CHOWANNA

TOM JUBILEUSZOWY

MODALNE ASPEKTY TREŚCI KSZTAŁCENIA

Wydawnictwo
Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 2009

Nr indeksu 330566
PL ISSN 0137-706X

CHOWANNA

TOM JUBILEUSZOWY

MODALNE ASPEKTY TREŚCI KSZTAŁCENIA

pod redakcją Wojciecha Kojsa

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego Katowice 2009

Redaktor naczelny
Dr hab. Zbigniew Spendel

Recenzenci
Prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek, prof. zw. dr hab. Stanisław Palka

Rada Naukowa
Prof. dr hab. Jerzy Brzeziński
Prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak
Prof. dr hab. Kazimierz Denek
Prof. dr hab. Tadeusz Frąckowiak
Prof. dr hab. Adam Frączek
Prof. dr hab. Stanisław Juszczyk
Prof. dr hab. Stanisław Kawula
Prof. dr hab. Wojciech Kojs
Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski
Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński
Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki
Prof. dr hab. Mieczysław Łobocki
Prof. dr hab. Krystyna Marzec-Holka
Prof. dr hab. Stefan Mieszalski
Prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski
Prof. dr hab. Czesław Nosal
Prof. dr hab. Irena Obuchowska
Prof. dr hab. Wincenty Okoń
Prof. dr hab. Stanisław Palka
Prof. dr hab. Karol Poznański
Prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki
Prof. dr hab. Bronisław Siemieniecki
Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek
Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski
Prof. dr hab. Andrzej de Tchorzewski
Prof. dr hab. Janina Wyczesany

Kolegium Redakcyjne
Prof. dr hab. Teresa Borowska
Prof. dr hab. Barbara Kożusznik
Prof. UŚ dr hab. Katarzyna Popiołek
Prof. UŚ dr hab. Jan M. Stanik
Prof. dr hab. Adam Stankowski
Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk
Prof. UŚ dr hab. Ewa Syrek
Prof. dr hab. Jerzy Zieliński

Sekretarz Redakcji
Dr Beata Pituła

www.chowanna.us.edu.pl

Adres Redakcji / Editorial Adress
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytetu Śląskiego
41-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53
tel./fax (032) 258 94 82
e-mail: zbigniew.spendel@us.edu.pl

Spis treści

Wstęp (*Wojciech Kojs*) 5

WIESŁAW ANDRUKOWICZ
Chowanna – w dwusetną rocznicę urodzin Bronisława F. Trentowskiego . . . 9

Artykuły

Pojmowanie modalności

WOJCIECH KOJS
Modalne aspekty edukacji i pedagogiki 23

WIESŁAW WALENTUKIEWICZ
Logika modalna: analizy dla potrzeb dydaktyki 39

AGATA CABAŁA, JADWIGA OLEKSY
Modalność w dydaktyce – wybrane zagadnienia, problemy 47

Modalnościowe aspekty systemów edukacji

STANISŁAW JUSZCZYK
Aspekty modalnościowe edukacji medialnej 55

WANDA WORONOWICZ
Edukacja refleksyjna w świetle koncepcji inteligencji społecznej 69

JOLANTA SZEMPRUCH
W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły . . . 79

WIESŁAW ANDRUKOWICZ
Różnojednia, czyli (po)nowoczesna koncepcja dydaktyki komplementarnej
Bronisława F. Trentowskiego 91

HANNA LANGER, AGNIESZKA BAJOR
Modele współpracy bibliotek szkolnych i pedagogicznych na rzecz edukacji
ustawicznej nauczycieli bibliotekarzy 111

IWONA SAMBORSKA, ADAM SAMBORSKI
Edukacja wobec wyzwań gospodarki opartej na wiedzy 127

ALEKSANDRA MINCZANOWSKA
Paradygmat edukacji podmiotowej w kontekście analiz modalnościowych . . . 141

Statyczne i dynamiczne aspekty treści kształcenia

EUGENIUSZ PIOTROWSKI
Rola treści kształcenia w procesie nauczania 153

MARIA KOZIELSKA
Style nauczania akademickiego w aspekcie treści kształcenia 161

URSZULA MORSZCZYŃSKA
Tekst w działaniu pedagogicznym 173

MACIEJ BERNASIEWICZ
Treści kształcące w popkulturze 183

KATARZYNA HERDA
Nieco inne spojrzenie na treści kształcenia 195

Pytania i modyfikacje treści w komunikacji edukacyjnej

EUGENIA ROSTAŃSKA
Edukacyjne odniesienia modalnych aspektów porozumiewania się w rozmowie dziecka i dorosłego 207

BEATA OELSZLAEGER
Zmiana stopnia pewności podmiotu względem posiadanych i odbieranych informacji w toku kształcenia (wybrane aspekty analizy samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów klas młodszych) 221

JOLANTA GABZDYL
O modalności (nauczycielskich) pytań i poleceń 239

EWA KOCHANOWSKA
Modalny wymiar zadań typu „dlaczego” w edukacji wczesnoszkolnej 259

AGNIESZKA HOLEWA
Modalność wyjaśnień w kontekście procesu kształtowania postaw dzieci w wieku przedszkolnym 277

Edukacyjne aspekty modalności znaku i znaczenia

URSZULA SZUŚCIK
Modalność językowa (werbalna) i modalność rysunkowa dziecka a kształtowanie się znaku plastycznego w jego twórczości 285

ANNA ŁOBOS
Słowo i muzyka w *Śpiewniku dla dzieci* – wpajanie postaw i przekazywanie dziedzictwa narodowego najmłodszym u schyłku XIX wieku 297

RAFAŁ KOJS
Konieczność, możliwości i powinności w grach dydaktycznych 307

JOANNA SKIBSKA
Modalność znaku 321

Wstęp

„Chowanna" jako czasopismo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach została powołana w roku 1928, a jej pierwszy, podwójny zeszyt ukazał się na początku 1929 roku. Inicjatorzy tego naukowego i edukacyjnego zdarzenia oraz pomysłodawcy nazwy periodyku nawiązali do idei i tytułu dzieła Bronisława Ferdynanda Trentowskiego *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* (Poznań 1842).

W ubiegłym roku minęła 200 rocznica urodzin autora tego dzieła, jednego – jak to stwierdził m.in. Stefan Wołoszyn – z najwybitniejszych polskich pedagogów. W bieżącym roku minie 140 rocznica jego śmierci. Warto też zauważyć, że od powołania „Chowanny" upłynęło już 80 lat.

W przedstawionym Czytelnikowi tomie tegoż czasopisma związane z tymi faktami idee zostały wyeksponowane w artykułach Profesora Wiesława Andrukowicza. Z niektórymi poglądami Bronisława Trentowskiego pośrednio związane są – poprzez podjęte kwestie modalności – inne zamieszczone w nim teksty. Problematyka modalnych aspektów kształcenia osadzona jest bowiem w aktywności człowieka, jego nieustannym, wszechstronnym i twórczym rozwoju, a taki właśnie wymóg względem wychowania stawiał Trentowski. Wskazywał on na konieczność kształtowania Polaków jako ludzi czynów mądrych, czynów wyrosłych z jaźni (ciała i duszy). Wychowanie – jego zdaniem – ma prowadzić do ukształtowania wolnych, silnych, mądrych, światłych i samodzielnych indywidualności, zdolnych do wydawania własnych sądów i samodzielnego działania; do wydobycia sił tkwiących w jednostkach. Wskazanym celom odpowiadały właściwe im zasady, środki oraz metody wychowania i nauczania. Oświatę traktował specyficznie – jako przejaw samodzielności i wolności wychowanka[1].

Potrzeba wyartykułowania modalnych aspektów edukacji wyrasta – najogól-

[1] Szeroko i wnikliwie pisze o tych zagadnieniach W. Andrukowicz w zamieszczonych w tym tomie artykułach, zwłaszcza w opracowaniu *Różnojednia, czyli (po)nowoczesna koncepcja dydaktyki komplementarnej Bronisława F. Trentowskiego.*

niej rzecz ujmując – z dokonujących się przemian cywilizacyjnych oraz wynikających z nich zagrożeń i szans współczesnego człowieka. Potrzebę taką stwarzają zarówno osiągnięcia nauki i techniki, związane z nimi globalne przemiany systemów gospodarczych, kulturowych, ochronnych, militarnych oraz aksjologicznych (waluacyjnych), jak i przemiany w zakresie i sposobie postrzegania oraz przeżywania zagrożeń. W znaczących opracowaniach z zakresu filozofii, antropologii kultury, socjologii, ekonomii, psychologii i pedagogiki dobitnie wskazuje się m.in. na konieczność uwzględnienia w edukacji kształtowania – już od wczesnego dzieciństwa każdej jednostki – samodzielnego rozpoznawania zagrożeń i radzenia sobie z nimi, a także rozpoznawania, stwarzania i wykorzystywania szans. Oznacza to kształtowanie systemów poznawczo-wolicjonalnych i aksjologicznych człowieka, zdolnych do wieloaspektowego postrzegania otaczającej go rzeczywistości, do uwzględniania w swym postępowaniu „świata wielu możliwości" czy też „wielu światów i wielu możliwości".

Pojęcie modalności najczęściej odnoszone jest do sfery języka i logiki, szczególnie do tzw. zdań modalnych ujmujących konieczne i możliwe stany rzeczy. Wiedza i umiejętności z tego zakresu pozwalają określić – mniej lub bardziej precyzyjnie – pewne cechy i fragmenty naszej aktywności oraz jej kontekstu. Niebywały rozkwit nauk o języku i logik modalnych oraz uzyskane w tych dziedzinach wyniki zdają się wskazywać na możliwości wydatnego zwiększenia potencjału poznawczego człowieka, a tym samym wydatnego poszerzania możliwości wnikliwego postrzegania i przeżywania głębi tego, co jest i co istnieje, a tym samym wzbogacania szans radzenia sobie z przeciwnościami losu.

Szeroko pojmowana modalność stanowi własność nie tylko zdań, ale przede wszystkim własność rzeczywistości: nieustannych jej przekształceń i manifestacji trybów, form i sposobów tych przekształceń; jest procesem, ale także wynikiem procesu. Modalności odkrywamy i wyrażamy za pomocą stosownego języka. Dla edukacji i nauk pedagogicznych szczególnie ważny wydaje się nie tylko fakt, iż są one modalnościami, ale również to, że są modelowane za pomocą określonych modalności. Wiedza o modalności i związane z nią umiejętności umożliwiają zarówno poznanie oraz rozumienie świata (światów), jak i jego kształtowanie.

W odniesieniu do nauki, a więc także dyscyplin badających procesy edukacji, należy zauważyć, iż od początku swego istnienia, w swej filozoficznej postaci jako specyficznej formie aktywności poznawczej człowieka, bada ona różne modalności, sama będąc jej pewnym przejawem. Wypracowuje określony język i posługuje się nim, niekoniecznie wprost zaznaczając, że chodzi o modalności. Dopiero analiza treści nazw poszczególnych procesów poznania naukowego i ich wyników oraz analiza przedmiotów badań wskazują, że mamy do czynienia z modalnościami. Z tego można wnosić, iż wiedza o niej stanowi fundament wszystkich wyróżnionych dyscyplin naukowych, również fundament edukacji.

Zgromadzone w prezentowanym tomie „Chowanny" artykuły zostały ujęte w pięciu grupach, przy czym niektóre kwestie w nich zawarte są przywoływane

w poszczególnych działach i artykułach kilkakrotnie. Uwaga ta dotyczy szczególnie eksplikacji najczęściej używanych w tekście pojęć.

Tom otwiera artykuł okolicznościowy. Po nim, w pierwszej grupie, zawarte zostały trzy teksty z dominacją analizy sposobów pojmowania kategorii modalności i treści. Druga grupa obejmuje siedem artykułów dotyczących systemów edukacji oraz ich zewnętrznych i wewnętrznych modalności, czyli zdarzeń wywoływanych przez systemy oraz zdarzeń zachodzących w systemach. Dominuje w nich całościowe spojrzenie na wyróżniony system edukacji medialnej, refleksyjnej, dydaktycznej, bibliotecznej, gospodarczej. Kolejnych pięć artykułów odnosi się do statycznych i dynamicznych aspektów treści kształcenia, następne, wchodzące w skład czwartej części – pytań i modyfikacji treści w komunikacji edukacyjnej. Problematyka modalnych aspektów znaku i znaczenia omawiana jest głównie w czterech artykułach tworzących piątą, ostatnia część.

Biorąc pod uwagę wartość i znaczenie omawianych w niniejszym zbiorze zagadnień – wskazywanych zarówno w literaturze przedmiotu, jak i prezentowanych przez poszczególnych Autorów – można mniemać, że staną się one dla Czytelników inspiracją twórczego kształtowania swej pracy i edukacji (autoedukacji).

Wojciech Kojs

WIESŁAW ANDRUKOWICZ

Chowanna – w dwusetną rocznicę urodzin Bronisława F. Trentowskiego

Wprowadzenie

Wielki tryptyk pedagogiczny Bronisława F. Trentowskiego, jakim była *Chowanna*, jest do dzisiaj niedoścignionym wzorem integralnego podejścia do teorii i historii[1], mało tego – jest wzorowym przykładem wiązania pedagogiki nie tylko z psychologią czy socjologią, lecz przede wszystkim z filozofią przeciwstawiającą się każdej formie redukcjonizmu[2] celów, treści, metod oraz środków wychowania i nauczania. Głównie z tych względów (dotychczas nie w pełni docenionych i wykorzystanych) to dzieło naszego wielkiego filozofa i pedagoga może, a nawet powinno być inspirujące dla współczesnej refleksji i praktyki pedagogicznej.

[1] Jak stwierdza Sławomir S z t o b r y n (2000, s. 298): „Wydaje się, że klasycznym przykładem i jednocześnie po dziś dzień niedoścignionym wzorem pedagogicznego pisarstwa jest *Chowanna* Trentowskiego, w której związek oryginalnej i samodzielnej teorii wychowania z jej historycznym oświetleniem jest czymś niepodzielnym, jest całością"

[2] Andrea F o l k i e r s k a (2005, s. 256) bardzo celnie zauważa: „Ów dojmujący brak ścisłych związków pedagogiki z filozofią powoduje, że ten pedagogiczny redukcjonizm, tak mocno dzisiaj przenikający całą pedagogikę, uniemożliwia zadanie pytania o całościowy sens edukacji i wychowania, uniemożliwia debatę dotyczącą przyszłości naszej wspólnoty, która wszak zależy m.in. od edukacyjnych wysiłków, jakie podejmujemy dzisiaj".

Kryzys współczesnej pedagogiki, związany z dramatycznym przejściem od ortodoksji do heteronomiczności, sprawia, że zadaniem tej dyscypliny naukowej jest wykorzystanie każdej okazji do zrozumienia tożsamości, której nie odkryje się w jedności rozumienia, ale właśnie w różnorodności, a nawet w dwuznaczności posługującej się paradoksami. Jak powiedział kiedyś William J a m e s (1998, s. 155): „Koniec końców to rozrzutność, a nie oszczędność może być kluczem do rzeczywistości".

Każda koncepcja pedagogiki służy zaspokajaniu określonych potrzeb jej twórcy, co w niczym nie przeszkadza, iż będzie się kłócić z innymi projektami, gdyż żaden nie jest w stanie uzasadnić roszczenia do absolutnej prawdziwości, dlatego że każdy z nich stanowi tylko bardziej intuicyjną, logiczną, emocjonalną czy percepcyjną „modalność przystosowania" do określonej rzeczywistości. Jakość rozumienia zwiększa się, gdy docieramy do całego splotu propozycji i rozwija się w kierunku większej złożoności. Postęp pedagogiki nie polega na usuwaniu różnic czy ich ekstensyfikacji, lecz na coraz lepszym godzeniu jedności i różnorodności.

Jedną z form tegoż godzenia jest dynamizm i otwartość pedagogicznej „różnojedni" Trentowskiego, pozwalającej uniknąć zarówno sztucznego dualizmu (ciało – myśl, historia – teoria, przedmiot – podmiot, szlachetność – pożytek itd.), jak i absolutnego monizmu, względnie jednolitej przestrzeni edukacji. Wysiłek kolejnego odczytania i zrozumienia „różnojedni" może nie tylko zdecydowanie ułatwić przekroczenie poziomu dotychczasowej recepcji *Chowanny*, ale może znacznie lepiej przygotować włączenie tej kategorii ujmowania rzeczywistości w pole dominujących eksploracji, nie tylko pedagogicznych.

Istota i fenomen różnojedni

Trentowski – w przeciwieństwie do dialektyki Hegla, w której dwa skrajne bieguny (teza i antyteza) zostawały zniesione w czymś trzecim (syntezie, w której znoszenie różnicy polegało na progresji mediatyzacji, czyli zapośredniczeniu poprzez włączenie do wyższej formy całości, gdzie to, co zniesione przestawało istnieć w swej odrębności) – zaproponował „jedność przeciwieństw". To, co różne, nie tyle zostało skojarzone i pogodzone, ile rozpoczynało trudny proces kojarzenia i godzenia. Dla autora *Chowanny* „trzecie" nie oznaczało zatem zniesienia przeciwieństw i różnicy, ale jedynie w pierwszej fazie („żywej syntezy", „żywostanu") zniesienie wrogości i dualizmu, tym samym – zniesienie redukcjonizmu typu „albo-albo" i rozpoczęcie trudnego dialogu, a dopiero w drugiej fazie („bożostanu") – pełne zjednoczenie (aczkolwiek tę drugą fazę Trentowski zarezerwował w ontogenezie dla osób wyjątkowych, a w filogenezie odsunął w bliżej nieokreśloną przyszłość). Chodziło mu nie tyle o znalezienie trzeciego członu znoszącego owe opozycje, ile o szukanie „trzeciej (kolejnej) umiejętności", przewyższającej redukcjonizm i jednostronność każdej z osobna.

Antynomia nie znajduje rozwiązania w syntezie, ale w mechanizmie oscylacji, chwiejnej równowagi, wzajemnie na siebie oddziałując i korzystając z „życiodajności pogranicza". Wszystkie przeciwieństwa, nieustannie się odradzające, są coraz lepiej rozumiane w swej odrębności, jednocześnie pojawiają się lepsze próby ich pogodzenia. Te same konflikty nie są już takie same, bo nie są reprezentowane przez wrogów, ale przez partnerów w grze, w której stawką jest rzeczywistość. Konflikty są rozwiązywane nie rewolucyjnie, ale ewolucyjnie, w ciągłym, od nowa podejmowanym zadaniu kojarzenia sprzeczności, w coraz lepszym dostrzeganiu wieloznaczności oraz złożoności bytu i myśli, jak również wzajemnych związków.

W ujęciu Trentowskiego każda koncepcja bytu, każdy punkt widzenia jest „półprawdą", dopiero w różnojedni tego, co przeciwstawne (rzadko dotyczy to tylko jednej antynomii), staje się „żywą prawdą wszechstronną", która nie jest, oczywiście, prawdą absolutną, ale jedynie prawdą w drodze do absolutu. Jest to zatem nie tyle dialektyka „zniesienia" (*Aufhebung*), ile dialektyka „znoszenia" dramatycznego napięcia między bytem a myślą, dialektyka trudnego balansowania na krawędzi jedności i różnicy. O ile Hegel reprezentował stanowisko absolutnego monizmu bytu i myśli, o tyle Trentowski stworzył oryginalną koncepcję „monizmu pluralistycznego", „względnie bezwzględnego realo-idealizmu", łączącego „bezwzględną jednię" ze „względną różnią". Stąd różnojednia staje nad „jednią" i „różnią", ale owo „nad" nie oznacza bynajmniej, że jest poza nimi. Stanowi jedyną w swoim rodzaju rzeczywistość bytu-myśli. Myśl jest nie tylko zaprzeczeniem bytu (pojęciem logicznym), ale również biegunem tak samo istotnym jak byt.

Różnojednię stawania się bytu-myśli Trentowski nazywał „żywą syntezą" lub „żywostanem", będącymi nieustanną w swoim natężeniu przejść i napięciu biegunów oscylacją bytu i myśli, w której byt przechodzi w myśl, a myśl przechodzi w byt. Dlatego „żywostan" jest rzeczywistością, której nie można zaprzeczyć (zawiera bowiem twierdzenie i przeczenie, a zaprzeczyć możemy jedynie sam byt[3]). „Żywostan" zatem jako różnojednia bytu i myśli świadczy najdobitniej o pionierskim wkładzie Trentowskiego do filozofii i pedagogiki. To właśnie różnojednia pozwala mu patrzeć nie z pozycji jakiegoś metarozumu strukturyzującego całość, lecz z pozycji dynamicznego splotu krzyżujących się przejść między odmiennymi formami rozumu, bez dochodzenia do pełnej syntezy. W ten sposób w ujęciu Trentowskiego ranga bezapelacyjnego rozumu Hegla spada do pozycji partnera w grze (mającej oczywiście wiele poziomów) zmysłów, uczuć i intuicji.

---

[3] Według Hegla myśl była rzeczywistością, a rzeczywistość myślą. Dlatego rozróżnianie na to, co zewnętrzne, i to, co wewnętrzne, jest u niego bezprzedmiotowe, gdyż to właśnie myśl uczynił pierwotną w stosunku do bytu, będącego jej wytworem. Istotą bytu i myśli było to samo ogólne pojęcie, jego zrozumienie zaś oznaczało jednocześnie zrozumienie świata realnego. U Trentowskiego ani ogólna istota nie sprowadzała się do jednostkowego istnienia, ani odwrotnie – jego różnojednia nie tyle znosiła przeciwieństwa, co bezwzględną sprzeczność między istotą (którą nazywał „stnieniem") a istnieniem, którą to formułę różnojedni nazywał „istnostnieniem".

Dramatyczna jedność, będąca obrazem wielu przeciwstawnych punktów widzenia, sprawia, iż Trentowskiego koncepcje filozoficzne, a także pedagogiczne nie mogą być wpisane w jedną spójną narrację, która stałaby się drogowskazem dla innych. Różnojednia pokazuje, że obraz rzeczywistości nie może pojawić się bez zjednoczenia wysiłku jednostki i wspólnoty, bez realnego dialogu historii z teorią, przedmiotu z podmiotem czy zmysłów z umysłem. To właśnie Trentowski kapitalnie pokazuje nam, iż ani sama myśl, ani sam byt samoistnie nie ujawniają właściwego im znaczenia, jednoznacznego sensu. Przede wszystkim zależą od celu i kontekstu naszego działania, a w zasadzie współdziałania, gdy na zasadach równorzędności walczy ze sobą wiele sprzecznych racji.

Warunkiem takiej racjonalności, a tym samym kompetencją w posługiwaniu się różnojednią jest umiejętność postawienia się w sytuacji dynamicznie ujętej całości (ontologicznej i epistemologicznej), czyli z dostępem do bardzo różnych strategii obserwowania, wyjaśniania oraz rozumienia człowieka i jego świata. Stąd jeśli nie zrozumiemy istoty i fenomenu różnojedni, daremny będzie nasz trud wciąż na nowo odkrywania uniwersalnych myśli autora *Chowanny*.

Jedność oświecenia i romantyzmu

Tryptyk pedagogiczny Trentowskiego jest zatytułowany: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży. Chowanna* to nawiązanie do starosłowiańskiej bogini – piastunki dzieci, ale nie tylko, taki tytuł wynikał bowiem przede wszystkim z podstawowej tezy filozofii Trentowskiego, czyli zasadniczej różnojedni człowieczeństwa i boskości. Wprawdzie Trentowski doszedł do tej konkluzji zupełnie inną drogą niż Ludwik Feuerbach, ale u obu ta myśl wyrażała radykalnie krytyczną ideę wolności i emancypacji jednostki.

Dla autora *Chowanny* źródłem wolnej woli jest „jaźń" – różnojednia ciała i duszy. To właśnie Trentowski był twórcą tego terminu. Jak sam pisał: „Leżał wyraz ten w naszej mowie od dawna, a to w słowie »przyjaźń«, jako w tym, co przy jaźni znajduje się naszej" (T r e n t o w s k i, 1970, T. 1, s. 26). Neologizm „jaźń" w największym stopniu powiększył leksykon wszystkich dyscyplin humanistycznych w naszym kraju, a jednocześnie w takim samym stopniu zróżnicował tegoż słowa pierwotne znaczenie. Dzisiaj już mało kto wie, że „jaźń" to „duchowe ciało" lub „cielesny duch", czyli „byt dwoisty" (duchowo-cielesny), w którym nie sposób oddzielić jednego bieguna od drugiego (chyba że czysto formalnie), jest „całostką", czyli „Bogu podobną całością, której wykładnikami są ciało i dusza" (T r e n t o w s k i, 1978, s. 476).

Celem „rzeczywistego człowieka" jest pełne zintegrowanie tych dwóch biegunów naszej „jaźni", lecz jednocześnie bezpośrednie znalezienie się w owym „centrum bytu" jest w czasoprzestrzeni niemożliwe – ani na drodze medytacji (gdzie gubimy ciało), ani poprzez zabiegi farmakologiczne (gdzie gubimy duszę).

Krótko mówiąc, człowiek sam nie może się unieść, trzymając w ręku własne włosy. Skazany jest na nieustanne „miotanie się" między tym, co wewnętrzne, i tym, co zewnętrzne, oraz tym, co jednostkowe i ogólne. Pozostając w sieci wzajemnych relacji, Trentowski nie wyróżnia ani kierunku zależności, ani ich początku. Każda zatem ucieczka od cielesności kończy się niewolą ducha i *vice versa*. W konkretnej przestrzeni i w konkretnym czasie nie pozostaje nic innego, jak wolne oscylowanie w jedną i drugą stronę. Tu nie ma wyboru, tylko jednoczesne spojrzenie na całość, otwierającą się na wyzwania sytuacji niezredukowanej.

Trentowski miał pełną świadomość, iż taka koncepcja bytu jest niewygodna dla „radosnego" projektowania „gładkich" modeli rozwoju i formowania człowieka (spotkało się to zresztą z bardzo ostrym atakiem m.in. Adama Mickiewicza czy Józefa I. Kraszewskiego, a także wielu innych; nawet po drugiej wojnie światowej nie rozumiano, dlaczego ideały wychowawcze powinny mieć charakter paradoksalny, różnojednościowy, oksymoroniczny).

Trentowski przyznawał wprawdzie, zgodnie z ówczesną modą, iż dzięki „jaźni" człowiekowi przysługuje boski atrybut indywidualności, autonomiczności i twórczości, lecz nie oznaczało to zrównania Boga z człowiekiem, „jaźń" nie była bowiem absolutem *in actu*, tylko *in potentia*, autonomiczność nie miała charakteru bezgranicznego, a twórczość charakteru *creatio ex nihilo*. W człowieku przejawiała się „wieczna tęsknota jaźni stworzonej" do „jaźni stwórczej", stąd – jego zdaniem – nie ma ani ateistów, ani teistów, są tylko ludzie mniej lub bardziej świadomi owej „tęsknoty", której wszystkie przejawy stanowią historycznie i społecznie relatywizowaną manifestację. Wiele lat później w podobnym duchu Mircea E l i a d e (1993, s. 416) napisał, że „nie można wykorzenić absolutu, można go tylko zdegradować".

Jeśli chodzi o następną część tytułu, czyli „system pedagogiki narodowej", to – podobnie jak w przypadku jaźni – nie zrozumiemy tego zagadnienia bez głębszego wniknięcia w istotę różnojedni. Dlatego dotychczasowa recepcja ujawniała jakoby sprzeczność (por. K o z ł o w s k i, 1844; K r o ń s k i, 1960), sugerowano mianowicie, iż nie można łączyć ideału emancypacji jednostki z ideałami kultywowania tradycji narodowej. Tak na pewno się stanie z naszą recepcją, gdy zamiast lektury tekstów źródłowych, skorzystamy z komentarzy, które wpisują Trentowskiego w całą masę „izmów" (mesjanizm, idealizm, romantyzm, panteizm, uniwersalizm itd.), choć żaden z nich w całości nie pasuje do jego sposobu myślenia. Warto zatem skupić się na lekturze jego dzieł (do dzisiaj pozostających częściowo w rękopisie lub bez współczesnej reedycji bądź nieprzetłumaczonych na język polski) i zastanowić, czy zamiast „mesjanizmu" nie lepiej pasowałoby do niego pojęcie „misjonizm", zaproponowane przez Mikołaja Bierdiajewa. Zamiast *Mesjasza Narodów* mamy misję przypisaną każdemu narodowi. Trentowski wszak na każdym niemal kroku podkreślał, iż dążeń Polaków nie charakteryzuje ani sama ogólność, ani sama szczególność, tylko ich różnojednia.

Filozofia autora *Chowanny* programowo uciekała od każdej dotychczasowej etykiety (stąd tak wiele neologizmów), nie jest zatem możliwe znalezienie jed-

nej nazwy dla wszystkich projektów, która nie byłaby w kolizji z inną, a jednocześnie dawała pełny obraz rzeczy i była w pełni zrozumiała. Stąd zupełnie bzdurna wydaje się opinia, że jego jakoby pełnokrwisty mesjanizm wypływał z lęku przed rewolucją, która mogłaby pozbawić go uprzywilejowanej pozycji w społeczeństwie (por. K r o ń s k i, 1960). Owszem, Trentowski uważał, iż postęp nie ma charakteru rewolucyjnego (jak się wyraził, „jest to budzenie motyli w środku srogiej zimy"), lecz ewolucyjny, czyli w istocie jest wciąż od nowa podejmowanym zadaniem godzenia (kojarzenia) wyłaniających się kolejnych sprzeczności. Zamiast rewolucji społecznej proponował rozwiązywanie rzeczywistych sprzeczności (gdyż – jak pokazywał – wiele jest pozornych) w nieustannym dialogu, by przeciwstawne strony każdej społeczności wzajemnie się dookreślały i korzystały z błogosławieństwa pogranicza.

Twierdził, że dlatego właśnie nie jest możliwy jeden kierunek rozwoju narodu, obejmujący całe jego bogactwo i zróżnicowanie, nie chodzi o to, by zewnętrzne i wewnętrzne antynomie raz na zawsze rozwiązać, ale o to, by nauczyć ludzi pięknie się spierać. Postęp nie może obyć się bez wysiłku naruszania społecznej „równowagi" i wysiłku „równoważenia". Zamiast rewolucji proponował: „Uczmy się mądrości, uczmy się tęgiej woli i stałego przedsięwzięcia, a czyn polski pomyślnym uwieńczon zostanie skutkiem!" (T r e n t o w s k i, 1970, T. 2, s. 656).

Główny nurt myślenia Trentowskiego przeciwstawiał się koncepcjom zarówno skrajnie historiozoficznym (eliminującym wartość jednostek), jak i radykalnie personalistycznym (eliminującym wartość historii i socjalizacji), będąc różnojednią historii i życia. Wyzwolenie jednostki nie redukowało automatycznie całej tradycji, a tylko tę jej część, która niszczyła byt i świadomość narodu. „Pedagogika narodowa" nie oznaczała jedynie kultywowania wszystkich tradycji (np. pijaństwa i politycznego warcholstwa), nie było to zatem „wychowanie, nauczanie i oświecenie narodowe", lecz „wychowanie, nauczanie i oświecenie narodu" zgodnie z najlepszymi tradycjami i kierunkiem ogólnoludzkiego postępu. Z tego chociażby względu Trentowskiego nie można uznać za klasycznego idealistę i romantyka, przeciwstawiał się wszak „szaleństwom romantycznych rewolucjonistów", chociaż jednocześnie nie można go postawić poza idealizmem i romantyzmem, gdyż jego rozsądek i rozwaga w różnojedni wymagały dookreślenia chociażby odrobiną spontaniczności. „Pewna doza lekkomyślności jest nam niezawodnie potrzebna, skoro chcemy na ziemi żyć szczęśliwie" (T r e n t o w s k i, 1970, T. 1, s. 143).

W odniesieniu do ostatniego członu zawartego w tytule, czyli: „umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia młodzieży", koniecznie należy zaznaczyć, iż dotychczasowa recepcja *Chowanny*, odnosząca się do rozwoju i formowania człowieka, zmierza w kierunku trychotomii Hegla, sprowadzając edukację (wykształcenie) do trzech etapów (wychowanie, nauczanie, oświata), natomiast nie zauważając etapu czwartego – zgodnie z filozofią Trentowskiego oświata dotyczyła „żywostanu" i „bożostanu", czyli tego, co płynne i stałe.

Nie zmienia to oczywiście faktu, że we wszystkich przypadkach fundamentem wykształcenia jest zawsze wychowanie. Im młodsze dziecko, tym większa jego podatność na wpływy otoczenia, które stają się podwaliną całego życia. „Wielka jest władza pierwszych wrażeń; te wrastają w istotę dziecięcia jak ślady noża w młode drzewo. […] Dobrze wychowany człowiek jest, mimo braku nauki i wyższych zdolności, całe swe życie dobrze wychowanym człowiekiem" (T r e n t o w s k i, 1970, T. 1, s. 61–62).

Braków w wychowaniu nie nadrobimy zatem ani ilością informacji, ani umiejętnością sprawnego działania czy myślenia. Dobre lub złe wychowanie można otrzymać tylko w dzieciństwie. Staje się ono naszą drugą naturą. Mimo, że jest ono przede wszystkim „zewnętrzne, odbiorcze, powierzchowne i bierne" (zmysłowe, ekstraspekcyjne, obrazowe, zabawowe i recepcyjne), jednym słowem – bardziej cielesne niż duchowe, to zaspakajanie potrzeb materialnych, budzenie zmysłów i uwagi czy choćby odtwórczej wyobraźni jest nie do nadrobienia w późniejszym okresie, mało tego te braki mogą przyczynić się do trwałej patologicznie postawy agresywnej lub apatycznej.

Trentowski skupia się przede wszystkim na „zdrowiu, sile i piękności ciała" (szerzej omawiam to w: A n d r u k o w i c z, 2008). Mimo wszystko wychowanie nie może być procesem bezstresowego hodowania ani stresującej tresury. Ma być, jak wyraził się Trentowski, „surową łagodnością", „owocem cywilizacji", „troskliwej uprawy" i „boskiej opieki". Wychowanie powinno być przede wszystkim sprawą rodziny, z której „cielesnego łona" wychodzimy i wrastamy w „duchowość", czyli naukę, szkołę, charakteryzującą się z kolei większą „wewnętrznością, samorzutnością, duchowością i czynnością" (intelektem, introspekcją, symbolem, pracą i twórczością). Jednak drugi etap nie zmieni już pierwszego, może go jedynie uzupełnić, udoskonalić, pod warunkiem że zachowało się „zdrowe jądro" naszego człowieczeństwa. W tym okresie kształtuje się wyobraźnia twórcza i rozsądek.

„Żywą syntezą" wychowania i nauki jest „oświata żywostanu", czyli samodzielne korzystanie z dobrodziejstw cielesności i duchowości. „Sobistość" (odosobniona jaźń) ma stać się tu „osobistością" (osobą uznającą jaźń drugiej osoby). „Prawdziwa oświata jest zawsze własnym utworem na gruzach utworu innych" (T r e n t o w s k i, 1970, T. 1, s. 68). O ile dominującym rysem wychowania była różnorodność treści, natomiast nauki, jedność jej formy, to „oświaty żywostanu" („doczesnej całości") – właśnie dynamiczna różnojednia realizmu treści i idealizmu formy. „Gdzie nieskończona wszystkość [różnorodność – W.A.] i wieczna jedność naszej istoty co chwila zlewa się w jeden stok, i stok zawsze nowy, tam powstaje całość płynąca, całość ciągle harmonijna [w swojej oscylacji – W.A.], ale ciągle inna, czyli doczesna" (T r e n t o w s k i, 1970, T. 1, s. 177).

W tym etapie edukacji człowiek zewnętrzny i wewnętrzny jest „w ciągłej podróży", dopiero w ostatnim etapie „oświaty bożostanu" staje się „niezmienną, wiekuistą całością, zawsze jedną i tąż samą harmonią, jednymże Bogiem ziemskim, światem i człowiekiem w swoim rodzaju! […] Stawszy się wiekuistą

całością, będzie mógł rozkwitać co dzień inną doczesną całością, a każda z tych całości będzie wiekuistej całości jawem, wiernym jej, chociaż zawsze innym odtonem; wtedy zostanie on boską jaźnią, jawiącą się co chwila świeżą jaźnią światowego kwiatu, czyli obrazem i podobieństwem wiecznego żyjącego w nim bóstwa" (T r e n t o w s k i, 1970, T. 1, s. 179).

Dopiero na tym etapie (dostępnym tylko dla nielicznych) znika wielka amplituda zmian, zmniejsza się radykalnie natężenie oscylacji oraz napięcie między samowolą a koniecznością, przedmiotem a podmiotem, szlachetnością a pożytkiem. „Oświata bożostanu" tylko potencjalnie przysługiwała każdemu, w praktyce stanowiła ukoronowanie ciężkiej i pracowitej drogi, na której „sobistość" przekształcała się w „osobistość", a ta ostatnia – w „mość", tzn. w optymalny (w konkretnym momencie rozwoju filogenetycznego i ontogenetycznego) do osiągnięcia poziom rozwoju diachronicznego człowieka (który był jednocześnie odnalezieniem w sobie boskiej jaźni wolnej od jakiegokolwiek punktu widzenia).

Zakończenie

Niezależnie od użytych przez autora *Chowanny* nazw rozwoju ujętego diachronicznie: wychowanie, nauka, oświata; ogólność, szczególność, jednostkowość; zmysł, umysł, mysł; różnorodność, jedność, różnojednia; odtwórczość, samorzutność, samodzielność; realność, idealność, rzeczywistość; a wreszcie – jaźń poznająca, jaźń tlejąca, jaźń działająca (ostatni człon zawsze ujęty jest bądź dynamicznie, bądź statycznie), największym osiągnięciem, które wpisuje się również we współczesną refleksję i praktykę pedagogiczną, jest jego metoda różnojedni. Metoda ta synchronicznie, w różnych proporcjach, uwzględnia cztery przeciwstawne linie rozwoju: zmysłowego, umysłowego, emocjonalnego i intuicyjnego.

> Rozum [zmysłowy, empiryczny, jednostkowy – W.A.], zwłaszcza od umysłu [logicznego, spekulacyjnego, ogólnego – W.A.] wygwizdany i w całej swej empiryczności nagości światu odsłoniony, myśli nad sobą i spostrzega w rzeczy samej, że jest sam z sobą w sprzeczności. Raz bowiem utrzymuje, iż pojedynczość, czyli rzecz ta lub owa, zmysłom naszym otworem stojąca, jest dostatecznym powodem wszelkiego naszego utrzymywania i że na niej wolno nam oprzeć ogólne nasze prawidło; drugi raz zaś mówi, że pojedynczość, że rzecz ta lub owa jest przemijającym zjawiskiem, krótkim przykładem danego prawidła ogólnego, że więc nie rzecz pojedyncza, ale ogólne prawidło jest tu wszystkim, czyli dostatecznym powodem naszego utrzymywania, rzeczywistym poznaniem, istotą. Rozum krąży zawsze fałszywym kółkiem, idąc od rzeczy pojedynczych do ogólnych prawideł, a od tych znowu do rzeczy pojedynczych, zaczem biorąc zawsze to za dowód, czego mu właśnie dowieść trzeba. Chcąc on dowieść prawdy swego prawidła ogólnego, dalejże w szczegóły, a chcąc dowieść szczegółu, dalejże za ogólne prawidło! Jego **metoda** [wyróżn. – W.A.] jest ciągłym apologiem: naprzód idzie tu bajeczka, a za nią ogólny sens moralny. I czymże ten sens moralny, to prawidło, ta ogólność? Może duszą szczegółów? O, nie, to tylko zewnętrzne ich zsumowanie, tylko nędzna suma.

> Ogólność ta bowiem, którę nam natury konieczność w grze sił swoich wykrywa, nie powiada nam bynajmniej, czym jest siła sama. Ogólność ta jest wewnętrznością w stosunkowości zjawisk pewnego rodzaju, czyli w kraju względności, jest tym tylko, czym np. wyobraźnia względem zmysłów, ale wewnętrzność istotna jest dla rozumu tajemnicą. Rozum zdoła i musi w końcu przyjść do tego smutnego dla siebie wypadku, iż w kraju jego ogólnych prawideł nie znajduje się świat wszechmocności, świat ducha, świat istoty prawdziwej, ale marny świata tego odblask, że jego mądrość przeto niczym innym być nie może, tylko pokorą przed nieznaną i niepodobną mu do pojęcia siłą, której on zjawiska wprawdzie, ale nie istotę poznaje (T r e n t o w s k i, 1970, T. 1, s. 297–298).

Niewątpliwie najważniejsze jest to, że „metoda jest ciągłym apologiem", co współcześnie można odczytywać – ciągłym dyskursem różnych, także przeciwstawnych form racjonalności. Metoda jako dynamicznie rozumiana całość zawsze jest splotem konfliktów poznawczych, wśród których nie powinno wyznaczać się żadnego kierunku zależności – ani od–do bytu, ani od–do myśli. W tychże splotach przeciwieństwa funkcjonują raczej formalnie niż bytowo, jednocześnie funkcjonują na pewnych obszarach jedności i różnicy. Za Michaiłem Bachtinem można powiedzieć, że żaden obszar nie ma własnego terytorium, lecz ciągle żyje na pograniczu.

Koncepcja metody jako ciągłego dyskursu nie tylko jest w stanie sprostać wymogom społeczeństwa otwartego i demokratycznego, ale daje również ważne impulsy dla naukowej analizy kluczowych kategorii w pedagogicznym dyskursie o (po)nowoczesności. Okazuje się, że oddalenie w czasie niekoniecznie oddala nas w rozumieniu tego, co istotne i wartościowe. Odwrotnie niż dzieje się to za sprawą wielu współczesnych tekstów, w których masowość powtórzeń raczej oddala od penetrowania głębi ludzkiego rozumu, aniżeli przybliża do większej jasności. Niemałą winę za taki stan ponoszą komentatorzy twórczości Terentowskiego, którzy rzadko sięgają do jego (wprost nieprzebranych) tekstów źródłowych, pozostających w cieniu sztampowych komentarzy[4]. Można nawet zaryzykować twierdzenie, iż Trentowski urodził się za wcześnie, by go zrozumiano i doceniono, a jednocześnie za późno, gdyż w czasie, gdy kultura – zdaniem M. Foucaulta – „zaczyna myśleć inaczej", zapomniano o jego pionierskich propozycjach.

Mam nadzieję – nie pretendując w tym względzie do absolutnej kompletności i przejrzystości – iż udało mi się zasygnalizować niektóre tropy, zachowując przy tym jakąś równowagę między egzegezą a użyciem[5] kategorii i tez zaproponowanych przez Trentowskiego, autora „różnojedni", „jaźni", „żywej syntezy"

[4] Jak celnie zauważa M. F o u c a u l t (2002, s. 17): „Niemało tekstów źródłowych ulega zmąceniu i zanika, podczas gdy komentarze przesuwają się na pierwszy plan. Jednakże sposoby ich użycia niewiele się zmieniły".

[5] „Egzegeza i użycie to dwa niewspółmierne ze sobą sposoby czytania, dwa sposoby interpretacji, i nie można między nimi zaprowadzić wartościującego porządku, ważne natomiast jest, by ich – jak sugerował Benjamin – ze sobą nie mieszać" (M a r k o w s k i, 2001, s. 52–65).

czy też „miotu" i „mysłu", którego oprócz tytanicznej twórczości pisarskiej (dotychczas w całości nieprzetłumaczonej na język polski, a także w znacznej części pozostającej w rękopisach, nie mówiąc już o braku współczesnych wydań jego najważniejszych dzieł) wyróżnia co najmniej ambiwalentny stosunek do filozofii „wielkich systemów", w tym szczególnie do poszukiwania jakiejś formy metarozumu, ostatecznie poszukiwania uznanego przezeń za daremne. Oryginalna filozofia Trentowskiego stanowi ambitną próbę wyrwania się ze spirytualistycznych oparów absolutnego monizmu, bez pozostawienia mimo wszystko rozumu na pastwę losu, który staje się przedmiotem rzetelnej analizy i namysłu. Dlatego koncepcja Trentowskiego, osadzona w określonej tradycji filozoficznej, jednocześnie próbuje jej zaprzeczyć, w tym sensie jest „umiarkowanie antyfundamentalistyczna"[6], jak jej autor sam się wyraził – słychać w niej „echo różnych systemów". „W naszym systemie poznania mieszczą się wszystkie możliwe jego systemy, wszystkie znajdują w nim swoje uzasadnienie i ukazują zarazem swoją jednostronność" (T r e n t o w s k i, 1978, s. 296). „Posiada on swoją własną i tylko sobie właściwą sferę, idzie własną i samodzielną drogą" (Tamże, s. 300).

Zdaniem zarówno współczesnych Trentowskiemu, jak i całej rzeszy późniejszych komentatorów przyzwyczajonych do jedności „czystego rozumu", brak precyzyjnych kategorii oraz ich paradoksalność i oksymoroniczność (wymuszona mechanizmem „różnojedni") były całkowicie nie do zaakceptowania. W czasie, gdy *konsens* rywalizuje w coraz bardziej wyrównanej walce z *dyssensem*, logika z paralogią, liniowość z lateralnością, marzenia o jedności z realizmem różnicy, koncepcja Trentowskiego może liczyć, jeśli nie na szeroką akceptację, to przynajmniej na bardziej rzetelną ocenę. Nawet w przypadku, gdy ten „postromantyk" zbyt często operował kategorią „uniwersalny" i „wszechstronny", nie była to w żadnym razie uniwersalność i wszechstronność oświeceniowa ogarniającego wszystko rozumu ani tym bardziej romantyczna wizja intuicyjnego „jasnowidzenia", lecz świadomość ontologicznego i epistemologicznego zróżnicowania świata, którą należy jakoś ogarnąć i we wszechogarniającej wielości znaleźć ścieżki nawiązujące łączność, na zasadach nie zawsze obopólnej współpracy, ale czasem wolnej gry, a nawet walki.

Lektura Trentowskiego wymaga nie tylko porzucenia wielu starożytnych i nowożytnych schematów myślenia, lecz również wielu całkiem współczesnych, tych, które proponują jakąś jedną formę bezpośredniego lub pośredniego dostępu do *sensus communis*. Jak twierdził: „Każda jednostronność musi z biegiem czasu zwyrodnieć" (T r e n t o w s k i, 1978, s. 376), a wszelkie, w tym sprzeczne formy racjonalności „jednoczą się, wzajemnie przenikają we wszystkich punktach i momentach i tworzą żywą całość" (Tamże, s. 225). „Nieomylność i autorytet są to zawsze i wszędzie niebezpieczne skorpiony, których paraliżujący jad zatruwa ducha postępu" (Tamże, s. 666). Rozum może zostać określony jedynie w stawaniu się, w „żywej syntezie" metody „różnojedni", w „trzeciej umiejętności",

[6] Przyjmuję to określenie za Jerzym K m i t ą (1995), który wprowadza pojęcie „antyfundamentalizmu umiarkowanego".

utożsamianej z wolą i sprawnością poruszania się po wszystkich formach racjonalności, zdolnością wszechstronnej mediacji i rozwiązywania sporów.

Trentowskiego zrozumiemy wtedy, kiedy będziemy uczestniczyć w regułach gry otwartej tak samo dla jedności i różnicy, kiedy zaczniemy praktykować rozum wielu racjonalności, przestaniemy rozgrywać podmiotowość przeciwko przedmiotowości, podkreślając różnice i uwzględniając również przejścia. Mówiąc inaczej, zrozumiemy jego „różnojednię", gdy znajdziemy miejsce dla konsekwencji i niekonsekwencji[7] zróżnicowanych form i treści, gdy poza jednością i wielością nie będziemy szukać czegoś „trzeciego", jak tylko „ujednolicenia" na mocy wyjaśnienia i zaakceptowania różnic. „Trzecie" w ten sposób nie będzie się różnić się od „czwartego", „piątego" itd., poza większą świadomością różnic i przejść. Takie ograniczenie nie ma nic wspólnego z bezradnością, bezwzględna spójność (konsekwencja) może bowiem tak samo wykluczać znaczenie, jak bezwzględny brak precyzji, z tą różnicą, że świadomość braku robi miejsce dla nieprzewidzianych odkryć, podczas gdy świadomość pełnej precyzji niweluje wszelką twórczość.

Bibliografia

A n d r u k o w i c z W., 2006: *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*. Szczecin.

A n d r u k o w i c z W., 2008: *Kultura ciała – esej retrospektywny.* W: *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*. Red. M. J a w o r s k a - W i t k o w s k a. Szczecin.

B a c h t i n M., 1997: *W stronę filozofii czynu.* Tłum. B. Ż y ł k o. Gdańsk.

E l i a d e M., 1993: *Traktat o historii religii*. Tłum. J. W i e r u s z - K o w a l s k i. Łódź.

F o l k i e r s k a A., 2005: *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny.* Warszawa.

F o u c a u l t M., 2002: *Porządek dyskursu* Tłum. M. K o z ł o w s k i. Gdańsk.

J a m e s W., 1998: *Pragmatyzm: nowe imię paru starych stylów myślenia.* Tłum. M. S z c z u b i a ł k a. Warszawa.

K m i t a J., 1995: *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu.* Poznań.

K o ł a k o w s k i L., 1984: *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań.* Londyn.

K o z ł o w s k i F., 1844: *Uwagi krytyczne nad „Chowanną", czyli systemem pedagogiki narodowej ułożonym przez Br. Ferd. Trentowskiego.* Poznań.

K r o ń s k i T., 1960: *Filozofia mesjanistyczna i katolicka w Polsce połowy XIX wieku.* W: T e n ż e: *Rozważania wokół Hegla*. Warszawa.

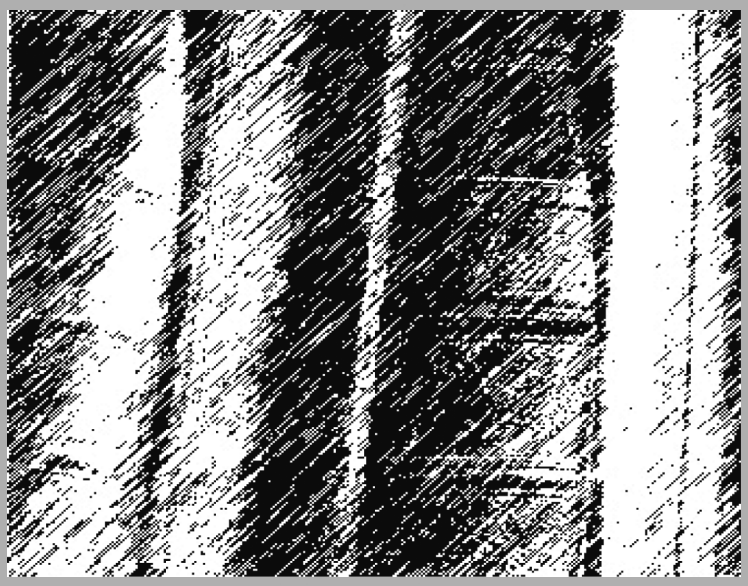
M a r k o w s k i M.P., 2001: *Interpretacja i literatura*. „Teksty Drugie", nr 5.

S z t o b r y n S., 2000: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*. Łódź.

T r e n t o w s k i B.F., 1970: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. Wrocław.

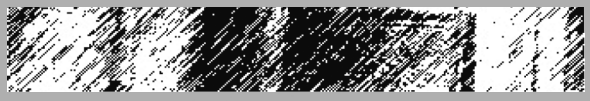
T r e n t o w s k i B.F., 1978: *Podstawy filozofii uniwersalnej. Wstęp do nauki o naturze.* Tłum. M. Ż u ł k o ś - - R o z m a r y n. Warszawa.

[7] Jeśli potraktować bardzo poważnie tezę Leszka K o ł a k o w s k i e g o (1984, s. 213), że „dążenie do zupełnej konsekwencji kończy się samonegacją", to można przyjąć, że niekonsekwencja też wchodzi w kanon zachowań racjonalnych.



Artykuły

Pojmowanie modalności



WOJCIECH KOJS

Modalne aspekty edukacji i pedagogiki

Modalities of education and pedagogy

Abstract: In this article the notion of modality and taxonomy is analyzed, as well as the concept of education and pedagogy. The interrelationship between different types of modality and the structure and functions of education and pedagogy is shown. Also the consequences of modality-oriented analysis of education for determining the process of its designing and achieving its goals is indicated, as well as the effects on pedagogy resulting from widening the range of its analysis. Special emphasis has been put to subjective modalities (epistemic, wishful) and spiritual modalities (anthropological and deontic).

Key words: modality, modification, act, education, pedagogy, possibilities, necessity

Wstęp

Potrzeba podjęcia rozważań nad modalnymi aspektami edukacji i pedagogiki wyrasta z osiągnięć współczesnej nauki, zakresu i tempa przemian cywilizacyjnych, a także wynikających z nich wymagań stawianych względem jednostek i społeczeństw. Otaczającą nas rzeczywistość, a także nas samych cechuje m.in. zmienność, narastająca złożoność i różnorodność. Rezultatem tych procesów, opisanych w wielu opracowaniach, są liczne zagrożenia, m.in. w sferze świadomości człowieka. Modalność jest cechą tej rzeczywistości i cechą odzwierciedlającego ją języka, cechą tzw. zdań modalnych. Od czasów Arystotelesa i Teofrasta, twórców logicznych podstaw rozwoju myśli o modalności w postaci sylogistyki zdań modalnych, uwaga filozofów koncentrowała się głównie na logicznych i językowych, a do tego tylko niektórych aspektach modalności. Zdania pytajne i rozkazujące – tak wszechobecne w języku – jako zdania modalne zostały wyodrębnione i poważnie potraktowane dopiero w XX wieku, a wówczas włączone do logik modalnych. Rewolucyjną nowością w późnym średniowieczu było wprowadzenie przez Pseudo Dunsa Szkota funktorów oznaczających nie stan rzeczy, ale stan umysłu i woli wypowiadającego zdanie (B o c h e ń s k i, 1938, s. l0l). Niebywały rozkwit logiki, a zwłaszcza logik modalnych, pozostający w ścisłym związku z rozwojem nauk matematycznych i logik wielowartościowych, nastąpił w drugiej połowie XX wieku[1]. W tym czasie bujnie rozwijała się także teoria komunikacji, językoznawstwo oraz socjo- i psycholingwistyka.

Nauka, wzbogacając i doskonaląc język, a także wiedzę o języku, stosuje i oferuje narzędzia opisu wyjaśnień, przewidywań oraz interpretacji zmiennej i płynnej rzeczywistości, ułatwiając jej rozumienie i przekształcanie. Modalność postrzegana w kontekście szeroko rozumianej logiki (semantyka, logika wąsko pojmowana, metodologia), filozofii, a także socjo- i psycholingwistyki oraz przyrodoznawstwa może odgrywać niezwykle ważną rolę we współczesnej i przyszłej edukacji: może – jak to ujął w odniesieniu do filozofii analitycznej J.M. B o c h e ń s k i (1993, s. 48) – **przyczyniać się do zachowania i pielęgnowania rozumu ludzkiego, zapobiegając największemu niebezpieczeństwu**, **które nam dzisiaj grozi – odwracania się człowieka od rozumu[2].** Rozpoznanie modalności procesów edukacji i języka tych procesów może przyczynić się do pogłębienia rozumienia ich wielowymiarowego i złożonego charakteru, może zatem spowodować wzbogacenie treści jednej z podstawowych funkcji nauk humanistycznych. Ale nie tylko. Wyłonione z badań nad modalnością teorie mogą

[1] Zob. m.in. H i n t i k k a, 1992.

[2] W związku z rozpatrywaniem zagadnień edukacji i pedagogiki w kontekście problematyki modalności na uwagę zasługuje także inna wypowiedź J.M. Bocheńskiego O.P., z roku 1938, dotycząca stosunku logik wielowartościowych i logik modalnych do teologii: „[...] nowoczesny prąd ku uściśleniu teologii katolickiej będzie musiał wywołać zajęcie się logiką zdań modalnych ze strony teolog6w" (B o c h e ń s k i, 1938, s. 13). Sądzę, iż tymże wskazaniem można objąć sytuację istniejącą w wielu innych dziedzinach wiedzy, w tym wiedzy pedagogicznej.

ułatwić konstruowanie i dekonstruowanie całościowych obrazów przeszłej, zastanej i możliwej rzeczywistości. Mogą więc wpływać na kształtowanie nowego oblicza edukacji i pedagogiki.

Pojmowanie modalności i treści edukacji – J. Perzanowskiego taksonomia modalności

Pojęcie modalności odnosi się do wyrażeń, za pomocą których wskazujemy sposób, w jaki stwierdzamy fakty lub wyrażamy stosunek do tego, co stanowi treść naszej wypowiedzi. Stosunek ten wyrażany jest głównie poprzez tryby czasownika, partykuły, niektóre przysłówki i utarte zwroty. Stwierdzać możemy np. apodyktycznie (*jest rzeczą konieczną, by...*), problematycznie (*możliwe, że...*). Stosunki zachodzące pomiędzy osobą a otoczeniem mogą mieć charakter sprawozdawczy, pytający, pragnący lub nakazujący, mogą być wyrażone w zdaniach oznajmujących, pytających, optatywnych i rozkazujących. Zdania oznajmujące mogą być wypowiedziane z różnym stopniem przekonania, toteż mogą oznaczać przypuszczenie, powątpiewanie i pewność osoby je formułującej (A j d u k i e w i c z, 1965).

W wyrażeniach ujmujących stosunek jednostki do rzeczywistości podstawowym elementem jest sama jednostka (osoba). W zależności od tego, co stanowi drugi element takiego stosunku, używa się w wypowiedzi modalnej określonego funktora modalnego. W wypowiedziach dotyczących: (1) stosunku do poznania i jego rezultatów mogą być użyte funktory epistemiczne, takie jak: *wiem, że...*; *sądzę, że...*; *jestem przekonany, że...*; *umiem...*; *potrafię…*; *przypuszczam, że...*; *wierzę, że...*; *wątpię, że...*, (2) stosunku emocjonalnego do osób, rzeczy, zdarzeń mogą być użyte funktory takie, jak: *jestem szczęśliwy, że...*; *cieszę się, że...*; *przykro mi, że...*; *obawiam się, że...*; *ciężko mi, ponieważ...*, (3) stosunku do norm mogą być zastosowane funktory takie, jak: *muszę...*; *powinienem...*; *jest konieczne, aby...*; *należy...*; *trzeba...*; *jest słuszne, aby...*; *warto, by...*; *dobrze...*; *źle...*, (4) wyrażenia woli i pragnień używa się funktorów takich, jak: *żądam, aby...*; *pragnę, aby...*; *chcę, aby...*; *życzę sobie, aby...*; *lubię...* (N o w a k o w s k a, 1979).

Wyrażenie stosunku do rzeczywistości może dotyczyć jednostek i grup społecznych. Z taką sytuacją mamy do czynienia m.in. w aktach prawnych, w których podmiotem stosunku są zbiorowości stanowiące, reprezentujące i egzekwujące przestrzeganie norm prawnych (O p a ł e k, 1974; Z i e m b i ń s k i, 1972, 2002).

Badania nad modalnością i związany z nimi rozwój językoznawstwa[3] oraz logicznych i filozoficznych teorii modalności znacznie poszerzają zakres dotychczasowego zainteresowania tą problematyką. Poszerzenie polega m.in. na uwzględnieniu modalności przyrodniczej. Modalnymi czyni się nie tylko

[3] Przykładem dzieła bezpośrednio związanego z badaniami nad modalnością języka może być opracowanie V. M a l d ź i e w e j (2003).

wypowiedzi (zdania) o przyrodzie, ale samą przyrodę. Takie stanowisko znacznie poszerza i pogłębia problematykę modalności treści systemów edukacji i zdaje się odnosić do edukacji jako pewnej psychospołecznej, kulturowej i pedagogicznej całości.

W naszym postrzeganiu świata rzeczy, przedmioty, obiekty, zdarzenia, procesy, zjawiska i działania wyróżniają się ze względu na swą treść, której są nośnikami. Treść – traktowana tu również jako informacja, znaczenie, istota, sens – jest własnością tego, co istnieje, tego, co materialne i mentalne. Jej struktura i wzajemne powiązania stanowią podstawę kształtowania się umysłowych reprezentacji rzeczywistości. W pedagogice, a zwłaszcza w dydaktyce, pojęcie treści odnoszone było do „materiału nauczania", czyli pewnego, wskazanego do opanowania zasobu wiedzy. Z czasem objęto nim także czynności nauczyciela i ucznia (O k o ń, 1967; K r u s z e w s k i, 1987; N i e m i e r k o, 1990). Oznacza to, iż przyswojona, dynamicznie ujęta wiedza pozostaje w związku z treścią przyswajaną – służy do jej przejęcia, przekształcenia oraz włączenia do istniejącego zasobu wiedzy czynnej lub do jej odrzucenia (K o j s, 1993).

Mówiąc o treściach kształcenia, tkwiących i funkcjonujących w umyśle, treściach systemów edukacji, mamy na myśli trudno dostępny i trudno uchwytny, bo mobilny, element procesu edukacji – specyficzny przypadek społecznej i osobowej komunikacji. Wskazane tu ujęcie treści kształcenia wiąże się z pojęciem modalności, m.in. ze sposobami i formami ujawniania się treści oraz ze sposobami i formami modelowania różnych cech i postaci treści, zarówno w umyśle, jak i w wypowiedziach.

W ujęciu Jerzego Perzanowskiego świat przyrody jest światem modalnym. Modalności fizyczne, biologiczne, chemiczne i inne występują w obrębie całej natury, a dotyczą m.in. warunków, wyznaczników, miary, zależności, różnorodności i dostosowania. Świat ludzi również jest światem wartości, kultury i ducha, światem do głębi modalnym, dynamicznym i pełnym modalności subiektywnych, językowych, antropologicznych (epistemologicznych, psychoontologicznych, egzystencjalnych, witalnych), deontycznych, aksjologicznych (etycznych, estetycznych), socjologicznych, kulturowych i innych (P e r z a n o w s k i, 2006).

Naturalną ontologię modalności stanowi ontologia działań, akcji, czynów, czynności, procesów. Ontologia jest teorią bytu – tego, co jest. Ontyka modalności, będąc częścią ontologii, bada pojęcia modalne w celu sporządzenia swoistej taksonomii modalności.

Modalnością nazywa się modyfikację obiektu (faktu) za pomocą stosownego operatora. Modalność ujęta czynnościowo jest modyfikacją, aktem tworzenia odmiany; jest ujmowaniem czegoś na jakiś sposób; ujęta przedmiotowo stanowi wytwór czynności – odmianę, wariant, sposób, tryb, warunek.

Charakteryzując czyn (działanie), J. Perzanowski wyróżnia następujące jego elementy: podmiot – przedmiot – wytwór – sposób – narzędzie – środowisko/kontekst – motyw/przyczynę – rację. Elementy te tworzą zróżnicowane pola działań modalności. W ślad za tym w sposób naturalny wyłonione zostają sto-

sowne dziedziny: dziedzina przedmiotowa (fakty, sytuacje, zdarzenia, procesy, stany rzeczy, własności); dziedzina podmiotowa (osoby, podmioty); dziedzina działań; dziedzina przyczyn, motywów i racji; dziedzina narzędzi (w tym języka) oraz dziedzina pragmatyczna.

Z przyjętych założeń wynikają kryteria podziałów modalności. Naturalny i najogólniejszy podział modalności jest wyznaczony przez wymienione dziedziny. Z ich specyfiki wyłania się podział na modalności podmiotowe, przedmiotowe, praktyczne oraz modalności racji. Na ten podział nakładają się podziały uwzględniające czynniki dodatkowe, związane ze źródłami modalności. „Modalności są wytworami modyfikacji, czyli stosownych działań. Ich źródłem są więc te obiekty, które generują działania, a raczej to w nich, co działania te wyznacza. Źródła te są różnych gatunków, podgatunków i rodzajów. Są podmiotowe bądź przedmiotowe. W tych pierwszych wyróżniamy dwie sprzężone grupy: modalności pragmatycznych i epistemicznych, w drugich uwagę skupiamy na źródle (czyli obiektowym bądź rzeczowym)" (P e r z a n o w s k i, 2006, s. 285).

Przedstawiona przez J. Perzanowskiego taksonomia jest otwarta na kolejne modyfikacje i uzupełnienia. Z wyróżnionych czterech gatunków (modalności przedmiotowe, podmiotowe, czynów i racji) wynikają podgatunki (modalności obiektywne, językowe, bytowe, subiektywne, teoretyczne, praktyczne, pozalingwistyczne, narzędziowe, przyczynowe), a z tych – rodzaje (modalności logiczne, semantyczne, trybów, bytu, przyrody, ducha, epistemiczne, życzeniowe, lingwistyczne, powodów i motywów). Analiza rodzajów modalności prowadzi do wyróżnienia ich rodzin, m.in. takich modalności, jak: aletyczne, rzeczowe, czynnościowe, ontologiczne, fizyczne, biotyczne, chemiczne, antropologiczne, deontyczne, operatorowe, epistemiczno-przedmiotowe i epistemiczno-podmiotowe, nastawieniowe, lingwistyczno-teoretyczne i lingwistyczno-praktyczne.

Kolejnymi poziomami taksonomii są klasy i typy, a pośród nich takie m.in. modalności, jak: sygnitywne, temporalne, topologiczne, kauzalne, miary, zależności, psychoontologiczne, egzystencjalne, deontyczne, perceptualne, mentalne, kontrfaktyczne. Przydatne okaże się uzupełnienie informacji dotyczących rzeczowych i czynnościowych modalności semantycznych występujących na styku języka i rzeczywistości (opisu i opisywanego, obrazu i obrazowanego, modelu i modelowanego, interpretacji i interpretowanego), a także modalności trybu, służących modyfikacji sytuacji i uwikłanych w nie podmiotów, takich m.in. jak: modalności rozkaźne oraz modalności pytajne (P e r z a n o w s k i, 2006, s. 289).

Przedstawiona taksonomia nie ujmuje pewnych ważnych modalności: etycznych i estetycznych, kultury, modalności socjologicznych, świata społecznych związków, grup, instytucji i uwarunkowań ludzi. Swą taksonomię J. P e r z a n o w s k i (2006, s. 296) opatruje następującą uwagą: „Powyższa taksonomia z pewnością jest schematyczna i cząstkowa. W wielu członach, np. modalności biologicznych czy chemicznych, czeka dopiero na rozwinięcie. Jest jednak naturalna oraz – argument to nie ostatni – po prostu jest". Zapowiedź prowadzenia dalszych badań nad brakującymi modalnościami stanowi już pewne dopeł-

nienie prezentowanej mapy modalności. Koncepcja ta wydaje się interesującym i obiecującym punktem odniesienia w analizach problemów edukacyjnych i pedagogicznych.

Modalność w edukacji a modalność edukacji

Rozpatrując kwestie modalności w edukacji i modalności edukacji, zmierzam do ukazania roli, jaką odgrywa jej system w stosunku do swych składników (podsystemów) i w stosunku do nadsystemu; zmierzam do zwrócenia uwagi na niektóre konsekwencje siły związku przynależności kogoś/czegoś do kogoś/czegoś oraz zależności kogoś/czegoś od kogoś/czegoś, m.in. w odniesieniu do możności i konieczności kogoś/czegoś oraz wolności kogoś do i od czegoś, a także odpowiedzialności kogoś za coś.

Do kategorii modalności możemy odwoływać się w badaniach nad systemami edukacyjnymi. Każdy wyodrębniony system edukacji może być rozpatrywany jako przypadek modalności ujętej rezultatowo lub czynnościowo. Rezultatowe ujęcie łączy się z pytaniem o jego zastaną strukturę, o rzeczywiste, możliwe i konieczne funkcje oraz o zdarzenia, których jest skutkiem. Czynnościowe ujęcie modalności systemu edukacji wiąże się z kolei z pytaniami o to, jakie działania (zdarzenia, procesy) wywoływane są przez tworzące go składniki-podsystemy i zachodzą wewnątrz systemu oraz jakie zdarzenia wywołuje dany system edukacji w innych systemach i w nadsystemie, którego stanowią część, a ponadto jakie zmiany zachodzą w danym systemie pod wpływem „nacisków" nadsystemu i innych systemów. Ważne są również pytania o to, jakie zdarzenia w danym systemie są możliwe; które ze zdarzeń są konieczne dla zachowania jego istnienia i tożsamości; które sprzyjają, a które przeszkadzają, a także które zdarzenia są dla systemu edukacji neutralne.

Edukacja jest systemem względnie uporządkowanych i wzajemnie powiązanych działań, w których obrębie dokonywane są celowe, informacyjno-sprawnościowe i ilościowo-jakościowe przekształcenia cech jej przedmiotu, czyli przekształcenia cech pewnych świadomościowych i osobowościowych struktur jednostek lub grup społecznych, cech uznanych przez działający podmiot edukacji za niepełne, niedookreślone lub wadliwe pod jakimś względem.

Działanie współtworzące edukację jest zdarzeniem składającym się z podmiotu i przedmiotu, celów, środków i metod, warunków (m.in. czasoprzestrzennych), a także cząstkowych rezultatów, pojawiających się w trakcie wykonywanego przez podmiot działania. Wymienione składniki powiązane są ze sobą m.in. zależnościami sprawczymi. Każdy składnik-podsystem różni się od pozostałych tworzącą go strukturą i treścią oraz możliwymi do spełnienia funkcjami. Najbardziej złożoną, pierwotną i fundamentalną strukturą o określonej treści i metatreści jest podmiot działania, wyłaniający się z uświadomionych potrzeb jednostki lub grupy społecznej. Podmiot działania, na podstawie dostępnych informacji,

zwłaszcza informacji o przedmiocie działania, projektuje i dookreśla pozostałe elementy, w tym cele, środki, metody i inne niezbędne warunki realizacji celu. Z potrzeb, a więc dynamizującej rozbieżności między istniejącym a pożądanym stanem jakiejś rzeczy, wyodrębniają się działania kontrolne i oceniające. Łącząc się w specyficzny sposób, tworzą struktury wiedzotwórcze. Działania złożone obejmują zazwyczaj fazę przygotowawczą (działania przygotowawcze), realizacyjną (działania realizacyjne) i porealizacyjną (działania porządkowe, korekcyjne itp.), w sposób konieczny występujące z działaniami kontrolnymi i oceniającymi. Taką złożoną całość edukacyjną nazywam czynem. Dokonana charakterystyka struktury edukacji zbieżna jest z przedstawioną wyżej charakterystyką czynu (działania) jako modalności.

W związku z problematyką rozwoju osobowego ucznia (autoedukatora) zdecydowaną większość modalności można odnieść do tego, co on czyni i co się z nim dzieje w edukacji. Z pewnością można wskazać modalności subiektywne, wyrażające nastawienie podmiotu do przedmiotu działania (gdy działanie jest lingwistyczne, wówczas wyrażają stosunek podmiotu do treści i celu wypowiedzi). W ramach tych modalności wyróżnia się modalności epistemiczne, perceptualne i mentalne (np.: *x* widzi, że *p*; *x* słyszy, że *p*; *x* czuje, że *p*; *x* wie, że *p*; *x* sądzi, że *p*; *x* wierzy, że *p*; *x* wydaje się, że *p*; *x* wątpi, że *p*) oraz modalności życzeniowe (np.: *x* pragnie, żeby *p*; *x* oczekuje, że *p*; *x* obawia się że *p*; *x* żałuje, że *p*; *x* chce, aby *p*) (P e r z a n o w s k i, 2006, s. 287, 288).

Świat ludzi – jak pisze J. P e r z a n o w s k i (2006, s. 292) – jest „światem do głębi modalnym, dynamicznym, pełnym modalności". Obejmują one: (1) modalności antropologiczne związane z człowiekiem pojętym jako podmiot poznający, przeżywający, egzystujący; (2) modalności deontyczne związane ze sferą czynów, ich przedmiotów i wytworów. W grupie (1) charakterystyczne są **modalności spełniające podstawową rolę w ukonstytuowaniu psychiki**: ciekawość, moje – twoje – jego – ich, Ja – Ty – On – Oni, osobność, dialogiczność, introspekcja, empatia, a także modalności wpływające m.in. na jakość życia psychicznego: lęk, smutek, radość oraz modalności takie jak: życie, śmierć, choroba, troska, bojaźń, męstwo, śmiałość, odwaga, ufność (P e r z a n o w s k i, 2006, s. 292). W grupie (2) warto zwrócić uwagę na modalności deontyczne właściwe: nakazane, zalecone, dozwolone, zakazane, a także: musieć, móc, podlegać obowiązkowi, być odpowiedzialnym, trzeba, należy, powinno się, nie wolno. Służą one do formułowania zasad, dyrektyw, norm i kodeksów. Ściśle do modalności duchowych przylegają modalności etyczne i estetyczne.

W funkcjonowaniu ucznia – autoedukatora, a także w jego kształtowaniu (się) istotną rolę odgrywają modalności językowe, modyfikujące komponenty semantyczne i logiczne sądów logicznych, takie jak: prawdziwe, fałszywe, nieokreślone, prawdopodobne, możliwe, konieczne, przypadkowe; faktyczne, kontrfaktyczne, istniejące. Szczególną funkcję w procesach komunikacji edukacyjnej pełnią modalności pytajne i modalności rozkaźne. Są one znamiennymi wskaźnikami wartości i zwartości każdej pedagogii, każdego systemu edukacyjnego i każdej

autoedukacji, wywołując określone działania i sterując nimi, dynamizując proces kształcenia i wychowania: modelujące procesy i same są modelowane.

Wszelkie zdarzenia, procesy, zachowania i działania cechuje to, że mogą pojawić się w jakimś miejscu (przestrzeni) i czasie. Te dwa m.in. wyznaczniki konstytuują je i znacząco określają ich wartość. Z tego powodu – pośród wielu innych – modalności topologiczne (m.in.: tu, ówdzie, na zewnątrz, wewnątrz, na granicy, lokalnie, globalnie) i temporalne (m.in. zwykle, zawsze, niekiedy, jest, było, będzie; teraz, wtedy, zawsze, nigdy) pełnią istotne funkcje poznawcze, również w pedagogice i naukach pedagogicznych.

System edukacji można rozpatrywać jako składnik nadsystemu, którym może być np. państwo. Można zatem stwierdzić – upraszczając sprawę – iż podmiotem stanowiącym o tym, jaki jest oraz jaki ma być system edukacji, jest właśnie państwo. Edukacja dla państwa stała się koniecznym środkiem zabezpieczającym spełnianie podstawowych jego funkcji, przede wszystkim zaś zapewniającym jego istnienie i rozwój. Można więc mówić o różnych rodzajach modalności państwa jako wyznacznikach dominujących modalności systemu edukacji. Struktura tegoż systemu może z kolei pełnić w stosunku do pozostałych dziedzin życia państwowego i społecznego określone funkcje, czyli wywoływać w nich i dla nich mniej lub bardziej pożądane i potrzebne modyfikacje, przejawiać zatem względem nich pewne modalności.

Ze wskazanym ciągiem zdarzeń każdorazowo mamy do czynienia w związku z przygotowywanymi, ustanawianymi, wdrażanymi i urzeczywistnianymi reformami systemu edukacji. Na podstawie poprzedzających je i towarzyszących im badań naukowych, wskazujących liczne dysfunkcje edukacji, można sądzić, iż m.in. znajomość i świadomość podmiotowych oraz przedmiotowych aspektów modalności podejmowanych przedsięwzięć reformatorskich uchroniłaby ich autorów i decydentów od wielu uproszczeń i błędów, a realizatorów – od marnotrawstwa sił i środków.

Badania modalności państwowych systemów edukacji pozostają w ścisłym związku nie tylko z badaniem zagrożeń i szans tych systemów, ale przede wszystkim szans i zagrożeń państwa oraz współtworzących go, innych niż edukacja systemów (np. gospodarczych, naukowo-technicznych, prawnych, obronnych). Podobnie można prześledzić relacje między systemem edukacji a składającymi się nań podsystemami. Określone rodzaje i postacie modalności przekazywane są do podsystemów poprzez zarządzenia, dyrektywy, cele i zadania, zalecane środki i metody oraz warunki ich zastosowania, a także wymogi dotyczące wyników, które należy uzyskać. Stosowne przepisy wyznaczają zakres praw, obowiązków, powinności i konieczności, możliwej w podsystemie wolności i odpowiedzialności, a także zakres możliwych i pożądanych związków ze środowiskiem zewnętrznym.

Najważniejszym, a zarazem – jak się wydaje – najsłabszym składnikiem społeczno-państwowej struktury edukacji jest uczeń (wychowanek, student, słuchacz). Zostaje on włączony w system edukacji, w którym musi podejmować w znacznej mierze narzucone mu działania, przy czym „ma być" twórczy, wolny, odpowie-

dzialny, prawdomówny. Jego trudna sytuacja w systemie wynika ze stawianych mu, nierzadko sprzecznych oczekiwań i wymagań, w dużej mierze niemożliwych do spełnienia, a także braku – dla większości edukowanych – stosownych warunków. Uczeń ma do czynienia z często zmieniającymi się wokół niego nauczycielami, programami, podręcznikami i szkołami, a tym samym – wymaganiami. Okazuje się jednak, iż w procesach pełnego, systemowego cyklu edukacji i w procesach jego przemian stanowi on **najtrwalszy i stały element**. Z tego powodu słuszne wydaje się podjęcie próby innego spojrzenia na rozwijającą się w sposób naturalny samodzielność i autonomię ucznia, zastanowienie się, jak dalece i kiedy możliwe stanie się włączenie go do systemu zorganizowanego kształcenia jako autoedukatora.

Potrzeba taka związana jest także z intensywnym oddziaływaniem wielu źródeł informacji o różnej wartości wychowawczej. Dziecko, a nie jego rodzice lub opiekunowie, podejmuje w takiej sytuacji decyzje o wykorzystaniu stosownego źródła. Strategicznie chodzi więc o to, by mądrze wspomagać rozwój edukacyjnej samodzielności ucznia, aż do wyłonienia się aksjologicznych, metodologicznych i pedagogicznych zarysów autoedukacji, podmiotowej struktury osobowej, poznawczo i emocjonalnie panującej nad otaczającą dziecko i tkwiącą w nim rzeczywistością. Główną powinnością szkoły należy zatem uczynić kształtowanie samodzielności edukacyjnej i poznawczej ucznia. Wykracza ona daleko poza granice hasła „uczyć, jak się uczyć", sięga bowiem głęboko do sensu uczenia się, a ten wyłania się z rozumianych i przeżywanych wartości, z rodzącej się mądrości (K o j s, 2007).

Modalność treści działań edukacyjnych

Czynnościowo ujęta modalność to modyfikacje, działania i czyny. Opis czynu zawiera co najmniej 8 jego wymiarów, związany zaś jest z udzielaniem odpowiedzi na następujące pytanie: (1) co czyni?, (2) kto/co czyni? (pytanie o podmiot), (3) komu czyni? (pytanie o przedmiot), (4) co uczynił? (pytanie o wytwór, skutek), (5) jak czyni? (pytanie o sposób), (6) czym czyni? (pytanie o narzędzia, instrumenty), (7) gdzie, kiedy, w jakich okolicznościach czyni? (pytanie o środowisko i kontekst czynu), (8) czemu czyni? (pytanie o powód, motyw), (9) dlaczego, przez co czyni? (pytanie o przyczynę lub rację czynu) (P e r z a n o w s k i, 2006, s. 282).

W związku z każdym z wymienionych elementów czynu i relacjami łączącymi go z pozostałymi elementami można sformułować inne jeszcze pytania, tworząc system odnoszący się do danego czynu, czyli danej modalności ujmowanej czynnościowo. Wymienione elementy (dziedziny) tworzą pole modalności, w którego ramach wyodrębnione zostają modalności swoiste dla jego części składowych (modalności podmiotowe, przedmiotowe itd.). Czyn jest zatem systemem zróżnicowanych i powiązanych ze sobą modalności, tym bardziej że jego struktura staje się skomplikowana, wszak czyn to także jego preparacja, realizacja, korekta oraz kontrola i ocena, a więc kolejne składowe części pola jego modalności.

Niezależnie od zakresu wywoływanych zmian świadomościowo-osobowych, jednostkowych i społecznych edukacja zawsze składa się z pewnych ściśle ze sobą powiązanych działań, które stanowią dynamiczną, przekształcającą się organizację treści: (1) treści sterujące przekształceniami (treści podmiotu i celu), (2) treści przekształcane (treści przedmiotu zmiany), (3) treści, za pomocą których przekształcany jest przedmiot zmiany (treści przekształcające, czyli treści środków, narzędzi, metod), (4) treści określające wewnętrzne i środowiskowe warunki procesu przekształceń (m.in. czasu, przestrzeni, poczucia bezpieczeństwa, uznania), (5) treści uzyskanych wyników cząstkowych i końcowych, przewidywanych i nieprzewidywalnych, pozytywnych i negatywnych.

Treścią działania mogą być różne postacie i struktury umysłowych reprezentacji rzeczywistości oraz ich modyfikacji: wyobrażenia, prototypy pojęć, pojęcia, sądy, opinie, przypuszczenia, stereotypy, uprzedzenia, postawy, przekonania, schematy, plany, scenariusze i inne. Wartość przekształceń, w tym również uzyskanych wyników nie zależy tylko od jednego czy też kilku składników działania, lecz od wszystkich, w specyficzny, sprawczy sposób ze sobą powiązanych. Pojęcie treści kształcenia nie zostaje tu sprowadzone do treści programowych, podręcznikowych, filmowych lub treści otaczającej rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, kulturowej lub też treści tzw. materiału nauczania, które są tu traktowane tylko jako „budulcowa", pierwsza część środków zmiany przedmiotu działania. Drugą część środków stanowią treści-narzędzia, za pomocą których możliwy jest proces łączenia treści „budulcowych" z treściami przedmiotu zmiany, wywoływanie odpowiednich przekształceń i uzyskiwanie określonych wyników (m.in. przekształconego przedmiotu działania)[4].

Mając na uwadze poczynione tu rozróżnienia treści edukacji, powrócę do przedstawionych taksonomii modalności. Pewne ich rodzaje można łączyć zarówno z działaniami, jak i tworzącymi je elementami. Działanie jako określona, dynamiczna całość jest modyfikacją jakiegoś obiektu, modalnością ujmowaną czynnościowo, a także modalnością pragmatyczną i epistemiczną. Poszczególne zaś elementy i ich kombinacje to modalności podmiotowe i subiektywne, modalności przedmiotowe, modalności aksjologiczne i modalności racji (cele, zadania, zamiary) oraz modalności narzędzi. Środki edukacji mogą odnosić się m.in. do modalności przyrodniczych, fizycznych i chemicznych, historycznych, socjologicznych, gospodarczych itp., a warunki działań – do modalności topologicznych i temporalnych. Uzyskane w działaniach wyniki (wytwory) mogą być rozpatrywane w kontekście modalności przedmiotowych.

Zwrócę teraz uwagę na niektóre aspekty modalności treści wyróżnionych wyżej rodzajów działań edukacyjnych. Najpierw wskażę ich logiczne i topologiczno-temporalne właściwości. Wszelkie działania pojawiają się (są podejmowane)

[4] Proces edukacyjnej komunikacji zachodzącej pomiędzy składnikami i rodzajami działań, a także pomiędzy uczestnikami tegoż procesu można analizować i interpretować, posługując się kategoriami konstrukcjonizmu i interakcjonizmu (D e w e y, 1957; B l u m e r, 2007; P i a g e t, 1981; W y g o t s k i, 1989; P i o t r o w s k i, 2001).

w jakimś miejscu, w jakimś czasie i jakiejś kolejności. Działania przygotowawcze poprzedzają działania realizacyjne, a te – działania związane np. z korektą wyników lub porządkowaniem miejsca po osiągnięciu celu. Działania kontrolne i oceniające – z konieczności – występują w powiązaniu z każdym wymienionym już działaniem, zabezpieczając swymi wynikami utrzymanie kierunku realizacji celu (tzw. sprzężenie zwrotne). Działania te tworzą całość, która odnosi się do czasu przyszłego (przewidywanie, projektowanie i planowanie przyszłego przedsięwzięcia), teraźniejszego (realizacja celu głównego) i czasu przeszłego (np. korekta tego, co zostało źle wykonane). Działania kontrolne i oceniające obejmują projekty zdarzeń przyszłych, zdarzenia aktualnie przebiegające i zdarzenia przeszłe.

Istotne są tu treści edukacyjne poszczególnych rodzajów działań, treści składników tych działań oraz treści zależności sprawczych. Przyjąwszy, iż każdy wymieniony rodzaj działań obejmuje siedem różniących się między sobą jednostek treściowych, otrzymujemy łącznie kilkadziesiąt segmentów treściowych, biorących udział w procesie edukacji (czynie edukacyjnym). Treści te, wraz z ich modalnościami, stanowią złożoną całość – zabezpieczają wywoływanie i kształtowanie edukacyjnie ważnych i wartościowych struktur osobowych i społecznych, umożliwiają nawiązywanie poznawczych i emocjonalnych więzi z rzeczywistością, jej różnicowanie, scalanie i rekombinowanie.

Modalność w pedagogice a modalność pedagogiki

Pedagogika jako nauka podwójnie jest związana z problematyką modalności: poprzez swój modalny przedmiot badań, czyli poprzez edukację, oraz – podobnie jak inne dyscypliny wiedzy – poprzez to, iż stanowi system działań wiedzotwórczych i teoriotwórczych wraz z ich wytworami, spełniających określone wymogi metodologiczne.

Edukacja jako przedmiot badań pedagogicznych współtworzona jest przez bardzo zróżnicowane elementy rzeczywistości przyrodniczej, psychicznej, społecznej, kulturowej, gospodarczej, politycznej i militarnej. Rzeczywistości te nasycone są mniej lub bardziej uświadomionymi właściwościami modalnymi. Tworzą systemy edukacji (małe, średnie, wielkie) o w różnym stopniu opracowanych założeniach teoretycznych i metodycznych. Niektóre z nich, zwłaszcza systemy wielkie, są pedagogiami, co oznacza, iż są systemami zintegrowanymi o wyraźnie zarysowanych założeniach aksjologicznych. Pedagogika jako nauka lub jako system nauk o edukacji, spełniając swe podstawowe funkcje, odzwierciedla w tworzonych opisach, eksplanacjach, przewidywaniach i projektach m.in. modalne właściwości badanych procesów. Jeśli konstytutywną cechą przedmiotu badań, czyli edukacji, są jego modalności, to w pedagogice ujmowanej rezultatowo (pedagogika jako wytwór działalności naukowej) zostanie odzwierciedlona modalność edukacji. W tym znaczeniu można mówić o obecności tej problematyki

w naukach o edukacji. W pedagogice traktowanej jako proces (pedagogika jako działalność naukowa) kwestie modalności pojawiają się w inny sposób. Zarówno sam proces, jak i jego komponenty stanowią system w znacznej części złożony z różnych kategorii modalności. Działalność badawcza, która nie uwzględnia w dostatecznym zakresie takich kategorii w swych celach, środkach i metodach, nie jest w stanie, jak można przypuszczać, doprowadzić do zadowalającego poznania swego przedmiotu.

Kwestie rzeczywistych, możliwych i koniecznych powiązań edukacji i pedagogiki ze środowiskiem w stosunku do nich zewnętrznym słusznie kojarzone mogą być z kwestiami społecznej efektywności ich funkcjonowania, a także zagadnieniami prognozowania i projektowania dalszego ich rozwoju. Rozpatrywanie i zgłębianie treści rzeczywistych, możliwych i koniecznych związków edukacji i pedagogiki w kontekście społecznego funkcjonowania wzbogaca zakres ich poznawczych i praktycznych zadań.

Pytania, jakie wynikają z poczynionych rozróżnień, dotyczą: rzeczywistych, możliwych i koniecznych funkcji pełnionych przez edukację na rzecz „nieedukacyjnych" dziedzin życia jednostkowego i społecznego, potrzeb edukacyjnych systemów „nieedukacyjnych", potrzeb edukacyjnych systemu nadrzędnego – państwa, społeczeństwa, narodu – w kontekście innych systemów.

W odniesieniu do pedagogiki i jej zewnętrznych, rzeczywistych, możliwych i koniecznych związków z innymi systemami najpierw trzeba powiedzieć o związku koniecznym z edukacją jako racją jej istnienia. Edukacja, będąc przedmiotem zainteresowań pedagogiki, wymaga szczególnego rozpoznania rzeczywistych i możliwych, zewnątrz- i wewnątrzsystemowych powiązań. Przedmiot badań pedagogicznych – przy uwzględnieniu kwestii wynikających z modalnych właściwości edukacji – wydatnie się rozrasta. Edukacja instytucjonalna i pozainstytucjonalna przenika i dociera do każdego fragmentu życia społecznego i indywidualnego (edukacja ustawiczna i całożyciowa). Tak postrzegany przedmiot skłania do zastanowienia się nad strategiami rozwoju wiedzy umożliwiającej jej owocne – dla jednostki i społeczeństwa – funkcjonowanie. Czy pedagogika jest w stanie badawczo zagospodarować przestrzenie dynamicznie zmieniającej się edukacji – jej szans i zagrożeń, możliwych i pożądanych właściwości? Czy jest w stanie poznawczo zagospodarować pola (dziedziny) modalności edukacyjnych?

Zagadnienie zewnętrznych modalności pedagogiki dotyczy także jej rzeczywistych, możliwych i koniecznych związków z innymi dyscyplinami nauki: „współdziałania" – „współpracy", „pomocniczości", charakteru autonomii, podrzędności, nadrzędności (P a l k a, red., 2004; Ś w i r k o - P i l i p c z u k, red., 2007). Odnosi się również do wynikających z jej struktury ofert – przedstawienia możliwości zastosowania w praktyce dorobku naukowego w postaci systemów pedagogicznych, pedagogii, teorii i koncepcji edukacyjnych[5].

[5] Uważnym obserwatorem i badaczem przemian edukacji i pedagogiki jest m.in. S. P a l k a (1989, 1999, 2003), omawiający w swych pracach procesy przekształcania i tworzenia pedagogiki.

Dzieje edukacji wskazują na to, jak i pod wpływem czego zmieniała się w czasie i przestrzeni jej struktura oraz wewnętrzne funkcje, jaką rolę odgrywała w kolejno następujących po sobie formacjach społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturowych, jak funkcjonowała w różnych epokach i cywilizacjach. Dzieje te poświadczają także związki edukacji z systemami, których była ona częścią składową, i wskazują na zmienność tych związków. Zmiany edukacji można tu rozpatrywać jako jej modyfikacje, modyfikacje poszczególnych jej składników i związków między nimi zachodzących (modyfikacje wewnątrzsystemowe) oraz modyfikacje edukacji jako systemu funkcjonującego w nadsystemie (państwo, społeczeństwo) i obok innych systemów. Uwzględnienie modalnych aspektów dokonujących się przemian edukacji umożliwia – jak się wydaje – głębsze jej poznanie. Rozpatrywana taksonomia modalności może stanowić podstawę do sformułowania nowych problemów i nowych procedur badawczych.

Podobnie można spojrzeć – poprzez problematykę modalności – na historię i obecny stan pedagogiki: na strukturę oraz funkcje społeczne pełnione w poszczególnych etapach rozwoju w stosunku do środowiska wewnętrznego i zewnętrznego, czyli w stosunku do tworzących ją podsystemów, wobec innych systemów czy też nadsystemów. Bogactwo subdyscyplin pedagogicznych, pedagogii, teorii, doktryn i koncepcji, z którymi mamy do czynienia, wskazuje na intensywność procesów rozwojowych pedagogiki oraz intensywność tworzenia projektów modyfikacji edukacji.

Wyłaniająca się ogólna teoria modalności i poszczególnych rodzajów (gatunków, klas, rodzin, typów) modalności stwarzają okazję do prześledzenia możliwości uwzględnienia ich w podejmowanych badaniach oraz przydatności w porządkowaniu wiedzy pedagogicznej, umożliwia zatem spojrzenie na modalne aspekty metodologii badań nad edukacją, modalne właściwości uzyskanych wyników oraz modalne aspekty wykorzystania rezultatów tych badań.

Zakończenie

Zdarzenia i ich właściwości nazwane współcześnie modalnymi były i są wszechobecne w tym, co człowiek robi, i w tym, co się z nim dzieje. Z udziałem modalności współtworzy się edukację i pedagogikę, współtworzy się ich koncepcje oraz zmienia rzeczywistość. Modeluje się – określając rolę poszczególnych rodzajów modalności – wzorce procesów kształcenia i wychowania, wzorce osobowe i wzorce umysłowości, a także wzorce uprawiania pedagogiki i sterowania rzeczywistymi ich procesami. Modalności pozostają w ścisłym związku zarówno z określonymi ideałami i celami edukacji, jak i paradygmatami ich osiągania – są działaniami lub składnikami działań wywołujących takie, a nie inne skutki w kształtowaniu i funkcjonowaniu jednostek i społeczeństw, stanowią o ich mentalności. Charakteryzują i współtworzą małe, średnie i wielkie systemy działań, systemy i te rzeczywiste, i te odzwierciedlone w drodze poznania, a także systemy

projektowane. Odnoszą się do językowej i pozajęzykowej sfery rzeczywistości – są istotne na gruncie analiz języka naturalnego oraz języków sformalizowanych logik modalnych. Wydaje się, że uogólnienia i zasady formułowane w toku badań nad modalnościami języka naturalnego spełniają podstawowe funkcje w kształtowaniu struktur zarządzających komunikacją, działaniami poznawczymi i praktycznymi. Wartość tych uogólnień i zasad bierze się stąd, że wynikają one bezpośrednio z codziennego doświadczenia językowego. Poziom ich ogólności, trwałości i siły oddziaływań oraz zakres zastosowań związane są z jakością i zakresem doświadczeń, co powoduje, iż wpływają bezpośrednio i od początku na to, co i jak robi w danych okolicznościach ich twórca i użytkownik. Ich wartość może wzrastać w toku edukacji, zwłaszcza edukacji językowej, logicznej, aksjologicznej, semiotycznej, matematycznej i informacyjnej.

Przeprowadzenie w sposób systematyczny analizy możliwości, jakie stwarza badaczom edukacji ogólna teoria modalności i teorie poszczególnych jej rodzajów, a także twórcom koncepcji i projektów systemów edukacyjnych, wymaga odrębnego wysiłku poznawczego i odrębnych opracowań. Zanim to nastąpi, należy zwrócić uwagę na kilka wątków związanych z traktowaniem edukacji jako przedmiotu badań pedagogicznych. Edukację współtworzą nauczyciele-wychowawcy i uczniowie-wychowankowie. Zarówno jedna, jak i druga grupa podejmuje działania mające wywołać określone zmiany, głównie w osobowościach uczniów (zmiany mogą dotyczyć także warunków sprzyjających rozwojowi ucznia). W celach edukacji chodzi zazwyczaj o wielostronny rozwój ucznia-wychowanka, ściśle wiązany z pozyskiwaniem coraz większego zakresu samodzielności i podmiotowości w realizacji wskazanych celów i form działalności. Kwestie podmiotowości ściśle łączą się ze sferą uczuć i woli ucznia, ze sferą jego wolności i odpowiedzialności oraz sferą aktywności poznawczej. Oddziaływanie na wymienione sfery osobowości wymaga zarówno od nauczyciela, jak i stającego się autodydaktą ucznia – obok sporej wiedzy i umiejętności – także mądrości.

Które obszary wiedzy o modalności i które modalności można uwzględnić przy poznawaniu, projektowaniu i realizowaniu wskazanych wyżej celów? Co do wiedzy wskażę tu dwa źródła: modalności obecne w doświadczeniu osobistym, wynikające z zastosowania w określonych warunkach pewnych wzorów zachowań werbalnych i niewerbalnych oraz uzyskania określonych wyników (modalności wiedzy personalnej, potocznej, zdroworozsądkowej), a także modalności obecne w wiedzy stworzonej w obrębie różnych dyscyplin naukowych, w tym nauk o języku, logiki, semiotyki, informatyki, matematyki.

Istotna wydaje się tu droga pierwsza, ważna od urodzenia dziecka, związana z mniej lub bardziej świadomą samoobserwacją określonych zachowań i wywołanych skutków. Na tej drodze zachowania skuteczne zostają utrwalone i stają się wzorcami. Tak dzieje się z zachowaniami werbalnymi oraz kształtowaniem się wzorców zdań modalnych.

Problematyka modalności systemów edukacji i wynikających z niej potrzeb badawczych obejmuje bardzo zróżnicowane rzeczywistości i przestrzenie myśli

ludzkiej, postrzegane nie tylko z punktu widzenia światów zastanych, ale również ogromu światów możliwych. Jej rozpatrywanie w ramach pedagogiki wymaga ponownego rozważenia zagadnień ontologicznych zarówno pedagogiki, jak i edukacji. Określenie przedmiotu refleksji i badań pedagogicznych z uwzględnieniem modalności zdarzeń edukacyjnych wydatnie wzbogaca jego zakres i poszerza możliwości samej pedagogiki. Dzieje myśli pedagogicznej i dzieje oświaty ukazują bogactwo koncepcji i praktycznych rozwiązań edukacyjnych. Niektóre z nich dotyczyły wspierania rozwoju wychowanka i uwzględniania jego cech indywidualnych, tkwiły więc w rzeczywistości pełnej, edukacyjnej modalności. Ich analiza może dostarczyć m.in. wielu pomysłów na przełamanie indywidualnie i społecznie szkodliwych założeń, stereotypów i uprzedzeń w edukacji i w myśleniu o edukacji. Modalności zdają się stanowić warunek konieczny horyzontalnego i wertykalnego rozwoju człowieka, będąc podstawą uogólnionych wzorów językowych i pozajęzykowych jego działań, wypełniających żywą treścią te wzorce. Umożliwiają nie tylko poznawanie rzeczywistości, ale także łączenie się ze światem poprzez jego przeżywanie i zmienianie – ciągłe modyfikowanie. Wyrastające z życia, odniesione do edukacji i nauk o edukacji zdają się zachęcać do kolejnych jego modyfikacji, do wzbogacania duchowego, osobowego i społecznego życia, do przechodzenia od czynu do wytworu i znów od wytworu do czynu.

Bibliografia

Ajdukiewicz K., 1965: *Logika pragmatyczna*. Warszawa.

Blumer H., 2007: *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Kraków.

Bocheński J.M., 1938: *Z historii logiki zdań modalnych*. Lwów.

Bocheński J.M., 1993: *Logika i filozofia*. Warszawa.

Bruner J.S., 1978: *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*. Warszawa.

Dewey J., 1957: *Jak myślimy*. Toruń.

Gnitecki J., 2003: *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*. Poznań.

Hintikka J., 1992: *Eseje logiczno-filozoficzne*. Warszawa.

Kojs W., 1993: *Językowe wyznaczniki procesów edukacyjnych*. W: *Edukacja, technologia kształcenia*. Poznań.

Kojs W., 2007: *Zadania edukacyjne jako integratory czynności i wiedzy ucznia*. W: *Efektywność kształcenia zintegrowanego*. Red. H. Siwek. Katowice.

Kruszewski K., 1987: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa.

Maldżiewa V., 2003: *Modalność: hipotetyczność i irrealność, optatywność imperatywność, warunkowość*. Warszawa.

Niemierko B., 1990: *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. Warszawa.

Nowakowska M., 1979: *Teoria działania*. Warszawa.

Okoń W., 1967: *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa.

Opalek K., 1974: *Z teorii dyrektyw i norm*. Warszawa.

Palka S., 1989: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa.

Palka S., 1999: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków.

Palka S., 2003: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków.
Palka S., red., 2004: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Kraków.
Perzanowski J., 2006: *Ontyka modalności*. W: *Myśli o języku, nauce i wartościach*. Red. W. Strawillski, M. Grygianiec, A. Brozek. Warszawa.
Piaget J., 1981: *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa.
Piotrowski E., 2001: *Konstruktywizm jako teoretyczna podstawa procesu kształcenia*. W: *Proces ksztalcenia i jego uwarunkowania*. Red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin.
Świrko-Pilipczuk J., red., 2007: *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*. Szczecin.
Wygotski L., 1989: *Myślenie i mowa*. Warszawa.
Ziembiński Z., 1972: *Analiza pojęcia czynu*. Warszawa.
Ziembiński Z., 2002: *Logika praktyczna*. Warszawa.

WIESŁAW WALENTUKIEWICZ

Logika modalna: analizy dla potrzeb dydaktyki

A modal logic: analyses for the purposes of didactics

Abstract: This article takes a selective look at the importance of some concepts of modal logic to didacticts. Classical logic, three-value logic and modal logic are chosen as the basis of considerations. The author mainly concentrates on modal interpretation of semantic terms: “necessity of reffering”, possible worlds” and “logical space”.
As may be expected it is suggested that modal concepts have an ethical meaning.

Key words: a classical, threevalue and modal logic, necessity and semantic interpretation of certain notions; possibility and possible worlds; the importance of modal logic in didactics; logical space; necessary meaning

Klasyczny rachunek zdaniowy opiera się na dwóch zasadach: zasadzie ekstensjonalności oraz zasadzie dwuwartościowości. Zgodnie z pierwszą zasadą wartość logiczna zdania złożonego jest wyznaczona na podstawie wartości logicznych zdań składowych. Natomiast druga zasada stwierdza, iż zdanie w sensie logicznym musi mieć jedną z dwóch wartości logicznych – prawdę lub fałsz. Zbudowanie przez Jana Łukasiewicza logiki trójwartościowej zachwiało zasadą ekstensjonalności i zasadą dwuwartościowości. Jego intuicje filozoficzne były następujące: możemy sformułować takie zdania, o których dzisiaj nie potrafimy powiedzieć, czy są prawdziwe czy fałszywe, choć zdania te mają ściśle określony sens. Możemy wyodrębnić zdania prawdziwe, fałszywe i te, które mogą być prawdziwe lub fałszywe, lecz ich wartość logiczna na razie nie jest znana. Zdaniom tym J. Łukasiewicz przyporządkował trzecią wartość logiczną – ½. Jeśli z powyższych zdań wydzielimy zdania prawdziwe (lub fałszywe), to możemy podzielić je na zdania, które są zawsze prawdziwe (lub zawsze fałszywe), oraz na te, które mogą być prawdziwe (lub mogą być fałszywe). Zdanie „2 + 2 = 4" zawsze jest prawdziwe (zdanie „2 + 2 = 5" zawsze jest fałszywe), natomiast zdanie „Dzisiaj pada deszcz" może być prawdziwe (lub może być fałszywe) zależnie od tego, jaka jest pogoda. Jeśli uznamy, iż „bycie zawsze prawdziwym" stanowi pewną formę konieczności, a „możność bycia prawdziwym" jest pewną formą możliwości, wówczas dochodzimy do logiki modalnej, która odwołuje się do pojęć „konieczność" i „możliwość".

W trójwartościowym rachunku zdań, w którym występują trójwartościowe funktory prawdziwościowe, można wprowadzić funktory modalne. Inaczej mówiąc, zbudowanie trójwartościowego rachunku zdań umożliwia badanie zdań modalnych, zdań o możliwości i konieczności. Logikę modalną otrzymujemy poprzez dodanie do stałych trójwartościowego rachunku zdaniowego dwóch funktorów zdaniotwórczych o argumencie zdaniowym zwanych modalnymi:

M, który czytamy „jest możliwe, że ...", np. *Mp* – „jest możliwe, że *p*";

L, który czytamy „jest konieczne, że ...", np. *Lp* – „jest konieczne, że *p*" [w miejscu trzech kropek wstawiamy zdania, natomiast *p* jest zmienną przebiegającą zbiór zdań].

Funktor możliwości można tak zdefiniować:

$Mp = {\sim}p \rightarrow p$,

a funktor konieczności:

$Lp = {\sim}({\sim}p \rightarrow p)$.

Konieczność i możliwość są wzajemnie definiowalne:

$Mp = {\sim}L{\sim}p$,

$Lp = {\sim}M{\sim}p$.

Logika modalna bada pod względem poprawności te typy rozumowań, które opierają się na pojęciach „konieczność" i „możliwość". Jest to najczęstsze i najwęższe pojmowanie logiki modalnej. Logika ta bada modalność aletyczną (dotyczy konieczności prawdziwości zdania). Niektórzy logikę modalną pojmują szerzej, zaliczając do niej modalność epistemiczną (dotyczy wiedzy koniecznej)

oraz modalność deontyczną (dotyczy obowiązku w kontekście konieczności). W niniejszym opracowaniu przyjęte zostało to obszerniejsze znaczenie. Powyższa charakterystyka dotyczy modalności *de dicto* – chodzi o modalność całych zdań. Jest też modalność *de re* – wówczas chodzi o modalność czasowników.

Konieczność

Najczęściej mówi się o konieczności: logicznej (składniowej), analitycznej oraz metafizycznej (zob. też C r a i g, ed., 1998, Vol. 6, s. 421). Nie jest to podział wyczerpujący.

Pewne wyrażenia języka są koniecznie prawdziwe dzięki formie logicznej, niezależnie od treści słów. W tym przypadku chodzi głównie o tezy klasycznego rachunku zdaniowego (prawdy logiczne), np. modus tollens $(p \rightarrow q) \wedge \sim q \rightarrow \sim p$.

Niektóre wyrażenia są koniecznie prawdziwe dzięki znaczeniom tworzących je słów. W tym przypadku chodzi głównie o definicje (prawdy analityczne), np. *kwadrat jest to prostokąt równoboczny*.

O tym, że pewne wyrażenia są koniecznie prawdziwe, decyduje z kolei to, że opisują one naturę, istotę rzeczy (prawdy esencjalne), np. *woda składa się z dwóch atomów wodoru i atomu tlenu*.

Przytoczone przykłady prawd koniecznych są dla niektórych kontrowersyjne. Z jednej strony koniecznościom esencjalnym można zarzucić to, iż samo podanie cech istotnych nie charakteryzuje w pełni danego rodzaju naturalnego. Woda musi być w stanie ciekłym. Płynność – cecha przygodna jest także ważna, szczególnie w codziennej identyfikacji. Z drugiej strony są zdania, które nie posiadają metafizycznej konieczności i mimo to nie są kontrowersyjne, np. „Warszawa była stolicą Polski w 2000 roku".

Na potrzeby dydaktyki szczególnie istotne są konieczności semantyczne. Jednym z podstawowych pojęć semantycznych jest „oznacza". W kontekście logiki modalnej będzie tu mowa o oznaczaniu koniecznym. Termin, który w ten sposób oznacza, nazywa się stałym desygnatorem (lub terminem sztywnym czy też ścisłym wyrażeniem oznaczającym). Zgodnie z poglądem H. P u t n a m a (1998, s. 119) można mówić o stałym desygnatorze, tzn. o terminie, który „oznacza [...] to samo indywiduum w każdym możliwym świecie, w którym ów desygnator coś oznacza".

Współcześnie uznaje się, iż są trzy sposoby takiego oznaczania: na podstawie cech istotnych, dzięki aktowi chrztu i łańcuchowi przyczynowemu oraz w oparciu o dysjunkcję cech. Najczęściej podawanymi przykładami terminów sztywnych są nazwy niektórych rodzajów naturalnych – chodzi o pierwszy sposób oznaczania, oraz imiona własne – chodzi o drugi i trzeci sposób oznaczania.

W pierwszym przypadku (pierwsze stanowisko) mówimy, iż nazwa oznacza w sposób konieczny, jeśli odnosi się do swoich odniesień ze względu na cechy, które jej odniesienia posiadają w każdym możliwym świecie (K r i p k e, 1988, s. 116).

„Woda" może być terminem sztywnym, ponieważ oznacza w oparciu o cechy, które musi posiadać każda substancja w każdym możliwym świecie, jeśli tylko jest wodą (chodzi o posiadanie dwóch atomów wodoru i jednego atomu tlenu). Terminy te odnoszą się do swoich odniesień za pomocą opisów podających te właśnie cechy.

Drugi przypadek (drugie stanowisko) omówimy na podstawie imion własnych. S. K r i p k e (1988) np. uznaje, iż imiona własne nie zawsze prawidłowo odnoszą się do swoich odniesień za pomocą opisów. Natomiast odnoszą się prawidłowo na mocy aktu chrztu i łańcucha komunikacyjnego, który dociera do aktu chrztu lub innego aktu nadania imienia własnego. Kiedy nadamy imię własne określonej osobie, to odniesienie imienia jest przekazywane od osoby do osoby, od jednego użytkownika języka do innego. Imiona własne nie potrzebują znaczenia, aby ustalić swoje odniesienie. Odniesienie imion własnych jest zatem niezależne od tego, co kto sądzi lub myśli o danym obiekcie.

Czym charakteryzuje się taki akt chrztu? Dzięki aktom chrztu imiona własne są ścisłymi wyrażeniami oznaczającymi czy też stałymi desygnatorami, czyli oznaczają ten sam przedmiot w każdym możliwym świecie (K r i p k e, 1988, s. 51). Akt chrztu zapewnia stałe połączenie imienia z jego odniesieniem. Choć z imionami własnymi można wiązać pewne opisy (K r i p k e, 1988, s. 135), to jednak nie gwarantują one imionom własnym statusu stałego desygnatora. Nie zastępują bowiem imion własnych w każdym możliwym świecie. Takim ścisłym wyrażeniem jest nazwa „Arystoteles", gdyż Arystoteles nie może nie być Arystotelesem, choć Arystoteles mógłby nie być np. uczniem Platona czy też nauczycielem Aleksandra Wielkiego, mógłby też nie nazywać się Arystoteles (zob. K r i p k e, 1988, np. s. 51, 64–65).

To, co mówi S. Kripke, wydaje się sugerować, że sam akt chrztu ustanawia związek bezpośredni oraz konieczny między imieniem własnym a osobą, której to imię nadano. Jego zdaniem żaden opis nie może być znaczeniem imienia własnego, mogłoby bowiem okazać się, że nie jest on prawdziwy o danym obiekcie.

Pośrednie stanowisko do dwóch poprzednich głosi J.K. S e a r l e (1987), który uznaje, że choć pojedynczy opis może okazać się fałszywy o danym obiekcie (taki opis nie jest analitycznie prawdziwy o nim), to jednak dysjunkcja opisów, ustalonych przez naukowców lub powszechnie akceptowalnych w danym społeczeństwie („opisowe tło"; S e a r l e, 1987, s. 214) jest analitycznie prawdziwa o nim: „Koniecznym warunkiem, by jakiś przedmiot był Arystotelesem jest spełnienie przynajmniej jednego z tych opisów" (S e a r l e, 1987, s. 212).

Imiona własne nie mają definicji słownych, w których wymienia się konieczne cechy, definicyjne cechy przedmiotu (w tym Searle zgadza się z drugim stanowiskiem), lecz nazwy własne są luźno powiązane z jakimś zbiorem cech, które to cechy tworzą znaczenie nazwy własnej (w tym Searle zgadza się z pierwszym stanowiskiem; S e a r l e, 1987, s. 213).

Możliwość

W celu omówienia pojęcia „możliwość" posłużymy się koncepcją „światów możliwych". Można dowodzić, że to nasze wyobrażenia czy też wierzenia są czynnikiem sugerującym istnienie światów możliwych (C r a i g, ed., 1998, Vol. 7, s. 570). Świat na wiele sposobów mógłby być inny od tego, który istnieje. Modalna wiedza powstaje wokół wyobrażeń czy też wierzeń, że coś mogłoby być inne niż jest. Jeśli możemy pomyśleć, że np. Einstein mógłby być wybitnym muzykiem, czyli że możliwy jest taki świat, w którym Einstein byłby wspaniałym muzykiem. W tej sytuacji możemy myśleć o Einsteinie jako o osobie, która może istnieć w innym możliwym świecie i być wspaniałym muzykiem, choć takim nie był w naszym świecie.

Jeden z podstawowych problemów dotyczących światów możliwych związany jest z odpowiedzią na pytanie: Czym są te światy? Jedni łączą sumę światów możliwych z przestrzenią logiczną, inni nadają elementom świata możliwego realność i konkretność, a jeszcze inni utożsamiają te światy z konstrukcją naszego umysłu, która przejawia się w literaturze. Nie jest to podział ani rozłączny, ani wyczerpujący, ale ma za zadanie uzmysłowienie, z czym możemy kojarzyć światy możliwe.

Jeśli chodzi o łączenie wszystkich światów możliwych z przestrzenią logiczną, to omówimy ten problem w odniesieniu do koncepcji Wittgensteina, przedstawionej w *Tractatus logico-philosophicus*. Jego zdaniem przestrzeń logiczną wypełniają wszystkie możliwe połączenia przedmiotów prostych, w tym połączenia wykluczające się, np. *A jest zielone* i jednocześnie *A jest niebieskie* (pomijam problem dotyczący przedmiotów prostych). Wittgenstein uznaje ponadto, iż każda realizacja połączeń pomiędzy przedmiotami prostymi musi spełnić pewien wymóg logiczny – w świecie nie jest możliwe jednoczesne występowanie połączeń wykluczających się (teza 6.751). Jeśli więc na przestrzeń logiczną nałożymy taki warunek – obiekty nie mogą posiadać odmiennych cech w tym samym czasie, to przestrzeń logiczna zostanie podzielona na zbiory możliwych światów, złożonych z absolutnie prostych i niezmiennych przedmiotów. Światy możliwe wówczas różniłyby się tym, że byłyby innymi związkami między tymi samymi prostymi przedmiotami.

Koncepcji tej można byłoby postawić następujący zarzut: pewne proste przedmioty mogą nie występować w jakimś świecie możliwym, choć mogą pojawić się w innych światach. Wówczas byłyby takie światy możliwe, w których nie pojawiałyby się możliwe połączenia nie dlatego, że istniałoby w nim wykluczające się połączenie, lecz dlatego, że pewien przedmiot prosty nie występowałby w nim.

Według drugiego rozumienia światów możliwych można pojmować je jako tak samo realne, jak nasz świat rzeczywisty (skrajny realizm). Nie ma jakościowej różnicy między obiektami w świecie aktualnym a obiektami w świecie możliwym. Ujęcie to ma tę wadę, że dopuszcza istnienie jednorożców czy też

duchów, a to sprzeciwia się naszemu potocznemu mniemaniu – realnie istnieją tylko te przedmioty, które istnieją w aktualnym świecie. Natomiast trudno jest zaakceptować tezę skrajnych realistów, że istnieją, choć nieaktualnie, nie w naszym świecie jednorożce czy też duchy. Światy możliwe to nie tylko takie połączenia między przedmiotami istniejącymi w naszym świecie, które spełniają wymóg niewystępowania połączeń wykluczających się oraz mogą nie pojawiać się w świecie aktualnym, lecz światy możliwe mogą składać się z przedmiotów nieistniejących w świecie aktualnym.

Jeszcze szersze jest trzecie stanowisko, które głosi, iż między przedmiotami mogą występować połączenia wykluczające się. Często w powieściach zdarza się, że przedmioty mają jednocześnie odmienne cechy, np. Sherlock Holmes ma raz bliznę na lewym policzku, raz na prawym. Jeśli będziemy utożsamiać światy możliwe z powieściami (zob. C r a i g, ed., 1998, Vol. 7, s. 571–572), to musimy uznać, iż w światach możliwych przedmioty mogą posiadać cechy wykluczające się.

Omówione tu przykłady rozumienia światów możliwych oddają nasze różne rozumienie możliwości: możliwe są jedynie połączenia pomiędzy przedmiotami istniejącymi w świecie aktualnym, które spełniają wymóg logiczny – nie mogą jednocześnie pojawić się połączenia wykluczające się; albo możliwe są połączenia między przedmiotami, które nie muszą istnieć w świecie aktualnym, przy czym połączenia te muszą także spełnić wymóg logiczny; albo w końcu możliwe są połączenia przedmiotów, które nie spełniają wymogu logicznego. Dla dwóch ostatnich przypadków nie można postawić zarzutu niezrozumienia – nasz język jest takim narzędziem, za pomocą którego możemy mówić o rzeczach nieistniejących i nikogo to specjalnie nie dziwi. Dla zrozumienia zdania nie jest wymagane, aby istniało odniesienie w świecie aktualnym dla każdej jego części składowej. Kiedy mówimy, że „Pewien uczony szuka śladów jednorożca", mimo iż jednorożce nie istnieją (tak się powszechnie utrzymuje), każdy z nas rozumie to zdanie. Podobnie każdy z nas czyta ze zrozumieniem powieść Sir Arthura Conan Doyle'a, mimo że pojawiają się tam wykluczające się opisy obiektów.

Jakie są z tych rozważań wnioski dla dydaktyki?

Przedstawimy niektóre tylko wnioski. Po pierwsze (aspekt psychologiczny i językowy), cechą umysłu ludzkiego jest myślenie modalne, a terminy modalne, takie jak „konieczność" i „możliwość" funkcjonują w języku potocznym. Aby móc w pełni te pojęcia zrozumieć, należy je omówić w ramach logiki modalnej. Logika bowiem powinna uczyć sprawnego myślenia i działania. Skoro nikt nie kwestionuje potrzeby nauczania logiki, w tym logiki formalnej, na studiach uniwersyteckich, jako istotnego elementu w rozwoju intelektualnym młodych ludzi, to nikt nie będzie też kwestionować potrzeby uczenia logiki modalnej. Współczesne badania logiczne uzmysłowiły nam wagę pojęć modalnych we właściwym zrozumieniu funkcjonowania języka i umysłu ludzkiego. Wyniki tych

badań powinny być przedstawione studentom, aby zrozumieli rolę pojęć modalnych, a potem w praktyce dydaktycznej je wykorzystywali. W ramach logiki modalnej nadaje się nową interpretację pewnym terminom semantycznym, takim jak „oznaczanie" i „prawdziwość zdania" (zdanie jest koniecznie prawdziwe, jeśli jest prawdziwe w każdym możliwym świecie). Zrozumienie tych terminów w kontekście modalnym pozwala lepiej i skuteczniej posługiwać się nimi podczas wyrażania myśli.

Po drugie (aspekt teoriopoznawczy), logika modalna pozwala odróżniać zdania prawdziwe w każdym kontekście od zdań prawdziwych jedynie w pewnym kontekście. Ma to zalety dydaktyczne. Pozwala młodym ludziom odkrywać różnice między zdaniami matematyki a zdaniami teorii przyrodniczych. Są to dwa różne sposoby uprawiania nauki.

Po trzecie (aspekt etyczny), w ramach logiki modalnej twierdzi się, że istnieją pewne terminy, które mają stałe odniesienie – to samo odniesienie w każdym możliwym świecie. Jest to ważny element w procesie dydaktycznym. Trudno przeceniać rolę, jaką odgrywają pojęcia o stałym znaczeniu. Wiara w istnienie absolutnego dobra, piękna czy też prawdy kieruje i kierowała badaniami wielu uczonych. Przedstawiciele nauk przyrodniczych poszukiwali i poszukują podstawowych praw przyrody czy podstawowych składników świata. O tym, jak ważne w życiu codziennym czy też w procesie dydaktyki są stałe zasady moralne, nikogo nie trzeba przekonywać.

