana *formy* kształcenia, określona przez Richardsona i Mancabelliego<sup>11</sup> mianem nie tyle *reformy*, co *transformacji*, idąca w kierunku: (i) znanego dla dóbr i usług współdzielenia zamiast posiadania, tu: wiedzy; (ii) spłaszczenia hierarchii; (iii) wielokierunkowego dialogu (zamiast nauczycielskiego monologu); (iv) dostępu, tu: do wiedzy, bez ograniczeń czasoprzestrzennych. Taka zmiana skutkuje swoistym rozszczelnieniem ścian szkoły (również wyższej; por. ang. *thin-walled classroom*<sup>12</sup>). Przez takie cienkie ściany do sali wykładowej mają szansę przeniknąć „wynalazki współczesności”: (i) nowe techniki życia – wybieram źródła, z których korzystam (otwarte kursy i zasoby, blogi znanych teoretyków z mojej specjalności, popularne naukowe kanały na „YouTube”); nauczyciel jest dla mnie tylko jednym ze źródeł wiedzy; uczę się w dialogu z innymi (koleżankami z roku, na serwisach społecznościowych; studentami tej samej specjalności z innej uczelni, w chmurze); uczę się na uczelni i poza nią, w sposób tradycyjny i np. mobilny; (ii) nowe pojęcie *my*: moja grupa dziekańska; moja grupa w serwisie społecznościowym; ja i inni uczestnicy kursów otwartych; ja i inni subskrybenci kanałów na „YouTube”; ja i inni czytelnicy bloga; (iii) nowy rodzaj wiedzy i jej zdobywania: wiedza na kliknięcie/dotyk ekranu, zawsze dostępna; umiejętność łączenia faktów ważniejsza niż sama wiedza o nich (bo sama wiedza jest na kliknięcie/dotyk); osobista sieć kontaktów/sieć edukacyjna jako podstawa uczenia się. Przy tym wszystkim wydaje się, że najważniejszym krokiem opisywanej *transformacji* edukacji jest zrozumienie i zaakceptowanie tego nowego paradygmatu uczenia (się).

<sup>8</sup> Pracownia Millward Brown, *Diagnoza WSiP. Jak żyją i uczą się gimnazjaliści, a jak – licealiści?*, Warszawa 2015.

<sup>9</sup> P. Bourdieu, *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii*, Kybalów 2007.

<sup>10</sup> A. Lantz-Andersson, S. Vigmo i R. Bowen, *Crossing boundaries in Facebook: Students' framing of language learning activities as extended spaces*, „Computer-Supported Collaborative Learning” 2013, 8, s. 293–312.

<sup>11</sup> W. Richardson i R. Mancabelli, dz. cyt.

<sup>12</sup> Tamże.

## 1.2. Dlaczego należy kształcić nowocześnie – o celach

Artykuł niniejszy pisany jest w przeświadczeniu, że celem kształcenia akademickiego jest poszerzenie horyzontów, ćwiczenie się w myśleniu krytycznym, otwartość umysłu na różne poglądy i umiejętność obrony własnych w polemice *ad rem*. Tak rozumiany cel edukacji uniwersyteckiej może zostać osiągnięty, jeżeli dydaktyka uniwersytecka ma formę dialogu. Spostrzeżenie to nie jest ani specjalnie nowe, ani oryginalne. Taka forma dydaktyki, nie bez powodu zwana sokratejską, wywodzi się ze starożytności. Natomiast uczenie się przy udziale i za pośrednictwem drugiego człowieka, wysuwające się na pierwszy plan w dziełach Wygotskiego, Deweya, Feuersteina i in., stanowi jeden z filarów konstrukcjonizmu społecznego, kierunku socjologii wiedzy wyodrębnionego po nowoczesności.

Odniesienie do Sokratesa i jego dialektyki pytania o to, *dlatego* należy kształcić nowocześnie, jest tylko pozornie łączeniem ognia z wodą. Współczesność, ze swoimi wynalazkami, znakomicie wpisuje się w starożytną majeutykę i elenktykę. Pedagogika dialogu ma szczególnie dużą szansę zrealizować się w usieciowionej wspólnocie dociekań (*Community of Inquiry*)<sup>13</sup>. Możliwości kontaktu z innymi ludźmi, jakie daje współczesność za pośrednictwem Internetu, a także formy komunikacji online stwarzają kontekst, w którym drugi człowiek – choć niekoniecznie nauczyciel – może stać się akuszerem wiedzy (majeutyka). Dzieje się tak dzięki odmiennym perspektywom, jakie zapewniają uczącemu się jego interlokutorzy, a zwłaszcza w możliwych jedynie online dyskusjach asynchronicznych (na forach), w których brak konieczności udzielenia odpowiedzi natychmiast, w czasie rzeczywistym, daje uczestnikom czas na refleksję. Jak podkreśla Garrison<sup>14</sup> w oparciu o liczne cytowane przez siebie studia, dzięki takiemu modelowi dyskusji jej uczestnicy znacznie częściej i skuteczniej – niż w dyskusjach prowadzonych w sali wykładowej o „grubych” ścianach – wchodzi na wyższe poziomy krytycznego myślenia. Z kolei otwartość akademii na różne formy usieciowionej pracy intelektualnej stwarza nowy kontekst edukacyjny, w którym uczący się jest zmuszany do wyjścia poza strefę indywidualnego komfortu i zmierzania się z dotychczas nieznanymi wyzwaniem poznawczymi (kontakt z innymi kulturami, większa autonomia studenta) i afektywnymi (wewnątrzsterowność zamiast tradycyjnej kontroli nauczyciela; inne niż instrumentalna rodzaje motywacji). W tym drugim sensie, poprzez wypchnięcie edukacji ze starych kolein, nowoczesne kształcenie zyskuje wymiar elenktyczny. Poczucie sokratejskiego „wiem, że nic nie wiem”, będące efektem takiej transformacji akademii, ma szansę stać się bodźcem do zmiany postaw i poszukiwania odpowiedzi na nieuświadomiane dotąd pytania.

<sup>13</sup> D.R. Garrison, T. Anderson, W. Archer, *Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education*, „The Internet and Higher Education” 2000, 2 (2–3), s. 87–105.

<sup>14</sup> D.R. Garrison, *E-Learning in the 21<sup>st</sup> Century. A Framework for research and practice*, New York 2011.

Transformacja, o której mowa, jest ściśle powiązana z rolą/rolami, które przyjmuje nowoczesny nauczyciel akademicki. Pierwszą z nich jest rola tzw. z angielska *facilitatora*: „ułatwiacza”, „umożliwiacza”. Takie skojarzenia wywołuje też pojęcie akuszerki wiedzy (sokratejska majeutyka). Co ważne – i o czym była mowa wcześniej – w akademii o cienkich ścianach rolą tą dzieli się nauczyciel z innymi uczestnikami dyskursu, z którymi studenci mogą wchodzić w interakcje pozbawione barier czasoprzestrzennych dzięki usieciowieniu edukacji. Niemniej, akuszerka poznawcza wydaje się rozwiązaniem niedostatecznym. Jak pisze Biesta<sup>15</sup>, samo ułatwianie (*facilitation*) to mało. Obowiązkiem nauczyciela jest poszerzanie horyzontów ucznia, a to często wiąże się z utrudnianiem, nie z ułatwianiem. Obok nauczyciela-facilitatora, współczesny akademik musi stać się *difacilitatorem* („utrudniaczem”), który nie tylko będzie asystował przy narodzinach wiedzy, ale zaplanuje formy pracy intelektualnej będące dla studenta źródłem niepokoju intelektualnego.

Czy ta druga postawa – *difacilitatora* – jest możliwa w akademii o cienkich ścianach, której specyfika zniechęca do edukacji *ex cathedra*? Badania dowodzą, że tak, a płynące z nich wnioski wskazują kierunki działania, mieszczące się we wcześniej wspomnianym modelu usieciowionej wspólnoty dociekań. Podstawą takich działań jest tzw. obecność nauczyciela (*teaching presence*<sup>16</sup>). Przekłada się ona na (i) sprawowanie przez niego pieczy nad obecnością poznawczą studentów (*cognitive presence*<sup>17</sup>) oraz na jej umiejętne kształtowanie i podsycanie w kierunku przejawów krytycznego myślenia wyższego rzędu; (ii) troskę o obecność społeczną, czyli zapewnienie odpowiedniego klimatu do wychodzenia poza dotychczasowe strefy komfortu poznawczego oraz (iii) taką konstrukcję zadań, która wdrożona do wykonania w usieciowionym świecie zapewni w sposób naturalny obie formy obecności – poznawczą i społeczną – oraz zadba o ich odpowiedni poziom.

W opisie celów nowoczesnej dydaktyki – podobnie jak wcześniej przy charakterystyce kontekstu, w jakim współczesna edukacja jest realizowana – w tle nieustannie pojawiają się technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK): była mowa o usieciowieniu szkoły wyższej, o tym, że różne formy pracy intelektualnej online pozwalają na pełniejszą realizację sokratejskiej dialektyki. Wydaje się jednak, wobec działań nowoczesnego nauczyciela akademickiego – których kształt został zarysowany wyżej, a których szczegółowe przykłady opisano w kolejnej części artykułu – że na szczególne podkreślenie w akademii o cienkich ścianach zasługuje ostatni człon akronimu: K. Innymi słowy, we współczesnym świecie informacji na kliknięcie, wydaje się, że rola nauczyciela jako źródła informacji (I) spada, a rośnie zapotrzebowanie na jego biegłość komunika-

<sup>15</sup> G.J.J. Biesta, *Giving teaching back to education*, „Phenomenology and Practice” 2012, 6, 2, s. 35–49.

<sup>16</sup> T. Anderson, L. Rourke, D.R. Garrison, W. Archer, *Assessing teaching presence in a computer conferencing context*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” 2001, 5, 2, s. 1–17.

<sup>17</sup> D.R. Garrison, T. Anderson, W. Archer, dz. cyt.

cyjną: umiejętne stawianie pytań, w tym uwierających intelektualnie pytań sokratejskich (tu: również znajomość narzędzi cyfrowych, które takie działanie nie tylko umożliwiają, ale i podnoszą jego skuteczność w stosunku do metod tradycyjnych); skuteczne moderowanie – poznawcze i, zwłaszcza, społeczne – dyskusji prowadzonych za pośrednictwem nowych mediów (także znajomość komunikatorów internetowych i ich właściwa affordancja = dopasowanie: zadanie / narzędzie); opracowanie zadań, mających pełnić funkcję intelektualnego i społecznego katalizatora, i sformułowanie do nich jasnych, precyzyjnych instrukcji. Reasumując, nowoczesny nauczyciel w kształceniu akademickim nie tyle informuje (= wykłada), ile dba o realizację celów akademii: poszerzenie horyzontów, ćwiczenie się w myśleniu krytycznym, otwartość umysłu na różne poglądy i umiejętność obrony własnych w polemice *ad rem*; celów bardzo starych, a jednocześnie bardzo współczesnych.

## 2. Uniwersytet o cienkich ścianach: trzy odsłony

Wychodząc od udzielonych wyżej odpowiedzi na pytanie „dlaczego (używać TIK w dydaktyce akademickiej)?” – spróbujemy rozważyć kwestię „jak?”, przyglądając się trzem różnym formom pracy ze studentami: tutoringowi hybrydowemu, międzykulturowym wymianom online oraz tandemowej edukacji językowej.

### 2.1. Tutoring hybrydowy

Praca metodą tutorską, dość powszechnie praktykowana na anglosaskich uniwersytetach, opiera się na indywidualnej pracy nauczyciela ze studentem, która ma służyć przygotowaniu do egzaminu z konkretnego przedmiotu. W praktyce tutoring realizuje się w formie serii spotkań, podczas których student odczytuje przygotowany wcześniej esej, o którym tutor i student następnie rozmawiają.

Metoda tutorska sama w sobie wydaje się rozwiązaniem pożądanym, zwłaszcza w kontekście podkreślanej w niniejszym artykule wagi dydaktyki dialogu: spłaszczenia hierarchii – edukacja to rozmowa, nie wykład *ex cathedra*; przesunięcia środka ciężkości procesu dydaktycznego z nauczyciela na ucznia – to uczeń ma za zadanie zaprezentować i obronić swój punkt widzenia; połączenia majeutyki i elenkyki – zadający pytania tutor jest i akuszerem wiedzy, i difacilitatorem, który wypycha studenta z kolein dotychczasowego myślenia.

Przez swój dialektyczny charakter każde spotkanie tutora ze studentem tworzy/podtrzymuje swoistą minispółnotę dociekań. Należy zatem zastanowić się, w jaki sposób najskuteczniej zatroszczyć się o obie formy obecności – poznawczą i społeczną – konieczne dla funkcjonowania takiego układu. Odpowiedzi udziela Garrison<sup>18</sup>, w oparciu o liczne cytowane przez siebie badania: obecność

<sup>18</sup> D.R. Garrison, dz. cyt.

społeczną najlepiej kształtuje się w trakcie spotkań bezpośrednich; obecność poznawcza zyskuje podczas asynchronicznego trybu pracy – ponieważ rozwój wyższych poziomów krytycznego myślenia wymaga refleksji oraz dystansu, również czasoprzestrzennego.

Podobne opinie wyraziło dziewięcioro studentów – uczestników seminarium magisterskiego na filologii angielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, prowadzonego metodą hybrydową w 2014 roku. Tutoriale w ramach przedmiotu odbywały się co dwa tygodnie, dwukrotnie w świecie realnym i dwukrotnie online. W pierwszym przypadku spotkanie trwało 30 minut, a jego scenariusz był typowy: czytanie eseju, dyskusja, propozycja tematu eseju kolejnego. W przypadku tutoriali online nie było żadnych ograniczeń czasoprzestrzennych, a esej był udostępniany przez Dysk Google. Następnie student i tutor mogli prowadzić dialog, korzystając z funkcji „komentarz”, rozciągnięty w czasie lub dyskutować w czasie rzeczywistym – za pomocą zintegrowanego z narzędziem czatu.

Po zakończeniu cyklu spotkań on- i offline, seminarzyści – uczestnicy hybrydowych tutoriali – zostali poproszeni o wyrażenie opinii o przedsięwzięciu w anonimowej ankiecie. Jeśli chodzi o dostrzeżone przez studentów atuty i wady poszczególnych trybów pracy – bezpośredniej i w chmurze – to wydają się one mieć charakter komplementarny. Najważniejsza zaleta tradycyjnego tutorialu to bezpośredni, motywujący kontakt z prowadzącym; jego wadą natomiast były ograniczenia czasowe. Z kolei w odpowiedziach dotyczących tutoriali w chmurze pojawiają się stwierdzenia krytyczne na temat ich niedostatecznie osobowego charakteru. Towarzyszą im jednak opinie, że tryb tzw. dialogu chmurowego – „w zwolnionym tempie” – pozwalał na dystans i namysł, przez co służył głębszej analizie materiału, poszukiwaniom odpowiedzi, również w literaturze przedmiotu, z wykorzystaniem różnych źródeł, co dawało podstawę do udzielenia odpowiedzi o charakterze syntetycznym.

## 2.2. Międzykulturowe wymiany online

Międzykulturowe wymiany online, zwane potocznie telekolaboracją lub tele-/e-współpracą (ang. *telecollaboration*), oznaczają kształcenie prowadzone na odległość za pośrednictwem komunikatorów internetowych. Ideą takich wymian jest umożliwienie uczniom mieszkającym w oddalonych od siebie miejscach na kuli ziemskiej wspólnego uczenia się języka/języków i wymiany doświadczeń kulturowych<sup>19</sup>. Obecnie, oprócz tych *stricte* językowych wymian, dużą popularnością cieszą się telekolaboracje tematyczne, podczas których język obcy jest środkiem komunikacji treści merytorycznych, z zakresu konkretnego przedmiotu wynikającego z programu studiów (np. metodyka nauczania języka angielskiego).

<sup>19</sup> R. O'Dowd, *Intercultural communicative competence through telecollaboration*, [w:] *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, red. J. Jackson, Londyn 2011.

Międzykulturowa wymiana online może przebiegać w oparciu o różne scenariusze. Jednym z pierwszych modeli telekolaboracyjnych była tzw. *cultura*, opracowana i wdrożona w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku na MIT w Stanach Zjednoczonych. W ramach wymian tego typu przedstawiciele obu kontaktujących się kultur prowadzą dyskusje na forach w odniesieniu do odpowiedzi, jakich obie/wszystkie strony telekolaboracji udzieliły wcześniej w kwestionariuszach (skojarzenia, zadania typu „dokończ zdanie” czy „zareaguj na sytuację”). W dyskusjach tych omawia się podobieństwa i różnice kulturowe oraz skutecznie łączy obecności poznawczą i społeczną<sup>20</sup>. Innym popularnym modelem telekolaboracji jest zbudowanie wspólnoty dociekań wokół zadania lub serii zadań wymagających międzykulturowej komunikacji online oraz o rosnącym stopniu trudności: od prostej wymiany informacji przez współtworzenie treści do analizy i oceny wyników pracy.

W oparciu na drugim z przedstawionych wyżej modeli, między listopadem 2015 roku a styczniem 2016 roku odbyła się międzykulturowa wymiana online między Uniwersytetem Pedagogicznym w Krakowie a Pädagogische Hochschule we Fryburgu (Niemcy). Wzięło w niej udział 40 osób, 21 polskich studentów filologii angielskiej z Krakowa oraz 19 studentów kierunków nauczycielskich, w tym nauczania języka angielskiego, z Fryburga (w grupie były osoby z Niemiec, Rosji, Chin, Hiszpanii i Szwajcarii).

W wymianie Kraków–Fryburg uwzględniono wszystkie cztery etapy:

Etap 1: Przedstawienie się; forma: każdy student przygotował krótką prezentację multimedialną na swój temat, z uwzględnieniem motywu przewodniego „Mój typowy dzień”.

Etap 2: Wstępny szkic zadania: w 4–5-osobowych grupach międzynarodowych studenci z Krakowa i Fryburga przygotowali wytyczne do wykonania zadania głównego – miniklipu edukacyjnego do użycia na lekcji języka angielskiego; grupy ustaliły także formę komunikacji oraz model i harmonogram pracy nad zadaniem.

Etap 3: Wykonanie zadania; ewaluacja wewnętrzna (grupy).

Etap 4: Przegląd klipów i ich ocena (komentarze na wiki; informacja zwrotna od nauczyciela prowadzącego kurs).

Należy tu podkreślić, że samo zadanie – realizacja miniklipu edukacyjnego – nie było szczególnie wymagające. Natomiast elementem zakłócającym poczucie komfortu grupy polskiej była organizacja pracy, wymagająca od studentów całkowitej autonomii. Wszystkie ważne decyzje zostały pozostawione w rękach studentów: temat miniklipu, model i harmonogram prac oraz odpowiedzialność za nawiązanie i podtrzymanie komunikacji z grupą partnerską. Dodatkowym wyzwaniem, któremu musieli sprostać uczestnicy, był fakt, że komunikacja to-

<sup>20</sup> D. Chun i A. Turula, *Cognitive and social presence in task-based telecollaboration*, [w:] *Task Design and CALL. Proceedings of the XVIIth International CALL Research Conference, Tarragona*, red. J. Colpaert, A. Aerts i M. Gutierrez-Colon, Tarragona 2015.

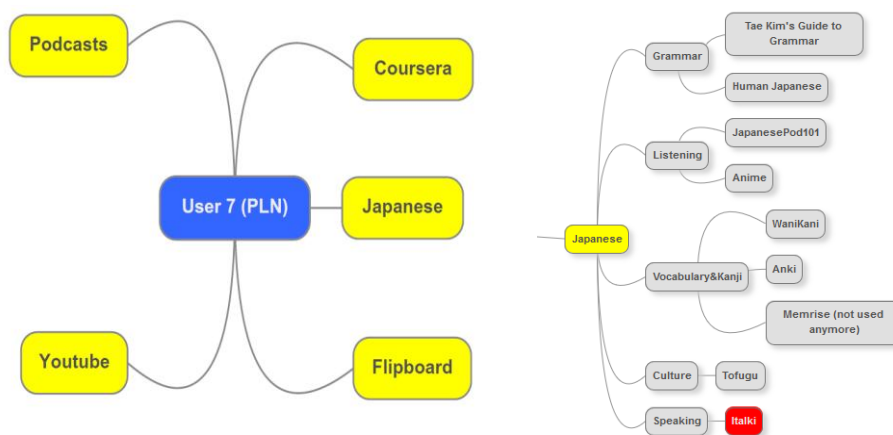




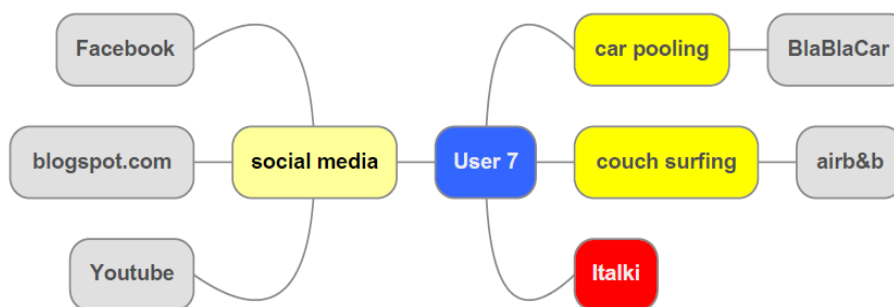


w zależności od tego, jak i w jakim stopniu są zmotywowani do nauki – budują swoje spersonalizowane sieci powiązań z innymi użytkownikami (nieformalne) lub z obecnymi w portalach nauczycielami (bardziej formalne, płatne). Należy przy tym podkreślić, że społecznościowy portal językowy jest zazwyczaj tylko jednym z węzłów w znacznie szerszej sieci edukacyjnej użytkownika.

Taką sieć, na potrzeby badania, sporządził jeden z użytkowników „Italki.com”. Warto zwrócić uwagę na to, jak jest rozległa (ryc. 2), jak wiele dziedzin obejmuje (ryc. 3); oraz na spójność samego węzła *italki* ze stylem życia opartym na współdzieleniu (ryc. 4).



Ryc. 3. Sieć edukacyjna użytkownika „Italki.com”; widok szczegółowy



Ryc. 4. Sieć edukacyjna użytkownika „Italki.com”; współdzielenie

## Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu była argumentacja na rzecz spójności między wynalazkami współczesności a edukacją, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia akademickiego. Spójność taka wymaga, między innymi, wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej. Niemniej, co wielokrotnie podkreślano, przejście od takiego zalecenia do praktyki dydaktycznej wymaga pogłębionej refleksji nad związkami przyczynowo-skutkowymi – systemowymi, nie prostymi. W artykule opisano rozwiązania pedagogiczne będące efektem takiej refleksji oraz ich wpływ na uczestniczących w nich studentów. Całość rozważań można zamknąć konkluzją: ponowoczesny habitus to rwący nurt – stylów życia, kompetencji etc. Ignorować go nie sposób; przeciwstawiać się mu – niepodobna; płynąć z prądem – nie musimy. Niemniej, powinniśmy budować młyny, które ten nurt pozwolą nam wykorzystać ku pożytkowi współczesnych studentów.

## Bibliografia

- Anderson T., Rourke L., Garrison D.R., Archer W., *Assessing teaching presence in a computer conferencing context*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” 2001, 5, 2.
- Biesta G.J.J., *Giving teaching back to education*, „Phenomenology and Practice” 2012, 6, 2.
- Bourdieu P., *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii*, Kybalów 2007.
- Chun D., Turula A., *Cognitive and social presence in task-based tele-collaboration*, [w:] *Task Design and CALL. Proceedings of the XVIIth International CALL Research Conference, Tarragona*, red. J. Colpaert, A. Aerts i M. Gutierrez-Colon, Tarragona 2015.
- Garrison D.R., *E-Learning in the 21<sup>st</sup> Century. A Framework for research and practice*, New York 2011.
- Garrison D.R., Anderson T., Archer W., *Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education*, „The Internet and Higher Education” 2000, 2 (2–3).
- Hamari J., Sjöklint M., Ukkonen A., *The Sharing Economy: Why People Participate in Collaborative Consumption*, 2015, [http://people.uta.fi/~kljuham/2015-hamari\\_at\\_al-the\\_sharing\\_economy.pdf](http://people.uta.fi/~kljuham/2015-hamari_at_al-the_sharing_economy.pdf) [dostęp: 6.04.2016].
- Heller N., *The „Founder” Generation’s Creation Myth*, 2015, <http://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-founder-generations-creation-myth> [dostęp: 6.04.2016].

- Hess A., *The Subjects of New York Times Millennial Trend Stories Aren't Actually Millennials*, 2014, [http://www.slate.com/blogs/xx\\_factor/2014/03/25/new\\_york\\_times\\_millennial\\_trend\\_stories\\_reporters\\_quote\\_generation\\_x\\_soources.html](http://www.slate.com/blogs/xx_factor/2014/03/25/new_york_times_millennial_trend_stories_reporters_quote_generation_x_soources.html) [dostęp: 6.04.2016].
- Horwitz B., *After Gen X, Millennials, what should next generation be?*, 2012, <http://usatoday30.usatoday.com/money/advertising/story/2012-05-03/naming-the-next-generation/54737518/1> [dostęp: 6.04.2016].
- Howe N., Strauss W., *Millennials rising: The next great generation*, New York 2000.
- Lantz-Andersson A., Vigmo S., Bowen R., *Crossing boundaries in Facebook: Students' framing of language learning activities as extended spaces*, „Computer-Supported Collaborative Learning” 2013, 8.
- Markert J., *Demographics of Age. Generational and Cohort Confusion*, „Journal of Current Issues and Research in Advertising” 2004, 26, 2.
- Marody M., *Jednostka po nowoczesności*, Warszawa 2015.
- O'Dowd R., *Intercultural communicative competence through telecollaboration*, [w:] *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, red. J. Jackson, Londyn 2011.
- Oh S., Syn S.J. *Motivations for Sharing Information and Social Support in Social Media: A comparative Analysis of Facebook, Twitter, Delicious, YouTube, and Flickr*, „Journal Of The Association For Information Science And Technology” 2015, 66 (10).
- Pracownia Millward Brown, *Diagnoza WSiP. Jak żyją i uczą się gimnazjaliści, a jak – licealiści?*, Warszawa 2015.
- Richardson W., Mancabelli R., *Personal Learning Networks. Using the Power of Connections to Transform Education*, Bloomington 2011.

## The thin-walled university of the 21st century

### Summary

The article looks at the contemporary higher education in the context of post-modern society and its lifestyles. It is argued here that, in order to be truly modern, university teaching needs to take this context into account. Encouraging an in-depth understanding of such a relationship, the author presents a number of pedagogical solutions that are likely to ensure coherence between how we live and how we learn/ teach. The solutions described include blended tutoring, intercultural online exchanges and tandem language learning. All three pedagogical techniques are based on the use of new technologies in education. Such use, however, is not reduced to art for art's sake; it is meant to facilitate and enhance education through dialogue which, as the author argues, is the essence of academia.

**Keywords:** information and communication technologies (ICT), X-Y-Z generations, Socratic dialogue in education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.03>

Barbara MAJ-MALINOWSKA

## **„Dobre wychowanie” jako przedmiot akademicki – modny trend czy standard XXI w.?**

**Słowa kluczowe:** dobre maniery, generacja Y, kultura szybkostrzelna, umiejętności miękkie, edukacja wyższa, nowoczesne społeczeństwa.

### **Uwagi wstępne**

W roku akademickim 2013/2014 z inicjatywy rektora Politechniki Świętokrzyskiej w Kielcach prof. dra hab. Stanisława Adamczaka Senat Uczelni wprowadził dla studentów wszystkich kierunków studiów stacjonarnych oraz niestacjonarnych nowy przedmiot humanistyczny pod nazwą *akademickie dobre wychowanie*. Przedmiot wzbudził duże zainteresowanie prasy lokalnej, jak również mediów ogólnokrajowych<sup>1</sup>. Podstawowe pytanie zadawane przez dziennikarzy w tym kontekście brzmiało: „Przedmiot zapowiada się świetnie, ale skąd właściwie taki pomysł?”. Niniejsza praca jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy *savoir vivre* jako przedmiot akademicki to tylko chwilowa moda, czy raczej wymóg obecnych czasów.

Punktem wyjścia niniejszych dywagacji jest krótka charakterystyka obecnej rzeczywistości ze szczególnym uwzględnieniem zjawisk mających wpływ na szeroko rozumiane życie akademickie. Kluczowymi pojęciami, wokół których koncentruje się mój wywód, są: *generacja Y*, *popularna kultura szybkostrzelna* oraz *umiejętności miękkie* rozpatrywane w kontekście współczesnej misji uczelni wyższych. Celem rozważań jest wykazanie związku pomiędzy istotnymi zmianami we współczesnej rzeczywistości a koniecznością poszerzenia oferty edukacyjnej szkolnictwa wyższego o nowe przedmioty, których zadaniem bę-

---

<sup>1</sup> Por. *Akademickie dobre wychowanie na Politechnice Świętokrzyskiej*, [www.naukawpolsce.pap.pl](http://www.naukawpolsce.pap.pl) [dostęp: 11.01.2016].

dzie przygotowanie absolwentów do aktywnego funkcjonowania w nowoczesnych społeczeństwach.

## 1. Charakterystyka pojęć kluczowych

Dzisiejsi studenci to, według ustaleń międzynarodowych badań, głównie reprezentanci tzw. pokolenia Y. Pokoleniem Y określa się umownie ludzi urodzonych od końca lat 70. ubiegłego wieku do początku nowego tysiąclecia<sup>2</sup>. Inne popularne określenia generacji Y to m.in.: *pokolenie cyfrowe*, *pokolenie sieci*, *pokolenie kciuka*<sup>3</sup>.

Generacja Y to pierwsze pokolenie ludzi dorastających w okresie bardzo szybkiego rozwoju nowych technologii cyfrowych. Najmłodszy jego przedstawiciel, którzy wstają w otoczeniu nowoczesnych mediów, znacznie odważniej i bardziej świadomie używają komputerów, telefonów komórkowych czy tabletów. „Igreki” są ponadto przyzwyczajeni do natychmiastowych, spontanicznych kontaktów z innymi za pomocą wszechobecnego dostępu do sieci internetowej, a przestrzeń, czas czy relacje międzyludzkie mają dla nich zupełnie inny wymiar niż dla poprzednich pokoleń.

Sytuacja ta dotyczy również życia akademickiego i form komunikacji między studentami a innymi przedstawicielami świata akademickiego. Zjawisko to można zaobserwować na przykładzie podstawowych punktów zapalnych w życiu akademickim – podczas kontaktów służbowych studentów Y z wykładowcami i innymi pracownikami uczelni, reprezentującymi różnorodność poprzednich pokoleń. Do owych form relacji należą m.in.:

- maile wysyłane do pracowników uczelni – w błahych sprawach, o dowolnej porze dnia i nocy, przez 7 dni w tygodniu, na przykład w sprawie ustalenia, kiedy wykładowca ma konsultacje (ten prosty problem student powinien rozwiązać samodzielnie);
- przenoszenie form komunikacji z życia prywatnego i portali społecznościowych, np. swobodnych formuł powitalnych i emotikonów, do oficjalnej korespondencji z wykładowcą;
- wykonywanie kilku czynności jednocześnie, gdy ogólnie przyjęte normy obyczajowe stoją z takim zachowaniem w wyraźnej sprzeczności, np. korzystanie z telefonów komórkowych podczas wykładów.

Powyższe przykłady pochodzą z licznych nieoficjalnych rozmów z wykładowcami na temat obecnej kultury studenckiej, są także wynikiem ich doświadczeń w tym względzie oraz kilkuletnich obserwacji własnych.

---

<sup>2</sup> Por. N. Stępnicka, *Generacja Y i jej udział w internecie oraz mediach społecznościowych*, [w:], *Współcześni ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI w.*, red. H. Liberska, A. Malina, D. Suwałska-Barancewicz, Warszawa 2014.

<sup>3</sup> Więcej określeń: tamże, s. 168.

Chociaż do niezaprzeczalnych zalet *generacji Y* zaliczyć należy swobodę poruszania się i szybkość w docieraniu do informacji w świecie nowych technologii, wysokie poczucie własnej wartości, ekspresyjność w wyrażaniu poglądów i potrzeb, a także dużą aktywność w budowaniu relacji z innymi, niezależnie od przynależności do różnych grup światopoglądowych czy terytorialnych<sup>4</sup>, to jednak *pokolenie Y* ma też zauważalne wady. Największymi przeszkodami w procesie przyswajania wiedzy w środowisku uczelnianym są trudności w skoncentrowaniu uwagi, powierzchowność i ignorancja w wielu dziedzinach życia przy jednoczesnym braku szacunku dla autorytetów, brak wyraźnego systemu wartości, brak poszanowania prywatności własnej oraz innych ludzi, narcyzm i niski poziom umiejętności społecznych, brak szerszych zainteresowań, niezwiązanych z przedmiotem kierunkowym, trudności z czytaniem ambitniejszych tekstów i wypowiedzianiem się oraz brak umiejętności radzenia sobie z wymaganiami egzaminacyjnymi. Do powyższych cech pokoleniowych dochodzą ponadto uwarunkowania środowiskowe i rodzinne<sup>5</sup>.

Przedstawiciele *pokolenia Y* – w omawianym przypadku studenci – przez całe swoje życie zanurzeni są w tzw. kulturze szybkostrzelnej czy kulturze natłoku<sup>6</sup>, co również nie pozostaje bez wpływu na ich funkcjonowanie w środowisku akademickim. Pojęcie *rapid-fireculture*, czyli *kultura szybkostrzelna*<sup>7</sup>, to określenie charakterystycznego dla nowoczesnych społeczeństw środowiska, w którym dochodzi do nieustannego pobudzania zmysłów człowieka<sup>8</sup>. Stała obecność online, natłok reklam i bodźców muzycznych, hałas uliczny miast, przepełnione grafiki zajęć, nieprzerwana komunikacja z innymi w formie krótkich wypowiedzi i obrazów, to codzienność dzisiejszego człowieka. Ilona Drapała-Petryka<sup>9</sup> ocenia wymienione powyżej zjawisko i wiąże pojęcie *kultury szybkostrzelnej* z hasłem *kultura instant*, oznaczającym powierzchowny sposób życia, oparty na natychmiastowości<sup>10</sup>. Przejawy owej kultury można zaobserwować również w życiu akademickim, np.: jedzenie – natychmiast, czyli także w czasie wykładu, informacja – natychmiast, z Internetu, prawa autorskie? sprawdzenie źródła? – zbędne, telefon – stale w użyciu, opcja wyłączenia – nie istnieje.

Natłok informacji o wydarzeniach dalekich, ludziach znanych ze szklanego ekranu, polityce, świecie przyrody, dietach, modach, sporcie, znajomych, itd. – tworzy złudne wrażenie bycia erudytą, człowiekiem aktywnym, znającym się na wszystkim, mającym na każdy temat własne zdanie. Rzeczywistość wygląda

<sup>4</sup> Por. H. Tomaszewska, *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Warszawa 2012.

<sup>5</sup> Por. szczegółową tabelę pozytywnych i negatywnych cech *pokolenia Y* w publikacji H. Tomaszewskiej, dz. cyt., s. 136–136.

<sup>6</sup> Por. I. Drapała-Petryka, *Kultura szybkostrzelna/kultura natłoku – jałowym gruntem dla rozwoju człowieka*, [w:] *Współcześni...*, red. H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz, s. 339.

<sup>7</sup> Autorem określenia jest Richard DeGrandpre, por. tamże.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Tamże, s. 340.

<sup>10</sup> Tamże.

jednak inaczej – dominuje postawa biernego powtarzania powierzchownych, w dodatku cudzych opinii na aktualnie popularne tematy. Co umyka *natychmiastowym* i *szybkostrzelnym*? W natłoku różnorodnych bodźców coraz trudniej im o spokojną refleksję nad zagadnieniami typu: Kim jestem? Jaki jestem? Jak oceniam swoje życie, wybory, decyzje, relacje z innymi? Dokąd zmierzam? Czego potrzebuję, by to osiągnąć?

## 2. *Kultura szybkostrzelna a współczesna misja wyższych uczelni*

Aby w pełni ocenić wpływ *kultury szybkostrzelnej* na relacje w świecie akademickim, konieczne jest odniesienie się do współczesnej roli wyższych uczelni.

Wiek XXI to pierwszy okres w historii rozwoju ludzkości oraz cywilizacji, w którym wiedza uznawana jest za główny czynnik przemian oraz wzrostu w gospodarce. Inaczej niż w ubiegłych stuleciach niematerialne aktywa firm, czyli wykwalifikowani pracownicy oraz ich specjalistyczna wiedza, stają się, zdaniem amerykańskich specjalistów od wyceny<sup>11</sup>, cenniejsze od aktywów materialnych. W tym kontekście miarą jakości kształcenia akademickiego staje się ilość nowych idei oraz patentów i przełomowych projektów badawczych, które powstają w murach danej instytucji naukowej czy badawczej. Tymczasem europejskie uniwersytety, mimo wielowiekowych, sięgających średniowiecza tradycji, znajdują się obecnie w głębokim kryzysie. Wyniki najważniejszego na świecie rankingu szanghajskiego<sup>12</sup> pokazują, jak bardzo, na przestrzeni kilku ostatnich dziesięcioleci, uniwersytety amerykańskie i azjatyckie zdystansowały uczelnie europejskie. W pierwszej dwudziestce najlepszych uczelni w roku 2007 znalazły się jedynie dwa angielskie uniwersytety Cambridge oraz Oksford. Polskie uniwersytety pozostają niestety daleko za światową superligą<sup>13</sup>.

Jerzy K. Thieme następująco ujmuje główne problemy europejskich uczelni:

Większość uniwersytetów oferuje te same programy tej samej grupie wiekowej studentów posiadających najwyższy potencjał. Natomiast niedostatecznie otwiera się na inne rodzaje kształcenia i na inne grupy potencjalnych kandydatów na studia. [...] Brakuje również kursów wyrównujących dla studentów, których ścieżka nauki nie jest tradycyjna. Jednorodność spowalnia innowacje w programach i metodach nauczania (np. w zakresie przedsiębiorczości), utrudnia szkolenie, przekwalifikowywanie osób pracujących, prowadzi do dysproporcji pomiędzy kwalifikacjami absolwentów a potrzebami rynku pracy. Bezrobocie wśród absolwentów studiów wyższych jest w wielu państwach europejskich niepokojąco wysokie. Ponadto regulacje administracyjne nadal utrudniają mobilność w celu podejmowania studiów, szkoleń, badań lub pracy naukowej w innych krajach Unii. Procedury uznawania kwalifikacji do celów akademickich są nadmiernie wydłużone<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> Szerzej na ten temat por: J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe XXI wieku*, Warszawa 2009, passim.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Dokładne tabele z wynikami rankingu – tamże, s. 32–33.

<sup>14</sup> Tamże, s. 35.



Fakt dostrzeżenia przez instytucje europejskie trudnej sytuacji szkolnictwa wyższego w krajach wspólnoty i podjęcie próby wyjścia z kryzysu zaowocowały ogłoszeniem w 1999 r. „deklaracji bolońskiej”. Proces boloński<sup>15</sup>, w którym uczestniczą także polskie uniwersytety, zakłada podniesienie efektywności europejskiego kształcenia poprzez uczestnictwo we wspólnych badaniach, mobilność studentów i wykładowców oraz ujednolicenie systemów ocen oraz przyznawania tytułów i stanowisk<sup>16</sup>. Nadrzędnym celem jest taka przemiana szkolnictwa wyższego w Europie, która zagwarantuje dostarczenie społeczeństwu oraz gospodarce potrzebnych na rynku pracy wysokiej klasy specjalistów, a absolwentom wyższych uczelni zapewni atrakcyjne możliwości zatrudnienia. Zmiany te są tym ważniejsze, że nigdy wcześniej dostęp do kształcenia wyższego nie był tak powszechny, jak obecnie.

Jakie to wszystko ma znaczenie z punktu widzenia tematu dobrego wychowania w życiu akademickim? W świetle przedstawionych powyżej informacji można stwierdzić, że zasadnicze.

Wynika to z faktu, że obecny system kształcenia akademickiego zмага się, także w oczach dzisiejszych studentów, z dwoma poważnymi problemami:

1. brakiem przełożenia zdobytych kwalifikacji na zapotrzebowanie rynku pracy, który to stan rzeczy generuje rzesze absolwentów mających ogromne trudności ze znalezieniem pracy. Student niejednokrotnie już na etapie kształcenia jest przekonany, że i tak nie znajdzie zatrudnienia po zakończeniu studiów, *ergo* – jego wysiłek się nie opłaca;
2. powszechną dostępnością kształcenia wyższego, bez jednoczesnej weryfikacji potencjału kandydatów, która skutkuje obniżeniem jakości nauczania i pogłębieniem problemu odnalezienia się absolwenta na rynku pracy.

Potwierdzenie powyższych opinii czy prawidłowości odnaleźć można także w wielu polskich opracowaniach<sup>17</sup>, w których autorzy zajmują się sytuacją polskiego szkolnictwa wyższego oraz relacjami w środowisku akademickim. Barbara Ostafińska-Molik<sup>18</sup> podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie, czym jest w obecnym czasie etos studencki oraz jak studenci postrzegają siebie, wykładowców oraz jakość kształcenia akademickiego w naszym kraju. Autorka opisuje zmiany, jakie zaszły w szkolnictwie wyższym w Polsce po roku 1989, wśród których wymienia ogólny wzrost liczby studiujących, pojawienie się wielu uczelni prywatnych oraz zwiększenie naboru na studia niestacjonarne. Zwiększone zapotrzebowanie na tytuły licencjata oraz magistra uzyskiwane w formie odpłatnej usługi, często na życzenie pracodawcy i bez związku z realnie wykonywanym zawodem, odcisnęło, zdaniem badaczki, zgubne piętno na etosie środowiska akademickiego:

<sup>15</sup> Więcej na ten temat patrz: tamże, s. 111–126.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Por. tamże; M. Gajowiak, *Kapitał społeczny. Przypadek Polski*, Warszawa 2012.

<sup>18</sup> B. Ostafińska-Molik, *Studenci – dziś i wczoraj. Refleksja o etosie*, [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie. Idealy i codzienność*, red. D. Pauluk, Kraków 2010, s. 176–177.

Motywacją do studiowania najczęściej nie jest w tym przypadku chęć zdobycia wiedzy, dochodzenia do prawdy, lecz wyłącznie uzyskanie dyplomu. Takie nastawienie do kształcenia się ma także wpływ na stosunek do nauczycieli akademickich. Są oni postrzegani wyłącznie jako osoby, które umożliwiają zdobycie dyplomu. Nie są natomiast traktowani jako autorytety przekazujące przydatną w przyszłości wiedzę<sup>19</sup>.

Kolejnym problemem jest nowy system naboru na studia wyższe, który – zamiast weryfikować predyspozycje kandydatów do wybranego kierunku studiów i wymarzonego zawodu – polega na przyjmowaniu wszystkich zainteresowanych, w tym nie tylko młodzieży mniej zdolnej, lecz również kandydatów z niewielkimi szansami na ukończenie edukacji wyższej, np. tych z bardzo słabym wynikiem maturalnym. Skutkuje to obniżeniem jakości nauczania, ze stratą dla tych kandydatów, którzy w innym wypadku mogliby osiągnąć wyższe wyniki. W kontekście powszechnej dostępności studiowania oraz postępującej komercjalizacji wyższych uczelni student ambitny i pełen zapału do nauki to – zdaniem Barbary Ostafińskiej-Molik – „prawdziwa rzadkość”. Dominuje natomiast postawa żądania gotowych, prostych rozwiązań praktycznych problemów życia zawodowego, bez zrozumienia, dlaczego taki problem się pojawia, czy bez podejmowania trudu poszukiwania własnych rozwiązań:

Obecnie uczący się na uczelniach wyższych spodziewają się, że studiując dane zagadnienie, nie dostaną problemu do naukowej analizy, a jedynie wskaże im się strony książki – „od do” – które mają przeczytać. Często student nie zna nawet autora artykułu, który czyta, bo został mu on dostarczony w formie kilku skserowanych stron. [...] Trud studiowania dla wielu młodych ludzi sprowadza się do odpowiedzi na pytanie, jak łatwo i szybko zaliczyć dany przedmiot<sup>20</sup>.

Coraz bardziej powszechnym przejawem studenckiego braku rzetelności stają się – zdaniem autorki<sup>21</sup> – również takie zjawiska, jak: ściąganie, kupowanie prac czy wręcz kradzież własności intelektualnej – plagiatowanie.

Dawne rozumienie pojęcia studiowanie, obejmujące nieustający proces dociekania prawdy w procesie badań naukowych, w których nauczyciel akademicki pełnił rolę otaczanego dużym szacunkiem mistrza i przewodnika, jest dzisiaj coraz rzadziej spotykane. Także traktowanie kilkuletniego okresu studiów jako okazji do nawiązywania trwałych przyjaźni czy realizowania innych zainteresowań w ramach organizacji studenckich to dziś zjawiska zupełnie wyjątkowe. Wszystko to prowadzi do niezbyt optymistycznej konkluzji autorki, w której pojęcie elity społecznej, rozumianej jako grupa ludzi z wyższym wykształceniem, może odnosić się obecnie jedynie do niewielkiego procenta ludzi studiujących<sup>22</sup>.

Do wyżej wymienionych czynników osłabiających potencjał polskich i europejskich szkół wyższych dodać należy wciąż jeszcze znikome umiędzynaro-

---

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Tamże, s. 178.

<sup>21</sup> Tamże, s. 179.

<sup>22</sup> Tamże, s. 186.

dowienie rodzimych uczelni, które stoi w wyraźnej sprzeczności z nowoczesnym systemem rozwiązywania problemów naukowych, polegającym na łączeniu różnych dyscyplin naukowych oraz tworzeniu zespołów badawczych zamiast działania w pojedynkę.

W tym kontekście jasna staje się koncepcja nowego przedmiotu akademickiego, jakim jest „dobre wychowanie”. W nowoczesnym świecie kreatywność, mobilność, współpraca, działania multidyscyplinarne to jedna z głównych dróg do osiągnięcia sukcesu w życiu zawodowym, a te, oprócz dysponowania rzetelną, szeroką wiedzą fachową, możliwe są m.in. dzięki opanowaniu tzw. umiejętności miękkich.

### 3. Umiejętności miękkie w świetle akademickiego systemu kształcenia

Szerokie pojęcie *umiejętności miękkich* obejmuje takie elementy, jak: zdolność komunikacji werbalnej i niewerbalnej, sztuka autoprezentacji, umiejętność współdziałania w rozwiązywaniu problemów, a także asertywność oraz empatia<sup>23</sup>. Wanda Szulc podaje pełniejszą definicję tego pojęcia:

Miękkie kompetencje (*soft skills*) posiadają różne synonimy; określane są również mianem umiejętności psychospołecznych. Niektórzy wykładowcy, trenerzy, konsultanci, mając na myśli kompetencje miękkie, wykorzystują różne określenia, jak np.: kompetencje interpersonalne, społeczne, zdolności interpersonalne czy też inteligencja emocjonalna. To tylko część terminów bliskoznacznych. Trzeba jednak pamiętać, że w skład kompetencji miękkich wchodzi zarówno kompetencje osobiste, jak i społeczne. Jeżeli mówimy, że ktoś ma siłę przebicia, jest pewny siebie, kreatywny i odważny, mówimy o jego kompetencjach osobistych. Jeżeli wspominalimy, że jest empatyczny, potrafi nawiązywać relacje i pracować w zespole, mówimy o jego kompetencjach społecznych. W obu przypadkach jednak są to właśnie kompetencje miękkie. Kompetencje społeczne to element wiedzy społecznej. Oznaczają one świadomość, co jest ważne w danej sytuacji społecznej, jakie zasady w niej obowiązują, jakie zachowania są pożądane i skuteczne, a jakie mało efektywne i odbierane jako niewłaściwe<sup>24</sup>.

Wszystkie te umiejętności odgrywają, jak widać, decydującą rolę w procesie funkcjonowania i rozwoju nowoczesnych społeczeństw. Ważnym głosem w tym kontekście wydaje się ponadto opinia Ewy Wilk<sup>25</sup>, która pochyła się nad kwestią brakujących kompetencji społecznych Polaków. Dziennikarka przytacza wyniki zestawienia najbardziej pożądanych kompetencji na rynku pracy w roku 2015, sporządzone przez Hays Poland dla magazynu „Forbes”<sup>26</sup>, które przyznają

<sup>23</sup> Por. W. Szulc, *Kompetencje miękkie, Jak je rozwinąć i wykorzystać na rynku pracy*, [www.postawnarozwoj.uni.lodz.pl](http://www.postawnarozwoj.uni.lodz.pl) [dostęp: 11.01.2016].

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> E. Wilk, *Wirus egoizmu*, „Polityka” 2015, nr 21.

<sup>26</sup> Tamże, s. 25.

bardzo wysokie miejsca umiejętnościom takim, jak: komunikatywność i zdolność do pracy w międzykulturowym zespole. Tymczasem, mimo nowej podstawy programowej, zakładającej wyniesienie kompetencji społecznych ze szkoły, wyniki polskich uczniów są w tym względzie nadal o połowę gorsze od średniej europejskiej. Nie tylko jednak uczniom brakuje tych kluczowych dziś umiejętności społecznych:

Badacze ubolewają nad brakiem tzw. kompetencji miękkich u polskich szefów, a pracodawcy, zwłaszcza ci, którzy pracowali na Zachodzie – że brakuje ich pracownikom. Jak odpowiadają w badaniach Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, „największym deficytem” są następujące umiejętności: nawiązania kontaktu z klientem (34 proc. szefów się na to uskarża), rozwiązywania problemów (32 proc.), pracy w zespole (22 proc.)<sup>27</sup>.

Co ciekawe, w tym samym raporcie PARP, co podkreśla autorka artykułu, znajduje się informacja, że tylko 3,5 proc. polskich studentów uznaje komunikatywność i umiejętność pracy zespołowej za umiejętności ważne dla pracodawcy<sup>28</sup>. Dziennikarka pogłębia analizę powyższego zjawiska i przytacza kolejne deficyty umiejętności miękkich także w procesie edukacji akademickiej:

Bardzo subtelną kompetencją społeczną jest umiejętność odczytywania konwencji towarzyskich obowiązujących w danej społeczności (np. jaki dowcip jest w dobrym tonie, jaki strój jest właściwy), a także formalnej i nieformalnej hierarchii, jaka istnieje niemal w każdej, choćby doraźnie sformowanej, grupie [...]. Teraz studentom zdarza się zwracać per „pani Krystyno” do wykładowczynie o dwa pokolenia starszej. Dyspozycją, która weszła w miejsce owej umiejętności „odczytu”, wydaje się bezgraniczny tupet. W miejsce skromności wdarła się pycha<sup>29</sup>.

Zamiast świadomości stałego oceniania przez innych, dzisiejsze pokolenia charakteryzuje ponadto – zdaniem dziennikarki – „nieuzasadnione poczucie wszechwiedzy i wszechwyjątkowości”<sup>30</sup>, zamiast komunikacji mamy do czynienia z bezwzględny forsowaniem racji, zamiast uważności – instrumentalne traktowanie człowieka. W konkluzji, odpowiadając na pytanie, od czego zacząć naprawę istniejącej sytuacji, Ewa Wilk proponuje:

Od punktu pierwszego podpunktu pierwszego programu przedszkola. Brzmi: „Dziecko kończące przedszkole obdarza uwagę dzieci i dorosłych, aby rozumieć to, co mówią i czego oczekują; grzecznie zwraca się do innych w domu, przedszkolu, na ulicy”. Nie tylko o dzieci chodzi. Zastąpmy słowo „dziecko” terminem „każdy normalny człowiek”. Zaczniemy od postawienia tych elementarnych wymagań sobie: mówmy „dzień dobry” w windzie, patrzmy w oczy, słuchajmy. Potem – nauczycielom, lekarzom, szefom, politykom, publicystom...<sup>31</sup>

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> Tamże, s. 26.

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> Tamże, s. 27.

Przytoczone powyżej wyniki badań i opinie naukowców oraz publicystów to oczywiście jedynie nieliczne przykłady znacznie większej liczby głosów biorących udział w dyskusji na temat wyzwań, w obliczu których stoi szkolnictwo wyższe w XXI wieku. Na potrzeby niniejszego artykułu wydają się jednak być wystarczające, by zilustrować konieczność uzupełnienia edukacji wyższej w Polsce o przedmioty podnoszące poziom kompetencji społecznych jej absolwentów. Szczególną odpowiedzialność wyższych uczelni w tym zakresie następująco opisuje Małgorzata Gajowiak:

Obecnie dąży się do tworzenia tzw. społeczeństw opartych na wiedzy, które będą zdolne do sprostania problemom współczesnego świata oraz efektywnej realizacji działań w sferze społeczno-gospodarczej. Sytuacja ta sprawia, iż analiza roli uczelni wyższych powinna być poszerzona o funkcję tworzenia kapitału społecznego, który może znacząco wpłynąć na rozwój danego kraju. Jak słusznie zauważa L. Ragan, tylko uczelnie wyższe dysponują właściwymi zasobami intelektualnymi oraz posiadają odpowiednie możliwości organizacyjne, które prowadzą do humanizacji społeczeństwa. To na uczelniach wyższych tworzą się oraz rozwijają desygnaty kapitału społecznego, takie jak: empatia, solidaryzm, samodyscyplina, umiejętność współpracy, poczucie własnej tożsamości i wartości, wzajemne zaufanie<sup>32</sup>.

W uzupełnieniu wywodu autorka podkreśla przy tym kluczową rolę edukacji humanistycznej, która jednakże jedynie wówczas przyniesie efekty, jeśli zostanie poparta wychowaniem. Dzieje się tak dlatego, że stabilność społeczna, a także dynamika rozwoju społeczeństwa są wypadkową równowagi pomiędzy systemem rządów i gospodarką a sferą interakcji międzyludzkich.

Rozważania na temat pojęcia *wychowanie* przywołują automatycznie stereotypowe definicje. Pierwsze skojarzenie to oczywiście kwestia edukacji społecznej małych dzieci, ukształtowanie ich według określonego w społeczeństwie wzorca. Według Floriana Znanickiego<sup>33</sup> nadrzędnym celem wychowania jest przygotowanie członka społeczności do wszelkich czynności, które jego grupa uzna za ważne i potrzebne. Wychowanie w tym ujęciu to przede wszystkim „proces społeczny”<sup>34</sup>. Co ważniejsze, proces ten w dzisiejszych społeczeństwach wydaje się, zdaniem socjologa, nie odnosić wyłącznie do wieku dziecięcego czy młodzieńczego. Coraz bardziej istotna staje się konieczność przeniesienia wychowania do świata dorosłych i rozciągnięcia tego procesu na całe życie człowieka. Zgodnie z wyżej wymienionymi założeniami większość zachodzących w życiu dorosłym procesów wychowawczych będzie następować w drodze indywidualnie dobranego samokształcenia się jednostek.

Jednak, aby prognozy te stały się rzeczywistością, należy najpierw wzbudzić potrzebę stałego kształcenia się w zakresie kompetencji społecznych.

<sup>32</sup> M. Gajowiak, dz. cyt., s. 59.

<sup>33</sup> Za: A. Prejsnar-Szatyńska, *Wychowanie w XXI w kontekście rozważań Floriana Znanickiego*, [w:] *Współcześni...*, red. H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz.

<sup>34</sup> Por. tamże.

#### **4. Akademickie dobre wychowanie – koncepcja przedmiotu**

„Akademickie dobre wychowanie”, realizowane w formie dwustopniowego obowiązkowego cyklu wykładów dla studentów pierwszego oraz trzeciego roku (w przypadku studiów niestacjonarnych są to odpowiednio rok pierwszy i czwarty), obejmuje kluczowe zagadnienia brakujących komponentów umiejętności społecznych. Studenci pierwszego roku, podczas 5 godzin wykładowych (3 godzin w przypadku studiów niestacjonarnych), zapoznawani są najpierw z koncepcją przedmiotu, którego centrum stanowi pojęcie szacunku dla drugiego człowieka, niezależnie od rodzaju relacji, jaka go z inną osobą łączy. Wszystkie zasady i formuły grzecznościowe przyswajane przez studentów wynikają właśnie z chęci okazania drugiej osobie szacunku i zapewnienia jej poczucia komfortu we wzajemnym obcowaniu. Przypominane są studenckie zwyczaje i tradycje mające wpływ na budowanie harmonijnych relacji z wykładowcami i pozostałymi pracownikami uczelni. Studenci uczeni są obowiązującej tytulatury i zasad uczestnictwa w zajęciach i wykładach, a także prowadzenia korespondencji, w tym elektronicznej, z pracownikami uczelni. Ponadto, opracowany dla studentów pierwszego roku program zakłada uświadomienie potrzeby świadomego kształtowania własnego wizerunku poprzez stosowanie właściwych formuł powitalnych, umiejętności autoprezentacji oraz zapoznawania ze sobą osób trzecich, jak również przyswojenie wybranych elementów mowy ciała, mających pozytywny wpływ na postrzeganie człowieka przez innych ludzi.

W drugiej części kursu, która obejmuje 15 godzin wykładowych (10 godzin dla studentów niestacjonarnych), poruszane są takie zagadnienia, jak: ogólne umiejscowienie kultury i tradycji polskich na tle innych kultur europejskich i światowych, istotne elementy *savoir vivre*'u obowiązującego przy stole i wokół stołu, obejmujące szeroko rozumiane zasady gościnności, umiejętność posługiwania się sztuccami w różnych częściach świata oraz zasady zachowania się w eleganckim lokalu. Kolejną grupą tematyczną są kody ubraniowe funkcjonujące we współczesnym życiu towarzyskim i zawodowym. W dalszej części kursu ma za zadanie przygotować studentów do przyszłego życia zawodowego. Omawiane są takie tematy, jak: przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej, zasady *savoir vivre* obowiązujące w miejscu pracy oraz umiejętność prowadzenia korespondencji tradycyjnej i elektronicznej.

Celem zajęć nie jest zapoznanie studentów ze wszystkimi zasadami etykiety, jakie występują w nowoczesnych społeczeństwach. Nie jest to, chociażby ze względów czasowych, ani rzeczą możliwą, ani potrzebną. O wiele bardziej istotną sprawą wydaje się wzbudzenie potrzeby ustawicznego kształcenia w tym kierunku, a także wskazanie sposobów przyswajania wiedzy na temat wychowania i relacji międzyludzkich.

W Polsce przykład Politechniki Świętokrzyskiej to wciąż sytuacja raczej wyjątkowa. Izabela Kiwak<sup>35</sup> tak formułuje propozycję rozwiązania problemu powierzchownej i fragmentarycznej kultury masowej w relacjach z innymi:

Naprzeciw potrzebom rekonstrukcji dialogu i komunikacji w wymiarze interdyscyplinarnym, co warto jest podkreślić, wychodzą właśnie nauki o komunikowaniu. W Polsce nauki te dopiero walczą o swoją pozycję i próbują określić swój status. Natomiast w innych krajach nauki te są na wielką skalę rozwijane na uniwersytetach i w innych placówkach naukowych<sup>36</sup>.

Potwierdzeniem tych słów niech będzie chociażby ogromna popularność kursów z zakresu *savoir vivre*’u na uniwersytetach niemieckich, które od kilku lat nie tylko są oferowane studentom uczelni technicznych, ale cieszą się dużym zainteresowaniem także wśród studentów uniwersytetów.

## 6. Podsumowanie

Podsumowując, należy odpowiedzieć na zawarte w tytule niniejszej rozprawy pytanie: czy etykieta na wyższej uczelni to wyraz chwilowej mody, czy może wart wprowadzenia i upowszechnienia standard edukacji wyższej XXI wieku? W mojej ocenie, w oparciu o przytoczone powyżej opinie licznych autorzytów z zakresu socjologii, psychologii, nauk społecznych, a także ekonomii, potrzeba kształcenia umiejętności miękkich, takich jak dobre wychowanie, to w dzisiejszych czasach nieunikniona konieczność. Ponad dwa lata pracy ze studentami upewniły mnie ponadto w przekonaniu, że wiedza z zakresu dobrych obyczajów nie jest wśród dzisiejszych studentów oczywistością. Nie dostarcza jej w wystarczającym stopniu ani rodzina, której życie towarzyskie wygląda zupełnie inaczej niż przed laty, ani szkoła podstawowa, gimnazjalna czy średnia. Wielu młodych ludzi uczestniczy w zajęciach chętnie, zdarzają się przypadki dobrowolnego powtarzania kursu, pytania dodatkowe, wyrazy sprzeciwu wobec przedstawianych reguł, które jednak owocują merytoryczną dyskusją na temat ich zasadności (do mocno bronionych przez współczesnych studentów trendów obyczajowych należy, przykładowo, obrona możliwości spożywania posiłków oraz picia kawy podczas wykładów). Zdarzają się też studenci nastawieni do przedmiotu sceptycznie, z których znaczną część udaje się przekonać do przydatności prezentowanych treści nie tylko w życiu akademickim. Jestem przekonana, że mimo tak zróżnicowanego podejścia studentów do tematu, sama świa-

<sup>35</sup> I. Kiwak, *Bylejakość w nawiązywaniu relacji osobowych*, [w:] *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe [re]interpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2012.

<sup>36</sup> Przykłady artykułów na ten temat z niemieckiej prasy online: M. Schleufe, *Gute Manieren sind ihr Geschäft*, [www.zeit.de](http://www.zeit.de) [dostęp: 11.01.2016], J. Janert, *Manieren studieren*, [www.faz.net](http://www.faz.net), [dostęp: 11.01.2016].

domość istnienia pewnych zjawisk obyczajowych jest w stanie wiele zmienić, nie tylko w życiu bieżącym uczelni, ale przede wszystkim w perspektywie długofalowej – w życiu społecznym naszego kraju, kiedy absolwenci kursów znajdują się na rynku pracy.

## **Bibliografia**

- Gajowiak M., *Kapitał społeczny, Przypadek polski*, Warszawa 2012.
- Pauluk D., *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, Kraków 2010.
- Thieme J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA*, Warszawa 2009.
- Tomaszewska H., *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Warszawa 2012.
- Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe [re]interpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2012.
- Wilk E., *Wirus egoizmu*, „Polityka” 2015, nr 21.
- Współcześni ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, red. H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz, Warszawa 2014.

## **Źródła internetowe**

- Schleufe M., *Gute Manieren sind ihr Geschäft*, [www.zeit.de](http://www.zeit.de) [dostęp: 11.01.2016].
- Janert J., *Manieren studieren*, [www.faz.net](http://www.faz.net) [dostęp: 11.01.2016].
- Szulc W., *Kompetencje miękkie. Jak je rozwinąć i wykorzystać na rynku pracy?*, [www.postawnarozwoj.uni.lodz.pl](http://www.postawnarozwoj.uni.lodz.pl) [dostęp: 11.01.2016].
- Akademickie dobre wychowanie na Politechnice Świętokrzyskiej*, [www.nauka.wpolsce.pap.pl](http://www.nauka.wpolsce.pap.pl) [dostęp: 11.01.2016].

## **Good manners as an academic subject – a fashionable trend or the 21st century standard?**

### **Summary**

Significant changes in the modern reality resulted in the necessity of rethinking the purpose of today's higher education programs and showing new ways of potential development.

The paper undertakes the attempt at describing the fundamental changes in social relationships with the particular consideration regarding the academic environment. New phenomenon such as *generation y* living in the chaotic climate of the *rapid-fire culture* and the modern-day market demand for *soft skills* are being analyzed in the context of the present-day university mission.

The observations presented in the paper indicate the necessity of profound changes to be introduced in higher education in order to meet the challenges of the modern societies based on



knowledge. In these societies there is only one way to experience further progress of the higher education graduates and this is by improvement and refinement of the social skills of the students in addition to passing on the professional know-how.

The introduction of new academic subjects, such as *Academic good manners*, offered to students of the Kielce University of Technology can be seen as an excellent example of meeting the new requirements. The aim of the program is to include the key aspects of good manners (one of the most important soft skills nowadays) in regular technical education, as a part of the humanistic development of the students. The paper describes the specifics of the program of the new subject given as a lecture to the first and six semester students, which take part in the project.

The main conclusion is that the new concept is bound to help and to facilitate embracing the challenges of modern societies and to have a positive impact on the future developments in the social relationships.

**Keywords:** good manners, generation y, rapid-fire culture, soft skills, higher education, modern societies.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.04>

Ewa DZIURZYŃSKA  
Anna ENGLERT-BATOR  
Anna WOLPIUK-OCHOCIŃSKA

## Motywacja osiągnięć u młodzieży szkół średnich i wyższych o różnym poziomie nieuczuciwości akademickiej

**Słowa kluczowe:** motywacja osiągnięć, nieuczuciwość akademicka, oszukiwanie w szkole.

### Wprowadzenie

W potocznym rozumieniu, motywacja człowieka jest wrodzona, dana nam od urodzenia. W rzeczywistości, wg opinii psychologów, motywacja jest w dużej mierze nabywana i kształtowana w trakcie rozwoju i edukacji człowieka. Uwarunkowania motywacyjne stanowią istotny czynnik modyfikujący podejmowany przez uczniów i studentów wysiłek wkładany w proces uczenia się. Mechanizm motywacji jest jednym z podstawowych i najistotniejszych czynników wpływających na osiągnięcia, sukcesy i porażki uczniów i studentów. Niestety, brak motywacji do uczenia się i rozwiązywania zadań wśród młodzieży staje się obecnie niepokojącym zjawiskiem, utrudniającym pracę dydaktyczną wielu nauczycielom i wykładowcom. Motywacja osiągnięć jest zmienną psychologiczną, która jako cecha osobowościowa nie jest determinowana motywatorami zewnętrznymi ani nie ulega nagłej modyfikacji<sup>1</sup>. Według Deborah Stipek, na motywację osiągnięć składa się szereg świadomych przekonań i wartości, na które pierwotnie wpływają najwcześniejsze doświadczenia zebrane w sytuacjach

---

<sup>1</sup> W. Klinkosz *Metodologiczne problemy badania motywacji osiągnięć na różnych kierunkach studiów*, [w:] *Opisowa metodologia badań psychologicznych. Studia i przykłady*, red. R. Stachowski, W. Zeidler, Warszawa 2007, s. 162–189.

związanych z osiągnięciami, jak również cechy otaczającego jednostkę środowiska, takie jak ilość przeżytych sukcesów i porażek. Dlatego też motywacja osiągnięć może być zmieniana indywidualnie<sup>2</sup>.

Teoretycy motywacji osiągnięć zauważają, że jednostka docenia swoje bieżące dokonania, kiedy porównuje je ze swoimi wcześniejszymi osiągnięciami bądź osiągnięciami innych. Dzięki tym porównaniom osoba pozyskuje indywidualny miernik wartości i może określić wymagania, które sobie stawia i które powinna spełnić, by osiągnąć zadowolenie<sup>3</sup>. Motywację osiągnięć można też rozumieć jako tendencję do osiągania i przekraczania standardów doskonałości, związaną z odczuwaniem pozytywnych emocji w sytuacjach zadaniowych, spostrzeganych jako wyzwanie<sup>4</sup>. Takim niewątpliwym wyzwaniem jest sytuacja edukacyjna i związane z nią pisanie sprawdzianów, egzaminów, wywiązywanie się z zadanych prac i projektów. Nie każdy uczeń i student potrafi sprostać tym zadaniom, nie każdy widzi prawdopodobieństwo osiągnięcia w nich sukcesu czy odczuwa satysfakcję wynikająca z wywiązania się z obowiązków szkolno-uczelnianych. Zauważalnym trendem w szkolnictwie jest, że coraz więcej osób angażuje się w działania o charakterze nieuczciwości akademickiej, co pozornie niweluje ryzyko porażki i daje nadzieję na łatwo osiągalny sukces. Problem ten jest powszechny w większości instytucji i stał się znaczący w skali globalnej<sup>5</sup>. Szacuje się, że około 80% uczniów i studentów zdobywa oceny w sposób nieuczciwy<sup>6</sup>, przy czym dotyczy to wielu form oszukiwania: m.in. przedstawiania cudzej pracy jako swojej, wzajemnego odpisywania, ściągania, plagiatowania, zakupu gotowych wypracowań i zadań, dzielenia się swoimi rozwiązaniami, etc.

Badania nad motywacją osiągnięć i nieuczciwością akademicką mogą wspomóc pracę nauczycieli w tworzeniu optymalnych warunków do rozbudzenia tej pierwszej u uczniów i studentów, oraz w kreowaniu sytuacji edukacyjnej sprzyjającej uczciwości.

## 1. Grupa badana i metody

W przedstawionych poniżej badaniach uczestniczyło 383 uczniów szkół średnich i studentów ze szkół wyższych. Wszystkie badane osoby pochodziły

---

<sup>2</sup> D. Stipek, *Motivation to learn: Theory to practice*, Boston 1993.

<sup>3</sup> G. Mietzel, *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, Gdańsk 2009.

<sup>4</sup> W. Łukaszewski, *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, D. Doliński, t. 2, Sopot 1999.

<sup>5</sup> S.A. Wowra, *Academic Dishonesty*, „Ethics and Behavior” 2007, nr 17 (3), s. 211; K. Trost, *Psst, have you ever cheated? A study of academic dishonesty in Sweden*, „Assesment and Evaluation in Higher Education” 2009, nr 34 (4).

<sup>6</sup> Y. Tas, C. Tekkaya, *Personal and contextual factors associated with students' cheating*, „The Journal of Experimental Education” 2010, nr 78.

z terenu województwa podkarpackiego – były to osoby w wieku 16–20 lat, z czego średnia wieku uczniów wynosiła 17,69 roku (odchylenie standardowe 0,759), a średnia wieku dla grupy studentów wynosiła 19,16 roku (przy odchyleniu standardowym 0,405). Grupy te różniły się między sobą w zakresie zmiennej wieku na poziomie statystycznie istotnym ( $p < 0,000$ ). W grupie uczniów ze szkół średnich liczba kobiet i mężczyzn była porównywalna, podczas gdy w grupie studentów zdecydowanie przeważały kobiety nad mężczyznami (tabela 1).

**Tabela 1.** Struktura badanej grupy z uwzględnieniem płci i miejsca nauki badanych osób

		Płeć badanych osób		Ogółem
		KOBIETA	MĘŻCZYŻNA	
Uczeń Szkoła średnia	N	136	119	255
	%	35,5%	31,1%	66,6%
Student Uczelnia wyższa	N	115	13	128
	%	30,0%	3,4%	33,4%
Ogółem	N	251	132	383
	%	65,5%	34,5%	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy poszczególne wymiary motywacji osiągnięć wpływają na poziom nieuczciwości akademickiej badanej młodzieży.

Autorki zastosowały następujące metody badawcze:

- Kwestionariusz Nieuczciwości Akademickiej, w opracowaniu E. Dziurzyńskiej, A. Englert-Bator i A. Wołpiuk-Ochocińskiej, który jest narzędziem mierzącym poziom nieuczciwości akademickiej rozumianej jako stopień gotowości do podejmowania zachowań o charakterze nieuczciwości akademickiej w obszarze nauki szkolnej;
- Inwentarz Motywacji Osiągnięć (LMI) H. Schulera, G.C. Thorntona, A. Frintrupa i M. Prochaski, w polskim tłumaczeniu A. Sękowskiego i W. Klinkosza (2013).

Przygotowując Kwestionariusz Nieuczciwości Akademickiej, na podstawie dostępnej literatury i obserwacji codziennego życia uczniów i studentów zdiagnozowano formy nieuczciwości akademickiej. W dalszym etapie sędziowie kompetentni wybrali 19 najbardziej charakterystycznych form oszustwa w obszarze nauki szkolnej. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych na wybranych uczniach i studentach, zmierzono rzetelność narzędzia w postaci spójności wewnętrznej. Alfa-Cronbacha dla 19-itemowej skali wyniosła 0,909, co sugeruje wysoką rzetelność narzędzia. Następnie na drodze analizy czynnikowej wyodrębniono dwa czynniki, które potraktowano jako dwie podskale narzędzia: Skalę Samodzielnego Oszustwa i Skalę Angażowania Innych w Oszustwo. Dla obu

czynników obliczono wskaźnik rzetelności – Alfa-Cronbacha dla 7-itemowej skali oszustwa popełnianego samodzielnie wyniosła 0,812, a dla 6-itemowej Skali Angażowania Innych w Oszustwo – 0,792.

Inwentarz Motywacji Osiągnięć (LMI) jest to samoopisowy inwentarz, składający się ze 170 stwierdzeń. Podstawą konstrukcji narzędzia była koncepcja cech i koncepcja motywacji osiągnięć, którą autorzy narzędzia traktują jako zmienną osobowości. Kwestionariusz zawiera 17 wewnętrznie spójnych skal: (Elastyczność (EL); Odwaga (OD); Preferowanie Trudnych Zadań (PTZ); Niezależność (N); Wiara w Sukces (WS); Dominacja (DO); Zapał do Nauki (ZN); Ukierunkowanie na Cel (UC); Wysilek Kompensacyjny (WK); Dbanie o Prestiż (DP); Satysfakcja z Osiągnięć (SO); Zaangażowanie (Z); Nastawienie na Rywalizację (NR); Flow (F); Internalizacja (IN); Wytrwałość (W); Samokontrola (S), których analiza pozwala przyrzeć się strukturze motywacji osiągnięć osoby badanej. Współczynnik zgodności wewnętrznej (Alfa-Cronbacha) dla poszczególnych skal LMI dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych wynosił od 0,59 do 0,81, dla studentów zaś od 0,62 do 0,82. Dla wszystkich grup normalizacyjnych współczynnik dla wyniku ogólnego LMI wynosi  $\alpha = 0,96$ . Wskaźnik stabilności krótkoterminowej u studentów wynosił od 0,45 (dla Skali Niezależność) do 0,87 (dla Skali Wiara w Sukces)<sup>7</sup>.

## 2. Analiza wyników badań własnych

W badaniach własnych autorki artykułu porównały wyniki poszczególnych skal kwestionariusza LMI i Kwestionariusza Nieuczciwości Akademickiej w grupach uczniów szkół średnich i studentów. Analizy te zostały przedstawione w tabelach 2–5.

**Tabela 2.** Różnice w zakresie poszczególnych wymiarów motywacji osiągnięć mierzonych LMI w grupie uczniów ze szkół średnich i wyższych

		Uczeń – szkoła średnia					Student – szkoła wyższa				
		N	Średnia	Odch. stand.	t	Istotność	N	Średnia	Odch. stand.	t	Istotność
Elastyczność	K	136	42,72	7,008	<b>-2,601</b>	<b>0,01</b>	115	41,61	8,343	-1,68	0,095
	M	119	45,06	7,335			13	45,62	5,994		
Odwaga	K	136	34,74	9,126	<b>-2,375</b>	<b>0,018</b>	115	30,57	9,968	-3,343	0,005
	M	119	37,47	9,232			13	40,77	10,473		
Preferowanie trudnych zadań	K	136	37,44	8,516	-1,629	0,105	115	35,97	9,515	<b>-2,308</b>	<b>0,023</b>
	M	119	39,32	9,897			13	42,31	7,962		

<sup>7</sup> W. Klinkosz, A.E. Sękowski, *Inwentarz Motywacji Osiągnięć H. Schulera, G.C. Thorntona, A. Frinrupa, M. Prochaski*, Warszawa 2013, s. 23.

Tabela 2. Różnice w zakresie poszczególnych wymiarów motywacji... (cd.)

		Uczeń – szkoła średnia				Student – szkoła wyższa					
		N	Średnia	Odch. stand.	t	Istotność	N	Średnia	Odch. stand.	t	Istotność
Niezależność	K	136	42,07	8,21	-1,322	0,187	115	40,96	8,823	<b>-2,188</b>	<b>0,03</b>
	M	119	43,38	7,442			13	46,54	7,633		
Wiara w sukces	K	136	41,7	8,376	-0,695	0,488	115	39,56	9,398	<b>-2,743</b>	<b>0,007</b>
	M	119	42,48	9,551			13	46,85	5,21		
Dominacja	K	136	41,27	9,384	-1,062	0,289	115	40,03	10,446	<b>-2,036</b>	<b>0,044</b>
	M	119	42,49	8,801			13	46,08	6,813		
Zapał do nauki	K	136	40,51	7,92	1,345	0,18	115	41,26	8,086	-0,78	0,437
	M	119	39,11	8,766			13	43,08	6,576		
Ukierunkowanie na cel	K	136	42,84	7,525	1,239	0,216	115	43,39	8,194	<b>-2,035</b>	<b>0,044</b>
	M	119	41,57	8,798			13	48,38	10,046		
Internalizacja	K	136	45,51	7,45	2,742	<b>0,007</b>	115	45,16	7,205	-1,54	0,126
	M	119	42,84	8,076			13	48,46	8,472		
Wytrwałość	K	136	40,19	8,744	0,349	0,727	115	37,7	8,754	<b>-2,575</b>	<b>0,018</b>
	M	119	39,8	9,166			13	41,92	5,123		
Samokontrola	K	136	40,96	8,335	2,825	<b>0,005</b>	115	39,81	9,22	0,271	0,786
	M	119	37,82	9,373			13	39,08	9,142		

Źródło: opracowanie własne.

W grupie uczniów szkół średnich dziewczęta różnią się istotnie od chłopców w zakresie odwagi, elastyczności, internalizacji, dbania o prestiż i samokontroli. Dziewczęta wykazują się wyższym poziomem samokontroli i internalizacji oraz dbania o swój prestiż. Jednocześnie chłopcy odznaczają się wyższym poziomem odwagi i elastyczności.

W zakresie różnic międzypłciowych studenci prezentują się jako bardziej niezależni i dominujący, wierzący w swój sukces, bardziej ukierunkowani na cel i wytrwali w dążeniu do niego. Dodatkowo odznaczają się wyższym poziomem ogólnej motywacji osiągnięć. Studentki z kolei charakteryzują się mniejszą pewnością siebie od swoich kolegów.

Wyniki Kwestionariusza Nieuczciwości Akademickiej rozkładały się w omawianej grupie badanej w zakresie od 0 do 2,74. Z tym że wynik 0 świadczący o tym, że osoba nie podejmuje żadnej z form oszustwa akademickiego, dotyczył tylko jednego przypadku.

**Tabela 3.** Różnice w zakresie nieuczciwości akademickiej i jej wymiarów w grupie uczniów szkół średnich i wyższych

Szkoła średnia				Test t równości średnich		Szkoła wyższa			Test t równości średnich		
Płeć		N	Średnia	Odch. stand.	t	Istotność	N	Średnia	Odch. stand.	t	Istotność
Oszustwo samodzielne	K	136	1,3771	0,644	<b>-3,406</b>	<b>0,001</b>	115	1,4447	0,559	-0,034	0,973
	M	119	1,6723	0,738			13	1,4505	0,75558		
Angażowanie innych osób w oszustwo	K	136	0,5025	0,534	<b>-2,303</b>	<b>0,022</b>	115	0,5116	0,51095	-1,083	0,281
	M	118	0,6624	0,571			13	0,6795	0,68198		
Nieuczciwość akademicka – wynik ogólny	K	136	0,9118	0,537	<b>-3,401</b>	<b>0,001</b>	115	0,9249	0,48519	-0,649	0,517
	M	118	1,1624	0,624			13	1,0202	0,63578		

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku uczniów ze szkół średnich wyniki średnie dla poszczególnych wymiarów wskazują, że tendencja do zachowań mających znamiona nieuczciwości akademickiej jest niższa od średniej teoretycznej. Badane osoby jednocześnie wykazują się niską tendencją do wykorzystywania innych w oszukiwaniu szkolnym. Wyższe wyniki badań uzyskują w zakresie oszustw podejmowanych indywidualnie.

Zauważalne są różnice istotne statystycznie pomiędzy dziewczętami i chłopcami w zakresie poziomu nieuczciwości akademickiej we wszystkich badanych wymiarach. Okazuje się, że młodzież szkół średnich płci męskiej częściej dopuszcza się nieuczciwości akademickiej – zarówno jeśli chodzi o zachowania indywidualne, jak i angażowanie innych w oszustwo.

Dla odmiany, w badanej grupie studentów nie występują różnice między płciami w żadnym z mierzonych wymiarów nieuczciwości akademickiej. Również i w tej grupie studenci częściej podejmują się oszustw szkolnych indywidualnie, rzadziej angażując innych w nieuczciwe sytuacje akademickie. Wyniki średnie dla badanych grup plasują się poniżej średniej teoretycznej, co wskazuje, że podejmowane działania o charakterze nieuczciwości akademickiej mają charakter działań rzadkich, a nie notorycznych.

Nie zaobserwowano natomiast różnic istotnych statystycznie pod względem poszczególnych wymiarów nieuczciwości akademickiej pomiędzy badanymi uczniami szkół średnich a studentami.

W celu znalezienia takich wymiarów motywacji osiągnięć, które mają bezpośredni wpływ na poziom zachowań nieetycznych w szkole, przeprowadzono wielokrotną analizę regresji liniowej. Tabele 4–7 przedstawiają wyniki analiz



regresji wymiaru nieuczciwości akademickiej w grupach dziewcząt i chłopców ze szkół średnich i wyższych.

**Tabela 4.** Liniowa regresja wielokrotna dla wymiaru nieuczciwości akademickiej w grupie uczniów ze szkół średnich

Uczennica		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		Beta		
Nieuczciwość akademicka	(Stała)		7,623	,000
	Samokontrola	-,224	-2,515	,013
	Internalizacja	-,214	-2,406	,017
	R2 skor. = 0,124, F = 10,595, p = 0,000			
Samodzielne oszustwo	(Stała)		5,241	,000
	Samokontrola	-,355	-4,495	,000
	Nastawienie na rywalizację	,195	2,468	,015
	R2 skor. = 0,159, F = 13,776, p = 0,000			
Angażowanie innych w oszukiwanie	(Stała)		4,737	,000
	Internalizacja	-,248	-2,962	,004
	R2 skor. = 0,061, F = 8,775, p = 0,004			

Źródło: opracowanie własne.

W grupie dziewcząt model liniowej regresji wielokrotnej tłumaczy na poziomie istotnym statystycznie nieco ponad 12% wariacji dla nieuczciwości akademickiej, ponad 15% dla samodzielnego oszustwa i 6% dla angażowania innych w oszukiwanie. Jak pokazują wyniki, również w tej grupie wymiar internalizacji, związany z poczuciem odpowiedzialności za swoje działania i osiągnięty sukces, oraz samokontrola związana ze skupianiem się na wykonywaniu zadań bez zbędnego zwlekania zapobiegają w pewnym stopniu zachowaniom nieuczciwym w środowisku szkolnym. W przypadku samodzielnego oszustwa model regresji wskazuje na nastawienie na rywalizację – jako cechę sprzyjającą oszukiwaniu w grupie uczennic.

**Tabela 5.** Liniowa regresja wielokrotna dla wymiaru nieuczciwości akademickiej w grupie uczniów ze szkół średnich

Uczeń		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		Beta		
Nieuczciwość akademicka	(Stała)		7,239	,000
	Elastyczność	-,315	-3,642	,000
	Samokontrola	-,192	-2,224	,028
	R2 skor. = 0,125, F = 9,371, p = 0,000			

**Tabela 5.** Liniowa regresja wielokrotna... (cd.)

Uczeń		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		Beta		
Samodzielne oszustwo	(Stała)		8,559	,000
	Wiara w sukces	-,249	-2,843	,005
	Samokontrola	-,220	-2,512	,013
	R2 skor. = 0,110, F = 8,296, p = 0,001			
Angażowanie innych w oszukiwanie	(Stała)		3,552	,001
	Satysfakcja z osiągnięć	-,351	-3,510	,001
	Zapał do nauki	,246	2,463	,015
	R2 skor. = 0,087, F = 6,585, p = 0,002			

Źródło: opracowanie własne.

Model liniowej regresji wielokrotnej w grupie chłopców tłumaczy na poziomie istotnym statystycznie 13% wariacji nieuczciwości akademickiej i jej wymiarów (odpowiednio 11% zmienności i niecałe 9% zmienności). Zachowaniom nieuczciwym zapobiegać więc będą takie wymiary motywacji, jak elastyczność i samokontrola, wiara w sukces i satysfakcja z osiągnięć, związane z gotowością do zmiany, umiejętnością koncentrowania się na swoich zadaniach i przekonaniem co do własnych sił. Natomiast zachowaniom nieuczciwym sprzyjać będzie wysoki zapał do pracy, który wiąże się z nieustannym dążeniem do nowej wiedzy i nowych wyzwań.

**Tabela 6.** Liniowa regresja wielokrotna dla wymiaru nieuczciwości akademickiej w grupie studentek ze szkół wyższych

Studentka		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		Beta		
Samodzielne oszustwo	(Stała)		8,938	,000
	Zapał do nauki	-,222	-2,363	,020
	Wytrwałość	-,211	-2,242	,027
	R2 skor. = 0,111, F = 8,105, p = 0,001			

Źródło: opracowanie własne.

Inne czynniki mają wpływ na samodzielne oszukiwanie w grupie studentek – w tym wypadku czynnikami zapobiegającymi oszukiwaniu są zapał do nauki i wytrwałość, związane z wysokim zaangażowaniem w swoją pracę. W tej grupie wyłoniony model regresji w istotny sposób tłumaczy 11% zmienności, co przedstawia tabela nr 6.

**Tabela 7.** Liniowa regresja wielokrotna dla wymiaru nieuczciwości akademickiej w grupie studentów ze szkół wyższych

Student		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		Beta		
Nieuczciwość akademicka	(Stała)		3,772	,004
	Dominacja	-1,460	-7,566	,000
	Wiara w sukces	,839	4,348	,001
	R2 skor.= 0,841, F=32,832, p=0,000			
Samodzielne oszustwo	(Stała)		6,244	,000
	Internalizacja	-,703	- 4,339	,001
	Elastyczność	-,467	- 2,882	,016
	R2 skor.= 0,686, F=14,087, p=0,001			
Angażowanie innych w oszukiwanie	(Stała)		42,996	,000
	Dominacja	-1,028	- 43,865	,000
	Preferowanie trudnych zadań	,740	34,744	,000
	Wytrwałość	-,485	- 27,238	,000
	Nastawienie na rywalizację	,411	16,602	,000
	Zaangażowanie	-,052	- 2,473	,043
	R2 skor. = 0,997, F = 839,487, p = 0,000			

Źródło: opracowanie własne.

Model regresji wielokrotnej w grupie studentów wykazał bardzo wysokie wskaźniki wyjaśniające zmienność dla nieuczciwości akademickiej i jej wymiarów w grupie chłopców. Jednakże wyniki te należy interpretować z dużą ostrożnością ze względu na małą grupę studentów płci męskiej uczestniczących w badaniu. W grupie tej, wymiarami zapobiegającymi zachowaniom nieuczciwym są także internalizacja i elastyczność oraz dominacja, wytrwałość i zaangażowanie. Z kolei wiara w sukces, nastawienie na rywalizację i preferowanie trudnych zadań sprzyjają nieuczciwości.

## Podsumowanie i dyskusja wyników

W polskiej rzeczywistości akademickiej zachowania o charakterze nieuczciwości akademickiej okazują się zjawiskiem powszechnym – niezależnie od typu szkoły i poziomu edukacji. Podobnie sytuacja wygląda za granicą<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> A.U. Bolin, *Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty*, „The Journal of Psychology” 2004, t. 138, nr 2, s. 101–114; S. Maramark,

W przedstawionych badaniach pojawiły się różnice międzypłciowe odnośnie do rodzaju i poziomu nieuczciwości akademickiej – uczniowie i studenci płci męskiej mieli większą tendencję zarówno do oszukiwania indywidualnego, jak i angażowania innych w oszustwo, w porównaniu ze swoimi koleżankami. Omawiane różnice w grupie uczniów szkół średnich okazały się istotne statystycznie. Te wyniki z jednej strony korespondują z doniesieniami innych autorów<sup>9</sup>, z drugiej zaś są sprzeczne z doniesieniami, np. DePalmy i współpracowników<sup>10</sup>. W literaturze upatruje się źródeł takiego stanu rzeczy w znacząco większej obawie przed karą, kiedy oszustwo zostanie odkryte<sup>11</sup>, a także wyższym, zazwyczaj w grupie kobiet, poziomie przygotowania do zajęć. Dodatkowo Genereux i McLeod<sup>12</sup> donoszą, że kobiety raczej „wspierają” innych w przejawianiu zachowań o charakterze nieuczciwości akademickiej, np. udostępniają własne odpowiedzi na teście, niż samodzielnie przejawiają tego typu nieetyczne działania.

Pogłębiona analiza uzyskanych wyników pozwala stwierdzić, iż głównym czynnikiem sprzyjającym uczciwości w obszarze życia akademickiego jest rozwinięte wśród uczniów i studentów przekonanie, że powodzenie w realizacji większości zadań, w tym akademickich, zależy od osobistego zaangażowania i wysiłku (IN), oraz postawa otwartości wobec nowych wyzwań edukacyjnych i chęć rozwijania różnorodnych zainteresowań (EL). Co więcej, szczególnie w przypadku uczniów szkół średnich, samokontrola, wyrażająca się w sumiennym i terminowym realizowaniu obowiązków szkolnych, wiara w sukces oparta na zaufaniu wobec osobistych kompetencji, zdolności i wiedzy, umiejętność czerpania radości z podwyższania poziomu własnych standardów, a także (szczególnie w przypadku studentów) wkładanie osobistego wysiłku i wytrwałość w dążeniu do celu, przyjmowanie bez oporów roli lidera podczas pracy zespołowej i zapał do nauki – okazują się tymi wymiarami charakteryzującymi

---

M.M. Barth, *Academic Dishonesty Among College Students. Issues in Education*, Washington 1993, <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED360903> [dostęp: 1.04.2016]; D.L. McCabe, K.D. Butterfield, L.K. Trevino, *Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action*, „Academy of Management Learning and Education” 2006, t. 5, nr 3, s. 294–305.

<sup>9</sup> R.L. Calabrese, J.T. Cochran, *The relationship of alienation to cheating among a sample of American Adolescent*, „Journal of Research and Development in Education” 1990, 23, s. 65–72; B.E. Whitley, A.B. Nelson, C.J. Jones, *Gender differences in cheating attitudes and classroom cheating behavior: A meta-analysis*, „Sex Roles: A Journal of Research” 1999, 41, s. 657–680; Y. Niiya, R. Ballantyne, M.S. North, J. Crocker, *Gender, contingencies of self-worth, and achievement goals as predictors of academic cheating in a controlled laboratory setting*, „Basic and Applied Social Psychology” 2008, 30, s. 76–83.

<sup>10</sup> M.T. DePalma, S.F. Madey, S. Bornschein, *Individual differences and cheating behavior: Guilt and cheating in competitive situation*, „Personality and Individual Differences” 1995, 18, s. 761–769.

<sup>11</sup> Y. Niiya i in., dz. cyt., s. 9.

<sup>12</sup> R.L. Genereux, B.A. McLeod, *Circumstances surrounding cheating: A questionnaire study of college students*, „Research in Higher Education” 1995, 36, s. 687–704.

motywację osiągnięć, które stanowią czynniki chroniące przed podejmowaniem zachowań nieetycznych w procesie uczenia się. Przytoczone dane zdają się komplementarne wobec odkryć innych Autorów<sup>13</sup>, którzy wskazali na brak wiary we własne siły w kontekście wykonywania zadań edukacyjnych i związany z tym nasilony lęk przed porażką oraz na przekonanie, że zachowanie człowieka jest z góry określone i przebiega poza jego kontrolą, jako na te czynniki, które zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia nieuczciwych zachowań w edukacji.

Jednocześnie Autorki, podobnie jak wcześniej inni badacze<sup>14</sup>, wskazały na zachowania rywalizacyjne jako komponent motywacji osiągnięć, który sprzyja akademickiej aktywności o nieetycznym charakterze. Nacisk na współzawodnicstwo w grupie osób uczących się jest ściśle związany z atmosferą motywacyjną panującą w klasie i szkole<sup>15</sup>. Kiedy w grupie (klasie) cel procesu uczenia zamiast ukierunkowania na uzyskanie mistrzostwa i osobisty rozwój jej członków zostaje przekierowany na dążenie do realizacji postawionego zadania na poziomie co najmniej takim, jaki uzyskali inni, lub wyższym, by zyskać uznanie i zewnętrzne profity, np. wysoką ocenę, wówczas uczący się zaczynają konkurować ze sobą, pragnąc jedynie wykonać zadanie możliwie najmniejszym kosztem. Tym samym zwiększa się u nich prawdopodobieństwo sięgania po różne formy oszustwa akademickiego<sup>16</sup>. Wobec powyższego, wydaje się zasadny praktyczny postulat, by w procesie dydaktycznym unikać (dzięki odpowiednim postawom instytucjonalnych władz akademickich i nauczycieli) sytuacji dopuszczających współzawodnicstwo i tworzenie rankingów, a raczej kłaść nacisk na współdziałanie i współpracę zarówno w czasie zajęć dydaktycznych, jak i w projektach zaliczeniowych.

Wskazując na ograniczenia niniejszego badania, należy przede wszystkim zwrócić uwagę na specyfikę przedmiotu badań, jakim jest nieuczciwość akademicka, i samoopisowy charakter zastosowanej tu metody do jej badania. Potrzeba aprobaty społecznej i chęć zaprezentowania się w korzystnym świetle, zwłaszcza w grupie kobiet<sup>17</sup>, mogły stać się przyczyną generowania społecznie pożądaných odpowiedzi przez badanych.

<sup>13</sup> F. Schab, *Schooling without learning: 30 years of cheating in high-school*, „Adolescence” 1991, 26, s. 839–847; K.D. Vohs, J.W. Schooler, *The value of believing in free will: encouraging a belief in determinism increases cheating*, „Psychological Science” 2008, 19, s. 49–54.

<sup>14</sup> S. Cooper, C. Peterson, *Machiavellianism and spontaneous cheating in competition*, „Journal of Research in Personality” 1980, 14, s. 70–75; Y. Niiya, R. Ballantyne, M.S. North, J. Crocker, dz.cyt., s. 9.

<sup>15</sup> A.E. Jordan, *College student cheating: the role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy*, „Ethics and Behavior” 2001, 11, s. 233–247; E.M. Anderman, C. Midgley, *Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school*, „Contemporary Educational Psychology” 2004, 29, s. 499–517.

<sup>16</sup> E.M. Anderman, C. Midgley, dz. cyt., s. 499; N.W. Van Yperen, M.R.W. Hamstra, M. Van der Klauw, *To win, or not to lose, at any cost: The impact of achievement goals on cheating*, „British Journal of Management” 2011, 22, s. 5–15.

<sup>17</sup> Y. Niiya i in., s. 9.

## Bibliografia

- Anderman E.M., Midgley C., *Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school*, „Contemporary Educational Psychology” 2004, 29, ss. 499–517.
- Bolin A.U. *Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty*, „The Journal of Psychology” 2004, t. 138, nr 2, ss. 101–114.
- Calabrese R.L., Cochran J.T., *The relationship of alienation to cheating among a sample of American adolescents*, „Journal of Research and Development in Education” 1990, 23, ss. 65–72.
- Cooper S., Peterson C., *Machiavellianism and spontaneous cheating in competition*, „Journal of Research in Personality” 1980, 14, ss. 70–75.
- DePalma M.T., Madey S.F., Bornschein, S. *Individual differences and cheating behavior: Guilt and cheating in competitive situation*, „Personality and Individual Differences” 1995, 18, ss. 761–769.
- Genereux R.L., McLeod B.A., *Circumstances surrounding cheating: A questionnaire study of college students*, „Research in Higher Education” 1995, 36, ss. 687–704.
- Jordan A.E., *College student cheating: the role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy*, „Ethics and Behavior”, 2001, 11, ss. 233–247; [http://dx.doi.org/10.1207/S15327019EB1103\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/S15327019EB1103_3).
- Klinkosz W., *Metodologiczne problemy badania motywacji osiągnięć na różnych kierunkach studiów*, [w:] *Opisowa metodologia badań psychologicznych. Studia i przykłady*, red. R. Stachowski, W. Zeidler, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa 2007, ss. 162–189.
- Klinkosz W., Sękowski A.E., *Inwentarz Motywacji Osiągnięć H. Schulera, G.C. Thorntona, A. Frintrupa, M. Prochaski*, Warszawa 2013.
- Łukaszewski W., *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Sopot 1999.
- Maramark S., Barth M.M., *Academic Dishonesty Among College Students. Issues in Education*, Washington 1993, <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED360903> [dostęp: 1.04.2016].
- McCabe D.L., Butterfield K.D., Trevino L.K., *Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action*, „Academy of Management Learning and Education” 2006, t. 5, nr 3, ss. 294–305.
- Niiya Y., Ballantyne R., North M.S., Crocker J., *Gender, contingencies of self-worth, and achievement goals as predictors of academic cheating in a controlled laboratory setting*, „Basic and Applied Social Psychology” 2008, 30, s. 76–83; <http://dx.doi.org/10.1080/01973530701866656>.
- Schab F., *Schooling without learning: 30 years of cheating in high-school*, „Adolescence” 1991, 26, ss. 839–847.
- Tas Y., Tekkaya C., *Personal and contextual factors associated with students' cheating*, „The Journal of Experimental Education” 2010, 78, s. 440–463.

- Trost K., *Psst, have you ever cheated? A study of academic dishonesty in Sweden*, „Assessment and Evaluation in Higher Education” 2009, 34 (4), ss. 367–376.
- Van Yperen N.W., Amstra M.R.W., Van der Klauw M., *To win, or not to lose, at any cost: The impact of achievement goals on cheating*, „British Journal of Management” 2011, 22, ss. 5–15; <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8551.2010.00702.x>.
- Vohs K.D., Schooler J.W., *The value of believing in free will: encouraging a belief in determinism increases cheating*, „Psychological Science” 2008, 19, ss. 49–54; <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02045.x>
- Whitley B.E., Nelson, A.B. Jones, C.J., *Gender differences in cheating attitudes and classroom cheating behavior: A meta-analysis*, „Sex Roles: A Journal of Research” 1999, 41, ss. 657–680.
- Wowra S.A., *Academic Dishonesty*, „Ethics and Behavior” 2007, 17 (3) ss. 211–214.

## **The motivation of achievements among high school and university students with different levels of academic dishonesty**

### **Summary**

Academic dishonesty is a common phenomenon in Polish and international educational reality. The problem occurs at every educational level – from primary school through graduate and post-graduate studies. Understanding the determinants of this psychological, social and cultural phenomenon should be a priority. The study involved 383 students from secondary schools and higher education students, aged 16–20 years. The results indicate that some of the dimensions of achievement motivation can be associated with a lower tendency of young people to cheat on schoolwork. Therefore, it is necessary to incorporate the development of such competencies and dimensions of achievement motivation in teaching process in order to grow in adolescents their self-control, perseverance and flexibility, which might prevent dishonest behavior.

**Keywords:** achievement motivation, academic dishonesty, cheating in schools.





## **CZEŚĆ II**

### **NOWE KOMPETENCJE I STANDARDY AKADEMICKIE**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.05>

Magdalena ANDRZEJEWSKA

## Wybrane aspekty nauczania podstaw programowania na studiach informatycznych

**Słowa kluczowe:** dydaktyka informatyki, metodyka nauczania programowania, podstawy programowania.

### Wprowadzenie

Programowanie uznawane jest za podstawową kompetencję z zakresu informatyki (ang. *computer science*; CS), jest również fundamentem kształcenia na kierunkach informatycznych, gdzie wiedza i umiejętności z obszaru języków i technik programowania stanowią ważny składnik kierunkowych i specjalnościowych efektów kształcenia, a zagadnienia związane z programowaniem wypełniają treści licznych kursów w planach studiów. Nabywanie umiejętności programowania jest skomplikowanym procesem, a przedmioty „programistyczne” są uważane, zarówno przez studentów, jak i ich nauczycieli, za jedne z trudniejszych w całym cyklu kształcenia<sup>1</sup>. Z tego względu problematyka nauczania podstaw programowania jest ważna i szeroko dyskutowana. Według opracowania *Computer Science Curricula 2013* kursy wprowadzające do programowania powinny umożliwić studentom rozwój podstawowych umiejętności stanowiących pewnego rodzaju „lingua franca”, w którym mogą być opisywane inne koncepcje informatyki<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> E. Lahtinen, K. Ala-Mutka, H.M. Jarvinen, *A Study of the Difficulties of Novice Programmers*, „SIGCSE Bulletin” 2005, nr 37 (3), s. 14–18; M. Blaho, M. Foltin, P. Fodrek, J. Murgaš, *Students perspective on improving programming courses*, „International Journal of Education and Information Technologies” 2012, Issue 1, Volume 6, s. 19–21.

<sup>2</sup> *Computer Science Curricula 2013*, <https://www.acm.org/education/CS2013-final-report.pdf>, s. 42 [dostęp: 13.04.2016].

Przy projektowaniu kursu z podstaw programowania konieczne jest rozstrzygnięcie kilku kwestii. Kluczowe wybory dotyczą paradygmatu i języka programowania – czy naukę rozpocząć od programowania proceduralnego, obiektowego, czy funkcyjnego? Należy podjąć decyzję o tym, jakie środowisko programistyczne i narzędzia (aplikacje) wspomagające, służące na przykład do graficznej prezentacji algorytmów lub wizualizacji struktur danych i dedykowanych im operacji algorytmicznych, będą najlepsze. Niewątpliwie istotne są kwestie związane z doбором treści kształcenia, zgodnych z profilem studiów (ogólnoakademicki, praktyczny, studia inżynierskie) i ich efektami kształcenia. Treści te powinny być odpowiednio wkomponowane w pełny cykl kształcenia, w którym nie tylko zaplanowane są kolejne przedmioty „programistyczne”, ale wiele innych kursów bazujących na umiejętnościach programowania. Na powyższe aspekty w projektowaniu kursów z podstaw programowania zwrócili uwagę A. Pears i współautorzy w opracowaniu będącym przeglądem i podsumowaniem badań w tym zakresie. Szczególnie dużo miejsca poświęcili oni zagadnieniom związanym z wyborem języków programowania oraz narzędzi programistycznych<sup>3</sup>. Zwrócili uwagę, że aplikacje te na ogół bardziej odpowiadają potrzebom profesjonalnych programistów – mają rozbudowany interfejs oraz na przykład niezrozumiałe brzmiące komunikaty o błędach kompilacji (najczęściej w języku angielskim), a ich użytkowanie może być trudne dla adeptów programowania. Wybór języka i środowiska jest więc szczególnie problematyczny i wymaga kompromisu pomiędzy ścieżką dydaktyczną (języki programowania tworzone z myślą o nauczaniu) a profesjonalną<sup>4</sup>. Pierwsza ułatwia pracę nauczycielom, ale niestety ma bardzo ograniczone zastosowanie w praktyce zawodowej. Druga umożliwia poznanie powszechnie stosowanych środowisk profesjonalnych, ale będzie oznaczała konieczność nabycia na początkowym etapie kształcenia wielu złożonych umiejętności, a to z kolei może być źródłem trudności, z jakimi będą mierzyć się początkujący programiści.

Jak wskazują opracowania naukowe oraz indeks TIOBE<sup>5</sup>, od wielu lat do najpopularniejszych języków programowania używanych zarówno w zastosowaniach profesjonalnych, jak i edukacji należą: C, C++, Java<sup>6</sup>. Warto jednak zaznaczyć, że nie są to języki zaprojektowane z myślą o ich dydaktycznym przeznaczeniu, jak na przykład Pascal czy Logo.

<sup>3</sup> A. Pears, S. Seidman, L. Malmi, L. Mannila, E. Adams, J. Bennedsen, M. Devlin, J. Paterson, *A survey of literature on the teaching of introductory programming*, „SIGCSE Bulletin” 2007, nr 39 (4), s. 207–211.

<sup>4</sup> *Computer Science...*, s. 43.

<sup>5</sup> Indeks popularności języków programowania, bazujący na metodologii wykorzystującej wyszukiwarki internetowe, aktualizowany raz w miesiącu, publikujący dane od 2003 roku, dostępny pod adresem: [http://www.tiobe.com/tiobe\\_index](http://www.tiobe.com/tiobe_index)

<sup>6</sup> A. Pears i in., dz. cyt., s. 207.

## 1. Trudności związane z procesem nauczania i uczenia się programowania

Jednym z podstawowych aspektów, na który zwracają uwagę autorzy opracowań, opisujących kompleksowo stan wiedzy w zakresie nauczania i uczenia się programowania, jest zagadnienie złożoności i wynikających stąd trudności, jakie związane są z tym procesem<sup>7</sup>. W ujęciu psychologicznym<sup>8</sup> programowanie jako aktywność poznawcza wymaga różnego rodzaju modeli mentalnych – na pierwszy plan wysuwa się tutaj model związany z mechanizmem rozwiązywania problemów, konstrukcją i reprezentacją algorytmów oraz syntaktyką i semantyką tworzonego kodu jako końcowego efektu programistycznego<sup>9</sup>.

Jak pokazują doświadczenia nauczycieli akademickich i badania prowadzone na przestrzeni kilku ostatnich dziesięcioleci, nauka programowania jest trudnym procesem, a studenci, nie odnosząc sukcesów edukacyjnych w tym zakresie, już po pierwszych niepowodzeniach sami rezygnują lub muszą zrezygnować z dalszej nauki<sup>10</sup>. Studenci mogą zniechęcić się do nauki programowania w ramach pierwszych kursów, ponieważ często stawiani są w obliczu ogromnej złożoności narzędzi programistycznych, konieczności poznania wielu abstrakcyjnych pojęć związanych z mechaniką programowania i składnią języka oraz nabycia lub rozwinięcia kompetencji z zakresu rozwiązywania problemów<sup>11</sup>.

Jednymi z pierwszych prac badawczych o międzynarodowym zasięgu, które pokazały, że po zakończeniu wstępnych kursów z programowania studenci wykazują niedostateczny poziom wiedzy i umiejętności, były badania prowadzone przez zespół kierowany przez M. McCrackena<sup>12</sup>. Kolejne doniesienie z badań

<sup>7</sup> E. Castellone, *Teaching Programming. The State of the Art*, [https://www.cs.tcd.ie/disciplines/information\\_systems/crite/crite\\_web/publications/sources/programmingv1.pdf](https://www.cs.tcd.ie/disciplines/information_systems/crite/crite_web/publications/sources/programmingv1.pdf) [dostęp: 3.04.2016]; J. Sorva, *Visual program simulation in introductory programming education*, Doctoral dissertation 61/2012, Aalto University, <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-4626-6> [dostęp: 15.04.2016]; A. Robins, J. Rountree, N. Rountree, *Learning and teaching programming: A review and discussion*, „Computer Science Education” 2003, nr 13, s. 137–172.

<sup>8</sup> Historia nurtu o nazwie psychologia programowania (ang. *psychology of programming* – PoP) sięga początku lat 80. ubiegłego stulecia. Jest to dziedzina badań, która w ogólnym ujęciu zajmuje się psychologicznymi aspektami tworzenia programów komputerowych, w tym procesami poznawczymi związanymi z rozumowaniem, odczytywaniem i zapisywaniem kodu programu (w języku programowania), uczeniem się programowania i rozwiązywaniem problemów.

<sup>9</sup> J. Robins i in., dz. cyt., s. 149–151.

<sup>10</sup> A.J. Mendes, L. Paquete, A. Cardoso, A. Gomes, *Increasing student commitment in introductory programming learning*, ASEE/IEEE, Frontiers in Education Conference Proceedings, 2012, <https://eden.dei.uc.pt/~paquete/papers/FIE2012.pdf> [dostęp: 3.04.2016], s. 82–87.

<sup>11</sup> K. Ala-Mutka, *Problem in Learning and Teaching Programming – a literature study for developing visualizations in the Codewitz-Minerva project*, [http://www.cs.tut.fi/~edge/literature\\_study.pdf](http://www.cs.tut.fi/~edge/literature_study.pdf), s. 2–6 [dostęp: 23.04.2016].

<sup>12</sup> M. McCracken, Y.B.-D. Kolikant, V. Almstrum, C. Laxer, D. Diaz, L. Thomas, M. Guzdial, I. Utting, D. Hagan, T. Wilusz, *A multi-national, multi-institutional study of assessment of pro-*

tego zespołu pokazało, że początkujący programiści nie byli tak skuteczni w rozwiązywaniu zadań, jak spodziewali się tego nauczyciele. Chociaż potrafili odpowiedzieć na stawiane pytania odnośnie do konkretnych pojedynczych elementów programu, to nie umieli zastosować tej wiedzy do rozwiązywania nowych problemów, ponadto niedostatecznie rozumieli aktualny stan programu i to, jak przebiega wykonywanie gotowej już i kompletnej aplikacji<sup>13</sup>. W latach od 2004 do 2010 w ramach projektu BRACE i BRACElet<sup>14</sup> kontynuowano te badania, koncentrując się tym razem przede wszystkim na poznaniu i zrozumieniu problemów oraz doświadczeń osób rozpoczynających naukę programowania. Uzyskane wyniki dotyczyły dwóch głównych zagadnień – należały do nich wymagania w zakresie wiedzy i umiejętności stawiane uczącym się programowania oraz psychologiczny aspekt programowania, w którym było ono rozpatrywane jako pewnego rodzaju aktywność poznawcza. Wyniki projektu BRACElet wskazały na dodatnią korelację między opanowaniem śledzenia kodu i zdolnością jego rozumienia. Stwierdzono również, że połączenie umiejętności odczytywania kodu i jego wyjaśnienia (tłumaczenia jego znaczenia) jest silnym predyktorem tworzenia (pisanie) własnego kodu<sup>15</sup>.

A. Gomes i A.J. Mendes upatrują źródeł trudności dotyczących procesu nauczania programowania w obszarach związanych z metodami dydaktycznymi stosowanymi przez nauczycieli, sposobami uczenia się studentów, niedostatkiem bazowych umiejętności i postawami studentów, złożoną naturą samej umiejętności programowania oraz czynnikach psychologiczno-społecznych powiązanych z postrzeganiem programowania. Według tych badaczy tradycyjne metody nauczania wydają się nie odpowiadać potrzebom współczesnych studentów, a główne zarzuty stawiane przez nich dydaktyce programowania to<sup>16</sup>:

- niedostateczne spersonalizowanie nauczania,
- stosowanie przez nauczycieli strategii niewspierających różnych preferencji i stylów uczenia się studentów,

---

*gramming skills of first-year CS students*, Proceeding of ITiCSE-WGR 2001, Working group reports from ITiCSE on „Innovation and technology in computer science education” 2001, s. 125–180.

<sup>13</sup> R. Lister, S. Adams, S. Fitzgerald, W. Fone, J. Hamer, M. Lindholm, R. McCartney, J.E. Mostrom, K. Sanders, O. Seppälä, B. Simon, L. Thomas, *A Multi-National Study of Reading and Tracing Skills in Novice Programmers*, „SIGCSE Bulletin” 2004, Volume 36, Issue 4, s. 119–150.

<sup>14</sup> S. Fincher, R. Lister, T. Clear, A. Robins, J. Tenenberg, M. Petre, *Multi-Institutional, Multi-National Studies in CSEd Research: Some design considerations and trade-offs*, Proceedings of the First International Workshop on Computing Education Research, 2005, <https://www.cs.kent.ac.uk/people/staff/saf/experiment-kits/mimn.pdf> [dostęp: 9.04.2016]; T. Clear, J. Whalley, P. Robbins, A. Philpott, A. Eckerdal, M. Laakso, R. Lister, *Report on the final BRACElet workshop*, „Journal of Applied Computing and Information Technology” 2011, 15(1), [http://www.citrenz.ac.nz/jacit/JACIT1501/2011Clear\\_BRACElet.htm](http://www.citrenz.ac.nz/jacit/JACIT1501/2011Clear_BRACElet.htm) [dostęp: 13.04.2016].

<sup>15</sup> Zob. T. Clear i in., dz. cyt., s. 3.

<sup>16</sup> A. Gomes, A.J. Mendes, *Learning to program – difficulties and solutions*, Proceedings of the ICEE 2007 – International Conference on Engineering Education, <http://icee2007.dei.uc.pt/proceedings/papers/411.pdf>, s. 1–2, [dostęp: 23.04.2016].

- wykorzystywanie przez nauczycieli środków mających charakter statyczny i prezentacyjny, podczas gdy programowanie w swej istocie jest procesem dynamicznym,
- skupianie się przez nauczycieli bardziej na nauce języka programowania i jego składni niż na kluczowej w tym przypadku umiejętności rozwiązywania problemów.

Ponad dekadę temu J. Jenkins bardzo mocno wskazywała na to, że dydaktyczne aspekty nauczania programowania są kluczem do pokonania wielu trudności, i postulowała, aby projektując wstępne kursy z programowania, wziąć pod uwagę następujące kwestie<sup>17</sup>:

- nauka języków programowania powinna rozpocząć się dopiero od drugiego roku studiów,
- język programowania powinien zostać dobrany ze względu na jego przydatność dydaktyczną, a nie dlatego, że ma profesjonalne zastosowanie,
- kurs powinien być prowadzony przez tych, którzy potrafią uczyć programowania, a nie tych, którzy umieją programować,
- kursy programowania powinny być zaprojektowane elastycznie, aby uwzględnić fakt, że studenci uczą się w różny sposób,
- powinno zrezygnować się z systematycznej oceny, aby złagodzić presję, jakiej poddawani są studenci,
- jednostki prowadzące kursy powinny wziąć pod uwagę to, że programowanie jest trudne, i zapewnić odpowiednie wsparcie dla studentów, np. w postaci dodatkowych zajęć.

W świetle rozważań dotyczących złożoności i trudności procesu nauczania i uczenia się programowania kwestie metodyki wydają się szczególnie ważne. W dalszej części artykułu zostaną omówione wybrane zagadnienia z tego zakresu.

## **2. Wybrane formy i metody wspierające nauczanie programowania**

Nauczanie programowania to z jednej strony kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów wymagające podstaw wiedzy teoretycznej, a z drugiej sprawności o charakterze praktycznym, z tego względu nauczanie to najczęściej odbywa się z wykorzystaniem metod praktycznych w tak zwanych grupach laboratoryjnych. Do wspomnianych metod W. Okoń zalicza metodę ćwiczebną oraz metodę realizacji zadań wytwórczych, a C. Kupisiewicz – również metodę laboratoryjną<sup>18</sup>. Wydaje się, że te sposoby słusznie znajdują zastosowanie w re-

<sup>17</sup> T. Jenkins, *On the difficulty of learning to program*, Proceedings for the 3rd Annual conference of the LTSN Centre for Information and Computer Sciences, 2002, s. 57.

<sup>18</sup> Zagadnienie podziału metod praktycznych omawia F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Kraków 2007, s. 280.

alizacji zajęć z podstaw programowania. Szczególne przeznaczenie ma tutaj problemowa metoda laboratoryjna, która „polega na wdrażaniu uczniów do dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych”<sup>19</sup>. W połączeniu z wykonywaniem zadań wytwórczych (np. pisanie programów) i w oparciu o ćwiczenia, czyli wielokrotne powtarzanie pewnych czynności prowadzących do automatyzacji różnych procesów, posiadana wiedza nabiera charakteru operatywnego.

### **2.1. Metoda nauczania oparta na „wyszukiwaniu błędów”**

Proces tworzenia programu w uproszczeniu można podzielić na etap analizy problemu i wypracowania do niego rozwiązania w postaci algorytmu oraz zaimplementowanie tego algorytmu z wykorzystaniem wybranego języka programowania, czyli etap kodowania. Faza „pisania” programu zwykle obejmuje cykliczne czynności, takie jak: edycja kodu, kompilacja, elementem której jest usuwanie błędów syntaktycznych, oraz uruchamianie i testowanie programu, które z kolei ma na celu wyeliminowanie tzw. błędów wykonania i błędów logicznych. Czynności te wykonywane mogą być z użyciem tzw. zintegrowanego środowiska programistycznego (ang. *Integrated Development Environment*; IDE) i można je wykorzystać jako składową nauki programowania, projektując zadania dla studentów polegające na modyfikowaniu przykładowych gotowych kodów oraz wyszukiwaniu w nich błędów.

Próbie opracowania autorskiej metody (z przeznaczeniem do nauczania e-learningowego) polegającej na prezentowaniu niewielkich i kompletnych, ale zawierających błędy programów, które studenci muszą poprawić, podjął A. Opaliński<sup>20</sup>. Przedstawiając swoje doświadczenia w procesie wdrażania tej metody do praktyki dydaktycznej, pisze:

Rozwiązując zadanie, student ma do dyspozycji standardowe IDE, z którym na co dzień pracuje na zajęciach i w domu. Takie postawienie problemu powoduje, że student ma do czynienia z sytuacją bardzo realną, a jednocześnie kontrolowaną. Realny jest zestaw narzędzi i ich komunikaty o błędach, realne jest także poprawianie istniejącego już programu o oczywistych założeniach; wymaga to czytania i rozumienia kodu oraz umiejętności jego uruchamiania i testowania. Jednocześnie sytuacja jest uproszczona w stosunku do przypadku pisania własnego programu od podstaw: student nie wymyśla rozwiązania problemu, stopień komplikacji kodu jest ograniczony, ograniczone są także liczba i rodzaj błędów. Jednocześnie wyklucza się przypadkowe napisanie bardzo prostego programu od razu bez błędu, co mogłoby przynieść studentowi fałszywe poczucie, że umie programować. IDE spełnia tu do pewnego stopnia korygującą rolę nauczyciela, gdyż – choć stosuje wspomniane lakoniczne komunikaty – pozwala nawet słabemu studentowi samodzielnie przynajmniej weryfikować wyniki własnej pracy w zakresie poprawności bądź jej braku, zanim zostaną one przekazane do sprawdzenia nauczycielowi. Dzięki

---

<sup>19</sup> Tamże, s. 282.

<sup>20</sup> A. Opaliński, *Uczenie na błędach w nauczaniu programowania w systemie e-learningu*, „E-mentor” 2014, nr 3 (55), s. 38–42.



komunikatom IDE student może także w trakcie zajęć zadawać nauczycielowi precyzyjniejsze pytania<sup>21</sup>.

Zdaniem ekspertów, takie działania są bardzo bliskie rzeczywistej praktyce programistycznej, wpływają na lepsze zrozumienie struktury programu i rozwijają umiejętność rozumienia, czyli czytania i interpretowania bardziej skomplikowanych programów i uczenia się na ich przykładzie<sup>22</sup>. Wyniki badań sugerują, że uczenie programowania „na podstawie błędów” może być efektywne<sup>23</sup>, ale pomysł powinien być traktowany wyłącznie jako jeden z elementów nauczania, gdyż kształtuje tylko wybrane kompetencje.

## 2.2. Uczenie oparte na współpracy

Dokonując identyfikacji trendów metodycznych stosowanych w nauczaniu programowania, autorzy opracowania *Jak uczą programowania na świecie?*<sup>24</sup> wiele miejsca poświęcili zyskującej na popularności formie kolaboratywnej organizacji pracy studentów, tak zwanemu uczeniu się opartemu na współpracy (ang. *collaborative learning*; CL)<sup>25</sup>.

B.D. Gołębiak, pisząc o walorach pracy grupowej, stwierdza, że tworzenie się wspólnoty osób uczących oparte jest na zjawisku synergii<sup>26</sup>, której efektem jest pełniejsze wykorzystanie wszystkich kanałów komunikacji oraz tworzenie środowiska sprzyjającego kształtowaniu się kluczowych kompetencji społecznych. Ponadto taki sposób pracy umożliwia uczenie się od siebie nawzajem (ang. *peertutoring*)<sup>27</sup>. Jak podkreśla F. Bereźnicki, uczenie się jest najskuteczniejsze, kiedy odbywa się w trzech formach, do których zalicza: pracę indywidualną, zbiorową oraz grupową, a przemienne ich stosowanie w procesie dydaktycznym urozmaica czynność uczenia się i pozwala właściwie zharmonizować treści i metody z formami organizacji pracy<sup>28</sup>. Tymczasem nauczanie programowania najczęściej ma formę pracy jednostkowej i zaledwie od kilku lat można obserwować odejście od myślenia o programowaniu jako interakcji jednego człowieka z jednym komputerem.

Badania potwierdzają, że studenci kierunków informatycznych dostrzegają potrzebę uwzględnienia większego udziału pracy zespołowej w programach na-

<sup>21</sup> Tamże, s. 41.

<sup>22</sup> B. Sochacka, G. Lipski, *Jak uczą programowania na świecie?*, Warszawa 2015, s. 5.

<sup>23</sup> Za: A. Opaliński, dz. cyt., s. 40.

<sup>24</sup> B. Sochacka, G. Lipski, dz. cyt., s. 24–30.

<sup>25</sup> D.T.D. Phuong, H. Shimakawa, *Collaborative Learning Environment to Improve Novice Programmer with Convincing Opinions*, „WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education” 2008, Issue 9, Volume 5, s. 635–644.

<sup>26</sup> Synergia to „kolektywna energia”, która pozwala stworzyć „wspólnotę ludzi uczących się – społeczność dydaktyczną”, patrz: B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1999, s. 40.

<sup>27</sup> B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006, s. 183–184.

<sup>28</sup> F. Bereźnicki, dz. cyt., s. 330.

uczania<sup>29</sup>. Umiejętność komunikacji i współdziałania w grupie okazuje się ważnym elementem pracy w zawodzie programisty, w którym często wymaga się skutecznej komunikacji, na przykład przy przekazywaniu innym informacji o strukturze programu czy o przyjętych rozwiązaniach. Nauka programowania w grupie umożliwia rozwijanie tych kompetencji. Do kolaboratywnych form organizacji pracy, które ostatnio znalazły zastosowanie w praktyce nauczania umiejętności programowania, należą między innymi programowanie w parach, mentoring oraz programowanie z tutorem.

Programowanie w parach (ang. *pair programming*; PP) to wspólna praca dwóch studentów nad rozwiązaniem jednego zadania. „Dwie osoby, siadają przed jednym komputerem i zaczynają programować. Jedna osoba pisze kod, druga «nawiguje», tj. mówi, co powinno być kolejnym krokiem, komentuje bieżącą pracę, stara się przewidzieć trudności”<sup>30</sup>. Następnie współpracujący studenci zamieniają się rolami. Technika ta stosowana jest nie tylko w edukacji, ale również w profesjonalnych środowiskach programistycznych, czyli w firmach specjalizujących się w IT i „software development”<sup>31</sup>. Programowanie w parach jest szeroko promowane, ponieważ dowiedziono w badaniach, że poprawia efektywność zarówno w przypadku zaawansowanych, jak i początkujących programistów<sup>32</sup>. Metoda przynosi oczekiwane rezultaty wówczas, gdy osoby tworzące tandem są na zbliżonym poziomie wiedzy i umiejętności, eliminuje to bowiem ryzyko, że jeden ze studentów będzie bardziej aktywny, a drugi przyjmie postawę pasywną. Ponadto badania pokazują, że programowanie w parach jest najskuteczniejsze przy rozwiązywaniu problemów niestandardowych, wymagających od członków pary szerszej dyskusji nad możliwymi rozwiązaniami<sup>33</sup>.

Inną formą współpracy, w ramach której nauka odbywa się w tandemie, jest tak zwany mentoring. W tym przypadku parę tworzą, różniący się między sobą poziomem wiedzy i umiejętności, nauczyciel i uczeń, czyli mentor i uczący się, a rola mentora polega na inspirowaniu i kierowaniu działaniami ucznia. Taka współpraca niewątpliwie odwołuje się do tzw. modelu uczenia się z doradcą, stanowi przykład praktycznego zastosowania niedyrektywnego modelu Carla Rogersa<sup>34</sup> i podkreśla „partnerski charakter stosunków pomiędzy uczniami i na-

<sup>29</sup> M. Blaho i in., dz. cyt., s. 21.

<sup>30</sup> B. Sochacka, G. Lipski, dz. cyt., s. 29.

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> A. Cockburn, L. Williams, *The Costs and Benefits of Pair Programming*, Proceedings of the First International Conference on Extreme Programming and Flexible Processes in Software Engineering, 2000, <http://collaboration.csc.ncsu.edu/laurie/Papers/XPSardinia.PDF> [dostęp: 13.04.2016]; J.E. Hannay, T. Dybå, E. Arisholm, D.I.K. Sjøberg, *The Effectiveness of Pair Programming: A Meta-Analysis*, „Information and Software Technology” 2009, nr 51 (7), s. 1110–1122.

<sup>33</sup> K.M. Lui, K.C.C. Chan, *Pair programming productivity: Novice–novice vs. expert–expert*, „International Journal of Human-Computer Studies” 2006, nr 64 (9), s. 915–925.

<sup>34</sup> D.B. Gołębnik, dz. cyt., s. 187; B. Joyce i in., dz. cyt. s. 122–130.

uczycielami”<sup>35</sup>. Ta forma nauczania programowania dobrze sprawdza się w grupach rekrutujących się spośród uczniów o zmniejszonych szansach edukacyjnych lub stereotypowo niezajmujących się programowaniem (na przykład kobiety czy mniejszości etniczne i narodowe)<sup>36</sup>.

Połączeniem mentoringu oraz pracy w zespole jest metoda uczenia się z tutorem, którym jest osoba będąca rówieśnikiem członków grupy (ang. *peer-led team learning*; PLTL). Najczęściej jest to student, który niedawno ukończył dany kurs i który zgodnie ze wskazówkami wykładowcy omawia wybrane i problematyczne dla grupy zagadnienia w ramach prowadzonych ćwiczeń lub warsztatów (w zespołach kilkuosobowych) uzupełniających wykłady<sup>37</sup>. Badania edukacyjne potwierdziły skuteczność metody PLTL w nauczaniu programowania<sup>38</sup>.

Wydaje się, że wdrażanie opisanych powyżej form współpracy w procesie nauczania programowania w pewnym stopniu stanowi odpowiedź na postulowane potrzeby uczących się tej złożonej umiejętności.

## Podsumowanie

Tematyka nauczania i uczenia się programowania od wielu lat jest przedmiotem dyskusji i zainteresowania badaczy z wielu dziedzin, nie tylko dydaktyków informatyki, ale również kognitywistów czy psychologów. Programowanie to nie tylko umiejętność kodowania związana ze znajomością syntaktyki wybranego języka, czynnościami takimi jak edycja kodu, jego kompilowanie i uruchamianie programów, to przede wszystkim zespół kompetencji związany z efektywnym rozwiązywaniem problemów, a ich brak jest jedną z głównych przyczyn trudności towarzyszących nauce programowania<sup>39</sup>.

W ostatnich latach coraz większe znaczenie przypisuje się nauce programowania w szkołach. Przejawem tego trendu jest projekt modyfikacji podstawy programowej przedmiotów informatycznych<sup>40</sup>, w ramach której planuje się wdrożenie programowania na każdym etapie nauczania. Celem wprowadzenia zmian nie jest nauka konkretnego języka programowania, ale kształtowanie samodzielnego, abstrakcyjnego myślenia, logiki i kreatywności. Źródłem tych działań jest rozpowszechnianie się idei myślenia komputacyjnego (ang. *computational thinking*; CT)<sup>41</sup>

<sup>35</sup> B. Joyce i in., dz. cyt, s. 126.

<sup>36</sup> B. Sochacka, G. Lipski, dz. cyt., s. 30.

<sup>37</sup> Tamże, s. 26.

<sup>38</sup> B.G. Ryder, J.B. Maupin, *Benefits of Peer-led Team Learning in CS*, <http://people.cs.vt.edu/ryder/SEES-Nov2012-PLTL.pdf> [dostęp: 15.04.2016].

<sup>39</sup> A. Gomes, A.J. Mendes, dz. cyt.

<sup>40</sup> Dokument przedstawiony przez Radę ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej w grudniu 2015 roku.

<sup>41</sup> Terminu tego jako pierwsza użyła w 2006 roku Jeannette Wing, patrz: tejże, *Computational Thinking*, „Communications of the ACM” 2006, Vol. 49, No. 3. Artykuł ten stał się silnym im-

propagującego rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin z wykorzystaniem metod właściwych dla algorytmiki i narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych. Mając na uwadze wspomnianą inicjatywę i ostatnie trendy w nauczaniu informatyki w szkole<sup>42</sup>, prace badawcze w zakresie uczenia podstaw programowania wydają się szczególnie istotne.

Na koniec warto odwołać się ponownie do wyników przeglądowych badań A. Pearsa i współautorów, według których wysoka aktywność badaczy w przedmiotowej dziedzinie miała niestety ograniczony wpływ na praktykę nauczania, być może ze względu na brak kompleksowego ujęcia rezultatów tak wielu badań<sup>43</sup>. W konkluzji swego opracowania stwierdzają oni ponadto, że nie znaleźli dowodów wspierających systematycznie określone podejście do problemu, jak nauczać programowania na wstępnym etapie, i w związku z tym nie sformułowali „kanonicznej odpowiedzi” na to pytanie<sup>44</sup>. Kwestia ta pozostaje zatem otwarta.

## Bibliografia

- Ala-Mutka K., *Problem in Learning and Teaching Programming – a literature study for developing visualizations in the Codewitz-Minerva project*, [http://www.cs.tut.fi/~edge/literature\\_study.pdf](http://www.cs.tut.fi/~edge/literature_study.pdf) [dostęp: 23.04.2016].
- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Kraków 2007.
- Blaho M., Foltin M., Fodrek P., Murgaš J., *Students perspective on improving programming courses*, „International Journal of Education and Information Technologies” 2012, Issue 1, Volume 6.
- Castellone E., *Teaching Programming. The State of the Art*, [https://www.cs.tcd.ie/disciplines/information\\_systems/crite/crite\\_web/publications/sources/programmingv1.pdf](https://www.cs.tcd.ie/disciplines/information_systems/crite/crite_web/publications/sources/programmingv1.pdf) [dostęp: 3.04.2016].
- Clear T., Whalley J., Robbins P., Philpott A., Eckerdal A., Laakso M., Lister R., *Report on the final BRACElet workshop*, „Journal of Applied Computing and Information Technology” 2011, nr 15 (1), [http://www.citrenz.ac.nz/jacit/JACIT1501/2011Clear\\_BRACElet.htm](http://www.citrenz.ac.nz/jacit/JACIT1501/2011Clear_BRACElet.htm) [dostęp: 13.04.2016].
- Cockburn A., Williams L., *The Costs and Benefits of Pair Programming*, Proceedings of the First International Conference on Extreme Programming and Flexible Processes in Software Engineering, 2000, <http://collaboration.csc.ncsu.edu/laurie/Papers/XPSardinia.PDF> [dostęp: 13.04.2016].

---

pulsem do dyskusji nad istotą i praktycznymi kontekstami CT, a do dyskursu tego włączyło się szerokie grono pedagogów, naukowców oraz instytucji edukacyjnych.

<sup>42</sup> A. Mazgal, A. Tarkowski, *Nauka programowania w szkołach. Czas na upgrade – perspektywa 2014*, Warszawa 2014.

<sup>43</sup> A. Pears i in., dz. cyt., s. 204.

<sup>44</sup> Tamże, s. 211.

- Computer Science Curricula 2013*, <https://www.acm.org/education/CS2013-final-report.pdf>. [dostęp: 13.04.2016].
- Fincher S., Lister R., Clear T., Robins A., Tenenberg J., Petre M., *Multi-Institutional, Multi-National Studies in CSEd Research: Some design considerations and trade-offs*, Proceedings of the First International Workshop on Computing Education Research, 2005, <https://www.cs.kent.ac.uk/people/staff/saf/experiment-kits/mimn.pdf> [dostęp: 3.04.2016].
- Gołębnik B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006.
- Gomes A., Mendes A.J., *Learning to program – difficulties and solutions*, Proceedings of the ICEE 2007 – International Conference on Engineering Education, <http://icee2007.dei.uc.pt/proceedings/papers/411.pdf> [dostęp: 23.04.2016].
- Hannay J.E., Dybå T., Arisholm E., Sjøberg D.I.K., *The Effectiveness of Pair Programming: A Meta-Analysis*, „Information and Software Technology” 2009, nr 51 (7); <http://dx.doi.org/10.1016/j.infsof.2009.02.001>.
- Jenkins T., *On the difficulty of learning to program*, Proceedings for the 3rd Annual conference of the LTSN Centre for Information and Computer Sciences, 2002.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1999.
- Lahtinen E., Ala-Mutka K., Jarvinen H.M., *A Study of the Difficulties of Novice Programmers*, „SIGCSE Bulletin” 2005, nr 37 (3).
- Lister R., Adams S., Fitzgerald S., Fone W., Hamer J., Lindholm M., McCartney R., Moström J.E., Sanders K., Seppälä O., Simon B., Thomas L., *A Multi-National Study of Reading and Tracing Skills in Novice Programmers*, „SIGCSE Bulletin” 2004, Volume 36, Issue 4.
- Lui K.M., Chan K.C.C., *Pair programming productivity: Novice–novice vs. expert–expert*, „International Journal of Human–Computer Studies” 2006, nr 64 (9).
- Mazgal A., Tarkowski A., *Nauka programowania w szkołach. Czas na upgrade-perspektywa 2014*, Warszawa 2014.
- McCracken M., Kolikant Y.B-D., Almstrum V., Laxer C., Diaz D., Thomas L., Guzdial M., Utting I., Hagan D., Wilusz T., *A multi-national, multi-institutional study of assessment of programming skills of first-year CS students*, Proceeding of ITiCSE-WGR 2001, Working group reports from ITiCSE on „Innovation and technology in computer science education”, 2001.
- Mendes A.J., Paquete L., Cardoso A., Gomes A., *Increasing student commitment in introductory programming learning*, ASEE/IEEE, Frontiers in Education Conference Proceedings, 2012, <https://eden.dei.uc.pt/~paquete/papers/FIE2012.pdf> [dostęp: 13.04.2016].

- Opaliński A., *Uczenie na błędach w nauczaniu programowania w systemie e-learningu*, „E-mentor” 2014, nr 3 (55); <http://dx.doi.org/10.15219/em55.1107> [dostęp: 23.04.2016].
- Pears A., Seidman S., Malmi L., Mannila L., Adams E., Bennedsen J., Devlin M., Paterson J., *A survey of literature on the teaching of introductory programming*, „SIGCSE Bulletin” 2007, nr 39 (4).
- Phuong D.T.D., Shimakawa H., *Collaborative Learning Environment to Improve Novice Programmer with Convincing Opinions*, „WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education” 2008, Issue 9, Volume 5.
- Robins A., Rountree J., Rountree N., *Learning and teaching programming: A review and discussion*, „Computer Science Education” 2003, nr 13.
- Ryder B.G., Maupin J.B., *Benefits of Peer-led Team Learning in CS*, <http://people.cs.vt.edu/ryder/SEES-Nov2012-PLTL.pdf>. [dostęp: 3.04.2016].
- Sochacka B., Lipski G., *Jak uczyć programowania na świecie?*, Warszawa 2015.
- Sorva J., *Visual program simulation in introductory programming education*, Doctoral dissertation 61/2012, Aalto University, <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-4626-6> [dostęp: 15.04.2016].

## **Selected aspects of teaching introductory programming during the computer science studies**

### **Summary**

The article presents selected issues related with teaching introductory computer science programming courses. These subjects are believed to be the most difficult during the whole curriculum by students and academic teachers as well. Students must acquire a series of abilities related with problem solving and knowing the syntax of some programming language. The complexity of this process implies challenges for teaching methods.

**Keywords:** didactics of computer science, methods of teaching programming, introductory programming.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.06>

Monika KAŻMIERCZAK

## Świadomość celu w pracy logopedy i pacjenta z zaburzeniami głosu

**Słowa kluczowe:** logopedia, zaburzenia głosu, teleologia, cele.

### Wprowadzenie

Międzynarodowe Stowarzyszenie Logopedów i Foniatorów (ang. International Association of Logopedics and Phoniatrics – IALP) na kongresie w 1995 roku określiło główne aktywności zawodowe logopedów: profilaktyka, diagnoza, terapia oraz podejmowanie i prowadzenie badań naukowych z zakresu zaburzeń komunikacji ludzkiej<sup>1</sup>. Nauka i praktyka są ze sobą ściśle powiązane, a także wzajemnie się warunkują, jednak oba zakresy charakteryzują nieco odmienne aspekty teleologiczne<sup>2</sup>.

W powszechnym mniemaniu za naukowe przyjmuje się wyjaśnianie przyczynowe. Główne pytania naukotwórcze skupiają się wokół etiologii odnoszącej się do przyczyny sprawczej oraz sposobu wykonania działań, narastające zaś poczucie pewności, oparte głównie na wynikach empirycznych badań, daje przekonanie o władzy i możliwości ingerowania w mechanizmy naturalne. Nowożytna nauka (*science*) deterministyczne interpretacje nierzadko przeciwstawia wyjaśnieniu teleologicznemu, które wskazuje na przyczynę celową i jest traktowane jako mniej rzetelne czy precyzyjne, a niejednokrotnie sprowadzane do teleonomii. Jednak w teleologii, obok celowości naturalnej, istotne są występujące w świadomości człowieka zamiary, które odnoszą się do przyszłych zdarzeń,

<sup>1</sup> Za: K. Węsierska, *Profilaktyka logopedyczna w ujęciu systemowym*, [w:] *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. K. Węsierska, Katowice 2012, s. 29.

<sup>2</sup> F. Gucza, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa 1983, s. 47.

mających swoje źródło we wcześniejszych decyzjach i podjętych działaniach. Trudno zatem jednoznacznie rozgraniczyć bądź przeciwstawić przyczynowość i teleologię – dwie zasady pozwalające na umysłowe poznawanie rzeczywistości.

Typologia celów (funkcji) nauki wywodzi się od Arystotelesa. Filozof wyróżnił opis i wyjaśnienie, które później na gruncie humanistyki były uzupełniane o interpretację i ocenę. W logopedii Stanisław Grabias również konkretyzuje czynności składające się na trzy procedury terapeutyczne: diagnozowanie (deskrypcja i interpretacja), programowanie terapii oraz postępowanie terapeutyczne, mając na uwadze cele kolejno podejmowanych działań, stąd określenia typu: badanie, rozpoznawanie, postępowanie, organizacja, dobór, weryfikacja, modyfikacja<sup>3</sup>. Ponieważ współcześnie wzrasta świadomość dotycząca zapobiegania problemom z komunikacją werbalną, coraz większą popularność zyskuje także profilaktyka. Teleologiczna strategia w logopedii dotyczy więc zarówno skali makro (wszelkie działania profilaktyczno-diagnostyczno-prognostyczno-terapeutyczne), jak i mikro (jednostkowy przypadek pacjenta). Niezwykle istotne jest wyznaczenie do realizacji celów, które są znaczące dla podmiotu, dotyczą najważniejszych aspektów jego życia. Nierzadko wybierane są te związane z systemem wartości człowieka czy wyznaczające konkretny plan działania, czyli nastawione na zamierzony efekt.

## 1. Pacjent z zaburzeniami głosu

Logopeda, jako specjalista zajmujący się m.in. zaburzeniami mowy i głosu, w swej praktyce niejednokrotnie spotyka się z pacjentami, u których wystąpiły wielopostaciowe dysfonie, według Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 oznaczone symbolem R49<sup>4</sup>. Zaburzenia dotyczą różnych składowych akustycznych, tj.: częstotliwości, natężenia, czasu trwania fonacji oraz barwy głosu<sup>5</sup>. Dysfonie mogą mieć różną etiologię i dotyczyć pacjentów w każdym wieku z grup wysokiego ryzyka (osób w znacznym stopniu obciążających głos, u których często występują negatywne konsekwencje zdrowotne, psychiczne i społeczne, m.in. nauczyciele, dziennikarze, telemarketerzy, aktorzy, śpiewacy), podwyższonego ryzyka (osób, które nabywają kompetencje w zakresie prawidłowej emisji oraz higieny głosu i posługiwania się nim ze zwiększoną intensywnością, np. studenci kierunków nauczycielskich, aktorzy-amatorzy, dziennikarze-amatorzy) czy niskiego ryzyka (osób nieobciąż-

<sup>3</sup> *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias i M. Kurkowski, Lublin 2014, s. 58.

<sup>4</sup> *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10*, <http://www.icd10.pl> [dostęp: 6.04.2016], s. 570: dysfonia, chrypka R49.0; afonia, utrata głosu R49.1; wysoki i niski nosowy dźwięk mowy R49.2; inne i nieokreślone zaburzenia głosu, zmiana głosu BNO R.49.8.

<sup>5</sup> E. Woźnicka i in., *Nowa metoda manualnej terapii krtani w rehabilitacji zaburzeń czynnościowych głosu*, „Otorinolaryngologia” 2012, t. 11, nr 4, s. 168.



żających głosu na co dzień). Do logopedów najczęściej kierowani są dorośli pacjenci z grupy wysokiego bądź podwyższonego ryzyka, u których zdiagnozowane są czynnościowe zaburzenia głosu.

Cel jako przedmiot świadomej aktywności człowieka oraz motyw, racjonalne uzasadnienie działania, wyznaczają postępowanie logopedyczne, które jest zależne indywidualnie od pacjenta. Świadomość celu wzrasta z chwilą uzmysłowienia sobie konfliktu między własnymi pragnieniami i możliwościami a ograniczeniami wynikającymi z zaburzeń głosu. Wyznaczanie celów determinują m.in. diagnoza lekarska, opinie czy zalecenia innych specjalistów, ale również model terapii przyjęty przez logopedę i zaakceptowany przez pacjenta.

## 2. Cele postępowania logopedycznego

Cele postępowania profilaktyczno-diagnostyczno-prognostyczno-terapeutycznego powinny być postrzegane w sensie przedmiotowym (działanie, jego kres, pożądany stan, możliwości, ograniczenia, sposób działania, skutki podjętych czynności) oraz podmiotowym (powód, pragnienie, motywacja działań). Na znaczenie obu aspektów w życiu każdego człowieka zwraca uwagę psycholog Ryszard Klamut. Po analizie różnych definicji celu badacz wskazał cztery główne jego właściwości. Cel jest: a) osadzony w przyszłości; b) pożądany, więc człowiek ukierunkowuje się na jego zdobycie; c) możliwy do realizacji; d) człowiek antycypuje jego osiągnięcie<sup>6</sup>. Cele oraz wysiłek włożony w ich realizację są charakterystyczne tylko dla człowieka, którego motywacja ukazuje realny związek między przedmiotem a podmiotem działań.

W przypadku pacjentów z zaburzeniami głosu ważna jest profilaktyka, która stanowi niezwykle istotny element różnych dziedzin, również logopedii<sup>7</sup>, i dotyczy wszystkich grup wiekowych: dzieci, młodzieży, dorosłych, seniorów oraz ich rodzin, środowiska życia czy pracy. Z prowadzonych obserwacji i badań wynika, że same strategie informacyjne, często wykorzystywane w profilaktyce uniwersalnej (wg starszej klasyfikacji zwana pierwszorzędną, czyli pierwotną)<sup>8</sup>, nie przynoszą zmiany zachowania – człowiek świadomy negatywnych skutków niejednokrotnie podejmuje takie samo ryzyko, jak pacjenci z mniejszym zakresem wiedzy<sup>9</sup>. Jednak profilaktyka uniwersalna w logopedii, ukierunkowana na popularyzowanie w różnych środowiskach zdrowego stylu życia, zasad higieny i emisji głosu, skutecznego komunikowania się, a także podnoszenie

<sup>6</sup> R. Klamut, *Cel – czas – sens życia*, Lublin 2002, s. 53.

<sup>7</sup> K. Węsierska, dz. cyt., s. 26.

<sup>8</sup> J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012, s. 38.

<sup>9</sup> M. Kisiel, *Emisja i higiena głosu w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela*, Dąbrowa Górnicza 2012, s. 149, 161.

kompetencji komunikacyjnych (np. wystąpienia publiczne)<sup>10</sup> oraz zwiększenie świadomości dotyczącej negatywnego wpływu człowieka na własny aparat głosotwórczy mogą skutkować szybszym zgłoszeniem się do specjalisty po wystąpieniu pierwszych niepokojących symptomów lub natychmiastowym ograniczeniem bądź zaprzestaniem autodestrukcyjnych działań.

Profilaktyka selektywna (dawniej drugiego stopnia, drugorzędowa)<sup>11</sup>, obejmująca głównie osoby przygotowujące się do zawodowej pracy głosem bądź wykonujące taką profesję, zorientowana jest na wczesne wykrycie zaburzeń głosu, a następnie zahamowanie, ograniczenie, a nawet zniwelowanie negatywnych skutków zdrowotnych, psychicznych bądź społecznych. Dobre rezultaty przynoszą tu strategie (re)edukacyjne, doskonalenie ważnych umiejętności, takich jak techniki prawidłowej emisji głosu, relaksacji, dobrego komunikowania się z innymi. Na zidentyfikowanie osób z zaburzeniami głosu znaczny wpływ mają badania okresowe pracowników, których częścią są badania przesiewowe (ang. *screening*) wykonywane przez lekarzy, w tym laryngologa bądź foniatrę. Na studiach ze specjalnością nauczycielską ważne jest przeprowadzenie badań subiektywnych niewymagających użycia specjalistycznego sprzętu (np. oceny percepcyjnej, samooceny) podczas zajęć z emisji głosu, prowadzonych przez dobrze przygotowanego wykładowcę<sup>12</sup>. Wczesne wyłowienie osób z objawami dysfonii umożliwia niezwłoczne skierowanie ich do specjalisty oraz szybką interwencję i niedopuszczenie do pogłębienia się problemu.

Wizyta u lekarza jest zalecana, a nawet konieczna, po dostrzeżeniu przez pacjenta bądź osoby z jego otoczenia pierwszych objawów zaburzeń głosu, nasilających się dolegliwości czy dyskomfortu związanego ze słownym komunikowaniem się w sytuacjach prywatnych bądź zawodowych. Działania takie mieszczą się w zakresie profilaktyki wskazującej<sup>13</sup>. Ze względu na posiadane kompetencje laryngologów czy foniatrów oceniają morfologię i fizjologię narządu głosu oraz przebieg czynności tworzenia dźwięku przy użyciu narzędzi do badań obiektywnych i subiektywnych. Wskazanie etiologii zaburzeń czy stopnia nasilenia oraz rozległości zmian w narządzie głosu jest dokonywane na podstawie oceny różnych elementów, w tym m.in.: stanu błony śluzowej krtani, chrząstek nalewkowatych, ruchomości w stawach pierścienno-nalewkowych, zakresu ruchomości oddechowej i fonacyjnej fałdów głosowych, szerokości szpary głośni, charakteru i amplitudy drgań fonacyjnych fałdów głosowych, stopnia zwarcia fonacyjnego<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> K. Węsierska, dz. cyt., s. 36.

<sup>11</sup> J. Szymańska, dz. cyt., s. 38.

<sup>12</sup> Na kierunkach studiów ze specjalnością nauczycielską rzadko prowadzone są rozmowy klasyfikacyjne, co więcej, od kandydatów na studia dzienne nie można wymagać aktualnych badań laryngologiczno-foniatrycznych czy audiologicznych. Świadomi zagrożeń i konsekwencji studenci chętnie konsultują się z laryngologiem albo foniatrą, co, niestety, spotyka się jeszcze z niezadowoleniem i oporem lekarzy, którzy wystawiają skierowania do specjalisty.

<sup>13</sup> J. Szymańska, dz. cyt., s. 38.

<sup>14</sup> K. Amernik, *Morfologia głośni i charakterystyka percepcyjno-akustyczna głosu i mowy u chorych na reumatoidalne zapalenie stawów*, „Annales Academiae Medicae Stetinensis” 2007, nr 53, s. 55–65.

Jednak w diagnozie logopedycznej pacjenta z zaburzeniami głosu nadrzędnym celem nie są ani obiektywne badania głosu, ani określenie nieprawidłowości w budowie czy stopnia upośledzenia funkcji krtani, ani ingerencja w struktury anatomiczne narządu głosu w celu usunięcia zmian organicznych<sup>15</sup>. Logopeda skupia się na pozyskaniu danych ułatwiających prognozowanie oraz programowanie późniejszej terapii. Można je zdobyć na podstawie analizy wyników badań laryngologiczno-foniatrycznych, podczas wywiadu (rozmowy z chorym lub o nim z innymi osobami), samooceny głosu dokonywanej przez pacjenta oraz w toku obserwacji. Diagnoza służy głównie realizacji wewnętrznych celów logopedii (funkcje poznawcze), poprzez gromadzenie i interpretację danych, czyli wyników badań, wywiad rodzinny, diagnozę różnicową<sup>16</sup>.

Celem analizy wyników badań przedmiotowych jest określenie aktualnych możliwości i ograniczeń głosotwórczych pacjenta. Świadomość logopedy dotycząca nieprawidłowości o różnym charakterze (organicznym, czynnościowym) staje się również podstawą wyznaczenia kierunku i zakresu terapii. W przypadku analizy dokumentacyjnej doskonale widać, że przyczyny determinują cel i podejmowane działania. Zapoznawanie się z wynikami kolejnych specjalistycznych badań na różnych etapach pracy z pacjentem pozwala monitorować zmiany oraz weryfikować i modyfikować program terapii.

Kwestie poruszane podczas wywiadu logopedycznego w znacznej części pokrywają się z pytaniami stawianymi przez lekarzy specjalistów. Przedstawiająca standard *Postępowania logopedycznego w przypadku osób z czynnościowymi zaburzeniami głosu* Marta Wysocka<sup>17</sup>, podobnie jak Antoni Pruszewicz w *Metodyce badania narządu głosu*<sup>18</sup> dla foniatrów, podkreśla konieczność skrupulatnego i rzetelnego zebrania informacji dotyczących m.in. wieku, rozwoju głosu i mowy, wykonywanego zawodu, środowiska i trybu życia, obserwowanych nieprawidłowości głosowych, dotychczasowej terapii, innych schorzeń oraz przyjmowanych leków, mogących mieć wpływ na zaburzenia głosu.

Rozmowa z pacjentem służy przede wszystkim zminimalizowaniu dystansu oraz zbudowaniu zaufania do terapeuty, który – nawet jeśli nie ma wykształcenia psychologicznego – powinien cechować się empatią i wrażliwością. Jak zaznacza Antoni Pruszewicz, „w chorobach foniatrycznych chodzi o wyjaśnienie wielu spraw dotyczących osobowości chorego, jego życia osobistego, intymnego i zawodowego, bez których niejednokrotnie właściwe ukierunkowanie badań i rozpoznanie nie są możliwe”<sup>19</sup>. Szczera rozmowa z terapeutą wymaga od cho-

<sup>15</sup> B. Piechnik, *Diagnoza laryngologiczno-foniatryczna*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2016, s. 111.

<sup>16</sup> *Logopedia. Standardy...*, s. 58.

<sup>17</sup> M. Wysocka, *Postępowanie logopedyczne w przypadku osób z czynnościowymi zaburzeniami głosu*, [w:] *Logopedia. Standardy*, s. 606–607.

<sup>18</sup> A. Pruszewicz, *Metodyka badania narządu głosu*, [w:] *Foniatryka kliniczna*, red. A. Pruszewicz, Warszawa 1992, s. 110.

<sup>19</sup> Tamże, s. 110.

rego pokonania barier, w tym dyskomfortu związanego z nieprawidłową fonacją i koniecznością werbalnego komunikowania się, którego pacjent może unikać na co dzień. To również czas na wstępne rozpoznanie sytuacji rodzinnej, towarzyskiej i zawodowej chorego.

Ponieważ zaburzenia głosu mają wpływ na całokształt życia człowieka, czyli na jego osobowość, kondycję psychiczną, sposób komunikowania się z otoczeniem, relacje społeczne czy jakość wykonywanej pracy zawodowej, ta część wywiadu jest niezwykle istotna. Potrzebne informacje można uzyskać na podstawie ustnych odpowiedzi pacjenta i/lub bliskiej osoby, ale także na podstawie przeprowadzonej przez pacjenta samooceny głosu. Badanie podmiotowe w znaczącym stopniu uzupełnia informacje, dopełnia i poszerza diagnozę prowadzoną przez specjalistów w oparciu o wyniki obiektywnych i subiektywnych badań przedmiotowych. Do samooceny służą różne narzędzia, w tym m.in. skala Dyskomfortu Traktu Głosowego (*Vocal Tract Discomfort – VTD*)<sup>20</sup>, która ułatwia pacjentowi identyfikację występujących u niego zaburzeń głosu bądź dolegliwości w obrębie gardła i krtani. Niezwykle popularny jest również kwestionariusz określający Wskaźnik Niepełnosprawności Głosowej (*Voice Handicap Index – VHI*)<sup>21</sup>, służący uświadomieniu sobie nieprawidłowości w zakresie emisji głosu, wyrazistości mówienia, jakości prowadzonych konwersacji, jak również znaczenia zaburzeń głosu w życiu osobistym, towarzyskim i zawodowym.

Zapisane w kwestionariuszach przykładowe sytuacje dają pacjentowi chwilę na autorefleksję, zastanowienie się nad własnym stanem biopsychospołecznym oraz występującymi dolegliwościami, reakcjami na komentarze czy zachowania odbiorców względem tworzonego głosu. Zaangażowanie pacjenta w proces diagnozy daje mu poczucie ważności (podmiotowości), wzmaga też jego wewnętrzną motywację do ćwiczeń w gabinecie oraz zalecanych do wykonania w domu. Podczas kolejnych etapów diagnozy wyniki autoobadania można konfrontować z wynikami badań oraz obserwacjami czynionymi przez logopedę, których przedmiotem są postawa ciała, sposób oddychania, fonacji i artykulacji oraz charakterystyka głosu<sup>22</sup>. Konfrontacja opinii pacjenta z wnioskami logopedy pomoże określić, których nieprawidłowości pacjent jest świadomy, a do czego przyzwyczał się i z czasem przestał postrzegać jako nieprawidłowość. Wspólne logopedy i pacjenta omówienie wyników diagnozy pozwala doprecyzować oczekiwania obu stron względem efektów planowanej terapii.

Świadomość celu nie tylko pomaga w dookreśleniu potrzebnych badań specjalistycznych. Ocena głosu dokonywana w toku wywiadu oraz samobadania ankietowego może uzupełnić diagnozę o informacje niezbędne dla sformułowa-

<sup>20</sup> Por. E. Niebudek-Bogusz i in., *Ocena przydatności Skali Dyskomfortu Traktu Głosowego (VTD) w diagnostyce dysfonii czynnościowej*, „Otorinolaryngologia” 2010, t. 9, nr 4.

<sup>21</sup> A. Pruszewicz i in., *W sprawie kompleksowej oceny głosu – własna modyfikacja testu samooceny niesprawności głosu (Voice Handicap Index)*, „Otolaryngologia Polska” 2004, t. 58, nr 3.

<sup>22</sup> M. Wysocka, dz. cyt., s. 607–615.

nia celów postępowania logopedycznego, przyjęcia adekwatnych procedur, metod i strategii postępowania oraz właściwej organizacji spotkań. Model diagnozy oraz model terapii są standaryzowane i uniwersalne, pamiętać jednak trzeba, że pacjent z zaburzeniami głosu to przypadek indywidualny. Świadomy dorosły człowiek, jako osobowy podmiot intencjonalnych działań zorientowanych na określony skutek, może zgodnie z własną wolą określać ich cel i przewidywać efekt, uczestniczyć w wyborze sposobu realizacji, dobieraniu adekwatnych środków. Celowe działanie ma prowadzić do szczęścia, rozumianego jako odpowiedni poziom jakości życia i odczuwanie jego sensu, mającego niepośledni wpływ na procesy motywacyjne oraz rozumienie własnej egzystencji. Zorientowanie się na cel obliguje do wytyczenia planu, dzięki któremu wyobrażony stan zaistnieje w rzeczywistości. Nie oznacza to porzestawiania na wizji głosu, jaki powinien być, weryfikowanego na drodze subiektywnej oceny percepcyjnej, obiektywnej oceny akustycznej czy oceny aparatu wibracyjnego<sup>23</sup>. Założenie, jaki mógłby być, wyznacza cele naprawdę upragnione, pozostające w sferze ideałów i wyobrażeń pacjenta, ale rzadko ujawniane, a tym samym brane pod uwagę podczas leczenia oraz rehabilitacji.

Zidentyfikowanie objawów, patogenezy i patomechanizmów związanych z zaburzeniami głosu, jak również doprecyzowanie oczekiwań pacjenta względem własnego głosu oraz postrzegania jego zaburzeń, pozwala zbudować właściwy plan oraz program terapii, dostosowany do konieczności, potrzeb, możliwości i marzeń pacjenta. W jego formułowaniu, podobnie jak w diagnozie, trzeba wziąć pod uwagę wielospecjalistyczną opinię laryngologa, foniatry, ale również – w zależności od potrzeb – psychologa, fizjoterapeuty i in. Terapia logopedyczna najczęściej jest podejmowana równolegle z leczeniem przez innych specjalistów.

Logopeda ma świadomość standardu postępowania i procedury służącej uzyskaniu głosu eufonicznego bądź najbardziej do niego zbliżonego. Samo omówienie z pacjentem zasad jest jednak niewystarczające dla osiągnięcia pożądanego efektów, potrzeba interioryzacji najważniejszych reguł, które z przekonaniem i determinacją należy wprowadzić w życie. Świadomy i wewnętrznie przekonany pacjent staje się współodpowiedzialny za plan i program, ale też samą terapię prowadzoną z logopedą, jak również odpowiedzialny za autoterapię, którą stosuje poza gabinetem specjalisty, po przeprowadzeniu niezbędnego instruktażu w tym zakresie. Dlatego poza strategiami informacyjnymi logopeda koncentruje się na (re)edukacji, mającej doprowadzić do opanowania i zautomatyzowania właściwego sposobu tworzenia głosu i zapobieżenia nasileniu się zdiagnozowanych zaburzeń. Wskazane cele i zadania mieszczą się w zakresie edukacji zdrowotnej (ang. *health education*), pokrywają się też z wytycznymi Komisji ds. Profilaktyki Stałego Komitetu Łącznikowego Logopedów przy Unii Europejskiej (franc. *Comite Permanent de Liaison des Orthophonistes / Logopèdes de l'Union Europeenne* – CPLOL).

<sup>23</sup> B. Wiskirska-Woźnica, *Kompleksowa ocena głosu w schorzeniach organicznych i czynnościowych krtani*, Poznań 2002, s. 7.

Dzięki (re)edukacji pacjent nie tylko poznaje bądź przypomina sobie zasady prawidłowej emisji oraz higieny pracy głosem, ale również wciela je w życie pod kontrolą logopedy. Aktywizacja podmiotu podejmującego działania w sposób planowy i z konsekwencją realizującego cele, które są elementem motywującym do przyjmowania określonych postaw i zachowań, służy intensyfikacji działań ukierunkowanych na realizację założeń i pragnień. Zwiększenie wiedzy oraz kompetencji pacjenta pozwalają mu zaangażować się we własne leczenie oraz zaakceptować zmiany niezbędne dla przywrócenia jak największej sprawności narządu głosotwórczego. (Re)edukacja, stawiająca człowieka wobec nieznanymi bądź nieuświadomianymi dotąd czynnościami, służy wypracowaniu i automatyzacji celowych zachowań. Powinny one przeobrazić się w dobre nawyki, aby zwiększyć skuteczność, a zminimalizować wysiłek wkładany w prawidłową emisję głosu. Dzięki temu utrzymanie właściwej postawy staje się rutyną, co więcej – daje poczucie bezpieczeństwa, pewność, komfort, satysfakcję, co w znaczący sposób eliminuje stres i negatywne emocje, które negatywnie wpływają na tworzenie głosu. Edukowanie pacjenta pozwala dłużej utrzymywać efekty uzyskane w ciągu leczenia oraz terapii logopedycznej, jak również w znacznym stopniu zapobiegać ponownemu wystąpieniu zaburzeń głosu bądź doprowadza do szybszego zgłoszenia się do specjalisty. Lepsze funkcjonowanie fizyczne organizmu ma ogromne znaczenie dla psychiki i podniesienia jakości życia społecznego, dlatego logopeda uwzględnia biopsychospołeczną kondycję człowieka, nie zaś tylko aspekt biologiczny.

W terapii pacjentów z zaburzeniami głosu ważne jest zachowanie ciągłości ćwiczeń (m.in. relaksacyjnych, oddechowych, fonacyjnych, artykulacyjnych czy koordynacji oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnej)<sup>24</sup>, których wielokrotne powtarzanie prowadzi do zautomatyzowania prawidłowych ruchów oraz utrzymywania dobrej kondycji psychofizycznej. Zadaniem logopedy jest również pomoc w utrzymaniu właściwej postawy, prawidłowych nawyków czy dokonywanej systematycznie wieloaspektowej, krytycznej samooceny. Dlatego w holistycznym postępowaniu profilaktyczno-diagnostyczno-prognostyczno-terapeutycznym wykorzystuje się wyniki badań obiektywnych i subiektywnych, samoocenę pacjenta z zaburzeniami głosu oraz wiedzę o jego potrzebach psychospołecznych, by w efekcie podnieść jakość życia człowieka, a tym samym dać mu poczucie satysfakcji.

Po postawieniu pełnej diagnozy, określeniu etiologii i patomechanizmów, logopeda prowadzi więc działania ukierunkowane na podniesienie świadomości pacjenta, podejmuje czynności zmierzające do zahamowania postępu choroby, łagodzenia bądź niwelowania negatywnych skutków biopsychospołecznych, uprzedzenia kolejnych problemów emisyjnych poprzez unikanie czynników negatywnie wpływających na głos, bądź zmniejszanie ich intensywności. Wskazane strategie interwencyjne oraz minimalizowanie szkód stosuje się u pacjentów

<sup>24</sup> *Rehabilitacja zawodowych zaburzeń głosu. Poradnik dla nauczycieli*, red. M. Śliwińska-Kowalska i E. Niebudek-Bogusz, Łódź 2009, s. 35–54.

ze zdiagnozowanymi zaburzeniami głosu, u których choroba znacząco wpłynęła na obniżenie komfortu i jakości życia osobistego, towarzyskiego czy zawodowego (wg starszej klasyfikacji to profilaktyka trzeciego stopnia, czyli trzeciorzędowa, reaktywna, w odróżnieniu od profilaktyki uprzedniej stosowana *post factum*)<sup>25</sup>. Celem podejmowanych na tym etapie działań jest również wpływanie na środowisko, w którym pacjent funkcjonuje na co dzień<sup>26</sup>. Konsekwentne wprowadzenie zmian w otoczeniu wiąże się z edukacją współmałżonka/partnera oraz dzieci, wnuków, a nawet współpracowników, by zidentyfikować, a następnie w znacznym stopniu wyeliminować z otoczenia chorego szkodliwe czynniki, takie jak używki (dym papierosowy, alkohol i in.), hałas czy kurz, oraz zatroszczyć się o odpowiednie warunki zewnętrzne (m.in. czystość, wilgotność i temperatura powietrza)<sup>27</sup>. W związku z powyższym zewnętrzne cele logopedii (funkcje społeczne) są niezwykle istotne, gdyż służą wyjaśnianiu zaobserwowanych zjawisk oraz przewidywaniu ich zmian, rozwoju i wpływu na dalsze życie pacjenta z zaburzeniami głosu.

## Zakończenie

Praca korekcyjna wymaga nie tylko cierpliwości z obu stron, samodyscypliny pacjenta czy kontrolowania przez niego czynności wszystkich zaangażowanych narządów, ale również aktywnego udziału w procesie profilaktyczno-diagnostyczno-prognostyczno-terapeutycznym. Rozpowszechnianie interdyscyplinarnej wiedzy<sup>28</sup> dotyczącej zasad prawidłowej emisji i higieny głosu może przyczynić się do przywrócenia prawidłowych funkcji, zaakceptowania nowych reguł życia i radzenia sobie z chorobą, co w znacznym stopniu wpływa na aktywizację zawodową oraz zapobiega izolacji społecznej.

Ponieważ realizacji celów zawsze towarzyszą trudności i przeszkody endo- lub egzogenne, niezależne od pacjenta albo będące efektem jego chwilowej słabości czy zwątpienia, na kolejnych etapach musi nastąpić kilkakrotna weryfikacja celów postępowania logopedycznego. W jej toku należy odznaczyć osiągnięte już cele, określić postępy i wskazać zadania na kolejny etap. Warto je zapisywać i systematycznie odczytywać z pacjentem. Odkrycie i ustalenie celów wyznacza bowiem kierunek samodoskonalenia, wpływa na codzienne ćwiczenie postaw wspierających ich osiągnięcie, na pamiętanie o celach w każdej podejmowanej aktywności.

Zakładany rezultat, podejmowane działania i ustalone motywy powinny być zorientowane na osobę, której przynoszą pożytek. Ponieważ źródło wiedzy

<sup>25</sup> K. Węsierska, dz. cyt., s. 44.

<sup>26</sup> Tamże, s. 41.

<sup>27</sup> *Głos narzędziem pracy. Poradnik dla nauczycieli*, red. M. Śliwińska-Kowalska, Łódź 1999, s. 40–44.

<sup>28</sup> K. Błachnio, *Vademecum logopedyczne*, Poznań 2001, s. 23.

o człowieku tkwi przede wszystkim w nim samym, niezwykle istotne jest aktywne uczestnictwo pacjenta zarówno w procesie diagnozy, jak też w wyznaczaniu celów terapii logopedycznej: zarówno finalnego, jak też operacyjnych, które precyzują efekty aktualnych działań. Cele, plany, wyzwania i marzenia warunkują ciągły rozwój i doskonalenie się, przeciwstawianie się chorobie.

## Bibliografia

- Amernik K., *Morfologia głosu i charakterystyka percepcyjno-akustyczna głosu i mowy u chorych na reumatoidalne zapalenie stawów*, „Annales Academiae Medicae Stetinensis” 2007, nr 53; [http://dx.doi.org/10.1016/s0030-6657\(08\)70218-x](http://dx.doi.org/10.1016/s0030-6657(08)70218-x).
- Głos narzędziem pracy. Poradnik dla nauczycieli*, red. M. Śliwińska-Kowalska, Łódź 1999.
- Grucza F., *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa 1983.
- Kisiel M., *Emisja i higiena głosu w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela*, Dąbrowa Górnicza 2012.
- Klamut R., *Cel – czas – sens życia*, Lublin 2002.
- Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias i M. Kurkowski, Lublin 2014.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10*, <http://www.icd10.pl> [dostęp: 6.04.2016].
- Niebudek-Bogusz E. i in., *Ocena przydatności Skali Dyskomfortu Traktu Głosowego (VTD) w diagnostyce dysfonii czynnościowej*, „Otolaryngologia” 2010, t. 9, nr 4.
- Piechnik B., *Diagnoza laryngologiczno-foniatryczna*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2016.
- Pruszewicz A., *Metodyka badania narządu głosu*, [w:] *Foniatryka kliniczna*, red. A. Pruszewicz, Warszawa 1992.
- Pruszewicz A. i in., *W sprawie kompleksowej oceny głosu – własna modyfikacja testu samooceny niesprawności głosu (Voice Handicap Index)*, „Otolaryngologia Polska” 2004, t. 58, nr 3.
- Rehabilitacja zawodowych zaburzeń głosu. Poradnik dla nauczycieli*, red. M. Śliwińska-Kowalska i E. Niebudek-Bogusz, Łódź 2009.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012.
- Węsierska K., *Profilaktyka logopedyczna w ujęciu systemowym*, [w:] *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. K. Węsierska, Katowice 2012.



- Wiskirska-Woźnica B., *Kompleksowa ocena głosu w schorzeniach organicznych i czynnościowych krtani*, Poznań 2002.
- Woźnicka E. i in., *Nowa metoda manualnej terapii krtani w rehabilitacji zaburzeń czynnościowych głosu*, „Otorinolaryngologia” 2012, t. 11, nr 4.
- Wysocka M., *Postępowanie logopedyczne w przypadku osób z czynnościowymi zaburzeniami głosu*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2016.

## **The awareness of the treatment goal for a speech-language therapist working with a voice disordered patient**

### **Summary**

The work of the speech therapist and the patient with disorders of the voice should consider purposes, established in the deliberate way, best with the active participation of the patient. Aims include both the prevention, as well as the diagnosis, the forecast and therapy proceedings. The awareness of the purpose is not only helping determine needed specialist examinations or conditioning the selection of appropriate procedures, methods and the strategy of speech-therapy proceedings. Along with the self-reflection of the patient with disorders of the voice and the knowledge about his psycho-social needs, awareness of the purpose should also lead the sick person for raising the quality of life.

**Keywords:** logopedic, voice disorder, teleology, goals.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.07>

Jarosław KRAJKA

## **Innowacje w kształceniu tłumaczy w erze cyfrowej – pomiędzy uczelnią a rynkiem pracy**

**Słowa kluczowe:** kształcenie tłumaczy, praktyki zawodowe, lingwistyka stosowana.

### **Wstęp**

Pogodzenie ze sobą teorii i praktyki to wyzwanie, przed którym od zawsze stała dydaktyka akademicka. W przypadku wysoko wyspecjalizowanych zawodów, takich jak tłumacz konferencyjny, przysięgły czy audiowizualny, zapewnienie kształcenia praktycznego o odpowiednio wysokiej jakości oraz integracja praktyki i kształcenia kompetencji językowych i zawodowych podczas zajęć to główne zadania, z którymi zmagają się neofilologie realizujące specjalizacje translatorskie.

Tematem artykułu będzie prezentacja organizacji kształcenia praktycznego na kierunku „lingwistyka stosowana” prowadzonym na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz sposobu integracji przygotowania zawodowego realizowanego w czasie studiów na zajęciach oraz na rynku pracy. Ukazane zostaną rozwiązania praktyczne umożliwiające efektywne funkcjonowanie studentów podczas praktyk, ze szczególnym uwzględnieniem technologii społeczeństwa informacyjnego.

### **1. Podstawy teoretyczne kształcenia zawodowego przyszłych tłumaczy**

Współczesne językoznawstwo stosowane, glottodydaktyka oraz lingwistyka stosowana w znacznym stopniu przyjmują antropocentryczną teorię języków

ludzkich<sup>1</sup> jako paradygmat teoretyczny dla kształcenia tłumaczy i nauczycieli. Według Gruczy, nie można mówić o „nauczaniu” czy „kształtowaniu” kompetencji translatorskiej, bo ta, jako taka, jest zawarta w umyśle każdego mówcy/użytkownika języka, i musi zostać „uwolniona” poprzez odpowiednie sterowanie dydaktyczne. Mimo propozycji zarówno maksymalistycznych definicji kompetencji translatorskiej<sup>2</sup>, jak i bardziej zredukowanych modeli, program kształcenia tłumaczy musi obejmować symulację warunków pracy zawodowej tłumacza w ramach realnych projektów<sup>3</sup>. Zgodnie z teorią społecznego konstrukttywizmu, kształtowanie własnych umiejętności zawodowych w kontekście społecznym oraz autonomizacja tłumacza (*translator empowerment*)<sup>4</sup> stanowią najbardziej skuteczne formy realizacji kształcenia zawodowego.

Na konieczność ścisłego powiązania systemów edukacyjnych, rynku pracy i studentów wskazują opracowania i raporty zarówno krajowe (GUS), jak i zagraniczne<sup>5</sup>. Edukacja dla zatrudnienia (*Education for Employment*, E2E) vs. edukacja dla kariery (*Education for Career*, E4C) to podejścia zakładające komunikację i porozumienie między uczestnikami procesu dydaktycznego – nauczycielami, studentami oraz pracodawcami, w celu umożliwienia negocjacji sposobów kształcenia zawodowego oraz zwiększenia motywacji studentów do realizacji praktyk<sup>6</sup>.

Zakładając istotną rolę autonomii ucznia we współczesnej dydaktyce językowej i zauważając jednocześnie istotną przewagę podejścia komunikacyjnego, a zwłaszcza zadaniowego, nad behawiorystycznym „bodźcowaniem” w procesie kształcenia przyszłych tłumaczy, należy rozważyć możliwość włączenia podejścia zadaniowego i uczenia się we współpracy do procesu kształcenia praktycznego<sup>7</sup>. Jak twierdzi Klimkowski, układ dydaktyczny oparty na uczeniu się jako rozwiązywaniu zadań pozwoli na wydobycie potencjału relacji interpersonalnych i umożliwi lepsze wykształcenie kompetencji translatorskiej.

<sup>1</sup> F. Grucza, *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, red. F. Grucza, M. Dakowska, Warszawa 1997, s. 7–21; tegoż, *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*, „Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics/Angewandte Linguistik” 2009, t. 1, s. 19–39.

<sup>2</sup> A. Pym, *Redefining Translation Competence in an Electronic Age*. In *Defence of a Minimalist Approach*, „META” 2003, t. 48, nr 4, s. 481–497.

<sup>3</sup> K. Klimkowski, *Towards a Shared Curriculum in Translator and Interpreter Education*, Wrocław 2015.

<sup>4</sup> D. Kiraly, *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*, Manchester 2000.

<sup>5</sup> M. Mourshed, J. Patel, K. Suder, *Education to Employment: Getting Europe's Youth to Work*, Londyn, 2014, <http://mckinseysociety.com/education-to-employment/report/> [dostęp: 16.04.2016].

<sup>6</sup> Tamże, s. 78–99.

<sup>7</sup> K. Klimkowski, dz. cyt., s. 43–44.

## 2. Charakterystyka modułów kształcenia zawodowego na lingwistyce stosowanej UMCS

Lingwistyka stosowana UMCS jako miejsce realizacji innowacji w kształceniu praktycznym przyszłych tłumaczy i specjalistów językowych to dwustopniowe studia o profilu praktycznym, obejmujące przygotowanie do zawodu tłumacza i nauczyciela w zakresie jednego lub dwóch języków. Kierunek umożliwia uzyskanie kompetencji i uprawnień do nauczania i tłumaczenia w zakresie obu języków w momencie ukończenia studiów w następujących parach językowych: angielski + niemiecki, angielski + rosyjski, angielski + francuski, niemiecki + angielski, angielski + hiszpański oraz angielski + portugalski.

Kształcenie zawodowe ukierunkowane na praktykę realizowane jest w programie studiów poprzez moduły praktycznej nauki języka 1. i 2., wiedzy i umiejętności kulturoznawczych 1. i 2. języka, lingwistycznego i tekstologicznego. Głównym elementem składowym programu studiów są jednak moduły specjalizacyjne, glottodydaktyczny i translatoryczny, również realizowane w obrębie obu studiowanych języków.

Tłumaczenia ustne (a'vista, konsekwentne, symultaniczne), pisemne (przeładowanie tekstów ogólnych, tekstów artystycznych, tekstów specjalistycznych, stron internetowych), multimedialne (tłumaczenia audiowizualne, dubbing i voice-over) to obszary kształcenia zawodowego zawarte w programie studiów, rozłożone na poszczególne lata na pierwszym i drugim stopniu studiów. Filozofia kształcenia w ramach lingwistyki stosowanej, sformułowana na podstawie założeń teorii antropocentrycznej Franciszka Gruczy<sup>8</sup>, zakłada rozwijanie umiejętności translatorskich przez cały okres trwania studiów, na równi z innymi zajęciami praktycznej nauki języka. Biorąc pod uwagę poziom wejściowy studentów w zakresie umiejętności językowych, koncepcja kształcenia zakłada gradację umiejętności, od ćwiczeń translacyjnych i a'vista podczas pierwszych trzech semestrów studiów, ćwiczeń tłumaczenia konsekwentnego w semestrach 4–6, aż do tłumaczeń symultanicznych na 2. roku studiów drugiego stopnia.

Podobnie szczegółowe umiejętności dydaktyczne są rozwijane w ramach przygotowania psychopedagogicznego, dydaktyki przedmiotowej 1. języka do nauczania i praktyk nauczycielskich na 2. etapie edukacyjnym w cyklu studiów pierwszego stopnia oraz, analogicznie, przygotowania psychopedagogicznego, dydaktyki przedmiotowej 1. i 2. języka oraz praktyk nauczycielskich w zakresie obu języków w cyklu studiów drugiego stopnia. Oprócz zajęć poświęconych dydaktyce sprawności językowych i podsystemów języka wymienionych powyżej, w skład modułu zawodowego wchodzi również zajęcia ukierunkowane tematycznie, takie jak „ocena osiągnięć ucznia”, „nowe media w dydaktyce języków obcych”, „nauczanie języków specjalistycznych”, „warsztat zawodowy nauczyciela”, „autorski program nauczania” czy „dydaktyka kompensacyjna”.

<sup>8</sup> F. Grucza, *Języki ludzkie...*; tegoż, *Metanaukowa i metajęzykowa...*

Ponieważ celem niniejszego artykułu jest refleksja nad formami kształcenia kompetencji translatorskiej w ścisłym związku pomiędzy kształceniem akademickim „w murach Uczelni” oraz kształceniem praktycznym w realiach rynku pracy, dalsza analiza będzie dotyczyła jedynie praktyk tłumaczeniowych, bez poruszania kwestii organizacji praktyk nauczycielskich i innowacji wdrażanych w tym zakresie – jako zagadnień do osobnych rozważań<sup>9</sup>.

Cele kształcenia praktycznego w kształceniu przyszłych tłumaczy i specjalistów językowych powinny obejmować wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne w ścisłym powiązaniu z funkcjonowaniem pracownika na rynku pracy. Poniżej przedstawione zostały cele praktyk translatorskich na lingwistyce stosowanej UMCS zawarte w „Programie praktyk”:

- student wie, w jaki sposób przygotować się do realizacji zadania translatorskiego;
- student zna kryteria oceny tłumaczenia;
- student potrafi zdobyć i wykorzystać źródła informacji;
- student zna sektor usług tłumaczeniowych oraz regulacje dotyczące funkcjonowania interesariuszy zewnętrznych;
- student potrafi zarządzać i kierować pracą projektową i zespołową w zakresie działań tłumacza;
- student potrafi ocenić swoje działania jako tłumacz oraz działania innych studentów w roli tłumacza;
- student umie zarządzać usługą translatorską i realizować jej etapy;
- student potrafi działać zgodnie z wymogami jakościowymi i regulacjami określonymi przez interesariuszy;
- student wykazuje gotowość podejmowania samodzielnych działań wspierających rozwój kompetencji translatorskiej;

<sup>9</sup> B. Sadownik, *Akademicki program doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych – szkolnych opiekunów praktyk i jego innowacja w perspektywie glottodydaktycznej*, [w:] *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, red. M. Cichoń, M. Krzezińska-Adamek, A. Pado, H. Rycyk-Sztajdel, B. Sadownik, J. Sękowska, Lublin 2014, s. 15–28; B. Skowronek, L. Ciepielewska-Kaczmarek, G. Gorąca-Sawczyk, *Przygotowanie do zawodu nauczyciela w ocenie studentów specjalizacji glottodydaktycznej*, [w:] *Przez praktyki do praktyki...*, s. 29–40; J. Krajka, M. Marczak, *Jeden język, wiele kultur – realizacja praktyk pedagogicznych w ramach projektu www.praktyki.wh oraz w projekcie interkulturowym*, [w:] *Przez praktyki do praktyki...*, s. 51–60; A. Bąk-Średnicka, *Nowatorskie podejście do kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego w PWSZ w Sandomierzu*, [w:] *Przez praktyki do praktyki...*, s. 85–94; M. Cichoń, B. Bednarz, *Innowacyjne kształcenie nauczycieli romanistów: praktyki pedagogiczne realizowane w Instytucie Filologii Romańskiej w ramach projektu www.praktyki.wh.umcs*, [w:] *Przez praktyki do praktyki...*, s. 95–104; M. Janicka, *Uwarunkowania rozwijania refleksyjności nauczyciela na przykładzie przygotowania nauczycieli języka obcego do pełnienia roli szkolnego opiekuna praktyk w ramach projektu www.praktyki.wh.umcs*, [w:] *Przez praktyki do praktyki...*, s. 105–118; A. Pado, *Opis innowacji w praktykach przedmiotowych oraz w realizacji przedmiotów kierunkowych specjalizacji glottodydaktycznej na kierunku lingwistyka stosowana*, [w:] *Przez praktyki do praktyki...*, s. 131–142.

— student rozumie konieczność współpracy z innymi.

Realizacja wyżej wymienionych celów zakłada organizację praktyk w bliskiej współpracy z interesariuszami zewnętrznymi (instytucjami funkcjonującymi na rynku pracy) oraz wewnętrznymi (jednostkami organizacyjnymi i pracownikami uczelni), aktywny udział obu stron w projektowaniu, monitorowaniu i ewaluacji praktyk zawodowych oraz realizację praktyk w trybie pracy zespołowej. Te założenia wyznaczają kierunek działań zmierzających do organizacji praktyk w innowacyjny sposób, o czym więcej znajdzie się w naszych rozważaniach poniżej.

Biorąc pod uwagę stopień różnorodności umiejętności wchodzących w obszar tematyczny wyżej wymienionych zajęć, zarówno w zakresie tłumaczeń ustnych, jak i pisemnych, artystycznych, jak i specjalistycznych, kluczowym problemem dla organizacji praktyk zawodowych staje się taka dywersyfikacja praktyk, która umożliwi uzyskanie umiejętności w bardzo wielu obszarach działalności językowej (filmy, radio, teksty, dokumenty) w obrębie kilku języków. Zatem przygotowanie programu praktyk kompleksowo obejmującego efekty kształcenia oraz zintegrowanego z programem studiów musiało pociągać za sobą konieczność „otwarcia” Uczelni na nowe obszary działalności społeczno-gospodarczej i zgromadzenie odpowiednio zróżnicowanego „portfela praktykodawców” zapewniających realizację szerokiego wachlarza działań translatorskich.

Drugim niezwykle istotnym czynnikiem warunkującym konieczność realizacji innowacji w kształceniu zawodowym były zmiany w ustawie „Prawo o szkolnictwie wyższym”, wprowadzające obowiązek zapewnienia 3-miesięcznego kształcenia praktycznego na każdym poziomie studiów dla kierunków o profilu praktycznym. Zwiększenie ilości praktyk translatorskich oraz ich równomierne rozłożenie w programie studiów na poszczególne semestry spowodowało konieczność redefinicji nie tylko zadań translatorskich, które mają wykonywać studenci podczas praktyk, ale również stopnia i formy ich zaangażowania językowego, które odpowiadałoby rosnącej kompetencji językowej. W związku z tym, bardziej szczegółowe rozwiązania w zakresie stopniowości ról na praktykach oraz pracy grupowej wydały się właściwymi środkami do sprostania wyżej opisanym wyzwaniom.

### **3. Ewaluacja form kształcenia praktycznego na lingwistyce stosowanej (w latach 2009–2013) oraz na UMCS (w latach 2012–2013)**

W celu zdiagnozowania efektywności dotychczasowych form kształcenia praktycznego umiejętności translatorskich studentów lingwistyki stosowanej UMCS, przeprowadzona została wewnętrzna ewaluacja programowa, w której studenci w poszczególnych grupach studenckich wypełniali anonimowe i obo-

wiązkowe ankiety badające przyrost umiejętności na danym roku oraz efektywność kształcenia w ramach poszczególnych zajęć. Tego typu ewaluacja programowa jest fragmentem systemu kontroingu dydaktycznego, zakładającego ciągły monitoring nad poszczególnymi aspektami procesu kształcenia w ramach ewaluacji kształtującej oraz okresową ocenę poszczególnych modułów programu studiów.

Po przeprowadzeniu ewaluacji na przestrzeni 4 lat (2009–2013), najważniejsze wnioski w zakresie organizacji praktyk zawodowych przedstawiały się następująco:

- Dotychczasowo realizowane praktyki w biurach tłumaczeń okazały się mało efektywne, biura nie zapewniały znaczących zadań umożliwiających wzrost autonomii tłumacza, a zadowalały się np. dyskusjami terminologicznymi na forum online.
- Własna inicjatywa studentów w znajdowaniu praktykodawców, choć niezwykle pożądana w ramach rozwijania postaw przedsiębiorczości i poznawania rynku pracy, prowadziła do dużych rozbieżności w obciążeniach poszczególnych praktykantów, jak również uniemożliwiała koordynację procesu kształcenia praktycznego przez opiekunów z ramienia Uczelni.
- Akceptacja jednego praktykodawcy dla realizacji całych praktyk z programu studiów ograniczała praktykantów często do jednego typu zadania translatorskiego (np. jedynie tłumaczenia pisemne tekstów użytkowych), nie odpowiadając w ten sposób na szeroką gamę form tłumaczenia wprowadzonych przez program studiów.
- Brak formalizacji realizacji praktyk między Uczelnią a praktykodawcami i rozliczanie praktyk „post-factum” skutkowało brakiem możliwości planowania i sterowania procesem kształcenia praktycznego przez opiekunów uczelnianych.
- Wymóg realizacji 150 godzin przeliczanych na strony obliczeniowe promował tłumaczenia pisemne jako najłatwiejszą formę wypełnienia wymogów niezbędnych do zaliczenia praktyk.
- Świadczenie przez praktykantów „usług językowych” dla samodzielnie znalezionych instytucji bez informacji zwrotnej utrudniało właściwy rozwój kompetencji językowej oraz profesjonalnej praktykantów.
- Trudności w znalezieniu biur tłumaczeń do współpracy często powodowały nadmierną ilość praktykantów w jednym biurze lub rotacyjne odbywanie praktyk.

Oprócz ewaluacji wewnętrznej, w latach 2012–2013 w ramach projektu „Nowoczesny model zarządzania w UMCS” została przeprowadzona kompleksowa analiza funkcjonowania modelu praktyk zawodowych w skali całej uczelni. Projekt przewidywał również zadania, które podniosą poziom zarządzania jakością kształcenia. Zaplanowano zmianę systemu praktyk zawodowych oraz stworzenie narzędzi komunikacji z absolwentem i pracodawcą w celu określenia ścieżki kształcenia oczekiwanej na rynku.



Badanie efektywności praktyk zawodowych zostało przeprowadzone wieloetapowo:

1. Analiza istniejącej dokumentacji w postaci procedur i regulaminów praktyk.
2. Badanie ankietowe studentów zawierające listę pytań z możliwością jednokrotnego wyboru (319 respondentów – studentów UMCS, studenci wszystkich kierunków i wszystkich wydziałów uczelni, co najmniej 5 osób z każdego kierunku studiów).
3. Wywiady pogłębione realizowane w formie
  - a. pytań otwartych w badaniu ankietowym,
  - b. moderowanego warsztatu analizy SWOT w siedzibie UMCS,
  - c. wywiadów bezpośrednich i telefonicznych,
  - d. wywiadów opartych na formularzu elektronicznym.

Badanie pokazało, że w skali całej Uczelni system realizacji praktyk zawodowych na UMCS prezentuje niejednolite podejście do tego elementu procesu kształcenia, a wydziały uczelni wykształciły własne rozwiązania i zwyczaje<sup>10</sup>. Studenci oczekują nabycia praktycznych umiejętności zawodowych, których nie zapewnia im proces kształcenia oparty o wiedzę teoretyczną. Drugim głównym oczekiwaniem zgłaszanym przez studentów jest podniesienie rangi praktyki zawodowej tak, aby stała się istotnym czynnikiem branym pod uwagę przez pracodawców podczas procesów rekrutacyjnych.

**Tabela 1.** Odpowiedzi na pytanie: „Odnosząc się do swoich doświadczeń lub oczekiwań, oceń JAK DUŻE ZNACZENIE mają elementy realizacji praktyk studenckich”

Obszar	Średnia
12. Przydatność wiedzy i kompetencji pozyskanych podczas praktyk w trakcie poszukiwania realnej pracy	4,48
10. Zgodność programu praktyk z wymogami rynku pracy	4,31
11. Jasne warunki zaliczania praktyki	4,27
3. Zgodność profilu pracodawcy z celem praktyki	4,22
4. Łatwy kontakt z pracodawcą (dostępne aktualne dane teleadresowe oraz wskazane adresy kontaktowe)	4,17
5. Jasno sformułowane regulaminy realizacji praktyk na wydziałach i kierunkach	4,16
7. Łatwy kontakt z opiekunem praktyki (np. aktualne dane kontaktowe, dostępność opiekuna, wskazane dni i godziny kontaktu)	4,13
2. Szeroki wybór pracodawców	4,07
9. Łatwe formalności w trakcie załatwiania praktyki	4,07
ŚREDNIA DLA WSZYSTKICH ODPOWIEDZI	4,03
8. Pomoc uczelni w kontakcie z pracodawcą	3,86
1. Dostęp do informacji o pracodawcach	3,82
6. Narzędzia informatyczne do rejestracji przebiegu praktyki	3,46

<sup>10</sup> J. Kamiński, *System zarządzania praktykami zawodowymi na UMCS. Opracowanie w ramach projektu „Nowoczesny model zarządzania w UMCS”*, Lublin 2013, s. 7.

Jak pokazują średnie odpowiedzi studentów udzielane w skali od 1 (najmniej ważny) do 5 (najważniejszy), studenci przykładają ogromną wagę do roli praktyk zawodowych w zapewnieniu umiejętności funkcjonowania na rynku pracy, poszukiwania pracodawców, zgodności praktykodawców z profilem studiów. Choć, jak pokazują dane w tabeli powyżej, rola narzędzi informatycznych oraz pomoc uczelni w kontakcie z pracodawcą odgrywa mniejsze znaczenie, te dwa elementy można w dużo większym stopniu wykorzystać do sterowania procesem kształcenia praktycznego oraz integracji realizowanych zadań z programem nauczania na studiach.

Podsumowując wyniki ewaluacji, w ocenie studentów tak rozumiane rezultaty praktyk zawodowych w obecnym systemie są osiągane słabo lub, co najwyżej, średnio. Przyczynami takiego stanu rzeczy mogą być następujące czynniki<sup>11</sup>:

- brak mechanizmów angażujących pracodawców w przygotowanie programu, realizację i ocenę praktyk;
- niski nadzór ze strony uczelni nad faktycznym przebiegiem praktyki;
- godzinowy, nie zadaniowy, system praktyk;
- brak systemu motywacji dla działań wspierających jakość dla opiekunów praktyk;
- niejednolite, nieprecyzyjne regulacje formalne praktyk;
- brak strategii pozyskiwania i utrzymywania atrakcyjnych pracodawców.

Rekomendacje do wdrożenia w skali całej uczelni, według ewaluatorów, zakładają stworzenie jednolitych regulacji dotyczących systemu realizacji praktyk, wypracowanie i wdrożenie systemu ewaluacji i optymalizacji systemu praktyk z trzech perspektyw: studenta, pracodawcy i uczelni (opiekunowie praktyk), wsparcie systemu rozwiązaniami informatycznymi oraz usprawnienie systemu motywacji opiekunów praktyk.

#### **4. Innowacyjny program praktyk translatorskich na lingwistyce stosowanej UMCS**

Zaprojektowanie, wdrożenie i ewaluacja innowacji dydaktycznej w postaci nowej organizacji kształcenia praktycznego na lingwistyce stosowanej UMCS miało za zadanie uatrakcyjnić ofertę praktyk poprzez zgromadzenie możliwie szerokiego portfela praktykodawców, dywersyfikację zadań translacyjnych realizowanych na praktykach, wypracowanie mechanizmów koordynacji i współpracy między opiekunami z ramienia Uczelni a praktykodawcami oraz zapewnienie możliwości realizacji praktyk dla znacznie zwiększonej liczby studentów przez wszystkie lata studiów, począwszy od pierwszego roku studiów 1 stopnia, a kończąc na studentach ostatniego roku studiów magisterskich. Innowacja

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 7.

realizowana była w następujących fazach, głównie w trakcie roku akademickiego 2013/2014:

1. nawiązanie i sformalizowanie współpracy z interesariuszami zewnętrznymi i wewnętrznymi;
2. zorganizowanie systemu pracy w grupach zadaniowych z określonymi rolami zawodowymi (koordynator, researcher, korektor, tłumacz, ewaluator);
3. opracowanie oprzyrządowania realizacji praktyk (regulamin praktyk, kodeks dobrej praktyki współpracy z pracodawcami, arkusze analizy pracy własnej, arkusze obserwacyjne, platforma informatyczna w „chmurze”, zapis cyfrowy materiału dźwiękowego z tłumaczeń ustnych w celu późniejszej analizy ewaluacyjnej, wykorzystanie narzędzi CAT do realizacji indywidualnych i grupowych zadań translacyjnych, glosariusze terminologiczne);
4. wdrożenie programu;
5. ewaluacja programu praktyk oraz powiązania kształcenia praktycznego z realizacją poszczególnych zajęć kursowych.

Najbardziej istotnym elementem innowacji, w dużej mierze warunkującym jej skuteczność, było zgromadzenie „portfela” pracodawców odpowiadającego rosnącej liczbie studentów na lingwistyce stosowanej UMCS. Dywersyfikacja praktykodawców obejmujących różnorodne sektory rynku pracy miała za zadanie zapewnić studentom przygotowanie do funkcjonowania w różnych kontekstach zawodowych, z jednoczesną możliwością znalezienia dla studentów niższych lat zadań niewymagających bardzo wysokiej kompetencji językowej. Otwarcie uczelni na różne obszary otoczenia społeczno-gospodarczego nastąpiło przy jednoczesnym unikaniu relacji z podmiotami komercyjnymi, zwłaszcza z biurami tłumaczeń, aby nie doprowadzać do utraty konkurencyjności absolwentów wobec podmiotów wykorzystujących bezpłatną pracę praktykantów dla obniżenia stawek za tłumaczenia oferowanych w przetargach. Wreszcie powiązanie uczelni i konkretnych praktykodawców umowami o współpracy ma w perspektywie długofalowej umożliwić wykorzystanie danych praktykodawców oraz planowanie sposobu integracji treści z praktyk z programami nauczania przedmiotów na studiach.

Aktualni praktykodawcy lingwistyki stosowanej UMCS to:

- stacje radiowe i telewizyjne: Akademickie Radio Centrum, Radio eR, Telewizja UMCS;
- dystrybutorzy filmów i organizatorzy festiwali/pokazów filmowych: Centrum Kultury w Lublinie, Watch Docs. Prawa człowieka w filmie, Letnia Akademia Filmowa, Dzielnicowy Dom Kultury na Węglinie;
- organizacje pozarządowe i fundacje – Euro Edukacja, Fundacja Europomost, Lubelska Akademia Rozwoju, Polski Związek Głuchych;
- wydawcy literatury naukowej – Lubelskie Towarzystwo Genealogiczne, Wydawnictwo UMCS, Uniwersytet Jana Kochanowskiego;
- państwowe i samorządowe instytucje kultury – Państwowe Muzeum na Majdanku, Muzeum Wsi Lubelskiej w Lublinie, Muzeum Zamoyskich w Kozłowie, Muzeum Nadwiślańskie w Kazimierzu Dolnym;

— jednostki samorządowe – Urząd Miasta Lublin, Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego.

Oprócz interesariuszy zewnętrznych bardzo ważną rolę w organizacji kształcenia praktycznego odgrywają również praktyki wewnątrzuczelniane, realizowane jako obsługa językowa wydarzeń, publikacji czy czasopism naukowych wydawanych przez jednostki organizacyjne wydziału humanistycznego czy innych wydziałów (głównie w zakresie nauk społecznych, w ramach wydziału pedagogiki i psychologii czy wydziału ekonomicznego). Wymienić tu można obsługę tłumaczeniową konferencji naukowych, sympozjów, wykładów gościnnych (tłumaczenia symultaniczne, konsekwentne, szeptane, tłumaczenia abstraktów); tłumaczenie abstraktów artykułów naukowych i notek biograficznych czasopism naukowych wydawanych na Wydziale Humanistycznym UMCS czy korektę abstraktów obcojęzycznych dla Wydawnictwa UMCS.

Innowacyjność nowych form kształcenia praktycznego podkreślają również konkretne rozwiązania informatyczne i organizacyjne, wprowadzone w celu lepszego zarządzania grupami projektowymi, ułatwienia pracy studentom oraz nabycia przez nich kompetencji informatycznych i społecznych niezbędnych dla funkcjonowania na rynku pracy:

- dedykowana platforma „w chmurze” do kontaktów z podziałem na poszczególne projekty;
- stopniowanie odpowiedzialności i ról wykonywanych przez studentów w poszczególnych projektach (koordynator, tłumacz, korektor, researcher);
- bieżące opracowywanie i uzupełnianie/weryfikacja glosariuszy w celu ujednolicenia terminologii w wykonywanych tłumaczeniach dla danego klienta;
- podporządkowanie tematyki zajęć planowym wydarzeniom (przygotowanie do konferencji);
- przeliczenie poszczególnych zadań translacyjnych na punkty, konieczność zdobycia określonej liczby punktów na przestrzeni całych studiów, możliwość samodzielnego kształtowania formy realizacji praktyk przez studenta w zakresie preferowanych przez siebie form tłumaczeń;
- uwzględnienie w regulaminie gradacji ról w grupach projektowych (koordynator, korektor, asystent, researcher) poprzez opunktowanie odzwierciedlające różny stopień nakładu pracy i odpowiedzialności za tłumaczony produkt;
- negocjowanie katalogu zadań i czasu ich realizacji z praktykodawcami.

## Zakończenie

Praktyki zawodowe stanowią często niedoceniany element edukacji uniwersyteckiej, i jako takie, bez większej refleksji, są relegowane do własnej inicjatywy studentów. Rzadko podejmowane były do tej pory na studiach neofilologicznych próby ścisłego powiązania kształcenia praktycznego z programem studiów.

Można odnieść wrażenie, że praktyki zawodowe (z wyjątkiem, być może, praktyk nauczycielskich, gdzie formy i tryb realizacji są w dużej mierze zunifikowane przez przepisy ministerialne) stanowią pewnego rodzaju „kłopot” czy też „ciężar” dla jednostek prowadzących kierunki studiów.

Jeżeli jednak pojmujemy proces kształcenia przyszłych tłumaczy czy specjalistów językowych na lingwistyce stosowanej UMCS kompleksowo, zarówno kształcenie na Uczelni, jak i zdobywanie umiejętności zawodowych na praktykach translatorskich musi stanowić spójny system przemyślanych, przygotowanych i odpowiednio koordynowanych działań. W niniejszym artykule przedstawiono koncepcję zmierzającą do nadania kształceniu praktycznemu dużo wyższej rangi niż poprzednio, mającą na celu integrację tematyczno-kompetencyjną modułu kształcenia translatorskiego z odpowiednimi działaniami praktycznymi realizowanymi na rynku pracy.

Innowacyjność opisywanych w artykule rozwiązań organizacyjnych i informatycznych może naturalnie podlegać ocenie. Jednak wyniki wstępnej ewaluacji nowego modelu praktyk, dokonywanej zarówno przez opiekunów praktyk z ramienia Uczelni, jak i studenckich koordynatorów poszczególnych zadań translacyjnych, wskazują na znaczną efektywność przyjętych rozwiązań i skuteczność filozofii zakładającej dywersyfikację praktykodawców, autonomię praktykanta w kształtowaniu własnej ścieżki odbywania praktyk, realizację zadań translatorskich w grupach projektowych oraz stopniowalność ról i odpowiedzialności odzwierciedlonych w punktowym systemie oceniania realizacji praktyki.

## Bibliografia

- Bąk-Średnicka A., *Nowatorskie podejście do kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego w PWSZ w Sandomierzu*, [w:] *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, red. M. Cichoń, M. Krzemińska-Adamek, A. Pado, H. Rycyk-Sztajdel, B. Sadownik, J. Sękowska, Lublin 2014.
- Cichoń M., Bednarz B., *Innowacyjne kształcenie nauczycieli romanistów: praktyki pedagogiczne realizowane w Instytucie Filologii Romańskiej w ramach projektu [www.praktyki.wh.umcs](http://www.praktyki.wh.umcs)*, [w:] *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, red. M. Cichoń, M. Krzemińska-Adamek, A. Pado, H. Rycyk-Sztajdel, B. Sadownik, J. Sękowska, Lublin 2014.
- Grucza F., *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, red. F. Grucza, M. Dakowska, Warszawa 1997.
- Grucza F., *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*, „Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics/Angewandte Linguistik” 2009, t. 1.

- Janicka M., *Uwarunkowania rozwijania refleksyjności nauczyciela na przykładzie przygotowania nauczycieli języka obcego do pełnienia roli szkolnego opiekuna praktyk w ramach projektu www.praktyki.wh.umcs*, [w:] *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, red. M. Cichoń, M. Krzemińska-Adamek, A. Pado, H. Rycyk-Sztajdel, B. Sadownik, J. Sękowska, Lublin 2014.
- Kamiński J., *System zarządzania praktykami zawodowymi na UMCS. Opracowanie w ramach projektu „Nowoczesny model zarządzania w UMCS”*, Lublin 2013.
- Kiraly D., *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*, Manchester 2000.
- Klimkowski K., *Towards a Shared Curriculum in Translator and Interpreter Education*, Wrocław 2015.
- Krajka J., Marczak M., *Jeden język, wiele kultur – Realizacja praktyk pedagogicznych w ramach projektu www.praktyki.wh oraz w projekcie interkulturowym*, [w:] *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, red. M. Cichoń, M. Krzemińska-Adamek, A. Pado, H. Rycyk-Sztajdel, B. Sadownik, J. Sękowska, Lublin 2014.
- Mourshed M., Patel J., Suder K., *Education to Employment: Getting Europe's Youth to Work*, Londyn, 2014, <http://mckinseysociety.com/education-to-employment/report/> [dostęp: 16.04.2016].
- Pado A., *Opis innowacji w praktykach przedmiotowych oraz w realizacji przedmiotów kierunkowych specjalizacji glottodydaktycznej na kierunku lingwistyka stosowana*, [w:] *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, red. M. Cichoń, M. Krzemińska-Adamek, A. Pado, H. Rycyk-Sztajdel, B. Sadownik, J. Sękowska, Lublin 2014.
- Pym A., *Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach*, „META” 2003, t. 48, nr 4.
- Sadownik B., *Akademicki program doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych – szkolnych opiekunów praktyk i jego innowacja w perspektywie glottodydaktycznej*, [w:] *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, red. M. Cichoń, M. Krzemińska-Adamek, A. Pado, H. Rycyk-Sztajdel, B. Sadownik, J. Sękowska, Lublin 2014.
- Skowronek B., Ciepielewska-Kaczmarek L., Gorąca-Sawczyk G., *Przygotowanie do zawodu nauczyciela w ocenie studentów specjalizacji glottodydaktycznej*, [w:] *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, red. M. Cichoń, M. Krzemińska-Adamek, A. Pado, H. Rycyk-Sztajdel, B. Sadownik, J. Sękowska, Lublin 2014.

## **Innovations in translator and interpreter education in the digital era – reconciling academia and the job market**

### **Summary**

Bringing together theory and practice is a challenge faced by university curricula since time immemorial. Given highly specialized job profiles, such as sworn translator, conference interpreter or audiovisual translator, ensuring high-quality translation practice in authentic contexts is a must for effective training of language specialists. The aim of the article will be to reflect upon the organization of practical training reconciling academia and the job market at the Applied Linguistics study programme of Maria Curie-Skłodowska University in Lublin.

**Keywords:** translator training, professional practice, applied linguistics.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.08>

Anna MAJKIEWICZ

## Czy można nauczyć kompetencji interkulturowej?

**Słowa kluczowe:** kompetencja interkulturowa, model procesualny, Web 2.0, treningi interkulturowe.

Od dwóch dziesięcioleci na rynku edukacyjnym w Niemczech ogromnym zainteresowaniem cieszą się tzw. treningi interkulturowe, oferowane w ramach seminariów, szkoleń, kursów, warsztatów, których organizatorami są instytucje rządowe, edukacyjne, władze lokalne, organizacje młodzieżowe, diecezje kościoła katolickiego. Nie brakuje również prywatnych komercyjnych inicjatyw – kuszących kolorowymi katalogami czy broszurami na papierze kredowym – oferujących weekendowe seminaria lub kursy w formie samouczka, ułatwiający nabycie „modnej” kompetencji. Odbiorcami ofert treningowych są nie tylko wykwalifikowani pracownicy z sektora interkulturowego managementu (prowadzący lub mający prowadzić interesy z zagranicznymi partnerami), czy też osoby w pracy zawodowej mające kontakt z imigrantami (np. urzędnicy, nauczyciele, lekarze, pielęgniarze), ale również ci, którzy pragną uchodzić w życiu zawodowym za ekspertów tej „specjalnej” kompetencji.

Wobec rosnącego zainteresowania umiejętnościami interkulturowymi, będącymi – zdaniem wielu teoretyków komunikacji<sup>1</sup> – znakiem współczesnych czasów<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Jak podkreśla Laurenz Volkmann, zachodzące procesy globalizacyjne sprawiły, że kompetencja (inter)kulturowa stała się wręcz „lebensnotwendige Fertigkeit”, tj. umiejętnością (*skill*) niezbędną do życia w globalnym świecie. L. Volkmann, *Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur*, [w:] *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens”*, Hrsg. L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning, D. Rösler, Tübingen 2000, s. 165.

<sup>2</sup> Wzmoczone zainteresowanie kompetencją interkulturową w Niemczech ma swoje źródło w polityce Niemiec lat 60. ściągania taniej siły roboczej (*Gastarbeiter*) z Włoch, Grecji i Turcji. Również regularny przyływ do Niemiec azylantów z Europy Środkowowschodniej i Wschodniej, a także z Południowo-Wschodniej (Jugosławia), a od stanu wojennego w PRL również z Polski, znacząco przyczynił się do wzrostu liczby cudzoziemców w tym kraju. Od lat dzie-

i szerokiego spektrum ofert edukacyjnych w zakresie kształcenia interkulturowego, nasuwa się pytanie: czy rzeczywiście można nauczyć kompetencji interkulturowej?<sup>3</sup> Zanim odpowiemy, powinniśmy wyjaśnić, co dokładnie oznacza ten termin.

## 1. Kompetencja interkulturowa – definicja

Zdaniem niemieckiego badacza interkulturowości, Jürgena Strauba, paleta komponentów (cechy, wiedza, umiejętności) składających się na rzeczoną kompetencję jest tak duża, że właściwie można powiedzieć, iż w zakres tej kompetencji wchodzi niemal wszystko, a jej (chciałoby się rzec – pozorne) nabycie to przejściowy rezultat uczenia się przez całe życie<sup>4</sup>. Nie dziwi zatem fakt, że sposób rozumienia i zakres tej kompetencji ewoluuje od wielu dekad<sup>5</sup>. Pomijając szczegółową prezentację poszczególnych propozycji definicyjnych<sup>6</sup>, należy podkreślić, że z biegiem czasu powstawały coraz szersze listy zjawisk składają-

---

więćdziesiątych Niemcy skonfrontowane były ponadto z masowymi przesiedleniami tzw. *Rusland-Deutsche* czy *Wolga-Deutsche*. Konsekwencją tych przemian społecznych było wprowadzenie przez instytucje państwowe polityki komunikacji międzykulturowej. Zainteresowanie kompetencjami interkulturowymi jest zatem w Niemczech koniecznością w obliczu międzykulturowego charakteru współczesnego społeczeństwa niemieckiego. Należy jednak dodać, że zainteresowanie komunikacją międzykulturową w dobie procesów integracyjnych Europy oraz globalizacji wzrosło jeszcze bardziej. Z tego właśnie powodu również w Polsce coraz częściej pojawia się potrzeba profesjonalnego szkolenia w zakresie komunikacji interkulturowej. Kolejnymi czynnikami przyczyniającymi się do zainteresowania kompetencją interkulturową w Polsce są środki masowej komunikacji ułatwiające obecnie wzajemne porozumiewanie się różnych grup kulturowych, a także turystyka i swobodna migracja ludności.

<sup>3</sup> W większości prac neofilologowie używają w Polsce pojęcia kompetencji interkulturowej (por. *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Poznań 2005), choć w polskim obiegu akademickim jest również bliższy polszczyźnie termin komunikacji międzykulturowej (por. *Komunikacja międzykulturowa w integrującej się Europie – aspekty metodyczne, wyniki badań*, red. K. Karcz, Katowice 2004; A. Zaporowski, *Czy komunikacja międzykulturowa jest możliwa? Strategia kulturoznawcza*, Poznań 2006). W zakresie semantycznych definicji prefiksy *inter-* i *między-* są bardzo zbliżone, dlatego granica różnicująca oba pojęcia jest – jak podkreśla również Urszula Żydek-Bednarczuk – zatarta i dlatego oba pojęcia mogą być stosowane zamiennie. Por. U. Żydek-Bednarczuk, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice 2015, s. 71.

<sup>4</sup> Por. J. Straub, *Lerntheoretische Grundlagen*, [w:] *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*, Hrsg. A. von Weidemann, J. Straub, S. Nothnagel, Bielefeld 2010, s. 31.

<sup>5</sup> Pierwsze conceptualizacje kompetencji interkulturowej sięgają lat 50. ubiegłego wieku, opierały się głównie na opisach osobowościowych ekspatriantów odnoszących sukcesy, a przykładem są analizy eksploratywne Sveere Lysgaarda nad norweskimi stypendystami fundacji Fullbrigh-ta, którzy przebywali w Stanach Zjednoczonych. Por. J. Bolten, *Komunikacja interkulturowa w e-learningu*, tłum. K. Gaca, [w:] *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Mackiewicz, Poznań 2010, s. 271.

<sup>6</sup> Celem przesłania ewolucji terminu i jego definicji odsyłam do literatury przedmiotu, szczególnie do monografii Urszuli Żydek-Bednarczuk. Por. tejsze, dz. cyt., s. 67–79.

cych się na cząstkowe elementy kompetencji interkulturowej. Z jednej strony obejmowały one afektywne i konatywne kompetencje (np. empatia, tolerancja wobec obcości/Inności, zdolność dopasowania się), z drugiej strony zawierały aspekty kognitywne (np. wiedzę krajoznawczą). Wymieniane cechy i zakres wiedzy miały zagwarantować skuteczną komunikację z przedstawicielami innej kultury. Próbą wyjścia poza samo zestawienie cech i umiejętności był rozwinięty później przez innych badaczy model strukturalny Gertsena z 1990 r. W modelu tym wyróżniono trzy poziomy kompetencji interkulturowej: *a f e k t y w n y*, *k o g n i t y w n y* i *k o n a t y w n y*, tj. dotyczący postaw. Pierwszy odnosił się do emocji, tj. – umiejętności radzenia sobie z emocjami i świadomości naszych stanów emocjonalnych, jakie towarzyszą nam w kontaktach międzykulturowych, budowania postawy otwartości, tolerancji, elastyczności, gotowości na inność i różnorodność). Poziom kolejny obejmował wiedzę na temat wartości, norm charakterystycznych dla danej kultury, zachowania... itd. Natomiast trzeci zawierał takie cechy, jak: respekt, elastyczność, sprawność językowa, umiejętności komunikacyjne i tolerancja wieloznaczności<sup>7</sup>. Ostatnie lata przyniosły rozbudowanie komponentów omawianej kompetencji, które do poszczególnych poziomów zostały przyporządkowane w następujący sposób:

- poziom afektywny: akceptowanie sytuacji wieloznaczności i frustracji, umiejętność radzenia sobie ze stresem i redukcji kompleksowości zdarzeń/sytuacji, wiara w siebie, elastyczność, empatia, dystans do podejmowanych ról, działania bez uprzedzeń, otwartość, tolerancja, niski poziom etnocentryzmu, respekt wobec innych kultur, gotowość do nauki w zakresie interkulturowości;
- poziom kognitywny: postawa wyrozumiałości/rozumienia wobec fenomenów kulturowych w odniesieniu do postrzegania, sposobów myślenia, zachowania i działania, rozumienie/wyrozumiałość wobec obcokulturowego działania, zrozumienie specyfiki i odrębności interkulturowych procesów komunikacyjnych, umiejętności metakomunikacyjne;
- poziom odnoszący się do postaw: chęć i gotowość do praktycznego zastosowania cech z poziomu afektywnego, umiejętności komunikacyjne, kompetencje społeczne (tzn. umiejętność budowania stosunków opartych na zaufaniu z partnerami interakcji pochodzącymi z innej kultury)<sup>8</sup>.

Obecnie kompetencje cząstkowe związane z postawami uznaje się za decydujące o skuteczności komunikacyjnej. Ta natomiast przekłada się na stopień nabycia kompetencji interkulturowej i ostatecznie pozwala ją rozumieć nie jako sumę indywidualnych właściwości, których występowanie lub brak prowadzi do sukcesu lub niepowodzenia w komunikacji z przedstawicielami innych kultur, lecz jako „zespół kompetencji, które pozwalają na *a f e k t y w n e f u n k*

<sup>7</sup> A.M. Harbig, *Kształcenie kompetencji interkulturowej przyszłych menedżerów – rola zajęć z języka obcego*, [w:] *Kompetencja interkulturowa...*, s. 213.

<sup>8</sup> A. Utler, A. Thomas, *Critical Incidents und Kulturstandards*, [w:] *Wie lehrt man...*, s. 317–329.

c j o n o w a n i e w środowisku wielo- czy międzykulturowym”<sup>9</sup>, tzn. na zrozumienie osób pochodzących z innych kultur, komunikację z nimi, budowanie trwałych, satysfakcjonujących relacji oraz s p r a w n e d z i a ł a n i e.

W sytuacji interkulturowej konieczne są takie czynności, które wywierają pozytywny wpływ na wiedzę, umiejętności i zdolności w interkulturowym działaniu. Według Jürgena Boltena należą do nich:

- dwustronna tolerancja, tj. umiejętność „wytrzymywania” napiętych relacji między wieloznacznymi oraz trudnymi do pogodzenia przeciwieństwami;
- dystans ról – umiejętność obserwowania siebie we własnym działaniu;
- elastyczność – gotowość do korygowania własnych schematów myślenia i zachowania, zdolność do szybkiego przestawiania się na niezwykłe/obce sytuacje, spontaniczność;
- empatia – wczuwanie się w położenie i sposób myślenia partnerów z obcej kultury;
- gotowość do akulturacji – przejmowanie i uznawanie za własne wartości, normy i sposoby myślenia kraju goszczącego;
- gotowość interkulturowego uczenia się – traktowanie sytuacji interkulturowych nie jako zagrożeń, lecz jako „przedmiotu” do nauczania się;
- metakomunikacja – komunikowanie się na temat procesów komunikacyjnych w interkulturowym działaniu;
- otwartość, elastyczność;
- policentryzm – rozumiany jako próba interpretacji kontekstów działań z pozycji innych niż własnokulturowe doświadczenia, gotowość do relatywizowania ocen dotyczących kulturowej specyfiki;
- samodyscyplina – autokontrola postaw;
- świadomość różnorodności myślenia – przedwczesny lub wymuszony *consensus* jest w dłuższej perspektywie niekorzystny, gdy ukrywa kulturowe różnice;
- świadomość synergii (działać w sensie procesu, dopuszczać przypadkowość, tzw. kreatywny chaos, sprzyjać powstawaniu jakościowych nowości, które nie są „typowe” ani dla jednej, ani dla drugiej kultury);
- tolerancja – powiązana z empatią umiejętność zrozumienia i wyjaśniania przekraczania przez innych granic akceptacji z drugiej (obcej) perspektywy;
- umiejętność wykrywania sytuacji niejasnych będących źródłem nieporozumień;
- uznawanie granic akceptacji, oznaczające wypracowanie „wspólnego mianownika” jako podstawy działań akceptowanej przez wszystkich uczestników; ważne jest rozpoznanie, formułowanie i przestrzeganie stosownych granic akceptacji;
- wiedza kulturowa odnośnie do tła kulturowych faktów, norm i do systemowych związków własnej i obcej kultury;

<sup>9</sup> M. Nowicka, *Kompetencja międzykulturowa – czym jest, dlaczego powinno rozwijać się ją u pracowników i komu jest potrzebna?*, źródło: <http://www.hrnews.pl/news1.aspx?id=s2680s> [dostęp: 5.10.2014].

- zdolność do akomodacji – przyswojenie reguł komunikacyjnych i interakcyjnych kultury docelowej, bez konieczności rezygnowania z własnych wartości i sposobu myślenia;
- umiejętności komunikatywnego zbliżania się do innych;
- znajomość języka kultury docelowej – nieodzowne dla jej lepszego zrozumienia<sup>10</sup>.

Przyglądając się wymienionym czynnościom, łatwo dostrzec, że wiele z nich jest ze sobą powiązanych (np. tolerancja z empatią, świadomość synergii z elastycznością) i na bazie tych powiązań mogą w ogóle istnieć. Tworzą one poszczególne kompetencje cząstkowe, które – występując łącznie – przekładają się na pomyślność działania interkulturowego. Jak podkreśla również Bolten, wiele z tych komponentów nie posiada specyfiki interkulturowej, tzn. są one wymagane również w udanej komunikacji intrakulturowej (między uczestnikami pochodzącymi z jednej kultury), jak np. empatia czy zdolność do metakomunikacji. Z tego powodu kompetencji interkulturowej nie należy traktować jako samodzielnego obszaru kompetencyjnego, lecz raczej jako „umiejętność odnoszenia indywidualnych, społecznych, zawodowych i strategicznych kompetencji cząstkowych w ich optymalnych połączeniach do interkulturowych kontekstów działań”<sup>11</sup>. Innymi słowy, kompetencje cząstkowe warunkujące nasze działanie w sytuacji intrakulturowej dopiero w połączeniu ze znajomością języków obcych, wiedzą kulturową oraz wiedzą dotyczącą osobliwości interkulturowego działania i zdolnością do ich modyfikacji mogą zagwarantować udaną komunikację z przedstawicielami innych kultur<sup>12</sup>.

Z powyższego wynika, że kompetencja interkulturowa jest kompetencją, na którą wpływ ma sam uczący się. Co powinno być zatem przedmiotem i celem dydaktyki interkulturowej? Z pewnością nie może być nimi komunikacja interkulturowa jako taka, biorąc pod uwagę jej specyfikę, tj. złożoność elementów składających się na nią, oraz trudności ich kształcenia. Jak wygląda więc nauczanie kompetencji interkulturowej w praktyce?

## 2. Treningi interkulturowe w praktyce

Wobec kompleksowości kompetencji interkulturowej logiczne wydaje się, że proces jej szkolenia musi być selektywny i sukcesywny. Oznacza to, że przedmiotem nauczania mogą być tylko niektóre komponenty owej kompetencji.

<sup>10</sup> J. Bolten, *Interkulturowa kompetencja*, tłum. B. Andrzejewski, Poznań 2006, s. 137–140.

<sup>11</sup> Tamże, s. 141.

<sup>12</sup> Bolten podaje przykład amerykańskiego przedsiębiorcy, któremu w negocjacjach z japońskim partnerem nie udało się przejść od intrakulturowej społecznej kompetencji działania do sytuacji interkulturowej. Na tej podstawie wysuwa wniosek, że nie zaważyły braki w społecznej kompetencji działania, lecz brak znajomości etykiety biznesowej obowiązującej w kraju docelowym, tzn. interkulturowa kompetencja działania (J. Bolten, dz. cyt., s. 141–142).

Przyglądając się aktualnym ofertom treningów interkulturowych w Niemczech, łatwo dostrzec różnorodność w doborze treści i metod oraz zróżnicowanie wyznaczonych celów<sup>13</sup>. Czy na przestrzeni ostatnich kilku lat zauważa się zmiany w sposobie prowadzenia treningów interkulturowych na niemieckim rynku i – w związku z tym – czy powinniśmy poddać rewizji stanowisko niemieckiego badacza? Spróbujmy odpowiedzieć na powyższe pytania, analizując losowo wybrane szkolenia interkulturowe.

Oferta szkoleń prowadzonych przez Christinę Schneider-Siemon<sup>14</sup> skierowana jest do pięciu grup odbiorców: do niemieckich biznesmenów współpracujących z partnerami z takich krajów, jak Rosja, Ukraina, Azerbejdżan, Armenia, Gruzja, Uzbekistan, Kazachstan, Serbia i Czechy, do przedsiębiorców z krajów Europy Wschodniej pragnących rozwinąć kontakty handlowe w Niemczech, do urzędników obsługujących osoby z „tłem migracyjnym”<sup>15</sup>, do pedagogów uczących bądź opiekujących się dziećmi i młodzieżą migrantów oraz do cudzoziemców pragnących studiować lub odbyć praktykę zawodową w Niemczech. Oferowane szkolenia zawierają podobne treści: z jednej strony mają charakter uniwersalny (ogólnokulturowy) i wprowadzają w podstawy komunikacji interkulturowej oraz przekazują wiedzę na temat odmiennych modeli kultur (wg Hofstede<sup>16</sup> i Trompenaars<sup>17</sup>), a z drugiej strony uwzględniają specyfikę kulturową

<sup>13</sup> Jeszcze dziesięć lat temu Jürgen Bolten z ubolewaniem podkreślał, że oferowane w Niemczech kursy i szkolenia interkulturowe często prowadzone były nieprofesjonalnie, co wynikało – jego zdaniem – z faktu, iż komunikacja interkulturowa (w biznesie) jako kierunek studiów pojawiła się na niemieckich uniwersytetach dopiero w latach 90. i niewielu jeszcze było wykwalifikowanych trenerów czy doradców w tej dziedzinie (J. Bolten, dz. cyt., s. 38). Treść takich szkoleń ograniczała się zwykle do prezentacji reguł, jak należy i jak nie należy postępować w poszczególnych krajach (*Dos & Don'ts*). Miało to również związek – jak podkreślał badacz – ze specyficznym rozumieniem pojęcia kompetencji interkulturowej, którego zakres często był dość „płynnie zarysowany i prezentuje się ostatecznie jako nieprzejrzysty i niewyczerpany zbiór wszystkiego, co w jakikolwiek sposób ma coś wspólnego z kulturą (J. Bolten, dz. cyt., s. 38–39).

<sup>14</sup> *Interkulturelle Seminare*, źródło: <http://www.interkulturelle-seminare.com/> [dostęp: 14.12.2015].

<sup>15</sup> W niemieckim języku urzędniczym określenie to odnosi się do osób, które przybyły do Niemiec po 1949 r. lub urodziły się w Niemczech jako cudzoziemcy, lub też jedno z rodziców było imigrantem bądź urodziło się w Niemczech jako cudzoziemiec. Szacuje się, że obecnie 20% społeczeństwa niemieckiego to osoby z tłem migracyjnych (ok. 16 milionów). *Tagungsdokumentation: Migration und Gesundheit. Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für die medizinische Versorgung. Vorträge der Jahrestagung des Deutschen Ethikrates*, Hrsg. der Deutsche Ethikrat, Berlin 2010, s. 7; źródło: <http://www.ethikrat.org/dateien/pdf/tagungsdokumentation-migration-und-gesundheit.pdf> [dostęp: 20.02.2014].

<sup>16</sup> Por. G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje*, tłum. M. Durska, Warszawa 2007. Modele i wyniki badań powstałe w oparciu na pracach G. Hofstede są obecnie powszechnie wykorzystywane przy przygotowywaniu wszelkich projektów współpracy międzynarodowej, czy ściślej – międzykulturowej. Por. L. Panasiewicz, *Ukryta przewaga. Kultura organizacyjna jako czynnik sukcesu współczesnych przedsiębiorstw*, Lublin, źródło: <http://bc.pollub.pl/Content/4541/ukrytaprzewaga.pdf> [dostęp: 20.03.2016].

<sup>17</sup> Por. F. Trompenaars, *Kultura innowacji*, tłum. A. Kwaśniewska, Warszawa 2010.

danych krajów i – w zależności od odbiorcy docelowego – prezentują kultury biznesu, bądź system szkolnictwa (w kraju wyjściowym, docelowym) lub specyfikę studiowania. Również cele są podobne: szkolenia mają uwrażliwić na różnice kulturowe i wynikające z nich konflikty, a ich uczestnicy powinni nabyć umiejętność rozpoznawania i rozwiązywania konfliktów powstających na tle kulturowym. Trenerka wykorzystuje w tym celu metody zarządzania konfliktem ATCC<sup>18</sup> (np. teorię Gestalt, teorię systemową, analizę transakcyjną) zmierzające do konstruktywnego rozwiązania sytuacji konfliktowej. Ponadto wprowadza ćwiczenia interaktywne oraz odgrywanie ról. Oferowane szkolenia posiadają profil informacyjny, gdyż nastawione są na przekazanie wiedzy ogólnokulturowej i interkulturowej (poziom kognitywny), natomiast w części warsztatowej kształtują cechy związane z identyfikacją i przełamywaniem barier w komunikacji (poziom konatywny: cząstkowe kompetencje komunikacyjno-społeczne).

Inną propozycję szkolenia kulturowo-specyficznego oferuje na rynku niemieckim Amerykanka Michelle Diehl, prowadząca dwudniowe treningi interkulturowe<sup>19</sup>, a grupę docelową tworzą specjaliści i kadry kierownicze mające kontakty biznesowe z USA. Celem spotkań treningowych jest przygotowanie do pobytu zagranicą i do pracy w międzynarodowym zespole.

Treści przekazywane oscylują wokół następujących zagadnień:

- 1) ogólnokulturowych: praca w zespole globalnym (wirtualnym), refleksja nad własną kulturową tożsamością,
- 2) związanych ze specyfiką amerykańskiej kultury biznesu: styl pracy w Niemczech i w USA, różnice kulturowe w relacjach z kolegami i z przełożonymi, kulturowo uwarunkowane oczekiwania w trakcie negocjacji i prezentacji, interakcje z kolegami poza pracą (prezenty, spotkania w restauracjach).

To kulturowo specyficzne szkolenie ma profil informacyjny i nakierowane jest na kognitywną konfrontację z konkretną kulturą docelową (USA). Przy tak przygotowanej ofercie powstaje niebezpieczeństwo, że deskryptywne podejście do zjawiska interkulturowości może prowadzić do redukcji wiedzy kulturowej i w konsekwencji tworzyć warunki do tworzenia stereotypów. Treningi tego typu są – niestety – najczęściej oferowaną formą treningów interkulturowych<sup>20</sup>.

Inny profil szkoleniowy posiadają trzydniowe warsztaty kompetencji interkulturowej oferowane przez Riebeaux Training & Coaching UG<sup>21</sup>. Oferta skierowana jest do kadr kierowniczych, kierowników projektów na rynku międzynarodowym, jak również do pracowników przygotowujących się na działanie w sytuacjach międzynarodowych/multikulturowych. Organizatorzy odchodzą od de-

<sup>18</sup> ATCC – skrót: *l'Approche et transformation constructives des conflits*.

<sup>19</sup> *Interkultureles Training USA*, źródło: <http://www.interkulturelle-trainings-usa.de/> [dostęp: 2.1.2015].

<sup>20</sup> J. Bolten, dz. cyt., s. 151–152.

<sup>21</sup> *Workshop Interkulturelle Kompetenz*, źródło: <http://www.semigator.de/workshops/Workshop-Interkulturelle-Kompetenz-1378663-0> [dostęp: 2.1.2015].

skryptywnego czy faktograficznego opisu kultur na rzecz głębszego zrozumienia procesów zachodzących w sytuacji interkulturowej poprzez ćwiczenie cech z poziomu afektywnego (nabycie umiejętności radzenia sobie ze stresem o podłożu kulturowym, akceptacja sprzeciwu, odczuwanie empatii wobec obcości kulturowej) oraz kognitywnego (rozpoznanie oddziaływania wartości kulturowych na jednostkę, ukazanie tendencji przyporządkowywania tożsamości kulturowej – *Ethnisierung*, rozwijanie umiejętności rozróżnienia działania warunkowanego kulturowo i indywidualnego). Ponadto odnajdziemy również kognitywne komponenty kompetencji interkulturowej w pewnym stopniu realizujące cechy z poziomu postaw w odniesieniu do działania: (1) kognitywna konfrontacja z własnymi i obcymi wartościami, nastawieniami, jak również z relatywnością wartości i norm oraz umiejętność ich wykorzystania w działaniu oraz (2) rozwinięcie umiejętności świadomego rozpoznania spotkania z obcością/Innością, i odnalezienia się w tej sytuacji, refleksja nad własną i obcą kulturą, a w konsekwencji umiejętność odpowiedniego działania<sup>22</sup>. Tak sformułowane cele warsztatów świadczą o przesunięciu punktu ciężkości treningów interkulturowych z (teoretycznej) wiedzy deklaratywnej, socjokulturowej w obszar interakcji i działania. Potwierdzają to stosowane podczas oferowanego szkolenia metody zorientowane na uczestników, którzy sami „dochodzą do wiedzy” poprzez aktywne opracowanie konkretnych zadań interkulturowych, jak również rozumienie kompetencji interkulturowej jako umiejętności właściwego odnalezienia i zachowania się w sytuacjach, w których uczestniczą przedstawiciele odmiennych kultur<sup>23</sup>.

### **3. Kompetencja interkulturowa jako umiejętność skutecznego działania – implikacje dydaktyczne**

Warsztaty oferowane przez Riebeaux Training & Coaching UG stanowią wyraźny krok w kierunku procesualnego sprofilowania treningów<sup>24</sup> jako istotne-

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> To nowa tendencja na rynku komercyjnych szkoleń interkulturowych, a świadczy o tym choćby fakt, iż oferowane treningi w Niemczech i Austrii w roku 2012 dla sektora służby zdrowia w zakresie kształcenia interkulturowego redukowały pojęcie kompetencji interkulturowej do znajomości najważniejszych różnic kulturowych, a tym samym zawężyły elementy składowe tej kompetencji w powszechnej świadomości. Ich założeniem było zwykle ogólne uwrażliwienie interkulturowe oraz przekazanie wiedzy kognitywnej celem zrozumienia interkulturowych procesów komunikacyjnych. Do takich wniosków doszła autorka niniejszego artykułu na podstawie analizy następujących szkoleń interkulturowych dla obecnych i przyszłych pracowników służby zdrowia: 1) trzydniowy trening interkulturowy przeprowadzony przez IKUD w Getyndze (Göttingen), 2) jednodniowe warsztaty niemieckiego Stowarzyszenia Etnologii organizowane w Bremen (Die deutsche Gesellschaft für Völkerkunde e.V.), 3) jednodniowy trening organizowany przez Centrum Kształcenia KABEG z Klagenfurtu, 4) pięciodniowy cykl semina-



go warunku skutecznej edukacji interkulturowej, o której pisze m.in. Doris Weidemann. Jej zdaniem, wiele komponentów kompetencji interkulturowej może być przedmiotem nauczania jedynie w procesie długoterminowej edukacji (tj. rozłożonej w czasie), przy założeniu, że ma ona charakter p r o c e s u a l n y, a nie strukturalny<sup>25</sup>. Procesualność zakłada „generowanie kulturowości” poprzez współpracę, ale dokonującą się – jak podkreśla Jürgen Bolten – w sytuacji niestymulowanej, w sytuacji realnej. Zdaniem badacza, nie osiągnie się żadnej interkulturowości w grupie monokulturowej, niezbędna jest bi- lub interkulturowa obsada uczestników<sup>26</sup>. Za argument służy Boltenowi następująca sytuacja: gdy przykładowo Francuz jest doskonale obeznany z kulturą chińską, w zabawie z podziałem na role – czy tego chce, czy nie – będzie on w stanie reprezentować zawsze francuskiego Chińczyka, nie zaś Chińczyka „autentycznego”<sup>27</sup>. Ponieważ kompetencja interkulturowa odnosi się do działań (*sic!*), w których uczestniczą osoby pochodzące z różnych kręgów kulturowych, również treningi powinny dawać możliwość zaistnienia realnej sytuacji interkulturowej. Dopiero pełne działanie w sytuacji niesterowanej, realnej, uzupełnia te komponenty umiejętności interkulturowych, które są realizowane w konkretnej sytuacji interkulturowej. Jak przekonuje Bolten, o kompetencji interkulturowej nie należy więc myśleć „już tylko od wewnątrz, z poziomu podmiotu, ale również z zewnątrz, z punktu widzenia procesu interkulturowego”<sup>28</sup>. Kompetencje afektyw-

---

riów oferowany przez Fakultet Medyczno-Socjologiczny Uniwersytetu Hamburg Eppendorf, we współpracy z Centrum Psychosocjologicznym dla Uchodźców w Düsseldorfie, Centrum Pedagogiczne w Aachen oraz Instytut Edukacyjny z zakresie służby zdrowia Essen (Medizinsoziologische Fakultät der Universität Hamburg Eppendorf, Psychosoziales Zentrum für Flüchtlinge in Düsseldorf, Pädagogisches Zentrum Aachen, Bildungsinstitut im Gesundheitswesen Essen), 5) dziewięciodniowe szkolenie oferowane przez Akademię Krajową Dolnej Austrii (die niederösterreichische Landesakademie). Por. A. Majkiewicz, *Interkulturelle Kompetenz – ein Modebegriff?*, [w:] *Deutsche Sprache in Forschung und Lehre. Wort – Phrasem – (Fach)text*, hrsg. v A. Majkiewicz, G. Zenderowska-Korpus, M. Duś, Częstochowa 2013, s. 105–122.

