

ALDONA POBOJEWSKA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-8540-480X](https://orcid.org/0000-0002-8540-480X)

ALDONA.POBOJEWSKA@UNI.LODZ.PL

Uniwersytet Łódzki

Wydział Filozoficzno-Historyczny

Katedra Filozofii Współczesnej

## Kondycja polskiej edukacji i zadania nauczycieli akademickich

Condition of Polish education  
and the tasks of academic teachers

**Streszczenie:** W tekście podejmuję próbę namysłu nad obecnym stanem edukacji w Polsce i nad naszą (tj. nauczycieli akademickich) rolą w zaistniałej sytuacji. W związku z tym najpierw wyjaśniam, jak rozumiem, czym jest edukacja i jakie są jej zadania, a następnie szkicuję obraz polskiego szkolnictwa publicznego, konstatując jego mankamenty i ich konsekwencje. Następnie przechodzę do kwestii strategii działania, jaką w przedstawionych okolicznościach powinni przyjąć nauczyciele akademicy. Zastanawiam się, które metody dydaktyczne współgrają: raz – z aktualnymi uwarunkowaniami edukacji, dwa – z klasyczną i z postklasycznymi teoriami poznania, wiedzy i nauczania (te drugie – jak się zdaje – przyjmuje większość z nas). Na koniec proponuję zastosowanie strategii „enklaw edukacyjnych” i charakteryzuję to przedsięwzięcie.

**Słowa kluczowe:** kondycja polskiej edukacji, zadania nauczycieli akademickich, konstruktywizm edukacyjny, enklawy innowacyjności

**Summary:** In the text, I attempt to reflect on the current state of education in Poland and our (i.e. academic teachers’) role in the situation. Therefore, I explain how I understand what education is and what its tasks are, and then I sketch the image of Polish public education, noting its shortcomings and their consequences. Then I present the strategy that academic teachers should adopt in the current circumstances. I wonder which teaching methods are compatible: with the current conditions of



education, and with classical and post-classical theories of cognition, knowledge and teaching (the latter is accepted by most of us). Finally, I propose the use of the “educational enclaves” strategy and characterize this endeavor.

Keywords: condition of Polish education, tasks of academic teachers, educational constructivism, enclaves of innovation

*Przed laty spotkałyśmy się przypadkowo z profesor Ewą Nowina-Sroczyńską na korytarzu jednego z budynków UŁ. Obie właśnie skończyłyśmy zajęcia ze studentami. Byłyśmy zmęczone. Usiadłyśmy i zaczęłyśmy rozmowę o edukacji. Okazało się, że dla każdej z nas jest to ważny i interesujący temat. Mając to na względzie, dedykuję ten tekst Jubilatce.*

## Wstęp

Od wielu lat mówi się i pisze o dewastowaniu polskiej edukacji i o konsekwencjach tej sytuacji, czyli o stanie przygotowania dorosłych Polaków do życia w obecnym świecie. Badania pokazują, że nie potrafią oni znaleźć się w społeczeństwie obywatelskim. 90% z nich nie rozumie zasady trójpodziału władzy, posiada niską świadomością prawną i nie myśli wspólnotowo. Wielu nie umie czytać ze zrozumieniem, obcować z kulturą i nie zna jej kodów<sup>1</sup>. W większości Polacy przejawiają niskie zaangażowanie w sprawy publiczne i mają istotne deficyty kompetencji społecznych – niedobór empatii, poczucia sprawiedliwości i życzliwości, odpowiedzialności za swoje słowa i czyny (czy też ich niepodjęcie); nie umieją ani współpracować, ani prowadzić dialogu, co jest jedną z podstawowych umiejętności członka społeczeństwa obywatelskiego. Nie są tolerancyjni, nie dostrzegają pozytywnego znaczenia inności, nie myślą krytycznie. Nie potrafią operować posiadanymi informacjami (stawić hipotez, argumentować); nie rozumieją istoty prawdopodobieństwa. Boją się wykraczać poza schematy myślenia i działania<sup>2</sup> itp. Wszystko to przysparza wielu problemów, jak na przykład ruchy antyszczepionkowe czy niski poziom przedsiębiorczości i innowacyjności w gospodarce.

Można się zastanawiać, czy za powyższy stan rzeczy odpowiada edukacja. Nie twierdzę, że tylko ona, ale również ona, gdyż nie wywiązuje się ze swoich podstawowych zadań. W poniższym tekście uzasadniam tę konstatację. Czynię to w czterech

---

1 P. Potoroczyn *Matka Polka. Anne Appelbaum w rozmowie z Pawłem Potoroczynem*, Warszawa 2020, s. 184–185.

2 Zob.: R. Drachal, *Celujący z głupoty*, „Magazyn Gazety Wyborczej. Wolna Sobota”, 26 VI 2021, s. 18–19.

krokach. Najpierw przedstawiam wizję i zadania edukacji (1). Dalej wskazuję kluczowy – jak sadzę – mankament ich realizacji w Polsce (2). Następnie proponuję działania naprawcze tej sytuacji. Nie są one antidotum na wszystkie problemy edukacji, jednak my, nauczyciele akademicy, możemy je zastosować szybko i bez pośrednictwa „centrali” (3). Na koniec przytaczam kilka praktycznych wskazówek, jak to zrobić (4).

Zanim przejdę do *meritum*, zasygnalizuję, że moje zainteresowanie poruszaną w tym tekście problematyką wyrasta bardziej z praktyki nauczycielskiej niż z teorii. Nie występuję więc z pozycji wytrawnego eksperta, ale dydaktyka akademickiego z długim stażem, który od lat swoje zawodowe doświadczenie czyni przedmiotem namysłu. Przedstawianych tu konkluzji nie traktuję w sposób kategoriyczny, lecz pytajny: „Czy nie jest tak, że?” Są więc one propozycją, która poddaję Państwu pod rozważę.

## Edukacja, jej cele, zadania<sup>3</sup>

### Wizja i cele edukacji

Przyjmuję słownikowe rozumienie edukacji, według którego obejmuje ona ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych<sup>4</sup>. Na wychowanie składa się wyrabianie umiejętności oraz kształtowanie postaw i motywacji, a kształcenie to przekazywanie wiedzy. Działania te podejmuje się, aby przygotowywać uczących się do życia w aktualnym i przyszłym świecie<sup>5</sup>. Ponadto zabiegi edukacyjne powinny zmierzać w kierunku całościowego i harmonijnego rozwoju osobowości jednostki, tzn. mają obejmować jej umysł, umiejętności, postawy, emocje oraz ciało, a ich modyfikacja ma się odbywać w odpowiednich proporcjach. Oznacza to nierozzerwalność rozwijania wiedzy i rozumności wychowanka oraz jego samosterowności w życiu osobistym, zawodowym, społecznym i obywatelskim<sup>6</sup>.