Po czwarte (aspekt socjologiczny), logika modalna zwraca uwagę na istnienie innych światów możliwych. Takimi innymi światami są inne kultury, inne zwyczaje i zachowania. Skoro istnieją te inne światy, należy je szanować. Kształtowanie u młodych ludzi tolerancji jest czymś niezmiernie ważnym.

Podsumowanie

Celem tegoż opracowania było przekonanie pedagogów o ważności niektórych pojęć logiki modalnej w procesie dydaktycznym. Jeśli uwagi te pomogą pedagogom w ich pracy, to wyznaczony cel zostanie osiągnięty. Chodziło nie tyle o zwrócenie uwagi na specyficzne pojęcia logiki modalnej, ile na to, że pewne terminy można inaczej rozumieć na jej gruncie. W tekście przede wszystkim skupiliśmy się na modalnej interpretacji terminów semantycznych.

Bibliografia

C r a i g E., ed., 1998: *Routledge Encyclopedia of Philosophy.* Vol. 6, 7. London–New York.
K r i p k e S., 1988: *Nazywanie i konieczność*. Warszawa.

M i l l J.S., 1962: *System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej*. T. 1–2. Tłum. Cz. Z n a m i e r o w s k i. Warszawa.
P u t n a m H., 1998: *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*. Warszawa.
S e a r l e J.K., 1987: *Czynności mowy.* Warszawa.
W i t t g e n s t e i n L., 1970: *Tractatus logico-philosophicus*. Tłum. B. W o l n i e w i c z. Warszawa.

AGATA CABAŁA, JADWIGA OLEKSY

Modalność w dydaktyce – wybrane zagadnienia, problemy

Modality in didactics – selected themes and problems

Abstract: The paper presents a selection of problems and themes from the modal analyses in didactics. Such problems as recognising sentences, convictions and their relations with the educational activities were investigated in detail relating modality to the research into the language of education. Moreover, the paper includes an outline of research work aiming to investigate justification as the methodological category, which is important for the development of didactics as the science.

Key words: modality, didactics, recognizing sentences, conviction, justification

Zainteresowanie problematyką modalną pojawiło się na marginesie podejmowanych przez nas zasadniczych badań, dotyczących określenia roli zdań warunkowych w kształceniu wczesnoszkolnym oraz edukacyjnych treści kształcenia reprezentowanych przez podręczniki szkolne. Wypowiadanie się w kwestiach modalności, modalności edukacji, języka edukacji, jest zadaniem ryzykownym z powodu interdyscyplinarnych konotacji tego pojęcia, stanowiącego przedmiot badań filozofów, logików, semiotyków, językoznawców, prawników. Jeżeli podejmujemy to zadanie, to w głębokim przekonaniu, że wprowadzenie pojęcia modalności do teorii dydaktycznych otworzy nowe perspektywy analiz, z kolei rozszerzenie obszaru badań modalnych o edukację w jej wielorakim zróżnicowaniu wzbogaci teorie modalne, czyniąc z dydaktyków równoprawnych współtwórców tych teorii naukowych.

Modalność w badaniach dydaktycznych

Badania modalności są badaniami języka edukacji. Modalność odnosimy do sytuacji (stanów rzeczy, wydarzeń) wyrażonych językowo, nie zaś do sytuacji (istniejących czy nieistniejących) w rzeczywistości pozajęzykowej (K o s e s k a - T o s z e w a, M a l d ž i e v a, P e n č e v, 1996, s. 59). Modalność należy do aspektu lokucyjnego, systemowego (G r z e g o r c z y k o w a, 1995, s. 135–136). Jest to ustosunkowanie, które można rozpatrywać w relacji: nadawca – treść wypowiedzi – rzeczywistość – odbiorca (K o s e s k a - T o s z e w a, M a l d ž i e v a, P e n č e v, 1996, s. 153; C z a r n e c k a, 1990, s. 45; R y t e l, 1982, s. 18–19). Zdania, w których ktoś wypowiada się o swojej postawie do danego stanu rzeczy, określając coś jako np. pewne, wątpliwe, prawdopodobne, obowiązkowe, nakazane, zakazane, konieczne, możliwe, niemożliwe, nazywa się zdaniami modalnymi (K o j s, 1993, s. 77).

Każda z wymienionych tu postaw, wyrażona określonymi rodzajami funktorów, które występują w roli wskaźników, stanowi bogate źródło analiz dydaktycznych, by przywołać tu tylko problem wiedzy, jej struktury, funkcji, rodzajów; personalnych aspektów wiedzy szkolnej; normatywno-dyrektywnego charakteru edukacji; struktury, funkcji, rodzajów zdań normatywnych, dyrektywnych w kształceniu szkolnym; współobecności światów rzeczywistych i możliwych w treściach kształcenia czy wreszcie obiektywnego charakteru dydaktyki jako nauki z określeniem warunków koniecznych i wystarczających dla formułowania teorii, praw, prawidłowości naukowych. Zasygnalizowane tu możliwe perspektywy badań pozwalają zwrócić uwagę na wielość i różnorodność już podjętych i wciąż podejmowanych – czy to w sposób *explicitny* czy *implicitny* – wątków analiz modalnych w dydaktyce; warto wymienić tu opracowania W. K o j s a (1993, s. 74–83; 1995, s. 33–39; 2000, s. 49–56), U. M o r s z c z y ń s k i e j (1999, s. 115–124; 2003, s. 381–385) oraz B. O e l s z l a e g e r (2004, s. 419–424; 2007, s. 183–194). Staramy się włączyć w ten nurt badań, podej-

mując problem przekonań, uznawania, uzasadniania zdań. Prezentowane rozważania są na tym etapie pracy efektem kolejnych przybliżeń w zgłębianiu tych trudnych epistemicznych, metodologicznych zagadnień.

Obiecujący dla analiz dydaktycznych, o czym świadczą m.in. wymienione perspektywy badań, podjęty wątek uznawania i uzasadniania zdań spaja trzy rodzaje modalności: epistemiczną, deontyczną, aletyczną[1], pozwalając na dokonanie ich krótkiej charakterystyki wraz ze wskazaniem na implikacje dydaktyczne.

Uznawanie zdań, przekonanie – przybliżenie pojęć

W naturę ludzką wpisane są aktywność, zachowanie, działanie, rozumiane jako zachowanie kierowane celem, zachowanie wyposażone w znaczenie, sens (K o j s, 1994; S z t o m p k a, 2002, s. 48). Nie ma społeczeństwa bez ludzi działających (S z t o m p k a, 2002, s. 45), którzy podejmują różne działania, m.in. zajmują określone postawy wobec pewnych wyrażeń językowych, wobec zdań. Jedną z takich możliwych postaw jest uznawanie zdania (M a r c i s z e w s k i, red., 1988, s. 214).

Uznawać jakieś zdanie to tyle, co być przekonanym o jego prawdziwości (S z a n i a w s k i, 1994, s. 336). Według jednego z możliwych ujęć pojęcie „przekonanie" łączy się z prawdziwością lub prawdopodobieństwem zdań (K o j s, 1992, s. 50). „Gdy ktoś za pomocą pewnego zdania wypowiada swoje przekonanie, wówczas mówimy, że uznaje to zdanie" (A j d u k i e w i c z, 1975, s. 105). Zdanie uznane, jak pisze K. Ajdukiewicz, to takie, wobec którego ktoś zajmuje asertywną postawę psychiczną oraz które ktoś gotów jest przyjąć za podstawę swojego działania praktycznego (A j d u k i e w i c z, 1966, s. 189; 2006, s. 383). Także w ujęciu K. S z a n i a w s k i e g o (1994, s. 336) uznawanie zdań ma więc wpływ na podejmowanie działań. Jedno działanie prowadzi do innych działań.

M. H e m p o l i ń s k i (1981, s. 27) podejmując kwestie złożoności ludzkich działań i ich związków z poznaniem, stwierdza: „[...] przekonania każdego człowieka kształtują się w złożonych sytuacjach działania i są istotnymi składnikami tych sytuacji. Znana w literaturze filozoficznej wieloznaczność terminu »przekonanie« związana jest zapewne przede wszystkim z wieloaspektowością ludzkiego zachowania się, a w jego obrębie – z różnymi rodzajami czynności i działań człowieka".

Jeżeli przyjąć, iż dydaktyka jest nauką zajmującą się zamierzonymi i świadomie podejmowanymi działaniami, mającymi na celu ukształtowanie osobowości ucznia (K o j s, 1994, s. 7), to powiązanie treści dydaktycznych z podjętą tu problematyką wydaje się oczywiste i nie wymaga, naszym zdaniem, kolejnych

[1] Podział ten funkcjonuje zarówno w analizach językoznawczych, jak i logicznych. Zob. np. R y t e l, 1982, s. 14–15; M a r c i s z e w s k i, red., 1988, s. 111; G u m a ń s k i, 1987, s. 385–391.

uzasadnień[2]. Postaramy się natomiast wskazać przykłady spójności oraz efekty przenikania elementów wiedzy metodologicznej, epistemicznej, dydaktycznej.

Uznawanie zdań a działania edukacyjne

Zdania uznane i uzasadnione tworzą teorię dydaktyczną, która jest ofertą metodologiczną i merytoryczną dla podmiotów edukacji: zarówno dla tych, którzy określają cele i zadania, planują i projektują, jak i dla tych, którzy je realizują, kontrolują i oceniają (K o j s, 2007, s. 53). Asercja tworzonych przez dydaktyków praw, zasad, teorii, w postaci różnego rodzaju zdań, w tym np. zdań warunkowych jako postaci charakterystycznych praw nauki (P e l c, P r z e ł ę c k i, S z a n i a w s k i, 1957, s. 29), może stać się i staje się podstawą formułowania przez te podmioty określonych reguł, zasad, norm, które przekazywane do zastosowania nieustannie wzbogacają wiedzę o edukacji. Powstaje tym samym współdziałający, spójny system powiązań między dydaktyką i edukacją, ich celami, funkcjami i zadaniami (K o j s, 2007, s. 44–49, 53–54).

Asercja jakiegoś zdania polega na gotowości do podjęcia działania. Od rodzaju, charakteru zdania, wypowiedzi, od postawy podmiotów edukacji przyjętych wobec pewnych zdań zależy charakter i rodzaj podjętych przez nich działań.

Po wprowadzeniu do naszych analiz funktorów modalnych epistemicznych typu: *wiem, sądzę, jestem przekonany, umiem, potrafię, przypuszczam, wierzę, wątpię, wydaje mi się, że...* (K o j s, 1995, s. 37), otwiera się całe spektrum powinnościowych, koniecznych, możliwych, wystarczających działań, które podejmuje podmiot dążąc do realizacji uznanego celu. Celem tym może być racjonalne i skuteczne działanie[3], zarówno w wykonaniu nauczycieli; uczniów; jak i pracowników nadzoru pedagogicznego; twórców i autorów pomocy naukowych (środków dydaktycznych); członków różnych, powoływanych przez resort edukacji, komisji programowych, egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych; przedstawicieli ośrodków oświatowych, funkcjonujących poza oficjalnym systemem edukacji, a prowadzących bezpośrednio lub pośrednio działalność dydaktyczną (K o j s, 2001, s. 36–38).

W tak szeroko zakrojonej perspektywie przedmiotem badań może stać się indywidualny podmiot, który uznawszy pewne zdanie, podejmuje działania, ale przedmiotem tym mogą być również zależności o charakterze pragmatycznym między postawami poszczególnych podmiotów wobec różnego rodzaju zdań (nakazów, zakazów, reguł, dyrektyw) a reakcjami na nie w postaci podejmowania lub niepodejmowania określonych działań. Sytuacja staje się ciekawsza badawczo, jeśli uwzględniony zostanie cały kontekst socjolingwistycznych zależ-

[2] W perspektywie dydaktyki niezwykle cenne uwagi na temat pojęć i przekonań wypowiedział W. K o j s (1999, s. 63–78).

[3] Na temat racjonalności i skuteczności działań zob. np. S z a n i a w s k i, 1983, s. 7–15; M o r s z c z y ń s k a, 2001, s. 135–145.

ności międzypodmiotowych, w tym np. pozostawanie w relacji zależnościowej: zwierzchności i podlegania[4].

Uznawanie, przekonanie oraz gotowość do działania – przy założeniu, że uznajemy jakieś zdanie – stają się przedmiotem badań modalności epistemicznej i deontycznej. Pierwsza bowiem, w jej bardzo uproszczonej charakterystyce, zajmuje się analizą przekonań nadawcy, jego pewności, niepewności, stopnia subiektywnego prawdopodobieństwa wobec treści zdania. Drugą z kolei, przy użyciu definicji cząstkowej, określimy jako badającą stosunek sprawcy akcji do jej realizacji. Opisuje się tu konieczność lub możliwość spełnienia akcji ze względu na postawę subiektu modalizującego. Przedmiotem badań modalności deontycznej są wypowiedzi o charakterze powinnościowym – normy, dyrektywy[5].

Przechodząc teraz do uwag na temat pojęcia uzasadniania, jego roli w metodologii nauk, budowaniu teorii dydaktycznej, sytuujemy nasze rozważania w modalności aletycznej, będącej modalnością obiektywną, badającą stosunek treści wypowiedzi do rzeczywistości. Mówiący może stwierdzić ogólną konieczność, niemożliwość bądź możliwość jakiegoś zdarzenia lub podawać warunki, przy których zdarzenie jest konieczne, niemożliwe albo możliwe (R y t e l, 1982, s. 14–15, 145).

Uzasadnianie jako kategoria dydaktyczna – pytania, zadania badawcze

Pojęcie uzasadniania jest istotne na poziomie budowania teorii naukowej oraz podejmowania przez podmioty edukacji konkretnych, świadomych, zamierzonych działań praktycznych, zorientowanych na realizację uznanego celu. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku jest bowiem ważne wykazanie słuszności, celowości, konieczności, prawomocności podejmowanych określonych działań (S z y m c z a k, red., 1993, s. 640). Uzasadnianie twierdzeń, teorii jest czynnością obwarowaną ścisłymi regułami, zasadami, warunkami poznania naukowego.

Zgodnie z wcześniejszymi zapowiedziami zajmiemy się uznawaniem na poziomie metodologicznym. K. Ajdukiewicz definiując pojęcie uzasadniania, stwierdza, „że idzie w nim o wyraźne zdanie sprawy z tego, wedle jakich kryteriów czy metod należy dochodzić do asercji jakiegoś twierdzenia, aby asercja na tej drodze zdobyta została uznana przez opinie naukowców za usprawiedliwioną, a ów sposób dochodzenia do tej asercji za wystarczające jej uzasadnienie" (A j d u k i e w i c z, 2006, s. 377). Dopiero gdy udzielimy odpowiedzi na pytania typu: jakimi kryteriami kieruje się faktycznie opinia naukowców uznających

[4] Na temat definicji pojęcia pragmatyki, a w tym kontekstu, sytuacji socjolingwistycznej wypowiedzi zob. np. L e n a r t o w i c z, 1991, s. 197–217; A w d i e j e w, 1987, s. 9–28; G a l a s i ń s k i, 1992, s. 9.

[5] W charakterystyce modalności skorzystano z definicji D. R y t e l (1982, s. 14 , 18–19, 81–83).

asercję pewnych twierdzeń za uprawnioną, czyli twierdzenia te za uzasadnione, lub jakimi kryteriami opinia ta kieruje się, uznając wzmocnienie pewnej asercji za uprawnione albo uznając za uprawnione przydzielanie jednemu twierdzeniu wyższego stopnia asercji niż drugiemu, będziemy wiedzieli – jak pisze K. Ajdukiewicz – co to jest tzw. metoda naukowa lub które metody prowadzące do uznawania twierdzeń bądź do wzmacniania ich asercji itp. są metodami aprobowanymi w nauce, które zatem są metodami naukowymi (A j d u k i e w i c z, 2006, s. 381).

W kontekście poruszanych tu zagadnień do zadań ważnych dla rozwoju dydaktyki jako nauki – na drodze badań empirycznych – należą:

- rozpoznanie i precyzyjne określenie kryteriów, czyli metod, tych stosowanych *implicite* i tych wskazywanych *explicite,* którymi w praktyce naukowej kierują się uczeni, dydaktycy, dążąc do uzasadniania twierdzeń;
- rejestracja takich metod dochodzenia do asercji twierdzeń, które – w opinii dydaktyków – uprawniają ich do asercji, stanowią zatem ich uzasadnienie przy rozumieniu tego terminu;
- badanie faktycznych procedur stosowanych i uznanych przez dydaktyków za uzasadniające oraz porównanie ich z tymi zarejestrowanymi w podręcznikach, stworzenie katalogu takich procedur;
- określenie pragmatycznego charakteru uzasadniania, z jego wymiarami normatywnymi, wartościującymi (A j d u k i e w i c z, 2006, s. 375–383; 1966, s. 188–192).

Modalność była, jest i – jak można przypuszczać – będzie obecna w rozważaniach pedagogicznych, dydaktycznych, nawet jeżeli uczeni *explicite* nie nazywają swoich problemów modalnymi czy usytuowanymi modalnie.

Badania dydaktyczne są w dużej mierze badaniami języka edukacji – i na poziomie rejestracji oraz analizy zdań obserwacyjnych, zdań protokolarnych, i na poziomie analiz zdań budujących teorie, prawa, prawidłowości naukowe. Modalność zaś jest teorią analizy języka, mającą swoje korzenie w językoznawstwie, logice, filozofii i tam też zostaje najszerzej opisana, by wspomnieć tu przykładowo serię wydawniczą „Gramatyka konfrontatywna bułgarsko-polska" (M a l d ž i e v a, 2003; K o r y t k o w s k a, 2004) czy opracowanie *Modalność w logice i filozofii* U. Ż e g l e ń (1990). W opisie problemów dydaktycznych trzeba korzystać ze słownika teorii modalnych i uzupełniać, wzbogacać ten słownik o pojęcia z dziedziny dydaktyki. Podobne działania, polegające na rozbudowywaniu słownika teorii modalnych, podejmowane przez przedstawicieli różnych dziedzin nauki, mających przecież niejednokrotnie ten sam przedmiot badań, przyczyniają się do integracji, a tym samym do rozwoju nauki pojętej jako wspólna, interdyscyplinarna wartość.

Bibliografia

A j d u k i e w i c z K., 1975: *Logika pragmatyczna.* Warszawa.

A j d u k i e w i c z K., 1966: *Systemy aksjomatyczne z metodologicznego punktu widzenia.* W: *Logiczna teoria nauki.* Wybór T. P a w ł o w s k i. Warszawa.

A j d u k i e w i c z K., 2006: *Zagadnienie uzasadniania.* W: T e n ż e : *Język i poznanie.* T. 2. Warszawa.

A w d i e j e w A., 1987: *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*. Kraków.

C z a r n e c k a U., 1990: *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. (Program dydaktyczny)*. Kraków.

G a l a s i ń s k i D., 1992: *Chwalenie się jako perswazyjny akt mowy*. Kraków.

G r z e g o r c z y k o w a R., 1995: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej.* Warszawa.

G u m a ń s k i L., 1987: *Modalne rachunki logiczne.* W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny.* Red. Z. C a c k o w s k i i in. Wrocław.

H e m p o l i ń s k i M., 1981: *Racjonalność przekonań.* „Studia Filozoficzne", nr 7–8.

K o j L., 1992: *O zasadności przekonań.* W: *Fragmenty filozoficzne ofiarowane H. Hiżowi w siedemdziesiątą piątą rocznicę urodzin.* Warszawa.

K o j s W., 1993 : *Językowe wyznaczniki procesów edukacyjnych.* W: *Edukacja, technologia kształcenia, media.* Red. K. D e n e k, F. J a n u s z k i e w i c z, W. S t r y k o w s k i. Poznań.

K o j s W., 2007: *Dyfuzja wiedzy naukowej a rozwój edukacji i dydaktyki ogólnej.* W: *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające.* Red. J. Ś w i r k o - P i l i p c z u k. Szczecin.

K o j s W., 1994: *Działanie jako kategoria dydaktyczna.* Katowice.

K o j s W., 2001: *Działaniowy paradygmat uprawiania dydaktyki.* W: *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość.* Red. K. D e n e k, F. B e r e ź n i c k i, J. Ś w i r k o - P i l i p c z u k. Szczecin.

K o j s W., 1995: *O podmiocie i przedmiocie edukacji.* W: *Kultura, język, edukacja.* T. 1. Red. R. M r ó z e k. Katowice.

K o j s W., 1999: *O kształtowaniu pojęć i przekonań.* W: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe.* Red. K. D e n e k, T. Z i m n y. Częstochowa.

K o j s W., 2000: *Światy rzeczywiste i możliwe w treściach kształcenia*. W: *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. D e n e k, T. Z i m n y. Częstochowa.

K o r y t k o w s k a M., 2004: *Modalność interrogatywna*. Warszawa.

K o s e s k a - T o s z e w a V., M a l d ž i e v a V., P e n č e v J., 1996: *Modalność. Problemy teoretyczne.* Warszawa.

L e n a r t o w i c z B., 1991: *Główne pojęcia i kierunki w pragmatyce językoznawczej.* W: *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki.* Wybór, wstęp i oprac. J. P e l c. Wrocław.

M a l d ž i e v a V., 2003: *Modalność: hipotetyczność, irrealność, optatywność i imperatywność, warunkowość.* Warszawa.

M a r c i s z e w s k i W., red., 1988: *Mała encyklopedia logiki.* Wrocław.

M o r s z c z y ń s k a U., 2003: *Normy w rzeczywistości szkolnej.* W: *Edukacja jutra*. *IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. D e n e k, T. K o s z c z y c, M. L e w a n d o w s k i. Wrocław.

M o r s z c z y ń s k a U., 1999: *Normy w założeniach reformy edukacji na tle nurtów współczesnej pedagogiki.* W: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. D e n e k, T. Z i m n y. Częstochowa.

M o r s z c z y ń s k a U., 2001: *Racjonalność działań pedagogicznych.* W: *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość.* Red. K. D e n e k, F. B e r e ź n i c k i, J. Ś w i r k o - P i l i p c z u k. Szczecin.

O e l s z l a e g e r B., 2007: *Samorzutne wypowiedzi uczniów w kształceniu zintegrowanym – inny wymiar praktyki edukacyjnej.* W: *Integracja nauczania i wychowania.* Red. F. B e r e ź n i c k i, J. Ś w i r k o - P i l i p c z u k. Szczecin.

O e l s z l a e g e r B., 2004: *Wybrane wypowiedzi uczniów klas młodszych jako wskaźniki ich podmiotowości w toku działań edukacyjnych.* W: *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. D e n e k, T. K o s z c z y c, M. L e w a n d o w s k i. Wrocław.

P e l c J., P r z e ł ę c k i M., S z a n i a w s k i K., 1957: *Prawa nauki. Trzy studia z zakresu logiki.* Warszawa.

R y t e l D., 1982: *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim.* Wrocław.

S z a n i a w s k i K., 1994: *O pojęciu uznawania zdań.* W: *O nauce, rozumowaniu i wartościach*. *Pisma wybrane*. Wybór i oprac. J. W o l e ń s k i. Warszawa.

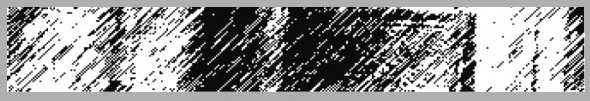
S z a n i a w s k i K., 1983: *Racjonalność jako wartość.* „Studia Filozoficzne", nr 5–6.

S z t o m p k a P., 2002: *Socjologia. Analiza społeczeństwa.* Kraków.

S z y m c z a k M., red., 1993: *Słownik języka polskiego.* T. 3. Warszawa.

Ż e g l e ń U., 1990: *Modalność w logice i w filozofii. Podstawy ontyczne*. Warszawa.

Modalnościowe aspekty systemów edukacji



STANISŁAW JUSZCZYK

Aspekty modalnościowe edukacji medialnej

Modal aspects of media education

Abstract: In the work it has been paid attention on the problem of modality in the media education. At first the chosen aspects of the theory of multiple intelligence by Howard Gardner have been characterized, next the problems of modality in education supported by media has been described. In the further analysis the modal taxonomy of didactic media has been presented and in the end the crucial point of modality in media education has been described.

Key words: modality, theory of multiple intelligence by Howard Gardner, media education, didactic media, technology of education

Wprowadzenie

Z pojęciem modalności spotykamy się w filozofii i logice. Modalność zdań – wynikająca z logiki Arystotelesowskiej – charakteryzuje zdanie pod względem stopnia pewności (kategoryczności) faktów, o jakich orzekają; wyróżnia się 3 typy zdań modalnych: asertoryczne (jest tak a tak), apodyktyczne (musi być tak a tak), problematyczne (może być tak a tak). „Musi" może być związane z funktorami modalnymi. Współcześnie modalność zdań stosowana jest w systemach logik wielowartościowych oraz tzw. logice modalnej, czyli logice możliwości i konieczności (zob. www.encyklopedia.interia.pl).

Pojęcie modalności dotyczy także preferowanej modalności sensorycznej, inaczej – podstawowej reprezentacji zmysłowej, czyli cechy określającej dominujący u danej osoby rodzaj zmysłu, odzwierciedlający się także w jej mowie (www.wikipedia.org). Modalność odnosi się do sposobu reagowania na bodźce płynące z zewnątrz. Uczący się postrzegają otaczającą ich rzeczywistość poprzez różne kanały sensoryczne. Wyróżniamy cztery rodzaje modalności (E l i s, 1995, s. 506):

1. Modalność wzrokowa (ang. *visual*) – wzrokowiec używa takich słów, jak: *widzieć, patrzeć, dostrzegać, przeoczyć, jasny, ciemny, kolorowy, świetlana perspektywa, cień wątpliwości*. Wzrokowcy uczą się najlepiej wówczas, gdy bodźce płynące z zewnątrz oddziałują na ich zmysł wzroku, stąd widzą obrazy, a nawet słowa, lubią korzystać z notatek, materiałów wizualnych, takich jak plakaty, obrazy, mapy, tabele.

2. Modalność słuchowa (ang. *auditory*) – słuchowiec używa takich słów, jak: *powiedzieć, szeptać, krzyczeć, szurać, dźwięczny, głuchy, śpiewny, co słychać, nadawać na tej samej fali, prawdę mówiąc*. Słuchowcy najlepiej zapamiętają to, co usłyszą; dźwięk, rytm i melodia pomagają im percypować nowy materiał. Chętnie słuchają nauczyciela, nagrań na kasetach/płytach czy radia.

3. Modalność kinestetyczna (ang. *kinaesthetic*) – kinestetyk używa następujących słów: *taniec, balans, fizyczna koordynacja, sport, język ciała, działanie, mimika, wykorzystanie rąk do konstruowania lub budowania, wyrażanie emocji poprzez język ciała.* Kinestetycy chętnie ruszają się w trakcie uczenia, gdyż uczą się przez działanie, wykorzystując aktywność całego ciała. Korzystają z zabaw ruchowych, aktywności manualnych związanych np. z rysowaniem, malowaniem, kolorowaniem, wycinaniem, klejeniem, pokazywaniem, podawaniem, najchętniej pracują w grupie.

4. Modalność dotykowa (czuciowa, ang. *tactile*) – dotykowiec używa takich słów, jak: *gładki / szorstki, owalny, ciepły / zimny, miły w dotyku, lekki / ciężki, oporny, łatwy w manipulowaniu, ergonomiczny, łatwy / trudny do strojenia / nastawiania, sterowalny, dobre / złe rozmieszczenie przycisków, mieszczący się w dłoni, dotknąć, ciężka ręka, czuć*.

Z modalnością kinestetyczną silnie związana jest modalność dotykowa / czuciowa, stąd część psychologów łączy je ze sobą, prezentując modalność kine-

stetyczno-czuciową. Nasze systemy percepcyjne: system słuchowy, wzrokowy, kinestetyczny czy dotykowy rejestrują określone bodźce docierające do naszych zmysłów, przetwarzają je, a następnie przechowują w postaci śladów pamięciowych (K o m o r o w s k a, 2002, s. 94–95).

Inne modalności (np. zapachowa czy smakowa) występują rzadziej. Człowiek może mieć także inną modalność wewnętrzną, a inną zewnętrzną, czyli innych modalności używać do konstruowania myślowych wyobrażeń, a inną ujawniać w przekazie werbalnym i w mowie ciała. Okazuje się, że w trakcie interakcji jednostki powinny korzystać z takich samych reprezentacji zmysłowych (kodów i kanałów), gdyż inne mogą doprowadzić do mylnego odbioru informacji (zob. J u s z c z y k, 1998, s. 50–54). Wydaje się, że określanie na podstawie słów preferowanej przez jednostkę modalności może być działaniem nieskutecznym. Modalności sensoryczne można z powodzeniem wykorzystać w procesie uczenia się, opierając się na teorii inteligencji wielorakich Howarda G a r d n e r a (1983, 1999, 2002).

Wybrane aspekty teorii inteligencji wielorakich

W 1975 roku H. Gardner opublikował książkę *Shattered Mind*, w której wykazał, że różne części mózgu odpowiadają za różne funkcje poznawcze. W 1983 roku natomiast ukazała się jego książka *Frames of Mind*, w której po raz pierwszy przedstawił teorię inteligencji wielorakich (*Multiple Intelligences* – MI), bedącą ukoronowaniem rozpoczętych w 1979 roku badań na temat „Natura i realizacja potencjału ludzkiego". Podmiotem tychże badań były dzieci o przeciętnych i szczególnych uzdolnieniach, a przedmiotem – ich zdolności poznawcze. Słowo *inteligencja* użyte w liczbie mnogiej miało zwracać uwagę na fakt, że poszczególne zdolności są tak samo ważne jak te, które mierzy się za pomocą testów inteligencji. Wielu psychologów początkowo zignorowało teorię Gardnera, która wzbudziła zainteresowania mass mediów, dzięki nim zaś opinia publiczna mogła dowiedzieć się o zupełnie innym postrzeganiu inteligencji. Wiele refleksji na ten temat można znaleźć w pracy zamieszczonej przez H. Gardnera w Internecie: *Multiple Intelligences after 20 years* (www.pz.harvard.edu/PIs/HG_MI_after_20_yea rs.pdf).

Początkowo Howard Gardner wyróżnił siedem rodzajów inteligencji: lingwistyczną, logiczno-matematyczną, przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, muzyczną, intrapersonalną i interpersonalną. W późniejszych latach włączył do swej teorii inteligencję przyrodniczą i podjął rozważania nad istnieniem kolejnych inteligencji: duchowej i egzystencjalnej (G a r d n e r, 1999, s. 47–66). W tej samej pracy cały rozdział poświęcił rozważaniom o inteligencji moralnej (G a r d n e r, 1999, s. 67–77).

Dziś w USA teoria inteligencji wielorakich ma wielu zwolenników. Pedagogowie często prowadzą warsztaty z jej wykorzystaniem, a wiele organiza-

cji uznaje ją za podstawę swego działania. Wydawany jest magazyn „Provoking Thoughts", w którym czytelnik może rozwiązywać zagadki z zakresu MI. W Polsce nieśmiało pojawiają się prace z tego zakresu. M. S u ś w i ł ł o (2004) z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego propaguje wykorzystanie teorii H. Gardnera w procesie kształcenia. Opisuje jej założenia oraz sposoby wykorzystania w praktyce. Jednak teoria H. Gardnera nie zostaje w pełni wykorzystana, często bowiem preferowany jest klasyczny już podział na trzy kanały percepcji informacji: kinestetyczny, wzrokowy i słuchowy.

Teoria inteligencji wielorakich to – według E. N ę c k a (2003, s. 113) – najbardziej radykalne stanowisko w kwestii nietypowych rodzajów inteligencji. Jego zdaniem inteligencje według H. Gardnera są traktowane jako kanały odbioru informacji; jednostki mają jedne kanały rozwinięte bardziej, a inne mniej. P.G. Z i m b a r d o (2001, s. 565) za czynnik sprawczy uznaje funkcjonowanie jednostki w określonej kulturze, co powoduje, że pewne kanały stają się jednostce bardziej potrzebne, użyteczne i promowane w danym społeczeństwie.

Poszczególne rodzaje inteligencji można scharakteryzować pod względem wykorzystania ich w procesie nauczania i uczenia się, są zatem traktowane jako pomoc dla uczących się i dla nauczycieli. Szczególnie jest to ważne dla osób wykazujących trudności w uczeniu się oraz osób przejawiających tendencje do rozproszenia uwagi (brak skupienia czy koncentracji), dla dzieci, młodzieży i osób dorosłych, dla dziewcząt i chłopców, czyli jednostek wykazujących różnice indywidualne (F r e e m a n, 1971). H. G a r d n e r (1999) opracował MI – w ujęciu E. B o g o d a (2004) – jako siedem sposobów demonstrowania przez uczącego się jego zdolności umysłowych:

1. Inteligencja wizualna / przestrzenna – zdolność do percepcji informacji w postaci obrazu. Tacy uczący się mają tendencję do myślenia obrazowego i muszą konstruować mentalne obrazy w celu zapamiętania zawartych w nich informacji. Chętnie przeglądają mapy, tabele, wykresy, schematy, obrazy, przeźrocza oraz wszystkie symboliczne oznaczenia w postaci strzałek, kół, systemów hierarchicznych i innych środków wykorzystywanych przez nauczycieli dla reprezentacji tego, co ma być wyrażone w postaci słów. Ich umiejętności obejmują: składanie puzzli, czytanie, pisanie, rozumienie wykresów i grafik, znalezienie sensu kierunku w swych działaniach, umiejętność analizy szkicu, obrazu, tworzenie wizualnych metafor i analogii (być może poprzez artystyczne obrazy), manipulowanie wyobrażeniami, konstruowanie ich, skupienie wzroku, odkrywanie przeznaczenia praktycznych obiektów, interpretowanie obrazów wizualnych. Ta preferencja nie obejmuje filmów, w tym filmów wideo i animacji przedstawianych w programach komputerowych i na stronach WWW, ponieważ są one kombinacją wielu modalności, w tym: wizualnej / przestrzennej, kinestetycznej i werbalnej / lingwistycznej. Zdaniem psychologów uczący się wykazujący ten typ inteligencji mogą z powodzeniem pracować m.in. jako nawigatorzy, rzeźbiarze, artyści wizualiści, wynalazcy, architekci, dekoratorzy wnętrz lub inżynierowie.

2. Inteligencja werbalna / lingwistyczna – zdolność do wykorzystania słów i języka. Tacy uczący mają silnie rozwiniętą umiejętność słuchania i w ogólności są dobrymi mówcami. Bardziej myślą werbalnie niż obrazowo. Do ich umiejętności można zaliczyć: słuchanie, mówienie, opowiadanie historyjek, wyjaśnianie, nauczanie, wykorzystują swe poczucie humoru, rozumienie syntaksy i znaczenia słów. Uczący się pamiętają w sposób werbalny przekazane informacje, umieją przekonywać rozmówcę do swego punktu widzenia, analizują swe językowe nawyki, uczą się najlepiej z wykładów, dyskusji w grupach, zajęć tutorialnych i rozmów z innymi uczącymi się. Z tym typem inteligencji związana jest umiejętność percepcji informacji w języku pisanym (tekst i słowo drukowane). Taki rodzaj modalności głównie reprezentują nauczyciele. Jednostki te w procesie uczenia wykorzystują głównie prawą półkulę mózgu, co koreluje ze zdolnościami do zachowań twórczych, uzdolnieniami artystycznymi, są bardziej zainteresowane dźwiękiem i intonacją, przemawiają do nich symbole i obrazy. Psychologowie zalecają takim osobom pracę w zawodzie: dziennikarza, poety, pisarza, nauczyciela, prawnika, polityka lub tłumacza.

3. Inteligencja logiczna / matematyczna – zdolność do wykorzystania rozumu, logiki i liczb. Tacy uczący myślą konceptualnie w sposób logiczny, wykorzystując wzory matematyczne i tworząc powiązania między poszczególnymi elementami informacji. Postrzegają wszystkie ciekawe zjawiska w otaczającym ich świecie, zadają zwykle mnóstwo pytań i lubią przeprowadzać doświadczenia. Do ich umiejętności należą: rozwiązywanie problemów oraz klasyfikowanie i kategoryzowanie informacji. Pracując nad abstrakcyjnymi pojęciami, starają się skonstruować zależności między nimi, konstruują długi łańcuch rozumowania w celu dokonania postępu w analizie zjawiska, przeprowadzają kontrolowane doświadczenia, podejmują refleksje nad naturalnymi zdarzeniami, wykonują kompleksowe obliczenia matematyczne, analizują geometryczne kształty. Ten typ inteligencji predestynuje ich do wykonywania zajęć typowych dla: naukowca, inżyniera, programisty komputerowego, badacza, rachmistrza, matematyka.

4. Inteligencja języka ciała / kinetyczna – zdolność do kontroli ruchu ciała oraz posiadanie zdolności manualnych. Preferencja postrzegania odnosi się do wykorzystywania doświadczenia i praktyki, w tym symulowanej i rzeczywistej. Tacy uczący się dokonują ekspresji poprzez ruch. Mają dobre wyczucie równowagi oraz dobrą koordynację wzrokowo-ruchową (np. grając w piłkę, balansując rękami). Poprzez interakcję z otaczającą ich przestrzenią są w stanie zapamiętywać fakty i przetwarzać informacje. Cechują ich następujące umiejętności: predyspozycje do tańca, fizyczna koordynacja, uprawianie różnych sportów, wykorzystanie zdolności manualnych w prowadzonych eksperymentach, wykorzystanie języka ciała, zdolności rzemieślnicze, działanie, mimika, wykorzystanie rąk do konstruowania lub budowania, wyrażanie emocji poprzez język ciała. Modalność ta łączy proces uczenia się z konkretną rzeczywistością przez doświadczenia, przykłady, praktykę i symulację. Uczący się wykorzystują wzrok, dotyk, smak i węch dla doświadczania czegoś nowego. Możliwe drogi ich

kariery zawodowej obejmują: uprawianie lekkoatletyki, nauczanie wychowania fizycznego, taniec zawodowy, aktorstwo, bycie strażakiem lub rzemieślnikiem.

5. Inteligencja muzyczna / rytmiczna – zdolność do tworzenia i oceny muzyki. Uzdolnieni muzycznie uczący się myślą (uczą się) przy akompaniamencie dźwięków, rytmów i motywów muzycznych. Natychmiast reagują na słuchaną muzykę, zachwycając się nią lub ją krytykując. Wielu z takich uczących się jest nadzwyczajnie wyczulonych, znajdując się w środowisku wypełnionym dźwiękami (np. świerszcza, dzwonków telefonu lub domofonu, dźwięków płynących ze zniszczonych płyt lub taśm magnetofonowych). Do ich umiejętności można zaliczyć: śpiewanie, gwizdanie, grę na różnych instrumentach, rozpoznawanie tonów, komponowanie muzyki, zapamiętywanie melodii, rozumienie struktury i rytmu muzycznego. Ze względu na te umiejętności powinni – według psychologów – preferować następujące drogi zawodowe: muzykowanie, bycie dyskdżokejem, śpiewakiem lub kompozytorem.

6. Inteligencja interpersonalna / uspołeczniająca – zdolność do odnoszenia się i rozumienia innych. Tacy uczący się próbują postrzegać problemy z punktu widzenia innych ludzi w celu zrozumienia, w jaki sposób oni myślą i czują. Często mają niezwykłą zdolność do wyczucia sensu, intencji i motywacji. Są dobrymi organizatorami, chociaż czasami mają skłonność do manipulacji. W ogólności lubią spokój w grupie uczących się i sprzyjają współpracy. Wykorzystują zarówno werbalny (tzn. mówienie), jak i niewerbalny sposób komunikacji interpersonalnej (np. kontakt wzrokowy, język ciała, mimika, unikomunikacja) w celu otwarcia kanału komunikacyjnego do innych ludzi. Ich podstawowe umiejętności obejmują: postrzeganie problemów z perspektywy innych ludzi (tzw. dualna perspektywa), słuchanie, wykorzystywanie empatii, rozumienie nastroju i uczuć innych ludzi, dawanie rad, współpraca z grupą, zauważanie nastroju innych ludzi, ich motywacji i intencji, komunikowanie się zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie, budowanie zaufania, pokojowe rozwiązywanie konfliktów, ustanawianie pozytywnych relacji z innymi ludźmi. Osoby wykazujące inteligencję interpersonalną mogą pracować m.in. jako: biznesmeni, politycy, sprzedawcy, doradcy.

7. Inteligencja intrapersonalna / wewnętrzna – zdolność do autorefleksji i bycia świadomym swego stanu wewnętrznego. Tacy uczący się próbują zrozumieć swe wewnętrzne uczucia, marzenia i pragnienia, związki z innymi oraz swą słabość lub siłę. Ich umiejętności obejmują: rozpoznawanie swej słabości i siły, refleksję i analizę swego stanu, świadomość swych wewnętrznych odczuć, pragnień i marzeń, ocenę swych struktur myślowych, wzajemne rozumienie się z innymi ludźmi, rozumienie swej roli w związkach z innymi. Osoby wykazujące ten rodzaj inteligencji mogą realizować się w zawodzie: filozofa, teoretyka, badacza.

Modalność w edukacji wspomaganej mediami

Każdy z uczących się w różnych sytuacjach dydaktycznych może przejawiać kilka rodzajów inteligencji wielorakiej. Wśród nich znajdują się zapewne te, które preferując określone modalności, prowadzą do kształtowania indywidualnych stylów uczenia się (J u s z c z y k, 2004). Dlatego coraz częściej w procesie nauczania/uczenia się wykorzystywane są media i materiały dydaktyczne, które wpływają jednocześnie na kilka zmysłów uczącego się (J u s z c z y k, 1998, s. 56–76). Rozwija się wtedy pamięć słuchowa, wzrokowa i motoryczna uczącego się (A n d e r s o n, 1998, s. 430). Jeżeli uczący się jest aktywizowany do pracy na zajęciach poprzez wykonywanie zadań, które odpowiadają jego preferowanej modalności, to może osiągnąć wyższe wyniki w nauce. Odpowiedni dobór mediów i materiałów dydaktycznych do tematyki zajęć i założonych celów operacyjnych upoglądawia proces kształcenia, rozszerza kontakty z rzeczywistością, ułatwia procesy myślowe, pomaga kształtować sprawności praktycznego działania, wzmacnia motywację do nauki, zainteresowanie i zaangażowanie materiałem nauczania, uczący się wykazują większe skupienie uwagi na wykonywanym zadaniu, a przez to zwiększa się efektywność procesu kształcenia. We współczesnej technologii kształcenia nauczyciel po rozpoznaniu (zdiagnozowaniu) modalności swych uczniów powinien umożliwić im wybór zadania do wykonania lub przynajmniej tylko sposobu wykonania tego samego zadania zgodnie z preferowaną przez nich modalnością. Zasadę tę należałoby stosować zarówno w trakcie zajęć lekcyjnych, jak i trakcie odrabiania prac domowych. Uczniowie mogący dokonywać wyboru będą bardziej zmotywowani (zob. M a d s e n, 1980), ponieważ będą robili to, co sami wybrali świadomie, będzie to zatem dla nich korzystne pod względem nie tylko zapamiętania, ale również zrozumienia i wykorzystania w przyszłości w innych sytuacjach dydaktycznych, wychowawczych, a nawet zawodowych. Takie działania metodyczne nauczyciela będą prowadzić do utrwalenia wśród uczących się zasady: „uczyć się samemu, a nie być nauczanym" (zob. W i l c z y ń s k a, 1999). Ważnym czynnikiem w pracy pedagogicznej jest konstruowanie relacji opartych na zaufaniu, zrozumieniu i partnerstwie, gwarantujących, że uczący się będą akceptować formy i metody wykorzystywane przez nauczyciela, dostosowane zaś do modalności preferowanych przez uczących się.

Modalnościowe klasyfikacje mediów

We współczesnej dydaktyce i technologii kształcenia pojęcie „media" obejmuje rzeczy czy urządzenia pośredniczące w przekazie informacji między nadawcą a odbiorcą komunikatów. Jeżeli media przekazują informacje służące procesowi nauczania–uczenia się, zyskują miano mediów edukacyjnych. Pośredniki będące przekaźnikami informacji nazywane są mediami niezależnie od tego, czy komunikowanie ma charakter masowy (mass media), czy też odbywa się w klasie

szkolnej lub sali uniwersyteckiej (media dydaktyczne, tzw. małe media). Do lat 90. wykorzystywano najczęściej klasyfikacje mediów dydaktycznych uwzględniające kanały percepcyjne odbiorców, były to zatem środki dydaktyczne (zob. K u p i s i e w i c z, 1976; L e j a, 1978; O k o ń, 1996): proste i techniczne wzrokowe (wizualne), techniczne środki słuchowe (audialne), słuchowo-wzrokowe (audiowizualne), drukowane (papierowe), elektroniczne (ekranowe) czy automatyzujące proces dydaktyczny.

Coraz częściej za Anglosasami wykorzystujemy podziały dychotomiczne mediów na: proste i złożone (techniczne), gorące i zimne oraz podające i interaktywne. Do mediów prostych – niewykorzystujących energii elektrycznej – należą: układanki, plansze, mapy, tablice, naturalne okazy, podręczniki drukowane, materiały kserowane, kredki, farby itp. Media złożone tworzą dwa elementy: urządzenia i materiały dydaktyczne, np. projektoskopy i foliogramy, magnetofony i nagrania audio, magnetowidy i kasety wideo, komputery i ich oprogramowanie.

Interesujący z pedagogicznego punktu widzenia jest podział na media gorące (ang. *hot*) i zimne (ang. *cold*), wprowadzony przez M c L u h a n a (1974), który uważa, że im większą liczbę informacji zawiera dany komunikat, tym jest on gorętszy, i odwrotnie – gdy komunikat dostarcza mniej elementów pozwalających łatwo dekodować jego znaczenie, wówczas jest zimniejszy. W przypadku komunikatów gorących aktywność uczących się jest niska, gdyż wydaje im się, że nadawca przekazał wszelkie niezbędne im informacje. Natomiast uczący się odbierający komunikat zimny musi w pewnym sensie go współtworzyć, przez co jest bardziej aktywny i pełniej włączony w proces uczenia się. „Przegrzane" komunikaty ograniczają zatem wysiłek intelektualny i inicjatywę twórczą. W procesie nauczania nauczyciel powinien dokonywać konsensusu między przekazem „gorącym" a „zimnym", aby w odpowiedni sposób stymulować aktywność uczących się.

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych i związanych z nimi multimediów oraz hipermediów telewizyjnych i internetowych spowodował konieczność wprowadzenia następnego podziału na: media podające (transmisyjne) – zapewniające przede wszystkim transmisje komunikatów, oraz media interaktywne – wymuszające możliwie wysoki poziom i wielostronny charakter aktywności uczących się. Multimedia i hipermedia wykorzystują zróżnicowane modalności uczących się, stąd ich efektywność dydaktyczna jest największa z całego spektrum mediów. Sprzyjają one koncentracji uwagi (powstaniu wrażeń zmysłowych pamięci sensorycznej) oraz utrzymaniu uwagi (powstaniu myśli i wyobrażeń w pamięci krótkotrwałej) na bodźcach, będących nośnikami treści merytorycznych, w celu uruchomienia procesu zapamiętywania, czyli kodowania, a zatem organizacji nowych informacji we wzorce pasujące do sieci istniejącej w pamięci długotrwałej (zob. S t e r n b e r g, 2001, s. 185). Z tego powodu konstruując prezentację multimedialną, należy wykorzystać rozwiązania stymulujące poszczególne procesy uwagi przy uwzględnieniu profilu poznawczego

uczącego się, a zatem preferowanej przez niego modalności w procesie percepcji informacji (J ę d r y c z k o w s k i, 2005, s. 128–135).

Modalność w edukacji medialnej

Edukacja medialna oznacza kształcenie w dziedzinie mediów w celu zrozumienia ich natury i oddziaływania oraz racjonalnego i efektywnego ich wykorzystania w sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych. Edukacja medialna jest praktyczną egzemplifikacją stosunkowo nowej subdyscypliny wiedzy pedagogicznej – pedagogiki mediów. Edukacja medialna stała się niezbędna, gdyż media ingerują coraz częściej w życie człowieka. Brak upowszechniania takiej edukacji może grozić poważnymi następstwami społecznymi, zarówno jeśli chodzi o dobór mediów, jak i posługiwanie się nimi oraz krytyczny odbiór przekazów medialnych.

W przeszłości edukacja medialna nauczycieli, uczniów oraz studentów dotyczyła głównie umiejętności wykorzystywania środków dydaktycznych i środków masowego przekazu do wspomagania procesu kształcenia, dokształcania i doskonalenia w celu zwiększenia efektywności pracy dydaktycznej. Nie uświadamiano sobie wtedy zagrożenia, związanego z tym, jak treści i formy komunikatów medialnych mogły wpływać na świadomości odbiorców, na kształtowanie negatywnych postaw odbiorców i powodować zauważalne zagrożenia społeczne (zob. J u s z c z y k, 2000). Media mogą wywierać istotny wpływ na formę, treść i szybkość procesu komunikowania pośredniego oraz ograniczyć komunikację bezpośrednią (np. J u s z c z y k, 1998).

Edukacja medialna nie tylko ma przygotować odbiorcę przy wykorzystaniu swej dominującej modalności do selektywnego, aktywnego i dogłębnego odbioru treści przekazywanych przez te media, ale uwzględnia również opanowanie przez odbiorcę zasad praktycznego posługiwania się nimi jako narzędziami wspomagania intelektualnej aktywności jednostek, ich rozwoju, do konstruowania komunikatów medialnych, współtworzenia i tworzenia programów edukacyjnych oraz ich upowszechniania przez media w skali zarówno mikro, jak i makro.

Edukacja medialna może obejmować różne treści i może być realizowana w różnych formach w zależności od tego, który z wyszczególnionych celów chcemy osiągnąć i do kogo jest adresowana. Edukacja medialna musi zatem koncentrować się na kulturze ogólnej. Człowiek w powodzi informacji niesionej przez mass media i hipermedia będzie zmuszony do rozumienia sytuacji kompleksowych, nieprzewidywalnych i do interpretacji dużej liczby informacji, w wielu przypadkach nieusystematyzowanych (S i e m i e n i e c k i, 1996). Aspekt pedagogiczny odbioru mediów polega na nauczeniu wyboru, wprowadzeniu w tajemnice języka przekazu i uwrażliwienie estetyczne. Odbiór powinien być pełny i całościowy, charakteryzujący się percepcją wszystkich warstw (czyli możliwych modalności), ponadto

zaangażowaniem uczuciowym i intelektualnym. Taki selektywny wybór uznawanych programów i aktywny oraz dogłębny ich odbiór jest najbardziej wartościowy z pedagogicznego punktu widzenia, służy bowiem rozwijaniu zainteresowań kulturalnych, wyrabianiu smaku estetycznego, kształtowaniu pożądanych społecznie postaw i przygotowuje w pewnym sensie do twórczego uczestnictwa w życiu. Tak przebiegający odbiór mediów wskazywałby na słuszność teorii użytku i korzyści (K a t z, B l u m l e r, G u r e v i t c h, 1974, s. 2–22), odnoszącej się przede wszystkim do ludzi wykształconych i osób aktywnych. Stosunkowo celnie ujmuje ona ich zachowania odbiorcze jako świadome, celowe i selektywne, w pełni kontrolowane przez jednostkę. I choć bogactwo, różnorodność oraz wieloznaczność przekazów masowych, łącznie z wyrafinowanymi technikami manipulacji stawiają pod znakiem zapytania to, czy człowiek jest w stanie panować nad mass mediami i multimediami – właściwie wybierać i czynić godziwy użytek z odbioru, stanowi to jednak podstawowe zadanie edukacji, niezależnie od osiągniętego wyniku (G a j d a, J u s z c z y k, S i e m i e n i e c k i, W e n t a, 2002, s. 75–76). W takim kontekście zadaniem szkoły ma być uczenie postrzegania sensu świata, rozumienia jego funkcjonowania oraz pomoc w znalezieniu własnej drogi życia, opartej na fundamentach świadomości obywatelstwa europejskiego.

Edukacja medialna jest traktowana jako element kształcenia ogólnego dzieci (zob. Ł a c i a k, red., 2003) i młodzieży, a także nauczycieli (zob. D a y, 2004) i całego społeczeństwa. Obejmuje swym zasięgiem również technologie informacyjno-komunikacyjne. W jej ramach opisujemy, analizujemy i upowszechniamy zastosowania edukacyjne mediów w różnych dziedzinach, przedmiotach i formach kształcenia szkolnego, ustawicznego i zdalnego. W nowoczesnej pracy edukacyjnej należy wykorzystywać kompleksowe instrumentarium medialne, takie jak: prasa, radio, telewizja, wideo, komputery, multimedia, hipermedia, sieci komputerowe i sieciowe serwisy informacyjne, wykorzystujące preferowane przez zróżnicowanych odbiorców ich kanały percepcji (zob.: J u s z c z y k, 2002a; F r a n c u z, red., 2004; W ó d z, red., 2004).

Na edukację medialną istotny wpływ mają badania nad funkcjonowaniem mózgu (zob. J u s z c z y k, 2002b, s. 87–100) oraz masowe wprowadzenie technologii informacyjno-komunikacyjnych do procesu kształcenia. Odwołująca się do teorii kognitywistycznej edukacja medialna, wychodząca od podmiotu działań pedagogicznych, jakim jest człowiek, wymaga oparcia się na wiedzy o pracy naszego mózgu oraz posiadanej przez człowieka świadomości. Obejmuje swoim zasięgiem szeroki obszar wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych i kształtowania za ich pomocą uniwersalnych umiejętności, metodykę kształcenia medialnego oraz teorię i praktykę kultury mass mediów (G a j d a, J u s z c z y k, S i e m i e n i e c k i, W e n t a, 2002, s. 150).

W przypadku korzystania z zasobów internetowych w zakresie komunikacji cyfrowej oczekuje się od nauczyciela posiadania neokompetencji informacyjnych. Są to dyspozycje w zakresie wybranych obszarów komunikacji i informa-

tyki. Neokompetencje informacyjne traktuje się jako zdolność do posługiwania się danym językiem odpowiednio do sytuacji społecznej i cech odbiorcy, jego preferowanej modalności, w połączeniu z kompetencją informatyczną i informacyjną, rozumianą jako zdolność do posługiwania się danym językiem za pośrednictwem cyberprzestrzeni, zarówno pośrednią, jak i bezpośrednią, tworzącą wiedzę językową człowieka – nauczyciela i ucznia (na podstawie: M i l e r s k i, Ś l i w e r s k i, red., 2000, s. 101). W szczególności będą to następujące dyspozycje: wiedza o cyfrowym komunikowaniu interpersonalnym i umiejętność spożytkowania jej dla celów edukacyjnych; umiejętność interpretacji różnych sytuacji cyfrowej komunikacji i dostosowania jej do indywidualnego sposobu porozumiewania się z uczniem (wybranego wariantu modalności); umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniem drogą cyfrową, a także właściwego odbierania i interpretowania komunikatów elektronicznych; umiejętność właściwego konstruowania cyfrowych przekazów edukacyjnych; umiejętność posługiwania się, stosownie do sytuacji, pozajęzykowymi cyfrowymi środkami wyrazu; doskonalenie poprawności, czytelności i etyki własnych zachowań językowych: umiejętność kształtowania wrażliwości językowej wychowanków, odsłaniania wartości dziedzictwa kulturowego i funkcji języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się w cyberprzestrzeni (zob. P e r z y c k a, 2007, s. 63).

Na wykorzystanie modalności w procesie uczenia się zwraca się szczególną uwagę w trakcie edukacji na odległość (J u s z c z y k, 2002b). Uczący się nie mają bezpośredniego kontaktu z nauczycielem i innymi uczącymi się, toteż interakcje poprzez tekst widniejący na ekranie komputera, tekst czytany lub tekst wspomagany głosem, przy użyciu komunikatorów internetowych, zubażają komunikację o nieoglądane: gesty, mimikę, język ciała czy unikomunikację. Dlatego materiały dydaktyczne powinny być starannie przygotowane i zawierać treści oraz formę prezentacji obejmującą kilka możliwych modalności. Komunikacja sprzyja efektywności w pracy zespołowej. Okazuje się, że wykorzystanie różnych modalności w procesie komunikowania wpływa w różnym stopniu na poziom współpracy – wykorzystanie głosu jest modalnością mającą największy wpływ na poziom współpracy i zaufania.

Konkluzje

Problematyka modalności jest zagadnieniem niezwykle ważnym nie tylko w odniesieniu do edukacji medialnej. W programie uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli należałoby zwrócić uwagę na teoretyczne podstawy inteligencji wielorakich oraz zagadnienia modalności w procesie percepcji informacji. Nauczyciele powinni kształtować swe umiejętności diagnozowania dzieci pod względem dominujących u nich kanałów percepcyjnych oraz takiego konstruowania lekcji, aby ich forma była dostosowana do większości prezentowanych przez uczniów typów modalności. Diagnoza pozwoliłaby nauczycielom na przygotowanie

rocznego planu pracy, uwzględniającego uzyskane informacje o uczniach. Na lekcjach powinny pojawiać się zróżnicowane typy informacji, przekazywane z wykorzystaniem różnorodnych mediów i materiałów dydaktycznych. Należy wprowadzać różne formy zajęć: oprócz pisania, czytania, rozwiązywania problemów, pracy grupowej powinny być realizowane zajęcia z wykorzystaniem metod czynnościowych, muzyki, obrazu oraz gier i zabaw na świeżym powietrzu. Uzmysłowienie dziecku jego dominującej modalności oraz indywidualizacja procesu nauczania pozwolą na maksymalne wykorzystanie jego potencjału intelektualnego i osiągnięcie sukcesu edukacyjnego, a następnie zawodowego.

Bibliografia

A n d e r s o n R., 1998: *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa.

B o g o d E., 2004: *An explanation of learning styles and multiple intelligence*. http://www.id-pride.net [12.10.2004].

D a y Ch., 2004: *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk.

E l i s R., 1995: *The study of second language acquisition*. Oxford.

F r a n c u z P., red., 2004: *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji*. Lublin.

F r e e m a n F.S., 1971: *Różnice indywidualne w zdolnościach umysłowych i ich implikacje pedagogiczne*. Warszawa.

G a j d a J., J u s z c z y k S., S i e m i e n i e c k i B., W e n t a K., 2002: *Edukacja medialna*. Toruń.

G a r d n e r H., 1983: *Frames of Mind. The theory in practice*. New York.

G a r d n e r H., 1999: *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st Century*. New York.

G a r d n e r H., 2002: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań.

G a r d n e r H., 2003: *Multiple Intelligences after 20 years* http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG_MI_ after_20_years.pdf [15.05.2005].

J ę d r y c z k o w s k i J., 2005: *Prezentacje multimedialne w procesie uczenia się studentów*. Toruń.

J u s z c z y k S., 1998: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice.

J u s z c z y k S., 2000: *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*., Katowice.

J u s z c z y k S., red., 2002a: *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*. Toruń.

J u s z c z y k S., 2002b: *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Toruń.

J u s z c z y k S., 2004: *Style uczenia się dorosłych z wykorzystaniem komputera i Internetu*. „Chowanna", T. 2(21): *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*. Cz. 2, s. 119–134.

K a t z E., B l u m l e r J., G u r e v i t c h M., 1974: *Utilisation of Mass Communications by the Individual*. In: *The Uses of Mass Communications.* Eds. J. B l u m l e r, E. K a t z. London, s. 2–22.

K o m o r o w s k a H., 2002: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.

K u p i s i e w i c z Cz., 1976: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.

L e j a L., 1978: *Techniczne środki dydaktyczne*. Warszawa.

Ł a c i a k B., red., 2003: *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Warszawa.

M a d s e n K.B., 1980: *Współczesne teorie motywacji*. Warszawa.

M c L u h a n M., 1974: *Środki komunikowania – przedłużenie człowieka*. W: *Technika i społeczeństwo. Antologia*. Red. A. S i c i ń s k i. Warszawa.

M i l e r s k i B., Ś l i w e r s k i B., red., 2000: *Pedagogika*. Warszawa.
N ę c k a E., 2003: *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk.
O k o ń W., 1996: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
P e r z y c k a E., 2007: *Edukacja medialna dla nauczycieli*. Szczecin.
S i e m i e n i e c k i B., 1996: *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*. Toruń.
S t e r n b e r g R.J., 2001: *Psychologia poznawcza*. Warszawa.
S u ś w i ł ł o M., 2004: *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*. Olsztyn.
W i l c z y ń s k a W., 1999: *Uczyć się czy być nauczanym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa.
W ó d z K., red., 2004: *Płeć w zwierciadle mass mediów*. Dąbrowa Górnicza.
Z i m b a r d o P.G., 2001: *Psychologia i życie.* Warszawa.

www.encyklopedia.interia.pl
www.pz.harvard.edu/PIs/HG_MI_after_20_yea rs.pdf
www.wikipedia.org

WANDA WORONOWICZ

Edukacja refleksyjna w świetle koncepcji inteligencji społecznej

Reflective education in the light of the conception of social intelligence

Abstract: The author of the paper, being an author of reflective education conception at the same time, believes that the D. Goleman's idea of social intelligence, as well as the previous emotional intelligence theory, constitute an intense assistance for her statements. Simultaneously she proves that thanks to reflective education, such natural attributes as intelligence, could be improved for the benefit of schooling. In the article the author gives examples to justify this point of view.

Key words: teacher, reflective education

Potrzebę kształcenia w humanistycznej mądrości podkreśla wielu pedagogów: „Na szczęście refleksyjność, rozumność, mądrość humanistyczna i krytycyzm zaczynają stawać się powoli centralnym problemem pedagogicznym i ważną kwestią zmian edukacyjnych" (K w i e c i ń s k i, 2000, s. 252). Podstawą edukacji stać się winno wdrażanie do refleksji, zapewniające człowiekowi dochodzenie do prawdy przez całe życie. „Pierwszą edukację można uznać za udaną, jeśli da ona impuls i podstawy umożliwiające kontynuowanie nauki przez całe życie, w pracy, lecz również poza pracą" (D e l o r s, 1998, s. 88). Człowiek wdrożony do refleksji uzyskuje coś ważniejszego niż nawet bardzo bogata wiedza o czymkolwiek, gdyż dysponuje najlepszym narzędziem dochodzenia do prawdy w różnych sferach życia, zwłaszcza w moralności. Refleksja w praktyce społecznej stanowi sposób docierania do pewności każdego sądu, uwzględniając możliwość lub niemożliwość (rzeczywistość), istnienie lub nieistnienie (prawdopodobieństwo), konieczność lub przypadkowość. Uprawnione staje się twierdzenie, iż refleksja charakteryzuje stany rzeczy i zjawisk pod względem sposobu, w jaki one zachodzą.

Jako autorka koncepcji edukacji refleksyjnej (W o r o n o w i c z, 1996, 2000, 2006) z zainteresowaniem śledzę postępy tych dyscyplin naukowych, które bezpośrednio lub pośrednio – zarówno pozytywnie, jak i krytycznie – dotyczą zastosowań refleksji w teorii i praktyce. Chcę bronić tezy, że dokonujący się postęp w naukach związanych z edukacją, szczególnie w rozmaitych dziedzinach psychologii i neurobiologii, dostarcza takiej wiedzy o człowieku, która praktyczną refleksję czyni wprost niezbędną dla korygowania postaw i działań osoby ludzkiej.

Bardzo ważną rolę w tym względzie odgrywają dociekania Daniela Golemana, twórcy nowej koncepcji psychologicznej, dowodzącej, że w naszym życiu najwięcej zależy od umiejętności kontroli emocji oraz współdziałania z innymi ludźmi. Zachowania innych ludzi oraz ich reakcje na nasze wywierają mocny wpływ na biologię naszego organizmu, wywołując złożone reakcje hormonalne, regulujące pracę organizmu, począwszy od serca po układ odpornościowy. Daniel Goleman w swych naukowych przemyśleniach oraz uogólnieniach, dotyczących odkrytej przez niego inteligencji emocjonalnej[1] oraz inteligencji społecznej ludzi, nie przywołuje ani nie odnosi się do związków tego rodzaju inteligencji z refleksją jako metodą dochodzenia do przybliżeń prawdy. Dziedziny, które penetruje, mają na celu przede wszystkim dowiedzenie, że inteligencje takie są faktem naukowym. Głównie objaśnia ich działanie. Dowiedzione przez uczonego właściwości naszego mózgu oraz ich funkcje posiadają bardzo ważne skutki dla refleksji stosowanej, czyli edukacji refleksyjnej.

Odsyłając, szczególnie w specjalistycznych zakresach, takich jak neurobiologia, do opracowań D. G o l e m a n a *Inteligencja emocjonalna* (1997) oraz *Inteligencja społeczna* (2007), zamierzam zwrócić uwagę na aspekty prak-

[1] O bezpośrednich związkach edukacji refleksyjnej z inteligencją emocjonalną, a zaznaczam, że koncepcje rozwijały się równolegle i niezależnie od siebie, pisałam w opracowaniu *Refleksja, sumienie, edukacja* (W o r o n o w i c z, 2006, s. 101–105).

tyczne związków inteligencji, zwłaszcza społecznej, z refleksją i jej modalnością w zakresie edukacji, czyli kształcenia oraz wychowania. D. G o l e m a n (2007, s. 12) wyjaśnia: „Kiedy pisałem *Inteligencję emocjonalną*, skupiałem się na ważnym zbiorze ludzkich cech, które posiadamy jako jednostki, na naszej zdolności kierowania własnymi emocjami i na naszej wewnętrznej zdolności do nawiązywania pozytywnych związków z innym". Dla uczonego nie ulega wątpliwości, że człowiek jest zdolny do kierowania swoimi emocjami i wchodzi z nimi w interakcje społeczne. W drugiej książce skumulował wiedzę na temat „rodzącej się dziedziny nauki, neurobiologii społecznej" (Tamże, s. 16), Jej podstawę stanowi działanie nowo odkrytego rodzaju neuronów, komórek wrzecionowatych, których najwięcej znajduje się w mózgu ludzkim, działających przy podejmowaniu pospiesznych decyzji, istotnych w refleksji, oraz komórek zwierciadlanych, które „wyczuwają zarówno, jaki ruch ma wykonać inna osoba, jak i jej uczucia i natychmiast przygotowują nas do naśladowania tego ruchu i współodczuwania z tą osobą" (Tamże, s. 17). I stwierdzenie najważniejsze: „Mózg społeczny jest sumą mechanizmów nerwowych, które kierują naszymi interakcjami, oraz myśli o innych i naszych związkach z nimi, a także uczuć, które do nich żywimy" (Tamże, s. 18). W zakres inteligencji społecznej wchodzą emocje oraz biologia, więc zarówno empatia oraz troska, jak i mądrość, czyli to wszystko, co stanowi cel refleksji. „Kiedy ktoś wyładowuje na nas swoje toksyczne emocje – wybucha złością albo miota pogróżki, okazuje odrazę albo pogardę – aktywują one u nas obwody nerwowe odpowiedzialne za powstawanie tych samych uczuć" (Tamże, s. 23). Stąd moja uwaga: aby móc skutki podobnych zdarzeń zminimalizować, dobrze jest być wyposażonym w nawyk głębokiej analizy określonej rzeczywistości.

Przedstawiając rolę wzajemnego zrozumienia w kontaktach dwojga ludzi, D. G o l e m a n (2007, s. 42) podkreśla w nich rolę obopólnej uwagi oraz empatii – „każda ze stron czuje, że partner podziela jej uczucia", co wynikać może nie tylko z podświadomości, ale także ze świadomego namysłu. Wprawdzie autor pisze: „Im bardziej dwie osoby nieświadomie zharmonizują podczas rozmowy swoje zachowania, tym lepsze będą miały zdanie o tym spotkaniu i o sobie nawzajem" (Tamże, s. 43), ale wcale stąd nie wynika, iż świadome (będące skutkiem refleksji) zharmonizowanie się osób nie przynosi podobnych efektów. Goleman wyciąga wnioski z badań nad osobami postępującymi w sposób pozytywny spontanicznie. Refleksja nad sobą innych ludzi, niewyposażonych we właściwość naturalnej empatii, pozwala poszerzyć krąg jednostek, które mogłyby się do siebie dostroić emocjonalnie. Oczywiście, takie dostrajanie się nie może mieć charakteru mechanicznego, musi wynikać ze świadomości korzyści, jakie wszystkim daje empatia, której wzbudzeniu sprzyja refleksja.

Goleman uważa, że każda rozmowa (kontakt) między dwoma osobami toczy się na dwóch poziomach, nazywanych drogami: niskim i wysokim. „Droga wysoka jest domeną racjonalności, słów i znaczeń. Natomiast drogą niską odbywa się przepływ bezpostaciowej witalności, kryjącej się pod warstwą słów"

(Tamże, s. 46). „Droga niska działa automatycznie, poza naszą świadomością i z dużą szybkością. Droga wysoka podlega kontroli naszej woli, wymaga wysiłku i świadomego zamiaru, a przy tym jest wolniejsza" (Tamże, s. 383). Kto praktykuje refleksję w stosunkach z ludźmi, ten musi zdawać sobie sprawę, że dla porozumienia się z nimi nie wystarcza sama, choćby zabójcza, logika, rażenie siłą umysłu, muszą oni odczuwać, że nie udajemy, starając się pojąć ich argumenty i racje. To jest właśnie owa „podpowierzchniowa więź" („zgranie się"), o której mówi Goleman. Koncepcja edukacji refleksyjnej jeszcze przed Golemanem formułowała to, co on ujął w takiej oto uwadze: „Każda rozmowa wymaga od mózgu przeprowadzania niezwykle skomplikowanych obliczeń, przy czym oscylatory kierują ciągłym strumieniem przystosowań, dzięki którym znajdujemy wspólny język z drugą osobą" (Tamże, s. 49). Jego zdaniem owej wspólnocie służą też neurony lustrzane, odzwierciedlające „działanie, które obserwujemy u kogoś innego, sprawiając, że je naśladujemy albo przynajmniej odczuwamy impuls do naśladowania" (Tamże, s. 56). Oto przyczyna, dla której niepokoimy się, kiedy obserwujemy czyjś lęk, ale też uśmiechamy się, reagując na czyjś uśmiech. Działania są zaraźliwe. Umysły nasze bowiem nie są oddzielne i odosobnione, lecz łączą się na poziomie nieświadomości, zostały do tego łączenia zaprogramowane. Oto właściwości umysłu, które poprzez swój społeczny charakter (są więc generalnie pożądane) sprzyjają także działaniom społecznie negatywnym, takim jak zbiorowe, wyzwalające agresję histerie w rodzaju bójek pseudokibiców czy rasistowskich i innych działań tłumu zarażonego jedną namiętnością, jedną emocją: bezrozumnego, nieuzasadnionego niszczenia wszystkiego wokół, zarówno ludzi, jak i rzeczy. Emocje takie obserwujemy także na każdym, w tym wartościowym artystycznie, koncercie, przedstawieniu czy innych publicznych występach, zwłaszcza te, które przez artystów bądź innych graczy wzbudzane są specjalnie. Można zatem każdą grupę ludzi zarówno wprawiać w dobre, optymistyczne nastroje, jak i pobudzać do działań destrukcyjnych. Uczucia odbierają bowiem ludziom rozum. Te właściwości umysłu czynią refleksję wprost konieczną, jeśli nie chcemy być bezrefleksyjnie pozbawiani własnej woli, a przynajmniej jej części. Tylko nawyk refleksji może stanowić naturalny dzwonek alarmowy w sytuacjach, gdy udzielające się człowiekowi złe emocje prowadzą do niepożądanych działań.

W uzasadnionych naukowo przekonaniach Golemana o bezsprzecznym istnieniu inteligencji społecznej podkreślany jest fakt, że jej uruchomienie nie zawsze ma charakter nieświadomy, często, by zadziałała, wymaga świadomej uwagi, czyli stosownej refleksji. Tak jest chociażby z empatią. Aby udzieliły się nam pozytywne emocje, w rodzaju życzliwości czy niesienia pomocy będącym w potrzebie, niezbędne bywa zauważenie, że ktoś życzliwości tej potrzebuje, czyli dobry przykład w tej mierze, co powoduje z reguły emocjonalne uniesienie innych. „Według ciągle powtarzających się relacji różnych osób, uniesienie jest stanem, który odczuwały, widząc spontaniczny akt uwagi, tolerancji czy współczucia" (Tamże, s. 70). Uzasadnienie można znaleźć w następującej uwadze Golemana:

„Kiedy koncentrujemy się na sobie, świat nasz się kurczy, bo nasze problemy i zaabsorbowanie nimi przesłaniają wszystko inne. Kiedy natomiast skupiamy się na innych świat nasz się powiększa" (Tamże, s. 72). Nie wystarcza o tym tylko wiedzieć, trzeba to mieć we krwi, co zapewnia wdrożenie się do refleksji, zwłaszcza że współczucie jest w nas instynktowne: „Chociaż ludzie potrafią też nie zwracać uwagi na osobę znajdującą się w potrzebie, ta nieczułość zdaje się tłumić bardziej pierwotny, automatyczny impuls przyjścia z pomocą innej, cierpiącej osobie" (Tamże, s. 73). Impuls taki może wyzwalać się samowolnie, niemniej można go wywołać przez stosowne pomyślenie. Zwłaszcza że termin „empatia" ma trzy znaczenia: jest wiedzą o tym, co ktoś czuje, odczuwaniem tego i reagowaniem połączonym ze współczuciem. Refleksja pozwala na przejście od wiedzy do działania. Goleman wie, że współcześnie istnieje teoria samolubnego genu, „który stara się zmaksymalizować szanse przekazania go, gromadząc zobowiązania wobec jego nosiciela albo faworyzując jego bliskich krewnych, którzy też go mają" (Tamże, s. 78), ale przyznaje rację raczej dzisiejszej neurobiologii, dowodzącej, że: „Nasz mózg został zaprogramowany na dobroć" (Tamże, s. 79). Refleksja może być kluczem program ten uruchamiającym. Współcześnie mamy nieprawdziwe wyobrażenie o liczbie aktów zła, egoizmu, chamstwa, agresji i innych wyrazów ludzkiej podłości, gdyż media skupiają uwagę wyłącznie na takich i podobnych informacjach, nie liczą natomiast ani nie sumują aktów prospołecznych jako informacyjnie nieciekawych. Przeczyłoby to zatem tezie o całkowicie zbrodniczej naturze człowieka.

Jeśli zestawić zdefiniowane przez Golemana pojęcie inteligencji społecznej z *Zasadami edukacji refleksyjnej*, to odkryć można zbieżności w przedstawianej w jego teorii rzeczywistości z celami, jakie postawione zostały w mojej koncepcji edukacji. Tego rodzaju porównanie pozwala uprzytomnić, że ambicją refleksyjnej edukacji jest m.in. wprawdzie niezamierzona pierwotnie (koncepcja powstała wcześniej), praca nad korygowaniem tych właściwości inteligencji społecznej, które nie są korzystne ani dla jednostki, ani dla wszelkich zbiorów ludzi.

Według Golemana inteligencja składa się ze: **świadomości społecznej** oraz **sprawności społecznej**. Świadomość społeczna „oznacza spektrum, które rozciąga się od natychmiastowego wyczucia wewnętrznego stanu innej osoby, przez zrozumienie jej uczuć i myśli po pojmowanie złożonych sytuacji społecznych. Składają się na nią: ° Empatia pierwotna: współczuwanie z inną osobą; wychwytywanie niewerbalnych sygnałów emocji. ° Dostrojenie: uważne słuchanie; dostrajanie się innej osoby. ° Trafność empatyczna: rozumienie myśli, uczuć i intencji drugiej osoby. ° Poznanie społeczne: wiedza o tym, jak funkcjonuje świat społeczny". Natomiast sprawność społeczna „opiera się na świadomości społecznej, pozwalając na gładki, efektywny przebieg interakcji" (samo wyczuwanie tego nie zapewnia). Obejmuje: „° Synchronię: gładki przebieg kontaktu na płaszczyźnie niewerbalnej. ° Autoprezentację: przekonujące przedstawianie siebie. ° Wpływ: kształtowanie wyniku interakcji społecznych. ° Troskę: dbanie o potrzeby innych i działanie zgodnie z nimi" (Tamże, s. 107).

Generalnie Goleman twierdzi, że natura dała człowiekowi skłonność do empatii i współpracy; musi on jednak rozwijać w sobie inteligencję społeczną, aby dla wspólnego dobra rozwiązywać wszelkie problemy współistnienia z innymi ludźmi.

Spójrzmy teraz na założenia edukacji refleksyjnej. Jej główny cel stanowi człowiek refleksyjny, osoba wdrożona do głębokiego zastanawiania się przed podejmowaniem decyzji lub czynności, zwłaszcza o cechach moralnie niejednoznacznych, według przyjętego w społeczeństwie systemu wartości wysokich**.** Refleksja jest tu pojmowana jako jedyny możliwy sposób wyboru, w warunkach wolności oraz samodzielności, najsłuszniejszy w odniesieniu do wysokich wartości moralnych postępowania osoby czy osądzania osób innych.

Oto główne zasady edukacji refleksyjnej:

Zasada I: Uczeń-wychowanek jest człowiekiem wolnym. We wszelkich procesach, sytuacjach kształcąco-wychowawczych każdy zamierzony przez nauczyciela-wychowawcę cel edukacyjny (w tym zaspokajanie potrzeb) obwarowany jest wymogiem uwzględnienia faktu wolności ucznia-wychowanka jako osoby. Wolność ta nie może być naruszona poza ogólnymi ograniczeniami wynikającymi z życia w określonej społeczności. Choć wolność definiowana jest jako brak ograniczeń, czyli prawo do działań według skłonności, to w życiu społecznym, w tym również w placówkach edukacyjnych i wychowawczych, oraz w ogóle w interesie osoby ludzkiej musi ulegać względnym ograniczeniom. Pewne pragnienia są zwalczane z uwagi na ich niekorzystny wpływ na ciało, duszę, a także ze względu na sprzeciw rozumu. Na poziomie świadomości wolność istnieje wówczas, gdy możliwy jest wybór i to dający się usprawiedliwić w oczach ludzi, co zachodzi, jeżeli wybór jednostki nie przynosi im krzywdy. Oznacza to świadome podleganie prawom i zasadom moralnym. Ponadto realizuje się w działaniu. W praktyce wolność ucznia-wychowanka jest zachowana, choć musi się on poddać edukowaniu, przestrzegać społecznych praw i obowiązków, podlegać kierownictwu organizacyjnemu wynikającemu ze struktur systemu oświatowego, regulaminów narzucających porządek. Nie wolno mu natomiast narzucać określonego sposobu myślenia, działania, ideologii i poglądów, do czego dochodzić ma sam, realizując swoją wolność.

Zasada II: Uczeń-wychowanek stanowi podmiot edukacji. Każdy uczeń-wychowanek musi być postrzegany przez nauczyciela-wychowawcę i traktowany jako osoba odrębna wobec innych i całego świata, jako poznająca i oddziałująca na świat w sobie tylko właściwy sposób. Poszanowanie podmiotowości ucznia-wychowanka jest konsekwencją respektowania jego wolności. Jego rozwój jest zatem w s p i e r a n y , a nie sterowany przez nauczyciela-wychowawcę, który kształtuje w uczniu-wychowanku odpowiedzialność za własne decyzje, gotowość do kierowania własnym postępowaniem, przygotowuje go także do przestrzegania norm moralnych, świadomie akceptowanych oraz praw, których konieczność podopieczny pojmuje. Oznacza to, że nauczyciel-wychowawca nie dostarcza uczniowi-wychowankowi algorytmów, reguł, określonych zasad postępowania, lecz uczy go rozsądku, umiejętności wyboru takich zasad i norm,

które uszczęśliwiając jednostkę, nie czynią krzywdy innym. Wspiera więc te wysiłki ucznia-wychowanka (lub je generuje), które sprzyjają aktywności, samorealizacji, samosterowności.

Zasada III: W stosunkach nauczyciela-wychowawcy z uczniem-wychowankiem obowiązuje partnerstwo. Partnerstwo wynika z podmiotowego traktowania ucznia-wychowanka. Jest to ten rodzaj stosunków pomiędzy nauczycielem-wychowawcą a jego uczniem-wychowankiem, który opiera się przede wszystkim na zasadzie równości ludzi. Zasada ta wcale nie wyklucza kierowniczej funkcji nauczyciela-opiekuna-wychowawcy w edukacji, ale funkcja ta nie wynika ze struktury władzy w systemie oświatowym, lecz z przewagi wyrażającej się w wiedzy, umiejętnościach, doświadczeniu, w byciu człowiekiem refleksyjnym. Przewagę tę uczeń-wychowanek powinien aprobować z własnej woli. Nauczyciel-wychowawca niesie wówczas pomoc edukowanemu w rozwiązywaniu problemów, a z uczniem-wychowankiem wiąże go lojalność i wzajemna odpowiedzialność za wyniki kształcenia i wychowania. Partnerstwu obce są nakazy, polecenia kategoryczne, zarządzenia nieprzedyskutowane. Istotę partnerstwa stanowi gotowość nauczyciela-wychowawcy do korzystania w procesach edukacyjnych z doświadczeń, odczuć, sposobu widzenia i odbierania świata oraz wiedzy ucznia-wychowanka, by wszystko to rozwijać. Można twierdzić, że w partnerstwie dominuje altruizm.

Zasada IV: Komunikacja między nauczycielem-wychowawcą a uczniem-wychowankiem dokonuje się w drodze dialogu edukacyjnego. Dialog edukacyjny (partnerski) jest wyrazem partnerskich stosunków między nauczycielem-wychowawcą a uczniem-wychowankiem. Oznacza to wspólne poszukiwanie prawdy, głównie postaw moralnych. Wyraża się we współdziałaniu, współtworzeniu wyników nauczania i wychowania. Zapewnia edukowanemu możliwość wypowiadania swoich poglądów, ich konfrontację i zrozumienie przez edukującego oraz odwrotnie. Umożliwia wzajemne rozumienie się, zbliżenie, wytwarza zaufanie i tolerancję. Wymaga jednak dobrej woli uczestników, przyjacielskich relacji, stałej gotowości do dialogu. Zasadniczymi cechami dialogu partnerskiego są: równość uczestników, rzeczowość, otwartość, jasne stawianie spraw. Edukujący z racji swojej dojrzałości, wiedzy, doświadczenia jest w dialogu partnerskim jednocześnie partnerem, ale także arbitrem, pod warunkiem jednak, że zawsze wysłuchuje racji edukowanego i potrafi je uznać aż do zmiany swoich poglądów w danej sprawie włącznie. Do jego obowiązków należy też wyjaśnianie, podkreślanie cennych wartości, pomaganie edukowanemu w podejmowaniu decyzji. Powinien on też stymulować problemy, które z uczniem-wychowankiem pragnąłby rozstrzygać w drodze partnerskiego dialogu.

Zasada V: Edukacji towarzyszy konsekwentnie wdrażanie do refleksji. Sens tej zasady mieści się w całej koncepcji.

Prezentowane zasady: poszanowania wolności uczestnika dyskusji, jego podmiotowości, a szczególnie wymogu partnerstwa są niezmiernie bliskie pojęciu Golemanowskiej sprawności społecznej, stanowiącej świadome działanie uczest-

nika interakcji, obejmujące autoprezentację, wpływ oraz troskę. Niemniej staje się jasne, że empatia, dostrojenie, trafność empatyczna oraz poznanie społeczne jako podstawy korzystania ze społecznej inteligencji łączą się z koniecznością traktowania tej osoby, którą poddajemy wpływowi społecznemu w drodze dialogu edukacyjnego, jako wolnego, partnerskiego podmiotu. Generalnie można zaryzykować tezę, że edukacja refleksyjna pogłębia możliwości wszelkich interakcji społecznych wykorzystujących tkwiące w człowieku możliwości inteligencji społecznej. Naturalny proces zostaje wzbogacony o w pełni świadome postępowanie, przede wszystkim w zakresie, jak to nazywa Goleman, *niskodrogowym*.

Goleman kilkakrotnie w swojej rozprawie wyraża pewną myśl, którą – dla usunięcia ewentualnych wątpliwości tyczących zastosowania refleksji w działaniu inteligencji społecznej – należy rozważyć. Otóż najpierw stwierdził: „Obecnie neurologia społeczna stawia przed teoretykami inteligencji wyzwanie, by znaleźli definicję naszych zdolności interpersonalnych, które obejmują również talenty drogi niskiej, włącznie ze zdolnością synchronizacji, dostrojenia się do drugiej osoby i uważnego jej słuchania wraz z empatyczną troską" (G o l e m a n, 2007, s. 127). Wezwaniu temu należy przyklasnąć. Niemniej zaraz potem badacz wyjaśnił: „Każdy pełny opis inteligencji społecznej zawierać musi te podstawowe elementy ożywczych związków międzyludzkich. Bez nich pojęcie to pozostaje zimne, suche, doceniające kalkulujący intelekt, ale ignorujące cnoty czułego serca" (Tamże, s. 127). „[…] próba wyeliminowania z inteligencji społecznej ludzkich wartości zubaża to pojęcie. Taka inteligencja zdegradowana zostaje do pragmatyki wpływu i kontroli" (Tamże). Zafascynowany swoimi odkryciami Goleman zdecydowanie chciałby w ogóle odrzucić „kalkulujący intelekt". Nie bierze więc pod uwagę, że intelekt nie tylko może zawężać obszary działania inteligencji społecznej, ale także działać przeciwnie – intelekt może bowiem wspierać je tam, gdzie pożądane emocje są tłumione lub wyparte. Intelekt staje się wówczas niezbędny do ich pobudzenia, chociażby przez wskazanie korzyści, jakie z nich wynikają. Nie wystarczy zakładać, że emocje są zawsze dobre oraz zawsze obecne, gdyż byłoby to myślenie wyłącznie życzeniowe. Nieuzasadnione byłoby też twierdzenie, iż umysł kalkulujący ma na celu tylko pragmatykę wpływu i kontroli, gdyż należałoby uznać wszelkie świadome wychowanie za bezprzedmiotowe. Zresztą w odniesieniu do koncepcji edukacji refleksyjnej należy przypomnieć, iż oparta jest ona na najwyższych ludzkich wartościach. Edukacja ta zakłada określone, przemyślane zatem działania (w celu takiego przyswojenia przez edukowanego jej zasad, by nie tylko świadomie, ale przede wszystkim nawykowo – podświadomie więc – stosował ją), nie da się jednak twierdzić, iż mają one charakter instrumentalny, gdyż służą właśnie przeciwstawianiu się wszelkim umysłowym manipulacjom i rozpoznawaniu instrumentalizmu po to, by go odrzucać. Według koncepcji tej tak cenione przez Golemana uczucia w międzyosobowych interakcjach mają służyć właśnie łączności emocjonalnej – „będąc w stanie wspólnoty duchowej, mówimy tym samym językiem, jesteśmy emocjonalnie sprzężeni" (G o l e m a n, 2007, s. 132). Podobnie jak Goleman w kwestii relacji *ja – ty* odwo-

ływałam się do filozofii relacji Martina Bubera oraz Lévinasa (W o r o n o w i c z, 2000, s. 34–35). Uważam, że refleksja jako środek działania jest nieoceniona w rozpoznawaniu tego, co myśli inny człowiek, czyli w kształtowaniu widzenia umysłowego. „Widzenie umysłowe równoznaczne jest z zajrzeniem do umysłu innej osoby w celu »odczytania« jej uczuć i wywnioskowania, o czym myśli" (G o l e m a n, 2007, s. 167) na podstawie ekspresji jej twarzy, wyrazu oczu, tonu głosu oraz zachowania. Generalnie można zatem sformułować tezę, że edukacja refleksyjna stanowi właściwe wsparcie dla inteligencji społecznej. Wyuczenie się nawyku refleksji wzbogaca bowiem jej wykorzystanie w stosunkach z ludźmi.

Za sytuację idealną uznałabym – w założeniach mojej koncepcji – możliwość takiego wpojenia edukowanym nawyku refleksji, by byli oni zdolni do niewerbalnego kontaktu z interlokutorami, by wczuwali się w cudze emocje, by empatycznie dostrajali się do drugiej osoby Koncepcja edukacji refleksyjnej w zasadzie zbieżna jest z uwagami (twierdzeniami) Golemana na temat inteligencji społecznej. Ze zrozumiałych powodów obie koncepcje, oczywiście, nie dotyczą osobowości pozbawionych możliwości współodczuwania przez niezdrowy narcyzm, makiawelizm oraz psychopatię, czyli aspołeczne zaburzenia osobowości. Odnosząc się do ustaleń współczesnej genetyki, Goleman dowodzi wielu istotnych dla edukacji tez, zwłaszcza dla wychowania. Jego generalna teza w tym zakresie brzmi: „geny nie przesądzają o naszym losie" (G o l e m a n, 2007, s. 179–196), gdyż pewne dane „zdają się świadczyć o tym, że doświadczenia życiowe mają moc zmieniania »skłonności« genetycznych w zachowaniu" (Tamże, s. 190). „[…] ożywcze stosunki z inną osobą lub osobami w późniejszym okresie życia mogą w pewnym stopniu doprowadzić do korekty neuronalnych scenariuszy zakodowanych w naszym mózgu w dzieciństwie" (Tamże, s. 208). Możliwy jest zatem świadomy, w sensie korzystnych zmian, wpływ na osobowości genetycznie już ukształtowane. Dla koncepcji edukacji refleksyjnej oznacza to, iż jest ona naukowo uprawniona do pożądanych w skutkach działań empirycznych.

W zasadzie wszystkie przytoczone przez uczonego pojedyncze i grupowe przypadki świadomego (wychowawczego) oddziaływania na ukształtowane już genetycznie osobowości dowodzą nie tylko istnienia inteligencji społecznej i dobrych skutków odwoływania się do niej, ale także, pośrednio, pożytku z uruchamiania refleksji na istotny dla problemu temat. W podrozdziale *Koniec z parszywym myśleniem* (Część VI: *Konsekwencje społeczne*; Rozdział 20: *Resocjalizujące więzi*) analizowanej rozprawy Goleman podaje przykład udanej resocjalizacji młodocianych przestępców. Uczestniczyli oni w kursie „takich podstawowych umiejętności, jak panowanie nad sobą i rozwiązywanie konfliktów, empatia i odpowiedzialność za własne życie. Doprowadziły one do zmniejszenia liczby bójek w szkołach o 69 procent, aktów zastraszania o 75 procent i nękania o 67 procent" (Tamże, s. 351). Według Golemana: „Programy te mogłyby być jeszcze skuteczniejsze, gdyby wykorzystano w nich metody zapożyczone z wielu dobrze potwierdzonych kursów uczenia się społecznego i emocjonalnego" (Tamże, s. 351). Gdyby – moim zdaniem – wdrażano na nich do myślenia refleksyjnego!

Bibliografia

D e l o r s J., 1998: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb.* Warszawa.
G o l e m a n D., 1997: *Inteligencja emocjonalna.* Poznań.
G o l e m a n D., 2007: *Inteligencja emocjonalna.* Poznań.
K w i e c i ń s k i Z., 2000: *Tropy – ślady – próby.* Poznań–Olsztyn.
W o r o n o w i c z W., 1996: *Edukacja refleksyjna.* Słupsk.
W o r o n o w i c z W., 2000: *Problemy edukacji refleksyjnej.* Koszalin.
W o r o n o w i c z W., 2006: *Refleksja, sumienie, edukacja.* Słupsk.

JOLANTA SZEMPRUCH

W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły

Subjectification in school education as a condition of its improvement

Abstract: Subjectification in education relates primarily to teachers, pupils and their parents. The realization of the principle of subjectification of a pupil requires an adequate programme and organizational conditions facilitating a deliberate, active and positively motivating partnership and partnership. Thus creating of an environment susceptible to its activity, which as per its essence of subjectfication is a result of a free choice, constitutes an expression of a sense of creativity and control of an environment. Teacher's subjectification is perceived as an area of his or her activity with various degrees of freedom exemplified by goal setting, decision making, carrying out tasks and self-assessment of individual progress. School's proper functioning depends on the measure of success in teachers and parents partnership. This partnership, which is aimed at balancing both subjects in the areas of privilege and competence, stresses the parental role change in relation to school with emphasis on their creative involvement. Forming of subjectification relations in school constitutes an important element of its growth and improvement.

Key words: subjectification, school, pupil, parents, teacher

Podmiotowe relacje rodziny i szkoły stały się szczególnie istotne wobec nowych zadań i wyzwań społecznych oraz zmieniającej się szkoły, w której współdziałanie podmiotów edukacyjnych stanowi podstawę procesu wychowania. Rodzina i szkoła, działając oddzielnie, nie są w stanie sprostać oczekiwaniom społecznym i efektywnie wychowywać młodych pokoleń. Aktualny model wzajemnych relacji opierać się powinien na świadomie inicjowanej i rozwijanej współpracy szkoły z rodzicami i środowiskiem lokalnym oraz wspólnym dopełnianiu tych działań w celu integralnego rozwoju osobowości wychowanka.

Upodmiotowienie relacji edukacyjnych rodziny i szkoły w praktyce niejednokrotnie napotyka wiele przeszkód i pozostaje w sferze postulatów oraz projektów. Jednym z powodów takiej sytuacji może być wielość sposobów rozumienia istoty podmiotu i podmiotowości. Problematyka podmiotowości od wieków pojawia się w bardzo różnych ujęciach i kontekstach, począwszy od starożytnej demokracji, poprzez oświeceniowe koncepcje człowieka i edukacji, progresywizm pedagogiczny eksponujący prawa dzieci, uwzględnianie ich potrzeb i możliwości rozwojowych, aż po współczesne koncepcje podmiotowego współistnienia nauczyciela, uczniów i ich rodziców. Zagadnienie podmiotowości jest przedmiotem rozważań prowadzonych w ramach filozofii, socjologii, psychologii i pedagogiki, zajmuje coraz ważniejsze miejsce we współczesnej refleksji nad jednostką ludzką, jej sensem życia, możliwościami, funkcjonowaniem w różnorakich układach kulturowych i społecznych. W pedagogice podmiotowość rozpatrywana jest również w perspektywie aksjologicznej i teleologicznej. Niekiedy traktuje się ją jako cel i wartość edukacji, a także zadanie wychowania. W niniejszym tekście zarysowane zostaną różne obszary namysłu nad możliwościami zastosowania idei podmiotowości do organizowania procesów doskonalenia i rozwoju wzajemnych relacji rodziny i szkoły.

Istota podmiotowości

Idea podmiotowości pojawiła się już w filozofii starożytnej Dalekiego Wschodu, w której człowiek traktowany był jako wartość najwyższa. Nowe znaczenie problematyce podmiotowości nadała filozofia nowożytna. W ujęciu filozoficznym podmiotowość uznawana jest za immanentną cechę człowieczeństwa. Z jednej strony człowiek jest wolny w swoich decyzjach i czynach, ma swobodę w działaniach, z drugiej zaś strony wskazuje się na jego poczucie odpowiedzialnego funkcjonowania w rzeczywistości materialnej i społecznej. W teoriach psychologicznych podmiotowość odnosi się do jednostki ludzkiej. Istotą podmiotowości człowieka jest osobista sprawczość, czyli świadoma aktywność, w trakcie której człowiek dokonuje samodzielnych wyborów i podejmuje decyzje, starając się niejako twórcą zdarzeń i stanów, przez co wywiera wpływ na otoczenie, na swoje zachowanie i swój los, przejmując odpowiedzialność za swoje życie. W socjologii natomiast funkcjonuje pojęcie podmiotowości społecznej; podmio-

tem są instytucje, grupy społeczne, niekiedy kategorie i całe środowiska (G ó r n i e w i c z, 2001, s. 24).

Można zatem stwierdzić, że w naukach społecznych zagadnienie podmiotowości występuje w dwu, wzajemnie się uzupełniających perspektywach. Pierwsza perspektywa dotyczy idei podmiotowości jednostkowej – człowiek jest świadomy swojej odrębności od innych osób i świata natury, ma też świadomość własnego życia psychicznego i własnej natury. Zawiera też swoisty autonomiczny i niepowtarzalny rdzeń psychologiczny, dzięki któremu człowiek zyskuje poczucie tożsamości własnych działań, myśli i czynów. Perspektywę drugą wyznaczają studia nad jednostką na tle społecznym. Inne osoby są punktem odniesienia dla działań jednostki i weryfikacji jej myśli. Poczucie tożsamości uzyskuje ona poprzez odniesienie własnych działań do działań podejmowanych przez inne osoby.

Wskazane idee podmiotowości można również odczytać we współczesnej myśli pedagogicznej, w której zagadnienie to jest analizowane w różnych perspektywach. Termin „podmiot" używany jest do nazywania świadomego bytu, który chce i może działać, ma wpływ na treść, formę i przebieg zdarzeń, w których uczestniczy, działa zgodnie z własną wolą i z nastawieniem na zmianę siebie oraz świata społecznego, przyrodniczego i technicznego. Podmiot interpretowany jest w opozycji do przedmiotu (C z e r e p a n i a k - W a l c z a k, 2006, s. 112–113), a jako byt może przybierać postać osobową (byt indywidualny) lub wspólnotową (podmiot zbiorowy).

Podmiotowość zaś – będąca atrybutem osoby lub zbiorowości – jest typem świadomości odzwierciedlającym się w czynach noszących znamiona świadomego, odpowiedzialnego przekształcania rzeczywistości. Jako struktura zintegrowana uwidacznia się w świadomym, racjonalnym postępowaniu człowieka. W ramach pojęcia „podmiotowość" można wyodrębnić następujące jego korelaty: (1) świadoma moc sprawcza; (2) krytyczny, racjonalny wybór i kierunkowanie działania na realizację własnych preferencji; (3) odpowiedzialność, odwaga i godność w ponoszeniu konsekwencji dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji (C z e r e p a n i a k - W a l c z a k, 2006, s. 114). Na podmiotowość składają się:

– dynamiczna struktura wewnętrznej organizacji człowieka;
– jego indywidualność biopsychiczna i społeczna;
– tożsamość właściwa każdemu człowiekowi;
– świadomość związków z otoczeniem, polegająca na rozumieniu otoczenia;
– indywidualna hierarchia wartości celów i standardów oraz podejmowana zgodnie z nimi działalność (L e w o w i c k i, 1997, s. 62).

Podmiotowość oznacza, że człowiek ma określoną tożsamość, posiada mniej lub bardziej wyraźną indywidualność, a jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego (T o m a s z e w s k i, 1985, s. 72). Dzięki podmiotowości człowiek jest zdolny uświadomić sobie fakt podlegania przemianom i wpływania na nie dzięki swym własnym, mniej lub bardziej autonomicznym

działaniom. Można zatem mówić o dwóch postaciach podmiotowości: poznawczej i sprawczej. Łączy się ona z uczestniczeniem człowieka w rzeczywistości, świadomym i celowym na nią oddziaływaniem i wyrażaniem własnej indywidualności i odrębności opartej na systemie wartości.

Podmiotowość wyraża się nie tylko w sprawstwie, ale również w poczuciu podmiotowości, na które składają się: wpływ na proces tworzenia znaczeń dotyczących samego siebie i otoczenia jednostki; wpływ na przebieg zdarzeń dotyczących własnej osoby i otoczenia; standardy dotyczące wpływu w sytuacji organizacyjnej; oczekiwania dotyczące wpływu w danej sytuacji; kontrola poznawcza w sytuacji organizacyjnej; własne normy i wartości; względność zadowolenia z wywieranego wpływu (D a n i e c k i, 1983). Poczucie podmiotowości jest wyrazem osobowości nowoczesnej (S z t o m p k a, 2002, s. 565).

Wiedza o byciu podmiotem jest najpełniej dostępna od wewnątrz, ale też poprzez doświadczanie wyrazów cudzej subiektywności, poprzez dialog z innymi i związane z tym dialogiem domniemania dotyczące treści cudzych przeżyć, przez obserwację i interpretację zachowań. Wiedza ta otwiera inne perspektywy poznania siebie i innych ludzi oraz zrozumienia istoty kontaktów międzyludzkich, pozwala na dostrzeżenie innych ludzi jako równie ważnych podmiotów (R u c i ń s k i, 2002, s. 31–50). Bycie podmiotem oznacza świadomość własnej roli i udziału w rozwijanej działalności, poczucie, iż jest się podmiotem w relacji ze światem przedmiotowym.

Podmiotowość w edukacji

Podmiotowość jest atrybutem edukacji jako procesu społecznego. Respektowanie poczucia podmiotowości wychowanka łączy się ze wzrostem jego poczucia zobowiązania do kontynuowania podjętego zachowania w przyszłości oraz z poczuciem odpowiedzialności za własną działalność. Kreowanie własnej podmiotowości jest podstawowym celem współczesnej edukacji opartej na ofertach i swobodnych wyborach.

Można wskazać 4 obszary poszukiwań wzorca edukacji podmiotowej (L e w o w i c k i, 1997, s. 65–66):

1. Relacje jednostka – edukacja – społeczeństwo – państwo; zmierza do zwiększenia zakresu praw i realnych możliwości jednostki.

2. Zniewolenie lub wyzwolenie od dominacji ideologii, indoktrynacji, monopolu światopoglądowego, politycznego, ustrojowego; obejmuje kwestie teoretycznych ujęć podmiotu i podmiotowości, koncepcje człowieka i jego rozwoju, wizje modeli edukacji człowieka, wskazuje na prawa i możliwości ludzi do dokonywania świadomych wyborów.

3. Edukacja oraz miejsce i rola człowieka w edukacji; odchodzenie od dominacji modelu edukacji adaptacyjnej w stronę edukacji krytyczno-kreatywnej, współdecydowanie o wszystkim, co składa się na edukację: filozofia i cele edu-

kacyjne, treści, metody kształcenia i wychowania, rozwiązania organizacyjne, infrastruktura itp.

4. Stosunki międzyludzkie głównie między uczestnikami procesów oświatowych (uczniami i nauczycielami), ale też między uczestnikami i innymi grupami współdecydującymi o stanie edukacji i możliwościach zmian oświatowych: rodzice, społeczności lokalne, nadzór pedagogiczny, pracodawcy, elity władzy.

Ideą przewodnią tych relacji powinno być wzbogacanie ofert i możliwości edukacyjnych oraz szans nieskrępowanego wyboru ofert i wnoszenia własnych propozycji przez osoby korzystające z oświaty. Eksponowanie praw uczestników edukacji do współdecydowania o tych obszarach, w których biorą udział, możliwość nieskrępowanego rozwoju i samorealizacji oraz prawo do szacunku ze strony innych uczestników tego procesu ukazują perspektywę edukacji podmiotowej, służącej człowiekowi. Podmiotowość łączy się z samodzielnością (wolnością), kreowaniem własnego życia i otoczenia, a także z pojęciem tożsamości.

Ideę podmiotowości w edukacji można wiązać z cechami, które odnoszą się do związków między osobą, jej działaniem i wynikami działania. Podmiotowe są działania, które charakteryzują się następującymi właściwościami:

1. Działania są podejmowane z przekonaniem o osobistym wpływie podmiotu na zdarzenia.

2. Regulatorem zachowań obejmujących te działania jest osobowość jednostki i cenione przez nią wartości.

3. Zachowania podmiotu są niezależne od zmiennych, niekontrolowanych popędów i odporne na działanie mechanizmów sterowania zewnętrznego.

4. W procesie postępowania jednostki nie następuje zerwanie związku między podmiotem i wynikami jego działania, a odpowiedzialność za własne postępowanie i jego konsekwencje nie odłącza się od „ja" (N a l a s o w s k i, 1996, s. 8).

Analizując problematykę podmiotowości w edukacji, mamy na uwadze przede wszystkim podmiotowość ucznia i nauczyciela.

Podmiotowość ucznia w edukacji wyraża się w jego współudziale i współdecydowaniu o realizacji różnych ogniw lekcji. Wspierać powinny ją wszystkie składowe procesu dydaktycznego: cele, treści, metody, środki, organizacja, kontrola i ocena osiągnięć. Realizacja zasady podmiotowości ucznia wymaga zapewnienia warunków programowych i organizacyjnych do świadomego, aktywnego, pozytywnie motywowanego współuczestnictwa i partnerstwa. Chodzi więc o tworzenie warunków do jego aktywności, która zgodnie z istotą podmiotowości pochodzić będzie z własnego wyboru, stanowić wyraz poczucia sprawstwa i kontroli nad otoczeniem (S z e m p r u c h, 2001, s. 159). W uczeniu się podmiotowym, traktowanym jako działanie, aktywność podmiotu skierowana zostaje na przedmiot uczenia się, którym jest on sam (jego samoświadomość i wiedza). Podmiot zainteresowany podjęciem działania zbiera informacje i na bieżąco wartościuje przebieg 3 faz działania: preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej. Zakres podmiotowości ucznia powiązany jest z rodzajami ról, jakie podejmuje: rola

twórcy (formułującego zadania), rola użytkownika (zlecającego zadania sobie lub innym uczniom) i rola wykonawcy zadań edukacyjnych (K o j s, 1994, s. 30, 117–128).

Podmiotowość nauczyciela wyraża się w jego kompetencjach i samowiedzy pedagogicznej, a także dbałości o swój warsztat pracy (D e n e k, 2005, s. 81). Rozumiana jest więc jako pole działalności nauczyciela o różnym stopniu swobody, która wyraża się w wyznaczaniu sobie celów, podejmowaniu decyzji, wykonywaniu działań i sprawdzaniu wartości własnych osiągnięć, ewentualnie konfrontowaniu ich z osiągnięciami innych ludzi, wykonujących podobne działania, a także w indywidualnym kierowaniu własnym rozwojem zawodowym, autokreacją urzeczywistnianą poprzez samorozumienie, samoocenę, samoakceptację i samorealizację. Warunkiem podmiotowości jest wolność nauczyciela polegająca na możliwości rozstrzygania, dokonywania wyborów i samostanowienia. Musi być ona związana z odpowiedzialnością za rezultaty własnego postępowania.

Podmiotowość rodziny i szkoły w procesie edukacji

Podmiotowość w edukacji dotyczy relacji koncentrujących się wokół dziecka – ucznia i obejmuje jego rodzinę, szkołę oraz środowisko lokalne. Może być rozumiana w różnych kategoriach:

1. Równorzędne prawa i obowiązki nauczycieli i rodziców w podejmowaniu decyzji.
2. Swoboda w wypowiadaniu poglądów, formułowaniu ocen, prezentacji swoich stanowisk.
3. Wspólnota celów, dobrowolność i względna równość partnerów, zobowiązania do lojalności.
4. Wielowymiarowość zjawiska.
5. Równość szans i uprawnień.
6. Określone poglądy na rolę edukacji, wspólny dialog, ustalanie celów, akcentów na określone sfery osobowości, udział obu stron w doborze treści programowych, zasad i metod pracy w kontekście odpowiedzialności za proces i efekty edukacji.

Podmiotowość stanowi podstawę wzajemnych relacji, w efekcie których rozwija się wzajemne zaufanie partnerów i nastawienie na współdziałanie. Koncentruje się na problemach szkoły i rodziny, dostarcza satysfakcji oraz kreuje strukturę oddziaływań umożliwiającą tworzenie oddolnych inicjatyw. Celem relacji podmiotowych jest doprowadzenie do osiągnięcia przez dziecko pełni możliwości rozwojowych, wraz z respektowaniem najważniejszych zasad, do których należą (J a k o w i c k a, 2004, s. 103–105):

1. Zasada wzajemnego zaufania – odpowiedniej atmosfery, życzliwości, możliwości swobodnego wypowiadania się.
2. Zasada wzajemnego uzupełniania się – harmonijnego dopełniania się działań nauczycieli i rodziców.

3. Zasada akceptacji drugiego człowieka – zrozumienia wzajemnych indywidualnych cech i umiejętności.

4. Zasada wzajemnej lojalności – podstawy stopniowego kształtowania się zaufania.

5. Zasada jedności działania – realizowania przez podmioty interakcji uzgodnionych celów i reguł postępowania, przy czym podejmowane decyzje powinny mieć charakter wspólnie wynegocjowanego kompromisu.

6. Zasada wielostronnego przepływu informacji – uwzględniającego różne kanały porozumienia się nauczycieli, rodziców i środowiska lokalnego w celu konfrontacji różnych opinii i ocen.

7. Zasada aktywnego i systematycznego działania – uwydatniającego potrzebę czynnego udziału i angażowania się w wykonywanie poszczególnych zadań.

Porozumiewanie się podmiotowe wymaga aktywnej, twórczej i odpowiedzialnej roli nauczyciela i rodzica w edukacyjnym procesie komunikowania się. Aktywność rodziców w szkole sprowadza się do ich różnorodnych zachowań, które można ująć w klasyfikacji:

– rodziców partnerów (członków wspólnoty) – charakteryzuje ich równość praw z nauczycielami i uczniami, gotowość do udzielania wsparcia oraz orientacja na partnerstwo i współpracę;

– rodziców klientów (konsumentów) – cechuje ich postawa roszczeniowa: „płacę i wymagam";

– rodziców samorządnych właścicieli – wyróżnia ich stały pobyt w szkole, tworzą organ prowadzący, dzielą odpowiedzialność za szkołę pomiędzy wszystkie podmioty uwikłane w jej życie (M e n d e l, 1999, s. 71–77).

Najbardziej oczekiwanym przejawem zaangażowania rodziców w sprawy szkoły jest partnerstwo. Rodzice stają się współgospodarzami placówki i kreatorami procesów wychowawczych. Partnerstwo nauczycieli i rodziców sprowadza się m.in. do uzgadniania zakresu i charakteru wymagań szkolnych oraz trybu ich spełniania, konsultowania wyników osiąganych przez dziecko, uzgadniania działań wychowawczych (S z e m p r u c h, 2001, s. 164).

Funkcjonowanie wychowawcze rodziny w powiązaniu z systemem wychowania szkolnego (K a w u l a, B r ą g i e l, J a n k e, 1997, s. 209–210) może przejawiać się również w: partycypacji (współudział, współpraca, współdziałanie, inspiracja); akomodacji (przystosowanie); inercji (bierność, obojętność); opozycji (odrzucanie, sprzeczność interesów, konflikt).

Najkorzystniejszym wychowawczo rodzajem współpracy jest partycypacja, przejawiająca się w partnersko-inspiracyjnej postawie rodziców wobec szkoły. Niższy jakościowo charakter powiązań relacji rodziny ze szkołą zajmuje akomodacja, która oznacza jedynie pozytywne ustosunkowanie się rodziców do wymagań stawianych im przez szkołę oraz wykonywanie poleceń bez podejmowania spontanicznej aktywności. Rodzina może także przejawiać bierność w powiązaniach opiekuńczo-wychowawczych ze szkołą (inercja). Inicjatywy wychowawcze szkoły są ignorowane i niedostrzegane przez rodziców. Najbardziej niekorzystne

w relacjach rodziny i szkoły jest zjawisko opozycji, kiedy inicjatywy kierowane ze szkoły nie są akceptowane przez rodziców, dochodzi nawet do szkodliwych postaw wychowawczych rodziców graniczących ze zjawiskiem patologii opiekuńczo-wychowawczych. Opozycyjne nastawienie rodziców do szkoły uniemożliwia nawiązanie dialogu wychowawczego na linii szkoła – dom.

Obszary i formy podmiotowych relacji rodziny i szkoły

Podmiotowe relacje rodziny i szkoły przybierają różne formy, które można rozpatrywać według następujących kryteriów:

1. Udział osób uczestniczących: zbiorowe (wywiadówki, imprezy i uroczystości szkolne, spotkania z ekspertem), indywidualne (konsultacje pedagogiczne, kontakty korespondencyjne i telefoniczne, wizyty domowe itp.).

2. Stopień pośredniości kontaktów: bezpośrednie (zebrania klasowe, konsultacje, wizyty domowe itp.) i pośrednie (tablica ogłoszeń, korespondencja, wystawy książek itp.).

3. Obszary działań nauczyciela i rodziców: wzajemna wymiana informacji, wzajemne uzgadnianie norm, wymagań i zachowań, wzajemne świadczenie usług, dostarczanie rodzicom wiedzy pedagogicznej (np. pedagogizacja rodziców).

4. Realizacja podstawowych funkcji szkoły: wspomaganie działań wychowawczych rodziców, wspieranie rodziców poszukujących sposobów zmiany relacji między dziećmi, integrowanie zabiegów wychowawczych (N o w o s a d, 2004, s. 179–180).

Zachęcanie rodziców do aktywnego współdziałania jest trudnym przedsięwzięciem. Rodzice muszą być przekonani o sensowności zadań wyznaczanych przez szkołę. Przekaz informacji powinien mieć charakter dwukierunkowy i spełniać następujące warunki: (1) wymiana poglądów przebiega w przyjaznej atmosferze, a uczestniczące w niej osoby mają zagwarantowane poczucie bezpieczeństwa; (2) uczestnicy procesu dbają o uzyskanie informacji zwrotnych i tworzą sprzyjające ku temu warunki organizacyjne oraz techniczne; (3) otrzymane opinie lub informacje zwrotne wykorzystywane są do udoskonalenia funkcjonowania szkoły; (4) wymiana informacji odbywa się systematycznie; (5) informacja odpowiada oczekiwaniom adresatów.

Współpraca szkoły z rodzicami organizowana może być w następujących obszarach (B e r e s f o r d, 1999, s. 22–29):

1. Komunikowanie się z rodzicami – przebiega w dwóch układach: szkoła – dom, dom – szkoła. Inicjującą i bardziej aktywną stroną jest szkoła, która w sposób naturalny zaprasza do współpracy, odpowiadając za przyjęcie dziecka do swojej społeczności, projektuje skuteczne formy wzajemnej komunikacji w odniesieniu do szkolnych programów i rozwoju dziecka.

2. Edukacyjna rola rodziców w domu (nauka domowa) – dotyczy pomocy, jakiej rodzice mogą udzielać dzieciom. Szkoła dostarcza rodzicom informacji

oraz koncepcji, jak pomagać dzieciom w pracach domowych i innych formach aktywności związanych z realizacją szkolnych programów nauczania.

3. Wspomagająca rola rodziców w działaniach edukacyjnych szkoły (wolontariat) – rodzice wzbogacają środowisko edukacyjne swoją wiedzą i umiejętnościami, tworzą rodzicielskie organizacje pomocy i wsparcia nauczyciela.

4. Wsparcie dla rodziców świadczone przez szkołę (rodzicielstwo) – pomoc rodzicom w tworzeniu domowego środowiska wsparcia dla dziecka jako ucznia, poprzez kursy, programy wspierania rodziny, wizyty domowe, spotkania środowiskowe itp.

5. Udział rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły i ich dziecka (współzarządzanie) – włączanie rodziców jako równoprawnych partnerów w podejmowanie szkolnych decyzji; ukierunkowanie na rozwój liderów oraz reprezentacji rodzicielskich.

6. Relacje szkoły i społeczności lokalnej (współpraca) – doprowadzają do wspólnotowych form życia społecznego i korzystnych przekształceń rzeczywistości w celu ulepszania warunków realizacji programów szkolnych, życia rodzin oraz uczenia się i rozwoju uczniów. Dotyczą współdziałania szkoły z lokalnymi samorządami, placówkami doradczymi, kulturalnymi, zdrowotnymi, agencjami, organizacjami społecznymi oraz grupami biznesowymi.

Podmiotowość rodziców, dzieci – uczniów i nauczycieli stanowi zasadniczą treść relacji, która stwarza im szanse spotkania się we wspólnej przestrzeni i zaoferowania wzajemnej pomocy, wsparcia, zrozumienia w procesach ustawicznego rozwoju jednostkowego oraz wypełniania zadań życiowych. Trójpodmiotowość partnerskich relacji rodziny i szkoły tworzy strukturę wypełniającą przestrzeń rodzinno-szkolną, w której skład wchodzą 3 poziomy:

Poziom 1. Współpraca elementarna rozwijająca się między konkretnymi rodzicami, dziećmi i nauczycielami. Jest ona zespolona wspólnotą wartości, powinności i działań. Opiera się na indywidualizacji kontaktu, demokratycznym stylu negocjowania i współdecydowania, dobrowolności udziału. Wymaga poszanowania doświadczania wartości samego siebie i świata, kształtowania poczucia współodpowiedzialności wszystkich za dobro wspólne, samopomocy i wypracowania form współpracy odpowiadającej współuczestnikom.

Poziom 2. Współpraca zintegrowana, rozwijana poprzez formy zespołowe i zbiorowe, wykraczająca poza indywidualną przestrzeń określonej rodziny i związana z osiąganiem ogólniejszych celów wspólnotowych. Pozwala wykreować społeczną przestrzeń, w obrębie której relacje są bezpośrednie, powszechne i dopełniają współpracę elementarną.

Poziom 3. Współpraca instytucjonalna opierająca się na demokratycznie wyłanianej reprezentacji wszystkich podstawowych zbiorowości, czyli przedstawicielach rodziców, uczniów i nauczycieli. Jej postać przybiera charakter ciała społecznego, kojarzącego interesy oddolne z bardziej ogólnymi interesami społeczeństwa i państwa (K a w u l a, B r ą g i e l, J a n k e, 1997, s. 228–229).

Podmiotowe usytuowanie uczestników relacji edukacyjnych może przynieść społecznie oczekiwane rezultaty. Podmiotowość w edukacji pojmowana jako zasada, przesłanie filozoficzne ukierunkowujące formułowane cele i praktyki pedagogiczne zawarte w treściach, metodach i formach organizacyjnych, a przełożona na język działań powinna być postrzegana również jako jedna z ważnych dróg doskonalenia i przebudowy szkoły oraz przemian społeczno-kulturowych kraju.

Zakończenie

Współpraca szkoły z domem rodzinnym korzystna jest zarówno dla szkoły, jak i dla rodziny. Rozwój relacji podmiotowych zależy od zapewnienia nauczycielom, uczniom i rodzicom rzetelnej informacji na temat rzeczywistości szkolnej, a także opracowywanych planów podejmowanych działań oraz od uzgadniania ich ze wszystkimi podmiotami edukacyjnymi.