<sup>25</sup> Weidemann sformułowała następujące cele uczenia interkulturowego: 1) nabycie wiedzy konceptualnej o treściach interkulturowych, 2) rozwinięcie umiejętności „izomorficznych atrybucji” (*isomorphen Attributionen*), prowadzących do rozwiązywania *critical incidents* (kompetencja atrybucji to gwarancja udanej komunikacji międzykulturowej), 3) naukę języka obcego, 4) nabycie nowych umiejętności społecznych (*social skills*), 5) redukcja strachu przed obcością i rozwinięcie umiejętności akceptowania inności/wielości/wieloznaczności podczas interakcji z Innym, 6) konieczność rozwinięcia umiejętności regulowania emocji (panowania nad emocjami), 7) rozwinięcie świadomości kulturowej determinacji kontaktów socjalnych, 8) nabycie kompleksowej umiejętności szybkiego odnajdywania się w obcokulturowym otoczeniu, jak również kształcenie postawy uważnego przetwarzania informacji, 8) zwiększenie elastyczności i umiejętności dopasowania się do nowej sytuacji. Por. D. Weidemann, *Akkulturation und interkulturelles Lernen*, [w:] *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Hrsg. J. Straub, A. Weidemann, D. Weidemann, Stuttgart 2007, s. 494.

<sup>26</sup> J. Bolten, dz. cyt., s. 155.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże, s. 272–273.

ne, kognitywne i konatywne nie stanowią już jedynych elementów komunikacji interkulturowej. Uzupełnienie powyższych kompetencji cząstkowych o kryteria zewnętrzne, takie jak efektywność i stosowność zachowania, pozwoli – zdaniem Boltena – nabyć pełną kompetencję interkulturową. Innymi słowy, umiejętność zachowania się w konkretnej sytuacji interkulturowej jest decydująca i to ona powinna podlegać szkoleniu. Wynika więc z tego, że treningi, aby mogły być skuteczne, powinny dawać możliwość doświadczenia autentycznych działań interkulturowych.

Możliwość doświadczenia obcej kultury dostarczają „analityczne” studia praktyczne (*bedeutungsanalytische Praxisforschung*) (Bolten) przeprowadzane przez uczestników treningu w docelowym środowisku kulturowym (wycinkowe badania mogą dotyczyć takich pojęć, jak praca, kawiarnia, pozdrowienia, etc.). Według Jürgena Boltena, szczególnie efektywna jest interkulturowa ocena wyników takich badań z udziałem członków kultury docelowej (w ramach partnerstwa szkół, wymiany grup, międzynarodowych zespołów pracowniczych). Również konwencjonalne typy ćwiczeń, jak nauczanie tandemowe, (interkulturowe) analizy wizerunku (*interkulturelle Imageanalysen*) oraz gry strategiczne (*Planspiele*), mogą przekazywać autentyczne interkulturowe doświadczenie, o ile treningi mają obsadę inter/multikulturową<sup>29</sup>. Należy jednak podkreślić, że szkolenie tych kompetencji z wykorzystaniem metod uczenia kooperatywnego ma swoje wady natury finansowej, tzn. generuje wysokie koszty, jakie ponieść musiałaby organizacja, gdyby uczestnicy zjechali się z różnych części świata celem zapewnienia warunku multikulturowości. Bolten rozwija więc swoje propozycje teoretyczne i przekonuje, że wyjściem z tego impasu jest oferta uczenia się interaktywnego w ramach *e-learning by collaboration (e-learning 2.0)*, ponieważ daje ono podstawy do działań w procesie uczenia się, tzn. interkulturowość nie jest jedynie tematem, lecz również „generatorem zdarzeń”<sup>30</sup>. Czy rzeczywiście wykorzystanie takich narzędzi, jak Skype, czaty, kompleksowe wirtualne klasy, Pod- i Vodkasty, „Flickr”, „YouTube”, web logi lub blogi, jest wystarczające, aby zapewnić procesualność nauki – pokaże czas. Wydaje się, że aktywowanie (wcześniej tylko receptywnego) uczestnika szkoleń interkulturowych poprzez tworzenie „społeczności” (*communities*), wymianę osobistej wiedzy i doświadczeń oraz czerpanie z tego procesu korzyści dla siebie da lepsze efekty przy prowokowaniu działań zorientowanych na uzyskanie synergii. Cenna jest również współpraca i współdziałanie wykraczające poza geograficzne granice. Zastrzeżenia budzić może jedynie fakt, że poprzez spontaniczne, decentralne, mniej zaplanowane działania kooperacyjne uczestnicy (częściowo) przejmują sterowanie swoim procesem dydaktycznym. Jeśli – zgodnie z zasadą złotego środka – równoprawnie z pracą z narzuconymi wcześniej treściami wystąpi nie-

<sup>29</sup> Tamże, s. 155–159.

<sup>30</sup> Szczegółowe argumenty przemawiające za zasadnością wykorzystania narzędzi Web.2.0 przedstawia Bolten w przywołanym artykule. Por. tegoż, dz. cyt., s. 271.

formalne uczenie się w ramach własnej inicjatywy, wówczas integracja e-learningu 2.0 z dydaktyką interkulturową może przynieść nieoczekiwane pozytywne rezultaty.

## Konkluzja

Dydaktyka interkulturowa może mieć realny udział w nauczaniu kompetencji interkulturowej, o ile nastawiona będzie na praktyczne przełożenie kształconych kompetencji, tj. na działanie. Treningi interkulturowe nakierowane jedynie na przekazanie wiedzy (skierowane na treść i w ten sposób redukujące kompetencję kulturową do znajomości najważniejszych różnic kulturowych) nie dają możliwości nabycia kompetencji interkulturowej, choćby ze względu na limit czasu i charakter (oraz lokalizację) zajęć. Również symulowanie i inscenizowanie działań interkulturowych sprawia, że szkolone są tylko cząstkowe kompetencje, takie jak zdolność do empatii, dystans wobec ról czy znajomość hipotetycznych sytuacji prowadzących do nieporozumień.

Ponieważ zdolność do efektywnej i dostosowanej interakcji z przedstawicielami innych kultur decyduje ostatecznie o nabyciu kompetencji interkulturowej, treningi interkulturowe (również te krótkoterminowe) muszą stwarzać możliwość *r e a l n e g o* doświadczenia inności kulturowej. Jeśli wykorzystany zostanie przy tym interkulturowy potencjał Internetu, w formie kooperacyjnych działań z przedstawicielami innych kultur, wówczas staną się one szansą skutecznego – gdyż dokonującego się w sposób procesualny – rozwijania kompetencji interkulturowej. Na postawione w tytule pytanie można wobec powyższego dać odpowiedź twierdzącą.

## Bibliografia

- Bolten J., *Interkulturowa kompetencja*, Poznań 2006.
- Bolten J., *Komunikacja interkulturowa w e-learningu*, tłum. K. Gaca, [w:] *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Mackiewicz, Poznań 2010.
- Gertsen M.C., *Intercultural competence and expatriates*, „The International Journal of Human Resource Management” 1990, Vol. 1, Nr 3.
- Harbig A.M., *Kształcenie kompetencji interkulturowej przyszłych menedżerów – rola zajęć z języka obcego*, [w:] *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Mackiewicz, Poznań 2010.
- Hofstede G.J., *Kultury i organizacje*, Warszawa 2007.
- Interkulturelles Training USA*, źródło: <http://www.interkulturelle-trainings-usa.de> [dostęp: 2.01.2015].

- Interkulturelle Seminare*, źródło: <http://www.interkulturelle-seminare.com> [dostęp: 2.01.2015].
- Komunikacja międzykulturowa w integrującej się Europie – aspekty metodyczne, wyniki badań*, red. K. Karcz, Katowice 2004.
- Kompetencje międzykulturowe w biznesie międzynarodowym*, źródło: [http://www.szkolonia.ue.wroc.pl/117,47,kompetencje\\_miedzykulturowe\\_w\\_biznesie\\_miedzynarodowym.html](http://www.szkolonia.ue.wroc.pl/117,47,kompetencje_miedzykulturowe_w_biznesie_miedzynarodowym.html) [dostęp: 2.01.2015].
- Lysgaard S., *Adjustment In a foreign society. Norwegian Fullbright Grantees visiting the United State*, International Social Science Bulletin, 1955, Vol. 7.
- Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Poznań 2005.
- Majkiewicz A., *Interkulturelle Kompetenz – ein Modebegriff?*, [w:] *Deutsche Sprache in Forschung und Lehre. Wort – Phrasem – (Fach)text*, hrsg. von A. Majkiewicz, G. Zenderowska-Korpus, M. Duś, Częstochowa 2013.
- Nowicka M., *Kompetencja międzykulturowa – czym jest, dlaczego powinno rozwijać się ją u pracowników i komu jest potrzebna?*, źródło: <http://www.hrnews.pl/news1.aspx?id=s2680s> [dostęp: 5.10.2014].
- Panasiewicz L., *Ukryta przewaga. Kultura organizacyjna jako czynnik sukcesu współczesnych przedsiębiorstw*, Politechnika Lubelska, Lublin 2011, źródło: <http://bc.pollub.pl/Content/4541/ukrytaprzewaga.pdf> [dostęp: 20.03.2016].
- Straub J., *Lerntheoretische Grundlagen*, [w:] *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*, Hrsg. von A. Weidemann, J. Straub, S. Nothnagel, transcript, Bielefeld 2010.
- Tagungsdokumentation: Migration und Gesundheit. Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für die medizinische Versorgung. Vorträge der Jahrestagung des Deutschen Ethikrates*, Hrsg. der Deutsche Ethikrat, Berlin 2010, źródło: <http://www.ethikrat.org/dateien/pdf/tagungsdokumentation-migration-und-gesundheit.pdf> [dostęp: 20.02.2014].
- Trompenaars F., *Kultura innowacji*, tłum. A. Kwaśniewska, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.
- Utler A., Thomas A., *Critical Incidents und Kulturstandards*, in: *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*, Hrsg. A. Weidemann, J. Straub, S. Nothnagel, Bielefeld 2010.
- Volkman L., *Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur*, [w:] Hrsg. L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning, D. Rösler, *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2000.

Weidemann D., *Akkulturation und interkulturelles Lernen*, [in:] *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Hrsg. J. Straub, A. Weidemann, D. Weidemann, Metzler, Stuttgart 2007.

*Workshop Interkulturelle Kompetenz*, źródło: <http://www.semigator.de/workshops/Workshop-Interkulturelle-Kompetenz-1378663-0> [stan z 2.01.2015].

Zaporowski A., *Czy komunikacja międzykulturowa jest możliwa? Strategia kulturoznawcza*, Poznań 2006.

Żydek-Bednarczuk U., *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice 2015.

## Can intercultural competence be taught?

### Summary

The aim of the article is to present the concept of cultural competence. As it happens, the very concept has been gaining a lot of popularity in Germany, becoming the key competence required by employers in various areas of numerous professions. The author analyzes selected commercial crash courses in connection with the cultural trainings offered on the German market and tries to answer the question of how intercultural competence is formed and what criteria could be applied to select particular areas of this competence. In the article the author gives the example of an intercultural competence model by Jürgen Bolten with relation to an Internet platform (Web 2.0).

**Keywords:** Intercultural competence, process model, Web 2.0 .



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.09>

Marzena BOGUS

## Czy Sokrates uczyłby online?

**Słowa kluczowe:** warsztaty artystyczne, dialog, spotkanie, refleksyjność w kształceniu, e-learning.

Tytułowy dylemat i kolejne prowokacyjne pytania stawiane w niniejszym tekście, być może, nie będą miały ostatecznego rozstrzygnięcia. Ich celem jest pobudzenie do dialogu, a nie do konfrontacji, której scenariusz przewiduje sukces i triumf jednej ze stron. Tym opracowaniem, w którym nieprzypadkowo zastosuję rzadko spotykany w dyskursie naukowym element przeżycia, chcę zaapelować o refleksję i równoległe zastanowić się nad modą nauczania na odległość, która nieodwołalnie wkracza również do trybu/sposobu kształcenia przyszłych pedagogów.

### 1. Zamiast czy oprócz?

Wobec trendu edukacyjnego, związanego z kształceniem w trybie e-learningu, zamierzam zadać kilka pytań o potrzebę bezpośrednich relacji międzyludzkich w XXI wieku. Nie jestem bezwzględną przeciwniczką edukacji zdalnej czy form określanych jako hybrydowe (czyli np. b-learningu), ale niezmiennie podkreślam zalety płynące z naturalnego spotkania<sup>1</sup>. Konieczność takowych, zwłaszcza ze studentami kierunków nauczycielskich, jest nieodzowna, albowiem tryb nauczania online nie sprawdza się w dotykaniu najsubtelniejszych płaszczyzn edukacyjnych: budzeniu emocji, pokazywaniu pasji, reagowaniu na każdą wątpliwość, dawaniu przykładu. W kształceniu nauczycieli ważne jest osobiste zaangażowanie społeczne i pedagogiczne obycie.

Prawie dekadę temu Aleksander Nalaskowski pisał, że entuzjaści edukacji zdalnej często niemal całkowicie redukują osobę nauczyciela, który staje się

<sup>1</sup> Nauczanie przy pomocy e-learningu „ułatwia” dostęp do wiedzy i może się sprawdzić w wielu dziedzinach, jednak są takie kierunki, gdzie relacja „twarzą w twarz” jest nie do zastąpienia.

nieważny. Projektanci mediów edukacji podsuwają kolejne pomysły, wysuwają inicjatywy:

Istotą tych propozycji jest właśnie wyzbycie się funkcji nauczyciela. Jest on tutaj anonimowy, bardzo często zbiorowy, a nade wszystko bezosobowy. Nie ma już miejsca na nauczycielski zapał, emocje, gniew czy ciepłe pochwały. Proces nauczania [...] jest dydaktyczną kwintesencją marszu po efekt [...]. Nauczanie zdalne dla pedagoga jest podobne do nauczania kierowców na elektronicznym symulatorze jazdy<sup>2</sup>.

Entuzjastyczne wzmianki o robotach-nauczycielach czy robotach-terapeutach<sup>3</sup> na szczęście pozostają w naszej, polskiej rzeczywistości jedynie ciekawostkami technicznymi, toteż cieszę się, że jesteśmy w tym względzie „zacofani”. Relacje emocjonalne z kompetentnym człowiekiem, nie automatyczną obsługą czy sztuczną inteligencją, są wiarygodniejsze, a rozmowa bezpośrednia staje się tym, czego ludzie znowu poszukują<sup>4</sup>. Kontakt społeczny obniża bowiem stres i integruje zespoły, o czym wielokrotnie mogłam się przekonać podczas działań ze studentami. Czy jesteśmy w stanie przeprowadzić warsztaty plastyczne online? Czy wyobrażamy sobie arteterapię na odległość? „To intymny kontakt twarzą w twarz pełni funkcję ochronną – wzmacnia nasz układ odpornościowy oraz sercowo-naczyniowy a nawet podnosi nasz poziom inteligencji w skali całego życia”<sup>5</sup>. Mądre przysłowie mówi: z kim przestajesz, takim się stajesz – czy naprawdę opieki/miłości chcemy uczyć i uczyć się wyłącznie dzięki chowańcom z gry Black and White, obcowaniu z zabawkami Paro, Zhu Zhu czy przebywaniu z humanoidnymi robotami, takimi jak Domo czy Merzu?<sup>6</sup>

Nawet jeśli nauczanie warsztatowe generuje większe koszty, to nauczyciel z pasją nie może zostać zastąpiony platformą e-learningową, edukacja bowiem nie polega na izolacji<sup>7</sup>. Czy można poczuć się tak naprawdę częścią społeczności nauczycieli, animatorów czy wreszcie edukatorów sztuki, siedząc samemu przed komputerem i rozwiązując zadania na poprawność metodologiczną konspektu lekcji?

## 2. Czy badania trwożą?

Bez stałych interakcji społecznych ludzki mózg doznaje takich zaburzeń, jak skutek traumatycznego urazu<sup>8</sup>. Technologia nie jest w stanie wypełnić poczu-

<sup>2</sup> A. Nalaskowski, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009, s. 36–37.

<sup>3</sup> W 2010 r. pisano o tym w „New York Times” i „Wall Street Journal”, za: S. Turkle, *Samotni razem. Dlaczego oczekujemy więcej od zdobyczy techniki, a mniej od siebie nawzajem*, Kraków 2013, s. 22.

<sup>4</sup> S. Pinker, *Efekt wioski. Jak kontakty twarzą w twarz mogą uczynić nas zdrowszymi, szczęśliwymi i mądrzejszymi*, Kielce 2015, s. 344.

<sup>5</sup> Tamże, s. 29.

<sup>6</sup> Roboty „towarzyskie” powstały w pierwszej dekadzie XXI wieku w Massachusetts Institute of Technology.

<sup>7</sup> „Mało kto dostrzega terapeutyczne działanie troski o innych lub uznaje zaangażowanie społeczne za równie skuteczne jak leki”, za: S. Pinker, dz. cyt., s. 39.

<sup>8</sup> Badania Atula Gawande, za: S. Pinker, dz. cyt., s. 147.



cia intymności, bliskości, spontanicznych rozmów. Coraz częściej ukazują się wyniki badań, które obalają mit efektywności czy wydajności form nauczania z zastosowaniem najnowszych technologii<sup>9</sup>. I nawet jeśli te badania interpretowane są w sposób subiektywny i dopasowany do tezy konkretnego autora<sup>10</sup>, to w wielu z nich powtarza się wniosek, że zachwyty nad zdalnym nauczaniem mija. Już nikt nie kwestionuje faktu, że media zmieniają proporcje zmysłów lub wzorce percepcji<sup>11</sup>. To prawda, że bez współczesnych technologii nie wyobrażamy sobie codzienności, jednak trudno zgodzić się ze zdaniem z zaproszenia na szkolenie, które niedawno otrzymaliśmy:

Szeroko pojęte nauczanie online już od dawna stanowi stały element kształcenia akademickiego na całym świecie, a dostępne dla wszystkich tzw. Masowe Kursy Online (MOOC – massive open online course) to najlepsza wizytówka wielu renomowanych uczelni.

Najlepszą wizytówką uczelni jest inwestowanie w kadre, a studenci, którzy będą korzystać wyłącznie z proponowanej wyżej formy nauczania, staną się posiadaczami papierka, nie kwalifikacji. Obecnie może wręcz dziwić ten sposób promocji Alma Mater, ponieważ w krajach, w których wcześniej wprowadzono naukę poprzez platformy, odchodzi się od takiej formy kształcenia na rzecz tradycyjnego spotkania twarzą w twarz, a Amerykanie, którzy zachłyszeli się nauczaniem na odległość, widzą ogromne wady tego sposobu kształcenia. Jak dowiedziono, brak kontaktów z kolegami odbija się negatywnie na innowacyjności i spójności społecznej<sup>12</sup>. To prawda, że „edukacja wirtualna jest tańsza niż przygotowanie świetnych nauczycieli [...] otwarte kursy on-line (MOOC) często uruchamia się jako cudowne rozwiązanie [...]. Średnio 90% słuchaczy tych kursów stopniowo wykrusza się. Tylko 3% uczestników MOOC deklaruje zadowolenie z tego eksperymentu”<sup>13</sup>. Nie ma, a przynajmniej nie odnalazłam, badań, które mówią o tym, że korzystanie z platform e-learningowych podnosi/poprawia osiągnięcia studentów, za to coraz częściej podaje się w wątpliwość efektywność nauczania z wykorzystaniem wielu multimediiów, które raczej

<sup>9</sup> W ostatnich latach ukazuje się także wiele pozycji tłumaczonych na język polski. Poczawszy od M. McLuhan, *Wybór pism: Galaktyka Gutenberga; Poza punktem zbiegu*, Warszawa 1975; tegoż: *Zrozumieć media: przedłużenie człowieka*, Warszawa 2004; N. Postman, *Technopol: triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 2004; tegoż: *Zabawić się na śmierć: dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, Warszawa 2002; N. Carr, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013; S. Turkle, *Samotni razem. Dlaczego oczekujemy więcej od zdobyczy techniki, a mniej od siebie nawzajem*, Kraków 2013.

<sup>10</sup> Badania czy raczej ich interpretacje można niekiedy kwestionować (jak w przypadku wyników ze sposobu korzystania z laptopów w Rumunii, zob. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja*, Słupsk 2013), ale trudno nie zgodzić się z tym, że korzystanie z internetu zmienia sposób odbioru informacji.

<sup>11</sup> Nie jest celem tego artykułu ocena tej zmiany. Więcej: M. McLuhan, *Zrozumieć media...*, s. 50.

<sup>12</sup> S. Pinker, dz. cyt., s. 365.

<sup>13</sup> Tamże, s. 380.

ograniczają niż wspomagają zdobywanie informacji<sup>14</sup>. Pozostając w kręgu prezentacji i ich wykorzystania także w zajęciach ze studentami, dodajmy, że niekorzystne oddziaływanie tychże zauważył Steve Jobs. Na zebraniach w Apple nie można przedstawiać prezentacji w stylu Power Pointa, gdyż uniemożliwiają one jakąkolwiek dyskusję i zgłębienie istoty problemu. Coraz częściej podkreśla się, że wielozadaniowość w sferze korzystania z multimedii wiąże się z deficytami w innych obszarach, głównie w kontaktach społecznych<sup>15</sup>. Podobne wnioski można odnaleźć w opracowaniach Susan Greenfield z Oxford University<sup>16</sup>, czy Nicholasa Carra, który opisuje zmianę sposobu przyswajania tekstu z ekranu komputera<sup>17</sup>. Problem widzą też pracownicy wielu uczelni, którzy twierdzą, że obecna generacja studentów ma mniejsze umiejętności społeczne<sup>18</sup>. Jak wspomniano zmiany w mózgu dojrzewającego człowieka zachodzą pod wpływem realnych interakcji społecznych<sup>19</sup>, toteż zaskakują dytyramby na temat korzyści z kontaktów online, jak i propozycja Marka Federmana, pedagoga z uniwersytetu w Toronto, który doradza, by odrzucić świat książki i wejść wyłącznie w świat Internetu, albowiem ten jest światem wszechogarniającej bliskości<sup>20</sup>. Szczerze zdumiona byłam również zajęciami z tzw. e-sportu w postaci gier komputerowych<sup>21</sup>.

Już Marshall McLuhan pisał: „nasza podstawowa rola polega na produkowaniu coraz bardziej wyrafinowanych narzędzi – na «zapładnianiu» maszyn tak jak pszczoły zapylają kwiaty – aż technologia osiągnie zdolność samodzielnej reprodukcji. Wówczas staniemy się zbędni»<sup>22</sup>.

<sup>14</sup> S.C. Rockwell, za: N. Carr, dz. cyt., s. 162.

<sup>15</sup> S. Pinker, dz. cyt., s. 228.

<sup>16</sup> Badaczka przekonuje, że np. portale społecznościowe wpływają na zanik szarych komórek, a obcowanie z ekranem komputera powoduje, że sieciorolicy nie są w stanie poprawnie odczytywać gestów i mowy ciała, mają też problemy z utrzymaniem kontaktu wzrokowego i koncentracją. Za: [http://www.brief.pl/artukul,1693,czy\\_istnieje\\_zycie\\_poza\\_facebookiem.html](http://www.brief.pl/artukul,1693,czy_istnieje_zycie_poza_facebookiem.html) [dostęp: 31.03.2016].

<sup>17</sup> N. Carr, dz. cyt., 111–173.

<sup>18</sup> S. Pinker, dz. cyt., s. 255, zob. przypis na s. 430.

<sup>19</sup> Tu należy przyznać, że istnieją także analogiczne badania, które wskazują na zupełnie odmienne wyniki, jak chociażby Paula Howarda-Jonesa, opublikowane w brytyjskim dzienniku „The Telegraph”, z których wynika, że zakaz używania telefonów komórkowych w szkole może być krokiem wstecznym w edukacji młodzieży. Ponoć uczestniczenie w grach internetowych poprawia koncentrację uczniów i ich osiągnięcia szkolne, zatem włączenie do procesu dydaktycznego gier internetowych może poprawić u nich poziom koncentracji i zwiększyć efektywność uczenia się. Za: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/02/edukacja-w-swiecie.html> [dostęp: 31.03.2016].

<sup>20</sup> Mark Federman za: N. Carr, dz. cyt., s. 139-140.

<sup>21</sup> W jednej z norweskich szkół proponuje się uczniom zamiast lekcji wychowania fizycznego zajęcia z gier internetowych. Na zajęcia z e-sportu przeznaczają się w szkole pięć godzin tygodniowo, a uczestnicy zamiast w ćwiczeniach fizycznych mogą rywalizować w różnych grach komputerowych. Za: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/02/edukacja-w-swiecie.html> [dostęp: 31.03.2016].

<sup>22</sup> M. McLuhan, *Zrozumieć media...*, s. 86.

### 3. Dlaczego edukacja bezpośrednia?

Wobec niezaprzeczalnych zalet szybkiego dostępu do informacji, które możemy otrzymać dzięki sieci, obserwowalna jest tendencja podkreślająca znaczenie tradycyjnych lekcji. Jak pisze Susan Pinker, „rodzice i studenci, których na to stać, obie-  
rają kierunek dokładnie przeciwny: celowo dopłacają<sup>23</sup> za realny kontakt z wysoko  
wykwalifikowanymi nauczycielami w małych grupach, na kursach oferujących  
mnóstwo moderowanej dyskusji, zindywidualizowanego podejścia i nauki poprzez  
praktykę<sup>24</sup>. Zatem obserwujemy „postęp wstecz”, albowiem nowością jest to, że  
trzeba płacić za coś, co kiedyś było za darmo, czyli kontakty międzyludzkie w tra-  
dycyjnej edukacji, w której mniej korzysta się z technologii. To bezpośrednia roz-  
mowa, głos nauczyciela, aprobata powodują, że uczniowie czują się bezpiecznie,  
czego nie sposób przetłumaczyć na język tekstu/obrazu na ekranie. Dodajmy, że  
dzieci zesłane do klas bez nauczyciela (np. podczas wirtualnego kursu językowego)  
nie chcą w nich przebywać<sup>25</sup>, natomiast niezmiennie cenione są szkoły montesoriań-  
skie czy waldorfskie. Coraz częściej zatem w systemie edukacji podkreśla się zapo-  
trzebowanie na dobrych nauczycieli, tych, którzy potrafią traktować ucznia podmio-  
towo i nierzadko odmienić jego przyszłość. Żadna technologia tego nie potrafi, choć  
podobno może już rozpoznawać uczucia i emocje<sup>26</sup>.

### 4. Czy spotkanie to teraz święto?

Nieustannie podkreślam, że jestem apologetką wspólnego działania w bez-  
pośredniej relacji, i chociaż sam termin – inkontrologia<sup>27</sup> – budzi we mnie pe-  
wien sprzeciw, to idea systemu wiedzy o możliwościach i efektach spotkań  
w dialogu pomiędzy wychowawcą a wychowankiem jest mi bardzo bliska.

<sup>23</sup> W Chinach opiekunki mają wpisany odpłatny czas przytulania dziecka.

<sup>24</sup> S. Pinker, dz. cyt., s. 380.

<sup>25</sup> Tamże, s. 383.

<sup>26</sup> Co prawda, są już programy, które rozpoznają uczucia, np. program Affdex, który podobno  
czyta niuanse mimiki ludzkiej lepiej niż większość z nas (Rana el-Kaliouby zajmuje się kwe-  
stiami dotyczącymi możliwości inteligencji emocjonalnej maszyn) i być może, jak przewiduje  
autorka programu, komputery z inteligencją emocjonalną będą codziennością. Inną maszyną do  
towarzystwa są przywołane roboty humanoidalne czy foczka Paro skonstruowana w Japonii,  
a reklamowana jako pierwszy robot terapeutyczny.

<sup>27</sup> Nazwa pochodzi od włoskiego słowa *inkontro*, które oznacza spotkanie lub zderzenie. Jej  
twórcą, jako ogólnej teorii spotkań, był filozof i historyk Andrzej Nowicki (1919–2011).  
W pedagogice nurt ten zapoczątkowała w Polsce Jadwiga Bińczycka, wskazując na rolę  
spotkań jako dialogu, które to spotkania mogą w sposób istotny kreować nowy sposób  
kształcenia oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli. Zob. U. Ostrowska, *Inkcontrologia  
pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003,  
s. 324–328; A. Barska, *Inkcontrologia*, [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynak,  
J. Kojkoł, Bydgoszcz 2009, s. 116.

Zapewne dlatego wracam do Sokratesa, który odkrył człowieka<sup>28</sup> i którego nakazem było wspólne poszukiwanie oraz podejmowanie prób<sup>29</sup>. Sokrates choć poruszał fundamentalne problemy, to ich nie rozwiązywał, albowiem poznanie każdy powinien osiągnąć sam z siebie<sup>30</sup>. Kontakt z drugim, bardziej doświadczonym człowiekiem jest warunkiem dojrzewania, „ten kontakt to sokratejskie ćwiczenia w mądrości, otwarte i długie rozmowy, to refleksja nad zdarzeniami, wykonywanymi czynnościami, to możliwość myślenia i działania samodzielnego, ale także ponoszenie odpowiedzialności za wszelkie konsekwencje z tym związane”<sup>31</sup>. Czy jesteśmy w stanie otrzymać podobne efekty w nauczaniu formalnym dzięki materiałom umieszczonym na platformach e-learningowych, gdzie oczekuje się trafności i jednoznaczności odpowiedzi? Powątpiewanie, odmienna percepcja zdarzeń podczas bezpośredniego kontaktu mogą przynieść to, o czym pisał Martin Buber – JA dzięki TY<sup>32</sup>, ze sferą MIĘDZY, noszącą ludzkie „stawanie się”.

Czy możliwe jest jeszcze sokratejskie uczenie w imię miłości do uczniów, kiedy to sentymentalne i „wstydlive” słowo pozwala dać ludzki wymiar szkole?<sup>33</sup> Z całą pewnością nie potrafię poprzez zdalne ćwiczenia nauczyć studentów rozumieć i kochać dzieci. Edukacja formalna, czyli tzw. obiektywna, nie może zdominować wiedzy relacyjnej i intuicyjnej, tak ważnej dla pedagoga. Jak pisze Jadwiga Mizińska, „warto zadumać się nad współczesnym językiem, który zagubił całe słownictwo związane z miłością, zastępując je terminologią techniczną, technologiczną i inżynierską, także – o zgrozo! – w odniesieniu do kwestii wychowania”<sup>34</sup>. Wielu badaczy dostrzega i przestrzega przed współczesną pedagogiką, która zdominowana jest wyłącznie przez paradygmat naukowości, eliminujący nieprecyzyjną duchowość, a nawet indywidualne doświadczenia, emocje decydujące o poczuciu jakości i sensu działania<sup>35</sup>. Pozytywistyczny model obiektywności i pewności wiedzy spowodował, że człowieka podporządkowano rutynowemu myśleniu i schematycznemu działaniu, do czego wdrażane są już dzieci poprzez podawanie odpowiedzi mających zawierać „właściwe” słowa klucze. A przecież istnieje wiedza ukryta w doświadczeniu, wartościach,

<sup>28</sup> B. Jodłowska, *Pedagogika sokratejska*, Kraków 2012, s. 81.

<sup>29</sup> K. Jaspers, *Autorytety*, Warszawa 2000, s. 6–7.

<sup>30</sup> Tamże, s. 15.

<sup>31</sup> B. Jodłowska, dz. cyt., s. 131.

<sup>32</sup> M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, s. 45. Kwestią spotkania i otwarcia na drugiego człowieka zajmowało się wielu badaczy. Oprócz Martina Bubera chociażby Franz Rosenzweig, Emmanuel Lévinas, Rollo May, Stefan Kunowski, Józef Tischner, Andrzej Nowicki, Paweł Walczak, czy w podejściu pedagogicznym Tadeusz Gadacz, Jadwiga Bińczycka, Janusz Tarnowski, Bogdan Nawroczyński.

<sup>33</sup> Tę „metodę pedagogiczną” stosował nie tylko Sokrates, ale także Jan Bosko, Janusz Korczak, Maria Łopatkowa i inni. Zob. B. Jodłowska, dz. cyt., s. 147.

<sup>34</sup> Zob. J. Mizińska, *Miłość pedagogiczna*, „Edukacja Filozoficzna” 1995, nr 19, s. 164.

<sup>35</sup> B. Jodłowska, dz. cyt., s. 207.

emocjach, w dialogu i w spotkaniu. Nie ma zatem jednej, prawidłowej matrycy, tak jak nie ma tego jednego, niepodważalnego wyniku. Nawiązuję tu do tego, co w ostatnich dwóch dekadach staje się w edukacji priorytetowe, czyli do „obiektywnych” testów zamiast rozmowy i wysłuchania/poznania drogi dochodzenia do rozwiązania. Na razie żaden program (nawet ten bezstronny, który napisano, by oceniał wypracowania egzaminacyjne np. sprawdzian biegłości językowej)<sup>36</sup> nie może być podstawą i filarem systemu edukacji, to nauczyciel bowiem z ludzką, a nie sztuczną inteligencją wychwytuje błyskotliwe „perełki” w wypowiedziach i wypracowaniach swoich uczniów, i choć bywa subiektywny w osądzie, to nie jest zaprogramowany według formułek i regułek.

Czy zatem platformy e-learningowe nie staną się elementem programującym rutynę, propagującym testy z jedynymi, właściwymi odpowiedziami, które dodatkowo sprawdzi komputer?

## 5. Dlaczego się boję?

Choć Sokrates dążył do konfrontacji z szeroką publicznością (tu portale społecznościowe mogłyby być w pewien sposób pomocne, ale pewnie przedłożyłby spotkanie z dwoma osobami na żywo nad wymianę na czacie z liczną społecznością online), to sam nie napisał ani słowa, jakby podając w wątpliwość rolę i znaczenie takiego przekazu. Wielu autorów zajmujących się jego dokonaniem podnosi, że filozof „lękał się”, że pismo może zmienić sens jego wątpliwej filozofii. Być może z podobnym jakościowo problemem mierzymy się teraz, wysuwając obawy przed wszechwładną rolą komputerów i sztucznej inteligencji. Czy przez „lepsze” zdalne nauczanie, to, co przez lata było dobre – czyli bezpośrednie spotkanie – nie stanie się świętem? Sokrates obawiał się, że czytanie zastąpi zapamiętywanie i doprowadzi do utraty wewnętrznej głębi<sup>37</sup>. Podobne wątpliwości wiązały się z drukiem, który, jak pisał Francis Bacon, „zmienił oblicze rzeczy i stosunki na świecie”<sup>38</sup>, może więc posługując się powyższymi przykładami, nie należy bać się tego „szatańskiego wpływu” elektronicznych mediów, które sukcesywnie wypierają wspomniane „archetypowe” narzędzia. Pisząc to, ciągle mam nadzieję, że nie ziści się wizja Lee de Foresta z 1952 r., w której przewidywał, że „w XXII wieku nauczyciel będzie mógł wszczepić wiedzę w odporne mózgi uczniów”<sup>39</sup>. Mój strach dotyczy też tego, czy nauczyciel nie stanie się tylko rodzajem nowej technologii – awatarem, botem, który odpowiednio zaprogramowany będzie odpowiadał na pytania uczniów siedzących przed ekranami w swoich domach w ramach udoskonalonego szablonu z pro-

<sup>36</sup> N. Carr, dz. cyt., s. 271.

<sup>37</sup> Platon, *Fajdros, Hipiasz mniejszy, Hipiasz większy, Ion*, Warszawa 1999, s. 71–72.

<sup>38</sup> F. Bacon, *Novum Organum*, Warszawa 1955, s. 159.

<sup>39</sup> Lee de Forest, za: N. Carr, dz. cyt., s. 102.

gramu ELIZA Josepha Weizenbauma<sup>40</sup>. Jak pisał Nicholas Carr, „nie powinniśmy dopuścić do tego, aby zachwytna nad technologią oślepiła”<sup>41</sup>. Czy bowiem wszystko może sprowadzić się do kosztochłonności? Czy powiedzenie „wydajność nauczyciela” nie budzi sprzeciwu? Wiek XXI z tendencjami zdalnego nauczania i cyfrowych technologii funduje nam anonimowość i izolację, z którą nie czujemy się dobrze, kiedy jednak pojawia się nowe medium, szybko pozwalamy się uwieść niesionym informacjom i treścią<sup>42</sup>.

Ilu z nas nosi ten „ponadczasowy strach: strach związany z tym, że nowa zdobycz techniki położy kres albo zniszczy coś, co uważamy za cenne, owocne, coś, co samo w sobie stanowi dla nas wartość, coś głęboko duchowego”<sup>43</sup>? Dostrzegamy wyraźnie, że żyjemy w „cywilizacji klótni”, konfrontacji, a nawet w kulturze wrogości, toteż wielu badaczy zajmujących się współczesną edukacją ostrzega, że zbyt silnie kładzie się w niej nacisk na przygotowanie debat a nie przyzwyczajają do prowadzenia dialogu<sup>44</sup>, na który po prostu często nie ma czasu. Jednak nie wszystko musi być walką, bitwą i grą gdzie trzeba zdobyć i zwyciężyć, a nie słuchać, zrozumieć, obserwować i myśleć refleksyjnie.

## 6. Czy wszystko da się zastąpić?

Warsztaty są takim rodzajem zajęć, który pozwala na zaangażowanie wszystkich stron biorących udział w działaniu. Na dodatek nie chodzi w nich o przyswojenie sobie uprzednio zdefiniowanych informacji i umiejętności, ale o bycie gotowym do uczenia się i o odkrywanie nowego<sup>45</sup>. Wydaje mi się, że w trybie kształcenia zdalnego nie ma możliwości zastosowania tego, co w warsztatach jest ogromną zaletą, czyli zaakcentowania znaczenia dochodzenia do celu oraz podkreślenia nieskończonej liczby właściwych rozwiązań, a nie roli samego celu i wyniku.

Jak pisał J. Tischner, „poznanie drugiego wymaga otwarcia się. Ale to otwarcie musi być dwustronne: nie tylko drugi musi otworzyć się przede mną, lecz także ja muszę w jakimś sensie «otworzyć się» dla drugiego”<sup>46</sup>, a taka intymna szczerość spotkania możliwa jest podczas warsztatów. W spotkaniu nie można zrezygnować z bliskości, wzajemności, obdarzania się – nie da się ono sprowadzić do prostszych form międzyludzkich kontaktów<sup>47</sup>.

<sup>40</sup> Program ELIZA, zob. N. Carr, dz. cyt., s. 245–247; S. Turkle, dz. cyt., s. 47–48.

<sup>41</sup> N. Carr, dz. cyt., s. 258.

<sup>42</sup> M. McLuhan, *Zrozumieć media...*, s. 49.

<sup>43</sup> U. Eco, *From Internet to Gutenberg*, za: N. Carr, dz. cyt., s. 220.

<sup>44</sup> Przykładem są egzaminy służące sprawdzeniu wiedzy studenta czy konfrontacyjny charakter ćwiczeń. Więcej: D. Tannen, dz. cyt., s. 360.

<sup>45</sup> *Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni*, red. M. Bogus, Częstochowa 2016, s. 23.

<sup>46</sup> J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 420.

<sup>47</sup> M. Jagiełło, *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia*, Kraków 2012, s. 46.

Wielokrotnie podkreślałam, że ważne stają się również emocje, które nadają charakter spotkaniu, i nie uważam, że kształcenie i wiedza akademicka powinna się ich pozbyć. Emocje pozwalają na budowanie relacji niepowtarzalnych, jednostkowych, o niezwykłej jakości. Łączność, kontakt, komunikacja pozostają tym, co staje się nietuzinkowe i unikalne. Jakość kształcenia pedagogicznego to, według mnie, również zachęta, by pokazywać znaczenie relacji międzyosobowych, by studenci chcieli stworzyć zespół i odkrywać wspólnie, poszerzając i projektując spotkania, określając się poznawczo. Uczelnia to nie anonimowy tłum z bezosobowym charakterem kontaktów interpersonalnych<sup>48</sup>. Dzięki przeprowadzonym warsztatom obserwujemy, że więzi grupowe ulegają wzmocnieniu, ponieważ brak tu anonimowości, nie ma też dydaktyzmu ani wchodzenia w rolę nauczającego i uczącego się. To dzięki warsztatom, a nie metodom masowego kształcenia online, mamy poczucie komfortu pracy w dialogu, który jest możliwy na skutek bezpośredniego spotkania, indywidualnego traktowania, podmiotowości i dobrowolności. Warsztaty to idealna możliwość „szukania drogi do siebie i odnajdywania siebie”<sup>49</sup> oraz przygotowanie się do postawy stawania się nauczycielem. W takie warsztaty trzeba „zainwestować” czas, wysilić się, zaangażować. Dlatego kontakt bezpośredni będzie miał zawsze przewagę nad tym, który jest możliwy dzięki ekranowi monitora. Niestety, taka edukacja jest droga, jednak zmniejszanie kosztów nauczania poprzez kształcenie zdalne nie przełoży się na pedagogiczne obycie. Kontakt online i ten bezpośredni, który proponujemy podczas działań warsztatowych, to dwie różne jakości, które trudno porównywać i które zupełnie odmiennie oddziałują na nasze ciało i umysł.

Świata nie można tylko oglądać – trzeba go przeżywać, dlatego dziś, kiedy kultura słowa/czynu zmienia się w kulturę obrazu, twierdzą, że to warsztaty są najskuteczniejszą metodą kształcenia pedagogicznego, żadne bowiem wspieranie pracy przez zdalne multimedia nie jest i nigdy nie będzie tym samym, co naturalne przeżywanie w autentycznym działaniu. Przykładem niech stanie się obserwacja etnograficzna prowadzona przez studentów podczas warsztatów z grupą gimnazjalistek. Podczas kilku godzin spotkania żadna z dziewcząt nie wyciągnęła komórki, by odpisać na wiadomość na Messengerze, wysłać „snapa” czy dodać zdjęcie na Instagramie, a zatem oderwać się od pracy i zamienić żywe działanie na medialny przekaz. Oczywiście trudno z tego wysnuć wniosek, że manualne działania, które przecież w kulturze obrazu „wyszły” z obiegu, stały się ciekawsze niż treści udostępniane w Internecie, ale daje to nadzieję, że ciągle pragniemy prawdziwego spotkania, szczerości i autentyczności.

Warsztaty i praktyczne doświadczanie ciągle są postrzegane jako forma atrakcyjna, być może dlatego, że tęsknimy za współdziałaniem, a nie współzawodnictwem. W czasach obsesji związanej z ocenianiem, ciągle ktoś musi być

<sup>48</sup> Tak pisała o współczesnej uczelni Jadwiga Bińczycka, w: tejsze, *Studenckie spotkania z wartościami moralnymi*, „Ruch Pedagogiczny” 1985, nr 5, s. 66.

<sup>49</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 54.

liderem, co niestety łamie poczucie wspólnoty. Warsztaty nie są wyścigiem, rywalizacją, ale porozumieniem i wzajemnym słuchaniem. Znakomitym przykładem jest tu dla mnie odpowiedzialność i spolegliwość jednej ze studentek, która bez jakiegokolwiek podszeptu przyjęła na siebie w warsztatowym rozgardiaszu funkcję osoby porządkującej salę. Dzięki temu gestowi unaoczniała się jej kompetencja i pedagogiczna wiarygodność. Warsztaty są również formą nauki tolerancji i wzajemnej komunikacji. Wspólne zaangażowanie powoduje, że doceniamy włożony przez poszczególne osoby wysiłek i wiemy, ile mozołu i krzątania kosztuje przygotowanie spotkania, które wygląda na „miłe, łatwe i przyjemne”.

Po kilku już dekadach „uprawiania” tej formy pracy także i dziś, w coraz trudniejszych, często odhumanizowanych drogach edukacyjnych związanych z testami, konkursami i egzaminami na każdym etapie, warsztaty ciągle są metodą kojarzoną z luksusem<sup>50</sup>. Luksusem, który nigdy nie pozwala na bylejakość i powierzchowność.

## 7. Refleksyjność, która nie chce przeminąć?

Podsumowując swoje rozważania, myślę, że wielu z nas zastanawia się nad zasięgiem postępu technicznego. Zadając „[...] sobie pytanie o to, co «tracimy», możemy odkryć, na czym nam zależy, co uznajemy za wartość ocalenia. Wcale nie musimy się w ten sposób przygotowywać do odrzucenia techniki i jej osiągnięć, lecz do kształtowania jej w sposób, który respektuje to, co dla nas ważne”<sup>51</sup>. W edukacji receptą zdaje się być sam człowiek – wykwalifikowany i nieustannie poszukujący sokratejski pedagog, który dodatkowo ma w sobie pokorę, mądrość i gotowość do dialogu. By jednak nauczyciel był świadom swej służby, potrzebna jest refleksyjność, którą należy „zaszczepić”. Orientacja technologiczna nie przygotowuje do działań nietypowych i nieoczekiwanych, takich, na które trzeba reagować empatycznie i natychmiastowo. Student/przyszły nauczyciel nie jest przecież celem produkcyjnym, który można sprawdzić testami i pomiarami, bo wiedza teoretyczna jest zaledwie pierwszym szczeblem drabiny jego przygotowania zawodowego<sup>52</sup>. Pedagog odkrywa siebie w spotkaniu ze swoim uczniem, dlatego niezbędne jest podejście humanistyczne z określeniem swojej indywidualnej roli i odpowiedzialności, a nade wszystko osobowości<sup>53</sup>. Taką możliwość na etapie kształcenia akademickiego dają proponowane warsztaty, które, podkreślmy, nie stanowią edukacyjnego *novum*.

Zapewne Sokrates byłby otwarty na korzyści płynące z technologii internetowych, uznając zalety technicznych „osobliwości”, ale w swojej nauce nie

<sup>50</sup> *Nasze kunsztowanie...*, s. 27.

<sup>51</sup> S. Turkle, dz. cyt., s. 42.

<sup>52</sup> Wartość wiedzy tkwi w odpowiednim jej użyciu/zastosowaniu, zatem również w refleksji i doświadczeniu.

<sup>53</sup> H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 52–55 oraz 92.



używałby uproszczeń, polegając głównie na wartościach płynących z bezpośredniego spotkania. Bon motem niech zatem stanie się wypowiedź dziecka: „po co mi robot, jeśli mam dobrą nianię<sup>54</sup>”, parafrazując: „po co mi e-learning, jeśli mam dobrego nauczyciela”.

## 8. Tylko postscriptum?

Wielokrotnie na pytania o preferowaną metodę zajęć akademickich studenci odpowiadają: warsztaty! Dlaczego tak się dzieje, odpowiedzą sami zainteresowani:

– Już samo słowo warsztaty artystyczne według mnie brzmi ciekawiej i przyjaźniej niż e-learning. Osobiście uważam, że akademicka edukacja na odległość ma niszczący wpływ na relacje interpersonalne. Nie wyobrażam sobie, by warsztaty zamienić na zajęcia e-learningowe, ponieważ tam element przeżycia bezpośredniego jest niemożliwy, nie ma szans na prawdziwe, bliskie interakcje między sobą. Nie wyobrażam sobie lepszej formy zajęć akademickich. Dlaczego? Warsztaty pozwalają nam pokazać nasze zaangażowanie, rozwijając też umiejętności, i nie kończą się w momencie, kiedy mija przeznaczony na nie czas, ponieważ na długo pozostają w pamięci wszystkich osób biorących w nich udział.

– Może się wydawać, że jako osoba relatywnie młoda, na co dzień korzystam z osiągnięć współczesnej technologii, szczególnie tych związanych z tzw. wirtualną komunikacją. Do pewnego stopnia tak jest, co w dzisiejszych czasach jest rzeczą oczywistą. Niemniej jednak cieszę się, że ominęło mnie kształcenie w tzw. e-learningu. Uważam, że metoda warsztatowa oferuje o wiele więcej pozytywnych elementów wychowawczych zarówno w pracy ze studentami, jak i uczniami. Nic tak naprawdę nie zastąpi personalnej relacji. Dzięki metodzie warsztatowej wychowujemy wrażliwych, wartościowych i kreatywnych ludzi, a nie roboty, które krok po kroku odtwarzają z góry narzuconą im rzeczywistość za pośrednictwem internetowego łącza. Metody warsztatowej – moim zdaniem – nie da się zastąpić innymi, alternatywnymi, a w tym wypadku wirtualnymi sposobami pracy. One, co najwyżej, mogą ją wspomóc, i to zapewne w bardzo ograniczonym zakresie.

– Prowadzenie zajęć metodą warsztatową umożliwia dostosowanie tematu i sposobu pracy do oczekiwań wszystkich uczestników, do indywidualizowania tempa. Dużą rolę odgrywa tu spontaniczność pracy. Warsztaty pozwalają na zastosowanie eksperymentalnych technik, bez stresu związanego z „pożądanym” efektem końcowym – w takich działaniach nie wszystko musi się udać, dlatego swobodnie można „psuć”, by zbudować inną jakość. Ta lapidarna wypowiedź jest celowa, ponieważ pracy metodą warsztatową po prostu należy spróbować<sup>55</sup>.

<sup>54</sup> Badania przeprowadzone przez Sherry Turkle w 2000 r. Zob. tejsze, dz. cyt., s. 103 i 105.

<sup>55</sup> Wypowiedzi studentek drugiego stopnia edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie: Ewy Kały, Adrianny Zawadzkiej, Aleksandry Szczygieł.

## Bibliografia

- Barska A., *Inkontrologia*, [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedy-nak, J. Kojkoł, Bydgoszcz 2009.
- Bińczycka J., *Studenckie spotkania z wartościami moralnymi*, „Ruch Pedago-giczny” 1985, nr 5.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013.
- Jagiello M., *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicz-nej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia*, Kraków 2012.
- Jaspers K., *Autorytety*, Warszawa 2000.
- Jodłowska B., *Pedagogika sokratejska*, Kraków 2012.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- McLuhan M., *Wybór pism: Galaktyka Gutenberga; Poza punktem zbiegu*, War-szawa 1975.
- McLuhan M., *Zrozumieć media: przedłużenie człowieka*, Warszawa 2004.
- Mizińska J., *Miłość pedagogiczna*, „Edukacja Filozoficzna” 1995, nr 19.
- Nalaskowski A., *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009.
- Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni*, red. M. Bogus, Częstochowa 2016.
- Ostrowska U., *Inkontrologia pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Pinker S., *Efekt wioski. Jak kontakty twarzą w twarz mogą uczynić nas zdrow-szymi, szczęśliwymi i mądrzejszymi*, Kielce 2015.
- Postman N., *Technopol: triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 2004.
- Postman N., *Zabawić się na śmierć: dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, Warszawa 2002.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja*, Słupsk 2013.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 1993.
- Turkle S., *Samotni razem. Dlaczego oczekujemy więcej od zdobyczy techniki, a mniej od siebie nawzajem*, Kraków 2013.

## Would Socrates teach online?

### Summary

Using this slightly provocative title, we consider the role of activating during workshop activities, which is based on the mutual meeting of an academic teacher, a student and a child. Facing the educational trend of e-learning, we would like to ask a few questions about the need of direct inter-personal relations in the 21<sup>st</sup> century. The necessity of meetings is indispensable, and the slogans connected with e-learning are not efficient at touching the most subtle educational areas, such as evoking emotions, showing passion, reacting to doubts, giving an example. Assuming such a way of educating does not leave almost any space for creative approach, which gives an infinite num-

ber of solutions and where the process of reaching a goal is important, not the goal itself. E-learning can facilitate the access to knowledge and can be efficient in numerous fields, however, there are some educational directions, where the face to face relation is irreplaceable. Personal social involvement and pedagogical experience are important in the education of pedagogues. Unfortunately, the teaching that bases on workshops and laboratory classes is expensive, and right now the biggest pressure is put on the economy of education. Even if workshop education generates bigger costs, a teacher with passion cannot be replaced by an e-learning platform, as education is not about isolation. Basing on our observation, the best effects are achieved during group work, when all the participants are actively involved in an activity. Is it really possible for one to feel a part of the community of teachers, animators or art educators when one sits alone in front of a computer screen solving tasks about the methodological correctness of a lesson plan?

**Keywords:** artistic workshops, dialogue, meetings, reflexivity in education, e-learning.



## **CZEŚĆ III**

**W STRONĘ AUTONOMII I AKTYWIZACJI**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.10>

Leszek BĘDKOWSKI

## **Kształcenie nauczycieli (języka polskiego) w kontekście indywidualizacji nauczania-uczenia się oraz stosowania metod aktywizujących**

**Słowa kluczowe:** kształcenie nauczycieli, jakość kształcenia, indywidualizacja kształcenia, metody aktywizujące.

Podjęta w niniejszym artykule refleksja koncentruje się na dwóch aspektach kształcenia w zawodzie nauczyciela języka polskiego. Pierwszym jest umożliwienie przyszłym nauczycielom zdobycia kompetencji niezbędnych do stosowania indywidualizacji oraz metod aktywizujących w codziennej pracy z uczniami, łączące się z rozpoznaniem potrzeb, warunków oraz praktyki edukacji szkolnej, a także z respektowaniem wskazań dydaktyki przedmiotu. Aspektem drugim, równie istotnym, są działania podejmowane przez uczelnie w celu osiągnięcia efektów kształcenia z zakresu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, zgodnych z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego i przyjętych na danym kierunku studiów. Szczególny wymiar tych działań wiąże się z przygotowaniem absolwentów studiów drugiego stopnia do twórczego stosowania zdobytej wiedzy w działalności profesjonalnej (efekty kształcenia w zakresie nauk humanistycznych: H2A\_W01)<sup>1</sup>, a także do podjęcia badań naukowych<sup>2</sup>. Zarysowane w ten sposób obszary refleksji, dotyczące przepisów,

<sup>1</sup> Zob. załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. Nr 253, poz. 1520.

<sup>2</sup> Zob. załącznik nr 1 do uchwały nr 941/2015, Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 grudnia 2015 r., s. 11; <http://www.pka.edu.pl/wzory-i-procedury/#programowa>; oraz § 8 ust. 4 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, Dz.U. 2014, poz. 1370.

rozwiązań organizacyjnych teorii badawczych oraz działań i postaw (praktyk), pozostają ze sobą w związku opartym zarówno na zależności, jak i na wspólnych lub analogicznych uwarunkowaniach dydaktyki akademickiej i szkolnej. Na nim też ogniskują się niniejsze rozważania, po części obejmujące refleksje nad zasadnością niektórych szczegółowych rozwiązań przyjmowanych w szkolnictwie wyższym w ramach funkcjonowania uczelnianych systemów zapewnienia jakości kształcenia. Zasadne będzie również udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu nabywane przez absolwentów uczelni (przyszłych nauczycieli) interesujące nas tu kompetencje konstytuują codzienną rzeczywistość szkolną i edukację akademicką. Zaznaczymy, że celem artykułu nie jest rozważenie różnych sposobów indywidualizacji kształcenia czy kryteriów wyróżniania i klasyfikacji metod (technik) aktywizujących. Zwłaszcza te ostatnie interesują nas tutaj jedynie z uwagi na konsekwencje powszechności przekonania o ich istotnej roli w efektywnym kształceniu. Zasygnalizujemy zatem jedynie, iż mianem „aktywizujących” obejmujemy spektrum metod (technik) dydaktycznych spoza repertuaru metod podających, zwłaszcza metody związane z samodzielną pracą, działaniem uczniów, także techniki odwołujące się do ich indywidualnych zdolności i uzdolnień (zgodnie z koncepcją inteligencji wielorakich), niekoniecznie wprost związanych z danym przedmiotem, ale wykorzystywanych dla rozwijania kompetencji przedmiotowych (tu: z języka polskiego, polonistycznych).

Zacznijmy od stwierdzenia, że akty prawne regulujące funkcjonowanie oświaty pozornie nie pozostawiają wątpliwości co do nałożonego na nauczycieli obowiązku stosowania indywidualizacji kształcenia oraz związanych z nią metod pracy. Art. 1 ust. 4 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty obowiązuje wszak szkołę do dostosowania „treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów”<sup>3</sup>. Z kolei w art. 44c ust.1 ustawodawca stwierdza wprost: „Nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na zajęciach edukacyjnych odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia”. Literalne odczytanie zapisów ustawy skłaniałoby do stworzenia w szkołach warunków pozwalających na mikroindywidualizację kształcenia, rozumianą jako monitorowanie w czasie lekcji pracy i „rozumowania” każdego ucznia oraz wynikające stąd kierowanie jego aktywnością<sup>4</sup>. Tak pojmowaną indywidualizację kształcenia można utożsamiać w praktyce wyłącznie z nauczaniem indywidualnym, zrozumiąły też wydaje się pogląd, że jej stosowanie w warunkach szkolnych, wobec wszystkich uczniów, jest mrzonką<sup>5</sup>. Dlatego istotną kwestią okazuje się interpretacja cytowanych zapisów ustawy o systemie oświaty i ich przełożenie na konkretne działania i postawy podmiotów, również instytucjonalnych, związanych z edukacją.

<sup>3</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 2015, poz. 2156.

<sup>4</sup> Zob. K. Konarzewski, *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*, Warszawa 2011, www.ibe.edu.pl, s. 18–19 [dostęp: 11.01.2016].

<sup>5</sup> Tamże, s. 18.



Tutaj zarysowują się wątpliwości co do zakresu indywidualizacji kształcenia, stosowanej przez nauczycieli w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Istotne dla praktyki szkolnej rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych odnosi się głównie do art. 44zb ustawy i dotyczy dostosowania wymagań edukacyjnych, tym samym ogranicza się do kwestii indywidualizacji stosowanej w pracy z uczniem posiadającym stosowe orzeczenie lub opinię. Z kolei opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi art. 1 ust. 6 ustawy o systemie oświaty wiąże wyłącznie z realizowaniem indywidualnych programów nauczania oraz możliwością ukończenia szkoły (każdego typu) w skróconym czasie. Ponadto w art. 1 ust. 15 tejże ustawy wskazany zostaje obowiązek stworzenia uczniom warunków do rozwoju zainteresowań i uzdolnień poprzez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. W ten sposób rozwijanie uzdolnień uczniów oraz indywidualizacja pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym zostały powiązane przede wszystkim z zajęciami nieobowiązkowymi.

Przywołane zapisy aktów normatywnych są świadectwem szczególnego skupienia uwagi na indywidualizacji związanej z nauczaniem – uczeniem się dwóch najmniej licznych grup uczniów (ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Niewątpliwie, specyfika tych grup wymaga stosowania dedykowanych im, specjalnych rozwiązań (indywidualny tok i program nauczania, dostosowanie wymagań edukacyjnych z danego przedmiotu, dostosowanie warunków sprawdzianów i egzaminów), jednak nie oznacza to, że ich wprowadzenie można uznać za tożsame z indywidualizacją, o której mowa w art. 44c ust. 1 ustawy o systemie oświaty. Wspomnijmy też, że w Polsce nie ma systemowych rozwiązań służących wyłanianiu uczniów szczególnie uzdolnionych, w większości szkół tacy uczniowie albo „nie istnieją”, albo nie korzystają z form indywidualizacji nauczania oferowanych im w oparciu o przepisy prawa, co zresztą nie dziwi, biorąc pod uwagę potrzebę funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej. Mając na uwadze, że art. 44c ustawy o systemie oświaty odnosi się do zajęć obowiązkowych, można oczekiwać stosowania przez nauczycieli indywidualizacji pracy na lekcjach obejmującej nie tylko uczniów z orzeczeniami i opiniami, ale także uczniów uzdolnionych<sup>6</sup> (niekoniecznie szczególnie uzdolnionych), i ukierunkowanej na rozwijanie uzdolnień związanych z „nauczaniem” przedmiotem.

<sup>6</sup> Odnotowując zasadność istotnego różnicowania zakresu pojęć „zdolność – uzdolnienie”, przyjmujemy tutaj, że z uzdolnieniem (ucznem uzdolnionym) mamy do czynienia tam, gdzie potencjał do nabywania określonej umiejętności, zwykle manifestujący się sprawnością wykonywania danego działania, jest wyraźnie wyższy od średniego. Zob. A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 805, 879; W. Szewczuk, *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, Warszawa 1975, s. 279; por. M.Ch. Chruszczewski, *Teoretyczne problemy z uzdolnieniami oraz pomysł na ich rozwiązanie*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1: *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Kraków 2005, s. 88–89.

Uwzględniając brak w rodzimym systemie szkolnictwa szerokiej oferty zajęć do wyboru, a także niemożność mikroindywidualizacji, która zresztą pozbawiona byłaby pewnych walorów pracy w grupie (interakcje z rówieśnikami, motywowanie), wskazujemy na możliwość i zasadność stosowania w rzeczywistości szkolnej kształcenia wielopoziomowego, prowadzonego w klasach heterogenicznych w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Jego najistotniejsze aspekty zostały już przedstawione w innym miejscu<sup>7</sup>, tutaj przywołajmy tylko postulat uwzględnienia w działaniach dydaktycznych co najmniej trzech „poziomów” w każdej klasie, z których pierwszy (uczniowie mający trudności z opanowaniem obowiązującego minimum) w szczególny sposób wiązałby się z respektowaniem wskazań orzeczeń i opinii, natomiast trzeci z dążeniem do podnoszenia osiągnięć edukacyjnych uczniów wykazujących uzdolnienia z danego przedmiotu. Postulując potrzebę indywidualizacji pracy na lekcji, wynikającą z uwzględnienia trzeciego poziomu, mamy na uwadze czynniki warunkujące funkcjonowanie dawno już sformułowanej dyrektywy nauczania-uczenia się, która teoretycznie powinna być przestrzegana w ramach funkcjonującego w naszym kraju systemu szkolnictwa i obowiązującej organizacji pracy szkół. Indywidualizacja pracy na lekcji, uwzględniająca potrzeby trzech grup uczniów, wydaje się wychodzić naprzeciw zarówno rzeczywistemu zróżnicowaniu i potrzebom uczniów szkolnych oddziałów, jak i oczekiwaniom rodziców, pozostaje też w zasięgu możliwości nauczycieli, dlatego można ją postrzegać jako standardowe działanie dydaktyczne<sup>8</sup>. Niewątpliwie wiąże się ona również z sformułowaniem zadań adekwatnych do indywidualnych możliwości większości uczniów, a także z przeciwdziałaniem zjawisku zrównywania wymagań w danym oddziale do źle pojętej, niewysokiej, „przeciętnej”.

Z tak pojmowaną indywidualizacją nauczania korespondują *Standardy kształcenia, przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, według których absolwent studiów wyższych powinien między innymi:

- mieć „świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”,
- „indywidualizować zadania i dostosowywać metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)”,
- posiadać umiejętności i kompetencje niezbędne do „samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów”<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Zob. L. Będkowski, *Rozwijanie uzdolnień uczniów? O kilku aspektach indywidualizacji kształcenia (uczniów zdolnych) w rzeczywistości szkolnej*, [w:] *Edukacja na rozdrożu*, cz. 3: *Dzieciństwo szans i zagrożeń*, red. R. Bernatova, S. Kania, S. Śliwa, Opole 2016, s. 189–201.

<sup>8</sup> Zob. tamże; por. J. Kujawiński, *Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej*, Poznań 1978, s. 17; K. Kuligowska, *Problemy indywidualizacji nauczania*, Warszawa 1975, s. 26; T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1986, s. 159.

<sup>9</sup> Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., Dz.U. z 6 lutego 2012 r., poz. 131, s. 2–4.

Wprawdzie w cytowanym dokumencie uwagę zwraca wspomniana tendencja do wiązania indywidualizacji działań dydaktycznych z pojęciem specjalnych potrzeb edukacyjnych, niemniej formalnie utrzymany został wymóg indywidualizacji pracy ze „wszystkimi” uczniami. Formułując efekty kształcenia, założono również w *Standardach* nabycie przez studentów umiejętności oceny przydatności metod i dobrych praktyk w pracy dydaktycznej. Metodom dydaktycznym poświęcono więcej miejsca w części dotyczącej dydaktyki przedmiotu. Zwrócono w niej uwagę na znajomość i właściwy dobór „konwencjonalnych i niekonwencjonalnych” metod nauczania, wśród których wyodrębniono metody aktywizujące, wymieniono także metodę projektów. W kontekście oczekiwań wobec nauczania wielopoziomowego szczególnie istotne okazuje się natomiast zaakcentowanie, właśnie w tej części dokumentu, umiejętności nauczyciela związanych z potrzebą odkrywania i rozwijania predyspozycji i uzdolnień uczniów<sup>10</sup>. Tym samym w kręgu „zainteresowania” autorów *Standardów* znaleźli się uczniowie „po prostu” uzdolnieni. Niestety, w części odnoszącej się do praktyk dydaktycznych i kształtowanych w ich ramach kompetencji, nie napotkamy zapisu mówiącego o indywidualizacji pracy z uczniami pod kątem rozwijania ich uzdolnień, kilkakrotnie za to powtarza się pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych, po raz kolejny kierujące uwagę ku indywidualizacji działań na lekcjach głównie pod kątem potrzeb jednej grupy uczniów. Oczywiście nie jest to grupa jednorodna, niekiedy nauczyciel staje przed koniecznością uwzględnienia zróżnicowanych potrzeb należących do niej uczniów (spektrum autyzmu, dysleksja, upośledzenie umysłowe). W takiej sytuacji nie jest łatwo stale przygotowywać i przeprowadzać lekcje języka polskiego tak, by indywidualizować pracę również z tymi uczniami, których potencjał do nabywania określonej umiejętności jest wyraźnie wyższy od średniego potencjału uczniów w danym oddziale<sup>11</sup>. Być może świadomość trudności sprawia, że o ile stosowanie zasady indywidualizacji podczas codziennych zajęć edukacyjnych uznaje się za niezbędne i obowiązkowe, o tyle kwestia wyjścia poza minimalną liczbę dwóch poziomów jawi się już jako pomijana, a także niewygodna dla zarządzających oświatą. Odnotujmy, że w podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa w latach 2010–2016, ustalanych w każdym roku szkolnym przez ministra edukacji narodowej, ani razu nie uwzględniono problemu pracy z uczniem uzdolnionym oraz wymiaru stosowanej indywidualizacji kształcenia. Nie dziwi zatem, że również plany nadzoru pedagogicznego kuratoriów oświaty w tym okresie mogły nie przewidywać przeprowadzenia w szkołach zewnętrznych ewaluacji problemowych i kontroli planowanych, które dotyczyłyby tych kwestii<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Tamże, s. 17, 18 (treści kształcenia: 2.2.10, 2.3.10).

<sup>11</sup> Por. przypis nr 6 niniejszej pracy.

<sup>12</sup> Przykładem mogą być plany nadzoru pedagogicznego w latach 2010–2016 Śląskiego Kuratorium Oświaty. Zob. [www.kuratorium.katowice.pl](http://www.kuratorium.katowice.pl) [dostęp: 20.03.2016].

Z drugiej strony, już w latach osiemdziesiątych Tadeusz Lewowicki wyraził przekonanie, iż: „nauczanie wielopoziomowe prowadzone w zwykłych, heterogenicznych klasach występuje [...] w wielu polskich szkołach [...]. Wydaje się nawet, że kształcenie wielopoziomowe właśnie w ramach zwykłych klas, obejmujące wszystkich uczniów, staje się specjalnością polskich szkół”<sup>13</sup>.

Mając na uwadze, że nie mówimy tu o nauczaniu dwupoziomowym, lecz o uwzględnieniu zróżnicowanych potrzeb trzech grup uczniów, skonstatujmy, że przekonanie to raczej nie znajduje potwierdzenia w rzeczywistości dzisiejszej polskiej szkoły. Wskazywać na to mogą niedawno zaprezentowane<sup>14</sup> wyniki sondażu przeprowadzonego wśród studentów filologii polskiej AJD. Badaniem sondażowym objęto grupę metodyczną studentów liczącą 15 osób. Po zakończeniu ciągłych praktyk dydaktycznych, związanych z danym etapem edukacji, studenci wskazywali sposoby indywidualizacji pracy, pod kątem pracy z uczniami uzdolnionymi, pojawiające się na hospitowanych przez nich lekcjach (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące). Określali także wymagania stawiane im w tym względzie przez szkolnych opiekunów praktyk. Wyniki łączne, w odniesieniu do ponad 330 hospitowanych i ponad 700 przeprowadzonych lekcji języka polskiego, przedstawiono w tabeli.

**Tabela 1.** Indywidualizacja na lekcjach języka polskiego pod kątem pracy z uczniem uzdolnionym w ramach praktyk dydaktycznych

Sposoby indywidualizacji działań dydaktycznych nauczyciela/praktykanta	Liczba lekcji, na których obserwowano/zastosowano zaleconą indywidualizację					
	Lekcje hospitowane			Lekcje prowadzone		
	SP	G	LO	SP	G	LO
Praca w grupach dobranych pod kątem zdolności	5	2	2	3	1	0
Przygotowanie odmiennych lub dodatkowych zadań/kart pracy/ tekstów (dla wybranych uczniów)	1	0	0	0	0	0
Indywidualizacja pracy domowej	7	2	0	4	0	3
Inne	1	0	2	0	1	1
Razem	22			13		

Źródło: badania własne (2012–2015).

Jako „inne sposoby indywidualizacji” respondenci wskazali wystąpienia uczniów, którzy prezentowali na lekcji przygotowane zagadnienie, zgodne z ich zainteresowaniami.

Pomimo niereprezentacyjnego charakteru sondażu pozyskane dane skłaniają do refleksji nad prawdopodobnym dysonansem pomiędzy wypowiedziami nauczycieli, deklarującymi w badaniach Beaty Dyrdy stosowanie indywidualiza-

<sup>13</sup> T. Lewowicki, dz. cyt., s. 158.

<sup>14</sup> L. Będkowski, dz. cyt.

cji<sup>15</sup>, a rzeczywistością szkolną. Jest wysoce prawdopodobne, że w kontekście potrzeb grupy uczniów uzdolnionych obecny stan rzeczy można określić jako ograniczanie się do „indywidualizacji elementarnej”, polegającej na indywidualnym podejściu do uczniów, realizowanym poprzez „dodatkowe pytania naprowadzające, pomocnicze polecenia i wskazówki, zróżnicowane sposoby odpytywania, poprzez wyznaczanie ilości czasu na przygotowanie i udzielenie odpowiedzi [...] oraz poprzez stosowanie zróżnicowanych form pochwały, zachęty, nagany”<sup>16</sup>. Również obserwacje lekcji prowadzonych przez studentów i nauczycieli w ramach praktyk śródrocznych, a także uwagi interesariuszy zewnętrznych (nauczyciele i dyrektorzy szkół) oraz uczniów różnych szkół (etapów edukacyjnych) prowadzą do wniosku, że indywidualizacja obejmująca kilka grup uczniów okazuje się wyzwaniem, któremu nauczyciele nie mogą sprostać. Częściowo wynika to z ich niewystarczającego przygotowania dydaktycznego do jej stosowania, ale główną przyczyną są raczej uwarunkowania funkcjonowania oświaty – nie motywujące, lecz zniechęcające do objęcia indywidualizacją pracy na lekcjach większej liczby uczniów. Jednym z nich, coraz częściej krytykowanym, jest nauczanie-uczenie się „pod testy”. Wynikające stąd pragmatyczne działania nauczycieli i uczniów są efektem zarówno przyjętej w szkołach formy egzaminów zewnętrznych, jak i złego wykorzystania metody edukacyjnej wartości dodanej, która stała się narzędziem (niewłaściwym), służącym zewnętrznemu ocenianiu pracy szkół i nauczycieli.

Refleksja nad studenckimi praktykami dydaktycznymi oraz opinie interesariuszy zewnętrznych potwierdzają też aktualność problemu właściwego zastosowania metod (form, technik) pracy wspierających rozwój uzdolnień uczniów, wpisujący się w znacznie szersze zjawisko sporu o przydatność metod aktywizujących. Konspekty lekcji, przedłożone przez studentów, świadczyły o stałym stosowaniu przez nich w trakcie praktyk takich metod, które jednak często nie dają się postrzegać w kontekście konkretnej lekcji ani jako wspomagające indywidualizację pracy z uczniami, ani też jako wykorzystane adekwatnie do potrzeb (tematu, problemu). Niekiedy przydatność danej metody w obrębie lekcji trudno jednoznacznie ocenić z uwagi na jej skrótowy opis, czasem metoda (technika) dydaktyczna jest w konspekcie jedynie nazwana. Tym niemniej, obecność określonych pojęć – nazw metod i technik – stanowi wskazówkę co do źródła dydaktycznej inspiracji, z kolei ich wielość wskazuje na tendencję do zawierzenia fałszywemu przekonaniu, iż stosowanie metod aktywizujących jest wartością samą w sobie. Nie formułujemy tu jednak zarzutu odnoszącego się do studentów. Pamięamy, że lekcje podczas praktyk zostały przygotowane pod kierunkiem szkolnego opiekuna praktyk lub przynajmniej zaakceptowane przez niego, dodajmy też, że studenci otrzymali w szkołach oceny bardzo dobre, będące dla

<sup>15</sup> Por. B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012, s. 349.

<sup>16</sup> L. Preuss-Kuchta, *Indywidualizacja w praktyce dydaktycznej*, Słupsk 1996, s. 6–7; por. L. Będkowski, dz. cyt., s. 197–198.

pracowników akademickich potwierdzeniem, że praktykanci świetnie radzą sobie z zadaniami, jakie będą oczekiwać na nich w miejscu pracy.

Kształceniu nauczycieli towarzyszy zatem pytanie, jak „wyposażyć” studentów w pożądane kompetencje w sytuacji, gdy założenia i przykłady proponowane w ramach dydaktyki przedmiotu spotykają się z rzeczywistością (codziennością), która je osłabia lub wręcz podważa. Istotnym elementem współtworzącym i sankcjonującym tę rzeczywistość są liczne publikacje, również najnowsze, adresowane do różnych grup społecznych, związanych ze szkolnictwem: pracowników instytucji zarządzających oświatą, nauczycieli, studentów oraz uczniów. Odzwierciedlają one charakterystyczne sposoby myślenia o indywidualizacji pracy na lekcji oraz wykorzystaniu metod aktywizujących i ukazują uwarunkowania szkolnej dydaktyki. Ponadto są częścią metarefleksji nad indywidualizacją i aktywizacją, będącej składnikiem i punktem odniesienia dydaktyki akademickiej, związanej z kształceniem nauczycieli.

W 2015 roku podczas II Forum Nauczycieli Przedmiotów Humanistycznych „Dobre praktyki”, odbywającym się w Chełmie, nauczyciele mogli zapoznać się z prezentacją zatytułowaną *Nauczanie wielopoziomowe – dostosowanie wymagań do możliwości uczniów*. Prezentacja ta, aktualnie zamieszczona w Internecie<sup>17</sup>, zawiera informacje o nauczaniu wielopoziomym, pojmowanym jako konieczność dostosowania przez nauczyciela zadań, zwłaszcza stopnia ich trudności i czasu pracy, do możliwości grup uczniów, a także kierowania do nich dodatkowych treści i zadań. Nauczanie wielopoziomowe autorka publikacji wiąże z wewnątrzszkolnymi zasadami oceniania, które stwarzają, jej zdaniem, konieczność konstruowania i budowania testów wielopoziomowych. Zagadnienie to zostało omówione w drugiej części prezentacji, podany w niej został także przykład wielopoziomowego testu z historii. Tym samym rozważania na temat nauczania wielopoziomowego zetknęły się z ideą i praktyką pomiaru dydaktycznego oraz praktyką wewnątrzszkolnego oceniania, które niekoniecznie przystają do autentycznej indywidualizacji działań dydaktycznych. Zauważmy, że funkcją testów wielopoziomowych nie jest dostosowywanie wymagań, wszak wszyscy uczniowie rozwiązują te same zadania, tak samo punktowane, w tym samym czasie, a skala punktacji ma zastosowanie do wszystkich uczniów. Z kolei jako narzędzie (potencjalnie znakomite) wstępnej diagnozy lub oceny, zwykle obejmującej większą partię materiału, są one bardzo rzadko stosowane przez nauczycieli, jak się wydaje, nie bez przyczyny<sup>18</sup>. Poważne zastrzeżenia budzi prze-

<sup>17</sup> T. Kozioł, *Nauczanie wielopoziomowe – dostosowanie wymagań do możliwości uczniów*, <http://lscdn.pl> [dostęp: 20.03.2016].

<sup>18</sup> Konstrukcja względnie „bezbłędno” testu wielopoziomowego wymaga, w mojej ocenie, bardzo dużego nakładu pracy i bardzo wysokich kompetencji, dlatego byłbym daleki od zachęcania nauczycieli do posługiwania się nimi w codziennej pracy. Niektóre zasady jego opracowania, uznawane za bardzo istotne, uważam za błędne lub co najmniej dyskusyjne i niezręcznie sformułowane (np.: „Trudność zadań zwiększamy przez podnoszenie ich kategorii taksonomicznych [...]”. Por. przywołana prezentacja, s. 48).

konanie, leżące u podstaw konstruowania testów wielopoziomowych, o możliwości i potrzebie drobiazgowego oraz obiektywnego zmierzenia wiedzy i umiejętności uczniów z każdego przedmiotu za pomocą uniwersalnego narzędzia. W przypadku języka polskiego przeświadczenie to zwykle prowadzi do zaskakujących (niepożądanych) efektów już na poziomie określania celów operacyjnych<sup>19</sup>. W przedstawionej nauczycielom prezentacji (pamiętamy, że stanowić ma ona dla nich wzór dobrej praktyki) szczególną uwagę zwraca jednak powiązanie nauczania wielopoziomowego oraz oceniania testu z respektowaniem zasad wewnętrznej ewaluacji, zawierających przelicznik punktów, otrzymanych przez uczniów w testach, na oceny szkolne. Praktyka narzucania jednolitego przelicznika punktów zawitała do wielu szkół, jej świadectwem są zapisy w ich statutach, zdarza się też, że obejmuje ona ocenianie dyktand: ściśle określona liczba i typ błędów decydują o ich ocenie. W ten sposób godny wsparcia projekt (nauczanie wielopoziomowe) zostaje podporządkowany złym praktykom, a nawet wręcz patologii w oświacie. Podpisują się pod nią rady pedagogiczne, dyrektorzy szkół, pośrednio również organy prowadzące szkoły, organy nadzoru oraz MEN. Zasada indywidualizacji, wskazania neurodydaktyki, idea oceniania kształtującego i zdrowy rozsądek ustępują miejsca tendencji do ujednociania, ważne wydaje się, by ewentualna, kolejna ocena niedostateczna z dyktanda została postawiona zgodnie z procedurami i wypracowanymi przepisami.

Innym, nieco „egzotycznym” pomysłem na zastosowanie zasady indywidualizacji jest koncepcja dynamicznego czytania, przedstawiona w publikacji Instytutu Badań Edukacyjnych jako „jeden z licznych przykładów kompletnej implementacji systemu indywidualizacji zadań”.<sup>20</sup> Dynamiczne czytanie dotyczy zarówno tekstów użytkowych, jak i literackich, w założeniu ma służyć rozwijaniu zbioru umiejętności rozumienia pisanego tekstu, niezbędnych między innymi w nauczaniu języka ojczystego. Podstawą metody jest pula książek o określonym stopniu trudności, który zrównano z jej czytelnością i określono za pomocą formuły Rudolfa Flescha:  $a - b$  (liczba słów: liczba zdań) –  $c$  (liczba sylab: liczba słów), w której  $a$ ,  $b$  i  $c$  oznaczają stałe<sup>21</sup>.

Formuła ta w Stanach Zjednoczonych jest ponoć często używana. Na podstawie miary czytelności grupuje się zatem książki w systemie dynamicznego czytania i układa grupami na półkach w szkolnej bibliotece.

<sup>19</sup> Przykładem w przywołanej prezentacji może być propozycja wyróżnienia celu operacyjnego z języka polskiego: „Uczeń umie określić części występujące w 5-wyrazowym zdaniu” (T. Kozioł, dz. cyt., s. 12). Jest oczywiste, że możemy ułożyć dwa zdania składające się z 5 wyrazów, ale różniące się, w olbrzymim stopniu, skalą trudności (rozpoznanie części zdania).

<sup>20</sup> K. Konarzewski, *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*, Warszawa 2011, s. 47.

<sup>21</sup> Pomijam tu funkcjonowanie wersji testu Flescha, zmodyfikowanej przez Petera Kincaida, w niniejszych rozważaniach interesuje mnie bowiem wyłącznie przykład przedstawienia kwestii dynamicznego czytania w polskim dyskursie znawców na temat indywidualizacji kształcenia.

Uczeń rozpoczyna uczenie się od wykonania komputerowego, samoadaptującego się testu rozumienia tekstu. Na podstawie wyniku testowania komputer kieruje go do półki z książkami o optymalnej czytelności. Uczeń przegląda książki na wskazanej półce i wybiera tę, która wydaje się mu najbardziej interesująca. Po jej przeczytaniu staje do komputerowego quizu dotyczącego tej książki. Quiz składa się z serii zadań wyboru sprawdzających zakres i głębokość zrozumienia tekstu. Jeśli uczeń poprawnie wykona 85% zadań, zostaje skierowany do „wyższej” półki z książkami. W przeciwnym razie jest proszony o wybór innej książki z tej samej półki<sup>22</sup>.

W cytowanej publikacji IBE zdecydowanie brakuje mi jednoznacznego stanowiska autora wobec koncepcji dynamicznego czytania, szerzej nieznanego w Polsce i opartej na wspomnianym już dążeniu do „mierzalności” i wypracowania uniwersalnego narzędzia pomiaru. Pozostaje mieć nadzieję, że jej obiektywny opis nie stanie się inspiracją dla osób zarządzających oświatą w naszym kraju i pragnących wspierać stosowanie zasady indywidualizacji. Niewykluczone, że znalazłyby się głosy wykazujące „niewątpliwe zalety” tej metody spersonalizowanego nauczania, przecież pomysł zastosowania formuły Rudolfa Flescha do oceny „rozumienia” literatury pięknej musiał zyskać (?) wsparcie jakiejś grupy amerykańskich dydaktyków.

Wyraźne wartościowanie, niekiedy prowadzące do sporów pomiędzy zwawcami, zauważymy natomiast w rodzimym dyskursie na temat stosowania metod i technik uznawanych za aktywizujące. W przypadku polonistów różnice stanowisk ich dotyczących wynikają w dużym stopniu z odmiennych postaw wobec proponowanych uczniom sposobów „obcowania z literaturą”<sup>23</sup>, niekiedy motywowanych pragnieniem przeciwdziałania brakowi zainteresowania z ich strony. Pragnienie to skłania też do sięgania po metody aktywizujące, także wpływające na odbiór literatury przez uczniów, a jednak często postrzegane jako uniwersalne panaceum, do czego przyczynia się ich prezentowanie i wartościowanie bez powiązania z konkretną sytuacją dydaktyczną, związaną z określonym przedmiotem<sup>24</sup>. Brak takiego powiązania stanowi cechę dwóch książek: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, w której autorzy przedstawili około 150 metod mających aktywizować uczniów. Każdą z nich możemy uznać za wartościową, jednak opracowanie nie skłania do refleksji, jak będą one stosowane w praktyce, w kontekście lekcji. Gorzej, że próby wdrażania niektórych proponowanych w publikacji metod mogą się skończyć niepiękną katastrofą, wynikającą chociażby z zawartych w książce informacji o funkcjach danej metody<sup>25</sup>. Na-

<sup>22</sup> K. Konarzewski, dz. cyt., s. 47.

<sup>23</sup> Por. M. Jędrzychowska, *O godziwych i niegodziwych sytuacjach obcowania ucznia z literaturą (w szkole i poza szkołą)*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 4; A.Z. Kłakówna, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków, 2014, s. 198. J. Waligóra, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej): warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014, s. 179–202.

<sup>24</sup> Por. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody*, [w:] *Innowacje i metody. W kregu teorii praktyki*, t. 1, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 372–375.

<sup>25</sup> Przykładem niech będzie metoda „filiżanka herbaty”, opisana jako służąca między innymi planowaniu, organizowaniu i ocenianiu własnej nauki oraz stosowaniu zdobytej wiedzy w prakty-



turalnie, nie byłoby nic zaskakującego w obecności na rynku wydawniczym pomocy dydaktycznej dla nauczycieli, wyraźnie wymagającej krytycznego czytania, gdyby nie fakt, iż została ona określona mianem „skrzyni dydaktycznych skarbów” oraz że posiada status przewodnika polecanego przez MEN, jest też zalecana jako podręcznik do kształcenia edukatorów. Stąd nie zaskakuje mnie jedna z recenzji książki, zakończona przestrożą: „Nie kupujcie kieleckiego *Przewodnika po metodach aktywizujących*, szkodzi na rozum i kieszeń”<sup>26</sup>.

W kontekście niniejszych rozważań istotne jest też zwrócenie uwagi na imponującą liczbę materiałów dostępnych online, wspierających nauczycieli oraz uczniów i wpisujących się w tendencję do tworzenia spersonalizowanych środowisk kształcenia oraz wychodzących naprzeciw postulatowi rozwoju e-learningu. Nauczycielom dedykowane są zwłaszcza portale związane z poszczególnymi wydawnictwami, oferującymi konspekty lekcji, sprawdziany i kartkówki oraz rozkłady materiału. Zauważmy, że służą one często jako wzór dla studentów odbywających praktyki. Tutaj przywołajmy jednak stronę internetową „Szkolnictwo.pl”, niezwiązaną z konkurującymi ze sobą wydawnictwami, pełniącą funkcję katalogu szkół i platformy edukacyjnej, reklamującą się jako „najpopularniejszy informator edukacyjny” (1,5 mln użytkowników miesięcznie). Platforma ta również oferuje gotowe opracowania tematów oraz testy z różnych przedmiotów, zachęca też do udostępnienia linku do oferowanych na niej lekcji innym uczniom<sup>27</sup>. Teoretycznie moglibyśmy mówić w tym przypadku na przykład o e-learningu i zastosowaniu „pigulek wiedzy” jako innowacji w dydaktyce, problem w tym, że główną funkcją wykorzystanych na platformie narzędzi staje się udostępnianie gotowych rozwiązań – odpowiedzi i wzmacnianie nawyku ich poszukiwania oraz bezkrytycznego powielania. Trudno tu mówić o indywidualizacji i aktywizacji, raczej o wyjściu naprzeciw współczesnej tendencji do „ułatwiania”, tak krytykowanej przez neurodydaktykę. Niestety, również do e-learningu przeniknęła tendencja do mierzalności i uśredniania, czego przykładem jest jedno z rozwiązań stosowanych w narzędziu zwanym „warsztaty”. Koncepcja „warsztatów” jest godna wsparcia, sprawdzona w „tradycyjnym” kształceniu, szkoda, że jedna z ocen efektów pracy studenta jest uzależniona od tego, czy ocenił on pracę innej osoby tak, jak pozostali oceniający. Punktem odniesienia jest średnia, odstępstwo od niej jest traktowane jako „niepożądane”. W ten sposób w nauczaniu i w nauce promowana jest zasada – nie do zaakceptowania – iż rację ma większość oraz że wszyscy powinni być „tacy sami”.

Powyższe uwagi bynajmniej nie oznaczają, że wśród powszechnie dostępnych, adresowanych do nauczycieli publikacji nie znajdziemy tekstów wpisujących się w postulat nauczania wielopoziomowego oraz aktywizacji, którym war-

---

ce. Zob. E. Brudnik, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących 2*, Kielce 2002, s. 20.

<sup>26</sup> J. Waligóra, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, recenzja, „Nowa Polszczyzna” 2000, nr 4, s. 65.

<sup>27</sup> www.szkolnictwo.pl [dostęp: 20.03.2016].

to zawierzyć<sup>28</sup>. Nadzieją napawa też obecność postrzegania personalizacji nauczania-uczenia się jako istotnej wartości, a także, co istotne, krytyki zasady „ułatwiania”, w publikacjach dotyczących e-learningu, który prawdopodobnie stanie się stałym elementem dydaktyki akademickiej, być może także szkolnej. Cieszy zatem na przykład uznanie personalizacji kształcenia przez Macieja M. Sysłę, propagatora e-learningu, za naczelną zasadę planowania i realizacji misji edukacyjnej państwa. Badacz nie wspiera przy tym postrzegania e-learningu jako wartości samej w sobie, przeciwnie – podkreśla potrzebę uwzględnienia celu i sposobu wykorzystania tej formy kształcenia. Negatywnie ocenia zjawisko korzystania z gotowych rozwiązań intelektualnych i zwalniania z myślenia<sup>29</sup>, formułując spostrzeżenie, które mogłoby stanowić krytykę metody dynamicznego czytania, charakteru oferty wcześniej przywołanej platformy edukacyjnej, tendencji do uniformizacji oraz „ułatwiania”:

Dzisiaj technologia umożliwia już tworzenie spersonalizowanych środowisk kształcenia, wyposażonych w odpowiednie mechanizmy motywujące, stymulujące i ułatwiające kształcenie, a przez to wzbogacające nauczanie i uczenie się [...]. Jednak w tym środowisku, sterowanym bardzo złożonym programem, uczący się nie natrafi na przypadkową informację, która może być dla niego ciekawa, lub na zapomnianą książkę, stojącą na półce obok tej, po którą akurat sięga na półce [...]. Dochodzi także do bezkrytycznego przyjmowania podawanych informacji jako tych, które przecież zostały „właściwie dla mnie dobrane”. W [...] konsekwencji, korzystanie z niemal gotowych wzorców postępowania i schematów myślenia odsuwa na plan dalszy kształcenie zdolności do podejmowania prób rozwiązywania sytuacji problemowych<sup>30</sup>.

Niestety, cenne konstatacje oraz przykłady działań nie dominują i wciąż nie wyznaczają kierunku zmian w szkolnictwie, ich poważne potraktowanie wymagałyby bowiem zanegowania sposobów myślenia i praktyk dobrze już zadomowionych tak w dydaktyce szkolnej, jak i akademickiej. Ta druga powinna umożliwiać nie tylko zdobycie wiedzy, ale także kompetencji społecznych do aktywnego kształtowania rzeczywistości szkolnej (miejsca pracy). Czy szkoły wyższe mogą sprostać wyzwaniu, jeżeli prowadzone na nich zajęcia nie będą wzorem

<sup>28</sup> Przykładem może być publikacja T. Kosyry-Cieślak, *Praca z uczniem zdolnym na lekcjach języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych*, Warszawa 2013. Zaprezentowano w niej formy, metody pracy oraz ćwiczenia służące aktywizacji uczniów, rozwijaniu myślenia twórczego i umiejętności notowania, podając propozycje poleceń (działań) nauczyciela i ucznia, odnoszące się do konkretnych obszarów kształcenia, tematów lekcji, problemów czy utworów. Zasygnalizujemy, że autorka pracy odwołuje się jedynie do kilku metod „aktywizujących”, słusznie zauważając, że „każda metoda może okazać się efektywna, aktywizująca i inspirująca” (s. 133), zaś kwestią nadrzędną w publikacji staje się praca z uczniami uwzględniająca ich samodzielność i potrzebę nabywania przez nich umiejętności uczenia się.

<sup>29</sup> Por. W. Gogołek, *Kreatywność z siecią*, materiały z konferencji „Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym”, AE, Poznań 2008, <http://e-edukacja.net/>, s. 2–6 [dostęp: 20.03.2016].

<sup>30</sup> M.M. Sysło, *E-learning w szkole. Indywidualizacja kształcenia: idee, metody, narzędzia*, „Edukacja i Dialog” 2013, nr 1–2, s. 11–12.

dobrych praktyk indywidualizacji i aktywizacji, podejmowanych z dobrym skutkiem dla jakości kształcenia? Nic nie wskazuje na to, by nimi były. Przeciwnie, wskazane tu, negatywne zjawiska zostają przenoszone ze szkół w mury uczelni. Niektórzy łączą je z neoliberalizmem<sup>31</sup>; unikając konotacji politycznych, wskaźmy raczej na dobrze już rozpoznany proces makdonaldyzacji szkolnictwa i jego charakterystyczne cechy: racjonalność formalną, wskazującą cele i sposoby ich osiągnięcia, dążenie do mierzalności, efektywności oraz przewidywalności procesu i efektów nauczania-uczenia się. Niekiedy KRK oraz rozbudowane systemy zapewnienia jakości kształcenia wspierają nie indywidualizację kształcenia oraz dążenie do aktywizowania studentów, lecz działania (procesy) będące ich przeciwieństwem: uniformizację (widoczną tak na poziomie efektów kształcenia, jak i w metodach pracy i sposobach oceniania) oraz „ułatwianie”, związane z podawaniem gotowych rozwiązań. Prostem tego przykładem jest praktyka opracowywania szczegółowych sylabusów, adresowanych do wyimaginowanych grup studentów. Zaskakujące jest upatrywanie wartości dokonujących się zmian w szkolnictwie wyższym w fakcie, że studenci „mogą teraz od momentu przekroczenia progów uczelni mieć, jeśli chcą, wiedzę na temat wszystkich zajęć i tego, co będzie się na nich działo<sup>32</sup>. Rozumiem potrzebę skrótu myślowego, niemniej jego druga część oddaje przecież pewien sposób myślenia, z którym trudno się zgodzić. Nieco przekornie zatem, zaryzykuję stwierdzenie, że jeżeli studenci wiedzieliby, co będzie się działo na zajęciach, nie musieliby na nie uczęszczać. Z kolei dydaktyk akademicki, „uczący” przyszłych nauczycieli zasad indywidualizacji, może poczuć się nieco schizofrenicznie, wchodząc w garnitur sylabusa uszyty przed poznaniem grupy. Godne wspierania projekty i postulaty szerokiego wykorzystania e-learningu, tutoringu, metod aktywizujących mogą przynieść pożądane efekty, pod warunkiem odejścia od części obowiązujących praktyk, które mogą je skutecznie wypaczyć.

## Bibliografia

### Opracowania

Będkowski L., *Rozwijanie uzdolnień uczniów? O kilku aspektach indywidualizacji kształcenia (uczniów zdolnych) w rzeczywistości szkolnej*, [w:] *Edukacja na rozdrożu, cz. 3: Dzieciństwo szans i zagrożeń*, red. R. Bernatova, S. Kania, S. Śliwa, Opole 2016.

<sup>31</sup> Por. K. Denek, *Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego*, [w:] *Media – edukacja – kultura. W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań – Rzeszów 2012, <https://repozytorium.amu.edu.pl>, s. 55 [dostęp: 20.03.2016].

<sup>32</sup> B. Sajduk, *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*, Kraków 2014, [www.academia.edu](http://www.academia.edu) [dostęp: 20.03.2016], s. 37.

- Brudnik E., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, cz. 2, Kielce 2002.
- Chruszczewski M.Ch., *Teoretyczne problemy z uzdolnieniami oraz pomysł na ich rozwiązanie*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1, *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, red. W. Limont, J. Cieślakowska, Kraków 2005.
- Denek K., *Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego*, [w:] *Media – edukacja – kultura. W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dydak, Poznań – Rzeszów 2012.
- Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012.
- Gogolek W., *Kreatywność z siecią*, materiały z konferencji „Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym”, Poznań 2008.
- Jędrzychowska M., *O godziwych i niegodziwych sytuacjach obcowania ucznia z literaturą (w szkole i poza szkołą)*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 4.
- Kłakówna A.Z., *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków 2014.
- Konarzewski K., *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*, Warszawa 2011, [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl) [dostęp: 11.01.2016].
- Kosyra-Cieślak T., *Praca z uczniem zdolnym na lekcjach języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych*, Warszawa 2013.
- Kozioł T., *Nauczanie wielopoziomowe – dostosowanie wymagań do możliwości uczniów*, <http://lscdn.pl> [dostęp: 20.03.2016].
- Kujawiński J., *Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej*, Poznań 1978.
- Kuligowska K., *Problemy indywidualizacji nauczania*, Warszawa 1975.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metody*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii praktyki*, t. 1, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1986.
- Preuss-Kuchta L., *Indywidualizacja w praktyce dydaktycznej*, Słupsk 1996.
- Reber A.S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.
- Sajduk B., *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*, Kraków 2014.
- Sysło M.M., *E-learning w szkole. Indywidualizacja kształcenia: idee, metody, narzędzia*, „Edukacja i Dialog” 2013, nr 1–2.
- Szewczyk W., *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, Warszawa 1975.
- Waligóra J., *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej): warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014.
- Waligóra J., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie* (recenzja), „Nowa Poliszczyna” 2000, nr 4.

**Akty prawne**

Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego i z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. Nr 253, poz. 1520.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., Dz.U. z 6 lutego 2012 r., poz. 131.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, Dz.U. z 2014 r., poz. 1370.

Uchwała nr 941/2015 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 grudnia 2015 r., [www.pka.edu.pl](http://www.pka.edu.pl) [dostęp: 20.03.2016].

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2015 r., poz. 2156.

**Strony internetowe**

[www.kuratorium.katowice.pl](http://www.kuratorium.katowice.pl)

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

**(Polish language) teacher education in the context of individualization of teaching – learning and implementation of activating methods****Summary**

The article discusses the issue concerning quality of education in the profession of the Polish language teacher regarding it in the context of empowering students to acquire competencies required to implement individualization and activating methods in their everyday work with pupils and to acquire knowledge, skills and social competences consistent with requirements set by the National Qualifications Framework for Higher Education, being adopted in a given degree programme. The consideration regards, among other things, provisions of the law, national education policy, as well as actions and practices (approaches) concerning individualization of education and activation of pupils and students. The attention was focused on the dependency and common or analogical conditions of didactics in tertiary and school education. It was pointed to the phenomenon of McDonalization in education as a significant cause for disharmony that occurs between theoretical assumptions and expectations in terms of the discussed aspects of teaching and teachers' work versus school and academic reality. In the article were critically assessed certain thorough solutions, being adopted in tertiary education within the framework of quality assurance systems functioning at universities, which adversely affect – among others – individualization of teaching and learning of students and lead to unfavourable uniformization, which supersedes valuable diversity.

**Keywords:** teacher education, quality of education, individualization of education, activating methods.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.11>

Przemysław FLORCZAK

## Partycypacja absolwentów w projektowaniu treści, metod, form kształcenia na poziomie akademickim

**Słowa kluczowe:** absolwenci, edukacja wyższa, treści edukacji akademickiej, efektywność edukacji.

### 1. Tło zagadnienia

Od kilku lat można zaobserwować silniejsze zainteresowanie polskiego środowiska akademickiego zagadnieniami dotyczącymi absolwentów oraz ich relacji z uczelniami. Jest to na ogół rezultat wprowadzonych w 2011 roku zmian w przepisach prawa (Ustawa z dn. 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw), które nałożyły na uczelnie wyższe obowiązek monitorowania karier zawodowych swoich absolwentów<sup>1</sup>. Nowelizacja w tym obszarze była wyraźną próbą wprowadzenia rozwiązań, które od dawna realizowane są w krajach zachodniej Europy<sup>2</sup> (m.in. W Niemczech, w Wielkiej Brytanii, we Włoszech), gdzie zainteresowanie losami zawodowymi absolwentów – nie tylko na poziomie wyższym – jest tradycją, i gdzie istnieją już konkretne systemowe rozwią-

<sup>1</sup> Mówił o tym artykuł 13a) znowelizowanej ustawy z dn. 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, w treści: „Uczelnia monitoruje kariery zawodowe swoich absolwentów w celu dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, w szczególności po trzech i pięciu latach od dnia ukończenia studiów”.

<sup>2</sup> W Niemczech działają dwie instytucje zajmujące się badaniem losów zawodowych absolwentów – HIS *Hochschul Informations System GmbH* oraz INCHER *International Centre for Higher Education Research Kassel*, w Wielkiej Brytanii jest to HESA *Higher Education Statistic Agency*, a we Włoszech działa system *Alma Laurea*. Więcej o europejskich rozwiązaniach w tym zakresie w: *Monitorowanie losów zawodowych absolwentów szkół wyższych – rozwiązania stosowane w wybranych krajach – ekspertyza*, Sedlak & Sedlak 2010.

zania, wypracowane metodologie i narzędzia badawcze. Mimo iż wspomnianą zmianę w Prawie o szkolnictwie wyższym cofnięto wraz z kolejną nowelą z roku 2014, przenosząc obowiązek monitorowania karier zawodowych absolwentów na ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, to jednak większa część uczelni wyższych – już nieobligatoryjnie lub poniekąd „z rozpędu” – wdrożyła lub kontynuuje działania podjęte wcześniej w tym temacie. Jak pisze U. Jeruszka: „w skali makro badania losów zawodowych absolwentów pozwalają na wykrywanie zjawisk i czynników powodujących rozbieżności pomiędzy polityką kształcenia a polityką zatrudnienia”<sup>3</sup>. Oczywiście, błędem byłoby sformułowanie, iż w latach wcześniejszych nie prowadzono tego typu badań, ale należy także zauważyć – ukazując tym samym wyważoną optykę – iż szczególnie w latach 90. poprzedniego stulecia ten obszar badawczy został przez środowisko akademickie lekko zaniedbany. Na ogół zainteresowanie absolwentami ograniczało się do diagnozowania powodzenia zawodowego absolwentów i realizowane było przez konkretne zakłady, pracownie, katedry, lub ilustrowano aktualny stan zagadnienia w pracach doktorskich lub pojedynczych projektach badawczych posługujących się zwykle odrębną, indywidualną metodologią uniemożliwiającą porównywanie wyników. Warto jednak podkreślić, że w kontekście aktualnych rozwiązań prawnych, ale także najczęściej przyjmowanych przez uczelnie założeń, badanie karier zawodowych absolwentów wychodzi z perspektywy li tylko przyszłego studenta i w pewnym sensie traktuje o działaniu odroczone w czasie – badaniom podlegają bowiem absolwenci kilka lat po ukończeniu studiów, a wyniki przeprowadzonych dzięki temu analiz mają posłużyć reformie poszczególnych kierunków studiów i specjalności, a częściowo zapewne i likwidacji niektórych z nich. Rezultaty tego typu badań rzadko – jak się wydaje – wykorzystywane są do różnego rodzaju działań mających charakter bieżący, czyli do takich, które można byłoby wdrożyć *ad hoc*.

Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie możliwości współpracy uczelni wyższej z absolwentami, która nie ograniczałaby się wyłącznie do monitorowania ich karier i ścieżek zawodowych (co oczywiście jest niezbędne i stanowi także o jakości funkcjonowania placówki i jej społecznej odpowiedzialności)<sup>4</sup>, ale koncentrowałaby się na potencjalnych rozwiązaniach umożliwiających włączenie (partycypację) byłych już studentów w szeroko rozumiany proces projektowania, uaktualniania i realizowania treści kształcenia na poziomie akademickim. Powyższe wpisuje się w fakultatywną, ponadobowiązkową – choć, zdaniem autora niezwykle korzystną – wizję budowania trwałych relacji na linii

<sup>3</sup> J. Figurski, *Badania zawodowych losów absolwentów szkół zasadniczych, uczestniczących w eksperymencie pedagogicznym Ministerstwa Edukacji Narodowej*, [w:] *Metody badania losów i karier absolwentów szkół zawodowych*, red. U. Jeruszka, Warszawa 2001, s. 132.

<sup>4</sup> Zob.: P. Florczak, *Korczakowski dialog na uniwersytecie – o komunikacji uczelni wyższej z otoczeniem w świetle koncepcji Corporate Social Responsibility*, [w:] *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogii Janusza Korczaka*, red. D. Jankowska, Warszawa 2014, s. 190.



uczelnia-absolwenci. Absolwenci bowiem – szczególnie ci, realizujący się w wyuczonym zawodzie – są dla uczelni najbardziej naturalnym partnerem, a relacja pomiędzy uniwersytetem, akademią, szkołą wyższą a byłym już studentem winna wychodzić poza ogólnie przyjęty standard i tym samym ów standard podnosić. Nie może więc mieć ona wyłącznie formalnego i pragmatycznego charakteru skupiającego się na ewaluacyjnej optyce „czy absolwent sobie radzi, a jeśli nie, to dlaczego?”.

Dochowując staranności metodologicznej i redakcyjnej oraz dbając o czytelną recepcję tekstu, należy wstępnie zdefiniować kluczowe dla artykułu zagadnienia.

Termin „absolwent” jest terminem powszechnie znanym i pozornie oczywistym. Etymologicznie słowo to wywodzi się z łacińskiego *absolvere* oznaczającego rozwiązanie, ustanie stosunku lub więzi, rozluźnianie od, uwalnianie od. Podając za J. Wójcikiem, może być ono rozumiane zarówno w sensie wąskim, jak i szerokim<sup>5</sup>. Węższa perspektywa, którą najczęściej przyjmują w badaniach i analizach urzędy pracy oraz pracownie statystyczne, definiuje absolwenta jako osobę, która opuściła szkołę w ciągu ostatniego roku (od prowadzonego badania). Perspektywa szersza nakazuje traktować jako absolwenta każdą osobę, która szkołę ukończyła, bez względu na to, ile dni, miesięcy czy lat upłynęło od tego faktu. W kontekście zagadnienia, które artykuł podejmuje, do grupy absolwentów należałoby zaliczyć wszystkich studentów, którzy ukończyli studia na danej uczelni, kierunku, specjalności, ze szczególnym uwzględnieniem tych, którzy pracują w zawodzie wyuczonym.

Nie od dziś wiadomo, że najlepszą wizytówką uczelni są jej absolwenci i stopień ich wykształcenia oraz przygotowania do pracy w zawodzie. Tym bardziej dziwi fakt, tak niewielkiego ich zaangażowania w aktualną działalność uczelni, szczególnie w aspekcie doskonalenia procesu kształcenia<sup>6</sup>.

Treści kształcenia są jednym z tych pojęć z zakresu dydaktyki, które jest stosunkowo nieostre i wieloznaczne. Idąc za propozycją Czesława Kupisiewicza, należałoby powiedzieć, iż składają się nań dziedziny nauki, techniki, ideologii, kultury, sztuki oraz praktyki społecznej przewidzianej do opanowania przez uczniów podczas ich pobytu w szkole<sup>7</sup>. Inaczej termin ten definiuje B. Niemierko, dla którego jest to ogół nauczanych czynności określonych celem, materia-

<sup>5</sup> J. Wójcik, *Badanie zawodowych losów absolwentów szkoły wyższej*, [w:] *Metody badania losów i karier...*, s. 79.

<sup>6</sup> Jak pokazują wyniki zawarte w raporcie pt. *Diagnoza potrzeb uczelni, studentów i absolwentów w zakresie budowania trwałych relacji uczelnia – student – absolwent opartych na wzajemnej wymianie wiedzy i doświadczenia*, zrealizowanym w ramach projektu: „Model kształcenia przez całe życie w oparciu o trwałą relację z uczelnią: ideAGORA – absolwenci kapitałem uczelni” przez Collegium Mazovia Innowacyjną Szkołę Wyższą w 2013 r., nawiązywanie długotrwałych i stabilnych relacji z absolwentami nie jest mocną stroną polskich uczelni wyższych. Raport dostępny [http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/sites/ideagora/files/pages/672/raport\\_z\\_badan\\_poglebionych\\_cm\\_31.05.2013.pdf](http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/sites/ideagora/files/pages/672/raport_z_badan_poglebionych_cm_31.05.2013.pdf) [dostęp: 24.04.2016].

<sup>7</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1980, s. 65.

łem<sup>8</sup>. Z punktu widzenia podejmowanej w tekście problematyki, treści kształcenia nie są rozumiane synonimicznie z pojęciem treści nauczania czy też programem nauczania. Jak podaje J. Parafiniuk-Soińska: „pojęcie treści kształcenia zawiera najszerszy zakres semantyczny” i „stanowi makrosystem, w którym można wyróżnić kilka podukładów: treści zawarte w programach, treści zawarte w materiałach dydaktycznych, treści zawarte w bezpośrednich przekazach obrazowych i słownych, treści stanowiące doświadczenie uczniów i ujawniające się w procesie kształcenia”<sup>9</sup>.

Ponadto, treści kształcenia są w systemie edukacyjnym tym składnikiem, który w największym stopniu wpływa na określony jakościowo rezultat procesu, czyli na strukturę informacyjną kształconego człowieka<sup>10</sup>. Reasumując, treści kształcenia należy w tym przypadku rozmieść możliwie jak najszerszej – jako całość wiadomości oraz doświadczeń, które są składowymi procesu kształcenia.

Z punktu widzenia podejmowanej problematyki należy zauważyć, że treści kształcenia na konkretnych kierunkach, specjalnościach studiów i wreszcie poszczególnych przedmiotach – w obecnym kontekście formalno-prawnym – są rezultatem kilku składowych. Przede wszystkim, wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji<sup>11</sup> oraz sformułowanych przez nie efektów kształcenia<sup>12</sup> dla poszczególnych kierunków studiów spowodowało bardziej precyzyjne określenie – i standaryzację – tego, czym legitymował się będzie absolwent danego kierunku w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Spowodowało to rewizję w projektowaniu programów kształcenia z ujęcia „czego (ich) będę uczył” na bardziej pro studentkie „czego (ich) nauczę”. Oczywiście, kierunkowe efekty kształcenia podlegają interpretacji czy może ściślej zdefiniowaniu przez tworzących programy studiów na kierunkach i specjalnościach, co już na tym etapie umożliwia korzystanie z zasobu wiedzy i doświadczeń absolwentów realizujących się zawodowo na rynku pracy i posiadających najświeższe dane o ogólnej i zwykle dynamicznej specyfice branży, wymaganiach pracodawców, pojawiających się innowacjach, rozwiązaniach oraz umiejętnościach i obszarach wiedzy tracących aktualnie na znaczeniu. Podobnie rzecz wygląda na poziomie treści kształcenia realizowanych w ramach konkretnych przedmiotów, gdzie tematyka, jej zakres i szczegółowość określonych zagadnień, zależy od przypisanych efektów kształcenia, ale także od realizującego zajęcia, który charakteryzuje powyższe w formie sylabusu. Na tym, najbardziej szczegółowym, poziomie

<sup>8</sup> B. Niemierko, *Cele i treści kształcenia*, Bydgoszcz 1978.

<sup>9</sup> J. Parafiniuk-Soińska, *Teoretyczne i empiryczne przesłanki doboru treści i celów kształcenia nauczycieli*, Szczecin 1994, s. 114–115.

<sup>10</sup> A. Stachura, *O systematyzację treści w kształceniu akademickim*, [w:] *Proces kształcenia akademickiego studenta*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2009, s. 115.

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

<sup>12</sup> Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw.

zarysowuje się najwyraźniej – zdaniem autora – sposobność do czynnego włączania absolwentów w proces kształtowania treści dla kolejnych roczników studentów. Wykształcony w murach uczelni absolwent, a szczególnie ten, który podejmuje pracę w zawodzie wyuczonym (a optymalnie, gdy odnosi w nim sukcesy), jest najbardziej rzetelnym źródłem informacji zwrotnej na temat zarówno efektywności zewnętrznej kształcenia<sup>13</sup>, jak i jego trafności<sup>14</sup>.

Metody oraz formy kształcenia są pojęciami zdecydowanie bardziej precyzyjnymi. Podając za W. Okoniem, metody kształcenia (nauczania) to „celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, który umożliwia uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów”<sup>15</sup>. Sam termin metoda ma swój źródłosłów w greckim słowie *methodos*, które oznacza sposób dochodzenia do prawdy, wiedzy, tłumaczone jest niekiedy jako wyrażenie „iść tą, najkrótszą drogą”. Metody kształcenia nie są tym samym, co zasady czy też reguły dydaktyczne. Nie ukierunkowują wszelkich czynności dydaktycznych stosowanych przez uczącego, ale wskazują raczej na sposób realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Z kolei formę kształcenia stanowi aspekt organizacyjny procesu kształcenia. W perspektywie partycypacji absolwentów w projektowaniu, udoskonalaniu oraz przede wszystkim ocenianiu efektywności, należy uwzględnić przede wszystkim formy kształcenia ze względu na treści kształcenia (kształcenie jednostronne i wielostronne) oraz formy organizacji (kształcenie instytucjonalne, samokształcenie). Byli studenci, którzy przebyli całą ścieżkę kształcenia na określonym kierunku/specjalności studiów i realizują się w wyuczonej profesji, dysponują specyficzną i niezwykle wartościową optyką, mogącą pomóc rzetelnie zweryfikować trafność i zasadność stosowania konkretnych metod i form kształcenia przy transferze określonego typu treści. Niewykluczone jest również, że absolwent pracujący w zawodzie, do którego przygotowywały go studia, który jest na bieżąco z najnowszymi zmianami, trendami w branży, i który w praktyce sprawdza stopień własnego przygotowania do pracy na danym stanowisku (mając przy tym świadomość własnych braków i niedostatków), będzie w stanie wskazać korzystniejsze i bardziej adekwatne sposoby realizacji treści studiów w aspekcie metod i form pracy ze studentem. Efektywność procesu kształcenia jest bowiem zależna od czterech

<sup>13</sup> Efektywność zewnętrzna kształcenia definiowana jest jako stopień wykorzystania i zastosowania przez absolwentów wiedzy, umiejętności oraz kompetencji, zdobytych podczas studiów, w pracy zawodowej.

<sup>14</sup> Trafność kształcenia definiowana jest jako stopień zgodności treści kształcenia z aktualnymi wymaganiami rynku pracy. Trafność kształcenia nie może być – zdaniem Autora – utożsamiana z efektywnością zewnętrzną kształcenia, o której mowa wyżej, gdyż to, że dobór treści, metod i środków w procesie kształcenia będzie trafny (z punktu widzenia oczekiwań rynku pracy), nie oznacza, że będzie efektywny, tj. że absolwenci będą wykorzystywali lub że będą umieli wykorzystać nabyte umiejętności w swojej pracy zawodowej.

<sup>15</sup> W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 92.

głównych elementów: treści programu, osoby ucznia (uczącego się), nauczyciela oraz szeroko pojętego środowiska dydaktyczno-wychowawczego<sup>16</sup>. Powołując się na K. Denka, należałoby jeszcze dodać, że nigdy dotąd proces kształcenia w uczelni wyższej nie miał tak rozległego zasięgu treściowego, i że przy doborze treści studiów winna obowiązywać zasada „toczącej się reformy”, która wymaga ustawicznej kontroli i aktualizowania treści kształcenia<sup>17</sup>.

## 2. Dlaczego nie jest dobrze

Zanim w formie egzemplifikacji i dobrych praktyk zilustrowane zostaną konkretne rozwiązania kreujące płaszczyznę relacji uczelnia–absolwent–uczelnia na poziomie optymalizacji procesu kształcenia, warto uwidocznic czynniki (demotywatory) wpływające na tak rzadkie jeszcze wykorzystywanie absolwencckiego potencjału przez uczelnie wyższe.

Wydaje się, że koronnym powodem takiego stanu rzeczy jest niedostrzeżenie korzyści, jakie szkoła wyższa może uzyskać poprzez relacje ze swoimi absolwentami. Dość oczywiste jest, że nie mamy w naszym kraju wypracowanej i ukształtowanej tradycji budowania silnych związków lojalnościowych pomiędzy Alma Mater a jej alumnami tak, jak ma to miejsce na zachodzie Europy, nie wspominając już o największych amerykańskich uniwersytetach. O sile tych ostatnich decydują w dużej mierze właśnie absolwenci, którzy oprócz popularnej formy bezpośredniego wsparcia finansowego bardzo szeroko włączani są m.in. w procesy zarządzania placówką (dzieje się tak w 19 z 20 największych amerykańskich uniwersytetów z rankingu prestiżowego „US News and World Report”)<sup>18</sup>. Polskie uczelnie, a przynajmniej duża ich część, pomijają byłych studentów jako istotną grupę interesariuszy zewnętrznych, ograniczając kontakt z nimi wyłącznie do realizacji zadań zleconych uczelnianym biuram karier lub skupiając się na badaniu ich powodzenia zawodowego. Zagadnienie to nie jest naturalnie tak proste i jednowątkowe, bo trzeba uczciwie przyznać, że na wypracowanie takich standardów działania potrzeba czasu i ustabilizowanych warunków, które w polskim środowisku dopiero próbuje się kreować. Poza tym, nie dysponujemy dotychczas wiedzą i doświadczeniem oraz odpowiednio bogatym kapitałem ludzkim na poziomie umożliwiającym inne niż tradycyjne – być może bardziej menadżerskie – spojrzenie na funkcjonowanie uczelni jako konkurencyjnego przedsiębiorstwa. Nie bez znaczenia jest tu także aspekt finansowy. Systemowego rozwiązania nie da się ufundować bez odpowiedniego nakładu środków, które należy traktować jak rodzaj inwestycji. Warto jednak zauważyć,

<sup>16</sup> K. Czekań-Kotyń, *Nowoczesne metody dydaktyczne w procesie kształcenia*, Łódź 2013, s. 11.

<sup>17</sup> K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011, s. 62–63.

<sup>18</sup> Więcej: <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges> [dostęp: 24.04.2016].

że w zestawieniu z wysokością kosztów, jakie ponoszą szkoły wyższe na przykład na inwestycje infrastrukturalne, cena za stworzenie i utrzymanie mniej lub bardziej rozwiniętej struktury zabiegającej o relację z absolwentami wydaje się stosunkowo niewielka. Zniechęcać może także fakt, iż – szczególnie na początku budowania tej współpracy – jej unaocznione efekty pojawią się dopiero w pewnej długofalowej perspektywie. Mówiąc inaczej, rezultaty są odroczone w czasie, a to przy obecnie panujących warunkach ekonomiczno-gospodarczych, w jakich funkcjonuje sektor szkolnictwa wyższego, może demotywować do podejmowania takich działań. „Obecnie mamy do czynienia z modelem hybrydowym edukacji uniwersyteckiej, opartym na racjonalności rynkowej. Jest współistnieniem, a raczej współbytowaniem tradycyjnych idei kształcenia uniwersyteckiego [...] oraz industrialnego oczekiwania kształcenia wysoko wyspecjalizowanych ludzi przygotowanych do podjęcia pracy potrzebnej do rozwoju gospodarczego kraju”<sup>19</sup>.

Na relatywnie niskie zainteresowanie relacjami z byłymi studentami może mieć także wpływ klasyczny mechanizm psychologiczny, którego wynikiem jest ludzki lęk, obawa, niepokój wobec zmian. Nieuniknioną jest bowiem potrzeba przeorganizowania pewnych rozwiązań i wypracowanych standardów bądź modeli działania – zarówno na poziomie *stricte* organizacyjnym, ale także mentalnościowym – w sytuacji, w której uczelnia, bądź jedna z jej jednostek, zdecydowałaby się na wdrożenie kompleksowego instrumentarium budującego i utrzymującego relacje z absolwentami. Warto podkreślić, powołując się na ustalenia C. Carnalla z Cass Business School, że pozytywne wprowadzenie zmian w organizacji w 40 procentach zależy od jej pracowników<sup>20</sup>. A jeżeli działania takie mają być rzeczywiście efektywne, to wyżej wspomniane zmiany dotyczyć muszą najpewniej zarówno pionu zarządzającego uczelnią bądź wydziałem, jak i pracowników administracyjnych oraz nauczycieli akademickich, dydaktyków, choć rola i wkład każdej z tych grup ma nieco inny charakter.

### 3. Przykłady działań i dobre praktyki

Jak wspomniano w pierwszej części niniejszego tekstu, jego centralnym przesłaniem jest ukazanie możliwości, szans i sposobów na budowanie trwałych relacji pomiędzy uczelnią wyższą i jej absolwentami w kontekście partycypacji tych drugich w procesie optymalizacji, uaktualniania, kreacji treści, metod i form kształcenia. Poniżej zaprezentowano przykładowe rozwiązania oraz dobre

<sup>19</sup> A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 111; cyt. za: M. Malewski, *Czy koniec ery akademickich podręczników?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2008, nr 4 (44), s. 98–100.

<sup>20</sup> C.A. Carnall, *Managing Change in Organisation*, London 1990, s. 145.

praktyki, które zastosowane łącznie (rozwiązanie optymalne) mają szansę stać się rodzajem wielowymiarowej platformy przynoszącej korzyści obu stronom opisywanej relacji. Warto jednak pamiętać o nadrzędnej zasadzie, która mówi o konieczności indywidualizacji wszelkich modelowych rozwiązań przy adaptowaniu ich w konkretnych uwarunkowaniach środowiskowych, strukturalnych, organizacyjnych, kulturowych i ekonomicznych. Każdą bowiem instytucję, w tym także szkołę wyższą, charakteryzuje odmienna misja wynikająca z przyjętej filozofii, przeszłości i tradycji, jak również perspektyw w przyszłości<sup>21</sup>.

### 3.1. Bazy danych absolwentów

Ten instrument z całą pewnością jest kluczowym środkiem, od którego winno się zacząć tworzenie synergicznego i skoordynowanego modelu budowania relacji uczelnia–absolwenci. Trudno bowiem wyobrazić sobie w praktyce utrzymywanie stałego, cyklicznego kontaktu z byłymi studentami bez aktualnych danych teleadresowych umożliwiających przesyłanie informacji, zaproszeń, ofert, a także prowadzenie badań z udziałem tej grupy partnerów. Kluczem do osiągnięcia efektywnej współpracy między uczelnią a jej studentami i absolwentami jest przecież sprawna i klarowna komunikacja między nimi<sup>22</sup>.

Na pierwszy plan wysuwają się dwa najbardziej oczywiste rozwiązania możliwe do wdrożenia. Pierwszym z nich jest tryb, w którym kończący naukę student pozostawia uczelni swoje dane teleadresowe – w praktyce najważniejszymi informacjami, ze względu na ich rzeczywistą i długookresową zwykle aktualność, są prywatny numer telefonu i adres e-mail. Niekiedy – szczególnie przy realizowanych często w ostatnich latach badaniach karier zawodowych absolwentów – uczelnie do przeprowadzania tego typu projektów posługiwały się danymi kontaktowymi archiwizowanymi w dziekanatach lub biurach immatrykulacji. To rozwiązanie jednak ma tę wadę, iż często informacje tam zawarte są nieaktualne, adres byłego już studenta się zmienia, co w efekcie uniemożliwia lub poważnie utrudnia kontakt z nim w okresie dłuższym niż czas bezpośrednio po ukończeniu studiów. Drugim rozwiązaniem jest stworzenie uczelnianego rejestru absolwentów<sup>23</sup>, który wszystkim chętnym z nich przydziela oddzielny, także uczelniany (absolwencki), adres e-mail, niekiedy połączony z forum internetowym, bazą dodatkowych materiałów, itp. Zarówno w pierwszym, jak i drugim przypadku niezwykle istotne jest zbudowanie świadomości wśród studentów, a za chwilę absolwentów, na temat tego, czemu służy owo działanie i dlaczego kształcąca ich placówka pragnie

<sup>21</sup> A. Krajewska, *Pożądanane wyniki kształcenia uniwersyteckiego w społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Proces kształcenia akademickiego studenta*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2009, s. 176.

<sup>22</sup> *Jak współpracować z absolwentami – skrypt*, cz. 1, red. I. Sapieżko, J. Sajko-Stańczyk, Siedlce 2015, s. 9.

<sup>23</sup> Przykładową formą uczelnianego rejestru absolwentów jest Elektroniczna Księga Absolwentów Politechniki Gdańskiej, która zgromadziła dane ok. 60 tysięcy byłych studentów. Więcej informacji pod adresem: <https://eka.pg.edu.pl/> [dostęp: 24.04.2016].

utrzymywać z nimi kontakt również po ukończeniu przez nich nauki, i jakie korzyści mogą oni wynieść przy aktywnym uczestnictwie w systemie. Oba rozwiązania można wdrożyć, wykorzystując uczelniane biura karier.

### **3.2. Honorowe rady programowe, kluby i stowarzyszenia absolwentów**

Kluby oraz stowarzyszenia absolwentów uczelni bądź poszczególnych wydziałów mają w Polsce bogatą tradycję i funkcjonują na większości uczelni wyższych w naszym kraju. Zwykle podstawową funkcją tego typu podmiotów jest funkcja integracyjna, zrzeszająca absolwentów różnych wydziałów, kierunków, specjalności i roczników studiów, która nierzadko zamienia to miejsce spotkań w „klub wspominkowy”. Coraz częściej jednak – tak jak w przypadku Uniwersytetu Szczecińskiego<sup>24</sup> – poprzez aktywną współpracę z absolwentami uczelnie pragną podnosić swój prestiż, renomę a także wpływać pozytywnie na jakość kształcenia poprzez zaangażowanie alumnów z zawodowym sukcesem w bieżące działania uczelni. Podobny profil mogą przyjąć podmioty tworzone na kształt wydziałowych rad programowych, mających zarówno charakter honorowy, prestiżowy, jak i merytoryczny, w skład których wchodzić mogą zasłużeni dla uczelni absolwenci lub ci byli studenci, którzy poszczycić się mogą sukcesami na niwie zawodowej i tym samym czynnie uczestniczyć – poprzez różne formy doradztwa i opiniowania – w procesie projektowania programów studiów na różnych jego poziomach. Warto pamiętać, że absolwenci często stają się także potencjalnymi pracodawcami dla kolejnych roczników wykwalifikowanych studentów. Tym bardziej ich głosy, opinie, sugestie, wizje dotyczące przygotowania dobrego pracownika do pełnienia konkretnej roli zawodowej są cenniejsze. Ponadto absolwent – w odróżnieniu od pracodawcy – ma szerszą perspektywę, która oprócz uwzględnienia realiów rynku pracy bierze także pod uwagę całą drogę kształcenia ze wszystkimi jej zaletami, mocnymi stronami, ale także mankamentami i niedoskonałościami. Możliwe są sytuacje, w których absolwentka optyka jest w stanie wskazać możliwe ścieżki optymalizacji treści przedmiotowych, a także metod i form służących ich realizacji. Problemem nie zawsze bowiem są niewłaściwe (tu w rozumieniu: już nieaktualne, zbyt wąskie) treści, ale sam sposób, w jaki są one przekazywane studentom przez dydaktyków.

### **3.3. Zajęcia realizowane przez/z udziałem absolwentów**

Pożądanym stanem rzeczy na rozmaitych kierunkach i specjalnościach studiów jest stan, w którym dydaktycy realizujący określone przedmioty, zwłaszcza o charakterze praktycznym, sami są aktywnymi praktykami. Nie zawsze jest to jednak możliwe. Bardzo dobrym i posiadającym wiele zalet rozwiązaniem jest włą-

<sup>24</sup> Klub Absolwentów Uniwersytetu Szczecińskiego działa pod auspicjami Fundacji Doctus, organizacji non-profit powołanej przez absolwentów uczelni. Więcej informacji pod adresem: <https://www.absolwent.us/> [dostęp: 24.04.2016].

czanie aktywnych zawodowo absolwentów uczelni – konkretnych specjalności – do realizacji części zajęć dydaktycznych dla studentów. W akademickiej praktyce nie jest to oczywiście rozwiązanie nowatorskie w tym sensie, iż wielu nauczycieli „na własną rękę” i z własnej inicjatywy zaprasza byłych studentów do podzielenia się własnymi doświadczeniami i praktyką z tymi, którzy dopiero się jej uczą. Chodzi tu jednak o rozwiązanie systemowe i jego obecność jako stałego elementu w kształceniu studentów. W tym przypadku również możemy mówić o różnych formułach tego uczestnictwa. Zaproszony do współpracy absolwent bądź grupa absolwentów może uczestniczyć w zajęciach jako „gość specjalny” lub „współprowadzący” i dzielić się wiedzą i umiejętnościami przy realizacji konkretnego tematu. Taki zabieg, stosowany od czasu do czasu, może korzystnie wpływać nie tylko na jakość kształcenia w obrębie przedmiotu, bloku zajęć czy całych specjalności, ale także uwiarygadniać cały proces kształcenia w oczach studentów, którzy widzą bezpośredni związek między tym, co otrzymują podczas zajęć dydaktycznych w murach uczelni, a rzeczywistością zawodową, profesjonalną, której reprezentantem jest w tym wypadku absolwent. Czyni to działalność uczelni bardziej wiarygodną i rzetelną, co może przyczynić się do większego – bo opartego na żywym doświadczeniu i wypracowanej chęci – zaangażowania się studentów w zdobywanie wiedzy i umiejętności. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do funkcji adaptacyjnej szkoły wyższej, która obok wypełniania funkcji rekonstrukcyjnej i emancypacyjnej ma wprowadzać studentów w role społeczne i zawodowe<sup>25</sup>.

Obecność absolwentów powinna być – zdaniem autora – pożądana również poza formalnym i obligatoryjnym, tj. wynikającym z programu studiów, procesem kształcenia. Fakultatywne wykłady, prelekcje, warsztaty, luźniejsze merytorycznie spotkania<sup>26</sup>, których gospodarzami i prowadzącymi są absolwenci, wpływają na poszerzenie oferty edukacyjnej uczelni, dają szansę na budowanie kontaktów pomiędzy studentami a ich kolegami, którzy już realizują się w wyuczonym zawodzie. Niewątpliwie pomaga to w budowaniu prestiżu u samych absolwentów, którzy zaproszeni do tego typu działań wini poczuć się wyróżnieni i tym samym bardziej chętni i otwarci do współpracy z uczelnią na innych, niż tylko to, polach.

### **3.4. Wspólne projekty badawcze i edukacyjne oraz realizacja praktyk studenckich**

Potencjał absolwentów uczelnia może wykorzystać także we wspólnym realizowaniu autorskich przedsięwzięć badawczych i projektów edukacyjnych,

<sup>25</sup> Zob.: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 29.

<sup>26</sup> Przykład: w roku akademickim 2015/16 w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie odbył się cykl fakultatywnych spotkań z absolwentami kierunku pedagogika o specjalności animacja społeczno-kulturowa, którzy pracują zawodowo w domach i ośrodkach kultury oraz różnorodnych organizacjach pozarządowych. Celem spotkań było przybliżenie studentom praktycznych aspektów zawodu animatora społeczności lokalnych i wspólne określenie obszarów, w których animatorzy powinni rozwijać się najszerzej.



a także przy organizacji praktyk studenckich. Coraz częściej zdarza się, że absolwenci, zderzając się z realiami polskiego rynku pracy, decydują się na założenie własnej działalności gospodarczej w różnych formach. Nierzadko jest to działalność w branży czy profesji, do pracy w której studenci przygotowywani byli na studiach. Jak wspomniano we wcześniejszych fragmentach tekstu, absolwenci stają się tym samym potencjalnymi pracodawcami dla kolejnych roczników studentów, a firmy, placówki i innego rodzaju podmioty, które zdecydowali się założyć i prowadzić, bywają dobrym miejscem do realizacji praktyk studenckich na niektórych specjalnościach studiów. Treść programów praktyk oraz sposób/forma ich organizacji, a także zadania, które praktykant obligatoryjnie realizuje, jest oczywiście pochodną przypisanych jej efektów kształcenia (czasem także wymogów zawartych w dodatkowych aktach prawnych), ale – tak jak w przypadku innych przedmiotów – podlega to pewnej interpretacji, wewnętrznym ustaleniom, za które odpowiada koordynator przedmiotu. Owa interpretacja skutkująca takim, a nie innym, kształtem danej praktyki studenckiej może być dokonywana przy udziale absolwentkich doświadczeń i brać pod uwagę rzeczywiste, najbardziej aktualne potrzeby, jakie generuje rynek pracy w zawodzie. Wartym podkreślenia walorem takiego rozwiązania jest również propagowanie idei przedsiębiorczości wśród studentów, a za czas jakiś wchodzących na rynek pracy absolwentów. Ta droga prowadzić może także do zainicjowania wspólnych projektów badawczych, w których sami absolwenci lub ich firmy i przedsięwzięcia mają szansę stać się polem do badań nad konkretnymi, charakterystycznymi dla danego kierunku studiów zagadnieniami.

### **3.5. Przykład kompleksowej współpracy uczelni z absolwentami – innowacyjne podejście**

Exemplifikacją innowacyjnego – w kontekście polskich warunków – podejścia do budowania trwałych i stabilnych relacji z absolwentami, z uwzględnieniem ich udziału w modyfikacji, uaktualnianiu i poszerzaniu treści kształcenia, jest model Connection<sup>27</sup> realizowany na Uniwersytecie Łódzkim. Choć projekt ten ogniskuje swoje działanie na budowaniu współpracy pomiędzy uczelnią a biznesem, to jego autorzy wyraźnie podkreślają, że kluczowym elementem tej współpracy są absolwenci. Wśród działań skierowanych dla tej grupy partnerów są m.in. szkolenia dla absolwentów – co jest uprzączeniem idei *long life learning* i jednym z wymiarów społecznej odpowiedzialności szkoły, Absolwentka Rada Biznesu – jako forum wymiany myśli, doświadczeń, budowania relacji pomiędzy uczelnią, absolwentami, biznesem, środowiskiem lokalnym, mediami<sup>28</sup>;

<sup>27</sup> Więcej o projekcie: [www.wsmip.uni.lodz.pl/connection/Connection\\_folder.pdf](http://www.wsmip.uni.lodz.pl/connection/Connection_folder.pdf) [dostęp: 24.04.2016].

<sup>28</sup> Witryna Absolwentkiej Rady Biznesu: <http://biznes.wsmip.uni.lodz.pl/biznes/absolwentka-rada-biznesu> [dostęp: 24.04.2016].

przeznaczone dla absolwentów kanały w mediach społecznościowych (realizacja funkcji integrującej), a także – co istotne z punktu widzenia podejmowanej w artykule problematyki – aktywne włączanie absolwentów w życie uczelni, m.in. poprzez realizację zajęć dla studentów. Autorzy i koordynatorzy projektu zastosowali profesjonalne i kompleksowe podejście, angażując w to przedsięwzięcie nie tylko absolwentów, ale także studentów, przedstawicieli sektora biznesu oraz pracowników wydziałowych – dla każdej z tych grup opracowany został indywidualny program działań, mający charakter oferty.

Uniwersytet Łódzki jest znakomitym przykładem, że w polskich uwarunkowaniach finansowych i techniczno-organizacyjnych można stworzyć bardzo dobrze działający system dbający o ciągłość relacji pomiędzy uczelnią a jej absolwentami i wykorzystywać korzyści z niej płynące na innych polach, niekoniecznie bezpośrednio związanych z nią samą. W 2015 roku rektor Uniwersytetu Łódzkiego, prof. Włodzimierz Nykiel z zespołem, otrzymał nagrodę Lumen 2015 w kategorii „Współpraca z otoczeniem”, przyznawaną Liderom Zarządzania Uczelnią. Nagroda dla Uniwersytetu Łódzkiego przyznana była za autorski program „Absolwent VIP”<sup>29</sup>, który skierowany jest, w zamyśle autorów, do najwybitniejszych absolwentów łódzkiej uczelni. Filarowym elementem tego przedsięwzięcia jest tzw. projekt mentorski, który łączyć ma najzdolniejszych studentów uczelni oraz absolwentów, którzy pełnią dla nich rolę mentorów, doradców, ekspertów. Program ma wymóg rekrutacyjny – konieczne jest złożenie aplikacji i spełnienie kryteriów wyznaczonych przez organizatorów, co dodatkowo podnosi jego rangę i prestiż. Zatem w modelu tym absolwent włączany jest bezpośrednio w proces kształcenia studenta, który to proces dzięki zastosowaniu metody mentoringu ma bardzo mocno zindywidualizowany charakter, co przy standardowym uczelnianym systemie pracy ze studentami jest bardzo trudne do osiągnięcia.

## Zakończenie

Bez wątplenia potencjał dobrych i trwałych relacji uczelni wyższych z absolwentami nie jest jeszcze w Polsce wyraźnie doceniany lub dostrzega się tylko jego niektóre, zwykle wąskie, aspekty. Dbając o jakość kształcenia, która winna być jednym z głównych priorytetów uniwersytetu czy akademii, nie można pomijać tak ważnego rezerwuaru szans, możliwości, a ukonkretniając – wiedzy, doświadczenia, posiadanych umiejętności oraz chęci, jakim dysponuje środowisko absolwentów. Abstrahując nawet od konkretnych korzyści, które niesie za sobą ten rodzaj współpracy, takich jak prestiż, renoma, promocja uczelni, podniesienie jakości zajęć dydaktycznych, poszerzenie oferty edukacyjnej, płasz-

<sup>29</sup> Witryna programu „Absolwent VIP”: <http://absolwentvip.uni.lodz.pl/> [dostęp: 24.04.2016].

czynną nowych relacji i kontaktów, pamiętać warto, że uczelnia – jako miejsce uprawiania nauki oraz formowania umysłów i dusz ludzkich – powinna stale szukać swojej tożsamości<sup>30</sup>. Nie da się jej znaleźć prawdziwie, bez oglądnięcia się w lustrze, którego odbiciem są także absolwenci.

## Bibliografia

### Wydawnictwa zwarte

- Carnall C.A., *Managing Change in Organisation*, London 1990.
- Czekaj-Kotynia K., *Nowoczesne metody dydaktyczne w procesie kształcenia*, Łódź 2013.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1980.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Niemierko B., *Cele i treści kształcenia*, Bydgoszcz 1978.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Parafiniuk-Soińska J., *Teoretyczne i empiryczne przesłanki doboru treści i celów kształcenia nauczycieli*, Szczecin 1994.
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.

### Publikacje w wydawnictwach zwartych

- Figurski J., *Badania zawodowych losów absolwentów szkół zasadniczych, uczestniczących w eksperymencie pedagogicznym Ministerstwa Edukacji narodowej*, [w:] *Metody badania losów i karier absolwentów szkół zawodowych*, red. U. Jeruszka, Warszawa 2001.
- Florczak P., *Korczakowski dialog na uniwersytecie – o komunikacji uczelni wyższej z otoczeniem w świetle koncepcji Corporate Social Responsibility*, [w:] *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogii Janusza Korczaka*, red. D. Jankowska, Warszawa 2014.
- Jak współpracować z absolwentami – skrypt*, cz. 1, red. I. Sapieżko, J. Sajko-Stańczyk, Siedlce 2015.
- Krajewska A., *Pożądanne wyniki kształcenia uniwersyteckiego w społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Proces kształcenia akademickiego studenta*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2009.

---

<sup>30</sup> Por.: D. Pauluk, *Uniwersytet w blasku ideałów i w cieniu codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny*, [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, red. D. Pauluk, Kraków 2010, s. 107.

Pauluk D., *Uniwersytet w blasku ideałów i w cieniu codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny*, [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie. Idealy i codzienność*, red. D. Pauluk, Kraków 2010.

Stachura A., *O systematyzację treści w kształceniu akademickim*, [w:] *Proces kształcenia akademickiego studenta*, red. D. Ciechanowska, Szczecin 2009.

Wójcik J., *Badanie zawodowych losów absolwentów szkoły wyższej*, [w:] *Metody badania losów i karier absolwentów szkół zawodowych*, red. U. Jeruszka, Warszawa 2001.

### **Akty prawne**

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005 Nr 164, poz. 1365.

Ustawa z dn. 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2011 Nr 84, poz. 455.

Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2014, poz. 1198.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. 2011 Nr 253, poz. 1520.

### **Źródła internetowe**

<http://biznes.wsmip.uni.lodz.pl/biznes/absolwencka-rada-biznesu>

<http://absolwentvip.uni.lodz.pl/>

<https://www.absolwent.us/>

<https://eka.pg.edu.pl/>

[http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/sites/ideagora/files/pages/672/raport\\_z\\_badan\\_poglebionych\\_cm\\_31.05.2013.pdf](http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/sites/ideagora/files/pages/672/raport_z_badan_poglebionych_cm_31.05.2013.pdf)

<http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges>

[www.wsmip.uni.lodz.pl/connection/Connection\\_folder.pdf](http://www.wsmip.uni.lodz.pl/connection/Connection_folder.pdf)

---

## **Participation of graduates in designing educational content on an academic level**

### **Summary**

The article deals with chances, possibilities, conditions and forms of proposed participation of higher education graduates in designing and update of educational content on an academic level. The issue is shown in wide context, taking into consideration, among others, the requirements put forward by National Framework for Qualifications in the Higher Education Area, the perspective of external effectiveness of education and its accuracy, as well as, it seems, the necessity to establish cooperation by universities, academies and higher education entities with their environment, a still underestimated part of which are the graduates, too. The text also applies to best practice cases and already implemented solutions utilizing the potential of former students, currently pursuing their professional career, to optimize the education process within particular faculties and specialties of academic studies.

**Keywords:** graduates, higher education, educational content, effectiveness of education.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.12>

Wiola FRIEDRICH  
Jagoda SIKORA

## Wspieranie krytycznego myślenia jako cel w edukacji specjalistycznej z zakresu psychologii

**Słowa kluczowe:** krytyczne myślenie, innowacje w kształceniu akademickim, dydaktyka, psychologia, rozwój.

### Wstęp

Przez lata ogromny entuzjazm badaczy budziła kwestia twórczości człowieka, a także rola i znaczenie kreatywnego myślenia w procesie edukacji<sup>1</sup>. Na fali dużej popularności koncepcji skoncentrowanej na stymulacji kreatywności w toku rozwoju człowieka, zapomniane zostało krytyczne myślenie, które równie istotnie powinno być rozwijane i stymulowane. Aktualnie liczba opracowań traktujących o krytycznym myśleniu jest bardzo mała, a dydaktycy, którzy chcieliby stymulować i rozwijać krytyczne myślenie, nie mają dostępu do metod pracy, dzięki którym mogliby realizować swoje cele<sup>2</sup>. W ramach prezentowanego artykułu przedstawiona zostanie istota i rola krytycznego myślenia, a także zagraniczne metody, które mogą zostać wykorzystane w pracy dydaktycznej.

### 1. Definicje

Zdaniem teoretyków, krytyczne myślenie odgrywa istotną rolę w procesie myślowym. Nazywane jest inaczej myśleniem analitycznym, co dodatkowo podkreśla jego złożoną strukturę.

<sup>1</sup> Ł. Maźnica, *Kultura – kreatywność – innowacyjność*, [w:] *Kultura a rozwój. Narodowe Centrum Kultury*, red. J. Hausner, A. Karwińska, J. Purchla, Warszawa 2013, s. 402.

<sup>2</sup> T. Kalbarczyk, *Nauka krytycznego myślenia*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25, s. 7–17.

Zdaniem Edwarda Glasera<sup>3</sup>, krytycznie myślenie stanowi postawę, która przejawia się w gotowości do rozpatrywania w przemyślany sposób problemów. Wyraża się to w znajomości logicznych metod rozumowania, a także związane jest z wprawą w stosowaniu myślenia. Zdaniem Stelli Cottrell<sup>4</sup>, krytyczne myślenie jest rozpatrywane jako złożony proces rozważania pewnego problemu, angażujący szeroki wachlarz umiejętności i postaw. Autorka wymienia szereg czynności, które angażują krytyczne myślenie, m.in.: rozpoznawanie stanowisk, argumentów i wniosków prezentowanych przez innych ludzi, umiejętne ocenianie przeciwstawnych argumentów i dowodów, umiejętność czytania pomiędzy wierszami, umiejętne rozpoznawanie pewnych technik manipulacji, za pomocą których dane stanowisko będzie w odbiorze bardziej przekonujące niż inne, rozważanie spraw w ustrukturyzowany sposób, wnikliwie i z wykorzystaniem logiki. Dodatkowo w skład krytycznego myślenia wchodzi umiejętna prezentacja własnego spojrzenia, punktu widzenia w sposób jasny, przemyślany.

## 2. Rozwój krytycznego myślenia

Krytyczne myślenie zaczyna się rozwijać około 4–5 roku życia za sprawą tzw. teorii umysłu. Dziecko uczy się, że niektóre sądy mogą nie być prawdziwe, dostrzega, że niektóre opinie są wyrazem personalnych postaw<sup>5</sup>. Badanie rozwoju opartego na teorii umysłu zapoczątkowane zostało przez J. Piageta. Poglądy badacza zostały jednak później skrytykowane za zbyt wąską perspektywę badawczą. Zdaniem J. Carpendale'a i M. Chandlera<sup>6</sup>, którzy przyjęli szerszą perspektywę w badaniach teorii umysłu, to że dziecko rozumie możliwą fałszywość przekonań, nie oznacza, że ma świadomość, iż to umysł konstruuje wiedzę. Jednak, zdaniem T. Kuhna, początek kształtowania się teorii umysłu to początek kształtowania się krytycznego myślenia, które jest wstępem do myślenia naukowego nazywanego przez innych myśleniem krytycznym.

## 3. Miejsce krytycznego myślenia w edukacji

Edward de Bono<sup>7</sup> podkreśla istotną rolę, jaką pełni krytyczne myślenie w toku edukacji, zwraca jednak również uwagę na fakt, że krytyczne myślenie jest

<sup>3</sup> E. Glaser, *An experiment in the development of critical thinking*, „The Teachers College Record” 1942, s. 409–410.

<sup>4</sup> S. Cottrell, *Critical thinking skills: developing Effective Analysis*, Londyn 2011.

<sup>5</sup> M. Białocka-Pikul, *Relatywizm myślenia młodzieży i młodych dorosłych jako przejaw rozwoju dojrzałej teorii umysłu*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, nr 3, s. 51–68.

<sup>6</sup> J. Carpendale, M. Chandler, *On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind*, „Child Development” 1996, nr 67 (4), s. 686–1706.

<sup>7</sup> E. de Bono, *Dziecko w szkole kreatywnego myślenia*, Gliwice 2010.



tylko jednym z elementów procesu myślowego. Według badacza, odizolowanie krytycznego myślenia od np. kreatywnego myślenia niesie za sobą dużo wad. Postrzeganie myślenia krytycznego jako wolnego od błędów, prowadzącego do wymiernych rezultatów, jakim jest prawidłowy proces myślowy, może być źródłem niebezpiecznej ignorancji. Myślenie krytyczne, wzbogacone o kreatywne spojrzenie oraz konstruktywną krytykę, będzie pełnić adekwatną rolę.

W toku edukacji od pierwszej klasy szkoły podstawowej brakuje możliwości dla kształtowania i rozwoju krytycznego myślenia. W dalszej edukacji polskich uczniów również brakuje czasu, możliwości oraz przygotowania kadry dydaktycznej do prowadzenia zajęć ukierunkowanych na stymulację krytycznego myślenia.

Zdaniem K. Górniak-Kocikowej<sup>8</sup>, nauka i stymulacja krytycznego myślenia stały się jednymi z ważniejszych umiejętności i niezwykle istotnym elementem reformy edukacji wyższej w Stanach Zjednoczonych. Nabycie przez studentów umiejętności krytycznego myślenia zostało potraktowane jako warunek osiągnięcia sukcesu w nauce i w całym procesie dydaktycznym. Aktualnie na niektórych amerykańskich uczelniach zajęcia dotyczące *stricto* krytycznego myślenia to obowiązkowy przedmiot dla studentów rozpoczynających naukę.

#### 4. Czy studenci psychologii myślą krytycznie?

W jednym z numerów znanego czasopisma „Roczniki Psychologiczne” znajdziemy dyskusyjny artykuł nieocenionego autorytetu w dziedzinie psychologii, Jerzego Brzezińskiego, który zadaje sobie i innym autorom pytanie: Jakiej psychologii (i psychologów) potrzebuje społeczeństwo? W dyskusji bierze udział wielu psychologów z różnych ośrodków akademickich, udzielając odpowiedzi w formie artykułu na postawione pytanie i biorąc pod uwagę różne istotne dla rozwoju psychologii aspekty, szczególnie zmiany, jakie zachodzą w tej dziedzinie nauki<sup>9</sup>. Profesor Ewa Czerniawska odpowiada na pytanie tytułowe wprost: „społeczeństwo potrzebuje psychologii i psychologów, którzy umieją i chcą stosować krytyczne myślenie”<sup>10</sup>. Autorka wskazuje, iż jest to istotne szczególnie w trzech obszarach nauczania psychologii. Pierwszy z nich odnosi się do nauczania pseudoteorii. W obszarze tym znajdujemy zarówno zwolenników wdrażania takich metod do siatki nauczania, jak i przeciwników, którzy stoją na stanowisku, iż metody takie nie powinny być włączane do nauczania w wiodących ośrodkach akademickich<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> K. Górniak-Kocikowa, *Krytyczne myślenie a krytyczne słuchanie (przyczynek do dydaktyki filozofii)*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25, s. 23–24.

<sup>9</sup> J. Brzeziński, *Jakiej psychologii (i psychologów) potrzebuje społeczeństwo?*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, nr 2 (14), s. 7–32.

<sup>10</sup> E. Czerniawska, *Krytyczne myślenie przede wszystkim*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, nr 2 (14), s. 47.

<sup>11</sup> Tamże, s. 43–45.

Autorka podaje przekonujący argument na rzecz pierwszego stanowiska. Studia psychologiczne, mimo iż nie realizują przyjętego systemu kształcenia opartego na dwóch/trzech poziomach (do czego zobowiązuje *Deklaracja bolońska*, podpisana 19 czerwca 1999 roku przez ministrów edukacji 29 krajów Unii Europejskiej)<sup>12</sup> i są organizowane w formie studiów jednolitych magisterskich, nie są w stanie zapewnić absolwentowi kompleksowej wiedzy na temat wszystkich dostępnych na rynku narzędzi badawczych bądź też przygotować do pełnienia zawodu psychologa w różnych dziedzinach (psychologii ogólnej, psychologii pracy i organizacji, psychologii zdrowia, psychologii wychowawczej, psychologii klinicznej, psychologii sądowej, itp.). Dlatego owa chęć stosowania krytycznego myślenia wśród nauczycieli akademickich ma wykształcić w przyszłych psychologach umiejętność, która pozwoli im na weryfikację różnych metod czy narzędzi, z którymi będą mieli styczność w swojej pracy zawodowej. Owa etyczna wrażliwość uformowana w toku studiów, m.in. poprzez analizowanie, ocenianie i wyciąganie wniosków na temat pseudonaukowych twierdzeń, ułatwi absolwentowi krytyczną ocenę treści, którymi będzie zarzucany w swojej praktyce psychologicznej<sup>13</sup>.

Drugi wskazany przez Autorkę obszar nauczania krytycznego myślenia to metody wspomaganie pamięci i uczenia się, których podstawy są naukowo wątpliwe. Wiąże się to z pierwszym opisanym obszarem. Szczególnie literatura popularnonaukowo prezentuje często teksty bardzo interesujące i zaskakujące, jednak po głębszej analizie okazuje się, że brak jest badań potwierdzających opisany w artykule efekt. Dlatego „najważniejsze jest rozwijanie krytycyzmu myślenia absolwentów studiów psychologicznych tak, by potrafili rozpoznać to, co ma uzasadnienie naukowe, i umieli przekonać do swoich racji innych”<sup>14</sup>. Stowarzyszeniem, które promuje rzetelną wiedzę i demaskuje pseudonaukę, jest Klub Sceptyków Polskich, którego współzałożycielem i członkiem rady naukowej jest znany psycholog Tomasz Witkowski, autor dwutomowej *Zakazanej psychologii* i artykułu pt. *Wiedza prosto z pola*, niemającego żadnych podstaw naukowych, a będącego prowokacją skierowaną w stronę najbardziej znanego popularnonaukowego miesięcznika „Charaktery”<sup>15</sup>. Trzeci, ostatni obszar odnosi się do „kształcenia przez całe życie”, czyli konieczności podnoszenia kwalifikacji zawodowych przez kadrę naukową, by znać współczesne trendy i kierunki rozwoju psychologii, co w kształceniu krytycznie myślących absolwentów jest szczególnie istotne<sup>16</sup>.

Warto zaznaczyć, iż w krajach anglojęzycznych w nauczaniu na każdym szczeblu edukacji, szczególnie na etapie kształcenia wyższego, promowane jest

<sup>12</sup> <http://www.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html> [dostęp: 10.04.2015].

<sup>13</sup> E. Czerniawska, dz. cyt., s. 43–45; J. Brzeziński, *To jaka jest (powinna być) ta psychologia i jacy są (powinni być) psychologowie?*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, nr 2 (14), s. 92.

<sup>14</sup> E. Czerniawska, dz. cyt., s. 43–45.

<sup>15</sup> <http://sceptycy.org>, <http://www.tomaszwitkowski.pl> [dostęp: 10.04.2015].

<sup>16</sup> E. Czerniawska, dz. cyt. s. 46–47.

wzbudzanie w studentach krytycznego myślenia. Anglojęzyczny rynek proponuje wiele publikacji z zakresu wspierania krytycznego myślenia i procesu jego kształcenia wśród studentów. Spotkać można następujące tytuły: *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents* (Patricia M. King, Karen Strohm Kitchener), *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world* (Richard W. Paul, and A.J.A. Binker), *Critical thinking and education* (John McPeck), *Evaluating Critical Thinking. The Practitioners' Guide to Teaching Thinking Series* (Stephen P. Norris, Robert H. Ennis), *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument* (Stella Cottrell) i wiele innych. Znajdziemy również publikacje, które prócz definiowania pojęcia wskazują cechy właściwe dla krytycznie myślącego (*critical thinker*), który potrafi racjonalnie, refleksyjnie myśleć, skupia się na tym, w co wierzyć, a w co nie, posiada dwanaście dyspozycji właściwych dla osoby krytycznie myślącej i sześć umiejętności<sup>17</sup>.

Badania pokazują, że osoby krytycznie myślące w większym stopniu angażują metapoznawcze aktywności, szczególnie wysoki poziom umiejętności planowania i wysoki poziom umiejętności oceny strategii prowadzonych działań<sup>18</sup>. W Polskiej literaturze brak zwartych publikacji dotyczących kształtowania tej kompetencji, a wśród podręczników i książek dostępna jest jedna publikacja: *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności* (Iwona Czaja-Chudyba). Z uwagi na brak narzędzi do badania krytycznego myślenia, brak również artykułów naukowych dotyczących tej problematyki. Wiele natomiast w Polsce jest publikacji dotyczących myślenia twórczego i kreatywnego. Znajdziemy różne podręczniki, przewodniki, poradniki pokazujące, jak pobudzać twórcze myślenie. *Przyspieszony kurs kreatywności* (Brian Clegg, Paul Birch), *Sekrety kreatywnego myślenia* (Andrzej Bubrowiecki), *Kreatywne myślenie dla bystrzaków* (David Cox), *Sztuka kreatywnego myślenia* (James Hardt), *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego* (Monika Tomaszewska) – to tylko niektóre przykładowe tytuły dostępne na polskim rynku. Prócz aspektów teoretycznych znajdziemy tam wiele przykładowych ćwiczeń, które stymulują operacje myślenia twórczego. Adresatem jednej z pozycji są psychologowie: *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych* (Krzysztof J. Szmidt). Zastanawiające jest więc tak duże zainteresowanie myśleniem twórczym i kreatywnym, przy marginalizowaniu zjawiska, jakim jest myślenie krytyczne i niedocenianiu jego roli w procesie kształcenia akademickiego.

Co natomiast na temat krytycznego myślenia mówi polskie ustawodawstwo? Zgodnie z klasyfikacją dziedzin nauki i techniki (wg. OECD) psychologia zakla-

<sup>17</sup> R. Ennis, *Critical Thinking: A Streamlined Conception*, [w:] *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, M. Davies, R. Barnett, New York 2015, s. 31–47.

<sup>18</sup> K. Kelly, I.T. Ho, *Metacognitive strategies that enhance critical thinking*, „Metacognition and learning” 2010, nr 5 (3), s. 251–267.

syfikowana została do nauk społecznych<sup>19</sup>. Zgodnie z ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym<sup>20</sup> i rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego<sup>21</sup> studenci realizują program uwzględniający wytyczne Krajowych Ram Kwalifikacji. Zgodnie z opisem efektów kształcenia w obszarze nauk społecznych, absolwent po ukończeniu studiów ma wykształconą umiejętność krytycznego myślenia m.in. poprzez samodzielne i krytyczne uzupełnianie wiedzy i umiejętności, poszerzone o wymiar interdyscyplinarny czy posiadanie umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy w różnych zakresach i formach, wspartych przez krytyczną analizę skuteczności i przydatności stosowanej wiedzy<sup>22</sup>. Podjęcie tematyki krytycznego myślenia i dążenie do rozwoju tej umiejętności wśród studentów są więc uzasadnione.

## 5. Jak badać krytyczne myślenie?

W maju 2015 roku powstała lista anglojęzycznych testów do badania krytycznego myślenia, autorstwa Roberta H. Ennisa i Geoffreya Scotta Chattina z Uniwersytetu Illinois, mająca służyć dydaktykom na wszystkich szczeblach edukacji w znajdowaniu dopasowanych do ich potrzeb narzędzi badawczych. Wykaz testów uwzględnia dwie kategorie narzędzi:

- wieloaspektowy test myślenia krytycznego oparty na treściach ogólnych (*general-content, multi-aspect critical thinking tests*),
- jednoaspektowy test myślenia krytycznego oparty na treściach ogólnych (*general-content, single-aspect critical thinking tests*),
- wieloaspektowy test myślenia krytycznego oparty na treściach specyficznych (*subject-specific, multi-aspect critical thinking tests*)<sup>23</sup>.

Można też wyróżnić testy badające krytyczne myślenie wielokrotnego wyboru i złożone z pytań otwartych. Część testów wielokrotnego wyboru wymaga krótkiego uzasadnienia wybranej odpowiedzi. Pozwala to uniknąć problemu związanego z interpretacją uzyskanych odpowiedzi i zapobiega sytuacji ewentualnego niezrozumienia przez osobę badaną konkretnego itemu. W przypadku te-

<sup>19</sup> Klasyfikacja dziedzin nauki wg Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju; DSTI/EAS/STP/NESTI(2006)19.WERSJA KOŃCOWA; [http://www.ncbir.pl/gfx/ncbir/pl/default/opisy/236/1/1/oeed\\_pl.pdf](http://www.ncbir.pl/gfx/ncbir/pl/default/opisy/236/1/1/oeed_pl.pdf) [dostęp: 10.04.2015]. *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Projekt MNiSW, Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2010, s. 34.

<sup>20</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005 Nr 164, poz. 1365.

<sup>21</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. 2011 Nr 253, poz. 1520.

<sup>22</sup> *Autonomia programowa...*, s. 34–40.

<sup>23</sup> R.H. Ennis, G.S. Chattin, *An annotated list of English language critical thinking tests. University of Illinois UC*, <http://www.criticalthinking.net/testing.html>.

stów otwartych konieczne jest skonstruowanie szczegółowych kryteriów oceny i przeszkolenie badaczy w zakresie zasad oceny i interpretacji<sup>24</sup>.

Analizują one różne aspekty związane z umiejętnościami i dyspozycjami do krytycznego myślenia, a służą przede wszystkim diagnozie poziomu krytycznego myślenia. Są podstawą do dawania studentom informacji zwrotnych na temat ich dyspozycji do krytycznego myślenia, mogą być wspierające w podejmowaniu decyzji o włączaniu do programu zajęć treści kształtujących i rozwijających te umiejętności. Prócz tego ocena zdolności krytycznego myślenia może być podstawą do motywowania studentów do podnoszenia swoich umiejętności krytycznego myślenia, służyć jako środek ewaluacyjny, dający nauczycielom akademickim informację o postępach w kształceniu krytycznego myślenia wśród studentów, czy też tworzyć wskazówki na temat nauczania krytycznego myślenia wśród przyszłych studentów. Prócz wymienionych aspektów praktycznych, narzędzia te mogą być przydatne w prowadzeniu badań naukowych w tym obszarze<sup>25</sup>.

Część testów jest rozpowszechniana przez największe wydawnictwa testów psychologicznych, które publikują narzędzia zagranicznych autorów, część jest dostępna powszechnie i nieodpłatnie. W tabeli 1 zestawiono przykładowe testy do badania krytycznego myślenia.

**Tabela 1.** Charakterystyka wybranych, przykładowych testów do badania krytycznego myślenia

Rodzaj testu	Nazwa testu	Autorzy	Krótką charakterystyka
Wielospektrowy test myślenia krytycznego oparty na treściach ogólnych	The California Critical Thinking Skills Test (CCTST): College Level	Peter Facione	35-itemowy test wielokrotnego wyboru skierowany do licealistów i studentów studiów wyższych; sprawdzający umiejętności interpretacji, analizy, oceny argumentów, wnioskowania, wyjaśnienia, dedukcji i indukcji
	The CEU-Lopez Critical Thinking Test	Marcos Y. Lopez	składający się z 87 itemów test wielokrotnego wyboru, na który składają się pytania z zakresu dedukcji, indukcji, identyfikacji założeń, określania znaczeń i wydawania sądu; czas trwania: 90–120 min
	The Critical Thinking Assessment Test (CAT)	Center for Assessment & Improvement of Learning, Box 5031, Tennessee Technological University, Cookeville	test służący do oceny umiejętności z zakresu czterech obszarów: krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, komunikowania i oceny dostarczonych informacji w formie otwartego eseju; czas trwania: +/-60 min

<sup>24</sup> Tamże [dostęp: 10.04.2016].

<sup>25</sup> Tamże.

Tabela 1. Charakterystyka wybranych, przykładowych testów... (cd.)

Rodzaj testu	Nazwa testu	Autorzy	Krótką charakterystyka
Wieloaspektowy test myślenia krytycznego oparty na treściach ogólnych	Cornell Critical Thinking Test, Level Z	Robert H. Ennis, Jason Millman	52-itemowy test wielokrotnego wyboru skierowany do studentów, absolwentów i osób dorosłych uwzględniający następujące aspekty: indukcję, dedukcję, umiejętność oceny wiarygodności źródeł, umiejętność identyfikowania określonych założeń, definicji, dwuznaczności, umiejętność przewidywania przy planowaniu badań; czas trwania: 50 min lub bez ograniczenia czasowego
	The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test	Robert H. Ennis, Eric Weir	test polega na prezentowaniu badanemu argumentacji, zawartej w formie eseju zaadresowanego do fikcyjnej gazety, w odpowiedzi na którą badany musi sformułować inny argument opozycyjny; służy badaniu umiejętności oceny zaprezentowanej argumentacji, biorąc pod uwagę także twórcze aspekty myślenia; każdy z akapitów listu zawiera jakiś rodzaj błędu, do którego badany ma się ustosunkować pisemnie; osoby sprawdzające są wyposażone w instrukcję zbierania punktacji; przeznaczony zarówno do badań diagnostycznych, jak i naukowych, na grupie licealistów i studentów; czas trwania: 40 min
Jednoaspektowy test myślenia krytycznego oparty na treściach ogólnych	Test on Appraising Observations	Stephen P. Norris, Ruth King	test wielokrotnego wyboru badający zdolność do oceny wiarygodności zebranych obserwacji
	Cornell Class Reasoning Test	Robert H. Ennis, William L. Gardiner, Richard Morrow, Dieter Paulus, Lucille Ringel	oba testy opracowane do celów badawczych, ale mające również zastosowanie w szkołach; badające rozumowanie dedukcyjne i warunkowe rozumowanie dedukcyjne; wolny dostęp do testów online
	Cornell Conditional Reasoning Test	Robert H. Ennis, William Gardiner, John Guzzetta, Richard Morrow, Dieter Paulus, Lucille Ringel.	

**Tabela 1.** Charakterystyka wybranych, przykładowych testów... (cd.)

Rodzaj testu	Nazwa testu	Autorzy	Krótką charakterystyka
Wieloaspektowy test myślenia krytycznego oparty na treściach specyficznych	Critical Thinking Interview	Gail Hughes & Associates	około półgodzinny wywiad częściowo standaryzowany skierowany do studentów i dorosłych; osoba przeprowadzająca wywiad prowadzi go na wybrany przez badanego temat, zwracając uwagę na następujące kryteria: przejrzystość, kontekst, ostrość, wiarygodność, źródła, znajomość tematu, identyfikacja założeń i właściwe wykorzystania wybranych strategii rozumowania

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R.H. Ennis, G.S. Chaitin, *An annotated list of English language critical thinking tests*, USA 2015<sup>26</sup>.

Jak wynika z powyższej tabeli, na rynku anglojęzycznym mamy bardzo szeroki wybór metod badania krytycznego myślenia, z czego większa część skupia się na badaniu wielu aspektów tego zjawiska. Nie ma również wątpliwości, że krytyczne myślenie to pożądana cecha wśród absolwentów studiów wyższych, nie tylko psychologów. Ma zasadnicze znaczenie w radzeniu sobie z ciągle napływającymi informacjami i opiniami oraz charakteryzować powinna społeczeństwo wysoko wykształcone. Nie jest więc zaskakująca popularność tego tematu wśród badaczy zagranicznych. Zastanawiające jest jednak nie tak duże zainteresowanie krytycznym myśleniem w Polsce. Mamy nadzieję, że niniejszy artykuł będzie okazją do podjęcia refleksji na temat tego zjawiska i zaowocuje w przyszłości badaniami naukowymi koncentrującymi się na walorach, jakie niesie za sobą uwzględnianie w kształceniu akademickim rozwijania umiejętności krytycznego myślenia.

## Bibliografia

- Białecka-Pikul M., *Relatywizm myślenia młodzieży i młodych dorosłych jako przejaw rozwoju dojrzałej teorii umysłu*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, nr 3.  
 Brzeziński J., *Jakiej psychologii (i psychologów) potrzebuje społeczeństwo?*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, nr 2 (14).  
 Brzeziński J., *To jaka jest (powinna być) ta psychologia i jacy są (powinni być) psychologowie?*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, nr 2 (14).

<sup>26</sup> R.H. Ennis, W.L. Gardiner, J. Guzzetta, R. Morrow, D. Paulus, L. Ringel, *Cornell Critical Thinking Test Series. The Cornell Class-Reasoning Test, Form X*; <http://www.criticalthinking.net/testing.html>, [dostęp: 10.04.2016]; R. H. Ennis, E.E. Weir, *The Ennis-Weir critical thinking essay test: An instrument for teaching and testing*, London 1985.

- Carpendale J., Chandler M., *On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind*, „Child Development” 1996, nr 4 (67).
- Chmielecka E., *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Projekt MNiSW „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2010.
- Cottrell S., *Critical thinking skills: developing Effective Analysis*, London 2011.
- Czerniawska E., *Krytyczne myślenie przede wszystkim*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, nr 2 (14).
- Ennis R., *Critical Thinking: A Streamlined Conception*, [w:] *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, red. M. Davies, R. Barnett, New York 2015.
- De Bono E., *Dziecko w szkole kreatywnego myślenia*, Gliwice 2010.
- Ennis R.H, Weir E.E., *The Ennis-Weir critical thinking essay test: An instrument for teaching and testing*, Tulsa 1985.
- Ennis R.H, Gardiner W.L, Guzzetta J., Morrow R., Paulus D., Ringel L., *Cornell Critical Thinking Test Series. The Cornell Conditional-Reasoning Test Form X*, New York 1964.
- Glaser E., *An experiment in the development of critical thinking*, New York 1942.
- Górniak-Kocikowska K., *Krytyczne myślenie a krytyczne słuchanie (przyczynki do dydaktyki filozofii)*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25.
- Ku K.YL., Ho I., *Metacognitive strategies that enhance critical thinking*, „Metacognition and Learning” 2010, nr 5 (3).

### **Akty prawne**

- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. Nr 164, poz. 1365.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. Nr 253, poz. 1520.

### **Źródła internetowe**

- <http://sceptycy.org> [dostęp: 20.04.2016].
- <http://www.tomaszwickowski.pl> [dostęp: 20.04.2016].
- <http://www.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html> [dostęp: 20.04.2016].
- R.H. Ennis, G.S. Chaffin, An annotated list of English language critical thinking tests. University of Illinois UC, <http://www.criticalthinking.net/testing.html>
- Klasyfikacja dziedzin nauki wg Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju; DSTI/EAS/STP/NESTI(2006)19.WERSJA KONCOWA; [http://www.ncbir.pl/gfx/ncbir/pl/defaultopisy/236/1/1/oecd\\_pl.pdf](http://www.ncbir.pl/gfx/ncbir/pl/defaultopisy/236/1/1/oecd_pl.pdf).



## **Supporting critical thinking as a main goal in higher education (psychology)**

### **Summary**

While the group of critical thinking supporters is growing in size, some higher education academics are still reluctant to use this approach on their students. There are many barriers in implementing the development of science and critical thinking in higher education. Teachers are not prepared as there was no emphasis on critical thinking during their training. In addition a lack of adequate textbooks and tools that properly equip teachers has meant interest in adopting critical thinking techniques has been low among academics. Despite the low availability of methods, some educators are trying to weave exercises for the development of critical thinking into the existing curriculum. There are however useful materials used in the United States and Great Britain that can be adapted. This article presents various definitions of critical thinking, legal justification for teaching critical thinking and foreign methods of the study of critical thinking.

**Keywords:** critical thinking, innovations in higher education academics, teaching, psychology, development.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.13>

Gabriela GORAÇA-SAWCZYK

## Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i językowych studentów lingwistyki stosowanej poza planem

**Słowa kluczowe:** autonomia, autonomizacja, samodzielność, nauka języków obcych, efekty kształcenia, autonomiczny, świadomość uczeniowa.

### Wstęp

Autonomia w dydaktyce języków obcych nie jest pojęciem nowym, jednak jej znaczenie ciągle ewoluuje. Na zmiany w postrzeganiu jej znaczenia może mieć wpływ szereg czynników, m.in. cyfrowa mobilność, programy nauczania czy oczekiwania rynku pracy.

Niewątpliwy jest fakt, że powinna być ona nieustannie rozwijana przez studentów, a idealnie by było, gdyby odbywało się to dzięki impulsom ze strony wykładowców, którzy znając sylwetki uczących się, mogli udzielić im porad, jak się uczyć efektywnie, skąd czerpać inspiracje, gdzie można znaleźć materiały do samodzielnej pracy nad umiejętnościami językowymi. Rozwijanie postawy autonomicznej wobec procesu uczenia się języków obcych oznacza w perspektywie długoterminowej, że studenci po opuszczeniu murów uczelni będą szukać możliwości optymalizacji swoich działań, a tym samym wpłynie to na zwiększanie jakości ich pracy. Zadaniem uczelni jest – moim zdaniem – kształtowanie pozytywnej postawy wobec rozwoju osobistego, co ma niewątpliwie ogromne znaczenie w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego. Zgadzam się z W. Wilczyńską, która twierdzi, że „autonomia sytuowana w wymiarze indywidualno-społecznym jawi się jako odpowiedzialny sposób praktykowania wolności osobistej, staje się swoistą filozofią życiową mogącą ogarniać różne dziedziny aktywności ludzkiej”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Poznań 1999, s. 129.

W tym artykule przedstawię, w jaki sposób należy rozumieć autonomię (ewentualnie półautonomię<sup>2</sup>) studentów filologii obcych w kontekście rozwijania przez nich swoich umiejętności komunikacyjnych i językowych poprzez działania, które są dla nich nieobowiązkowe. Nazwałam je inicjatywami „poza planem”. Należy przez nie rozumieć zarówno samodzielna naukę języka obcego w domu (poprzez pracę nad wszystkimi umiejętnościami i zakresami językowymi), jak i udział w projektach, konkursach, kursach i warsztatach językowych oraz wolontariacie. Do działalności poza planem zaliczam także uczestnictwo w spotkaniach sekcji koła naukowego, wyjazdy na stypendium w ramach programu Erasmus+ i DAAD oraz naukę w czasie wolnym od zajęć.

W celu zweryfikowania, jak dalece studenci angażują się w naukę języka obcego wykraczającą poza mury uczelni i obowiązkowe zajęcia, przeprowadziłam badanie ankietowe wśród 131 osób. Odbyło się ono w kwietniu 2016 roku i miało charakter nie tylko badawczy, lecz również uświadamiający studentom konieczność przejmowania inicjatywy i wzięcia odpowiedzialności za swój proces uczenia się.

## 1. Autonomia

Autonomia kojarzy się z samodzielnością w myśleniu i działaniu, wolnością, odpowiedzialnością za swoje decyzje. W dydaktyce języków obcych autonomia używana jest w odniesieniu zarówno do nauczyciela, uczącego się, jak i samego procesu uczenia się<sup>3</sup>. Autonomiczne uczenie się jest określane jako kultura uczenia się, w której zasadnicze znaczenie ma nawiązanie do osobistych doświadczeń, motywów uczenia się i rozwijania umiejętności samodzielnego uczenia się (z przejęciem za nie odpowiedzialności)<sup>4</sup>. Także wymagania ministerialne dotyczą wprowadzenia studentów w meandry uczenia się samodzielnego, dbania o swój rozwój osobisty, przełamania postawy nastawionej na podawczość. Zgodnie z wzorcowymi efektami kształcenia dla kierunku filologia na studiach pierwszego stopnia student:

— „K\_U08 umie samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje umiejętności badawcze z wykorzystaniem słowników, leksykonów oraz innych tradycyjnych i multimedialnych źródeł informacji”;

<sup>2</sup> Pojęcie ukute przez W. Wilczyńską, które „podkreśla stopniowalny w czasie i poszczególnych zakresach charakter autonomii”. Tamże, s. 308.

<sup>3</sup> M. Pawlak, *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, Poznań – Kalisz – Konin 2009; *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*, red. W. Wilczyńska, Poznań 2002; A. Michońska-Stadnik, *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław 1996.

<sup>4</sup> I. Feld-Knapp, *Autonomia*, [w:] *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, red. H. Barkowski, H.-J. Krumm, Tübingen 2010, s. 21.

- „K\_K01 ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się i rozwoju”;
- „K\_K03 potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania”;
- „K\_K07 wykazuje aktywność w samodzielnym podejmowaniu typowych działań profesjonalnych (praktyki)”<sup>5</sup>.

Te przewidywane efekty kształcenia ściśle wiążą się z autonomią studenta, którą należy rozwijać. Ze względu na wyuczoną bezradność czy też postawę bierną wobec samodzielnego uczenia się, konieczne okazać się może kreowanie tych potrzeb u studentów.

W tym artykule skupię się na dwóch umiejętnościach, które moim zdaniem zawierają się w pojęciu autonomii, a które – z mojej perspektywy – warto rozwijać u studentów kierunków filologicznych:

- zdolność planowania swojego procesu uczenia się, zarówno w trybie krótko-, jak i długoterminowym,
- zdolność podejmowania inicjatywy w procesie samodzielnego uczenia się poprzez zaangażowanie w działania wykraczające ponad program zajęć oferowanych na uczelni.

## 2. Autonomizacja

W odniesieniu do tego artykułu zasadne wydaje się wytłumaczenie, z czym wiąże się autonomizacja, jako że w sposób ukierunkowany prowadzi ona do wykształcenia autonomii u uczących się języków obcych: „Proces ten polegać będzie na stopniowym odkrywaniu i uświadamianiu sobie własnych możliwości i uwarunkowań oraz wybieraniu tego, co wydaje się najbardziej słuszne w perspektywie osobistego doskonalenia obcojęzycznego”<sup>6</sup>.

Adekwatna w kontekście roli nauczyciela w procesie autonomizacji studenta wydaje się metafora W. Schnotza: „Die Pflanze muss zwar gehegt und gepflegt werden, aber sie wächst im Grunde von selbst. Der Gärtner fördert das Wachstum der Pflanze, ohne es zu verursachen”<sup>7</sup>. Tak jak ogrodnik może wpłynąć na większy rozwój rośliny, tak nauczyciel może dać studentowi impulsy do samodzielnego uczenia się. Nauczyciel wspiera, ale nie powoduje rozwoju. W. Wilczyńska z kolei upatruje w nauczycielu osobę odpowiedzialną „za wpływanie na to, by osoba ucząca się zechciała wpływać na swój indywidualny proces uczenia się, a tym samym kształtować jego efekty”<sup>8</sup>. Według W. Wilczyńskiej można pomóc w wykształceniu postawy wobec własnego procesu uczenia się poprzez:

<sup>5</sup> Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego, [www.rgnisw.nauka.gov.pl/](http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/) [dostęp: 30.04.2016].

<sup>6</sup> W. Wilczyńska, dz. cyt., s. 129.

<sup>7</sup> Należy opiekować się rośliną, ale rośnie w zasadzie sama z siebie. Ogrodnik wspiera jej rozwój, bez powodowania go (tłum. własne); W. Schnotz, *Pädagogische Psychologie. 2. Auflage*, Weinheim 2011, s. 23.

<sup>8</sup> W. Wilczyńska, dz. cyt., s. 119.

- wprowadzenie uczącego się w różne sposoby uczenia się, pokazując mu, na czym one dokładnie polegają,
- uświadomienie mu jego osobistego stylu uczenia się i poddanie pod dyskusję jego efektywności,
- wspólne zastanowienie się nad modyfikacjami i optymalizacją procesu uczenia się przy wyznaczeniu realistycznych celów<sup>9</sup>.

Do punktów zaproponowanych przez W. Wilczyńską warto dodać i przemyśleć następujące podejścia nauczyciela, które mogą skłonić studentów do przejęcia inicjatywy i samodzielnego doskonalenia się:

- przedstawienie studentom swojej biografii językowej,
- podanie przykładów osób, które odniosły sukces w nauce języka obcego,
- zorganizowanie spotkania informacyjnego ze studentami, którzy są aktywni i uczestniczą w rozmaitych inicjatywach, tak by oni opisali swoim rówieśnikom swoje doświadczenia,
- pokazanie studentom, co mogą zrobić dodatkowo, w jakie przedsięwzięcia warto się zaangażować,
- uświadomienie studentom roli uczenia się przez całe życie, wskazując na skutki krótko- i długoterminowe.

Zaprezentowanie przez wykładowcę najlepszych praktyk (z ang. *best practices*) z własnego doświadczenia może stanowić dla studentów źródło inspiracji, zwłaszcza gdy jest on dla nich autorytetem. Poza tym, jeśli chcemy jako nauczyciele zachęcić do samorozwoju, powinniśmy sami świadczyć swoją osobą. Możemy też posłużyć się biografią językową innych ludzi, którzy odnieśli sukces.

### 3. Cel, przebieg i wyniki badania

W celu sprawdzenia, czy pytania ankietowe zostały sformułowane precyzyjnie i klarownie, badanie główne, które odbyło się w kwietniu 2016 roku, poprzedziło pilotażowe, w którym wzięło udział 60 studentów. Przeprowadzenie badania pilotażowego było konieczne, by sprawdzić, czy polecenia są przejrzyste i nie wystąpią trudności z kategoryzowaniem danych<sup>10</sup>. Ponieważ studenci nie zgłaszali trudności podczas wypełniania ankiety, a pytania okazały się zrozumiałe, autorka postanowiła rozszerzyć badanie. Ankietę wypełniło łącznie 131 studentów lingwistyki stosowanej będących na drugim i trzecim roku studiów licencjackich. Większość badanych stanowiły kobiety, bo aż 88%. Ankieta została podzielona na kilka części: wychodząc od pytań ogólnych, o ilość poświęcanego czasu na naukę poza planem, po pytania związane z samodzielną nauką w domu, kończąc na pytaniach dotyczących udziału w inicjatywach, podczas których stu-

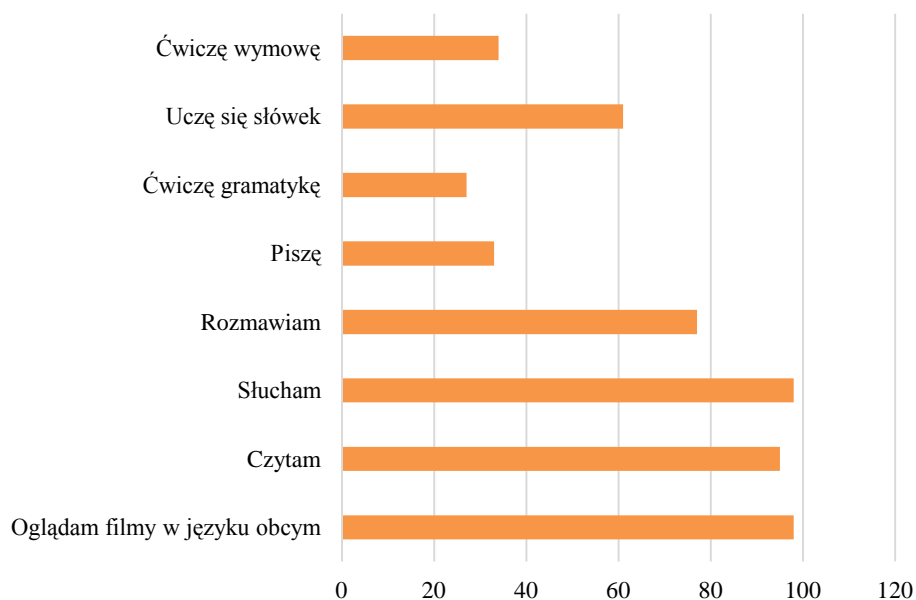
<sup>9</sup> Tamże, s. 117.

<sup>10</sup> W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010.

denci mogą rozwijać swoje umiejętności komunikacyjne i językowe. Wyniki okazały się zdumiewające. Aż 90% badanych poświęca czas na rozwijanie swoich umiejętności językowych poza przygotowywaniem się do zajęć ujętych w planie. Świadczy to o wysokiej motywacji studentów. Zwykle badani uzasadniali to tym, że:

- sama nauka języka na zajęciach nie wystarczy („samo przygotowanie do zajęć nie wystarcza, aby w dobrym stopniu rozwijać umiejętności językowe”, „studia to za mało, żeby opanować język”, „jest mało zajęć z praktycznej nauki języka”);
- interesuje ich uczenie się języka obcego („sprawia mi to przyjemność”, „interesuję się językiem niemieckim”, „języki obce to nie tylko mój obowiązek, ale też hobby”, „dla przyjemności i żeby się osłuchać”);
- chcą poszerzyć swoją znajomość języka obcego („chcę doskonalić umiejętności językowe”);
- pragną uzupełnić braki językowe („tak nadrabiam zaległości z niższych etapów nauczania”);
- wiążą swoją przyszłość z językami („chcę rozwijać umiejętności do mojej przyszłej pracy”, „wiem, że to zaprocentuje w przyszłości”, „planuję pracować w Niemczech”).

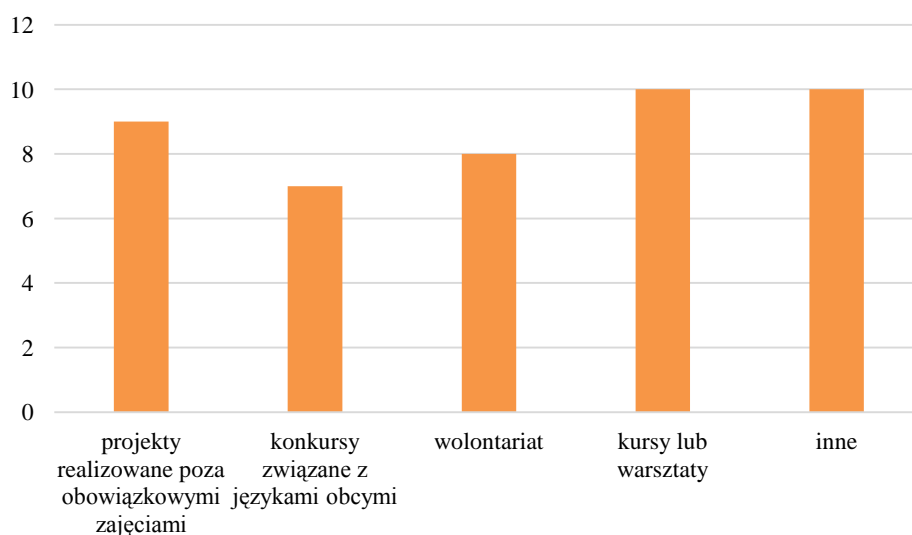
Na pytanie, w jaki sposób studenci rozwijają samodzielnie swoje umiejętności, większość przyznała, że pracuje głównie nad swoimi sprawnościami receptywnymi poprzez oglądanie filmów, czytanie artykułów i książek oraz słuchanie radia.



**Diagram 1.** Rozwijanie przez studentów różnych sprawności i zakresów językowych poza planem

Nieco ponad połowa rozmawia w języku obcym z obcokrajowcami. Niepełna połowa uczy się słownictwa. Tylko 27 osób ćwiczy nadprogramowo gramatykę i niewiele więcej osób, bo 34, pracuje nad swoją wymową. Podobnie ma się rzecz z pisaniem w języku obcym: tylko 33 badanych w ten sposób rozwija swoje umiejętności językowe. Praca nad sprawnościami receptywnymi jest bardzo istotna w nauce języka obcego, jednak bez praktykowania sprawności produktywnych trudno opanować język na tyle, by móc się nim posługiwać płynnie. Niestety ilość godzin z praktycznej nauki języka na specjalności lingwistyka stosowana musiała zostać zredukowana ze względu na zmiany programowe, co w znaczący sposób zmniejszyło jeszcze możliwości ćwiczenia języka przede wszystkim w mowie i piśmie. W obliczu tych zmian samodzielne ćwiczenie mówienia i pisania jest dziś jeszcze bardziej pożądane, a w dobie cyfryzacji znacznie ułatwione, chociażby poprzez aktywność w tandemach językowych czy na forach internetowych. W Internecie dostępna jest również niezliczona ilość stron poświęconych samodzielnemu treningowi wymowy czy uczeniu się słówek. Choć dzisiejsze pokolenia mają znacznie więcej możliwości poszerzania swoich umiejętności komunikacyjnych i językowych, to paradoksalnie nie wykorzystują ich w takim zakresie, jakim mogliby to zrobić.

Z analizy zebranego materiału wynika także, że zdecydowana większość studentów nie angażuje się w działalność Koła Naukowego Instytutu Lingwistyki Stosowanej. Tylko 4 osoby ze 131 przynależą do sekcji wybranych zgodnie z ich zainteresowaniami. Dane procentowe ukazują także niewielkie zainteresowanie innymi inicjatywami związanymi z rozwijaniem umiejętności językowych. Tylko 25% badanych bierze w nich udział.

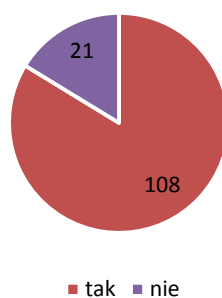


**Diagram 2.** Zaangażowanie studentów w inne inicjatywy



Z powyższego diagramu wynika, że w każdej z wymienionych inicjatyw bierze udział maksymalnie do 10 osób.

Aby uzyskać informacje na temat nauki języków w czasie wolnym od zajęć, autorka zadała następujące pytanie: *Czy podczas ferii zimowych i wakacji letnich pracujesz nad swoimi umiejętnościami językowymi?*



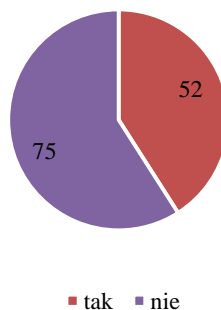
**Diagram 3.** Nauka języka obcego podczas ferii zimowych i wakacji letnich

Cieszy fakt, że studenci podejmują działania, by nawet w czasie ferii zimowych czy letnich poświęcić czas na rozwój własnych umiejętności językowych. Ich motywacja opiera się zasadniczo na dwóch typach motywów:

- aby nie zapomnieć języka lub ewentualnie wyrównać braki (42 osoby);
- aby doskonalić i zwiększać swój potencjał językowy (24 osoby).

W przypadku trudności w nauce języka i potrzeby nadrobienia zaległości wydaje się oczywiste, że dopóki student nie będzie miał poczucia, że wyrównał braki, dopóty nie będzie on prawdopodobnie w stanie wyjść poza realizowany program.

Ostatnie pytanie dotyczyło zamiarów studentów względem wyjazdu na stypendium Erasmus+ lub DAAD. Poniższy diagram przedstawia szczegółowe dane:



**Diagram 4.** Chęć wyjazdu na zagraniczny pobyt w ramach stypendium Erasmus+ i/lub DAAD

Studenci, którzy zamierzają wyjechać za granicę w ramach programów stypendialnych, wskazywali najczęściej Niemcy i Austrię jako kraje docelowe. Zaskakuje fakt, że większość osób nie chce doświadczyć studiowania na zagranicznej uczelni. Badani uzasadniali to problemami natury organizacyjnej, zasłyszonymi negatywnymi opiniami od swoich starszych kolegów, którzy mieli trudności z zaliczeniem wszystkich przedmiotów po powrocie, lub własnymi obawami przed wyjazdem: „Miałabym zbyt dużo zaległości, wiele osób po Erasmusie mówiło mi, że ciężko jest zaliczeniem przedmiotów”, „Nie chcę później nadrabiać przedmiotów. Preferuję wyjazdy na własną rękę”, „Mam opory przed wyjazdem tak daleko”, „Na tej uczelni nie chcę kłopotów”.

#### **4. Wnioski**

W konkluzji przeprowadzonych badań można stwierdzić, że studenci przywiązują małą wagę do ćwiczenia gramatyki i wymowy poza planem. Większość osób nie chce wyjechać na uczelnię zagraniczną, co wskazuje na istotną zmianę w porównaniu z tendencjami z lat poprzednich. Poza samodzielną nauką niewielu z nich angażuje się w inne inicjatywy, dzięki którym mogliby podwyższyć swoje kompetencje językowe i zarazem komunikacyjne. Większość osób podejmuje różnego rodzaju aktywności w czasie wolnym od zajęć, jednak motywuje to obawami przed zapomnieniem wyuczonego wcześniej materiału. Działania te mają zatem charakter kompensacyjny. Nie bez znaczenia jest rola nauczyciela, który powinien zachęcać studentów do wychodzenia poza zajęcia oferowane na uczelni, najlepiej służąc swoim przykładem. Niewątpliwie istotne jest także zachęcanie studentów do udziału w programach wyjazdowych, by mogli nie tylko skonfrontować swoje umiejętności językowe i komunikacyjne w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, lecz także poszerzyć swoją wiedzę kulturową na temat kraju języka, którego się uczą. Ważna jest przy tym współpraca wykładowców ze studentami w zakresie organizacyjnym, bo trudności z zaliczeniem niektórych przedmiotów po powrocie ze stypendium skutecznie demotywują do wyjazdu. Poza tym ważne jest, by nauczyciel uświadamiał uczącym się, że metodę samodzielnego uczenia, która się nie sprawdziła, zawsze można zmienić, a zaangażowanie w doskonalenie własnych umiejętności kontynuowane przez całe życie nie tylko zaprocentuje w wykonywanej przez nich pracy, ale i może stać się źródłem satysfakcji i poczucia samorealizacji.

#### **Bibliografia**

Feld-Knapp I., *Autonomia*, [w:] *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, red. H. Barkowski, H.-J. Krumm, Tübingen 2010.

- Michońska-Stadnik A., *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław 1996.
- Pawlak M., red., *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, Poznań – Kalisz – Konin 2008.
- Schnotz W., *Pädagogische Psychologie, 2. Auflage*, Weinheim 2011.
- Wilczyńska W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa 1999.
- Wilczyńska W., red., *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*, Poznań 2002.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010.

#### **Strona internetowa**

- Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Zal. 3. do uchwały RGNiSW nr 494/2013 z dnia 13 czerwca 2013 r.*, [http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_08/a8a477349b27e3a8fce2909df6cc6904.doc](http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_08/a8a477349b27e3a8fce2909df6cc6904.doc) [dostęp: 30.04.2016].

## **Development of communicative and language competencies outside class by applied linguistics students**

### **Summary**

The aim of this paper was to reflect the role of student engagement in self-betterment and different initiatives in order to develop their linguistic and communicative skills in a foreign language on their own.

In order to discover the extent to which students work on their competencies autonomously an opinion poll was conducted among 131 of the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> year students of applied linguistics. In addition, it was important to find out what academic teachers can do to encourage students in self-development, through influencing and raising their learning consciousness and giving examples of best practices.

**Keywords:** autonomy, foreign language learning, autonomous student, autonomous language learning, learning consciousness, self-development, autonomisation, learning outcomes.



## **CZEŚĆ IV**

**NOWE SPOJRZENIE NA DYDAKTYKĘ  
JĘZYKÓW OBCYCH**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.14>

Zbigniew KOPEĆ

## The Relevance of Metaphoric Competence for Language Pedagogy

**Keywords:** metaphoric competence, conceptual/linguistic metaphor, communication, discourse, semantic/linguistic motivation, second/foreign/target language, cognitive processing, semantic/structural elaboration.

### 1. Introduction

Metaphoric competence, as part of the more general notion of communicative competence, is the language user's ability to understand, acquire and produce metaphor in their mother tongue. In the context of second language acquisition, this short and rather loose definition may be reformulated to include the language learner's ability to understand, acquire and produce metaphor in their second language while relying on the conceptual system of the L2, rather than using the conceptual system of the L1<sup>1</sup>.

The paper argues that recent developments in Conceptual Metaphor Theory suggest a number of contributions to make to foreign language learning and teaching<sup>2</sup>. First and foremost, by showing the extent to which languages are motivated and positing that there are different motivations in different languages, the cognitive theory of metaphor yields a substantial amount of explanatory

---

<sup>1</sup> M. Danesi, *Conceptual errors in second-language learning*, [in:] *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*, eds. S. De Knop and T. De Rycker, Berlin – New York 2008, pp. 231–256 and J. Littlemore, *Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style?*, "TESOL Quarterly" 2001, vol. 35(3), pp. 459–491.

<sup>2</sup> J. Littlemore, *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*, Basingstoke 2009; J. and G. Low, *Figurative thinking and foreign language learning*, Basingstoke 2006.

power in the foreign language classroom. The author claims that by drawing learners' attention to the metaphorically motivated nature of language, teachers can encourage deeper cognitive processing, which leads to more effective learning, longer retention, and by the same token the more successful interpretation and production of metaphors in foreign languages, in other words, the development of metaphoric competence in the target language. Most recently, in addition to its conceptual and linguistic dimension, metaphor has been investigated in its communicative dimension<sup>3</sup>, which means that it is equally important for teachers to promote an awareness of discourse constraints. Learners need to acquire appropriate skills that will allow them to understand new metaphorical meanings in different discourse contexts.

## 2. Conceptual metaphor theory

According to CMT, metaphor is not just a matter of language, but primarily of thought or human thought processes, which are largely metaphorical by nature<sup>4</sup>. Following Kövecses<sup>5</sup>, consider one of his examples showing how native speakers of English talk about life (metaphorically used language italicised by ZK):

'People might say that they try to give their children an education so they will *get a good start* in life. If their children act out, they hope that they *are just going through a stage* and that they *will get over it*. Parents hope that their children *won't be burdened with financial worries* or ill health and, if they face such difficulties, that they will be able to *overcome them*. Parents hope that their children will have a long life span and that they will *go far* in life. But they also know that their children, as all mortals, *will reach the end of the road*. (based on Winter, 1995, p. 235)'

All these italicised phrases, such as *to get a good start*, *to go through a stage*, *to get over something*, *to be burdened with*, *to overcome something*, *to go far in life*, and *to reach the end of the road* provide access to the concept which is not literally associated with them. Kövecses<sup>6</sup> additionally provides a list of metaphorical linguistic expressions, such as: 'he's *without direction* in life, I'm *where I want to be* in life, I'm *at a crossroads* in my life, she'll *go places* in life, he's never *let anyone get in his way*, she's *gone through* a lot in life'.

The italicised linguistic expressions above, when looked at from a distance, literally refer to the concept that is 'alien' to the conceptual domain of LIFE (the names of domains are conventionally capitalized in CMT). Outside of the specific context in the excerpt quoted by Kövecses, the italicised linguistic expressions

<sup>3</sup> G. J. Steen, *The contemporary theory of metaphor - now new and improved!*, "Review of Cognitive Linguistics" 2011, vol. 9(1), pp. 26–64.

<sup>4</sup> G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors we live by*, Chicago 1980.

<sup>5</sup> Z. Kövecses, *Metaphor: A practical introduction*, Oxford 2010, p. 3.

<sup>6</sup> Ibid.



usually evoke a scenario of JOURNEY, the concept that inherits its structure from the image schema of Directed Motion along a Path towards a Destination. We can figure out these linguistic expressions being used in more or less adventurous travel stories, which provide the natural context for them to occur in.

One should note that such vocabulary choices are not random, but rather are systematic. For example, a person who is likely to talk about his or her life being *without direction* will also be likely to talk about being *at a crossroads* before making an important decision about what to do next, or being *where they do not want to be* and perhaps wanting *a fresh start* in life. This entire range of linguistic expressions that come from the domain of JOURNEY can be used to talk about LIFE. This kind of language use has been described as relating to two conceptual domains, in this case LIFE and JOURNEY, and positing a set of mappings between them, such that some of the conceptual structure of the latter (a traveller, destinations, routes, impediments to travel, guides, the distance travelled, landmarks, crossroads, provisions) is projected into the former (a person leading a life, purposes, the means for achieving purposes, difficulties in life, counsellors in life, progress, things you gauge progress by, choices in life, material resources and talents, respectively)<sup>7</sup>. A series of events such as LIFE has its own Event Structure and participants roles. It is rather unlike JOURNEY, but still it is often metaphorically understood in terms of JOURNEY, and it is clear that such usage is different from literal usage: saying that one should *make a U-turn* in life enables language users to draw new inferences. A conceptual metaphor is thus:

*a unidirectional mapping* projecting conceptual material from one structured domain (in this case, JOURNEY [ZK]), called the *source domain*, to another one, called the *target domain* (LIFE [ZK]). When we say that the mapping is unidirectional, we mean that the construal is asymmetric: these usages construe LIFE [ZK] events as JOURNEY [ZK] events, and are not construing JOURNEY as LIFE [ZK]<sup>8</sup>.

Metaphoric mapping: a unidirectional relation between two conceptual domains (the **source domain** and the **target domain**) which sets up links (mappings) between specific elements of the two domains' structures. A conceptual connection of this kind may be further reflected in metaphoric expressions, linguistic usages of source-domain forms to refer to corresponding aspects of the target domain<sup>9</sup>.

The existence of a set of conceptual cross-domain mappings decides about a range of lexical choices which are based on linking entities, relationships, and attributes of the two domains connected by the mapping. We can thus talk about LIFE in terms of *getting a good start*, *going through a stage*, *getting over difficulties*, *overcoming something*, *going far in life*, or *reaching the end of the road*, etc. These vocabulary choices result from the conceptual metaphoric mappings. Certainly, there are limits on how much of the source is available for use in re-

<sup>7</sup> G. Lakoff, M. Turner, *More than cool reason*, Chicago 1989, pp. 3–4.

<sup>8</sup> B. Dancygier, E. Sweetser, *Figurative Language*, Cambridge 2014, p. 14.

<sup>9</sup> Ibid.

lating to the target. This is predicted by the Invariance Hypothesis<sup>10</sup>, according to which temporal sequence and aspectual stages as well as scalar and causal structure must be preserved in metaphoric mappings. In more general terms, we can map as much structure from the source domain onto the target domain as is coherent with the image-schematic properties of the target.

An event or a series of events such as LIFE, RELATIONSHIP, CAREER, or RECOVERY FROM ILLNESS, which are quite specific concepts, and in fact any long-term human activity, inherit their structure from a generic and complex metaphoric schema, often referred to as the *Location Event Structure Metaphor* (Location ESM). See below the selected mappings from Location/Motion to Event Structure<sup>11</sup>:

<b>Source: Location/Motion</b>		<b>Target: Event Structure</b>
Locations	→	States
Motion (change of location)	→	Change of state
Self-propelled motion	→	Action
Destination	→	Purpose
Forward motion	→	Progress in purposeful action
Inability to move	→	Inability to act
Impediments	→	Difficulties
Crossroads	→	Choices about action

The source is composed out of the elements of two image schemas, that is, metaphors that do not map rich knowledge onto the target, such as Force and Directed Motion along a Path towards a Destination, while the target may be any purposeful activity, or any case of causation<sup>12</sup>. Because the exact nature of the target activity or state is unspecified, the Location ESM is applicable to an infinite range of potential situations. For example, consider the way native speakers of English often talk about love<sup>13</sup>: ‘look *how far* we’ve come, we’re *at a crossroads*, we’ll just have to *go our separate ways*, we can’t *turn back* now, I don’t think this relationship is *going anywhere*, *where* are we?, we’re *stuck*, it’s been a *long, bumpy road*, this relationship is a *dead-end street*, we’re just *spinning our wheels*, our marriage is *on the rocks*, we’ve *gotten off the track*, this relationship is *foundering*’, etc. The italicised linguistic expressions above make the metaphoric mappings below manifest<sup>14</sup>:

<sup>10</sup> G. Lakoff, *The contemporary theory of metaphor*, [in:] *Metaphor and Thought*, ed. A. Ortony, Cambridge 1993, pp. 202–251.

<sup>11</sup> B. Dancygier, E. Sweetser, op. cit., p. 45.

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> Z. Kövecses, op. cit., p. 6.

<sup>14</sup> Ibid.

<b>Source: JOURNEY</b>		<b>Target: LOVE</b>
the travellers	→	the lovers
the vehicle	→	the love relationship itself
the journey	→	events in the relationship
the distance covered	→	the progress made
the obstacles encountered	→	the difficulties experienced
decisions about which way to go	→	choices about what to do
the destination of the journey	→	the goal(s) of the relationship

In both the LIFE IS A JOURNEY and LOVE IS A JOURNEY metaphors, ‘the Journey frame is a subframe of Directed Motion along a Path’<sup>15</sup> and ‘the Journey metaphors are subcases of the Location ESM [...]; they add to that more general mapping more specifics about the nature of the involvement of the participant(s)’. [...] The difference between the Location ESM per se and metaphorically construing some domain or activity as a Journey is primarily in the level of schematicity’<sup>16</sup>. In general, the relations between mappings which are subcases of the same more generic mapping reflect the relations between conceptual metaphors which are often ‘*categorical* relationships between more and less specific mappings’<sup>17</sup>.

It is also worth distinguishing between conceptual metaphor and its metaphorical linguistic expressions. The latter are just linguistic expressions that derive from the language of the more intersubjectively and cognitively accessible source domain of conceptual metaphor. Thus all the linguistic forms quoted above and used to refer to the concept of LIFE are metaphorical linguistic expressions (linguistic metaphors), whereas the corresponding conceptual metaphor that they evoke is LIFE IS A JOURNEY.

### 3. Pedagogical implications

Low is the first to argue that metaphor is highly relevant to second language learners and it has a very important role to play in the foreign language classroom<sup>18</sup>. He suggests a reformulation of Conceptual Metaphor Theory in terms of metaphoric competence and proposes a list of skills related to metaphor that learners need to harness, such as the ability to comprehend atypical phrases and

<sup>15</sup> B. Dancygier, E. Sweetser, op. cit., p. 45.

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Ibid, p. 43.

<sup>18</sup> G. Low, *On teaching metaphor*, “*Applied Linguistics*” 1988, vol. 9(2), pp. 125–147.

sentences, the ability to perceive the boundaries of conventional metaphor, or the ability to use metaphor in social interaction, but first and foremost the ability to differentiate between metaphorical and non-metaphorical use of a particular linguistic form. Littlemore expands on the notion of metaphoric competence and points to its four separate components, such as ‘the originality of metaphor production, the fluency of metaphor interpretation, the ability to find meaning in metaphor, and the speed in finding meaning in metaphor’<sup>19</sup>. Both Littlemore and Low contend that metaphoric competence differs from person to person, but Littlemore adds that the different aspects of metaphoric competence may develop separately to varying degrees of success in different learners. Later Littlemore and Low note that a degree of metaphoric competence depends on learners’ cognitive learning style<sup>20</sup>, that is, ‘a person’s habitual way of perceiving, organizing, and processing information’<sup>21</sup>. They postulate that learners with a holistic cognitive style are more competent at interpreting and producing metaphorical linguistic expressions than those with an analytic style. They also present how metaphoric competence contributes to linguistic, sociolinguistic, and discourse components of communicative competence.

In line with the two-dimensional approach to metaphor, or the distinction between linguistic and conceptual metaphor, metaphoric competence may be related primarily either to the linguistic or the conceptual level. Danesi claims that students produce texts that are ‘clothed’<sup>22</sup> in their native language grammar and vocabulary, meaning that they draw upon the conceptual structure of their native language while using their second language. Danesi concludes that in order to do away with linguistic infelicities, learners must rely on the conceptual structure of the L2 rather than their own. Conversely, Philip argues that metaphoric competence primarily refers to the linguistic dimension of metaphor rather than its conceptual dimension<sup>23</sup>. She quotes<sup>24</sup> Boers who explains that ‘knowledge of the conventional metaphoric themes of a given language does not guarantee mastery of its conventional linguistic instantiations. As it is impossible to predict exactly how a particular language will instantiate identified metaphoric themes, learners cannot employ their awareness of those metaphoric themes to ‘generate’ figurative expressions in the target’<sup>25</sup>. She con-

<sup>19</sup> J. Littlemore, *Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style?*, “TESOL Quarterly” 2001, vol. 35(3), pp. 459–491.

<sup>20</sup> J. Littlemore, G. Low, *Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability*, “Applied Linguistics” 2006, vol. 27(2), pp. 268–294.

<sup>21</sup> J. Littlemore, *op. cit.*, p. 462.

<sup>22</sup> M. Danesi, *Recent research on metaphor and the teaching of Italian*, “Italica: Bulletin of the American Association of Teachers of Italian” 1994, vol. 71, pp. 453–464.

<sup>23</sup> G. Philip, “*Drugs, traffic, and many other dirty interests*”: *Metaphor and the language learner*, RaAm6 Researching and Applying Metaphor, <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00002125/>, accessed April 24, 2016.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>25</sup> F. Boers, *Metaphor Awareness and Vocabulary Retention*, “Applied Linguistics” 2000, vol. 21 (4), pp. 553–571.

cludes that collocational patterning is more important than conceptual knowledge in the second language, but she fails to notice that although this knowledge may not prevent learners from producing unconventional but comprehensible linguistic expressions in the L2 that native speakers tend not to use, it prevents them from producing those otherwise unconventional linguistic expressions that are totally incomprehensible to native speakers.

Metaphor viewed as a cognitive process lies at the heart of human cognition and communication. Therefore, cognitive processing theories play a vital role in language learning. In this regard, the ‘levels-of-processing theory’, the ‘trace theory’, and the ‘dual coding theory’ are of crucial importance<sup>26</sup>. According to the levels-of-processing theory, ‘the deeper the level at which information is mentally processed (i.e., the more elaborate and effortful is the mental work that is done with the information), the more likely the information is to be committed to long term memory’<sup>27</sup>. Boers and Lindstromberg refer to this type of mental work as elaboration, which is considered more effective than traditional rote memorization, for example. They differentiate between two types of elaboration, semantic and structural:

- a. Semantic elaboration refers to any mental operation with regard to the meaning of a word or phrase. For example, semantic elaboration can be promoted by (mentally) connecting a new item with ones already known, embedding the item in a meaningful scenario, and/or associating the item with a mental image.
- b. Structural elaboration refers to any mental operation with regard to formal properties of a word or phrase. For example, structural elaboration can be promoted by recognition or noticing features such as affixes, peculiarities of spelling, and salient sound patterns (e.g. repetitions as in rhyme)<sup>28</sup>.

Crudely put, semantic elaboration focuses on meaning and structural elaboration centres on form. For the purpose of this paper, I propose to extend the two notions to include all constructions as symbolic form-meaning pairings, from words to sentences.

The trace theory holds that ‘repeated encounters with an item such as a linguistic expression strongly tend to entrench its traces in memory’<sup>29</sup>. According to Boers and Lindstromberg, the frequent and repetitive use of linguistic expressions is supposed to leave traces detectable even on the neuron level. The dual-coding theory maintains that ‘association (through figurative thought) of verbal information with a mental image facilitates recall’<sup>30</sup>.

Cognitive linguists describe language in terms of linguistic motivation rather than some arbitrary system. Language is not an independent and autonomous facul-

<sup>26</sup> F. Boers, S. Lindstromberg, *How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching*, [in:] *Cognitive linguistics approaches to teaching vocabulary and phraseology*, eds. F. Boers, S. Lindstromberg, Berlin 2008, p. 4.

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Ibid., pp. 11–12.

<sup>30</sup> Ibid., p. 11.

ty, but an intrinsic part of cognition<sup>31</sup>. Such imaginative cognitive abilities as metaphor and metonymy are pervasive in everyday thought and language and play a special role in providing linguistic motivations for linguistic forms and constructions.

Learners who are made aware of systematic conceptual mappings underlying many linguistic expressions – and who work actively with them – thus stand a better chance of successfully interpreting and remembering newly encountered expressions. Moreover, realization of systematic motivation leads to a deeper understanding of language and instils confidence in learners who realize they are not necessarily at the mercy of randomness<sup>32</sup>.

Systematic conceptual cross-domain mappings can be seen at work both at the semantic and the structural/formal level in language, providing systematic linguistic motivation. By way of example, I will briefly demonstrate how teachers of English can facilitate learners' interpretation and retention of newly encountered linguistic expressions and some grammatical constructions.

### 3.1. Metaphor and semantic elaboration

Basically, in order to benefit from the explanatory power of metaphor, teachers can take two routes in helping learners to 'thematically'<sup>33</sup> organise their second language lexicon, a top-down route and/or a bottom-up route. The two routes reflect two methods of reasoning and two approaches to classroom instruction: deductive and inductive, respectively.

In the deductive approach (top-down), the teacher introduces a new metaphorical concept to the students, characterized by the formula A is B, where A is the target domain of metaphor and the theme around which students build their vocabulary. The new vocabulary is meant to derive from the source domain B. The teacher then explains that only a part of B is mapped onto a part of A and, in addition, makes the students aware that A can be also conceptualised in terms of C, D, E, etc. Thus, for instance, LOVE or RELATIONSHIP is usually conceptualised in terms of JOURNEY, but also in terms of FIRE, RAPTURE, CLOSENESS, UNITY, BOND, NUTRIENT, or ECONOMIC EXCHANGE.<sup>34</sup> It is also important to realise that such terms as Relationship or Journey are primarily representations of frames<sup>35</sup>, packages of knowledge about a coherent segment of experience. A number of theorists, Croft and Cruse and Sullivan, among others,

<sup>31</sup> R. Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1: *Theoretical Prerequisites*. Stanford 1987.

<sup>32</sup> S. Nacey, *Metaphors in Learner English*. Amsterdam 2013, p. 32.

<sup>33</sup> For thematically grouping figurative language, see: F. Boers, *Metaphor awareness and vocabulary retention*, "Applied Linguistics" 2000, vol. 21(4), pp. 553–571 i Beréndi et al., *Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching*, [in:] *Cognitive linguistics approaches to teaching vocabulary and phraseology*, eds F. Boers, S. Lindstromberg, Berlin 2008, pp. 66–99.

<sup>34</sup> Teachers might want to consult Lakoff's Master Metaphor List at <http://meta-guide.com/data-processing/computational-metaphors/master-metaphor-list>, [22.02.2016].

<sup>35</sup> B. Dancygier, E. Sweetser, op. cit.

‘prefer to talk about metaphors as mappings between **frames**<sup>36</sup> rather than concepts. Hence, in order to facilitate finding metaphorical linguistic expressions, the teacher should discuss with the students or make the students discuss the conceptual structure (entities, relationships, attributes) of frames involved in the mapping, what particular aspects of frames are involved in the mapping, what inferences made in the source are transferred to the target, in a nutshell, what exactly is carried over from the source to the target. All of these classroom activities contribute to semantic elaboration. The teacher should also make the students aware of which of the metaphorical linguistic expressions coming from the source are conventional and which are not.

In the inductive approach, the teacher may distribute vocabulary lists to his or her students and make them work towards the frames and concepts involved in the mapping. If the students are given a text or texts, first of all, they should carefully read the whole text to establish its general meaning. Second, they should demarcate lexical units in the text, that is, with the teacher’s assistance, they have to decide what is the basic unit of their analysis, whether phrasal verbs, compounds, and polywords should be analysed without considering their internal structure or not. Third, they should decide which lexical units are the best candidates for metaphorical meanings on the basis of their contextual meanings contrasted and compared with their basic meanings, the latter must be codified in dictionaries of contemporary English. The best candidates are those lexical units that are somehow indirect or incongruous in the context and pose a potential threat to the coherence of the text. Consider, for example, the occurrence of the lexical unit *dead-end street* in a text on, say, a troubled relationship. A ‘dead-end street’ is certainly not a component of the Relationship frame, but it is an elaborated element of the Journey frame. Fourth, after having identified metaphor-related words in the text, the students should think about the potential frames and concepts that they evoke. Finally, once the frames and concepts have been identified, as in the case of deductive instruction, the role of the teacher is now to make the students discuss the conceptual structure of frames involved in the mapping and to guide them towards establishing a set of correspondences between the frames and concepts, summed up in the A is B formula. Following either the top-down or the bottom-up route, different types of ‘metaphor-awareness’ vocabulary exercises and activities can be devised as a means of semantic elaboration, which here for reasons of space I cannot present in detail, but a framework for which has been laid down above.

### 3.2 Metaphor and structural elaboration

Metaphor can also provide linguistic motivation for many grammatical constructions. Hence teachers’ role is to make their students aware that grammatical

---

<sup>36</sup> Ibid., p. 17.

constructions may be metaphorically motivated, though it is metonymy that performs much more significant function in explaining syntactic phenomena<sup>37</sup>. For example, English has the conventional metaphor CLOSENESS IS STRENGTH OF EFFECT<sup>38</sup>. Thus if one refers to one of their friends as *the closest friend*, it means they have ‘the strongest influence on each other’. If one is *close* to someone else, one has to take in account the effect of their actions on this person, and the closer the relationship, the stronger the effect. Here the metaphor motivates the meaning of the *closest* friend. It has a purely semantic effect. The same metaphor constitutes the underlying motivation for syntactic and morphological forms. Both the units of syntax and morphology, as they appear in linear order, show how CLOSE they are to each other. This CLOSENESS is only formal. According to Lakoff and Johnson, the CLOSENESS IS STRENGTH OF EFFECT metaphor applies to the relation between form and meaning in the following way: ‘If the meaning of form A affects the meaning of form B, then, the CLOSER form A is to form B, the STRONGER will be the EFFECT of the meaning of A on the meaning of B.’<sup>39</sup> By way of example, consider typical English ditransitive constructions, which normally allow two distinct structures, the double object (indirect and direct) and the to-dative constructions: ‘I taught Harry Greek’ and ‘I taught Greek to Harry’<sup>40</sup>. In the first sentence, *taught* and *Harry* are closer, so the effect of teaching is stronger than in the second sentence. Harry must have learned what was actually taught him, while the effect of teaching is not so obvious and certain in the second sentence. In ‘Romeo sent his girlfriend a valentine card’<sup>41</sup>, the formal closeness between *sent* and *his girlfriend* implies that she must have received the valentine card, whereas the greater formal distance between the verb and the indirect object realized by a prepositional phrase in ‘Romeo sent a valentine card to his girlfriend’ leaves some slight doubt as to whether she ever received the card.

The very same metaphor can be seen at work in many other grammatical constructions. Consider the formal distance between the main clause verb *hear* and the complement clause verb in ‘I hear him sing(ing)’ and ‘I hear that he sings/is singing’. The close formal proximity in the former renders it in terms of more direct perception. In fact, only one event is referred to. In the latter, the greater distance implies indirect experience. Note that, in this case, the two events are referred to. The same phenomena of direct and indirect experience are found in ‘I found the chair comfortable’ and ‘I found that the chair was comfortable’<sup>42</sup> re-

<sup>37</sup> B. Bierwiazzonek, *Metonymy in Language, Thought and Brain*, Sheffield 2013.

<sup>38</sup> G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors We Live By*, Chicago–London 1980.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 129.

<sup>40</sup> The example taken from *ibid.*, p. 130.

<sup>41</sup> The example borrowed from R. Dirven, M. Verspoor, *Cognitive Exploration of Language and Linguistic*, Amsterdam 1998, pp. 10–11.

<sup>42</sup> G. Lakoff, M. Johnson, *op. cit.*, p. 130.



spectively, and many other examples<sup>43</sup>. Furthermore, the CLOSENESS IS STRENGTH OF EFFECT metaphor is also applicable to causative constructions to indicate how direct the causal relationship is. By way of example, compare the causative use of ‘make/have somebody do something’ with the causative use of ‘get somebody to do’ in terms of the formal distance between the verbs in respective constructions and note how this distance reflects the strength of causation. ‘The principle at work is this: the CLOSER the form indicating CAUSATION is to the form indicating the EFFECT, the STRONGER the causal link is’<sup>44</sup>.

Still the same metaphor, CLOSENESS IS STRENGTH OF EFFECT, has an impact on morphological units in language. Lakoff and Johnson observe that the negative prefix *un-* which is closer to the adjective *happy* in ‘Harry is unhappy’ than the negative particle *not* in ‘Harry is not happy’ has a much stronger effect in ‘unhappy’ than in ‘not happy’<sup>45</sup>. The former means ‘sad’, while the latter neither ‘happy’ nor ‘sad’.

English, as well as many other languages, also has the MORE OF FORM IS MORE OF CONTENT metaphor, which derives from the COMMUNICATION IS EXCHANGE OF OBJECTS metaphor, originally known as the Conduit Metaphor<sup>46</sup>. This metaphor represents acts of communication structured by the following complex metaphor: IDEAS (MEANINGS) ARE OBJECTS, LINGUISTIC EXPRESSIONS ARE CONTAINERS, and COMMUNICATION IS SENDING. The relationship between form and content is expressed by the LINGUISTIC EXPRESSIONS ARE CONTAINERS mapping, where the meanings are the content of those containers. When people see actual containers that are small, they expect their contents to be small, and conversely when they see actual containers that are large, they usually expect their contents to be large<sup>47</sup>. For example, the MORE OF FORM IS MORE OF CONTENT metaphor shows up in politeness strategies, according to which ‘being polite is saying a bit more’<sup>48</sup>. The use of formal language characterised by wordy phrases also well illustrates this principle.

The differences in meaning that one sees in the examples above do not result from the application of special rules that students should painstakingly learn. Rather, learners should be made aware of the underlying metaphors that are naturally applicable to the form of language.

<sup>43</sup> For more examples, see: Z. Kopeć, *The Explanatory Power of Iconic Principles in Pedagogical Grammar: A Cognitive Linguistic Approach*, “Studia Neofilologiczne”, ed. P. Sznurkowski, Czestochowa 2010.

<sup>44</sup> G. Lakoff, M. Johnson, op. cit. p. 131.

<sup>45</sup> Ibid., p. 130.

<sup>46</sup> M. Reddy, *The Conduit Metaphor – a case of frame conflict in our language about language*, [in:] *Metaphor and Thought*, ed. A. Ortony, Cambridge 1979, pp. 284–297.

<sup>47</sup> G. Lakoff, M. Johnson, op. cit., p. 127.

<sup>48</sup> R. Dirven, M. Verspoor, op. cit., p. 11.

## 4. Conclusion

In this paper I have outlined the main points of Conceptual Metaphor Theory, arguing that a focus on conceptual metaphor may enable language learners to enhance the development of metaphoric competence in the target language. Metaphoric competence is acquired by means of raising learners awareness of underlying conceptual metaphors both at the semantic and formal levels of linguistic structure. In order to enable ways of discussing metaphor in the second language classroom, learners need some ‘user-friendly’ metalanguage with high explanatory power that goes far beyond a ‘that’s just the way it’s said’ type of explanation<sup>49</sup>.

It should be added that the development of metaphoric competence usually occurs from intermediate level onwards and should be correlated with progress towards language proficiency. Learners who have reached a reasonable level of language proficiency should be able to understand and produce metaphorical language. Metaphoric competence may thus be considered a factor in determining the general proficiency of second language learners.

Metaphor is a three-dimensional phenomenon. It is a matter of language, thought, and communication. Its presence in language reflects people’s ordinary and conventional way of conceptualising the world. However, its use and structure are culturally determined. Therefore understanding second language metaphors requires a familiarity with the target language culture. Teachers’ role is to draw learners’ attention to the aspects of metaphor in cross-cultural communication. Moreover, learners need to be able to deal with metaphor as it emerges in natural discourse. They need to be able to interpret newly encountered metaphorical meanings with which lexical and syntactic units are permeated in different cultures and discourse communities.

## References

- Beréndi et al, *Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching*, In *Cognitive linguistics approaches to teaching vocabulary and phraseology*, eds. F. Boers, S., Lindstromberg, Berlin 2008.
- Bierwiazzonek B., *Metonymy in Language, Thought and Brain*, Sheffield 2013.
- Boers, F., *Metaphor Awareness and Vocabulary Retention*, “Applied Linguistics” 2000, vol. 21 (4).
- Boers F., Lindstromberg S., *How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching*, [in:] *Cognitive linguistics approaches to teaching vocabulary and phraseology*, F. Boers, S. Lindstromberg (eds), Berlin 2008.
- B. Dancygier, E. Sweetser, *Figurative Language*, Cambridge 2014.
- Danesi M., *Recent research on metaphor and the teaching of Italian*, “Italica: Bulletin of the American Association of Teachers of Italian” 1994, vol. 71.

<sup>49</sup> S. Nacey, *Metaphors in Learner English*. Amsterdam 2013, p. 34.

- Danesi M., *Conceptual errors in second-language learning*, [in:] *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*, S. De Knop and T. De Rycker (eds), Berlin – New York 2008.
- Dirven R., Verspoor M., *Cognitive Exploration of Language and Linguistic*, Amsterdam 1998.
- Kopeć Z., *The Explanatory Power of Iconic Principles in Pedagogical Grammar: A Cognitive Linguistic Approach*, "Studia Neofilologiczne", ed. P. Sznurkowski, Czestochowa 2010.
- Kövecses Z., *Metaphor: A practical introduction*, Oxford 2010.
- Lakoff G., Johnson M., *Metaphors we live by*, Chicago 1980.
- Lakoff G., Turner M., *More than cool reason*, Chicago 1989.
- Langacker R., *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1: *Theoretical Prerequisites*, Stanford 1987.
- Littlemore J., *Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style?*, "TESOL Quarterly" 2001, vol. 35(3).
- Littlemore J., *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*, Basingstoke 2009.
- Littlemore J., Low G., *Figurative thinking and foreign language learning*, Basingstoke 2006.
- Low G., *On teaching metaphor*, "Applied Linguistics" 1988, vol. 9(2).
- Nacey S., *Metaphors in Learner English*, Amsterdam 2013.
- Philip G., "Drugs, traffic, and many other dirty interests": *Metaphor and the language learner*, RaAm6 Researching and Applying Metaphor, <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00002125>, accessed April 24, 2016.
- Reddy M., *The Conduit Metaphor – a case of frame conflict in our language about language*, [in:] *Metaphor and Thought*, A. Ortony (ed.), Cambridge 1979.
- Steen G. J., *The contemporary theory of metaphor – now new and improved!*, "Review of Cognitive Linguistics" 2011, vol. 9(1).

## Kompetencja metaforyczna w języku obcym

### Streszczenie

Artykuł wykazuje stosowność zastosowania teorii metafory konceptualnej w nauczaniu i uczeniu się języka angielskiego. Autor proponuje przeformułowanie i przyjęcie głównych założeń kognitywnej teorii metafory w postaci kompetencji metaforycznej jako składowej kompetencji komunikacyjnej. Metafora uzyskuje charakter trójwymiarowy: językowy, konceptualny i komunikacyjny. W ujęciu językoznawstwa kognitywnego natura języka ujawnia się w postaci struktur metaforycznie motywowanych. Metafora i metonimia mają znaczenie pierwszorzędne w uzasadnianiu i wyjaśnianiu zjawisk semantycznych i składniowych. Autor koncentruje się na przedstawieniu eksplikacyjnego potencjału metafory pojęciowej w nauczaniu języka obcego i omawia przykłady jego wykorzystania w nauczaniu angielskiego słownictwa oraz konstrukcji gramatycznych.

**Słowa kluczowe:** kompetencja metaforyczna, metafora pojęciowa/metafora językowa, komunikacja, dyskurs, motywacja semantyczna, język drugi/obcy/docelowy, procesy poznawcze, przetwarzanie języka obcego.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.15>

Anna SKOWRON

## Online component in a face-to-face grammar course: student perception of learning grammar in a blended environment

**Keywords:** CALL; learning grammar; students' perception; attitudes; Canvas Instructure; blended learning.

### Introduction

The general truth is that grammar is an indispensable part of a language and the question “how to teach it” is by no means easy to answer. Its complicated nature, together with the negative attitudes students very often have towards learning this particular language area make it a challenge for a teacher who teaches a separate grammar course and make it a constant quest for newer, more interesting and enjoyable methods of teaching. Judging on the previous studies, it can be assumed that using ICT can significantly enhance the process of grammar learning. The reasons why computer technology should be applied in language learning are numerous. One may find in the motto mentioned by Turula *If you can't beat them – join them!*<sup>1</sup> Them, i.e., digital natives who find the world connected with the World Wide Web as their natural habitat. What is more, modern technologies have changed and innovated the way people learn and ICT provides multiple learning opportunities for students to learn a language. As Yunus et al. point out: *the Internet and the World Wide Web was able to provide supplementary language activities which can help students with additional practice in specific areas of language learning*<sup>2</sup>. Among

---

<sup>1</sup> A. Turula, *Moodle'my się*, “Języki Obce w Szkole” 2010, nr 3, [http://jows.pl/sites/default/files/JOWS\\_3\\_2010.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/JOWS_3_2010.pdf), p. 59 [accessed: 2.02.2016].

<sup>2</sup> M.M. Yunus, M.A. Lubis, C.P. Lin, *Language learning via ICT: Uses, challenges and issues*, “WSEAS Transactions on Information Science and Applications” 2009, nr 6 (9),

others, they enumerate such exercises as: reading tests with comprehension questions, vocabulary tests, pronunciation exercises and grammar exercises. Bearing the above in mind, it becomes clear that incorporating ICT into a grammar course is inevitable.

## Literature Review

There are numerous studies which point out the positive impact ICT has on language learning. Warschauer & Meskill have shown that the use of computer-assisted technologies can be an effective tool for learning a language.<sup>3</sup> Pemberton, Borrego and Cohen found out that the use of ICT can create a powerful learning environment in which students are intrinsically motivated to learn and participate in classroom activities<sup>4</sup>. Similar findings are reported by Barr who points out that, despite the fact that his cohort was small, the overwhelmingly positive feedback about the use of technology was significant; he claims that it suggests that the technology impacts upon student attitudes and that it can be used for intrinsically motivating students<sup>5</sup>. What is more, Afshari et al. report that Wright suggested that academic learning accompanied by computer technology offers students much more confidence and interest in the process of exploring and learning<sup>6</sup>. Lee adds the following to the list of benefits of ICT in language learning; he claims that ICT (1) offers students opportunity for experiential learning, (2) increases motivation, (3) enhances student achievement, (4) provides students with authentic material for study, (5) encourages greater interaction, (6) emphasises individual needs, (7) allows for independence from a single source of information, and (8) enlarges global understanding<sup>7</sup>. To add more benefits to the list, Stepp-Greany enumerates them after other researchers (Brownlee-Conyers, 1996; Dwyer, 1996; McGrath, 1998; Weiss, 1994); among those benefits there are: *motivation, improvement in self-concept and mastery of*

---

<http://www.wseas.us/e-library/transactions/information/2009/29-575.pdf>, p. 1454 [accessed: 3.02.2016].

<sup>3</sup> M. Warschauer, C. Meskill, *Technology and second language learning*, [in:] *Handbook of Undergraduate Second Language Education*, ed. J. Rosenthal, New Jersey 2000, [http://www.education.uci.edu/person/warschauer\\_m/tslt.html](http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/tslt.html) [accessed: 10.04.2016].

<sup>4</sup> J.R. Pemberton, J. Borrego, L.M. Cohen, *Using interactive computer technology to enhance learning*, "Teaching of Psychology" 2010, nr 33 (2), p. 145–147.

<sup>5</sup> D. Barr, *Students and ICT: An analysis of student reaction to the use of computer technology in language learning*, "IALLT Journal of Language Learning Technologies" 2004, nr 36, <http://uir.ulster.ac.uk/5663/1/DBarr08.pdf>, p. 19–38 [accessed: 10.04.2016].

<sup>6</sup> M. Afshari, S. Ghavifekr, S. Siraj, D. Jing, *Students' Attitudes towards Computer-assisted Language Learning*, "Procedia-Social and Behavioral Sciences" 2013, nr 103, p. 852–859.

<sup>7</sup> K.W. Lee, *English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning*, "The Internet TESL Journal" 2000 nr 6 (12), <http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html>, p. 1–8 [accessed: 3.02.2016].

*basic skills, more student-centred learning and engagement in the learning process, and more active processing, resulting in higher-order thinking skills and better recall*<sup>8</sup>. The researchers are rather consistent in enumerating different benefits of using ICT in language learning, Kelm also points out that Computer Assisted Language Learning provides learners with authentic situations in which they can use language; it also promotes communication between the learners; they get feedback about their errors and it also lets students communicate and socialise with each other<sup>9</sup>.

It has to be pointed out, however, that despite the positive results of the mentioned studies in support of enhancing language courses with technology component, there are other studies which have reported less promising results. Stepp-Greany, for instance, has found out that most students preferred conventional courses to the ones with CALL component. She reported that only 48% of the participants in her study would choose a technology-enhanced course over a conventional one<sup>10</sup>. What is more, only 41.3% stated that they enjoyed the Internet activities. Other studies show that there are students who decided to discontinue L2 course with a CALL component<sup>11</sup>. Having investigated the reasons, Stracke discovered that students might have dropped this course because the instructor had not provided them with support. They also complained about the lack of printed materials and the fact that they could not see the clear relation between the face-to-face and CALL component. Moreover, she suggested that in order to make a course with CALL component successful, it is necessary to carefully plan such a course and to make sure that the students are given enough support and that the link between the face-to-face and CALL components is clearly visible<sup>12</sup>.

All in all, there have been mixed results reported on learner perception of CALL component in face-to-face language courses. It is important to note that the majority of the studies mentioned above were conducted more than a decade ago and the advances in technology, Internet accessibility and the learners themselves have changed dramatically; therefore, it is necessary to continue the investigation of learner attitudes towards the use different computer technologies in language learning.

---

<sup>8</sup> J. Stepp-Greany, *Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium*, "Language Learning & Technology" 2002, nr 6 (1), <http://llt.msu.edu/vol6num1/pdf/steppgreany.pdf>, p. 165–180 [accessed: 10.04.2016].

<sup>9</sup> O.R. Kelm, *The use of electronic mail in foreign language classes*, [in:] *Language learning online: Theory and practice in the ESL and L2 computer classroom*, ed. J. Swaffar, S. Romano, P. Markley, K. Arens, Austin 1998, [http://www.daedalus.com/downloads\\_public/llo/llo\\_standard.pdf](http://www.daedalus.com/downloads_public/llo/llo_standard.pdf), p. 141–153 [accessed: 5.03.2016].

<sup>10</sup> J. Stepp-Greany, op. cit., s. 165–180.

<sup>11</sup> N. Sagarra, G.C. Zapata, *Blending classroom instruction with online homework: A study of student perceptions of computer-assisted L2 learning*, "ReCALL" 2008, nr 20 (02), p. 208–224.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 208–224.