Przy zaprezentowanym ujęciu edukacji trzeba do niej podchodzić w sposób kontekstowy, tj. zawsze w odniesieniu od rzeczywistości, w której przebiega. Ponieważ w omawianej wizji oddziela się terażniejszość od przyszłości, czyli zakłada się ich zróżnicowanie, to przygotowanie do każdej z nich może być odmienne. Nie określa się przy tym ani specyfiki żadnego z nazwanych światów (obecnego i przyszłego),

3 Wiele ustaleń zawartych w tej części dokonałam w książce: A. Pobjewska, *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych – teoria i metodyka*, Łódź 2019.

4 W. Okoń, *Edukacja*, [w:] *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2012.

5 L. Kolakowski, *Etyka bez kodeksu*, [w:] tegoż, *Kultura i fetysze*, Warszawa 2000, s. 152 i nast.

6 Z. Kwieciński, *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2014, t. I, s. 11.

ani nie podaje się, na czym ma polegać funkcjonowanie w każdym z nich. W rezultacie nie precyzuje się bliżej, dlaczego, po co, jak i w co trzeba wyposażyć młodzież. Z tego powodu szczegółowe cele i zadania edukacji należy nieustannie wypełniać aktualną treścią, adekwatną do miejsca, czasu i realiów.

W tym tekście interesuje mnie edukacja tu i teraz, zatem najpierw szkicuję obraz teraźniejszej i przyszłej polskiej rzeczywistości. Następnie zastanawiam się, w jakiej sytuacji znajduje w tych warunkach jednostka oraz czego wymaga przygotowanie jej do satysfakcjonującego funkcjonowania w obecnym i przyszłym świecie.

### Aktualny kontekst działań edukacyjnych w Polsce

Wielokrotnie już o tym pisano, dla spójności wywodu powtórzę jednak jeszcze raz, że znamionami współczesnego świata, w miejsce powtarzalności, stałości i porządku, stały się: zmienność (a z nią nowość, inność oraz różnica) dezorganizacja i niejasność. Obejmują one wszystkie dziedziny życia: ustrój, politykę, ekonomię i rynek pracy, życie społeczne, kulturę i obyczajowość, a nawet klimat. Od lat 90. XX w. taką rzeczywistość określa się mianem „środowiska VUCA”. VUCA jest akronimem utworzonym z pierwszych liter angielskich słów charakteryzujących specyfikę opisywanej rzeczywistości: *volatility* (zmienność), *uncertainty* (niepewność), *complexity* (złożoność), *ambiguity* (dwuznaczność)<sup>7</sup>.

Obok środowiska VUCA istotnym aspektem naszej teraźniejszości jest demokratyczny charakter życia społecznego. W tym ustroju każdy obywatel/ka staje się suwerenem działań polityczno-społecznych, co wiąże się z przywilejem i obowiązkiem podejmowania decyzji w ważnych sprawach, w których nie jest się ekspertem.

### Położenie jednostki w obecnym świecie

Demokratyzacja i zmienność współczesnego świata, które nadeszły po czasach względnej stabilności i powtarzalności zdarzeń, istotnie odciskają się na życiu człowieka. Ustawicznie stoi on w obliczu konieczności rozumienia i reagowania na nieznaną mu wcześniej informację i zdarzenia. Musi mierzyć się z nieuniknionymi dylematami wymagającymi dokonywania wyborów między rozbieżnymi systemami wartości (nowymi a starymi, rodzimymi a obcymi itd.). Nie dysponuje przy tym ani adekwatnymi wzorcami interpretacyjnymi, ani odpowiednimi kodeksami postępowania, gdyż te tradycyjne uległy dezaktualizacji i nie pasują do obecnych realiów, nastąpiło

<sup>7</sup> M. Majcherczyk, *Rzeczywistość VUCA z perspektywy działań personalnych* [dostęp 10 maja 2019]. Dostępny w internecie: [https://www.houseofskills.pl/wp-content/uploads/2016/03/Rzeczywisto%C5%9B%C4%87-VUCA-z-perspektywy-dzia%C5%82%C3%B3w-personalnych\\_03.2016.pdf](https://www.houseofskills.pl/wp-content/uploads/2016/03/Rzeczywisto%C5%9B%C4%87-VUCA-z-perspektywy-dzia%C5%82%C3%B3w-personalnych_03.2016.pdf)

też osłabienie (załamanie) starych autorytetów: nauki, rozumu, Boga, rodziców itp. W tych okolicznościach każdy (dotyczy to również młodego pokolenia) zdany jest przede wszystkim na siebie. Nie ma podstaw, by przypuszczać, że prędkość tych zmian zmaleje. Przyszłość jawi się zatem jako wielka niewiadoma.

### **Współczesne zadania edukacji**

Mając na uwadze przedstawione powyżej okoliczności, przygotowanie jednostki do życia we współczesnym i przyszłym świecie wymaga wyposażenia jej w kompetencje umożliwiające adekwatne znalezienie się w zmiennym, demokratycznym społeczeństwie. Demokracja – jak twierdzi John Dewey – musi się odradzać w każdym pokoleniu, należy zatem każdą nową generację wprowadzić w świat wartości demokratycznych oraz wyposażyć ją w kompetencje niezbędne do owocnego funkcjonowania w tym ustroju. Zadaniem edukacji jest więc nie tylko troska o przekazanie podopiecznym wiedzy (tradycji), ale również, a może przede wszystkim, kształtowanie prospołecznych postaw oraz intelektualnej i moralnej samodzielności.

### **Kluczowy mankament szkolnictwa publicznego**

Powstaje pytanie, jak polskie szkolnictwo realizuje przedstawione powyżej zadania edukacji. O fatalnych konsekwencjach nauczania w naszym kraju wspominałam już na wstępie, teraz przechodzę do wskazania ważnej – moim zdaniem – przyczyny tego stanu rzeczy. Tkwi ona – jak myślę – w przebiegu dydaktyki na jej przedakademickim, jak i akademickim etapie.