Podmiotowość nauczycieli, uczniów i ich rodziców wpływa na specyfikę szkoły, gdyż każdy z podmiotów w działaniu wspólnotowym wywiera wpływ na siebie i równocześnie na profil pedagogiczny szkoły uspołecznionej, włączającej rodziców do swej przestrzeni edukacyjnej, będącej wspólnym dobrem, żywo reagującej na otoczenie. Szkoła taka staje się miejscem jednostkowej i społecznej autokreacji. Podmiotowe funkcjonowanie w szkole przyczynia się do zmiany jej oblicza w szkołę umiejętności i kompetencji, otwiera możliwości autentycznej, efektywnej aktywności edukacyjnej wszystkich podmiotów i prowadzi do przeobrażeń w oświacie.

Bibliografia

B e r e s f o r d E., 1999: *Rola władz lokalnych we wspieraniu współpracy rodziców i szkoły*. W: *Szkoła – rodzice. Ku partnerstwu.* Red. J. K r o p i w n i c k i. Jelenia Góra.

C z e r e p a n i a k - W a l c z a k M., 2006: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka.* Gdańsk.

Daniecki W., 1983: *Poczucie podmiotowości i jego uwarunkowania organizacyjne*. W: K o r z e n i o w s k i K., Z i e l i ń s k i R., D a n i e c k i W.: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych.* Wrocław.

D e n e k K., 2005: *Ku dobrej edukacji*. Toruń–Leszno.

G ó r n i e w i c z J., 2001: *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn.

J a k o w i c k a M., 2004: *Potrzeba metodologicznych podstaw oceny relacji nauczyciel – rodzice.* W: *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*. Red. I. N o w o s a d, M.J. S z y m a ń s k i. Zielona Góra–Kraków.

K a w u l a S., B r ą g i e l J., J a n k e A.W., 1997: *Pedagogika rodziny*. Toruń.

K o j s W., 1994: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice.

L e w o w i c k i T., 1997: *Przemiany oświaty*. Warszawa.

M e n d e l M., 1999: *Rodzice w szkole.* W: *Szkoła – rodzice. Ku partnerstwu.* Red. J. K r o p i w n i c k i. Jelenia Góra.

N a l a s k o w s k i S., 1996: *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu.* Toruń.
N o w o s a d I., 2004: *W poszukiwaniu warunków współpracy nauczycieli i rodziców.* W: *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy.* Red. I. N o w o s a d, M.J. S z y m a ń s k i. Zielona Góra–Kraków.
R u c i ń s k i S., 2002: *Maxa Schellera wiedza o byciu podmiotem*. W: *Prawo głosu i różnicy a podmiotowość*. Red. M. N o w i c k a - K o z i o ł. Warszawa.
S z e m p r u c h J., 2001: *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów.
S z t o m p k a P., 2002: *Socjologia.* Kraków.
T o m a s z e w s k i T., 1985: *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*. W: *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Red. J. R e y k o w s k i, O.W. O w c z y n n i k o w, K. O b u c h o w s k i. Wrocław.

WIESŁAW ANDRUKOWICZ

Różnojednia, czyli (po)nowoczesna koncepcja dydaktyki komplementarnej Bronisława F. Trentowskiego

Multiunity or a (post)modern conception of a complementary didactics by Bronisław F. Trentowski

Abstract: The article is a recapitulation that has been made so far of an extremely difficult and original work of B.F. Trentowski. He describes, among other things, how every cognitive process can be threatened by reductionism, limited either to receptive or perceptive extraspection or to perceptive or receptive introspection. The theory presented by the author is fully complementary in relation to education theories existing hitherto, and it allows in human education to formulate comprehensively the contents and functions of the educators and the educated in the sphere of external and internal world. This makes possible to withdraw from extremely formalistic or behavioral strategy, as well as to take into account transgression and prospective strategies in different educational processes, thus to move considerably the stress from product-oriented education to process-oriented education. Therefore, there appears an attempt to give a picture of understanding model and of practicing an integral didactics linking reproductive with creativeness, vertical thinking with horizontal thinking, perceptions with emotions etc. The permanent crisis of modern pedagogy (sometimes too rashly associated with post-modernism, non-adaptation to other scientific disciplines or even other fields of humanities) may by overcome to some degree by dynamism and inclusiveness of Trentowski's "philosophic pedagogy" that makes it possible to avoid faults of "artificial split" of relatively unite space of thought and existence, theory and history, nobility and benefit.

Key words: Multiunity, living synthesis, dynamic whole, litter, self, oxymoron, complementariness, reductionism, habitus, noble benefit, sagacious honesty, distanced care, transcendental empirism, oscilation, paradox, transversality, (post)modernity, philosophy of drama, metagame

Wprowadzenie

Kierunek niniejszych wywodów wyznacza nie tyle szczegółowa rekonstrukcja systemu filozoficznej pedagogiki autora *Chowanny* (czyli tryptyku pedagogicznego *Nepiodyka, Dydaktyka, Epika*), ile ukazanie dynamiki jego myśli w obszarze tego, co ja nazywam „dydaktyką komplementarną" (por. A n d r u k o w i c z , 1994), czyli dydaktyki szukającej przejść między różnymi formami racjonalności i stylami myślenia (w tym przeciwstawnymi), a nie tylko, jak to dzisiaj najczęściej się zdarza, funkcjonalnie łączącej podmiot z jej przedmiotem.

Stąd najważniejsze stają się dla mnie te obszary dokonań Trentowskiego, które nie tylko pozostały niezauważone przez badaczy doktryn i myśli pedagogicznych, lecz ponadto wydają się interesujące z punktu widzenia współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej, a do dnia dzisiejszego nie tylko nie zostały w pełni docenione, ale nawet (należy to wyraźnie powiedzieć) zlekceważone[1]. W związku z tym akcent pada tutaj nie na interpretację historyczną, ale przede wszystkim na interpretację adaptacyjną[2].

Taki kierunek interpretacji tekstu nie jest absolutnie nowy i był obecny chociażby w dylemacie sformułowanym przez Waltera Benjamina: czy teksty „obiektywnie" wyjaśniać (w postaci egzegezy), czy subiektywnie przekonywać (w postaci użycia). W rzeczywistości nie ma tutaj wyboru, istnieje jedynie różnica celów, ale o nich akurat nie możemy wyrokować z góry, nie ma bowiem żadnego niezawodnego mechanizmu pozwalającego z wyprzedzeniem przewidzieć najlepszy rodzaj interpretacji tekstu. Dlatego optymalny ruch jest oscylacją w układzie przeciwstawnych biegunów komentowania, bez określonego punktu początkowego oraz bez precyzyjnych reguł uzgadniania sprzecznych strategii interpretacji. Tak rozumiana interpretacja raczej oznacza wszystkie sposoby analizy tekstu, spośród których najbardziej skrajnymi są egzegeza i użycie. Nie istnieją tu jedynie „twarde" kryteria rozstrzygające o kierunku rekonstrukcji (według dotychczasowej logiki odczytania), gdyż w grę wchodzą także kryteria wspomagające (styl języka, gatunek, kontekst historyczny, tendencje w dotychczasowej recepcji, precepcji[3], nowe fakty biograficzne i bibliograficzne). W ten sposób

[1] Mam tu na myśli chociażby próbę przełamania przez Trentowskiego wszelkiej jednostronności kształcenia, np. opartego tylko na ekstraspekcji lub tylko introspekcji, recepcji lub percepcji, myśleniu lub działaniu, indywidualizacji lub socjalizacji, przy czym jego koncepcja komplementarności, pluralizmu poznawczego i wielostronności procesualnej nie znajduje żadnego odbicia nawet w odniesieniach bibliograficznych współczesnych podręczników jakoby nowatorsko odkrywających nieznane obszary wielostronności oraz heterogeniczności w refleksji i praktyce edukacyjnej.

[2] Interpretacja historyczna „jest hipotezą historyczną, hipotezą, która pretenduje przynajmniej do empirycznego uzasadnienia w oparciu o dane historyczne" (K m i t a, 1971, s. 81). Interpretacja adaptacyjna ma natomiast za zadanie „dostosowanie danej czynności kulturowej, a przede wszystkim – obiektu kulturowego, do aktualnego czy nawet aktualnie tworzącego się (a więc przyszłego) systemu kulturowego" (K m i t a, N o w a k, 1969, s. 81–82).

[3] Nie mylić z percepcją. Precepcja – według C.S. Peirce'a – oznacza warianty odczytywania,

interpretacja nie poddaje się żadnej władzy, żadnym obiektywnym restrykcjom i konwenansom, poza możliwościami czasoprzestrzennymi i psychicznymi samego interpretatora (por. M a r k o w s k i , 2001, s. 50–66).

Zaproponowane podejście do zagadnienia interpretacji będzie także przedmiotem badań rekonstrukcyjnych w niniejszym opracowaniu. Podjęta próba oceny bardzo licznych i obszernych tekstów Trentowskiego, ograniczona z konieczności do tych wątków, które – moim zdaniem – powinno włączyć się w obszar współczesnej refleksji pedagogicznej, charakteryzuje się zróżnicowanymi, a nawet przeciwstawnymi próbami interpretacji tekstu. W swej wielostronności stara się trzymać wiernie tekstu. Nie narzuca takiej wykładni interpretacyjnej, która byłaby w sprzeczności ze znaczeniem przyjętym przez autora analizowanego tekstu. Dokonuje określonego wyboru interpretacji, aby tekst „posiadał maksymalną wartość" (wyrażenie za Paulem Ricoeur). Uwzględnia kontekst kulturowy interpretowanego obiektu (bez posługiwania się „czystą logiką", ale też bez bycia zakładnikiem lokalnych interakcji i idiosynkrazji). Przyjmuje zdecydowanie odmienną perspektywę interpretacyjną (w odróżnieniu od dotychczasowych nielicznych i bardzo ogólnych przeglądów jego twórczości *stricte* filozoficznej czy pedagogicznej bądź też interpretacji jego konkretnych prac lub konkretnych tematów jego prac), polegającą na odniesieniu się do przeglądu całej twórczości, z jednoczesnym wyborem tych fragmentów, które najlepiej odpowiadają potrzebom tematyki i celom autora interpretacji. Nie ustanawia tylko „twardych" kryteriów definitywnie rozstrzygających jednorodny sposób badań jego twórczości (typu albo-albo)[4]. Realizuje „miękkie" kryteria wspomagające zarówno sposób rekonstrukcji historycznej, jak i współczesną adaptację tekstów (biografia, bibliografia, styl, filozoficzna podstawa systemu, precepcja). Promuje twórcę oryginalnego i aktualnego systemu myślenia, nie tyle jako wybitnego filozofa czy też znakomitego pedagoga, religioznawcę bądź polityka, lecz jako twórczego i wszechstronnego humanistę, który może inspirować współczesne myślenie i działanie[5].

---

do których przyznawał się sam autor będący przedmiotem rekonstrukcji, a także źródła, na jakich opierał się, oraz afiliacje, do jakich przyznawał się.

[4] Przyjęty w tej pracy sposób badań zmierza raczej w kierunku postulatu, by dążyć do zbudowania takiej „»supersyntezy«, która by powstała jako efekt łącznego stosowania interpretacji strukturalnej, genetycznej oraz dynamicznej. Pierwsza ogranicza się do analizy związków wewnętrznych w obrębie danego dzieła [...], druga wyjaśniałaby dzieło badane przez fakty z innego poziomu ontycznego, trzecia zaś domaga się ponadto konfrontacji podobnych lub przeciwstawnych wątków kultury uwikłanych w odmienne wątki historyczne" (G r o m i e c, 1978, s. 69).

[5] Należy zgodzić się z S. Sztobrynem, iż interpretacja nie może kończyć się na analizie tego, co w komentowanych tekstach jest oryginalne i zapożyczone, lecz powinna wyjaśnić, dlaczego autor dokonał takich, a nie innych wyborów oraz jak je spożytkował, a w związku z tym, jak sens tego, co oryginalne i zapożyczone, otwiera się na nowe znaczenie w kontekście całościowej narracji badanego autora, w dwustronnej oscylacji: przeszłość – teraźniejszość oraz teraźniejszość – przeszłość, określającej przyszłość (S z t o b r y n , 2000, s. 30–31).

Wydaje się, że w tym kontekście najbardziej wiarygodną strategią interpretacji jest nie tyle pokazanie komentarzy innych autorów czy komentarzy autorskich najważniejszych myśli Trentowskiego, ile ukazanie *in extenso* procesów jego rozumowania i argumentacji. Tylko tak bowiem istniało, moim zdaniem, większe prawdopodobieństwo przekonania współczesnego czytelnika do zdumiewająco trafnych antycypacji (po)nowoczesnych teorii. Taki sposób interpretacji (nieunikający dosłownego cytowania jego oryginalnych tekstów) daje możliwość porównania jakości oryginału z komentarzem oraz – co najważniejsze – pozostawia czytelnikowi miejsce na własny komentarz.

Próba takiego odczytania nie tylko wymagała spojrzenia na całość biografii i twórczości Trentowskiego, ale przede wszystkim zmuszała do odkrywania nasyconych dynamizmem krętych i mało dostępnych tropów jego myślenia (w odróżnieniu od lepiej lub gorzej rozpoznanej dotychczas drogi prowadzącej wprost do jego jakoby „istoty systemu"). Ów bardzo słabo zidentyfikowany dynamizm (znajdujący dopiero w ostatnim czasie swoje ważne miejsce w ontologii i epistemologii), będący w istocie fundamentem jego myślenia i działania, może znakomicie służyć nie tyle rozwiązywaniu paradoksów i dylematów współczesnej edukacji, ile budowaniu możliwie pełnej (nieunikającej ani jedności, ani różnicy) koncepcji człowieka.

Mimo ogromnych zmian w obrazie humanistyki (w tym teorii i praktyki pedagogicznej), w dalszym ciągu, z dużymi oporami przezwyciężana jest refleksja zredukowana do tego, co bezwzględnie spójne i jednoznaczne. Na tym tle (prawie niezauważona) pełna napięć i oscylacji myśl Trentowskiego może stać się dla nas wyjątkowo życiodajnym impulsem na rzecz obrazu „człowieka rzeczywistego"[6], w którym jednostronność przedmiotu lub podmiotu zostaje zastąpiona dwoistością przedmiotowo-podmiotową, ewentualnie troistością, do której był bardzo przywiązany, a nawet – jak to staram się pokazać – wbrew zasadniczej strukturze myślenia autora *Chowanny* – bliska mu była komplementarna dwoistość krzyżowa oscylacji, w biegunowym napięciu pełnego spektrum poznania (A n d r u k o w i c z, 2006, s. 409–425).

Bardzo śmiała koncepcja zdynamizowania, w wydaniu Trentowskiego, statycznego obrazu świata i człowieka nie spotkała się do tej pory ze zrozumieniem

---

[6] Ewa S t a r z y ń s k a - K o ś c i u s z k o (2004) w pracy *Koncepcje człowieka rzeczywistego. Z antropologii filozoficznej Bronisława Ferdynanda Trentowskiego* rozwija koncepcję „człowieka rzeczywistego", będącego ośrodkiem filozofii i pedagogiki. Ogólnym założeniem tej pracy jest „przedstawienie głównych idei filozofii Trentowskiego przez pryzmat charakterystycznego dla jego twórczości antropologizmu; szczegółowym – wydobycie z różnych dzieł autora *Myślini*... wątków antropologicznych i ukazanie jego rozważań o człowieku jako przechodzącej ewolucję, ale spójnej całości, kumulujacej się ostatecznie w koncepcji człowieka rzeczywistego" (s. 14–15). Szkoda tylko, że autorka nie pokazała szczególnej afiliacji tej koncepcji, w horyzoncie: starożytność – współczesność, toteż nie wiemy, ile jest „starego" w „nowym", i odwrotnie, oraz jakie są rokowania tej koncepcji na przyszłość. Stąd praca ta wpisuje się w interpretację historyczną, a nie adaptacyjną.

i głębszym zainteresowaniem, a nawet (w pewnym sensie) została wypaczona (jako bezwzględnie romantyczna, mesjanistyczna i narodowa). Jednak w perspektywie całkowicie nieudanych prób hipostazy bytu i świadomości coraz bardziej staje się propozycją nie do odrzucenia. To, co uważano za niedojrzałe (mam tu na myśli nie tylko barwny i emocjonalnie nasycony styl pisania Trentowskiego, pełen metafor i neologizmów, ale również pionierski stosunek do różnojedni bytu-myśli), dzisiaj porywa swoją pełnią dojrzałości. Wbrew poszczególnym błędom (zwłaszcza w opisie zjawisk i procesów fizycznych), dwuwartościowy humanizm Trentowskiego (z ludzką i boską twarzą, „realo-idealizm", „istnostnienie"), realizowany procesualnie, „w drodze" do absolutnej prawdy, może stać się nie tylko dojrzałym owocem refleksji w pedagogice, lecz także owocem rozmnożonym w kolejnych próbach zastosowania jego koncepcji w praktyce edukacyjnej, w której widzimy granice między światem myśli a światem życia, jednocześnie nie rezygnując z ich przekraczania.

Habitus w dydaktyce komplementarnej

We współczesnych sporach dydaktyków – wobec projektu odpowiedzi na pytanie: Czy mamy dzisiaj jakieś wyraźne przesłanki, by raz na zawsze pozbyć się wizji jednego procesu rozwoju i kształcenia człowieka? Czy jakiekolwiek usunięcie (podejścia pluralistycznego czy monistycznego) nie będzie w istocie dekretem totalitarnym? Czy troska o pluralizm celów, treści czy metod kształcenia nie zagraża bezwzględnie każdej koncepcji całości? – nie zauważa się, iż takie pytania stały u podstaw filozoficznej pedagogiki B.F. Trentowskiego, której część, obok *Nepiodyki* i *Epiki*, stanowiła swoiście rozumiana *Dydaktyka*.

W jego ujęciu dydaktyka była „umiejętnością dającą rady dobrego dzieci nauczania, czyli umiejętnością kształcącą nauczyciela", której nie powinniśmy przypisywać ani pełnej samowystarczalności, jako dyscyplinie ogólnej i teoretycznej, odpowiadającej na pytanie „jak?", ani pełnego braku, jako dyscyplinie szczegółowej i praktycznej, odpowiadającej na pytanie „co?", a jedynie pewien rodzaj różnojedni teorii i praktyki, kompetencji formalnych (dotyczących sposobów nauczania) oraz kompetencji merytorycznych nauczyciela (dotyczących poszczególnych przedmiotów nauczania), czyli radzenia sobie jednocześnie z podmiotami procesu kształcenia, w tym oczywiście z samym sobą jako podmiotem organizującym i wspierającym kształcenie wszystkich podmiotów oraz przedmiotami tego procesu, czyli możliwie wszystkimi treściami nauczania, a także (i to jest sedno jego systemu) z umiejętnością mediacji („miotania się", „oscylacji") między tym, co podmiotowe, i tym, co przedmiotowe.

> Nauczyciel musi samego siebie, jak i wszystko na świecie, z trzech stron uważać, tj. nasamprzód ze strony zewnętrzności, bo ta jest wszędzie twierdzeniem, później ze strony wewnętrzności, jako następującego po twierdzeniu przeczenia, wreszcie ze strony całkowitości, jako stoku

> przeczenia z twierdzeniem, będącego życiem, działalnością. Zewnętrznością nauczyciela jest jego własna, cielesna osoba oraz jego stosunek do innych otaczających go osób [...]. Wewnętrzność nauczyciela polega na jego duchowym wykształceniu, na jego nauce, a działalność nauczyciela zawisła od jego nauczania. Nauczyciel sam jest, że tak rzekę, dydaktycznym ciałem, nauka – dydaktyczną duszą, a nauczanie – dydaktyczną jaźnią (T r e n t o w s k i, 1970, T. 2, s. 7).

Tak ujęta tożsamość dydaktyki nie ucieka ani od tego, co ogólne, ani od tego, co konkretne, ani od jedności, ani od różnicy, ale jest „żywą syntezą" tego, co odtwórcze i twórcze, stałe i zmienne, podmiotowe i przedmiotowe itd. Trentowski reprezentuje tutaj formułę dydaktyki jako tożsamości dynamicznej, bardzo rzadko obecną również dzisiaj w dyskursach pedagogicznych, choć jesteśmy w lepszej sytuacji, gdyż taka wizja całości zagościła już na dobre w naukach ścisłych[7].

Zdaniem Trentowskiego to nie tożsamość dydaktyki jest chora, lecz sterylnie homogeniczny sposób jej wykorzystania (z jednego punktu widzenia) albo nauczyciel, albo uczeń i jego rodzice, albo przedmioty nauczania, albo podmioty, albo teoria, albo praktyka, albo obiektywizm, albo subiektywizm, albo realizm, albo idealizm. Warunkami dynamicznej tożsamości odartej z absolutu jedności i różnicy są jej ontologiczna i epistemologiczna wielość oraz strukturalna złożoność, która jest, z jednej strony, ciągłym jednoczeniem się dydaktycznego „bytu-myśli", a z drugiej – troską o zachowanie różnicy. Trentowski wyciągnął stąd (może nieco uproszczony, jeśli chodzi o dopasowanie desygnatu do nazwy) wniosek, że dla dydaktyki istotne są dwie strony konfliktu: realizm i idealizm. „Nauczyciel jest bowiem realnością, nauka idealnością, a nauczanie rzeczywistością dydaktyczną" (Tamże, s. 7). Pierwsza strona konfliktu skupia się na tym, co można by nazwać *habitusem*[8], czyli na tym, co daje się zaobserwować realnie i empirycznie, a co w praktyce okazuje się efektywne lub skuteczne w realizacji zadań edukacyjnych, stanowiąc najczęściej zbiór różnorodnych cech charakteru, środków wyrazu, kompetencji werbalnych i pozawerbalnych, powierzchowności, zasad postępowania itd.

---

[7] Otwarta całość nie jest już dzisiaj problemem całkowicie wirtualnym. Przesłanką do takiego widzenia całości może być chociażby częściowe potwierdzenie szczególnej teorii względności Einsteina, zrywającej z homogeniczną całością, dlatego że zniknął układ odniesienia, a pozostały jedynie relacje samodzielnych systemów w ich własnym czasie. Jeszcze dalej w tym względzie idzie teoria nieoznaczoności Heisenberga, z której wynika, że nawet wielkości zdefiniowane w tym samym układzie odniesienia nie dają się dokładnie określić i układ może być przejrzysty jedynie w szczegółach. Sprawę jakby zamyka twierdzenie o niezupełności Gödela, ostatecznie zagradzające bezpośredni dostęp do jakiejkolwiek homogenicznej całości.

[8] „Zewnętrzność jest wiernym obrazem wewnętrzności, a fizjonomia jest widzialną psychą. [...] O, ileż to z twarzy, z ruchu, z głosu, ze śmiechu, a nawet z samego ubioru wnioskować się daje! A mowa? Po półgodzinnej rozprawie poznać z niej można głowę i wychowanie obcego nam człowieka" (T r e n t o w s k i, 1970, T. 2, s. 45–46).

> Ochmistrzowie mają mieć pedagogiczny charakter, tj. spokojność duszy, wyrozumiałość, szybki namysł, cierpliwość i wytrwałość bez granic, skromność, sprawiedliwość, nieugiętą wolę, nienawiść nieprzystojności i gminności, silne uczucie własnej godności, miłość swego powołania, wesołość, ciągle humor dobry, a to wszystko na podstawach religii, moralności i upolerowanego obyczaju. Obowiązkiem ich jest spoglądać w siebie samych ustawicznie, aby porywczością swą lub niesłusznością nie popełnili błędu; spoglądać w wychowańca, aby poznali jego naturę i umieli go prowadzić; spoglądać wreszcie we wnętrze ojca, matki i całej ich rodziny, by pomiarkowali wcześnie swe położenie i wiedzieli, jak mają postępować (Tamże, s. 31).

Jeśli dzisiaj przyjęlibyśmy ten katalog „życzeń" Trentowskiego wobec nauczyciela, to podejrzewam, że nie mielibyśmy, z kim pracować w szkole. Niemniej autor *Chowanny* zauważa: „Praca i wytrwałość więcej nieraz zdobywa niż moc wrodzona" (Tamże, s. 35). Szukajmy zatem nie tyle talentów, ile wytrwale pracujmy nad solidnymi kompetencjami nauczycieli, np. jasno i precyzyjnie zadających pytania, sprawnie posługujących się swoim aparatem głosowym, ale i umiejących słuchać („Niechaj słucha wiele, a mówi bardzo mało, ledwie tyle, ile się go pytają i konieczność wymaga"), panować nad emocjami, stresem itd. Jednym słowem – nauczyciel nie może przynosić swego autorytetu tylko „z zewnątrz". „Do szacunku dla siebie nie zniewolisz nikogo na świecie zewnętrznym gwałtem, bo jest ofiarą duszy dobrowolną" (Tamże). Nie oznacza to, oczywiście, że autor *Chowanny* proponuje nauczycielowi jedynie „anielską cierpliwość", miłość i troskę, tym bardziej przeciwstawne jedynie cechy. Równie daleki jest od proponowania mu zarówno „realnej twarzy instynktów", jak i wirtualnej maski. Wbrew Hume'owi nie twierdzi, iż natura życia publicznego wymaga czy wręcz wymusza nakładanie masek, także wbrew Kantowi nie twierdzi, że „poczciwość najlepszą jest życia polityką". Ani pożytek roztropności, ani szlachetność uczciwości nie jest zatem, jego zdaniem, „prawdziwą twarzą" nauczyciela, lecz „roztropna uczciwość" oraz „szlachetny pożytek", który nie niszczy ani roztropności, ani uczciwości, ani pożytku, ani szlachetności, ale jedno broni drugiego przed popadnięciem w samonegację. Uczciwość chroni roztropność przed zbyt wybujałą potrzebą maskowania, z kolei roztropność chroni uczciwość przed dziecinną naiwnością. Potrzeba życia uczciwego nie jest tu „deptana" roztropnością, i odwrotnie, ale jedynie wzajemnie ograniczana, bardziej w postawie „obrony koniecznej" niż „ofensywnego maskowania". W takiej postawie nie ma niczego złego, jeśli jednocześnie jesteśmy wobec drugiej osoby otwarci, licząc na jej uczciwość i czujni, zakładając, iż może być to tylko maska (wilk w owczej skórze). O naszej postawie nie mogą decydować ani same przesądy, ani permanentna obserwacja rozwoju wypadków, ale oscylacja tego, co wiemy, czujemy, widzimy tu i teraz oraz co przeczuwamy, sprawiająca, że zbliżymy się do drugiej osoby lub wzrośnie do niej nasz dystans. Zawsze mamy zatem jedną twarz, lecz o dwóch profilach (bliskości i zdystansowania). O ile twarz i maska występują dualistycznie na zasadzie „albo-albo", o tyle dwoistość twarzy jest „żywą syntezą" (wyrażenie za Trentowskim) proporcjonalnego udziału każdej z jej stron, w zależności od koincydentu zdarzeń.

7 „Chowanna"

Nie oznacza to jednak, że mamy być bezwzględnie uzależnieni od rozwoju wypadków i nie możemy w ogóle kierować się jakimś przesądem. „Mąż wielki nie jest trzciną, którą wiatr okoliczności swobodnie kołysze" (Tamże, T. 1, s. 122). Stąd to nie okoliczności powinny panować nad nami, czy też my bezwzględnie nad nimi, ale musimy nauczyć się „współpracy z okolicznościami", w której nie ma absolutnego poddania się ani absolutnego panowania. Dlatego człowiek nie może do końca niczego akceptować, ani wszystkiego zmieniać, lecz powinien wykazać się tym, co wiele lat później Kazimierz O b u c h o w s k i (1985) nazwał „adaptacją twórczą". Według Trentowskiego nasze trwanie wymaga nie tylko odtwarzania rzeczywistości. By trwać, musimy nauczyć się twórczego rozwiązywania problemów, z kolei by się zmieniać, musimy mieć jakiś punkt oparcia, umożliwiający chociażby odczytanie jakiegokolwiek ruchu. Ale oczywiście, jak wszystko u Trentowskiego, nic nie jest absolutnie konsekwentne i czasami, jak pisze: „Popierasz tedy postęp całą twą siłą i starasz się przy tym, ile podobna, wszystkim, przynajmniej na pozór, dogodzić" (T r e n t o w s k i , 1970, T. 2, s. 72). Zwłaszcza w sprawach mało ważnych roztropność powinna przeważać nad uczciwym stwierdzeniem, iż się z czymś absolutnie zgadzamy lub nie zgadzamy.

> Nauczyciel stronny rozstaje się z szacunkiem młodzieży. [...] W szkole wszystko ci równe i zupełnie jednakie. Każdy jest tu dziecięciem twego serca. [...] Wreszcie pamiętaj o tym, że łączysz w sobie dwie osoby: publiczną i prywatną (Tamże, s. 80–81).

To, co publicznie osądzamy surowo, prywatnie możemy ocenić łagodniej, stąd pojawia się w koncepcji Trentowskiego postawa oksymoroniczna, np. „surowa łagodność", będąca „żywą syntezą", dynamiczną tożsamością. „Żywa całość" przywodzi tutaj na myśl całkiem współczesną Mertonowską wizję oksymoronu jako przykładu ambiwalentnego doświadczenia przeciwstawnych postaw (M e r t o n, 1976). Nie chodzi tu bynajmniej o zwykłą różnicę doświadczeń prywatnych i publicznych, zewnętrznych i wewnętrznych, tego, co funkcjonalne i dysfunkcjonalne, ale o zderzenie w obrębie jednej sytuacji, jednej roli względnie sprzecznych oczekiwań, zamierzeń, działań i sposobów ewaluacji. Kluczowy dla zrozumienia „żywej syntezy" staje się tu dynamiczny obszar napięcia i oscylacji, pewnej nieprzejrzystości, która staje się konstytutywna dla pełnego odczytania właściwej roli humanisty, a szczególnie pedagoga.

Zarówno w ujęciu Mertona, jak i Trentowskiego pojawia się problem zaistnienia w jakiejś konkretnej sytuacji i w jednej funkcjonującej roli pedagoga dwóch przeciwstawnych zachowań, np. bliskości i pewnego dystansu („zdystansowanej troski")[9], co może oznaczać, iż u wychowawcy, jak pisze autor *Chowanny*,

[9] Rolę oksymoronu jako ważnej kategorii dla pedagogiki – w kontekście Mertonowskiej wizji ambiwalencji socjologicznej – od wielu lat ukazuje Lech Witkowski, który stwierdza m.in.: „Ambiwalencja jest tu także pokazywana jako pewien typ doświadczenia, zakorzenionego i generowanego przez pewne relacje społeczne, sytuacje charakterystyczne dla pełnienia określonych ról społecznych. Mamy tu kilka przykładów. Po pierwsze, przykład miłości, jako przywiązania,

„łagodność musi być duszą surowości" (T r e n t o w s k i, 1970, T. 1, s. 522). W związku z tym Trentowski uwzględnia surową łagodność, pasywną aktywność, twórczą adaptację, roztropną uczciwość, niepokorne posłuszeństwo, pożyteczną szlachetność, chłodną namiętność itp.

„Dusza" dydaktyki komplementarnej

Jeśli poznaliśmy już pierwszą część dydaktyki Trentowskiego, czyli „dydaktyczne ciało", „we wszystkich jego odcieniach, położeniach, obowiązkach i stosunkach", pora pokrótce przedstawić „dydaktyczną duszę", czyli „systematyczny przegląd wszystkich nauk dotychczas nam znanych". Trentowskiemu jednak nie tyle chodziło o to, by nauczyciel był chodzącą encyklopedią, ale raczej „o przedstawienie filozoficznego związku, w którym się nauki znajdują, tudzież o pokazanie, jakie ma każda z nich, pojedynczo wzięta, właściwe sobie znaczenie i stanowisko w powszechnej światła ludzkiego całości". Wszystkie nauki dzielił zatem na: (1) „nauki treści", (2) „nauki formy" i (3) „nauki istoty".

Do grupy (1) zaliczał realną wiedzę z zakresu teologii, fizyki, jatryki (fizjologii) i prawa, czyli nauki realne lub empiryczne, oraz wiedzę z zakresu etyki, antropologii, psychologii i metafizyki, czyli nauki idealne i spekulacyjne, a także wiedzę z zakresu pedagogiki, administracji, polityki i strategii jako nauki „żywostanu" („naukowej rzeczywistości doczesnej") oraz wiedzę z zakresu propedeutyki historycznej, historii i historiografii, jako nauki „bożostanu" („naukowej rzeczywistości wiekuistej").

Do grupy (2) Trentowski zaliczał wiedzę z zakresu matematyki, logiki i estetyki, czyli nauki formy, przy czym pierwsza zajmowała się formą natury, druga – formą ducha, a trzecia – formą życia. Przez samą formę rozumiał to, co idealne, co optymalizuje nasze myślenie i działanie, co stanowi ciągle niedoścignione *eidos* naukowego poznania prawdy czy naszych estetycznych intuicji.

Do grupy (3) zaliczał filozofię, stanowiącą zjednoczenie wszystkich nauk treści i formy, będącą zatem „organiczną, żywą, pełną i swobodną" całością, jednym słowem – istotą samej nauki.

> System wszech umiejętności ma podobieństwo do wagi. Nauki treści są tu jedną, a nauki formy drugą szalą. Filozofia zaś jest wagą samą i środkową wagi tej skazówką. System nauk daje się także porównać z igłą magnesową. Nauki treści stanowią jeden, a nauki formy drugi biegun, filozofia zaś jest igłą i punktem jej środkowym. Waga i igła jest pierwszą, a skazówka wagi i punkt środkowy w igle magnesowej jest drugą czynników filozofii, tj. nauk treści i nauk

uwiązania, zaślepienia, a z drugiej strony otwarcia przestrzeni emocji i przeżyć pozytywnych. Bardziej wymowny nawet jest tu wielokrotnie obecny u Mertona przykład relacji uczeń – mistrz: uczeń chcący przerosnąć mistrza, a jednocześnie samym uznaniem w nim mistrza uwikłany w relację zależności; zderzenie zachwytu i uległości z potrzebą autonomii – swoisty mechanizm charakterystyczny dla ambiwalencji uwiedzenia" (W i t k o w s k i, 2007, T. 1, s. 210).

formy, różnojednią. Pierwsza ta różnojednia jest ogólnym filozofii pojęciem. [...] Druga znowu różnojednia jest szczególnym i właściwym filozofii pojęciem. Tu filozofia stanowi nie sam nauk ogół, ale także szczególną umiejętność, którę uprawiać trzeba równie jak każdę inną" (Tamże, s. 272).

Jakaż to kapitalna uwaga dla tych wszystkich, którzy układają plany studiów dla nauczycieli, by, po pierwsze, proporcjonalnie rozłożyli na wadze to, co dotyczy treści i formy, by ani treść nie górowała nad formą, ani odwrotnie. Po drugie, nie powinno nauczać się ich tylko historii filozofii czy też filozofii bytu bądź poznania, ale umiejętności filozofowania, która ma opierać się na rzetelnej wiedzy ujętej retrospektywnie, deskryptywnie, transgresyjnie i prospektywnie, ma być zatem to synteza doświadczenia, czyli „szczególna umiejętność, którą uprawiać trzeba równie jak każdą inną". Taki status filozofii przybierał raczej postać „pedagogiki filozoficznej", czyli praktycznej filozofii lub teoretycznej pedagogii, na końcu, a nie na początku studiów, występując w dwóch odsłonach: realnej wiedzy o bycie, poznaniu, etyce i estetyce oraz umiejętności „ważenia"[10], „oscylowania", „miotania", mediacji i przechodzenia między różnymi, w tym przeciwstawnymi, formami racjonalności. Filozoficzna „różnojednia"[11] to – jak się wyraził sam Trentowski – „trzecia umiejętność"

[10] Koresponduje to z tezą Gastona B a c h e l a r d a (2000): „Nauka, suma dowodów i doświadczeń, suma reguł i praw, suma oczywistości i faktów, potrzebuje więc dwubiegunowej filozofii. [...] Obie stanowią swe wzajemne zwieńczenie. Myślenie naukowe polega na zajęciu miejsca w polu epistemologicznym, pośredniczącym między teorią i praktyką, między matematyką a doświadczeniem" (s. 11). „Ważyć – to myśleć. Myśleć – to ważyć" (s. 29).

[11] „Różnojednia" wywodzi się w pewien sposób z dialektyki Hegla, jednak w koncepcji Trentowskiego nie dochodzi do zniesienia przeciwieństw, ale ich „kojarzenia", „godzenia", choć „pogodzone" funkcjonują dalej jako względnie różne. Nie znika ich przeciwieństwo, choć przestają być sobie wrogie, stają się zjednoczonymi punktami widzenia („widnokręgami"), bez wskazania na pozytyw i negatyw, początek i koniec, prawdę i fałsz. Każdy biegun osobno jest półprawdą, dopiero w „żywej syntezie" stają się one rzeczywistością, której oczywiście nie nazywa się prawdą absolutną, lecz jedynie „żywą prawdą wszechstronną". Jest to nie tyle dialektyka Heglowskiego „zniesienia" (*Aufhebung*), ile dialektyka „ponoszenia" dramatycznego napięcia między tożsamością a zmianą, ciągłego balansowania na krawędzi jedności i różnicy. O ile Hegel reprezentował stanowisko idealistycznego monizmu (zakładającego bezwzględną identyczność bytu i myśli), o tyle Trentowski stworzył „byt-myślenie" „względnie bezwzględny", „żywą całość", która łączyła „bezwzględną jednię" z „względną różnią". „Różnojednia" staje zatem nad „jednią" i nad „różnią", ale owo „nad" nie oznacza bynajmniej, że jest poza „jednią" i poza „różnią". „Różnojednia" nie stanowi ani absolutnej jedności, ani absolutnej różnorodności. Jest nie tyle jednością, co jedyną w swoim rodzaju rzeczywistością bytu-myśli (według Trentowskiego myśl jest nie tylko zaprzeczeniem bytu – pojęciem logicznym, ale biegunem tak samo istotnym jak byt). „Różnojednię" stawania się bytu-myśli Trentowski nazywa „żywostanem", będącym nieustanną oscylacją bytu i myśli, w której byt przechodzi w myśl i myśl w byt. „Żywostan" jest rzeczywistością, bo nie można go zaprzeczyć (zawiera w sobie twierdzenie i przeczenie, zaprzeczyć można jedynie sam byt). „Żywostan" jednak nie kończy logicznego rozbioru prawdy, będąc jej tylko chwilowym przejawem, musi zatem mieć jakąś stałą podstawę, a jest nią „bożostan" (tu drogi Hegla i Trentow-

(przypomina to Michaiła Bachtina „trzeciego w dialogu"), której nie zadowala żadna z osobna perspektywa ani natury, ani kultury, ani formy, ani treści, ani przedmiotu, ani podmiotu, akcentując ich redukcjonizm i niewystarczalność. Jest to swoista gra różnych, w tym przeciwstawnych, perspektyw nauki (treść – forma, ale również w obrębie treści np. „żywostan" i „bożostan"). Przywołuje to na myśl średniowieczną koncepcję Mikołaja z Kuzy *coincidentia oppositorum*, czyli jedność przeciwieństw, w której bieguny wzajemnie się uzupełniają oraz dookreślają w dynamicznym napięciu i określonym natężeniu. To, co Trentowski proponuje, jest próbą (do tej pory prawie niezauważoną) traktowania treści i formy jako dynamicznej całości, unikającej wszelkiej jednostronności i fragmentaryczności, chociaż jednocześnie odrzucającej możliwość realnego istnienia całości czystej homogenicznie. W jedności przeciwieństw (różnojedni) nie mamy do czynienia ani z tożsamością treści, ani z tożsamością formy, ani z bezwzględną jednością, ani z bezwzględną różnicą, nie jest to też absolutnie coś „trzeciego" (nie ma „trzeciego" poza treścią i formą, jednością i różnicą). Tożsamość tego, co przed zjednoczeniem, nie rozpływa się całkowicie po zjednoczeniu, ale zachowuje różnicę, zjednoczenie nie oznacza zatem jednorodnego organizmu (jak w dialektyce Hegla, gdy antyteza znosi tezę w absolutnej syntezie), lecz „żywą syntezę", „żywą całość".

Dla autora *Chowanny* każda dyscyplina naukowa jest zawsze swoistą grą przejść i mniej lub bardziej dramatycznych konfliktów. Używając zaś określenia Wolfganga W e l s c h a (1998), można stwierdzić, iż ma ona charakter t r a n s w e r s a l n y. Oznacza to, że nie tyle zasadza się na jednym spójnym paradygmacie, ile staje w poprzek tego, co jest jej formą i treścią, ma zatem charakter procesualny, przebiegając w poprzek wszystkich możliwych perspektyw. Jednak nie jest ona, jak sam autor *Chowanny* często podkreśla, ani całkowicie zjednoczona, ani całkowicie eklektyczna[12].

skiego całkowicie się rozchodzą), czyli „wieczna różnojednia" bytu i myśli. Jednak dla rozpatrywanej tu kwestii to nie „bożostan", tylko „żywa całość" odniesiona do pełni świadczy najdobitniej o pionierskim wkładzie autora *Chowanny*. Nie patrzymy przez nią z pozycji jakiegoś metarozumu strukturyzującego całość, lecz z pozycji dynamicznego splotu krzyżujących się przejść między odmiennymi formami rozumu, nigdy nie dochodząc do całościowej syntezy. W takiej syntezie nie znosi się przeciwieństwa, ale bezwzględną sprzeczność, np. między zmysłami a umysłem, w tym sensie „różnojednia" znosi i zachowuje tożsamość doświadczenia oraz tożsamość umysłu, stając się nie tyle trzecią tożsamością, ile trzecią postacią wszechstronnej rzeczywistości dynamicznego poznania. Stąd zdecydowanie to różnorodność form racjonalności Arystotelesa i koncepcja „apercepcji" Kanta, a nie totalnego „oglądu" Schellinga czy „absolutnego rozumu" Hegla (w którym znoszenie różnicy polegało na progresji mediatyzacji, czyli zapośredniczeniu poprzez włączenie do wyższej formy całości, gdzie to, co zniesione, przestawało istnieć w swej odrębności) charakteryzowała w koncepcji Trentowskiego związek jedności i różnicy, które zachowywały swą odrębność, a jednocześnie wskazywały na jakiś związek.

[12] „W naszym systemie poznania mieszczą się wszystkie możliwe jego systemy, wszystkie znajdują w nim swoje uzasadnienie i ukazują zarazem swoją jednostronność" (T r e n t o w s k i, 1978, s. 296). „Nasz system jest więc systemem wszystkich systemów, chociaż nie jest ani syn-

W koncepcji Trentowskiego mamy do czynienia nie tyle z określoną spójną i absolutnie konsekwentną dyscypliną naukową, ile z określoną nauką dyscyplinującą (stającą się) proces wzajemnego dookreślania. Przy czym owo stawanie się nie tyle jest prowokowane efektem konkretnego czy ogólnego celu, ale swoistej „metagry" (wyrażenie za: L e m, 1988) względnie przeciwnych kierunków rozwoju, przeciwstawnych teorii czy wzajemnie dopełniających się metod badania. Chodzi w niej, jak w każdej grze, o dopuszczenie i wykluczenie, o szansę i zagrożenie, o rozstrzygnięcie (wygranie) i stłumienie (granie na zwłokę), a w jej obrębie – o element niepewności i braku jednoznaczności.

Nie ma gry, jeśli nie ma przeciwnika, nawet gdy nie jest to gra kooperacyjna, a gramy samotnie, wówczas naszym przeciwnikiem jest czas, przestrzeń, opór materii czy natura instrumentu. W grze chodzi zawsze o pewien ruch w jedną i drugą stronę, o współgranie stron, które nadają pewien sens naszemu działaniu lub myśleniu. Dlatego każda gra nie tylko do czegoś zmierza, ale coś oznacza (wychodząc poza jednostronność tego, co fizyczne lub psychiczne). Można zaryzykować twierdzenie, iż oscylacyjny ruch od myślenia do bytu i odwrotnie jest charakterystyczny nie tyle dla gier sprawnościowych, umysłowych, losowych czy towarzyskich, ile dla gry jako takiej (metagry), gry pozostającej, w ten sposób, poza bezwzględną opozycją: prawda – fałsz, dobro – zło.

Nie dziwi nas zatem, iż podejście w tym względzie Trentowskiego czasami nazywano „transcendentalnym empiryzmem" czy też „metafizyką doświadczalną", w której unikał propagowania jakiejkolwiek prawdy absolutnej, a zadowalał się wskazaniem do niej najmniej bezbolesnej i najbardziej efektywnej drogi, na której nie sposób było uniknąć pewnej „filozofii dramatu"[13], uwikłanej w napięcie tożsamości i różnicy, dynamikę czasu i scenę rozgrywających się konfliktów między różnymi formami racjonalności. Dramatyczność tej gry oznacza, iż nie można zbanalizować ani możliwości dowolnych przejść i dowolnych połączeń, ani możliwości przejść i połączeń koniecznych, ani faktu, że nic nie da się do końca wykluczyć, ani faktu, że nic nie da się do końca pogodzić. Nie można też liczyć, że między różnymi stronami wypracowany zostanie jakiś „złoty środek"[14].

kretyczny, ani eklektyczny. Posiada on swoją własną i tylko sobie właściwą sferę, idzie własną i samodzielną drogą" (Tamże, s. 300).

[13] „Być istotą dramatyczną znaczy: przeżywać dany czas, mając wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami. Człowiek nie byłby egzystencją dramatyczną, gdyby nie te trzy czynniki: otwarcie na innego człowieka, otwarcie na scenę dramatu i na przepływający czas" (T i s c h n e r, 1998, s. 7–8).

[14] Warto w tym miejscu przytoczyć kapitalny, aczkolwiek bardzo krytyczny stosunek Trentowskiego do „złotego środka": „Środek między dwiema ostatecznościami nie jest moralnością prawdziwą, ale tylko moralnością i słabą stroną Arystotelesa. Cnota i występek idą naprzód; cnota dlatego, by ludzkość wieść za sobą; występek, by ludzkość w dół wprowadzić i tym sposobem w szpony swe wtrącić. Środkiem drogi chodzą owce – wilk i pasterz przez manowce; wilk by schwytać owiec kilka, pasterz, by w czas odkryć wilka" (T r e n t o w s k i, 1970, s. 128). Poszukiwanie „złotego środka" nie tylko zatem nie jest celowe, ale całkowicie fałszywe. Nie ma, zdaniem Trentowskiego, czegoś pośrodku między występkiem i cnotą, gdyż to właśnie występek dookreśla

„Trzecia droga" dotyczy jedynie wypracowania optymalnych (w danych warunkach czasoprzestrzennych) proporcji treści i formy.

Dydaktyka różnojedni czynu

Ten trop ukazujący zupełnie nowe możliwości w działalności edukacyjnej, podobnie, jak rozumieją go dzisiaj przedstawiciele poststrukturalizmu i ponowoczesności, jest koncepcją absolutnie autorską Trentowskiego, zwiastującą kruchość wszelkich metanarracji. „Różnia" *habitusu* i „jednia" nauki ujawniają, iż to właśnie różnojednia dydaktyki jest jej ostatecznym zadaniem i źródłem twórczych poszukiwań najlepszego sposobu jej wyrażania.

Filozofia „wydobywania" tożsamości dydaktyki nie polega u Trentowskiego, jak u Hegla, na zniesieniu różnicy między bytem a myślą, lecz na znoszeniu (w czasie niedokonanym) różnicy. Granica między bytem a myślą jest zawsze chwiejna, wskazuje na dynamikę pogranicza przedmiotowo-podmiotowego. „Wielki podmiot" Hegla u Trentowskiego jest całkowicie bezpodstawny. Każda tożsamość nie jest bowiem ani całkowicie stała, ani całkowicie płynna, jest po prostu efektem ciągłego napięcia między realną strukturą bytu a abstrakcyjną strukturą myśli. Dlatego napięcie, a nawet pewne natężenie (ilość spięć) stanowi fundamentalny aspekt „wydobywania" równowagi, której nie osiąga się przez wskazywanie na model homogeniczny, ale na możliwie przejścia w poprzek różnych form racjonalności modelu heterogenicznego[15].

Praktycznie oznacza to rozstanie się tu i teraz z całością homogeniczną. Trentowski nie żałuje tej straty, mało tego – z nieukrywaną radością dostrzega i ukazuje pozytywy tego rozstania. Aczkolwiek nie rozstaje się z całością heterogeniczną, chociaż – inaczej niż współcześnie u Derridy – nie oznacza to u niego bezwzględnie postaci docelowej, ale jedynie długofalowe zadanie, realizowane filogenetycznie. Wbrew Heglowi przejście do różnicy pożądane jest nie tylko ze względu na konsekwentne przezwyciężenie, jako środek i gwarant jedności bezdyskusyjnej, gdzie sama różnica stanowi jedynie eliksir ją wzmacniający. Zostaje ona wpisana w „żywą całość". Ludzki rozum ze względu na strukturę całości jest tu i teraz nieuchwytny, a dążenie w „żywostanie" do totalności prowadzi do zwyrodnienia samego rozumu.

---

cnotę i *vice versa*. W jego przeświadczeniu dla dowolnej pary przeciwieństw możemy jedynie odkryć jakąś sekwencję mediacyjną, umożliwiającą ciągłą oscylację między skrajnościami powodującymi zapośredniczenia, w których przeciwieństwa mogą tworzyć obszar zarówno tożsamości, jak i różnicy. Stając się jednocześnie biegunami zróżnicowanej całości, tak że rozpatrywanie ich w izolacji, jednostronnie lub z pozycji jakiegoś abstrakcyjnego środka daje, jeśli nie całkowicie fałszywy, to przynajmniej niepełny (połowiczny) obraz rzeczywistości.

[15] Przykładem takiego podejścia jest przyjęty przeze mnie model sieci epistemologicznej oraz paradoksalny układ celów, treści i strategii kształcenia (A n d r u k o w i c z, 2004).

Różnojednia, „żywa całość", „żywostan" Trentowskiego są syntezą dynamicznie uporządkowanych różnych elementów, jednak nie elementów przypadkowych i bezwzględnie heteronomicznych, ale tożsamością określonej organizacji stron względnie sprzecznych, jednocześnie otwartych na jedność i różnicę[16], w odróżnieniu od „całości martwej", zamkniętej dla jakiegokolwiek ruchu[17].

Współcześnie ten trop również z ogromnym trudem przebija się do świadomości nie tylko dydaktyków, ale także wszystkich pedagogów uprawiających zarówno refleksję, jak i sztukę rozwijania oraz formowania człowieka, ze wszystkich sztuk najbardziej dramatyczną, bo odnoszącą się do najbardziej kruchego i szlachetnego tworzywa. Równie rzadko możemy przeczytać, że współczesny nauczyciel musi być nie tylko kompetentny i odważny w swej aktywności, lecz przede wszystkim „świadom konieczności uwzględnienia »ambiwalencji« wpisanej w jego rolę" (K w i e c i ń s k i, 2000, s. 272).

> Celem nauczania nie jest samo kształcenie ludzkiego ducha, jak to utrzymuje dydaktyka spekulacyjnego kierunku [Trentowski miał tu na myśli kształcenie werbalne i umysłowe Johanna Herbarta, którego krótko był studentem – W.A.], ale kształcenie całej poznającej jaźni człowieczej [w tym kształcenie pozawerbalne i zmysłowe – W.A.], czyli poznanie w ogóle

16 Nieco później taką koncepcję całości przedstawił William James, którego zdaniem, podobnie jak w ujęciu Trentowskiego, musimy „na równi zdyskwalifikować tak absolutny monizm, jak absolutny pluralizm. Świat jest jednością w tej mierze po prostu, w jakiej jego części są połączone jakąkolwiek więzią. Jest wielością w tej mierze po prostu, w jakiej brak jakiejkolwiek uchwytnej więzi. I przynajmniej za sprawą tych systemów powiązań, jakie wraz z upływem czasu ustanawia energia ludzka, staje się w końcu coraz głębszą jednością" (J a m e s, 1998, s. 133). „Celem, jaki w rzeczywistości przyświeca naszemu umysłowi, nie jest ani wyłącznie jedność, ani różnorodność, lecz całość. Po temu zaś znajomość zróżnicowań rzeczywistości jest tak samo istotna jak zrozumienie ich więzi. Namiętna ciekawość idzie w nas ramię w ramię z pasją systematyzacji. Wbrew temu oczywistemu faktowi jedność rzeczy nieodmiennie uchodzi za coś, że tak powiem, godniejszego niż różnorodność" (Tamże, s. 117). „Pluralizm ze swej strony nie wymaga tak dogmatycznie rygorystycznego nastawienia. Jeśli tylko uznacie dozę oddzielności rzeczy, jakąś wibrację niezależności, jakąś swobodę wzajemnych wpływów między częściami, jakąś rzeczywistą nowość czy przypadek, będzie całkiem usatysfakcjonowany i pozwoli wam na uznanie całej rzeczywistej jedności, jakkolwiek byłaby wielka. Pytanie, jak wielka to może być jedność, uważa za możliwe do rozstrzygnięcia jedynie empirycznie. Może to być jedność ogromna, kolosalna; jednakże monizm absolutny zawali się, skoro tylko obok tej jedności uznać trzeba najmniejszą choćby przymieszkę, najnieznaczniejszy choćby zaczątek bądź najodleglejszy choćby ślad oddzielności, która nie została »przezwyciężona«" (Tamże, s. 136).

17 W takiej dynamicznej całości (lub – jak wyrażał się Trentowski – w „całostce") jedność i wielość przestają być sobie wrogie, jednocześnie współistniejąc na pograniczu, nie tworzą sielankowego obrazu integracji bezkonfliktowej i nawet na końcu procesu utożsamiania w czasie i przestrzeni taka całość jest prawdą wielu perspektyw, z tym że perspektyw nie przypadkowych, lecz jakoś zjednoczonych logiką przejść unikających totalności ujęcia homogenicznego i heterogenicznego. Ta dwoistość i niepodzielność perspektyw sprawia, że niecelowe jest w koncepcji Trentowskiego, a nawet niemożliwe oddzielenie jedności od różnicy, którymi „całostka" się żywi i nawet żyje pełnią.

[zmysłowe – W.A.]. Tu ma miejsce równie empiryczne, jak spekulacyjne, a nawet filozoficzne poznanie (T r e n t o w s k i, T. 2, s. 281).

To szczególne uwolnienie się Trentowskiego od skrajności realizmu i idealizmu, pożytku i szlachetności przypomina dążenia Michaiła Bachtina, Lewa S. Wygotskiego, Sergiusza Hessena czy Bogdana Suchodolskiego, chociażby dlatego że w taki sam sposób autor *Chowanny* apelował o zasadniczą rewizję paradygmatu dydaktyki, a nawet całej pedagogiki, która powinna pozbyć się zarówno totalizacji homogeniczności, jak i heterogeniczności. Jego zdaniem potrzebna jest tu świadomość uwikłania każdego wychowawcy, nauczyciela, humanisty w oscylację nie tyle różnic wynikających z zasady „albo-albo" (albo tożsamość, albo różnica, albo konsekwencja, albo niekonsekwencja, albo stałość, albo płynność itd.), ale różnicy w obrębie jego tożsamości.

Dlatego kategorią integrującą wszystkie strony ludzkiego poznania (jaźń poznająca), uczucia (jaźń tlejąca) i działania (jaźń działająca) był dla Trentowskiego czyn, który radykalnie zrywał z tzw. konwencją jednego procesu kształcenia (stąd chyba tak wielki do dzisiaj opór dydaktyków, którzy zgodzili się, co najwyżej, na pluralizm metodyczny, rzadziej na synkretyzm stylów myślenia), czyn, który przejawiał się w samorzutnej woli, realnym przedsięwzięciu i odtwórczo-twórczym wykonaniu. Taki czyn miał dla Trentowskiego przede wszystkim wartość epistemiczną i moralną, ale także estetyczną, a jego zrozumienie otwierało zupełnie nowy rozdział dla działalności edukacyjnej. Czyn był bowiem dla niego czymś więcej niż praktycznym wcieleniem określonej idei czy zasady, stanowił „żywą syntezę" wszystkich procesów poznawczych i rozwojowych, zarówno po stronie przedmiotu, jak i po stronie podmiotu, po stronie przeszłości i po stronie przyszłości, ekstraspekcji i introspekcji, recepcji i percepcji. Oznaczało to, że w każdym działaniu edukacyjnym, w każdej sytuacji pedagogicznej nie mogło zabraknąć czasu ani przeszłego, ani teraźniejszego, ani przyszłego, ani tego, co intelektualne, ani tego, co emocjonalne, ani tego, co zmysłowe, ani tego, co intuicyjne. Każdy rzeczywisty (a nie tylko realny) czyn miał charakter komplementarny (recepcja i percepcja, ekstraspekcja i introspekcja, „rozum" i „serce", „odbiorczość" i „samorzutność"), dynamiczny (wpisany w konkretną czasoprzestrzeń) oraz jednostkowy i niepowtarzalny (czyn nie miał nic wspólnego z algorytmem działania, a tym bardziej myślenia). Każdy czyn miał łączyć to, co wypracowała historia i kultura, z tym, co było jednostkową wolą tworzenia lepszego jutra oraz przejawem subiektywnych ekspresji i impresji.

W rzeczywistym czynie na każdym poziomie rozwoju człowieka mamy do czynienia z przekrojem proporcji tego, co stanowiło, stanowi i może stanowić stałe wyposażenie jakościowe człowieka. Właśnie dynamizm czynu tworzył „ryzykowną" dwuznaczność bycia i stawania się. Owa ambiwalencja czynu w rezultacie była o wiele korzystniejsza niż samo bycie w sytuacji, gdy „nasze działanie" stwarza jedynie pozory jednostkowego działania, a na pewno rzadko jest tylko moim czynem, absolutnie niedyktowanym przez zewnętrzne cele, programy,

tradycję, stereotypy czy konwencje. W czynie mamy „jakieś twarde podłoże", dające możliwość odbicia się od przeżyć czysto subiektywnych, a jednocześnie w żadnym ludzkim czynie nie możemy wypowiedzieć ostatniego słowa.

Taki czyn, oczywiście, wymaga pewnej przestrzeni wolności, której nie mogą niszczyć konwencjonalne formy naszego życia (jeden obowiązujący cel, program, podręcznik, metoda, środek itd.). Swoboda działania była potrzebna chociażby dlatego, by nie absolutyzować naszego działania ani tego, co poza nami. Swoboda musi jednak być, jak stwierdza Trentowski, w granicach lub na pograniczu czynu zbiorowego, a jednocześnie składać się na ten czyn.

Fenomen czynu zasadza się na wartości jednostkowej syntezy tego, co odwracalne i nieodwracalne, świadome i nieświadome. By jednak ryzyko błędu było minimalne, Trentowski proponuje w miarę systematyczny (w oscylacji, w przejściach) rozwój „jaźni[18] poznającej i jaźni tlejącej", przeradzających się w jaźń w „swej bezwarunkowej pełni", czyli w „żywą syntezę" jaźni działającej. „Jaźń poznająca i jaźń tlejąca stają się w jaźni działającej jedną i tąż samą, pełną, całkowitą i żywą istotą, ponieważ poznanie i gotowanie się do działania są drogami do czynu" (Tamże, T. 1, s. 511).

„Rzeczywisty czyn" może realizować tylko „rzeczywisty nauczyciel", który nie będzie unikał sprzeczności, napięcia, „chwiejnej równowagi", „oscylacji", „miotania się", bo – jak stwierdza T r e n t o w s k i (1978, s. 376) – „nie ma żywota bez walki wewnętrznej". „Każda jednostronność musi z biegiem czasu zwyrodnieć". „Nieomylność i autorytet są to zawsze i wszędzie niebezpieczne skorpiony, których paraliżujący jad zatruwa ducha postępu" (Tamże, s. 666). Według autora *Chowanny* rola autorytetów nie jest wychowawczo zalecana, wręcz

[18] To właśnie Trentowski był twórcą tego terminu, który, jak sam pisał, zaczerpnął od polskiego słowa „przyjaźń". „Leżał wyraz ten w naszej mowie od dawna, a to w słowie »przyjaźń«, jako w tym, co przy jaźni znajduje się naszej" (T r e n t o w s k i, 1970, T. 1, s. 26). „Jaźń" jest tym rodzajem neologizmu, który w największym stopniu powiększył leksykon wszystkich dyscyplin humanistycznych, w naszym kraju, a jednocześnie w takim samym stopniu zróżnicował jego pierwotną wartość semantyczną, niejednokrotnie używa się bowiem dzisiaj tego określenia synonimicznie do „duszy" , „ducha" czy też „ja", gdy tak naprawdę autor „jaźni" miał na myśli „byt dwoisty" (cielesno-duchowy), „jaźń" jest „zjednoczeniem ciała i ducha w świecie wewnętrznym", podczas gdy takie samo zjednoczenie w świecie zewnętrznym nazywał „kongruencją". „Jaźń" nie jest zatem ani ciałem, ani duchem czy duszą pozbawioną cielesności, tym bardziej aktualnym „ja", lecz czymś zupełnie różnym „istniejącym dla siebie w czasie, momentem naszej istoty. [...] Jednocząc w sobie nasze ciało, czyli naszą realną, nieskończoną istotę, naszą wielość z naszą duszą, czyli z naszą idealną wieczną istotą, z naszą jednią, jaźń jest nie tylko trzecim momentem, czyli nie tylko naszą przejściową istotą rzeczywistą, naszym nieśmiertelnym Ja, naszą Bogu podobną całością, której wykładnikami są ciało i dusza" (T r e n t o w s k i, 1978, s. 476). Jednym słowem, „jaźń" jest „różnojednią" *in potentia* przeciwstawnych i dopełniających się sfer: duchowości i cielesności. Celem „rzeczywistego człowieka" jest pełne zintegrowanie tych dwóch sfer i osiągnięcie całości *in actu*. Stąd nasze aktualne „ja" może być „przy jaźni" jednostronnie (tylko cieleśnie lub tylko duchowo) – mamy wtedy do czynienia z dezintegracją człowieka, może też być w symetrycznym napięciu tych biegunów – mamy wtedy do czynienia z człowiekiem zintegrowanym.

odwrotnie – zachęcał on do ukazania ich, w jak największej liczbie, szczególnie autorytetów skrajnych, opozycyjnych i sprzecznych. „Wszelkie sprzeczności zlewają się w jedną wielką harmonię, w której wszelkie jednostronności kojarzą się z sobą, i stanowią jedną żywą prawdę wszechstronną" (T r e n t o w s k i, 1970, T. 1, s. 481).

Trentowski pokazuje nauczyciela uwikłanego w wieczny spór między światem realnym a światem idealnym, funkcjonującego, a raczej „miotającego się" na styku rzeczywistości i fikcji, pożytku i szlachetności, który – jak pisze – „żyje na ziemi, a ta jest piekłem i niebem w wiecznym sporze". Sam spór zaś nie jest po to, by go rozwiązać zgodnie z jakimś wyborem czy postawą sytuującą się gdzieś pośrodku tego konfliktu, zawsze chodzi o jakąś formę jego „uczłowieczenia" (przyswojenia i oswojenia) i zaprzęgnięcia go do doskonalenia człowieka.

Zakończenie

Okazuje się, że oddalenie w czasie niekoniecznie oddala nas w rozumieniu tego, co jest dla każdego istotne i wartościowe. Całkiem odwrotnie, niż to dzieje się za sprawą wielu współczesnych tekstów, w których masowość powtórzeń raczej oddala od penetrowania głębi ludzkiego rozumu, aniżeli przybliża do większej jasności. Niemałą winę za taki stan ponoszą komentatorzy twórczości Terentowskiego, którzy rzadko sięgają do jego tekstów źródłowych, pozostających w cieniu sztampowych komentarzy[19]. Można nawet zaryzykować twierdzenie, iż Trentowski urodził się za wcześnie, by go zrozumiano i doceniono, a jednocześnie za późno, gdyż w czasie, gdy – zdaniem M. Foucaulta – kultura „zaczyna myśleć inaczej", toteż zapomniano o jego pionierskich propozycjach.

Pogranicze dwóch światów w zaproponowanej przez Trentowskiego dynamicznej grze (realnego rozwoju i idealnego formowaniu człowieka) „filozoficznej pedagogiki" może również dzisiaj stać się bardzo ważnym źródłem wielu impulsów i inspiracji dla współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej. Właśnie to szczególne uczulenie polskiego klasyka myśli filozoficznej i pedagogicznej (mimo nieuniknionych pewnych uproszczeń czy nawet błędów) na różnojedność, czyli „zjednoczoną w przeciwieństwach całość" każdego organizmu, stanowi tamę dla wszelkiego rodzaju redukcjonizmu czy sentymentalizmu pozbawionego dramatycznych oscylacji i napięć. Swoista idiosynkrazja Trentowskiego na „całość" zmusza nas do spojrzenia na rzeczywistość jako splot sytuacji służących jednocześnie temu, co przedmiotowe i podmiotowe, ogólne i jednostkowe, pożyteczne i szlachetne itd.

To, co stało się źródłem najzacieklejszych ataków ideologicznych wrogów Trentowskiego oraz powodem jego niezrozumienia, nie tylko przez współcze-

[19] Jak celnie zauważa M. F o u c a u l t (2002, s. 17): „Niemało tekstów źródłowych ulega zmąceniu i zanika, podczas gdy komentarze przesuwają się na pierwszy plan. Jednakże sposoby ich użycia niewiele się zmieniły".

snych mu komentatorów, dzisiaj ma większą szansę stać się siłą napędową w budowie pogranicza wolnego od podstawowych błędów modernizmu i postmodernizmu. Cechą charakterystyczną jego dydaktyki jest właśnie widzenie dynamicznie i całościowe, przezwyciężające wszelkie jednostronności (realizmu i idealizmu, podmiotowości i przedmiotowości, indywidualizmu i socjalizacji, monizmu i pluralizmu), gdzie przeciwieństwa funkcjonują raczej formalnie niż bytowo, istnieją, chociaż funkcjonują w pewnych obszarach tożsamości i różnicy, jest to zatem jedność względnie zróżnicowana lub różnorodność względnie ujednolicona, w której żadnej części nie sposób uznać za fundamentalną[20].

W tak rozumianej dydaktyce nie można bezkonfliktowo ani uciec „od" problemu dwoistości, ani tym bardziej przeniknąć bezkolizyjnie w jego strukturę. Każda jednostronność „od" lub „do" przywołuje na myśl *illusio*, które tak często w swoich tekstach przywołuje Pierre Bourdieu[21]. Dwoistość dynamicznej całości odsłania nam, oczywiście, pewien brak, który w istocie może zagrażać tożsamości, a na pewno usuwa ideę samowystarczalności określonego bytu. Totalny brak i totalna samowystarczalność są absolutnie nie do pogodzenia, ale już jakiś rodzaj uświadomionego braku i jakiś rodzaj samowystarczalności mogą ze sobą koegzystować. Brak w obrębie tożsamości musi zatem skutkować różnicą czy – jak wyraził się Jacques D e r r i d a (2002) – „różnicą odro-

[20] Zdaniem B. S m a r t a (1998, s. 49): „Ambicją społeczeństw nie jest już dzisiaj asymilacja, lecz »integracja poprzez różnorodność«". Natomiast A. A p p a d u r a i (1990, s. 296) stwierdza, że procesy ujednolicenia idą zawsze w parze z procesami różnicowania, a możliwości kształtowania zbieżności i integracji ograniczone są zjawiskami endemiczności oraz „zasadniczego rozdzielania ekonomii, kultury i polityki". Zdaniem U. H a n n e r z a (1990, s. 237) świat jest „napiętnowany systemem różnorodności raczej aniżeli repliką jednorodności". Według Renè T h o m a (1991, s. 10): „Jednym z centralnych problemów, jakie umysł ludzki sobie stawia, jest problem następstwa form. Jakakolwiek jest ostateczna natura rzeczywistości (przyjmując, że wyrażenie to ma sens), nie można zaprzeczyć, że nasz wszechświat nie jest chaosem: rozróżniamy w nim byty, obiekty, rzeczy, które oznaczamy słowami. Byty te i rzeczy są formami, strukturami mającymi jakąś stabilność, zajmującymi fragmenty przestrzeni, trwającymi przez pewien czas. Co więcej, chociaż dany obiekt można postrzegać w różnych aspektach, nie wahamy się rozpoznawać go jako taki. Rozpoznawanie tego samego bytu w nieskończonej różnorodności jego aspektów przedstawia problem (klasyczny problem filozofii), który jedynie, jak się wydaje, psycholodzy ze szkoły *Gestalttheorie* potraktowali w perspektywie geometrycznej dostępnej interpretacji naukowej".

[21] „Wbrew temu, co się powszechnie mówi, zwłaszcza w trosce o »obiektywną neutralność«, to nie te pierwsze założenia (a zwłaszcza przeświadczenia religijne i polityczne) są najważniejsze, to nie je najtrudniej jest zrozumieć i opanować. Ze względu na ich związek z właściwościami osób lub kategorii społecznych, odmiennymi w przypadku każdej jednostki i każdej kategorii, jest mało prawdopodobne, aby uniknęły one podyktowanej interesem krytyki ze strony tych, którzy kształtują różne przesądy i przekonania. Inaczej sprawa przedstawia się w przypadku zakłóceń związanych z przynależnością do pola i z jednomyślnym w granicach pola uznawaniem doksy, która je określa. W tym przypadku ukryte założenia są zawarte w fakcie przystąpienia do gry, czyli wkroczenia w *illusio* będące nierozerwalnie związanym z tą przynależnością bardzo silnym przekonaniem o korzyściach z gry i o wartości stawek" (B o u r d i e u, 2006, s. 21).

czoną" albo „różnią" (*différance*)[22] bądź, jak genialnie ujął to B.F. Trentowski, różnojednią.

Bibliografia

Andrukowicz W., 2004: *Dydaktyka komplementarna.* Warszawa.

Andrukowicz W., 2006: *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice B.F. Trentowskiego*. Szczecin.

Appadurai A., 1990: *Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy*. „Theory, Culture and Society", Vol. 7, No. 2–3.

Bachelard G., 2000: *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii nowego ducha w nauce.* Tłum. J. Budzyk. Gdańsk.

Bourdieu P., 2006: *Medytacje pascaliańskie*. Tłum. K. Wakar. Warszawa.

Derrida J., 1993: *Pismo filozofii*. Tłum. B. Banasiak, K. Matuszewski, P. Pieniążek. Kraków.

Derrida J., 2002: *Różnia.* W: Tenże: *Marginesy filozofii*. Tłum. A. Dziadek, J. Margański, P. Pieniążek. Warszawa.

Foucault M., 2002: *Porządek dyskursu*. Tłum. M. Kozłowski. Gdańsk.

Gromiec W., 1978: *Metodologia i opcje metafizyczne historyka filozofii*. W: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego", S. 1, z. 24. Łódź.

Hannerz U., 1990: *Cosmopolitans and Locajs in World Culture*. „Theory, Culture and Society", Vol. 7, No. 2–3.

James W., 1998: *Pragmatyzm: nowe imię paru starych stylów myślenia*. Tłum. M. Szczubiałka. Warszawa.

Kmita J., 1971: *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa.

Kmita J., Nowak L., 1969: *O racjonalizującym charakterze badań humanistycznych*. „Studia Filozoficzne", nr 5.

Kwieciński Z., 2000: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn.

Lem S., 1988: *Filozofia przypadku. Literatura w świecie empirii.* T. 1–2. Kraków.

Markowski M.P., 2001: *Interpretacja i literatura*. „Teksty Drugie", nr 5.

Merton R.,1976: *Sociological Ambivalence and Other Essays*. New York.

Obuchowski K., 1985: *Adaptacja twórcza*. Warszawa.

Smart B., 1998: *Postmodernizm*. Tłum. M. Wasilewski. Poznań.

Starzyńska-Kościuszko E., 2004: *Koncepcja człowieka rzeczywistego. Z antropologii filozoficznej Bronisława Ferdynanda Trentowskiego*. Olsztyn.

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

[22] Nie jest to różnica ontologiczna w rozumieniu Heideggera, czyli różnica między tożsamościami tego, co obecne, i obecnością (bytem i byciem). Różnica Derridy ujawnia, że to samo nie jest ze sobą bezwzględnie tożsame, że różni się od siebie i wobec siebie jest spóźnione. Jednym słowem, nie jest różnicą między, lecz różnicą wewnętrzną. „Różnia" wskazuje na nieodwracalnie dwoistą strukturę rzeczy, dotyczy to np. pisma, które nigdy nie jest tożsame z sobą samym, stąd w pełni nie jest obecne, ani nieobecne, czyste i zanieczyszczone. Pismo nie jest tym, co zostaje wytworzone, ale tym, co sprawia, że wytworzenie staje się możliwe. „Nieczystość", „brak", „różnia" dotyczą pisma, lecz także każdej tożsamości, stąd w koncepcji Derridy pojawiają się takie byty jak *farmakon* (jednocześnie trucizna i antidotum), *suplement* (równocześnie nadwyżka i konieczny dodatek), *hymen* (zarazem to, co na zewnątrz i wewnątrz). Pluralizm w obrębie bytu jest właśnie kluczem do świata istniejącego poza metafizyką całości (Derrida, 1993).

Sztobryn S., 2000: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*. Łódź.
Thom R., 1991: *Parabole i katastrofy. Rozmowy o matematyce, nauce i filozozofii*. Tłum. R. Duda. Warszawa.
Tichner J., 1998: *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Kraków.
Trentowski B.F., 1970: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. Wrocław.
Trentowski B.F., 1978: *Podstawy filozofii uniwersalnej. Wstęp do nauki o naturze*. Tłum. M. Żułkoś-Rozmaryn. Warszawa.
Welsch W., 1998: *Nasza postmodernistyczna moderna*. Tłum. R. Kubiski, A. Zeidler-Janiszewska. Warszawa.
Witkowski L., 2007: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. T. 1: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. T. 2: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. T. 3. Warszawa.

HANNA LANGER, AGNIESZKA BAJOR

Modele współpracy bibliotek szkolnych i pedagogicznych na rzecz edukacji ustawicznej nauczycieli bibliotekarzy

Models of school and pedagogical libraries cooperation for the benefit of constant education of teacher-librarians

Abstract: Four basic models of cooperation between school and pedagogical libraries are presented. These libraries are considered as a part of a system in which the flow of information to a significant extent determines the quality and professionalism of the service of users, among whom are all teachers, learners and other persons related to education. In library practice the described patterns of cooperation usually are applied in a hybrid form combining the elements of at least two different models. The activating model, which assumes that the library stimulates the users' behaviours, and the reactive model, in which the library attempts to fulfil the users' needs, seem to be the most advantageous ones.

Key words: School library, pedagogical library, cooperation, teacher-librarian

Najbardziej aktywnymi użytkownikami informacji w społeczeństwie informacyjnym są uczniowie, którym należy zapewnić dostęp do wartościowej informacji i różnego typu mediów w odpowiednio wyposażonej „bibliotece prowadzonej przez dobrze przygotowanego nauczyciela bibliotekarza – specjalistę od książki, mediów, informacji" (D r z e w i e c k i, 2006, s. 298). Zgodnie bowiem z wytycznymi IFLA/UNESCO biblioteka powinna przygotować uczniów do „funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie, w którym coraz większe znaczenie ma informacja i wiedza. Biblioteka szkolna wyposaża uczniów w umiejętność uczenia się przez całe życie, rozwija ich wyobraźnię, przygotowuje do roli odpowiedzialnych obywateli" (P e m m e r S a e t r e, W i l a r s, 2003, s. 13).

Prawidłowe działanie bibliotek wpływa więc na rozwój koncepcji społeczeństwa informacyjnego i obywatelskiego. Biblioteki szkolne powinny przygotować uczniów do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Potrzebne są zatem szkolne ośrodki informacji traktowane jako interdyscyplinarne pracownie wspierające proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły. Równie ważne jest zapewnienie – szczególnie w przypadku braku stosownie wyposażonej biblioteki szkolnej – właściwej obsługi biblioteczno-informacyjnej nauczycieli.

Wobec ogromnego przyrostu zasobów informacji należy szczególnie docenić powstawanie nowych metod wymiany informacji między różnorodnymi systemami. Biblioteki szkolne i pedagogiczne są takim rodzajem systemu, w którym przepływ informacji w znacznym stopniu decyduje o jakości i profesjonalizmie obsługi użytkowników, a więc wszystkich nauczycieli, uczniów oraz osób związanych z systemem oświaty. Celem „edukacji staje się przygotowanie ludzi do aktywnego uczestnictwa w życiu politycznym, społecznym, kulturalnym kraju. Ludzie, którzy wykorzystają pełnię swych możliwości, rozwiną świadomość polityczną, odpowiedzialny indywidualizm, aktywność w kształceniu się. Przed szkołą staje zadanie wdrażania uczniów do samodzielnego uzupełniania wiedzy, podnoszenia kwalifikacji, do systematycznego uczenia się" (D r z e w i e c k i, 1991, s. 9), a przed biblioteką pedagogiczną – umożliwienie m.in. edukacji ustawicznej nauczycieli i uczniów.

Współpraca tych dwóch typów bibliotek resortu edukacji wynika także z podstawowych dokumentów regulujących funkcjonowanie bibliotek[1]. Zapisano w nich m.in., że biblioteki placówek systemu oświaty służą realizacji programów nauczania i wychowania, edukacji kulturalnej i informacyjnej dzieci i młodzieży oraz kształceniu i doskonaleniu kadry pedagogicznej. Biblioteki pedagogiczne powinny wspierać działalność bibliotek szkolnych. Na bibliotekach szkolnych

[1] Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 roku o bibliotekach. Rozdział 7: Biblioteki szkolne i pedagogiczne. Art. 22. Dostępny w Internecie: http://www.bn.org.pl/doc/ob.pdf. [Dostęp: 22 XI 2007]; Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Art. 71. 4. Dostępny w Internecie: http://prawo.vulcan.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1. [Dostęp: 22 XI 2007]; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 kwietnia 2003 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych. „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej" 2003, Nr 89, poz. 824.

i pedagogicznych spoczywa zatem obowiązek przygotowania młodych czytelników do właściwego gromadzenia i użytkowania informacji. Instytucje te muszą więc współpracować ze sobą, by ich działania odniosły zamierzony skutek. Zaznaczyć trzeba, że w praktyce od dawna zdezaktualizował się podział na biblioteki szkolne, przeznaczone przede wszystkim dla uczniów, oraz pedagogiczne, ukierunkowane na obsługę nauczycieli. Granice różniące środowisko użytkowników tych dwóch rodzajów bibliotek są płynne, bo przecież obie grupy uczestniczą w procesie edukacyjnym.

W relacjach między bibliotekami szkolnymi a pedagogicznymi można wydzielić kilka modeli; ich rozróżnienie wynika przede wszystkim z zadań postawionych przed publicznymi bibliotekami pedagogicznymi.

Model 1 – biblioteki pedagogiczne gromadzą i udostępniają dokumenty służące kształceniu i doskonaleniu społeczności edukacyjnej oraz informują o swoich zasobach

Biblioteki pedagogiczne są warsztatem pracy wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, wobec tego podstawowym zadaniem tych instytucji jest gromadzenie, opracowywanie i udostępnianie dokumentów przede wszystkim z zakresu pedagogiki, psychologii i dydaktyki poszczególnych przedmiotów nauczania i dziedzin pokrewnych. W dobrze zaopatrzonych placówkach znajdują się książki, w tym wydawnictwa informacyjne, takie jak encyklopedie i słowniki, informatory, bibliografie. Oprócz wydawnictw zwartych biblioteki pedagogiczne gromadzą wydawnictwa ciągłe z interesującego użytkowników obszaru tematycznego. W bibliotekach pedagogicznych nie brakuje również nowszych typów dokumentów, np. kaset magnetowidowych czy płyt DVD z filmami edukacyjnymi i fabularnymi (np. adaptacjami literatury pięknej) oraz płyt CD-ROM z programami edukacyjnymi. Stanowią one istotną pomoc w działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. W dobie reformy oświaty szczególne znaczenie mają także otrzymywane z Ministerstwa Edukacji Narodowej programy nauczania oraz podręczniki, materiały dydaktyczne do realizacji ścieżek międzyprzedmiotowych, nauczania zintegrowanego i blokowego. Z kolei pomoce nabywane w związku z awansami zawodowymi nauczycieli służą pedagogom we właściwym skompletowaniu i opracowaniu ich własnych dokumentów awansowych (K o w a l c z u k, 2002, s. 8; T o b o l s k a, 2003, s. 11–12).

Dostęp do informacji o zgromadzonych zbiorach bibliotecznych umożliwiają katalogi – tradycyjne i elektroniczne (Online Public Access Catalog; zob. rys. 1.)[2].

[2] W systemie PROLIB można przeszukać zasoby: Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Bydgoszczy; Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Bielsku-Białej oraz jej 4 filii: w Cieszynie, Milówce, Skoczowie i Żywcu; Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Józefa Lompy w Katowicach; także katalog bibliotek pedagogicznych w województwie mazowieckim – Multi-OPAC korzysta z tego oprogramowania.

O ile katalogi biblioteczne odzwierciedlają stan posiadania zbiorów gromadzonych w bibliotekach przez wiele lat, o tyle prowadzone przez bibliotekarzy kartoteki zagadnieniowe (zob. rys. 2.), przygotowywane na podstawie artykułów czasopiśmienniczych, fragmentów wydawnictw zbiorowych czy wycinków prasowych, np. nowości, osobowe, repertuarowe, regionalne, materiałów niepublikowanych itp.[3], muszą ukazywać najnowsze tendencje edukacyjne i wprowadzać hasła uwzględniające nowe metody nauczania i pojawiające się problemy wychowawcze, np. prawa dziecka, psychologia humanistyczna (A n d r z e j e w s k a, 1996, s. 89).

Standardową usługą prowadzoną w bibliotekach pedagogicznych powinno być także informowanie czytelników o nabytkach (zob. rys. 3.) w postaci wydruków ogłaszanych w biuletynach informacyjnych lub wykazów zamieszczanych na stronach domowych bibliotek. Na stronach WWW bibliotek pedagogicznych można odnaleźć spisy nowości książkowych[4], wydawnictw ciągłych prenumerowanych przez bibliotekę[5] czy zbiorów audiowizualnych[6].

Podstawowy model współpracy bibliotek pedagogicznych i szkolnych, uwzględniający informację o zbiorach bibliotecznych, należy uznać za bierny, choć konieczny sposób oddziaływania na nauczycieli i uczniów, pozwalający bibliotekom na promowanie własnych zasobów.

Model 2 – biblioteki pedagogiczne prowadzą doradztwo merytoryczne dla bibliotek szkolnych

Zbiory biblioteczne oraz narzędzia informujące o zasobach pozwalają bibliotekom pedagogicznym na aktywne organizowanie doradztwa merytorycznego i metodycznego dla środowiska nauczycieli bibliotekarzy. Biblioteki pedagogiczne nie powinny jednak ograniczać się do proponowania tradycyjnych szkoleń

[3] W Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Warszawie im. Komisji Edukacji Narodowej opracowuje się kartoteki zagadnieniowe: z pedagogiki i psychologii; metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów; recenzji książek z zakresu pedagogiki, nauki o literaturze i dziedzin pokrewnych; przepisów prawnych dotyczących oświaty; biografii pedagogów i pisarzy. Z kolei Biblioteka Pedagogiczna Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku oferuje swoim użytkownikom kartotekę pedagogiczną „Oświata i wychowanie", kartotekę metodyczną „Metodyka nauczania" oraz kartoteki merytoryczne z zakresu nauk humanistycznych, np. „Bibliotekoznawstwo", nauk matematyczno-przyrodniczych, społeczno-politycznych i sztuki.

[4] Na stronie np. Biblioteki Pedagogicznej w Pile, Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Józefa Lompy w Katowicach, bogato adnotowane zestawienie nowości pedagogicznych wyborze za rok 2006 Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Warszawie im. Komisji Edukacji Narodowej.

[5] Np. Wykaz aktualnie prenumerowanych czasopism z Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Bielsku-Białej.

[6] Np. Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Gdańskiej Macierzy Szkolnej w Gdańsku i Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Józefa Lompy w Katowicach.

(np. z zakresu opracowywania zbiorów), bo takie – ze względu na zatrudnianie wykwalifikowanych bibliotekarzy szkolnych – nie znajdują powszechnego zainteresowania wśród pracowników bibliotek szkolnych.

Za przykład drugiego modelu współpracy środowiska bibliotek pedagogicznych oraz szkolnych może posłużyć przygotowany przez Pedagogiczną Bibliotekę Wojewódzką im. Komisji Edukacji Narodowej w Warszawie program biblioteczny, który skupia się na kilku zagadnieniach: integracji środowiska bibliotekarskiego, organizacji międzyszkolnych form doskonalenia poprzez np. dzielenie się wiedzą oraz podnoszenie jakości działalności biblioteki (także w zakresie metodyki prowadzenia zajęć)[7].

Nauczyciele bibliotekarze otrzymują od bibliotek pedagogicznych znakomite narzędzia pracy, takie jak gotowe zestawienia bibliograficzne (rys. 4.), dotyczące najczęściej ważnych i aktualnych problemów dydaktycznych i wychowawczych oraz z zakresu metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów[8]. Opracowywane przez bibliotekarzy bibliotek pedagogicznych spisy bibliograficzne obejmują ważne i aktualne tematy, np.: *Poradnictwo zawodowe*; *Mandale w terapii i edukacji*; *Agresja w szkole*; *Zarządzanie wiedzą. Organizacja ucząca się*; *Psychoterapia – techniki terapeutyczne*; *Perswazja*; *Otyłość wśród dzieci i młodzieży*[9], *Analfabetyzm – przyczyny zjawiska, rodzaje, zwalczanie*; *Awans zawodowy*; *Biblioteki narodowe na świecie*; *Kicz*; *Płeć – psychologia*; *Śląsk – kultura i sztuka. Zwyczaje i obyczaje*; *Twórczość literacka Karola Wojtyły – Jana Pawła II*; *Wychowanie patriotyczne*[10]. Część z nich z pewnością mogą wykorzystywać nauczyciele bibliotekarze podczas przygotowywania wystaw, akademii, spotkań z dziećmi i młodzieżą oraz opracowując własne kartoteki zagadnieniowe.

Równie cenne dla nauczycieli bibliotekarzy są przygotowywane w bibliotekach pedagogicznych wykazy materiałów repertuarowych, np. na stronie WWW Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Łodzi zamieszczono materiały związane ze świętami religijnymi (np. *Boże Narodzenie*, *Wielkanoc*, *Święto Zmarłych*; zob. rys. 5.), państwowymi (np. *Dzień Edukacji Narodowej*, *Narodowe Święto Niepodległości*, *Konstytucja 3 Maja*) czy szkolnymi (np. *Rozpoczęcie roku szkolnego*, *Zakończenie roku szkolnego*, *Pasowanie na czytelnika*, *Pożegnanie maturzystów*).

---

7 Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Warszawie. Program działalności Zespołu Samokształceniowego Nauczycieli Bibliotekarzy działającego przy PBW w Warszawie ul. Gocławska 4 na rok szkolny 2003/04, 2004/05, 2005/06. Dostępny w Internecie: http://zes.pbw.waw.pl/viewpage.php?page_id=4. [Dostęp: 22 XI 2007].

8 Na stronach WWW np. Biblioteki Pedagogicznej Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku dostępne są zestawienia opracowane w 2005 i w 2006 roku (np. Technologia informacyjna w oświacie w latach 1996–2005); 23 zestawienia umieszczono na stronie Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Siedlcach.

9 Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna w Opolu.

10 Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna im. Józefa Lompy w Katowicach.

Bibliotekarze oczekują ze strony bibliotek pedagogicznych konsolidacji szkolnego środowiska bibliotekarskiego i powołania dla tego środowiska różnych form wsparcia (np. w postaci forum dyskusyjnego) dla nauczycieli zajmujących się szkolnymi centrami informacyjnymi. Potrzebne są więc szkolenia i warsztaty związane z funkcjonowaniem takich pracowni, konkursy na najlepiej zorganizowaną bibliotekę szkolną jako ogólnoprzedmiotową pracownię multimedialną, wycieczki szkoleniowe czy też pomoc w organizowaniu wystaw (A n d r z e j e w s k a, 1996, s. 98).

Biblioteki pedagogiczne pomagają wobec tego doskonalić warsztat bibliotekarski i informacyjny nauczycieli bibliotekarzy, którzy są przecież przewodnikami po świecie książki, literatury i informacji dla młodego pokolenia.

Model 3 – biblioteki pedagogiczne promują edukację czytelniczą i medialną oraz jej najlepsze rozwiązania (*best practise*)

W ciągu ostatnich lat zmianie uległ model kształcenia. Przekazywanie gotowej wiedzy w okresie budowania społeczeństwa informacyjnego już nie wystarcza. W trakcie nauki szkolnej uczniowie muszą posiąść umiejętność samokształcenia, by w przyszłości mogli uczestniczyć w edukacji ustawicznej. Ważną rolę w tym procesie powinny odegrać biblioteki pedagogiczne dysponujące czytelniami multimedialnymi, w których mogą odbywać się zajęcia z zakresu edukacji czytelniczej i medialnej (prowadzone przez pracowników bibliotek szkolnych lub pedagogicznych). W pracowniach tych nauczyciele bibliotekarze mogą zdobywać nowe umiejętności informacyjne, poznawać bazy danych, serwisy informacyjne, programy komputerowe i biblioteczne, które później wykorzystają w procesie nauczania i wychowania.

Przykładowo, w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej im. Gdańskiej Macierzy Szkolnej w Gdańsku w ramach Akademii Czytania Bajek nauczyciele przyprowadzają grupy dzieci na zajęcia, na które składają się m.in. czytanie tekstów, zabawy, piosenki, zagadki i rysowanie.

Dla nieco starszych dzieci i młodzieży lekcje biblioteczne prowadzi Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Warszawie[11], a dla uczniów szkół specjalnych – Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Opolu (doskonalenie umiejętności czytania i pisania) (R a t a j c z a k - O l s z e w s k a, 2003, s. 53–54). Tego rodza-

[11] W roku 2007/2008 zaproponowano następujące tematy: *Warsztat informacyjny biblioteki*; *Poprawne sporządzanie bibliografii załącznikowej*; *Sporządzanie notatek wraz z opisem dokumentu*; *Poszukiwania informacji na wybrany temat w wydawnictwach informacyjnych i w Internecie*; *Zasady korzystania z wydawnictw informacyjnych i ich wykorzystanie w nauce języków obcych* (dla szkół ponadgimnazjalnych); *Rola Internetowego Centrum Informacji Multimedialnej w nauce języków obcych* (dla szkół ponadgimnazjalnych); *Rodzaje bibliografii*; *Dzieje książki*; *Poezja i legenda Haliny Poświatowskiej, Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, Bolesława Leśmiana, Władysława Broniewskiego i Juliana Tuwima*.

ju lekcje biblioteczne, odbywane w bibliotekach pedagogicznych, wspomagają realizację ścieżki edukacja czytelnicza i medialna w szkole (zob. rys. 6. i 7.)[12]. Lekcjom mogą towarzyszyć pokazy, warsztaty (np. budowy książki, wyszukiwania w Internecie) oraz wystawy, które przyczyniają się do rozwoju umiejętności informacyjnych dzieci i młodzieży. Niektóre z tych zajęć mogłyby być realizowane w bibliotece pedagogicznej i hospitowane przez bibliotekarzy z bibliotek pedagogicznych i szkolnych.

Ważne jest również to, że już w czasie nauki szkolnej uczniowie mogliby zapoznać się z biblioteką inną niż szkolna. Prowadzenie zajęć w bibliotekach pedagogicznych, także z zakresu użytkowania biblioteki, może zatem zapobiec zjawisku *library anxiety* – „lękowi przed biblioteką"[13], który utrudnia korzystanie z niej. Ponieważ może on dotyczyć także nauczycieli, należy zastanowić się nad przyjmowaniem nie tylko grup uczniów, ale również zespołów nauczycielskich. Nauczycielom poszczególnych przedmiotów trzeba uświadomić rolę, jaką mogą odegrać w edukacji czytelniczej, medialnej oraz informacyjnej uczniów.

Model 4 – biblioteki pedagogiczne prowadzą systemy informacji pedagogicznej na rzecz społeczeństwa lokalnego i globalnego

Dzięki komputeryzacji procesów informacyjnych biblioteki mogą stać się ważnymi ośrodkami informacji pedagogicznej. Informacja ta uwzględnia dwa podstawowe obszary, które dotyczą informacji naukowej z pedagogiki i innych nauk pokrewnych oraz informacji praktycznej związanej z działalnością oświatowo-wychowawczą prowadzoną w szkołach (D r z e w i e c k i, 2002, s. 129). Informacja taka powinna odnosić się do „procesu kształcenia, jego organizacji, struktury, środków, metod, teorii i praktyki pedagogicznej, obejmuje także informacje na temat przystosowania programów i treści kształcenia do dokonujących się przeobrażeń technologicznych, gospodarczych i społecznych. Taka informacja potrzebna jest zainteresowanym osobom m.in. do samokształcenia, zdobycia zawodu, przekwalifikowania się, znalezienia zatrudnienia" (W a l e n d z i k, 2000, s. 8).

---

12 Na stronach bibliotek pedagogicznych można także odnaleźć gotowe scenariusze zajęć edukacyjnych prowadzonych w bibliotece, np. na stronie Biblioteki Pedagogicznej w Pile konspekt *Poznajemy historię książki* dla klas 1 i 2 szkoły podstawowej; na stronie Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Bielsku-Białej – lekcje pt. *Wprowadzenie do korzystania ze zbiorów Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Bielsku-Białej* dla 1 klasy gimnazjum, *Procesy biblioteczne na przykładzie Wydziału Zbiorów Audiowizualnych PBW w Bielsku-Białej* dla 2 klasy gimnazjum. Mogą one stanowić pomoc w przygotowaniu własnych konspektów, ale także – gdy będą umieszczane najlepsze konspekty innych nauczycieli bibliotekarzy – promować edukację czytelniczą i medialną oraz jej najlepsze rozwiązania.

13 O „lęku przed biblioteką" pisała m.in. M. Świgoń (2006).

Wiele z tych postulatów przyjęto w Dolnośląskim Systemie Informacji Edukacyjnej (DSIE)[14], którego celem – według informacji zamieszczonych na stronie WWW Dolnośląskiej Biblioteki Pedagogicznej – jest zorganizowanie informacji o „zbiorach bibliotek pedagogicznych partycypujących w systemie, bazach danych instytucji członkowskich[15] i niebędących członkami systemu, zapewnienie użytkownikom różnorodnej informacji z zakresu edukacji wspierającej ich pracę zawodową, doskonalenie, uzyskiwanie kwalifikacji, obsługującej zainteresowania pedagogiką i naukami pokrewnymi oraz oświatą"[16].

Ważnymi elementami DSIE, poza katalogiem centralnym, jest bibliograficzna baza artykułów z czasopism „Edukacja", w której zindeksowano (od 1990 roku) czasopisma zgromadzone w Bibliotece. Ich zakres obejmuje edukację w Polsce i na świecie, teorię i praktykę pedagogiczną, dydaktykę ogólną i metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania, psychologię, a także – w ograniczonym zakresie – inne dziedziny wiedzy (zob. rys. 8.). Z kolei bibliograficzna, częściowo adnotowana, baza „Edukacja na Dolnym Śląsku" zawiera informacje z zakresu edukacji w regionie, opracowywana zaś jest na podstawie tekstów z czasopism lokalnych i ogólnopolskich.

Dla użytkowników serwisu przygotowano ponadto zestawy linków do zasobów edukacyjnych w Internecie (jak np. Psychologia, Literatura, Religioznawstwo, Sport, Sztuka), w kilku grupach tematycznych zebrano serwisy i bazy dostępne online, uporządkowano pełnotekstowe zasoby internetowe (takie jak raporty edukacyjne, np. ministerialne, okręgowych komisji egzaminacyjnych, poszczególnych kuratoriów) oraz elektroniczne czasopisma edukacyjne (także elektroniczne wersje czasopism drukowanych). W systemie nie brakuje również baz adresowych (instytucji szkolących, edukacyjnych oraz wrocławskich bibliotek), na bieżąco aktualizowanych ogłoszeń o prowadzonych zajęciach dydaktycznych skierowanych do nauczycieli i nauczycieli bibliotekarzy. Biblioteka udostępnia ponadto informacje pedagogiczne, pochodzące z urzędów oświatowych i związanych z kształceniem, oraz serwis prasowy z wyborem artykułów dotyczących oświaty, a dostępnych w czasopismach online.

Biblioteki pedagogiczne mogą zatem tworzyć własny system informacji na podstawie nie tylko posiadanych zasobów, ale także kolekcji linków do odpowiednich dokumentów udostępnianych w Internecie, a dzięki temu mogą zarządzać rozproszonymi zasobami informacji. Warto, by bibliotekarze coraz częściej

---

14 Z. W o ź n i a k-L i p i ń s k a: *Rola biblioteki pedagogicznej w procesie inicjowania i wspomagania aktywności zawodowej nauczycieli bibliotekarzy – w kontekście Unii Europejskiej*. Dostępny w Internecie: http://www.bib.edu.pl/dokumenty/ref_gdansk.pdf. [Dostęp: 22 XI 2007].

15 Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna (DBP) we Wrocławiu, biblioteki filialne DBP we Wrocławiu, biblioteki będące w zespole z Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej, biblioteki będące w zespołach z powiatowymi ośrodkami doradztwa pedagogicznego, biblioteki krajowej sieci bibliotek pedagogicznych, realizujące wspólny projekt.

16 Dolnośląski System Informacji Edukacyjnej. Dostępny w Internecie: http://www.dbp.wroc.pl/downloads/DSIE.pdf. [Dostęp: 22 XI 2007].

nie tylko byli użytkownikami zasobów internetowych, ale sami je współtworzyli. Wydaje się jednak, że wartościowe banki adresów internetowych mogą powstawać w kooperacji bibliotek szkolnych i pedagogicznych (przyczynić się to może do umocnienia środowiska). Dlatego należy zgodzić się z propozycją, by „biblioteki w społeczności lokalnej realizowały następujące zadania: współtworzyły sieć lokalną (szkolne, publiczne, pedagogiczne, inne na poziomie społeczności lokalnej) poprzez: współtworzenie zasobów, rozdzielenie pracy i kompetencji, wspólne ustawiczne doskonalenie się; tworzyły i porządkowały na bieżąco lokalne zasoby informacyjne oraz publikowały je na regionalnej (gminnej, powiatowej) stronie WWW w formie: bibliografii regionalnej, faktografii regionalnej oraz współpracowały w ramach projektów szkolnych w zakresie tworzenia edukacyjnych i promocyjnych materiałów regionalnych; brały udział w pracach innych sieci, polskich i europejskich poprzez: inwentaryzowanie, katalogowanie polskich zasobów informacyjnych, doskonalenie ustawiczne swoich kwalifikacji, śledzenie polskich i europejskich inicjatyw korzystnych dla społeczności lokalnej; profesjonalne zarządzanie udostępnianiem informacji […], organizowanie i wspieranie kształcenia i kształcenia ustawicznego, organizowanie wyspecjalizowanych kwerend informacyjnych" (J a c k o w i c z - K o r c z y ń s k i, 2002, s. 27). Zarządzanie informacją nie tylko w postaci tradycyjnej, ale także elektronicznej pozwoli niedługo wiele bibliotek pedagogicznych nazwać bibliotekami „hybrydowymi".

Użytkownicy dobrze rozwiniętych zagranicznych bibliotek naukowych coraz częściej oczekują, aby dostarczano im zamówione dokumenty drogą elektroniczną. Sformułowane w 1999 roku główne zadania bibliotek uczelnianych uwzględniają priorytet dostosowanych do indywidualnych potrzeb użytkowników usług sieciowych, obejmujących m.in. interaktywny dostęp do zintegrowanych zasobów i baz danych (P i o t r o w s k a, Z a j ą c, 2002). Biblioteki pedagogiczne mogłyby skupić się na przesyłaniu użytkownikom linków do odpowiednich dokumentów funkcjonujących w Internecie.

Biblioteki pedagogiczne mogą ponadto pełnić funkcje biblioteki umownie tu zwanej centralną, której zadanie polegałoby na gromadzeniu informacji o działalności wszystkich bibliotek szkolnych w najbliższym otoczeniu. Dzięki temu staną się one najbogatszymi informatoriami o oświacie w regionie i w środowisku globalnym. Biblioteki pedagogiczne powinny również umożliwiać wymianę konspektów lekcji bibliotecznych, scenariuszy różnorodnych imprez szkolnych i bibliotecznych czy zestawień bibliograficznych (B i e n i a s z, 1996, s. 254).

W praktyce bibliotecznej rzadko występują formy współpracy w takiej postaci, jak zaproponowane w niniejszym opracowaniu. Najczęściej przyjmują one postać hybrydową, łączą bowiem elementy przynajmniej dwóch modeli. Dobrze jeśli realizowane są modele aktywistyczne czy reaktywne. W pierwszym biblioteka aktywizuje zachowania użytkowników, natomiast w drugim – dąży się do realizacji potrzeb użytkowników (W o j c i e c h o w s k i, 2000, s. 20).

Nadążając za wymaganiami informacyjnymi świadomego swych potrzeb społeczeństwa, biblioteki szkolne i pedagogiczne dostosowują swe usługi do nauczycieli, studentów i uczniów. Nie można więc nie docenić roli bibliotek szkolnych i pedagogicznych nie tylko w systemie informacji pedagogicznej, ale również w ogólnym obrazie rodzącego się w Polsce społeczeństwa informacyjnego.

Bibliografia

A n d r z e j e w s k a J., 1996: *Edukacyjne funkcje bibliotek pedagogicznych*. „Roczniki Biblioteczne", z. 1–2.

B i e n i a s z E., 1996: *Model współpracy bibliotek oświatowych na przykładzie województwa rzeszowskiego.* W: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji.* Red. K. H e s k a - - K w a ś n i e w i c z, I. S o c h a. Katowice.

D r z e w i e c k i M., 1991: *Biblioteka we współczesnej szkole*. Warszawa.

D r z e w i e c k i M., 2002: *Książka, biblioteka i informacja we współczesnym systemie edukacyjnym.* W: *Działalność Resortowego Systemu Informacji Naukowej w dobie społeczeństwa informacyjnego: materiały z II Forum Naukowej Informacji Wojskowej 20–21 listopada 2001*. Warszawa.

D r z e w i e c k i M., 2006: *Współczesne aspekty funkcjonowania bibliotek szkolnych i pedagogicznych w dydaktyce i wychowaniu. Problemy badawcze.* „Przegląd Biblioteczny", z. 3.

J a c k o w i c z - K o r c z y ń s k i J., 2002: *Polskie biblioteki szkolne w pilotażowych projektach Unii Europejskiej.* W: „*Nauczanie ku przyszłości*" *w szkolnym centrum informacji.* Red. H. K o s ę t k a, H. B a t o r o w s k a, B. K a m i ń s k a - C z u b a ł a. Kraków.

K o w a l c z u k M., 2002: *Biblioteki pedagogiczne w nowej rzeczywistości.* „Poradnik Bibliotekarza", nr 2.

P e m m e r S a e t r e T., W i l a r s G., oprac., 2003: *Biblioteki szkolne: wytyczne IFLA/UNESCO.* Warszawa.

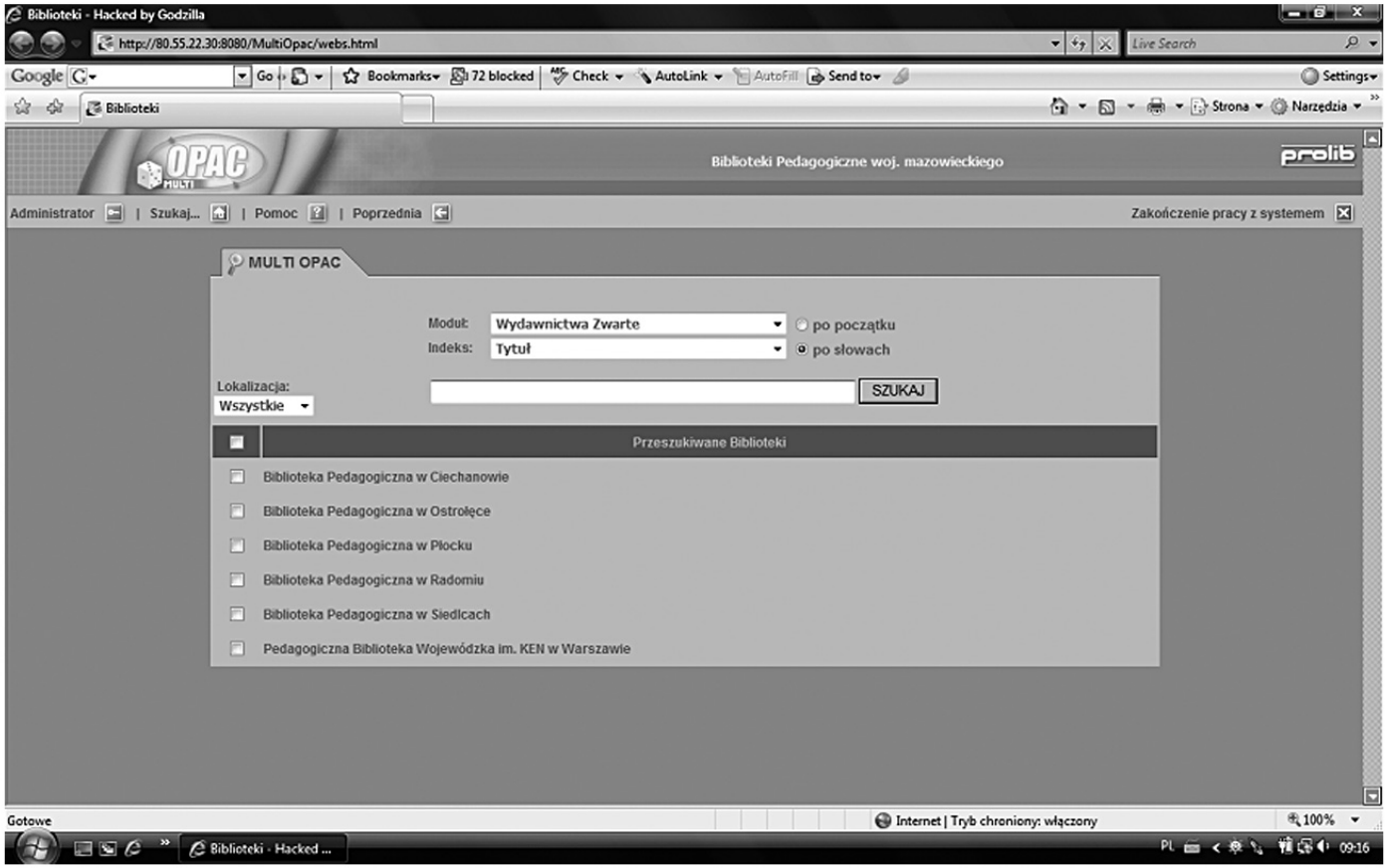
P i o t r o w s k a E., Z a j ą c R., 2002: *Witryny internetowe bibliotek pedagogicznych jako źródło informacji naukowej dla użytkowników sieci.* „Elektroniczny Biuletyn Informacyjny Bibliotekarzy", nr 9. Dostępny w Internecie: http://ebib.oss.wroc.pl/2002/38/wityrny.php. [Dostęp: 22 XI 2007].

R a t a j c z a k - O l s z e w s k a B., 2003: *Biblioteka pedagogiczna jako instytucja wspierająca kadrę oświatową w pracy wychowawczej i profilaktycznej: na przykładzie Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Opolu.* W: *Diagnostyka i terapeutyczna funkcja biblioteki szkolnej: Materiały konferencji Wrocław, 25–26 września 2003 r.* Red. S. K u b o w. Wrocław.

Ś w i g o ń M., 2006: *Bariery informacyjne: podstawy teoretyczne i próba badań w środowisku naukowym.* Warszawa.

T o b o l s k a U., 2003: *Rola biblioteki pedagogicznej na przykładzie Dolnośląskiej Biblioteki Pedagogicznej we Wrocławiu.* „Bibliotekarz", nr 2.

W a l e n d z i k A., 2000: *Informacja edukacyjna*. „Poradnik Bibliotekarza", nr 9.



Rys. 1
Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Komisji Edukacji Narodowej w Warszawie. MultiOPAC. Dostępny w Internecie: http://80.55.22.30:8080/MultiOpac/webs.html. [Dostęp: 22 XI 2007].

KARTOTEKI

Opracowujemy są na podstawie artykułów z czasopism, fragmentów i rozdziałów wydawnictw zwartych. Kartoteki pod względem gromadzonych materiałów bibliograficznych dzielą się na:

kartotekę pedagogiczną "OŚWIATA I WYCHOWANIE" obejmującą całokształt nauk pedagogicznych oraz nauk z nimi współdziałających (filozofia, socjologia, psychologia) wraz z indeksem zagadnień pedagogicznych, ułatwiającym szybsze dotarcie do poszukiwanych haseł.

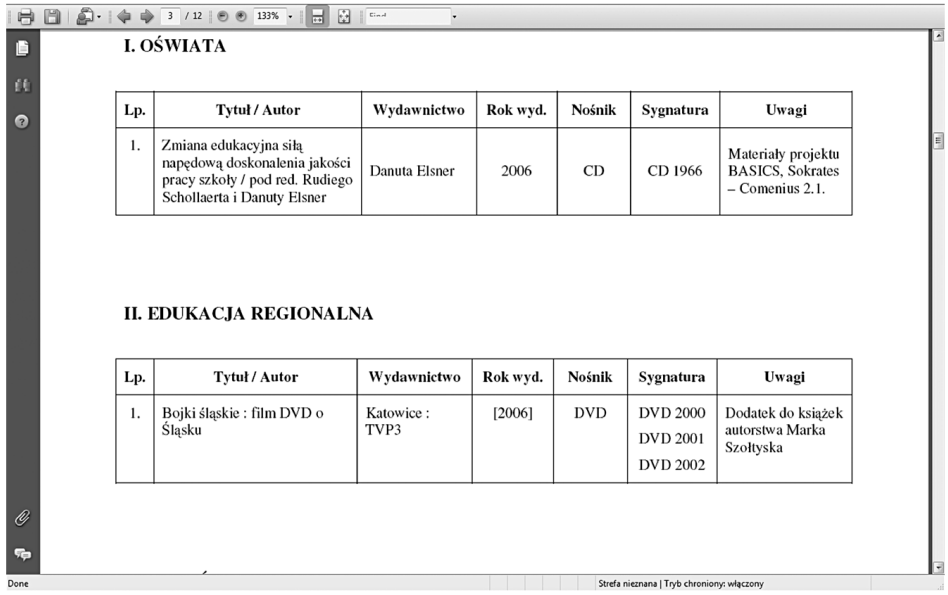
kartotekę metodyczną "METODYKA NAUCZANIA" zawierającą materiały z metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów, zaczynając od wychowania przedszkolnego a kończąc na szkole średniej; Zostały wyeksponowane materiały bibliograficzne najczęściej poszukiwane takie jak: scenariusze imprez okolicznościowych, konspekty zajęć, plany i programy nauczania, rozkłady materiału oraz testy i sprawdziany.

kartotekę merytoryczna z pozostałych dziedzin wiedzy:

- nauki humanistyczne ("BIBLIOTEKOZNAWSTWO", "HISTORIA", "LITERATURA". Na szczególną uwagę zasługują materiały bibliograficzne dotyczące sylwetek pisarzy polskich i obcych.
- nauki matematyczno - przyrodnicze ("ASTRONOMIA", "FIZYKA", "BIOLOGIA", "CHEMIA", "MATEMATYKA", "OCHRONA ŚRODOWISKA", "NAUKA O CZŁOWIEKU"),
- nauki społeczno - polityczne,
- sztuka.

Gotowe | Internet | Tryb chroniony: włączony | 100%

Rys. 2
Biblioteka Pedagogiczna Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku. Kartoteki. Dostępny w Internecie: http://biblioteka.bialystok.edu.pl/bazy_danych/kartoteki.htm. [Dostęp: 22 XI 2007].



I. OŚWIATA

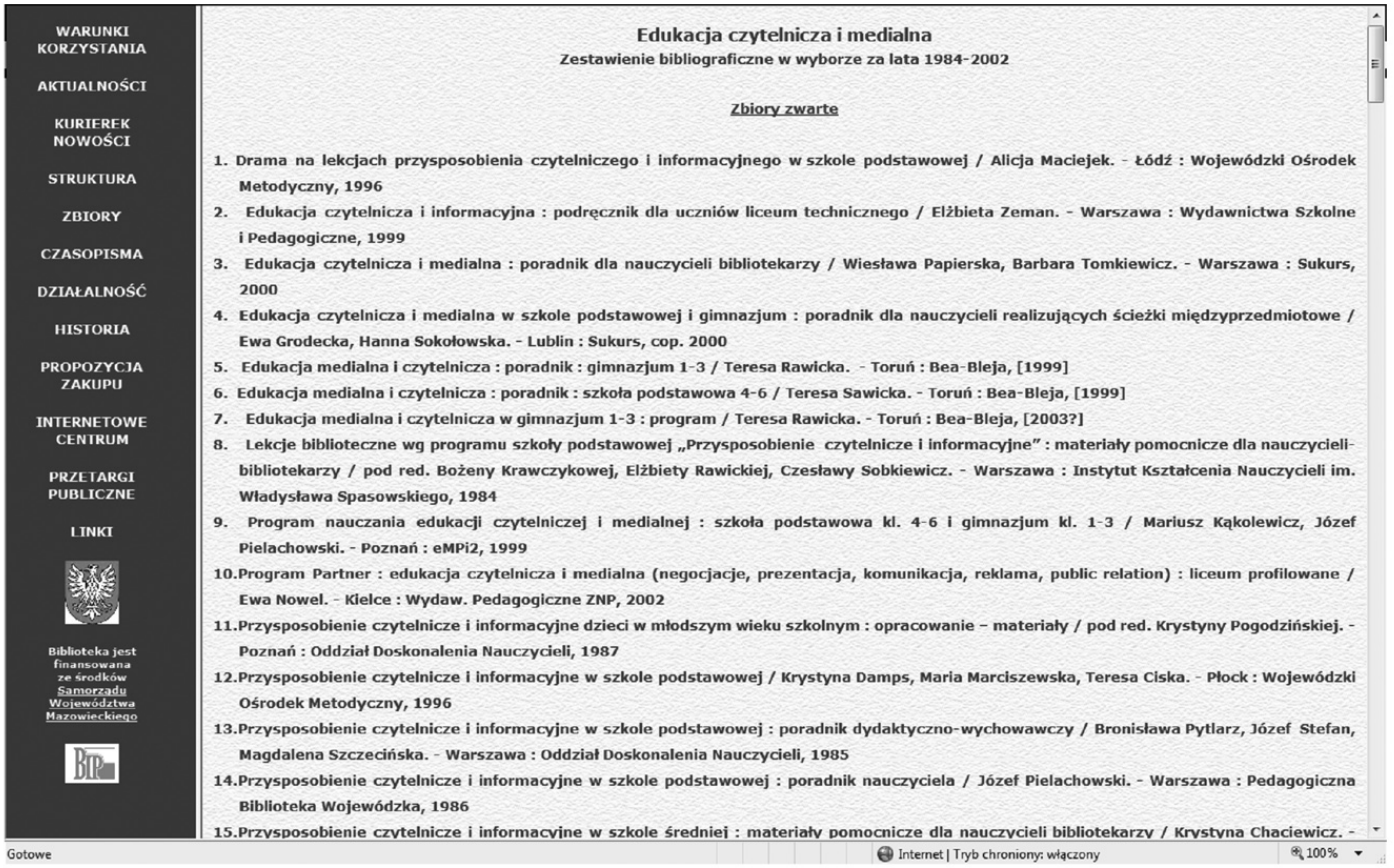
Lp.	Tytuł / Autor	Wydawnictwo	Rok wyd.	Nośnik	Sygnatura	Uwagi
1.	Zmiana edukacyjna siłą napędową doskonalenia jakości pracy szkoły / pod red. Rudiego Schollaerta i Danuty Elsner	Danuta Elsner	2006	CD	CD 1966	Materiały projektu BASICS, Sokrates – Comenius 2.1.

II. EDUKACJA REGIONALNA

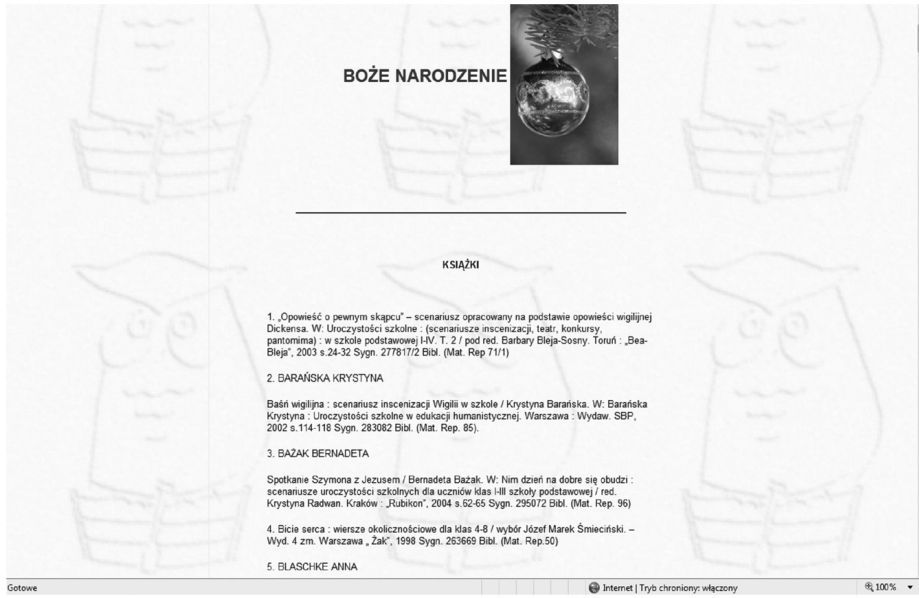
Lp.	Tytuł / Autor	Wydawnictwo	Rok wyd.	Nośnik	Sygnatura	Uwagi
1.	Bojki śląskie : film DVD o Śląsku	Katowice : TVP3	[2006]	DVD	DVD 2000 DVD 2001 DVD 2002	Dodatek do książek autorstwa Marka Szołtyska

Done | Strefa nieznana | Tryb chroniony: włączony

Rys. 3
Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Józefa Lompy w Katowicach. Nowe nabytki Wydziału Zbiorów Specjalnych – Audiowizualnych: styczeń–czerwiec 2007 r. Oprac. C. Kontny. Dostępny w Internecie: http://www.pbw.katowice.pl/v2/nowosci/av/nab_av01-07.pdf. [Dostęp: 22 XI 2007].



Rys. 4
Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej w Siedlcach. Edukacja czytelnicza i medialna. Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 1984–2002. Oprac. J. Osińska-Kurek, M. Percińska. Dostępny w Internecie: http://www.siedlce.bib.edu.pl. [Dostęp: 22 XI 2007].