## The Study

The aim of the study was to find out what attitudes students have towards learning grammar in an instructional environment that combines weekly face-to-face meetings with online tasks distributed as additional homework. The research questions which were formulated for the purpose of the study are:

1. What is students' attitude towards learning grammar?
2. What is students' attitude towards online tasks being incorporated in a grammar class?
3. From the students' perspective, do online tasks affect grammar learning?

The study was administered in the context of a Practical English Grammar course. It examined students' perceptions about learning grammar in an instructional environment that combines weekly face-to-face meetings with online tasks distributed as additional homework. The data were collected through a survey designed and distributed online which reached 39 out of 90 students. The fact that the survey was delivered online might have had an impact on the results in the sense that only the students who feel comfortable about using ICT completed the survey.

The survey was distributed electronically via emails which the students used to log in the Canvas platform (Learning Management System used in the Grammar Course) and which were main channels of the teacher-student online communication. A total of 39 freshmen students of the English Philology Department at Jan Długosz University in Czestochowa, Poland completed the survey. Of these students, 74% (29) were female and 36% (10) were male. At the beginning of the 2014/2015 academic year, the students were informed that they were required to use Canvas platform to carry out a variety of online tasks distributed as additional homework. The students were also informed that in order to pass the Grammar course they were supposed to complete at least half of the online tasks offered. The tasks varied in difficulty and complexity but the students had no prior knowledge of the difficulty or complexity of a given task, i.e., they were not aware whether the next task would be more difficult or less difficult than the previous one. No prior training in using Canvas was offered, though the students were encouraged to contact the teacher in case they encountered any technical problems using the platform. 100% of the regularly attending-the-class students completed the required 50% completion of the online tasks. The survey used in the study consisted of 18 questions, 3 of which (questions 1, 2, 3) were asked to collect the statistical information about the cohort. Two open-ended questions (4,5) were intended only for those students who completed either less than a half or no online tasks. As mentioned above, the students who fulfilled the criteria of questions 4 and 5 did not participate in the survey; therefore, these questions were left blank. Out of the remaining 13 questions, 2 were multiple choice ones with multiple answers allowed. 4 questions used 5-point Likert scale



and 3 questions used 5-point scale. The survey also included 4 open ended questions; 1 of which asked students to enumerate the strategies they use in grammar learning which were not enumerated in Question 10; nobody answered this question. 1 open-ended question was asked to elicit more information about student attitudes towards the use of online tasks in a grammar class. 2 other open-ended questions (17 and 18) were asked to see what changes the students would like to introduce in their grammar class; the answers to these questions are not relevant to the current study and are not included in the analysis. The first part of the survey (questions 6–11) concentrated around the students' attitudes towards learning grammar and its importance in the process of learning English; moreover, it investigated the most popular learning strategies that student employ when learning the grammar of English. The second part of the survey (questions 12–17) focused on students' attitudes towards online tasks being an additional part of the grammar course. The survey was designed and delivered online via PollDaddy. The answers were collected in August and September 2015.

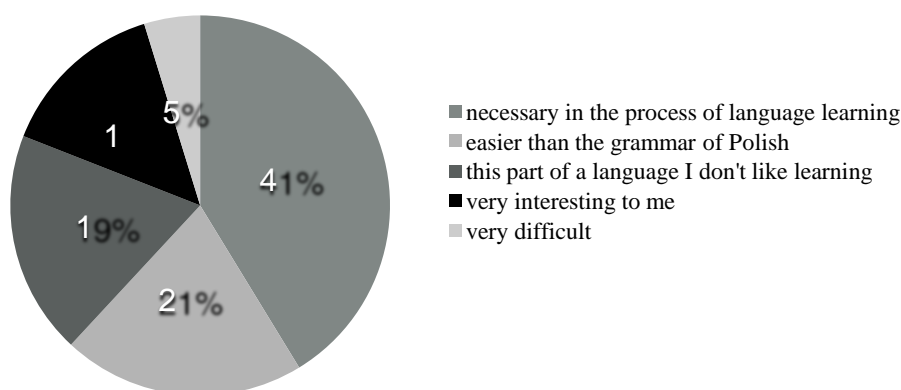
For the sake of transparency, in reporting the results of the analysis of questions 7, 8, 11, 12, the “agree” and “strongly agree” responses were combined as “agree”, whereas the “disagree” and “strongly disagree” responses were combined as “disagree”. In questions 10, 13, 15 the answers with 4 or 5 points were combined as “the most effective” (10, 13) or “the most helpful” (15) and answers with 1 or 2 points were combined as “the least effective” (10, 13) or “the least helpful” (15). For the purpose of the clarity in the data analysis, the percentages have been rounded up or down as appropriate.

Questions 6 and 7 investigated student attitudes towards learning grammar; In question 6 the respondents were asked to complete the sentence: *I find grammar...* with one or more given options. The ending that was the most popular among the students participating in the survey is: *I find grammar **necessary in the process of language learning*** (41%). On the other hand, only 5% of the respondents find grammar *very difficult*. Such attitude might have influenced their readiness and eagerness to do the online tasks as well as to complete the survey.

The great majority of respondents (95%) agree that grammar is very important in the process of language learning and 30 students (79%) disagree with the statement that it is possible to learn a language without learning its grammar. On the other hand, only 3 (8%) students participating in the survey claim that too much attention is devoted to grammar. Although the results should not be treated as representative since the cohort was small and homogenous, it may be assumed that the students perceive grammar as an important part of a language process and they treat it in a serious manner which means that they feel motivated to learn it in order to achieve proficiency in English.

The great majority of respondents (95%) agree that grammar is very important in the process of language learning and 30 students (79%) disagree with the statement that it is possible to learn a language without learning its grammar.

On the other hand, only 3 (8%) students participating in the survey claim that too much attention is devoted to grammar. Although the results should not be treated as representative since the cohort was small and homogenous, it may be assumed that the students perceive grammar as an important part of a language process and they treat it in a serious manner which means that they feel motivated to learn it in order to achieve proficiency in English.



**Figure 1.** Students' attitudes towards learning grammar

Question 8 investigated students' preferences in regard with the strategies they use when learning grammar. The strategies enumerated in question 8 were all familiar to the students due to the fact that they were all integrated in the Grammar Course the students participated in.

Apart from learning strategies, the students were asked if.. It is worth mentioning that 87% of the participants disagree with the statement that they do not learn grammar at all in contrast to only one student admitting the fact that s/he does not learn grammar at all. It shows that they are conscious learners who understand the importance of grammar in the language learning.

The majority of students participating in the survey (72%), prefer learning grammar in a classroom where the teacher explains the rules and then the students do some grammar activities. Almost the same number of students (71%) like learning grammar by discovering the rules on their own but still during a conventional in-class meeting. As far as the ICT is concerned and its use in the context of grammar learning, only 49% of the respondents declare they like doing different grammar tasks using new technologies while 31% disagree with this statement. Authentic materials and learning grammar through observing its usage is, according to the great majority of the respondents (84%), the method of learning grammar they favour the most.

Students opinions on the effectiveness of certain strategies in the process of grammar learning and their preferences in regard with more grammar practice

were investigated in Question 10. The participants were to place a given strategy on the scale from the least effective (1) to the most effective (5). In line with the findings from the previous question, the majority of the respondents (95%) find learning grammar in a traditional instructional environment most effective. Studying rules individually at home seems to be considered as less effective than participating in classes but still more effective than discovering rules on their own. Online tasks (homework) such as quizzes or forum discussions are considered as effective by 67% and 41% of the respondents respectively. The complete results are shown in *Table 1*.

The investigation of the preferred-by-students methods/strategies of learning grammar was continued in Question 11, where the respondents were asked to choose those methods which they would like to employ more frequently if given a chance. The results show that the students seem to prefer conventional courses, because when asked which strategies they would employ more frequently, the majority choose either face-to-face classes or face-to-face individual meetings with the teacher (71% and 66% respectively) to online communicative tasks, online quizzes or online meetings with the teacher (59%, 66% and 56% respectively).

**Table 1.** Students' opinions on the effectiveness of certain strategies

	1 (least effective)	2	3	4	5 (most effective)
participating in classes where the teacher explains the rules and we do activities which are then checked with the teacher	0	0	2 (5%)	11 (28%)	26 (67%)
studying the rules individually and doing exercises at home which are then checked in the classroom	2 (5%)	7 (18%)	12 (31%)	15 (38%)	3 (8%)
analysing sentences in order to discover the grammatical rules	1 (3%)	4 (10%)	11 (28%)	15 (38%)	8 (20%)
doing online quizzes (e.g. Quizizz for irregular verbs)	1 (3%)	4 (10%)	8 (20%)	12 (31%)	14 (36%)
participating in an online discussion (forum)	4 (10%)	9 (23%)	10 (26%)	12 (31%)	4 (10%)
participating in an in-class discussion	1 (3%)	3 (8%)	9 (23%)	15 (38%)	11 (28%)
writing short texts	2 (5%)	5 (13%)	7 (18%)	12 (32%)	12 (32%)

Question 12 investigated students' attitudes towards online tasks as additional homework distributed in the Practical English Grammar Course. It is important to mention that the survey was delivered online and the cohort feel very comfortable or comfortable when using the computer; therefore, it is possible to

assume that they did not encounter technical problems when doing online tasks which in consequence might have influenced their opinions in this area.

In general, the participants agree with the statements that the online tasks are useful in learning grammar and that the tasks they did enhance their understanding of particular grammatical items. What is more, the great majority of the respondents (77%) agree that online tasks allowed them to practise particular grammatical items in a context that differ from the traditional in-class grammar drills and activities.

Question 13 examined the effectiveness, in the students' opinion, of particular online tasks<sup>13</sup> in regard to their self-perceived grammar acquisition. In addition, question 14 investigated students' opinions on the correlation between the given online tasks and the grammatical material discussed during the face-to-face classes. Unsurprisingly, those tasks in which students find a clear relation with the discussed structures are considered to be most effective in grammar acquisition and vice versa. *Table 2* presents the relationship between the results of the analysis of questions 13 and 14.

**Table 3.** The relationship between the correlation between the tasks and the grammatical structures discussed and their effectiveness on grammar acquisition

task	has clear relation	most effective	can't see the relation	least effective
show and tell	20 (51%)	34 (87%)	2 (6%)	1 (3%)
powerful statistics	9 (23%)	26 (67%)	0	8 (20%)
your dream destination	6 (15%)	26 (67%)	2 (6%)	2 (5%)
photo story	4 (10%)	24 (61%)	9 (29%)	6 (16%)
create your own meme	0	16 (41%)	18 (58%)	11 (28%)

The answers to Question 15 in which the students were asked to decide which of the teacher's actions helped them the most or the least to acquire the grammatical structures practised online. In line with previous findings, the respondents favour traditional instructions given face-to-face in the classroom (90%) while 71% decide that online instructions were also helpful. The least helpful action undertaken by the teacher was, in the eyes of the students, individual tutoring done online via Skype, Hangouts, or any other channel preferred by the students. These results suggest that students may be used to traditional face-to-face tutoring and instructions and prefer them over the online ones

The aim of the final questions was to find out how students perceive the influence of online tasks they completed on the acquisition of grammatical structures discussed in the classroom and then practiced in particular online tasks. This question was an open-ended one and the respondents were asked to state in what way (if any) the online tasks influenced their understanding of grammar. 15

<sup>13</sup> All tasks are described in Appendix 1.

out of 39 students participating in the survey answered this question. Table 3 presents students' comments<sup>14</sup>.

**Table 4.** In what ways (if any) have online tasks you completed influenced your understanding of grammatical structures discussed during the face-to-face classes?

<b>Student 1</b>	<i>For me, online tasks were a new experience which diversified the grammar course but, unfortunately, I cannot unambiguously say if my grammar knowledge improved thanks to them.</i>
<b>Student 2</b>	<i>I didn't feel any improvement after completing online tasks. As for me, we get the main knowledge during classes.</i>
<b>Student 3</b>	<i>They did not influence at all.</i>
<b>Student 4</b>	<i>I know which tense to use when I recall the photograph.</i>
<b>Student 5</b>	<i>The tasks I completed allowed me to acquire grammatical structures and to learn how to use them in practice.</i>
<b>Student 6</b>	<i>They did not influence at all.</i>
<b>Student 7</b>	<i>I pay more attention to the tense I use.</i>
<b>Student 8</b>	<i>I think they helped me to consolidate my knowledge and they gave me a chance to use the language in a different, interesting way.</i>
<b>Student 9</b>	<i>They only consolidated my knowledge.</i>
<b>Student 10</b>	<i>We had more time to think and analyse.</i>
<b>Student 11</b>	<i>I think that online tasks which required cooperation with other participants allowed us to assess our individual grammar knowledge which in turn influenced the understanding of grammatical structures through analysing other people's utterances. Sharing grammatical structures which not everyone found easy also enhanced their understanding. What's more, online tasks were more pleasurable than traditional forms of learning which also facilitated grammar acquisition.</i>
<b>Student 12</b>	<i>The tasks which I completed helped me to consolidate the material discussed during classes. What is more, online tasks are more interesting and encouraging than traditional learning.</i>
<b>Student 13</b>	<i>They quite significantly helped me to understand the discussed material.</i>
<b>Student 14</b>	<i>They consolidated the material.</i>
<b>Student 15</b>	<i>We had a chance to use the grammatical structures we discussed in practice when writing in an online task</i>

As seen from the comments, one of the ways in which students perceive online tasks is through their potential to consolidate their knowledge and the fact that online tasks offer the possibility to use grammatical structures in practice, and by being something new and different, online tasks may encourage students to learn and practice grammar and they may be helpful in the process of consolidating the new knowledge.

<sup>14</sup> Except for Student 2, the comments were written in Polish and translated by the author.

## Conclusions

The results of this study show that students find online tasks as something that is attractive, new and interesting which can motivate them to explore grammar but, on the other hand, they prefer traditional face-to-face classes with face-to-face instructions and if given a chance they would eagerly participate in additional grammar classes conducted in a conventional manner.

— What is student attitude towards learning grammar?

Students feel that grammar is important in the process of language learning with 79% of the respondents believing that it is impossible to learn a language without mastering its grammar. They may prefer different strategies but they are consistent in one thing, i.e., the traditional model of instruction. Students favour face-to-face interaction with the teacher during traditional in-class meetings.

— What is student attitude towards online task being incorporated in a grammar class?

On the basis of the answers the respondents provided, it may be assumed that online tasks are a novelty that makes students interested and may simultaneously motivate them to learn and practice grammar. Yet, no great enthusiasm could be deduced from the answers. The limitation of this study may be the fact that the respondents were not asked if they would participate again in a grammar course with an online component if given such a choice.

— From students' perspective, do online tasks enhance grammar learning?

In line with previous findings, it is very important to mention the fact that it is critical to carefully plan a face-to-face course with an online component; not only is it crucial to provide students with comprehensive teacher and document guidance, they should also see the clear relation between the face-to-face and online components<sup>15</sup>. As shown in the results, when students can see the clear link between the online task and the structure being practised in the face-to-face classes, they feel the immediate correlation between the task and its effectiveness in the process of grammar learning.

The following lesson has been drawn from this study: online component can be motivating, yet in order not to interfere but enhance grammar learning it is crucial to carefully plan such a face-to-face Grammar Course with an online component. This conclusion will help to maximise the potential of using technology to enhance grammar teaching in the future.

---

<sup>15</sup> E. Stracke, *A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment*, "ReCALL" 2007, nr 19, p. 57–78, cit. in: N. Sagarra, G.C. Zapata.

## References

- Afshari M., Ghavifekr S., Siraj S., Jing D., *Students' Attitudes towards Computer-assisted Language Learning*, "Procedia-Social and Behavioral Sciences" 2013, nr 103; <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.407>.
- Barr D., *Students and ICT: An analysis of student reaction to the use of computer technology in language learning*, "IALLT Journal of Language Learning Technologies" 2004, nr 36, <http://uir.ulster.ac.uk/5663/1/DBarr08.pdf> [accessed: 10.04.2016].
- Brownlee-Conyers J., *Voices from networked classrooms*, "Educational Leadership" 1996, nr 54 (3).
- Dwyer D., *A response to Douglas Noble: We're in this together*, "Educational Leadership" 1996, nr 54 (3).
- Kelm O.R., *The use of electronic mail in foreign language classes*, [in:] *Language learning online: Theory and practice in the ESL and L2 computer classroom*, ed. J. Swaffar, S. Romano, P. Markley, K. Arens, Austin 1998, [http://www.daedalus.com/downloads\\_public/llo/llo\\_standard.pdf](http://www.daedalus.com/downloads_public/llo/llo_standard.pdf) [accessed: 5.03.2016].
- Lee K. W., *English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning*, "The Internet TESL Journal" 2000, nr 6 (12), <http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html> [accessed: 3.02.2016].
- McGrath B., *Partners in learning: twelve ways technology changes the teacher-student relationship*, "Technological Horizon in Education" 1998, nr 25 (9).
- Pemberton J. R., Borrego J., Cohen L. M., *Using interactive computer technology to enhance learning*, "Teaching of Psychology" 2010, nr 33 (2).
- Sagarra N., Zapata G.C., *Blending classroom instruction with online homework: A study of student perceptions of computer-assisted L2 learning*, "ReCALL" 2008, nr 20 (02); <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344008000621>.
- Stepp-Greany J., *Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium*, "Language Learning & Technology" 2002, nr 6 (1), <http://lt.msu.edu/vol6num1/pdf/steppgreany.pdf> [accessed: 10.04.2016].
- Stracke E., *A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment*, "ReCALL" 2007, nr 19.
- Turula A., *Moodle'my się*, "Języki Obce w Szkole" 2010, nr 3, [http://jows.pl/sites/default/files/JOwS\\_3\\_2010.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/JOwS_3_2010.pdf) [accessed: 2.02.2016].
- Warschauer M., Meskill M.C., *Technology and second language learning*, [w:] *Handbook of Undergraduate Second Language Education*, red. J. Rosenthal, New Jersey 2000, [http://www.education.uci.edu/person/warschauer\\_m/tslt.html](http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/tslt.html) [accessed: 10.04.2016].
- Weiss J., *Keeping up with the research*, "Technology and Learning" 1994, nr 14 (5).

- Wright J.M., *Web-based versus in-class: An exploration of how instructional methods influence postsecondary students' environmental literacy*, "The Journal of Environmental Education" 2008, nr 39 (2).
- Young S. S. C., *Integrating ICT into second language education in a vocational high school*, "Journal of Computer Assisted Learning" 2003, nr 19 (4).
- Yunus M.M., Lubis M.A., Lin C.P., *Language learning via ICT: Uses, challenges and issues*, "WSEAS Transactions on Information Science and Applications" 2009, nr 6 (9), <http://www.wseas.us/e-library/transactions/information/2009/29-575.pdf> [accessed: 3.02.2016].

## **Element „online” na tradycyjnych zajęciach z gramatyki praktycznej języka angielskiego – podejście studenta do uczenia się gramatyki w środowisku typu “blended”**

### **Streszczenie**

Badanie przeprowadzone przez autorkę miało na celu przeanalizowanie stosunku studentów I roku filologii angielskiej do uczenia się gramatyki języka angielskiego na zajęciach, które składały się z cotygodniowych spotkań face-to-face oraz zadań online, które studenci otrzymywali jako dodatkowe zadania domowe. Oprócz poznania stosunku studentów do uczenia się gramatyki przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii, autorka chciała poznać ich opinię na temat tego, jaką rolę, i czy w ogóle, odgrywają nowoczesne technologie w ułatwieniu uczenia się gramatyki.

Postawy i poglądy studentów zostały zmierzone za pomocą ankiety internetowej, którą studenci otrzymali do wypełnienia po zakończeniu roku akademickiego 2014/2015. Wyniki wskazują, między innymi, na to, że studenci mają bardzo poważny stosunek do nauki gramatyki i zdają sobie sprawę z jej znaczenia w procesie uczenia się języka oraz mają pozytywne nastawienie do korzystania z zadań online w ramach kursu z gramatyki. Wyniki pokazują, że studenci są gotowi na obecności elementu online w tradycyjnym kursie face-to-face, jednak podkreślają znaczenie i potrzebę wyraźnej korelacji między zadaniami online a strukturami gramatycznymi omawianymi podczas zajęć face-to-face.

**Słowa kluczowe:** CALL, uczenie gramatyki, podejście, Canvas Instructure, nauczanie typu blended.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.16>

Katarzyna MAZUR-KAJTA  
Agnieszka PATERSKA-KUBACKA

## Ekonomiczny wymiar nauczania języka chińskiego

**Słowa kluczowe:** język chiński, nauka języka obcego, popyt i podaż na naukę języka chińskiego.

### Wprowadzenie

Wśród osób uczących się języków obcych język chiński staje się coraz bardziej popularny. Prognozy z 2008 roku wskazywały, iż w 2010 roku na świecie będzie uczyło się tego języka już około 100 mln osób<sup>1</sup>. Wzrost zainteresowania tym językiem, choć z dużym opóźnieniem w stosunku do krajów Europy Zachodniej, dotarł również do Europy Środkowej i Wschodniej, w tym do Polski. Wpływ na to miały nie tylko wymienione przez Chińskie Państwowe Biuro ds. Międzynarodowej Promocji Języka Chińskiego (国家汉办, *Guojia Hanban* określane w skrócie jako *Hanban*) zmiany „kierunku nauczania języka chińskiego, z hermetycznego na ogólnodostępny, powszechny i praktyczny”<sup>2</sup>, ale przede wszystkim pozycja gospodarcza Chin oraz silna wiara w opłacalność stosunków gospodarczych z tą częścią świata. Dlatego też nauczanie-uczenie się języka chińskiego traktowane może być jako inwestycja w kapitał ludzki, tj. inwestycja w sensie ekonomicznym dotycząca planowanych przyszłych korzyści. Samo określenie „ekonomiczny” rozumiane może być jako wymagający niewielkiego nakładu sił i środków – minimalizowanie czy też optymalizowanie tych nakładów; jako odnoszący się do ekonomii, a więc redystrybucji dóbr – procesu gospodarowania; lub też powiązany z gospodarką – działalnością gospodarczą człowieka<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> *Bergshire Encyclopedia of China*, Massachusetts 2009, s. 495.

<sup>2</sup> 国际汉语教学通用课程大纲 – Międzynarodowy Program Nauki Języka Chińskiego, 国家汉办孔子学院总部, 外语教学与研究出版社, 北京 2010, s. II.

<sup>3</sup> Por. *Encyklopedia PWN*, <http://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/ekonomia.html> [dostęp: 11.11.2014]; *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/ekonomiczny.html> [dostęp: 11.11.2014].

W niniejszym artykule autorki podjęły próbę naświetlenia wymiarów ekonomicznych nauczania języka chińskiego w Polsce, omawiając kolejno proces dążenia do zmniejszenia nakładu sił niezbędnych do opanowania języka chińskiego (również przez Chińczyków) oraz popyt i podaż nauki tego języka.

## 1. Dążenie do zmniejszenia nakładu sił niezbędnych do opanowania języka chińskiego

W nauce języka chińskiego najbardziej czasochłonna i kapitałochłonna jest nauka pisania znaków chińskich. Nie dotyczy to wyłącznie obcokrajowców pragnących zgłębić tajniki tego języka, ale również samych Chińczyków, którzy będąc w wieku uczniów z pierwszych klas szkoły podstawowej, nie są jeszcze w stanie przeczytać gazety (odczytać zapisanych znaków), z powodu zbyt małej znajomości ideogramów, tj. braku umiejętności łączenia obrazu/znaku z odpowiadającą mu wymową i znaczeniem.

*Wielki słownik języka chińskiego* (汉语大字典) ukazuje, iż w użytku jest 54 678 znaków chińskich. Nie jest to jednak ani liczba wszystkich sklasyfikowanych do tej pory znaków, ani też liczba hieroglifów, którymi posługuje się każdy mieszkaniec Chińskiej Republiki Ludowej. Obecnie przeciętny Chińczyk używa zbioru znaków pomiędzy 3 500 a 7 000<sup>4</sup>.

Znaki języka chińskiego wielokrotnie ewaluowały. Na przestrzeni wieków przechodziły następujące formy ekonomizacji – ujednoczeń ukazanych w ramach głównych stylów kaligraficznych:

1. Jiaguwen (甲骨文) – forma zapisu znaków rytych w kościach wróźebnych (na łopatkach ssaków parzystokopytnych bądź skorupach żółwi) za czasów dynastii Shang (商)<sup>5</sup>. Charakteryzowały je głównie linie twarde i cienkie, brak jednolitego rozmiaru, brak ujednoczonego sposobu zapisu – znaki o tym samym znaczeniu mogły się wizualnie różnić w zależności od wykonującego je autora.
2. Jinwen (金文) – znaki ryte w brązie za czasów dynastii Zhou (周)<sup>6</sup>. Charakteryzowały je głównie grubsza linia, większy format, bardziej zaokrąglone linie, bardziej ujednoczony wzór, linie pionowe w rozwoju, brak jednolitego rozmiaru.
3. Zhuanshu (篆书) – pismo pieczęciowe ryte w kamieniu w okresie Wiosen i Jesieni (春秋代)<sup>7</sup> i Walczących Królestw<sup>8</sup> (战国时代) – Duże Zhuan

<sup>4</sup> Por. 《系统学汉字》李大遂编著 华语教学出版社 北京2005.

<sup>5</sup> 1600–1046 r. p.n.e.

<sup>6</sup> 1046–771 r. p.n.e.

<sup>7</sup> 770–476 r. p.n.e.

<sup>8</sup> 475–221 r. p.n.e.

(大篆) oraz za czasów dynastii Qin (秦)<sup>9</sup> – Małe Zhuan (小篆), w których bardziej zwracano uwagę na formę estetyczną, harmonijne linie kresek. Charakteryzowały je głównie gruba kreska, drobniejsze znaki, rozwój ujednoliconego kształtu, struktura całego znaku w prostokącie pionowym.

4. Lushu (隶书) – pismo kancelaryjne ryte w bambusie od czasów dynastii Han (汉)<sup>10</sup>, likwidujące linie krzywe. Charakteryzowały je głównie struktura prostokąta poziomego, prosta struktura, faliste zakończenia.

Od czasów dynastii Wei (魏)<sup>11</sup> i dynastii Jin (晋)<sup>12</sup> znaki zaczęto stawiać tużem na papierze.

- 5a. Kaishu (楷书) – pismo wzorcowe nauczane obecnie jako standardowe w szkołach. Charakteryzuje je głównie struktura prosta i zbita, brak „fal”, tzw. „twarde haki” kończące kreski składowe, przejrzystość struktury.

- 5b. Caoshu (草书) – pismo szybkie trawiaste, ukazujące tendencję do łączenia kresek składowych. Charakteryzuje się głównie „samodzielnością” linii.

6. Xingshu (行书) – pismo o bardziej uproszczonej formie, gdzie znaki pisane są również bez przerywania – „pismo szybkich gestów”. Charakteryzuje je głównie płynność.

Pierwsze trzy z wymienionych stylów kaligraficznych uznawane są za starożytny, a pozostałe za współczesne, tj. nadal powszechnie stosowane. Przykłady stylu starożytnego i współczesnego przedstawiają fotografie.

Podsumowując, należy stwierdzić, że ewolucja pisma chińskiego sprowadzała się głównie do tego, by znaki były bardziej ustandaryzowane, podobnej wielkości niezależnie od ilości kresek składowych, tworzone na bazie prostokąta, proporcjonalne i równomiernie względem siebie rozłożone, a więc łatwiejsze w identyfikacji, szybsze w odczytaniu i zapisaniu (z uwagi na zmianę podłoża, na którym były ryte/pisane – m.in.: kości, kamieniu, metalu, bambusie, papierze) oraz przyjemniejsze w odbiorze dla oka, a przede wszystkim minimalizujące zaangażowanie sił własnych w ich pamięciowe i manualne opanowanie.

Powstawanie kolejnych stylów i ujednocianie w ich ramach znaków chińskich oraz społeczno-gospodarcza sytuacja kraju (jedynie zamożni, a następnie „uprzywilejowani” mogli pozwolić sobie finansowo i czasowo na studiowanie tekstów pisanych) nie sprzyjało uprzystępnianiu uczenia się nadal skomplikowanych znaków w edukacji masowej.

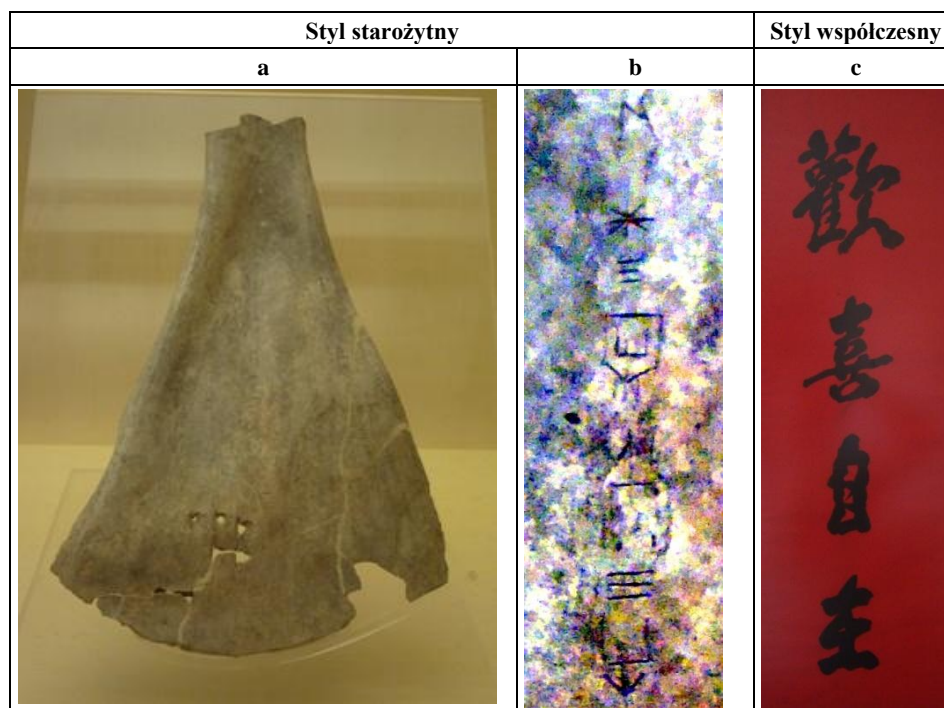
W XX wieku wprowadzono kolejne znaczące uproszczenia w zapisie znaków, polegające na zmniejszeniu liczby kresek składowych. Znak chiński jest kombinacją tych kresek, w związku z tym znaki współczesne podzielić można na nieuproszczone (繁体字) – stosowane nadal jedynie w Hongkongu i na Tajwanie, oraz uproszczone (简体字). Przykłady znaków nieuproszczonych i uproszczonych prezentuje tabela 1.

<sup>9</sup> 221–206 r. p.n.e.

<sup>10</sup> 206 r. p.n.e.–220 r. n.e.

<sup>11</sup> 220–265 r.

<sup>12</sup> 265–420 r.



**Fot.** Styl starożytny: fot. a – kość smocza (łopatka ssaka parzystokopytnego) ze znakami stylu jia-guwen, fot. b – powiększenie środkowej części zdjęcia 1a; styl współczesny: fot. c – kaligrafia noworoczna. Zestawienie własne. Źródło: fot. K. Mazur-Kajta.

**Tabela 1.** Przykłady wybranych znaków nieuproszczonych i uproszczonych

Znak nie-uproszczony	Liczba kresek składowych	Znak uproszczony	Liczba kresek składowych	Znaczenie polskie
書	10	书	4	książka
雲	12	云	4	chmura
國	11	国	8	kraj
門	8	门	3	drzwi
開	12	开	4	otwierać
蘭	20	兰	5	orchidea
萬	12	万	3	10 tys.
馬	9	马	3	koń

Źródło: zestawienie własne

W 1935 roku wprowadzono 324 znaki uproszczone, następnie w 1956 roku oficjalnie wprowadzono schemat uproszczeń znaków chińskich (汉字简化方案) obejmujący symplifikację 515 znaków. Proces ten kontynuowany był następnie w 1964 roku, w którym wydano pełną listę znaków uproszczonych

(简化字总表) obejmującą 2 238 pozycji oraz 14 uproszczonych komponentów (elementów głównych znaków). Kolejną dodatkową listę opublikowano w 1977 roku, następnie w 1986 roku rozpropagowano nową listę uproszczeń, w której tylko nieliczne znaki powróciły do swej pierwotnej rozszerzonej formy<sup>13</sup>. „Nowe” znaki, pomimo łatwiejszego i szybszego ich zapisu, wielokrotnie krytykowane były za to, iż wprawdzie łatwiej je zapisać, ale trudniej odgadnąć ich znaczenie, ponieważ mniejsza ilość kresek składowych coraz bardziej oddala je od skojarzeń z przedmiotem odzwierciedlanym, co zaprezentować można na poniższym przykładzie (tabela 2).

**Tabela 2.** Znak żółw w zapisie uproszczonym i nieuproszczonym

Znaczenie	Znak nieuproszczony	Znak uproszczony
Żółw	龜	龟

Źródło: zestawienie własne.

Wprowadzenie kolejnych po sobie uproszczeń, w zakresie ilości kresek składowych, doprowadziło do sytuacji, że pragnąc uchodzić za osobę dobrze wykształconą i obytą w sztuce (dotyczy to m.in. kaligrafii chińskiej), należy znać zarówno ich nieuproszczoną, jak i uproszczoną wersję.

Na początku XX wieku wielu zorientowanych na zachodnie prądy intelektualistów chińskich zaczęło popierać ideę zlikwidowania znaków i zastąpienia ich alfabetem. Nie był to nowy pomysł: po raz pierwszy wykorzystali go Mongołowie (dynastia Yuan, 元)<sup>14</sup>, zapisując chińskie słowa alfabetem *‘phags-pa*<sup>15</sup>. Następnym był Mateo Ricci, włoski jezuita, który w późnym okresie panowania dynastii Ming (明)<sup>16</sup> przebywał na dworze cesarskim w Chinach. Wynałazł schemat romanizacji języka chińskiego, który miał przede wszystkim służyć obcokrajowcom jako pomoc w nauce tego języka. Później, w XIX wieku, działający na terenie Chin misjonarze używali wielu różnych systemów opartych na alfabecie romańskim, by zapisać lokalne dialekty/języki mniejszości etnicznych. Pierwszym rodzimym wynalazkiem w tej dziedzinie był *guanhua zimu* (官话字母) – „mandaryński alfabet”. Jego twórca – Wang Zhao (王照)<sup>17</sup> – wzorował swój wynalazek na japońskim sylabariuszu *kana*, z którym zapoznał się podczas pobytu w Japonii. „Literary” były zbudowane z elementów konstrukcyjnych chińskich znaków. System Wang Zhao miał szansę stać się popularny, ponieważ autor z niemałym sukcesem rozpropagował go w niektórych częściach

<sup>13</sup> Por. *Encyclopedia of Contemporary Chinese Culture*, red. E.L. Davis, London – New York 2005, s. 764–765.

<sup>14</sup> 1279–1368 r.

<sup>15</sup> Alfabet służący do zapisywania języka mongolskiego, wynaleziony przez tybetańskiego mnicha ‘Phags-pa (1235–1280). Źródło: *Encyclopædia Britannica*, <http://www.britannica.com/biography/Phags-pa> [dostęp: 24.03.2016].

<sup>16</sup> 1368–1644 r.

<sup>17</sup> 1859–1933 r.

północnych Chin. Niestety, już w 1901 roku został oficjalnie zakazany przez chiński rząd. Został wykorzystany przez innego uczonego tamtej epoki – Lao Naixuana (劳乃宣) – do zapisania dwóch dialektów Wu (używanych w Ningbo – 宁波 i Suzhou – 苏州)<sup>18</sup>.

W czasie istnienia Republiki Chińskiej (1911–1949) zmieniono nieco koncepcję dotyczącą potrzeby wynalezienia alfabetu: nie miał on już zastąpić znaków, ale stać się pomocą naukową, „wygodnym narzędziem pedagogicznym”, służącym ułatwieniu nauki języka chińskiego i znaków. Stało się jasne, że rząd nie zamierza użyć *guanhua zimu* jako samodzielnego systemu zapisu języka, a jedynie uczyni go środkiem do nauki poprawnej wymowy. W 1930 roku oficjalnie zmieniono jego nazwę na *Zhuyin fuhao* (注音符號 – dosłownie: „symbole do zapisu fonetycznego”), by podkreślić jego pomocniczą jedynie rolę. Wkrótce okazało się, że ów system ma sporo wad: jest trudny do nauczenia, zapisania, zapamiętania i trudny do drukowania. Nadal zatem potrzebny był nowoczesny system oparty na łacińskim alfabecie<sup>19</sup>.

Konkurencją dla *Zhuyin fuhao* mógł stać się wynaleziony przez liberalnych i lewicowych intelektualistów w latach dwudziestych XX wieku *Guoyu luomazi* (国语罗马字). Był to pierwszy system latynizacji języka chińskiego, który otrzymał oficjalne poparcie rządu. Już po kilku latach okazało się jednak, że jako system mający zastąpić tradycyjny zapis poniósł klęskę. Przyczyn niepowodzenia upatruje się między innymi w tym, że rząd nie dość mocno promował *Guoyu luomazi*. Podobno był on również trudny do przyswojenia ze względu na skomplikowany system zaznaczania tonów. Być może jednak najważniejszym powodem było to, że system *Guoyu luomazi* był przez wielu postrzegany jako produkt elitarnej grupy i nie zyskał powszechnego poparcia<sup>20</sup>. Nieco dłużej powodzeniem cieszył się *latinxua sin wenz* (拉丁化新文字). Tę metodę alfabetyzacji języka chińskiego stworzyli w ZSRR chińscy i radzieccy lingwiści, by pomóc w nauce języka chińskim robotnikom przebywającym na emigracji w Związku Radzieckim. Na skalę lokalną odnieśli sukces. W odróżnieniu od *Guoyu luomazi*, który był oparty tylko na pekińskiej odmianie chińskiego, w przypadku *latinxua sin wenz* bazę stanowił zbiór wspólnych cech kilku dialektów północnych. Najbardziej kontrowersyjną cechą systemu *latinxua* jest brak oznaczenia tonów. Oznaczenia tonalne były stosowane jedynie w takich przypadkach, gdy z podobnych sylab zbudowane były różne słowa, a kontekst nie dość wyraźnie wskazywał, które to z nich. Twórcy metody uznali, że zaznaczenie tonów jest zbędne i stanowiłoby tylko dodatkową trudność w przyswojeniu *latinxua sin wenz*. Kilka lat później chińsko-radziecki wynalazek dotarł do Chin, gdzie jednym z największych jego fanów był Lu Xun (鲁迅<sup>21</sup>) – literat, ojciec

<sup>18</sup> J. Norman, *Chinese*, Cambridge 2008, s. 257–258.

<sup>19</sup> Tamże, s. 258–259.

<sup>20</sup> Tamże, s. 259–260.

<sup>21</sup> 1881–1936 r.

chińskiej prozy. Lu Xun uważał, że *latinxua* może stać się bardzo efektywną metodą walki z analfabetyzmem mas. Problem dostrzegał jedynie w tym, że oparty na północnych dialektach system może nie sprawdzić się na południu Chin, dlatego postulował stworzenie lokalnych wariantów *latinxua*. Jego idea spotkała się z szerokim poparciem i w latach 30. rzeczywiście powstało próbnie kilka dialektalnych wariantów *latinxua*<sup>22</sup>.

Ponieważ w grupie twórców *Lainxua sin wenz* był również Qu Qiubai (瞿秋白)<sup>23</sup>, jeden z pierwszych członków i liderów Komunistycznej Partii Chin, system był od początku ściśle z tą partią związany. Promowano go na terenach, które znajdowały się pod kontrolą KPCh (przygraniczne tereny prowincji Shanxi 陕西, Gansu 甘肃 i Ningxia 宁夏), uczono rolników i żołnierzy posługiwać się nim, a nawet zaczęto wydawać gazety i podręczniki w *latinxua*. Komuniści podkreślali jego wielką rolę jako środka służącego do walki z analfabetyzmem, jednak nie zamierzali od razu zastępować nim znaków. Likwidację chińskich znaków miał poprzedzić długi okres przejściowy, w czasie którego pismo miało zostać uproszczone, by łatwiej było się go nauczyć. W latach 40. ze względów politycznych KPCh przestała popierać *latinxua*. W konsekwencji, kiedy w 1949 roku komuniści zawładnęli całym państwem chińskim, kwestia reformy pisma wciąż była nierozwiązana. Odłożono na czas nieokreślony decyzję o likwidacji znaków, a w zamian zajęto się ich upraszczaniem. Stworzony pod koniec lat 50. *Hanyu Pinyin* (Hànyǔ pīnyīn, 汉语拼音) miał więc z zasady być instrumentem pomocniczym w nauczaniu języka, a nie autonomicznym systemem jego zapisu<sup>24</sup>.

Po 1900 roku, aby ustandaryzować wymowę znaków chińskich, stworzono listę symboli fonetycznych opartych na piśmie chińskim. Pomysł ten zaczerpnięto z języka japońskiego (sylabariusza kana), tworząc system fonetyczny „półalfabetyczny” *Zhuyin zimū/Zhuyin fuhào* (注音字母/注音符号) nazywany potocznie *Bopomofo* (ㄅㄆㄇㄏ). Po utworzeniu Chińskiej Republiki Ludowej (1949) wdrożono kolejny proces upraszczający, który dotyczył wprowadzenia systemu fonetycznego przy użyciu liter alfabetu łacińskiego, tak aby każdemu znakowi przyporządkowany był zapisany dźwięk, a więc ułatwienie w identyfikacji piktogramu z jego wymową. W latach 1979<sup>25</sup>/1985<sup>26</sup> wprowadzono system romanizacji *Hanyu Pinyin* (汉语拼音), który był szczególnie pomocny dla obcokrajowców znających alfabet łaciński, ale również, niezależnie od narodowości, dla użytkowników telefonów komórkowych (usługi SMS) oraz komputerów (klawiatury komputerowej).

Przykłady obu systemów fonetycznych prezentuje tabela 3.

<sup>22</sup> J. Norman, dz. cyt., s. 261.

<sup>23</sup> 1899–1935 r.

<sup>24</sup> J. Norman, dz. cyt., s. 262–263.

<sup>25</sup> Por. *Encyclopedia of Modern China*, red. D. Pong, Detroit – New York – San Francisco – New Haven, Conn – Waterville, Maine – London 2009, s. 431–433.

<sup>26</sup> Por. *Encyclopedia of Contemporary Chinese Culture*, red. E.L. Davis, London – New York 2005, s. 782–783.

Tabela 3. Słowo żółw w zapisie fonetycznym *Zuyin zim* oraz *Hanyu Pinyin*

Znaczenie	Zapis graficzny		Zapis fonetyczny	
	Znak nieuproszczony	Znak uproszczony	Zuyin zim	Hanyu Pinyin
Żółw	龜	龟	ㄍㄨㄟ [g u ei]	guī

Źródło: zestawienie własne.

Ważnym uproszczeniem w nauce języka chińskiego było również wprowadzenie w 1920 roku powszechności języka narodowego. Jackues Pimpaneau wymienia dwa rodzaje występujących pisanych języków chińskich: „język mówiony (*baihua*), dający się wprawdzie zapisać znakami, lecz stosowany jedynie w niektórych gatunkach literatury mówionej, w powieściach czy sztukach teatralnych, oraz język pisany, zwany klasycznym (*wenyan*), służący do sporządzania wszystkich pozostałych tekstów – historycznych, filozoficznych, urzędowych itd. Liczba znaków pisma klasycznego jest większa niż mówionego i w wielu wypadkach wyraźnie zróżnicowana znaczeniowo”<sup>27</sup>. Język pisany *baihua* był powszechnie rozumiany, natomiast pisany język literacki *wenyan* był dużo trudniejszy i często w ogóle nierozumiany przez przeciętnego Chińczyka. Przejście z klasycznego *wenyan* na powszechnie zrozumiałą *baihua* było kolejnym krokiem w celu ogólnonarodowego uprzyśpieszenia języka pisanego.

Kolejnym ważnym krokiem, skierowanym głównie do nauczycieli i uczniów języka chińskiego – obcokrajowców, było, począwszy od 2007 roku, opracowanie przez Hanban i Instytut Konfucjusza Międzynarodowego Programu Nauki Języka Chińskiego (国际汉语教学通用课程大纲)<sup>28</sup>, mającego na celu standaryzację nauczania języka chińskiego na świecie. Program ten, nawiązując do czterech składników kompetencji językowych: wiedzy (fonologii, znaków i słów, gramatyki, funkcji, tematyki i dyskursu), umiejętności (słuchania, mówienia, czytania i pisania), świadomości kulturowej (znajomości i rozumienia kultury, świadomości międzykulturowej i globalnej) oraz strategii (zaangażowania, uczenia, komunikacji, zasobów i interdyscyplinarności), wyszczególnił 5 poziomów kompetencji języka. W ramach tych poziomów rozróżniono cele szczegółowe, zagadnienia do nauki oraz przykładowe zastosowania – listy znaków chińskich niezbędnych do opanowania na danym poziomie kompetencji. Program ten jest przystępnym rozwiązaniem, nie tylko tworzy standardy, jakimi charakteryzować się winny nowo pisane podręczniki do nauki języka chińskiego oraz scenariusze lekcyjne, ale przede wszystkim ma na celu ułatwienie i przyspieszenie ich opanowania poprzez dobór odpowiednich znaków i struktur gramatycznych na poszczególnych poziomach nauki tego języka.

<sup>27</sup> J. Pimpaneau, *Chiny, kultura i tradycje*, Warszawa 2001, s. 183.

<sup>28</sup> Por. 国际汉语教学通用课程大纲 – Międzynarodowy Program Nauki Języka Chińskiego, 国家汉办孔子学院总部, 外语教学与研究出版社, 北京2010.



## 2. Popyt i podaż na naukę języka chińskiego w Polsce

Ze zmniejszaniem nakładu sił niezbędnych do opanowania języka silnie skorelowana jest również dostępność do jego nauki – do materiałów edukacyjnych i miejsc, w których, oraz osób, od których można uzyskać wiedzę. Zakład Sinologii Uniwersytetu Warszawskiego, jako pierwszy w Polsce, prowadził zajęcia (od 1933 roku) tematycznie związane z językiem i kulturą Chin. Jeszcze w latach 90. z językiem tym kojarzone były jedynie, oprócz uczelni warszawskiej: Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu (na którym z powodu braku wystarczającej liczby chętnych do studiowania na kierunku sinologia kierunek ten uruchamiany był co drugi rok, zamiennie z lingwistyką) oraz studia dalekowschodnie na Uniwersytecie Jagiellońskim. Zainteresowanie kształceniem na tym kierunku studiów cały czas ma tendencję wzrostową. W roku 2008 tylko na Śląsku (województwa: dolnośląskie, opolskie i górnośląskie) można było uczyć się języka chińskiego na 5. uczelniach wyższych (tabela 4), a także w prywatnych szkołach językowych.

**Tabela 4.** Śląskie uczelnie wyższe prowadzące w dniu 4.01.2008 r. zajęcia z języka chińskiego

Nazwa uczelni	Zajęcia z języka chińskiego	Data rozpoczęcia pierwszych zajęć	Ilość grup	Liczba spotkań w tygodniu	Czas trwania zajęć (podczas jednego spotkania)	Odpłatność
Uniwersytet Śląski	Tylko dla studentów filologii UŚ, tryb wieczorowy, specjalność: j. angielski, program tłumaczenie j. chińskiego	2005 r.	1	4	2 × 45 min co semestr, przez 2 lata	Semestr studiów wieczorowych 2500 PLN
Uniwersytet Wrocławski	Zajęcia z języka chińskiego	ok. 2006 r.	2	2	2 × 45 min co semestr, przez 2 lata	500 PLN
Politechnika Opolska	Tylko dla studentów PO	III 2007 r.	6	1	2 × 45 min co semestr	Dla studentów PO nieodpłatne Ponadto w semestrze letnim 2007 r. odbywały się zajęcia również dla osób spoza PO, odpłatność wynosiła ok. 700 PLN

**Tabela 4.** Śląskie uczelnie wyższe... (cd.)

Nazwa uczelni	Zajęcia z języka chińskiego	Data rozpoczęcia pierwszych zajęć	Ilość grup	Liczba spotkań w tygodniu	Czas trwania zajęć (podczas jednego spotkania)	Odpłatność
Uniwersytet Opolski	Tylko dla studentów UO (w ramach lektoratu j. obcego i dla chętnych uczących się chińskiego dodatkowo)	X 2007 r.	3	2	2 × 45 min co semestr	W ramach lektoratu j. obcego brak opłat. Dla studentów, którzy uczą się chińskiego dodatkowo 200 PLN
Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu	Zajęcia z języka chińskiego	X 2007 r.	1	1	2 × 45 min co semestr	275 PLN

Zestawieni własne na podstawie: K. Mazur-Kajta, *Nauczanie języków obcych w szkołach wyższych warunkiem koniecznym przygotowywania absolwentów do wejścia na rynek pracy. Nauka języka chińskiego na Śląsku*, [w:] *Edukacja na Śląsku w okresie transformacji*, „Śląsk Opolski” 2008, nr 3–4 (68–69).

Na dostępność nauki języka chińskiego w Polsce duże znaczenie miały również Instytuty Konfucjusza, powołane przez Hanban, w celu promowania języka i kultury chińskiej. Pierwszy polski Instytut Konfucjusza został utworzony w 2006 roku w Krakowie (na Uniwersytecie Jagiellońskim), kolejne trzy w 2008 roku w Poznaniu (na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza), Wrocławiu (Uniwersytet Wrocławski) i w Opolu (Politechnika Opolska), a w 2015 roku w Gdańsku (Uniwersytet Gdański). W 2014 roku oprócz działalności pięciu Instytutów Konfucjusza w Polsce, w odpowiedzi na popyt, naukę języka chińskiego w ramach kierunku/specjalności sinologia wprowadziło do swojej oferty kształcenia kilkanaście uczelni wyższych (tabela 5).

**Tabela 5.** Uczelnie polskie, które w 2014 roku prowadziły nabór na kierunek/ specjalność sinologia

Nazwa uczelni	Miasto	Kierunek studiów, specjalność	Informacje dodatkowe
Uniwersytet Gdański	Gdańsk	Kierunek sinologia	I stopień
Katolicki Uniwersytet Lubelski	Lublin	Kierunek filologia Specjalność sinologia	I i II stopień

Tabela 5. Uczelnie polskie... (cd.)

Nazwa uczelni	Miasto	Kierunek studiów, specjalność	Informacje dodatkowe
Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych w Łodzi	Łódź	Kierunek sinologia	Warunkiem utworzenia kierunku jest grupa 15 osobowa
Uniwersytet Jagielloński	Kraków	Kierunek sinologia	I stopień
Uniwersytet Jagielloński	Kraków	Studia azjatyckie – dalekowschodnie *	I i II stopień
Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera	Kraków	Kierunek filologia angielska i lingwistyka stosowana Specjalność sinologia współczesna	I stopień
Uniwersytet Śląski w Katowicach	Katowice	Filologia angielska Specjalność tłumaczeniowa z językiem chińskim	I i II stopień
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza	Poznań	Kierunek filologia Specjalność sinologia	I, II i III stopień
Wyższa Szkoła Języków Obcych im. Samuela Bogumiła Lindego	Poznań	Kierunek sinologia	I stopień, semestr około 3000 PLN
Uniwersytet Warszawski	Warszawa	Kierunek sinologia	I i II stopień
Federacja Uczelni Aglomeracji Warszawskiej	Warszawa	Kierunek filologia Specjalność sinologia	I stopień opłata roczna: 3800 PLN
Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej	Warszawa	Studia azjatyckie – Chiny i Azja Wschodnia*	I stopnia opłata semestralna: 3880 PLN
Akademia Finansów i Biznesu Vistula	Warszawa	Kierunek sinologia	I stopnia, stacjonarne – opłata roczna 5200 PLN, niestacjonarne 4900 PLN.

\* studia kulturoznawcze

Zestawienie własne.

Zgodnie z danymi portalu „Uczelnie.pl” w 2013 roku na sinologię na Uniwersytecie Warszawskim, na jedno miejsce, średnio ubiegało się aż 18,5 osoby, na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu – 9 osób, na Uniwersytecie Jagiellońskim – 7 osób<sup>29</sup>, a na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach na filologię

<sup>29</sup> *Sinologia/ filologia chińska*, <http://www.uczelnie.pl/kierunki-studiow/info,sinologia-filologia-chinska,4786.html#IsRet> [dostęp: 15.11.2014].

angielską ze specjalnością tłumaczeniową języka chińskiego – 11,6 osoby. Wśród aplikujących znacząco przeważają kobiety. Przykładowo w 2014 roku na filologię ze specjalnością sinologia stopnia I w Poznaniu na 154 aplikacje aż 124 złożone były przez kobiety, z kolei na poziomie II wśród 17 zarejestrowanych tylko trzech było mężczyznami. W tym samym czasie na Uniwersytecie Jagiellońskim na nowo otwarty kierunek sinologia I stopnia aplikowało 306 osób, z których 245 to panie. Zauważyć więc można, iż popyt na studia sinologiczne jest silnie sfeminizowany i większy od podaży, tj. miejsc na tych kierunkach. Warto jednak zwrócić uwagę na to, jak obecnie kształtuje się popyt na rynku pracy na absolwentów tych kierunków. Wprawdzie, zgodnie z raportem firmy Sedlak & Sedlak z 2013 roku, osoby władające językiem chińskim na poziomie bardzo dobrym mają szanse na wynagrodzenie sięgające w Polsce ponad 5000 PLN: „Połowa respondentów znająca język chiński zarabiała więcej niż 6000 PLN, natomiast jedna czwarta najlepiej wynagradzanych – powyżej 9750 PLN”<sup>30</sup>, ale faktycznych miejsc pracy dla tego typu specjalistów w Polsce nie jest zbyt wiele. Kwalifikacje językowe w tym zakresie wykorzystywane są głównie w pracach tłumaczeniowych, w turystyce, jako przewodnik turystyczny i w edukacji, jako nauczyciel języka oraz przedmiotów powiązanych z kulturą Chin. W Polsce zbyt mało jest inwestycji chińskich, a polscy przedsiębiorcy – głównie z powodu braku znajomości różnic kulturowych i związanych z tym trudności wejścia na rynek chiński, słabej rozpoznawalności marek polskich w ChRL oraz słabej reklamy naszego kraju za granicami RP – często zmagają się z barierami wejścia produktów polskich. Główny specjalista ds. międzynarodowych w Instytucie Konfucjusza w Opolu stwierdza, że znaczna grupa Polaków biegle władających językiem chińskim będzie zmuszona podjąć pracę poza granicami kraju. Szczególnie dotyczy to mężczyzn, gdyż z uwagi na mocno patriarchalną kulturę Państwa Środka w Chinach jest wiele ofert pracy skierowanych głównie do panów znających język chiński i angielski. W związku z tym można pokusić się o postawienie tezy, iż popyt na studia na kierunkach sinologicznych może być popytem spekulacyjnym, ponieważ osoby rozpoczynające studia na tych kierunkach przewidują znaczny wzrost ich atrakcyjności oraz potencjalnych przyszłych korzyści na rynku pracy, ale nie posiadają faktycznych informacji o obecnej i przyszłej sytuacji na tym rynku. Faktem jest, że znajomość języka chińskiego w pewien sposób wyróżnia na rynku pracy oraz daje możliwość dostępu do chińskojęzycznych źródeł i materiałów naukowych, ale przed rozpoczęciem studiów warto zastanowić się, czy nie lepiej języka chińskiego uczyć się dodatkowo (lecz nie dorywczo!), a jako wiodący kierunek studiów obierać kierunek bardziej praktyczny, tj. dostosowany do polskich realiów, chyba że celem osób rozpoczynających studia od początku jest praca w ChRL.

<sup>30</sup> *Ile zarobisz, znając czeski, chiński czy szwedzki? Angielski to wymóg, mniej popularny język to atut*, „Wynagrodzenia.pl Sedlak&Sedlak”, <http://www.wynagrodzenia.pl/artukul.php/wpis.2979/szukaj.1> [dostęp: 14.11.2014].

O zwiększającym się popycie na naukę języka chińskiego, jego opłacalności, świadczyć może również zwiększenie zainteresowania obcokrajowców podchodzeniem do państwowych egzaminów HSK ze znajomości języka chińskiego. Jego pełna nazwa brzmi *Hanyu Shuiping Kaoshi* (汉语水平考试), co dosłownie można przełożyć jako „egzamin z poziomu języka chińskiego”.

Jak podają chińskie źródła<sup>31</sup>, pierwsza edycja odbyła się w Chinach w 1989 roku, a dwa lata później zorganizowano pierwszy egzamin za granicą. Odbył się, na zasadach próbnych, w trzech krajach: Singapurze, Japonii i Australii<sup>32</sup>. Test miał być narzędziem sprawdzającym poziom znajomości języka chińskiego wśród cudzoziemców, którzy zamierzali podjąć studia w Chinach<sup>33</sup>. Dziś HSK jest już prawie „pełnoletni”, a Hanban ściśle określił jego cele:

- stanowi przepustkę dla chcących studiować w Chinach;
- jest obowiązkowy dla osób, które chcą wyjechać na letni obóz organizowany przez Hanban;
- stanowi dodatkowy atut w budowaniu zawodowej kariery;
- jest sposobem na określenie poziomu znajomości języka chińskiego<sup>34</sup>.

W pierwotnej wersji egzamin HSK podzielony był na trzy główne poziomy: bazowy *jichu* (基础), podstawowy/średni *chuzhongdeng* (初中等) i zaawansowany *gaodeng* (高等), a te na kolejne trzy stopnie trudności określane literami „A”, „B” i „C”.

Ostatnie zmiany w strukturze egzaminu HSK wprowadzono w 2009 roku. Całość podzielono na sześć poziomów (stopni trudności). By uzyskać certyfikat pierwszego stopnia, tzw. nowego HSK, wystarczy wykazać się znajomością 150 chińskich słówek, podczas gdy pierwszy poziom w „starym HSK” rozpoczynał się od 400 słówek (tabela 6).

Największą innowacją nowego HSK, poza jego uproszczeniem, było wprowadzenie części ustnej. Egzamin ustny nosi nazwę HSKK – *Hanyu Shuiping Kouyu Kaoshi* (汉语水平口语考试), również jest podzielony na sześć poziomów i nieobowiązkowy<sup>35</sup>. Jest także dowodem na to, że nowy egzamin HSK kładzie większy nacisk na praktyczne umiejętności zdającego i komunikatywność<sup>36</sup>.

<sup>31</sup> 《新汉语水平考试 (HSK) 真题集》前言, 汉语考试服务网, <http://www.chinesetest.cn/gonewcontent.do?id=5589357> [dostęp: 27.03.2016].

<sup>32</sup> *More Foreigners Sit Language Test*, 中国网 <http://www.china.org.cn/english/27574.htm> [dostęp: 27.03.2016].

<sup>33</sup> *Nowy egzamin HSK*, Instytut Języka Chińskiego, <http://www.institut-chinski.pl/en/kursy/egzaminy-hsk/> [dostęp: 27.03.2016].

<sup>34</sup> 汉语考试 *Chinese Test*, 孔子学院总部国家汉办, Confucius Institute Headquarters Hanban, Beijing – materiały informacyjne z biura Hanban.

<sup>35</sup> 汉语考试 *Chinese Test*.

<sup>36</sup> 关于新、旧HSK分数对应关系的说明, [http://www.hanban.org/news/article/2011-04/14/content\\_248511.htm](http://www.hanban.org/news/article/2011-04/14/content_248511.htm) [dostęp: 27.03.2016].

**Tabela 6.** Porównanie zakresu materiału obowiązującego na nowy i stary HSK

Nowy HSK			Stary HSK		
poziom	stopień	ilość słów	poziom	stopień	ilość słów
6	6	5000 i więcej	zaawansowany	11 (A)	5000–8000
				10 (B)	
				9 (C)	
5	5	2500	średni/podstawowy	8 (A)	2000–5000
				7 (B)	
				6 (C)	
				5 (A)	
				4 (B)	
				3 (C)	
4	4	1200	bazowy	3 (A)	400–3000
				2 (B)	
				1 (C)	
3	3	600	—	—	—
2	2	300	—	—	—
1	1	150	—	—	—

Źródło: 新HSK与旧HSK比较, [http://dspace.lib.niigata-u.ac.jp/dspace/bitstream/10191/29769/1/7\\_149-151.pdf](http://dspace.lib.niigata-u.ac.jp/dspace/bitstream/10191/29769/1/7_149-151.pdf) [dostęp: 27.03.2016].

W 2014 roku na całym świecie było 800 miejsc, w których można było zdać egzamin HSK. Obejmuje on swoim zasięgiem pięć kontynentów (108 krajów i regionów). W 2013 roku do egzaminu przystąpiło ponad 5 000 000 zdających, co stanowi przyrost o 43% względem roku poprzedniego<sup>37</sup>. Warto nadmienić, że jest to egzamin odpłatny. Ceny podejścia do jednego poziomu kształtują się od 150 RMB (około 87 PLN – poziom I) do 650 RMB (około 379 PLN – poziom VI), co stanowi również formę przychodów z nauczania języka chińskiego.

## Podsumowanie

Opierając się na własnych doświadczeniach w nauczaniu, autorki mogą stwierdzić, że tempo przyswajania chińskich znaków jest kwestią indywidualnych umiejętności i wytrwałości ucznia. Nie zależy od ilości kresek w znaku. Jak wspomniano wyżej, wiele osób, które mają do czynienia z językiem chińskim, uważa, że nawet łatwiej jest zapamiętać nieuproszczony znak, ponieważ

<sup>37</sup> 汉语考试 *Chinese Test*.

jego forma graficzna często jest nośnikiem znaczenia. Wielu chińskich specjalistów jest jednak zdania, że uproszczenie znaków przyczyniło się do zmniejszenia analfabetyzmu w Chinach. Według badań amerykańskich, kiedy powstawały Nowe Chiny, około 20% chińskiej ludności było analfabetami. Obecnie, prawie siedemdziesiąt lat później, piśmienność sięga 95%. Statystyki UNESCO podają, że wśród młodzieży w wieku 15–24 lata liczba ta wynosi 99,6%<sup>38</sup>.

Ważnym krokiem, szczególnie dla osób związanych profesjonalnie z sinologią, było wprowadzenie standardu w zapisie fonetycznym języka chińskiego (*pinyin*). Wcześniej prawie każdy kraj używał innego systemu, np. standardem dla państw anglojęzycznych była romanizacja Wade-Gilesa<sup>39</sup>, rosyjski sinolog Piotr Iwanowicz Kafarow wprowadził tzw. system Palladiusza, oparty na cyrylicy<sup>40</sup>, a w Polsce w XX wieku mieliśmy około dziesięciu różnych sposobów fonetycznego zapisu języka chińskiego<sup>41</sup>. Taka sytuacja sprawiała i wciąż sprawia, że w materiałach źródłowych panuje ogromny zamęt, jeśli chodzi o nomenklaturę. Zatem używanie jednego systemu znacznie ekonomizuje pracę naukowców z całego świata, ale i ułatwia amatorom obcowanie z językiem chińskim.

Jeśli chodzi o egzamin HSK, to o wzroście jego popularności i zdawalności najlepiej świadczą dane statystyczne: w 2005 roku przystąpiło do niego 200 000 osób, a w 2013 już 5 000 000. Obniżenie progu zdawalności na pierwszym poziomie HSK z pewnością przyczynia się do promocji języka chińskiego na świecie.

## Bibliografia

- Kajdański E., *Chiny. Leksykon*, Warszawa 2005.
- Kruczkowska M., *Dlaczego Konfucjusz wystraszył Stany Zjednoczone i Kanadę?*, „Gazeta Wyborcza”, 4.10.2014.
- Mazur-Kajta K., *Nauczanie języków obcych w szkołach wyższych warunkiem koniecznym przygotowywania absolwentów do wejścia na rynek pracy. Nauka języka chińskiego na Śląsku*, [w:] *Edukacja na Śląsku w okresie transformacji*, Śląsk Opolski, 3–4 (68–69), Państwowy Instytut Naukowy, Instytut Śląski w Opolu, Opole 2008.
- Norman J., *Chinese*, Cambridge 2008.
- Pimpaneau J., *Chiny, kultura i tradycje*, Warszawa 2001.
- Bergshire Encyclopedia of China*, Massachusetts 2009.

<sup>38</sup> 外媒使用简体字是大幅度提升中国人识字率的功臣,

<http://news.163.com/16/0224/07/BGIRF07N00014JB6.html> [dostęp: 29.03.2016].

<sup>39</sup> *Encyclopædia Britannica*, <http://www.britannica.com/topic/Wade-Giles-romanization> [dostęp: 29.03.2016].

<sup>40</sup> *Mandarin*, <http://www.omniglot.com/chinese/mandarin.htm#pl> [dostęp: 29.03.2016].

<sup>41</sup> *Polska transkrypcja sinologiczna*, [http://encyklopedia.naukowy.pl/Polska\\_transkrypcja\\_sinologiczna,vstrona\\_2](http://encyklopedia.naukowy.pl/Polska_transkrypcja_sinologiczna,vstrona_2) [dostęp: 29.03.2016].

- Encyclopædia Britannica*, <http://www.britannica.com/biography/Phags-pa> [dostęp: 24.03.2016] i <http://www.britannica.com/topic/Wade-Giles-romanization> [dostęp: 29.03.2016].
- Encyclopedia of Contemporary Chinese Culture*, red. E.L. Davis, London – New York 2005.
- Encyclopedia of Modern China*, red. D. Pong, Detroit – New York – San Francisco – New Haven, Conn – Waterville, Maine – London 2009.
- Encyklopedia PWN*, <http://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/ekonomia.html> [dostęp: 11.11.2014].
- Ile zarobisz, znając czeski, chiński czy szwedzki? Angielski to wymóg, mniej popularny język to atut*, „Wynagrodzenia.pl Sedlak&Sedlak”, <http://www.wynagrodzenia.pl/artykul.php/wpis.2979/szukaj.1> [dostęp: 14.11.2014].
- Mandarin*, <http://www.omniglot.com/chinese/mandarin.htm#pl> [dostęp: 29.03.2016].
- More Foreigners Sit Language Test*, 中国网 <http://www.china.org.cn/english/27574.htm> [dostęp: 27.03.2016].
- Nowy egzamin HSK*, Instytut Języka Chińskiego, <http://www.instytut-chinski.pl/en/kursy/egzaminy-hsk/> [dostęp: 27.03.2016].
- Polska transkrypcja sinologiczna*, [http://encyklopedia.naukowy.pl/Polska\\_transkrypcja\\_sinologiczna,vstrona\\_2](http://encyklopedia.naukowy.pl/Polska_transkrypcja_sinologiczna,vstrona_2) [dostęp: 29.03.2016].
- Sinologia (filologia chińska)*, <http://www.uczelnie.pl/kierunki-studiow/info,sinologia-filologia-chinska,4786.html#IsRet> [dostęp: 15.11.2014].
- Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/ekonomiczny.html> [dostęp: 11.11.2014].
- 关于新、旧HSK分数对应关系的说明, [http://www.hanban.org/news/article/2011-04/14/content\\_248511.htm](http://www.hanban.org/news/article/2011-04/14/content_248511.htm) [dostęp: 27.03.2016].
- 国际汉语教学通用课程大纲 – *Międzynarodowy Program Nauki Języka Chińskiego*, 国家汉办孔子学院总部, 外语教学与研究出版社, 北京2010.
- 汉语考试 *Chinese Test*, 孔子学院总部国家汉办, Confucius Institute Headquarters Hanban, Beijing – materiały informacyjne z biura Hanban.
- 系统学汉字, 李大遂编著, 华语教学出版社, 北京2005.
- 新HSK与旧HSK比较, [http://dspace.lib.niigata-u.ac.jp/dspace/bitstream/10191/29769/1/7\\_149-151.pdf](http://dspace.lib.niigata-u.ac.jp/dspace/bitstream/10191/29769/1/7_149-151.pdf) [dostęp: 27.03.2016].
- 《新汉语水平考试(HSK)真题集》前言, 汉语考试服务网 <http://www.chinesetest.cn/gonewcontent.do?id=5589357> [dostęp: 27.03.2016].
- 外媒使用简体字是大幅度提升中国人识字率的功臣, <http://news.163.com/16/0224/07/BGIRF07N00014JB6.html> [dostęp: 29.03.2016].



## **Economic dimension of teaching chinese language**

### **Summary**

One of definitions of innovation is interpreting it as every change, that makes something better and gives it new quality. Due to above the article undertakes a try to throw light on economic dimension of teaching Chinese language in Poland discussing consecutively the process to aim at reducing the effort necessary to master Chinese language (i.a. development of calligraphic style, simplification of the amount of strokes within the characters, phonetic systems of Chinese characters transcription, international Program of Chinese Language Learning, changes within HSK exams testing the level of knowledge of Chinese language) as well as contemporary demand and supply of learning this language.

**Keywords:** Chinese language, learning foreign language, supply and demand for learning the Chinese language.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.17>

Julia ROGUSKA  
Olga JAKUBIAK

## Katedra Ukrainistyki na Uniwersytecie Warszawskim w obliczu nowych wyzwań w nauczaniu języka rosyjskiego

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka rosyjskiego, Katedra Ukrainistyki UW, różnorodność kulturowa, studenci z Ukrainy, motywacje, poziomy znajomości języka, wyzwania w nauczaniu.

### Wprowadzenie

Katedra Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego założona w 1953 roku jest najstarszym ukrajinistycznym ośrodkiem akademickim w Polsce. Oprócz warszawskiego istnieją jeszcze ośrodki ukrajinoznawcze w Krakowie, Lublinie, Wrocławiu i Poznaniu. Na Uniwersytecie Jagiellońskim, Warszawskim i Uniwersytecie Adama Mickiewicza działają osobne katedry ukrajinistyki i ukrajinoznawstwa, we Wrocławiu, Lublinie, Olsztynie i Opolu kierunek ten jest proponowany w ramach większych jednostek naukowych<sup>1</sup>.

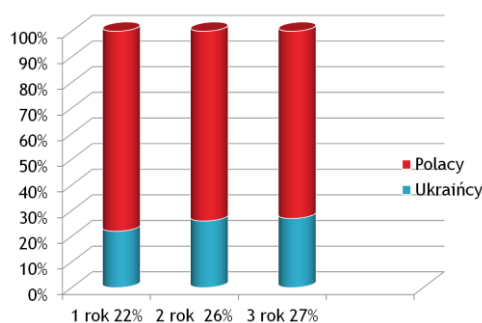
W roku akademickim 2012/2013 Katedra Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego włączyła do programu dydaktycznego studiów licencjackich i magisterskich język rosyjski i angielski jako języki kierunkowe. Język rosyjski wprowadzany jest w drugim semestrze I roku na studiach licencjackich (studia I stopnia) i w pierwszym semestrze I roku studiów magisterskich (studia II stop-

---

<sup>1</sup> Szerzej na ten temat, zob.: I. Mytnik, *Warszawska ukrajinistyka wczoraj i dziś. Przemówienie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Ukrajinistyka – tradycje i współczesność”* (Warszawa 6 grudnia 2013), [w:] „Studia Ucrainica Varsoviensia”, t. 3, red. I. Mytnik, Warszawa 2015, s. 15–20; S. Romaniuk, M. Saniewska, *Rzadko nauczany język sąsiada*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 4, <http://jows.pl/content/rzadko-nauczany-j%C4%99zyk-s%C4%85siada> [dostęp: 1.03.2016], s. 44.

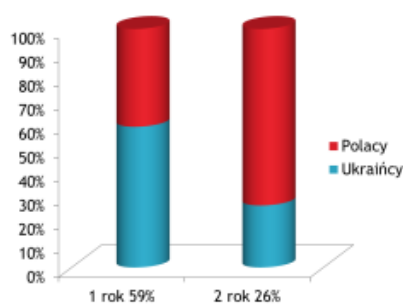
nia). Nauczanie języka rosyjskiego objęło następujące przedmioty: na studiach I stopnia – praktyczną naukę języka rosyjskiego oraz warsztaty tłumaczeniowe, na studiach II stopnia zaś, obok wspomnianych przedmiotów – język turystyki oraz język biznesu, a także prowadzony w języku rosyjskim przedmiot pn. „wybrane zagadnienia z literatury i kultury rosyjskiej”. Przedmioty te określane są umownie „modułem rosyjskim”. Celem tak zróżnicowanego programu jest poznanie przez studentów leksyki ogólnej i specjalistycznej oraz wykształcenie u nich kompetencji lingwistycznych ze wspomnianych obszarów. Po ukończeniu studiów słuchacze osiągają poziomy biegłości językowej B2+ (studia licencjackie) i C1 (studia magisterskie)<sup>2</sup>.

W Katedrze Ukrainistyki kształcą się głównie polscy i ukraińscy studenci. Ci ostatni stanowią obecnie coraz liczniejszą grupę (na studiach I stopnia procentowy udział ukraińskich studentów waha się od 22 do 27%, na studiach II stopnia zaś – od 26 do 59%)<sup>3</sup>.



**Wykres 1.** Procentowy udział polskich i ukraińskich słuchaczy na studiach I stopnia (licencjackich)

Źródło: oprac. własne.



**Wykres 2.** Procentowy udział polskich i ukraińskich słuchaczy na studiach II stopnia (magisterskich)

Źródło: oprac. własne.

<sup>2</sup> Oznaczenia poziomów biegłości językowej według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ).

<sup>3</sup> Przytoczone dane dotyczą roku akademickiego 2015/2016.

W niniejszym artykule skupiamy uwagę na słuchaczach z Ukrainy, ukazujemy takie aspekty dotyczące ich studiowania w Polsce, jak: motywacje do podjęcia studiów, różnice w poziomie znajomości języka rosyjskiego i problemy interferencji językowej, wynikającej ze zbieżności języka rosyjskiego, ukraińskiego i polskiego.

## 1. Motywacje do podjęcia studiów

Kandydaci podejmują studia w Katedrze Ukrainistyki z rozmaitych powodów. Ich motywacje można podzielić na zewnętrzne i wewnętrzne. Do pierwszej grupy zaliczamy te czynniki determinujące wybór studiów, które są w jakimś stopniu niezależne od przyszłych słuchaczy. Na decyzję o rozpoczęciu nauki w Polsce ma wpływ m.in. sytuacja polityczno-ekonomiczna na Ukrainie, trudności z dostaniem się na bezpłatne studia, brak perspektyw zawodowych. W Polsce coraz częściej osiedlają się całe rodziny. Z reguły najpierw, w nadziei na lepsze warunki życia, przyjeżdżają pojedyncze osoby, a gdy już znajdą pracę i mieszkanie, sprowadzają tu swoich najbliższych, w tym również nastoletnie dzieci, które po skończeniu szkoły średniej nadal chcą się kształcić. Nierzadko w podjęciu decyzji o wyjeździe z Ukrainy pomaga fakt posiadania Karty Polaka, która ułatwia zdobycie wizy i osiedlenie się w Polsce. Uprawnia też do bezpłatnych studiów na Uniwersytecie Warszawskim, na tych samych zasadach, co obywatele Polski. Niekiedy kandydaci kierują się wyłącznie względami praktycznymi, czyli potrzebą zdobycia wizy studenckiej, uprawniającej do pobytu w Polsce przez okres dłuższy niż trzy miesiące. Dotyczy to przede wszystkim osób bez Karty Polaka. Coraz bardziej istotnym czynnikiem w ostatnim okresie jest też niestabilna sytuacja polityczna i wybuch wojny na Ukrainie, które powodują ucieczkę obywateli do krajów ościennych. Dla tych osób możliwość przyjazdu na studia do Polski to nadzieja na lepszą przyszłość. Często osoby te nie są zdecydowane, są zbyt młode, żeby mieć w życiu określone cele zawodowe, toteż studia w Katedrze Ukrainistyki dają im możliwość głębszego zapoznania się z literaturą, sztuką, szeroko pojętymi zagadnieniami kulturologicznymi ich kraju, dając jednocześnie czas na nauczanie się języka polskiego i zastanowienie, czego oczekują od życia.

Drugi rodzaj motywacji wynika z wewnętrznych potrzeb kandydatów. Przy wyborze studiów przyszli słuchacze kierują się chęcią rozwoju zawodowego i osobistego, zdobycia wykształcenia pozwalającego na awans społeczny oraz podjęcie pracy zgodnie z ich aspiracjami. U niektórych kandydatów decyzja o rozpoczęciu nauki wiąże się z pragnieniem pogłębienia wiedzy o języku, literaturze i kulturze ojczystego kraju (szczególnie dotyczy to osób, które osiedliły się w Polsce jakiś czas temu). Inni dążą do zdobycia uprawnień do nauczania języków wykładanych w Katedrze Ukrainistyki (oprócz możliwości wyboru jednej

z dwóch specjalizacji: językoznawczo-tłumaczeniowej lub literaturoznawczo-kulturoznawczej, studenci mogą uczęszczać fakultatywnie na specjalizację nauczycielską, po ukończeniu której otrzymują uprawnienia pedagogiczne). Niebagatelną sprawą jest również fakt, iż w Katedrze Ukrainistyki duży nacisk kładzie się, oprócz języka ukraińskiego, również na dwa pozostałe języki – rosyjski i angielski. Absolwenci tego kierunku kończą więc studia ze znajomością trzech języków, potwierdzoną dyplomem uniwersyteckim. Daje to szersze perspektywy znalezienia pracy.

## 2. Poziom znajomości języka rosyjskiego

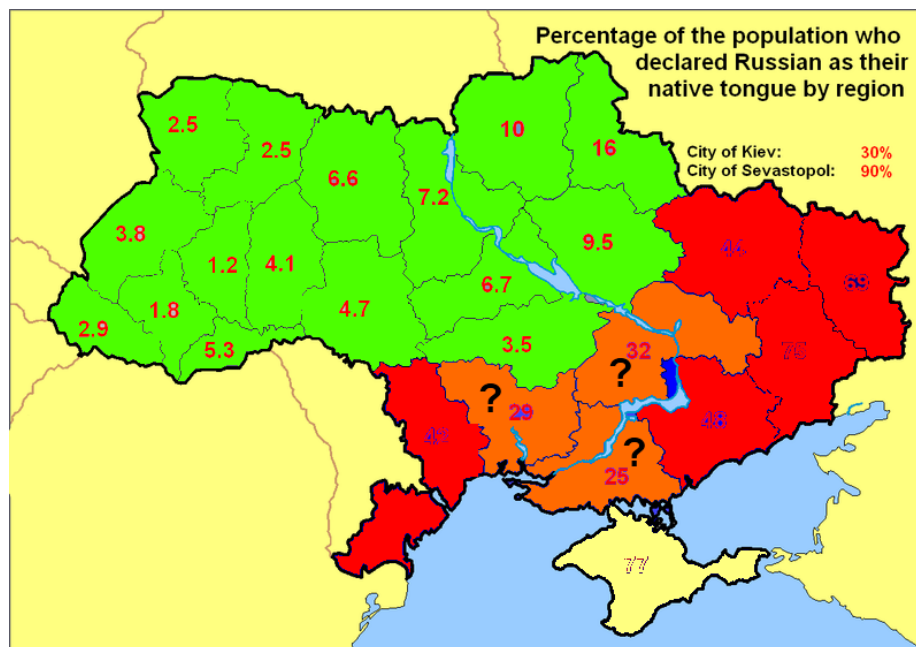
Zarówno polscy, jak i ukraińscy studenci rozpoczynający naukę w Katedrze Ukrainistyki odznaczają się bardzo zróżnicowanym poziomem znajomości języka rosyjskiego: od początkującego po różne stopnie zaawansowania. Warto przy tym podkreślić, iż w przypadku słuchaczy z Ukrainy jednym z głównych czynników wpływających na poziom znajomości języka rosyjskiego jest miejsce ich pochodzenia. Studenci z zachodniej części Ukrainy<sup>4</sup> z reguły odznaczają się bierną i bardziej intuicyjną znajomością języka rosyjskiego, natomiast studenci ze wschodnich i północnych regionów<sup>5</sup> bardziej zaawansowaną. Wynika to z silniejszych wpływów języka rosyjskiego na wschodzie Ukrainy, a języka polskiego na zachodzie. Poniższa mapa obrazuje procent populacji, która deklaruje, że język rosyjski jest jej językiem ojczystym. W zachodnich obwodach procent ten waha się pomiędzy 1,2% do 5,3%, poprzez 6,7%–9,5% w obwodach w centrum kraju, do wartości dochodzących do 69%, a nawet 75%.

Drugi powód to zaszłości historyczne. Do przełomu lat 90. XX wieku i upadku reżimu komunistycznego język rosyjski był na Ukrainie językiem urzędowym. Wraz ze zmianami ustrojowymi został natomiast wyrugowany ze szkół, toteż nowe pokolenie zna go jedynie ze słuchu, nie potrafi jednak pisać po rosyjsku i nie zna gramatyki tego języka. Kolejnym czynnikiem stanowiącym o różnorodności ukraińskich słuchaczy pod względem lingwistycznym są ich korzenie. Ze względu na zaszłości historyczne, część studentów ma korzenie polskie, a część rosyjskie. Niektóre osoby pochodzą też z rodzin mieszanych. Wszystko to powoduje, że grupy są heterogeniczne z punktu widzenia wyjściowej znajomości języka rosyjskiego. Niejednolitość tę pogłębia również fakt, iż w danej grupie językowej (początkującej bądź zaawansowanej) znajdują się również polscy studenci, których umiejętności lingwistyczne mogą różnić się od umiejętności ich ukraińskich kolegów<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Do zachodniej części Ukrainy należą m. in. obwody: zakarpacki, iwanofrankowski, lwowski, wołyński, tarnopolski, itp.

<sup>5</sup> Wschodnia część Ukrainy to m.in. obwody: ługański, doniecki, charkowski, zaporoski, dnipro-pietrowski itd.

<sup>6</sup> Przed rozpoczęciem nauki języka rosyjskiego jest przeprowadzany test pisemny sprawdzający poziom znajomości języka.



Ryc. Procent populacji Ukraińców, deklarujący posługiwanie się językiem rosyjskim jako ojczystym. Procent podany za : <http://tadeusz-ludwiszewski.blogspot.com/2014/03/bez-w-oczywisty-sposob-zbednego-pytania.html>

### 3. Praktyczna nauka języka rosyjskiego

Wspomniana wyżej heterogeniczność lingwistyczna studentów stanowi ogromne wyzwanie dla wykładowców języka rosyjskiego. Prowadząc zajęcia z udziałem słuchaczy z dwóch odrębnych obszarów językowych i kręgów kulturowych, napotykają oni szereg trudności z tym związanych. Główny problem dotyczy języka, w którym są wykładane przedmioty z „modułu rosyjskiego”. Na zajęciach, obejmujących leksykę ogólną, gramatykę, ortografię, fonetykę i składnię, jednym z dylematów jest język, w którym należy podawać polecenia oraz tłumaczyć zagadnienia gramatyczne i fonetyczne. Heterogeniczność grupy sprawia, że zagadnienia tłumaczone w języku polskim będą zrozumiałe dla polskojęzycznej części grupy, lecz zbyt zawile i specjalistyczne dla części ukraińskojęzycznej, której terminy te są obce. W szczególności odnosi się to do terminologii językoznawczej, jak np. nazwy części mowy, przypadków gramatycznych czy trybów czasownika.

Drugim problemem jest nie tylko zrozumienie zasad gramatycznych, ale i umiejętność ich zastosowania w praktyce. Mając na uwadze to, że znajomość języka rosyjskiego przez Ukraińców jest intuicyjna i nieustrukturyzowana, należy pamiętać, że ich wiedza głęboka nie jest odpowiednio ugruntowana i nosi

niespójny charakter. Mają oni problemy z odmianą części mowy przez osoby, liczby czy przypadki, nie mówiąc już o trybach czy stronach (aspektach). Wynika to zapewne z różnic w programie szkolnym i z rozbieżności w sposobie tłumaczenia tych zagadnień na początkowych etapach nauki języka rosyjskiego w Polsce i na Ukrainie. Tłumaczenie tych kwestii po ukraińsku jest niemożliwe ze względu na to, iż studenci polskojęzyczni nie znają odpowiedniej terminologii w języku ukraińskim. Wynika to z faktu, że po dostaniu się na Uniwersytet Warszawski dopiero zaczynają naukę języka ukraińskiego od podstaw i ich słownictwo nie jest wystarczająco bogate, a ponadto łatwiej jest zrozumieć mechanizmy językowe wytłumaczone w języku ojczystym. Drugą przeszkodą jest to, że wykładowcy języka rosyjskiego nie władają językiem ukraińskim.

#### **4. Zajęcia specjalistyczne**

W Katedrze Ukrainistyki w 6. semestrze studiów licencjackich i w 4. semestrze magisterskich wprowadzane są zajęcia z tłumaczeń polsko-rosyjskich i rosyjsko-polskich pod nazwą warsztaty tłumaczeniowe. W grupach heterogenicznych pod względem językowym jest to duże wyzwanie dla wykładowców prowadzących ten przedmiot. Należy brać pod uwagę fakt, że dla Polaków obcym jest język rosyjski, lecz dla Ukraińców, zarówno rosyjski, jak i polski nie są ich językami ojczystymi. Dla polskiej części grupy zajęcia te są więc trudniejsze przy tłumaczeniach z języka polskiego na rosyjski, lecz Ukraińcy mają trudności z tłumaczeniem w obie strony. Obie grupy studentów w tłumaczeniu na rosyjski bardzo często wybierają błędny lub przestarzały ekwiwalent słownikowy, nieużywany w danym kontekście. Nie korzystają ze słowników specjalistycznych, nie znają kolokacji leksykalnych, robią błędy w odmianie wszystkich części mowy, nie potrafią posługiwać się tekstami paralelnymi. Duże kłopoty sprawia też warstwa kulturologiczna tekstów: frazeologizmy, aforyzmy, przysłowia, porzekadła, leksyka bezekwiwalentowa itp. Ukraińcy doświadczają jeszcze dodatkowych trudności z tłumaczeniem ze względu na niedostateczną znajomość języka polskiego (wielu z nich dopiero w Polsce rozpoczyna naukę języka). Ich teksty są niepoprawne na wielu poziomach lingwistycznych: ortograficznym, interpunkcyjnym, gramatycznym, leksykalnym, stylistycznym. Ten ostatni jest szczególnie widoczny, gdyż nie da się go łatwo zweryfikować za pomocą dostępnych programów komputerowych, które sprawdzają np. ortografię, literówki, a często i interpunkcję, jak np. popularny Word z pakietu Microsoft Office lub WordPerfect z pakietu Open Office.

Na warsztatach tłumaczeniowych na początku studenci próbują przekładać proponowane teksty sami, lecz popełniają przy tym wiele błędów, których przyczyny wspomniano powyżej. Ponadto przeważnie ich słownictwo jest dość ubogie, więc muszą nieustannie korzystać ze słowników i pomocy naukowych.



Zniechęceni nadmiarem pracy ze względu na niedostateczną znajomość języka przekładu, sięgają po pomoce translatoryczne. Robią to jednak nieumiejętnie. Mają tendencję do korzystania ze stron internetowych typu Google Translate nie w charakterze pomocy naukowej czy punktu odniesienia, lecz jako jedynego sposobu przekładu. Często nie weryfikują poprawności tłumaczeń podanych przez programy translatorskie, a nawet nie czytają przetłumaczonej treści przed oddaniem jej prowadzącemu jako własne tłumaczenie do oceny. Programy typu Google Translate natomiast, choć obsługują również języki używane przez nas na zajęciach, dostosowane są przede wszystkim do języka angielskiego. Algorytmy przez nie wykorzystywane bazują na dostępnym w Internecie korpusie tekstów, w którym wyszukują najczęściej występujące rekordy. Nie są jednak dostosowane do języków fleksyjnych, jakimi jest rosyjski, polski czy ukraiński. Ponadto korpus tekstów w tych językach jest zdecydowanie uboższy niż korpus anglojęzyczny. W efekcie, zarówno tłumaczenia maszynowe, jak i wykonywane przez studentów początkujących są niepoprawne. Prace oddawane na zajęciach są słabej jakości.

W 3. semestrze studiów magisterskich program przewiduje przedmiot pn. „język rosyjski turystyki, natomiast w 4. semestrze – „język rosyjski biznesu”. Trwają one przez jeden semestr każdy. Wprowadzane są tak późno, gdyż wymagają zaawansowanej znajomości języka. Skupia się na nich uwagę nie tylko na znajomości odpowiedniego słownictwa specjalistycznego, lecz również na znajomości i rozumieniu mechanizmów, związanych z danym obszarem wiedzy pozajęzykowej (np. sfera biznesu, handlu zagranicznego, kontaktów biznesowych itp. lub też specyfika funkcjonowania biura podróży, sposób organizacji ruchu turystycznego i obsługi klienta, funkcjonowania w branży turystycznej i hotelarskiej itp.). Podobnie jak w tłumaczeniach czy na zajęciach praktycznych, problem stanowi leksyka, która jest tłumaczona na język polski z rosyjskiego lub na odwrót, natomiast dla Ukraińców oznacza to podwójną pracę, gdyż muszą nauczyć się danej leksyki w obu obcych dla nich językach.

## **5. Wyzwania w nauczaniu języka rosyjskiego**

### **5.1. Materiały do nauki**

Na zajęciach z grupami mieszanymi polsko-ukraińskimi niemałym kłopotem jest dobór materiałów do nauki języka rosyjskiego. Materiały wydawane w Rosji są właściwie niedostępne na polskim rynku wydawniczym, natomiast te, które wydawane są w Polsce, nie zawsze są przystępne dla Ukraińców słabo władających językiem polskim. Ponadto prawo polskie nakazuje, aby polecenia na niższych etapach nauki były podawane w języku polskim lub choćby tłumaczone na ten język.

Trudności z doбором materiałów do zagadnień leksykalnych polegają na tym, że ćwiczona leksyka jest zazwyczaj tłumaczona na język polski. Dotyczy to

zadań na rozumienie tekstu pisanego lub zadań typowo leksykalnych, jak np. szczegółowych pytań na zrozumienie i zapamiętanie treści tekstu lub znaczenia poszczególnych wyrazów z kontekstu w początkowych etapach nauki. Ponadto dość duża część ćwiczeń polega na tłumaczeniu zdań czy wyrazów w parze językowej polski-rosyjski lub, na dalszych etapach, szukaniu różnic semantycznych. Kłopotliwe są też zagadnienia frazeologiczne i inne, ściśle związane z językowym obrazem świata i kulturą danego kraju<sup>7</sup>.

Wszystko to powoduje, że wykładowcy muszą sami preparować materiały do nauki, kserować fragmenty książek, nie są w stanie zaproponować studentom z grup mieszanych jednego podręcznika na cały rok akademicki. Powielając materiały, muszą zawsze pamiętać, żeby nie przekroczyć chronionego prawem autorskim limitu ilości stron możliwych do skopiowania z jednej książki, aby nie wejść w konflikt z prawem.

## 5.2. Interferencja językowa

Na wszystkich rodzajach zajęć wykładowcy mogą zaobserwować zjawisko interferencji językowej, które nasila się wraz z pogłębieniem znajomości języka obcego. *Słownik dydaktyki języków obcych* autorstwa A. Szulca termin „interferencja” definiuje jako „termin wprowadzony przez Weinreicha dla oznaczenia wszelkich odchyłeń od normy językowej, spotykanych w mowie ludzi posługujących się więcej niż jednym językiem. Odchylenia te powstają w wyniku nakładania się struktur języka wyjściowego na język przyswajany”<sup>8</sup>. *Tezaurus terminologii translatorskiej* pod redakcją J. Lukszyna definiuje to zagadnienie z kolei jako „naruszenie normy języka docelowego pod wpływem języka wyjściowego”<sup>9</sup>.

U studentów ukrainistyki zaobserwowano następujące typy interferencji: graficzną, fonetyczną, ortograficzną, gramatyczną oraz leksykalną. Wśród typowych przykładów interferencji graficznej wymienić należy błędne zapisy samogłosek i spółgłosek z użyciem znaków graficznych języka ukraińskiego, lecz niewystępujących w rosyjskim alfabecie. Należą do nich: samogłoska „i” (mylona z rosyjską samogłoską „u”), apostrof ’ w celu zmiękczenia spółgłosek (mylony ze znakiem miękkim), czy samogłoska „e” (mylona z „e”). Dość powszechnym błędem jest również użycie znaku miękkiego zamiast twardego w wyrazach typu *объявление, подъезд, объяснение*.

W przypadku interferencji ortograficznej najczęściej występują błędne zapisy samogłosek: „e” zamiast „э” (*ето* zamiast *это*, *екран* zamiast *экрэн*), „я” zamiast „а” (*загорять* zamiast *загорать*), „о” zamiast „а” (*робота* zamiast *работа*, *оброзование* zamiast *образование*, „о” zamiast „ё” (*чорное*

<sup>7</sup> Temat ten jest zbyt szeroki i złożony na potrzeby niniejszego opracowania.

<sup>8</sup> A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 91.

<sup>9</sup> *Tezaurus terminologii translatorskiej*, red. J. Lukszyna, Warszawa 1998, s. 123.

zamiast *чёрное*), „ы” zamiast „и” (*жызынь* zamiast *жизнь*), „щ” zamiast „ш” (*Польшца* zamiast *Польша*), „щ” zamiast „сч” (*щастье* zamiast *счастье*). Szczególnie kłopotliwe wydaje się wśród studentów stosowanie zasad ortograficznych dotyczących pisowni samogłosek „и” po głóskach szumiących (*ш, щ, ж, ч*) oraz *ц*, według których po wspomnianych głóskach nie piszemy „ы” (w takich wyrazach, jak na przykład *шить, жить, чисто, борщи, цирк*). Problematiczne jest również przestrzeganie pisowni podwojonych spółgłósek np. „с” (*руский* zamiast *русский, професия* zamiast *профессия*), a także pomijanie w pisowni niektórych spółgłósek, które w języku rosyjskim są zredukowane w wymowie, na przykład w wyrazach *грустный, радостная, счастливое, солнце*, wynikające zapewne z faktu, iż w tych zgrupowaniach spółgłóski takie, jak np. *т* lub *н*, są niekiedy zredukowane w wymowie.

Na poziomie fonetyki można zauważyć tendencję do twardej artykulacji spółgłósek pod wpływem języka ukraińskiego (szczególnie dotyczy to spółgłóski „з” wymawianej gardłowo jako „х”), lub np. w formach bezokolicznikowych z występującym miękkim znakiem po twardej spółgłósce, typu *делать, читать, писать* studenci stosują twarą wymowę typu *делаты, читаты, писаты*.

Na poziomie gramatyki można zaobserwować następujące nakładanie się struktur z języka ukraińskiego: brak znaku miękkiego w 2. osobie w odmianie czasowników (*говориш* zamiast *говоришь, занимаешся* zamiast *занимаешься*) oraz błędne użycie znaku miękkiego w 3. osobie czasowników (*он стоить* zamiast *он стоит, она находится* zamiast *она находится*), błędną odmianę przymiotników i zaimków w rodzaju męskim i żeńskim (*этой* zamiast *этот, умной* zamiast *умный, украинскою* zamiast *украинскую*).

Do typowych błędów leksykalnych należą natomiast m.in. takie, jak: *кава* (zamiast *кофе*), *выкладач* (zamiast *преподаватель*) *перекладач* (zamiast *преподаватель*), *лікар* (zamiast *врач*), *шафа* (zamiast *шкаф*) i wiele innych, wynikających z interferencji zarówno z języka ukraińskiego, jak i polskiego.

## Wnioski i uwagi końcowe

Podsumowując wcześniej wspomniane trudności językowe studentów Katedry Ukrainistyki, wynikające z różnic w poziomach znajomości języka rosyjskiego, należy podkreślić konieczność opracowania odrębnej strategii nauczania tego języka. Elementami tej strategii byłby m.in. podział na oddzielne grupy zajęciowe: Polacy (jedna grupa), Ukraińcy (druga grupa), które realizowałyby inny program nauczania, ewentualnie ten sam program, lecz z naciskiem na inne aspekty językowo-kulturowe. Program dla każdej grupy byłby dostosowany do stopnia i specyfiki zaawansowania językowego i uwzględniałby różnorodność wyjściowej znajomości języka. Ideą byłoby stworzenie warunków do tego,

aby w grupach ukraińskich język rosyjski wykładała osoba władająca biegle zarówno językiem rosyjskim, jak i językiem ukraińskim. Dzięki temu wiedziałyby, jakie trudności mogą mieć z językiem rosyjskim studenci z Ukrainy oraz jak pracować nad ich wyeliminowaniem.

Konieczne byłoby opracowanie materiałów wykorzystywanych w toku nauki w taki sposób, by zarówno polecenia, jak i komentarze gramatyczne sformułowane były wyłącznie w języku rosyjskim. W ten sposób ograniczenie użycia języka polskiego na zajęciach (oprócz ćwiczeń polegających na tłumaczeniu słów, zwrotów czy zdań) w znacznym stopniu zminimalizowałoby zjawisko interferencji językowej.

Wspomniane zabiegi nie zawsze są jednak możliwe, głównie ze względu na ograniczenia w programie dydaktycznym jednostki naukowej i w obciążeniu godzinowym wykładowców, jak również różnej, zmieniającej się z roku na rok, ilości studentów z Ukrainy. Ponadto w przypadku hipotetycznego zatrudnienia osoby władającej językiem rosyjskim i ukraińskim na poziomie wykładowym wiązałyby się to z dodatkowymi kosztami.

## Bibliografia

- Jakubiak O., Roguska J., *Specyfika nauczania języka rosyjskiego jako obcego w Katedrze Ukrainistyki w obliczu różnorodności kulturowej studentów*, wystąpienie na konferencji pt. „Internationalisation – practical challenges for university language centres”, zorganizowanej przez Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych oraz Politechnikę Warszawską (4–5.12.2015 Warszawa).
- Mytnik I., *Warszawska ukrainistyka wczoraj i dziś. Przemówienie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Ukrainistyka – tradycje i współczesność” (Warszawa 6 grudnia 2013)*, [w:] „Studia Ucrainica Varsoviensia”, Warszawa 2015.
- Romaniuk S., Saniewska M., *Rzadko nauczany język sąsiada*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 4, <http://jows.pl/content/rzadko-nauczany-j%C4%99zyk-s%C4%85siada> [dostęp: 1.03.2016].
- Szulc A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997.
- Tezaurus terminologii translatorycznej*, red. J. Lukszyn, Warszawa 1998.

## **The Department of Ukrainian Studies in the light of new challenges of teaching Russian as a Foreign Language**

### **Summary**

The Department of Ukrainian Studies of the University of Warsaw has a long-lasting history of teaching Ukrainian language and culture. It was founded in 1953 and is the oldest center of Ukrainian studies in Poland. In the academic year 2012/2013, it introduced English and Russian languages as an obligatory part of the new curriculum at both bachelor's and master's degrees. Russian language is taught in a large variety of subject – from practical classes to theoretical lectures. These items are conventionally referred to as the “Russian module”. The aim of such a diverse program is teaching students a large variety of general and special vocabulary in order to allow them to achieve fluency in the widest number of communicational situations by giving them enough linguistic competence in these domains.

This article focuses on students from Ukraine, discusses their reasons for studying in Poland and the differences in their fluency in the Russian language as well as it shows their problems of linguistic interference resulting from the convergence of Russian, Ukrainian and Polish languages.

**Keywords:** Russian language teaching, Department of Ukrainian Studies UW, cultural diversity, students from Ukraine, motivation, degrees of fluency, challenges of teaching



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.18>

Beata RUSEK

## Jak wspierać aktywny udział studenta w procesie nauczania i uczenia się?

**Słowa kluczowe:** aktywizacja studenta, nauczanie języków obcych, nauka we współpracy, aktywność poznawcza.

Jak powszechnie wiadomo, warunkiem efektywności procesu uczenia się jest indywidualna aktywność każdego uczącego się. Tylko świadome zaangażowanie się oraz poczucie odpowiedzialności za wyniki własnej nauki dają szansę trwałego nabywania nowej wiedzy i umiejętności. Wprawdzie aktywność studentów podczas zajęć zależy w dużej mierze od nich samych i jest uwarunkowana między innymi cechami osobowymi, jak poziom intelektualny, zdolności czy osobowość, bądź też wynika często z przygotowania bądź nieprzygotowania do ćwiczeń, jednak osobą bezpośrednio odpowiedzialną za wspieranie i rozwój ich aktywności jest nauczyciel akademicki. Dlatego każdy, planując zajęcia, powinien zadać sobie pytanie: co mogę zrobić, jak poprowadzić zajęcia, aby studenci nie pozostali biernymi odbiorcami przekazywanych im treści. Z tego powodu wiedza z zakresu rodzajów aktywności oraz różne sposoby jej prowadzenia i podtrzymywania powinna się znaleźć w centrum zainteresowania każdego wykładowcy.

### 1. Aktywny udział w procesie kształcenia główną z zasad nauczania

Postulat aktywności uczących się nie jest w dydaktyce niczym nowym. Już w latach sześćdziesiątych S. Baścik w swojej książce *Uaktywnienie metod nauczania* podkreślał, że proces dydaktyczny

nie powinien polegać na biernym, reprodukcyjnym przyswajaniu przez uczniów wiadomości podanych w formie gotowej, ale że wymaga on ich współdziałania, w dużym stopniu samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności [...]. Gdy mówimy, że dany uczeń, w odróżnieniu od innych, jest aktywny, mamy na myśli pewien wzmóżony stopień intensywności wysiłku intelektualnego, większe tempo pracy, inicjatywę, silne zaangażowanie emocjonalne itp.<sup>1</sup>

Nie bez powodu zasadę świadomego i aktywnego udziału uczniów w lekcji znajdziemy w klasyfikacjach zasad kształcenia zarówno według C. Kupisiewicza, J. Półturzyckiego, jak i W. Okonia<sup>2</sup>. Wśród wszystkich zasad nauczania zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ aktywność jest „niezbędnym warunkiem do podjęcia nauki, świadomość pozwala na rozumienie celów i zadań, które są niezbędne do osiągnięcia pozytywnych wyników w nauce”<sup>3</sup>. W procesach dydaktycznych możemy obserwować różne rodzaje aktywności, każda pełni swoje określone funkcje i jest impulsem do działania. Również dydaktycy niemieccy<sup>4</sup> zaliczają aktywność do najważniejszych zasad decydujących o jakości oraz efektywności procesu nauczania. A. Helmke<sup>5</sup> wymienia aktywność (*Aktivierung*) wśród dziesięciu najważniejszych zasad i wyróżnia cztery rodzaje aktywności, które stymulują myślenie, przeżywanie i działanie podczas zajęć, a mianowicie:

- aktywność poznawczą (intelektualną),
- aktywność społeczną, która dotyczy płaszczyzny relacji międzyludzkich i realizuje się w różnorodnych formach interakcji podczas zajęć,
- aktywność dotyczącą udziału w planowaniu oraz prowadzeniu zajęć,
- aktywność ruchową, fizyczną, zawierającą w sobie wszystkie elementy ruchu, który towarzyszy uczącym się.

B. Polak<sup>6</sup> wymienia tylko trzy rodzaje aktywności: aktywność intelektualną, aktywność emocjonalną i aktywność praktyczną, natomiast H. Sokołowska<sup>7</sup> różni aż sześć rodzajów aktywności:

- sensoryczną – polegającą na odbiorze bodźców zewnętrznych;
- motoryczną – związaną z ruchem (zarówno motoryka mała, manipulacja, jak i motoryka duża, lokomocja);
- recepcyjną – dotyczącą przyjmowania i przechowywania informacji;
- werbalną – obejmującą działania językowe;

<sup>1</sup> S. Baścik, *Uaktywnienie metod nauczania*, Kraków 1966, s. 7.

<sup>2</sup> U W. Okonia występuje pod nazwą zasady samodzielności.

<sup>3</sup> B. Polak, *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecin 2013, s. 43.

<sup>4</sup> Por. H. Meyer, *Was ist guter Unterricht?*, Berlin 2009, i H. Gudjons, *Neue Unterrichtskultur – Veränderte Lehrerrolle*, Bad Heilbrunn 2006.

<sup>5</sup> A. Helmke, *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze 2010.

<sup>6</sup> B. Polak, dz. cyt., s. 43.

<sup>7</sup> H. Sokołowska, *Rola metod aktywizujących w dydaktyce akademickiej a rozwój kompetencji społecznych studentów w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji*, „Studia i Prace Pedagogiczne” 2014, t. 1, s. 99.



- intelektualną – dotyczącą procesów myślowych;
- emocjonalną – związaną z przeżyciami.

Dobrze zorganizowany proces dydaktyczny powinien zawierać w sobie elementy, które będą wspierały różne formy aktywności uczących się, umożliwiając im w ten sposób wszechstronne obcowanie z wiedzą i odkrywanie jej. Tymczasem obserwując polską rzeczywistość szkolną, niejednokrotnie dochodzimy do wniosku, że dominują w niej, również w szkole wyższej, wciąż metody podawcze, które uczących się ograniczają do roli odbiorcy i wymagają od nich jedynie podążania za myślą prowadzącego. Nauczyciele i wykładowcy zdają się nie pamiętać o maksymie Konfucjusza: „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Pozwól mi zrobić, a zrozumiem”. A może właśnie tylko ją usłyszeli, ale nie mieli okazji doświadczyć w ciągu własnej edukacji, nie spróbowali jej zastosować i dlatego wciąż uczniowie i studenci traktowani są jedynie jako odbiorcy wiedzy, którą nauczyciel ma im przekazać. Z biegiem lat postawa konsumpcyjna uczniów, a potem studentów, nasila się. Przyzwyczajeni do odbioru wiadomości, często z niechęcią reagują na próby zmiany form pracy na bardziej aktywne, ponieważ te są bardziej wymagające, zmuszają ich do wzmożonego wysiłku intelektualnego i opuszczenia swoistej strefy komfortu. Jednak nauczyciel świadomy swoich zadań i celów stojących przed uczniami, planując lekcję, powinien uwzględniać piramidę Dale’a, z której wynika, że zapamiętujemy tylko niewielki procent treści, które odbieramy w sposób bierny – jako słuchacze lub obserwatorzy. Nawet jeśli przekazywane informacje są dostępne dla kilku zmysłów równocześnie (np. słuchu i wzroku), zapamiętamy maksymalnie do 50% wszystkich treści. Te możliwości zwiększają się znacznie, kiedy wychodzimy z roli biernego odbiorcy i przyjmujemy postawę aktywnego uczestnika działań lekcyjnych. Jeśli sami uczestniczymy w rozmowach, prowadzimy dyskusję, przygotowujemy prezentację, przeprowadzamy doświadczenie fizyczne, zdolność zapamiętywania może wzrosnąć nawet do 90%<sup>8</sup>.

### 1.1. Kilka słów o aktywności poznawczej

Z perspektywy konstruowania wiedzy bez wątpienia największe znaczenie ma aktywność poznawcza, która sprawia, że uczący się aktywnie przetwarzają treści, z którymi są konfrontowani, i dzięki temu tworzą nowe, swoje własne struktury wiedzy. T. Leuders i L. Holzäpfel<sup>9</sup> zwracają uwagę na kilka reguł dydaktycznych, które pozytywnie wpływają na aktywność poznawczą uczących się. Po pierwsze, zadania stawiane studentom powinny być tak zaplanowane, aby stymulowały procesy myślowe na wysokim poznawczym poziomie. Po drugie, zawsze należy nawiązywać do wiedzy już posiadanej i aktywizować ją, jak

<sup>8</sup> Por. K. Herda-Płonka, *Rola nauczyciela akademickiego w aktywizowaniu rozwoju studentów*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28), s. 56.

<sup>9</sup> T. Leuders, L. Holzäpfel, *Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht*, „Unterrichtswissenschaft” 2011, nr 39, s. 213.

również łączyć nowe treści ze znanymi. Po trzecie zaś, być może najważniejsze, należy pozwolić na poszukiwania, na rozwijanie własnych rozwiązań. Podsumowując, wymieniają pięć zasad wspierających aktywność poznawczą uczących się: ambitne zadania, wysokie oczekiwania, nauczanie i uczenie się od siebie wzajemnie, strategie uczenia się oraz uczenie się we współpracy.

Jak jednak należy rozumieć pojęcie „wymagające zadania”? Dla celów organizacji procesów dydaktycznych L. Brüning i T. Saum<sup>10</sup> wymieniają trzy poziomy wymagań, które różnią się intensywnością procesów myślowych. Poziom pierwszy ogranicza się do opracowania informacji oraz reprodukcji wiedzy. Bardziej wymagające stają się zadania na poziomie drugim. Od uczących wymaga się reorganizacji wiedzy i analizy treści. Najbardziej wymagający jest poziom trzeci, ponieważ skłania do refleksji, rozwiązywania problemów oraz osobistej oceny zdarzeń i sytuacji. Świadomość tych poziomów pozwala wykładowcom na łatwą ocenę, czy zadania stawiane na zajęciach aktywizują poznawczo, czy może tylko nasilają postawy odtwórcze. Wystarczy zadać sobie kilka przykładowych pytań: Jakie zadania moi studenci musieli dziś wykonać? Czy uczyli się czegoś na pamięć? Czy referowali przeczytane treści? Czy wyciągali wnioski i oceniali? Czy musieli wykorzystać zdobytą wiedzę w nowych kontekstach? Dzięki odpowiedziom na takie pytania nauczyciel ma szansę krytycznego spojrzenia na prowadzone przez siebie zajęcia; taki rodzaj ewaluacji sprzyja dostrzeganiu niedociągnięć, błędów oraz poszukiwaniu dróg do poprawy efektywności zajęć.

E. Thaler<sup>11</sup> uważa, że w kontekście nauczania języków obcych pojęcie „aktywność poznawcza” powinno zostać rozwinięte o komponent „komunikacyjna” – i tak mówi on o aktywności poznawczo-komunikacyjnej, zawierającej w sobie nie tylko zdobywanie wiedzy językowej, ale również rozwijanie kompetencji, użycie języka w praktyce. Wskazuje na wiele możliwości, które może wykorzystać nauczyciel, aby mobilizować uczących się, w naszym przypadku studentów, do używania języka obcego podczas zajęć. Przede wszystkim nauczyciel sam musi używać języka obcego do komunikacji ze studentami oraz konsekwentnie wymagać tego od nich. Należy tak konstruować zadania i kształtować komunikację na lekcji, aby studenci mieli jak najmniej okazji do „uciekania” w język ojczysty. Jednym z grzechów głównych nauczycieli, czy to akademickich, czy też na innych poziomach edukacyjnych, jest wielomówstwo, często wręcz gadulstwo. W przypadku nauczycieli języków obcych jest ono szczególnie zgubne w skutkach, ponieważ pozbawia uczących się tak cennego czasu, w którym to oni powinni działać w języku obcym. Jedną z najważniejszych cech metod ak-

<sup>10</sup> L. Brüning, T. Saum, *Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht*, [w:] *Frischer Wind in den Köpfen. (Sonderdruck)*, red. GEW NRW, Bochum 2011, [https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=9491f280-e0c6-b4e6-2380-a76ecce798c7&doc\\_key=ng8qZpBi](https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=9491f280-e0c6-b4e6-2380-a76ecce798c7&doc_key=ng8qZpBi) [dostęp: 15.03.2016], s. 9.

<sup>11</sup> E. Thaler, *Kognitive Aktivierung & Hattie & Fremdsprachenunterricht*, [https://www.oldenbourg-klick.de/system/files/article\\_pdf/pfu20140605.pdf](https://www.oldenbourg-klick.de/system/files/article_pdf/pfu20140605.pdf) [dostęp: 15.08.2015], s. 6.

tywnych jest większa aktywność uczących się niż osób prowadzących zajęcia. Również E. Thaler zwraca uwagę, że proporcje wypowiedzi wykładowców i studentów muszą się przechylić w stronę tych ostatnich, aby to oni jak najczęściej rozmawiali, dyskutowali, prezentowali w języku obcym. Prostą strategią, która pozwala uczącym się na większą aktywność ustną, jest wydłużenie przez nauczyciela czasu oczekiwania na odpowiedź oraz wydłużenie czasu między odpowiedzią studenta a reakcją zwrotną ze strony nauczyciela. Po pierwsze wykładowca powinien dać więcej czasu na zastanowienie się nad odpowiedzią tak, aby wszyscy studenci mieli możliwość udzielenia odpowiedzi, nie tylko ci najszybsi. Prowadzi to do zwiększonego wysiłku intelektualnego, pozytywnie wpływa na ilość wypowiedzi studenckich, ale również podnosi ich jakość. Dobrze jest również czekać z reakcją zwrotną po odpowiedzi studenta, tak aby głos mogli zabrać inni studenci. Dzięki temu rozmowy na zajęciach mogą stać się ciekawsze i bardziej inspirujące. E. Thaler proponuje nauczycielom odejście od postawy inkwizytorów, którzy tylko czekają na błędy i na nich się skupiają, jakby to była jedyna rzeczywistość, która ich interesuje, oraz przyjęcie postawy osób wspierających komunikację. „Von der Inquisition zur Konversation”.

Kolejną niesłyszanie ważną strategią – i równocześnie łatwą do zastosowania, ponieważ nie wymagającą żadnych materiałów dodatkowych – jest stawianie pytań. Wielu wykładowców nie zdaje sobie sprawy z tego, jak istotny dla komunikacji na zajęciach jest sposób formułowania pytań. Rodzaj i jakość pytań stawianych przez prowadzącego w dużej mierze warunkują jakość rozmowy. Pytania, które wymagają jedynie odtworzenia faktów, nie zmotywują uczących się do myślenia, a jedynie do reprodukcji wiedzy. Wykładowca poprzez pytania powinien stymulować – niejako wymuszać – myślenie, inspirować do zagłębienia się w temat, do znalezienia osobistej postawy wobec poruszanych kwestii, do wyrażenia opinii, dyskusji.

Skuteczną formą zwiększenia aktywności uczących oraz częstotliwości ich wypowiedzi może być stosowanie form pracy z partnerem bądź w małych grupach, z dbałością o częste zmiany osób pracujących razem. Wszelkie formy współpracy studentów zwiększają czas, kiedy każdy z nich mówi w języku obcym, uczą akceptacji i tolerancji dla innych, pracy w zespole oraz przejmowania odpowiedzialności za wyniki pracy grupy.

## 2. Koncepcja Nauki we Współpracy

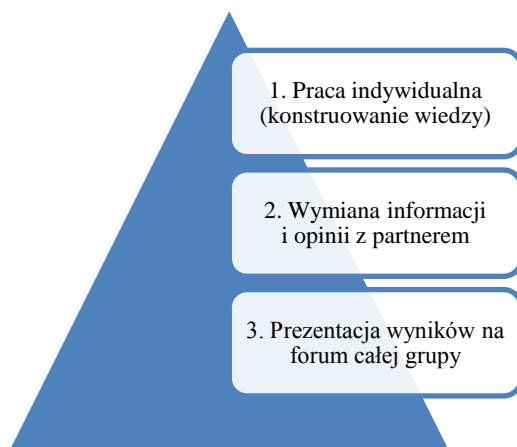
L. Brüning i T. Saum<sup>12</sup> mówią o koncepcji Nauki we Współpracy (*Kooperatives Lernen*)<sup>13</sup>, która umożliwia konieczną aktywność mentalną możliwie wielu

<sup>12</sup> L. Brüning, T. Saum, *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1. Neue Strategien zur Schüleraktivierung*, Essen 2009.

<sup>13</sup> Koncepcji Nauczania we Współpracy nie należy mylić z tradycyjną formą pracy w grupach, która stanowi jedynie jeden z jej elementów.

uczącym się we wszystkich fazach lekcji, i są przekonani, że może być ona skuteczna na wszystkich przedmiotach. Może łączyć w sobie wszystkie formy interakcji, począwszy od wykładu nauczyciela, poprzez pracę samodzielną, w parach i w grupach, na prezentacji wyników na forum całej grupy skończywszy. *Kooperatives Lernen* w języku polskim jest również określane jako nauczanie kooperatywne lub nauczanie we współpracy. Terminy te jednak nie są zgodne z niemieckim terminem *Lernen* określającym proces uczenia się, czyli aktywność uczącego się, dlatego w niniejszym artykule koncepcja *Kooperatives Lernen* będzie określana terminem Nauka we Współpracy. Koncepcja ta bazuje na dwóch podstawowych założeniach: w pierwszym akcentuje się, że uczenie się jest dynamicznym, aktywnym procesem, w wyniku którego każdy uczący się buduje/konstruuje swoją osobistą wiedzę poprzez włączanie nowych treści w istniejące już w jego umyśle struktury. Osobiste zaangażowanie uczących się jest niezbędnym warunkiem, aby proces przyswajania języka obcego mógł być skuteczny. Z tego powodu należy tak organizować procesy dydaktyczne, aby uczący się mogli samodzielnie odkrywać wiedzę, analizować ją, poddawać refleksji i dyskutować o niej. Drugie centralne założenie Nauki we Współpracy dotyczy organizacji zajęć. Aby umożliwić realizację pierwszego założenia, procesy dydaktyczne muszą być tak organizowane, aby możliwie wszyscy uczestnicy mogli się aktywnie zaangażować w działania na lekcji, by nie mieli możliwości wycofania się, by inni nie przejmowali za nich odpowiedzialności, nie wykonywali za nich pracy.

Istotą tej koncepcji są trzy jednakowo ważne etapy: Denken (pomyśl, zastanów się) – Austausch (porozmawiaj z partnerem) – Vorstellen (przedstaw wyniki całej grupie). Wszystkie trzy kroki wymagają pełnego zaangażowania każdego uczestnika zajęć.



**Rys. 1.** Koncepcja Nauki we Współpracy wg L. Brüninga i T. Sauma

Źródło: L. Brüning, T. Saum, *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1. Neue Strategien zur Schüleraktivierung*, s. 17.

Jak już zostało podkreślone, uczenie się to indywidualna działalność każdego studenta, dlatego bardzo ważny dla efektywności uczenia się i nauczania jest pierwszy etap osobistej konfrontacji z treściami nauczania. To właśnie wtedy uczący się budują nową wiedzę, wypracowują swoje własne pomysły i rozwiązania. Tradycyjna forma pracy w grupach zaniebuje ten ważny element. Faza pracy indywidualnej przed przystąpieniem do wymiany zdań w grupach bądź parach ma szczególne znaczenie w nauczaniu języków obcych. Osobista refleksja i przygotowanie wypowiedzi zwiększają szansę na zabranie głosu. Studenci słabsi językowo nie są eliminowani, co często ma miejsce w tradycyjnych formach.

Ponieważ uczenie się to również proces społeczny, zatem po osobistej konfrontacji z treściami następuje faza kooperacji w parze lub małej grupie. Faza interakcji z innymi uczestnikami to najczęściej najowocniejszy moment lekcji. Zdobyte informacje zostają zweryfikowane i uzupełnione, pojawiają się nowe pomysły i rozwiązania. Dla uczących się języka obcego niewątpliwą zaletą jest redukcja zahamowań i lęków, w takich rozmowach nie uczestniczy nauczyciel, nie istnieje zatem ryzyko złej oceny czy krytyki z jego strony. Faza interakcji w małej grupie pozwala lepiej zrozumieć materiał, dodaje pewności siebie. Dzięki ponownemu formułowaniu swoich przemyśleń następuje pogłębienie procesów myślowych, aktywność poznawcza pozostaje wciąż na wysokim poziomie.

Kolejnym etapem jest prezentacja wyników na forum całej grupy. Na tym etapie uczący się mogą dostrzec podobieństwa i różnice w podejściu do problemu, różne sposoby rozumowania, przez co raz jeszcze weryfikują i rozbudowują swoją wiedzę. Uczącym się języka obcego niesie ten etap najwięcej stresu, ponieważ muszą zabrać głos przed dużą publicznością, ale właśnie dzięki temu, że mieli czas na przygotowanie wypowiedzi oraz mogli już porozmawiać w małej grupie, lęki związane z mówieniem mogą zostać zredukowane. Organizując zajęcia zgodnie z koncepcją Nauki we Współpracy, dajemy uczącym się szansę więcej zrozumieć i zapamiętać.

### **3. Możliwości wykorzystania Nauki we Współpracy w nauczaniu języków obcych**

#### **3.1. Wspieranie sprawności mówienia**

Celem zadania jest zmotywowanie studentów do refleksji nad omawianym aktualnie zagadnieniem oraz stworzenie możliwości rozmowy na ten temat z różnymi osobami w atmosferze pozbawionej napięcia związanego z oceną. Świetnie nadaje się na początek pewnego cyklu zajęć, kiedy zależy nam, aby studenci znaleźli osobistą „relację z tematem”, zastanowili się nad swoimi przeżyciami, doświadczeniami, poszukali skojarzeń. Impulsem do rozmowy są w tym zadaniu różnorodne ilustracje, zdjęcia, rysunki, pocztówki<sup>14</sup>, które przed zajęciami należy rozłożyć na podłodze tak, aby każdy uczestnik dobrze je widział.

<sup>14</sup> Punktem wyjścia mogą być również różne przedmioty mające związek z omawianym tematem, np. z minionymi właśnie wakacjami lub z możliwościami spędzania wolnego czasu.



Fot. 1. Pierwszy etap – osobista refleksja<sup>15</sup>



Fot. 2. Drugi etap – praca w parze

Bardzo ważny jest wybór zdjęć, nie mogą być zbyt jednoznaczne ani ukazywać tylko jednej strony danego zagadnienia. Im bardziej różnorodny zbiór uda nam się zebrać, tym ciekawsze będą rozmowy studentów. Zgodnie z koncepcją Nauki we Współpracy praca przebiega w kilku etapach, pierwszym krokiem jest osobista refleksja, po niej następuje faza wymiany doświadczeń z innymi uczestnikami, ostatnim etapem jest prezentacja wyników przed całą grupą. W pierwszej fazie studenci oglądają zdjęcia i próbują wybrać zdjęcie, które naj-

<sup>15</sup> Wszystkie zdjęcia zamieszczone w artykule pochodzą z prywatnych zbiorów Autorki.

bardziej odpowiada ich własnym przeżyciom. Zastanawiają się, jakie jest ich osobiste stanowisko, jak oni osobiście postrzegają dany problem czy zagadnienie. Jest to czas ciszy, w którym każdy może oddać się swoim myślom. Po kilku minutach każdy wybiera jedno zdjęcie i uczestnicy ustawiają się w dwóch kręgach, wewnętrznym i zewnętrznym, tworząc w ten sposób pary, w których będą rozmawiać o wybranych przez siebie zdjęciach.



**Fot. 3.** Trzeci etap – praca w małej grupie



**Fot. 4.** Czwarty etap – prezentacja na forum

Po kilku minutach rozmowy osoby w kręgu zewnętrznym przesuwały się o kilka miejsc zgodnie z ruchem wskazówek zegara, zyskując w ten sposób no-

wego partnera do rozmowy. Metoda ta w języku niemieckim nosi nazwę *Kugel-lager*, ponieważ formą zewnętrzną przypomina łożysko kulkowe.

Następnie tworzone są małe grupy, w których studenci jeszcze raz mogą przedstawić swoje zdjęcie i podzielić się refleksjami. Grupy powinny zostać stworzone losowo, aby w miarę możliwości spotkały się w nich osoby, które do tej pory nie miały okazji ze sobą porozmawiać. Zadaniem grupy jest wyłonić jedną ilustrację, z którą będą się mogli utożsamić wszyscy członkowie grupy.

Ta ilustracja zostanie przedstawiona przez losowo wybraną osobę w fazie prezentacji wszystkim uczestnikom kursu.

Losowy wybór osoby referującej na forum ma bardzo duże znaczenie, wpływa pozytywnie na zaangażowanie w pracę wszystkich osób w grupie, zwiększa poczucie odpowiedzialności pojedynczego studenta za wspólny wynik pracy. Zapobiega to również typowaniu do prezentacji osób, które robią to najchętniej, które mówią najlepiej, do czego mają skłonność wszyscy uczący się. Osoby, które obawiają się mówienia przez większą grupą ludzi, stosują strategie unikania, wycofując się w cień grupy i zasłaniając się studentami pewniejszymi. Jednak tylko poprzez próby mogą taką pewność nabyć, dlatego tak istotne są zadania, w których każdy uczestnik ma świadomość, że istnieje taka możliwość, że to właśnie on będzie musiał zmierzyć się z publicznym wystąpieniem.

## **Podsumowanie**

Koncepcja Nauki we Współpracy łączy w sobie wiele cech, które są szczególnie ważne, jeśli zależy nam na aktywnym udziale wszystkich uczestników. Każdy student otrzymuje czas, kiedy może skupić się na zadaniu. To osobiste podejście do problemu motywuje również tych niechętnych. Czas przygotowania stymuluje procesy myślowe i podnosi jakość wypowiedzi. Faza interakcji w parach i grupach uczy filtrowania informacji, wyciągania wniosków, ale również uwrażliwia na inne punkty widzenia, uczy akceptacji, tolerancji. Rozmowy w małych grupach dodają pewności siebie, pozwalają używać języka bez presji dużego audytorium, a wystąpienia na forum pozwalają na przełamywanie własnych lęków i zbieranie pozytywnych doświadczeń. Ale największą zaletą Nauki we Współpracy jest efektywność wykorzystania czasu. Każdy uczestnik może aktywnie uczestniczyć w całych zajęciach. Na każdym etapie zajęć ma swoje osobiste zadanie do wykonania. Myśli, formułuje swoje myśli w słowa, słucha reakcji kolegów, weryfikuje swoje wcześniejsze przemyślenia. Musi to zrobić sam.



## Bibliografia

- Baścik S., *Uaktywnienie metod nauczania*, Kraków 1966.
- Brüning L., Saum T., *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1. Neue Strategien zur Schüleraktivierung*, Essen 2009.
- Brüning L., Saum T., *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 2. Neue Strategien zur Schüleraktivierung. Individualisierung – Leistungsbeurteilung – Schulentwicklung*, Essen 2009.
- Gudjons H., *Neue Unterrichtskultur – Veränderte Lehrerrolle*, Bad Heilbrunn 2006.
- Helmke A., *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze 2010.
- Herda-Płonka K., *Rola nauczyciela akademickiego w aktywizowaniu rozwoju studentów*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, 1 (28).
- Leuders T., Holzäpfel L., *Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht*, „Unterrichtswissenschaft” 2011.
- Meyer H., *Was ist guter Unterricht?*, Berlin 2009.
- Polak B., *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecin 2013.
- Sokołowska H., *Rola metod aktywizujących w dydaktyce akademickiej a rozwój kompetencji społecznych studentów w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji*, „Studia i Prace Pedagogiczne” 2014, t. 1.
- Szewczuk K., *Aktywność i aktywizacja studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej*, Kraków 2014.

## Źródła internetowe

- Brüning L., Saum T., *Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht*, [w:] *Frischer Wind in den Köpfen*. (Sonderdruck), red. GEW NRW, Bochum 2011, [https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=9491f280-e0c6-b4e6-2380-a76ecce798c7&doc\\_key=ng8qZpBi](https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=9491f280-e0c6-b4e6-2380-a76ecce798c7&doc_key=ng8qZpBi) [dostęp: 15.03.2016].
- E. Thaler, *Kognitive Aktivierung & Hattie & Fremdsprachenunterricht*, [https://www.oldenbourg-klick.de/system/files/article\\_pdf/pfu20140605.pdf](https://www.oldenbourg-klick.de/system/files/article_pdf/pfu20140605.pdf), [dostęp: 15.08.2015].

## **How to promote students active participation in the process of teaching and learning?**

### **Summary**

The article deals with one of the most crucial principles of teaching, i.e.: learners active participation in the teaching process. It is widely known that effective learning process takes place under the condition that an individual actively participates in it. Only conscious engagement and the feeling of responsibility for one's own learning gives a chance for permanent acquisition of new knowledge and skills. Active participation depends to a great extent on learners themselves and is determined by such personal qualities as: an intellectual level, abilities, or personality. It may also depend on learners being prepared or unprepared for classes. Nonetheless, it is the academic teacher who is directly responsible for promoting and developing learners active participation. The author of the article tries to answer the following question: What can academic teachers do, how should they conduct classes in order not to let their students remain passive receivers of knowledge? She suggests the concept of Cooperative Learning (Brüning/Saum 2009) as a good example of involving all learners in the learning process and she illustrates this concept with the examples from the field of foreign language teaching.

**Keywords:** activating students; foreign language teaching, Cooperative Learning; cognitive activity.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.19>

Katarzyna WĘDRYCHOWICZ

## Niemiecki język specjalistyczny w akcji – czego i jak nauczać?

**Słowa kluczowe:** dydaktyka, glottodydaktyka, język fachowy, student, lektor.

Nauczanie języka profesjonalnego jest wielkim wyzwaniem dla lektora. Lektor języka obcego oprócz tego, że sam musi bardzo dobrze znać język obcy, powinien także posiadać umiejętności przekazywania wiedzy innym. W związku z powyższym nauczanie kogoś posługiwania się fachowymi zwrotami oraz terminami w języku obcym nie należy do łatwych zadań. W artykule starano się przedstawić zarówno trudności w nauce studentów języków obcych, jak również problemy wynikające z nauczania języka fachowego. Jako przykłady języka specjalistycznego wybrano język medyczny oraz język z dziedziny zarządzania. Podkreślono także wagę i rolę języka specjalistycznego na rynku pracy oraz starano się przedstawić sylwetkę skutecznego lektora języka obcego.

### 1. Istota oraz znaczenie języków profesjonalnych

„Język specjalistyczny jest środkiem porozumiewania się specjalistów z danej dziedziny w określonym obszarze komunikacyjnym”<sup>1</sup>. Trzeba być specjalistą w danej dziedzinie, żeby zrozumieć, co nadawca chce nam przekazać. Kiedy języka specjalistycznego używa osoba niezwiązana z daną dziedziną i w innych okolicznościach, poszczególne pojęcia i wypowiedzi tracą na dokładności i zmienia się znacząco precyzja wyrażanych za pomocą języka treści<sup>2</sup>. Za język specjalistyczny może być uznany język praktykowany przez pewną zbiorowość

<sup>1</sup> A. Radziszewska, *Strategie translatorskie w przekładzie terminologii z dziedziny zarządzania*, Kraków 2012, s. 54.

<sup>2</sup> H.R. Fuck, *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik*, Heidelberg 1985, s. 16.

w celu zaspokojenia jej specyficznego zapotrzebowania na wzajemną komunikację<sup>3</sup>. Obecnie na świecie używanych jest 6–7 tysięcy języków (słowiańskie, bałtyckie, germańskie, celtyckie, helleński i in.). W obrębie każdego języka wyróżniamy tzw. słownictwo ogólne, potrzebne do codziennego porozumiewania się (wystarczy nauczyć się ok. 1000 do 1500 słów, żeby móc się porozumieć w danym języku na poziomie komunikatywnym), oraz słownictwo specjalistyczne, charakterystyczne dla danej dziedziny życia. Podstawowym zadaniem słownictwa specjalistycznego jest porządkowanie, definiowanie i klasyfikowanie rzeczywistości, którą opisuje. Dotąd nie udało się jednak sformułować jednej spójnej oraz akceptowanej przez wszystkich badaczy definicji języka specjalistycznego.

Według D. Möhna język specjalistyczny to:

Die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten<sup>4</sup>.

Definicję języka specjalistycznego podają również L. Drozd i W. Seibicke:

Als Fachsprache betrachtet man eine Gesamtheit von Sprachmitteln, die in einem bestimmten Bereich der menschlichen Tätigkeit zweckgebunden und die für eine spezifische Stilsphäre kennzeichnend sind und sich von anderen Stilschichten und Typen abheben<sup>5</sup>.

A. Szulc definiuje język specjalistyczny następująco: język specjalistyczny (fachowy, profesjonalny) jest to szczególna postać języka ogólnonarodowego, przystosowana do możliwie precyzyjnego opisu określonej gałęzi wiedzy lub techniki. Różni się od języka ponaddialektalnego przede wszystkim słownictwem fachowym, niejednokrotnie zawierającym wiele internacjonalizmów, oraz składnią, jak również częstotliwością użycia określonych form gramatycznych<sup>6</sup>.

We wszystkich przytoczonych definicjach języka specjalistycznego położony jest szczególny nacisk na kontekst oraz okoliczności użycia języka. Powyższe definicje potwierdzają fakt, iż język specjalistyczny nie stanowi odrębnego systemu lingwistycznego.

Języki specjalistyczne zyskują dziś zupełnie nowy, podnoszący ich rangę, status. Wzrost ich znaczenia jest odpowiedzią na rozwój i zwiększony zakres potrzeb komunikacyjnych współczesnego człowieka<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> A. Radziszewska, dz. cyt., s.52.

<sup>4</sup> D. Möhn, *Zum Fortgang der germanischen Fachsprachenforschung in den 70-er Jahren*, „Zeitschrift für Germanistische Linguistik”1980, s. 352–369. „Wszystkie środki językowe, które są używane w ograniczonym obszarze komunikacji fachowej w celu ułatwienia zrozumienia w tym zakresie specjalistów z danej dziedziny” – tłum. K.W.

<sup>5</sup> L. Drozd, W. Seibicke, *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache*, [w:] *Bestandaufnahme-Theorie – Geschichte*, Wiesbaden 1973, s. 81. „Jako język fachowy uważa się wszystkie środki językowe, które są powiązane w określonym obszarze ludzkiej działalności, i które się odznaczają specyficznym stylem od innych stylów oraz typów” – tłum. K.W.

<sup>6</sup> A. Szulc, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa 1984, s. 106–107.

<sup>7</sup> A. Radziszewska, *Strategie translatorskie w przekładzie terminologii z dziedziny zarządzania*, Kraków 2012, s. 49.

## 2. Glottodydaktyka języków specjalistycznych a potrzeby studentów

„W dzisiejszym świecie zespoły ludzi z całego świata współpracują ze sobą przy realizacji określonych projektów jako profesjonaliści pochodzący z różnych kultur i posiadający różne hierarchie wartości<sup>8</sup>”, dlatego bardzo ważna jest profesjonalna kompetencja językowa. Dydaktyka to „dział pedagogiki zajmujący się analizą celów, treści, metod, zasad i form organizacyjnych procesów kształcenia (nauczania i uczenia się) oraz ich psychologiczno-społecznych uwarunkowań<sup>9</sup>”. Dydaktykę dzieli się na dydaktykę ogólną, badającą zagadnienia wspólne dla wszystkich rodzajów uczenia się i nauczania, oraz dydaktyki szczegółowe, zajmujące się problemami swoistymi dla nauczania określonych przedmiotów<sup>10</sup>.

Dydaktyka nauczania języków obcych jest inaczej zwana glottodydaktyką (*die Fremdsprachendidaktik / die Fremdsprachenunterweisung*). A. Szulc definiuje dydaktykę języków obcych jako dyscyplinę pedagogiczną zajmującą się w ramach dydaktyki ogólnej procesami związanymi z opanowaniem języków obcych poprzez proces dydaktyczny. Stanowi wypadkową takich nauk, jak: językoznawstwo teoretyczne i stosowane, dydaktyka ogólna, psycholingwistyka, psychologia, socjolingwistyka, socjologia języka, socjologia, fizjologia mowy, akustyka, logopedia<sup>11</sup>.

Zdaniem A. Dębskiego, glottodydaktyka to:

Die theoretisch fundierte Abgrenzung der Glottodidaktik von der traditionellen (Schul-) Methodik veranschaulicht auch, wie komplex und dadurch kompliziert Probleme des letzteren Bereiches in Wirklichkeit sind. Die theoriebildende, wissenschaftlich eigenständige Glottodidaktik war ein deutliches Signal, dass die Methodik nicht mehr rein unreflektiert und intuitiv im FSU vorgehen darf, dass ihrem Handeln in der Praxis des FSU vielmehr eine Theorie zu Grunde gelegt werden muss, deren Ergebnisse sie für die Praxis und in der Praxis umsetzen kann und muss<sup>12</sup>.

Słownik języka polskiego definiuje glottodydaktykę następująco: „nauka zajmująca się badaniem procesu nauczania i uczenia się języków obcych”<sup>13</sup>.

Wszystkie przytoczone definicje glottodydaktyki są zgodne, iż przedmiotem badawczym glottodydaktyki jest nauczanie języków obcych.

<sup>8</sup> J. Cholewa, *Nauczanie języków specjalistycznych wczoraj i dziś*, <http://jows.pl/content/nauczanie-j%C4%99zyk%C3%B3w-specjalistycznych-wczoraj-i-dzi%C5%9B> [dostęp: 23.12.2015].

<sup>9</sup> *Wielka encyklopedia PWN*, t. 7, Warszawa 2002, s. 472.

<sup>10</sup> E. Lipińska, A. Seretny, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Kraków 2006, s. 8.

<sup>11</sup> A. Szulc, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, hasło: *dydaktyka języków obcych*, Warszawa 1984, s. 48.

<sup>12</sup> A. Dębski, *Glottodidaktik im Zeitalter der Demokratisierung des Schulwesens und der Bildung*, „*Studia Linguistica*” 2014, t. 33.

<sup>13</sup> <http://sjp.pwn.pl/sjp/glottodydaktyka;2461854> [dostęp: 3.04.2016].

W Państwowej Wyższej Szkole Techniczno-Ekonomicznej w Jarosławiu naucza się języka profesjonalnego pod kątem zapotrzebowania rynku pracy oraz przyszłych pracodawców. Dla zobrazowania tego procesu posłużono się dwoma przykładami – programem nauczania w języku medycznym oraz w języku z dziedziny zarządzania.

W Jarosławiu kształcą się przyszłe pielęgniarki na 3-letnich studiach licencjackich, podobnie jest z przyszłymi managerami, których kształcą na 3-letnich studiach licencjackich z dziedziny zarządzania. Nauka języka obcego przez cały cykl studiów obejmuje 120 godzin w ciągu dwóch lat, studenci kierunku zarządzanie mają jeszcze dodatkowo 15 godzin języka fachowego na 3. roku studiów. Na PWSTE w Jarosławiu jest także możliwość kontynuacji studiów z dziedziny zarządzania, są to studia drugiego stopnia. Tutaj także naucza się języka branżowego w wymiarze 120 godzin w całym cyklu studiów. Do nauczania języka specjalistycznego z dziedziny medycyny używa się podręcznika *Deutsch im Krankenhaus*<sup>14</sup>, natomiast języka fachowego z dziedziny zarządzania na studiach licencjackich naucza się z podręcznika *Deutsch im Beruf*<sup>15</sup>. Do nauczania języka branżowego na studiach magisterskich wykorzystuje się pozycję *Bewerbungstraining*<sup>16</sup>.

Program nauczania słownictwa fachowego z dziedziny medycznej obejmuje następujące zagadnienia: personel szpitalny, pokój pacjenta, zmiany, oddziały w szpitalu, pielęgnacja pacjenta, wyżywienie, diety, części ciała, choroby, wizyta u lekarza, lekarze specjaliści, dialogi w aptece, lekarstwa – ulotki lekarstw, zabiegi, takie jak mierzenie ciśnienia czy pulsu, budowa organów wewnętrznych np. brzucha, śledziony, układ oddechowy, krwionośny, budowa kręgosłupa, przyjmowanie pacjenta – rozmowa telefoniczna, formularz zgłoszenia, operacja – przebieg, narzędzia, wizyta lekarza po operacji, zalecenia.

Oprócz lektoratu języka niemieckiego na PWSTE w Jarosławiu jest zorganizowany także kurs specjalistyczny przygotowujący przyszłe pielęgniarki do praktyki w Niemczech. Studenci 1., 2. i 3. roku pielęgniarstwa mają możliwość wyjazdu na miesięczne praktyki studenckie do Niemiec.

Zakres nauczania języka branżowego na kierunku zarządzanie obejmuje następujące zagadnienia: umiejętności, które są przydatne w uzyskaniu pracy, strategie szukania pracy, kwalifikacje wymagane w poszczególnych zawodach, słownictwo związane z zakresami czynności poszczególnych zawodów, cv – zarówno opisowe, jak i tabelaryczne, list motywacyjny, informacje dotyczące tego, co powinna zawieraćteczka kandydata ubiegającego się o pracę, przeprowadzanie prawidłowej rozmowy kwalifikacyjnej, wiedza na temat *dress code*, komu-

<sup>14</sup> U. Firnhaber-Sensen, M. Rodi, *Deutsch im Krankenhaus, Lehr und Arbeitsbuch*, Berlin – München 2009.

<sup>15</sup> V. Hagner, S. Schlüter, *Im Beruf, Lehr und- Arbeitsbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hueber Verlag, Berlin – München 2014.

<sup>16</sup> N. Fügert, U.A. Richter, *Bewerbungstraining*, Stuttgart 2009.

nikacja werbalna i niewerbalna, słownictwo związane z umowami kupna-sprzedaży oraz najmu lokalu, bankowość, opisy produktów, reklama, zakłady pracy.

### 3. Trudności w uczeniu się języków specjalistycznych

Nauka języków obcych nie należy do łatwych zadań. Opanowanie języka obcego wymaga nauczenia się pewnego określonego zasobu słownictwa, reguł gramatycznych, które należy następnie powiązać w zdania w celu wyrażenia konkretnej myśli. Do tego jeszcze dochodzi opanowanie różnych sposobów wymawiania słów oraz pisowni. Wielu osobom opanowanie języka innego niż ojczysty zajmuje bardzo dużo czasu i przychodzi z trudnością. Oczywiście, są też osoby, które znają nawet kilka języków obcych i mogą wypowiadać się w nich bez większych problemów<sup>17</sup>.

Trudności w opanowaniu terminologii specjalistycznej mogą mieć różnorodny charakter oraz być następstwem wielu czynników. Trudności te można skategoryzować następująco<sup>18</sup>:

#### 3.1. Trudności językowe

Są one często wynikiem niedostatecznego opanowania języka obcego. S.P. Corder<sup>19</sup> określa tę sytuację mianem błędu kompetencji. Według M. Gajosa, język jest kodem, a stosunek poszczególnych podsystemów tego kodu jest ściśle uporządkowany względem siebie. Zwykle się porównywa ogólny system języka do kilkuwarstwowego tortu<sup>20</sup>. Każdy z elementów jest ważny i potrzebny, aby system mógł istnieć i funkcjonować jako całość. W języku specjalistycznym, w którym obok ogólnej kompetencji językowej niezbędne jest także posiadanie specjalistycznej kompetencji językowej, niedostateczne opanowanie języka obcego jest jeszcze bardziej widoczne<sup>21</sup>. Ciekawym zjawiskiem jest także wpływ braku świadomości językowej dotyczącej języka ojczystego na poprawne użycie terminologii fachowej. Błędy popełniane w języku ojczystym mogą przełożyć się również na pojawienie się błędów w tekstach obcojęzycznych<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> M. Szwed, *Nauczanie języka fachowego jako wyzwanie dla nauczyciela*, <http://www.greenfield.com.pl/pl/kontakt/blog/57-nauczanie-jezyka-fachowego> [dostęp: 2016.02.24], s. 1.

<sup>18</sup> J. Kic-Drgas, *Trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/60/id/1180>, s. 3–4 [dostęp: 16.02.2016].

<sup>19</sup> S.P. Corder, *Error analysis and interlanguage*, Oxford 1981, s. 10.

<sup>20</sup> M. Gajos, *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej*, Łódź 2010, s. 9.

<sup>21</sup> J. Kic-Dragas, dz. cyt., s. 4.

<sup>22</sup> P. Klos, A. Matulewska, P. Korcz-Nowak, *Problemy przekładu specjalistycznego na przykładzie tekstów z dziedziny prawa, biologii, biotechnologii i medycyny*, „Investigationes Linguisticae” 2007, nr 15, s. 80–99.

### 3.2. Trudności specjalistyczne

Właściwe użycie terminologii specjalistycznej wymaga prawidłowego zrozumienia merytorycznego zjawisk opisywanych za pomocą tekstów fachowych. Na tym etapie pojawia się istotna różnica w nauczaniu języka specjalistycznego i języka ogólnego, polegająca na tym, że w przypadku języka specjalistycznego niezbędna jest choćby podstawowa znajomość danej dziedziny. P. Mamet<sup>23</sup> zwraca uwagę na wzajemne uzupełnianie się kompetencji merytorycznej i językowej w kształceniu specjalistycznym. Poprawne stosowanie terminologii specjalistycznej wymaga niezwyklej dokładności w opanowaniu określonych wyrazów fachowych. Języki specjalistyczne cechuje duża sztywność używanych terminów, zatem dobór adekwatnego określenia zależy w dużej mierze od wybranego kontekstu. P. Kłos, A. Matulewska i P. Nowak-Korcz<sup>24</sup> podkreślają, że często trudności w kontekście specjalistycznym wynikają z wieloznaczności polisemicznej i homonimicznej oraz synonimii. Często przyczyną powstawania błędów są też terminy bezekwiwalentowe. Nauka określonego języka specjalistycznego wiąże się w wielu przypadkach z wkroczeniem na nowy, nieznaną obszar, i prowadzi do konieczności zapoznania się z szeregiem nowych zjawisk pozajęzykowych i zrozumienia ich. Wiedza ta jest niezbędna, aby właściwie używać terminologii specjalistycznej, zatem nie można zapominać, że w kontekście specjalistycznym przyswajanie słownictwa przebiega dwupłaszczyznowo: na płaszczyźnie lingwistycznej (związanej z jego zapisem, wymową, znaczeniem) oraz specjalistycznej (związanej z rozumieniem procesów, które dany termin opisuje)<sup>25</sup>.

### 3.3. Trudności metodyczne

Trudności metodyczne związane są ze specyfiką kształcenia specjalistycznego oraz podejściem metodycznym samych uczących się do nowych treści. W trakcie kształcenia językowego uczący się rozwijają indywidualne strategie uczenia się, kształtowane także przez nauczycieli, z którymi pracują<sup>26</sup>. Według M. Sowy<sup>27</sup> dodatkowych trudności, zarówno osobom uczącym się, jak i nauczającym, może przysporzyć także brak odpowiednich materiałów dydaktycznych, których w odniesieniu do nauczania języków specjalistycznych jest zdecydowa-

<sup>23</sup> P. Mamet, *Relacja między kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, [w:] *Języki specjalistyczne 2. Problemy techno lingwistyki*, red. J. Lewandowski, Warszawa 2002, s. 143.

<sup>24</sup> P. Kłos, A. Matulewska, P. Nowak-Korcz, dz. cyt., s. 83.

<sup>25</sup> J. Kic-Drgas, *Trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/60/id/1180> [dostęp: 16.02.2016].

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> M. Sowa, *Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu – o nauczaniu języka dla potrzeb zawodowych*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, red. M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, Poznań – Kalisz 2009, s. 437–445.



nie mniej niż w odniesieniu do nauczania języka ogólnego. Bardzo ważna jest zatem umiejętność samodzielnego wypracowania strategii pracy nad słownictwem specjalistycznym, poszukiwania odpowiednich źródeł oraz ćwiczenia<sup>28</sup>.

Doświadczenia wykazują, iż studentom najwięcej trudności w nauce języka niemieckiego na lektoracie sprawiają:

- niedostateczna znajomość słownictwa ogólnego, jaka jest wymagana przed rozpoczęciem studiów, czyli poziom językowy B1.
- słaba znajomość gramatyki oraz problemy z zastosowaniem jej w praktyce; (Studenci wprawdzie znają podstawowe reguły gramatyczne, ale trudności sprawia im konstrukcja zdań w języku niemieckim, szyk zdań po różnych spójnikach, np. po spójnikach *weil*, *nachdem*, *dass* – szyk końcowy. Największe problemy stwarzają studentom wypowiedzi ustne. Kłopotliwe jest także dla studentów prawidłowe użycie przypadków, gdyż w j. niemieckim mamy tylko 4 przypadki, w odróżnieniu od j. polskiego, gdzie dysponujemy 7 przypadkami. Często niedostateczna znajomość polskiej gramatyki jest także barierą w opanowaniu języka obcego);
- poprawne użycie rodzajników (Sprawia to trudności wielu osobom, co może prowadzić do zupełnie innego znaczenia wyrazu, czyli homonimii, np. *das Markt* – szpik kostny, *der Markt* – rynek, jak również: *der Taube* – głuchy, *die Taube* – gołąb, *der Kiefer* – szczeka, *die Kiefer* – sosna. Podobne zjawisko barier w komunikacji międzyludzkiej można zaobserwować w tworzeniu liczby mnogiej, np.: *der Bus*, *die Buße* – pokuta, *die Busse* – autobusy, gdyż wymowa tych wyrazów jest taka sama. Uczący się mają także problemy z opanowaniem oraz poprawnym użyciem czasów w j. niemieckim, duże trudności sprawia im czas przeszły Perfekt oraz poprawne użycie czasownika posiłkowego *sein*, *haben*, gdyż nie wszystkie czasowniki określające ruch łączą się z czasownikiem posiłkowym *sein*, np. czasownik *tanzen* – tańczyć, jak również czasowniki *machen*, *tun* – robić, czynić, łączą się z czasownikiem posiłkowym *haben*);
- wymowa ö, ü, ä, sch;
- tworzenie i wymowa wyrazów złożonych (W języku niemieckim często jeden wyraz jest złożony z dwóch lub więcej wyrazów, np.: *die Unterschenkel* ‘podudzie’ + *die Prothese* ‘proteza’ = *die Unterschenkelprothese* ‘proteza podudzia’, *der Blinddarm* ‘wyrostek robaczkowy’ + *die Entzündung* ‘zapalenie’ = *die Blinddarmentzündung* ‘zapalenie wyrostka robaczkowego’)<sup>29</sup>.
- wady wymowy (Jeśli uczący się ma problem np. z poprawnym wypowiedzeniem spółgłoski r – rotacyzm, gdy zamiast r wymawia l, prowadzi to do niezrozumienia wyrazu przez innych lub zmienia znaczenie intencji komu-

<sup>28</sup> J. Kic-Drgas; dz. cyt., s. 5, za: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/60/id/1180> [dostęp: 16.02.2016].

<sup>29</sup> U. Firnhaber-Sensen, G. Schmidt, *Deutsch im Krankenhaus, Lehr und Arbeitsbuch*, Berlin – München 1994, s. 120.

nikatu, np. *reiten* to ‘jeździć konno’, *leiten* znaczy ‘prowadzić, kierować’, *die Reise* – podróż, *leise* – powoli).

Jeśli chodzi o trudności w uczeniu się języka specjalistycznego – to tu wychodzą jeszcze dodatkowo braki znajomości terminologii fachowej w języku ojczystym. Tłumaczenie, obojętne z jakiego języka lub na jaki język obcy, nie przyniesie nigdy oczekiwanego efektu, jeśli student nie posiada choćby podstawowej wiedzy w określonej dziedzinie w języku ojczystym, komunikat zarówno ustny, jak i pisemny nie zostanie prawidłowo zrozumiany.

Dla zilustrowania powyższego stwierdzenia wybrano przykłady z dziedziny medycyny:

Jednostki nozologiczne w medycynie – dziedzina wiedzy medycznej, zajmująca się klasyfikacją chorób i ich opisem. Główny podział klasyfikacji chorób opiera się na ich etiologii, patogenezie oraz objawach chorobowych.

Eponimy medyczne – terminy używane w medycynie określające przede wszystkim jednostki, objawy chorobowe oraz pojęcia anatomiczne i fizjologiczne biorące swą nazwę od nazwisk ludzi, którzy opisali je po raz pierwszy, np. zespół Downa, Alzheimerera, Cowdena, Turnera i wiele innych nazw używanych w medycynie.

Często też w języku medycznym używane są akronimy – czyli słowa utworzone przez skrócenie wyrażenia składającego się z dwóch lub więcej słów, np. SM (*sclerosis multiplex*) lub SLA (*sclerosis lateralis amyotrophica*). SM jest to nazwa przewlekłej choroby ośrodkowego układu nerwowego, SLA – to stwardnienie zanikowe boczne. Nazwy opisowej nie używa żaden specjalista, powszechnie natomiast w języku medycznym używane są jedynie skróty SM oraz SLA<sup>30</sup>.

Wiele wyrazów z dziedziny medycyny ma terminologię międzynarodową (j. łaciński), brak tej wiedzy sprawia również trudności, a wręcz uniemożliwia prawidłowe zrozumienie przekazu (np. *per os* – doustnie, *subkutan* – podskórny, *intramuskulär* – domięśniowo, *intravenös* – dożylnie)<sup>31</sup>.

#### 4. Nauczanie języka obcego jako wyzwanie dla lektora

Nauczanie języka obcego to wielkie wyzwanie dla lektora, nie dość, że sam musi mieć opanowany język obcy „w małym palcu”, to powinien również posiadać umiejętność przekazywania wiedzy innym. Do zawodu nauczycielskiego trzeba mieć powołanie, a to sprawia, że powinno się go wykonywać nie z konieczności, lecz z zamiłowania, co w oczywisty sposób przekłada się na efekty nauczania. Do wszelkich ludzkich działań, w tym szczególnie szeroko rozumianego nauczania języka obcego, potrzebna jest pasja. Lektor powinien swoją pracę wykonywać nie z obowiązku, lecz powinna ona mu sprawiać przyjemność, co w efekcie prowadzi do skutecznego osiągnięcia określonego celu.

<sup>30</sup> Opracowanie studentów pielęgniarstwa PWSTE w Jarosławiu.

<sup>31</sup> U. Firnhaber-Sensen, G. Schmidt, dz. cyt., s. 109.



**Schemat:** Skuteczny lektor

Źródło: opracowanie własne.

Lektor powinien cechować się przyjaznym stosunkiem do uczących się oraz umiejętnością okazywania im życzliwości, gotowością służenia wsparciem w sytuacjach trudnych<sup>32</sup>. W tym wypadku sprawdza się tzw. teoria głasków<sup>33</sup>, gdyż każdy człowiek, także uczący się, do życia potrzebuje bodźców, jakie dostajemy od innych ludzi. Dziecko dostaje głaski od swoich rodziców i tutaj w rolę rodzica wciela się lektor języka obcego. Do głasków należy np. chwalenie, co ma bardzo duże znaczenie w nauczaniu języka obcego, gdyż dobry nauczyciel dużo częściej chwali swoich uczniów niż krytykuje, głaski to także wspólna zabawa, która powinna mieć także miejsce podczas nauki języków obcych. Do głasków należy nawet kara – lektor umiejętnie powinien wykorzystywać tę możliwość, pod warunkiem, że sprawiedliwie ocenia uczących się; studenci, uczestnicy kursów językowych nie mają pretensji do lektora, jeśli ich skarci za brak zadania czy nieopanowanie zadanego materiału językowego. Lektorzy języków obcych powinni starać się być obiektywni w stosunku do swoich studentów i zauważać ich potrzeby. Zgodnie z teorią głasków, jeśli uczący się (dziecko) jest niezauważany przez lektora (swoich rodziców), wówczas na pewno zrobi coś, żeby go lektor (rodzice) zauważył, np. będzie, pomimo zakazu, jadł na zajęciach czy używał telefonu komórkowego. Jego zachowanie zostanie wówczas skarcone, ale równocześnie dostanie sygnał, że ktoś się nim interesuje. Teoria głasków bardzo często tłumaczy zachowania ludzi, a konkretniej – przyczyny pewnych zachowań<sup>34</sup>.

Ponadto dobry lektor stara się okazać życzliwość poprzez mimikę – ruchy twarzy, co nie jest łatwe, gdyż zależy w znacznym stopniu od samopoczucia lektora, stanu zdrowia, sytuacji rodzinnej, itd. Lubiani przez uczących się są lektorzy, którzy określają jasno warunki potrzebne do zaliczenia przedmiotu – to powinno być już powiedziane na pierwszych zajęciach, np. możliwa ilość nieobecności na zajęciach czy kursach, ilość prac pisemnych, itd.

Praca lektora nie jest łatwa, wymaga ona bowiem także kreatywności i aktywności podczas prowadzonych zajęć, żeby nie były one nudne, w tym celu należy wprowadzać różne metody – łączyć je, mieszać, wprowadzać różne formy pracy w grupach, parach, indywidualne, różne ćwiczenia aktywizujące – przy-

<sup>32</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s. 114.

<sup>33</sup> J. Majewski, *Komunikacja interpersonalna – Teoria głasków*, Gdańsk 2002, s. 11.

<sup>34</sup> Tamże, s. 11.

blizające nam użycie danego języka w praktyce, co ułatwiają nam dzisiejsze osiągnięcia techniki, takie jak płyty CD, komputer, Internet czy tv satelitarna. Skuteczny lektor stara się pokazać na swoich zajęciach przydatność znajomości języków obcych oraz użycie zdobytych wiadomości przez uczących się w praktyce, np. poprzez prowadzenie korespondencji z rówieśnikami w języku obcym czy, jeśli jest to możliwe, zorganizowanie wymiany uczniowskiej, szkół czy uczelni, lub też zorganizowanie wycieczki do kraju nauczanego języka.

Lektor w dzisiejszych czasach powinien być ponadto dobrym mediatorem, posiadać umiejętności kierowania zespołami ludzi, jakimi są uczący się języków obcych, a więc być skutecznym przywódcą. Spotykamy czasem ludzi, którzy są w stanie zarazić nas swoim entuzjazmem – taki właśnie powinien być skuteczny lektor. Akceptujemy fakt, że nas prowadzą i cieszymy się, że możemy od nich czerpać wiedzę i inspirację. Takich ludzi potrzebują organizacje, ponieważ od ich osobowości zależy osiągnięcie sukcesu, czyli to, czy uczący opanują nauczany przez lektora język obcy. Siła charakteru jest to podstawowa cecha, jakiej należy szukać u jakiegokolwiek przywódcy.

Cechy składające się na właściwy charakter dobrego lektora to, m.in.: uczciwość, integralność, samodyscyplina, chęć do uczenia się i nieustannego doskonalenia, niezawodność, wytrwałość, sumienność i hołdowanie etyce pracy. Słowa człowieka o właściwym charakterze zgadzają się z jego czynami. Cieszy się on opinią osoby solidnej. Jego zachowanie jest prostolinijne i otwarte – takim zachowaniem powinien wykazywać się dobry lektor języka obcego.

Lektor o pozytywnej postawie wykorzystuje możliwości, potrafi dojść tam, gdzie nikt inny nie dociera, czyli dotrzeć do psychiki uczących się oraz dokonać rzeczy, których inni nie potrafią dokonać; posiada umiejętność oraz lekkość nawiązywania kontaktów z ludźmi, co jest bardzo potrzebne i przydatne w kierowaniu zespołami ludzkimi, czyli w pracy lektora. Uczący się nie pójdą za przywódcą (lektorem), który nie jest pewien siebie. Pewność siebie jest charakterystyczna dla ludzi z pozytywnym nastawieniem. Pewność siebie dodaje sił<sup>35</sup>.

Dobry lektor powinien być także doskonałym psychologiem, ponieważ tylu, ilu ma kursantów czy studentów, z tyloma osobowościami się spotyka, każdy jest inny i do każdego uczącego się należy indywidualnie podejść. Ponadto dobry lektor języka obcego powinien być opanowany, mimo że kursanci popełniają ciągle te same błędy, należy ich nieustannie korygować, dobry lektor stara się nie wybuchnąć głosem, chociaż uczący się popełniają często banalnie proste błędy, mimo licznych ćwiczeń i utrwaleń prezentowanego materiału. Lektor może bardzo wiele uczynić w celu zachęcenia uczących się do nauki języka obcego, ale równie łatwo może ich zniechęcić poprzez nierówne traktowanie, niejasne zasady zaliczenia przedmiotu czy subiektywne ocenianie. Sama osoba lektora może wpłynąć pozytywnie lub negatywnie na istotę procesu uczenia się języka obcego poprzez sposób bycia, barwę głosu, życzliwość lub okazywaną niechęć,

<sup>35</sup> J.J. Gabarro, *Skuteczne przywództwo*, seria: Harvard Business Review, Gliwice 2007, s. 142.

itd. Bardzo często studenci uczęszczają na lektorat języka obcego tylko dlatego, że zaliczenie z tego przedmiotu wymagane jest do ukończenia studiów wyższych. Jednym z zadań lektora języków obcych jest takie wpłynięcie na uczącego się (ukazanie właściwej motywacji), żeby uczył się nie tylko dla zaliczenia przedmiotu, ale w celu ewentualnych korzyści, jakie niesie znajomość języków obcych.

Według T. Hutchinsona i A. Watersa<sup>36</sup>, nauczyciel języka specjalistycznego powinien mieć pozytywny stosunek do treści zawodowych<sup>37</sup>, posiadać podstawową znajomość danej dziedziny oraz świadomość obszarów swojej kompetencji. Nauczyciel języka nie musi być wykładowcą danej dziedziny, ale raczej zainteresowanym studentem tego przedmiotu<sup>38</sup>. Atuty dobrego nauczyciela języka specjalistycznego są przede wszystkim natury psychologicznej: motywacja, zainteresowania naukowe, umiejętność samodzielnego rozwijania swoich umiejętności<sup>39</sup>.

Kto będzie lepszym nauczycielem języka z dziedziny „management” czy medycyny: dyplomowana pielęgniarka, lekarz, czy specjalista z ekonomii z kursem pedagogicznym, czy nauczyciel języka obcego z ogólną wiedzą z tych dziedzin? Ideałem, i to zarówno w zakresie analizy dyskursów specjalistycznych<sup>40</sup>, jak i w ich nauczaniu, byłaby współpraca językoznawcy lub dydaktyka ze specjalistą – przedstawicielem danej dziedziny, a idealnym docelowym efektem takiej współpracy byłby efekt zwrotny w postaci optymalizacji komunikacji w badanym środowisku zawodowym<sup>41</sup>. Między tymi dwoma biegunami występują stopnie pośrednie, z których jako najlepsza przyjmowana jest opcja filologa z przygotowaniem dziedzinowym<sup>42</sup>.

## Zakończenie

Języki profesjonalne zyskują dziś zupełnie nowy status. Wzrost ich znaczenia jest odpowiedzią na zwiększony zakres potrzeb komunikacyjnych współczesnego człowieka<sup>43</sup>. H.R. Fuck uważa, że języki specjalistyczne należy traktować

<sup>36</sup> T. Hutchison, A. Waters, *English for Specific Purposes. A Learning-centered Approach*, Cambridge 1987, s. 163.

<sup>37</sup> Ciž, *A positive attitude towards the ESP content*, Cambridge 1987, s. 163.

<sup>38</sup> E. Gajewska, M. Sowa, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin 2014, s. 107.

<sup>39</sup> C. Galian, *Disciplines scientifiques et FSO. Le Francais dans le monde. Recherches et applications*, Paris 2004, s. 75–80.

<sup>40</sup> T. Huckin, L. Olsen, *On the use of informants in LSP discourse analysis*, [w:] *Reading for professional purposes*, red. A. Pugh, J. Ulijn, London 1984, s. 120–129.

<sup>41</sup> C. Candlin, *Accounting for Interdiscursivity: Challenges to Professional Expertise*, [w:] *New Trends in Specialized Discourse Analysis*, red. M. Gotti i D. Giannoni, Bern 2006, s. 21–45.

<sup>42</sup> M. Mezzadri, *I ferri del mestiere. (Auto) formazione per l' insegnante di lingue*, Perugia 2003; C. Galian, dz. cyt., s. 75–80.

<sup>43</sup> A. Radziszewska, dz. cyt., s. 49.

jako subsystemy języka ogólnego<sup>44</sup>, gdyż trzon ich systemu językowego stanowi język ogólny. Język specjalistyczny jest środkiem porozumiewania się specjalistów z danej dziedziny w określonym obszarze komunikacyjnym<sup>45</sup>. W artykule starano się przedstawić istotę oraz znaczenie języków specjalistycznych, jak również ich glottodydaktykę i związane z nią potrzeby uczących się. Przedstawiono także program nauczania języka specjalistycznego z dziedziny medycyny oraz „management” w PWSTE w Jarosławiu. Starano się zobrazować trudności, jakie sprawia uczącym się nauka języka niemieckiego. Zobrazowano także nauczanie języka obcego jako wyzwanie dla lektora, który musi mieć opanowany język obcy w „małym palcu” oraz posiadać umiejętności przekazywania wiedzy innym.

## Bibliografia

- Corder S.P., *Error analysis and interlanguage*, Oxford 1981.
- Drozd L., Seibick W., *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache, Bestandaufnahme – Theorie – Geschichte*, Wiesbaden 1973.
- Firnhaber-Sensen U., Rodi M., *Deutsch im Krankenhaus, Lehr und Arbeitsbuch*, Berlin – München 2009.
- Fuck H.R., *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik*, Heidelberg 1985.
- Füger N., Richter U.A., *Bewerbungstraining*, Stuttgart 2009.
- Gabarro J.J., *Skuteczne przywództwo*, seria: Harvard Business Review, Gliwice 2007.
- Gajos M., *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej*, Łódź 2010.
- Gajewska E., Sowa M., *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin 2014.
- Hagner V., Schlüter S., *Im Beruf, Lehr und- Arbeitsbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Berlin – München 2014.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
- Lipińska E., Seretny A., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Kraków 2006.
- Möhn D., *Zum Fortgang der germanischen Fachsprachenforschung in den 70-er Jahren*, „Zeitschrift für Germanistische Linguistik” 1980.
- Radziszewska A., *Strategie translatorskie w przekładzie terminologii z dziedziny zarządzania*, Kraków 2012.
- Sowa M., *Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu – o nauczaniu języka dla potrzeb zawodowych*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, red. M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, Poznań – Kalisz 2009.

<sup>44</sup> H.R. Fuck, dz. cyt., s. 11.

<sup>45</sup> Tamże, s. 16.

- Candlin C.; *Accounting for Interdiscursivity: Challenges to Professional Expertise*, [w:] *New Trends in Specialized Discourse Analysis*, red. M. Gotti i D. Giannoni, Bern 2006.
- Dębski A., *Glottodidaktik im Zeitalter der Demokratisierung des Schulwesens und der Bildung*, „Studia Linguistica” 2014.
- Galian C., *Disciplines scientifiques et FSO. Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris 2004.
- Hutchison T., Waters A., *English for Specific Purposes. A Learning-centered Approach*, Cambridge 1987.
- Hutchison T., Waters A., *A positive attitude towards the ESP kontent*, Cambridge 1987.
- Huckin T, Olsen L., *On the use of informants in LSP discourse analysis*, [w:] *Reading for professional purposes*, red. A. Pugh, J. Ulijn, London 1984.
- Kłós P., Matulewska A., Korcz P., Nowak A., *Problemy przekładu specjalistycznego na przykładzie tekstów z dziedziny prawa, biologii, biotechnologii i medycyny*, „Investigationes Linguisticae” 2007, nr 15.
- Mamet P., *Relacja między kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, [w:] *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*, red. J. Lewandowski, Warszawa 2002.
- Mezzadri M., *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l' insegnate di lingue*, Perugia 2003.

### Źródła internetowe

- Cholewa J., *Nauczanie języków specjalistycznych wczoraj i dziś*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 04, <http://jows.pl/content/nauczanie-j%C4%99zyk%C3%B3wspecjalistycznych-wczoraj-i-dzi%C5%9B> [dostęp: 23.12.2015].
- Kic-Drgas J., *Trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/60/id/1180>, s. 3–4 [dostęp: 2016.02.16].
- Majewski J., *Komunikacja interpersonalna – Teoria głasków*, Gdańsk 2002 [dostęp: 5.03.2016].
- Szwed M., *Nauczanie języka fachowego jako wyzwanie dla nauczyciela*, greenfield <http://www.greenfield.com.pl/pl/kontakt/blog/57-nauczanie-jezyka-fachowego> [dostęp: 2016.02.24].
- <http://sjp.pwn.pl/sjp/glottodydaktyka;2461854> [dostęp: 3.04.2016].

### Inne źródła

- Szulc A., *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa 1984.
- Skuteczne przywództwo*, Harvard Business Review, Gliwice 2007.
- Wielka encyklopedia PWN*, t. 7, Warszawa 2002.

## **German specialized language in action, what and how to teach?**

### **Summary**

Professional languages are gaining a new and rising rank status today. Their growing importance is a response to the increased scope of modern man's communication needs. Hans Rüdiger Fuck believes that the specialized languages should be treated as subsystems of general language because the backbone of the language system is a general language. Professional language is a way of communication between specialists from the same field in a specific area of communication. Teaching this kind of language is not an easy way for teachers of foreign languages. Lecturer should know foreign language very well but also should have ability to transfer knowledge to others. The difficulties in studying foreign languages by the students and the problems arising from teaching professional are presented in that work. Languages in the field of medicine and management are selected as an example of professional ones. The importance and role of specialized language in the labor market there and what the kind of effective foreign language teacher should be are stressed there.

**Keywords:** teaching, glottodidactics, professional language, student, lecturer/reader.



# **CZEŚĆ V**

## **NOWE NARZĘDZIA I TECHNIKI DYDAKTYCZNE**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.20>

Renata CZAPLIKOWSKA

## **Wspomagane narzędziami TIK badanie w działaniu (*action research*) jako metoda kształcenia nauczycieli języka obcego na przykładzie kursu e-learningowego Deutsch Lehren Lernen (DLL)**

**Słowa kluczowe:** dydaktyka akademicka, kwalifikacje nauczycieli, pedeutologia, badanie w działaniu.

### **Wstęp**

Zagadnienia optymalizacji i profesjonalizacji procesu kształcenia nauczycieli, w tym również przyszłych nauczycieli języków obcych, stanowią stały element dyskusji w obszarze pedeutologii. W dobie intensywnego postępu technologicznego, jak też zmieniających się warunków organizacyjnych nauczania oraz wymagań stawianych przed studentami jako przyszłymi nauczycielami, niezbędne jest nieustanne poszukiwanie innowacyjnych technik i form pracy dydaktycznej. Głównym zagadnieniem poniższego artykułu jest dyskusja nad możliwością zastosowania wspomaganego narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) badania w działaniu (ang. *action research*, niem. *forschendes Lernen*, *Aktionsforschung*) jako projektu poszukiwawczego w akademickim kształceniu nauczycieli języka niemieckiego. Zaprezentowane zostaną przy tym teoretyczne założenia powyższej metody, omówione jej zalety i specyfika w kontekście profesjonalizmu nauczyciela jako nadrzędnego celu kształcenia. Przedstawione zostaną także wybrane przykłady realizacji badania w działaniu w ramach międzynarodowego kursu kwalifikacyjnego Deutsch Lehren Lernen (DLL), organizowanego w trybie zdalnego nauczania przez Instytut Goethego w trakcie pilotażowego wdrażania tego kursu.

## 1. Profesjonalizm nauczyciela i jego wyznaczniki

Akademickie kształcenie przyszłych nauczycieli ma owocować nabyciem przez studentów umiejętności nauczania danego przedmiotu. Powinni być oni przygotowani do efektywnego stosowania wiedzy oraz umiejętności, nabytych podczas studiów, we własnej praktyce zawodowej. Jednak ze względu na dużą dynamikę zmian zachodzących w codzienności szkolnej, a tym samym znaczną nieprzewidywalność codziennych sytuacji nauczycieli i wychowawców, coraz większego znaczenia i uzasadnienia nabiera podejście promujące rozwijanie głównie umiejętności refleksyjnego, ustawicznego uczenia się oraz samodzielnego doskonalenia przez całe życie. Jedną z metod służących temu celowi może być badanie w działaniu.

Kształcenie nauczycieli, pojmowane jako złożony, wieloetapowy proces, sprowadzić można do trzech kluczowych obszarów. Pierwszym z nich jest wiedza przedmiotowa, czyli wiedza merytoryczna w zakresie nauczanego przedmiotu. Drugi element stanowi wiedza na temat ogólniej pojmowanego nauczania i wychowania, określana też jako ogólna kompetencja pedagogiczna. Trzecim składnikiem jest z kolei refleksyjne doświadczenie praktyczne, rozumiane jako stwarzanie kandydatom na nauczycieli okazji, aby mogli w sposób praktyczny sprawdzić i wypróbować swoje koncepcje oraz przećwiczyć, w możliwie autentycznych warunkach, wyuczone umiejętności<sup>1</sup>. We współczesnym rozumieniu i podejściu do profesjonalizmu kształcenia to właśnie doświadczenie praktyczne jest fundamentalną częścią kształcenia, gdyż proces kształcenia nauczyciela, choć od strony formalnej zakończony wraz z uzyskaniem dyplomu, rozumieć należy *de facto* jako ciągle stawanie się nauczycielem, gdyż w procesie kształcenia nauczycieli postać finalna nie istnieje, a studia mogą jedynie „dostarczyć problemów, informacji, sugestii do badań nad sobą w procesie stawania się nauczycielem”<sup>2</sup>.

Doświadczenie praktyczne może mieć jednak dwojaki charakter, to jest charakter uczenia się „z praktyki” oraz uczenia się „poprzez praktykę”. Podczas gdy uczenie się „z praktyki” obejmuje nabywanie konkretnej umiejętności lub zespołu umiejętności, wyuczenie działań rutynowych i strategii, uczenie się „poprzez praktykę” dotyczy opanowania konkretnych umiejętności i zdobycia wiedzy podmiotowej, mającej większy udział w rozumieniu faktów pedagogicznych niż wiedza zdobyta jedynie poprzez obserwację. Kolejna istotna różnica polega na tym, iż uczenie się „z praktyki” następuje poprzez obserwację działań, a następnie ich odwzorowanie i powtarzanie w ćwiczeniach tak, aby docelowo w sposób perfekcyjny opanować formę wykonania w celu reprodukcji wzoru działania. Natomiast wiedza zdobyta podczas uczenia się „poprzez praktykę” to wiedza zdobyta na podstawie samodzielnego wykonania czegoś<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 194–195.

<sup>2</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 92.

<sup>3</sup> Tamże, s. 79.

W codziennej praktyce szkolnej, niezależnie od typu szkoły, etapu edukacyjnego czy grupy docelowej, działania nauczyciela jednak tylko w bardzo niskim stopniu polegają na automatycznym stosowaniu wyuczonych procedur czy technik i ich odwzorowaniu. W przeważającej części stanowią one serię inteligentnych reakcji na ciągle zmieniające się i nieprzewidywalne sytuacje. Stąd na znaczeniu zyskuje umiejętność decydowania, co robić w sytuacjach nowych, niespotykanych wcześniej, w obliczu nieopisanych wydarzeń, kiedy wiedza nie zawiera tej jedynej lub oczywistej prawidłowej odpowiedzi<sup>4</sup>. Doświadczenie praktyczne powinno więc być wręcz punktem wyjścia kształcenia i podstawą do formułowania teorii, w tym do rozwijania przez studentów własnych teorii pedagogicznych. Przy takim podejściu teoria edukacyjna jest wtórna wobec praktyki i zawiera się właśnie w działaniu, z którego zostaje pod kierunkiem nauczyciela akademickiego czy opiekuna praktyk umiejętnie wyabstrahowana i wydobyta do poziomu świadomości.

W dyskursie ostatnich lat coraz częściej podkreśla się – także w kontekście glottodydaktycznym – znaczenie tzw. osobistych teorii pedagogicznych, rozumianych jako głęboko zakorzenione poglądy i opinie, prywatne teorie zawodowe poszczególnych nauczycieli, jako ich indywidualna właściwość w istotny sposób warunkująca praktyczne działania i zachowania. Osobiste teorie pedagogiczne mogą przy tym odnosić się z jednej strony do samego języka, procesów jego uczenia się i nauczania, z drugiej zaś do różnorodnych uwarunkowań sukcesu czy też istoty motywacji<sup>5</sup>.

Zdobywanie praktycznych doświadczeń, by należnie spełniało swoje zadanie, powinno bezwzględnie iść w parze z pogłębioną analizą. Tylko w ten sposób możliwe jest nauczenie się przez studentów, jako przyszłych nauczycieli, modyfikowania zamiarów i przekonań. Wysoce pożądane byłoby więc kształcenie nauczyciela o silnie wykształconej postawie badawczej, tak wobec samego siebie, jak i wobec sytuacji szkolnych i nabytej wiedzy, i na tej podstawie tworzącego świadomie własną, osobistą wiedzę pedagogiczną. Do skutecznego nauczania potrzeba zatem czegoś więcej niż jedynie doświadczenia praktycznego, potrzeba „refleksyjnego praktycznego doświadczenia” (ang. *reflective teaching*, niem. *reflexives Unterrichten*). Należy więc w procesie kształcenia dostarczać studentom okazji do refleksyjnych doświadczeń praktycznych, jak też korzystania z tych doświadczeń.

Nakreślony powyżej postulat uwzględniania jako celu w dydaktyce akademickiej refleksyjnego, praktycznego doświadczenia niesie ze sobą następujące korzyści dla studentów jako przyszłych nauczycieli: kształci umiejętność oceny sytuacji, jej analizy, uczy stosownego dystansu, ograniczając jednocześnie

<sup>4</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, nr 19, s. 182.

<sup>5</sup> Por. A. Michońska-Stadnik, *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław 2013.

skłonność do poddawania się impulsywnym reakcjom w codzienności szkolnej, stwarza też dogodniejsze warunki do dokonania zmian, wprowadzenia innowacji, wyrabia poczucie sprawczości, wpływu na zastaną sytuację: „Aktionsforschung soll LehrerInnen bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen”<sup>6</sup>. Jednocześnie postulat ten koresponduje dobrze ze specyfiką wieku studentów, gdyż refleksja nad działaniem to jedna z najważniejszych rozwojowo form działalności człowieka we wczesnej dorosłości, stanowiąca przeciwieństwo biegłości rutynowej jako umiejętności radzenia sobie z sytuacjami typowymi i powtarzającymi się<sup>7</sup>. Również A. Michońska-Stadnik w swojej aktualnej publikacji przedstawia propozycję kształcenia nauczycieli z zastosowaniem refleksji, która umożliwi weryfikację niektórych z subiektywnych teorii wśród kandydatów do zawodu, a to z kolei pozwoli na wykształcenia nauczycieli o otwartych umysłach, autonomicznych i kreatywnych<sup>8</sup>. Zarówno studenci, jak i nauczyciele praktycy powinni regularnie i systematycznie uczestniczyć w badaniu własnej praktyki i rozwijać teorie pedagogiczne wywodzące się bezpośrednio z pedagogicznych badań projektujących i wdrożeniowych typu *action research*.

## 2. Badanie w działaniu jako metoda kształcenia nauczycieli języków obcych

Metoda badania w działaniu (ang. *action research*, niem. *forschendes Lehren, Aktionsforschung*) jest rodzajem pedagogicznego badania projektującego i wdrożeniowego, podejmowanego przez studentów lub nauczycieli chcących poprawić swoją praktykę pedagogiczną. Student lub nauczyciel jako badacz może przy tym podjąć działania w formule indywidualnego projektu w swojej klasie lub też zaangażować innych kolegów, badając zagadnienie będące w centrum ich wspólnego zainteresowania. Badanie w działaniu jest badaniem związanym z konkretnym kontekstem, podejmowanym na małą skalę i badającym problemy w obrębie konkretnej sytuacji. Badanie w działaniu ma formę ewaluacji i refleksji, ponieważ jego celem jest spowodowanie zmiany i wprowadzenie ulepszeń w praktyce. Ma ono też formę uczestniczącą, ponieważ umożliwia zbiorowe badania przeprowadzane na zasadach współpracy zespołów praktyków i badaczy:

<sup>6</sup> H. Altrichter, P. Posch, *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichts-evaluation durch Aktionsforschung*, 4. Auflage, Bad Heilbrunn 2007, s. 13: „Badanie w działaniu ma pomóc pojedynczemu nauczycielowi, względnie grupom nauczycieli, pokonywać problemy praktyki szkolnej oraz realizować i weryfikować własne innowacje” (tłum. autorki).

<sup>7</sup> I.A. Brzezińska, *Jak przebiega rozwój człowieka*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. I.A. Brzezińska, Gdańsk, 2005, s. 24.

<sup>8</sup> A. Michońska-Stadnik, dz. cyt.

Aktionsforschung findet statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen<sup>9</sup>.

Zmiany podejmowane w konsekwencji takiego badania w praktyce oparte są na systematycznym zbieraniu informacji lub danych i ich dogłębnej analizie:

Im Grunde geht es dabei um eine Haltung, und zwar eine, die Lehrenden von vornherein nicht fremd sein sollte: Das eigene Lehren, das eigene Praxishandeln nicht zur unreflektierten Routine erstarren zu lassen, nicht beim einmal Erreichten stehen zu bleiben, sondern sich weiterzuentwickeln, indem an die eigene Praxis immer wieder Fragen gestellt werden<sup>10</sup>.

Badanie w działaniu ma charakter wielofazowego procesu, na który w szczególności składają się następujące etapy:

- Proces rozpoczyna się od podstawowej diagnozy stanu w zakresie nauczania i uczenia się.
- Na podstawie analizy stanu wyjściowego formułowane są następnie pytania i hipotezy dotyczące poprawy warunków nauczania i uczenia się.
- Kolejnym etapem jest określenie kontekstu gromadzenia danych, terminów i metod, tj. zaplanowanie projektu badawczego. Ważne jest systematyczne gromadzenie danych w wielu formach do celów triangulacji.
- Pytania i hipotezy są następnie empirycznie weryfikowane poprzez analizę i interpretację zebranych danych, w poszukiwaniu rozwiązań problemów i zmian poprzednich zachowań lub praktyk.
- W kolejnej fazie zmiany zostają wdrożone i formułowane są ewentualne dalsze pytania. Celem końcowym jest zmiana, która może prowadzić do ponownych badań.

Choć metoda wykazuje podobieństwa do innych, ma jednak swoją wyraźną specyfikę, na co zwraca uwagę L. Huber, definiując badanie w działaniu w sposób następujący:

Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis

<sup>9</sup> H. Altrichter, W. Lobenwein, H. Welte, *PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung*, [w:] *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, red. B. Friebertshäuser, A. Prengel, München 1997, s. 640: „Badanie w działaniu ma miejsce wtedy, gdy ludzie badają i rozwijają własną praktykę poprzez działanie i refleksję nad nim” (tłum. autorki).

<sup>10</sup> K.-B. Boeckmann, *Aktionsforschung im Unterricht - Wie Lehrende den eigenen Unterricht erforschen und dabei weiterentwickeln können*, [w:] *Forschendes Lehren – Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*, red. K.-B. Boeckmann, E. Feigl-Bogenreiter, D. Reininger-Stressler, Verband Österreichischer Volkshochschulen Edition Sprachen 4, 2010, s. 19: „Zasadniczo sprowadza się to do przyjęcia postawy, która od samego początku nie powinna być nauczycielom obca: postawy, która nie pozwala, aby ich praktyczne działanie stało się bezrefleksyjną rutyną, postawy niepopadania w samozadowolenie z dotychczasowych osiągnięć, lecz ciągłego rozwoju poprzez kwestionowanie i poddawanie własnej praktyki w wątpliwość” (tłum. autorki).

zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren<sup>11</sup>.

Warto w tym miejscu poświęcić kilka słów metodologii badania w działaniu. Wśród wielu typów metod zbierania danych wymienić należy spośród technik obserwacyjnych obserwację uczestniczącą i nieuczestniczącą, dzienniczek badacza-nauczyciela, notatki terenowe, nagrania audio i wideo, materiały graficzne (fotografie, diagramy, mapy itp.); a spośród technik nieobserwacyjnych – wywiady kwestionariuszowe i wywiady ustne, dyskusje, dzienniczki uczących się, dokumenty oryginalne oraz biografie uczniów<sup>12</sup>.

Poprzez analogię do jednego z głównych celów kierunkowych nauczania języków obcych, jakim jest rozwijanie świadomości językowej (niem. *Sprachbewusstheit*), stwierdzić można w podsumowaniu, że badanie w działaniu sprzyja wzbudzeniu świadomości nauczania języka obcego (niem. *Sprachlehrbewusstheit*). Badanie w działaniu jest przydatne nie tylko w przygotowaniu przyszłych nauczycieli, ale może też służyć wszystkim nauczycielom chcącym się rozwijać jako refleksyjni praktycy.

Organizowanie badania w działaniu w kontekście kształcenia akademickiego mogą wydatnie ułatwić narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej. Szczególnie duży potencjał mają w tym zakresie systemy zarządzania uczeniem się i nauczaniem, tzw. systemy LMS (ang. *Learning Management Systems*), jak platforma Moodle. Platforma Moodle to wirtualne środowisko uczenia się i nauczania, narzędzie autorskie, samo w sobie niezawierające treści, a wypełniane nimi przez samego nauczyciela. Dopełnieniem Moodle mogą być inne narzędzia i aplikacje, jak przykładowo programy do tworzenia prezentacji (Prezi, PPT), programy do tworzenia i edycji filmów, zdjęć oraz nagrań audio (Gimp, PaintNET, Audacity, Voxopop, Windows Movie Maker), narzędzia zdalnej współpracy (Wiki, Skype).

### **3. Kwalifikacyjny kurs e-learningowy dla nauczycieli języka niemieckiego jako obcego *Deutsch Lehren Lernen* DLL**

Oferowany przez Instytut Goethego cykl kursów kwalifikacyjnych *Deutsch Lehren Lernen* (DLL) skierowany jest do nauczycieli języka niemieckiego jako

<sup>11</sup> L. Huber, *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist*, [w:] *Forschendes Lernen im Studium*, red. L. Huber, J. Hellmer, F. Schneider, Bielefeld 2009, s. 10: „Badanie w działaniu różni się od innych form uczenia się tym, że uczący się sam tworzy i poddaje refleksji proces tworzenia projektu badawczego nakierowanego na pozyskanie interesujących danych i ustaleń, od określenia pytań i hipotez roboczych, poprzez wybór i wdrożenie metod, po sprawdzenie i przedstawienie wyników” (tłum. autorki).

<sup>12</sup> A. Surdyk, *Metodologia action research i techniki komunikacyjne w glottodydaktyce*, [w:] *Oblicza komunikacji I: Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*, t. 2, red. I. Kamińska-Szaj, T. Piekot, M. Zaśko-Zielińska, Kraków 2006, s. 914–915.



obcego, prowadzących zajęcia na wszystkich etapach edukacji szkolnej lub zajęcia dla dorosłych. Także nauczyciele języka niemieckiego jako drugiego języka mogą skorzystać z odpowiednio opracowanych i dobranych do ich aktualnej wiedzy i kompetencji modułów kursu DLL. Głównym adresatem kursów są jednak nauczyciele, którzy już uczą, posiadają pewne doświadczenia lub odbyli stosowne praktyki czy hospitacje na zajęciach języka niemieckiego. Warunkiem uczestnictwa w kursie jest ponadto poświadczona znajomość języka niemieckiego na poziomie przynajmniej B2 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)<sup>13</sup>.

Program kursu podzielony jest na poszczególne jednostki, przy czym jednostki 1–6 zapewniają przygotowanie w zakresie podstawowych zagadnień: DLL1 – Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung, DLL2 – Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?, DLL3 – Deutsch als fremde Sprache, DLL4 – Aufgaben, Übungen und Interaktion, DLL5 – Lernmaterialien und Medien i DLL6 – Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Następujące po nich jednostki 7–10 poddane są specyficznym tematom lub przeznaczone dla określonej grupy docelowej i służą pogłębieniu wiedzy podstawowej: DLL7 – Testen, Prüfen, Evaluieren, DLL8 – Frühes Deutsch, DLL9 – Hybrides Sprachenlernen, oraz DLL10 – Deutschlernen mit Jugendlichen. Każda jednostka kursu DLL zawiera w części wstępnej eksplicytnie określone cele kształcenia i kończy się podsumowaniem; każda zawiera też słowniczek i zadania z kluczem odpowiedzi, jak i szeroką gamę przykładów z aktualnych podręczników do nauki języka niemieckiego. Ważnym elementem każdej jednostki są ponadto autentyczne nagrania z lekcji prowadzonych na trzech różnych kontynentach, a tym samym w różnych i nierazko bardzo specyficznych warunkach.

Implementacja kursu w fazie pilotażowej rozpoczęła się w maju 2015 roku, po uprzednim przygotowaniu ponad 290 trenerów kursu DLL. Na chwilę obecną wykorzystywany jest on we wszystkich rejonach działania Instytutu Goethego na świecie, uruchomionych jest ponad 120 kursów na platformie Moodle. Dotychczas w kursach uczestniczyło ponad 2500 osób z całego świata<sup>14</sup>. Uniwersytet w Jenie oferuje kurs DLL także w formule nauczania hybrydowego (*blended learning*)<sup>15</sup>. Przykładowo w oddziale Instytutu Goethego w Hongkongu szkolenie DLL oferowane jest pracownikom dydaktycznym właśnie w formule nauczania hybrydowego, przy czym część stacjonarna kursu realizowana jest bezpośrednio w miejscu pracy.

Seria DLL i odpowiednio jej elektroniczne wersje na platformie Moodle pod względem zawartości merytorycznej nie faworyzują żadnej z metod nauczania,

<sup>13</sup> *Europejski system opisu kształcenia: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, pod red. H. Komorowskiej, Warszawa, 2003, s. 32ff.

<sup>14</sup> Dane na podstawie dostępnych autorce wewnętrznych materiałów szkoleniowych centrali Instytutu Goethego w Monachium.

<sup>15</sup> <http://www.daf-unterrichten.uni-jena.de/>

uwzględniają wszystkie dotychczas wypracowane i zalecane zasady o naukowo potwierdzonej skuteczności, takie jak między innymi ukierunkowanie nauczania na rozwijanie kompetencji językowych, orientacja międzykulturowa, wspieranie samodzielności i autonomii uczącego się, wspieranie samodzielnej pracy i kształcenie kompetencji autoedukacyjnej, orientacja zadaniowa oraz stosowanie metod aktywizujących<sup>16</sup>.

#### 4. Zadanie badawcze PEP jako składowy element kursu DLL

Poszczególne moduły kursu DLL dostępne są nie tylko w formie elektronicznej na platformie Moodle, ale również w formie klasycznych podręczników z płytą DVD<sup>17</sup>, dzięki temu uczestnicy mogą dowolnie kształtować swoje szkolenie jako realizowane bądź wyłącznie w formie online, bądź też w formie bardziej tradycyjnej, w oparciu o materiały drukowane. Istotny i innowacyjny końcowy element kursu stanowi zadanie typu badanie w działaniu, nazwane na potrzeby tego kursu Praxiserkundungsprojekt (PEP). W ramach tego zadania nauczyciele formułują własne pytanie badawcze, przeprowadzają badanie w wybranej przez siebie grupie uczniów oraz dokumentują, przedstawiają i dyskutują wyniki. Pytania badawcze powinny przy tym ściśle odnosić się do treści danej jednostki kursowej (np. DLL2, DLL3). Praca nad projektem badawczym przebiega indywidualnie, w parach bądź alternatywnie w trzyosobowych grupach, które w tym wypadku wspólnie decydują o wyborze jednego pytania badawczego.

Projekt badawczy PEP wymaga znacznego nakładu czasu – konieczne jest zaznajomienie się z samą metodą, która nie jest jeszcze powszechnie znana. Istotne wyzwanie dla uczestników kursu stanowi też fakt, iż inaczej niż w tradycyjnych szkoleniach i kursach, praca nie kończy się po oficjalnym jego zakończeniu, lecz czas szkolenia dzieli się na część prowadzoną wspólnie w grupie pod kierunkiem tutora i czas przeznaczony na realizację projektu PEP. Ten niekonwencjonalny i nieszablonowy element kursu, choć związany z trudnościami natury organizacyjnej, jest ciekawym wyzwaniem i spotyka się z bardzo dobrym przyjęciem i zaciekawieniem ze strony uczestników. Łączny czas trwania kursu wynosi dziesięć tygodni; na bezpośrednią realizację badania w działaniu PEP przeznaczone są dwa tygodnie.

Praca nad projektem przebiega w ściśle określonych etapach, co pozwala tak uczestnikom, jak i tutorowi zachować dyscyplinę czasową, ułatwia też organizację samodzielnej pracy każdego z uczestników. W początkowym etapie kursanci proszeni są o zapoznanie się z dokumentem „10 Schritte zum PEP” („10 kroków do projektu PEP”), w którym przedstawiona jest idea badania w działaniu oraz

<sup>16</sup> Przykładowy rozdział demonstracyjny kursu DLL dostępny jest w Internecie pod adresem <http://lernplattform.goethe.de/course/view.php?id=16>.

<sup>17</sup> Seria DLL wydana została nakładem wydawnictwa Klett-Langenscheidt.

wyjaśnione są jej najważniejsze zalety dla praktyki szkolnej. W procesie przygotowania do realizacji projektu kursanci rekapitulują też treści danej jednostki kursowej (np. DLL2, DLL3), odpowiadając w indywidualnych portfolioch na pytania otwarte: *Co było dla mnie nowe w tej jednostce? Co mnie zaskoczyło? Co było dla mnie szczególnie interesujące? Co chciałabym sama wypróbować?*. Wstępne formułowanie pytania badawczego wspierane jest wydatnie przez tutora, który udziela szczegółowych wskazówek, pomaga doprecyzować zakres tematyczny, odpowiada na ewentualne pytania. W tej fazie bliskie wsparcie i ścisła opieka merytoryczna tutora są szczególnie istotne dla powodzenia projektu badawczego.

Do sprawdzenia możliwości realizacji badania w praktyce służą dalsze pytania pomocnicze: *Können Sie die Antworten auf Ihre Frage in Ihrem eigenen Unterricht bekommen? Sind die Rahmenbedingungen Ihres Unterrichts für das Projekt geeignet? Welche Möglichkeiten haben Sie, um zusätzliche Recherchen vor Ort durchzuführen? Haben Sie die Möglichkeit, Interviews mit Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern in Ihrem Land durchzuführen?*<sup>18</sup>. Poniżej przedstawione są przykładowe pytania badawcze:

- DLL1: „Ich fand die Metapher «Klassenzimmer als Kommunikationszentrum» besonders interessant. Meine Schülerinnen und Schüler sprechen im Unterricht sehr wenig Deutsch miteinander. Wie verändert sich das, wenn ich mein eigenes Klassenzimmer als Kommunikationszentrum denke?”
- DLL4: „Ich möchte gern wissen, wie ich mit einer solchen Arbeitsform wie dem Rollenspiel die Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen anregen bzw. intensivieren kann”
- DLL6: „Beteiligen sich meine Schülerinnen und Schüler aktiver am Unterrichtsgeschehen, wenn ich Gruppenarbeit anbiete?”
- DLL6: „Was geschieht, wenn nicht ich die Hausaufgaben kontrolliere, sondern die Lerner das mit dem Lösungsschlüssel selbst oder untereinander tun?”
- DLL1: „Was passiert, wenn ich die Lernenden mit verschiedenen Strategien und Techniken der Bedeutungerschließung vertraut mache, statt selbst alle Vokabeln zu übersetzen?”<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Czy może Pan/Pani uzyskać odpowiedź na postawione pytanie badawcze w swoim nauczaniu? Czy warunki są właściwe dla przeprowadzenia Pan/Pani projektu? Jakie szanse ma Pan/Pani na przeprowadzenie dodatkowych badań terenowych? Czy ma Pan/Pani możliwość przeprowadzenia wywiadów z nauczycielami lub uczniami w swoim kraju? (tłum. autorki).

<sup>19</sup> DLL1: „Uważam, że metafora klasy jako centrum komunikacyjnego jest szczególnie interesująca. Moi uczniowie w klasie bardzo mało mówią po niemiecku ze sobą. Co się stanie, jeśli będę myślała o mojej klasie jak o centrum komunikacji?”. DLL4: „Chcę wiedzieć, w jaki sposób praca metodą gier z podziałem na role może pobudzać lub stymulować procesy uczenia się uczniów”. DLL6: „Czy moi uczniowie będą bardziej aktywni na zajęciach, jeśli zastosuję pracę grupową?”. DLL6: „Co się stanie, jeśli nie będę sama sprawdzać pracy domowej, ale pozwolę to zrobić samym uczniom, dając im klucz rozwiązania?”. DLL1: „Co się stanie, jeśli zamiast

Wyniki przeprowadzonego badania dokumentowane są na specjalnie do tego celu przeznaczonym formularzu, według następujących punktów: 1. Przedstawienie i uzasadnienie związku wybranego tematu badawczego PEP z tematyką danej jednostki kursowej DLL; 2. Opis przeprowadzonego badania w działaniu PEP; 3. Opis uzyskanych wyników; 4. Refleksja nad wynikami badania i konsekwencjami z niego wynikającymi dla własnej praktyki i dalszego profesjonalnego rozwoju.

Wśród dotychczas zrealizowanych badań PEP, ocenionych przez autorkę artykułu jako tutora, dominują wyraźnie zagadnienia związane z następującymi aspektami planowania i prowadzenia zajęć lekcyjnych: modele lekcji i ich efektywność w realizacji celów, przewaga wybranego modelu organizacyjnego lekcji nad innym, alternatywne fazy w modelu liniowym i ich wpływ na przebieg lekcji, dobór form socjalnych i ich wpływ na inicjowanie sytuacji komunikacyjnych w klasie, wpływ fazy wstępnej lekcji na jej efektywność i realizację założonych celów, skuteczność różnych form realizacji rozgrzewki językowej, wpływ formy wprowadzenia do lekcji na efektywność pracy z tekstem słuchanym i czytany. Uczestnicy kursu chętnie podejmują też w swoich badaniach zagadnienia związane z rozwijaniem kluczowych sprawności językowych, badają przy tym głównie możliwości rozwijania umiejętności mówienia dialogowego, słuchania ze zrozumieniem i kreatywnego pisania. Trzeci obszar zainteresowań uczestników kursu stanowią tematy związane z rozwijaniem kompetencji językowych, takie jak efektywność indukcyjnego modelu prezentacji zagadnień gramatycznych, skuteczność gier i zabaw dydaktycznych w nauczaniu słownictwa, skuteczność stosowania nowoczesnych aplikacji internetowych do ćwiczenia słownictwa i jako strategia samodzielnego uczenia się leksyki.

Spośród narzędzi gromadzenia danych podczas realizacji badania wybierana jest najczęściej obserwacja uczestnicząca i obserwacja nieuczestnicząca, ankieta, notatki terenowe, nagrania audio, wywiady kwestionariuszowe i dyskusje. Wyniki dokumentowane są oprócz obowiązkowego formularza dodatkowo w formie zestawień statystycznych, dokumentacji graficznej i rzadziej audio-wizualnej.

Określone przez autorów kursu DLL ramy – tak merytoryczne, jak i czasowe – wydają się być na podstawie dotychczasowych doświadczeń w pełni wystarczające dla kompletnej realizacji badania. Uczestnicy w przeważającej części z sukcesem przeprowadzają zaplanowane badanie; jedynie odsetek ok. 2% z nich nie kończy kursu w przewidzianym czasie. Mimo ogólnie pozytywnego odbioru i dobrej oceny w ewaluacji kursu, uczestnicy wskazują jednak również na fakt, iż nieoptymalnie wykorzystana jest możliwość wzajemnego wsparcia uczestników kursu podczas realizacji badania, jak i możliwość dyskusji po zakończonej realizacji. Przyczyny tego faktu można upatrywać w tym, iż część

---

tłumaczenia nowych słówek zaznajomię moich uczniów ze strategiami i technikami semantyzacji słownictwa?” (tłum. autorki).

uczestników oddaje swoje prace przed upływem przewidzianych na realizację dwóch tygodni, a tym samym nie loguje się – bądź w ogóle, bądź nie tak często – na platformie, by zadowolająco nawiązać do dyskusji i włączyć do wymiany doświadczeń.

Wyniki ankiet ewaluacyjnych wskazują ponadto, iż uczestnicy szczególnie wysoko oceniają samą platformę i jej narzędzia, ponadto dużą dostępność tutora, jego profesjonalne wsparcie w kwestiach tak merytorycznych, jak i technicznych, oraz szybkość udzielania informacji zwrotnej w przypadku pytań i wątpliwości. Uczestnicy podkreślają również zgodnie, iż materiał kursowy jest przygotowany tak, jak powinni również sami uczyć swoich uczniów, to jest z zachowaniem wszystkich zasad metodycznych, i stanowi dla nich przykład dobrej praktyki. Wśród pozytywów wymieniany jest też fakt, iż cele dydaktyczne są bardzo przejrzyste i możliwe do zrealizowania w przewidzianym czasie.

## **Podsumowanie**

W podsumowaniu można stwierdzić, iż badanie w działaniu stanowić może cenne uzupełnienie repertuaru metod w kształceniu dorosłych i może być z powodzeniem implementowane także w kształceniu akademickim jako uzupełnienie wspólnych obserwacji i hospitacji lekcji oraz ich omawiania. Wsparcie technologiczne platformy zdalnego uczenia się ułatwia dostęp do treści, pozwala na wygodne dokumentowanie efektów pracy, umożliwia ponadto pracę we własnych tempie, co nie jest bez znaczenia, zwłaszcza dla studentów studiów niestacjonarnych.

Korzyści płynące ze stosowania badania w działaniu można ująć w następujące grupy: Korzyści wynikające dla studenta jako przyszłego nauczyciela to zwiększenie zainteresowania danym obszarem tematycznym, stworzenie bazy dowodowej własnego działania dydaktycznego, pozyskanie dodatkowych wskaźników pozwalających na ocenę nauczania, poprawa zdolności do analizy i refleksji swoich działań dydaktycznych, lepsza obrona działań pedagogicznych, zwiększona otwartość na zmiany edukacyjne. Ponadto badanie w działaniu pomaga postrzegać nauczanie jako rodzaj pytania lub eksperymentu, zwiększa chęć zaakceptowania wyników badań naukowych i gotowość ich wykorzystania w nauczaniu, poprawia też umiejętności decyzyjne, a docelowo zwiększa zadowolenie z nauczania. Potencjalne korzyści płynące dla uczniów to zwiększenie motywacji do nauki, lepsza dynamika klasy, zwiększenie zadowolenia z warunków uczenia się.

## Bibliografia

- Altrichter H., Posch P., *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 4. Auflage, Bad Heilbrunn 2007.
- Altrichter H., Lobenwein W., Welte H., *PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung*, [w:] *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, red. B. Friebertshäuser, A. Prengel, Weinheim – München 1997.
- Boeckmann, K.-B., *Aktionsforschung im Unterricht – Wie Lehrende den eigenen Unterricht erforschen und dabei weiterentwickeln können*, [w:] *Forschendes Lehren – Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*, red. K.-B. Boeckmann, E. Feigl-Bogenreiter, D. Reininger-Stressler, Verband Österreichischer Volkshochschulen – Edition Sprachen 4, 2010.
- Brzezińska A.I., *Jak przebiega rozwój człowieka*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.
- Czerepaniak-Walczak M., *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych / Educational Studies Review” 2014, nr 19; <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.028>.
- Huber L., *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist*, [w:] *Forschendes Lernen im Studium*, red. L. Huber, J. Hellmer, F. Schneider, Bielefeld 2009.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, red. H. Komorowska, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Michońska-Stadnik A., *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław 2013.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
- Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
- Surdyk, Augustyn, *Metodologia action research i techniki komunikacyjne w glotodydaktyce*, [w:] *Oblicza komunikacji 1: Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*, t. 2, red. I. Kamińska-Szaj, T. Piekot, M. Zaśko-Zielińska, Kraków 2006.

---

## **ICT supported action research as a method in training of teachers for German as foreign language shown on the example of the e-learning course *Deutsch Lehren Lernen* (DLL)**

### **Summary**

The aim of this text is to introduce the essence and arguments for the usefulness of action research in the development and updating of teachers' professionalism. Issues regarding optimization and professionalization of teacher education, including future teachers of foreign languages, are a permanent part of the debate in the area of pedeutology. In the era of intensive technological progress as well as the changing organizational context of teaching there is need to constantly search for innovative techniques and forms of teaching. The main focus of this paper is to discuss the possibility of the use of tools of information and communication technology (ICT) in action research as an exploration project in the training of teachers of German as foreign language. After presenting the theoretical assumptions of the method, we discuss the advantages of the method and present some examples of practical implementation in the framework of international qualification course *Deutsch Lehren Lernen* (DLL) organized in a distance learning mode by the Goethe Institute.

**Keywords:** action research, initial teacher training, teachers' professional development, teachers practitioners.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.21>

Monika FRANIA

## Obecność narzędzi medialnych w kształceniu pedagogów i nauczycieli w Polsce i Chorwacji – zarys diagnostyczno-porównawczy

**Słowa kluczowe:** analiza porównawcza, media, proces dydaktyczny, urządzenia technologiczne.

### Wprowadzenie

Środowisko i warunki procesu nauczania-uczenia się podlegają dynamicznym zmianom, jednak środki dydaktyczne są nieodzownym elementem tegoż procesu nadal, gdy jest on planowany i realizowany w sposób racjonalny<sup>1</sup>. Mimo iż nie stanowią one jedyne go elementu, który decyduje o skuteczności działań dydaktycznych<sup>2</sup>, to jednak należy mieć na uwadze ich potencjał wspomaganie przebiegu owej aktywności. Rolę im przypisywaną determinuje zasada pogładowości<sup>3</sup>, jedna z podstawowych zasad nauczania, która odwołuje się do wizualizacji w procesie kształcenia, do zilustrowania treści kształcenia<sup>4</sup>. Właściwie wykorzystane środki dydaktyczne służą optymalizacji procesu nauczania, zapewniają większą efektywność działań nauczyciela i osoby uczącej się. Mogą wpływać na zwiększenie poziomu koncentracji i przyswajanie nowych wiadomości. Jak pisze J. Pólturzycki:

<sup>1</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 209.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 206; cyt. za: Cz. Kupisiewicz, dz. cyt., s. 209.

<sup>3</sup> J. Jędrzykowski, *Prezentacje multimedialne w pracy nauczyciela*, Zielona Góra 2008, s. 7–30, cyt. za: tegoż, *Media, media edukacyjne, multimedia*, [http://www.uz.zgora.pl/~jjedrycz/media/wedukacji/wyklad/NoweWyklady/1a\\_JJ\\_upogl\\_media\\_multim.pdf](http://www.uz.zgora.pl/~jjedrycz/media/wedukacji/wyklad/NoweWyklady/1a_JJ_upogl_media_multim.pdf), s. 5 [dostęp: 25.04.2016].

<sup>4</sup> O zasadzie pogładowości stosowanej we współczesnej edukacji w kontekście idei K. Sośnickiego pisali m.in. J. Kruk i G. Karwasz. Zob. J. Kruk, G. Karwasz, *Jak współcześnie stosować zasadę pogładowości*, [w:] *Współczesne odniesienia edukacyjne do pedagogiki Kazimierza Sośnickiego*, red. B. Siemieniecki, Toruń 2009.

Środki dydaktyczne powinny być wykorzystywane zarówno przy zaznajamianiu uczniów z nowym materiałem, jak i przy jego utrwalaniu oraz w czasie kontroli i oceny. W tych celach wykorzystywać należy zarówno środki, zwane tradycyjnie pomocami dydaktycznymi, jak i nowoczesne rozwiązania i propozycje wynikające z rozwoju techniki i elektroniki, a zwłaszcza radia, telewizji i komputeryzacji<sup>5</sup>.

W myśli teoretycznej powstało wiele klasyfikacji środków dydaktycznych. Niektóre z nich straciły już nieco na swym znaczeniu lub roli, między innymi z powodu rozwoju technologicznego i znacznego rozszerzenia spektrum potencjalnych pomocy wykorzystywanych podczas uczenia. Szczególnie podział na środki proste i złożone, czyli techniczne, nie może już zawsze znaleźć zastosowania, czego przyczyną jest pojawienie się na przykład komputera z internetem<sup>6</sup>. Jak wskazuje J. Jędrzykowski, potrzebne są nowe ustalenia terminologiczne<sup>7</sup>. Granice między pojęciami nie są już tak ostre, a gdy przyjrzymy się dodatkowo zjawisku konwergencji mediów, które traktowane są jako pomoce edukacyjne, trudno o zdefiniowanie zbiorów rozłącznych. Pojęcia środków dydaktycznych, mediów edukacyjnych, pomocy naukowych bywają stosowane zamiennie w odniesieniu do procesu dydaktycznego. W przypadku tych bardziej złożonych, multimedialnych, jest to zespolenie urządzenia technicznego i materiału dydaktycznego<sup>8</sup>. W praktyce dydaktycznej owe urządzenia są nazywane również mediami<sup>9</sup> lub narzędziami/instrumentami medialnymi.

Media to środki pośredniczące w komunikacji, przekazywaniu informacji, a także edukacji. Przedmiotem badań, których wyniki zostały przedstawione w dalszej części artykułu, są właśnie media rozumiane jako narzędzia lub instrumenty medialne. Obecność takich instrumentów, które mogą stanowić bądź wyposażenie instytucji kształcącej, bądź własność studenta/ucznia (np. zgodnie z trendem BYOD, czyli Bring-Your-Own-Device, wedle którego osoba ucząca przynosi z domu urządzenie mobilne, aby korzystać z niego w instytucji edukacyjnej np. szkole, uczelni)<sup>10</sup>, wykorzystana w sposób racjonalny i dostosowany do wymogów oraz okoliczności procesu kształcenia, a także samej osoby uczącej się, wpływa pozytywnie na efektywność procesu dydaktycznego, zarówno wśród dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych. W przypadku tej ostatniej grupy wykorzystanie narzędzi medialnych podczas studiów może wiązać się z dwoma korzyściami – dotyczącymi własnego procesu uczenia się, ale również kształto-

<sup>5</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1999, s. 246.

<sup>6</sup> J. Jędrzykowski, *Media...*, s. 5–6.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Cz. Kupisiewicz, dz. cyt., s. 217.

<sup>9</sup> Samo pojęcie „media” jest terminem wieloznacznym. Zgodnie z interdyscyplinarną literaturą przedmiotu media mogą być definiowane jako środki przekazu informacji/komunikatu; jako sama informacja czy komunikat; jako narzędzia; jako instytucje; jako pomoce dydaktyczne nazywane mediami prostymi i złożonymi, itd.

<sup>10</sup> Ng Wan, *New Digital Technology in Education. Conceptualizing Professional Learning for Educators*, Heidelberg 2015, s. 173.

wania kompetencji w zakresie wykorzystania takich narzędzi w przyszłej pracy zawodowej. Dotąd prowadzone badania innych autorów wykazują, że konsekwencja, nabywanie doświadczenia i jakość używania mediów – w szczególności narzędzi ICT – determinują większy poziom gotowości implementacji nowoczesnych rozwiązań metodycznych, prowadzących do łączenia tradycyjnych form pracy z uczniem z nowoczesnymi rozwiązaniami technologicznymi<sup>11</sup>, a to właśnie stanowi wyzwanie współczesnej edukacji.

W kontekście prowadzonych badań wśród osób przygotowujących się do zawodu pedagoga, edukatora i nauczyciela – urządzenia technologiczne i media są ważne szczególnie w dwóch aspektach: po pierwsze kompetentnego wykorzystywania ich jako narzędzi w procesie dydaktyczno-wychowawczym, po drugie jako element edukacji medialnej i wychowania do mediów. Niniejszy artykuł dotyczy pierwszego z wymienionych aspektów.

## 1. Zarys metodologii badań własnych

Przedstawione poniżej wyniki badań stanowią tylko niewielki wycinek szerzej zakrojonych eksploracji naukowych, dotyczących mediów i nowych technologii w kontekście kształcenia pedagogów w Polsce i Chorwacji<sup>12</sup>. W niniejszym artykule odwołano się tylko do celowo wybranego aspektu założeń metodologicznych.

Celem prezentowanych badań była diagnoza (ogłęd) dotycząca stosowania poszczególnych narzędzi medialnych podczas studiów, wcześniejszych etapów edukacji oraz opinii na temat przydatności ich stosowania podczas kształcenia w szkole wyższej, a także porównanie tych aspektów w grupie studentów chorwackich i polskich. Uszczegółowiając cel, sformułowano problemy badawcze<sup>13</sup>. Eksploracje miały stanowić odpowiedź na problemy badawcze, które można sformułować w postaci następujących pytań:

- Jakich rodzajów instrumentów medialnych i jak często używają badane osoby, przygotowujące się do wykonywania zawodu pedagoga, podczas zajęć na studiach?
- Jakich rodzajów instrumentów medialnych i jak często używały badane osoby na wcześniejszych etapach edukacji?

<sup>11</sup> Ł. Tomczyk, R. Szotkowski, A. Fabiś, A. Wąsiński, Š. Chudý, P. Neumeister, *Selected aspects of conditions in the use of new media as an important part of the training of teachers in the Czech Republic and Poland - differences, risks and threat*, „Education and Information Technologies” 2015, nr 10639.

<sup>12</sup> Badania przedstawione w niniejszym artykule to wycinek szerszych badań w ramach projektu MaNTinEdu – “The Role of Media and New Technologies in Teacher Education in the Digital Era – Selected Challenges in the Context of an Innovative Future” – dofinansowanego w ramach programu: The new International Fellowship Mobility Programme for Experienced Researchers in Croatia – NEWFELPRO, realizowanego w latach 2015–2016.

<sup>13</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2003, s. 21.

- Jak badani respondenci oceniają przydatność poszczególnych narzędzi w procesie nauczania na studiach na kierunkach pedagogicznych?
- Czy istnieje zależność między krajem pochodzenia a używanymi narzędziami i oceną ich przydatności?

Aby uzyskać odpowiedzi na tak sformułowane pytania, przeprowadzono sondaż diagnostyczny z wykorzystaniem techniki ankiety wśród studentów dwóch uczelni w Polsce i Chorwacji. W badaniu wzięło udział 519 respondentów przygotowujących się do wykonywania w przyszłości zawodu pedagoga, nauczyciela, edukatora: 233 osoby z Chorwacji i 286 z Polski. Badania ankietowe prowadzono od stycznia do kwietnia 2015 roku na Uniwersytecie w Splicie oraz Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

## 2. Analiza wybranych wyników badań własnych

W procesie kształcenia wykorzystuje się media tradycyjne i nowe media<sup>14</sup>. Materiałem dydaktycznym może na przykład być film – fabularny, reklamowy, dokumentalny czy popularnonaukowy<sup>15</sup> – a jego projekcja możliwa jest zarówno przy użyciu odbiornika telewizyjnego, jak i laptopa czy komputera stacjonarnego. Informacja, komunikat mogą być zatem przekazane na różne sposoby. Ze zbioru mediów wybrano takie, które zalicza się do tradycyjnych, np. książka czy telewizor, jak i zaliczane do tzw. nowych mediów, np. smartfon czy tablet.

Respondenci uczestniczący w badaniu mieli określić na skali (od 1 – nie używam wcale, do 5 – używam bardzo często), jak często korzystają z poszczególnych mediów w celach wyłącznie edukacyjnych podczas zajęć na studiach. Najczęściej używanym urządzeniem w całej badanej grupie był telefon dotykowy typu smartfon – aż 60,62% ogółu ankietowanych przyznało, że używa go bardzo często, z czego wśród Polaków najwyższy stopień na skali wybrało 64,41% grupy, a wśród Chorwatów – 56,03%. Narzędzie to, traktowane jako przykład konwergencji dotyczącej urządzeń, było używane przez większość badanych w obydwu grupach częściej niż tradycyjna książka w wersji papierowej, która znalazła się na drugim miejscu. Tam największy stopień na skali częstości korzystania wybrała połowa badanych (50,67%), jednak częściej („bardzo często”) z książki korzystają Polacy (56,02%) – niż Chorwaci (44,20%). Trzecim pod względem średniej częstotliwości użytkowania urządzeniem był lap-

<sup>14</sup> Analizę definicji i istoty nowych mediów w wielu kontekstach można znaleźć między innymi w publikacjach: M. Szpunar oraz W. Hui Kyong Chun i T. Keenan. Zob. M. Szpunar, *Czym są nowe media – próba konceptualizacji*, „Studia Medioznawcze” 2008, nr 4, s. 31–40; *New Media, Old Media: A History and Theory Reader*, eds. W. Hui Kyong Chun i T. Keenan, New York 2006.

<sup>15</sup> M. Brol, *Rola filmu w prowadzeniu zajęć dydaktycznych*, [w:] *Uczyć z pasją. Wskazówki dla nauczycieli akademickich*, red. B. Kożusznik, J. Polak, Katowice 2014, s. 216.

top/notebook, jednak w tym przypadku wybór stopnia skali w obydwu grupach respondentów był dość zróżnicowany. Wśród studentów chorwackich, co prawda, blisko połowa (47,21%) używa wspomnianego medium bardzo często (wybór 5 stopnia skali), ale równocześnie 16,73% badanych nie używa go wcale (wybór 1 stopnia skali). W grupie polskiej nie korzysta z komputera przenośnego o połowę mniej osób (8,09%) niż w grupie chorwackiej, a ponad połowa (63,02%) korzysta bardzo często. Jednocześnie wśród młodych ludzi z Chorwacji bardziej popularny jest komputer stacjonarny, gdzie średnia korzystania (w skali od 1 do 5) wynosi 3,11 przy średniej 2,15 u Polaków. Jest to różnica istotna statystycznie, co wykazano w tabeli 1.

Najbardziej stosowanymi urządzeniami w edukacji podczas zajęć na studiach w grupie polskich studentów są gadzety typu wearable technology (czyli np. smartwatch) – 91,66% badanych nie stosuje ich wcale. Rzadko używane są też audiobooki (77,46% nie używa wcale) oraz urządzenia przeznaczone do czytania książek elektronicznych (80,28% nie używa wcale).

W grupie przygotowującej się do wykonywania zawodu pedagoga w Chorwacji najmniej popularny jest odtwarzacz mp3 (73,81% nie używa wcale) oraz tradycyjny telefon komórkowy bezdotykowy; w grupie polskiej mało popularne jest użycie czytnika e-booków (70,56% nie używa wcale), podobnie jak bezdotykowego telefonu komórkowego. Warto zauważyć, że większość funkcji charakterystycznych dla urządzeń najbardziej wykorzystywanych w obydwu badanych grupach posiada urządzenie najczęściej stosowane, tj. smartfon z połączeniem internetowym, przejmujące rolę innych, przestarzałych już urządzeń.

W celu sprawdzenia, czy osoby z Chorwacji różniły się istotnie od osób z Polski pod względem oceny częstości używania poszczególnych narzędzi medialnych w celach wyłącznie edukacyjnych podczas swoich zajęć na studiach (w skali od 1 do 5, gdzie 1 – „nie używam wcale” i 5 – „używam bardzo często”), przeprowadzono analizy testem U Manna-Whitneya. W tabeli 1 przedstawiono uzyskane w badaniach wyniki.

**Tabela 1.** Narodowość/kraj pochodzenia a ocena częstości używania poszczególnych narzędzi medialnych w celach wyłącznie edukacyjnych podczas swoich zajęć na studiach według badanych osób

Jak często używasz wymienionych poniżej elementów/narzędzi medialnych w celach wyłącznie edukacyjnych podczas swoich zajęć na studiach? [1]	Kraj [2]	Średnia [3]	Odchylenie standardowe [4]	Wynik testu Z [5]	Poziom istotności [6]
<b>Komputer stacjonarny</b>	Chorwacja	3,11	1,47	<b>7,26</b>	<b>&lt;0,001</b>
	Polska	2,15	1,43		

Tabela 1. Narodowość/kraj pochodzenia... (cd.)

[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
<b>Laptop/notebook</b>	Chorwacja	3,71	1,53	<b>3,84</b>	<b>&lt;0,001</b>
	Polska	4,18	1,28		
<b>Telefon komórkowy (tradycyjny, bezdotykowy)</b>	Chorwacja	1,56	1,28	0,19	0,851
	Polska	1,45	1,07		
<b>Telefon komórkowy typu smartfon</b>	Chorwacja	4,00	1,36	<b>2,52</b>	<b>0,012</b>
	Polska	4,32	1,11		
<b>Tablet</b>	Chorwacja	1,85	1,21	0,67	0,505
	Polska	1,94	1,31		
<b>Gadżety typu wearable technology</b>	Chorwacja	1,64	1,02	<b>7,40</b>	<b>&lt;0,001</b>
	Polska	1,13	0,45		
<b>Radio</b>	Chorwacja	2,01	1,27	0,90	0,368
	Polska	2,17	1,38		
<b>Telewizor</b>	Chorwacja	2,60	1,40	1,28	0,199
	Polska	2,44	1,39		
<b>Odtwarzacz mp3</b>	Chorwacja	1,53	1,04	1,38	0,168
	Polska	1,65	1,13		
<b>Czytnik e-booków</b>	Chorwacja	1,56	1,02	<b>2,36</b>	<b>0,018</b>
	Polska	1,41	0,93		
<b>Odtwarzacz DVD</b>	Chorwacja	1,92	1,21	<b>2,17</b>	<b>0,030</b>
	Polska	1,67	0,97		
<b>Aparat fotograficzny</b>	Chorwacja	2,13	1,28	<b>3,57</b>	<b>&lt;0,001</b>
	Polska	2,50	1,29		
<b>Skaner</b>	Chorwacja	2,07	1,28	<b>8,02</b>	<b>&lt;0,001</b>
	Polska	3,11	1,42		
<b>Odtwarzacz płyt CD</b>	Chorwacja	2,52	1,52	<b>3,62</b>	<b>&lt;0,001</b>
	Polska	1,98	1,15		
<b>Książka w wersji papierowej</b>	Chorwacja	3,82	1,38	<b>3,23</b>	<b>0,001</b>
	Polska	4,22	1,07		

Tabela 1. Narodowość/kraj pochodzenia... (cd.)

[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
<b>Ebook</b>	Chorwacja	2,62	1,50	<b>2,83</b>	<b>0,005</b>
	Polska	2,28	1,55		
<b>Audiobook</b>	Chorwacja	1,60	0,96	<b>3,28</b>	<b>0,001</b>
	Polska	1,40	0,88		
<b>Prasa bieżąca w formie papierowej</b>	Chorwacja	2,16	1,16	<b>3,22</b>	<b>0,001</b>
	Polska	2,48	1,19		

Analizy testem U Manna-Whitneya wykazały istotne statystycznie różnice. Oznacza to, że osoby z Chorwacji częściej niż osoby z Polski używały komputera stacjonarnego, gadżetów typu wearable technology, czytnika e-booków, odtwarzacza DVD, odtwarzacza płyt CD, e-booków oraz audiobooków w celach wyłącznie edukacyjnych podczas swoich zajęć na studiach. Oprócz komputera stacjonarnego inne wymienione narzędzia były stosowane przez studentów rzadko (średnia poniżej 3 stopnia skali). W przypadku komputera stacjonarnego częstość stosowania przez respondentów z Chorwacji można potraktować jako średnią (3,11).

Z kolei osoby z Polski częściej niż osoby z Chorwacji używały laptopa/notebooka, telefonu komórkowego typu smartfon, aparatu fotograficznego, skanera, książki w wersji papierowej oraz prasy bieżącej w formie papierowej w celach wyłącznie edukacyjnych podczas swoich zajęć na studiach. Przy czym – powyżej 3. stopnia skali w obydwu grupach stosowano laptop/notebook, smartfon oraz książkę. Stosunkowo rzadko w obydwu grupach stosowano aparat fotograficzny i korzystano z prasy. Częstość korzystania ze skanera w przypadku respondentów z Polski można określić jako średnią (3,11), a wśród Chorwatów – niską (2,07).

Respondenci zostali również poproszeni o określenie częstości korzystania z wymienionych mediów na wcześniejszych etapach edukacji. Wykazano, że w całej grupie badanych wymienione elementy były stosowane generalnie rzadziej niż na studiach. Zarówno Chorwaci, jak i Polacy najczęściej korzystali z tradycyjnej książki papierowej (61,98% badanych wybrało 5 stopień skali; z czego wśród Chorwatów – 61,20%, a wśród Polaków – 62,63%) i komputera stacjonarnego (rozkład odpowiedzi zróżnicowany między stopniami skali w obydwu grupach – brak zdecydowanie dominującego wyboru stopnia; średnia na skali: Ch – 3,49; P – 3,50). W przypadku tych narzędzi brak statystycznie istotnej różnicy między grupami. Powody tak określonych wyborów mogą być różne. Książka jest zazwyczaj wyborem niemal oczywistym z punktu widzenia nauczyciela – szczególnie uczniów w klasach młodszych<sup>16</sup>, a zatem osoby ucza-

<sup>16</sup> O preferencjach dotyczących wykorzystania mediów w nauczaniu matematyki w klasach młodszych oraz dominacji książki (81% respondentów najczęściej korzysta z książki) w tym zakre-

ce się najczęściej korzystają z tego właśnie medium. Zróżnicowany rozkład odpowiedzi w dwóch grupach dotyczących komputera stacjonarnego może natomiast wskazywać na przyczyny technologiczne – studenci wywodzą się z różnych grup społecznych, uczęszczali do różnych szkół, dlatego zaawansowanie w wyposażenie technologiczne również może być inne (od braku jakiegokolwiek komputera, poprzez korzystanie z komputera stacjonarnego, aż do rezygnacji z komputera stacjonarnego na rzecz bardziej mobilnych, później wyprodukowanych urządzeń typu laptop). W grupie polskiej ankietowani korzystali również z telefonu typu smartfon (średnia na skali 2,95), a w grupie chorwackiej z telewizora (średnia na skali 3,04).

Mimo występowania pewnych różnic między grupami (co wykazano w tabeli 2) można stwierdzić, że najrzadziej studenci z dwóch krajów korzystali z gadżetów typu wearable technology (średnia na skali: Ch – 1,31; P – 1,07) i czytników e-booków (średnia na skali: Ch – 1,43; P – 1,22).

Chcąc sprawdzić różnice między osobami z Chorwacji i Polski pod względem oceny częstości używania poszczególnych narzędzi medialnych na wcześniejszych etapach edukacji, dokonano analiz, które prezentuje tabela 2.

**Tabela 2.** Narodowość/kraj pochodzenia a ocena częstości używania poszczególnych narzędzi medialnych we wcześniejszych etapach swojej edukacji – w szkole według badanych osób

Jak często używałeś/aś wymienionych poniżej elementów/narzędzi medialnych we wcześniejszych etapach swojej edukacji – w szkole? [1]	Kraj [2]	Średnia [3]	Odchylenie standardowe [4]	Wynik testu Z [5]	Poziom istotności [6]
<b>Komputer stacjonarny</b>	Chorwacja	3,49	1,25	0,18	0,861
	Polska	3,50	1,29		
<b>Laptop/notebook</b>	Chorwacja	2,23	1,36	4,92	<0,001
	Polska	2,88	1,50		
<b>Telefon komórkowy (tradycyjny, bezdotykowy)</b>	Chorwacja	2,31	1,48	1,21	0,227
	Polska	2,42	1,38		
<b>Telefon komórkowy typu smartfon</b>	Chorwacja	2,31	1,38	4,82	<0,001
	Polska	2,95	1,49		

się pisała na podstawie swoich badań wśród śląskich nauczycieli E. Kawiak. Zob. tejsze, *The use of media in mathematical education classes by teachers of integrated early childhood education*, [w:] *Faces of traditional and new media in education of the 21st century*, eds. M. Frania, T. Huk, M. Musioł, Toruń 2014, s. 131.



Tabela 2. Narodowość/kraj pochodzenia... (cd.)

[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
<b>Tablet</b>	Chorwacja	1,35	0,76	0,82	0,412
	Polska	1,46	0,95		
<b>Gadżety typu wearable technology</b>	Chorwacja	1,31	0,82	<b>5,01</b>	<b>&lt;0,001</b>
	Polska	1,07	0,41		
<b>Radio</b>	Chorwacja	2,43	1,33	<b>2,41</b>	<b>0,016</b>
	Polska	2,17	1,36		
<b>Telewizor</b>	Chorwacja	3,04	1,32	1,71	0,087
	Polska	2,83	1,38		
<b>Odtwarzacz mp3</b>	Chorwacja	1,98	1,34	0,06	0,949
	Polska	1,95	1,27		
<b>Czytnik e-booków</b>	Chorwacja	1,43	0,96	<b>3,18</b>	<b>0,001</b>
	Polska	1,22	0,69		
<b>Odtwarzacz DVD</b>	Chorwacja	2,51	1,32	<b>4,28</b>	<b>&lt;0,001</b>
	Polska	2,01	1,15		
<b>Aparat fotograficzny</b>	Chorwacja	2,33	1,29	1,02	0,308
	Polska	2,43	1,28		
<b>Skaner</b>	Chorwacja	2,06	1,28	<b>3,82</b>	<b>&lt;0,001</b>
	Polska	2,47	1,31		
<b>Odtwarzacz płyt CD</b>	Chorwacja	2,94	1,47	<b>4,87</b>	<b>&lt;0,001</b>
	Polska	2,31	1,23		
<b>Książka w wersji papierowej</b>	Chorwacja	4,02	1,50	1,43	0,153
	Polska	4,38	0,99		
<b>Ebook</b>	Chorwacja	1,81	1,31	0,77	0,440
	Polska	1,68	1,14		
<b>Audiobook</b>	Chorwacja	1,59	1,09	<b>2,81</b>	<b>0,005</b>
	Polska	1,32	0,76		
<b>Prasa bieżąca w formie papierowej</b>	Chorwacja	2,50	1,28	1,88	0,060
	Polska	2,72	1,30		

Analizy testem U Manna-Whitneya wykazały istotne statystycznie różnice. Oznacza to, że osoby z Chorwacji częściej niż osoby z Polski używały gadżetów typu wearable technology, radia, czytnika e-booków, odtwarzacza DVD, odtwarzacza płyt CD oraz audiobooków we wcześniejszych etapach swojej edukacji – w szkole. W każdym jednak przypadku częstość jest niska (średnia poniżej 3. stopnia na skali).

Z kolei osoby z Polski częściej niż osoby z Chorwacji używały laptopa/notebooka, telefonu komórkowego typu smartfon oraz skanera we wcześniejszych etapach swojej edukacji – w szkole. Również w tym przypadku częstotliwość nie jest wysoka (średnia poniżej 3. stopnia skali).

Częstotliwość korzystania starano się odnieść do oceny przydatności poszczególnych narzędzi i pomocy w procesie dydaktycznym na studiach, które docelowo mają przygotować kandydatów do zawodu pedagoga, nauczyciela, edukatora. W tym celu respondenci zostali poproszeni o ocenę przydatności medium, na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza przydatność znikomą, a 5 – przydatność bardzo dużą.

W obydwu grupach najwyżej oceniono przydatność komputera przenośnego oraz tradycyjnej książki papierowej. W przypadku laptopa/notebooka 75,68% całej grupy, oceniając przydatność, wybrało najwyższy – 5. stopień skali, przy czym w grupie Polaków przydatność oceniano wyżej (średnia na skali 4,71), bo aż 83,03% ankietowanych zdecydowało o bardzo wysokiej przydatności. Przydatność tradycyjnej książki papierowej została oceniona najwyżej (5. stopień skali) przez 69,18% ogółu respondentów, przy czym średnia ocena była wyższa w grupie polskiej (Ch – 4,32; P – 4,56). Najniżej w obydwu badanych grupach oceniono telefon komórkowy bezdotykowy oraz odtwarzacz mp3. W przypadku telefonu w obydwu grupach zdecydowana większość respondentów wybrała przydatność znikomą, czyli 1. stopień skali (Ch – 70,86%; P – 57,95%). Ocena przydatności odtwarzacza mp3 była bardziej zróżnicowana na skali w obydwu grupach, jednak zarówno ponad połowa młodych Chorwatów, jak i Polaków wybrała przydatność znikomą określaną 1. stopniem skali (Ch – 50,86%; P – 53,52%). Nie wykazano statystycznie istotnych różnic w tym aspekcie. Warto odnotować, iż w grupie polskich studentów nisko notowano również gadżety wearable technology (średnia na skali 1,98), oceniając ich przydatność jako niską, natomiast chorwaccy rówieśnicy oceniają ją wyżej – jako średnią (3,04). Z jednej strony można tutaj mówić o ciągle małej dostępności gadżetów typu smartwatch, Google Glass itp., z drugiej jednak strony należy przyznać, że ich upowszechnienie i masowe stosowanie może znacząco wpłynąć na kształt edukacji.