### **Szkolnictwo na poziomie przedakademickim**

Szkolnictwo na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym zostało poddane szkodliwym zewnętrznym regulacjom, w efekcie których boryka się teraz z daleko idącą formalizacją i biurokratyzacją<sup>8</sup>. Nauczanie w szkołach odbywa się według centralnie narzuconych, zunifikowanych i przeładowanych treściami programów. Ponadto jego wyniki podlegają bezosobowej kontroli w postaci sztywnych, jednakowych dla wszystkich zasad oceniania na egzaminach końcowych, przyjmujących najczęściej formę testów. Ten sposób ewaluacji pracy dydaktyków i uczniów jest powszechny również na zaliczeniach uczelnianych czy różnych egzaminach państwowych. Chcąc przygotować wychowanków do tego typu sprawdzania ich postępów, szkolni nauczyciele często eliminują z procesu dydaktycznego metody nieprzekładające się

---

<sup>8</sup> A. Pobojevska, dz. cyt., s. 48–51.

bezpośrednio na liczbę punktów zdobytych w teście. Wymóg ten spełniają transmisyjne, inaczej podawcze, metody dydaktyczne, jak wykład, prelekcja czy prezentacja. Polegają one na przekazywaniu uczniom gotowych, usystematyzowanych porcji informacji, które oni powinni przyswoić, a następnie wiernie odtworzyć.

Dydaktycy stosują metody podawcze również z tego powodu, że pozwalają one przekazać wiele informacji w relatywnie krótkim czasie. Poza tym nadają się również do pracy z dużą liczbą słuchaczy, co czyni je narzędziami doraźnie najtańszymi. Przy ekonomizacji edukacji odgrywa to istotną rolę, gdyż klasy szkolne liczą często więcej niż 30 uczniów i trudno z taką grupą pracować innymi metodami. Wszystko to decyduje o dominacji w szkole narzędzi podawczych.

Dzięki metodom transmisyjnym słuchacze mogą wprawdzie zdobyć pewną pulę informacji i wyrobić sobie pewne umiejętności (jak uważne słuchanie, notowanie, zapamiętywanie). Przekazywanie wiedzy *ex cathedra* ma jednak wiele wad, gdyż buduje u odbiorców błędne przeświadczenie o całkowitej obiektywności podanych wiadomości. Ponadto nie sprzyja kształtowaniu u nich ani refleksyjności, ani intelektualnej aktywności i autonomii. Ewentualne zainteresowanie danym zagadnieniem zostaje bowiem ograniczone do czasu trwania zajęć, ponieważ to nauczyciel prezentuje dany problem, podaje jego rozwiązanie i tej wiedzy wymaga na sprawdzianie, co zamyka sprawę. W centrum edukacji stoi egzaminowanie<sup>9</sup>.

Na zajęciach prowadzonych metodami transmisyjnymi nie ma dialogu i to nie tylko między nauczycielem a uczącymi się, ale również między samymi uczniami<sup>10</sup>, którzy nie rozmawiają ze sobą na tematy merytoryczne. Zatem ani nie stawiają pytań problemowych, ani nie formułują własnych na nie odpowiedzi. Powoduje to, że w szkole nie wdrażają się do owocnego porozumiewania się, które wymaga, z jednej strony – krytycznego słuchania rozmówcy i oceny przedstawionej przez niego argumentacji; a z drugiej – zadawania przemyślanych pytań w celu rozjaśnienia danego zagadnienia, jak i werbalizacji własnego stanowiska oraz jego uzasadnienia. Nie konfrontują się więc ani z odmiennymi punktami widzenia, ani z różnicami w kwestiach światopoglądowych. Nie wykorzystują tym samym poznawczo-praktycznego potencjału tkwiącego w pluralizmie stanowisk.

Stosując metody podawcze wykładowca nie uwzględnia indywidualnych uwarunkowań poznawczych poszczególnych osób, często nie orientuje się, jaki tzw. średni poziom znajomości danego tematu cechuje daną grupę, a w nauczaniu zdalnym wielokrotnie nawet nie widzi swoich słuchaczy i ich reakcji na własne starania. Sprawia to,

9 K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły – oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków 2015, s. 204.

10 J. Górecka, I. Gorczyca, O „bez-dialogach” polskiej szkoły, „Studia z Teorii Wychowania” 2018, t. 23, s. 101–113; M. Bereska i in., *Raport z badań. Projekt: pozwolić uczniom myśleć*, Gniezno 2011, s. 46–49.

że iluś odbiorców z różnych powodów nie słucha wykładu (bo jest za trudny, bo go nie rozumieją, bo znają tę problematykę lub nie mogą się skupić itd.).

W rezultacie nauczania metodami transmisyjnymi uczniowie mogą wprawdzie uzyskać pewien zasób informacji. Same informacje to jednak za mało do sensownego znalezienia się w obecnej rzeczywistości. Niezbędne do tego są jeszcze umiejętności operowania nimi, jak argumentowanie i uzasadnianie, analiza i synteza, dostrzeganie relacji między częścią i całością, myślenie holistyczne, krytycyzm (myślenie krytyczne), przewidywanie związków między celami a konsekwencjami. Potrzebne są również kompetencje społeczne (np. otwartość na inność czy tolerancja), które kształtują się dzięki konfrontacji wielu uzasadnionych rozwiązań danego problemu.

Konieczny jest też dystans do własnej wiedzy, bo wiedzieć nie znaczy jeszcze myśleć. Myślenie nie jest bowiem efektem wiedzy i pewności, lecz „żyje” dzięki świadomości niewiedzy i niepewności. Z tych ostatnich rodzą się wątpliwości i pytania<sup>11</sup>.

### Szkolnictwo wyższe

W dydaktyce szkół wyższych zachodzą podobne niekorzystne zjawiska, jak na niższych etapach edukacji. Powtórzyć są to: formalizacja (konieczność ścisłego trzymania się sylabusów), biurokracja (w uczelniach przejawiająca się w „punktozie” i wymaganiu nieustannej sprawozdawczości), technicyzacja (prezentacje multimedialne, nauczanie on-line) czy ekonomizacja (duże i olbrzymie grupy zajęciowe). Następuje „erozja kultury nauczania”<sup>12</sup>. Na kierunkach społecznych, przyrodniczych i technicznych dochodzi do tego daleko idąca specjalizacja. Pociąga ona zmniejszanie wymiaru, a niejednokrotnie usuwanie z programów nauczania, przedmiotów humanistycznych. Ograniczenie edukacji do wiedzy profesjonalnej usztywnia proces myślenia, gdyż zamyka umysł w jednej kolejinie, nie dostarczając narzędzi niezbędnych do rozumienia świata spoza przedmiotu danej dyscypliny. José Ortega y Gasset nazwał to „barbarzyństwem specjalizacji”<sup>13</sup>.