BOŻE NARODZENIE

KSIĄŻKI

1. „Opowieść o pewnym skąpcu" – scenariusz opracowany na podstawie opowieści wigilijnej Dickensa. W: Uroczystości szkolne : (scenariusze inscenizacji, teatr, konkursy, pantomima) : w szkole podstawowej I-IV. T. 2 / pod red. Barbary Bleja-Sosny. Toruń : „Bea-Bleja", 2003 s.24-32 Sygn. 277817/2 Bibl. (Mat. Rep 71/1)

2. BARAŃSKA KRYSTYNA

Baśń wigilijna : scenariusz inscenizacji Wigilii w szkole / Krystyna Barańska. W: Barańska Krystyna : Uroczystości szkolne w edukacji humanistycznej. Warszawa : Wydaw. SBP, 2002 s.114-118 Sygn. 283082 Bibl. (Mat. Rep. 85).

3. BAŻAK BERNADETA

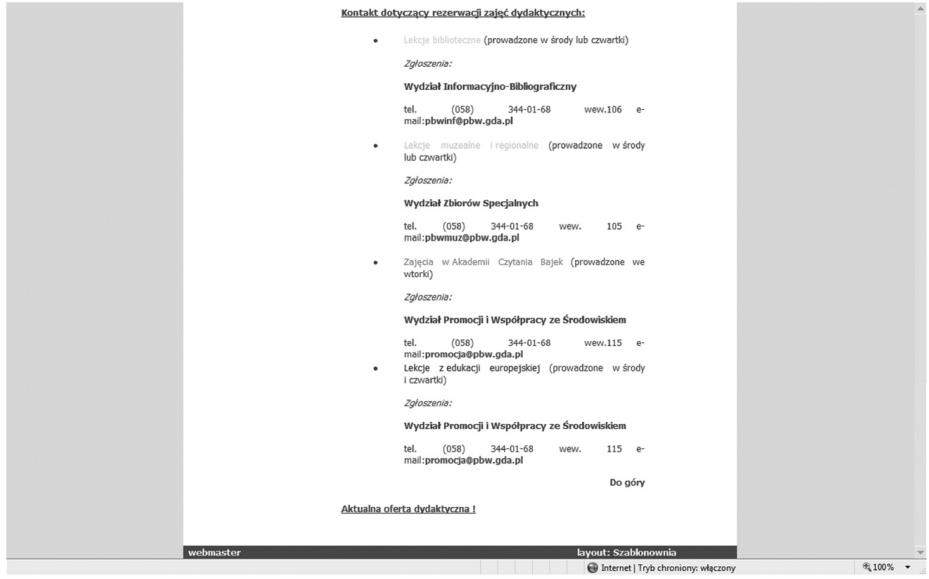
Spotkanie Szymona z Jezusem / Bernadeta Bażak. W: Nim dzień na dobre się obudzi : scenariusze uroczystości szkolnych dla uczniów klas I-III szkoły podstawowej / red. Krystyna Radwan. Kraków : „Rubikon", 2004 s.62-65 Sygn. 295072 Bibl. (Mat. Rep. 96)

4. Bicie serca : wiersze okolicznościowe dla klas 4-8 / wybór Józef Marek Śmieciński. – Wyd. 4 zm. Warszawa „ Żak", 1998 Sygn. 263669 Bibl. (Mat. Rep.50)

5. BLASCHKE ANNA

Gotowe | Internet | Tryb chroniony: włączony | 100%

Rys. 5
Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Łodzi. Boże Narodzenie. Dostępny w Internecie: http://www.pbw.lodz.pl/bozenarodzenie.htm. [Dostęp: 22 XI 2007].



Kontakt dotyczący rezerwacji zajęć dydaktycznych:

- Lekcje biblioteczne (prowadzone w środy lub czwartki)

  Zgłoszenia:

  Wydział Informacyjno-Bibliograficzny

  tel. (058) 344-01-68 wew.106 e-mail:**pbwinf@pbw.gda.pl**

- Lekcje muzealne i regionalne (prowadzone w środy lub czwartki)

  Zgłoszenia:

  Wydział Zbiorów Specjalnych

  tel. (058) 344-01-68 wew. 105 e-mail:**pbwmuz@pbw.gda.pl**

- Zajęcia w Akademii Czytania Bajek (prowadzone we wtorki)

  Zgłoszenia:

  Wydział Promocji i Współpracy ze Środowiskiem

  tel. (058) 344-01-68 wew.115 e-mail:**promocja@pbw.gda.pl**

- Lekcje z edukacji europejskiej (prowadzone w środy i czwartki)

  Zgłoszenia:

  Wydział Promocji i Współpracy ze Środowiskiem

  tel. (058) 344-01-68 wew. 115 e-mail:**promocja@pbw.gda.pl**

Do góry

Aktualna oferta dydaktyczna !

webmaster layout: Szablonownia

Internet | Tryb chroniony: włączony | 100%

Rys. 6
Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Gdańskiej Macierzy Szkolnej w Gdańsku. Oferta Dydaktyczna Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Gdańsku. Dostępny w Internecie: http://www.pbw.gda.pl/szkolenia.html. [Dostęp: 22 XI 2007].

Wprowadzenie do korzystania ze zbiorów
Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Bielsku-Białej.
Konspekt lekcji bibliotecznej dla 1 klasy gimnazjum.

Czas trwania: 1 godz.
Cele ogólne: Przygotowanie do korzystania z różnych źródeł informacji.
Cele operacyjne:
Uczeń zna:
1. Organizację PBW w Bielsku- Białej, rodzaj gromadzonych zbiorów i ich tematykę.
2. Podstawowy warsztat informacyjny PBW.
3. Główne punkty regulaminu wypożyczalni i czytelni PBW.
4. Zasady korzystania z komputerowej bazy danych.
Uczeń potrafi:
1. Korzystać ze zbiorów biblioteki i wyszukiwać potrzebne informacje w katalogach tradycyjnych i komputerowej bazie bibliotecznej "Książki".
2. Wypisać rewers do wypożyczalni lub czytelni.
Cele wychowawcze:
1. Kształcenie prawidłowych nawyków zachowania się w bibliotece (zachowanie ciszy, kultura osobista w kontakcie z bibliotekarzem i innymi czytelnikami).
2. Zwrócenie uwagi na szczególne zasady korzystania ze zbiorów biblioteki: stosowanie się do regulaminu i poszanowanie wypożyczonych materiałów.
3. Odpowiednie zachowanie w czytelni.
Metody pracy: Pogadanka, pokaz, ćwiczenia.
Formy pracy: Zbiorowa, praca w małych grupach.
Środki dydaktyczne: Katalogi: alfabetyczny i rzeczowy, komputerowa baza biblioteczna "Książki", zestawy ćwiczeń.

Przebieg lekcji:

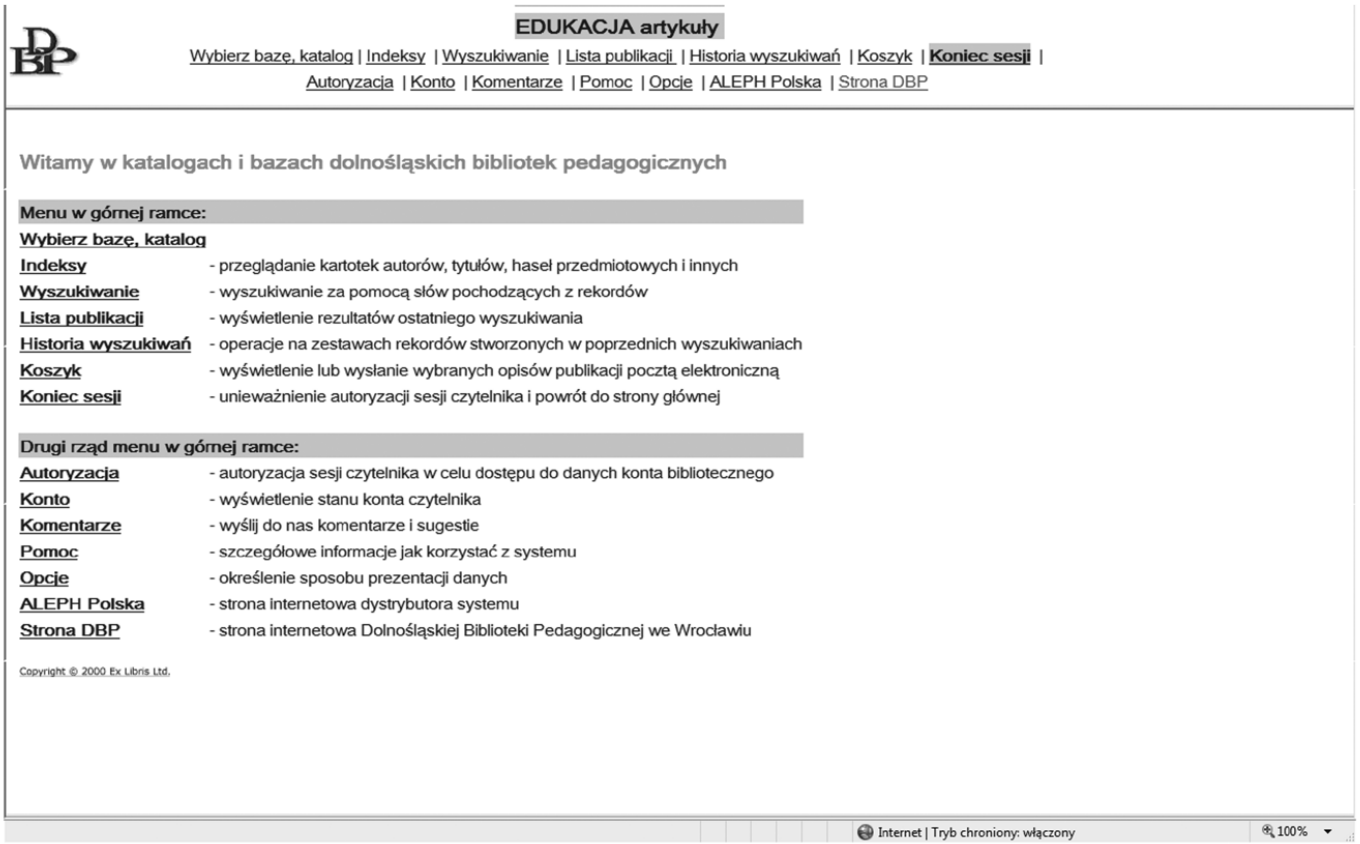
1. Wstęp - pogadanka
Bibliotekarz krótko charakteryzuje wydziały i filie Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Bielsku-Białej. Omawia zakres tematyczny gromadzonych zbiorów, charakteryzuje grupy czytelników korzystających z biblioteki. Podkreśla, iż wszyscy zainteresowani mają możliwość korzystania z czytelni, również uczniowie gimnazjów i szkół średnich.

2. Część zasadnicza
2.1. Pogadanka
Prowadzący omawia zasady korzystania z wypożyczalni i główne punkty jej regulaminu: zasady wypożyczania; opłaty za wystawienie lub prolongatę karty bibliotecznej; opłaty za przetrzymywanie lub zniszczenie książek, a także za wysłanie upomnienia; zasady wypożyczeń międzybibliotecznych i wypożyczeń dla czytelników zamiejscowych.

2.2. Pogadanka i pokaz
Bibliotekarz zapoznaje uczniów z tradycyjnymi źródłami informacji - katalogami kartkowymi.
Odnalezienie potrzebnej książki (książek) może przebiegać w różny sposób, w zależności jakie dane o książce posiadamy lub jakiego tematu poszukujemy. Wszystkie miejsca, w których odnajdujemy potrzebne informacje o książkach lub innych materiałach bibliotecznych nazywamy źródłami bibliotecznymi.
Źródła biblioteczne możemy podzielić na tradycyjne i komputerowe.

Gotowe | Internet | Tryb chroniony: włączony | 100%

Rys. 7
Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Bielsku-Białej. Wprowadzenie do korzystania ze zbiorów Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Bielsku-Białej. Konspekt lekcji bibliotecznej dla 1 klasy gimnazjum. Oprac. M. Czub. Dostępny w Internecie: http://www.pbw.bielsko.pl/konsp1.htm. [Dostęp: 22 XI 2007].



Rys. 8
Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna we Wrocławiu. EDUKACJA artykuły. Dostępny w Internecie: http://83.17.188.166/ALEPH/MX5JRM1V3ERH-4397P1E9MVGL5X24953NNC5AV63JYJQ8A8YM4P-04214/file/start-0. [Dostęp: 22 XI 2007].

IWONA SAMBORSKA, ADAM SAMBORSKI

Edukacja wobec wyzwań gospodarki opartej na wiedzy

Education and the knowledge based economy challenge

Abstract: The text attempts to find the place and role of education in the Polish trajectory of the knowledge based economy development. Dynamics and complexity of ongoing economic and socio-cultural transformations require a new approach towards production, transfer and use of knowledge. Education as a medium of the knowledge based economy has to face challenges of the contemporary world, i.e. in Poland education is supposed to create a society that conforms to principles of competitiveness, innovativeness and constant improvement to knowledge and skills. In the above context educational specialists are perceived as elements of greater networks created to exchange information on production and use of knowledge.

Key words: education, school, society, knowledge based economy

Uwagi wstępne

Sprecyzowanie, jakie miejsce zajmuje edukacja w zglobalizowanym świecie oraz jaką rolę w nim odgrywa, wymaga wyjaśnienia logiki nowej rzeczywistości, toczących się przemian i ich złożoności na gruncie ekonomicznym i społeczno-kulturowym. Zmiany ekonomiczne ujawniają się m.in. w przejściu od form produkcji masowej do organizacji sieciowych, w których jednostki posiadają wielostronne kwalifikacje i kompetencje, oraz w kierunku bardziej otwartych form zatrudnienia i różnorodności wykonywanych przez jednostkę prac. Następuje wypieranie tradycyjnego przemysłu przez przemysł oparty na nowoczesnych technologiach i branżę usługową. Mamy do czynienia z globalnym przepływem kapitału, dominacją transnarodowych korporacji, promowaniem wolnego handlu przez deregulację. Uwarunkowania ekonomiczne powodują przesunięcie akcentu z produkcji na konsumpcję, dostosowując się do różnorodności ludzkich potrzeb. Rosnąca dynamika otoczenia inspiruje nową dziejącą się kulturę (P a n k o w s k a, 2006). Rodzi się kultura postmodernistyczna. Zmiany w jej obszarze dokonują się w związku z mechanizmami rynkowymi oraz demokratyzacją życia. Czynnikami motywującymi ludzkie działania stają się wartości i reguły wywodzące się z praktyk gospodarczych, a zwłaszcza z praktyki konsumpcyjnej. Typowym dla kultury postmodernistycznej procesom indywidualizacji towarzyszy skłonność do autorefleksji, pojawiają się dylematy tożsamościowe. Widać zmiany w zakresie źródeł, aspektów i czynników tożsamości. Występuje inne pojmowanie podstawowych parametrów kultury: czasu, miejsca, miłości, religii. W wymiarze politycznym zjawiska te sprzyjają tworzeniu nowej „polityki tożsamości", doceniającej znaczenie kwestii płci oraz przynależności etnicznej (M o o r e, 2006, s. 366–367).

Wraz z dynamiką zachodzących zmian na rynku oraz ich dużą chaotycznością następuje wzrost znaczenia czynników niematerialnych (wiedza i sieć osobistych powiązań). Przebiegają tutaj, ściśle ze sobą powiązane, procesy: transformacji, integracji, modernizacji. Wzrost prędkości zmian związany jest z rozwojem technologii informatycznej, poszerzaniem rynków, deregulacją, mniejszą stabilnością na rynkach oraz pojawianiem się wciąż nowych konkurentów. Dochodzi w związku z tym do przyrostu zasobów wiedzy oraz wzrostu roli jej produkcji i procesów uczenia się. Rośnie zapotrzebowanie na wykwalifikowaną siłę roboczą. Sektory, w których wykorzystanie wiedzy jest najbardziej intensywne, rozwijają się najszybciej. Z tego powodu gospodarkę współczesną określa się mianem gospodarki opartej na wiedzy (*knowledge-based economy*). Tworzenie wiedzy w coraz większym stopniu odbywa się jako proces interaktywnej nauki w obrębie organizacji i sieci organizacji, co stanowi o dynamice nowoczesnej gospodarki. Najbardziej pożądany jest rodzaj wiedzy istotny dla osiągnięcia powodzenia gospodarczego. Uczenie się to proces, którego podstawę stanowi nabywanie umiejętności ułatwiających osiągnięcie własnych celów lub celów organizacji (*Zarządzanie wiedzą...*, 2000, s. 118).

Szybsze zmiany sprzyjają wzrostowi nierówności ekonomicznej i społecznej. Jest to najważniejsza przyczyna polaryzacji rynku pracy, a zarazem najbardziej negatywna strona gospodarki wiedzy. Dlatego ryzyko zniszczenia spójności społecznej wymusza konieczność działań polegających na udzielaniu pomocy słabo uczącym się (*Zarządzanie wiedzą...*, 2000, s. 128).

Gospodarka oparta na wiedzy – polska trajektoria rozwoju

Przechodzenie do gospodarki opartej na wiedzy jest jednym z głównych wyzwań, a zarazem szans XXI wieku. Gospodarka w takim wymiarze ma kluczowe znaczenie dla przyszłości. Przemawiają za tym następujące argumenty:

– opinia światowa jest zgodna co do tego, że bazą materialno-techniczną przyszłego społeczeństwa – cywilizacji informacyjnej wypierającej cywilizację przemysłową – będzie gospodarka oparta na wiedzy;
– wiedza i informacja stanowią klucz do innowacyjności jako podstawowego czynnika napędowego współczesnej gospodarki; konkurencja cenowa zostaje wypierana przez konkurencję nowoczesnością, wysoką jakość i zróżnicowany asortyment; procesy innowacyjne służą doskonaleniu technologii i wyrobów, nacisk kładzie się na cechy jakościowe; to zapewnia wyróżnienie na rynku i daje możliwość budowania przewagi konkurencyjnej; nowoczesność przemysłu i usług stwarza nowe wyzwania, którym sprostanie wymaga gotowości do zmian i innowacji zarówno w metodach, jak i środkach działania (P y k a, 2004, s. 11); pojawianie się nowych wyrobów na rynku to w 80% – 90% wynik postępu w nauce (K a r p i ń s k i, 2003, s. 11);
– następuje bardzo gwałtowny przyrost wiedzy; determinuje to potrzebę ciągłego uczenia się;
– jednym z podstawowych megatrendów cywilizacji informacyjnej staje się pojawianie nowych zawodów oraz zmiana charakteru zawodów tradycyjnych; należy zwrócić uwagę na zaistnienie na rynku pracy kategorii „pracownika wiedzy" (*knowledge worker*), charakteryzującego się wysokim poziomem kwalifikacji, czyli z reguły wyższym wykształceniem, wysoką specjalizacją oraz zdolnością do samodzielnej pracy i twórczości; sprostanie wymaganiom rynku pracy rodzi potrzebę wyedukowania odpowiedniej liczby ludzi charakteryzujących się określonymi kwalifikacjami.

Dyskurs toczący się w ramach opracowania *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku* pod redakcją A. K u k l i ń s k i e g o przynosi efekty w postaci próby wyznaczenia polskiej trajektorii rozwoju gospodarki opartej na wiedzy (GOW). Jej merytoryczne założenia zostały przedstawione w postaci następujących „pięciu elementów":

– dynamika wzrostu polskich przedsiębiorstw jako głównej siły napędowej GOW (w tym kontekście należy zbadać, jak szybko rozprzestrzenia się w Polsce model przedsiębiorstwa opartego na wiedzy oraz przeanalizować

wzajemne relacje w układzie przedsiębiorstwo – wiedza – przedsiębiorstwo)[1];
– organiczna polityka innowacyjna, tworząca warunki rozwoju innowacyjnego myślenia i działania;
– system edukacji narodowej, który przekształci polskie społeczeństwo w konkurencyjne i innowacyjne społeczeństwo permanentnej edukacji;
– dynamika rozwoju polskich regionów jako twórców GOW;
– podwójna rola nauki: jako podmiotu współtworzącego GOW oraz jako podmiotu analizującego doświadczenia innych państw w rozwoju GOW (K u k l i ń s k i, 2001b, s. 267–269).

Wskazuje się ponadto na jakościowe aspekty roli wiedzy w gospodarowaniu, zaznaczając, iż sama wiedza służy różnym celom, zarówno dobrym, jak i złym. Postulatywne założenia rozwoju GOW, mówiące o tym, że skutki nasycenia gospodarki wiedzą „muszą" być dobre, nie są wystarczające. Większego zainteresowania wymagają przemiany związane z rozwojem GOW w sferach niemających natury rynkowej (życie rodzinne, uczestnictwo w życiu publicznym, wychowanie, edukacja, nauka, kultura, ochrona zdrowia, troska o bezpieczeństwo i środowisko bytu człowieka), lecz w dużym stopniu determinujące możliwości i zdolności uczestniczenia w procesach uczenia się i budowania kompetencji oraz w procesach rozprzestrzeniania i wykorzystywania wiedzy (P o r w i t, 2001, s. 274–278).

Studia i analizy prowadzone w obrębie gospodarki opartej na wiedzy mają charakter pionierski, co powoduje, iż występują nie dość jeszcze precyzyjne definicje tego typu gospodarki. Według najbardziej szerokiej definicji gospodarka oparta na wiedzy stanowi nową fazę rozwoju cywilizacyjnego, której podstawę tworzą nauka i informacja. Pojęcia te rozumiane są tutaj w dwojaki sposób: jako wiedza jednostkowa, czyli zespół doświadczenia, informacji i umiejętności osobistych (*tacit knowledge*), oraz jako wiedza zbiorowa, która ulega zbiorowej i instytucjonalnej weryfikacji dokonanej przez naukę (*codified knowledge*) (K a r p i ń s k i, 2003, s. 13). We wszystkich definicjach podkreśla się, iż nie chodzi tylko o posiadanie wysokiego potencjału wiedzy, ale przede wszystkim o umiejętność wykorzystania jej w praktyce gospodarczej. W takim ujęciu gospodarka oparta na wiedzy jawi się jako gospodarka oparta na umiejętności wykorzystywania wiedzy w interesie gospodarki. Sukces w przechodzeniu do gospodarki opartej na wiedzy zapewni sukces w gospodarce, a tym samym odpowiednią przyszłość dla państwa i narodu. W tym celu konieczne jest nadanie najwyższego priorytetu dziedzinom warunkującym rozwój gospodarki opartej na wiedzy. Do takich dziedzin zalicza się edukacja.

---

[1] Zdaniem S. K w i a t k o w s k i e g o (2001b, s. 256–263) inicjatywa ta nie powinna być traktowana jako tylko możliwość. W jego opinii badania takie wydają się koniecznością dla uzyskania odpowiedzi na pytanie *jak?*, które stawia on w tytule swojego artykułu: *Polska w najbardziej dynamicznej na świecie gospodarce opartej na wiedzy (Kiedy? Jak? Dlaczego?)*.

Wiedza w gospodarce uczącej się

Dla podkreślenia specyfiki obecnej sytuacji używa się również określenia „gospodarka ucząca się". Podejście to uzasadnia się tym, iż wiedza zawsze miała kluczowe znaczenie dla rozwoju gospodarczego. Tym, co jest zupełnie nowe i co tworzy specyfikację obecnych czasów, jest prędkość, z jaką zachodzą zmiany (*Zarządzanie wiedzą...*, 2000, s. 118).

Dramatycznie zwiększające się tempo zmian determinuje, z jednej strony, stały przyrost zasobów wiedzy, z drugiej – poddawanie wiedzy i umiejętności nieustannej deprecjacji. Sama wiedza pozostaje trudna do ogarnięcia, pomiaru i systematyzacji. Również pojęcie wiedzy jest bardzo pojemne i niejednoznaczne. *Encyklopedia PWN* definiuje wiedzę, wyznaczając dwa jej konteksty – węższy i szerszy. W znaczeniu węższym jest to ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystania (wiedza naukowa), w znaczeniu szerokim – zbiór informacji, poglądów, wierzeń, którym przypisuje się wartość poznawczą lub/i praktyczną (*Encyklopedia popularna PWN*, 1999, s. 938).

Dla lepszego zrozumienia roli wiedzy w gospodarce stosuje się klasyfikację funkcjonalną opracowaną w ramach OECD. Organizacja ta, na podstawie badań Lundvalla i Johnsona (1994; za: *Zarządzanie wiedzą...,* 2000*)* dokonała klasyfikacji funkcjonalnej wiedzy oraz wypracowała definicje poszczególnych jej kategorii. Wiedza w tym ujęciu może być sklasyfikowana na cztery kategorie: „wiedzieć co" (*know-what*), „wiedzieć dlaczego" (*know-why*), „wiedzieć jak" (*know-how*), „wiedzieć kto" (*know-who*) (L u n d v a l l, J o h n s o n, 1994; za: *Zarządzanie wiedzą...*, s. 119). Kategoria „wiedzieć co" odnosi się do znajomości faktów. Ma w tym ujęciu znaczenie bliskoznaczne informacji – może być przesyłana za pomocą danych i bitów. Daje możliwość uzyskania zobiektywizowanej i weryfikowalnej porcji informacji. Kategoria „wiedzieć dlaczego" tyczy się wiedzy o zasadach i prawach w naturze, ludzkim umyśle i społeczeństwie. Ten rodzaj wiedzy jest szczególnie ważny dla rozwoju technologicznego opartego na ścisłej wiedzy naukowej. Kategoria „wiedzieć jak" wskazuje na umiejętności, czyli możliwości robienia czegoś. Wiedza ta dotyczy zarówno umiejętności pracowników, jak i umiejętności wykorzystywanych na wyższym poziomie zarządzania. W tym kontekście ten rodzaj wiedzy może być wykorzystywany np. w rozwoju nowych produktów lub rekrutacji personelu. Niewłaściwe jest zatem utożsamianie wiedzy typu *know-how* z wiedzą praktyczną. Kategoria „wiedzieć kto" obejmuje informacje o tym, kto, co wie oraz kto wie, jak coś zrobić. *Know-who* określa zatem posiadaczy wiedzy i opisuje wiedzę, którą posiadają. Kategoria ta obejmuje również zdolność do współpracy i komunikowania się z ekspertami zewnętrznymi (*Zarządzanie wiedzą...*, 2000, s. 118–119).

Rozważania dotyczące aplikowalności wiedzy w środowisko społeczno-gospodarcze, a zwłaszcza w obszar współczesnego rynku pracy (i co się z tym wiąże – edukacji) należy poprzedzić prezentacją stanowisk postrzegania wiedzy

na gruncie społeczno-ekonomicznym.

W kontekście ekonomicznym wiedza jawi się jako efekt transformacji danych. Tutaj informacja i dostęp do niej nabierają podstawowego znaczenia, warunkują podejmowanie decyzji gospodarczych. Drugą ważną perspektywą postrzegania wiedzy jest traktowanie jej jako składnika aktywów. W takim rozumieniu może być ona zarówno nakładem (kompetencją), jak i wynikiem (innowacją) w procesie produkcyjnym (*Zarządzanie wiedzą...*, 2000, s. 12). Wiedza jako aktywo może być prywatną własnością i jako dobro ekonomiczne (towar) może stanowić przedmiot obrotu rynkowego.

Na gruncie społeczno-ekonomicznym wiedza może być określana przez kryterium dostępności. W wyniku jego zastosowania przybiera publiczny lub prywatny charakter. To drugie ujęcie stanowi rdzeń problematyki gospodarki opartej na wiedzy (C h o j n i c k i, 2001, s. 81). Prywatny charakter wiedzy wyznaczany jest przez jej wartość rynkową. Charakter publiczny wiedzy oznacza, że może być wykorzystywana przez wielu użytkowników bez utraty swojej wartości.

Jako kryterium klasyfikowania wiedzy można wyróżnić jej udokumentowanie i sposób kodowania. W tym znaczeniu wiedza może mieć charakter ukryty (wiedza ukryta, niejawna, milcząca, cicha – *tacit knowledge*) bądź jawny (skodyfikowany). Wiedza ukryta definiowana jest jako zbiór idei, niezwerbalizowanych myśli i pomysłów, a także narzędzie, dzięki któremu umysł ludzki nieświadomie czerpie informacje o świecie, środowisku pracy i wykorzystuje je w celu odpowiedniego zachowania się. Wiedza jawna stanowi zbiór skodyfikowanej, łatwo dostępnej wiedzy. Jest to wiedza oparta na zapamiętaniu faktów i ich transformacji odpowiednio do wymagań (K w i a t k o w s k i, 2004).

W kontekście społeczno-ekonomicznym wiedza jest również klasyfikowana ze względu na miejsce jej rezydowania. Na gruncie nauk społecznych prowadzone są rozważania na temat ucieleśnienia wiedzy i jej miejsca w przyrodzie, a także roli, jaką wiedza odgrywa w psychologicznych procesach poznania i podejmowania decyzji. W kontekście ekonomicznym kategoria wiedzy łączona jest z człowiekiem, tak jak ujmuje to P. D r u c k e r (1999). Psychologiczne teorie uczenia się dotyczą uczenia się jednostki, można zatem powiedzieć, że wiedza znajduje się w umysłach ludzkich. Z ekonomicznego punktu widzenia prawdziwy jej potencjał drzemie w sieciach i organizacjach (R o k i t a, 2003). Ponad umiejętności i uczenie się jednostki kładzie się umiejętności zespołowe oraz naukę w zespole. Ekonomiści stoją na stanowisku, że do tworzenia wiedzy niezbędne są procedury uczenia się, które składają się na procesy uczenia się organizacji. Wskazują na relacje pomiędzy uczeniem się, wiedzą oraz kapitałem intelektualnym (R o k i t a, 2003, s. 9).

Zrozumienie tego, czym jest wiedza, stwarza możliwości skuteczniejszego wpływania na nią, modelowania jej według potrzeb (K w i a t k o w s k i, 2006, s. 5). Prowadzone analizy ujawniają, że współcześnie wiedza stanowi nadrzędną wartość, a uczenie się – najważniejszy proces gospodarczy. We współczesnym świecie zdolność ta jawi się jako umiejętność wykorzystywania wiedzy już istnie-

jącej do zdobywania nowej. Najbardziej pożądane jest posiadanie wiedzy zarówno teoretycznej, jak i praktycznej na temat tego, jak skutecznie uczyć się funkcjonowania w nowoczesnym, nasyconym wiedzą społeczeństwie (K w i a t k o w s k i, 2001a, s. 243–245).

Wymogi współczesnego świata (rosnące tempo globalizacji, zwiększająca się dynamika zmian na rynkach – jako efekt nasilającej się konkurencji i wykorzystania zdobyczy technologicznych) wymuszają ciągłe wdrażanie innowacji[2]. Innowacyjność zapewnia konkurencyjność na rynku. Zdolność do innowacji zależy od potencjału innowacyjnego. Z ekonomicznego punktu widzenia wiedzę można traktować jako wartość intelektualną podnoszącą konkurencyjność. Ponieważ umiejętności i kompetencje rozwijają się wraz z wiekiem, w trakcie produkcji wiedzy możemy mówić jednocześnie o innowacji i o procesie uczenia się. Innowacje powstają w procesie, który wykorzystuje wiedzę i kapitał intelektualny wielu firm i instytucji, współpracujących ze sobą w sieci, a także ich otoczenie, połączenia i relacje, które sprzyjają stałemu rozwojowi (*Zarządzanie wiedzą...*, 2000, s. 155). Innymi słowy, w procesie innowacji – ciągłego uczenia się w czasie – następuje przepływ i wzrost wartości wiedzy (tworzenie wiedzy).

W ramach organizacji sieciowej przy realizacji procesów innowacyjnych występują efekty synergiczne w zakresie wykorzystania oraz wzrostu wartości wiedzy i kapitału intelektualnego jej partnerów, współpracujących ze sobą w procesie innowacji. Wynikiem produkcji wiedzy jest innowacja rozumiana jako proces interaktywnego uczenia, w którym zaangażowane w ten proces jednostki zwiększają swoje kompetencje. Procesowi temu towarzyszy przepływ informacji i zarządzanie wiedzą. Strategie zarządzania wiedzą w procesie innowacji dotyczą: tworzenia wiedzy przez współdziałanie (organizacji z instytucjami zewnętrznymi), tworzenia wiedzy wewnątrz organizacji, absorpcji wiedzy z zewnątrz oraz transferu, udostępniania i rozpowszechniania wiedzy w organizacji (D o l i ń s k a, 2006, s. 9).

W procesie innowacji rośnie znaczenie kapitału intelektualnego, tj. kapitału ludzkiego i strukturalnego (organizacyjnego i relacyjnego)[3]. Właściwie zor-

---

[2] Innowacje to produkty wiedzy, które można oceniać jako nowe rozwiązania w skali organizacji, regionu, kraju, Europy czy świata. To nowości wprowadzane w organizacji lub na rynku, jakościowo inne od istniejących rozwiązań. Mogą mieć charakter materialny lub niematerialny, a ich efektem są zmiany techniczne, organizacyjne, ekonomiczne lub społeczne (D o l i ń s k a, 2004, s. 18).

[3] W skład kapitału intelektualnego organizacji wchodzi kapitał ludzki obejmujący wiedzę i umiejętności pracowników, czyli jest zintegrowany z człowiekiem, a także kapitał strukturalny, składający się z kapitału organizacyjnego (wewnętrznego) – wiedzy zakorzenionej w obszarach procesów organizacyjnych i innowacji, oraz kapitału relacyjnego (zewnętrznego), rozumianego jako efekt relacji personelu organizacji z klientami i partnerami na rynkach, wizerunku organizacji (J a r u g o w a, F i j a ł k o w s k a, 2002, s. 93–94).

[4] W socjologii organizacji kapitał społeczny definiowany jest jako zasoby osadzone w sieciach społecznych, z których można czynić użytek do swoich działań (L i n, 2001, s. 25). Składa się on

ganizowane procesy uczenia się wpływają pozytywnie na kapitał społeczny[4]. W dobie globalizacji zyskuje on duże znaczenie: pozwala przedsiębiorstwom i jednostkom na łatwiejsze wchodzenie w relacje, wymianę wiedzy i prowadzenie interesów.

Działalność przedsiębiorstw coraz bardziej zmierza więc w kierunku świadomego wykorzystania kontekstu społecznego dla doskonalenia efektywności swojego funkcjonowania. Teoria i praktyka gospodarcza skupiają się na ustalaniu prawidłowości oraz związków przyczynowych pomiędzy strukturą społeczną a wyłanianiem się więzi międzyorganizacyjnych (C z a k o n, 2007, s. 171). Oprócz kapitału społecznego duże znaczenie mają tutaj: osadzenie społeczne (G u l a t i, 1995, s. 619–652) oraz kapitał relacyjny (K a l e, S i n g h, P e r l m u t t e r, 2000, s. 217–237).

Przeprowadzone analizy wskazują na to, iż sukces w gospodarce uczącej się należy kojarzyć ze zdolnością do uczenia się. Uczenie się jest procesem społecznym angażującym osobowość jednostki i związanym z relacjami pomiędzy ludźmi. Wymaga ono interakcji, w interakcjach natomiast ważny jest wzajemny szacunek i zaufanie. Najważniejsze w związku z tym wydają się kwestie odniesienia się do roli wiedzy i uczenia się w życiu społecznym i kulturalnym (*Zarządzanie wiedzą...*, 2000, s. 11–12).

Edukacja jako nośnik gospodarki opartej na wiedzy

Konkurencyjność polskiej gospodarki jest uzależniona od poziomu jej innowacyjności. Podstawą realizacji założeń *Strategii Zrównoważonego Rozwoju Polski do 2025* oraz *Strategii Lizbońskiej* jest rozwój regionalnych systemów innowacji, w których skład wchodzą współpracujące ze sobą w procesach innowacji: przedsiębiorstwa, uczelnie czy jednostki naukowo-badawcze, instytucje wspomagania i transferu innowacji oraz wiedzy, regionalne władze rządowe i samorządowe. W tworzenie potencjału innowacyjnego zaangażowane są zatem również instytucje edukacyjne ułatwiające dostęp do wiedzy i informacji oraz kultury, która promuje kreatywność, innowację i przedsiębiorczość (*Zarządzanie wiedzą...*, 2000, s. 155).

Twórcą gospodarki wiedzy może być społeczeństwo dysponujące odpowiednimi zasobami, umiejętnościami oraz wolą długookresowego myślenia i działa-

---

z pewnych struktur społecznych norm, obyczajów, wzajemnych stosunków oraz powiązań organizacyjnych ułatwiających łączenie się ludzi w celu wykonywania wspólnych działań. Kapitał społeczny jawi się zatem jako wielowymiarowy koncept, który można interpretować na dwa sposoby: jako czynnik umożliwiający działanie lub jako kapitał sam w sobie. Pierwszy wymiar ujawnia się poprzez dostęp do ludzi dysponujących określonymi zasobami, dostarcza informacji o możliwości współdziałania oraz wykorzystania zasobów innych osób. Kapitał społeczny ma też wartość sam w sobie, gdyż może samoistnie stanowić o przewadze na rynku (C z a k o n, 2007, s. 175).

nia. Wskazuje się na trzy cechy takiego społeczeństwa: konkurencyjność (przy czym zasadę konkurencyjności należy interpretować w kategoriach XXI wieku – społeczeństwo konkurencyjne uznaje zasadę konkurencji za fundamentalny mechanizm organizacji społeczeństwa, gospodarki i państwa), innowacyjność (procesy innowacyjne muszą przebiegać w sprzyjającym klimacie społecznym), funkcjonowanie efektywnego systemu permanentnej edukacji (K u k l i ń s k i, 2001a, s. 203–204). System ten wykorzystuje zasoby wiedzy XXI wieku, charakteryzującej się następującymi cechami: wiedza ma zasięg globalny i szczególnie silną dynamikę rozwoju. Mechanizmy rozwoju w ramach wiedzy są bardzo silnie uwarunkowane społecznie. „Są to zarówno mechanizmy koncentracji, jak i mechanizmy rozproszenia, związane z wielopodmiotowością procesów tworzenia i absorpcji wiedzy" (G i b b o n s, 1995, za: K u k l i ń s k i, 2001a, s. 204).

Kluczowym zadaniem w gospodarce wiedzy jest zatem uczenie znaczenia innowacji społecznych, zwłaszcza innowacji w edukacji. Edukacja musi dostosować się do zmian w społeczeństwie, które stawia jej coraz wyższe wymagania. Szkoły i inne instytucje edukacyjne tracą swój monopol jako źródła wiedzy. W obecnych realiach muszą one konkurować w tym zakresie m.in z mediami czy sektorem rynkowym. Stoją więc w obliczu konieczności realizacji podwójnego zadania związanego z wiedzą i uczeniem się. Pierwsze zadanie dotyczy zdefiniowania nowej roli szkoły w budowaniu i służeniu społeczeństwu opartemu na wiedzy. Wyłania się ogromna potrzeba zarządzania wiedzą (w przeciwnym razie w społeczeństwie wiedzy edukacji grozi marginalizacja). Zadanie drugie dotyczy konieczności poprawy efektywności i wydajności systemu szkolnego (*Zarządzanie wiedzą...*, 2000).

Wyzwania dla edukacji w gospodarce wiedzy

Prawdziwe wyzwania stojące przed edukacją związane są z rozwojem systemów permanentnej edukacji obejmujących jak największy odsetek uczących się oraz włączeniem w ten ruch, obok formalnych organizacji edukacyjnych, również innych organizacji uczących się. Edukacja w społeczeństwie opartym na wiedzy powinna przybierać wymiar edukacji dla życia i pracy. Oznacza to, że ma za zadanie sprostać wyzwaniom współczesności, stworzyć w Polsce społeczeństwo uznające zasady konkurencyjności, potrzebę innowacyjności oraz stałego pomnażania swojej wiedzy i umiejętności. Instytucje edukacyjne muszą skupić większą uwagę na przygotowywaniu do życia zawodowego. Tego rodzaju działalność jest niezbędna dla sukcesu ekonomicznego i ładu społecznego.

Gospodarka wiedzy potrzebuje ludzi charakteryzujących się odpowiednimi kompetencjami i umiejętnościami. Ze strony sektora przedsiębiorstw uwidaczniają się potrzeby kształcenia umiejętności uczenia się, rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji oraz umiejętności pracy w zespole. Tym samym ujawniają się nowe wymagania wobec edukacji: dostosowanie programów na-

uczania do wymagań praktyki; podnoszenie kwalifikacji samych nauczycieli (w tym poprawa jakości programów podnoszenia kwalifikacji), co związane jest z rozwijaniem nowej wiedzy z zakresu metodyki nauczania; stworzenie bliskich więzi pomiędzy teoretykami a praktykami edukacji oraz stworzenie warunków sprzyjających uczeniu się nauczycieli. Jako kluczowe w sektorze edukacji jawią się zatem następujące zagadnienia: eksperymentowanie na poziomie szkoły i upowszechnianie nowej wiedzy praktycznej. Rodzi to potrzebę nowego spojrzenia na kształcenie nauczycieli, którzy powinni być przygotowani do intensywnego uczenia się w pracy. Oznacza to, że uczelnie muszą skoncentrować się na uczeniu bazującym przede wszystkim na procesie, a nie na treści. Nauczyciele powinni być wyposażeni w ogólne umiejętności i strategie uczenia się. W życiu zawodowym będą mieli do czynienia z uczeniem się poprzez działanie i interakcje z innymi. W celu zapewnienia podstaw permanentnego uczenia się, powinny być stosowane od jak najwcześniejszego stadium mentoring i coaching jako środki transferu wiedzy, zwłaszcza wiedzy ukrytej. Są to formy uczenia się poprzez obcowanie z „mistrzem". Jest to radykalnie nowa wersja uczenia się. Umiejętności mistrza są niezbędne dla pracownika w gospodarce wiedzy (*Zarządzanie wiedzą...*, 2000, s. 75–76).

W rozważaniach nad wiedzą, jej transferem i dostępem do niej należy zatem wskazać na szczególny charakter i znaczenie wiedzy ukrytej. Ten rodzaj wiedzy jest bardzo istotny w kształceniu nauczycieli we współczesnym społeczeństwie wiedzy. Analiza literatury pozwala na stwierdzenie, że wiedza *know-how* nauczyciela to w dużym stopniu wiedza ukryta. Nauczyciele wypracowują sobie własne sposoby nauczania, rzadko ujawniając je innym. Tego rodzaju wiedza nauczycielska nie może być skutecznie przesyłana za pomocą mechanizmów rynkowych. Sektor edukacji nie podlega w pełni siłom rynkowym. Upowszechnianie wiedzy w tym sektorze nie jest zatem tak szybkie i automatyczne jak w sektorach w pełni komercyjnych. Środki administracyjne nie mają szans z siłami rynkowymi, tworzącymi silne bodźce dla innowacyjności i absorpcji wiedzy. Prowadzone analizy ujawniają fakt, iż problemy z kodyfikowaniem wiedzy ukrytej są powodem braku postępów w efektywności edukacji. Jest to jedna ze słabości systemu edukacyjnego. „Ekonomiści posługują się przykładem edukacji, gdy ilustrują proces produkcji zdominowany przez „techniki ukryte" (*Zarządzanie wiedzą...*, 2000, s. 18). Okazuje się jednak, iż wprowadzanie tendencji rynkowych nie sprzyja współpracy w sektorze edukacji. Barierą na drodze do współdziałania, dzielenia się doświadczeniami i wiedzą jest rywalizacja. Nauczyciele bowiem za efekty swojej pracy są oceniani indywidualnie (E k i e r t - O l d r o y d, 2006, s. 24).

Szkoła jako organizacja ucząca się

Nowa metafora dla szkoły, ujawniająca się pod nazwą szkoły jako organizacji „uczącej się", została zaczerpnięta ze świata biznesu, z teorii zarządzania orga-

nizacyjnego.

Organizacja ucząca się jest definiowana w literaturze jako „koncepcja zarządzania, która ma za zadanie poprawę efektywności i sprawnej działalności organizacji. Opiera się na [...] wiedzy, którą dysponują poszczególni współpracownicy – wiedzy, która jest ciągle wzbogacana i rozwijana" (G r u d z e w s k i, H e j d u k, 2002, s. 23). Nauka technik adaptacji wiąże się z uczeniem się znajdowania nowych rozwiązań, rozszerzającym możliwości twórcze. W organizacji uczącej się wyróżnia się szereg strategii zarządzania wiedzą (M i c h n a, 2004, s. 297–303). Różnorodność koncepcji w tym zakresie, z jednej strony, ujawnia wielość stanowisk poszczególnych autorów, z drugiej natomiast – pozwala na uchwycenie pewnych elementów wspólnych. Trafnie dokonał tego T.A. S t e w a r t (2001, za: M i k u ł a, 2003, s. 253), stwierdzając, że „zarządzanie wiedzą to posiadanie wiedzy o tym, co wiemy, zdobywanie i organizowanie jej oraz wykorzystanie jej w sposób przynoszący korzyści".

Szkoła jako organizacja „ucząca się" jest jedną z wizji szkół przyszłości, nakreśloną w 2001 roku w raporcie przez ekspertów CERI (Centre for Educational Research and Innovation) w ramach realizacji projektu *Schooling for Tomorow*. Scenariusz takiej szkoły został opracowany na podstawie analizy współczesnych trendów rozwojowych, ekonomicznych, społecznych i kulturowych (E k i e r t - O l d r o y d, 2002, s. 101). Szkoła jako organizacja „ucząca się" wpisuje się w wizję reskolaryzacji, najbardziej pożądaną współcześnie. Zakłada się w niej „zmianę szkoły" (F u l l a n, 2001, za: E k i e r t - O l d r o y d, 2002, s. 105), czyli zmianę celów, zadań, form pracy. Reskolaryzacja w takim kontekście oznacza, że szkoła jako taka będzie istnieć, lecz zmieni swoje oblicze. Wizja reskolaryzacji, lansując „zmianę szkoły", stawia na wzmocnienie i odnowienie systemu oraz wprowadzenie bardziej radykalnych przemian. W efekcie szkoła jawi się jako struktura elastyczna, której trzon stanowi wiedza i kapitał ludzki w postaci wysoko wykwalifikowanych, odpowiednio zmotywowanych i stale dokształcających się nauczycieli. Znacząca rola kapitału intelektualnego wyłania się na skutek procesów globalizacyjnych, rozwoju technologii informatycznych, rosnącej dynamiki otoczenia, a także uznania wiedzy za ważny zasób strategiczny, mający ogromny wpływ na wzrost wartości organizacji. Wzrost znaczenia kapitału intelektualnego wynika również ze wzrastającej świadomości w zakresie wartości wiedzy zakorzenionej w procesach zarządzania (R o k i t a, 2003, s. 9).

Koncepcja szkoły jako organizacji „uczącej się" kreśli wizję uczenia się organizacji polegającego na zdobywaniu, utrwalaniu i wykorzystywaniu wiedzy. Ogromną rolę odgrywa potencjał intelektualny organizacji. Powstaje on w relacji pomiędzy uczeniem się, wiedzą oraz kapitałem intelektualnym. Oznacza to, że do tworzenia wiedzy niezbędne są procedury uczenia się, które składają się na procesy uczenia się organizacji. Podstawą uczenia się jest uczenie się pojedynczych ludzi, w wyniku którego powstaje wiedza w ich umysłach. Wiedza ta zostaje wzbogacona poprzez doświadczenia. W takiej postaci stanowi podstawę tworzenia wiedzy organizacji. Wiedza jako potencjał intelektualny organizacji

wzmacnia jej zdolności konkurencyjne. Potencjał ten jest wykorzystywany przy podejmowaniu decyzji strategicznych. Organizacja staje się organizacją intelektualną, tzn. taką, która nie tylko potrafi uczyć się, gromadzić wiedzę, ale także efektywnie ją wykorzystywać (R o k i t a, 2003, s. 9–10). W szkole jako organizacji „uczącej się" odbywa się zbiorowa refleksja zespołów pracowniczych. Zmiany dotyczą głównie „kultury szkoły (od kultury hierarchicznej struktury do kultury współdziałania w procesie uczenia się) i roli dyrektora jako organizatora procesu uczenia się" (E k i e r t - O l d r o y d, 2002, s. 106).

Dyskusja

Poczynione analizy ujawniają, że instytucje szkolnictwa mogą okazać się ważnym miejscem w zakresie interakcji kapitału społecznego i kapitału wiedzy. Jednakże proces rozumienia relacji między szkolnictwem a kapitałem społecznym znajduje się dopiero w początkowym stadium (*Zarządzanie wiedzą...*, 2000, s. 77). Szkoła w gospodarce wiedzy jawi się nie tylko konsumentem, ale także producentem wiedzy. Należy zaznaczyć, iż produktywność jest pojęciem raczej obcym w edukacji, ale chodzi o to, aby edukacja stała się bardziej efektywna, to zaś wymaga większej efektywności metod pedagogicznych. W sektorze edukacji pojawia się ogromna potrzeba nowego spojrzenia na produkcję, przesyłanie i użycie wiedzy. W nowym podejściu specjaliści od edukacji jawią się jako elementy większych sieci wymiany doświadczeń na temat produkcji i stosowania wiedzy. Postuluje się włączenie w zakres działań edukacyjnych innych organizacji uczących się. Do utworzenia takich sieci konieczne jest podejście wielosektorowe i multidyscyplinarne (*Zarządzanie wiedzą...*, 2000). Tym samym rola szkoły w gospodarce wiedzy musi ulec zmianie. Istnieje konieczność dywersyfikacji sposobów nauczania i dostosowania ich do specyficznych potrzeb. Muszą powstać nowe formy organizacji szkół, programy nauczania i metody edukacji. Jednym z wyzwań przyszłości jest budowanie szkół jako organizacji uczących się. W koncepcji tej bierze się pod uwagę specyfikę uczenia się i tworzenia wiedzy. Chodzi o to, że zastosowanie odpowiednich struktur może poprawić produkcję wiedzy w zakresie budowania kompetencji na podstawie codziennych działań. Na obecnym etapie słabo rozwinięte są mechanizmy transmisji. Słabo zbadana została również rola różnych typów wiedzy w kształtowaniu praktyk edukacyjnych. Wzorce są poszukiwane w innych sektorach. Doświadczenia płynące stamtąd, dotyczące m.in. kwestii tworzenia sieci powiązań przesyłania i zastosowania wiedzy w praktyce, a także dzielenie się doświadczeniami i wiedzą półformalną mogą okazać się pomocne w tworzeniu wizerunku szkoły przyszłości.

Rozwiązania zastosowane w innych sektorach ujawniają, że na tempo uczenia się mają główny wpływ sposób organizacji i wewnętrzne procedury (R o k i t a, 2003). Skuteczne na tym polu mogą okazać się badania mające charakter interdyscyplinarny i ponadnarodowy w zakresie relacji: szkoły – firmy – inne in-

stytucje wiedzy. Takie analizy powinny zostać prowadzone na poziomie mikroekonomicznym oraz przybierać formę badań jakościowych w obrębie produkcji, przesyłania i użycia wiedzy. Należy poznać istotę wiedzy o nauczaniu i jej stosowaniu, a zwłaszcza rolę sieci powiązań z innymi sektorami, w których innowacje rozwijają się w błyskawicznym tempie (medycyna, elektronika).

Bibliografia

C h o j n i c k i Z., 2001: *Wiedza dla gospodarki w perspektywie OECD.* W: *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*. Red. A. K u k l i ń s k i. Warszawa.

C z a k o n W., 2007: *Dynamika więzi międzyorganizacyjnych przedsiębiorstwa.* Katowice.

D o l i ń s k a M., 2004: *Innowacje w przedsiębiorstwie, na rynku, w regionie.* „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa", nr 9 (656).

D o l i ń s k a M., 2006: *Wpływ kapitału intelektualnego organizacji na rozwój innowacji.* „e-mentor", nr 2.

D r u c k e r P. F., 1999: *Społeczeństwo pokapitalistyczne.* Warszawa.

Edukacja: jest w niej ukryty skarb, 1998. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa. Tłum. W. R a b c z u k. Warszawa.

E k i e r t - O l d r o y d D., 2002: *Dokąd zmierza edukacja? Wizje „szkoły przyszłości" w raporcie OECD.* „Edukacja", nr 1.

E k i e r t - O l d r o y d D., 2006: *Zmiany edukacyjne w oświacie. Od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu.* „Chowanna", T. 1 (26).

Encyklopedia popularna PWN, 1999. Wyd. 30. Warszawa.

G r u d z e w s k i W.M., H e j d u k I., 2002: *Kreowanie systemów zarządzania wiedzą podstawą dla osiągania przewagi konkurencyjnej współczesnych przedsiębiorstw.* W: *Przedsiębiorstwo przyszłości – wizja strategiczna.* Red. W. G r u d z e w s k i, I. H e j d u k. Warszawa.

G u l a t i R., 1995: *Social Structure and Alliance Formation Patterns: A Longitudinal Analysis.* „Administrative Science Quarterly", Vol. 40, No. 4.

J a r u g o w a A., F i j a ł k o w s k a J., 2002: *Rachunkowość i zarządzanie kapitałem intelektualnym, koncepcje i praktyka.* Gdańsk.

K a l e P., S i n g h H., P e r l m u t t e r H., 2000: *Learning and Protection of Proprietary Assets in Strategic Alliances: Building Relational Capital.* „Strategic Management Journal", Vol. 21, No. 3.

K a r p i ń s k i A., 2003: *Przyszłość gospodarki opartej na wiedzy w Polsce a rynek pracy.* W: *Społeczeństwo oparte na wiedzy w dobie globalizacji. Wybrane zagadnienia.* Red. K. Ś l ę c z k a. Sosnowiec.

K u k l i ń s k i A., 2001a: *Konkurencyjne społeczeństwo permanentnej edukacji jako twórca gospodarki opartej na wiedzy.* W: *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*. Red. A. K u k l i ń s k i. Warszawa.

K u k l i ń s k i A., 2001b: *Ku polskiej trajektorii rozwoju gospodarki opartej na wiedzy.* W: *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku.* Red. A. K u k l i ń s k i. Warszawa.

K u k l i ń s k i A., red., 2001: *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku.* Warszawa.

K w i a t k o w s k i S., 2001a: *Bogactwo z wiedzy.* W: *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku.* Red. A. K u k l i ń s k i. Warszawa.

K w i a t k o w s k i S., 2001b: *Polska w najbardziej dynamicznej na świecie gospodarce opartej na wiedzy (Kiedy? Jak? Dlaczego?).* W: *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski*

XXI wieku. Red. A. K u k l i ń s k i. Warszawa.
K w i a t k o w s k i S., 2006: *Konwersja wiedzy – implikacje edukacyjne.* „Edukacja", nr 3 (95).
K w i a t k o w s k i S., 2004: *Wiedza jako komponent standardów kwalifikacji zawodowych.* „Edukacja", nr 3.
L i n N., 2001: *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action.* Cambridge.
M i c h n a A., 2004: *Strategie zarządzania wiedzą w organizacji uczącej się.* W: *Nowoczesność przemysłu i usług. Nowe wyzwania.* T. 1. Red. J. P y k a. Katowice.
M i k u ł a B., 2003: *Rozważania o pojęciu „zarządzanie wiedzą".* W: *Wpływ zasobów niematerialnych na wartość firmy.* Red. E. S k r z y p e k. Lublin.
M o o r e R., 2006: *Socjologia edukacji.* W: *Pedagogika.* T. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych.* Red. B. Ś l i w e r s k i. Gdańsk.
P a n k o w s k a K., 2006: *Wychowanie w czasach popkultury – garść refleksji i postulatów.* W: *Kultura współczesna a wychowanie człowieka.* Red. D. K u b i n o w s k i. Lublin.
P o r w i t K., 2001: *Ku polskiej trajektorii rozwoju gospodarki opartej na wiedzy.* W: *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*. Red. A. K u k l i ń s k i. Warszawa.
P y k a J., 2004: *Nowoczesność przemysłu i usług – nowe wyzwania.* T. 1. Katowice.
R o k i t a J., 2003: *Organizacja ucząca się.* Katowice.
Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się, 2000. Centrum Badań nad Edukacją i Innowacją, OECD – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Wyd. polskie: Ministerstwo Gospodarki – Departament Strategii Gospodarczej.

ALEKSANDRA MINCZANOWSKA

Paradygmat edukacji podmiotowej w kontekście analiz modalnościowych

Paradigm of subjective education in the context of modal analyses

Abstract: Despite a long-lasting period of emphasizing double-subjective teaching and studying process (in which a pupil should be involved), any changes in the pedagogic theory are very slow. Reasons of this seem to underlie teachers' intellectual possibilities, knowledge, experience as well as their motivation, aspirations, attitudes and views. In the article, a profile of a contemporary teacher is shown as a director of the paradigm of subjective education assumptions. The article also contains some directives with reference to teachers' conduct if they desire to put the principles of this paradigm into practice.

That means two dimensions of the educational sphere are presented: a realistic one formed by the introduction of the results of my own research over practical realization of the assumptions the paradigm mentioned above. The other educational sphere is a potential one, shown through the formulation of directives, dictates, necessities connected with teachers' conduct if they desire to put the principles of this subjective educational paradigm into practice. Considering these facts, the modal context of issues presented in the article is obvious.

Achieved changes in many cases turn out superficial, put into practice only in a partial way, that means inconsistent and disorganized one. You can think that if you create nice atmosphere, smile or do a nice gesture to your students, you will solve the problem. It is not enough. Contemporary knowledge "to be nice and helpful one to another" emphasizes the fact, that a human-being is somebody when he or she becomes himself or herself. Then, the educational process becomes continuous experience and searching for and creating own personality at the same time. In such process of education teachers' attitudes towards students cannot remain unchanged.

Key words: subjective education, theory of didactic activity, modality, early-school education

Wprowadzenie

Trwające od początku lat 90. XX stulecia zmiany polityczne, gospodarcze i społeczne w Polsce wywierają również silny nacisk na polską edukację. Celem przekształceń szkolnego systemu nauczania jest dostosowanie go do potrzeb współczesnego społeczeństwa postindustrialnego, by jak najlepiej przygotować młodego człowieka do życia w zmieniającym się świecie. Wiąże się to z zastąpieniem dotychczasowej idei edukacji adaptacyjnej ideą edukacji kreatywnej, w której podmiotowość wszystkich osób podejmujących aktywność oświatową stanowi ważny wymiar. Największą szansę na wprowadzenie idei podmiotowości do praktyki szkolnej stwarzają nauczyciele. Od nich bowiem zależą stosunki wychowawcze w szkole. Postulat podmiotowości ucznia nie zrealizuje się ani poprzez urzędowe dokumenty, ani dyskusje różnych gremiów, ani nawet najlepsze opracowanie naukowe, jeśli nauczyciel nie będzie chciał dogłębnie się z nim zapoznawać i zaakceptować go (K o g u t, 1999).

Uwzględnienie przez nauczyciela założeń paradygmatu edukacji podmiotowej daje dziecku przekonanie o tym, iż wywiera ono wpływ na zdarzenia. W ten sposób ceni swoje działania i siebie samego, ma poczucie własnej wartości dzięki przeżywaniu doświadczeń osobistych i nadawaniu im sensu, a także poprzez budzenie chęci poszukiwań, rozumie konkretne sprawy i wyjaśnia zależności istniejące w świecie. Edukacja ta kształtuje osobowości wolne i zintegrowane, posiadające inicjatywę, zdolne do działań twórczych i odpowiedzialnych. Paradygmat edukacji podmiotowej rozpatrywany będzie w niniejszym artykule w kontekście teorii działania opracowanej przez W. K o j s a (1994).

U podstaw konkretnych działań edukacyjnych tkwią ich założenia w postaci celów i zadań, metod, środków, warunków ich osiągania, a także wymogów dotyczących cech nauczyciela i ucznia. Paradygmaty (modele, wzorce) wskazują natomiast na to, co i jak należy czynić z czymś. Zawierają więc sugestie (prośby, polecenia, nakazy) uwzględniania w określonym działaniu pewnych wytycznych (K o j s, 2002). Uwzględniając sugestie czy – szerzej – zdania określające stosunek nadawcy treści wypowiedzi do rzeczywistości (K o j s, 1995), oczywiste staje się modalne usytuowanie przedstawianych kwestii. Modalność jest bowiem ustosunkowaniem, które można rozpatrywać w relacji: nadawca – treść wypowiedzi – rzeczywistość – odbiorca (K o s e s k a-T o s z e w a, M a l d ž i e v a, P e n č e v, 1996; R y t e l, 1982).

Przyjmując, iż kategoriami modalności są realność, możliwość, potencjalność (zob. G r z e g o r c z y k o w a, 1995; M a l d ž i e v a, 2003), przedstawione zostaną dwa wymiary przestrzeni edukacyjnej: realna, utworzona poprzez prezentację wyników badań własnych nad praktyczną realizacją założeń paradygmatu edukacji podmiotowej, oraz możliwa, potencjalna, ukazana poprzez sformułowanie dyrektyw, nakazów, konieczności odnośnie do postępowania nauczyciela pragnącego realizować założenia paradygmatu edukacji podmiotowej.

Paradygmat edukacji podmiotowej w praktyce kształcenia wczesnoszkolnego

Mimo akcentowania już od dłuższego czasu w teorii pedagogicznej procesu nauczania – uczenia się jako dwupodmiotowego, do którego włączać się powinno uczniów, zmiany w praktyce zachodzą powolnie. Wydaje się, że przyczyny tego stanu tkwią równie mocno w możliwościach intelektualnych, wiedzy i doświadczeniu, które stanowią tylko element pedagogicznego „wyposażenia" nauczycieli, jak i w ich motywacji, aspiracjach, postawach i poglądach.

Badania prowadzono w latach 2000–2002 w zakresie respektowania przez nauczycieli założeń paradygmatu edukacji podmiotowej (opracowaniu poddano 497 protokołów z zajęć dydaktycznych w klasach I–III).

W przypadku uwzględniania przez nauczycieli paradygmatu edukacji podmiotowej w procesie formułowania i informowania uczniów o celach kształcenia dowiedziono, że w zakresie czynności związanych z formułowaniem celów żaden nauczyciel nie stworzył odpowiednich warunków do udziału w tym procesie uczniów. Natomiast w przypadku czynności nauczycieli dotyczących informowania dzieci o celach zajęć, uczyniło to zaledwie 7,46% nauczycieli (spośród wszystkich, których zajęcia poddano analizie).

Jeśli chodzi o wybór metod dydaktycznych, prezentację wyników badań ograniczono do klas II, gdyż w klasach I i III jedynym sposobem doboru metod zastosowanych na zajęciach było narzucenie ich uczniom przez nauczycieli. W klasach II tylko 3,52% nauczycieli zaoferowało uczniom metody do wyboru i tyleż samo umożliwiło im samodzielny ich dobór. Należy jednak przyznać, że badani nauczyciele kształcenia wczesnoszkolnego zastosowali bardzo zróżnicowane metody z grupy metod wspierających aktywność edukacyjną uczniów, które doskonale pobudzają dzieci do aktywności poznawczej, emocjonalnej i praktycznej, twórczego myślenia i działania oraz stwarzają im wiele sytuacji do bycia rzeczywistymi podmiotami działania.

Natomiast o doborze mediów dydaktycznych do zajęć – tak jak w przypadku metod – najczęściej decydował sam nauczyciel, zdecydowanie rzadziej stwarzano uczniom warunki do samodzielnego ich wyboru lub oferowano je i wspólnie ustalano z dziećmi – tylko w klasach III – dobór środków. Jeśli chodzi o bogactwo zastosowanych na zajęciach pomocy dydaktycznych, to najbardziej urozmaicano środkami wzrokowymi treści przyrodnicze i polonistyczne, a najmniej – muzyczno-ruchowe, na których za to najpopularniejsze były środki słuchowe. Bardzo zaniedbane przez nauczycieli zostały media wzrokowo-słuchowe i komputer. Z kolei zbyt dużym, niestety, zainteresowaniem cieszył się wszechobecny podręcznik. Zdarzyły się wręcz zajęcia, na których był on jedynym nośnikiem informacji.

Kolejnym z przyjętych wskaźników podmiotowego traktowania uczniów było stwarzanie im przez nauczycieli odpowiednich warunków do korzystania ze środków dydaktycznych. Umożliwiano dzieciom swobodny dostęp do pomocy

naukowych, korzystanie z nich tak długo, jak były nimi zainteresowane i jak były im potrzebne do rozwiązania problemu teoretycznego bądź praktycznego.

Podjęcie problematyki dotyczącej sposobów uwzględniania przez nauczycieli wymogów edukacji podmiotowej w odniesieniu do organizacji i przebiegu procesu kształcenia wymagało analizy szeregu wątków, wśród których znalazły się zagadnienia związane z doborem i rodzajem stosowanych form organizacyjnych, procesem rozwiązywania zadań dydaktycznych, wykorzystywanymi przez nauczyciela wzmocnieniami pozytywnymi i negatywnymi oraz z organizacją pracy domowej uczniów.

Na wszystkich obserwowanych zajęciach, bez względu na wyróżnione w badaniach zmienne niezależne, doboru form organizacyjnych dokonywali sami nauczyciele. Natomiast forma grupowa, w szczególny sposób sprzyjająca procesowi usamodzielniania i uczenia dzieci odpowiedzialności, najczęściej pojawiała się na zajęciach edukacyjnych: przyrodniczych, muzyczno-ruchowych i polonistycznych. Nauczyciele zazwyczaj sami decydowali, niestety, o składach osobowych grup.

Analiza zadań dydaktycznych formułowanych przez nauczycieli i uczniów dowiodła, że na wszystkich szczeblach edukacji wczesnoszkolnej zdecydowana większość pytań postawiona była przez nauczycieli. Rola ucznia w sytuacji zadaniowej polegała najczęściej na użytkowaniu i wykonywaniu zadań dydaktycznych.

W procesie wykonywania zadań edukacyjnych nauczyciele wykorzystywali pozaszkolną wiedzę i doświadczenia uczniów. Informowali ich również o tym, co, jak, w jakiej kolejności, przy użyciu jakich środków mają wykonać oraz jakie efekty końcowe powinni uzyskać. Rzadziej nauczyciele negocjowali z uczniami termin rozwiązania zadania dydaktycznego, a zupełnie sporadycznie akceptowali prawa uczniów do wyboru i wybiórczej realizacji zadań dydaktycznych.

Najczęściej stosowanymi przez nauczycieli wzmocnieniami pozytywnymi były pochwała i potakiwanie, a negatywnymi – uspokajanie i nakazywanie. Wśród badanych nauczycieli znaleźli się również tacy, którzy potrafili prowadzić swoje zajęcia bez konieczności używania wobec uczniów dezaprobaty.

Doboru zadań domowych najczęściej dokonywali nauczyciele, jedynie w klasach II zdarzały się sytuacje, gdy sami uczniowie lub wspólnie z nauczycielem ustalali treść prac domowych. Wśród sposobów ich zadawania dominował mechaniczny przekaz, polegający na podaniu przez nauczyciela zdawkowej informacji o zadaniu do wykonania w domu. Ze względu na cel zadawanych prac domowych najczęściej były to zadania polegające na opanowaniu nowego lub utrwaleniu przyswojonego już materiału. Zadania kształtujące umiejętności lub nawyki oraz rozwijające samodzielność i twórczość pojawiały się zdecydowanie rzadziej. Natomiast biorąc pod uwagę relację praca na lekcji – praca w domu, odnotowano przewagę zadań uzupełniających, mniej było prac pozalekcyjnych, a najmniej – przedlekcyjnych. Z punktu widzenia edukacji podmiotowej częstotliwość zadawania zadań rozwijających samodzielność i twórczość dzieci,

mających charakter przedlekcyjny lub uzupełniający, powinna być zdecydowanie większa.

Kolejnym elementem działania dydaktycznego, który poddano analizie, było stosowanie przez nauczycieli w praktyce założeń paradygmatu edukacji podmiotowej w odniesieniu do procesów kontroli i oceny rezultatów pracy uczniów.

W badaniach przyjęto sposoby kontroli pracy uczniów na zajęciach wyróżnione ze względu na stopień zaangażowania dzieci w ten proces. Okazało się, że najczęściej kontrola ich pracy odbywała się bez ich aktywnego udziału, gdyż dokonywali jej sami nauczyciele. Kolejne miejsce zajęła wzajemna kontrola uczniów, a tylko w klasach I pojawiła się samokontrola.

Ważnym wskaźnikiem podmiotowego funkcjonowania dziecka w procesie nauczania – uczenia się stało się wdrożenie go w proces oceny jego pracy, a co za tym idzie – jego możliwości, poziomu rozwoju, stwarzający okazję do usunięciu błędów i ukierunkowania dalszej pracy nad sobą. Tak rozumiany proces oceny nie może istnieć bez udziału ucznia w procesie formułowania jej kryteriów. Badania dowiodły jednak, że dzieci rzadko uczestniczyły w tym procesie, o wiele częściej bowiem były one informowane o kryteriach, jednak najczęściej kryteria oceny stanowiły dla nich „niewiadomą". Dokonywana najczęściej przez nauczycieli ocena pracy uczniów również nie spełniała wymogów założeń edukacji podmiotowej. Zdecydowanie rzadziej wystąpiło wspólne ocenianie, a sporadycznie – samoocena, czyli sposoby, które angażują w proces oceny najbardziej nią zainteresowanych uczniów. Mimo że większość ocen została ujawniona, tylko w klasach I i II ponad połowa z nich opatrzona została uzasadnieniem.

Powinności nauczycieli wynikające z założeń paradygmatu edukacji podmiotowej

Zgodnie z założeniami edukacji podmiotowej w procesie nauczania – uczenia się uczeń powinien być aktywnym podmiotem poznającym. Aktywność człowieka jest jego potrzebą biologiczną, należącą do sfery rozwoju, która zyskuje sens dzięki życiowej potrzebie wzrastania i budowania własnej, indywidualnej ścieżki życiowej. Zaktywizowanie dziecka ma doprowadzić do tworzenia postawy refleksyjnego uczenia się. Będzie to możliwe tylko dzięki świadomemu nabywaniu przez ucznia doświadczeń w sytuacjach umożliwiających mu samodzielne dokonywanie wyborów dotyczących przebiegu procesu nauczania – uczenia się. Nie chodzi tu jednak o przyjęcie stanowiska, że uczniowie nie tyle powinni współdecydować, ile decydować o celach, treściach, metodach, środkach dydaktycznych i pozostałych elementach systemu dydaktycznego. Tak rozumiana podmiotowość ucznia pozbawiałaby bowiem podmiotowego udziału nauczyciela w procesie kształcenia oraz mogłaby poważnie ograniczyć stopień opanowanej przez uczniów wiedzy, umiejętności i nawyków. Należy raczej mówić o idei „dwupodmiotowości", o autentycznym udziale uczniów w kreowaniu procesu kształcenia.

Nie musi to być od razu związane z obarczaniem dziecka odpowiedzialnością za dobór celów, treści, zadań, metod itd., ale należałoby przede wszystkim stopniowo wprowadzać je w „świadome uczenie się".

Podstawowe znaczenie w hierarchii elementów budujących system dydaktyczny zajmują cele. To właśnie celom, odpowiednio dobranym i sformułowanym, stanowiącym dodatni impuls – motyw działania, podporządkowane są dalsze kategorie procesu edukacyjnego: podmiot, przedmiot, metody, środki, warunki, rezultaty (D e n e k, 1989). Między tymi elementami występują związki i zależności. Nauczyciel organizując całokształt działalności w systemie, realizuje proces nauczania, aby osiągnąć cele za pomocą treści i środków oraz dzięki odpowiedniej organizacji bazy materialnej (F l e m i n g, 1974).

W kształceniu zgodnym z doktryną edukacji podmiotowej zakłada się „spersonalizowane" podejście w określaniu oraz hierarchizacji celów edukacji. Wiąże się to z zapoznaniem uczących się z celami oraz potrzebą uczenia się określonych treści. Następnie konieczne wydaje się sprawdzenie znajomości tych celów przez uczniów. Podczas formułowania celów zajęć – zgodnie z ideą podmiotowości dziecka – korzystne jest modyfikowanie przez nauczyciela celów heterogennych w podmiotowe oraz oferowanie ich uczniom do wyboru lub ustalanie ich na podstawie potrzeb edukacyjnych dzieci czy też wspólnie z nimi. W tym momencie dopiero może dojść do zaakceptowania celów – niekoniecznie wszystkich – przez ucznia jako własnych. Dzięki tak przebiegającemu procesowi formułowania celów kształcenia zostają one ujęte w języku ucznia, toteż dalsze jego działania są świadomie ukierunkowane na ich osiągnięcie.

W przypadku doboru treści kształcenia należy zwrócić uwagę na powiązanie ich w sposób najbardziej odpowiadający aktualnym doświadczeniom, zainteresowaniom, możliwościom i potrzebom edukacyjnym uczniów. Pozwoli to na „wyzwolenie" wśród uczniów wewnętrznej motywacji do zdobywania wiedzy.

Dobór metod kształcenia jest kolejnym ważnym krokiem w przygotowaniu się nauczyciela do zajęć szkolnych. Wiąże się to ze szczegółowym opracowaniem planu realizacji założonych celów kształcenia, ze wskazaniem środków dydaktycznych, sposobów ich zastosowania, zadań dydaktycznych oraz form organizacyjnych zajęć. Przyjęta metoda nauczania określa „sposób pracy", „układ czynności", „typowe wzorce czynności nauczyciela". Głównym składnikiem metody nauczania i uczenia się są czynności nauczyciela i uczniów. O wartości metody nauczania decyduje charakter czynności nauczyciela oraz to, w jakim stopniu wywołuje ona aktywność i samodzielność uczniów (B e r e ź n i c k i, 2001). Z założeń paradygmatu edukacji podmiotowej wynika, że nauczyciel powinien posługiwać się wieloma zróżnicowanymi metodami – chodzi tu w szczególności o metody aktywizujące proces uczenia się, a dobór ich zależeć winien nie tylko od poziomu rozwoju psychofizycznego uczniów, celów i pozostałych elementów systemu dydaktycznego, ale przede wszystkim od inicjatywy samych uczących się. Ze względu na sposób wspierania aktywności edukacyjnej dziecka metody można podzielić na dwie grupy: informacyjne i heurystyczne.

Jeżeli nauczyciel przekazuje dzieciom określone informacje do zapamiętania i przyswojenia z myślą o wychodzeniu „poza" dostarczone informacje, to wspiera aktywność edukacyjną uczniów za pomocą metod informacyjnych. Gdy natomiast nauczyciel w toku kontaktu pedagogicznego z uczącymi się wskaże pewną nieokreśloność w rzeczywistości poznawanej, niezgodną z dotychczasowym zasobem ich doświadczeń, wymagającą od nich aktywnego i samodzielnego wysiłku w celu jej eliminacji, wówczas następuje proces wspierania aktywności edukacyjnej dzieci za pomocą metod heurystycznych.

Wśród kategorii metod informacyjnych można wyróżnić, biorąc pod uwagę sposób przekazywania uczniom wiedzy, metodę wyjaśniania, narracji i opisu, natomiast wśród metod heurystycznych – metodę problemową, dyskusji, dialogu (W i ę c k o w s k i, 1993).

Dokonując doboru metod stosowanych na zajęciach, nauczyciel uwzględniający inicjatywę uczniów może wykorzystać ją w procesie: oferowania dzieciom metod do wyboru, wspólnego ich ustalania albo podczas samodzielnego proponowania ich przez uczących się. Wszystkie te działania nauczyciela pozwolą uczniom na samodzielne analizowanie własnego działania krok po kroku, wyszukiwanie i poprawianie błędów, a efektem będzie rzeczywiste uczenie uczenia się.[1]

Kolejnymi istotnymi elementami w procesie nauczania – uczenia się są środki dydaktyczne, które aby aktywizowały uczniów, powinny być zaoferowane im do wyboru, wspólnie z nimi ustalone bądź samodzielnie przez nich dobrane. Należy stworzyć dzieciom możliwości swobodnego dostępu do mediów dydaktycznych, co dzięki realizacji zasad przystępności i poglądowości ułatwi zaspokojenie dziecięcej ciekawości, będącej motorem rozwoju osobowego i to nie tylko w sferze intelektualnej.

Niebagatelne znaczenie ma pozwalanie uczniom na korzystanie ze środków tak długo, jak wywołują one ich zaciekawienie lub są potrzebne do rozwiązania problemu teoretycznego bądź praktycznego. W ten sposób dzieci mogą manipulować pomocami naukowymi w bezpośredniej bliskości, zgodnie ze swymi potrzebami i zainteresowaniami, tak istotnymi w procesie nauczania – uczenia się skoncentrowanym na idei podmiotowości ucznia.

Zajęcia szkolne powinny odbywać się z wykorzystaniem zróżnicowanych form organizacyjnych. Nauczyciel musi znaleźć miejsce na inicjatywę i wybór ze strony uczniów, którzy mogliby wybierać je spośród form zaproponowanych przez nauczyciela, wspólnie je z nim ustalać lub samodzielnie dobierać.

Proces uspołecznienia dzieci dokonuje się pod wpływem różnorodnych działań socjalizacyjnych. Zasada uspołecznienia łącząca interes indywidualny ze społecznym realizowana jest w klasie właśnie poprzez stosowanie pracy indywidualnej ucznia związanej z pracą zbiorową, a przede wszystkim z różnymi formami pracy grupowej. Praca w grupach ma duże wartości dydaktyczno-wychowawcze, gdyż wymaga współdziałania poszczególnych członków grupy dla sprawnego

[1] Problem ten został szerzej opisany w: O e l s z l a e g e r, 2007.

i rytmicznego wykonania zadania (B e r e ź n i c k i, 2001). Prace zespołowe wiążą się bardzo ściśle z indywidualizowaniem, gdyż stosownie do rozmaitych czynności musi nastąpić wybór ich indywidualnego wykonawcy, który niezależnie od różnic indywidualnych powinien umieć sprawnie współdziałać (P ó ł t u r z y c k i, 1997). Grupa staje się więc niezastąpionym narzędziem budzenia aktywności i samodzielności uczniów, wdrażania ich do współdziałania, przemyślanego podziału zadań, a także racjonalnej organizacji pracy i współodpowiedzialności za jej efekty (B e r e ź n i c k i, 2001), co staje się bardzo ważne w procesie rozwoju podmiotowej orientacji dziecka. Kolejny ważny wskaźnik podmiotowego traktowania uczniów związany jest ze stosowanym przez nauczycieli sposobem doboru uczniów do grup. Właściwy dobór uczniów do grup jest jednym z podstawowych warunków prawidłowego i skutecznego funkcjonowania zespołu. Proponuje się, by grupy mogły powstawać spontanicznie, samorzutnie, ale nauczyciel powinien jednak czuwać nad tym, aby były one zróżnicowane pod względem umysłowego rozwoju, poziomu i aby były równoważne między sobą. Warto również pozostawić dzieciom swobodę wyboru partnerów do pracy w zespołach. Efektem będzie zwiększona motywacja uczniów do doskonalenia się i osiągania własnych celów wśród bliskich mu osób.

Następne kwestie dotyczą roli ucznia w sytuacji zadaniowej, w której – zgodnie z ideą podmiotowości – dziecko powinno być nie tylko wykonawcą, użytkownikiem, ale także twórcą[2]. Nauczyciel ma akceptować prawa uczniów do samodzielnego wyboru i wybiórczej realizacji zadań dydaktycznych, a także negocjować termin ich rozwiązania z dziećmi. Istotne wydaje się również wykorzystywanie podczas rozwiązywania zadań dydaktycznych pozaszkolnej wiedzy i indywidualnych doświadczeń uczniów. Wszystkie te zabiegi nauczyciela skierowane w stronę uczniów dają im poczucie większej swobody, pobudzają do zdobywania wiedzy, rozszerzania zainteresowań i – co bardzo ważne – umożliwiają osiągnięcie każdemu dziecku sukcesu.

Ujmowanie dziecka w procesie edukacyjnym jako „uczestnika" wymaga, zamiast oddziaływania na nie, porozumiewania się z nim i traktowania go jako partnera w procesie poznawania rzeczywistości. Nauczyciel wspólnie z uczniami, uczestnicząc w procesie edukacyjnym, powinien uwzględniać paradygmat edukacji podmiotowej także w odniesieniu do przebiegu rozwiązywania zadań dydaktycznych. Nauczyciel respektujący koncepcję „edukacji uczestniczącej" musi zatem przyjąć do wiadomości, że również od dziecka może się czegoś interesującego dowiedzieć, że również dziecko może być źródłem interesujących informacji. Musi akceptować prawa uczniów do wyboru i wybiórczej realizacji zadań dydaktycznych, a także umożliwić negocjowanie terminu ich rozwiązania. Ważne wydaje się również w tym przypadku informowanie uczniów o tym, co, jak, w jakiej kolejności, przy użyciu jakich środków mają wykonać oraz jakie efekty końcowe powinni otrzymać.

---

[2] Rozróżnienie wprowadzone za: K o j s , 1994.

Uzupełnieniem i wzbogaceniem pracy na zajęciach w szkole jest praca uczniów w domu. Oczywiście, również w tym zakresie istnieje wiele możliwości wykorzystywania pomysłowości i aktywności dzieci. Uczniowie mogą być bowiem współtwórcami zadań domowych albo też samodzielnie decydować o nich. Ważny jest również rodzaj zadawanych przez nauczyciela prac domowych. Nauczyciel powinien z umiarem stosować zadania polegające na opanowaniu nowego materiału lub też jego utrwaleniu, a częściej wykorzystywać kształtujące umiejętności i nawyki oraz rozwijające samodzielność i twórczość uczniów, często mające charakter prac uzupełniających lub przygotowujących do nowej lekcji. Tego typu zadania mobilizują dzieci do samodzielnego dochodzenia do wiedzy, pobudzają, rozwijają myślenie i działania twórcze oraz uzdolnienia i zainteresowania, zachęcając do wysiłku. Takie same walory wnosi różnicowanie zadań wykonywanych w domu. Stopień ich trudności powinien być na miarę ucznia. Zadania mogą być różnicowane pod względem nie tylko stopnia trudności, ale także zakresu, jakości i formy. W przypadku zadań domowych, czyli prac wykonywanych samodzielnie, bez pomocy nauczyciela, istotny wydaje się również sposób ich zadawania. Nauczyciel zawsze powinien znaleźć czas na podanie uczniom tematu, treści zadania, określenie jego celu, udzielenie instrukcji lub wykonanie ćwiczeń wdrażających do wykonania pracy. Wzbudza w ten sposób zainteresowanie, odpowiedni poziom aktywności, motywacji i samodzielności uczniów.

Kontrola stanowi kolejny, nieodzowny element kształcenia. W przebieg tego procesu powinni zostać włączeni także uczniowie, poprzez dokonywanie kontroli sobie nawzajem lub samokontroli. Taki sposób pozwala na odkrycie własnych błędów i ich poprawę. Konsekwencją kontroli często jest ocena osiągnięć uczniów. Informowanie uczniów o kryteriach oceny bądź też wspólne z nauczycielem ich ustalanie staje się bardzo ważnym etapem przygotowawczym do samego procesu oceniania. Ocena ma pokazać uczniowi, co osiągnął, a nad czym musi jeszcze popracować. Stanowi zatem punkt wyjścia do kolejnych jego działań, dlatego tak ważne jest zasygnalizowanie uczniom bądź wspólne z nimi ustalenie, co i w jaki sposób zostanie ocenione. Dzieci powinny następnie dokonywać oceniania wspólnie z nauczycielem lub innymi uczniami bądź samodzielnie wartościować swoją pracę. Oczywiście, ważne jest, aby początkowo uczniowie wykonywali te zadania pod kierunkiem nauczyciela, stopniowo przejmując aktywność w procesie oceniania. W ten sposób z czasem nabędą doświadczenia w dokonywaniu autoanalizy, wyszukiwaniu błędów, dostrzeganiu własnych osiągnięć, precyzowaniu własnych mocnych i słabszych stron.

Gdy ocena pochodzi od samego nauczyciela, wówczas istotne jest jej ujawnienie, a następnie uzasadnienie. Obie te czynności są wyznacznikami podmiotowego traktowania uczniów oraz pozwalają na budowanie wzajemnego zaufania pomiędzy nimi i nauczycielem. W ten sposób, mimo że uczniowie nie uczestniczą bezpośrednio w przebiegu stawiania oceny, są jej świadomi oraz wiedzą, za co ją otrzymali. Jednak nawet najbardziej obiektywna i najlepiej uzasadnio-

na ocena wystawiona przez nauczyciela nie posiada tak wielu walorów, jak dokonana w sposób samodzielny. Aktywne uczestniczenie w sytuacjach oceniania, umożliwiające refleksję nad przebiegiem procesu uczenia się, wyrażonego w wykonywanych zadaniach, stwarza warunki do przekształcenia strategii gromadzenia ocen w strategię osiągania rzeczywistego celu, opartego na świadomym uczeniu się. Aktywność ucznia, łącząca się z możliwością wyrażania refleksji dotyczącej własnego działania, osiągnięć, sposobów pracy, przyjętych strategii działania powinna być elementem procesu oceniania. Samodzielne dokonanie oceny warunków, możliwości i kierunku zmian będzie w przyszłości możliwe, jeśli uczeń nauczy się w szkole wykonywać takie zadania. Umożliwi to dzieciom nabycie wiary w siebie, zyskanie samodzielności i refleksyjności. Osiągnięcia każdego człowieka są wynikiem głównie jego działań, a nie czynności innych ludzi. Należy zatem stworzyć warunki, w których uczniowie będą mogli, dzięki własnej aktywności w procesie oceniania, w sposób refleksyjny osiągać cele (K o p a c z y ń s k a, 2004).

Na rozwój podmiotowości ucznia duży wpływ wywiera częstotliwość i rodzaj stosowanych przez nauczycieli wzmocnień pozytywnych i negatywnych. Umiejętnie korzystając z długiej listy reakcji aprobujących, nauczyciele mogą dawać odczuć dzieciom, że godnie i poważnie je traktują jako jednostki czujące i myślące, że je lubią i są dla nich życzliwi. Atmosfera premiowania, częstego stosowania różnych form nagradzania, a nie karania i ciągłego karcenia, czyli wytwarzania lęku i strachu, może zachęcać uczniów do pozbawionego stresu ujawniania swojej indywidualności, pomysłów, poglądów i propozycji. Uczący się w takiej atmosferze mogą czuć się dowartościowani i szanowani.

Nauczyciel pragnący realizować ideę podmiotowości ucznia musi zatem unikać reakcji, które mogłyby w sposób niekorzystny wpłynąć na potencjał rozwojowy dziecka, czyli: rozkazywania, komenderowania, nakazywania, osądzania, grożenia, krytykowania, moralizowania, obwiniania, obrażania, wymyślania, ośmieszania, używania etykietek, znieważania, zniechęcania, ponaglania, zachowywania się w sposób sarkastyczny, robienia wyrzutów, wskazywania palcem, groźnego wyrazu twarzy itp. Korzystne zaś mogą okazać się: chwalenie, aprobata, uspokajanie, pocieszanie, potakiwanie, głaskanie uczniów po głowie, życzliwy wyraz twarzy i uśmiech nauczyciela, podtrzymywanie na duchu, rozweselanie, zabawianie, serdeczność, szczerość, spokój, opanowanie, zachęcanie ucznia do dalszego wysiłku, traktowanie wszystkich dzieci jednakowo itp. Wymienione działania nauczyciela, w tym działania językowe, mogą stanowić ciekawe źródło modalnościowej charakterystyki języka edukacji, języka pedagogiki.

Współczesna orientacja edukacji „ku sobie" podkreśla, że człowiek jest kimś dzięki temu, że staje się sobą. Proces edukacji polega na ciągłym doświadczaniu i jednocześnie poszukiwaniu, kreowaniu własnej tożsamości. W procesie takiej właśnie edukacji podejście nauczycieli do uczniów nie może pozostać w stanie niezmienionym. I choć zmiany te stały się w ostatnich latach przedmiotem zainteresowania zarówno nauczycieli, jak i teoretyków, nadal dominuje konserwa-

tywne myślenie o procesie nauczania – uczenia się. Autorzy zmian często nie potrafią pokonać stereotypów w poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dokonywane zmiany – czego dowiodły przeprowadzone badania – niejednokrotnie są powierzchowne, wprowadzane przez nauczycieli do praktyki w sposób tylko częściowy, a co za tym idzie – niespójny i chaotyczny. Można by sądzić, że stworzenie miłej atmosfery, uśmiech lub jakiś miły gest w stosunku do ucznia rozwiążą problem. To jednak za mało.

Bibliografia

B e r e ź n i c k i F., 2001: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków.

D e n e k K., 1989: *Cele edukacji we współczesnej szkole*. Poznań–Kalisz.

F l e m i n g E., 1974: *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*. Warszawa.

G r z e g o r c z y k o w a R., 1995: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa.

K o g u t W., 1999: *Czynniki warunkujące rozwój podmiotowości ucznia*. W: *Opieka i wychowanie w Polsce – problemy u progu XXI wieku*. Red. Z. B r a ń k a. Kraków.

K o j s W., 1994: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice.

K o j s W., 2002: *Działaniowy paradygmat edukacji*. W: *Wychowanie, profilaktyka, resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro*. Red. J. S o w a, E. P i o t r o w s k i, J. R e j m a n. Rzeszów.

K o j s W., 1995: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura. Język. Edukacja.* Red. R. M r ó z e k. Katowice.

K o p a c z y ń s k a I., 2004: *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*. Kraków.

K o s e s k a - T o s z e w a V., M a l d ž i e v a V., P e n č e v J., 1996: *Modalność. Problemy teoretyczne.* Warszawa.

M a l d ž i e v a V., 2003: *Modalność: hipotetyczność, irrealność, optatywność i imperatywność, warunkowość*. Warszawa.

O e l s z l a e g e r B., 2007: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków.

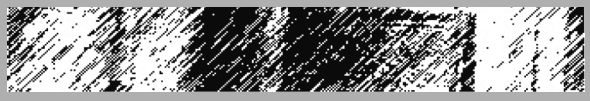
P ó ł t u r z y c k i J., 1997: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń.

R y t e l D., 1982: *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim.* Wrocław.

W i ę c k o w s k i R., 1993: *Edukacja wczesnoszkolna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna.* Red. W. P o m y k a ł a. Warszawa.

W i n n i c k a H., 1992: *Wychowywać do zmian i współdziałania*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1.

Statyczne i dynamiczne aspekty treści kształcenia



EUGENIUSZ PIOTROWSKI

Rola treści kształcenia w procesie nauczania

The role of course contents in the process of instruction

Abstract: The contents of this article are concentrated around the understanding of concept of course contents in traditional and modern didactic. Author particularly pays attention on presentation the course contents from view – point of psychological theory of activity. He shows the need of change the principles of contents' selection and existing approach to curriculum construction as well. Study ending conclusion, that known in general didactic theories of course contents selection are not conformable to requirements of present process of teaching.

Key words: course contents, structure of knowledge, change, material of change, teaching of principle

Rozumienie pojęcia „treść kształcenia"

„Treść kształcenia" stanowi jedną z najważniejszych kategorii badań we współczesnej dydaktyce, gdyż łącznie ze zgromadzoną w tym zakresie wiedzą umożliwia wyjaśnianie i badanie różnych obszarów dydaktyki. Treść kształcenia – jak twierdzi K. Kruszewski – integruje dyscyplinę, której jest elementem (K r u s z e w s k i, 1987). Podobne stanowisko w tej kwestii zajmują inni uznani polscy dydaktycy (K u p i s i e w i c z, 1985; O k o ń, 1987; L e w o w i c k i, 1983; N i e m i e r k o, 1993). Duży wpływ na sposób rozumienia treści i ich rolę w procesie nauczania wywarły poglądy J. Deweya, odnoszące się głównie do tego, jak stosować metodę problemową. Decydował o tym charakter treści rozumianej jako zespół obiektywnych znaczeń wiadomości łącznie ze zmianami dokonującymi się w psychice ucznia w wyniku jego pracy nad tymi wiadomościami (D e w e y, 1972). Interesujące z poznawczego punktu widzenia stanowisko prezentuje J.S. Bruner. Uważa on, że w każdej treści rozumianej jako zespół wiadomości zawarte są takie elementy, których opanowanie pozwoli skuteczniej i w szerszym zakresie korzystać z myślenia produktywnego (B r u n e r, 1978). W procesie nauczania-uczenia się uczeń nabywa i poszerza swoje kompetencje, osiągając zwiększone kompetencje wyrabia także pewne automatyzmy, których istota polega na tym, że niestałe i nieprecyzyjne działanie staje się precyzyjne i nie wymaga zwiększonego udziału świadomości. W tym momencie dochodzi do powstawania w umyśle ucznia skomplikowanych struktur wiedzy i umiejętności złożonych wcześniej z pojedynczych działań. Wysoko zorganizowana struktura wiedzy umożliwia opanowanie operatywnych strategii przetwarzania wiadomości w rozwiązywaniu problemów (G l a s e r, ed. 1982).

Tradycyjna dydaktyka – ciągle jeszcze mocno usadowiona w naszej praktyce edukacyjnej – nie zaprzecza ważności operacji dokonywanych przez ucznia wokół zdobywanej wiedzy, opiera się jednak na błędnym założeniu, że wyposażenie ucznia w solidną wiedzę naukową prowadzi automatycznie do usprawnienia jego czynności intelektualnych. Efekty te stanowią niejako oczywistą konsekwencję samego opanowania rzetelnej i obszernej wiedzy. Stąd też treści kształcenia stanowiły zawsze pierwszoplanowy punkt wszelkich reform. Nowe spojrzenie na treści kształcenia zapoczątkował D. Ausubel. Zwrócił uwagę na to, że wiedza aktualnie przyswajana wchodzi w interakcję z wiedzą przyswojoną wcześniej, w wyniku czego albo zostaje włączona do wykształconej w umyśle ucznia struktury poznawczej, albo też pozostaje poza nią, tworząc luźne, niepowiązane z sobą informacje, mało przydatne w sytuacjach problemowych, w których znalazł się uczeń. Zatem ważny jest nie tyle bogaty zasób wiedzy o świecie, ile struktura poznawcza, w której obrębie ona funkcjonuje. To struktury poznawcze umożliwiają uczniowi aktywizowanie zdobytej wiedzy i wykorzystywanie jej w wyniku określonych operacji intelektualnych. D. A u s u b e l (1968) rozumie treść kształcenia jako nieprzypadkowy zbiór wiadomości, który zostaje przyswojony przez ucznia w postaci indywidualnej, niepowtarzalnej struktury.

Podobne stanowisko w tej kwestii zajmuje J.S. B r u n e r (1978). Twierdzi on, że w każdym zbiorze wiadomości znajdują się takie, których opanowanie umożliwi uczniowi korzystanie z myślenia produktywnego. Jednak do samego ucznia należy znajdywanie ich, strukturyzowanie i opanowanie. Można więc powiedzieć, że wiedza ucznia włączona w pewne schematy operacyjne jest przenoszona na inne schematy z tym większym trudem, w im większym stopniu przyswajana jest w sposób mechaniczny, bez zrozumienia. W naszej szkole uczniowie często przejawiają aktywność idącą w kierunku przyswajania wiedzy włączanej w schematy operacyjne, które sprowadzają się do jej werbalnej reprodukcji. Zdobywana w szkole wiedza wbudowywana jest w schematy operacyjne wykorzystywane przez uczniów do unikania zagrożeń, a nie do podejmowania ważnych problemów. Wiedza uczniów funkcjonuje głównie w obronie przed porażką i zagrożeniem, co prowadzi do heteronomizacji uczenia się. Uczeń dostosowuje się do stawianych mu przez szkołę zewnętrznych standardów i wymagań, których nie uważa za własne (M u s z y ń s k i, 1995). Podejście takie rzutuje na sposób określania i podawania treści nauczania w programach, podręcznikach czy na lekcjach. Jest rzeczą oczywistą, że „treść kształcenia" nie pokrywa się z pojęciem „treść uczenia się". Treść uczenia się to treść kształcenia opanowywana przez konkretnego ucznia. Jest ona u każdego ucznia inna z powodu różnic indywidualnych charakterystycznych dla określonych uczniów (N i e m i e r k o, 2004). Różnice te wynikają z odmiennych sposobów przetwarzania informacji przez poszczególnych uczniów. Składają się na nie wszystkie operacje, za pomocą których uczeń odbiera bodźce i transformuje je, przekształca, redukuje, wzmacnia w sytuacjach zadaniowych. W literaturze dydaktycznej, jak również w praktyce edukacyjnej spotyka się trzy sposoby nadawania znaczenia terminowi „treść kształcenia" (K r u s z e w s k i, 1987):

– jako uporządkowany o charakterze zobiektywizowanym zbiór wiadomości o niezależnym od ucznia znaczeniu,
– jako ogół doświadczeń (obejmujących zarówno wiadomości, jak i przeżycia, w które należy ucznia wprowadzić po to, by dokonać w nim zmiany,
– jako ogół sytuacji pedagogicznych, w które należy ucznia wprowadzić w celu dokonania w nim pożądanych zmian, stanowiących rezultat planowych i spontanicznych doświadczeń ucznia, zgodnych z założonymi celami kształcenia.

Pedagodzy bardzo wcześnie zauważyli, że ten sam zbiór wiadomości o zobiektywizowanym charakterze prowadzi poszczególnych uczniów do uzyskania różnych jakościowo efektów. Efekty te zależą przede wszystkim od tego, jakie operacje wykonał uczeń na tych wiadomościach, jakie miały one dla niego znaczenie oraz jaki związek wykazywały z wcześniej ukształtowanymi w jego umyśle strukturami poznawczymi.

Na uwagę zasługuje oparta na teorii wiadomości definicja treści kształcenia, obejmująca trzy wymiary: **materiał zmiany** (wiedza, wiadomości, hasła programowe i wiadomości o obiekcie poznania); **zmiana**, która odnosi do sfery poznawczej i emocjonalnej; **czynności uczniów**, dzięki nim określone zmiany

mogą zajść, materiałem zaś są hasła programowe. Czynności uczniów organizują w procesie dydaktycznym wiedzę i zmianę (K r u s z e w s k i , 1987). Interesujący sposób rozumienia treści kształcenia prezentuje B. Niemierko. Treść kształcenia to system czynności przewidzianych do opanowania przez uczniów, określonych pod względem celów, materiału i wymagań. Cel kształcenia obejmuje określoną kategorię wybranej taksonomii celów, materiał kształcenia – tematy lub działy programowe, a wymagania programowe – określone poziomy.

Czwartym wymiarem treści kształcenia jest wymiar czasowy, czyli proces kształcenia rozumiany jako ciąg zdarzeń zewnętrznych wobec ucznia zorientowanych na dokonanie w jego umyśle pożądanych zmian. W procesie kształcenia treść przechodzi fazy: planowania, poznawania i opanowania przez uczniów (N i e m i e r k o, 2004).

Konieczność zmian zasad doboru treści kształcenia

Modernizacja programów nauczania, które określają treści kształcenia także w ostatniej reformie systemu oświaty w Polsce, opiera się głównie na zasadach systematyzacji stosowanych w dyscyplinach naukowych. Twórcy programów nauczania dbają głównie o zachowanie izomorficzności treści nauczania poszczególnych przedmiotów z odpowiadającymi im dyscyplinami naukowymi. Odzwierciedlają one zatem strukturę treści różnych dyscyplin naukowych. Dba się tu przede wszystkim o zachowanie formalnej struktury wiedzy, która niewiele ma wspólnego ze strukturą wiedzy tworzonej przez ucznia w jego własnym umyśle. Konsekwencją takiego myślenia jest podział treści nauczania, ściśle odpowiadający poszczególnym dyscyplinom naukowym. Dodajmy, że taki podział ma charakter sztuczny i nie odpowiada praktyce. Zachodzi więc potrzeba wybiórczego potraktowania wiedzy, którą uczeń ma przyswoić. Jednostka napotyka w życiu różne problemy i wtedy nie odwołuje się ona do wiedzy pochodzącej z nauczanych w szkole przedmiotów, lecz korzysta z własnych zasobów zinterioryzowanej wiedzy i doświadczenia. Wszelka myśl reformatorska związana z kształceniem koncentrowała się zawsze na zawartości programów nauczania i podręczników. Modyfikacje te miały jednak zazwyczaj ograniczony charakter, gdyż opierały się na zasadzie systematyzacji wiedzy stosowanej w nauce. Konsekwencją tego jest podział wiedzy na przedmioty nauczania odpowiadające konkretnym dyscyplinom naukowym. Zabiegano o to, by w obrębie danych przedmiotów nauczania dobór i układ treści odpowiadał wiernie strukturze odpowiedniej dyscypliny naukowej. Wiedza, jaką posiadamy z zakresu psychologii i dydaktyki, nakazuje inny dobór treści nauczania, a także porządkowanie ich według innych zasad niż systematyzacja naukowa.

H. Muszyński wyróżnia następujące zasady:

– kognitywizmu: treści nauczania są dobierane i porządkowane zgodnie z właściwościami procesów poznawczych ucznia;

– pragmatyzmu: układ treści nauczania odpowiada strukturze praktycznego działania ucznia;
– holizmu: treści nauczania winny się koncentrować na zjawiskach i procesach o charakterze kompleksowym wymagającym naświetlenia z różnych dyscyplin naukowych (M u s z y ń s k i, 1995).

Konieczna jest zmiana nastawienia w zakresie konstruowania programów nauczania i doboru treści kształcenia:

Po pierwsze – podporządkowanie struktury i treści programów kształcenia naczelnym założeniom dotyczącym: umiejętności uczniów w zakresie funkcjonalnego objaśniania świata i operatywnego użytkowania wiedzy umożliwiających im wychodzenie poza dostarczone przez szkołę informacje oraz integracji treści, jak również struktury poznawczej uczniów. Wiąże się to z rezygnacją z dotychczasowej zasady izomorficzności treści programowych względem określonych dyscyplin naukowych, w których dominuje systematyzacja wiedzy według kryteriów przyjętych w nauce.

Po drugie – budowa programów nauczania z uwzględnieniem w treściach kształcenia odpowiednich struktur pojęciowych, a także związków funkcjonalnych zachodzących w treściach poszczególnych przedmiotów oraz między przedmiotami. Wiąże się to z koniecznością zawierania w programach nauczania: założeń dotyczących wyników kształcenia w zróżnicowanych kategoriach, a więc wiedzy, umiejętności wykonywania określonych operacji zinterioryzowanych i efektywnych; siatki określonych pojęć charakterystycznych dla danego przedmiotu; określenia operacji umysłowych i czynności praktycznych, które uczeń w ramach danego przedmiotu powinien sobie przyswoić; zależności między treściami różnych przedmiotów nauki szkolnej.

Teorie doboru treści kształcenia dydaktycy dzielą na tradycyjne i współczesne. Do pierwszych zaliczają encyklopedyzm, formalizm i utylitaryzm dydaktyczny, a do drugich egzemplaryzm, strukturalizm, materializm funkcjonalny, teorię problemowo-kompleksową i teorię programowania dydaktycznego. Patrząc krytycznie na obie grupy teorii, wypada zwrócić uwagę, że pierwszą cechuje powierzchowność wiedzy, jednostronność informacji bądź też doraźność celów. W teorii dydaktycznej koncepcje te należą do przeszłości, w praktyce edukacyjnej dość często wywierają jeszcze znaczący wpływ na funkcjonowanie procesu kształcenia. Drugiej grupie zarzucić trzeba wieloznaczność kryteriów podziału treści. Egzemplaryzm eksponuje egzemplarze tematyczne, strukturalizm – elementy strukturalne, a teoria problemowo-kompleksowa – problemy. Także materializm funkcjonalny i teoria programowania dydaktycznego nie wychodzą poza konwencję przedmiotowego modelu kształcenia i nie mogą stanowić wystarczającej podstawy teoretycznej do konstruowania programów dla współczesnej szkoły (P i o t r o w s k i, 1986).

Przykład nieco nowszego spojrzenia na kwestię doboru treści kształcenia stanowią koncepcje: przedmiotowa, szerokich pól treściowych, funkcji życiowych, ośrodków aktywizujących i tzw. rdzeni treściowych.

Pierwsza z nich opiera się na zasadzie podziału treści nauczania na przedmioty, od której różni się jedynie zmiana zakresu treści. W miejsce zakresu wielodyscyplinarnego wprowadzony został zakres monodyscyplinarny, charakteryzujący się daleko posuniętą atomizacją materiału. Drugą koncepcję charakteryzuje ścisła korelacja treści dyscyplin naukowych i przedmiotów nauczania zbliżonych do siebie pod względem merytorycznym. Jej zwolennicy dążą do wyjścia poza tradycyjny podział wiedzy na przedmioty. Teoria ta przybliża problem integracji wiedzy w obrębie różnych przedmiotów, budzi jednak wiele wątpliwości, a jedną z nich stanowi zbyt formalne podejście do treści kształcenia i pomijanie roli ucznia w ich opanowywaniu. Trzecia, zwana koncepcją funkcji życiowych, inaczej określana mianem koncepcji zakresu czynności, nawiązuje do „sprangerowskich form życia". Jej zaletę stanowi nowy element, sprowadzający się do oderwania treści kształcenia od przedmiotowego ujmowania wiedzy. Treści kształcenia w myśl jej założeń mają służyć przygotowaniu uczniów do różnych funkcji życiowych. Czwarta koncepcja – nauczania aktywizującego – opiera się na założeniu, że zmiany osobowości jednostki są możliwe tylko wtedy, kiedy przejawia ona aktywny stosunek do świata zewnętrznego. Z punktu widzenia tej teorii treści są mniej istotne, ważne są natomiast czynności uczniów, wyzwalające u nich wartościowe motywy uczenia się. Piąta koncepcja – rdzeni treściowych – zasadza się na stwierdzeniu, że w dowolnych treściach kształcenia można wyróżnić składniki o podstawowym znaczeniu dla danego zagadnienia lub problemu oraz takie, które mają w stosunku do nich rolę drugorzędną. Składniki podstawowe w myśl tej teorii są determinowane przez kryteria merytoryczne oraz logikę danej dyscypliny, a w konsekwencji przez pole treściowe danego przedmiotu nauczania.

Nie wnikając w subtelności związane z wymienionymi teoriami doboru treści kształcenia, wypada stwierdzić, że i one nie spełniają wszystkich wymogów współcześnie rozumianego procesu kształcenia, w którym uczeń jest głównym konstruktorem własnej wiedzy. Konstruując teorię doboru treści kształcenia nie można pomijać osoby ucznia jako podmiotu tego procesu.

Bibliografia

A u s u b e l D., 1968: *Educational psychology: a cognitive view.* New York.
B r u n e r J.S., 1978: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa.
D e w e y J., 1972: *Demokracja i wychowanie*. Wrocław.
G l a s e r R., ed., 1982: *Cognitive and motivational aspects of instruction*. Berlin.
K r u s z e w s k i K., 1987: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
K u p i s i e w i c z Cz., 1985: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa.
L e w o w i c k i T., 1983: *Zagadnienia doboru treści kształcenia a modele szkoły wyższej*. W: *Treści kształcenia w szkole wyższej.* Red. J. B o g u s z, T. L e w o w i c k i, J. Z a k r z e w s k i. Warszawa.
M u s z y ń s k i H., 1995: *Model kształcenia ogólnego*. W: *Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej. Stan, potrzeby i perspektywy.* Red. H. M u s z y ń s k i. Poznań.

N i e m i e r k o B., 1983: *Od pomiaru sprawdzającego do dydaktyki*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje". Nr 1.
N i e m i e r k o B., 2002: *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela.* Red. K. K r u s z e w s k i. Warszawa.
O k o ń W., 1987: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
P i o t r o w s k i E., 1986: *Koncepcje doboru treści kształcenia*. W: *Doskonalenie procesu dydaktycznego.* Red. Z. D r o z d o w s k i. Poznań.

MARIA KOZIELSKA

Style nauczania akademickiego w aspekcie treści kształcenia*

Styles of academical teaching in aspect of teaching content

Abstract: In the study there was analyses of different aspect of knowledge. There were comparison of academical teaching aspects and styles of teaching used in practice. The study was complement of probing carried out with students of technical and humanistic branch of study.

Key words: teaching content, styles of teaching, knowledge, understanding, skills

*Artykuł został napisany w ramach projektu badawczego finansowanego przez Politechnikę Poznańską (TB-62-176/07/DS).

Wprowadzenie

Współcześnie istotnym celem edukacji akademickiej jest dobre przygotowanie absolwenta na poziomie wiedzy, rozumienia i umiejętności. Studenci mają zostać przygotowani do podejmowania złożonych zadań w różnych dziedzinach praktyki społecznej, czyli w nauce, oświacie, kulturze, ochronie zdrowia, technice, gospodarce itd. Dlatego edukacyjne działania nauczyciela akademickiego zawsze są skierowane na wywołanie w umysłach studentów zmian dotyczących wiedzy o otaczającym ich świecie, szczególnie w zakresie studiowanej dziedziny. Zmiany te obejmują również rozumienie zjawisk przebiegających w otoczeniu oraz umiejętność oddziaływania na rzeczywistość. Wywoływanie zmian odbywa się zgodnie z własną koncepcją nauczyciela i jego filozofią edukacji. W wyniku tych działań studenci i absolwenci winni twórczo wykonywać swe zadania i tworzyć zmiany w środowiskach, w których będą funkcjonować. Winni także umieć samodzielnie dostrzegać, formułować i stawiać sobie problemy i zadania oraz dobierać adekwatne metody ich rozwiązywania. Wówczas społeczeństwo, w którym skutecznie i twórczo będą działali absolwenci szkoły wyższej, może pomyślnie się rozwijać. Dzięki zdobytym w szkołach wyższych umiejętnościom, ludzie z wykształceniem akademickim będą wywoływali pozytywne zmiany w otaczającej ich rzeczywistości.

Nauczyciele dążący do wywoływania zmian w studentach projektują proces dydaktyczny, biorąc pod uwagę treści nauczania. Treści te modyfikują w zależności od wyposażenia dydaktycznego uczelni oraz od czasu przeznaczonego na nauczanie ich przedmiotu. Aby zapewnić realizację celów kształcenia, nauczyciele wybierają skuteczne metody nauczania. W ich doborze uwzględniają treści kształcenia, preferowane style nauczania oraz przedkładane style uczenia się ich studentów. Charakter dziedziny wiedzy prezentowanej studentom stanowi podstawową cechę metodologii przedmiotu i ma duży wpływ na dydaktyczne postępowanie nauczycieli i studentów. Nauczyciele winni elastycznie stosować różne style kształcenia, w sposób naturalny przechodzić od nauczania bezpośredniego do pośredniego, od roli obserwatora do roli merytorycznego doradcy, zależnie od rodzaju treści, nad którymi pracują, i pojawiającej się sytuacji dydaktycznej.

W prezentowanym szkicu dokonano analizy różnych postaci wiedzy. Odniesiono je do treści kształcenia akademickiego oraz stylów nauczania stosowanych w praktyce. Rozważania uzupełniono sondażem, przeprowadzonym wśród studentów kierunków technicznych i humanistycznych.

Postacie wiedzy i treści kształcenia

Wiedza zawsze była ważnym czynnikiem sprawczym przemian kulturowych i cywilizacyjnych, nie miała jednak takiego znaczenia jak obecnie. Nauka współczesna, sprzężona zwrotnie z techniką, swoje narzędzia ujawnia przez współ-

czesne technologie. W nauce i badaniach naukowych wiedza jest jednocześnie narzędziem, metodą, celem lub wynikiem czynności badawczych. To jest przyczyną jej wykładniczego wzrostu, także dezaktualizowania się wiedzy posiadanej oraz zmiany hierarchii nowej wiedzy w strukturze wiedzy zgromadzonej przez ludzkość.

P.H. H i r s t (1975) wyróżnia siedem postaci wiedzy: matematykę, nauki fizyczne, nauki o człowieku, historię, religię, literaturę i sztuki piękne, filozofię[1]. Autor uważa, że wartościowe kształcenie wprowadza studenta we wszystkie te dziedziny, stanowiące wiedzę ludzką o świecie. Każda postać wiedzy ma specyficzne właściwości. Na ich podstawie nauczyciel decyduje o tym, co w konkretnej wiedzy przedmiotowej ma znaczenie podstawowe, czyli co rozwija umysł i winno być celem nauczania. Każda postać wiedzy stanowi logiczny system pojęciowy, z właściwymi tej wiedzy pojęciami, oddającymi zasadnicze aspekty ludzkich doznań. Oprócz pojęć kluczowych każda postać wiedzy ma własną, wyróżniającą się strukturę, tworzoną przez zasady rozwiązywania, własne reguły i metody naukowe, czyli uporządkowany zbiór specyficznych umiejętności i metod formułowania twierdzeń oraz własne kryteria, pozwalające je zweryfikować i ocenić.

Różne postacie wiedzy można ujmować jako specyficzne narzędzia nadawania doświadczeniu struktury i praktycznego sensu. Dzięki nim student potrafi kontrolować i przekształcać swoje doświadczenia. Nie składają się one jedynie z faktów, liczb i formuł, lecz także z podstawowych zasad, wyraźnych struktur logicznych, metod badawczych oraz uznanych kryteriów oceny. Ucząc się tych wszystkich elementów, student zdobywa gruntowną wiedzę. W społeczeństwie informacyjnym zyskuje popularność pojęcie wiedzy dostępnej w oprogramowaniu użytkowym. W takim ujęciu wiedzę można nazwać wiedzą skodyfikowaną, czyli zorganizowaną, uporządkowaną i przygotowaną do wykorzystania (F u r m a n e k, 2007). Odróżnia się ją od wiedzy ukrytej, która jest wiedzą przedmiotową, związaną z czynnościami studenta w procesach uczenia się, rozwijaną dzięki indywidualnym zdolnościom, pasjom, zainteresowaniom.

Informacyjne aspekty rzeczywistości przyrodniczej, społecznej i kulturowej ujmuje pojęcie treści, która jest właściwością każdej rzeczy i zdarzenia. Treści mogą być rozumiane jako „informacje emitowane przez otaczającą człowieka rzeczywistość materialną (informacja zmysłowa), jako informacje zawarte w znakach, komunikatach znakowych; jako informacje zawarte i funkcjonujące w umysłach i działaniach" (W. K o j s, 2000, s. 49). W. Kojs określa świat osoby, jako „ogół treści (informacji) stanowiących o jej funkcjonowaniu, treści przez nią uświadomionych i nieuświadomionych, w różnym stopniu dla niej ważnych; treści, które ją współtworzą i które ją otaczają; treści sprzyjających i niesprzyjających jej istnieniu i rozwojowi; treści zmysłowych i symbolicznych, konkretnych i uogólnionych, obrazowych i pojęciowych. Na tej podstawie możemy

[1] Cytuję za: G.D. F e n s t e r m a c h e r, J.F. S o l i t i s (2000, s. 51); zob. też D.C. P h i l l i p s, J.F. S o l i t i s (2003, s. 109).

sądzić, że całość treści tworzących świat osobowy człowieka stanowi podstawę i źródło wszelkich procesów rozwojowych, a również działań związanych z jego edukacją" (2000, s. 50). Związki zachodzące między problematyką wielości i różnorodności światów a problematyką edukacji autor widzi w tym, że treścią edukacji są treści światów rzeczywistych i możliwych. Na szczególną uwagę zasługuje świat osobowy studenta, jego uznanie i wspomaganie w rozwoju. Charakter świata osobowego studenta jest dynamiczny, więc wspomaganie rozwoju jego działań nie może dotyczyć jedynie przekazywania i przyswajania wiedzy uporządkowanej i gotowej do wykorzystania. Wiedza ta ma być narzędziem studenta, służącym do intelektualnego przygotowania nowej czynności, którą ma on wykonać.

Z analizy literatury wynika, że pojęcie treści kształcenia należy do znanych pojęć w dydaktyce. Przemiany cywilizacyjne w zasadzie dotyczą przemian treści życia człowieka, czyli prowadzą do zmian treści kształcenia. Wielość, różnorodność i szybkość informacyjnych wpływów na studenta powoduje konieczność stałego analizowania i zmiany podstawowych założeń i celów kształcenia, a także wprowadzania konkretnych przeobrażeń w treściach, środkach i sposobach funkcjonowania nauczyciela i studenta (K o j s, 2007, s. 41). Zapewne dlatego K. Denek zalicza konieczność zmian w treściach kształcenia ogólnego do najważniejszych i najpilniejszych zadań edukacji. Decydują one w dużym stopniu o strukturze, poziomie i stopniu nowoczesności edukacji (D e n e k, 2005, s. 51).

Treścią edukacji, czyli wychowania i kształcenia, jest zespół informacji bezpośrednio i pośrednio związanych z celowym powodowaniem stosunkowo trwałych przeobrażeń świadomości studentów. W edukacji zachodzą procesy komunikacji między nauczycielem i studentem. Wyrażają się one w czynnościach odbierania, przetwarzania, przechowywania i przekazywania informacji, prowadzących do powstawania wartościowych, osobowych i społecznych struktur poznawczo-emocjonalnych oraz wolicjonalnych (K o j s, 2000, s. 42). Wskazywane są „integratory edukacyjne treści", struktury umysłowe, będące programami tworzenia lub potwierdzania istniejących układów treści. Ponadto tworzeniu nowych układów treści może towarzyszyć dezintegracja i destrukcja układów już istniejących. Do wspomnianych struktur należą wyobrażenia, pojęcia, umiejętności, idee, przekonania, poglądy, hipotezy, postawy, oczekiwania, dążenia, plany, programy, modele i inne struktury, które są znane jako umysłowe reprezentacje rzeczywistości. Pojęcia i ich wyobrażenia tworzą podstawy pozostałych struktur, podobnie jak intencje i emocje decydują o strukturze przekonań, dążeń, planów, strategii, aspiracji, zainteresowań. Pojęcia i wyobrażenia tworzą lub określają treści działań, treści struktur decyzyjnych, organizujących i zarządzających, zatem kreują treści i struktury przedmiotów, celów podmiotów, środków, metod, warunków i rezultatów działań studenta. W związku z tym można je uznać za istotne dla kształcenia podstawy świadomej aktywności studenta, a ich przyswojenie – za opanowanie uniwersalnych narzędzi, umożliwiających organizowanie i łączenie różnorodnych treści (K o j s, 2000, s. 43).

Ogólna analiza problematyki związanej z wiedzą i treściami będącymi przedmiotem procesu kształcenia akademickiego skłania do poszukiwań adekwatnych stylów ich nauczania.