Porównanie uzyskanych wyników w ocenie przydatności w obydwu grupach w odniesieniu do wszystkich wyodrębnionych narzędzi przedstawiono w tabeli 3.

**Tabela 3.** Narodowość/kraj pochodzenia a ocena przydatności poszczególnych narzędzi medialnych podczas procesu nauczania/uczenia się na studiach wyższych według badanych osób

Przydatność elementów/narzędzi medialnych podczas procesu nauczania-uczenia się na studiach wyższych [1]	Kraj [2]	Średnia [3]	Odchylenie standardowe [4]	Wynik testu Z [5]	Poziom istotności [6]
<b>Komputer stacjonarny</b>	Chorwacja	3,99	1,23	5,42	<0,001
	Polska	3,25	1,51		
<b>Laptop/notebook</b>	Chorwacja	4,46	0,93	4,14	<0,001
	Polska	4,71	0,74		
<b>Telefon komórkowy (tradycyjny, bezdotykowy)</b>	Chorwacja	1,52	0,98	2,92	0,003
	Polska	1,76	1,12		
<b>Telefon komórkowy typu smartfon</b>	Chorwacja	3,78	1,36	4,26	<0,001
	Polska	4,27	1,09		
<b>Tablet</b>	Chorwacja	3,90	1,40	0,35	0,723
	Polska	3,97	1,31		
<b>Gadżety typu wearable technology</b>	Chorwacja	3,04	1,53	7,84	<0,001
	Polska	1,98	1,29		
<b>Radio</b>	Chorwacja	2,56	1,27	5,36	<0,001
	Polska	2,00	1,18		
<b>Telewizor</b>	Chorwacja	3,00	1,30	6,79	<0,001
	Polska	2,22	1,20		
<b>Odtwarzacz mp3</b>	Chorwacja	1,97	1,19	0,83	0,406
	Polska	1,88	1,16		
<b>Czytnik e-booków</b>	Chorwacja	2,74	1,40	3,03	0,002
	Polska	3,12	1,45		
<b>Odtwarzacz DVD</b>	Chorwacja	2,78	1,35	3,59	<0,001
	Polska	2,35	1,25		
<b>Aparat fotograficzny</b>	Chorwacja	2,64	1,36	1,44	0,150
	Polska	2,81	1,36		
<b>Skaner</b>	Chorwacja	3,00	1,49	8,03	<0,001
	Polska	4,04	1,24		

Tabela 3. Narodowość/kraj pochodzenia... (cd.)

[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
Odtwarzacz płyt CD	Chorwacja	3,17	1,47	5,34	<0,001
	Polska	2,48	1,37		
Książka w wersji papierowej	Chorwacja	4,32	1,10	2,61	0,009
	Polska	4,56	0,84		
Ebook	Chorwacja	3,93	1,40	3,48	<0,001
	Polska	3,46	1,55		
Audiobook	Chorwacja	3,27	1,53	1,91	0,056
	Polska	3,00	1,56		
Prasa bieżąca w formie papierowej	Chorwacja	2,95	1,29	1,15	0,251
	Polska	3,09	1,44		

Analizy testem U Manna-Whitneya wykazały istotne statystycznie różnice. Oznacza to, że według osób z Chorwacji komputer stacjonarny, gadżety typu wearable technology, radio, telewizor, odtwarzacz DVD, odtwarzacz płyt CD oraz e-booki były bardziej przydatne podczas procesu nauczania/uczenia się na studiach wyższych niż według osób z Polski. W przypadku radia i odtwarzacza DVD przydatność w obydwu grupach oceniono nisko (poniżej 3. stopnia skali). Średnią powyżej 3. stopnia skali uzyskały w dwóch grupach komputer stacjonarny oraz e-book. Gadżety wearable technology, telewizor i odtwarzacz płyt CD otrzymały średnią 3,0 lub wyżej wśród Chorwatów oraz poniżej 3. stopnia skali wśród Polaków, co oznacza przydatność niską.

Z kolei według osób z Polski laptop/notebook, telefon komórkowy (tradycyjny, bezdotykowy), telefon komórkowy typu smartfon, czytnik e-booków, skaner oraz książka w wersji papierowej były bardziej przydatne podczas procesu nauczania/uczenia się na studiach wyższych niż według osób z Chorwacji. Przy czym – jak wykazano powyżej – w obydwu grupach przydatność komputera przenośnego, książki, a także telefonu typu smartfon oceniano zdecydowanie wysoko, a przydatność telefonu bezdotykowego zdecydowanie nisko. Przydatność skanera studenci ze Splitu ocenili jako średnią (3,0), a ich rówieśnicy z Katowic jako wysoką (4,04).

## Zakończenie

Proces dydaktyczny można usprawnić i ubogacić na każdym etapie kształcenia poprzez racjonalne i efektywne korzystanie z mediów edukacyjnych. Media,

definiowane dla potrzeby niniejszego artykułu wąsko, jako narzędzia i urządzenia, mogą stanowić element infrastruktury instytucji edukacyjnej (np. telewizor) lub wyposażenie własne osoby uczącej się (np. telefon dotykowy typu smartfon). Mogą być one zaliczane do mediów tradycyjnych (np. prasa w wersji papierowej) lub nowych (np. tablet), łączących w sobie funkcje wielu pozostałych. Mogą być wykorzystane z inicjatywy osoby planującej proces dydaktyczny, czyli nauczyciela, lub osoby uczącej się. Dobry przykład wykorzystania tego typu narzędzi w planowaniu i realizacji nauczania-uczenia się jest cenny szczególnie w kształceniu osób potencjalnie chcących związać swoją przyszłą działalność z edukacją innych. Praktyczne wykorzystanie, ćwiczenie oraz przekonanie na temat zasadności lub bezzasadności ich użycia to czynniki, które mogą wpływać na wykorzystanie mediów jako narzędzi w edukacji, również w kształceniu własnych kompetencji medialnych.

Badania, opisane w niewielkim wycinku powyżej, miały charakter diagnostyczny z elementami analizy porównawczej między osobami studiującymi kierunki pedagogiczne na uczelni polskiej i chorwackiej. W nawiązaniu do sformułowanych problemów badawczych należy stwierdzić, co następuje.

W tabelach wykazano statystycznie istotne różnice między grupami w zakresie korzystania z mediów oraz opinii dotyczącej ich przydatności. Kraj pochodzenia polaryzował uzyskane wyniki w zróżnicowanym stopniu.

W obydwu grupach najczęściej stosowanymi narzędziami do celów wyłącznie edukacyjnych podczas własnych zajęć na studiach są media, które można nazwać typowymi przykładami tzw. nowych mediów, czyli smartfon, oraz mediów tradycyjnych, czyli książka w wersji papierowej. Jest to zgodne z prawidłowością, o której pisze I.S. Fiut, twierdząc, że

Stare media, choć w [...] ograniczonej formie, nie zostaną radykalnie wyparte przez nowe, ale będą ewoluować pod ich wpływem, wchodząc z nimi w coraz to bardziej złożone interakcje<sup>17</sup>.

Popularność książki nie może dziwić, gdyż nadal podręczniki szkolne i literatura naukowa to przede wszystkim wersje papierowe wypożyczane z bibliotek lub – rzadziej – kupowane w księgarniach. Respondenci używali książki papierowej jeszcze częściej na wcześniejszych etapach edukacji, i zarówno Chorwaci, jak i Polacy wysoko oceniają jej przydatność jako pomocy dydaktycznej. Na tle innych elementów, stosunkowo wysoko badani ocenili też przydatność książek w wersji elektronicznej (e-book) oraz audialnej (audiobook), mimo iż sami rzadko z takich korzystali podczas studiów i wcześniejszych etapów edukacji.

Smartfon to narzędzie, które kieruje proces uczenia się w stronę mobilności; podręczne urządzenie, które dzięki podłączeniu do Internetu może spełniać funkcje wszystkich pozostałych. Zazwyczaj jest to własność prywatna, instru-

<sup>17</sup> I.S. Fiut, *Konwergencja mediów a komunikowanie*, [w:] „Stare” media w obliczu „nowych”, „nowe” w obliczu „starych”, red. K. Pokorna-Ignatowicz, J. Bierówka, Kraków 2011, s. 14.

ment przynoszony z domu zgodnie z ideą BYOD, sprzyjający również indywidualizacji działania. Można wykazać jednoznacznie, iż częstość korzystania z tego urządzenia podczas studiów zwiększyła się w stosunku do wcześniejszych etapów edukacji. Wtedy zarówno respondenci polscy, jak i chorwaccy częstość określali jako stosunkowo niską (poniżej 3. stopnia skali), obecnie – wysoką (powyżej 4. stopnia skali). Można to tłumaczyć zarówno indywidualnymi predyspozycjami, poziomem rozwoju, charakterystyką treści kształcenia na różnych etapach, ale również rozwojem technologicznym telefonów komórkowych. Potrzeba mobilności nauczania wyrażać się może w częstym korzystaniu z komputerów przenośnych typu laptop/notebook w obydwu grupach. Co ciekawe, przydatność laptopów i notebooków została oceniona wyżej niż przydatność telefonów typu smartfon. Generalnie jednak można zauważyć, że gdy respondenci korzystają często z medium, ocena jego przydatności jest stosunkowo wysoka. Innym urządzeniem mobilnym, którego przydatność została oceniona stosunkowo wysoko w obydwu grupach (Ch – 3,90; P – 3,97), jest tablet, z którego jednak respondenci nie korzystają obecnie często ani nie korzystali na wcześniejszych etapach edukacji (średnie na skali w każdym przypadku <2,0).

Obecność narzędzi medialnych – zarówno w przypadku studentów polskich, jak i chorwackich – wzrosła na studiach wyższych w stosunku do wcześniejszych etapów edukacji. Przeprowadzona i zaprezentowana diagnoza nie ma charakteru kompleksowego, złożonego, ale może być przyczynkiem do dalszych analiz ilościowo-jakościowych, dotyczących powiązania częstości stosowanych narzędzi, oceny ich przydatności z treścią nauczania, jakością wykorzystania oraz umiejętnością wykorzystania w projektowaniu procesu dydaktycznego w przyszłości.

*The research has received funding from the European Union Seventh Framework Programme (FP7 2007–2013) under grant agreement n° 291823 Marie Curie FP7-PEOPLE-2011-COFUND (The new International Fellowship Mobility Programme for Experienced Researchers in Croatia – NEWFELPRO). This article has been written as a part of a project “The Role of Media and New Technologies in Teacher Education in the Digital Era – Selected Challenges in the Context of an Innovative Future (MaNTinEdu)” which has received funding through NEWFELPRO project under grant agreement n° 76.*

## **Bibliografia**

- Brol M., *Rola filmu w prowadzeniu zajęć dydaktycznych*, [w:] *Uczyć z pasją. Wskazówki dla nauczycieli akademickich*, red. B. Kożusznik, J. Polak, Katowice 2014.
- Fiut I.S., *Konwergencja mediów a komunikowanie*, [w:] *„Stare” media w obliczu „nowych”, „nowe” w obliczu „starych”*, red. K. Pokorna-Ignatowicz, J. Bierówka, Kraków 2011.

- Jędrzyckowski J., *Media, media edukacyjne, multimedia*, [http://www.uz.zgora.pl/~jedlycz/mediawedukacji/wyklad/NoweWyklady/1a\\_JJ\\_upogl\\_media\\_multim.pdf](http://www.uz.zgora.pl/~jedlycz/mediawedukacji/wyklad/NoweWyklady/1a_JJ_upogl_media_multim.pdf) [dostęp: 25.04.2016].
- Jędrzyckowski J., *Prezentacje multimedialne w pracy nauczyciela*, Zielona Góra 2008.
- Kawiak E., *The use of media in mathematical education classes by teachers of integrated early childhood education*, [w:] *Faces of traditional and new media in education of the 21st century*, eds. M. Frania, T. Huk, M. Musioł, Toruń 2014.
- Kruk J., Karwasz G., *Jak współcześnie stosować zasadę pogłębienia*, [w:] *Współczesne odniesienia edukacyjne do pedagogiki Kazimierza Sośnickiego*, red. B. Siemieniecki, Toruń 2009.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2003.
- New Media, Old Media: A History and Theory Reader*, eds. W. Hui Kyong Chun i T. Keenan, New York 2006.
- Ng Wan, *New Digital Technology in Education. Conceptualizing Professional Learning for Educators*, Heidelberg 2015.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1999.
- Szpunar M., *Czym są nowe media – próba konceptualizacji*, „Studia Medioznawcze” 2008, nr 4.
- Tomczyk Ł., Szotkowski R., Fabiś A., Wąsiński A., Chudý Š., Neumeister P., *Selected aspects of conditions in the use of new media as an important part of the training of teachers in the Czech Republic and Poland – differences, risks and threat*, “Education and Information Technologies” 2015; <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-015-9455-8>.

## The Presence of Media Tools in the Training of Educators and Teachers in Poland and Croatia – Diagnostic and Comparative Analysis

### Summary

Both the media and technologies have been used in the education process since always. However, the instruments used in the teaching and learning are constantly changing. The article presents opinions of students from the University of Split (Croatia) and the University of Silesia in Katowice (Poland) on the usefulness of such media tools as: computer, notebook, smartphone, traditional telephone, scanner, camera, TV, radio, e-book reader, wearable technology, the traditional book, the press and other. The results of research on the frequency of use of particular technical equipment during lessons in higher education and in the earlier stages of education are also described. The author bases her analyses on the results which were obtained in the diagnostic survey involving a questionnaire among students preparing for the profession of a teacher, pedagogue and educator in Croatia and Poland.

**Keywords:** comparative analysis, media, teaching process, technological equipment.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.22>

Olga JAKUBIAK

## **The pros and cons of Problem-Based Learning compared to the traditional foreign language teaching methods**

Throughout human history teachers have been trying to find more and more effective ways of sharing their knowledge. The 20<sup>th</sup> century, especially its second half, witnessed rapid changes in teaching and the development of new methodologies and approaches. One of them was called Problem-Based Learning. Like many others, it arose from the disappointment with old, traditional methods and the pursuit of more effective ways of teaching. Being very versatile, attempts have been made to adapt it to foreign language teaching. However, is this method really a remedy to all the problems that teachers have been facing for centuries? Can the traditional methods be rejected so easily? What are the advantages and drawbacks of both traditional language teaching methodologies and Problem-Based Learning? This paper discusses a selected number of traditional foreign language teaching methodologies and compares them with PBL.

**Keywords:** Problem-Based Learning, PBL, foreign language teaching, traditional methods of teaching, Grammar-Translation, Direct Method, Audiolingual Method, Cognitive Method or Communicative Language Teaching (CLT).

Throughout human history teachers have been trying to find more and more effective ways of sharing their knowledge. The 20<sup>th</sup> century, especially its second half, witnessed rapid changes in teaching and development of new methodologies and approaches. One of them was called Problem-Based Learning. Like many others, it arose from the disappointment with old, traditional methods and the pursuit of more effective ways of teaching. The new method revisited the whole teaching process and the roles of its key members: the student and the teacher. It virtually turned the process upside down. New ways of presenting material and checking the knowledge acquisition were also developed. They are generally thought to be more adapted to the new requirements of the changing world. It is therefore said that PBL better prepares students for the modern living conditions and especially for their future job requirements and the challenges

they may come across in their workplace. But is it really so? The traditional approach to teaching had proved its efficiency for so many years. Can it be dismissed so easily then? What are the advantages and the disadvantages of both, traditional methods and PBL? This paper discusses this question in detail pointing out the differences between PBL and the traditional methodologies. The main focus of this paper is going to be placed on teaching foreign languages. Although every method discussed here may be adapted and used at all educational levels, only higher (university) education will be discussed here.

## 1. Origins of PBL

Problem-Based Learning was initiated in Ontario, Canada, on McMaster Medical University. Like other student-based pedagogies, it was motivated by recognition of the failure of the traditional methods. Students were dissatisfied with their education and found it irrelevant to the professional practice. What is more, they lacked reasoning ability, which would allow them to apply the theories learnt at universities to the solution of problems in the future work place<sup>1</sup>. As a result, they found all the hard university work useless and graduating from faculties they had only theoretical knowledge that was hard to apply to real life situations.

In the 1960s, the creator and precursor of Problem-Based Learning approach, Howard Barrows, who was working as a physician and medical educator in the hospital belonging to McMaster Medical University and conducting research on clinical reasoning process, spotted that his students were much more efficient in their work and much more easily acquired new knowledge if they were confronted with a real clinical problem to solve (hence the name: Problem-Based Learning)<sup>2</sup>. Therefore, he decided to revise the whole teaching-learning process.

### **Problem-Based Learning assumptions:**

PBL has a clearly defined structure and assumptions. The main principles, elaborated by H. Barrows<sup>3</sup>, are:

- 1) PBL is focused on student;
- 2) Students work in small groups, ideally 6–10 people;

---

<sup>1</sup> H.S. Barrows, *Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview*, "New Directions for Teaching and Learning" 1996, vol. 68.

<sup>2</sup> H.S. Barrows, P.J. Feltovich, *The clinical reasoning process*, "Medical Education" 1987, vol. 21; H.S. Barrows, G.R. Norman, V.R. Neufeld, J.W. Feightner, *The clinical reasoning of randomly selected physicians in general medical practice*, "Clinical and Investigative Medicine" 1982, vol. 5.

<sup>3</sup> H.S. Barrows, op. cit.

- 3) Teacher or Tutor just facilitates the learning process, he or she guides students rather than teaches;
- 4) Groups are given *practical* tasks and *real*, stimulating problems to solve and a 'Problem' forms the basis for the organized focus of the group;
- 5) Students during their work on a project develop soft (cognitive) skills;
- 6) New knowledge is obtained through Self-Directed Learning.

Over the years, this new teaching method is being constantly improved and checked in university practice and a lot of new materials and scientific papers appear each year.

Since the 1960s and the first attempts to apply PBL in medicine, quite a lot of other disciplines have adopted this new way of teaching. PBL quickly expanded to be included not only in education of dentistry, but also mathematics<sup>4</sup>, law<sup>5</sup>, economics, management<sup>6</sup>, business<sup>7</sup>, social studies<sup>8</sup> and engineering<sup>9</sup>.

More or less successful attempts of using Problem-Based Learning approach have also been made in the field of teaching foreign languages. This article is devoted especially to this matter.

Bearing in mind all the PBL principles one may realize that Problem-Based Learning is not a strictly language teaching approach and using a foreign language while elaborating a problem (tutor's role) and pondering on it (students' task) constitutes an additional difficulty for teachers and learners. Language is merely a means of communication and developing linguistic skills is not a target of its own. Therefore while using PBL approach in foreign language classes one may add a 7<sup>th</sup> point to the ones elaborated by H. Barrows: *linguistic knowledge is a side-effect of solving a non-linguistic problem*. Applying all the assumption of PBL in purely linguistic classes is a difficult task. In fact, tutors may imagine problems related to the cultural, historical or geographical aspects of the target language-speaking countries, such as organising a trip to London or Paris for

<sup>4</sup> K.W. Gasser, *Five Ideas for 21st Century Math Classrooms*, "American Secondary Education" 2011, vol. 39.

<sup>5</sup> A. Rosner, *Nowoczesność i tradycja w akademickiej dydaktyce. O Student-Centered Learning (SCL) i PBL (Problem-Based Learning) w praktyce*, [in:] *Uczenie się przez całe życie a dydaktyka szkoły wyższej na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa 2014; M. Tomaszewska, *Jak uczyć, żeby nauczyć – wykorzystanie Problem-Based Learning w praktyce na przykładzie CSI*, [w:] *Uczenie się przez całe życie a dydaktyka szkoły wyższej na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa 2014.

<sup>6</sup> E. Bridges, P. Hallinger, *Problem-based management education: Developing "managers for action"*, Dordrecht 2007.

<sup>7</sup> K. Scott, *Multilevel Analysis of Problem-Based Learning Design Characteristics*, "Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning" 2014, vol. 8, issue 2.

<sup>8</sup> J.S. Lee, S. Blackwell, J. Drake, K.A. Moran, *Taking a Leap of Faith: Redefining Teaching and Learning in Higher Education Through Project-Based Learning*, "Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning" 2014, vol. 8, issue 2, p. 6.

<sup>9</sup> J. Szczepaniak, I. Wróblewska, *Problem-Based Learning*, <http://forumakademickie.pl/fa/2012/07-08/problem-based-learning/> [access: 10.04.2016].

a particular group of people or explaining some modern occurrences (e.g. distrust to some nations like Poles and Germans, Poles and Russians) with the projection to chosen historical events. PBL may also be used in translation classes or Language for Special Purposes classes. However, students develop linguistic skills “accidentally” while concentrating on a non-linguistic problem. This approach, therefore, requires a certain level of proficiency in a foreign language and cannot be applied to students who haven’t reached it. At basic, lower-intermediate or, in some cases, even intermediate levels, the language barrier may prevent them from understanding the topic properly, may restrain access to suitable materials or hinder them from reaching sensible conclusions and giving sensible solutions to the problem.

## 2. Traditional language teaching methodologies

The article focuses on foreign language teaching, therefore the traditional methods discussed here also concern the field of linguistic education. To the methods, most commonly used over the centuries, belong: Grammar-Translation, Direct Method, Audiolingualism, Cognitivism or Communicative Language Teaching (CLT).

The Grammar-Translation method is the oldest one (“ruled” between 1840s and 1940s) and was developed and used to teach/learn classic languages: Latin and Greek. The whole teaching process revolves around translation into and from the target language and memorising long lists of words and grammar rules. No oral interaction is involved. Although first used to teach Latin, in the 19<sup>th</sup> century it was adapted to the modern languages, however the principles of the methodology stayed the same<sup>10</sup>.

The Audiolingual method, on the other hand, focuses on repeating the same model sentences orally many times in order to develop speaking habits. No written text is shown before the oral skills are acquired. The idea is that learning a language parallels with acquiring certain linguistic habits in order to reproduce them automatically and spontaneously in a given context. No grammar rules are explained.

The Direct Method bases on the assumption that a second language learning is very much the same as the acquisition of a mother tongue. It rose from the 19<sup>th</sup> century “natural methods” and the observations on how upper class children acquired foreign languages when being taught by a foreign governess. Its main assumptions include, inter alia, teaching only by native speakers or people with native-like fluency in a foreign language, never using a mother tongue for explain-

---

<sup>10</sup> J.C. Richards, T.S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3<sup>rd</sup> edition – revised, Cambridge 2014, p. 5–7.

ing or translating anything into it, never making any speeches, only asking questions and never using a book, only lesson plans<sup>11</sup>.

The Cognitive approach, created in 1970s as a reply to the Audiolingualism, states that a language is a creative phenomenon and speaking it means being able to produce infinitely many sentences adequate to the communicational situation its speakers are likely to find themselves in. It allows for mistakes and perceives them as a natural and necessary stage of learning and developing linguistic skills<sup>12</sup>. It therefore rejects the Audiolingual and Grammar-Translation methods. It constitutes the basis for the Communicative Language Teaching.

The Communicative Language Teaching or Communicative Approach is the newest of all language learning methodologies described in this paper. It was developed in the 1970 and it is still the most popular way of language teaching nowadays. As its name states, the Communicative Approach promotes conversation, communication by all means allowing for errors and referring to learners' mother tongue if necessary. It enables students to communicate effectively and appropriately in various situations they will be likely to find themselves in. This approach is a shift towards oral skills development and oral proficiency rather than reading comprehension and grammatical analysis (that were the bases of the Grammar-Translation method), however it does not reject them (like the Audiolingual method) and these skills may start to be developed at any point, even from the very first lesson. The Communicative Approach emphasises creativity in using a language thus rejecting simple repetition of language patterns and drills of the Audiolingualism. It derived from the Cognitive method.

There is a multitude of other, the more and more innovative and less and less conventional ways of instruction, but this article concentrates on a selection of traditional methods therefore the newer or less conventional methodology will not be mentioned here as it would exceed the topic of this paper.

### **3. Comparison of Problem-Based Learning and traditional methods**

While analysing Problem-Based Learning in FLT and comparing it to the traditional methods described in this paper, one may find a multitude of common points between them. PBL takes some aspects from all these methods and goes one step further, combining them into an eclectic method. However, this attitude also has its advantages as well as disadvantages.

Grammar-Translation method is similar to the modern Problem-Based Learning in the way that they both concentrate on a problem. The common

---

<sup>11</sup> R. Titone, *Teaching foreign languages: An Historical Sketch*, Washington 1968, p. 100–1, quoted after: J.C. Richards, T.S. Rodgers, *Approaches and Methods...*, p. 12–13.

<sup>12</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, p. 23–24.

“problem”, in this case, is the best translation of a text from one language to another. The advantage of this method is the fact that a solution to it leads to a deep and thorough understanding of how languages work. This knowledge may be applied in facilitating learning another foreign language as well as in teaching foreign languages, when curious and inquisitive students come up with various, detailed questions to which teachers sometimes do not have answers unless they have analysed the linguistic mechanisms themselves beforehand. It also allows students to learn very rich and various vocabulary and language structures related to chosen topics. This vocabulary is taught in a specific context presented in a text to translate.

The drawback is that the Grammar-Translation method cannot be used as an only method of teaching a foreign language as it concentrates on passive understanding of linguistic structures and pays no attention to “active” communicative skills, such as speaking and creative writing. In this matter the PBL approach prevails as it requires from students active communication in a language to perform tasks – analyse a problem, find suitable materials, come to certain conclusions and sensible solutions. PBL is based on group work so there is deep need for cooperation and exchange of information and thoughts. PBL is also a versatile method, compatible with various disciplines. One can therefore imagine a multitude of different tasks to perform within solving a problem and translating a text may be just one of them.

The common ground between the Audiolingualism and PBL is the fact that both approaches are focused on tutees and developing their oral skills, rejecting all written course books and explanation of mechanisms. In the Audiolingual method it concerns the grammar rules as student learn by heart certain sentences and no grammar is explained, whereas in Problem-Based Learning – it entangles all rules as the tutees need to work out the mechanisms themselves. These principles give students independence in creating analogies to the previously experienced situations.

At the initial stages of learning a language Audiolingualism may be considered as efficient method, however more advanced students need to start analysing the mechanisms and finding rules of how languages work in order to achieve higher levels of fluency in a foreign language. Simple repetition will not help them in more advanced communication on complicated topics which require the expression of personal thoughts. It is a negative point of Audiolingualism, as the teacher doesn't explain the mechanisms, but relies on the students to understand them themselves and some of the tutees are not able to perform this task without a helping hand of a knowledgeable tutor. In Problem-Based Learning, on the other hand, the teacher supervises the process of reaching conclusions and helps tutees to find their way if/when they become hindered. He or she can also explain certain rules if they see that their students are going in a wrong direction with their reasoning. The Audiolingual method does not envisage such help.

The Direct Method and PBL's point of convergence is the content and the requirements towards the teachers. The Direct Method focuses on the teacher who is obligatory a native speaker or has a native-like fluency in a foreign language. No course books are used and the teacher decides for themselves about the structure and content of the lessons. Even though certain outlines are given to the teachers, there is no official curriculum. This raises controversies as far as the teacher's educational skills and capacities are concerned. Some of the native-speaker tutors are not proficient in teaching enough to be able to strictly follow the method's principles. They often don't have any degrees in linguistic or language teaching methodology, they rely on their intuition. Moreover, this method also lacks rigorous applied linguistic background. Besides, its critics point out that "strict adherence to Direct Method principles was often counterproductive as teachers were required to go to great lengths to avoid using native language when sometimes a simple, brief explanation in the student's native language would have been a more efficient route to comprehension"<sup>13</sup>. Very similar with PBL – no official course books exist, students may use any available materials as long as they lead to correct conclusions and therefore to the sensible solutions of problems given to them (One of the PBL assumption is the fact that there is not just one solution to the problem, all solutions are acceptable as long as they are sensible and to-the-point). PBL is also very demanding from the teacher's (tutor's) perspective and, as a result, one course may differ considerably from the next due to the tutor's skills or abilities of applying PBL. Therefore, both methods require highly-skilled and experienced tutors in order to be effective.

The Cognitive method and PBL both concentrate on developing soft skills in students considering that these skills will help them in their future life, including professional career. Creative thinking and the ability of critical analysis, which constitute the main focus and aim of both methods, lead to understanding general, global mechanisms. They are considered by both approaches as a step towards autonomy and self-assurance, according to the principle that if you manage to solve one problem or use the language in one particular context, you will be able to repeat the procedure and put into practice the skills thus obtained in any other similar situation in the future. In this way you will believe in yourself and your capacities, so it builds your self-esteem and self-assurance.

Both methods allow for mistakes perceiving them as a natural stage of skills development. In PBL the tutor is supposed to explain some mechanisms if trainees seem not to be able to understand them on their own. The cognitive method sticks to the same principle.

The Communicative Language Teaching (CLT) or Communicative Approach is an eclectic approach and is the most modern of all the methodologies mentioned in this paper. Similar to PBL, it focuses on the final result, which is a successful communication in a given context, not on the means of achieving it.

---

<sup>13</sup> J.C. Richards, T.S. Rodgers, *Approaches and Methods...*, p. 13.

It comprises certain ideas developed within different traditional methods. This approach quits the idea of achieving grammatical and structural perfection and promotes interactions. In CLT, students are expected to interact with other people either in the form of pair or group work or in writing. During the first session of BPL students are divided into groups and specific roles are assigned to them. Therefore – both approaches require group work and cooperation to achieve goals. Besides, they both develop intrinsic motivation through interesting and rewarding topics. Finocchiaro and Brumfit find that in CLT “intrinsic motivation will spring from an interest in what is being communicated by the language”<sup>14</sup>. Similarly in PBL, problems must be “motivational, interesting, something that students will want to work on”<sup>15</sup>. CLT, as well as PBL, highlight the importance of a variety of educational materials used in teaching. Besides, language for CLT as well problem-solving in BPL<sup>16</sup> are “created” by individuals through practice including trials and errors. The trials enhance student’s understanding of certain mechanisms, making them easier to retrieve from memory in the future. The consequent point in common is the fact that the teacher doesn’t fully control learning process. His or her role is confined to “triggering” interest and providing tools for learning and then to supervising the learning process. In Communicative Language Teaching, teachers cannot know what language students will use. The same with Problem-Based Learning – teachers present an open-ending problem and then observe and supervise the solution-finding process.

## Conclusions

Problem-Based Learning method is gaining popularity nowadays in different domains and fields of education. It is considered to be a very efficient tool in educating future specialists in their domains. Although it has its limitations, it can be also used in teaching foreign languages. However, while some disciplines are possible to be taught in the pure PBL way, others, such as foreign language teaching, require a hybrid approach with some lecture-based content and the explanation of purely linguistic mechanisms such as grammar or orthography. Conducting lessons according to PBL principles also requires a certain linguistic proficiency in order to proceed to the PBL approach and successfully solve a problem, which is rather connected to the target language speaking country than the language itself.

The analysis of Problem-Based Learning in foreign language teaching in comparison to the traditional methods, typically and exclusively used in teaching

---

<sup>14</sup> M. B. Finocchiaro, Ch. Brumfit, *The Functional-Notional Approach: from Theory to Practice*, Oxford 1983, p. 91–93.

<sup>15</sup> D.R. Woods, *Preparing for PBL*, Hamilton 2006, p. 57.

<sup>16</sup> E. Bridges, P. Hallinger, op. cit., p. 136



languages, shows that there are multiple similarities between them. After a closer look at all the methodologies, one may spot that the core assumptions of PBL may be found in other, more traditional methods. However, PBL retrieves from all of them just the most modern elements and combines them in the most suitable way to the modern teaching/learning requirements set by students and the contemporary world.

It must be pointed out that Problem-Based Learning is a very challenging approach which requires a lot preparation from the tutor. There are no set materials, the open-end tasks are time-consuming to elaborate and supervise and there is never one sure answer to be reached. This often creates uncertainties in teachers so as to the outcome of every lesson. They feel more relaxed with traditional teaching when they have everything under control. However, from the students' point of view, this approach is very rewarding and provides learners with better skills in a faster way than the traditional lecture-based lessons. It is therefore worthwhile to introduce it to the university curricula regardless of the obstacles.

## Bibliography

- Barrows H.S., *Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview*, "New Directions for Teaching and Learning" 1996, vol. 68.
- Barrows H.S., Felton P.J., *The clinical reasoning process*, "Medical Education" 1987, vol. 21.
- Barrows H.S., Norman G.R., Neufeld V.R., Feightner J.W., *The clinical reasoning of randomly selected physicians in general medical practice*, "Clinical and Investigative Medicine" 1982, vol 5.
- Bridges E., Hallinger P., *Problem-based management education: Developing "managers for action"*, Dordrecht 2007.
- Finocchiaro M. B., Brumfit Ch., *The Functional-Notional Approach: from Theory to Practice*, Oxford, 1983.
- Gasser K.W., *Five Ideas for 21st Century Math Classrooms*, "American Secondary Education" 2011, vol. 39.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.
- Lee J.S., Blackwell S., Drake J., Moran K.A., *Taking a Leap of Faith: Redefining Teaching and Learning in Higher Education Through Project-Based Learning*, "Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning" 2014, vol. 8, issue 2.
- Richards J.C., Rodgers T.S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3<sup>rd</sup> edition – revised, Cambridge 2014.
- Rosner A., *Nowoczesność i tradycja w akademickiej dydaktyce. O Student-Centered Learning (SCL) i PBL (Problem-Based Learning) w praktyce*, [in:]

- Uczenie się przez całe życie a dydaktyka szkoły wyższej na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa 2014.
- Scott K., *Multilevel Analysis of Problem-Based Learning Design Characteristics*, "Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning" 2014, vol. 8, issue 2.
- Szczepaniak J., Wróblewska I., (2012), *Problem-Based Learning*. <http://forumakademickie.pl/fa/2012/07-08/problem-based-learning/> [access: 10.04.2016].
- Titone R., *Teaching foreign languages: An Historical Sketch*, Washington 1968.
- Tomaszewska M., *Jak uczyć, żeby nauczyć – wykorzystanie Problem-Based Learning w praktyce na przykładzie CSI*, [in:] *Uczenie się przez całe życie a dydaktyka szkoły wyższej na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa 2014.
- Woods D.R., *Preparing for PBL*, Hamilton 2006.

## **„Za i przeciw” metodzie Problem Based Learning w porównaniu z tradycyjnymi metodami nauczania języków obcych**

### **Streszczenie**

Od wieków nauczyciele starali się znaleźć coraz to nowsze i bardziej skuteczne sposoby dzielenia się swoją wiedzą i przekazywania jej kolejnym pokoleniom. Wiek XX, a przede wszystkim jego druga połowa, był świadkiem niezwykle szybkich zmian w nauce i sposobach przekazywania wiedzy i doświadczeń, a także rozwoju nowych metod i podejść. Jedną z metod, która zrodziła się w latach 60. ubiegłego stulecia, było nauczanie problemowe – Problem-Based Learning (w skrócie PBL). Podobnie jak inne powstałe w tym okresie metody, była wynikiem rozczarowania tradycyjnymi sposobami nauczania, a także poszukiwania bardziej nowoczesnych rozwiązań, dostosowanych do ówczesnych realiów i rynku pracy. Nauczanie poprzez rozwiązanie problemów jest bardzo wszechstronne i łatwo zaadaptować jego podstawowe założenia do różnych dziedzin naukowych. Podjęto również próby zastosowania PBL w nauczaniu języków obcych. Jednak czy metoda ta jest naprawdę lekarstwem na wszystkie problemy, z którymi nauczyciele musieli się borykać przez wieki? Czy można tak łatwo odrzucić tradycyjne metody, które przecież sprawdzały się przez wiele lat? Jakie są zalety i wady obu podejść – tradycyjnych metod nauczania języków obcych i Problem-Based Learning? Niniejszy artykuł stara się odpowiedzieć na te pytania poprzez analizę wybranych tradycyjnych podejść, które porównuje do PBL.

**Słowa kluczowe:** Problem-Based Learning, PBL, nauczanie języków obcych, tradycyjne metody nauczania, metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metoda bezpośrednia, metoda audiolingwalna, metoda kognitywna, metoda komunikacyjna.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.23>

Elżbieta KORNACKA-SKWARA

## Wykorzystanie narzędzi coachingowych do kształcenia kompetencji społecznych studenta

**Słowa kluczowe:** kompetencje społeczne, coaching, kształcenie dorosłych.

Coaching to narzędzie pomocne we wprowadzaniu zmian w obecnym sposobie życia lub ścieżce kariery. Służy on doskonaleniu kompetencji oraz przygotowuje do pełnienia nowych ról zawodowych lub sprawniejszego funkcjonowania w dotychczasowej roli. P. Smółka rozróżnia specjalności coachingu: a) coaching umiejętności, b) coaching efektywności, c) coaching rozwoju osobistego – przy czym dwie pierwsze specjalności, czyli coaching umiejętności i efektywności, definiuje jako sprzyjanie pełniejszemu wypełnianiu dotychczasowych lub nowych ról zawodowych, natomiast coaching rozwoju osobistego – jako szansę na przemianę w zakresie dotychczasowej aktywności, wartości i dążeń. *Coach nie dostarcza odpowiedzi, ale zadaje pytania i zaprasza do samodzielnego odkrywania odpowiedzi.*

Istota coachingu, wg J. Whitmore’a, znajduje się w korzyściach, jakie przynosi klientowi: „Coaching uwalnia ludzki potencjał maksymalizowania własnej efektywności”<sup>1</sup>, jednocześnie Whitmore podkreśla, że budowanie świadomości i odpowiedzialności klienta to istota *dobrego* coachingu. Korzyści z coachingu, najczęściej wymieniane przez klientów indywidualnych, to wyrabianie nawyku systematycznej pracy nad sobą, nabieranie pewności siebie, umacnianie pozycji zawodowej, rozwiązywanie konfliktów międzyludzkich, zwiększenie klarowności celów, wzmocnienie poczucia skupienia, spójności myślenia, przełamanie lęków i barier w zachowaniu oraz ustalenie odpowiedniej hierarchii wartości. Nauczanie nie jest równoznaczne z coachingiem, jednak narzędzia stosowane w pracy coacha pozwalają studentowi nie tylko na rozwój własny, ale również

<sup>1</sup> J. Whitmore, *Coaching. Trening efektywności*, Warszawa 2011, s. 17.

na kształtowanie sprawności nazywanych kompetencjami społecznymi. Kompetencje społeczne, wg Matczak, to złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego. Kompetencje, takie jak: umiejętność dostrzegania problemu, formułowania celów, generowania opcji i strategii rozwiązania problemu, werbalizacji myśli i uczuć, umiejętność komunikowania, w tym aktywnego słuchania i zadawania pytań – to sprawności, które można kształcić z wykorzystaniem podejścia coachingowego. Coach stwarza sytuację modelowania i poprzez umiejętność stawiania pytań rozwija myślenie i sprawności studenta.

Celem artykułu jest przedstawienie tych narzędzi coachingowych, które wspierają nabywanie kompetencji społecznych przez studentów.

## **1. Wykorzystanie narzędzi coachingowych do kształcenia kompetencji społecznych studenta**

Coaching to metoda pomocna we wprowadzaniu zmian w obecnym sposobie życia lub ścieżce kariery. Paweł Smółka używa rozróżnienia, w którym odwołuje się do trzech specjalności coachingu:

- a) coaching umiejętności,
- b) coaching efektywności,
- c) coaching rozwoju osobistego.

Dwie pierwsze specjalności, czyli coaching umiejętności i efektywności, definiuje jako sprzyjanie pełniejszemu wypełnianiu dotychczasowych lub nowych ról zawodowych, natomiast coaching rozwoju osobistego traktuje jako szansę na przemianę w zakresie dotychczasowej aktywności wartości i dążeń. Zatem coaching służy doskonaleniu kompetencji oraz przygotowuje do pełnienia nowych ról lub sprawniejszego funkcjonowania w dotychczasowej roli<sup>2</sup>.

## **2. Charakterystyka coachingu**

Podstawą pracy w relacji coachingowej jest określenie celu, jaki klient chciałby osiągnąć, i stworzenie na tej podstawie planu działań z uwzględnieniem przeszkód, jakie mogą pojawić się w trakcie jego realizacji. W pracy coachingowej ważne jest określenie mocnych stron klienta, które posłużą jako baza w dążeniu do realizacji wyznaczonego celu. Jest to forma pracy oparta na teraźniejszości i przyszłości, przeznaczona dla osób zmotywowanych i gotowych na zmiany. Skuteczniejsze osiągnięcie celów możliwe jest dzięki wsparciu coacha,

---

<sup>2</sup> P. Smółka, *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*, Gliwice 2009.

którego zadaniem jest wydobywanie potencjału tkwiącego w kliencie<sup>3</sup>. Niezwykle istotne jest to, że u samego początku relacji coachingowej leży przekonanie, że klient posiada wszystko, co jest potrzebne, by móc się rozwijać. Ma to ogromne znaczenie dla samopoczucia klienta, jego poczucia sprawczości okazywanego podczas całego procesu (nie tylko sesji z coachem), jego nastawienia do zadań, celów i możliwości ich osiągnięcia.

Coaching nie jest nauczaniem (szczególnie w tradycyjnym rozumieniu tego słowa) – gdyby był utożsamiony z nauczaniem, to w istocie relacji coachingowej musiałby być zapisany status nierówności w zakresie posiadanej wiedzy i umiejętności w obszarze, w którym porusza się klient szukający pomocy (pomocy – w szerokim rozumieniu tego słowa). Klient rzeczywiście może „nauczyć się” „czerpać” od coacha, np. jak rozmawiać, jak można zadawać pytania, jak patrzeć na problem lub cel, jak budować relację<sup>4</sup>. Jest to niejako wartość dodana – niezwykle ważna – wynikająca z relacji coachingowej<sup>5</sup>. Istnieją sytuacje, w których nie jest intencją coacha uczenie klienta, niemniej jednak swojemu klientowi dostarcza on wiedzy<sup>6</sup>.

John Whitmore, szukając istoty coachingu, sytuuje ją w korzyściach, jakie przynosi klientowi: „Coaching uwalnia ludzki potencjał maksymalizowania własnej efektywności”<sup>7</sup>, jednocześnie J. Whitmore podkreśla, że budowanie świadomości i odpowiedzialności klienta to istota *dobrego* coachingu. *Coach nie dostarcza odpowiedzi, ale zadaje pytania i zaprasza do samodzielnego odkrywania odpowiedzi*<sup>8</sup>.

### 3. Kompetencje społeczne studentów

Pojęcie kompetencji społecznych nie doczekało się jednej lub w miarę ujednoliconej definicji. Najczęściej podawana jest definicja zaproponowana przez Annę Matczak, iż są to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”<sup>9</sup>. Można z pewnością powiedzieć, że mamy z nimi do czynienia w obszarze społecznym. I wydaje się, że należy interpretować ob-

<sup>3</sup> *Life coaching. Intensywne wsparcie procesu zmiany i wydobywania mocnych stron*, <http://centrumpsychoterapii.eu> [dostęp: 6.10.2014].

<sup>4</sup> Wymienione obszary, w których klient może „zdobyć wiedzę”, nie są oczywiście celem samym w sobie, tzn. klient nie przychodzi do coacha, by np. nauczyć się, jak zadawać pytania.

<sup>5</sup> Używam pojęcia uczenia się w relacji coachingowej – na zasadzie wzajemności, czyli zarówno klient może w szerokim rozumieniu uczyć się od coacha, jak i coach od klienta.

<sup>6</sup> Por. E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Kraków 2002, s. 55–61.

<sup>7</sup> J. Whitmore, dz. cyt., s. 17.

<sup>8</sup> J. Starr, *Podręcznik coachingu*, Warszawa 2011, s. 269–273.

<sup>9</sup> A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Warszawa 2007, s. 7.

szar społeczny jako realne oraz wyimaginowane współoddziaływanie innych osób i jednostki. Wskaźnikiem kompetencji jest efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych (np. skuteczność realizacji celów, budowanie więzi, adekwatność zachowań). Zatem zachowanie człowieka można uznać za kompetentne społecznie, gdy jest ono zarazem plastyczne i akceptowane społecznie<sup>10</sup>. Tym, co warunkuje umiejętności generowania kompetentnych społecznie zachowań, jest trening społeczny, jakiemu człowiek podlega podczas codziennych kontaktów z innymi ludźmi w rzeczywistych sytuacjach życiowych. Sytuacja „studiowania” należy do sytuacji ekspozycji społecznej. Student jest obiektem uwagi lub oceny ze strony innych osób.

Możliwość uzyskania aprobaty lub dezaprobaty w sytuacjach ekspozycji społecznej powoduje, że na zachowanie jednostki mają wpływ nie do końca świadome motywy auto-prezentacyjne, m.in. takie, jak dążenie do maksymalizacji zysków (materialnych, ale także interpersonalnych: aprobaty, podziwu, współczucia) nad stratami w relacjach interpersonalnych, dążenie do ochrony lub podnoszenia poczucia własnej wartości, dążenie do budowania i podtrzymywania określonej tożsamości, konieczność i chęć osiągnięcia celów i realizacji planów – to płaszczyzna, w której możliwe jest nabywanie kompetencji społecznych<sup>11</sup>.

Problematyka „kompetencji społecznych studenta” ma swoje źródła w ogólnoeuropejskim przedsięwzięciu zwanym procesem bolońskim. Jego celem było utworzenie w 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – EOSW (ang. European Higher Education Area). W wyniku prac adaptujących ramy kwalifikacji EOSW do polskiego szkolnictwa wyższego, zostały ustalone tzw. efekty kształcenia, które opisano na 3 płaszczyznach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Dodatkowo należy zaznaczyć, że osiągnięcie przewidywanych efektów kształcenia wymagane jest w trzech obowiązujących poziomach kształcenia oraz na obydwu profilach kształcenia (profilu ogólnoakademickim i profilu praktycznym)<sup>12</sup>.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz wraz zespołem pracującym w projekcie *Wychowawcze funkcje uczelni w świetle wymagań Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Interpretacja wymagań właściwych dla innych kompetencji (WAP)*, przygotowała propozycje kompetencji społecznych uniwersalnych dla wszystkich obszarów kształcenia. Poniżej przedstawione zostaną wspólne kompetencje dla wszystkich studentów, czyli tych, którzy odbywają kształcenie na I stopniu<sup>13</sup>. Są one podzielone na kompetencje adaptacyjne, emancypacyjne i krytyczne:

<sup>10</sup> Por. K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Warszawa 2012, s. 17.

<sup>11</sup> Tamże, s. 22.

<sup>12</sup> E. Chmielecka, *Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, „Studia BAS” 2013, nr 3, s. 107–134.

<sup>13</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*. Instytut Badań Eduka-

- Kompetencje społeczne adaptacyjne – student/absolwent rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie, potrafi myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy, jest zdolny do pracy w zespole oraz do ponoszenia odpowiedzialności za pracę swoją i innych, komunikuje się z otoczeniem w celu wymiany wiedzy zawodowej.
- Kompetencje społeczne emancypacyjne: student/absolwent jest świadomy swojej roli zawodowej i społecznej oraz jest gotowy do podjęcia odpowiedzialności za ich wypełnienie, jest zdolny do organizowania działalności na rzecz interesu publicznego, akceptuje i szanuje różnorodność kulturową i światopoglądową, zna różne poglądy i potrafi zająć niezależne i uzasadnione stanowisko w ważnych kwestiach społecznych.
- Kompetencje społeczne krytyczne: student/absolwent kieruje się w swoim działaniu zasadami zgodnymi z etyką zawodową; potrafi ich wybór ocenić i uzasadnić oraz wdrażać je w środowisku zawodowym, bierze odpowiedzialność za siebie i innych oraz za skutki własnych wyborów, decyzji i działań w środowisku zawodowym i lokalnym, jest świadomy własnych ograniczeń, troszczy się o dorobek, tradycje i wartości dziedziny nauki i pracy, którą reprezentuje.

Realizacja wymienionych kompetencji ma nastąpić podczas procesu kształcenia studenta w toku jego studiów.

#### **4. Narzędzia coachingowe możliwe do wykorzystania w kształceniu kompetencji społecznych studenta**

Uczenie się podczas procesu studiowania to nabywanie wiedzy, rozumienie zależności i nabywanie umiejętności. W psychologii definicja uczenia się obejmuje jeszcze aspekt trwałości – uczenie się jest to nabywanie względnie trwałych modyfikacji swojego zachowania. Jest definiowane jako proces, w którym wymienione elementy współwystępują. Dla sprawnego przebiegu procesu uczenia się ważne jest rozpoznanie swojego preferowanego stylu uczenia się. Peter Honey i Alan Mumford wymieniają cztery uproszczone style uczenia się, zwracając przy tym uwagę, że przechodzenie przez wszystkie etapy uczenia się jest najbardziej efektywne<sup>14</sup>:

- 1) styl entuzjastów – uczą się poprzez działanie, aktywność;
- 2) styl myślicieli – uczą się poprzez gromadzenie i analizowanie doświadczenia;
- 3) styl teoretyków – uczą się w sposób uporządkowany, stosując zasady logiki, modele i teorie;
- 4) styl pragmatyków – uczą się poprzez eksperymentowanie/sprawdzanie w kontekście wyznaczonego celu.

---

*cyjnych*, Warszawa 2012, s. 19–20, [http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=308](http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=308) [dostęp: 10.02.2016].

<sup>14</sup> Podają za: E. Parsloe, M. Wray, dz. cyt., s. 35–36.

Odnosząc proces coachingu do osiągania kompetencji społecznych przez studentów, można przedstawić jego cztery etapy<sup>15</sup>. Zostaną one przeanalizowane w odniesieniu do narzędzi stosowanych w metodzie coachingu, pomagających nabyć sprawności społecznych.

### **Etap 1. Uświadomienie sobie przez studenta potrzeby zmiany swojego funkcjonowania**

W tym etapie zadaniem studenta jest uświadomienie sobie celu, do jakiego dąży. Niezwykle pomocne będzie podanie studentowi listy określonych kompetencji społecznych<sup>16</sup>. Rozpoznanie, jakie kompetencje są dla danego studenta priorytetowe, może nastąpić za pomocą metody samooceny. Student dokonuje refleksji nad aktualnymi zasobami, a porównanie dotychczasowej kompetencji z oczekiwaną może pomóc w budzeniu samoświadomości. Uświadomienie może odwoływać się do kompetencji społecznych adaptacyjnych, takich jak: „potrafi myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy, jest zdolny do pracy w zespole oraz do ponoszenia odpowiedzialności za pracę swoją i innych, komunikuje się z otoczeniem w celu wymiany wiedzy zawodowej”, bądź do innych kompetencji z grupy emancypacyjnej i krytycznej. Na omawianym pierwszym etapie student powinien mieć również okazję do rozpoznania swojego preferowanego stylu uczenia się. Można ten cel zrealizować, wskazując na możliwe (wyżej opisane) style uczenia się, i zmotywować studenta do dokonania refleksji odwołującej się do jego osobistego doświadczenia. Motywacją do autoanalizy będzie wskazanie na jej korzystne efekty, czyli fakt, że ułatwieni ona proces uczenia się (np. „Sprawdź, jaki sposób uczenia z ww. jest Ci bliższy. Odnalezienie umiejętności i preferencji w tym zakresie może ułatwić Ci naukę”).

### **Etap 2. Planowanie pod kątem osobistej odpowiedzialności studenta za wyniki swojej pracy**

Niezależnie od tego, czy postrzegamy studentów, z którymi pracujemy, jako aktywnych i zaangażowanych, czy też nie, warto przejść ten etap, by student mógł stworzyć sobie plan rozwoju osobistego. Po wykonaniu samooceny bazowej (z etapu 1.), możemy pomóc studentowi przygotować jego indywidualny plan rozwoju, odwołujący się do wybranych przez studenta 2–3 celów (efektów w zakresie kompetencji społecznych), które chce zrealizować w ciągu semestru<sup>17</sup>. Pomocne w przygotowaniu planu rozwoju osobistego (PRO) przez stu-

<sup>15</sup> Tamże, s. 49–53.

<sup>16</sup> W toku studiowania studenci zapoznają się z efektami kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Ów wykaz kompetencji społecznych student otrzymuje na początku kursu.

<sup>17</sup> Zgodnie z KRK studenci zapoznawani są z przewidzianymi efektami kształcenia na danym kierunku studiów oraz z koniecznością nabycia wszystkich kompetencji przewidzianych dla dane-



denta są pytania, na które udziela on odpowiedzi<sup>18</sup>. Nauka jest najbardziej skuteczna wtedy, gdy student poczuje osobistą odpowiedzialność za jej efekty. Postawa wykładowcy, kładąca nacisk na tak rozumianą odpowiedzialność, oraz pokazanie, jak można wspomniany plan przygotować, z pewnością będą krokiem w stronę podjęcia osobistej odpowiedzialności. W kontekście kompetencji społecznych – dzięki zmierzeniu się studenta z PRO – może on nabyć wybrane kompetencje społeczne emancypacyjne, adaptacyjne i krytyczne, np. takie jak: „jest świadomy swojej roli zawodowej i społecznej oraz jest gotowy do podjęcia odpowiedzialności za ich wypełnienie, jest zdolny do ponoszenia odpowiedzialności za pracę swoją i innych, bierze odpowiedzialność za siebie i innych oraz skutki własnych wyborów, decyzji i działań w środowisku zawodowym i lokalnym”.

### **Etap 3. Realizacja planu z uwzględnieniem stylów, technik i umiejętności**

Etap ten, trwający najdłużej, to ściśle współdziałanie studenta i prowadzącego zajęcia. Tu student realizuje swój indywidualny plan rozwoju (a zatem nabywa te kompetencje, które uznał za najistotniejsze z punktu widzenia swoich potrzeb)<sup>19</sup>. Jednocześnie prowadzący zajęcia pomaga w nabyciu pozostałych kompetencji przewidzianych dla studiowanego modułu/kierunku. Najbardziej przydatnymi technikami na tym etapie są aktywne słuchanie, prawidłowa informacja zwrotna oraz umiejętne zadawanie pytań. W ten sposób student kształci kompetencje społeczne adaptacyjne (np. rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie) oraz kompetencje społeczne krytyczne (np. kieruje się w swoim działaniu zasadami zgodnymi z etyką zawodową, jest świadomy własnych ograniczeń).

Jednym z podstawowych narzędzi coachingowych jest aktywne i skuteczne słuchanie. Sama technika jest znana i stosowana przez profesjonalistów w kontakcie wychowawczym, pomocowym, terapeutycznym itp. Jest to niezwykła i wymagająca umiejętność – powszechnie jednak niepraktykowana. Zakłada poświęcenie czasu

---

go kierunku. Jest to rozwiązanie instytucjonalne, jednak przewidujące i akcentujące rolę studentów jako interesariuszy wewnętrznych. Opisywane rozwiązanie umożliwia zwiększenie motywacji studentów i podjęcie osobistej odpowiedzialności za nabywanie efektów kształcenia – poprzez refleksję nad zaproponowanymi efektami kształcenia w zakresie kompetencji społecznych, ich rozumienie, dokonanie rangowania z uwzględnieniem osobistej perspektywy.

<sup>18</sup> E. Parsloe i M. Wray (tychże, dz. cyt., s. 51) podają następujące pytania: Co mam osiągnąć, jak to zrobić, gdzie ma się to odbywać, kiedy rozpocznę – kiedy zakończę, kto ma być w to zaangażowany, z kim mam uzgodnić ten plan. Pomocnymi pytaniami są również: czego chcę robić więcej/mniej, co chcę zachować tak, jak jest.

<sup>19</sup> Do PRO student mógł – z przedstawionego „kanonu kompetencji” przewidzianych dla modułu – wybrać kompetencje, które są wg niego przydatne w przyszłej pracy zawodowej związanej z kierunkiem studiów; mógł też wybrać kompetencje (choćby tylko społeczne), w odniesieniu do których odczuwa deficyt, uznając, że jest to okazja do uzupełnienia jakiejś sprawności; może również wybrać kompetencje, które uznał za bazowe – podstawowe dla funkcjonowania w różnych sytuacjach, itp., mając jednocześnie świadomość konieczności nabycia wszystkich – przewidzianych dla modułów – kompetencji.

i uwagi osobie mówiącej, rezygnację z informowania o sobie i swoich postawach, odporność na ciszę i milczenie, rezygnację z udzielania rad, dobrą umiejętność empatii. Dobre słuchanie zwiększa szanse na dobrą informację zwrotną.

Głównym celem „zwrócenia/powrotu” informacji jest rozwój u odbiorcy tzw. feedbacku (podobnie jest w coachingu i w procesie uczenia się i nauczania). Na poziomie interpersonalnym (feedback w relacji z drugą osobą) jest to udzielenie takiej wskazówki, by w efekcie pozwalała ona na postawienie pozytywnej prognozy co do sposobu poradzenia sobie przez studenta w tej konkretnej sytuacji. Pozytywna prognoza jest wówczas, gdy osoba aktywnie mierzy się z problemem, zarówno w sferze poznawczej, emocjonalnej, jak i behawioralnej (zatem mogą to być kompetencje społeczne typu: potrafi poszukiwać pomocy i przyjmować ją, stara się realistycznie postrzegać sytuację, regenerować swój organizm, kontrolować codzienną aktywność, potrafi „rezygnować z tego, co niemożliwe, oraz akceptować to, co nieuniknione”). Pozytywny feedback – inaczej zwany konstruktywnym – charakteryzuje się intencją wzmocnienia, utrwalenia pożądanego zachowania; feedback negatywny – lub inaczej korygujący – ma na celu zmianę, korektę dotychczasowych działań<sup>20</sup>. Najczęstszymi barierami podczas stosowania informacji zwrotnej są trudności w komunikowaniu, zamiana feedbacku na krytykę, katastrofizowanie na temat skutków ewentualnego udzielenia informacji zwrotnej, trudność z przyjęciem informacji zwrotnej, ciężarem, jaki niesie ze sobą feedback (wymaga albo wytrwałości w kontynuowaniu tego, co jest pozytywne, albo pracy nad zmianą)<sup>21</sup>. Konstruktywny feedback to w praktyce dość szczegółowy opis tego, co zauważył prowadzący u studenta, skupiając się na tym, co może student poprawić, na co ma wpływ. Nie jest to więc jeszcze ocena ani tym bardziej opinia prowadzącego. Feedback jest zatem w tej fazie sposobem formowania studenta, a nie oceną podsumowującą. Efektem takiej informacji zwrotnej jest zaufanie u studenta, co do swoich kompetencji, oraz poczucie możliwości przezwyciężenia kryzysu<sup>22</sup>.

Ostatnia z wybranych umiejętności to zadawanie pytań (przydatna – podobnie jak poprzednie – na każdym etapie procesu). Postawienie pytania to otwarcie furtki, za którą kryje się ścieżka – student tą właśnie ścieżką może podążać. Na zadającym pytanie spoczywa duża odpowiedzialność – wybierając jedną ścieżkę, rezygnuje z innej (nie zawsze jest możliwość „otworzenia większej liczby furtek”). Stąd też w technikach coachingowych kładzie się nacisk na pytania otwarte. W relacji student–prowadzący pytania otwarte dają większą możliwość pobudzenia procesu myślowego. Wśród tego rodzaju pytań wyróżnia się w technikach coachingowych<sup>23</sup>:

<sup>20</sup> R. i F. Bee, *Feedback*, Warszawa 1998, s. 10.

<sup>21</sup> Tamże, s. 13.

<sup>22</sup> M. Plopa, *Wymiary osobowości według H. Eysencka a dynamika stresu w warunkach długotrwałej izolacji zadaniowej*, „Forum Psychologiczne” 1997, nr 2 (1), s. 56.

<sup>23</sup> Instytut Rozwoju Biznesu, Noble Manhattan Coaching *Practitioner Coach Diploma. Materiały szkoleniowe*, [b.m.r.w.], s. 51.

- 1) pytania mające zwrócić uwagę,
- 2) pytania z prośbą o doprecyzowanie,
- 3) pytania, które wymuszają działanie,
- 4) pytania, które kwestionują dotychczasowy sposób myślenia,
- 5) pytania, które zmieniają dotychczasowy sposób myślenia.

Pytania otwarte pomagają studentowi udzielić szerszej odpowiedzi, bardziej szczegółowo przedstawić problem, a dla prowadzącego będą okazją do nawiązania lub utrzymania relacji i umożliwią ogólne sprawdzenie zrozumienia zagadnienia.

Ciekawą grupą pytań do wykorzystania w procesie nabywania kompetencji są pytania wyjaśniające i sondujące<sup>24</sup>. Pytania wyjaśniające, np. „Jakbyś to jeszcze inaczej wyjaśnił?” lub „Jak wyjaśniłbyś to komuś innemu”, sprzyjają dokładniejszemu oglądowi zagadnienia i pogłębieniu samoświadomości. Pytania sondujące najczęściej realizowane są za pomocą techniki „lejka” (tu rozpoczynamy od pytań szerokich, a następnie stopniowo zawężamy obszar eksploracji) lub techniki „drażnienia” (technika ta wymaga od prowadzącego dokonania wcześniejszego wyboru obszarów, o które chce pytać. Kolejność pytań ma przybliżyć studenta do udzielenia jak najbardziej precyzyjnej odpowiedzi).

#### **Etap 4. Ocena wyników – sprawdzenie, czy PRO został zrealizowany**

Pytania, które student może sobie zadać (lub otrzymać od prowadzącego), to np.: czy osiągnąłem zamierzone cele? czy w zakładanej kolejności? co należałoby zmienić następnym razem? czy jest mi potrzebny nowy PRO w celu dalszego doskonalenia? Odpowiedź twierdząca na ostatnie pytanie będzie w sposób szczególny nawiązywała do realizacji kompetencji społecznych, tj. „rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie oraz bierze odpowiedzialność za siebie i innych oraz skutki własnych wyborów, decyzji i działań w środowisku zawodowym i lokalnym lub jest świadomy własnych ograniczeń”.

### **Podsumowanie**

Trenerzy, podobnie jak ich klienci, zauważają, że osoby korzystające z techniki coachingu optymalizują swoje działania na wielu płaszczyznach:

[...] Każdy profesjonalny coach, zapytany o zalety formy pomocy, jaką oferuje, wśród wielu innych czynników wymieni pięć podstawowych, najbardziej znamienych i w pełni uniwersalnych dla każdego typu klienta: oszczędność czasu, wielopoziomowość, motywacja, wzmocnienie i rozwój. [...] Korzyści z coachingu, najczęściej wymieniane przez klientów indywidualnych, to także wyrabianie nawyku systematycznej pracy nad sobą, nabieranie pewności siebie, umacnianie pozycji zawodowej, rozwiązywanie konfliktów międzyludzkich, zwiększenie klarowności celów, wzmocnienie poczucia skupie-

<sup>24</sup> E. Parsloe, M. Wray, dz. cyt., s. 145–146.

nia, spójności myślenia, przełamanie lęków i barier w zachowaniu oraz ustalenie odpowiedniej hierarchii wartości<sup>25</sup>.

Należy też pamiętać, że sukces coachingu i jego narzędzi w dużej mierze zależy od chęci oraz nakładu pracy samego klienta.

Sytuacja studiowania jest okazją do treningu w nabywaniu kompetencji społecznych. Jednak nawet przy jednakowo intensywnym treningu efekty uzyskiwane przez różne osoby mogą nie być takie same.

Tym, co sprawia, że przy takiej samej motywacji i wprawie ludzie osiągają różne rezultaty, są zdolności. Gdy rozważamy skuteczność treningu społecznego, kluczową rolę pełnią zdolności wchodzące w skład inteligencji społecznej i emocjonalnej oraz nabyta dzięki nim wiedza o świecie społecznym i jego regułach. Nie bez znaczenia są też zdolności werbalne, a to ze względu na rolę<sup>26</sup> języka w komunikacji międzyludzkiej. Zdolności można określić jako dyspozycje instrumentalne, od których zależy stopień, w jakim jednostka korzysta z doświadczeń społecznych<sup>27</sup>.

Wszystkie one są ponadto modyfikowane przed oddziaływania wychowawcze. Zastosowanie narzędzi i sposobów pracy z coachingu pozwala na uzyskanie swoistej równowagi w relacjach student–prowadzący. Student ma szansę zwiększyć motywację, samoświadomość i brać większą odpowiedzialność za własne kształcenie. Zadaniem prowadzącego nie jest odgrywanie roli coacha, ale korzystanie z poszerzonych o narzędzia coachingowe narzędzi do podniesienia kompetencji własnych i kompetencji studentów. Prowadzący nadal pozostaje autorytetem w dziedzinie wiedzy i niewątpliwie – jako osoba ważna – jest też podstawowym podmiotem procesu modelowania społecznego<sup>28</sup>.

Przebieg i efekty kształcenia zależą od właściwości studenta, właściwości (cech) prowadzącego i od sytuacji nauczania (czyli od warunków zewnętrznych i czynności studenta oraz prowadzącego)<sup>29</sup>. Strategie zastosowane przez prowadzącego będą modyfikowały proces uczenia się i nabywania kompetencji – w tym kompetencji społecznych. Metody coachingowe mają szansę ten proces usprawnić.

<sup>25</sup> P. Szymborska-Karcz, *Kto czerpie korzyści z coachingu*, <http://www.netakademia.pl> [dostęp: 20.09.2014].

<sup>26</sup> Przede wszystkim chodzi o rolę regulacyjną języka.

<sup>27</sup> K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji*, Warszawa 2012, s. 30.

<sup>28</sup> Chodzi zdecydowanie o modelowanie, a nie o naśladownictwo. Procesy naśladownictwa, modelowania i identyfikacji, mimo cech wspólnych (wzorzec osobowy i czynnościowy), różnią się od siebie mechanizmem i głębokością zmian. Naśladownictwo to skłonność do działania nie-samodzielnego, którego wzorem jest cudze postępowanie lub cudzy pogląd, dzięki czemu naśladownictwo jest jedną z ważnych dróg uczenia się nowych czynności, przyswajania wiadomości, przekonań, praw. Natomiast modelowanie to nie tylko kopiowanie zachowań, ale również odczytywanie tych zachowań i odniesienie ich do własnej osoby. Identyfikacja (łac. *idem* – 'ten sam') to utożsamianie się jednej osoby z poglądami, przekonaniami czy postawami innych osób lub grup społecznych, oparte na wspólnej motywacji, za: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 98 i 82.

<sup>29</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 1, Warszawa 1998, s. 56.

## Bibliografia

- Bee R., Bee F., *Feedback*, Warszawa 1998.
- Chmielecka E., *Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, „Studia BAS” 2013, nr 3.
- Instytut Rozwoju Biznesu, Noble Manhattan Coaching *Practitioner Coach Diploma. Materiały szkoleniowe*, [b.m.r.w.].
- Life coaching. Intensywne wsparcie procesu zmiany i wydobywania mocnych stron*, <http://centrumpsychoterapii.eu> [dostęp: 6.10.2014].
- Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji*, Warszawa 2012.
- Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Warszawa 2007.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji. Instytut Badań Edukacyjnych*, Warszawa 2012, [http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=308](http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=308) [dostęp: 10.02.2016].
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995.
- Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Kraków 2002.
- Płopa M., *Wymiary osobowości według H. Eysencka a dynamika stresu w warunkach długotrwałej izolacji zadaniowej*, „Forum Psychologiczne” 1997, nr 2 (1).
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 1, Warszawa 1998.
- Smółka P., *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*, Gliwice 2009.
- Starr, J. *Podręcznik coachingu*, Warszawa 2011.
- Szyborska-Karcz P., *Kto czerpie korzyści z coachingu*, <http://www.netakademia.pl> [dostęp: 20.09.2014].
- Whitmore J., *Coaching. Trening efektywności*, Warszawa 2011.

## Application of coaching methods to acquire social competence by students

### Summary

This article presents coaching tools that support the acquisition of social skills by students. Coaching includes some tools, that helps making changes in the present way of life or along the career path. They are useful for improving competences and prepares to fulfill new professional roles or the efficient functioning of the existing role. P. Smółka, divides between “coaching specialties”: a. coaching skills, b. coaching effectiveness, c. coaching of personal development (life coaching) –

and the two of specialties that means coaching skill and efficiency is defined as favoring the more complete fulfillment of existing or new professional roles, and coaching of personal development as a chance for the transformation of the current activity, values and aspirations. Coach does not provide answers, but asks the questions and invites you to explore your own answers.

The essence of coaching by J. Whitmore is in the benefits it brings to the customer: “Coaching liberates human potential to maximize their effectiveness” and Whitmore notes, that strengthening awareness and responsibility of the customer is the essence of good coaching. The benefits of coaching, the most frequently mentioned by clients are: the habit of systematic work on yourself, developing self-confidence, strengthening the professional position, resolving interpersonal conflicts, increase clarity of purposes, strengthening the sense of focus and the consistency of thinking, overcoming fears and obstacles in behavior and determining the appropriate hierarchy values.

Teaching is not a synonym for coaching, but the tools used in the work of a coach allow students to develop themselves and also to develop the skills called social competences . Social competences in the definition by A. Matczak are complex skills on which depends the effectiveness of dealing with a particular type of social situations, purchased by the individual during the course of social training. Competences such as the ability to see the problem, goal setting , generating options and strategies to solve the problem, verbalization of thoughts and feelings, communication skills including active listening and asking questions – these are the skills that you can expand using the coaching approach. Coach creates a situation by mechanism of modeling- through appropriate targeted questioning it develops thinking and efficiency of students.

**Keywords:** social competences, coaching, adult education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.24>

Andrzej SKWARA

## **Wykorzystanie zasobów internetowych w kształceniu tłumaczy tekstów technicznych na przykładzie specyfikacji technicznej budowy autostrady**

**Słowa kluczowe:** kształcenie tłumaczy, tekst specjalistyczny, zasoby internetowe.

### **Wprowadzenie**

Od kiedy w roku 2004 Polska stała się członkiem Unii Europejskiej rynek tłumaczeniowy znacznie wzbogacił się o zapotrzebowanie na tłumaczy tekstów z różnych dziedzin gospodarki. Zwiększył się odsetek firm zagranicznych lub polskich z kapitałem zagranicznym, szczególnie w sektorze przedsiębiorstw produkujących lub świadczących usługi na terenie Polski. Regulacje unijne stosowane we wszystkich krajach członkowskich spowodowały otwarcie rynku zamówień publicznych dla podmiotów zagranicznych, które, zwłaszcza w sektorze budowlanym, wygrywają przetargi na realizację projektów budowy dróg i autostrad lub innych dużych obiektów budowlanych. Również polskie firmy mają otwarty dostęp do rynków zagranicznych. Co prawda, z trudem działają na nich jako operatorzy samodzielni, ponieważ wejście na rynek zagraniczny i zbudowanie na nim swojej marki nie jest zadaniem łatwym, ale coraz częściej uczestniczą w realizacji dużych projektów w charakterze podwykonawcy firmy zagranicznej. W takich sytuacjach pojawia się konieczność tłumaczenia różnego typu dokumentacji, w tym dokumentów o charakterze technicznym, np. przetargowe specyfikacje techniczne, instrukcje obsługi i działania urządzeń i maszyn, umowy wykonawcze i podwykonawcze zawierające opis techniczny projektu, karty techniczne zawierające instrukcje dla operatorów urządzeń, itp.

Uczelnie kształcące na kierunkach filologicznych w specjalnościach tłumaczeniowych powinny dostrzec takie zapotrzebowanie rynku tłumaczeniowego i starać się tak przygotować swoich absolwentów, aby jak najskuteczniej potrafili się na nim odnaleźć. Ideą byłoby, aby absolwent studiów filologicznych uzyskał jednocześnie wykształcenie fachowe w danej dziedzinie, i to równocześnie w obydwu językach. Jest to zadanie z pewnością ambitne, aczkolwiek nie do końca trafione, jeśli uczelnia chce przygotować tłumacza samodzielnie działającego na rynku, a nie pracownika firmy danego sektora gospodarki znającego język obcy w jego specyficznych użyciach. Trudno jest bowiem wyobrazić sobie, że tłumacz jest fachowcem – i to jeszcze w dwóch językach – w każdej dziedzinie, z zakresu której przyjdzie mu się zmierzyć z tłumaczeniem tekstów.

W niniejszym artykule zostaną przedstawione oczekiwane kompetencje absolwenta specjalizacji tłumaczeniowej kierunków filologicznych, w szczególności umiejętność wykorzystania zasobów internetowych w procesie tłumaczenia tekstu technicznego.

## 1. Tekst techniczny i jego specyfika

Językoznawcy umieszczają teksty techniczne razem z tekstami przemysłowymi w typologii przekładów tekstów specjalistycznych, czyli „tekstów będących nośnikiem informacji z pewnej dziedziny wiedzy, wyrażonej głównie za pomocą terminów”<sup>1</sup>. Badania nad tekstami specjalistycznymi są nierozłączne z refleksją nad językiem specjalistycznym jako podsystemem języka. Ustalenie jednej definicji języka specjalistycznego okazuje się problematyczne i wykazuje znaczne zróżnicowanie w zależności od dyscypliny naukowej lub specjalności zawodowej<sup>2</sup>. Z punktu widzenia kształcenia tłumaczy tekstów specjalistycznych warta przytoczenia jest definicja języka specjalistycznego autorstwa A. Szulca: „język specjalistyczny (fachowy) jest to szczególna postać języka ogólnonarodowego, przystosowana do możliwie precyzyjnego opisu określonej gałęzi wiedzy lub techniki. Różni się od języka ponaddialektalnego przede wszystkim słownictwem fachowym [...]”<sup>3</sup>. Można więc wysunąć tezę, że kluczowym elementem tekstu technicznego są pojęcia, oddawane przez terminy. W związku z tym, w tłumaczeniach tekstów technicznych o wiele częściej i niejako bardziej naturalnie stosuje się technikę ekwiwalencji formalnej. Jest to typ tłumaczenia dosłownego – „termin w termin”, gdyż o wiele łatwiej jest znaleźć tu stosowny odpowiednik dla danego terminu aniżeli dla innych wyrazów z zakresu słownictwa ogólnego<sup>4</sup>. Tym bardziej, że w świecie globalizacji przemysł dąży do posłu-

<sup>1</sup> *Tezaurus terminologii translatorskiej*, red. J. Lukszyn, Warszawa 1993, s. 332.

<sup>2</sup> J. Pieńkos, *Podstawy przekładoznawstwa*, Kraków 2003, s. 260.

<sup>3</sup> Cyt za: tamże.

<sup>4</sup> Tamże, s. 268.



giwania się tymi samymi narzędziami oraz tymi samymi lub podobnymi procedurami. Z natury rzeczy termin będzie więc odnosił się w obydwu językach do tego samego urządzenia, jego części składowej, zasady funkcjonowania lub parametrów technicznych. Decydującym o powodzeniu w przekładzie tekstów technicznych elementem – oprócz, rzecz oczywista, biegłej znajomości obydwu języków – jest poprawne zrozumienie terminu w języku źródłowym i znalezienie jego odpowiednika w języku docelowym. Główne zadanie przekładu tekstu technicznego, jakim jest oddanie treści poznawczej terminu źródłowego, może być zrealizowane, jeżeli termin docelowy jest rzeczywistym odpowiednikiem terminu źródłowego. Należy podkreślić wraz z J. Pieńkosem, że w przekładzie tekstów naukowo-technicznych to, co jest najistotniejsze, to nade wszystko poszukiwanie i ustalenie ekwiwalentów lub ekwiwalencji. Wspólnym mianownikiem dla dwóch ekwiwalentnych terminów będzie zawsze znaczenie terminu źródłowego, odtworzonego przez termin przekładu<sup>5</sup>.

## 2. Kompetencje tłumacza tekstu technicznego

Odnosząc się do wyżej przytoczonej definicji języka specjalistycznego sformułowanej przez A. Szulca, pierwszą oczekiwaną kompetencją tłumacza tekstów technicznych będzie niewątpliwie biegła znajomość języków ogólnonarodowych tekstu przekładanego i tłumaczenia. Najczęściej jednym z tych języków jest język ojczysty tłumacza, natomiast drugim – język nabyty podczas studiów filologicznych. Kwestią dyskusyjną jest, czy przygotowanie studenta do roli tłumacza tekstu specjalistycznego wymaga klasycznego wykształcenia filologicznego, czy też należy zrezygnować w kształceniu z treści ogólnofilologicznych na rzecz przyswajania języka w jego specjalistycznych użyciach. Niewątpliwie wykształcenie ogólnofilologiczne daje bardziej gruntowną znajomość studiowanego języka, pozwala na zrozumienie zasad jego funkcjonowania, odkrywa podteksty, ukryte znaczenia, jest wreszcie lepszą bazą do przyswajania terminologii specjalistycznej z różnych dziedzin.

Drugą kompetencją tłumacza tekstu technicznego jest umiejętność poprawnego zrozumienia terminu technicznego w języku źródłowym, a następnie znalezienie jego odpowiednika w języku docelowym, zakładając, że tłumacz nie posiada wykształcenia fachowego ani doświadczenia zawodowego w danej dziedzinie techniki. Podstawową czynnością i narzędziem tłumacza będzie sięgnięcie do słownika, najlepiej specjalistycznego. Szybko jednak może się okazać, że słownik nie uwzględnia danego terminu albo że podaje kilka odpowiedników i trudno jest zdecydować, który będzie najlepszy w danej dziedzinie. Pomocą może być zwrócenie się o pomoc i odpowiedź do znajomych fachowców z każdego języka. Jeden pomoże zrozumieć termin w języku źródłowym, a drugi

<sup>5</sup> Tamże, s. 270.

podpowie, czy wybrany przez tłumacza ekwiwalent jest odpowiedni dla danej dziedziny, lub też na podstawie opisu pomoże znaleźć poszukiwany termin. Jeśli zawiedzie słownik i znajomy fachowiec, tłumacz ma jeszcze do dyspozycji literaturę wzorcową w obydwu językach. W znajdowaniu terminów mogą być przydatne leksykony naukowo-techniczne i inne publikacje podające definicje pojęć technicznych. Można też korzystać z dostępnych instrukcji obsługi w różnych językach, o ile sprzęt pochodzi od firmy, która nie będzie ryzykować utratą renomy, oszczędzając na tłumaczeniu i wyposażając urządzenie w instrukcję, której wersja tłumaczona może jedynie wywoływać zabawne skojarzenia i z pewnością nie służyć za wzór terminologii technicznej.

Niewątpliwie w kształceniu tłumaczy najważniejszą kompetencją, w którą należy wyposażać przyszłego adepta tej sztuki, jest otwartość umysłu na przyswajanie nowej wiedzy i umiejętność szybkiego dotarcia do literatury wzorcowej w obydwu językach. Zasadny jest pogląd A. Voellnagela, który podkreśla „konieczność fachowego zainteresowania tłumacza przekładanym przezeń tekstem, a stąd wyniknie już niejako samoczynnie coraz lepsza znajomość terminologii i samego meritum danej dziedziny”<sup>6</sup>.

### 3. Przykłady wykorzystania zasobów internetowych w pracy tłumacza tekstu technicznego

Od roku 1996, kiedy dostęp do Internetu stał się możliwy dzięki udostępnieniu połączenia modemowego dla odbiorców indywidualnych, tłumacz dysponuje stale powiększającymi się zasobami dostępnymi on-line, ułatwiającymi przekład tekstów specjalistycznych. Zasoby te można podzielić na następujące kategorie:

- słowniki, słowniki specjalistyczne, glosariusze, encyklopedie i leksykony – bogate zestawienie dostępnych linków można znaleźć na stronie: <http://www.scholz.com.pl/slowniki> (dostęp 21.03.2016), dobrym narzędziem do wyszukiwania terminów w językach oficjalnych Unii Europejskiej jest unijna baza terminologiczna IATE<sup>7</sup>;
- słowniki działające na zasadzie pamięci tłumaczeniowej, które oprócz tłumaczenia w danej parze językowej podają również przykłady użycia terminu w równoległych korpusach tłumaczonych tekstów pochodzących z wiarygodnych źródeł, takie jak: Glosbe i Linguee;
- fora dyskusyjne, serwisy i portale dla tłumaczy, takie jak Proz, STP, TEPIS;
- pozostałe zasoby internetowe, takie jak artykuły, dokumenty prawne, normy i opisy techniczne, patenty, itd.

Jako przykład wykorzystania zasobów internetowych do tłumaczenia z języka polskiego na język francuski posłuży zlecenie tłumaczenia tekstu techniczne-

<sup>6</sup> A. Voellnagel, *Jak nie tłumaczyć tekstów technicznych*, Warszawa 1998, s. 31–32.

<sup>7</sup> <http://iate.europa.eu/SearchByQueryLoad.do?method=load> [dostęp: 21.03.2016].

go dotyczącego budowy odcinka autostrady. Przetarg na budowę ogłoszony przez Generalną Dyрекcję Dróg Krajowych i Autostrad wygrała francuska firma budowlana, w związku z tym, przed rozpoczęciem robót, należało przetłumaczyć na język francuski specyfikację techniczną realizowanego projektu budowlanego<sup>8</sup>. W rozdziale „Łożyska” i podrozdziale „Łożyska garnkowe” czytamy:

Przedmiotem niniejszej specyfikacji technicznej są wymagania szczegółowe dotyczące wykonania, montażu i odbioru łożysk garnkowych dla drogowych obiektów inżynierskich wykonywanych w ramach budowy autostrady [...]<sup>9</sup>.

Kluczowym terminem w cytowanym fragmencie jest pojęcie łożyska garnkowego. Przed wykonaniem tłumaczenia, tłumacz powinien wiedzieć, z jakiego języka specjalistycznego pochodzi ten termin (w tym przypadku choćby kontekst zlecenia i tytuł dokumentu wskazują, że chodzi o język techniczny – budowlany), zrozumieć choćby w zarysie zasadę funkcjonowania tego urządzenia (gdzie jest montowane, z jakich głównych elementów się składa, jakie spełnia funkcje) i dopiero wówczas szukać odpowiednika w języku francuskim. W słowniku naukowo-technicznym, pod hasłem „łożysko” czytamy:

**łożysko** *n* **1.** *masz.* palier *m*; roulement *m*; butée *f*; crapaudine *f* **2.** *hydr. lit m (fluvial)* **3.** *biol.* placenta *m*<sup>10</sup>.

Niestety, już pobieżne zapoznanie się z propozycją słownika przekonuje tłumacza, że tutaj nie znajdzie poszukiwanego terminu. Pierwsze znaczenie odnosi się do budowy maszyn i elementów maszyn, drugie do hydrauliki i hydromechaniki, a trzecie do biologii. Słownik nie podaje żadnego znaczenia terminu w odniesieniu do budownictwa. Próżno również szukać w bogatym zestawieniu haseł wielowyrzawowych znajdującym się pod hasłem głównym. Jest łożysko gazowe, łożysko główne stołu wiertniczego, łożysko hydrodynamiczne wzdłużne, ale brak jest łożyska garnkowego.

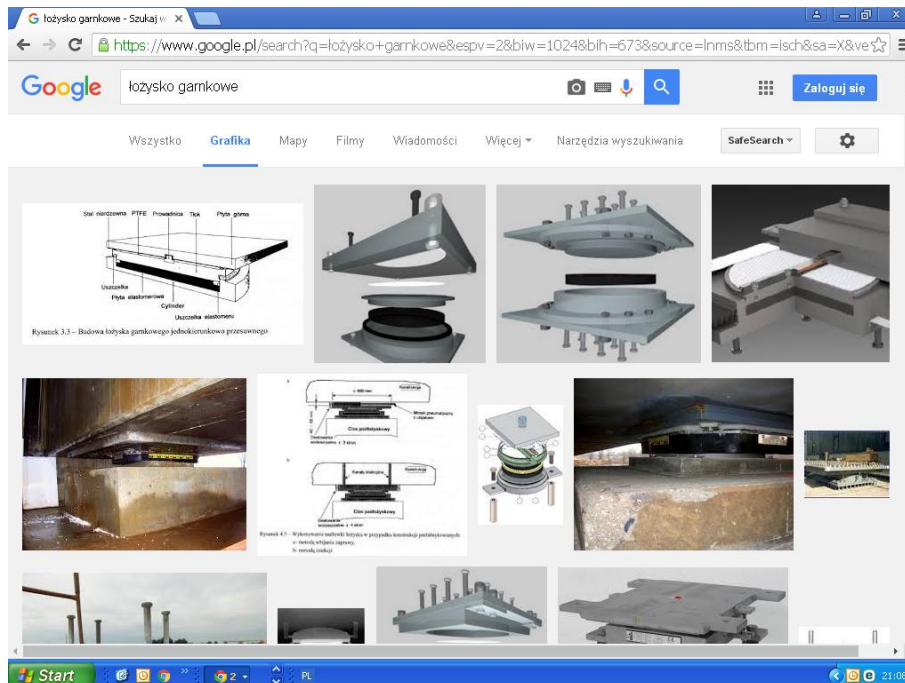
W takiej sytuacji pomocne są zasoby internetowe. Często przeszukanie forów i portali dla tłumaczy (Proz, STP, TEPIS) daje efekty w postaci podpowiedzi dla tłumacza, jak ma uporać się z tłumaczonym elementem; w omawianym przykładzie nie przynosi to jednak oczekiwanego rezultatu. Brak jest również tłumaczenia terminu na język francuski w słownikach Glosbe i Linguee. Tłumacze języka angielskiego są w nieco lepszej sytuacji, gdyż obydwa słowniki podają tłumaczenie terminu w parze polski-angielski (łożysko garnkowe – *pot bearings*).

Kolejnym krokiem będzie poszukanie wyglądu urządzenia. Wystarczy wpisać w wyszukiwarce „łożysko garnkowe” i zaznaczyć „grafika”, aby zobaczyć wygląd tego urządzenia i upewnić się, że jest to element obiektu drogowego (mostu, wiaduktu) – ryc. 1.

<sup>8</sup> *Budowa autostrady [...]. Specyfikacja istotnych warunków zamówienia. Roboty budowlane, t. 3: Dokumentacja projektowa, materiał niepublikowany, ze zbiorów autora.*

<sup>9</sup> Tamże, s. 189.

<sup>10</sup> *Słownik naukowo-techniczny polsko-francuski*, red. J. Szarski, S. Janicka, A. Komorek, Warszawa 2008, s. 324.



Ryc. 1. Wynik wyszukiwania hasła „łożysko garkowe/grafika” w wyszukiwarce Google

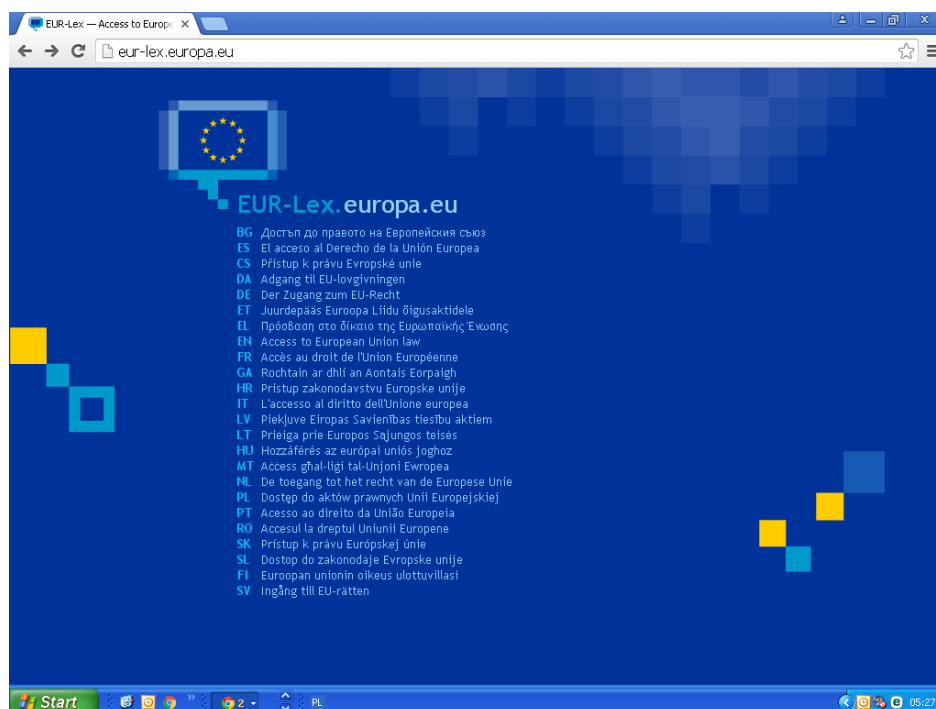
Źródło: [https://www.google.pl/search?q=%C5%82o%C5%BCyisko+garkowe&espv=2&biw=1024&bih=673&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi4k4zQzL7MAhXLAsAKHRX4CJ4Q\\_AUIBigB](https://www.google.pl/search?q=%C5%82o%C5%BCyisko+garkowe&espv=2&biw=1024&bih=673&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi4k4zQzL7MAhXLAsAKHRX4CJ4Q_AUIBigB) [dostęp: 21.03.2016].

Posiadając wizualizację urządzenia, tłumacz musi zapoznać się z jego działaniem. Aby poznać funkcjonowanie elementu, wystarczy wpisać do przeglądarki „łożysko garkowe funkcja”. Jednym z pierwszych wyników wyszukiwania jest link do internetowego wydania artykułu A. Niemierki *Historia współczesnych łożysk mostowych*<sup>11</sup>, w którym znajduje się szczegółowy opis budowy i funkcjonowania tego elementu konstrukcyjnego. Okazuje się, że jest to urządzenie pozwalające na amortyzowanie ruchów przęsła mostowego, którego koniec spoczywa na łożysku. Funkcja ta jest uzyskana dzięki plastycznym odkształceniom poduszki elastomerowej umieszczonej w stalowej obudowie cylindrycznej (tzw. garku), zamkniętej płytą pełniącą rolę tłoka. Poduszka elastomerowa zachowuje pod wpływem trójosiowego ściskania stałą objętość, co powoduje, że łożysko nie osiada pod wpływem obciążenia. Dodatkowo artykuł podaje odpowiedniki łożysk garkowych w językach niemieckim, angielskim i francuskim: *Topflager*, *pot bearings*, *appareils d'appui à pot*<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> A. Niemierko, *Historia współczesnych łożysk mostowych. Łożyska garkowe, soczewkowe i specjalne*, „Drogownictwo” 2015, nr 2, s. 39–44.

<sup>12</sup> Tamże, s. 39.

Jeśli nadal byłaby potrzeba szukania odpowiednika terminu w języku docelowym, warto skorzystać z możliwości bazy aktów prawnych i innych dokumentów pochodzących z poszczególnych organów Unii Europejskiej i dostępnych na stronie „Eur-Lex”<sup>13</sup> (ryc. 2). Większość tekstów dostępnych w tej bazie danych posiada również wersje tłumaczone na wszystkie języki krajów członkowskich (w tym na język polski, zwłaszcza w przypadku aktów przyjętych po wejściu Polski do Unii Europejskiej).

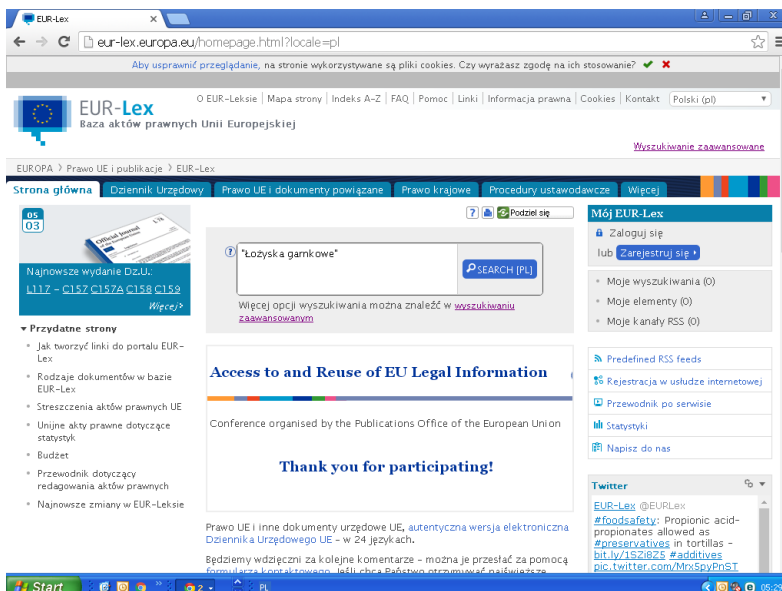


Ryc. 2. Strona zawierająca bazę aktów prawnych Unii Europejskiej

Źródło: <http://eur-lex.europa.eu/> [dostęp: 21.03.2016].

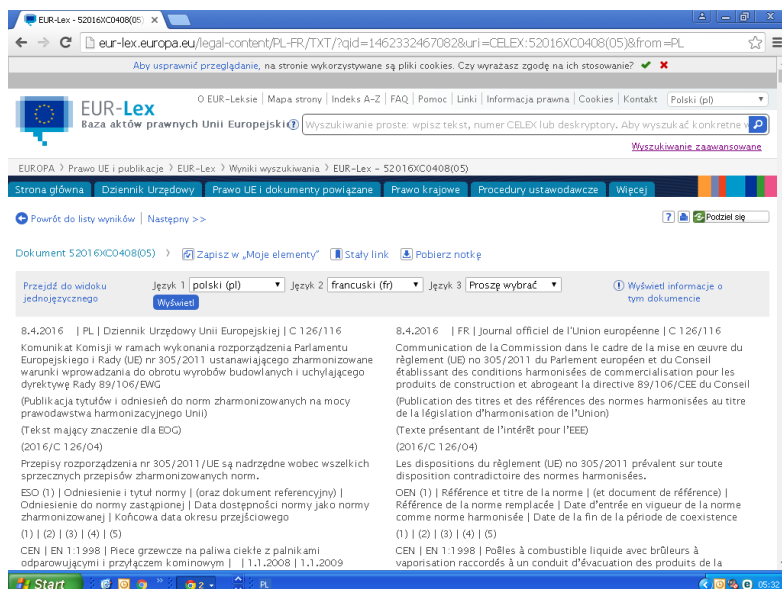
Korzystając z tej bazy danych, warto na początku wybrać odpowiednią wersję językową strony (ryc. 2), ponieważ znacznie przyspieszy to wyszukiwanie dokumentów zawierających żądane terminy. Jeśli językiem źródłowym jest np. język francuski i tłumacz szuka odpowiednika terminu francuskiego w innym języku, to należy wybrać francuską wersję językową strony „Eur-Lex”. W naszym przykładzie wybierzemy polską wersję, ponieważ szukamy odpowiednika łożyska garnkowego w języku francuskim. Strona oferuje narzędzia do wyszukiwania prostego z wykorzystaniem okienka „search” oraz zaawansowanego, z określeniem kilku kryteriów wyszukiwania, w zakładce „wyszukiwanie zaawansowane” (ryc. 3).

<sup>13</sup> <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=pl> [dostęp: 21.03.2016].



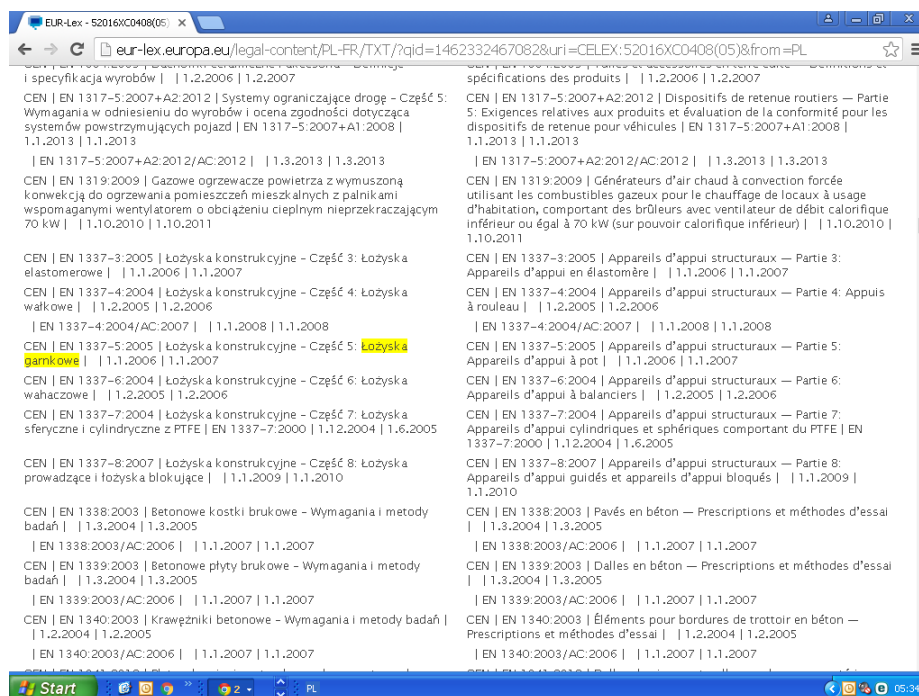
**Ryc. 3.** Strona bazy aktów prawnych Unii Europejskiej w wersji polskojęzycznej służąca do wyszukiwania żadanego terminu

Źródło: <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=pl> [dostęp: 21.03.2016].



**Ryc. 4.** Strona z wyszukanym dokumentem zawierającym żadany termin w wersji dwujęzycznej polsko-francuskiej

Źródło: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL-FR/TXT/?qid=1462332467082&uri=CELEX:52016XC0408\(05\)&from=PL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL-FR/TXT/?qid=1462332467082&uri=CELEX:52016XC0408(05)&from=PL) [dostęp: 21.03.2016].



**Ryc. 5.** Strona z szukanym terminem, zaznaczonym żółtym tłem, w widoku dwujęzycznym polsko-francuskim

Źródło: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL-FR/TXT/?qid=1462332467082&uri=CELEX:52016XC0408\(05\)&from=PL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL-FR/TXT/?qid=1462332467082&uri=CELEX:52016XC0408(05)&from=PL) [dostęp: 21.03.2016].

Po uruchomieniu narzędzia do wyszukiwania otworzy się strona z wynikami – unijnymi aktami prawnymi zawierającymi poszukiwany termin. Dokumenty są uszeregowane domyślnie od najnowszych do najstarszych, ale można dostosować sposób sortowania w zależności od ilości trafień terminu w dokumencie, w zależności od tytułu dokumentu lub identyfikatora dokumentu. W naszym przykładzie jako pierwszy na liście wyników został umieszczony dokument: „Komunikat Komisji w ramach wykonania rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 305/2011 ustanawiającego zharmonizowane warunki wprowadzania do obrotu wyrobów budowlanych i uchylającego dyrektywę Rady 89/106/EWG”. Ryc. 4 pokazuje widok dwujęzyczny dokumentu – w języku źródłowym – polskim, i docelowym – francuskim. Szukany termin jest zaznaczony w tekście żółtym tłem (ryc. 5).

Baza aktów prawnych Unii Europejskiej „Eur-Lex” jest szczególnie cenna, jeśli tłumacz potrzebuje sporządzenia własnego glosariusza terminów z danej dziedziny przed przystąpieniem do tłumaczenia tekstu. Po wyszukaniu dokumentu zawierającego słownictwo specjalistyczne interesujące tłumacza istnieje możliwość otwarcia dokumentu w wersji dwujęzycznej (ryc. 4 i 5) – w jednej

kolumnie tekst w języku źródłowym i w kolumnie obok tekst w języku docelowym (istnieje możliwość równoczesnego przeglądania dokumentu w maksymalnie trzech językach). Jeśli tłumacz korzysta z programów wspomagających tłumaczenie typu CAT, baza aktów prawnych „Eur-Lex” jest gotowym materiałem do wykorzystania w celu stworzenia własnej pamięci tłumaczeń w takim programie. Dodatkowym jej atutem jest duży stopień wiarygodności i jakości tłumaczonych tekstów. Tłumaczenia są przygotowywane przez wyspecjalizowane służby tłumaczeniowe funkcjonujące przy Komisji, Radzie czy Parlamencie Europejskim.

## Podsumowanie

Absolwent kierunku filologicznego o specjalizacji tłumaczeniowej przygotowujący się do samodzielnego wykonywania tłumaczeń, w tym tłumaczeń tekstów specjalistycznych, powinien niewątpliwie posiadać kompetencje związane z biegłym opanowaniem ogólnonarodowego języka źródłowego i docelowego. Jeśli zaś chodzi o tłumaczenie tekstu specjalistycznego, najważniejszą kompetencją przyszłego tłumacza powinna być świadomość konieczności samokształcenia i chęć przyswajania nowej wiedzy. Tłumacz powinien także wykazać się fachowym zainteresowaniem tłumaczonym tekstem i dziedziną, której ten tekst dotyczy, co przyczyni się do coraz lepszej znajomości terminologii specjalistycznej i lepszego zrozumienia danej dziedziny. Trudno nie zgodzić się z poglądem A. Voellnagela, który pisze:

Zasadniczo nie wyobrażam sobie dobrej roboty tłumacza w stosunku do tekstu, który go nic nie obchodzi. [...] pierwszy tekst z danej dziedziny będzie dla tłumacza nudny i męczący [...] ale dalsze teksty będą budziły coraz większe zainteresowanie połączone ze wzrastającą znajomością zagadnień i łatwością pracy<sup>14</sup>.

Absolwenta specjalizacji tłumaczeniowej należy też wyposażyć w umiejętność szybkiego dotarcia do literatury fachowej w języku źródłowym i docelowym, co umożliwi znalezienieżądanego terminu oraz uzyskanie choćby ogólnej wiedzy specjalistycznej odnoszącej się do dziedziny tłumaczonego tekstu. Przedstawione w artykule zasoby internetowe i strategie ich wykorzystania oferują w zasadzie nieograniczone możliwości szybkiego i skutecznego dotarcia do przydatnych materiałów i wykorzystania ich w pracy tłumacza tekstu technicznego.

## Bibliografia

*Budowa autostrady [...]. Specyfikacja istotnych warunków zamówienia. Roboty budowlane*, t. 3: *Dokumentacja projektowa*, materiał niepublikowany, ze zbiorów autora.

---

<sup>14</sup> A. Voellnagel, dz. cyt., s. 17.



- Niemierko A., *Historia współczesnych łożysk mostowych. Łożyska garnkowe, soczewkowe i specjalne*, „Drogownictwo” 2015, nr 2.
- Pieńkos J., *Podstawy przekładoznawstwa*, Kraków 2003.
- Słownik naukowo-techniczny polsko-francuski*, red. J. Szarski, S. Janicka, A. Komorek, Warszawa 2008.
- Tezaurus terminologii translatorycznej*, red. J. Lukszyn, Warszawa 1993.
- Voellnagel A., *Jak nie tłumaczyć tekstów technicznych*, Warszawa 1998.
- <http://iate.europa.eu/SearchByQueryLoad.do?method=load> [dostęp: 21.03.2016].
- [https://www.google.pl/search?q=%C5%82o%C5%BCysko+garnkowe&espv=2&biw=1024&bih=673&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi4k4zQzL7MAhXLAsAKHRX4CJ4Q\\_AUIBigB](https://www.google.pl/search?q=%C5%82o%C5%BCysko+garnkowe&espv=2&biw=1024&bih=673&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi4k4zQzL7MAhXLAsAKHRX4CJ4Q_AUIBigB) [dostęp: 21.03.2016].
- <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=pl> [dostęp: 21.03.2016].
- <http://eur-lex.europa.eu/> [dostęp: 21.03.2016].
- [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL-FR/TXT/?qid=1462332467082&uri=CELEX:52016XC0408\(05\)&from=PL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL-FR/TXT/?qid=1462332467082&uri=CELEX:52016XC0408(05)&from=PL) [dostęp: 21.03.2016].

## The use of online resources in the training of translators of technical texts

### Summary

Technical and industrial texts belong to specialized texts. In these texts the most important elements of translation are concepts which relate to word terms. When you translate technical texts, it is more often and more natural to use a technique of formal equivalence, because the term refers in the source and target language to the same device, component, operating rule or technical characteristic.

The most difficult in the translation of technical texts – besides the command of both languages – is the correct understanding of the term in a source language and finding its equivalent in the target language. In education of translators, especially translators of technical texts, the most important skill is having an open-mind to the acquirement of knowledge and the ability to reach the reference literature quickly in both languages.

The aim of this article is to present how the translator who seeks technical equivalent can use Internet resources (exampled on the translation of the technical specification concerning a construction of the motorway section from Polish into French).

**Keywords:** translator training, specialized text, online resources.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.25>

Anna STOLIŃSKA

## Technika eyetrackingowa w studenckich projektach badawczych

**Słowa kluczowe:** eyetracking, analiza danych okulograficznych, metody badań, kształcenie studentów, badania interdyscyplinarne.

### Wprowadzenie: okulografia jako technika badawcza

Pytanie o to, jak działa ludzki umysł, zadaje sobie wielu badaczy z różnych dziedzin nauki od setek lat. Poznanie samej struktury mózgu oraz jego funkcjonowania z użyciem takich metod badawczych, jak skanowanie techniką emisji pozytonów (*positron emission tomography*, PET), funkcjonalny rezonans magnetyczny (*functional magnetic resonance imaging*, fMRI) czy elektroencefalografia (EEG) nie przynosi jednoznacznych odpowiedzi na wszystkie pytania dotyczące procesów poznawczych, takich jak percepcja, uwaga, pamięć, myślenie. Poszukiwanie metod badawczych, które pozwoliłyby zrozumieć związek tych procesów z neurofizjologią mózgu, przyczyniło się do powstania techniki badawczej zwanej okulografią. Ze względu na to, że wzrok jest zmysłem dostarczającym najczęściej danych z otaczającego nas świata i system uwagi kieruje nim, by selektywnie pobierać istotne informacje, wydaje się, że badania ruchu oczu mogą być przydatne dla zrozumienia ludzkiej percepcji. Należy jednak podkreślić, że i w tym przypadku, ze względu na złożoność reakcji człowieka, nadal nie jest możliwe całkowicie pewne wnioskowanie o procesach poznawczych tylko na podstawie spostrzegania wzrokowego.

Trudno jest dokładnie określić, kiedy wykonano pierwsze badania okulograficzne (w Polsce przyjęło się stosować terminologię anglojęzyczną i częściej można spotkać się z określeniem *eyetracking*), ale uznaje się, że systematyczne studia nad tym zagadnieniem podjęli na początku XIX wieku Johannes Müller

i Charles Bell<sup>1</sup>. Prace tych badaczy nie koncentrowały się jedynie na fizjologii widzenia, ale stanowiły wkład w teorię poznania, dotyczyły bowiem między innymi zależności reakcji wzrokowego systemu sensorycznego od wyobraźni<sup>2</sup>. Problematykę związaną z procesami poznawczymi można również dostrzec w badaniach prowadzonych przez L.É. Javala, C.H. Judda i G.T. Buswella czy też A.L. Yarbusa<sup>3</sup>. Dzięki rozwojowi nowych technologii oraz zastosowaniu komputerów w drugiej połowie XX wieku badania eyetrackingowe zyskały znacznie na popularności i poszerzył się również obszar ich zastosowań, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu.

W pomiarach ruchów gałek ocznych wykorzystuje się współcześnie wideookulografię, polegającą na rejestrowaniu przez kamerę lub specjalny aparat zmiany położenia wybranych punktów odniesienia, stanowiących elementy aparatu wzrokowego. W szczególności pomocna okazuje się warstwowa budowa gałek ocznych oraz to, że światło skierowane na gałkę oczną odbija się w różny sposób od jej poszczególnych składowych. W aktualnie stosowanych urządzeniach pomiarowych kamera wykrywa położenie gałek ocznych, które są oświetlane niewidzialnym dla człowieka światłem podczerwonym. Odbite od rogówki oka promienie podczerwone są widoczne jako refleksy (zwane również odbiciami Purkiniego) i to właśnie między innymi na ich podstawie wyznaczane są koordynaty – współrzędne x i y położenia oka.

Współcześnie do pomiarów okulograficznych używa się dwóch rodzajów eyetrackerów: mobilnych (nagłownych, zwanych również okularowymi) oraz stacjonarnych (w postaci urządzenia zintegrowanego z monitorem komputerowym, wolnostojącego, którego położeniem manipuluje badacz, lub też systemu, który jest w pełni nieprzenośny i pozwala również na stabilizację osoby badanej w stosunku do układu pomiarowego). Eyetrackery mobilne umożliwiają badania w środowisku naturalnym obiektu, na przykład w pomieszczeniach z urządzeniami sterowniczymi (kokpicie samolotu, pomoście nawigacyjnym) lub w sklepach, na drogach, w obiektach użyteczności publicznej. Eyetrackery stacjonarne są rekomendowane do badań w laboratoriach lub pracowniach, w sytuacji, gdy wystarczająca jest rejestracja ruchów gałek ocznych podczas oglądania materiałów (scen wizualnych) prezentowanych na monitorze komputerowym.

Eyetrackery różnią się również częstotliwością pomiarów (liczbą pomiarów położenia wzroku w ciągu sekundy), wahającą się od 30 Hz do nawet 2000 Hz. Częstotliwość, z jaką pracuje urządzenie, powinna być dobrana do rodzaju prowadzanego badania, od niej zależy też jakość wyników i precyzja przeprowadzanych pomiarów<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> N.J. Wade, *Pioneers of eye movement research*, „Iperception” 2010, nr 1(2), s. 33–68.

<sup>2</sup> J. Steudel, *Johannes Peter Müller*, <http://www.britannica.com/biography/Johannes-Peter-Muller> [dostęp: 24.04.2016].

<sup>3</sup> P. Soluch, A. Tarnowski, *O metodologii badań eyetrackingowych*, „Lingwistyka Stosowana” 2013, nr 7, s. 127.

<sup>4</sup> Źródło: Neuro Device, <http://www.neurodevice.pl/pl/uslugi/eye-tracking> [dostęp: 24.04.2016].

## 1. Analiza i interpretacja danych okulograficznych

Podczas badań eyetrackingowych rejestrowanych jest (w zależności od rodzaju urządzenia i częstotliwości pomiarów) od kilku do kilkudziesięciu parametrów ruchu oka. Najważniejsze z nich omówiono poniżej.

### FIKSACJE

– to względnie stabilne skupienie wzroku na elemencie sceny wizualnej, inaczej mówiąc, zjawisko pozwalające gałkom ocznym utrzymać obrazu obiektu w obrębie będącej w spoczynku plamki żółtej<sup>5</sup>. Fiksacje można opisać za pomocą trzech parametrów: czasu (całościowego lub średniego), liczby i częstotliwości. Długość trwania pojedynczej fiksacji wynosi zwykle od 0,15 do 1,5 sekundy<sup>6</sup>, przyjmuje się jednak, że średnio w ciągu sekundy mają miejsce trzy fiksacje<sup>7</sup>, natomiast sumaryczny czas fiksacji stanowi około 90% całkowitego czasu oglądania obrazu<sup>8</sup>.

### Interpretacja wyników badań

Polski psycholog P. Francuz dokonał przeglądu badań okulograficznych i na podstawie wyników badań prowadzonych na przestrzeni lat przez naukowców z całego świata przedstawił zestawienie, które ustala najważniejsze związki parametrów eyetrackingowych z procesami poznawczymi. I tak przyjmuje się, że dłuższy średni czas fiksacji (iloraz sumarycznego czasu fiksacji przez ich liczbę) wskazuje na obszerniejsze przetwarzanie danych znajdujących się aktualnie w polu wzrokowym – wiąże się ze wzmożonym zaangażowaniem uwagi wzrokowej, a także głębokością przetwarzania danych sensorycznych. Krótsze średnie czasy fiksacji są związane z bardziej złożonymi, bogatszymi w detale obrazami. Czas do pierwszej fiksacji, czyli czas, po jakim oglądający scenę wizualną po raz pierwszy skieruje wzrok na obszar, który z jakichś powodów jest interesujący dla badacza, jest wskaźnikiem, na podstawie którego można ocenić zdolność badanego elementu do skupiania uwagi. Ten ruch oczu jest również przejawem mimowolnej uwagi. Liczba fiksacji jest także wskaźnikiem zainteresowania obrazem. Można zauważyć oczywistą zależność, że im więcej jest punktów fiksacji, tym dłuższy jest ich całkowity czas. Większa liczba fiksacji wiąże się z większym skupieniem punktów fiksacji na określonym obszarze sceny wizual-

<sup>5</sup> M. Wójcik, *Zaburzenia gałkoruchowe w drzeniu samoistnym*, (praca doktorska napisana pod kierunkiem A. Szczudlika), Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2011, s. 11.

<sup>6</sup> J. Wątróbski, K. Witkowska, *Wykorzystanie rozmytych map kognitywnych w modelowaniu przekazu interaktywnego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego Studia Informatica” 2015, nr 38, s. 231.

<sup>7</sup> P. Soluch, A. Tarnowski, dz. cyt., s. 116.

<sup>8</sup> P. Francuz, *Imagia. W kierunku neurokognitywnej teorii obrazu*, <http://afterimagia.pl/book/okoruchowe-korelaty-piekna> [dostęp: 24.04.2016].

nej (czyli na tak zwanym obszarze zainteresowania – *area of interest*; AOI) i może oznaczać albo wzrost trudności w rozpoznaniu umieszczonych na nim elementów, albo szczególną ważność tego obszaru dla uchwycenia sensu całego obrazu. Wydaje się, że im bardziej rozproszone są punkty fiksacji rozmieszczone na niewielkim obszarze, tym mniej ukierunkowane jest jego oglądanie. Wyższa częstotliwość fiksacji może być wskaźnikiem pobudzenia emocjonalnego, wynikającego na przykład z wykonywania zadania pod presją czasową lub silnej potrzeby zidentyfikowania trudnej do rozpoznania rzeczy w oglądanym fragmencie obrazu.

### SAKADY

– to szybkie skokowe zmiany położenia kąтового gałek ocznych prowadzące do takiego ich ustawienia, by osie wzrokowe obu oczu łączyły nowy punkt fiksacji z dołkami środkowymi plamki żółtej. Zakłada się, że w czasie ruchu sakadowego następuje obniżenie wrażliwości wzrokowej<sup>9</sup>. Podczas analizy ruchu sakadowego bierze się pod uwagę takie parametry ilościowe, jak: latencja (interwał czasowy między prezentacją bodźca a inicjacją sakady w odpowiedzi na ten bodziec, trwający u zdrowego człowieka około 150–300 ms), amplituda, czas trwania (typowo około 40 lub 50 ms) oraz prędkość kątowa, sięgająca 900° na sekundę<sup>10</sup>. Sakady są postrzegane jako najszybsze ruchy, jakie może wykonać nasze ciało, i zwykle trwają nie dłużej niż 80 ms. Sumaryczny czas sakad wynosi około 10% całkowitego czasu oglądania obrazu, natomiast ich liczba jest mniejsza o jeden od liczby fiksacji<sup>11</sup>. Urządzenia pomiarowe o wysokiej częstotliwości umożliwiają również analizę ruchów zwanych mikrosakadami. Są to drobne szybkie ruchy o charakterze skokowym związane z korekcją wynikającą z niestabilności systemu wzrokowego i małych przesunięć punktów fiksacji. Istnieją badania wskazujące, że mikrosakady mają znaczenie przy spostrzeganiu odcieni kolorów<sup>12</sup>.

### Interpretacja wyników badań

Znanym na całym świecie polskim specjalistą w zakresie badań ruchów sakadowych oczu jest profesor Jan Ober, który pisze, że analiza ruchów sakadowych umożliwi „podglądanie” procesów decyzyjnych, które towarzyszą celowej eksploracji otoczenia, ukierunkowanej na odbiór informacji wzrokowej o najwyższej przydatności, „użyteczności” dla kierowania naszym zachowaniem<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> B. Bałaj, *Analiza i interpretacja ruchów oczu w skaningu wyobraźniowym*, „Studia z Psychologii w KUL”, t. 17, red. O. Gorbaniuk i in., Lublin 2011, s. 169–188.

<sup>10</sup> M. Wójcik, dz. cyt., s. 7.

<sup>11</sup> P. Francuz, dz. cyt.

<sup>12</sup> P. Soluch, A. Tarnowski, dz. cyt., s. 3.

<sup>13</sup> J. Ober, J. Dylak, W. Gryncewicz i in., *Sakkadometria – nowe możliwości oceny stanu czynnościowego ośrodkowego układu nerwowego*, „Nauka” 2009, nr 4, s. 109–135.

Badania okulograficzne pozwoliły dowieść, że procesy poznawcze mogą wpływać na wydłużenie latencji oraz dostrzeżono korelację między długością latencji a precyzyjnym zlokalizowaniem celu. Na wydłużenie latencji ma wpływ również informowanie badanego o konieczności zwiększeniu uwagi w trakcie wykonywania zadania, natomiast na jej skrócenie ma wpływ zniknięcie celu przed przeniesieniem na niego uwagi<sup>14</sup>.

W badaniach eyetrackingowych analizuje się również częstość tak zwanych sakad powrotnych, zwanych również regresjami. Przejawiają się one wielokrotnym przenoszeniem osi widzenia na oglądany już wcześniej fragment sceny wizualnej, a ich częstość wskazuje na ponowną potrzebę eksploracji tego obszaru. Przyczyną występowania sakad powrotnych są najczęściej trudności z odczytaniem sensu zawartego w tym fragmencie obrazu, ze względu na jego niejednoznaczność wizualną<sup>15</sup>. Należy zauważyć, że przebieg czasowy i dynamika sakad wskazują na sprawność funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego, a analiza zaburzeń ruchu sakadowego oczu pozwala wnioskować o ogólnym stanie mózgu<sup>16</sup>.

#### SZEROKOŚĆ ŻRENICY

– otwór w tęczówce, przez który przepuszczane jest światło; u dorosłej osoby ma szerokość od 2 do 8 milimetrów<sup>17</sup>. Zmiana szerokości źrenicy (jej zwięzanie lub rozszerzanie) spowodowana jest nie tylko reakcją fizjologiczną na zmianę oświetlenia, ale również działaniem innych bodźców, takich jak emocje czy substancje chemiczne<sup>18</sup>.

#### Interpretacja wyników badań

Badania nad emocjami dowodzą, że nieprzyjemne bodźce wzrokowe mają dużo większy wpływ na rozmiar źrenicy (jej średnica powiększa się) niż bodźce przyjemne. Reakcja źrenicy (jej szerokość) jest również wskaźnikiem obciążenia pamięci roboczej – okazuje się, że stopień rozszerzenia źrenicy podczas wykonywania zadań poznawczych jest psychofizjologiczną miarą przetwarzania informacji. Pupilometria pozwoliła wykazać, że im większy jest wysiłek umysłowy i większe przetwarzanie, tym większa jest również średnica źrenicy<sup>19</sup>.

<sup>14</sup> P. Soluch, A. Tarnowski, dz. cyt., s. 128.

<sup>15</sup> P. Francuz, dz. cyt.

<sup>16</sup> J. Ober, J. Dylak, W. Gryncewicz i in., dz. cyt., s. 132.

<sup>17</sup> P. Biecek, *Odkrywać! Ujawniać! Objaśniać! Zbiór esejów o sztuce prezentowania danych*, Warszawa 2014, s. 37.

<sup>18</sup> S. Herej, *Reakcja źrenicy jako wskaźnik przetwarzania informacji podczas wykonywania zadania emocjonalny n-back*, (praca magisterska napisana pod kierunkiem I. Krejtz), Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2013.

<sup>19</sup> Tamże.

## MRUGNIĘCIA POWIEKAMI

– to odruchowy lub zamierzony cykl zamknięcia i otwarcia powieki. Badania pozwoliły wyodrębnić trzy typy mrugnięć: odruchowe (mimowolne), wolicjonalne (zamierzone) i endogenne. Mimowolne mrugnięcia są instynktowną reakcją na zanieczyszczenia występujące w powietrzu i naturalnym odruchem na hałas, który wywołuje w człowieku uczucie strachu. Zamierzone mrugnięcia są w pełni kontrolowane, wywoływane świadomie w celu na przykład wyrażenia akceptacji, natomiast endogenne są związane z postrzeganiem i przetwarzaniem informacji, na przykład w czasie mówienia lub czytania. Częstość mrugania jest zwykle stała dla każdej osoby i waha się od 3 do 25 razy na minutę, ale pod wpływem różnych czynników zewnętrznych (na przykład wilgotność i temperatura otoczenia) może ulec zmianie<sup>20</sup>. Badania dowodzą, że zarówno częstość, czas trwania, jak i moment wystąpienia mrugnięć modyfikowane są tak, aby zapewnić jak najlepsze warunki do odbioru informacji wzrokowych<sup>21</sup>.

### Interpretacja wyników badań

Badania wykazały, że aktywność umysłowa może w zasadniczy sposób zmieniać częstotliwość mrugania – na przykład rozmowa i werbalne przypomnienie mogą zwiększyć częstość mrugania. Istnieją również czynności, które zdecydowanie redukują tę częstotliwość – należy do nich na przykład czytanie. Można zatem wnioskować, że większy wysiłek poznawczy wiąże się ze zmniejszeniem liczby mrugnięć<sup>22</sup>. Wzrost częstości mrugnięć w sytuacji spadku lub braku bodźców wzrokowych również potwierdzono w innych badaniach i interpretowano ten fakt następująco: wydaje się, że można mrugać częściej, ponieważ w danej sytuacji nie będzie się to wiązało z utratą (pominięciem) informacji wizualnych<sup>23</sup>. Wrażliwość parametrów mrugnięć ujawnia się przede wszystkim w przypadku problemów o charakterze „zadania detekcji zmiany” lub „zadania czujności”, czyli takich, w których w polu widzenia dynamicznie pojawiają się bodźce wejściowe<sup>24</sup>, co oznacza, że parametry mrugnięć zależą od specyfiki zadania i związanych z nim swoistych procesów przetwarzania informacji.

Podsumowując, można stwierdzić, że badania eyetrackingowe są obiecującą techniką badawczą, pozwalającą wnioskować o procesach poznawczych, w szczególności uwagi odpowiedzialnej za selekcję informacji i zapobieganie

<sup>20</sup> M. Andrzejewska, A. Stolińska, *Comparing the difficulty of tasks using eye tracking combined with subjective and behavioural criteria*, „Journal of Eye Movement Research” 2016, nr 9 (3), s. 1–16.

<sup>21</sup> J. Strelau, *Podstawy psychologii*, Gdańsk 2000.

<sup>22</sup> M. Andrzejewska, A. Stolińska, dz. cyt., s. 3.

<sup>23</sup> H. Ledger, *The effect cognitive load has on eye blinking*, „The Plymouth Student Scientist” 2013, nr 6 (1), s. 206–223.

<sup>24</sup> D.L. Neumann, O.V. Lipp, *Spontaneous and reflexive eye activity measures of mental workload*, „Australian Journal of Psychology” 2002, nr 54 (3), s. 174–179.



negatywnym skutkiem przeładowania systemu poznawczego przez nadmiar danych<sup>25</sup>. Wyniki badań eyetrackingowych przedstawiane są najczęściej w postaci statycznych i dynamicznych rejonów zainteresowania z łatwymi do odczytania wykresami oraz filmów, zdjęć, map cieplnych fiksacji, statystyk liczbowych<sup>26</sup>. Interesujących danych dostarcza również analiza ścieżek wzroku (ścieżek skanowania), które wskazują kolejność postrzegania poszczególnych obszarów i pozwalają zidentyfikować elementy odwracające uwagę od głównej treści przekazu.

## 2. Zastosowanie badań eyetrackingowych w naukach humanistycznych i społecznych (wybrane przykłady)

Technika okulograficzna stała się w ostatnich czasach tania i to spowodowało, że znacząco wzrosła jej popularność. O ile w badaniach związanych z medycyną (zaburzeniami widzenia, uszkodzeniami systemu wzrokowego, działaniem ośrodkowego układu nerwowego) istotne są parametry pomiarowe aparatury, takie jak częstotliwość, o tyle na przykład w marketingu czy badaniach użyteczności sprawdzają się niedroge eyetrackery, pracujące z częstotliwością około 60 Hz, które współpracują z bezpłatnym, otwartym (*open source*) oprogramowaniem. Szersza dostępność urządzeń rejestrujących ruch gałek ocznych wpłynęła również na wielostronność tematyki badań.

### Lingwistyka

Pierwsze badania nad spostrzeganiem tekstu prowadził w latach 1879–1920 francuski okulista L.É. Javal, który zaobserwował, że ruchy oczu podczas czytania tekstu mają charakter gwałtownych, szarpanych przemieszczeń (i nazwał te ruchy sakadami), po których następuje faza bezruchu gałki ocznej<sup>27</sup>. K. Hryniuk zestawiała wyniki badań odnoszące się do danych liczbowych i podaje, że czas trwania fiksacji podczas czytania wynosi średnio 200–250 milisekund. K. Hryniuk odwołuje się również między innymi do badań, z których wynika, że długość sakady wynosi średnio 7–9 liter i w czasie tego ruchu następuje integracja informacji, natomiast nowe informacje są zdobywane tylko w trakcie fiksacji<sup>28</sup>.

Przeprowadzone dotychczas badania wykazały między innymi, że głośne czytanie czy słuchanie z koncentracją na słuchanym tekście generują dłuższe fiksacje na słowach niż czytanie ciche, w myślach. Dłuższe fiksacje są również

<sup>25</sup> E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006.

<sup>26</sup> Neuro Device, <http://www.neurodevice.pl/pl/uslugi/eye-tracking> [dostęp: 24.04.2016].

<sup>27</sup> J. Grobelny, K. Jach, M. Kuliński, R. Michalski, *Śledzenie wzroku w badaniach jakości użytkowej oprogramowania. Historia i mierniki*, niepublikowany artykuł prezentowany na konferencji: „Interfejs użytkownika – Kansei w praktyce”, Warszawa 2006.

<sup>28</sup> K. Hryniuk, *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem czytania*, „Lingwistyka Stosowana” 2011, nr 4, s. 191–198.

związane z czytaniem słów rzadziej występujących lub niezrozumiałych. B.J. Juhasz dowiodła ponadto, że na długość fiksacji ma wpływ również to, w jakim wieku badany poznał dane słowo – im później, tym wolniejsze jest jego przetwarzanie i przejawem tego są również dłuższe fiksacje<sup>29</sup>. Krótsze fiksacje (lub w ogóle brak fiksacji, co oznacza omijanie danego wyrazu) mają natomiast miejsce wówczas, gdy słowo następujące jest łatwe do przewidzenia<sup>30</sup>. Zainteresowanie badaczy budzą jednak przede wszystkim zależności pomiędzy zrozumieniem tekstu a ruchem gałki ocznej oraz inne procesy kognitywne związane z przetwarzaniem tekstu, i w tym obszarze prowadzone będą dalsze badania<sup>31</sup>. Ciekawym nurtem są również badania nad dysleksją, okazuje się bowiem, że analiza ruchów oczu może stać się obiektywną, prostą i szybką metodą jej diagnozowania oraz może mieć duże znaczenie we wczesnej interwencji terapeutycznej<sup>32</sup>.

## Edukacja

Wykorzystanie technik okulograficznych w badaniach edukacyjnych to najmłodszy trend spośród istniejących zastosowań, który jednak zaczyna wyróżniać się dużą dynamiką rozwoju. W badaniach tych można wyróżnić kilka głównych problemów, na których koncentruje się uwaga naukowców. Jednym z nich jest poszukiwanie wzorców przetwarzania informacji oraz badania, w których analizuje się proces przetwarzania informacji przez ekspertów i nowicjuszy<sup>33</sup>. Badania prowadzone między innymi przez zespół H. Jarodzkiej wśród tych grup zawodowych, dla których istotna jest umiejętność odczytywania informacji wizualnej (na przykład lekarze – diagności, radiolodzy), wykazały, że wraz ze wzrastającymi kompetencjami eksperckimi poprawiają się umiejętności percepcyjne, rozwój eksperckości nie jest linearny i że eksperci rozwijają specyficzne strategie, które technika eyetrackingowa pozwala zidentyfikować. Wśród tematów, które zgłębiają pedagodzy, są również zagadnienia poświęcone różnicom indywidualnym w przetwarzaniu informacji oraz perspektywy stworzenia indywidualnego środowiska, w szczególności dostosowywania treści edukacyjnych do możliwości percepcyjnych uczniów, oraz strategie uczenia się i rozwiązywania problemów<sup>34</sup>.

<sup>29</sup> B.J. Juhasz, *Age-of-acquisition effects in word and picture processing*, „Psychological Bulletin” 2005, nr 131, s. 684–712.

<sup>30</sup> K. Rayner, A.D. Well, *Effects of contextual constraint on eye movements in reading: A further examination*, „Psychonomic Bulletin & Review” 1996, nr 3, s. 504–509.

<sup>31</sup> P. Soluch, A. Tarnowski, dz. cyt., s. 115–134.

<sup>32</sup> N. Adamczak, A. Nagalewska, B. Miśkowiak, *Wybrane parametry układu wzrokowego u dzieci ze zdiagnozowaną dysleksją*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, nr 93 (4), s. 707–712.

<sup>33</sup> L.W. van Meeuwen, H. Jarodzka, S. Brand-Gruwel i in., *Identification of effective visual problem solving strategies in a complex visual domain*, „Learning and Instruction” 2014, nr 32, s. 10–21.

<sup>34</sup> M. Andrzejewska, A. Stolińska, W. Błasiak i in., *Eye-tracking verification of the strategy used to analyse algorithms expressed in a flowchart and pseudocode*, „Interactive Learning Environments” 2015.

## Marketing

Technika eyetrackingowa stała się bardzo popularna w badaniach kreacji reklamowej, pozwala bowiem zweryfikować, na co klient zwraca uwagę, a które elementy przekazu są przez niego ignorowane. Umożliwia to optymalizację treści promocyjnych w postaci na przykład reklam prasowych, banerów internetowych, spotów video czy e-mailingu. Prowadzi się również badania nad zauważalnością marki w materiałach marketingowych czy opakowaniach produktów na podstawie ścieżek ruchów gałek ocznych. Z uwagi na to, że eyetrackery mobilne umożliwiają przeprowadzanie badań w terenie, analizie poddaje się lokalizację towarów w sklepie w ramach tak zwanej makro- i mikronawigacji (roz-mieszczenie towarów na całej powierzchni sklepowej, organizacja alejek promocyjnych lub ułożenie towarów na półkach)<sup>35</sup>. W przeglądzie badań nad marketingiem wizualnym, dokonanym przez M. Wedela i R. Pietersa, badacze podkreślają znaczenie techniki eyetrackingowej w analizie procesów decyzyjnych konsumentów, dowodząc przykładowo, że w przypadku wywierania presji czasu i motywacji zadaniowej zachodzi zjawisko przyspieszonego zdobywania informacji, na co wskazuje spadek średniego czasu trwania fiksacji oka oraz ich filtrowanie przejawiające się omijaniem informacji tekstowych na opakowaniu. Badacze wskazują również na związki uwagi mimowolnej (ang. *bottom-up attention*), wyzwolanej przez bodźce pojawiające się w otoczeniu, oraz uwagi dowolnej (ang. *top-down attention*) – wolicjonalnej, celowej – z ruchem gałek ocznych i piszą przy tym, że zdobywanie i utrzymywanie uwagi jest trudne ze względu na wysoki poziom „reklamowego bałaganu”, to znaczy dużej liczby reklam, na których ekspozycję klienci są narażeni w każdym niemal miejscu<sup>36</sup>. Nowa generacja eyetrackerów i stosunkowo niskie koszty ich zakupu przyczyniły się do gwałtownego wzrostu zainteresowania tą techniką badawczą na rynku komercyjnym.

## Interakcje człowiek–komputer

HCI (*human computer interaction*) jest działem informatyki społecznej, zajmującym się wzajemnymi oddziaływaniami pomiędzy człowiekiem a komputerem, zachodzącymi poprzez interfejs użytkownika, czyli urządzenia bądź aplikacje umożliwiające komunikację ludzi i maszyn cyfrowych. Technika eyetrackingowa znajduje zastosowanie głównie w dwóch obszarach: w badaniu użyteczności oprogramowania użytkowego oraz witryn internetowych i projektowaniu urządzeń umożliwiających wzrokowe sterowanie urządzeniami wejścia-wyjścia lub aplikacji umożliwiających dialog (na przykład osób niepełnosprawnych) z komputerem za pośrednictwem ruchu gałek ocznych (również mru-

<sup>35</sup> B. Wąsikowska, dz. cyt., s. 185.

<sup>36</sup> M. Wedel, R. Pieters, *A review of eye-tracking research in marketing*, [w:] *Review of marketing research*, red. N.K. Malhotra, M.E. Sharpe, Inc., 2008, s. 123–147.

gnięć). Na podstawie wyników badań sformułowano szereg zaleceń dotyczących projektowania interfejsów; badania w tym zakresie przyczyniły się również do lepszego zrozumienia i interpretacji wskaźników okulograficznych. W szczególności ustalono, że liczba fiksacji jest ujemnie skorelowana z efektywnością wyszukiwania, a analiza ścieżek skanowania i prawdopodobieństwo przejścia między obszarami zainteresowania pozwala badać skuteczność układu elementów w interfejsie użytkownika<sup>37</sup>. Podejście interaktywne pozwoliło na zaprojektowanie prostych systemów, w których kierunek patrzenia zastępuje ruch kursora, po bardziej złożone, które umożliwiają pisanie bądź sterowanie urządzeniami lub programami<sup>38</sup>.

### 3. Interdyscyplinarne studenckie projekty badawcze

Studenci informatyki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie mają możliwość realizowania projektów badawczych wykorzystujących technikę eyetrackingową w ramach autorskiego kursu „Badanie mediów z analizą danych statystycznych”. Dodatkowo organizowane są dla nich konkursy na interdyscyplinarne badania, których celem jest wskazanie możliwości prowadzenia badań integrujących wiedzę z różnych dziedzin nauki oraz zastosowania ich wyników w praktyce. Koncepcja kształcenia studentów opracowana przez A. Stolińską zakłada zapoznanie studentów z metodologią badań społecznych (technikami i narzędziami) i ich wykorzystaniem w badaniach interakcji człowiek–komputer. Model hybrydowy przewiduje stosowanie podczas realizacji zadania badawczego zróżnicowanych technik badawczych umożliwiających prowadzenie badań jakościowych i ilościowych – czyli przykładowo połączenie pogłębionych wywiadów z badaniami okulograficznymi. Studenci pracują metodą projektu w małych zespołach (trzyosobowych) i przechodzą przez wszystkie etapy procesu badawczego, wymagającego między innymi zapoznania się z aktualnym stanem wiedzy na temat opracowywanego zagadnienia, sformułowania problemów badawczych, celów, hipotez... Końcowym efektem pracy studentów są raporty z badań, przygotowywane zgodnie z określonymi przez wykładowcę zasadami. Ważnym elementem projektu badawczego jest wskazanie implementacji uzyskanych wyników badań, stąd studenci są zobowiązani do nawiązania współpracy z przedsiębiorcami, firmami z różnych branż lub organizacjami społecznymi czy instytucjami kultury. Taka organizacja pracy, wymagająca interdyscyplinar-

<sup>37</sup> R.J.K. Jacob, K.S. Karn, *Commentary on Section 4. Eye tracking in human-computer interaction and usability research: Ready to deliver the promises*, [w:] *The Mind's Eye. Cognitive and Applied Aspects of Eye Movement Research*, red. J. Hyönä, R. Radach i H. Deubel, Elsevier 2003, s. 573–605.

<sup>38</sup> T. Kryjak, J. Chodak, *Wykorzystanie efektu jasnej i ciemnej źrenicy w wizyjnym śledzeniu ruchu galek ocznych*, „Automatyka” 2010, t. 14, z. 3/1, s. 315–329.

nego ujęcia problemu, porządkowania materiału, przygotowania zadania badawczego i jego realizacji, znakomicie wpisuje się w koncepcję kształcenia konstruktywistycznego.

Przykładem realizacji projektów badawczych w modelu hybrydowym jest praca zrealizowana przez studentów informatyki, specjalności *social media*, którzy zrealizowali projekt zatytułowany: „Wpływ reklam wizualnych na bezpieczeństwo ruchu drogowego”. Temat badań i jego wyniki były skonsultowane z ekspertami z branży ubezpieczeń komunikacyjnych. Na potrzeby badań studenci przygotowali siedem filmów, które przedstawiały ujęcie drogi z perspektywy kierowcy poruszającego się po ulicach miasta Krakowa. Filmy te były zróżnicowane pod względem czasu trwania, miejsca ich rejestracji, natężenia ruchu drogowego, szybkości samochodu oraz ilości i rodzajów reklam eksponowanych na trasie poruszającego się pojazdu. Przed pomiarem okulograficznym, podczas którego badani oglądali filmy, przeprowadzone były badania ankietowe, natomiast po badaniu – wywiady strukturalizowane. Wyniki badań, których celem było zdiagnozowanie, czy i w jakim stopniu reklamy wpływają na uwagę wizualną kierowców, pokazały między innymi, że reklamy po prawej stronie są lepiej zauważalne i zapamiętywane przez kierowców. W sytuacjach, w których natężenie reklam było podobne po lewej i prawej stronie, badani ponad dwukrotnie więcej czasu poświęcili szyldom i billboardom znajdującym się po stronie prawej niż tym po stronie lewej. Projekt został szczegółowo opisany w raporcie i tam można zapoznać się z obszernymi wynikami, a dodatkowo, jego krótszy opis zamieszczony jest w monografii naukowej<sup>39</sup>.

## Podsumowanie

W artykule omówiona została technika badawcza – eyetracking, która stanowi bardzo dobre uzupełnienie klasycznych metod badawczych, stosowanych w naukach społecznych i humanistycznych. Umiejętne korzystanie ze zróżnicowanych metod badawczych, organizacja badań, analiza uzyskanych wyników oraz wskazywanie możliwości ich wykorzystywania w praktyce włączone zostało w koncepcję kształcenia opracowaną w ramach kursu realizowanego na kierunku ścisłym i technicznym – informatyce. Takie połączenie umożliwia studentom eksplorację i dostrzeganie złożoności obserwowanych zjawisk oraz interdyscyplinarne i aplikacyjne nastawienie do procesu badawczego.

---

<sup>39</sup> W. Baran, D. Burakowski, M. Budyń, *Wpływ reklam wizualnych na bezpieczeństwo ruchu drogowego. Badania eyetrackingowe i ich wykorzystanie w praktyce*, [w:] *Neuronauka i eyetracking. Badania i aplikacje*, red. W. Błasiak, Kraków 2016, s. 153–169.

## Bibliografia

- Adamczak N., Nagalewska A., Miśkowiak B., *Wybrane parametry układu wzrokowego u dzieci ze zdiagnozowaną dysleksją*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, nr 93 (4).
- Andrzejewska M., Stolińska A., Błasiak W., Rosiek R., Rożek B., Sajka M., Wcisło D., *Eye-tracking verification of the strategy used to analyse algorithms expressed in a flowchart and pseudocode*, „Interactive Learning Environments” 2015; <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2015.1073746>.
- Andrzejewska M., Stolińska A., *Comparing the difficulty of tasks using eye tracking combined with subjective and behavioural criteria*, „Journal of Eye Movement Research” 2016, nr 9 (3); <http://dx.doi.org/10.16910/jemr.9.3.3>.
- Bałaj B., *Analiza i interpretacja ruchów oczu w skaningu wyobraźniowym*, „Studia z Psychologii w KUL”, t. 17, red. O. Gorbaniuk i in., Lublin 2011.
- Baran W., Burakowski D., Budyń M., *Wpływ reklam wizualnych na bezpieczeństwo ruchu drogowego. Badania eyetrackingowe i ich wykorzystanie w praktyce*, [w:] *Neuronauka i eyetracking. Badania i aplikacje*, red. W. Błasiak, Kraków 2016.
- Biecek P., *Odkrywać! Ujawniać! Objaśniać! Zbiór esejów o sztuce prezentowania danych*, Fundacja Naukowa SmarterPoland.pl, Warszawa 2014.
- Francuz P., *Imagia. W kierunku neurokognitywnej teorii obrazu*, <http://afterimagia.pl/book/okoruchowe-korelaty-piekna> [dostęp: 24.04.2016].
- Grobely J., Jach K., Kuliński M., Michalski R., *Śledzenie wzroku w badaniach jakości użytkowej oprogramowania. Historia i mierniki*, niepublikowany artykuł prezentowany na konferencji: „Interfejs użytkownika – Kansei w praktyce”, Warszawa 2006.
- Herej S., *Reakcja źrenicy jako wskaźnik przetwarzania informacji podczas wykonywania zadania emocjonalny n-back*, (praca magisterska napisana pod kierunkiem I. Krejtz), Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2013.
- Hryniuk K., *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem czytania*, „Lingwistyka Stosowana” 2011, nr 4.
- Juhász B.J., *Age-of-acquisition effects in word and picture processing*, „Psychological Bulletin” 2005, nr 131; <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.131.5.684>.
- Ledger H., *The effect cognitive load has on eye blinking*, „The Plymouth Student Scientist” 2013, nr 6 (1).
- Neumann D.L., Lipp O.V., *Spontaneous and reflexive eye activity measures of mental workload*, „Australian Journal of Psychology” 2002, nr 54 (3); <http://dx.doi.org/10.1080/00049530412331312764>.
- Neuro Device, <http://www.neurodevice.pl/pl/uslugi/eye-tracking> [dostęp: 24.04.2016].

- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006.
- Ober J., Dylak J., Gryncewicz W., E. Przedpelska-Ober, *Sakkadometria – nowe możliwości oceny stanu czynnościowego ośrodkowego układu nerwowego*, „Nauka” 2009, nr 4.
- Rayner K., Well A.D., *Effects of contextual constraint on eye movements in reading: A further examination*, „Psychonomic Bulletin & Review” 1996, nr 3; <http://dx.doi.org/10.3758/BF03214555>.
- Soluch P., Tarnowski A., *O metodologii badań eyetrackingowych*, „Lingwistyka Stosowana” 2013, nr 7.
- Steudel J., *Johannes Peter Müller*, <http://www.britannica.com/biography/Johannes-Peter-Muller> [dostęp: 24.04.2016].
- Strelau J., *Podstawy psychologii*, Gdańsk 2000.
- van Meeuwen L.W., Jarodzka H., Brand-Gruwel S., Kirschner P.A., de Bock J.J.P.R., van Merriënboeret J.J.G., *Identification of effective visual problem solving strategies in a complex visual domain*, „Learning and Instruction” 2014, nr 32.
- Wade N.J., *Pioneers of eye movement research*, „Iperception” 2010, nr 1 (2); <http://dx.doi.org/10.1068/i0389>.
- Wąsikowska B., *Eye tracking w badaniach marketingowych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego Studia Informatica” 2015, nr 36, s. 177–192.
- Wątróbski J., Witkowska K., *Wykorzystanie rozmytych map kognitywnych w modelowaniu przekazu interaktywnego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego Studia Informatica” 2015, nr 38.
- Wedel M., Pieters R., *A review of eye-tracking research in marketing*, [w:] *Review of marketing research*, red. N.K. Malhotra, M.E. Sharpe, Inc., New York 2008.
- Wójcik M., *Zaburzenia gałkoruchowe w drzeniu samoistnym*, (praca doktorska napisana pod kierunkiem A. Szczudlika), Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2011.

## **Eyetracking technology in students' research projects**

### **Summary**

Studies using tracking eye movements have been conducted over a hundred years. The ground-breaking research was conducted in the sixties of the last century by Russian scientist Alfred L. Yarbus (1967). The researcher described the connection between fixations and focused interest. He stated that the eye movement reflects the thought processes of a man. Nowadays linguists, psychologists, HCI specialists (human-computer interaction), and even teachers are interested in the eye tracking technology. Pioneering research directions have helped to broaden the academic scientist and teachers by widening teaching possibilities in the area of interdisciplinary studies, integrating knowledge of the humanities, sciences and social sciences.

This article presents the concept of students education at the Pedagogical University of Cracow. It puts places great emphasis on preparing students for conducting independent interdisciplinary research. The article discusses the usage of eye tracking technology and its integration with social research methods, as well as shortly presents a sample project carried out by students.

**Keywords:** eye tracking, data analysis, methods of research, higher education, interdisciplinary research.



## **CZEŚĆ VI**

**TEKST W NOWEJ ODSŁONIE**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.26>

Dominika DWORAKOWSKA  
Agnieszka KOWALKIEWICZ-KULESZA

## Krótką historia odczytań kilku utworów scenicznych<sup>1</sup> na gruncie akademickim

**Słowa kluczowe:** dramat, dramaturgia, performance, edukacja.

Doniosłą rolę teatru w edukacji polonistycznej i swój pogląd na jego dydaktyczno-wychowawczą perspektywę uwyraźnili przede wszystkim badacze na miarę Lucjusza Komarnickiego (1884–1926), Stefanii Skwarczyńskiej (1902–1988), Jana Cofalika (1911–2001) oraz Stanisława Rzęsikowskiego i Elżbiety Świdorskiej, z kolei semiotyczne zagadnienia teatru omówił m.in. Jerzy Ziomek (1924–1990).

Tymczasem przedmiotem naszych badań w niniejszym artykule stanie się nie tyle teatralny kształt dramatu i współczesna refleksja o nim, ile reakcja – nie rzadko nieoczekiwana – młodzieży studenckiej na każdy szczegół czytanego dramatu. Choć pamiętamy o jego ścisłym związku z teatrem, podczas gdy zagłębiamy się w „tekście wielopodmiotowym”<sup>2</sup>, odsuwamy się nieco od scenicznej realizacji utworu literackiego. W zamian przysłuchujemy się słowu. Dzięki niemu, utrwalonemu w dialogach i monologach, młodzi ludzie – wcielając się w postać – przeżywają głęboko dobre bądź złe wybory bohaterów.

Zanim zaprezentujemy Czytelnikom nasz, realizowany na łódzkiej uczelni, pomysł efektywnego czytania literatury dramatycznej, zastanowimy się, jednak nie wnikając w szczegóły, co o słowie pisali prowadzący badania naukowe uczeni, zwłaszcza specjaliści w dziedzinie teologii, teolodzy bowiem słowo cenią wysoko, zwłaszcza „słowa Pisma” tożsame z „mową Ducha Świętego”<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Tutaj parafrazujemy tytuł książki Zbigniewa Raszewskiego. Por. tegoż, *Krótką historia teatru polskiego*, Warszawa 1977.

<sup>2</sup> H. Markiewicz, *Główne problemy wiedzy o literaturze*, Kraków 1976, s. 148.

<sup>3</sup> Ł. Kamykowski, *Biblia, słowo Boże, Chrystus – pełnia Objawienia. Pytania o wzajemne relacje na kanwie wybranych tekstów*, cz. 2a: *Od czasów apostołskich do średniowiecza*, Kraków 2013, s. 14.

Uwikłane w ciekawe dyskusje słowo często spotyka się nutą<sup>4</sup> lub czynem<sup>5</sup>; wylatuje ptakiem, a wraca wołem; łączy się z wyrazami: „honor” czy „pociecha”; może być: „podziemne”<sup>6</sup>, „zniewolone”<sup>7</sup>, „magiczne”<sup>8</sup> albo „pierwsze”<sup>9</sup>; prowokuje do mówienia o nadziei, o udreće, o Grunwaldzie, o wyprawie Igora<sup>10</sup>, o Jakubie Szeli<sup>11</sup>; odnajduje się w Norwidowskiej teologii, komunikacji telewizyjnej, dialogu międzykulturowym, opisach porównawczych, translatologii<sup>12</sup>, wreszcie w życiu i misji Kościoła. I tak słowa, jakie odnajdujemy w Piśmie Świętym – wyjaśnia swoje stanowisko ks. Łukasz Kamykowski – „są słowami mądrości i drogowskazami postępowania. Dzięki tym wskazówkom – uzupełnia swoją wypowiedź profesor nauk teologicznych – człowiek jest miły w oczach Boga i Bóg «zwróci na niego swe oczy»”<sup>13</sup>. Któż nie pamięta o znamiennych słowach apostoła Jana:

Na początku był Logos, a Logos był u Boga, a Bogiem był Logos; przez Niego wszystko się stało, a bez Niego nic się nie stało (J 1, 1–3).

O ile starożytni zasmakowali w apostołowaniu św. Jana, o tyle współcześni polubili „słowa, wypowiedziane przez Jaracza”<sup>14</sup>. Wybitny aktor w teatrze radiowym „niewidzialny a tylko słyszany zjawiał się w wyobraźni słuchaczy jako pełny człowiek. Bowiem wszystko, co najteższego w tym artyście, mieściło się w jego niezrównanej mowie”<sup>15</sup>.

Od słowa docieramy do słownika ucznia/studenta, dlatego nadmienimy jeszcze o gdańskiej językoznawczyni Reginie Pawłowskiej. Autorka *Metodyki ćwiczeń w czytaniu* (2002), oddając się pracy nad wyrazem w nauce czytania, przekonywała czytelników swoich rozpraw naukowych, że czytanie jako „operacja składowa aktu mowy”<sup>16</sup> uruchamia oprócz percepcji i rozumienia wrażenia zmysłowe<sup>17</sup>. W związku z nimi założyłyśmy sobie, że w przedsięwzięciu wspomóż nas psychologia, projektująca, że „ludzkie poznanie i myślenie jest językowe”<sup>18</sup>.

Celem powyższego, może nawet przydługiego, wstępu jest skierowanie uwagi Czytelników na wartość słowa, dzięki któremu – nie wkraczając w kom-

<sup>4</sup> M. Gawrylkiewicz, *Spotkało się słowo z nutą*, Bydgoszcz 2005.

<sup>5</sup> Cz. Bartnik, *Słowo i czyn*, Lublin 2006.

<sup>6</sup> *Słowo podziemne*, red. E. Binder, Warszawa 2006.

<sup>7</sup> A. Słomianowski, *Słowo zniewolone – albo trzy krucjaty*, Sopot 2006.

<sup>8</sup> Z. Grębacka, *Słowo magiczne poddane technologii: magia ludowa w praktykach postsowieckiej kultury popularnej*, Kraków 2006.

<sup>9</sup> M. Kuckenberga, *Pierwsze słowo: narodziny mowy i pisma*, tłum. M. Nowacki, Warszawa 2006.

<sup>10</sup> *Słowo o wyprawie Igora*, tłum. A. Sarwa, Sandomierz 2008.

<sup>11</sup> B. Jasieński, *Słowo o Jakubie Szeli*, Paryż 1926.

<sup>12</sup> A. Dunajski, *Słowo stało się siłą: zarys Norwidowskiej teologii słowa*, Pelplin 1996.

<sup>13</sup> Ł. Kamykowski, dz. cyt., s. 15.

<sup>14</sup> J. Szaniawski, *W pobliżu teatru*, Kraków 1969, s. 127.

<sup>15</sup> Tamże, s. 131.

<sup>16</sup> R. Pawłowska, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002, s. 9.

<sup>17</sup> Tamże, s. 10.

<sup>18</sup> R. Pawłowska, *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Kielce 2009, s. 66.

petencje aktora – docieramy do sedna problemu, czyli do charakterystyki pośredniej przedstawionych w utworze dramatycznym postaci. W tym miejscu zaniechamy dalszych badań nad słowem i „doskonaleniem czytania głośnego”<sup>19</sup> na rzecz spotkania z odczytywanym dziełem literackim i jego pogłębionym odbiorem<sup>20</sup>.

Najpierw, zasłuchani w słowo, obsadzając kilku studentów w tej samej roli, zapoznaliśmy się z treścią sztuki *Z dobrego serca*<sup>21</sup> (1897) Lucjana Rydla (1870–1910). Nie mniej ważny od samej jednoaktówki okazał się zarys biografii autora baśni dramatycznej *Zaczarowane koło* (wyst. 1899). Poeta, prozaik i tłumacz, wzrastając w „intelektualno-patriotycznej atmosferze domu rodzinnego”<sup>22</sup>, uprawiał poezję i pisał utwory dramatyczne. Właśnie jeden spośród nich – „kameralny obrazek z życia warstw rzemieślniczych”<sup>23</sup> – sprowokował nas do refleksji na temat „psychologicznego rysunku postaci”<sup>24</sup> dwudziestoletniej Julki Kulińskiej.

Na początku analizy jej postępowania, nie zgłębiając – choćby ze względu na upływający nieubłagany czas zajęć na uniwersytecie – typologii dramatu młodopolskiego<sup>25</sup>, ustaliliśmy następujące fakty: zamiast dramatu historycznego stworzył Rydel historię rodzinną; jej bohaterem negatywnym jest Antoni Łaciak, który owdowiawszy, potajemnie starał się o rękę córki sklepikarza naftowego; tym samym czterdziestolatek naraził się teściowi i zarazem dobroczyńcy<sup>26</sup>, Janowi Kulińskiemu.

Dalej, dzięki strukturze językowej<sup>27</sup> utworu dramatycznego dowiadujemy się prawdy o wrodzonej szlachetności prostej dziewczyny i szorstkości w usposobieniu Antoniego jednocześnie.

Niezwykle ważna stała się dla nas ostatnia scena sztuki, czyli VII, w której Julka, okazując dobroć szwagrowi i jego pięciorgu dzieciom, postanawia zawrzeć z nim związek małżeński. Zacytujmy fragment dramatu, w którym młoda kobieta deklaruje pomoc Antoniemu:

A może w domu z gospodarstwem rady sobie nie dam? A jakbym ja dziś za kogo poszła, tobym też czyjeś gospodarstwo na rękach miała! Będziesz widział!... I dom ci w porządku utrzymam, aż miło, świecić się wszystko będzie<sup>28</sup>.

<sup>19</sup> Tamże, s. 29.

<sup>20</sup> R. Pawłowska, *Metodyka...*, s. 239.

<sup>21</sup> Tytuł ten ukuł Rydel razem z Wyspiańskim. Por. *Listy Stanisława Wyspiańskiego do Lucjana Rydla*, cz. 1, Kraków 1979, s. 431–432.

<sup>22</sup> L. Tatarowski, *Wstęp*, [w:] L. Rydel, *Wybór dramatów*, oprac. L. Tatarowski, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1983, s. V.

<sup>23</sup> Tamże, s. XXVIII.

<sup>24</sup> Tamże, s. XXX.

<sup>25</sup> Szerzej o typologizacji dramatu modernizmu polskiego pisał Lesław Eustachiewicz. Por. tegoż, *Typologia dramatu Młodej Polski na tle porównawczym*, [w:] *Z problemów literatury polskiej XX wieku. Księga zbiorowa*, t. 1: *Młoda Polska*, Warszawa 1965, s. 370–385.

<sup>26</sup> Antoni wyzwolił się na mistrza w warsztacie Kulińskiego,

<sup>27</sup> Tu „język staje się narzędziem autocharakterystyki” postaci literackich. Por. L. Tatarowski, *Wstęp*, s. XXX.

<sup>28</sup> L. Rydel, *Z dobrego serca*, [w:] tegoż, *Wybór dramatów*, s. 33.

Nieprzerwany „szereg sytuacji-rozmów, ujawniających osobowości postaci”<sup>29</sup> umożliwił nam postawienie następujących pytań: Jakimi zasadami kieruje się córka Kulińskiego? Dlaczego wyrzekła się ona wygód w ojcowskim domu? Ile trzeba – według Państwa opinii – zdolności do poświęceń, by pogrzebać swoje nadzieje?

Młodopolski obrazek sceniczny w 1. akcie zachęcił nas do dalszej pracy, dlatego – stroniąc od „pychy wielomówstwa”<sup>30</sup> – wzięliśmy na warsztat jeszcze dwa utwory dramatyczne: *Zegarek* (1935) Jerzego Szaniawskiego (1886–1970) i *Drugi pokój* (1958) Zbigniewa Herberta (1924–1998).

Z perspektywy dydaktyków języka polskiego, a nie reżyserów, przeczytaliśmy głośno, wspólnie ze studentami, przypominający zagadkę kryminalną<sup>31</sup> dramat *Zegarek*, a następnie opisałyśmy sylwetkę urodzonego w Zegrzynku Szaniawskiego, wielbiciela i znawcy teatru<sup>32</sup>. W chwilę potem przypomnieliśmy młodzieży, że w 1935 roku Polskie Radio nadało słuchowisko, którego osnowę stanowił utwór autora dwóch tomów opowiadań o Profesorze Tutce (1954)<sup>33</sup>.

W dwadzieścia sześć lat później Teatr Telewizji wystawił sztukę *Zegarek*, której znaczenia nadali: Tadeusz Łomnicki (1927–1992), odtwarzający postać Jana Tomczyka, i Kazimierz Opaliński (1890–1979), wcielający się w rzemieślnika zajmującego się naprawą zegarów.

Rzeczowa recenzja teatralna, zamieszczona w „Ekranie”, brzmiała entuzjastycznie:

Scena spotkania starego zegarmistrza z dawnym jego pomocnikiem należy do najlepszych chyba osiągnięć naszego Teatru Telewizji w ogóle. Kazimierz Opaliński dał tu popis gry aktorskiej, opartej na absolutnej wstrzeźliwości ruchu: sugestywnej poprzez niedomówienia, alternatywność tego, co przeżywa, a co przecież tak zrośnięte jest z mechaniką dramaturgii Szaniawskiego<sup>34</sup>.

Tomczyk, ten uczący się u zegarmistrza zawodu młody mężczyzna – niewinnie posądzony o kradzież zegarka – po wielu latach wyjaśnił wątpliwości co do przykrego incydentu, jednak wielkoduszny wobec pryncypała Jan nie zdema-skował obłądy żony zwierchnika, która ukradła mężowi zegarek, żeby wes-przeć finansowo kochanka.

Godna postawa Tomczyka stanowiła dla nas zaczątek ciekawej dyskusji nad krzywdą, której często nie sposób naprawić. W związku z wyrządzoną niezasłu-żenie Janowi szkodą moralną zwróciliśmy się do studentów z następującymi py-

<sup>29</sup> Tamże, s. 29.

<sup>30</sup> Ł. Kamykowski, dz. cyt. s. 81.

<sup>31</sup> S. Stanik, *Samotnik z Zegrzynka. Studium o Jerzym Szaniawskim*, „Świadectwo”, Bydgoszcz 1998, s. 81.

<sup>32</sup> Zob. J. Szaniawski, *W pobliżu teatru*.

<sup>33</sup> W 1962 roku na rynku księgarskim ukazał się drugi tom opowiadań o przemysłnym profesorze pióra Szaniawskiego pt. *Profesor Tutka, nowe opowiadania*.

<sup>34</sup> J. Giżycki, *Trzeci teatr Szaniawskiego*, „Ekran” 1961, nr 44, s. 14.

taniami: Czy czytając kwestię Tomczyka, zastanowił się Pan, dlaczego terminator ukradł zegarek? Dlaczego – Państwa zdaniem – Jan nie ujawnił imienia złodziejki? W jakim celu Tomczyk powrócił do domu zegarmistrza? Na jakie potrzeby niesłusznie posądzony bohater przeznaczył pieniądze? Jak rozumieją Państwo czyn Jana? Czy – odnośnie do sprawy Tomczyka – należy sądzić ludzi z czynów? Dlaczego Arten nabrał przeświadczenia, że „diabeł zakradł się do [...] sklepu”<sup>35</sup> i przywłaszczył sobie cenną rzecz?

Odnajdując się pomaleńku w trudnej sytuacji terminatora, dotarliśmy do wypowiedzi starego zegarmistrza Artena. Ten bohater dramatyczny w obrębie świata przedstawionego do końca nie poznał prawdy i nie skonfrontował swojego stanowiska z racjami czeladnika. Nadal składał kwiaty na nagrobku zmarłej młodej żony, nieświadomy jej występku. Co do działań i wypowiedzi Artena skierowaaliśmy do studentów – odbiorców dramatu – kilka pytań: Dlaczego majster, w sposób świadczący o jego słabości, podjął decyzję o wyrzuceniu ucznia z warsztatu? Dlaczego Arten wziął Jana za złodzieja? Dlaczego ocenił go negatywnie? Czy kiedykolwiek stary zegarmistrz miał wątpliwości co do „przewinienia” względem niego? Czy usprawiedliwiają Państwo Artena jego starczą bezradnością?

Powyższe pytania ułatwiły nam dotarcie do zrozumienia tekstu literackiego, a drobiazgową analizą porównań, przenośni i wyrażeń językowych uświadomiła wyjątkowość tworzywa słownego w dramacie *Zegarek*.

Aż wreszcie nadszedł właściwy moment, aby – nie reżyserując przedstawienia teatralnego – zająć się konstrukcją bohatera dramatycznego w *Drugim pokoju* Herberta.

Sztuka powstała jako słuchowisko radiowe<sup>36</sup> i dotyka problemu rzeczywistości PRL-u, w której młode małżeństwo, nieposiadające własnego mieszkania, czeka na śmierć staruszki wynajmującej im pokój. Ten krótki dramat (należący do mniej znanych utworów Zbigniewa Herberta) można zaliczyć do tekstów, które sam poeta nazywał „dramatami na głosy”. Brak tu jakichkolwiek rekwizytów teatralnych, napięcie w dramacie budowane jest wyłącznie poprzez słowo. Klasyczna akcja dramatyczna nie ma w nich swego zakorzenienia, albowiem ważna staje się konfrontacja bohaterów z rzeczywistością, ich emocjami, bólem, strachem czy alienacją. Według Jacka Kopcińskiego, Herbert nawiązuje do egzystencjalistów XX wieku, którzy jak „Jean Paul Sartre czy Albert Camus, opartą na doświadczeniu granicznym sytuację dramatyczną czynili parabolą ludzkiego życia, a dialog postaci – wehikułem rozważań filozoficznych”<sup>37</sup>. Z prostych, ascetycznych, niezwykle precyzyjnych dialogów bohaterów *Drugiego pokoju*

<sup>35</sup> J. Szaniawski, *Zegarek*, [w:] tegoż, *Dramaty zebrane*, t. 3, Kraków 1958, s. 347.

<sup>36</sup> Prapremiera radiowa dramatu w reżyserii Janusza Warneckiego odbyła się 19 marca 1958 roku, a pierwodruk można odnaleźć w „Dialogu” 1958, nr 4.

<sup>37</sup> J. Kopciński, *Sztuki na głosy*, źródło: [www.fundacjaherberta.com/tworczość/dramat/sztuki-na-głosy](http://www.fundacjaherberta.com/tworczość/dramat/sztuki-na-głosy) [dostęp: 18.02.2016].

wynika nieczułość i brak empatii młodych ludzi, ale przede wszystkim tragiczna samotność i starość właścicielki mieszkania – która jako postać jest nieobecna na scenie. Wspomniany już historyk literatury i krytyk teatralny, Jacek Kopciński, nawiązując do teorii T.S. Eliota, zauważa, że Herbert „muzykalizuje” dialogi pary małżeńskiej, czyli „wyposaża je w podtekst i aluzję, metaforyzuje i nasycza symbolicznymi motywami, rytmizuje, a niekiedy nadaje kształt aforyzmu”<sup>38</sup>. Logocentryczny charakter dramatu Herberta pozwala nam skupić uwagę studentów na mocy słowa, o której szeroko wspominałyśmy już we wstępie artykułu. Natomiast konwencja „pozornego dramatu mieszczańskiego”<sup>39</sup>, ocierającego się o teatr okrucieństwa, staje się przyczynkiem do przeprowadzenia rozmowy o istocie starości i młodości. Banalność przedstawionej sytuacji dramatycznej implikuje też ważne – niemal filozoficzne – pytania o sposób istnienia zła w ludzkiej egzystencji, siłę ludzkiego egoizmu, wpływ kodeksu etycznego/religijnego na codzienne działania, a także o usilną realizację własnego szczęścia, nawet kosztem innych.

Podjęta strategia pracy ze studentami wpisuje się w ontologiczną etykę interpretacyjną. Myślenie Heideggerowskie stanowi „rozumiejący model lektury”<sup>40</sup>, a więc taki, który opiera się na nieustannym zadawaniu pytań, doprowadzających do sformułowania logicznych wniosków. Celem naszych działań jest więc przede wszystkim dotarcie do pogłębionego zrozumienia tekstu. Jednak etyczny kontekst rozważań służy nie tylko rozwijaniu umiejętności analityczno-interpretacyjnych, jest również bodźcem do kształtowania postaw życiowych. Publiczne „odgrywanie roli”<sup>41</sup> przez studenta powoduje zewnętrzne budowanie przez niego tegoż wizerunku, który, choć fikcyjny, staje się bliski, czasem nawet wpływa na identyfikację odczytującej tekst osoby z postacią dramatu, a więc również na pogłębioną analizę psychologiczną, empatyczną. Każde odczytanie roli powoduje uruchomienie innych nastrojów, wrażeń, emocji, które rozbudzają ciekawość, chęć dyskusji, potrzebę podzielenia się z innymi swymi przemyśleniami. Potrzeby te korespondują z filozoficznymi przemyśleniami Józefa Tischnera, który podkreślał konieczność zauważenia więzi dialogicznej rodzącej się w spotkaniu z Innym:

Prawda, sprawiedliwość, wierność, uczciwość, wspaniałomyślność, to wszystko są wartości, poprzez które człowiek odnosi się do człowieka. Wydaje się, że jakaś niewidzialna siła steruje życiem ludzkim. Postępując zgodnie z jej wezwaniem, człowiek zdaje się odnajdywać stopniowo swój ethos<sup>42</sup>.

<sup>38</sup> Tenże, *Drugi pokój*, źródło: [www.fundacijaherberta.com/tworczosc/dramat/drugi-pokoj](http://www.fundacijaherberta.com/tworczosc/dramat/drugi-pokoj) [dostęp: 18.02.2016].

<sup>39</sup> B. Urbankowski, *Herbert – poeta dramatycznych prawd*, źródło: [www.e-teatr.pl/pl/programy/2013\\_12/60646/drugi\\_pokoj\\_teatr\\_dramatyczny\\_plock\\_2008.pdf](http://www.e-teatr.pl/pl/programy/2013_12/60646/drugi_pokoj_teatr_dramatyczny_plock_2008.pdf) [dostęp: 17.02.2016].

<sup>40</sup> A. Włodarczyk, *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*, Kraków 2014, s. 93.

<sup>41</sup> A. Dziedzic, *Teoria dramy*, [w:] A. Dziedzic, M. Gudro, *Drama w szkole podstawowej: propozycje lekcji dla klasy IV, V, VI...*, Kielce 1998, s. 28.

<sup>42</sup> J. Tischner, *Wobec wartości*, Poznań 2001, s. 13.



A zatem możliwość personalnego dotknięcia postaci dramatycznej – wewnętrzny dialog z bohaterem dramatu, a także udział w dyskursie – skłaniają studenta do aksjologicznej refleksji, musi on samodzielnie

myśleć według wartości i – jak konstatuje Anna Włodarczyk – nie może poprzestawać na usankcjonowanych wartościach, obiegowych prawdach czy zasadach normatywnych. Jego zadaniem jest [...] nade wszystko wypracowanie własnego, autentycznego sposobu bycia, uczynienie ze swego życia swoistego „dzieła sztuki”, co nadaje mu przeciwieństwo estetyczną<sup>43</sup>.

Nasze spotkania ze studentami wartościowe są dla nas również z punktu widzenia uczestnika i obserwatora rozwijającej się humanistyki, w której coraz częściej obserwujemy popularność terminu „zwrotu performatywnego”. Odczytywanie dramatów i dyskusowanie o nich wpisuje się w podstawowe znaczenie performansu, które – jak podkreśla Ewa Domańska –

jest wykonaniem na żywo w obecności widowni pewnego działania mającego charakter teatralnego aktu, performatywność natomiast rozumiana jest jako przeświadczenie, że język nie tylko przedstawia rzeczywistość, lecz także powoduje w niej zmiany, a ponadto, że pewne zjawiska istnieją tylko w akcie ich wykonywania i że muszą być powtarzane, by zaistnieć<sup>44</sup>.

Dla angloamerykańskich badaczy z *performance studies* – a więc interdyscyplinarnej dziedziny badań akademickich – istnieje integralny związek między badaniem performansów a ich odgrywaniem. Sztuka stała się bowiem alternatywną wobec nauki formą przedstawiania, analizowania i rozumienia rzeczywistości. Jest ona metodą zdobywania, ale i przekazywania wiedzy, gdyż jak twierdzi Richard Schechner (przywołany przez Ewę Domańską), „świat nie jest już postrzegany jako księga, którą się czyta, lecz jako performance, w którym się uczestniczy”<sup>45</sup>.

Wspomniane „uczestnictwo” we wspólnym odczytywaniu dramatów pozwala wpisać się w pewien sposób w ów zwrot performatywny. Zwolennicy tego zjawiska humanistycznego nie skupiają się tylko na interesujących pytaniach badawczych i pomysłach interpretacyjnych, ale proponują odmienną od naukowej epistemologię wspierającą te badania. Nasze współistnienie ze studentami nawiązuje do empatycznej epistemologii (*empathetic epistemology*), łączącej ludzi, którzy kierują się przeświadczeniem, że dzielą wspólny, złożony świat. Jak podkreśla Ewa Domańska, antropolog Dwight Conquergood mówi na przykład o wrażliwym na odgrywanie sposobie zdobywania wiedzy (*performance-sensitive way of knowing*). W takim ujęciu – wyjaśnia badaczka – następuje także relokalizacja, czyli przemieszczenie, pozycji badacza i zmiana ujęcia jego roli. By określić tę pozycję, Tami Spry wprowadziła określenie Ja performatywnego (*performative-I*). W takiej opcji badacz – czyli w tym wypadku osoby prowa-

<sup>43</sup> A. Włodarczyk, dz. cyt., s. 79.

<sup>44</sup> E. Domańska, *Zwrot performatywny we współczesnej humanistyce*, źródło: [www.staff.amu.edu.pl](http://www.staff.amu.edu.pl) [stan z 15.01.2016].

<sup>45</sup> Tamże.

dzące spotkania – jest zaangażowany we własne badania i tworzy wiedzę w solidarności z podmiotami i przedmiotami swoich badań, a nie w dystansie do nich; nie wynajduje tradycji, ale w nią interweniuje (*from invention to intervention*); świadomie i aktywnie współdziała w tworzeniu świata innych, podobnie jak i oni współtworzą jego/jej świat<sup>46</sup>.

Na zakończenie ustalmy, że choć nasz eksperyment w nieznacznym stopniu nawiązuje do artystycznych działań lat siedemdziesiątych XX wieku, czyli odbioru performansu<sup>47</sup>, przecież organizujemy ze studentami całkowicie nową rzeczywistość, nasyconą gwałtownymi emocjami, dość często pogodnym nastrojem. Nasze „bycie” wespół z młodzieżą w utworach scenicznych polskich dramaturgów staje się metaforą<sup>48</sup>. Jako zjawisko – przede wszystkim semantyczne<sup>49</sup> – umożliwi nam ona zbliżenie się nie tylko do świata bohaterów Rydla, Szaniawskiego i Herberta, ale także do sprzecznych uczuć i rozczarowań postaci.

Nie uprawiamy jednak ani teatru ekspresjonistycznego, ani teatru psychologicznego, ale staramy się – poprzez namysł nad poszczególnym słowem, które oddziaływa zarówno przez znak pisany, jak i „pod osłoną zmysłowych obrazów”<sup>50</sup> – realizować edukacyjną i terapeutyczną funkcję teatru, którą intensyfikuje podjęta w sztukach problematyka. Nasz „akt dydaktyczny”<sup>51</sup>, jakim jest rozpalające wyobraźnię<sup>52</sup> czytanie wybranych utworów scenicznych polskich dramaturgów, wydaje się potwierdzać relację austriackiego fotografa, wykładowcy wiedeńskiej Akademii Sztuk Pięknych, Arnulfa Rainera (ur. 1929), który opowiadał tak o swoich doświadczeniach artystycznych:

Moja praca jest oparta na j ę z y k u [podkr. – D.D., A.K.-K.] jako takim [...] zajmuję się wyrażaniem podnieć, stereotypów, infantylności...<sup>53</sup>

Zdajemy sobie sprawę, że we współczesnym wielokulturowym świecie nieustannych przemian, w którym dominuje tempo życia, rośnie konkurencyjność i czasem bezwzględność zachowań, potrzebne jest świadome budowanie własnej tożsamości jako „aksjologicznie zorientowanego zadania”<sup>54</sup>. Dlatego też, jak

<sup>46</sup> Tamże.

<sup>47</sup> Z tym nowym zjawiskiem w sztuce lat siedemdziesiątych XX wieku łączy naszą aktywność wyłącznie „realizujące/rozwijające się w czasie działanie”. Por. B. Stokłosa, *Uwagi wprowadzające*, [w:] *Performance*, wybór tekstów G. Dziamski i in., Warszawa 1984, s. 7.

<sup>48</sup> G. Dziamski, *Performance – tradycje, źródła, obce i rodzime przejawy. Rozpoznanie zjawiska*, [w:] *Performance*, s. 21.

<sup>49</sup> Hasło: metafora, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław – Warszawa – Kraków 1976, s. 233.

<sup>50</sup> Ł. Kamykowski, dz. cyt., s. 149.

<sup>51</sup> M. Roth, *Zarys historii kalifornijskiego performance*, [w:] *Performance*, s. 103.

<sup>52</sup> K. Kolińska, *Szaniawski. Zawsze tajemniczy*, Warszawa 2009, s. 52.

<sup>53</sup> A. Rainer, \*\*\*, [w:] *Performance*, s. 155.

<sup>54</sup> Z. Budrewicz, *Homo eligens, czyli problemy z tożsamością w świecie wielokulturowym*, [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010, s. 223.

mówi Zofia Budrewicz, w czasach karuzeli przemian jedynym dobrym sposobem na tożsamość człowieka jest *homo eligens* – człowiek wybierający<sup>55</sup>. Być może wiedza i umiejętności zdobywane na spotkaniach efektywnego odczytania dramatów pozwolą również na głębszy rozwój emocjonalny, skłonią do samokształcenia, gdyż – podążając za refleksją Anny Włodarczyk –

przez empatyczną lekturę, intuicję, kreatywność czytanie staje się procesem aktywnego rozumienia i dookreślania „miejsc niedookreślonych”, uwalniając od egotyzmu. Przyczynia się do zmiany siebie w lepszego człowieka, umożliwiając rozwój duchowy, przeżywanie estetyczne poprzez poszukiwanie sensów głębokich<sup>56</sup>.

## Bibliografia

- Budrewicz Z., *Homo eligens, czyli problemy z tożsamością w świecie wielokulturowym*, [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010.
- Domańska E., *Zwrot performatywny we współczesnej humanistyce*, źródło: [www.staff.amu.edu.pl](http://www.staff.amu.edu.pl) [dostęp: 15.01.2016].
- Dziedzic A., Gudro M., *Drama w szkole podstawowej: propozycje lekcji dla klasy IV, V, VI*, Kielce 1998.
- Giżycki J., *Trzeci teatr Szaniawskiego*, „Ekran” 1961, nr 44.
- Kamykowski Ł., *Biblia, słowo Boże, Chrystus – pełnia Objawienia. Pytania o wzajemne relacje na kanwie wybranych tekstów, cz. IIa: Od czasów apostoelskich do średniowiecza*, Kraków 2013.
- Kopciński J., *Drugi pokój*, źródło: [www.fundacijaherberta.com/tworczosc/dramat/drugi-pokoj](http://www.fundacijaherberta.com/tworczosc/dramat/drugi-pokoj) [dostęp: 18.02.2016].
- Kopciński J., *Sztuki na głosy*, źródło: [www.fundacijaherberta.com/tworczosc/dramat/sztuki-na-glosy](http://www.fundacijaherberta.com/tworczosc/dramat/sztuki-na-glosy) [dostęp: 18.02.2016].
- Markiewicz H., *Główne problemy wiedzy o literaturze*, Kraków 1976.
- Pawłowska R., *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002.
- Pawłowska R., *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*, wyd. 2, Kielce 2009.
- Performance*, wyb. tekstów G. Dziamski i in., Warszawa 1984.
- Rydel L., *Wybór dramatów*, oprac. L. Tatarowski, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1983.
- Szaniawski J., *Dramaty zebrane*, t. 3, Kraków 1958.
- Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław – Warszawa – Kraków 1976.
- Tischner J., *Wobec wartości*, Poznań 2001.

<sup>55</sup> Tamże, s. 225.

<sup>56</sup> A. Włodarczyk, *Ku etyce odczytania tekstu. Wartość. Literatura. Dialog*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 131–132.

Urbankowski B., *Herbert – poeta dramatycznych prawd*, źródło: [www.e-teatr.pl/pl/programy/2013\\_12/60646/drugi\\_pokoj\\_\\_teatr\\_dramatyczny\\_plock\\_2008.pdf](http://www.e-teatr.pl/pl/programy/2013_12/60646/drugi_pokoj__teatr_dramatyczny_plock_2008.pdf) [dostęp: 17.02.2016].

*Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008.

Włodarczyk A., *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*, Kraków 2014.

## **A short history of performances on the academic basis**

### **Summary**

This article presents three dramas by Lucjan Rydel (1870–1910), Jerzy Szaniawski (1886–1970) and Zbigniew Herbert (1924–1998). The text concerns the problem of words' meaning and the phenomenon of the performances in Polish education. The word is often the main subject of the reflection in the dramaturgy by Rydel, Szaniawski and Herbert.

**Keywords:** performance – drama – dramaturgy – education – a relationship between performer and audience.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.27>

Hanna KACZMAREK

## Tradycyjny słownik książkowy w kształceniu językowym na poziomie akademickim

**Słowa kluczowe:** słownik jednojęzyczny; słownik dwujęzyczny; słownik pedagogiczny; słownik książkowy; wykorzystanie słownika na poziomie akademickim.

### Uwagi wstępne

Podjęta w artykule tematyka koncentruje się na możliwościach stosowania słowników, wydanych w formie drukowanej, w kształceniu językowym na poziomie szkoły wyższej. Celem artykułu jest z jednej strony przedstawienie rzeczywistości akademickiej w kontekście aktywnego wykorzystania słowników na zajęciach z języka obcego, z drugiej strony udowodnienie, że słowniki tego typu mają rację bytu w kształceniu akademickim, zarówno na poziomie lektoratu języka obcego, jak i w kształceniu przyszłych filologów (tu: germanistów). W dalszej części artykułu zaprezentowane zostaną na przykładzie języka niemieckiego konkretne typy ćwiczeń ze słownikiem książkowym, możliwe do wykorzystania na różnych poziomach akademickiego kształcenia językowego.

### 1. Słowniki w kształceniu akademickim

Tradycyjny, wydany w formie papierowej słownik jeszcze nie tak dawno stanowił podstawowe narzędzie wspierające działania językowe studenta uczącego się języka obcego. Obecnie jednak, w dobie cyfryzacji, wydaje się, że słowniki książkowe przegrywają w konfrontacji ze słownikiem elektronicznym. Odpowiednie aplikacje zainstalowane na smartfonie, tablecie czy laptopie umożliwiają korzystanie ze słowników tak w trybie online, jak i offline. Łatwy

i przede wszystkim szybki dostęp do elektronicznych zasobów słownikowych sprzyja odsuwaniu tych drukowanych na zdecydowanie dalszy plan. Jednak o ile korzystanie ze słownika digitalnego<sup>1</sup> ogranicza się zazwyczaj do konsultacji punktualnej, o tyle po słowniki drukowane sięga się obecnie znacznie częściej w momencie pojawiania się problemu nie tylko natury leksykalnej, lecz także ortograficznej, morfologicznej czy też składniowej.

W rzeczywistości akademickiej, szczególnie na lektoratach językowych, ale również i na studiach filologicznych, wdrażanie studenta do pracy ze słownikiem często nie mieści się w ciasnych ramach curriculumów i programów nauczania. Tym samym strategia pracy ze słownikiem pozostaje studentowi obca, chociaż umiejętność wyszukiwania w słowniku potrzebnych informacji powinna stać się jedną z kluczowych kompetencji każdego użytkownika języka, w tym także języka obcego. Wyrobienie nawyku korzystania ze słowników może w konsekwencji pozytywnie wpływać na dbałość o poprawność językową zarówno w obszarze języka ojczystego, jak i obcego.

Aby praca z wykorzystaniem opracowania leksykograficznego przyniosła oczekiwane efekty, słownik musi być odpowiednio dobrany do potrzeb użytkownika, a użytkownik musi być odpowiednio przygotowany do pracy z takim narzędziem. S. Atkins i K. Varantola<sup>2</sup> podkreślają, że efektywność wykorzystania słowników w nauczaniu języków zależy z jednej strony od kształtu słownika, z drugiej natomiast od świadomości leksykograficznej jego potencjalnych użytkowników. Zgodnie z tym założeniem „trzeba zdawać sobie sprawę z tego, komu tworzony słownik ma służyć i do czego ma służyć”<sup>3</sup>. Tak więc zdefiniowanie docelowego użytkownika stanowić powinno punkt wyjścia dla każdego nowoczesnego opracowania leksykograficznego. Jednak sam słownik nie zagwarantuje, że użytkownik będzie potrafił wykorzystać go efektywnie, jeśli nie będzie posiadał odpowiedniej wiedzy i odpowiednich kompetencji leksykograficznych. Kształtowanie *świadomości leksykograficznej*, definiowanej jako zakres ogólnej wiedzy „na temat słowników [...] i ich użycia przez określoną grupę osób”<sup>4</sup>, jest procesem długotrwałym, nieodłącznie powiązaniem z kształceniem językowym na poziomie szkoły. Świadomość leksykograficzną precyzuje m.in.

<sup>1</sup> Więcej na temat użytkowania słowników digitalnych przez studentów filologii germańskiej: M. Lisiecka-Czop, *Korzystanie ze słowników elektronicznych jako strategia rozwiązywania problemów językowych – o świadomości leksykograficznej studentów germanistyki*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, nr 15, s. 47–59.

<sup>2</sup> S. Atkins, K. Varantola, *Language learners using dictionaries: The final report on the EURALEX/ AILA research project on dictionary use*, [w:] *Using dictionaries*, red. S. Atkins, Tübingen 1998, s. 23.

<sup>3</sup> M. Stańczak, *Filologia klasyczna – nauka czy sztuka*, [w:] *Perspektywy współpracy filologii klasycznej z innymi naukami humanistycznymi. Współczesne metody badania kultury antycznej*, red. J. Kwapisz, K. Rzepkowski, W. Sygowska-Pietrzyk, Warszawa 2007, s. 111.

<sup>4</sup> P. Żmigrodzki, T. Nowak, E. Ulitzka, *O świadomości leksykograficznej kandydatów na polonistów (na podstawie badań ankietowych)*, „Poradnik Językowy” 2005, nr 5, s. 3.

M. Bielińska<sup>5</sup>, która nakreślając nieco szerszy kontekst, odwołuje się również do roli i zadań leksykografii.

O ile słowniki są stale modyfikowane w zakresie prezentowanego słownictwa oraz sposobów jego definiowania, o tyle świadomość leksykograficzna i praktyczne umiejętności użytkowników w zakresie pozyskiwania danych nie wykraczają zwykle poza umiejętności najbardziej podstawowe. W konsekwencji aktywność studenta w obszarze działań z użyciem słownika jest stosunkowo niska. Powyższa konstatacja wynika z badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów germanistyki<sup>6</sup>. Pytania kwestionariuszowe odnosiły się zarówno do realiów pracy ze słownikiem, jak i do znajomości typów słowników wykorzystywanych wspomagająco przy nauce języka obcego.

Z odpowiedzi ankietowanych wyłania się raczej dość pesymistyczny obraz rzeczywistości akademickiej w kontekście użytkowania słowników, chociaż na pytanie *Czy posiadasz jakiś słownik języka niemieckiego?* 100% ankietowanych odpowiedziało twierdząco, 80% deklarowało, że jest w posiadaniu drukowanego słownika przekładowego, natomiast 46% podało, że posiada słownik jednojęzyczny w formie książkowej, z czego jedynie 26% dysponuje słownikiem jednojęzycznym przeznaczonym do nauki języka niemieckiego, np. wydawnictwa Pons czy Langenscheidt, a 74% jest w posiadaniu jednojęzycznego słownika ogólnodefinicyjnego, np. wydawnictwa Duden czy Wahrig. Zdecydowana większość respondentów 80% przyznaje jednak, że najczęściej korzysta ze słowników elektronicznych, co potwierdza tezę, że posiadanie słowników wydanych w formie papierowej nie idzie w parze z ich użytkowaniem. Przy wyborze słownika kupujący nie zawsze kierują się merytorycznymi przesłankami, często decyduje cena (40%), popularność wydawnictwa (27%), a w dalszej kolejności format (20%). Tylko 62% zwraca uwagę na objętość słownika oraz na ilość informacji zawartych w haśle (60%).

Z ankiety wynika, że niska świadomość leksykograficzna może być bezpośrednim wynikiem całkowitego braku lub jedynie sporadycznej obecności słownika na lekcjach języka obcego<sup>7</sup>. Ten stan rzeczy nie zmienia się zasadniczo po podjęciu studiów filologicznych, ponieważ, jak podają studenci, praca z wykorzystaniem słownika na zajęciach nie jest zjawiskiem zbyt częstym – tylko 40% twierdzi, że brało udział w zajęciach z wykorzystaniem słowników.

Brak wsparcia ze strony nauczyciela powoduje, że student często nie zaznaja się ze strukturą słownika, nie analizuje zawartych w nim treści. Aż 70% ankietowanych przyznało, że nigdy nie czyta wskazówek dla użytkowników słownika. Zatem bazując jedynie na swojej bardzo ogólnej wiedzy, student nie jest w stanie w pełni skorzystać z informacji dostarczanych przez słownik. Część studentów – 30% ankietowanych – nigdy nie korzysta z informacji dodat-

<sup>5</sup> M. Bielińska, *O kulturze słownikowej*, „Poradnik Językowy” 2008, nr 1, s. 9–10.

<sup>6</sup> W ankiecie brało udział łącznie 57 studentów germanistyki I i II stopnia.

<sup>7</sup> Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, dlaczego słowniki rzadko goszczą na lekcjach języka obcego w szkole, wykracza poza ramy niniejszego tekstu.

kowych zamieszczanych w słowniku w postaci tekstów ramowych, tylko 40% sporadycznie zagląda do kompendium gramatycznego dołączonego do słownika, poszukując najczęściej form czasowników nieregularnych (76%). Założenie, że student wykorzystuje do pracy słownik jedynie w przypadku pojawienia się określonego problemu językowego, znajduje potwierdzenie w odpowiedziach studentów. Ledwie 13% przegląda słownik z ciekawości, bez określonego zadania, znakomita większość natomiast nie widzi takiej potrzeby. Słowniki aktywnie wspierają studentów szczególnie przy redagowaniu tekstów pisemnych (70%), przy tłumaczeniu tekstu (97%), rzadziej przy przygotowywaniu wypowiedzi ustnej (66%). Do informacji najczęściej poszukiwanych w słowniku należą: znaczenie słów (93%), informacje gramatyczne (33%), przykłady ilustracji materiałowej (60%), poprawność ortograficzna (40%), frazeologizmy (20%), informacje dotyczące wymowy (10%) i dzielenia wyrazów (10%). Aż 86% ankietowanych podaje, że słownik ich rozczarowuje, ponieważ nie wspiera ich wystarczająco w sytuacjach problemowych. Brak zaufania do słowników może wynikać z braku dostatecznej wiedzy oraz braku aktywnego treningu praktycznego z zakresu korzystania ze słowników.

Z omówionego badania ankietowego wyłączono studentów innych kierunków, którzy uczą się języka niemieckiego na lektoratach. Wśród tychże studentów (52 osoby) przeprowadzono odrębną ankietę, której celem było jedynie ustalenie, czy są oni posiadaczami jakiegokolwiek słownika książkowego języka niemieckiego (81% tak, 19% nie) oraz z jakiej formy słownika korzystają najczęściej (elektryczny 96%, 4% drukowany). Wyniki tego wrywkowego badania mówią same za siebie: uczący się języka obcego na lektoratach posiadają wprawdzie w większości słowniki drukowane, jednak w momencie pojawienia się trudności językowych odwołują się oni do słowników elektronicznych.

## 2. Słownik elektroniczny a słownik drukowany

Wyniki ankiet pokazują, jak silne jest przywiązanie do tradycyjnej, czyli papierowej, formy słownika. Rozpoczynając naukę języka obcego, studenci zapożyczają się w słowniki książkowe, wierząc, że stanowią one swoistego rodzaju kompendium wiedzy na temat przyswajanego języka. Jednakże w praktyce po słowniki drukowane sięga się o wiele rzadziej niż po te elektroniczne. Przesądza o tym zapewne przede wszystkim wygoda użytkowania oraz niezwykle szybki dostęp do informacji. Pod tym względem trudno konkurować papierowym wydaniom słowników ze słownikami internetowymi czy elektronicznymi, wydanymi na płytach CD, które zdecydowanie usprawniają pracę i pozwalają zaoszczędzić czas. Jednak słowniki elektroniczne oprócz niewątpliwych zalet posiadają także wady, do których należą m.in. całkowita zależność od elektroniki oraz – dodatkowo w przypadku słowników internetowych – problemy z dostępem do



Internetu. Oznacza to, że korzystanie ze słowników na nośnikach cyfrowych nie powinno wykluczać pracy ze słownikiem książkowym.

Jakie argumenty mogą zatem skłonić studenta uczącego się języka obcego do pracy ze słownikiem w formie drukowanej? Jedną z głównych zalet pracy z taką formą słownika jest m.in. możliwość wertowania leksykonu w poszukiwaniu konkretnego hasła. Umożliwia to, niejako „przy okazji”, poznawanie innych, sąsiednich haseł oraz zapamiętywanie informacji w nich zawartych. Sprawdzanie i analiza przykładów użycia pozwala dostrzec i utrwalić w pamięci nowe znaczenia poszukiwanego słowa. Kartkowanie słownika, choć często czasochłonne, daje możliwość zatrzymania się na dowolnej stronie, pozwala odkryć inne formy prezentowania znaczeń, takie jak ilustracje czy okienka pozahasłowe. Niewykluczone, że wiedziony ciekawością student zajrzy również do podanej w zwężonej formie części gramatycznej lub do mapek dołączonych do słownika.

Słowniki digitalne stanowią narzędzie niewątpliwie bardzo usprawniające pracę, jednakże w celu zintensyfikowania działań ukierunkowanych na skuteczne nabywanie języka obcego należy wspomagająco wykorzystywać także słowniki w formie drukowanej.

### 3. Słownik dwu- czy jednojęzyczny?

Studenci zanim zaopatrzą się w słownik, często zasięgają rady u nauczycieli prowadzących zajęcia. Jest to bardzo pozytywny sygnał, oznacza bowiem, że student spośród szerokiej palety słowników dostępnych na rynku wydawniczym chce wybrać produkt najlepiej dopasowany do swoich potrzeb. O ile studenci uczący się języka obcego na lektoratach wybierają zwykle słownik dwujęzyczny (o czym świadczy m.in. przeprowadzona ankieta), o tyle początkujący studenci filologii stają przed dylematem: wybrać słownik jedno- czy też dwujęzyczny. Jako że słowniki nie są produktami tanimi, kupno obu rodzajów słowników z reguły przekracza możliwości finansowe studentów (w ankiecie tylko 43% studentów wskazało, że posiada oba rodzaje słowników). Popularność i dostępność słowników internetowych spowodowała, że student zazwyczaj decyduje się na kupno drukowanego słownika jednojęzycznego, mając jednocześnie łatwy dostęp do dwujęzycznego słownika online. Wybór słownika, jakiego w danym momencie potrzebuje student, zależy zasadniczo od jego kompetencji językowej, od rodzaju i skali problemu językowego oraz od zadania, jakie ma do wykonania.

Cechą wyróżniającą słowniki dwujęzyczne oraz wielojęzyczne jest obecność ekwiwalentów obcojęzycznych. Jednakże odpowiedniki znaczeniowe występują obligatoryjnie również w słownikach przekładowych, co sprawia, że często oba typy słowników utożsamiane są ze sobą. I tak m.in. P. Swanepoel<sup>8</sup> używa za-

<sup>8</sup> P. Swanepoel, *Dictionary typologies: A pragmatic approach*, [w:] *A Practical Guide to Lexicography*, red. P. van Sterkenburg, Amsterdam 2003, s. 67–69.

miennie pojęć *słownik przekładowy* oraz *słownik wielojęzyczny*. Również P. Żmigrodzki w swojej typologii słowników wyróżnia ze względu na język opisu słowniki jednojęzyczne oraz przekładowe, w których „opis ma postać ekwiwalentów danego wyrażenia w innym języku (innych językach)”<sup>9</sup>. Na tej podstawie zalicza on do słowników przekładowych słowniki dwu- i wielojęzyczne. Nie każdy słownik bilingwalny jest jednak słownikiem przekładowym. Według T. Piotrowskiego<sup>10</sup> słownik przekładowy, tworzony z myślą o tłumaczach, jest profesjonalnym narzędziem wspierającym aktywnie proces przekładu. Tłumacz nie poszukuje w takim słowniku jedynie odpowiednika znaczeniowego w języku docelowym, lecz raczej traktuje podany ekwiwalent jako leksykalny drogowskaz, który naprowadza go na wyrażenie właściwe dla danego kontekstu. Tłumacz nie traktuje zatem słownika jako autorytetu. Zadaniem słownika przekładowego jest raczej potwierdzenie lub też odrzucenie wyborów dokonanych intuicyjnie przez tłumacza. W tym celu świadomy tłumacz sięgnie po inne słowniki, np. jednojęzyczne ogólnodefinicyjne lub słowniki specjalistyczne. Zwykle słowniki bilingwalne nie są w stanie sprostać oczekiwaniom tłumacza, ponieważ często prezentują leksemy wyizolowane z kontekstu, pomijają bądź wybiórczo prezentują kolokacje, nie zamieszczają informacji, które umożliwiłyby różnicowanie pomiędzy wymienionymi ekwiwalentami w zakresie znaczenia oraz przynależności do poszczególnych rejestrów językowych. Nierzadko brak jest odpowiednio zestawionego materiału ilustrującego możliwości użycia leksemów. Ponadto słowniki takie często nie zawierają informacji o charakterze encyklopedycznym czy realioznaczeniowym, co utrudnia i spowalnia proces tłumaczenia<sup>11</sup>.

Słowniki bilingwalne konstruowane są w pierwszym rzędzie jako narzędzie wspierające i wspomagające uczenie się i nauczanie języka obcego. Ta funkcja słowników jest jednak często krytykowana, ponieważ ekwiwalenty obcojęzyczne zmuszają użytkownika do ciągłego tłumaczenia, co uniemożliwia w konsekwencji swobodne tworzenie wypowiedzi w języku obcym<sup>12</sup>. Negatywna ocena słowników dwujęzycznych wynika zapewne z faktu, że posiadanie i używanie takiego słownika prowadzi wprawdzie do lepszej kompetencji językowej, warunkowanej opanowaniem systemu językowego, natomiast niekoniecznie skutkuje wzrostem kompetencji komunikacyjnej, czyli umiejętnością odpowiedniego zachowania językowego. Powyższa, raczej negatywna, opinia nie zniechęca jednak potencjalnych użytkowników, którzy, często nieświadomi ograniczeń, jakie wykazuje słownik dwujęzyczny szczególnie w zakresie opisu znaczenia, ochocho korzystają z tego typu opracowań. Słowniki dwujęzyczne, podając ekwiwalent znaczeniowy, nie mogą precyzyjnie zdefiniować znaczenia, ponieważ „zna-

<sup>9</sup> P. Żmigrodzki, *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*, wyd. 2 uzup., Katowice 2005, s. 24.

<sup>10</sup> T. Piotrowski, *Z zagadnień leksykografii*, Warszawa 1994, s. 116–117.

<sup>11</sup> B. Whyatt, *Psycholingwistyczne badanie użycia słowników w procesie tłumaczenia*, „Neofilolog” 2006, nr 28, s. 71.

<sup>12</sup> T. Piotrowski, dz. cyt., s. 155.

czenie jest wewnątrzjęzykowe, tzn. zależy od danego języka<sup>13</sup>. Oznacza to, że znaczenia odpowiedników w obu językach nie do końca są względem siebie przystające, np. odpowiednikiem znaczeniowym *kura* jest w języku niemieckim *Huhn* lub *Henne*, przy czym określenie *Huhn* dotyczy zarówno osobników męskich, jak i żeńskich, podczas, gdy *kura* i *Henne* onaczają wyłącznie osobniki żeńskie.

W zakresie definiowania jednostek leksykalnych znacznie lepiej wypadają *pedagogiczne* słowniki jednojęzyczne<sup>14</sup>. Skierowane do jednorodnej grupy adresatów (czyli osób uczących się języka obcego, jak również i do nauczycieli) są zazwyczaj konstruowane jako słowniki mono- lub rzadziej jako bilingwalne<sup>15</sup>. E. Zöfgen<sup>16</sup> określa tego rodzaju słowniki mianem *słowników L2*. Potencjalny nabywca informowany jest o przeznaczeniu takich słowników za pomocą podtytułu, w przypadku słowników języka niemieckiego jest to *Deutsch als Fremdsprache* (DaF). Takie określenie, w odróżnieniu od nazwy *szkolny słownik*, nie zawęża jednoznacznie grupy odbiorców tylko do osób nabywających język obcy w warunkach szkolnych. Podtytuł *Deutsch als Fremdsprache* wskazuje na większe zróżnicowanie i rozszerzenie grupy docelowej. Ze słowników takich mogą zatem korzystać uczestnicy kursów językowych w różnym wieku, jak również osoby uczące się języka na lekcjach prywatnych lub samodzielnie w warunkach domowych<sup>17</sup>. Odróżnia je od słowników ogólnych, przeznaczonych dla rodzimych użytkowników, z jednej strony zawartość, a z drugiej ich dydaktyczne ukierunkowanie. Świadczą o tym m.in. dołączone do słowników instruktywne ilustracje, których zadaniem jest pokazanie systemowych relacji pomiędzy poszczególnymi leksemami, tabele odmian, informacje o charakterze krajoznawczym. O dydaktycznym przeznaczeniu tychże słowników świadczy zarówno staranna selekcja haseł, które muszą umożliwić użytkownikowi swobodne porozumiewanie się w języku obcym w sytuacjach codziennych, jak i przystępność i klarowność opisu leksykograficznego. Konieczne ograniczenie liczby haseł, czyli makrostruktury słownika, umożliwia jednocześnie rozbudowanie ich mikrostruktury, co oznacza, że ponad ilość haseł przedkłada się jakość opisu jednostki<sup>18</sup>. Odwrotnie proporcjonalny stosunek makro- i mikrostruktury stanowi jednocześnie cechą jasno odróżniającą słownik pedagogiczny od słownika ogóln-

<sup>13</sup> Tamże, s.150.

<sup>14</sup> Terminem *słownik pedagogiczny* określa się w metaleksykografii słowniki wspierające proces akwizycji języka obcego. Termin ten został wprowadzony do leksykografii polskiej przez T. Piotrowskiego (por. tegoż, dz. cyt.).

<sup>15</sup> E. Zöfgen, *Lernerwörterbuch in Theorie und Praxis. Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen*, Tübingen 1994, s. 253.

<sup>16</sup> Tamże, s. 9.

<sup>17</sup> H. Kaczmarek, *Pedagogiczne słowniki języka niemieckiego w świetle oczekiwań użytkowników*, [w:] *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*, red. J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana, Lublin 2010, s. 427–438.

<sup>18</sup> A. Töpel, *Der Definitionswortschatz im einsprachigen Lernerwörterbuch des Deutschen. Anspruch und Wirklichkeit*, Tübingen 2011, s. 26.

nego. Rozbudowana mikrostruktura zawiera informacje dotyczące wymowy, gramatyki, stylistyki, pragmatyki, idiomatyki i semantyki, nie uwzględnia za to informacji o mniejszym znaczeniu dla uczącego się języka obcego, tj. etymologii wyrazu. Definiowanie znaczenia stanowi wielkie wyzwanie dla leksykografa, ponieważ opisu znaczenia jednostki leksykalnej dokonuje się w tym samym języku obcym. Zatem warunkiem *sine qua non* jest możliwie prosty i zrozumiały język definiowania. Szczegółowy, lecz jednocześnie nie przesadnie drobiazgowy opis ma pozwolić na poprawne kontekstowe użycie danej jednostki<sup>19</sup>. Poprzez jednoś języka opisywanego i opisującego użytkownik poddany jest maksymalnej ekspozycji na język nabywany<sup>20</sup>, co powinno w konsekwencji pozytywnie wpłynąć na modelowanie kompetencji językowej adresata słownika.

#### 4. Kreatywne wykorzystanie słownika na zajęciach językowych

Jednym z ważnych zadań, jakie ma do spełnienia wykładowca, jest uświadomienie studentom istniejących różnic pomiędzy poszczególnymi typami słowników. Świadomy student będzie sięgał po odpowiedni do potrzeb typ słownika, co spowoduje, że słowniki rzadziej będą go rozczarowywały. Omówione opracowania leksykograficzne są w pewnym sensie względem siebie komplementarne: słownik dwujęzyczny poprzez wybór konkretnych ekwiwalentów pomaga zbudować podstawową strukturę wypowiedzi, której poprawność można skorygować, korzystając z informacji zawartych w jednojęzycznym słowniku pedagogicznym. Tak więc słowniki monolingwalne pomocne są „przy poprawnym użyciu wyrazów, a więc najbardziej nadają się do sprawdzenia już gotowego tekstu, zaś dzięki słownikom dwujęzycznym można taki tekst w ogóle napisać”<sup>21</sup>. Taką strategię powinni stosować w swoich działaniach językowych szczególnie ci użytkownicy, którzy wykazują się znajomością języka na poziomie nieco wyższym niż podstawowy.

Studentów rozpoczynających naukę języka obcego należy przyzwyczajać do korzystania ze słowników i wdrażać najpierw do pracy ze słownikiem dwujęzycznym. W przypadku języka niemieckiego można skorzystać ze słownika DaF wydawnictwa Huebera, który oprócz zasadniczej części słownikowej zawiera, jako jeden z nielicznych, część ćwiczeniową. Zawarte w niej ćwiczenia o różnym stopniu trudności można z powodzeniem wykorzystać także na zajęciach drugiego języka obcego. Jako jedne z pierwszych można wprowadzać ćwiczenia porządkujące, wykorzystujące obcojęzyczny alfabet:

<sup>19</sup> A. Rothenhöfer, *Struktur und Funktion im einsprachigen Lernerwörterbuch. Das „de Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache“ und „Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“ im Vergleich*, Hildesheim 2004, s. 15.

<sup>20</sup> T. Piotrowski, dz. cyt., s. 157.

<sup>21</sup> Tamże, s. 179.

- Napisz podane słowa w alfabetycznym porządku: *Theater, Ofen, Übung, Ingenieur, Pizza, offen*.
- Znajdź trzy rzeczowniki rozpoczynające się na *Da-, Gl-, Ober-!*

Ćwiczenia takie utrwalają znajomość alfabetu i pozwalają studentowi swobodnie orientować się w alfabetycznym układzie słownika. Słowniki dwu- i jednojęzyczne nadają się do ćwiczeń ortograficznych:

- Sprawdź, czy następujące rzeczowniki zakończone są na *-d*, czy na *-t*: *San-, Fahr-, Hun-, Mon-, Schul-, Hu-*.
- Uzupełnij pisownię podanych wyrazów: *das Buffe-, das Quadra-, das Gep\_ck, das S\_mbol!*
- Sprawdź, która pisownia jest prawidłowa: *offiziell – ofziell; Rethorik – Rhetorik; nāmlich – nāhmlich*;

oraz do ćwiczenia prawidłowego dzielenia wyrazów:

- Jak należy poprawnie podzielić wyrazy: *Fernsehapparat, Traumschiffahrt, Krankenversicherungspflichtig, Hundertkilometertempo?*

Oba typy słowników można wykorzystać również do ćwiczeń z zakresu słowotwórstwa:

- Połącz ze sobą logicznie słowa tak, aby powstało nowe słowo:

<i>Garten-, Studien-, Fernseh-, Jugend-</i>	<i>-programm, -plan, -arbeit, -sprache</i>
---	--

- Sprawdź w słowniku, czy te wyrazy stanowią swoje przeciwieństwa:

*Kraut, Unkraut; heimlich, unheimlich; bezahlt, unbezahlt; Unfall, Fall; Unkosten, Kosten.*

Ćwiczenia nie powinny dotyczyć jedynie zasadniczej części słownika, dlatego przydatne są ćwiczenia rozwijające dobrą orientację w słowniku. Służą temu zadania odwołujące się do innych części słownika:

- Jak nazywa się mieszkaniec *Sudanu? Ukrainy? Finlandii? Bazylei? Monachium? Damaszku? Badenii? Alzacji? Europy?*
- Co oznaczają skróty: *e-e, förm., gespr., od., f., Lit.*

Pedagogiczne słowniki jednojęzyczne podają także informacje o charakterze realioznawczym. Warto zatem pokazać studentowi, gdzie może je znaleźć<sup>22</sup>:

- Sprawdź w słowniku, gdzie leży: *Tessin, Vorarlberg, Pfalz, Thüringen?*
- Na ile kantonów podzielona jest Szwajcaria?
- Jakie partie działają w Niemczech?

W niektórych słownikach L2 formy odmienne umieszczane są jako osobne hasła. Należy zatem zapoznać studenta z zasadą stosowania odsyłaczy:

<sup>22</sup> Wymienione pytania mają jedynie przykładowy charakter, stąd nie we wszystkich słownikach jednojęzycznych można znaleźć na nie odpowiedź.

- Znajdź formy podstawowe następujących wyrazów: *lieber* ↑, *gibt* ↑, *gedachte* ↑, *verdirbt* ↑, *minder* ↑.

Stopień trudności zadań odwołujących się do poprawności gramatycznej w zakresie morfologii lub składni może być bardzo zróżnicowany. Podstawowymi ćwiczeniami z tej grupy są zadania, w których należy uzupełnić/ znaleźć poprawne formy gramatyczne:

- Jaki rodzajnik, jaka liczba mnoga?  
 ..... *Dach* Plural .....  
 ..... *Sofa* Plural .....  
 ..... *Irrtum* Plural .....  
 ..... *Burg* Plural .....  
 ..... *Album* Plural .....
- Jak brzmi podany czasownik w 3. osobie liczby pojedynczej? *bersten*, *behalten*, *tun*, *umfassen*.

Nie do przecenienia jest rola, jaką pełnią słowniki w zakresie ćwiczenia poprawności struktur zdaniowych. Pomocne w tym względzie są nie tylko podane eksplicytnie informacje (*bedürfen*; *bedarf*, *bedurfte*, *hat bedurft*; *Vi.*, *I.* *j-s/ etw. b.*), lecz także przykłady ilustrujące użycie (*Es hätte nur eines Wortes bedurft*).

Podczas zajęć należy zapoznawać studenta z różnorodnymi formami opisu znaczenia. W tym celu powinno się wykorzystywać słowniki jednojęzyczne:

- Wybierz, odwołując się do słownika, pasujący czasownik: *Das Telefon läutet, klingelt, klirrt*.
- Dopasuj znaczenie do wyrazu: *Laube*: a. *Gewächshaus*, b. *Gartenhäuschen*, c. *Blätter von Bäumen*
- Uzupełnij zdanie odpowiednim rzeczownikiem: *Wissen*, *Bewusstsein* lub *Gewissen*  
*Man konnte ihm sein schlechtes ..... ansehen.*

Dopasowanie właściwego znaczenia można ćwiczyć poprzez wybór właściwego synonimu lub antonimu:

- Zastąp rzeczownik *Idee* odpowiednim synonimem:  
*Hast du vielleicht (eine Idee) ....., wann sie zurückkommt?*
- Wstaw odpowiedni antonim:  
*Sie träumt von der wahren Freundschaft. Sie scheut.....*

Istotną rolę odgrywają w słowniku także obrazki<sup>23</sup>, które z jednej strony mogą być pomocne przy ilustrowaniu znaczenia („Spójrz na obrazek. Co oznacza

<sup>23</sup> Chociaż „myślenie konkreto-wyobrażeniowe [...] stanowi [...] cenne uzupełnienie, czasem wręcz alternatywę dla myślenia opartego na logicznym wywodzeniu sądów o rzeczywistości” (por. A. Kwaśnicka-Janowicz, *Problemy związane z wprowadzeniem ilustracji do haseł słownikowych*, „Nowe Studia Leksykograficzne 2” 2008, s. 164), ilustracje nie są powszechnie stosowane w pedagogicznych słownikach jednojęzycznych jako ekwiwalent eksplicytnego znaczenia ani jako uzupełnienie definicji znaczeniowej.

czasownik: *schaukeln*? Jaka jest różnica pomiędzy wyrazami: *Schaufel* i *Spaten*?”), z drugiej natomiast mogą wskazywać m.in. na różnorakie relacje pomiędzy wyrazami:

- relacje hiperonimiczno-hiponimiczne (*Sternzeichen*, *Obst*, *Schlaginstrumente*)
- relacje polisemiczne i homonimiczne (*Stück*, *Geschirr*)
- relacje metonimiczne (*Flugzeug*, *Fahrrad*)

W ramach zajęć warto również przeświadczyć nieco czasu na zapoznanie studenta ze sposobem hasłowania zwrotów frazeologicznych oraz przysłów. Zazwyczaj znaleźć je można w haśle pierwszego rzeczownika, lecz jednak nie zawsze jest to regułą.

## Podsumowanie

Budowanie złożonej świadomości leksykograficznej nie jest zadaniem łatwym i wymaga wielu zaplanowanych i ukierunkowanych działań. Wykorzystywanie słowników na zajęciach pozwoli studentowi osiąść odpowiednią wiedzę na temat różnego typu słowników oraz na temat rodzaju informacji w nich zawartych. Wiedza ta powinna być poparta aktywnym treningiem praktycznym, dopiero wówczas student będzie potrafił w pełni efektywnie, samodzielnie korzystać ze słowników. Konieczne jest także uwrażliwienie studentów na pewne niedoskonałości słowników dwujęzycznych w zakresie definiowania jednostek leksykalnych oraz wskazanie zalet pedagogicznych słowników jednojęzycznych, które aktywnie wspierają rozwój myślenia w języku obcym.

Mimo powszechnej dostępności słowników digitalnych nie można mówić o zmierzchu tradycyjnej formy słownika. Opracowania leksykograficzne w formie drukowanej i elektronicznej nie wykluczają się, lecz raczej dopełniają się nawzajem. Wykorzystywane towarzysząco, doskonale służą świadomym użytkownikom.

## Bibliografia

- Atkins S., Varantola K., *Language learners Using dictionaries: The final report on the EURALEX/AILA research project on dictionary use*, [w:] *Using dictionaries*, red. S. Atkins, Tübingen 1998.
- Bielińska M., *O kulturze słownikowej*, „Poradnik Językowy” 2008, nr 1.
- Kaczmarek H., *Pedagogiczne słowniki języka niemieckiego w świetle oczekiwań użytkowników*, [w:] *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*, red. J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana, Lublin 2010.
- Kwaśnicka-Janowicz A., *Problemy związane z wprowadzeniem ilustracji do haśle słownikowych*, „Nowe Studia Leksykograficzne 2”, Kraków 2008.

- Lisiecka-Czop M., *Korzystanie ze słowników elektronicznych jako strategia rozwiązywania problemów językowych – o świadomości leksykograficznej studentów germanistyki*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, nr 15.
- Rothenhöfer, A., *Struktur und Funktion im einsprachigen Lernerwörterbuch. Das „de Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache” und „Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache” im Vergleich*, Hildesheim 2004.
- Stańczak, M., *Filologia klasyczna – nauka czy sztuka*, [w:] *Perspektywy współpracy filologii klasycznej z innymi naukami humanistycznymi. Współczesne metody badania kultury antycznej*, red. J. Kwapisz, K. Rzepkowski, W. Sygowska-Pietrzyk, Warszawa 2007.
- Swanepoel, P., *Dictionary typologies: A pragmatic approach*, [w:] *A Practical Guide to Lexicography*, red. P. van Sterkenburg, Amsterdam 2003.
- Töpel, A., *Der Definitionswortschatz im einsprachigen Lernerwörterbuch des Deutschen. Anspruch und Wirklichkeit*, Tübingen 2011.
- Whyatt B., *Psycholingwistyczne badanie użycia słowników w procesie tłumaczenia*, „Neofilolog” 2006, nr 28.
- Zöfgen E., *Lernerwörterbuch in Theorie und Praxis. Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen*, Tübingen 1994.
- Żmigrodzki P., *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*, wydanie drugie uzupełnione, Katowice 2005.
- Żmigrodzki P., Nowak T., Ułitzka E., *O świadomości leksykograficznej kandydatów na polonistów (na podstawie badań ankietowych)*, „Poradnik Językowy” 2005, nr 5.

## **Traditional printed dictionaries in language teaching at the university level**

### **Summary**

The article focuses on the possibility of using traditional printed dictionaries in foreign language teaching at the university level. The aim of the article is, on the one hand, to present the academic reality in the context of the active use of dictionaries in a foreign language classroom; on the other hand, to prove that this type of dictionaries has the right to exist at universities. The rest of the article is devoted to the presentation of different types of activities involving traditional dictionaries during German language classes. These activities can be used at different levels of language education at universities.

**Keywords:** monolingual dictionary; bilingual dictionary; learner's dictionary; printed dictionary; the use of a dictionary at the university level.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.28>

Joanna OLECHNO-WASILUK

## Teksty kulturoznawcze w słownikach lingwokulturologicznych (na przykładzie języka rosyjskiego)

**Słowa kluczowe:** tekst, kultura, tekst kulturoznawczy, leksykografia, lingwokulturologia, słowniki lingwokulturologiczne, artykuł hasłowy.

Rosyjski teoretyk, semiotyk kultury Jurij Łotman za tekst uznawał całą, szeroko rozumianą, kulturę (w tym film, taniec, modę itd.). *Słownik terminów literackich* podaje następującą definicję terminu tekst kultury: „każdy wewnętrznie zorganizowany według określonych reguł, znaczący wytwór kultury, np. dzieło plastyczne, strój, zachowanie realizujące pewien społecznie utrwalony wzorzec”<sup>1</sup>. Strukturaliści przekonywali, że w sensie kulturowym, tekst nie musi być zbudowany ze znaków językowych.

Tekst jest też jedną z podstawowych kategorii lingwokulturologii (nauki powstałej na styku lingwistyki i kulturologii). Lingwokulturologiczną triadę tworzą „człowiek”, „język” i „kultura”, a wspomniany J. Łotman nierozdzielnie łączył ją z tekstem. Uczony podkreślał, że „każdy tekst zachowuje w sobie pamięć o uczestnikach komunikacji”<sup>2</sup> i dlatego tekst kultury może wprowadzić nas w kulturę określonego narodu. Według Łotmana „tekst jest punktem wyjścia do zrozumienia kultury”<sup>3</sup>, a przez to oddzielnego, pojedynczego człowieka i całego narodu. Badacz podkreślał, że kultura jest złożona z tekstów<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2000, s. 529.

<sup>2</sup> Ю.М. Лотман, *Тезисы к семиотическому изучению культур (в применении к славянским языкам)* (соавторы: В.В. Иванов, А.М. Пятигорский, В.Н. Топоров, Б.А. Успенский), [w:] Ю.М. Лотман, *Семиосфера*, Санкт-Петербург 2010, s. 517.

<sup>3</sup> Tamże, s. 517.

<sup>4</sup> Zob. Ю.М. Лотман, *Семиотика культуры и понятие текста*, [w:] *Русская словесность*, ред. В. П. Нерознак, Москва 1997.

Wśród wielu interpretacji tekstu szczególne miejsce zajmuje interpretacja kulturologiczna Michaiła Bachtina, Dmitrija Lichaczowa, Władimira Toporowa i Jurija Łotmana. Tekst rozumiany jest przez nich jako zbiór kulturowych, estetycznych i etniczno-kulturowych stereotypowych zachowań o wartości kulturowej<sup>5</sup>. Kulturologiczna analiza tekstu proponuje jego rozpatrywanie w kontekście całej przestrzeni kulturowej, gdyż tekst jest rozumiany jako jej nieodłączna część<sup>6</sup>. „Każdy tekst jest zanurzony w kulturową przestrzeń<sup>7</sup> danej epoki, w kulturologiczny tezaurus adresata [...]. Tekst ma w sobie znamiona kultury określonego kraju – z jego tradycjami, zasadami i mentalnością [...]"<sup>8</sup>.

Tekst jest też źródłem informacji. Uczni dowodzą, że tekst i kultura funkcjonują w jednej przestrzeni informacyjnej. A informacja, jak wiadomo, jest główną siłą napędową rozwoju współczesnego świata. Jurij Roźdiestwienski – rosyjski lingwista, filolog – łączył kulturę (rozumianą jako sposób działalności człowieka) z tekstem jako uniwersalną formą komunikacji, której celem jest nie tylko gromadzenie informacji, ale też przekazywanie jej następnym pokoleniom<sup>9</sup>. Tekst pełni więc rolę nie tylko informacyjną, ale też komunikacyjną.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy zaznaczyć, że zarówno tekst, jak i kultura pełnią funkcję informacyjną oraz komunikacyjną. Uczni dodają jeszcze jego funkcję socjalną, gdyż tekst i kultura związane są z określonym czasem, epoką, życiem ludzi w danym okresie. Dzięki temu czytelnik może poznać odległą epokę, normy funkcjonujące w danej grupie społecznej i w danym czasie.

W artykule niniejszym uwaga zostanie zwrócona na tekst, który można zastosować w nauczaniu języka obcego – tekst kulturowy. Literatura przedmiotu podaje następującą jego definicję: „tekst, który odzwierciedla historyczno-kulturowe wartości narodu, jego duchowość; tekst opisujący obiekty kultury,

<sup>5</sup> В.С. Хитеева, *Явление культуры – текст (организм, явленный в письме)*, [w:] *Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы*, on-line: [http://www.sociosphera.com/publication/conference/2014/264/yavlenie\\_kultury\\_tekst\\_organizm\\_yavlennyj\\_v\\_pisme/](http://www.sociosphera.com/publication/conference/2014/264/yavlenie_kultury_tekst_organizm_yavlennyj_v_pisme/) [dostęp: 15.03.2016].

<sup>6</sup> Х.Н. Вудолей, *Изучение текста в контексте культуры*, [www.kgau.ru/.../konferenc/konferenc/2012/g18.doc](http://www.kgau.ru/.../konferenc/konferenc/2012/g18.doc) [dostęp: 15.03.2016].

<sup>7</sup> „Narodowa kulturowa przestrzeń to istnienie kultury w świadomości jej nosicieli [...]. Jądrzem narodowej przestrzeni kulturowej jest baza kognitywna, rozumiana jako całokształt wiedzy i wyobrażeń nacechowanych narodowo i determinowanych kulturowo, których znajomość jest obowiązkowa dla wszystkich przedstawicieli określonej społeczności [...]. Baza kognitywna stanowi minimum kompetencji kulturowej, które to musimy opanować na pierwszym etapie wzrastania w narodową wspólnotę. Dotyczy to też osób uczących się języka obcego”, J. Szadura, *Rosyjska przestrzeń kulturowa*, „Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury”, t. 19, Lublin 2007, s. 269–272.

<sup>8</sup> Н.С. Болотнова, *Текст как явление культуры и его лингвокультурологические коды*, [w:] *Русская речевая культура и текст: материалы Международной научной конференции*, под ред. Н.С. Болонтовой, Томск 2010, s. 65.

<sup>9</sup> Л.А. Ходякова, *Методика интерпретации текста как феномена культуры*, „Ярославский педагогический вестник” 2011, №2, т. 2, s. 76.

artefakty, językowe fenomeny, tradycje narodu, rytuały religijne, obrzędy, święta, historycznie ważne wydarzenia i osoby oraz zjawiska przyrody”<sup>10</sup>. Tekst kulturowy gromadzi więc wszystkie te wartości, które są wynikiem wiedzy i doświadczenia człowieka. Definicja ta potwierdza też fakt, że tekst jest najważniejszym źródłem wiedzy człowieka o człowieku<sup>11</sup>. Wartość takich tekstów na zajęciach z języka obcego jest nieoceniona. Przy ich pomocy możemy kształtować u uczącego się m.in. kompetencję interkulturową, która w ostatnich latach pozostaje jedną z kluczowych w glottodydaktyce. Autorzy podręczników do nauki języków obcych coraz częściej umieszczają w nich informacje realio- i kulturoznawcze. Ciągłe jednak pozostaje pytanie, które z elementów kultury powinny znaleźć się w materiałach dydaktycznych i jak wprowadzać dany obiekt kultury.

Współczesny nauczyciel staje przed dylematem doboru tekstu i pytaniem, który tekst (literacki czy oryginalny) lepiej wspomogę proces dydaktyczny. Naprzeciw wymaganiom nauczycieli oraz uczniów wychodzi leksykografia kulturowa i słowniki lingwokulturologiczne, opisujące język poprzez kulturę i kulturę poprzez język.

Badanie problemu „język i kultura” rozpoczęło lingworealioznawstwo, związane z nauczaniem języka obcego. J. Wierieszczagin i W. Kostomarov – rosyjscy badacze lingworealioznawstwa – podkreślają, że przyswajając język, człowiek jednocześnie przenika w drugą kulturę, przyswaja jej bogactwo, utrwalone właśnie w tym języku<sup>12</sup>. Lingworealioznawstwo określa się więc jako metodykę zapoznawania obcokrajowców, za pośrednictwem języka i w procesie nauczania, z rzeczywistością danego kraju, jego kulturą. Z przytoczonej definicji wyłaniają się dwa cele lingworealioznawstwa: lingwistyczny – nauczyć języka jako środka komunikacji językowej, i poznawczy – zapoznać z szeroko rozumianą kulturą. Jak słusznie zauważa B.W. Tarjev, tradycyjne lingworealioznawstwo było jedynie „jedną ze składowych metodyki nauczania języka obcego”, dziś stało już „wiodącą składową w procesie nauczania języka obcego i sposobem realizacji dominującej w dydaktyce języków obcych idei dialogu kultur”<sup>13</sup>. Nie można nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że „nowa epoka interpretuje tekst z różnych perspektyw, wprowadza własne regulacje z uwzględnieniem istniejącej przestrzeni kulturowej”<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Tamże, s. 76.

<sup>11</sup> В.В. Катермина, *Роль человека в языке и культуре*, [w:] *Перевод и сопоставительная лингвистика*, №10, <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-cheloveka-v-yazyke-i-kulture> [dostęp: 15.03.2016].

<sup>12</sup> Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского как иностранного*, Москва 1990, s. 4.

<sup>13</sup> Б.В. Тарев, *Лингвокультурологический словарь как отражение диалога культур*, „Функциональная лингвистика” 2013, №5, s. 393.

<sup>14</sup> Л.А. Ходякова, *Методика интерпретации текста как феномена культуры*, „Ярославский педагогический вестник” 2011, №2, t. 2, s. 76–81.

Jak zatem wykorzystać tekst słownika w procesie dydaktycznym? Przede wszystkim należy podkreślić, że słownik jest „osobnym gatunkiem mowy”<sup>15</sup>. Wojciech Chlebda uzupełnia to określenie:

słownik można postrzegać jako tekst – pośród innych tekstów funkcjonujących w społecznej przestrzeni komunikacyjnej: ma swego nadawcę i odbiorcę, ma swe przesłanie i rzeczywistość, do której się odnosi. A nawet dwie rzeczywistości: rzeczywistość języka, którą po swojemu interpretuje, i – pośrednio – rzeczywistość świata, której interpretacją jest język. Tworzenie słownika jest tworzeniem narracji o dwóch rzeczywistościach<sup>16</sup>.

Rosyjski językoznawca profesor W.W. Worobjow zaproponował wykorzystanie w opracowaniach leksykograficznych komentarza lingwokulturolologicznego. Uczony podkreśla, że tylko systemowy opis lingwokulturowemu (tak Worobjow określa znak językowy „obciążony” konotacjami kulturowymi) daje nam pełny obraz jego funkcjonowania w kulturze. Opis ten obejmuje cztery aspekty: semantykę (znaczenie słownikowe), sygmatykę (encyklopedyczną, lingwokulturolologiczną definicję, opis referentu), syntaktykę (miejsce i funkcjonowanie jednostki w języku) i pragmatykę (oddziaływanie jednostki na człowieka)<sup>17</sup>.

Twórca lubelskiej szkoły etnolingwistyki Jerzy Bartmiński zaznacza, że językowo-kulturowy portret przedmiotu hasłowego w słowniku powinien być zbudowany tak, by pokazać, jak ten przedmiot jest widziany przez typowego reprezentanta danej kultury. Według niego definicja powinna uwzględniać zestaw wszystkich cech relatywnych obiektu dla funkcjonowania przedmiotu i jego nazwy w kulturze i języku, zmierzając do zbudowania językowego portretu przedmiotu<sup>18</sup>.

Uwzględniając definicję tekstu kulturowego oraz sposób opisu kultury w słownikach lingwokulturolologicznych, można uznać, że słowniki te mogą stać się „kulturowym minimum studenta”, a zawarte w nich artykuły są tekstami kulturoznawczymi.

Jednym ze słowników lingwokulturolologicznych jest praca *Rosyjska przestrzeń kulturowa* (RPK). Autorów słownika zainteresowały przede wszystkim precedensowe fenomeny werbalne, np. *Anna Karenina*, *Eugeniusz Oniegin*; precedensowe nazwy, np. *Baba-Jaga*, *Kościół Nieśmiertelny*, czy precedensowe teksty (a wśród nich teksty piosenek, reklamy, anegdoty); precedensowe powiedzenia: cytaty z różnego typu tekstów, przysłowia. Autorzy korzystali z różnych źródeł: z literatury popularnej, filmów, Internetu, telewizji, ze słowników ogólnych, frazeologicznych, kulturowych, ale także z przeprowadzonych badań ankietowych. To wszystko daje omawianym faktom szerokie tło kulturowe. Słownik RPK jest zbiorem typowych dla kultury rosyjskiej zjawisk, ale przede

<sup>15</sup> W. Miodunka, *Podstawy leksykologii i leksykografii*, Warszawa 1989, s. 215.

<sup>16</sup> W. Chlebda, *W poszukiwaniu językowo-kulturowego obrazu świata Słowian*, [w:] *Etnolingwistyka a leksykografia*, red. W. Chlebda, Opole 2010, s. 14.

<sup>17</sup> В.В. Воробьев, *Лингвокультуроология*, Москва 2006, s. 39–41.

<sup>18</sup> Zob. J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2000.

wszystkim jest bardzo atrakcyjną pomocą dydaktyczną na zajęciach z języka rosyjskiego jako obcego. W artykułach słownikowych znajdziemy nie tylko krótką informację odnoszącą się do wiedzy ogólnej o precedensowej sytuacji, tekście czy nazwie, ale i stereotypowe wyobrażenie funkcjonujące w rosyjskiej kulturze, kulturowe nawiązania (ekranizacje, inscenizacje), jak również konteksty użycia. Wszystko to upoważnia nas do nazwania artykułów tam występujących tekstami kulturowymi – definicje odzwierciedlają historyczno-kulturowe wartości Rosjan, ich duchowość; artykuły te opisują obiekty kultury, artefakty, językowe fenomeny, tradycje narodu, rytuały religijne, obrzędy, święta, historycznie ważne wydarzenia i osoby oraz zjawiska przyrody.

Przytoczymy przykład jednego z artykułów hasłowych w omawianym słowniku. W grupie imion precedensowych znajduje się między innymi hasło *Kościej Nieśmiertelny* – bohater folkloru rosyjskiego. Wybór tego hasła związany jest z tym, że Kościej funkcjonuje w świadomości Rosjan jako jeden z najbardziej jaskrawych przykładów bohatera negatywnego. Przekonać się o tym można np. na podstawie wierszyków, piosenek i zagadek, przekazywanych z pokolenia na pokolenie, gdzie głównym bohaterem jest Kościej – bogaty, wszechmocny, zły i niebojący się śmierci:

Я – богатый, всемогущий,  
Очень стройный, страшно злощий,  
Но я смерти не боюсь,  
Угадайте, как зовусь?

Kościej to również ten, który mieszka w strasznym miejscu i kradnie cudze żony:

Много серебра и злата  
В сундуках своих он прятал.  
В мрачном он дворце живёт  
И чужих невест крадёт.

W świadomości Rosjan Kościej jest nieśmiertelny, a jego śmierć schowana jest na końcu igły, która schowana jest w jajku, jajko w kacze, a kaczka w zającu, itd.

Это сказка, а не шутка,  
Что была такая утка,  
В ней яйцо, игла в яйце,  
Гибель на ее конце.  
И без этих вещей  
Жить не мог старик ...

Asocjacje Rosjan związane z Kościejem to między innymi: kości, szkielet, jajko<sup>19</sup>. Osoba ucząca się języka rosyjskiego, która wcześniej nie spotkała się z postacią Kościeja Nieśmiertelnego, miałaby problem ze zrozumieniem przytoczonych wyżej utworów. Słownik lingwokulturologiczny gromadzi wszystkie te

<sup>19</sup> А.К.Елина, «Добрые» и «злые» персонажи русских народных сказок: соотношение признаков, <http://www.gramota.net/materials/2/2013/4-2/18.html> [dostęp: 20.03.2016].

dane na temat Kościeja, które funkcjonują w świadomości Rosjan. W słowniku *Rosyjska przestrzeń kulturowa* autorzy za istotne uznali następujące informacje o nim:

Кашей <Кошей> [Бессмертный] (dalej K.) to:

1. Jeden z najbardziej znanych słowiańskich obrazów mitologicznych; K. to bohater wielu rosyjskich bajek [...]. Zły czarodziej obdarzony ogromną władzą i bogactwem. W większości bajek K. porywa niewiastę (żonę) bohatera i ginie z jego ręki. K. mieszka za siedmioma górami, za siedmioma lasami; jest nieśmiertelny, ale można go pokonać, jeśli odnajdzie się jego śmierć, ukrywającą się na końcu igły, igła ta schowana jest w jajku, jajko – w kaczcze, kaczką – w zającu, zając – w skrzyni, wiszącej na ogromnym dębie.
2. Kościej występuje jako obraz stereotypowy: odrażający, zły starzec, bardzo chudy i wysoki, bajecznie bogaty, skąpy, posiada wielką czarodziejską moc.
3. Obraz Kościeja może być wykorzystywany do charakterystyki człowieka. Współcześni Rosjanie mogą nazywać Kościejem Nieśmiertelnym albo odwoływać się do obrazu K. dla charakterystyki:
  - bardzo chudego człowieka (rzadziej – zwierzęcia)
  - człowieka niedosiętego, pozostającego przy życiu nawet wtedy, gdy śmierć wydaje się nieunikniona.

We współczesnym języku rosyjskim jest wyrażenie związane z Kościejem – Kościejowa śmierć (Кашеева <Кошеева> смерть) – coś bardzo dobrze schowanego, ukrytego przed osobami postronnymi [tłum. J. O-W.].

W hasle słownikowym *Kościej* zamieszczono charakterystykę bohatera, jego wygląd zewnętrzny oraz cechy szczególne: odrażający, zły starzec, bardzo chudy i wysoki, bajecznie bogaty, skąpy, posiada wielką czarodziejską moc. Jest więc to idealny materiał do pracy przy tematach dotyczących wyglądu zewnętrznego czy cech charakteru.

Rozpoczynając pracę ze słownikami lingwokulturologicznymi na zajęciach praktycznych, dobrym zabiegiem okazuje się wręczenie studentom kart pracy z oddzielnym artykułem hasłowym. Dopiero po wykonanych ćwiczeniach studenci dowiadują się, że był to artykuł słownikowy i tym samym przekonują się, że słownik można czytać jak każdy inny tekst. Ćwiczenia na wspomnianej karcie pracy zależą od inwencji twórczej nauczyciela i z pewnością wymagają jego zaangażowania. Mogą to być pytania prawda/fałsz, sprawdzające zrozumienie tekstu, luki (dokańczanie przysłów czy powiedzeń, które autorzy słownika często przytaczają w definicji leksykograficznej) itp.