W takich warunkach również my – akademicy – skłaniamy się do stosowania podawczych metod dydaktycznych, takich jak wykład czy prezentacja. Przyczynia się do tego okoliczność, że sami byliśmy w ten sposób nauczani. Wdrukowano w nas przekonanie, że wiedza musi być „przekazana” i „przyswojona”<sup>14</sup> oraz im więcej ktoś

11 R. Kwaśnica, *Prowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2014, s. 291.

12 K. Robinson, L. Aronica, dz. cyt., s. 76.

13 J. Ortega y Gasset, *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, Warszawa 1982, s. 126–135.

14 D. Klus-Stańska, *Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, t. (4)51, s. 12.

wie, tym lepiej, i z zaplanowanego programu nie jesteśmy w stanie niczego wyeliminować. Temu zafiksowaniu na przekazie wiedzy sprzyja fakt, że wielu z nas nie przechodziło zaawansowanych kursów dydaktyki akademickiej i nie znamy nowych metod nauczania.

W efekcie, uczelnie nie nadrabiają mankamentów uprzednich etapów kształcenia, lecz w dużej mierze utrwalają zastany stan rzeczy. Świadczy o tym intelektualna pasywność większości studentów, ich niezainteresowanie studiowaniem, z którymi mamy do czynienia nie tylko na pierwszych, ale również na wyższych latach studiów. Ponadto mało pamiętają z materiału przerabianego w poprzednich latach.

Konkludując, w diametralnie odmiennych niż wcześniej warunkach, kiedy nie mamy już do czynienia z powielaniem rzeczywistości, lecz ze zmiennym, demokratycznym światem, wymagającym od obywateli intelektualnej i moralnej autonomii oraz prospołecznej postawy – rodzima edukacja realizuje w dalszym ciągu dawne zadania. Nauczyciele wszystkich poziomów szkół używają w dużej mierze metod podawczych, tj. koncentrują się na przekazywaniu wiedzy i konieczności jej wiernego odtwarzania. W konsekwencji, większość absolwentów państwowego szkolnictwa cechuje brak intelektualnej samodzielności, a o dziwo również wiedzy. Tę, którą wynoszą z publicznej edukacji, uruchamiają głównie w sytuacjach egzaminacyjnych i szybko ją zapominają.

Zachodzi więc wyraźna dysproporcja między wymaganiami, które stawia jednostce rzeczywistość, a efektami edukacji. „Kształci się do czasów, które minęły”<sup>15</sup>.

## Działania naprawcze

### Strategia enklaw innowacyjności

Jak zaznaczałam, nie podejmuję tu próby poszukiwania wyczerpującej recepty na tę trudną sytuację w edukacji. Nie prognozuję też, na jakie instytucjonalne zmiany możemy liczyć. Lecz zastanowię się, jak my, nauczyciele akademicy, możemy zachować się „tu i teraz”. Pomysł ten opieram na przyjętym za Tadeusz Kotarbińskim przekonaniu, że najskuteczniejszym narzędziem edukacji jest nauczyciel. Jego wpływ na podopiecznych jest bowiem ogromny.

Bazując na tym przeświadczeniu, proponuję zastosowanie strategii „enklaw innowacyjności”, której wprowadzenie postulował w 1987 r. Józef Kozielecki. W latach 90. XX w. podobne przedsięwzięcie Zbigniew Kwieciński nazwał „wyspami działaniami autorskiego”, zaś Bogusław Śliwerski – „edukacją wyspową”. Jest to sposób wprowadzania zmian w systemie edukacji, poczynając „od dołu”, tj. od pojedynczych

15 Z. Kwieciński, *Szkola do/dla zmiany społecznej – warunki konieczne*, [w:] tegoż, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków 2012, s. 408.



nowatorów<sup>16</sup>. Realizują oni inne cele i treści lub używają innych metod dydaktycznych niż powszechnie stosowane.

### Akcent na wychowanie: argumenty za i przeciw

Przedstawione przeze mnie rozważania wskazują, że podstawowym mankamentem naszej obecnej edukacji jest zaniedbanie jednego z dwóch jej podstawowych zadań, czyli wychowania. Chcąc nadrobić ten brak, należałoby w naszej pracy ze studentami kłaść dużo większy niż do tej pory nacisk na wyrabianie poznawczych i społecznych umiejętności oraz postaw i motywacji. Wielu z nas to zadanie wydaje się kontrowersyjne. Uczestniczyłam w dyskusjach akademików na ten temat i większość uznawała, że wychowanie nie należy do ich zadań. Mają przecież do czynienia z już ukształtowanymi ludźmi i ich zmiana jest niemożliwa. Nie podzielam tego stanowiska, a za moim poglądem przemawia wiele argumentów:

- funkcją każdej edukacji (jak wiemy z jej definicji) jest wychowywać (czyli wyrabiać umiejętności oraz kształtować postawy i motywacje);
- wychowanie jest obecnie jednoznacznie wpisane w zakres obowiązków nauczyciela akademickiego i w sylabusach wymaga się od nas deklarowania jego zamierzonych efektów;
- zdobywanie umiejętności, zmiana postawy czy motywacji może zachodzić w różnym wieku (co prawdopodobnie znamy z autopsji);
- każdy nauczyciel wychowuje, czy jest tego świadomy czy nie. Trafnie wyraża to Robert Kwaśnica: „Nauczyciel wywiera wpływ na ucznia każdym swoim gestem i słowem, każdym zachowaniem, przez to, kim jest jako osoba, przez to, jak rozumie świat, innych ludzi i siebie samego, jak odnosi się do uczniów, do własnej osoby”<sup>17</sup>. Należy więc uświadomić sobie, jak oddziałujemy, i podjąć zabiegi, aby wpływać na podopiecznych w zamierzonym przez nas kierunku;
- edukacja ma adaptować swoje działania do czasów. Dzisiaj, kiedy jednostka ma samodzielnie i sensownie znaleźć się w otaczającym ją świecie zmiany, potrzebne są jej do tego kompetencje uzyskane dzięki odpowiednim zabiegom wychowawczym, które wymagają przemyślnych działań nauczyciela i udziału grupy;
- uzyskane dzięki wychowaniu kompetencje oprócz tego, że podwyższają standard życia prywatnego (np. sztuka prowadzenia dialogu, krytyczne myślenie, twórcze rozwiązywanie problemów), zawodowego (plastyczność intelektualna, umiejętność podejmowania optymalnych decyzji, przełamywanie myślowych schematów),