Style nauczania a treści studiowanej dziedziny wiedzy

W literaturze przedmiotu znane są trzy odmienne ujęcia procesu kształcenia, które wyodrębnili Fenstermacher i Solitis. Akcentując w nich odrębne myślenie o procesie nauczania, określili trzy style: kierowniczy, terapeutyczny i wyzwalający (F e n s t e r m a c h e r, S o l i t i s, 2000). Rozważmy je pokrótce, mając szczególnie na względzie treści kształcenia dziedzin wiedzy studiowanych przez studentów.

Styl kierowniczy jest podejściem nastawionym na kierowanie studentem i skoncentrowanym na czynnościach nauczyciela, powodujących nabycie przez studenta określonej wiedzy i umiejętności. Akcentuje ścisły związek między czynnościami nauczyciela i działaniem studenta. Ważniejszą niż dobór i zasady konstrukcji treści kształcenia wartością tego ujęcia są czynniki warunkujące wysoki poziom efektywności nauczyciela, kontekst fizyczny i społeczny uczenia się oraz warunki kulturowe (B r z e z i ń s k a, 2004, s. 22). Nauczyciel kieruje zainteresowania studenta na to, czego i jak ma się uczyć. Koryguje jego błędy, wykorzystując informację zwrotną, mobilizuje go do pracy, okazując mu wsparcie i uznanie. Student natomiast ma możliwość zdobycia wiedzy w warunkach organizowanych przez nauczyciela. Nie może jednak indywidualnie włączyć się do tych działań zgodnie z własną wolą.

W stylu kierowniczym celem jest opanowanie przez studenta wiedzy i umiejętności. Nauczyciel w swych działaniach dąży do stworzenia studentowi odpowiednich warunków do przyswajania wiedzy, polegającego na opanowaniu głównych pojęć, wiedzy, zrozumieniu logicznej struktury wiedzy, przeprowadzaniu badań zgodnie z zasadami metodologicznymi, określaniu wartości własnych twórczych działań. W stylu tym wiedza i umiejętności są przekazywane studentom przez nauczyciela. Wykorzystane zostają umiejętności kierownicze nauczyciela dotyczące organizowania czynności uczenia się studentów oraz doboru treści kształcenia do wymagań programu nauczania i oceniania. Nauczyciel korzysta z własnych umiejętności przekazywania treści kształcenia w postaci faktów, pojęć, umiejętności i koncepcji. W stylu tym akcentowany jest związek między działaniami nauczyciela i studentów, by w jego efekcie studenci na najwyższym poziomie opanowali treści kształcenia studiowanej dziedziny wiedzy. Działalność nauczyciela obejmuje zarządzanie kształceniem, czyli czynnościami studentów i treściami nauczania. Podkreśla się tu znaczenie zadania, powinności jego wykonania, uzyskanie rezultatu oraz odpowiedzialność za ewentualny brak efektów. Do czynności nauczyciela w kierowniczym stylu nauczania należą również: przedstawienie celów zajęć, zrozumiałe zaprezentowanie treści,

wyznaczenie studentom prac okresowych, ocena ich wykonania oraz sprawdzenie stopnia zrozumienia treści przedmiotu. Student ma możliwość zdobycia wiedzy, gdyż takie warunki stwarza mu nauczyciel. Nie może jednak indywidualnie zaangażować się w zakresie wymaganym przez treści przedmiotu.

Omawiany styl można uznać za narzędzie bezpośredniego przesyłania do umysłu studenta wiedzy ze źródła, którym może być nie tylko nauczyciel, ale również książka, program komputerowy, Internet itd. Jest on skuteczny, ale osiągnięcia studentów w dużym stopniu zależą od zbioru metod stosowanych przez nauczyciela. Stosowanie tego stylu wymaga od nauczyciela umiejętności metodycznych. Treści nauczania w stylu kierowniczym są szczegółowo wyodrębniane, co jest warunkiem dobrego realizowania przez nauczyciela jego kierowniczej roli. Spełnienie tego warunku zależy od rodzaju materiału, którego studenci uczą się najlepiej, oraz rodzaju treści, których opanowanie można najdokładniej sprawdzić.

Wśród studentów kierunków technicznych i humanistycznych przeprowadzono sondaż, w którym zadano pytanie: „W jakim stopniu kierowniczy styl nauczania jest preferowany przez nauczycieli akademickich, a w jakim przez studentów?" Aż 76,3% studentów kierunków technicznych i 56,3% studentów kierunków humanistycznych odpowiedziało, że jest to styl najczęściej stosowany przez nauczycieli. Nie jest on ulubionym stylem studentów, skoro opowiedziało się za nim tylko 7,3% przyszłych inżynierów i 27,4% humanistów[2]. Wyjaśnić należy, że badania przeprowadzono wśród studentów pierwszych lat studiów. W programie kształcenia na niższych latach przewidziane są przedmioty podstawowe, a preferowaną formą jest wykład, w którym uczestniczą duże grupy studentów. Chętne korzystanie z tego stylu przez nauczycieli może zatem wynikać z warunków kształcenia na poziomie akademickim. Założeniem kierowniczego stylu nauczania jest opanowanie przez studentów wiedzy i umiejętności w zakresie studiowanych przedmiotów, dlatego na osiąganiu tych celów nauczycielom zależy najbardziej. Przyczyną większego wśród studentów humanistów niż wśród przyszłych inżynierów i ich nauczycieli zainteresowania tym stylem nauczania mogą być różnice w charakterze studiowanych treści przedmiotów. Jednak wszyscy badani studenci uznali ten styl za najmniej przez nich lubiany. Mniejsze zadowolenie studentów ze stosowania stylu kierowniczego w kształceniu może być związane z tym, że w ramach tego stylu nauczania student ma sposobność poznania wiedzy tylko w warunkach przygotowanych przez nauczyciela, bez indywidualnego zaangażowania w zakresie studiowanych treści.

W **stylu terapeutycznym** proces nauczania koncentruje się na osobie studenta, w szczególności na tym, kim jest i kim chciałby być po ukończeniu studiów. Akcentuje się w nim uczestnictwo nauczyciela podczas pracy studenta z treściami kształcenia. Funkcją nauczyciela jest doskonalenie zdolności studenta w zakre-

[2] W sondażu uczestniczyło 414 studentów Politechniki Poznańskiej oraz 397 studentów Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie. Na podstawie przedstawionych charakterystyk stylów nauczania badani wskazywali style preferowane przez studentów i ich nauczycieli.

sie dokonywania wyborów, pomoc w zastosowaniu poznanej wiedzy i stwarzanie studentom najlepszych warunków do indywidualnego rozwoju. Nauczyciel nieustannie dostarcza studentom pozytywnej informacji zwrotnej, wzmacniając ich poczucie pewności siebie. Nauczanie, zdaniem Rogersa, opiera się na uczeniu przez doświadczenie i doznawanie. Student nie przyswaja biernie wiedzy przygotowanej mu przez nauczyciela, ale aktywnie uczestniczy w studiowaniu. Nauczyciel nie przekazuje wiedzy i umiejętności, lecz pomaga studentowi w ich zdobywaniu. W roli przewodnika nauczyciel winien być wiarygodny i przekonany, że student zgodnie z własnym wyborem może pokierować swoim życiem i za te wybory przyjmować odpowiedzialność (F e n s t e r m a c h e r, S o l i t i s, 2000, s. 34). W stylu terapeutycznym nauczyciel wspiera studenta i ukierunkowuje go tak, by stawał się człowiekiem autentycznym. W nauczaniu w wersji terapeutycznej, wiarygodność i prawdziwość jest celem interakcji nauczyciela ze studentem, podobnie jak w stylu kierowniczym celem jest opanowanie wiedzy i umiejętności studenta.

W przeprowadzonym sondażu stosowanie przez nauczycieli w praktyce stylu terapeutycznego potwierdziło 15,8% przyszłych inżynierów i 17,8% humanistów. Natomiast 38,3% studentów uczelni technicznej i 32,5% studentów uczelni humanistycznej uznało ten styl za ulubiony przez nich styl nauczania. Niezależnie od kierunku studiów, między oczekiwaniami studentów a stosowaniem tego stylu przez nauczycieli wyraźne jest mniejsze zróżnicowanie niż w przypadku stylu kierowniczego. Być może nauczyciele z uwagi na wymagany wysoki stopień udziału studentów w procesie kształcenia zaliczają ten styl nauczania do trudnych i rzadziej go stosują. Dużego zaangażowania nauczyciela wymaga wspieranie studenta w uczeniu się przez doświadczenie, dokonywanie wyborów, podejmowanie decyzji, wymaganie oryginalnego działania i doskonalenia wszelkiej aktywności intelektualnej. Zrozumiałe jest natomiast znacznie większe powodzenie wśród studentów stylu terapeutycznego. Można stąd wnioskować, że studentom bardziej odpowiada aktywny udział w studiowaniu.

Styl wyzwalający eksponuje przede wszystkim treści kształcenia, następnie sposoby kształcenia oraz odczucia studentów. W stylu tym nauczyciel przyjmuje, że umysł studenta rozwija się dzięki opanowaniu szerokich podstaw wiedzy w łączności z adekwatnymi do niej intelektualnymi właściwościami charakteru. Celem działalności nauczyciela jest nabycie przez studentów uporządkowanej wiedzy w pewnym zakresie, rozwijanie umiejętności intelektualnych, również umiejętności uczenia się oraz poszerzanie rozumienia świata idei i wartości (B r z e z i ń s k a, 2004, s. 22). Właściwości oraz specyfika treści kształcenia określają metody i techniki pracy ze studentami. Nauczyciel w swym działaniu jest wzorem dla studentów. Uczy krytycznego myślenia, prezentując im to postępowanie podczas zajęć. Wyzwolenie podkreślane w tym stylu dotyczy uwolnienia umysłu studenta od ograniczeń doświadczenia i stereotypów, przy czym sam nauczyciel też powinien być wolny od podobnych ograniczeń. Szczególnie w tym stylu nie wystarcza zwykłe przekazywanie wiadomości i umiejętności.

Przyswajanie ma odbywać się w sposób właściwy rodzajowi przyswajanej wiedzy. Studenci uczący się łatwo i szybko zapewne najwięcej korzystają dzięki nauczaniu stylem wyzwalającym, mogą poszerzać wiedzę i sposoby działania zależnie od indywidualnych zdolności intelektualnych. Nauczyciel, chcąc ze studentów uczynić badaczy, powinien im pokazać, jak sam funkcjonuje w roli badacza, a zatem winien studentom służyć za wzór.

Zwolennicy stylu wyzwalającego uważają, że wiedza ma strukturę. Znajomość struktury przedmiotu nauczania jest zrozumieniem go w taki sposób, by możliwe było włączanie do niej nowych elementów. Uczenie się struktury polega na poznawaniu sposobów wiązania jej elementów (B r u n e r, 1984; P h i l l i p s, S o l i t i s, 2003, s. 106). Dydaktycy stosujący styl wyzwalający akcentują sposoby przyswajania, interpretowania, stosowania i poszerzania wiedzy zgodnie z psychologią poznawczą. Ponadto przyjmują, że strukturalne ujęcie treści kształcenia ułatwia jej opanowanie (O k o ń, 2003, s. 101). Uznają, że jest to możliwe, gdyż związki logiczno-przyczynowe w ujęciu systemowym odgrywają większą rolę niż związki czasowo-przestrzenne. Zrozumienie logicznych zasad zawartych w konstrukcji określonego układu treści kształcenia lub przyczyn wywołujących w nim pewne skutki jest rezultatem procesu myślenia i wyobraźni studenta. Jest zatem efektem procesów poznawczych, prowadzących do objęcia całości układu treści, wyszczególniania jego elementów i spostrzegania związków między składnikami łączącymi system w całość. Nauczyciel winien zadbać, by nie nadużywać treści bardzo szczegółowych kosztem bardziej ogólnych. Weźmy również pod uwagę stwierdzenie P.H. Hirsta i innych autorów (F e n s t e r m a c h e r, S o l i t i s, 2000, s. 53), że strukturę materiału nauczania stanowią pojęcia kluczowe dla danej dziedziny wiedzy, typowe powiązania logiczne, czyli zasady, według których uznaje się pojęcia za powiązane, a wiedzę za spójną. Do struktury tej należą także metody badawcze, czyli eksperyment, analiza źródeł historycznych, metody etnograficzne oraz kryteria weryfikacji, oceniania hipotez i twierdzeń. Można uznać, że nauczyciel naucza stylem wyzwalającym, gdy eksponuje materiał nauczania nie tylko w postaci zbioru faktów, liczb i formuł. Oprócz przekazywania wiedzy przedmiotowej styl wyzwalający wymaga okazywania sposobu postępowania człowieka o umyśle wolnym od ograniczeń. Dlatego nauczyciel powinien wykazywać wymagane cechy umysłu, warte naśladowania przez studentów. Treści nauczania winien tak zaprezentować, by student poznał podstawową strukturę różnych postaci wiedzy, a następnie potrafił ująć w strukturę własne doświadczenia.

W prezentowanych badaniach sondażowych najliczniejsza grupa przyszłych inżynierów (51,9%) opowiedziała się za wartościami stylu wyzwalającego w kształceniu, ale tylko 5,3% studentów wskazało ten styl jako stosowany przez nauczycieli w praktyce akademickiej. Nieco inaczej układały się preferencje badanych studentów i nauczycieli, studiujących i pracujących na kierunkach humanistycznych: 25,4% studentów i 40,1% nauczycieli aprobowało ten styl w pracy dydaktycznej.

Należy zaznaczyć, że w ramach tego stylu student wzrokowiec (66% studentów kierunków technicznych) uzyskuje maksymalne wsparcie od nauczyciela odwołującego się do jego wyobraźni i różnych źródeł wiedzy. Dzięki rozwojowi środków i mediów edukacyjnych oraz narzędzi informatycznych nauczyciel ma możliwość niesienia studentowi intensywnej pomocy w zrozumieniu studiowanych treści, czyli organizowania wymaganego przez ten styl nauczania środowiska dydaktycznego. Wówczas możliwy jest aktywny udział studenta w odbiorze treści studiowanej dziedziny wiedzy i dlatego styl ten jest najbardziej preferowany przez studentów, niezależnie od natury studiowanych treści: technicznych czy humanistycznych. Wybiera go ponad połowa przyszłych inżynierów. Wypowiedzi studentów potwierdzają wysoką ocenę wyzwalającego stylu nauczania, w którym nauczyciel prezentując materiał nauczania oprócz przekazywania wiedzy przedmiotowej ukazuje im sposób postępowania z treściami studiowanej wiedzy. Pomaga im w ten sposób uchwycić strukturę różnych postaci wiedzy, dzięki czemu umieją ująć w strukturę własne doświadczenia intelektualne.

W kształceniu technicznym ten styl nauczania stosowany jest przez nauczycieli najrzadziej, natomiast preferują go studenci. W kształceniu humanistycznym jest również najbardziej cenionym stylem studentów i umiarkowanie stosowanym przez nauczycieli. W wyjaśnieniu stwierdzonych tendencji nauczycieli należy podkreślić, że w stylu wyzwalającym studenci oprócz przekazywanych im treści dzięki rozwiązywaniu zadań i problemów uczą się także czynności, które wykonują podczas procesu rozwiązywania. Jest to ważny składnik procesu nauczania. Studenci winni przyswoić sobie pewne trwałe sposoby postępowania, zarówno ogólne, jak i związane z osobliwościami studiowanego przedmiotu. Treści nauczania przyswojone bez wymienionych umiejętności – jak twierdzą zwolennicy tego stylu – nie przyniosą wyzwolenia jako pożądanego efektu kształcenia. Dlatego być może przyczyną słabego wykorzystania tego stylu przez nauczycieli są skromne możliwości jego realizacji. Mogą to być wymagania treści przedmiotu, trudności w wykorzystaniu technologii informacyjnych i innych środków, a przede wszystkim ograniczone warunki z uwagi na liczebność studentów w grupach oraz przewagę wykładowej formy zajęć na pierwszym roku studiów. Na kierunkach humanistycznych nauczyciele chętniej stosują wyzwalający styl nauczania. Możliwe, że zorganizowanie warunków adekwatnych do wymagań kształcenia studentów stylem wyzwalającym w humanistycznych dziedzinach wiedzy daje więcej możliwości.

Podsumowanie

Przyczyną zróżnicowania poziomu wiedzy i umiejętności studentów, wykształconego lub rozwiniętego podczas nauczania różnych dziedzin wiedzy, jest zapewne fakt, że różne treści wymagają różnego zaangażowania nauczyciela i studentów. Każdy przedmiot nauczania wymaga właściwego postępowania dydaktycznego, ujętego w ramach obranego stylu nauczania. Jednak na wybór

stylu nauczania wpływa nie tylko natura treści różnych dziedzin wiedzy, ale także stopień złożoności materiału. Niski stopień trudności nauczanych treści zawęża i upraszcza przyjmowane postępowanie studentów, dlatego może on nie gwarantować im wystarczających możliwości pracy z materiałem nauczania.

Przekaz przygotowanej wiedzy przez nauczyciela w wyniku jego aktywności dotyczy dobrania, uporządkowania i zaprezentowania studentom określonych treści wiedzy bezpośrednio podczas wykładu, z zastosowaniem różnych dydaktycznych środków tradycyjnych, audiowizualnych lub komputerowych. Podanie studentom wiedzy może się odbywać również w sposób pośredni, polegający na pracy z książką lub wszelkimi materiałami przygotowanymi studentom do indywidualnego wykorzystania. Aktywność studentów obejmuje przyjęcie i zapamiętanie wiedzy, rozwijanie umiejętności w zakresie spostrzegania, precyzowania i rozwiązywania problemów, wykonywania czynności wymagających zastosowania określonej wiedzy.

Kształtowanie wiedzy, umiejętności poznawczych i praktycznych może odbywać się w wyniku przekazu przygotowanej wiedzy i jej przyswajania w środowisku zorganizowanym przez nauczyciela, co dominuje w kierowniczym stylu nauczania. Natomiast stwarzanie warunków do ćwiczeń praktycznych i doświadczenia, szczególnie w wyniku interakcji studenta i nauczyciela oraz wspierającego działania nauczyciela, jest akcentowane w stylu terapeutycznym. W stylu wyzwalającym eksponowane jest tworzenie środowiska sprzyjającego wyzwoleniu, refleksji i twórczości. Można zatem stwierdzić, że style nauczania są różnymi sposobami rozumienia i realizowania procesu nauczania. Wydaje się, że uzasadnione różnice między nimi, wskazujące różne sposoby myślenia o nauczaniu i wykształceniu, w praktyce akademickiej nie stanowią ograniczeń. W zależności od treści nauczanego przedmiotu i wynikających z nich sytuacji dydaktycznych nauczyciel może być kierownikiem, terapeutą lub negocjatorem. Ponadto w kształceniu ustawicznie pojawiają się treści i sytuacje, które wymagają zmian stylu nauczania. W skutecznym kształceniu akademickim potrzebne są wszystkie wyróżnione style nauczania: kierowniczy, terapeutyczny i wyzwalający. Wszystkie wskazują perspektywy i obejmują metody umożliwiające nauczanie efektywne i etyczne w zróżnicowanych zespołach studentów. Łączenie trzech stylów wymaga od nauczyciela rozpoznania konkretnej sytuacji i zachowania równowagi pomiędzy wartościami, zamiarami i działaniami. Doświadczony nauczyciel zwykle posługuje się wszystkimi trzema stylami. Chociaż na poziomie nauczania teorii i pojęć studiowanej dziedziny wiedzy mogą występować sprzeczności między stylami nauczania, to już w praktyce zwykle się to nie zdarza. Rozważania na temat stylów nauczania oraz studiowanych treści i wyniki przeprowadzonego wśród studentów sondażu pokazały, że żaden styl nauczania nie powinien być jedynym stosowanym w praktyce kształcenia akademickiego. Nauczyciel, specjalista przedmiotu nauczania winien zintegrować różne style nauczania we własnym oryginalnym stylu pracy ze studentami. W tym działaniu winien dokonać uzgodnienia między teoretycznie jednoznacznymi stylami, wykorzystując

dobry wgląd w treści kształcenia i świadomość sytuacji dydaktycznych, których wymaga zrozumienie wiedzy przez studentów.

Z praktyki dydaktycznej wiadomo, że na wybór stylu nauczania wpływa nie tylko charakter studiowanych treści, ale także stopień ich trudności (F e n s t e r m a c h e r, S o l i t i s, 2000, s. 48). Niski poziom trudności nauczanych treści może zubażać styl w tym sensie, że może nie dawać studentom okazji do aktywnej pracy. W doborze stylu kształcenia należy kierować się tym, by w nauczaniu konkretnym stylem można było dokładnie określić wyodrębnione wiadomości i umiejętności w postaci wiedzy, którą student ma zdobyć. Następnie należy zaplanować czynności nauczania i wykonać je oraz ocenić, czy w zadowalającym stopniu student poznał określone treści. Postępowanie to wymaga od nauczyciela wcześniejszego planowania czynności i znalezienia ewentualnej pomocy w środkach dydaktycznych.

W wyborze stylu nauczania właściwego dla danej dziedziny wiedzy ma znaczenie specyfika treści, które są przedmiotem pracy dydaktycznej. Jest to zgodne z poglądem J. Brunera (B r u n e r, 1984), że każda dyscyplina naukowa ma swoją strukturę, złożoną z węzłowych pojęć pozwalających ją zdefiniować. Ze struktury wiedzy wynika dla nauczania wskazanie, by nauczać idei przewodnich i pojęć węzłowych, na których opierają się struktury, a nie luźnych faktów, pojęć i informacji. Podobnie D. Ausubel określił wiedzę jako strukturę poznawczą (A r e n d s, 1994, s. 151). Struktura ta wyznacza możliwości pracy studenta z nowymi treściami jako pojęciami i związkami między nimi. Są one istotne, jeśli zostaną włączone w strukturę poznawczą studenta, będącą rezultatem wcześniejszego uczenia się.

Podsumowując rozważania i rezultaty badań sondażowych przeprowadzonych wśród studentów, można wnioskować, że w różnych dziedzinach wiedzy winny być wybierane odpowiednie style nauczania, gdyż wymagają one różnego zaangażowania nauczyciela i studentów. Każdy przedmiot nauczania wymaga sobie właściwego stylu postępowania dydaktycznego.

Bibliografia

A r e n d s R.I., 1994: *Uczymy się nauczać.* Warszawa.

B r u n e r J., 1984: *Proces kształcenia.* Warszawa.

B r z e z i ń s k a A., 2004: *Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej.* W: *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej.* Red. A. B r z e z i ń s k a, J. B r z e z i ń s k i, A. E l i a s z. Warszawa.

D e n e k K. 2005: *Ku dobrej szkole.* Toruń–Leszno.

F e n s t e r m a c h e r G.D., S o l i t i s J.F., 2000: *Style nauczania.* Warszawa.

F u r m a n e k W., 2007: *Edukacja zawodowa wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy.* W: *Edukacja dla społeczeństwa wiedzy.* Red. M. K o z i e l s k a. Toruń.

H i r s t P. H., 1975: *Liberal education and the nature of knowledge.* In: *The philosophy of education*, Ed. R.S. P e t e r s. London.

K o j s W., 2000: *Światy rzeczywiste i możliwe w treściach kształcenia*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. D e n e k, T. Z i m n y. Częstochowa.

K o j s W., 2007: *Wybrane problemy integracji treści w działaniach edukacyjnych*. W: *Integracja nauczania i wychowania.* Red. F. B e r e ź n i c k i, J. Ś w i r k o - P i l i p c z u k. Szczecin.
O k o ń W., 2003: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
P h i l l i p s D.C., S o l i t i s J.F., 2003: *Podstawy wiedzy o nauczaniu.* Gdańsk.

URSZULA MORSZCZYŃSKA

Tekst w działaniu pedagogicznym

Text in pedagogic action

Abstract: In recent years an increase in interest in text issues has been observed. Text is considered as a means of conveying content of education, a unit of educational dialog and foster-child changing factor. In the article the ways to define the text and areas of pedagogical research in which the text has a crucial role are presented. It is assumed that education as a communicative action – in all variants described by J. Habermas – is realized through texts. Such a perspective creates new possibilities of research and interpretation of the subject of pedagogy.

Key words: text, pedagogic action, understanding

Tekst jest przedmiotem dociekań w wielu dyscyplinach, dlatego w badaniach nad tekstem zaznaczają się rozbieżne tendencje. W jednym z ujęć próbuje się określić tekst za pomocą wyznaczników zewnętrznych, na podstawie jego budowy, związków między elementami lub struktury. W badaniach nad tekstem wykorzystuje się szeroko rozumianą logikę formalną. Inną tendencją jest odwoływanie się w rozważaniach do językoznawstwa, filozofii analitycznej czy literaturoznawstwa. W tej perspektywie tekst określany jest przez funkcje, jakie pełni w komunikowaniu się ludzi lub w całości ich zachowania. Wreszcie tekst staje się przedmiotem badań z punktu widzenia znaczących współczesnych kierunków filozofii, takich jak hermeneutyka, fenomenologia, filozofia krytyczna czy postmodernistyczny dekonstrukcjonizm. W świetle tych koncepcji tekst określa bycie człowieka w świecie, staje się środkiem demaskującym różnorodne interesy, a także pretekstem do opisu ideologiczności innych tekstów.

Zasadniczym jednak obszarem, w którego obrębie tekst stanowi główny przedmiot badania, jest semiotyka i literaturoznawstwo. Z badań semiotycznych i kulturoznawczych wyłania się najogólniejsze pojęcie tekstu, określające go jako uporządkowaną według wyznaczonych reguł systemu semiotycznego sekwencję znaków tego systemu (B o b r y k, D o b r o w o l s k i, 1983, s. 111). Tekstem w tym znaczeniu może być nie tylko wypowiedź językowa, lecz także przekaz wizualny lub dźwiękowy (obraz, film, melodia, parada wojskowa itp.). Odczytuje się go za pomocą wielu kodów. Dostrzeżenie ich i zdekodowanie może być trudne w przypadku, gdy odbiorca tekstu nie zna kodu, którym posługiwał się jego twórca. Charakterystycznym przykładem jest „niedostrzeganie głębi" w dwuwymiarowych rysunkach przez osoby spoza naszego kręgu kulturowego (B o b r y k, D o b r o w o l s k i, 1983, s. 112). Takie szerokie pojmowanie tekstu jest znamienne dla badań kulturoznawczych, dla których dowolny wytwór może się stać czytelnym przekazem.

W semiotycznej teorii kultury „wyraz ten znaczy tyle, co pewna całość informująca, przedmiot o charakterze znakowym zorganizowany w pewien sposób, mający swój początek i koniec i przekazujący informację skończoną z punktu widzenia jego nadawcy" (M a y e n o w a, 1979, s. 252). Węższe określenie tekstu odnajdujemy w pracy R. Harwega, według którego tekst jest tworem językowym, zbudowanym ze zdań; przypadkiem granicznym jest sytuacja, gdy tekst obejmuje tylko jedno zdanie – jest to najczęściej aforyzm, przysłowie, maksyma (H a r w e g, 1986, s. 201). Teoretycy literatury podzielają pogląd, że zdarzają się teksty jednozdaniowe lub nawet niezdaniowe, składające się z jednej niezdaniowej wypowiedzi. Możliwość występowania tekstów jednozdaniowych wynika z tego, że zdanie jest taką jednostką językowego systemu, która może funkcjonować jako „minimalny komunikat" (D o b r z a ń s k a, 1993; M a y e n o w a, 1971).

Każdy naturalny tekst, tj. tekst utworzony w języku naturalnym, ma dwie podstawowe właściwości: redundancję i niepełność. M. Leontiewa zauważa, że „bez powtórzeń nie powstałby spójny tekst ani tekst gramatycznie poprawny, bez

opuszczeń niemożliwy jest tekst poprawny stylistycznie" (L e o n t i e w a, 1971, s. 16). Tekst charakteryzuje jednocześnie pewien nadmiar i niepełność. Wymaga to aktywności adresata, związanej z koniecznością dokonywania uzupełnień brakujących informacji, identyfikacji tożsamości przedmiotów, wykrywania związków w kolejnych częściach wypowiedzi, uświadamiania sobie anaforycznej funkcji niektórych wyrażeń.

M.R. Mayenowa twierdzi, że trudności w sformułowaniu rygorystycznej teorii tekstu wiążą się z nieeksplicytnością każdego tekstu, zmuszającego odbiorcę do uzupełnień. Materiał tych uzupełnień czerpany jest ze znajomości języka, wiedzy o świecie, bagażu doświadczeń oraz z mniej lub bardziej uświadomionej wiedzy o strukturze i treści innych tekstów. Nadawca buduje tekst, zakładając, że odbiorca dysponuje informacjami niezbędnymi do jego zrozumienia. Wszystkich założeń nie da się wyliczyć, nie wszystkie bywają uświadomione. „By w ogóle móc mówić, nadawca musi założyć między sobą a odbiorcą pewną mniejszą lub większą wspólnotę świata. Na tę wspólnotę składają się nie tylko przekonania o jakichś stanach rzeczy, ale i jakaś skala wartości, choćby wartości tak podstawowych, jak nakazy dekalogu. Ten sam nadawca może oczywiście dzielić różne światy z różnymi odbiorcami. Nadawca zakłada taką wspólnotę świata, która znacznie przekracza wspólnotę języka w dosłownym, etnicznym znaczeniu tego słowa" (M a y e n o w a, 1976, s. 246).

Postulowana wspólnota obejmuje więc zarówno aspekt ontologiczny, jak i aksjologiczny oraz normatywny. Rozumienie tekstu rodzi się w horyzoncie świata życia – pisze J. Habermas. Świat życia gromadzi uprzednio dokonaną pracę interpretacyjną minionych pokoleń. Nie istnieją żadne, niezależne od kontekstu odniesienia do świata. Zwracamy się do odbiorcy zawsze z perspektywy własnego świata życia. Konteksty świata życia i praktyki językowe otwierają przed podmiotami świat z perspektywy tradycji i przyzwyczajeń nadających mu sens. Wszystko, co się wydarza, jest doświadczane w świetle językowego przedrozumienia, w którym jesteśmy zadomowieni (H a b e r m a s, 2004, s. 19). „Nasz kontakt ze światem zapośredniczony jest przez język, więc świat umyka zarówno prostej interwencji zmysłów, jak i bezpośredniemu konstytuowaniu go przez formy naoczności i pojęcia intelektu. Obiektywność świata, którą zakładamy w mówieniu i działaniu, jest tak mocno spleciona z intersubiektywnością porozumiewania się, że nie możemy tej zależności ominąć, nie możemy wydostać się poza zakreślony przez język horyzont naszego intersubiektywnie podzielanego świata życia" (H a b e r m a s, 2004, s. 28). Habermas, korzystając obficie z tradycji filozoficznej, rozstrzyga spór między empiryzmem i Kantowskim aprioryzmem, wskazując na hermeneutyczne ujęcie związku między językiem i światem: nasz wspólny świat jest wyznaczany przez język, którym się porozumiewamy.

Właściwe odczytanie znaczenia intencjonalnego tekstu – zdaniem J. Puzyniny – jest warunkiem jego rozumienia (P u z y n i n a, 1997, s. 43 i nn.). Staje się to możliwe, gdy zarówno autor, jak i adresat tekstu operują wspólnymi konwencjami, kodami. Z perspektywy językoznawstwa szczególnie istotne są konwencje

językowe dotyczące konstrukcji składniowych, których nieznajomość blokuje u adresata odbiór tekstu jako spójnego oraz konwencje semantyczne, które decydują o odczytaniu tego, co powiedziane w dosłownym sensie. Niepozbawione znaczenia dla rozumienia tekstu są także czynniki pragmatyczne. Zalicza się do nich: znajomość konwencji pragmatycznych, kodów kulturowych, kodów socjalnych i postaw światopoglądowych nadawcy.

Na kod pragmatyczny składają się wszystkie mechanizmy, którymi posługuje się autor tekstu (tzn. mechanizmy przenośni, ironii, aluzji, skrótów itp.) i które powinien wykryć odbiorca odczytując tekst. Niezbędna do rozumienia tekstu jest wspólnota kodu kulturowego, rozumiana jako wspólnota norm i zachowań, ocen i wiedzy o świecie. Aby wiedzieć, czego można się spodziewać po tekście, odbiorca musi się orientować w kodzie stylistycznym nadawcy, w możliwościach i regułach gatunku wypowiedzi. Kod socjalny nadawcy i stosowany przez niego żargon związany jest z jego przynależnością społeczną, np. do określonej subkultury. Odniesienie wypowiedzi do kodu socjalnego umożliwia jego rozumienie. Ponadto znajomość postaw światopoglądowych i upodobań autora tekstu często pozwala wybrać właściwe odczytanie spośród możliwych równoległych odczytań, związanych z dwuznacznością wyrazów, struktur zdaniowych czy metatekstowych użyć języka (P u z y n i n a, 1997, s. 47). Czynniki pragmatyczne odgrywają istotną rolę w rozumieniu tekstów o funkcji ekspresywnej, poetyckiej, ale wpływają także na pojmowanie tekstów o funkcji czysto informacyjnej, komunikacyjnej.

Habermas na gruncie filozofii krytycznej podejmuje zagadnienia badane przez fenomenologię świata przeżywanego i bliską jej hermeneutykę, a jego wnioski współbrzmią z dokonanymi na innym poziomie ustaleniami językoznawców: porozumiewanie się wspiera się na uprzednich, zwykle nie wypowiadanych założeniach, dotyczących świata przeżywanego. Podejście hermeneutyczne wymaga uwzględnienia przede wszystkim tego, że sam ten świat ma językowy charakter (M o r s z c z y ń s k a, M o r s z c z y ń s k i, 2006). Habermas przyjmuje, że treści symboliczne w postaci sensów i znaczeń, których nośnikami są tradycja i komunikacja międzyludzka, ukierunkowują ludzkie działania i interakcje, którymi zajmują się nauki społeczne. Dziedzina przedmiotowa tych dyscyplin jest dziedziną struktur społecznych, do których można dotrzeć nie tylko przez podejście funkcjonalno-systemowe, ale również przez wypracowane na gruncie hermeneutyki podejście interpretacyjne (H a b e r m a s, 1999, s. 188 i nn.).

W nawiązaniu do aspektu komunikacyjnego J.S. Schmidt ujmuje tekst jako „funkcjonujący w dziedzinie komunikacji składnik komunikacyjnej gry czynności" (S c h m i d t, 1972, s. 15). Sensowne wypowiedzenie tekstu traktuje się jako spełnienie aktu komunikacji. Typy tekstów odpowiadają typom komunikacji, do których Schmidt zalicza: pytanie, pouczanie, rozkazywanie, pozdrawianie, obiecywanie itp. Pojęcie tekstu i typologia, zaproponowana przez Schmidta, nawiązują do pragmatycznych aspektów użycia języka, analizowanych przez brytyjską filozofię analityczną, a szczególnie do Wittgensteina koncepcji języka jako gry

oraz teorii illokucji J.S. Austina (W i t t g e n s t e i n, 1972; H e m p o l i ń s k i, 1974; A u s t i n, 1993).

Biorąc pod uwagę aspekt pragmatyczny, należy zauważyć, że samoistnym typem tekstu – zgodnie z koncepcją Schmidta – może być norma występująca pod postacią pouczenia lub rozkazu.

Typologia tekstów jest także swego rodzaju pośrednią charakterystyką samego tekstu. K. Bühler, traktując język jako instrument komunikacji pełniący funkcję ekspresyjną, impresyjną i poznawczą, wyróżnia trzy typy tekstów stosownie do pełnionej funkcji: teksty oddające wrażenia, uczucia, przekonania; teksty apelujące do innych, powodujące działania; teksty nastawione na przedmiot (B ü h l e r, 1969). Podział ten nie jest rozłączny. Tekst spełniający funkcję poznawczą może zarazem powodować podjęcie działania przez odbiorcę, a także może być tekstem oddającym uczucia w sensie ich opisywania. Poszczególne, wyróżnione przez Bühlera, typy tekstów można odnieść do typów działania komunikacyjnego, zaproponowanych przez Habermasa. W działaniach dramaturgicznych wykorzystywane są teksty oddające uczucia, wrażenia – teksty będące dziełami sztuki; w działaniach regulowanych przez normy stosowane są teksty apelujące do innych, wywołujące działania; w działaniach teleologicznych teksty odsłaniające wartościowe stany, cele; natomiast w konstatujących czynnościach językowych wykorzystywane są teksty traktujące o dziedzinie przedmiotowej, będące składnikami wiedzy teoretycznej i empirycznej. Teksty w takim ujęciu stają się środkami działania komunikacyjnego we wszystkich jego odmianach opisywanych przez Habermasa.

W rozważaniach pedagogicznych pojęcie tekstu używane było do niedawna najczęściej w odniesieniu do badań nad treściami nauczania i podręcznikami szkolnymi. Tekst traktowany był przede wszystkim jako nośnik treści kształcenia (L e j a, 1977; B a l i ń s k a, 1978). W ostatnim czasie, wraz ze wzrostem znaczenia filozofii, a szczególnie hermeneutyki czy niektórych trendów w ramach postmodernizmu oraz badań z dziedziny semiotyki kultury, w naukach pedagogicznych obserwuje się wzmożone zainteresowanie problematyką tekstu (W i t k o w s k i, 1991; M o r s z c z y ń s k a, 1991; N o w a k, 1993; S z k u d l a r e k, 1993; A b l e w i c z, 1994; M e l o s i k, 1995; K r u k, 1998; M o r s z c z y ń s k a, 2005).

Tekst ujmowany jest szerzej jako nośnik treści wychowawczych, „narzędzie" wychowania czy jako jednostka dialogu edukacyjnego (M o r s z c z y ń s k a, 1998), a nawet jako środek demaskujący interesy grupowe czy polityczne. Teksty służące kształceniu, teksty dydaktyczne, traktowane są jako środki zmiany ucznia. Mogą one być pisane lub mówione, a to w zasadniczy sposób wpływa na ich budowę i charakterystykę. W edukacji szczególne znaczenie ma tekst pisany, który nakłania ucznia do wykonywania licznych czynności intelektualnych w trakcie czytania. Czytelnik w procesie rozumiejącego czytania zatrzymuje się i namyśla nad tym, co przeczytał; cofa do wcześniejszych fragmentów tekstu; przypomina sobie to, co przeczytał i przewiduje to, co ma nastąpić; przytakuje

lub przeczy temu, co znalazł w tekście; ocenia słuszność zawartych w nim myśli oraz poprawność logiczną i językową; identyfikuje momenty kompozycyjne tekstu. Każdy z tych aktów wiodących do zrozumienia może mieć wiele odmian, może być ponawiany i modyfikowany (M o r s z c z y ń s k a, 1991, s. 18; G i e r u l a n k a, 1962, s. 127 i nn). Sens tekstu nie jest więc wyznaczany całkowicie przez należące do niego zdania, lecz modyfikowany przez sensy narzucane przez odbiorcę. Odbiorca antycypuje sens wykorzystując już posiadaną wiedzę, odnosi ją do świata swego codziennego doświadczenia, a oceniając stosuje przyswojone kryteria. Rozumienie tekstu zależy od aktywności czytelnika. Każdy tekst zakłada określonego odbiorcę, dla którego staje się uzupełnieniem dotychczasowej wiedzy i sam wymaga dalszych uzupełnień. Tekst dydaktyczny jest składnikiem dialogu toczącego się między nauczającym i uczącym się – dialogu edukacyjnego. Dialog przejawia się w tekście i poprzez tekst, stanowi jego podstawę i najgłębszą strukturę (C z a p l e j e w i c z, 1978, s. 21).

Poprawny tekst dydaktyczny musi uwzględniać reakcje ucznia i na wywołanie tych reakcji jest nastawiony. Jako ukierunkowany na odbiorcę wymaga od niego aktywności, kształcąc zarazem otwartość i krytycyzm rozumowań. Sam dialog uważa się za podstawę procesu myślowego, warunek rozumienia wypowiedzi i formę wzajemnego uczenia się (M o r s z c z y ń s k a, 1991, s. 20; B r u n e r, 1974, s. 48; B a c h t i n, 1983, s. 348; D a n n e r, 1979). Obcowanie z tekstem kształtuje i doskonali kompetencje dialogowe i poznawcze czytelnika. Tekst jest więc środkiem jego zmiany.

Umiejętności poznawcze kształtują się w toku wykonywania odpowiednich czynności, których efektem są teksty o strukturach metodologicznych: opis, uzasadnienie, wyjaśnienie, sprawdzenie (M o r s z c z y ń s k a, 1991, s. 35). K. Ajdukiewicz podkreślał, że nie można mówić o czynnościach poznawczych, nie mówiąc o zdaniach lub konstrukcjach z nich złożonych, w których wyniki tych czynności są ujęte (A j d u k i e w i c z, 1975, s. 175; B o c h e ń s k i, 1975, s. 16). Czynność poznawczą trzeba analizować za pomocą jej wytworu. Wytwór jest logicznie pierwotny, ale w wymiarze temporalnym to czynność poprzedza wytwór. Opisywanie poznajemy i badamy za pośrednictwem tekstu będącego opisem, wyjaśnianie – tekstu będącego wyjaśnieniem itp. Ma to szczególne znaczenie dla nauczania, ponieważ oznacza możliwość formowania u uczniów umiejętności samodzielnego badania na podstawie odpowiednio dobranych tekstów opisowych, wyjaśniających itp. Przyswojona struktura tekstu staje się schematem samodzielnych czynności poznawczych i może być przenoszona z jednego obiektu na drugi. Schematów tych uczeń uczy się nieświadomie i przenosi je na inne obszary (M o r s z c z y ń s k a, 1991; 2001). Tekst inspiruje więc odbiorcę do działań o charakterze poznawczym. Ma to wyjątkowe znaczenie dla rozważań pedagogicznych z zakresu dydaktyki oraz dla praktyki edukacyjnej. Okazuje się bowiem, że czytając tekst uczeń jakby mimochodem, nieświadomie poznaje metodę i zaczyna się nią posługiwać we własnych działaniach (M o r s z c z y ń s k a, 1991, s. 98 i nn.).

Odrębnym zagadnieniem jest wykorzystanie ustaleń filozofii hermeneutycznej do badania roli tekstów w działaniach edukacyjnych, np. w obrębie edukacji międzykulturowej. Wyróżnikiem edukacji międzykulturowej jest szczególnie rozumiane poznanie. „Edukacja międzykulturowa jest koncepcją i obszarem działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej nastawionej na wzajemne poznawanie i wzbogacanie kultur i ludzi tworzących te kultury. [...] W dialogu, wzajemnym poznaniu i zbliżeniu powstawać mają (powstają) warunki do przyjmowania i przekazywania najbardziej wartościowych elementów kultur stykających się grup" (L e w o w i c k i, 2002, s. 33). W tak określonym pojęciu edukacji międzykulturowej zawiera się jej dwojaki sens: może ona być pojmowana jako wyróżniony dział lub aspekt koncepcji pedagogicznych oraz jako obszar działań społecznych, wykraczających poza wąsko pojętą edukację ku harmonijnemu modelowi współistnienia różnych kultur. Edukacja międzykulturowa, podkreślając walory równoprawnej integracji, kładzie nacisk na takie poznanie istotnych aspektów sąsiadujących kultur, które umożliwia przejmowanie cennych, wzajemnie wzbogacających elementów. Poznanie takie nie może mieć charakteru eksploracji, lecz powinno być oparte na dialogu zmierzającym do rozumienia.

Hermeneutyczne spojrzenie na dialog międzykulturowy uwypukla jego znamienną cechę: wzajemne wzbogacanie się kultur. Jeśli uzna się za P. Ricoeurem, że „rozumieć – to pojmować siebie w obliczu tekstu" (R i c o e u r, 1989, s. 244), to dialog będący bezpośrednią rozmową lub porozumiewaniem się zapośredniczonym przez teksty kultury, przynosi nie tylko wiedzę, której w inny sposób nie można zdobyć, lecz także poszerza rzeczowe i aksjologiczne horyzonty świata. Wzbogaca osoby stanowiące społeczność i zarazem kształtuje ponadindywidualną sferę kultury (M o r s z c z y ń s k a, M o r s z c z y ń s k i, 2006, s. 102).

Wątki krytyczne, poststrukturalne i dekonstrukcjonizm pojawiły się w rozważaniach pedagogów stosunkowo niedawno. Z. Melosik i T. Szkudlarek, wykorzystując strategię dekonstrukcji w nauczaniu, piszą o konieczności zmiany stosunku uczniów do wiedzy. „Chodzi o wytworzenie nastawienia, że wiedza jest »wyprodukowana«, że nie jest równoznaczna z prawdą: wiedza jest tekstem przez kogoś i w jakichś okolicznościach stworzonym, przenoszącym jakąś cząstkową perspektywę poznawczą, zależną od warunków jego konstruowania. Na tej podstawie może być prowadzona krytyka tekstu. Nauczanie winno zmierzać do stymulowania podejrzliwości, do otwarcia struktury tekstu, do dekonstrukcji jego struktury znaczeń, do krytycznej transformacji wiedzy. Trzecią fazę stanowi dekonstrukcja procesu nauczania. [...] Celem tej fazy jest niedopuszczenie do ograniczenia wytworzonego uprzednio krytycznego nastawienia do wiedzy, do szkolnej krytyki określonych tekstów; chodzi o to, aby rezultaty dekonstrukcji nie zostały zabsolutyzowane jako »nowa prawda« zastępująca »starą prawdę«" (M e l o s i k, S z k u d l a r e k, 1993, s. 118). Aby osiągnąć kompetencje krytyczne, składające się na tzw. władzę tekstualną, należy kształtować umiejętności twórczego czytania, interpretacji, tj. tworzenia tekstu ponad czytanym tekstem oraz umiejętności krytyki, która jest interpretacją otwierającą czytany tekst na

kwestie społeczne, polityczne, interesy grupowe, tekst tworzony w trakcie krytyki, jest tekstem tworzonym przeciw czytanemu tekstowi (S z k u d l a r e k, 1993, s. 151). Taka antyfundamentalistyczna postawa zawiera jednak pułapki polegające na tym, że proces demaskowania i wyzwalania się z tego, co ukryte pod powierzchniową warstwą znaczeń tekstów, może stać się zniewalającą, niekończącą się dekonstrukcją, swoistym samozapętleniem – zauważa J. K r u k (1998, s. 141).

Analizując recepcję myśli hermeneutycznej w naukach humanistycznych, E. Z a k r z e w s k a (1986) zwróciła uwagę na dwa nurty. Pierwszy z nich związany jest z postrzeganiem hermeneutyki jako „doświadczenia praxis", zgodnie z koncepcją Gadamera. W pedagogice odnajdujemy takie podejście, w którym wyodrębnia się znaczące kategorie w doświadczeniu wychowawczym (np. rozmowę, dialog) oraz poszukuje się warunków rozumienia. Ten sposób aplikacji hermeneutyki widoczny jest np. w rozważaniach M. S a w i c k i e g o (1996). Drugi nurt recepcji hermeneutyki związany jest z zakorzenionym w pedagogice podziałem na teorię i praktykę. Hermeneutyka spełnia tu rolę teorii podbudowującej określoną praktykę badawczą. Zwolennicy takiego podejścia proponują „metodologię hermeneutyczną", wynikającą z zastosowania hermeneutyki w uprawianiu nauki i badaniach naukowych (K r u k, 1998, s. 126; G n i t e c k i, 1989; C y r a ń s k i, 1992; N o w a k, 1993; A b l e w i c z, 1994).

K. Ablewicz twierdzi, że hermeneutyka pedagogiczna może być ukierunkowana na rozumienie czterech obszarów: tekstów, historii, rzeczywistości wychowawczej oraz interpretacji w badaniach pedagogicznych. Analizując ten ostatni obszar zwraca uwagę na subiektywność badania: „Czysto obiektywne fakty nie istnieją. Każde postawienie problemu odbywa się już w jakimś horyzoncie rozumienia, każde wyłonienie wskaźników zakłada ich rozumienie, każda interpretacja reprezentuje jakiś interes [...]. Wszelkie ustalenia językowe mają w tym przypadku charakter nader umowny, odnoszący się do wspólnoty intuicji sensu" (A b l e w i c z, 1998, s. 35). Zwraca na to uwagę także J. Habermas. Przyjmuje on jednak, że komunikując się podmioty akceptują pragmatyczną przesłankę głoszącą, że świat to ogół przedmiotów, które można oceniać i manipulować nimi. Obiektywność świata oznacza w tej sytuacji, że jest on dany jako identyczny dla wszystkich. Praktyka językowa, a zwłaszcza posługiwanie się nazwami własnymi, zmusza do przyjęcia pragmatycznego założenia co do istnienia wspólnego świata obiektywnego (H a b e r m a s, 2004, s. 13 i nn.).

Ocena wpływu niektórych koncepcji filozoficznych, wykorzystywanych w pedagogicznej refleksji nad problematyką tekstu nasuwa pewne wnioski. W nurcie pozytywistycznym pedagogiki tekst pojmowany jest wąsko, jako powiązany logicznie ciąg zdań o określonej strukturze, a interpretacyjną podstawą jego rozumienia jest empiryczna psychologia. Wątki fenomenologiczne w pedagogice wykorzystywane są do badań nad doświadczeniem, w tym także tekstualnym. W aplikacjach hermeneutyki w pedagogice, począwszy od koncepcji metody hermeneutycznej po ujęcie pedagogiki jako sztuki myślenia o wychowaniu,

w perspektywie hermeneutycznej tekst staje się centralną kategorią rozważań. Oceniając wątki dekonstrukcjonistyczne i poststrukturalistyczne, J. Kruk konstatuje, że tekst staje się pretekstem do opisu rzeczywistości społecznej, ideologiczności tekstów kulturowych i ich wpływu na tożsamość jednostek. W opracowaniach pedagogicznych inspirowanych amerykańską myślą krytyczną tekst występuje w metaforycznej postaci, a wyprowadzone z rozważań wnioski odnoszą się najczęściej do edukacji (K r u k, 1998, s. 142 i nn.).

Spoglądając na różnorodne aplikacje koncepcji filozoficznych w dociekaniach pedagogicznych z zastosowaniem kategorii tekstu dostrzega się olbrzymi, nowy obszar możliwych badań i interpretacji problemów wychowania. Taką możliwość stwarza również koncepcja działania komunikacyjnego, które realizuje się przez teksty. Ponieważ przedmiot pedagogiki, tj. wychowanie, można traktować jako działanie komunikacyjne, to tekst odgrywa w wychowaniu główną rolę, pełniąc funkcję jego narzędzia. Co więcej, całą pedagogikę jako dziedzinę naukową można potraktować jako system tekstów o wychowaniu. W takiej perspektywie pedagogika jest systemem tekstów naukowych o tekstach w działaniu komunikacyjnym i w tym znaczeniu jest metatekstem.

Bibliografia

A b l e w i c z K., 1994: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice.* Kraków.

A b l e w i c z K., 1998: *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. P a l k a. Kraków.

A j d u k i e w i c z K., 1975: *Logika pragmatyczna*. Warszawa.

A u s t i n J.S., 1993: *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne.* Przeł. B. C h w e d e ń c z u k. Warszawa.

B a c h t i n M., 1983: *Dialog, język, literatura*. Red. E. C z a p l e j e w i c z, E. K a s p e r s k i. Warszawa.

B a l i ń s k a M., 1978: *Spójność tekstu a jego recepcja.* „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1.

B o b r y k J., D o b r o w o l s k i R., 1983: *Z badań na psychosemantyczną reprezentacją tekstu.* W: *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej.* Red. I. K u r c z. Wrocław.

B o c h e ń s k i J.M., 1975: *Die zeigenössichen Denkmethoden*. München.

B r u n e r J.S., 1974: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa.

B ü h l e r K., 1969: *Die Axiomatik der Sprachwissenschaften.* Frankfurt am Main.

C y r a ń s k i B., 1992: *Analiza i interpretacja hermeneutyczna jako metoda badawcza w pedagogice*. W: *Edukacja alternatywna, materiały pokonferencyjne.* Red. B. Ś l i w e r s k i. Kraków.

C z a p l e j e w i c z E., 1978: *Wprowadzenie do pragmatycznej teorii dialogu.* W: *Dialog w literaturze.* Red. E. C z a p l e j e w i c z, E. K a s p e r s k i. Warszawa.

D a n n e r H., 1979: *Methoden geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. München.

D o b r z a ń s k a T., 1993: *Tekst. Próba syntezy.* Warszawa.

G i e r u n l a n k a D., 1962: *Zagadnienie swoistości poznania matematycznego*. Warszawa.

G n i t e c k i J., 1989: *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki*. Poznań.

H a b e r m a s J., 1999: *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna.* Przeł. A.M. K a n i o w s k i. Warszawa.

H a b e r m a s J., 2004: *Działanie komunikacyjne i detranscendentalizacja rozumu.* Przeł. W. L i p n i k. Warszawa.
H a r w e g R., 1986: *Problematyka wewnątrzzdaniowej konstytucji tekstu.* W: „Studia Semiotyczne". T. 14–15. Wrocław.
H e m p o l i ń s k i M., 1974: *Brytyjska filozofia analityczna.* Warszawa.
K r u k J., 1998: *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu.* Kraków.
L e j a L., red., 1977: *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki.* Poznań.
L e o n t i e w a M., 1971: *O pewnych własnościach spójnego tekstu.* W: *O spójności tekstu.* Red. M.R. M a y e n o w a. Wrocław.
L e w o w i c k i T., 2002: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Red. E. M a l e w s k a, B. Ś l i w e r s k i. Kraków.
M a y e n o w a M.R., 1971: *Spójność tekstu a postawa odbiorcy.* W: *O spójności tekstu.* Red. M.R. M a y e n o w a. Wrocław.
M a y e n o w a M.R., 1976: *Teoria tekstu a tradycyjne zagadnienia poetyki.* W: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa.* Red. H. M a r k i e w i c z, J. S ł a w i ń s k i. Kraków.
M a y e n o w a M.R., 1979: *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka.* Wrocław.
M e l o s i k Z., 1995: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji.* Toruń.
M e l o s i k Z., S z k u d l a r e k T., 1993: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń.* Kraków.
M o r s z c z y ń s k a U., 1991: *Rola elementów metodologii nauk w treściach nauczania.* Katowice.
M o r s z c z y ń s k a U., 1998: *Normatywne aspekty dialogu edukacyjnego.* W: *Komunikacja, dialog, edukacja.* Cz. 2. Red. W. K o j s , R. M r ó z e k. Cieszyn.
M o r s z c z y ń s k a U., 2001: *Wybrane aspekty nauczania zintegrowanego w klasach IV–VI.* W: *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. D e n e k, T.M. Z i m n y. Częstochowa.
M o r s z c z y ń s k a U., 2005: *Aksjologiczne ugruntowanie zdań o powinnościach w pedagogice.* W: *Wartości w pedagogice.* Red. W. F u r m a n e k. Rzeszów.
M o r s z c z y ń s k a U., M o r s z c z y ń s k i W., 2006: *Metody współczesnej filozofii w badaniach zagadnień edukacji międzykulturowej.* W: *Teorie i modele badań międzykulturowych.* Red. T. L e w o w i c k i, A. S z c z u r e k - B o r u t a, E. O g r o c k a - M a z u r. Cieszyn.
N o w a k M., 1993: *Metoda hermeneutyczna w pedagogice.* „Roczniki Nauk Społecznych" TN KUL, nr 2 (21).
P u z y n i n a J., 1997: *Słowo – wartość – kultura.* Lublin.
R i c o e u r P., 1989: *Hermeneutyczna funkcja dystansu*. Przeł. K. R o s n e r. W: P. R i c o e u r. *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism.* Red. K. R o s n e r. Warszawa.
S a w i c k i M., 1996: *Hermeneutyka pedagogiczna.* Warszawa.
S c h m i d t J.S., 1972: *Text als Forschungsobject der Texttheorie*. „Der Deutschunterriecht", nr 4.
S z k u d l a r e k T., 1993: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu.* Kraków.
W i t k o w s k i L., 1991: *Uniwersalne pogranicza. O semiotyce Michała Bachtina w kontekście edukacji.* Toruń.
W i t t g e n s t e i n L., 1972: *Dociekania filozoficzne.* Przeł. B. W o l n i e w i c z. Warszawa.
Z a k r z e w s k a E., 1986: *Dwie hermeneutyki.* „Studia Filozoficzne", nr 8.

MACIEJ BERNASIEWICZ

Treści kształcące w popkulturze

Educating content in pop culture

Abstract: The author discusses the choosen discourses in popular culture. Pop culture is shown as powerful source of informal education. Love, sex, appearance (look), there are main themes of youth press. Solidarity, estimate, authenticity, there are the leitmotives in discourse of music of rap. The author makes an attempt to show how Worldview of young people is shaped by cultural transfer of pop culture.

Key words: popular culture, informal education, discourse, Worldview of young people

Wstęp

Żyjemy w czasach, w których człowiek znaczną część wiedzy o świecie czerpie nie tyle z bezpośredniego doświadczenia i kontaktu z lokalnymi autorytetami, ile z przekazów kulturowych o szerokim zasięgu. Doświadczenia zaczerpnięte z masowych środków przekazu (materiałów drukowanych, mediów) kształtują zarówno tożsamość jednostek ludzkich, jak i porządek relacji społecznych (zob. G i d d e n s, 2001, s. 8). Kultura popularna jest jednym z najważniejszych sposobów wykorzystywanych przez ludzi do nadania sensu ich życiu i światu, a tymczasem została ona wyłączona z refleksji nad edukacją i z codziennego działania pedagogicznego, ponieważ traktowana jest jako niedojrzała forma kultury (zob. M e l o s i k, 1996, s. 136–137). Tymczasem to kultura popularna „w znacznie większym stopniu niż nauczyciel i szkoła wpływa na sposoby postrzegania świata przez młodzież, na akceptowane przez nią wartości. To ona […] w dużej mierze kształtuje tożsamość młodego pokolenia. Popularne teksty i bohaterowie bardzo często nadają sens codziennemu życiu młodzieży; są źródłem tworzenia poczucia wspólnoty oraz podejmowanych przez młodzież praktyk kulturowych" (M e l o s i k, 1996, s. 18). W przestrzeni kultury popularnej mamy do czynienia z nieformalną edukacją (zob. J a k u b o w s k i, 2006, s. 84). Z tego względu poza analizą oficjalnych kanonów kulturowych, które zaprzęgamy najczęściej do celów socjalizacyjnych i edukacyjnych, pedagodzy powinni zainteresować się również treściami spoza głównego nurtu kulturowego, ponieważ to najczęściej one mają największy wpływ na to, co myśli i jak żyje młodzież. Jak postuluje A. R a d z i e w i c z - W i n n i c k i: „Opierając się na poprawnie prowadzonej diagnostyce badawczej, przedstawiciele polskiej edukacji z powodzeniem mogą liczniej przedkładać decydentowi trafne ekspertyzy pedagogiczne […] Głównym celem stałaby się zatem rekonstrukcja pewnych elementów przekazu światopoglądowego, który można przeprowadzić w tekstach popularnych" (2001, s. 36–37).

„Cooltura nastolatka", czyli młodzieżowe czasopisma

Chociaż panuje opinia, że młodzież czyta coraz mniej, a tryumfuje kultura ikoniczności oraz audiowizualności, to nadal pewne czasopisma cieszą się wśród młodzieży popularnością. Może dlatego, że ich zawartość budują przede wszystkim obrazy, a treść wydaje się mniej znaczącym dodatkiem. Czasopisma młodzieżowe prezentują dużą różnorodność tematyczną, a zatem ich potencjał edukacyjny też jest zróżnicowany. Są czasopisma edukacyjne *par exellence* („Cogito"), sportowe („Sport"), komputerowe („Komputer Świat"), katolickie („Droga"). Przeglądając prace badawcze poświęcone wychowawczym walorom prasy młodzieżowej zauważyć można, że najczęściej analizie zawartości poddawane są czasopisma muzyczne i dziewczęce („Bravo", „Popcorn", „Dziewczyna").

Są to czasopisma o największym nakładzie i największej sprzedaży w sektorze rynku prasy młodzieżowej, co potwierdzają wyniki Polskich Badań Czytelnictwa publikowane w miesięczniku „Press". Konkluzje badawcze z analiz tej prasy są wyraźnie negatywne, jeśli chodzi o ocenę wychowawczego wpływu tych czasopism. Bogaty przegląd prowadzonych po 1989 roku badań nad problematyką wartości w czasopismach młodzieżowych prezentuje publikacja M. E j s m o n t a i B. K o s m a l s k i e j (2005). D. Śliwińska stwierdza, że projektowany w tych czasopismach świat ma pewne cechy Arkadii: jedynym problemem jest nieodwzajemniona miłość, czas nie jest podporządkowany ani rytmowi pór roku, ani kalendarzowi świąt, przemijanie sprowadza się do zmian na listach przebojów, długości spódnic i nowych tras koncertowych, nie istnieją nieszczęścia, choroby, tragedie, zaś lansowana wiedza o świecie jest ograniczona do czterech dziedzin: seksu, muzyki popularnej, filmu i mody (za: M. E j s m o n t, B. K o s m a l s k a, 2005, s. 81). Pedagogiczny zarzut oscylowałby tutaj wokół fałszywej świadomości, jaką buduje prasa kolorowa zarówno w zakresie obrazu świata, jak i ideału życia, który młodzież z tego źródła wyprowadza. Badania J. Szockiego wykazały, że tematyka erotyczna zajmuje 20–25% łamów czasopism, takich jak „Bravo", „Popcorn", „Dziewczyna", film, plotki o aktorach zajmują 6–15%, muzyka i informacje ze świata muzyków młodzieżowych 5–20%, uroda i moda 10–30%, a reklama 3–13%. Obraz świata zawarty w tego typu prasie kolorowej jest wyraźnie panseksualny, gdyż młodzież w okresie adolescencji w sposób naturalny poszukuje tego typu wiedzy. Popyt kształtuje podaż. Z naukowego punktu widzenia nie jest to jednak niczym szczególnym, zważywszy że w prasie kolorowej adresowanej do dorosłych dysponujących zdecydowanie większą wiedzą z tego zakresu analizom życia seksualnego poświęca się równie dużo miejsca.

M. Ejsmont i B. Kosmalska, prezentując badania nad wartościami upowszechnianymi przez drukowane media, krytykują analizy niektórych badaczy, m.in. F. A d a m s k i e g o i M. P i ó r o (1999) czy E. B o b r o w s k i e j (1999), za interpretacje pełne subiektywnych ocen i osobistych preferencji wynikających z chrześcijańskiego światopoglądu. Trzeba jednak uwzględnić fakt, że czasopisma młodzieżowe można podzielić na te, które adresują swe treści do odbiorcy katolika, szanującego wartości absolutne („Droga"), oraz znacznie liczniej występujące czasopisma o charakterze relatywistycznym i postsubkulturowym (antyideologicznym). Potwierdzają to badania J. K o ł o d z i e j a (2000), który stwierdza, że w pismach „Bravo", „Popcorn", „Dziewczyna", „Jestem" i „Machina" zło nie ma charakteru metafizycznego, nie jest istotnym składnikiem egzystencji człowieka – funkcjonuje raczej jako wygodna kategoria opisu kultury; nikt nie boi się zła – można się nim bawić i cieszyć, zło staje się dobrem (za M. E j s m o n t, B. K o s m a l s k a, 2005, s. 89). Piotr Tomasz N o w a k o w s k i (2004) pisze w swej książce o orientacji aksjologicznej i światopoglądowej „cooltury nastolatka" rozpowszechnianej przez czasopisma młodzieżowe z głównego nurtu (supremacja „myśli słabej", logika komercji, deprecjacja rozumu, gloryfikacja zabawy, promocja seksu, apoteoza cielesności, banalizacja

nadprzyrodzoności, efemeryczność wzorców osobowych, relatywizacja prawdy, absolutyzacja wolności, echa rewolucji seksualnej, proces sekularyzacji, wpływy Nowej Ery).

Co zatem jest przedmiotem „wykładu" w młodzieżowej prasie kolorowej? Jakie stopnie wtajemniczenia oferuje się publiczności tego medium? Jaka wiedza znajduje tu środek promocji? Jeśli edukacja jest procesem nabywania wiedzy i umiejętności, zarówno na drodze formalnej, jak i nieformalnej (zob. L a w s o n, G a r r o d, 2003), to o czym traktuje dyskurs nieformalnej edukacji dokonującej się wobec czytelników prasy młodzieżowej? Dokonując analizy treści tej prasy, natychmiast dostrzega się dominację tematyki związanej z miłością. Jest to temat wszechobecny, występuje w psychotestach („Twoje szanse na miłość"), horoskopach („[...] szykuj się na łowy. Grudzień, a potem też cały karnawał, będzie dla Ciebie świetną okazją do flirtowania"), fotostory (praktycznie każde poświęcone jest historiom miłosnym). W jednym z pism w świątecznym artykule „Miłość na Gwiazdkę" czytamy, co może stać się największym wydarzeniem tego okresu: „Słyszysz »Boże Narodzenie«, myślisz: a) dziki tłum w supermarketach, b) barszcz z uszkami, c) Mikołaj. Tym razem żadna z odpowiedzi nie jest prawidłowa! Kto powiedział, że święta to tylko czas spotkań rodzinnych, wpychania dziesięciu porcji sernika i czekania na pierwszą gwiazdkę? To również znakomita okazja do poznania swojej drugiej połówki. Wybierz więc odpowiedź d) – miłość. Tak jak zrobiły to nasze czytelniczki". Do rangi ważnych umiejętności życiowych awansują skuteczne sposoby zdobywania partnera oraz umiejętność sprzedania siebie, czemu młodzieżowe czasopisma poświęcają wiele miejsca rozpisując się o technikach i metodach zarządzania własnym wizerunkiem. Odpowiednia odzież, kosmetyki oraz – znacznie rzadziej – cechy charakteru to tajniki wiedzy, którą przekuć można – pod warunkiem systematycznego „studiowania" prasy młodzieżowej – w osiągnięcie sukcesu. Sukces zaś mierzy się poziomem zazdrości otoczenia oraz powodzeniem w relacjach miłosnych i towarzyskich. Dużo mówi się także o seksie.

M. Foucault zarzucił środowiskom chrześcijańskim, że rozpętały proces dyskursywizacji seksu, czyli mówienia o seksie, a przede wszystkim o tym, co go warunkuje, czyli pragnieniach. Owa dyskursywizacja ma na seks i pragnienie wpływać „przez okiełznanie i odepchnięcie, lecz także przez duchowe nawrócenie, zwrot ku Bogu, fizyczny wpływ błogosławionego bólu na ciało odczuwające ukąszenia pokusy i miłość, która jej się opiera." (F o u c a u l t, 1995, s. 27). Chrześcijaństwo odegrało – według M. Foucaulta – zasadniczą rolę w procesie dyskursywizacji i represji seksu. Później w proces ten wpisała się medycyna i psychiatria. „Od trzystu lat człowiekowi zachodniemu przypisane było zadanie powiedzenia wszystkiego o własnej płci; od epoki klasycznej następowało poszerzanie i podkreślanie znaczenia dyskursu o seksie; oczekiwano, że ten wnikliwie analizowany dyskurs zaowocuje wielorakimi efektami w postaci przemieszczenia, intensyfikacji, reorientacji i przemiany samego pragnienia" (F o u c a u l t, 1995, s. 27). Dzisiaj w proces dyskursywizacji seksu wpisuje się również kultura

popularna, zwłaszcza analizowany dyskurs „cooltury nastolatka". Odnaleźć w nim można przekonanie, że „o seksie należy mówić, mówić publicznie, i to sposób nieuwzględniający podziału na to, co przyzwoite, i to, co nieprzyzwoite, choćby mówiący dla siebie rozróżnienie takie zachował. […] należy o nim mówić nie jako o czymś, co po prostu podlega potępieniu albo jest tolerowane – seksem należy pokierować, włączyć w systemy użyteczności, uregulować na podstawie zasady dobra ogółu, sprawić, by funkcjonował według optymalnego wzorca" (F o u c a u l t, 1995, s. 28–29). W dobie zagrożeń AIDS oraz coraz większej skali zjawiska zachodzenia w ciążę nastoletnich dziewczyn nie sposób nie mówić o seksie, nie dostrzegać jego konsekwencji dla ogółu oraz poszczególnych jednostek, nie proponować określonych wzorców współżycia seksualnego. Kultura popularna przejmuje rolę edukacji seksualnej, która w dalece niewystarczający sposób prowadzona jest w szkole i która niezmiernie rzadko obecna jest w rodzinie. Dyskursu „cooltury nastolatka" nie budują jedynie wypowiedzi nastolatków, którym udostępnia się łamy czasopisma, lecz jest on również dyskursem redakcji. To redakcja apeluje do młodzieży o to, by „nie śpieszyła się" z podejmowaniem decyzji o rozpoczęciu życia seksualnego. W pismach młodzieżowych daje się jednak odczuć pewne przyzwolenie na seks, gdyż redaktorzy promują środki antykoncepcyjne. Nie jest to bezpośrednie promowanie seksu, lecz raczej realizacja jednego z modelów profilaktyki ryzykownych zachowań seksualnych i ich konsekwencji w wypadku przygodnego kontaktu seksualnego podczas wakacji i poczęcia dziecka przez niezdolnych jeszcze do opieki nad nim nastolatków. Na marginesie rozważań należy zauważyć, że rację ma P.T. Nowakowski, który odnotowuje, że w czasopismach tych „temat seksu podejmowany jest w zasadzie przy pominięciu kwestii czystości i wstrzemięźliwości seksualnej" (N o w a k o w s k i, 2004, s. 199). Dyskurs „cooltury nastolatka", jeśli nawet sugeruje nastolatkom odłożenie decyzji o inicjacji seksualnej, to uzasadnia to bliżej niesprecyzowaną dojrzałością i gotowością, nie wskazując bynajmniej na małżeństwo i związek ze stałym partnerem jako formułę gwarantującą ową gotowość. Za modelem profilaktyki ukierunkowanej na uczenie wstrzemięźliwości seksualnej do momentu wyboru partnera na całe życie opowiada się Szymon Grzelak, autor najszerszego aktualnie w polskiej literaturze naukowej raportu na ten temat (G r z e l a k, 2006). Biomedyczny model profilaktyki seksualnej (zwiększanie stopnia dostępności antykoncepcji oraz stopnia jej użytkowania), bo ten – jak pisze Grzelak – dominuje w „coolturze nastolatka" jest nadal przeceniany, gdyż m.in. „badania nad programami dystrybucji prezerwatyw wykazały, że nie dochodzi w ich wyniku ani do zwiększenia liczby użytkowników, ani do zmniejszenia liczby ciąż" (G r z e l a k, 2006, s. 34).

Jeśli chodzi o implikacje pedagogiczne dyskursu „cooltury nastolatka" to bardzo prawdopodobne, że opisywane przez niektórych 15-latków problemy związane z przedwcześnie przez nich podjętym życiem seksualnym mogą wywołać u nieletniego odbiorcy poczucie nieadekwatności, jeśli odbiorca ten nie ma jeszcze za sobą inicjacji seksualnej. Młody czytelnik może świadomie poszukiwać

kontaktu seksualnego, który pozwoli mu sprostać społecznie skonstruowanemu fałszywemu wymogowi wieku rozwojowego. Tym bardziej że to właśnie środki masowego komunikowania są głównym źródłem informacji, z którego młodzież czerpie wiedzę na temat aktywności seksualnej. Z. I z d e b s k i pisze, że „we wszystkich dostępnych badaniach na temat źródeł, z których nastolatki czerpią swoją wiedzę o seksie, zdecydowanie najczęściej wymieniane są mass media – prasa, radio oraz telewizja. Ich rola jest szczególnie dominująca – zwłaszcza w przypadku dziewcząt – gdy chodzi o takie zagadnienia, jak: fizjologia stosunku płciowego, metody antykoncepcji, masturbacja czy choroby przenoszone droga płciową" (2001, s. 22).

Wspomniane analizy demonizują wpływ wychowawczy młodzieżowej prasy. Ich tematyka pokazuje jednak zapotrzebowanie na wiedzę, które sprawia, że młodzież sięga po te czasopisma. Nie można deprecjonować tematyki poruszanej na ich łamach. Świat młodzieżowych zainteresowań nie jest obszarem nieskazitelnego i idealnego świata projektowanego przez ludzi dorosłych. Obecne w analizowanej prasie modele profilaktyki seksualnej mogą budzić zastrzeżenia (promowanie środków antykoncepcyjnych zamiast wstrzemięźliwości), jednak docenić należy fakt, że redakcje czasopism zachęcają młodzież do odkładania decyzji o rozpoczęciu współżycia.

Rap, czyli muzyka folklorystyczna miejskiego getta

Kulturę hip-hopu można postrzegać – co stara się udowodnić L. P u ł k a (2004, s. 104) – jako folklor gett rasowych i środowiskowych miast Ameryki i Europy. Przekaz obecny w fonosferze tej kultury, czyli w rapie, podobnie jak literatura awanturnicza odnosi się w gruncie rzeczy do zagadnień uniwersalnych, takich jak przemoc, niesprawiedliwość, prostytucja, zabójstwa na ulicach, narkomania, trudności ze startem życiowym (P u ł k a, 2004, s. 121). Folklor to sztuka synkretyczna, znamienna dla społeczności pierwotnych i plemiennych, także subkulturowych. Wyraża podstawowe potrzeby egzystencjalne, wyrasta z doświadczenia życia wspólnotowego i zarazem to życie modeluje, jest rzeczywistością symboliczno-artystyczną małych grup i wspólnot typu emocjonalnego, nośnikiem więzi grupowych (*Encyklopedia Gazety Wyborczej*). Podobnie hip-hop to synkretyczna sztuka – MC-ing, Dj-ing, break dance i graffiti – uprawiana przez subkulturową wspólnotę manifestującą swoją jedność z ulicą jako miejscem własnego dojrzewania. Paradoksalnie jednak polski hip-hop – podobnie, jak „cooltura nastolatka" – przynależy do kultury popularnej, ponieważ od końca lat dziewięćdziesiątych przestał być w Polsce zjawiskiem niszowym i uległ komercjalizacji. Dyskurs hip-hopowy, któremu zarzuca się skrajny pesymizm i formułowanie zachęt do szkodliwych zachowań społecznych (np. palenia marihuany), jest w swej istocie przesycony treściami moralizatorskimi. Z jednej strony hip-hopowy przekaz mówi o nihilistycznej, skorumpowanej i trudnej rzeczywi-

stości (skrajnie negatywny obraz świata), co wiąże się z doświadczeniami sfrustrowanej i pozbawionej szans życiowych młodzieży, z drugiej zaś przekaz ten przesycony jest społecznie konstruktywnymi zawołaniami do dzielnego i uczciwego przeciwstawiania się zniechęceniu. Obraz świata w tekstach hip-hopowych jest skrajnie negatywny.

Renata Pawlak, nauczycielka i rzecznik kultury hip-hopowej, pisze, że twórcy hip-hopowi „mówią w swych utworach o patologii społecznej, która nie stanowi zjawiska kuriozalnego, ale jest wszechobecna – obok, w mieszkaniu sąsiadów, na ulicy, osiedlu, a może i w domach odbiorców tekstów. Opowiadają zatem o rozwodach, pijaństwie, molestowaniu, przemocy w rodzinie, kradzieżach, gwałtach, narkomanii, chorobach społecznych" (P a w l a k, 2004, s. 125). Do składowych obrazu świata zaliczyć możemy postrzeganie własnej przyszłości i przekonanie na temat innych ludzi, czyli pewną prywatną antropologię. Jak przedstawiają się tak wyszczególnione elementy obrazu świata w dyskursie hip-hopowym?

Każdy dzień, to wielka niewiadoma
Czy nas czeka lepsze życie?
Szansa jest znikoma.
(WWO, *Polskie realia*)

Przyszłość prezentuje się zatem nader niepewnie. A co z postrzeganiem natury ludzkiej? Hobbsowska wizja relacji międzyludzkich, według której walka o przetrwanie jest zawsze walką z innymi ludźmi (S z a c k i, 2004, s. 67), znajduje w tej kulturze pełne zrozumienie:

Nie ma nic za darmo –
Trzeba się o wszystko bić […]
Ludzie biją się jak o kawałek nieba
O kromkę chleba –
Boże, przebacz!
(Fenomen, *Powiedz*)

Każdy jest chciwy, ma to zapisane w genach,
Zdolny do wszystkiego, nie patrząc, jaka cena.
(Moleta, *Wady ludzkie*)

Odbiór świata oraz doświadczenie życiowe, któremu dają wyraz twórcy muzyki hip-hopowej, nie rokują dobrze dla ideału życia. Mimo to ideał życia wpisany w teksty polskiego rapu emanuje walorami pozytywnymi, zarówno ze społecznego, jak i jednostkowego punktu widzenia. Oczywiście chodzi tutaj o ideał życia obecny w przekazie, a nie o praktykę życia ludzi słuchających tych tekstów, którą cechować będzie z pewnością duże zróżnicowanie. Trudno dociec, czy pozytywne wezwania do konstruktywnych zachowań społecznych obecne

w polskim hip-hopie przekładają się na praktykę życia odbiorców tych treści. Jak zauważył dziennikarz „Gazety Wyborczej" W. Staszewski, „dwudziestoparoletni już hip-hopowi twórcy zaczynają do swoich nastoletnich słuchaczy przemawiać co najmniej jak starsi bracia, rodzice albo nauczyciele. Niektóre płyty można by puszczać w szkole na godzinach wychowawczych" (S t a s z e w s k i, 2004). Ideał życia jako element światopoglądu wyrażanego w tekstach piosenek hip-hopowych, jest jednocześnie narzędziem socjalizacji, którą będący na szczycie popularności twórcy tej kultury zdają się prowadzić wobec młodszych kolegów („ziomali", jak powie uczestnik kultury hip-hopowej):

Trzeba sobie radzić, bo nie żyje się jak w niebie.
Zachować twarz i przyjaciół wokół siebie.
Posłuchaj – to do Ciebie w każdym stopniu się tyczy,
Bo każdy kiedyś z grzechów musi się rozliczyć.
Masz do wyboru – być człowiekiem albo niczym.
(OMP, *Być tolerancyjnym*)

Bo darmo nikt ci nie da i zostaną marzenia.
Zamiast narzekać, zrób coś i zacznij świat swój zmieniać.
(Grammatik)

Nie skończy się świat, jeśli ty się skończysz,
ale będzie coraz gorzej, jeśli sam się pogorszysz.
Mówię to do siebie codziennie – będzie lepiej jak
na lepsze się zmienię. Ilu klnie, że jest źle i dalej brnie […]
Podejmij decyzję, rzuć truciznę, kochaj Ojczyznę
choćby nie wiem jak przegnita biurokratyzmem
nazywaj idiotyzmem lub utopią. Co zrobisz? To co wszyscy robią?
(WWO, *Nie bój się zmiany na lepsze*)

Mimo trudnych doświadczeń życiowych i negatywnej wizji funkcjonowania świata (dramatyczny *Lebenswelt*) zobrazowanej w cytowanych tekstach przekaz hip-hopowy – inaczej niż punkowe hasło *no future* – wzywa do wysiłku życiowego, do odwagi bycia i zmieniania rzeczywistości na lepszą, pielęgnowania przyjaźni, „pozostania człowiekiem" w odhumanizowanym świecie. I chociaż podobne doświadczenie bezrobocia, monotonii, szarości oraz bezsensu walki z losem miała angielska młodzież lat sześćdziesiątych zasilająca szeregi skinheadów, to hip-hopowcy, w odróżnieniu od skinów, nie wyrażają chęci zemsty wobec rzeczywistości, która jest nieprzyjazna. Tymczasem zarówno dla hip-hopowców, jak i dla skinów sposób percepcji i ewakuacji własnej sytuacji życiowej to istotne determinanty tworzenia tych podkultur, które są niejako odpowiedzią na beznadziejną egzystencję (S o ł t y s i a k, 2004, s. 113). Ideałem w kulturze głównego nurtu polskiego rapu jest konstruktywne zaangażowanie w otaczającą rzeczywistość:

Jak mali agenci mam na dobre życie chęci
Czym różnię się od innych (niczym), robię to, co umiem […]
Wiedz, że także dużo umiesz, tylko w siebie brachu uwierz
Podnieś się, złap napęd, a wnet rozwiniesz tu skrzydła
Grupka bezsilnego bydła, zdychają, nie chcąc wytrwać
I ucieczka w narkotyki, riki tiki, max rozjebka […]
Siedem chudych lat minęło, ja powoli to odczuwam
Kluby, muza, wóda, na ulicach rozróba
Tylko od ciebie zależy, jak wygląda Twoje życie […]
Musisz spróbować wybrać właściwą drogę […]
Wierzę w siebie, wierzę w Ciebie, wierzę w to, co robię Miłość, ukojenie,
spokój znajduję w hip hopie.
(Peja, *Właściwy wybór*)

Ideał życia, który wyśpiewują polscy raperzy, przybiera często formę bardzo konkretną:

Nie kochać wszystkich jak pan Bóg, ale szanować jak człowieka
Staram się od zła i draństwa trzymać z daleka […]
(Inespe, *Staram się*)

Nie pozwól, aby ktoś/coś miał na ciebie zgubny wpływ.
Bierz przykład z tych, co uważasz ich za mądrych […]
Dbaj o siebie, rodzinę, ziomków i niewiastę […]
Pamiętaj o matce […].
(Molesta, *Dla dzieciaków*)

Na ideał życia jako element światopoglądu składa się, oprócz własnej aktywności, niezłomności i klasycznych zasad poszanowania innych ludzi, także podtrzymywanie więzi z najbliższym otoczeniem, solidarność z własną grupą:

Trzymaj się swych ludzi, a nic ci się nie stanie […]
Być w porządku z chłopakami to jedyny warunek.
Bo nie chodzi tutaj tylko o rymowanie,
Chodzi o to, byś miał godność i ogólne poważanie.
O swoich koleżkach miej jak najlepsze zdanie […]
Ja trzymam z kumplami i trzymam z nimi sztamę
Nie ma takiej możliwości, żebym kiedyś dał plamę.
(Moleta, *Szacunek*)

Twoi kumple i rodzina.
Kapujesz, twoi bliscy.
W tym tkwi twoja siła.

Bo za tobą stoją wszyscy – to się liczy […]
Bez pomocnej dłoni i bogaty jest ubogi.
(OMP, *Możesz /nic/*)

Ideał życia można by nazwać inaczej koncepcją dobrego życia, co do której coraz trudniej o zgodę w epoce późnej nowoczesności, charakteryzującej się upadkiem autorytetów, odrzuceniem wielkich Narracji i powszechnym relatywizmem. Może poza dość powszechną dziś afirmacją zwyczajnego życia, czyli uznaniem za godne uwagi i naszych starań „tych aspektów ludzkiego życia, które wiążą się z produkcją i reprodukcją, to znaczy z pracą, wytwarzaniem rzeczy potrzebnych do życia i naszą płciowością, włączając w to małżeństwo i rodzinę" (T a y l o r, 2001, s. 391). W polskim rapie widoczne jest również pragnienie normalizacji i afirmacja codziennego, zwyczajnego życia:

Pośród zwyczajnych chwil budzić się rano w spokoju…
Zwykłe marzenie moje.
Życie w przyjaciół gronie
I na koncertach uczucie przekazywać w mikrofonie.
(Grammatik, *Zwyczajne marzenia*)

O powszechnej afirmacji życia rodzinnego w naszych czasach, które cechuje kryzys zaangażowania, w epoce, w której wyczerpały się źródła znaczeń nadających ludzkiej egzystencji sens i celowość, pisze L. Grossberg. Zauważa on, że rodzina stała się jednym z ostatnich fundamentów, na których może się oprzeć poszukujący uzasadnienia dla swego życia człowiek współczesny. Stała się ona „stylem życia", antidotum na narkomanię i problemy edukacyjne (G r o s s b e r g, 1992, za: M e l o s i k, 1995, s. 171).

Podsumowanie

Krótki przegląd wybranych dyskursów kultury popularnej pozwala dostrzec drzemiący w nich potencjał edukacyjny. Obecne w nich treści zdolne są wytwarzać określone praktyki społeczne oraz generować określone postawy, przykładowo: wstrzemięźliwości bądź zaopatrzenia się w środki antykoncepcyjne, jako dyspozycje do zachowania się w sytuacji rodzącej się bliskości między młodymi ludźmi. Dyskursy kultury popularnej komentują rzeczywistość, dostarczają terminologii do jej opisu, wartościują ludzkie postawy – jak w dyskursie hip-hopowym. Jednocześnie promują własne wartości, które są zmodyfikowaną formą wartości uznanych w każdym pokoleniu: solidarności (lojalności wobec ziomali), autentyczności (niekopiowanie innych), poważania, szacunku wobec Drugiego (nie przymuszaj jej/jego do danego zachowania, respektuj jej/jego decyzje).

Bibliografia

A d a m s k i F., P i ó r o M., 1999: *Czasopisma młodzieżowe wobec chrześcijańskiej wizji ludzkiej płciowości.* W: *Edukacja, rodzina, kultura.* Red. F. A d a m s k i . Kraków.

B o b r o w s k a E., 1999: *Nowe pisma młodzieżowe a wychowanie.* W: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Red. F. A d a m s k i. Kraków.

Encyklopedia Gazety Wyborczej. 2005. T. 5. Hasła opracowane przez Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.

E j s m o n t a M., K o s m a l s k i e j B., 2005: *Media, wartości, wychowanie.* Kraków.

F o u c a u l t M., 1995: *Historia seksualności.* Przeł. B. B a n a s i a k, T. K o m e n d a n t, K. M a t u s z e w s k i. Warszawa.

G i d d e n s A., 2001: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności.* Warszawa.

G r z e l a k Sz., 2006: *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Aktualny stan badań na świecie i w Polsce.* Warszawa.

I z d e b s k i Z., 2001: *Zachowania seksualne młodzieży*. „Remedium", nr 6 (100).

J a k u b o w s k i W., *Edukacja w świecie kultury popularnej.* Kraków 2006.

K o ł o d z i e j J., 2000: *Dobro, zło i inne wartości w czasopismach młodzieżowych.* „Zeszyty Prasoznawcze", nr 1–2.

L a w s o n T., G a r r o d J., 2003: *Complete A–Z sociology handbook.* London.

M e l o s i k Z., 1995: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji.* Toruń–Poznań.

M e l o s i k Z., 1996a: *Rap, walka o znaczenie i pedagogika.* „Kultura współczesna", nr 1–2.

M e l o s i k Z., 1996b: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne.* Poznań–Toruń.

N o w a k o w s k i P.T., 2004: *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopismach młodzieżowych. Analiza antropologiczno-etyczna.* Tychy.

P u ł k a L., 2004: *Kultura mediów i jej spektakle na tle przemian komunikacji społecznej i literatury popularnej*. Wrocław.

R a d z i e w i c z - W i n n i c k i A., 2001: *Oblicza zmieniającej się współczesności. Szkice z pedagogiki społecznej, etnologii edukacyjnej i socjologii transformacji*. Kraków.

P a w l a k R., 2004: *Polska kultura hip-hopowa.* Poznań.

S o ł t y s i a k T., 2004: *Współczesne podkultury młodzieżowe i ich przejawy nie akceptowane społecznie.* W: *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży.* Red. F. K o z a c z u k, B. U r b a n. Rzeszów.

S t a s z e w s k i W., 2004: *Magister hip-hop. „*Gazeta Wyborcza", 3–4 styczeń.

S z a c k i J., 2004: *Historia myśli społecznej.* Warszawa.

T a y l o r Ch., 2001: *Źródła podmiotowości.* Warszawa.

KATARZYNA HERDA

Nieco inne spojrzenie na treści kształcenia

A slightly different view on contents of education

Abstract: "Content of education" is a term understood and defined by scholars in different ways. The author has decided to elaborate on this concept, analyzing the selection of contents of education and describing their meaning in educational documents.

The work starts with the explanation of the concept of "content". According to one concise definition, content translates into the acquired knowledge, skills and habits. Some representatives of general didactics associate it with the concept of values, discussed from a philosophical, psychological, sociological or humanistic perspective, taken into account when selecting the contents of education.

The content of education is identified with the concept of teaching (Niemierko, Kupisiewicz, Nowicki) or the concept of didactic concept (Denek). Okoń claims that whatever name we use, i.e. content of education, content of teaching or didactic content, the content refers to activities, the mastery of which enables people to shape their relationships with the surrounding world.

The selection criteria of the content of education involve reference to educational requirements, rejection of obsolete knowledge, combination of theory and practice, and adjustment of the content to students' psychophysical and perceptual predispositions.

The last issue concerns the inclusion of selected contents of education in the core curriculum serving as the basis for curricula. The Ministry of Education and Sport has introduced a number of changes in this respect, calling for introduction of such contents that are appropriately adjusted to students' capabilities and requirements of the changing world.

The conclusions raise the topical research problem formulated by Gnitecki wondering which contents should be the basis of education of young people.

Key words: contents of education

Celem niniejszego artykułu jest zmierzenie się z pojęciem treści kształcenia. Dlaczego użyłam słowa „zmierzenie się"? Otóż, jak okaże się w późniejszej analizie, termin „treść kształcenia" jest przez przedstawicieli nauki różnie rozumiany i definiowany. Zamierzam sprecyzować to pojęcie, dokonać analizy kryteriów doboru treści kształcenia oraz wyjaśnić ich znaczenie w dokumentach oświatowych.

Zgodnie z definicją ze *Słownika współczesnego języka polskiego* treścią jest:
– to, co jest przekazywane odbiorcy za pomocą różnych nośników (środków wyrazu);
– zawartość merytoryczna wypowiedzi pisemnej, ustnej;
– to, co przekazuje dzieło sztuki, utwór literacki, muzyczny;
– przedmiot, temat, wątek, fabuła, materia: treść wypowiedzi, referatu, przemówienia, rozmowy; może być treść obrazu, powieści, noweli, sztuki teatralnej; potocznie mówi się np. *utwór bogaty w treść*; treść dramatyczna, religijna, świecka, humorystyczna, filozoficzna;
– także pojęcia, zjawiska, przejawy życia społecznego, kulturalnego, ekonomicznego, politycznego: to, co jest istotą, sensem, podstawą czegoś; najważniejszy, najistotniejszy element, składnik czegoś; możemy mówić o treści prawa – treści działania, jak również treści kulturalnej czy społecznej; potocznie mówi się *coś nabiera nowej treści* (D u n a j, 2000, s. 440).

W odniesieniu do przedstawionej definicji sądzę, że wszystko to, co nas otacza, ma w sobie jakąś treść, znaczenie. Dzisiejszy dzień, obecna pora roku, ta godzina, człowiek spotkany na ulicy, czytany w tej chwili artykuł, słowem każda rzecz, przedmiot, wytwór jest przesłaniem, wnosi coś w nasze życie, zawiera w sobie jakąś treść.

Ktoś kiedyś powiedział „jesteśmy w podróży", „każdy z nas odbywa podróż". Ty i Ja jesteśmy pielgrzymami i podczas tej naszej wędrówki nieustannie stykamy się z różnymi treściami. Pod ich wpływem uczymy się, tj. przyswajamy sobie określone wiadomości, umiejętności i nawyki, a przez to zmieniamy nas samych.

Treść wpływa na naszą osobowość, na to, kim jesteśmy i jacy jesteśmy. Można powiedzieć, że życie to „globalna treść", którą tworzą myśli, czyny i działania jednostek. To my tworzymy treści i my jesteśmy ich nośnikami.

Wynika stąd, że treść ma swój wyraz w wiadomościach, umiejętnościach, nawykach, a skoro tak, to czymże one są?

Najpełniej tłumaczy je Wincenty Okoń, który uważa, że wiadomościami są wszystkie informacje, które przyjmujemy świadomie i przechowujemy w pamięci, czyli są to: rzeczy będące tworami przyrody lub wytworami rąk i umysłu ludzkiego; zjawiska fizyczne, biologiczne, geograficzne, językowe i psychiczne; procesy przyrodnicze, społeczne, kulturowe, a także wydarzenia historyczne i współczesne. Wiadomości odnoszą się do ilościowych stosunków przestrzennych, czasowych, przyczynowych. Są niewątpliwie wytworem poznania ludzkiego, zarówno zmysłowego (spostrzeżenia i wyobrażenia), jak i umysłowego (pojęcia i prawa). Co istotne, wiadomości umożliwiają nie tylko poznanie

rzeczywistości, ale także jej przetworzenie w wyniku wykonywania celowych działań (O k o ń, 2001, s. 433).

Z wiadomościami w ścisłym związku pozostają umiejętności, które należy pojmować jako sprawności w posługiwaniu się wiadomościami podczas wykonywania określonych zadań. Wiadomości przyjmują postać normatywną: zasady, reguły lub w przypadku naśladownictwa – wzorzec postępowania. Wyróżniamy umiejętności umysłowe (czytanie, pisanie, liczenie), które są podstawą uczenia się. Każdy powinien je posiąść, by móc rozwijać się w miarę swoich możliwości. Oprócz tego wyróżniamy umiejętności praktyczne. Połączenie umiejętności umysłowych z praktycznymi jest etapem zwanym „nabywanie umiejętności". Po pierwsze, następuje uświadomienie sobie nazwy i znaczenia danej umiejętności, po drugie – sformułowanie reguł działania, poznania wzoru danej czynności, po trzecie – wykonanie pierwszego ćwiczenia dokładnie pod kontrolą, a następnie samodzielnie. Ważne jest, by ćwiczenia w posługiwaniu się daną umiejętnością w późniejszym etapie były dostatecznie urozmaicone. Jeżeli mówimy o naśladowaniu, to nie ma dwóch początkowych ogniw w nabywaniu umiejętności (O k o ń, 2001, s. 419).

Inaczej mówiąc, umiejętność to praktyczna znajomość czegoś, biegłość, zdolność wykonywania (B o r k o w s k i, 2000, s. 99).

Niektóre umiejętności z czasem przekształcają się w nawyki, czyli wyuczone składniki świadomej działalności człowieka. Następuje to w rezultacie wielu powtórzeń, które z upływem czasu się automatyzują. Przykładem mogą być nawyki:

– ruchowe, posługujemy się różnymi narządami ciała, narzędziami,
– sportowe, na przykład chodzenie, pływanie,
– zmysłowe, obejmuje wszystkie zmysły,
– umysłowe, tj. nawyk mowy (gramatyczny, fonetyczny, posługiwanie się językiem obcym), nawyk myślenia, posługiwania się symbolami, wzorami matematycznymi, fizycznymi itp.

W wyniku wielokrotnych powtórzeń następuje niejako intuicyjne wykorzystanie danej reguły, która decyduje o takiej czy innej postaci działania nawykowego. Stopniowo świadomość istnienia reguły zanika, pozostaje jedynie ogólna kontrola przebiegu działania nawykowego (O k o ń, 2001, s. 260).

Można przypuszczać, że występuje zależność:

wiadomość → umiejętność→ nawyk

– niektóre wiadomości kształtują umiejętności, a te w wyniku powtarzania stają się naszymi nawykami.

Wiadomość uznawana jest za najprostszą jednostkę komunikacyjną. Za jej pomocą możemy przekazywać treści faktyczne (takie, które da się sprawdzić – określić prawdę czy fałsz), treści relacyjne (pozwalające zakomunikować prawa i obowiązki między nadawcą a odbiorcą wypowiedzi) oraz treści

emocjonalne (odwołujące się do postaw i uczuć, które powinny być skojarzone z daną wiadomością) (F e i n b e r g, 2000, s. 91–92).

Z tego wynika, że treść jest pojęciem wieloznacznym i w bardziej zwięzłej formie przyjmuje się, że treścią kształcenia są wiadomości, umiejętności i nawyki. Takie ujęcie jest jedną z możliwych definicji treści kształcenia, ponieważ tak naprawdę jest to termin niedookreślony. Ujmując syntetycznie znaczenie treści kształcenia, można powiedzieć, że stanowią one „system wzajemnie ze sobą powiązanych wiadomości, umiejętności, nawyków oraz doświadczeń" (B e r e ź n i c k i, 1994, s. 69), jak również wartości o charakterze wychowawczym (B e r e ź n i c k i, 2001, s. 126–127).

Józef P ó ł t u r z y c k i (2002, s. 89) dodaje jeszcze zasób faktów i pojęć, które będą przekazywane przez nauczycieli w procesie kształcenia. Wymienione elementy będą pochodzić z różnych dziedzin nauki, techniki, kultury i sztuki oraz praktyki społecznej. Ponadto powinny być w pewien sposób usystematyzowane, tak by zapewnić uczącym się wszechstronny rozwój, tj. rozwój umiejętności intelektualnych i manualnych, zainteresowań poznawczych, oraz powinny odnieść się do kształtowania wartościowych postaw, przekonań i zasad postępowania (Ś w i r k o - P i l i p c z u k, 2001, s. 127).

Kwestię wartości można rozpatrywać w kilku ujęciach:
– filozoficznym jest to cecha przypisywana rzeczom lub zjawiskom,
– psychologicznym wiąże się ze zjawiskami wyboru,
– socjologicznym ma wymiar społeczny,
– humanistycznym ma wyrażać to, co człowiek bądź grupa społeczna ceni, co uważa za ważne.

Wartości zaspokoją potrzeby człowieka, motywują go do działania, dążenia do celu. Kształtowane są przez kulturę, w której człowiek się wychowuje i wzrasta. Nośnikiem wartości jest język, sposoby zachowania, obyczaje, literatura i sztuka.

Półturzycki wyróżnił trzy grupy wartości:
– absolutne: prawda, dobro, piękno,
– moralne, osobowe, poznawcze, etyczne, artystyczne, utylitarne, techniczne i witalne,
– ogólnoludzkie: humanizm, demokracja, bezpieczeństwo, godność, pluralizm, przyjaźń, sumienność, rzetelność, tożsamość, autonomia, samostanowienie, odpowiedzialność każdego za siebie i innych.

Pierwsza grupa wartości odwołuje się do stwierdzenia „uczyć się, aby być", tzn. dzięki intelektowi dochodzimy do prawdy. Z kolei dobro rozwija w nas wolę, a piękno – uczucia. Wartości odnieść możemy jednocześnie do ideału wychowania, w którym istotne są postawy oraz przekonania. Przez postawę rozumiemy stosunek do samego siebie, drugiego człowieka, przedmiotu, do przyrody, kultury, nauki. Przekonanie zaś to inaczej świadome uznanie, że dany stan ma być taki, a nie inny. Te dwa elementy wyznaczają ramy ideału wychowania (P ó ł t u r z y c k i, 1998, s. 58-60).

Znaczenie wartości uwzględnia się w doborze treści kształcenia. W ogólnym znaczeniu treści kształcenia to system wiadomości, umiejętności, nawyków oraz wartości. Jak zatem należy rozumieć system?

Najprościej można powiedzieć, że jest to zbiór elementów wraz ze stałymi stosunkami łączącymi te elementy w pewną całość (N a l a s k o w s k i, 2000, s. 8).

Krzysztof Kruszewski pisze, że treści kształcenia rozumiane są właśnie jako systemy, ale systemy czynności przewidzianych do opanowania przez uczniów podczas ich pobytu w szkole. Podkreśla jednocześnie, że treść kształcenia ma istotną wartość w planowaniu zajęć edukacyjnych (K r u s z e w s k i, red., 2005, s. 48–49).

Biorąc pod uwagę funkcje treści kształcenia, dokonano ich podziału na:
– wiadomości teoretyczne,
– wiadomości praktyczne,
– umiejętności teoretyczne,
– umiejętności praktyczne.

Każda z nich daje podstawę czterem modelom uczenia się, tj. uczeniu się przez poznawanie pojęć, uczeniu się jako próbnemu działaniu, uczeniu się jako rozwiązywaniu problemów, uczeniu się jako naprawianiu problemów. Szczegółowy opis tych modeli uczenia się przedstawia w pracy *Ocenianie szkolne bez tajemnic* Bolesław N i e m i e r k o (2002, s. 54).

Próbę wnikliwej analizy istoty treści kształcenia podjął m.in. Kazimierz Żegnałek. Wyraził on przekonanie, że wyjaśnienie istoty treści kształcenia jest sprawą niebywale trudną, ponieważ zarówno w literaturze pedagogicznej, jak i w literaturze słownikowo-encyklopedycznej brak jednorodności tego terminu. Zwrócił uwagę na to, że treść kształcenia jest często utożsamiana z treściami nauczania, programem nauczania czy też materiałem nauczania, co nie jest poprawne. Taka sprzeczność – jego zdaniem – wynika z braku określenia jasności relacji między tymi pojęciami (Ż e g n a ł e k, 2005, s. 88).

Analiza literatury pedagogicznej wykazuje, że treści kształcenia rozumiane są raz jako treść nauczania (Bolesław Niemierko, Czesław Kupisiewicz, Tadeusz Nowacki), innym razem jako treść dydaktyczna (Kazimierz Denek). Co ciekawe, treść nauczania – jak pisze Bolesław Niemierko – ma strukturę ziarnistą, poszczególne elementy są mniej lub bardziej od siebie oddalone, silniej lub słabiej wzajemnie powiązane. Podkreśla jednocześnie, że treść nauczania oscyluje wokół pytań: kto, kogo, czego naucza? w jakich warunkach?, gdzie dokładnie treść nauczania odpowiada na pytanie, czego nauczać?

Tenże autor pisze, że „treść nauczania jest ważniejsza od ucznia", co dla Czytelnika może wydawać się rzeczą szokującą. Dlaczego tak? Treść nauczania w pewnym sensie definiuje przewidziane osiągnięcia uczniów, a dokładniej w jej ramach możemy wyróżnić trzy elementy:

1) cele nauczania, które są pierwotne wobec nauczania, tzn. każdy element treści powinien służyć określonemu celowi nauczania,

2) materiał nauczania (przykładem mogą być zadania w podręcznikach),

3) wymagania programowe, jako wyznacznik osiągnięć uczniów (N i e m i e r k o, 1991, s. 64–71).

Treść nauczania wyznacza czynności, które uczeń powinien opanować. To wyjaśnia, dlaczego Bolesław Niemierko stawia je na pierwszym miejscu.

Cechą charakterystyczną treści nauczania jest dynamizm, uwidaczniający się w trzech płaszczyznach:

1) planowania – treść występuje w czasie projektowania, budowania programów, podręczników przez zespoły metodyczne, pojawia się także w momencie przygotowywania nauczyciela do lekcji, w momencie zaznajamiania uczniów z celami nauczania, dokonywania wstępnej organizacji sytuacji dydaktycznej; wszelkie plany, które obejmują treść, są korygowane na podstawie badań naukowych, a także doświadczenia nauczycieli;

2) poznawania – treść nauczania należy odnieść do procesu dydaktycznego, w którym uczeń poznaje daną treść na lekcji lub poza jej ramami, niejako ćwiczy odpowiednie czynności;

3) opanowania – po zakończeniu procesu dydaktycznego uczniowie potrafią wykorzystać opanowaną treść (N i e m i e r k o, 1991, s. 72–73).

Treść kształcenia, jakkolwiek ją rozumiemy (treść dydaktyczna, treść nauczania) odwołuje się do czynności, których „opanowanie ma umożliwić i tym samym ułatwić człowiekowi ukształtowanie jego stosunków ze światem go otaczającym" (O k o ń, 1998, s. 411).

Doboru treści kształcenia dokonuje się z uwzględnieniem takich kryteriów, jak:

a) dyscyplina podstawowa – treści najważniejsze, najistotniejsze, elementarne; kryterium to odnosi się do wyższego szczebla edukacji; siatka pojęciowa jest dobierana do wieku uczniów, dotyczy głównie przedmiotów ogólnokształcących;

b) trwałość wiedzy – treści względnie trwałe, nie ulegające zmianom w związku z postępem wiedzy; zaletą tego kryterium jest dbałość o zapoznanie uczniów z podstawowym kanonem wiedzy, którą trzeba opanować, dotyczy to przedmiotów typu zawodowego;

c) przydatność – atrakcyjność wiedzy oraz bezpośredni związek treści z życiem codziennym; kryterium to dotyczy nauczania początkowego w którym, konieczne jest uwzględnienie wieku oraz cech myślenia dziecka w młodszym wieku szkolnym; wymagane jest łączenie treści z czynnościami manipulacyjnymi; nacisk położony jest na opanowanie podstawowych umiejętności, tj. czytania, pisania oraz liczenia;

d) potrzeb uczących się – odwołuje się do motywacji, która niejako jest bodźcem do podjęcia wysiłku (K o m o r o w s k a, 2005, s. 36–38).

Wymienione kryteria powinny się uzupełniać. Pedagodzy są zdania, że w programach nauczania rzadko wykorzystuje się odwołania do zainteresowań i potrzeb uczących się, co jest niekorzystne dla ich wszechstronnego rozwoju.

Kolejnymi kryteriami są:

a) wymagania społeczne – pytania o miejsce człowieka w świecie, o jego

byt, egzystencję, jak człowiek postrzega siebie w stosunku do tego, co go otacza, czy młody człowiek identyfikuje się, ze swoim krajem, kulturą, tradycją, a jeśli tak, to w jakim stopniu; należy poruszyć sprawę wartości: jakie są akceptowane?; jakimi wartościami mamy się kierować w życiu?;

b) wymagania naukowe – treści powinny być zgodne z dotychczasowymi osiągnięciami nauki; należy podkreślać to, co w nich najważniejsze; teorie, prawa oraz fakty powinny stanowić uporządkowany układ danego przedmiotu nauczania; należy dokonać takiej strukturyzacji treści, by nie były one zbyt obszerne (o strukturyzacji treści szczegółowo pisze Wincenty Okoń w książce *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*; podkreśla, że treści powinny być logicznie uporządkowane, tak by uwzględniały zależności wielu przedmiotów nauczania);

c) wymagania dydaktyczne – uwzględniamy możliwości psychiczne i społeczne uczących się; treści powinny stymulować rozwój umysłowy człowieka, powinny być przekazywane w sposób systematyczny, zwarty, spójny z zachowaniem pewnego układu ich przekazywania (B e r e ź n i c k i, 1994, s. 67–75).

Proces poznawania treści może mieć przebieg:
– liniowy – każda następująca po sobie treść jest kontynuacją poprzedniej; do treści zrealizowanych już się nie powraca;
– koncentryczny – powtarzamy treści w różnych odstępach czasu, w celu ich pogłębienia;
– spiralny – systematycznie powracamy do treści wcześniejszych, powtarzamy je i utrwalamy; poszerzamy i zarazem pogłębiamy ich znacznie (W a l o s z e k, 2005, s. 155–157).

Podobny pogląd wyraża Władysław Francuz, który opowiada się za tym, aby treści kształcenia:
– odpowiadały wymaganiom nauki,
– eliminowały wiedzę przestarzałą,
– były dopasowane do możliwości uczniów, ich rozwoju psychofizycznego, możliwości percepcyjnych,
– łączyły teorię z praktyką,
– łączyły się między sobą, należy unikać powtarzania treści (F r a n c u z, 2004, s. 59–60).

Józef Półturzycki nieco inaczej szereguje kryteria doboru treści kształcenia. Wymienia także kryteria naukowe, z kolei kryteria społeczne i dydaktyczne dzieli na:
– społeczno-polityczne – podkreśla konieczność wiązania treści z regionalizacją, inaczej bowiem żyją uczniowie nad morzem, w górach, w środowisku rolniczym czy przemysłowym; autor opowiada się za stałością i obiektywnością tych treści, a także za prawdą i demokracją;
– kulturowe – treści utożsamiane są z symbolami kultury; należy akcentować indywidualności poszczególnych nacji;
– uwzględniające rozwój psychofizyczny człowieka – dobór treści do wieku i możliwości rozwojowych dzieci;

– aksjologiczno-teologiczne – akcentowanie preferowania takich wartości, jak prawda (nawiązanie go kryterium naukowego), dobro (kryterium społeczno-polityczne), piękno (tradycja kulturowa) (P ó ł t u r z y c k i, 2002, s. 92–95).

Można zatem uznać, że kryteria wyznaczają kierunek doboru treści kształcenia. Ich dobór uwarunkowany jest rozwojem społecznym, treści kształcenia powinny być dostosowane do aktualnych potrzeb uczących się, tak by uczniowie poznając je, jednocześnie rozumieli, czego i po co się uczą.

Nasuwa się zatem pytanie, a gdzie owe treści kształcenia są opisane?

Uściśla je podstawa programowa, na której bazie konstruowane są liczne programy nauczania. Program nauczania zaś jest planem (lecz nie każdy plan może być programem), jest celowy, czytelny, odpowiednio zbudowany, nadaje kierunek naszym działaniom (jest to działanie bezpośrednie i konsekwentne), jest drogowskazem, czemu, komu ma służyć, łączy teorię z praktyką i tym samym gromadzi treści z teorii pedagogiki, psychologii, socjologii, biologii, wskazuje na ich praktyczne urzeczywistnienie (W a l o s z e k, 2005, s. 38–39).

Program precyzuje czynności, które są przewidziane do wykonania w określonym czasie, a także zakres wiedzy, umiejętności, jakie mają być zrealizowane na danym etapie kształcenia. W programach zawarte są odpowiednie treści, które określają tematykę zajęć odbywanych w szkole. Jak pisze Józef P ó ł t u r z y c k i „treść jest podstawą procesu dydaktycznego" (1991, s. 105).

Zdaniem Danuty Waloszek, podstawa programowa zawiera wiele sprzeczności i nieprawidłowości, a przecież to ona wyznacza zakres wiadomości i umiejętności koniecznych do funkcjonowania w cywilizacji trzeciej fali, jak pisał Alvin Toffler.

W Polsce o kształcie podstawy programowej zadecydowali urzędnicy MEN, a powinni to czynić specjaliści pedagodzy, psycholodzy. Podstawa programowa jest niespójna, zawiera liczne błędy definicyjno-pojęciowe, brak w niej rozłączności treści, co oznacza, że można je interpretować w sposób dowolny i swobodny. Brak jasności w określeniu treści powoduje, że praktycznie każdy program oddany do atestacji uzyskuje klauzulę „zgodny z podstawą programową". Treści podstawy programowej powinny być na tyle ogólne, by umożliwiały ich rozwinięcie, i na tyle szczegółowe, by nie pozwalały na odsunięcie się od nich zbyt daleko. Jako przykład podaję – za Danutą Waloszek – podstawę programową edukacji elementarnej od 2. do 10. roku życia, zamieszczonej na stronie MEN. Jak pisze autorka, „jej *wszystkoizm* zagraża dzieciom nadmiarem zadań, ulokowanych często ponad górną granicę możliwości rozwojowych zidentyfikowanych przez współczesną psychologię". Podstawa programowa jest na tyle obszerna, szczegółowa, że zamiast rozszerzać treści, należałoby ją redukować (W a l o s z e k, 2005, s. 168–169).

W opinii Czesława Kupisiewicza w ciągu miesiąca zatwierdza się 30 programów, wobec czego badacz przypuszcza, że ich procedura merytoryczna może być fikcją (K u p i s i e w i c z, 2006, s. 103).

Związek Nauczycielstwa Polskiego opowiada się za kompleksową weryfikacją treści programów, proponując ich weryfikację pilotażową, a w pierwszych latach

funkcjonowania programu zaleca dokonanie analizy, w jakim stopniu uczniowie realizują dany program, w jakim zakresie jest on opanowany. Chcąc uniknąć błędów, należałoby dokonać weryfikacji w kilku placówkach szkolnych, w różnych regionach kraju. Tylko wówczas moglibyśmy mówić, że program jest bardzo dobry. Spełnia wszystkie zamierzone oczekiwania i wyznaczone cele (K u p i s i e w i c z, 2006, s. 103).

Jak się okazuje, problem w doborze treści nie jest sprawą nową. Już w okresie PRL głoszono postulat, „jeśli kształcenie i samokształcenie mają mieć miejsce zawsze i wszędzie, to wybór treści tych procesów staje się sprawą ważniejszą niż kiedykolwiek" (K u p i s i e w c z, 2006, s. 13). Zwrócono się ku takim treściom, które będą rozwijać współczesnego człowieka i odnosić się do przyszłości. Ponadto głoszono, że spośród treści z zakresu nauki, techniki, kultury i życia społecznego należy wybrać takie, które odpowiadać będą zainteresowaniom, uzdolnieniom, potrzebom poznawczym dzieci i młodzieży. Jednocześnie chodzi o takie konstruowanie planów, programów nauczania, które w doborze treści będą uwzględniać indywidualne możliwości oraz potrzeby jednostek (K u p i s i e w c z, 2006, s. 14).

K u p i s i e w i c z pisze, że w 1998 roku podjęto próbę reform i w projekcie zmian zaakcentowano konieczność usunięcia z programów nadmiaru wiadomości encyklopedycznych i dążenie do doboru takich treści, które koncentrowałyby się na samodzielnym myśleniu uczniów oraz na pozyskiwaniu i umiejętnym selekcjonowaniu, a także przetwarzaniu zdobytych informacji. Dążono do tego, aby programy były dostosowane do możliwości dwóch stron procesu edukacyjnego, tj. uczniów i nauczycieli (2006, s.74–75). Wyniki podjętych działań w tym zakresie były niezadowalające.

W związku z tym głównym celem *Strategii MEN* na lata 2007–2013 w zakresie oświaty jest:
– wyrównanie szans edukacyjnych,
– przeciwdziałanie patologii społecznej,
– dostosowanie treści i sposobów nauczania do możliwości uczniów oraz wymogów zmieniającego się świata,
– poprawa efektywności zarządzania dzięki precyzyjnemu określeniu kompetencji administracji rządowej i samorządowej,
– reforma systemu kształcenia, doskonalenia zawodowego i zatrudnienia nauczycieli (K u p i s i e w c z, 2006, s. 142–143).

Przytoczone zadania to tylko nieliczne założenia planowanych przez MEN zmian, jednak powraca się w nich wciąż do zagadnienia treści.

W konkluzjach na temat reform w Polsce Czesław K u p i s i e w i c z pisze tak: „[...] czas już najwyższy, aby zakończyć prace nad podstawami programowymi, jednoznacznie określić ich zasady przygotowania i zatwierdzania przez powołane do tego władze tzw. programów autorskich, a także zaostrzyć kryteria oceny i akceptacji podręczników szkolnych" (2006, s. 149).

Jak widać, temat treści kształcenia i ich doboru jest stale otwarty. O nich, jak

sądzę, w sposób jednoznaczny wypowiada się Kazimierz Denek, który w pracy *Ku dobrej edukacji* wymienia następujące czynniki, wpływające na treści kształcenia:
– eksploracja informacji,
– zmiana struktur kwalifikacji zawodowych,
– wzrost roli nauki i nowoczesnej techniki,
– rozwój masowego przekazu informacji.

W edukacji należy poruszać takie treści dydaktyczne, które służą lepszemu formowaniu wiary absolwentów różnych ogniw edukacyjnych, wiary we własne siły i możliwości, gdyż „jak w szkole nie ma człowieka, tak też nie ma go w opuszczającym szkołę absolwencie" (N a l a s k o w s k i, 1997, s. 68–69). Czyli należy tak dostosować treści kształcenia, by możliwie jak najgłębiej wpłynąć na człowieczeństwo ucznia, na jego egzystencję. Człowiek powinien posiąść umiejętności radzenia sobie w życiu, uczenia się życia. Dlatego też musimy odejść od przeszłości na rzecz teraźniejszości i przyszłości, o czym pisał także Kupisiewicz.

W doborze treści na nowo należy odwołać się do wartości, które niestety współcześnie stały się ulotne. Należy powrócić do kanonu wartości, tak by młody człowiek na nowo mógł kreować swoją osobowość. Konieczne jest – jak pisze Denek – odwołanie się do wiedzy pozaszkolnej. Należy ją w pewien sposób usystematyzować, poddać ewaluacji. Treści dydaktyczne powinny odnosić się do trzech zasadniczych kwestii:
– jak jest?
– jak powinno być?
– co należy zrobić, aby było właśnie tak, jak zamierzyliśmy.

Autor sugeruje, aby koncentrować się na treściach, które prowadzą do samoedukacji ucznia i zmuszają go do poszukiwań, skłaniają do bycia twórczym. Nie możemy wyłącznie opierać się na wiedzy gotowej, taka bowiem nie zdominuje naszego myślenia.

Kazimierz Denek proponuje nowe spojrzenie na szkołę, w której bloki tematyczne będą na tyle integralnie z sobą powiązane, że znacznie lepiej będziemy w stanie je zrozumieć, poznać, a co najważniejsze skutecznie działać w otaczającej nas rzeczywistości. Autor wspomina o szkole transgresyjnej, skoncentrowanej na człowieku, ale człowieku samodzielnym, ekspansyjnym, twórczym, który niejako usiłuje przekroczyć samego siebie. Taka szkoła jest bliska założeniom pedagogiki humanistycznej, odwołującej się do kształtowania sprawności ułatwiających poznawanie i zrozumienie otaczającego nas świata.

K. Denek wspomina o ontodydaktyce, proponującej wiedzę poddaną strukturyzacji, hierarchizacji, zintegrowaniu (uczniom przekazuje się więcej wiedzy skondensowanej, przyswajalnej). Autor opowiada się za zmniejszeniem objętość treści kształcenia, co pozwala na ich niezbędne uzupełnienie w programach nauczania (D e n e k, 2005, s. 51–55).

Pragnę podkreślić, że uściślenie owych treści w podstawie programowej, a następnie w programach nauczania, jest zadaniem trudnym. Podobnie jak trudne jest jednoznaczne zdefiniowanie terminu „treści kształcenia", ponieważ „treści nieustannie pomnażają się, porządkują, zmieniają się w bardzo szybkim tempie, a tym samym oplatają życie człowieka i dyktują jego rozwój" (N i e m i e r k o, 1991, s. 64). Dlatego sprawą niełatwą jest dobór takich treść kształcenia, które zapewnią wszechstronny rozwój młodego człowieka.

Wydaje się, że wciąż aktualne są problemy badawcze formułowane przez J. Gniteckiego. Pytał on o to, „na jakich treściach kształcenia (wychowania) należy oprzeć edukację człowieka […], czy mają być to treści arbitralnie dobrane, stosownie do założonych z góry standardów wymagań, czy treści oparte na dynamice przekształceń struktur poznawczych, emocjonalnych i sprawczych?" (P a l k a, 2006, s. 30).

Jednoznacznej odpowiedzi na te pytania nie jestem w stanie udzielić, lecz niewątpliwie treści kształcenia powinny odwoływać się do tego, co priorytetowe współcześnie z uwzględnieniem naszej przeszłości, tradycji.

Bibliografia

B e r e ź n i c k i F., 1994: *Dydaktyka ogólna w zarysie*. Koszalin.

B e r e ź n i c k i F., 2001: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków.

B o r k o w s k i J., 2000: *Słownik terminów z zakresu psychologii dowodzenia i zarządzania.* Warszawa.