Reasumując, artykuł hasłowy jest tekstem kulturoznawczym, mającym swojego nadawcę i odbiorcę. Jest zwartym komunikatem i pełni funkcję informacyjną, komunikacyjną oraz pragmatyczną. Jednostki językowe opisywane w słowniku sprzyjają wprowadzeniu uczących się w kulturową przestrzeń Rosjan, pomagają zrozumieć wartość semantyczną obiektu kultury omawianego na zajęciach. Uczący się poznają etymologię obiektu, symbolikę, metaforyczność oraz jego wartość dla narodu rosyjskiego.

Słowniki lingwokulturologiczne opisują jednostki językowe na szerokim tle kulturowym, zgodnie z zasadą, że „słowo bez swego tła kulturowego nie jest

efektywnym narzędziem komunikacji”<sup>20</sup>. Definicje hasłowe zawierają asocjacje i wyniki ankiet przeprowadzonych wśród różnych grup ludzkich. Wszystko to przybliży czytelnika do językowego obrazu świata Rosjan.

W XXI wieku centralne miejsce w nauczaniu języków obcych powinno zajmować rozwijanie gotowości i chęci uczestnictwa w komunikacji międzykulturowej<sup>21</sup>. Niejednokrotnie – w rozmowach przedstawicieli różnych nacji władających tym samym językiem – dochodzi do nieporozumień, które są rezultatem przynależności jej uczestników do różnych kultur i co za tym idzie – ich różnej wiedzy o świecie. Taką sytuację nazywamy konfliktem kultur<sup>22</sup>. Dziś, w dobie migracji międzynarodowych, globalizacji i wielokulturowości zanurzenie się w kulturę narodu, język, który przyswajamy, jest wręcz niezbędne, by uniknąć nieporozumień oraz szoku kulturowego.

Teksty kulturowe mają rozszerzać horyzonty uczących się, wzbogacać ich język, zaznajamiać ze słowami o znaczeniu kulturowym. Teksty te wpływają na świadomość uczących się, a ci mają szansę poznać, jak dane słowo czy obiekt funkcjonuje w świadomości rodzimych użytkowników języka. Komunikacja XXI wieku to „nowoczesna komunikacja” i wymaga od uczestników ogromnej wiedzy historyczno-kulturowej, umiejętności ubierania tej wiedzy w słowa i odczytywania jej ze słów rodzimych użytkowników języka<sup>23</sup>.

Artykuły hasłowe w słownikach lingwokulturologicznych zawierają ważne kulturowo informacje: opisują obiekty kultury, ważne historycznie i kulturowo postaci, tradycje i obrzędy danego narodu, bardzo często są też zbiorem jego wartości, co przybliży uczącego się do poznania mentalności.

Informacja zawarta w artykułach hasłowych badanych słowników pomaga w prawidłowym posługiwaniu się językiem obcym, tj. zgodnie z obowiązującym sposobem interpretowania świata, funkcjonującym u typowego reprezentanta danej kultury. Zrozumienie mentalności danej społeczności umożliwia uczącemu się swobodniejsze poruszanie się w jej przestrzeni kulturowej.

## Bibliografia

- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.  
Chlebda W., *W poszukiwaniu językowo-kulturowego obrazu świata Słowian*, [w:] *Etnolingwistyka a leksykografia*, red. W. Chlebda, Opole 2010.

<sup>20</sup> Tamże, s. 40.

<sup>21</sup> M. Karolczuk, *O nauczaniu drugiego języka obcego (analiza programów nauczania języka angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego)*, „Studia Wschodniosłowiańskie”, t. 10, Białystok 2010, s. 274.

<sup>22</sup> Zob. С.Г. Тер-Минасова, *Язык и межкультурная коммуникация*, Москва 2008.

<sup>23</sup> В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова, *Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века*, Санкт-Петербург 2001, s. 17.

- Karolczuk M., *O nauczaniu drugiego języka obcego (analiza programów nauczania języka angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego)*, „Studia Wschodniosłowiańskie”, t. 10, Białystok 2010.
- Miodunka W., *Podstawy leksykologii i leksykografii*, Warszawa 1989.
- Szadura J., *Rosyjska przestrzeń kulturowa*, „Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury” t. 19, Lublin 2007.
- Wierzbička A., *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999.
- Болотнова Н.С., *Текст как явление культуры и его лингвокультурологические коды*, [w:] *Русская речевая культура и текст: материалы Международной научной конференции*, под ред. проф. Н.С. Болонтовой, Томск 2010.
- Воробьев В.В., *Лингвокультурология*, Москва 2006.
- Елина А.К., «Добрые» и «злые» персонажи русских народных сказок: соотношение признаков, <http://www.gramota.net/materials/2/2013/4-2/18.html>
- Катермина В.В., *Роль человека в языке и культуре*, [w:] *Перевод и сопоставительная лингвистика*, 2014№10, <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-cheloveka-v-yazyke-i-kulture>
- Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д., *Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века*, Санкт-Петербург 2001.
- Лотман Ю.М., *Тезисы к семиотическому изучению культур (в применении к славянским языкам) (соавторы: В.В. Иванов, А.М. Пятигорский, В.Н. Топоров, Б.А. Успенский)*, [w:] Лотман Ю.М., *Семиосфера*, Санкт-Петербург 2010.
- Лотман Ю.М., *Семиотика культуры и понятие текста*, [w:] *Русская словесность*, под ред. В. П. Нерознака, Москва 1997.
- Тер-Минасова С.Г., *Язык и межкультурная коммуникация*, Москва 2008.
- Хитеева В.С., *Явление культуры – текст (организм, явленный в письме)*, [w:] *Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы*, on-line: [http://www.sociosphera.com/publication/conference/2014/264/yavlenie\\_kultury\\_tekst\\_organizm\\_yavlennuj\\_v\\_pisme/](http://www.sociosphera.com/publication/conference/2014/264/yavlenie_kultury_tekst_organizm_yavlennuj_v_pisme/)
- Ходякова Л.А., *Методика интерпретации текста как феномена культуры*, „Ярославский педагогический вестник” 2011, №2, т. 2, s. 76–81.
- Худолей Н.В., *Изучение текста в контексте культуры*, [www.kgau.ru/.../konferenc/konferenc/2012/g18.doc](http://www.kgau.ru/.../konferenc/konferenc/2012/g18.doc)

## Słowniki

- Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2000.
- Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий*, ред В.Н. Телия, Москва 2006.



*Большой лингвострановедческий словарь*, ред. Ю.Е. Прохоров, Москва 2007.

*Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. Вып. 1: (Зооморфные образы)*, ред. И.С. Брилева, Н.П. Вольская, Гудков Д.Б., И.В. Захаренко, В.В. Красных, Москва 2004,

*Словарь русской культуры*, ред. Ю.С. Степанова, Москва 1997.

*Русское слово – русский мир: Лингвокультурологический словарь-минимум*, под. ред. проф. Л.Г. Саяховой, Уфа 2010.

## **Culture studies texts in linguocultural dictionaries (a case study of the Russian language)**

### **Summary**

The article presents a new type of lexicographic publications, that is linguocultural dictionaries, with focus on their application in the teaching process. Entries in linguocultural dictionaries contain information which is important from the perspective of the presented culture as it describes artefacts of culture, figures important in history and culture, traditions and customs of the given nation. Such entries very often reflect the values common to the nation whose language students are learning, bringing them closer to its mentality. Information found in the entries of the dictionaries analysed in the article helps students to use the foreign language properly, that is in line with the way a typical representative of its culture interprets the world. Understanding the mentality of a given community makes it possible for the learner to move in its cultural space more confidently.

**Keywords:** text, culture, culture studies text, lexicography, linguocultural studies, linguocultural dictionaries, entry.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.29>

Joanna ORZECZOWSKA

## O roli słownika asocjacyjnego w rozwijaniu kompetencji interkulturowej

**Słowa kluczowe:** normy asocjacyjne, obraz świadomości językowej, słownik asocjacyjny, nauczanie języków obcych.

W epoce globalizacji i ożywionych kontaktów międzynarodowych wzrosło znaczenie znajomości języków obcych. Jednak częstotliwość i powszechność komunikacji międzykulturowej wykazała, że nawet doskonała znajomość języka obcego nie chroni przed szokiem kulturowym i konfliktem kultur, czyli brakiem zrozumienia, mimo faktu prowadzenia płynnej rozmowy i pozornego porozumienia rozmówców. Dlatego w nowoczesnym nauczaniu języka obcego postuluje się nie tylko przyswojenie systemu języka, ale również świadomości językowej, kultury i etykiety, czyli kompetencji interkulturowej<sup>1</sup>.

Działalność komunikacyjna człowieka, funkcjonująca na styku trzech wymienionych fundamentalnych systemów – języka, świadomości i kultury – znalazła się w sferze zainteresowań badaczy reprezentujących wiele dyscyplin naukowych. Teoretycznie problemy komunikacji międzykulturowej rozpatrywano w ramach lingworealizacji, lingwistyki kulturowej i psycholingwistyki.

Na przełomie XX i XXI wieku przed nauczycielami języków obcych postawiono nowe zadania – kształtowanie kompetencji lingwistycznych i interkulturowych z jednoczesnym wniknięciem w świadomość językową i zrozumienie językowego obrazu świata. Wciąż jednak brakowało praktycznych wskazówek, w jaki sposób dotrzeć do językowej świadomości użytkowników innych języków, jak „namalować” nowy językowy obraz świata, czyli jak kształtować kompetencje interkulturowe.

<sup>1</sup> М.Л. Ковшова, *Словарь лингвокультурологических терминов: идея, принципы, схема, опытный образец*, [w:] *Язык, сознание, коммуникация: Сборник статей*, ред. М.Л. Ковшова, В.В. Красных, А.И. Изотов, И.В. Зыкова, Москва 2013, s. 48.

O konieczności włączania elementów kultury do procesu nauczania języka obcego mówiono od dawna. W rosyjskiej glottodydaktyce po raz pierwszy problem ten został podniesiony przez Kostomarowa i Wiereszczagina na początku lat 70.<sup>2</sup> Badacze wprowadzili do metodyki nauczania języków obcych nowy termin – lingworealioznawstwo (лингвострановедение), który pojawił się w tytule ich fundamentalnej pracy<sup>3</sup> i odtąd zaczął być stosowany powszechnie.

Lingworealioznawstwo rozumiane jest jako dziedzina metodyki związana z badaniem sposobów zapoznania uczących się języka obcego z rzeczywistością kraju nauczanego języka, w procesie nauczania tego języka i za pośrednictwem tego języka<sup>4</sup>. W nurcie lingworealioznawstwa powstały podręczniki do nauki języka rosyjskiego z elementami realioznawstwa<sup>5</sup> oraz słowniki lingworealioznawcze<sup>6</sup>.

Problemami powstawania niepożądanych zjawisk w procesie komunikacji międzykulturowej i sposobami ich uniknięcia na przełomie wieków zaczęła się zajmować nowa interdyscyplinarna nauka – lingwistyka kulturowa. Głównym obiektem badań w lingwistyce kulturowej jest znak językowy, pełniący specyficzną, kulturową, semiotyczną funkcję – znak skrywający w swojej semantyce sensy kulturowe, przekazujący je w akcie mowy i osiągający tym samym znaczenia etalonu, symbolu, stereotypu lub konceptu. Znak ten jest nośnikiem kultury i uczestniczy w określaniu conceptosfery kultury<sup>7</sup>.

Osiągnięcia lingwistyki kulturowej zaczęto praktycznie wykorzystywać w latach 90. w nauczaniu języka rosyjskiego jako obcego na Uniwersytecie Przyjaźni Narodów w Moskwie. Ukształtował się nowy jakościowo etap nakierowany na rozwijanie kompetencji interkulturowych.

Podstawą stało się założenie, że język i kultura są nierozdzielnie ze sobą związane, dlatego nauczyciele języka obcego powinni obowiązkowo włączać

<sup>2</sup> Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, *Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам*, Москва 1971.

<sup>3</sup> Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*, Москва 1973.

<sup>4</sup> А.Н. Щукин, *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва 2003, s. 33.

<sup>5</sup> Na przykład: *Россия: страна и люди. Лингвострановедение: Учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный*, Москва 2006.

<sup>6</sup> Na przykład: А.Р. Рум, *Лингвострановедческий словарь. Великобритания*, Москва 1980; Т.Н. Чернявская, *Художественная культура СССР: Лингвострановедческий словарь*, Москва 1984; А.А. Акишина, Х. Кано, Т.Е. Акишина, *Жесты и мимика в русской речи: Лингвострановедческий словарь*, Москва 1991; Л.И. Харченко, *По одежке встречают... Секреты русского костюма: Лингвострановедческий словарь*, Санкт-Петербург 1994; Ю.Е. Прохоров, В.И. Борисенко, Г.О. Ликай, *История и культура России. Лингвострановедческий словарь-справочник*, Пекин 1996, i wiele innych.

<sup>7</sup> В.Н. Телия, *Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры*, [w:] *Фразеология в контексте культуры*, Москва 1999, s. 13–24.

elementy realioznawstwa oraz wiedzę o kulturze narodu na zajęciach języka obcego. Ale jakie elementy kultury wprowadzać i w jakim zakresie?

Wydaje się, że powinno się dążyć do ukształtowania takiej wiedzy o kulturze, którą posiadają rówieśnicy z kraju nauczanego języka. Ale skąd czerpać informacje o ich wiedzy? Jaka jest to wiedza? Odpowiedzi na to pytanie udziela słowniki asocjacyjne<sup>8</sup>.

W roku 2002 został opublikowany *Rosyjski słownik asocjacyjny* (*Русский ассоциативный словарь*). W przedmowie autorzy opisali procedurę jego powstania. W słowniku zarejestrowano rezultaty masowego eksperymentu, podczas którego poproszono o zapisanie skojarzenia z podanymi w ankietach słowami-bodźcami. W ankietowaniu wzięło udział 11 tysięcy studentów pierwszych, drugich i trzecich roczników różnych kierunków studiów szkół wyższych w Rosji. Otrzymane odpowiedzi umieszczono w hasłach słownikowych w dwóch tomach: 1. *Od bodźca do reakcji*, 2. *Od reakcji do bodźca*. Artykuł hasłowy w tomie pierwszym zawiera hasło słownikowe, które było bodźcem, oraz reakcje-skojarzenia – w kolejności od najczęstszych do najrzadszych (pojedynczych reakcji). W tomie drugim hasłem słownikowym jest reakcja, natomiast w artykule hasłowym wymienione są bodźce, które tę reakcję wywołały<sup>9</sup>.

Słownik tego typu powstał po raz pierwszy w rosyjskiej leksykografii. Jego unikatowość polega na tym, że – jak podkreślają jego autorzy – pozwala przeniknąć w społeczną i historyczną pamięć użytkowników języka rosyjskiego i odpowiedzieć na pytanie: jak myślą Rosjanie we współczesnej Rosji?<sup>10</sup>

Twórczyni polskiego i serbskiego słownika asocjacyjnego R. Lebda podkreśla interkulturowe zalety tego typu publikacji: likwiduje asymetrię wiedzy o rzeczywistości, przybliża obrazy świata i ułatwia dialog.

Ten słownik ma pokazać, w jaki sposób język służy wyrażaniu myśli. [...] Słownik asocjacyjny pozwoli zbadać stosunek słowa do normy językowej i pokazać typowe sfery jego użycia. Pozwoli także przewidzieć drogę rozwoju znaczenia słowa. Będzie ukazywał najważniejsze syntagmatyczne więzi i przede wszystkim standardowe powtórzenia, klisze, idiomy, stereotypy. Umożliwi zetknięcie się z fenomenami kultury<sup>11</sup>.

Idea słownika asocjacyjnego jest związana z pojęciem normy asocjacyjnej. Normy asocjacyjne opisują wszystkie związki asocjacyjne bodźca z innymi słowami, które zarejestrowane są w pamięci każdego użytkownika języka. Autorzy

<sup>8</sup> В.П. Синячкин, М.А. Брагина, В.В. Дронов, Н.А. Красс, Е.Ф. Тарасов, *Лингвокультурологические аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка*, ред. В.М. Филиппова: Учебное пособие, Москва 2008, s. 183.

<sup>9</sup> Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, *Русский ассоциативный словарь*, т. 1: *От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов*, т. 2: *От стимула к реакции: Более 100 000 реакций*, Москва 2002.

<sup>10</sup> Ю.Н. Караулов, dz. cyt., т. 1, s. 3.

<sup>11</sup> R. Lebda, *Trudny dialog*, <http://uranos.cto.us.edu.pl/~dialog/archiwum/lebda.pdf> [dostęp: 14.02.2016], s. 5.

słownika postulują, żeby każdy uczący się języka obcego poznał oprócz znaczenia słów ich normy asocjacyjne, które są znane (aktywnie lub pasywnie) każdemu użytkownikowi języka<sup>12</sup>. Prościej mówiąc, kto chce władać językiem rosyjskim jak Rosjanin, musi opanować związki asocjacyjne, które są utrwalone w świadomości Rosjanina. W ten sposób poznaje się obcą kulturę, ponieważ proces tworzenia się złożonej struktury wzajemnych powiązań asocjacyjnych jest jednym z elementów przyswajania kultury.

Autorzy słownika oraz metodycy rosyjscy opracowali dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym podręcznik z lekcjami języka rosyjskiego, w których wykorzystuje się asocjacje i utrwała związki asocjacyjne, z założeniem, że jest to progresywny krok w poznaniu i przyswojeniu rosyjskiej kultury. W adnotacji do podręcznika zauważa się, że słownik asocjacyjny jest przydatny dla dzieci uczących się języka rosyjskiego i jako ojczystego, i jako obcego, a przede wszystkim jest niezbędny dla dzieci uczących się w warunkach „braku lub niedostatecznego rosyjskiego środowiska językowego”<sup>13</sup>. Przykładem funkcjonowania dziecka w niedostatecznym środowisku językowym jest życie w rodzinie emigrantów, poza granicami Rosji, gdy język ojczysty dziecko poznaje i rozwija tylko w środowisku rodzinnym. Takie dziecko żyje w obcej przestrzeni kulturowej, a rozwój języka rosyjskiego jest ograniczony poziomem rozwoju języka rodziców. Dzięki słownikowi asocjacyjnemu można ukształtować w świadomości językowej dziecka związki asocjacyjne, istniejące w świadomości dzieci żyjących w granicach Rosji, i tym samym zlikwidować hipotetyczną barierę kulturową. Innym rodzajem „niedostatecznego rosyjskiego środowiska językowego” jest życie dziecka w rodzinie, która przeniosła się do Rosji. W tym przypadku język rosyjski nie jest językiem ojczystym, ale funkcjonuje w przestrzeni pozarodzinnej<sup>14</sup>.

Lekcje języka rosyjskiego w *Asocjacyjnym słowniczku języka rosyjskiego* zbudowane zostały według stałego schematu i składają się z dwóch części: pracy ze słownikiem objaśniającym i pracy ze słownikiem asocjacyjnym. Na etapie pierwszym uczeń zapoznaje się ze znaczeniem (znaczeniami) słowa-bodźca oraz utrwała je w krótkich tekstach (zdaniach, wypowiedziach). Na etapie drugim uczeń zapoznaje się ze skojarzeniami, poznaje ich znaczenia, używa ich w krótkich tekstach (wierszykach, piosenkach, zagadkach, przysłowiach, frazeologizmach, itp.), porównuje związki skojarzeniowe języka obcego i ojczystego, zwraca uwagę na różnice<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> В.П. Синячкин, dz. cyt., s. 184.

<sup>13</sup> Е.Ф. Тарасов, В.В. Дронов, Е.С. Ощепкова, *Ассоциативный словарь русского языка. Представляю и понимаю: пособие для учащихся начальной школы*, Москва 2010.

<sup>14</sup> Е.Ф. Тарасов, В.В. Дронов, Е.С. Ощепкова, *Обучающий ассоциативный словарь как пособие по формированию языкового сознания у детей младшего возраста*, <http://www.schoolrus.ru/m-k/stati/80-obuchayushchij-assotsiativnyj-slovar-kak-posobie-poformirovaniyu-yazykovogo-soznaniya-u-detej-mladshego-vozrasta> [dostęp: 13.03.2016].

<sup>15</sup> Е.С. Ощепкова, *Учебный ассоциативный словарь как средство формирования образов языкового сознания*, „Филологический класс” 2013, № 1 (31), s. 53.

Na zaawansowanym etapie nauczania języka rosyjskiego dane słownika asocjacyjnego mogą być przydatne w tworzeniu definicji kognitywnej, w której opisane są „wszystkie cechy ustabilizowane w językowym obrazie przedmiotu”<sup>16</sup>. Definicja kognitywna jest szczególnie przydatna w objaśnianiu jednostek językowych trudno przetłumaczalnych lub niemających odpowiedników w innych językach, złożonych semantycznie i kulturowo, obrosłych kulturowymi konotacjami.

Taką jednostką językową i ważnym obiektem kultury rosyjskiej jest bohater bajki ludowej – Kołobok<sup>17</sup>. Kołobok to mały bochenek chleba, który ucieka z domku dziadka i babci, by zwiedzać świat. W czasie swej wędrówki spotyka zającą, wilka i niedźwiedzia. Każde z tych zwierząt chce go zjeść, ale Kołobok wykazuje się sprytem i śpiewając piosenkę, ucieka. Dopiero lisicy udaje się przechytrzyć Kołoboka. Udając, że chciałaby jeszcze raz posłuchać piosenki, namawia Kołoboka, by podszedł bliżej, po czym zjada go.

Żadna definicja w słowniku objaśniającym nie odzwierciedla złożonego obrazu Kołoboka w świadomości Rosjan. Sądy o przedmiocie i jego cechy stereotypowe<sup>18</sup> możemy zrekonstruować dzięki asocjacjom.

W słowniku asocjacyjnym dużą grupę skojarzeń ze słowem Kołobok tworzą słowa związane z obrazem toczącego się okrągłego przedmiotu: круглый, шарик, шар, круглый-улыбающийся, oraz катится, катиться, докатился, катился<sup>19</sup>. Na tej podstawie wyodrębniamy jego cechę funkcjonującą w świadomości Rosjan: Kołobok jest okrągły, dlatego porusza się poprzez toczenie się. Taki wygląd Kołoboka – okrągłutkość – stał się przyczyną nadawania przezwisk ludziom okrągłutkim, niewysokim, z nadwagą (толстый как колобок). Inną cechą Kołoboka wyekscerpowaną ze słownika asocjacyjnego jest jego specyficzna budowa – ciało, składające się z samej głowy (шар с ногами).

Kołobok jest kojarzony z ucieczką od babci i dziadka. W słowniku asocjacyjnym zarejestrowane zostały następujące skojarzenia: убежал, бабушка, бабушкин, от дедушки ушел, старуха.

Wiele asocjacji podkreśla, że Kołobok jest produktem z mąki, jest do zjedzenia (тесто, вкусный, румяный, блины, булка, булочка, колобок я тебя съем, мучной, сожрали, съедобный, съели, съем). Jako świeżo wypieczony chlebek kojarzony jest z chrupiącą skórką – ma rumiany bok (румяный бок).

Kołobok jest wesoły, uśmiechnięty, śpiewa piosenki: веселый, улыбающийся, улыбка. W świadomości Rosjan uśmiech jest nierozdzielnie związany z wizerunkiem bohatera bajki, dlatego popularny emoticon (smile, смайлик) funkcjonuje w runecie również jako Kołobok.

<sup>16</sup> J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2012, s. 47.

<sup>17</sup> J. Orzechowska, *Rola i struktura komentarza lingwokulturologicznego (na przykładzie Kołobka)*, „Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego” 2014, nr 2 (7), s. 102–115.

<sup>18</sup> J. Bartmiński, dz. cyt., s. 48–51.

<sup>19</sup> Ю.Н. Караулов, dz. cyt., t. 1, s. 259.

Jednostka językowa Kołobok jest głęboko zakorzeniona w kulturze i świadomości Rosjan, z trudnością poddaje się translacji na inny język i inną kulturę. Bez znajomości znaczenia słowa, historii bohatera bajkowego, jego cech, które stały się etalonem wyglądu i zachowań, nie może być mowy o zrozumieniu przez cudzoziemca anegdot, zagadek, pojmowania odniesień do postaci w sztuce i kulturze popularnej, funkcjonowania we współczesnych tekstach.

Słownik asocjacyjny może być wykorzystany przez autorów podręczników, programów nauczania, autorów scenariuszy zajęć do tworzenia tekstów i ćwiczeń, w których są użyte słowa-bodźce i słowa-reakcje<sup>20</sup>.

Dane słownika mogą stać się podstawą do przeprowadzenia równoległego eksperymentu skojarzeniowego w języku ojczystym, w celu porównania związków asocjacyjnych i wyodrębnienia różnic<sup>21</sup>. Eksperyment taki pozwoli na wyodrębnienie różnic kulturowych, przejawiających się w odbiorze tego samego słowa. Obraz przedmiotu lub zjawiska w ludzkiej świadomości zawsze zabarwiony jest kulturowo i charakteryzuje się specyfiką narodową<sup>22</sup>. Jednakowe (lub nawet te same) obiekty i zjawiska rzeczywistości w różnych kulturach będą miały różne obrazy świadomości językowej. Mogą częściowo pokrywać się, co umożliwi przekład z jednego języka na drugi, częściowo różnić się – co może być przyczyną konfliktów komunikacyjnych<sup>23</sup>. W lingwistyce kulturowej stwierdzono, że samo przetłumaczenie słowa, czyli znajomość znaczenia słowa, nie gwarantuje sukcesu komunikacyjnego. W rezultacie porównania związków asocjacyjnych zauważalne stają się różne obrazy święta, funkcjonujące w świadomości Polaków i Rosjan.

W *Rosyjskim słowniku asocjacyjnym* najczęstszym skojarzeniem ze słowem *święto* (*праздник*) jest słowo *wesoły* (*весёлый*). Z 654 reakcji na słowo *праздник* dużą grupę (138 reakcji, stanowiących 21% wszystkich skojarzeń) stanowią określenia związane z radością i szczęściem: *веселый* (59), *веселье* (28), *веселья*, *радость* (18), *радости*, *весело* (10), *радостный* (7), *радостный день* (2), *счастье* (7), *веселое настроение*, *улыбки*, *смех*, *смеха*, *счастья*, *веселый всенародный*.

W języku polskim<sup>24</sup> nie zauważamy tak ścisłego związku asocjacyjnego. W grupie 164 ankietowanych osób pojawiło się zaledwie sześć odpowiedzi łączących świętowanie z *radością* i dwie odpowiedzi kojarzące święto z *zabawą*

<sup>20</sup> E.C. Ощепкова, dz. cyt., s. 53.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> E.Ф. Тарасов, *Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания*, [w:] *Этнокультурная специфика языкового сознания*, Москва 1996, s. 19.

<sup>23</sup> В.П. Синячкин, М.А. Брагина, В.В. Дронов, Н.А. Красс, Е.Ф. Тарасов, *Лингвокультурологические аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка*, ред. В.М. Филиппова: Учебное пособие, Москва 2008, s. 123.

<sup>24</sup> Skojarzenia użytkowników języka polskiego zostały zebrane z internetowych ankiet przez studentki III roku filologii rosyjskiej UWM w Olsztynie – Adrianę Cupiał i Justynę Wasilak.



(co stanowi zaledwie 4% ogółu skojarzeń). Przy czym wyraźnie zarysowuje się w języku rosyjskim stałość i łączliwość wyrażenia *веселый праздник*, podczas gdy takie wyrażenie w języku polskim (*wesołe święto*) raczej nie występuje – nie przyszło do głowy Polakom z grupy ankietowanych osób. Odnotowujemy natomiast relacje *święto–radość*, *święto–zabawa*, które podkreślają równoległość zjawisk, towarzyszenie sobie. Świętu może towarzyszyć radość i zabawa.

Święta w rosyjskiej świadomości językowej to czas spędzany z rodziną (*в доме, в семье*) oraz ze znajomymi i przyjaciółmi. Spotkaniom towarzyszy wręczanie kwiatów, muzyka i śpiew – *встреча, гости, друзья* (2), *цветы* (3), *песни* (2), *цветы и музыка*.

Wśród polskich ankietowanych na pierwsze miejsce wysunęły się skojarzenia związane z rodziną – *rodzina* (20), *czas spędzony w gronie rodziny* (3), *rodzinny obiad*, *rodzinną atmosfera*. Znajomi i przyjaciele nie odgrywają w święcie zbyt dużej roli, odnotowujemy tylko jedno skojarzenie – *odwiedziny* – które przecież może dotyczyć także rodziny.

Inny jest zestaw i hierarchia świąt. O związkach skojarzeniowych decyduje faktor kulturowo-historyczno-religijny. Najważniejszym świętem dla Rosjan jest *Nowy Rok* (dominuje wśród skojarzeń), dla Polaków – *Boże Narodzenie*.

Użytkownicy języka rosyjskiego wymieniają następujące święta i ich atrybuty:

- 1) *Новый год* (37), *новогодний* (6), *фейерверк* (2), *елка; подарок, подарки*,
- 2) *1 Мая* (24), *демонстрация* (9), *Первое мая* (5), *Первомай* (3), *май* (5), *1-е Мая*, *Первого мая*, *Первомайский*, *Первомай*, *майский*, *мая*, *трудящихся*, *труда* (3),
- 3) *весны* (11), *проводы весны*, *весна*,
- 4) *Октября* (10), *7 Ноября* (5), *революционный*,
- 5) *8 Марта* (7),
- 6) *день рождения* (6), *юбилей*,
- 7) *9 Мая* (4), *Победы* (4), *победа*,
- 8) *Нептуна* (3),
- 9) *флаги* (3),
- 10) *Рождество* (2),
- 11) *детский* (2),
- 12) *мам*, *мамы*,
- 13) *знаний* (2), *1 сентября*, *букваря*,
- 14) *воскресенье*.

Na podstawie analizy pozostałych skojarzeń zauważamy, że obraz święta w świadomości językowej Polaków i Rosjan nie jest jednakowy. Święto dla Rosjan (*праздник*) jest dniem wesołym, jest dniem zabaw i uciech. Świętować i honorować można wszystko – kraj, miasto, ulicę, obiekty geograficzne, ludzi. Każdy i wszystko może mieć swój *праздник*. W okresie świątecznym dominuje kolor czerwony. *Праздник* to dobry powód, by spotkać się z rodziną i przyjaciółmi, odwiedzić ich lub samemu przyjąć gości, to również dobry

powód do biesiadowania – można się napić i najeść. To także okazja do libacji alkoholowych. *Праздник* – to czas wolny od pracy, czas odpoczynku. *Праздник* – to także stan ducha. Można nosić świąteczny nastrój w sobie, może towarzyszyć on konkretnej osobie, może „zamieszkać” na naszej ulicy i być na wyciągnięcie ręki, obdarzyć nadzieją na lepszą przyszłość. To szczęście, radość, odświętność, która może towarzyszyć konkretnemu człowiekowi lub grupie ludzi. Dlatego z niecierpliwością oczekuje się na *праздник*, a on przychodzi i odchodzi, czasami zawodzi oczekiwania, nie udaje się, jest nudny. Przeciwnością *праздника* jest dzień codzienny. Stanem idealnym jest mieć *праздник* codziennie.

Święto dla Polaków to dzień wolny od pracy, spędzany w gronie rodzinnym. Świątowanie to biesiadowanie, nierzadko obżarstwo. Święto ma charakter religijny, idziemy do kościoła, myślimy o Jezusie. Święta dają nam radość, ale emanują powagą, bo są kultywowaniem tradycji, przebywaniem w specyficznej atmosferze. Najważniejsze święto to Boże Narodzenie, które zaczyna się Wigilią, w domach są przystrojone choinki, rozdaje się prezenty, je się pierogi i słodycze, siedzi się przy stole i patrzy na śnieg za oknem.

Każdy użytkownik języka operuje określonym zestawem jednostek systemu języka, orientując się w ich konotacyjnych niuansach funkcjonujących w jego świadomości językowej. Gdy podczas nauki języka obcego jednostka językowa przyswajana jest bez tła kulturowego, bez wiedzy o obiekcie rzeczywistości, który nazywa, jego miejscu w hierarchii wartości, oraz skojarzeniach, które wywołuje, staje się to przyczyną braku kompetencji interkulturowej i konfliktu kultur.

Nauczyciele języka rosyjskiego zostali wyposażeni w doskonałe narzędzie, pomagające konstruować lekcje z efektami kształtowania kompetencji interkulturowej. Jest nim słownik asocjacyjny, który odsłania nie tylko znaczenie (znaczenia) znaku językowego, ale również jego ocenę, a także emocje i skojarzenia, które ów znak wywołuje. Wykorzystanie słownika pozwoli studentowi na przejście przyspieszonego kursu kultury rosyjskiej skrytej w znaku językowym. To przygotowuje uczniów do adekwatnego odbioru tekstów rosyjskich (literatury pięknej, anegdot, reklam, piosenek), które nie są zrozumiałe bez zorientowania w kontekście kultowym.

## Bibliografia

- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2012.  
Lebda R., *Trudny dialog*, <http://uranos.cto.us.edu.pl/~dialog/archiwum/lebda.pdf>, [dostęp: 14.02.2016].  
Orzechowska J., *Rola i struktura komentarza lingwokulturologicznego (na przykładzie Kołobka)*, „Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego” 2014, nr 2 (7).

- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*, Москва 1973.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., *Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам*, Москва 1971.
- Караулов Ю.Н., Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., *Русский ассоциативный словарь*, т. 1: *От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов*, т. 2: *От стимула к реакции: Более 100 000 реакций*. Москва 2002.
- Ковшова М.Л., *Словарь лингвокультурологических терминов: идея, принципы, схема, опытный образец*, [w:] *Язык, сознание, коммуникация: Сборник статей*, ред. М.Л. Ковшова, В.В. Красных, А.И. Изотов, И.В. Зыкова, Москва 2013.
- Ощепкова Е.С., *Учебный ассоциативный словарь как средство формирования образов языкового сознания*, „Филологический класс” 2013, № 1 (31).
- Синячкин В.П., Брагина М.А., Дронов В.В., Красс Н.А., Тарасов Е.Ф., *Лингвокультурологические аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка*, ред. В.М. Филиппова: Учебное пособие, Москва 2008.
- Телия В.Н., *Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры*, [w:] *Фразеология в контексте культуры*, Москва 1999.
- Тарасов Е.Ф., *Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания*, [w:] *Этнокультурная специфика языкового сознания*, Москва 1996.
- Тарасов Е.Ф., Дронов В.В., Ощепкова Е.С., *Ассоциативный словарь русского языка. Представляю ипонимаю: пособие для учащихся начальной школы*, Москва 2010.
- Тарасов Е.Ф., Дронов В.В., Ощепкова Е.С., *Обучающий ассоциативный словарь как пособие по формированию языкового сознания у детей младшего возраста*, <http://www.schoolrus.ru/m-k/stati/80-obuchayushchij-assotsiativnyj-slovar-kak-posobie-po-formirovaniyu-yazykovogo-soznaniya-u-detej-mladshego-vozrasta> [dostęp: 13.03.2016].
- Щукин А.Н., *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва 2003.

## **The role of an association dictionary in the development of intercultural competence**

### **Summary**

The article presents a new type of dictionary, namely an association dictionary of the Russian language. Additionally, its potential in planning classes which are aimed at shaping students' intercultural competence is discussed, with focus on ways in which the dictionary could be applied in practice.

**Keywords:** association norms, image of linguistic awareness, association dictionary, foreign language teaching.

# **CZEŚĆ VII**

## **PROBLEMY I WYZWANIA**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.30>

Andrzej MARGASIŃSKI

## Antropologia Judith Butler a jej konsekwencje edukacyjno-wychowawcze

**Słowa kluczowe:** Judith Butler, gender, wychowanie, aksjocentryzm, pajdocentryzm.

W ostatnich latach obserwujemy w Polsce dynamiczną ekspansję koncepcji genderowych obejmujących zarówno regulacje prawne, jak i programy wychowawcze<sup>1</sup>. Do głównych postaci tego nurtu należy Judith Butler, amerykańska filozofka i feministka, której praca *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*<sup>2</sup> stała się podstawą współczesnej teorii gender. Często porównuje się znaczenie tej pracy do wagi *Kapitału* Karola Marksa dla współczesnego marksizmu. Niniejszy tekst jest próbą odczytania antropologicznych koncepcji człowieka amerykańskiej feministki, a poprzez nie spojrzeniem na potencjalne skutki w wymiarze wychowania, jakie mogą być konsekwencją tejże antropologii. Może pojawić się wątpliwość o aplikację teorii Butler na tym gruncie, ona sama nie pisze wprost w wymiarze edukacyjno-wychowawczym. Jednak jeśli ktoś po-

---

<sup>1</sup> W obszarze regulacji prawnych przykładowo można wskazać poradnik *Zasada równości szans kobiet i mężczyzn w projektach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki* wydany przez Ministerstwo Rozwoju Regionalnego (2009) zawierający wskazówki, jak pisać wnioski o granty unijne z uwzględnieniem równości płciowej, czy przyjęcie przez Sejm w 2015 r. *Konwencji Rady Europy o zapobieganiu i przeciwdziałaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej*. W obszarze wychowania głośny społeczny rezonans wywołała próba narzucenia w Polsce *Standardów edukacji seksualnej w Europie*, opracowanych przez działaczy niemieckiego oddziału WHO, czy program *Równościowe przedszkole*, który był realizowany w kilkudziesięciu wybranych placówkach przedszkolnych. W wyniku akcji rodziców, protestujących m.in. przeciwko przebieraniu chłopców w sukienki i nauce malowania przez nich paznokci, o sprawie zrobiło się głośno, program został skrytykowany przez Zespół Edukacji Elementarnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

<sup>2</sup> W Polsce wydana pod zmienionym tytułem: J. Butler, *Uwikłani w pleć. Feminizm i polityka tożsamości*, Warszawa 2008.

dejmując próbę opisu kondycji ludzkiej, a taką próbę podejmuje Butler, tym samym musi opisać istotę człowieka, czynniki determinujące jego rozwój i czynniki ten rozwój ograniczające. Z takich opisów zwykle wynikają „postulaty naprawcze”, najczęściej o charakterze edukacyjno-psychoterapeutycznym, choć niekiedy bywają one artykułowane bezpośrednio przez autora. Taka dekonstrukcja teorii Butler jest celem niniejszych analiz. Koncepcja człowieka Judith Butler i jej „środki zaradcze” zostaną zestawione z naszkicowaną tutaj matrycą ogólnych modeli wychowawczych, określanych mianem aksjocentryzmu i pajdocentryzmu. Trzeba zauważyć, że odczytywanie Butler nie jest zadaniem łatwym, styl jej głównej pracy charakteryzuje się prowadzeniem nieustannych polemik, w trakcie których nierzadko trudno zorientować się, gdzie kończą się poglądy interlokutora a zaczynają samej Butler. Autorka permanentnie używa konstrukcji zdaniowych wielokrotnie złożonych, po „kantowsku” na kilka/kilkanaście wersów. M. Rosiak wskazuje na specyficzną, perswazyjnie manipulacyjną narrację Butler, polegającą na stawianiu pytań dopełnienia, następnie na zamienieniu ich na pytania z tezą, a następnie podmienianie owych pytań jako udowodnionych tez<sup>3</sup>.

## 1. Dwie tradycje wychowania – aksjocentryzm i pajdocentryzm

Pedagogika u swych źródeł była pedagogiką wychowania. Filozofowie i teolodzy poszukiwali odpowiedzi na pytanie „jak żyć?”, „co jest dobre, a co złe?”, pedagogowie zaś starali się te odpowiedzi materializować w wychowywaniu nowych pokoleń. Odpowiedzi na pytania „jak żyć?”, wreszcie „jak wychowywać?” są nierozzerwalnie związane z problematyką wartości. Siłą rzeczy wychowawca wskazuje wychowankowi określone wartości, zarówno swoją postawą, jak i intelektualnymi ukierunkowaniami. Stosunek do wartości jawi się wręcz jako zasadniczy w procesie wychowania: „wychowanie jest w zasadzie wyborem wartości”<sup>4</sup>, „wychowanie od zawsze związane jest nierozzerwalnie z wartościami, jest procesem, który bez wartości nie może być spełniony”<sup>5</sup>. Rodzi to pytania o naturę wartości, w szczególności o to, czy wartości istnieją niezależnie od człowieka (obiektywiści), czy też człowiek je raczej ustanawia (relatywiści). Jak wykazuje Jan Zubelewicz, w rezultacie przyjmowanych odpowiedzi można mó-

<sup>3</sup> M. Rosiak, „*Gender trouble*” Judith Butler w świetle logiki i metodologii – analiza głównych założeń i ich konsekwencji, referat wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Gender. Spojrzenie krytyczne”, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II, Kraków, 23–25.03.2015, s. 7. Wszystkie cytaty Rosiaka pochodzą z tego tekstu, za którego udostępnienie serdecznie Autorowi dziękuję.

<sup>4</sup> J. Czerny, *Filozofia wychowania*, Katowice 1997, s. 44.

<sup>5</sup> U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, t. 1, Gdańsk 2006, s. 409.



wić o dwóch fundamentalnie różnych filozofiach wychowania – aksjocentryzmie i pajdocentryzmie<sup>6</sup>.

Aksjocentryzm, inaczej wychowanie konserwatywne czy tradycyjne, nawiązuje do dorobku m.in. Platona, Arystotelesa, św. Tomasza, J.F. Herbarta, J. Wronieckiego, B. Nawroczyńskiego, J.C. Dobsona czy ostatnio M. Mascolo. Pajdocentryzm (wychowanie progresywne, nowoczesne, przyzwalające, permissywne) bazuje na filozofii J.J. Rousseau, którą rozwijali m.in. A.S. Neill, R.B. Perry, J. Dewey, psychologowie humanistyczni (F. Perls, C. Rogers) czy popularny T. Gordon. Do tej orientacji zaliczyć można egzystencjalizm J.P. Sartre'a, neomarksistów, postmodernistów.

Te dwie filozofie edukacji mają diametralnie odmienne spojrzenie na naturę człowieka, naturę zła, przyjmowane cele wychowawcze, stosowane środki i metody wychowawcze. Zasadniczo dzieli je także stosunek do wartości. Aksjocentryzm uznaje obiektywistyczne istnienie wartości, pajdocentryzm zdecydowanie bazuje na relatywiźmie.

Aksjocentryzm przyjmuje, że człowiek posiada skłonności zarówno do dobra, jak i do zła, ludzie posiadają zróżnicowane predyspozycje intelektualne, aksjocentryzm jest elitaryzmem. Jest to podejście powinnościowe, od jednostki oczekuje się wypełniania społecznych norm i zasad, właściwego realizowania ról społecznych i rodzinnych. Źródła agresji upatruje się w naturalnych konfliktach interesów i wartości, w przejawach moralnego permissywizmu, a także w naturalnych tendencjach natury ludzkiej. Przemoc jest immanentną częścią natury, dlatego należy starać się ją ograniczać. Jest to możliwe na drodze solidarności z ofiarą i bardziej surowego prawa; neogandyzm i wszelkie formy walki bez przemocy są traktowane jako wyraz moralnej rozmiękłości społeczeństw Zachodu. Aksjocentryzm bazuje na rodzimej tradycji i kulturze, zakorzenionej w starożytnej filozofii greckiej, prawie rzymskim i chrześcijaństwie. Aksjocentryzm odrzuca preferowanie wielokulturowości, rozumianej jako równoprawne traktowanie wszelkich tradycji. Tradycja i kultura „małej ojczyzny”, w której wzrastamy, kształtuje naszą tożsamość:

Wielokulturowość – jest próbą spluralizowania tego, co jest zasadniczo syngularne – mojej tożsamości jako istoty społecznej. Rozpatrywanie ludzkiego świata jako zbioru równoprawnych „stylów życia”, „kultur” i „wartości” oznacza sztuczne tworzenie wyborów tam, gdzie ich nie ma<sup>7</sup>.

Osobowość wychowanków należy kształtować tak, by potrafili oni radzić sobie w różnych warunkach i okolicznościach. Poluzowywanie rygorów do tego nie prowadzi, raczej wzrost dyscypliny i wymagań. Podkreśla się rolę autorytetów – rodziców, nauczycieli, szkoły, instytucji, powinny one być podporami zewnętrzными i drogowskazami w chwilach kryzysowych. Nie tyle empatia, ile

<sup>6</sup> J. Zubelewicz, *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2002.

<sup>7</sup> R. Scruton, *Oikofobia i ksenofilia*, „Arka” 1993, nr 4, s. 5.

życzliwy i tolerancyjny dystans powinny cechować postawy wychowawców, występujących zasadniczo z pozycji autorytetów i ekspertów, nieunikających rad, gdy wychowankowie o nie proszą. Zwraca się uwagę na formy zachowania w kontraście do preferowanej przez pajdocentryzm ekspresji emocji i uczuć. Aksjocentryzm uwypukla rolę lojalności, wdzięczności, zobowiązań, honoru, neguje postawy roszczeniowe w każdej ich odmianie. O ile pajdocentryzm opowiada się za znoszeniem kar w edukacji i życiu społecznym, o tyle aksjocentryzm odwrotnie, uważa kary za niezbędny środek regulacji stosunków międzyludzkich. W procesie nauki szkolnej kary są regulatorem relacji, a oceny niedostateczne i drugoroczność warunkami stabilizacyjnymi jakości i poziomu szkoły.

Koncepcja relatywistyczna wartości przyjmowana przez pajdocentryzm wywodzi się od sofisty Protagorasa z Abdery, wyznającego zasadę, że „człowiek jest miarą wszystkich rzeczy”, o wartości rzeczy decyduje nie rzeczywistość, ale jednostka i jej subiektywne oceny. Zgodnie z koncepcją relatywistyczną nie ma wartości samych w sobie, a więc istniejących obiektywnie. Pojawiają się one jako rezultat naszych subiektywnych doznań (odczuć, percepcji) i są uzależnione od odniesienia do kogoś lub czegoś. Wartości w tym ujęciu to wytwór określonych uwarunkowań środowiskowych, kulturowych, itp. Oznacza to, że odczytywanie wartości i ich funkcjonowanie zależne jest od szeregu determinantów, które zmieniają sposób postrzegania i przeżywania wartości, więc są one zmienne, zależne od czasu, miejsca i okoliczności oraz od tego, kto się do nich odnosi i w nich uczestniczy. Pajdocentryzm opiera się na podstawowym założeniu J.J. Rousseau, że człowiek z natury jest dobry, a tym, co skłania go do zła, jest wpływ cywilizacji, odwrót od natury. Droga do szczęścia prowadzi poprzez odejście od wpływów środowiska (cywilizacji) i powrót do siebie samego. Myśl tę rozwijali współcześnie np. psychologowie humanistyczni, mówiący o konieczności powrotu do własnego „prawdziwego ja” (Perls, Rogers). Pajdocentryzm koresponduje z egalitaryzmem, jeśli uczeń nie radzi sobie z zadaniami, to uważa się, że zły jest nauczyciel, jego metody lub program nauczania. Życie człowieka powinno być twórczą i radosną przygodą umożliwiającą mu wyzwalamie się z wszelkich ograniczeń i rozwój związków z innymi. Na państwie ciąży obowiązek tworzenia odpowiednich warunków do realizowania takiego modelu życia. Zachowania agresywne są następstwem deprywacji potrzeb, obrony własnych interesów bądź różnych rygorów będących skutkami wychowania aksjocentrycznego, częściowo mogą być skutkiem ułomności natury ludzkiej. Aby agresję zminimalizować, proponuje się rozwijanie wzajemnej empatii, preferowanie wielokulturowości, przestrzeganie praw człowieka, eliminowanie kar cielesnych, rozwijanie komunikacji międzyludzkiej. Pajdocentryzm, za filozofami francuskiego Oświecenia, preferuje wielokulturowość przed tradycjami własnej kultury. Poprzez wielokulturowość rozumie się równoprawność różnych kultur i stylów życia, bez podziału na „naszą” i „waszą”, gdyż kryją się w tym niebezpieczeństwa ksenofobii. Rzeczywistość winna być przekształcana tak, by mogli

się w niej znaleźć ludzie o różnych naturach, a wszelkie kulturowe i społeczne rygory winne być eliminowane. W ich miejsce wychowankowie powinni otrzymywać maksymalnie dużo propozycji odnośnie do spędzania czasu w szkole, jak i czasu wolnego. Ale ponieważ jednostki nie zawsze przestrzegają norm, aby nie używać aksjocentrycznego nazewnictwa, wprowadza się ich rozmiękczone semantycznie odpowiedniki: „kupującego inaczej” (złodziej), „kochającego inaczej” (grzesznik), „ofiary społeczeństwa” (napastnik), rodzica „A” i „B”, etc.

Pajdocentryzm odrzuca stanowczą dyscyplinę, rygory, surowe egzaminy, oceny niedostateczne – redukując je do możliwego minimum. W to miejsce proponuje się środki w duchu indywidualizmu, maksymalnie odinstytucjonalizowane. Klasyczne środki nakazowo-rygorystyczne zastępowane są prawami człowieka, prawami dziecka, prawami ucznia, edukacją skierowaną na świat, propagowaniem filozofii dla dzieci. Oddziaływania pedagogiczne powinny opierać się na partnerstwie, na empatii wobec dzieci, otwarciu na ich potrzeby, uznawaniu ich roszczeniowości. Pajdocentryzm jest otwarty na eksperymentowanie, zarówno w klasach, jak i w odniesieniu do reformowania szkolnictwa. Trudności mogą zostać usunięte na drodze permanentnych reform.

Postawionym tutaj pytaniem jest kwestia, czy antropologia Butler nawiązuje do któregoś z opisanych modeli, czy też może stanowi jakościowo odrębną propozycję.

Jak wykazałem w innym tekście<sup>8</sup>, Butler swoje rozważania o płci i osobowej tożsamości prowadzi w całkowitym oderwaniu od ustaleń genetyki zachowania czy psychologii osobowości (za wyjątkiem psychoanalizy, która to doktryna sama w sobie jest mocno kontrowersyjna i na pewno nie jest reprezentatywna dla całej psychologii). Czytelnik oczekujący odniesień do współczesnych psychologicznych teorii osobowości czy neurobiologii mózgu poczuje się rozczarowany, ponieważ takowych w książce Butler nie ma. Zdaniem Butler, jedyne czynniki rozwojowe, które wpływają na kształtowanie się tego, kim jesteśmy, to wpływ kultury, a w szczególności języka. Jej praca miała stanowić głos w ramach dysput toczących się wewnątrz ruchu feministycznego: „W roku 1989 zależało mi przede wszystkim na krytyce powszechnych heteroseksualnych przesłanek feministycznej teorii literatury”<sup>9</sup> – stwierdzała Autorka, późniejszy zaś rozgłos wokół książki całkowicie ją zaskoczył. Praca Butler zasadniczo jest głosem w wewnętrznej dyskusji środowisk feministycznych: „*Uwikłani w płęć* mieli podważyć twierdzenie, że lesbianizm jest przełożeniem teorii feministycznej na praktykę, i pokazać, że związek między lesbijską praktyką a feministyczną teorią jest bardziej złożony”<sup>10</sup>. Zdecydowana większość treści książki Butler to polemiki autorki z innymi przedstawicielkami środowisk feministycznych, takimi

<sup>8</sup> A. Margasiński, *Płeć i orientacja seksualna w ujęciu nurtu genderowego a homofilnego – między nauką i ideologią*, [w:] *Gender – spojrzenie krytyczne*, red. J. Jagiełło, D. Oko, Kraków [w druku].

<sup>9</sup> J. Butler, *Uwikłani...*, s. 11.

<sup>10</sup> Tamże, s. 15.

jak: Luce Irigaray, Monique Wittig, Simone de Beauvoir, Julia Kristeva, Catharine McKinnon i szereg innych.

## 2. Niestalość substancji jako podstawowy paradygmat

Epistemologiczno-ontologiczne rozważania o naturze człowieka Butler osadza na cytacie z Nietzschego: „Nie ma żadnego «bytu» poza czynieniem, działaniem, stawaniem się; «czyniciel» jest tylko zmyśleniem do czynienia dodanym – czynność jest wszystkim”<sup>11</sup>. To skłania Butler do odrzucenia trwałości substancji jako takiej. Pojęcie substancji to kategoria filozoficzna, wywodząca się od Arystotelesa, oznaczająca każde konkretne indywiduum, przedmiot, któremu przysługuje autonomiczne istnienie, ale i wspólne podłoże dla wielu różnych akcydensów. Dla Butler substancja to tylko przygodne, choć spójne, układy stworzone dzięki opowiedniemu uporządkowaniu atrybutów, w rezultacie „ontologia substancji jako taka wyda się nie tylko efektem sztucznym, lecz także w ogóle zbędnym”<sup>12</sup>. A skoro nie ma trwałości substancji, to nie można mówić o trwałości bytów takich, jak osoba, mężczyzna czy kobieta. Butler cytuje jednego z komentatorów Nietzschego:

Wszystkie kategorie psychologiczne („ja”, jednostka, osoba) czerpią ze złudzenia substancjalnej tożsamości. Lecz złudzenie to wywodzi się zasadniczo z przesądu, który umie oszukać nie tylko zdrowy rozsądek, lecz i filozofów – czyli z wiary w język, a dokładnie w prawdę kategorii gramatycznych [...]. Podmiot, „ja”, jednostka, to tylko szereg fałszywych pojęć, przekształcają one bowiem w substancje fikcyjne całości, które z początku posiadały jedynie rzeczywistość językową<sup>13</sup>.

Zatem, skoro nie ma trwałości substancji, nie może w sposób trwały istnieć tożsamość osobowa ani płciowa, a to, co w tym kontekście obserwujemy, jest jedynie wynikiem performatywnych konsekwencji języka i kultury.

Przywołany już M. Rosiak wskazuje na fundamentalną niespójność wiążącą się z rozumieniem pojęcia substancji przez Butler, podobnie twierdzi G. Boucher<sup>14</sup>. Pojęcie to, rozumiane jako „przygodny zestaw atrybutów”, jest alogiczną pułapką, w którą autorka sama wpada. Jeśli nie ma trwałości substancji – to nie ma podstaw do wyodrębniania jednostek, rzeczywistość należy traktować jako skrajnie holistyczną, nierozróżnialną całość. Nie można wyodrębnić autonomicznych jednostek ani żadnych innych trwałych elementów struktury społecznej. A skoro tak, to niczym nieuzasadniony staje się postulat Butler, aby przyznawać określone prawa mniejszościom seksualnym, tak jej bliskim. W tak wykoncypowanym świecie, jak pisze Rosiak:

<sup>11</sup> Tamże, s. 80–81.

<sup>12</sup> Tamże, s. 80.

<sup>13</sup> Tamże, s. 74–75.

<sup>14</sup> M. Rosiak, dz. cyt.; G. Boucher, *The Politics of Performativity: A Critique of Judith Butler*, „Parrhesia” 2006, nr 1, s. 112–141.

Kolektyw dominuje nad domniemaną jednostką, większość nad mniejszością, całość nad swoją częścią. W takiej holistycznej perspektywie domaganie się praw dla mniejszości odbiegających od większościowych standardów jest zupełnie bezpodstawne, a nie pojmować tego mogą tylko ci, którzy doprowadzili w swoich umysłach do „zniszczenia logiki przez jej genealogię”<sup>15</sup>.

Zdaniem łódzkiego logika, Butler próbuje postulować pewien substytut substancji w postaci performatywności, tyle że nie stosuje tego pojęcia zgodnie z intencją jego twórcy, angielskiego filozofa Johna L. Austina, ale raczej rozumie (i postuluje) akty performatywne jako pewne zabiegi propagandowe, w myśl zasady, że to, co wielokrotnie powtarzane, w końcu staje się prawdą.

### 3. Procesualizm płci kulturowej i biologicznej

Butler staje na stanowisku skrajnego procesualizmu, cała otaczająca nas rzeczywistość jest płynna i zmienna. Nie ma trwałości substancji, zatem nie ma trwałości ani osoby, ani płci, a o tym, kim jesteśmy, w gruncie rzeczy przesądza język i jego kategorie gramatyczne. Nie można bowiem mówić o osobach bez oznakowania ich rodzaju gramatycznego. Język ma charakter konstytutywny i jawi się jako wielki ontologiczny demiurg. Tożsamość jednostki konstruuje określenia performatywne, czyli wyrażenia typu: *Mianuję cię pułkownikiem, Ogłaszam was mężem i żoną, Urodził się chłopiec, Awansuję cię na kierownika*. Są one jednak płynne i kulturowo zmiennie, dlatego „za wyrażeniem kulturowej płci nie kryje się tożsamość kulturowej płci”<sup>16</sup>. W swej następnej pracy *Walczące słowa* Butler poszukuje przejawów skutków performatywności dla powstawania tzw. mowy nienawiści<sup>17</sup>. Performatywność języka obejmuje także biologiczny wymiar człowieka. Znana teza de Beauvoir „Nie rodzimy się kobietami – stajemy się nimi” posłużyła do rozróżnienia płci biologicznej i kulturowej. To, że płeć kulturowa, będąca skutkiem wpływów środowiskowych, jest zmienna, nie jest twierdzeniem zaskakującym, ale – zdaniem Butler – pociąga to za sobą także płynność płci biologicznej:

Skoro „ciało jest sytuacją”, jak powiada de Beauvoir, nie ma możliwości, by odwołać się do ciała bez jego jednoczesnych interpretacji, do ciała pozbawionego znaczeń kulturowych. Toteż biologiczna płeć nie może być przeddyskursywnym faktem anatomicznym. Otóż [...] biologiczna płeć jest zawsze z definicji kulturową płcią<sup>18</sup>.

Stąd znane zdanie: *Natura jest fantazmatem kultury* będące swoistym motywem przewodnim środowisk genderowych. Zarówno płeć rozumiana w aspekcie kulturowym, jak i w aspekcie biologicznym, jako takie są zasadniczo od siebie

<sup>15</sup> M. Rosiak, dz. cyt.

<sup>16</sup> J. Butler, *Uwikłani...*, s. 81.

<sup>17</sup> Tejże, *Walczące słowa*, Warszawa 2010.

<sup>18</sup> Tejże, *Uwikłani...*, s. 55.

niezależne, są funkcją dyskursu i efektem oddziaływań performatywnych. Liczne performatywne powtórzenia prowadzą do utrwalenia naszego wyobrażenia o sobie, ale to w gruncie rzeczy iluzje, ponieważ wszystko jest płynne i za każdym razem regulowane na nowo:

Z tej perspektywy nie może być mowy o prawdziwych lub fałszywych, rzeczywistych lub wypaczonych aktach związanych z kulturową płcią, a założenie prawdziwej tożsamości płci okazuje się regulatywną fikcją<sup>19</sup>.

Zatem nie ma prawdziwych bądź fałszywych poszczególnych tożsamości, są tylko płynne tożsamości. To samo dotyczy płci biologicznej, jest ona „performatywnie realizowanym znaczeniem”<sup>20</sup>, jako taka może stanowić punkt wyjścia do namnażania różnych upłciowionych znaczeń. Siłą rzeczy ludzkiemu ciału również nie można przypisać cechy stałości ani statusu ontologicznego bytu. Jest ono ciągle

zmienną granicą, powierzchnią, której przenikalność jest regulowana politycznie, znaczeniową praktyką w kulturowym polu zakreślonym przez hierarchie kulturowych płci i obowiązkową heteroseksualność<sup>21</sup>.

Butler wprowadza termin „style ciała” na określenie zróżnicowań wynikających z płci kulturowej, na podkreślenie ich tymczasowych form będących skutkiem „performatywności”.

Reasumując, dla Butler, człowiek to przygodny zestaw atrybutów będący konsekwencją performatywnych aktów.

#### 4. Problemy z rasą

Jeśli nasza płeć jest zasadniczo uwarunkowana kulturowo, to powstają pytania, co z kwestią zróżnicowań rasowych. Zgodnie z zaproponowanym przez Butler tokiem rozumowania należałoby przyjąć, że różnice rasowe to nic innego, tylko rezultat opresywnego języka, dominującej heteronormatywności i „fallugocentrycznej” opresji (termin często używany przez autorkę, nie podejmuję się jego objaśnienia, podobnie jak „fallugocentrycznej ekonomii”). Amerykańska feministka chyba przestraszyła się tak daleko idących tez wzbudzających opary absurdu, wyraźnie ich unika, próbując odwrócić kierunek myślenia:

Rasy i płci nie należy traktować jako prostej analogii. Dlatego, moim zdaniem, pytanie nie brzmi, czy teorię performatywności można przyłożyć do rasy, lecz jak uwzględnienie kwestii rasowych wpłynie na kształt tej teorii<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Tamże, s. 253–254.

<sup>20</sup> Tamże, s. 94.

<sup>21</sup> Tamże, s. 250

<sup>22</sup> Tamże, s. 21.

Kilka stron dalej autorka wskazuje także na, moim zdaniem współcześnie wątpliwe, tabu krzyżowania się ras jako czynnik mający wpływać na kształtowanie się płci kulturowej.

## 5. Przewycięzanie tabu kazirodztwa sposobem na rozwój tożsamości?

Wiele miejsca w swoich rozważaniach Butler poświęca kwestii incestu (kazirodztwa). Zdaniem autorki tabu incestu utrwała heteroseksualne wzorce zachowań. Butler, polemizując z Foucaultem i Kristevą, zastanawia się, w jaki sposób tabu to ogranicza seksualną elastyczność i możliwości subwersji. Zarówno tabu incestu, jak i tabu homoseksualności, obydwie wspierane przez doktrynę psychoanalityczną (kompleks Edypa), ujmuje jako kluczowe momenty tworzenia się płci kulturowej, oczywiście zgodnie z dominującymi wzorcami heteroseksualności:

Powyżej omówiliśmy już tabu incestu i nadrzędne względem niego tabu homoseksualności, uznając oba za decydujące momenty dla powstania tożsamości kulturowej płci – zakazy, które wytwarzają tożsamość według kulturowo zrozumiałych wzorców opartych na idealizowanej obowiązkowej heteroseksualności<sup>23</sup>.

Butler w swych rozważaniach o normotwórczym i ograniczającym kazirodztwie zasadniczo pozostaje na poziomie analitycznym, *expressis verbis* nie przechodzi na poziom postulatyczny w kontekście edukacji społecznej, niemniej jeśli zestawimy konkluzje dotyczące znaczenia incestu z „fikcyjnością owego regulatywnego ideału” (heteroseksualności), wniosek nasuwa się sam<sup>24</sup>.

## 6. Rozwój poprzez dekonstrukcję i subwersję płci

Ponieważ nie ma stałości substancji, męska i żeńska fizyczność płci – tak jak ją obserwujemy – jest efektem „powtarzanej stylizacji ciał, zbiorem aktów powtarzanych w wyjątkowo sztywnych ramach regulatywnych, które z czasem zastygają, tworząc pozór substancji, pozór pewnego rodzaju naturalnego bytu”<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Tamże, s. 245–246.

<sup>24</sup> Przy okazji nasuwa się także pytanie, czy koncepcjami Butler inspirował się polski filozof i polityk Jan Hartman, gdy na swoim blogu na łamach portalu „Polityki” wygłosił w 2014 roku gloryfikację miłości kazirodczej. Jednak, zapewne wbrew oczekiwaniom autora, jego wypowiedź i zamieszczone tam zdanie „Być może piękna miłość brata i siostry jest czymś wyższym niż najwznioślejszy romans niespokrewnionych ze sobą ludzi?” zbulwersowała praktycznie wszystkich. W mediach przetoczyła się gwałtowna dyskusja, zdecydowanie krytyczna wobec opinii krakowskiego filozofa, odcięła się od niego nawet lewicowo-liberalna macierzysta redakcja.

<sup>25</sup> J. Butler, *Uwikłani...*, s. 95.

Innymi słowy, sztywne ramy regulatywne mają charakter „heteronormatywny”, a tym samym opresyjny. Oczywiście martwi to feministkę, receptę widzi w dekonstrukcji substancjalnego oblicza płci kulturowej i odkrywanie ich podstawowych, konstytutywnych aktów. Nie jest to zadanie łatwe, dominujący patriarchalny porządek społeczny nie jest zainteresowany zmianami. Ustrój społeczny poprzez swoją heteronormatywność utrzymuje jednostki w iluzji stałości płci. Przed nurtem feministycznym rysuje się więc nie lada wyzwanie zmiany dotychczasowego stanu. Jak można to osiągnąć? Butler wskazuje na

próbę namysłu nad możliwościami subwersji i destabilizacji owych znaturalizowanych i urzeczowionych wyobrażeń płci, wspierających męską hegemonię i panowanie heteroseksizmu, próbę zawikłania kwestii płci nie poprzez strategie odwołujące się do jakiegoś utopijnego „poza”, lecz poprzez poruszenie, subwersyjne kombinacje i namnożenie tychże właśnie kategorii, które pozując na konstytutywne iluzje tożsamości, usiłują kulturową pleć stabilizować<sup>26</sup>.

Jak widać, rzeczywiste intencje autorki teorii queer to praca nad poszerzeniem symbolicznych i realnych możliwości zmian płci, zarówno w wymiarze kulturowym, jak i biologicznym<sup>27</sup>.

Binarny podział płci utrwala dotychczasowy skostniały porządek społeczny osadzony na heteronormatywności i patriarchalnych wzorcach, stąd twierdzenie, iż pleć jest także sprawą polityki. W rewolucyjnej zmianie znaczącą rolę odegrać mogą osobnicy drag queen (z ang. *in drag* oznacza bycie w przebraniu przeciwnej płci, *queen* – królowa). W swoich kreacjach podkreślają oni umowność płci i jej kulturową iluzoryczność. Drag swoją obecnością manifestuje przekaz typu: „być może wyglądam jak kobieta, ale w środku mam męskie ciało, lub odwrotnie, być może wyglądam jak mężczyzna, ale w środku jestem kobietą”. Ponieważ są to znoszące się przeciwności, podkreślają tym samym ich umowność i performatywność. I o to chodzi:

W takim stopniu, w jakim *drag* potrafi stworzyć spójny obraz „kobiety” [...], tak może też ukazać odrębność wymienionych aspektów doświadczenia nacechowanego kulturową

<sup>26</sup> Tamże, s. 95.

<sup>27</sup> Postulaty Butler dotyczące „namnażania” kategorii płciowych i akcentowania ich relatywności znajdują na Zachodzie różne aplikacje praktyczne. Jak ostatnio doniosły media, w badaniu – firmowanym przez brytyjskiego rzecznika praw dziecka – dzieci w wieku 13–18 lat miały opisać swoją pleć, ale podane przykłady wykraczały poza wskazanie płci męskiej lub żeńskiej, do wyboru było 25 możliwości. Obok klasycznego wskazania kobieta/mężczyzna wymieniono również m.in. takie propozycje, jak: bezpłciowość, transpłciowość, trójpłciowość, obojnactwo, czy bycie między chłopcem a dziewczynką. W ankiecie pojawiło się także pytanie, czy „ludzie powinni być wolni w wyborze swojej płci”, <http://wpolityce.pl/spoleczenstwo/279723-nachalne-promowanie-gender-doprowadzone-do-absurdu-13-latki-mialy-wskazac-plec-wybijajac-jedna-z-25-mozliwosci> [dostęp: 28.01.2016]. Jeszcze dalej poszedł amerykański Facebook, dla swoich użytkowników przygotował wybór tożsamości płciowej spośród 56 możliwości; [http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,15462856,Facebook\\_zmienia\\_ustawienia\\_plici\\_Zamiast\\_dwoch\\_opcji.html](http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,15462856,Facebook_zmienia_ustawienia_plici_Zamiast_dwoch_opcji.html) [dostęp: 28.01.2016].



plcią, które dzięki regulatywnej fikcji heteroseksualnej spójności w sztuczny sposób zlewają się w nierozzerwalną całość. Drag, imitując konkretną kulturową płęć, nieuchronnie w ogóle obnaża jej naśladowczą strukturę – a także jej przygodność<sup>28</sup>.

Subwersywne akty cielesne jawią się jako podstawowa metoda nowej społecznej pedagogiki suflowanej przez amerykańską feministkę. Angielski termin *subversion* można tłumaczyć jako *obalenie, przewrót, unicestwienie, zrujnowanie, zepsucie*. W tym kontekście nowego znaczenia nabiera oryginalny tytuł pracy autorki uznawanej za główny współczesny autorytet teorii queer.

## 7. Waloryzacja czynników środowiskowych, dewaloryzacja uwarunkowań biologicznych

Jak zasygnalizowałem wcześniej, rozważania Butler o tożsamości jednostki, płci biologicznej i kulturowej przeprowadzane są w całkowitym oderwaniu od ustaleń współczesnej psychologii osobowości i genetyki zachowania. Zdecydowana większość współczesnych badaczy osobowości, temperamentu, różnic indywidualnych opowiada się za stanowiskiem traktującym rozwój jako wypadkową wzajemnego oddziaływania genów i środowiska<sup>29</sup>. Z kolei w obszarze neurobiologii stwierdza się istnienie szeregu różnic międzypłciowych<sup>30</sup>, skwapliwie zacieranych przez genderystki. Istnieją, co prawda, zaburzenia zależne tylko od jednego genu, takie jak płasawica Huntingtona czy fenyloketonuria, ale – po pierwsze – są to choroby bardzo rzadkie, po wtóre – ich obraz kliniczny jest wyraźny i jednoznaczny, po trzecie, jak w przypadku fenyloketonurii, istnieją środki zaradcze w postaci rygorystycznej diety, a więc oddziaływania środowiskowe. W przypadku rozwoju bardziej skomplikowanych parametrów człowieka, takich jak osobowość czy orientacja seksualna, trudno dziś spotkać badaczy, którzy opowiadaliby się tylko za jednym (biologia) lub tylko za drugim (środowisko) czynnikiem. Jan Strelau, podsumowując stan współczesnych badań nad różnicami indywidualnymi, pisze:

Kontynuowane od ponad pół wieku badania, choć rozbieżne w swoich wynikach, pozwalają w oparciu o metaanalizę danych empirycznych stwierdzić, że w przypadku inteligencji za różnice indywidualne w IQ w połowie (w 50%) odpowiada czynnik genetyczny, a w połowie (w 50%) środowisko<sup>31</sup>. W przypadku cech osobowości, w tym temperamen-

<sup>28</sup> J. Butler, *Uwikłani...*, s. 248.

<sup>29</sup> Por. J. Pervin, O. John, *Osobowość. Teoria i badania*, Kraków 2002; R. Plomin, J.S. DeFries, G.E. McClearn, P. McGuffin, *Genetyka zachowania*, Warszawa 2001.

<sup>30</sup> Zob. np. D. Kimura, *Human sex differences in cognition, fact, not predicament*, „Sexualities, Evolution & Gender” 2004, nr 6 (1), 45–53; A. Grabowska, *Mózg kobiety, mózg mężczyzny, czyli dlaczego jesteśmy różni*, „Panorama” 2014, nr 1, s. 1–4; M. Ingahlhalikar i in., *Sex Differences in the Structural Connectome of the Human Brain*, „Proceedings of The National Academy of Science of The United States of America” 2014, nr 111 (2), s. 823–829.

<sup>31</sup> Zob. R. Plomin, J.S. DeFries, G.E. McClearn, P. McGuffin, dz. cyt.

tu, wkład czynnika genetycznego – w zależności od specyfiki mierzonych cech – waha się w granicach od 30% do 60%<sup>32</sup>.

A przecież i wtedy, gdy Butler pisała swoją pracę (pierwsze wydanie ukazało się w 1990 r.), wiedza w tych dziedzinach była dość spora, zwłaszcza ustalenia dotyczące wzajemnych relacji genów i środowiska. Amerykańska genderystka tworzy wszak koncepcję, w której jakiegokolwiek uwarunkowania biologiczne praktycznie nie mają znaczenia, liczy się wyłącznie wpływ języka (aktów performatywnych), czyli oddziaływania kulturowo-środowiskowe.

Obserwować można, być może na skutek naśladownictwa amerykańskiej feministki, iż wszelkie badania wskazujące na znaczenie czynników biologicznych i neurobiologicznych różnicowanie kobiet i mężczyzn są stanowczo negowane przez przedstawicielki podejścia genderowego. W ramach tego nurtu obowiązuje paradygmat, że wszelkie różnice neurobiologiczne są konstruowane kulturowo. Feministyczne autorki: R. Jordan-Young<sup>33</sup> i C. Fine<sup>34</sup> skupiają się na niedoskonałościach w badaniach. Podkreśla się naturalne etyczne ograniczenia w przeprowadzaniu eksperymentów, zbyt małe próbki badawcze, brak replikacji eksperymentów, zbyt szerokie wnioskowanie, brak całościowej wiedzy o naturze mózgu, wreszcie „neuroseksizm” badaczy<sup>35</sup>. Z wieloma z tych argumentów można się zgodzić, ale to nie powód, by wylewać dziecko z kąpielą, np. fakt, iż jakiś eksperyment nie był podejmowany replikacyjnie, nie oznacza, że jego wyniki nie mają znaczenia. Warto w tym miejscu podkreślić także fundamentalną sprzeczność pomiędzy narracją genderową a homofilną, która przyczyni orientacji seksualnej zasadniczo upatruje w uwarunkowaniach biologicznych (genetycznych i hormonalnych), popadając w przeciwny ekstremalizm<sup>36</sup>.

## Podsumowanie – w stronę nowej pedagogiki wychowania?

Wyłaniająca się z prac Butler wizja człowieka to obraz jednostki o płynnej tożsamości, do której nie powinna się ona zbyt przywiązywać. Nasza tożsamość podlega bowiem ciągłej kulturowej i językowej zmianie. Z powodu onto-

<sup>32</sup> J. Strelau, *Kilka refleksji na temat różnic indywidualnych – z perspektywy psycholog*, „Nauka” 2006, nr 4, s. 16.

<sup>33</sup> R. Jordan-Young, *Brain Storm: The Flaws in the Science of Sex Differences*, Cambridge 2010.

<sup>34</sup> C. Fine, *Delusions of Gender: How Our Minds, Society, and Neurosexism Create Difference*, New York 2010.

<sup>35</sup> Przez neuroseksizm prawdopodobnie należy rozumieć seksistowskie, stereotypowe postrzeganie różnic pomiędzy kobietami a mężczyznami przenoszące się na płaszczyznę interpretacji badań neurobiologicznych. Podkreślam tryb warunkowy, gdyż termin autorstwa Fine (tegoż, dz. cyt.), w praktyce funkcjonuje jak klasyczny epitet.

<sup>36</sup> Szerzej o tych kwestiach w tekstach A. Margasiński, dz. cyt. i A. Margasiński, B. Białecka, *Gender-kalendarium*, [w:] *Gender – projekt nowego człowieka*, red. B. Białecka, UAM, Poznań [w druku].

logicznego braku stałości substancji jednostka ma prawo do wszelkich przemian, obejmujących także dziedzinę płciowości i seksualności. W swych wyborach nie powinna dać się ograniczać schematom binarnej dwupłciowości, są one bowiem skutkiem oddziaływań konserwatywnego i heteronormatywnego społeczeństwa. Iluzoryczna dwupłciowość jest konserwowana poprzez tabu incestu i homoseksualizmu, a niechlubną rolę w podtrzymywaniu tych zakazów odegrał freudyzm. Społeczeństwo jest skostniałe, patriarchalne i opresyjne, a jego ofiarami są szczególnie kobiety, zmuszane do rodzicielstwa i standardowego macierzyństwa. Świadoma i wyzwolona jednostka winna przełamywać te heteroseksistowskie ograniczenia, które, zdaniem Butler, nie mają żadnego uzasadnienia w naturze. Kwestiom rodziny amerykańska feministka nie poświęca większej uwagi, jawi się ona jako ograniczenie możliwości dokonywania indywidualnych wyborów i konsekwencja heteroseksualnej normatywności. Nic nie powinno przeszkadzać w swobodnym samookreślaniu się jednostki, także decyzje o macierzyństwie i zawieranych związkach. Należy zmieniać opresywne społeczeństwo w duchu akceptacji dla wszelkiego rodzaju związków: dwupłciowych, jednopłciowych czy poliamorycznych. Ekstremalny indywidualizm, procesualizm, postmodernistyczna fragmentaryzacja opisów, skrajny determinizm kulturowy i performatywności aktów językowych to cechy wyróżniające koncepcję amerykańskiej genderystki.

Jak podkreśla Boucher<sup>37</sup> – teoria Butler to specyficzny metodologiczny indywidualizm, w ramach którego opisuje ona klasyczną opozycję między jednostką a społeczeństwem, proponując tej pierwszej w gruncie rzeczy marginalne możliwości kontestacji homogenicznych norm. To radykalna wersja moralnego i politycznego indywidualizmu, która zupełnie nie odpowiada na pytania o zakres moralnej odpowiedzialności jednej jednostki wobec drugiej. Niemiecka socjolog G. Kuby zalicza „wywrotową” teorię Butler do podstaw globalnej rewolucji seksualnej narzucanej światu przez nurty feministyczno-genderowe i neomarksistowskie<sup>38</sup>.

Wywiedzione z tez Butler genderowe sugestie, dotyczące procesu wychowania, praktycznie nie mieszczą się w schemacie pajdocentryzm vs. aksjocentryzm. Oczywiście, nie mają one nic wspólnego z podejściem aksjocentrycznym, ale czy można je umieścić w ramach modelu pajdocentrycznego? Tylko częściowo, w zakresie relatywizacji wartości i gloryfikacji indywidualizmu. Jednak wydaje się, że obraz człowieka naszkicowany przez Butler zasadniczo nie mieści się w tym modelu. Jeśli przyjmiemy, że główną ideą podejścia pajdocentrycznego jest „podążanie za dzieckiem” (Rousseau), to tezy o „niestałości substancji”, performatywności płci (zarówno kulturowej, jak i biologicznej), niestałości ciała i jego stylach – wykraczają poza pajdocentryzm. Nie ma tutaj miejsca na „podążanie za dzieckiem”, pozostawione samo sobie ulegnie opresywnej większości i utknie w „heteronormatywnej iluzji”. To w gruncie rzeczy, choć nie do końca

<sup>37</sup> G. Boucher, dz. cyt.

<sup>38</sup> G. Kuby, *Globalna rewolucja seksualna. Likwidacja wolności w imię wolności*, Kraków 2013.

artykułowany wprost, zarys nowej pedagogiki społecznej stanowiący swoisty program cywilizacyjnej rewolucji. Co miałyby być celem takiego wychowania? Jednostka wolicjonalnie wybierająca swoją płciowość, bez względu na biologiczne uwarunkowania. Głównymi wyznacznikami tej „nowej pedagogiki” są odejście od klasycznego dwupłciowego podziału na męskość–kobiecość, namnażanie „ról płciowych” w celu zrelatywizowania tradycyjnej binarności, odrzucenie determinizmu biologicznych czynników rozwojowych, pełna swoboda w wyborze pełnionych ról płciowych, zarówno biologicznych, jak i kulturowych. Tradycyjne modele małżeństwa i rodziny są odrzucane jako przestarzałe i zbyt krępujące możliwości indywidualnej ekspresji. Równoprawne miejsce należy się związkom homoseksualnym czy poliamorycznym. W tej nowej społecznej pedagogice raczej należy narzucać odgórnie edukację nastawioną na „dekonstrukcję płci”, czyli ukazywać jej rozmaite względności. Trudne kwestie hermafrodytyzmu (Butler, za Foucaultem, analizuje taki przypadek Herculiny Barbin) mogą stanowić dobry punkt wyjścia. Inną, szeroką ilustrację podsuwają osobnicy *drag queen*, swoimi postaciami i występami relatywizujący binarne schematy płciowości. Innymi słowy, w nowym wymiarze społecznej edukacji marginalne zaburzenia/patologie winny stać się punktem odniesienia. Jak ilustrowano przykładami, przy sprzyjająco lewicowo-liberalnej władzy elementy takiego programu są wdrażane w praktyce społecznej także w Polsce.

Koncepcje Butler dość arogancko abstrahują od biologicznych uwarunkowań rozwojowych; jak wykazano, jej ontologiczna antropologia zawiera fundamentalne błędy logiczne i metodologiczne. Co ciekawe, te rudymentalne słabości teorii amerykańskiej feministki wydają się odwrotnie proporcjonalnie do jej wpływów i dowodów licznego uznania w świecie akademickim. Być może, także w zagmatwanym i mętym stylu Butler można doszukiwać się jej swoistej popularności, bo liczne niedorzeczności i błędy logiczne można niezorientowanym przedstawiać jako prawdy objawione. Ale to już raczej nie zasługa samej autorki, co jej licznych i wiernych akolitek.

## Bibliografia

- Boucher G., *The Politics of Performativity: A Critique of Judith Butler*, „Parrhesia” 2006, nr 1.
- Butler J., *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości*, Warszawa 2008.
- Butler J., *Walczące słowa*, Warszawa 2010.
- Czerny J., *Filozofia wychowania*, Katowice 1997.
- Fine C., *Delusions of Gender: How Our Minds, Society, and Neurosexism Create Difference*, New York 2010.
- Grabowska, A., *Mózg kobiety, mózg męski, czyli dlaczego jesteśmy różni*, „Panorama” 2014, nr 1.

- Ingalhalikar M., Smith A., Parker D., Satterthwaite T.D., Elliott M.A., Ruparel K., Hakonarson H., Gurb R.E., Gurb R.C., Vermaa R., *Sex Differences in the Structural Connectome of the Human Brain*, „Proceedings of The National Academy of Science of The United States of America” 2014, 111 (2).
- Jordan-Young R., *Brain Storm: The Flaws in the Science of Sex Differences*, Cambridge 2010.
- Kimura D., *Human sex differences in cognition, fact, not predicament*, „Sexualities, Evolution & Gender” 2004, nr 6 (1).
- Kuby G., *Globalna rewolucja seksualna. Likwidacja wolności w imię wolności*, Kraków 2013.
- Margasiński A., *Płeć i orientacja seksualna w ujęciu nurtu genderowego a homofilnego – między nauką i ideologią*, [w:] *Gender – spojrzenie krytyczne*, red. J. Jagiełło, D. Oko, Kraków [w druku].
- Margasiński A., Białecka B., *Gender-kalendarium*, [w:] *Gender – projekt nowego człowieka*, B. Białecka, Poznań [w druku].
- Pervin J., John O., *Osobowość. Teoria i badania*, Kraków 2002.
- Plomin R., DeFries J.S., McClearn G.E., McGuffin P., *Genetyka zachowania*, Warszawa 2001.
- Rosiak M., „*Gender trouble*” Judith Butler w świetle logiki i metodologii – analiza głównych założeń i ich konsekwencji, [w:] *Gender – spojrzenie krytyczne*, red. J. Jagiełło, D. Oko, Kraków [w druku].
- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006.
- Scruton R., *Oikofobia i ksenofilia*, „Arka”, nr 4.
- Strelau, J., *Kilka refleksji na temat różnic indywidualnych – z perspektywy psychologa*, „Nauka” 2006, nr 4.
- Zubelewicz J., *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i paidocentryzm*, Warszawa 2002.

## Judith Butler’s anthropology and its educative implications

### Summary

This paper is an endeavour to read anthropological concepts in Judith Butler, widely recognized as one of the most influential thinkers of gender science. As it is shown, her study is burdened with basic errors in ontological-anthropological descriptions, namely preferring extreme individualism and processualism, in which individual is not entitled to having gender stability and personal identity. Butler suggests a social development characterized by abandoning the model of two-genders binarity and proliferation of new gender oriented categories, of which aim would be to create a new, aware individual that would choose its own gender independently of any biological and cultural conditions. The author’s point of reference are two general models of upbringing – axiocentrism and paidocentrism. Butler’s demands are not compatible with these models, her ideas can be qualified as new social engineering project.

**Keywords:** Judith Butler, gender, upbringing, axiocentrism, paidocentrism.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.31>

Artur ŁACINA-ŁANOWSKI

## **Relacje interpersonalne w dobie ponowoczesności. Interakcje społeczne (komunikacja społeczna) źródłem destabilizacji poczucia tożsamości podmiotu**

**Słowa kluczowe:** życie społeczne, interdyscyplinarność, relacje interpersonalne, interakcje społeczne, komunikowanie społeczne, tożsamość jednostkowa, jaźń ponowoczesna.

### **Wprowadzenie**

Zagadnieniom relacji interpersonalnych oraz interakcjom społecznym poświęcono ogromną liczbę artykułów, rozpraw czy monografii, nie tylko *stricte* naukowych, ale również popularyzatorskich. W efekcie powstała wręcz niezliczona ilość koncepcji dotyczących tej problematyki. Refleksja poświęcona związkom międzyludzkim ma interdyscyplinarny charakter, ich materia bowiem jest niezwykle złożona. Stąd też regularnie poddawane są one analizie między innymi przez socjologów, psychologów, politologów, filozofów czy pedagogów. Podjęte w tym artykule rozważania będą również uwzględniać ów interdyscyplinarny kontekst.

W klasycznym ujęciu paradygmatu życia społecznego centralnym elementem modelu jest interakcja, która zachodzi pomiędzy poszczególnymi podmiotami (jednostką, grupą, zbiorowością i społecznością). Można ów model utożsamić ze „strukturą, w której każdy punkt może odgrywać rolę nadawcy i odbiorcy”, w której ponadto wyróżnić należy główny komponent, jakim „jest interakcja”<sup>1</sup>. Oddziaływanie to dokonuje się na różnych płaszczyznach, jednakże najistotniejszy wydaje się poziom tożsamościowy.

---

<sup>1</sup> B. Ollivier, *Nauki o komunikacji*, Warszawa 2010, s. 182.

W życiu jednostki interakcja społeczna pełni niezwykle ważną rolę, stąd też wynika chęć indywidualnego zaangażowania się w ten proces. Korzyści, jakie persona miałaby odnieść z tej relacji, w dużej mierze zależne są od poziomu jej osobniczej świadomości. I tu właśnie pojawia się problem, z jednej strony bowiem o dojrzałości interakcyjnej podmiotu decyduje poziom jego jaźni, ale równocześnie każda teoria psychologiczna czy socjologiczna zakłada, że jednostkową tożsamość w znaczący sposób determinują interakcje społeczne. Przy zastosowaniu pewnych uproszczeń można stwierdzić, iż skutki procesu oddziaływania mogą mieć dla jego uczestników dychotomiczny charakter, czyli pozytywny lub negatywny. W niniejszym opracowaniu przyjmuje się założenie, iż skutki procesu komunikowania społecznego niosą za sobą niekorzystne następstwa dla jego uczestników. W wyniku tego stanu rzeczy wśród partnerów komunikacji mogą wystąpić negatywne reperkusje, od dyskomfortu czy niezadowolenia poczynając przez niepokój, lęk, apatię, samotność, depresję, na destabilizacji psychicznej skończywszy.

## 1. Definicje

Zdaniem wielu badaczy zajmujących się problematyką komunikologii, zabiegi mające na celu zdefiniowanie pojęcia interakcja nie powinny się ograniczać do wąskiego jej rozumienia. Chodzi o to, aby uwzględniały one szerszy kontekst, należy zatem opisywać interakcję w odniesieniu do komunikacji interpersonalnej.

Interakcja powinna przede wszystkim służyć komunikowaniu się, czyli wymianie informacji pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Proces taki w sposób naturalny wpisany jest w egzystencję każdego człowieka. Florian Znaniecki w tym kontekście uznaje, iż przedstawiciele gatunku *homo sapiens* powinni być „świadomymi czynnikami działającymi”. Jego zdaniem „działający ludzie nie tylko oddziałują na innych, ale także wchodzą w *interakcje* z innymi. W związku z tym pewna liczba socjologów uważa, że głównym zadaniem socjologii powinno być badanie tego typu interakcji”<sup>2</sup>. Niezwykle istotne jest, aby uczestnicy interakcji międzyludzkiej uwzględnili w ramach swojej aktywności nie tylko bieżący kontekst społeczny, ale również cały swój potencjał osobowościowy, na który składają się takie elementy, jak: socjalizacja, władza, zasada, rola, członkostwo w grupie, percepcja, konformizm, umotywowanie czy uprzedzenie<sup>3</sup>.

Nieco inne spojrzenie na powyższą kwestię reprezentuje niemiecki pedagog Hein Retter, który uważa, iż interakcja to rodzaj interpersonalnego działania niekoniecznie aktualnego, ale również prawdopodobnego. W sposób dość jednoznaczny stwierdza on, iż „nie każdy rodzaj interakcji musi być jednocześnie

<sup>2</sup> F. Znaniecki, *Relacje społeczne i role społeczne*, Warszawa 2011, s. 20.

<sup>3</sup> T. O’Sullivan, J. Hartley, D. Saunders, M. Montgomery, J. Fiske, *Kluczowe pojęcia w komunikowaniu i badaniach kulturowych*, Wrocław 2005, s. 112.



komunikacją, ale komunikacja zawsze jest interakcją<sup>4</sup>. Przyjmując powyższe założenie, w artykule zamiennie będą używane terminy interakcja społeczna i komunikacja społeczna. Według Leszka Korporowicza, interakcję należy rozumieć jako sekwencję działań, która ma charakter intencjonalny i inicjowana jest przez uczestniczące w tym procesie osoby<sup>5</sup>.

W niniejszym artykule przyjmuje się tradycyjne rozumienie pojęcia tożsamość. Zakres znaczeniowy tego terminu osadzony jest na gruncie tego, co osobnicze, jednostkowe, charakterystyczne dla określonego podmiotu. Amerykański psycholog William James zainicjował refleksję dotyczącą percepcji własnego ja. Wnikliwa analiza doprowadziła go do przekonania, iż podmiotowe spostrzeganie ma charakter dualny. Współczesna psychologia kierując się obserwacjami, których dokonał James, przyjęła model dychotomicznego ujęcia jaźni. I tak wyróżnia się jaźń poznawaną i poznającą. „Ja «poznawane» określa się jako pojęcie Ja albo definicję Ja, a Ja «poznające» jako świadomość. Obydwa te procesy psychiczne łączą się, tworząc spójne poczucie tożsamości”<sup>6</sup>.

## 2. Interakcja a tożsamość

Główny problem, który podnoszony jest przez znawców zagadnienia, dotyczy przede wszystkim kwestii wzajemności w całym procesie interpersonalnego oddziaływania. Zachowania uczestników interakcji wielokrotnie mają charakter reaktywny. Postawę tę opisać można jako zachowanie przypadkowe, sytuacyjne. Z powyższym problemem konweniują także zagadnienie intencjonalności zachowań i postaw uczestników interakcji. Przyjęcie tezy o intencjonalnym wymiarze interakcji niesie za sobą konsekwencje podjęcia refleksji nad kwestią dotyczącą pierwiastka *stricte* personalnego w komunikacji międzyludzkiej. Każdy uczestnik wnosi do tego procesu każdorazowo nowy i specyficzny komponent, jakim jest indywidualna tożsamość (jaźni). Stąd też John Hardwig twierdzi, iż intencjonalność w relacjach interpersonalnych generuje dwojakiego rodzaju związki – osobiste i bezosobowe, o ile pierwsze z nich mają charakter konstruktywny, o tyle te drugie stanowią zagrożenie dla ładu społecznego. Amerykański filozof tak opisuje przykład związku bezosobowego:

„Jeśli chcę czegoś (co jest przeciwieństwem chcenia czegoś od *ciebie*), to depersonalizuję cię, redukuję cię [...] do jakiegoś X, które jest posiadaczem pewnych [...] dóbr. Ponieważ to dóbr tych pragnę, a nie ciebie, każdy, kto mógłby i chciałby mi je dostarczyć, byłby równie dobry”<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005, s. 16.

<sup>5</sup> L. Korporowicz, *Osobowość i komunikacja w społeczeństwie transformacji*, Warszawa 1996, s. 33.

<sup>6</sup> E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, s. 217.

<sup>7</sup> J. Hardwig, *W poszukiwaniu etyki związków osobistych*, [w:] *Mosty zamiast murów*, red. J. Stewart, Warszawa 2014, s. 388.

W powyższym kontekście nasuwa się następująca refleksja: ponowoczesne społeczeństwo promuje model interakcji społecznej, w której potencjalny odbiorca sprowadzony jest do roli przedmiotu, a nie trzeba dodawać, iż proces postępującej „depersonalizacji” kontaktów międzyludzkich skutecznie dekonstruuje osobniczą tożsamość.

Zasadniczo należy przyjąć dychotomiczną perspektywę w rozważaniach poświęconych relacji pomiędzy interakcją a tożsamością. Z jednej strony trzeba pamiętać, iż reakcje, a także działania innych podmiotów przyczyniają się do faktu doświadczania przez jednostkę samej siebie, w wyniku którego ta ostatnia kształtuje swoją tożsamościową konstytucję. Z drugiej zaś strony trzeba uwzględnić, iż najważniejszym komponentem tożsamości jednostkowej jest indywidualny sposób postrzegania przez człowieka światów: endogennego i egzogenego. Za procesem tym kryją się jednostkowe potrzeby, odczucia, przekonania, ideały, preferencje, a wreszcie indywidualny sposób myślenia i interpretowania siebie, jak i otaczającego świata. Jedno jest pewne – obie te perspektywy wzajemnie się przenikają. Z kolei ograniczony potencjał poznawczy człowieka skutecznie uniemożliwia mu obiektywne rozwikłanie tej dychotomii.

Interesującym wątkiem w rozważaniach poświęconych wpływom interakcji społecznej na poczucie tożsamości osobników w niej uczestniczących jest koncepcja zaproponowana przez Michaela Argyle’a. Ten znany angielski psycholog twierdzi, iż w wyniku oddziaływań interpersonalnych jednostka poddana jest procesowi kategoryzacji, w wyniku którego kształtuje ona samowyoobrażenie siebie. Często zdarza się, iż dla konkretnego człowieka szczególne znaczenie mają wybrane aspekty samowyoobrażenia, a ich kwestionowanie, bądź utrata, mogą rodzić u jednostki poczucie niezadowolenia, a nawet niepokój. Równie istotnym elementem w kształtowaniu jednostkowej tożsamości jest poziom jej samooceny, której główną determinantą jest aprobatą czy szacunek okazywane jednostce przez innych. Jak twierdzi Argyle:

Wiele eksperymentów pokazuje, że ludzie wycofują się z grup, które nie reagują wobec nich w pożądanym przez nich sposób, i że wybierają takie towarzystwo i takich przyjaciół, którzy potwierdzają ich samowyoobrażenie<sup>8</sup>.

### 3. Środowiskowe relacje międzyludzkie

Zdecydowana większość ludzi ma świadomość, iż wielokrotnie wciela się w role, które niekoniecznie korespondują z jednym, konkretnym typem tożsamości. Można nawet stwierdzić, iż jednostka przybiera różnorodne tożsamości, a przyczyną tego stanu rzeczy jest specyfika interakcji, które zachodzą pomiędzy nią a środowiskami, w których ona bytuje i funkcjonuje. Florian Znaniecki, odnosząc się do pojęcia „wzoru osobowego”, zauważa, iż człowiek „w kręgu spo-

<sup>8</sup> M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1999, s. 236.

lęcznym odgrywa społecznie wyznaczoną «rolę osobistą». Wzorzec ten „jest [mu] narzucony i przyjęty przez niego jako jego indywidualna rola w danym kręgu. Znaczy to, że w każdym kręgu jest on taką właśnie osobą, za jaką go ma dany krąg i on sam siebie ma w tym kręgu”<sup>9</sup>. Socjolog podkreśla ponadto, iż realizacja wzorów osobowych ma charakter indywidualny. Jednakże potrzeba ta pojawia się u osobnika „pod wpływem wzajemnego oddziaływania społecznego z uczestnikami kręgu indywidualnie i zbiorowo”<sup>10</sup>.

Nie ulega wątpliwości, iż najistotniejszym korelatem osobniczej tożsamości jest pierwotne środowisko życia człowieka – rodzina<sup>11</sup>. Jednostka, pozostając pod regularnym wpływem tej grupy, w sposób świadomy i nieświadomy kształtuje zręby swojej jaźni. Thomas Gordon twierdzi, iż każda rodzina powinna wypracowywać zasady współżycia oparte na regule „wygrany–wygrany”. Jest przekonany, iż rodzice powinni „pomagać drugiemu człowiekowi w jego dojrzewaniu” oraz „wypracować zdrową psychologiczną atmosferę kontaktów międzyludzkich”<sup>12</sup>.

Relacje, jakie zachodzą pomiędzy rodzicami a dziećmi, zdeterminowane są przez mechanizm duplikacji. Każde dziecko naśladuje swojego rodzica. Zdaniem Anthony’ego Elliotta istnieje grupa socjologów, którzy twierdzą, iż obserwacja dziecięcych zabaw może prowadzić do bardzo interesujących wniosków. Otóż większość dzieci podczas zabawy duplikuje swoich rodziców, ich sposób zachowania, komunikowania. Wcielając się w rolę dorosłych, dziecko doświadcza różnych form tożsamości.

Lepiąc babki z piasku dzieci na przykład najprawdopodobniej odgrywają czynności związane z przygotowaniem posiłków, jakie zaobserwowały u rodziców; chłopiec i dziewczynka mogą bawić się w ojca i matkę, bądź szefa kuchni i kelnerkę<sup>13</sup>.

Wnioski z powyższych obserwacji wydają się nad wyraz oczywiste. Interakcje rodzinne determinują sposób zachowania każdej jednostki ludzkiej. Panuje przekonanie, iż rodzic powinien dążyć do stwarzania sytuacji, w których relacja pomiędzy nim a dzieckiem będzie się sukcesywnie pogłębiać. Przykładem promocji tego rodzaju działań była kampania w polskich mediach, które promowały konieczność czytania dziecku każdego dnia przynajmniej przez 20 minut. Jed-

<sup>9</sup> F. Znaniecki, *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974, s. 110–111.

<sup>10</sup> Tamże, s. 113.

<sup>11</sup> W obszarze nauk pedagogicznych funkcjonuje subdyscyplina określana jako pedagogika rodziny. Spośród wielu kwestii, którymi zajmują pedagodzy rodziny, relacje wewnątrzrodzinne czy zagadnienie więzi rodzinnej stanowią ważki element ich naukowego dyskursu. Zob. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Toruń 2009, s. 115–134. Według S. Kawuli rodzinę należy utożsamiać z siedliskiem i wspólnotą „wychowania do więzi społecznych nawiązywanych (w różnych okresach życia) w środowiskach rówieśniczych, koleżeńskich, sąsiedzkich i zawodowych”. Zob. tamże, s. 154.

<sup>12</sup> T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1997, s. 10–11.

<sup>13</sup> A. Elliott, *Koncepcje „Ja”*, Warszawa 2007, s. 33.

nak, jak stwierdza Susan Pinker, „to nie czytanie książek najbardziej wpływa na rozwój dzieci, ale wspólne jedzenie posiłków”<sup>14</sup>.

Jak wiadomo, główną determinantą ponowoczesnego modelu życia jest wszechobecny *pressing* czasowy, który ma ogromny wpływ na funkcjonowanie przeciętnej rodziny. Nagminne są sytuacje, w których rodzice uskarżają się na permanentny brak czasu, co z kolei skutkuje zaniedbaniem rodzicielskich obowiązków. Można zatem sformułować następujący wniosek: kondycja związków pomiędzy rodzicami i dziećmi w ponowoczesnej rodzinie nie jest zadowalająca. W opinii Argyle’a „jednym z powodów, dla którego ludzie czują się gorsi od innych, jest to, że wcześniej byli odrzuceni przez swych rodziców i niewiele z tym mogą zrobić”<sup>15</sup>. Interakcje panujące w wielu rodzinach oparte są na mechanizmach manipulacji, które *ex definitione* sprzyjają budowaniu relacji niesymetrycznych<sup>16</sup>. Jednostki pozostające przez okres dzieciństwa i adolescencji pod przemożnym wpływem manipulatorów (rodziców, wychowawców, opiekunów) mogą również stać się manipulatorami (mechanizm duplikacji). Wybitny ekspert w zakresie autokreacji zauważa, iż wielu ludzi, aby wspinać się po szczeblach kariery, dopuszcza się manipulacji własnym wizerunkiem<sup>17</sup>. Nagminnie obserwuje się sytuacje, w których młodzi ludzie w różnych środowiskach nie mają możliwości kształtowania swojej osoby w oparciu o model partnerskich relacji międzyludzkich. A funkcjonując w ramach takiego modelu, mieliby szansę doświadczać personalnej autonomii, tak niezbędnej dla prawidłowego samorozwoju. Niepokojący jest również fakt, iż w środowiskach o charakterze hierarchicznym – szkoły czy pracy – dominuje model komplementarnej interakcji międzyludzkiej.

#### 4. Ponowoczesny model interakcji społecznej

Wzorcowy model interakcji społecznej zakłada, iż partnerzy tego procesu powinni świadomie dążyć do stworzenia nowej jakości w obszarze wzajemnych kontaktów. Taką ideę głoszą zwolennicy konstruktywizmu społecznego. Zdaniem Ema Griffina „konstrukty to myślowe szablony lub matryce, które dopasowujemy do «rzeczywistości», żeby wprowadzić jakiś porządek z chaosu”<sup>18</sup>. Problem w tym, iż obecnie podejście to nie znajduje odzwierciedlenia w jakości

<sup>14</sup> *Zbuduj sobie wioskę*, wywiad Agnieszki Jucewicz z kanadyjską psycholog Susan Pinker, „Wysokie Obcasy” 2016, nr 3 (862), s. 22.

<sup>15</sup> M. Argyle, dz. cyt., s. 225.

<sup>16</sup> Patrząc z perspektywy twórczych relacji międzyludzkich, pożądana jest komunikacja symetryczna, która zakłada, iż relacja pomiędzy nadawcą i odbiorcą oparta jest na równowadze. Przeciwną optykę reprezentują zwolennicy komunikacji komplementarnej, w ramach której jej uczestnicy pozostają w stanie nierównowagi. Zob. E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003, Słowniczek: komunikacja komplementarna, komunikacja symetryczna, s. 537.

<sup>17</sup> M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, Gdańsk 2005, s. 171–172.

<sup>18</sup> E. Griffin, dz. cyt., s. 137.

kontaktów międzyludzkich. Mało tego, można wręcz powiedzieć, iż interakcje społeczne zachodzące w społeczeństwie ponowoczesnym nie gwarantują ich uczestnikom poczucia stabilizacji. Powód wydaje się dość oczywisty: związki międzyludzkie nie potrafią sprostać tradycyjnym wzorcom komunikacji interpersonalnej, której głębia zawarta jest w budowaniu trwałych więzi pomiędzy dojrzałymi osobowościowo partnerami. Więż jest przejawem głębszego kontaktu, do jakiego dochodzi pomiędzy uczestnikami życia społecznego w procesie ich wzajemnego oddziaływania na siebie. Obecnie zaobserwować można dominację modelu komunikacji międzyludzkiej, w którym partnerzy nie są nastawieni na pielęgnowanie kontaktu, celem zbudowania więzi, natomiast ograniczają się do utrzymywania zależności na poziomie relacji. Większość interakcji społecznych ma charakter okazjonalny i krótkotrwały. Relacje międzyludzkie ulegają procesowi postępującego uprzedmiotowienia. Stąd też w obszarze interakcji międzyosobniczych dostrzega się naturalne ciążenie ku relacjom o charakterze ilościowym, a nie jakościowym. Przeciętny człowiek może zatem dążyć do zawierania potężnej liczby kontaktów – w imię maksymalizacji zysku, kluczowej wartości w ponowoczesnym systemie wartości – *a priori* odrzucając możliwość pełnego zaangażowania się w potencjalną znajomość. Relacje te określić można jako epizodyczne, przy założeniu, iż każde zdarzenie jest w pewnym sensie autonomiczne. Zdaniem Zygmunta Baumana można dostrzec paralełę między współczesnym modelem relacji międzyludzkich a koncepcją serialu telewizyjnego, tak sztandarowej pozycji w programie wszystkich stacji telewizyjnych. Istotą serialu jest próba fragmentarycznego przedstawienia określonych zdarzeń, każdy bowiem epizod (odcinek) jest autonomiczny względem pozostałych. Wszakże w każdym odcinku występują te same postacie, z wyjątkiem raptem kilku, w których pojawiają się incydentalnie nowe osoby, które zasadniczo nie mają istotnego wpływu na ogólny przebieg wydarzeń. Stąd świadomy widz może odnieść wrażenie, iż enumeratywne uczestniczenie w projekcjach kolejnych odcinków nie jest wymagane, „jako że znajomość jednych nie jest warunkiem rozumienia innych”<sup>19</sup>. Wnioski, jakie płyną z powyższych rozważań, są dość jednoznaczne. Po pierwsze, relacje międzyludzkie zamiast się rozwijać i sublimować, ograniczają się do sytuacyjnych konwenansów w dość krótkiej perspektywie czasowej. Po drugie, można stwierdzić, iż współczesny model komunikacji interpersonalnej ulega postępującemu wypaczeniu, obserwuje się bowiem atrofię emocjonalnej i aksjologicznej sfery kontaktu w bezpośrednich interakcjach międzypodmiotowych. „Przyjaciół na Facebooku – mówi Susan Pinker – stale nam przybywa, ale głębokich relacji mamy coraz mniej”<sup>20</sup>.

Powyższe założenia skłaniają do kolejnej konkluzji, iż współczesne interakcje społeczne uległy daleko posuniętej dekonstrukcji. Dekonstrukcjonizm to stanowisko, które *ex definitione* kontestuje uniwersalne wartości, skłaniając się ku

<sup>19</sup> Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 15.

<sup>20</sup> *Zbuduj sobie wioskę...*, s. 19.

postmodernistycznej koncepcji człowieka i świata. Można zauważyć, iż zwolennicy tego nurtu dekonstruują „pojęcia, znaczenia (authority)” i domniemany prymat „kategorii «Zachodu»”<sup>21</sup>. Barry Smart przytacza opinię Jeana Baudrillarda, jednego z prominentnych przedstawicieli omawianego nurtu, który stwierdził, iż obecnie można mówić o „końcu życia społecznego”.

## 5. Jaźń ponowoczesna a życie społeczne

Globalny charakter zmian dokonujących się w obszarze współczesnych społeczeństw niesie za sobą konieczność stosowania terminologii, która w adekwatny sposób opisuje złożoność tych procesów. Stąd też w literaturze przedmiotu poświęconej problematyce tożsamości spotkać można się obecnie z terminem „jaźń ponowoczesna”. Znany amerykański socjolog Richard Sennett twierdzi, że współczesny model życia społecznego (interakcje społeczne) skutecznie destabilizuje wszelkie działania jednostek, które próbują zbudować trwałą i zrównoważoną osobowość, natomiast sprzyja formowaniu się rozproszonej tożsamości jednostkowej.

Daniel Bell, poddając wnikliwej wivisekcji kondycję jednostki w społeczeństwie postindustrialnym, zaobserwował zjawisko postępującego „poczucia fragmentacji własnego «ja»”<sup>22</sup>. Standardy, które tworzy współczesny system liberalny w obszarze interakcji społecznych, w dość istotny sposób kwestionują tradycyjne pojmowanie relacji międzyludzkich. „Nowoczesny racjonalizm – pisze Jan Aart Scholte – kształtuje społeczeństwo obsesyjnie zajęte wzrostem gospodarczym, kontrolą techniczną, biurokratycznym nadzorem i dyscyplinowaniem namiętności”<sup>23</sup>. W świecie zdominowanym przez porządek, który narzuca kultura masowa, komunikacja interpersonalna opiera się na relacjach przypadkowych, a wręcz chaotycznych. Większość mieszkańców tego świata jest wręcz zmuszona do nawiązywania kontaktów, które mają przede wszystkim skutkować jednostkową satysfakcją.

W opracowaniach poświęconych poruszanej tu problematyce spotkać się można z koncepcją „społeczeństwa doznań” i powiązaną z nią „zasadą indywidualizacji”. Leszek Korporowicz przybliży założenia teorii dotyczącej społeczeństwa doznań, której autorem jest niemiecki socjolog Gerhard Schulze. Niemiecki teoretyk twierdzi, że współczesne społeczeństwo stawia jednostkom jedno konkretne wyzwanie polegające na permanentnym dążeniu do odczuwania zindywidualizowanych doznań jako reakcji na zróżnicowane bodźce. Największe niebezpieczeństwo kryje się w fakcie, iż jednostka w naturalny sposób uza-

<sup>21</sup> R. Young, *Białe mitologie*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Kraków 1995, s. 37.

<sup>22</sup> D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1994, s. 130.

<sup>23</sup> J.A. Scholte, *Globalizacja*, Sosnowiec 2006, s. 148.

leżnia się do tego rodzaju emocji. Dlatego każdorazowo pragnie przeżyć dany stan jeszcze bardziej intensywnie. Wnikliwa analiza tego zagadnienia skłoniła niemieckiego socjologa do sformułowania dość niepokojącego wniosku: otóż zjawisko postępującej indywidualizacji stylu bycia nie tylko nie przyczynia się do zmiany na lepsze kondycji relacji międzyludzkich, ale przede wszystkim zaburza proces społecznego i jednostkowego samostanowienia osoby ludzkiej. Jak stwierdza Schulze, uczestnicy życia społecznego z obojętnością obserwują, jak „na rynku propozycji różnorodnych doznań”, pojawiają się coraz to nowe „innowacje programowe [...], śmiałe premiery teatralne [czy] skandalizujące prowokacje, itd. W końcu nie ma już nic nowego. Niepewność i rozczarowanie zaliczają się do najbardziej charakterystycznych przeżyć podmiotu w społeczeństwie doznań”<sup>24</sup>. Takie społeczeństwo preferuje jednostki, które nie przejawiają żadnych skłonności do stabilizacji czy systematyczności, ponadto reprezentują postawę pełną emocjonalnej rezerwy i powściągliwości. Można powiedzieć, iż jestestwo takiego człowieka pozbawione jest spójności (tożsamość dysjunktywna). „Osobowość iście ponowoczesna – w opinii Baumana – wyróżnia się brakiem tożsamości. Jej kolejne wcielenia zmieniają się równie szybko i gruntownie, co obrazy w kalejdoskopie”<sup>25</sup>. Stąd też zarówno ponowoczesne społeczeństwo, jak i jednostki dysjunktywne mogą stanowić realne źródło zagrożeń natury tożsamościowej dla każdego człowieka, z którym wejdą w interakcje.

Kończąc rozważania poświęcone powyższej problematyce, zasadne wydaje się przytoczenie opinii wybitnego brytyjskiego socjologa Anthonego Giddensa. Twierdzi on, iż „nowoczesność niszczy zręby osobowości, zastępując wspólnotowość i tradycję znacznie większymi, bezosobowymi organizacjami. Jednostka czuje się samotna i opuszczona”. Po czym dodaje: „dzięki terapii, laickiej wersji spowiedzi, [...] ma się do kogo zwrócić”<sup>26</sup>.

## Wnioski

Podjęta w tym artykule refleksja nad problematyką wpływu komunikacji społecznej na poczucie tożsamości podmiotu skłania do następujących wniosków:

- obecnie dominuje model komunikacji społecznej, w którym odbiorca jest traktowany niemal jak przedmiot, a postępująca „depersonalizacja” relacji międzyludzkich może mieć niezwykle destruktywny wpływ na jednostkę;
- ponowoczesne relacje wewnątrzrodzinne nie są zbyt głębokie, w wielu rodzinach obserwuje się zjawisko braku więzi międzyosobniczych, co negatywnie wpływa na rozwój osobowy dziecka;

<sup>24</sup> G. Schulze, *Metamorfozy*, Warszawa 1994, s. 13 cyt. za: L. Korporowicz, dz. cyt., s. 20–21.

<sup>25</sup> Z. Bauman, *Dwa szkice...*, s. 16.

<sup>26</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2002, s. 48.

- współczesne interakcje społeczne mają charakter epizodyczny, a ich okazjonalność i krótkotrwałość negatywnie rzutują na prawidłowy rozwój poczucia tożsamości osoby ludzkiej;
- ponowoczesność „wypracowała” model rozproszonej tożsamości jednostkowej, który neguje konieczność kształtowania tożsamości trwałej i zrównoważonej.

Spółczesność nie tylko próbuje, ale również w sposób bezpośredni lub pośredni promuje model zachowania pełny dystansu, a nawet abnegacji wobec wartości tradycyjnych, co rzutuje na kwestię poczucia tożsamości jednostki.

W oparciu o powyższe wnioski można zorientować się, w jak trudnej sytuacji znaleźli się pedagodzy, rodzice czy opiekunowie. Spółczesność nie tylko nie wspiera ich w złożonym procesie wychowawczym, ale również skutecznie utrudnia prawidłowy jego przebieg. Problem w tym, iż we współczesnym świecie dominuje model odhumanizowanych relacji interpersonalnych, w którym tożsamość jest „jak szata, którą wdziać, a i zdjąć nietrudno”. A poza tym taka przenośna tożsamość „nie starcza do zagwarantowania grupowej integracji”<sup>27</sup>.

Ponowoczesna aksjologia nie traktuje jednostki jako wartości autotelicznej. Natomiast powszechnie wiadomo, iż wartość jest niezbędnym „narzędziem” do formowania tożsamości. Stąd pojawia się pytanie, które zadają sobie obecnie humaniści: czy w świecie zdominowanym przez relatywizm aksjologiczny jest szansa na to, aby wskrzesić wartości uniwersalne? Odpowiedź negatywna oznacza, iż odwoływanie się do tradycyjnych kanonów komunikowania, a co za tym idzie, kształtowanie tożsamości opartej na starych, sprawdzonych wzorcach po prostu nie będzie przystawało do ponowoczesnego modelu tożsamości człowieka.

## Bibliografia

- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1999.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995.
- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1994.
- Elliott A., *Koncepcje „Ja”*, Warszawa 2007.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2002.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1997.

<sup>27</sup> Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995, s. 100.



- Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Toruń 2009.
- Korporowicz L., *Osobowość i komunikacja w społeczeństwie transformacji*, Warszawa 1996.
- Leary M., *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, Gdańsk 2005.
- Mosty zamiast murów*, red. J. Stewart, Warszawa 2014.
- Ollivier B., *Nauki o komunikacji*, Warszawa 2010.
- O'Sullivan T., Hartley J., Saunders D., Montgomery M., Fiske J., *Kluczowe pojęcia w komunikowaniu i badaniach kulturowych*, Wrocław 2005.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005.
- Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Kraków 1995.
- Scholte J.A., *Globalizacja*, Sosnowiec 2006.
- Smart B., *Postmodernizm*, Poznań 1993.
- „Wysokie Obcasy” 2016, nr 3 (862).
- Znanięcki F., *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974.
- Znanięcki F., *Relacje społeczne i role społeczne*, Warszawa 2011.

## **Interpersonal relations in postmodernity. Social interactions (social communication) as source of self identity destabilization**

### **Summary**

There is a lot of articles about interpersonal relations and social interactions, not only scientific but also popularizing the subjects. However, there is still a need to explore the area of interpersonal relation due to the current transformation in the social communication field. The most worrying fact is depersonalization issue that meaningfully depreciates individual self-presentation. The deterioration of interpersonal contacts is also influenced by not the best inter family relations. The ordinary parent does not spend enough time with the children what has negative impact on their personal development. The model of social interaction is not sufficient as the condition of postmodern society is exceptionally weak (deconstruction). Due to the transformation of the social life there is an important change of the axiological aspect of human identity. The traditional model of self identity is displaced by postmodern ego.

**Keywords:** social life, interdisciplinary, interpersonal relations, social interactions, social communication, personal identity, postmodern ego.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.32>

Beata ŁUKASIK

## Edukacyjny chaos – zagrożenie czy szansa dla rozwoju podmiotów edukacji?

**Słowa kluczowe:** edukacja, chaos, refleksja, nauczyciel, uczeń.

Edukacja to przestrzeń, w której człowiek poszukuje wyjaśnienia i zrozumienia wszystkiego, co się wokół niego dzieje. Odwołując się do etymologicznego znaczenia pojęcia, *edukacja* (z j. łacińskiego *ex duco* to ‘wyprowadzam’, *ducere* – ‘wodzić’, ‘prowadzić’)<sup>1</sup> jest procesem, w trakcie którego dochodzi (powinno dochodzić) do „wyprowadzenia” edukowanego ze stanu niewiedzy, nieświadomości, poznawczej, psychicznej i duchowej hibernacji, oraz zachęcenia go do odkrywania, doświadczenia, rozumienia, różnorodności świata, a także siebie samego<sup>2</sup>. Najczęściej odbywa się to poprzez poszukiwanie podobieństw, systematyzowanie, tworzenie reguł, w sposób logiczny tłumaczących zjawiska<sup>3</sup>. Dzięki temu przestrzeń edukacyjną można kojarzyć z porządkiem, jasnymi funkcjami, przejrzystością, jednak takie spojrzenie na edukację nie jest jedynym możliwym.

Otóż wszystko, co nas otacza, ulega zmianie, przekształceniu czy rozpadowi. Dziś nic nie jest już takie, jak było jeszcze wczoraj, „[...] świat coraz bardziej wymyka się poznawczo człowiekowi i staje się coraz mniej dlań zrozumiały, a on sam zaś coraz bardziej zdezorientowany i zagubiony w tym świecie”<sup>4</sup>. Jak pisze Dorota Klus-Stańska, „niepewność etyczna, poliinterpretacyjność i wielość dostęp-

<sup>1</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1971, s. 195.

<sup>2</sup> M. Adamska-Staroń, *Edukacyjna przestrzeń – Pedagogiczne idee – Ku czemu powrót?*, [w:] *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*, red. A. Gofron, M. Adamska-Staroń, Kraków 2009, s. 89.

<sup>3</sup> A. Janus-Sitarz, *Pytania dydaktyki wobec teorii chaosu*, [w:] *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*, red. K. Bakula, D. Heck, Wrocław 2006, s. 174.

<sup>4</sup> J. Szymd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011, s. 26.

nych znaczeń – przynoszą społeczeństwu swoiste tsunami informacyjne, mogące wobec osób do niego nieprzygotowanych stanowić nieuchronny kataklizm”<sup>5</sup>.

Współczesny świat poprzez olbrzymie tempo cywilizacyjnych przemian pełen jest napięć oraz konfliktów burzących ład i harmonię życia zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i grupowym. Człowiek uwikłany w zmianę nie może za nią nadążyć, co powoduje piętrzenie trudności w dostosowaniu do zmieniających się warunków egzystencji, w konsekwencji prowadząc do zagubienia sensu bycia, którego skrajnym przykładem wydają się być między innymi działania islamskich terrorystów „produkujących” ludzi do samobójczych zbrodni. Współczesny człowiek narażony jest na poczucie braku wpływu na własne życie.

Powyższe spostrzeżenia pozwalają uznać także edukacyjną przestrzeń za niejednoznaczną, niedookreśloną i chaotyczną – edukacja nie ma szans pozostać poza zmianą, a jej podmioty, będąc w ciągłym ruchu, nie mogą być pewne krzyżujących się ze sobą różnorodnych interpretacji świata. Współczesny człowiek, zanurzony w bezkresie informacji i znaczeń, narażony jest na zagubienie oraz (paradoksalnie) niedoinformowanie. Jest on bezradny wobec otaczającego chaosu, który najczęściej kojarzy się negatywnie i porównywany jest z niestabilnością, bałaganem, dezorganizacją czy nawet destrukcją. Jeśli taki sposób rozumienia chaosu odniesiemy do edukacji, nacechowanej zmiennością, nieprzewidywalnością, to może okazać się, że nie spełnia ona swoich zadań i funkcji wobec jednostki, a także społeczeństwa. Najczęściej bowiem przypisuje się jej rolę polegającą na wprowadzaniu porządku w chaos współczesności, bez marginesu pozwalającego na wątpliwość i niepewność<sup>6</sup>. Wydaje się jednak, że ów edukacyjny nieład może stanowić także pewnego rodzaju impuls rozwojowy, potencjalność. Będąc zaprzeczeniem sztywnego schematu, oczywistości, pewności, ma szansę stać się źródłem inspiracji, nowego i wielowymiarowego spojrzenia człowieka na otaczający go świat. Aby tak było, podmiotom edukacji potrzebny jest jednak namysł, zaduma, refleksja, pozwalające nadać chaotycznej rzeczywistości swój własny ład i strukturę.

Refleksja może oznaczać głębsze zastanowienie, rozważanie połączone z analizowaniem czegoś<sup>7</sup>, dociekanie, rodzaj teoretycznego rozumowania<sup>8</sup>, bądź wniosek jako wynik rozmyślenia czy medytacji. Refleksja może także odnosić się do postawy mentalnej osoby unikającej pośpiechu w ferowaniu sądów i impulsywności we własnym postępowaniu, bądź w węższym znaczeniu – refleksja to skupienie, „dzięki któremu umysł rozjaśnia myśli”<sup>9</sup>. Refleksja to inaczej myśl ukierunkowana na analizę sposobu rozumienia i wartościowania rzeczywistości, „krytyczny

<sup>5</sup> D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008, s. 12.

<sup>6</sup> J. Szewczyk-Kowalczyk, *Codziennosc szkolna ukryta za niejawnym wymiarem wybranych rytuałów i przestrzeni – próba dekonstrukcji antropologicznej*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008, s. 184.

<sup>7</sup> *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1996, s. 945.

<sup>8</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 64.

<sup>9</sup> J. Didier, *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Katowice 1995, s. 337.

wgląd w kierunek lokowania swojej aktywności życiowej” (w tym także zawodowej)<sup>10</sup>. Przyjęcie podobnych definicji pozwala uczynić z refleksji pojęcie niezwykle istotne dla edukacyjnej przestrzeni, w której funkcjonuje uczeń i nauczyciel.

Człowiek, którego egzystencja zatopiona jest w krzyżujących się, sprzecznych znaczeniowo interpretacjach świata, z pewnością odczuwa niepokój, mogący stanowić zagrożenie dla jego rozwoju. Będzie on za wszelką cenę starał się odnaleźć regularność, prawidłowość czy porządek, a nie mogąc sprostać temu zadaniu – odczuje bezradność, bezsilność i beznadziejność sytuacji, w jakiej się znalazł, co w konsekwencji doprowadzi do spadku sił witalnych, pesymizmu, a ostatecznie do zaniechania aktywności i odrętwienia. Obiektywny stan bezradności, ale i jej subiektywne poczucie, mogą przyczynić się do zniekształcenia obrazu samego siebie, upośledzenia systemu regulacji, w konsekwencji zagrażając zdrowiu psychicznemu i fizycznemu jednostki<sup>11</sup>. Jednakże w tym samym niepokoju, wywołanym aksjonormatywnym rozproszeniem otaczającego świata, kryje się życiodajna moc, pozwalająca człowiekowi na rewizję własnego światopoglądu, własnego życia i działania, w celu odnalezienia istotnych wartości egzystencji. Innymi słowy, ów niepokój może stać się źródłem głębokiej refleksji, która w praktyce edukacyjnej potrzebna jest zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi. Doświadczenie niepewności przez podmioty edukacji, wywołanej przez chaos codziennych zdarzeń szkolnych, przyczynia się do mobilizacji, odkrycia własnych, nieznanych dotąd możliwości.

Dla pedagoga refleksja staje się metodą osiągania wyższego poziomu rozwoju zawodowego. Podjęty przez nauczyciela namysł, w sytuacji doświadczonego poczucia bezsilności, pozwala wydostać się z „kryjówki” jako celowego miejsca odosobnienia<sup>12</sup> i staje się dla owładniętego lękiem pedagoga nadzieją do dalszego działania, a zatem wydaje się odgrywać istotną rolę w procesie motywacyjnym<sup>13</sup>. Uruchomienie myślenia refleksyjnego pomaga zrozumieć, że zagubienie i bezsilność, których doświadczył nauczyciel, są integralną częścią jego profesji, a to z kolei ułatwia odzyskanie przekonania o sensowności wykonywanego zawodu. Ponadto wydaje się, iż refleksja staje się źródłem wiedzy generatywnej, wytwarzanej w toku działania, pod wpływem rozpoznania i interpretacji bieżących sytuacji. Jest to rodzaj wiedzy będący wynikiem indywidualnego wysiłku intelektualnego, podejmowanego nad chaosem edukacyjnych sytuacji<sup>14</sup>. Łatwo

<sup>10</sup> A.A. Kotusiewicz, *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa 2008, s. 14.

<sup>11</sup> B. Łukasik, *Refleksja nauczyciela w walce z jego poczuciem bezradności*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, t. 7, Kraków 2014, s. 228.

<sup>12</sup> Por. J. Koziński, *Psychologia nadziei*, Warszawa 2006, s. 37–45.

<sup>13</sup> J. Mróz, *Nadzieja jako stymulator zachowań transgresyjnych*, [w:] *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*, red. I. Pufal-Struzik, Kraków 2008, s. 92.

<sup>14</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 30.

więc zauważyć, że refleksja stanowi (obok wiedzy poznanej w procesie kształcenia akademickiego) podstawę poznawczą funkcjonowania w zawodzie, a ponadto narzędzie pozwalające na osiągnięcie najwyższego etapu w rozwoju zawodowym. Nauczyciel wchodząc w rolę zawodową (stadium przedkonwencjonalne), poprzez pełną adaptację w zawodzie (stadium konwencjonalne) – dzięki aktom podejmowanej refleksji – jest w stanie osiągnąć stadium postkonwencjonalne, czyli stadium autonomii – twórczego przekraczania własnej roli zawodowej<sup>15</sup>, charakteryzujące się krytycznym rozumieniem świata, innowacyjnością, twórczością w działaniu, umiejętnością rewidowania granic tejże roli<sup>16</sup>.

Będąc przekonaną o wartości refleksji w oswojaniu przez nauczyciela edukacyjnego chaosu, postanowiłam dowiedzieć się, co na ten temat sądzą studenci. Wobec powyższego poprosiłam 120 osób studiujących na I roku (2. stopnia) o udzielenie pisemnej odpowiedzi na pytanie: *Czy nauczycielowi potrzebna jest zdolność refleksyjnego myślenia?*

Odpowiedzi, jakie uzyskałam, świadczą o intelektualnej dojrzałości studentów biorących udział w sondażu. Zdecydowana większość badanych osób (98%) zdaje sobie sprawę, że przestrzeń edukacyjna, w jakiej funkcjonuje nauczyciel i uczeń, jest pełna konfliktów, napięć, sprzecznych interesów i intencji, co sprzyja utracie dystansu, a czemu może zapobiec właśnie głębszy namysł, myśl skierowana ku sobie, refleksja pedagoga. Oto przykładowe wypowiedzi studentów: *W mojej opinii rola refleksji w tym zawodzie jest kluczowa. Refleksja jest środkiem do zrozumienia świata i drugiego człowieka. Daje możliwość dogłębnego oglądu i oceny trudnej sytuacji edukacyjnej [...]* (P-23); *Refleksja w zawodzie nauczyciela jest niezbędna, gdyż pozwala na wypracowanie własnego stylu działania pedagogicznego [...]* (P-68); *[...] nauczyciel refleksyjny to nie osoba z gotową do przekazania wiedzą, to osoba poszukująca wiedzy i czerpiąca radość z tego poszukiwania* (P-51); *Nauczyciel refleksyjny potrafi zachować swoją podmiotowość, by w każdych okolicznościach uszanować wolność i podmiotowość ucznia* (P-71); *[...] refleksja stanowi podstawowe narzędzie służące wyjaśnieniu własnych porażek nauczyciela* (P-95).

Badani studenci w swoich wypowiedziach podkreślają także, że nauczyciel refleksyjny jest szczególnie doceniany przez młodzież akademicką: *Każdy nauczyciel, którego charakteryzuje refleksyjność, samokontrola, wzbudza szacunek studenta* (P-24); *[...] refleksyjne myślenie nauczyciela umacnia jego autorytet* (P-32); *[...] nauczyciel, który pragnie być autorytetem wśród uczniów, jak i mieć szacunek w gronie pedagogicznym, nie może zapominać o refleksji w myśleniu i działaniu* (P-111). Młodzi ludzie – przyszli nauczyciele – świadomi są także źródeł myślenia refleksyjnego: *Myślenie refleksyjne wymaga od nauczyciela pewnego wysiłku, wymaga przezwyciężenia bezwładu umysłu. Jest to myślenie,*

<sup>15</sup> B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 58.

<sup>16</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 308.

które musi przejść fazę myślowego niepokoju i zakłopotania (P-58); Genezą refleksji jest niepewność, wątpliwość, brak możliwości postawienia przysłowiowej „kropki nad i” (P-22).

Można zatem uznać, iż studiująca młodzież ma świadomość wartości, jaką niesie ze sobą refleksja w profesji nauczycielskiej. Młodzi ludzie zdają sobie sprawę, że namysł jest tym, co umożliwi nauczycielowi zachowanie dystansu wobec żywiołowości sytuacji szkolnych, zdobycie orientacji w strumieniu wydarzeń oraz uświadomienie sobie własnego w nich udziału. Dzięki aktom refleksji pedagog uczy się rozpoznawania, określania i definiowania sytuacji, których jest uczestnikiem, a więc poprzez akceptację chaotycznej ze swej natury rzeczywistości kształtuje postawę poszukiwania i wychodzenia poza zastane konwencje.

Myślenie refleksyjne jest także narzędziem osvajania edukacyjnego chaosu przez ucznia/studenta. To właśnie ono powinno stać się źródłem poszukiwania sensu istnienia (pewnego porządku), siłą napędową pozwalającą zgłębiać podmiotową autoświadomość młodego człowieka, siłą autorozwoju różnych sfer jego egzystencji. Zinterpretowanie dziejących się wokół niego zdarzeń i zrozumienie stopnia ich złożoności możliwe jest właśnie dzięki aktom refleksji. Momentem uruchamiającym jej wewnętrzny mechanizm jest najprawdopodobniej subiektywne odczucie przez ucznia niezgodności między rzeczywistym przebiegiem poszczególnych zdarzeń a jego wyobrażeniem o tym przebiegu. Wspomniana niezgodność wywołuje pewien dyskomfort, poczucie niepewności i jednocześnie uświadamia uczniowi/studentowi wielość odmian w postrzeganiu tego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej, którego aktualnie doświadczają. Refleksja w tym wypadku ukazuje swój osobowościowy sens. Ponieważ rzeczywistość została dziś pozbawiona „wskazówek w postaci ogólnych norm i wartości”<sup>17</sup>, sens ten nabiera szczególnego znaczenia. Panujący aksjonormatywny chaos wydaje się – dzięki podejmowanej przez ucznia/studenta refleksji – stanowić idealne warunki dla kształtowania własnego życia, rozumienia siebie, rozwoju samoświadomości. Jak podkreśla Wojciech Chudy<sup>18</sup>, refleksja staje się „instancją ostateczną”, czyli sumieniem, w ocenie własnych czynów, decyzji i ich konsekwencji w życiu, a zatem można w niej dostrzec potencjał rozwoju osobowego ucznia.

Zastanawiając się nad istotą refleksji w nieuporządkowanej i zmiennej przestrzeni edukacyjnej, nie można także nie wspomnieć o jej sensie poznawczym<sup>19</sup>. Uczeń/student, mając szansę na wymianę myśli z innymi podmiotami edukacji, uczy się interpretowania kontekstów i negocjowania znaczeń otaczającej go rzeczywistości, a poczyniony przez niego intelektualny wysiłek prowadzi w konse-

<sup>17</sup> I. Kopaczyńska, *Imperatyw refleksyjności ucznia. Poszukiwanie teoretycznych ram opisu*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 320.

<sup>18</sup> W. Chudy, *Refleksja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 5, Warszawa 2006, s. 71–72.

<sup>19</sup> I. Kopaczyńska, dz. cyt., s. 318–319.

kwencji do zmian w schematach poznawczych i emocjonalnych<sup>20</sup>. Kształcenie odwołujące się do refleksji nie oznacza „zaopatrzenia” ucznia w wiedzę, ale jest pojmowane jako kształtowanie „kompetencji umożliwiających i wspierających proces wychodzenia poza dostarczone informacje”<sup>21</sup>. Refleksja ucznia staje się narzędziem radzenia sobie z wielością informacji i tworzenia nowej wiedzy z zasobów już posiadanej, staje się instrumentem poszukiwania prawdy. Łatwo dostrzec tu implikacje konstruktywizmu dla praktyki dydaktycznej. Włączenie refleksji w proces kształcenia pozwala zrezygnować z transmisyjnych metod nauczania dających uczniowi wiedzę i umiejętności w gotowym pakiecie. Zamiast tego wykorzystany jest potencjał chaosu, któremu uczniowie nadają własne znaczenia, dzięki uruchomieniu przez nich intelektualnych strategii typowych dla operacji eksploracyjnych. Doskonalenie się ucznia w dociekaniu, samodzielnym poszukiwaniu, ułatwia mu dokonywanie odkryć, zrozumienie i konstruowanie wiedzy<sup>22</sup>, odnajdywanie rzeczywistości indywidualnej. Zatem uczenie się nabiera charakteru samoregulacyjnego procesu, istotą którego jest konflikt poznawczy między osobistą wiedzą uprzednią a szumem informacyjnym docierającym z otoczenia<sup>23</sup>. W dobie różnorodnych i często sprzecznych ze sobą teorii czy koncepcji nie jest to zadanie łatwe, jednak świadomie podejmowany przez ucznia/studenta namysł pomaga mu poruszać się w świecie pełnym znaków zapytania. Jak słusznie zaważa D. Klus-Stańska:

zamiast widzianego ładu, podpadającego pod zewnętrzną kontrolę, mamy tu zatem do czynienia z nieustającym i wciąż ponawianym indywidualnym wysiłkiem nadania chaosowi napływających danych i posiadanych znaczeń własnego porządku i organizacji<sup>24</sup>.

\* \* \*

Rzeczywistość edukacyjna ze swej natury jest chaotyczna, wszystko w niej „pulsuje”, zmienia się, nie zezwalając na oczywistość i jednoznaczność. Jednak ów chaos nie musi oznaczać bezładu i negatywnych jego następstw (choć i takie są prawdopodobne – brak namysłu nad procesem ciągłego „stawania” się świata, dynamiką przemian bywa źródłem kryzysu). Możemy dostrzec w nim ukrytą moc, pewnego rodzaju potencjał, źródło mobilizowania podmiotów edukacji, które dzięki sile refleksji nie ustają w dążeniu do permanentnego rozpoznawania własnej drogi, nie ustają w walce o własne człowieczeństwo.

<sup>20</sup> Tamże, s. 319.

<sup>21</sup> T. Hejnica-Bezwińska, *O zmianach w edukacji: konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000, s. 140.

<sup>22</sup> B. Gołębiak, *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2002, s. 85.

<sup>23</sup> K. Najder, *Schematy poznawcze*, [w:] *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszka, Warszawa 1997, s. 39.

<sup>24</sup> D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 280.



## Bibliografia

- Adamska-Staroń M., *Edukacyjna przestrzeń – Pedagogiczne idee – Ku czemu powrót?*, [w:] *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*, red. A. Gofron, M. Adamska-Staroń, Kraków 2009.
- Chudy W., *Refleksja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 5, Warszawa 2006.
- Didier J., *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Katowice 1995.
- Gołębiak B., *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2002.
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji: konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000.
- Janus-Sitarz A., *Pytania dydaktyki wobec teorii chaosu*, [w:] *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*, red. K. Bakula, D. Heck, Wrocław 2006.
- Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
- Kopaczyńska I., *Imperatyw refleksyjności ucznia. Poszukiwanie teoretycznych ram opisu*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1971.
- Kotusiewicz A.A., *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa 2008.
- Kozielecki J., *Psychologia nadziei*, Warszawa 2006.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Łukasik B., *Refleksja nauczyciela w walce z jego poczuciem bezradności*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, t. 7, Kraków 2014.
- Mróz J., *Nadzieja jako stymulator zachowań transgresyjnych*, [w:] *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*, red. I. Pufal-Struzik, Kraków 2008.
- Najder K., *Schematy poznawcze*, [w:] *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszka, Warszawa 1997.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.
- Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, Warszawa 1996.
- Szewczyk-Kowalczyk J., *Codziennosc szkolna ukryta za niejawnym wymiarem wybranych rytuałów i przestrzeni – próba dekonstrukcji antropologicznej*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008.

Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.

Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010.

## **Educational chaos – a threat or a chance for the development of educational subjects?**

### **Summary**

Comprehending educational reality in terms of chaos may imply negative associations alluding to destruction, mess or disorganization. However, in that which is unpredictable, undefined some kind of potentiality is hidden and capturing it is possible thanks to referring of the subject of education to reflection as the source of multidimensional look of a human upon the surrounding world, the source of development of both a teacher and a student.

**Keywords:** education, chaos, reflection, teacher, student.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.33>

ks. Dominik KUBICKI

## **Summaria wyników badawczych z różnych dyscyplin nauki – inspiracją nowego oglądu dotychczasowego stanu badań określonej dyscypliny i samej wiedzy oraz projektowania innovacyjnego interdyscyplinarnego spojrzenia badawczego**

**Słowa kluczowe:** badawcza innowacyjność, odkrycie badawcze, nowa przestrzeń badawcza.

Określenie: innowacja – a także: innowacyjne czy innowacyjność – stało się w ostatnich latach nadzwyczajnie modnym słowem w odniesieniu do projektowania polityki naukowej. Czyniąc prosty wgląd w sens i znaczenie terminu, możemy się poczuć nieco zawiedzeni, a nawet – zwiedzeni, bo słowo okazuje się wcale nienowoczesne<sup>1</sup>. Jest wprost „stare”, jak myśl polska<sup>2</sup>, a sprawia jedynie wrażenie nadzwyczajnej nowości, będąc otoczone nimbem badawczej cudowności.

Pozostajemy więc świadomi całej tej atmosfery, jaką się powoduje wokół uprawiania nauki w obecnej sytuacji postmodernizmu, i pragniemy rzeczoną kwestię wyraźnie odróżnić od właściwego wątku rozważań, jednocześnie jednoznacznie uwyrażniając, że wcale nie przypadkiem określenie zostało ukute przez ideologów idei postępu (w ogóle) na jedno ze sztandarowych wyrażenia postępu w nauce. Zachodzi bowiem spore prawdopodobieństwo, że administrujący czy zarządzający nauką ze strony ministerstwa – ją przetransformowu-

---

<sup>1</sup> Jak wyczytujemy ze *Słownika języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka, wyraz „innowacja” nie oznacza nic innego, jak: „wprowadzenie czegoś nowego; rzecz nowo wprowadzona; nowość, nowatorstwo, reforma” (por. *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 1, Warszawa 1978, s. 792).

<sup>2</sup> Pozwalamy sobie na strawersowanie wyrażenia: „stary jak świat”.

jący na modłę swych „wyobrażeń”, zapatrzeni w świat zachodnioeuropejskiego empiryzmu, pozytywizmu i materializmu, konsumpcjonizmu, a także genderyzmu, ideologii państwa prawa i tak zwanej poprawności politycznej (*political correct*), podjęli próbę upowszechnienia nowej formułki dla scharakteryzowania czegoś, co tymczasem pozostaje dla polskich badaczy i uczonych przysłowio- wym „chlebem powszednim”, podejmowanym od pokoleń. Nieświadomi użyli wyrażenia „innovacja” w sensie nowości, wykazując zarazem dogłębną igno- rancję co do faktu, że w ostatnim półwieczu na Zachodzie europejskim dopełnił się ostateczny upadek idei postępu – jednej z kluczowych idei politycznych, fi- lozoficznych i kulturowych ostatnich stuleci<sup>3</sup>.

Jednak nie o taką „innovacyjność” chodzi, pozostaje bowiem poza jakakol- wiek dyskusją, że innovacyjność jest niezbędna w poszukiwaniach badawczych, ale „innovacyjność” w sensie bezinteresowności „oglądu rzeczywistości”, kon- templacji sięgającej ostatecznych przyczyn świata osób i rzeczy. Nie chodziłoby zatem o absurdalną innovacyjność w sensie innowacyjnych – na przykład – produktów bankowych, które okazują się wyłącznie wielce destrukcyjne dla go- spodarek świata globalnego, a także państw i narodów. Niestety przychodzi nam konstatować, że określenie „produkt” bankowy okazuje się mylące dla wszyst- kich klientów banków wszystkich społeczeństw<sup>4</sup>. I nie mamy pewności, czy w sytuacji obecnego postmodernizmu nie zderzymy się z określeniem podob- nym – z określeniem: „produkt naukowy”. Ale, oczywiście, nie o takiej innova- cyjności zamierzamy rozważać, nie takiej innovacyjności badawczej poszuku- jemy. I także bezwyjątkowo nie taka innovacja winna charakteryzować, i zara- zem charakteryzuje, autentycznych badaczy, naukowców, uczonych – świat lu- dzi nauki. Przywołując konkretny przykład, pozwolimy sobie uchwycić typowo postmoderne zjawisko.

Dosyć dobrze upowszechniona jest informacja, że najlepsze polskie uczelnie plasują się dopiero w końcówce czwartej setki najlepszych ośrodków nauki i uczelnianych środowisk. Informacja powyższa niewątpliwie przygnębia, studzi twórczy optymizm. Ale zdroworozsądkowo zmuszeni jesteśmy zapytać, jak się przekłada rzeczona informacja na tę, jaką w Polsce dysponujemy, że to właśnie dziełem polskich inżynierów i uczonych, polskiej myśli technicznej, humani- stycznej, prawniczej, matematycznej, logicznej czy historiozoficznej są ważne i przełomowe nabytki badawcze z zakresu logiki<sup>5</sup> czy teorii kultury i cywilizacji, z koncepcją redagowania dziejów powszechnych na tle konfrontowania się cy- wilizacji Feliksa Konecznego – cywilizacji jako rozmaitego organizowania się

<sup>3</sup> Zob. Z. Krasnodębski, *Upadek idei postępu*, Kraków – Nowy Sącz 1994.

<sup>4</sup> Faktycznie sprowadza się bowiem wyłącznie do spekulacji finansowych. W rozstrzygnięciu odpowie- dzialności moralnej za ewentualne kryzysy zasadnicze pytanie powinno się zatem ogniskować wokół kwestii świadomości procederu, czyli żądzy i bezwzględnej dążenia do finansowego zysku.

<sup>5</sup> Na przykład stworzona w 1921 roku przez Jana Łukasiewicza (1878–1956) logika wielowarto- ściowa.

społeczności licznych mateczników cywilizacyjnych i zachodzących w wydarzeniu się tychże mateczników syntez cywilizacyjnych<sup>6</sup>. To właśnie osiągnięciem polskiej myśli matematycznej i kryptologii jest rozwiązanie zagadki Enigmy, wynalazek światłowodu, wprowadzanie licznych innowacji typu informatycznego, a zwłaszcza ostatnio, mające olbrzymią wagę w postępie techniczno-technologicznym, wytworzenie HSMG – High Strength Metallurgical Graphene – w skali makro, czyli unikalna technologia produkcji grafenu na skalę przemysłową<sup>7</sup> jako wręcz idealnego materiału w motoryzacji, informatyce czy nawet w medycynie itd. – materiału, który bezsprzecznie niewyobrażalnie wzmoże rozwój nano-, bio- i mikroelektroniki<sup>8</sup>. Natomiast całkowicie unikalnym zjawiskiem w perspektywie wydarzenia się społeczeństw okazał się społeczny ruch „Solidarności” z lat 70. i 80. XX stulecia, który nie miał przywódcy, lecz licznych delegatów regionów na swym czele.

Czy trudno zrozumieć proste rozwiązanie „zagadki” – paradoksu, że jeżeli wśród bazowych kategorii ankiety klasyfikującej ranking najlepszych uniwersytetów ziemskiego globu wchodzi pytanie dotyczące intensywności używania języka angielskiego tak w dydaktyce, jak i w prowadzeniu oraz publikacji badań naukowych, to bezsprzecznie nie powinniśmy się ani zdumiewać, ani popadać w rozpacz, że polskie uniwersytety plasują się przy końcu czwartej setki bądź w pierwszej połowie piątej rzeczony listy rankingowej. Ale jednocześnie konstatujemy, że przecież język angielski obciążony został zachodnią ideologią ekspansjonizmu, bądź że jest najbardziej doskonałym środkiem wyrazu empiryzmu, materializmu i konsumpcjonizmu. Zatem, czy można się zdumiewać takimże stwierdzeniem i podawać w wątpliwość swoiste empiryzowanie wyrażen językowych i świata związanych z nimi pojęć i konstrukcji myślowych, jakie przez pokolenia, zwłaszcza nowożytności europejskiej, spowodowali sami angielscy czy anglosascy myśliciele i badacze – empiryści i encyklopedyści brytyjscy: J. Locke, G. Berkeley czy D. Hume, a dopełnili Adam Smith, sławiący gospodarkę wolnorynkową, Charles R. Darwin, formułujący w angielskim swą ideową myśl *O powstawaniu gatunków...* (1859), czy John S. Mill, zarysowujący angielskimi wyrażeniami naczelną ideę swego utylitaryzmu?

W sytuacji duchowej obecnego postkomunizmu i zarazem postmodernizmu, społeczeństw globalnych i zacieklego wyścigu o dominację globalną mocarstw – Polska, będąca przez cały okres reżimu sowieckiego w Europie Środkowej

<sup>6</sup> Zob. F. Koneczny, *O wielości cywilizacji*, Poznań 1935.

<sup>7</sup> Zwracamy tutaj uwagę na wypracowanie unikalnej technologii, dzięki której polskim naukowcom udało się uzyskać grafen bardzo wysokiej jakości. Żadnym innym inżynierom kraju, pracującym nad wytwarzaniem grafenu w skali makro, a więc pozwalającej na zastosowanie tego materiału w przemyśle, nie udało się tak bardzo zbliżyć do wartości grafenu teoretycznego, za który w 2010 roku Andriej Gejm i Konstantin Nowosiołow otrzymali Nagrodę Nobla.

<sup>8</sup> Należy pamiętać, że grafen jest sto razy mocniejszy od stali, trzysta razy bardziej wytrzymały na rozciąganie niż stal, dwadzieścia razy szybciej przewodzący prąd niż krzem, dziesięć razy lepiej przewodzący ciepło niż miedź czy srebro oraz milion razy cieńszy niż kartka papieru.

i Wschodniej generatorem rozkładu komunizmu rosyjskiego, wyraźnie odróżnia się od mentalności potocznego utylitaryzmu i konsumpcjonizmu społeczeństw demokracji parlamentarnych na Wschodzie – zwłaszcza Dalekim Wschodzie, jak i na Zachodzie europejskim, zaatlantyckim (amerykańsko-kanadyjskim) i australijskim, gdzie uprawia się naukę w duchu nihilizmu, materializmu, scjentyzmu i pozytywizmu, traktującym wartości jako kategorie (rzeczy) drugorzędne, nieistotne, a nawet fikcyjne w świecie faktów lub w świecie sterylnej naukowości.

Zobrazowaniem czy unaocznieniem dogłębnej różnicy pomiędzy światem ludzi nauki na Zachodzie i światem środowiska polskich badaczy i uczonych jest chociażby poniższe wspomnienie z 1939 roku, kiedy Niemcy rzucili się do niszczenia i unicestwiania wszystkiego, co stanowiło polski dorobek kulturalny, kiedy starali się uniemożliwić Polakom wszelkie obcowanie z nim i wszelką wytwórczość dzieł kulturalnych<sup>9</sup>. Nie ma narodów oprócz polskiego, który w praktycznej potrzebie organizował Podziemne Państwo, Podziemne Siły Zbroje, a także tajne studia na uniwersytecie:

Wszedł bardzo szczupły, drobny, jakby znużony, szpakowaty, lecz niezupełnie jeszcze siwy, starszy pan. Przywitawszy się szybko, podszedł do wskazanego mu przez gospodynię fotelu i przysiadł na brzeżku [...]. Następnie pochylił się ku przodowi, długą, chudą szyję wyciągnął zza luźnego, jak u wszystkich wówczas, kołnierzyka, przymknął oczy i [...] zaczął mówić: – Będę dziś mówić o tym, co to znaczy „wyrażać bezpośrednio”, „pośrednio”, „wypowiadać”, „wypowiadać myśl”. Tak, bez zbytecznych wstępów, zaczął się pierwszy wykład Tadeusza Kotarbińskiego w pierwszym semestrze naszych tajnych studiów uniwersyteckich, jesienią 1942 roku<sup>10</sup>.

Niestety, przyszło nam w dziejach przeszłości – i to nieodległej – bezpowrotnie tracić ledwo co wypracowany dorobek twórczy – dorobek naukowy. Straty wojenne ostatniego globalnego konfliktu – II wojny światowej z tym jej wewnętrznym generatorem: wojną niemiecko-sowiecką (1941–1945) – nie tylko stanowiły utratę środowiska kulturowego szkoły lwowsko-warszawskiej i uniwersyteckiego grona profesorskiego, nie tylko były zahamowaniem na sześć lat normalnego toku badań naukowych i normalnej dydaktyki. Były niestety także utratą publicznych i prywatnych zasobów bibliotecznych, i co jest największym nieszczęściem – unicestwieniem szeregu napisanych bądź przygotowanych do druku dzieł. Uległa bowiem zniszczeniu monografia Jana Łukasiewicza (1878–1956) o sylogistyce Arystotelesa, Innocentego Bocheńskiego (1902–1995) o logice Teofasta; przepadły bezpowrotnie ważne rękopisy Stanisława Leśniewskiego (1886–1939) i obszerna rekonstrukcja jego systemów logicznych, dokonana przez Bolesława Sobocińskiego (1906–1980), przepadł pierwszy tom *Collectanea Logica*, unicestwiony został Tadeusza Kotarbińskiego (1886–1981) przekład *Novum Organum* Bacona<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Por. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972, s. 34.

<sup>10</sup> J. Woleński, *Szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985, s. 28.

<sup>11</sup> Bezprecedensiem pozostaje, że nieliczni uczeni z innych narodów mieli takie dylematy, jak uczeni polscy rzezonej szkoły lwowsko-warszawskiej. Andrzej Mostowski (1913–1975)

## 1. Kondycja badawcza – refleksyjność wobec gromadzonych treści badawczych

Zanim jednak w niniejszym rozważaniu przejdziemy do nakreślenia zjawisk innowacyjności, niezbędne okazuje się naszkicowanie podłoża badawczego, na którym ukaże się, czy z którego pojawi się, perspektywa innowacyjności interdyscyplinarnego spojrzenia badawczego. Tutaj jednak w pierwszej kolejności przywołamy Arystotelesa – jakby nieśmiertelnego w sensie powagi myśli, aby w pełni uchwycić głęboki sens określenia *homo sapiens*, czyli człowiek myślący mądrze, które z pewnością nowożytny europejski Zachód zagubił i który jeszcze pozostał – co najmniej dość wyraźnie – w postawach badawczych polskich uczonych i badaczy.

W początkowych wątkach rozważań swego opus *Metafizyki*<sup>12</sup> (pierwotnie: *Filozofia pierwsza* bądź *Teologia*) Arystoteles zawarł stwierdzenie: „Ludzie wiedzy są mądrzejsi od empiryków, bo mądrość zależna jest we wszystkich przypadkach raczej od wiedzy”<sup>13</sup>. Jednak, aby deklaracja, bardziej niż konstatacja, nie okazała się zbyt enigmatyczna, Arystoteles od razu dopowiada:

A dzieje się tak dlatego, ponieważ tamci – czyli ludzie wiedzy – znają przyczynę, a ci nie; empirycy znają skutek, ale nie znają przyczyny, a teoretycy znają i skutek, i przyczynę<sup>14</sup>.

W kontekście tej Arystotelesowej uwagi zmuszeni jesteśmy zauważyć, że w obecnym świecie społeczeństw globalnych – społeczeństw wysoce konsumpcyjnych, i świecie, który zdaje się pozostawać otoczony przez żywioł sunnickiej imigracji arabskiej, mądrość stanowi niemal kategorię reliktową. I tak mówiąc o kimś „mądry człowiek”, nie uwydatniamy wybitnej rozumności drugiego, ani tym bardziej otrzymanego przezeń wykształcenia. Istnieje ludowe porzekadło: „każdy głupi ma swój rozum”. Ale zauważmy – od tego właśnie „powiedzonka” René Descartes wywodzi swą *Rozprawę o metodzie* (1637). W swym zamyśle nowej metody, innej niż scholastyczna – i w ogóle niby nowej metody badawczej wobec *physis* rzeczywistości – łączy mądrość nie tyle z rozumem, co ze sposobem jego używania.

Czy pozostaje konieczne przypomnienie, że Kartezjusz wprowadził nas w perspektywę, na której dajemy się łatwo zwieść? Głęboka uczuciowość, żarliwość wiary czy niezłomność woli nie stanowią same w sobie o mądrości kogoś, o kim powiemy, że ma dobre serce, jest pobożny czy stanowczy. Okazuje się, że aby być mądrym, potrzeba czegoś więcej, czegoś jeszcze. A właśnie filo-

---

wspomina, że opuszczając Warszawę po powstaniu w 1944 roku, miał do wyboru: zabrać chleb albo zeszyt z ważnymi wynikami w teorii mnogości. Wybrał chleb (por. tamże, s. 29).

<sup>12</sup> Tytuł opus: *Meta ta physika* pojawił się po śmierci Arystotelesa (384–322), a jego twórcą był najpewniej filozof perypatetycki z I w. przed Chr. – Andronikos z Rodos.

<sup>13</sup> Arystoteles, *Metafizyka*, Księga A (I), 981 a.

<sup>14</sup> Tamże.

zofia, szczególnie filozofia klasyczna, jest jedną z tych endemicznych dziedzin, które jeszcze „wierzą” w mądrość (*sapientia* łac.).

Starożytność zdefiniowała człowieka za pomocą podwójnej formuły: *Animal rationale* oraz *Homo sapiens*<sup>15</sup>. Pierwsza formuła wyakcentowuje jakby wydobywanie się człowieczego podmiotu ze świata zwierząt, przyrody (*physis*) w sensie *animal*, dzięki właściwości rozumu (*ratio*). Drugie zaś określenie wskazuje z kolei na fakt, iż w całej rzeczywistości naturalnej wyłącznie człowiekowi przysługuje mądrość, a konkretnie rzecz ujmując: że wyłącznie człowiek może być mądry, może osiągnąć bezinteresownego „oglądu rzeczywistości”, kontemplacji sięgającej ostatecznych przyczyn świata osób i rzeczy.

Rzeczona człowiecza sprawność kontemplatywnego „oglądu rzeczywistości” znajduje wsparcie także w innej zdolności – czynienia refleksji<sup>16</sup>. Refleksja stanowi równie istotną cechę człowieczeństwa, jak określana terminem *rationale* rozumność. Zwróćmy uwagę, że samo słowo pochodzi od łacińskiego *reflecto* (*reflectare*) i znaczy „nawracać”, „cofać” się, „odbijać”. Ale najbardziej istotny w tejże etymologii słowa przedrostek „re-”<sup>17</sup> zdaje się wskazywać na bliżej nieokreślone „drugie życie”. To inteligibilne „wejrzenie”, na które wskazuje niepozorne „re-”, zazwyczaj jest późniejsze niż „życie” czy „doznanie pierwsze”. Inaczej określilibyśmy mający miejsce proces, że „retrospekcja” cofa się do tego,

<sup>15</sup> *Homo sapiens*, czyli człowiek myślący mądrze. Być mądrym oznacza więc myśleć właściwie, posiadać trafne rozpoznanie i osąd rzeczy, ludzi i wartości, którymi się kierują w życiu, działaniu moralnym, w wyborach, jakie dokonują. Być mądrym to także umiejętność osądu siebie i swych możliwości. Ale – w przenośni wyrazilibyśmy to w ten sposób – tenże umiejętny osąd siebie i innych oraz oceny naszych możliwości w egzystencjalnym działaniu moralnym rzuca nam wyzwanie. Najpierw trzeba wiedzieć: realistycznie, „trzeźwo” (czyli chłodnym umysłem, bez emocji itd.) i prawdziwie. Zauważmy, że zastosowane określenia dają się sprowadzić do bezinteresowności „oglądu siebie i innych” – a więc wymagają podobnej poznawczej postawy, jak powyżej ją przywołaliśmy: bezinteresowny „ogląd rzeczywistości”. Tak, w tej *Physis* rzeczywistości także i my istniejemy i spełniamy się w *jestestwie* w *glorii* życia. A więc, na przykład, „ogląd siebie i innych” we własnych sprawnościach zawiera się w „ogładzie głębi rzeczywistości”. Spróbujmy wydobyć ważny wniosek z powyższego. Przede wszystkim jest nim rozpoznanie, że myślenie mądre nie stoi w uproszczonej zależności z wiekiem czy doświadczeniem życiowym. Oznacza to, że nie wystarczy nazbierać olbrzymiej ilości przeżyć, aby za sprawą dialektycznego przejścia ilości w jakość stać się mędrce. Mądrość zakłada ocenę swej wiedzy, wiedzy, jaką dysponujemy, ocenę jej wartości, a poprzez zwartościowanie zgromadzonej, usystematyzowanej czy zintegrowanej w jedną całość wiedzy także ocenę czy „zwartościowanie” tego, kto wiedzę ową posiada i nią dysponuje.

<sup>16</sup> Pozwolimy sobie dokonać niezbędnej dygresji co do bardzo modnego ostatnio słowa „refleksja”: „Osobiście nasuwa mi się taka refleksja” bądź „moja refleksja na tenże temat jest następująca”. Wszyscy użytkownicy i posługujący się tymże modnym słowem – stosujący go w takimże, jak powyższy, kontekście – przekonują, że utracili władanie językiem, mową, i że rządzi nimi jakaś bliżej nieokreślona nowo-mowa.

<sup>17</sup> Jest to ten przedrostek, występujący w licznych polskich wyrażeniach, jak np. retrospekcja, rewizja, rewitalizacja, reprodukcja (czyli „kopia”, „odtworzenie”, „powtórzenie”) bądź reforma (czyli „zmiana”, „przekształcenie”, „reorganizacja”).



co minione i co się już wydarzyło. Ale nie to jest najistotniejsze, lecz fakt, że owo powtórne „wejrzenie” („przeżycie”) okazuje się i zarazem jest z istoty wyższe, wartościowsze, doskonalsze.

W tenże sposób dotarliśmy do przełomowego dla niniejszych rozważań stwierdzenia – tego mianowicie, że refleksja jest „przeżyciem” poznawczym ujmującym wszystkie (uprzedniejsze) przeżycia, składające się na aktualny stan świadomości poznającego podmiotu bądź podmiotu znajdującego się w możliwości poznawczej.

Poznając w sposób refleksyjny, człowieczy podmiot przekracza więc w pewnym sensie samego siebie. Jego życie umysłowe posiada taki wymiar, który kontroluje wszystkie sfery aktywności umysłu jakby z wyższego piętra, z szerszej perspektywy. Refleksja jest zatem wyżej niż samowyzwalająca się myśl (bieżąca), organizująca przychodzące (za pomocą zmysłów człowieczego ciała) ze świata *physis* bodźce wrażeń i wszystkie inteligibilne treści, formy. Jest przeciw samorefleksją, czyli poznaniem samej siebie. W konsekwencji tego powtórnego przeorganizowywania inteligibilnych treści umysł dzięki samorefleksji uzyskuje samozwrotność – jest po prostu samozwrotny<sup>18</sup>.

## **2. Nowe przestrzenie badawcze w sytuacji specjalizacji dyscyplin nauki i metodologicznej niemożności oglądu całości *physis* rzeczywistości**

W bezpośrednim kontekście tego, co uchwyciliśmy jako charakteryzująca człowieczy podmiot sprawność samowyzwalającej się myśli – refleksji nad zbiorem treści inteligibilnych, przejdźmy na tym etapie rozważań do przykładów, jak poszukiwać innowacyjności w badaniach naukowych czy w samym codziennym uprawianiu nauki. Ale na przekór domniemaniu, jakie towarzyszy badawczej specjalizacji, uprawianie nauki rozumiemy w sposób klasyczny, czyli jako trud bezinteresownego poszukiwania poznania rzeczy niejawnych z natury i to nie w nadziei osobistych korzyści, lecz wrodzonej człowiekowi potrzeby, potrzeby tej samej, która zrodziła mowę i umiejętność (sztukę) pojęciowego myślenia, a wraz z nią rzeczywisty (realny) „głód” wiedzy o ostatecznej rzeczywistości<sup>19</sup>. Jednocześnie pozwalamy sobie dopowiedzieć, że jest to też radosny trud, gdyż zgodny z naszą, człowieczą naturą.

<sup>18</sup> Zwróćmy uwagę, że wszystkie społeczeństwa konsumpcyjne obecnej współczesności globalizacyjnej pousuwały ze swego życia intelektualnego refleksyjność, ową samozwrotność. Pozostał wyłącznie termin: „refleksja” lub „czynię refleksje”. Jako atropa ma przekonywać podejrzliwych, że wszystko, co się odnosi i ma związek z człowieczym myśleniem i racjonalnością, nie zostało w niczym zaburzone; że jest nadal w porządku.

<sup>19</sup> Por. A. Krokiewicz, *Zarys filozofii greckiej. Od Talesa do Platona. Arystoteles, Pirron i Plotyn*, Warszawa 1995, s. 20.

W nowożytnej koncepcji nauki zdajemy się pozostawać niczym w tunelach badawczych, jakie nieustannie drążymy w tym, co stanowi *physis* rzeczywistości. Koncepcja nowożytna nie jest już koncepcją świata, ale koncepcją nauki, poznania i metody. Pozostajemy więc w badawczych specjalizacjach, a u podłoża tychże wciąż nadal dokonujących się specjalizacji legła idea wstrzeźliwości teoretycznej wraz z samoograniczeniem myśli dla ulepszenia jej wyników. Lecz czy faktycznie nadal pozostaje badawczym zawołaniem: „lepiej twierdzić mniej, byle twierdzić z większą pewnością i odpowiedzialnością”<sup>20</sup>?

Oczywiście, każdy badacz-intelektualista (o twórczej zawartości własnych treści duchowych) wnosi w uprawianie nauki swe oryginalne pomysły czy niepowtarzalne intuicje badawcze, nadając badaniu naukowemu znamienia swej indywidualności – chociażby wynikające z faktu, że badawcze dzieło stanowi wyraz jego twórczego ducha. Jest również zrozumiałe, że wobec nieusuwalnego rysu niepowtarzalnej odmienności każdego badacza realizacja badań zespołowych staje przed wyzwaniem zharmonizowania tychże indywidualności każdego z badaczy z utrzymaniem koniecznej minimalnej ograniczoności zespołu. Jednak stanowi ona kwestię wtórną, albowiem stosunki wielkościowe nauki jako takiej skłaniają niekiedy bądź wręcz determinują zespołowość badań, w których każdy badacz odnajduje bez większych trudności miejsce dla siebie<sup>21</sup>.

Jednocześnie nie ulega kwestionowaniu, że każda naukowa specjalizacja – poniekąd konieczna – zawiera w sobie defekt zacieśnienia horyzontów myślowych, powodowany specjalizacją treści informacyjnych – ich szczegółowością. I pewne remedium przewyżczające zamykanie się w kolapsie wycinkowego postrzegania *physis* rzeczywistości, bądź ciągu procesu dziejowego, może stanowić współdziałanie badaczy o różnych specjalnościach przy badaniu jednego wspólnego problemu. Zatem stykanie się ze sobą badaczy, współpraca bądź wspólna twórcza debata stanowić będzie sposobność do rozszerzenia horyzontu intelektualnego każdego z nich.

Inną jeszcze okazją przewyżczania defektu specjalizacji badawczej wydaje się zajmowanie się zagadnieniami z pogranicza. Nauki stykają się bowiem ze sobą i coraz więcej zachodzi przypadków, że dane zagadnienie należy właściwie do dwóch lub więcej z ustalonych podziałów nauki, prowadząc badacza do przewyżczenia własnego ograniczenia się w postrzeganiu tejże *physis* rzeczywistości<sup>22</sup>.

Powyższe wydaje się zrozumiałe i logiczne w stosunku do zagadnienia specjalizacji w zakresie badań naukowych. Nie podważamy zasadności badań specjalistycznych, jednopremiotowych bądź interdyscyplinarnych i nie zamierzamy kwestionować „metody” przewyżczania zawężenia kolapsu wycinko-

<sup>20</sup> Por. W. Tatarkiewicz, *Pisma zebrane. Droga do filozofii i inne rozprawy filozoficzne*, t. 1, Warszawa 1971, s. 101.

<sup>21</sup> Por. T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Wrocław 1986, s. 43.

<sup>22</sup> Por. tamże.

wego postrzegania *physis* rzeczywistości. Ale jednocześnie proponujemy inne całościowe spojrzenie na trud bezinteresownego poznania rzeczy niejawnych z natury – z *physis* rzeczywistości.

Otóż z innej perspektywy – a więc nie z perspektywy racjonalności jako zasadniczego instrumentarium intelektualnego dyscyplin szczegółowych – można by przyjąć, że spójne i zintegrowane postrzeganie *physis* rzeczywistości – świata osób i rzeczy, rzeczywistości *physis*, z której wyróżniono, rozróżniające się i zarazem spójne z *physis* człowiecze *oikoumene* – uległo nowożytnemu „postrzępieniu”, porożeniu. I teraz z trudem, a niekiedy ze zdumieniem, przychodzi nam odkrywać, że pod nowożytną racjonalnością skryta została rozumność – rozumność, która stanowi podstawę filozofii sapiencjalnej<sup>23</sup>.

W tymże miejscu należne pozostaje niezbędne wyjaśnienie. Filozofia Jończyków z Miletu i okolic, a także myśl filozoficzna trzech wielkich Ateńczyków (Sokrates, Platon, Arystoteles), doznała odnowienia w stuleciach XII i XIII średnio-wiecznej Christianitas. O ile tak zwana filozofia klasyczna (sapiencjalna) w sensie Arystotelesa, Augustyna i Tomasza z Akwinu – myśl nastawiona na życie i prowadząca człowieka przez życie, rzucająca światło na jego mroczne przedmioty, pomagająca mu rozstrzygać i dokonywać wyborów – rozciągała się na niemal wszystkie działy kultury, o tyle zamykający średniowiecze filozoficzne przewrót w filozofii europejskiej i rozpoczynający nową erę – nowożytność – nie był już tak ogólnokulturalnej natury. Nieporozumieniem jest mniemanie, że był wynikiem „odrodzenia” starożytności.

Można by w pewnym uproszczeniu przyjąć, że od czasu tego nowożytnego przełomu nic się zasadniczo nie zmieniło. Jako badacze jednoznacznie zdefiniowanych dyscyplin badawczych pozostajemy metodologicznie (i także merytorycznie) zamknięci w granicach badania materialnego bądź aspektowego wycinka *physis* rzeczywistości. Czy pozostajemy zatem skazani na odkrywanie wyłącznie głębi świata rzeczy i człowieka w *physis* rzeczywistości w sensie makro- i mikroskopijności, czyli coraz bardziej mikroskopijnych jej poziomów bądź coraz większej jej złożoności – bądź też wyłącznie „teoretyczne” rozprawianie o niej lub „teoretycznych” treściach debaty naukowej? Czy też wobec tego nieodwracalnego i nieprzezwyciężalnego zniewolenia niemożnością innego naukowego spojrzenia na *physis* rzeczywistości, jak jedynie poprzez jej wycinek stanowiący obiekt i przedmiot badawczy określonej dyscypliny, innowacyjne spojrzenie interdyscyplinarne jest w stanie wyprowadzić badania poszczególnych dyscyplin ku perspektywie pełniejszego, bardziej dogłębnego, szerszego i zarazem całkowitego oraz jednocześnie moralnie twórczego rozumienia *physis* rzeczywistości?

<sup>23</sup> Jest to filozofia, która pozwala (w sensie koncepcyjnego umożliwienia) i zarazem która wskazuje, jak odnaleźć mądrość w każdym czasie, w każdej epoce czy sytuacji duchowej czasu. Jest to także filozofia, która uczy mądrości – w sensie inspirowania do bezinteresownego poszukiwania „oglądu *Physis* rzeczywistości”; która odpowiada nie tylko na pytanie: co i dlaczego jest, ale także udziela wyczerpującej odpowiedzi na kwestię: jak żyć.

Na poniżej przywołanych przykładach podejmiemy próbę ukazania, jak sumaria wyników badawczych z różnych dyscyplin mogą stanowić inspirację nowego oglądu *physis* rzeczywistości na podstawie dotychczasowego stanu badań określonej dyscypliny, a także jak przyczyniają się do projektowania innowacyjnego interdyscyplinarnego spojrzenia badawczego, otwierającego nowe przestrzenie dla dalszego rozwoju nauki. Ale już na wstępie pozwolimy sobie zwrócić uwagę na zjawisko odwróconej kolejności postrzegania badawczego: wprawdzie personalnego, kulturowego, społecznego, a w zwieńczeniu – cywilizacyjnego.

### 3. Osiąganie nowych przestrzeni i perspektyw badawczych

Przejdźmy do pierwszego przykładu – mniej złożonego: jak osiągać innowacyjność czy konkretnie nową perspektywę badawczą za pomocą wykorzystywania (treści) summariów wyników badawczych z różnych dyscyplin nauki. Wykorzystamy do tego celu opus naukowe Tomasza z Akwinu<sup>24</sup>, a w szczególności fragment tegoż opus, dotyczący ważnego i zarazem trudnego problemu – zagadnienia, które przewija się przez wszystkie okresy dziejów myśli filozoficznej i samej filozofii. Kwestią rozważaną niezależnie od stuleci i niezależnie od sytuacji duchowej każdej epoki okazuje się zagadnienie rozpoznania granicy: najpierw między życiem a brakiem życia, a następnie – między poznaniem a brakiem poznania.

Zdajemy sobie sprawę, że bez porównania wiemy współcześnie więcej od naszych przodków, gdy chodzi np. o świat wirusów, bakterii. Dysponujemy wieloma konkretnymi osiągnięciami nauk szczegółowych między światem ożywionym a nieożywionym. Ale pomimo wszystko zagadnienie pozostaje wciąż takie samo – w każdej epoce refleksja filozoficzna stwierdza z identyczną powagą, że jest granica między ożywionym i nieożywionym. Jednak pogląd na to, jak i gdzie ona konkretnie przebiega, ulega zmianie i jest zależny od postępu nauk szczegółowych.

Wczytanie się w tekst Tomasza z Akwinu pozwala z kolei rozpoznać, że autor *Summa Theologiae* przywołuje filozofie panwitalistyczne, głoszące, że wszystko jest ożywione, że tak zwany świat nieożywiony jest przeniknięty życiem. Ale stanowisko Akwinaty jest całkiem inne. Twierdzi odmiennie. Stwier-

<sup>24</sup> Należy zauważyć, że od Tomasza z Akwinu (1225–1274) pochodzi nurt filozofii rdzennie realistycznej, będący jednocześnie wyrazem afirmacji codziennego rozsądku i zdrowego rozumu. Z prostego przekonania o istnieniu realnym świata, który nas otacza i zarazem w którym tkwimy, wywiódł system mieszczący w swej dziedzinie minerały, drzewa, jabłka i ich smak, człowieka, aniołów i Boga, narody i wojny, handel i przemysł, gospodarkę i ekonomię – zaproponował system pomagający człowiekowi odnaleźć się i odnajdywać w tym bezliku i splątaniu stworzeń – tym, czym jest wypełnione *Physis* rzeczywistości. Pozwolimy sobie ponadto dla porównania przypomnieć, że Jończycy wyróżnili z *physis* rzeczywistości człowieczą *oikoumene*. Akwinata pogłębił ich zamysł intelektualny i doprowadził do wyczerpującego rozróżnienia bytów w *physis* rzeczywistości. A myśmy o wszystkim zapomnieli, zapoznali całe przedsięwzięcie.

dza, że zachodzi wyraźna granica między życiem a brakiem życia. Tak więc jeśli o czymś stwierdzimy, że jest rośliną, to wyartykułowane stwierdzenie stawia jednocześnie w pewnym *face à face* wobec świata życia. Jest naturalne, że tam, gdzie występuje funkcjonowanie organów biologicznych, odżywianie się, wzrost i rozmnażanie, tam nie ma jeszcze poznania we właściwym tego słowa znaczeniu. Nie wyklucza to jednak, że pewnym roślinom przysługuje jakieś *quasi*-poznanie, tak samo jak *quasi*-życie zachodzić może w „świecie” minerałów.

Pomijając całe interesujące rozważanie dotyczące „świata życia”, pozwolimy sobie przejść bezpośrednio do kwestii granicy między poznaniem i brakiem poznania. W rozsądeniu (*resp.* rozpoznaniu) Akwinaty przebiega ona między światem roślinnym i zwierzęcym, a nie między zwierzęcym a ludzkim, jak to czynią wszyscy przedstawiciele filozofii nowożytnej<sup>25</sup>. Jest ona zresztą niezwykle konsekwentna pod tym względem. Uczyniono w niej bowiem ostry i głęboki wyłom, począwszy od Kartezjusza. On sam zaś stwierdził, że zwierzęta są mechanizmami czy wręcz cudownie nakręcanymi maszynkami, „czymś” wypełnionym wprost absolutnym instynktem. W konsekwencji już sam Kartezjusz odmówił zwierzętom poznania, a za nim wszyscy jego spadkobiercy.

W niniejszym przykładzie poszukiwania nowych przestrzeni badawczych należałoby zatem postawić kwestię badawczą: co oznacza, że Akwinata postrzega granicę między poznaniem i brakiem poznania (jako) przebiegającą między światem roślinnym i zwierzęcym, a nie między zwierzęcym a ludzkim, jak to czyni Kartezjusz i wszyscy nowożytni. Czy jedynie uprawnionym wnioskiem byłoby rozpoznanie, że w takimże umiejscowieniu rozpoznania granicy między poznaniem a brakiem poznania co do *physis* rzeczywistości nowożytność ulegała zacofaniu względem średniowiecza?

Zatem, czy nie jesteśmy na tropie śladu defektu koncepcji Kartezjańskiej podmiotowego „Ja” i świata nie-„Ja”? Czy nie odnaleźliśmy *tapnięcia* w systemie nowożytnej nauki – odmawiającej poznania całemu światu zwierzęcemu w *physis* rzeczywistości, wyłączającej człowieka ze świata zwierząt i przyznającej jedynie jemu zdolności poznawania? Czy nie ukazuje się system jako niespójny?

Sformułowane powyżej kwestie stanowią nową przestrzeń badawczą. Można je badawczo eksplorować i dokonać znaczniejszego odkrycia! Zresztą „rozłupywanie” czy „rozcłunkowywanie” systemu, dotychczas uznawanego za spójny, nie może przejść bez echa. Ale, twórczo zapytajmy: jakie nowe perspektywy badawcze nasuwają się, kiedy skonfrontujemy wiedzę, że filozofowie żydowscy i arabscy przeciwstawili się stanowisku Akwinaty i dla judaizmu oraz objawienia koranicznego obrali granicę pomiędzy światem zwierząt i światem człowieka. Interesujące byłoby rozważyć, dlaczego obrali granicę dla poznania

<sup>25</sup> Według Akwinaty cały świat zwierzęcy jest spokrewniony z człowiekiem nie tylko przez to, że jest żywy, ale dzięki temu, że jest także poznający. Tomasz z Akwinu bez żadnych wahań rozprawia o duszy roślinnej, duszy zwierzęcej i duszy ludzkiej. Jednak zaznacza, że w poznaniu uczestniczy poznający i występuje poznawanie.

i braku poznania akurat w tym miejscu. Ale równie interesujące byłoby rozważyć, co wynika z powyższego, skoro wiemy, że prawowiernemu Żydowi wolno tylko tyle, co wskazane jest w Talmudzie, a muzułmaninowi wolno wszystko, co nie sprzeciwia się Koranowi.

Dostrzegamy zatem, że inaczej można ustawić całą dyskusję na temat, na przykład, tak zwanego uboju rytualnego czy kwestii poszanowania dla wszelkiego przejawu animalności<sup>26</sup>. Niewątpliwie wielce interesujący jest to kadr dla ewentualnej debaty z ruchem tzw. zielonych. Czy uznają stanowisko Tomasza z Akwinu czy Kartezjusza, czy też kolokwialnie określając, „unoszą się w powietrzu”?

Przejdziemy do drugiego przykładu – przykładu, który przyjęliśmy jako najbardziej istotny dla wyrażenia istoty tego, czym badawczo zamierzaliśmy się podzielić. Zauważymy na wstępie, że wiele zależy od badania przekładu słów, terminów i wyrażeń z jednego języka na drugi. Każdy ma inny zakres pojęciowy, związany z odmienną etymologicznością, a ona zależy od danego środowiska kulturowego człowieka *oikoumene*, posługującej się i tworzącej na swe praktyczne potrzeby język mówiony, komunikację.

Przejdźmy do uwydatnienia niektórych ważnych tropów badawczych, pozyskanych w badawczym wysiłku pokoleń myślicieli i uczonych, istotnie pomocnych nie tyle w korygowaniu błędu, wychwyconego ozdrowieńczą krytyką, ile solidniejszego osadzenia myśli filozoficznej jako filozofii w istocie jej formułowania się. Zauważmy dziwną zbieżność pomiędzy tymże sformułowaniem terminu filozofia (dosł.: miłością mądrości) i zarazem rozróżnieniem pomiędzy mądrością praktyczną i mądrością teoretyczną, którą zdołaliśmy przypisać Pitagorasowi (ok. 572 – ok. 497), a wychwyconym przez Wilamowitza greckim słowem, opisującym *boga* Platona.

Załóżmy, że odnaleźliśmy badawczą uwagę Ulricha von Wilamowitz-Möllendorffa (1848–1931) – filologa klasycznego – dotyczącą greckiego wyrażenia *theos*. Niemiecki badacz zwrócił bowiem uwagę, iż rzeczzone słowo: *theos*, opisujące boga („absolut”) Platona, występuje w funkcji predykatywnej<sup>27</sup>.

Opisał sytuację językową Greków<sup>28</sup>. Skonkludował, że Hellenowie nie stwierdzali istnienia Boga, aby konsekwentnie wyliczać jego atrybuty – jak np.:

<sup>26</sup> Zob. J. Kruszyński, *Talmud. Co zawiera i czego naucza*, Krzeszowice 2013.

<sup>27</sup> Za: W.K.C. Guthrie, *Filozofowie greccy od Talesa do Arystotelesa*, tłum. A. Pawelec, Kraków 1996, s. 12, zob.: G.M.A. Grube, *Plato's Thought*, Methuen 1935, s. 150.

<sup>28</sup> Przypomnijmy, iż dla Hellenów filozofia znaczyła dosłownie „miłość mądrości”. Wychwycona różnica między ludzkim żywotem a „targami” na uroczystych igrzyskach helleńskich pozwoliła z kolei im rozróżnić mądrość na mądrość praktyczną i mądrość teoretyczną, szlachetniejszą od tej pierwszej, gdyż osadzającą się na bezinteresowności. Oto teoretyczna mądrość ma na celu zdobycie takiej wiedzy, jaka pozostaje udziałem bogów; a ponieważ takowej wiedzy nie można osiągnąć, więc sprowadza się ostatecznie jedynie do samego wysiłku i jakby wszczętej jedynie i zarazem częściowo urzeczywistnionej próby osiągnięcia tejże wiedzy bogów. Nie można jej nazwać mądrością we właściwym znaczeniu, więc pozostaje próba sięgnięcia po wiedzę boską, określoną „filozofią”, czyli miłością mądrości lub po prostu prawdą (por. A. Krokiewicz, *Zarys filozofii greckiej*; tegoż, *Od Talesa po Platona*; tegoż, *Arystoteles, Pirron i Plotyn*, s. 17).

„Bóg jest wszechmocny, dobry”, itd., ale że będąc pod niemałym wrażeniem (działania) sił *physis* (*resp.* natury, przyrody), wywołujących podziw bądź radość, bądź lęk, wyrażali, iż „to jest bogiem” lub „tamto jest bogiem”.

Jest zrozumiałe, że jako ludzie nauki, naukowcy i uczeni, nie jesteśmy w sytuacji czytelnika, który apatycznie (bezrefleksyjnie) przechodzi nad podobnymi summariami badawczymi. Postawioną przezeń kwestię można bowiem i należy ująć w badawczym pytaniu: czyżby fakt, iż Hellenowie nie stwierdzali istnienia Boga, aby konsekwentnie wyliczać jego atrybuty – jak np.: „Bóg jest wszechmocny, dobry”, itd., ale będąc pod niemałym wrażeniem (działania) sił *physis* (*resp.* natury, przyrody), wywołujących podziw, radość bądź lęk, wyrażali, iż „to jest bogiem” lub „tamto jest bogiem” – miał stawiać nas, współczesnych uczonych, badaczy i myślicieli wobec głębszego jeszcze zagadnienia egzystencjalnego (w sensie całej psychofizycznej i kontemplatywnej natury człowieczej) rozumienia *theos* jako możliwości i zarazem sprawności uzyskania „oglądu rzeczywistości” (w sensie wychwytywania przyczynowego ciągu w *physis*) i osiągnięcia stanu wewnętrzno-intuicyjnego kontemplatywnego wejrzenia w głębię *physis* – ostateczne przyczyny świata osób i rzeczy?

I nie należy zatrzymać się na postawieniu takiej kwestii. Należy kontynuować, zakreślać perspektywę badawczą, badawczo dopytując dalej: czyżby wraz z przełożeniem i oddaniem sensu wyrażenia *theos* przez bóg, a w dalszej kolejności: absolut, zatracone zostało wychwytywanie przyczynowości w tym, co późniejsi w stosunku do autora *Iliady* (z *theos* w funkcji predykatywnej, wychwyconej przez Wilamowitza) Jończycy rozpoznali i określili słowem *physis*? Czyżby Platowska wizja (doskonałej realności) Idei wraz ze światem *cieni* jako jej odbłaskiem konstruowana była przez umieszczenie *theos* poza świat *cieni* lub też powodowała jakby wysunięcie *theos* w sensie przyczynowości poza ów świat *cieni* – do *świata* Idei?

Niestety, nie posiadamy wszystkich elementów układanki, aby uzyskać wgląd w intuicję Hellenów. Ale należy zauważyć wszystkie zarysowujące się perspektywy związane z odkryciem, że słowo *theos*, opisujące boga („absolut”) Platona, występuje w funkcji predykatywnej. Tak więc jednocześnie od razu zauważymy, że pojawiają się ważne pytania badawcze. Pośród nich interesujący wydaje się jawić i pozostawać problem dotyczący okoliczności wykształcenia się używanego przez Platona tak istotnego dla niego wyrażenia *theoria* – zwłaszcza w kontekście uwagi von Wilamowitza, powyżej przywołanej. Współcześnie bowiem, jako badacze przyzwyczajeni do używania określenia „teoretyczność” (w sensie czegoś, co – na przykład – nie dotyczy człowieczego spełniania się w *glorii* życia), zdajemy się nie zwracać większej uwagi na dość łatwo dającą się uchwycić daleko posuniętą zbieżność pomiędzy *theos* a *theoria*.

A tymczasem wraz z niezwykle cenną uwagą von Wilamowitza pojawia się wyjątkowy zwrot w nauce – nauce uprawianej współcześnie, skutkujący nie tylko sporymi „przesunięciami” w rozumieniu terminów: *theos*, *theoria* i „teore-

tyczność”. Skutkuje on przede wszystkim nowym uorganizowaniem w podstawie koncepcji antropologii filozoficznej i także antropologii teologicznej. Należy bowiem postawić odważnie kwestię – kwestię nowo uzyskaną spostrzeżeniem von Wilamowitza: czyżby *theoria* oznaczała pierwotnie sprawność wychwytywania przyczynowości: tego *theos* zawartego w *physis* – aż po ostateczne przyczyny naocznościowo postrzeganego i równolegle psychofizycznie doświadczanego uczestnictwa w *physis*?

Powyższa kwestia może pozostać na tym zamknięta. Ale wiemy, że nauka to nieustanne bezinteresowne poszukiwanie prawdy dotyczącej *physis* rzeczywistości. I że jako badacze pozostajemy w nieustannym myśleniu, w tej nieustannie żywej refleksji – spojrzeniu z perspektywy wyższego poziomu, ponownego oglądu.

Dołączmy do tego następującą wiedzę badawczą – inne summarium badawcze z dziejów myśli teologicznej. Wiemy, że przyczyny schyłku medievalnej Christianitas (w uproszczeniu) przesłoniły – pośród wielu unikalnych osiągnięć – także dostrzeżenie doniosłości koncepcji teologii św. Tomasza z Akwinu. Dopiero współcześnie – w dojrzałym stosowaniu w badaniach nad dziejami przeszłości nowo wykształconej w końcu XIX stulecia metody historyczno-krytycznej – w miarę w pełni zdaliśmy sobie sprawę z renesansu cywilizacyjnego XIII stulecia, a w nim z bezpowrotnie utraconych możliwości całkiem odmiennej perspektywy rozwoju niż ta, która zdominowała nowożytność europejską.

Zauważmy, że już podnieśliśmy niemałe wątpliwości co do podstaw nowożytnej koncepcji Kartezjusza; nie da się również niczym przesłonić zwątpienia czy uzasadnionej krytyki co do koncepcji *sola fides* Marcina Lutra i koncepcji rozumienia natury przez Jean-Jacques’a Rousseau.

Odnowa filozoficzno-teologiczna (w uproszczeniu) z około połowy XX stulecia uprzytomniła teologom niezwykłość przełomu, jakim w dość jednolitym nurcie zachodnioeuropejskiej myśli filozoficznej było i zarazem mogłoby stanowić w pełni ówczesnie wykorzystane intelektualne przedsięwzięcie Akwinaty. Nawiązując do Arystotelesa, Akwinata zdołał wykształcić podstawy realistycznej metafizyki na bazie pojęcia bytu. Powodowało ono i zarazem umożliwiło rozpoznanie, że przedmiotem metafizyki (w koncepcji Akwinaty) jest byt jako rzeczywistość i konkretnie istniejący. Tego najbardziej istotnego *novum* filozofii Tomaszowej, włączającego istnienie w badania metafizyczne, traktującego je jako ostateczny akt istoty (*actus essentiae*) i ujmującego Boga jako samoistne istnienie (*ipsum esse subsistens*) nie zrozumieli uczniowie i słuchacze św. Tomasza, a może i on sam nie zdawał wystarczająco sobie sprawy z ogromu perspektyw koncepcji, jaka stała się jego udziałem<sup>29</sup>.

Obecnie, w sytuacji duchowej postmoderności, trudno jest powiedzieć, w jakim miejscu byśmy byli – jeśli chodzi o naukę i stan duchowo-kulturowy społeczeństw – gdyby nie to coś, co nie pozwoliło wszystkim dostrzec w porę i zro-

<sup>29</sup> Por. S. Swieżawski, *O niektórych przyczynach niepowodzeń tomizmu*, [w:] tegoż, *Rozum i tajemnica*, Kraków 1960, s. 198–199.



zumieć wagę odkrycia<sup>30</sup>. Nie ulega wątpliwości, że należy sięgać do Akwinaty, kiedy pragniemy znaleźć twórczy badawczo impuls. Na przykład – Akwinata opowiada się zawsze po stronie prostoty i popiera zwyczajnego człowieka w przyjmowaniu zwykłych truizmów. Znajdujemy w jego opus pewien fragment, w którym wyjaśnia, jak umysł jest pewien istnienia przedmiotu zewnętrznego, a nie jedynie wrażenia tego przedmiotu, a jednak oczywiście odbiera go za pośrednictwem pojęcia, a nie jedynie za pośrednictwem wrażenia<sup>31</sup>.

Okazuje się, że najważniejszym momentem tego dowodzenia jest stwierdzenie, że umysł jest pewien istnienia przedmiotu zewnętrznego. W tejże konkretnej sytuacji poznawczej najzupełniej wystarcza, że konkluzja Akwinaty jest konkluzją zdrowego rozsądku. Wiemy, że późniejsi nowożytni filozofowie potrafili zaciemniać sytuacje poznawcze – tak samo, jak swe dowodzenia, albo też doprowadzali do badawczego wyniku, którego rezultatem czy konsekwencją był chaos.

Jak bardzo powyższe filologiczne odkrycie von Wilamowitza okazuje się doniosłe, może świadczyć przywołana już powyżej intuicja św. Tomasza z Akwinu, dotycząca wykształcenia podstaw realistycznej metafizyki na bazie pojęcia bytu, która konsekwentnie powodowała rozpoznanie, że przedmiotem metafizyki (w koncepcji Akwinaty) jest byt jako rzeczywiście i konkretnie istniejący. Czy nie dostrzegamy już teraz – czyli bez badawczego zgłębienia kwestii – olbrzymiej i dogłębnej zbieżności pomiędzy intuicją Akwinaty w sprawie podstaw realistycznej metafizyki na bazie pojęcia bytu i – wydawać by się mogło przypadkowym, ale niezwykle cennym, spostrzeżeniem von Wilamowitza?

Jest oczywiste, że na tym „odkrycie” się nie kończy. I chociaż osiągnięcie tego etapu bezsprzecznie stanowi już przełomowy zwrot koncepcyjny dla antropologii teologicznej i antropologii filozoficznej, to jednak należy poddać badawczej analizie wszystkie trzy terminy, wykazujące ten sam rdzeń: *theos*, *theoria* i *theiôtaton*, jako sprawności człowieczego podmiotu. Nadto należy podążyć badawczo naprzód i przebadać zastosowanie i użycie przez starożytnych Hellenów greckiej „idei” życia intelektu: *nous*<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> W konsekwencji niedostrzeżenia rzeczzonego *novum* filozoficznego, z jednej strony, niemal dwa stulecia później ideologicznego potraktowania teologicznego dzieła Akwinaty jako doktryny spinającej późnośredniowieczną Christianitas, m.in. przed zagrożeniami z zewnątrz (imperium osmańskie, tureckie), zapoznając, że twórczość św. Tomasza z Akwinu, jako konkretny fakt historyczny, wyrosła ze scholastyki i pozostaje, jako dzieło XIII stulecia, tworem scholastycznym, z drugiej zaś strony także niewłaściwego sprzęgnięcia metafizyki tomistycznej z arystotelizmem, które ujemnie odbiło się nie tylko na samej metafizyce, ale i na scalonej z nią teologii aż po współczesność, a przynajmniej po odnowę teologiczną z pierwszej połowy XX stulecia, która „naukowo” funkcjonowała w postaci metafizyki Boskiego Absolutu, usurpując sobie miano nauki – w sensie medievalnej koncepcji i koncepcji nauki Akwinaty.

<sup>31</sup> G.K. Chesterton, *Święty Tomasz z Akwinu*, tłum. A. Chojecki, Warszawa 1995, s. 134–135.

<sup>32</sup> Zauważmy, dwie kwestie mogą okazać się badawczo cenne. Jedną z nich stanowi: czy można ukierunkowywać religijnie *nous*? Dopełnia się badawczym pytaniem: co w istocie ma oznaczać owo ukierunkowanie religijne? Drugą kwestię wyznacza zapytanie: czy takowy sens i zarazem znaczenie semantyczne nie jest raczej wymuszonym „interpretowaniem” przez człowieczy

W sumie dostrzeżemy, że nowe badawcze spojrzenie na *theos* i *nous* nie stanowi dwóch osobnych, dystansujących się zagadnień. Wprost przeciwnie – rozpoznamy, że są sobie interaktywne i jako takie, a więc jako dotyczące tego samego człowieczego *jestestwa*, i to podmiotowego, muszą zostać badawczo potraktowane. W ich kontekście interesujące byłoby rozstrzygnąć – na przykład – nowo pojawiającą się kwestię: w jakim sensie może być interpretowane *theos* i *nous* jako umiejętność wychwytywania ostatecznych przyczyn, w jakim zaś jako rozpoznawanie *jestestwa* (*resp.* bycia i bytu)? Lecz powyższe stawia badaczy-myślicieli przed kolejnym – dość istotnym – badawczym pytaniem: czy zasadnie Eric Voegelin rozpoznaje *nous* jako *theiôtaton*, będący obszarem w duszy, w którym poznający (kontemplatywnie, jak i racjonalnie) człowieczy podmiot „transcenduje poza swoje zwykłe człowieczeństwa ku boskiej podstawie”<sup>33</sup>? Czy nie należałoby pozostać jedynie na rozpoznaniu kontemplatywnej zdolności wychwytywania przyczyn rzeczywistości *physis* – aż po jej ostateczną przyczynę?

#### 4. Konkluzja

Dostrzegamy zatem, jak badawcza myśl jest w stanie podążać coraz głębiej i głębiej – od jednego ważnego rozpoznania do kolejnego, o wiele bardziej istot-

---

podmiot czegoś, co jako arystotelesowskie *nous* jest czymś więcej niż intelektem? Jest bowiem zrozumiałe, iż możliwość bezinteresownego oglądu ostatecznych przyczyn rzeczywistości *physis* może być skutecznie obniżona (we władzach i sprawnościach intelektualnych, duchowych, moralnych, itd.) przez przyjęcie założenia określonej koncepcji intelektualnej czy wręcz ideologicznej. Owa intelektualna konstrukcja – nie dość adekwatnie opisująca świat – *physis* rzeczywistości, bądź nazbyt cząstkowo – może bowiem efektywnie zablokować nowe horyzonty poznawcze i wartościujące – w sensie wyrażonym już powyżej, a dotyczącym człowieczego intelektu, że ma dyspozycje czysto poznawcze i czysto faktyczne wraz z dyspozycjami wartościującymi. Zauważmy, że zastosowanie z całą bezmyślnością w edukacji i wychowaniu nowych pokoleń jakiejś bliżej nieokreślonej konstrukcji opisu rzeczywistości – zawierającej chociażby rozłączenie tychże dyspozycji czysto faktycznych i czysto poznawczych od dyspozycji wartościujących – z pewnością skutecznym zaburzeniem harmonii w wielowymiarowym osobowym rozwoju człowieka, począwszy od jego najwcześniejszej młodości, od niemowlęctwa. Wówczas – nawet, jeśli zajdzie „postrzeżenie” *physis* jako platońskiego świata *cieni* i nastąpi konsekwentna próba kreacji tegoż przemijającego (w sensie Platona) świata – czy nie zostanie skutecznie unicestwiony dostęp ku *światłu* Idei? Niewątpliwie zatem błąd konstrukcji opisu rzeczywistości i człowieka w jego *oikoumene*, osadzonej w *physis* rzeczywistości, będzie powodował jakby niedowład czy zatykanie człowieczych dyspozycji, które nie zostały harmonijnie rozwinięte w naturalnym osobie ludzkiej rozwoju. Z kolei ewentualny niedowład w dyspozycjach przekładać się będzie na płaszczyznę społeczną – tak bardzo istotną dla pełnego rozwoju osobowościowego człowieczej jednostki, podmiotu ludzkiego. Dość łatwo przychodzi nam sobie wyobrazić brak wykształconego zmysłu moralnego czy estetycznego bądź harmonijnie rozwiniętego poczucia męstwa bycia, poczucia godności i wartości własnego *jestestwa*. Ale bezsprzecznie jest dramatem funkcjonowanie w takimże społeczeństwie ze świadomością spełniania się w *jestestwie* w *glorii* życia.

<sup>33</sup> E. Voegelin, *Arystoteles* [Aristotle, University of Missouri Press, Columbia 2000], tłum. M.J. Czarnecki, Warszawa 2011, s. 73–74.

nego. Droga jej rozwoju czy osiągnięcie przełomów badawczych wcale nie są wyznaczone najkrótszą linią, jaka łączy dwa różne punkty. Jest spiralnym podążaniem wszerz i w głąb. Jest konfrontowaniem i symbiozą wyników badawczych tworzących nowe przestrzenie rozumienia bądź oglądu obranego wycinka *physis* rzeczywistości.

Stwierdziliśmy, że nauka rozwija się poprzez nowe odkrycia badawcze, pojawiające się w nowo ustanawianych badawczych przestrzeniach. I na przykładzie konstatacji, że niekiedy innowacyjne produkty bankowe okazują się wielce destrukcyjne dla gospodarek świata globalnego, a także państw i narodów, należy konsekwentnie postawić kwestię: czy innowacyjność może także osiągać negatywną konotację – co do „produktu” badawczego. Ale czy o taką innowacyjność w nauce chodzi? Czy jako badacze takiej innowacyjności poszukujemy, czy też jednoznacznie taką innowacyjność wykluczamy? A ponieważ pozostajemy w dyscyplinach nauki rozdwojeni na nauki praktyczne i teoretyczne, należałoby pragmatycznie postawić kwestię ewentualnej konieczności osobnej debaty nad innowacyjnością typu praktycznego i typu teoretycznego.

Jeśli postawimy pytanie: czy nauka może być nauką nowoczesną, od razu zmuszeni jesteśmy odpowiedzieć, że nauka nie zna nowoczesnych kategorii samej siebie. Podobnie z innym zapytaniem: czy nauka wyczerpuje się w kategorii nowoczesności. Przypomnijmy sobie pytanie filozoficzne dotyczące granicy pomiędzy życiem a brakiem życia i między poznaniem a brakiem poznania. Te najbardziej istotne pytania pozostają niezmiennie, chociaż my, ludzie przychodzimy i pojawiajemy się w następstwie pokoleń. Zatem, gdzie twórczo poszukiwać tego, co może okazywać się innowacyjnością w nauce – na miarę osiągnięć polskich inżynierów, wynalazców i badaczy nauk mechanicznych, stosowanych, praktycznych czy doświadczalnych?

Z pewnością nie możemy się ograniczać do dyscyplin, w których specjalizujemy się. Zawsze myśl polska osadzała się na znajomości różnych poglądów filozoficznych, które naznaczyły sobą dzieje, a które zakreślają rozmaite przestrzenie badawcze. Bezsprzecznie należałoby do tego powrócić nie na sposób fikcyjny, ale w autentyczny i rzetelny, twórczy sposób, aby postępować stopniami nowych badawczych odkryć, albowiem nam jako badaczom dyscyplin organizujących się w strukturze Uniwersytetu łatwiej jest dokonywać tego rodzaju odkryć.

Zakończymy taką oto uwagę. Współczesna terminologia filozoficzna nie jest zawsze identyczna z potoczną angielszczyzną, a średniowieczna terminologia filozoficzna nie jest wcale identyczna nawet ze współczesną terminologią filozoficzną. Chociażby w tym odnaleźć możemy ogrom badawczej analizy na pokolenia – niezmiernie przestrzenie badawcze.

## **Bibliografia**

Arystoteles, *Metafizyka*.

Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972.

Guthrie W.K.C., *Filozofowie greccy od Talesa do Arystotelesa*, tłum. A. Pawelec, Kraków 1996.

Koneczny F., *O wielości cywilizacji*, Poznań 1935.

Kotarbiński T., *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Wrocław 1986.

Krasnodębski Z., *Upadek idei postępu*, Kraków – Nowy Sącz 1994.

Krokiewicz A., *Zarys filozofii greckiej. Od Talesa do Platona. Arystoteles, Pirron i Plotyn*, Warszawa 1995.

Kruszyński J., *Talmud. Co zawiera i czego naucza*, Krzeszowice 2013.

Swieżawski S., *Rozum i tajemnica*, Kraków 1960.

Tatarkiewicz W., *Pisma zebrane. Droga do filozofii i inne rozprawy filozoficzne*, t. 1, Warszawa 1971.

Woleński J., *Szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985.

Voegelin E., *Arystoteles [Aristotle]*, University of Missouri Press, Columbia 2000], tłum. M.J. Czarnecki, Warszawa 2011.

## **Summaria of research results from different science disciplines as the inspiration for a new examination of the current state of research and for the knowledge itself, as well as for the design of innovative interdisciplinary research view**

### **Summary**

The author makes an attempt to demonstrate how summaria of research results from different disciplines can provide inspiration for a new examination of *Physis* of reality, on the ground of the current state of research in a specific discipline. He also considers the issue how the research results of different disciplines contribute to the design of innovative interdisciplinary research view that opens new perspectives for further science development.

**Keywords:** research innovation, research discovery, new research area.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.34>

Joanna TOROWSKA

## **Sytuacja edukacyjna dzieci imigrantów w Polsce – raport Eurydice<sup>1</sup> a refleksje na marginesie spotkania poświęconego aktualnej sytuacji uchodźców w Krakowie i Polsce – wybrane aspekty**

**Słowa kluczowe:** sytuacja edukacyjna, dziecko imigranta w Polsce, raport Eurydice, język dzieci imigrantów, statystyka dzieci imigrantów w Polsce, podejście międzykulturowe w edukacji, potrzeby dzieci imigrantów.

### **Wprowadzenie**

Idea zjednoczonej Europy stopniowo znajduje swój wyraz również w systemach edukacyjnych i sposobach stosowanego podejścia w kształceniu i wychowaniu dzieci oraz młodzieży. Popiera się aktualnie wspólnoty współpracy w dziedzinie edukacji, wspiera działania państw w zakresie organizacji systemów edukacyjnych – uwzględniając przy tym ich różnorodność kulturową i językową<sup>2</sup>. Na przeciw tym dążeniom wychodzą reformy i działania, jakie zapoczątkowano w polskim systemie kształcenia, wraz z podjęciem reformy systemu edukacyjnego, której realizację rozpoczęto z końcem lat dziewięćdziesiątych i trwa ona nadal.

---

<sup>1</sup> Tekst poniższy został opracowany na konferencję zatytułowaną „Europejskie Społeczeństwo Wielokulturowe. Dialog na pograniczu kultur”, która odbyła się w dniach 8–9 maja 2006 r., a zorganizowana została przez Koło Naukowe Animatorów Kultury. Tekst dotychczas nie był publikowany. Poniższa wersja jest zaktualizowaną formą tamtego wystąpienia. Od roku 1980 istnieje sieć informacji o edukacji w Europie, zwana Eurydice. Od roku 1995 jest ona częścią programu Socrates. Sieć ta składa się z biur krajowych utworzonych przez ministerstwa edukacji poszczególnych krajów i z biura europejskiego utworzonego przez Komisję Europejską (Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury). Poniższe dane pochodzą z prac polskiego biura.

<sup>2</sup> H. Konopka, *Edukacja europejska. Ścieżka edukacyjna dla gimnazjum*, Warszawa 2000, s. 104.

W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach europejskich, jednym z takich przedsięwzięć jest przyjęcie podejścia wielokulturowego w programach nauczania w zakresie edukacji przedszkolnej i szkolnictwa obowiązkowego.

W ostatnich miesiącach problem migracji, imigrantów, uchodźstwa to bardzo aktualny temat. W pierwszej części autorka przedstawi szkic sytuacji dzieci imigrantów w Polsce, przygotowany na podstawie materiałów sieci Eurydice, opracowanych w roku 2004.

W drugiej części przedstawionych zostanie kilka refleksji na marginesie spotkania w Krakowie, poświęconego uchodźcom. Inicjatywa spotkania była przedsięwzięciem grup nieformalnych, instytucji pozarządowych, by przeciwdziałać językowi nienawiści, a także próbować szukać rozwiązań tej trudnej sytuacji. Przedstawienie kontekstu występowania sytuacji imigracyjnej pomoże, zdaniem autorki, lepiej zrozumieć sytuację edukacyjną dziecka imigranta w Polsce.

## 1. Krótka charakterystyka podejścia wielokulturowego w programach nauczania w Polsce<sup>3</sup>

Polska pod względem podejścia wielokulturowego w programach nauczania (w zakresie edukacji przedszkolnej i szkolnictwa obowiązkowego) należy do krajów uwzględniających różnorodność kulturową w kontekście międzynarodowej sytuacji społeczno-gospodarczej i staje się obszarem kształtowania tożsamości europejskiej (2003/2004). Rosnąca wciąż liczba imigrantów w naszym kraju skłania do podejmowania działań edukacyjnych o coraz szerszym zakresie.

W Polsce wciąż rośnie liczba imigrantów, stając się przedmiotem zainteresowania osób zajmujących się edukacją, a wydarzenia ostatnich lat i miesięcy (narastający kryzys migracyjny) powodują, że podejście wielokulturowe musi zostać dynamicznie zastosowane, by uniknąć błędów. Szczególną rolę w tym kontekście odgrywają szkoły. Publikacja Eurydice poświęcona została stosowanej przez Polskę strategii mającej na celu zapewnienie dzieciom imigrantów prawa do edukacji, bez względu na okres przebywania w danym kraju, posiadany status lub inne okoliczności<sup>4</sup>. Oprócz danych statystycznych opracowanie to zawiera opis stosowania prawa wspólnotowego. Niektóre kraje wprowadziły

<sup>3</sup> Materiał opracowany na podstawie tekstu *Integrating Immigrant Children into Schools In Europe, Survey*, Eurydice, 2004: *Poland – national description*, wrzesień 2004: <http://www.eurydice.org>) oraz *Informacje prasowe sieci Eurydice: Integracja dzieci imigrantów w szkołach na terenie Europy 2s.*, wrzesień 2004.

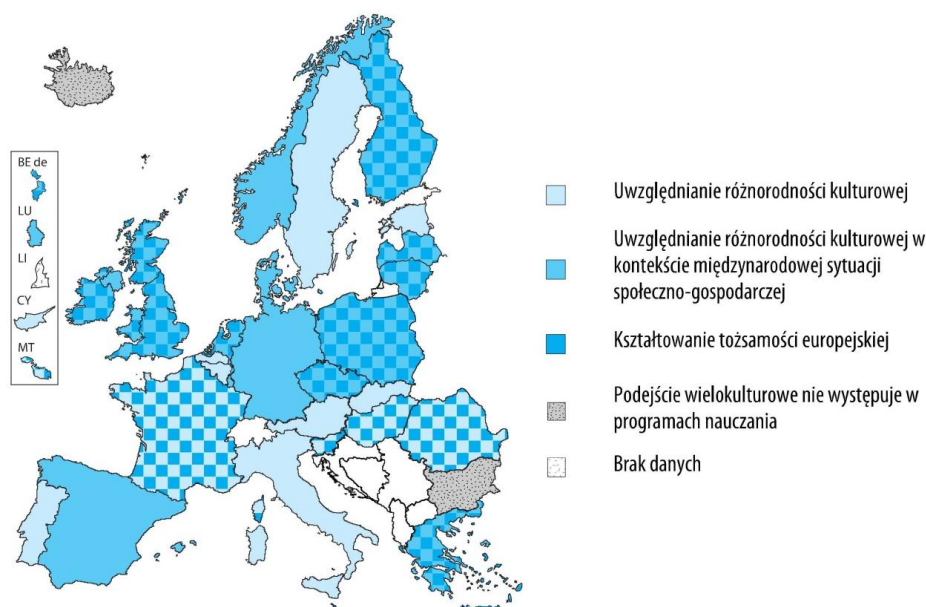
<sup>4</sup> Jeśli chodzi o procentowy udział imigrantów w populacji całego społeczeństwa, to w większości państw UE liczba imigrantów stanowi od 2,5% do 9%, przy czym w nowych krajach członkowskich liczba ta jest niższa niż 2,5% (ale są też kraje, w których liczba imigrantów jest bardzo wysoka i przekracza 20% (Estonia, Łotwa, Luksemburg i Lichtenstein). Natomiast liczba dzieci imigrantów w wieku szkolnym waha się od 6% do 25% (Luksemburg) – dane z 2006 r.

specjalne udogodnienia przygotowujące dzieci do uczestnictwa w narodowym systemie edukacji (np. w Danii i Szwecji, Hiszpanii, Finlandii).

Polska stosuje prawo wspólnotowe (Dyrektywy 2003/109/EC), które nakazuje równe traktowanie dzieci, także dzieci imigrantów spoza Unii Europejskiej.

### 1.1. Język

Najważniejsza dla pełnej integracji dzieci imigrantów jest kwestia nauki języka kraju, w którym żyją, i z tego powodu oferuje się szkołom wsparcie w zakresie organizacji lekcji tego języka<sup>5</sup>.



**Ryc. 1.** Podejście wielokulturowe w programach nauczania. Edukacja przedszkolna i szkolnictwo obowiązkowe – 2003/2004

Polskie opracowanie przedstawione w ramach prezentacji *EURYDICE the information network on education in Europe* obejmuje cztery sekcje zatytułowane:

- 1) narodowe definicje i demograficzny kontekst imigracji,
- 2) pomoc realizowana w oparciu o szkołę oferowana dzieciom imigrantów i ich rodzinom,

<sup>5</sup> W niektórych krajach promowana jest również nauka języka i kultury kraju pochodzenia imigrantów, głównie w ramach innych przedmiotów. W programach nauczania niemal wszędzie stosowane jest, podobnie jak w Polsce, podejście wielokulturowe, polegające na uwzględnianiu różnorodności kulturowej oraz zachowaniu europejskiego i międzynarodowego wymiaru kształcenia. Obecnie, dla porównania, z kursów organizowanych dla imigrantów korzysta około 70% populacji zainteresowanych.

- 3) międzykulturowe podejście w edukacji,
  - 4) ewaluacja, projekty pilotażowe, debaty i nadchodzące reformy,
- Poniżej Autorka naszkicuje jedynie definicje i demograficzny kontekst imigracji.

## 1.2. Narodowe definicje i demograficzny kontekst imigracji.

### Podstawowe objaśnienia pojęciowe

Definicja „dziecko imigranta” stosowana w Polsce oznacza, że „jest to dziecko, które nie jest obywatelem Polski”. Należy zauważyć, że ta definicja nie ogranicza się do dzieci imigrantów z krajów członkowskich Unii.

Dzieci urodzone w Polsce automatycznie nie nabywają narodowości polskiej. Dla uzyskania polskiego obywatelstwa jeden z rodziców musi posiadać polskie obywatelstwo, lub rozpatrywane dziecko musiałoby zostać porzucone lub nie posiadać dokumentów identyfikacyjnych.

Prawodawstwo w tym zakresie mówi, iż dzieci niebędące obywatelami Polski mogą korzystać z edukacji i opieki w publicznych przedszkolach; oraz że dzieci, które podlegają obowiązkowi edukacji szkolnej, mogą korzystać z edukacji i opieki w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum (*lower secondary schools*) na tych samych warunkach, co obywatele Polski. Dostęp do edukacji obowiązkowej (szkoła podstawowa i gimnazjum – *lower secondary schools*) jest oparty na wieku dziecka (od 7 do 16 roku życia), a zapisu do szkoły dokonuje się w oparciu o zamieszkanie w społeczności lokalnej.

Wszystkie kategorie dzieci imigrantów (dzieci pracowników będących imigrantami, imigranci polskiego pochodzenia, imigranci stali mający prawo do osiedlenia się w Polsce i do prawa stałego pobytu, imigranci ze statusem uchodźcy), które uczęszczają do publicznych polskich szkół (*mainstream*), są stawiane jako cel specjalistycznych programów i projektów pomocowych skierowanych na dostarczenie im wsparcia w oparciu o szkołę.

### 1.3. Liczby

Zgodnie z danymi urzędu statystycznego z maja 2002 roku, dostarczonymi przez Centralne Biuro Statystyczne, w roku tym było łącznie 38 230,1 stałych rezydentów (osób stale przebywających) w Polsce, ponad 98,2% z nich posiadało polskie obywatelstwo.

Imigranci (osoby nieposiadające polskiego obywatelstwa) liczyły 0,1% tej populacji; pozostałe 1,7% osób nie orzekło swojego obywatelstwa. Zgodnie z danymi urzędu statystycznego z maja 2002 roku, było w Polsce około 34 000 cudzoziemców posiadających tzw. pobyt legalny (prawo krótkiego pobytu, określony czas pobytu, pobyt stały, etc.).

W całej populacji osób z niepolskim pochodzeniem, imigrantów z obywatelstwem niemieckim było 19,6%, z obywatelstwem ukraińskim – 13,4% i z obywatelstwem rosyjskim – 7,9%.



Rozmieszczenie terytorialne imigrantów jest raczej równomierne, z jednym wyjątkiem, jakim jest region opolski, gdzie tylko 81% populacji posiada wyłącznie polskie obywatelstwo. Liczba imigrantów ostatnio szybko wzrasta. Na przykład w roku 1998 Biuro ds. Repatriantów i Cudzoziemców otrzymało 9451 podań o przyznanie prawa pobytu na czas określony, w 2002 roku otrzymało 30 210 takich podań<sup>6</sup>.

W 2003 roku całkowita liczba dzieci imigrantów zanotowanych we wszystkich polskich podstawowych i gimnazjalnych szkołach wynosiła 1457 (osoby te mają prawo otrzymania bezpłatnej opłaty językowej – zob. *Section 2, point 2.2*, cytowanego raportu). Najwięcej takich dzieci jest w regionie mazowieckim (około  $\frac{1}{3}$ , tj. 484 osoby).

Na podstawie ustawodawstwa wspomnianego w części 1, pomoc w oparciu o szkołę, opisana w części 2.2 i 2.3, jest dostępna dla dzieci imigrantów po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej (od maja 2004 roku).

#### 1.4. Ocena potrzeb dzieci imigrantów

Ocena potrzeb dzieci imigrantów uwzględniająca opłaty za naukę języka polskiego będzie przeprowadzana na poziomie szkolnym.

Dzieci imigrantów, które podlegają obowiązkowi szkolnemu (są w wieku 7–16 lat – szkolnictwo podstawowe i gimnazjalne) i które nie posługują się językiem polskim lub nie posługują się językiem polskim w stopniu wystarczającym, aby uczestniczyć w systemie klasowym, mają prawo otrzymywania dodatkowych lekcji języka polskiego, wolnych od opłat. Ta dodatkowa opłata jest dotowana w szkole przez gminę. Może być ona zaoferowana w dwóch formach: jako kurs przygotowawczy (liczący minimum 15 uczestników) lub jako dodatkowe zajęcia językowe (jeśli liczba uczestników jest poniżej 15 osób).

Kursy przygotowawcze są oferowane uczniom, którzy nie posługują się językiem polskim lub posługują się nim słabo – celem jest przygotowanie dzieci do uczestnictwa w nurcie szkolnictwa podstawowego (*mainstream classes*). Dodatkowe kursy językowe są oferowane równoległe z uczestnictwem uczniów w głównym nurcie nauczania. W jakimkolwiek przypadku dziecko imigranta może uczestniczyć w dodatkowych lekcjach przez okres nie dłuższy niż jeden rok szkolny. Tygodniowa liczba godzin jest określona przez dyrektora szkoły we współpracy z lokalną gminą.

Pierwszy kurs był oferowany w grudniu 2003 roku. Szkolenia są organizowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu w Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie. Organizatorzy pokrywają wszystkie wydatki oprócz kosztów podróży, które mają zostać zapłacone przez szkoły lub podmioty utrzymujące szkoły (gminy). Kurs obejmuje 60 godzin zajęć (wykłady, semina-

<sup>6</sup> M. Henzler, *Nowy adres: Polska. Cudzoziemcy legalni i nielegalni*, „Polityka” 13 grudnia 2003.

ria i warsztaty). Więcej takich kursów będzie zorganizowanych przez instytucje szkolenia nauczycieli.

Imigranci, posiadający prawo do otrzymywania edukacji na zasadach identycznych jak obywatele polscy, są brani pod uwagę przy kalkulowaniu funduszy przeznaczonych dla poszczególnych gmin na cele edukacyjne. Ilości te różnią się od tych przeznaczonych na dziecko polskie, aby pokryć koszty dodatkowe „bezpłatnych” lekcji języka polskiego.

Dziecko imigranta, które podlega obowiązkowi szkolnemu, ma prawo uczestniczenia w dodatkowych zajęciach języka i kultury swojego kraju pochodzenia, zorganizowanych przez jednostki dyplomatyczne lub organizacje kulturalne swego kraju znajdujące się w Polsce. Te zajęcia mogą zostać zorganizowane na terenie szkoły we współpracy z dyrektorem szkoły i w oparciu o zgodę instytucji utrzymującej szkołę. Szkoła zapewnia lokal i bezpłatne pomoce naukowe. Minimalna liczba uczestników w takich zajęciach wynosi 15 osób. Całkowita liczba godzin nauki (45 min) nie może przekroczyć 5 godzin tygodniowo. Koszty opłaty są pokrywane albo przez jednostki dyplomatyczne lub konsularne, albo przez organizacje kulturalne lub rodziców uczniów.

Brak jest specjalnych zasad, według których mogłoby nastąpić przystosowanie życia codziennego szkoły, mające na względzie kulturalne i religijne potrzeby dzieci imigrantów (takie jak menu podawane w szkolnych stołówkach, przestrzeganie religijnych i kulturalnych świąt, itd.). Nie ma szczególnych ustaleń i zarządzeń (takich jak usługi tłumaczy) dla celu informacji i monitoringu nauki dzieci dla rodziców imigrantów.

Dzieci imigrantów posiadają natomiast ten sam dostęp do usług świadczonych przez szkołę, co dzieci polskie. Nie ma opłat za pomoc językową, która byłaby pobierana od rodziców czy rodzin w zakresie szkolnictwa obowiązkowego.

Wymiar międzykulturowy (*intercultural dimension*) w szkolnictwie ogólnym opiera się na przepisach Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku o podstawowym obowiązkowym programie nauczania w edukacji ogólnej w poszczególnych typach szkół.

Na poziomie edukacji podstawowej, dla pierwszego poziomu (klasy 1–3), zgodnie z programami nauczania odnoszącymi się do wymiaru międzykulturowego, szkoła ma na celu rozwijanie umiejętności ustalania i kontynuowania właściwych relacji z przedstawicielami innych narodów i ras. Dzieci zostają zaznajomione z obrazami i wizerunkami życia dzieci w innych krajach.

Na poziomie drugim (klasy 4–6), w programie przedmiotu „język polski”, dzieciom przedstawia się tradycję narodowej i europejskiej kultury, głównie poprzez czytanki wybrane z europejskiej i światowej literatury.

W ramowym programie przedmiotu „historia i społeczeństwo” dzieci rozwijają poczucie sensu przynależności do europejskiej i światowych społeczności poprzez zapoznawanie się z najważniejszymi wydarzeniami i osobami europejskiej oraz światowej historii, tematami wybranymi z historii Europy, jak również

ze śródziemnomorskimi korzeniami kultury polskiej. Przedmiot „język obcy” ma na celu rozwinięcie ciekawości, otwartości i tolerancji w stosunku do innych kultur.

Na poziomie gimnazjum jedna ścieżka międzyprzedmiotowa (*cross-curricular theme*) jest związana z wielokulturowym wymiarem w edukacji – o kulturze polskiej w świetle cywilizacji śródziemnomorskiej. Ta ścieżka międzyprzedmiotowa ma pośród swoich celów prezentację kultury starożytnej jako źródła europejskiej i polskiej kultury, poprzez szukanie wartości w wiekach średnich i współczesnym dniu Europy.

Inna ścieżka międzyprzedmiotowa to „edukacja europejska”, w której szkoły prezentują funkcjonowanie najważniejszych organizacji europejskich oraz obecne osiągnięcia, organizację i instytucje Unii Europejskiej. Ta ścieżka wskazuje ponadto realne możliwości współpracy i uczestnictwa młodych ludzi w życiu publicznym zintegrowanej Europy.

Materiały zaaprobowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu dla „edukacji europejskiej” w ramach ścieżki międzyprzedmiotowej to: H. Konopka, *Edukacja europejska. Ścieżka międzyprzedmiotowa dla gimnazjum*, Warszawa 2000; B. Jesionek-Biskupska, S.J. Żurek, *Ścieżki Europy. Źródła naszej cywilizacji*, Warszawa 2003; S.J. Żurek, *Ścieżki edukacyjne w Internecie*, „Zeszyty Szkolne” 2001, nr 2, czy K. Ruchniewicz – *Edukacja europejska. Europa daleka czy bliska? Program nauczania, gimnazjum*, Warszawa – Wrocław 2005.

Na poziomie gimnazjum występują pewne tematy odnoszące się do europejskiego, międzynarodowego i międzykulturowego wymiaru edukacji, które można znaleźć w programach następujących przedmiotów: edukacja obywatelska, historia (uczniowie uczą się doceniać rolę osób w historii i ich relacje z naturą, lokalną społecznością, z własnym krajem i kulturą oraz innymi narodami i religiami); geografia (stymulując zainteresowanie uczniów problemami własnego regionu i kraju, jak również Europy i świata, rozwijają poczucie szacunku w stosunku do innych narodów, systemów wartości i sposobów życia); czy języki obce (lepsze rozumienie kultury i życia codziennego danego kraju, rozwijanie ciekawości, otwartości i tolerancji w stosunku do innych kultur).

W kontekście wejścia Polski do Unii Europejskiej kilka inicjatyw zostało podjętych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu we współpracy z innymi podmiotami, aby podnieść poziom wiedzy uczniów i studentów o wiedzę o europejskiej kulturze, historii, wartościach, itd. Konkurs „Europa w szkole”, który istnieje od roku 1991/1992, i towarzysząca mu krótka informacyjno-edukacyjna kampania na temat procesu integracji europejskiej „Moja szkoła w Unii Europejskiej”, zorganizowana pomiędzy styczniem a kwietniem 2003 roku, mogą posłużyć jako przykład. Mając na uwadze pozaprogramowe działania związane z tematyką europejską, w tym kulturalną i artystyczną, w szkołach organizowane są na przykład Dzień Europy czy Dzień Unii Europejskiej, a także debaty szkolne, broszury informacyjne i programy radiowe o Europie i Europejczykach, imprezy, zabawy i inne uroczystości, wystawy oraz prezentacje kuchni i tańców narodowych.

Kluby europejskie funkcjonujące w wielu szkołach promują wspólnotową integrację, rozwijają europejskie poczucie tożsamości i umożliwiają międzynarodową współpracę (w 2004 roku było ponad 1800 takich klubów). Centrum Szkoleniowe Nauczycieli oferuje szkolenia nauczycielom, którzy prowadzą lub chcą założyć kluby europejskie w swoich szkołach.

Instytucje szkolnictwa wyższego posiadają szeroką autonomię co do programów nauczania. Niektóre instytucje szkolenia nauczycieli już prawdopodobnie włączyły elementy edukacji międzykulturowej (*intercultural education*) w swoje programy studiów.

Dla dzieci imigrantów dopłata w oparciu o szkołę została na razie częściowo wprowadzona. Dodatkowe klasy językowe z językiem polskim i językiem kraju pochodzenia rozpoczęły się wraz z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej.

Do 2006 roku ważniejsze ustalenia w omawianym zakresie zawarte zostały w następujących opracowaniach: *Wprowadzenie dyrektyw 77/486/EEC w Polsce* (wewnętrzny dokument przygotowany przez Departament Współpracy Międzynarodowej, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu); *Addendum do informacji do Raportu Monitorującego Komisji Europejskiej – czerwiec-wrzesień 2003* (*Addendum to the information for the Monitoring Report of the European Commission June – September 2003*); *Informacja ogólna o kursie metodycznym dla nauczycieli przygotowujących się do nauczania języka polskiego cudzoziemców podlegających obowiązkowi szkolnemu*, Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie, 2003.

Z perspektywy dnia dzisiejszego i nabrzmiewającej wciąż sytuacji imigrantów warto byłoby zapoznać się także z następującymi publikacjami: publikacje Ośrodka Rozwoju Edukacji: *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźstwie; Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, red. K. Koszewska, Warszawa 2001; M. Czerniejewski, *Autobiografia spotkań międzykulturowych*; E. Snel, M. Faber, G. Engbersen, *To Stay or Return? Explaining Return Intentions of Central and Eastern European Labour Migrants*, „Central and Eastern European Migration Review” 2015, vol. 4, nr 2; „Biuletyn Migracyjny. Migracje międzynarodowe: Polska – Unia Europejska – Europa Wschodnia”, nr 53, Ośrodek Badań nad Migracjami, Uniwersytet Warszawski; M. Bieniecki, M. Pawlak, *Wpływ integracji imigrantów na lokalne społeczności*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2008 (raport powstał w ramach Projektu ENI – Experiment in Newcomers Intergration – INTERREG III B CADSEJ); M. Czarnecki, M. Jałoszewski, T. Kwaśniewski, *Kiedy? Ilu? Gdzie? Jak? – specjalny informator pod patronatem Urzędu ds. Cudzoziemców. Wspólna akcja informacyjna polskich mediów*, „Gazeta Wyborcza” (18.09.2015); M. Czarnecki, M. Jałoszewski, T. Kwaśniewski (red.), *Uchodźcy w Polsce: więcej wiedzy, mniej strachu*, „Krytyka Polityczna” (18.09.2015); R. Alba and J. Holdaway, *The Children of Immigrants at School. A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe*, University Press, New York 2013.

## 2. Wybrane aspekty bieżącej sytuacji imigrantów w Polsce i Krakowie

Kilka refleksji na marginesie spotkania w dniu 12 marca 2016 roku, zorganizowanego w Instytucie Socjologii, zatytułowanego *Bieżąca sytuacja uchodźców w Krakowie – krótki przewodnik „Krok po kroku”*. Spotkanie przygotowane zostało z inicjatywy pani dr Beaty Kowalskiej przy współpracy z Centrum Pomocy Prawnej im. Heleny Nieć, Fundacji Mikołaja Reja – Wspieranie Kultury i Języka Polskiego w Krakowie.

W trakcie spotkania przekazano podstawowe wybrane informacje na temat bieżącej sytuacji uchodźców w Krakowie i w Polsce. Tworzona jest sieć osób przybyłych z Bliskiego Wschodu w naszym mieście. Programy te działają długo i skutecznie. Przygotowywane i tworzone są już pierwsze scenariusze lekcji. Specjaliści zastanawiają się, jak udostępnić te materiały nauczycielom i wszystkim zainteresowanym (poprzez stronę internetową czy szkolenia dla nauczycieli).

W marcu i kwietniu 2016 roku we współpracy z Instytutem Goethego w Krakowie zorganizowana zostanie wystawa podręczników z Francji, Niemiec, Portugalii, zatytułowana „Witaj drogi wrogu”. Będzie też kilka wydarzeń zorganizowanych wokół tej wystawy. Uczestnikom i organizatorom tych przedsięwzięć towarzyszy hasło: „Tak, mamy obawy, ale szukajmy razem rozwiązań”.

W dniu 26 kwietnia 2016 roku odbędzie się koncert duetu syryjskich muzyków, gdzie przy muzyce będzie się próbować tworzyć namiastkę wspólnoty ponad podziałami.

Dalszą część spotkania wypełniły szczegółowe informacje łączące się z uzyskaniem statusu uchodźcy w naszym kraju, zasady udzielania ochrony międzynarodowej (status uchodźcy jest przyznawany, gdy istnieje uzasadniona obawa przed prześladowaniem w kraju pochodzenia, uchodźca – ucieka z kraju pochodzenia), co to jest status uchodźcy? na czym polega ochrona uzupełniająca? (gdy jest orzeczenie kary śmierci lub wykonania egzekucji), tortury, poważne i indywidualizowane zagrożenie życia lub zdrowia wynikające ze stosowania przemocy wobec ludności cywilnej w sytuacji międzynarodowego lub wewnętrznego konfliktu zbrojnego.

Jak się okazuje, przy uzyskiwaniu statusu uchodźcy często trzeba posługiwać się własnymi słowami lub badaniem sytuacji. Wniosek o udzielenie ochrony międzynarodowej składa się do straży granicznej najczęściej w Krakowie – w Balicach, lub w Terespolu (czynność ta dość długo trwa), wniosek liczy 22 strony, na podstawie słów cudzoziemca – a po dwóch tygodniach odbywa się przesłuchanie statusowe. Pierwszy wniosek składa się na całą rodzinę, najczęściej robi to mąż, a czasem warto, by żona też została przesłuchana.

Prawa cudzoziemca na czas trwania procedury: zdaje paszport, otrzymuje tymczasowe zaświadczenie tożsamości cudzoziemca (karta ważna na 90 dni), a potem istnieje możliwość przedłużenia jej na wniosek o kolejne 6 miesięcy.

Pobierane są wówczas odciski palców, wydawane pieniądze na pomoc socjalną, przysługuje w ośrodku wyżywienie, zakwaterowanie, kieszonkowe w wysokości 50 zł miesięcznie i 20 zł na środki higieniczne na osobę.

Lekcje języka polskiego prowadzone są w ośrodkach dla uchodźców i w ten sposób odbywa się, nauka języka polskiego. Dzieci mają zapewnioną opiekę szkolną, mundurki, itd. Możliwy jest też zakup zajęć pozalekcyjnych – realizowany przez organizacje (integracja) i pomoc wolontariuszy. Uchodźcy posiadają dostęp do lekarza ogólnego, psychologa i psychiatry, gdyż często pojawiają się problemy natury psychicznej, bo trudny jest czas oczekiwania.

Pomoc finansowa 750 zł na osobę, by wynająć lokal, wyżywić się i utrzymać, 2 osoby – 600 zł na osobę, 3 osoby – 450 zł na osobę, powyżej 4 osób – 370 zł na osobę, przypada na czas procedury. Z takim zaświadczeniem można podjąć pracę. Niestety, ośrodki dla uchodźców są w bardzo odległych miejscach, pojawiają się poważne problemy z transportem, co ogranicza integrację bez pracy, dzieci też mają daleko do szkoły. Nietrudno zauważyć, że cała sytuacja napędza negatywne podejście i wiarę w to, że coś się uda.

Dokumenty są w języku polskim (a mogłyby być dwujęzyczne, przetłumaczone, by uchodźca wiedział, co podpisuje, i mógł sobie to łatwo odtworzyć, gdyż otrzymuje ich kopię).

Następnie podano wiele szczegółów związanych z podawaniem adresu oraz informacje o tzw. Ośrodkach Recepcyjnych – w Białej Podlaskiej i Dębaku pod Warszawą. Trzeba zauważyć, że obydwie ośrodki są bardzo odległe. Każdy musi się tam stawić, gdyż tam są wykonywane badania podstawowe i epidemiologiczne i tam składa się wniosek o świadczenia poza ośrodkiem. Straż graniczna wskazuje te dwa ośrodki. Powstaje duży problem, jeśli się ktoś nie stawi.

Postępowanie w tzw. pierwszej instancji, Urząd do spraw Cudzoziemców. Ile osób można przyjąć w ośrodkach? – w Polsce łącznie około 250 osób.

Przesłuchanie statusowe – urzędnik zna często język uchodźcy, czasem istnieje konieczność użycia tłumacza. Trzeba podkreślić, że organizowane lekcje języka polskiego w ośrodkach są za mało intensywne. Nie ma europejskich przepisów w tym zakresie. Dzieci mogą i muszą chodzić do szkoły, mogą mieć dodatkowe zajęcia, mogą pomagać w tym organizacje pozarządowe. Dzieci zazwyczaj szybko się uczą.

Programy dla szkół – powinno się wprowadzać w ramach godzin wychowawczych lub lekcji z wychowawcą pewne informacje dla dzieci, by orientowały się w sytuacji uchodźców. Należy objaśniać motywy ucieczki (ratowanie życia), co zmieniłoby nastawienie do uchodźców.

W przesłuchaniu statutowym może brać udział psycholog (i często dobrze, żeby brał udział, szczególnie w sytuacji, gdy uchodźcą jest osoba ze szczególnymi potrzebami). Ważne jest, by mieć świadomość, że ma się prawo do udziału psychologa w przesłuchaniu, jednak nie każdy o tym wie. Rozmowy przez komunikatory internetowe nie są neutralne (obojętne) moralnie czy etycznie. Na-

suwa się wniossek, że urzędnicy powinni dojeżdżać do tych ośrodków. W takich postępowaniach bardzo często trzeba wyjaśnić, dlaczego cudzoziemiec ucieka. Obserwacja dziecka imigranta i jego sytuacji w kontekście pobytu sprzyjałaby lepszemu rozpoznaniu sytuacji uchodźców i ich dzieci, co szczególnie ważne w kontekście opracowania procedur postępowania wobec dzieci imigrantów i ułatwienia im integracji.