16 B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993, s. 7.

17 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, s. 15.

obywatelskiego (odpowiedzialność za innych, troska, decyzyjność), to wpływają pozytywnie również na efekty kształcenia; podopieczni zyskują bowiem umiejętności operowania zdobytymi informacjami;

- koncentrowanie się na podawczych metodach dydaktycznych harmonizuje z klasyczną teorią poznania<sup>18</sup>, a stoi w sprzeczności z postklasyczną (aktywistyczną) epistemologią i jej konsekwencjami wyprowadzonymi w obszarze pedagogiki. Ostatni argument jest ważny dla środowiska akademickiego, dlatego zatrzymam się przy nim i przedstawię relację między epistemologią a metodami dydaktycznymi.

### Przesłanki epistemologiczne metod podawczych

Transmisyjna koncepcja nauczania (jako podawania wiedzy) oraz uczenia się (jako asocjacji wiedzy) harmonizuje z klasycznym modelem poznania wraz z jego realizmem teoriopoznawczym<sup>19</sup> i mocną koncepcją wiedzy (*episteme*). Wiedza ta musi spełniać surowe warunki: niezmienności, ogólności i w sposób arystotelesowski rozumianej prawdziwości<sup>20</sup>. Wymienione wymogi tworzą sito pozwalające oddzielić wiedzę naukową (*episteme*) od potocznej (*doxa*), która jako mało wartościowa z punktu widzenia poznania świata, pozostaje poza kręgiem zainteresowań w tej koncepcji.

W realizmie teoriopoznawczym zakłada się, że poznawana rzeczywistość (przedmiot poznania) ma charakter obiektywny w sensie absolutnym, nie zależy zatem, ani w swym istnieniu, ani w posiadanych własnościach, od poznającego podmiotu (uczzonego). Podmiot ujmuje się tu jako jednostkową, niczym nieuwarunkowaną świadomość, czyli „pustą izbę”, która funkcjonując prawidłowo, pozostaje w izolacji od: emocji i woli, cielesności oraz od innych ludzi (tzn. do czynności poznawania; nie potrzebuje ani komunikacji, ani współpracy z nimi). Można powiedzieć, że jest to podmiot „bez właściwości”, co skutkuje: raz – identycznością wszystkich podmiotów; dwa – ich poznawczą biernością (receptywnością) tzn. mogą wyłącznie rejestrować zdobywane dane bez możliwości ich modyfikacji. Jako „pusta przestrzeń” podmiot nie jest bowiem w stanie wpływać na zdobywaną wiedzę. Popper nazywa taką koncepcję umysłu „kubłową”<sup>21</sup>. Dalej, przyjmuje się, że podmiot dociera w poznaniu do samoistnej rzeczywistości i wiernie odwzorowuje jej aspekty. *Episteme* ma więc w tej koncepcji charakter obiektywny, a na jej prawdziwość nie

18 Na temat klasycznej teorii poznania zob.: A. Pobjewska, dz. cyt., s. 133, przyp. 32.

19 Zob.: tamże, s. 133–136.

20 Według Arystotelesa, prawda jest to zgodność sądu z (obiektywną, niezależną od podmiotu) rzeczywistością.

21 K. Popper, *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Warszawa 1992.

wpływają ani poznający podmiot, ani okoliczności jej zdobywania. Jeżeli nosi ślady takiego uwarunkowania, jest fałszywa.

### **Metody podawcze: teoria uczenia się, nauczania i umysłu**

Transmisyjne metody dydaktyczne konwenują z epistemologicznymi założeniami realizmu teoriopoznawczego. Nauczanie traktuje się w nich jako „podawanie” wiedzy, a uczenie się ma charakter receptywny. Dobry student powinien wyłącznie rejestrować przekazywane mu treści bez ich selekcji czy modyfikacji. W tej sytuacji uczenie się zachodzi przez „doklejanie” nowych treści do tych, które dana osoba ewentualnie już posiada. Angażuje się w ten proces wyłącznie umysł, który jawi się jako naczynie napełniane z zewnątrz określonym materiałem. Natomiast emocje, działania i jakiegokolwiek interakcje z innymi uczestnikami zajęć tylko zakłócają przyswajanie „podawanej” wiedzy. „Słuchacz musi zapomnieć, że posiada usta, a więc staje się najdoskonalej piszącą ręką”<sup>22</sup>. Obecnie, gdy rozróżnia się pamięć słuchową i wzrokową, powinien jeszcze być dobrym uchem lub okiem. Milcząco zakłada się przecież, że przekazywana/przyswajana wiedza ma status niepodważalny, niezależny od nauczyciela i ucznia.

### **Przesłanki filozoficzne aktywistycznych metod dydaktycznych**

Zaryzykuję stwierdzenie, że wielu z nas nie akceptuje klasycznego modelu poznania, gdyż w mniejszym czy większym stopniu staliśmy się zwolennikami postklasycznych – nazwę je – aktywistycznych<sup>23</sup> (konstruktywistycznych) epistemologii, zawierających się w spektrum od kantyzmu do radykalnego konstruktywizmu. Stanowiska te charakteryzują się przyznaniem podmiotowi aktywnej roli w poznawaniu, tzn. nie jest on receptywny (bierny), lecz nadaje wiedzy podmiotową formę (strukturę).

Aktywność poznawcza podmiotu jest możliwa wyłącznie w sytuacji, gdy jego aparat kognitywny nie jest „czystą świadomością”, tj. świadomością bez właściwości, ale tylko gdy posiada jakieś uwarunkowania. We obecnych wersjach koncepcji aktywistycznych uznaje się, że forma tego uwarunkowania nie ma charakteru powszechnego i stałego. Nie została bowiem jednostce dana raz na zawsze, lecz kształtuje się w toku całego jej życia pod wpływem różnorodnych czynników: indywidualnych (biologicznych, emocjonalnych, doświadczenia życiowego), społecznych, historycznych

22 F. Rosenzweig, *Nowe myślenie. Kilka uwag ex post do Gwiazdy zbawienia*, [w:] *Filozofia dialogu*, red. B. Baran, Kraków 1991, s. 60.