D e n e k K., 2005: *Ku dobrej edukacji.* Toruń–Leszno.

D u n a j B., red., 2000: *Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 2. Warszawa.

F e i n b e r g W., S o l i s J.S., 2000: *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa.

F r a n c u z W., 2004: *Dydaktyka w nowej szkole zawodowej.* Kraków.

K o m o r o w s k a H., 2005: *Program nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym.* Warszawa.

K r u s z e w s k i K., red., 2005: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa.

K u p i s i e w i c z Cz., 2006: *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*. Warszawa.

K u p i s i e w i c z Cz., 2000: *Dydaktyka ogólna.* Warszawa.

N a l a s k o w s k i S., 1997: *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*. Toruń.

N a l a s k o w s k i S., 2000: *Metody nauczania*. Toruń.

N i e m i e r k o B., 2002: *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa.

N i e m i e r k o B., 2001: *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki.* Warszawa.

O k o ń W., 1998: *Nowy słownik pedagogiczny.* Warszawa.

O k o ń W., 2001: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.

O k o ń W., 2003: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej.* Warszawa.

P a l k a S., 2006: *Metodologia. Badania. Praktyka badawcza*. Gdańsk.

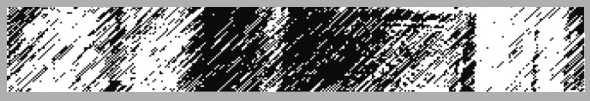
P ó ł t u r z y c k i J., 1991: *Dydaktyka dla dorosłych*. Warszawa.

P ó ł t u r z y c k i J., 1998: *Powrót do wartości i rekonstrukcji celów kształcenia*. W: *Wokół szkoły i edukacji. Syntezy i refleksje*. Red. K. R u b a c h a. Toruń.

P ó ł t u r z y c k i J., 2002: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock.

Ś w i r k o - P i l i p c z u k J., 2001: *Treść kształcenia ogólnego*. W: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Red. F. B e r e ź n i c k i. Kraków.
W a l o s z e k D., 2005: *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria.* Warszawa.
Ż e g n a ł e k K., 2005: *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*. Warszawa.

Pytania i modyfikacje treści w komunikacji edukacyjnej



EUGENIA ROSTAŃSKA

Edukacyjne odniesienia modalnych aspektów porozumiewania się w rozmowie dziecka i dorosłego

Educational references of modal aspects of communication in child and adult conversation

Abstract: Author points on the specific character of communication in elementary education. That character comes out from the similarities and differences of communicational experiences between child and an adult. Author decided to pick conversation as a basic situation for creation of such experiences, considering, that it is most approachable to child and has a direct, neutral and personal character. Furthermore, conversation is a source of the transfer of meanings, creates interpersonal relations and constitutes the area of educational activities.

Key words: education, child, communication, conversation

Są dzieci, które wypowiadają się w szkole z łatwością, a nawet z upodobaniem. Umieją w swobodny sposób komunikując się z dorosłym zaspokajać potrzeby poznawcze, demonstrować własną osobę, odnosić się do doświadczeń, wiedzy czy też emocji. Są także takie dzieci, którym kontakt z nauczycielem przychodzi z trudem. Wiele kłopotów sprawia im stawianie pytań, formułowanie własnych przemyśleń. Częstokroć milczą bądź odpowiadają dorosłemu zdawkowo, a ich aktywność werbalna rzutuje na opinie wystawiane przez dorosłych. Są też dorośli, nauczyciele, których kontakt z dzieckiem wzbogaca doświadczenia obu komunikujących się stron. Są też tacy dorośli, nauczyciele, którzy traktują komunikację z dzieckiem w sposób schematyczny, podkreślają asymetrię relacji, własną niezależność i ograniczają się do sformalizowanych wypowiedzi, bez kontaktu z dzieckiem, nie mówiąc już o porozumieniu.

Porozumiewanie się dziecka i dorosłego ma wieloaspektowy pedagogiczny charakter, na co składają się zarówno różnice, jak i podobieństwa jego uczestników, a w szczególnym charakterze sytuacje dorosłego jako nauczyciela. Wynika to ze specyfiki sytuacji edukacyjnej i stanowi o jakości komunikowania się, a w wymiarze szczególnym o relacjach między dzieckiem i dorosłym wyrażanych w różnych sposobach, w jakich porozumiewanie zachodzi.

Szczególną sytuacją komunikacyjną, w której zachodzi porozumiewanie się dziecka i dorosłego, jest rozmowa. Słysząc od nauczycieli klas początkowych, że planują rozmowę z dzieckiem na któryś ze szkolnych tematów, można oczekiwać, że przebieg komunikacji w tym porozumiewaniu się nie będzie miał wiele wspólnego z rozmową. Będzie raczej realizacją schematu: nauczyciel pyta – dziecko odpowiada, według zaplanowanego i przyjętego przez dorosłego wzorca. Dorosły nie oczekuje od dziecka innej odpowiedzi niż zaplanowana i nie słucha odpowiedzi udzielonej. Wynika to częstokroć z niezrozumienia szczególnej roli rozmowy w porozumiewaniu się w sytuacjach szkolnych, a także z tego faktu, że rozmowa jako podstawowy sposób komunikacji międzyludzkiej wydaje się czymś prostym i oczywistym. Na brak wiedzy nauczycieli na temat rozmowy wskazuje B. Ś l i w e r s k i: „[...] pedagodzy są osobami, z którymi nie daje się rozmawiać, gdyż chętniej sięgają po autorytarny wzorzec komunikacji. Wzajemne relacje między nimi a ich uczuciami cechuje silna asymetria, która zaburza relacje ekspresyjne, procesy twórczego myślenia, autentyzm postępowania i gotowość do wyrażania uczuć [...]" (2005, s. 9).

Rozumienie sposobu istnienia i funkcjonowania rozmowy dziecka i dorosłego w sytuacjach edukacyjnych, jej modalne ujęcie staje się zatem istotnym elementem rozumienia uczenia się dziecka dzięki komunikowaniu się z dorosłym.

Rozmowę dziecka i dorosłego można rozpatrywać w trzech dialogicznych aspektach:

1) dramatycznym – jako zderzenie poglądów mówiącego z poglądami partnera czy partnerów rozmowy;

2) sytuacyjnym – jako związek z okolicznościami psychologicznymi i przedmiotowymi, w których przebiega rozmowa;

3) semantycznym – jako związek wypowiedzi partnerów rozmowy na określony temat, a jednocześnie ich indywidualnych składników tekstu (B o c h n o, 2004, s. 16).

W komunikacji dorosłego z dzieckiem od tego, jaki akt mowy zostanie użyty, zależą: sytuacja mówienia oraz osobiste preferencje mówiącego. Do tych elementów trzeba również dołączyć sytuację osoby słuchającej oraz jej osobiste preferencje. Te elementy, czyli: akt mowy, preferencje osobiste dziecka i dorosłego, sytuacja mówienia i słuchania, są komponentami rozmowy. W rozmowie jako formie interakcji werbalnej nie ma jednoznacznego określenia, kto powinien mówić, a kto słuchać. Rola odbiorcy i nadawcy łączy się bowiem z wykonywanymi czynnościami, a wiąże się ze strukturą rozmowy (R o s t a ń s k a, 1995).

Rozmowa to jedna z podstawowych metod komunikowania się dziecka i dorosłego, która jako interakcja komunikacyjna wynika z naturalnej potrzeby. Najbardziej dostępna dziecku, rozmowa jest opartą na podmiotowości sytuacją partnerską. Ma zatem charakter bezpośredni, naturalny i spersonalizowany (B o c h n o, 2004, s. 16).

Zdaniem K. W y r w a s, rozmowa „wynika z naturalnej potrzeby psychicznej człowieka i jest częścią jego językowej działalności komunikacyjnej [...]. W codziennych kontaktach językowych rozmowa służy wymianie informacji, doświadczeń, poglądów, uczuć. W mowie potocznej realizuje się większość ludzkich zachowań językowych [...]. Rozmowa jest więc podstawową formą przekazywania informacji o człowieku i świecie" (2003, s. 126).

Rozmowa jako metoda komunikacji dziecka i dorosłego to zdaniem E. Bochno „specyficzny rodzaj interakcji z innym człowiekiem lub grupą ludzi. Polega na przesyłaniu i odbieraniu werbalnych i niewerbalnych komunikatów, logicznie ze sobą powiązanych. Role nadawcy i odbiorcy są sprzężone zwrotnie oraz równorzędnie. Wszyscy rozmówcy mają te same prawa i obowiązki. Przywództwo jest zmienne i przynależy osobie, która wysunie najatrakcyjniejszy w danym momencie temat. Rozmowa przebiega zawsze w określonych warunkach przestrzennych i czasowych, ale posiada również szersze aspekty społeczne, kulturowe, psychologiczne i lingwistyczne. Ma swoją niepowtarzalną atmosferę, która jest wynikiem życiowych stosunków, jakie łączą poszczególnych jej uczestników. Pozwala poznawać drugiego człowieka i siebie w kontakcie z nim, a jako czynność wewnętrzna pozwala kierować własnym działaniem" (B o c h n o, 2004, s. 31).

Jest zatem rozmowa „czynnością wykorzystującą kompetencję komunikacyjną (nie tylko kompetencję lingwistyczną), zachowaniem przebiegającym w obecności i przy współudziale innego człowieka, jest ona zarówno czynnością polegającą na przesyłaniu i odbieraniu językowych komunikatów, jak i specyficznym rodzajem interakcji pomiędzy ludźmi mającymi na celu najczęściej uregulowanie lub podtrzymanie pożądanych relacji z innymi ludźmi, pośrednie osiągnięcie pewnych praktycznych celów, zmianę sytuacji rozmawiających, czasem rozwój psychiczny uczestników rozmowy" (B o b r y k, 1995, cyt. za: K u r y ł o, 2003, s. 32).

Kiedy komunikacja szkolna przyjmuje formę dialogu edukacyjnego, czyni z nauczyciela i z ucznia dwie współdziałające i współpracujące z sobą osoby, „każda z nich jest otwarta na druga stronę i jest gotowa na rozmowę i słuchanie" (Ś n i e ż y ń s k i, 1998, s. 197). Jednakże to, co różnicuje komunikację codzienną od komunikowania się na lekcji, sprawia, że uczestnicy komunikacji szkolnej: uczeń i nauczyciel, nie mogą w sposób dowolny wybierać form komunikacji, a dominujący sposób użytkowania języka tworzy, jak to określa D. K l u s - - S t a ń s k a (2000, s. 139, 200), swoisty klimat językowy w codziennych kontaktach w klasie szkolnej. Cechuje go:
– brak zaufania do roli mówienia spontanicznego,
– ograniczanie legalności języka potocznego,
– przenoszenie reguł języka pisanego,
– niesymetryczność reguł lingwistycznych,
– zmiany kierunku komunikacji,
– deprecjonowanie języka uczniów,
a nade wszystko przekonanie, że metody rozwijają umiejętności mówienia nie przez doświadczenie sytuacji mówienia, lecz przez słuchanie (za: K l u s - S t a ń s k a, 2000, s. 252). Stąd niepokój budzi stwierdzenie A. S z c z u r e k - B o r u t y, że „proces interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem w toku lekcji i w innych sytuacjach jest modelem do kształtowania się u uczniów standardów interakcji z dorosłymi, rozwiązywania sporów, rozwijania umiejętności kontaktów, argumentacji i innych form relacji międzyludzkich" (1996, s. 120–121). Jednak istotą jest źródło specyficznych doświadczeń komunikacyjnych. Na rolę tych doświadczeń wskazuje D. Klus-Stańska jako na komunikacyjno-osobotwórcze, „wielowymiarowe, rozległe w skutkach [...] doświadczenie społeczne" (K l u s - -S t a ń s k a, N o w i c k a , 2005, s. 82). Szczególnie jeśli uczestnikiem komunikacji jest dziecko w wieku wczesnoszkolnym. Jego doświadczenie komunikacyjne to przede wszystkim doznania i próby komunikacji z dorosłym w rozmowie potocznej, której cechy różnią się od cech rozmowy w sytuacji szkolnej. Są jednak elementy zbliżone, wynikające nie tyle z kontekstu i wymiany ról osób porozumiewających się z sobą, ile ze specyfiki edukacji wczesnoszkolnej, w której mówienie dorosłego odgrywa znaczącą rolę (K l u s-S t a ń s k a, N o w i c - k a, 2005). Za płaszczyznę odniesień rozmowy dziecka z dorosłym uznać zatem należy nie te jej cechy, którymi różni się rozmowa od edukacji, lecz te składniki, które mogą być swoiste i dla rozmowy, i dla edukacji. Za takie uznała funkcjonowanie sfery afektywnej w charakterystyce odpowiadania i osądzania, przekaz i odbiór znaczeń, kierowanie i tworzenie sytuacji problemowych i przedproblemowych. Występują one także w rozmowie codziennej oraz są immanentnym elementem porozumiewania się ucznia i nauczyciela, w związku między zachowaniem dziecka a postępowaniem dorosłego.

Sfera afektywna to przestrzeń komunikowania się, która wpływa na wzajemne postrzeganie przez jej uczestników własnej roli i rezultatów komunikacji. Odnosi się więc do okazania gotowości do współpracy, życzliwego zrozumienia,

akceptacji przekonań i sposobów postępowania. D. B a r n e s wskazuje na jej szczególną rolę w kontaktach między nauczycielem i uczniem (1998, s. 136). Jednak źródłem doświadczania tej sfery jest dla dziecka potoczna rozmowa, której było uczestnikiem i której doznanie stało się jego wiedzą i umiejętnościami. Dlatego zrozumienie funkcjonowania sfery afektywnej w codziennej komunikacji, w przestrzeni rozmowy jest tak ważne dla zrozumienia zachowań dziecka jako ucznia w szkolnych sytuacjach komunikacyjnych. W sferze afektywnej A. Simon i E. Boier (za: D. B a r n e s, 1998, s. 148–150) wyróżniają dwa określone wymiary:

• podtrzymanie – niepodtrzymanie,
• zrozumienie – osądzanie (R o s t a ń s k a, 1998).

W rozmowie dziecka z dorosłym pierwszy wymiar określony jest na podstawie wyrażania emocji pozytywnych, akceptacji i zadowolenia z kontaktu z drugą osobą. W analizowanych rozmowach dziecka z dorosłym reprezentacje wypowiedzi potwierdzające wskaźniki podtrzymywania dla kategorii sfera afektywna to zarówno wypowiedzi dziecka kierowane do dorosłego, jak i wypowiedzi dorosłego wyrażane w formie krótkiej[1]:

D: — Pięknie.
D: — Wspaniale, świetnie.
D: — Dobrze, a teraz...
dz: — (chłopak dalej się cieszy) My pchaliśmy ich, krzyczeliśmy na nich.
D: — Super.

Proste, nieomal wykrzyknikowe formy akceptacji, zadowolenia czy demonstracji uczuć pozytywnych są dla kontaktu codziennego naturalne. Bywają jednak wyrażone również formami pełnej wypowiedzi:

D: — I co, fajnie jest na kółku.
dz: — No, fajnie.
D: — A co tam robicie?
dz: — Y... robimy takie różne prace...

Akceptacja, demonstrowanie pozytywnych odczuć ze strony dorosłego zobowiązuje dziecko do działań. Rozmowa jest wtedy użyta jeszcze w innym celu aniżeli podtrzymywanie kontaktu.

D: — A tobie podobało się to przedstawienie?
dz: — Tak.
D: — To świetnie!
D: — A jak myślisz, czy ty dla niej też jesteś najlepszą przyjaciółką?
dz: — Ona tak mówi.
D: — No to świetnie! Gratuluję ci, że masz przyjaciela, to bardzo dobrze mieć kogoś tak bliskiego.
D: — No ślicznie, ty ten wiersz sama ułożyłaś?
dz: — Tak.

[1] Cytowane rozmowy są efektem moich badań nad komunikacją dziecka (dz) i dorosłego (D) w układzie diadycznym. Zostały zaczerpnięte z przygotowanej do druku książki mojego autorstwa *Dziecko i dorosły w rozmowie*.

D: — A czy układasz jeszcze jakieś inne wierszyki?

dz: — Układam...

D: — Wiesz co, musimy w takim razie kilka twoich wierszyków umieścić w operetce klasowej – dobrze?

dz: — Dobrze.

Za rodzaj akceptacji należy uznać wypowiedź dziecka, które nie tylko aprobuje i pozytywnie odnosi się do działań z dorosłym, lecz także samo przyjmuje zobowiązanie do aktywności.

D: — Czy podobały się wam zajęcia?

dz: — Tak, bardzo, ja bym chciała jeszcze jedną pisankę taką zrobić (mówi Maja).

To szczególny wskaźnik dla komunikacji między nauczycielem a uczniem.

Inny charakter ma wymiar „niepodtrzymywania" w komunikacji między dzieckiem i dorosłym. Jest on efektem emocji negatywnych. Bywa atakiem, narzekaniem, obojętnością, odrzuceniem, niechęcią. Jest też wyrażany milczeniem dziecka. Nie są to już proste wykrzyknienia bądź krótkie wypowiedzi potwierdzające. Na „niepodtrzymywanie" wskazuje część wymiany lub cała rozmowa, w której negatywne emocje wyraża zarówno dziecko, jak i dorosły. Zwykle jest to prosta negacja.

D: — I co, pojedziecie ze mną to koło zmienić czy nie?

dz: — Nie!

D: — Czemu?

dz: — Bo nie!

dz: — Tata się ze mnie śmieje.

D: — Nie powinien się śmiać.

Dorosły okazuje niechęć przez demonstrację zakończenia rozmowy.

D: — A jak się bawisz?

dz: — Tymi kucykami

D: — Wystarczy...

D: — A sam budynek szkolny też ci się podoba?

dz: — Uhu.

D: — A dlaczego?

dz: — Dlatego, no bo jest duże pomieszczenie, dużo może się klas zmieścić.

dz: — Już wystarczy?

D: — Wystarczy, dziękuję.

Nawet „dziękuję" dorosłego w tym kontekście nie brzmi pozytywnie. Dziecko reaguje również milczeniem, nie chcąc wyrazić braku aprobaty na temat podjęty przez dorosłego.

D: — Patrycja, a znasz jakieś brzydkie wyrazy?

dz: — Tak.

D: — Znasz. A potrafisz je powiedzieć? To powiedz? To powiedz?

dz: — (Milczy).

W tematach mniej niepokojących dziecko wyraża w pełni swoje odczucie niechęci:

D: — A zrobione masz już lekcje?

dz: — Tak.

D: — A nic się nie będziesz bawiła?

dz: — Jakoś mi się nie chce.

bądź obojętności:

D: — Czy chciałabyś coś zmienić wiosną?

dz: — Nie.

D: — Chciałabyś, żeby cały czas była wiosna?

dz: — (wzrusza ramionami) – Nie wiem.

W rozmowie dziecka z dorosłym bywa, że niechęć bądź pretensje są wyrażane przez obie strony, rozmawiający przyjmują formę „niby negocjacji".

D: — Co mama powinna dziś robić?

dz: — Odpoczywać.

D: — A jak myślisz, czy teraz odpoczywa?

dz: — Tak.

D: — A co będzie jutro – jutro już nie będzie dnia kobiet.

dz: — (milczy)

D: — Jutro już będzie mama wszystko robiła?

dz: — Nie.

Drugi z wymiarów sfery afektywnej to zrozumienie-osądzanie. Jako kategoria „sfera afektywna" w opisie rozmowy dziecka z dorosłym określone będą przez wystąpienie reprezentacji wypowiedzi:

a) stanowiące potwierdzenie wskaźników zrozumienia:
– akceptacja pomysłu,
– wyjaśnienie poglądu,
– rozpatrywanie bądź parafrazy myśli,
– rozwinięcie myśli,
b) stanowiące potwierdzenie wskaźników osądzania:
– ocena pozytywna,
– ocena negatywna,
– przeciwstawianie się propozycjom i sugestiom,
– sugerowanie oceny (B a r n e s, 1998, s. 139–140; E i c h e r, 1995, s. 33–34).

Akceptacja pomysłu wpisana jest w różne formy wypowiedzi. Jest jednak domeną dorosłego, który sygnalizuje dziecku, że jego pomysł jest dobry.

D: — No to też ciekawe zajęcie.

D: — O, to byłaby piękna wycieczka.

dz: — Myślę, że poprosimy uczniów z mojej klasy, aby przynieśli różne bajki.

D: — To dobry pomysł.

D: — Może byśmy zagrali w Memory?

dz: — No.

D: — No to wyciągnijmy grę.

Akceptacja pomysłu jest wyrażana przez dorosłego również jako jego rozwinięcie:

dz: — Mogę się sam rozebrać?

D: — No to dobrze, to się rozbierz i chodź.

bądź ocenę dziecka zawartą w pytaniu lub wypowiedzianą wprost:

D: — Michałku, co będziesz robił?

dz: — Będę wycinał kwadraty i spróbuję ułożyć je w jedną całość.

D: — Myślisz, że potrafisz ułożyć z tych kwadratów jakiś obrazek?

D: — A o czym trzeba pamiętać, jak takie gniazdo się zobaczy?

dz: — Że nie wolno jego burzyć.

D: — Bardzo dobrze, jesteś grzecznym chłopcem.

Dorosły, akceptując pomysł dziecka, niekoniecznie wyraża aprobatę, wskazując na tych, którym się będzie naprawdę podobało:

D: — Czy nie mogłabym przynieść do szkoły mojego szczura?

N: — Przynieś jutro, koledzy się ucieszą, będziemy mieli ciekawą lekcję o budowie ssaków.

Dziecko z większym dystansem odnosi się do pomysłów dorosłych, nawet jeżeli te pomysły są dla niego interesujące. Reprezentacje wypowiedzi to krótkie wtręty potwierdzające zainteresowanie, typu „Uhu" lub „no":

D: — A ja ci proponuję, żebyś w tym roku wstała pierwsza, wszystkich przywitała w tym dniu.. czym?

dz: — Wodą (śmieje się).

D: — No takim prysznicem, żeby mama nie widziała i tata... dobrze?

dz: — Uhu....

Analiza rozmów dziecka z dorosłym pozwala wskazać na szczególny charakter wyjaśnień poglądów. W trakcie rozmowy poglądy wyjaśnia przede wszystkim dziecko, po pytaniu dorosłego „dlaczego?" bądź „a dlaczego?". To pierwsze pytanie bywa zastąpione pytaniem: „co rozumiesz przez?", „a co jeszcze?", „co to jest?" itp. Drugie pytanie nosi w sobie znaczenie przekory dorosłego i podejrzenie, że dziecko może mieć problemy z odpowiedzią.

D: — A co jeszcze, jak byśmy już zrobili tę trawę, basen, pole, domy. Co jeszcze można by na takiej makiecie zrobić?

dz: — Ulicę.

D: — Dobrze, całą ulicę. Co by ci było potrzebne?

D: — A dlaczego ci się nie podoba zawód policjanta?

dz: — Bo musi strzelaniny robić.

D: — No niekoniecznie; on może pracować na przykład w komisariacie i wcale nie musi brać udziału w żadnej akcji.

dz: — Też może być oficerem armii.

Wyjaśnienie poglądów bywa również pełnym dialogiem:

D: — Samolotem?

dz: — Nie lubię samolotem lecieć.

D: — Nie?

dz: — Nie płynąłem na statku, więc chciałbym statkiem pływać.

D: — Nie lubisz samolotem?

dz: — Nie. Ja nie lubię samolotów, lubię jedynie patrzeć, jak one lecą, ja wsiadać nie lubię.

D: — Bałbyś się?

dz: — Nie, ale to tak jak on wyruszy, to jakby siedzenie się przylepia.

Dorosły potrafi „sam wyjaśnić" pogląd dziecka, nie czekając na jego wypowiedź.

D: — Trzeba dzielić się zabawkami. Wacek dzielisz się z siostrą czy nie?

dz: — Nie lubię.

D: — Nie lubisz? Ale powinieneś polubić. Grzeczne dzieci dzielą się z innymi.

D: — No to słuchaj, wy chodzicie na te rekolekcje, aby każdy miał jakieś swoje postanowienie.

dz: — Chodzimy, aby przygotować się do Zmartwychwstania Pana Jezusa.

D: — Tak, każdy robi sobie jakieś postanowienie, np. żeby być już lepszym, aby się z czegoś poprawić.

dz: — Acha?

Dziecku pozostaje tylko potwierdzić.

Rozpatrywanie czy parafrazowanie myśli jako wskaźnik kategorii „sfera afektywna" w opisie rozmowy ma potwierdzenie nie tyle w reprezentacji poszczególnych wypowiedzi dziecka i dorosłego, ile w całej sekwencji wymian wypowiedzi. Wymiana ta dopowiada, rozciąga bądź przekształca temat rozmowy.

dz: — Nie wiem, dlaczego Dawid nie przyszedł. Wyszedł na przerwę, nie przyszedł.

D: — No to się nie przejmujmy, będziemy wkrótce rozmawiać, jak on wykonuje swoje obowiązki.

z tematu „czemu nie przyszedł Dawid", rozmawiający doszli do tematu jego obowiązków.

dz: — Bo jak się bawimy w mamę i tatę, to Kuba jest tatą albo wujkiem, albo synem. Kuba najlepiej woli być synem, bo wtedy nic nie robi.

D: — To znaczy, że rodzice mają wszystko w domu robić, a dzieci to już nie. Jak myślisz, Ania?

dz: — Brat mnie bił, a na koniec ja jego i miał takie siniaki na nogach.

D: — Ale w gruncie rzeczy to ty lubisz przecież swojego brata.

dz: — Mimo że się bijemy, ale go lubię.

Dorosły parafrazuje myśli dziecka w linii rozwijającej wypowiedź. Inaczej może być, gdy dziecko rozpatruje, parafrazuje wypowiedź dorosłego.

D: — Czy ty już pomyślałaś, z czego może chciałabyś się poprawić?

dz: — Jeszcze nie, jakoś mi nie przychodzi do głowy.

D: — Jest coś takiego, z czego musiałbyś się poprawić?

dz: — Tak (dziewczynka zastanawia się), ale powiem potem.

D: — Czy lepiej być dobrym?

dz: — Ale nie kiedy takich fajtłap to nikt nie chce słuchać.

D: — To znaczy złym jest lepiej niż dobrym?

dz: — Oni mają więcej siły i wszyscy muszą ich słuchać, Czerwony Kapturek np. jest głupi, dlatego wilk go zjadł, a jakby umiał uciekać, to by się uratował.

W podobny sposób przebiega rozwijanie myśli w reprezentacji wypowiedzi dziecka i dorosłego, stanowiących potwierdzenie dla tego wskaźnika kategorii „sfera afektywna", różnice kształtują się tak jak w wypadku parafrazowania. W rozwijaniu myśli cała rozmowa jest sekwencją wypowiedzi rozwijających się bez wskazania na konkretny językowy sygnał. Decyduje tu charakter kontaktu

między dzieckiem a dorosłym oraz temat. Temat i zbyt dokładne pytania dorosłego mogą nie służyć w pełni rozwijaniu myśli.

Zdarza się, że dorośli sami za dziecko rozwijają myśl, zgodnie z własnym wyobrażeniem.

D: — A jak myślisz, ile musi ćwiczyć taki łyżwiarz albo łyżwiarka, żeby tak pięknie tańczyć?

dz: — Myślę, że dwa tygodnie wystarczy, żeby pięknie tańczyć!

D: — Nie, o wiele dłużej. Takie dzieciaki ćwiczą o wiele dłużej, już od szóstego roku życia albo wcześniej, i codziennie mają próby.

Dorośli stawiają pytania, które nie rozwijają wcześniejszej myśli dziecka, a odpowiedź na nie stanowi odrębny temat.

D: — Kim był Mikołaj Kopernik?

dz: — Mikołaj Kopernik był astronomem.

D: — Nie tylko, kim jeszcze?

Inaczej przebiega rozwijanie myśli, gdy pytania rozwijające dorosłego wiążą się bezpośrednio z tematem.

D: — Czy znasz jakieś zaklęcie?

dz: — Nie, ale znam sztuczkę.

D: — Jaką sztuczkę?

dz: — Z kulką.

D: — Na czym polega ta sztuczka?

dz: — Na tym, że trzyma z tyłu za plecami, że się wkłada jakby do dziury w głowie, a to się ręką wsadza do buzi, wyrzuca się z rękawa kulkę i się ją zabiera i pokazuje.

Rozwinięciu myśli przez dziecko towarzyszy nie tylko właściwe postawienie przez dorosłego pytania, ale i wyraźne okazywanie zainteresowania.

D: — No, a co tu takiego ciekawego masz?

dz: — Tu jest jak żyrafy jedzą i piją.

D: — No jak?

dz: — Dzięki tym długim nogom i długim szyjom to ta żyrafa bez trudu dosięga delikatnych, smacznych liści wysokich drzew, a żeby się napić wody z rzeki lub strumienia, to żyrafa musi szeroko rozszerzyć nogi przednie, nisko pochylić głowę, że pupa jej tak do góry wystaje. I dopiero wtedy może się napić.

Czasem nie ma możliwości zamknięcia tej rozmowy.

D: — Kogo można nazwać prawdziwym przyjacielem?

dz: — Takiego przyjaciela, co ... nie jest taki niegrzeczny, tylko jest grzeczny, dobry.

D: — Co to znaczy dobry?

dz: — Że się z nikim nie bije, drugiego nie krzywdzi, np. mnie nie krzywdzi.

D: — Czy tylko kogoś takiego możemy nazwać przyjacielem?

dz: — Nie.

D: — No to kogo?

Wskaźniki „zrozumienia" w kategorii „sfera afektywna" informują, w jaki sposób dorosły jako współuczestnik rozmowy z dzieckiem jest w stanie zachęcić je do wyjaśniania, rozwijania czy omówienia swoich myśli. D. Barnes, analizując sferę afektywną w kontaktach szkolnych, wskazuje, że „strategia zrozumienia

składa odpowiedzialność w ręce ucznia, nagradzając każdą strukturę interpretacyjną, jaką potrafi on zaproponować" (B a r n e s, 1998, s. 139).

Inne wskaźniki określają wystąpienie „osądzania" w rozmowie dziecka z dorosłym. Należą do nich:

– ocenianie pozytywne bądź negatywne,
– przeciwstawianie się,
– sugestie jako inne propozycje,
– sugerowanie oceny (B a r n e s, 1998, s. 139).

Ocenianie jest domeną dorosłego jako uczestnika rozmowy i wyrażane jest w sposób prosty i emocjonalny:

D: — Bardzo ładnie.

D: — Wspaniale określiłeś sytuację.

D: — Świetny pomysł.

Dorosły podkreśla własną radość jako formę oceny dziecka:

D: — No to dobre, to super, to się cieszę.

D: — Cieszymy się z wszystkich, że tak ładnie wystąpiłyście.

D: — No to się cieszę, że dobrze zrobiłeś zadanie z angielskiego.

Oceną jest też zadowolenie dorosłego:

D: — Bardzo mi się podoba, jak czytasz.

dz: — Dziękuję.

D: — Co będziesz robił na przerwie z kolegami?

dz: — Będę się z nimi ładnie bawił. Będziemy się razem uczyć.

D: — Bardzo ładnie.

Bezpośrednio dorośli oceniają dzieci na podstawie ich osiągnięć:

D: — A ty zajęłaś które miejsce?

dz: — Ja trzecie.

D: — Trzecie? To też medalowe. Brawo.

D: — A ten kwiatek, którego tak yy... wyleczyłyśmy, zadbaliśmy o niego dobrze?

dz: — No przecież jest u nas na parapecie.

D: — Ale rośnie dobrze?

Dz: — Rośnie, przecież ty go podlewasz.

lub w bezpośredniej pochwale, wyrażonej wraz z uzasadnieniem:

D: — To ja ci powiem, za co cię chwalą. Bo myślę, że ty nie jesteś chwalipiętą. Chwalą cię za to, że jesteś koleżeńska, chwalą cię za to, że sobie dobrze radzisz z zadaniami. To były najczęstsze pochwały.

Ocena negatywna nie jest przez dorosłego wypowiadana wprost w rozmowie. Są to wypowiedzi ujmujące również kontekst oceny:

– czasu:

D: — Bo ostatnio ci to za bardzo nie wyszło.

D: — Cały dzień nie masz nic do roboty, na ćwiczenie też nie masz czasu?

– perspektywy:

N: — Czy wiesz, że to jest bardzo niebezpieczne. Pomyśl przez chwilę, co by się stało, gdyby kolega przewrócił się przez twoją nogę.

– powinności:

D: — Masz swoje lustro?

dz: — Uhm, mam.

D: — Masz czy nie?

Dz: — Mam.

D: — No i nie ćwiczysz?

Dz: — Nie.

D: — Nie chce ci się, tak?

Wypowiedź bezpośrednio oceniająca dziecko bywa zakamuflowana także w specyficznym akcie troski.

D: — Niełądnie tak mówić.

D: — Porządnie, całe ręce! Brudas mały.

D: — To ci się rzadko zdarza...

dz: — No rzadko.

W szczególnych wypadkach dorosły wymusza oceny na dziecku:

D: — Zostaw już tę kartkę i pisz dalej, bo to wygląda fatalnie. Jak ci się zdaje, może to być tak...?

Dz: — Yy... no nie.

dz: — Ja nie ukradłam, ja znalazłam.

D: — Dlaczego mnie oszukujesz, przecież wiesz, że to nieprawda...

W sytuacjach szkolnej komunikacji ocena negatywna i pozytywna wyrażona jest też za pomocą systemu szkolnych ocen. W rozmowie potocznej nie stosuje się ocen, mimo że dokonuje się oceniania. Ocenianie dokonywane jest też przez przeciwstawienie się i sugerowanie oceny. Dorosły przeciwstawia się dziecku w ramach ocenianego tematu:

dz: — Dzień był dłuższy, a noc była krótsza w zimie.

D: — Nie, na odwrót: noc była dłuższa zimą, a wiosną jest dzień dłuższy, a noc krótsza.

Dziecko przeciwstawia się również ocenie własnej osoby:

dz: — Nie. Ale mamusiu, posłuchaj, i po co żeś mnie zadawała, przecież ja nic nie robiłem.

Dorosły sugeruje ocenę dziecka w wypowiedziach odsyłających do zasad:

D: — Ale ty to musisz umieć, w drugiej klasie jesteś.

i w prostych określeniach typu:

D: — No tak, jak zwykle.

D: — Ty to jak zawsze.

D: — Każdy powinien wiedzieć ...

Sugestia oceny bywa ciągiem wymian wypowiedzi w rozmowie.

D: — Dlatego byś chciała tego kotka, że koleżanki mają?

dz: — Nie, bo on był taki ładny i bezbronny, i nie chciałam go z powrotem zostawić na ulicy.

D: — Jakie ty masz dobre serduszko. Ja myślę, że jakbyś sobie z tatą jeszcze raz porozmawiała, spokojnie poprosiła, to może by się tatuś zgodził, wiesz?

D: — No nie wiem, spróbuję. Dziękuję za dobrą radę.

Dziecko potrafi sprawić swoją odpowiedzią, że sugerowanie oceny przez dorosłego jest nietrafne:

D: — Magda bardzo mi się nie podoba, że się stale kłócicie, popychacie i przezywacie. Dlaczego się tak zachowujecie?

dz: — Nie wiem.

Osądzaniu w rozmowie towarzyszą zachowania władcze, pokazujące siebie. Ich wyrazem są wypowiedzi zarówno dorosłego, jak i dziecka. W opisie zachowań władczych i pokazywania siebie stanowi reprezentacje potwierdzające kategorie sfery afektywnej. Dziecko pokazuje siebie pozytywnie. Nie stosując bezpośrednich pochwał własnej osoby, stosuje strategie pokazywania siebie:

dz: — A ja mam dziś dla pani prezent ...

Pokazywanie siebie to również sposób na demonstrację sytuacji, w której dziecko się znalazło. Dorosły pokazuje siebie zwykle w kontekście: „Ty jesteś dziecko, a ja już nie".

D: — Z takim fajnym listkiem jest. Podoba ci się bardzo? No tak, jak będziesz duża, taka wielka jak ja, to kupię Ci też taki zegarek, dobrze?

Dorosły traktuje „pokazywanie siebie" jako wyraz serdeczności:

D: — Chodź tu Łukasz do mnie, chodź! No chodź mój Ty dzięciołku mały!

Między „pokazywaniem siebie" dziecka i „pokazywaniem siebie" dorosłego może zachodzić równorzędna wymiana:

D: — Kto maluje paznokcie?

dz: — Dziewczynki i kobiety.

D: — Kto maluje paznokcie, bo ja nie słyszałam, powiedz głośniej.

dz: — .....

D: — A chciałbyś być kobietą?

dz: — Nie!

D: — No to dlaczego ty malujesz paznokcie?

Zachowania władcze demonstrowane są w rozmowach z dzieckiem przede wszystkim przez dorosłego. Jest to krótsza wypowiedź, wskazująca na osobę dorosłą jako decydującą o przebiegu sytuacji:

D: — Zostaw to, później się będziesz bawił.

D: — Popatrz tutaj.

D: — No ..... opowiedz....

D: — Teraz ja ci zadaję pytania ....

D: — Chyba cię zleję ...

W wypowiedziach dzieci, władczość ma charakter prośby:

dz: — Nie..... jeszcze zostań.

Osądzanie jako wskaźnik kategorii sfery afektywnej wskazuje na dorosłego jako pełniącego dominującą rolę w prowadzeniu rozmowy z dzieckiem i sprawcę jego wypowiedzi. Odpowiada to przedstawieniu przez D. B a r n e s a wypowiedzi szkolnej komunikacji, w której „osądzanie" utrzymuje odpowiedzialność w rękach nauczyciela i nawet gdy ocena jest pozytywna, jej kryteria znajdują się poza zasięgiem ucznia (1998, s. 139).

Sfera afektywna w aspekcie zrozumienia bez osądzania ma pełną realizację w rozmowach, które charakteryzują się stanem wzajemnego zaangażowania, za-

równo dziecka, jak i dorosłego. Zaangażowanie to jest niezależne od tematu.

D: — Ale one są brzydkie, te robaki. Mnie się nie podobają.

dz: — A mnie tak...

D: — Ty je tak bierzesz do ręki..., nie boisz się..., a jakby tak ożyły?

dz: — Ale one są ten... nieżywe (śmieje się).

dz: — Jeszcze dostałam później czepek, bo już chodzę na basen (z entuzjazmem) ..., a wczoraj jak wyszłam z wody, to myślałam, że umrę...

D: — Co?

dz: — Nie mogłam nogami ruszyć.

D: — To już wczoraj było.

dz: — No.

D: — No i jak.

dz: — Fajnie...

W odniesieniu do komunikacji szkolnej sfera afektywna ma swój wymiar w tym, co D. Barnes nazywa „odpowiadaniem – ocenianiem" i odnosi do tworzenia tzw. audytorium bliskiego i odległego. W ramach tych audytoriów, gdy dziecko jest traktowane jako uczeń, a dorosły jako nauczyciel, spełniają się wszystkie te sfery, których dziecko doświadczyło wcześniej lub doświadcza w ramach rozmowy codziennej, potocznej.

Bibliografia

B a r n e s D., 1998: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa.

B o b r y k J., 1995: *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy.* Warszawa.

B o c h n o E., 2004: *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*. Kraków.

E i c h e r J., 1995: *Sztuka komunikowania się*. Łódź.

K l u s - S t a ń s k a D., 2000: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn.

K l u s - S t a ń s k a D., N o w i c k a M., 2005: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa.

K u r y ł a E., 2003: *Próba definicji „rozmowy" na podstawie użyć w tekstach współczesnych wyrazu „rozmowa" i jego wariantów stylistycznych*. W: *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu.* Red. M. K i t a, przy współpr. J. G r z e n i. Katowice.

R o s t a ń s k a E., 1998: *Rozmowa nauczyciela z dzieckiem jako interakcja werbalna*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Cz. 1. Red. W. K o j s, R. M r ó z e k. Cieszyn.

R o s t a ń s k a E., 1995: *Rozmowa w szkole*. Kraków.

S z c z u r e k - B o r u t a A., 1996: *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji*. W: *Nauczyciel – uczeń, Między przemocą a dialogiem*. Red. M. D u d z i k. Kraków.

Ś l i w e r s k i B., 2005: *Wstęp do wydania polskiego.* W: R e t t e r H.: *Komunikacja codzienna w pedagogice.* Gdańsk.

Ś n i e ż y ń s k i M., 1998: *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków.

W y r w a s K., 2003: *„To ludzka rzecz pogadać...", czyli o rozmowie w reklamie.* W: *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*. Red. M. K i t a, przy współpr. J. G r z e n i. Katowice.

BEATA OELSZLAEGER

Zmiana stopnia pewności podmiotu względem posiadanych i odbieranych w toku kształcenia informacji

(wybrane aspekty analizy samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów klas młodszych)

Alterations in the degree of subjects' confidence in the possessed information and information acquireed in the course of instruction (selected aspects of spontaneous pupil questions and statements analysis in early primary education)

Abstract: In this article the author points to spontaneous pupil questions and statements in early primary education as a kind of reflection of objectives and contents of instruction. Both these types of utterance are described with reference to the presence of modality in the degree of subject's confidence in the previously possessed information and the information acquired in the course of classes. Methods of data analysis are presented through the prism of elements of educational actions – objects which the pupils refer to in their questions or statements. The data for analysis was acquired by means of in-class observation carried out in the first and third grades of primary school.

Key words: spontaneous pupil questions and statements; subject's confidence in the information

Wstęp

Uczący się podmiot jest jednostką niezwykle aktywną. Jego zainteresowanie realizowanymi aktualnie celami i treściami kształcenia, a zarazem aktywność w odbiorze informacji, ich przetwarzaniu i wykorzystywaniu wzrasta, jeśli indywidualnie lub w zespole, w którym pracuje, ma możliwość współuczestniczenia w kreowaniu zadań edukacyjnych[1]. Pełniąc role twórców lub użytkowników zadań edukacyjnych (K o j s, 1994, s.117–125), uczniowie intensywnie włączają się do ich realizacji. Ich zaangażowanie w procesie kształcenia możemy zaobserwować w zachowaniach niewerbalnych i werbalnych. Zachowania niewerbalne uczniów (czynności, takie jak malowanie, rysowanie, gimnastykowanie się, mimika, gesty, ogólna postawa ciała), z pewnością ważne dla edukacji, nie zawsze są udostępnione poznaniu osób z zewnątrz, w tym wypadku – nauczyciela i innych uczniów. Nie jest bowiem możliwe wniknięcie w myśli innej osoby, poznanie, w jakim stopniu skupione są one na realizowanym celu, zadaniu, treściach kształcenia lub w jakim stopniu od nich odbiegają. Nauczyciel może zatem jedynie przypuszczać, że działania uczniów wzbogacają zasób posiadanych przez nich informacji (o świecie, innych ludziach, sobie), są lub będą wykorzystywane przez nich w kolejnych działaniach edukacyjnych.

Dużo bardziej komunikatywne, a zarazem łatwiejsze do rozpoznania przez nauczyciela są zachowania językowe uczniów. Szczególnie interesujące wydają się ich spontaniczne, samorzutne wypowiedzi, w których ustosunkowują się do określonego stanu rzeczy „sprawozdawczo, pytająco, pragnąco lub rozkazująco" (K o j s, 1999, s. 69).

Wypowiedzi te, pojawiające się często w najbardziej niespodziewanych momentach zajęć edukacyjnych, mogą być jednak bardzo ważne z punktu widzenia wiedzy nauczyciela o uczniach – wiedzy o tym, kim są, jakie jest ich samopoczucie, co przeżywają itp., ale i o tym, co wiedzą, co potrafią zrobić, a czego

[1] Do bliższego zajęcia się problematyką samorzutnych wypowiedzi uczniów w toku edukacji skłoniły mnie między innymi wyniki eksperymentu pedagogicznego, który przeprowadziłam w 1999 roku w dwóch klasach trzecich. Był to eksperyment z zastosowaniem techniki grup równoległych. W klasie eksperymentalnej wprowadziłam kolejno dwa czynniki eksperymentalne (w II i III fazie). Jednym z nich był trójfazowy przebieg działań edukacyjnych, podczas którego uczniowie nabywali wiedzę proceduralną o uczeniu się jako działaniu podmiotowym, w tym o samokontroli i samoocenie. Drugim czynnikiem było nabywanie przez uczniów wiedzy deklaratywnej o uczeniu się (w tym o działaniach samokontrolnych i samooceniających), czemu poświęciłam odrębny cykl zajęć edukacyjnych w piątym tygodniu eksperymentu. W klasie porównawczej praca była prowadzona w tradycyjnym stylu – polegającym na uczeniu się reaktywnym (przedmiotowym). Po analizie protokołów z zajęć edukacyjnych stwierdziłam, że wśród wielu wskaźników przemawiających na korzyść zmian, jakie się dokonały w wiedzy deklaratywnej i proceduralnej uczniów o uczeniu się, istotną część stanowią samorzutne wypowiedzi (najwięcej zaś jest wśród nich pytań i stwierdzeń), najczęściej przystające do aktualnie realizowanych treści. Uczniowie wypowiadają się bowiem najchętniej, kiedy są im uświadomione cele, najlepiej – jak w przypadku wspomnianego eksperymentu – w wyniku aktywnego udziału w projektowaniu zadań edukacyjnych.

jeszcze nie. Są przejawem podejmowanych przez uczniów działań samokontrolnych i samooceniających[2] na tle celów i treści kształcenia realizowanych w zadaniach edukacyjnych. Są więc w dużym stopniu ich odzwierciedleniem.

Wśród samorzutnych wypowiedzi uczniów najczęściej występującą formą są pytania i stwierdzenia. Różnią się one zasadniczo jedną cechą, a mianowicie stopniem pewności. Stopień ten dotyczy wiedzy podmiotu (wiedzy ucznia). Niepewność, brak wiedzy są najczęściej przyczynami zadania pytania. Z niepewnością ucznia wiąże się jednak pewność, że nauczyciel odpowie na pytanie lub stworzy warunki, w których uczeń będzie mógł znaleźć interesujące go informacje. Ich uzyskanie prowadzi do nabycia pewności – „wiem, że", „wiem, jak" oraz „wiedząc, że i wiedząc, jak, wiem, że potrafię coś…".

Wyższy stopień pewności przejawia podmiot (uczeń), formułując stwierdzenia. Mówiąc po prostu „wiem", „nie wiem", „nie rozumiem" lub stwierdzając – „ale to ładne", „nie lubię tego", „chciałbym to zrobić", podmiot wyraża swoje sądy, opinie, ale także intencje, życzenia, emocjonalny stosunek wobec danych obiektów, czynności, osób. Możemy zatem stwierdzić za R. I n g a r d e n e m, że podmiot dociera do przedmiotu poznania, dokonuje „aktu świadomościowego uchwycenia go […], swoistego remanentu wiedzy zaczerpniętej z danych doświadczenia". Wiedza jest zawarta w tworze językowym – „język jest tu automatycznie działającym aparatem przechowującym sensy". Są one zrozumiałe dla „pewnej społeczności językowej" (I n g a r d e n, 1972, s. 117). Tak bywa ze stwierdzeniami uczniów samorzutnie zgłaszanymi na forum klasy. Ich ujawnienie wiąże się ze świadomością podmiotu (ucznia), pewnością i oczekiwaniem, że zostaną zauważone przez nauczyciela, osobę odpowiedzialną za realizację celów i dobór treści kształcenia. Na skutek jego reakcji stopień pewności ucznia wobec

[2] Działania samokontrole i samooceniające rozumiem jako specyficzne działania podmiotu związane z dokonywaną selekcją informacji o podjętym działaniu edukacyjnym, uczeniu się. Nawiązuję zatem do prakseologicznego ujęcia działania, a także do działania edukacyjnego zdefiniowanego przez W. K o j s a (1994). Przyjmuję, że układ tych działań reguluje przebieg aktywności podmiotu w trzech fazach: preparacyjnej, kiedy to w oparciu o własny system wartości, a także w związku z określonym zasobem pojęć podmiot podejmuje decyzje o przebiegu planowanych przez siebie działań ukierunkowanych na cel, możliwości i zakresie wystąpienia ich poszczególnych elementów, czyli „określa preferencje, wyważa wady i zalety oraz analizuje przyszłe konsekwencje obecnych rozstrzygnięć" (K o j s, 1994, s. 44); realizacyjnej, kiedy to wchodząc w sferę metainformacji i metaczynności podmiot realizuje zaprojektowane zadania, stanowiące dla niego pewien system norm; dokonuje więc równolegle do ich przebiegu samokontroli; zabezpiecza „prawidłowy przebieg działania zasadniczego" (K o j s, 1994, s. 54–55), co wymaga również podjęcia przez niego oceny i korekty realizowanych aktualnie działań; kontrolno-oceniającej, kiedy to podmiot porównuje wynik danego działania z jego celem, a więc zmierza „do dokonania odpowiedniej oceny i ewentualnej modyfikacji kolejnych, podobnych działań" (K o j s, 1994, s. 30) lub podejmowania innych, stanowiących kontynuację uprzednio podjętych po osiągnięciu właściwego poziomu samooceny.

danego przedmiotu może zostać zachowany lub, jeśli nie zrozumie reakcji nauczyciela, zmieniony na niższy (jest wtedy niepewny), lub, jeśli zaakceptuje inne stanowisko nauczyciela, może pozostać taki sam, jednak uczeń lepiej poznając przedmiot, inaczej go ocenia (mówimy wtedy o zmianie zdania na dany temat)[3].

Ukazując samorzutne pytania i stwierdzenia uczniów jako swoistą perspektywę i przestrzeń analizy treści kształcenia, chcę nawiązać do ich modalnościowego charakteru. Traktuję je zarazem jako pewien element szerzej zakrojonej analizy problematyki samorzutnych wypowiedzi (wypowiedzeń) dzieci, w tym szczególnie ich pytań i stwierdzeń, a poprzez nie – stopnia pewności podmiotów na temat posiadanego zasobu wiedzy. Wyniki badań, do których tu nawiązuję, nie odnoszą się jednak do kategoryzacji samorzutnych wypowiedzi uczniów w obrębie pewnych typów zdań modalnych, lecz przede wszystkim do rodzaju wiedzy uzyskiwanej przez nich tą właśnie drogą.

---

[3] Uczniowie pytają, gdy czegoś nie wiedzą i chcieliby w tym zakresie uzyskać pomoc („gotową" informację lub informację o jej źródle); gdy chcą poinformować o stanie wiedzy lub o sposobie organizowania informacji (K o j s, F r ą c z e k - R ó ż a k, 1988, s.12) (rozmyślnie, świadomie zadając pytanie, chcą, aby nauczyciel wiedział, że „są w temacie", mają satysfakcję ze swoistego duchowego porozumienia); gdy chcą poinformować o swoim samopoczuciu (i uzyskać od nauczyciela albo współczucie, albo pomoc w tym zakresie); gdy chcą osiągnąć interesujący ich cel; gdy chcą uniknąć kolejnych pytań kierowanych do nich przez nauczyciela, czyli, aby ten się „nie przyczepiał" (K o j s, 1995, s. 30) (w funkcji mechanizmu obronnego); gdy chcą uzyskać pochwałę (a więc także, aby dowartościować się na forum klasy). Ten wątek przyczyn i celowości zadawania pytań trzeba uzupełnić o trzy momenty w procesie genezy pytania wyróżnione przez S. S z u m a n a: „1) przeżycie emocjonalne zatrzymania się myśli – zdziwienie, niejasność, niepewność (zatamowanie emocjonalne); 2) zwrócenie się uwagi w kierunku przedmiotu, wobec którego nastąpiło zastanowienie […]; 3) może jednak również powstać pytanie, które jest nie tylko stwierdzeniem braku wiedzy i niejasności, lecz zawiera tendencję uzupełniania wiedzy i wyjaśniania niejasności" (1985, s. 279).

Uczniowie stwierdzają (komentują, wydają opinię, prezentują sądy, wyrażają intencje i emocje): gdy są zainteresowani zajęciami, chcą w naturalny sposób w nich uczestniczyć; gdy mają naturalną skłonność do komentowania wszystkiego, co się dzieje; aby być w centrum zainteresowania nauczyciela i klasy (typ prowodyra); gdy chcą pochwalić się swoją wiedzą i umiejętnościami lub ewentualnie uzyskać pochwałę (nagrodę) ze strony nauczyciela; gdy, informując o swoim stanie wiedzy (niewiedzy), proszą o pomoc nauczyciela (w jawny lub ukryty sposób); aby poinformować o gotowości podjęcia jakiejś aktywności, w tym – pomocy innym; aby uniknąć pytań i poleceń ze strony nauczyciela.

Zdarzają się oczywiście i takie sytuacje, w których uczniowie kierując pytanie lub stwierdzenie do nauczyciela, chcą sprawdzić stan jego wiedzy albo sprowokować do niewłaściwych, „niepedagogicznych" zachowań. Jednak tego typu pytania są zadawane tylko wtedy, gdy nauczyciel nie jest przez uczniów akceptowany, nie jest dla nich autorytetem.

Modalnościowe aspekty samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów – wyjaśnienia terminologiczne

Modalność zdań bywa określana rozmaicie, co wynika z faktu, że literatura na ten temat jest bardzo obszerna. Analizowane w niej aspekty modalności mają najczęściej charakter filozoficzny i językoznawczy. Definicje i klasyfikacje uzyskane w tych obszarach nauki porządkują wiedzę o systemie językowym, w tym – o modalności zdań.

W tradycyjnej ontologii modalność to „charakterystyka stanów, rzeczy i zjawisk pod względem sposobu, w jaki one istnieją, zachodzą" (*Słownik języka polskiego,* T. 2, 1984, s. 199), a w tradycyjnej logice to „charakterystyka zdań pod względem sposobu stwierdzania przez nie faktów, tj. pod względem stopnia kategoryczności (pewności), z jaką coś orzekają" (tamże). W językoznawstwie przez modalność rozumie się „stosunek osoby mówiącej do tego, co jest treścią jej wypowiedzi, wyrażany głównie przez formy trybów czasownika, a także za pomocą partykuł, niektórych przysłówków, utartych zwrotów, intonacji itp." (tamże).

Nadawca wypowiedzenia przejawia więc określoną postawę modalną – określony stopień przekonania, stopień (siłę) pewności wobec danego obiektu, zjawiska itp.

Chcę jednak zaznaczyć, że edukacja na każdym szczeblu kształcenia jest swego rodzaju komunikowaniem się nauczyciela z uczniami i uczniów z nauczycielem. Powiadamianie nauczyciela przez uczniów o stanie ich wiedzy (niewiedzy) wymaga innego ujęcia metodologicznego niż jednoznacznie proponowane przez filozofów i językoznawców. Chodzi bowiem o relację o charakterze pedagogicznym, w której nauczyciel podejmuje działania zmierzające do wspierania uczenia się uczniów na skutek wyrażonych przez nich komunikatów – intencji, ale także woli.

Przedstawiam zatem inny niż się tradycyjnie przyjmuje sposób analizy samorzutnych wypowiedzi dzieci. Chcę wskazać na stopień (siłę) pewności tych wypowiedzi (inaczej mówiąc – stopień przekonania) w powiązaniu z zasobem wiedzy, którym uczniowie dysponują i który gromadzą na podstawie niektórych zachowań werbalnych (postawy modalne). Próbując niejako pogodzić stanowiska filozoficzne i lingwistyczne, w niniejszym artykule podejmuję analizę stwierdzeń i pytań uczniów, lokując je w tradycyjnej klasyfikacji zdań, obejmującej wypowiedzi stwierdzające, pytające i rozkazujące (K o j s, 1995, s. 37), przy czym niektóre wyrażenia ekspresywne typu: „Ale to ładne!", „Lubię to", – traktuję jako wypowiedzi oznajmujące. Uważam bowiem, ze z punktu widzenia analizy treści tych wypowiedzeń, a jednocześnie, ewentualnie, zasobu wiedzy dzieci, najważniejsze jest jednoczesne badanie środków językowych służących wyrażaniu niektórych intencji nadawcy (W r ó b e l, 1991, s. 261) oraz rozpoznanie i uznanie ich zasadności w konkretnej sytuacji edukacyjno-komunikacyjnej.

Odchodząc od tradycyjnej metody analizy i interpretacji wypowiedzi proponowanej przez uznanych językoznawców (por. G r z e g o r c z y k o w a, 1995;

W r ó b e l, 1991), przyjęłam metodę inną, bliższą sytuacji, w której współdziałają uczniowie i nauczyciel. Nie mogę z całą pewnością stwierdzić, że zdania oznajmujące (myślę tu o stwierdzeniach dzieci) nie mają odbiorcy lub że jest to odbiorca bierny. Nie mogę też z całą pewnością orzec, że wypowiedzi dzieci nie wynikają z językowego sposobu ich wyrażania lub z sytuacji komunikacyjnej, i dlatego nie można ich zakwalifikować do modalności, lecz jedynie do pragmatyki językowej. Na podstawie wieloletnich obserwacji dzieci w toku edukacji, własnych reakcji na ich samorzutne wypowiedzi, zgromadzonego materiału badawczego mogę jedynie stwierdzić, że używając zdań oznajmujących, uczniowie wyrażają wiele różnych intencji, nierzadko pozbawionych emocji i ocen. W przypadku dzieci z etapu edukacji wczesnoszkolnej (tych głównie dotyczą moje badania) samorzutne wypowiedzi nie są formułowane bez celu. Nadrzędnym celem jest poinformowanie o czymś istotnym w danej chwili swego nauczyciela – mistrza i autorytetu (świadczy o tym między innymi wielość pytań i stwierdzeń rozpoczynających się od zwrotów typu: „Proszę pani…"). W konkretnej sytuacji, w jakiej znajduje się nauczyciel i uczniowie, niezwykle istotna jest aktywna postawa odbiorców (nie tylko nadawcy). Edukacja musi być oparta na wzajemnym przekazie informacji, wzajemnym świadczeniu sobie usług informacyjnych (K o j s, 1995, s. 30).

Przedmiot i stopień pewności samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów – wyniki badań

„Modalność stanowi cechę treści opracowywanych w postaci komunikatów zdaniowych, a jej uwzględnienie w procesach edukacyjnych oznacza skorzystanie z przysługujących językowi właściwości w realizacji celów i zadań kształcenia" (K o j s, 1995, s. 39). Samorzutne pytania i stwierdzenia uczniów w toku edukacji umożliwiają przyjęcie innej perspektywy analizy, także w aspekcie ich modalności. Stanowią swoiste uzupełnienie ogólnie pojętej problematyki podmiotowości uczniów w działaniach edukacyjnych, których istotnym celem jest zgromadzenie przez nich „w miarę pełnych informacji o pozyskanych działaniach, o składnikach tych działań (celach, przedmiotach, środkach itp.) i zachodzących między nimi relacjach" (tamże). Przyjmując za prawdziwe oraz zasadne przedstawione założenia, a także wcześniejsze ustalenia dotyczące modalności samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów, sformułowałam główne pytanie badawcze: Czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie zmienia się stopień pewności uczniów po zadaniu przez nich pytań lub sformułowaniu stwierdzeń w toku edukacji wczesnoszkolnej? Z tego pytania wynikają kolejne, uzupełniające jego treść: 1. O które elementy działania edukacyjnego uczniowie najczęściej pytają? 2. Na temat których elementów działania edukacyjnego uczniowie najczęściej formułują stwierdzenia? 3. Jak najczęściej na samorzutne pytania i stwierdze-

nia uczniów reaguje nauczyciel? 4. Jak dalece zadanie przez nich pytań i sformułowanie stwierdzeń zmienia ich dotychczasową wiedzę o świecie, innych ludziach, o nich samych (w tym – wiedzy typu „że" i „jak?" o uczeniu się)?

Odpowiedzi na wymienione pytania badawcze dostarczają wyniki obserwacji zajęć edukacyjnych w kształceniu zintegrowanym. W latach 2004–2005 zaprotokołowano 166 takich zajęć (59 w klasach pierwszych, 60 w klasach drugich, 47 w klasach trzecich). Obserwacją objęto łącznie 3387 uczniów (1224 w klasach pierwszych, 1232 w klasach drugich, 931 w klasach trzecich). Na podstawie sporządzonych protokołów z obserwacji zajęć, wyznaczyłam osiem dziedzin edukacyjnych: polonistyczną, matematyczną, środowiskową, muzyczną, plastyczną, techniczną, fizyczną (motoryczną) i artystyczną. Z nimi także trzeba wiązać większość obiektów, o które dzieci pytają lub na których temat coś stwierdzają.

Biorąc pod uwagę cechy rozwojowe uczniów, a szczególnie cechy ich rozwoju intelektualnego wraz z możliwością podejmowania przez nich samokontroli i samooceny jako działań o charakterze podmiotowym, w niniejszym szkicu wskazuję na dwa poziomy kształcenia uczniów: klasy pierwsze i klasy trzecie. Dokonanie swego rodzaju analizy porównawczej w odniesieniu do samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów rozpoczynających i kończących kształcenie na I etapie może być interesujące. Uzyskane informacje pozwolą uzupełnić problematykę zmiany stopnia pewności wypowiedzi, a tym samym – wiedzy uczniów.

Przedstawiony materiał badawczy traktuję roboczo. W fazie jego opracowywania napotykam na wiele trudności, szczególnie w zakresie kategoryzacji wypowiedzi dzieci. Mogą być one kategoryzowane na wiele sposobów. (Tego typu próby podejmuję i opisuję w odrębnych opracowaniach.) Wnikliwe zgłębianie tej problematyki prowadzi mnie do istoty przedmiotu samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów. Zauważyłam, że są one zależne przede wszystkim od kontekstu edukacyjnego. Próbuję je kategoryzować, biorąc pod uwagę priorytetowe znaczenie, jakie przypisują im uczniowie. Przykładem trudności w zakwalifikowaniu stwierdzeń mogą być następujące wypowiedzi uczniów: „teraz ja", „ja go chcę", „ja też". Dotyczą one zgłaszania się uczniów do zaprezentowania zadania domowego. Stwierdzenia te można zakwalifikować jako „zadanie" lub jako „rezultat".

Myślę, że zgromadzone dotąd wyniki badań są wystarczające, aby zilustrować niektóre aspekty zjawiska modalności w treściach kształcenia, przejawiające się między innymi w samorzutnych pytaniach i stwierdzeniach uczniów.

Wcześniej (zob. przypis 3) wskazałam przyczyny zgłaszania samorzutnych pytań i stwierdzeń. Dane dotyczące liczby samorzutnych pytań, liczby stwierdzeń uczniów oraz liczby reakcji nauczyciela na te wypowiedzi uczniów zawiera tabela 1.

Tabela 1

Liczba reakcji (działań) nauczycieli na samorzutne pytania i stwierdzenia uczniów w toku zajęć edukacyjnych w klasach pierwszych i trzecich

Reakcje (działania) nauczycieli na pytania i stwierdzenia uczniów	Samorzutne pytania uczniów w toku zajęć edukacyjnych w klasach				Samorzutne stwierdzenia uczniów w toku zajęć edukacyjnych w klasach			
	pierwszych		trzecich		pierwszych		trzecich	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Ignorowanie	31	16,5	11	8,9	80	44,0	28	32,9
Reakcje typu: krótkie odpowiedzi, ocenianie, ostrzeganie, polecanie, pytanie, proponowanie, wyjaśnianie, zapowiadanie	157	83,5	112	91,1	102	56,0	57	67,1
O g ó ł e m	188	100	123	100	182	100	85	100
Odraczanie reakcji	6	3,2	10	8,1	–	–	1	1,2

W obserwowanych klasach pierwszych na 188 pytań uczniów, nauczyciele zareagowali w 157 przypadkach, a 31 pytań zignorowali, w klasach trzecich zareagowali w 112 przypadkach, zignorowali 11 pytań[4]. Można zatem stwierdzić, że w podobnym, wysokim stopniu spełnili oczekiwania uczniów – w 85,5% w klasach pierwszych i w 91,1% w klasach trzecich – bo zareagowali np. odpowiadając krótko, wyjaśniając, komentując, oceniając, proponując. W klasach pierwszych 16,5% pytań uczniów, a w klasach trzecich 8,9% zostało przez nauczycieli pominięte milczeniem. Trzeba zwrócić uwagę na to, że wśród odpowiedzi nauczyciela są i takie, które roboczo określiłam jako „odpowiedzi na niby" lub „odpowiedzi odraczające". Należą do nich komunikaty typu: „zaraz", „za chwilę". W klasach pierwszych nauczyciele odpowiedzieli w ten sposób 6 razy (3,2%), a w klasach trzecich 10 razy (8,1%). Słysząc takie odpowiedzi, uczniowie są usatysfakcjonowani reakcją nauczyciela, ale nie zdobywają dzięki niej informacji. Ich aktywność poznawcza jest tłumiona lub hamowana. Stopień pewności wiedzy pozostaje na niskim poziomie.

[4] Zdarza się, że w czasie zajęć edukacyjnych uczniowie zadają pytania albo jednocześnie, albo bardzo szybko – jedno po drugim. Dlatego nie zawsze można kategorycznie stwierdzić, że nauczyciele je ignorują. Najczęściej nauczyciele odpowiadają na ostatnie z takiej grupy pytań (często są to pytania o ten sam obiekt). Podobnie bywa ze stwierdzeniami uczniów. Ta kwestia wymaga odrębnej analizy.

Uczniowie w większości oczekują, aby nauczyciel reagował także na wypowiadane przez nich stwierdzenia, żeby brał pod uwagę ich propozycje, oceny, opinie, komentarze. Chcieliby być traktowani poważnie, jako aktywna strona edukacji. Odnosząc się do wyników zestawionych w tabeli 1, podobnie jak w przypadku pytań, zauważyć możemy, że w klasach pierwszych nauczyciele reagowali na stwierdzenia uczniów rzadziej niż w klasach trzecich. W klasach pierwszych nauczyciele zareagowali na pytania uczniów 102 razy (56,0%), a 80 razy je zignorowali, a w klasach trzecich zareagowali na pytania uczniów 57 razy (67%), a zignorowali je 28 razy (32,9%). W jednej z klas trzecich zdarzyło się, że nauczyciel raz odniósł się do stwierdzenia ucznia. W klasach pierwszych stwierdzenia uczniów zostały odroczone 4 razy[5].

Zaobserwowałam następujące sposoby reakcji nauczycieli na stwierdzenia uczniów w badanych klasach (największą ich różnorodność stwierdziłam u nauczycieli klas pierwszych): potwierdzanie, zaprzeczanie, podawanie w wątpliwość, dziękowanie, komentowanie, odraczanie, podziwianie, polecanie, pomaganie, poprawianie, proponowanie, przepraszanie, sprawdzanie, upominanie, wyjaśnianie, zapowiadanie, zapytywanie.

Można wstępnie przyjąć, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w większości dbają oto, aby uczniowie nie pozostali bez poszukiwanych informacji lub oczekiwanych komentarzy i działań z ich strony. Wypowiedzi odnoszą się przeważnie do realizowanych aktualnie treści kształcenia. Zdarzają się także pytania i stwierdzenia uczniów nie na temat, np.: „Kiedy będzie przerwa?", „Proszę pani, a ja mam te 30 złotych". Jednak i te są wpisane w codzienną praktykę edukacyjną, budują specyficzną atmosferę pracy w klasie, dostarczają nauczycielowi niezbędnej wiedzy o uczniu jako osobie myślącej, działającej i przeżywającej.

Samorzutne pytania i stwierdzenia uczniów są zgłaszane w związku z różnorodnymi obiektami ich zainteresowań (przedmiotami).

Z tabeli 2 wynika, że średnia liczba pytań dotyczących poszczególnych elementów działania edukacyjnego (podmiotu, przedmiotu, celu, środków, metod, warunków i rezultatów) oraz zadania edukacyjnego maleje w klasie trzeciej. Wyjątek stanowią pytania dzieci dotyczące warunków działań edukacyjnych (wzrost z 21,8% w klasach pierwszych do 34,1% w klasach trzecich) i zadań edukacyjnych (wzrost z 3,7% w klasach pierwszych do 10,6% w klasach trzecich). Warto odnotować również wysoki odsetek pytań dzieci na obu poziomach kształcenia dotyczący przedmiotu działań edukacyjnych (w klasach pierwszych 30,9%, w klasach trzecich 29,3%). Pytania o przedmiot działania to w większości pytania

[5] Przykład odroczenia podjęcia działania na skutek stwierdzenia uczennicy w klasie trzeciej: „Proszę pani, a jak się rodzą te zwierzęta, to one się rodzą tak jakby w takiej torbie! A później się z tego wykluwają. Bo ja widziałam kiedyś króliki i one z takiej torby wychodziły". Nauczycielka: „Wiesz, Patrycja, to są już bardzo skomplikowane szczegóły. O tym, co Patrycja mówi, może się innym razem zajmiemy. Poza tym nie wszystkie zwierzęta przychodzą na świat w jednakowy sposób". (Zapis wypowiedzi zgodny z oryginałem).

o treści kształcenia. Wynikają z kontekstu edukacyjnego, najczęściej są poprzedzone poleceniami, pytaniami i wyjaśnieniami nauczyciela[6].

Tabela 2

Przedmiot samorzutnych pytań uczniów w toku działań edukacyjnych w klasach pierwszych i trzecich

Poziom kształcenia	Samorzutne pytania uczniów		Samorzutne pytania uczniów dotyczące poszczególnych elementów działania edukacyjnego i zadania edukacyjnego							
			podmiot	przedmiot	cel	środek	metoda	warunki	rezultaty	zadanie
Klasy pierwsze	liczba	188	–	58	4	26	38	41	14	7
	%	100	–	30,9	2,1	13,8	20,2	21,8	7,4	3,7
Klasy trzecie	liczba	123	–	36	2	14	11	42	5	13
	%	100	–	29,3	1,6	11,4	8,9	34,1	4,1	10,6

W analizie porównawczej samorzutnych wypowiedzi uczniów z klas pierwszych i trzecich zwraca uwagę zmiana, która dokonała się w liczbie pytań dotyczących warunków działań i zadań edukacyjnych. Pierwsze powiązane są z organizacją działań edukacyjnych i zadań edukacyjnych, drugie – z konkretną realizacją zadań (ich struktura obejmuje przedmiot, cel, środki, metody, warunki i rezultaty). Sądzę, że wzrost liczby pytań dotyczących warunków i zadań edukacyjnych można powiązać z poszerzeniem wiedzy uczniów o optymalnym uczeniu się, o tym, w jakich warunkach (gdzie?, kiedy?, w jakiej przestrzeni?) najłatwiej i najefektywniej się uczyć. Jednak stopień pewności tej wiedzy uczniów jest ciągle niski. Zadając pytanie, chcą uzyskać konkretną odpowiedź. Wśród pytań dotyczących warunków działań edukacyjnych zdarzały się w klasach pierwszych następujące wypowiedzi: „Kiedy będzie przerwa?", „Jak się już oceni, to trzeba oddać pani?", „Proszę pani, a kiedy mamy przynieść pióra?"; a w klasach trzecich: „Kiedy będzie sprawdzian?", „Proszę pani, czy ja teraz mogę iść w pierwszej parze?", „Proszę panią, w którym miejscu mam stanąć z kukiełką Laponki?", „Stoliki mamy złączyć w kwadraty czy w podkowę?" Pytania dotyczące zadania edukacyjnego uczniowie formułowali w klasach pierwszych następująco: „Proszę pani, a będzie dzisiaj sprawdzian z pisania?", „A może zaśpiewamy piosenkę o ziemi?", „Proszę pani, a ja zapomniałem pisanki na dziś. I co teraz? Co mam robić?"; w klasach trzecich zaś: „Proszę pani, mogę zrobić następne?", „Co robimy dalej?", „Możemy ułożyć piosenkę?"

Odrębnego omówienia wymagają specyficzne pytania dzieci, zaczynające się od: „czy mogę…?", „czy możemy…?", „a można…?" Są to również pytania o warunek działania, wymuszające swego rodzaju przyzwolenie ze strony innej

6 Na przykład w jednej z klas trzecich nauczyciel zapytał ucznia o dokonany wybór legendy: „I którą wybrałeś? Która jest twoim zdaniem właściwa i twojej grupy?" Uczeń odpowiedział pytaniem „Jaki król?", na co nauczyciel zareagował polecając mu: „Przeczytaj ją na głos, żebyśmy mieli pewność." (Zapis wypowiedzi zgodny z oryginałem).

osoby, w tym wypadku – ze strony nauczyciela. Tego typu zwroty wyrażają przecież stwierdzenia typu: „Chętnie bym to zrobił(a), gdybym miał(a) pozwolenie nauczyciela". Tak więc tylko pod warunkiem, że nauczyciel się zgodzi, uczniowie podejmą jakąś czynność. W takich zdaniach pytajnych mamy do czynienia jednocześnie z wysokim stopniem pewności uczniów (podmiotów), że chcą podjąć daną czynność, a zarazem z niskim, gdyż uczniowie nie wiedzą, czy nauczyciel się zgodzi.

Jako uzupełnienie tego krótkiego wyjaśnienia podaję kilka przykładów pytań, które odnotowałam w badanych klasach pierwszych: „Można powiedzieć?", „Możemy wybrać ten, który chcemy?, „To znaczy, że możemy zrobić tak, jak normalną historyjkę?", „Czy mogę wyjść?"; oraz trzecich: „Czy ja mogę przeczytać?", „Czy mogą być mazaki?", „Proszę panią, a możemy się zamienić rolami?", „Czy możemy wyjąć z piórnika nożyczki i klej?"

Pytania typu „czy mogę…?" dotyczą różnych obiektów (przedmiotów) – przedmiotów, środków, metod, warunków oraz zadań. Są podobne pod względem treści na obu porównywanych poziomach kształcenia. Może dziwić ich drobiazgowość, jak pytanie zadane przez ucznia klasy trzeciej: „Czy możemy wyjąć z piórnika nożyczki i klej?" Prawdopodobnie tego typu pytania są związane z zasadami, które obowiązują w klasie (z dyscypliną), w tym przypadku – z zachowaniem przepisów BHP. Zadawanie tego typu pytań przez dzieci wiąże się z oczekiwaniem od nauczyciela prostych odpowiedzi, które rozstrzygną wątpliwości (najczęściej odpowiedzi typu: „tak", „nie", „oczywiście" lub dłuższych – w formie wyjaśnień i komentarzy).

Tabele 3 oraz 4 przedstawiają liczbowe i procentowe zestawienie tego typu pytań zadanych samorzutnie przez uczniów oraz reakcji (działań) nauczycieli (odpowiedzi, czynności) w czasie zajęć edukacyjnych w klasach pierwszych i trzecich.

Tabela 3

Liczba samorzutnych pytań typu „czy mogę?" zadawanych przez uczniów w toku zajęć edukacyjnych w klasach pierwszych i trzecich

Poziom kształcenia	Samorzutne pytania uczniów		Samorzutne pytania uczniów typu „czy mogę…?"	
	liczba	%	liczba	%
Klasy pierwsze	188	100	39	20,7
Klasy trzecie	123	100	33	26,8

W klasach trzecich odsetek samorzutnych pytań uczniów typu „czy mogę…?" jest o 6,1% wyższy niż w klasach pierwszych. Można przypuszczać, że taka sytuacja jest wynikiem zdyscyplinowania uczniów, którzy przejawiają w ten sposób nawyk biernego, przedmiotowego uczenia się – boją się lub nie potrafią podjąć samodzielnej decyzji, nawet dotyczącej najprostszych elementów działania edukacyjnego. Taką interpretację potwierdzają wyniki zebrane w tabeli 4.

Tabela 4

Liczba i rodzaj reakcji (działań) nauczycieli na samorzutne pytania uczniów typu „czy mogę…?" w toku zajęć edukacyjnych w klasach pierwszych i trzecich

Poziom kształcenia	Samorzutne pytania uczniów typu „czy mogę…?"		Samorzutne pytania uczniów typu „czy mogę…?", na które nauczyciele zareagowali		Samorzutnych pytania uczniów typu „czy mogę…?" pozostawione bez reakcji nauczycieli		Reakcje nauczycieli potwierdzające samorzutne pytania uczniów typu „czy mogę…?"		Reakcje nauczycieli negujące samorzutne pytania uczniów typu „czy mogę…?"		Inne sposoby reagowania nauczycieli na samorzutne pytania uczniów typu „czy mogę...?"	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Klasy pierwsze	39	100	38	97,4	1	2,6	27	69,2	8	20,5	3	7,7
Klasy trzecie	33	100	33	100,0	–	–	26	78,8	5	15,1	2	6,1

Z kilkoma wyjątkami (w klasach pierwszych odnotowałam jeden przypadek braku reakcji nauczyciela na pytanie ucznia oraz trzy odpowiedzi niezawierające informacji, dwie takie odpowiedzi odnotowałam w klasach trzecich), uczniowie uzyskali wysoką pewność, że mogą podjąć działanie lub wybrać jakiś element działania edukacyjnego albo nie mogą tego zrobić (bo tak chcieli nauczyciele). W obu przypadkach pewność ta była wyższa niż 90%. Zadawania przez dzieci samorzutnych pytań nie powinniśmy wiązać tylko z ich zdyscyplinowaną pracą w toku zajęć edukacyjnych, ich biernym działaniem pod ścisłą kontrolą nauczyciela, ale także z dużą dozą wiedzy o świecie i o uczeniu się. Zadając pytania typu „czy mogę…?", uczniowie prawdopodobnie wiedzą lub przeczuwają, że posiadają daną wiedzę i umiejętności, że potrafią wybrać i coś zrobić. Wcześniej zatem stwierdzili (ocenili), jaki jest stan ich wiedzy i umiejętności, określili swoje możliwości. Pytania te są wtórne wobec orzeczeń, stwierdzeń. Mają najwyższy z zadawanych samorzutnie przez uczniów pytań stopień pewności.

Analizę zasobu wiedzy uczniów można przeprowadzić na podstawie zestawień danych dotyczących przedmiotu ich samorzutnych stwierdzeń. Podobnie, jak w przypadku pytań (tabela 2) są nimi poszczególne elementy działania edukacyjnego: podmiot, przedmiot, cel, środki, metody, warunki, rezultaty i zadania edukacyjne. Odzwierciedlają one zarówno wiedzę o świecie, jak i o uczeniu się (tabela 5).

Zarówno w badanych klasach pierwszych (74 stwierdzenia, 40,7%), jak i trzecich (31 stwierdzeń, 36,5%), uczniowie najliczniej wypowiadali się w sprawie przedmiotu działania. Przykładami typowych stwierdzeń uczniów o wysokim stopniu pewności dotyczącej przedmiotu mogą być wypowiedzi – w klasach pierwszych: „Jakie to ładne ilustracje", „W nocy widać. Widzę świat na czarno", a w klasach trzecich: „Ale to jest kwadrat!", „Proszę pani, a moja siostra ma na imię Ola".

Tabela 5

Przedmiot samorzutnych stwierdzeń uczniów w toku zajęć edukacyjnych w klasach pierwszych i trzecich

Poziom kształcenia	Samorzutne stwierdzenia uczniów		Samorzutne stwierdzenia uczniów dotyczące poszczególnych elementów działania edukacyjnego i zadania edukacyjnego							
			podmiot	przedmiot	cel	środek	metoda	warunki	rezultaty	zadania
Klasy pierwsze	liczba	182	3 (31)	74	6	23	7	16	26	27
	%	100	1,6	40,7	3,3	12,6	3,8	8,8	14,3	14,8
Klasy trzecie	liczba	85	7 (28)	31	–	10	6	9	8	14
	%	100	8,2	36,5	–	11,8	7,1	10,6	9,4	16,5

Z dużym stopniem pewności uczniowie wypowiadali się także o zadaniach edukacyjnych – w klasach pierwszych takich wypowiedzi było 27 (14,8%), a w klasach trzecich 14 (16,5%). Można stąd wnosić, że już na początku kształcenia w klasach młodszych uczniowie potrafią określić swoje możliwości w zakresie podejmowania zadań edukacyjnych, co jest tym bardziej wartościowe, że zadanie obejmuje swą strukturą wszystkie pozostałe elementy działania. Stopień pewności wiedzy o świecie i uczeniu się jest zatem tym bardziej ważny. Przykładem takich wypowiedzi są następujące stwierdzenia uczniów – w klasach pierwszych: „Proszę pani, ja nie umiem tego obliczyć", „Jak nas pani okłamała – to nie było trudne", w klasach trzecich: „To jest proste i już", „Proszę pani, miała być kartkówka".

Odnotowałam nieliczne wypowiedzi dotyczące podmiotu – w klasach pierwszych 3 (1,6%), w klasach trzecich 7 (8,2%). Roboczo nazwałam je stwierdzeniami o podmiocie w czystej postaci. Są to wypowiedzi o sobie samym, np.: „Nie chce mi się", „Oj, boli". Dotyczą tylko własnej osoby, uczuć, emocji. W tabeli 5 zamieściłam także liczby (podane w nawiasach) oznaczające te spośród samorzutnych stwierdzeń, w których uczniowie używali zwrotów świadczących o wysokim stopniu pewności wiedzy o sobie z jednoczesnym wskazaniem na inne obiekty (elementy działania), np.: „wiem", „znamy", „nie umiem", „lubię", „ciekawe" (w domyśle: „interesuje mnie"), „jestem radosny", „fajne" (w domyśle: „lubię"), „łatwe" (w domyśle: „umiem", „wiem", „to nie było trudne"), „pomyliłem się" (w domyśle: „to zrobiłem źle"), „chcę", „chciałbym", „postaram się" (w domyśle: „dam z siebie wszystko na miarę swoich możliwości"), „mniam" (gdy coś smakuje). Używając takich zwrotów, uczniowie informują nauczyciela o dużym stopniu pewności w zakresie wiedzy o własnym samopoczuciu, chęci pracy, stanu wiedzy, trudnościach itp. Odnoszą się do elementów działania, a jednocześnie określają stan swojej wiedzy na temat przedmiotu, celu, środków, metod (tabela 6).

Tabela 6

Przedmiot rzeczywistych podmiotowych stwierdzeń uczniów w toku zajęć edukacyjnych w klasach pierwszych i trzecich

Poziom kształcenia	Samorzutne stwierdzenia uczniów		Rzeczywiste podmiotowe stwierdzenia uczniów dotyczące poszczególnych elementów działania edukacyjnego i zadania edukacyjnego							
			podmiot	przedmiot	cel	środek	metoda	warunek	rezultaty	zadania
Klasy pierwsze	liczba	31	3	6	–	1	2	–	6	13
	%	100	9,7	19,4	–	3,2	6,5	–	19,3	41,9
Klasy trzecie	liczba	28	7	6	–	1	2	3	1	8
	%	100	25,0	21,4	–	3,6	7,1	10,7	3,6	28,6

W obu badanych grupach wiekowych dzieci używały wymienionych zwrotów, a więc rzeczywiście podmiotowo formułowały stwierdzenia o zadaniach edukacyjnych. W klasach pierwszych takich stwierdzeń było 13 (41,9%), w klasach trzecich 8 (28,6%). Warte odnotowania są liczby samorzutnych stwierdzeń uczniów klas pierwszych dotyczące przedmiotu i rezultatu – po 6 wypowiedzi (19,4%), oraz uczniów klas trzecich o samych sobie – 7 wypowiedzi (25%).

Samorzutne stwierdzenia uczniów to kolejny przedmiot analizy, dopełniający uprzednio zasygnalizowane kwestie. Ich zgłaszanie wiąże się z wysokim bądź dość wysokim stopniem pewności podmiotu w związku z posiadanym zasobem wiedzy. Stopień ten kształtuje się w dużej mierze pod wpływem nauczyciela, jego stylu pracy, działań (reakcji) podejmowanych na skutek samorzutnych stwierdzeń uczniów. Do celów analizy zagadnienia stopnia pewności wiedzy uczniów odnośnie do realizacji celów i treści kształcenia wyróżniłam 7 sposobów reakcji (działań) nauczyciela, które mogą mieć istotny wpływ na kształtowanie się poziomu pewności. Krótkie charakterystyki tych rodzajów reakcji werbalnych i niewerbalnych skonstruowałam na podstawie obserwacji pracy dzieci i ich nauczycieli (tabela 7).

Dysponując charakterystykami działań nauczycieli, a także zestawieniami liczbowymi samorzutnych stwierdzeń uczniów, warto zanalizować, jak zmienia się stopień pewności uczniów na podstawie niektórych tylko stwierdzeń. W tym celu proponuję wziąć pod uwagę te, w których uczniowie określają swoją wiedzę lub stan, używając partykuły przeczącej „nie” (tabela 8).

Tabela 7

Kształtowanie się stopnia pewności uczniów na skutek reakcji (działań) nauczycieli

Lp.	Rodzaje reakcji (działania) nauczycieli na skutek samorzutnych stwierdzeń uczniów	Charakterystyka reakcji (działania) nauczycieli	Stopień pewności uczniów
1	potwierdzanie proponowanie przepraszanie dziękowanie podziwianie	akceptowanie treści samorzutnych stwierdzeń uczniów	wysoki i rosnący
2	wyjaśnianie	akceptowanie treści samorzutnych stwierdzeń uczniów i ich uzupełnianie	wysoki i rosnący
3	komentowanie (w tym np. ocenianie, upominanie, zapowiadanie)	ocenianie treści samorzutnych stwierdzeń uczniów	wysoki i rosnący (ocena pozytywna), niski i malejący (ocena negatywna), wysoki bez zmian – „stan wyczekiwania" na obiecane działanie
4	polecanie pomaganie poprawianie sprawdzanie zapytywanie	wykazywanie dobrej woli w przekazywaniu uczniom informacji zwrotnej	wysoki lub rosnący
5	podawanie w wątpliwość	wykazywanie dobrej woli w przekazywaniu uczniom informacji zwrotnej, sprowokowanie uczniów do ponownego przemyślenia swojej wypowiedzi (samoocena)	wysoki (samoocena pozytywna), niski (samoocena negatywna)
6	zaprzeczanie	nieakceptowanie treści samorzutnych stwierdzeń uczniów	niski (a zaraz potem – wysoki)
7	ignorowanie odraczanie	brak reakcji albo jej odroczenie	niski i malejący

Tabela 8

Działania nauczycieli na skutek samorzutnych stwierdzeń uczniów typu: „nie wiem”

Poziom kształcenia	Ogółem samorzutnych stwierdzeń uczniów typu „nie wiem”		Samorzutne stwierdzenia uczniów typu „nie wiem”, na które nauczyciele zareagowali		Brak reakcji nauczycieli na stwierdzenia uczniów typu „nie wiem”	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Klasy pierwsze	5	100	5	100	–	–
Klasy trzecie	2	100	1	50	1	50

Biorąc pod uwagę łączne liczby samorzutnych stwierdzeń uczniów w toku zajęć edukacyjnych w klasach pierwszych i trzecich (tabela 5), możemy stwierdzić, że stanowią one niewielki ich odsetek: w klasach pierwszych wynosi on 2,7%, a w klasach trzecich 2,4%. Badani nauczyciele w przeważającej większości nie pozostawiają tych wypowiedzi bez odpowiednich działań ze swojej strony (wyjątek stanowi jedno stwierdzenie ucznia w klasie trzeciej). Jeśli uczniowie czegoś nie wiedzieli, nie umieli, dowiadywali się tego natychmiast od nauczyciela (nie odnotowałam żadnego odroczenia takich informacji), a więc ich stopień pewności wiedzy zmieniał się z niskiego na wysoki.

Interesujące wydaje się zaprezentowanie wszystkich stwierdzeń uczniów i zaobserwowanie, jakiego przedmiotu (obiektu) one dotyczyły. Odnotowałam następujące stwierdzenia uczniów typu „nie wiem” – w klasach pierwszych: „Bo ja nie wiem, co mam wpisać, bo ja nic nie robiłem, nie czytałem” (Z), „A ja nie wiem” (Z, chodziło o rozwiązanie zagadki), „A ja nie umiem” (M, chodziło o namalowanie kółka w okienku), „Proszę pani, ja nie wiem, co tu wpisać” (P), „Proszę pani, ja nie umiem tego obliczyć” (Z); w klasach trzecich: „Ja nie umiem rysować” (M, stwierdzenie, na które nauczyciel nie zareagował”), „Ja tego nie umiem” (Z)[7].

Najczęściej stwierdzenia te odnoszą się do braku umiejętności albo zastosowania metody, albo rozwiązania całego zadania, trzeba jednak zaznaczyć, że uczniowie, którzy zdecydowali się na ujawnienie swej niewiedzy i braku umiejętności, posiadają jednocześnie wysoki poziom wiedzy o swoim stanie zasobu wiedzy i umiejętności (metainformacji).

[7] W nawiasach podaję oznaczenia elementów działania edukacyjnego lub zadania edukacyjnego: Po – podmiot, P – przedmiot, C – cel, Z – zadanie, Śr – środek, M – metoda, W – warunki, R – rezultaty.

Podsumowanie

Problematyka samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów jest bardzo obszerna. W niniejszym szkicu zasygnalizowałam tylko niektóre sposoby i kierunki jej analizy. Odnosząc się do wcześniej sformułowanych pytań badawczych (nie skłaniając się ku żadnym istotnym różnicom w treści samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów rozpoczynających i kończących edukację wczesnoszkolną), mogę stwierdzić, że:

– stopień pewności uczniów zmienia się w zakresie wiedzy deklaratywnej, proceduralnej – o świecie, o uczeniu się, o tym, jak się uczyć i jak działać; te dwa rodzaje wiedzy przekładają się na wiedzę o coraz wyższym stopniu pewności o sobie, własnym funkcjonowaniu – samowiedzę, wiedzę podmiototwórczą, pozwalającą podmiotowi podjąć kolejne, nowe, twórcze przedsięwzięcie;
– uczniowie najczęściej samorzutnie pytają o przedmiot i warunki działania edukacyjnego, a liczba pytań o zadania edukacyjne jest wyższa w klasach trzecich niż w pierwszych; nauczyciele w większości reagują na pytania uczniów, rzadziej ignorują lub odraczają swoje działania, można zatem stwierdzić, że dzieci w większości uzyskują informacje, a więc ich stopień pewności na temat posiadanej wiedzy wzrasta (przy założeniu, że główną przyczyną zadawania pytań jest wątpliwość, niewiedza);
– uczniowie najczęściej samorzutnie wypowiadają swoje opinie, sądy, pragnienia w formie stwierdzeń odnośnie do przedmiotu działania edukacyjnego (treści kształcenia); odnotowałam także wysoki odsetek ich stwierdzeń na temat samych siebie (wskaźnik samowiedzy) oraz zadań edukacyjnych, co oznacza, że aby wypowiedzieć się na temat zadań edukacyjnych, uczniowie muszą dysponować wiedzą o elementach działania edukacyjnego – przedmiocie, celu, środkach, metodach, warunkach; są więc coraz bardziej świadomymi i aktywnymi uczestnikami edukacji, co ważniejsze – są przesłanki do tego, aby zaprosić ich do współpracy w jej kreowaniu.

Zaprezentowane wyniki badań wskazują, że gdy uczniowie kończą edukację początkową, mają wysoką świadomość swego zasobu wiedzy i stanu emocji. Jednak zaczątki takiej edukacji, opartej na wsłuchiwaniu się w pytania i stwierdzenia uczniów, powinny mieć miejsce w chwili rozpoczęcia nauki w szkole, kiedy dzieci odważnie formułują pytania i stwierdzenia dotyczące wielu elementów działania edukacyjnego, a przede wszystkim – świata i samych siebie.

Bibliografia

I n g a r d e n R., 1972: *O języku i jego roli w nauce.* W*:* T e n ż e: *Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki.* Warszawa.

G r z e g o r c z y k o w a R., 1995: *Wprowadzenie do semiotyki językoznawczej*. Warszawa.

K o j s W., 1994: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.

K o j s W., 1995: *O podmiocie i przedmiocie edukacji.* W: *Kultura, język, edukacja.* Red. R. M r ó - z e k. Katowice 1995.

K o j s W., 1999: *O kształtowaniu pojęć i przekonań.* W: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe.* Red. K. D e n e k, T.M. Z i m n y. Częstochowa.

K o j s W., F r ą c z e k - R ó ż a k A.: *Rola układu pytań w działalności poznawczej uczniów klas początkowych.* W: *Problemy działań dydaktycznych.* Red. W. K o j s. Katowice.

Słownik języka polskiego. T. 2. 1984. Red. H. S z k i ł ą d ź, S. B i k, B. P a k o s z, C. S z k i ł ą d ź. Warszawa.

S z u m a n S., 1985: *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań.* W: *Dzieła wybrane.* T.1: *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka.* Red. M. P r z e - t a c z n i k o w a, G. M a k i e ł ł o - J a r ż a. Warszawa.

W r ó b e l H., 1991: *Nauka o języku w szkole. O modalności.* „Język Polski" 1991, nr 3–5, maj–grudzień.

JOLANTA GABZDYL

O modalności (nauczycielskich) pytań i poleceń

Abort modality of (teacher's) question and instructions

Abstract: This paper is devoted to a variety of structures and modalities of teacher's questions and instructions, including the elements of construction – so called "operators" and "objects". It presents characteristics of modality – perceived as a special power on the scale: must / may – regarding notions "simple" and "complex", including "complete" and "incomplete" patterns of the construction of teachers' questions and instructions.. Although this analysis doesn't cover the problem completely, it enables the preliminary recognition of used patterns varieties and lays directions of further analyses.

Key words: questions and instructions, teacher, modality, power, scale: must / may

Potrzeba podejmowania rozważań nad nauczycielskimi pytaniami i poleceniami (nazywanymi także zadaniami dydaktycznymi) wynika przede wszystkim stąd, iż w edukacji szkolnej – specyficznym przypadku komunikacji, porozumiewania się – służą one jako narzędzia wywierania bezpośredniego wpływu na uczniów, a przy tym pozostają w ścisłej zależności sprawczej od ideałów i celów edukacyjnych. Każdej koncepcji kształcenia przyporządkowywane są specyficzne dla niej pytania i polecenia. Wyznaczają one przebieg i końcowe wyniki procesu nauczania-uczenia się uczniów; ich realizacja prowadzi do kształtowania się takich, a nie innych cech osobowości uczniów (K o j s, 1994, s. 36–37, 42, 48). Sugerowane tu rozumienie pytań i poleceń ujmuje aspekt „sprawowania swoistej władzy nauczyciela nad uczniami" – co zgodne jest zarówno z ujęciami filozofów, logików, semiotyków, prakseologów (w tym prakseosemiotyków), psychologów, jak i pedagogów (zwłaszcza dydaktyków), którzy pytania i/lub polecenia traktują na równi z żądaniem, rozkazem, nakazem / zakazem, zaleceniem, prośbą itp. W szerszym spojrzeniu na ten aspekt nauczycielskich pytań i poleceń ważne staje się poznanie różnych punktów widzenia. Stąd w niniejszym opracowaniu przedstawione zostaną strukturalne i wynikające z nich modalne właściwości nauczycielskich pytań i poleceń – w świetle poglądów wybranych przedstawicieli wymienionych tu dyscyplin nauki.

Pytania i polecenia (nauczyciela) i ich modalność „typu: władza"

Nawiązując najpierw do ujęć prakseologów, podkreślę, iż „w istocie rzeczy władza nad ludźmi, to nic innego, jak możność kierowania" (Z i e l e n i e w s k i, 1972, s. 384). Kierowanie zakłada podporządkowanie. Ową władzę komunikatu zdaniowego – w prakseologicznej terminologii: zlecenia, polecenia, zadania – „zleceniodawcy" nad jego „zleceniobiorcą" można opisać jako „wiadomość idącą z wyższego szczebla hierarchii organizacyjnej do niższego" (P s z c z ó ł k o w s k i, 1978, s. 297), a także jako „wiadomość pochodzącą od kierownika, a przekazaną kierowanemu, informującą go, jakiego działania oczekuje odeń kierownik [...] i zawierającą stanowcze żądanie zastosowania się do niej" (Z i e l e n i e w s k i, 1972, s. 387, 418).

Uwzględniając założenia, iż: (1) język, rozumiany jako narzędzie semiotyczne, podobnie jak każde narzędzie czy też rzecz, „można rozpatrywać co najmniej z dwóch istotnych stron – od strony struktury i od strony funkcji" (W ó j c i k, 1969, s. 28); (2) skoro „struktura rzeczy wyznacza [...] jej funkcjonalność", „struktura narzędzia wyznacza jego funkcjonalność, a zatem również struktura komunikatu decyduje o jego zdatności do określonego informowania" (Tamże), poglądy dotyczące istoty pytań zawarte w poszczególnych ujęciach logików (filozofów) przedstawię z wyeksponowaniem aspektów konstrukcji i wynikającej z nich modalności pytań.

„W logicznej teorii pytań, w której pytania utożsamia się z pewnymi rozkazami [wyróżn. – J.G.], przez rozkazy rozumie się zdania specjalnego rodzaju, rozpoczynające się od wyrażenia »niech tak będzie, że«, będącego jednym z funktorów imperatywnych" (K u b i ń s k i, 1971, s. 97). Dlatego koncepcję, według której pytania są rozkazami, T. Kubiński nazywa imperatywną, a jako jej twórcę podaje L. Ăqvista. Nieco dalej zaś wyjaśnia: „Mówiąc [...] o przedstawicielach poglądu imperatywnego w logice pytań za prekursora L. Ăqvista można [z kolei] uznać Bernarda Bolzanę, który [...] znaczenie zdania pytajnego *P* utożsamia ze znaczeniem zdania »Żądam informacji *P*«" (Tamże, s. 108). L. Ăqvist wzoruje się, jak piszą T. K u b i ń s k i (1971, s. 107) i J. P e l c (1991, s. 287), na ujęciu J. H i n t i k k a (1992, s. 395), który proponuje interpretować pytania jako „domaganie się informacji (wiedzy)", wskazując przy tym na „operator żądający lub życzący" związany z realizowaniem „jakiegoś działania w celu wykonania rozkazu" (Tamże, s. 396), zawartego w operatorze pytania. Przedstawia to także za pomocą następującej parafrazy pytania: „Spraw, abym [wiedział, kto zabił Juliusza Cezara] [wyróżn. – J.G.]" (Tamże, s. 395). J. Hintikka zwraca także uwagę na występujące w każdym pytaniu *desideratum*, czyli „opis poznawczego stanu rzeczy, do którego adresat pytania ma zgodnie z życzeniem zadającego pytanie doprowadzić [wyróżn. – J.G.]. [...] operator rozkazujący jest jednakowy dla wszystkich pytań [...], podczas gdy *desideratum* zmienia się wraz ze zmianą pytania. Toteż właśnie *desideratum* wyznacza wszystkie wyróżniające własności rozmaitych rodzajów pytań" (Tamże, s. 395–396).

W terminologii K. A j d u k i e w i c z a (1985)[1] *desideratum* pytania oznacza *datum quaestionis* („daną pytania"), tj. funkcję zdaniową stanowiącą schemat odpowiedzi na pytanie. Pytaniom natomiast przyporządkowane są zdania orzekające, tj. odpowiedzi. Schemat możliwej odpowiedzi to *datum quaestionis*, a zawarta w nim zmienna – niewiadoma pytania, której zakres określa wyrażenie w postaci: (1) partykuły „czy" – „pytania rozstrzygnięcia", ujmujące tylko dwie odpowiedzi prawdziwe (sprzeczne): „tak" lub „nie"; odnoszące się do potwierdzenia lub zaprzeczenia danego (w pytaniu) założenia, sądu,

[1] Jak wyjaśnia K. Ajdukiewicz: „W każdym zdaniu pytajnym wyróżnić można, jako jego część, całe zdanie w sensie logicznym lub przynajmniej fragment takiego zdania. Nadto wchodzi w skład zdania pytajnego partykuła pytająca, mająca postać zaimka lub przysłówka pytajnego, ewentualnie wraz z bliższymi jego określeniami, lub znak pytania, a często jedno i drugie. [...] funkcja zdaniowa wyznaczona jest, po części, przez fragment zdania w sensie logicznym, zawarty w zdaniu pytajnym, po części zaś, przez partykułę pytajną, która wskazuje, w którym miejscu ma ten fragment zdania zostać uzupełniony przez zmienną, aby powstała funkcja zdaniowa, będąca schematem odpowiedzi na to pytanie. Np. zaimek pytajny »kto« w zdaniu pytajnym »kto zabił Cezara?« wskazuje, że fragment zdania »zabił Cezara« należy uzupełnić zmienną »*x*« tak, by ona stanęła na miejscu podmiotu; zaimek »kogo« w zdaniu pytajnym »kogo zabił Brutus?« wskazuje, że zmienna ma pełnić rolę przedmiotu »*x*-a zabił Brutus« itp." (A j d u k i e w i c z, 1985, s. 279).

przypuszczenia itp.; (2) zaimka bądź przysłówka pytajnego – „pytania dopełnienia (inaczej: uzupełnienia)", tj. wszystkie inne pytania; „pytania uzupełnienia dostarczają częściowej informacji i wyznaczają kierunek uzupełnienia tej informacji do określonego poziomu. [...] I tak np. słowo »gdzie« wskazuje, że rozważamy zbiór miejsc, słowo »kiedy« wskazuje na zbiór odcinków czasowych, słowo »jak« na zbiór metod, czyli sposobów itd." (Marciszewski, 1977, s. 30–31)[2].

Uzupełniając wskazywaną tu, za logikami (filozofami), istotę struktury zdań pytajnych (w tym odpowiedzi), czyli zdań, które „wyrażają [...] żądanie czy prośbę o udzielenie określonego rodzaju informacji" (Ziembiński, 1995, s. 130), zwraca się także uwagę na: (1) dopuszczalną złożoność pytań – W. Marciszewski (1977, s. 29) pisze o niej: „Możliwa jest i taka budowa pytania, że zawiera ono więcej niż jedną niewiadomą, na przykład: Kto, gdzie i kiedy był pierwszym królem elekcyjnym?"; (2) równoważność pytań (w tym klas pytań) – T. Kubiński (1971, s. 11) scharakteryzował ją następująco: „Pytania rozpoczynające się od operatorów pytajnych jednego typu można [...] sprowadzać do pytań zaczynających się operatorami innego typu, redukując tym samym jak gdyby wielość rozważanych operatorów pytajnych. Sprowadzenia tego dokonuje się w drodze wykazania równoważności dwóch pytań rozpoczynających się od odmiennych operatorów pytajnych". T. Kubiński (1971) określił przy tym wiele różnych pojęć równoważności pytań (w tym klas pytań). Oto niektóre z licznych przykładów (Tamże, s. 37, 42, 43):

A. „»Dlaczego nastąpił wybuch pierwszej wojny światowej?« [...] można uznać za równoznacznik wyrażenia [...] »Co było przyczyną wybuchu pierwszej wojny światowej?«."

B. „Przez definicje realne rozumie się na ogół odpowiedzi na pytanie wyrażone zdaniem pytajnym »Czym jest dany przedmiot?« Definicje realne stanowią więc odpowiedzi na pytania, wyrażone takimi zdaniami pytajnymi jak (1) »Co to jest Buenos Aires?«, (2) »Kim są hugonoci?«, (3) »Co to jest telewizor?«, (4) »Kim jest Izaac Newton?«"

C. „Bardzo często pytamy (7) »Co to jest?« wskazując na odpowiedni przedmiot. Zdanie pytajne (7) może być jednoznaczne dopiero wtedy, gdy rozważa się je w określonej sytuacji, którą w szczególnym przypadku może być gest wskazujący na określony przedmiot oraz przedmiot wskazywany. Dlatego pytanie wyrażone zdaniem pytajnym (7) nazwałem [...] *pytaniem okazjonalnym* (podkr. – J.G.). Jako odpowiedź na powyższe pytanie słyszymy zdania postaci (8) »To jest telewizor«, (9) »To jest odkurzacz«, (10) »To jest długopis«, (11) »To jest waltornia«, i tym podobne."

[2] W. Marciszewski w swoich rozważaniach zatytułowanych *Pytanie jako alternatywa odpowiedzi*, nawiązując do logicznej teorii pytań K. Ajdukiewicza, wskazuje także na to, iż: „Każdemu pytaniu jest przyporządkowany pewien zbiór zdań oznajmujących, mianowicie zbiór możliwych odpowiedzi. [...] Znaczy to, że pytanie, rozważane od strony semantycznej, zawiera alternatywę odpowiedzi, których można udzielić na to pytanie. Ten opisowy, czyli semantyczny składnik pytania, mający strukturę alternatywy, nazwiemy ZAŁOŻENIEM pytania. Schemat każdej z możliwych odpowiedzi nazywamy DATUM QUAESTIONIS. Zawarta w nim zmienna nazywa się NIEWIADOMĄ PYTANIA" (Marciszewski, 1977, s. 29).

Zarówno T. Kubiński, jak i J. Hintikka w przedstawianiu istoty struktury zdań pytajnych stosują termin „operator". Należy jednak podkreślić odmienność nadanych przez nich znaczeń – wyrazili to, stosując „przymiotniki modyfikujące"[3] znaczenie owych „operatorów" w postaci: „żądającego, życzącego" i „pytającego". Nawiązując jednocześnie do przyjętego przez J. G i e d y m i n a (1964, s. 20) znaczenia „pytajnika (zdania pytajnego)", rozumianego „jako pewien symbol pragmatyczny, mianowicie jako symbol żądania informacji semantycznej, czyli jako symbol formułujący zadanie polegające na szukaniu informacji semantycznej. Pytajnik tak rozumiany sam również przekazuje informacje, ale nie informację semantyczną, lecz d y r e k t y w a l n ą (polecenie, rozkaz, zadanie)" – godne podkreślenia jest to, iż „operator żądający, życzący" „przekazuje informację dyrektywalną (polecenie, rozkaz, zadanie)"; z kolei „operator pytajny" oznacza „żądanie informacji semantycznej", ujmuje „zadanie polegające na szukaniu informacji semantycznej"[4].

W ujęciach pedagogów, dydaktyków oraz – zdarza się – psychologów nie tylko nauczycielskie „pytanie traktowane jest na równi z rozkazem, żądaniem, prośbą" (M i e s z a l s k i, 1975, s. 44), ale także nauczycielskie polecenie (zob. cytaty 1–5). Zarówno te pytania, jak i polecenia postrzegane są nie tylko jako „semiotyczne narzędzia pracy nauczyciela", ale także jako „narzędzia (środki) osiągnięć celów kształcenia" (cytaty 6–8).

1. Pytanie to sformułowanie określonego stanu niewiedzy z żądaniem lub z życzeniem pod czyimś adresem celem usunięcia tego stanu (dotyczy to również pytań nauczycielskich). (P i e t e r, 1963, s. 249).
2. Przez pytanie rozumie się zdanie pytające [...] zrodzone w określonej sytuacji poznawczej, które zawiera żądanie [...] znalezienia odpowiedzi, czyli ustalenia związków, zależności i stosunków między znaną rzeczą, zjawiskiem, procesem, zdarzeniem (ogólnie przedmiotem). W żądaniu (rozkazie) zawierającym pytanie podaje się, jaki rodzaj związku, zależności i stosunku należy ustalić (R a c i n o w s k i, 1967, s. 11).
3. Z uwagi na to, że pytanie zawsze dotyczy informacji, można powiedzieć, iż jest ono sposobem wyrażania niepełnej struktury działania informacyjnego i – równocześnie – żądaniem jej wypełnienia w czasie przyszłym (przyjąwszy moment sformułowania pytania za czas teraźniejszy) (K o j s, 1994, s. 33).
4. [...] »zadanie« przybiera czasem postać polecenia, czasem zaś postać pytania. Może być wyrażone zarówno zdaniem: »Wymień rzeki wpadające do Bałtyku«, jak i zdaniem: »Jakie rzeki wpadają do Bałtyku?«. [...] Zadanie [...] ma charakter wymagania, polecenia, rozkazu i jest wyrażane w zdaniu rozkazującym. [...] możemy wyrazić zadanie w formie zdania rozkazującego, jak i w formie zdania pytającego [...]. (S o ś n i c k i, 1963, s. 1–2).

[3] Rozróżnienie między przymiotnikami modyfikującymi a determinującymi (w tym: abotulującymi i konfirmującymi) – patrz: K. T w a r d o w s k i (1965, s. 373–375).

[4] Cyt. za T. K u b i ń s k i m (1971, s. 11): „[...] pytania występujące w języku sformalizowanym [...] rozpoczynają się zawsze od wyrażeń zwanych operatorami pytajnymi. Po operatorze pytajnym następuje funkcja zdaniowa. W skład operatora pytajnego wchodzi zawsze zmienna lub też kilka zmiennych. Wszystkie te zmienne są zmiennymi wolnymi w funkcji zdaniowej następującej po operatorze pytajnym".

5. [...] [polecenia – J.G.] wyrażają wymagania nakładane przez osoby nadrzędne wobec im podporządkowanych. [...] polecenie to żądanie wykonania czegoś (P o p l u c z, 1990, s. 7).
6. „Pytania-polecenia odgrywają doniosłą rolę w nowoczesnym procesie dydaktycznym. Stanowią ważne narzędzie pracy nauczyciela, dzięki któremu może on realizować dydaktyczne, i wychowawcze zadania stawiane przed szkołą. Są one istotnym czynnikiem intensyfikującym proces dydaktyczno-wychowawczy" (M i e s z a l s k i, 1975, s. 47).
7. „[...] cele kształcenia to założone efekty, a pytania i polecenia nauczycieli to odpowiednie narzędzia pozwalające na ich osiąganie [...]" (P a r a f n i u k-S o ś n i c k a, 1985, s. 420).
8. „Pytania i polecenia (zdania pytajne i rozkazujące), jako integralny składnik języka, stanowią – tak jak język – potężne narzędzie kształtowania osobowości człowieka. Z tego powodu, jako narzędzie, pozostają w ścisłej zależności sprawczej do ideałów i celów kształcenia" (K o j s, 1994, s. 37, 42).

Pytania i polecenia rozumiane jako komunikaty językowe, jak dostrzegł W. K o j s (1994, s. 34; 2006, s. 30–31; 2007, s. 214–215), cechuje nieco odmienna modalność, choć mają one te same zasadnicze elementy konstrukcji, czyli składają się przede wszystkim (pomijając tu takie składowe, jak: zlecenie i adresat) z tzw. operatora – części opisującej czynność, przy czym w przypadku pytań elementami wyrażającymi ową czynność są zaimki rzeczowne, przysłowne i przymiotne pytajne oraz partykuła „czy", a w przypadku poleceń – czasownik mający określoną formę i tryb; a także części oznaczającej obiekty (przedmioty mentalne i materialne), na których lub w związku z którymi ma nastąpić realizacja czynności ujętej w operatorze, w postaci rzeczowników, czasowników, liczebników, zaimków itd. bądź też wyrażeń im równoważnych. Polecenie – w przeciwieństwie do pytania, które zawsze dotyczy informacji, jest sposobem wyrażania niepełnej struktury działania informacyjnego z równoczesnym żądaniem jej wypełnienia w czasie przyszłym (przyjmując moment sformułowania pytania za czas teraźniejszy) – odnosi się także do działań związanych z przekształceniem materii, jest więc polecenie sposobem ujęcia zarówno niepełnej struktury działania informacyjnego, jak i materialnego, wraz z żądaniem jej wypełnienia w czasie przyszłym (K o j s, 1994, s. 33).

Wielość schematów konstrukcji nauczycielskich pytań i poleceń a ich modalność

Pytania i polecenia nauczycieli, powstałe i funkcjonujące w danych językowych i zadaniowych kontekstach komunikacji dydaktycznej, cechują bardzo zróżnicowane schematy konstrukcji. Odbiegają one od występujących na ogół w literaturze przedmiotu, w rodzaju: najpierw wyrażenie językowe stanowiące (pojedynczy) operator, a następnie wyrażenie (wyrażenia) językowe stanowiące (pojedynczy) obiekt[5].

[5] Szerzej na temat poruszonych tu kwestii konstrukcji czy też struktury pytań i poleceń nauczycieli zob.: Г а б з д ы л ь, 2006, s. 251–262; G a b z d y l, C a b a ł a, 2006, s. 88–96;

Nie zawsze operatory nauczycielskich pytań i poleceń występują najpierw, przed dookreślającymi ich sensy znaczeniowe obiektami. Zdarza się również, że najpierw pojawiają się obiekty, a potem operatory bądź też operatory rozdzielają obiekty nauczycielskich pytań i poleceń na dwie części (operatory zapisane są kursywą, aby wyraźnie odróżnić je od obiektów).

Czy	Ania właściwie postąpiła?
Popatrzcie	na liście.

Roślina ma korzeń,	*po co*?
Ten drucik będziemy	*zaginać*.

Nazwa czynności,	*jaka*	to część mowy?
Kwiatki	*wytniecie*	z papieru o różnym kolorze.

Nauczycielskie pytania i polecenia cechuje nie tylko „prosta", ale także „złożona" struktura, ujmująca co najmniej dwa operatory (drugi operator i kolejne dookreślają sens pierwszego i „sprowadzane" są do roli obiektów) i jeden obiekt, w tym występujące w zdaniach warunkowych (zapisane wersalikami).

– (1:) *Policz*, (2:) ile literek trzymasz w ręce.
– MAJĄC FARBY I PĘDZEL, (1:) co (2:) zrobimy?
– (1:) *Spróbuj*, Adasiu, (2:) opowiedzieć po kolei, (3:) jak powstaje owoc pomidora.
– JEŚLI POTRAFICIE, (1) *spróbujcie* teraz (2:) znaleźć odpowiedź, (3:) jak możemy (4:) zakończyć treść tej legendy.
– (1:) Jak (2:) sądzisz, (3:) gdzie powinieneś (4:) poszukać informacji, JEŚLI CHCIAŁBYŚ (5:) DOWIEDZIEĆ SIĘ CZEGOŚ O TYCH ROŚLINACH?

Do tej listy cech „złożonych" struktur pytań i poleceń nauczycieli zaliczyć można także nieco inne. Pomijając występowanie zdań warunkowych, z jednym i tym samym operatorem nauczycielskiego pytania bądź polecenia łączonych bywa kilka różnych obiektów bądź – odwrotnie – ten sam obiekt łączy kilka odmiennych operatorów[6].

Które z opadów znacie i potraficie nazwać?	– *Które* z opadów znacie? – *Które* z opadów potraficie nazwać?

G a b z d y l, 2007, s. 98-110; Г а б з д ы л ь, 2007.

[6] Na ten aspekt złożoności i w odniesieniu wyłącznie do pytań zwrócił już uwagę W. M a r c i s z e w s k i (1997).

Popatrzcie, jak trzymam zszywacz, gdzie wkładam do niego kartkę i w jaki sposób go naciskam.	– *Popatrzcie*, jak trzymam zszywacz. – *Popatrzcie*, gdzie wkładam kartkę do zszywacza. – *Popatrzcie*, w jaki sposób naciskam zszywacz.
W jakiej kolejności i *z czego* będziemy wykonywać tę pracę?	– *W jakiej* kolejności będziemy wykonywać tę pracę? – *Z czego* będziemy wykonywać tę pracę?
Najpierw *zaprojektujcie* i *naszkicujcie* wzory, jakie mogą pojawić się na waszych jajkach.	– Najpierw *zaprojektujcie* wzory, jakie mogą pojawić się na waszych jajkach. – Najpierw *naszkicujcie* wzory, jakie mogą pojawić się na waszych jajkach.

Z pominięciem kontekstów komunikacji dydaktycznej, treść i sens, tym samym modalność pytań i poleceń nauczycieli o niepełnej strukturze – w przeciwieństwie do dotąd omawianych, a cechujących się pełną strukturą (składającą się z co najmniej jednego operatora i obiektu o pełnej treści i sensie) – mogą być różnie, w tym błędnie, interpretowane. Mówiąc o niepełnych strukturach pytań i poleceń, mam na uwadze częściowe bądź całkowite braki ich obiektów, a także całkowite braki operatorów.

Jako szczególnie charakterystyczne przytoczę tu dwa fragmenty dialogów dydaktycznych, które obrazują, jak nauczyciele zamiast konstruować za pomocą słów, zwrotów pełne komunikaty (zdania pytające z operatorami: *dlaczego* i *który*), wykorzystują do tego celu konteksty językowe w postaci: swoich wcześniejszych wypowiedzeń, w tym pytań i poleceń (dialog A), odpowiedzi uczennicy na wcześniejsze pytanie nauczyciela (dialog B).

Dialog A:

Nauczyciel:	Dziś na lekcji *wykonamy* papierowy piórnik, będzie to składanka. [...]
Uczniowie:	[...]
Nauczyciel:	JEŚLI JUŻ WASZE PIÓRNIKI SĄ GOTOWE, to *ułóżcie* je na pierwszej ławce.
Uczennica:	/Wykonuje polecenie nauczyciela/
Nauczyciel:	*Który* wam się najbardziej podoba i *dlaczego*?
Uczeń:	O ten, bo jest taki kolorowy. /Wskazuje palcem wybrany przez siebie wytwór: papierowy piórnik/
Uczeń:	A mnie ten, bo jest tak dokładnie wykonany. /Podnosi do góry wybrany przez siebie wytwór: papierowy piórnik/

Dialog B:

Nauczyciel:	*Jak* napisany jest wyraz „Monika”? Mikołaj.
Uczeń:	Wyraz „Monika” napisany jest wielką literą.
Nauczyciel:	*Dlaczego*?
Uczeń:	Dlatego, że jest to imię dziewczynki [...].

Dialog A zawiera przykładowe pytanie nauczyciela z częściowo pominiętym czy też nie w pełni dookreślonym obiektem: *Który* (spośród wykonanych przez was wytworów-piórników, zgromadzonych na pierwszej ławce) wam się najbardziej podoba? Z kolei dialog A w zestawieniu z dialogiem B obrazuje tzw. wymienialność, inaczej wieloznaczność operatorów pytań; dla przykładu operator *dlaczego* (przy braku obiektu) w zależności od kontekstu językowego może oznaczać: *Dlaczego* (najbardziej podoba Ci się ten, wybrany przez Ciebie, wytwór: piórnik-składanka)? – w dialogu A; *Dlaczego* (wyraz „mróz" jest napisany z zastosowaniem „ó")? – w dialogu B.

W celu wyeksponowania szczególnej roli obiektów pytań przytoczę tu najpierw następujące konkluzje W. K o j s a (1994, s. 63): „[...] operatory pytajne [...] są wieloznaczne, co oznacza, że te same operatory mogą wywoływać różne lub podobne czynności informacyjne"; „Pełne przyporządkowanie poszczególnych operatorów systemowi kategorii poznawczych może [...] nastąpić po uprzedniej analizie pozostałych składników pytań – składników tworzących tzw. obiekt operacji" (Tamże, s. 65). Biorąc pod uwagę, „że zaimek »co« należy do najbardziej uniwersalnych operatorów pytajnych występujących w procesie dydaktycznym" (Tamże, s. 64), przedstawię przykładowe zestawienie „pełnych" nauczycielskich pytań składających się z tego samego operatora: *co* i z odmiennych obiektów (w tym klas obiektów) – oznaczających odmienne podkategorie działań informacyjnych, związanych np. z[7]:

– określeniem treści, znaczeń terminów, pojęć (w tym określeniem istoty rzeczy):

C o: to jest: „W parku, w jesieni całe od czerwonych korali się mieni"?; znaczy „ocenić postępowanie bohaterki opowiadania"?; jest charakterystyczne w dziobie bociana?; określa „czasownik"?; wskażecie jako przykład „układu symetrycznego"?; przedstawia „mapa fizyczna"?; dzieje się na obrazkach?; usłyszeliście w lesie?; czujecie trzymając w rękach „tkaninę chemiczną"?

– określeniem środków (w tym narzędzi, urządzeń i materiałów) oraz metod służących określonym celom:

C o: przydaje się podczas odkurzania?; powinniśmy mieć, żeby móc zjeżdżać z pagórków?; wykorzystałam do wykonania tarczy zegara?; można zastosować, aby zabarwić jajka?; będzie nam potrzebne do wybudowania podobnego domu?; będzie naszym materiałem badawczym?; kolejno zrobił Wojtek wykonując porządki?; mogą zrobić dzieci, aby pomóc zwierzętom w zimie?

[7] Nawiązuję tu do klasyfikacji, którą S. R a c i n o w s k i (1967, s. 83–86) utworzył w związku z różnymi rodzajami pytań (tj. mającymi odmienne operatory).

– wskazaniem stosownych norm, zasad postępowania:

C o: należy zrobić tuż po zjedzeniu cukierków?; powinniście robić, gdy nie będziecie wiedzieć, jak pisać te wyrazy?; należy robić, gdy na sygnalizatorze świetlnym jest czerwone światło?; musimy zrobić przechodząc przez jezdnię, jeżeli nie ma sygnalizacji świetlnej?; trzeba robić, aby w bezpieczny sposób wyjmować wtyczki z kontaktów?; należy do obowiązków dyżurnego w klasie?

– określeniem przyczyny/przyczyn (w tym genezy) zjawisk, zdarzeń, procesów:

C o: było przyczyną nagłego hamowania pojazdu?; zmusiło bohaterów legendy do podróży?; jest powodem tego, że wszyscy uczniowie w klasie, tak wspaniale dziś pracują?; sprawia, że nastrój tego wiersza staje się smutniejszy, bardziej ponury?; było główną przyczyną zmiany zachowania Jacka (bohatera opowiadania)?

– wskazaniem celu/celów, funkcji rzeczy, procesów, zdarzeń:

C o: będziemy badać?; było celem naszej wyprawy?; postanowiła zrobić pszczółka Bze-Bze?; postanowił Marek, kiedy zobaczył w szklance brudną wodę?; zrobimy z brystolu?; służy do siedzenia w kuchni?; robimy jesienią w ogrodzie?

– określeniem skutku/skutków, następstwa/nastepstw (w tym przewidywanie itp.) zjawisk, zdarzeń, procesów:

C o: może zrobić taki wiatr, jak huragan?; wynika z faktu zamoczenia tego papieru i materiału w wodzie?; się stanie, gdy umieścimy w kukiełce dużą kulkę?; dzieje się ze środowiskiem, gdy zdarzy się awaria statku i wycieknie ropa?; mogłoby się stać, gdyby nie przestrzegano tego znaku drogowego?; stałoby się z nami, z całą przyrodą, gdyby wszyscy postępowali tak, jak te dzieci?; stałoby się z roślinami w lesie, gdybyśmy ścięli drzewa?; zrobimy, gdy już rozgrzejemy wosk i namalujemy nim wzór na jajku?

– wskazaniem stosunków, związków, zależności między rzeczami, zjawiskami, zdarzeniami i/a procesami:

C o: sadzimy wiosną w ogrodach?; dzieje się wiosną w lesie?; dzieje się z liśćmi, gdy nadchodzi zima?; roślinie jest potrzebne do życia?; zanieczyszcza nasze wody?; szkodzi glebie?

– z określeniem przynależności danych rzeczy, zjawisk, zdarzeń i procesów do pewnych grup:

C o: zaliczysz do najwyższej warstwy lasu?; składa się na strój górala?; jest częścią jadalną buraka?; rośnie najniżej w lesie?; kojarzy się z ciepłem w przyrodzie?; macie wykonanego z wełny w domu?

– z porównaniem (wskazaniem podobieństw i różnic) rzeczy, zjawisk, zdarzeń i procesów:

C o: koty robią w nocy a co w dzień?"; różni las od pola?; wspólnego mają: pies i kot?; widzicie na wszystkich kartach pocztowych?; jest bardziej pękate: butelka czy orzech?; zawierają warzywa i owoce?

W porównaniu z operatorami pytań, operatory poleceń nie są aż tak wymienialne. Wystarczająco jednoznacznie, a przy tym niezależnie od kontekstów, w których powstają i funkcjonują, oznaczają dane rodzaje (w tym klasy) czynności. Na tę właściwość operatorów nauczycielskich poleceń, zlecających uczniom głównie czynności tzw. informacyjne (związane np. z: czytaniem, pisaniem, pamięcią, rozpoznawaniem rzeczy wzrokiem, przekształcaniem informacji, czynnościami o charakterze metodologicznym), zwrócił już uwagę W. K o j s (1994). Przedstawione tu przykłady operatorów (z pominięciem obiektów) poleceń nauczycieli, mające różną formę i tryb, wyznaczają czynności materialne (w tym ich klasy), związane np. z *rysowaniem*, *malowaniem*, *cięciem*, *klejeniem* i *szyciem*:

Rysowanie:	rysować, rysuj, rysujcie; narysować, narysuj, narysujcie, narysuje, narysujecie, narysujemy; naszkicować; odrysować, odrysujcie, odrysujemy; przerysujcie; dorysować, dorysuj; koloruj, kolorujcie; pokolorować, pokoloruj, pokolorujcie; obrysować, obrysujcie, obrysujemy.
Malowanie:	malować, maluj, malujcie; namalować, namaluj, namalujcie; pomalować, pomalujcie; wymalujcie; domaluj.
Cięcie:	ciąć, pociąć, przeciąć, rozciąć, wyciąć; tnij, wytnij, wytnijcie, wytnie, wytniecie, wytniemy; wycinać, poprzecinać; wycinaj, przecinaj, wycinajcie; nacinać, naciąć, natniemy, natnijcie; obcinać, obciąć, obetnij; przetnij, przetnijcie; odciąć; kroić; rozetnij.
Klejenie:	skleić, skleimy, sklejać, sklejamy, sklejcie; skreślajcie; przykleicie, przykleić, przykleimy, przykleisz, przyklej, przykleją, przyklejać, przyklejajcie, przyklejamy, przyklejcie; nalep, nalepcie, nalepić, nakleić, naklejać, naklejcie, odkleić, odklej, odklejcie, okleimy, oklejać, oklejamy, oklejcie; wklei, wkleicie, wkleić, wkleimy, wklej, wklejać, wklejcie; wykleić; wyklejać.
Szycie:	szyć; przyszyć, przyszyjcie, przyszyjemy, przyszywać, przyszywamy; doszyjcie, fastrygujcie, obszyjemy, nawleczemy, przeciągnąć, przeciągniemy; wyhaftujecie; zszywać.

Nie sposób tu nie dodać, że rola obiektów poleceń – w szczegółowym, dokładnym oznaczaniu ich treści i sensu (w tym modalności) – jest znacząca, ważna. Jak pokazują to kolejne przykłady (A), (B) i (C), obiekty operatorów sprawiają, że klasa czynności „informacyjnych" ujęta w danym operatorze zostaje „sprowadzona" do indywidualnych, niepowtarzalnych czynności (w tym podklas

czynności). Polecenie z operatorem, np.: (A) *przeczytajcie*... – żąda od uczniów realizacji konkretnej czynności czytania „chóralnego"; głośnego; z podziałem na role; „chóralnego – półgłosem"; po cichu; (B) *ułożyć*... – czynności ułożenia zagadki; ułożenia zdania z tzw. „rozsypanki wyrazowej"; ułożenia stworka z klocków; (C) *spróbuj*... – czynności opowiedzenia o rozwoju owocu pomidora; przyporządkowania obrazka do odpowiedniego czasownika czy też zapisania wartości temperatury powietrza za pomocą stosownych symboli.

(A) *Przeczytajcie*:
- *Przeczytajcie* teraz wszyscy głośno hasło.
- *Przeczytajcie* teraz po kolei, głośno wyrazy napisane przez siebie.
- *Przeczytajcie* nam, Aniu i Adrianie, wiersz pt. „Rozmowa jesienią", z podziałem na role.
- Wszyscy teraz *przeczytajcie* półgłosem wyrazy, które musimy zapamiętać.
- Teraz sami, po cichu go *przeczytajcie* (wiersz pt. „Jesień").

(B) *Ułożyć*:
- *Ułożyć* proszę teraz zagadkę z wykorzystaniem cech poznanych zwierząt.
- Z rozsypanki wyrazowej przyczepionej do tablicy, proszę *ułożyć* zdanie.
- Z klocków, proszę *ułożyć* Stworka, jakiego zobaczyła Beatka (bohaterka opowiadania).

(C) *Spróbuj*:
- *Spróbuj*, Adasiu, opowiedzieć, po kolei, jak powstaje owoc (pomidora).
- *Spróbuj*, Magdo, (zapisać na tablicy: „7 stopni poniżej zera").
- *Spróbuj*, Michał, przyporządkować obrazek (przedstawiający rower) do odpowiedniego czasownika (zapisanego na tablicy): „jeździmy" albo „podróżujemy".

Dopełniając obraz niewymienialności / wymienialności operatorów nauczycielskich poleceń, posłużę się także innym przykładem zestawienia. Ujmuje ono:
(1) grupę niewymienialnych operatorów poleceń nauczycieli, w sposób jednoznaczny żądających zaniechania działań; dyscyplinujących, przeciwdziałających nieuwadze (patrz wiersz I);
(2) nauczycielskie polecenia (o „pełnych" strukturach: operator + obiekt), mające te same wymienialne operatory, żądające realizacji klas czynności w postaci (patrz kolumna X): (A) *patrzenia*, (B) *słuchania*, (C) *zaniechania* działań, a przy tym:
a) *dyscyplinujące*, *przeciwdziałające* nieuwadze (patrz kolumna Ia);
b) żądające *odbioru* / *przekazu* (w tym *przetwarzania*) informacji merytorycznych (kolumna II).

	I Niewymienialne operatory poleceń nauczycieli – *dyscyplinujące*, *przeciwdziałające* nieuwadze; żądające *zaniechania* działań:		*nie dokuczaj; nie gadać, nie gadaj, nie gadajcie; nie kłócić się, nie kłóćcie się; nie krzyczcie, nie krzyczeć; nie przeszkadzać, nie przeszkadzaj, nie przeszkadzajcie, nie przeszkadzajmy; nie psuj; nie szeleścić; nie śmiać się; nie trącajcie się; nie wierćcie się; uciszcie się; uspokoić się, uspokój się, uspokójcie się* itp.
	X Wymienialne operatory nauczycielskich poleceń:	Ia Polecenia nauczycieli – *dyscyplinujące*, *przeciwdziałające* nieuwadze:	II Polecenia nauczycieli żądające *odbioru* / *przekazu* informacji merytorycznych:
A.	Żądające *patrzenia*, np.: *patrz, patrzcie, patrzeć, popatrz, popatrzcie, przyjrzeć się, przyjrzyjcie się, przypatrzcie się*	*patrz* no do książki; *patrzcie* już wszyscy na mapę; *patrzeć* już teraz uważnie na te obrazki, wszyscy na mnie; *popatrzcie*: już (wreszcie; w końcu) na tablicę; *popatrzcie* uważniej na ilustrację, która przedstawia górski krajobraz; *przyjrzeć się* lepiej tym obrazkom; *przyjrzyjcie się* dokładniej tym liściom; *przypatrzcie się* uważnie świerkowi	*patrzcie*, w jaki sposób należy wykonać kwiatek; *popatrz*, jaką powierzchnię ma ta tkanina; *popatrzcie*: w jaki sposób wykonacie otwory, to są „wyroby ceramiczne”; *przyjrzeć się*: jak wyglądają liście umieszczone na wystawce, magnesom; *przypatrzcie się* wszystkim koszykom, aby wybrać najstaranniejszy i najładniejszy
B.	Żądające *słuchania*, np.: *posłuchać, posłuchajcie, słuchać, słuchaj, wysłuchać*, *wysłuchajcie*, *wysłuchamy*	*posłuchać* mnie teraz uważnie; *posłuchajcie* uważnie zagadki; *słuchać*: wreszcie tego, co mówię, no teraz, już; *słuchaj* tam teraz; *słuchajcie* jeszcze uważnie tego, co powiem; *słuchajcie*: tam uważnie; *wysłuchać*, proszę, jeszcze przez chwilę w spokoju tego, o czym mówię; *wysłuchajcie* w skupieniu tego fragmentu; *wysłuchamy* w spokoju cały, ten pozostały, fragment tekstu	*posłuchać* opowiadania o Bartoszu; *posłuchajcie*: jak szumi sosna, co słychać na początku wyrazu „pędzel”; *słuchajcie*, w jakiej kolejności będziecie wykonywać tę pracę; *wysłuchać* wiersza J. Brzechwy „Na straganie”; *wysłuchajcie* treści komunikatu policyjnego, informują-cego o stanie bezpieczeństwa na drogach; *wysłuchamy* z taśmy magnetofonowej głosów tych ptaków hodowlanych
C.	Żądające *zaniechania działań*, np.: *nie malować, nie mówcie, nie pisz, nie piszcie, nie robić*, *nie róbcie*, *nie rozpoczynaj, nie rysuj, przerwijcie*	*nie malować*, proszę, ławki; *nie mówcie*: już teraz nic, bez podnoszenia ręki, „chórem”; *nie pisz*: po ławce, jeszcze Piotruś; *nie piszecie* jeszcze nic; *nie robić*: proszę, na razie nic, jeszcze witraży; *nie róbcie* hałasu; *nie rozpoczynaj* jeszcze pracy, Bartek; *nie rysuj*: po ławce, teraz; *przerwijcie* już (proszę; wreszcie) rozmowy, szepty	*nie malować* innych obrazków, tylko te, w nazwach których znajduje się głoska „dź”; *nie mówcie* „różnią się kolorem”, tylko „różnią się barwą upierzenia”; *nie pisz* nieznane Ci litery; *nie robić* błędów przepisując z tablicy; *nie róbcie* okienek przy przepisywaniu; *nie rozpoczynaj* zdania od „bo”; *nie rysuj* w taki sposób tego zwierzątka; *przerwijcie* kartkę

Zestawienie to dokładnie obrazuje, iż w przypadku poleceń (podobnie jak pytań) brak obiektów nie daje pewności co do słuszności interpretacji ich treści i sensu, w tym charakteru modalności. Operatory poleceń, żądające *patrzenia* i *słuchania*, kojarzone są na ogół (wyłącznie) z kategorią działań „informacyjnych" (faktami: *przekazywania* / *odbioru*, w tym *przetwarzania* informacji merytorycznych; patrz: kolumna/wiersz: II/A i II/B). Tymczasem, przy głębszej analizie treści i sensu obiektów, tego rodzaju operatory mogą być kojarzone także z *dyscyplinowaniem*, z *przeciwdziałaniem* nieuwadze (patrz: kolumna/wiersz: Ia/A i Ia/B).

Czasem wystąpienie w obiekcie wręcz jednego słowa więcej powoduje znaczącą zmianę znaczenia. Przykładowo, polecenie „*popatrzcie* uważniej na ilustrację, która przedstawia górski krajobraz" dotyczy *przeciwdziałania* nieuwadze, a „*popatrzcie* na ilustrację, która przedstawia górski krajobraz" – podjęcia działania informacyjnego, dokładniej: *odbioru* określonej informacji merytorycznej z ilustracji.

W przypadku poleceń zawierających operatory podobne do tych, ujętych w wierszu I oraz kolumnie/wierszu X/C, ich kojarzenie z *dyscyplinowaniem*, *przeciwdziałaniem* nieuwadze nie zawsze jest zgodne z rzeczywistością. Bywa, że operatory te (wraz z obiektem) żądają także *odbioru*, *przekazu* (w tym *przetwarzania*) informacji merytorycznych (patrz: kolumna/wiersz: II/C; por. też kolumnę / wiersz II/C z Ia/C).

W komunikacji dydaktycznej mamy również do czynienia z faktami całkowitego pomijania przez nauczycieli operatorów pytań bądź poleceń. Najczęściej pomijany jest operator pytania w postaci partykuły *czy*. Odpowiednia intonacja obiektu (np. „Pamiętasz, jakiego koloru liście wymienił autor w wierszu?") „zastępuje" ową partykułę. O ile w przypadku niepełnych struktur pytań rozstrzygnięcia szerszy kontekst językowy nie jest potrzebny w ujawnianiu ich znaczeń (modalności), o tyle w przypadku niepełnych struktur pytań dopełnienia i poleceń okazuje się niezbędny. Przykładowo, w przytoczonym poniżej fragmencie dialogu wypowiedzenie nauczyciela: A kształt? można zinterpretować (na podstawie analizy kontekstu słownego, tj. wypowiedzeń nauczyciela i jego uczennicy) jako oznaczające pytanie: (*jaki*) kształt (ma owoc kasztanowca, który otrzymałaś)? Przy czym, co wymaga tu podkreślenia, w przeciwieństwie do partykuły *czy*, stwierdzenie braku tego właśnie operatora pytania dopełnienia nie jest tak jednoznaczne. Zamiast operatora *jaki* domyślać się można operatora *opisz*. Wówczas owo pytanie przyjmuje postać polecenia: (*opisz*) kształt (owocu kasztanowca, który otrzymałaś). Polecenie to nazwać można równoważnym – zgodnie z charakterystyką równoważności samych pytań (w tym ich klas), przedstawioną tu za T. Kubińskim.

Nauczyciel: *Jaki* kolor mają owoce kasztanowca, które otrzymaliście? Patrycja, słuchamy
Uczennica: Tutaj ma trochę plam, a tutaj jest ciemnobrązowy /wskazuje omawiane fragmenty owocu/.
Nauczyciel: Ciemnobrązowy. A kształt?
Uczennica: Okrągły.
Nauczyciel: Dobrze.

Oprócz wymienionych powyżej, również za T. Kubińskim, pytań „okazjonalnych", w komunikacji dydaktycznej występują także „okazjonalne" nauczycielskie polecenia (zob. poniżej – w przykładowym „ciągu pytań i poleceń nauczyciela"), czyli polecenia, których rozpoznanie (w tym rozpoznanie ich modalności), gdyby pominąć kontekst zadaniowy, byłoby wręcz niemożliwe. Operatory (a tym samym całe konstrukcje) tych poleceń cechuje bowiem czas teraźniejszy, zamiast czasu przyszłego bądź form bezokolicznika.

Nauczyciel: „Teraz *posłuchajcie*, w jakiej kolejności będziecie wykonywać tę pracę. Najpierw będziecie *robić* wazonik. *Obcinamy* górną część butelki, brzegi ładnie *wyrównujemy* nożyczkami. / Demonstruje sposób obcięcia górnej części butelki z tworzywa./ *Wykonujemy* obwódki z kolorowego papieru. Uszy pasków kolorowego papieru *zaczepiamy* za obwódki. Po wykonaniu wazonika będziecie *robić* kwiaty. Płatki kwiatów *narysujcie* sobie mazakiem, po narysowaniu dopiero będziecie *wycinać*. *Pamiętajcie* o tym, że zaczynacie rysować kwiatki od samej góry okładki, żeby oszczędzać materiał. [...] Kształt liścia *wytniecie* z kolorowego zielonego papieru".

Poza typowymi poleceniami, z operatorami (pomijając bezokoliczniki): *posłuchajcie*, *narysujcie*, *pamiętajcie*, *wytniecie*, przedstawiony „ciąg pytań i poleceń nauczycieli" zawiera także polecenia „okazjonalne" – z operatorami w formie czasu teraźniejszego, np.: *obcinamy, wyrównujemy, wykonujemy, zaczepiamy.* Z pominięciem kontekstu zadaniowego, czyli kontekstu wcześniejszej wypowiedzi nauczyciela, składającej się z poleceń: „Teraz *posłuchajcie*, w jakiej kolejności będziecie wykonywać tę pracę. Najpierw będziecie *robić* wazonik", tego rodzaju operatory (czasowniki) mogłyby zostać zinterpretowane jako pełniące rolę nauczycielskiego komentarza aktualnych realizacji czynności (przez uczniów oraz owego nauczyciela), a nie jako żądające od uczniów podjęcia czynności (tu: „materialnych").

„Władza" (nauczycielskich) pytań i poleceń na skali „musisz – możesz"

W rozpatrywaniu modalnych właściwości nauczycielskich pytań i poleceń ważne jest także spojrzenie na ich odmienną – większą / mniejszą – władzę. Używając terminologii prakseologicznej, można również powiedzieć – na ich odmienną „moc (siłę) sprawczą" czy też odmienny „stopień stanowczości, w jakim mają być *obowiązujące*" (Z i e l e n i e w s k i, 1972, s. 417, 419). Ową moc

sprawczą, jak zwraca się uwagę w prakseologii, różnicuje zawarta w zleceniach, zadaniach itp. swoista „modalność przekazywanej zleceniobiorcy woli zleceniodawcy", która wyrażana jest na skali: *musisz zrobić-wykonać X – możesz zrobić-wykonać X*.

„Najbardziej stanowcze" zlecenie nazywane jest w prakseologii *rozkazem* (*nakazem*, *zakazem*). Rozkaz „zobowiązuje [...] rozkazobiorcę do *dokładnego* wykonania przekazanej decyzji pod rygorem (wyraźnie lub w sposób domniemany) określonych bodźców negatywnych (kar) i zakreśla (*expressis verbis* lub *implicite*) termin wykonania. Nieokreślenie w rozkazie terminu należy z reguły rozumieć jako wymaganie natychmiastowego przystąpienia do wykonania" (Tamże, s. 417). W ujęciu prakseologicznym rozkaz jest czynem sprawcy polegającym na poinformowaniu, jakie zdarzenie ma być wynikiem zachowania się wykonawcy, wiadomością przeznaczoną dla podwładnego, znajdującego się zazwyczaj w sytuacji przymusowej (P s z c z ó ł k o w s k i, 1978, s. 209). Przy tym „rozkaz może bądź wskazywać, jak należy się zachować, bądź też jak się zachowywać nie należy: pierwszy rodzaj rozkazu nazywany jest *nakazem*, drugi – *zakazem*" (Z i e l e n i e w s k i, 1972, s. 417); inaczej – nakaz to „rozkaz podający w formie pozytywnej, co adresat rozkazu ma robić", a zakaz to „rozkaz wyrażony w formie negatywnej, tzn. jak adresat rozkazu nie ma się zachować, np. czego nie ma robić, w przeciwstawieniu do nakazu" (P s z c z ó ł k o w s k i, 1978, s. 127, 285).

„Zlecenie o bardzo małym stopniu stanowczości, pozostawiające kierowanemu swobodę nie tylko co do terminu wykonania, ale w ogóle co do zastosowania środków i sposobów działania nazywamy *zaleceniem*. Wiążące pozostaje tu tylko samo zadanie. Ewentualna część instrukcyjna zlecenia ma charakter fakultatywny. [...] najmniejszy stopień stanowczości ma *rada*, czyli zlecenie całkowicie fakultatywne, pozostawiające podwładnemu swobodę zadecydowania także o samym działaniu" (Z i e l e n i e w s k i, 1972, s. 418). Nazywając zalecenia i rady także zadaniami „cząstkowymi, szczegółowymi itp.", a rozkazy, nakazy/zakazy – „końcowymi", J. Zieleniewski podkreśla, iż „stawiając tylko końcowe zadania i zwiększając przez to stopień samodzielności podwładnych, [...] pobudzamy ich inicjatywę, [...] wymagamy od nich większego wysiłku [...]. Udzielając szczegółowych instrukcji zmniejszamy poczucie odpowiedzialności [...], ograniczamy pole ich inicjatywy [...] wymagania kwalifikacyjne, wysiłek osobisty [...]" (Tamże, s. 415).

Wskazane tu aspekty modalności bywają rozpatrywane także przez logików (filozofów), psychologów i pedagogów. Pomijając systematyczny przegląd poszczególnych ujęć, zwrócę uwagę jedynie na to, że logicy (filozofowie) dzielą pytania na ogół na otwarte bądź zamknięte, tj. na pytania, które wyznaczają określony schemat udzielania odpowiedzi bądź nie wyznaczają takiego schematu (Z i e m b i ń s k i, 1995, s. 131; G i e d y m i n, 1964, s. 15–16). Bardzo często stosowanym podziałem pytań, szczególnie przez psychologów i pedagogów (O k o ń, 1961, s. 158–159; R a c i n o w s k i, 1967, s. 87–88; S o ś n i c k i, 1968, s. 113 i nast.; M i e s z a l s k i, 1975; G a l a n t, 1987; K o j s, 1988; P e r r o t t,

1995, s. 44–88; P a r a f i n i u k - S o i ń s k a, 1988/1989, s. 5–13; C o h e n, M a n i o n, M o r r i s o n, 1999, s. 269, 273 i in.; P i o t r o w s k i, 2003, s. 169; S z m i d t, 2004), nie sposób też nie wspomnieć tu o literaturze Z. C a c k o w s k i e g o (1964), jest ich podział na pytania: bezproblemowe (inaczej: szczegółowe, niższego rzędu, testujące wiedzę, o fakty, odtwórcze itp.) bądź problemowe (ogólne, wyższego rzędu, wzbogacające wiedzę, o myślenie, twórcze itp.).

Tym, co zasadniczo odróżnia omawiane rodzaje pytań i poleceń, jest to, że ujmują żądanie, prośbę itp. dokonania danych działań w sposób: (1) „bezpośredni" bądź (2) „pośredni", inaczej mówiąc: „czyn prosty – czyn złożony" (W i e r t l e w s k i, 1994, s. 193–205; D o r o s z e w s k i, 2001, s. 139–162). Do wymienionego tu pierwszego rodzaju zaliczyć bowiem można pytania i polecenia posiadające modalność typu: *przymus*, *konieczność* itp. – wyznaczające dokonanie „czynu prostego"; natomiast do drugiego, cechującego się modalnością typu: *wolność*, *możliwość* itp. – wyznaczające dokonanie „czynu złożonego", tj. wymagające ustalenia (wyboru), a następnie realizacji „czynów prostych" warunkujących osiągnięcie owego „czynu złożonego"; wymagające „stawiania sobie »po drodze« dodatkowych pytań [bądź poleceń – J.G.]" (O k o ń, 1961, s. 159). Te modalności w odniesieniu do nauczycielskich pytań / poleceń „ogólnych (otwartych, problemowych itp.)" oraz „szczegółowych (zamkniętych, bezproblemowych itp.) obrazują tu przykłady A i B.

Przykład A:

PYTANIA I POLECENIA NAUCZYCIELA:	ODPOWIEDZI (REAKCJE) UCZNIÓW:
O kim jest to opowiadanie?	O Jacku.
Gdzie się wybrał?	Do lasu.
Popatrzcie jeszcze raz do tekstu, (*odpowiedzcie*) gdzie on jeszcze był.	/Uczniowie szukają w tekście./ Odpowiadają: Gramolił się w bagnie.
Czy z bagna można szybko wyjść?	Nie.

Przykład B:

POLECENIE NAUCZYCIELA: *Spróbuj*, Basiu, opowiedzieć nam historię, którą przed chwilą wysłuchałaś.

Pytania (polecenia) uczennicy:	Odpowiedź uczennicy:
Dokąd wybrał się Tomcio i co stało się z nim?	„Tomcio wybrał się do lasu i zabłądził w nim.
Kogo Tomcio spotkał i *o co* poprosił?	Spotkał tam Leśnego Dziadka i poprosił go, żeby pomógł mu wydostać się z lasu.

Co odpowiedział Dziadek proszącemu go o pomoc Tomciowi? (*Przypomnij* treść wypowiedzi Dziadka, w której wyznaczył swoje warunki udzielenia Tomciowi pomocy).	A Dziadek na to: »Pomogę Ci, kiedy przyniesiesz mi liście z 7 drzew«”.

W kontekście przedstawionych przykładów zwrócę uwagę najpierw na to, że przyjmując z prakseologicznego punktu widzenia rozumienie zadania, polecenia jako wyznaczonego z góry, jak pisze J. Zieleniewski, „trzeba by się wyrzec zwrotów w rodzaju »postawiłem sobie sam zadanie«” (Z i e l e n i e w s k i, 1972, s. 211). Zastosowane tu wyrażenie „trzeba by” sugeruje faktyczne posługiwanie się przez prakseologów sformułowaniem „postawiłem sobie zadanie”, a tym samym takie rozumienie przez nich istoty zadań, zleceń, poleceń itp. Swoiste wyjaśnienie (zasadność) tego faktu przedstawia T. K o t a r b i ń s k i (1965, s. 102–103), który zadając pytanie: „Czyż dany poszczególny osobnik może sobie nakazywać wykonanie jakiejś czynności i wykonywać ją potem stosownie do otrzymanego nakazu?”, odpowiada w następujący sposób:

> Jasne jest dla piszącego te słowa, że ściśle biorąc, rozkazy lub zakazy można wydawać tylko komuś innemu, nie sobie samemu, ale to również jasne, że kierownictwo nie zawsze jest rozkazywaniem i że poszczególny osobnik może sugerować wykonanie danej czynności sobie samemu. Akt sugerowania, którego Jan dokonywa w chwili wcześniejszej, pełni rolę kierowniczą w stosunku do sugerowanej przez ten akt czynności późniejszej tegoż Jana, a Jan z chwili późniejszej staje się wykonawcą zalecenia tegoż Jana z chwili wcześniejszej.

W dydaktyce, podobnie jak w prakseologii, „zakłada się też możliwość formułowania, użytkowania i wykonywania zadań dydaktycznych przez tę samą osobę jako narzędzi umożliwiających realizację celów samokształceniowych” (K o j s, 1988, s. 18)[8]. Choć w odniesieniu do przytoczonych przykładów nauczycielskich pytań i poleceń (A i B) można mówić jedynie o tym, że zlecają one uczniom podporządkowanie się, rolę w y k o n a w c ó w (a nie twórców własnych działań czy też użytkowników), to charakter (w tym zakres) tej roli jest znacząco odmienny.

Przykład A zawiera pytania i polecenia zamknięte (szczegółowe, niższego rzędu itp.) czy też, jak nazywa je i charakteryzuje J. G i e d y m i n (1964, s. 16), „w przybliżeniu zamknięte, a więc wyznaczające [uczniom – J.G.] zbiór odpowiedzi z pewnym stosunkowo niedużym marginesem nieostrości”. Z kolei przykład B ujmuje nauczycielskie polecenie ogólne, otwarte, wyższego rzędu itp. („*Spróbuj*, Basiu, opowiedzieć...”). Korzystając z terminologii J. Giedymina,

[8] Jak zauważył W. Kojs, w przypadku kategorii *zadanie* (pytanie, polecenie) możemy mieć do czynienia nie tylko z relacją: zleceniodawca – zleceniobiorca czy też twórca – odbiorca (wykonawca), ale także z innym aspektem komunikacji, tj. z relacją trzech osób: twórca (formułujący) – użytkownik (użytkowujący) – wykonawca (wykonujący). Zob. też: K o j s, 1994, s. 117–125; 2002, s. 313–319.

można by je nazwać „żądającym narracji", inaczej „typu: (*Opowiedz*) Jak to się stało?". „Zwykle jest bardzo wiele, może nawet nieskończenie wiele, sposobów opisywania przy pomocy narracji zdarzeń" (Tamże, s. 15). Dlatego zarówno zaprezentowana tu odpowiedź (począwszy od: „Tomcio wybrał się do lasu..."), jak i inna, tj. znacznie szersza lub węższa odpowiedź („narracja") uczennicy, mogłaby być uznana za zgodną z omawianym nauczycielskim poleceniem. Szczególnie ważne jest tu to, że w tej odpowiedzi „doszukać się" można kilku szczegółowych pytań uczennicy („*Dokąd*... i *co*...?", „*Kogo*... i *o co*...?", „*Co*...?"), skierowanych do niej samej (a przy tym głośno niewypowiedzianych), czy też kilku „równoważnych" szczegółowych poleceń (np.: „*Przypomnij* treść wypowiedzi..."). Te szczegółowe pytania (polecenie) sformułowałam niejako za uczennicą, która z pewnością – bardziej lub mniej świadomie – skonstruowała je w swoim umyśle.

Stwarzanie w kształceniu sprzyjających warunków dla ujawniania uczniowskiego potencjału intelektualnego i rozwojowego uzależnione jest od posiadanej i odpowiednio stosowanej przez nauczycieli dogłębnej wiedzy o strukturach i wynikających stąd modalnościach (w tym dydaktycznych funkcjach) pytań i poleceń. Jest to tym ważniejsze, że toczący się w klasie proces porozumiewania się zawiera szereg wzajemnie oddziałujących komunikatów nauczyciela i uczniów. Ich wielość i zmienność nawet w krótkich wypowiedziach powoduje, że proces porozumiewania staje się bardzo dynamiczny. Krótki czas do namysłu oraz natłok informacji, wynikający również ze zmieniających się kontekstów wypowiedzeń, znacznie utrudniają nauczycielowi dokonywanie procesu samokontroli i samooceny tego, co on mówi. Sprzyjające w takiej sytuacji jest uwzględnianie wielu różnego rodzaju pytań i poleceń, mniejszej ich liczby, ale lepszych, dających więcej swobody, zachęcających do refleksji i rozwiązywania problemów.

Bibliografia

Ajdukiewicz K., 1985: *Zdania pytajne*. W: Tenże: *Język i poznanie*. *Wybór pism z lat 1920–1939*. T. 1. Warszawa, s. 278–286.

Cackowski Z.,1964: *Problemy i pseudoproblemy*. Warszawa.

Cohen L., Manion L., Morrison K., 1999: *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań.

Doroszewski J., 2001: *Pojęcie problemu w nauce i działalności praktycznej*. W: *Znak – Jezyk – Rzeczywistość.* Red. J. Pelc. „Studia Semiotyczne". T. 23. Warszawa, s. 139–162.

Gabzdyl J., 2007: *Pytania i polecenia nauczycieli – „wskaźniki rzeczowe" działań dzieci w młodszym wieku szkolnym*. W: *Studia psychologiczno-pedagogiczne.* Red. Yu. Karandashev, T. Senko. T. 1. Bielsko-Biała, s. 97–111.

Gabzdyl J., Cabała A., 2006: *O strukturze pytań i poleceń formułowanych przez nauczycieli podczas wczesnoszkolnych zajęć dydaktycznych.* B: *Актуалогенез: эмпирические структуры личности*. Ред. С.Л. Богомаз. Сб. науч. Статей. Витебск, s. 88-96.

Габздыль И., 2006: *Вопросы и задания учителей и их структура в учебном процессе*. В: Р *Известия Тульского государственного университета*. ед. Е.Е. Сапогова Серия «Психология». Вып. 7. Тула, s. 251–262.

Г а б з д ы л ь И., 2007: *Инновационные технологии управления познавательной активностью учеников младших классов.* В: *Креативные подходы в организации образовательного процесса. Сборник материалов научно-практической конференции, 20 декабря 2007г.* Часть 1. Гомель, s. 70–75.
G a l a n t J., 1987: *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*. Warszawa.
G i e d y m i n J., 1964: *Problemy, założenia, rozstrzygnięcia*. Poznań.
H i n t i k k a J., 1992: *Eseje logiczno-filozoficzne*. Warszawa.
K o j s W., 1988: *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*. Katowice.
K o j s W., 1994: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice.
K o j s W., 1994: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym*. Katowice.
K o j s W., 2002: *Działaniowy paradygmat edukacji*. W: *Wychowanie, profilaktyka, resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro.* Część 1: *Wychowanie i opieka*. Red. J. S o w a, E. P i o t r o w s k i, J. R e j m a n. Rzeszów, s. 313–319.
K o j s W., 2006: *Zadania we współczesnej edukacji*. W: *Procesy uczenia się i ich efektywność.* Red. F. B e r e ź n i c k i, J. Ś w i r k o - P i l i p c z u k. Szczecin, s. 26-39.
K o j s W., 2007: *Pytania w procesie poznania i kształcenia*. W: *Edukacja Jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe.* T. 1. Red. T. K o s z y c, J. J o n k i s z, S. T o c z e k - W e r n e r. Wrocław, s. 213–223.
K o t a r b i ń s k i T., 1965: *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław–Warszawa–Kraków.
K u b i ń s k i T., 1971: *Wstęp do logicznej teorii pytań*. Warszawa.
M a r c i s z e w s k i W., 1977: *Metody analizy tekstu naukowego*. Warszawa.
M i e s z a l s k i S., 1975: *Pytania i myślenie w procesie przyswajania wiadomości*. „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 4, s. 33–47.
O k o ń W., 1961: *Proces nauczania*. Warszawa.
P a r a f i n i u k - S o i ń s k a J., 1985: *Pytania i polecenia nauczyciela – wyznacznikiem funkcji dydaktycznej*. „Życie Szkoły", nr 9, s. 419–428.
P a r a f i n i u k - S o i ń s k a J., 1988/1989: *Pytania i polecenia w procesie kształcenia*. „Nauczanie Początkowe", nr 1, s. 5–13.
P e l c J., 1991: *O poznawczej roli pytań*. W: *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki.* Red. J. P e l c. Wrocław, s. 287–302.
P e r r o t t E., 1995: *Efektywne nauczanie*. Warszawa.
P i e t e r J., 1963: *Słownik psychologiczny*. Wrocław.
P i o t r o w s k i E, 2003: *Kształtowanie otwartości poznawczej uczniów*. W: *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe.* Red. K. D e n e k, T. K o s z c z y c, M. L e w a n d o w s k i. Wrocław, s. 163–170.
P o p l u c z J., 1990: *Polecenia w pracy nauczyciela*. „Ruch Pedagogiczny", nr 5–6, s. 3–18.
P s z c z o ł o w s k i T., 1978: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Warszawa–Kraków–Gdańsk.
R a c i n o w s k i S., 1967: *Pytanie i odpowiedź*. Warszawa.
S o ś n i c k i K., 1963: *Zadanie, pytanie, problem*. „Nowa Szkoła", nr 5, s. 1–7.
S o ś n i c k i K., 1968: *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa.
S z m i d t K.J., 2004: *Jak stymulować zdolności „myślenia pytajnego" uczniów?* „Życie Szkoły", nr 7, s. 465–470.
T w a r d o w s k i K., 1965: *Z logiki przymiotników*. W: T e n ż e: *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa, s. 373–375.
W i e r t l e w s k i S., 1994: *Pytania ogólne jako przejaw pośrednich aktów mowy*. W: *Znak – Język – Rzeczywistość.* Red. J. P e l c. „Studia Semiotyczne". T. 19–20. Warszawa, s. 193–205.
W ó j c i k T., 1969: *Prakseosemiotyka. Zarys teorii optymalnego znaku*. Warszawa.
Z i e l e n i e w s k i J., 1972: *Organizacja zespołów ludzkich*. Warszawa.
Z i e m b i ń s k i Z., 1995: *Logika praktyczna*. Warszawa.

EWA KOCHANOWSKA

Modalny wymiar zadań typu „dlaczego” w edukacji wczesnoszkolnej

A modal dimension of why sentences in early-school education

Abstract: The basic factors which elicit, direct and most of all form students cognitive activity are didactic tasks. By making specified instruction and asking specified questions the teacher presents his cognitive attitude to the surrounding reality. The elaboration describes issues related to the method of comprehension of the “why” questions made and asked by the teacher. Moreover, it deals witch the consequences resulting from ambiguity and indefiniteness in the teachers comprehension of question functions for cognitive action of primary students.

Key words: modality, question structures, question functions

Wprowadzenie

Przedmiotem zainteresowania wielu różnych dyscyplin naukowych, przede wszystkim filozofii, logiki, semiotyki, prawa, językoznawstwa, matematyki, a nawet muzyki jest modalność. Podobnie w naukach o edukacji, zwłaszcza w dydaktyce ogólnej, przedmiotem badań i analiz pod kątem modalności czyni się szereg procesów i zjawisk, a szczególnie język jako cel i narzędzie poznania. W dydaktyce – podobnie jak w językoznawstwie – pojęcie modalności oznacza „stosunek osoby mówiącej do tego, co jest treścią jej wypowiedzi, wyrażony głównie przez formy trybów czasownika oraz za pomocą partykuł, niektórych przysłówków, intonacji itp." (M a r k o w s k i, P a w e l e c, 1999, s. 503). Tak rozumiane pojęcie modalności w dydaktyce nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do języka ujmowanego procesualnie jako „wiedza umożliwiająca podejmowanie wielu różnorodnych działań wiedzotwórczych oraz jej elementy strukturalne w postaci zadań pytajnych i rozkazujących (poleceń), umożliwiające określenie stanu i rodzaju oraz wyznaczenie – poprzez swój kategorialny charakter i zawartą treść – kierunku i sposobu poszukiwania odpowiedzi, także i udzielania odpowiedzi" (K o j s, 2005, s. 13). Samo zadanie, w swej postaci językowej, jest rezultatem końcowym działania jego twórcy, np. nauczyciela. Sformułowanie zadania wymaga wcześniejszego ukonstytuowania się podmiotu; wskazania, co i dlaczego ma być zmieniane, jaki powinien być końcowy rezultat zmian (cel), jak i za pomocą czego ma być osiągnięty cel itp. Być twórcą zadania (sformułować zadanie) to tyle, co wskazać komuś, co ma zrobić z jakimś obiektem, czyli określić komuś czynność, jaką ma wykonać, i zaprezentować obiekt, który w wyniku wykonywanej czynności ma ulec zmianie. W dobrze określonym zadaniu wskazane są: cel, środki, metody i warunki zadania (K o j s, 1991, s. 40, 41). Oznacza to, że nauczyciel jako twórca i użytkownik zadań dydaktycznych w postaci pytań i poleceń (np. sformułowanych przez autora podręcznika), stawiając przed uczniami zadania, decyduje o jakości i przebiegu procesów psychicznych uczniów, a w dalszej kolejności – o rodzajach zmian w ich osobowościach. To od sposobu rozumienia zadań przez nauczyciela oraz od akceptacji przez niego odpowiedzi udzielonych przez ucznia zależy poprawność kształtowania określonych struktur poznawczych u uczniów. Zdaniem W. K o j s a (2007), wokół każdej funkcji poznania można skupić typowe dla niej pytania i wskazać powtarzające się czynności, umożliwiające pozyskanie i opracowanie potrzebnych danych oraz skonstruowanie odpowiedzi. Znajomość funkcji poznania ułatwia generowanie pytań, z kolei w pytaniach-zadaniach czynności, które należy wykonać, np. „opisać", „sprawdzić", „wykazać", wskazane są wprost lub w postaci zaimków pytajnych określających typy czynności, które trzeba m.in. uwzględnić, aby stworzyć odpowiedź, np. „dlaczego", „co", „jak" itd. Znajomość tych elementów jest niezbędna, bo oprócz żądania (prośby) skierowanego do adresata zawierają one wieloznaczną, a przy tym ogólną treść. Podejmowana czynność (operacja) powinna być adekwatna do celu i przedmiotu, na które jest skierowana.

Brak tej odpowiedniości skutkuje w postaci odpowiedzi „nie na temat", a więc wpływa na jakość tworzonej wiedzy. Niniejsze opracowanie ma na celu wskazanie, na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych, sposobu rozumienia funkcji poznawczych i dydaktycznych zadań dydaktycznych typu „dlaczego" przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz konsekwencji, jakie z tego wynikają dla działań i kształtowanych struktur poznawczych uczniów.

Wyznaczniki poznawczych i dydaktycznych funkcji zadań typu „dlaczego"

Dzieci w okresie kształcenia otrzymują do wykonania tysiące zadań. Istota pracy dydaktycznej sprowadza się bowiem do stawiania uczniom określonych pytań i poleceń w procesie dydaktycznym. Realizowane przez uczniów zadania decydują o jakości i przebiegu procesów psychicznych, a w dalszej konsekwencji – o charakterze zmian w ich osobowościach (K o j s, 1980, s. 23). Zadania dydaktyczne są podstawą inicjowania czynności poznawczych uczniów (P a l k a, 1977, s. 86), ukierunkowują przebieg procesu myślenia, generując zarówno wybór odpowiedniego typu rozumowania, jak i jego przebieg (P r z y b y ł o w s k i, 1995, s. 37). Poziom zadań dydaktycznych nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym, ponieważ pytania i polecenia są czynnikami wywołującymi, ukierunkowującymi, a nade wszystko kształtującymi ich działalność poznawczą, co ma niewątpliwy wpływ na funkcjonowanie poznawcze uczniów w starszych klasach i na kolejnych szczeblach edukacji.

W ramach przeprowadzonych badań własnych nad strukturą i funkcjami zadań typu „dlaczego" w edukacji wczesnoszkolnej przedmiotem analiz i ocen uczyniłam pytania i polecenia typu „dlaczego" występujące w procesie kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym, tj. strukturę zadań, funkcje poznawcze i dydaktyczne oraz niektóre uwarunkowania funkcji. W związku z tym, że zaimek przysłówkowy „dlaczego" oznacza w pewnych sytuacjach językowych tyle, co wyrażenia: „z jakiej przyczyny", „z jakiego powodu", „z jakiego względu" lub „co", „czego", „czemu", „z czym" itp., analizie poddałam, oprócz pytań z zaimkiem przysłówkowym „dlaczego", wymienione zadania pokrewne, tj. pytania i polecenia wywołujące takie same czynności poznawcze jak pytania „dlaczego". Wstępne analizy zgromadzonego materiału badawczego (524 protokoły dobranych celowo, obserwowanych zajęć dydaktycznych w klasach młodszych) wskazały na znaczącą rolę zadań tzw. quasi – „dlaczego", czyli pytań i poleceń, które wykorzystywane były przez badanych nauczycieli w celu zainspirowania uczniów do wykonania czynności poznawczych analogicznych do tych wywołanych pytaniem „dlaczego", chociaż w rzeczywistości związane były z innymi kategoriami poznawczymi, takimi jak: opisywanie, definiowanie, porównywanie, przewidywanie itd. (K o c h a n o w s k a, 2005, s. 125–129). Wskaźnikami czyn-

ności poznawczych wywoływanych u uczniów za pomocą zadań typu „dlaczego" były wskazywane przez logików i metodologów typy pytań i poleceń powiązane z poszczególnymi czynnościami poznawczymi oraz struktura odpowiedzi ucznia na pytanie lub polecenie, odzwierciedlająca charakter przeprowadzonych, dokonanych operacji intelektualnych. Wskaźniki sposobu rozumienia funkcji zadań typu „dlaczego" przez nauczycieli wyprowadzone zostały na podstawie analizy celów zajęć i związanych z nimi zadań typu „dlaczego" oraz z uwzględnieniem usytuowania zadań w kontekście określonej sytuacji dydaktycznej, w tym w wymiarze kierunkowym dialogu i ogniwie zajęć.

Struktura a funkcje poznawcze zadań typu „dlaczego"

Wśród zadań typu „dlaczego" postawionych przed uczniami na lekcjach można wyróżnić – ze względu na strukturę i wywoływane czynności poznawcze – dwie grupy pytań i poleceń. Pierwszą grupę zadań stanowiły pytania z zaimkiem przysłówkowym „dlaczego" oraz zadania pokrewne, wywołujące czynności poznawcze analogiczne do tych inspirowanych pytaniem „dlaczego". Drugą grupę zadań stanowiły pytania i polecenia quasi-„dlaczego", tj. zadania, którym nauczyciele niewłaściwie przypisywali takie same funkcje jak pytaniom „dlaczego". W klasach I–III zadano łącznie 2155 zadań typu „dlaczego", w tym aż 980 (45,5%) pytań i poleceń niewłaściwie sformułowanych. Na lekcjach języka polskiego na ogólną liczbę 681 zadań typu „dlaczego" niewłaściwie sformułowanych zostało aż 465 pytań i poleceń (68,3%). Na lekcjach matematyki zadano łącznie 773 zadania, w tym zaledwie 212 (27,4%) pytań i poleceń poprawnych. Na lekcjach środowiska nauczyciele postawili przed uczniami 701 zadań typu „dlaczego", wśród nich 498 (71%) pytań i poleceń poprawnie sformułowanych. W klasie I postawiono łącznie przed uczniami 621 zadań typu „dlaczego", w tym 318 (51,2%) zadań poprawnie sformułowanych. W klasie II zadania typu „dlaczego" poprawnie sformułowane stanowiły 57,9% wszystkich zadań – 410 zadań poprawnie sformułowanych na ogólną ich liczbę 708. Na zajęciach w klasie III nauczyciele zadali 447 (54,1%) pytań z zaimkiem przysłówkowym „dlaczego" i zadań pokrewnych (ogółem postawiono 826 pytań i poleceń).

Chcąc bliżej określić rangę pytań i poleceń typu „dlaczego" o określonych strukturach, wywołujących określone czynności poznawcze, ich znaczenie dla nauczanych przedmiotów, w układzie tabelarycznym (tabela 1.) zestawiono przedmioty nauczania i czynności poznawcze. Punktem odniesienia uczyniono listę porządkującą dane ze wszystkich badanych przedmiotów, na jej tle ukazano wartości nadane zadaniom związanym z określonymi czynnościami poznawczymi przez nauczycieli w ramach wyróżnionych przedmiotów (kierunków edukacji). Z uzyskanych danych wynika, że na badanych zajęciach nauczyciele najczęściej wykorzystywali zadania quasi-„dlaczego", związane z objaśnianiem, opisem sposobu wykonywania czynności, rozwiązania zadania (520 pytań i po-

leceń, czyli 24,13% wszystkich 2155 zadań) oraz definiowania (17,68%). Wśród właściwie postawionych przez nauczycieli zadań typu „dlaczego” dominowały pytania i polecenia dotyczące uzasadniania zdań oceniających (9,51%), wyjaśniania przyczynowego (8,12%) oraz wyjaśniania strukturalnego. Na stosunkowo dalekim miejscu znalazły się zadania związane z wyjaśnianiem genetycznym (10 pozycja), celowościowym (9 miejsce) i wyjaśnianiem istotnościowym (11 miejsce) oraz z uzasadnianiem zdań opisowych (14 pozycja).

Tabela 1

Przedmiot (kierunek edukacji) a czynności poznawcze wywołane zadaniami typu „dlaczego”

Czynności poznawcze wywołane zadaniami typu „dlaczego”	Przedmioty nauczania						Razem	
	język polski		matematyka		środowisko			
	liczba zadań	ranga	liczba zadań	ranga	liczba zadań	ranga	liczba zadań	ranga
Definiowanie	122	1	130	2	129	1	381	2
Uzasadnianie sądów oceniających	99	2	46	5	60	6	205	3
Objaśnianie, opis sposobu	73	3	395	1	52	7	520	1
Uzasadnianie zdań normatywnych	65	4	6	11	61	5	132	7
Wyjaśnianie przyczynowe	65	4	9	8	101	2	175	4
Wyjaśnianie celowościowe	55	5	9	8	28	10	92	8
Uzasadnianie wyboru	47	6	56	3	32	9	135	6
Wyjaśnianie strukturalne	37	7	47	4	74	3	158	5
Wyjaśnianie istotnościowe	34	8	22	6	21	11	35	11
Wyjaśnianie funkcjonalne	29	9	8	8	51	8	88	9
Wyjaśnianie genetyczne	17	10	7	10	62	4	86	10
Uzasadnianie zdań opisowych	10	11	–	–	6	13	16	14
Podanie normy	10	11	13	7	4	15	27	12
Wyjaśnianie motywacyjne	7	12	2	15	2	17	11	16
Wnioskowanie	5	13	4	14	2	17	11	16
Przewidywanie	4	14	5	13	8	12	17	13
Wskazanie elementu związku	2	15	6	12	5	14	13	15
Porównywanie	–	–	8	8	3	16	11	16

Źródło: Badania własne.

Analizując częstotliwość zastosowań zadań związanych z poszczególnymi czynnościami poznawczymi, ustalono następującą kolejność dla pięciu najważniejszych w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania:
– język polski: definiowanie; uzasadnianie sądów oceniających; objaśnianie;
– opis wykonania działania, uzasadnianie norm, wyjaśnianie przyczynowe i wyjaśnianie celowościowe;
– matematyka: objaśnianie; opis sposobu wykonania czynności; definiowanie;
– uzasadnianie wyboru, wyjaśnianie strukturalne, uzasadnianie sądów oceniających;
– środowisko społeczno-przyrodnicze: definiowanie; wyjaśnianie przyczynowe; wyjaśnianie strukturalne; wyjaśnianie genetyczne i uzasadnianie norm.

Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że wśród pięciu czynności poznawczych, na które najczęściej ukierunkowane były zadania typu „dlaczego", na lekcjach wszystkich badanych przedmiotów nauczania znalazło się definiowanie, przy czym miejsce tej czynności poznawczej ulegało nieznacznym przesunięciom na listach rangowych.
Struktury zadań typu „dlaczego" pogrupowano tematycznie również ze względu na klasy, w obrębie których wystąpiły (tabela 2.).

Czynnościami poznawczymi utrzymującymi pierwsze lub drugie miejsce na listach rangowych w ramach każdej z badanych klas okazały się: objaśnianie, opis sposobu wykonania czynności oraz definiowanie. Na lekcjach w klasach I i II wysoką trzecią pozycję zajęło uzasadnianie zdań oceniających, natomiast na lekcjach w klasie III badani nauczyciele często formułowali zadania typu „dlaczego" związane z wyjaśnianiem przyczynowym. Stałą piątą pozycję zajęło, w ramach każdej z badanych klas, wyjaśnianie strukturalne. Pozostałe czynności poznawcze wywołane zadaniami typu „dlaczego" ujęte na liście rangowej można określić jako „wędrujące", tzn. zmieniające swoje miejsce o kilka lub kilkanaście pozycji w ramach badanych klas.

Na podstawie przytoczonych wyników badań można wyciągnąć wniosek, że badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mieli duże trudności w odróżnieniu podstawowych kategorii poznawczych (metodologicznych), często działali intuicyjnie, nie dokonali dostatecznej analizy czynności intelektualnych, jakich musiał dokonać uczeń, poszukując odpowiedzi na zadane pytanie czy podane polecenie. Znaczna część badanych nauczycieli miała trudności w odróżnieniu wyjaśniania od innych kategorii poznawczych, takich jak opisywanie, wyjaśnianie, przewidywanie czy uzasadnianie. Tymczasem „dążąc do osiągnięcia celów kształcenia, nauczyciel i uczniowie muszą spełniać wymagania w zakresie umiejętności formułowania i wykonywania określonych kategorii zadań, rozumianych jako działania o określonej treści" (G u i l b e r t, 1983, s. 147–149; K o j s, 1987, s. 115; D a v i s, A l e x a n d e r, Y e l o n, 1983, s. 97). Umiejętności wykonania zadań, stwierdzone na podstawie określonych kryteriów, stanowią bowiem wskaźniki osiągnięcia takich, a nie innych celów.

T a b e l a 2

Klasa a znaczenie nadawane zadaniom typu „dlaczego”, wywołującym określone czynności poznawcze

Czynności poznawcze wywołane zadaniami typu „dlaczego”	Klasa						Razem	
	I		II		III			
	liczba zadań	ranga	liczba zadań	ranga	liczba zadań	ranga	liczba zadań	ranga
Objaśnianie, opis sposobu	151	1	193	1	176	2	520	1
Definiowanie	111	2	83	2	187	1	381	2
Uzasadnianie zdań oceniających	89	3	77	3	39	7	205	3
Wyjaśnianie przyczynowe	43	4	54	6	78	3	175	4
Wyjaśnianie strukturalne	37	5	55	5	66	5	158	5
Uzasadnianie zdań normatywnych	33	6	33	8	70	4	132	7
Uzasadnianie wyboru	27	7	61	4	47	6	135	6
Wyjaśnianie funkcjonalne	25	8	24	11	39	7	88	9
Wyjaśnianie celowościowe	20	9	39	7	33	9	92	8
Wyjaśnianie genetyczne	19	10	32	9	35	8	86	10
Wyjaśnianie istotnościowe	16	11	31	10	30	10	77	11
Wnioskowanie	11	12	–	–	–	–	11	16
Podanie normy	9	13	6	13	12	11	27	12
Przewidywanie	9	14	7	12	1	14	17	13
Uzasadnianie zdań opisowych	7	15	2	16	7	12	16	14
Porównywanie	6	16	5	14	–	–	11	16
Wskazanie elementu związku	6	17	4	15	3	13	13	15
Wyjaśnianie motywacyjne	2	18	6	13	3	13	11	16

Ź r ó d ł o: Badania własne.

Dydaktyczne funkcje zadań typu „dlaczego” w procesie kształcenia

Dla ustalenia dydaktycznych funkcji zadań konieczne było uwzględnienie, oprócz struktur pytań i poleceń, kontekstu, czyli typów sytuacji w toku zajęć, w obrębie których zadania wystąpiły. Czynniki ujęte w przyjętym modelu dydaktycznych funkcji zadań typu „dlaczego” (K o c h a n o w s k a, 2007), takie jak: teksty oraz pytania i polecenia poprzedzające i następujące po zadaniu typu „dlaczego”, odpowiedzi uczniów na zadanie, miejsce w ogniwie procesu nauczania i uczenia się oraz związek zadań z celami operacyjnymi lekcji, pozwoliły okre-

ślić funkcje omawianych zadań w procesie kształcenia. Analizując dane dotyczące pytań i poleceń typu „dlaczego" występujących na zajęciach w poszczególnych klasach można stwierdzić, że zadanie o określonej strukturze w zależności od kontekstu wymaga od ucznia: przypomnienia lub powtórzenia wiadomości posiadanych bądź dostarczonych, przyswojenia gotowych struktur informacyjnych, przekształcania informacji zgodnie z zadaniem czy generowania informacji i eksponowania własnych sądów i ocen.

Zadania typu „dlaczego" występujące w procesie kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym powiązane były z dwiema podstawowymi funkcjami: funkcją sterującą oraz funkcją podstawową. Funkcję sterującą pełniły zadania umożliwiające kierowanie realizacją podstawowych zadań ucznia (ale nie wynikające bezpośrednio z celów operacyjnych lekcji) oraz służące nauczycielowi do organizowania pracy własnej i uczniów. Pytania i polecenia warunkowały i zabezpieczały prawidłowy przebieg zasadniczego działania na lekcjach. Funkcję podstawową natomiast spełniały te spośród zadań typu „dlaczego", które dotyczyły kierowania przez nauczyciela realizacją podstawowych zadań własnych i uczniów. Pytania i polecenia pełniące funkcję podstawową związane są z nauczaniem, kształceniem, czyli wywoływaniem zaprojektowanych zmian w osobowościach uczniów poprzez przekazywanie im pewnych informacji oraz stwarzanie warunków do ich przekształcania, przechowywania i eksponowania. W obrębie każdej z wymienionych funkcji podstawowych można wyróżnić następujące funkcje szczegółowe (dla ilustracji podano przykłady zadań typu „dlaczego" i kontekstu, w obrębie którego wystąpiły):

1. Funkcja sterująca:

1.1. Funkcja przygotowawczo-kontrolna – pełniły ją zadania postawione przez badanych nauczycieli w fazie wstępnej lekcji w celu dokonania analizy wyników pracy uczniów przed podjęciem działania zasadniczego. Pytania i polecenia typu „dlaczego" związane z funkcją przygotowawczo-kontrolną służyły nauczycielom (i uczniom) do pozyskania informacji o stanie wiedzy uczniów (swojej wiedzy). Tego typu zadania wymagały od uczniów odtworzenia struktur informacyjnych poprzednio przerabianych lub informacji powszechnie znanych.

Przykład 1
(klasa III, protokół nr 10)
W fazie wstępnej lekcji nauczyciel nawiązuje do wiadomości z poprzednich zajęć za pomocą zwrotów:
N: Na ostatnich lekcjach mówiliśmy o transporcie lądowym i morskim. Kto wyjaśni, co oznacza słowo transport **[„co oznacza x"]**?
U: Transport to przewożenie ludzi, zwierząt i towarów.
Nauczyciel akceptując odpowiedź ucznia, zgodną ze swoimi oczekiwaniami, przechodzi do omawiania kolejnego tematu poświęconego transportowi powietrznemu.

1.2. Funkcja naprowadzająca – pełniły ją pytania i polecenia, za pomocą których nauczyciel sterował działalnością uczniów i czuwał nad sprawną realizacją działań wynikających z operacyjnych celów kształcenia w fazie śródlekcyjnej.

Przykład 2
(klasa I, protokół nr 14)
W związku z klasyfikacją elementów według cech jakościowych i wyodrębnianiem zbiorów przedmiotów spełniających dany warunek uczeń zaznaczył na tablicy zbiory. Nauczyciel formułuje pytanie:
N: Zanim wytłumaczycie mi, czy Asia dobrze wykonała zadanie, powiedzcie mi **jeszcze, dlaczego ta figura [pokaz] była w czerwonej pętelce**?
Przed podjęciem działania zasadniczego przez uczniów nauczyciel odwołuje się do wiedzy posiadanej już przez nich na temat zasad klasyfikowania elementów zbiorów.
U: Bo tam są wszystkie figury czerwone, a ten kwadrat jest czerwony.

1.3. Funkcja motywacyjno-stymulująca – pełniły ją zadania, za pomocą których nauczyciel odpowiednio ukierunkowywał myślenie ucznia, podtrzymywał aktywność lub pobudzał do większego wysiłku i szukania alternatywnych rozwiązań. Występujące w określonym kontekście zadania typu „dlaczego" szczególnie motywowały ucznia do wysiłku i stymulowały jego aktywność.
1.3.1. Zadania, które pojawiły się w fazie wstępnej zajęć i które skłaniały uczniów do dokonywania oceny i selekcji napływających w toku lekcji informacji w kierunku poszukiwania odpowiedzi zgodnie z postawionym zadaniem zasadniczym.

Przykład 3
(klasa II, protokół nr 23)
W fazie wstępnej lekcji nauczyciel odwołuje się do poprzedniej lekcji przeprowadzonej w formie wycieczki:
N: Na ostatniej lekcji byliśmy na wycieczce w parku. Obserwowaliśmy przyrodę. Dzisiaj na lekcji zastanowimy się na tym, dlaczego należy chronić przyrodę. Mam nadzieję, że po dzisiejszych zajęciach będziecie potrafili przekonać innych, np. swoich kolegów, o tym, jakie to ważne, aby chronić przyrodę.

Zadania podtrzymujące aktywność uczniów, które były elementami składowymi wspomagającymi główne działania realizacyjne i które służą podtrzymaniu uwagi na zadaniu zasadniczym. Omawianą funkcję zadań wyznacza w głównej mierze zwrot „jeszcze", pobudzający ucznia do dalszej pracy i wysiłku nad zadaniem zasadniczym. Za pomocą pytań i poleceń, które były w istocie rzeczy powtórzeniami tego samego zadania, nauczyciel dookreślał swoje intencje i oczekiwania wobec odpowiedzi ucznia. Były to zatem zadania stymulujące aktywność, prowadzące do porządkowania i dookreślania informacji posiadanych przez ucznia lub dostarczonych w toku lekcji zgodnie z realizacją zadania głównego.

Przykład 4
(klasa I, protokół nr 8)
W związku z rozmową z uczniami na temat pracy zawodowej rodziców nauczyciel formułuje pytanie:
N: Dlaczego należy szanować pracę wszystkich ludzi?
U1: Bo ludzie ciężko pracują.
N: Dlaczego **jeszcze**?
U2: Dlatego, że każda praca jest ważna, wszystkie zawody są potrzebne.

1.3.3. Zadania związane z poszukiwaniem alternatywnych rozwiązań skłaniały uczniów do wzmożonego wysiłku intelektualnego w celu poszukiwania alternatywnych odpowiedzi. Nauczyciel wprowadzał pewną złożoność sytuacji i potrzebę przedstawienia kilku sposobów udzielenia odpowiedzi na postawione pytania lub polecenia za pomocą zwrotów typu: „można", „inaczej", „inne", np.: „jak można rozwiązać?", „jakie mogą być przyczyny?", „jak inaczej wyjaśnić zjawisko?".

Przykład 5
(klasa II, protokół nr 41)
W związku z dokonaną analizą zadania tekstowego (kolejność wykonywania działań) ze schematycznego rysunku uczniowie stymulowani są do rozwiązania zadania różnymi sposobami:
N: **Jak możemy zapisać za pomocą działania rozwiązanie zadania?**
U1: Ja zapisałbym 4 * 5 = 20 20+3=23 *(uczeń objaśnia zapis).*
N: Jak inaczej można zapisać rozwiązanie?
U2: 4 * 5 +3 = 23
N: Czy ktoś potrafi inaczej rozwiązać zadanie?
Uczniowie zgłaszają się i proponują inne rozwiązania, np. za pomocą drzewka.

1.3.4. Zadania służące pozyskiwaniu informacji o stanie gotowości uczniów do podjęcia działania, informacji o przyczynach ewentualnych zakłóceń w przebiegu działania. Zadania pełniące omawianą funkcję dotyczyły przyczyn braku przygotowania się przez uczniów do zajęć lub braku pracy domowej, np.: „dlaczego nie przygotowałeś się do lekcji?", „dlaczego nie odrobiłeś zadania?", bądź związane były z brakiem uwagi i zdyscyplinowania na lekcji, np.: „dlaczego nie uważasz?", „dlaczego nie piszesz?", „dlaczego rozmawiasz?".
2. Funkcja podstawowa:
2.1. Funkcja informacyjno-poznawcza – pełniły ją zadania typu „dlaczego" o określonych strukturach, których pojawienie się w procesie dydaktycznym skłania uczniów do zdobycia nowych informacji poprzez przyswojenie gotowych struktur informacyjnych jednorodnych pod względem struktury i treści. Były to pytania i polecenia, których pojawienie się w procesie dydaktycznym zachęcało uczniów do zdobycia nowych informacji poprzez przyswojenie gotowych struk-

tur informacyjnych jednorodnych pod względem struktury i treści. Poprzedzone zostały poleceniami dotyczącymi zdobywania informacji przez zmysły, np.: „posłuchajcie", „spójrzcie", „zobaczcie". Skłaniały uczniów do gromadzenia gotowych struktur informacyjnych typu wyjaśnienia, uzasadnienia, definicje itd., ze świadomym nastawieniem na ich zapamiętanie.

Przykład 6
(klasa III, protokół nr 13)
N: Wyjaśnimy sobie dzisiaj, **co oznacza słowo „ekologia"**. Dowiemy się tego ze słownika, który przyniosłam na lekcję. Tomek przeczytaj wyjaśnienie, a wy uważnie słuchajcie.

2.2. Funkcja kształcąca – pełniły ją zadania wymagające od ucznia dokonywania przekształceń danych wyjściowych. U podstaw takich działań tkwią elementarne procesy analizy i syntezy informacji posiadanych lub dostarczonych uczniowi w toku zajęć. Zadaniem ucznia jest wówczas wydobycie niezbędnych informacji spośród posiadanych lub dostarczonych (przez nauczyciela bądź podręcznik) i nadanie im odpowiedniej struktury, zgodnej z postawionym zadaniem. Zadania te wynikały bezpośrednio z operacyjnych celów lekcji, występowały we właściwej fazie lekcji i prowadziły do zdobycia przez uczniów nowej wiedzy i umiejętności. Pytania i polecenia wymagały od ucznia transformowania informacji.

Przykład 7
Po zapoznaniu się przez uczniów z treścią czytanki pt. „Wiewiórka" nauczyciel zadaje pytanie:
N: Wytłumacz, **dlaczego to opowiadanie ma tytuł „Wiewiórka**"?
U: Bo główna bohaterka była ruda jak wiewiórka i wszystkie dzieci tak dziewczynkę nazywały.
Uczeń udziela odpowiedzi na podstawie analizy informacji zawartych w tekście).

2.3. Funkcja badawcza – pełniły ją zadania posiadające szczególne walory kształcące. Ich rozwiązywanie angażowało różne rodzaje i pokłady wiedzy ucznia, umożliwiało dostrzeganie luk w posiadanych wiadomościach i umiejętnościach, stwarzało zapotrzebowanie na nową wiedzę i sprzyjało jej tworzeniu. Realizacja wymienionych zadań prowadziła więc do zdobycia przez ucznia nowej wiedzy pod względem ilościowym i jakościowym.
2.3.1. Zadania wymagające tworzenia wyjaśnień i uzasadnień; zadania typu „dlaczego" związane z uzupełnianiem luk informacyjnych, tworzeniem struktur informacyjnych zróżnicowanych pod względem struktury i treści.

Przykład 8
(klasa I, protokół nr 26)

N: Jak myślicie, **dlaczego samochody, którymi dziś jeździmy, różnią się od tych, którymi dawniej jeżdżono?**

Przykład 9
(klasa I, protokół nr 12)
N: Jak przekonać się o tym, że długość drogi hamowania rozpędzonych sanek zależy od nawierzchni drogi?

2.3.2. Zadania skłaniające ucznia do dokonywania analizy, oceny i kontroli działań własnych lub działań innych uczniów; uczniowie mieli możliwość uświadomienia sobie, jaki wpływ mają poszczególne etapy działania na uzyskany wynik końcowy, mogli wykryć ewentualne błędy oraz przeprowadzić ich korektę.

Przykład 10
(klasa II, protokół nr 30)
N: **Kto spróbuje wyjaśnić, jak Adam rozwiązał zadanie?**
Wybrany uczeń określa kolejne czynności wykonane w związku z podjętym zadaniem przez kolegę i wykrywa błąd, który popełnił

2.3.2. Zadania dotyczące wiedzy uczniów na temat sposobów przeprowadzania operacji poznawczych wywołanych postawionym zadaniem, w których przedmiotem są odpowiadające im czynności intelektualne uczniów (wyjaśnianie, uzasadnianie). np. „co należy zrobić, aby wyjaśnić?".
2.4. Funkcja utrwalająca – pełniły ją zadania, którym można bezpośrednio przypisać funkcję doskonalenia oraz utrwalania wiadomości i umiejętności. Zadania te, poprzedzone poleceniami typu: „powtórz...", „kto przypomni...", „kto pamięta..." itd., występowały w zasadzie w każdej fazie procesu kształcenia. W fazie wstępnej i właściwej lekcji nauczyciel za pomocą zadań typu „dlaczego" aktualizował określoną, posiadaną już przez uczniów wiedzę po to, aby uczniowie wykorzystali ją w trakcie przyswajania i przekształcania lub tworzenia nowych informacji.

Przykład 11
(klasa I, protokół nr 18)
N: Przypomnijmy jeszcze na koniec, **dlaczego należy jeść dużo warzyw i owoców**?
U: Bo są zdrowe i mają dużo witamin.

2.5. Funkcja wychowawcza – pełniły ją zadania, które uczeń miał wykonać w związku z określonymi wartościami i które bezpośrednio wpływały na kształtowanie jego postaw społeczno-moralnych. Pytania i polecenia związane z funkcją wychowawczą były zadaniami wielofunkcyjnymi, tzn. z jednej strony wymagały przekształcania, generowania lub utrwalania informacji, z drugiej zaś poprzez swą treść wpływały na kształtowanie postaw moralno-społecznych ucznia.

Przeprowadzone badania wykazały, że w procesie kształcenia uczniów klas I–III zadania typu „dlaczego” stawiane przez badanych nauczycieli na lekcjach związane były przede wszystkim z funkcjami podstawowymi nauczyciela oraz dotyczyły kierowania przez niego realizacją podstawowych zadań własnych i uczniów. Pytania i polecenia typu „dlaczego” związane z nauczaniem, kształceniem, czyli wywoływaniem zaprojektowanych zmian w osobowościach uczniów poprzez przekazywanie im pewnych informacji oraz stwarzanie warunków do ich przekształcania, przechowywania i eksponowania, stanowiły 92,39% – 1991 zadań spośród wyodrębnionych 2155 pytań i poleceń typu „dlaczego”.

Z uzyskanych danych wynika (tabela 3.), że wśród zadań typu „dlaczego” najwięcej było pytań i poleceń pełniących funkcję badawczą w procesie dydaktycznym (802, czyli 37,21% wszystkich zadań). Omawiana grupa zadań odgrywa szczególnie istotną rolę w procesie kształcenia ze względu na wywoływanie działań twórczych uczniów, tzn. generowanie wyjaśnień i eksponowanie sądów oceniających, kontrolę działań innych osób, samokontrolę własnych działań lub metapoznanie.

T a b e l a 3

Zadania typu „dlaczego” związane z poszczególnymi funkcjami dydaktycznymi na lekcjach badanych przedmiotów nauczania (kierunków edukacji)

Funkcje zadań w działaniach nauczyciela		Miejsce funkcji na lekcjach						Razem	
		język polski		matematyka		środowisko			
		liczba zadań	ranga	liczba zadań	ranga	liczba zadań	ranga	liczba zadań	ranga
Funkcja sterująca	przygotowawczo-kontrolna	41	7	28	7	37	7	106	7
	naprowadzająca	42	6	96	4	27	8	165	6
	regulacyjna	7	9	2	8	2	9	11	9
	motywacyjno-stymulująca	120	3	54	5	107	2	281	3
Funkcja podstawowa	informacyjno-poznawcza	68	4	113	3	74	5	255	4
	kształcąca	218	2	237	2	305	1	760	2
	badawcza	303	1	267	1	232	3	802	1
	utrwalająca	44	5	37	6	93	4	174	5
	wychowawcza	35	8	2	8	65	6	102	8

Ź r ó d ł o : Badania własne.

Zadania związane z funkcją badawczą stanowiły najliczniejszą grupę pytań i poleceń na zajęciach języka polskiego i matematyki, natomiast – co wydaje się zaskakujące ze względu na specyfikę przedmiotu nauczania – na lekcjach środowiska zadania łączące się z omawianą funkcją zajęły dopiero trzecią pozycję.

Ponad 1/3 zadań typu „dlaczego" (760, czyli 35,27% wszystkich badanych zadań) stawianych przez nauczycieli na lekcjach polegała na przekształcaniu informacji posiadanych lub dostarczonych w toku lekcji i nadawaniu im pożądanych struktur wyjaśniających lub uzasadniających oraz dotyczyła objaśniania sposobu wykonania czynności lub rozwiązania zadania. Przekształcania informacji i nadawania im zgodnych z postawionym zadaniem struktur dokonywali najczęściej uczniowie na lekcjach środowiska społeczno-przyrodniczego. Zadania typu „dlaczego" najrzadziej pełniły funkcję wychowawczą (102 zadania, czyli 4,73%), skłaniając uczniów do uzasadniania norm społeczno-moralnych oraz objaśniania zgodnych z nimi sposobów postępowania. Biorąc pod uwagę szczególną wartość czynności poznawczych związanych z analizowanymi zadaniami, niepokój budzi zwłaszcza mała liczba zadań pełniących funkcję utrwalającą w procesie dydaktycznym (174 zadania, czyli 8,07%) oraz związaną z nią funkcję przygotowawczo-kontrolną (106 zadań, czyli 4,92%). Zadania związane z wymienionymi funkcjami zajęły niskie pozycje na listach rangowych w ramach wszystkich badanych przedmiotów nauczania.

Uczyniwszy punktem odniesienia liczbę zadań typu „dlaczego" związanych z poszczególnymi funkcjami dydaktycznymi wynikającą z sumowania wszystkich ich zastosowań w badanych klasach (tabela 4.), można zaobserwować nieznaczne przesunięcia na listach rangowych.

T a b e l a 4

Miejsce zadań typu „dlaczego" związanych z poszczególnymi funkcjami dydaktycznymi w badanych klasach

Funkcje dydaktyczne zadań		Klasa						Razem	
		I		II		III			
		liczba zadań	ranga	liczba zadań	ranga	liczba zadań	ranga	liczba zadań	ranga
Funkcja sterująca	przygotowawczo--kontrolna	31	7	30	8	45	8	106	7
	naprowadzająca	56	5	55	5	54	6	165	6
	regulacyjna	2	9	6	9	3	9	11	9
	motywacyjno--stymulujaca	78	3	82	3	121	3	281	3
Funkcja podstawowa	informacyjno--poznawcza	73	4	74	4	108	4	255	4
	kształcąca	244	1	244	2	272	2	760	2
	badawcza	195	2	281	1	326	1	802	1
	utrwalająca	43	6	53	6	78	5	174	5
	wychowawcza	22	8	34	7	46	7	102	8

Najwyższą pozycję w każdej z badanych klas zajęły zadania pełniące funkcje kształcącą i badawczą na lekcjach. Uczniowie klas I częściej niż uczniowie pozostałych klas dokonywali przekształcania, transformacji

informacji dostarczonych w toku lekcji w celu tworzenia odpowiednich struktur informacyjnych. W klasach starszych zadania typu „dlaczego" najczęściej wymagały wychodzenia poza dostarczone informacje. Stałe pozycje na listach rangowych (trzecią lub czwartą pozycję) w ramach każdej z badanych klas zajęły funkcje motywacyjno-stymulująca oraz informacyjno-poznawcza. Na ostatnim miejscu w ramach wszystkich klas ulokowały się zadania dotyczące funkcji regulacyjnej, tzn. zadania służące nauczycielowi do pozyskiwania informacji o stanie gotowości uczniów do podjęcia kolejnych działań w związku z brakami efektów uczenia się lub brakiem motywacji. Działania te pozostają niewątpliwie w związku z funkcją opiekuńczą nauczyciela. Szczególny niepokój może budzić niska pozycja na listach rangowych zadań odnoszących się do funkcji utrwalającej.

Zadania typu „dlaczego" – stawiane przez badanych nauczycieli głównie w fazie właściwej zajęć – związane były bezpośrednio z realizacją głównych zadań lekcji. Postawione pytania i polecenia wymagały od uczniów przede wszystkim analizowania dostarczonych w toku lekcji informacji w celu nadania im pożądanych struktur informacyjnych. Stosunkowo często, za pośrednictwem zadań, stwarzano uczniom warunki do tworzenia wyjaśnień uzasadnień. Zbyt rzadko utrwalano rezultaty czynności poznawczych związanych z zadaniami typu „dlaczego" oraz wykorzystywano motywacyjno-stymulującą wartość omawianych pytań i poleceń. Rzadko przedmiotem działań poznawczych związanych z pytaniami i poleceniami „dlaczego" były normy społeczno-moralne. Z punktu widzenia efektywności procesu kształcenia ważną rolę odgrywa nie tylko wiedza nauczyciela o zadaniach dydaktycznych jako tworach językowych, a zarazem intelektualnych narzędziach pracy własnych i ucznia, ale także znajomość wpływu kontekstu na funkcje pełnione przez pytania i polecenia.

Wnioski

Metodologiczne kwalifikacje nauczycieli można rozpatrywać jako wiedzę o kategoriach poznawczych (metodologicznych) ucznia oraz wywołujących je zadaniach dydaktycznych w postaci pytań i poleceń. Jeżeli rozwój sfery poznawczej dziecka ma się dokonywać się m.in. poprzez wpajanie uczniom wiedzy metodologicznej oraz kształtowanie umiejętności samodzielnego wykonywania czynności badawczych, to nauczyciel sam powinien dostarczać poprawnych wzorców w zakresie formułowania zadań związanych z poszczególnymi czynnościami poznawczymi oraz pokazywać prawidłowe wykonywanie schematów tychże czynności. Niniejsze opracowanie miało na celu przedstawienie, jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej rozumieją jedną z podstawowych czynności poznawczych, jaką jest wyjaśnianie, oraz jaki jest ich „stosunek" do związanych z nią zadań dydaktycznych typu „dlaczego". Uzyskane wyniki badań wykazały, że w procesie kształcenia uczniów klas I–III zadania typu „dlaczego" są rzadko wykorzystywanymi narzędziami kształtowania działalności poznawczej dzieci.

Analiza zgromadzonego materiału badawczego wykazała, że omawiane zadania stanowiły 12% wszystkich pytań i poleceń postawionych przed uczniami na lekcjach. Średnio na jednej lekcji nauczyciele zadali około 4 zadań typu „dlaczego" (średnio 4,11 razy na jedną lekcję). Szczególny niepokój budzi mała liczba pytań z zaimkiem przysłówkowym „dlaczego" (średnio 1,51 razy na jedną lekcję), czyli zadań, którym przypisuje się szczególne znaczenie w nauce i praktyce, oraz rzadkie stosowanie przez badanych nauczycieli zadań pokrewnych „dlaczego" (średnio 0,73). Stosunkowo często badani nauczyciele wykorzystywali na lekcjach pytania i polecenia tzw. quasi-„dlaczego" (średnio 1,87 na jedną lekcję), czyli zadania, którym przypisywali analogiczne funkcje jak pytaniom z zaimkiem przysłówkowym „dlaczego", chociaż w rzeczywistości pełniły odmienne funkcje poznawcze. Zadania quasi-„dlaczego", wywołujące takie czynności poznawcze, jak np.: definiowanie, przewidywanie, objaśnianie, porównywanie, wchodziły jako zdania podrzędne w skład zdań rozkazujących z operatorami typu: „wyjaśnij...", „wytłumacz...", co wskazywało, że nauczyciele łączą ich treść z wyjaśnianiem. Tymczasem każda z wymienionych kategorii oznaczała inne czynności i inne były wyniki tychże czynności. Akceptacja przez badanych nauczycieli odpowiedzi niezgodnych z postawionymi pytaniami i poleceniami doprowadzić może do pojawienia się „szumów semantycznych" i nieświadomego błędnego przyswajania przez uczniów struktur poznawczych. Biorąc pod uwagę funkcje dydaktyczne pełnione przez zadania typu „dlaczego", szczególny niepokój może budzić, głównie ze względu na badany szczebel kształcenia, bardzo mała liczba zadań pełniących funkcję utrwalającą i wychowawczą.

Z punktu widzenia modalnego wymiaru zadań typu „dlaczego" w edukacji wczesnoszkolnej istotną kwestią jest zatem świadomość nauczycieli w zakresie wpływu struktury oraz funkcji pytań i poleceń na pełnione przez nie funkcje poznawcze i dydaktyczne. Brak świadomości w tym zakresie oraz dowolność w formułowaniu zadań związanych z poszczególnymi kategoriami poznawczymi wpływa na nieprawidłowe ich kształtowanie u uczniów. Nauczyciel powinien pamiętać o ty, że „tworzenie i zadawanie pytań jest wyrazem poznawczej postawy wobec otaczającej rzeczywistości, a równocześnie koniecznym składnikiem jakiejkolwiek innej formy jednostkowej i społecznej działalności – stanowi jej informacyjny (treściowy) fundament i dynamiczny szkielet" (K o j s, 2007, s. 217).

Bibliografia

D a v i s R.H., A l e x a n d e r L.T., Y e l o n S.L., 1983: *Konstruowanie systemu kształcenia***.** Warszawa.

G u i l b e r t J., 1983: *Zarys pedagogiki medycznej*. Warszawa.

K o c h a n o w s k a E., 2005: *Metodologiczny wymiar kwalifikacji nauczycielskich – wokół zadań quasi-„dlaczego" w kształceniu*. W: *W poszukiwaniu nowej jakości edukacji jutra*. Red. A. S t a c h u r a, T.M. Z i m n y. Szczecin.

K o c h a n o w s k a E., 2007: *Struktura i funkcje zadań typu „dlaczego” w edukacji wczesnoszkolnej*. Bielsko-Biała [Praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. W. Kojsa].

K o j s W., 1991: *Czynniki wpływające na przedmiotową i podmiotową rolę nauczyciela i ucznia w procesie dydaktycznym*. W: *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 6. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia (kształcenie dla rozwoju)*. Poznań–Cieszyn.

K o j s W., 1987: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice.

K o j s W., 1980: *Kategorie poznawcze w pracy dydaktycznej*. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy”, nr 1.

K o j s W., 2005: *O niektórych wyznacznikach struktury, funkcji i rodzajów wiedzy oraz implikacjach edukacyjno-pedagogicznych.* W: *W poszukiwaniu nowej jakości edukacji jutra*. Red. A. S t a c h u r a, T.M. Z i m n y. Szczecin.

K o j s W., 2007: *Pytania w procesie poznania i kształcenia*. W: *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. T. 1. Wrocław.

M a r k o w s k i A., P a w e l e c R., 1999: *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*. Poznań.

P a l k a S. 1977: *Warunki efektywności nauczania w szkole średniej*. Warszawa.

P r z y b y ł o w s k i J., 1995: *Pytanie a rozumowanie.* W: *Logiczne podstawy rozumowań*. Red. W. K u s t r z e b a. Gdańsk.

AGNIESZKA HOLEWA

Modalność wyjaśnień w kontekście procesu kształtowania postaw dzieci w wieku przedszkolnym

The modality of explanations in the context of the process of shaping attitudes of pre-school children

Abstract: The main aim of this article is about the process of shaping the behavior of children and the modality, as well as communication and the process of explanation.

The most important issue in the process of child life growth is to understand the value of question: Why? It is an important question because they are the result of child interest, the reason of observation the occurrences and developing deep inside their mind. The ability of speaking is an element in process of growing and bringing up. That's why it is essential to look for answers on the questions about the roles of explanations in the process of child growing and looking for clues to support the process that will improve this effect. Using the expression of modality allowed us in a perfect way to analyze the information that existed in the whole process and direct on bringing up by explaining. The modality brings the ideas, thanks to the research I may specify the disposition development of youngsters at kindergartens.

Key words: process of behavior shaping, modality, communication, the process of explanation, speech act

Naturalną cechą każdego człowieka jest ciekawość. To ona, już od momentu przyjścia na świat, a nawet wcześniej, prowadzi nas w kierunku poznania tego, co nas otacza, tego, co nowe i niezwykłe. To ona staje się jednym z głównych motorów naszego działania. Początkowo ciekawość koncentruje się na nas samych oraz przedmiotach i osobach w naszym najbliższym otoczeniu. Staramy się zrozumieć, co inni do nas mówią, jakie są ich wymagania i przyzwyczajenia, poznajemy i wypróbowujemy nasze możliwości. Im jesteśmy starsi, tym szersze kręgi ona zatacza. Stawiamy kolejne kroki w naszym rozwoju oraz zdobywamy nowe doświadczenia. Każdy kontakt z ludźmi, zwierzętami, roślinami, przedmiotami, przyrodą i techniką wzbogaca naszą wiedzę o otaczającym świecie, pozwala rozumnie się w nim poruszać. Badanie i odkrywanie jest więc warunkiem odnalezienia się w świecie, miejscu pełnym tajemnic i zagadek. Nurtują nas pytania, które stawiamy zjawiskom, przedmiotom, osobom. Zauważając pewien determinizm obserwowanych zjawisk, zadajemy pytania o ich przyczynę i związki. Zaczynamy konstruować hipotezy, weryfikować je, porównywać własne wnioski z wnioskami innych. Konstruujemy trudny proces badawczy, mający często znamiona badania naukowego, ale przede wszystkim rozpoczynamy proces komunikowania się, mający na celu konfrontację naszego obrazu świata z obrazem innych, stanowiący dla nas źródło informacji. Szczególną rolę języka w procesie poznania podkreślił J.S. B r u n e r (1965, s. 151–153), pisząc, że jest najskuteczniejszym ze wszystkich dostępnych człowiekowi narzędzi, daje wewnętrzną technikę programowania wybiórczego treści spostrzeżeń, reakcji i form świadomości.

W procesie rozwojowym małego dziecka charakterystyczny jest długi okres nieustannych pytań. Pytania przeważnie zaczynają się od takich operatorów, jak *dlaczego?*, *czemu?*, i są wynikiem zainteresowania dziecka przyczyną obserwowanego zjawiska (G r o d z i ń s k i, 1986, s. 31). Jest to grupa ważnych pytań wywodzących się z głębi dziecięcej psychiki, a akt mowy, jakim jest wyjaśnienie, stanowi nieodłączny element procesu kształcenia i wychowania. Pytania i polecenia są przecież podstawowym elementem procesu nauczania, pobudzają uczniów do myślenia, pozwalają zyskać nową wiedzę i wykorzystać wiedzę posiadaną. Stają się w ten sposób podstawowym składnikiem odniesienia w interpretacji zdarzeń oraz w analizie przebiegu procesów, które pobudzają (K o j s, 1994, s. 36).

Akt mowy, jakim jest wyjaśnienie, stanowi nieodłączny element procesu kształcenia i wychowania na każdym jego etapie. Jest to związane z fenomenem, jakim jest język, będący jednocześnie środkiem komunikacji międzyludzkiej i środkiem poznania. Rola języka polega na pośredniczeniu pomiędzy materią i świadomością, a także na odzwierciedlaniu procesów myślowych oraz stanów rzeczy (M a ń c z y k, 2001, s. 11).

Interesująca w tym zakresie jest rola wyjaśnień w procesie kształtowania postaw dzieci w wieku przedszkolnym, czyli w okresie, w którym kształtują się nawyki i postawy mające ogromny wpływ na przebieg procesu uczenia się oraz na podejmowane w przyszłości decyzje.

Według teorii aktów mowy J.L. Austina, rozwiniętej przez J. Searla, ludzie używają języka po to, aby przez swoje wypowiedzi czegoś dokonać. Mówiący chce coś osiągnąć, wypowiada jakieś zdanie z pewną intencją (P u t k i e w i c z, 1990, s. 22). Intencja osoby mówiącej stanowi podstawę podejścia semantyczno-generatywnego w psycholingwistyce. Prekursorem takiego ujęcia był I.M. Schlesinger. Podkreśla on, że intencja wyznaczona jest przez sytuację, w jakiej znajduje się dziecko uczące się języka. Uczy się też ono odpowiedniości, zgodności między intencjami dorosłych a ich wypowiedzeniami (K u r c z, 1980, s. 40, 83–84).

W teorii Searla, każda wypowiedź jest sumą dwu czynników: siły illokucyjnej i zawartego w niej sądu. Z dydaktycznego punktu widzenia szczególne znaczenie ma pojęcie siły illokucyjnej. Odnosi się ono bowiem do tej części wypowiedzi, która informuje słuchacza, jak dany przekaz ma odebrać. Określa rodzaj wpływu, jaki ma – w zamierzeniu nadawcy – wywrzeć przekaz na słuchacza, prowadząc do zmian w jego wiedzy, umiejętnościach i postawach. Zrozumienie sądu zawartego w akcie mowy nie wystarczy do odczytania rzeczywistych komunikowanych w nim informacji. Każdy nauczyciel wyczuwa intuicyjnie, że aby skutecznie wpłynąć na ucznia, musi ocenić jego stan i dostosować do możliwości ucznia zarówno część illokucyjną, jak i treść sądu (część lokucyjną) aktu mowy.

J. Searl dokonał typologii warunków, od których zależy skuteczność aktu mowy (mierzona stopniem zgodności skutku, jaki wypowiedź wywarła na słuchaczu, z intencją mówiącego), co jest istotne z punktu widzenia doskonalenia procesu dydaktycznego. Oto one:

– warunek przygotowawczy, określający możliwości realizacji danego aktu mowy; dotyczy wiedzy słuchacza i mówiącego (słuchacz musi mieć pewne pole niewiedzy, które można wypełnić przekazem) oraz zrozumienia motywów własnych i uczniów, zrozumienia, czego nie wiedzą i co trzeba przekazać, co wiedzą błędnie, a więc czemu trzeba zaprzeczyć;
– warunek szczerości, który opiera się na założeniu, że akt mowy jest skuteczny, gdy mówiący chce o czymś poinformować, chce wykonania wskazanej czynności, wyraża swoje prawdziwe uczucia lub ma prawo moralne do ich wygłaszania; oznacza wyzwolenie od przymusu grania i odczuwania tego tylko, czego człowieka nauczono; warunek ten nie jest spełniony, gdy mówiący zdaje sobie sprawę z tego, że kłamie;
– warunek treści sądu zawartego w przekazie; jest on spełniony, gdy słuchacz rozumie treść sądu;
– warunek treści aktu illokucyjnego przekazu, którego podstawą jest zgodność intencji nadawcy i skutku komunikatu (P u t k i e w i c z, 1990, s. 22–26).

Ważnym źródłem orientacji komunikacyjnych w badaniach języka jest również teoria funkcjonalna M.A.K. Hallidaya. Uważa on, że początki języka można interpretować jako uczenie się zbioru funkcji. Każda wypowiedź ma tylko jedną funkcję, którą charakteryzuje para: treść– ekspresja. Wypowiedzi pozbawione są formy gramatycznej. Pierwotne funkcje to: instrumentalna, regulacyjna,

interakcyjna, osobista, heurystyczna i imaginacyjna. W późniejszej fazie, nazwanej przez autora przejściową, dokonuje się grupowanie funkcji, prowadzących do powstania funkcji matetycznej i pragmatycznej. Funkcja matetyczna jest związana z procesem uczenia się i rozwija się z funkcji osobistej i heurystycznej, stanowiąc ich generalizację. Funkcja pragmatyczna powstaje z uogólnienia funkcji instrumentalnej, regulacyjnej i interakcyjnej. Służy do zaspokojenia potrzeb i do kontroli zachowania otoczenia. W fazie przejściowej dziecko uczy się gramatyki i dialogu. Człowiek dorosły dysponuje już nieograniczoną ilością użyć języka, ale typowa wypowiedź w dojrzałym języku, niezależnie od jej użycia, ma zarówno ideacyjny, jak i interpersonalny komponent znaczenia.

W teorii Hallidaya szczególną wartość dla pedagogiki wczesnoszkolnej mają tezy o związku uczestnictwa w dialogu z uczeniem się gramatyki i rozwojem funkcji matetycznej. Dialog umożliwia dziecku systematyczną eksplorację otoczenia oraz analizę własnych zasobów pamięciowych, uczy ról językowych (P u t k i e w i c z, 1990, s. 29).

W ostatnich latach badania nad rozwojem języka dziecka oparte zostały w dużej mierze na związku całokształtu rozwoju procesów komunikowania się dzieci z otoczeniem społecznym. Wprowadzono pojęcie kompetencji komunikacyjnej człowieka, a badania skoncentrowano na różnorodnych uwarunkowaniach społecznych rozwoju tej kompetencji. Badania te prowadzi się za pomocą analizy mowy dialogowej, z założeniem, że w procesie interakcji dziecka z dorosłym rozwija się jego język.

Jakość procesów porozumiewania się ma bezpośredni związek z umiejętnościami, kompetencjami komunikacyjnymi, określanymi jako „zdolność posługiwania się językiem zarówno w sposób skuteczny, jak i dostosowany do sytuacji ze względu na oczekiwania, jakie ma mówca wobec słuchacza, cele, jakie stawia, oraz społeczne konwencjonalne reguły użycia języka" (S h u g a r, S m o c z y ń s k a, 1989, s. 455). W ujęciu D. Hymes'a kompetencja komunikacyjna oznacza idealną wiedzę użytkowników danego języka dotyczącą reguł posługiwania się nim w zależności od sytuacji i roli społecznej (P u t k i e w i c z, 1990, s. 21–22).

W najnowszych ujęciach pojęcie kompetencji językowej bywa traktowane jako jeden z wyznaczników szerszego pojęcia kompetencji komunikacyjnej. Kompetencja komunikacyjna jest definiowana – analogicznie do kompetencji językowej – jako wiedza użytkownika języka, uświadomiona lub tylko intuicyjna, o sposobach wykorzystania środków językowych w zależności od sytuacji komunikacyjnej. Na pojęcie sytuacji komunikacyjnej składają się te wszystkie elementy, które tworzą schemat modelu komunikacyjnego, czyli nadawca, kod, kanał przekazu, odbiorca (P o r a y s k i - P o m s t a, 1994, s. 41–42).

Zachowania językowe w sytuacjach komunikacyjnych podlegają ocenom według określonych kryteriów. Zakładając, że zachowania językowe są świadome i celowe, a zatem werbalizacja dokonywana jest z zamiarem osiągnięcia celu założonego przez jej autora, oceniane będą przede wszystkim ze względu na skuteczność, czyli stopień osiągnięcia celu wypowiedzi. Umiejętność osiągania

celu to pragmatyczna sprawność wypowiedzi. Ponadto o skuteczności decydują jeszcze:

1) językowa sprawność komunikacyjna, czyli znajomość przez nadawcę języka (i ewentualnie jego odmian) oraz umiejętność tworzenia za jego pomocą tekstu;

2) społeczna sprawność komunikacyjna – umiejętność realizacji różnych ról społecznych;

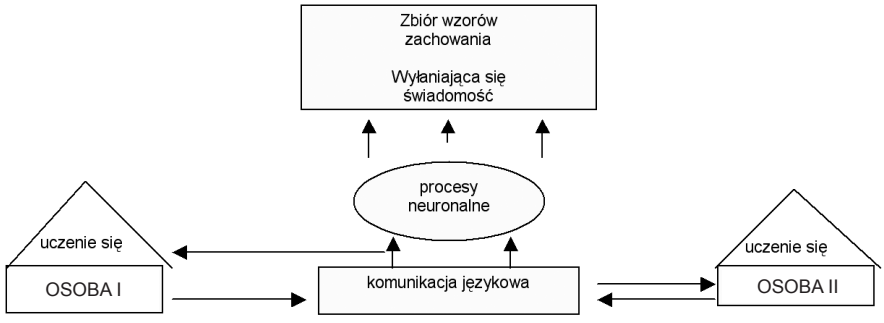
3) sytuacyjna sprawność komunikacyjna – umiejętność doboru środków językowych i stylistycznych ze względu na sytuacje (P o r a y s k i - P o m s t a, 1994, s. 42–43).

Wszystkie wymienione sprawności zostały nazwane sprawnościami komunikacyjnymi, a ich stopień określa kompetencję komunikacyjną.

Należy podkreślić, że zagadnienia komunikacji mają podstawowe znaczenie dla procesu kształtowania postaw, a rola dziecka nie może być ograniczona jedynie do odbioru nadawanych przez nauczyciela komunikatów. Ma ono prawo do przesyłania informacji dotyczących jego przeżyć, poglądów i emocji. Kompetencja w tym zakresie jest podstawą osiągnięć, skuteczności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, pluralistycznej oceny środowiska społecznego (G a w e ł - - L u t y, 2001, s. 229–233).

Analizując mechanizmy kształtowania postaw, możemy wyłonić pobudzające te procesy formy wpływu otoczenia na jednostkę. Pierwsza z form polega na tworzeniu sieci informacyjnej o świecie, czyli dostarczaniu bodźców, dzięki którym dziecko poznaje otoczenie, zaczyna stopniowo rozumieć i orientować się w różnych zjawiskach. Przy czym funkcję organizującą wiedzę pełnią tu wyjaśnienia, które ponadto zaspokajają dziecięcą ciekawość. Wyjaśnianie może polegać na wskazywaniu na cechy sytuacji, które zmuszają do określonego postępowania, unaocznieniu szkód, jakie wyrządza postępowanie dziecka jemu samemu lub innym, apelowanie do dumy i ambicji, do jego pragnienia „bycia dorosłym". Innym rodzajem wyjaśniania jest ukazywanie konsekwencji określonego czynu dla innych, uświadomienie ich potrzeb, pragnień, motywów. Skuteczność tego rodzaju działań związana jest z aktywizacją i rozwojem struktur, od których zależy wewnętrzna kontrola zachowania (G u z, 1987, s. 183).

Istotną rolę językowego wpływu na nasze zachowanie obrazuje schemat:



Ź r ó d ł o : A. M a ń c z y k: *Komunikacja myśli.* Wrocław 2001, s. 17.

Centralnym procesem jest komunikacja językowa, której ostateczny rezultat to zbiór wzorców zachowań, a najważniejszy czynnik sprawczy pobudzany przez kontakt werbalny z drugim człowiekiem – zdolność uczenia się, postrzegania i poznania otaczającego świata. Komunikat jest traktowany jako stymulator procesu kształtowania postaw.

Ważnym elementem stało się ustalenie dyrektyw określających sposób gromadzenia materiału badawczego, a zatem określenia zasad, jakimi badacz powinien się kierować podczas obserwacji procesu wyjaśniania, którego celem jest kształtowanie postaw. Po pierwsze, badanie tekstów i wypowiedzi powinno występować w naturalnych sytuacjach, w autentycznej postaci: badania faktycznych użyć języka. Po drugie, należy pamiętać o wnikliwym obserwowaniu i analizowaniu struktury kontekstu: okoliczności, uczestników oraz ich komunikacyjnych i społecznych ról, celów, społecznie istotnej wiedzy, normy i wartości, struktur instytucjonalnych i organizacyjnych itd. Po trzecie, trzeba mieć świadomość, że procesy wytwarzania i odbierania tekstów i wypowiedzi mają w dużej mierze charakter linearny i sekwencyjny, co oznacza, że użytkownicy języka działają na bieżąco, często popełniając omyłki, ale też korzystają z możliwości reinterpretowania albo naprawiania dokonanych już aktów (G u z, 1987, s. 39–42).

Wprowadzenie do rozważań pojęcia „modalność" daje duże możliwości analizy komunikatów mających miejsce w procesie dydaktycznym skierowanym na kształtowanie postaw za pomocą wyjaśnień. Modalność nadaje wypowiedzi charakter aktu myślowego stwierdzenia, pytania, życzenia. W związku z tym, że każde użyte zdanie jest wypowiedzią mającą nadawcę i odbiorcę (z wyjątkiem ekspresji), zawsze też wyrażona jest w nim jakaś postawa nadawcy wobec treści komunikowanej, a także często wobec odbiorcy. Ta postawa nadawcy wobec komunikowanego zjawiska, wyróżnionego przez strukturę predykatowo-argumentową, ujmująca je jako rzeczywiste, nierzeczywiste, możliwe, pożądane itp., nazywana jest najogólniej modalnością (G r z e g o r c z y k o w a, 2001, s. 121). Osiągnięcie wspomnianej teorii aktów mowy polega tu m.in. na wyraźnym rozgraniczeniu różnych aspektów mówienia: lokucyjnego i illokucyjnego. Modalność należy do pierwszego, jest postawą nadawcy wobec treści komunikowanej przekazanej za pomocą kodu. Każde zbudowane gramatycznie zdanie przekazuje jakąś postawę nadawcy i tę właśnie postawę nazywamy modalnością (G r z e g o r c z y k o w a, 2001, s. 122).

Wyznaczenie rodzaju wyjaśnienia wiąże się ściśle z określeniem typu modalności. Wyróżnia się trzy rodzaje modalności:

– intencjonalną, zdaniową;
– epistemiczną, prawdziwościową;
– deontyczną, wolitywną[1].

[1] Jest wiele klasyfikacji modalności. Przytoczona, opracowana na gruncie semantyki, wydaje się mieć duże zastosowanie w analizie wyjaśnień. Wskazuje bowiem na szczegółową typologię i warunki klasyfikacji wypowiedzi. Inna, powstała na gruncie logiki, wyróżnia modalność asertoryczną (przeczenia lub twierdzenia), apodyktyczną (przeczenia lub twierdzenia za pomocą słowa

W obrębie modalności intencjonalnej istotne wydają się oznajmienia, które mogą być sformułowaniem pewnych stwierdzeń niejako na własny użytek nadawcy, jako wyraz doprecyzowania jego myśli, jako forma ukształtowania myśli. Taki status mają twierdzenia naukowe (G r z e g o r c z y k o w a, 2001, s. 127). Kolejnym typem są pytania, których wartość sprowadzona jest do prośby nadawcy o wypowiedź odbiorcy. Daje to możliwość klasyfikacji pytań i określenia typów rozpoczynających proces wyjaśniania i prowadzących do szukania odpowiedzi. Typ postawionego pytania może wskazywać na użycie określonego typu wyjaśnienia, np. *Jaka była przyczyna?* – wyjaśnienie genetyczne. Modalność epistemiczna wiąże się ze zdaniami hipotetycznymi i jest sądem nadawcy o prawdopodobieństwie zdarzenia, mówi się zatem o silnych lub słabych przekonaniach nadawcy, o prawdopodobieństwie zdarzenia oraz wypowiedziach zawierających partykuły o charakterze replikującym (G r z e g o r c z y k o w a, 2001, s. 310). Na ten typ modalności zwraca uwagę W. K o j s (1993, s. 79–80) w kontekście problematyki kształtowania postaw. Z tego punktu widzenia ważne jest również zwrócenie uwagi na modalność deontyczną wyrażającą powinność, obowiązek. Modalność deontyczna charakteryzuje wypowiedzi postulatywne w obrębie intencjonalnych deklaratywów, a więc informujące o postawie wolitywno-oceniającej nadawcy, np. *Trzeba (należy) pomagać*. Takie podejście w procesie dydaktycznym powoduje wyjaśnienia prowadzące do tworzenia się stereotypów i uprzedzeń. Wskazuje wyraźnie na uproszczenie procesu wyjaśniania do przekazania bądź sformułowania jednej myśli bez głębszego uzasadnienia.

Podkreślić należy, że analizie poddane zostają sytuacje, w których dochodzi do wyjaśnienia, a jego bezpośrednim efektem ma być kształtowanie określonej postawy. Modalność wypowiedzi, jaką jest wyjaśnienie, implikuje rodzaj czy typ wyjaśnienia[2], co daje badaczowi możliwość określenia dyspozycji rozwojowych dziecka w wieku przedszkolnym. Konsekwencją staje się określenie typologii wyjaśnień stosowanych w edukacji przedszkolnej. Zakładając, że przekaz ma być dostosowany do odbiorcy, nauczyciel powinien wyjaśniać bądź konstruować pytania prowadzące do wyjaśniania w taki sposób, by osiągnąć zamierzone efekty. Ze względu na proces kształtowania postaw przekaz powinien mieć dostosowaną formę i treść, siłę lokucyjną oraz illokucyjną.

Bibliografia

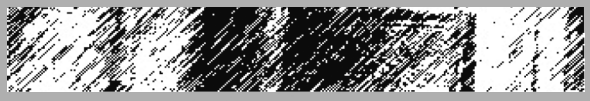
B r u n e r J.S., 1965: *W poszukiwaniu teorii nauczania.* Warszawa.
D e n e k K., J a n u s z k i e w i c z F., S t r y k o w s k i W., red., 1993: *Edukacja. Technologia kształcenia. Media.* Poznań.
G r o d z i ń s k i E., 1986: *Myślenie hipotetyczne*. Wrocław.

musi lub jego równoznaczników) i problematyczną (za pomocą słowa *może*). Por. K o t a r b i ń s k i (1993, s. 310).

[2] Podstawą do określenia rodzajów wyjaśnień staną się typologie opracowane przez E. Nagela oraz E. Nikitina.

G u z S., 1987: *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*. Warszawa.
G r z e g o r c z y k o w a R., 2001: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa.
K o j s W., 1994: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym*. Katowice.
K o j s W., red., 2001: *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki – tendencje – problemy.* Katowice.
K o t a r b i ń s k i T., 1993: *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*. Warszawa.
M a ń c z y k A., 2001: *Komunikacja myśli*. Wrocław.
P o r a y s k i - P o m s t a J., 1994: *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*. Warszawa.
P u t k i e w i c z E., 1990: *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa.
S c h a f f A., red., 1980: *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*. Wrocław.
S h u g a r G., S m o c z y ń s k a M., red., 1989: *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa.

Edukacyjne aspekty modalności znaku i znaczenia



URSZULA SZUŚCIK

Modalność językowa (werbalna) i modalność rysunkowa dziecka a kształtowanie się znaku plastycznego w jego twórczości

Language (verbal) modality and drawing modality of the child and development of plastic sign in his works

Abstract: The article presents a new approach in research analysis of the child's drawings with recommendation to broaden the scope of the studies with semiotics issues. The attention was drawn to formation of an image of a thing – plastic sign in the development of the child drawings with participation of verbal sign (word). The language (speech) and drawing are symbolic forms and modalities important for cognitive development of the child and his education, as explained in the article. Mutual relations between these cognitive processes (verbal and non-verbal) are presented on the basis of Allan Paivio, Stefan Szuman and Lew S. Vygotski's theory. The analysis of children drawings was discussed on the basis of the above specified research assumption, referring to more extensive analysis of the issue in the author's publication. This kind of research approach offers a new perspective in working out contents and methods of teaching in artistic and general education of children.

Key words: verbal modality, non-verbal modality, artistic sign, children drawings

Moje aktualne zainteresowania badawcze skupiają się na twórczości rysunkowej dziecka w kontekście tworzenia znaku plastycznego, toteż prowadzę obserwacje i analizy struktury dziecięcego rysunku – kształtowania się rysunkowego obrazu przedmiotu, w powiązaniu ze znakiem werbalnym (słowem). Zarówno język (mowa), jak i rysunek są formami symbolicznymi i modalnościami, istotnymi w rozwoju poznawczym dziecka i jego edukacji.

Badania nad twórczością rysunkową dziecka mają długą i bogatą tradycję (H o r n o w s k i, 1982). Najczęściej jednak prowadzone analizy szły w kierunku rozwoju sprawności rysunkowej dziecka i zmiany jakości obrazu przedmiotu oraz warunków rozwoju tego rodzaju twórczości dziecięcej. Spojrzenie na twórczość rysunkową dziecka jako na przejaw kształtowania się znaku w rysunku dziecka stanowi nową perspektywę badawczą, z której wynikają wniosków dla dydaktyki. Wiąże się to z rozszerzeniem dotychczasowych obszarów badań psychologiczno-pedagogicznych twórczości rysunkowej dziecka ona zagadnienia semiotyki i językoznawstwa (T y s z k o w a, 1993).

Interdyscyplinarność badań nad twórczością rysunkową dziecka kieruje naszą uwagę na złożoność problematyki dziecięcej twórczości rysunkowej i konieczność opracowania różnorodnych koncepcji oraz programów stymulacji twórczości rysunkowej dziecka w toku jego rozwoju, w których będzie brany pod uwagę rozwój jego struktur poznawczych. Wiąże się z tym uwzględnienie czynnika rozwoju w analizie kształtowania się twórczości rysunkowej dziecka z udziałem słowa – znaku werbalnego.

Wyjaśnienie znaku związane jest z określoną dziedziną nauki, rodzajem aktywności i wytworem. W definicjach znaku zwraca się uwagę na to, że znak niesie ze sobą informację semantyczną, wskazuje coś poza sobą i zależy od interpretacji. Znak wiąże się ze znaczeniem, które jest nośnikiem określonej informacji. Język i komunikacja wizualna stosują znaki, które określają znaczenia. Jak zauważa K. A j d u k i e w i c z (1965), różne sposoby interpretacji „znaczenia" wiążą się z różnymi koncepcjami języka. „[...] Język jest systemem znaków, który służy nam do przekazywania pojęć przez wywoływanie w innych umysłach myślowych obrazów rzeczy, tworzących się w naszym własnym umyśle" (G u i r a u d, 1976, s. 31). Znak językowy to „element systemu językowego wyposażony w znaczenie [...]. Znaczenie – zdolność znaku językowego (i ogólnie wszelkiego znaku) do powiadamiania o czymś, co znajduje się poza nim" (www.hamlet.pro.e-mouse.pl/leks/index.php?id).

Język pełni funkcje: reprezentatywną, przedstawieniową i komunikacyjną wobec rzeczywistości fizycznej, psychicznej i społecznej (K u r c z, 2005, s. 17). Można je również odnieść do twórczości rysunkowej dziecka. Rysunek jest specyficzną formą komunikatu i spełnia również funkcje: reprezentatywną oraz przedstawieniową, wyrażając rzeczywistość fizyczną, psychiczną i społeczną.

Na rozwój języka mają wpływ zarówno czynniki biologiczne (Chomsky), jak i społeczne, środowiskowe (Bruner, Tomasello), jak podkreśla Ida K u r c z (2000, 2005). Język to system znaków i zasad posługiwania się nimi (B o r u t a,

1993; Ż e g l e ń, 2000; K u r c z, 2005). Mowa jest czynnością porozumiewania się przy użyciu języka, będącego społecznie wypracowanym systemem komunikacji. System ten określają słowa i zasady ich stosowania.

Obrazy i słowa są specyficznymi kodami charakterystycznymi dla aktywności poznawczej człowieka w procesie poznania, uczenia się i komunikowania (P a i v i o, 1986). W rozwoju poznawczym dziecka następuje kształtowanie się i dynamiczny rozwój reprezentacji enaktywnej (działaniowej), symbolicznej (werbalnej) oraz ikonicznej (obrazowej) (B r u n e r, 1978).

F. de S a u s s u r e (1961; 2002) wprowadził pojęcie znaku językowego, inaczej obiektu językowego, polegającego na połączeniu znaczonego i znaczącego. Elementem znaczącym jest obraz znaku, który spostrzegamy, a elementem znaczonym – mentalna koncepcja, do której się ten obraz znaku odnosi.

Przyjęłam, że w rysunku (znaku niewerbalnym) elementem znaczącym jest obraz przedmiotu w rysunku, a elementem znaczonym – mentalna koncepcja, do której ten znak się odnosi, jego nazwa – znaczenie zgodne z przedmiotem narysowanym (S z u ś c i k, 2006, s. 11).

W wieku przedszkolnym dziecko opanowuje różne systemy symboliczne (mowę, rysunek). Wiąże się to z odkryciem relacji między elementem oznaczanym a oznaczającym. Ze zdolnością do działań symbolicznych wiąże się przełom w rozwoju dziecka, ponieważ łączy się z myśleniem o przedmiotach bez bezpośredniego kontaktu z nimi (K i e l a r - T u r s k a, 2000).

Twórczość plastyczną dziecka przyjmuję jako proces, który jest wynikiem związku między modalnością werbalną (znakiem werbalnym) a modalnością ikoniczną (znakiem plastycznym), jaki kształtuje się w poszczególnych okresach rozwoju dziecięcej twórczości rysunkowej. Należy zwrócić uwagę, że to właśnie język i mowa kształcą system pojęć dziecka, które niosą określone znaczenia i są wyrażane w różnorodnych formach znaków, w tym znaków plastycznych.

Zagadnienie modalności może być analizowane w ujęciu językoznawczym – jako fenomen językowy, filozoficznym – jako fenomen pojęciowy (I n d r z e j c z a k, 2000), czy psychologicznym – jako modalność sensoryczna, tzn. podstawowa reprezentacja zmysłowa: wzrokowa, słuchowa, czuciowa (kinestetyczna) – cecha, która określa dominujący u danej osoby rodzaj zmysłu, odzwierciedlający się także w jej mowie (interia.pl – Encyklopedia).

W językoznawstwie modalność jest rozumiana jako „informacja o postawie nadawcy wypowiedzi wobec przekazywanej treści. [...] Stosunek nadawcy wobec własnej wypowiedzi uwidacznia się przez postać zdań" (P ł ó c i e n n i k, P o d l a w s k a, 2004, s. 179). „Modalność: formy językowe, które dostarczają nam informacji o tym, co jest konieczne, możliwe, pożądane lub czy to istnieje. Konieczność, możliwość, pragnienie, istnienie" (www.poradnia.ids.bielsko.pl/aktualnosci/vad_em_cd.html).

W filozofii modalność określana jest jako szczególna forma sądu (D i d i e r, 1992, s. 206). „Modalność zdań – pojęcie logiki tradycyjnej (Arystotelesowskiej) charakteryzujące zdanie pod względem stopnia pewności (kategoryczności)

faktów, o jakich orzekają; wyróżnia się trzy typy zdań modalnych: asertoryczne (*jest tak a tak*), apodyktyczne (*musi być tak a tak*), problematyczne (*może być tak a tak*); *musi, może* zwane są funktorami modalnymi, współcześnie modalność zdań stosowana jest w systemach logik wielowarstwowych oraz tzw. logice modalnej, czyli logice możliwości i konieczności. [...] Możliwość logiczna – właściwość zdań modalnych (problematycznych), stanowiąca obok konieczności logicznej przedmiot badań logiki modalności zdań; wyrażana za pomocą funktora »jest możliwe«, »może« zainteresowanie tą kategorią wzrosło w obrębie logiki wielowartościowej, wprowadzającej pomiędzy tradycyjne pojęcie prawdziwości i fałszu – prawdopodobieństwo (»tak«, »nie« i »być może«)" (interia.pl – Encyklopedia).

W psychologii modalność jest związana z zagadnieniem uczenia się, m.in. w neurolingwistycznym programowaniu, uczeniu się, nauce języków obcych. W procesie nauczania i uczenia się wyróżnia się różne typy uczniów w aspekcie ich preferowanej modalności (wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy, dotykowcy). Modalność wiąże się z dominującym sposobem reagowania na bodźce płynące z zewnątrz poprzez różne kanały sensoryczne (E l l i s, 1995).

Jak wynika z przedstawionych wyjaśnień, modalność jest złożoną i niejednoznaczną problematyką. Odnosząc ją to zagadnienia twórczości plastycznej, ściślej – twórczości rysunkowej dziecka, przywołam teorię kultury filozofa Ernesta Cassirera i teorię podwójnego kodowania psychologa Allana Paivio.

E. C a s s i r e r (1998) zakłada, że kultura wyraża się symbolicznie w następujących formach: języku, micie, religii, sztuce i nauce. Próbował on m.in. pokazać, jak człowiek poznaje i rozumie świat poprzez język, sztukę, mit, religię. Dla niego człowiek to nie tylko istota myśląca, racjonalna, ale także istota symboliczna, tworząca symbole, komunikująca się dzięki nim. Użycie symbolu, podobnie jak narzędzia wymaga jakiejś umiejętności poznawczej. „Rozwojowi wyższych funkcji psychicznych towarzyszy konieczność opanowania zewnętrznych środków kulturowego rozwoju i myślenia (technologii intelektu) – języka, pisma, rachunkowości, rysunku, technik przyrządzania posiłków itd. Człowiek uwewnętrzniając wynalazki kultury takie jak pismo, techniki liczenia, alfabet, logiki, procedury prawne, zasady etyczne itd., zyskuje narzędzia wzmacniające jego potencjał intelektualny lub moralny. [...] Cassirer pytał, gdzie szukać warunków możliwości doświadczenia charakterystycznego dla każdej z form symbolicznych" (A d u s z k i e w i c z, red., 2004, s. 99). W psychologii z implikacjami kulturowymi dla rozwoju oraz edukacji dziecka o roli narzędzi pisał Lew S. W y g o t s k i (1978). Cassirer usiłował ująć funkcję myślenia symbolicznego w sposób, z którego wynikałoby, jak wewnątrz każdej z form symbolicznych „określona organizacja świata realizuje się jako system sensu" (A d u s z k i e w i c z, 2004, s. 100). W jego rozumieniu kultura to świat form symbolicznych. Poznanie polega na symbolicznym przyswajaniu zjawisk przez ludzki umysł (C a s s i r e r, 1998). „Dokonuje on podziału form ze względu na jakość i modalność. Ze względu na jakość wyróżnia czas, przestrzeń, przyczynowość, rzecz i jej

własności. Ze względu na modalność język, mit, religia, sztuka, historia, nauka. Tak, że przestrzeń inaczej rozumiana jest w micie a inaczej w nauce, czyli formy ze względu na modalność są opcjami form ze względu na jakość. Wszystkie formy symboliczne posiadają tą samą funkcję poznawczą, czyli określanie nieokreślonego, tylko nie wszystkie na tym samym poziomie. Najwyżej pod względem poznawczym sytuuje się nauka" (http://pl.wikipedia.org/wiki/Ernst_Cassirer).

Myślenie symboliczne polega na ujmowaniu związku między znakiem a znaczeniem (S z u m a n, 1931, s. 120). Według Szumana na myślenie symboliczne dzieci ma wpływ otoczenie, rozwój mowy dziecka oraz obrazy i znaki kultury. Po części myślenie symboliczne powstaje spontanicznie.

Symbol jest jednym z rodzajów znaków – znakiem konwencjonalnym (Ż e g l e ń, 2000, s. 41). Wśród znaków symbolicznych wymienia się znaki plastyczne (rysunkowe) (K ł o s k o w s k a, 1981). Definicja znaku w logice wyjaśnia znak jako dostrzegalny układ rzeczy lub zjawisk rozpatrywany w powiązaniu z określonymi regułami znaczeniowymi, które łączą się z substratem materialnym myśli o danej treści, co prowadzi do odkrycia ukrytego w znaku przedmiotu (Z i e m b i ń s k i, 1976, s. 12; por. S z u ś c i k, 2006, s. 17). Znak wskazuje coś poza nim samym i oznacza przedmiot, który reprezentuje oraz jego znaczenie (J a g o d z i ń s k a, 1991; Ż e g l e ń, 2000; por. S z u ś c i k, 2006, s. 17–18). Symbole mają charakter otwarty i wyrażają treść wnętrza psychiki określonej przez słowo lub obraz (M o n i u s z k o, 1982; por. S z u ś c i k, 2006, s. 19).

Jak zauważa Mircea Eliade, „Myślenie symboliczne nie jest właściwością jedynie dziecka, poety czy psychopaty: jest ono konsubstancjalne z ludzkim bytem – wyprzedza mowę i rozum dyskursywny. Symbol odsłania pewne strony rzeczywistości – najgłębsze – które opierają się wszelkim innym środkom poznania. Obrazy, symbole, mity nie są nieodpowiedzialnymi wybrykami psychiki; odpowiadają one pewnej potrzebie i spełniają pewną funkcję: obnażają najskrytsze modalności bytu" (E l i a d e, 1974, s. 21). Myślenie symboliczne wymaga wyobraźni twórczej, która wyzwala głębszą i pełniejszą percepcję świata, „gdyż moc i zadanie obrazów polega szczególnie na tym, by ukazywać to wszystko, co wymyka się zwykłej konceptualizacji" (R o g o w s k i, 1986, s. 5; por. E l i a d e, 1974, s. 28–30).

Allan P a i v i o (1971, 1986) jest autorem interesującej koncepcji rozwoju reprezentacji werbalnej (słowa) i niewerbalnej (obrazowej) w zakresie uczenia się i pamięci oraz warunków rozwoju i wpływów obu reprezentacji. Jego teoria jest określana jako koncepcja podwójnego kodowania (DCT – *Dual Coding Theroy*). „Leżące u podłoża DCT założenie dotyczy podstawowych struktur i procesów umysłowych: struktury są skojarzeniowymi sieciami werbalnych i wyobrażeniowych reprezentacji, a procesy dotyczą rozwoju i aktywacji tych struktur, włącznie z wpływem kontekstu na rozkład aktywacji wśród reprezentacji. [...] Teoria podwójnego kodowania zaproponowana przez Paivio zwraca uwagę na równoczesne opracowanie werbalne i pozawerbalne przedmiotów i zdarzeń" (S z u ś c i k, 2006, s. 44–45). Prezentuje on pogląd, że rozwój i kształtowanie się systemu

poznawczego człowieka odbywa się poprzez kodowanie informacji werbalnej i niewerbalnej (wyobrażeniowej). Są to dwa systemy poznawcze, które działają w procesach poznawczych człowieka.

„Kod informacji werbalnej specjalizuje się w przetwarzaniu informacji lingwistycznej i abstrakcyjnej, a kod informacji niewerbalnej – w tworzeniu i przetwarzaniu obrazów wyobrażeniowych. Oba kody mają swoje źródła w doświadczeniu percepcyjnym, motorycznym i uczuciowym (afektywnym). Są to procesy specyficznie modalne w rozwoju, tzn. zachowują w swej strukturze i przebiegu cechy, które wyniosły z danych źródeł doświadczeń. Każdy z kodów (niewerbalny i werbalny) jest generowany z podstawowej – hipotetycznej reprezentacji poznawczej, w wyniku czego świadomie doświadcza się mowy wewnętrznej i zewnętrznej" (S z u ś c i k, 2006, s. 45). Przedmiotem badań A. Paivio jest relacja między tymi dwoma systemami reprezentacji. „Zakłada on, że oba te systemy reprezentacji są funkcjonalnie niezależne od siebie, tzn. jeden może być aktywny bez drugiego, ale też oba mogą funkcjonować równolegle. Informacje zawarte w każdym kodzie tworzą oddzielne w strukturze i funkcjonowaniu właściwe sobie substytuty, mimo że mogą być ze sobą powiązane. Na proces podwójnego kodowania mają wpływ czynniki związane z daną sytuacją zadaniową, takie jak: instrukcja i jej charakter wyobrażeniowy, czas na wykonanie zadania, charakter zadania (np. pamięciowy), poziom konkretności oddziałującego bodźca. Poziom konkretności bodźca wpływa na tempo kodowania informacji w danym kodzie" (S z u ś c i k, 2006, s. 45–46). Teoria Paivio stanowi ramy psychologii edukacyjnej i pozwala wyjaśnić zjawiska edukacyjne w kategoriach mechanizmów poznawczych przez wspólne działanie werbalnych i niewerbalnych systemów umysłowych, wyspecjalizowanych w przetwarzaniu informacji wyobrażeniowych i lingwistycznych.

Mowa i twórczość rysunkowa dziecka rozwijają się stopniowo i zależnie od stymulacji w toku edukacji jego systemu wyobrażeniowego i werbalnego. Jakość i siła oddziałujących na dziecko bodźców stymuluje jego gotowość do dalszej nauki i jej poziom. Dziecko w miarę rozwoju przyswaja sobie znaki i ich znaczenie. Jest ono badaczem znaków, stanowiących nieodłączną część otoczenia. Próbuje je odczytać. Z kształtowaniem się zdolności rozumienia znaczeń przez dziecko wiąże się rozwój mowy, jej opanowanie i rozumienie znaków werbalnych, czyli słów. Pomaga to, jak można założyć, w przekształceniu formy rysunkowej od form nieprzedstawiających do obrazu rysunkowego przedmiotu, adekwatnego do znaku werbalnego, czyli słowa (S z u ś c i k, 2006, s. 28–29).

W wyniku integracji doświadczeń zmysłowych dziecko kształci umiejętność rozszyfrowywania znaczenia słów. „Rozwój mowy dziecka nie jest odizolowanym procesem, ale rezultatem udanego współgrania wszystkich zmysłów" (T e n t a, 2005, s. 17). Wiąże się to z aktywnym poznawaniem świata przez dziecko (S z u m a n, 1955). Zmysłowe postrzeganie i motoryczne doświadczanie świata w sposób namacalny pozwalają dziecku odczuć (np. wrażenia dotykowe, smakowe) i poznać daną jakość, cechę określaną werbalnie, uświadomić sobie,

co to znaczy, że np. coś jest szorstkie, gładkie, ciepłe itp. „Dzieci uczą się poprzez słuchanie, naśladowanie i ćwiczenia w formie zabawy. Dlatego językowy przykład odgrywa decydującą rolę – rozwój językowy dziecka jest uzależniony od modelu językowego dorosłej osoby. [...] Język nie jest zatem materiałem do wyuczenia się, ale spontanicznym, żywym aktem codziennego życia" (T e n t a, 2005, s. 19, 20).

Proces rozwoju twórczości rysunkowej dziecka – uwikłany w całościowy proces rozwojowy dziecka – powiązany jest z rozwojem jego mowy i języka. Ida K u r c z (2005, s. 16) określa język jako system znaków oraz reguł posługiwania się nimi, a mowę – jako konkretne akty użycia tego systemu znaków językowych. Znak „jest wtedy znakiem, kiedy ma znaczenie, a znaczenie jest definiowane jako odniesienie do tego, co jest oznaczane, a więc przedstawiane czy symbolizowane" (K u r c z, 2005, s. 24). Problem znaczenia wiąże się z językiem. „Język jest narzędziem służącym do wyrażania znaczeń. Struktura tego narzędzia odzwierciedla jego funkcję i może być właściwie rozumiana jedynie w kategoriach tejże funkcji" (W i e r z b i c k a, 2006, s. 19). Należy przyjąć znaczenie rozumiane jako struktury pojęciowe, które są podstawami ludzkiego poznania, porozumiewania się i kultury (W i e r z b i c k a, 2006, s. 25).

Jak stwierdza L.S. W y g o t s k i (1978, s. 19), rozwój dziecka przebiega „w kierunku silnego wzajemnego związku między mową a myśleniem praktycznym". Pojawienie się mowy u dziecka świadczy o tym, że dokonało ono odkrycia stosunków między znakami a ich znaczeniem (W y g o t s k i, 1978, s. 29). Działalność symboliczna człowieka odgrywa rolę organizującą jego aktywność praktyczną, tworzy bowiem podstawy występowania podstawowych form zachowania (W y g o t s k i, 1978, s. 31). Według L.S. W y g o t s k i e g o (1978, s. 32, 38) mowa przekształca motorykę dziecka, podnosząc ją na nowy, wyższy poziom, i odgrywa decydującą rolę w organizacji wyższych funkcji psychicznych. „[...] u człowieka powstaje złożony związek funkcjonalny między mową, posługiwaniem się narzędziami i bezpośrednim polem wzrokowym" (W y g o t s k i, 1978, s. 40). Mowę dziecka cechuje kreatywność, czyli zdolność do tworzenia nowych zdań i do rozumienia zdań, których dziecko nigdy przedtem nie słyszało i samo nie wypowiedziało (K u r c z, 2005, s. 26). Twórczość rysunkową dziecka również charakteryzuje kreatywność, czyli zdolność do przekształcania i doskonalenia formy rysunkowej, aż do kształtu, obrazu przedmiotu, który jest adekwatny do znaczenia określającego go słowa, czyli znaku werbalnego.

Do symbolicznych form działania człowieka L.S. W y g o t s k i (1978, s. 84) zalicza komunikację językową, czytanie, pismo, liczenie i rysowanie. Jego zdaniem operacje znakowe są rezultatem złożonego procesu rozwoju jednostki. W rozwoju twórczości rysunkowej dziecko wypracowuje ikoniczną reprezentację przedmiotu.

Zarówno modalność werbalna, jak i modalność rysunkowa są symbolicznymi formami działania człowieka. Elementem integrującym te dwie modalności poznawcze w rozwoju dziecka jest znaczenie.

„Znaczenie, jakie ktoś łączy z pewnym wyrażeniem, zależy od rodzaju myśli, które nim wyraża lub zwykle wyraża. Znaczenie przysługujące wyrażeniu ustala się przez przyporządkowanie między tym wyrażeniem a myślami określonego rodzaju. [...] łączyć z tym wyrażeniem myśli należące do rodzaju jednoznacznie przez znaczenie tego wyrażenia określonego" (A j d u k i e w i c z, 1985, s. 150).

Na kształtowanie się znaczeniowości w rysunku dziecka zwrócił uwagę Stefan S z u m a n (1931), badając rozwój zdolności rozumienia i trafnego stosowania symboli przez dzieci i młodzież oraz rozwój ich spostrzegawczości i pamięci, zdolność odbioru informacji ikonicznej i nadanego mu znaczenia. Jak stwierdza S. S z u m a n (1931), obraz symboliczny zawiera pewną treść faktyczną, która w stosunku do znaczenia symbolicznego jest tylko środkiem wyrażającym w sposób pośredni, obrazowy treść abstrakcyjną. Według niego konkretnemu obrazowi, który jest przedstawieniem symbolu i jego znakiem, odpowiada w dziedzinie myślowej znaczenie – treść abstrakcyjna, zawarta w obrazie, mniej lub więcej od konkretności zmysłowej oddalona.

Założyłam, że słowo implikuje stronę znaczeniową rysunku. Przyjęłam, że w toku rozwoju formy rysunkowej dziecko dąży do uzyskania adekwatności znaczeniowej słowa i rysunku, co znajduje wyraz w ewolucji formy rysunkowej przedmiotu. Aby powstała nowa jakość modalności rysunkowej, musi dojść do integracji modalności werbalnej i ikonicznej dziecka w toku jego rozwoju. Dziecięcy rysunkowy znak plastyczny jest środkiem komunikacji między dzieckiem – nadawcą a odbiorcą tego komunikatu rysunkowego.

Rozwój modalności rysunkowej i werbalnej przyczynia się do powstania wyobrażeń w psychice dziecka. „[...] potencjały rozwoju intelektualnego człowieka tkwią w myśleniu obrazowym, opartym na wyobrażeniach" (K i e l a r - T u r s k a, 1992, s. 97). Można więc założyć, że jeśli w rysunku dziecka pojawia się schemat wzbogacony i następuje rozwój jego werbalnej interpretacji, to dziecko utrwala umiejętność narracji w opisie świata. Biorąc pod uwagę kształtowanie się znaczenia w rysunku dziecka z udziałem mowy i przemianę formy rysunkowej, można zauważyć wzrost adekwatności między znaczeniem słowa a znaczeniem w rysunku (por. S z u ś c i k, 2006, s. 114–117).

W podjętych badaniach zwróciłam uwagę na znak plastyczny w kontekście budowy warstwy znaczeniowej rysunku przez dziecko. Celem prowadzonych przeze mnie badań było zweryfikowanie hipotez, które zakładają, że dziecko buduje znak plastyczny przez kształtowanie znaczenia rysunku z udziałem słowa (znaku werbalnego) w aspekcie rozwojowym. Przyjęłam, że w wyniku rozwoju twórczości rysunkowej dziecko wypracowuje system znaków plastycznych, które różnicuje stylistycznie zależnie od poziomu rozwoju swoich ogólnych umiejętności, zdolności, w tym umiejętności plastycznych, oraz ogólnej wiedzy o świecie, o przedmiotach. W poszczególnych fazach rozwoju rysunku następuje różnicowanie struktur form przedmiotów rysowanych przez dziecko. Elementy rysunku dziecka uznaje się za znaki niewerbalne, a słowa – za znaki werbalne. W obu rodzajach znaków wyróżniam – za F. de S a u s s u r e' e m (1961, 2000)

– stronę znaczoną i znaczącą. W rysunku dziecka słowo-znak werbalny określa stronę znaczoną, czyli treść, a rysunek – stronę znaczącą, czyli formę, kształt, znak plastyczny. Badania przeprowadzono wśród dzieci w wieku przedszkolnym od 3 do 6 lat. Wybrano dzieci w tym przedziale wiekowym, ponieważ właśnie w tym okresie następuje kształtowanie i rozwój mowy oraz rysunku dziecka, toteż można uchwycić ich wzajemne oddziaływanie. Eksperyment składał się z 7 ćwiczeń zróżnicowanych pod względem stopnia trudności i udziału bezpośredniego lub pośredniego słowa, przeprowadzonych z każdą grupą wiekową w przedszkolu (S z u ś c i k, 2006).

W rozwoju twórczości rysunkowej dziecka następuje różnicowanie formy przedmiotów rysowanych od form nieprzedstawiających (bazgroty) do form coraz dokładniejszych w kształtach i szczegółach (schemat rysunkowy przedmiotu).

W okresie najwcześniejszym (1,5–3. roku życia) dzieci tworzą bazgroty. W tym okresie rozwoju rysunku dziecięcego istotnym momentem jest nazwanie przez dziecko jego śladów rysunkowych, które nie przedstawiają niczego konkretnego. Dziecko, nazywając ślady rysunkowe, nadaje im znaczenie. Można przyjąć, „że w okresie bazgrot, następuje ustalenie i wyodrębnienie się struktury słowa i rysunku, pojętych jako działania praktyczne. [...] Zakładam, że język pomaga w nazywaniu, czyli klasyfikowaniu elementów formy rysunkowej" (S z u ś c i k, 2006, s. 120, 121). Następnie w wieku od 3 do 6 lat dziecko opanowuje podstawy języka ojczystego, a w rysunku pojawiają się formy przedschematyczne (głowonogi i głowotułowie) oraz proste schematy rysunkowe. Występuje wówczas zatem adekwatność znaczenia słowa i rysunku. Dziecko tworzy znak plastyczny przedmiotu, rysując jego schemat rysunkowy. Umiejętność stworzenia znaku plastycznego przez dziecko w wieku przedszkolnym pozwala mu na przejście od rysunku naturalnego do kulturowego (por. W y g o t s k i, 2002, s. 366-371). Dziecko odczytuje znaki i tworzy znaki plastyczne, które są czytelne dla jego otoczenia i stają się środkiem komunikowania się. Stworzenie znaku plastycznego przedmiotu jest wynikiem uzyskania pełnej adekwatności między znaczeniem słowa a znaczeniem rysunku. Jest to istotne osiągnięcie rozwojowe dziecka, które daje podstawy do jego dalszej nauki. Od 6.–7. do 12. roku życia dziecko rysuje schematy proste i wzbogacone w akcydensy typowe oraz symbolicznie ujmuje rysowany przedmiot. W zakresie rozwoju mowy dziecka następuje wzbogacenie słownictwa, swobodne posługiwanie się mową potoczną, rozwinięcie symbolicznej funkcji mowy i mowy wewnętrznej. Dziecko posługuje się znakiem werbalnym i znakiem plastycznym. Z kolei w okresie dojrzewania – od 12. do 18. roku życia – dochodzi do intensywnego rozwoju poznawczego. W rozwoju rysunku jest to okres poschematyczny, charakteryzujący się orientacją w kierunku naturalizmu. Następuje kryzys w rozwoju twórczości plastycznej. Jest to wynik problemów z dostosowaniem się do nowych wymagań i ról społecznych.

Przeprowadzone badania potwierdziły założenie o istnieniu dynamiki rozwojowej dziecka w zakresie kształtowania znaku plastycznego w wyniku integracji adekwatności słowa i adekwatności formy rysunku w zakresie znaczenia.

Dziecko w toku rozwoju rysunkowego wyposaża coraz dokładniej obrazy przedmiotów w desygnaty, aż dochodzi do schematu rysunkowego wzbogaconego, jak stwierdza S. S z u m a n (1990). Obie te modalności – słowna i graficzna – w fazie schematu rysunkowego integrują się w działaniach dziecka. Za L.S. W y g o t s k i m (1989) zakładam funkcjonalne użycie słowa (zgodne z jego znaczeniem) i rysunku przez dziecko (S z u ś c i k, 2006, s. 111).

Zwrócenie uwagi na problem kształtowania się znaku w rysunku dziecka w kontekście rozwoju modalności werbalnej i niewerbalnej stwarza możliwość nowego spojrzenia na twórczość rysunkową dziecka jako proces zmierzający w kierunku nie odtwarzania rzeczywistości, ale budowania znaku i semiotycznego rysunkowego kodu komunikacyjnego. Rysowanie jest zatem złożonym i ważnym procesem poznawczym w rozwoju dziecka.

Bibliografia

A d u s z k i e w i c z A., red., 2004: *Słownik filozofii.* Warszawa.

A j d u k i e w i c z K., 1965: *Język i poznanie. Wybór pism*. T. 2. Warszawa.

A j d u k i e w i c z K., 1985: *Język i poznanie*. T. 1. Warszawa.

A n d e r s o n J.R., 1998: *Uczenie się i pamięć.* Tłum. E. C z e r n i a w s k a. Warszawa.

B r u n e r J., 1978: *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania.* Tłum. B. M r o z i a k. Warszawa.

B o r u t a A., 1993: *Semiotyczne i logiczne spojrzenie na język*. Zielona Góra.

C a s s i r e r E., 1998: *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury.* Tłum. A. S t a n i e w s k a. Warszawa.

C h o m s k y N., 1982: *Zagadnienia teorii składni*. Tłum. I. J a k u b c z a k. Wrocław.

D i d i e r J., 1992: *Słownik filozofii.* Tłum. K. J a r o s z. Katowice.

E l i a d e M., 1974: *Sacrum mit historia. Wybór esejów.* Tłum. A. T a t a r k i e w i c z. Warszawa.

E l l i s R., 1995: *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford.

G u i r a u d P., 1976: *Semantyka*. Tłum. S. C i c h o w i c z. Warszawa.

H o r n o w s k i B., 1982: *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej.* Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.

I n d r z e j c z a k A., 2000: *Zagadnienie modalności w logice.* „Logika i Filozofia". T. 2(7). Łódź.

J a g o d z i ń s k a M., 1991: *Obraz w procesach poznania i uczenia się.* Warszawa.

K i e l a r - T u r s k a M., 1992: *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata.* Warszawa.

K i e l a r - T u r s k a M., 2000: *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka.* Red. B. H a r w a s - N a p i e r a ł a, J. T r e m p a ł a, T. 2. Warszawa, s. 107–112.

K ł o s k o w s k a A., 1981: *Socjologia kultury.* Warszawa.

K r a u z e - S i k o r s k a H., 2006: *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań.

K u r c z I., 2000: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa.

K u r c z I., 2005: *Psychologia języka i komunikacji*. Wyd. 2., nowe. Warszawa.

M o n i u s z k o A., 1982: *Ciało sztuki.* Warszawa.

P a i v i o A., 1971: *Imagery and verbal processes.* New York.

P a i v i o A., 1986: *Mental Representations*. New York.

P i a g e t J., 1933: *Jak sobie dziecko świat przedstawia?* Tłum. Z. Z i e m b i ń s k a. Lwów–Warszawa.
P ł ó c i e n n i k I., P o d l a w s k a D., 2004: *Słownik wiedzy o języku.* Bielsko-Biała.
R o g o w s k i R.E., 1986: *Bóg na moich drogach.* Katowice.
S a u s s u r e F. de, 1961: *Kurs językoznawstwa ogólnego.* Tłum. K. K a s p r z y k. Warszawa.
S a u s s u r e F. de, 2002: *Kurs językoznawstwa ogólnego.* Tłum. K. K a s p r z y k. Wstęp i przypisy K. P o l a ń s k i. Warszawa.
S z u m a n S., 1931: *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*. Warszawa.
S z u m a n S., 1955: *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*. Wrocław.
S z u m a n S., 1985: *Geneza przedmiotu*. W: T e n ż e : *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka. Dzieła wybrane*. T. 1. Wybór i oprac. M. P r z e t a c z n i k o w a, G. M a k i e ł ł o - J a r ż a. Warszawa, s. 20–43.
S z u m a n S., 1990: *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka.* Warszawa.
S z u ś c i k U., 2006: *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. Katowice.
T e n t a H., 2005: *Badacze pisma i znaków. Co dzieci chcą wiedzieć?* Tłum. M. J a ł o w i e c. Kielce.
T o m a s e l l o M., 2002: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Tłum. J. R ą c z a s z e k. Warszawa.
T y s z k o w a M., 1993: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: W a l l o n Ph., C a m b i e r A., E n g e l h a r t D.: *Rysunek dziecka*. Tłum. R. G a ł k o w s k i. Warszawa, s. 6–11.
W i e r z b i c k a A., 2006: *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne.* Lublin.
W y g o t s k i L.S., 2002: *Kształtowanie wyższych form zachowania.* Tłum. M. K u r c z e w s k a. W: T e n ż e: *Wybrane prace psychologiczne.* T. 2.: *Dzieciństwo i dorastanie.* Red. A. B r z e z i ń s k a, M. M a r c h o w. Poznań, s. 359–371.
W y g o t s k i L.S., 1989: *Myślenie i mowa*. Tłum. E. F l e s z n e r o w a, J. F l e s z n e r. Warszawa.
W y g o t s k i L.S., 1987: *Problem wieku i dynamika rozwoju.* Tłum. Z. K r ą ż y ń s k i. „Przegląd Psychologiczny", T. 30, nr 4, s. 891–900.
W y g o t s k i L.S., 1971: *Wybrane prace psychologiczne.* Tłum. E. F l e s z n e r o w a, J. F l e s z n e r. Warszawa.
W y g o t s k i L.S., 1978: *Znak i narzędzie w rozwoju dziecka.* Tłum. B. G r e l l. Warszawa.
Z i e m b i ń s k i Z., 1976: *Logika praktyczna*. Warszawa.
Ż e g l e ń U.M., 2000: *Wprowadzenie do semiotyki teoretycznej i semiotyki kultury*. Toruń.

Strony internetowe konsultowane:
www.hamlet.pro.e-mouse.pl/leks/index.php?id [data dostępu: 22 I 2006]
www.hamlet.pro.e-mouse.pl/leks/index.php?id [data dostępu: 5 VI 2007]
www.poradnia.ids.bielsko.pl/aktualnosci/vad_em_cd.html [data dostępu: 5 VI 2007]
http://pl.wikipedia.org/wiki/Ernst_Cassirer [data dostępu: 10 V 2007]
interia.pl [data dostępu: 5 V 2007]

ANNA ŁOBOS

Słowo i muzyka w *Śpiewniku dla dzieci* – wpajanie postaw i przekazywanie dziedzictwa narodowego najmłodszym u schyłku XIX stulecia

Word and music in the *Songbook for children* – the fostering of attitudes and transmission of the national heritage to the youngest generation at the end of the 19th ceuntry

Abstract: The article presents some remakes on possilble ways of upbringing children by the employment of tools that are connected with the tradition. These remarks follow from *Songbook for children* written in 1890. It is very important that the lyrics and the musicon the *Songbook* are building the children world of values. It is unique work of art that has been addressed to children. The *Songbook* is the fruit of brilliant brainwave of two most famous polish artists of 19th ceuntry – composer Zygmunt Noskowski and poetess Maria Konopnicka. The *Songbook* is a one of examples of actions connected with the process of upbringing of young generation in the way, which has been initiated in the era of positivism. This valuable heritage is entirely unknown for contemporary children, as well for their parents. Konopnicka describes typical people, places and situations, connected with the experience of daily work and the celebration church holidays. Miniature poetical masterpieces refer to the Polish country and folk-dances. The outstanding meaning of *Songbook* is that if forces personal reflections, human feelings and emotions. The audience of *Songbook* will find there the great pleasure following from the music and poetry that build favorably the children world of important in their future lives values. It is worth to note that the contact with the true heritage can intensify the feeling of national identity of youth.

Key words: the education of children in 19th ceuntry, the fostering of Polish tradition, music and lyrics for children, the creation of the system of values

W XIX wieku folklor był przedmiotem żywego zainteresowania ludzi kultury i nauki. Znaleźli się w tym gronie, oprócz racjonalistycznie usposobionych, zwracających uwagę na propagowanie oświaty na wsi, przedstawicieli środowiska naukowego, prawdziwi pasjonaci kultury ludowej, doceniający jej estetyczne i ideowo-moralne walory. Ten sposób pojmowania twórczości ludowej obecny jest w muzyce Fryderyka Chopina[1] oraz w utworach Adama Mickiewicza, pod którego wielkim wpływem była Maria Konopnicka[2].

Pełne entuzjazmu podejście romantyków do ludu i folkloru nie było typowe dla czasów, w których żyła M. Konopnicka. Romantyczny zachwyt wsią i jej mieszkańcami ze względów historyczno-społecznych pozytywiści zastąpili hasłami pracy organicznej i pracy u podstaw. Nie oznacza to, że ceniąca dorobek i działalność wieszcza nowelistka i poetka opisywała wyidealizowaną społeczność wiejską, czyli ludzi łagodnych, rozmiłowanych w rodzimej tradycji, gościnnych, ceniących życie w pokoju, szanujących związki rodzinne i sąsiedzkie. Jej nowele powstające pod koniec XIX wieku (choćby *Nasza szkapa* z 1890 roku) należą do tzw. monografii nędzy, w których pejzaże dzieciństwa mają wybitnie antysielski charakter. Poetka odwołuje się jednak – co najistotniejsze w twórczości dla dzieci – do romantycznego obrazu wsi jako miejsca cudownej prostoty życia, w którym człowiek może odnaleźć szczęście i bezpieczeństwo dzięki ciężkiej pracy oraz przestrzeganiu na co dzień tradycyjnych wartości. Taki właśnie charakter ma liryka adresowana do najmłodszych, pełna swobodnych nawiązań do znanych motywów ludowych, w której autorka umiejętnie zastosowała różnorodne zabiegi stylizacyjne.

M. Konopnicka wiedziała, że dziecięcego odbiorcę najbardziej pociąga i przekonuje dziecięcy bohater. Bohaterów małych, ale odważnych i pracowitych, skorych do zabaw i psot, ale również chętnych do nauki odnajdujemy w 50 utworach[3] zebranych w *Śpiewniku dla dzieci do słów Marii Konopnickiej* (1890) z muzyką Zygmunta Noskowskiego. W 4 częściach *Śpiewnika*, zatytułowanych: *Zima*,

[1] „Pozostaje tajemnicą, jak udało się Chopinowi dokonać tak genialnej i indywidualnej syntezy zainspirowania polską muzyką ludową z modnym w jego czasach stylem brillant oraz wielką tradycją muzyki europejskiej, reprezentowaną przez twórczość m.in. J.S. Bacha, W.A. Mozarta czy L. van Beethovena. Nie ulega wątpliwości, że zafascynowanie Chopina polskim folklorem było równie silne, jak arcydziełami ukochanych przez niego mistrzów przeszłości oraz nowościami ówczesnego życia muzycznego. Zafascynowanie to przeniknęło niemal całą jego twórczość, stając się wręcz charakterystycznym rysem całej jego muzyki. [...] Głęboko patriotyczne przesłanie komponowanych dzieł, szczególnie *Polonezów* i *Mazurków*, wydaje się jednym z nadrzędnych założeń artystycznych muzyki Chopina, obok dążenia do doskonałości formy i faktury, bogactwa i pełni ekspresji czy wyrafinowania narracji" (D u b a j , 2007).

[2] Poetka wiele lat poświęciła na studia nad dorobkiem i osobowością tego wybitnego romantyka. Jej praca monograficzna *Mickiewicz, jego życie i duch* (1899) została w połowie skonfiskowana przez cenzurę carską. Ów zarys monograficzny został nagrodzony (po opublikowaniu) przez Lwowską Komisję Historyczno-Naukową.

[3] Wszystkie cytaty poezji M. Konopnickej przepisano ze *Śpiewnika dla dzieci* wydanego drukiem w 1924 roku (N o s k o w s k i, 1924b).

Wiosna, *Lato*, *Jesień*, „znakomita poetka zawarła szereg natchnionych obrazków przyrody naszej w jedną całość..." (N o s k o w s k i, 1924, s. V). Przytoczone słowa o Konopnickiej pochodzą ze wstępu (*Słówka wyjaśnienia od kompozytora*), którym opatrzył *Śpiewnik* Z. Noskowski, wybitny muzyk i pedagog. Teksty poetki wspiera, uzupełnia i „niesie" muzyka tegoż kompozytora, nawiązującego w swych partyturach do muzyki ludowej.

Zarówno w nowelistyce, jak i poezji M. Konopnickiej obecna jest przede wszystkim problematyka narodowa i patriotyczna. Dokonana przez zaborców aneksja terytorialna kraju miała przyspieszyć wynarodowienie Polaków, dlatego elity skupiały się na wychowywaniu młodego pokolenia „ku przyszłości", wierzącego w cud odzyskania przez Polskę niepodległości. Przymiotnik *narodowy* w języku skierowanym głównie do najmłodszych był tożsamy z określeniami: *krajowy*, *rodzimy*, *własny*.

Trzeba pamiętać, że *Śpiewnik* – jak każda inna książka – musiał być zaakceptowany przez cenzurę zaborcy. Pisanie o pięknie rodzinnej wioski, swojskiego krajobrazu, miłości do własnej, uprawianej ziemi miało zastąpić celowo unikane słowa: *Polska*, *ojczyzna*, *naród*, *stolica*, *patriotyzm* itp., których pojawienie się w tekście, choćby jednokrotne, dawałoby carskiemu cenzorowi podstawy do skonfiskowania książki. Dlatego zachwyt nad światem w *Cichym wieczorze* odczytujemy jako pochwałę Polski: „Cudnaż, cudna noc ta letnia, / Cudny jest nasz świat!". Obraz wioski w urokliwym, poruszającym utworze *Dobranoc*, zamykającym *Śpiewnik*, staje się tożsamy z obrazem kraju. Niezwykle czytelne jest owo oczekiwanie na poranek wiosenny, budzący uśpionych:

Dobranoc, ty wiosko,
Dobranoc, kochana!
Oj będziesz ty spała
Do nowego rana.
Do nowego rana,
Co wzejdzie na niebie,
Kiedy nowa wiosna
Znów obudzi ciebie.

Stylizowane na pieśń ludową utwory dla dzieci służyły podtrzymaniu przekonania o fundamentalnym znaczeniu języka dla życia całego narodu[4]. Wskazywano rolę – w tym zakresie – ludności wiejskiej, która utrzymała język, z jego swoistością dzięki m.in. zachowaniu zwyczajów oraz przywiązaniu do tradycyjnego sposobu życia.

[4] Już od połowy XVIII wieku elity uświadamiały sobie ważkość roli, jaką odgrywa język ojczysty w całokształcie życia narodowego. Świadomość narodowa kształtowała się wtedy m.in. poprzez szczególną dbałość o czystość i poprawność języka, w którym – zgodnie z zachodnioeuropejską myślą filozoficzną – dostrzegano odbicie procesów myślowych i narzędzie tworzenia kultury.

M. Konopnicka nawiązywała do najważniejszych świąt katolickich oraz do zwyczajów i obrzędów ludowych. Podkreślała przede wszystkim jedność wszystkich Polaków, pomimo ich dramatycznych porozbiorowych losów: „Wszyscyśmy dziś bracia, / Dzieci jednej matki" (*Gwiazdka*). W strofach *Marzenia chłopca* poetka z szacunkiem odnosi się do pracy na roli:

A jak ja urosnę,
Sprzęgnę wołki siwe,
Będę orał, zaorywał
Tę pszeniczną niwę.
A jak ja urosnę,
Wezmę złote ziarno,
Będę siewał wczesną wiosną
Ziemię naszą czarną.
[...] A jak ja urosnę,
Nie poskąpię ręki,
Będę kosił bujną niwę
I śpiewał piosenki.

Natomiast *Pszczółki* zawierają pochwałę pracowitości na przykładzie słynących z niej owadów, popartą gotowością do ich naśladowania:

A wy pszczółki, robotniczki,
Chciałbym ja wam sprostać,
Rano wstawać i pracować,
Byle miodu dostać!

Posługiwanie się w mowie i piśmie piękną, poprawną polszczyzną stanowiło o narodowej odrębności Polaków. Szczególnie po utracie niepodległości podnoszono rolę ojczystego języka jako najważniejszego elementu jednoczącego rozbity naród oraz zapewniającego ciągłość jego świadomości i tradycji. Z troską o język wiązano program przechowywania i utrwalania wartości narodowych, a także rozpowszechniania polskiej kultury. Uwzględniono w nim różne formy przeciwstawiania się silnym tendencjom germanizacyjnym i rusyfikacyjnym. Jednym z najbardziej wyrazistych sposobów okazywania troski o zachowanie polskości było stosowanie rodzimej leksyki. Wynotowane z wierszy rdzennie polskie rzeczowniki, takie jak *dziecię*, *ruczaj*, *wyraj*, *kąsek* czy *gody* we współczesnej polszczyźnie należą już do archaizmów[5]:

• *dziecię*: „– Czego ty jęczysz, ty bujny wietrze, / I czego tak zawodzisz [...]? / – Oj! tego jęczę, tego zawodzę, / Moje ty drogie dziecię, / Że nie mam chatki,

[5] Definicje tych archaizmów, ich historię podaję za *Słownikiem etymologicznym języka polskiego* z 1927 roku (B r ü c k n e r, 1927, s. 108, 647, 452, 225, 147) i *Słownikiem etymologicznym języka polskiego* wydanym w 2005 roku (B o r y ś, 2005, s. 139, 526, 509, 227, 169).

rodzonej chatki, / I tułam się po świecie" (*Wiatr*); forma *dziecię* znana od XIV wieku, 'dziecko'; z kolei forma *dziecko* – dziś neutralna – pojawiła się w dialektach w XV wieku i miała pejoratywny wydźwięk, por. *babsko*; przymiotnik *bujny* (czyli 'obficie rozrastający się, pełen sił żywotnych') znany od XIV wieku; w języku staropolskim: 'przekraczający pewną miarę, zuchwały, pyszny', a w XVI wieku: 'rozhukany, gwałtowny, niepohamowany';

• *ruczaj*: „– A kto tę choinkę / Poił w ciemnym gaju? / – Jasne ją poiły rosy / I woda z ruczaju" (*Choinka w lesie*); forma znana od XV wieku, 'potok, strumień';

• *wyraj*: „– Leciałam ja w maju, / Z ciepłego wyraju, / Zagubiłam w drodze / Ścieżynę do gaju!" (*Kukułeczka*); forma oznaczająca pierwotnie 'błogi kraj bez zimy' lub 'szczęśliwą, błogosławioną krainę' (wyraz prawdopodobnie zapożyczony z irańskiego);

• *kąsek*: „– Chlebem się przełamać, / Kąskiem choć ostatniem" (*Skowroneczek*); forma zdrobniała od słowa *kęs* – znana od XV wieku, 'kawałek czegoś jadalnego';

• *gody*: „– A mój Żuczku miły; / Obszczekuj od szkody, / Bo jak wyjdzie pan ekonom, / Będąż tobie gody (*Na pastwisku*); forma znana od XIV wieku, staropolskie określenie świąt, uroczystości albo pory roku; przestarzałe: 'uroczystość, zwłaszcza weselna, połączona z wystawnym przyjęciem', w staropolszczyźnie też: 'święto w ogóle'.

Stan języka ojczystego świadczy o życiu umysłowym narodu, który przezeń wyraża bogactwo rodzimej kultury, w tym także związki z najcenniejszymi elementami tradycji. Najznakomitszy przekaz językowy – zwłaszcza ten kierowany do dziecka – musi być logiczny, prosty, zwięzły i jednoznaczny (zgodnie z wymogami retoryki). Język utworów ze *Śpiewnika dla dzieci* M. Konopnickiej jest spontaniczny, uczuciowy (ale nie egzaltowany), pełen prostoty. Obecne są w nim również elementy potoczne, zdrobniałe, umożliwiające zarówno dorosłym, jak i najmłodszym czytelnikom doświadczanie głębi emocjonalnego przeżycia.

Przeżywanie radości z budzącej się nieśmiało do życia przyrody ukazane jest w utworze *W polu*, w którym emocje związane z obserwowaniem pierwszych, nieśmiałych oznak wiosny wyrażone zostały za pomocą zdrobnień i spieszczeń. Umiejętne ich stosowanie jest niezwykle trudną sztuką. Kunszt językowy i szczerość przekazu poetki pozwoliły uniknąć w tekstach infantylności, łączącej się z nadużywaniem formacji deminutywnych i hipokorystycznych:

Pójdziemy w pole, w ranny czas;
– Młode traweczki, witam was!
Młode traweczki zielone,
Poranną rosą zroszone.
Długoście spały twardym snem;
Pod białym śnieżkiem, w polu tem;
Teraz główeczki wznosicie,
Bo przyszło słońce i życie.

Z kolei zastosowanie elementów potocznych uwypukla bądź zatroskanie o byt, jak w *Derkaczu* („Nim przeniosę graty, dzieci, / To i tydzień jak nic zleci"), bądź radosny nastrój dziecięcej zabawy, jak w *Ślizgawce* („Guza nabić – strach nieduży, / Nie stanie się nic; / A gdy chłopiec zawsze tchórzy, / Powiedzą, że fryc"), bądź zły humor chłopca, jak w *Sannie* („A nasz Janek w złym sosie, / Bo gila ma na nosie").

M. Konopnicka, czerpiąc z folkloru[6] i uzyskując przez to niespotykaną śpiewność strofy, nie sięgała jednak do mowy ludu, a więc do gwarowej fonetyki czy zasobu leksykalnego określonych dialektów[7]. Rzadkie odstępstwa od tej reguły w jej wierszach i nowelach służyły stylizacji językowej[8]. W *Śpiewniku* odnajdujemy zaledwie kilka regionalizmów, obecnych do dziś w języku mieszkańców Wielkopolski, prawie nieznanych w języku literackim. Są to: *kamyszek* (zdrabniający przyrostek *-yszek*) w *Powitaniu wiosenki* („Leci pliszka spod kamyszka") oraz *kocanki* w *Wierzbie* („Kocanki, kocanki, / Gałązka wierzbowa! / Rozwinęła nam się / Ta palma kwietniowa"). Co ciekawe, w wierszu *Ogródek* Konopnicka zastąpiła typowego dla Wielkopolan *modraka* charakterystycznym dla Małopolski *bławatkiem* (a nie mazowieckim *chabrem*): „W naszym ogródeczku / Są tam śliczne kwiaty: / Czerwone różyczki / I modre bławaty. / Po sto listków w róży, / A po pięć w bławacie; / Ułożę wiązankę / I zaniosę tacie".

Użycie typowych dla dialektu wielkopolskiego gwarowych formacji słowotwórczych w cytowanych utworach było bardzo charakterystyczne dla poezji M. Konopnickiej, która dzieciństwo i młodość spędziła w Kaliskiem (B a c u l e w s k i, 1967–1968, s. 576). Natomiast formy fleksyjne *wysieczem, zasiądziem* wynotowane z *Kosiarzy* („Uwijaj się raźno, / Ostra moja koso: / Nim wysieczem po las, / Obiad nam przyniosą"), mają szeroki zakres występowania – odnotowano je niemalże we wszystkich dialektach polskich oraz w polszczyźnie potocznej.

Epigoni romantyzmu oraz ich następcy w nauczaniu i wychowywaniu wykorzystywali wiedzę o tym, że najpełniej można oddziaływać na dziecko, zwłaszcza na jego uczucia, poprzez łączenie wiedzy z różnych dziedzin z muzyką.

[6] Poetka, podobnie jak czynił to wcześniej Franciszek Karpiński, w mistrzowski sposób czerpała z folkloru i doń nawiązywała. Niektóre pieśni obojga mistrzów strofy były tak popularne, że niejako „z powrotem" trafiały do folkloru (najlepszym przykładem jest *Laura i Filon* Karpińskiego).

[7] Maria Konopnicka, posługując się wzorcową polszczyzną, czyniła adresatami swoich utworów wszystkie polskie dzieci, bez względu na regiony, z których pochodziły. Nie chodziło jej, rzecz jasna, o pomniejszenie roli gwary, którą doceniano także w kształceniu językowym już po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. W poradniku metodycznym dla nauczycieli szkół powszechnych czytamy: „Mogą dzieci w ciągu tych pierwszych lekcji (ale i później w chwilach wielkiego ożywienia) mówić gwarą; nie należy im w tym przeszkadzać, aby nie zahamować z miejsca ich swobody mówienia, a nawet mniej śmiałe dzieci ożywić, ośmielić i pobudzić do opowiadania. Później przyjdzie czas na powolne przyzwyczajanie dzieci do mówienia językiem warstw wykształconych" (T y n c, G o ł ą b e k, D u s z y ń s k a, 1937, s. 13).

[8] Często właśnie stylizacja na mowę wiejską jest jednym z powodów trudności współczesnych dzieci w pełnym rozumieniu baśni *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*.

Piękno melodii w połączeniu z subtelnością tekstu literackiego pozwala na pełny odbiór miniaturowych arcydzieł, jakimi bez wątpienia są utwory ze *Śpiewnika dla dzieci*. Zarówno poetka, jak i kompozytor w swym artystyczno-dydaktycznym dziele chcieli kształtować dziecięcą duszę. Wykorzystali odrębność i koloryt wiejskiego środowiska, którego atrakcyjność dla małego Polaka nie budziła nigdy wątpliwości.

Wspaniałym tekstom barwne tło zapewniały muzyka i taniec ludowy. Jedność słowa, melodii, ruchu gwarantowało umiejętne, świadome stosowanie w wierszach różnorodnych układów metrycznych. W *Tańcu* poetka zawarła całą słowiańską, polską duszę:

Dalej raźno, dalej w koło,
Dalej wszyscy wraz!
Wszak wyskoczyć i zaśpiewać
Umie każdy z nas.
Graj nam, skrzypku, krakowiaka,
A zaś potem kujawiaka
I mazura graj!
Jak się dobrze zapocimy,
To polskiego się puścimy,
Toż to będzie raj!

Wśród wszystkich utworów najwięcej jest krakowiaków (np. żywa, radośnie brzmiąca *Wielkanoc*). Liczną grupę stanowią też polonezy (przykładem mogą być majestatyczne, dostojne *Zielone Świątki* czy poważny *Derkacz*). Przepiękne, bardzo widowiskowe kujawiaki (liryczny, rzewny *Maciuś*, wygrywający swą sierocą niedolę na fujarce, a także smutne, pełne romantycznej zadumy *Dzikie gąski*), oberki (np. żywiołowy, ognisty *Deszczyk*) i mazury (najpiękniejszy i najtrudniejszy taniec narodowy – w *Rzece* przechodzący w kujawiaka) – charakterystyczne dla konkretnych regionów Polski – wskazują na łączenie w rodzimym folklorze elementów ludowych z tradycją szlachecką[9].

Charakterystyczny dla wszystkich Polaków – niezależnie od stanu, jaki reprezentowali, majątku, który posiadali, miejsca, w którym żyli – był zwyczaj gromadzenia się rodzin przy wieczornym śpiewaniu pieśni religijnych, patriotycznych, ludowych, którym towarzyszyło opowiadanie historii, legend, baśni przez darzoną wielkim szacunkiem starszyznę. Niezwykłą atmosferę tych spotkań, pozostawiającą trwały ślad w dziecięcej psychice, przytacza M. Konopnicka w *Świerszczyku*. Barwnej wieczornej opowieści „dziadka, co był w świecie het!" wtórują odgłosy wiatru, deszczu oraz melodyjne cykanie świerszcza:

[9] Z kolei swojskość i rodzimość w kulturze szlacheckiej możliwe były dzięki przenikaniu do niej obyczajów ludowych – zwłaszcza w twórczości pieśniowo-lirycznej.

Siwy dziadek wiąże sieci,
Prawi nam aż strach!
A tu wicher wskroś zamieci
Bije o nasz dach!
Dziadek dziwy przypomina,
Prędko płynie czas;
Próżno świerszczyk zza komina
Do snu woła nas!

Pracę nad *Śpiewnikiem dla dzieci* autorzy ukończyli w 1890 roku. O ponadczasowej wartości artystycznej i wychowawczej ich dzieła możemy przekonać się, słuchając wydanej w 2006 roku płyty *Cztery pory roku*, nagranej przez znakomity żeński chór Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, prowadzony przez Mirosławę Knapik (dyrygent), z udziałem Sabiny Balczarczyk (fortepian) i Anny Noworzyn (sopran). Mirosława Knapik, ratując przed zapomnieniem arcydzieło polskiej literatury muzycznej dla dzieci, w ramach projektu artystyczno-edukacyjnego *Patriotyczne przesłanie w sztuce i edukacji* nagrała wszystkie utwory ze *Śpiewnika*. Mistrzowskie wykonanie 50 piosenek na nowo otwiera przed nami całe bogactwo formy i treści. Z entuzjazmem dzieci reagują na brawurowo zaśpiewanego *Zajączka*, który – wbrew wszystkiemu i wszystkim – uszedł z życiem, na *Kukułeczkę* zatroskaną o byt czy *Żuczka*, któremu za przykrótki płaszczyk przyszło drogo zapłacić, zresztą – zgodnie ze zwyczajem – nie tylko gotówką...

Wpływ polskiego folkloru, oddziałującego na zmysły szczególnym układem dźwięków i kolorów, charakterystycznych dla ludzi kultury mieszkańców tej części Europy, jest niezwykle silny także na początku XXI wieku. Odczuwa go również współczesne pokolenie dzieci i młodzieży (chętnie sięgające do muzyki etnicznej, muzyki korzeni), które – pomimo braku elementarnej wiedzy na temat naszego dziedzictwa kulturowego – tak wiele zawdzięcza swojskiej kulturze ludowej[10]. W czasach współczesnych Konopnickiej i Noskowskiemu śpiewanie polskich pieśni oraz kultywowanie tradycji związanych z wykonywaniem rodzimych tańców ludowych i narodowych było traktowane jako manifestacja patriotyzmu. Nawiązywanie do krakowiaka (etymologicznie i historycznie związanego z Krakowem) przez ludzi kultury żyjących i tworzących w zaborze pruskim czy rosyjskim stanowiło rodzaj patriotycznego kodu, poświadczającego łączność z Polakami z Galicji, zagarniętej przez Austriaków.

Dziś, na początku trzeciego tysiąclecia, katalog norm moralnych, praw, nakazów związanych z pracą, świętowaniem przekazywany jest – jak wynika z badań przeprowadzonych przez reprezentantów wielu dziedzin humanistycz-

[10] Stosunkowo rzadko uczy się dziś młodych, jak wiele wątków z polskiego folkloru było inspiracją dla najwybitniejszych twórców.

nych[11] – głównie w hipermarketach, a mądrości życiowej uczymy się też od bohaterów telenowel... Arcydzieło Marii Konopnickiej i Zygmunta Noskowskiego, liczące ponad 170 lat, z wielkim powodzeniem wykorzystywane było przez polskich wychowawców. Nie tylko *Zła zima* była czytana, recytowana i śpiewana w pierwszych latach nauki szkolnej przez wszystkich uczniów. Na wartościach poetyckich, muzycznych, ale przede wszystkim etycznych wychowały się co najmniej trzy pokolenia Polaków, umiejących odróżnić patriotyzm od nacjonalizmu. Zgodnie z teorią, w którą wierzyła Maria Konopnicka, poezja wyzwala postawy heroiczne oraz budzi tęsknotę za prawdziwą wolnością. Komunistyczne władze wiedziały o fundamentalnym znaczeniu poziomu myśli i literatury dla przyszłego życia narodu, stąd *Śpiewnik dla dzieci* został usunięty z polskich szkół na pół wieku. Dziś jego piękno odczytujemy na nowo, doceniając każdą frazę, każde słowo.

Bibliografia

B a r t m i ń s k i J., 1990: *Folklor, język, poetyka*. Wrocław.

B a c u l e w s k i J., 1967–1968: *Maria Konopnicka*. W: *Polski słownik biograficzny*. T. 13. Wrocław.

B o r y ś W., 2005: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków.

B r ü c k n e r A., 1927: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków.

B y s t r o ń J.S., 1926: *Wstęp do ludoznawstwa polskiego*. Lwów.

D ą b r o w s k a G.W., 2005–2006: *Taniec w polskiej tradycji. Leksykon*. Warszawa.

D u b a j M., 2007: *Warsztat kompozytora współczesnego a treści patriotyczne – autorefleksja.* W: *Patriotyczne przesłanie w sztuce i edukacji*. Red. M. K n a p i k, A. Ł o b o s. Bielsko-Biała.

K r z y ż a n o w s k i J., 1965: *Słownik folkloru polskiego*. Warszawa.

K r z y ż a n o w s k i J., K a p e ł u ś H., red., 1982: *Dzieje folklorystyki polskiej 1864–1918*. Warszawa.

N o s k o w s k i Z., 1924a: *Słówka wyjaśnienia od kompozytora.* W: T e n ż e: *Śpiewnik dla dzieci do słów Marii Konopnickiej*. Warszawa.

N o s k o w s k i Z., 1924b: *Śpiewnik dla dzieci do słów Marii Konopnickiej*. Warszawa.

N o s k o w s k i Z., 2006: *Cztery pory roku.* Płyta CD 004. Zespół Państwowych Szkół Muzycznych, Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II st. im. Karola Szymanowskiego w Katowicach.

T y n c S., G o ł ą b e k J., D u s z y ń s k a J, 1937: *Wskazówki metodyczne do podręcznika „Nasze miasto" dla II klasy szkół powszechnych miejskich*. Lwów–Warszawa.

[11] O związku muzyki ze słowem, tak silnym od średniowiecza, powinno mówić się najmłodszym od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Bez odpowiedniej edukacji młodzi ludzie nie są w stanie w chwilach o szczególnie podniosłym charakterze właściwie się zachowywać – zagubienie to widać podczas słuchania i śpiewania uroczystych pieśni i hymnów, gdy trzymają rękę na sercu, podkreślając swoje przywiązanie do wartości zawartych w słowach pieśni, i żują gumę (oba typy zachowań przejęte są z kultury amerykańskiej).

RAFAŁ KOJS

Konieczność, możliwości i powinności w grach dydaktycznych

Necessity, possibility and obligation in didactic games

Abstract: In this article I make an attempt to analyze the rules of didactic games applied in the education of young learners, focusing on the imperatives, prohibitions, obligations and possibilities of making autonomous choices (creating possible completion variants of the game). Together with incentives, bonuses and prizes, they make a system of motivation and regulation of the activities before, during and after a didactic game. That system is meant to create conditions suitable for achieving the educational goals.

Key words: rules of didactic game, activities, imperatives, prohibitions, obligations, possibilities

Wstęp

W artykule podejmuję próbę analizy reguł gier dydaktycznych stosowanych w edukacji wczesnoszkolnej pod kątem pojawiających się nakazów, zakazów, powinności oraz możliwości dokonywania samodzielnych wyborów (kierowania przebiegiem gry, realizowania możliwych scenariuszy gier).

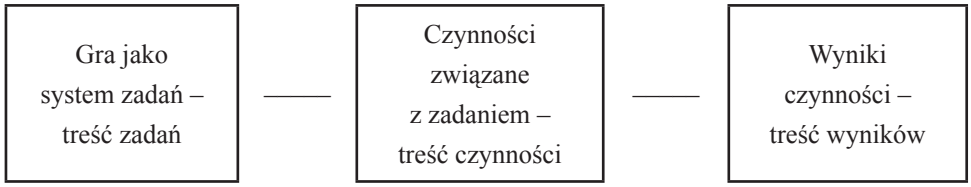
W literaturze pedagogicznej gry dydaktyczne lokuje się w obrębie systemu edukacji i rozpatruje w relacji do jego celów i zadań, nauczyciela i ucznia, do innych środków i metod kształcenia, do warunków czasoprzestrzennych i materialnych oraz do efektów, jakie uzyskuje się w wyniku ich zastosowania. Gry tak, jak inne złożone wytwory umysłu ludzkiego, są całościami zbudowanymi z pewnych reguł (zasad postępowania), określających zachowania graczy, oraz z materialnych i symbolicznych elementów umożliwiających wykonywanie wyznaczonych regułami czynności. Rozpoznanie elementów gry oraz związków zachodzących między nimi (rozpoznanie struktury gry), a także rozpoznanie rygorów (konieczności), jakie musi spełnić gracz, jest warunkiem sytuowania gry w systemie edukacyjnym. Z tego powodu struktura gier wykorzystywanych w edukacji wczesnoszkolnej (wyznaczona regułami) staje się przedmiotem moich dociekań.

Podjęte zagadnienie omawiam na podstawie danych uzyskanych w trakcie analizy zgromadzonych gier dydaktycznych, przewidzianych do stosowania w klasach I–III szkoły podstawowej na zajęciach z edukacji językowej, matematycznej i przyrodniczo-społecznej, a także w tzw. klasie „0" dla dzieci 6-letnich.

O możliwości pełnienia przez określoną grę funkcji edukacyjnych, świadczą składające się na nią, zadania, których rozwiązanie równoważne jest z wykonaniem pewnych czynności. Czynności, ich treść oraz wynik są wskaźnikami funkcji gier. Kwalifikacja czynności lub jej wytworu ściśle łączy się z pojęciem całości. Całość, której część stanowi czynność, rozumiana jest przeze mnie jako coś złożonego z dających się rozdzielić części lub jako kompleks, a także jako układ lub system. Tak traktowana całość ułatwia określenie funkcji czynności. Czynności, będącej częścią całości (układu, systemu), łatwiej jest bowiem przypisać pewne role, a tym samym określić jej funkcje.

Czynności podejmowane przez graczy są wywołane przez zadania, z których składa się gra, toteż wyniki czynności są rozwiązaniami zadań. W obrębie tak rozumianej funkcji występuje następujące związek: zadanie (sekwencja zadań) wywołuje czynności, a ich wykonanie prowadzi do określonego wyniku[1]. Obrazowo można te związki ująć następująco:

[1] Źródłem badanych gier były opracowania naukowe i metodyczne opublikowane w latach 1983–2001, protokoły lekcji oraz odrębne opracowania pracujących nauczycieli. Przeanalizowałem 890 gier z edukacji matematycznej, 930 gier z edukacji polonistycznej, 304 gry z edukacji społeczno-przyrodniczej i 235 gier z edukacji w klasie „0", łącznie 2359 gier i sytuacji o takim charakterze.



Gra dydaktyczna – definicja pojęcia

W polskiej tradycji pedagogicznej grę dydaktyczną traktuje się jako swoistą odmianę zabawy, prowadzonej według określonych zasad postępowania – reguł.

W regułach gry zawarta jest jej istota, która wiąże się m.in. z określeniem zasad postępowania (poruszania się, operowania, przekształcania...), warunków ograniczających (określonych konieczności), celu.

Szczególną wartość edukacyjną przypisuje się grom stawiającym przed graczem problemy, skłaniające do aktualizowania i twórczego wykorzystania zdobytych wcześniej informacji. W grach problemowych reguły określają problem, czy też sytuację konfliktową, gdyż gra może być sformalizowanym modelem takiej sytuacji (P u t k i e w i c z, R u s z c z y ń s k a - S c h i l e r, 1983).

Gry dydaktyczne często zaliczane są do grupy metod problemowych, zakładają bowiem uczenie się przez rozwiązywanie problemów. Treści kształcenia organizuje się tu w modelu rzeczywistych zjawisk, sytuacji lub procesów, aby zbliżyć proces poznawczy do poznania bezpośredniego, opartego na doświadczeniu osobistym uczniów (por. K r u s z e w s k i 1987). Istota tych gier jako problemowych i kompleksowych metod dydaktycznych polega na stymulowaniu aktywności i twórczych postaw uczniów, poprzez stwarzanie fikcyjnych, choć prawdopodobnych sytuacji, zmuszających do wytwarzania nowych, własnych, oryginalnych pomysłów, do rozwiązywania różnorodnych problemów i zadań wynikających z tych sytuacji.

Nauczanie problemowe stało się przedmiotem szczególnego zainteresowania zarówno teoretyków dydaktyki, jak i nauczycieli związanych z praktyką edukacyjną. Jest ono jedną z najskuteczniejszych metod kształcenia twórczego i krytycznego myślenia uczniów oraz rozwijania ich samodzielności i aktywności poznawczej.

Problemy pojawiające się w grach związane są z regułami, które wprowadzając określone normy postępowania i strukturalizując działania graczy, wyznaczają i tworzą przestrzenie gry oraz przestrzenie możliwych rozwiązań problemów (dane początkowe, zasady operowania i przekształcania, warunki ograniczające, charakterystyki celu). Stanowią one kluczowe pojęcia dotyczące gier. Gra jest bowiem aktualizacją pewnych systemów reguł powołujących:

– uniwersa elementów idealnych, które w konkretnych realizacjach reprezentowane są przez przedmioty;

– zespoły zasad rządzących operacjami na tych elementach;
– zbiory potencjalnych uczestników gry („ról"), którzy na podstawie reguł mogą dokonywać operacji na uniwersum; przynajmniej jeden z nich dąży do uzyskania określonego, obdarzonego preferencją, układu elementów; układ ten może być kończącym grę zwycięstwem lub tylko stanem rzeczy, umożliwiającym kontynuowanie gry w określony sposób (J a s t r z ę b s k i, 1977).

J. J a s t r z ę b s k i (1977) definiuje grę jako „schemat takiej szczególnej interakcji, w której partnerzy realizują wytyczne pewnego systemu, podejmując rozliczne czynności w sztucznie wyodrębnionym środowisku, realizując założone w systemie cele. Reguły systemu tworzą swoisty „język" umożliwiający partnerom wzajemne zrozumienie i prawidłowe działanie".

Gra wyznaczając reguły postępowania w wyodrębnionym środowisku, może więc być systemem lub może tworzyć systemy, w których gracze posługują się specyficznym dla określonej gry językiem symboli, znaków i czynności.

W wielu definicjach gier dydaktycznych podkreśla się ich „zabawowy" rodowód (por. O k o ń, 1987, s. 89). Pewne elementy gry pojawiają się w sposób naturalny w spontanicznych, zabawowych działaniach dzieci w wieku od 7 do 11 lat (zabawy z regułami). Dzieci narzucają swym działaniom pewne reguły porządkujące zachowania w obrębie grupy zabawowej (zmuszające je do podporządkowania się określonym koniecznościom). Główną funkcją gier dydaktycznych jest wspomaganie procesu nabywania wiadomości, a przede wszystkim kształtowanie umiejętności związanych z tymi wiadomościami. Ich celem i wiodącą treścią nie są cechy osobowe i stosunki interpersonalne, tak jak np. w systemie gier interaktywnych V o p l a (1999), ale właśnie sprawności, chodzi bowiem o wywołanie oraz podtrzymanie określonego poziomu aktywności. Funkcje wychowawcze, w tym uspołeczniające, są funkcjami pochodnymi. Okoliczność ta skłania do traktowania gier dydaktycznych jako metod wprowadzających tzw. nauczanie wychowujące.

Różne formy zajęć dydaktycznych mogą być traktowane jako gry. Zajęcia, podobnie jak gry, są systemami zadań, a ich realizacja wiąże się ze spełnieniem pewnych ujawnionych lub ukrytych rygorów, potrzebą kontroli i oceny przebiegu wykonania zadań oraz uzyskaniem określonych wyników: zwycięstwa, porażki, promocji, wyróżnienia itp.

Gry dydaktyczne w kreowaniu przyszłości ucznia

Każda gra przebiega w czasie: jest przygotowywana, rozpoczyna się w jakimś momencie, jest prowadzona zgodnie z kolejnością wyznaczoną zasadami i logiką rozwiązywanych zadań, kończy się z chwilą spełnienia określonych warunków. Perspektywa gry kończy się na zwycięstwie, porażce lub remisie, na sukcesie bądź braku sukcesu.

W przypadku gier dydaktycznych jest to raczej perspektywa krótka: uczestniczenie w tworzeniu przyszłości zgodnie z obowiązującymi regułami sięgać

może kilkudziesięciu minut. W tym czasie gracze starają się odgadnąć ruchy przeciwnika, przewidują na podstawie reguł, co stanie się w dalszym toku gry. Przyszłość zostaje zawarta w regułach gry.

Treści kształcenia dotyczą bardziej teraźniejszości i przeszłości aniżeli przyszłości. Na gry dydaktyczne można jednak spojrzeć jako na narzędzia ułatwiające przygotowanie ucznia do spełniania określonych zadań w przyszłości.

Opanowanie podstawowych umiejętności językowych, takich jak czytanie, pisanie, słuchanie i wypowiadanie się ustne, a także sprawności matematycznych, społecznych, artystycznych i motorycznych ściśle związane jest z przyszłością ucznia, jego dalszą karierą szkolną i zawodową. Jest to jednakże spojrzenie nauczyciela, szkoły, a nie ucznia; kreowanie przyszłości ucznia przez instytucję, a nie przez niego samego. Z tych powodów warto wyróżnić w grach te czynności, których treść dotyczy przyszłości i wymusza na uczestnikach nabywanie umiejętności świadomego jej kształtowania.

W analizowanych grach niewiele pojawiło się zadań związanych z kształtowaniem takich umiejętności, a były to zadania dotyczące planowania, projektowania i kierowania. Z myśleniem o przyszłości mogą być związane takie czynności celowe, jak: budowanie, konstruowanie, proponowanie, przekształcanie, umawianie się czy przygotowywanie.

Kierowanie przebiegiem gry dydaktycznej

Gra jest włączana do zajęć dydaktycznych przez nauczyciela. To on podejmuje taką decyzję, biorąc m.in. pod uwagę cele edukacyjne, które wraz z uczniami ma osiągnąć. On też stwarza warunki do tego, by gra mogła stać się faktem edukacyjnym: przeznacza na grę pewną ilość czasu i dostarcza odpowiednich środków.

Znaczną część gier prowadzą lub współprowadzą sami uczniowie, co wynika choćby z zasad organizacji samej gry: w grach rozgrywanych w zespołach ich przebiegiem kierują sami uczniowie – liderzy grup. Znając zasady gry i kolejność ich realizowania, zlecają wykonanie zadań wynikających z gry, kontrolują i oceniają ich wykonanie. Można wręcz powiedzieć, że to nie uczniowie ani nie nauczyciele, ale zasady kierują jej przebiegiem.

W zgromadzonym materiale wyróżniono sytuacje, w których liderzy grup: dysponowali wzorami, według których zlecali wykonanie zadań, np. prowadzący grę po wyczerpaniu zasobu rodziny wyrazów podają wyraz, w związku z którym uczniowie tworzą kolejną rodzinę wyrazów itd.; kierowali wykonaniem zadania, rozpoczynali i kończyli grę, odczytywali teksty – wyniki pracy grupy; operowali (np. pokrywali, zmieniali, wymieniali) kartami lub innymi środkami.

Osobną grupę gier, ciekawą ze względu na kwestie kierownicze i socjalizacyjne, stanowią gry w parach. Funkcje kontrolne i oceniające pełnią na przemian partnerzy gry. Para może także występować jako zespół przeciw innej parze. Wówczas tworzą parę nierywalizującą ze sobą, lecz współpracującą.

W zabawach i grach tematycznych lub inscenizacjach i improwizacjach pojawiają się interesujące problemy socjalizacyjne. Za grę – zabawę tematyczną uważam taką zabawę (np. w sklep), w trakcie której oceniane są najlepsze wyniki (najlepiej dokonane zakupy). W improwizowanych inscenizacjach pojawia się z kolei zagadnienie respektowania norm zachowań społecznych wyznaczonych w inscenizacyjnym tekście. Kwestie nadrzędności – podrzędności lub równości w relacjach uczeń – uczeń występują także w toku inscenizowania stosunków zachodzących między sylabami, literami, zdaniami, wypowiedziami, działaniami lub liczbami, łącząc się z pełnieniem przez uczniów roli któregoś z tych wypowiedzeń. Przykładowo, uczeń prowadzący grę pokazuje jedną spośród kart (z określoną liczbą) i prosi o zgłoszenie się liczby mniejszej o pewną liczbę. Zadaniem uczniów jest podniesienie odpowiedniej karty (z odpowiednią liczbą).

W prezentowanych grach dydaktycznych egzekutorami ustalonych w grze norm są uczestnicy gry – najczęściej uczniowie. To oni uważnie obserwują przebieg gry, kontrolują siebie i przeciwników. Ustalone kryteria ocen pozwalają im na natychmiastowe, a nie odroczone w czasie wydanie werdyktu.

Gra dydaktyczna jest faktem edukacyjnym, komunikacyjnym i społecznym względnie autonomicznym. Jej występowanie często oznacza przekazanie uprawnień nauczyciela w ręce uczniów lub ich ograniczenie. Następuje zmiana kierunku aktywności przejawianych na zajęciach zachowań społecznych: z dominującego kierunku relacji nauczyciel – uczeń na relację uczeń – uczeń.

W trakcie prowadzonych gier i zabaw (od rozpoczęcia do zakończenia) pojawiają się i znikają określone relacje. Oto przykłady takich relacji: łączenie się w pary (dzieci – pytania, dzieci – odpowiedzi); tworzenie wyrazów przez dzieci – sylaby; ustawianie się parami, w rzędach, w kole, w półkolu, w grupkach, na linii startu; wywoływanie dzieci – liczb; zamawianie towaru; dokonywanie zakupu; wychodzenie z klasy jednej grupy, by druga grupa schowała przedmiot. Cechą charakterystyczną relacji społecznych występujących w grach jest to, że dotyczą one zależności między grającymi: czynności i miejsce gracza w danym układzie są w sposób widoczny zależne od czynności i miejsca drugiego gracza lub innych grających. Na dynamikę gry i funkcje lidera grupy, a także na zakres nieustannie występującej we wszystkich grach kontroli i oceny wskazują m.in. następujące czynności: losowanie, rozpoczynanie, rzucanie kostką, notowanie wyników, obliczanie, przesuwanie, ustalanie kolejności, stwierdzanie respektowania nakazów, zakazów i praw uczestników gry.

Pojęcia, wzorce i schematy czynności jako reguły gry dydaktycznej

Istotny składnik zadań, zawsze ujmowany w formie językowej, stanowi czynność: zadanie jest w pewnym sensie nakazem wykonania określonych czynności i uzyskania wyznaczonego wyniku. Grę dydaktyczną tworzy system zadań ukierunkowanych na uzyskanie wyznaczonego celu. Z opisów i instrukcji ba-

danych gier wynotowałem czynności, które grający powinien wykonać. Czynności te, w prowadzonych przeze mnie badaniach, stanowią ważny wskaźnik edukacyjnych funkcji gier dydaktycznych. Pojęcia tych czynności lub ich wzorce i schematy są dla grającego szczegółowymi regułami gry – określają, jak i za pomocą czego można uzyskać można oczekiwany wynik.

Pojęcia są traktowane jako plany i programy działań. Z pewnością stwierdzenie to dotyczy pojęć odnoszących się do czynności. Cechą każdego pojęcia jest poziom jego abstrakcji, poziom oderwania się od cech nieistotnych oraz poziom ich ogólności.

Pojęcie wskazuje – przez swą ogólność – jak powinna być wykonywana określona czynność. Jeśli ktoś słyszy jakieś słowo odnoszące się do czynności i rozumie je, to wie też, jak czynność powinna być wykonana. W przypadku czynności postrzeganych zanim w umyśle pojawi się ich pojęcie, wcześniej czynność ta jest w umyśle odzwierciedlona w postaci wyobrażenia. Wyobrażenie czynności to wzorzec lub schemat czynności zaobserwowanej. Uczenie się przez postrzeganie i działanie polega na tworzeniu w umyśle wyobrażeń, wzorców obrazowych i schematów, a poprzez procesy asymilacji i akomodacji (procesy równoważenia) oraz interioryzacje – także pojęć.

Nakazy, powinności i zakazy oraz kary w grach i zabawach dydaktycznych

Nakazy, powinności oraz zakazy i sankcje stanowią, obok zachęt, premii i zwycięstw, system motywacji i regulacji czynności występujących przed, w trakcie i po grze (zabawie) dydaktycznej. System ten ma stworzyć warunki do wywołania bardzo ważnej zmiany w procesie dydaktycznym; zmiany przedmiotowego celu edukacji (przyswojenie wiadomości, opanowanie umiejętności) w niezbędny środek gry dydaktycznej. Wiadomości i umiejętności potrzebne są do odniesienia zwycięstwa lub do ubiegania się o zwycięstwo. System ten ma również stworzyć warunki do tego, by środki prowadzące do zwycięstwa nie tylko pojawiły się, ale także nabrały dodatkowych wartościowych cech, w postaci wyższej sprawności (dokładność, trwałość).

W zgromadzonym materiale badawczym wystąpiły nakazy i zakazy oraz sankcje dotyczące różnych sfer działalności ucznia, w tym odnoszące się do zachowań społecznych. Można jednak przypuszczać, iż ukształtowane i przestrzegane w zakresie np. edukacji matematycznej cechy czynności zostaną wykorzystane w innego rodzaju edukacji.

Nakazy i **powinności** przybierają postać zdań rozkazujących, normatywnych lub warunkowych: ***zachować*** *ciszę*; *grę* ***rozpocząć*** *po usłyszeniu sygnału*; ***rzuć*** *kostką,* ***policz*** *oczka*; ***przekaż*** *kartkę kolejnemu dziecku*; ***ustawić*** *na planszy swoją figurę*; ***przesuwać się*** *o tyle pól, ile wypadło oczek*; ***przesuwać się*** *zgodnie z ruchem wskazówek zegara*; ***poruszać się*** *po planszy zgodnie z zasadami ru-*

chu drogowego; ***poruszać się*** *według podanego szyfru*; ***wchodzić*** *po usłyszeniu wezwania*; *odpowiedzi* ***zgłaszać*** *podniesieniem ręki*; ***rozpoczynać*** *z linii startu*; ***rzucać*** *tylko z linii startu*; ***sprawdzić*** *wynik*; ***szukać*** *wspólników*; ***wywoływać*** *dzieci po imieniu*; ***dobrać*** *się w pary według obrazków (wyrazów)*; ***poszukiwać*** *zawsze taką samą ilość sylab lub liter*; ***ułożyć*** *jak najwięcej wyrazów z daną liczbą sylab*; ***pokonać*** *trasę w jak najkrótszym czasie;* ***konsultować*** *między sobą pisownię wyrazów*; ***wypełniać*** *szybko polecenia kierującego grą*; *po zakończeniu* ***przerwać*** *układanie*; *koło* ***należy obiegać*** *od strony zewnętrznej*; ***należy trzymać*** *się podanych wzorów*; *polecenia dawane kolegom* ***powinny być zmieniane***; *zdanie* ***powinno być*** *maksymalnie rozwinięte z użyciem wszystkich podanych wyrazów*; ***powinna być zachowana*** *kolejność*; *ruch obrotowy* ***powinien być*** *wykonany równocześnie przez obu partnerów*; *kupując* ***trzeba mieć*** *sześć monet*; ***trzeba zwracać*** *się do kolegi, który posiada kartonik odpowiedniej barwy*; *dzieci* ***muszą opanować*** *śmiech*; *prośby* ***muszą być*** *jasno formułowane*; *uczeń* ***musi*** *prawidłowo podać nazwę*; *uczniowie* ***mają połączyć*** *się w pary*; *co najmniej dwa wyrazy* ***mają pochodzić*** *spośród wyrazów podanych przez nauczyciela*; *dzieci na zmianę* ***mają się wywoływać*** *i być wywoływane*; *pytania* ***mają dotyczyć*** *wyłącznie przedmiotów znajdujących się w pomieszczeniu i* ***jeżeli wylądujesz*** *na wyróżnionych polach* ***poruszaj się*** *do przodu zgodnie z instrukcją*.

Oto przykład układu nakazów w grze planszowej: ***połóż*** *zgniecione papierki na planszy na wybranych przez siebie polach*; ***ustal*** *pole startu*; ***rzuć*** *kostkę i poruszaj się zgodnie z podaną instrukcją (zawsze o jedno pole)*; *podnoś papierki z pól na którym się zatrzymujesz (za każdy – 1 pkt)*.

Równie ważne są ograniczenia w postaci **zakazów**, które pojawiały się rzadziej niż nakazy. Oto przykłady*: w czasie wypowiedzi* ***nie wolno*** *przeszkadzać (panuje cisza); nie wolno powtarzać nazw przedmiotów, które były już wymienione; nie wolno zaglądać do przeciwnika; nie wolno podpowiadać; nie wolno dotykać kartoników przed podaniem hasła; nie wolno wymieniać nazw przedmiotów schowanych;* ***nie można*** *używać nazwy dwukrotnie; karta położona na planszy* ***nie może być*** *później przesuwana; nie można przejechać przeszkody i stanąć na polu, które jest zajęte.*

Uczestnikom gier przysługują pewne prawa i przywileje: *uczeń, który jako pierwszy w grupie wykona zadanie,* ***ma prawo*** *prezentować zadanie całej grupi; za dobrą odpowiedź uczeń ma prawo wziąć fragment pocztówki; dziecko, które prawidłowo odgadnie ma prawo wejść do środka koła i zadawać pytania; uczeń, który trafnie dobierze wyraz ma prawo rzucić do innych wymawiając kolejny wyraz; udzielenie prawidłowej odpowiedzi daje prawo do sformułowania swojej zagadki; prawidłowe dobranie wyrazów daje prawo do rzucania piłki i losowania kolejności gry; poprawna odpowiedź na postawione pytanie* ***uprawnia do*** *posunięcia się o jedno pole dalej; dziecko, które pierwsze dostrzegło pomyłkę ma prawo ją skorygować; grę rozpoczyna ten, kto uzyska największą liczbę oczek; prawo do jednorazowej prośby; za każdy wykryty błąd grupa* ***uzyskuje*** *punkt; za poprawne udzielenie odpowiedzi uczniowie* ***posuwają się do przodu****; za poprawn-*

*ne odpowiedzi **otrzymuje** się żeton, ocenę lub oklaski; kto odgadnie prawidłowo otrzymuje kartkę z wyrazem; za każdy udany skok grupa otrzymuje punkt.*

Za każde niespełnienie nakazów lub zakazów uczestnikom grożą sankcje: *mylną nazwę dziecko **okupuje fantem**; za mylną odpowiedź dziecko **odpada z gry**; jeżeli przeciwnik nie zgadnie odpada z gry; jeżeli liczba jest odczytana błędnie, **kostka przechodzi w ręce przeciwnika**; za nieprawidłową odpowiedź **odbiera się uczniowi** określoną liczbę żetonów; za podanie wartości mniejszych lub większych od rzeczywistych **liczy się punkty ujemne**; jeśli wyrazy są źle podane uczniowie **odpadają z zabawy**; jeśli kostka wskazuje figurę o innym kształcie, niż wybrał rzucający wtedy **odpisuje się punkty**; nie zgłoszenie się danej „liczby" na apel jest liczone jako **nieobecność;** uczeń, który nie udzielił odpowiedzi **traci prawo** do postawienia pytania.*

Cele gier i społeczne funkcje zwycięstw i porażek

Rozpoczęcie gry poprzedzone zostaje określoną motywacją związaną z potrzebą wykazania się, zaznaczenia swej wartości, sprawdzenia swych możliwości. Im silniejsza jest ta motywacja, tym ważniejszy jest finał gry – zwycięstwo lub porażka w tzw. grach o sumie zerowej bądź uzyskanie wysokiego wyniku w innych grach. Zarówno sukces w grze, jak i jego brak mają swój wymiar psychiczny i społeczny, ze względu na towarzyszące grze przeżycia i skutki tych emocji. Mogą one daleko wykraczać poza samą grę, kształtując stosunek: do siebie jako do zwycięzcy lub pokonanego, do przeciwnika jako do zwycięzcy lub pokonanego, do zespołu, z którym się gra, i do poszczególnych członków tegoż zespołu, do zespołu przeciwnika i poszczególnych jego członków. Gra poprzez swoją dynamikę, nieustanne zmiany relacji między jej uczestnikami, wywoływane zgodnie z obowiązującymi w niej regułami, zasadami (nakazami, zakazami i uprawnieniami), ciągle stwarza okazje do poznawania siebie i innych na tle oraz w odniesieniu do jasno określonych i obowiązujących przepisów. Konsekwencją przeprowadzonej gry może być przeniesienie sposobu poznawania i oceniania jej uczestników i siebie na sytuacje poza grą, w których dane zachowanie nie zawsze jest łatwo odnieść do norm (są nie znane lub mało znane). Wytworzona więc zostaje potrzeba sprzyjająca tworzeniu norm: próba wyjaśnienia zachowania, próba uzasadniania słuszności lub braku słuszności celu zachowania, próba określenia nadrzędnej zasady dla danego zachowania, próba stworzenia – analogicznie jak w grze – systemu regulacji zachowań. Chodzi tu więc nie tylko o społeczny aspekt norm dotyczących wymagań obowiązujących w grze, ale także twórcze aspekty tych norm.

W badanych grach wyróżniłem następujące typy wymogów dotyczących zwycięstwa: „więcej i najwięcej", „kto pierwszy", „najmniej", „najlepiej", „najszybciej". Wymagania te charakteryzują w pewnym zakresie cele bezpośrednie gier, cele najbardziej związane z motywacją ucznia. Cele dydaktyczne stają się tu środkami uzyskania sukcesu (bycie najlepszym, najszybszym).

Wymogi dotyczące „więcej” i „mniej” zilustrować można następującym schematem:

Wygrywa grupa (uczeń, dziecko), która:

poda zdobędzie powtórzy wykona zaprezentuje odrzuci będzie miała wymieni uzyska odgadnie odnajdzie zbierze przeprowadzi dostarczy	więcej najwięcej	obrazków kartoników rzeczy guzików nazw par figur haseł zadań odpowiedzi działa punktów czynności rozwiązań „dobrych kart”

Wymóg „kto pierwszy” można przedstawić, posługując się następującym schematem:

Wygrywa grupa (dziecko, uczeń), która pierwsza:

rozwiąże, zakryje, przyporządkuje, dotrze do, doprowadzi do, utworzy, zdobędzie, ułoży, pokryje, odkryje, osiągnie, zakryje, przyniesie, postawi, stanie, odgadnie, odwróci, pozbędzie się	——	zadanie, nazwy, liczby, meta, warunki, punkty, figury, karty, pionek, obrazek, przedmiot, tajemnica, wynik

Wymóg „najmniej” odnosił się do następujących sytuacji:

Wygrywa grupa (dziecko, uczeń), która ma najmniej: kartek z błędami, nieobecności, pomyłek, fantów, bezbłędnie wykonanych poleceń.

Wymóg „najlepiej” dotyczył jakości (cech) czynności i ich wytworów.

Wygrywa grupa (dziecko, uczeń), która:

bezbłędnie, wyraziście, najpiękniej, najładniej, poprawnie, prawidłowo, dokładnie	——	czyta, naśladuje, układa, rozpoznaje, wypełnia, wymienia	——	wiersz, wypowiedź, projekt, figury, liczby

Wymóg „najszybciej" dotyczył gier, w których chodziło o kształtowanie cechy czynności:

Wygrywa grupa (dziecko, uczeń), która najszybciej
(w jak najkrótszym czasie, najprędzej):

poda, pokaże, znajdzie, wykona, ułoży skompletuje, rzuci	———	wiadomości, kartki, kartoniki, drogę, polecenie, zadanie, wzór, piłka

Inne wymogi dotyczyły sytuacji, w których grający:
– więcej od innych wykonali (zrobili) czegoś (np. zbudowali),
– częściej od innych zgłaszali propozycje,
– najbardziej byli uznawani przez grupę (np. więcej otrzymali oklasków),
– najbardziej zbliżyli się do wskazanej wartości.

W części analizowanych gier wymogi związane z uzyskaniem zwycięstwa były łączone, np. wymóg szybkości i jakości.

Odniesione zwycięstwa i poniesione w grach porażki mogą pełnić wielorakie funkcje. Mają integrować i dezintegrować zespół (ucznia), mogą także stać się źródłem zarówno autentycznych problemów, jak i procesów twórczych. Zależy to nie tylko od tego, co poprzedza grę, oraz od przebiegu samej gry, ale także od jej następstw (wykorzystania doświadczeń i wiedzy zdobytych w toku gry w dalszym przebiegu zajęć dydaktycznych).

Reguły gry i zabawy a cele działań edukacyjnych – aspekt dydaktyczny gry

W analizie gry dydaktycznej wyróżniam dwie płaszczyzny. Pierwsza dotyczy ucznia, a druga – nauczyciela. Uczeń przystępując do gry, kieruje się swoimi zainteresowaniami, aspiracjami i potrzebami, w tym potrzebą znaczenia i sukcesu oraz potrzebą utrzymania lub poprawienia swej pozycji w grupie. Sytuacje, w których dzieje się coś, co może zmienić zajmowaną pozycję w grupie, kiedy pojawia się szansa na sukces, sprzyjają uruchomieniu aktywności ucznia.

Gra jest takim splotem okoliczności, w których uczeń może zaspokoić swoje potrzeby, zwłaszcza jeśli w rachubę wchodzą zainteresowania poznawcze. Dla ucznia ważny jest sukces, toteż dla odniesienia zwycięstwa gotów jest przyjąć warunki jego uzyskania, zaakceptować reguły dotyczące gry oraz uwzględnić środki prowadzące do sukcesu. Jego czynności stanowią odpowiedź na pytanie, co zrobić, by odnieść sukces. Czynności są więc funkcją celu, bo cel określa to, co należy robić.

Analiza występujących w grze czynności ucznia może być przeprowadzona z punktu widzenia realizowanych przez niego celów. Nauczyciel nie jest w grze dydaktycznej graczem, ale jej inspiratorem i organizatorem. Cele i zadania realizowane przez niego są inne niż cele i zadania ucznia: ma on przyczyniać się do pojawienia się i ukształtowania pewnych cech ucznia, ma sprzyjać pojawieniu się takich cech ucznia, które są ważne dla rozwoju jego osobowości. Organizując grę, nauczyciel ma na uwadze cele edukacyjne. Te cele określają charakter gry – jej reguły i treści, a to znaczy, że nauczyciel podejmuje decyzje o tym, jakie czynności wykona w grze uczeń. W postępowaniu nauczyciela czynności ucznia mają prowadzić do osiągania celu edukacyjnego, a w postępowaniu ucznia – do zwycięstwa. Te same więc czynności w działaniach dwóch stron procesu kształcenia pełnią różne funkcje, prowadzą do osiągnięcia dwóch celów. W celu edukacyjnym chodzi jednak nie tylko o opanowanie pewnych sprawności, czyli ukształtowanie cech wykonywanych przez ucznia czynności (czynności ucznia i ich cechy są celem edukacji), ale także o kształtowanie cech charakteru, jego postaw i motywacji, kształtowanie grupy klasowej jako zespołu, czyli o realizację celów wychowania. Bez oddziaływania na sferę motywacyjną ucznia nie można mówić o jego wychowaniu i kształceniu czy też o wspomaganiu jego rozwoju. W takiej sytuacji chodzi jednak o gry dydaktyczno-wychowawcze, w których nie tylko umiejętności i wiadomości brane są pod uwagę, ale również postawy.

O ile więc nauczyciel w toku gry dydaktycznej związanej z kształtowaniem sprawności i nabywaniem wiadomości uruchamia mechanizmy kształtowania sprawności i umieszcza te ważne sprawności między motywację ucznia a efekt jego gry (aspekt dydaktyczny), o tyle w grze dydaktyczno-wychowawczej aspekt ten jest znacznie poszerzony właśnie o samą motywację i konsekwencje wychowawcze uzyskanych wyników. Czy nauczyciel na czynności ucznia powinien patrzeć tylko jako na cel swego postępowania, czy też jako na środki stosowane przez ucznia, prowadzące go do realizacji jego celów? Jakie znaczenie przypisuje w swej działalności nauczyciel celom (potrzebom, zainteresowaniom) ucznia? Uznanie celów ucznia (jego potrzeb, zainteresowań, aspiracji i planów) za przedmiot oddziaływań edukacyjnych znacznie poszerza kwestię funkcji gier dydaktycznych, a także szerzej określa zakres przygotowania nauczycieli do korzystania z tego narzędzia pracy. Nauczyciel bowiem decyduje o tym, jakie funkcje gra dydaktyczna w kontekście klasy szkolnej może pełnić.

Bibliografia

J a s t r z ę b s k i J., 1977: *O zastosowaniu pojęcia „gra" w badaniach literackich*. W: *Problemy odbioru i odbiorcy*. Red. T. B u j n i c k i, J. S ł a w i ń s k i. Wrocław
K r u s z e w s k i K., 1987: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
O k o ń W., 1987: *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa.
P u t k i e w i c z E., R u s z c z y ń s k a - S c h i l l e r M., 1983: *Gry symulacyjne w szkole*. Warszawa.
V o p e l K.W., 1999: *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*. Kielce.

JOANNA SKIBSKA

Modalność znaku

Modality of sign

Abstract: In our reality we distinguish two forms of communication-verbal and non-verbal. But in linguistic communication it is possible to separate a single linguistic communication act which is presented in the simplified model and discussed in the text.

In the article the phenomenon called signs, codes and subcodes were defined. The traditional concept of sign according to Peirce and the classification of signs based on functions and structure by Milewski were presented. Furthermore four basic types of intentional modality of Grzegorczykowa were described.

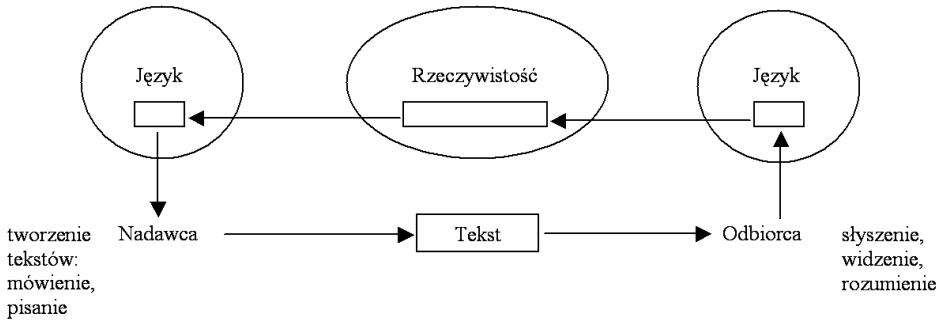
In the end it was considered that the education process was a specific communication one. The basic way to develop child's sign activity is fun, however during different kinds of education kids get to know not only diversified linguistic signs but also determined parts of reality-children get to know the world.

Key words: a sign, symptoms, signals, a code, a subcode, modality

Rozwój języka mówionego uczynił z ludzi wyjątkowy gatunek, natomiast opanowanie języka pisanego przyczyniło się do odmiany naszego gatunku na wiele sposobów. Nastąpiła zmiana możliwości poznawczych człowieka, typów dostępnej mu wiedzy, neuroanatomii. Aktywność ta przyczyniła się do rozwoju jednostkowego i kulturowego (G l e a s o n, R a t n e r, 2005).

Ogólnie wyróżniamy dwie formy komunikowania się: werbalną i niewerbalną. W przypadku komunikacji werbalnej narzędziem jest język werbalny rozumiany jako „system znaków dźwiękowych i określonych reguł fonetycznych, syntaktycznych i semantycznych rządzących kombinacją tych znaków w akty mowy" (K u r c z, 1977, s. 415), natomiast narzędziami komunikacji niewerbalnej są m.in.: mimika, pantomimika, gesty oraz elementy paralingwistyczne, np. głośność i wysokość głosu (B r z e z i ń s k a, red., 1987).

W porozumiewaniu się językowym można wyodrębnić jednostkowy akt komunikacji językowej:



Rys. 1. Model aktu językowego (P a w ł o w s k a, 2002, s. 9)

Nadawca tworzy wypowiedź, nadając jej postać materialną. Wypowiedź – tekst językowy – staje się dostępny odbiorcy i odwzorowuje wycinek rzeczywistości pozajęzykowej. Może mieć postać tekstu mówionego, pisanego, migowego lub dotykowego. Warunkiem rozumienia wypowiedzi jest zmagazynowanie w pamięci nadawcy i odbiorcy tego samego systemu językowego (P a w ł o w s k a, 2002, 1992). Czynność nadawcza i odbiorcza składa się z wiązki cząstkowych operacji zmysłowych, neurofizjologicznych i psychicznych. Składnikami czynności odbiorczej są: „rozpoznawanie znaków językowych – pisanych, mówionych czy innych w ich materialnej postaci za pomocą widzenia, słyszenia, czucia, przez porównywanie z wzorami zapamiętanymi w ośrodkach mowy; identyfikacja znaczeń, czyli odniesienie znaków językowych do oznaczonej przez nie rzeczywistości też poprzez pamięć skojarzeń znaków ze znaczeniem; rozszyfrowywanie funkcji tekstu i intencji nadawcy zakodowanych w tekście, weryfikacja znaczeń [...]" (P a w ł o w s k a, 2002, s. 9–10). „Przekaz i odbiór informacji to warunek niezbędny istnienia i funkcjonowania wszystkich układów żywych [...]" (K o j s, 1998, s. 13).

W życiu człowieka dużą rolę odgrywają „zjawiska, które mają dla nas znaczenie nie przez to czym są, ale dzięki temu, że zwracają naszą uwagę na coś zupełnie innego, co znajduje się poza nimi, często w zupełnie innej dziedzinie rzeczywistości. Zjawiska te nazywamy *znakami*" (M i l e w s k i, 1993, s. 7).

Zadaniem semiotyki – nauki zajmującej się znakiem – jest „rozważenie natury znaków, którymi posługuje się nasz umysł, pragnąc lepiej poznać otaczające nas rzeczy i innym przekazać naszą o nich wiedzę" (P e l c, 1984, s. 11–12),

W koncepcji triadycznej Peirce'a znak zdefiniowany jest jako „trójczłonowa relacja łącząca materialny nośnik znaczenia (zwany także wehikułem lub środkiem przekazu), przedmiot oraz znaczenie. Te trzy elementy dopiero jako zamknięta całość tworzą znak. Żaden z nich z osobna znakiem być nie może, znakiem jest dopiero pewne trwałe ich powiązanie. [...] cokolwiek staje się środkiem przekazu, musi najpierw posiadać jakiś swój byt zupełnie od ewentualnej funkcji znakowej niezależny. Tym samym wszystko, co istnieje, jest potencjalnym środkiem przekazu, [...]. Przedmiot możemy nazwać przedmiotem intencjonalnym znaku, przez co podkreślamy, że jest nim po prostu to, na co znak wskazuje, to, czego ukazanie jest celem znaku. Przedmiotami znaków są więc w różnej mierze obiekty fikcyjne, urojone, jak też realnie istniejące" (B e n s e, 1980, s. 7–8). Trzecim członem triady jest znaczenie znaku, zwane jego interpretantem. To właśnie interpretant tworzy znak. Znaczenie mediuje pomiędzy środkiem przekazu a przedmiotem, odnosząc pierwsze do drugiego i łącząc z tym odniesieniem określoną treść. Ponieważ interpretant jest znaczeniem znaku, to dzięki temu może łączyć znak z jego przedmiotem. Znak nie zastępuje całego przedmiotu i nie jest jego substytutem, lecz zastępuje tylko pewną cechę lub funkcję znaku i stanowi jej substytut. Interpretant wiąże triadę w całość. Dzięki swej funkcji nadawania sensu przekształca dźwięk w środek przekazu i odnosi do jakiegoś przedmiotu. Wstępnym warunkiem dotarcia do znaku oraz otwarcia drogi do jego interpretacji jest percepcja. „Właściwym poznaniem znaku jest jego interpretant, czyli znak, na który możemy go przełożyć. Tak, więc znajomość znaku jest znajomością jego przekładalności, jest umiejętnością dokonania przekładu" (B e n s e, 1980, s. 20).

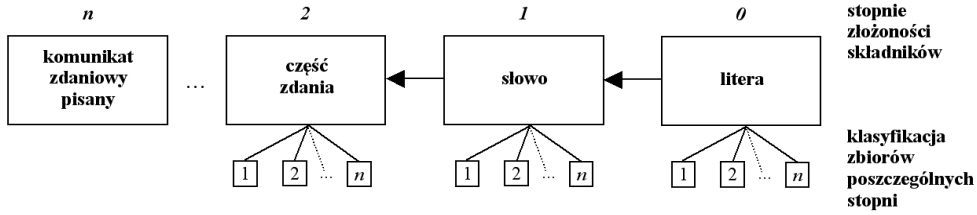
Znaki mogą przyjmować postać prymitywną, np. śladów stóp zwierząt i ludzi na mokrym piasku, wyższą, np. kolorowych znaków szlaków turystycznych, drogowskazów, znaków informacyjnych, z których korzystamy w miejscach publicznych (R o c ł a w s k i, 1997), oraz jeszcze wyższą, np. znaków okrętowych, wojskowych, a także dzieł sztuk plastycznych: rzeźb, obrazów i grafik. Z rysunków służących oznaczeniu lub przedstawieniu różnych przedmiotów „rozwinęło się w ciągu ostatnich 6000 lat pismo, którego ewolucja polegała na coraz większym zbliżaniu się do języka" (M i l e w s k i, 1993, s. 8).

Początkowo do robienia notatek wykorzystywano np.: pismo supełkowe, obrazkowe – hieroglify, piktogramy i ideogramy, pismo klinowe, po dzisiejszy alfabet (G l e a s o n, R a t n e r, 2005; I l j i n, 1964). To przejście od obrazka do znaku stało się początkiem prawdziwego systemu pisma, „wraz z każdym z wymienionych przekształceń system pisma stawał się bardziej abstrakcyjny, bardziej

wydajny, a jednocześnie stawiał przed uczącym się wyższe wymagania" (G l e a s o n, R a t n e r, 2005, s. 441).

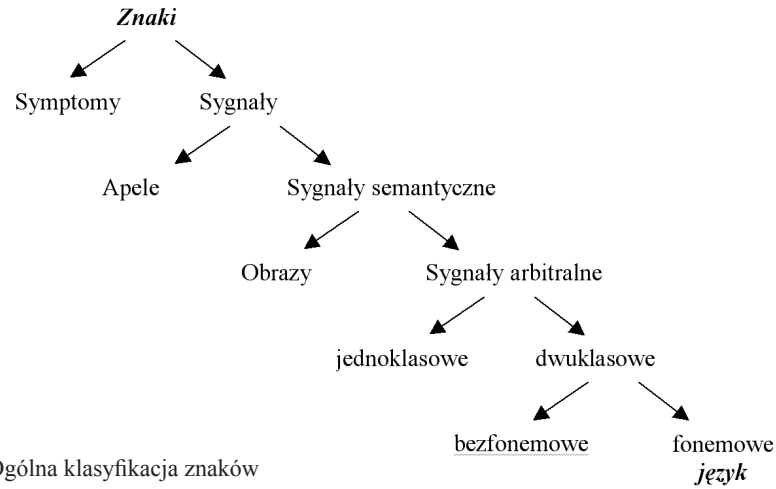
W miarę poznawania znaków graficznych – liter nic nieznaczące układy linii zostają przeorganizowane w określone grupy i konfiguracje odpowiadające danym formom językowym. Następnie konfiguracje nabierają znaczeń słowa i wraz z innymi formami tworzą wyrażenia oraz zdania poprzez skojarzenie znaczeń (T i n k e r, 1980).

Znak rozumiany szeroko obejmuje cały komunikat (zdanie), a także fragment komunikatu (słowo, litery). „Substancją komunikatu jest materia zdatna do specyficznego oddziaływania na receptory człowieka lub aparatu. Najczęściej bywa to materia zdatna do wysyłania fal optycznych, akustycznych, elektromagnetycznych; funkcjonować może ona niekiedy dotykowo, a nawet – węchowo lub smakowo. [...] Tak np. w pisanym komunikacie zdaniowym składnikiem elementarnym jest litera; z liter składają się słowa, z tych – części zdania, z kolei: zdania proste, zdania złożone, zespoły zdań stanowią wielozdaniowy komunikat" (W ó j c i k, 1969, s. 64). Składniki komunikatu zdaniowego przedstawia następujący rysunek:



Rys.2. Klasyfikacja zbioru składników hierarchicznie złożonych komunikatu zdaniowego pisanego (W ó j c i k , 1969, s. 64)

Ogólną klasyfikację znaków, opartą na ich funkcjach i strukturze, przedstawił T. M i l e w s k i (1993, s. 9–13):



Rys. 3. Ogólna klasyfikacja znaków (M i l e w s k i, 1993, s. 13)

Zgodnie z tą klasyfikacją wyróżnia się następujące znaki:

Symptomy

– nie pełnią funkcji znakowej, występuje ona tylko ubocznie i wtórnie;
– są to zjawiska wywołane z powodu określonych przyczyn, stają się znakami dla odbiorcy, który wiąże je z daną treścią;
– niezwrotne;
– tworzą kod jednostronny, istniejący tylko u odbiorcy.

Sygnały

– wyspecjalizowane tylko w funkcji znakowej;
– celowo nadane przez nadawcę; znaki wiązane z tą samą treścią przez nadawcę i odbiorcę;
– zwrotne, wysłane celowo przez nadawcę muszą być przez niego kontrolowane, ale i odbierane;
– tworzą kod dwustronny, ponieważ istnieje on u nadawcy i odbiorcy.

Sygnały dzielą się na:

Asemantyczne apele

– nie odnoszą się do świata zewnętrznego; wywołują zmiany w psychice i w zachowaniu odbiorcy (typowym kodem apeli jest muzyka klasyczna i romantyczna, której zadaniem jest oddziaływanie na uczuciowość);

Sygnały semantyczne

– forma sygnałów odsyła odbiorcę do zjawiska związanego z otaczającym światem;

Sygnały umotywowane

– czyli obrazy, posiadające cechy przedstawionego zjawiska, umożliwiające odbiorcy identyfikację obrazu z treścią;
– znaki umotywowane – symptomy, apele i obrazy, ich forma znaku pociąga za sobą jego treść przyczynowo;
– tj. symptomy, apele i obrazy są niediakrytyczne, „forma oparta jest na ciągłej skali cech wzrokowych czy słuchowych, które stopniowo przechodzą jedne w drugie i bezpośrednio wywołują pewne reakcje u odbiorcy";
– symptomy, apele i obrazy to niepowtarzalne i jednokierunkowe zjawiska, wywołujące określone reakcje u odbiorcy, ale nie potrafiący nadać identycznych.

Sygnały arbitralne

– z punktu widzenia treści są nieumotywowane;
– forma znaku arbitralnego pociąga za sobą umowną treść;
– są diakrytyczne, forma obejmuje dwa rodzaje cech; pierwsza kategoria to cechy znaczące, umownie związane z treścią i ściśle określone konwencją, to z nimi związana jest treść znaków i to one odgrywają rolę w komunikacji; druga grupa to cechy nieznaczące, nie odgrywające roli w komunikacji;
– powtarzalne i dwukierunkowe, ponieważ stanowią reprodukcję pewnych konwencji zawartych miedzy nadawcą i odbiorcą; odbiorca przyjmuje i nadaje znaki konwencjonalne.

Sygnały semantyczne arbitralne podzielono na dwie grupy:

Sygnały jednoklasowe

– systemy zamknięte, nieproduktywne – ilość znaków jest ściśle ograniczona, np. sygnały kolejowe;
– uwzględniając cechy formalne oraz tło sytuacyjne niosą ze sobą zawsze tą samą informację;
– niepodzielne na mniejsze całości posiadające określone znaczenie;
– związane ściśle konsytuacją otaczającą bezpośrednio nadawcę i odbiorcę, odnoszą się do rzeczy współczesnych i bliskich, znajdujących się w polu widzenia.

Sygnały dwuklasowe

– systemy otwarte, produktywne;
– występują tu dwa rodzaje znaków: proste i złożone, należące do dwóch różnych klas
– znaki proste klasy pierwszej – wyrazy języka – mogą być kombinowane w znaki złożone klasy drugiej – wypowiedzenia, będące środkiem komunikacji językowej;
– kody dwuklasowe obejmują dwa rodzaje elementów: znaki proste i metody łączenia znaków prostych pierwszej klasy w znaki złożone drugiej klasy;
– nieskończenie bogate w sygnały, niezależne od konsytuacji, pozwalające na tworzenie znaków złożonych, których treścią są zjawiska niewidoczne, oddalone w czasie i przestrzeni.

Znaki, które warunkują wzajemnie swe istnienie, tworzą system znaków – kod. Kod można odnieść nie tylko do systemu znaków funkcjonujących w świecie zwierząt, ludzi i maszyn, ale również do języków. Klasyfikacja kodów uwarunkowana jest ich cechami, z jednej strony, odnoszącymi się do samego kanału informacji, czyli drogi, po której znak trafia do odbiorcy, z drugiej – do funkcji i struktury kodu. Kanałów informacji jest tyle, ile zmysłów. W związku z tym znaki można podzielić na wzrokowe, słuchowe i dotykowe oraz przemijające, które powstają i natychmiast znikają, a także na trwałe, które powstawszy, istnieją przez pewien czas. Ten sam kod realizowany za pomocą różnych kanałów informacji nazywamy subkodami, wśród których wyróżniamy:
– subkod wzrokowy przemijający – mowa mimiczna głuchoniemych – język migowy;
– subkod wzrokowy trwały – pismo;
– subkod główny wokalno-audycyjny – język mówiony;
– subkod instrumentalno-audycyjny – mowa bębniona Murzynów;
– subkod dotykowy – alfabet dotykowy dla niewidomych Braille'a.

Posługiwanie się jednak którymkolwiek z języków – kodów możliwe jest dzięki znajomości znaków danego języka oraz systemów reguł ich łączenia (G ó r n i e w i c z, 2000; M i l e w s k i, 1993).

Funkcjonują dwa typy kodów dwuklasowych: taniec pszczół i język ludzi. Taniec pszczół jest systemem bezfonemowym, natomiast język ludzi – systemem fonemowym. Fonemy pozbawione są stałego znaczenia. Różne ich kombinacje pozwalają na tworzenie różnych wyrazów. „Język jest jedynym kodem fonemowym, jaki znamy, i go ostatecznie wyodręb-

nia z całego świata znaków. Jedynie kody językowe charakteryzuje hierarchiczna struktura o trzech stopniowo narastających coraz większych jednościach: fonemy – wyrazy – wypowiedzenia. [...] Z wyrazów składają się wypowiedzenia, właściwe, złożone znaki językowe, które informują odbiorcę o konkretnych, realnych wypadkach, zachodzących w obrębie otaczającego nas świata" (M i l e w s k i, 1993, s. 13). Język jest więc konwencjonalnym systemem znaków, wewnętrznie zhierarchizowanym (P a w ł o w s k a, 1992). Pozwala określać stosunki łączące nas z rzeczywistością, rozpatrywaną w różnych aspektach, oraz stosunki zachodzące pomiędzy składnikami naszej psychiki. Ukierunkowuje naszą uwagę na różne strony otaczającego świata, które skategoryzowano w ramach jego leksyki. Wymusza prowadzenie obserwacji pozwalających na dokonywanie gramatycznych wyborów. Umożliwia przetwarzanie danych, co decyduje o zdolności wnioskowania. Spełnianie tychże funkcji wiąże się z zagadnieniem modalności (K o j s, 1995), rozumianej jako wyrażanie, niezależnie od konkretnych sytuacji komunikacyjnych, intencji nadawcy za pomocą regularnych i systemowych środków języka (W r ó b e l, 1991). Natomiast R. G r z e g o r c z y k o w a (1995, s. 136) – definiując modalność jako postawę nadawcy wobec treści komunikowanej przekazanej za pomocą kodu – podkreśla, że każde zbudowane gramatycznie zdanie przekazuje jakąś potencjalną postawę nadawcy, w związku z tym wyróżnia cztery podstawowe typy modalności intencjonalnej:

1. Oznajmienia (modalność deklaratywna) – nadawca informuje odbiorcę o swoim sądzie, na temat zdarzenia lub stanu rzeczy, w formie zdania i chce, aby odbiorca go przyjął. Wyjątek stanowią np. twierdzenia naukowe, które formułowane są niejako na użytek nadawcy. Oznajmienia dzielą się na:

a. stwierdzenia – nadawca (ukryty w tle komunikatu) chce, żeby odbiorca przyjął treść zdania jako zgodną z faktycznym stanem rzeczy zachodzącym w przeszłości, teraźniejszości lub przyszłości; modalność stwierdzeń zostaje wyrażona za pomocą trybu oznajmującego czasownika; ich odmianą są zdania przeczące, w których nadawca, stawiając przed orzeczeniem partykułę „nie", informuje odbiorcę, że dane zjawisko lub stan rzeczy nie zachodzi;

b. hipotezy (modalność epistemiczna) – nadawca informuje odbiorcę o swoich przekonaniach – sądach dotyczących zajścia zjawiska, o którym mowa w zdaniu; w tym celu posługuje się partykułami, np. „na pewno", z „pewnością", „prawdopodobnie" lub środkami gramatycznymi służącymi do wyrażania tego typu modalności: trybu przypuszczającego, zdań warunkowych ze spójnikami, zdania warunkowe z „jeśli" i „jeżeli";

c. postulaty (modalność deontyczna) – nadawca informuje odbiorcę o swojej woli i ocenie rzeczywistości, o której mowa w zdaniu.

2. Wypowiedzi nakłaniające – nadawca wywiera presję lub wpływ na odbiorcę, aby nieistniejący stan rzeczy, o którym mowa w zdaniu, został przezniego zrealizowany; odmianą wypowiedzi impresywnych są:

– rozkazy – odbiorca jest zależny od nadawcy,
– groźby – do rozkazu dodane są sankcje,
– rady – nadawca, stosując perswazję, nakłania odbiorcę do realizacji określonego stanu rzeczy.

3. Pytania – nadawca oczekuje reakcji słownej od odbiorcy; chce się dowiedzieć, czy treść zawarta w pytaniu jest zgodna z rzeczywistością lub szczegółami jej dotyczącymi, dlatego wyróżniamy pytania rozstrzygnięcia i uzupełniające. Pytania rozstrzygnięcia dotyczą niewiedzy nadawcy w związku z istnieniem lub nieistnieniem danego stanu rzeczy, natomiast pytania uzupełniające związane są z niewiedzą nadawcy co do wycinka danej rzeczywistości.

4. Wypowiedzi ekspresywne – nadawca wyraża przed odbiorcą swoje pragnienia, przeżycia i emocje dotyczące rzeczywistości, o której mowa w zdaniu.

Swoistym procesem komunikacji jest proces kształcenia, który polega na przekazywaniu, odbieraniu, przetwarzaniu i przechowywaniu informacji. Zachodzi on pomiędzy nauczycielem a uczniem. Odebrane i przetworzone informacje, mające postać wypowiedzi lub izomorficznego systemu znakowego, stają się wiedzą. „System znakowy odnosi się do treści – treści oznaczone znakiem (systemem znaków) nazywane są jego znaczeniem" (K o j s, 1999, s.100). Ujęcie treści jako wiedzy ucznia i nauczyciela umożliwia odkrycie „personalnych aspektów tej wiedzy, do wyróżnienia w niej przekonań, oczekiwań i marzeń, pragnień, dążeń i aspiracji, obaw i wątpliwości, możliwości, konieczności i powinności" (K o j s, 1993, s. 83). Z kolei droga prowadząca „od kodów ograniczonych do rozwiniętych, od języka do metajęzyka, od narzędzia do metanarzedzia" (Tamże, s. 83) oraz uwzględniająca cechy modalne języka (używanego w procesie edukacyjnym) i samodzielność językową uczniów pozwala nazwać system działań językowych edukacją modalną.

Podstawową drogą rozwoju działalności znakowej dziecka jest zabawa. Bodziec staje się znakiem rzeczy lub słowa, kiedy ma oparcie w cechach oznaczonego przedmiotu. W czasie zabawy realne cechy rzeczy i ich funkcja znakowa wstępują w złożone wzajemne związki strukturalne. W ten sposób dziecko wiąże słowo z rzeczą na podstawie jej cechy i łączy ją we wspólną strukturę. Dlatego nie chce nazwać podłogi lustrem (nie można chodzić po lustrze), ponieważ zmiana oznaczeń równoznaczna jest ze zmianą jakości przedmiotu, ale chętnie zmienia krzesło w pociąg, korzystając z jego potrzebnych cech. Funkcja oznaczania nie powstaje na podstawie jednorazowego odkrycia. Dziecko poprzez uczenie się nowych sposobów działania na przedmiotach rozumie, że każda rzecz ma swoją nazwę (W y g o t s k i, 2005). Operacje znakowe u dzieci są rezultatem złożonych procesów posługiwania się znakiem oraz podstawą wszystkich wyższych funkcji psychicznych (włączając używanie narzędzi). „Powstają w wyniku bardzo złożonego i długotrwałego procesu [...]. Oznacza to, że nie są one po prostu odkrywane czy przyjmowane od dorosłych, ale powstają z czegoś, co początkowo nie jest operacją znakową, lecz staje się nią dopiero po serii przeobrażeń jako-

ściowych" (W y g o t s k i, 2005, s. 93). Dziecko napotykając na znak, dowiaduje się o rzeczywistości, którą ten znak symbolizuje. Relacje zachodzące w poznaniu rzeczywistości są trójczłonowe: dziecko – znak językowy – rzeczywistość. W ramach różnych kierunków edukacji dziecko poznaje swoiste języki, dzięki czemu poznaje określone fragmenty rzeczywistości, czyli poznając języki – poznaje świat. W trakcie edukacji polonistycznej dziecko poznaje język mówiony i pisany, w toku edukacji matematycznej – język symboli matematycznych, w czasie edukacji muzycznej – język akustyki, a podczas edukacji plastycznej – język sztuki. Elementem integrującym różne kierunki edukacyjne jest język pojęty jako system znaków, czyli w aspekcie semiotycznym. „W procesie edukacji eksponujemy więc przede wszystkim poznawanie przez dzieci zróżnicowanych znaków językowych, umożliwiających zarówno percepcję określonych fragmentów rzeczywistości, jak i przekazywanie efektu poznania w ramach kontaktów społecznych" (W i ę c k o w s k i, 2001, s. 93).

Bibliografia

B e n s e M., 1980: *Świat przez pryzmat znaku.* Warszawa.

B r z e z i ń s k a A., red., 1987: *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa.

G l e a s o n J.B., R a t n e r N.B., 2005: *Psycholingwistyka*. Gdańsk.

G ó r n i e w i c z E., 2000: *Trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci*. Toruń.

G r z e g o r c z y k o w a R., 1995: *Wprowadzenie do semantyki językowej*. Warszawa.

I l j i n M., 1964: *Czarno na białym*. Warszawa.

K o j s W., 1995: *Język a podmiotowe i przedmiotowe cechy ucznia*. W: *Kultura. Język. Edukacja.* Red. R. M r ó z e k. Katowice.

K o j s W., 1993: *Językowe wyznaczniki procesów edukacyjnych.* W: *Edukacja. Technologia kształcenia. Media.* Poznań.

K o j s W., 1998: *O niektórych wyznacznikach edukacyjnej i pedagogicznej komunikacji*. W: *Komunikacja. Dialog. Edukacja.* Red. W. K o j s, R. M r ó z e k. Cieszyn 1998.

K o j s W., 1999: *Treści kształcenia – stare i nowe problemy*. W: *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe.* Red. K. D e n e k, M. Z i m n y. Kielce.

K u r c z I., 1977: *Czynność uczenia się*. W: *Psychologia.* Red. T. T o m a s z e w s k i. Warszawa.

M i l e w s k i T., 1993: *Teoria, typologia i historia języka*. Kraków.

P a w ł o w s k a R., 1992: *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk.

P a w ł o w s k a R., 2002: *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*. Gdańsk.

P e l c J., 1984: *Wstęp do semiotyki*. Warszawa.

R o c ł a w s k i B., 1997: *Nauka czytania i pisania*. Gdańsk.

T i n k e r M., 1984: *Podstawy efektywnego czytania*. Warszawa.

W i ę c k o w s k i R., 2001: *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*. W: *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*. Red. H. M o r o z. Kraków.

W r ó b e l H., 1991: *Nauka o języku. O modalności*. „Język Polski", R. 71, z. 3–5.

W ó j c i k T., 1969: *Prakseosemiotyka – zarys teorii optymalnego znaku*. Warszawa.

W y g o t s k i L.S., 2005: *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa.

Nr indeksu 330566
PL ISSN 0137-706X

Copyright © 2009 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Redaktor
BARBARA MALSKA
OLGA NOWAK

Projekt okładki i szaty graficznej
BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA

Korektor
LIDIA SZUMIGAŁA

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 20,75. Ark. wyd. 22,0. Papier offset. kl. III, 90 g Cena 30 zł

Oficyna Wydawnicza WW
ul. Mieszka I 15, 40-877 Katowice

Zasady opracowania materiałów

1. Redakcja przyjmuje teksty nigdzie dotąd nie publikowane.
2. Nadsyłane prace będą recenzowane, a następnie omawiane na posiedzeniach Redakcji, która podejmie decyzję w sprawie zakwalifikowania ich do druku. O decyzji Redakcji Autor zostanie poinformowany. W przypadku niezakwalifikowania artykułu do druku zostanie on zwrócony Autorowi. (Prace realizowane między innymi w ramach grantu powinny być opatrzone informacją o rodzaju, numerze i tytule problemu badawczego).
3. Objętość tekstu nie może przekraczać 16 stron maszynopisu, łącznie z bibliografią, przypisami, tabelami, rysunkami. Wyjątek od tej zasady stanowią jedynie artykuły zamówione.
4. Materiały przekazane do redakcji powinny zawierać:
   – komputerowy wydruk tekstu wraz z dyskietką, ewentualnie maszynopis tekstu (znormalizowany, w dwóch egzemplarzach) wraz z bibliografią (uporządkowaną alfabetycznie, w układzie nazwisko/data),
   – tabele, rysunki (wydruk oraz dyskietka, ewentualnie wykonane starannie na kalce technicznej, opisane, w jednym egzemplarzu),
   – streszczenia w języku polskim i w języku angielskim,
   – przypisy: bibliograficzne (podane w tekście głównym, umieszczone w nawiasach w układzie nazwisko/data), rzeczowe (opatrzone cyfrą odpowiadającą numeracji ciagłej przypisów w tekście głównym, napisane na oddzielnej stronie),
   – informacje o Autorze (imię i nazwisko, tytuł, stopień naukowy i zawodowy, specjalność, stanowisko i miejsce pracy, aktualnie pełnione funkcje w stowarzyszeniach i towarzystwach krajowych i zagranicznych, adres do korespondencji, adres domowy, numer telefonu).

WARUNKI PRENUMERATY

Warunkiem regularnego otrzymywania „Chowanny" jest złożenie zamówienia na prenumeratę roczną. Cena każdego z tomów wynosi 30 zł.

Zamówienia prosimy wysyłać pod adresem:

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
UL. BANKOWA 12B, 40-007 KATOWICE
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail:wydawus@us.edu.pl
tel. (032) 359-15-70

Bieżące numery można nabywać bezpośrednio w księgarni Wydawnictwa ul. Bankowa 12 (budynek rektoratu).

Subscription orders for all he magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the

Foreign Trade Enterprise
ARS POLONIA
Krakowskie Przedmieście 7, 00-950 Warszawa, Poland
Bank Account: Bank Handlowy SA w Warszawie 201061-710-1310

Księgarnia Wysyłkowa
„LEXICON"
Maciej Woliński
skrytka pocztowa 957, 00-950 Warszawa 1
tel./fax (022) 625-01-29, (022) 648-41-23
e-mail: lexicon@medianet.pl

KOLPORTER SA
ul. Strycharska 6
25-659 Kielce