## 2.1. Wybrane psychologiczne i kulturowe aspekty

Odrębna grupa spostrzeżeń i uwag Haliny Grzymały-Moszczyńskiej, psycholożki kulturowej, dotyczy problematyki integracji, rozumianej procesualnie i relacyjnie, akulturacji, uznania odrębności kulturowych, adaptacji do różnorodności kulturowej. Omówiono zjawisko stresu akulturacyjnego, szoku kulturowego, badania rodziców i nauczycieli oraz uczniów ze szkół. Najnowsza publikacja z badań w tym zakresie osiągalna jest przez Internet<sup>7</sup>, by wywołać zmianę w świadomości polskiego społeczeństwa. Zauważono, że system edukacyjny w Polsce jest dostosowany tylko do dzieci polskich.

Kończąc, wypada dodać, że przed współczesną pedagogiką kultury, której przedmiot poszukiwań badawczych został rozszerzony o problematykę międzykulturowości i zagadnienia wielokulturowości, jawi się pilna potrzeba wsparcia działań ogólnospołecznych w zakresie edukacji międzykulturowej w kontekście europejskim i światowym. Pedagogika kultury potrzebuje zatem znalezienia i ustalenia nowych kategorii pedagogicznych, takich np. jak osobowość międzykulturowa, transkontynentalne i hybrydowe tożsamości, a także zacerpnięcie pewnej wiedzy ze studiów kulturowych, poznanie współczesnych warunków tworzenia wspólnoty. Pedagogika potrzebuje wreszcie nowego języka i nowego kanonu wspólnych wartości, które służyłyby zbliżaniu społeczeństw, wspólnot, grup i osób, służąc pełnej humanistycznej integracji.

Na zakończenie nasuwają się też wnioski dla pedagoga o potrzebie wprowadzenia powszechnego wsparcia i edukacji dla dzieci imigrantów na poziomie przedszkolnym. Obserwacja tendencji występujących w innych krajach europejskich potwierdza konieczność rozwijania form pomocy dla dzieci imigrantów na tym poziomie, jak również zaznajamiania szerszego społeczeństwa i budowania zaangażowanej wrażliwości obywatelskiej w zakresie rozumienia takich pojęć, jak: integracja, tożsamość kulturowa, komunikacja międzynarodowa, kompetencje kulturowe, problemy mniejszości narodowych czy problemy życia w środowisku wielokulturowym<sup>8</sup>. Nasuwa się wreszcie potrzeba uświadomienia sobie faktu, iż próba zrozumienia innej kultury, poznania jej humanistycznego wymia-

<sup>7</sup> Szerzej zob. [www.nielatwepowroty.pl](http://www.nielatwepowroty.pl) Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji, publikacja nieodpłatna.

<sup>8</sup> Szerzej zob. U. Kusio, *Kłopoty z wielokulturowością, czyli aktualność schematu „my-oni”*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonica” 2013, vol. 38, 2, sectio I, s. 7–25.

ru służy rozwijaniu osobowości człowieka, a wśród wielu odmian tożsamości, jakie posiada współczesny człowiek, jedną z nich jest przynależność do rodziny ludzkiej<sup>9</sup>. I wreszcie, by poznać własną kulturę, trzeba poznać inną, by móc ją wyodrębnić.

Warto tu przywołać myśl laureatki nagrody Global Teacher Prize (2016) – palestyńskiej nauczycielki Hanan Al. Hroub, która opracowała metodę nauczania opartą na zabawie. Jej celem jest pomóc dzieciom w przewycięzaniu sytuacji urazowych i w wychowaniu do pokoju. Sama Hanan wychowała się w obozie dla uchodźców w Betlejem. Zainteresowała się edukacją, gdy jej własne dzieci przeżyły traumę po tym, jak stały się świadkami krwawej strzelaniny. Laureatka nagrody przyznała, że wydarzenie wpłynęło na zachowanie jej dzieci, a nauczyciele nie potrafili im pomóc. To zainspirowało ją do tworzenia specjalnych zabaw, które teraz wykorzystuje jako nauczycielka<sup>10</sup>. Forum w Dubaju organizowała londyńska Fundacja Varkey, współpracująca z międzynarodową siecią placówek wychowawczych Scholas Occurrentes (Bliskie Szkoły), którą Bergolio zapoczątkował jeszcze jako arcybiskup Buenos Aires.

Należy dodać, że dzień 17 stycznia 2016 roku był Dniem Migranta i Uchodźcy<sup>11</sup>.

## Wnioski

1. Należy podkreślić, że dotychczas nie ma bieżącej debaty narodowej na temat opartych o szkołę programów pomocowych i prowizji dla dzieci imigrantów, czy międzykulturowego podejścia do nich w szkole, i co ważne, nie planuje się reform w tej dziedzinie.
- 2.

W 2011 roku 0,03% mieszkańców Polski to imigranci poniżej 18. roku życia (podlegający obowiązkowi szkolnemu) i tylko 0,0028% wszystkich uczniów w Polsce w wieku 7–19 lat (Dmochowska, 2011). Należy dodać, że odsetek ten rozkłada się nierówno w obszarze Polski, tworząc gęste skupiska np. w województwie mazowieckim (ponad 30% wszystkich imigrantów), czy dolnośląskim. Według Dmochowskiej (2011) w 2010 roku największą z grup wśród imigrantów stanowiły dzieci w wieku do 4 lat (3474), natomiast najliczniejszą grupą w wieku szkolnym były dzieci 5–9-letnie (458) oraz młodzież w wieku 15–19 lat (423). Oznacza to, że Polska powinna sumienne przygotować się do

<sup>9</sup> I. Wojnar, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, pod red. I. Wojnar, A. Piejki, Warszawa 2008.

<sup>10</sup> A. Sporniak, *Do edukacji należy też uczenie dzieci, jak się bawić, bo życia społecznego człowiek uczy się w zabawie. Uczy się w niej radości życia – mówił papież w internetowym przesłaniu do odbywającego się w Dubaju 4. Forum Globalnego o Edukacji*. AFP/EN, *Słuchajcie Franciszka* (24.03.2016).

<sup>11</sup> Zob. plakat: 17 stycznia 2016 r. Dzień Migranta i Uchodźcy: Migranci i uchodźcy są dla nas wyzwaniem. Odpowiedź daje Ewangelia Miłosierdzia.



prowadzenia edukacji przedszkolnej imigrantów, która rozwijałaby ich umiejętności językowe, gwarantując dobry start edukacyjny dzieciom 5–6-letnim. Obecnie istotnym wyzwaniem staje się w Polsce włączenie do masowej edukacji uczniów powracających z „nieudanej” emigracji z rodzinami w wieku 8–14 lat. Poziom kompetencji w języku narodowym tych uczniów jest niski. Nie radzą sobie także z edukacją w języku kraju pobytu. Problem tych uczniów zostaje pogłębiony także różnicami w systemach edukacji formalnej w państwach Europy<sup>12</sup>.

3. Opracowanie *Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie* zawiera wiele zaleceń. Trudno jednak na tej podstawie stwierdzić faktyczną sytuację edukacyjną dzieci-imigrantów. Na przykład w Portugalii zatrudnia się mediatorów społeczno-kulturowych do umacniania kontaktów między domem, szkołą a społecznością. Z kolei w Słowenii wszystkie poradnie zatrudniające psychologów i pracowników socjalnych są od 1999 roku odpowiedzialne za organizowanie spotkań z uczniami-imigrantami i ich rodzinami, przyjmowanie tych dzieci do społeczności szkolnej i świadczenie im, ich rodzinom i szkołom usług doradczych. W Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) rząd zaleca, by dla uczniów, których językiem ojczystym nie jest angielski, zatrudniać mentora odpowiedzialnego za przyjmowanie wszystkich nowych uczniów.

Oto widzimy, że się do nas zbliża ogromna fala uchodźców i jednocześnie zalewa nas fala strachu ujawniająca się choćby w Internecie. Po zamachu w Brukseli fala nienawiści się spiętrzyła: „nie wpuszczać”, „strzelać do nich”, „budować mury”, „odpychać od naszych granic”<sup>13</sup>.

Ksiądz Adam Boniecki puentuje:

A przecież tymczasem, mimo wszystko, chrześcijanom nie wolno swoich wewnętrznych postaw i wyborów podporządkowywać prorokom strachu i nienawiści<sup>14</sup>.

Nieunikniona wydaje się „konieczność stworzenia instytucjonalnego systemu integracji odpowiedzialnego za działania zmierzające do włączenia imigrantów w społeczeństwo polskim w obszarze edukacji, ochrony zdrowia, rynku pracy oraz życia publicznego”<sup>15</sup>.

## Bibliografia

*Addendum do informacji do Raportu Monitorującego Komisji Europejskiej czerwiec–wrzesień 2003, (Addendum to the information for the Monitoring Report of the European Commission June – September 2003).*

<sup>12</sup> W. Baranowska, M. Kosiorek, *Uczniowie Imigranci – wyzwanie dla narodowej edukacji w perspektywie doświadczeń z projektu „Portfolio of Integration” (POI)*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, nr 1 (18), s. 233–248.

<sup>13</sup> Ks. A. Boniecki, *Gesty pokoju*, „Tygodnik Powszechny” 2016, nr 14, s. 3.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> W. Baranowska, M. Kosiorek, dz. cyt., s. 233.

- Alba R., Holdaway J., *The Children of Immigrants at School. A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe*, New York 2013.
- Baranowska W., Kosiorek M., *Uczniowie Imigranci – wyzwanie dla narodowej edukacji w perspektywie doświadczeń z projektu „Portfolio of Integration” (POI)*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, nr 1 (18); <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.016>.
- Bieniecki M., Pawlak M., Instytut Spraw Publicznych, *Wpływ integracji imigrantów na lokalne społeczności*, Warszawa 2008 (raport powstał w ramach Projektu ENI – Experiment in Newcomers Intergration – INTERREG III B CADSEJ).
- Boniecki A., ks. *Gesty pokoju*, „Tygodnik Powszechny” 2016, nr 14, (3 kwietnia 2016), s. 3.
- Czerniejewski M., *Autobiografia spotkań międzykulturowych*, prezentacja PDF dostępna pod adresem: [https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiCu9DmuPPNAhXkZpoKHTMuApQQFggBMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.ore.edu.pl%2Fcomponent%2Fphocadownload%2Fcategory%2F98-materiay-dot-edukacji-wobec-wyzwami-gracyjnych%3Fdownload%3D45%3Aautobiografia-spotka-midzykulturowych.-miosz-czerniejewski&usg=AFQjCNHDsyFZ2Zm71c\\_vvMf0vE5oaaUE\\_w&sig2=HBPeuMcnWRMsEKvI0NjS4Q&cad=rja](https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiCu9DmuPPNAhXkZpoKHTMuApQQFggBMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.ore.edu.pl%2Fcomponent%2Fphocadownload%2Fcategory%2F98-materiay-dot-edukacji-wobec-wyzwami-gracyjnych%3Fdownload%3D45%3Aautobiografia-spotka-midzykulturowych.-miosz-czerniejewski&usg=AFQjCNHDsyFZ2Zm71c_vvMf0vE5oaaUE_w&sig2=HBPeuMcnWRMsEKvI0NjS4Q&cad=rja)
- Dyrektywy 2003/109/EC.
- Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, red. A. Paszko, Kraków 2011.
- Henzler M., *Nowy adres: Polska. Cudzoziemcy legalni i nielegalni*, „Polityka” 2003, nr 50 (2431), (13 grudnia 2003).
- Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, red. I. Wojnar, A. Piejka, Warszawa 2008.
- Integrating Immigrant Children into Schools in Europe, Survey*, Eurydice, 2004: *Poland – national description*, wrzesień 2004: <http://www.eurydice.org> (kwiecień 2006).
- Informacja ogólna o kursie metodycznym dla nauczycieli przygotowujących się do nauczania języka polskiego cudzoziemców podlegających obowiązkowi szkolnemu*, Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie, 2003.
- Jesionek-Biskupska B., Żurek S.J., *Ścieżki Europy. Źródła naszej cywilizacji*, Warszawa 2003.
- Jesionek-Biskupska B., Żurek S.J., *Ścieżki edukacyjne w Internecie*, „Zeszyty Szkolne” 2001, nr 2.
- Jesionek-Biskupska B., Żurek S.J., *Ścieżki edukacyjne w Internecie*, „Zeszyty Szkolne” 2008.
- Konopka H., *Edukacja europejska. Ścieżka międzyedukacyjna dla gimnazjum*, Warszawa 2000.

- Kusio U., *Kłopoty z wielokulturowością, czyli aktualność schematu „my-oni”*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonica” 2013, vol. 38, 2, sectio I.
- „Biuletyn Migracyjny. Migracje międzynarodowe: Polska – Unia Europejska – Europa Wschodnia”, nr 53, Ośrodek Badań nad Migracjami, Uniwersytet Warszawski, źródło:  
<http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/pliki/pdf/biuletynmigracyjny53.pdf> [dostęp: 30.03.2016].
- Ruchniewicz K. *Edukacja Europejska. Europa bliska czy daleka?* – program nauczania, gimnazjum, 2005.
- Snel E., Faber M., Engbersen G., *To Stay or Return? Explaining Return Intentions of Central and Eastern European Labour Migrants*, „Central and Eastern European Migration Review” 2015, vol. 4, nr 2.
- Sporniak A., *Do edukacji należy też uczenie dzieci, jak się bawić, bo życia społecznego człowiek uczy się w zabawie. Uczy się w niej radości życia – mówił papież w internetowym przesłaniu do odbywającego się w Dubaju 4. Forum Globalnego o Edukacji*. AFP/EN, *Słuchajcie Franciszka* (24.03.2016).
- Wprowadzenie dyrektyw 77/486/EEC w Polsce* (wewnętrzny dokument przygotowany przez Departament Współpracy Międzynarodowej, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu).
- Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, publikacja nieodpłatna. źródło: [www.nielatwepowroty.pl](http://www.nielatwepowroty.pl).
- Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźstwie*, Publikacje Ośrodka Rozwoju Edukacji.

## **Educational situation of immigrant children in Poland – Eurydice’s Report and some remarks on current situation of immigrants in Cracow and Poland, some chosen aspects.**

### **Summary**

In Poland, similarly as in other countries of Europe there is a multicultural approach that is adopted. It is a response on the growing number of immigrants having different status. The term “immigrant children” used in Poland comprises children who are not Polish citizens. A help given from the compulsory education are comprise children at the level of primary and lower primary education. The help to learn Polish is the basic reinforcement which is given to such children, which is organised in many ways, depending on the number of people interested in it. At the level of the lower secondary education, the most important is developing among children and the youth the feeling of affiliation to local communities, and wider European and world’s ones. The Mediterranean roots of Polish culture are underlined here and the cross-cultural dimension of education, as well which provide many examples of history, literature, religion, philosophy and arts. At the lower secondary level special humanistic roots have been established which task is to enable pupils to understand cultural and social issues of the integrated Europe. At the level of higher education

knowledge of elements of intercultural and multicultural education has already been successfully implemented.

During the last period of time some actions have been undertaken so as to present the nowadays situation of the immigrants in Cracow and Poland, and these issues show a very difficult situation of such families, especially as far as distances are concerned and integration of them and their children as potential members of the Polish society.

**Keywords:** educational situation, immigrant children in Poland, Eurydice' s report, language of immigrant's children, statistics of immigrant children in Poland, cross-cultural approach in education, needs of immigrant children.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.35>

Paweł ZIELIŃSKI

## Ideał wychowania i wartości pedagogiczne Huayan – chińskiej szkoły buddyzmu mahajany

**Słowa kluczowe:** pedagogika humanistyczna, wychowanie na Dalekim Wschodzie, ideał wychowania, wychowanie buddyjskie, szkoła Huayan.

Artykuł ma na celu zaprezentowanie ideału wychowania i wartości pedagogicznych zawartych w dorobku przedstawicieli chińskiej szkoły buddyzmu mahajany – Huayan (czasami nazywanej Huayen), czyli „Szkoły Girlandy Kwiatów”, jednej z kilku szkół chińskiego buddyzmu mahajany, które wpłynęły w znacznym stopniu na charakter tradycyjnego wychowania w tym kraju. Szkoła ta istnieje do dziś w Japonii pod nazwą Kegon.

Problematyka artykułu nawiązuje do treści kilkunastu innych prac mojego autorstwa, prezentujących ideały wychowania i wartości pedagogiczne zawarte w systemach filozoficzno-religijnych Dalekiego Wschodu<sup>1</sup>. Wskazany w tytule fragment tej problematyki dotyczy nieznanymi w pedagogice polskiej wartości wychowawczych jednej ze szkół chińskiego buddyzmu mahajany, a sam buddyzm Wielkiego Wozu, oprócz taoizmu i konfucjanizmu, należy do trzech głównych systemów filozoficzno-religijnych w Chinach<sup>2</sup>. Rozpatrywaną problematykę analizuję w oparciu o założenia i kategorie pedagogiki filozoficznej. Rekonstruując aspekt pedagogiczny działalności i dorobku reprezentantów szkoły Huayan, wziąłem pod uwagę poglądy ontologiczne i epistemologiczne, a także antropologiczne, etyczne oraz aksjologiczne zawarte w naukach tej szkoły. Przyjąłem, że wartościami pedagogicznymi są przekonania i wierzenia, ideały

<sup>1</sup> Bezpośrednie odniesienia do wersji szkoły Huayan, rozwijanej w Korei przez Wŏnhyo i Ŭisan-ga pod nazwą Hwaŏm, znajdują się w artykule: P. Zieliński, *Główne idee i przedstawiciele tradycyjnego mahajanistycznego i neokonfucjańskiego wychowania w Korei*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23, s. 105–108.

<sup>2</sup> Otwartą pozostaje kwestia, czy kult Máo Zédōnga nie stanowi kolejnego takiego systemu.

i wzorce oraz preferencje i upodobania<sup>3</sup> powiązane z wychowaniem i samowychowaniem człowieka. Zainteresowało mnie zwłaszcza dotarcie do ideału wychowania Huayan, stanowiącego część normatywnej kultury społeczeństwa<sup>4</sup>, gdyż ideały wychowania uzasadniają wszelką działalność wychowawczo-kształcącą, udzielają odpowiedzi na pytania o istotę i sens egzystencji ludzkiej, a także świata<sup>5</sup>. Ponadto interesują mnie metody urzeczywistniania tego ideału, dostrzegalne w działalności i treściach dzieł przedstawicieli badanej szkoły.

Pozostałe chińskie szkoły mahajany to:

- Sanlun – „Szkoła Trzech Traktatów”, nawiązująca do tradycji *Mādhyamaki*, opierającej się na naukach Nagardżuny (ok. 150–250), które w Chinach w IV wieku zaszczerpił Kumaradziwa (skt Kumārajīva, pin. Jiūmóluóshí);
- Tiantai – szkoła powstała w VI wieku w Chinach, jej nazwa wywodzi się od góry w prowincji Zhejiang, a nauki opierają się na przekazie *Sutry Lotosu (Sutry Lotosu Mistycznego Prawa) – Saddharma Puṇḍarīka Sūtra*;
- Faxiang – chińska szkoła filozoficzna z VII wieku, kontynuująca nauki (szkoły) Yogācāry Wasubandhu i Asangi<sup>6</sup>, według której wszystko jest czystym umysłem;
- Zhenyan, ezoteryczna szkoła z VII wieku, łączona z Huayan i innymi szkołami, będąca bardziej szkołą wadźrajany niż mahajany, opartą na „prawdziwym słowie”, czyli mantrze<sup>7</sup>;
- Chan, czyli słynna szkoła Zen, rozpowszechniona nie tylko w Chinach i Japonii, ale również w Korei i Wietnamie oraz na Zachodzie<sup>8</sup>;
- Jingtū, czyli Szkoła Czystej Krainy, oparta na kulcie Ēmítuó Fó, Buddy Amitābhy, tzw. buddy medytacyjnego, niehistorycznego, uważanego za źródło światła i życia<sup>9</sup>.

<sup>3</sup> Jest to jedna z bardziej znanych klasyfikacji wartości przyjęta przez Instytut GAMMA z Montrealu. Por. P. Zieliński, *Zespół GAMMA – Raport*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V–Ż, red. T. Pilch, Warszawa 2007, oraz tegoż, *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Częstochowa 2015, s. 137–139.

<sup>4</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 75.

<sup>5</sup> S. Nalaskowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994, s. 9.

<sup>6</sup> Na temat nauk tej szkoły, nazywanej też widźnianawadą bądź czittamatrą, można przeczytać w: T. Olchanowski, *Wola i opętanie. Enancjodromia a rzeczywistość*, wyd. 2, Warszawa 2010, s. 329 i nn. Chodzi tu o rozdział: *Widźnianawada jako buddyjska psychologia głębi*.

<sup>7</sup> Na temat roli mantry w praktykach buddyjskich można przeczytać w: R. Janik, *Pedagogiczne aspekty oddziaływania hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych w okresie globalizacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23, s. 128.

<sup>8</sup> Por. P. Zieliński, *Zen jako system wychowania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V–Ż.

<sup>9</sup> B. Scherer, *Buddyzm*, Kęty 2009, s. 121, oraz J. Sieradzan, *Powstanie i rozwój szkół mahajany w Indii i Chinach*, [w:] *Słowo Buddy. Pisma różnych tradycji buddyjskich. Seminarium w Książnicy Pomorskiej*, Książnica Pomorska, Szczecin 2000, s. 83–95, 98–99. Por. też: P. Zieliński, *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22, s. 93–95.

## 1. Główny tekst i przedstawiciele szkoły Huayan

Oprócz Szkoły Chan każda z chińskich szkół mahajany posiadała bądź posiada własną sutrę, tekst lub teksty święte, do których zawartości nawiązywały bądź nawiązują nauki przedstawicieli szkoły. W Szkole Huayan takim tekstem jest *Sutra Avatamsaka*. Wchodzi ona w skład *Sutr Waipulja – Rozległych Sutr*, zbioru pism zawierającego ponadto, według kanonu chińskiego, *Sutrę Mahaparinirvany*, *Sutrę Mahasamnipaty* oraz *Sutrę Lotosu*<sup>10</sup>. Właściwa nazwa *Sutry Avatamsaki* brzmi *Buddhawatamsaka-sutra (Mahawaipulja-Buddhawatamsaka-sutra)*. Stanowi ona zbiór różnych tekstów, wśród których najdłuższym jest *Ganda-wjuha*, a drugim, uważanym za bardzo ważny – *Daśabhumika. Sutra Avatamsaka*, czyli *Sutra Girlandy Buddy*, przetrwała do naszych czasów jedynie w przekładach chińskim i tybetańskim, a najstarsze tłumaczenie, dokonane przez Buddhahadrę na język chiński, pochodzi z V wieku. W treści sutry Budda Śiakjamuni przeważnie milczy, co ma wskazywać na pustkę – *śunjatę*, jako podstawę całego istnienia, a nauki są „wypowiedziami aspektu dharmakaja (trikaja) wszystkich buddów”<sup>11</sup>. Wspomniana część *Ganda-wjuha* oznacza „pojawienie się protuberancji (na głowie Buddy)” i ma być kazaniem Śiakjamuniego wygłoszonym w Śrawasti, w którym opisano pielgrzymkę Sudhany, młodego adepta buddyzmu, prowadzonego do oświecenia przez bodhisattwę Mańdźuśriego. Sudhana prosi aż 53 bodhisattwów o pomoc na swej drodze do oświecenia, w tym Maitreję (przyszłego budde) oraz, na końcu, Samantabhadrę, który udziela mu stosownego pouczenia, dzięki czemu adept doznaje oświecenia i osiąga Prawdziwą Rzeczywistość. W ostatnim rozdziale opisano dziesięć ślubów Samantabhadry, oddających zasady życiowe bodhisattwy. Ta część stanowi podstawowy tekst Szkoły Huayan<sup>12</sup>. Z kolei *Daśabhumika – Przez dziesięć krajów*

<sup>10</sup> *Waipulja-sutra*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm. Hinduizm. Taoizm. Zen*, red. (wersji polskiej) E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997, s. 361.

<sup>11</sup> *Buddhawatamska-sutra*, [w:] tamże, s. 51. Trikaja to „trzy ciała” buddy, tworzące jedność: Dharmakaja – ciało wielkiego ładu, początkowo identyfikowane z nauką historycznego Buddy Śiakjamuniego, potem uznane za ciało bezosobowe, beczasowe, ciało buddy wolne od wszelkiej dualności i przemijania; Sambhogakaja – ciało zachwyty, postrzegane przez najbardziej zaawansowanych bodhisattwów, ciało buddów przebywających w Czystej Krainie i doświadczających w skupieniu prawdę; Nirmanakaja – ciało emanacji, to ciało ziemskie, w którym buddowie (i bodhisattwowie) manifestują się ludziom, głoszą naukę o możliwości uwolnienia się od cierpienia i doświadczania wolności, realizując ślubowania bodhisattwy. Dharmakaję utożsamia się też (w Chan) ze świadomością kosmiczną, jednością, z której wynikają wszystkie formy oraz ład moralny, ucieleśnianą z Wairoaną (w *Upaniszadach* towarzyszem Indry badającym atmana – „ja”), w buddyzmie jednym z buddów transcendentnych, utożsamianych z samym Adi-buddą, najwyższym, pierwotnym buddą. Samboghakaja z kolei jest doświadczeniem ekstazy oświecenia, świadomości nauki Buddy i Patriarchów, i jest symbolizowana przez Buddę Amithabę, a Nirmanakaja to przekształcone (w wyniku oświecenia), promienne ciało buddy, ukonkretnione przez Buddę Śiakjamuniego. Por. *Trikaja*, [w:] tamże, s. 343–344.

<sup>12</sup> *Ganda-wjuha*, [w:] tamże, s. 113.

lub *Sutra Dziesięciu Stopni* – zawiera opis, w którym bodhisattwa Wadźragarbha „wyjaśnia Buddzie w raju Indry bieg życia bodhisattwy”<sup>13</sup>. Wasubandhu napisał komentarz do *Daśambhumiki*. Jest on również wymieniany jako 21 patriarchy w linii Zen, a *Sutra Avartamsaka* jest często cytowana w tej szkole. Ma to być czynione również z tego względu, gdyż podkreśla ona, że „umysł ludzki jest sam kosmosem i jest identyczny z buddą, że budda, umysł i wszystkie istoty żyjące oraz rzeczy są tym samym”<sup>14</sup>. Komentarz napisał również Nagardżuna, jeden z największych twórców buddyzmu mahajany.

W przeciwieństwie do buddyzmu tybetańskiego, który traktuje wymienione sutry mahajany za trudne do pojęcia, gdyż ich treści wydają się zbyt poetyckie i niejasne, nieuporządkowane, a czasami sprzeczne ze sobą, i wymaga opanowania filozofii madhjamaki i czittamatry<sup>15</sup> jako narzędzi hermeneutycznych do zrozumienia sutr, w mahajanie chińskiej poszczególne szkoły widziały w wybranej przez siebie sutrze kulminację nauk Buddy, a inne sutry postrzegały jako wprowadzenie do tej najwyższej nauki<sup>16</sup>. Należy również pamiętać, że chińska ekspansja buddyzmu powiązana była z filozofią taoistyczną i konfucjańską. Zwłaszcza niektóre założenia światopoglądowe konfucjanizmu wyraźnie klóciły się z ideami buddyzmu. Przez dziesiątki lat w Chinach buddyzm był obcą religią, a dopiero po upadku późnej dynastii Han (na początku III w.) kulturalne elity kraju zaczęły go łączyć z taoizmem i doceniać. Gdy jego patronami byli cesarze (jak za panowania dynastii Tang – od VII do początku X wieku), klasztory buddyjskie zyskiwały ziemię i wpływy, jednak po prześladowaniach, zwłaszcza w latach 842–845, przetrwały już tylko dwie szkoły: Chan i Czystej Krainy<sup>17</sup>.

Szkoła Huayan nawiązuje do *Sutry Awatamsaki*, którą objętościowo można porównywać do *Biblii* (*Sutra* ma ok. 1500 stron). Szkoła posiadała pięciu patriarchów: Dushuna (557–640), Zhiyana (ok. 600–668), Fazanga (643–712), Chengguana (ok. 738 – ok. 839) oraz Zongmiego (780–841). Samo określenie szkoły pojawiło się w czasach czwartego z nich, choć jego poprzednik – Fazang – uporządkował tradycję nauczania i dlatego uważa się go za rzeczywistego twórcę szkoły. Pewne elementy nauki Huayan pojawiły się jeszcze przed pierwszymi patriarchami, a sama nauka jest często traktowana jako (brakująca) filozofia czy doktryna dla szkoły Chan.

<sup>13</sup> *Daśambhumika*, [w:] tamże, s. 83.

<sup>14</sup> *Buddhaawatamska-sutra*, dz. cyt., s. 51.

<sup>15</sup> Czyli indyjskich filozoficznych szkół buddyjskich, zajmujących się w kolejności: doktryną „środkowej ścieżki” (Nagardżuna) oraz doktryną „tylko umysłu” (Asangi i Wasubandhu), które wzajemnie się uzupełniają.

<sup>16</sup> P. Williams, *Buddyzm mahajana*, Kraków 2000, s. 148.

<sup>17</sup> Już między V a VII w. n.e. nastąpił zanik chińskiej Szkoły Bytu i Niebytu, chińskiej madhjamaki (Szkoły Trzech Traktatów) oraz chińskiej jogaczary (Szkoły Tylko Świadomości). Por. D. Rogacz, *Dharma kołem się toczy. O zanikaniu szkół filozoficznych buddyzmu chińskiego w V–VII wieku*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Filozofia” 2014, t. 11, s. 97 i nn.



Pierwszy patriarcha Huayan Dushun jest uważany nie tyle za filozofa, co cudotwórcę i uzdrowiciela oraz mistrza Chan, a towarzyszące mu oraz pustelnikowi Puanowi (530–609) niezwykle zdarzenia przypominają cuda czynione przez Jezusa, opisane w *Ewangeliach*. Chodzi tu o rozmnożenie pokarmu, przesunięcie olbrzymiego głazu, zneutralizowanie agresywnych łuczników, a nawet przywrócenie do życia zmarłego ucznia. Obaj mnisi bytowali blisko natury i chłopów, medytując i prowadząc surowe życie<sup>18</sup>, choć Dushun miał również kontakty z samym cesarzem Chin (Taizongiem z dynastii Tang), był także autorem koanu oraz traktatu *O medytacji dharmadhatu*<sup>19</sup>. Drugi patriarcha Zhiyan znał sanskryt i był autorem czterech tekstów powiązanych z filozofią, sutrą i tajemnicami Huayan (traktowanego jako „wóz” czy droga do urzeczywistnienia prawdziwej istoty), ponadto był malarzem oraz utalentowanym znawcą i nauczycielem sutr buddyjskich. Stworzył koncepcję „zrównoważonych dziesięciu tajemnic (Huayan)”<sup>20</sup>. Trzeci patriarcha Fazang był ponoć autorem stu książek i rozpraw. To dzięki jego wysiłkom doktryna Huayan stała się znana w Chinach. Był uczniem Zhiyana oraz opatem klasztoru zbudowanego przez cesarzową Wu Zetian. Trzydziestokrotnie wyjaśniał całą *Sutrę Huayan (Awatamsaki)*, zasłynął również z *Komentarza do Sutry Serca*<sup>21</sup>. Czwarty patriarcha Chengguan żył ponad sto lat i był cesarskim mistrzem sześciu kolejnych władców dynastii Tang. Był osobą niezwykle wykształconą według ówczesnych standardów, znał klasykę chińską, historię, literaturę, sanskryt, doktryny wielu religii, logikę, medycynę, różne rzemiosła, ponadto nauki tajemne, studiował u znanych uczonych i mistrzów Chan. Napisał wielkie (również objętościowo) dzieło pt. *Wielkie objaśnienie Sutry Huayan* oraz wykształcił ponad tysiąc uczniów, a stu zostało nauczycielami Dharmy. Ogłosił dziesięć rygorystycznych ślubowań, które przestrzegał aż do śmierci. Odnowił nauki Fazanga, choć wskazuje się, że uczeń Fazanga Huei Yuan niewiele je zmienił<sup>22</sup>. Ostatni patriarcha Zongmi był reprezentantem szkoły Huayan oraz Chan<sup>23</sup>, który pogłębił swoje oświecenie, studiując doktrynę szkoły Huayan, a następnie został uznany za najwybitniejszego ucznia Chengguana. Działalność naukowa Zongmiego polegała zwłaszcza na pisaniu komentarzy do głównych tekstów mahajany: *Sutry Doskonałego Oświecenia*, *Sutry Diamentowej*, *Trzydziestu wersów* (autorstwa Wasubandhu), *Sutry Nirwany* (ten komentarz nie zachował się), *Sutry Awatamsaki* oraz wielu tekstów, np. dotyczących pochodzenia Chan, a również dotyczących tematów świeckich, jak

<sup>18</sup> Tamże, s. 161–162.

<sup>19</sup> G.C.C. Chang, *Buddyjska nauka o całości istnienia*, Kraków 1999, s. 272–275. Dharmadatu to niezmienna przestrzeń, w której manifestują się wszystkie zjawiska, powstając, rozwijając się i znikając. Jest to prawdziwa natura czy istota, centrum i podstawa wszystkiego, niepodzielna i wieczna całość.

<sup>20</sup> Tamże, s. 276–278.

<sup>21</sup> Tamże, s. 278–279.

<sup>22</sup> Tamże, s. 279–282.

<sup>23</sup> Tamże, s. 282.

np. *Badania pochodzenia człowieka*. Nauczyciel został uhonorowany za życia przez cesarza Wenzonga szatą purpurową, tytułem Dade – Wielkiej Cnoty i od tego czasu był traktowany jako wybitny naukowiec stojący na równi z intelektualistami i uczonymi dworu cesarskiego<sup>24</sup>.

## 2. Filozofia szkoły Huayan

W tej części pracy skupiam się na filozoficznych podstawach szkoły Huayan. Patriarcha Dushun, twórca podstaw filozofii szkoły, posłużył się konfucjańską terminologią w tłumaczeniu istoty nauk buddyjskich. Podstawowy termin filozofii mahajanistycznej, *śunjatę* oddał za pomocą *li* – zasady, która jest pierwotna wobec istnienia jednostkowych rzeczy<sup>25</sup>. Z kolei przedmioty materialne – *rupa*, oddał za pomocą *shi* – rzeczy (kształty i cechy, rzeczywistość zróżnicowana)<sup>26</sup>. Ponadto stworzył koncepcję mówiącą o braku perturbacji (zakłóceń) między *li* a *shi*. W Chan wyłożono to następująco: postrzeganie formy to postrzeganie umysłu, gdyż umysł nie istnieje sam z siebie, lecz ze względu na formę. Zatem, jak to ujął Dushun, cokolwiek jest wyartykułowane (wydzielone), „jest fenomenem, który jest identyczny z zasadą”<sup>27</sup>.

Wkład głównego teoretyka szkoły i trzeciego patriarchy Fazanga Kanga do Huayan polega na uspojnieniu i rozwinięciu jej doktryny. Fazang pobierał nauki u Dushuna i Zhiyana, przebywał też na dworze cesarzowej Wu, której objaśniał doktrynę szkoły. Cesarzowa wspierała buddyzm również dlatego, iż chciała utrzymać swą władzę, zatem musiała oprzeć się na ideologii wzmacniającej rolę kobiety w społeczeństwie, a nawet stawiającej ją na równi z mężczyzną. Tym samym musiała niejako wystąpić przeciw konfucjanizmowi, który wyraźnie deprecjonował rolę kobiety w społeczeństwie<sup>28</sup>. Zapewne, angażując się w filozofię i praktykę buddyzmu, dążyła też do zrozumienia, a może lepiej napisać – urzeczywistnienia (doświadczenia) sedna jego przekazu. Zwolennicy Huayan uważali, że to właśnie oni dotarli do sedna nauk buddyzmu mahajany, a nawet całego buddyzmu, a szkoła przekazuje kwintesencję tych nauk. Fazang wydzielił pięć doktryn buddyjskich, prowadzących stopniowo do sedna buddyzmu, ale też dostosowanych do różnych predyspozycji duchowych ludzi. Najpierw jest hina-jana, czyli Mały Wóz (głównie Therawada), podważająca istnienie jaźni, ale nie czynników bytu; następnie wczesna mahajana – Wielki Wóz, zawierająca po-

<sup>24</sup> W.Th. De Bary, *On the Original Nature of Man*, [w:] *The Buddhist Tradition in India, China and Japan*, red. W.Th. De Bary, New York, 1972, s. 179–180, oraz J. Broughton, *Tsung-mi's Zen Prolegomenon: Introduction to an Exemplary Zen Canon*, [w:] *The Zen Canon. Understanding the Classic Texts*, red. S. Heine, D.S. Wrigh, Oxford – New York 2004, s. 11–16.

<sup>25</sup> Feng Youlan, *Krótko historia filozofii chińskiej*, Warszawa 2001, s. 322.

<sup>26</sup> Tamże, s. 104–105.

<sup>27</sup> *The Zen Canon. Understanding the Classic Texts...*, s. 60.

<sup>28</sup> P. Zieliński, *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie...*, s. 276–277, 339.

glądy o pustce zawarte w *Pradžniaparamicie* oraz u madhjamików i jogaczarów; potem „końcowa mahajana” powiązana ze szkołą Tiantai, nawiązująca do *tathagatha-garbhy* – „łona” czy „matrycy” Buddy, z którego wyłonił się świat; w kolejności – „nagła” nauka „jednego wozu”, dotycząca możliwości nagłej iluminacji, jak w Chan; a na samym szczycie wszechstronne nauki „jednego wozu”, czyli nauki Huayan, którego adept osiąga pełne oświecenie, jednak nie wkracza do pełnej nirwany, ale jako bodhisattwa pracuje dla urzeczywistnienia wszystkich istot<sup>29</sup>.

Fazang Kang jest autorem licznych oryginalnych prac, związanych zwłaszcza z badaniem i interpretowaniem *Huayanjing* (*Sutry Awatamsaki*), pisaniem komentarzy do innych tekstów buddyjskich oraz podręczników medytacji, a także z pracami translacyjnymi. Jego główne dzieła to: *Esej o pięciu naukach Huayan* (*Huayan wujiao zhang*), *Sto bram do niezgłębialnego znaczenia Huayan* (*Huayan yihai baimen*), *Esej o pobudzeniu umysłu bodhi w Huayan* (*Huayan fa putixin zhang*), *Komentarz do „Wzbudzenia wiary w mahajanę”* (*Qixinlun yiji*)<sup>30</sup> oraz zwięzły *Traktat o złotym lwie* (*Chinshizi chang*)<sup>31</sup>.

### 3. Cztery perspektywy dharmadatu

Ta część nauk Fazanga wywodzi się od jego poprzedników i dotyczy oglądu wszechświata z czterech punktów widzenia czy ujęć. Dokładniej pisząc, mnich odwołał się do rozprawy Dushuna *O medytacji dharmadathu*. Pierwsza perspektywa dotyczy Dharmadhatu Shi – postrzegania świata jako podzielonego, konkretnego, mającego pewne cechy trwałości, dostępnego potocznemu postrzeganiu, obszaru zjawisk lub zdarzeń. Druga perspektywa dotyczy Dharmadatu Li – uchwycenia zasady zjawiskowego świata, podstawowej natury – pustki leżącej u podstaw świata przejawionego, czyli obszaru noumenu lub zasady. Trzecia perspektywa – Dharmadhatu (wolności od przeszkód między) Li i Shi – to wzajemne przenikanie się zasady (pustki) ze zjawiskami, bez żadnej kolizji, czyli obszar Li i Shi w stopieniu i całkowitej wolności. Rzeczy istnieją jedynie we wzajemnych związkach przyczynowo-skutkowych, są ze sobą nierozdzielnie powiązane, z tego też powodu mogą być uświadomione czy poznane, a tym samym – skoro istnieje cierpienie, istnieje też jego kres – cel wpisany w buddyzm jako jego podstawowe *modus operandi*. Czwarta perspektywa – Dharmadathu (wolności między) Shi i Shi, to wzajemne przenikanie się zjawisk. Nie można jakichkolwiek zjawisk traktować jako oddzielonych od innych. To, co rzeczywiste, jest „takością” – nazywaną często „drogocenną siecią boga Indry”, jakby ho-

<sup>29</sup> K. Burns, *Księga mędrców Wschodu*, Warszawa 2006, s. 212, oraz A. Fox, *Fazang*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu*, oprac. I.P. McGreal, Warszawa 1997, s. 127.

<sup>30</sup> Tamże, s. 124.

<sup>31</sup> P. Williams, dz. cyt., s. 164.

lograficznym, przestrzennym obrazem, którego każda część zawiera całość<sup>32</sup>. Jest to wyobrażenie wynikłe z doświadczenia medytacyjnego buddy czy zaawansowanego bodhisattwy, cała sieć składa się jakby z drogocennych kamieni, diamentów, które odbijają wszystkie inne diamenty, które również odbijają wszystkie inne diamenty, wskazując na nieskończone wzajemne przenikanie się wszystkich zjawisk. Ponadto tkwiące w tej sieci diamenty są zasadniczo „puste”, nie posiadają własnego samodzielnego bytu, istnieją w zależności od innych<sup>33</sup>. Warto podkreślić, że ta idea jest również obecna w taoizmie, co stanowi jeden z przyczynków dla wzajemnych związków między nim a buddyzmem mahajany. Ponadto idea ta trafiła do pedagogiki polskiej m.in. za sprawą Wiktora Żłobickiego, który w swym dziele *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby* odwołał się do holonomii przy omawianiu filozofii wschodniej<sup>34</sup>. Wracając do poglądów Fazanga i doktryny szkoły Huayan, *dharma*matu wyłania się z doświadczenia medytacyjnego i jest wizją wszechświata zdecydowanie odmienną od potocznego postrzegania i rozumienia. Czwarta perspektywa wskazuje na obszar zdarzeń i zdarzeń, całkowicie stopionych ze sobą i jednocześnie całkowicie swobodnych<sup>35</sup>.

#### 4. Esencja nauk szkoły Huayan

W *Traktacie o złotym lwie* Fazang w zwięzły sposób zaprezentował (cesarzowej Wu) istotę doktryny szkoły. Złotego lwa „strzegącego” sali cesarskiej użył jako metafory oddającej esencję nauk Huayan. Według trzeciego patriarchy złoto posągu oddaje *li*, czyli zasadę lub noumen, a lew (jako konkretny kształt) – *shi* – zjawisko. *Li* jest naturą Buddy, „podstawowym, transcendentalnym bytem [...] doskonałym i kompletnym”<sup>36</sup>. Jednak złoto nie istnieje poza zjawiskami, ma zawsze jakąś formę, ponadto znajduje się w niej „tu i teraz”, a także nieustannie zmienia swój kształt. Złoto teraz ma formę lwa, lecz wcześniej miało inne formy, a w przyszłości również przybierze kolejne. Zatem natura Buddy jest dynamiczna. W tej metaforze lew nie istnieje „sam w sobie”, jest nierzeczywisty, to złoto jest rzeczywiste i istnieje tylko ono, zawsze w jakiejś formie, ani go nie przybywa, ani nie ubywa, toteż i same zjawiska są „nienarodzone”<sup>37</sup>. Pisma Huayan to

<sup>32</sup> Tamże, s. 125.

<sup>33</sup> M. Gabryszewski, *Szkoła Girlandy Kwiatów*, <https://sites.google.com/site/miegab/szkola-girlandy-kwiatow> [dostęp: 4.04.2016].

<sup>34</sup> Idea ta przekazuje, że całość wszechrzeczy zawarta jest w każdej jej części (i stanowi zasadę działania m.in. holografii). Por. W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, wyd. 2, Kraków 2009, s. 127.

<sup>35</sup> G.C.C. Chang, dz. cyt., s. 175.

<sup>36</sup> P. Williams, dz. cyt., s. 164.

<sup>37</sup> Tamże, s. 165–166.

[...] nauka wolności od przeszkód totalności [...]. Objaśnia ona duchowe doświadczenie i urzeczywistnienie stanu buddy i bodhisattwy we wszystkich wymiarach. Nacisk położony jest na absolutną wolność lub wolność od przeszkód we wszystko obejmującej nieskończoności dharmadhatu<sup>38</sup>.

Paul Williams dowodzi, że myśl mahajany nie jest jednolita<sup>39</sup>, ale też podziela pogląd, że noumen Fazanga to Jeden Umysł, a zatem jego myśl jest bezpośrednio powiązana z *Przebudzeniem wiary* (ale też z Nagardżuną, twórcą madhjamaki, który według Chińczyków miał napisać komentarz do tego traktatu, tekstu apokryficznego – *śiastry*), tym samym wiąże się z ideą *tathagatagarbhy*. Oznacza to, że Fazang wykroczył poza rozumienie negatywizmu madhjamaki, „jego noumen jest czymś więcej, niż tylko nieobecnością immanentnego istnienia”. Jest „prawdziwą takością umysłu”, zjawiska z kolei są „narodzinami i śmiercią umysłu”. W innym dziele *Powrót do źródła* Fazang wręcz mówi o *tathagatagarbhe* – jednej esencji, „która jest immanentnie czysta, kompletna i świetlista”, cytując przy tym *Przebudzenie wiary*, wskazujące na „immanentnie czysty umysł”. Ponadto trzeci patriarcha wręcz stwierdził, że wszystkie rzeczy są Umysłem Absolutnym. Również Zongmi, piąty patriarcha, odrzucił rozumienie pustki w madhjamace, a ostateczną prawdę potraktował jako *tathagatagarbhę* i Prawdziwy Umysł – „jedyną, prawdziwą, duchową Naturę, niestworzoną i niezniszczalną”<sup>40</sup>. Fazang porównywał ją najczęściej ze złotem i lwem oraz wodą i falą, zawsze tworzącymi nierozzerwalną jedność.

Ta ontologia Huayan ma pomóc w wyjaśnieniu kolejnego elementu doktryny szkoły – wzajemnej identyczności i wzajemnego przenikania, nazywanego „Dziesięcioma tajemnicami”, czy „Dziesięcioma tajemnymi bramami”. Stanowią one poszczególne „właściwości” wszechświata czy *dharmadhatu*. Zasada i zdarzenie funkcjonują bez zakłóceń; wszystkie rzeczy czy zjawiska funkcjonują niczym nieskrępowane we wzajemnych przestrzennych powiązaniach; obowiązuje jednocześnie zarówno jednostkowość, jak i całość; występuje wzajemna identyfikacja i samowystarczalność *dharm* (czynników bytu); ponadto wzajemne uzupełnianie się tego, co ukryte i co przejawione (oddaje to ideę Gestalt); a także wzajemne podobieństwo wszystkiego bez utraty własnej tożsamości; jak również opisana wcześniej Sieć Indry; a zasada jest możliwa do odkrycia przez dowolne zjawisko, gdyż są one nierozzerwalne; wszystkie czynniki egzystencji są oddzielne i zarazem zawierają się w sobie (oddaje to ideę holonomii); *dharmadhatu* istnieje w harmonii zasady i zjawisk (oddaje to rozumienie *dao* w *Laozi*), jak w opisanych już jego czterech perspektywach, czterech poziomach poznania<sup>41</sup>.

<sup>38</sup> Fazang, *O Złotym Lwie*, (tłum. nieznaną), [w:] G.C.C. Chang, dz. cyt., s. 268.

<sup>39</sup> Zatem nie zgadza się z poglądem Francisa Cooka, że huayan to po prostu nieco zmieniona przez Chińczyków madhjamaka, a noumen Fazanga to pustka ujęta w tej filozofii, czyli nieobecność immanentnego istnienia. Por. P. Williams, dz. cyt., s. 166.

<sup>40</sup> Tamże, s. 166–167.

<sup>41</sup> A. Fox, dz. cyt., s. 126–127.

Jest to monistyczna koncepcja zróżnicowanej rzeczywistości, co może sugerować podobną koncepcję pedagogiczną, opartą na jedności i tożsamości teorii antropologicznych, etycznych i aksjologicznych szkoły.

## **5. Ideał wychowania i wartości wychowawcze zawarte w mahajanie, a szczególnie w szkole Huayan**

Zrozumienie roli ideału wychowania w pedagogice ma fundamentalne dla niej znaczenie, gdyż jest on powiązany z całościową perspektywą rozwoju człowieka, sięga do istoty wychowania i samowychowania, a tym samym nadaje podstawowy sens wszelkiej takiej działalności. Oddając postulowaną wizję rozwoju człowieka w badanym systemie filozoficzno-religijnym, tym samym wskazuje się na istotę rozumienia w nim wychowania i samowychowania, a w odniesieniu do niniejszego artykułu nie tylko w rozpatrywanym systemie (całościowo ujmowanego buddyzmu mahajany), ale też w jego ważnej szkole – Huayan. Być może uda się nawet odpowiedzieć na pytanie o wyróżniki ideału wychowania, charakterystyczne dla rozpatrywanej szkoły.

Głównym ideałem wychowania i samowychowania w buddyzmie mahajany jest bodhisattwa. Geneza buddyzmu Wielkiego Wozu nie jest dla naukowców do końca jasna, istnieje szereg koncepcji dotyczących tej problematyki. Teksty mahajany pojawiły się w I i II wieku naszej ery. Niektóre z nich nazywa się sutrami, a ich autorstwo przypisuje się samemu Buddzie Siakjamuniemu (oraz patriarchom buddyjskim), choć nie w sensie samego zapisu, inne stanowią komentarze – są tzw. śiastrami, występują też jeszcze inne rodzaje tekstów. Wydaje się zupełnie możliwe, że nauki historycznego Buddy miały różny poziom zaawansowania (tradycja buddyjska wskazuje na trzy takie poziomy), w zależności od tego, kto był ich adresatem. Być może też z czasem wychowali się uczniowie będący rozwiniętymi duchowo i moralnie istotami (tradycja buddyjska wymienia kilkuset głęboko oświeconych uczniów Siakjamuniego), jako że Gautama po swym wielkim przebudzeniu nauczał czterdzieści pięć lat, będący w stanie zrozumieć i przekazać zaawansowane nauki, do czego właśnie nawiązuje mahajana. Jednym z jej najważniejszych nauczycieli czy mistrzów mahajany był wspomniany Nagardżuna, przedstawiciel Szkoły Madhjamaki, czyli Szkoły Środkowej Drogi. Uporządkowała ona nauki o śunjacie oraz ścieżce bodhisattwy. W buddyzmie mahajany odrzucono ideał indywidualistycznego wyzwolenia na rzecz ideału bodhisattwy – oświeconej istoty pracującej dla urzeczywistnienia innych istot<sup>42</sup>.

Bodhisattwowie [...] przekroczyli uwarunkowania „zwykłych istot” i urzeczywistnili stan „wyższych istot” [...], ponieważ osiągnęli ponadświatowe ścieżki poprzez bezpo-

<sup>42</sup> J. Powers, *Wprowadzenie do buddyzmu tybetańskiego*, tłum. J. Janiszewska, Kraków 1999, s. 93–96.

średnie postrzeganie pustki. Zwykle istoty doświadczają jedynie fałszywych i splamionych zjawisk i nie posiadają bezpośredniej, percepcyjnej świadomości pustki<sup>43</sup>. [...] Bodhisattwowie osiągają stan buddy, a ich medytacja jest wolna od przeszkód, samsarycznych działań i zaciemnień. Umysł osiągnął doskonałą stabilność i nie powodują nim już konceptualne myśli. Doświadcza się jednego smaku mądrości wszystkich Buddów, która przenika także zjawisk. W tym stanie wygasają całkowicie przyczyny cierpienia, tak więc nie doświadcza się już ich skutków. Ponieważ nie ma już nic do nauczenia ani praktyki do wykonywania, wkracza się w stan poza samsarą i poza nirwaną, zwany Ścieżką Całkowitej Doskonałości<sup>44</sup>.

Są to opisy stanu bodhisattwy, jednak z pedagogicznego punktu widzenia istotne jest to, że bodhisattwowie według mahajany pracują dla dobra innych istot, tym samym ideał wychowania bodhisattwy nie zasadza się ostatecznie na tzw. wzorcu sokratejskim, ale prometejskim wychowania i samowychowania<sup>45</sup>. Jednak, jak wskazują koleje rozwoju wspomnianego już Sudhany (opisane w *Ganda-wjuszce*), najpierw występuje wzmożona koncentracja na celu osiągnięcia „własnego” głębszego oświecenia, jak we wzorcu sokratejskim. Podobnie Nagardżuna, komentując Sutrę *Daśabhumika*, stwierdza:

Jeśli sami nie są moralnie dobrzy, jak mogą uczynić innych moralnie dobrymi;  
Jeśli ich umysły nie przebywają w spokoju, jak mogą sprawić, by inni osiągnęli spokój umysłu?<sup>46</sup>

Dopiero potem występuje (i ma większy sens), z uwagi na lepsze rozumienie, bardziej zaawansowana praca na rzecz innych osób i istot, jak we wzorcu prometejskim. Ostatecznie oba wzorce są ze sobą powiązane, podobnie jak zespolony jest proces wychowania i samowychowania. Postęp zachodzi dzięki własnym wysiłkom adepta i udziale pomocnych nauczycieli oraz sprzyjających okoliczności.

Nagardżuna napisał komentarz do *Daśabhumika-Sutry*, czyli *Sutry Dziesięciu Stopni*, która, jak już wspomniano, stanowi bardzo ważną część *Sutry Awatarsaki*. Komentarz Nagardżuny nosi nazwę *Daśabhumika-vibhasa*<sup>47</sup>. Opis dziesięciu stopni rozwoju bodhisattwy w *Sutrze Huayan (Sutrze Awatarsaki)* jest rozległy, składa się z ponad 35 tysięcy słów. Jego skróconą wersję można odnaleźć w wielu dziełach buddyjskich, na przykład w przytoczonej już *Buddyjskiej Nauce o Celości Istnienia*<sup>48</sup>, choć w tym względzie, dla potrzeb niniejszego artykułu, bardziej przydatna okazała się cytowana praca Johna Powersa.

Wejście na drogę bodhisattwy wiąże się ze zmianą głównej motywacji życiowej, gdyż w przeciwieństwie do sporej części populacji ludzkiej, kierującej

<sup>43</sup> Tamże, s. 90.

<sup>44</sup> Tamże, s. 92.

<sup>45</sup> Por. B. Śliwerski, dz. cyt., s. 264–268.

<sup>46</sup> Arya Nagardżuna, *Dasabhumika-vibhasa. Traktat o Dziesięciu Stopniach*, s. 8, [https://mahajana.net/teksty/nagarjuna\\_10st.pdf](https://mahajana.net/teksty/nagarjuna_10st.pdf) [dostęp: 27.04.2016].

<sup>47</sup> Por. Arya Nagardżuna, dz. cyt., s. 1–2.

<sup>48</sup> G.C.C. Chang, dz. cyt., s. 59–77.

się własną korzyścią czy pragnieniem własnego dobra, bodhisattwowie motywowani są uniwersalnym współczuciem, a ich usiłowania osiągnięcia ostatecznego stanu buddy – chęcią służby innym. Ta istotna różnica może wypływać z przebłytku „oświeconej postawy” (dosłownie „umysłu oświecenia”, błysku przebudzenia, odwołania do „zarodka” pierwotnej natury Umysłu, skt *bodhicitta*)<sup>49</sup>. W tym kontekście *bodhicitta* może mieć aspekt absolutny, a zatem być stanem umysłu bez rozróżniania na podmiot i przedmiot, w którym wszystkie istoty są postrzegane całościowo i „na równi”. Jest to w takim razie stan doświadczenia *śunjátę*, manifestowanie się „pierwotnego umysłu”. *Bodhicitta* w świecie zjawiskowym przejawia się jako oparta na współczuciu i miłości altruistyczna postawa umysłu<sup>50</sup>. Jak pisał Mieczysław Łobocki, altruizm jest świadomym, bezinteresownym i dobrowolnym wyświadczaniem innym przysługi. Taka udzielana pomoc czy wsparcie może dotyczyć wielu płaszczyzn, a nabiera głębszego sensu w perspektywie uzyskania przez osoby wspomagane zdolności do dalszego samodzielnego pomagania sobie. Udzielane wsparcie może mieć charakter materialny, ale też duchowy i moralny<sup>51</sup>. W ten oto sposób altruizm wyraźnie łączy się z humanistycznym rozumieniem wychowania i samowychowania. Bodhisattwowie postrzegają istoty jako zmierzające zazwyczaj w stronę „stracenia”, odrodzenia się w „niższych światach”, zagubione, tkwiące jakby w stanie somnambulizmu, głębokiego uśpienia, niepotrafiące wywikłać się z błędnych poglądów o istotności materialnych i egoistycznych celów egzystencji, niepotrafiące odnaleźć ścieżki wyzwolenia. Bodhisattwowie, ogarnięci współczuciem, przyglądają się uważnie wszystkim istotom (w polu ich postrzegania, doświadczenia), wypromieniowując z siebie wielką życzliwość i miłosierdzie, i reagują bez zwłoki i adekwatnie, gdy zagubione istoty wyrażą chęć odszukania ścieżki wyzwolenia. Bodhisattwowie są na różnych poziomach oświecenia i mają różne zdolności świadczenia pomocy. Początkowo mogą być one bardzo ograniczone, dlatego istoty te pragną osiągnąć stan buddy i rozwinąć, dzięki przypisanym do tego stanu wielkiej mądrości i współczuciu, jak najbardziej zaawansowane zdolności pomagania innym. Badając *śunjátę*, dostrzegają, że pierwotny umysł jest wolny od wszelkich pragnień, nienawiści i niewiedzy, jego natura jest immanentnie czysta. Dlatego – motywowane chęcią pomagania wszystkim innym istotom, przezwyciężenia własnych ograniczeń i niemożności, a także bycia podatnym na różne (własne) cierpienia – dążą do osiągnięcia całkowitego oświecenia<sup>52</sup>.

Na swojej świadomej drodze samowychowania, duchowego i moralnego rozwoju, bodhisattwa rozwija dziesięć cnót czy „doskonałości” – *paramit* (skt): szczodrość, moralność, cierpliwość, wysiłek, koncentrację, mądrość, a także

<sup>49</sup> J. Powers, dz. cyt., s. 105.

<sup>50</sup> N. Fischer, *Training in Compassion. Zen Teachings on the Practice of Lojong*, Boston 2013, s. 11.

<sup>51</sup> M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998, s. 108–110.

<sup>52</sup> Por. J. Powers, dz. cyt., s. 105–106.



zręczne środki, aspirację, moc i wzniosłą mądrość<sup>53</sup>. Niekiedy *paramity* wiąże się z dziesięcioma poziomami (rozwoju) bodhisattwy. Te dziesięć etapów czy poziomów występuje kolejno po sobie. Są one następujące: 1. poziom – „bardzo radosny”, uniesienia z pierwszego wglądu w pustkę; 2. poziom – „niesplamiony”, czyli poziom doskonalenia moralności oraz porzucenia skłonności do negatywnego myślenia i takich działań; 3. poziom – „światlisty”, gdy, zwłaszcza podczas medytacji, pojawia się światło niszczące wszelki dualizm; 4. poziom – „promieniujący”, czyli wypromieniowywania mądrości; 5. poziom – „trudny do kultuwowania”, powiązany ze zmuśnymi praktykami doskonalenia medytacji i wkroczenia w głęboką mądrość; 6. poziom – „oczywisty”, dotyczący jasnego postrzegania przez bodhisattwę współzależności zjawisk oraz braku u nich własnych cech, gdyż cechy są przypisywane przez umysł; 7. poziom – „daleki”, gdyż bodhisattwa przez dłuższe okresy czasu przebywa zagłębiony w medytację, wykraczając poza codzienne sprawy ludzkie; 8. poziom – „nieporuszony”, gdy umysły bodhisattwów są wolne od wszelkich konceptualizacji, a oni sami nie mogą już zejść ze swej drogi, zaprzestać swych wysiłków; 9. poziom – „dobrej inteligencji”, gdy następuje gwałtowny postęp w stronę pełnego oświecenia, co dzieje się właściwie już od poprzedniego poziomu; 10. poziom, to „chmura doktryny”, gdy nauki bodhisattwów rozprzestrzeniają się we wszystkich kierunkach, a potrzebujące istoty czerpią z nich tyle, ile potrzebują, aby uczynić postęp w swym rozwoju. Ukoronowaniem rozwoju bodhisattwy jest 11. poziom – „Bud-dy”, poziom całkowitego oświecenia, poza wszelkimi opisami i wyobrażeniami<sup>54</sup>.

Na pierwszym poziomie bodhisattwa uczy się szczodrości, dawania bez żalu i bez oczekiwania nagrody. Gdyby wszyscy ludzie rozwinęli szczodrość jako postawę życiową – według nauk mahajany – na świecie nie byłoby nędzy. Na drugim poziomie bodhisattwa dąży do tego, aby wszystkie, wynikające z ciała, mowy i umysłu, uczynki były czyste, dlatego nie zabija, nie kradnie, nie prowadzi niewłaściwego życia seksualnego, nie kłamie, nie jest chciwy, nie ma złych intencji i nie żywi błędnych poglądów. Jego mowa nie tylko nie jest kłamliwa, ale też nie stwarza podziałów, nie jest szorstka i nie stanowi wyzbytej sensu paplaniny<sup>55</sup>. Sam umysł staje się czysty i spokojny. Na trzecim poziomie bodhisattwa rozwija doskonałą cierpliwość, wyzbywa się gniewu i nienawiści wobec prześladowców, a w to miejsce pojawia się smutek i współczucie dla tych, którzy nieświadomie powodują, że ich karma przez takie działanie zaowocuje przyszłym cierpieniem. Ponadto rozwija cztery koncentracje, cztery bezforemne wchłonięcia oraz tyleż „niemierzalności”, ponadto pięć rodzajów jasnowidzenia<sup>56</sup>. Na czwartym poziomie rozwoju bodhisattwa wyzbywa się lenistwa i potrafi długo medytować, wchodząc w coraz głębsze stany medytacyjnego wchło-

<sup>53</sup> Tamże, s. 106 i nn.

<sup>54</sup> Tamże, s. 112–122.

<sup>55</sup> Nasuwa się tutaj skojarzenie z *Gerede* M. Heideggera.

<sup>56</sup> Są to umiejętności bodhisattwy rozwijane na tym stopniu doskonalenia się.

nięcia, uelastyczniając umysł i wyzbywając się splamień przez doskonalenie tego wysiłku. Na piątym poziomie bodhisattwa rozwija koncentrację do tego stopnia, że potrafi bez ospałości i jakiegokolwiek rozproszenia oraz ekscytacji, utrzymując spokój umysłu przez dowolną ilość czasu, koncentrować się na wewnętrznym obiekcie. Przenika dogłębnie cztery szlachetne prawdy i postrzega zjawiska jako puste, nietrwale i powiązane z cierpieniem. Na szóstym poziomie bodhisattwa demonstruje medytacyjną mądrość, nieprzywiązany więcej do samary ani nirwany. Wszystkie zjawiska, wyzbyte własnej natury, są jak sen czy odbicie, umysł wyzbywa się fałszywych idei, a bodhisattwa zagłębiony jest w kontemplacji *takości*. Na poziomie siódmym bodhisattwowie doskonalą „zręczne środki”, aby nauczać efektywnie, w zależności od skłonności i potrzeb uczniów. Przypisuje się im umiejętność czytania myśli oraz nieustannego i spontanicznego działania na rzecz rozwoju innych istot. Na ósmym poziomie bodhisattwowie całkowicie pojęli brak cech zjawisk, motywowani altruizmem zdążają bezpośrednio do stanu buddy, podejmują się też wypełnienia różnych ślubowań, aby nagromadzić „dobre przyczyny”, są życzliwi dla wszystkich odczuwających istot, a jednocześnie wolni od przeświadczenia o ich realnym istnieniu. Potrafią także manifestować się w różnych formach, w sposób naturalny i spontaniczny dostosowując się do każdej sytuacji i nauczając innych. Na dziewiątym poziomie bodhisattwa całkowicie rozumie „trzy pojazdy” (słuchaczy, samotnie przebudzonych i bodhisattwów) oraz osiąga doskonałość w nauczaniu drogi buddy, jest już wolny od błędów i posiada bardzo szeroką inteligencję, dzięki czemu jest bardzo elokwentny, potrafi odpowiedzieć na każde pytanie i doskonalić się bez wytchnienia. Na dziesiątym poziomie bodhisattwowie kultywują paramitę wzniosłej mądrości, wzmacniają tym inne doskonałości, rozwijają niezliczone moce, mają doskonałe ciała i całkowicie czyste umysły, potrafią manifestować się w niezliczonych ciałach oraz przekraczać ograniczenia czasu i przestrzeni, nieustannie i trwale radują się Nauką Buddy oraz, otrzymawszy przekaz mocy od buddów, wchodzą w medytację, z której wyłaniają się już jako buddowie. Na poziomie Buddy znikają pragnienia pracy dla dobra innych, choć budda, z uwagi na rozwijanie współczucia przez długi okres doskonalenia się jako bodhisattwa, wciąż je demonstruje. Jest to poziom absolutnej wszechwiedzy, pojmowania wszystkich zjawisk, aspektów, wymiarów i czasów, a także manifestacji trzech ciał, opisanych wcześniej. Nagardżuna wypowiedział się o tym stanie jako nieograniczonym i niepojętym (dla istot innych niż buddowie)<sup>57</sup>.

Jest to zatem pełna i humanistyczna koncepcja człowieka, którego sens egzystencji polega na doskonaleniu się w stronę osiągnięcia całkowitej wiedzy i doskonałości moralnej oraz innych doskonałości. Jest to plan zakrojony na wielką skalę oraz motywowany służbą dla innych. Jest to zarazem odpowiedź na najważniejsze pytania człowieka, dotyczące sensu jego egzystencji, a także

---

<sup>57</sup> Tamże.

„przeznaczenia” wszystkich istot, czyli ich pełnego powrotu do źródła, z którego powstały. Istotne w naukach buddyzmu mahajany, odzwierciedlonych w wizji nauczania prowadzonego przez bodhisattwów i buddów, jest to, iż nie są one realizowane z odwołaniem się do przemocy czy przymusu, chyba że chodzi o czyjś wewnętrzny przymus. Jest to rozstrzygnięcie również wyraźnie dostrzegalne w nurtach pedagogiki humanistycznej, chociażby u Bogdana Nawroczyńskiego<sup>58</sup>. Zamyśl pedagogiczny buddyzmu mahajany jest zarysowany na wielką, wręcz kosmiczną skalę, jednak zawiera w sobie wartości obecne także w kulturze pedagogicznej Zachodu (podobne jak w kosmicznym wychowaniu Marii Montessori czy w antropozoficznych podstawach wychowania Rudolfa Steiner). Mamy tu do czynienia z tzw. kategoriami pedagogicznymi interdyscyplinarnymi: samorealizacją, podmiotowością, odpowiedzialnością, tolerancją, twórczością i wyobraźnią (również moralną)<sup>59</sup>, a także z wartościami humanistycznymi w wychowaniu: altruizmem, poszanowaniem godności, miłością i miłosierdziem, nieszkodzeniem i dobroczynnością, prawdomównością, honorem i człowieczeństwem<sup>60</sup>. Są tu także obecne tzw. pedagogiczne wartości-cele: nauczanie, tożsamość, wiedza, kultura, ekologia, autonomia, prostota i godność, jako wartości oddające istotę człowieka wolnego<sup>61</sup>. Ponadto wyraźnie wyakcentowano wartość-cel, jakim jest medytacja, podnoszona w pedagogice przez znanych pedagogów, chociażby Eduarda Sprangera, Hilariona Petzolda, Andrzeja Szyszko-Bohusza<sup>62</sup>, Wojciecha Pasterniaka, a także w monografiach mojego autorstwa.

Skupiając się już tylko na nauczaniu Huayan, należy stwierdzić, że ideał wychowania tej szkoły nie odbiega zasadniczo od ogólnego, zaprezentowanego już, ideału wychowania w mahajanie. Można jednak zauważyć, że w *Ganda-wjusze* Sudhana doświadczył największego i najefektywniejszego prowadzenia i wsparcia od pary akolitów Buddy, czyli od Mańdziuśrego i Samanthabhadry. Pierwszy bodhisattwa „zawiaduje” wędrownką adepta, a drugi przyczynia się do jego pełnego oświecenia. Oddaje to nie tylko istotną cechę właściwą procesowi wychowania, czyli jego długotrwałość, ale również kolejną bardzo istotną – powiązanie i współpracę środowisk wychowawczych i nauczycieli-wychowawców w tym złożonym procesie. Mańdziuśri („Mądry”) został wyposażony przez tradycję (i ikonografię) mahajany w miecz „tnący na jedno” oraz sutrę, którą trzyma w rękę i podróżuje na grzbiecie tygrysa, co jako całość stanowi groźny wizerunek, prawdopodobnie wskazujący na potrzebę wyzwolenia przez adepta-ucznia

<sup>58</sup> Por. B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zm., wybór i opr. S. Wołoszyn, Kielce 1998, s. 55.

<sup>59</sup> Por. J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 7–88.

<sup>60</sup> Por. M. Łobocki, dz. cyt., oraz tegoż, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 103–107.

<sup>61</sup> Por. R. Roller, *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania*, pr. zbior., tłum. I. Wojnar, Warszawa 1987, s. 403–417.

<sup>62</sup> Por. A. Szyszko-Bohusz, *Hinduizm, buddyzm, islam*, Wrocław 1990.

właściwej motywacji i wręcz determinacji, by dokonać swoistej „walki” wewnętrznej w celu doznania satori. Z kolei Samantabhadrę („Zawsze Dobry”) jest uosobieniem spokoju i mądrości, podróżuje na słoniu i w rękę trzyma zazwyczaj lotos, czasem sutrę lub berło (wadźrę). W ten sposób wskazuje czy demonstruje stan realizacji (osiągnięcia) wielkiego ideału wychowania, zjednoczenie się z Dharmakają, stan równowagi wewnętrznej i zapewnia (stwarza) środowisko czy przestrzeń pedagogiczną wypełnioną wartościami wychowawczymi – życzliwą troską i wyważonymi odpowiedziami oraz właściwymi przykładami dla ucznia. Obaj bodhisattwowie należą do najbardziej rozwiniętych ośmiu bodhisattwów w mahajanie, ukazywanych po prawicy i lewicy Buddy.

*Sutra Huayan*, a dokładniej pisząc, jej część *Ganda-wjuha*, zawiera „Wielkie Ślubowania Samantabhadrę”. Według sutry bodhisattwa ten ślubuje bezustanny wysiłek związany z podążaniem za wszystkimi pouczeniami Buddy, przynoszeniem „pożytku wszystkim czującym istotom”, obejmowaniem ich i podtrzymywaniem, przyjmowaniem „na siebie cierpień innych”, gorliwym rozwijaniem „korzenia zasługi”, niezaniechaniem „powinności bodhisattwy” i nieporzuceniem „myśli oświecenia”<sup>63</sup>. Wysiłki te Samantabhadrę zobowiązał się kontynuować

[...] aż sfera przestrzeni wyczerpie się, sfera istot dobiegnie kresu i karmy, udręki, namiętności i pragnienia istot dobiegną kresu, myśl za myślą bez przerwy, działaniami ciała, mowy i umysłu bez znużenia<sup>64</sup>.

W kontekście tych metaślubowań bodhisattwy-mahasattwy buddyzmu mahajany można przyjrzeć się ludzkim wysiłkom jednego z patriarchów szkoły Huayan, który również złożył swoje ślubowania. Otóż czwarty patriarcha tej szkoły, Chengguan, złożył dziesięć własnych ślubowań, których, jak przekazuje tradycja szkoły, przestrzegał od czasu złożenia do końca swego ponadstuletniego życia:

1. Będę zawsze żył w klasztorze i jako bhikszu<sup>65</sup> miał tylko trzy ubrania.
2. Wyrzeknę się wszystkich światowych zysków i sławy, jakby to były śmieci.
3. Nigdy nie spojrzę na kobietę.
4. Mój cień nigdy nie padnie na gospodarstwo domowe.
5. Będę zawsze recytował *Sutrę lotosu*, aż oczyszczę się ze wszystkich przywiązań.
6. Będę zawsze czytał sutry mahajany, aby przynosić pożytek wszystkim czującym istotom.
7. Będę nieustannie objaśniał *Sutrę huayan* dla ludzi ze wszystkich klas społecznych.
8. Nigdy w życiu się nie położę, ani za dnia, ani nocą.
9. Nigdy dla własnej chwały lub dumy nie będę innych wprowadzał w błąd.
10. Nigdy nie zaniecham wielkiego współczucia i dobroci dla wszystkich czujących istot we wszechświecie, lecz będę dążył do ich wyzwolenia i pożytku<sup>66</sup>.

<sup>63</sup> G.C.C. Chang, dz. cyt., s. 225.

<sup>64</sup> Tamże, s. 234.

<sup>65</sup> Wyświęcony mnich buddyjski.

<sup>66</sup> Tamże, s. 281.

Oznaczać to może, że niektórzy wybitni przedstawiciele szkoły Huayan byli bardzo zdeterminowani na własnej drodze bodhisattwy. Ich wręcz ascetyczne zaangażowanie i oddanie bez wątpienia robiło wielkie wrażenie na wyznawcach. Chengguan miał ponad stu oświeconych uczniów i ponad tysiąc objaśniających sutry<sup>67</sup>. Ślubowania, jak przytoczone wyżej, były możliwe, choć trudne do spełnienia w życiu klasztornym, lecz z czasem część zasad i praktyk klasztornych przeniknęła do życia świeckiego. Odbywały się cyklicznie spotkania i uczyły wegetariańskie, organizowane przez klasztory dla okolicznej ludności, w których stopniowo pojawiły się zarówno wykłady buddyjskich nauczycieli, jak również wspólnie celebrowane święta, a także wspólne medytacje<sup>68</sup>. Z czasem ludzie świeccy trafiali nawet na tygodnie medytacji organizowane wewnątrz klasztorów. To otwarcie było zwłaszcza cechą charakterystyczną buddyzmu mahajany w Korei, ale sukcesywnie i w innych krajach.

Zarysowany ideał wychowania mahajany oraz powiązane z nim wartości pedagogiczne mogą być reprezentatywne również dla zachodniej pedagogiki humanistycznej. Czyż i tutaj nie istnieje podobny, jak w mahajanie, ideał wychowania? Gdyby usunąć z przytoczonej niżej charakterystyki słowo „bodhisattwa”, mogłaby ona oddać również humanistyczny ideał wychowania zawarty w kulturze pedagogicznej Zachodu:

Łagodny i pozbawiony arogancji, wolny od fałszu i obłudy oraz pełen miłości dla wszystkich czujących istot – taki jest bodhisattwa<sup>69</sup>.

Zarysowany ideał wychowania oraz wartości pedagogiczne buddyjskiej szkoły Huayan stanowią wkład w dorobek pedagogiczny całej ludzkości, a w Polsce, oprócz wzbogacenia dyscyplin pedagogicznych, zwłaszcza teorii i historii wychowania oraz pedagogiki filozoficznej, mogą przyczynić się, zgodnie z postulatami pedagogiki międzykulturowej, do lepszego zrozumienia i współpracy z osiadłą w naszym kraju ludnością z Wietnamu i innych krajów Wschodu, a także z rodzimymi wyznawcami buddyzmu, w zdecydowanej większości powiązanymi z mahajaną i wadzrajaną.

## Bibliografia

Broughton J., *Tsung-mi's Zen Prolegomenon: Introduction to an Exemplary Zen Canon*, [w:] *The Zen Canon. Understanding the Classic Texts*, red. S. Heine, D.S. Wrigh, Oxford – New York 2004.

<sup>67</sup> Tamże.

<sup>68</sup> P. Williams, dz. cyt., s. 190.

<sup>69</sup> Ten opis, wypowiedziany przez Buddę, zawarty jest w *Sutrze Dziesięciu Szlachetnych Bhumi* (poziomów bodhisattwy), czyli w wielokrotnie już wymienionej *Sutrze Dasabhumika*, będącej częścią *Sutry Awatamsaki*.

- Buddhawatamska-sutra*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm. Hinduizm. Taoizm. Zen*, red. (wersji polskiej) E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997.
- Burns K., *Księga Mędrców Wschodu*, Warszawa 2006.
- G.C.C. Chang, *Buddyjska nauka o całości istnienia*, Kraków 1999.
- De Bary W.T., *On the Original Nature of Man*, [w:] *The Buddhist Tradition in India, China and Japan*, red. W.T. De Bary, New York, 1972.
- Fazang, *O Złotym Lwie*, [w:] G.C.C. Chang, *Buddyjska nauka o całości istnienia*, Kraków 1999.
- Fox A., *Fazang*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, Warszawa 1997.
- Feng Youlan, *Krótką historia filozofii chińskiej*, Warszawa 2001.
- Fischer N., *Training in Compassion. Zen Teachings on the Practice of Lojong*, Boston 2013.
- Gabryszewski M., *Szkoła Girlandy Kwiatów*, <https://sites.google.com/site/miegab/szkoła-girlandy-kwiatow> [dostęp: 4.04.2016].
- Ganda-wjuha*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm. Hinduizm. Taoizm. Zen*, red. (wersji polskiej) E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001.
- Daśabhumika*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm. Hinduizm. Taoizm. Zen*, red. (wersji polskiej) E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997.
- Janik R., *Pedagogiczne aspekty oddziaływania hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych w okresie globalizacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23 [DOI <http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.08>].
- Łobocki M., *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006.
- Nagardżuna Arya, *Dasabhumika-vibhasa. Traktat o Dziesięciu Stopniach*, [https://mahajana.net/teksty/nagarjuna\\_10st.pdf](https://mahajana.net/teksty/nagarjuna_10st.pdf) [dostęp: 27.04.2016].
- Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1998.
- Olchanowski T., *Wola i opętanie. Enancjodromia a rzeczywistość*, Warszawa 2010.
- Powers J., *Wprowadzenie do buddyzmu tybetańskiego*, tłum. J. Janiszewska, Kraków 1999.
- Rogacz D., *Dharma kołem się toczy. O zanikaniu szkół filozoficznych buddyzmu chińskiego w V–VII wieku*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Filozofia” 2014, t. 11; <http://dx.doi.org/10.16926/fil.2014.11.06>.

- Roller R., *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania*, pr. zbior., tłum. I. Wojnar, Warszawa 1987.
- Scherer B., *Buddyzm*, Kęty 2009.
- Sieradzan J., *Powstanie i rozwój szkół mahajany w Indii i Chinach*, [w:] *Słowo Buddy. Pisma różnych tradycji buddyjskich, Seminarium w Książnicy Pomorskiej*, Książnica Pomorska, Szczecin 2000.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
- Szysko-Bohusz A., *Hinduizm, buddyzm, islam*, Wrocław 1990.
- Trikaja*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm. Hinduizm. Taoizm. Zen*, red. (wersji polskiej) E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997.
- Waipulja-sutra*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm. Hinduizm. Taoizm. Zen*, red. (wersji polskiej) E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997.
- Williams P., *Buddyzm mahajana*, Kraków 2000.
- Zieliński P., *Główne idee i przedstawiciele tradycyjnego mahajanistycznego i neokonfucjańskiego wychowania w Korei*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.07>.
- Zieliński P., *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Częstochowa 2015.
- Zieliński P., *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22.
- Zieliński P., *Zen jako system wychowania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V–Ż, red. T. Pilch, Warszawa 2008.
- Zieliński P., *Zespół GAMMA – Raport*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V–Ż, red. T. Pilch, Warszawa 2007.
- Żłobicki W., *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Kraków 2009.

## The ideal of education and the pedagogical values of Huayan – the Chinese school of Mahayana Buddhism

### Summary

This article presents hermeneutic studies into the ideal of education and the philosophical and pedagogical values of the Chinese school of Mahayana Buddhism, referred to as Huayan. The author makes inquiries into them, delving into the basic texts of this school such as *Avatamsaka Sūtra* and the texts of Fazang, and also the activity of the principal representatives of it. This school, which is principally connected with Chan and Zen, is focused in its philosophical layer upon the properties of *sūnyatā*, developing in this aspect the ideas of Nāgārjuna, and in the pedagogical layer contains and precisely describes its ideal of education the form of *bodhisattva*, together with its stages of development, broadly accepted in the other schools of Mahayana Buddhism. Both the ideal of education itself, and the pedagogical values of this school are clearly aligned with a humanistic orientation in Western pedagogics.

**Keywords:** humanistic pedagogics, education in the Far East, the ideal of education, Buddhist education, the Huayan school.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.36>

Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA  
Elżbieta BUCHCIC

## Szansy oraz zagrożenia edukacyjne zglobalizowanego świata

**Słowa kluczowe:** globalizacja, szanse, zagrożenia, edukacja, szkoła, proces dydaktyczny, pedagogika, nauczyciel.

### Wstęp

Proces globalizacji i jego konsekwencje docierają również do pedagogiki, zarówno do jej warstwy teoretyczno-pojęciowej, jak i obszaru praktyki nauczania i wychowania.

Bardzo wiele czynników i argumentów przemawia za tym, aby przedstawiciele myśli pedagogicznej zwrócili szczególną uwagę na implikacje procesów globalizacji, które wywierają bezpośredni wpływ na wychowanie i nauczanie. Warto, aby pedagodzy zadali sobie pytanie, jakie następstwa przyniesie globalizacja dla społecznych celów wychowania i nauczania oraz dla systemu aksjologii wychowawczej. Drugie priorytetowe pytanie jest następujące: co rozumiemy pod pojęciem globalizacji na gruncie teorii i praktyki wychowania, a co ono oznacza w odniesieniu do funkcji społecznej wychowania i jakie kierunki wyznacza dla edukacji?<sup>1</sup>

Należy zastanowić się także, czy zjawisko globalizacji ma wpływ na procesy rozwojowe dzieci i młodzieży w polskich placówkach oświatowych. Globalizacja opiera swoją skuteczność również na przeświadczeniach, że jedyną godną zaufania prawdą jest liczba, a podstawą sądu może być tylko rachunek. A przecież nauka jest jedynym systemem zdolnym tworzyć prawdę.

<sup>1</sup> T. Pilch, *Nadzieje i zagrożenia globalizacji*, cz. 1, „Horyzonty Wychowania” 2005, nr 4, s. 260.

## Wpływ globalizacji gospodarczej na oświatę i jej politykę

Pedagogika powinna zainteresować się tym zjawiskiem i jego konsekwencjami z wielu względów. Pierwszym z nich jest wpływ globalizacji gospodarczej na oświatę i jej politykę. Oddziaływanie to widać w pozornej racjonalizacji instytucjonalnej struktury szkolnictwa, np. rachunek ekonomiczny, który znajduje się w erze globalizacji, jest często kryterium rozstrzygającym. Dyktuje, a nawet narzuca, likwidację małych i nieefektywnych szkół oraz zajęć rozwojowych. Z życia społecznego znikają często instytucje oraz mechanizmy integrujące i identyfikacyjne dla społeczeństwa lokalnego, które regulują pozytywne zachowania społeczne. Tempo, jakie narzucono rozwojowi, i wyścig konkurencyjny przyczyniły się do skrócenia toku studiów i nacisku na kształcenie przede wszystkim umiejętności oraz odrzucenie działań wychowawczych<sup>2</sup>.

Pedagogika jako nauka nie może zostać obojętna na obywatelskie, społeczne skutki procesów globalizacji ekonomicznej. Wywołuje ona wiele zjawisk pozytywnych, ale niesie również wiele negatywnych, a nawet destrukcyjnych społecznie konsekwencji, takich jak:

- rozwarstwienie społeczne,
- marginalizacje grup oraz regionów,
- koncentracje bogactwa i masowego wykluczenia.

Z wymienionych symptomów tego zjawiska wynikają poważne konsekwencje dla wychowania społecznego.

Świat w XXI wieku został podporządkowany działaniom ekonomicznym, technicznym, kulturowym, jak również edukacyjnym. Taki obrót rzeczy spowodował, że nastąpiły różnego rodzaju procesy cywilizacyjne, w tym proces globalizacji.

Termin „globalizacja” pojawił się pod koniec lat. 80. XX wieku. Nawiązywał do rewolucji politycznej, która likwidowała dwubiegowość świata gospodarczego, polegającą na współwystępowaniu gospodarki socjalistycznej i kapitalistycznej. W tym czasie globalizacja określała dążność do tworzenia jednolitych rynków finansowych, co objawiało się eliminowaniem barier ograniczających rozwój gospodarki światowej, których symbolem były granice państwowe. Według Piotra Sztompki, globalizacja to

proces zagęszczania i intensyfikowania się powiązań i zależności ekonomicznych, finansowych, politycznych, militarnych, kulturowych, ideologicznych między społeczeństwami. Prowadzi on do uniformizacji świata w wyżej wymienionych zakresach. A odzwierciedla się w pojawieniu więzi społecznych, solidarności oraz tożsamości w skali ponadlokalnej i ponadnarodowej<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Tamże, s. 261.

<sup>3</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012, s. 671.

Natomiast Zygmunt Bauman stwierdza, że globalizacja we współczesnych warunkach oznacza „nieunikniony los świata, a także nieuchronny proces, który dotyczy każdego z nas”<sup>4</sup>.

Do nieodłącznych cech globalizacji zalicza między innymi:

- kurczący się czas i przestrzeń,
- tworzenie światowych rynków gospodarczych, handlowych oraz finansowych,
- powstanie ponadpaństwowych struktur politycznych i militarnych,
- uproszczenie kultury masowej,
- integracja podzielonych dawniej państw,
- postęp w zakresie szybkiego przekazywania i wymiany informacji w skali ogólnoświatowej.

Ściśle mówiąc, globalizacja nie jest jedynie zagadnieniem ekonomicznym, lecz ma swoje miejsce również w procesach, które zachodzą w polityce, edukacji oraz w kulturze. Możemy uznać, że globalizacja obejmuje wszystkie dziedziny życia człowieka, a w szczególności postęp naukowy, techniczny, uwarunkowania demograficzne, zdrowie, kulturę oraz edukację. Globalizacja powiązana została z dobrami kulturowymi, z systemami wartości, jak również z ofertami edukacyjnymi, które są kierowane szczególnie do młodego pokolenia i prowadzą do normalizacji, zmniejszenia różnorodności oraz uporządkowania. Należałoby wspomnieć i zwrócić uwagę, iż globalizacja zmniejsza poczucie izolacji, które występuje w licznych krajach rozwijających się, oraz zapewnia swoim mieszkańcom dostęp do różnorodnej wiedzy. Wskutek globalizacji wiele osób żyje dziś dłużej, a poziom ich życia jest znacznie wyższy. Dawne problemy, wydarzenia otaczające ludzi, przyjmowały postać wąskiego obszaru, z biegiem lat i pod wpływem globalizacji rozprzestrzeniły się na skalę międzynarodową, przyjmując charakter ogólnoświatowy, inaczej mówiąc, globalny. Człowiek, jako jednostka zamieszkująca dane państwo zmieniał się, przeobraził w obywatela mieszkańca świata.

Globalizacja pociąga za sobą wiele pozytywnych cech, ale również niesie przy tym masę zagrożeń. Dobrze przystosowane społeczeństwo potrafi skorzystać z dobrodziejstw globalizacji i przeciwdziałać zjawiskom, które mają niekorzystny wpływ. Wprowadzone w życie najnowsze osiągnięcia naukowe uzyskały niespotykany dotychczas poziom w życiu codziennym człowieka, łatwość w komunikowaniu się i szybkość porozumiewania się ludzi na dużych odległościach spowodowały zmniejszenie się barier w obecnym świecie. Taka fala procesów w sferze nauki, kultury i gospodarki wywołała nieodwracalne zmiany na obszarze całej kuli ziemskiej.

Głównym zadaniem globalizacji było dawanie równych szans wszystkim ludziom, niestety okazało się, że stała się ona źródłem podziałów oraz różnic mających swoje miejsce na różnych płaszczyznach. Przedmiotem globalizacji stał się rozmiar posiadanej wiedzy, położenie społeczne, wysokość zarobków, zawód

<sup>4</sup> M.J. Szymański, *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, „Edukacja” 2002, nr 4, s. 5.

oraz bycie konkurencyjnym w wielu dziedzinach. Kraje oraz osoby, które nie nadążają za procesami globalizacji, nie mogą korzystać z ich dóbr, czego efektem jest marginalizacja niektórych grup społecznych, takich jak osoby niezdolne do podjęcia pracy zarobkowej.

Jednym z fundamentów współczesnej globalizacji jest postęp naukowy. Możemy powiedzieć, że edukacja jest nadzieją współczesności, lecz sama jest ogromnie zagrożona pod wpływem szybkich przemian, jakie następują w świecie. Globalizacja wymusza typ człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka, który może podjąć skomplikowanym zadaniom, odpowiedzialnego, mądrego, umiającego krytycznie wybierać i osądzać oferty kulturalne wedle globalnych zasad. Warto powołać się na słowa Ryszarda Pachocińskiego, który sugeruje nam, że terażniejsza

szkoła jeszcze nie jest przygotowana do współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Ponieważ zbyt wolno reaguje na zmiany. Problemy i trudności wynikają przede wszystkim stąd, że współczesne systemy oświatowe nadal koncentrują się na zaspakajaniu potrzeb edukacyjnych społeczeństw rolniczych i przemysłowych<sup>5</sup>.

Możemy wyrazić smutną refleksję, że konwencjonalne procesy uczenia nie odpowiadają potrzebom obecnej cywilizacji.

Federico Mayor twierdzi, że „konwencjonalne systemy i formy edukacji nie nadążają za realiami ekonomicznymi i społecznymi”<sup>6</sup>. Nie sprawdza się system, który nie przygotowuje młodych ludzi do funkcjonowania we współczesnym świecie, ponieważ nie poddaje się tak szybkim procesom globalizacyjnym. W dzisiejszych czasach nie wystarczy umiejętność czytania, pisania i liczenia. Człowiek zmuszony zostaje do przyswojenia nowej wiedzy, zdobywania umiejętności poznawczych wyższego rzędu, które są pomocne w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji. Jest to bardzo odpowiedzialne zadanie, jakie leży przed terażniejszym człowiekiem.

Współczesność to obszar totalnej kontroli, a nowoczesność kładzie bardzo duży nacisk na podporządkowanie świata władzy człowieka. Dlatego w czasach globalizacji istnieje rosnące zapotrzebowanie na autorytet. W konsekwencji tego zjawiska wzrasta rola ekspertów, wyspecjalizowanych w wąskich dziedzinach wiedzy i umiejętności. Przy czym systemy eksperckie nie ograniczają się do technicznej ekspertyzy, ale obejmują relacje społeczne i sekrety osobowości. Z drugiej jednak strony specjalizacja sprawia, że sami eksperci, poza własną wąską dziedziną, w większości sytuacji pozostają laikami i nie są w stanie przewidzieć wszystkich konsekwencji, jakie wiążą się z zastosowaniem „najnowszych osiągnięć”, opracowanych w dziedzinie ich kompetencji<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 71.

<sup>6</sup> M. Leśniak, *Edukacja na tle procesów globalizacji*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 6, s. 14.

<sup>7</sup> A. Oleszkowicz, A. Seneko, *Psychologia dorastania: zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013, s. 15.

Globalizacja w swych procesach i przemianach stawia przed edukacją wiele szans, jak i zagrożeń. Ks. Janusz Mastalski w swoim artykule pt. *Szkoła wobec wyzwań globalizmu* przedstawia następujące szanse oraz zagrożenia czyhające na szkołę oraz edukację w dobie globalizmu:

#### **Możliwości oraz szanse szkoły:**

##### **1. Powrót do relacji mistrz–uczeń**

Aby ta relacja mogła zaistnieć, konieczne jest, aby nauczyciel miał dobre stosunki ze swoimi wychowankami, które opierałyby się na wzajemnej życzliwości i zrozumieniu. Dobry nauczyciel-wychowawca musi stale wzbogacać swoją wiedzę o świecie, udoskonalać własny system wartościowania.

##### **2. Likwidacja uprzedzeń**

Globalizacja stwarza szanse szkole na wprowadzenie swych wychowanków w tajniki dobrze pojętej tolerancji interpretowanej jako szacunek dla wolności innych ludzi, ich myśli oraz sposobu życia (życzliwość i wyrozumiałość). Szkoła na co dzień mierzy się z tolerancją, zarówno z pozytywną, jak i negatywną (tolerancja mniejszości seksualnej, propozycja nienoszenia przez muzułmanki chust czy żydowskich jarmulek). Tolerancja powinna opierać się na dialogu, umiejętności akceptacji, zrozumienia oraz aprobacie inności i oryginalności.

##### **3. Integracja środowiska szkolnego**

Pozwoli niepełnosprawnym dzieciom na zdobycie wszystkich stopni szkolnictwa, wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników.

##### **4. Likwidacja lęku przed aksjologią**

Według prof. Kazimierza Denka „edukacja szkolna i nauki o niej stają przed koniecznością niesienia pomocy nauczycielom, uczniom i ich rodzicom w poznawaniu, odkrywaniu, odczuwaniu, rozumieniu i preferowaniu wartości, świadomym w ich wyborze i dążeniu ku ich realizacji”<sup>8</sup>. Należy na nowo uświadomić wszystkie podmioty edukacyjne, że aksjologia nie zniewala, ale nakreśla nowe horyzonty i perspektywy wychowawcze.

##### **5. Stworzenie szkoły nowoczesnej**

Szkoła otwarta na zmiany, promująca rozwój dzieci.

##### **6. Reeducacja rodziców**

Prowadząca do poprawy relacji rodzic–szkoła (pokonanie barier dotyczących uprzedzeń i stereotypów).

##### **7. Kształtowanie systemu motywacyjnego**

Jak stwierdza Włodzimierz Szewczuk: „kształtowanie osobowości wychowanka, opanowywanie przez niego wiedzy o świecie i sposobach postępowania, staje się tym skuteczniejsze, im wszechstronniejsza i słynniejsza jest

<sup>8</sup> J. Mastalski, *Szkoła wobec wyzwań globalizmu*, „Wychowanie na co Dzień” 2007, nr 7–8, s. 19.

aktywizująca go motywacja”<sup>9</sup>. Motywację interpretuje się najczęściej w kontekście osobowości, jako jeden ze składników jej struktury, lub zespół cech kierunkowych, które wzmacniają kierunek aktywności i działania jednostki. Poprzez umiejętne stosowanie wzmocnień doprowadza się wychowanka do podjęcia decyzji wynikających z uwewnętrznionych motywów.

#### **8. Transcendowanie siebie**

Nauczyciele oraz uczniowie muszą uwierzyć, iż mogą więcej, niż im się wydaje. Taka postawa pozwoli na efektywniejsze uczestnictwo w procesie kształcenia, rozwinię w nich kreatywność.

### **Zjawiska zagrażające światu zglobalizowanemu (współczesna szkoła):**

#### **1. Psychobójstwo**

To wszelkie czynniki, które wpływają na dysfunkcyjność ludzkiej psychiki. Człowiek staje się mniej odporny na negatywne bodźce. Zauważyć można, iż wielu młodych ludzi staje się tzw. pokoleniem *stand by*, które ciągle jest gotowe na zmianę, na nowość.

#### **2. Chaos aksjologiczny**

Globalizacja zgłasza zapotrzebowanie na określony typ człowieka o charakterystycznie zredukowanej sferze duchowej i egzystencjalnej. Dlatego też szkoła nie może wycofywać się ze sfery aksjologicznej w procesie edukacyjnym. W takiej sytuacji następujące wartości: dobro, prawda i piękno, stają się względne, a „sceptycyzm towarzyszący globalnemu nastolatkowi może prowadzić do tworzenia własnej wizji świata, w którym wzrasta znaczenie indywidualnego wyboru etycznego jako czynnika będącego w stanie wpływać na bieg historii”<sup>10</sup>.

#### **3. Samotność – dotykająca nastolatka w dobie globalizmu**

To „jakiś stan niespełnienia człowieka, będący poniekąd wynikiem wewnętrznego rozdarcia między potrzebą odrębności Ja a potrzebą wspólnoty My”<sup>11</sup>. Dziecko samotne staje się podatne na zranienia, lęki oraz wpada w panikę, gdy pozostaje sam na sam z problemami, które spotyka. Skutkami tego stanu są problemy w budowaniu trwałych i poprawnych relacji z drugą osobą, ucieczka w świat fantazji.

#### **4. Implozja środowiska wychowawczego (rodzina)**

Współczesna rodzina zmaga się z wieloma patologicznymi zjawiskami, takimi jak: nietrwałość związków małżeńskich, zwiększająca się liczba rodzin niepełnych, zrywanie więzi międzypokoleniowych. Rodziny patologiczne, rozbite (rozwód, separacja itd.) mogą być środowiskiem, w którym rodzi się doświadczenie wyobcowania. Często w rodzinach brakuje dialogu między rodzicami a dziećmi.

<sup>9</sup> Tamże, s. 20.

<sup>10</sup> Tamże, s. 17.

<sup>11</sup> Tamże.

## 5. Kłopoty z tożsamością

Współczesna szkoła stoi przed dylematem: uczyć czy wychowywać, bądź – nauczając, wychowywać? Nauczyciele muszą coraz więcej czasu poświęcać na działania detoksykacyjne, czego skutkiem jest zmniejszenie możliwości kształtowania wśród uczniów pozytywnych postaw. Wiesław Andrukowicz stwierdza, że

właściwa edukacja człowieka powinna uwzględnić równowagę między ekstraspekcją i introspekcją, recepcją i percepcją, jak również równowagę w działaniu na przedmiotach realnych i abstrakcyjnych, w formowaniu się JA empirycznego i transcendentalnego, rozumieniu zjawisk i pojęć, udziału w kulturze materialnej i duchowej oraz w tworzeniu języka zamkniętego i otwartego<sup>12</sup>.

Ta równowaga coraz częściej zostaje zaburzona.

## 6. Paradoks ekologiczny

„Z jednej strony istnieje moda na edukację prozdrowotną, a z drugiej funkcjonuje społeczne przyzwolenie na toksyczny styl życia”<sup>13</sup>. Mimo walki z zanieczyszczeniami obserwuje się nieporadność współczesnego człowieka z poprowadzeniem życia ekologicznego (symbiozy ze środowiskiem naturalnym).

## 7. Psychomanipulacja

To kolejne negatywne zjawisko, które zagraża edukacji. Polega ono na „włamaniu się do umysłu jakiejś osoby w celu wprowadzenia doń (nowej) opinii lub spowodowania (nowego) zachowania w taki sposób, że osoba manipulowana nie zdaje sobie sprawy z tego, że nastąpiło włamanie”<sup>14</sup>. Media oraz środowisko rówieśnicze uczą swych wychowanków psychomanipulacji.

Najczęściej wymieniane w literaturze szanse oraz zagrożenia edukacyjne zglobalizowanego świata to:

### Szanse dla edukacji:

- szybkie rozpowszechnienie nowych informacji o programach np. dydaktycznych,
- dostęp i szeroki wybór ofert edukacyjnych,
- szybki postęp technologii informacyjnych, mający wpływ na nauczanie i uczenie się,
- umożliwienie poznawania nowych cywilizacji, kultur.

### Zagrożenia dla edukacji:

- konkurencja występująca w szkole,
- bardzo duża presja na osiągnięcie sukcesu,

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Tamże, s. 18.

<sup>14</sup> Tamże, s. 19.

- niszczenie więzi grupowych i rodzinnych,
- występowanie zjawiska stresu związanego z ciągłym pragnieniem sukcesu,
- nierówności w dostępie do edukacji związane z dochodami rodziny.

Warto zastanowić się nad słowami Josepha E. Stiglitz, który twierdzi, że „globalizacja sama w sobie nie jest ani czymś dobrym, ani czymś złym. Ma moc uczynienia czegoś niezwykle dobrego”<sup>15</sup>. Niestety, w systemie edukacji globalizacja wymusza nowe zmiany, które nie zawsze są podejmowane przez szkołę.

Edukacja formalna w swoim zakresie działań czyni to, co od zawsze:

- upowszechnia wiedzę,
- kształtuje umiejętności,
- wprowadza młode pokolenia w świat wartości,
- ukazuje wzorce,
- uczy pracy nad sobą,
- wprowadza w kulturę,
- daje przygotowanie zawodowe.

W gwałtownie zmieniającym się świecie trudno wyobrazić sobie pewność nauczycieli i wychowawców co do słuszności głoszonych poglądów. Szkoła w coraz mniejszym stopniu pozostaje instytucją przekazu i wpajania encyklopedycznej wiedzy, bardziej niż kiedyś staje się warsztatem pracy twórczej. Wyrazem tego jest pojawienie się koncepcji szkoły jako organizacji uczącej się. Wiąże się to ze zrozumieniem istoty zmiany i rozszerzaniem zdolności organizacji do przewidywania własnej przyszłości<sup>16</sup>.

Szkoła, aby tak funkcjonować, potrzebuje zmian systemowych i zmiany kultury szkoły, lepszego dostosowania podstawy programowej i programów do potrzeb uczniów, doskonalenia nauczycieli. Instytucja ta jako organizacja na podstawie własnych diagnoz, swojej samooceny, własnego potencjału i energii, umiejętności planowania rozwoju ma być czynnikiem sprawczym ogólniejszego, powszechnego rozwoju edukacyjnego. W tym zakresie szkoła jako instytucja staje się siłą napędową rozwoju szkolnictwa<sup>17</sup>.

Zmiany modelu i koncepcji pracy szkoły są potrzebne i możliwe, ale nie mogą one być ostateczną odpowiedzią na procesy przemian, do których także zaliczamy globalizację. Szkoła jest instytucją ważną i niezbędną, przynajmniej w pewnych okresach życia człowieka, ale edukacja jednostki i społeczeństwa dokonuje się również poza nią. Edukacja pozaszkolna, formalna i nieformalna, celowa lub niezamierzona, specjalnie organizowana lub spontaniczna staje się coraz ważniejsza dla kształtowania świadomości ludzi. Jeszcze nie tak dawno zawdzięczano wyłącznie szkole kształtowanie zachowań i umiejętności człowieka, dziś jednak zależy to również od innych miejsc aktywności, a praca nad sobą

<sup>15</sup> J.E. Stiglitz, *Globalizacja*, Warszawa 2005, s. 35.

<sup>16</sup> M.J. Szymański, *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, „Edukacja” 2002, nr 4, s. 7–8.

<sup>17</sup> I. Nowosad, *Szkoła jako siła napędowa rozwoju szkolnictwa*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 4, s. 6.



w warunkach coraz większej dostępności środków wspomagających procesy uczenia się dają znaczne efekty<sup>18</sup>.

W Polsce w dyskusjach o tym, jacy nauczyciele są potrzebni, zwraca się uwagę wyłącznie na formalny poziom wykształcenia lub określone kompetencje, z czym wiąże się zagubienie tematów takich, jak: osobowość, wzór osobowy pedagoga, autorytet nauczyciela i wychowawcy, itp. W debacie publicznej o uczniach dominują wątki świadczące o społecznym niezadowoleniu lub zaniepokojeniu sytuacją dziecka (fobie szkolne, przemoc w szkole i poza nią, przeciążenie obowiązkami pozalekcyjnymi, brak wystarczającej aktywności fizycznej). Urzeczywistnienie prawidłowo wytyczonych celów edukacji, która uczestniczy w zmieniającym się świecie, bez wątplenia jest jedną z głównych dróg do budowania pomysłnych perspektyw dla jednostki i społeczeństwa. Wymaga ona odwołania się do odpowiedzialności obecnych polityków i osób sprawujących funkcje kierownicze w administracji państwowej.

Edukacja może stanowić właściwą odpowiedź na wyzwania globalizacji, pod warunkiem, że całe społeczeństwo, a nie tylko nauczyciele i rodzice, traktować ją będzie jako dziedzinę priorytetową, mającą żywotnie znaczenie dla przyszłości każdego człowieka, każdej grupy społecznej oraz całej ludzkości<sup>19</sup>.

Mirosław J. Szymański, rozważając rolę współczesnej edukacji, twierdzi, iż

urzeczywistnienie nawet prawidłowo wytyczonych celów edukacji, która w bardziej złożonym i zmiennym świecie bez wątplenia jest jedną z głównych dróg budowania pomysłnych perspektyw jednostki i społeczeństwa, wymaga silniejszego odwołania się do poczucia odpowiedzialności obecnych i przyszłych polityków, przedsiębiorców, osób sprawujących funkcje kierownicze w administracji państwowej, terenowej, w organizacjach, stowarzyszeniach i instytucjach niepublicznych. Odnosi się to także do intelektualistów i innych osób mających pozycje opiniotwórcze<sup>20</sup>.

W postępie gospodarczym, technologicznym, cywilizacyjnym, jaki niesie ze sobą globalizacja, ważnym procesem jest rozwój oraz doskonalenie kwalifikacji przez ludzi, gdyż od zasobu ich wiedzy i umiejętności zależy produktywność, efektywność i konkurencyjność. N. Juskiewicz uważa, że

wyniki funkcjonowania systemu nauki i szkolnictwa, w postaci ilości i jakości kadr na każdym poziomie przygotowania zawodowego, są czynnikiem decydującym o kierunkach i poziomie rozwoju gospodarczego i społecznego<sup>21</sup>.

Jacek Grodzicki stwierdza:

Edukacja warunkuje poprawę życia, ponieważ podnosi jego jakość i prowadzi do zwiększenia korzyści społecznych. Oświata zwiększa poziom produktywności i kreatywności jednostek, dając impuls do nowych inicjatyw, wyzwalając przedsiębiorczość i postęp

<sup>18</sup> M.J. Szymański, dz. cyt. s. 8.

<sup>19</sup> Tamże, s. 9–10.

<sup>20</sup> Tamże, s. 9.

<sup>21</sup> N. Juskiewicz, *Nauka i technika jako czynnik rozwoju Poznania*, Poznań 1999, s. 211.

techniczny. Zauważono także, że żadnemu państwu współczesnego świata nie udało się podtrzymanie ekonomicznego rozwoju bez znacznej inwestycji w kapitał ludzki<sup>22</sup>.

Procesy globalizacji niosą ze sobą zarówno zagrożenia, jak i szanse. Wielorakość wpływów, szybkość zmian, od których jest zależny obecnie młody człowiek, działa często niepoprawnie na stosunki międzyludzkie i wzorce kulturowe. Zmiany te są wyjątkowo ożywione w zakresie bytowych warunków życia, jakości edukacji, dostępu do dóbr konsumpcyjnych, stylu życia i uznawanych powszechnie norm wartości.

Globalizacja daje z jednej strony nowe możliwości przyszłej kariery zawodowej młodego pokolenia, a z drugiej strony staje się przyczyną wzrostu bezrobocia. W tych okolicznościach pedagogika musi preferować przygotowanie młodych ludzi do wszechstronnej aktywności w świecie szybkich zmian i uniwersalnych wartości. Dotychczasowy system edukacji przygotowywał człowieka do wykonywania z góry zadanych obowiązków i poleceń, bez możliwości wyrażania swojego zdania. Priorytetowym elementem współczesnego działania jest umiejętność samodzielnej pracy, stawianie sobie celów, dążenie do ich realizacji, podejmowanie własnych decyzji, praca w zespole i nie tylko kompetencje poznawcze, lecz również sprawność wykorzystania dostępnej nam wiedzy do twórczego rozwiązywania problemów. W dzisiejszych czasach ważna jest odwaga i odpowiedzialność za wykonywane zadania, umiejętność kierowania osobami samodzielnie podejmującymi decyzje, zarządzanie konfliktem oraz twórcze rozwiązywanie problemów i ciągłe zapotrzebowanie na nową wiedzę.

Zauważono, iż rola wiedzy w podnoszeniu konkurencyjności gospodarki jest ogromna, w 2000 roku przyjęto zatem w całej Unii Europejskiej tzw. strategię lizbońską. Głównym jej celem jest rozwój gospodarki, która oparta powinna być na wiedzy, oraz stwarzanie warunków do wzrostu przedsiębiorczości. Możliwość osiągnięcia tego celu dawały działania edukacyjne, które zostały przedstawione w programie *Edukacja i szkolenia 2010*, przyjętym przez ministrów edukacji Unii Europejskiej i Komisję Europejską w 2002 roku.

Głównymi celami i założeniami tego programu były:

- poprawa jakości i efektywności systemów edukacji UE wobec nowych zasad społeczeństwa opartego na wiedzy oraz zmieniających się metod i treści nauczania i uczenia się,
- działania na rzecz zwiększenia [możliwości] zdobycia i utrzymania zatrudnienia oraz rozwoju zawodowego,
- lepsze dostosowywanie edukacji do potrzeb pracy zawodowej i wymagań społeczeństwa oraz sprostanie wymaganiom wynikającym z globalizacji<sup>23</sup>.

Jedną z najważniejszych funkcji państwa jest zagwarantowanie młodemu pokoleniu odpowiedniego i równego dostępu do nauki w szkole. Dobre wykształcenie społeczeństwa jest najbardziej opłacalną lokatą. Edukacja powinna wykreować jednostkę gotową do korzystania z nowoczesnych technologii, zdobywcy cywilizacyjnych, twórczą i chętną do dalszego rozwoju.

<sup>22</sup> J. Grodzicki, *Edukacja czynnikiem rozwoju gospodarczego*, Toruń 2000, s. 6.

<sup>23</sup> *Strategia rozwoju i edukacji na lata 2007–2013*, MENiS, Warszawa 2005.

### Zdaniem Ryszarda Pachocińskiego –

Tradycyjna szkoła nie jest przygotowana do podejmowania współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Zbyt powoli reaguje na dokonujące się zmiany. Trudności wynikają przede wszystkim stąd, że systemy oświatowe nadal koncentrują się na zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych społeczeństw rolniczych i przemysłowych. Szkoła przyszłości musi więc pomóc uczniom w krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, w odkrywaniu, analizie i interpretowaniu pojęć i znaczeń<sup>24</sup>.

Edukacja powinna pomagać uczniom w odnalezieniu się w świecie kultury i rozumieniu sytuacji społecznej. Należy dać im możliwość rozwoju postaw pozwalających na świadome tworzenie rzeczywistości. Perspektywa takiego rozwoju powinna być dostępna dla wszystkich, bez względu na status społeczny.

W obecnym świecie, w którym żyjemy, dominują dynamiczne przemiany związane z procesem uprzemysłowienia, urbanizacji i globalizacji. Dlatego przed szkołą, według Tadeusza Pilcha, stawia się wyzwanie:

łączyć harmonijne przygotowanie do życia w cywilizacji naukowo-technicznej i wyposażać ludzi w wiedzę i sprawności instrumentalne, sprzyjające panowaniu nad światem rzeczy. Równocześnie celem wychowania jest rozwój do życia w wartościach, które określają zasadnicze cele życia człowieka. Istota wychowania w szkole będzie przysposabiać człowieka do kultury humanistycznej, do życia we wspólnocie i dla wspólnoty<sup>25</sup>.

W systemie edukacyjnym proces globalizacji narzuca zmiany, jednakże placówki oświatowe jako instytucje nie są gotowe ich podjąć i nie zawsze dają możliwości wszechstronnego rozwoju swoim podopiecznym. Szkoła jest miejscem zamkniętym na nowatorskie działania czy indywidualny rozwój zainteresowań oraz uzdolnień dzieci. R. Piechociński uważa, iż :

szkoły coraz bardziej izolują się od społeczeństwa oraz od dzieci i młodzieży żyjących w tym społeczeństwie. Dzieci mają się przygotowywać do życia skierowanego ku przyszłości, choć szkoła zamknięta jest w przeszłości<sup>26</sup>. [...]

Jeżeli chcemy współczesnym dzieciom i młodzieży przekazać wiedzę, która umożliwi im odniesienie sukcesu w technologicznej cywilizacji przyszłości, musimy zreformować praktykę pedagogiczną, by rozwijała wrodzone umiejętności oraz umiejętności korzystania z technologii<sup>27</sup>.

Nadrzędną rolę odgrywa tu również nauczyciel, ponieważ proces globalizacji także przed nim stawia nowe, często innowacyjne, zadania. W przyspieszającym świecie to on powinien zmienić swój sposób przekazywania wiedzy – z instrumentalnego na ponadprzedmiotowe.

Szkoła jest ciągle miejscem odbywania lekcji, a te nastawione są na przekazywanie materiału do opanowania, na mniej lub bardziej tradycyjne nauczanie. Na ogół mało czasu

<sup>24</sup> R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa 2006, s. 35.

<sup>25</sup> T. Pilch, *Spory o szkołę, Pomiędzy tradycją a wyznacznymi współczesności*, Warszawa 1999, s. 209.

<sup>26</sup> R. Pachociński, *Oświata i praca...*, s. 83.

<sup>27</sup> Tamże, s. 87.

pozostaje na działalność wychowawczą. Szkoła wciąż jest dość nieporadna w zakresie edukacji emocjonalnej, pedagogiki twórczości. Jest też wciąż za mało wykorzystanym miejscem wartościowej praktyki społecznej<sup>28</sup>.

Niezwykle pilną potrzebą jest przystosowanie współczesnych systemów edukacyjnych do nowych warunków gospodarczych, społecznych i kulturowych. Adaptacja ta powinna polegać na upowszechnieniu i zindywidualizowaniu edukacji, podniesieniu jej skuteczności i podporządkowaniu potrzebom społeczeństwa wychowującego, którego zbudowanie jest głównym zadaniem naszych czasów. Pełne wykorzystanie możliwości, jakie niesie współczesna cywilizacja, jest możliwe tylko przy odpowiednim poziomie przygotowania, odpowiedniej wiedzy. Wiadomości te i umiejętności nie powinny być przekazywane tylko w jakimś zamkniętym okresie. Wiedza ta musi być nabywana przez całe życie. Stąd tak głęboki sens hasła „Uczyć się, aby być”. Nabywanie jej nabiera nowego wymiaru, staje się całościowym, ciągłym procesem wobec ciągle zmieniających się sytuacji życiowych. Coraz większe tempo zmian i nowe sytuacje, w których znajduje się współczesny człowiek, wymagają nauczania innowacyjnego, pozwalającego znajdować rozwiązania w sytuacjach nowych i nietypowych, a nie tylko w znanych i powtarzalnych, jak w nauczaniu tradycyjnym, zachowawczym.

Jacques Delors twierdzi, że współczesną edukację należy oprzeć na czterech filarach<sup>29</sup>:

- uczyć się, aby wiedzieć,
- uczyć się, aby działać,
- uczyć się, aby żyć wspólnie,
- uczyć się, aby być.

Naczelnym celem edukacji pozostaje postulat wszechstronnego rozwoju uczniów, który wynika z *Deklaracji praw człowieka* (art. 26, punkt 4). W zakresie treści kształcenia konieczne jest odejście od encyklopedyzmu dydaktycznego w kierunku formalizmu preferującego wiedzę operatywną, a nie bierną (pamięciową). Natomiast całe nauczanie winno przybrać charakter ponadprzedmiotowy w kierunku całościowego ujmowania wiedzy.

Stosowane metody nauczania –

winny przede wszystkim przygotowywać uczniów do samodzielnego dostrzegania, formułowania i rozwiązywania określonych problemów teoretycznych i/lub praktycznych, do korzystania z przyswojonej wiedzy w celu zdobywania nowych wiadomości i umiejętności, do myślenia alternatywnego i innowacyjnego, do antycypowania zjawisk i procesów objętych programami nauki szkolnej, a nawet – w uzasadnionych okolicznościach – wykraczających poza te programy<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> Tamże, s. 85.

<sup>29</sup> *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO. Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa. [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/4\\_Filary\\_Raport\\_Delorsa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf)

<sup>30</sup> Cz. Kupisiewicz, *Rzecz o kształceniu, Wybór rozpraw i artykułów*, Radom 1999, s. 82.

Zmieniająca się sytuacja na rynku pracy oraz zmiany w samej pracy stwarzają problemy w zakresie treści kształcenia. Pojawia się wiele pytań, np.: czy mają to być treści ogólnokształcące, czy zawodowe; czy kanon kształcenia ogólnego ma być jednolity, czy też zróżnicowany. Od tych aspektów zależy przecież właściwe przygotowanie do funkcjonowania we współczesnym rynku pracy i możliwość dostosowania się do zmiennej sytuacji oraz posiadanie możliwości względnie łatwego przekwalifikowania się i zmiany zawodu. Wykształcenie i wychowanie społeczeństw zdolnych podjąć wyzwania współczesnego świata wymaga głębokiej przebudowy obecnych systemów edukacyjnych. Wiele dylematów stojących przed edukacją nie ma jednoznacznych rozstrzygnięć.

Pojęcie globalizacji odnosi się do wielu różnego rodzaju, komplementarnych wobec siebie i nakładających się procesów, które polegają na uniwersalizacji zjawisk politycznych, ekonomicznych i kulturowych, od partykularnych, narodowych, do ogólnościatowych standardów, np. technologicznych, i wspólnych wszystkim grupom kulturowym układów wartości. Zjawisko to obejmuje wymiar:

- kulturowy – uniwersalizację więzi i tożsamości kulturowej,
- polityczny – unifikację ponadnarodowych instytucji politycznych,
- standaryzację ekonomiczną (także technologiczną) – prowadzącą do rozszerzania rynków obrotu produktów i kapitału.

Przejawem rozszerzania się świadomości globalnej są procesy uniwersalizacji wartości i norm kulturowych, w tym również religijnych. Zjawisko to dotyczy także sfery obyczajów, niektórych standardów związanych zwłaszcza z procesami upowszechniania się wystandardyzowanych wzorów konsumpcyjnych. Podstawowym instrumentem globalizacji kulturowej są środki masowej komunikacji, zwłaszcza telewizja i sieć komputerowa – Internet.

Warto pamiętać, że nauczyciel stanowi podstawowy składnik systemu oświatowego, na wszystkich jego poziomach, jak również we wszystkich placówkach oświatowych. Jakość oświaty w znacznym stopniu, a może i decydującym, zależy także od osobowości nauczyciela i jego dobrego przygotowania do wykonywania zawodu<sup>31</sup>. Ciągłe zmiany dokonujące się w obecnej dobie w zakresie edukacji wymagają coraz lepszego przygotowania merytorycznego i metodycznego. Współczesne międzynarodowe tendencje w pedagogice oraz myśli oświatowej skłaniają do kształcenia dla istnienia, dla bycia jednostką „specyficznie ludzką”, kształcenia bez granic<sup>32</sup>. Od pedagoga żąda się i wymaga wciąż twórczej, innowacyjnej pracy, czyli rozwiązania wielu spraw i pokierowania nimi w zależności od konkretnej sytuacji. Nauczyciel powinien być osobą autorefleksyjną, charyzmatyczną, artystą w swojej pracy zawodowej.

<sup>31</sup> R. Pachociński, *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa 1994, s. 113.

<sup>32</sup> W. Prokopiuk, *Samokształcenie współczesnych nauczycieli. Teoria i praktyka*, Warszawa 1995, s. 66.

## Bibliografia

- Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO. Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa; [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/4\\_Filary\\_Raport\\_Delorsa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf).
- Grodzicki J., *Edukacja czynnikiem rozwoju gospodarczego*, Toruń 2000.
- Juszkiewicz N., *Nauka i technika jako czynnik rozwoju*, Poznań 1999.
- Kupisiewicz Cz., *Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów*, Radom 1999.
- Leśniak M., *Edukacja na tle procesów globalizacji*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 6.
- Mastalski J., *Szkoła wobec wyzwań globalizmu*, „Wychowanie na co Dzień”, 2007, nr 7–8.
- Nowosad I., *Szkoła jako sił napędowa rozwoju szkolnictwa*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 4.
- Oleszkowicz A., Seneko A., *Psychologia dorastania: zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013.
- Pachociński R., *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa 2006.
- Pachociński R., *Oświata XXI wieku, Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999.
- Pachociński R., *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa 1994.
- Pilch T., *Nadzieje i zagrożenia globalizacji, cz. 1*, „Horyzonty Wychowania” 2005, nr 4.
- Pilch T., *Spory o szkołę, Pomędzy tradycją a wyznaniem współczesności*, Warszawa 1999.
- Prokopiuk W., *Samokształcenie współczesnych nauczycieli. Teoria i praktyka*, Warszawa 1995.
- Strategia rozwoju i edukacji na lata 2007–2013*, MENiS, Warszawa 2005.
- Smotalski A., *O twórczości zawodowej nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 1986, nr 9.
- Stiglitz J.E., *Globalizacja*, Warszawa 2005.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012.
- Szymański M.J., *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, „Edukacja” 2002, nr 4.

## Chances and educational threats to the globalized world

### Summary

The authors of the article attempt to face the reality of the phenomenon of globalization in the context of chances and educational threats to the globalized world. We believe that while analyzing the question one should consider various aspects frequently included in a day-to-day didactic and pedagogical processes. New challenges which are introduced into education always rise concern but also give grounds for hope.

**Keywords:** globalization, chances, threats, education, school, didactic process, pedagogy, teacher.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.37>

Галина МАРЧЕНКО

## **Педагогический потенциал информационно-коммуникационных технологий**

Духовная культура формируется вместе с опытом поколений, который передается по наследству, заботливо сохраняется, прирастает и обогащается новыми достижениями, закрепляется как традиция. Формирование духовных ценностей, культуры, норм поведения всегда оставалось чрезвычайно важной образовательной задачей социальных институтов. А особую актуальность решение этой задачи приобретает в периоды социальных потрясений, когда рушатся привычные культурные, экономические, идеологические условия функционирования социума.

Это требует переосмысления существующих подходов к воспитанию в поликультурной среде подрастающего поколения, где особую остроту приобретает межкультурная коммуникация, осуществляемая с помощью самых разнообразных средств.

Нельзя не согласиться с мнением В. Долженко о том, что обновление «высшего образования связано не только с повышением качества образования, но и с необходимостью усложнения содержания воспитания, акцентирования внимания на культурологических аспектах как приоритетных в образовательной деятельности. Культура как духовный смысл и сущность людской жизни должна стать значимым содержанием государственной образовательной политики, направленной на создание новой цивилизации и культуры жизни»<sup>1</sup>. От того, насколько молодое поколение готово взять на себя ответственность за развитие, сохранение духовности и культурных ценностей, активно и конструктивно включиться в общественные процессы, насколько инициативно оно принимает участие

---

<sup>1</sup> В.О. Долженко, *Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07; Східноукр. нац. ун-т ім. Даля., Луганськ 2006, с. 3.

в процессе социально-экономических преобразований, в значительной степени зависит судьба страны, ее национальные интересы.

Усвоение духовного наследия предшественников, их традиций, верований, обычаев, языка, культуры каждой растущей личностью происходит под влиянием социальной среды ее жизнедеятельности, культуры, образования, воспитания и самовоспитания. А современную социокультурную среду невозможно представить без информационно-коммуникационной составляющей, влияние которой на формирование духовного мира личности еще предстоит всесторонне проанализировать науке. Наше исследование – это одна из многочисленных попыток оценить влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на формирование духовности современной студенческой молодежи.

Так Т. Артимонова одним из факторов формирования духовности молодежи считает образ жизни личности, который в своей структуре объединяет макро- и микросреды. Она утверждает, что постепенно переходя от глубинных, всеобщих, необходимых связей и отношений к ограниченным только определенной узкой сферой общения студенческой молодежи, образ жизни способствует трансформации духовных ценностей общества во внутренние, присущие молодежи достоинства, черты характера. Выбор и осознание ценностей, которые предлагает общество, обуславливаются их личностной значимостью, т.е. тем, что означает для молодого человека данная ценность и как она поможет в достижении личностно значимых целей. Исходя из результатов исследования, можно говорить о том, что из одинаково подкрепленных духовных ценностей студенческая молодежь выбирает, в основном, только те, которые оцениваются ею как необходимые (полезные или приятные) объекты, цели и средства удовлетворения своих потребностей. Преломившись в ее опыте, получив практическую проверку и подтверждение потребности, целесообразности и полезности, такие ценности закрепляются как ценностные ориентации молодежной среды<sup>2</sup>.

Интерииоризация духовных ценностей имеет разную степень выраженности: 1) активное отношение как выражение высокой степени принятия ценностной системы; 2) конформное отношение – только внешнее, приспособленное к определенной системе норм отношение без идентификации с ней (лицемерие); 3) индифферентное отношение – равнодушие, отсутствие интереса к той или иной ценностной системе; 4) несогласованное с ценностной системой отношение, ее критика, негативная оценка, стремление изменить или осудить ее; 5) активное противодействие системе ценностей, которая отрицается и внешне, и внутренне.

---

<sup>2</sup> Т. Артимонова, *Основні духовні пріоритети студентської молоді: напрямки трансформації*, „Вища освіта України”, 2008, № 1, с. 73.



Сегодня многие педагоги отмечают доминирование материальных ценностей над духовными, стремление к прагматическим качествам, а не к духовным, гуманистическим.

По мнению О. Власенко, ученые-педагоги определили негативные условия, тормозящие формирование гуманных ценностей личности: заниженная самооценка; отсутствие в жизни коллектива видов деятельности, в которых достоинство и значимость личности проявлялись бы в достаточной степени; несформированность ценностных умений и навыков; отсутствие доброжелательной атмосферы в коллективе; наличие таких негативных качеств, как неуверенность в себе, низкий уровень нравственного сознания и пр.<sup>3</sup>

Важную роль в становлении личности, формировании ее ценностной системы играет самовоспитание. Как практико-деятельностное отношение личности к себе самовоспитание, как правило, рождается из неудовлетворения собой и стремления стать лучше, стимулируя активное самоизменение, практическое преобразование личности в соответствии с имеющейся системой идеалов и ценностей. Однажды возникнув, самовоспитание актуализируется в подростковом и старшем школьном возрасте, когда у растущей личности обостряется интерес и внимание к своему духовному миру, возникает стремление и активизируются поиски возможностей самовыражения и самоутверждения, проявляется особый интерес к самопознанию, самовоспитанию. По сути, именно молодежи присущ активный процесс самовоспитания, охватывающий все проявления отношения личности к миру. Духовные ценности влияют на отношение каждого молодого человека к окружающим людям, к самому себе, к природе, к деятельности, да и к самим ценностям.

Педагоги, в частности Т. Артимонова, отмечают противоречивое влияние на формирование духовности таких факторов как средства массовой информации и информационная культура. Деятельность современных средств массовой информации (СМИ) характеризуется противоречивостью и непоследовательностью, что не может не влиять на молодежь и ее ценностные ориентации. В своем большинстве продукция радио, телевидения, печатных СМИ не отличается высоким уровнем нравственности и духовности, а ведь через них молодежи навязываются чуждые ей ценности (потребительство, эгоизм, агрессия, стремление получить от жизни все и сразу, не прикладывая никаких усилий со своей стороны и пр.). Благодаря телевизионному и кинематографическому «творчеству» среди молодежи и сейчас наблюдаются остаточные явления тенденции выбора такого жизненного пути, на котором можно заработать

<sup>3</sup> О.М. Власенко, *Проблема формування моральних цінностей майбутніх вчителів у теорії і практиці професійної освіти*, „Освіта Донбасу” 2004, № 3–4, с. 93.

максимально возможное количество денег с приложением как можно минимального количества усилий. Через СМИ подрастающее поколение «вбирает в себя» весь негатив виртуального мира, который возвращает в современный реальный мир. Несоответствие, несовпадение виртуального и реального миров и невозможность решить реальные проблемы виртуальными средствами порождает у молодого человека агрессию, которая выплескивается на окружающих его людей (родителей, друзей, коллег). Это сказывается и на ценностной системе личности. Потому и растет количество таких негативных явлений как: неуважение к родителям, отрицание авторитетов, насилие, жестокость, враждебность, агрессивность, ненависть, безответственность, коррупция, проституция, распространение СПИДа, беспризорность; преступность; наркомания, алкоголизм, курение и другие проявления асоциального поведения; рост безработицы и пр.

Т. Артимонова считает, что минимизировать негативное влияние СМИ и массовой культуры можно только средствами целенаправленного обучения, воспитания и самовоспитания студенческой молодежи. Воспитание придаст организованности процессу формирования духовных ценностей, поможет выработать формы и методы наиболее эффективного воздействия, пробудит и будет постоянно поддерживать стремление к самосовершенствованию<sup>4</sup>.

Все, что разрушает культуру, личность, подрывает основы духовности и нравственности, питает вражду между народами, должно быть не только ограничено, но и исключено из общественного сознания и деятельности как враждебное человеку и человечности.

В процессе воспитания, формирования ценностной системы личности следует учитывать тот факт, что начало XXI века ознаменовалось информационной революцией, которая внесла коренные изменения не только в технологическую, но практически во все сферы жизнедеятельности общества, в том числе, и в образовательную. Это, прежде всего, отразилось на изменении способов передачи информации, общения и взаимодействия людей.

Образовательные системы большинства стран также переживают существенные трансформации вследствие и педагогически управляемого, и спонтанного, имплицитного влияния новейших технологий. Студенты все большее количество учебного времени проводят в «общении» с персональными компьютерами (электронные учебники, учебные программы, ресурсы электронных библиотек, Интернет). Подготовить грамотного педагога без учета происходящих изменений практически нереально. В то же время изменилось и само понимание грамотности,

---

<sup>4</sup> Т. Артимонова, *op. cit.*, с. 74.

которая теперь рассматривается как продукт и педагогических, и информационных технологий, а составляющими образованности выступают виртуальный, визуальный, масс-медийный, мультимедийный виды грамотности. Формирование информационной компетентности студентов-будущих педагогов играет позитивную роль в повышении уровня их информационной культуры, которую следует рассматривать как неотъемлемый компонент профессиональной культуры педагога, что убедительно доказывают многочисленные современные исследования.

Научно-образовательные информационно-коммуникационные сети открывают широкие возможности для ученых, педагогов, студентов получения прямого доступа к различным базам данных общего пользования, учебной, художественной и справочной литературы, информационной базы публикаций и совместного участия в научных проектах, конференциях, видеомостах и т.п. В условиях постоянно растущего объема информации актуализируются проблемы поиска научно достоверной информации на просторах Интернета и создания электронных учебников для оперативной передачи обновленного учебного материала для пользования всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Так как в условиях перехода от индустриального и постиндустриального к информационному обществу, в условиях информатизации всех сфер общественной жизни высшая школа должна подготовить специалиста-профессионала, способного критично оценивать, отбирать, анализировать и синтезировать, систематизировать информацию, которую в огромных объемах накапливает человечество.

С. Николаенко утверждает, что уже сегодня информационные и коммуникационные технологии – это весомая часть мирового производства, что приводит к глобальному перераспределению, как рынка труда, так и рынка образовательных услуг, поскольку создание глобальных открытых образовательных и научных систем позволяет развивать систему накопления и распространения научных знаний и открывать доступ к разнообразным информационным ресурсам широким слоям населения<sup>5</sup>.

Современные технологии создания, обработки, передачи и хранения информации дают будущему профессионалу весьма широкие возможности эффективно решать производственные задачи. Поэтому педагоги работают над проблемами результативного включения информационно-коммуникационных технологий в педагогический процесс и подготовкой к этому будущего учителя. На этом пути определенные трудности возникают в связи с тем, что информационные технологии развиваются быстрее педагогической теории<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> С. Николаенко, *Інформаційна революція в освіті*, „Вища школа” 2005, № 5, с. 4.

<sup>6</sup> О.А. Тітова, *Готовність студентів і викладачів до використання інформаційних технологій в навчанні*, „Проблеми освіти” 2007, № 51, с. 112.

Доступ к высшему образованию для всех слоев населения, распространение систем дистанционного обучения, открытость образования, возможность получить высшее образование в течение жизни – эти и другие принципы Болонской декларации обуславливают необходимость основательной подготовки учителей, особенно гуманитарных предметов, к использованию информационных технологий в педагогическом процессе. Для решения данной проблемы педагогика использует разнообразные методы и методики, но в последнее десятилетие особенно популярными стали результативные методы проектов.

Важность владения будущим учителем ИКТ подчеркивается в государственных документах по вопросам образования. В частности, Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), утвержденном приказом № 544н Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года требует от учителя владеть такими ИКТ-компетентностями: общепользовательской ИКТ-компетентностью; общепедагогической ИКТ-компетентностью; предметно-педагогической ИКТ-компетентностью (отражающей профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)<sup>7</sup>.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (Приказ № 46 Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.01.2011)<sup>8</sup> считает обязательным для учителя владение такими общекультурными компетенциями: готовностью использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8) и способностью работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9).

Педагогические (теоретические и методические) возможности компьютерных и других технических средств обучения и соответствующих программных систем определяют дидактический потенциал и функции информационно-коммуникационных образовательных технологий. Постоянное расширение сферы применения информационно-коммуникационных технологий обуславливает дальнейшую компьютеризацию системы образования. Анализ и обобщение современных данных различных наук об использовании ИКТ в воспитании и обучении позволяет сделать вывод о том, что существует достаточно возможностей для применения

<sup>7</sup> *Профессиональный стандарт педагога, КонсультантПлюс / www.consultant.ru, Дата сохранения: 10.01.2014.*

<sup>8</sup> *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (Приказ № 46 Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.01.2011), <http://zakonbase.ru/content/base/174578>.*

компьютерных технологий с целью формирования духовно-нравственных качеств студентов, например, средствами искусства.

Кроме того, введение компьютера в учебно-воспитательный процесс в качестве средства решения образовательных, воспитательных и развивающих задач способствует стимулированию интереса и мотивации к обучению благодаря новым формам работы и ощущению сопричастности к развитию науки и техники; активизации обучения и воспитания благодаря использованию ярких, привлекательных и быстро меняющихся форм предъявления информации. В качестве преимуществ ИКТ рассматриваются их возможности: обеспечить состоятельность студента с машиной и с самим собой; индивидуализировать обучение; многократно увеличить информационную базу и предоставить оперативный к ней доступ; получить необходимую информацию в достаточном объеме; развивать интеллектуальный, духовный и нравственный потенциал молодежи; воспитывать умения планировать и рационально строить трудовые операции, точно определять и формулировать цели деятельности; формировать аккуратность, точность, обязательность.

Образование, прежде всего, должно ориентироваться на воспитание общей культуры личности, широкой научной эрудиции и высокого гуманистического чувства – чувства Любви к человеку. Такая постановка вопроса актуализирует культурологический подход в образовании, обуславливающий понимание современного будущего педагога как социокультурного индивида, продукта культуры народа, человечества. Культурологический подход предполагает интеграцию совокупности общекультурных знаний, что представляет собой основу высокого уровня образованности личности. В подготовке духовно и нравственно развитого педагога важно, рассматривая педагогические знания как неотъемлемую часть духовной культуры, интегрировать их с философским, психологическим, социологическим, этическим, эстетическим, историко-культурным, историко-религиозным, методическим и прочим знанием. Реализацию данного содержания профессиональной подготовки будущего учителя целесообразно осуществлять с помощью таких образовательных технологий, которые бы способствовали оптимальному усвоению учебного материала и выступали бы примерами современных форм обучения. Решению этой задачи способствует включение ИКТ в учебно-воспитательный процесс. С помощью компьютерных средств можно создавать разнообразные формы аудиторных и внеаудиторных занятий, активизировать познавательную деятельность студентов, обеспечить установление субъект-субъектных отношений, превратить студента в активного деятеля и творца своей образовательной траектории, сформировать образовательную среду, способствующую развитию мышления, памяти, воображения, внимания и пр., а также активности,

инициативности, креативности. Использование ИКТ в процессе профессиональной подготовки никоим образом не предполагает упрощения и облегчения деятельности преподавателя, поскольку требует от него постоянного совершенствования и профессионального саморазвития, творческого подхода к организации взаимодействия со студентами и компьютерами.

И хотя ИКТ сегодня – это уже привычный атрибут учебно-воспитательного процесса, но интерес у студентов вызывают видеоклипы, яркие иллюстрации, голосовое сопровождение, которые способствуют активизации дискуссии во время обсуждения той или иной проблемы; более полному и яркому предьявлению учебного материала; прочному усвоению знаний; созданию благоприятного психологического климата в группе, когда усилия каждого направлены на достижение общего результата; развитию логического самостоятельного мышления; формированию коммуникативных умений. Использование ИКТ в учебном процессе в высшей школе помогает студентам и в профессиональном развитии, и в повышении общей культуры, в профессиональном и личностном становлении.

И. Костикова считает оптимальными направлениями включения ИКТ в подготовку учителя учебную, научно-исследовательскую, самостоятельную, практическую работу при прохождении педагогической практики, а также стажировку, повышение квалификации, получение второго высшего образования<sup>9</sup>.

Рассматривая ИКТ как средство обучения и воспитания, нельзя ограничиться акцентированием только позитивных аспектов. О. Федорцова<sup>10</sup> одним из главных негативных последствий использования ИКТ называет их разрушительное влияние на зрение студента, что в дальнейшем может привести к расстройствам нервной системы. По ее мнению, ИКТ не способствуют развитию способности личности четко и образно выражать свои мысли, существенно ограничивает возможности устной речи, формируя логику мышления в ущерб обогащению эмоциональной сферы. В условиях автоматизированного обучения быстро формируются эгоистические наклонности человека, обостряется индивидуализм, расширяется конкурентность, замедляется воспитание коллективизма, взаимопомощи.

Мы не разделяем данную точку зрения, так как наш опыт свидетельствует об обратном: использование ИКТ способствует развитию

<sup>9</sup> І. Костікова, *Сучасна професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій*, „Новий Колегіум” 2007, № 6, с. 75.

<sup>10</sup> О.Г. Федорцова, *Застосування комп'ютерної технології в процесі формування духовно-моральних якостей студентів технічного ВНЗ засобами мистецтва*, (Cited 06.09.2008), Доступен: [http://www.mirrabort.com/work/work\\_32019.html](http://www.mirrabort.com/work/work_32019.html).

устной речи, яркие иллюстрации пробуждают эмоциональность, групповые формы работы, совместное решение познавательной задачи, реализация групповых проектов способствуют формированию взаимопомощи, коллективной и личной ответственности, профессиональному и личностному росту студента.

Все растущее использование ИКТ в школе обуславливает необходимость подготовки будущего учителя к внедрению ИКТ в учебно-воспитательный процесс и формированию ценностных ориентаций личности.

Опыт показывает, что наиболее широкие возможности для включения ИКТ в обучение и воспитание будущего педагога имеет самостоятельная работа студента. М. Выхватенко<sup>111</sup> отмечает, что в современных условиях эффективность самостоятельной работы студента во многом зависит от уровня его информационной культуры. Это обусловлено все более активным использованием телекоммуникационных технологий, внедрением электронных образовательных ресурсов (полнотекстовых учебных материалов на электронных носителях), возрастанием роли библиотек. Важным показателем уровня информационной культуры выступает умение студентов пользоваться электронными каталогами имеющихся учебных и научных материалов.

В процессе изучения, употребления и использования средств ИКТ формируется человек, умеющий действовать не только по образцу, но и самостоятельно, получая необходимую информацию из максимального числа источников; умеющий информацию анализировать, строить модели, экспериментировать и делать выводы, принимать решения в сложных ситуациях. В процессе употребления ИКТ происходит развитие личности студента, его подготовка к свободной и комфортной жизни в условиях информационного общения, в том числе: развитие наглядно-образного, наглядно-действенного, теоретического, интуитивного, творческого видов мышления; эстетическое воспитание за счет использования возможностей компьютерной графики, технологии мультимедиа; развитие коммуникативных способностей; формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решений в сложной ситуации. Компьютер выступает в роли персонального помощника студента, соответствуя практически всем органам его чувств. Относительно беспроблемное сращивание компьютера с различными техническими средствами обеспечивает компьютерный слух, зрение, осязание, способность речевого воспроизведения. Компьютер позволяет существенно изменить способы управления учебной деятельностью,

---

<sup>11</sup> М.Т. Выхватенко, *Роль інформаційно-комунікаційних технологій в організації самостійної роботи студентів*, „Освіта Донбасу” 2008, № 1, с. 58.

привлечь учащихся к активной работе, например, погружая в определенную игровую ситуацию. Компьютер интерактивен: студент сам может задать компьютеру форму помощи, способ изложения учебного материала.

Г. Селевко утверждает, что информационную культуру постиндустриального общества можно сформировать в том случае, когда индивид, который использует компьютер, становится субъектом культуры, ее главным действующим лицом. Во всех сферах человеческой деятельности компьютер выступает не только как мощное технологическое средство, но и как средство самореализации человека, как инструмент творчества, стимулирующий человека лучше познать самого себя, полнее открыть свои способности, проявить свою индивидуальность. В такой деятельности важно авторское самовыражение<sup>12</sup>.

Создавая социокультурную среду для становления личности, развития ее духовно-нравственного потенциала нельзя игнорировать процессы информатизации и компьютеризации жизни и деятельности общества в целом, и образования в частности. Несмотря на результаты исследований данных проблем в последнее десятилетие, вопросы формирования морали и нравственности молодежи с использованием ИКТ остаются достаточно спорными и нуждаются в дальнейшей разработке.

## Бібліографія

- Артимонова Т., *Основні духовні пріоритети студентської молоді: напрямки трансформації*, „Вища освіта України” 2008, № 1.
- Вихватенко М.Т., *Роль інформаційно-комунікаційних технологій в організації самостійної роботи студентів*, „Освіта Донбасу” 2008, № 1.
- Власенко О.М., *Проблема формування моральних цінностей майбутніх вчителів у теорії і практиці професійної освіти*, „Освіта Донбасу” 2004, № 3–4.
- Долженко В.О., *Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07, Східноукр. нац. ун-т ім. Даля., Луганськ 2006.
- Костікова І., *Сучасна професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій* / Ілона Костікова // Новий Колегіум. – 2007. – № 6.
- Ніколаєнко С., *Інформаційна революція в освіті*, „Вища школа” 2005, № 5.

<sup>12</sup> Г.К. Селевко, *Энциклопедия образов технологий*, т. 2: *НИИ школьных технологий*, Москва 2006, с. 163–164.



- Профессиональный стандарт педагога.* Консультант Плюс, [www.consultant.ru/](http://www.consultant.ru/) Дата сохранения: 10.01.2014.
- Селевко Г.К., *Энциклопедия образов технологий: т. 2: НИИ школьных технологий*, Москва 2006.
- Тітова О.А., *Готовність студентів і викладачів до використання інформаційних технологій в навчанні*, „Проблеми освіти” 2007, № 51.
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (Приказ № 46 Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.01.2011) / <http://zakonbase.ru/content/base/174578>.
- Федорцова О.Г., *Застосування комп'ютерної технології в процесі формування духовно-моральних якостей студентів технічного ВНЗ засобами мистецтва*, (Cited 06. 09. 2008), Доступен: [http://www.mirrrobot.com/work/work\\_32019.html](http://www.mirrrobot.com/work/work_32019.html).

## **Pedagogical potential of information and communication technologies**

### **Summary**

Spiritual culture is formed together with the generations' experience, inherited, carefully persisted, became wider and enriched by new achievements, transformed into tradition. Formation of spiritual and moral values, culture, norms of behavior is always extraordinary educational task of all social institutions. It's necessary to analyze the existing approaches to education for a young generation in multicultural environment, where intercultural communication by means of different forms is very important. Forming of socio-cultural conditions for the formation of personality, for development of spiritual and moral potential is impossible without informatization and computerization processes in the life of society in general, and education in particular. The problems of the formation morality of youth by means of information and communicative technologies are rather questionable and need the further investigations.

**Keywords:** Spiritual culture, spiritual and moral values, multicultural environment, intercultural communication, information and communicative technologies.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.38>

Maria JANUKOWICZ

## Odpowiedzialność nauczyciela w konwencji prawno-etycznej

**Słowa kluczowe:** odpowiedzialność, wolność, odpowiedzialność prawna, odpowiedzialność pedagogiczna, odpowiedzialność etyczna.

### 1. Zakres znaczeniowy pojęcia „odpowiedzialność”

Odpowiedzialność to jedna z wartości decydujących o życiu, pracy i istocie człowieczeństwa. W ciągu ostatnich dziesięcioleci pisze się o niej bardzo dużo. Odnosi się nawet wrażenie, że w świecie zaśmieconym gadżetami, dzwoniącymi komórkami i wciąż szumiącymi skrzynkami komputerów jest szczególnie zapotrzebowanie na ludzi odpowiedzialnych. Cały porządek prawny i moralny w swoim wymiarze międzyludzkim i społecznym opiera się *de facto* na odpowiedzialności. Rozumiemy przez nią „konieczność, obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje czyny i ponoszenia za nie konsekwencji”<sup>1</sup>. Odpowiedzialność łączy się bezpośrednio z czynem, działaniem ludzkim, które postrzegane jest w kategoriach obowiązku. Bycie odpowiedzialnym oznacza przyjęcie postawy refleksji i odpowiadania za czyny, w rezultacie których należy ponieść zawsze określone konsekwencje. Nie traktujemy jednak tej wartości wyłącznie jako obowiązku. Odpowiedzialność to też „właściwość ludzkiego postępowania polegająca na możliwości lub gotowości ponoszenia konsekwencji własnego postępowania; warunkiem odpowiedzialności jest wolność, świadomość i istnienie odpowiedniej sankcji”<sup>2</sup>. Jest więc przymiotem charakteryzującym człowieka w toku jego rozwoju osobniczego. To właśnie odpowiedzialność

<sup>1</sup> *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Warszawa 1968, s. 490.

<sup>2</sup> *Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998, s. 1206.

określa i determinuje zakres człowieczeństwa. Obserwując życie ludzkie w dłuższej perspektywie czasu, widzimy, że „życie jest zawsze życiem w miejsce innych, żyjemy zamiast innych, działamy zamiast innych i dla innych. Znaczy to, że samo życie jest odpowiedzialnością”<sup>3</sup>. W kontaktach z ludźmi skazani jesteśmy na improwizację, na stałe niespodzianki, im więcej tych kontaktów mamy, tym bardziej musimy być odpowiedzialni. Nie może być mowy o zawłaszczaniu człowieka, nieliczeniu się z jego indywidualnością, o braku refleksji na temat granic swojego postępowania. Zdaniem J.M. Michalaka, „odpowiedzialność może podjąć tylko ten, kto jest świadomy, kto rozumie, co to jest odpowiedzialność”<sup>4</sup>. Warto więc uświadomić sobie, że odpowiedzialność to:

- konieczność, obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje czyny i ponoszenia za nie konsekwencji<sup>5</sup>;
- gotowość do odpowiadania przed sobą lub innymi, czyli do ponoszenia konsekwencji podjętych działań, celowych lub przypadkowych<sup>6</sup>;
- właściwość ludzkiego dobrowolnie podjętego postępowania, opartego na – lub wynikającego z – świadomości obowiązków i powinności podmiotu, a zatem w pełni zdającego sobie sprawę z jego przebiegu i następstw oraz przejawiającego gotowość ponoszenia pozytywnych i negatywnych konsekwencji swoich zachowań<sup>7</sup>.

Nie ma takiej sfery życia, która nie wymagałaby od człowieka bycia odpowiedzialnym. Zdaniem M. Dudzikowej,

człowiek zawsze odpowiada za coś i poczuwa się do odpowiedzialności przed kimś. Im większy zakres aktywności człowieka, tym bardziej zwiększa się jego odpowiedzialność [...]. Zakres odpowiedzialności wyraża nasze powiązanie ze światem; jeśli ponosimy ją tylko za urządzenie się w nim, to za mało, by zyskać szacunek. Na szacunek zasługuje nie ten, kto tylko nie szkodzi, ale ten, kto, kierując się orientacją Być, jest aktywny, zaangażowany w zadania wykraczające poza tak zwane sprawy prywatne, działa z myślą o dobru drugiego człowieka, szerszej społeczności, a zarazem czerpie z tego satysfakcję i odnajduje w tym sens własnego życia<sup>8</sup>.

Podstawową zasadą dobrego rządzenia jest dzielenie odpowiedzialności z innymi, co nie oznacza dążenia do własnej wygody lub anonimowości. Warto skorzystać z rady, jaką daje Josemaria Escriva de Balaguer: „Nie mów o żadnym ze swoich podwładnych: Nie nadaje się. – To ty się nie nadajesz, gdyż nie umiesz postawić go w miejscu, gdzie mógłby być pożyteczny”<sup>9</sup>. Odpowiedzialność to obowiązek realizowania zadań, które nie są wyniszczające dla innych,

<sup>3</sup> Cyt. za: S. Kowal, *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*, Kraków 2004, s. 54–55.

<sup>4</sup> Cyt. za: J.M. Michalak, *Rozumienie pojęcia „odpowiedzialność nauczyciela” a poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 2002, nr 3–4, s. 35.

<sup>5</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 2, Warszawa 2002, s. 449.

<sup>6</sup> Źródło: <http://zszpl.wagrowiec.pl/pliki/publikacje/16/index.htm> [dostęp: 3.09.2010].

<sup>7</sup> Cyt. za: J.M. Michalak, dz. cyt., s. 28.

<sup>8</sup> Źródło: <http://zszpl.wagrowiec.pl/pliki/publikacje/16/indexpliki/Page393.htm> [dostęp: 3.09.2010].

<sup>9</sup> J. Escriva de Balaguer, *Bruzda*, Katowice 1991, s. 208.

lecz pomagają im wzrastać. To świadomość obowiązków i powinności, świadomość podjętego przez siebie postępowania i gotowość do ponoszenia konsekwencji swoich zachowań, bez względu na to, w jakiej roli się występuje, jaką funkcję sprawuje, jakie stanowisko piastuje. Ranga odpowiedzialności jest szczególnie wysoka w tych zawodach, w których podmiotem oddziaływań jest drugi człowiek. Takim właśnie jest zawód nauczyciela.

## 2. Odpowiedzialność prawna

Działalność pedagogiczna w układach prawnych przyjmuje postać prawnie określonych obowiązków, za realizacją których stoją środki prawne, w tym sankcje prawne. Stanowią one swojego rodzaju „zabezpieczenie”, skłaniające do należytego wypełniania obowiązków zawodowych. Aby mogło dojść do odpowiedzialności prawnej, muszą być spełnione trzy warunki<sup>10</sup>:

- 1) musi nastąpić prawne, tj. w przepisach, ustalenie określonego obowiązku, i to skierowanego do danych osób, co stanie się potem podstawą prawną zarzutu i całej w tym zakresie odpowiedzialności prawnej,
- 2) prawne określenie sankcji i konsekwencji za niewykonanie i nienależyte wykonanie tego obowiązku prawnego,
- 3) faktyczne, odpowiednio stwierdzone, niewykonanie lub nienależyte wykonanie tego obowiązku (a co stało się w okresie obowiązywania przepisu formułującego ów obowiązek); wydaje się wtedy o tym odpowiednie orzeczenie, decyzję czy wyrok.

Wszelka działalność pedagogiczna określona jest prawem, które reguluje wykonywanie przez nauczyciela obowiązków i dokonywanie racjonalnych wyborów. W szkolnej rzeczywistości każdy dzień przynosi sytuacje, w których trzeba podejmować decyzje, dokonywać wyborów i mieć świadomość bycia odpowiedzialnym za nie przed uczniami. Każdy wybór, który stoi w sprzeczności z literą prawa, może przynieść tak negatywne konsekwencje, że pociągnie nauczyciela do odpowiedzialności przed stosownym organem, powołanym do orzekania odpowiedzialności prawnej. W jej obszarze wyróżnia się odpowiedzialność cywilną, administracyjną i karną<sup>11</sup>. Z odpowiedzialnością cywilną nauczyciela mamy do czynienia wówczas, gdy jego działania narażają na szkodę pozostającego pod jego opieką ucznia. W grę wchodzi: utrata zdrowia fizycznego, psychicznego lub utrata życia. Za skutki swoich działań nauczyciel może ponieść dodatkowo odpowiedzialność finansową, w zależności od uszczerbku na zdrowiu ucznia. Decydujące znaczenie ma tutaj forma zatrudnienia nauczyciela. Jeśli jest on zatrudniony na umowę o pracę, ponosi jedynie odpowiedzialność pracowniczą. Odszkodowanie związane z utratą zdrowia przez ucznia ponosi

<sup>10</sup> J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 200.

<sup>11</sup> Tamże.

wówczas pracodawca. Jeśli nauczyciel zatrudniony jest na umowę zlecenie, to na nim spoczywa obowiązek wypłacenia odszkodowania o nielimitowanej wysokości. Nauczyciele mają możliwość zabezpieczenia się przed odpowiedzialnością majątkową poprzez wykupienie stosownego ubezpieczenia od odpowiedzialności cywilnej. Towarzystwa ubezpieczeniowe nie chronią jedynie tych nauczycieli, którzy wyrządzili szkodę<sup>12</sup>:

- w sposób umyślny,
- w wyniku niedbalstwa,
- w następstwie celowego nieprzestrzegania regulaminów, instrukcji,
- poprzez świadome niewykonywanie swoich obowiązków.

Odpowiedzialność cywilna jest rodzajem odpowiedzialności prawnej o charakterze majątkowym. Powstaje zawsze wskutek wyrządzenia szkody uczniowi przez niewykonanie zobowiązania, nienależyte jego wykonanie lub czyn niedozwolony. W praktyce szkolnej ten rodzaj odpowiedzialności dotyczy najczęściej odszkodowania w przypadku naruszenia zasad związanych z obowiązkiem zapewnienia przez szkołę bezpiecznych warunków do nauki. W przypadku oddziaływań wychowawczych, zdaniem J. Homplewicza, w grę wchodzi przede wszystkim odpowiedzialność administracyjna, normowana przepisami prawa administracyjnego, szkolnego i opiekuńczego, co też przesądza z reguły o administracyjno-prawnych w tym zakresie formach odpowiedzialności (np. dyscyplinarnej czy porządkowej), o prawnych środkach i sankcjach<sup>13</sup>. Nauczyciel może też ponieść odpowiedzialność karną, jeśli popełni czyn zagrożony, który jest wykroczeniem lub przestępstwem. Odpowiedzialności karnej podlega ten nauczyciel, który popełnia czyn zagrożony pod groźbą kary. Ten rodzaj odpowiedzialności ponosi nauczyciel, gdy świadomie, umyślnie naraża ucznia, który powierzony jest jego opiece, na bezpośrednie niebezpieczeństwo utraty życia albo na duży uszczerbek na zdrowiu. Odpowiedzialności karnej podlegają wszelkie czyny nauczyciela związane z niebezpieczeństwem utraty życia, ciężkim uszczerbkiem na zdrowiu, z nieudzieleniem pomocy uczniowi, czy też z nieumyślnym spowodowaniem śmierci. Sam fakt doprowadzenia do sytuacji, w której uczniowi grozi niebezpieczeństwo, może już powodować pociągnięcie nauczyciela do odpowiedzialności karnej.

Wskazane rodzaje odpowiedzialności prawnej nie wyczerpują jednak w pełni przedmiotowej kwestii, o czym pisze J.M. Michalak, wymieniając w ramach odpowiedzialności prawnej nauczyciela odpowiedzialność: pracowniczą, cywilną, dyscyplinarną, karną<sup>14</sup>. Odpowiedzialność pracownicza dzieli się na odpowiedzialność materialną i porządkową<sup>15</sup>, a regulują ją przepisy prawa pracy. Nauczyciel ponosi odpowiedzialność przed szkołą, a dokładnie przed jej pracodaw-

<sup>12</sup> J.M. Michalak, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli*, Warszawa 2003, s. 104.

<sup>13</sup> J. Homplewicz, dz. cyt., s. 200.

<sup>14</sup> J.M. Michalak, *Poczucie...*, s. 102.

<sup>15</sup> Tamże, s. 103.

cą lub inną instytucją oświatową, która zatrudnia go na zasadach określonych w Karcie nauczyciela. Odpowiedzialność porządkowa ma na celu wymuszenie na nauczycielu przestrzegania<sup>16</sup>:

- regulaminu pracy,
- ustalonego porządku pracy,
- przepisów przeciwpożarowych,
- przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy.

W przypadku niedopełnienia obowiązków wynikających z ww. przepisów nauczyciel podlega karze porządkowej, upomnienia lub nagany. Może być ona zastosowana w sytuacjach, gdy opuszcza on stanowisko pracy bez usprawiedliwienia, przychodzi do pracy w stanie nietrzeźwym lub spożywa alkohol w czasie pracy. Odpowiedzialność porządkową ponosi nauczyciel wówczas, gdy zakłóca ład, porządek, dyscyplinę pracy, nie przestrzega postanowień regulaminowych. Szczegółowo ten rodzaj odpowiedzialności reguluje art. 75 ust. 2 Karty Nauczyciela. Jest w nim mowa o bezprawnym naruszeniu porządku pracy, o zawinionych działaniach nauczyciela w toku procesu kształcąco-wychowawczego lub o zaniechaniu pracy. W konsekwencji zachowanie takie jest szkodliwe dla uczniów, a w skali globalnej dla właściwego funkcjonowania szkoły. Pracodawca ma prawo do wymierzenia kary porządkowej, ilekroć swoją postawą nauczyciel dezorganizuje pracę klasy lub szkoły.

Nieco inny wymiar ma odpowiedzialność materialna. Zdaniem J.M. Michalaka, nauczyciel ponosi ją w sytuacji, gdy podczas wykonywania obowiązków wyrządza komuś krzywdę – czy to pracodawcy, czy to innej osobie – w sposób zawiniony, czyli umyślnie lub na skutek niedbalstwa. Naturalnie sankcje wynikające z odpowiedzialności materialnej mają najczęściej charakter pieniężny, co jest związane z faktem, iż chodzi tu przede wszystkim o zrekompensowanie szkody wyrządzonej poszkodowanemu<sup>17</sup>. Ma to miejsce zazwyczaj w przypadku niewłaściwego obchodzenia się z powierzonym nauczycielowi sprzętem, w postaci np. środków audiowizualnych, nieodpowiedniego korzystania ze sprzętu, braku stosownego zabezpieczenia go przed dewastacją lub kradzieżą ze strony społeczności szkolnej lub pozaszkolnej.

Znacznie dotkliwsza od odpowiedzialności pracowniczej jest odpowiedzialność dyscyplinarna. Ponośzona jest ona „przez pracownika państwowego przed organem dyscyplinarnym w razie poważniejszego naruszenia obowiązków służbowych”<sup>18</sup>. W przypadku nauczycieli podstawę prawną tego rodzaju odpowiedzialności stanowią art. 75–85 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 – Karta Nauczyciela (tekst jednolity: Dz.U. 2006, Nr 97, poz. 674 z późniejszymi zmianami). Do odpowiedzialności dyscyplinarnej mogą być pociągnięci wszyscy nauczyciele, bez względu na zajmowane stanowisko pracy, za uchybienia godności zawo-

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> *Nowy leksykon PWN...*, s. 1206.

du nauczyciela lub obowiązkom szczegółowo określonym w Karcie nauczyciela. Czynami podlegającymi egzekucji dyscyplinarnej mogą być: przemoc psychiczna lub fizyczna stosowana wobec uczniów, agresja słowna i fizyczna, zaniedbania w sferze dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, wykorzystanie seksualne uczniów, ale też fałszowanie dokumentacji pedagogicznej, posługiwanie się plagiatami itp. Postępowania dyscyplinarne nie wszczyna się jedynie, gdy nauczyciel za popełnione przewinienie został już ukarany karą porządkową. Postępowanie to ma charakter dwuinstancyjny, a karami stosowanymi wobec nauczyciela mogą być: nagana z ostrzeżeniem, zwolnienie z pracy w danej szkole, wykluczenie z zawodu nauczyciela. Dotkliwość tych kar wynika z poważnego naruszenia obowiązków pracowniczych. Zakresu odpowiedzialności służbowej nie można jednak ograniczyć tylko do przepisów ustawowych, regulaminowych, czy też innych uregulowań prawnych. Jedynie częściowo określają one odpowiedzialność nauczyciela. Ogromną rolę odgrywają „nieformalne wymagania stawiane przez partnerów roli nauczyciela, rodziców, bezpośrednich przełożonych, własne i inne zespoły nauczycielskie, lokalne środowiska, społeczeństwo globalne oraz samych uczniów”<sup>19</sup>. Odpowiedzialność zawodowa ulega znacznemu rozszerzeniu, kiedy pojawiają się nowe wyzwania, nowe zadania edukacyjne, wówczas sam nauczyciel rozstrzyga o zakresie podejmowanej na co dzień odpowiedzialności.

### 3. Odpowiedzialność pedagogiczna

Analizując bogactwo występujących w świecie zawodów, nietrudno zauważyć, że nie ma takiego, w którym człowiek nie ponosiłby jakiejkolwiek odpowiedzialności. W zawodzie nauczyciela jej wymiar jest szczególnie, albowiem przedmiotem odpowiedzialności jest dziecko. Powierza się je nauczycielowi z chwilą rozpoczęcia przez niego pracy pedagogicznej i odtąd staje się za nie odpowiedzialny. Jest to odpowiedzialność kontraktowa<sup>20</sup>, ustanowiona sztucznie poprzez przyjęcie zobowiązania do opieki, wychowania i kształcenia dzieci z racji posiadanych kompetencji. Jest przeciwieństwem odpowiedzialności naturalnej<sup>21</sup>, przynależnej wyłącznie rodzicom, którzy sami powierzają sobie przedmiot odpowiedzialności, jakim jest ich dziecko. W momencie powierzenia go nauczycielowi „automatycznie staje się on odpowiedzialny, a jego odpowiedzialność jest niemała, co więcej, ta szczególna moc odpowiedzialności ujawnia się, gdy nauczyciel nie wypełnia obowiązków i powinności na niego nałożonych oraz gdy poprzez swoje działania narusza pewne wartości i normy”<sup>22</sup>. Odpowie-

<sup>19</sup> K. Gabryś, *Odpowiedzialność jako wyzwanie dla nauczyciela*, „Wychowanie na co Dzień” 2002, nr 2–3, s. 3.

<sup>20</sup> J.M. Michalak, *Poczucie...*, s. 95.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> S. Kowal, dz. cyt., s. 119–120.



działność wynika z obowiązków i powinności nauczyciela, stąd należy od niego żądać odpowiedzialnych zachowań, pociągać go do odpowiedzialności za niewłaściwe czyny i nigdy nie można go z niej zwolnić. Jest ona konsekwencją posiadanych kompetencji i kwalifikacji zawodowych, a jej fundamentem jest zawsze wolność. Jeżeli nauczyciel czuje się wolny, może samodzielnie dokonywać wyborów, w jego rękach spoczywa inicjatywa, wtedy może ponosić odpowiedzialność. Zdaniem R. Ingardena, „osoba, która ma ponosić odpowiedzialność za swój czyn, powinna być wolna w swoich decyzjach i swych czynach”<sup>23</sup>. To trudny wymóg, bo nauczyciel nigdy nie pozostaje bez wpływu innych, wciąż musi dostosowywać się do poleceń, dyrektyw, próśb swoich zwierzchników, co odbiera mu chęć spontanicznego, indywidualnego działania, a tym samym czuje się ubezwłasnowolniony. Można wtedy mówić o pasywnym ponoszeniu odpowiedzialności, a nawet o „znoszeniu odpowiedzialności”<sup>24</sup>. Ilekroć nauczyciel będzie realizatorem czyichś pomysłów, koncepcji i zadania będą mu narzucane, nie będzie mógł działać zgodnie z własną wolą, tylekroć trudno będzie mówić o jego indywidualnej odpowiedzialności. Oczywiście sytuacja, w której nauczyciel byłby wolny od jakichkolwiek zaleceń przełożonych, jest utopijna, ale „pod żadnym pozorem nie może mieć miejsca sytuacja, w której wpływy przełożonych, instytucji zdominują postępowanie nauczyciela”<sup>25</sup>. To on powinien być głównym źródłem inspiracji i realizować działania wynikające z prowadzonych projektów.

W zależności od tego, kto jest bardziej aktywny i świadomy odpowiedzialności, nauczyciel czy zwierzchnik, można mówić o odpowiedzialności podejmowanej i ponoszonej<sup>26</sup>. W przypadku tej pierwszej nauczyciel świadomie i aktywnie podejmuje odpowiedzialność za swoje działania, a w przypadku drugiej nie zawsze jest mu ona uświadamiana. Naturalnie w zawodzie nauczyciela pożądana jest odpowiedzialność podejmowana. Każdy nauczyciel powinien mieć własne, indywidualne pole odpowiedzialności, a jej zakres powinien wynikać z posiadanych kompetencji. K. Gabryś wskazuje na siedem sfer odpowiedzialności nauczyciela za ucznia: 1) dbałość o optymalny rozwój ucznia, 2) pomoc w radzeniu sobie z problemami natury wychowawczej i dydaktycznej, 3) opanowanie sytuacji, w których postępowanie ucznia jest sprzeczne z normami życia społecznego i podstawowymi wartościami, 4) dbałość o rozwój talentów, zainteresowań i predyspozycji ucznia, 5) pielęgnacja godności osobistej ucznia, 6) dbałość o grupę uczniów – klasę, 7) pozwalanie uczniowi na wzięcie za siebie odpowiedzialności<sup>27</sup>. Ten uszczegółowiony zakres odpowiedzialności uświadamia fakt, że każda ze sfer wynika z kompetencji praktyczno-moralnych lub

<sup>23</sup> Tamże, s. 107.

<sup>24</sup> Tamże, s. 107–108.

<sup>25</sup> Tamże, s. 108–109.

<sup>26</sup> Tamże, s. 110.

<sup>27</sup> K. Gabryś, dz. cyt., s. 3–4.

technicznych nauczyciela. Istotą odpowiedzialności są dbałość i troska o harmonijny rozwój ucznia, z uwzględnieniem wszystkich dziedzin życia. Wszelkie działania muszą być skierowane ku uczniowi, bo to jego dobro jest priorytetowe. Podobne stanowisko reprezentuje też M. Rusiecki, twierdząc, że zawód nauczyciela łączy się ze szczególną odpowiedzialnością za uczniów. Najwyższą wartością dla pedagoga powinien być uczeń, jego zdrowie, rozwój, wiedza, przygotowanie do życia w zmieniającym się społeczeństwie. Szereg obowiązków wobec uczniów wynika właśnie z tego celu<sup>28</sup>. Ale autor łączy również odpowiedzialność za uczniów z odpowiedzialnością za własny, integralny rozwój osobowości, wskazując na odpowiedzialność za rozwój intelektualny, moralny, emocjonalny i społeczny<sup>29</sup>.

Klamrą spinającą poszczególne rodzaje odpowiedzialności jest odpowiedzialność za miejsce pracy<sup>30</sup>. Nauczyciel, będąc członkiem zespołu pedagogicznego, ma też do wypełnienia wiele obowiązków, m.in. być lojalnym wobec kolegów z pracy, kolegów po fachu<sup>31</sup>; być chętnym do współpracy z innymi podmiotami wychowawczymi; w miarę potrzeby kontaktować się z rodzicami uczniów; troszczyć się o dobry klimat w szkole; troszczyć się o atmosferę życzliwego i szczerego koleżeństwa, podejmować wspólne przedsięwzięcia, wymieniać się doświadczeniami; współpracować z jednostką nadzorującą, dostosowywać się do obowiązujących przepisów, wymogów programowych<sup>32</sup>. Pełny zakres odpowiedzialności obejmuje więc odpowiedzialność za uczniów, za osoby z bliższego i dalszego otoczenia (rodzice) oraz za siebie. Aby móc być odpowiedzialnym za innych, trzeba przede wszystkim być odpowiedzialnym za własne zachowanie. Ważne jest to, kim my jesteśmy, jakich dokonujemy wyborów, jakie są nasze czyny i jakie podejmujemy decyzje. W związku z różnymi rodzajami decyzji, jakie podejmuje nauczyciel, można wyróżnić trzy typy odpowiedzialności<sup>33</sup>:

- odpowiedzialność postulatora – za postawione cele,
- odpowiedzialność optymalizatora – za wybór sposobów,
- odpowiedzialność realizatora – za realizację postawionych mu celów wskazanymi sposobami i dostarczonymi środkami.

Pełna odpowiedzialność za czyny ma miejsce tylko wtedy, gdy nauczyciel jest jednocześnie postulatorem, optymalizatorem i realizatorem przyjętych celów kształcąco-wychowawczych, co wskazuje na systemowe podejście do odpowiedzialności. Naturalnie przyjmujemy, że stawiając cele, dobierając do nich stosowne metody i środki, aby otrzymać określone rezultaty, nauczyciel musi od-

<sup>28</sup> Źródło: [http://www.wychowawca.pl/miesiecznik/10\\_142/02.htm](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik/10_142/02.htm) [dostęp: 18.09.2010].

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> B. Tarnowska, *Etyka zawodu nauczyciela*, „Wychowawca” 2002, nr 2, s. 11.

<sup>31</sup> Źródło: [http://www.wychowawca.pl/miesiecznik/10\\_142/02.htm](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik/10_142/02.htm) [dostęp: 18.09.2010].

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> W.W. Szczęsny, *Edukacja moralna*, Warszawa 2001, s. 141.

czuć wolną wolę, jest to warunek *sine qua non* wszelkiej odpowiedzialności. Ale wciąż trzeba też pamiętać o zadaniach realizowanych przez uczniów, im też należy poszerzać zakres autonomii, prowadzącej do odpowiedzialnego przeżywania swojej wolności. Przesadna dyscyplina, narzucanie im własnych poglądów, jako jedynie słusznych, ograniczanie w działaniu może doprowadzić do zachowań nieodpowiedzialnych. To z pasji, a nie z przymusu, rodzi się moralne postępowanie. Wolność i odpowiedzialność powinny stanowić coś w rodzaju sacrum. Paradoksem jest to, że „odpowiedzialność ponosi się nie tylko za własne czyny, lecz także za brak czynu w sytuacjach, które domagają się czynu”<sup>34</sup>. Niejednokrotnie ma to miejsce w szkolnej rzeczywistości, kiedy nauczyciel czegoś nie uczynił, choć mógł (powinien) to zrobić. Nie wystarczy wyznaczenie sobie zadań i dobranie do nich odpowiednich środków. Trzeba dbać również o to, aby nie dopuszczać do sytuacji, za które nauczyciel mógłby być odpowiedzialny. Sama aktywność nie wystarczy, potrzebna jest nadto czujność.

Z punktu widzenia etyki odpowiedzialność jest wartością moralną. Rodzi się jednak pytanie – w jakich sytuacjach szkolnych odpowiedzialność występuje? Aby na nie odpowiedzieć, warto odwołać się do rozważań R. Ingardena, który wyróżnia cztery odmienne sytuacje, w których występuje fenomen odpowiedzialności:

1. Ktoś ponosi odpowiedzialność za coś albo, inaczej mówiąc, jest za coś odpowiedzialny.
2. Ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś.
3. Ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności.
4. Ktoś działa odpowiedzialnie<sup>35</sup>.

Wszystkie te sytuacje odnoszą się do zawodu nauczyciela. Realizując proces kształcąco-wychowawczy, ponosi on odpowiedzialność za czyn, który wpisany jest w podjęte działanie, za każde słowo, za postawę przyjętą wobec ucznia. Ponosi odpowiedzialność za każdy czyn. W następstwie dokonanego czynu i zrealizowania jakiejś wartości pozytywnej zdobywa zasługę, popełniając czyn niegodziwy, staje się winny. Wówczas podejmuje odpowiedzialność za swój czyn i jego wynik. Oznacza to, że przyjmuje obciążenie siebie samego przez swoje przewinienie. Często podejmuje kroki, które mają skutecznym powetowanie i zadośćuczynienie za jego czyn, zwłaszcza jeśli wyrządził uczniowi krzywdę. Nie trzeba by podejmować tych kroków, gdyby nauczyciela nigdy nie opuszczała świadomość odpowiedzialnego działania w toku pracy pedagogicznej. Wciąż musi on pamiętać, że

odpowiada „za”... ucznia, za przebieg procesu nauczania i wychowania, za realizację potrzeb psychicznych dzieci i młodzieży, za jego wszechstronny rozwój, ale równocześnie odpowiada „przed”. Ta odpowiedzialność „przed” oznacza odpowiedzialność „za”. [...] Odpowiada zatem przed swoim dyrektorem, wizytatorem, kuratorem, ministrem, ale także odpowiada przed rodzicami uczniów [...]. Odpowiada również przed samym sobą, przed swoim sumieniem, które rozlicza go za swoje czyny [...]<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, Wrocław 1986, s. 210.

<sup>35</sup> R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 73–74.

<sup>36</sup> M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, Kraków 1995, s. 108.

Bycie nauczycielem oznacza przestrzeganie uniwersalnych zasad i norm moralnych. Odpowiedzialny nauczyciel to człowiek uczciwy, sprawiedliwy, prawdomówny, tolerancyjny, życzliwy. Podejmuje decyzje oparte na zrozumieniu sytuacji i dokonuje wyborów, które służą dobru dziecka. W postawie odpowiedzialności odnajdujemy cały wachlarz cnót moralnych. Warunkami realizowania odpowiedzialności moralnej są: świadomość swoich powinności i obowiązków, świadomość swojego postępowania oraz jego skutków, gotowość do ponoszenia konsekwencji własnych czynów, rozwaga i roztropność w trakcie podejmowania decyzji, szczerłość i uczciwość wobec siebie samego, umiejętność samooceny, a także zdecydowanie<sup>37</sup>. Odpowiedzialność dotyczy w dużym stopniu doboru i realizacji środków służących optymalizacji rozwoju uczniów, zwłaszcza w sferze intelektualnej i moralnej. Wpływamy przecież drogą wyborów i decyzji na kształt ich przyszłej egzystencji. Kryterium odpowiedzialności czynów nauczyciela jest spójność jego czynów z wewnętrzną i osobistą świadomością powołania i poczuciem współodpowiedzialności za świat i ludzi. Jednym z ogólnych warunków odpowiedzialnego zachowania się jest autentyzm postępowania moralnego w sensie realizowania świadomie odkrytych wartości moralnych. Odpowiedzialność oznacza wierność obowiązkowi, czyli wykonywanie sumiennie wszystkiego, do czego jesteśmy zobowiązani.

Nigdy nie powinniśmy pochopnie podejmować decyzji, które mogą w przyszłości zaważyć na losie podopiecznych. Stąd potrzeba namysłu nad celem, do którego zmierzamy, i drogą, która do niego wiedzie. Bycie odpowiedzialnym wzbudza u uczniów ufność i szacunek. To

dzięki więzi odpowiedzialności uczeń ma szansę dowiedzieć się, co to znaczy być dobrym. Spotykając odpowiedzialnego nauczyciela, uczeń ma szansę doświadczyć tej dobroci, a dzięki takim doświadczeniom młody człowiek uczy się odróżniać dobro od zła, a w konsekwencji potrafi wybierać dobro<sup>38</sup>.

Jest to możliwe tylko w sytuacji bycia wolnym, bo wolność jest sposobem istnienia dobra. W takiej mierze, w jakiej nauczyciel uświadamia sobie, że jest wolny, jest jednocześnie odpowiedzialny.

## Refleksja końcowa

Jeżeli się spojrzy na nasze czasy, wydają się tak smutne; zastanawia się człowiek, czy istnieje jeszcze coś, co się nazywa odpowiedzialność, czy oznacza to jeszcze cokolwiek. Wszyscy chcą rządzić, nikt nie chce ponosić odpowiedzialności<sup>39</sup>

– pisał S. Kierkegaard. Im bardziej zbliżamy się do dnia dzisiejszego, tym stwierdzenie to staje się bardziej aktualne. Ale w przypadku zawodu nauczyciela

<sup>37</sup> J.M. Michałak, *Poczucie...*, s. 111.

<sup>38</sup> S. Kowal, dz. cyt. s. 145–146.

<sup>39</sup> S. Kierkegaard, *Albo – albo*, przeł. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1976, s. 158–159.

daje się zauważyć wyższy poziom jego autonomii, co w konsekwencji zwiększa jego indywidualną odpowiedzialność. Łączy on wolność własną z wolnością innych (uczniów), odpowiedzialność za siebie z odpowiedzialnością za innych (uczniów). Jeśli zachowa się nieodpowiednio, spotka się z sankcjami prawnymi, które mogą go nawet wykluczyć z zawodu. A jest to poważne ryzyko, bo rynek pracy dla nauczycieli kurczy się. Tendencja do poszerzania autonomii wśród nauczycieli wzrasta. Stają się oni coraz bardziej kreatywni, tworzą autorskie programy, autorskie podręczniki, prowadzą projekty badawcze, ponosząc za to odpowiedzialność indywidualną. Nie stronią od odpowiedzialności podejmowanej, której fundamentem jest wolność. Wyraźnie utrwała się pogląd, że nie można być nauczycielem-wychowawcą i jednocześnie człowiekiem amoralnym, zakotwiczonym w aksjologicznej pustce. Szkoła musi stworzyć takie warunki, w których nauczyciel będzie podejmować własne decyzje, będzie odpowiedzialny „za” i „przed”, i w tej odpowiedzialności doświadczy własnej tożsamości, zarówno indywidualnej, jak i ludzkiej.

## Bibliografia

- Escriva de Balaguer J., *Bruzda*, Katowice 1991.
- Gabryś K., *Odpowiedzialność jako wyzwanie dla nauczyciela*, „Wychowanie na co Dzień” 2002, nr 2–3.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 1996.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- Kierkegaard S., *Albo – albo*, przeł. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1976.
- Kotarbiński T., *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, Wrocław 1986.
- Kowal S., *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*, Kraków 2004.
- Michalak J.M., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli*, Warszawa 2003.
- Michalak J.M., *Rozumienie pojęcia „odpowiedzialność nauczyciela” a poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 2002, nr 3–4.
- Szczęsny W.W., *Edukacja moralna*, Warszawa 2001.
- Śnieżyński M., *Nauczanie wychowujące*, Kraków 1995.
- Tarnowska B., *Etyka zawodu nauczyciela*, „Wychowawca” 2002, nr 2.

## **The teacher's responsibility in legal and ethical context**

### **Summary**

The teacher's responsibility in the context of legal regulations and in teaching practice has become the basis for the author's reflections. Taking the first element into account, employee, civil, disciplinary and criminal responsibility has been discussed. With reference to pedagogical responsibility, there has been undertaken a detailed analysis of types of responsibility as well as spheres that the teacher is responsible for. Responsibility is seen as a value consisting of a number of ethical virtues. They concern a situation of carrying out and taking up responsibility as well as undertaking responsible action. Deliberations are summed up by a final author's reflection.

**Keywords:** responsibility, freedom, legal responsibility, pedagogical responsibility, ethical responsibility.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.39>

Anida SZAFRAŃSKA

## Współpraca szkoły z rodziną dziecka ze spektrum zaburzeń autystycznych – wybrane problemy

**Słowa kluczowe:** współpraca, autyzm, rodzice, nauczyciele, szkoła.

### Wprowadzenie

Termin „autystyczne spektrum zaburzeń” (*ASD autistic spectrum disorders*) odnosi się do całościowych zaburzeń rozwoju, wymienionych w klasyfikacjach DSM IV, DSM IV – TR oraz ICD-10<sup>1</sup>. Zgodnie z klasyfikacją ICD-10 w grupie całościowych zaburzeń rozwoju (F84) znajdują się autyzm dziecięcy, autyzm atypowy, zespół Retta, inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne, zaburzenia hiperkinetyczne z towarzyszącym upośledzeniem umysłowym i ruchami stereotypowymi, zespół Aspergera, inne całościowe zaburzenia rozwojowe oraz całościowe zaburzenia rozwojowe nieokreślone<sup>2</sup>. Ta grupa zaburzeń charakteryzuje się jakościowymi odchyleniami od normy w zakresie interakcji społecznych, wzorców komunikacji oraz ograniczonym i stereotypowym repertuarem zainteresowań i aktywności. Nieprawidłowości te są podstawową cechą funkcjonowania jednostki we wszystkich sytuacjach<sup>3</sup>. W najnowszej, obowiązującej od 2013 roku, klasyfikacji DSM 5 połączono cztery całościowe zaburzenia rozwoju: zaburzenie autystyczne, zaburzenie Aspergera, dziecięce zaburzenie dezintegra-

<sup>1</sup> Klasyfikacja Zaburzeń Psychiczych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM) oraz Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób, Urazów i Przyczyn Zgonów (ICD) – podstawowe klasyfikacje dotyczące zaburzeń psychicznych.

<sup>2</sup> *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych – X rewizja*, t. 1, 2008, s. 248. <http://www.csioz.gov.pl/src/files/klasyfikacje/ICD10TomI.pdf> [dostęp: 6.11.2015].

<sup>3</sup> Tamże, s. 248–249.

cyjne i całościowe zaburzenia rozwojowe niezdiagnozowane inaczej, w jedno zaburzenie – zaburzenie ze spektrum autyzmu<sup>4</sup>.

ASD występuje w postaci izolowanej lub współwystępuje z innymi zaburzeniami psychicznymi. Problem ten dotyczy 70–100% chorych<sup>5</sup>. Do objawów psychopatologicznych współwystępujących z ASD należą: zaburzenia uwagi i aktywności, objawy obsesyjno-kompulsyjne, zaburzenia nastroju, tiki, lęk, zaburzenia snu oraz zaburzenia zachowania<sup>6</sup>. W autyzmie występują nadwrażliwość na dźwięki i inne bodźce sensoryczne<sup>7</sup>, zaburzenia snu (40–83%), w tym trudności w zasypianiu i podtrzymaniu snu, zaburzenia lękowe (30–50%), fobie specyficzne (30%), zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne (17%), ADHD (30% dzieci, a kolejne 25% ujawnia objawy subkliniczne tego zaburzenia)<sup>8</sup>. Poważnym problemem jest padaczka (25–30%), niepełnosprawność intelektualna, która występuje u 75% autystów, oraz brak mowy, która nie wykształca się u 50% autystów<sup>9</sup>. Innymi problemami natury somatycznej i behawioralnej są: niechęć do jedzenia lub ograniczony repertuar żywieniowy, biegunki i zaparcia, bóle brzucha, częste infekcje górnych dróg oddechowych, reakcje alergiczne, napady złości, agresja i autoagresja<sup>10</sup>.

Wymienione problemy stanowią poważne wyzwanie dla lekarzy, terapeutów, nauczycieli, a przede wszystkim rodziców, wymagają bowiem zróżnicowanej diagnostyki, wielowymiarowej terapii oraz zindywidualizowanych oddziaływań w procesie kształcenia, wychowania oraz opieki.

## 1. Edukacja dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych

Autyzm i zespół Aspergera są tymi rodzajami niepełnosprawności, które kwalifikują dziecko do kształcenia specjalnego. Z uwagi na różnorodność i stopień nasilenia objawów dzieci i młodzież z zaburzeniami ze spektrum zaburzeń autystycznych mogą realizować obowiązek szkolny w placówkach ogólnodostępnych, integracyjnych lub specjalnych<sup>11</sup>. Zalecane formy edukacji dziecka zo-

<sup>4</sup> I. Chojnicka, R. Płoski, *Polska wersja wywiadu do diagnozowania autyzmu ADI-R*, „Psychiatria Polska” 2012, t. 46, nr 2, s. 249–250.

<sup>5</sup> Cyt. za: F. Rybkowski i in., *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – epidemiologia, objawy, współzachorowalność i rozpoznawanie*, „Psychiatria Polska” 2014, t. 48, nr 4, s. 656.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Cyt. za: T. Pietras, A. Witusek, *Autyzm – pozycja nozologiczna, charakterystyka kliniczna i diagnoza*, [w:] *Autyzm – epidemiologia diagnoza i terapia*, red. T. Pietras, A. Witusek, P. Gałęcki, Wrocław 2010, s. 20.

<sup>8</sup> Cyt. za: F. Rybkowski i in., dz. cyt., s. 657.

<sup>9</sup> Cyt. za: T. Pietras, A. Witusek, dz. cyt., s. 20.

<sup>10</sup> I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015, s. 467.

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, nie-



stają określone w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, wydawanym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, jednak ostateczna decyzja należy wyłącznie do rodziców<sup>12</sup>. W przypadku dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu decyzja o wyborze placówki, w której dziecko będzie realizować obowiązek szkolny, jest szczególnie trudna i powinna w jak największym stopniu uwzględniać potrzeby i możliwości dziecka.

Analiza danych z ostatnich kilku lat, zgromadzonych w Systemie Informacji Oświatowej, wskazuje na wzrost liczby dzieci z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, uczęszczających do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych. Tym samym coraz częściej nauczyciele stają przed obowiązkiem organizacji kształcenia, wychowania i opieki, która w przypadku dzieci z ASD jest prawdziwym wyzwaniem.

**Tabela 1.** Liczba dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach wychowania przedszkolnego i szkołach podstawowych

Lp.	Rodzaj specjalnych potrzeb edukacyjnych	Rok szkolny	Przedszkola		Zespoły wychowania przedszkolnego	Punkty przedszkolne	Szkoły podstawowe	
			brak specyfikacji	specjalne			brak specyfikacji	specjalne
1	Z niepełnosprawnościami sprzężonymi	2014/2015	1900	1443	0	218	4143	7225
		2013/2014	1522	1306	1	132	3794	6584
		2012/2013	1350	1113	2	75	3614	5868
		2011/2012	1220	968	0	26	3312	5591
		2010/2011	1154	790	0	19	3397	5336
7	Z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	2014/2015	4876	1101	10	694	6689	646
		2013/2014	3944	917	8	480	5245	452
		2012/2013	3181	714	8	326	3936	377
		2011/2012	2601	566	5	129	2980	287
	Z autyzmem	2010/2011	2027	400	4	61	2242	283

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zawartych w Systemie Informacji Oświatowej MEN – <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/139.html> [dostęp: 7 września 2015].

W tabeli zamieszczono dane dotyczące dzieci z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, oraz dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi, gdyż w tych

dostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2015, poz. 1113, par. 2.1.

<sup>12</sup> Art. 71b. 5a Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 2004, Nr 256 poz. 2572 z późn. zm.

dwóch kategoriach specjalnych potrzeb edukacyjnych wzrost liczby dzieci objętych kształceniem specjalnym w placówkach ogólnodostępnych i specjalnych jest największy.

## 2. Współpraca nauczycieli i rodziców

Szkoła jest środowiskiem, któremu przypada szczególna rola w kompleksowym oddziaływaniu na dziecko i jego rodzinę. Współpraca i współdziałanie nauczycieli i rodziców jest zatem niezwykle ważnym obszarem działań obu środowisk wychowawczych.

S. Kawula wymienia cztery rodzaje wzajemnego oddziaływania rodziny i szkoły: partycypację (współpracę, współdziałanie, inspirację), przystosowanie (akomodację), inercję (bierność i obojętność) oraz opozycję (odrzućcie, sprzeczność interesów, konflikt)<sup>13</sup>. Najkorzystniejszym rodzajem powiązań jest partycypacja, która oznacza partnersko-inspiracyjną postawę rodziców wobec zadań szkoły. Mniej korzystnym rodzajem relacji jest przystosowanie, które wyraża się pozytywnym nastawieniem rodziców do wymagań stawianych przez szkołę. Charakterystyczną cechą przystosowania jest jednokierunkowość relacji, przy czym inicjatorem tych kontaktów jest szkoła. Zjawisko inercji w funkcjonowaniu rodziny i szkoły charakteryzuje obojętność na inicjatywy wychowawcze środowiska szkolnego. Najbardziej niekorzystnym rodzajem funkcjonowania rodziny i szkoły jest opozycja. Ten rodzaj relacji uniemożliwia nawiązanie dialogu wychowawczego<sup>14</sup>. A.W. Janke, nawiązując do koncepcji S. Kawuli, uważa, że relacje między dwoma środowiskami wychowania nie zawsze mają charakter współpracy i współdziałania i należy raczej mówić o „pedagogicznej relacji rodzina–szkoła”<sup>15</sup>. Do najpopularniejszych form współpracy rodziny i szkoły M. Mendel zalicza:

- utrzymywanie kontaktów z nauczycielem,
- uczestnictwo we współorganizowaniu imprez klasowych i szkolnych, wycieczek,
- świadczenie usług na rzecz klasy, szkoły,
- uzgadnianie z nauczycielem wspólnego postępowania wobec dziecka,
- współdecydowanie o planach wobec dziecka,
- wspólne diagnozowanie rozwoju dziecka, dzielenie się z nauczycielem wiedzą o dziecku<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> S. Kawula, *Zagadnienie integracji oddziaływań wychowawczych w środowisku*, [w:] *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń 2005, s. 366.

<sup>14</sup> Tamże, s. 367–368.

<sup>15</sup> S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2006, s. 202.

<sup>16</sup> M. Mendel, *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci*, Toruń 2000, s. 122.

Wymienione formy współpracy mieszczą się w relacji o charakterze partycypacji, która występuje rzadko. Zdaniem S. Kawuli, obecnie najczęściej spotykamy się z relacjami przystosowania lub obojętności<sup>17</sup>.

#### W. Okoń charakteryzuje współpracę jako

współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi wykonujących swoje cząstkowe zadanie, aby osiągnąć wspólny cel; współdziałanie opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy<sup>18</sup>.

Współpracę można zatem określić jako działanie skoncentrowane na dążeniu do realizacji nadrzędnego celu, którym jest wszechstronny rozwój dziecka. W celu osiągnięcia tego wspólnego celu nauczyciele powinni nawiązać współpracę z rodzicami i innymi osobami zaangażowanymi w proces kształcenia dziecka, by rozpoznać potrzeby i możliwości dziecka oraz zapewnić optymalne warunki realizacji procesu kształcenia, wychowania i opieki.

Współpraca nauczycieli i specjalistów z rodzicami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnymi, została podkreślona w rozporządzeniu o pomocy psychologiczno-pedagogicznej<sup>19</sup> oraz rozporządzeniu o warunkach organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, niedostosowanej społecznie i zagrożonej niedostosowaniem społecznym<sup>20</sup>. Zapisy zawarte w wymienionych aktach wskazują na ścisły związek środowiska szkolnego i rodzinnego, podkreślają rolę rodziców w obszarze planowania i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, określają również charakter tych relacji. Ponadto wskazania dotyczące opracowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych wymagają określenia rodzaju działań wspierających rodziców oraz sprecyzowania zakresu tej współpracy<sup>21</sup>. Ważnym zadaniem nauczyciela jest zatem rozpoznanie nie tylko potrzeb dziecka niepełnosprawnego, ale i oczekiwań rodziny w zakresie pomocy i wsparcia oraz określenie możliwości rodziców w zakresie współpracy ze środowiskiem szkolnym.

Sojusznikiem w zakresie współpracy i współdziałania obu środowisk wychowawczych może być pedagog specjalny. Przepisy prawa pozwalają na zatrudnianie w przedszkolach, szkołach i placówkach specjalistów w zakresie pedagogiki specjalnej, w celu współorganizowania kształcenia specjalnego<sup>22</sup>. Podmiotem upoważnionym do inicjowania pomocy psychologiczno-pedago-

<sup>17</sup> S. Kawula, dz. cyt., s. 366–368.

<sup>18</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 318.

<sup>19</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013, poz. 532.

<sup>20</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 roku...

<sup>21</sup> Tamże, par. 6.1.

<sup>22</sup> Tamże, par. 7.1.

gicznej dla dziecka mogą być rodzice. Jednak z uwagi na różnorodność doświadczanych przez nich problemów inicjatorem współdziałania powinien być wychowawca lub pedagog specjalny, oferujący rodzicom udział w różnych formach współpracy, które powinny uwzględniać:

- interakcje bezpośrednie i pośrednie,
- interakcje indywidualne i grupowe,
- interakcje we wszystkich ważnych dla rozwoju dziecka środowiskach<sup>23</sup>.

Organizowanie na terenie szkoły zróżnicowanych form współpracy jest odpowiedzialnością na zindywidualizowane potrzeby rodziców oraz stworzenie przestrzeni dla partnerskich relacji. Jednak zdaniem J. Rafał-Łuniewskiej podstawową formą współpracy szkoły z rodziną jest dobry przepływ informacji podczas bezpośrednich kontaktów nauczyciela i pedagoga z rodzicami. Tylko wtedy możliwe jest wzajemne poznanie się, określenie potrzeb i oczekiwań oraz rozwiązanie pojawiających się problemów<sup>24</sup>. Obowiązkiem szkoły jest wypracowanie optymalnego modelu współdziałania z rodzicami uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną, w tym przyjaznych rodzicom sposobów przekazywania informacji<sup>25</sup>, oraz współpracy z innymi osobami zaangażowanymi w proces edukacji dziecka.

Przedmiotem współpracy mogą być wszystkie problemy dotyczące kształcenia, wychowania, opieki i rehabilitacji dziecka, a w odniesieniu do rodziny przedmiotem powinny być zachowania dziecka, ich uwarunkowania oraz sposoby przekształcania tych zachowań w kierunku utrwalania postaw akceptacji i tolerancji<sup>26</sup>. Współpraca z rodzicami dziecka ze spektrum zaburzeń autystycznych wymaga wiedzy na temat trudności, jakich doświadczają rodziny. Wymienione w pierwszej części artykułu problemy w zakresie funkcjonowania dziecka oraz współwystępujące zaburzenia rozwoju i choroby somatyczne leżą u podłoża problemów natury ekonomicznej, społecznej i psychologicznej<sup>27</sup>. Ze względu na zróżnicowanie i nasilenie problemów w opiece nad dzieckiem u rodziców dzieci z ASD stwierdza się częściej niż w przypadku innych niepełnosprawności występowanie zespołu wypalenia sił<sup>28</sup>.

W odniesieniu do współpracy z rodzicami dzieci niepełnosprawnych, w tym ze spektrum zaburzeń autystycznych, szczególne znaczenie przypisuje się jasno sformułowanym regułom. L.M. Marcus i E. Schopler sformułowali następujące zasady współpracy terapeutów z rodzicami:

<sup>23</sup> M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne aspekty współpracy pedagoga specjalnego z rodzicami dziecka niepełnosprawnego*, [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Lublin 2008, s. 37.

<sup>24</sup> J. Rafał-Łuniewska, *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem rodzice i szkoła*, s. 9, <http://www.zsl-goraj.cil.pl/dokumenty/wdsp.pdf> [dostęp: 26.10.2015].

<sup>25</sup> Tamże, s. 29.

<sup>26</sup> M. Chodkowska, dz. cyt., s. 36.

<sup>27</sup> E. Pisula, *Rodzice dzieci z autyzmem*, Warszawa 2015.

<sup>28</sup> M. Sekułowicz, *Wypalenie sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością*, Wrocław 2013, s. 197–204.

- unikanie osądzania – terapeuta powinien znać i szanować zwyczaje, przekonania i system wartości rodziców;
- zrozumienie, że przyczyny problemów w zachowaniu dziecka są złożone, a trudności rodziców w radzeniu sobie z nimi nie oznaczają braku umiejętności wychowawczych rodziców;
- szanowanie perspektywy i priorytetów rodziny, terapeuta chce poznać opinię rodziców na temat stosowanych metod i interpretację zachowania dziecka;
- uświadomienie sobie potrzeb, oczekiwań oraz problemów rodziny, za ważne uznaje się sytuację społeczną, ekonomiczną, zawodową rodziny oraz funkcjonowanie rodzeństwa;
- promowanie otwartości i współdziałania, dzielenie się informacjami;
- respektowanie prawa rodziców do dziecka, uświadomienie sobie, że to rodzice podejmują decyzje dotyczące kształcenia i terapii<sup>29</sup>.

Współpraca i współdziałanie są trudnymi i wymagającymi formami interakcji społecznej. Podmiotami tej interakcji z jednej strony są nauczyciele, pedagog specjalny, wychowawca, a z drugiej – rodzice. Obie strony wnoszą w ten układ bagaż doświadczeń dotyczących kontaktów ze specjalistami vs rodzicami. Nie zawsze kontakty te są zadowalające i mogą prowadzić do przekonań utrudniających współpracę. Ze strony rodziców są one następujące:

- przekonanie, że pedagog specjalny jest niekompetentny, nie potrafi optymalnie wspomagać rozwoju dziecka i procesu rehabilitacji;
- przekonanie, że rodzice nie mogą być partnerami pedagoga specjalnego, specjalisty, z uwagi na brak odpowiedniego wykształcenia;
- przekonanie, że dziecko niepełnosprawne i tak nie ma szans na normalne funkcjonowanie społeczne, zatem wszelkie działania są niepotrzebne;
- koncentracja na zaspokajaniu własnych potrzeb i przyjemności, rozwijaniu kariery zawodowej, często jako ucieczka od problemów wynikających z posiadania dziecka niepełnosprawnego;
- poczucie krzywdy z powodu sprawowania opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym<sup>30</sup>.

Analiza wymienionych przekonań pokazuje, że źródłem barier mogą być poglądy wynikające zarówno z pozytywnych, jak i negatywnych postaw rodziców wobec dzieci.

Ze strony pedagogów źródłem barier mogą być następujące przekonania:

- rodzice nie mają specjalistycznej wiedzy, nie potrafią być obiektywni w ocenie możliwości i ograniczeń dziecka, mogą więc utrudniać pedagogowi podejmowanie i realizację działań jego zdaniem najkorzystniejszych dla dziecka;
- rodzice powinni przejmować obowiązki związane z edukacją i rehabilitacją dziecka oraz wypełniać zalecenia pedagoga;
- współpraca z rodzicami jest stratą czasu, gdyż wymaga dużego nakładu pracy, a efekty są niewielkie;

<sup>29</sup> E. Pisula, *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa 2007, s. 152–153.

<sup>30</sup> M. Chodkowska, dz. cyt., s. 37–38.

— rodzice dzieci niepełnosprawnych najczęściej reprezentują postawę roszczeniową<sup>31</sup>.

Prezentowane poglądy odzwierciedlają negatywne postawy nauczycieli i pedagogów wobec współpracy z rodzicami. Ich źródłem może być brak wiedzy o środowisku dziecka oraz brak kompetencji w zakresie tworzenia i rozwijania współpracy między dwoma najważniejszymi środowiskami życia dziecka.

Poniżej przedstawiam przypadek współpracy napotykaną na różnego typu bariery tkwiące zarówno w środowisku szkolnym, jak i rodzinnym:

Maciej R. obecnie uczeń klasy drugiej szkoły podstawowej uczęszczał do przedszkola ogólnodostępnego od 4 roku życia. W rozmowie z nauczycielem przedszkola ustalono, że chłopiec sprawiał poważne problemy. Prezentował wiele zachowań trudnych, głównie o charakterze zakłócającym oraz, choć rzadziej, agresywnym. Maciej był impulsywny, nie chciał uczestniczyć w zajęciach, zwykle uciekał, chował się pod i za meblami. Niezadowolenie lub sprzeciw okazywał krzykiem, piskiem, gwałtowną ucieczką. Występowały również reakcje agresji słownej i fizycznej skierowanej do nauczyciela. Dość szybko zauważono u chłopca krótkotrwały kontakt wzrokowy oraz trudności w komunikacji naprzemiennej. Problemy te zostały zgłoszone matce. Jednocześnie nauczycielka zasugerowała przeprowadzenie badań w specjalistycznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Początkowo matka ignorowała uwagi i sugestie nauczycieli, jednak jej udział w zajęciach otwartych organizowanych w przedszkolu ukazał skalę i powagę problemu.

W efekcie badań przeprowadzonych przez lekarza specjalistę psychiatrii dziecięcej rozpoznano u chłopca zaburzenia ze spektrum autyzmu – zespół Aspergera. W wyniku systematycznej pracy nauczycieli oraz podjętej interwencji w ramach wczesnego wspomagania rozwoju u chłopca nastąpiła poprawa we wszystkich obszarach funkcjonowania. W 2014 roku chłopiec otrzymał orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z zaleceniem realizacji w szkole ogólnodostępnej lub oddziale integracyjnym.

W orzeczeniu wskazano mocne strony chłopca: „[...] rozwój umysłowy w granicach normy, dobra percepcja oraz analiza i synteza wzrokowa, przeciętne możliwości słowno pojęciowe, [...] prawidłowa koordynacja wzrokowo-ruchowa, prawidłowe uczenie się wzrokowo-ruchowe, rozumienie i wykonywanie poleceń [...]”. Wymieniono również „zainteresowanie zwierzętami oraz nawiązywanie przez dziecko dobrego kontaktu zadaniowego”. Wśród trudności ucznia wskazano „nieharmonijny przebieg rozwoju poszczególnych funkcji, dużą podatność na bodźce rozprasające, wolne tempo pracy [...], impulsywność w sytuacjach trudnych, nieadekwatne reakcje emocjonalne [...], reakcje agresji słownej i fizycznej [...]”.

Maciej rozpoczął edukację szkolną w wieku 7 lat. Proces adaptacji był dla dziecka trudny. Chłopiec nie nawiązywał kontaktów z rówieśnikami. Wzrosła ilość zachowań trudnych. Pojawiła się nadwrażliwość na hałas. Zgodnie z zaleceniami zawartymi w orzeczeniu dla ucznia opracowano indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Chłopiec uczestniczył w zajęciach logopedycznych oraz rewalidacyjnych w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Dodatkowo 2 razy w tygodniu otrzymywał wsparcie nauczyciela wspomagającego.

Sytuacja rodzinna (stan na 2015 rok). Pani R. była samotną matką. W wychowaniu i opiece nad dzieckiem pomagali jej starszy, pełnoletni już syn oraz rodzice. W ciągu roku pani R. dwukrotnie straciła pracę. Sytuacja materialna rodziny była trudna mimo po-

<sup>31</sup> Tamże, s. 39.

mocy rodziców. Zdaniem nauczycieli z obserwacji matki w kontaktach z Maciejem można było wnioskować o pozytywnej postawie rodzicielskiej.

Początkowo współpraca między szkołą a rodziną układała się pomyślnie. Matka kontaktowała się z nauczycielem oraz pedagogiem prowadzącym zajęcia rewalidacji. Pod koniec pierwszego półrocza matka zaczęła zwalniać chłopca z ostatnich lekcji, kilka razy odwoływała zajęcia poranne. Zwiększyła się absencja ucznia w szkole. Zauważono, że chłopiec jest niewyspany i zmęczony. Po raz kolejny zauważono wzrost zachowań trudnych. W rozmowie telefonicznej matka nie wyjaśniła zachowania chłopca. W drugim półroczu klasy pierwszej matka poprosiła o zmianę terminów zajęć rewalidacyjnych oraz logopedycznych. W trakcie rozmowy przeprowadzonej przez pedagoga specjalnego w obecności wychowawcy poinformowała, że chłopiec korzysta z dodatkowych zajęć „terapii logopedycznej, zajęć psychoedukacyjnych oraz terapii integracji sensorycznej”. Przyznała, że decyzję tę podjęła, chcąc poprawić funkcjonowanie syna. Swojej decyzji nie konsultowała z wychowawcą i pedagogiem, ponieważ „nie chciała stracić zajęć w szkole”. Zasadniczą część spotkania poświęcono była efektom pracy rewalidacyjnej oraz logopedycznej. Wyjaśniono, że w ocenie pedagoga specjalnego i wychowawcy w rozwoju społecznym chłopca zauważalny jest progres. Uczeń czynił stałe postępy w zakresie nauki czytania, pisania, liczenia. Zwrócono również uwagę na okresowe nasilenie zachowań zakłócających, choć i tutaj widać było postęp, zwłaszcza o charakterze jakościowym. Zaproponowano ograniczenie ilości zajęć dodatkowych ze względu na zauważalne zmęczenie dziecka. W trakcie spotkania zwrócono uwagę na potrzebę informowania pedagoga o dodatkowych zajęciach dziecka. Poproszono również o dostarczenie oceny rozwoju procesów integracji sensorycznej oraz zaleceń dotyczących pracy z dzieckiem w szkole. Zaskoczeniem dla matki była informacja o możliwości modyfikacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego oraz jej udziału w inicjowaniu tych zmian. Wspólnie ustalono, że obu stronom zależy na poprawie relacji i działaniu dla dobra dziecka.

Opisany powyżej przypadek ukazuje kilka barier, które spowodowały problemy w zakresie współpracy. Ze strony matki mogły to być:

- przekonanie, że dziecko z zespołem Aspergera wymaga wysoce specjalistycznych oddziaływań i trudno osiągnąć zadowalające efekty w jego rozwoju w warunkach szkoły masowej;
- brak zaufania do wychowawcy i pedagoga.

Ze strony nauczycieli i pedagoga:

- niedostateczne rozpoznanie sytuacji rodzinnej oraz oczekiwań matki;
- niedostateczne informowanie matki o postępach dziecka.

Przekonania o niedostatecznej stymulacji dziecka w placówce ogólnodostępnej pojawiły się prawdopodobnie wraz z nawiązaniem kontaktów z rodzicami dzieci z zespołem Aspergera. Postawa ta wynikała z chęci zapewnienia dziecku jak najlepszych warunków rozwoju poprzez organizację oddziaływań rewalidacyjnych prowadzonych poza szkołą. Dodatkowo brak zaufania do nauczycieli pogorszył i tak zaniedbany obszar współpracy. Trudno natomiast rozpoznać źródło przekonań nauczyciela i pedagoga. Wydaje się, że w tym przypadku mamy do czynienia z „pozostawieniem spraw swojemu biegowi”. Środowisko szkolne zareagowało dopiero w sytuacji pojawienia się problemów, tymczasem działania te powinny mieć raczej charakter uprzedzający.

Przedstawione w treści artykułu bariery nie wyczerpują listy problemów utrudniających współpracę. Doświadczenie wielu pedagogów, w tym również autorki, pokazuje, że barier tych może być znacznie więcej, zarówno po stronie rodziców, jak i nauczycieli. Omawiane trudności są bowiem uwarunkowane wieloczynnikowo i w wysokim stopniu zindywidualizowane<sup>32</sup>. W odniesieniu do uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu należy zwracać szczególną uwagę na środowisko rodzinne. Ze względu na specyfikę funkcjonowania dziecka, a zwłaszcza występowanie zachowań trudnych, które uniemożliwiają dziecku zdobywanie wiedzy, nawiązanie i podtrzymanie kontaktów koleżeńskich, współpraca z rodzicami jest istotnym elementem pracy z uczniem ze spektrum zaburzeń autystycznych.

## Bibliografia

- Chodkowska M., *Socjopedagogiczne aspekty współpracy pedagoga specjalnego z rodzicami dziecka niepełnosprawnego*, [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Lublin 2008.
- Chojnicka I., Płoski R., *Polska wersja wywiadu do diagnozowania autyzmu ADI-R*, „Psychiatria Polska” 2012, t. 46, nr 2, s. 249–250.
- Kawula S., *Zagadnienie integracji oddziaływań wychowawczych w środowisku*, [w:] *Pedagogika społeczna dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń 2005.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2006.
- Mendel M., *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci*, Toruń 2000.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych – X rewizja, t. 1, 2008.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
- Pietras T., Witusek A., *Autyzm – pozycja nozologiczna, charakterystyka kliniczna i diagnoza*, [w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, red. T. Pietras, A. Witusik, P. Gałęcki, Wrocław 2010.
- Pisula E., *Rodzice dzieci z autyzmem*, Warszawa 2015.
- Pisula E., *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa 2007.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2015, poz. 1113.

<sup>32</sup> Tamże, s. 38.



- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013, poz. 532.
- Rybkowski F. i in., *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – epidemiologia, objawy, współzachorowalność i rozpoznawanie*, „Psychiatria Polska” 2014, t. 48, nr 4.
- Sekułowicz M., *Wypalenie sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością*, Wrocław 2013.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

#### **Strony internetowe**

- <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/139.html> [dostęp: 7.09.2015].
- <http://www.csioz.gov.pl/src/files/klasyfikacje/ICD10TomI.pdf> [dostęp: 6.11.2015]

## **Cooperation between school and a family of child with autistic disorders – selected issues**

### **Summary**

Cooperation of teachers and parents is a very important sphere of actions of these two most important educational environments. With regard to parents, all issues related to education and rehabilitation may be a subject of this cooperation. As of now, autistic children attend to public and integration schools. Due to that, teachers are more often obliged to organize education and support for this group of children. They are also to determine a form and scope of cooperation with their parents.

**Keywords:** cooperation, autism, parents, teachers, school.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.40>

Karol MOTYL

## **Transakcyjne pozycje życiowe uczniów i studentów – próba charakterystyki z wykorzystaniem teorii analizy transakcyjnej**

**Słowa kluczowe:** analiza transakcyjna, pozycje życiowe, teoria rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona, szkoła średnia, uniwersytet.

Celem artykułu jest charakterystyka transakcyjnych pozycji życiowych studentów pedagogiki pierwszego stopnia z dwóch ośrodków akademickich w Polsce: Częstochowy i Poznania, oraz zestawienie ich z transakcyjnymi pozycjami życiowymi uczniów jednego z liceów ogólnokształcących w województwie łódzkim. Aby to osiągnąć, wykorzystuję założenia teorii analizy transakcyjnej.

Aby móc dokonać interpretacji wyników, najpierw skupię się na teorii naukowej, na fundamencie której osadzone są badania.

Podstawowe założenia analizy transakcyjnej zostały nakreślone przez Erica Berne'a, który oparł tę teorię naukową na czterech składnikach (z których każdy następny opiera się na poprzednich). Są to<sup>1</sup>:

- 1) analiza strukturalna,
- 2) analiza transakcji,
- 3) analiza strukturalizacji czasu,
- 4) analiza skryptu.

Z punktu widzenia problematyki tekstu, charakterystykę podstaw teoretycznych badań ograniczę tylko do jednego z aspektów teorii skryptu, czyli do przyjmowania przez jednostkę jednej z czterech pozycji życiowych.

E. Berne wyraził pogląd, że małe dziecko, na początku procesu tworzenia skryptu, posiada już pewne przekonania na temat siebie i innych. Przekonania te

---

<sup>1</sup> I. Stewart, *Developing Transactional Analysis Counselling*, London – Thousand Oaks – New Delhi 1996, s. 4.

(mogące się zmienić bądź pozostać z dzieckiem przez resztę życia) można określić w prosty sposób w czterech punktach:

- 1) jestem OK,
- 2) nie jestem OK,
- 3) jesteś OK,
- 4) nie jesteś OK.

Umieszczając je we wszystkich możliwych (logicznych) kombinacjach, otrzymamy cztery postawy wobec siebie i innych<sup>2</sup>:

- 1) Ja jestem OK – Ty jesteś OK,
- 2) Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK,
- 3) Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK,
- 4) Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK.

Innymi słowy, E. Berne sugeruje, że skrypt opiera się na jednej z czterech powyższych pozycji<sup>3</sup>. Według Thomasa Anthony'ego Harrisa już na początku życia dziecko przybiera postawę „Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK”, ponieważ inni się nim opiekują, pielęgnowają je, zapewniają zaspokojenie wszystkich najważniejszych potrzeb (łącznie z potrzebą bezpieczeństwa), a więc są OK. Natomiast samo dziecko – będące niejako w fazie anomii – samo nie jest w stanie poradzić sobie w otaczającej rzeczywistości, więc nie jest OK<sup>4</sup>. Można zatem wywnioskować, że pozycja życiowa kształtuje się na podstawie docierających od innych ludzi różnorodnych bodźców. Może to być kontakt fizyczny, np. dotyk (podanie ręki na powitanie, poklepanie po ramieniu w celu pocieszenia). Może on również przybierać charakter symboliczny, wyrażony słowem, gestem, spojrzeniem lub innym działaniem. Takie rzeczywiste bądź symboliczne działania, dające człowiekowi pewność, że jest dostrzegany przez innych, określa się pojęciem strouków<sup>5</sup>. Termin ten (nazywany także głaskiem) oznacza elementarny przejaw dostrzeżenia czy zauważenia drugiego człowieka i może mieć charakter pozytywny lub negatywny, a także warunkowy lub bezwarunkowy. Inaczej mówiąc, strouk to jednostka interpersonalnego rozpoznania i forma wsparcia, jakiego człowiek udziela innym i jakie on sam od innych otrzymuje. Jest aktem uznania obecności i bycia zauważonym przez innych ludzi<sup>6</sup>.

Otrzymywane jakichkolwiek znaków rozpoznania, nawet negatywnych, jest zawsze lepsze niż ich zupełny brak. Dzieje się tak, gdyż nawet powiedzenie komuś „Nie lubię cię” jest formą dostrzeżenia tejże osoby, natomiast jeśli nie wysyłamy żadnych strouków i traktujemy kogoś tak, jakby nie istniał, wywołujemy

<sup>2</sup> I. Stewart, V. Joines, *Transactional Analysis Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham-Chapel Hill 2003, s. 117–118.

<sup>3</sup> E. Berne, *Transactional Analysis in Psychotherapy. A systematic Individual and Social Psychiatry*, London 2001, s. 116–127; I. Stewart, dz. cyt., s. 8.

<sup>4</sup> T. Harris, *Ja jestem OK – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Poznań 2009, s. 65–72.

<sup>5</sup> M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Poznań 1994, s. 72–86.

<sup>6</sup> J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012.

w nim o wiele gorsze emocje. Przy dostatecznie długim trwaniu takiego zamierzonego niedostrzegania drugiego człowieka może on doznać różnych dolegliwości psychicznych i fizycznych<sup>7</sup>.

W zależności od otrzymywanych we wczesnym dzieciństwie znaków rozpoznania (strouków), kształtują się pod ich wpływem odpowiednie pozycje życiowe, czyli głęboko zakorzenione przekonania o wartości samego siebie i innych<sup>8</sup>. Niekiedy określa się je mianem pozycji – podstawowych bądź egzystencjalnych. Stanowią one o postrzeganiu siebie i innych osób, lecz oznacza to więcej niż opinię na temat zachowania. Z chwilą, gdy dziecko przyjmuje jedną z pozycji życiowych, jest prawdopodobne, że to na niej będzie budować całą resztę swojego skryptu<sup>9</sup>. Skoro omawiane pozycje różnicują to, jaki reprezentujemy pogląd na życie, jak postrzegamy siebie i innych, a co za tym idzie, jak toczy się nasze życie, należy dokonać ich charakterystyki<sup>10</sup>.

Pozycja *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* to mocna i zdrowa postawa Wygrywającego<sup>11</sup>, odzwierciedlająca zarówno akceptację siebie, wysoką samoocenę, wiarę we własne możliwości, jak i szacunek, sympatię i zaufanie do drugiego człowieka. Jest uznawana za jedyną „zdrową” pozycję, ponieważ pozwala ona konstruktywnie i asertywnie rozwiązywać problemy oraz budować satysfakcjonujące bliskie relacje z ludźmi<sup>12</sup>. Jest to najlepsza pozycja, jaką można przyjąć w codziennym życiu, a której człowiek uczy się w najwcześniejszym okresie życia<sup>13</sup>. Nacechowana jest bezwarunkową akceptacją innych, co jest fundamentem do autonomii oraz tworzenia związków, które są zrównoważone i satysfakcjonujące. Jednakże postawa ta nie oznacza, że należy tolerować wszystko, co robią inni ludzie, lecz bezwarunkowo zaakceptować wartość swoją i innych<sup>14</sup>.

Pozycja *Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK* jest postawą bezradnej depresyjnej osoby<sup>15</sup> i oznacza niską samoocenę, wyższe wartościowanie innych niż siebie, gotowość do podporządkowania się i uległości, reagowania bardziej na cudze niż własne potrzeby<sup>16</sup>. Osoby takie nieustannie szukają u innych potwierdzenia

<sup>7</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989, s. 45.

<sup>8</sup> I. Stewart, dz. cyt., s. 8.

<sup>9</sup> I. Stewart, V. Joines, dz. cyt., s. 117–118.

<sup>10</sup> T. Tilney, *Dictionary of Transactional Analysis*, London 2001, s. 68.

<sup>11</sup> R. Rogoll, dz. cyt., s. 48; Wygrywający – skrypt samodzielnego i autonomicznego człowieka, który nie potrzebuje w zasadzie zachęty i specjalnych działań wspierających jego zachowanie. Można go opisać jako osobę, która wypełnia swój kontrakt ze światem i samym sobą. Ktoś taki decyduje się czegoś dokonać, mówi, że zobowiązał się to zrobić, i osiąga zamierzony cel. Wygrywający wyznacza sobie samodzielnie cel, wykorzystując efekty programowania rodzicielskiego (por. E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, Poznań 2008).

<sup>12</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2001, s. 65.

<sup>13</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 110.

<sup>14</sup> T. Tilney, dz. cyt., s. 68.

<sup>15</sup> R. Rogoll, dz. cyt., s. 48–49.

<sup>16</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2001, s. 65.

swojej wartości oraz akceptacji<sup>17</sup>. Najogólniej oznacza skłonność do samoponiżania i można ją określić hasłami „Gdyby tylko” i „Powinienem być”<sup>18</sup>.

Pozycja *Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK* to postawa zaburzona<sup>19</sup>, która polega na poczuciu wyższości wobec drugiego człowieka, deprecjonowaniu jego wartości, przyznawaniu sobie prawa do instrumentalnego traktowania i wykorzystywania innych dla własnych korzyści czy przyzwoleniu na dominację i agresję<sup>20</sup>. Osoba taka jest krytyczna i nieufna w stosunku do innych, ale daje sobie prawo do wglądu w to, co robią. Jest to postawa charakterystyczna dla zaburzeń paranoidalnych, choć wielu ludzi czasem przejawia tę postawę<sup>21</sup>.

Pozycja *Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK* to katastroficzna postawa absolutnego Przegrywającego<sup>22</sup> i jest uznawana za pozycję „udaremniającą”. Człowiek przyjmujący tę postawę jest skłonny zarówno do destrukcji, jak i autodestrukcji, nie widzi pozytywnych stron ani w sobie, ani w innych ludziach, a życie wydaje mu się bezsensowne i bezwartościowe<sup>23</sup>. Jest to pozycja, która czasem jest podstawą poważnych zaburzeń psychicznych, choć pojawia się także czasem u relatywnie zdrowych ludzi<sup>24</sup>.

Pierwsza z prezentowanych pozycji życiowych (*Ja jestem OK – Ty jesteś OK*) oparta jest na myśleniu, wierze i działaniu. W przeciwieństwie do trzech kolejnych postaw, które stawiają pytanie – dlaczego?, pierwsza formułuje pytanie – dlaczego nie?<sup>25</sup>. Skoro ta postawa jest jedyną zdrową i mocną postawą, pojawia się tutaj pojęcie „OKness”, czyli stanu bycia w pozycji *Ja jestem OK – Ty jesteś OK*<sup>26</sup>. Idea „OK-ności” ma fundamentalne znaczenie dla analizy transakcyjnej i można ją opisać jako sposób patrzenia na świat przez różne okna (każda pozycja życiowa to inne okno na świat)<sup>27</sup>. Graficzną interpretacją tej idei jest

<sup>17</sup> T. Tilney, dz. cyt., s. 68.

<sup>18</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 111.

<sup>19</sup> R. Rogoll, dz. cyt., s. 48–49.

<sup>20</sup> D. Pankowska, dz. cyt., s. 65–66.

<sup>21</sup> T. Tilney, dz. cyt., s. 68.

<sup>22</sup> R. Rogoll, dz. cyt., s. 48–49; Przegrywający – skrypt człowieka, który nie potrafi siebie właściwie oceniać. Jego Dorosły jest niedostatecznie wykształcony lub skontaminowany przez Rodzica lub Dziecko (Rodzic wyznacza mało realne i często bezsensowne cele; Dziecko musi być posłuszne Rodzicowi), a dominujący Rodzic Kontrolujący wymusza posłuszeństwo na Dziecku Przystosowanym (co wywołuje w Dziecku uczucia lęku i obawy przed niewykonaniem zadania lub poczucie mniejszej wartości, depresję, złość czy nienawiść). Przegrywający często mają nieprawidłowe oceny. Nie potrafią samodzielnie podejmować decyzji życiowych. Natomiast niekiedy w tłumie czują się pewnie, toteż mogą sprawiać wrażenie silnych (por. E. Berne, *Dzień dobry...*).

<sup>23</sup> D. Pankowska, dz. cyt., s. 65–66.

<sup>24</sup> T. Tilney, dz. cyt., s. 68.

<sup>25</sup> T. Harris, dz. cyt., s. 84–85.

<sup>26</sup> T. Tilney, dz. cyt., s. 82.

<sup>27</sup> G. Barrow, T. Newton, *Walking the Talk. How transactional analysis is improving behaviour and raising self-esteem*, London 2004, s. 3.

opracowany przez Franklina Ernsta *OK Corral*, czyli sposób prezentacji czterech pozycji życiowych (każdej odpowiada jedna z ćwiartek). Człowiek odwiedza wszystkie ćwiartki (patrzy na siebie i innych przez wszystkie okna), ale każdy ma swoją uprzywilejowaną pozycję życiową, w której spędza większość swojego czasu (okno, przez które patrzy na siebie i otaczających ludzi zdecydowanie najdłużej)<sup>28</sup>. Każdej ćwiartce (każdemu oknu) przypisany jest inny rodzaj interakcji społecznych (operacji)<sup>29</sup>.

		Ty jesteś OK			
Ja nie jestem OK	Operacje: Uciec	Operacje: Działać			
	Pozycja życiowa: Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK	Pozycja życiowa: Ja jestem OK – Ty jesteś OK			
		Ty nie jesteś OK			
	Operacje: Tkwić	Operacje: Pozbyć się			
	Pozycja życiowa: Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK	Pozycja życiowa: Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK			
		Ty jesteś OK			

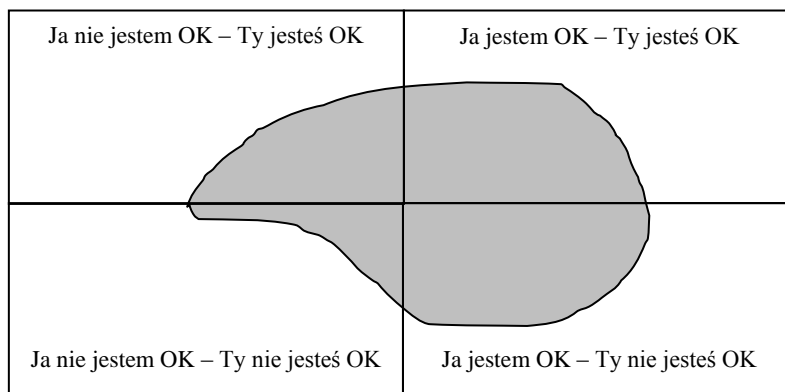
**Ryc. 1.** OK Corral: Siatka tego, co się dzieje (opracowanie własne za: T. Tilney, dz. cyt., s. 81)

Ja to było napisane powyżej, człowiek w ciągu relatywnie krótkiego czasu (dzień, tydzień, miesiąc) odwiedza wszystkie ćwiartki (przyjmuje wszystkie pozycje życiowe), jednak jest jedna, która będzie dla niego charakterystyczna, w której będzie spędzał najwięcej swojego życia. W celu zdiagnozowania takiej dominującej pozycji życiowej pomocny jest corralogram – wykres, który wskazuje czas spędzony w każdej z czterech pozycji życiowych w ciągu danego okresu (zazwyczaj dnia). Obszar objęty w każdej ćwiartce wskazuje część czasu spędzonego w tej pozycji<sup>30</sup>. Przykładowy wykres tego typu znajduje się poniżej:

<sup>28</sup> T. Tilney, dz. cyt., s. 81–82.

<sup>29</sup> D. Pankowska, dz. cyt., s. 66.

<sup>30</sup> T. Tilney, dz. cyt., s. 20.



**Ryc. 2.** Corralogram. Powierzchnia zarysowana w każdej ćwiartce wskazuje część dnia spędzonego w danej pozycji życiowej (opracowanie własne za: T. Tilney, dz. cyt., s. 20)

Po krótkim opisie transakcyjnych pozycji życiowych chciałbym przejść do charakterystyki grupy badanych i procedury badawczej.

W badaniach udział wzięło 346 osób, w tym 107 studentów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 147 studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz 92 uczniów liceum ogólnokształcącego w małym mieście. Struktura płci przedstawia się następująco: w badaniu udział wzięło 75 mężczyzn i 271 kobiet. Badania prowadzone były od stycznia do marca 2016 roku za pośrednictwem Internetu – narzędzie badawcze w formie zmodyfikowanej Skali Postaw Transakcyjnych<sup>31</sup> umieszczono na platformie on-line, a link do niej rozsyłany był uczniom i studentom.

W badaniu wykorzystano dane z metryki (płeć, szkoła/uczelnia, klasa/rok, kierunek studiów) oraz dane uzyskane za pomocą zmodyfikowanej wersji Skali Postaw Transakcyjnych (autorem skali będącej podstawą do modyfikacji jest Grzegorz Rak)<sup>32</sup>. Zmodyfikowane narzędzie składa się z 24 stwierdzeń umieszczonych na 5-stopniowej skali Likerta. Na pozycje kwestionariusza składają się cztery podskale: Ja jestem OK – Ty jesteś OK, Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK, Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK, Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK. Rzetelność mierzona metodą Alfa Cronbacha dla każdej podskali wyniosła odpowiednio: 0,75; 0,81; 0,71; 0,75, co przy założeniu, że narzędzie jest rzetelne, jeśli  $\alpha > 0,7$ , dopuszcza możliwość wykorzystania kwestionariusza do badań naukowych.

Analiza wyników badań dotyczących pozycji życiowych w trzech różnych ośrodkach (Poznań, Częstochowa, małe miasto w województwie łódzkim) wy-

<sup>31</sup> J. Jagieła, *Analiza Transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa 1997, s. 195–196.

<sup>32</sup> Tamże, s. 195–196.



kazała, że licealiści w porównaniu z innymi grupami wykazują się w znacznie mniejszym stopniu przejawianiem postawy *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* oraz *Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK*. Natomiast, co ciekawe, nie zauważa się znacznych różnic w pozycjach życiowych studentów UAM i AJD, a uwagę może kierować relatywnie wyższy wynik w pozycji *Ja jestem nie OK – Ty jesteś OK* u studentów UAM niż u studentów AJD. Szczegółowe dane przedstawia tabela 1.

**Tabela 1.** Średnie arytmetyczne przejawianych postaw transakcyjnych w badanych grupach i ogółem

	LO	AJD	UAM	Ogółem
<b>Ja+ Ty+</b>	0,35	0,79	0,72	0,62
<b>Ja- Ty+</b>	0,10	-0,17	0,02	-0,02
<b>Ja+ Ty-</b>	0,16	-0,10	-0,06	0,00
<b>Ja- Ty-</b>	-0,12	-0,48	-0,54	-0,38

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

W przypadku analizy pozycji życiowych w oparciu o płeć respondentów zauważalna jest tendencja do przejawiania w większym stopniu postawy *Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK* we wszystkich badanych grupach mężczyzn (wskaźnik w tym przypadku jest zawsze dodatni). Natomiast u wszystkich badanych grup kobiet postawa *Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK* jest znacznie niższa (średnia arytmetyczna wskaźników tej postawy jest ujemna dla każdej grupy). Stąd można ostrożnie stwierdzić, że kobiety częściej przybierają postawę *nie jestem OK*, kiedy inni ludzie są dla nich OK. Potwierdza to także analiza postawy *Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK*, którą w badaniach znacznie częściej przyjmują kobiety w stosunku do mężczyzn. Wyniki szczegółowe średnich arytmetycznych dla obu opisywanych grup zawiera tabela 2.

**Tabela 2.** Średnie arytmetyczne przejawianych postaw transakcyjnych przez kobiety i mężczyzn w badanych grupach i ogółem

	LO		AJD		UAM		Ogółem	
	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni
<b>Ja+ Ty+</b>	0,41	0,32	0,79	0,77	0,72	0,68	0,64	0,59
<b>Ja- Ty+</b>	0,24	0,02	-0,16	-0,22	0,02	0,06	0,03	-0,05
<b>Ja+ Ty-</b>	-0,13	0,31	-0,12	0,08	-0,08	0,46	-0,11	0,28
<b>Ja- Ty-</b>	-0,04	-0,17	-0,51	-0,18	-0,56	0,12	-0,37	-0,08

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

W przypadku trzeciej analizy pozycji życiowych – w oparciu o status respondentów (student lub uczeń) – oprócz już opisanej słabszej postawy *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* oraz mocniejszej *Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK*

u uczniów zauważalny jest także wyższy wskaźnik występowania dwóch pozostałych postaw transakcyjnych. Innymi słowy, uczniowie dość znacznie różnią się od studentów w kwestii przyjmowanej postawy życiowej. Szczegółowe dane przedstawia poniższa tabela:

**Tabela 3.** Średnie arytmetyczne przejawianych postaw transakcyjnych przez uczniów i studentów i ogółem

	Uczeń	Student	Ogółem
<b>Ja+ Ty+</b>	0,4	0,8	0,6
<b>Ja- Ty+</b>	0,1	-0,1	0,0
<b>Ja+ Ty-</b>	0,2	-0,1	0,0
<b>Ja- Ty-</b>	-0,1	-0,5	-0,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Podczas analizy wyników badań zaobserwowano trzy główne tendencje:

1. Studenci UAM w większym stopniu przejawiają postawy „destrukcyjne”, głównie Ja- Ty+, niż studenci AJD.
2. Licealiści charakteryzują się znacznie silniejszymi postawami destrukcyjnymi i znacznie słabszą postawą Ja+ Ty+ niż studenci.
3. Kobiety we wszystkich grupach wykazują znacznie słabszą postawę Ja+ Ty- w stosunku do badanych mężczyzn.

Wyjaśnienie pierwszej wskazanej tendencji może wiązać się z wielkością badanego ośrodka akademickiego. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza to duża uczelnia, jej jednostki mają swoją siedzibę w wielu miejscach miasta (są niejako rozsiane po Poznaniu), wielkość uczelni zwiększa anonimowość wśród studiujących osób, co może wywoływać uczucie bezradności oraz stwarzać większą potrzebę liczenia na pomoc innych. Opisana większa anomia studentów UAM może być powodem występowania pozycji *Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK*, ponieważ u studentów, którzy nie działają samodzielnie, może dominować postawa *Ja nie jestem OK* (ponieważ nie umiem sobie poradzić), i kiedy muszą liczyć na pomoc innych ludzi, wykształcić się może przekonanie *Ty jesteś OK* (bo mi pomagasz). Przypominam, że badania dotyczą studentów pierwszego roku, czyli również nowicjuszy, którzy stawiają pierwsze kroki w akademickiej rzeczywistości.

Druga tendencja może mieć charakter rozwojowy. Zdaniem Erika Eriksona, okres adolescencji należy do najtrudniejszych etapów w całym życiu człowieka. Adolescent, wedle teorii rozwoju psychospołecznego, jest wtedy w piątej fazie. Kryzys, do jakiego wówczas dochodzi, przewyższa wszystkie inne związane z rozwojem w ciągu życia, a zadanie egzystencjalne często okazuje się ponad jego siły. Człowiekowi w tym wieku brak podstawowej ufności do świata. Adolescent – przepełniony wstydem i niepewnością – lęka się wyrażania własnej woli, czuje się winny, boi się kolejnych porażek, nie ma odwagi stawić czoła samo-

dzielnie wybranym przez siebie celom. Zadania rozwojowe nie muszą być przez niego w ogóle podjęte, dopóki wcześniej nie przepracuje on od nowa wielu kryzysów z przeszłości. Innym niebezpieczeństwem zagrażającym młodemu człowiekowi w okresie moratorium, które jest etapem pomiędzy byciem dzieckiem a byciem dorosłym, jest wytworzenie się tzw. negatywnej tożsamości (poczucie posiadania wielu potencjalnie złych lub bezwartościowych cech). Najbardziej rozpowszechnionym sposobem radzenia sobie ze swoją negatywną tożsamością jest projekcja tych złych cech na innych i może ona być przyczyną wielu patologicznych zjawisk<sup>33</sup>. Ten brak zaufania do pluralistycznego świata (w którym trudno się odnaleźć) i nieufność w swoje możliwości, brak poczucia koherencji, liminalność, brak zawodu (brak wykształcenia), oczekiwanie na egzamin dojrzałości, wybór studiów – mogą być związane z silniej przejawianymi postawami destrukcyjnymi i znacznie słabszą postawą *Ja+ Ty+*.

Trzecia tendencja może mieć charakter społeczno-kulturowy, wynikać z faktu, że społeczeństwo patriarchalne dewaloryzuje kobiety. W badaniach Joanny Gózdź i Ewy Wysockiej, których przedmiotem były transakcyjne pozycje życiowe młodzieży licealnej, dostrzeżono tę samą prawidłowość – kobiety wykazały istotnie niższy poziom pozytywnej postawy wobec siebie, co może wskazywać na kulturową determinację samooceny, związaną z waloryzacją płci<sup>34</sup>.