23 Terminu „epistemologie aktywistyczne” nie używam w funkcjonującym w filozofii znaczeniu, nie wiąże bowiem procesu poznawczego wyłącznie z działaniem, lecz z formowaniem wiedzy przez podmiot.

czy kulturowych. Poznawanie odbywa się w ramach i przez pryzmat tych uwarunkowań, które stają się formą poznawania i wiedzy.

Przy takiej wizji podmiotu poznania proces poznawczy ma charakter historyczno-społeczny. Przebiega więc nie w izolacji od innych ludzi, lecz z ich udziałem. Nie zachodzi również w separacji do takich władz jednostki, jak wola, cięlesność – w tym zmysły, czy emocje, jak też od jej działań, ale się z nimi spleta. Poznającym podmiotem w tych koncepcjach jest człowiek jako całość, ze wszystkimi swoimi władzami, działaniami i ich uwarunkowaniami. Nie rejestruje on zatem w sposób niezakłócony odbieranych informacji, a jest aktywny w poznawaniu, tj. ujmuje dane w podmiotowej formie, która „jak stempel” odciska się na rezultacie poznawania – wiedzy. Uwzględniając powyższe, należy uznać, że poznawanie nie polega na biernym odzwierciedlaniu, lecz na formowaniu przez podmiot tworzywa danych, które są pozyskiwane również subiektywnie. Wiedza jest zatem konstruktem podmiotu. Dotyczy to zarówno poznania potocznego, jak i naukowego, co łagodzi ich odrębność.

#### **Metody konstruktywistyczne (aktywistyczne) oraz ich teoria uczenia się i nauczania**

Przyjmując aktywistyczną koncepcję wiedzy i poznawania, sformułowano teorię uczenia się, zwaną konstruktywizmem edukacyjnym<sup>24</sup>. Według tego stanowiska<sup>25</sup> człowiek nie tylko poznaje, ale i uczy się w sposób aktywny. Polega to na zindywidualizowanym konstruowaniu wiedzy, a nie na doklejanu nowych treści do tych, którymi jednostka już dysponuje. Uczenie się nie jest zatem asocjacją nowych informacji. Uczenie polega na włączaniu informacji do posiadanej przez daną osobę struktury wiedzy, co każdorazowo wiąże się z przebudową (reorganizacją) tej struktury, a w efekcie z modyfikacją obrazu świata danej osoby<sup>26</sup>. Proces uczenia się zachodzi więc w ciągłej interakcji między uczącym się (z jego poznawczymi uwarunkowaniami i dotychczasową wiedzą) a rówieśnikami i nauczycielem oraz tym, co oni robią. Zatem zarówno uczenie się, jak i jego rezultat – wiedza, mają charakter zindywidualizowany (subiektywny).

Aktywistyczna epistemologia, oparta na niej konstruktywistyczna teoria uczenia się (konstruktywizm edukacyjny) przemawiają na rzecz zmiany

---

24 D. Klus-Stańska, dz. cyt. s. 8.

25 Jego początków poszukuje się u Sokratesa, za współczesnych jej twórców uznaje się J. Deweya, L. Wygotskiego, J. Piageta.

26 S. Dylak, *Nauczyciel konstruktywista w klasie szkolnej* [dostęp: 29 listopada 2023]. Dostępny w internecie: [http://regal.cen.uni.wroc.pl/annex/18ep\\_pdf/18ep\\_05\\_dylak.pdf](http://regal.cen.uni.wroc.pl/annex/18ep_pdf/18ep_05_dylak.pdf)

tradycyjnego stylu nauczania i stosowania innych metod dydaktycznych niż podawcze. Nie jest bowiem tak, że człowiek raz uczy się w jeden sposób, a kiedy indziej – w inny, tj. czasem asocjuje, a czasem konstruuje wiedzę<sup>27</sup>. Człowiek zawsze konstruuje swoją wiedzę, z tym że w różnych warunkach rezultaty tego procesu są odmienne. Jest to albo wiedza płytka, która posiada nową strukturę, luźno powiązaną z już posiadanymi przez ucznia (tzw. „wiedza szkolna” aktywowana w sytuacjach egzaminacyjnych), albo wiedza głęboka, włączona silnie w jego stare struktury wiedzy<sup>28</sup>.

Nie została jeszcze opracowana całościowa konstruktywistyczna dydaktyka (czyli teoria nauczania) z instrumentami adekwatnymi do jej założeń<sup>29</sup>. Niemniej jej przesłanki sugerują pewne rozwiązania<sup>30</sup> (o których piszę dalej).

Reasumując: dominujące w polskiej praktyce edukacyjnej metody transmisyjne sformułowane w XIX w. korespondują z klasycznym paradygmatem epistemologicznym, pedagogicznym i rzeczywistością tamtych czasów. Jednak nie przystają ani do obecnych realiów, o czym była mowa, ani nie dają się pogodzić z nowymi, postklasycznymi epistemologiami.

## Propozycje praktyk w enklawach innowacyjności

W poprzednich częściach ustaliłam cele, funkcje, zadania edukacji oraz swoistość jej obecnego kontekstu. Ustalenia te pozwalają na sformułowanie ram dla naszych potencjalnych działań w enklawach edukacyjnych.

- Po pierwsze, w przytoczonej tu wizji edukacji zaleca się zrównoważone wypełnianie obu jej podstawowych zadań, tj. kształcenia i wychowania, zatem przy obecnej zdecydowanej dominacji tego pierwszego trzeba większy nacisk położyć na to drugie, tj. wyrabianie umiejętności, postaw i motywacji.
- Po wtóre, mamy przygotować podopiecznych do sprostania wymogom, jakie stawia obecna i przyszła rzeczywistość. Obie jawią się jako światy przemian, ponadto współczesność ma charakter demokratyczny. Życie w takich warunkach wymaga moralnej i intelektualnej samodzielności, do których powinniśmy wdrażać młodzież.
- Po trzecie, należałoby zastanowić się nad możliwością zastosowania dydaktyki konstruktywistycznej, zakładającej przesłanki postklasycznej, aktywistycznej epistemologii, a wraz z nią nowoczesną teorię wiedzy i uczenia się.

27 D. Klus-Stańska, dz. cyt., s. 12.

28 S. Dylak, dz. cyt., s. 64–65.

29 D. Klus-Stańska, dz. cyt., s. 15

30 Nie należy mylić metod konstruktywistycznych z tzw. metodami aktywizującymi. Te drugie służą bowiem do intelektualnego pobudzenia, poznawczej mobilizacji, koncentracji uczniów w celu efektywniejszej asocjacji proponowanej im wiedzy.

Zastosowanie się do każdego z trzech wymienionych zaleceń wymaga zmiany w dydaktyce skoncentrowanej na budowaniu erudycji. Nie są możliwe natychmiastowe i radykalne działania w tym kierunku. Niemniej możemy próbować stopniowo ograniczać stosowanie metod podawczych na rzecz działań służących wyrabianiu u studentów poznawczych i prospołecznych: umiejętności, motywacji oraz postaw. Jak to zrobić?

Częściową odpowiedź na to pytanie znajdziemy w dydaktyce konstruktywistycznej. Jak wspomniałam, nie doczekała się ona jeszcze systemowego opracowania, funkcjonują jednak skorelowane z nią wskazówki. Poniżej przywołuję niektóre z nich<sup>31</sup>.

### Warunki początkowe procesu dydaktycznego

Niezbędne w podejściu konstruktywistycznym jest stworzenie odmiennych niż tradycyjne warunków wyjściowych procesu dydaktycznego<sup>32</sup>. Jednym z nich jest klimat zajęć, który zapewni studentom poczucie bezpieczeństwa oraz będzie im sprzyjał w budowaniu odwagi w myśleniu, mówieniu i działaniu. W stworzeniu takiej atmosfery pomaga m.in. ustalenie z grupą obowiązujących na zajęciach zasad zachowania akceptowanych przez każdą ze stron. Dalej prowadzący powinien powstrzymać się na zajęciach od oceny wypowiedzi studentów, dać im prawo do błędu i ukazać jego pozytywną rolę w poznawaniu świata. Idzie to w parze z uznaniem zdolności każdego uczestnika zajęć w wykonywaniu powierzonych mu zadań oraz zaufaniem, że dobrze te zdolności spożytkuje<sup>33</sup>. Wszystko to spleta się z poszanowaniem sfery prywatności danej osoby. Carl R. Rogers nazywa realizujący powyższe wytyczne stosunek do uczestnika zajęć „podejściem nastawionym na osobę”<sup>34</sup>, a w pedagogice określa się go jako „podmiotowe podejście do wychowanka”.

Kolejnym warunkiem wyjściowym konstruktywistycznej dydaktyki jest respektowanie zasad odmiennego niż tradycyjne środowiska uczenia się. Jego elementami jest wszystko to, co znajduje się na zewnątrz ucznia, czyli inni uczestnicy zajęć i nauczyciel z ich działaniami oraz sam uczeń, który zajmuje w tym środowisku pozycję centralną. To w jego głowie zachodzi bowiem uczenie się, które polega – jak pamiętamy – na włączeniu nowych danych do już posiadanej przez niego wizji świata. Nauczycielowi przypada rola zorganizowania odpowiednich warunków do pozytywnego

31 Klus-Stańska zauważa, że można stosować zasady edukacji konstruktywistycznej bez znajomości ich teorii. Zob.: Klus-Stańska, dz. cyt., s. 13.

32 Zob.: A. Pobjewska, dz. cyt., s. 184–190.

33 Działania te zaobserwowany przez Roberta Mertona tzw. efekt Pigmaliona. Polega on tym, że ludzie zachowują się zgodnie z oczekiwaniami otoczenia.

34 C.R. Rogers, *Sposób bycia*, Poznań 2002, s. 128–131, 283–285.

przebiegu tego procesu<sup>35</sup>, czyli spowodowanie, aby uczeń przyswoił nowe wiadomości w sposób możliwie trwały (tzn. zyskał wiedzę „głęboką”). Konieczne do tego są określone zabiegi<sup>36</sup>: zorientowanie się, jakie obawy, potrzeby, możliwości edukacyjne mają studenci; poznanie przedwidziny studentów na realizowany na zajęciach temat; dostosowanie własnego słownictwa do zasobów leksykalnych odbiorców.

Kiedy używamy trudnej, fachowej terminologii powstaje nie tylko słowna, ale i psychologiczna bariera oddzielająca nas od słuchaczy. Demonstrujemy bowiem swoją przewagę w stosunku do nich. Używanie przez nauczyciela jasnego i prostego (co nie znaczy prostackiego) języka, jest wyrazem szacunku do odbiorców. Jeżeli student nie rozumie przekazu nauczyciela, nie zawsze wina leży tylko po stronie tego pierwszego.

### **Pobudzanie aktywności poznawczej**

Rolą dydaktyka konstruktysty jest pozytywne stymulowanie zaangażowania, ciekawości i aktywności poznawczej podopiecznych. Można to uzyskać dzięki organizowaniu sytuacji, w których nie odtwarzają oni czyichś poglądów, ale wypowiadają swoje zdanie na dany temat. Sprzyja temu praca w grupie i aranżowanie w niej sytuacji opartych na: różnicy stanowisk, negocjacjach, dyskursie i współpracy przy wykonaniu określonego zadania<sup>37</sup>. Prowokują/inicjują to następujące zabiegi nauczyciela: tworzenie dysonansów poznawczych; stawianie pytań otwartych i problemów do rozwiązywania; zachęcanie do formułowania pytań badawczych; zlecenie grupowych działań związanych z daną problematyką (ćwiczenia i projekty); przydzielanie zadań do indywidualnego, samodzielnego<sup>38</sup> wykonania (tzw. „edukacja odwrócona”), a następnie wymaganie uzasadnienia i takiej a nie innej ich realizacji.

Działania grupowe i związana z ich realizacją wymiana poglądów między studentami nie tylko ich aktywizuje, ale stwarza im okazje do treningu propozycyjnych

35 S. Dylak, dz. cyt., s. 20.

36 Dwa pierwsze warunki można spełnić tylko w ograniczonym stopniu przy jednorazowym spotkaniu.

37 D. Klus-Stańska dz. cyt., s. 12.

38 Zauważę, że samodzielna praca studenta nie jest pracą wykonywaną samotnie, lecz powinien on otrzymać przemyślane i adekwatne do sytuacji wsparcie nauczyciela. Dobrą tego ilustracją są zasady obowiązujące w metodzie projektów. W jej początkowej fazie prowadzący ustala z grupą temat projektu, plan i sposoby jego wykonywania; w fazie realizacji monitoruje postępy prac; w fazie końcowej uczestniczy w dokonywanej przez grupę samoocenie uzyskanych przez nią rezultatów. Również w samodzielnym zdobywaniu informacji przez studenta, które obecnie są łatwo dostępne, potrzebny jest nauczyciel, choćby dlatego, aby dobrać materiały do intelektualnego poziomu ucznia, a następnie omówić z nim napotkane przez niego trudności i efekty jego pracy.

oraz prospołecznych umiejętności i postaw. Ponadto studenci zyskują wzajem od siebie wiedzę, która ma charakter „gorący”, gdyż łączy się z sytuacją, w której są zaangażowani i na którą muszą reagować. Taka wiedza zostaje mocno osadzona w już posiadanych przez daną osobę strukturach poznawczych.