Podsumowując, przedstawione analizy pochodzą z badań, które zrealizowane zostały niedawno, toteż w niniejszym artykule zaprezentowano tylko wstępne wyniki. W tekście nie przedstawiono wniosków statystycznie potwierdzonych, a jedynie pewne zauważone prawidłowości i tendencje. Z tego wynika, że trzeba sprawdzić kierunki poczynionych interpretacji, wykazać związki statystyczne i przeanalizować uzasadnienia wyników badań. Dlatego należy wskazać na potrzebę dalszych badań tego zjawiska.

## Bibliografia

- Barrow G., Newton T., *Walking the Talk. How transactional analysis is improving behaviour and raising self-esteem*, London 2004.
- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Poznań 2008.
- Berne E., *Transactional Analysis in Psychotherapy. A systematic Individual and Social Psychiatry*, London 2001.
- Erikson E., *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002.

<sup>33</sup> E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997, s. 272–278; tegoż, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004, s. 84–90; tegoż, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002, s. 90–97; L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. Eriksona*, Toruń 2000, s. 138–141.

<sup>34</sup> J. Gózdź, E. Wysocka, *Postawy życiowe młodzieży licealnej i ich wybrane – społeczno-demograficzne – korelaty*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2013, nr 2, s. 76–77.

- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
- Erikson E., *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.
- Gózdź J., Wysocka E., *Postawy życiowe młodzieży licealnej i ich wybrane – społeczno-demograficzne – korelaty*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2013, nr 2.
- Harris T., *Ja jestem OK – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Poznań 2009.
- Jagiela J., *Analiza Transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa 1997.
- Jagiela J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Poznań 1994.
- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2001.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989.
- Stewart I., *Developing Transactional Analysis Counselling*, London – Thousand Oaks – New Delhi 1996.
- Stewart I., Joines V., *Transactional Analysis Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham – Chapel Hill 2003.
- Tilney T., *Dictionary of Transactional Analysis*, London 2001.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. Eriksona*, Toruń 2000.

## **Transactional life positions of pupils and students. Attempt to characterize in terms of transactional analysis theory**

### **Summary**

The article describes the transactional life positions of pupils and students. The text characterizes existential attitudes (one of main elements transactional analysis theory) of three groups: students of the Adam Mickiewicz University in Poznań, students of Jan Długosz University in Częstochowa and pupils of one of secondary school in the Łódź region. The analyzed data are obtained on the basis of pilot research. To explanation is used the Erikson's stages of psychosocial development.

**Keywords:** transactional analysis, life positions, Erikson's stages of psychosocial development, secondary school, university.

# **CZEŚĆ VIII**

## **HISTORIA WYCHOWANIA**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.41>

Romuald GRZYBOWSKI

## **Laicyzacja szkoły jako forma walki władz komunistycznych z Kościołem katolickim i obecnością religii w wychowaniu dzieci i młodzieży w Polsce w latach 1944–1956**

**Słowa kluczowe:** laicyzacja szkoły, walka z Kościołem, komunistyczne wychowanie dzieci i młodzieży, indoktrynacja.

Wśród celów, jakie postawiło przed sobą kierownictwo Polskiej Partii Robotniczej (PPR) w chwili przejścia władzy w Polsce z rąk Armii Czerwonej w 1944 roku, ważne miejsce zajmowała idea przebudowy struktury i charakteru życia społecznego i politycznego w Polsce. Zamierzenia te nakładały się na planowaną przebudowę gospodarki. Polska z kraju rolniczego miała stać się krajem przemysłowym. Ideę przyspieszonego uprzemysłowienia kraju zamierzano zrealizować w ramach planu 6-letniego, nazwanego „planem budowy podstaw socjalizmu w Polsce”. Komuniści, opierając się na doświadczeniach ZSRR, zakładali, że forsowna industrializacja kraju pociągnie za sobą burzliwe przekształcenia struktury społecznej, imitujące rewolucję społeczną, której tak naprawdę w Polsce nie było. Zamierzali też wykorzystać hasło „awansu społecznego”, które miało przeorać tradycyjne struktury społeczeństwa polskiego<sup>1</sup>.

Jedną z ważniejszych dróg tak rozumianego awansu stała się droga edukacyjna. Jej znaczenie wzrastało zwłaszcza w kontekście kolejnego celu programu

---

<sup>1</sup> H. Palska, *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa 1994, s. 68–81. Warto przypomnieć, że pojęcie awansu, wprowadzone do socjologii przez Józefa Chałasińskiego w latach trzydziestych, oznaczało „zdobycie miejsca społecznego w ramach jakiejś świadomości zbiorowej. Oznaczało ono zawsze albo podniesienie się na drabinie społecznej grupy macierzystej, albo przejście z jednej grupy do innej, albo też utworzenie nowej grupy”. Por.: J. Chałasiński, *Drogi awansu społecznego robotnika*, Poznań 1931, passim

politycznego P(Z)PR, jakim było dążenie do ukształtowania nowej, ludowej inteligencji, rekrutującej się z „klas pracujących fizycznie”. Procesom tym miała towarzyszyć zaprogramowana przez komunistów przebudowa świadomości narodu polskiego. Jej zapowiedź została zawarta w odezwie Polskiej Partii Robotniczej (PPR) z sierpnia 1944 roku, wzywającej do poparcia PKWN. Stwierdzono w niej m.in.:

[...] trzeba podjąć natychmiast wielki i trudny program przekształcania świadomości całego narodu, likwidacji uprzedzeń narodowych [...], w programie tym działalność szkolnictwa staje się podstawową lub jedną z bardziej podstawowych trosk nowej władzy państwowej<sup>2</sup>.

Proces ten, nazwany przez Krystynę Kersten „pierekówką dusz”<sup>3</sup>, doprowadzić miał do przeobrażenia duchowej tożsamości narodu polskiego, wyrażającej się w tzw. charakterze narodowym<sup>4</sup>. Najogólniej mówiąc, romantyczno-insurekcyjną symbolikę i tradycję, wyrosłą na podłożu kultury szlacheckiej i chrześcijańskiej, zamierzano zastąpić wartościami kultury plebejskiej, eksponowaniem roli mas ludowych, a zwłaszcza tradycji ruchu robotniczego.

Należy podkreślić, że od momentu przechwycenia władzy w kraju komunistów działania te łączyli z przesadnym akcentowaniem znaczenia laickich wątków w dziejach Polski, zestawionych z propagandowym „demaskowaniem” reakcyjnej roli Kościoła katolickiego w Polsce. W ślad za tym w przestrzeni publicznej pojawiły się pytania o miejsce Kościoła katolickiego z strukturze życia społecznego, o pozycję polityczną Kościoła, który od dziesięciu wieków był niekwestionowanym podmiotem życia politycznego, instytucją o wielkim autorytecie społecznym, fundamentem kultury. Pomimo różnych zastrzeżeń Kościół katolicki był też organizatorem systemu edukacji, zarówno elit politycznych i kulturalnych, jak i mieszczaństwa oraz chłopstwa. Lansowany przez Polską Zjednoczoną Partię Robotniczą (PZPR) program budowy socjalistycznego państwa „robotników i chłopów”, który komuniści zamierzali zrealizować według recept wypracowanych przez ZSRR, musiał doprowadzić do konfrontacji nie tylko z narodową tradycją i kulturą, ale przede wszystkim z Kościołem katolickim. Mając to na uwadze, komuniści postanowili, że nie będą czekać na (będące wynikiem postępującej od wieków laicyzacji życia społecznego w Europie) rezultaty zubożenia społeczeństwa polskiego wobec Kościoła. Zamiast tego postanowili podjąć walkę z Kościołem katolickim i krok po kroku wypierać go z zajmowanych dotąd pozycji w polityce i kulturze.

Taktyka walki władz komunistycznych z Kościołem i religią zakładała zróżnicowane podejście do księży i biskupów, do poglądów i postaw szeregowych

<sup>2</sup> *Odezwia PPR dla poparcia PKWN z sierpnia 1944 roku*, Lublin, druk ulotny [w:] K. Dobrzyński, *Programy oświatowe polskiej radykalnej lewicy socjalistycznej i polityka oświatowa PZPR*, Warszawa 1982, s. 182. Por. także: B. Bierut, *Referat wygłoszony 15 grudnia 1948 r. na Kongresie PZPR*, „Nowe Drogi” 1949, nr 1.

<sup>3</sup> K. Kersten, *Między wyzwoleniem a zniewoleniem. Polska 1944–1956*, Londyn 1993, s. 173.

<sup>4</sup> Tamże, s. 172–174.



katolików. Przedstawiciele kierownictwa partii akcentowali, że należy odróżnić funkcję społeczną światopoglądu i wierzeń religijnych od ideologii politycznej hierarchii kościelnej i jej dążeń integrystycznych<sup>5</sup>. W związku z tym propaganda komunistyczna głosiła, że Kościół katolicki, reprezentowany przez episkopat (określany w języku propagandy jako „pewni ludzie Kościoła”), prowadzi działalność nie tyle religijną, co polityczną, a ponadto dąży do klerykalizacji życia społecznego. W następstwie tego Kościół od pierwszych dni tzw. Polski Ludowej był traktowany jako podmiot nie tyle religijny, co polityczny, z którym należy walczyć wszelkimi dostępnymi środkami. Taki sposób definiowania Kościoła uprawniał kolejne ekipy partyjne nie tylko do wspomnianej walki politycznej, prowadzonej m.in. z użyciem całego systemu propagandy komunistycznej, ale także – w przypadku „naruszenia socjalistycznej praworządności” – do sięgania do środków represyjnych, których bogatym zestawem dysponowało państwo<sup>6</sup>. Trudno nie zauważyć, że istotę problemu stanowiło w tym przypadku rozumienie wspomnianej „socjalistycznej praworządności”, którą od końca 1944 roku każdorazowo definiowały władze komunistyczne. To one, począwszy od pierwszych miesięcy po przejściu frontu, wprowadzały w życie kolejne rozporządzenia przewidujące drakońskie kary (łącznie z karą śmierci) za zachowania ludzi i działania instytucji, które w jakikolwiek sposób zagrażały interesom komunistów.

Natomiast w odniesieniu do szeregowych wierzących, a zwłaszcza wobec zorganizowanych środowisk tzw. postępowych katolików (typu Stowarzyszenie PAX)<sup>7</sup> i głoszonych przez nich poglądów religijnych i społecznych (niezagrażających dominacji ideowej PZPR) władze przewidywały stosowanie metod perswazyjnych typu dialog, rzeczowa dyskusja i polemika, odwołujących się do ustaleń nauki. W kolejnych dekadach PRL-u wzmocnieniem tej formy walki komunistów o pełną laicyzację życia społecznego w Polsce były inicjowane przez partię i finansowane przez rząd „wnikliwe studia nad filozofią i religią katolicką”<sup>8</sup>. W niedalekiej przyszłości zadanie to miało podjąć finansowane przez władze komunistyczne Polskie Towarzystwo Religioznawcze (PTR), które wydzieliło się ze Stowarzyszenia Ateistów i Wolnomyślicieli (SAiW)<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> T.M. Jaroszewski, *Laicyzacja*, Warszawa 1966, s. 11.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Stowarzyszenie „PAX” było świecką organizacją katolicką tworzoną od roku 1947 (zarejestrowaną dopiero w 1952 roku) przez Bolesława Piaseckiego i innych działaczy przedwojennego Ruchu Narodowo-Radykalnego Falanga. W latach stalinowskich zrzeszała głównie katolików gotowych do współpracy z władzami komunistycznymi.

<sup>8</sup> Tamże, s. 11.

<sup>9</sup> Zebranie założycielskie PTR odbyło się 18 czerwca 1957 roku. Wzięli w nim udział pracownicy naukowcy zajmujący się zagadnieniami religioznawczymi, w tym E. Kriegelewicz, J. Legowicz, W. Łukaszewicz, M. Nowaczyk, A. Nowicki, A. Szelański, H. Świątkowski. 26 września 1958 roku odbyło się w Warszawie I Walne Zebranie PTR. Pierwszym przewodniczącym PTR został prof. Witold Łukaszewicz.

Jedną z najważniejszych kwestii do rozstrzygnięcia była obecność kościoła (jako podmiotu od wieków organizującego lub współorganizującego edukację młodego pokolenia) w przestrzeni edukacyjnej. Zarówno kierownictwo PPR, jak i Episkopat Polski mieli świadomość tego, że to młode pokolenie Polaków zdecyduje o przyszłości projektu, jakim była budowa komunistycznej Polski<sup>10</sup>. Stąd też sprawą o podstawowym znaczeniu stało się dla władz odsunięcie Kościoła od wpływu na kształt rozwiązań ustrojowych oraz na świadomość społeczną poprzez zeświecczenie instytucji społecznych, w tym zwłaszcza szkoły. Innymi słowy, warunkiem realizacji celów P[Z]PR stała się daleko idąca, systemowa laicyzacja życia społecznego w Polsce, która stała się jednym z najbardziej nagłaśnianych haseł propagandy komunistycznej.

Mając to na uwadze, warto poświęcić kilka słów różnym sposobom rozumienia samego pojęcia laicyzacji przez władze komunistyczne oraz przez przedstawicieli koncesjonowanego ruchu laickiego. Generalnie w podejściu do laicyzacji można dostrzec dwa stanowiska.

Pierwsze z nich traktowało procesy laicyzacyjne jako naturalne zjawisko rozluźniania się i obumierania więzi między wiernymi a kościołem instytucjonalnym, w tym głównie księżmi (określanymi przez propagandę komunistyczną „funkcjonariuszami kultu”)<sup>11</sup>. Uznawano, że jego przejawem jest spadek zainteresowania wiernych życiem wewnętrznym parafii, spadek uczestnictwa w uroczystościach kultowych, obrzędach religijnych, kurczenie się zasięgu zjawiska żarliwości religijnej (w języku propagandy – dewocji), a także spadek zainteresowania dogmatami kościoła i obumieranie myślenia kategoriami religijnymi w objaśnieniu zjawisk przyrody i życia społecznego. Laicyzację tę określano jako „kryzys religijności” i uznawano za zjawisko naturalne i nieuchronne.

Drugi sposób rozumienia laicyzacji – właściwy dla władz komunistycznych w Polsce po 1944 roku – oznaczał „dążenie do eliminowania ze świadomości ludzi i życia społecznego wszelkiej irracjonalnej inspiracji o charakterze religijnym”<sup>12</sup>. Laicyzacja w wydaniu władz komunistycznych w Polsce była procesem zaplanowanym przez kierownicze gremia partii, przez nie wygenerowanym i sterowanym. Odnosiła się też ona do wszystkich zakresów życia społecznego, kultury i obyczajowości polskiej. W wersji rządowej laicyzację rozpatrywano na kilku poziomach. W najwęższym zakresie oznaczała ona desakralizację stosunków społecznych, oddzielenie Kościoła od państwa oraz „wyzwolenie instytucji publicznych spod supremacji aparatu kościelnego”<sup>13</sup>. W szerszym zakresie laicyzacja oznaczała likwidację wszelkich form klerykalizmu politycznego, a więc

<sup>10</sup> Szerzej na ten temat: R. Grzybowski, *Młodzież jako przedmiot „troski i niepokoju” partii [PZPR] w latach PRL-u*, [w:] *Doświadczenie dzieciństwa w Polsce (1918–1989)*, red. A. Kołakowski, Toruń 2015, s. 89–112.

<sup>11</sup> Tamże, s. 13.

<sup>12</sup> T.M. Jaroszewski, *O program laicyzacji życia społecznego*, „Nowe Drogi” 1958, nr 6/108, s. 93.

<sup>13</sup> T.M. Jaroszewski, *Laicyzacja...*, s. 16.

wyeliminowanie możliwości jakiegokolwiek ingerencji Kościoła w życie polityczne, ekonomiczne, publiczne. Desakralizacja kultury, nauki i oświaty, „wyswobodzenie” działalności kulturalnej, oświatowej i artystycznej spod wpływu kościoła to kolejny zakres laicyzacji w rozumieniu władz. W najszerszym rozumieniu laicyzacja oznaczała dla komunistów dążenie do wyeliminowania religii i Kościoła z myślenia i moralności ludzi, którzy w swym postępowaniu powinni kierować się racjonalnością i odwoływaniem się do dających się zweryfikować prawd naukowych<sup>14</sup>.

Podobnie laicyzację definiowali też przedstawiciele świata ówczesnej nauki. Bolesław Pieśniarski, autor książki *Zarys historii laicyzacji oświaty i wychowania w Polsce*<sup>15</sup>, termin laicyzacja definiował dwojako. W węższym rozumieniu było to dążenie do emancypacji spod wpływów kościoła, w szerszym zaś – dążenie do wyeliminowania elementów religijnych i kościelnych z całokształtu życia społeczeństwa. Według B. Pieśniarskiego pierwsze rozumienie laicyzacji prowadziło do powstania ruchu laickiego o charakterze antyklerykalnym i antykościelnym, ograniczonego do sfery moralności religijnej<sup>16</sup>. W drugim przypadku laicyzacja obejmowała także ideologię społeczno-polityczną, łączącą się z walką o usunięcie religii z życia społecznego<sup>17</sup>.

Szersze widzenie laicyzacji prezentowali przedstawiciele Towarzystwa Szkoły Świeckiej – organizacji utworzonej w styczniu 1957 roku (za zgodą kierownictwa PZPR) przez byłych działaczy aparatu partyjnego z lat stalinowskich. Misją TSS stała się walka z Kościołem o pełną laicyzację szkoły i ateizację realizowanego w niej wychowania uczniów<sup>18</sup>. Według przedstawicieli TSS:

laicyzacja to tyle, co stopniowe eliminowanie z życia społecznego, a więc i szkoły, z nauki, kultury i z obyczajów dominacji lub wpływu kleru i Kościoła. Laicyzacja to uniezależnienie wszystkich dziedzin życia społecznego pod względem materialnym, organizacyjnym i przede wszystkim ideologicznym, od kontroli i wpływów duchowieństwa jakiegokolwiek religii, w naszych warunkach przede wszystkim duchowieństwa katolickiego<sup>19</sup>.

<sup>14</sup> Tamże, s. 17.

<sup>15</sup> B. Pleśniarski, *Zarys historii laicyzacji oświaty i wychowania w Polsce*, Warszawa 1961, s. 9.

<sup>16</sup> Por. m.in. R. Grzybowski, „*Usuwanie religii ze szkoły, a Boga z serc młodzieży*”. *Laicyzacja szkoły polskiej w latach 1957–1969 w świetle założeń programowych ówczesnego ruchu laickiego*, [w:] *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Toruń 2015, s. 523–541.

<sup>17</sup> B. Pleśniarski, dz. cyt., s. 9.

<sup>18</sup> Założyciele TSS podkreślali, co prawda, że organizacja powstała z woli rodziców, nauczycieli i działaczy społecznych, jako ruch społeczny zrodzony oddolnie. Kłam temu zadaje jednak opis okoliczności zawiązania TSS. Zebranie założycielskie, zwołane przez (liczący 18 osób) komitet organizacyjny nowego ruchu, odbyło się 23 stycznia 1957 roku w Pałacu Kultury i Nauki. Wzięło w nim udział ponad 500 osób. Wśród zebranych było wielu znanych działaczy partyjnych, w tym przyszły minister oświaty Waław Tułodziecki. Por. M. Jezierska, *Wychowanie – głównym zadaniem TSS*, „*Wychowanie*” 1958, nr 4 (8).

<sup>19</sup> J. Ozga-Michalski [prezes TSS], *Rola i miejsce TSS w procesie laicyzacji, referat wygłoszony na II Plenum ZG TSS w dniach 25–26 stycznia 1959 r.*, „*Wychowanie*” 1959, nr 3, s. 4.

Laickość przedstawiciele TSS traktowali jako synonim świeckości. W tym kontekście podkreślali, że:

świeckość szkoły jest tylko jednym ze składników o wiele szerszej charakterystyki naszej szkoły, jest ona składnikiem pojęcia „szkoła socjalistyczna”. Choć każda szkoła socjalistyczna jest świecka, to jednak nie każda szkoła świecka jest socjalistyczna (np. szkoła francuska, angielska, amerykańska)<sup>20</sup>.

Kontynuując ten wątek myślowy, przedstawiciele TSS konkludowali:

[...] szkoła świecka to szkoła areligijna. Areligijność szkoły polega na tym, że cała treść nauczania i atmosfera wychowawcza oczyszczona jest z elementów religijnych i przeniknięta jest duchem racjonalizmu i marksistowskiego materializmu, że jedyną podstawą wszystkich przedmiotów nauczania są ściśle dane materialistycznej nauki<sup>21</sup>.

Władze komunistyczne w Polsce odrzucały model laicyzacji, jaki dominował w krajach kapitalistycznych (krajach o ustroju demokracji parlamentarnej), w których procesowi laicyzacji często towarzyszyło zobojętnienie obywateli wobec wszelkiej problematyki ideologicznej, narodowej, a także zamieranie głębszych zainteresowań kulturalnych. Przeciwwstawiając się takiemu rozumieniu laicyzacji, komuniści podkreślali, że w tak realizowanym procesie laicyzacji dochodzi do sytuacji, w której w strukturze wartości ludu w miejsce wyeliminowanych wartości religijnych nie pojawiają się wartości świeckie o zabarwieniu ideologicznym. Wskazywali w związku z tym, że:

uwolnienie [...] ludzi od [...] stałego niepokoju o sens istnienia oznacza jednocześnie zanik najbardziej podstawowych potrzeb człowieka, jego depersonalizację, pozbawienie wszelakich, twórczych i osobowych znamion człowieczeństwa<sup>22</sup>.

Mając to na względzie, władze komunistyczne w Polsce uznały, że korzystny jest dla nich tylko taki model laicyzacji,

który wiąże się z wzbogacaniem ludzi nowymi wartościami kultury i etyki świeckiej, ze stworzeniem u ludzi nowych potrzeb kulturalnych i społecznych, z rozszerzeniem zakresu ich ingerencji i aktywności społecznej, z pobudzeniem ich niepokoju intelektualnego [...]<sup>23</sup>.

Przekładając tę dość ogólnikową koncepcję laicyzacji na konkretny program działania, przedstawiciele władz akcentowali, iż głównym celem, a zarazem środkiem laicyzacji życia społecznego w Polsce jest eliminowanie („usuwanie”) z niego wszelkich warunków przyczyniających się do utrzymania religijności obywateli. W praktyce oznaczało to rozciągnięcie działań skierowanych prze-

<sup>20</sup> Tamże, s. 5.

<sup>21</sup> Tamże, s. 6. Warto zwrócić uwagę na ten wywód prezesa TSS, ukazuje on bowiem istotę zabiegów władz komunistycznych w ich walce o szkołę. Chodziło w niej nie tyle (nie tylko) o wyparcie Kościoła i religii z treści nauczania i wychowania młodego pokolenia (w tym zwłaszcza wychowania moralnego), ile o zastąpienie go przez PZPR i ideologię marksistowską, którą partia zamierzała implantować do świadomości i postaw młodego pokolenia Polaków.

<sup>22</sup> T.M. Jaroszewski, *O program laicyzacji życia społecznego...*, s. 95.

<sup>23</sup> Tamże.

ciwko religii i Kościołowi katolickiemu na wszystkie sfery życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego.

Trafnie odczytali to biskupi polscy, zdaniem których „laicyzacja” w latach PRL-u była

działaniem zorganizowanym, ruchem politycznym objętym planowaniem, kierowanym przez instancje polityczne, wspieranym i egzekwowanym środkami administracyjnymi. Laicyzacja w wydaniu władz komunistycznych w Polsce była ruchem totalnym, dążącym do objęcia swym wpływem wszelkich zakresów życia społecznego, rodzinnego i osobistego i wyłączenia z nich wszelkich sądów i ocen opartych na religii<sup>24</sup>.

Warto w tym miejscu podkreślić, że władze komunistyczne miały pełną świadomość, że lansowany przez nie model laicyzacji właściwy jest państwu o ustroju totalitarnym. Przypominali im o tym nie tylko przedstawiciele Episkopatu Polski z prymasem Stefanem Wyszyńskim na czele, ale także badacze życia religijnego, wywodzący się z państw spoza bloku komunistycznego. Wskazywali oni, że lansowany przez komunistów z ZSRR i innych państw bloku „laicyzm państwa jest nie do przyjęcia ze względu na to, iż wiąże się on z doktryną państwa antyreligijnego, a co więcej – z totalitaryzmem”<sup>25</sup>. Laickość państwa, którą uznano za normę w okresie PRL-u, była nie do przyjęcia w państwach zachodnich, także ze względu na zasadę osobistej wolności człowieka, gdyż idea i program laickiego państwa przekreśla tę wolność<sup>26</sup>.

Kierownictwo rządzącej krajem P[Z]PR zakładało, że miernikiem skuteczności procesu laicyzacji życia społecznego w Polsce będzie odejście młodego pokolenia Polaków od wartości i przekonań religijnych. Stąd też ideę laicyzacji już w pierwszych miesiącach po zakończeniu II wojny światowej skojarzyło ze szkołą. Nawiązało w ten sposób do doświadczeń ZSRR, w świetle których szkoła jawiła się jako instytucja, dzięki której komuniści, niewielkim nakładem środków, uzyskali trwały wpływ na postawy i przekonania obywateli pierwszego w świecie państwa „dyktatury klasy robotniczej”.

Warto w związku z tym przypomnieć, że istotną cechą systemu wychowania, realizowanego w pierwszych dziesięcioleciach istnienia Rosji bolszewickiej, było jego pełne upolitycznienie, z czym wiązała się całkowita ideologizacja działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Wychowanie komunistyczne, jak uzasadniali przywódcy partii, „zasadniczo różni się od burżuazyjnego nie tylko swymi zadaniami [...], lecz także metodami. Jest ono nierozzerwalnie związane z rozwojem świadomości politycznej”<sup>27</sup>. Wychowanie i nauczanie dzieci

<sup>24</sup> M. Romaniuk, *Życie, twórczość i posługa Stefana Kardynała Wyszyńskiego Prymasa Tysiąclecia*, t. 2, Warszawa 1996, s. 387.

<sup>25</sup> K. Judejko, *Międzynarodowe seminarium poświęcone zagadnieniom laickości*, „Euhemer” 1959, nr 6/13, s. 720.

<sup>26</sup> Tamże, s. 720.

<sup>27</sup> M. Kalinin, *O wychowaniu komunistycznym. Referat wygłoszony na zebraniu aktywnego partyjnego Moskwy (2 X 1940 r.)*, [w:] tegoż, *O wychowaniu komunistycznym*, Warszawa 1955, s. 81.

i młodzieży w ZSRR nie było też domeną Ministerstwa Oświaty, lecz sprawą partii komunistycznej. Stalin i inni przywódcy komunistyczni ZSRR stali bowiem na stanowisku, że w warunkach państwa komunistycznego wychowanie „powinno być podporządkowane zadaniom partii i państwa radzieckiego”. Konsekwentnie też proces wychowania traktowany był jako proces kreowania nowego bytu. Jak stwierdzał bowiem cytowany już M. Kalinin: „Powstaje u nas nowy człowiek socjalistycznego społeczeństwa. Temu człowiekowi należy wpa-jać najlepsze cechy ludzkie”<sup>28</sup>. Proces „wszczepiania” wspomnianych cech był dla Kalinina tożsamy z wychowaniem, rozumianym jako „określone, celowe i systematyczne oddziaływanie na psychikę wychowanka celem wszczepienia mu właściwości, których sobie życzy wychowawca”<sup>29</sup>. Na treść tak rozumianego wychowania składały się procesy wpajania określonego poglądu na świat, miłości do mas pracujących, do swego narodu, uczciwości, moralności i prawideł współżycia z ludźmi, umiłowanie pracy, odwaga człowieka socjalistycznego, wyrabianie określonych cech charakteru i woli, przyzwyczajajeń i upodobań, rozwijanie określonych właściwości fizycznych itp.<sup>30</sup>

Podobny efekt zamierzali osiągnąć komuniści w Polsce. Skuteczna laicyzacja młodego pokolenia miała im zagwarantować wpływ na świadomość, moralność i postawy młodych ludzi, którzy w niedalekiej przyszłości mieli zdecydować o losach komunistycznej Polski. Tym samym komuniści chcieli zapewnić sobie wpływ na kierowanie przebiegiem procesu budowy socjalistycznego społeczeństwa polskiego<sup>31</sup>. Zapewne dlatego politycy z kręgów PZPR przywiązywali wręcz magiczną wagę do wszystkich instytucji z obszaru oświaty, kultury i nauki. Jak zauważa Jan Szczepański, przedstawicielom władz komunistycznych wydawało się, że od podporządkowanych państwu komunistycznemu instytucji będzie zależał kierunek, tempo i zakres przebudowy świadomości Polaków, zamkniętych w ciasnych ścianach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL-u). Władze komunistyczne stały przy tym na stanowisku, że rewolucja oświatowa w Polsce ma priorytetowe znaczenia dla procesu dochodzenia „proletariatu do swego upodmiotowienia, którego wyrazem jest odebranie klasom posiadającym władzy nad narodem i stworzenia państwa dyktatury proletariatu”<sup>32</sup>.

Za pewnik przyjęto też założenie, że oświata stanowi podstawę rozwoju kulturalnego zarówno wtedy, gdy poprzez system edukacji przysposabia do życia nowe pokolenia, jak i wtedy, gdy poprzez wkład w rozwój ekonomiczny kraju umożliwia i dynamizuje awans kulturalny wszystkich mieszkańców kraju<sup>33</sup>. Tak

<sup>28</sup> Tenże, *Przemówienie na naradzie najlepszych nauczycieli szkół miejskich i wiejskich, zwołanej przez redakcję czasopisma „Uczitelskaja Gazjeta” (20 XX 1938)*, [w:] tegoż, dz. cyt., s. 47.

<sup>29</sup> Tenże, *O wychowaniu komunistycznym, Referat...*, s. 78–79.

<sup>30</sup> Tamże, s. 47–48, 78–79.

<sup>31</sup> J. Szczepański, *Przedmowa*, [w:] A. Gładysz, *Oświata – kultura – nauka w latach 1947–1959. Węzłowe problemy polityczne*, Warszawa – Kraków 1981, s. VI.

<sup>32</sup> A. Gładysz, dz. cyt., s. 3.

<sup>33</sup> Tamże.

rozumiane funkcje oświaty władze komunistyczne łączyły z projektowanym i wdrażanym – począwszy od 1945 roku – modelem oświaty. Realizacja jego założeń była wyraźnie wpisana w nurt walki klasowej, toczącej się pomiędzy siłami „starego” i „nowego” porządku społecznego. Oba obozy – jak zauważa Antoni Gładysz – były w pełni świadome znaczenia szkoły i domu – jako podstawowych punktów swego oparcia<sup>34</sup>.

„Stary” porządek, znajdujący odzwierciedlenie w kulturze narodowej Polski, ukształtowanej na przestrzeni wieków, wzmacniany był realizowanym w okresie Drugiej Rzeczypospolitej procesem „uodparniania społeczeństwa polskiego na wpływy propagandy komunistycznej, łączącym się silnie z wpływami Kościoła katolickiego oraz ziemiaństwa i bogatego mieszczaństwa”<sup>35</sup>. Na rzecz tego obozu przemawiały też: znaczna skala zjawiska analfabetyzmu, zwłaszcza wśród mieszkańców wsi na Kresach wschodnich oraz słabości nielicznej klasy robotniczej. Przedstawiciele „nowego” porządku społecznego w pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej czerpali swą siłę głównie z poparcia Stalina i zwycięskiej Armii Czerwonej. Okazało się ono na tyle silne, że komuniści w krótkim czasie zapewnili sobie pełnię władzy w kraju. Pewne opóźnienie w tym procesie, dostrzegalne w latach 1945–1947, było konsekwencją kompromisu, jaki – zgodnie z zaleceniem Stalina – Polska Partia Robotnicza (PPR) zawarła z opozycyjnym Polskim Stronnictwem Ludowym (PSL-em). Z tą też partią (ze względów taktycznych) w czerwcu 1945 roku komuniści utworzyli Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej. Stan ten trwał do początków 1947 roku, kiedy to komuniści, fałszując wyniki wyborów przeprowadzonych w dniu 19 stycznia tegoż roku<sup>36</sup>, przejęli pełnię władzy w kraju.

Wspomniane wybory, które kardynał August Hlond określił jako „akt wielkiego terroru, oszukaństwa i kłamstwa”<sup>37</sup>, stały się ważną cezurą w stosunkach państwo komunistyczne – Kościół katolicki. Pretekstem dla władz, który zainicjował ciąg działań antykościelnych, stała się „Odezwa” biskupów z 8 września 1947 roku, w której zaprotestowali oni przeciwko

wzrastającej zuchwałości bluźnierców, którzy w sposób coraz natarczywszy czynią przedmiotem zabawy, igraszki to wszystko, co dla nas drogie, co łączy się ze świętym Imieniem Boga, Chrystusa Pana, Matki Najczystszej, Kościoła świętego. Obrzędy religijne, zwyczaje i obyczaje chrześcijańskie są wyśmiewane w czołowych czasopismach<sup>38</sup>.

Lista zastrzeżeń zgłaszanych przez Episkopat pod adresem władz komunistycznych była zresztą znacznie dłuższa<sup>39</sup>.

<sup>34</sup> Tamże, s. 21.

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> Z. Pawłowicz, *Kościół i państwo w PRL 1944–1989*, Gdańsk 2004, s. 75.

<sup>37</sup> Tamże, s. 76.

<sup>38</sup> Por. *Listy pasterskie Episkopatu Polski 1944–2000*, cz. 1, Marki 2003, s. 33–38. Omawiam za: Z. Pawłowicz, dz. cyt., s. 76–77.

<sup>39</sup> Biskupi zwracali m.in. uwagę na niedopuszczalne ich zdaniem próby ateistycznego wychowania sierot wojennych w tworzonych przez państwo domach dziecka, w których wykluczono nauczanie religii, modlitwę i udział we mszy świętej.

Odpowiedzią władz komunistycznych na „Odezwę” stał się pierwszy w krótkiej historii Polski Ludowej frontalny atak rządowego systemu oddziaływania propagandowego, wymierzony w biskupów i duchowieństwo<sup>40</sup>. Jak podkreśla bp Zygmunt Pawłowicz, odtąd każde wystąpienie episkopatu w obronie narodu i kościoła było traktowane jako dowód wrogości wobec ludowego państwa i jego władz. Biskupom i księżom zarzucano współpracę z okupantem hitlerowskim, popieranie zbrojnego podziemia antykomunistycznego, a także nadużycia seksualne. Zintensyfikowano aresztowania wśród księży. Wcześniej, już w pierwszych miesiącach po przejściu władzy, komuniści zakazali działalności w szkołach Krucjaty Eucharystycznej i Sodalicii Mariańskiej.

Jesienią 1947 roku Komitet Centralny Polskiej Partii Robotniczej (KC PPR) w dokumencie zatytułowanym *Uwagi w sprawie Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce*<sup>41</sup> zawarł założenia polityki wyznaniowej państwa. Ówczesne kierownictwo partii uznało m.in., że Kościół katolicki, będąc w świadomości społecznej bastionem tradycji i kultury polskiej, jest naturalnym źródłem opozycji ideologicznej i światopoglądowej. Przyjęto więc założenie, w myśl którego polityka państwa miała zmierzać do oddzielenia w świadomości inteligencji humanistycznej siły patriotyzmu od Kościoła, do likwidacji jego naturalnej bazy społecznej, za którą ówczesne władze komunistyczne uważały drobnomieszczaństwo, do redukcji pośredniego oddziaływania Kościoła w sferze kultury oraz – co w perspektywie dziejów oświaty w latach PRL-u wydaje się najważniejsze – do laicyzacji szerokich mas ludowych<sup>42</sup>.

Odtąd władze komunistyczne w Polsce nie kryły już, że walka z Kościołem katolickim jest dla nich zadaniem priorytetowym. Stała się ona fragmentem szerszego procesu walki komunistów z inteligencją polską, do której nie mieli zaufania, przewidując, że jest ona przeciwna systemowi komunistycznemu. Brutalnie oddają to słowa Julii Brystigerowej<sup>43</sup>, zawarte w instrukcji dla funkcjonariuszy Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego:

W istocie cała polska inteligencja jest przeciwna systemowi komunistycznemu i właściwie nie ma szans na jej reedukację. Pozostaje więc jej zlikwidowanie. Ponieważ jednak nie można zrobić błędu, jaki uczyniono w Rosji po rewolucji w 1917 roku, eksterminując inteligencję

<sup>40</sup> Por. Z. Pawłowicz, dz. cyt., s. 77.

<sup>41</sup> A. Dudek, R. Gryz, *Komuniści i Kościół w Polsce (1944–1989)*, Kraków 2003, s. 28.

<sup>42</sup> Tamże, s. 29.

<sup>43</sup> Julia Brystiger (z domu Prajs), przedwojenna komunistka, doktor filozofii na Uniwersytecie im. Jana Kazimierza we Lwowie, członek PPR i PZPR, funkcjonariuszka aparatu bezpieczeństwa Polski Ludowej, dyrektor departamentu V i III Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego. Pracując od 1944 roku w Resorcie Bezpieczeństwa Publicznego na stanowiskach kierowniczych, znana była ze stosowania brutalnych, sadystycznych metod znęcania się nad więźniami, typu bicia pejcem młodych mężczyzn po genitaliach i przycinania ich szufladą. Przez więźniów wspominana jako „zbrodnicze monstrum, przewyższające okrucieństwem niemieckie dozorkynie z obozów koncentracyjnych”. Por. A. Rószkiewicz-Litwinowa, *Trudne decyzje: kontrwywiad Okręgu Warszawa AK 1943–1944, więzienie 1949–1954*, Warszawa 1991, s. 106.



i w ten sposób opóźniając rozwój gospodarczy kraju, należy wytworzyć taki system nacisków i terroru, aby przedstawiciele inteligencji nie wazyli się być czynni politycznie<sup>44</sup>.

Do walki tej włączono m.in. wspomniane Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego, cieszące się już pod koniec lat 40. XX wieku jak najgorszą sławą z powodu wyrafinowanych tortur stosowanych w trakcie przesłuchań przeciwników politycznych. Jego szef, Stanisław Radkiewicz, podczas jednej z narad określił Kościół jako najbardziej zorganizowaną reakcyjną siłę występującą przeciwko obozowi demokracji, z jaką komuniści w Polsce jeszcze się nie zmierzili. Stwierdził w związku z tym:

Trzeba bić takiego wroga jak kler. Mamy bowiem do czynienia z przeciwnikiem najbardziej wyrafinowanym, najlepiej umiejącym posługiwać się podstępem tym wszystkim, co łączy się z pojęciem jezuici<sup>45</sup>.

Równolegle do działań o charakterze policyjno-administracyjnym, skierowanych bezpośrednio przeciwko Kościołowi katolickiemu, władze podjęły działania zmierzające do systematycznego i trwałego osłabiania jego wychowawczego oddziaływania na dzieci i młodzież, między innymi poprzez lekcje religii. Stanisław Skrzeszewski, który w 1947 roku ponownie objął stanowisko ministra oświaty, zainicjował działania mające na celu zapobieżenie „bigoterii” oraz „klerykalizacji szkoły”<sup>46</sup>.

Szczególne znaczenie dla większości dziedzin życia społeczno-politycznego w Polsce, w tym także dla laicyzacji szkoły oraz walki z Kościołem, miało utworzenie 15 grudnia 1948 roku (z połączenia<sup>47</sup> PPS i PPR) Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR)<sup>48</sup>. Kolejne działania władz komunistycznych, zmierzające do wdrożenia w życie socjalistycznego modelu wychowania dzieci i młodzieży, doprowadziły do przyjęcia przez Sejm ustawy o przymusowej pracy i szkoleniu wojskowym dla młodzieży w wieku od 16 do 21 roku życia i powołania Powszechnej Organizacji „Służba Polsce”<sup>49</sup>. Zdecydowano się także na

<sup>44</sup> Cz. Leopold, K. Lechicki, *Więźniowie polityczni w Polsce 1945–1956*, Gdańsk 1981, s. 20.

<sup>45</sup> Tamże, s. 29. Wytyczne do działań MBP, mających na celu „rozpracowanie”, a w konsekwencji zwalczanie Kościoła, przedstawiła na wspomnianej naradzie J. Brystigerowa, dyrektor V Departamentu MBP. Jak twierdzą A. Dudek i R. Gryz, wytyczne te zachowały swa aktualność także w kolejnych dekadach PRL-u.

<sup>46</sup> H. Konopka, *Religia w szkołach Polski Ludowej. Sprawa nauczania religii w polityce państwa (1944–1961)*, Białystok 1997, s. 39–40.

<sup>47</sup> Proces ten, dokonujący się pod presją PPR oraz w warunkach zagrożenia członków PPS masowymi represjami, poprzedziły czystki w szeregach Rady Naczelnej PPS. Por.: J. Wrona, *System partyjny w Polsce 1944–1950*, Lublin 1995, s. 247–249.

<sup>48</sup> Por.: W. Roszkowski, *Historia Polski 1914–1991*, Warszawa 1992, s. 182–183; K. Kersten, *Narodziny systemu władzy. Polska 1943–1945*, Poznań 1990, s. 382–392.

<sup>49</sup> Ustawa z 25 lutego 1948 roku o powszechnym obowiązku przysposobienia zawodowego, wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego młodzieży oraz o organizacji spraw kultury fizycznej i sportu, Dz.U. 1948, nr 12, poz. 90. Por. także: J. Hellwig, *Powszechna Organizacja Służba Polsce*, Warszawa 1977, passim.

likwidację resztek pluralizmu w sferze organizacji młodzieżowych, tworząc w lipcu 1948 roku (na wzór Komsomołu w ZSRR<sup>50</sup>) Związek Młodzieży Polskiej (ZMP)<sup>51</sup>, spostrzegany jako młodzieżowa ekspozytura PZPR. Zdaniem Krystyny Kersten<sup>52</sup>, wydarzenia te zakończyły pierwszy etap formowania systemu komunistycznego w Polsce<sup>53</sup>.

PZPR mogła teraz przystąpić zarówno do umacniania stworzonego systemu, m.in. drogą dalszych przeobrażeń ustrojowych, jak i do realizacji podstawowych celów swojego programu politycznego, gospodarczego i oświatowego. Odnosi się to także do laicyzacji oświaty. Działaniom tym towarzyszył terror, który początkowo dotykał głównie przedstawicieli opozycji politycznej, a od roku 1948 także działaczy politycznych bloku komunistycznego. Wyraźnie wzmożła się też walka z Kościołem katolickim, jedyną już niezależną w tym czasie strukturą w Polsce. Ponownie komuniści sięgnęli po sprawdzone zarówno w ZSRR, jak i w innych krajach bloku komunistycznego środki represyjne. Stosowali je z całą bezwzględnością<sup>54</sup>. W rezultacie we wrześniu 1948 r. aresztowanych było już ponad 400 księży<sup>55</sup>.

Rychło też okazało się, że szkolne organizacje ZMP stały się wielkim utrudnieniem dla dyrektorów świeckich szkół średnich i zatrudnionych w nich nauczycieli, zobowiązanych do współpracy z ZMP-owskim „aktywem szkol-

<sup>50</sup> Komsomoł – Wszechzwiązkowy Leninowski Komunistyczny Związek Młodzieży (WLKZM) – został utworzony na zjeździe robotniczych i chłopskich organizacji młodzieżowych, obradującym w dniach 22–29 XI 1918 roku. Od momentu powstania działał on pod ideowym przywództwem Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego (KPZR). Por. R. Grzybowski, *U podstaw kształtowania się totalitarnego systemu wychowania i opieki nad dzieckiem i rodziną w Polsce w latach 1945–1956*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika” 2008, R. II, nr 2, s. 247.

<sup>51</sup> Akcja zjednoczeniowa objęła cztery legalnie działające w tym okresie organizacje młodzieżowe: Związek Walki Młodych, Organizację Młodzieży Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego, Związek Młodzieży Wiejskiej „Wici” i Związek Młodzieży Demokratycznej. Por.: S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005, s. 230.

<sup>52</sup> K. Kersten, *Narodziny systemu władzy...*, s. 405.

<sup>53</sup> Wydarzenia te stanowiły zarazem początek okresu stalinizmu w Polsce (1948–1956), w swej istocie przynależnego do struktur totalitarnych. Por. R. Bäcker, *Totalitaryzm w Polsce lat 1948–1956*, „Czasy Nowożytne” 1999, t. 6, s. 7–8; tegoż: *Totalitaryzm. Geneza. Istota. Upadek*, Toruń 1992; por. także: J. Staniszkis, *Ontologia socjalizmu*, Warszawa 1989.

<sup>54</sup> Przykładem tego może być traktowanie (na podstawie dekretu z 31 sierpnia 1944 roku) członków Armii Krajowej (AK) jako pomocników Adolfa Hitlera i zdrajców narodu, które to przestępstwo było zagrożone karą od 15 lat więzienia do dożywocia. Por. B. Grześ, *Motywacje prawno-polityczne represjonowania pracowników oświaty i nauki w latach 1944–1956*, „Przełom Historyczno-Oświatowy” 1998, nr 3–4, s. 277.

<sup>55</sup> Wstępem do długotrwałej walki z Kościołem katolickim w Polsce była decyzja Rady Ministrów z 12 września 1945 r. o zerwaniu konkordatu pod pretekstem nieuznania przez Watykan Rządu Tymczasowego, a także „nadmiernych przywilejów” Kościoła katolickiego w Polsce. Por.: P. Raina, *Kościół w PRL. Kościół katolicki a państwo w świetle dokumentów 1945–1989*, t. 1: *Lata 1945–1959*, Poznań 1994, s. 20–21.

nym”<sup>56</sup>. Dla szkół katolickich koła ZMP okazały się swoistym „koniem trojańskim”, wprowadzonym w ich struktury przez władze komunistyczne. Jak uważa Hanna Konopka, statut szkół katolickich nie przewidywał możliwości działania na ich terenie organizacji młodzieżowych, nastawionych na urzeczywistnienia wartości zaczerpniętych z ideologii komunistycznej, jak miało to miejsce w przypadku ZMP. Tymczasem władze komunistyczne i posłuszne im władze oświatowe z całą bezwzględnością zmierzały do tego, by koła ZMP powstawały także w szkołach katolickich. Paradoks sytuacji polegał na tym, że władze kościelne, nie uzyskawszy zgody władz na przywrócenie na terenie prowadzonych przez siebie szkół działalności organizacji katolickich, w tym Krucejaty Eucharystycznej i Sodalicji Mariańskiej, zostały zmuszone do wyrażenia zgody na powstanie i działalność kół ZMP, pełniących dywersyjną rolę wobec wychowania katolickiego<sup>57</sup>. Należy dodać, że wpływ kościoła na wychowanie młodzieży także w tych szkołach systematycznie ograniczono m.in. przez usuwanie krzyży z pomieszczeń szkolnych<sup>58</sup>. Konflikt, jaki powstał wokół tej kwestii, w skrajnych przypadkach prowadził do zamknięcia wybranych szkół katolickich przez ich organ założycielski, jakim była lokalna kuria biskupia<sup>59</sup>.

Działania władz komunistycznych, zmierzające do radykalnego wypierania Kościoła katolickiego z przestrzeni edukacyjnej w Polsce, znalazły ostateczne zwieńczenie w treści postanowień Deklaracji ideowej PZPR, przyjętej 15 grudnia 1948 roku, w trakcie Kongresu Zjednoczeniowego PPR i PPS<sup>60</sup>. Zawarto w niej dyrektywę partii, zalecającą podniesienie poziomu ideologicznego szkolnictwa oraz oparcie treści nauczania i wychowania na założeniach marksizmu-leninizmu. W ślad za tym wprowadzono nowe plany i programy nauczania dla 11-letniej szkoły ogólnokształcącej na rok szkolny 1949/50.

Wydarzenia polityczne, jakie miały miejsce w Polsce w roku 1948, zdeterminowały nie tylko działalność dydaktyczną szkoły polskiej, ale przede wszystkim realizowaną w niej działalność wychowawczą. Kierownictwo nowo utworzonej partii (PZPR) przyjęło bowiem założenie, że rezultatem wychowania stanie się pełna akceptacja istniejącej rzeczywistości przez młodzież. Stąd też zaleciło, aby poprzez upolitycznienie treści wychowania zintensyfikować wysiłki zmierzające do zwiększenia efektywności urabiania charakteru dzieci i młodzieży przez szkołę. W nowej rzeczywistości cele wychowania miała wyznaczać po-

<sup>56</sup> Por. J. Król, *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole średniej ogólnokształcącej w latach 1948–1957*, Kraków 2011, s. 285–308.

<sup>57</sup> Por. E.J. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok 2003, s. 17.

<sup>58</sup> H. Konopka, dz. cyt., s. 51.

<sup>59</sup> Przypadek taki miał miejsce m.in. w Kielcach, gdzie Kuria Diecezjalna Kielecka zamknęła z dniem 1 września 1949 roku Gimnazjum i Liceum im. św. Stanisława Kostki w Kielcach. Por.: H. Konopka, dz. cyt., s. 51.

<sup>60</sup> *Deklaracja ideowa Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (grudzień 1948 r.)*, [w:] K. Dobrzyński, dz. cyt., s. 202.

lityka. Dyrektywy polityczne – jak zauważa Bolesław Potyrała – „stawały się wytycznymi działania we wszystkich sferach życia społecznego i pracy wychowawczej”<sup>61</sup>. Ideał i cele wychowania dostosowano do aktualnej polityki, eksponując w nich m.in. naukowy (materialistyczny) światopogląd i moralność socjalistyczną<sup>62</sup> oraz współdziałanie w kolektywie<sup>63</sup>. Ważnym zadaniem szkoły stało się kształtowanie patriotyzmu ludowego i internacjonalizmu, w tym budzenie miłości do ZSRR. Jednym z podstawowych zadań szkoły stało się uświadomienie polityczne młodzieży, bazujące na dostarczaniu młodzieży określonych treści ideologicznych i politycznych<sup>64</sup>. Intensyfikując indoktrynację uczniów, władze komunistyczne zamierzały ukształtować u nich pożądane postawy i przekonania<sup>65</sup>. W procesie tym kluczową rolę odgrywała propaganda polityczna, która zepchnęła na dalszy plan metody oddziaływania pedagogicznego, którymi powinna posługiwać się szkoła. W nowych warunkach straciły na znaczeniu takie wartości, jak tolerancja, dialog społeczny, szacunek do człowieka, poszanowanie odmienności poglądów innych ludzi. Nauczycielom zalecano, aby wierność ideałom komunizmu łączyli w świadomości uczniów z nienawiścią do „wroga klasowego”<sup>66</sup>.

Dla podjętych w tym artykule rozważań kluczowe znaczenie ma fakt, że szkole narzucono obowiązek kształtowania naukowego światopoglądu uczniów, dążąc w ten sposób do ateizacji wychowania dzieci i młodzieży. W tych warunkach lekcje religii i katolickie wychowanie dzieci i młodzieży, realizowane pod auspicjami Kościoła katolickiego, nie miały racji bytu. Usuwanie religii z programu nauczania szkoły polskiej nabrało tempa po posiedzeniu Biura Politycznego KC PZPR z 2 lutego 1949 roku. W trakcie jego obrad zapadły decyzje odnośnie do kolejnych kroków, jakie władze komunistyczne zamierzały podjąć na drodze zaprojektowanej laicyzacji oświaty w Polsce. Ciąg działań zmierzających do tego celu obejmował m.in. takie posunięcia, jak odsuwanie od nauczania w szkołach i opieki nad dziećmi księży, zakonnic i zakonników, przejmowanie przez państwo szkół zakonnych (w pierwszym etapie podstawowych), zezwolenie uczniom powyżej 14 roku życia na samodzielne zwalnianie się z lekcji religii, usunięcie religii z egzaminów dojrzałości, wzmożenie nadzoru państwowego i administracyjnej kontroli nad nauką religii oraz działalnością katechetów, usu-

<sup>61</sup> B. Potyrała, *Oświata w Polsce w latach 1949–1956*, Wrocław 1992, s. 85.

<sup>62</sup> M. Czarniewicz, *O wychowaniu socjalistycznym*, „Nowa Szkoła” 1949, nr 10, s. 7. Por. także: R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013, s. 52–70.

<sup>63</sup> A. Lewin, *Aktualne zagadnienia nauk pedagogicznych*, „Nowa Szkoła” 1952, nr 4, s. 237–289.

<sup>64</sup> B. Potyrała, dz. cyt., s. 97.

<sup>65</sup> R. Grzybowski, *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej w ujęciu pedagogiki stalinowskiej oraz niektórych metodach jej realizacji*, [w:] *Człowiek. Idea. Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefanii Walasek*, red. B. Jędrzychowska, Wrocław 2013, s. 211–229.

<sup>66</sup> Przykładem tego był m.in. artykuł w „Głosie Nauczycielskim” z 12 września 1951 roku, zatytułowany *Uczmy młodzież nienawiści do wroga klasowego*.

wanie z bibliotek książek o treści religijnej z tytułu zaliczenia ich do grupy książek szkodliwych<sup>67</sup>.

Intensyfikacja walki z religią w szkołach zaowocowała zwalnianiem księży ze szkół, usuwaniem krzyży (w pierwszym etapie – przesuwaniem w mniej wyeksponowane miejsce w klasie), odmawianiem prowadzenia lekcji religii przez nauczycieli – członków ZMP, a w niektórych rejonach kraju także przez nauczycieli – członków Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), nękaniami katechetów hospicjami prowadzonymi pod kątem oceny ich stosunku do „obecnej rzeczywistości”. Działaniom tym towarzyszyły inicjatywy zmierzające do odciągania dzieci i młodzieży od udziału w życiu religijnym.

Znaczącym wydarzeniem w walce o pełną laicyzację szkoły stał się Dekret Rady Ministrów o ochronie wolności sumienia i wyznania z dnia 5 sierpnia 1949 roku<sup>68</sup>. Pozornie miał on gwarantować obywatelom prawo do udziału w obrzędach religijnych. W rzeczywistości jego istotą było wprowadzenie sankcji karnych za wykorzystywanie wolności sumienia i wyznania przeciwko państwu komunistycznemu. Nietrudno się domyślić, że były one wymierzone przeciwko duchowieństwu, mobilizującemu rodziców do obrony katolickiego wychowania dzieci i młodzieży. Sytuacji Kościoła katolickiego w Polsce nie poprawiło porozumienie między rządem a episkopatem, podpisane 14 kwietnia 1950 roku<sup>69</sup>. Mimo złożonych w nim zobowiązań władze komunistyczne nie odstąpiły bowiem od realizacji przyjętego programu laicyzacji szkoły polskiej. Podobnie należy ocenić powołanie w kwietniu 1950 roku Urzędu do Spraw Wyznań (UdSW).

Na początku lat 50. XX wieku propaganda komunistyczna, nagłaśniając zagrożenie ze strony USA i innych państw świata zachodniego, określanych mianem „państw imperialistycznych”, mocno eksponowała znaczenie walki o pokój<sup>70</sup>. Zagadnienie to stało się pretekstem do intensyfikacji walki z Kościołem i lekcjami religii w szkołach. Okazję ku temu stworzył apel sztokholmski, uchwalony na III Sesji Światowej Rady Pokoju w dniu 21 marca 1950 roku i zainicjowana tym wydarzeniem akcja składania indywidualnych podpisów pod jego tekstem. Stanowić ona miała formę ogólnoswiatowego plebiscytu w sprawie zakazu broni jądrowej<sup>71</sup>. Ponieważ przeciwko składaniu podpisów pod apelem (skierowanym przeciwko USA i państwom demokracji parlamentarnej w Europie Zachodniej) wypowiedział się papież Pius XII, wielu biskupów i księży odmówiło udziału w tej akcji i nie złożyło pod nim swojego podpisu. Rządzący

<sup>67</sup> H. Konopka, dz. cyt., s. 60–61.

<sup>68</sup> Tamże, s. 72.

<sup>69</sup> Zdaniem H. Konopki, Episkopat Polski, podpisując się pod porozumieniem, *de facto* podpisał deklarację lojalności wobec Rządu Polski Ludowej. Por. H. Konopka, dz. cyt., s. 83.

<sup>70</sup> Komunistyczna Polska stała się aktywnym uczestnikiem inspirowanego przez ZSRR światowego ruchu obrońców pokoju. W listopadzie 1950 roku we Wrocławiu zorganizowano II Światowy Kongres Pokoju. W kraju zaś intensywną działalność propagandową prowadził Polski Komitet Obrońców Pokoju.

<sup>71</sup> H. Konopka, dz. cyt., s. 90–91.

krajem komuniści uznali to za naruszenie przez episkopat zasad wspomnianego porozumienia z rządem i wydali zarządzenie zobowiązujące władze oświatowe do natychmiastowego rozwiązywania stosunku służbowego z tymi duchownymi katechetami oraz świeckimi nauczycielami religii, którzy odmówili złożenia podpisu pod apelem.

Cała akcja została szeroko nagłośniona przez propagandę komunistyczną. Ówczesna prasa poświęciła tej sprawie bardzo dużo miejsca, „ujawniając falę oburzenia społeczeństwa”, jakie rzekomo wywołała odmowa podpisania apelu przez (napiętnowanych z imienia i nazwiska) duchownych i katechetów świeckich. Zgodnie z duchem czasu i metodami działania propagandy komunistycznej prasa domagała się natychmiastowego usunięcia napiętnowanego księdza katechety jako wroga pokoju ze szkoły. Czyniła to, powołując się na interes społeczeństwa oraz wolę nauczycieli i komitetów rodzicielskich szkół, w których wspomniani księża – „wrogowie pokoju” – byli zatrudnieni<sup>72</sup>. Władze oświatowe, czyniąc zadość tym żądaniom, sankcje te rozciągnęły na całe szkolnictwo w Polsce. Co istotne, korzystając z wygodnego pretekstu, wiosną i latem 1950 roku ze szkół zwolniono również wielu z tych księży katechetów, którzy pod apelem sztokholmskim się podpisali. Protesty episkopatu i odwołania katechetów od decyzji władz oświatowych z reguły były nieskuteczne<sup>73</sup>.

Inną z form laicyzacji oświaty stała się akcja przekazywania szkół państwowych Towarzystwu Przyjaciół Dzieci (TPD). Odnosiło się to zarówno do szkół podstawowych, średnich, jak i liceów pedagogicznych, w których kształcono przyszłe kadry nauczycielskie dla socjalistycznej szkoły<sup>74</sup>. Placówki prowadzone przez TPD, jako szkoły o charakterze prywatnym, pracowały według programów ustalanych przez właściciela. Nie musiały zatem uwzględniać lekcji religii, które w ten sposób, w zgodzie z obowiązującym prawem, były eliminowane z planu zajęć. Trafnie oceniali to biskupi, stwierdzając: „Usunięcie religii bywa zresztą skutkiem tego czysto formalnego przekształcenia, jak i jedynym jego celem”<sup>75</sup>.

Począwszy od roku szkolnego 1950/51, w całym szkolnictwie zawężono zakres praktyk religijnych. Odnosi się to m.in. do tradycyjnej modlitwy uczniów i nauczycieli przed i po lekcjach, która musiała ustąpić miejsca *Hymnowi młodzieży*, który mieli śpiewać uczniowie. Protesty episkopatu przeciwko tego typu akcjom, w tym inicjatywy abp. Stefana Wyszyńskiego, zmierzające do osiągnięcia porozumienia z władzami, kierownictwo partii odrzucało, określając je – jak

<sup>72</sup> Tamże, s. 92.

<sup>73</sup> Z ustaleń H. Konopki wynika, że za odmowę podpisania się pod apelem sztokholmskim w roku 1950 ze szkół zwolniono 365 księży. Po odwołaniach prawo nauczania religii przywrócono 21 księżom. Z innych danych wynika, że ogółem zwolniono w tym okresie 434 księży i 196 katechetów świeckich. Por. H. Konopka, dz. cyt., s. 91–94.

<sup>74</sup> R. Grzybowski, *Przyczynek do badań nad działalnością liceów pedagogicznych w latach 1945–1957*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Pedagogica et Psychologica” 1987, nr 17, s. 521–532.

<sup>75</sup> *Non possumus. Memorial Episkopatu Polski do Rady Ministrów, z 8 maja 1953 roku, Kraków*, [w:] P. Raina, dz. cyt., s. 414.

to wyraził Jakub Berman – jako zachowania świadczące o „rozzuchwaleniu się kleru i jego agresywnej postawie”<sup>76</sup>. W miejsce oczekiwanego przez Kościół dialogu władze komunistyczne ordynowały dalsze wzmożone represje. Miały one w pierwszej kolejności dotknąć tych księży, „co do których są materiały demaskujące ich wrogą działalność”. Na polecenie sekretariatu BP KC PZPR został przygotowany specjalny „regulamin dla katechetów i katechetek”, który miał uczynić z nich „lojalnych nauczycieli jednego z przedmiotów nauczania”. Katechetów wyeliminowano też z udziału w pracach rady pedagogicznej szkoły, w której pracowali.

W listopadzie 1950 roku BP KC PZPR postanowiło powołać specjalną komisję, zadaniem której było „rozpracowanie akcji przeciwko wrogiej działalności kleru” oraz zorganizowanie kampanii prasowej i radiowej naświetlającej „nielojalną, dwulicową politykę Episkopatu”<sup>77</sup>. Akcję laicyzacji dodatkowo miały wesprzeć działania zmieniające zasady wyboru rodziców do komitetów rodzicielskich, funkcjonujących przy szkołach. Odtąd komitety mieli tworzyć tylko rodzice „najbardziej uświadomieni”, czyli popierający program partii<sup>78</sup>. To oni, w imieniu ogółu rodziców – mieli bowiem podejmować decyzje o rezygnacji z nauczania religii w całej szkole.

Ważnym krokiem ku pełnej laicyzacji szkoły i ateizacji wychowania stała się Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej uchwalona 22 lipca 1952 roku. Gwarantując obywatelom PRL wolność sumienia i wyznania (art. 70, pkt 1), wprowadziła ona rozdział Kościoła od państwa, a tym samym Kościoła od szkolnictwa publicznego<sup>79</sup>. W praktyce oznaczało to, że odtąd sprawa pobierania lekcji religii przez uczniów w szkołach publicznych nie zależała już od woli rodziców, lecz postanowień zawartych w ustawie konstytucyjnej. W ten sposób stworzone zostały ramy prawne do całkowitego wyeliminowania lekcji religii ze szkół i odsunięcia Kościoła od wpływu na edukację dzieci i młodzieży. Mimo iż władze komunistyczne nie skorzystały z tej możliwości natychmiast po uchwaleniu Konstytucji przez Sejm, to w dalszych miesiącach systematycznie nasilały walkę z Kościołem. Zgodnie z przyjętą zasadą, aby „bić w kler”, konsekwentnie dążyły do złamania episkopatu i zastraszenia księży. Dlatego właśnie lata 1952–1953 charakteryzowały się nasilającym terrorem wobec Kościoła. Przykładem tego był pokazowy proces przeciwko księżom z Kurii Krakowskiej, w którym zapadły surowe wyroki<sup>80</sup>.

Swoistą kulminacją w omawianej walce władz komunistycznych z Kościołem okazał się Dekret [Rady Państwa] o obsadzaniu duchownych stanowisk ko-

<sup>76</sup> Cyt. za: H. Konopka, dz. cyt., s. 109.

<sup>77</sup> Tamże, s. 111.

<sup>78</sup> *Do komitetów rodzicielskich wejść najbardziej uświadomieni rodzice*, „Głos Nauczycielski” nr 37 z 7. 10. 1951 r.

<sup>79</sup> H. Konopka, dz. cyt., s. 131.

<sup>80</sup> Tamże, s. 142.

ścielnych z dnia 9 lutego 1953 roku<sup>81</sup>. Jak ocenili biskupi polscy, stwarzał on podstawy prawne do systematycznego wkraczania państwa w wewnętrzne rządy Kościoła. Co gorsza, dekret nie wyznaczał wyraźnych granic tej interwencji państwa. Jego stosowanie mogło okazać się dowolnie szerokie. Jak podkreślali biskupi, dekret dawał państwu komunistycznemu uprawnienia do żądania od władz kościelnych usunięcia księży z zajmowanych stanowisk – i to bez podania racji i powodów<sup>82</sup>. Ponadto, wskazywali biskupi, dekret uzależniał od zgody władzy państwowej „każdy ważniejszy akt jurysdykcji kościelnej i pozbawić go może dalszego biegu i mocy wykonawczej, paraliżując w ten sposób wszelkie rządy w Kościele Chrystusowym”<sup>83</sup>.

Odnosząc się do ogółu postanowień wspomnianego dekretu, biskupi jednoznacznie stwierdzali, że jest on z punktu widzenia Kościoła niemożliwy do przyjęcia. Pisali: „W poczuciu apostołskiego naszego powołania oświadczamy, [...] że wymienionego dekretu, jako sprzecznego z Konstytucją Rzeczypospolitej Ludowej i naruszającego prawa Boże i kościelne, nie możemy uznać za prawomocny i wiążący. Więcej trzeba słuchać Boga niż ludzi”<sup>84</sup>. Dodawali też: „Rzeczy Bożych na ołtarzach Cezara składać nam nie wolno. Non possumus!”<sup>85</sup>

## Bibliografia

- Bäcker R., *Totalitaryzm. Geneza. Istota. Upadek*, Toruń 1992.
- Bäcker R., *Totalitaryzm w Polsce lat 1948–1956*, „Czasy Nowożytne” 1999, t. 6.
- Bierut B., *Referat wygłoszony 15 grudnia 1948 r. na Kongresie PZPR*, „Nowe Drogi” 1949, nr 1.
- Chałasiński J., *Drogi awansu społecznego robotnika*, Poznań 1931.
- Czarniewicz M., *O wychowaniu socjalistycznym*, „Nowa Szkoła” 1949, nr 10.
- Deklaracja ideowa Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (grudzień 1948 r.)*, [w:] K. Dobrzyński, *Programy oświatowe polskiej radykalnej lewicy socjalistycznej i polityka oświatowa PZPR*, Warszawa 1982.
- Dudek A., Gryz R., *Komuniści i Kościół w Polsce (1944–1989)*, Kraków 2003.
- Dokumenty 1945–1959*, t. 1: *Lata 1945–59*, Poznań 1994.
- Do komitetów rodzicielskich wejdą najbardziej uświadomieni rodzice*, „Głos Nauczycielski” nr 37 z 7.10.1951.
- Dz.U. 1953, nr 10, poz. 32.
- Dz.U. 1948, nr 12, poz. 90.
- Grześ B., *Motywacje prawno-polityczne represjonowania pracowników oświaty i nauki w latach 1944–1956*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1998, nr 3–4.

<sup>81</sup> Dz.U. 1953, nr 10, poz. 32.

<sup>82</sup> *Non possumus...*, s. 418.

<sup>83</sup> Tamże, s. 418.

<sup>84</sup> Tamże, s. 426.

<sup>85</sup> Tamże.



- Grzybowski R., *Młodzię jako przedmiot „troski i niepokoju” partii [PZPR] w latach PRL-u*, [w:] *Doświadczanie dzieciństwa w Polsce (1918–1989)*, red. A. Kołakowski, Toruń 2015.
- Grzybowski R., *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej w ujęciu pedagogiki stalinowskiej oraz niektórych metodach jej realizacji*, [w:] *Człowiek. Idea. Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefani Walasek*, red. B. Jędrychowska, Wrocław 2013.
- Grzybowski R., *U podstaw kształtowania się totalitarnego systemu wychowania i opieki nad dzieckiem i rodziną w Polsce w latach 1945–1956*, „Studia i Badaania Naukowe. Pedagogika” 2008, R. II, nr 2.
- Grzybowski R., „*Usuwanie religii ze szkoły, a Boga z serc młodzieży*”. *Laicyzacja szkoły polskiej w latach 1957–1969 w świetle założeń programowych ówczesnego ruchu laickiego*, [w:] *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Toruń 2015.
- Grzybowski R., *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013.
- Grzybowski R., *Przyczynek do badań nad działalnością liceów pedagogicznych w latach 1945–1957*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Pedagogica et Psychologica” 1987, nr 17.
- Hellwig J., *Powszechna Organizacja Służba Polsce*, Warszawa 1977.
- Jaroszewski T.M., *Laicyzacja*, Warszawa 1966.
- Jaroszewski T.M., *O program laicyzacji życia społecznego*, „Nowe Drogi” 1958, nr 6/108.
- Jezińska M., *Wychowanie – głównym zadaniem TSS*, „Wychowanie” 1958, nr 4 (8).
- Judejko K., *Międzynarodowe seminarium poświęcone zagadnieniom laickości*, „Euhemer” 1959, nr 6/13, s. 720.
- Kalinin M., *O wychowaniu komunistycznym. Referat wygłoszony na zebraniu aktywu partyjnego Moskwy (2 X 1940 r.)*, [w:] M. Kalinin, *O wychowaniu komunistycznym*, Warszawa 1955.
- Kalinin M., *Przemówienie na naradzie najlepszych nauczycieli szkół miejskich i wiejskich, zwołanej przez redakcję czasopisma „Uczitelskaja Gazjeta” (20 XX 1938)*, [w:] M. Kalinin, *O wychowaniu komunistycznym*, Warszawa 1955.
- Kersten K., *Między wyzwoleniem a zniewoleniem. Polska 1944–1956*, Londyn 1993.
- Kersten K., *Narodziny systemu władzy. Polska 1943–1945*, Poznań 1990.
- Konopka H., *Religia w szkołach Polski Ludowej. Sprawa nauczania religii w polityce państwa (1944–1961)*, Białystok 1997.
- Król J., *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole średniej ogólnokształcącej w latach 1948–1957*, Kraków 2011.

- Kryńska E. J., Mauersberg S., *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok 2003.
- Leopold Cz., Lechicki K., *Więźniowie polityczni w Polsce 1945–1956*, Gdańsk 1981.
- Lewin A., *Aktualne zagadnienia nauk pedagogicznych*, „Nowa Szkoła” 1952, nr 4.
- Listy pasterskie Episkopatu Polski 1944–2000*, cz. 1, Michalineum 2003.
- Mauersberg S., Walczak M., *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005.
- Non possumus. Memoriał Episkopatu Polski do Rady ministrów, z 8 maja 1953 roku*, Kraków, [w:] P. Raina, *Kościół w PRL. Kościół katolicki a państwo w świetle dokumentów 1945–1989*, Poznań 1994.
- Ozga-Michalski J., *Rola i miejsce TSS w procesie laicyzacji, referat wygłoszony na II Plenum ZG TSS w dniach 25–26 stycznia 1959 r.*, „Wychowanie” 1959, nr 3.
- Palska H., *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa 1994.
- Odezwa PPR dla poparcia PKWN z sierpnia 1944 roku*, Lublin, druk ulotny [w:] K. Dobrzyński, *Programy oświatowe polskiej radykalnej lewicy socjalistycznej i polityka oświatowa PZPR*, Warszawa 1982.
- Pawłowicz Z., *Kościół i państwo w PRL 1944–1989*, Gdańsk 2004.
- Pleśniarski B., *Zarys historii laicyzacji oświaty i wychowania w Polsce*, Warszawa 1961.
- Potyrała B., *Oświata w Polsce w latach 1949–1956*, Wrocław 1992.
- Raina P., *Kościół w PRL. Kościół katolicki a państwo w świetle dokumentów 1945–1989*, t. 1: *Lata 1945–1959*, Poznań 1994.
- Romaniuk M., *Życie, twórczość i posługa Stefana Kardynała Wyszyńskiego Prymasa Tysiąclecia*, t. 2, Warszawa 1996.
- Roszkowski W., *Historia Polski 1914–1991*, Warszawa 1992.
- Rószkiewicz-Litwinowa A., *Trudne decyzje: kontrwywiad Okręgu Warszawa AK 1943–1944, więzienie 1949–1954*, Warszawa 1991.
- Staniszki J., *Ontologia socjalizmu*, Warszawa 1989.
- Szczepański J., *Przedmowa*, [w:] A. Gładysz, *Oświata – kultura – nauka w latach 1947–1959. Węzłowe problemy polityczne*, Warszawa – Kraków 1981.
- Wrona J., *System partyjny w Polsce 1944–1950*, Lublin 1995.

---

## **Secularization of schools as a form of struggle of the Communist authorities with the Roman Catholic Church and the presence of religion in the upbringing of children and youth in Poland from 1944 to 1956**

### **Summary**

The Communists, as personified by the leadership of the Polish United Workers' Party (PUWP), upon taking over political power in the country after the Second World War, wanted to extend that power to include all areas of social life, including the sphere of spiritual life of society. Undertaking action aimed at complete subordination of schools and the educational processes implemented by them, the Communists intended to gain influence over the consciousness of citizens, that is, over their world outlook and morality. The condition for achieving that goal was the total secularization of schools carried out by denying access to the sphere of education to the Catholic Church, which treated the religious education of children and youth as the fundamental task of its apostolic mission. Therefore, the control by the government and supervision by the PUWP of the secularization of schools became one of the most important forms of struggle of the Communists with the Catholic Church.

**Keywords:** secularization of schools, struggle with the Church, communistic upbringing of children and youth, indoctrination.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.42>

Kazimierz RĘDZIŃSKI

## Studenci żydowscy we Lwowie w latach 1918–1939

**Słowa kluczowe:** studenci, Żydzi, Polacy, Lwów, uniwersytet, politechnika, konflikt etniczny.

### 1. Studenci i kierunki studiów

Liczba studentów w Polsce w okresie międzywojennym stale rosła. W roku akademickim 1921/22 studiowało ogółem 34 266 studentów, a 10 lat później było 49 770 osób studiujących, to jest o 15 504 więcej. W roku akademickim 1937/1938 w związku z kryzysem gospodarczym studiujących było 48 018, to jest o 1752 osoby mniej<sup>1</sup>.

Jeżeli chodzi o studentów Żydów, w roku akademickim 1921/1922 było ich 8426, to jest 24,6% ogółu studentów. Dwa lata później studentów Żydów było 9579 osób; był to ich najwyższy poziom studiujących w okresie międzywojennym. W roku 1925/1926 liczba ta spadła do poziomu 7768 studiujących, by od następnego roku 1926/1927 odnotować nieznaczny ruch zwykły – 8198 osób. W następnych latach było odpowiednio: w 1927/1928 – 8258 studentów, i w 1930/1931 – 8923 osoby<sup>2</sup>.

Począwszy od roku akademickiego 1934/1935, malała liczba studentów Żydów w szkolnictwie państwowym. W tymże roku było 6398 studentów, w 1935/1936 – 6199, 1936/1937 – 5674 i w 1937/1938 – 4790 osób. Odsetek studentów Żydów oscylował blisko granicy 17% ogółu studiujących, a w roku 1937/1938 spadł do 12,3%<sup>3</sup>.

We Lwowie na Uniwersytecie Jana Kazimierza w roku akademickim 1921/1922 było 2226 (46,6%), a w 1923/1924 – 2643 studentów Żydów

<sup>1</sup> „Statystyka Polski”, seria C, z. 101: „Statystyka Szkolnictwa” 1937/38, Warszawa 1939, s. 82.

<sup>2</sup> S. Langnas, *Żydzi a studia akademickie w Polsce w latach 1921–1931 (Studium statystyczne)*, Lwów 1933, s. 8.

<sup>3</sup> „Statystyka Polski”..., s. 82.

(43,3%). Był to najwyższy stan studentów żydowskich w okresie międzywojennym wśród polskich uniwersytetów. W roku 1930/1931 liczba studentów żydowskich nieznacznie spadła, było ich 2000 (31,9%)<sup>4</sup>. W roku akademickim 1937/1938 było 323 studentów żydowskich na 5026 studiujących (tylko 10,5%)<sup>5</sup>.

Na Politechnice Lwowskiej liczba studentów Żydów charakteryzowała się stabilnością, z niewielką tendencją wzrostu. W roku akademickim 1921/1922 było 297 studentów Żydów, to jest 13,8%, w roku 1930/1931 – 361 osób, tj. 12,3%, a w roku 1937/1938 roku – 310 osób, tj. 10,9%<sup>6</sup>. W Akademii Medycyny Weterynaryjnej studiowało w roku 1921/1922 – 40 studentów Żydów, w 1930/1931 – 29 osób, a w 1937/1938 – 15 osób. Natomiast w Wyższej Szkole Handlu Zagranicznego (uczelni prywatnej) w 1924 roku (to jest roku założenia) zapisało się 112 studentów Żydów, w roku 1930/1931 studiowało 82, a w 1937/1938 – 91 Żydów<sup>7</sup>.

Od 1924 roku rozpoczęły się wyjazdy Żydów na studia za granicę, głównie do Włoch, Francji, Austrii, Belgii, Niemiec, Szwajcarii i do Gdańska. W roku akademickim 1924/1925 wyjechało 3000 młodzieży akademickiej, w 1929/1930 – 7000, a w 1930/1931 – 10000 osób<sup>8</sup>.

W 1926 roku we Lwowie powstało Stowarzyszenie Pomocy Studentom Żydom w Polsce „Auxilium Academicum Judaicum” – oddział na Małopolskę Wschodnią. Stowarzyszenie udzielało niezamożnym studentom pomocy materialnej stałej i doraźnej. Zarząd Towarzystwa AAJ w 1929 roku stanowili: Adolf Schorr – przewodniczący, Emil Sommerstein – wiceprzewodniczący, oraz Salomon Reiss, Henryk Heschel, W. Wiesenberg, O. Kimmelman – skarbnik, A. Insler, J. Strich, Szymon Ulam. O pomoc materialną w tymże roku zwróciło się 80 studentów odbywających studia za granicą. Zasiłków po 30 zł udzielono 55 studentom, miesięcznie przeznaczono na ten cel 1600 zł. Stowarzyszenie pozyskiwało środki finansowe z datków od różnych osób i firm. W 1930/1931 roku zebrano 12 902 zł<sup>9</sup>.

W 1936 roku o pomoc materialną ubiegało się 36 studentów (otrzymali po 20 do 40 zł miesięcznie). Wśród proszących było 33 mężczyzn i 3 kobiety. Studiowano w 5 krajach: we Włoszech – 14 osób, Czechosłowacji – 13 osób, Francji – 6, Palestynie – 2 i Jugosławii – 1<sup>10</sup>. 33 osoby studiowały medycynę, 1 –

<sup>4</sup> S. Langnas, dz. cyt., s. 15.

<sup>5</sup> J. Draus, *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowej uczelni*, Kraków 2007, s. 66.

<sup>6</sup> „Statystyka Polski”..., s. 83.

<sup>7</sup> S. Langnas, dz. cyt., s. 18; „Statystyka Polski”..., s. 83.

<sup>8</sup> A. Pilch, *Studenci wyższych uczelni Lwowa w pierwszych latach Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Historia – Archiwistyka – Ludzie*, red. J. Besta, Warszawa – Rzeszów 2000, s. 141, 263.

<sup>9</sup> Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwowi (dalej: CDIAUL), fond 701, opis 3, sygn. 1055, k. 9.

<sup>10</sup> Tamże, f. 499, op. 1, sygn. 3, k. 1 i n.

studia techniczne, 1 – teologię i filozofię, 1 – prawo. Byli to: Robert Menkes, Róża Menkes, Herman Mund, Arnold Joachim Nacht, Abraham Reisberg, Fryderyk Rohatyn, Arnold Saft, Debora Seift, Cila Fenig, Zygfryd Fliegelman, Simon Ehrlich vel Freisner, Zdzisław Szader – syn nauczyciela gimnazjalnego z Czortkowa, Joachim Schindler, Róża Steinhaus, Norbert Steckel, Józef Haber, Marek Halpern, Eljasz Mandel, Józef Glatzer, Jakub Deutsch, Salo Silberschütz, Bronisław Kalisch, Aron Kałużny, Solig Kundesch, Paulina Langnas, Mojżesz Józef Allerhand, Jonas Anisfeld, Leon Ast, Leiser Baltisch, Markus Barasch, Maksymilian Beer, Marian Bendel, Dawid Beker, Mojżesz Brandwein, Mechel Warmbrand, Józef Weiss<sup>11</sup>. Głównymi ośrodkami studiów były uniwersytety w Pradze – 6 osób, Bratysławie – 7, Bolonii – 4, Pizzie – 3, Sienie – 3, Tours – 2 oraz po 1 osobie w Belgradzie, Paryżu, Strasburgu, Hajfie, Parmie, Tuluzie, Florencji, Mediolanie i Jerozolimie.

Sytuacja materialna proszących była dramatyczna. Arnold Joachim Nacht, student IV roku medycyny w Belgradzie, napisał, iż „we Lwowie trzy razy odmówiono mi przyjęcia na medycynę w latach 1930, 1931 oraz 1932”, zaś w 1936 roku:

już trzeci miesiąc znajduję się w Belgradzie prawie bez pieniędzy i nie wiem wprost, co dalej będzie ze mną. Gdybym nie otrzymał stypendium, zmuszony jestem przerwać studia, co byłoby dla mnie b. bolesne, gdyż znajduję się na ostatnim roku<sup>12</sup>.

Debora Seift, studentka IV roku medycyny w Mediolanie, napisała:

Przecierpiałam dużo, ale myślę, że zbliżam się coraz więcej ku celowi memu, który stał się też nadzieją jedyną moich najbliższych, dodaje mi sił do wytrwania<sup>13</sup>.

Z kolei Eljasz Mandel, studiujący medycynę w Pradze od 1928 roku (z przerwą od 1933 roku z uwagi na „kompletny brak środków materialnych”), uzasadniał:

Kwestia przyznania mi stypendium jest dla mnie kwestią życia i śmierci. Nie będę dokładnie opisywał położenia, w jakim się znajduję, dość, że się przyznam, że nie mam ani na kawałek chleba, a na kartkę [korespondencyjną do AAJ – przyp. K.R.] musiałem sobie pożyczyć od kolegi<sup>14</sup>.

Józef Mojżesz Allerhand, studiujący medycynę w Sienie, prośbę o pomoc motywował następująco:

W ubiegłym roku w czasie studiów petent rozchorował się, nie mając nawet na suchy kawałek chleba, a obiady jadając tylko wówczas, gdy nader skromne fundusze pozwoliły mu na własnoręczne sporządzenie ich<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> Tamże, sygn. 1, k. 1 i n.

<sup>12</sup> Tamże, k. 30.

<sup>13</sup> Tamże, k. 48.

<sup>14</sup> Tamże, k. 15.

<sup>15</sup> Tamże, k. 3.

Róża Steinhaus, studentka medycyny w Bratysławie, absolwentka gimnazjum ŻTSLiS we Lwowie, w 1931 roku nie próbowała dostać się na UJK „z powodu z góry przewidzianego wyniku [...]”<sup>16</sup>.

W roku akademickim 1932/1933 udzielono pomocy stałej 68 studentom i 3 doraźnej, w tym 52 studentom medycyny, 8 politechniki, 5 farmacji, 1 agronomii i 5 teologii. W ciągu 7 lat od 1926 roku udzielono pomocy na kwotę 36 337 złotych studentom z Przemyśla, Stanisławowa, Lwowa, Jarosławia, Tarnopola, Brzeżan, Doliny, Skoła, Kołomyi, Rożniątowa, Żórawna, Gródka, Kossowa, Rzeszowa, Rohatyna i Sambora<sup>17</sup>.

Od 1918 roku w środowisku akademickim narastały silne antagonizmy narodowościowe między Polakami, Żydami i Ukraińcami. Działania wojenne o Lwów i Galicję Wschodnią w 1918 i 1919 roku przeciwko Ukraińcom oraz wojna obronna z Rosją Radziecką w 1920 roku znacznie skomplikowały stosunki w życiu akademickim. Dopiero wstrzymanie działań wojennych w październiku 1920 roku i demobilizacja studentów z Wojska Polskiego umożliwiły ogłoszenie zapisów oraz otwarcie roku akademickiego 1920/1921.

Oficjalna inauguracja studiów odbyła się dopiero w styczniu 1921 roku w Politechnice Lwowskiej, a w Uniwersytecie Jana Kazimierza 1 marca 1921 roku. Na Wydziale Teologicznym UJK wykłady rozpoczęły się w październiku 1920 roku. Wcześniej zdawano jedynie egzaminy na wyższych latach. Z możliwości tej korzystali urlopowani studenci żołnierze oraz osoby, które spełniły obowiązek obywatelski obrony ojczyzny.

14 sierpnia 1919 roku Senat Uniwersytetu Jana Kazimierza i profesorowie Politechniki wydali odezwę, iż wstęp do uczelni ma tylko młodzież przyznająca się do obywatelstwa polskiego, bez potrzeby deklaracji przynależności narodowości polskiej, która spełniła obowiązek służby w armii polskiej lub nie była do niej przyjęta z przyczyn od niej niezależnych. Rząd Polski na posiedzeniu 18 września 1919 roku zatwierdził odezwę władz uczelnianych. W wojnie obronnej o Lwów i Galicję Wschodnią w 1918 i 1919 roku wzięło udział po stronie polskiej 612 studentów, po stronie ukraińskiej zaś walczyło 800 studentów Ukraińców i pewna grupa studentów Żydów<sup>18</sup>.

Przy wpisach na rok akademicki 1920/1921 władze uniwersytetu i politechniki zastosowały ową zasadę. Dotknęła ona część młodzieży żydowskiej, która zachowała neutralność w czasie konfliktu polsko-ukraińskiego. Ograniczenie przy wpisach na lwowskie wyższe uczelnie w latach 1919/1920 oraz 1920/1921

<sup>16</sup> Tamże, k. 85.

<sup>17</sup> *Sprawozdanie Oddziału AAJ na Małopolskę Wschodnią za okres od 1 lipca 1932 do 1 lipca 1933*, Lwów 1933, s. 43.

<sup>18</sup> A. Pilch, dz. cyt., s. 256; O. Pawłyszyn, *Szkic do dziejów stosunków polsko-żydowskich we Lwowie w okresie międzywojennym*, [w:] *Świat niepożegnany. Żydzi na dawnych ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej w XVIII–XX wieku*, red. K. Jasiewicz, Warszawa – Londyn 2004, s. 243.



utrzymano w latach 1921/1922 do 1923/1924. W ostatnim roku odstąpiono od żądania posiadania obywatelstwa polskiego i złagodzono zasadę, iż pierwszeństwo w zapisach mają ci, którzy spełnili obowiązek służby wojskowej lub wykazali się pracą obywatelską na rzecz państwa i społeczeństwa polskiego. Ponadto wprowadzono nowy warunek, iż pierwszeństwo mają ci, którzy ukończyli szkołę średnią z polskim językiem wykładowym.

Owe warunki nie były przeszkodą dla młodzieży żydowskiej. Dał temu wyraz były rektor Jan Kasprówicz podczas inauguracji roku akademickiego 1921/1922, stwierdzając, że „liczbową przewagę stanowią zdaje się Żydzi, z których nie wszyscy pod wspólnym pragną gromadzić się sztandarem”<sup>19</sup>. Procent młodzieży żydowskiej na Uniwersytecie Jana Kazimierza był w tym okresie najwyższy wśród uczelni wyższych w kraju, wynosił bowiem 46,6% ogółu studentów.

Stan ten spowodował podjęcie jesienią 1922 roku przez studentów polskich, związanych ideowo z endecją, akcji za wprowadzeniem ograniczeń narodowościowych przy zapisach na studia, tzw. *numerus clausus* – „liczba zamknięta”, to znaczy odpowiadająca wielkości procentowej danej narodowości w kraju. Jesienią 1920 roku w Uniwersytecie Jana Kazimierza powstało stowarzyszenie studenckie pod nazwą Organizacja Polskiej Młodzieży Narodowej Akademickiej Małopolski Wschodniej (OPMNA). Na zjeździe w Warszawie w dniach 25–26 marca 1922 roku powołano organizację studencką Młodzież Wszechpolską – Związek Akademicki, do której weszła organizacja lwowska.

Wraz z inauguracją roku akademickiego 1922/1923 Młodzież Wszechpolska rozpoczęła akcję wiecową na rzecz wprowadzenia *numerus clausus* dla Żydów, to jest ograniczenia przyjęć tej młodzieży na studia do 11%. Dziekani wydziału medycznego oraz filozoficznego zażądali przy wpisach na rok akademicki 1922/1923 ograniczenia liczby przyjmowanych studentów Żydów ze względu na możliwości lokalowe i laboratoryjne<sup>20</sup>. Minister WRiOP Kazimierz Kumaniecki anulował powyższe zarządzenie jako niezgodne z ustawą o szkołach akademickich.

## 2. Odbudowa i ożywienie ruchu studenckiego

Młodzież żydowska przystąpiła do odbudowy stowarzyszeń studenckich. Doszło do stopniowego ożywienia działalności stowarzyszeń akademickich w skali ogólnokrajowej. Oprócz zmiennych wydarzeń politycznych, które odrywały studentów od nauki, młodzieży akademickiej nieustannie doskwierała trudna sytuacja materialna. W pierwszej zatem kolejności odbudowano organizacje samopomocowe.

Licznie reprezentowana na wyższych uczelniach Lwowa młodzież żydowska skupiała się w początku lat 20. w kilku organizacjach. Reaktywowano założone

<sup>19</sup> *Kronika UJK za rok 1921/22*, Lwów 1922, s. 14.

<sup>20</sup> J. Żyndul, *Cele akcji antysemickiej w Polsce w latach 1935–1937*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1992, nr 1, s. 59.

w 1868 roku Towarzystwo Rygorozantów oraz powstałe w końcu XIX wieku Towarzystwo Żydów „Ognisko” i w 1907 roku Zjednoczenie. Powołano nowe organizacje studenckie samopomocowo-naukowe: Towarzystwo Żydowskich Słuchaczy Prawa, Towarzystwo Żydowskich Medyków i Filozofów. Na politechnice reaktywowano założony w 1909 roku Związek Żydowskich Studentów. W listopadzie 1923 roku powołano Towarzystwo Wzajemnej Pomocy Żydowskich Studentów Wyższej Szkoły Handlu Zagranicznego. W Akademii Medycyny Weterynaryjnej powołano Sekcję Żydowską Bratniej Pomocy.

Wszystkie stowarzyszenia studenckie skupiały się w powołanym 1 grudnia 1922 roku środowiskowym Komitecie Wykonawczym Żydowskich Akademickich Instytucji Samopomocowych, Zawodowych i Kulturalno-Oświatowych Wyższych Uczelni Polskich Środowiska Lwowskiego. W 1924 roku powołano Żydowską Świetlicę Akademicką o charakterze kulturalno-oświatowym.

W styczniu 1923 roku we Lwowie odbył się I zjazd żydowskiej młodzieży akademickiej, na którym utworzono Związek Żydowskich Akademickich Stowarzyszeń w Polsce.

Oprócz przynależności do stowarzyszeń studenckich o charakterze samopomocowo-naukowym, część młodzieży akademickiej należała także do stowarzyszeń ideowo-wychowawczych. Były to syjonistyczne organizacje „Har-Hacofime”, „Jardenia”, „Gordonia”, „Emunah”, „Hasmonea”, „Makabea”, „Hebronia” i „Libanonia”. Młodzież syjonistyczna miała znaczną przewagę w środowisku studenckim Lwowa. Podczas wyborów delegatów w 1924 roku na światowy kongres studentów Żydów w Antwerpii wszystkie mandaty uzyskali syjoniści. W czasie zaś wyborów w 1925 roku do Komitetu Wykonawczego Żydowskich Akademickich Instytucji syjoniści uzyskali 17 mandatów, a socjaliści 7<sup>21</sup>.

Najbardziej znaczącym stowarzyszeniem w środowisku żydowskich studentów było działające od 1868 roku Towarzystwo Rygorozantów. Początkowo miało ono charakter wyłącznie samopomocowy. W 1908 roku oddano do użytku pierwszy na ziemiach polskich dom studenta dla 100 mieszkańców. Prowadzono w nim stołówkę (z żywienia korzystało 300 studentów), bibliotekę, gabinet lekarski, sklep studencki, chór akademicki, koła dramatyczne i krajoznawcze. Istotną formą pomocy były pożyczki studenckie (w 1924/1925 udzielono ich 180 na kwotę 3343,28 zł)<sup>22</sup>.

Do 1912 roku w uniwersytecie działała Czytelnia Medyczna, grupująca początkowo wszystkich studentów medycyny bez względu na narodowość i poglądy polityczne. W tym samym jednak roku nastąpił podział na Wzajemną Pomoc Medyków (Chrześcijan) oraz Towarzystwo Medyków Żydowskich. Po I wojnie światowej organizacja rozpoczęła działalność od roku akademickiego 1920/

<sup>21</sup> A. Pilch, *Początki odbudowy ruchu studenckiego w Polsce (1918–1922)*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1981, nr 543: „Historia” XXXVI, s. 364; A. Pilch, *Studenci...*, s. 271.

<sup>22</sup> *Sprawozdanie Związku Żydowskich Stowarzyszeń Akademickich w Polsce 1923–1926*, Warszawa 1926, s. 24.

1921. Towarzystwo liczyło w roku akademickim 1923/1924 – 250 członków zwyczajnych i 128 członków wspierających.

Związek Żydowskich Studentów Politechniki został założony w 1909 roku, początkowo pod nazwą „Koło Żydowskich Słuchaczy Politechniki”. Jego działalność ograniczała się do samopomocy studenckiej. Działalność reaktywowano w roku akademickim 1922/1923, Senat Politechniki zatwierdził czytelną techniczną, prowadzono odczyty naukowe na tematy związane z kierunkiem studiów, prowadzono sklepik z przyborami technicznymi niezbędnymi na zajęciach dydaktycznych.

W 1921 roku Senat UJK zatwierdził statut Towarzystwa Żydowskich Słuchaczy Prawa. Stowarzyszenie liczyło 416 członków zwyczajnych i 60 wspierających. Od 1923 roku funkcjonowało również Towarzystwo Żydowskich Studentów Filozofii, liczące 700 członków.

W listopadzie 1923 roku powstało Towarzystwo Wzajemnej Pomocy Żydowskich Studentów Wyższej Szkoły dla Handlu Zagranicznego. Organizacja liczyła 49 członków, prowadzono kasę pożyczkową na opłatę czesnego, bibliotekę i czytelną.

W kwietniu 1922 roku Senat UJK zatwierdził statut Towarzystwa Akademickiego „Zjednoczenie”, kontynuującego działalność stowarzyszenia założonego w 1907 roku pod tą samą nazwą. W pierwszych latach przewodniczącymi organizacji byli: Stanisław Rosenblum, Maurycy Karniol, Zdzisław Diamand. Różnica poglądów co do roli i miejsca Żydów w kraju doprowadziła do rozłamu. Powołano Stowarzyszenie „Zjednoczenie” Studentów Żydów we Lwowie skupiające wyłącznie studentów i studentki „Wszechniczy, Politechniki lub Akademii Weterynaryj, narodowości polskiej wyznania mojż.”<sup>23</sup>. W sprawozdaniu po trzech latach funkcjonowania nowego stowarzyszenia tak oto wyjaśniono przyczyny rozłamu:

Niejednokrotnie grupy młodzieży żydowskiej, separatystycznej, uzurpowały sobie prawo do reprezentowania ogółu młodzieży żydowskiej, nie zważając na liczne rzesze kolegów naszych wyznania mojż. Rozprószone po towarzystwach akademickich polskich o rozmaitych zabarwieniach politycznych. Okazała się tedy potrzeba skupienia tych wszystkich, którzy jakkolwiek Polacy, uznają w niektórych potrzebę odrębnej reprezentacji celem dobitnego stwierdzenia, że młodzież separatystyczna nie ma prawa ni mandatu przemawiania w imieniu całej młodzieży żydowskiej<sup>24</sup>.

Zarząd stowarzyszenia w 1909/1910 r. stanowili: Henryk Immeles – przewodniczący, Feliks Roth – zastępca przewodniczącego, Izidor Stand – skarbnik, Zygmunt Schipper – sekretarz. Członkami zarządu byli: Herman Fiebert, Aleksander Schipper, Jakub Sandel, Antoni Mondlicht, Henryk Kolischer, Ignacy Philip, Marcin Zimeles. Do komisji rewizyjnej wchodził: Eleazar Byk, Alfred Kohl, Kazimierz Thieberg, Bernard Pordes<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Akademickiego Zjednoczenie we Lwowie za rok administracyjny 1909/1910*, Lwów 1910, s. 3.

<sup>24</sup> Tamże, s. 7.

<sup>25</sup> Tamże, s. 23.

W statucie z 1922 roku stowarzyszenie na plan pierwszy wysuwało wychowanie młodzieży akademickiej na dobrych i patriotycznych obywateli kraju. Krytycznie odnoszono się do haseł nienawiści narodowościowych. W październiku 1922 roku we Lwowie odbyła się konferencja polskich studentów wyznania mojżeszowego z ośrodków warszawskiego, krakowskiego i lwowskiego. Na zjeździe zaś 7–10 czerwca 1924 roku we Lwowie powołano Związek Akademicki Młodzieży Zjednoczeniowej z siedzibą centrali w Warszawie. W deklaracji zjednoczeniowej stwierdzono: „Polska jest jedyną ojczyzną Żydów Polskich. Odrzucono myśl o jakichkolwiek i dokądkolwiek skierowanej emigracji Żydów z Polski”<sup>26</sup>. Z deklaracji ideowej usunięto termin „asymilacja” na rzecz „zjednoczenia” z narodem polskim. Organizacja liczyła około 3–4 tysięcy członków i sympatyków w ośrodkach w Warszawie, Krakowie, Gdańsku, Łodzi, Lublinie, Częstochowie, Kielcach i Przemyślu. Organem prasowym we Lwowie do 1928 roku był miesięcznik „Zjednoczenie”<sup>27</sup>, który przeniesiony do Warszawy, stał się pismem ogólnokrajowym stowarzyszenia.

W 1928 roku stowarzyszenie prowadziło Dom Studencki im. Fundacji Hermanów dla 100 studentów oraz stołówkę dla 250 studentów (obiady wyceniono na 80 groszy, 20% studentów korzystało ze zniżek). Zarząd stowarzyszenia stanowili Edward Kaupferblum – przewodniczący, Bronisław Francos – zastępca przewodniczącego, Herman Rothbart – skarbnik, oraz Jadwiga Schapiro – sekretarz. W 1931 roku przewodniczącym był Ignacy Birman, a sekretarzem Leopold Reischer<sup>28</sup>. W 1930 roku sytuacja finansowa stowarzyszenia była trudna, jak stwierdziła Jadwiga Schapirówna:

Związek ten pozostaje obecnie w krytycznym położeniu finansowym, tak dalece, że grozi mu w ogóle zwinięcie agend samopomocowych. Nowy zarząd 15 X 1928 roku objął agendy, nie zwrócono pożyczek na kwotę 4000 zł, nie zapłacono 7000 zł za obiady<sup>29</sup>.

Zarząd od 1937 roku stanowili: Leonhard Pohoryles – przewodniczący, Izrael Isserles – zastępca przewodniczącego, sekretarz – Issaj Bakszt, zastępca sekretarza – Seweryn Messing, skarbnik – Natan Hendel, referent czytelnictwa – Kazimierz Engländer. W skład komisji rewizyjnej wchodził: Samuel Ajsenberg, Salomon Eisenberg i Kazimierz Reischer<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> J. Lichten, *Uwagi o asymilacji i akulturacji Żydów w Polsce w latach 1863–1943*, „Znak” 1988, nr 5–6, s. 63.

<sup>27</sup> Tamże; A. Pilch, „Rzeczpospolita Akademicka”. *Studenci i polityka 1918–1933*, Kraków 1997, s. 140; T. Gąsowski, *Od Bernarda Goldmana do Mariana Hemara. Żydów lwowskich drogi do polskości*, [w:] Henryk Wereszycki (1898–1990). *Historia w życiu historyka*, red. E. Orman i A. Cetnarowicz, Kraków 2001, s. 142 i n.; G. Mazur, *Życie polityczne polskiego Lwowa 1918–1939*, Kraków 2007, s. 79.

<sup>28</sup> CDIAL, f. 701, op. 1, sygn., k. 11.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> G. Mazur, A. Tyszkiewicz, *Z dziejów organizacji studenckich na lwowskich wyższych uczelniach w II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 2001, z. 132, s. 104.

Położenie asymilatorskich organizacji studenckich było trudne. Bojkotowały je wpływowe organizacje polskie, bezwzględnie atakowali żydowscy antagoniści. Nie posiadając zaplecza społecznego, nie mogły liczyć na zwiększenie się liczby członków.

Korporacja „Fraternitas” we Lwowie powstała w 1914 roku, jej celem było przekształcenie Żydów dawnego typu w „Polaków wyznania mojżeszowego”. Korporacje asymilatorskie – „Unitania” w Wilnie i „Monsalwacja” w Warszawie – zetknęły się z wrogim stanowiskiem Żydów, a z drugiej strony nie znalazły uznania u znacznej części Polaków. W 1929 roku we Lwowie spotkanie polskiej korporacji „Lutyko-Venedii” z żydowską „Fraternitas” na Pohulance zakończyło się ogólną bijatyką<sup>31</sup>.

W środowisku studentów żydowskich działało jeszcze stowarzyszenie „Ognisko”, będące jednak z różnych powodów poza głównym nurtem żydowskiego życia akademickiego. W 1924 roku uchwałą Komitetu Wykonawczego Żydowskich Akademickich Instytucji Samopomocowych zawieszono w prawach członka stowarzyszenie „Ognisko” „wskutek uprawiania eksterminacyjnej praktyki i niepoddania się uchwałom K.W.”<sup>32</sup>. Wykluczenie „Ogniska” nastąpiło pod zarzutem uprawiania polityki w samopomocowo-zawodowych stowarzyszeniach studenckich. Faktycznie zaś chodziło o szerzenie idei socjalizmu w duchu marksistowskim, zwalczanie nacjonalizmu i syjonizmu wśród studentów. Stowarzyszenie, będąc związane z partią polityczną Bund, prowadziło agitację wśród robotników żydowskich w duchu socjalistyczno-komunistycznym.

Niezależnie od sporów o oblicze ideologiczne stowarzyszenia samopomocowe angażowały się w działania na rzecz poprawy sytuacji materialnej uboższej części studentów. Dokładano starań w utrzymanie dwóch domów akademickich, będących ich własnością, prowadzenie kuchni studenckich oraz udzielanie pożyczek i zapomóg.

Zachowały się podania studentów do Towarzystwa Żydowskich Studentów Filozofii UJK o udzielenie pożyczek. W 1926 roku Debora Vogel, studentka filozofii, napisała:

Matka petentki, wdowa, utrzymuje się jedynie z renty inwalidzkiej w kwocie 49 zł miesięcznie. Jedynym źródłem dochodów są lekcje, źle płatne, które nie wystarczają nawet na wyżywienie, a zapłacić taksy nie jest w stanie<sup>33</sup>.

Inna studentka, Irena Seifeld, podała, iż jedyne źródło jej dochodu stanowi 25 zł miesięcznie. Różia Aftung, studentka filozofii, stwierdziła: „Ze strony swojej rodziny nie tylko nie otrzymuję żadnej pomocy, lecz muszę im pomagać”<sup>34</sup>.

<sup>31</sup> D. Pater, *Żydowski akademicki ruch korporacyjny w Polsce w latach 1898–1939*, „Dzieje Najnowsze” 2002, XXXIV, z. 3, s. 15–17.

<sup>32</sup> *Sprawozdanie Związku...*, s. 16.

<sup>33</sup> CDIAL, f. 701, o. 3, sygn. 2602, k. 15.

<sup>34</sup> Tamże, k. 54.

Maurycy Horn, student III roku Wydziału Humanistycznego, pisząc 12 maja 1939 roku podanie o zapomogę, podał:

Niżej podpisany prosi uprzejmie o udzielenie mu zasiłku w kwocie 50 zł na zapłacenie 3-ciej raty taksy administracyjnej. Petent prośbę swą popiera tym, że jest synem bezrobotnego nauczyciela języków, który nie jest w stanie łożyć na jego utrzymanie. Petent ma zdawać ostatni cząstkowy egzamin, a w razie niezapłacenia taksy grozi mu utrata możliwości zdawania, a z tym łącząca się utrata roku. Petent utrzymuje się z lekcji i nie ma żadnych funduszy na zapłacenie taksy<sup>35</sup>.

Sytuacja materialna studiującej młodzieży była bardzo trudna, zwłaszcza na wydziałach humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym. Głównym celem stowarzyszeń studenckich było więc niesienie pomocy materialnej na zasadach samopomocowych.

### **3. Kontrowersje, konflikty, starcia. Terror Młodzieży Wszechpolskiej**

Wielonarodowy skład ludności II Rzeczypospolitej znajdował odzwierciedlenie w wyższych uczelniach, polscy studenci stykali się z innymi grupami narodowościowymi. Wiele powodów sprzyjało zadrażnieniom i konfliktom na tle narodowościowym, najważniejsze jednak tkwiły w czynnikach natury obiektywnej, to jest katastrofie gospodarczej początku lat 30. XX wieku. W środowisku studenckim wystąpiły dążenia do odseparowania się od społeczności uznanej za wrogą. W stosunku do młodzieży żydowskiej chodziło głównie o obieranie przez nią kierunków studiów dających podstawę do uprawiania wolnych zawodów, głównie lekarzy i adwokatów. Na przełomie lat 20. i 30. XX wieku połowę wolnych zawodów stanowili bowiem Żydzi, a w województwach południowo-wschodnich przeważali.

Jako szczególnie niebezpiecznie przejawiały się zakusy studenckiej Młodzieży Wszechpolskiej, związanej ideologicznie z endecją. Początkowo domagała się ona wprowadzenia przy zapisach na studia zasady „*numerus clausus*”, to jest liczby zamkniętej dla danej narodowości zamieszkującej w kraju. Dla Żydów było to około 11%. Następnie propagowano zasadę „*numerus nullus*” oraz getta ławkowego, to jest odrębnego wydzielonego miejsca w salach wykłado-

<sup>35</sup> Tamże, k. 19; M. Horn (1917 Wiedeń – 2000 Warszawa) studia ukończył w 1940 r. W 1941 r. ewakuowany w głąb ZSRR, w lipcu 1944 r. kierownik polskiego domu dziecka w Chanaba w Tadżykistanie. W latach 1945–1957 pracował we Lwowie w Instytucie Pedagogicznym oraz w Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym na stanowisku wicedyrektora. Po repatriacji do Polski w 1957 r. zamieszkał w Opolu, gdzie w 1960–1961 był dziekanem Wydziału Filologiczno-Historycznego WSP w Opolu. W latach 1966–1968 był jej rektorem. W 1966 mianowany profesorem nadzwyczajnym, a w 1988 zwyczajnym. W latach 1973–1984 oraz 1987–1990 był dyrektorem w Żydowskim Instytucie Historycznym w Warszawie.

wych. Stałą praktyką „bojówek” Młodzieży Wszechpolskiej było urządzenie „dni bez Żydów”, a z czasem „tygodni bez Żydów” na uczelniach. Bojówki nie wpuszczały na zajęcia w tym czasie studentów żydowskich, stosując przemoc i terror.

Izolacja studentów żydowskich miała skłonić ich do emigracji. Ekstremistyczni liderzy młodzieżowi uważali, że Żydzi sami wyemigrują, jeśli tylko uprzykrzy im się życie. Nieustannie zatem dążono do odseparowania się od ludności żydowskiej<sup>36</sup>.

W tej złożonej sytuacji różne drobne wydarzenia służyły za preteksty wystąpienia antyżydowskich. Przykładowo zamieszki uliczne, trwające od 2 do 12 czerwca 1929 roku, wywołało posądzenie o znieważenie uczestników procesji Bożego Ciała przez żydowskich uczniów. Procesja z kościoła św. Anny przechodziła ul. Zygmuntowską obok budynku Gimnazjum Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej. W gimnazjum tym niedziela była normalnym dniem zajęć szkolnych. Z budynku dochodził na ulicę gwar i śmiech uczniowski w czasie przerwy międzylekcyjnej. Z okien uczniowie mieli rzekomo rzucać resztkami jedzenia w uczestników procesji. Prowadzący procesję ks. Wincenty Rokicki nie zauważył żadnej profanacji procesji. Kilkanaście uczestniczek procesji wtargnęło jednak do szkoły i znieważało nauczycielkę oraz uczennice. Po zakończeniu procesji powstało zbiegowisko przed szkołą, a uczestnicy grozili uczniom. Atakowi zapobiegła policja. Na drugi dzień, 3 czerwca, w endeckim „Lwowskim Kurierze Porannym” ukazał się podburzający artykuł o profanacji procesji Bożego Ciała. W następstwie publikacji w południe przed szkołą zgromadził się kilkusetosobowy tłum, złożony głównie ze studentów, wybito w oknach szyby i poturbowano kilku uczniów. Wieczorem w kilku punktach miasta zaczęły się ekscesy antyżydowskie, następnie ok. 200 osób zaatakowało budynek gimnazjum ŻTSLiŚ przy ul. Zygmuntowskiej. Napastnicy wyłamali drzwi, wtargnęli do środka, zniszczyli gabinety biologiczny i fizyczny, bibliotekę, salę rysunkową. Pobito członków komisji maturalnej oraz abiturientów zdających egzaminy. Policja aresztowała 27 osób, głównie studentów. Doszło do starć z policją. Tłum liczący około 300 osób zdemolował kolejno drukarnię i redakcję dziennika żydowskiego „Chwila”, siedzibę Żydowskiego Towarzystwa Akademickiego „Emunah” oraz Żydowski Dom Akademicki przy ul. św. Teresy. Napastnicy wtargnęli do środka budynku, zniszczyli kuchnię, jadalnię, kilka pokoi mieszkalnych, wybito wszystkie szyby<sup>37</sup>. Policja zatrzymała 40 atakujących studentów. Jednym z zatrzymanych był Teodor Parnicki (1908–1988),

<sup>36</sup> T. Kulak, K. Kawalec, *Endecja wobec kwestii żydowskiej (lata 1893–1939)*, [w:] *Polska – Polacy – mniejszości narodowe*, Wrocław 1992, s. 132 i n.; B. Halczak, *Cele polityki endeckiej wobec mniejszości żydowskiej w Polsce w latach 1919–1939*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1995, nr 3, s. 45.

<sup>37</sup> W. Chajes, *Semper fidelis. Pamiętnik Polaka wyznania mojżeszowego z lat 1925–1939*, Kraków 1997, s. 87.

późniejszy pisarz. Demonstranci o godz. 22.00 udali się pod Starostwo Grodzkie, żądając zwolnienia wcześniej aresztowanych. Starosta A. Klotz odmówił zwolnienia: „aresztowanych na gorącym uczynku zbrodni «łobuzów, bandytów i złodziei»”<sup>38</sup>. 4 czerwca o godz. 3 nad ranem policja otoczyła Dom Studencki przy ul. Łozińskiego, aresztując 42 studentów. Do więzienia przy ul. Kazimierzowskiej odstawiono 31 osób, w tym 28 studentów politechniki<sup>39</sup>.

W rezultacie zamieszki studenckie przerodziły się w strajk studencki i manifestacje przeciwko staroście A. Klotzowi, które trwały do 11 czerwca. Jeszcze 7 czerwca na placu Mariackim i placu Akademickim trwała kilkugodzinna bitwa studentów z policją. Policja konna rozpendziła tłum przy użyciu szabel, rannych zostało 15 osób, w tym 6 studentów i 4 policjantów. Rektorzy i Senaty Politechniki i UJK potępił strajk i wezwali studentów do nauki.

Zaostrzenie kursu Młodzieży Wszechpolskiej wobec studentów żydowskich znalazło swój wyraz w nowym programie z maja 1932 roku, czyniąc jednocześnie z tej kwestii instrument walki patriotycznej. Wykorzystywano różne preteksty jako tworzywo zapalne do wywoływania nastrojów wśród studentów polskich i wciągania jej do wszelkiego typu wystąpień antyżydowskich.

Nasilenie działań przeciwko studentom żydowskim nastąpiło jesienią 1931 roku. W czasie zamieszek między studentami polskimi i żydowskimi w Wilnie 10 listopada 1931 roku zginął od uderzenia kamieniem przez studentów żydowskich Stanisław Waclawski. To tragiczne wydarzenie dało podstawę do zamieszek we Lwowie. 12 listopada tegoż roku w UJK rozpoczęły się napady na studentów żydowskich. Burdy między studentami przed gmachem UJK rozpendziła policja konna. Nie odbywały się zajęcia w UJK, Politechnice, AMW i WSHZ. Na wiecu akademickim 13 listopada 1931 roku z udziałem 1500 studentów domagano się uchwalenia „*numerus clausus*”, przyznania Polakom miejsc w pierwszych rzędach ławek w salach wykładowych oraz bojkotu towarzyskiego, zawodowego i gospodarczego Żydów. Wówczas wprowadzono zwyczaj noszenia zielonej wstążki z mieczami Chrobrego jako symbolu akcji przeciwko Żydom.

Rok 1932 przyniósł znaczne zaostrzenie ekscesów w środowisku studenckim Lwowa. Pierwsza rocznica śmierci S. Waclawskiego rozpoczęła się od usunięcia studentów żydowskich z sal wykładowych. Po mszy żałobnej w kościele oo. Jezuitów ponad 1000 studentów przeszło pochodem pod II Dom Technika, gdzie odsłonięto tablicę pamiątkową. Po drodze wybijano szyby w sklepach żydowskich, do studentów dołączyły się grupy z marginesu społecznego, rozbijając i grabiąc sklepy. Grupa studentów zdemolowała kawiarnię „Louvre”, należąca

<sup>38</sup> A. Biedrzycka, *Kalendarium Lwowa 1918–1939*, Kraków 2012, s. 474 i n.

<sup>39</sup> M. Łopot, *Incydenty antysemityczne w szkołach lwowskich (1867–1939)*, [w:] *Relacje w przeobrażeniu społeczno-ekonomicznej*, pod red. E. Golbik-Madej, seria: *Przegląd Nauk Stosowanych*, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Gliwice 2015, nr 6, s. 107–119; G. Mazur, *Szkieł do dziejów stosunków polsko-żydowskich we Lwowie w okresie międzywojennym*, [w:] *Świat niepożegnany...*, s. 140 i n.



do Żydów. Ulice obstawiła policja w zwartych szykach bojowych. Wieczorem burdy zaczęły się ze zdwojoną siłą przy demolowaniu sklepów żydowskich. Zniszczono ich 56, policja aresztowała 33 osoby<sup>40</sup>.

Nocą 26/27 listopada, po północy, grupa studentów z Akademii Medycyny Weterynaryjnej, a jednocześnie korporantów „Lutico-Venedii”, wdała się w bójkę z grupą młodzieży żydowskiej w kawiarni „Adria” przy ul. Szajnochy. W jej trakcie poranieni nożem zostali studenci Jan Grodkowski (zmarł w szpitalu) oraz Stanisław Pietruszka i Jerzy Szczepanowski. Policja aresztowała nożowników Mojżesza Katza, Szulima Kellera, Izraela Tune i Nuchima Schmera<sup>41</sup>.

Wieczorem rozpoczęły się ekscesy antyżydowskie, głoszone hasła „krew za krew”, wybijano szyby w sklepach, pobito 50 przypadkowych Żydów. Zdemolowano siedzibę Żydowskiej Wzajemnej Pomocy, policja konna rozbijała grupy atakujących. Awantury trwały do późnych godzin nocnych. Po pogrzebie J. Grodkowskiego, w dniu 29 listopada, demonstracje i awantury rozpoczęły się na nowo. Policja aresztowała 80 uczestników, 100 rannych opatrzono w szpitalach. Grupy awanturników napadały na pasażerów pociągów na stacji na Łyczakowie. Do napaści na Żydów doszło ponadto w pociągach do Stanisławowa i Tarnopola. Zniszczono ponad 50% sklepów żydowskich w mieście, także przypadkowo sklepy należące do Polaków. Manifestacje i strajki studenckie trwały do 15 grudnia 1932 roku. Policja aresztowała około 100 osób, w większości studentów<sup>42</sup>.

Czyniąc S. Waclawskiego i J. Grodkowskiego symbolem „walki za sprawę”, członkowie Młodzieży Wszechpolskiej wykorzystywali obie rocznice ich śmierci do organizacji w całym kraju ekscesów antysemitycznych. Wciągano w nie nowe roczniki studentów<sup>43</sup>. Stosowano brutalny terror wobec studentów żydowskich, blokując im wejście do budynków uczelni i sal wykładowych, bijąc laskami na ulicach, łomami metalowymi na dziedzińcach uczelni oraz domu studenckiego.

Kolejnym pretekstem do wywoływania niepokoju na uczelniach było wprowadzenie nowej ustawy o szkołach akademickich w 1933 roku. Manifestacje przerodziły się w bójki uliczne między różnymi ugrupowaniami studenckimi, głównie Legionu Młodych a Młodzieżą Wszechpolską. W trakcie bójek użyto rewolwerów. Policja ponownie zmuszona była interweniować w Domu Studenta przy ul. Łozińskiego, gdzie aresztowano 30 studentów. Kontynuowano strajki w uczelniach, atakowano przechodniów z wyglądu uznanych za Żydów, wybijano szyby w sklepach<sup>44</sup>. W programie wieców studenckich występowały na równi

<sup>40</sup> A. Biedrzycka, dz. cyt., s. 636.

<sup>41</sup> Tamże, s. 638.

<sup>42</sup> Tamże, s. 643.

<sup>43</sup> A. Pilch, *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939*, Warszawa – Kraków 1972, s. 151.

<sup>44</sup> Tamże, s. 654; M. Sobczak, *Stosunek Narodowej Demokracji do kwestii żydowskiej w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1998, s. 381.

postulaty obniżenia opłat za naukę, praktyk wakacyjnych, nieprzyjmowania Żydów na studia, zakłócano uroczystości uczelniane.

Bezkarność bojówkarzy zachęcała do eskalacji zaburzeń. Nigdy nikogo władze rektorskie nie pociągnęły do odpowiedzialności dyscyplinarnej, jakkolwiek wiadomo było, kto je prowadził. Na terenie uczelni bezradna była również policja. Przyczyną tego była źle rozumiana autonomia uczelni. Jak podaje E. Feuerman, jego matka podczas interwencji u Michała Kazakiewicza – komendanta Policji we Lwowie, uzyskała odpowiedź:

po dłuższej chwili z nutą szczerzego rozgoryczenia powiedział, że niestety jest bezradny, na eksterytorialnym terenie uniwersytetu działać nie może, a więc nie ma sposobu zapobiegania awanturom i ekscesom<sup>45</sup>.

W lutym 1933 roku konferencja delegatów ogólnopolskiego Związku Akademickich Bratnich Pomocy, opanowana przez młodzież prawicową, przyjęła uchwałę o bezwarunkowym wprowadzeniu zasady „*numerus clausus*”. Jednocześnie jesienią 1933 roku podjęto pierwszą próbę wprowadzenia „*getta ławkowego*”, to jest przymusowego wyznaczenia dla studentów żydowskich miejsca w salach wykładowych.

Dwukrotnie w latach 30. XX wieku policja przeprowadzała rewizje w domach studenckich politechniki i uniwersytetu. Studenci stoczyli z policją bitwy. Podczas rewizji w dniu 28 stycznia 1935 roku w Domu Studenta UJK przy ul. Łozińskiego 7 policja atakowana była cegłami, butelkami z kwasem siarkowym, budowano barykady. Druga rewizja policji w tym domu w dniu 10/11 marca 1939 roku przypominała walki frontowe. Z okiem domu studenckiego oddano do policjantów strzały rewolwerowe, atakowano kamieniami, cegłami, butelkami napełnionymi piaskiem lub kwasem siarkowym, zrzucano z okien żelazne łóżka. Policja znalazła u studentów 16 rewolwerów, 13 granatów ręcznych, 2 flowery, petardy, 20 sztyletów i bagnetów, 4 łomy, 34 kastety. Aresztowano 46 studentów uniwersytetu i 40 studentów politechniki<sup>46</sup>.

Tragiczne były zajścia studenckie w roku akademickim 1938/1939. Podczas bójki na dziedzińcu politechniki 18 listopada 1938 roku nożami pokaleczono 2 studentów Żydów – Mendla Lehrera i Samuela Prowellera. Ten ostatni zmarł w szpitalu dwa dni później. Podczas najścia bojówki studenckiej w dniu 21 listopada 1938 roku na studentów medycyny w budynku UJK przy ul. Piekarskiej zamordowany został skalpelami student Karol Zellmeyer. Wreszcie 24 maja 1939 roku w budynku politechniki w trakcie zajęć w laboratorium chemicznym bojówka studencka łomem żelaznym zabiła Markusa Landesberga, studenta III roku chemii<sup>47</sup>. Sprawcy nigdy nie zostali ustaleni ani też ukarani. W środowisku studenckim istniało przekonanie, iż w budynkach uniwersytetu napadów dokonywali studenci politechniki, odwrotnie zaś studenci UJK.

<sup>45</sup> E. Feuerman, *Moi lwowscy profesorowie*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1996, z. 117, s. 61.

<sup>46</sup> A. Biedrzycka, dz. cyt., s. 954.

<sup>47</sup> E. Feuerman, dz. cyt., s. 62; A. Biedrzycka, dz. cyt., s. 939 i n.

E. Feuerman, w owym czasie student, wspomina:

Studiowanie w owych warunkach było koszmarem. W stałym napięciu, w ciągłym czekaniu na przyjście kolejnej bojówki, wysłuchiwanie na stojąco wykładów, często przy akompaniamencie obelżywych i upokarzających szyderstw, było trudną do zniesienia męką<sup>48</sup>.

#### 4. Kadra profesorska wobec konfliktów

Jednym z pierwszych, który zwrócił uwagę na groźne objawy antysemityzmu w szkołach wyższych, był prof. Ryszard Gansiniec (1888–1958). W 1925 roku zaprotestował on przeciwko zamiarom wprowadzenia ograniczeń dla Żydów. Dał temu wyraz na łamach redagowanego przez siebie pisma „Filomata”:

Numerus clausus, jako prawo wyjątkowe, stosowane wobec pewnej klasy obywateli polskich, sprzeciwia się konstytucji polskiej, dając powód do dalszego rozpolitykowania i rozsadzania polskich uczelni, numerus clausus działa demoralizująco na naukę polską i wychowanie młodzieży [...]. Dlatego zwalczam obecny numerus clausus Judaeorum jako człowiek i wychowawca, jako uczony i Polak<sup>49</sup>.

Konsekwentnie z objawami antysemityzmu walczył Kazimierz Twardowski; 13 stycznia 1926 roku na posiedzeniu Rady Wydziału sprzeciwiał się koncepcji wprowadzenia „numerus clausus”. Zanotował ten fakt w *Dziennikach*:

referowałem sprawę zaproponowanego przez Ministerstwo, a raczej Ministra Stanisława Grabskiego samowolnie z naruszeniem ustawy o autonomii Uniwersytetu we wrześniu 1925 r. numerus clausus na naszym Fakultecie<sup>50</sup>.

Pod datą 7 marca 1928 roku zanotował zaś:

grupka studentów u wejścia stojących usiłowała nie dopuścić studentów żydowskich na wykład. Ale rychło poradziłem sobie z nimi i Żydzi mogli na mój wykład swobodnie wejść<sup>51</sup>.

W atmosferze permanentnego anarchizowania życia akademickiego częste były zawieszenia zajęć dydaktycznych. Ponadto studenci żydowscy w obawie o swoje życie byli nieobecni na wielu wykładach. W okresie ferii wielkanocnych, podczas nieobecności innych studentów, organizowano dla nich dodatkowe ćwiczenia dla uzupełnienia braków. Pomocni w tym byli dziekan Tadeusz Ostrowski (1881–1941) oraz Rudolf Weigl (1883–1957), Stanisław Loria (1883–1958), Jakub Parnas (1884–1949), Tadeusz Marciniak (1895–1966), Tadeusz Baranowski (1910–1993), Józef Markowski (1874–1947), a także M. Bielawski.

<sup>48</sup> E. Feuerman, dz. cyt., s. 63.

<sup>49</sup> Cyt. wg J. Lerski, *Lwowska młodzież społeczno-demokratyczna 1937–1939*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1979, z. 47, s. 153.

<sup>50</sup> K. Twardowski, *Dzienniki*, cz. 1, Warszawa – Toruń 2002, s. 219.

<sup>51</sup> Tamże, cz. 2, s. 16; J. Woleński, *Żydzi w lwowskim stanowisku filozoficznym*, „Midrasz” 2006, nr 7–8, s. 23; K. Szmyd, *Z tradycji polskiej pedagogiki wielokulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 4, s. 37 i n.

Docent Bieliński w czasie napadu bojówki Młodzieży Wszechpolskiej radował rannego studenta farmacji K. Zellermeyera. Jak podaje Feuerman: „wpadł pomiędzy bijących i z narażeniem własnego życia wyniósł na swych plecach broczącego krwią Zellermeyera spomiędzy wrogiego tłumu [...]”<sup>52</sup>.

Wojciech Świętosławski, minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, 24 września 1937 roku zezwolił, aby rektorzy wydali zarządzenie porządkowe w sprawie miejsc w salach wykładowych dla młodzieży polskiej i żydowskiej. Minister liczył na to, iż w ten sposób zapewni się normalną pracę w uczelniach.

Od 14 października 1937 roku nasiliły się zamieszki antyżydowskie. Bojówki Młodzieży Wszechpolskiej siłą przesadzały studentów Żydów, a opornych bito. W czasie uroczystej inauguracji roku akademickiego w UJK 22 października 1937 roku studenci prawicowi rozrzucaли ulotki przeciwko rektorowi z powodu jego sprzeciwu wobec getta ławkowego. Na zakończenie inauguracji część studentów odśpiewała *Hymn Młodych* z rękami podniesionymi w pozdrowieniu faszystowskim. Wychodzącemu z inauguracji Senatowi grupa studentów zablokowała drogę.

4 listopada 1937 roku Młodzież Wszechpolska proklamowała „Dzień bez Żydów” na wszystkich uczelniach, żądając jednocześnie wprowadzenia getta ławkowego. Doszło do starć między studentami polskimi i żydowskimi. Na politechnice bojówki Wszechpolskiej siłą przesadzały Żydów na ławki getta, przy czym pobito kilku Żydów i Polaka, który stanął w ich obronie.

5 listopada tegoż roku rektor Stanisław Kulczyński zarządził plebiscyt w sprawie getta ławkowego. Od udziału zwolniono Żydów i członków Młodzieży Wszechpolskiej. Studenci mieli odpowiedzieć na jedno z trzech pytań: czy: 1. Pragnę siedzieć ze studentami należącymi do Młodzieży Wszechpolskiej; 2. Pragnę siedzieć ze studentami Żydami; 3. Nie pragnę siedzieć ani ze studentami należącymi do Młodzieży Wszechpolskiej, ani ze studentami Żydami<sup>53</sup>. Młodzież akademicka należąca do stowarzyszeń demokratycznych i ludowych oraz studenci ukraińscy zbojkotowali plebiscyt. Na 4697 uprawnionych wzięło w nim udział 3309 osób, z czego 3000 opowiedziało się przeciwko gettu lub przeciwko plebiscytowi. Od głosu wstrzymało się 600 Żydów, 540 Ukraińców i 200 studentów wydziału teologicznego<sup>54</sup>.

Po plebiscycie cały czas trwały awantury i bójki w budynkach uniwersytetu. 27 listopada 1937 roku w rocznicę śmierci J. Grodkowskiego kontynuowano burdy uliczne przy ul. Piekarskiej, Konarskiego i na pl. Bernardyńskim. Policja rozpedziła manifestację<sup>55</sup>. W tej sytuacji na posiedzeniu senatu UJK 7 stycznia 1938 roku ks. prof. Aleksy Klawek zgłosił wniosek o wprowadzenie urzędowe-

<sup>52</sup> E. Feuerman, dz. cyt., s. 59.

<sup>53</sup> A. Biedrzycka, dz. cyt., s. 876.

<sup>54</sup> Tamże, s. 879.

<sup>55</sup> Tamże, s. 882.

go getta ławkowego, licząc na uspokojenie napięć. Wniosek przeszedł stosunkiem głosów 9 do 6. Przeciwni byli rektor S. Kulczyński oraz profesorowie S. Grabski, R. Gansiniec, Z. Łempicki, Julian Tokarski i J. Samsonowicz – dziekan Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego. Rektor złożył dymisję, a z funkcji zrezygnowali również dziekani Jan Samsonowicz i Tadeusz Ostrowski oraz pro-dziekan Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego – Julian Tokarski. Pełniący obowiązki rektora, prorektor Roman Longchamps de Bèrier (1883–1941), 12 stycznia 1938 roku wydał zarządzenie o getcie ławkowym. Ostro zaprotestował przeciwko zarządzeniu Ryszard Gansiniec:

poprzez poddanie się terrorowi stosowanemu przez Młodzież Wszechpolską uczyniłeś Rektorat zarówno wyrazicielem, jak i wykonawcą absurdalnych żądań tych młodych ludzi i poświęciłeś ofiary tej kampanii, nie gwarantując w zamian, że pokój wolności, czy zdrowie i życie skazanych na akademickie getto, będą zapewnione<sup>56</sup>.

Oświadczenie wydał także rektor Stanisław Kulczyński:

Złożyłem urząd rektora, ponieważ nie chciałem złożyć podpisu na akcie, który z imienia nazywa się „zarządzeniem władzy rektorskiej”, w istocie zaś swój jest wymuszany pod presją terroru wekslem, który realizować ma stronnictwo polityczne, a pokrywać Uniwersytet kosztem swego prestiżu i swych żywotnych interesów<sup>57</sup>.

Przeciwko „gettu ławkowemu” zaprotestowało 23 lwowskich profesorów: R. Gansiniec, K. Bartel, W. Krukowski, D. Szymkiewicz, H. Korowicz, L. Chwiśtek, J. Kowalski, K. Hartleb, A. Arctowski, F. Gröer, W. Hahn, A. Klisiecki, S. Krzemieniewski, E. Kucharski, G. Poluszyński, W. Stożek, J. Tokarski, K. Weigl, M. Wierzuchowski, S. Witkowski, T. Ostrowski, S. Stasiak, K. Różycki<sup>58</sup>.

Na politechnice burdy antysemitki w związku z gettem ławkowym ze zdwojoną siłą rozpoczęły się 14 listopada 1935 roku. Pobito wtedy 8 studentów Żydów, w tym jedną kobietę. Następne ekscesy 30 listopada tego roku przyniosły efekt 60 pobitych studentów żydowskich – 15 udzielono pomocy lekarskiej. W celu utrzymania spokoju rektor Otto Nadolski (1880–1941) wydał doraźne zarządzenie o imiennym przydziale miejsc w salach wykładowych. W salach posiadających 3 rzędy ławek przeznaczono jeden rząd dla studentów żydowskich, a 2 pozostałe dla studentów chrześcijańskich. „Ceremonia” przydziału miejsc odbywała się przy udziale dziekanów, pedli i asystentów. Każda sala otrzymała tablicę z numerami miejsc, a studenci mieli przydzielony swój numer.

Rozwiązanie to nie zadowalało żadnej ze stron. Przeciwni byli studenci ze stowarzyszenia Młodzieży Wszechpolskiej, ale również i Żydzi. Delegacja złożona z prezesa Gminy Wyznaniowej i zarazem wiceprezydenta miasta Lwowa Wiktora Chajesa oraz W. Brandstädtera i Ludwika Frenkla interweniowała 17 grudnia tr. u rektora Nadolskiego<sup>59</sup>.

<sup>56</sup> Sz. Rudnicki, *From 'numerus clausus' to 'numerus nullus'*, „Polin” 1987, z. 2, s. 263.

<sup>57</sup> Cyt. wg J. Lerski, dz. cyt., s. 156.

<sup>58</sup> J. Draus, dz. cyt., s. 66.

<sup>59</sup> A. Biedrzycka, dz. cyt., s. 769.

Oszklone tablice orientacyjne o przydziale miejsca w wyniku interwencji delegacji zostały zdjęte. Wprowadzono natomiast oddzielną salę rysunkową dla studentów Żydów na IV roku inżynierii, gdzie wybuchły burdy. Przeciwko temu zaprotestowali Żydzi i opuścili wykłady.

Rok 1937 stał się okresem permanentnego anarchizowania życia akademickiego. Ze zdwojoną siłą wybuchły ekscesy antyżydowskie. 26 października 1937 roku przed wykładem prof. Edwarda Suchardy pobito kilku studentów Żydów, w tym 3 ciężko. 4 listopada ogłoszono „Dzień bez Żyda”, a bojówki siłą przesadzały Żydów na ławki „getta”. Pobito kilku Żydów i Polaka, który stanął w ich obronie. Senat politechniki zawiesił zajęcia. 26 listopada tr. na dziedzińcu uczelni doszło do bójki około 100 osób z użyciem lasek, kamieni i cegieł. Rektor zawiesił zajęcia na trzy dni. W odwecie organizacje studenckie zwołały w dniu 9 grudnia wiec protestacyjny z udziałem 800 osób, a po oświadczeniu rektora Adolfa Jozta (1889–1957), iż pod przymusem nie zarządzi getta ławkowego, rozpoczęto strajk okupacyjny uczelni. Tego samego dnia na nadzwyczajnym posiedzeniu Senat Politechniki Lwowskiej o godzinie 21 wieczorem uchwalił wprowadzenie getta<sup>60</sup>. „Getto ławkowe” wprowadzono 15 grudnia 1937 roku także w Akademii Handlu Zagranicznego. Wprowadzenie „getta ławkowego” studenci zrzeszeni w Młodzieży Wszechpolskiej uznali za krok we właściwym kierunku, ale niewystarczający. Nadal domagano się wprowadzenia „numerus nullus”.

Protest przeciwko „gettu” w politechnice poparło 58 profesorów, a inicjatorami byli Kazimierz Bartel, Dezydery Szymkiewicz, Alicja Dorabialska, Włodzimierz Krukowski, Gabriel Sokolnicki<sup>61</sup>.

Profesor Alicja Dorabialska (1897–1975), pierwsza kobieta profesor w politechnice, wspomina ten okres:

Już w drugim roku mego pobytu we Lwowie rozpoczęły się na uczelniach walki antyżydowskie [...]. Fale nienawiści zalewały życie akademickie i zatapiały dobre chęci ludzi najlepszej woli, jakimi byli nasi profesorowie [...]. Marzec 1939 roku stał się chwilą kulminacyjną obłędnej walki<sup>62</sup>.

Oceniając zaangażowanie się studentów w walkę polityczną, stwierdziła dalej:

cały ten żaloszny odcinek polskiego życia akademickiego stanowi przecież jaskrawą ilustrację prawa „stada baranów”. Każdy z tych bojowych chłopców – a wielu z nich znałam doskonale – był wartościowym materiałem na człowieka pełnego idei i pożytecznego w pracy społecznej [...]<sup>63</sup>.

Stosunki wewnątrzuczelniane były odbiciem istniejącej w kraju walki politycznej. We Lwowie zbiorowość studencka składała się z młodzieży różnych na-

<sup>60</sup> Tamże, s. 884.

<sup>61</sup> J. Lerski, dz. cyt., s. 154.

<sup>62</sup> A. Dorabialska, *Jeszcze jedno życie*, Warszawa 1972, s. 156.

<sup>63</sup> Tamże; W.T. Drymmer, *Zagadnienie żydowskie w Polsce w latach 1935–1939*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1968, nr 13.

rodowości, religii i różnych środowisk społecznych. Zróżnicowanie narodowościowe stało się przyczyną konfliktu. Początkowo jego powodem był stosunek do walki zbrojnej o odzyskanie niepodległości i granice państwa. Od lat 30. XX wieku zaś nasiliły się walki młodzieży o państwo narodowe jako następstwo kryzysu gospodarczego.

Głoszonym hasłom towarzyszyły żywiołowe, ale również i organizowane wystąpienia antyżydowskie, połączone z reguły z biciem i usuwaniem studentów żydowskich z sal wykładowych. Siłę wystąpień osłabiała rozważna postawa władz uczelni, większości grona profesorskiego oraz stanowisko organizacji studenckich o poglądach liberalno-demokratycznych.

Wyznacznikiem rozwoju kultury politycznej młodzieży akademickiej były więc mechanizmy polityki i funkcjonowanie systemu gospodarczego. Poza tą sferą pewien, choć ograniczony, wpływ na modyfikację miały działania cząstkowe, podejmowane wewnątrz samego środowiska akademickiego.

## Bibliografia

### I. Źródła archiwalne

Centralnij Derżawnij Istoricznij Archiw Ukraini u Lwowi, fond 701 Żydowska Gmina Wyznaniowa; fond 499 Stowarzyszenie Pomocy Studentom Żydom w Polsce.

### II. Opracowania

Biedrzycka A., *Kalendarium Lwowa 1918–1939*, Kraków 2012.

Chajes W., *Semper fidelis. Pamiętnik Polaka wyznania mojżeszowego z lat 1925–1939*, Kraków 1997.

Draus J., *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowej uczelni*, Kraków 2007.

Dorabialska A., *Jeszcze jedno życie*, Warszawa 1972.

Drymmer W.T., *Zagadnienie żydowskie w Polsce w latach 1935–1939*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1968, nr 13

Feuerman E., *Moi lwowscy profesorowie*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1996, z. 117.

Gąsowski T., *Od Bernarda Goldmana do Mariana Hemara. Żydów lwowskich droga do polskości*, [w:] *Henryk Wereszycki (1898–1990)*, pod red. E. Orman i A. Cetnarowicza, Kraków 2007.

Halczak B., *Cele polityki endeckiej wobec mniejszości żydowskiej w Polsce w latach 1919–1939*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1995, nr 3. *Kronika UJK za rok 1921/22*, Lwów 1922.

- Kulak T., Kawalec K., *Endecja wobec kwestii żydowskiej (lata 1893–1939)*, [w:] *Polska – Polacy – mniejszości narodowe*, pod red. E. Grześkowiak-Łuczyk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992.
- Langnas S., *Żydzi a studia akademickie w Polsce w latach 1921–1931 (Studium statystyczne)*, Lwów 1933.
- Lerski J., *Lwowska młodzież społeczno-demokratyczna 1937–1939*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1979, z. 47.
- Lichten J., *Uwagi o asymilacji i akulturacji Żydów w Polsce w latach 1863–1943*, „Znak” 1988, nr 5–6.
- Łapot M., *Incydenty antysemitki w szkołach lwowskich (1867–1939)*, [w:] *Relacje w przestrzeni społeczno-ekonomicznej*, pod red. E. Golbik-Madej, seria: Przegląd Nauk Stosowanych, nr 6, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Gliwice 2015.
- G. Mazur, *Szkic do dziejów stosunków polsko-żydowskich we Lwowie w okresie międzywojennym*, [w:] *Świat niepożegnany. Żydzi na dawnych ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej w XVIII–XX wieku*, pod red. K. Jasiewiczza, Warszawa – Londyn 2004.
- Mazur G., *Życie polityczne polskiego Lwowa 1918–1939*, Kraków 2007.
- Mazur G., Tyszkiewicz A., *Z dziejów organizacji studenckich na lwowskich wyższych uczelniach w II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 2001, z. 137.
- Pater D., *Żydowski Akademicki Ruch Korporacyjny w Polsce w latach 1898–1939*, „Dzieje Najnowsze” 2002, R. XXXIV, z. 3.
- Pawłyszyn O., *Szkic do dziejów stosunków polsko-żydowskich we Lwowie w okresie międzywojennym*, [w:] *Świat niepożegnany. Żydzi na dawnych ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej w XVIII–XX wieku*, pod red. K. Jasiewiczza, Warszawa – Londyn 2004.
- Pilch A., *„Rzeczypospolita Akademicka”. Studenci i polityka 1918–1933*, Kraków 1997.
- Pilch A., *Początki odbudowy ruchu studenckiego w Polsce (1918–1922)*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1981, No 543, „Historia” 36.
- Pilch A., *Studenci wyższych uczelni Lwowa w pierwszych latach Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Historia – Archiwistyka – Ludzie*, pod red. J. Besty, Warszawa – Rzeszów 2000.
- Pilch A., *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego CCXCIX, Prace Historyczne” 1972, z. 37.
- Rudnicki Sz., *From ‘Numerus Clausus’ To ‘Numerus Nullus’*, „Polin” 1987, nr 2.
- Sobczak M., *Stosunek Narodowej Demokracji do kwestii żydowskiej w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1998.
- Sprawozdanie Oddziału Auxilium Academicum Judaicum na Małopolskę Wschodnią za okres od 1 lipca 1932 do 1 lipca 1933*, Lwów 1933.



- Sprawozdanie Związku Żydowskich Stowarzyszeń Akademickich w Polsce 1923–1926*, Warszawa 1926.
- „Statystyka Polski”, seria C, z. 101: „Statystyka Szkolnictwa” 1933/34–1937/38, Warszawa 1935–1939.
- Szmyd K., *Z tradycji polskiej pedagogiki wielokulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 4.
- Twardowski K., *Dzienniki*, cz. 1–2, Warszawa – Toruń 2002.
- Woleński J., *Żydzi w lwowskim środowisku filozoficznym*, „Midrasz” 2006, nr 7–8.
- Żyndul J., *Cele akcji antysemitycznej w Polsce w latach 1935–1937*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1992, nr 1.

## Jewish students in Lviv in the years 1918–1939

### Summary

In the academic year 1921–1922, Jewish students at the University of Jan Kazimierz in Lviv constituted a group of 2226 people, which represented 46,6% of the total number of 4773 students. In 1931, Jews constituted 2215 people, it was 31,9% of the total number of 7117 students. In the year 1937/38, there were 525 Jews in 5064 students, it was about 11%. At the Technical University of Lviv number of students – Jews was stable. In the academic year 1921/22 there were 297, it was 13,8%, in 1930/31 – 361, it was 13,8%, and in 1937/38 – 310 people, it was 10,9%. Since 1918 there were strong national antagonisms among the students, it means between Poles, Jews and Ukrainians. They concerned mainly to engage in the struggle for the regaining of independence by Poland and the defense of its borders. From the beginning of the thirties of the twentieth century the conflicts intensified due to the economic crisis. The part of Polish youth affiliated to the student association called All-Polish Youth began a series of actions to reduce the number of places for Jewish students at the university, that was ‘*numerus clausus*’ – a limited number of admissions and ‘*the ghetto benches*’ – that was the designation of separate places in the lecture halls. There were organized brawls, fights and excesses at the university and polytechnic. There were also a students riots in the streets.

**Keywords:** students, Jews, Poles, Lviv, university, politechnic, ethnic conflict.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.43>

Mirosław ŁAPOT

## **Wychowanie patriotyczno-obywatelskie w szkole żydowskiej w okresie międzywojennym (na przykładzie Lwowa)**

**Słowa kluczowe:** szkolnictwo żydowskie, Lwów, Galicja, wychowanie patriotyczno-obywatelskie, okres międzywojenny.

Celem niniejszego artykułu jest poznanie uwarunkowań wychowania patriotyczno-obywatelskiego w szkole żydowskiej w okresie międzywojennym. Terytorem badań uczyniono Lwów, w którym zamieszkiwała trzecia pod względem wielkości diaspora żydowska w Polsce (po Warszawie i Łodzi), stanowiąc ponad 30% (około 100 tysięcy) mieszkańców. Żydzi byli ważnym elementem wielokulturowego Lwowa. Podobnie jak inne grupy narodowościowe podlegali oni obowiązkowi szkolnemu i realizowanemu zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Wyznań i Oświecenia Publicznego programowi wychowania patriotyczno-obywatelskiego. Państwo prowadziło szkoły publiczne, uwzględniające potrzeby religijno-obyczajowe uczniów wyznających judaizm, rozwijało się również szkolnictwo wyznaniowe, utrzymywane przez gminy i towarzystwa żydowskie, mające status placówek prywatnych. Powstają zatem pytania: jak szkoły żydowskie podchodziły do obowiązku wychowania patriotyczno-obywatelskiego, a także w jaki sposób je realizowano oraz godzono z wychowaniem żydowskim?

Przedmiotem badań uczyniono najstarszą, bo istniejącą od 1844 r., żydowską szkołę świecką im. Abrahama Kohna oraz Szkołę Powszechną im. T. Czackiego, powstałą jeszcze w okresie autonomii galicyjskiej, a mianowicie w 1879 r. Pierwsza z nich miała status szkoły prywatnej z prawami publicznymi. Utrzymywała ją Żydowska Gmina Wyznaniowa we Lwowie, nadzór zaś dydaktyczny i wychowawczy sprawowało Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Natomiast Szkoła Powszechna im. Czackiego była państwowa, utrzymywał ją magistrat, uczęszczali do niej wyłącznie Żydzi. W obu placówkach przestrzegano obycza-

jów i świąt żydowskich, sobota była dniem wolnym od nauki, a w planie nauczania występowały takie przedmioty, jak religia mojżeszowa i język hebrajski. Praca nauczycieli owych przedmiotów podlegała ocenie Kuratorium Gminy Żydowskiej we Lwowie.

Artykuł oparto na materiale archiwalnym przechowywanym w Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym Ukrainy we Lwowie, zgromadzonym w zespołach Żydowska Gmina Wyznaniowa miasta Lwów (1772–1939) oraz Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego (1921–1939). Składają się nań: korespondencja władz oświatowych, sprawozdania inspektorów szkolnych oraz dokumentacja szkolna (korespondencja, sprawozdania z konferencji nauczycielskich). Materiały owe dotychczas nie były wykorzystywane w piśmiennictwie historycznooświatowym.

## **1. Wychowanie patriotyczno-obywatelskie w systemie oświatowym Drugiej Rzeczypospolitej**

Model wychowania w szkole publicznej kształtował się w okresie międzywojennym pod wpływem dwóch koncepcji. Pierwsza z nich była oparta na pojęciu narodu. Ideał wychowania narodowego na początku XX w. sformułował Zygmunt Balicki. Naród pojmowano biologicznie jako wspólnotę plemienną, przejawiającą wspólny instynkt narodowy, lub psychologicznie jako „silny zespół psychiczny. Naród tworzy własną kulturę – komentuje ówczesne rozumienie wychowania narodowego Marta Lipowska – opierając się na historii, tradycji. Realizując immanentnie tkwiące w psychice jednostek potrzeby duchowe, specyficzne tylko dla danej grupy plemiennej, włącza się także w ogólną kulturę ludzkości”<sup>1</sup>.

W początkach państwowości pedagogika narodowa była jedyną gotową koncepcją, nie przyjęto jej jednak w całości w opracowywanych programach nauczania. Idea wychowania narodowego silniejszy wpływ wywarła po roku 1922.

Po przewrocie majowym w roku 1926 wyłoniła się alternatywa w postaci wychowania państwowego, na pierwszy plan wysuwając państwo, nie zaś naród<sup>2</sup>. Wychowanie państwowe miało przygotować do pracy na rzecz ogółu, wyrobić gotowość do podporządkowania indywidualności interesom państwa oraz do współdziałania z innymi ludźmi w trosce o jego dobro<sup>3</sup>. Jego cechy łączył ideał bojownika-pracownika dla Polski (autorem był minister WRiOP Sławomir

<sup>1</sup> M. Lipowska, *Koncepcje wychowania w polskich programach szkolnych okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969, s. 8–9.

<sup>2</sup> K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji. Kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*, Bydgoszcz 1994, s. 10.

<sup>3</sup> Tamże, s. 50.

Czerwiński), a komponenty teoretyczne dostarczyli socjologowie – Jan Stanisław Bystroń, Jan Chałasiński, Zygmunt Mysłakowski. W *Podstawach ideowych szkoły ogólnokształcącej* ustawy z 11 marca 1932 r. wskazywano oddziaływania umożliwiające wprowadzenie w życie owego ideału. Wyznaczono trzy cele wychowania: ukształtowanie obywatela lojalnego i twórczego, wszechstronnie rozwiniętego intelektualnie i wolicjonalnie oraz praktycznie przygotowanego do życia i pracy na rzecz państwa<sup>4</sup>. W owej koncepcji państwo pojmowano nie w sensie prawnym, jako formę organizacji życia publicznego ludności zamieszkującej dane terytorium, lecz jako nadrzędną świadomość spajającą różne grupy społeczne. „Wychowanie państwowe lub obywatelskie-państwowe – jak piszą Łucja i Krzysztof Kabzińscy – stało się doktryną wychowawczą sanacji [...]”<sup>5</sup>. Jego cechą główną było przedstawianie państwa jako własności obywatelskiej oraz najwyższej wartości materialnej i moralnej, łączącej różne grupy społeczne. Powinnością obywatela było wzmocnienie aparatu władzy państwowej i lojalność wobec niej. W tak pojmowanym modelu wychowania było też miejsce na rozwój indywidualny jednostek – aktywność zgodną jednak z ogólnie pojmowanym dobrem wspólnym, symbolizowanym przez państwo<sup>6</sup>.

Wychowanie obywatelskie spajała postać Józefa Piłsudskiego. Marszałka przedstawiano w pracy pedagogicznej jako wzór do naśladowania<sup>7</sup>. Ideę wychowania propaństwowego realizowały programy nauczania i podręczniki szkolne wprowadzone ustawą jędrzejewiczowską. Promowano twórczy i aktywny stosunek do rzeczywistości i potrzeb ojczyzny, a także zachęcano do umiejętnego korzystania ze swobód obywatelskich<sup>8</sup>. W podręcznikach do języka polskiego już w klasie I dzieci zapoznawały się z godłem państwa, portretami prezydenta Mościckiego i marszałka Piłsudskiego. W klasie V odpowiednie czy-

<sup>4</sup> M. Lipowska, dz. cyt., s. 35. Jak pisze Agnieszka Szarkowska, po reformie jędrzejewiczowskiej nacisk położono na funkcję wychowującą szkoły: „Do zadań systemu szkolnego należało wychowanie obywatelsko-państwowe młodzieży, które miało stać się przeciwwagą dla wpływów endeckich”. A. Szarkowska, *Absolwent prywatnej świeckiej szkoły żydowskiej jako obywatel Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, pod red. J. Nikitorowicza, D. Misiejuk, M. Sobeckiego, Białystok 2007 s. 124.

<sup>5</sup> Ł. Kabzińska, S. Kabziński, *Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów pedagogicznych okresu międzywojennego*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Jakubiaka, T. Maliszewskiego, seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, pod red. R. Grzybowski, t. 2, Kraków 2011, s. 48.

<sup>6</sup> K. Jakubiak, dz. cyt., s. 50–51.

<sup>7</sup> Tamże, s. 51. Szerzej na temat kreowania programach nauczania historii Piłsudskiego na obiekt wychowania państwowego zob.: A. Florek, *Postacie bohaterów narodowych w programach nauczania historii w okresie międzywojennym*, „Wiadomości Historyczne” 1984, nr 2, s. 161–170; A. Biedrzycka, *Kult Józefa Piłsudskiego we Lwowie w latach 1918–1939*, [w:] *Społeczeństwo, kultura, inteligencja. Studia historyczne ofiarowane Profesor Irenie Homoli-Skapskiej*, red. E. Orman, G. Nieć, Kraków – Warszawa 2009, s. 125–148.

<sup>8</sup> Ł. Kabzińska, S. Kabziński, dz. cyt., s. 49.

tanki wprowadzały w tematykę świąt narodowych i państwowych, m.in. 11 listopada, 3 maja oraz imienin prezydenta i urodzin marszałka. Wyjaśniano także znaczenie barw flagi i hymnu państwowego. W klasach wyższych uczono m.in. o bitwie pod Grunwaldem, Stefanie Czarnieckim, roku 1683 i Piłsudskim<sup>9</sup>. Jak pisze Elżbieta Magiera: „nowe podręczniki w sposób jasny i zdecydowany na pierwszy plan pracy szkolnej wysunęły zagadnienia wychowawcze, które dotyczyły: 1. Kultury życia codziennego; 2. Stosunku dziecka do najbliższego otoczenia; 3. Stosunku dziecka do pracy; 4. Wychowania społeczno-obywatelskiego”<sup>10</sup>.

W roku jednak 1935 nastąpił kolejny zwrot w ideologii wychowawczej. W nowej sytuacji politycznej po śmierci Piłsudskiego wychowanie państwowe ewoluowało, przejmując elementy wychowania narodowego i katolickiego.

## **2. Formy realizacji wychowania patriotyczno-obywatelskiego w szkołach żydowskich**

Postawy patriotyczne i obywatelskie kształtowano poprzez różne formy aktywności szkolnej. Wśród nich można wyróżnić: zajęcia dydaktyczne, obchody uroczystości narodowych, działalność organizacji społecznych i samorządu szkolnego, czytelnictwo i wycieczki.

### **2.1. Zajęcia dydaktyczne**

Szczególne znaczenie w realizacji celów wychowania patriotyczno-obywatelskiego przypadło lekcjom języka polskiego oraz historii. Przez cały okres międzywojenny język polski był traktowany jako przedmiot ogniskowy w planie nauczania szkoły powszechnej<sup>11</sup>. Treści nauczania miały wiązać emocjonalnie z Polską, dostarczać ugruntowanej wiedzy historycznej, przygotować samodzielnego, aktywnego członka społeczności, realizującego swe potrzeby ekonomiczne, społeczne i kulturalne zgodnie z interesem państwa i gotowego podporządkować je idei dobra wspólnego.

W tym też duchu wypowiedali się przedstawiciele Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego wizytujący szkoły żydowskie. Inspektor Zygmunt Jaworczykowski na konferencji nauczycielskiej w Szkole im. T. Czackiego 17 lu-

<sup>9</sup> E. Magiera, *Wybrane podręczniki do szkół powszechnych wydane po reformie Janusza Jędrzejewicza w okresie międzywojennym jako przejaw „nowego wychowania”*, [w:] *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, seria: „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 14, red. A. Meissner, Cz. Majorek, Rzeszów 2000, s. 348–349.

<sup>10</sup> Tamże, s. 346.

<sup>11</sup> Centralny Derżawnyj Archiw Ukraini u Lwowi (dalej: CDIAUL) fond 701, opis 3, sygn. 1891, k. 11.

tęgo 1934 r. podkreślił m.in.: „Zasadą naczelną jest wychować dźiatwę na oby-  
wateli świadomych swoich obowiązków”<sup>12</sup>. Nauczycielom zalecał trzymanie się  
ściśle podręczników i podstawy programowej, która była tak pomyślana, aby re-  
alizacja treści nauczania niosła walor wychowawczy. Z. Jaworczykowski tłumac-  
zył, iż „materiał nauczania ma wzbudzić poszanowanie dla wartości ponadin-  
dywidualnych, dalej miłości do Państwa, zrozumienie życia codziennego”<sup>13</sup>.  
Obywatel Rzeczypospolitej, w myśl podstawy programowej, powinien znać hi-  
storię swojego kraju, dzięki temu bowiem będzie się mogło w pełni zaangażować  
w bieżące życie i pracować na rzecz państwa: „Program nauczania nie zrywa z prze-  
szłością, chce, aby dziecko ukochało przeszłość, a rozumiało terażniejszość”<sup>14</sup>.

Ukazywaniu związków między przeszłością a terażniejszością służyła histo-  
ria. Inspektor Michał Kulczycki na lekcji historii w szkole A. Kohna zauważył:  
„Nauczycielka stara się wyszukać momenta podobne w historii starożytnej  
i w naszej historii (Termopile greckie – Cecora 1620, Zadwórze 1920, Termopi-  
le polskie)”<sup>15</sup>. Ten sam inspektor, wizytując w listopadzie 1925 r. w tej samej  
szkole lekcję Miny Schaffer, odnotował z zadowoleniem:

Nauczycielka nawiązuje do obecnych stosunków. [...] należy fakta z przeszłości łączyć  
z terażniejszością, aby dziecko zrozumiało, że Polska dawniejsza a obecna, to całość. Np.  
mówiąc o Grunwaldzie 1410 r., należy wspomnieć o Warszawie 1920 r.<sup>16</sup> Mówiąc o ru-  
inie finansowej za Napoleona, porównać z obecnymi próbami sanacji, aby dzieci nie wy-  
obrażały sobie dawnej Polski jako abstrakcyjnej, żeby zrozumiały, że obywatele dawniej  
i teraz popełniają błędy i same dzieci niech wysnują wnioski o poprawie<sup>17</sup>.

W przytoczonych opiniach nie ma wzmianek odnoszących się do żydow-  
skiego charakteru szkoły. Mają one charakter uniwersalny; można przypuszczać,  
że podobne uwagi inspektorzy formułowali również pod adresem szkół polskich.  
Niektóre lekcje historii w szkole żydowskiej nabierały jednak szczególnego zna-  
czenia. Otóż nauczyciele starali się nie tylko wykazać analogie między wyda-  
rzeniami historycznymi a życiem współczesnym, ale i wyzyskać w historii Pol-  
ski te wydarzenia, które ukazywały obecność i postawy obywatelskie ludności  
żydowskiej. Okazjami ku temu były lekcje poświęcone Kazimierzowi Wielkie-  
mu, który sprowadził Żydów do Polski w celu pobudzenia handlu i rozwoju  
miast; insurekcji kościuszkowskiej i postawie, jaką zajął Żyd Berek Joselewicz  
i dowodzony przez niego oddział żołnierzy-Żydów; czasom napoleońskim i po-  
staci Mickiewiczowskiego Jankiela. Przy okazji zaś omawiania powstania Boh-  
dana Chmielnickiego nauczyciele mieli okazję wyeksponować postawę miesz-

<sup>12</sup> CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 94.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Tamże, k. 95.

<sup>15</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 42.

<sup>16</sup> H. Wójcik-Łagan, *Kult Józefa Piłsudskiego w szkolnej edukacji historycznej 1932–1939*, [w:]  
*W kregu...*, s. 57–76.

<sup>17</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 65–66.

czan lwowskich, którzy oblegani przez wojska kozackie, odmówili wydania ludności żydowskiej w zamian za odstąpienie od murów miasta<sup>18</sup>.

Lwów zapisał piękną kartę w historii stosunków polsko-żydowskich, wartą wykorzystania w kształtowaniu postaw patriotycznych wśród uczniów żydowskich. Odwołanie się do wspomnianego wydarzenia pozwalało zaakcentować silne związki ludności żydowskiej z pozostałą ludnością miasta. Wskazywało na jej zadomowienie już w wieku XVII i pewną integrację z pozostałą ludnością.

Miasto występowało zresztą w treściach programowych historii kilkakrotnie – w ten sposób budowano także przywiązanie do regionu. Przy okazji omawiania panowania Władysława Jagiełły uczniowie dowiadywali się o wizycie królowej Jadwigi we Lwowie i o świątyniach lwowskich, wykazując orientację na otwartych przed sobą mapach miasta. Omawiano także prawo składowego w średniowiecznym mieście na przykładzie rodzinnego Lwowa, a także skutki pożaru miasta w roku 1527. Inspektor Michał Kulczycki w ocenie jednej z lekcji poświęconych powyższej tematyce stwierdził jednak, że „szczegółowe zajęcie się historią Lwowa nie może być celem nauki, lecz tylko środkiem do historii Polski”<sup>19</sup>.

Lwów, jedno z największych miast w kraju i ważny ośrodek polskiej kultury, stwarzał dodatkowe możliwości budowania tożsamości historycznej uczniów żydowskich. Tamtejsze muzea i obiekty historyczne były celem wycieczek szkolnych. Na przykład lekcję Salomei Wurm (w Szkole im. A. Kohna w kwietniu 1938) na temat Jana Matejki poprzedziła wycieczka do Muzeum Lubomirskich i Muzeum Przemysłowego. Oglądano m.in. obraz *Unia Lubelska*, króla szwedzkiego w podziemiach katedry wawelskiej, *Śluby Jana Kazimierza* i *Dzieci Matejki*. Lekcja składała się z trzech stadiów: pierwsze to metoda erotematyczna, stadium drugie to opowiadanie o życiu Matejki, heureka z dziećmi o ich przeżyciach z dzieciństwa i ich porównanie z życiorysem malarza – wywiązała się żywa dyskusja. Wreszcie trzecie stadium to synteza. Rozpoczęło je przemysłane pytanie nauczycielki o znaczenie Matejki dla narodu polskiego. Dzięki tak przeprowadzonej lekcji zrealizowano trzy podstawowe cele dydaktyczne: poznawczy – zaznajomienie z postacią Jana Matejki, formalny – pobudzenie fantazji dzieci, wychowawczy – naświetlenie roli bohaterów dla narodu<sup>20</sup>. Dziecko żydowskie, obcując bezpośrednio z historią miasta, wrastało w polską kulturę.

Poważnym problemem w szkole żydowskiej był język wykładowy. Dla uczniów rozpoczynających obowiązek szkolny polszczyzna była słabo lub w ogóle nieznana, na co dzień bowiem posługiwali się jidysz. Przy okazji hospitacji lekcji w klasie Ia w Szkole im. A. Kohna 30 stycznia 1928 r. inspektor Alojzy Wańczura nieprzypadkowo podkreślił, iż „zawsze trzeba żądać wypowiedziania się całymi zdaniem – nie jedynym wyrazem. Zwłaszcza w tej szkole

<sup>18</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 42.

<sup>19</sup> Tamże, k. 41.

<sup>20</sup> Tamże, sygn. 2604 a, k. 5.



i w tej klasie ćwiczenia w mówieniu należy stosować celowo i planowo<sup>21</sup>. Wizytując zaś lekcję historii w klasie V, a zatem na poziomie, na którym uczniowie powinni posługiwać się już sprawnie polszczyzną, A. Wańczura stwierdził: „[...] język polski uczniów wprost straszny. Czuwać należy nad poprawną wymową, rugować systematycznie błędy językowe<sup>22</sup>. A jeśli chodzi o prace pisemne: „za wiele błędów przeoczonych. Pismo uczniów na ogół liche<sup>23</sup>”.

Obowiązek poprawy błędów uczniowskich (w mowie i piśmie) spoczywał zatem nie tylko na poloniście, ale i innych nauczycielach, w tym historyku. Nauczyciele więcej uwagi poświęcali wyjaśnieniu pojęć, które dla dzieci polskich były oczywiste. A. Wańczura na lekcji Salomei Wang w klasie III Szkoły im. A. Kohna w październiku 1923 r. stwierdził:

Z historii nauczycielka przerobiła opowiadanie o chrzcie Polski. Nauczycielka zdaje się przejęła się tak lekcją, że zapomniała o zastosowaniu wykładu do poziomu uczniów. Nauczycielka może pięknie mówić, ale nie znajdzie wdzięcznego audytorium, gdy używa wyrażeń nieznanymi dzieciom. Wyrażenia trudne, jak: runą, fantazja, roczniki, pamiętniki wymagają szczególnie w tej szkole specjalnego omówienia i wytłumaczenia<sup>24</sup>.

O postępach zaś uczniów klasy VI, w której historii uczyła Ewa Taubes, 24 stycznia 1928 r. A. Wańczura stwierdził: „Wyniki pracy są, ale nie wystarcza sama reprodukcja, [...] należy dbać systematycznie o poprawność języka<sup>25</sup>”.

Również w latach trzydziestych występowały zasygnalizowane problemy. Wizytujący szkołę im. A. Kohna w styczniu 1936 r. inspektor Jan Ohly stwierdził, iż uczniowie „nie czytają dobrze, mają trudności technicznej natury<sup>26</sup>”. Wizytacja Stanisława Balickiego w czerwcu 1937 r. w dużej mierze potwierdziła główne bolączki nauczania języka polskiego. Inspektor podkreślił, iż metoda nauczania odpowiadała wskazówkom programowym, lecz na ogółem niski poziom nauczania wpływało posługiwanie się przez młodzież w domu jidysz. Uczniowie nie mówili poprawnie po polsku, ich wypracowania zawierały liczne błędy, poprawa była niestaranna, słabo rozwijało się czytelnictwo<sup>27</sup>.

Jak już wspomniano, dzieci z rodzin ortodoksyjnych dorastały na co dzień w języku jidysz. Szkoła z polskim językiem wykładowym była dla nich dużym wyzwaniem, szczególnie w pierwszym roku nauki. Problem ten mógł się utrzymywać także w wyższych klasach, jeśli dziecko poza szkołą nadal przebywało jedynie w kręgu współwyznawców. Tak było w przypadku uczniów uczęszczających do szkoły wyznaniowej im. A. Kohna, grupującej chłopców z rodzin najbardziej nieprzejednanych wobec oświaty świeckiej.

<sup>21</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 844, k. 17.

<sup>22</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 89.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Tamże, k. 40.

<sup>25</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 844, k. 19.

<sup>26</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 10.

<sup>27</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 2289, k. 1.

Opanowanie poprawnej polszczyzny stanowiło zatem pewien problem w budowaniu tożsamości obywatelskiej uczniów żydowskich. Zły akcent czy błędy językowe z pewnością przeszkadzały i samym uczniom w kontaktach z ludnością polską. Bariera językowa mogła stanowić podstawową przeszkodę w pełnej integracji z polskim społeczeństwem, szczególnie jeśli uczeń poza szkołą przebywał tylko w kręgu współwyznawców.

## 2.2. Obchody uroczystości narodowych

Co roku Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego rozsyłało do podlegających mu placówek okólniki polecające urządzenie lekcji oraz uroczystości związanych z jubileuszami ważnych wydarzeń historycznych. Docierały one również do dyrekcji szkół żydowskich; organizowano w nich obchody świąt narodowych zgodnie z rozporządzeniami władz.

Stałe miejsce w kalendarzu uroczystości szkolnych zajmowały 3 maja i 11 listopada. Uroczystości upamiętniające kolejne rocznice uchwalenia Konstytucji 3 maja oraz odzyskania przez Polskę niepodległości przywiązywały do kraju zamieszkania. Dokumentacja szkolna analizowanych szkół potwierdza, iż co roku z owych okazji odbywały się uroczyste akademie, które wypełniały pieśni patriotyczne, deklamacje poezji lub fragmentów prozy najważniejszych polskich literatów z Mickiewiczem na czele oraz krótkie inscenizacje. Okrągłe rocznice miały charakter bardziej uroczysty (np. 10 listopada 1928 r. z okazji 10-lecia Niepodległości Państwa Polskiego w szkole im. A. Kohna odbyła się akademie z udziałem przedstawicieli gminy żydowskiej<sup>28</sup>).

Przywiązanie do kraju zamieszkania wzmacniały również obchody imienin i urodzin przedstawicieli władz. Co roku świętowano 19 marca imieniny marszałka, a po jego śmierci rocznice śmierci 12 maja, a 1 lutego imieniny prezydenta Mościckiego (jeśli dni te wypadały w dni wolne, obchody przesuwano).

Święta narodowe zyskiwały uroczystą oprawę dzięki odprawianym z ich okazji nabożeństwom. Uczniowie żydowscy odwiedzali wówczas synagogi. Dokumentacja szkolna potwierdza na przykład, że nabożeństwa odbyły się w sobotę 9 listopada 1935 r. z okazji rocznicy odrodzenia Polski, 1 lutego 1936 r. z okazji imienin prezydenta, a 2 maja synagogę odwiedzono z okazji uchwalenia Konstytucji 3 maja<sup>29</sup>.

W szkołach obchodzono także uroczystości związane z postaciami zasłużonymi w polskiej historii i dla polskiej kultury. W 1925 r. w Szkole im. A. Kohna w związku z 75 rocznicą śmierci Fryderyka Chopina zorganizowano akademie, poprzedzoną lekcjami w klasach IV–VII, poświęconymi życiu i twórczości muzyka<sup>30</sup>. W marcu 1926 z okazji 100 rocznicy śmierci Stanisław Staszica zorgani-

<sup>28</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 36, 38.

<sup>29</sup> CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 121–122; 179, 1, sygn. 229, k. 239.

<sup>30</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 34.

zowano „Poranek Staszica”, przybliżający postać zasłużonego pisarza, działacza społecznego i geologa<sup>31</sup>. 2 maja 1934 r. uroczystość upamiętniającą uchwalenie Konstytucji 3 maja połączono ze 100-leciem wydania epopei narodowej, *Pana Tadeusza*<sup>32</sup>. Zaś w Szkole T. Czackiego w 1933 r. zorganizowano uroczystości szkolne z okazji 250-lecia odsieczy wiedeńskiej. 12 września odbyła się akademicka, której program nauczyciele ułożyli wraz z uczniami. Inicjatywy uczniowskie dotyczyły repertuaru chóru szkolnego, doboru tańców i strojów z epoki<sup>33</sup>.

Harmonogram uroczystości szkolnych w 1933 r. w szkole im. T. Czackiego obejmował: 11 listopada Święto Niepodległości, 2 grudnia Święto Książki, 1 lutego imieniny Mościckiego, 19 marca Piłsudskiego, 3 maja uchwalenie Konstytucji 3 maja. Ponadto w trakcie roku szkolnego przygotowano pogadanki np.: „O Władysławie Bełzie”, „O Henryku Sienkiewiczu”, „Znaczenie morza dla Polski”, „Znaczenie lasów” i inne<sup>34</sup>.

Obchody świąt państwowych i narodowych polskich były przeplatane z świętami żydowskimi. Na przykład na początku grudnia świętowano urodziny Józefa Piłsudskiego, a następnie święta Chanuka. W marcu zaś imieniny Marszałka często sąsiadowały w kalendarzu żydowskim z karnawalem, świętem Purim. Przykładowo w Szkole im. A. Kohna w programie wieczoru Machabeuszowego (związanego z historią starożytnego Izraela) w 1928 r. znalazło się m.in. przedstawienie komediowe w języku polskim<sup>35</sup>, a w 1933 r. zorganizowano obchody 15 rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę, Święto Morza, imieniny Piłsudskiego, rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 maja, a także Chanuka i Purim, podczas których uczniowie wystawiali sztuki polskie i hebrajskie<sup>36</sup>.

Z okazji świąt żydowskich i państwowych nauczyciele religii mojżeszowej lub rabini wygłaszali okolicznościowe kazanie w szkole lub w synagodze, tzw. egzortę<sup>37</sup>. Zwróćmy uwagę na jedną z nich, wygłoszoną przez rabina Samuela Wolfa Guttmana w 1924 r. z okazji uchwalenia Konstytucji 3 maja. Jest ona charakterystycznym przykładem wykorzystania Biblii do uzasadnienia lojalności Żydów wobec kraju zamieszkania. Kaznodzieja punktem wyjścia uczynił cytaty z Tory: „Wypełniajcie prawa moje, przestrzegajcie moich ustaw i niemi kierujcie się w waszych czynach, Jam jest Wiekuisty”<sup>38</sup>. Zdanie to pojawia się w Biblii po wyjściu Izraelitów z Egiptu, gdy obchodzili święto Pojednania, celebrowane przez Aarona. Wówczas to Mojżesz napomniął rodaków o wypełnianie

<sup>31</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 548, k. 142.

<sup>32</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 1747, k. 2.

<sup>33</sup> CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 121.

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 37.

<sup>36</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 1531, k. 23.

<sup>37</sup> CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 121–122; 179, 1, sygn. 229, k. 239; zob. także: M. Łapot, *Egzorta jako forma edukacji religijnej dzieci żydowskich w szkołach publicznych we Lwowie (1867–1939)*, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Pedagogika”, t. 21, Częstochowa 2012.

<sup>38</sup> S.W. Guttman, *Wybór kazań*, Lwów 5685 [1925], s. 163.

nakazów sprawiedliwości i miłości bliźniego i o przestrzeganie przymierza z Bogiem. Mimo iż Żydzi obchodzili co roku święto Pojednania, także w wieku XX podziały wewnętrzne coraz bardziej osłabiały ich jedność.

Echa owego święta, według Guttmana, pobrzmiwają w święcie polskiej konstytucji z roku 1791. Sejm Wielki, zdaniem kaznodziei, miał być przykładem pojednania mężów stanu ówczesnej Rzeczypospolitej. Guttman przywołał postać marszałka Małachowskiego, który na pytanie o projekt ustawy zasadniczej, miał usłyszeć „ogólny, wielki okrzyk: zgoda!”<sup>39</sup>. Choć to oczywista nadinterpretacja, przesłanie mówcy było jasne.

Następnie S. Guttman zwrócił uwagę, iż uchwalenie konstytucji przebrzmiało bez echa, niezgoda narodowa i zacofanie pchnęły Rzeczpospolitą w ramiona zaborców. Fakt ten miał być przestrożą dla potomnych. Gdy Polska po wielu latach niewoli odzyskała niepodległość i urzeczywistniła idee Konstytucji 3 maja, powinnością wszystkich obywateli państwa – bez różnicy wyznania, stanu i pochodzenia, w tym także Żydów – było wypełnianie praw obywatelskich. W zamysle mówcy święto konstytucyjne stało się synonimem starożytnego żydowskiego święta Pojednania i do pojednania wzywał wszystkich mieszkańców ziem polskich<sup>40</sup>.

W Szkole im. A. Kohna wychowawcy klas przygotowywali pogadanki na temat wartości państwa i rodziny. Wrażliwość na potrzeby innych rozwijano w klasach poprzez organizowanie pomocy koleżeńskiej, dobrowolnych datków i zbiórki odzieży i obuwia dla najbiedniejszych<sup>41</sup>. Inspektor Michał Kulczycki w sprawozdaniu powizytacyjnym w 1928 r. (dotyczy Szkoły im. A. Kohna) stwierdził: „Wychowanie dzieci prowadzi się w duchu państwowym i moralnym. Widoczny jest wpływ umoralniający nauczycielstwa na młodzież szkoły tutejszej. Młodzież uświadomiona jest dobrze o ustroju władz państwowych”<sup>42</sup>. Podobne opinie wyrażano w każdym sprawozdaniu kuratorów OSL, odwiedzających prezentowaną szkołę.

### 2.3. Organizacje społeczne na terenie szkoły; gminy szkolne

Proces wychowania obywatelskiego wspomagały organizacje społeczne. Zdaniem Elżbiety Magiery, stanowiły one „podstawę życia społecznego szkoły, uczyły samorządności, współodpowiedzialności, planowania i współdziałania”<sup>43</sup>. Wśród nich można wyróżnić – po pierwsze: stowarzyszenia wyższej użyteczności, takie jak: Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej (LOPP), Liga Morska

<sup>39</sup> Tamże, s. 15–64.

<sup>40</sup> Tamże s. 163–165. Zob. także: S.W. Guttman, „Zapyta się syn twój”. Kazanie wygłoszone w Świątyni na Starym Rynku w sobotę dnia 14. AB 5663 (8. sierpnia 1903), Lwów [b.r.w.], s. 1–7.

<sup>41</sup> CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 44.

<sup>42</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 43.

<sup>43</sup> E. Magiera, *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin 2003, s. 132.

i Kolonialna (LMiK), organizacje zwiększające dorobek kulturalny państwa – Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych (TPBPSP), Polski Biały Krzyż (PBK), organizacje wspierające wychowanie fizyczne i moralne – Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP), oraz łagodzące klęski i cierpienia – Polski Czerwony Krzyż, Samopomoc Uczniowska<sup>44</sup>. Na terenie szkoły działały także hufce Przysposobienia Wojskowego. Miały one wzmocnić zdolność obronną kraju. 25 kwietnia 1925 r. przy MWRiOP powołano Radę Naczelną Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego. Uczestnictwo w hufcach było początkowo dobrowolne, od 1931 r. obowiązkowe w wybranych szkołach dla chłopców, a dopiero w roku 1937 przysposobienie wojskowe stało się przedmiotem obowiązkowym w wyższych klasach gimnazjum, liceum i szkół zawodowych oraz kształcących dla chłopców i dziewcząt<sup>45</sup>.

Polski Czerwony Krzyż wdrażał młodzież do niesienia pomocy potrzebującym, wyrabiał poczucie odpowiedzialności za inne osoby oraz przygotowywał do pracy na rzecz otoczenia. Szkolne koła PCK propagowały zdrowy tryb życia, higienę, prowadziły akcje charytatywne oraz dożywianie uczniów najuboższych. Ich członkowie brali również czynny udział w uroczystościach państwowych i szkolnych<sup>46</sup>.

Na terenie szkoły rozwijały się również Szkolne Kasy Oszczędności. Wpajały one uczniom oszczędność, a także umiejętnego wyznaczania celów i ich planowej realizacji.

LOPP była organizacją paramilitarną o charakterze masowym. Szkolne koła LOPP rozbudzały zainteresowanie młodzieży lotnictwem. Corocznie organizowano tzw. tygodnie LOPP, podczas których urządzano odczyty i pogadanki na temat lotnictwa i obrony gazowej, pochody ulicami miasta oraz pokazy lotnicze; zbierano także datki na dobrojenie wojska. Koła podlegały Lwowskiemu Wojewódzkiemu Komitetowi LOPP. Komitet organizował działania kół szkolnych i służył instruktą<sup>47</sup>.

LMiK propagowała zainteresowanie tematyką morską i snuła plany ekspansji kolonialnej Polski<sup>48</sup>. Co roku w szkołach powszechnych organizowano Święto Morza. Podczas niego najczęściej wygłaszano odczyty lub pogadanki. Inspektorat Szkolny Miejski we Lwowie współpracował z oddziałem LMiK, którego

<sup>44</sup> Tamże, s. 133.

<sup>45</sup> H. Napierała, *Geneza i rozwój wychowania wojskowego młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1918–1939*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991, s. 377–380.

<sup>46</sup> F. Mittek, *Zasady organizacji pracy w szkołach powszechnych dostosowane do Statutu Publicznych Szkół Powszechnych i nowych programów*, Warszawa 1938, s. 241–242.

<sup>47</sup> CDIAUL 179, 1, sygn. 56, k. 1. Szerzej o działalności LOPP we Lwowie i w całym kraju: tamże, sygn. 201, passim, szczególnie k. 23–28.

<sup>48</sup> D. Koźmian, *Wychowanie morskie w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce międzywojennej (1918–1939)*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991, s. 391–401.

biuro mieściło się na ul. Podlewskiego 1. Szkołom udostępniano miesięcznik „Polska na Morzu”<sup>49</sup>.

Na terenie szkół działało także TPBPSP. Zbierało ono fundusze na nieoprocentowane pożyczki dla gmin wnoszących nowe gmachy szkolne.

Organizacje te były obecne także w szkołach żydowskich. Cel ich funkcjonowania tak oto uzasadniono w raporcie dyrekcji Szkoły im. A. Kohna: „Pozytywny i twórczy stosunek do Państwa, idea współpracy narodowości, ich wzajemnego szacunku i zrozumienia oto cele wychowania państwowo-obywatelskiego w naszej szkole”<sup>50</sup>. Instruktorzy LOPP-u urządzali prelekcje, poranki filmowe, wycieczki<sup>51</sup>, m.in. do schronu przy ul. Zygmuntowskiej i na wystawę LMiK. Corocznie organizowano Tydzień PCK, zbiórki na rzecz wspomnianych organizacji, a także dożywanie biedniejszych kolegów z ławy szkolnej, roztaczano także opiekę nad uczniami zmagającymi się z niepowodzeniami dydaktycznymi<sup>52</sup>. Co roku organizowano Tydzień LOPP. W roku 1925 prowadzono akcję propagowania lotnictwa wśród uczniów. Zakupiono książkę *Maciek I król powietrza* pióra Czyżewskiego z bogatym materiałem ilustracyjnym<sup>53</sup>. W październiku 1935 urządzono wycieczkę na lotnisko w Skrzyłowiu dla uczniów klas VI i VII pod przewodnictwem członka LOPP-u, który opowiadał o samolotach i szybowcach. Corocznie odbywały się wykłady o gazach bojowych oraz masce przeciwgazowej. W szkole działało również koło TPBPSP; prowadziła je nauczycielka Anna Zelcer<sup>54</sup>.

Wspomniane organizacje społeczne działały także na terenie Szkoły im. T. Czackiego. W szkole żeńskiej Koło Młodzieży PCK istniało od 1922 r. Członkiniami mogły zostać uczennice od klasy czwartej wzwyż. Należało do niego średnio około 200 uczennic w ciągu roku. Koło LOPP powstało zaś w 1932 r. Liczyło 300 uczennic, które regularnie płaciły składki. Opiekunką koła była nauczycielka Schönkopf<sup>55</sup>.

Dokumentacja szkoły odnotowuje również prężną działalność i masowy charakter kół: LMiK TPBPSP, Ochrony Przyrody oraz harcerstwa. Szkolną Kasą Oszczędności kierowała nauczycielka Posochowska. Wspólnym mianownikiem działań wymienionych organizacji było wszczepianie kultu państwa i jego symboli, władz oraz bohaterów narodowych. Z. Jaworczykowski na konferencji powizytacyjnej 17 lutego 1934 r. stwierdził: „ażeby z ducha uroczystości wyniosła młodzież linię wychowawczą szkoły, a tą linią jest podwalina szkoły polskiej, a mianowicie ideologia Marszałka Józefa Piłsudskiego”<sup>56</sup>.

<sup>49</sup> CDIAUL 179, 1, sygn. 229, k. 13, 164, 175.

<sup>50</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 4; sygn. 1860, k. 15.

<sup>51</sup> Korzystano z literatury metodycznej dotyczącej wycieczek szkolnych m.in. z pozycji Aleksandra Jaworskiego: *Poradnik dla urządzających i prowadzących wycieczki szkolne*, Kraków 1907.

<sup>52</sup> CDIAUL 701, 3, 2288, k. 4.

<sup>53</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 561, k. 34.

<sup>54</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 4.

<sup>55</sup> CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 120.

<sup>56</sup> Tamże, k. 92.

Formą uspołeczniania uczniów były również gminy szkolne. Uczyły one postaw obywatelskich, odpowiedzialności i współdziałania. W ich ramach rozpatrywano problemy i zatargi między uczniami. Zdaniem inspektora wizytującego Szkołę im. A. Kohna w lutym 1936 J. Ohly'ego, gmina szkolna ma „swoją cel wychowawczy, uspołeczniający i zaprawiający do życia obywatelskiego”<sup>57</sup>. „Nie zapominajmy nigdy – podkreślił J. Ohly – że mamy wychować obywatela twórczego, czynnego i przygotowanego do życia, że mamy systematycznie kształcić uczucia naszych uczniów, a przez uczucia wpływać na wolę i na charakter”<sup>58</sup>.

W szkole im. T. Czackiego kładziono nacisk na pracę grupową w klasach, a także na kształtowanie postaw społecznych w gminie szkolnej. Tworzyła ją młodzież od klasy czwartej wzwyż, samodzielnie układając przepisy, przeprowadzając wybory władz, dokonując podziału czynności między siebie. Gmina organizowała spotkania w świetlicy szkolnej, prowadziła w niej również kramik, w którym sprzedawano przybory szkolne. Ponadto doraźnie organizowano zbiórki przedmiotów codziennego użytku i wydawanie śniadań, w postaci szklanki mleka i bułki<sup>59</sup>.

Elementem spajającym owe różnorodne formy oddziaływań na osobowość młodzieży był wychowawca klasy. Należy podkreślić, iż kadre nauczycielską w obu szkołach tworzyli Żydzi zasymilowani z kulturą polską. Wykształcenie większość z nich zdobyła w seminariach nauczycielskich z czasów austriackich, miały one jednak polski charakter, dzięki autonomii galicyjskiej. Byli oni autentycznie zaangażowani w proces wychowawczy, mając świadomość znaczenia edukacji świeckiej w życiu uczniów wywodzących z się z rodzin ortodoksyjnych o niskim statusie materialnym. Mina Schaffer, nauczycielka Szkoły im. A. Kohna z 40-letnim stażem, na konferencji powizytacyjnej A. Wańczury 25 stycznia 1932 r., zwróciła się do obecnych nauczycieli i inspektora: „nie będzie to zarozumiałością z mej strony, jeśli oświadczę, że pracownicy tej szkoły – to ideowcy, którzy mimo ciężkich warunków materialnych i braku poparcia ze strony swej Władzy bezpośredniej, pracują pod kierunkiem swego Dyrektora z całym zaparciem się, w imię wielkiej miłości do dziecka żydowskiego, które wyrrywamy spod wpływów ulicy i brudnych cuchnących chajderów, aby je wychować na dzielnych i prawych obywateli”<sup>60</sup>. Wyrażenie „Władza bezpośrednia” odnosi się do gminy wyznaniowej, która utrzymanie szkoły wyznaniowej traktowała jako ciężar obciążający budżet.

## 2.5. Czytelnictwo i wycieczki

Patriotyzm i postawy obywatelskie rozwijano także poprzez ukierunkowaną lekturę. W obu szkołach prężnie działały biblioteki. W Szkole im. A. Kohna bi-

<sup>57</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 9–10.

<sup>58</sup> Tamże, k. 10.

<sup>59</sup> CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 118.

<sup>60</sup> CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 87.

bliotekę prowadziła doświadczona nauczycielka Mina Schaffer. Księgozbiór rozwijała w dużej mierze własnym sumptem. W roku 1928 biblioteka liczyła 325 tomów, w 1932 r. – 532 woluminy (była także biblioteka nauczycielska z 85 woluminami)<sup>61</sup>. W roku 1933 biblioteka uczniowska liczyła już 709 tytułów, a w 1936 zbiory biblioteczne sięgnęły 865 tomów<sup>62</sup>. Inspektor J. Ohly stwierdził:

Biblioteka [...] stoi na wysokim poziomie. Książki są w ruchu pomiędzy dziećmi. Dzieci czytają pilnie [...], odwołują się na czytaną lekturę w związku z przerabianą czytanką lub wiadomościami z przyrody, historii i geografii<sup>63</sup>.

Prenumerowano czasopisma dla dzieci i młodzieży, m.in. *Mały Płomyczek* i *„Płomyczek”*<sup>64</sup>. W 1938 r., po odejściu ze szkoły M. Schaffer, jej obowiązki przejęła Dorota Haber. W ciągu roku szkolnego 1938/1939 zasób biblioteki wzbogacił się o 42 pozycji i osiągnął stan 1040 dzieł<sup>65</sup>.

W szkole męskiej im. T. Czackiego bibliotekę prowadziła nauczycielka Zielińska. Wiadomo, iż pod koniec lat dwudziestych liczyła ona około 600 tomów. Urządzano dzień książki, propagowano czytelnictwo, sukcesywnie nabywano nowe pozycje<sup>66</sup>. Prenumerowano pisma młodzieżowe *„Płomyczek”*, *„Płomyk”* i *„Naszą Jutrzenkę”*<sup>67</sup>. W szkole żeńskiej biblioteka była mniejsza – w 1925/26 r. liczyła 251 pozycji. W ciągu roku pozyskano 68 książek z kuratorium. Ze zbiorów bibliotecznych skorzystało 648 uczennic z ogółem 828 uczęszczających. Najpoczytniejsze były następujące pozycje: *Baśnie i powiastki* Hansa Christiana Andersena, *Serce* Edmondo de Amicisa, *Oko proroka* Władysława Łozińskiego, *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza oraz *Księżniczka* Zofii Urbanowskiej. Bibliotekę prowadziła Fryderyka Bringes<sup>68</sup>. Jak zatem widać, mimo troski o odpowiedni dobór księgozbioru, o pozycje uznawane za klasykę polskiej literatury, największym zainteresowaniem, z racji wieku czytelników, cieszyły się powieści przygodowe i romanse. Inspektorzy szkolni corocznie badali stan czytelnictwa wśród uczniów, nie zawsze wyrażając pozytywne opinie na temat gustów czytelniczych młodzieży.

W szkołach żydowskich organizowano także wycieczki, uwzględniające program nauki<sup>69</sup>. Odbываły się jednak nie w sobotę do południa, jak w pozosta-

<sup>61</sup> CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 110–114.

<sup>62</sup> Ich spis zob.: CDIAUL 179, 2, sygn. 1918, k. 156–169.

<sup>63</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 9; 701, 3, sygn. 561, k. 44.

<sup>64</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 1860, k. 5.

<sup>65</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 2541 b, k. 4–5. Zob. szerzej na temat bibliotek żydowskich w Drugiej Rzeczypospolitej: M. Meducka, *Biblioteki żydowskie w sieci bibliotecznej Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, pod red. A. Bilewicz i S. Walasek, Wrocław 1998, s. 156 i n.; H. Kruk, *Żydowskie bibliotekarstwo w Polsce. Szkic do charakterystyki*, „Przegląd Biblioteczny” 1934, z. 1, s. 20; M. Gordon, *Oświata pozaszkolna Żydów w Polsce*, „Przewodnik Oświaty Dorosłych” 1928, Warszawa 1929, s. 251.

<sup>66</sup> CDIAUL 179, 2, sygn. 1897, k. 137–138.

<sup>67</sup> Tamże, k. 139.

<sup>68</sup> CDIAUL 179, 5, sygn. 297, k. 4.

<sup>69</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 4.



łych szkołach publicznych, lecz w inne dni tygodnia lub w sobotę późnym popołudniem, ponieważ dzieci żydowskie nie mogły w szabat podróżować tramwajem lub pociągiem. W roku szkolnym 1922/1923 w Szkole im. A. Kohna przeprowadzono następujące wycieczki:

- klasa I: wycieczka do parku Kościuszki (cel: pokazanie dzieciom ogrodu wiosną);
- klasa druga: wycieczka na Wysoki Zamek;
- klasa III a: wycieczki 15 września 1922 (cel: przyroda jesienna) i 13 lutego 1923 (zwierzęta żyjące w lasach) do Muzeum Dzieduszyckich; wycieczki: Kwitnący sad, Wzgórza i doliny w okolicy Lwowa, na Kopiec (cel: widnokrąg), do źródeł Pełtwi, do Raławic, do Muzeum Sobieskiego (cel: dawna broń i zbroje);
- klasa III b: wycieczka na Wysoki Zamek, Panorama Raławicka, Kwitnący sad, Kopiec Unii;
- klasa IV a: wycieczka wiosenna, wycieczka geograficzno-historyczna i przyrodnicza na Zamek;
- klasa IV b: wycieczka przyrodnicza jesienią, wycieczka przyrodnicza zimą do parku Kościuszki, wycieczka geograficzna na Wysoki Zamek, wycieczka wiosenna do parku Kościuszki, wycieczka historyczna Panorama Raławicka;
- klasa V: jesienna wycieczka do parku, wycieczka przyrodnicza do Muzeum Dzieduszyckich, wycieczka wiosenna do parku, wycieczka majowa na Wulkę<sup>70</sup>.

Jak już wspomniano przy okazji wycieczek dydaktycznych związanych z nauczaniem języka polskiego oraz historii, Lwów stwarzał duże możliwości w tym zakresie. Muzeum Lubomirskich, Muzeum Przyrodnicze im. Dzieduszyckich, Muzeum Przemysłowe, Muzeum Króla Jana III Sobieskiego, Muzeum Szkolne, Biblioteka im. Baworowskich, Kopiec Unii Lubelskiej oraz obiekty przemysłowe były częstym celem wycieczek szkolnych, łączących uczniów żydowskich z miastem, a także krajem zamieszkania.

## Podsumowanie

Szkoły żydowskie – zarówno publiczne, jak i wyznaniowe – podlegając prawu oświatowemu Drugiej Rzeczypospolitej, realizowały ogólnopństwowy program wychowania w duchu lojalności wobec władz. Wychowanie państwowe jako cel działalności zostało wpisane w ich działalność statutową.

Główną formą wychowania patriotycznego i obywatelskiego były zajęcia dydaktyczne z języka polskiego i historii, działalność organizacji społecznych, gmin szkolnych, czytelnictwo i wycieczki. Wychowanie patriotyczno-obywatelskie umiejętnie łączono z wychowaniem żydowskim.

<sup>70</sup> CDIAUL 701, 3, sygn. 643, k. 38.

Przywoływane w artykule szkoły miały charakter asymilacyjny, były prowadzone w duchu zbliżenia młodzieży żydowskiej do kultury i społeczeństwa polskiego. Pytaniem otwartym pozostaje kwestia, na ile owe działania były skuteczne. Skuteczność bowiem owych oddziaływań osłabiały takie czynniki, jak: odrębność życia religijnego i rodzinnego uczniów żydowskich, odrębność języka, a także zdobywający coraz silniejsze poparcie ruch syjonistyczny, głoszący ideę powrotu Żydów do Palestyny. Idea odbudowy państwa izraelskiego jednociła wielu przedstawicieli tej społeczności, dotychczas traktowanej jako mniejszość religijna, wokół koncepcji narodu i państwa. Idea zatem polskiego wychowania patriotycznego i obywatelskiego w szkolnictwie żydowskim musiała być konfrontowana z koncepcją żydowskiego wychowania narodowego. W efekcie w zachowanych sprawozdaniach inspektorów szkolnych na pierwszy plan wysuwa się troska o wychowanie w duchu polskim, wielokrotnie powtarzana i odmieniana na wiele sposobów.

## Bibliografia

- Biedrzycka A., *Kult Józefa Piłsudskiego we Lwowie w latach 1918–1939*, [w:] *Spółeczeństwo, kultura, inteligencja. Studia historyczne ofiarowane Profesor Irene Homoli-Skapskiej*, red. E. Orman, G. Nieć, Kraków – Warszawa 2009. Centralny Derżawnyj Archiw Ukraini u Lwowie, fond 701 i 179.
- Florek A., *Postacie bohaterów narodowych w programach nauczania historii w okresie międzywojennym*, „Wiadomości Historyczne” 1984, nr 2.
- Gordon M., *Oświata pozaszkolna Żydów w Polsce*, „Przewodnik Oświaty Dorosłych” 1928, Warszawa 1929, s. 251.
- Guttman S.W., *Wybór kazań*, Lwów 5685 [1925].
- Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji. Kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*, Bydgoszcz 1994.
- Jaworski A., *Poradnik dla urządzających i prowadzących wycieczki szkolne*, Kraków 1907.
- Kabzińska Ł., Kabziński S., *Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów pedagogicznych okresu międzywojennego*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Jakubiaka, T. Maliszewskiego, seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, pod red. R. Grzybowski, t. 2, Kraków 2011.
- Koźmian D., *Wychowanie morskie w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce międzywojennej (1918–1939)*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991.
- Kruk H., *Żydowskie bibliotekarstwo w Polsce. Szkic do charakterystyki*, „Przełąd Biblioteczny” 1934, z. 1.

- Lipowska M., *Koncepcje wychowania w polskich programach szkolnych okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969.
- Łapot M., *Egzorta jako forma edukacji religijnej dzieci żydowskich w szkołach publicznych we Lwowie (1867–1939)*, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie, Pedagogika” t. 21, Częstochowa 2012.
- Magiera E., *Wybrane podręczniki do szkół powszechnych wydane po reformie Janusza Jędrzejewicza w okresie międzywojennym jako przejaw „nowego wychowania”*, [w:] *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku, Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, seria: „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 14, red. A. Meissner, Cz. Majorek, Rzeszów 2000.
- Magiera E., *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin 2003.
- Meducka M., *Biblioteki żydowskie w sieci bibliotecznej Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, pod red. A. Bilewicz i S. Walasek, Wrocław 1998.
- Mittek F., *Zasady organizacji pracy w szkołach powszechnych dostosowane do Statutu Publicznych Szkół Powszechnych i nowych programów*, Warszawa 1938.
- Napierała H., *Geneza i rozwój wychowania wojskowego młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1918–1939*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991.
- Szarkowska A., *Absolwent prywatnej świeckiej szkoły żydowskiej jako obywatel Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, pod red. J. Nikitorowicza, D. Misiejuk, M. Sobeckiego, Białystok 2007.
- Wójcik-Łagan H., *Kult Józefa Piłsudskiego w szkolnej edukacji historycznej 1932–1939*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Jakubiaka, T. Maliszewskiego, seria: *Szkoła – Państwo – Społeczeństwo*, pod red. R. Grzybowski, t. 2, Kraków 2011.

## **Patriotic-civic education in the Jewish school in the interwar period (as exemplified by Lviv)**

### **Summary**

This paper presents the determinants of the patriotic-civic education of Jewish students in Lviv in the years 1918–1939. In this city, the third largest Jewish diaspora in Poland (the largest two being those in Warsaw and Łódź), constituting more than 30% of the entire population (approximately 100 thousand people), was living. Jews were an important element of multi-cultural Lviv. Similarly to other nationalities, they were legally obliged to attend schools, and had to undergo education in accordance with the guidelines of the *Ministry of Religious Confessions and Public Enlightenment*, governing the curriculum of patriotic-civic education. The state ran public schools, taking

under consideration the needs of those of their attendees who were the followers of Judaism; private schooling, maintained by Jewish communes and societies, was developing as well. As the subject-matter of research, the oldest (as existing since the year 1844) Jewish secular school (bearing the name of Abraham Kohn), and also T. Czacki Primary School, established yet as early as in the period of the autonomy of Galicia, namely in the year 1879, were selected. This paper was based upon the archive materials stored in the Central State Historical Archives of Ukraine in Lviv, collected in the sets bearing the following names: Jewish Community of the City of Lviv (1772–1939), and also the Office of the Superintendent of the Lviv School District (1921–1939). Those sets are composed of correspondence between educational authorities, the reports of school inspectors, and also school documentation (correspondence, reports on the conference of teachers). Those materials have not so far been taken advantage of in the literature concerned with the history of education.

**Keywords:** Jewish schooling, Lviv, Galicia, patriotic-civic education, interwar period.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.44>

Ewa KULA

## Organizacja i funkcjonowanie szkoły podwydziałowej w Kamieńcu Podolskim w czasach Komisji Edukacji Narodowej<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** szkoły średnie, Komisja Edukacji Narodowej, Kamieniec Podolski.

### Wprowadzenie

Życie umysłowe na Wołyniu zaczęło się rozwijać dopiero po zawartej 1 lipca 1569 r. Unii Lubelskiej, kiedy utworzona została Rzeczpospolita Obojga Narodów. Szlachta wołyńska, przyjmując wówczas na większą skalę katolicyzm, budowała w swoich dobrach kościoły i klasztory, które stawały się ośrodkami życia intelektualnego<sup>2</sup>. Wtedy też większą rolę na tych terenach zaczęło odgrywać pojawiające się szkolnictwo. Pierwszą szkołą w Kamieńcu Podolskim była tzw. szkoła bracka, założona w 1580 r. przez stowarzyszenie religijno-społeczne<sup>3</sup>. Następnie w XVII w. powstawały kolegia jezuickie, których działalność była często przerywana przez wojny kozackie, szwedzkie, najazdy tatarskie czy też walki konfederatów barskich. Dzieje szkoły w Kamieńcu Podolskim są dość odległe, początek jej datuje się bowiem na rok 1610. Ówczesny ordynariusz kamieniecki bp Jan Andrzej Próchnicki<sup>4</sup> sprowadził jezuitów do Kamieńca

<sup>1</sup> Publikacja przygotowana w ramach grantu NPRH: Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje (Nr 11H12031481).

<sup>2</sup> W. Tomkiewicz, *Wołyń w Koronie (1569–1795)*, „Rocznik Wołyński”, t. 2, Równe 1931, s. 43.

<sup>3</sup> A. Knot, *Z dziejów oświaty Podola, Wołynia i Ukrainy na cele oświaty w dobie Polski niepodległej*. „Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój”, t. 16, Warszawa 1932, s. 29–30.

<sup>4</sup> Jan Andrzej Próchnicki (ok. 1553–1633), duchowny katolicki, studiował w Krakowie, Ingolstacie, Bolonii, Padwie. Od roku 1607 biskup kamieniecki i protektor zakonu kawalerów maltańskich na terenie Rzeczypospolitej. Od 1614 r. arcybiskup lwowski. Ufundował kolegium je-

w 1606 r. Zamiarem ks. Próchnickiego było utworzenie przez ten zakon publicznej szkoły dla młodzieży, a także prowadzenie działalności duszpasterskiej. Plany te zyskały poparcie miejscowych magnatów oraz szlachty, skutkiem czego w 1610 r. powstała szkoła<sup>5</sup>. Najpierw zostały utworzone trzy najniższe klasy (gramatykalne) oraz kurs kazuistyki dla duchowieństwa świeckiego. W 1614 r. generał Towarzystwa Jezusowego podniósł dom do rangi kolegium. Utworzono wtedy klasę poetyki, a w 1621 r. retoryki<sup>6</sup>. Działalność kolegium finansowana była przez majątki nadawane przez miejscową szlachtę. I tak w 1620 r. Agnieszka z Kężelowickich Stanisławska przekazała na rzecz kolegium dobra Niźbory, Kapuścińców i Myszkowce, a sędzieja ziemski w Kamieńcu, Michał Radecki, podarował kolegium wsie Ormiany i Ormianki nad Smotryczem<sup>7</sup>. Działalność szkoły była zawieszona na czas wojny z Turcją od 1672 do 1699 r. Po skasowaniu w 1773 r. zakonu jezuitów Komisja Edukacji Narodowej oddała szkołę pod zarząd Akademii Krakowskiej.

Kamieniec Podolski, w związku z zagrożeniem tatarsko-tureckim, od początku XVII w. określano jako *urbs antemurale christianitatis* (przedmurze chrześcijaństwa) oraz jako „Bramę do Polski”. W czasach Komisji Edukacji Narodowej miasto zaprezentowane zostało w liście Piotra Walawskiego, radcy „do ekonomiki miejscowej”, zamieszczonym na łamach ukazującego się wówczas „Dziennika Handlowego”. Z niewielkiego objętościowo listu wynika, że Kamieniec Podolski nie posiadał przemysłu, funkcjonowało natomiast i rozwijało się rzemiosło. W latach osiemdziesiątych osiemnastego wieku istniały tam cechy: kuśnierski, krawiecki, stolarski, kowalski, rzeźniczy, piekarski, szewski, tracki (pilarzy tartacznych) i olejniczy. Liczba zabudowań łącznie z klasztorami, kamienicami, dworkami i „najmniejszymi chatkami” wynosiła wówczas jedynie 430. Powodem tak małego zaludnienia były zarazy, jakie wyludniły miasto w 1733 i 1770 r., a także trudny dojazd do Kamieńca<sup>8</sup>. Mieszkańcy domagali się przywrócenia fabryki tytoniu i tabaki w celu podniesienia poziomu życia w mieście, ponieważ połowa placów nie była zagospodarowana mimo zezwolenia na

---

zuickie wspólnie z Mikołajem Jazłowieckim, starostą śniatyńskim, ze Stanisławem Lanckorońskim, starostą skalskim oraz z Walentym Aleksandrem Kalinowskim, starostą kamienieckim, generałem ziem podolskich. Darował szkole swoją prywatną bibliotekę. M. Gębarowicz, *Jan Andrzej Próchnicki (ok. 1553–1633)*, PSB, t. 28, s. 547–550; A. Knot, dz. cyt., s. 32.

<sup>5</sup> *Сборникъ матеріаловъ для исторіи просвѣщенія въ Россіи, извлеченныхъ изъ Архива Министерства Народнаго Просвѣщенія*, т. 1: *Учебныя заведенія въ Западныхъ губерніяхъ до учрежденія Виленскаго учебнаго округа 1783–1803*, Санктъ-Петербургъ 1893, kol. 349–350.

<sup>6</sup> R. Pelczar, *Jezuici w Kamieńcu Podolskim (1608–1773)*, [w:] *Kamieniec Podolski. Studia z dziejów miasta i regionu*, pod red. F. Kiryka, t. 1, Kraków 2000, s. 194, 198.

<sup>7</sup> A. Knot, dz. cyt., s. 32.

<sup>8</sup> Zebranych zostało w opisywanym roku 100 000 zł na wykonanie mostu murowanego, ułatwiającego dojazd do miasta. *List opisujący stan miasta Kamieńca Podolskiego dnia 1 czerwca 1786 roku*, „Dziennik Handlowy” 1786, cz. 6, s. 331–335.

budowę. Handel towarami tureckimi i krajowymi był ograniczony z uwagi na znikomą liczbę kupujących, stąd często towary ze stratą przewożone były w głąb kraju. Kamieniec posiadał jeszcze wśród towarów produkowanych na miejscu woski, łoje, skóry wołowe, baranie i kozie, wełny krajowe i wołoskie<sup>9</sup>.

W pierwszej połowie XVIII wieku Kamieniec stracił na znaczeniu w wymianie handlowej, ponieważ powstały nowe ośrodki: Mohylew na Podolu, Stanisławów na Pokuciu i Brody na Wołyniu. Jednak w drugiej połowie XVIII w. Kamieniec i Mohylew przejęły handel, ponieważ po pierwszym rozbiore Brody, Lwów i Stanisławów znalazły się poza kordonem<sup>10</sup>. Król Stanisław August, chcąc poprawić byt miasta, odnowił 10 marca 1783 r. dawne przywileje z 1670 r., zezwalające na jarmarki<sup>11</sup>. W tzw. okresie potureckim, czyli po zakończonej wojnie z Turcją w 1699 r., zmieniła się w Kamieńcu struktura ludności, znaczny odsetek bowiem stanowiło stacjonujące tu wojsko. Taka sytuacja pociągała za sobą konsekwencje w postaci kosztów ponoszonych przez miasto na rzecz twierdzy kamienieckiej oraz wojska. Decyzją króla Stanisława Augusta Poniatowskiego podjęte zostały przygotowania według planów architekta Jana de Witte, mające na celu modernizację fortyfikacji zamku i miasta<sup>12</sup>. Jednak po ratyfikacji przez sejm drugiego rozbioru Polski w 1793 r., wschodnia część Wołynia dostała się pod panowanie Rosji, a w 1795 r. po trzecim rozbiore wcielone zostały do państwa rosyjskiego pozostałe ziemie Wołynia.

## **Organizacja i funkcjonowanie szkoły podwydziałowej w Kamieńcu Podolskim**

W chwili utworzenia Komisji Edukacji Narodowej w 1773 r. w Kamieńcu działała w ramach Kolegium Jezuickiego niższa szkoła trzyklasowa, kurs teologii moralnej dla świeckich kleryków i konwikt szlachecki<sup>13</sup>. W roku szkolnym 1773/1774 realizowano w szkołach średnich pojezuickich stare programy, obowiązujące w dawnych kolegiach jezuickich, zgodnie ze stopniem organizacji kolegium. Komisja w swoim pierwszym uniwersale z 24 października 1773 r. określiła cel reformy polskiej edukacji, którym był narodowy i obywatelski charakter kształcenia i wychowania polskiej młodzieży. Komisja już w pierwszych

<sup>9</sup> List opisujący stan miasta Kamieńca Podolskiego dnia 1 czerwca 1786 roku, „Dziennik Handlowy” 1786, cz. 6, s. 331–335.

<sup>10</sup> R. Król-Mazur, *Miasto trzech nacji. Studia z dziejów Kamieńca Podolskiego w XVIII wieku*, Kraków 2008, s. 307.

<sup>11</sup> *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, Warszawa 1882, t. 3, s. 748–763.

<sup>12</sup> O szczegółach dotyczących funkcjonowania Kamieńca Podolskiego jako ważnego ośrodka życia politycznego, społecznego, gospodarczego i kulturalnego zob.: R. Król-Mazur, dz. cyt., passim.

<sup>13</sup> J. Popłatek, *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej*, uzupełnił L. Grzebień, przyg. do druku J. Paszenda, Kraków 1973, s. 126.

miesiącach swojej działalności wypracowała schemat organizacyjny sieci szkolnej, jednak dopiero 22 czerwca 1774 r. ukazało się pierwsze zarządzenie, ujmujące szkoły Rzeczypospolitej w siedem departamentów, które oddano pod opiekę komisarzom<sup>14</sup>. W każdym województwie miała być jedna szkoła wojewódzka i dwie powiatowe. W 1774 r. przystąpiono do faktycznego przejmowania istniejących szkół i reorganizowania ich zgodnie z nowymi zasadami. Zgodnie z proponowanym podziałem terytorialnym, szkoła kamieniecka przydzielona została Adamowi Czartoryskiemu<sup>15</sup>.

W Kamieńcu Podolskim, po kasacie zakonu przez papieża Klemensa XIV, papieskie *breve* ogłosił jezuitom miejscowy sufragan bp Jan Ignacy Dłuski. Szkoła jezuicka przekształcona została w placówkę oświatową podporządkowaną Komisji Edukacji Narodowej. Powołano wówczas spośród urzędników powiatu lustratorów, których zadaniem było ustalenie wielkości i wartości majątków ziemskich, budynków i sprzętów, należących poprzednio do jezuitów. Po wizytacji szkoły przez Józefa Lipińskiego<sup>16</sup> oraz Sebastiana Gawrońskiego<sup>17</sup>, jaka miała miejsce 10 września 1774 r.<sup>18</sup>, postanowiono, że pod względem organizacyjnym powstanie tu szkoła powiatowa.

Program kształcenia opracowany i ogłoszony w *Przepisie na szkoły wojewódzkie* z 1774 r. dzielił sześcioletni cykl nauczania na trzy dwuletnie klasy, nazywane wówczas szkołami. Szkoła pierwsza obejmowała arytmetykę, naukę moralną, historię Polski z geografiami, początki języka polskiego i łacińskiego, poznanie roboty ogrodniczej, naukę chrześcijańską w szkole. Szkoła druga (trzeci i czwarty rok nauki) – geometrię praktyczną, naukę moralną, logikę, retorykę, czytanie autorów klasycznych, historię z geografiami, wiadomości o zwierzętach,

<sup>14</sup> *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1785*, oprac. M. Mitera-Dobrowolska, Wrocław – Gdańsk 1973, s. 26.

<sup>15</sup> *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne (1773–1793)*, zebr. J. Lewicki, Kraków 1925, s. LIV.

<sup>16</sup> Kazimierz Józef Lipiński, poseł podolski, podkomorzy latyczewski, z upoważnienia A.K. Czartoryskiego odbył wizytację kolegium i szkoły pojezuickiej w Kamieńcu Podolskim, organizując ją z ramienia Komisji Edukacji Narodowej. O szkoły podolskie troszczył się także w latach następnych, wykładając pieniądze na pensje dla nauczycieli i naprawiając swym kosztem gmach kolegium w Kamieńcu. J. Michalski, *Lipiński Józef Kazimierz h. Brodzic*, PSB, t. 17, s. 389–390.

<sup>17</sup> Sebastian Rawa Gawroński, podstarości grodzki latyczewski, poseł na sejm konwokacyjny 1784 roku, w 1779 r. wizytował również szkołę bazylikańską w Barze. H. Pohoska, *Wizytatorowie generalni Komisji Edukacji Narodowej*, Lublin 1957, s. 302; *Herbarz Polski*, t. 4, Lipsk 1839, s. 83.

<sup>18</sup> Szkoła, jak wspomniano wyżej, podlegała A. Czartoryskiemu. Jednak z uwagi na szeroki zakres działalności wizytatorów (oprócz lustracji szkoły wizytator miał m. in. prowadzić rozmowy z biskupem, dokonać przeglądu budynków pojezuickich, analizy stanu majątków i funduszy, opisać biblioteki szkolne i ich potrzeby itp.), powoływano na zastępców osoby ze sfer obywatelskich i nauczycielskich, tzw. lustratorów. Do ich obowiązków należało także zapewnienie personelowi szkół środków do życia. *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji*, s. XIX–XX.



naukę chrześcijańską w kościele (w odróżnieniu od nauki chrześcijańskiej wykładanej w szkole w trzecim i czwartym roku nauki). Ponadto w czwartym roku w miejsce geometrii wprowadzono trygonometrię i dodano wiadomości o kruszczach, czyli o rudach metali innych niż żelazo. Szkoła trzecia (piąty i szósty rok nauki) to kontynuacja pogłębionej wiedzy z geometrii, ekonomika, fizyka ogólna, geografia sferyczna, wiadomości o roślinach, nauka chrześcijańska w kościele, zaś w szóstym roku dochodziła mechanika i prawo polityczne<sup>19</sup>. Profesorem szkoły pierwszej mianowano w Kamieńcu Podolskim magistra Michała Zborowskiego, szkoły drugiej – ks. Wojciecha Krzywickiego, a szkoły trzeciej – ks. Ignacego Boduchowskiego. Byli oni, według opinii subdelegatów wizytujących szkołę kamieniecką we wrześniu 1774 r., „w naukach wszelkich biegli i do dawania nauk dla młodzi zdadni”<sup>20</sup>. Wizytator Adam Jakukiewicz<sup>21</sup> w listopadzie 1774 r. zapisał: „doświadczyłem z zupełnym ukontentowaniem gorliwości nauczycielów, pilnie urzędu swego obowiązkom dość czyniącej”<sup>22</sup>. Jest to uwaga świadcząca o ogromnych staraniach zatrudnionych wówczas nauczycieli szkoły kamienieckiej, którzy pracowali w warunkach bardzo skromnych i polegać musieli na swoich umiejętnościach wobec braku podręczników<sup>23</sup>.

W 1777 r. układ nauk dla szkół powiatowych z trzema klasami dwuletnimi był taki, jak dla czterech pierwszych klas szkół wojewódzkich. Komisja wyznaczyła w tym roku czas nauk szkołom publicznym. Na posiedzeniu 3 października 1777 r. ustalono, że lekcje będą się odbywały dwie godziny rano i dwie godziny po południu. Osobno przeznaczono czas na nauczanie języków francuskiego lub niemieckiego oraz na terenach wschodnich ruskiego lub tureckiego<sup>24</sup>. Od 1777 r. w nowych instrukcjach dla wizytatorów mniej akcentowano badanie stanu ekonomiczno-administracyjnego i sprawy organizacyjne szkół, a większy nacisk kładziono na kwestie dydaktyczno-wychowawcze, sprawozdawczość, prowadzenie dokumentacji pracy szkoły oraz jej majątku.

W 1781 r. po wydaniu projektu *Ustaw*<sup>25</sup> Komisja zniósła podział kraju na departamenty, wprowadzając nowy podział administracyjny na wydziały z rek-

<sup>19</sup> T. Mizia, *Szkoły średnie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Warszawa 1975, s. 65–66.

<sup>20</sup> *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1774*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1906, s. 44.

<sup>21</sup> Adam Jakukiewicz odbył w latach 1774–1780 wizytacje szkół głównie na terenach wschodnich Rzeczypospolitej. W 1782 r. był wizytatorem generalnym. Współpracował z Hołowczycem, z którym ułożył rozdziały administracyjne i gospodarcze ustaw KEN. J. Poplatek, dz. cyt., s. 90.

<sup>22</sup> Tamże, s. 127.

<sup>23</sup> W raporcie wizytacji generalnej z września 1774 r. stwierdzono, że szkoła posiadała dwukondygnacyjny budynek, w którym znajdowała się biblioteka, szkoła nie miała jednak wystarczającej liczby książek do realizacji programu kształcenia. *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1774*, s. 42.

<sup>24</sup> *Protokoły posiedzeń Komisji*, s. 32, 88.

<sup>25</sup> *Projekt. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, wydany w 1781 r.

torami szkół wydziałowych na czele. Szkoły powiatowe przemianowano na podwydziałowe<sup>26</sup>. Na siedzibę Wydziału Wołyńskiego przeznaczono początkowo Łuck i tu zorganizowano szkołę wojewódzką<sup>27</sup>. Jednak w 1781 r. pożar zniszczył miasto i uszkodził siedzibę szkoły, którą przeniesiono do Kamieńca, oddając ją pod kierownictwo ks. Jana Wrzeszcza<sup>28</sup>.

W latach 1781–1782 Kamieniec był siedzibą województwa kamienieckiego i wraz ze szkołami w Barze i Szarogrodzie tworzył wydział kamieniecki, a szkoła miała status szkoły wojewódzkiej<sup>29</sup>. W wyniku nowego podziału administracyjnego z roku 1783 zorganizowane zostały wydziały i podwydziały szkolne. Utworzono wtedy z wydziałów zytomierskiego, łuckiego i kamienieckiego dwa wydziały: wołyński z siedzibą w Krzemieńcu i ukraiński z siedzibą w Winnicy. Szkoła już jako podwydziałowa w Kamieńcu Podolskim należała do wydziału wołyńskiego. Była to szkoła akademicka (nie zakonna), sześcioklasowa, posiadająca prorektora, kaznodzieję, sześciu profesorów, metra języka francuskiego i niemieckiego<sup>30</sup>. Sytuacja taka utrzymywała się do 1793 r., kiedy w wyniku II rozbioru Polski Kamieniec Podolski znalazł się w granicach Rosji. Środki finansowe na tę szkołę pochodziły z dóbr pojezuickich, których dzierżawcy przekazywali ustalone kwoty do Komisji Edukacji Narodowej. Dokumenty zachowane w Rosyjskim Państwowym Archiwum Akt Dawnych w Moskwie umożliwiając zilustrowanie wysokości kwot pozyskiwanych na Komisję Edukacji Narodowej oraz majątków, z jakich pochodziły<sup>31</sup>.

<sup>26</sup> H. Pohoska, dz. cyt., s. 295–296.

<sup>27</sup> Łuck leżał wtedy najbliżej Warszawy i dysponował doskonałymi pojezuickimi budynkami bogato wyposażonymi. Ponieważ Komisja nie była w stanie odbudować spalonych budynków, szkoła w Łucku spadła do poziomu szkoły podwydziałowej. Ostatecznie siedzibą Wydziału uczyniono Krzemieniec i oddano stanowisko rektorskie kanonikowi łuckiemu, eks-jezuicie ks. Andrzejowi Świebockiemu. K. Mrozowska, *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783–1793*, Wrocław – Łódź 1985, s. 135, 142.

<sup>28</sup> ks. Jan Wrzeszcz (1743–?), ur. na Rusi Czerwonej, wstąpił do jezuitów w Ostrogu w 1760 r., gdzie w l. 1762–1763 studiował pedagogikę. Następnie kształcił się w Jarosławiu. Uczył w szkołach zakonnych Krzemieńca, Ostroga i Stanisławowa. Teologię ukończył w Lublinie (1770–1773). W l. 1774–1781 r. prefekt szkoły powiatowej w Barze, w l. 1781–1783 rektor, a w l. 1783–1787 prorektor w Kamieńcu Podolskim. W l. 1787–1790 rektor w Winnicy. *Raporty Szkoły Głównej Koronnej o generalnych wizytach szkół Komisji Edukacji Narodowej 1787–1793*, wybr. K. Mrozowska, Wrocław – Łódź 1981, s. 68; J. Poplatek, dz. cyt., s. 113–114.

<sup>29</sup> Ks. *Szczepana Hołowczyca raport wizyty generalnej*, „Archiwum do Dziejów Literatury i Oświaty w Polsce”, t. 1, Kraków 1878, s. 23.

<sup>30</sup> *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1785*, s. 238.

<sup>31</sup> Przykładowo w 1781 r. środki pochodzące z majątków powiatu kamienieckiego były następujące: folwark Gumniska (529 zł 26½ gr), wieś Kuszelowo (7920 zł), wieś Ormiany (6483 zł), wieś Suprunkowce (4517 zł 21½ gr), pół wsi Załuczca (2512 zł 16 gr). Rosyjskij Gosudarstvennyj Arhiv Drevnih Aktov v Moskve, fond 1603, opis 1, deło 89a, k. 2–5. *Tabela dóbr przeszło-jezuickich na fundusz edukacji narodowej procentować powinny w Koronie leżących, w roku 1781 sporządzona*.

Opublikowane w Warszawie w 1783 r. *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane* regulowały zagadnienia związane z organizacją i administrowaniem systemu oświatowego, z programami nauczania i wychowania, określały też prawa i obowiązki nauczycieli<sup>32</sup>. Decyzją Komisji językiem wykładowym w szkołach był polski, a łaciński był wykładany jako przedmiot nauki szkolnej razem z językiem i literaturą polską. Decyzja ta umożliwiła wprowadzenie na miejsce uzyskanych godzin przedmiotów, które dotychczas nie były nauczane w szkołach, nadając programowi nauczania charakter ogólnokształcący. Wprowadzono więc świecką naukę moralną, która traktowana była jako wstęp do nauczania szeroko rozumianego prawa, tj. prawa natury, prawa cywilnego, politycznego i prawa narodów. Oprócz religii i nauki moralnej, program nauczania obejmował język i literaturę polską łącznie z łaciną, a przedmiot ten nosił nazwę gramatyki. Program zawierał ponadto matematykę (arytmetykę z geometrią i algebrą), historię z geografiami, historię naturalną (nauki przyrodnicze), fizykę, chemię, mechanikę, logikę, historię sztuk i rzemiosł oraz naukę o zdrowiu<sup>33</sup>. *Ustawy* wprowadzały szczegółowy podział zajęć między poszczególnych profesorów. Dwie pierwsze klasy miały charakter przygotowawczy i w każdej uczył tylko jeden profesor. Program w tych klasach obejmował gramatykę z wypisami z autorów klasycznych, arytmetykę, naukę moralną, początki geografii i pierwsze wiadomości z historii naturalnej. W klasach wyższych przedmioty podzielone były pomiędzy czterech profesorów: wymowy, matematyki, fizyki i prawa<sup>34</sup>. Oprócz wymienionych przedmiotów Komisja Edukacji Narodowej przewidziała konieczność nauczania języków nowożytnych, przeznaczając na to 12 godzin. Z uwagi na „związki polityczne, jak i handlowe” kraju, zwrócono uwagę na nauczanie języka niemieckiego, a w niektórych szkołach także francuskiego<sup>35</sup>. Podczas wizytacji w 1782 r. Sz. Hołowcyc odnotował słabe zainteresowanie językiem niemieckim, do którego uczenia się zachęcał uczniów<sup>36</sup>. W 1785 r. wykładany był j. francuski „i do niego przykładali się uczniowie z pożytkiem”<sup>37</sup>.

Dopiero w 1788 r. obywatele województwa podolskiego zwrócili się do Komisji z prośbą o wprowadzenie do programu kształcenia języka niemieckiego, jako bardziej potrzebnego uczniom niż język francuski<sup>38</sup>. Należy dodać, iż

<sup>32</sup> Zob. szczegółowe omówienie *Ustaw KEN*: K. Bartnicka, *Komisja Edukacji Narodowej i jej Ustawy*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*, pod red. K. Dormus, B. Popiołek, A. Chłosty-Sikorskiej, R. Ślęczki, „Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej”, t. 3, Kraków 2014, s. 109–132.

<sup>33</sup> K. Bartnicka, *Wprowadzenie*, [w:] *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, Warszawa 2015, s. 33.

<sup>34</sup> T. Mizia, dz. cyt., s. 69–70.

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> *Ks. Szczepana Hołowcyc raport wizyty generalnej...*, s. 26.

<sup>37</sup> *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1785*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1914, s. 19.

<sup>38</sup> *Raporty Szkoły Głównej Koronnej...*, s. 93.

w czasach Stanisława Augusta Poniatowskiego odczuwano na pograniczu Rzeczypospolitej brak znajomości języków wschodnich, co miało istotne znaczenie dla rozwijających się stosunków handlowych i politycznych z Turcją. Z tego powodu w 1781 r. rektor szkoły kamienieckiej ks. J. Wrzeszcz czynił starania o wprowadzenie języka tureckiego jako przedmiotu nauczania w szkole wydziałowej w Kamieńcu Podolskim i prowadził w tej sprawie korespondencję z Komisją Edukacji Narodowej. Proponował wówczas, aby nauczanie tego przedmiotu powierzyć miejscowemu tłumaczowi języków wschodnich, Piotrowi Giulianiemu, który był synem dawnego tłumacza Rzeczypospolitej w Stambule i wychowankiem stambulskiej szkoły orientalnej. Od 1779 r. pełnił on funkcję tłumacza pogranicznego w Kamieńcu. Sprawę nauczania języków wschodnich w Kamieńcu popierało też miejscowe społeczeństwo. Mimo przychylnego stanowiska Komisji w tej sprawie projekt nie został zrealizowany wobec wznowienia działalności szkoły stambulskiej od 1782 r.<sup>39</sup>

Komisja Edukacji Narodowej uznała, że dla pożytku kraju najniższe warstwy społeczne powinny mieć dostęp do oświaty. Wprawdzie nie finansowała szkół parafialnych z funduszu edukacyjnego, ale sprawowała nadzór nad pracą istniejących szkół. Kwestie nadzoru i zarządzania szkołami parafialnymi, a także ich cele i organizacja, ujęte były w rozdziale XXII *Ustaw KEN*<sup>40</sup>. Na terenie Wołynia szkoły parafialne działały jedynie w większych ośrodkach. Z powodu wojen i najazdów pustoszących kraj ich liczba zmniejszyła się jednak, a zainteresowanie oświatą ludową słabło. W 1788 r. wizytator Jan Kanty Krusiński nakazał wizytację działających w okolicy Kamieńca Podolskiego szkół parafialnych oraz zebranie informacji o ich funduszach. Okazało się wtedy, że jedyną działającą była założona w 1781 r. przez starościnę Stadnicką szkoła w Kupinie<sup>41</sup>.

Poczynając od 1774 r., dokonywano w szkołach wizytacji, zwracając uwagę początkowo bardziej na organizację szkół aniżeli na realizację programu. Zadaniem wizytatorów było wówczas ustanowienie szkół, ich kasowanie lub przeniesienie do innych miejscowości, zgodnie z propozycjami nauczycieli i obywateli. Szkoła kamieniecka uzyskała wówczas, jak wspomniano wyżej, bardzo dobrą ocenę, wystawioną przez ks. A. Jakukiewicza. W 1780 r. ks. Adam Czartoryski uznał, że stan nauk w szkole jest w wielu punktach niezadowolający, ale zmieniony znacznie na korzyść w porównaniu z rokiem 1774. W zakresie wielu przedmiotów, jak język łaciński, retoryka, logika, prawo i fizyka, stan był całkiem zadowolający. Gorzej wyglądało nauczanie historii i geografii, głównie

<sup>39</sup> J. Reychnan, *Niedoszły projekt z czasów Komisji Edukacyjnej. Nauczanie języka tureckiego w Kamieńcu Podolskim*, „Przegląd Powszechny” 1936, R. LIII, t. 210, nr 4 (kwiecień 1936) s. 80–83.

<sup>40</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, Warszawa 2015, s. 143–144.

<sup>41</sup> Więcej o szkole parafialnej w Kupinie zob. T. Wierzbowski, *Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773–1794*, Kraków 1921, s. 159–160.

z powodu braku podręczników i map. Nie uczono w Kamieńcu historii naturalnej<sup>42</sup>. Na sesji 9 czerwca 1781 r. Komisja Edukacji Narodowej zapisała zalecone przez ks. Czartoryskiego osoby na urzędy: na rektorstwo kamienieckie ks. J. Wrzeszcza, prefekta barskiego, na prefekturę w tychże szkołach Feliksa Anycypę, profesora geometrii w szkołach winnickich<sup>43</sup>. Rektor ks. Jan Wrzeszcz należał do eksjezuitów popierających reformę szkolną, nie umiał jednak przekonać do niej innych profesorów, a nawet prefekta ks. Jakuba Izzyckiego, z którym dochodziło do częstych sporów. W rezultacie nowo prowadzone przedmioty nie były realizowane zgodnie z zaleceniami Komisji, a i znajomość łaciny była bardzo słaba<sup>44</sup>.

W latach 1782 i 1783 wizytatorzy w osobach ks. Szczepana Hołłowczyca i ks. Franciszka Kolendowicza ocenili działalność szkoły dość dobrze. Rok 1784 wypadł w ocenie ks. Bonifacego Garyckiego słabo, ale kolejne dwa lata oceniono znowu dobrze<sup>45</sup>. W raporcie z wizyty szkoły z 1787 r. ks. Walerian Bogdanowicz pozytywnie ocenił nauczanie wymowy przez ks. Mikołaja Baranowicza, eksjezuitę. Pozostałe przedmioty ocenione zostały jako mierne i bardzo słabe<sup>46</sup>. Zalecono wtedy, aby nauczyciel fizyki przeniósł się do domu zgromadzenia i nie udzielał lekcji prywatnych bez zezwolenia Komisji, natomiast metr języka francuskiego oraz kaznodzieja mieli polecane odbywanie lekcji w czasie przepisanych ustawami<sup>47</sup>. Rok później negatywnie oceniono nauczanie w tej szkole wymowy, prawa, matematyki i fizyki. Nauczyciel wymowy nie miał, zdaniem wizytującego szkołę ks. Jana Wrzeszcza, zdrowia ani zdatności, a inni nie mieli chęci uczenia ani dobrych obyczajów<sup>48</sup>. Zatrudniono wtedy w 1788 r. do nauczania wymowy ekspijara, doktora nauk wyzwolonych i filozofii, ks. Jacka Wiszniewskiego<sup>49</sup>. W 1790 r. sytuacja w Kamieńcu Podolskim poprawiła się tak, że ze wszystkich nauk „uczniowie wybornie popisali się”. Nauczany był wówczas zarówno język niemiecki, jak i francuski. Prorektor został przez wizytującego wyróżniony, a pozostali nauczyciele ocenieni jako wystarczająco zdatni do pełnienia powierzonych im obowiązków<sup>50</sup>. Bardzo dobrze szkoła została oceniona w 1791 r. przez Jana Kantego Krusińskiego. Klasy I i II prowadzone były z pożytkiem dla uczniów, a profesor wymowy mimo leciwego wieku uczył – jak wówczas zapisano – z korzyścią. Słabiej ocenione zostały postępy uczniów

<sup>42</sup> J. Hulewicz, *Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1949, s. 22–23.

<sup>43</sup> *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1781–1785*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1915, s. 32.

<sup>44</sup> K. Mrozowska, *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji*, s. 135, 142.

<sup>45</sup> H. Pohoska, dz. cyt., s. 348–349.

<sup>46</sup> *Raporty Szkoły Głównej Koronnej*, s. 3–4.

<sup>47</sup> Tamże, s. 39.

<sup>48</sup> Tamże, s. 64.

<sup>49</sup> *Listy z prowincji. Korespondencja wizytatorów generalnych, rektorów i nauczycieli ze Szkołą Główną Koronną 1779–1794*, oprac. K. Mrozowska, Warszawa 1998, s. 37, 195.

<sup>50</sup> *Raporty Szkoły Głównej Koronnej*, s. 131.

z matematyki oraz z fizyki, co wizytujący przypisał niedbałości profesorów. Dobrze wypadło nauczanie prawa oraz języków francuskiego i niemieckiego<sup>51</sup>.

Baza szkoły kamienieckiej właściwie przez cały czas działalności Komisji Edukacji Narodowej była niedostateczna. W momencie utworzenia szkoły po kasacie zakonu jezuitów budynek był zrujnowany przez kwaterujące w nim wojsko, a jedna z lepiej zachowanych sal przejęta była na potrzeby twierdzy kamienieckiej<sup>52</sup>. W *Uniwersale* KEN z 11 kwietnia 1784 r. zawarto zapis mówiący o tym, że po zlikwidowaniu w kolegium kamienieckim konwiktów zamieszkają tam nauczyciele, pod warunkiem jednak wcześniejszego przygotowania planu prac remontowych i przekazania go Szkole Głównej<sup>53</sup>. Niestety, kilka lat później, jak wynika z raportu z 1788 r., nic się nie zmieniło, zawiera on bowiem uwagi dotyczące bardzo złego stanu całego budynku, wymagającego remontu<sup>54</sup>. O tym, że w następnych latach nie zrobiono nic na rzecz szkoły w tym zakresie, świadczy raport wizytatora J.K. Krusińskiego z 1791 r., gdzie zapisano prośbę zgromadzenia, skierowaną do Komisji Edukacji Narodowej, w sprawie zlecenia architektowi wykonania ekspertyzy i sporządzenia kalkulacji niezbędnych prac remontowych. Przy tej okazji zwrócono się z prośbą o uwolnienie szkoły kamienieckiej „od ucisku, który znosić musi od garnizonu tam konsystującego, kwaterującego żołnierzy i oficyjerów w stancjach collegii”<sup>55</sup>.