### Kształtowanie kompetencji demokratycznych

Jednym z zadań współczesnej edukacji jest przygotowanie młodzieży do funkcjonowania w aktualnym ustroju politycznym, czyli w demokracji. W tym celu należałoby wdrożyć podopiecznych do posługiwania się podstawowym instrumentem tego ustroju – dialogiem<sup>39</sup>. Wymaga to kształtowania u nich postaw i wartości demokratycznych, takich jak: zaangażowanie, odpowiedzialność, troska, życzliwość, tolerancja, szacunek dla inności i otwarcie na nią, krytyczne i odważne myślenie itp.

Przy formowaniu postaw przekaz słowny i pouczanie nie wystarczają, a mogą być nawet przeciwnie skuteczne. Głównym narzędziem do realizacji tego zadania są natomiast informacje pozawerbalne, jakie podopieczni mogą odczytać z postawy i zachowań nauczyciela. Chcąc wpoić im określone principia powinien on przede wszystkim sam się do nich stosować. Jeżeli nie respektuje tego, czego oczekuje od podopiecznych, staje się dla nich niewiarygodny i przez to nieefektywny. Już starożytni znali etyczno-techniczną zasadę parezji. Zaleca się w niej, aby wychowawca zachował jedność własnego słownego przekazu z działaniem<sup>40</sup>. Ma on wtedy szansę stać się dla uczniów wzorem osobowym, moralnym autorytetem, którego będą chcieli słuchać i naśladować<sup>41</sup>.

Na przykład, skoro chce się uczyć studentów dialogu, należy demonstrować postawę dialogiczną<sup>42</sup>. Cechuje ją przede wszystkim szczerść działań i wypowiedzi, akceptacja i szacunek do innych, przekonanie o ich pozytywnym moralnym i intelektualnym potencjale. Konieczne jest do tego uznanie prawa wszystkich członków grupy do autonomicznych sądów. Powinna temu towarzyszyć wiara w skuteczność dialogu i respektowanie jego reguł<sup>43</sup>.

Realizacja powyższych zaleceń wymaga rezygnacji z pośpiechu na zajęciach i stworzenia studentom miejsca na refleksję oraz na rozmaite aktywności poznawcze.

39 M. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Warszawa 2016, s. 23, 25.

40 M. Foucault, *Wykład z 10 marca (część pierwsza)*, [w:] tegoż, *Hermeneutyka podmiotu*, Warszawa 2012, s. 360–381.

41 A. Pobjewska, dz. cyt., 163–165.

42 Tamże, s. 236.

43 Tamże, s. 95–100.



Pośpiech w edukacji jest najczęściej powodowany chęcią realizacji bogatego programu danego przedmiotu i podania jak największej ilości wiadomości z nim związanych. Przykładem niech tu będzie reakcja jednego z wykładowców na komunikat, że wymiar godzin prowadzonego przez niego przedmiotu został ograniczony. Stwierdził, że będzie mówił szybciej.

## Zakończenie

Na koniec pytania: Czy posiadanie wielu wiadomości stanowi wartość samą w sobie? Jaką wartość mają informacje bez umiejętności krytycznego do nich podejścia i operowania nimi? Co jest ważniejsze – przekaz informacji czy wyrabianie umiejętności, czy nauka myślenia i kształtowanie prospołecznych postaw oraz motywacji? Pytanie fundamentalne: Czy mamy uczyć dla szkoły czy dla życia?

## Bibliografia

### Literatura

- Bereska M. i in., *Raport z badań. Projekt: pozwolić uczniom myśleć*, Gniezno 2011.
- Drachal R., *Celujący z głupoty*, „Magazyn Gazety Wyborczej. Wolna Sobota”, 26 VI 2021.
- Foucault M., *Hermeneutyka podmiotu*, Warszawa 2012.
- Górecka J., Gorczyca I., *O „bez-dialogach” polskiej szkoły*, „Studia z Teorii Wychowania” 2018, t. 23.
- Klus-Stańska D., *Konstrukttywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, t. 51(4).
- Kwaśnica R., *Prowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2014.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI.
- Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków 2012.
- Kwieciński Z., *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2014.
- Nussbaum M., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Warszawa 2016.
- Okoń W., *Edukacja*, [w:] *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2012.
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, Warszawa 1982.
- Pobojewska A., *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych – teoria i metodyka*, Łódź 2019.
- Popper K., *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Warszawa 1992.

Potoroczyn P., *Matka Polka. Anne Appelbaum w rozmowie z Pawłem Potorocznym*, Warszawa 2020.

Robinson K., Aronica L., *Kreatywne szkoły – oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków 2015.

Rogers C.R., *Sposób bycia*, Poznań 2002.

Rosenzweig F., *Nowe myślenie. Kilka uwag ex post do Gwiazdy zbawienia*, [w:] *Filozofia dialogu*, red. B. Baran, Kraków 1991.

### **Źródła internetowe**

Dylak S., *Nauczyciel konstruktywista w klasie szkolnej*, [http://regal.cen.uni.wroc.pl/annex/18ep\\_pdf/18ep\\_05\\_dylak.pdf](http://regal.cen.uni.wroc.pl/annex/18ep_pdf/18ep_05_dylak.pdf)

Majcherczyk M., *Rzeczywistość VUCA z perspektywy działań personalnych*, [https://www.houseofskills.pl/wpcontent/uploads/2016/03/Rzeczywisto%C5%9B%C4%87-VUCA-z-perspektywy-dzia%C5%82%C3%B3w-personalnych\\_03.2016.pdf](https://www.houseofskills.pl/wpcontent/uploads/2016/03/Rzeczywisto%C5%9B%C4%87-VUCA-z-perspektywy-dzia%C5%82%C3%B3w-personalnych_03.2016.pdf)