## Zakończenie

Działalność szkoły, poziom zajęć oraz właściwa realizacja programu zalecanego przez Komisję Edukacji Narodowej uzależnione były w pewnym stopniu od atmosfery, jaką wokół takiej placówki wytwarzało miejscowe społeczeństwo. Na podstawie raportów składanych przez wizytatorów można stwierdzić, że szkoła kamieniecka spotykała się z przychylnością i zainteresowaniem ze strony mieszkańców. Wizytator generalny ks. prof. Franciszek Kolendowicz odnotował, iż na popisach uczniów w szkole w Kamieńcu Podolskim bywali miejscowi dygnitarze, prałat, generał i szef palestry. W 1784 r. wizytator, ks. Bonifacy Garycki zapisał w raporcie, że szkoła w Kamieńcu ma protektora w osobach generała Jana de Witte i jego żony. Obydwoje bywali na popisach oraz na mniejszych egzaminach miesięcznych, a także ufundowali gabinet historii naturalnej i pożyczyci cenne jego wyposażenie<sup>56</sup>. Kilka lat później, w 1790 r., obywatele

<sup>51</sup> Tamże, s. 161, 170.

<sup>52</sup> R. Pelczar, *Jezuici w Kamieńcu Podolskim (1608–1773)*, s. 199; J. Poplatek, dz. cyt., s. 126.

<sup>53</sup> *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji...*, s. 197.

<sup>54</sup> „Przez uszkodzony dach woda lała się do środka, budynek nie był zamykany, wewnątrz panował bałagan i brud”. *Raporty Szkoły Głównej Koronnej...*, s. 98.

<sup>55</sup> Tamże, s. 180.

<sup>56</sup> H. Pohoska, dz. cyt., s. 245; J. Hulewicz, *Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1949, s. 25.

Kamieńca pytani przez wizytującego szkołę o opinię na jej temat „oświadczeni wizytatorowi ukontentowanie z teraźniejszego zgromadzenia, rządu szkół i edukacji”<sup>57</sup>. Niewątpliwie, jak wynika to z raportów wizytatorów, poziom realizacji programu w szkole kamienieckiej zależał przede wszystkim od uczących tam nauczycieli, ich wykształcenia, stażu pracy, umiejętności pedagogicznych i zaangażowania w wykonywanie powierzonych im obowiązków oraz niekiedy od stanu ich zdrowia. Szczególnie w latach osiemdziesiątych XVIII wieku w szkole kamienieckiej zachodziły częste zmiany w składzie wykładających tam nauczycieli. Z uwagi jednak na ograniczenia objętościowe artykułu, temat dotyczący kadry kierowniczej i pedagogicznej omawianej szkoły wymaga oddzielnego opracowania.

## Bibliografia

- Bartnicka K., *Komisja Edukacji Narodowej i jej Ustawy*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*, pod red. K. Dormus, B. Popiołek, A. Chłosty-Sikorskiej, R. Ślęczki, „Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej”, t. 3, Kraków 2014.
- Bartnicka K., *Wprowadzenie*, [w:] *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, Warszawa 2015.
- Gębarowicz M., *Jan Andrzej Próchnicki (ok. 1553–1633)*, PSB, t. 28, s. 547–550.
- Herbarz Polski*, t. 4, Lipsk 1839.
- Hulewicz J., *Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1949.
- Knot A., *Z dziejów ofiarności Podola, Wołynia i Ukrainy na cele oświaty w dobie Polski niepodległej*. „Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój”, t. 16, Warszawa 1932.
- Król-Mazur R., *Miasto trzech nacji. Studia z dziejów Kamieńca Podolskiego w XVIII wieku*, Kraków 2008.
- Ks. Szczepana Hołowczyca raport wizyty generalnej*, „Archiwum do Dziejów Literatury i Oświaty w Polsce”, t. 1, Kraków 1878.
- List opisujący stan miasta Kamieńca Podolskiego dnia 1 czerwca 1786 roku*, „Dziennik Handlowy” 1786, cz. 6, s. 331–335.
- Listy z prowincji. Korespondencja wizytatorów generalnych, rektorów i nauczycieli ze Szkołą Główną Koronną 1779–1794*, oprac. K. Mrozowska, Warszawa 1998.
- Michalski J., *Lipiński Józef Kazimierz h. Brodzic*, PSB, t. 17, s. 389–390.
- Mizia T., *Szkoły średnie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Warszawa 1975.

<sup>57</sup> *Raporty Szkoły Głównej Koronnej...*, s. 131.

- Mrozowska K., *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783–1793*, Wrocław–Łódź 1985.
- Pelczar R., *Jezuici w Kamieńcu Podolskim (1608–1773)*, [w:] *Kamieniec Podolski. Studia z dziejów miasta i regionu*, pod red. F. Kiryka, t. 1, Kraków 2000.
- Pohoska H., *Wizytatorowie generalni Komisji Edukacji Narodowej*, Lublin 1957.
- Poplatek J., *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej*, uzupełnił L. Grzebień, przyg. do druku J. Paszenda, Kraków 1973.
- Projekt. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, wydany w 1781 r.
- Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1785*, oprac. M. Mitera-Dobrowolska, Wrocław – Gdańsk 1973.
- Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1781–1785*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1915.
- Raporty generalnych wizytatorów z r. 1774*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1906.
- Raporty generalnych wizytatorów z r. 1785*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1914.
- Raporty Szkoły Głównej Koronnej o generalnych wizytach szkół Komisji Edukacji Narodowej 1787–1793*, wybr. K. Mrozowska, Wrocław – Łódź 1981.
- Reychnan J., *Niedoszły projekt z czasów Komisji Edukacyjnej. Nauczanie języka tureckiego w Kamieńcu Podolskim*, „Przegląd Powszechny” 1936, R. LIII, t. 210, nr 4 (kwiecień 1936).
- Rosijskij Gosudarstvennyj Arhiv Drevnih Aktov v Moskve, fond 1603, opis 1, deło 89a, k. 2–5. *Tabela dóbr przeszłojezuickich na fundusz edukacji narodowej procentować powinny w Koronie leżących, w roku 1781 sporządzona*.
- Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, Warszawa 1882, t. 3, s. 748–763.
- Tomkiewicz W., *Wołyń w Koronie (1569–1795)*, „Rocznik Wołyński”, t. 2, Równe 1931.
- Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne (1773–1793)*, zebr. J. Lewicki, Kraków 1925.
- Wierzbowski T., *Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773–1794*, Kraków 1921.
- Сборникъ матеріаловъ для исторіи просвѣщенія въ Россіи, извлеченныхъ изъ Архива Министерства Народнаго Просвѣщенія*, т. 1: *Учебныя заведенія въ Западныхъ губерніяхъ до учрежденія Виленскаго учебнаго округа 1783–1803*, Санктъ–Петербургъ 1893.



## **Organization and functioning of a district school in Kamieniec Podolski in the days of The Commission of National Education**

### **Summary**

The article herein attempts to present creation and accomplishments of the school in Kamieniec Podolski in the days of the Commission of National Education. This educational institution dates back to 1610 when Jesuits established a public school for young people. In 1773, at the time of establishing of the Commission of National Education, there had already been a junior three-grade school functioning under the auspices of the Jesuit College in Kamieniec. It would teach a course in moral theology for the lay people and provide seminarians boarding school for the nobility. After disbanding in 1773 of the Jesuit Order, the Commission of National Education submitted the school under the Cracow Academy's supervision. In the first *Uniwersale* issued on October 24, 1773, the Commission identified the purpose of the reforms of the Polish education system; it was supposed to foster national and civic nature of education and upbringing of the Polish youth. Subsequently, this paper discusses organizational transformations (from a provincial school between 1781–1782 into a district school between 1783–1793) as well as listing changes in the school curriculum. What is more, the paper elaborates on the modified curriculum introduced by the Commission's of National Education legislation in 1783. Implementation of the program has been illustrated by a set of results of audits of the school in Kamieniec Podolski. Finally, the article has paid attention to the insufficient educational facilities of the school.

**Keywords:** secondary schools, the Commission of National Education, Kamieniec Podolski.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.45>

Hanna MARKIEWICZOWA

## **Działalność opiekuńcza na ziemiach polskich w XIX wieku na przykładzie Towarzystw Dobroczynności Wileńskiego i Warszawskiego**

**Słowa kluczowe:** opieka, dobroczynność, pomoc, żłobki, sieroty, starsi, biedni.

Tradycje opieki nad ubogimi, starcami, kalekami i osieroconymi dziećmi sięgają początków naszej cywilizacji, bo pojawiła się już w okresie starożytności. Zazwyczaj polegała ona na rozdawnictwie żywności i doraźnym wsparciu potrzebujących. Były to działania wynikające zarówno z empatii, jak i z obawy o naruszenie zastałego porządku, zwłaszcza w obliczu gniewu ludzi głodnych i uciśnionych. Wraz z poszerzaniem się chrześcijaństwa i oddziaływaniem jego doktryny, która w jednostce nieszczęśliwej i odrzuconej społecznie widziała bliźniego, a wiernym nakazywała okazywanie miłosierdzia, zakres pomocy udzielanej przez Kościół nie tylko poszerzał się, ale również modyfikował, przybierając coraz to nowsze formy. Obok rozdawnictwa żywności i wsparcia finansowego tworzone szpitale, pełniące funkcje domów pielgrzyma i zajazdów, w których miejsce znajdowali ubodzy.

W odrodzeniu akcję filantropijną coraz częściej uprawiały stowarzyszenia społeczno-religijne – bractwa. Oprócz powodów religijnych działaniom tym przyświecały cele niesienia pomocy ubogim i nieszczęśliwym. Członkowie bractw rekrutowali się z różnych środowisk, bez różnicy płci, wieku czy wykonywanego zawodu. Najstarsze bractwo św. Łazarza powstało z inicjatywy kardynała Oleśnickiego w 1448 roku<sup>1</sup>. Do stałych form nadal należało rozdawnictwo żywności, wzbogacone o skrzynki św. Mikołaja, do których zbierano pieniądze na posag dla ubogich panien, uruchomiono *mons pietatis*, czyli komory dla potrzebujących, rozdawano jałmużnę, a wszystko to robiono nie tylko w celu pomocy biednym, ale też dla zbawienia własnej duszy.

<sup>1</sup> *Historia Kościoła*, red. B. Kumor, t. 1, Poznań – Warszawa 1974, s. 43.

Ten etap pomocy, a właściwie powody, którymi się kierowano, został zmodyfikowany wraz z wystąpieniem Marcina Lutra i ogłoszeniem nowej konfesji religijnej, odbierającej zasadnicze znaczenie dobrym uczynom i nawołującej wiernych do samodzielnego zadbania o własne zbawienie. W Rzeczypospolitej szlacheckiej do końca XVII wieku idea pomocy leżała w gestii Kościoła, chociaż w Europie wydano już pierwsze świeckie przepisy prawne dotyczące uregulowania tej kwestii oraz zabrano się energicznie do likwidacji plagi żebractwa, zalewającej europejskie miasta. Między innymi w Hamburgu powstał Instytut Ubogich, którego celem było uporanie się ze zjawiskiem narastającego żebractwa, poprzez zapewnienie ubogim pracy, przyuczanie do wyrobu przędzy czy urządzanie prac drogowych. Chorych otaczano opieką medyczną, a wsparcia rodzinom wielodzietnym udzielano pod warunkiem posyłania dzieci do szkoły elementarnej. Instytut utrzymywał się z podatków miejskich, z ofiar i procentów od publicznego handlu<sup>2</sup>.

W Rzeczypospolitej szlacheckiej podejmowano pierwsze nieśmiałe próby określenia statusu ubogich, tworząc między innymi w Koronie w 1765 roku i na Litwie Komisje Boni Ordinis<sup>3</sup>. Miały one sprawować całościową pieczę nad szpitalami założonymi przez Stanisława Augusta Poniatowskiego, a następnie z inicjatywy władcy powołano do życia w 1766 roku Kampanię Manufaktur Wełnianych, która to instytucja przetrwała zaledwie cztery lata. W końcu XVIII wieku można było zaobserwować intensywną działalność dobroczynną członków modnych w owym czasie łóż wolnomularskich, do których prawie w komplecie należało otoczenie ostatniego króla Polski Stanisława Augusta Poniatowskiego. Wtedy to zjawił się w Warszawie Francuz Pierre Le Fort, który zainicjował powstanie, wprawdzie na krótko, Towarzystwa Dobroczynności i założenie Domu Ubogich, zwanego również fabryką krajową, albowiem jego podopieczni musieli pracować, wyrabiając wełnę, przędzę, pończochy, skarpety, suknie, rękawiczki. Zakład założony przez Le Forta miał tępić żebractwo i dostarczać ubogim pracy<sup>4</sup>.

W osiemnastowiecznej Europie prowadzono wobec ubogich pragmatyczną politykę, w myśl znanej zasady Monteskiusza, że człowiek nie jest biedny dlatego, że nie ma niczego, ale dlatego, że nie pracuje. W 1801 roku warszawiacy założyli Towarzystwo Przyjaciół Ludzkości, które zajmowało się rozdawnictwem zupy rumfordzkiej, żywiąc codziennie 260 osób<sup>5</sup>.

W państwie carów obowiązek opieki państwa nad wojskiem przypisywano humanitarnej działalności cara Piotra I. Ponieważ żołnierz i oficer traktowany

<sup>2</sup> *Instytut Ubogich w Hamburgu*, „Pamiętnik Warszawski” 1810, nr 2, s. 192 i nn.

<sup>3</sup> S. Bystroń, *Warszawa*, Warszawa 1977, s. 111.

<sup>4</sup> L. Hass, *Sekta farmazonii warszawskiej. Pierwsze stulecie wolnomularstwa w Warszawie (1721–1821)*, Warszawa 1980, s. 82.

<sup>5</sup> *Zupa Rumfordzka, czyli ekonomiczna w Warszawie*, „Nowy Pamiętnik Warszawski” 1802, II kwartał, czerwiec, s. 333.

był jako „człowiek państwowy”, car nakazał niezdolnych do dalszej służby umieścić w przytułkach<sup>6</sup>, utrzymywanych ze środków skarbu państwa. Władca pozwalał swoim bogatym poddanym składać w tym celu darowizny, jednak bez możliwości ingerowania w ich charakter i przeznaczenie. Dopiero prawa ustanowione przez carową Katarzynę II spowodowały częściowe systemowe rozwiązanie problemu ubóstwa, zwłaszcza w zakresie budowy dla inwalidów wojennych specjalnych domów utrzymywanych z funduszu zsekularyzowanych majątków cerkiewnych<sup>7</sup>. Ponieważ państwo nie mogło rozwiązać wszystkich kwestii ubóstwa na drodze przyjętych procedur, konieczne było odwołanie się do społeczeństwa, by z nim podzielić się kosztami opieki nad potrzebującymi. W taki sposób powstał w Moskwie Dom Wychowawczy, pozostający pod opieką państwa i monarchy, uwzględniający darowizny społeczne<sup>8</sup>. Miał on być „kuźnią”, w której rodziły się nowe pomysły na pozyskiwanie środków<sup>9</sup>.

Na ziemiach polskich szczególną postacią zasłużoną na polu dobroczynności był Stanisław Staszic – ksiądz, społecznik, ekonomista, wizjoner. W swoich dobrach hrubieszowskich postanowił przeprowadzić udany eksperyment społeczny, polegający na oddaniu wszelkich swoich gruntów we władanie mieszkańcom zorganizowanym w Towarzystwie Hrubieszowskim. Zamysłem Staszica było nauczenie poddanych chłopów samodzielności, zaradności i samorządności społecznej. Przewidując uwolnienie z obowiązkowej pańszczyzny, zdawał sobie sprawę z konieczności uruchomienia aktywności społecznej i nauczania ludzi zaradności, dbałości nie tylko o swój majątek, ale o dobro wspólne. Staszic twierdził, że dobro każdego nie różni się od dobra Towarzystwa całego. Uznawał, że pomoc dla potrzebujących powinna pochodzić z dóbr narodowych.

Wszystko działa w pokoleniach ludzkich, nie tylko dla własnych ówczesnych użytków, ale jeszcze ku przysposobieniu ulepszenia, dla czasów przyszłych, dla dobra i użytku pokoleń następnych<sup>10</sup>.

Własność ziemską nadana chłopom była jednocześnie własnością całej gminy. Fundusze Towarzystwa tworzone były ze składek indywidualnych i sum pochodzących z majątku wspólnego. W kontrakcie hrubieszowskim przewidział Staszic konieczność opieki nad starcami, dziećmi opuszczonymi, inwalidami i chorymi. Udzielana też miała być pomoc dla poszkodowanych przez żywioły, takie jak powódź czy pożar. Pogorzelncom nie wolno było odbudowywać domostw drewnianych, tylko muryrowane pokryte dachówką. Spełniając ten warunek, mogli uzyskać pomoc.

Innym pomysłem Staszica był zapis na sale zarobkowe, które uważał za właściwe przygotowanie ubogich do życia. Sam stworzył podwaliny finansowe domu zarobkowego, w którym podopieczni podzieleni byli na cztery klasy pracu-

<sup>6</sup> Tamże, s. 30.

<sup>7</sup> Tamże, s. 39.

<sup>8</sup> Tamże, s. 40.

<sup>9</sup> Tamże, s. 43.

<sup>10</sup> Cyt. za : H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław 1964, s. 189.

jących, wedle zdolności i chęci. Z kolejnym rokiem nauki zarabiali coraz więcej, bo w klasie czwartej złotówkę dziennie, z czego połowa miała być przeznaczona na jedzenie, druga zaś na oszczędności dla opuszczających placówkę. Była to nauka nie tylko pracy, ale i oszczędzania. Kasy oszczędnościowe, groszowe i inne były w XIX wieku stałym elementem działalności pomocowej.

Wiek XIX w Europie to epoka największego rozwoju ekonomicznego i społecznego, zdeterminowana wynalazczością związaną z wiarą w ludzkie poznanie. Rozwój przemysłu wzmagał zapotrzebowanie na siłę roboczą, która rekrutowała się głównie z nieoświeconej warstwy chłopskiej. Jej migracja do miast zapoczątkowała tworzenie proletariatu, a także wzmogła zjawisko żebractwa. Budowa coraz liczniejszych domów pracy była kosztowa, obciążała budżet i okazała się mało skuteczna. Stąd też obok działalności państwa znaczącą rolę w tym zakresie nadal odgrywał Kościół, wpierając prawne działanie władz świeckich i inicjując wraz z zamożną częścią społeczeństwa różne dzieła charytatywne. Przykładem tych prac są działania dwóch najstarszych towarzystw dobroczynności założonych na ziemiach polskich, mianowicie Wileńskiego i Warszawskiego.

Prekursorem założonego w 1807 roku Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności było uruchomione w szesnastowiecznym Wilnie, za sprawą Piotra Skargi, towarzystwo o tej samej nazwie. Przedmiotem dumy mieszkańców miasta stała się jednak organizacja z początków XIX wieku, albowiem za jego założeniem nie tylko stał Kościół, w osobie biskupa Jana Nepomucena Kossakowskiego, ale przy okazji uruchomienia instytucji zaktywizowano elitę intelektualną Wilna, zwłaszcza profesurę uniwersytetu, który już w początkach XIX wieku stał się znanym europejskim ośrodkiem akademickim. Samo miasto było centrum guberni wileńskiej, tygłem różnych nacji, silnym ośrodkiem oświatowym, kontynuującym tradycje Komisji Edukacji Narodowej, a zarządzanym przez kuratora księcia Adama Jerzego Czartoryskiego, mianowanego decyzją cara Aleksandra I. Atmosfera naukowa uniwersytetu miała wpływ na społeczność miasta, co przejawiało się między innymi zaangażowaniem profesury wileńskiej w pracę na rzecz ubogich Wilna. Myśl powołania Towarzystwa Dobroczynności doczekała się realizacji w działalności wspomnianego bpa Kossakowskiego i znakomitego lekarza dra Józefa Franka, który przybył na Litwę i objął w uniwersytecie katedrę terapii szczegółowej oraz kierownictwo kliniki uniwersyteckiej.

Spółcznikowska pasja Franka w połączeniu z wiedzą i przychylnością biskupa zaowocowała utworzeniem ambulatorium dla ubogich, którzy dwa razy w tygodniu przyjmowani byli bezpłatnie przez profesora medycyny praktycznej, a także otrzymywali w aptece uniwersyteckiej darmowe lekarstwa. Z tej inicjatywy wyrosło Towarzystwo Dobroczynności, zatwierdzone przez cara, a utrzymywane przez ofiarodawców, wśród których znaleźli się między innymi przedstawiciele elity miasta, tacy jak: kurator ks. Adam Jerzy Czartoryski, Ludwik Pac, ks. Franciszek Sapieha, Seweryn Rzewuski, Ludwik Plater i inni. Organiza-

cyjnie podzielone na wydziały Towarzystwo ustanowiło opiekunów parafialnych, których zadaniem była orientacja w potrzebach ubogich. Wszyscy pracowali honorowo, nie pobierając żadnych wynagrodzeń. Była to rzeczywista praca społeczna, tym bardziej, iż na podstawy finansowe składały się ofiary obywateli, składki członków, zapisy prywatne, dochody z koncertów, imprez dobroczynnych, z zabaw. Jednym z największych źródeł dochodu była coroczna kwesta wielkanocna. Wiele z tych imprez inicjowało małżeństwo Krystyny (wzięta śpiewaczka operowa) i Józefa Franków.

Pierwszym prezesem towarzystwa został bp. wileński Jan Kossakowski. W Wydziale Lekarskim WTD pracowali bezinteresownie lekarze – profesorowie uniwersyteccy. Duszą i siłą napędową przedsięwzięcia okazał się dr Józef Frank, który uruchomił kolejne placówki, w postaci Instytutu Macierzyństwa i Instytutu Wakcynacji (szczepienia ospy). Instytut Macierzyństwa przyjmował brzemienne kobiety tuż przed rozwiązaniem i zapewniał im opiekę lekarską podczas porodu i położu. Natomiast Instytut Wakcynacji popularyzował wśród społeczeństwa szczepienia przeciw zachorowaniu na ospę. Ponieważ sytuacja higieniczna miasta przedstawiała się bardzo kiepsko, a jeszcze gorzej stan świadomości społecznej, w tym zakresie popularyzacja czy wręcz zmuszanie ludności do przyjmowania szczepionki, odkrytej zaledwie kilka lat wcześniej przez dra Edwarda Jennera, była akcją niebywale ważną i pożyteczną, zwłaszcza w obliczu kampanii napoleońskiej przetaczającej się przez tereny Litwy.

W Domu Dobroczynności przebywały osierocone dzieci, którymi zajmowały się siostry mariawitki, czuwając nad ich wychowaniem moralnym. W stosownym czasie sieroty uczęszczały do istniejącej tam szkoły, a następnie uczono je szycia, przedzenia i przygotowywano do podejmowania różnych zajęć, dających w przyszłości możliwość pracy w wyuczonym fachu i tym samym zapewnienia sobie godziwej egzystencji.

Towarzystwo zorganizowało również pracę dla stałych podopiecznych – dorosłych pensjonariuszy Domu Dobroczynności, tworząc dla chcących i mogących podjąć zajęcie fabrykę, w której pod okiem sprowadzonych z zagranicy rzemieślników wyrabiano kołdry, sukno, tkaniny lniane oraz nowość w postaci poszukiwanych na Litwie pończoch. Prace te nie tylko zaspokajały potrzeby podopiecznych Towarzystwa, ale także przysparzały dodatkowy dochód na pokrycie koniecznych wydatków. Długoletnim kierownikiem fabryki był misjonarz ksiądz Alojzy Korzeniewski.

Członkowie Wydziału II Towarzystwa świadczyli pomoc prawną w sporach sądowych, organizowali odwiedziny chorych w szpitalach. W ramach pracy tego wydziału wspierano ubogich, rozdając chleb, udzielając wsparć pieniężnych, dotując również szpital żydowski. W gestii Wydziału II leżało także zajmowanie się przekazywaniem darowizn, które niejednokrotnie miały charakter rzeczowy, jak np. donacja prof. Jana Życkiego. Ofiarował on Towarzystwu część majątku, na terenie którego znajdowały się „dwa młyny zbożowe z pytle i waluszem,

karczma, browar, jeden młyn włościański, we wsi Cyganowie, dwóch kątników przy młynach mieszkających i grabarz”<sup>11</sup>.

Wileńskie Towarzystwo Dobroczynności było na Litwie przedsięwzięciem pionierskim. W odróżnieniu od innych tego typu instytucji była to placówka ściśle powiązana z uniwersytetem, który w pierwszym trzydziestoleciu XIX wieku przeżywał złoty okres swojej działalności.

W siedem lat później w Warszawie w 1814 roku, z inicjatywy Zofii z księżąt Czartoryskich Zamoyskiej powstało Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności. Podobnie jak w Wilnie, stan opieki medycznej, wsparcia ubogich oraz opieki nad podrzutkami i osieroconymi dziećmi był wysoce niezadowolający. Ponadto stolicę nękała narastająca nędza ludności, a dopełniały tego „obrazu nieszczęścia” klęski żywiołowe – pożary i powódzie. Właśnie pożar, który strawił w 1814 roku wiele domów, spowodował nie tylko doraźne wsparcie pogorzalców, ale przyspieszył decyzję utworzenia Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. W dniu otwarcia, 24 grudnia 1814 roku, w dawnym konwikcie pijarów przy ul. Miodowej wydano ucztę dla dwustu ubogich. Założyciele wraz z Zofią Zamoyską wykorzystali doświadczenia bliźniaczego towarzystwa z Wilna i rozpoczęli prace organizacyjne. W skład instytucji weszli początkowo przedstawiciele arystokracji, a w miarę upływu czasu wprowadzano przedstawicieli finansjery warszawskiej, rzemieślników i osoby odznaczające się społecznikowską pasją. Towarzystwo Warszawskie, przykładem wziętym z Wilna, podstawy finansowej działalności czerpało z opodatkowania członków, dotacji rodziny cesarskiej, dochodów z imprez charytatywnych, kwesty wielkanocnej, zapisów osób prywatnych, darowizn i innych dodatkowych źródeł. Gmach główny Towarzystwa znajdował się przy Krakowskim Przedmieściu, a starcy znaleźli początkowo swoje miejsce i opiekę duszpasterską w Woli Grzybowskiej.

Tak jak i w Wilnie, organizacja warszawska prowadziła Dom Zarobkowy. Placówkę tę z zainteresowaniem zwiedził w 1817 roku książę Golicyn – przedstawiciel Wielkiego Księcia Konstantego, oraz cesarzowa matka Elżbieta. Takie wizyty wysoko postawionych gości owocowały zazwyczaj wsparciem finansowym działań Towarzystwa w standardowej wysokości 10 tys. rubli. Podstawy finansowe instytucji tworzone były ze składek członkowskich, zapisów, kwest, loterii i kształtowały się zgodnie z zachodzącymi w gospodarce Królestwa tendencjami ekonomicznymi. Niewątpliwie dużą rolę odgrywały w tym zakresie zapisy darczyńców, tym bardziej, iż po upadku powstania styczniowego władze zaostryły przepisy finansowe, dotyczące dotowania tego rodzaju stowarzyszeń. W latach 1819–1831 33% wydatków Towarzystwa pokrywane było z produkcji istniejącej manufaktury domowej zaopatrującej pensjonariuszy Domu Głównego w najpotrzebniejsze artykuły, których nadwyżkę upłynniano na rynku warszawskim.

<sup>11</sup> *Zdanie sprawy Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności z lat 1818–1819 czytane na posiedzeniu publicznym dnia 25 stycznia 1820 r. przez sekretarza Towarzystwa Ignacego Jundzillę, „Dzieje Dobroczynności” 1820, s. 80.*



Przez ponad stuletni czas funkcjonowania Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności znane już wcześniej z pracy wileńskiego stowarzyszenia formy pomocy udoskonalano oraz wprowadzano nowe, takie jak: tanie kuchnie, obiady pięciogroszowe i gościnne, kasy groszowe i oszczędnościowe, przytulki dla przedstawicieli określonych zawodów, np. nauczycielek czy literatów.

Jednym z najważniejszych kierunków działalności była troska o najmłodsze pokolenie, osierocone dzieci i podrzutki. Specjalnie utworzone wydziały towarzystwa miały pod swoją opieką zarówno dziewczęta, jak i chłopców. Dziewczętami zajmowały się zaproszone do współpracy siostry miłosierdzia z Tamki, natomiast długoletnim opiekunem chłopców był Stanisław Jachowicz, znany i wzięty literat. Opieka nad dziećmi była długofalowa. Zajmowano się nie tylko ich edukacją elementarną – zdolnych posyłało do szkół średnich, resztę przysposabiano do zawodu, wysyłając ich na naukę do znanych i uczciwych rzemieślników. Po ukończeniu nauki starano się dla nich o godziwe miejsca pracy, sprawdzając warunki jej wykonywania bądź udzielając długoterminowych pożyczek na założenie własnego warsztatu pracy. Przy Zakładzie Sierot Chłopców, prowadzonym przez Jachowicza, istniała trzyklasowa szkoła. Powołano również, z inicjatywy Zofii Zamoyskiej, Zakład Sierot Dziewcząt, gdzie opiekę, edukację i wychowanie otrzymywało ponad 50 dziewcząt<sup>12</sup>.

Jedną z inicjatyw Towarzystwa, wymuszonych sytuacją polityczną<sup>13</sup>, było założenie szwalni, gromadzącej dziewczęta z Powiśla; pod okiem sióstr miłosierdzia w zakładzie otrzymywały wychowanie moralne i uczyły się szycia, wyszywania, cerowania, robót szydełkowych, prania, prowadzenia domu, gotowania, jednym słowem – robót kobiecych. Hrabia Zdzisław Zamoyski podarował szwalni 1000 rbs.<sup>14</sup> Poza nauką dziewczęta otrzymywały posiłki – śniadanie (herbata, mleko, bułka) i dwudaniowy obiad. Pobyt w szwalni dla ubogich dziewcząt był bezpłatny, zamożniejsze składały się po 2 i pół kopiejki na obiady. Nauka trwała trzy lata<sup>15</sup>. Było to poniekąd urzeczywistnienie pomysłu Stanisława Staszica i realizacja jego testamentu, aczkolwiek Towarzystwo nie otrzymało z tego tytułu dotacji, jednak zadośćuczyniło jego woli, tworząc szwalnię dla dziewcząt i sale zajęć dla chłopców.

Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności założyło również pierwszą w Królestwie Polskim ochronkę dla dzieci w wieku przedszkolnym. Aby praca w niej przebiegała zgodnie z najnowszymi trendami w tej części oświaty, wysła-

<sup>12</sup> *Zdanie sprawy z działań warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności za rok 1847*, Warszawa 1848.

<sup>13</sup> W 1884 r. generał-gubernator warszawski zabronił pozostawiania w ochronkach dzieci powyżej 7 r.ż., zatem należało zadbać o tę część podopiecznych, która „wyrosła” z ochronek. Dlatego założono sale zarobkowe dla chłopców i szwalnię dla dziewcząt.

<sup>14</sup> Archiwum Sióstr Miłosierdzia w Domu Głównym w Warszawie, *Historia szwalni*, s. 2.

<sup>15</sup> Archiwum Sióstr Miłosierdzia, zespół Szwalnia ul. Stara 2, *Sprawozdanie z działalności zakładu nauki szycia przy ul. Freta w gmachu poddominikańskim dla biednych dziewcząt założonego pod opieką Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności za rok 1886*.

no Teofila Janikowskiego na naukowy rekonesans po podobnych placówkach europejskich. Efektem tych peregrynacji było utworzenie w 1838 roku pierwszej ochronki WTD w systemie Vlastimira Svobody, w którym zwracano uwagę nie tylko na wychowanie, rozwój emocjonalny i fizyczny, ale także na nauczanie. Pierwsza ochronka otrzymała „dary” – zestaw pomocy Fryderyka Froebela. W roku 1902 Towarzystwo prowadziło 38 tego rodzaju placówek.

Po upadku powstania styczniowego w ochronkach Towarzystwa przebywały dzieci powyżej 7 r.ż., dla których organizowano naukę czytania i pisania w języku polskim. Niestety, władze zaborcze zorientowały się w uprawianiu tego „procederu” i od tej pory ochronki WTD były pod ich „baczną obserwacją”. Placówki dla dzieci i młodzieży, prowadzone przez Towarzystwo, miały zapewnioną opiekę medyczną i duszpasterską, a finansowo wspierało je zubożałe społeczeństwo. Instytucja ochronki chroniła dzieci przed niedożywieniem, upadkiem moralnym i negatywnymi wpływami środowiska.

Na uwagę zasługuje współpraca WTD z ludnością żydowską, którą wspierano, zwłaszcza szpital, poprzez dary i nieznaczne kwoty.

Każda instytucja utworzona pod egidą WTD miała swojego opiekuna – protektora, wspierającego i dbającego o poruczony mu zakład. Np. opiekunem szwalni był hrabia Wiktor Ronikier oraz Maria Józefowiczowa i Aleksandra Kopczyńska<sup>16</sup>.

Towarzystwo obejmowało opieką medyczną swoich podopiecznych, jak również dbało o letni wypoczynek dzieci, zwłaszcza w obliczu panoszącej się gruźlicy, związanej z biedą i niedożywieniem, wysyłając je do rodzin na wieś lub organizując kolonie letnie. Wiele pracy włożyli w tę działalność księża, którzy sprawowali opiekę duszpasterską we wszystkich agendach Towarzystwa. Kwestią ważną było wdrożenie dzieci do codziennych czynności higienicznych. W tym celu podjęto działania zmierzające do utworzenia kąpieliska Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, które urzeczywistniono w 1893 roku. W strukturze Towarzystwa zaistniał Wydział Kąpeli Ludowych, w prace którego zaangażowani byli między innymi dr Ignacy Baranowski, Mikołaj Bauman, Stanisław Rotwand i inni<sup>17</sup>.

Innowacją w działalności charytatywnej WTD było utworzenie i otoczenie opieką Wydziału Czytelni Bezpłatnych, z których korzystała społeczność Warszawy. Niestety, wskutek zainteresowania władz i nie do końca ocenzonego księgozbiorów, ta forma działalności została zablokowana przez władze carskie. Nie obeszło się przy tym bez awantury, wywołanej przez księcia Michała Radziwiłła – prezesa Towarzystwa, któremu nie spodobały się praktyki zatrudniania w bezpłatnych czytelniach ludzi o zdecydowanie radykalnych poglądach.

Wszyscy ludzie dobrej woli zaangażowani w działalność WTD, zarówno we władzach, jak i na niższych szczeblach organizacji, z oddaniem wykonywali swe

<sup>16</sup> „Bluszcz” 1887, nr 52.

<sup>17</sup> Archiwum Miasta Warszawy, zespół: WTD, Pamiętniki Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, t. 6, s. 48.

obowiązki. Zarówno siostry ze Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia, księża misjonarze, jak i twórcy ochron, opiekunowie cyrkułowi, opiekunki, prezesi i członkowie poszczególnych wydziałów Towarzystwa, lekarze, dziennikarze, pisarze, bankierzy, Polacy, Rosjanie, Żydzi – dokładali starań i mieli swój udział w pomocy ubogim, sierotom, starcom, kalekom, tworząc zbiorowy portret społeczeństwa dbającego o współobywatela w czasach niewoli narodowej. Wszyscy oni wcielali w życie zadania wypływające z maksymy umieszczonej na frontonie gmachu WTD przy Krakowskim Przedmieściu w Warszawie „Res sacra miser”.

## Bibliografia

- Archiwum Miasta Warszawy, zespół: WTD Pamiętniki Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, t. 6.
- Archiwum Sióstr Miłosierdzia w Domu Głównym w Warszawie, Historia szwalni.
- Archiwum Sióstr Miłosierdzia, zespół: Szwalnia ul. Stara 2, *Sprawozdanie z działalności zakładu nauki szycia przy ul. Freta w gmachu poddominikańskim dla biednych dziewcząt założonego pod opieką Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności za rok 1886.*
- „Bluszcz” 1887, nr 52.
- Bystroń S., *Warszawa*, Warszawa 1977.
- Hass L., *Sekta farmazonii warszawskiej. Pierwsze stulecie wolnomularstwa w Warszawie (1721–1821)*, Warszawa 1980.
- Historia Kościoła*, red. B. Kumor, t. 1, Poznań – Warszawa 1974.
- Institut Ubogich w Hamburgu*, „Pamiętnik Warszawski” 1810, nr 2.
- Zupa Rumfordzka, czyli ekonomiczna w Warszawie*, „Nowy Pamiętnik Warszawski” 1802, II kwartał czerwiec.
- Radlińska H., *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław 1964.
- Zdanie sprawy Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności z lat 1818–1819 czytane na posiedzeniu publicznym dnia 25 stycznia 1820 r. przez sekretarza Towarzystwa Ignacego Jundzillę*, „Dzieje Dobroczynności” 1820.
- Zdanie sprawy z działań warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności za rok 1847*, Warszawa 1848.

## **Welfare Activities on the Polish Territory in the 19<sup>th</sup> century – with regard to Vilnius and Warsaw Charitable Societies**

### **Summary**

Charitable societies founded in the 19<sup>th</sup> century on the Polish territory continued with the church tradition in that they helped the needy: the poor, the disabled, the elderly as well as the orphans. The first Charitable Society in Vilnius came into being in 1807 and provided both financial and medical support. Fr. Jan Niepomucen Kossakowski, together with Professor Jozef Frank initiated welfare support by building the House for the Poor and the Orphans, the infirmary, funding medication for the poor, creating the Vaccination Institute, among other things, where all willing, especially children and pregnant women, were immunized against smallpox. An innovative project by J. Frank was the establishment of the Institute for Motherhood where women could give birth under the supervision of medical staff. Next to the Vilnius Institute was a factory employing poor people willing to take up employment there. Those people were producing the necessities for the Institute's pupils and any surplus was sold off thus raising funds to support the elderly and the orphans. Financial running of the Society was based on the membership contributions, social donations and the support from the Tsarist family. The Society was a model for the Warsaw Charitable Society founded in 1814 on the initiative of Zofia Zamoyska. Following the example of Vilnius Charitable Society their members organized the working of the Institute on a similar basis, using similar forms of operation, i.e. feeding the hungry, looking after the orphans and their education, medical help, etc. New method of care introduced by the Warsaw Society was the creation of nurseries which was met with approval of the community, especially when the women were facing the necessity to take up employment. Other forms of support were the sewing works where young girls were learning simple sewing techniques as well as housework. By opening credit unions with penny accounts and savings accounts the idea of saving was being promoted. In both Vilnius and Warsaw institutions the pastoral care was provided by the priests while the moral education of the pupils was watched over by the nuns, Mariavite sisters and "the Grey Sisters".

**Keywords:** care, charity, help, nurseries, orphans, the elderly, the poor.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.46>

Irena MOTOW

## Ponadczasowość inicjatyw reformatorskich Fryderyka Skarbkę w resocjalizacji

**Słowa kluczowe:** ponadczasowość, poprawcza funkcja kary, system penitencjarny, reformator.

Fryderykowi Skarbkowi (1792–1866), polskiemu ekonomście, prozaikowi i działaczowi społecznemu, przyszło żyć w burzliwych czasach. Młodość to lata przed powstaniem listopadowym – czas wojen napoleońskich i Księstwa Warszawskiego. Dojrzałość to okres „przedstyczniowy”, po utworzeniu Królestwa Kongresowego. Jego liberalny światopogląd na gospodarkę i zagadnienia społeczne – ukształtowany w czasach schyłku okresu polskiego oświecenia – nie ulegał zasadniczej reorientacji.

Fryderyk Florian Skarbek h. Abdank, potomek starej senatorskiej rodziny polskiej i zamożnej rodziny bankiera toruńskiego pochodzenia niemieckiego, urodził się 15 lutego 1792 roku w Toruniu przy ul. Mostowej 14, w domu Jakuba Fengerę, dziadka ze strony matki. Od 1798 roku mieszkał razem z rodzicami w Izbicy Kujawskiej. Po bankructwie i ucieczce ojca, przeniósł się z matką do – ocalonego z ruiny – majątku w Żelazowej Woli. Jego nauczycielem domowym był Mikołaj Chopin. Po ukończeniu Liceum Warszawskiego Samuela Bogumiła Lindego (1771–1847), studiował w Paryżu ekonomię polityczną, nauki administracyjne, historię, prawo kryminalne i języki. Pracę zawodową rozpoczął od bezpłatnej aplikantury w biurze ministra skarbu Tadeusza Matuszewicza (1765–1819). Po wypowiedzeniu wojny Rosji (1812), przez rok pracował w biurze tłumaczeń oficjalnej korespondencji Konfederacji Generalnej oraz Rady Ministrów. Potem przeniósł się na wieś do własnego majątku Orły, gdzie zaangażował się aktywnie w działalność samorządową<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> P. Mysłakowski, A. Sikorski, *Osoby związane z Chopinem. Fryderyk Skarbek*, <http://pl.chopin.nicf.pl/chopin/persons/detail/id/2638> [dostęp: 18.09.2015].

Działalność naukową rozpoczął w 1818 roku na Wydziale Prawa i Nauk Administracyjnych Uniwersytetu Warszawskiego. Pełnił tam stanowisko profesora ekonomii i aktywnie działał w Warszawskim Towarzystwie Przyjaciół Nauk. Swoje poglądy ekonomiczne o charakterze racjonalistycznym i liberalnym, postulujące postęp gospodarczy, rozwój oświaty i powściągliwe reformy społeczne, zawarł w dziełach pt. *Elementarne zasady gospodarstwa domowego*, *Gospodarstwo narodowe* i *O ubóstwie i ubogich*. Opisywał w nich i oceniał społeczeństwo z punktu widzenia polityka, ekonomisty i liberała<sup>2</sup>.

Na polecenie ministra spraw wewnętrznych Tadeusza Mostowskiego (1766–1842) w 1828 roku rozpoczął Skarbek dwuletnią podróż do Niemiec, Danii, Holandii, Belgii, Francji i Austrii. Jego sprawozdanie z oglądanych zakładów dobroczynnych i więzień oraz projekt reformy resocjalizacyjnej wobec dorosłych i nieletnich ogłoszono drukiem w 1830 roku pt. *Zdanie sprawy z podróży po niektórych krajach Europy z polecenia rządu odbytej w zamiarze zwiedzenia zakładów dla ubogich i więzień*<sup>3</sup>. Wybuch powstania listopadowego zastał go w Petersburgu, gdzie na polecenie cara Mikołaja I przebywał, w celu zapoznania się z organizacją i działalnością tamtejszych szpitali, przytułków, instytucji dobroczynnych i więzień. Carski zakaz powrotu do kraju przedłużył jego pobyt w Rosji do marca 1831 roku<sup>4</sup>.

Po zamknięciu przez Rosjan Uniwersytetu Warszawskiego i zlikwidowaniu Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, F. Skarbek pozostał kompromisowym ugodowcem i nie angażując się politycznie w żadnym kierunku, rozwijał swoją reformistyczną działalność na polu szpitalnictwa, więzień i zakładów dobroczynnych. W tym czasie pełnił szereg funkcji: prezesa Rady Głównej Opiekuńczej Instytutów Dobroczynnych (1845), prezesa Dyrekcji Ubezpieczeń (1842–1855), dyrektora Wydziału Handlu i Przemysłu w Komisji Spraw Wewnętrznych, kierował Generalnym Towarzystwem Ogniowym, a w 1844 roku założył w Warszawie Główną Kasę Oszczędności<sup>5</sup>. Będąc za granicą na kuracji, w 1846 roku uczestniczył w pierwszej sesji I Kongresu Penitencjarnego we Frankfurcie nad Menem. Na udział w drugiej sesji, która odbywała się w 1847 roku w Brukseli i dotyczyła budowy więzień oraz wewnętrznej organizacji służby więziennej, władze carskie nie wydały zgody. 7 kwietnia 1846 r. – jak donosiła „Gazeta Warszawska” – car Mikołaj I nadał: „Fryderykowi Skarbkowi wraz z potomstwem jego prawym i w linii prostej, za 30-letnią gorliwą służbę i zna-

<sup>2</sup> F. Skarbek, *Jakim sposobem nauki gospodarstwa narodowego uczyć się i nauczać należy?*, [w:] tegoż, *Pisma pomniejsze*, t. 1, Warszawa 1936, s. 223.

<sup>3</sup> D. Raś, *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży*, Kraków 2011, s. 32 i nn.; M. Czerwiec, *Więziennictwo. Zarys rozwoju więziennictwa*, Warszawa 1958, s. 63.

<sup>4</sup> I. Motow, *Od cuchthauzu do Teaching Family Program, czyli ewolucja systemu resocjalizacji instytucjonalnej dla nieletnich w Polsce (na tle tendencji europejskich)*, Łódź 2008, s. 45.

<sup>5</sup> M. Kalinowski, *Mokotowski Instytut Moralnej Poprawy Dzieci*, Warszawa 1998, s. 34; P. Myślakowski, A. Sikorski, dz. cyt.

komite zasługi na rzecz rozbudowy zakładów dobroczynnych i więziennictwa, tytuł hrabiego Królestwa Polskiego”<sup>6</sup>.

Począwszy 1854 roku, przez okres czterech lat pełnił funkcję dyrektora Komisji Sprawiedliwości. Po usunięciu przez namiestnika Michaiła Dmitrijevę Gorczakowa (1793–1861) z zajmowanego stanowiska, podał się do dymisji i odszedł na emeryturę. W roku 1861 w czasie tzw. *liberalnej* atmosfery w cesarstwie, car Aleksander II, zaproponował F. Skarbkowi udział w nowo utworzonej Radzie Stanu. Po raz pierwszy F. Skarbek w swoich stosunkach z carem i jego urzędnikami zrezygnował z ugodowej postawy i nie przyjął proponowanego stanowiska<sup>7</sup>. Zmarł 25 listopada 1866 roku.

W życiorysie F. Skarbka wiele miejsca zajmowała twórczość literacka. Pisał komedie i dramaty, wiele czasu poświęcał na tłumaczenia<sup>8</sup>. W swoich utworach ujmował problemy polskie na tle mieszczańskiej kultury Europy zachodniej. Twórczość ekonomisty była wyrazem jego poglądów na gospodarcze uwarunkowania rzeczywistości społecznej. Przemilczane w niej zostały tradycje historyczne i niepodległościowe. Jedynie w pracy pt. *Powiatki polskie* (1861) autor opisywał działania orężne polskiego wojska z czasów napoleońskich.

## 1. Kierunki zmian systemu penitencjarnego według założeń F. Skarbka

Filozofia J.J. Rousseau, działalność J.H. Pestalozziego i F.E. Fellenberga oraz nowe w Europie i w świecie koncepcje prawne i penitencjarne oraz bliskie stosunki ze Stanisławem Staszicem (1755–1826) zwróciły uwagę F. Skarbka na problem ubóstwa, zaniedbania moralnego i przestępczości w porzoborowej Polsce<sup>9</sup>. W pracy *O ubóstwie i ubogich* wskazywał na problemy społeczne leżące u podstaw rosnącego ubóstwa społeczeństwa.

Ubóstwo, niedbałość i zepsucie rodziców są przyczynami wkorzenia się drożnych nałogów u dzieci, i nieraz się zdarza, iż dlatego tylko stają się wczesnymi ofiarami występku, że nie było takiego, ktoby ich w wieku lekkomyślności i nieupamiętania na drogę cnoty wyprowadził<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> „Gazeta Warszawska” z dnia 2 maja 1846, nr 115, s. 1.

<sup>7</sup> E.J. Dukaczewski, *Szkoły i zakłady specjalne dla dzieci trudnych w XIX i na początku XX wieku*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Warszawa 1990, s. 131.

<sup>8</sup> K. Bartoszyński, *Fryderyk Skarbek (1792–1866)*, [w:] *Pisarze polskiego oświecenia*, Warszawa 1996, s. 886 i nn.

<sup>9</sup> Z. Bugajski, *Więzienioznawstwo*, cz. 1: *Zarys nauki o karze*, Warszawa 1925, s. 46. Do rozważań F. Skarbka nad problemem przestępczości skłoniła książka J. Howarda, *O systemie więzień*, w której autor opisał tragiczny stan więziennictwa XVIII-wiecznej Europy. Skarbek zachwycony publikacją odniósł się do niej w pracy: *O więzieniach i stanie ich w naszym kraju*, cz. 1, [www.polskietradycje.pl](http://www.polskietradycje.pl) [dostęp: 18.09.2015].

<sup>10</sup> F. Skarbek, *Odezwa do przyjaciół ludzkości o stworzeniu stowarzyszenia mającego zająć się dziećmi zaniedbanymi*, [w:] tegoż, *Pisma pomniejsze*, t. 2, Warszawa 1937, s. 192.

Przestrzegał, że niski poziom wiedzy społeczeństwa z zakresu ekonomii, „brak oświecenia i poznania tego, na czym rzeczywistość, oszczędność i rządność zależy”<sup>11</sup>, prowadzi do niegospodarności i w efekcie do ubóstwa. Posługując się oświeceniową argumentacją filantropii, proponował Skarbek ochronny system społeczny dla ubogich. Uważał, że przede wszystkim praca, oszczędność i dobre zarządzanie są środkami do zmniejszenia ubóstwa i przestępczości. Szczególną rolę animatora zmian przypisywał administracji państwowej i instytucjom dobroczynnym. Pisał: „Nie zgodzę się na to, aby rzecz ubogich nie miała obchodzić prawodawstwa i administracji krajowej”<sup>12</sup>. W swoim programie naprawy proponował objąć opieką najmłodszych i najstarszych, chorych i poszkodowanych przez los. Przewidywał bezpłatną pomoc szpitalną dla ubogich i reformę penitencjarną.

Sytuacja dzieci przestępczych na ziemiach polskich pod zaborami była trudna. Wbrew przepisom zawartym w *Kodeksie kar głównych i poprawczych* (1847), w praktyce z powodu ciasnoty, skazanych nieletnich nie izolowano od dorosłych więźniów. Dlatego też poglądy Skarbka na system odbywania kary przez osadzonych odnosiły się w równym stopniu do dorosłych i nieletnich. Sytuacją wyjściową do poszukiwań nowych rozwiązań wychowawczych wobec nieletnich była reforma systemów wykonywania kary pozbawienia wolności wobec dorosłych.

Po raz pierwszy swoje zainteresowania problemami penitencjarnymi wykazał Skarbek, wygłaszając na posiedzeniu Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Warszawie referat pt. *O poprawie moralnej winowajców w więzieniach*. Nawiązywał w nim do postępowych idei *Projektu ogólnego i szczególnego ulepszenia administracji i stanu więzień publicznych w Królestwie Polskim*, ułożonego przez Ksawerego Potockiego<sup>13</sup>. Odwołując się do poglądów humanitarnego traktowania więźniów i łagodzenia kar J. Howarda, F. Skarbek w opublikowanym referacie sformułował założenia reformy systemu penitencjarnego na ziemiach polskich, proponując:

- funkcję poprawczą kary (Uważał, że celem kary oprócz odstraszenia powinna być moralna poprawa więźniów),
- całkowite odosobnienie podczas odbywania kary („naprowadzony na drogę poprawy winowajca potrzebuje samotności [...] oddajmy go przemocy sumienia”<sup>14</sup>. Za najbardziej skuteczny uważał filadelfijski system celkowy odbywania kary),
- przeprowadzenie segregacji i klasyfikacji osadzonych według płci, rodzaju popełnionego przestępstwa i wieku (Proponując „rozdzielenie i rozgatunko-

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> J. Kurczak, *Filozofia społeczna Fryderyka Skarbka*, „Acta Universitatis Lodzianis, Folia Philosophica” 5, 1988, s. 173.

<sup>13</sup> A. Barczyk, P.P. Barczyk, *Wybrane zagadnienia historii resocjalizacji*, Kraków 1999, s. 74; D. Raś, *Rodziny ubogie*, s. 32; M. Czerwiec, dz. cyt., s. 63.

<sup>14</sup> D. Raś, *Uwagi o więzieniach, zapobieganiu występkom i wychowaniu młodzieży. Wybór tekstów z XVI–XX wieku*, Kraków 2011, s. 95.



wanie więźniów”, wskazywał, że w więzieniach nie mogą obok siebie przebywać osoby skazane i aresztowane oczekujące na wyrok: „Sprawiedliwość, prawa człowieka, ustawy [...], każą rozróżnić obwinionego od winowajcy; wszystkie te względy i powody są zgwałcone, gdy pierwszy choć na chwilę tylko z drugim pod jednym mieści się dachem”<sup>15</sup>,

- oddzielenie nieletnich przestępców od dorosłych („[...] Przypuścić młodzież do obcowania ze starszemi zbrodniarzami jest to kształcić dla towarzystwa najzaciętszych i najszkodliwszych nieprzyjaciół”)<sup>16</sup>,
- zapewnienie stałego zatrudnienia osadzonym i zorganizowanie im pracy tak, by nie odczuwali przy jej wykonywaniu wstydu i hańby (Praca dla więźnia powinna być „[...]słodzeniem chwil w więzieniu trawionych i nagrodą za okazaną chęć poprawy”<sup>17</sup>. Uważał, że uzyskany i zaoszczędzony w więzieniu zarobek powinien ułatwić życie osadzonym, po opuszczeniu zakładu);
- profesjonalne przygotowanie i wysokie morale kadry więziennej, (wskazywał, że skuteczność systemu celkowego w dużej mierze zależy od właściwości moralnych i zdolności tych, którzy zostaną powołani do zrealizowania poprawy)<sup>18</sup>.

Praca i przedłożone w niej reformy zostały bardzo wysoko ocenione w recenzjach J.U. Niemcewicza i ks. Szaniawskiego<sup>19</sup>.

Wymagania Skarbka wobec systemu więziennego były nadzwyczaj surowe i wysoce humanitarne. Proponował powołanie specjalnego komitetu więziennego, jako odrębnej struktury zajmującej się reformowaniem systemu więziennictwa. Stawiał kadrze więziennej wysokie wymagania intelektualne i moralne:

Kto pragnie zająć się szczerze i skutecznie ulepszeniem losu i poprawą zepsutej części ludności kraju swego, ten powinien naprzód poznać bliżej tych ludzi, przypatrzeć się ich położeniu w więzieniach, czynić długo próby tego wszystkiego, co za granicą za wzorowe uznane zostało<sup>20</sup>.

Wykluczał praktykowane w więzieniach wobec wszystkich osadzonych (w tym nieletnich) kary cielesne i cierpienia fizyczne. Sprzeciwiał się wykorzystaniu więźniów do robót publicznych, a propagował rozbudowę zakładów więziennych na potrzeby osadzonych. Dla młodocianych postulował założyć szkołę w więzieniu. Był inicjatorem budowy więzienia śledczego w Warszawie, które w założeniach miało charakter prewencyjny i diagnostyczny. Uważał, że „[...] więzień opuszczający więzienie powinien być jeśli nie lepszym, jak do niego wchodził, to przynajmniej nie gorszym”<sup>21</sup>.

<sup>15</sup> Tamże, s. 93.

<sup>16</sup> Tamże, s. 94.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> D. Raś, *O poprawie...*, s. 20; M. Czerwiec, dz. cyt., s. 67 i nn.

<sup>19</sup> A. Barczyk, P.P. Barczyk, dz. cyt., s. 75.

<sup>20</sup> D. Raś, *Rodziny ubogie...*, s. 33.

<sup>21</sup> F. Skarbek, *O poprawie moralnej winowajców w więzieniach*, „Pamiętnik Warszawski” 1822, t. 2, nr 2, s. 170–198.

Po odbyciu specjalnej podróży celem zwiedzenia zakładów karnych w Niemczech, Holandii i Francji oraz przeprowadzeniu inspekcji więzień krajowych, F. Skarbek utwierdził się w przekonaniu o słuszności swoich poglądów na celkowy system odbywania kary. Zafascynowany wynikami Instytutu Berlińskiego dla Poprawy Zaniedbanych Dzieci napisał na ten temat rozprawę *O Instytucie Berlińskim dla Poprawy Zaniedbanych Dzieci*. Wygłosił ją 15 grudnia 1825 roku na posiedzeniu Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk (WTPN) oraz zaproponował powołanie podobnej placówki w Królestwie Polskim „[...] dla młodych winowajców, mniej jak 16 lat mających”. Swoją wypowiedź zakończył konstatacją: „Pomnijcie na to, że kto poprawia moralnie zepsute dziecko, ten wraca społeczeństwu użytecznego człowieka, a zmniejsza liczbę nieprzyjaciół jego”<sup>22</sup>.

Uważał, że pobyt nieletnich w więzieniu – miejscu hańby i naznaczenia – nie sprzyja poprawie i skutecznej resocjalizacji. Twierdził, że istniejące regulaminy więzienne, porządkujące pobyt osadzonych, oraz wspólne przebywanie więźniów w licznych grupach nie sprzyjają poprawie, a wręcz odwrotnie, są szkołą przestępczości. Wskazywał, że przeprowadzone reformy systemu penitencjarnego nie gwarantują poprawy, ponieważ nieletni wymagają innych warunków resocjalizacji, których podstawą jest opieka, edukacja przygotowująca do pracy i wychowanie moralne.

Argumentując zasadność powołania takiej placówki w Królestwie, opisał system wychowawczy Instytutu Berlińskiego, w którym dominowały troskliwy dozór, konsekwentnie stawiane wymagania, wychowanie moralne, nauczanie czytania, pisania i liczenia, łagodne traktowanie, wypełnienie czasu pracą. Szczególnie pokreślił w nim brak nagród za dobrze wykonane obowiązki<sup>23</sup>.

## 2. Podjęte reformy

Otrzymałszy od ministra spraw wewnętrznych Tadeusza Mostowskiego (1766–1842) misję zreformowania więziennictwa, przystąpił do radykalnych działań w tym zakresie. Zafascynowany amerykańskim systemem penitencjarnym rozpoczął budowę nowoczesnych więzień celkowych. Trudności realizacyjne, związane z pełną izolacją osadzonego w systemie filadelfijskim, skłoniły Skarbka do przedsięwzięć w kierunku systemu auburnskiego<sup>24</sup>, który zmodyfikował, zastępując przymusowe milczenie więźniów pracą i dozorem. Pierwszym

<sup>22</sup> M. Kalinowski, dz. cyt., s. 53. F. Walczakiewicz, *Dzieje Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci i Krótka historia Kościoła w Mokotowie*, Warszawa 1898.

<sup>23</sup> F. Skarbek, *Zdanie sprawy z podróży po niektórych krajach Europy z polecenia rządu odbytej, w zamiarze zwiedzenia zakładów dla ubogich i więzień*, Warszawa 1830.

<sup>24</sup> System celkowy auburnski zakładał stosowanie izolacji nocą, w ciągu dnia więźniowie przebywali razem ze sobą, ale mieli zakaz porozumiewania się.

krokiem Skarbka było przeniesienie warszawskiego „domu kary i poprawy” z budynku przerobionego z klasztoru franciszkańskiego do przystosowanego w tym celu gmachu byłego arsenału. W roku 1835 oddano do użytku „główny dom badań” w Warszawie przy ul. Dzielnej, odpowiadający dzisiejszemu więzieniu śledczemu. Więzienie liczyło 180 cel pojedynczych i 24 izby wspólne. W kolejnych latach wybudowano więzienie w Sieradzu (1836), Siedlcach (1844), Kaliszu i Płocku (1846)<sup>25</sup>. Będąc zwolennikiem pracy więźniów wewnątrz zakładu i na ich potrzeby, założył w 1832 roku w Warszawskim Domu Kary i Poprawy fabrykę wyrobów konopianych na sienniki, ręczniki i ubiory letnie dla więźniów, zatrudniając do produkcji 160 osadzonych. W więzieniu sandomierskim pracowało 60 skazanych, a w Kielcach i Janowie 90 więźniów<sup>26</sup>.

Podsumowując rezultaty wprowadzonych reform, wskazywał F. Skarbkę na dane statystyczne, które uzasadniały słuszność podjętych prac. Swoje wyniki reformatorskie zaprezentował podczas Kongresu penitencjarnego we Frankfurcie w 1846 roku. Wygłoszone tam tezy i argumenty o słuszności systemu celkowego, wsparte danymi statystycznymi i wzorową opinią o warszawskim „głównym domu badań” zostały z zainteresowaniem przyjęte przez uczestników kongresu.

Dopełnieniem dzieła wielkiego reformowania systemu penitencjarnego przez F. Skarbka było otwarcie w 1830 roku w Warszawie – wzorem berlińskiej placówki – Instytutu Dzieci Moralnie Zaniedbanych.

Znając doskonale realia Polski w tamtym czasie, zwrócił się F. Skarbkę do Rady Administracyjnej o pozwolenie na ogłoszenie w prasie *Odezwy do przyjaciół ludzkości*, w której apelował do narodu o pomoc w zebraniu funduszy na działalność placówki wychowawczej dla moralnie zaniedbanych dzieci. Równocześnie proponował powołanie dobroczynnego stowarzyszenia, którego zadaniem byłoby wspieranie działalności wychowawczej zakładu i gromadzenie funduszy. Apel spotkał się z gorącym przyjęciem. Powołano Towarzystwo Wspierające Instytut Moralnie Zaniedbanych, do którego swój akces zgłosili ks. Adam Czartoryski, hr. Andrzej Zamojski, Szczepan Wiśniewski, Paweł Dorantowicz, Andrzej Brzeziński, hr. Tadeusz Antoni Mostowski i Mirosław Henryk Makowski<sup>27</sup>.

W „Kurierze Warszawskim” z lipca 1830 roku zamieszczono sprawozdanie Fryderyka Skarbka z przebiegu prac nad powołaniem Instytutu Moralnie Zaniedbanych Dzieci, przedstawiono Zarząd Towarzystwa i jego dotychczasową działalność. Dyrektorem Instytutu został działacz społeczny i zamiłowany pedagog, kochający młodzież Stanisław Jachowicz. O instytucie, jego celach i potrzebach informował on w wydawanym czasopiśmie dziecięcym „Dziennik dla Dzieci”. Za pomocą prostej formy językowej, zrozumiałej dla dzieci, przedstawił użyteczność placówki:

<sup>25</sup> Na rozbudowę więzień w 1838 r. przeznaczono 100 tys. zł, fabryk więziennych 122 366,16 zł, zob. Archiwum Główne Akt Dawnych, II Rada Stanu Królestwa Polskiego, *Raporta z czynności Wydziału Spraw Wewnętrznych za lata 1837 i 1838*, sygn. 105.

<sup>26</sup> M. Czerwiec, dz. cyt., s. 64; I. Motow, dz. cyt., s. 46; A. Barczyk, P.P. Barczyk, dz. cyt., s. 78.

<sup>27</sup> M. Kalinowski, dz. cyt., s. 54 i nn.; M. Kalinowski, J. Pełka, dz. cyt., s. 72 i nn.

[...] dzieci tyle nieszczęśliwe, że skutkiem złego przykładu i braku wychowania, choć małe jeszcze już bardzo złymi są, będą wszelkimi sposobami odzwyczajane od złego, naprowadzone na prostą drogę. Każde przyjdzie tam występne, nic nie umiejące, biedne, a wyjść będzie mogło cnotliwe, posiadające jakieś rzemiosło i sposób do życia. Tym sposobem w miejsce złodziei, łotrów, żebraków, na których by te dzieci wyszły i potem w srogich więzieniach nędzne życie wiodły, wyrósć mogą użyteczni, cnotliwi, pobożni i szczęśliwi ludzie<sup>28</sup>.

Zakład zaplanowano na 50 miejsc. Uroczyste otwarcie placówki odbyło się 1 października 1830 roku. W dniu otwarcia w Instytucie było 10 wychowanków. Pieczę nad całym procesem wychowawczym i jego efektami sprawował dyrektor. Wspierali go zarządca administracyjny, wychowawca, nauczyciel i ogrodnik. Realizowany rozkład dnia – zgodnie z przekonaniem Skarbkę – wypełniał całkowicie czas wychowankom. Zajęcia przedpołudniowe wypełniono nauką języka polskiego, arytmetyki, religii, popołudniowe przeznaczono na naukę rzemiosł. Porządek dzienny dopełniały pogadanki dyrektora na tematy moralne, nabożeństwa i modlitwy. Przypuszcza się, że Instytut działał do 15 marca 1831 roku, albowiem S. Jachowicz złożył za ten okres sprawozdanie z działalności placówki. Jak informuje wzmianka zamieszczona w inwentarzu, sprawozdanie to wraz z innymi rękopisami S. Jachowicza złożono w Bibliotece Ordynacji Krasieńskich. Na temat dalszych losów dokumentu nic nie wiadomo<sup>29</sup>.

Po upadku powstania Skarbek przy pomocy kilku członków dawnego stowarzyszenia przystąpił do reaktywowania placówki. Do 1862 roku Instytut wielokrotnie zmieniał swoją siedzibę. Rozpoczęcie budowy nowego gmachu, obok kościoła na Mokotowie, nastąpiło w 1834 roku. W Królikarni urządzono ogród doświadczalny, nazwany od imienia darczyńcy Ksawerów. W dniu 25 listopada 1862 roku nastąpiło uroczyste otwarcie Instytutu, który: „[...] jako pomnik serc szlachetnych, jest dowodem ofiarności ówczesnego pokolenia i będzie trwałą i cenną pamiątką w przyszłości”<sup>30</sup>.

Strukturę organizacyjną Instytutu na przestrzeni lat regulowała instrukcja *Urządzenie wewnętrznego porządku i karności dla oddziałów moralnie zaniebanych dzieci przy Domu przytulku i pracy*, wydana 13 kwietnia 1835 roku przez Komisję Rządową Spraw Wewnętrznych, Duchowych i Oświecenia Publicznego, podpisana przez dyrektora głównego komisji E. Gołowina. Jej pierwowzór stworzył F. Skarbek jako prezes Rady Głównej Opiekuńczej. Wzorowano się na placówce berlińskiej i nawiązano do systemu celkowego więziennego, którego Skarbek był zwolennikiem. Celem Instytutu było „zabieganie o moralną poprawę wychowanka, a środkami do osiągnięcia tego celu były nauki religijne i moralne”<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> S. Jachowicz, *O dobroczynnym towarzystwie*, „Dziennik dla Dzieci” 1830, nr 61.

<sup>29</sup> W. Sala, *Trzysta lat służby dla dobra młodzieży zagrożonej*, „Opiekun Społeczny” 1838, nr 10, s. 20.

<sup>30</sup> M. Kalinowski, dz. cyt., s. 60; M. Kalinowski, J. Pełka, dz. cyt., s. 63.

<sup>31</sup> W. Sala, dz. cyt., s. 19.

Do placówki kierowano wychowanków karanych sądowo lub policyjnie, ze złymi skłonnościami w zachowaniu, pozbawionych władzy rodzicielskiej i takich, z którymi rodzice nie mogli sobie poradzić. Po przybyciu do zakładu przebywali w odosobnieniu, do czasu rozmowy z dyrektorem. Wszyscy wychowankowie placówki byli jednakowo ubrani, w stroje z naszytymi numerami, co miało zapewnić dzieciom anonimowość po opuszczeniu Instytutu i ułatwić reintegrację ze środowiskiem lokalnym. Przez cały dzień podopieczni pozostawali pod ścisłym dozorem nauczycieli i wychowawców. Na noc, zgodnie z systemem auburnskim, zamykano ich do pojedynczych cel. Rodziców obowiązywał zakaz odwiedzin i przysyłania żywności. Zgodnie z ustalonym regulaminem wychowanek mógł opuścić zakład po wyraźnej poprawie i za zgodą Rady Opiekuńczej. W latach 1835–1862 liczba wychowanków w zakładzie wahała się od 38 do 50. Oprócz dyrektora, nauczycieli i wychowawców w Instytucie zatrudniano intendentę, ogrodnika i majstrów<sup>32</sup>.

System wychowawczy placówki nawiązywał do systemów instytutu z okresu przedpowstaniowego oraz więziennego. Zakres nauczania obejmował: język polski rosyjski, arytmetykę, geografę, religię i historię świata. Z rzemiosł uczono krawiectwa, szewstwa i ogrodnictwa. W późniejszym okresie rozbudowano ofertę – wychowankowie uczestniczyli w ćwiczeniach wojskowych i gimnastyce. W 1910 roku zalecenie organizowania ćwiczeń fizycznych więźniów wydano podczas odbywającego się w Waszyngtonie Międzynarodowego Kongresu Więziennictwa. Podkreślono na nim, że w placówkach penitencjarnych zajęcia ruchowe są środkiem do poprawy i utrzymania zdrowia fizycznego<sup>33</sup>. Duże znaczenie w poprawianiu nawyków wcześniej przyswojonych przez wychowanków przywiązywano do pracy fizycznej. Postulowano dostosowanie jej do możliwości dziecka. Wychowankiem w pełni zresocjalizowanym był ten, który chętnie i dokładnie wykonywał zlecone prace. W tym okresie nie doceniano zalet samej pracy fizycznej. Uważano, że źródłem poprawy moralnej może być tylko nauka religii, posłuszeństwa i moralności. Zastosowany system celkowy nie przewidywał pozostawienia wychowanka (do czasu zamknięcia w celi na wypoczynek nocny) bez nadzoru, nawet podczas czynności intymnych.

W pracy wychowawczej z dziećmi przestrzegano zasady, w myśl której nie nagradzano dobrego zachowania i pracy zleconej, ponieważ uznano, że takie postępowanie jest normą społeczną. Za to system kar był niezwykle represyjny. Jako kary art. 15 instrukcji przewidywał pozbawienie posiłku, zakaz opuszczania celi, zamknięcie w celi z twardym łóżkiem o chlebie i wodzie na okres od 24 do 48 godzin, chłostę i inne<sup>34</sup>. Każdemu wychowankowi prowadzono dokumentację, w której oprócz danych biograficznych zamieszczano wyniki obserwacji

<sup>32</sup> M. Czerwiec, dz. cyt., s. 77 i nn.; M. Kalinowski, J. Pełka, dz. cyt., s. 60 i nn.

<sup>33</sup> M. Motow, *Wychowawcze aspekty kultury fizycznej i jej wykorzystanie w resocjalizacji nieletnich*, „Lider” 2006, nr 3.

<sup>34</sup> Tamże.

i odnotowywano postępy w resocjalizacji. Należy podkreślić, że w Instytucie, mimo jego surowości, nauczycieli zobowiązano do łagodności i poprawności w zachowaniu, sprawiedliwości w ocenianiu i dostosowania pracy fizycznej do możliwości dziecka. Podkreślano, jak ogromne znaczenie wychowawcze dla poprawy może mieć zdobyte zaufanie i przychylność wychowanka.

Mimo sukcesów wychowawczych Instytutu, Skarbek zdawał sobie sprawę, że powołanie jednej placówki nie rozwiązuje problemu zaniedbanych moralnie dzieci, których w owym czasie było bardzo dużo. Za przyczynę takiego stanu rzeczy przyjmował brak zasad moralnych i starannego wychowania w środowisku rodzinnym, ubóstwo i niedostatek materialny. Powołany przez hrabiego Fryderyka Skarbka Instytut Moralnie Zaniedbanych Dzieci istniał prawie 137 lat. Został rozwiązany w 1967 roku.

### **3. Ponadczasowość idei i dokonań Fryderyka Skarbka**

W tytule pracy mowa jest o ponadczasowości przeprowadzonych przez F. Skarbka reform. Tę ponadczasowość można dostrzec w różnych aspektach jego poglądów i działalności.

Prace naukowe F. Skarbka – ekonomisty i nauczyciela akademickiego – zapoczątkowały rozwój szkoły narodowej w ekonomii. Cechą ponadczasowości jego poglądów jest to, że prezentując swoje koncepcje teoretyczne, jednocześnie podjął próbę określenia ich wykorzystania w praktyce. Głównie zadanie nauki gospodarstwa narodowego to „poznać, co niedoli społecznej jest przyczyną”. Wykorzystując doświadczenie praktyczne w pracy naukowej, zwrócił uwagę, że pauperyzacji społeczeństwa sprzyja koncentracja dóbr w rękach niewielkiej liczby osób. W programie walki z pauperyzacją szczególną uwagę kierował na rozwój systemu oszczędności, dobroczynności i opieki społecznej. Wskazywał, że dążąc do zachowania poczucia tożsamości, należy rozwijać takie wartości, jak pracowitość, oszczędność, dobroczynność i tradycje narodowe.

Biorąc pod uwagę różnicę w czasie, jaka dzieli epokę Skarbka od czasów współczesnych, trzeba przyznać, że jego poglądy penitencjarne były bardzo postępowe, humanitarne i wyprzedzały znacznie epokę, w której żył. W czasie, w którym tworzył i reformował Skarbek, działali Ksawery Potocki, Julian Ursyn Niemcewicz, Stanisław Staszic czy Mirosław Henryk Nakwaski. Różniąc się w swoich założeniach teoretycznych dotyczących spraw społecznych, tworzyli strategię zmiany w systemie penitencjarnym, aprobując jednocześnie reorganizację i unowocześnienie systemu penitencjarnego w wykonaniu Skarbka. Przejawiająca się w poglądach i reformach Skarbka postępowość – od bezwzględnego poddania osadzonych najpierw oddziaływaniom systemu celkowego filadelfijskiego, poprzez dopuszczenie systemu auburnskiego i dla pogłębienia poprawy dopuszczenie osadzonych do wspólnej pracy z innymi więźniami – stanowi kanwę do opracowania systemu progresywnego w resocjalizacji.

Ponadczasowy jest jego pogląd dotyczący kształcenia i przygotowania kadr prawniczych, penitencjarnych i wychowawczych:

Przestępczość winna być koniecznie studiowana nie tylko z książek i na ławach uniwersyteckich wydziałów prawnych, ale również i nade wszystko w łonie samych więzień. Oto tam należy przejść specjalny kurs psychologii i psychopatologii. Dopiero tam przekonać się można, czy środki, które my stosujemy do chorób moralnych, są rzeczywiście odpowiednie dla ich uzdrowienia [...] i czy po długich i bezowocnych próbach nie znaleźliśmy się wobec konieczności, aby uciec się do innych środków dla powstrzymania zła i ochrony społeczeństwa<sup>35</sup>.

Nieprzemijające są jego postulaty podkreślające potrzebę pozyskiwania, uwewnętrznienia i doskonalenia kultury ekonomicznej osadzonych i ubogich. Uważał, że wzrost świadomości ekonomicznej środowisk defaworyzowanych, poprzez edukację elementarną i przygotowanie zawodowe, przy rozwiniętym systemie opieki społecznej i dobroczynności, może przyczynić się do zmiany postaw, poglądów i zachowań. Postulując rozbudowanie funkcji opiekuńczych państwa, widział w nim gwaranta społecznej sprawiedliwości i ładu ekonomicznego. Pisał:

Aby zapewnić korzyści więzienia poprawczego, nie wystarczy chronić przestępcę przed zniesławieniem, niemal piętnem, którym otoczony jest od czasu skazania, trzeba nade wszystko opiekować się nim i ułatwić mu możliwość przejścia do życia uczciwego po jego wyjściu z więzienia<sup>36</sup>.

Uniwersalne są jego poglądy dotyczące funkcji poprawczej kary, którą łączył z poczuciem bezpieczeństwa społecznego. Aktualne są postulaty przeprowadzania obserwacji i diagnoz w celu orzeczenia sprawiedliwej kary i dostosowania jak najlepszych metod oddziaływania resocjalizacyjnego.

Aktywne życie i działalność, jaką prowadził Fryderyk Skarbek, zagwarantowały mu poważne miejsce w historii ekonomii, literatury i resocjalizacji. Pojmował i propagował ekonomię jako naukę służącą wszystkim warstwom społecznym, a w praktyce realizował jej założenia. Pozostawił po sobie znakomity dorobek naukowy i literacki. Przede wszystkim zapoczątkował reformy w kierunku humanizacji systemu penitencjarnego i opieki nad dzieckiem ubogim, nieprzystosowanym społecznie i przestępczym. Dzieje Instytutu, który założył, są jak kartki podręcznika z historii wychowania dzieci niedostosowanych społecznie w Polsce. Na tle wydarzeń historycznych, w Instytucie kształtował się polski system wychowawczy wobec dzieci zaniedbanych moralnie i przestępczych.

<sup>35</sup> M. Czerwiec, dz. cyt., s. 82; D. Raś, *O poprawie...*, s. 21.

<sup>36</sup> Źródło: *Myśli niepokorne o więzieniach*, <http://resocjalizacja.org.pl> [dostęp: 7.11.2015].

## Bibliografia

- Archiwum Główne Akt Dawnych, II Rada Stanu Królestwa Polskiego, *Raporta z czynności Wydziału Spraw Wewnętrznych za lata 1837 i 1838*, sygn. 105.
- Barczyk A., Barczyk P.P., *Wybrane zagadnienia historii resocjalizacji*, Kraków 1999.
- Bartoszyński K., *Fryderyk Skarbek (1792–1866)*, [w:] *Pisarze polskiego oświecenia*, Warszawa 1996.
- Biogram, Fryderyk Skarbek*, Internetowe Centrum Informacji Chopinowskiej, <http://pl.chopin.nifc.pl/chopin/persons/detail/id/2638> [dostęp: 10.10 2015].
- Bugajski Z., *Więzienioznawstwo*, cz. 1: *Zarys nauki o karze*, Warszawa 1925.
- Czerwiec M., *Więzienioznawstwo. Zarys rozwoju więziennictwa*, Warszawa 1958.
- Dukaczewski E.J., *Szkoły i zakłady specjalne dla dzieci trudnych w XIX i na początku XX wieku*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Warszawa 1990.
- Jachowicz S., *O dobroczynnym towarzystwie*, „Dziennik dla Dzieci” 1830, nr 61.
- Kalinowski M., *Mokotowski Instytut Moralnej Poprawy Dzieci*, Warszawa 1998.
- Kalinowski M., Pełka J., *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 2003.
- Kurczak J., *Filozofia społeczna Fryderyka Skarbka*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Philosophica” 5, 1988.
- Motow I., *Od cuchthauzu do Teaching Family Program, czyli ewolucja systemu resocjalizacji instytucjonalnej dla nieletnich w Polsce (na tle tendencji europejskich)*, Łódź 2008.
- Motow M., *Wychowawcze aspekty kultury fizycznej i jej wykorzystanie w resocjalizacji nieletnich*, „Lider” 2006, nr 3.
- Mysłakowski P., Sikorski A., *Osoby związane z Chopinem. Fryderyk Skarbek*, <http://pl.chopin.nicf.pl/chopin/persons/detail/id/2638> [dostęp: 18.09.2015].
- Myśli niepokorne o więzieniach*, <http://resocjalizacja.org.pl> [dostęp: 7.11.2015].
- Raś D., *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży*, Kraków 2011.
- Raś D., *Uwagi o więzieniach, zapobieganiu występkom i wychowaniu młodzieży. Wybór tekstów z XVI–XX wieku*, Kraków 2011.
- Sala W., *Trzysta lat służby dla dobra młodzieży zagrożonej*, „Opiekun Społeczny” 1838, nr 10.
- Skarbek F., *Jakim sposobem nauki gospodarstwa narodowego uczyć się i nauczać należy?*, [w:] F. Skarbek, *Pisma pomniejszych*, t. 1, Warszawa 1936.
- Skarbek F., *Odezwa do przyjaciół ludzkości o stworzeniu stowarzyszenia mającego zająć się dziećmi zaniedbanymi*, [w:] F. Skarbek, *Pisma pomniejszych*, t. 2, Warszawa 1937.
- Skarbek F., *O poprawie moralnej winowajców w więzieniach*, „Pamiętnik Warszawski” 1822, t. 2, nr 2.



Skarbek F., *O więzieniach i stanie ich w naszym kraju*, cz. 1, [www.polskietradycje.pl](http://www.polskietradycje.pl) [dostęp: 18.09.2015].

Skarbek F., *Zdanie sprawy z podróży po niektórych krajach Europy z polecenia rządu odbytej, w zamiarze zwiedzenia zakładów dla ubogich i więzień*, Warszawa 1830.

Walczakiewicz F., *Dzieje Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci i Krótka historia kościoła w Mokotowie*, Warszawa 1898.

*Wiadomości krajowe*, „Gazeta Warszawska” z dnia 2 maja 1846, nr 115.

## **Timelessness of Fryderyk Skarbek’s reform initiatives in social rehabilitation**

### **Summary**

Fryderyk Skarbek (1792–1866), an economist, social activist and novelist, is known as the reformer of the prison system in the Kingdom of Poland and the founder of the Institute of the Children’s Moral Correction in Mokotów. The timelessness of his ideas and activities involves postulating a corrective function of punishment, segregation and prisons extension as well as the proposal to create a separate system of upbringing for juvenile delinquents and morally neglected children. His views, which are still a live issue, denote the need to develop an economic culture of the poor and the imprisoned as an element of the prophylactic system.

**Keywords:** Timelessness, correctional penalty function, prison system, reformer.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.47>

Ewa BUKOWSKA-MARCZAK

## Wychowawca protestantów. O postaci Szymona Budnego w historiografii polskiej

**Słowa kluczowe:** reformacja, kalwinizm, arianizm, Biblia, historiografia.

O dziejach polskiej reformacji napisano już sporo. Mamy w dorobku rodzimej historiografii liczne prace Janusza Tazbira, Andrzeja Wyczańskiego czy Lecha Szczuckiego, poświęcone problemom tolerancji wyznaniowej, recepcji nauki Kalwina czy dziejom braci polskich. Stosunkowo słabiej rozwinęła się biografistyka. Wciąż brakuje poważnych publikacji poświęconych najwybitniejszym postaciom polskiej reformacji. Jedną z nich był, bez wątpienia, Szymon Budny. Postać znakomitego biblisty, autora słynnego przekładu Pisma św., teologa początkowo kalwińskiego, potem zaś ariańskiego – szczęśliwie – znalazła w XX w. uznanie w oczach historyków i filologów, wśród których znaleźli się m.in. Henryk Merczyng, Stanisław Kot, a także Jan Kamieniecki.

O samym życiorysie Budnego niewiele nam wiadomo, o wiele więcej dowiadujemy się o nim z analizy jego tekstów. Przyjmuje się, że Budny urodził się ok. 1530 roku, nie jest to jednak data pewna. Nierozstrzygniętą pozostaje ponadto kwestia jego narodowości, ponieważ pisał i po białorusku, i po polsku<sup>1</sup>. Stosunkowo mało wiemy na temat jego wykształcenia, prawdopodobnie był samoukiem. Dotychczasowi badacze przypuszczali, że mógł być słuchaczem uniwersytetów krajowych i zagranicznych. Henryk Merczyng wysunął hipotezę, że mógł studiować w Królewcu<sup>2</sup>.

Pierwszą pewną datą, jaką znamy z życia Budnego, jest rok 1558, kiedy to przyjął obowiązki katechety w Wilnie, polegające na tym, że miał nauczać religii kalwińskiej w niedziele, święta, wtorki i piątki. Pobyt w Wilnie nie trwał

<sup>1</sup> J. Kamieniecki, *Szymon Budny – zapomniana postać polskiej reformacji*, Wrocław 2002, s. 14.

<sup>2</sup> H. Merczyng, *Szymon Budny jako krytyk tekstów biblijnych*, Kraków 1913, s. 9.

jednak zbyt długo, gdyż wkrótce Mikołaj Radziwiłł powierzył mu obowiązki ministra w Klecku. O ile początek działalności Budnego charakteryzuje silna fascynacja nauką Kalwina, o tyle przełomową datę w jego życiu stanowi moment opowiedzenia się po stronie arian. Nie mamy dokładnych informacji, kiedy to nastąpiło, przypuszczalnie jednak stało się to w niedługim czasie po publikacji jego *Katechizmu nieświeskiego*, a więc około 1563 roku. Nazwisko Budnego pojawia się na sprawozdaniach synodów ariańskich dopiero od roku 1565, wtedy też, na synodzie w Węgrowie, opowiedział się za chrztem dorosłych<sup>3</sup>. Na kolejnym synodzie, w Skrzynie w 1567 roku zanegował tezy o przedwieczności Chrystusa. Wtedy też powierzono mu zadanie poprawienia Biblii brzeskiej<sup>4</sup>.

Na początek lat siedemdziesiątych przypada jego tłumaczenie Pisma św. Motywy dokonania nowego tłumaczenia były uzasadnione. Biblia brzeska była bowiem „kosztowna i dla formatu wielkiego niewygodna w użyciu”, ponadto „tłumaczona była nie tak jak tytuł obwieszcza podług oryginału, ale raczej podług wulgaty łacińskiej i przekładu francuskiego”<sup>5</sup>. Dowiadujemy się poza tym, że tłumacze „starali się bardziej o czystość i gładkość mowy polskiej niż o wierność wyrazów oryginału”<sup>6</sup>. W niedługim czasie po dokonaniu przekładu Biblii doszło do pierwszych konfliktów z innymi arianami. Budny wydawał się zbyt radykalny, ponadto budził niepokój braci małopolskich z powodu nonadorantyzmu, jak też konserwatyzmu społecznego<sup>7</sup>. Był on bowiem zwolennikiem poddaństwa chłopów, niemniej jednak w sposób zdecydowany potępiał wszelkie wynaturzenia związane z ustrojem feudalnym, a także wypowiadał się za patriarchalnym stosunkiem między panem a jego poddanymi i ulżeniem losu chłopów<sup>8</sup>. Niepokój braci budziły ponadto poglądy, jakie Budny głosił odnośnie do państwa i kwestii wojen. Podzielał w tej materii zdanie Jakuba Paleologa. Ów, na podstawie analizy Listu św. Pawła do Rzymian, starał się udowodnić w myśl

<sup>3</sup> Zob. L. Szczucki, *Szymona Budnego relacja o początkach i rozwoju anabaptyzmu w zborze mniejszym*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce”, t. 31, Wrocław 1986, s. 93–110; autor w przytoczonym artykule analizuje niepodpisany traktat *O dzieciokrzęństwie krótkie wypisanie*, którego autorstwo przypisuje Budnemu. Według Lecha Szczuckiego cały spór o chrzest dzieci i zastąpienie go ponurzeniem stanowi dla autora przekładu Pisma św. kontrowersję czysto teologiczną: Cały bowiem spór, w toku którego odsłonięta zostaje prawda na temat „pierwszego sakramentu”, sprowadza się – w ujęciu Budnego – do odrzucenia chrztu dzieci i zastąpienia go chrztem przez ponurzenie świadomych wiernych, lecz z tego ponurzenia nie płyną dla tych ostatnich żadne wnioski w dziedzinie doktryny społeczno-etycznej. Budny odrzucał więc – milcząco – fundamentalne założenia antytrynitarskiego anabaptyzmu, w myśl których powtórny chrzest pieczętował proces wewnętrznego odrodzenia, które polegało m.in. na zerwaniu ze „światem” i „niesieniu krzyża”.

<sup>4</sup> J. Kamieniecki, dz. cyt., s. 16.

<sup>5</sup> F. Bentkowski, *Historia literatury polskiej*, Warszawa – Wilno 1814, s. 517.

<sup>6</sup> Tamże, s. 517.

<sup>7</sup> S. Kot, *Szymon Budny*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, red. W. Konopczyński, t. 3, Kraków 1937, s. 98.

<sup>8</sup> Z. Gołaszewski, *Bracia polscy*, Toruń 2004, s. 68.

interpretacji słów Biblii, że władza dana jest od Boga, wobec czego należy zachować pełne posłuszeństwo w stosunku do władz świeckich. Budny, w zgodzie z Paleologiem, uzasadniał prawo chrześcijanina do sprawowania każdego urzędu, a więc i mieczowego. Rozgraniczał też pojęcie wojny, dzieląc ją na sprawiedliwą i niesprawiedliwą. Za niesprawiedliwą uznawał wojnę grabieżczą, natomiast wojna sprawiedliwa, prowadzona w obronie własnej, była dla niego nie tylko chwalebny czynem, ale i podstawowym obowiązkiem moralnym, wynikającym z troski o swoich najbliższych sąsiadów<sup>9</sup>.

Odmienne zapatrywania na kwestię społeczną i sprawy wojen przedstawiało radykalne skrzydło arian z Czechowicem i Niemojewskim, którzy wkrótce podjęli przeciw Budnemu kampanię na synodach w Łosku i w Luławicach. W celu zahamowania jego działalności wydawniczej postanowiono, aby poddać jego rękopisy cenzurze synodalnej. Kiedy Budny w 1580 roku ogłosił traktaty Paleologa i Grzegorza Pawła o władzy państwowej (*Defensio verte sententiae de magistratu publico*), ujawniające spory wewnętrzne wśród antytrynitarzy, synod lubelski nie przyjął tego dzieła, a sam teolog został oskarżony za narażenie zboru na prześladowania. W 1581 roku, na synodzie w Łosku po jego stronie opowiedzieli się bracia litewscy, konflikt jednak nie został zakończony. Nie doprowadziły do zgody zacięte dyskusje z delegacją braci małopolskich, jakie miały miejsce na synodzie w Lubczu, w marcu 1582 roku. Co więcej, bracia zwrócili się do Jana Kiszki o usunięcie Budnego i jego zwolenników ze stanowisk pastorskich. Budny w wyniku kampanii skierowanej przeciwko niemu wydał kolejne dzieło, mianowicie *O urzędzie miecza używającym* (1583), które miało charakter obrony jego stanowiska przeciw radykalizmowi Małopolan (zwłaszcza Marcina Czechowica). Zbór małopolski, który Budnego wyklął „z powodu bezbożnych poglądów i postępów”, potępił go ponownie na synodzie w Węgrowie w 1584 roku, a na dzieło *O urzędzie* nie odpowiedział<sup>10</sup>.

Życiorys Szymona Budnego ukazuje nam w sposób ogólny, jakie kontrowersje wzbudzał za życia ten wybitny działacz reformacji. Nie mniej emocji budził wśród historyków zajmujących się na przestrzeni wieków badaniem jego życia i działalności. Pierwszym, który podjął wnikliwą kwerendę nad dziełem wybitnego teologa, był znawca dziejów reformacji na ziemiach polskich i członek ewangelicko-reformowanej Jednoty Litewskiej, profesor Henryk Merczyng<sup>11</sup>. Merczyng przede wszystkim uważał Budnego za śmiałego biblistę, nieskrępowanego zasadami tradycji i dogmatu, dążącego za wszelką cenę do poznania prawdy<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Tamże, s. 95.

<sup>10</sup> S. Kot, dz. cyt., s. 98.

<sup>11</sup> Henryk Merczyng (1860–1916) – historyk reformacji, demograf, inżynier; profesor Uniwersytetu w Petersburgu; aktywny członek ewangelicko-reformowanej Jednoty Litewskiej; zajmował się historią reformacji w Polsce; sporządził wykaz zborów różnowierczych w Polsce od XVI do XVIII w. (tegoż, *Zbory i senatorowie protestanczy w dawnej Polsce*, Warszawa 1905).

<sup>12</sup> H. Merczyng, dz. cyt., s. 1.

Twierdził, że jego metoda i kompetencje na tyle wyprzedzały współczesnych, że sprowadzały wręcz na niego ich nienawiść<sup>13</sup>. Pisał on o bibliście, podkreślając idee tolerancji religijnej w XVI-wiecznej Polsce:

[...] żył on w tym wieku, w którym kraj nasz nie tylko mógł się poszczycić największymi współczesnymi myślicielami, z Kopernikiem na czele, zrywającymi z dawną uświęconą tradycją, lecz także dawał im bezpieczne schronienie wtedy, gdy inkwizycja rzymska i hiszpańska gubiła tysiącami „źle wierzących”, gdy Giordano Bruno mógł gdzie indziej znaleźć miejsce tylko na stosie, a Galileusz w więzieniu [...]<sup>14</sup>.

Biorąc pod uwagę program społeczny teologa, Merczyng umiejscowił Budnego w kręgu „najkrańcowszej lewicy polskich antytrynitarzy”, niemniej jednak dostrzegając jego konserwatyzm w kwestii poglądów społecznych. Określał go również jako „wierzącego deistę<sup>15</sup>”. Uważał go za myśliciela, który całe swe życie walczył za swoje przekonania bez względu na korzyści materialne, dlatego też nie zgadzał się z treścią legend jakoby ten, napadnięty przez powracających z Moskwy żołnierzy, pod koniec życia wyrzekł się swej wiary i wstąpił do jezuitów. Pisał: „Gdyby to jednak w rzeczywistości się stało, na pewno wiedzielibyśmy o tym<sup>16</sup>”.

W zupełnie innym świetle przedstawili postać Szymona Budnego piszący w okresie PRL-u Kazimierz Lepszy oraz Anna Kamińska. Usytuowali oni działacza reformacji w kręgu umiarkowanej ariańskiej prawicy. W niezbyt obszernym, silnie nacechowanym propagandą artykule, wydanym w 1956 roku, (a więc w kilka lat po konferencji metodologicznej w Otwocku), zwrócili oni uwagę na problem różnic pomiędzy anabaptystami radykalnymi a umiarkowanymi. Pierwsi z nich, zdaniem autorów, głosili hasła buntu wobec zwierzchności państwowej, odmawiali udziału w wojnach, sprawowania urzędów, noszenia broni, a także opłacania podatków na wojnę sprawiedliwą. W przeciwieństwie do nich znajdował się obóz anabaptystów umiarkowanych, którzy hołdowali ideom posłuszeństwa wobec władzy zwierzchniej, godząc się z dobrowolną pokorą cierpienia wobec przemocy<sup>17</sup>. W dalszej części artykułu autorzy rozwinęli swoją myśl, pisząc:

Radykalnym tendencjom społecznym przeciwstawiał się w swym zborze umiarkowany Budny, będący na służbie magnata litewskiego Jana Kiszki. Brał on w obronę panów i bronił oportunistycznie „dobrze nabytych bogactw i dobrze sprawujących się bogaczy”. Mimo to lewica ariańska, zwłaszcza Grzegorz Paweł, Paweł z Wizny, Jakub z Kalinówki, Piotr z Goniądza, Marcin Czechowic, na wielu synodach zwalczała pańszczyznę i poddaństwo osobiste. Występowała ona przeciw przywilejom szlacheckim, żą-

<sup>13</sup> Tamże, s. 4.

<sup>14</sup> Tamże, s. 2.

<sup>15</sup> Tamże, s. 3.

<sup>16</sup> Tamże, s. 109 i nn.

<sup>17</sup> A. Kamińska, K. Lepszy, *Geneza i program społeczny radykalnego nurtu Braci Polskich*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce”, t. 1, Warszawa 1956, s. 50.

dała czasem majątkowej równości i zorganizowania życia zboru na wzór gminy staro-chrześcijańskiej<sup>18</sup>.

Budny został w przytoczonym fragmencie skrytykowany jako odstępca od ariańskiej lewicy, która jednoznacznie „potępiła posiadanie ziemi przez ministrów i upodobniła ich materialną pozycję do materialnej pozycji plebejskich wyznawców, przez co jeszcze silniej wiązała się z masami ludowymi, zyskiwała u nich autorytet i poparcie<sup>19</sup>”. Krytyka autorów stanie się zrozumiała, jeśli narrację historyków rozpatrzymy w kategoriach pewnego rodzaju dyscypliny ideologicznej, klasowej, hołdującej dyrektywie partyjności, bądź – w myśl słów Pokrowskiego – „polityki projektowanej wstecz<sup>20</sup>”.

W pracach historyków ostatniego stulecia wysoko oceniano inteligencję i erudycję autora *Biblii nieświeskiej*. Pochlebne opinie na temat teologa wyszły spod pióra Waleriana Krasieńskiego w jego *Zarysie dziejów powstania i upadku reformacji w Polsce*. Autor, nazywając Budnego „wielkim uczonym”, z nie lada podziwem opisywał kompetencje teologa w kwestii przełożenia tekstu Pisma św., podkreślając, że przekład był tak poprawny i tak dokładny, że zyskał aprobatę nawet w oczach rabinów żydowskich<sup>21</sup>. Pozytywną refleksję nad twórczością Budnego odnajdujemy także w pracach Stanisława Kota. Znamienne zdają się słowa historyka, podkreślające warunki, w jakich teologowi przyszło prowadzić swą działalność na gruncie szerzenia idei reformacji:

Ruchliwa i krytyczna myśl jego, inicjatywa (drukarnia ruska itp.) i rzutkość zdumiewają tym bardziej, iż siedzibą jego działalności są tak zapadłe kąty, jak Kleck, Chołchło, Zaslów, Łosk, gdzie nie mógł znajdować żadnych podniet umysłowych, a skąd atakował nie tylko katolicyzm i prawosławie, ale także nawiązywał kontakty i próbował propagandy na odległe kraje (Szwajcaria, Prusy, Anglia)<sup>22</sup>.

Zenon Gołaszewski<sup>23</sup> w swych rozważaniach na temat braci polskich wymieniał Budnego jako czołowego przedstawiciela anabaptyzmu polskiego, pod-

<sup>18</sup> Tamże, s. 67.

<sup>19</sup> Tamże, s. 66.

<sup>20</sup> R. Stobiecki, *Historiografia PRL. Ani dobra, ani mądra, ani piękna... Ale skomplikowana*, Warszawa 2007, s. 56; warto w tym kontekście przywołać słowa autorów zamieszczone w podsumowaniu artykułu: „Utopijność programu, zbyt ogólnikowe jego sformułowanie, brak programu ekonomicznego, wypowiedzi przedstawicieli pod skomplikowaną szatą religijną nie mogły wyzwolić nastrojów rewolucyjnych chłopów i plebsu miejskiego [...]. Mimo to ideologia Braci Polskich, a zwłaszcza ich nurtu plebejskiego, była najbardziej postępowym zjawiskiem polskiego Odrodzenia, ponieważ w sposób najbardziej zdecydowany sprzeciwiała się feudalizmowi, brała w obronę chłopów i plebejów miejskich, była odbiciem walki klasowej mas ludowych i w ich interesie rozwinęła program społeczny”, s. 69.

<sup>21</sup> W. Krasieński, *Zarys dziejów powstania i upadku reformacji w Polsce*, t. 2, cz. 2, Warszawa 1905, s. 5–7.

<sup>22</sup> S. Kot, *Szymon Budny*, Kraków 1937, s. 12 i nn. (broszura stanowi przedruk z PSB).

<sup>23</sup> Zenon Gołaszewski (ur. 1952) – historyk, religioznawca, absolwent Wydziału Filologiczno-Historycznego na Uniwersytecie Gdańskim, autor monografii *Bracia polscy*.

kreślając, że była to postać nieprzeciętna, wybitnie jak na owe czasy wykształcona, czego wyrazem była znajomość języków: łacińskiego, greckiego, hebrajskiego, ruskiego i staro-cerkiewno-słowiańskiego. Zdaniem Gołaszewskiego, teolog przewyższał wręcz swego mistrza Erazma odwagą i racjonalizmem<sup>24</sup>. Janusz Tazbir zwrócił natomiast uwagę na zainteresowanie Budnego ideami tolerancji religijnej, które upatrywał w głębokim zainteresowaniu teologa twórczością Sebastiena Castelliona<sup>25</sup>.

Odrębną kwestią pozostaje stosunek dotychczasowej historiografii do dzieł biblisty. Według Stanisława Kota Budny swymi pismami wywoływał zgorzelenie, z drugiej strony szybko zdobywał rozgłos i popularność. Znamienne były słowa historyka, kiedy stwierdzał: „Nie ma w języku polskim, a dodajmy: nie było w XVI wieku w żadnym języku, dzieła pod względem dogmatycznym tak skrajnego, jak jego *O przedniejszych wiary Chryściańskiej artikulech*”. Autor uważał Budnego za zbyt radykalnego, o czym świadczy opinia jakoby poglądy teologa protestanckiego wręcz odstraszały inne wyznania<sup>26</sup>. Na potwierdzenie swych słów odwołał się do słów Skargi, w którym to jezuita prognozował, że pisma Budnego przyniosą reformacji więcej szkody niż kościołowi niebezpieczeństwa. Z drugiej strony Kot nie krył swego podziwu dla Budnego, analizując poziom jego wykształcenia i podkreślając jego samouctwo. Docenił przy tym jego pracowitość, zwracając uwagę na to, że mimo częstych podróży i dysput biblista znajdował czas na ciągle pisanie i studia. Podkreślił, że przed ciągłym pisaniem nie powstrzymywała go nawet możliwość utraty zagrożonego wzroku. Ze szczególnym upodobaniem Stanisław Kot zwrócił także uwagę na zamiłowania i poglądy filologiczne działacza reformacji. Doceniając wkład teologa poniesiony na gruncie filologicznym, podkreślił zasługi Budnego jako obrońcy języka polskiego przed wpływami języków niesłowiańskich<sup>27</sup>. Historyk zwrócił także uwagę na to, że Budny zalecał wręcz wprowadzanie do języka literackiego wyrazów z gwar i narzeczy różnych dzielnic<sup>28</sup>.

<sup>24</sup> Z. Gołaszewski, dz. cyt., s. 68.

<sup>25</sup> Zob. J. Tazbir, *Reformacja, kontrreformacja, tolerancja*, Wrocław 1996, s. 76 i nn.

<sup>26</sup> Najdobitniej o radykalizmie Budnego świadczą słowa Stanisława Kota: „Twierdzenie o Chrystusie, że to człowiek prawy, a zatem nie przedwieczny Bóg, acz Bogiem i Panem od Boga uczynion, albo tego rodzaju opinie o duszy: *dusza nic innego jest jedno albo żywot człowieka, albo ciało jego, ale żeby jakie dusze po śmierci były albo się męczyły lub w niebie radości używały, to szczyre są plotki* – odstraszały od Budnego wszystkie wyznania”, zob. S. Kot, *Szymon Budny*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny...*, s. 98 i nn.

<sup>27</sup> Stanisław Kot określił język Budnego jako litewsko-ruski, zbliżony do języka białoruskiego.

<sup>28</sup> S. Kot, *Szymon Budny*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny...*, s. 99; zob. też T. Grabowski, *Literatura ariańska w Polsce 1560–1660*, Kraków 1908. Sam język autora *Biblii nieświeskiej* już wcześniej był poddawany analizom przez Tadeusza Grabowskiego w jego *Literaturze ariańskiej w Polsce*. Autor charakteryzował go słowami: „Język Budnego ma dużo swobody i prostoty, choć erudycja oziębła jego polot, trzeźwy i chłodny temperament komentatora uwydatnia się tu wyraźnie. Umysł to systematyczny, lubiący dociekania, których unikał Rej, oddający rzecz zwięźle i dobitnie. Na ozdoby nie pozwala sobie nigdy, na manowce frazesu zwieść się



Stanisław Kot zwrócił ponadto uwagę na problem czarnej legendy, którą osnuto wokół protestanckiego teologa. Pisał: „W legendzie urósł Budny do rozmiarów już to apostaty zżydźiałego, już to wielkiego bezbożnika”<sup>29</sup>. Legenda ta powstała już w czasach życia biblisty. Sam Budny był świadom jej istnienia, czego dał wyraz w traktacie *O przedniejszych wiary Chrystiańskiej artikulech*. We wstępie do dzieła zamieścił krótki motyw jego wydania, pisał:

Wszakże i inne przyczyny k temu przystąpiły, a zwłaszcza, że mię po wszystkiej jakmiarz Sarmacy i na dwoje rozniesiono. Bo jedni o mnie śmieją twierdzić, żebym opuściwszy dom Pana Jezusa, do niezbożności żydowskiej przystał, a drudzy się tym cieszą, jakobym się do serwecyjan abo i do cwinglijan wrócił. Na co pewniejszego lekarstwa nie mogłem znaleźć, jedno to wyznanie dać w druk i tak je między ludzie rozpuścić<sup>30</sup>.

Najpełniejszej analizy tekstów Budnego dokonał Jan Kamieniecki<sup>31</sup>. Autor uważał, że dzieła Budnego nastawione są na dialog. Jego przekłady Biblijne to dialog z dotychczasowymi translacjami, *Katichizis* zaś to dialog teologa z odbiorcą poszukującym wytłumaczenia podstaw wiary kalwińskiej<sup>32</sup>. *Katechizm nieświeski* zawiera określoną wizję Boga, świata i Kościoła. Bóg jest rozumiany przede wszystkim jako precyzyjny prawodawca i sędzia, a dopiero później jako dobry ojciec<sup>33</sup>. Autor wyraźnie nakreśla różnicę poglądów Budnego pomiędzy *Katichizis* a *Biblią nieświeską*. Zauważa, że w *Katechizmie* Budny bardzo stanowczo stwierdza boskość Chrystusa i broni dogmatu o Trójcy św., zaś na potwierdzenie swoich argumentów przytacza konkretne fragmenty Pisma św. Są to zarazem fragmenty, które teolog za kilka lat zinterpretuje zupełnie inaczej. Kamieniecki zwraca szczególną uwagę na podejście Budnego do kwestii chrztu dzieci w świetle *Katechizmu*. Teolog dopuszcza chrzest niemowląt, odwołując się do tekstu Starego Testamentu, w którym obrzezanie było udzielane noworodkom, dorosły zaś człowiek powinien mieć wiarę, złożyć wyznanie i odbyć pokutę za grzechy<sup>34</sup>. Filolog zauważa, że w tekście *Katechizmu nieświeskiego* niekiedy egzegeza nie odwołuje się do tekstu Biblii, lecz do własnych przemyśleń teologa. Pismo św. jest równocześnie traktowane jako ostateczny i najważniejszy dowód przytaczanych twierdzeń<sup>35</sup>. Kamieniecki uważa po-

---

nie da. Przekład jest tedy zimny, przeplatany wariantami, dbający o ścisłość, ale bez poczucia piękna biblijnego”.

<sup>29</sup> Tamże, s. 98.

<sup>30</sup> Sz. Budny, *O przedniejszych wiary Chrystyjańskiej artykulech*, oprac. M. Maciejewska, L. Szczucki, Z. Zawadzki, Warszawa – Łódź 1989, s. 3.

<sup>31</sup> Jan Kamieniecki – adiunkt w Zakładzie Historii Języka Polskiego Uniwersytetu Wrocławskiego; jego zainteresowania naukowe to przede wszystkim lingwistyka kulturowa, wybrane zagadnienia języka religijnego, a zwłaszcza: translatoologia biblijna (szczególnie badania nad staropolskimi przekładami Biblii), filologiczne aspekty staropolskiego piśmiennictwa teologicznego oraz wpływy wschodniosłowiańskie w kulturze i piśmiennictwie polskim).

<sup>32</sup> J. Kamieniecki, dz. cyt., s. 168 i nn.

<sup>33</sup> Tamże, s. 36.

<sup>34</sup> Tamże, s. 31–35.

<sup>35</sup> Tamże, s. 45.

nadto *Katechizm nieświeski* za największy sukces pisarski Budnego, gdyż o żadnym z jego dzieł nie można powiedzieć, że było przyjmowane w sposób powszechny (korzystało z niego także duchowieństwo prawosławne). Zaznacza, że w tym samym czasie jezuici wydali po białorusku katechizm katolicki, jednak nie cieszył się on aż taką popularnością, jak dzieło Budnego<sup>36</sup>. W tym sensie autor podkreślił kompetencje Budnego zarówno jako teologa, jak i duszpasterza.

Przełomu w myśli Budnego, zdaniem Kamienieckiego, należy upatrywać w napisanym przez niego liście do jednego z najwybitniejszych teologów kalwińskich XVI wieku – Heinricha Bullingera, datowanym na 18 kwietnia 1563 roku, w którym autor zadaje pytanie: co sądzić o pochodzeniu Ducha św.<sup>37</sup> Następne pisma przynoszą rozwinięcie poglądów teologa. Analizując poglądy zawarte w kolejnych dziełach, autor stale podkreśla umiejętności perswazyjne Budnego, a także jego erudycję, która się przejawia m.in. w ilości cytowanych teologów i rozpraw<sup>38</sup>. W traktacie *O urzędzie miecza używającym* (1583) Budny, odpierając zarzuty przeciwników, stara się udowodnić, że nie rozumieją Biblii, stosuje *reductio ad absurdum*, chcąc pokazać, że ich tok rozumowania prowadzi nie tyle do wniosków absurdalnych, ale wręcz bluźnierczych. W podobnym, zdecydowanym tonie autor wyraził swe poglądy również we wcześniejszym swym traktacie *O przedniejszych wiary chrystyjańskiej artikulech*. Autor dzieła nie dopuszcza żadnych innych interpretacji, co więcej – uważa je wręcz za niemądre. Kamieniecki nie przyjmuje tego dzieła Budnego za typowy traktat, lecz postrzega je raczej jako pewnego rodzaju encyklopedię teologiczną dla niewykształconych ludzi<sup>39</sup>. Uznaje, że dzieło to stanowi swoiste ukoronowanie poglądów Budnego, jest ważne nie tylko w dorobku pisarskim Budnego, ale w całym XVI-wiecznym piśmiennictwie ariańskim, gdyż zawiera zadeklarowaną krytykę dogmatu Trójcy św.

W dzisiejszej historiografii postać Szymona Budnego traktowana jest dość marginalnie, często jest pomijana w poważnych pracach dotyczących zagadnień związanych z różnowiercami. W tekstach Henryka Merczynga, Stanisława Kota i Jana Kamienieckiego pojawiają się jednak słowa pełnego uznania dla erudycji i odwagi wybitnego działacza reformacji. Jego życie i działalność na Radziwiłłowskim dworze, a także możliwość swobodnego druku dzieł, stanowią niezaprzeczalny przykład tolerancji wyznaniowej Rzeczypospolitej XVI wieku.

<sup>36</sup> Tamże, s. 69.

<sup>37</sup> Tamże, s. 71–73.

<sup>38</sup> Tamże, s. 148.

<sup>39</sup> Tamże, s. 137–139.

## Bibliografia

### Źródła

- Budny Sz., *O przedniejszych wiary chrystyjańskiej artykulech*, oprac. M. Maciejewska, L. Szczucki, Z. Zawadzki, Warszawa – Łódź 1989.
- Budny Sz., *O urzędzie miecza używającym*, wyd. S. Kot, Warszawa 1932.
- Kamieniecki J., *Szymon Budny, zapomniana postać polskiej reformacji*, Wrocław 2002.
- Kamińska A., Lepszy K., *Geneza i program społeczny radykalnego nurtu Braci Polskich*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce”, t. 1, Warszawa 1956, s. 33–70.
- Kot S., *Szymon Budny*, Kraków 1937.
- Kot S., *Szymon Budny*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, red. W. Konopczyński, t. 3, Kraków 1937, s. 96–99.
- Kraśiński W., *Zarys dziejów powstania i upadku reformacji w Polsce*, Warszawa 1905.
- Merczyng H., *Szymon Budny jako krytyk tekstów biblijnych*, Kraków 1913.
- Szczucki L., *Szymona Budnego relacja o początkach i rozwoju anabaptyzmu w zborze mniejszym*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce”, t. 31, Wrocław 1986, s. 93–110.

### Opracowania

- Bentkowski F., *Historia literatury polskiej*, t. 2, Warszawa – Wilno 1814.
- Gołaszewski Z., *Bracia polscy*, Toruń 2004.
- Grabowski T., *Literatura arińska w Polsce 1560–1660*, Kraków 1908.
- Stobiecki R., *Historiografia PRL. Ani dobra, ani mądra, ani piękna... ale skomplikowana*, Warszawa 2007.
- Tazbir J., *Reformacja, kontrreformacja, tolerancja*, Wrocław 1996.

## The educator of Protestants. Szymon Budny in the Polish historiography

### Summary

The topic of the article is Szymon Budny in the Polish historiography. Szymon Budny was one of the leading figures of Polish Reformation. He wrote many important theological treatises (*O оправдании hriesznaho czelowieka pried Bohom*, *O przedniejszych wiary chrystiańskiej artykulech*, *O urzędzie miecza używającym*) and translated the Holy Bible from the original languages into Polish. Within centuries only a few Polish historians and philologists (among them: Henryk Merczyng, Stanisław Kot and adjunct in the Faculty of the Polish Language History of Wrocław University – Jan Kamieniecki) wrote pieces about Budny. These authors considered him to be a well – educated person, who spend all his life trying to advance his own ideas and theories.

**Keywords:** reformation, Calvinism, Arianism, the Holy Bible, historiography.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.48>

Katarzyna ZALAS

## Innowacje pedagogiczne w częstochowskim szkolnictwie powszechnym okresu międzywojennego

**Słowa kluczowe:** plan daltoński, szkolnictwo powszechne, okres międzywojenny, Częstochowa, edukacja.

Innowacje pedagogiczne wdrażane do praktyki oświatowej zyskały w Polsce popularność w okresie międzywojennym, był to bowiem czas żywych reakcji polskiej oświaty na wszelkie ruchy reformatorskie. Opracowania Henryka Rowida, Bogdana Nawroczyńskiego, Wincentego Okonia, Rudolfa Taubenszlag, Franciszka Bereźnickiego, Stanisława Dobrowolskiego i Tadeusza Nowackiego<sup>1</sup> oraz tłumaczenia na język polski pionierskich dzieł zagranicznych<sup>2</sup> podkreślały akceptację nowatorskiego podejścia do edukacji w Drugiej Rzeczypospolitej. Uzupełnienie dotychczasowego stanu badań nad innowacyjnymi rozwiązaniami dydaktycznymi i wychowawczymi okresu międzywojennego stanowią opracowania Teresy Gumuły<sup>3</sup> oraz Mirosława Łapota<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> H. Rowid, *System daltoński w szkole powszechnej*, Kraków 1927, s. 15–19; R. Taubenszlag, *System daltoński. Rekonstrukcja planu. Zalety – wady. Wskazania*, Warszawa 1929; B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, Warszawa 1929; S. Dobrowolski, T. Nowacki, *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900–1964*, Warszawa 1966; F. Bereźnicki, *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918–1939)*, Szczecin 1984.

<sup>2</sup> W 1928 roku wydano tłumaczenie dzieła H. Parkhurst, *Education on the Dalton Plan* wydane-go w Londynie w 1922 roku. Zob. H. Parkhurst, *Wychowanie według planu daltońskiego*, Lwów – Warszawa 1928.

<sup>3</sup> T. Gumuła, *Gimnazjum jako środowisko innowacji pedagogicznych (1905–1939)*, [w:] *W kregu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Jakubiaka, T. Maliszewskiego; seria: *Szkoła – Państwo – Społeczeństwo*, t. 2, pod red. R. Grzybowski, Kraków 2011, s. 95–108.

<sup>4</sup> M. Łopot, *Innowacje pedagogiczne w Gimnazjum Męskim Żydowskiego Towarzystwa Szkół Ludowych i Średnich we Lwowie (1930–1939)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2014, nr 1–2, s. 157–175.

Przedmiotem zainteresowania niniejszego opracowania jest wdrożenie eksperymentu pedagogicznego w postaci planu daltońskiego w Szkole Powszechnej im. Gabriela Narutowicza w Gnaszynie pod Częstochową, której kierownikiem w latach 1924–1947 był Henryk Jędrusik<sup>5</sup>. Placówka została otwarta w 1902 roku jako jednoklasowa szkoła ludowa, do której uczęszczały dzieci mieszkańców Gnaszyna, Łojek, Konradowa, Wydry, Gorzelni, Liszki Dolnej. Początkowo zajęcia dydaktyczne odbywały się w drewnianym budynku zaadaptowanym na użytek i potrzeby szkoły. W budynku znajdowała się jedna sala lekcyjna oraz mieszkanie dla nauczyciela, składające się z dwóch pokoi i kuchni. Za budynkiem znajdowały się zabudowania gospodarcze – stodoła i komórki. Do końca I wojny światowej w szkole uczył jeden nauczyciel prowadzący jednocześnie 4 oddziały, gdyż do placówki uczęszczało 80–100 dzieci. Organizacja szkoły uwzględniała naukę w godzinach 8.00–15.00 z jednogodzinną przerwą na posiłek. Językiem wykładowym był język rosyjski. Zaznaczyć należy, że szkoła nie dysponowała dostateczną ilością sal oraz pomocy dydaktycznych niezbędnych w procesie nauczania. W 1923 roku rozpoczęto budowę nowego gmachu szkolnego, w którym dzięki składkom rodziców i mieszkańców Gnaszyna mogła rozpocząć się działalność oświatowa już rok później<sup>6</sup>.

## Plan daltoński w szkole powszechnej w Gnaszynie

Idea wprowadzenia zasad i organizacji daltońskiego planu laboratoryjnego do szkoły powszechnej w Gnaszynie zrodziła się z potrzeby sprecyzowania nowej roli tej instytucji, którą miała spełniać w środowisku. Wymagała ona przede wszystkim dostosowania wykształcenia uczniów do aktualnych potrzeb społecznych, wytyczanych postępowaniem nauki i kultury. Za podstawę istnienia szkoły powszechnej przyjął H. Jędrusik zasadę samorozwoju, który miał się manifestować swobodną i samodzielną pracą oraz odpoczynkiem dziecka<sup>7</sup>. Szkoła uwzględniała samokształcenie dziecka w wymiarze indywidualnym, zbiorowości szkolnej i otoczenia. Za komponenty samokształcenia uznane zostały w zakresie indywidualności – nabywanie umiejętności pracy i odpoczynku, w zakresie zbiorowo-

<sup>5</sup> Henryk Jędrusik – pedagog, polityk; ur. 14.02.1895 roku w Maczkach-Granicach w Zagłębiu Dąbrowskim; ukończył szkołę średnią w Warszawie, studiował na UJ, a w latach 1921–1925 na WWP. Od 1918 roku pracował w organizacjach oświatowych na terenie Zagłębia. Od 1926 roku kierował wyższymi kursami nauczycielskimi. Po ukończeniu WWP wchodził w skład powiatowej rady szkolnej w Częstochowie; był też tam prezesem lokalnej organizacji PCK, prezesem powiatowego oddziału ZNP i przewodniczącym Wydziału Obrony Prawnej ZG ZNP. Zmarł w Warszawie 23.12.1972 roku. Zob. *Kto był kim w Drugiej Rzeczypospolitej*, pod red. J.M. Majchrowskiego, Warszawa 1994, s. 518.

<sup>6</sup> E. Kaźmierczak, A. Niemiec, *Gnaszyn*, Częstochowa 2001, s. 6; [http://193.33.0.250/Szkola\\_Podstawowa\\_nr11/container/historia.pdf](http://193.33.0.250/Szkola_Podstawowa_nr11/container/historia.pdf) [dostęp: 20.05.2016].

<sup>7</sup> H. Jędrusik, *Dziecko i społeczność szkolna w środowisku*, Warszawa [b.r.w.], s. 6.

ści szkolnej – zaszczepianie umiejętności współzycia i współzależności, oraz w aspekcie otoczenia – formowanie pozytywnych relacji międzyludzkich.

Nawiązanie do zasady pracy i odpoczynku miało pobudzać samorozwój poprzez dążenie do samokształcenia, a w przyszłości umożliwić kreatywną realizację zadań wytyczonych przez społeczeństwo. Edukacja stawiała zatem przed uczniem niełatwe zadania, musiał się wykazać samodzielnością, umiejętnością współpracy i efektywnym doбором możliwych form realizacji. Za jakość kształcenia gnaszyńska szkoła podstawowa przyjęła pełną odpowiedzialność, wprowadzając do praktyki oświatowej innowacyjność w postaci planu daltońskiego i realizując zadania edukacyjne zgodnie z hasłem: „Wątp – bo to daje odwagę czynu; pracuj – bo tylko tak zdobędziesz wiarę spokoju; walcz – bo to jest szczęściem tworzenia”<sup>8</sup>. Zgodnie z powyższą ideą edukacja wymagała poszukiwania nowych dróg i rozwiązań, a treści pracy szkolnej, uwzględniając powyższe założenia, wymuszały odmienną od tradycyjnej organizację pracy szkoły powszechnej.

Powyższa konstrukcja organizacyjna szkoły powszechnej wprowadzała zmiany w zakresie programów i przedmiotów nauczania. Zdaniem Jędrusika, zmiany te powinny dokonywać się corocznie, by uwzględnić aktualne tempo rozwoju wiedzy. Odwołując się do słów ministra oświaty Sławomira Czerwińskiego: „zapatrzeni w poszczególne przedmioty nauczania – traciliśmy z oczu właściwy przedmiot naszej pracy – duszę wychowanka”, kierownik szkoły powszechnej zaznaczył, iż w kształceniu najważniejszym ogniwem jest nie przedmiot, lecz podmiot – uczeń, najważniejszym zaś wskazaniem do zmian programowych jest ich aktualność.

Współczesność i aktualność, do której odwoływał się H. Jędrusik, wyrastała z założenia, że jedną z pilniejszych spraw w życiu społecznym Polski jest wykształcenie obywateli, ludzi pracy, świadomych swej roli w życiu państwa, ludzi odważnych, niezależnych od zabarwień rasowych, wyznaniowych czy politycznych. Wysunął wniosek o niemożności unifikacji szkół, a w nich – programów i metod kształcenia. Szkoła w Gnaszynie powołała do organizacji i realizacji planu współpracowników i współwykonawców, w skład których powołano zainteresowanych sprawami edukacji nauczycieli, oświatowców, rodziców i uczniów. Na miejsce rad pedagogicznych powstały rady współwykonawców planu, mających istotny wpływ na formę jego wdrażania. Wytyczono 25-letni okres pracy szkoły, zachęcając szczególnie do współorganizacji lokalne otoczenie. Organizacja życia szkoły opierała się na potrzebach, zainteresowaniach i wynikających z nich funkcjach, istotnych dla uczniów, rodziców i nauczycieli.

Organizacja i realizacja indywidualnej pracy oparta o plan daltoński została zmodyfikowana zgodnie z lokalnymi warunkami placówki. Zmiany zostały dokonane w zakresie prowadzenia zajęć indywidualnych i zbiorowych oraz rodzaju

---

<sup>8</sup> Tamże, s. 7.

i przygotowania pracy w przydziałach<sup>9</sup>, co było koniecznością z uwagi na obowiązujące normy w polskim szkolnictwie powszechnym. Zdaniem H. Parkhurst, aby zastosować plan daltoński, nie istniała konieczność likwidacji programów nauczania oraz oddziałów jako jednostek organizacyjnych w szkole, ponieważ w swych założeniach uwzględniał on oba te aspekty<sup>10</sup>. Rodzaj przydziału jednak uwzględniać musiał w tym przypadku niejednorodność grup oddziałowych oraz różne predyspozycje intelektualne dzieci w poszczególnych oddziałach. Rozwiązaniem trudności natury organizacyjnej było skonstruowanie wielu przydziałów, co warunkowało swobodę dokonania wyboru odpowiedniego dla indywidualnych zainteresowań uczniów, tempa ich pracy i możliwości realizacji. Budowa przydziału miała więc znaczenie zasadnicze dla wyników pracy i nauki w szkole.

Biorąc pod uwagę powyższe, z obowiązujących w szkole powszechnej treści nauczania tylko niektóre przedmioty wdrożono do innowacyjnego doświadczenia. Tradycyjny model edukacji pozostał niezmienny w zakresie religii, śpiewu i ćwiczeń cielesnych. Nauka pozostałych przedmiotów zobowiązywała do reorganizacji budynku szkolnego, gdyż wymagała urządzenia oddzielnych laboratoriów dla każdego przedmiotu nauczania. W nowym budynku szkoły w Gnaszynie zorganizowano 6 pracowni: języka ojczystego, historii, geografii, przyrody, rachunków i zajęć praktycznych (pracownia techniczna), do których uczęszczali uczniowie oddziałów III–VII<sup>11</sup>. Laboratoria były miejscem, gdzie uczniowie swobodnie pracowali nad swoimi zadaniami, mając do dyspozycji niezbędne pomoce naukowe i literaturę. W przypadku oddziałów I i II wyznaczono dwuletni plan pracy, który realizowano w przystosowanej sali lekcyjnej, spełniającej rolę kilku pracowni jednocześnie, z uwzględnieniem stałego wsparcia nauczyciela – specjalisty<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Nauczyciele w szkołach daltońskich zobowiązani byli do konstruowania programu z poszczególnych przedmiotów na cały rok, dzieląc materiał na miesiące i tygodnie. Przydziały uwzględniały indywidualny rozwój intelektualny uczniów oraz ich predyspozycje i zainteresowania. Konstruowano je corocznie, dostosowując do rodzaju zespołów uczniowskich. W przypadku intelektualnego zróżnicowania uczniów zalecano tworzyć trzy rodzaje przydziałów: minimalny, średni i maksymalny, przy czym dopuszczano możliwość migracji uczniów między grupami realizującymi wybrany przydział. Prawidłowo sformułowany przydział powinien zawierać: wstęp – pobudzenie ciekawości i zainteresowanie ucznia, temat (miesięczny) – zwięzłe i rzeczowe scharakteryzowanie zagadnienia naukowego, zagadnienie (tygodniowe) – wyczerpujące, uwzględniające sposoby realizacji zadania, przedstawienie problematyki, źródła – ujęcie przedmiotu badań, eksperymentu, obserwacji, charakterystykę pomocy naukowych, konferencje lekcyjne – wskazanie terminów oraz równoważniki czasowe – czasowe ujęcie wykonania miesięcznej i ogólnej pracy. Tematy zadań podawano w formie pisemnej, by umożliwić jasne i przystępne zrozumienie zagadnienia i pobudzenia zainteresowania i zapału do pracy. Zob.: H. Parkhurst, dz. cyt., s. 50–57; H. Rowid, dz. cyt., s. 15–19; R. Taubenszlag, dz. cyt., s. 11–14.

<sup>10</sup> H. Parkhurst, dz. cyt., s. 30.

<sup>11</sup> H. Jędrusik, dz. cyt., s. 11–12.

<sup>12</sup> Tamże, s. 11.



Organizacja zajęć w omawianej szkole powszechnej przyjmowała wymiar indywidualny i zbiorowy. W oddziale I wszystkie zajęcia miały charakter indywidualny, w oddziale II i III organizowano je z grup indywidualistów, w oddziale IV dodatkowo urządzano konferencje, inscenizacje i dyskusje. Praca w oddziale V uwzględniała sprawozdania z zadań realizowanych w ramach poszczególnych grup oraz organizację zebrań, głównie o charakterze okolicznościowym. Regułą pracy w oddziale VI była comiesięczna charakterystyka celu i sposobu pracy zespołu oraz porównanie ich wyników pracy, natomiast uczniowie oddziału VII korzystali z wszelkich dostępnych form kształcenia szczególnie przydatnych przy rozwiązywaniu zagadnień problemowych<sup>13</sup>.

Powodzenie w realizacji planu daltońskiego zależało w głównej mierze od umiejętności konstruowania przydziałów. Wymagała ona od nauczycieli gruntownej wiedzy merytorycznej, metodycznej oraz umiejętności dydaktycznych. Dla zrozumienia przez uczniów celu i zakresu zadań zawartych w przydziałach, co warunkowało rozbudzenie zainteresowań i motywacji do nauki, niezbędne było przedstawienie programu w sposób zrozumiały. Oznaczało to przede wszystkim jasny, czytelny komunikat przekazany uczniom w formie pisemnej. Stosując się do tej normy, w szkole H. Jędrusika oddziały III–VII otrzymywały drukowane lub hektografowane przydziały, oddziałom młodszym zapewniono przydziały słowne lub słowno-graficzne<sup>14</sup>. Materiał nauczania w gnaszyńskiej szkole był podzielony na dziesięć nierównych okresów, które uzależniano od pór roku oraz wysiłku dzieci. Instrukcje do wykonania przydziałów omawiane były na pierwszych zajęciach zbiorowych, których punkt wyjścia stanowił wykres nauczyciela. Informował on, jaki materiał i w jakim stopniu został zrealizowany, w ten sposób wyraźnie zostały zaznaczone skład osobowy zajęć zbiorowych oraz temat stanowiący podstawę dyskusji.

Z chwilą zorganizowania pracowni i przypisania do nich poszczególnych oddziałów zaistniała potrzeba określenia zadań poszczególnych klas. Schemat zadaniowy przede wszystkim zorientowany był na przyszłość, w podstawach programowych uwzględniający rodzinę, szkołę, środowisko lokalne oraz państwo. Silnie podkreślano w nim zależność jednostek od zbiorowości, a doświadczenie i obserwacje pozwoliły na stworzenie trzech bloków jako odpowiedników życia społecznego różnicującego życie szkoły. Wyróżniono więc blok środowiskowy, społeczny i spółdzielczy, i przypisano im poszczególne oddziały<sup>15</sup>. Blok środowiskowy z założenia obejmował oddziały I–IV, a za jego cechą charakterystyczną uznawano uleganie warunkom zewnętrznym, poznanie środowiska lokalnego oraz nabywanie świadomości bycia jego współuczestnikiem. Dom i szkoła jako podstawowe środowisko zainteresowań skłaniało do podejmowania

<sup>13</sup> Tamże; J. Górecki, *Nowatorstwo pedagogiczne Henryka Jędrusika w gnaszyńskiej szkole*, „Gazeta Częstochowska. Tygodnik Regionalny” 1997 (R. VII), nr 32, s. 12.

<sup>14</sup> H. Jędrusik, dz. cyt., s. 12.

<sup>15</sup> Tamże, s. 12–13.

pierwszych form współdziałania w ramach heteronomii. Blok społeczny obejmował oddziały V i VI, dominującą cechą psychospołeczną była autonomia, przejawiająca się w podejmowaniu aktywności na rzecz życia społecznego. Oddział VII z kolei zawierał się w bloku spółdzielczym, charakteryzującym się kooperacją wynikającą z poczucia przynależności do społeczności i współodpowiedzialności za nią i wobec niej.

Powyższa klasyfikacja nosi znamiona sztuczności, jednak zdaniem Jędrusika podział jest niezbędny, aby móc realnie opracować zadania poszczególnych oddziałów i scharakteryzować osiągnięte efekty kształcenia w ramach wprowadzonego programu zajęć szkolnych. Różnicuje on tym samym zadania dla poszczególnych oddziałów. Uczniowie oddziałów I i II wchodzi dopiero w zbiorowość szkolną, ulegają oddziaływaniu otoczenia oraz wdrażają umiejętność współżycia. Jednocześnie stopniowo nabywają umiejętności czytania, pisania i liczenia w zakresie przewidzianym programem nauczania, używając pomocy dydaktycznych: książek, czasopism, obrazków czy gier. W oddziale III i IV dziecko jest już członkiem zbiorowości szkolnej. Nabywa umiejętność pracy, osiąga sprawność posługiwania się pamięcią, mową, obrazem. Dąży do poznania wartości współżycia, podejmując pierwsze formy walki i pracy – współzawodnictwa. Uczniowie oddziałów V i VI charakteryzują się swoistą autonomią, która pozwala na świadomy i celowy udział w życiu zbiorowości szkolnej. Pielęgnowanie osobistych ambicji jest wynikiem umiejętności segregowania i logicznego wiązania faktów. Umiejętność ta umożliwi uczniom w oddziale VII świadomą pracę, współzawodnictwo, dążenie do wzajemnej pomocy i uświadomienie indywidualnych predyspozycji<sup>16</sup>.

Ważne, jak wynika z powyższego, w gnaszyńskiej szkole było tzw. poczucie społeczne, przez które H. Jędrusik rozumie „zmysł społecznego życia i działania osobowości, pod wpływem i z przyczyny oddziaływującego na osobowości skupiska realnych faktów myślowych, ideałów kultury, wartości metafizycznych, nieważkich, najcenniejszych w życiu ludzkości, poza osobowościami odrębnymi, swoistym bytem żyjących”<sup>17</sup>. Dlatego więc nie tylko treść i zakres przydziału odgrywają główną rolę w procesie kształcenia, lecz także jego budowa. Jego celem jest ujawnienie i ciągle rozbudzanie poczucia społecznego, w związku z czym nie może być jednakowy na wszystkich etapach rozwoju dziecka. Budowa, rodzaj i przygotowanie pracy stanowią komponenty warunkujące prawidłową organizację indywidualnej pracy w poszczególnych oddziałach oraz umożliwiają rzetelne sprawdzenie wartości wykonanej pracy.

Kontrola realizacji powierzonych zadań, a więc weryfikacja efektów kształcenia, w założeniach planu daltońskiego odbywała się za pomocą graficznego notowania postępów uczniowskich. Dostosowane do czasu pracy szkoły wykre-

<sup>16</sup> Tamże, s. 12–14.

<sup>17</sup> Tamże, s. 12.

sy informowały nauczyciela o postępach w realizacji poszczególnego przydziału. Plan daltoński wprowadzał kontrolne karty graficzne: indywidualne – będące w posiadaniu ucznia, odnoszące się do wszystkich przedmiotów, zawierające na odwrocie wskazówki do ich realizacji, laboratoryjne – umiejscowione na ścianie, służące do weryfikacji efektów pracy wszystkich uczniów w jednym przedmiocie, oraz klasowe – również ściennie, odnoszące się do wyników wszystkich uczniów w zakresie realizacji wszystkich przedmiotów. Karty graficzne były źródłem informacji zarówno dla nauczyciela-instruktora, jak również dla samego ucznia. Wypełniając kartę indywidualną i laboratoryjną, nabywał on wiedzę na temat samodzielnie wykonanej pracy, swoich zainteresowań, predyspozycji do nauki konkretnego przedmiotu oraz porównywał stopień własnych postępów z osiągnięciami innych uczniów. Nauczycielowi z kolei wypełnione karty dawały możliwość szybkiej i trafnej oceny intensywności pracy i rozwoju ucznia w danym przedmiocie, zestawienia ich w zakresie osiągnięć z innych przedmiotów oraz zapewnienia merytorycznego wsparcia w przypadku zaobserwowania trudności. Karta klasowa, którą uczeń wypełniał po zakończonym tygodniu pracy, zestawiała osiągnięcia dzieci w zakresie wszystkich przedmiotów, dając uczniom i nauczycielom informację zwrotną dotyczącą intensywności pracy. Koniec miesiąca stanowił termin zwrotu prac – bez lub na podstawie egzaminu – instruktorom oddziałów, którzy poprawiali je w obecności uczniów, wskazując na ewentualne błędy. Ostateczne przyjęcie pracy z zakresu konkretnego przedmiotu następowało poprzez podpisanie indywidualnej karty kontrolnej postępów. Zbiory prac pisemnych gromadzone były w archiwum klasy, z możliwością bezpośredniego wglądu nauczycieli, uczniów i rodziców<sup>18</sup>.

Metoda kontrolnych kart graficznych została z powodzeniem wprowadzona w szkole powszechnej H. Jędrusika w postaci wykresu zajęć indywidualnych (kart pracy), wykresu instruktorskiego (nauczyciela) oraz oddziałowego (klasowego)<sup>19</sup>. W zasadzie nie różniły się one od pierwotnych kart zaproponowanych i stosowanych przez H. Parkhurst. Wprowadzono jednakże na potrzeby kontroli czasu i zakresu wykonanej przez uczniów pracy tzw. wykresy ruchu. Ich bezpośrednim celem było dokonanie oceny pracy uczniów, oddziałów oraz całej szkoły w zakresie poszczególnych przedmiotów i zestawienie ich w wymiarze czasowym (rocznym lub kilkuletnim). Wykresy odnosiły się do pięciu podstawowych kwestii organizacji pracy szkoły. Wykres obecności dziecka wskazywał na frekwencję ucznia w szkole i konkretnych pracowniach, wykres ruchu ucznia charakteryzował częstotliwość obecności dziecka w każdej pracowni w skali miesiąca i roku. Wykres codziennej obecności dziecka w pracowni typował jego preferencje w wyborze pomieszczenia, co stanowiło podstawę do ustalenia przyczyn wyboru. Wykres frekwencji uczniów w pracowniach opierał się na liczbie

<sup>18</sup> R. Taubenszlag, dz. cyt., s. 15–17; H. Parkhurst, dz. cyt., s. 93–107.

<sup>19</sup> H. Jędrusik, dz. cyt., s. 16.

zapisanych uczestników, natomiast wykres oddziałów w pracowniach podawał, w odróżnieniu od poprzedniego, liczbę dzieci oddziałami w poszczególnych pracowniach<sup>20</sup>. Modyfikacja kontroli kształcenia zastosowana w gnaszyńskiej szkole była wynikiem ustosunkowania zajęć zbiorowych i ocen uczniów do czasu realizacji pracy, ujętych w przydziałach w postaci tzw. jednostek pracy.

Kontrola pracy wykonanej przez ucznia w szkole powszechnej H. Jędrusika przeprowadzana była za pomocą testów wiadomości, których treść opracowana była na podstawie wskazówek zawartych w dziele Buckinghama *Praca badawcza na terenie szkoły*. Weryfikacja efektów kształcenia uczniów łączyła się bezpośrednio z przydziałami, skompletowanymi pomocami i wzorami rozwiązań, skontrolowanymi i poprawionymi przez nauczyciela – kierownika pracowni. W szkole gnaszyńskiej nie stosowano indywidualnego tradycyjnego odpytywania uczniów, co niewątpliwie było zgodne z zasadami systemu H. Parkhurst<sup>21</sup>.

Plan daltoński w szkole powszechnej zmienił całkowicie ogład dotyczący zajęć szkolnych. Opierając się na założeniu Parkhurst, wytyczono nowy kierunek pracy szkoły, której zadaniem było zapewnienie dziecku swobody w przyswajaniu wiedzy oraz pomoc w koncentracji na procesie uczenia się<sup>22</sup>. Samodzielna praca jako podstawa dążeń samokształceniowych usunęła z procesu dydaktycznego nabywanie i magazynowanie wiedzy, uznane za główny środek, a niekiedy cel nauczania edukacji tradycyjnej.

W miejsce indywidualnych zajęć wprowadzono możliwie indywidualną organizację pracy. Uwzględniała ona materiał naukowy, środki dydaktyczne niezbędne do jego realizacji oraz zapewniała dziecku swobodę w doborze miejsca, zakresu i czasu nauczania. Wymagała jednak przy tym sumienności i samokontroli ucznia, zaś ten ostatni aspekt samodzielnej aktywności stanowił punkt odróżniający pracę od zabawy. Dotychczasowe, tradycyjne lekcje zastąpiono zajęciami indywidualnymi w godzinach 8–11 oraz zajęciami zbiorowymi w godzinach 11–13<sup>23</sup>.

Zajęcia indywidualne i zbiorowe wymagały prawidłowego przygotowania, zapewnienia środków do realizacji oraz kontroli. Przygotowanie bazowało na prawidłowym rozplanowaniu przez instruktora pracy w czasie dnia, tygodnia i miesiąca. Swoboda, która stanowiła stały element gnaszyńskiej szkoły, dawała uczniowi możliwość realizacji materiału dydaktycznego zgodnie z indywidualnym tempem i predyspozycjami. W założeniu procesu edukacyjnego gwarantowano uczniom autonomię w zakresie wyboru pracowni, przedmiotu i czasu pracy. Autonomiczność ta w praktyce jednak dotyczyła uczniów zgrupowanych w oddziałach V, VI i VII. Młodszy uczniowie realizowali materiał rozplanowany przez nauczyciela-instruktora, co pozostawiało im względnie niewiele swobody<sup>24</sup>.

<sup>20</sup> Tamże, s. 16–17.

<sup>21</sup> J. Górecki, dz. cyt., s. 12; H. Jędrusik, dz. cyt., s. 20.

<sup>22</sup> H. Parkhurst, dz. cyt., s. 109.

<sup>23</sup> H. Jędrusik, dz. cyt., s. 17.

<sup>24</sup> Tamże, s. 17–19.

Z analizy procesu dydaktycznego szkoły pod kierownictwem Jędrusika wynika, że zajęcia indywidualne były najczęstszą formą pracy w oddziałach III i IV, w pozostałych klasach dominowały zajęcia zespołowe<sup>25</sup>. Uczniowie oddziału V tworzyli tzw. związek grupowo-zespołowy, w którym członkowie udzielali sobie wzajemnej pomocy i kontrolowali wykonaną pracę. Zespół ten utrzymywał się zwykle 2–3 tygodnie i ograniczał rolę nauczyciela – instruktora do organizacji i kontroli wykonanej pracy oraz wyboru przewodniczącego zespołu. Uczniowie zgrupowani w ramach oddziału VI tworzyli zespół całościowy bezpośrednio odnoszący się do wskazówek przydziału. Tworzono w ten sposób wiele zespołów o tym samym celu, złożonych ze swobodnie dobranych członków o tych samych zainteresowaniach i powierzano przewodnictwo jednemu z zespołów zadaniowych. Zespoły powstające w ten sposób z reguły dokonywały kreatywnego opracowania przydziałów z jednego bądź wielu przedmiotów. Oddział VII tworzył zespół dowolnie, jednakże każdorazowo wymagano sprecyzowania kryteriów jego doboru. Pracę grupową, podobnie jak w poprzednich klasach, weryfikował przewodniczący. W ramach tego oddziału tworzyły się zespoły całościowe oraz kombinowane, cechą charakterystyczną tych drugich było wykonywanie prac indywidualnie i grupowo<sup>26</sup>. Zaznaczyć należy ponadto, że w poszczególnych pracowniach silnie rozwinięta była współpraca oddziałów młodszych ze starszymi. Współdziałanie to miało miejsce, gdy zakres i tematyka pracy, choć odnoszące się do różnych poziomów, posiadały tę samą treść, zgodną z zainteresowaniami uczniów. Idea współpracy warunkowała realizację zasadniczego postulatu gnaszyńskiej szkoły, którym było tworzenie środowiska opartego na wzajemnym poznaniu, pracy i edukacji.

Modernizacja systemu kształcenia zastosowana w szkole pod kierownictwem H. Jędrusika wymusiła zmianę pozycji i roli nauczyciela. Z pozycji centralnej w tradycyjnej edukacji nauczyciel przekształcił się w czynnego współpracownika zespołów, a o jego profesjonalizmie świadczyła od tej pory umiejętność pracy zbiorowej. Plan daltoński w swych założeniach wymagał od nauczycieli-instruktorów erudycji oraz kompetencji metodycznych: umiejętności opracowania przydziałów w trzech stopniach trudności oraz organizacji i kontroli zajęć laboratoryjnych<sup>27</sup>. O fachowo-

<sup>25</sup> Termin „zespół” zdefiniowany został przez H. Jędrusika jako określona ilość uczniów, dobrana naturalnie lub sztucznie, której zadaniem jest wykonanie określonego zadania w jednej lub kilku pracowniach, obejmującego zakres czasu – tygodniowy lub miesięczny. Możliwości utworzenia zespołu są trojaki: zespół złożony z osób o tych samych zainteresowaniach i oparty na relacjach koleżeńskich, zespół naturalny uwzględniający wspólne zainteresowania, lecz o różnej wartości pracy z zakresu poszczególnych przedmiotów oraz zespół sztuczny stworzony na podstawie wyników pracy z zakresu przedmiotu lub wyników pracy miesięcznej. W omawianej szkole powszechnej najczęściej, choć nie zawsze, zespół pokrywał się z oddziałem szkolnym. Zob. H. Jędrusik, dz. cyt., s. 20.

<sup>26</sup> Tamże, s. 19–20.

<sup>27</sup> Szczegółowe kompetencje nauczycieli realizujących nauczanie w ramach planu daltońskiego wymienia R. Taubenszlag. Zob. tegoż, dz. cyt., s. 17.

ści nauczyciela przesądzało zatem przygotowanie merytoryczne, znajomość zasad prowadzenia procesu dydaktycznego oraz posiadane predyspozycje osobowościowe, wśród których najważniejsze to niewątpliwie entuzjazm oraz zdolność do kreatywnej i twórczej pracy. Plan daltoński nie ograniczał roli nauczyciela do wykonania pracy w oparciu o wskazane scenariusze zajęć, przewodniki metodyczne, przy wykorzystaniu narzuconych pomocy dydaktycznych – nauczyciel posiadał swobodę wyboru w tym zakresie. Przy zastosowaniu planu daltońskiego odgórne opracowanie materiałów dydaktycznych nie było możliwe, gdyż wychowankowie i nauczyciel traktowani byli w sposób podmiotowy, uwzględniający indywidualność. Rola nauczyciela w działaniach edukacyjnych była punktem zwrotnym – musiał bowiem celnie rozpoznać umiejętności, uzdolnienia, zainteresowania, a także tempo pracy każdego ucznia<sup>28</sup>. Uznać można, że to właśnie podmiotowość stanowiła naczelne hasło edukacji daltońskiej.

Szczególne przeobrażenia nastąpiły w zakresie organizacji życia zbiorowego w gnaszyńskiej szkole. Najważniejszym postulatem oddziaływania wychowawczego było zastąpienie postawy bierności czynnym udziałem wychowanków w życiu państwowym i współodpowiedzialności za nie. Szkoła nie tworzyła wartości państwowych przez honorowanie sztandaru państwowego, czerzenie poległych, uroczyste obchody świąt narodowych, lecz poprzez wykonywanie codziennej pracy z nastawieniem na tworzenie wartości dla wspólnego życia i z przekonaniem o wartości rezygnacji z egoizmu na rzecz pracy zbiorowej i współżycia społecznego.

Konstrukcja życia zbiorowego szkoły przewidywała wydział wykonawczy, zarząd i radę jako podstawowe formy organizacji<sup>29</sup>. Za całość życia szkolnego odpowiadał wydział wykonawczy, złożony z uczniów szkoły, a w ramach jego kompetencji decydowano o kwestiach finansowych, gospodarczych, kontrolnych oraz rozwoju kulturalnego placówki. Zarząd, złożony z członków wydziału wykonawczego, przedstawicieli oddziałów szkolnych oraz współwykonawców planu, nadzorował pracę wydziału. Rada natomiast uwzględniała wspólną pracę na rzecz rozwoju szkoły zrzeszonych w jej strukturach przedstawicieli szkoły, rodziców i środowiska lokalnego. Współpraca szkoły z rodzicami i innymi członkami środowiska lokalnego była istotnym ogniwem życia instytucji. Współdziałanie traktowano jako platformę wspólnego porozumienia uczniów, rodziców, nauczycieli oraz pozostałych uczestników środowiska regionalnego. Wspólnym mianownikiem kooperacji powyższych było podnoszenie jakości życia szkolnego – kwestie rozwoju, organizacji oraz finansów placówki. Płaszczyzną porozumienia stały się organizowane zebrania, zastępujące dotychczasowe „wywiadówki” i „zebrania rodzicielskie”, podczas zebrań poddawano pod dyskusję zagadnienia organizacji szkoły powszechnej. Powyższa organizacja życia szkolnego

<sup>28</sup> E. Konieczko, *W drodze do edukacji daltońskiej*, <http://plandaltonski.pl/publikacje/115-wdrodze-do-edukacji-daltonskiej> [dostęp: 18.04.2016].

<sup>29</sup> H. Jędrusik, dz. cyt., s. 26.

go istotnie oddziaływała na podniesienie poziomu życia państwowego w środowisku społecznym, szczególną rolę w jego upowszechnianiu powierzając uczniom, nauczycielom, rodzicom oraz obywatelom regionu, dla których edukacja szkolna nie pozostawała bez znaczenia.

Organizacja omawianej szkoły powszechnej zapewniała samowystarczalność finansową. Udział materialny rodziców w budżecie szkolnym wynosił 7–15 zł rocznie<sup>30</sup>. Powyższa kwota stanowiła podstawę do zakupu i wyposażenia pracowni w niezbędne pomoce dydaktyczne, podręczniki oraz materiały piśmiennicze. Wyposażenie szkoły umożliwiło wszystkim uczniom korzystanie z literatury i pomocy, rozwiązano w ten sposób problem sytuacji materialnej poszczególnych rodzin. Zrezygnowano również z noszenia książek i zeszytów do miejsca zamieszkania oraz z odrabiania prac domowych. W zamiar przypisano każdemu dziecku teczkę, w której gromadziło systematycznie wszystkie, sprawdzone przez nauczyciela, karty pracy. Te z kolei, układane w kolejności opracowania, obejmujące realizację przydziałów tygodniowych i miesięcznych wraz z testami wiadomości i opinią nauczyciela, stanowiły podstawę do rzetelnego ustosunkowania się do dziecka i jego pracy. Powyższa gospodarka materiałami i pomocami dydaktycznymi pozwoliła na samodzielność uczniów, przy niewielkim tylko wsparciu ze strony nauczyciela, zrzeszonych w dziale pieniężnym wydziału wykonawczego<sup>31</sup>. Powierzone zadania budżetowe, polegające na planowaniu wydatków, zakupie niezbędnych pomocy i materiałów, oraz ich rozdysponowanie uwzględniające potrzeby, ukształtowały w uczniach umiejętność samorządności. Samowystarczalność finansowa placówki w latach dwudziestolecia międzywojennego była precedensem w częstochowskim szkolnictwie powszechnym, zrywała bowiem z powszechną zależnością pieniężną szkół powszechnych od władz miejskich.

Harmonogram działań, których celem było sprecyzowanie nowej roli szkoły, opracowany został w postaci tzw. planu kierowniczego<sup>32</sup>. Podzielony na pięć pięcioletnich okresów, począwszy od 1927 roku do 1952 roku, odnosił się bezpośrednio do indywidualności uczniów, zbiorowości szkolnej (współpracy) oraz współżycia (współdziałania). Okres pierwszy, zwany przygotowawczym, obejmował lata 1927–1932 i wiązał się z transformacją roli szkoły powszechnej. Upowszechnianie nowej koncepcji szkoły rozpoczęło się w latach 1927–1928, kiedy naczelnym zadaniem stało się opracowanie programu wychowania państwowego. W roku następnym rozszerzono zakres prac, włączając do nich rodziców, i przygotowano się do zmian związanych z wprowadzeniem systemu daltońskiego. W latach 1929–1930 wprowadzono ideę samorządności dzieci szkolnych – powstały kółka, kluby, organizacje, których cele zawierały się w rozwoju poczucia społecznego. Jednocześnie w omawianym czasie precyzowano plan za-

<sup>30</sup> H. Jędrusik, dz. cyt., s. 26.

<sup>31</sup> Tamże, s. 27.

<sup>32</sup> Tamże, s. 28.

jęć indywidualnych. W roku szkolnym 1930/31 uczniów szkoły powszechnej podzielono na dwie grupy: młodszą i starszą (oddziały III–VII), dla ostatniej przewidziano możliwość uczestnictwa w strukturach wydziału wykonawczego. Rok 1931/1932 to okres wprowadzenia do praktyki oświatowej systemu pracownianego, z naciskiem na tworzenie przydziałów. Istnienie kółek i klubów zostało wyparte przez powstawanie poszczególnych działów. Po raz pierwszy w omawianym czasie opracowano budżet na zasadzie samofinansowania i wdrożono go do praktyki finansowej. Okres przygotowawczy zakończył się pomyślnie, zrealizowano założenia organizacyjne szkoły, która, mimo nowego spojrzenia na kwestie kształcenia, otrzymała akceptację władz oświatowych.

Szereg doświadczeń i wynikających trudności pozwolił na zaprojektowanie w planie kierowniczym kolejnych etapów wdrażania innowacyjnej roli szkoły. Lata 1932–1937, zwane okresem konsolidacji, to czas deficytów finansowych<sup>33</sup>. W okresie tym nacisk położony został na opracowanie zajęć indywidualnych i zbiorowych w pracowniach, promocję innowacyjności szkoły w środowisku miejskim – wymianę doświadczeń między uczniami i kadrami nauczycielską częstochowskich szkół, oraz nawiązanie współpracy z rodzicami w zakresie opieki, higieny oraz współżycia rodzinnego.

Okres działalności wychowawczej odnosił się do lat 1937–1942. Zakładał wdrożenie programów pracy, a także wykonywanie projektów o zasięgu ogólnopolskim, prowadzenie na terenie szkolnym ogrodu warzywnego i owocowego oraz hodowlę jedwabników<sup>34</sup>. Wdrażanie planu kierowniczego od roku 1939 nie było możliwe z uwagi na przerwanie działalności dydaktycznej szkoły i zajęcie jej przez wojsko. Jednakże projekt organizacji szkoły zakładał istnienie dwóch dodatkowych okresów: gruntowania wpływów (1942–1947) oraz uspołecznienia szkoły (1947–1952)<sup>35</sup>. Pierwszy z nich zakładał zaangażowanie społeczności szkolnej w życie społeczne, jak również akcentował podmiotowość ucznia w procesie kształcenia. Z kolei okres uspołecznienia przewidywał umiejscowienie szkoły w życiu i ustroju społecznym. Zaprojektowany plan kierowniczy, gdyby doczekał się pełnej realizacji, dawał podstawę do stworzenia własnego, oryginalnego programu pracy. Pozwoliłby na opuszczenie murów budynku, pracę w otoczeniu, z uwzględnieniem wymiany uczniów i zmiany środowiska. Plan zakładał stworzenie szkoły życia dziecka – ucznia.

Organizacja szkoły powszechnej H. Jędrusika stanowiła potwierdzenie zainteresowania innowacyjnymi rozwiązaniami oświatowymi, które entuzjastycznie przyjmowano na gruncie polskim. Kierownik szkoły podjął się wdrożenia zmian w edukacji, by zmienić tradycyjny obraz roli szkoły. Plan daltoński stał się narzędziem, poprzez które możliwe było przygotowanie dzieci, już na poziomie szkoły elementarnej, do wymogów ówczesnego świata. Zamierzeniem Jędrusi-

<sup>33</sup> Tamże, s. 29.

<sup>34</sup> Tamże, s. 30.

<sup>35</sup> Tamże, s. 28.



ka, który podążał za wskazówkami Parkhurst, było takie przygotowanie młodego człowieka do życia, by po zakończonym procesie kształcenia potrafił odnaleźć się w społeczeństwie i dokonywał trafnych wyborów.

Zasady edukacji daltońskiej: odpowiedzialność, samodzielność oraz współpraca – tworzyły filozofię życia szkolnego w placówce kierowanej przez H. Jędrusika. Wykorzystując elastyczność tego modelu kształcenia, dopasował proces edukacyjny do specyfiki regionu częstochowskiego, tworząc uczniom, w miarę możliwości finansowych, przyjazne środowisko. Swoim podejściem do kształcenia dążył do całkowitego zniesienia systemu klasowo-lekcyjnego i restrykcyjnej selekcji w zakresie płci i wieku, oferując w zamian kreatywność i elastyczność programową, odpowiadającą ówczesnym wymaganiom cywilizacyjnym. Słowa Jędrusika:

Jedyną, zdaje się, trwałą i niezmienną cechą przejawu, któremu na imię człowiek, jest pęd ku wieczystemu. On to, zaspokajając i realizując głęboko ukryte potrzeby duchowe, nie pozwala zatrzymać się życiu człowieka i zbiorowości, lecz tworzy coraz to nowe wartości, podnoszące kulturę osobniczą i społeczną<sup>36</sup>,

dawały świadectwo filozofii życia szkoły, ta zaś miała na celu stworzenie warunków do nabycia przez uczniów umiejętności funkcjonowania w społeczeństwie i ukształtowania postawy życiowej to społeczeństwo wzmacniającej.

## Bibliografia

- Bereźnicki F., *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918–1939)*, Szczecin 1984.
- Dobrowolski S., Nowacki T., *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900–1964*, Warszawa 1966.
- Górecki J., *Nowatorstwo pedagogiczne Henryka Jędrusika w gnaszyńskiej szkole*, „Gazeta Częstochowska. Tygodnik Regionalny” 1997, (R. VII), nr 32, s. 12.
- Gumuła T., *Gimnazjum jako środowisko innowacji pedagogicznych (1905–1939)*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Jakubiaka, T. Maliszewskiego; seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, t. 2, pod red. R. Grzybowskiego, Kraków 2011.
- [http://193.33.0.250/Szkola\\_Podstawowa\\_nr11/container/historia.pdf](http://193.33.0.250/Szkola_Podstawowa_nr11/container/historia.pdf) [dostęp: 20.05.2016].
- Jędrusik H., *Dziecko i społeczność szkolna w środowisku*, Warszawa [b.r.w.].
- Kaźmierczak E., Niemiec A., *Gnaszyn*, Częstochowa 2001.
- Konieczko E., *W drodze do edukacji daltońskiej*, <http://plandaltonski.pl/publikacje/115-wdrodze-do-edukacji-daltonskiej> [dostęp: 18.04.2016].
- Kto był kim w Drugiej Rzeczypospolitej*, pod red. J.M. Majchrowskiego, Warszawa 1994.

<sup>37</sup> Tamże, s. 28 i nn.

Łapot M., *Innowacje pedagogiczne w Gimnazjum Męskim Żydowskiego Towarzystwa Szkół Ludowych i Średnich we Lwowie (1930–1939)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2014, nr 1–2.

Nawroczyński B., *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, Warszawa 1929.

Parkhurst H., *Wykształcenie według Planu Daltońskiego*, Lwów – Warszawa 1928.

Rowid H., *System Daltoński w szkole powszechnej*, Kraków 1927.

Taubenszlag R., *System Daltoński. Rekonstrukcja planu. Zalety – wady. Wskazania*, Warszawa [b.r.w.].

## **The pedagogical innovations implemented in the primary schools in Częstochowa in the interwar period**

### **Summary**

The objective of this elaboration is to present the pedagogical innovations implemented in the primary schools in Częstochowa in the interwar period. The innovations in question were characterized upon the basis of a seven-year primary school in Gnaszyn, the headmaster of which was Henryk Jędrusik. The father of the famous actress, Kalina Jędrusik, was a well-known and an acclaimed pedagogue, who applied a pedagogical experiment developing so-called laboratory system in his school. The detailed plan, developed in the year 1931/32, was implemented in the entire school, and the first conclusions from the experiment in question were presented by H. Jędrusik at the Third Pedagogical Congress in Lviv in the year 1933.

**Keywords:** the Dalton Plan, primary education, interwar period (1918–1939), Częstochowa, education.

Marcin JURZYSTA

## Zespół Szkół w Czudcu – tradycja i nowoczesność, sukcesy i problemy

**Słowa kluczowe:** szkoła, postęp, kraj.

### Wstęp

Zespół Szkół w Czudcu to szkoła ponadgimnazjalna funkcjonująca na terenie wiejskiej gminy Czudec. Takie usytuowanie szkoły średniej jest zapewne niezwykle rzadkim przypadkiem na oświatowej mapie Polski. W skład szkoły wchodzi: liceum ogólnokształcące, technikum oraz zasadnicza szkoła zawodowa. Organem prowadzącym jest Starostwo Powiatowe w Strzyżowie, które pod swą jurysdykcją ma jeszcze dwie szkoły średnie: Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza w Strzyżowie i Zespół Szkół Technicznych w Strzyżowie. Do Zespołu Szkół w Czudcu uczęszcza obecnie 230 uczniów.

### 1. Historia szkoły

Początki istnienia szkoły datowane są na 1944 rok, kiedy to powstało Gimnazjum Koedukacyjne w Czudcu. Wtedy właśnie grupa wykształconych ludzi (mgr H. Hordt, L. Wójcik, J. Rohloff, W. Kowal, S. Król) wraz z przedstawicielami Zarządu Gminy podjęła starania o utworzenie w Czudcu szkoły ponadpodstawowej. Starania owe zwieńczone zostały sukcesem. Na początku września 1944 uzyskano zgodę Kuratorium Okręgu Szkolnego w Rzeszowie na otwarcie placówki. Kuratorium postawiło jednak dość istotny warunek, mianowicie szkoła miała być utrzymywana wyłącznie przez społeczeństwo<sup>1</sup>. Szkoła znalazła swą

---

<sup>1</sup> M. Złotek, *50 lat Liceum w Czudcu*, Rzeszów 1995, s. 15.

siedzibę na terenie podworskiego parku, w dawnym Pałacu Uznańskich, internat zaś mieścił się w przydworskim „skarbczyku”<sup>2</sup>. Pierwszym dyrektorem placówki został jeden z głównych jej założycieli – Henryk Hordt.

W dniu 27.04.1946 roku Kuratorium w Rzeszowie wydało pozwolenie na utworzenie, obok gimnazjum, także liceum ogólnokształcącego, co skutkowało zmianą nazwy na Samorządowe Gimnazjum i Liceum Koedukacyjne w Czudcu<sup>3</sup>. Szkoła zyskała zatem uprawnienia do przeprowadzania tzw. dużej matury. W 1959 roku nastąpiło upaństwowienie placówki, co wraz z wdrażaniem reformy oświatowej i rozpoczęciem realizowania planu „jedenastoletniej szkoły średniej” przyczyniło się do zwiększonego naboru<sup>4</sup>. W następstwie powyższego liceum ogólnokształcące postawione zostało przed problemem braku zaplecza infrastrukturalnego. Budynek, w którym do tej pory odbywało się kształcenie, okazał się za mały, dlatego w 1966 roku ukonstytuował się Komitet Budowy Liceum, nowego budynku mającego pomieścić młodzież uczęszczającą do szkoły. Należy podkreślić, iż w projekt ten zaangażowali się rodzice uczniów, deklarując istotne wsparcie finansowe oraz pomoc w pracach budowlanych<sup>5</sup>. Starania środowiska i rodziców zwieńczone zostały sukcesem. W dniu 22.11.1969 roku otwarto bowiem nowy budynek szkoły<sup>6</sup>.

Funkcjonowanie placówki przypadło na trudne czasy stanu wojennego i (niewykluczone) jeszcze trudniejszy okres transformacji ustrojowej. Najbardziej istotnym zwrotem był jednak rok 1996. Wtedy to bowiem decyzją kuratora oświaty liceum ogólnokształcące połączono z istniejącą w Czudcu od 1962 roku Szkołą Zawodową „Instal”<sup>7</sup>. Z połączenia obu placówek powstał Zespół Szkół w Czudcu (pod taką nazwą szkoła funkcjonuje do dnia dzisiejszego). Wśród przyczyn podjęcia decyzji o połączeniu placówek upatruje się głównie zmian demograficznych. Zlikwidowanie internatu w obydwu szkołach miało wpływ na zdecydowane zmniejszenie naboru, a to z kolei postawiło pod znakiem zapytania zasadność funkcjonowania tych placówek oświatowych. W zaistniałej sytuacji decyzja o połączeniu wydawała się jedynym racjonalnym rozwiązaniem.

Nie bez znaczenia dla funkcjonowania Zespołu Szkół była reforma administracyjno-samorządowa z 1999 roku, kiedy wprowadzono trzeci szczebel samorządowy – powiaty. Reforma skorelowana była z reformą systemu edukacji, która wprowadziła – jako kolejny segment edukacyjny – gimnazja. Ustalono ponadto, iż kuratoria oświaty będą kontrolować pracę szkół jedynie pod kątem kształcenia i wychowania. Samorząd terytorialny z kolei objął swym nadzorem poszczególne typy szkół. I tak oto szkoły średnie weszły pod nadzór powiatów. Od

<sup>2</sup> Tamże, s. 17.

<sup>3</sup> Tamże, s. 18.

<sup>4</sup> Tamże, s. 18–19.

<sup>5</sup> Tamże, s. 19.

<sup>6</sup> Tamże, s. 20.

<sup>7</sup> *Odpuścynam w biegu*, „Kwartalnik Czudecki” październik – grudzień 2009, nr 44, s. 7.

tego momentu organem prowadzącym Zespół Szkół w Czudcu jest Starostwo Powiatowe w Strzyżowie (o wzajemnych relacjach w dalszej części).

## 2. Życie codzienne zespołu szkół

Funkcjonowanie ZS Czudec nie ogranicza się tylko do zajęć edukacyjnych i wychowawczych. Dzisiejszy świat wymaga bowiem doświadczenia, zdobywanego nie tylko w szkole, w systemie klasowo-lekcyjnym. Rynek natomiast stawia na ludzi odważnych, dobrze wykształconych (znajomość co najmniej jednego języka obcego to podstawa), kreatywnych, a także otwartych na ów zmieniający się świat i jakże dynamiczną rzeczywistość. Troską dyrekcji i nauczycieli jest zatem, aby uczniowie, którzy później staną się absolwentami szkoły, nie zostali zmarginalizowani w owej rzeczywistości tylko dlatego, że uczyli się w „prowincjonalnej” szkole. Patrząc na doświadczenia i osiągnięcia Zespołu Szkół, stwierdzić należy, iż owa „prowincjonalność” nie odnosi się do życia codziennego i działań szkoły. Słowo to określa jedynie geograficzne i (być może, pod pewnymi względami) społeczne usytuowanie szkoły.

Jedną z najciekawszych inicjatyw szkoły, rozślawiającą ją w regionie, jest organizowany od 2000 roku Szkolny Konkurs Recytacji Poezji Niemieckojęzycznej, który z czasem zmienił się w konkurs o zasięgu powiatowym. W związku z tym ewoluowała także jego nazwa – Powiatowy Konkurs Recytacji Prozy i Poezji Niemieckojęzycznej<sup>8</sup>. W chwili obecnej przybrał on miano Dni Kultury Europejskiej<sup>9</sup>. Do jury konkursu zapraszani są zawsze ludzie o niekwestionowanym dorobku lingwistycznym, artystycznym i naukowym, związani z regionem. Wśród nich znaleźli się m.in.:

- dr Jadwiga Madej – pracownik naukowy Studium Kulturalno-Oświatowego oraz Instytutu Filologii Germańskiej UR,
- dr Raphael Bear – językoznawca z Davos w Szwajcarii, były pracownik naukowy Instytutu Filologii Germańskiej UR,
- Anna Oliwińska-Wacko – nauczycielka języka polskiego, poetka, redaktor naczelny lokalnego periodyku „Kwartalnik Czudecki”.

Od 2012 roku ranga konkursu przybrała na znaczeniu. Od tego czasu wpisuje się on bowiem w całodniowe obchody celebrowania dziedzictwa kulturowego i współpracy europejskiej. Zmianie uległ również regulamin (*Regulamin Konkursu Europejskiego*), w myśl którego uczestnicy prezentują poezję, prozę, a także utwory wokalne we wszystkich językach Europy. W tym dniu wręczane są również Europassy – certyfikaty ukończenia przez uczniów szkoły praktyk zagranicznych. Jest to również czas spotkań bilateralnych władz samorządowych z przedstawicielami partnerskich instytucji zagranicznych.

<sup>8</sup> L. Sołtys, *Językowe zmagania, sprawozdanie z I Powiatowego Konkursu Recytatorskiego Prozy i Poezji Niemieckiej*, [b.m.r.w.].

<sup>9</sup> Rozmowa z pomysłodawczynią konkursu, germanistką ZS Czudec G. Kubską (archiwum autora).

To nie jedyny międzynarodowy akcent działalności szkoły. Placówka uczestniczy w programach i projektach, których celem ma być kooperacja międzynarodowa. Pierwszy, rozpoczęty w 2009 roku, realizowany był we współpracy z niemiecką organizacją Siegmundsbürger Werraquelle GmbH. W ramach tego programu młodzież ucząca się w technikach wyjeżdżała na miesięczne praktyki zagraniczne do Turynii w Niemczech. Uczniowie pogłębiali i rozwijali tam swe umiejętności w zawodach: hotelarz, technik żywienia oraz technik budownictwa. Istotnym atutem tego programu było stworzenie młodym ludziom szansy poznania innych kultur i skonfrontowania w praktyce swych umiejętności językowych. W roku szkolnym 2012/2013 młodzież ZS Czudec uczestniczyła w programie Leonardo da Vinci, który dawał duże możliwości rozwoju, a także, co wydaje się niezwykle ważne dla młodych ludzi, owocował w osobiste kontakty, sympatie i przyjaźnie. Jak zaznacza wicedyrektor szkoły ds. kształcenia praktycznego, w roku szkolnym 2014/2015 został złożony projekt Erasmus Plus, wyznaczający te same cele (doskonalenie zawodowe), skierowany również do uczniów techników. Zmianie uległ natomiast kraj partnerski – są to Włochy<sup>10</sup>. Program został zatwierdzony do realizacji, jednak ze względu na dużą liczbę projektów, oczekuje on na liście rezerwowej.

Mimo że czudecki Zespół Szkół jest małą placówką, to jednak z powodzeniem rywalizuje w różnorodnych zawodach międzyszkolnych. Szkoła odnosi sukcesy m.in. na niwie sportowej, zdobywając miejsca na podium chociażby w Rejonowych Konkursach Szachowych, czy w etapie wojewódzkim konkursu „Sprawni jak żołnierze”. Z racji tego, że placówka kształci w zawodach gastronomicznych i żywieniowych, również i na tym polu odnosi sukcesy. W konkursie „Kreatywny kucharz” reprezentanci szkoły zdobyli w 2013 roku wysokie, czwarte miejsce.

Innym ważnym segmentem działalności szkoły jest kwestia szeroko pojętego wyrównywania szans. Tyczy się to sfery ekonomiczno-socjalnej, jak również tej związanej z przewyciężaniem zarówno tektonicznych, jak i przede wszystkim mentalnych barier w integracji i swobodnym dostępie do edukacji uczniów niepełnosprawnych.

Co się tyczy sfery ekonomiczno-socjalnej, należy stwierdzić, że do ZS Czudec uczęszcza najczęściej młodzież zamieszkująca na terenie powiatu strzyżowskiego. Są to tereny w sporej części rolnicze (o małych, niezmodernizowanych gospodarstwach), a co za tym idzie – zasobność portfela przeciętnego mieszkańca daleko odbiega od standardów w innych częściach Polski. Tak więc uczniowie tej szkoły pochodzą bardzo często z rodzin ubogich. Ze statystyk prowadzonych przez pedagoga szkolnego wynika, że w chwili obecnej uczy się w szkole ok. 10% takich uczniów<sup>11</sup>. Ważne jest zatem, aby owi uczniowie, po pierwsze,

<sup>10</sup> Rozmowa z wicedyrektorem Zespołu Szkół ds. Kształcenia Zawodowego M. Tarczyńską-Obrocką (archiwum autora).

<sup>11</sup> Rozmowa z pedagogiem szkolnym (archiwum autora).

nie odczuwali dyskomfortu z powodu swojego statusu materialnego, po drugie, aby można im było stworzyć takie warunki rozwoju, jakie zapewnione mają ich rówieśnicy z dobrze sytuowanych rodzin. Dlatego właśnie już od 2004 roku realizowany jest w szkole program „szkolna wyprawka”, zakładający wsparcie finansowe na zakup podręczników i innych pomocy dydaktycznych dla gorzej sytuowanych uczniów. Program ten od 2014 roku wsparty został akcją „darmowy podręcznik”. Uczniowie nie muszą kupować podręczników, ale mogą wypożyczać je w bibliotece szkolnej. Zaznaczyć należy, iż akcja ta ewidentnie wyprzedza pomysły ministerialne w tym zakresie. Prace nad owym planem, jak i starania na rzecz jego zatwierdzenia trwały bowiem już od 2013 roku i w odróżnieniu od rządowych założeń dotyczą szkoły średniej. Można więc powiedzieć, że czudecki Zespół Szkół jest prekursorem w tym względzie.

Oprócz pomocy materialnej szkoła zapewnia uczniom również merytoryczną pomoc w dostępie do poszerzonej wiedzy. Placówka oferuje szeroką gamę zajęć pozalekcyjnych, kółek zainteresowań oraz kursów szkoleniowych, skierowanych zarówno do wybitnie uzdolnionej młodzieży, jak i do tych uczniów, którzy mają kłopoty w nauce. Zajęcia te odbywają się po lekcjach i są nieodpłatne. Jest to zatem atrakcyjna forma doskonalenia tych uczniów, którzy chcą poszerzać swoją wiedzę, niwelować braki edukacyjne, a których rodziców nie stać na płatne korepetycje.

Zespół Szkół w Czudcu jest szkołą przyjazną dla uczniów niepełnosprawnych. Przede wszystkim dlatego, że jest to szkoła mała, gdzie każdym uczniem można zająć się indywidualnie i poświęcić mu tyle czasu, ile tego wymaga. Od początku istnienia Zespołu Szkół w mury tej placówki co roku przyjmowanych jest średnio 2–7 uczniów niepełnosprawnych, z różnym stopniem i rodzajem niepełnosprawności (zarówno ruchowej, jak i intelektualnej). W chwili obecnej szkoła jest doskonale przystosowana do potrzeb uczniów niepełnosprawnych. Placówka dysponuje podjazdem dla wózków inwalidzkich i windą. Posiada też pokoje gościnne, w których (w razie potrzeby) nocować może uczeń niepełnosprawny wraz z opiekunem. Ponadto wykwalifikowana kadra pedagogiczna przygotowana jest do pracy z takimi uczniami oraz, co równie ważne, pozostałą częścią społeczności szkolnej, by wpajać weń idee tolerancji i wskazywać, że uczniowie z dysfunkcjami wcale nie są gorsi.

### **3. Współpraca z organem prowadzącym**

Jak już zostało wspomniane wcześniej, w wyniku dwóch istotnych reform – administracyjnej i edukacyjnej, zwierzchnictwo nad Zespołem Szkół w Czudcu przejęło Starostwo Powiatowe w Strzyżowie. Dyrekcja placówki konsekwentnie podkreśla, iż współpraca z organem prowadzącym układa się wzorowo. Jednym z jej przejawów jest utworzenie przy Zespole Szkół w Czudcu Centrum Kształ-

cenia Praktycznego. To tu młodzi ludzie mogą zdobyć praktyczne umiejętności w dziedzinie gastronomii, żywienia i obsługi hotelowej. Funkcjonowanie CKP jest dowodem efektywnej i harmonijnej współpracy Zespołu Szkół i Starostwa Powiatowego. Dziś inwestycja przysparza prestiżu szkole, a mieszkańcom Czudca i okolic służy codziennymi, świadczonymi na wysokim poziomie, usługami gastronomicznymi.

Powiat wspiera również realizowany w szkole projekt „Podkarpacie stawia na zawodowców”. W ramach tego projektu doposażane są pracownie kształcenia zawodowego oraz organizowane są kursy i szkolenia zawodowe. Ponadto odbywają się doskonalące zajęcia pozalekcyjne z języków obcych i matematyki. Środki wyasygnowane przez powiat w ramach wkładu własnego na ten cel (licząc łączne przeznaczenie dla obydwu szkół ZS Czudec i ZST Strzyżów) wynoszą 172 331,85 zł<sup>12</sup>.

Organ prowadzący wspierał finansowo odnowienie zabytkowego budynku należącego do kompleksu dydaktycznego, tzw. skarbczyka. Szkoła zorganizowała tam bibliotekę szkolną oraz pracownię multimedialną. W tym samym budynku od września 2014 roku mieści się Powiatowe Centrum Informacji Turystycznej, gdzie uczniowie szkoły i wszyscy zainteresowani mogą uzyskać kompleksową wiedzę o walorach turystycznych i rekreacyjnych powiatu strzyżowskiego. To kolejny dowód na to, iż współpraca na linii Starostwo Powiatowe–Zespół Szkół układa się bardzo dobrze. Jak podkreśla dyrektor szkoły, wynika ona z czynnego zainteresowania władz powiatowych codziennym życiem szkoły<sup>13</sup>.

Ponadto starostwo zaangażowało się w popularyzowanie kultury europejskiej poprzez objęcie patronatem honorowym Dni Kultury Europejskiej. Wielką troską organu prowadzącego jest też kwestia umożliwienia nauki uczniom niepełnosprawnym. Dlatego też inwestycje (była o nich mowa wyżej) mające na celu zniwelowanie barier tektoniczno-komunikacyjnych zostały potraktowane jako priorytetowe i nieodzowne dla dzisiejszych standardów tolerancji i integracji. Starostwo Powiatowe w Strzyżowie jest zatem partnerem, który widzi i rozumie potrzeby tej placówki oraz stara się na nie na bieżąco reagować.

## Podsumowanie

Powyższe badania wskazują wyraźnie, iż Zespół Szkół w Czudcu jest placówką o wieloletniej tradycji i – dzięki wsparciu zarówno samorządu terytorialnego, jak i partnerów zagranicznych – mającą perspektywy na przyszłość. To szkoła mała, ale przez to przyjazna każdemu uczniowi. Uczęszczają do niej uczniowie z dysfunkcjami zdrowotnymi, z niepełnosprawnością ruchową, z wie-

<sup>12</sup> *Podkarpacie stawia na zawodowców. Broszura informacyjna*, Czudec 2012, s. 1.

<sup>13</sup> Rozmowa z dyrektorem Zespołu Szkół w Czudcu M. Proksą (archiwum autora).



lorakimi zaburzeniami, lub tacy, którzy z różnych innych względów mają kłopoty w nauce. W szkole też uczy się młodzież zdolna, mająca duży potencjał intelektualny. Potencjał ów przy każdej nadarzającej się okazji jest wychwytywany przez nauczycieli i wychowawców, i rozwijany poprzez liczne zajęcia doskonalące i kółka zainteresowań. Szkoła kształci więc dwutorowo, pracując zarówno z uczniem słabym, jak i z uczniem zdolnym – każdemu daje możliwość rozwoju i poszerzania wiedzy w zależności od jego predyspozycji.

Ktoś mógłby zadać następujące pytanie: dlaczego skoro jest tak dobrze, to jest tak źle? Bez wątplenia, intrygującym zagadnieniem jest następujący fakt: szkoła, która jest przyjazna uczniowi, przedstawia bogatą ofertę dydaktyczną oraz posiada dobrze wykwalifikowaną kadre, która potrafi świetnie ofertę tę realizować – z roku na rok ma problemy z naborem<sup>14</sup>. Takiego stanu rzeczy upatrywać należy w następujących czynnikach:

1. Niż demograficzny. Nie jest niczym odkrywczym stwierdzenie, że koniec XX i początek XXI wieku to okres, w którym rodzi się w Polsce stosunkowo niewiele dzieci, w porównaniu chociażby z latami osiemdziesiątymi i siedemdziesiątymi minionego wieku. Skutkuje to automatycznie tym, iż dzieci mniej jest w przedszkolach (co nie jest aż tak dotkliwie odczuwalne), szkołach podstawowych i gimnazjach (tutaj zjawisko jest ewidentnie widoczne). Obecnie niż wkracza do szkół ponadgimnazjalnych.
2. Usytuowanie szkoły. Niż demograficzny nie może oczywiście tłumaczyć w pełni kłopotów szkoły z naborem. Zespół Szkół w Czudcu jest szkołą usytuowaną na wsi, gdzie funkcjonuje szkoła podstawowa i gimnazjum. Trudno się więc dziwić, że młodzież chce zmienić środowisko i kontynuować naukę w innym niż dotychczas otoczeniu.
3. Nasylenie rynku edukacyjnego. Jak już było wspomniane wcześniej, Zespół Szkół w Czudcu działa na terenie powiatu strzyżowskiego i głównie do młodzieży z terenu tego powiatu kieruje swoją ofertę. Problem w tym, że w powiecie funkcjonują jeszcze dwie szkoły ponadgimnazjalne: Liceum Ogólnokształcące im. A. Mickiewicza oraz Zespół Szkół Technicznych w Strzyżowie, co w połączeniu ze zjawiskiem opisanym we wcześniejszym punkcie sprawia, że czudecka szkoła niejednokrotnie przegrywa walkę o ucznia.

Wobec powyższego warto zastanowić się, jak problem niskiego naboru rozwiązać. Czy w ogóle jest on rozwiązywalny? Zapewne sprawa wymaga wielu konsultacji, w których wezmą udział wszystkie zainteresowane strony: organ prowadzący, dyrekcja, nauczyciele i również rodzice. Nie na wszystkie z podniesionych wyżej zjawisk uda się znaleźć prawne czy ekonomiczne rozwiązanie. Na względy geograficzne czy demograficzne uczestnicy takich konsultacji będą mieć ograniczony wpływ. Warto jednak podjąć debatę na temat polityki informacyjnej i promocyjnej szkoły, tak by wspomniane atuty placówki były znane

<sup>14</sup> Dyrektor placówki podkreśla wprawdzie, że w tym roku szkoła przyjęła 8 uczniów więcej niż w roku ubiegłym, jednak nie jest to wzrost, który byłby powodem do zadowolenia.

dla szerszej społeczności. Jak mawiał Zbigniew Religa – „Jak kura zniesie jajko, to gdacze”<sup>15</sup>. Bardzo dobrze, że szkoła również stara się „gdakać” o swej działalności, chociażby poprzez swój profil na Facebooku, jest to bowiem, jak wskazują badania, główny komunikator, z którego korzystają młodzi ludzie.

W powiecie strzyżowskim zostaje przedstawiona młodemu człowiekowi bardzo ciekawa i różnorodna oferta edukacyjna. Istotne jest, aby szkoły nie dublowały się w owych ofertach. Warto pomyśleć również o ograniczeniach liczebności oddziałów klasowych. Wówczas udałoby się zniwelować taką oto sytuację, w której oddział klasowy jednej szkoły jest przepelniony, a inna szkoła powiatu ma problem z utworzeniem tego oddziału.

Przedstawienie wieloaspektowości funkcjonowania Zespołu Szkół w Czudcu zapewne nie wyczerpuje tematu. Przeciwnie – otwiera pole do dalszych dyskusji. Dyskusji, których celem powinno być określenie miejsca tej szkoły w zmieniającej się strukturze demograficznej, upodobaniach uczniów i potrzebach rynku. Należy podjąć różnorodne działania, by placówka ta nadal i jak najdłużej służyła środowisku i społeczności lokalnej.

## Bibliografia

- Odpoczywam w biegu*, „Kwartalnik Czudecki” październik – grudzień 2009, nr 44.  
*Podkarpacie stawia na zawodowców. Broszura informacyjna*, Wyd. Zespół Szkół w Czudcu, Czudec 2012.  
Soltys L, *Językowe zmagania, sprawozdanie z I Powiatowego Konkursu Recytatorskiego Prozy i Poezji Niemieckiej*, [b.m.r.w.].  
Złotek M, *50 lat Liceum w Czudcu*, Rzeszów 1995.  
<http://wiadomosci.wp.pl/gid,16903810,gpage,5,img,16905138,kat,355,title,Religa-a-swiety-ktory-za-duzo-pil-i-palil-jak-smok,galeria.html?ticaid=113a88>

## Complex of Schools in Czudec – tradition and modernity, successes and problems

### Summary

School Complex in Czudec is a secondary school that educates pupils thoroughly. In its offer there are High School, Technical School (with multiple specializations), and Vocational School. Currently, 230 students attend that school. The fact that the upper secondary school as an institution operates in a rural environment is both the advantage and the disadvantage at the same time.

Through participation in international educational projects, efficient raising funds from the European Union and, above all, exemplary cooperation with the competent organ, the school is con-

<sup>15</sup> <http://wiadomosci.wp.pl/gid,16903810,gpage,5,img,16905138,kat,355,title,Religa-a-swiety-ktory-za-duzo-pil-i-palil-jak-smok,galeria.html?ticaid=113a88>

---

stantly evolving. All of this allows Schools in Czudcu to offer students more and more possibilities of extending their theoretical knowledge as well as practical skills. The school is also a facility with a beautiful, glorious tradition – one of its elements – High School – is experiencing just 70 years of existence.

Therefore, a fundamental and very important for all the people responsible for the conduct and management of the School is the question: Why, despite these efforts and great offer to students, school notes from year to year smaller recruitment? Does the problem lie in the location of the school? Or is it part of a broader process faced by other institutions, namely the demographic crisis? Or maybe both?

Raising questions and making an attempt to answer it is the just a prelude to seeking solutions to the situation. The solutions that seems to need to be worked out with the participation of many people: the authority conducting, school management, teachers, parents, and even students. The school is, in fact, the common good, the fate of which should be lean by all that relate to this fate.

**Keywords:** school, progress, country.



## **RECENZJE**



Barbara ADAMCZYK

**[rec.] Tadeusz Sakowicz, *Systemy normatywne w świadomości osób uwięzionych. Studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, ss. 290**

W recenzji wydawniczej prezentowanej książki prof. dr hab. Zdzisław Majchrzyk pisze, że

walorem publikacji są odpowiedzi na pytania: jak systemy normatywne wpływają na regulację i kontrolę zachowań osób osadzonych w zakładach karnych [...], jak z nimi postępować, co im oferować, zapraszając do osobowej – personalistycznej relacji. Dominująca problematyka znaczenia wartości w myśleniu humanistycznym, w tym również religijnym, nakreślona przez Autora, jest ciekawą propozycją w rozumieniu przestępczości [z okładki recenzowanej książki].

Można przychylić się do powyższej wypowiedzi i stwierdzić, że te interesujące zagadnienia stały się przyczynkiem do powstania recenzowanej publikacji naukowej, której autorem jest Tadeusz Sakowicz, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji w Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym Jana Kochanowskiego w Kielcach, wieloletni wychowawca i nauczyciel w Pogotowiu Opiekuńczym w Kielcach.

Porządek życia społecznego przebiega według, bardziej lub mniej uświadamianych przez przeciętnego człowieka, systemów normatywnych. Systemy te regulują interakcje międzyludzkie, porządkują je, odpowiednio ukierunkowują, zapewniają poczucie bezpieczeństwa, umożliwiają międzypokoleniowy przekaz wartości kulturowych.

System normatywny to kompleks prawideł regulujących zachowanie człowieka w społeczeństwie. Poprzez wskazywanie, jakie czynności są dozwolone, a jakie zabronione, organizuje on życie społeczne i rozstrzyga ewentualne konflikty. Nieprzestrzeżenie systemu norm skutkuje konsekwencjami w postaci sankcji.

Ze względu na fakt, że społeczeństwa są bardzo zróżnicowane – ludzie zamieszkują rozmaite kraje, uczestniczą w różnych kulturach i różnią się religią – można wyodrębnić kilka rodzajów systemów normatywnych. Ze względu na źródła norm tworzących system możemy wyróżnić normy prawne, obyczajowe, moralne i religijne.

System normatywny funkcjonujący na terenie danego kraju to zbiór powiązanych ze sobą norm prawnych. Normy prawne obowiązują jednakowo wszystkich obywateli danego kraju, a ich nieprzestrzeganie kończy się zagwarantowaną przez państwo sankcją. Źródłem norm prawnych są akty prawne, które współcześnie często uchwalane są w ramach procedur demokratycznych.

Innym przykładem systemu normatywnego jest zbiór norm moralnych. Są one często związane z normami określonej religii, a ich źródłem jest Bóg lub np. rozum człowieka. System norm moralnych obrazuje przekonania ludzi na temat tego, co jest dobre, a co złe – dotyczy on określonej grupy ludzi (a nie jak w przypadku norm prawnych wszystkich mieszkańców danego państwa). W przypadku nieprzestrzegania norm moralnych mamy do czynienia z tzw. sankcją rozproszoną, czyli oburzeniem i krytyką środowiska.

Normy religijne wiążą się z przepisami (dogmatami czy doktrynami) danej religii, a ich nieprzestrzeganie wiąże się z sankcją sumienia lub karą otrzymywaną zwykle już po śmierci człowieka. Obowiązują one wszystkim wyznawców danej religii.

System normatywny norm obyczajowych to cały zestaw norm wypracowanych poprzez lata trwania życia społecznego. Normy obyczajowe opisują zwykle, jak się zachowywać w danej sytuacji, co robić i co mówić (np. opisują one sposób obchodzenia świąt czy sposoby przywitania). Łamanie norm obyczajowych skutkuje sankcjami ze strony społeczeństwa – można np. zostać wyśmianym.

Społeczeństwo w trosce o właściwą jakość funkcjonowania narzuca swego rodzaju przymus dotyczący przestrzegania norm ogólnie przyjętych, akceptowanych, respektowanych, realizowanych i wreszcie rozliczanych. Wspomniany przymus jawi się jako niezbędny do poprawnego funkcjonowania całego organizmu społecznego, w którym nie brakuje miejsca ani dla wybitnych jednostek, ani dla osób mniej znaczących, w tym wypadku przestępców wręcz eliminowanych ze społeczeństwa przez izolację więzienną<sup>1</sup>.

Cele i funkcje instytucji więziennej można podzielić na cztery kategorie: kara, izolacja, prewencja oraz resocjalizacja. Natomiast do zasad więziennictwa zaliczyć należy humanitaryzm, tolerancję, praworządność, indywidualizm, wolną progresję i otwartość.

Rozpoznawanie świadomości przestępców jest jednym z najważniejszych zadań zmierzających do podjęcia decyzji o działaniach naprawczych (podejmo-

---

<sup>1</sup> Por. T. Sakowicz, *Systemy normatywne w świadomości osób uwięzionych. Studium socjopedagogiczne*, Kraków 2013, s. 17.



wanych przez pedagogów resocjalizacyjnych), warunkujących poprawność działania jednostki w społeczeństwie. Temu zagadnieniu, jednak ograniczonemu do świadomości przestępców odnośnie do systemów normatywnych, które umożliwiają poprawne funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie, poświęcona jest omawiana książka *Systemy normatywne w świadomości osób uwięzionych. Studium socjopedagogiczne*.

Na książkę składa się wprowadzenie, pięć rozdziałów (każdy zakończony podsumowaniem), zakończenie, bibliografia oraz wykaz tabel, będących rezultatem badań empirycznych.

W rozdziale pierwszym pt. *Systemy normatywne w teorii i badaniach empirycznych* zostały przedstawione zagadnienia odnoszące się do jakości funkcjonowania społeczeństwa, domagającego się od swoich członków przestrzegania norm ogólnie przyjętych, akceptowanych, respektowanych, realizowanych i wreszcie rozliczanych. Autor porusza następujące problemy: presja społeczeństwa w odniesieniu do przestrzegania norm; normatywny system prawny i ważniejsze percepcje; normatywny system obyczajowy jako przedmiot badań kulturowych; normatywny system moralny w tradycji badań socjologicznych; system normatywny religijny w badaniach empirycznych.

Drugi rozdział prezentowanej książki, pt. *Świadomość normatywna i jej rodzaje*, zawiera refleksje odnoszące się do istoty świadomości społecznej oraz świadomości poszczególnych norm, takich jak: normy prawne, normy obyczajowe, normy moralne oraz normy religijne.

W rozdziale trzecim, zatytułowanym *Uwarunkowania świadomości normatywnej a mechanizmy anormalności (anormalności) więźniów*, dr Tadeusz Sakowicz podejmuje zagadnienie przestrzeni życia człowieka, w której kształtowana jest świadomość normatywna, oraz przybliża zagrożenia tego procesu określone jako mechanizmy anormalności (anormalności) zachowań niektórych ludzi, w tym wypadku – więźniów<sup>2</sup>. Przedstawione są tu następujące tematy: uwarunkowania indywidualne (osobowościowe) więźniów; uwarunkowania środowiskowe (socjalizacja pierwotna w rodzinie i wtórna w społeczeństwie); uwarunkowania społeczne (socjalizacja wtórna – rola mężczyzny w jakości funkcjonowania rodziny inkarcerowanej); uwarunkowania kulturowe a socjalizacja do oczekiwań społecznych – instytucjonalnych; wolność a odpowiedzialność w społeczeństwie ponowoczesnym.

Rozdział czwarty, pt. *Normatywny system prawny jako wartość uznawana i realizowana*, składa się z pięciu paragrafów: struktura rodziny pochodzenia więźniów; dysfunkcje i patologie w rodzinie pochodzenia; rodzina pochodzenia jako środowisko wychowawcze badanych osób; aktualne funkcjonowanie badanych i ich wybrane oceny; perspektywa dalszego życia po odbytej karze pozbawienia wolności. Autor informuje, że ograniczając się do normatywnego syste-

---

<sup>2</sup> Tamże, s. 79.

mu prawnego, pragnie ukazać ten system w aspekcie jego internalizacji bądź nieinternalizacji przez badanych uwięzionych.

Chodzi o zwrócenie uwagi na uwarunkowania związane z naruszeniem przez badane osoby przepisów prawa, a zatem i porządku publicznego. Nasza uwaga koncentruje się na drugim aspekcie w kontekście socjalizacji i wychowania rodzinnego. Podstawowy problem zawiera się w pytaniu: w jakiego rodzaju relacjach interpersonalnych spontaniczna socjalizacja wewnątrzrodzinną i rodzinne wychowanie ułatwiały bądź utrudniały przekaz normatywnego systemu prawnego swoim dzieciom?<sup>3</sup>

Rozdział piąty, a zarazem ostatni w recenzowanej monografii, zatytułowany *Normatywny system moralny i religijny więźniów*, obejmuje następujące zagadnienia: religijność i moralność więźniów; moralność religijna przestępców w kontekście życia rodzinnego i uwarunkowań społecznych; blaski i cienie skutecznej readaptacji społecznej osób opuszczających zakłady karne; specyficzna komunikacja werbalna przestępców a logoterapia w pracy resocjalizacyjnej; stygmatyzacja więzienna jako wyzwanie; oraz racjonalne rozwiązania pomocowe państwa względem rodzin dotkniętych przestępczością.

Na podstawie zebranych i przeanalizowanych wyników badań empirycznych Tadeusz Sakowicz ukazał religijność i moralność więźniów na początku pierwszej dekady XXI w. Autor wskazuje, że zagadnieniem prezentowanym w tym rozdziale jest obraz moralności i religijności zarejestrowany na podstawie opinii osób odbywających karę pozbawienia wolności w polskich zakładach karnych. Moralność i religijność to pojęcia definiowane, m.in. w socjologii oraz pedagogice, jako nierozzerwalnie związane z człowiekiem i jego rozwojem. Uchodzą one za najważniejsze społecznie wartości, stąd też zostały one uwzględnione w omawianym rozdziale<sup>4</sup>.

Recenzowana publikacja jest wartościową pozycją zawierającą rozpoznawanie świadomości przestępców odnośnie do systemów normatywnych, co umożliwia podejmowanie w miarę skutecznych poczynań resocjalizacyjnych. Oryginalność omówionej pozycji polega na tym, że przybliży problematykę związaną z systemami normatywnymi, którą zasadniczo zajmuje się prawo, w aspekcie socjologicznym i pedagogicznym. Cenne są wstępy i podsumowania poszczególnych rozdziałów.

Wydaje się, że warto byłoby poruszyć w osobnym rozdziale (książka nie jest zbyt obszerna) kwestię świadomości osób osadzonych odnośnie do obyczajowego systemu normatywnego. Z pewnością dałoby to czytelnikowi pełny obraz świadomości normatywnej więźniów.

Książkę warto polecić studentom resocjalizacji, pedagogiki, psychologii, socjologii i innych nauk społecznych. Niezbędna jest w pracy kuratorów oraz osób (praktyków) zajmujących się zawodowo resocjalizacją przestępców.

<sup>3</sup> Tamże, s. 142.

<sup>4</sup> Tamże, s. 221.

Tomasz OLCHANOWSKI

**[rec.] Paweł Zieliński, *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015, ss. 531**

Monografia Pawła Zielińskiego jest pierwszą tak obszerną publikacją w języku polskim, która konfrontuje czytelnika z problematyką pedagogiki zachodniej, oglądanej przez pryzmat idei wychowania i samowychowania obecnych w taoizmie i konfucjanizmie. Tym samym stanowi uzupełnienie dotkliwej luki spowodowanej iluzyjnym przeświadczeniem wielu naukowych umysłów zajmujących się historią i teorią wychowania (samowychowania), że tylko przedstawiciele cywilizacji zachodnioeuropejskiej (albo ci, którzy do nich się upodobią) mają monopol na głoszenie prawd o ludzkiej naturze i prawidłowościach rządzących społecznym rozwojem. Już chociażby z tego powodu czytelnik może mieć słuszne przypuszczenie, że zagłębia się w lekturę niezwykle wartościową, oryginalną, która w istotny sposób wzbogaca pedagogikę, a w szczególności historię i teorię wychowania oraz pedagogikę międzykulturową, filozoficzną, nie mówiąc już o pedagogice humanistycznej, holistycznej i ekologicznej. Autor konfrontuje nas ze źródłami, dzięki którym dowiadujemy się, że moda na orient nie jest tylko kaprysem obecnym w polskiej kulturze od wieku, lecz istotną częścią naszej tradycji od co najmniej czterystu lat. Pisząc o kulturze dalekowschodniej, wskazuje między innymi na działalność jezuitów w XVII wieku, którzy swe misje praktykowali w Chinach (praca jednego z nich ukazała się w Krakowie w roku 1611, a niedługo później Michał Boym stworzył mapę Chin). Przywołuje też polskich podróżników z XVIII i XIX wieku, m.in. Jana Potockiego (docenił pedagogiczną działalność mnichów buddyjskich), Maurycego Augusta Beniowskiego czy, co warte podkreślenia, pedagoga-orientalistę

Józefa Kowalewskiego. Warto zaznaczyć, że Zieliński, spoglądając z perspektywy hermeneutycznej na trzy obszary, wpisuje swe dzieło w interesującą formę.

Zanim wyruszy na Wschód, po przejrzystym *Wprowadzeniu* w zagadnienie, najpierw zakorzenia się w tradycji europejskiej, by następnie przedstawić doro-bek najważniejszych szkół związanych z taoizmem, konfucjanizmem i neokonfucjanizmem. W końcu, w części III, dokonuje twórczej syntezy, badając znaczące analogie, jak i zwracając uwagę na różnice pomiędzy koncepcjami wychowawców chińskich i późniejszych od nich, w przeważającej mierze o dwa tysiące lat, wychowawców związanych z cywilizacją zachodnioeuropejską i jej peryferiami.

W części I (*Humanistyczne kategorie i wartości wychowawcze. Problematyka teleologii wychowania i współczesnych kierunków pedagogicznych*), która składa się z pięciu rozdziałów, na wyróżnienie zasługuje wielorakie spojrzenie Autora na kategorie wychowania, samowychowania i edukacji oraz jego skrupulatność i umiejętność dobierania pozycji, które wzmacniają prezentowane stanowisko. Zieliński w dużej mierze czerpie w tej części inspiracje z twórczości naukowej Bogusława Śliwerskiego, pedagoga, który zdecydowanie dostrzega, że pedagogika jest nauką humanistyczną, interdyscyplinarną (metapedagogika), otwartą nie tylko na filozofię, socjologię czy różne nurty psychologii, ale również na koncepcje ludzkiej natury, które pojawiają się w wyniku badań biologów, psychiatrów i neurologów. Próbując pogłębić przywołane kategorie pedagogiczne, Zieliński podpira swe argumenty m.in. myślą Kazimierza Sośnickiego czy Ireny Jundziłł (samowychowanie), sięga do prac Andrzeja de Tchorzewskiego czy Józefa Górniewicza (wykształcenie, odpowiedzialność, wyobraźnia, wyobraźnia moralna). Nie zapomina przy tym o takich kategoriach, jak samorealizacja (Kazimierz Obuchowski), tolerancja (Lech Witkowski, Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek, Jerzy Nikitorowicz) czy twórczość (Irena Wojnar). Paweł Zieliński jest zdania (i słusznie), że idee wychowania z dalekowschodnich kultur mogą znacznie poszerzyć i pogłębić wyżej wymienione kategorie, ponieważ pozwalają spojrzeć na nie z odmiennych perspektyw. Nic zatem dziwnego, że w tej części Zieliński ukazuje, powołując się na Bogusława Śliwerskiego, jeden z celów swego twórczego zamierzenia, jakim jest przecieranie drogi w kierunku pedagogiki wieloparadygmatycznej, świadomej swej interdyscyplinarności. Zwracając uwagę na względną naszych ludzkich sądów, ograniczonych przez ducha czasu, subiektywne doświadczenia i pragnienia, Autor z wyczuciem wprowadza czytelnika w systemy myślenia i idee dalekowschodnie, i to za pomocą koncepcji wyrosłych na naszym rodzimym gruncie. Podobną rolę pełni przypomnienie fenomenów charakterystycznych dla obecnego ducha czasu, takich jak: globalizacja, postęp technologiczny i zagrożenia ekologiczne, działalność korporacji i globalna indoktrynacja dokonywana za pomocą mass mediów, a co się z tym wiąże, wzrost zachłanności i postaw konsumpcjonistycznych oraz powszechny upadek moralności. Autor słusznie zauważa, że problemy te znaj-

dowały odzwierciedlenie również w pracach polskich pedagogów (Andrzej Szyszko-Bohusz, Wojciech Pasterniak, Zbigniew Kwieciński). Nie mogło oczywiście w tej części zabraknąć prezentacji stanowisk teoretycznych dotyczących teleologii wychowania (Bogdan Suchodolski, Bogdan Nawroczyński, Heliodor Muszyński, Stanisław Nalaskowski, Sławomir Sobczak, Mieczysław Gogacz, Janusz Tarnowski, Bogusław Śliwerski i in.). Zderzenie ze sobą poglądów inspirowanych tradycją narodową, personalizmem, marksizmem czy postmodernistycznym pluralizmem, dotyczących celów wychowania i aksjologii, pozwala czytelnikowi dostrzec prawdę, że spór o ideał wychowawczy jest w gruncie rzeczy sporem ideologicznym i że współcześnie ten ideał, być może, zagubił się w gąszczu sprzecznych interesów i obracających się w różnych kierunkach drogowiskazów. Wśród przywołanych przez autora mnogości „pedagogik”, nazwisk ważniejszych prekursorów i twórców nurtów pedagogicznych i koncepcji wychowania, sporów doktrynalnych, uwikłań ideologicznych, szczególnie pozytywne wrażenie zrobiły na mnie fragmenty poświęcone Kantowi i jego roli w powstaniu (jako oddzielnej dyscypliny naukowej) pedagogiki, jak również znaczeniu kantyzmu w rozwoju pedagogiki humanistycznej oraz inspiracjom kantowskim w dziełach pedagogów kultury (Sergiusz Hessen, Eduard Spranger). Ukazanie przez Zielińskiego wielości pedagogik, zarówno już istniejących, jak i postulowanych, pozwala czytelnikowi dostrzec w pełni, że pedagogika oparta na paradygmacie pozytywistycznym utraciła swój dotychczasowy monopol na posiadanie jedynej słusznej recepty na wychowanie i samowychowanie. Wielość tych propozycji nie musi wynikać wcale z chaosu idei i wartości, lecz może również świadczyć o zdrowym instynkcie pedagogów, którzy w ten sposób mogą bronić się przed dehumanizacyjnymi tendencjami obecnymi we współczesnej kulturze i lansowanym światopoglądzie naukowym, opartym na, jakby to powiedział Wojciech Burszta, „mózgocentryzmie”, ekonomicznej monokulturze, czy cyborgizacji człowieka i samego procesu wychowania.

Część druga *Pedagogiczne aspekty taoizmu i konfucjanizmu* poświęcona jest procesom wychowania, samowychowania i ideałom wychowawczym, „przebrany” w szaty dostojnej tradycji chińskiej. Autor znakomicie wprowadza nas w światopoglądy związane z taoizmem, konfucjanizmem czy z niektórymi szkołami buddyzmu mahajany. Zwraca przy tym uwagę zarówno na problemy translatorskie, jak i kłopoty ze zdefiniowaniem taoizmu czy konfucjanizmu. Czy są to religie, czy filozofie? Całkiem trafnie zatem pisze o systemach religijno-filozoficznych. Po taoistycznych ideałach samowychowania oprowadzają nas tacy mędracy, jak: Laozi, Zhuangzi, Liezi czy Yang Zhu. Z ich poglądów (a szczególnie z *Księgi Drogi i Cnoty* Laozi) Zieliński wyprowadza i charakteryzuje idealnego, w mniemaniu taoistów, wychowanka, który staje się, poprzez medytację i doświadczenie pustki, oświeconym mędrce. A jako że współcześnie mamy do czynienia, szczególnie w przestrzeni lokalnej, z zanikiem mędrców (i autorytetów), siłą rzeczy niejedną z nas tęskni (bądź tęsknił) za mistrzem duchowym,

który wprowadza w życie, wskazuje właściwą drogę, by postawić wychowanka na własne nogi i obdarzyć go wolnością. W części poświęconej taoizmowi wyróżniłbym interpretację *Prawdziwej Księgi Pustki Liezi*, tym bardziej, że Paweł Zieliński wydobyl z tego dzieła jakże aktualne zagadnienia, które i obecnie budzą niepokój humanistów, jak na przykład ostrzeżenie przed ślepą fascynacją nauką. Już w starożytności taoistyczni mędracy wskazywali na zagrożenia, które mogą być skutkiem tworzenia i użytkowania niebezpiecznych technologii, czy wykorzystywania odkryć, które służą manipulowaniu ludzką pamięcią i świadomością. Również przestrzegali przed zbyt wczesnym zakończeniem nauki na skutek własnej zarozumiałości, bez osiągnięcia właściwego stopnia rozwoju i bez opanowania sztuki uczciwej samooceny. I w końcu Autor przedstawia taoistyczny ideał osoby kierującej innymi (mistrza duchowego, nauczyciela, wychowawcy) jako osoby zdolnej do wybaczenia błędów, zarówno szanującej wolę zwierzchników, jak też szanującej i wsłuchującej się w racje podwładnych.

Paweł Zieliński nie zapomina o różnicach pomiędzy taoizmem filozoficznym (jako sztuką życia, skąd czerpie swe informacje) a taoizmem religijnym (bardziej masowym, pełnym przesądów i najprzeróżniejszych praktyk, służących przedłużeniu życia, a nawet osiągnięciu nieśmiertelności). Dzięki temu czytelnik wraz z Autorem może skupić się na tym, co uniwersalne, na ideach przekraczających czas, miejsce i odmienności kulturowe. Przede wszystkim mędracy taoistyczni uświadamiają nas o jedności samowychowania i wychowania, jak również o tym, że by działać właściwie, przede wszystkim należy rozwijać własne cnoty wewnętrzne, bez czego nawet najszlachetniejsze dążenia są skazane na wszelkie deformacje. Zapewne słuszne są słowa, że człowiek ukształtowany przez tradycję chińską w świecie wewnętrznym jest taoistą, na zewnątrz zaś konfucjanistą. Taoizm powszechnie kojarzy się z pięknem natury, spontanicznością, postawami nonkonformistycznymi, a przy tym pełnymi współczucia, wolnymi od egoizmu, chciwości, awersji i złudzeń; konfucjanizm zaś z tworzeniem kultury i cywilizacji, z kształtowaniem dobrego obywatela, który dąży do harmonii w życiu rodzinnym i społecznym.

Analizując *Dialogi konfucjańskie* Paweł Zieliński precyzyjnie ukazuje nam najważniejsze cechy pedagogiki konfucjańskiej (bierze przy tym pod uwagę nie tylko konfucjanizm chiński, ale też koreański, japoński czy wietnamski). Jedną z nich jest nacisk na edukację moralną i literacką. Pisząc o konfucjańskich naukach moralnych, Autor wskazuje, że celem tych nauk było wykształcenie właściwego stosunku do człowieka i humanitarności, a istotną rolę w tym procesie pełniła oczywiście empatia. Najciekawsze w tym jest to, że konfucjańska etyka moralna zachowuje niezależność od religii. Zaleca, pozostając w mniejszej lub większej zgodzie z etyką taoistyczną, „drogę środka”, drogę nieulegania skrajnościom, biegnącą poza pożądaniem i niechęcią, poza rozwiązłością i nadmierną ascezą, drogę umiarkowania i równowagi. Spojrzenie Autora jest krytyczne i obiektywne. Konfucjańskie przywiązanie do tradycji i obyczajowe posłuszeń-

stwo synowskie względem ojca niesie w praktyce wiele problemów. Tym niemniej, teoretycznie syn miał prawo zwrócić uwagę rodzicowi (bądź poddany władcy) w przypadku jego nagannego prowadzenia się. Wydaje się, że Konfucjusz nie przywiązywał większej wagi do kwestii ekologicznych, np. losu zwierząt, na szczęście ten brak uzupełnili bardziej wrażliwi na przyrodę jego uczniowie (np. Duanmu Ci). Poza tym Zieliński nie zapomina o patriarchalizmie konfucjańskim, na próżno szukalibyśmy w *Dialogach konfucjańskich* czegośkolwiek o edukacji kobiet. Również można mieć zastrzeżenia do konfucjańskiego konserwatyzmu, uwielbienia dla przeszłości i stawianiu dobra kolektywu ponad dobrem jednostki. Natomiast, co jest warte podkreślenia, filozofowie konfucjańscy prowadzili dysputy nad rolą języka, nad zależnością pomiędzy „niemocą” słowa a załamaniem świadomości moralnej (Zieliński zwraca uwagę, jeśli chodzi o analogie w polskiej pedagogice, na twórczość Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej). Wiele kwestii pedagogicznych poruszanych przez Konfucjusza ma bardzo współczesny charakter, jak np. problemy deontologii w profesji nauczyciela i uczonego, rektyfikacja nazw czy nawiązanie do „kultury instant”. Ważnym wkładem Konfucjusza, wręcz podstawą myśli pedagogicznej, jest powiązanie tej myśli z filozofią i polityką oraz opis procesu dydaktyczno-wychowawczego i nadanie instytucjonalnego charakteru szkołom. Dla wielu pedagogów odkryciem może być teoria wychowania wyłaniająca się z twórczości drugiego wielkiego konfucjanisty – Mencjusza, dla którego w procesie humanizowania człowieka pierwotny jest jego rozwój wewnętrzny. Ideał Mencjusza, zdaniem Zielińskiego, jest zgodny z charakterystyką nauczyciela ludzkości dokonaną przez Tadeusza Pilcha (doskonałość moralna, wierność zasadom i prawdzie, uniwersalizm swego przesłania, nauczanie posiadające znamiona moralności humanistycznej, charyzma, pozytywny osąd powszechny). Konfucjusz w swej koncepcji podkreślał prymat aspektu rozumowego w myśli etycznej. Dla Mencjusza, który był przekonany o tym, że ludzka natura pierwotnie jest dobra, ważniejsze w rozwoju moralności były intuicja i uczucia. Zdaniem tego myśliciele, właściwa edukacja to proces wspierania młodego człowieka i rozbudzania tkwiących w nim załączków, a rolą nauczyciela jest doradzanie człowiekowi, by był w stanie podjąć trud samowychowania. Warto mieć świadomość, że te zalecenia zostały sformułowane na ponad dwa tysiące lat przed powstaniem na Zachodzie psychologii i pedagogiki humanistycznej.

Konfucjusz i Mencjusz podkreślali w swych naukach wielką rolę, jaką pełni w wychowaniu i edukacji umiejętność panowania nad zmysłami, popędami i myślami. Obaj byli zwolennikami prymatu wychowania nad nauczaniem. Z tym że, jak słusznie zauważa Zieliński, Konfucjusz, uzasadniając rolę moralności w życiu człowieka, odwoływał się do argumentów społecznych i politycznych (użyteczność cnót oraz autorytet dawnych władców), Mencjusz zaś, dla którego procesy samowychowania i wychowania były ściśle współzależne od siebie, przywoływał argumenty psychologiczne i egzystencjalne. Stąd wizja człowieka i świata miała w poglądach tego wychowawcy charakter holistyczny.

Omawiając „biblię” konfucjanizmu, tj. *Czteroksiąg konfucjański (Dialogi Konfucjańskie, Księga Mencjusza, Wielka Nauka i Doktryna Środka)*, Zieliński w pewnym momencie zatrzymuje się, i słusznie, nad *Wielką Nauką*, podręcznikiem dla dorosłych (prawdopodobnie skompilowanym przez nieznaną autorów), dotyczącym w dużej mierze samowychowania. Z tego podręcznika możemy dowiedzieć się, co to znaczy stać się dojrzałą osobą. A jesteśmy nią wtedy, gdy pracujemy dla dobra swej rodziny, kraju i zaprowadzenia pokoju na świecie. Można rzec, że nawet samym tym rozdziałem, poświęconym myśli konfucjańskiej i neokonfucjańskiej, Zieliński wnosi w polską historię i teorię wychowania ożywczy, aczkolwiek paradoksalny, prąd. „Przypomina” nam mianowicie o prawdzie, która mówi o tym, że w naukach humanistycznych i społecznych odkrycia nie muszą polegać na sformułowaniu czegoś całkowicie nowego, ale również polegają na wyrażaniu zapomnianych, zepchniętych na marginesy idei i koncepcji, które w zależności od ducha czasu zmieniają jedynie swe „szaty”. Co jest ważne, Zieliński opisuje również procesy nie do końca pozytywne, związane z rozwojem (czy regresem) myśli konfucjańskiej. Szczególnie przy opisie sporów filozofów neokonfucjańskich możemy zaobserwować szkody wyrządzone przez nadgorliwych doktrynerów (do naszych czasów niewiele się w tym względzie zmieniło), którzy próbowali uwolnić konfucjanizm od wpływów taoistycznych i buddyjskich, niejednokrotnie przyczyniając się do „wylania dziecka z kąpielą” i narodzin niemal totalitarnych wizji społecznych.

Niejako na deser otrzymujemy część III monografii: *Analogie między ideami i wartościami pedagogicznymi taoizmu oraz konfucjanizmu a założeniami współczesnych kierunków pedagogiki zachodniej*. Autor przeprowadza w tej próbie syntezy osiągnięć pedagogicznych Wschodu (Chin) i Zachodu interesujący eksperyment, mianowicie doprowadza do „spotkań” najwybitniejszych przedstawicieli obu tradycji, odnajdując analogie w ich poglądach (nie zapominając oczywiście o różnicach). I tak Kant spotyka się z Konfucjuszem, co staje się pretekstem do ukazania zbliżonych stanowisk w kwestii etyki i antropologii czy pedagogiki. Pestalozzi „wymienia się” poglądami z Mencjuszem. Zieliński bada zbieżności myśli chińskiej z pedagogiką kultury (m.in. ideał pedagogiczny Henryka Rowida i Zhuangzhi). Dilthey i Spranger „dyskutują” z Konfucjuszem, a do tej „dyskusji” przyłączają się Bogdan Nawroczyński i Irena Wojnar. Zieliński przedstawia też zaskakujące analogie pomiędzy niektórymi poglądami Sergiusza Hessena a poglądami Konfucjusza i Mencjusza. Egzystencjalizm i pedagogika egzystencjalna są oglądane przez pryzmat niektórych fragmentów z Mencjusza. Filozofia Alberta Camusa jest porównywana z naukami taoistycznego mędrca Liezi i z Konfucjuszem. Zieliński ukazuje też zbieżności pomiędzy poglądami Rollo Maya i Mencjusza, porównuje buddyzm zen, który wchłonął wiele wątków taoistycznych, z fenomenologią i pedagogiką fenomenologiczną. Poglądy zbliżone do poglądów mędrców taoistycznych Zieliński odnajduje w koncepcjach Williama Jamesa, Carla Rogersa, Abrahama Masłowa, pedago-



gów humanistycznych i antypedagogów. Przypomina o inspiracjach taoistycznych w psychologii analitycznej Carla Gustava Junga i powołuje się na pedagogów, którzy dostrzegli w spuściźnie tego klasyka psychologii głębi, wartości związane z „pogłębieniem” pedagogiki i spojrzeniem na relacje pedagogiczne przez pryzmat procesów nieświadomych (Tomasz Olchanowski, Piotr Skuza). To, że w pedagogice holistycznej (Andrzej Szyszko-Bohusz) odnajdziemy szereg analogii z taoizmem, jest czymś oczywistym. Podobnie jak w psychoterapii i pedagogice Gestalt, gdzie taoistyczne inspiracje przenikają również poprzez buddyzm zen. Autor wzmocnił swe stanowisko, przywołując postać Edwarda Beverly’ego, który dokonał syntezy taoizmu z psychoterapią Gestalt („Taoist Gestalt”). Oprócz takich pedagogów Gestalt, jak Hilarion G. Petzold i George J. Brown, za Bogusławem Śliwerskim, Zieliński przywołuje sylwetkę Olafa-Axela Burowa, autora prac o pedagogice postaci, któremu całkiem słusznie poświęca nieco więcej uwagi. Odnosi się także do pracy Wiktora Żłobickiego (*Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt*), który zwrócił m.in. uwagę na problem rozwoju osobistego i duchowego nauczycieli, zagrożonego przez konsumpcjonizm i materializm. W wyżej wymienionej publikacji znajdziemy też fragmenty przedstawiające Arnolda Mindella i jego psychologię procesu, inspirowaną szamanizmem, taoizmem i Jungiem. Zieliński dostrzega też wątki pokrewne do taoizmu w antropologii pedagogicznej i w twórczości Heinricha Rotha i Otto Friedricha Bollnowa. W poglądach tego drugiego warto podkreślić wagę doświadczenia metafizycznego w rozwoju jednostki (jak i w jej edukacji) i zerwanie z ideą rozwoju jako procesu „liniowego”, na rzecz rozwoju „skokowego” jako procesu nieciągłego, gdzie jest miejsce i na porażki, i na upadki. Paweł Zieliński sięga również po eklektyczną pedagogikę wyższych stanów świadomości Wojciecha Pasterniaka. Pomimo zbieżności z taoizmem (krytyka egoizmu, oparcie się na uniwersalnych wartościach) Autor dostrzega zasadniczy problem związany z faktem, że w poglądach Pasterniaka istotną rolę odgrywa idea Boga, natomiast taoizm, by tak rzec, podobnie jak konfucjanizm, obywa się bez idei Najwyższej Osobowej Istoty. Nie mogło w pracy zabraknąć nawiązania do Oskara Fredericka Donaldsona, ucznia Deweya i współpracownika Rogersa, który był z wykształcenia sinologiem i twórcą nurtu pedagogicznego „Original Play”. Tym bardziej, że Donaldson uważał, że kultura propagująca rywalizację i niehumanitarne wartości niszczy w dzieciach pierwotną spontaniczność i radość, co nasuwa skojarzenia z myślą Mencjusza. Z taoistyczną wizją świata w bliskim związku pozostaje pedagogika ekologiczna, której przedstawiciele zamiast postaw antropocentrycznych propagują postawy biocentryczne. Zieliński nawiązuje do poglądów Arnee Naessa (głęboka ekologia), pozostającego pod jego wpływem Ryszarda Łukaszewicza (inicjatora Salonów Edukacji Ekologicznej NATURAmy) oraz niedawno zmarłego Janusza Korbela (niestrudzonego działacza na rzecz edukacji ekologicznej). Chociaż łatwo wskazać podobieństwo założeń antypedagogiki do niektórych mądrości taoistycznych, to jednak Autor nie idzie tym

prostym tropem, lecz wychwytuje istotne różnice, między innymi oparte na tym, że taoiści mieli być może nieco więcej zdrowego rozsądku niż rewolucyjnie nastawieni antypedagodzy. Omawiając pedagogikę emancypacyjną, Zieliński pomysłowo zderza ze sobą, na zasadzie analogii, Paula Freire'a z Mencjuszem, Ivana Illicha z koncepcjami taoistycznymi czy Noama Chomsky'ego z Zhuangzhi. Zauważa podobieństwa pomiędzy poglądami myślicieli z kręgu pedagogiki krytycznej a Konfucjuszem (wizja sprawiedliwego społeczeństwa i związane z tą wizją cele edukacji). Poszukuje analogii w pedagogice postmodernistycznej (powołując się na Zbyszka Melosika, Henry'ego Giroux czy Tomasza Szkuclarkę), w pedagogice antyautorytarnej i w Ruchu Nowego Wychowania.

Za bardzo wartościowe w pracy Zielińskiego uważam przedstawienie nie tyle podobieństw, co różnic pomiędzy wychowaniem postulowanym przez Rousseau a tym, które zalecali mędrcy taoiści, jak również ukazanie ewolucji w poglądach Lwa Tołstoja (od analogii konfucjańskich do taoistycznych). Nie mówiąc już o wychwyceniu podobieństw między Januszem Korczakiem a Mencjuszem, czy wskazaniu na holistyczne aspekty w koncepcjach Marii Montessori i Rudolfa Steinera.

Fakt, że Stefan Wołoszyn zaliczył do nurtów pedagogicznych ruchy kontestacyjne, kontrkulturowe i New Age, również pozwolił Zielińskiemu na tropienie w nich założeń korespondujących z taoizmem. Przywołując zaś pedagogikę wielokulturową i międzykulturową (Zbyszko Melosik, Tomasz Szkuclarek, Jerzy Nikitorowicz), Zieliński nawiązuje do swych badań przeprowadzonych na mniejszości wietnamskiej w Polsce, a dotyczących problematyki edukacji. Zauważa, że ludy powiązane z głównymi systemami filozoficzno-religijnymi Dalekiego Wschodu cechuje duża tolerancja religijna, co jest jednym z głównych założeń również pedagogiki międzykulturowej.

Moim skromnym zdaniem, warto zwrócić szczególną uwagę na rozdział 10 (nie dlatego, że jest najciekawszy, ale ze względu na oryginalność i nowatorskie przedstawienie zagadnienia), w którym Paweł Zieliński poszukuje analogii pomiędzy konfucjanizmem i neokonfucjanizmem a bardziej konserwatywnymi nurtami pedagogiki. Odnajduje powinowactwa pomiędzy Konfucjuszem a ideami pedagogiki pozytywistycznej i neopozytywistycznej, pedagogiki pragmatyzmu (Dewey) oraz analityczno-empirycznej nauki o wychowaniu (Wolfgang Brezinka). Jako że konfucjanizm wielką rolę przywiązywał do tradycji, siłą rzeczy Zieliński bada stanowiska zbliżone do konfucjańskiego w pedagogice autorytarnej i neokonserwatywnie pedagogicznym (Hermannn Lübbe, Christa Meyes), choć dostrzega, że w poglądach tych szkół pedagogicznych znajdziemy więcej zbieżności z neokonfucjanizmem japońskim (Razan Hayashi) czy z legizmem (Xunzi).

W *Zakończeniu* swej obszernej monografii Zieliński przyznaje, że prowadziła go idea holistycznego postrzegania rzeczywistości. Stawia przy tym sobie zadania na przyszłość, jak na przykład zbadanie analogii pomiędzy ideami wy-

chowania i samowychowania w buddyzmie mahajany a rozwiązaniami proponowanymi przez pedagogów zachodnich.

W naszym kraju wiele osób poszukujących twórczych inspiracji i sposobów na życie w ideach i praktykach kojarzonych z Dalekim Wschodem ma zazwyczaj blade pojęcie o dorobku rodzimych pedagogów, niejednokrotnie zaś absolwenci pedagogiki, poza stereotypowymi kliszami i parozdaniowymi wstawkami w podręcznikach, niewiele więcej wiedzą o ideach dalekowschodnich. I w tym upatrywałbym wartości praktycznej monografii Zielińskiego. Tak jak różnicują nas temperamenty, charaktery, zdolności intelektualne, światopoglądy, przeszłe doświadczenia indywidualne i zbiorowe, tak istnieje wiele dróg prowadzących ku empatii, współodpowiedzialności, wolności od chciwości, nienawiści i złudzeń. Sztuką jest (i na tym między innymi polega rola wychowawców i przewodników duchowych), byśmy trafili na tą stworzoną dla nas, by niezbędna dyscyplina nie stała się samoudręką, rozluźnienie zaś kompulsywnym odreagowaniem.



Kazimierz RĘDZIŃSKI

**[rec.] E. Kula, A. Massalski (oprac.), *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń*, t. 1: *Lata 1845–1846*, Łódź – Kielce 2014, ss. 558; t. 2: *Lata 1848–1850*, Łódź – Kielce 2015, ss. 570, Wydawnictwo Marron**

W latach 2014–2015 ukazało się dwutomowe wydawnictwo źródłowe, zatytułowane *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń*. Jest to obszerna publikacja zawierająca teksty w języku oryginału, tj. w języku rosyjskim, opracowane przez Ewę Kulę i Adama Massalskiego z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Kieleccy uczeni przeanalizowali i opracowali protokoły posiedzeń Rady Wychowania Publicznego, znajdujące się w zbiorach Rosyjskiego Państwowego Archiwum Historycznego w Petersburgu. Zbadane zostały dokumenty przechowywane w fondzie Departamentu Oświecenia Publicznego (zespół nr 733). Wstęp zawiera omówienie roli, składu i kompetencji tej naczelnej instytucji oświatowej Królestwa Polskiego, a także charakterystykę badanego zasobu źródłowego znajdującego się w Petersburgu.

Głównym przedmiotem obrad są sprawy wnoszone przez władze Królestwa Polskiego, dyrektorów szkół, a także osoby prywatne, między innymi przez nauczycieli czy rodziców uczniów. Wiele miejsca zajmują decyzje personalne, związane z obsadą etatów w szkołach, przeniesieniami, kształceniem nauczycieli i uzyskiwaniem uprawnień do pracy nauczycielskiej, udzielaniem urlopów, wynagradzaniem i karaniem pracowników oświaty. Dzięki temu otrzymujemy wiele istotnych dla historyka informacji dotyczących istnienia szkół w różnych miejscowościach Królestwa i ruchów kadrowych w tych placówkach, albowiem protokoły zawierają tysiące nazwisk nauczycieli przypisanych do określonych

szkół. Są tam także informacje dotyczące zatrudniania pracowników administracji oświatowej, przydzielania emerytur, rent i zapomóg nauczycielom i ich rodzinom. W protokołach znajdują się również informacje na temat wymienianych z nazwiska uczniów szkół średnich i półwyższych. Są to m.in. decyzje w sprawie przeniesienia lub wydalenia ze szkoły, przyznania ulgi w opłatach za naukę wnoszonych przez rodziców, czy dotyczące stypendiów z zapisów fundacyjnych i wypłacanych z kasy państwowej.

Rada podejmowała często decyzje w sprawie wyposażenia szkół i gabinetów naukowych. Dzięki funkcjonującemu w carskiej Rosji systemowi centralistycznego podejmowania decyzji, z protokołów RWP dowiedzieć się można o decyzjach dotyczących rozwoju szkolnej infrastruktury, jak budowa nowych obiektów, przebudowa gmachów szkolnych itp., ale także o postanowieniach dotyczących zakupu książek i czasopism do bibliotek szkolnych, pomocy naukowych i realizacji drobnych prac związanych z utrzymaniem porządku w szkołach. Jest tu wiele informacji związanych z funkcjonowaniem szkół, ich wyposażeniem oraz utrzymaniem. Niezwykle ciekawym materiałem badawczym są znajdujące się w protokołach nazwiska przedsiębiorców i rzemieślników z różnych branż (budownictwo, transport, stolarstwo i inne) oraz kupców i dostawców rozmaitych artykułów dla potrzeb szkół. Wykazy te pokazują poziom wydatków ponoszonych na oświatę, jednocześnie mogą być przyczynkiem m.in. do badania życia gospodarczego epoki, np. poziomu cen i charakteru usług rzemieślniczych.

Recenzowane wydawnictwo źródłowe zawiera kilka tysięcy przypisów objaśniających teksty protokołów. Są to przede wszystkim noty biograficzne dotyczące wspomnianych w źródle osób (nauczycieli, uczniów szkół różnego typu, urzędników, autorów, księgarzy, wydawców) oraz informacje o szkołach różnego szczebla, funkcjonujących w granicach Królestwa Polskiego. Znalazły się tu także przypisy rzeczowe o innym charakterze, zawierające odniesienia do realiów społeczno-politycznych, życia kulturalnego i naukowego epoki. Wspomniane przypisy, a także objaśnienia dotyczące pojęć dziś archaicznych, mogą być bardzo przydatne, szczególnie dla młodego pokolenia badaczy. Wyjaśnione zostały także ewidentne pomyłki w tekście, np. na s. 151 tomu I w przypisie 544 sprostowano zapis, z którego wynikało, że w Sandomierzu był klasztor pijarów. Najprawdopodobniej protokolant pomyłkowo zamiast „w Radomiu” zapisał „w Sandomierzu”. Dla opracowania tekstu autorzy publikacji skompletowali obszerną bibliografię, zawierającą wcześniej wydane publikacje źródłowe, w tym prace Karola Poznańskiego i A. Massalskiego, bibliografie literackie, atlasy historyczne, znaczną liczbę opracowań szczegółowych i monografii, a także szereg wydawnictw XIX-wiecznych dokumentujących bieżące życie społeczne i polityczne w Królestwie Polskim.

Oprócz tekstu źródłowego z przypisami publikacja zawiera indeks nazwisk (ok. 4500 pozycji) i indeks miejscowości (ok. 1200 pozycji), który może stać się przydatnym aparatem badawczym przede wszystkim dla historyków zajmują-

cych się biografiami nauczycieli i pracowników oświaty w Królestwie Polskim, a także funkcjonowaniem i rozmieszczeniem szkół na terenie Królestwa.

Prezentowane wydawnictwo źródłowe, odzwierciedlające przebieg posiedzeń Rady Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850, zawierające, dzięki wysiłkowi badaczy, także biogramy członków Rady oraz wielu nauczycieli, daje możliwość zapoznania się z różnymi aspektami polityki oświatowej w Królestwie Polskim w omawianym czasie. Opublikowane protokoły posiedzeń Rady Wychowania Publicznego to pozycja naukowa, która wzbogaci prace dotyczące historii oświaty w XIX wieku. Wspomniane protokoły są bowiem świadectwem epoki, z całym niesionym kolorytem wielokulturowości, problemów dnia codziennego, obrazu życia społeczeństwa połowy XIX wieku.

Na zakończenie niniejszego omówienia należy zwrócić uwagę na celowość dalszych badań archiwalnych prof. Ewy Kuli i prof. Adama Massalskiego, dotyczących przygotowania do opublikowania protokołów Rady Wychowania Publicznego za lata 1851–1861. Wyniki ewentualnej kolejnej publikacji pozwolą na zaprezentowanie kompletnych dokumentów, a co za tym idzie, wielu jeszcze nieznanych faktów z historii zarządzania oświatą w Królestwie Polskim w XIX wieku.





## Noty o Autorach

Magdalena ANDRZEJEWSKA	dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Barbara ADAMCZYK	dr, Akademia Ignatianum, Kraków
Leszek BĘDKOWSKI	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Marzena BOGUS	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Elżbieta BUCHCIC	dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Ewa BUKOWSKA-MARCZAK	mgr, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Renata CZAPLIKOWSKA	dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Dominika DWORAKOWSKA	dr, Uniwersytet Łódzki
Ewa DZIURZYŃSKA	mgr, Uniwersytet Rzeszowski
Anna ENGLERT-BATOR	mgr, Uniwersytet Rzeszowski
Przemysław FLORCZAK	dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Monika FRANIA	dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach / Uniwersytet w Splicie
Wiola FRIEDRICH	mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Gabriela GORAÇA-SAWCZYK	dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Romuald GRZYBOWSKI	dr hab., prof. Uniwersytetu Gdańskiego
Olga JAKUBIAK	dr, Uniwersytet Warszawski
Maria JANUKOWICZ	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Marcin JURZYSTA	dr, Zespół Szkół w Czudcu / Uniwersytet Rzeszowski

---

Hanna KACZMAREK	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Monika KAŻMIERCZAK	dr, Uniwersytet Łódzki
Zbigniew KOPEC	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Elżbieta KORNACKA-SKWARA	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Agnieszka KOWALKIEWICZ-KULESZA	dr, Uniwersytet Łódzki
Jarosław KRAJKA	dr hab., Uniwersytet Marii Curie- -Skłodowskiej w Lublinie
Dominik KUBICKI	ks. dr hab., prof. Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu
Ewa KULA	dr hab., prof. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach
Artur ŁACINA-ŁANOWSKI	dr, Akademia Humanistyczno- -Ekonomiczna w Łodzi
Mirosław ŁAPOT	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Barbara MAJ-MALINOWSKA	mgr, Politechnika Świętokrzyska
Anna MAJKIEWICZ	dr hab., prof. Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
Галина МАРЧЕНКО	doc. dr, Południowy Uniwersytet Federalny w Rostowie nad Donem (Rosja)
Andrzej MARGASIŃSKI	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Hanna MARKIEWICZOWA	dr hab., prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Irena MOTOW	dr hab., prof. Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
Katarzyna MAZUR-KAJTA	dr inż., Politechnika Opolska
Tomasz OLCCHANOWSKI	dr hab., Uniwersytet w Białymstoku,
Joanna OLECHNO-WASILUK	mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

---

Joanna ORZECZOWSKA	dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Agnieszka PATERSKA-KUBACKA	dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Kazimierz RĘDZIŃSKI	dr hab., prof. Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
Julia ROGUSKA	dr, Uniwersytet Warszawski
Beata RUSEK	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Jagoda SIKORA	mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Anna SKOWRON	mgr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Andrzej SKWARA	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Anna STOLIŃSKA	dr, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Anida SZAFRAŃSKA	dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Joanna TOROWSKA	dr, Uniwersytet Jagielloński
Anna TURULA	dr hab., prof. Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie
Katarzyna WĘDRYCHOWICZ	mgr, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu
Anna WOŁPIUK-OCHOCIŃSKA	dr, Uniwersytet Rzeszowski
Katarzyna ZALAS	mgr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Paweł ZIELIŃSKI	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA	dr hab. prof. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku i w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach