



i GOSPODARKA
SPOŁECZEŃSTWO

1/2018

ROCZNIK



WYDZIAŁU HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNEGO
PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ
IM. PROF. EDWARDA F. SZCZEPANIKA W SUWAŁKACH

GOSPODARKA I SPOŁECZEŃSTWO

GOSPODARKA I SPOŁECZEŃSTWO

R O C Z N I K

Wydziału Humanistyczno-Ekonomicznego
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach

1/2018

Suwałki

Redaktor naczelny

dr hab. Aleksander Maksimczuk, prof. UwB

Redaktor numeru

dr Anna Pogorzelska

Recenzenci numeru

dr hab. Roman Hajczuk

dr Jolanta Chomko

Rada programowa rocznika

Prof. dr hab. Jan Bogusław Gajda

Prof. dr hab. Jurij Szczerbiak

Prof. dr hab. Tadeusz Trzaskalik

Prof. dr hab. Kazimierz Trzęsicki

Dr hab. Jerzy Borowski

Dr ha. Anna Chmielak

Dr hab. Roman Hajczuk

Dr hab. Grzegorz Moroz

Dr Artur Płoński

Dr Maciej Romatowski

Dr Ida Schabieńska

Zespół redakcyjny rocznika

dr Anna Pogorzelska

dr Aneta Ejsmont

ISSN 2545-210X

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach, Suwałki 2018

Wydawnictwo Uczelniane**Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej****im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach**

ul. T. Noniewicza 10, 16-400 Suwałki

e-mail: wydawnictwo@pwsz.suwalki.pl

tel. 87 562 84 42

Redakcja i korekta

Pracownia Bez kropek

Skład

Anita Szejder

SPIS TREŚCI

Od redakcji 6

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Ida Schabieńska

Metody aktywizujące w praktyce akademickiej 9

Stanisław Nowel

Matematyka w teorii i praktyce 30

Anna Pogorzelska

Dydaktyka w teorii i praktyce kształcenia zawodowego 47

Jadwiga Nowacka

Kamishibai – teatrzyk obrazkowy jako forma budowania miłości do książki 73

Jolanta Rogucka

Odpowiednie dać rzeczy słowo, czyli o (nie)łatwości przekładu 80

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Joanna Jakubowska

Siła tradycji diaspory staroobrzędowców w zachowaniu tożsamości we współczesnej rzeczywistości 95

Andrzej Nikitorowicz

Przemiany tożsamości mniejszości narodowej w warunkach istotnych zmian polityczno-społecznych na przykładzie Ukraińców Podlasia 112

WDROŻENIA PRAKTYCZNE

Jacek Górnikiewicz

Dydaktyka na rzecz animacji życia lokalnego – projekty na miarę realnych szans 136

RECENZJE I POLEMIKI

Anna Pogorzelska

Recenzja książki Julie Dirksen *Projektowanie metod dydaktycznych. Efektywne strategie edukacyjne* 161

Stanisław Nowel

Czy nauczanie elementów logiki w liceum ma sens? 164

O autorach 175

OD REDAKCJI

Oddajemy do rąk Czytelników pierwszy numer czasopisma redagowanego przez pracowników Wydziału Humanistyczno-Ekonomicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach.

W „Roczniku Wydziału Humanistyczno-Ekonomicznego” pragniemy publikować artykuły i rozprawy naukowe, sprawozdania z badań, recenzje interesujących prac naukowych, nowatorskie rozwiązania i wdrożenia praktyczne, a także informacje dotyczące ważnych wydarzeń naukowych.

Formuła czasopisma jest otwarta, dlatego oczekujemy na sugestie i propozycje, które będą prowadziły do jego doskonalenia.

Odbiorcami zawartych w publikacji opracowań są zarówno pracownicy naukowcy, jak i studenci czy przedstawiciele życia społeczno-gospodarczego i oświatowego.

W pierwszym numerze zawarto przede wszystkim teksty nawiązujące swą tematyką do zagadnień będących przedmiotem zainteresowania pedagogiki.

Wydanie to złożone jest z czterech części. W części pierwszej zamieszczono artykuły i rozprawy naukowe, z których większość to swego rodzaju reminiscencje dydaktyczne. Podejmowana w nich tematyka wydaje się obecnie niezwykle aktualna. Zmienność uwarunkowań i sytuacji edukacyjnych sprawia, że przemianom powinien ulegać proces dydaktyczny, jego forma, metody i techniki. Współczesną dydaktykę winna cechować elastyczność i otwartość, różnorodność i nowatorstwo. W pierwszym artykule Ida Schabieńska zwróciła uwagę na błędy, jakie są popełniane w stosowaniu metod aktywizujących. Ukierunkowany metodycznie na matematykę jest tekst Stanisława Nowela. Znaczący tego problemu sugerują, że wiele niepowodzeń w zakresie nauczania matematyki może wynikać z braku umiejętności metodycznych nauczycieli matematyki. Dydaktyka

kształcenia zawodowego jest przewodnim tematem tekstu przygotowanego przez Annę Pogorzelską. Poza tym Jadwiga Nowacka opisała interesującą metodę kamishibai – teatryku obrazkowego, który pobudza wyobraźnię i kreatywne myślenie zwłaszcza u młodszych uczniów. Natomiast w swoim artykule Jolanta Rogucka zwraca uwagę na kwestie związane z translatoryką, a ściślej mówiąc z problemami, jakie mogą się wyłaniać w sytuacji korzystania z tłumaczy internetowych.

W części drugiej znajdują się sprawozdania z badań przeprowadzonych przez pracowników PWSZ w Suwałkach oraz studentów. Jedno z nich, autorstwa Joanny Jakubowskiej, absolwentki kierunku pedagogika PWSZ w Suwałkach, odnosi się do problemu tożsamości religijno-kulturowej diaspory staroobrzędowców zamieszkujących region Suwalszczyzny. Drugie, przeprowadzone przez Andrzeja Nikitorowicza, dotyczy przemiany tożsamości mniejszości narodowej w warunkach zmian polityczno-społecznych na przykładzie Ukraińców Podlasia.

Zarówno pierwsze, jak i drugie badanie mieści się w kręgu zainteresowań pedagogiki międzykulturowej. Podlasie, w tym Suwalszczyzna, to teren pogranicza, gdzie wspólnie mieszkają i prowadzą swoją aktywność mieszkańcy wywodzący się z różnych kultur czy religii.

Część trzecia zawiera propozycję wdrożenia praktycznych rozwiązań z zakresu metodyki kształcenia dorosłych, przygotowaną przez Jacka Górnikiewicza.

W części czwartej zamieszczono recenzję książki Julie Dirksen *Projektowanie metod dydaktycznych. Efektywne strategie edukacyjne*. Jest to na naszym rynku wydawniczym stosunkowo nowa pozycja, która może być inspiracją dla kreacji wielu ciekawych rozwiązań dydaktycznych. Poza tym w części tej zamieszczony został artykuł polemiczny autorstwa Stanisława Nowela, odnoszący się do propozycji usunięcia z programów nauczania szkół średnich logiki.

Oddając w Państwa ręce pierwszy numer nowego czasopisma naukowego, żywymy nadzieję, że spotka się ono z życzliwym przyjęciem, a treści w nim zawarte okażą się przydatne do prowadzenia pracy naukowej, dydaktycznej czy podczas studiowania.

ANNA POGORZELSKA
redaktor wydania

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

IDA SCHABIEŃSKA

METODY AKTYWIZUJĄCE W PRAKTYCE AKADEMICKIEJ

STANISŁAW NOWEL

MATEMATYKA W TEORII I PRAKTYCE

ANNA POGORZELSKA

DYDAKTYKA W TEORII I PRAKTYCE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

JADWIGA NOWACKA

**KAMISHIBAI – TEATRZYK OBRAZKOWY JAKO FORMA BUDOWANIA MIŁOŚCI
DO KSIĄŻKI**

JOLANTA ROGUCA

ODPOWIEDNIE DAĆ RZECZY SŁOWO, CZYLI O (NIE)ŁATWOŚCI PRZEKŁADU

IDA SCHABIEŃSKA

METODY AKTYWIZUJĄCE W PRAKTYCE AKADEMICKIEJ

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł dotyczy zagadnienia metod aktywizujących. Pierwsza część jest teoretyczna i pokrótce przedstawia historię i prekursorów tych metod. Omówione są w niej również definicje metody oraz aktywności, a także dwa wybrane podziały metod. Część druga ma charakter praktyczny. Przedstawia, jak dobrze zaplanować i przeprowadzić zajęcia metodami aktywizującymi w warunkach akademickich. Opisane jest w niej również, na co należy zwrócić uwagę, pracując takimi metodami oraz jakie są najczęstsze błędy popełniane przez prowadzących. Szczegółowo została opisana również jedna z metod aktywizujących (mapa umysłu) i jej praktyczne wykorzystanie.

SŁOWA KLUCZOWE: metoda, metody aktywizujące, dydaktyka.

ABSTRACT

This article is about activating methods in teaching. The first part briefly presents the history and precursors of these methods. Presented are definitions of method and activities, as well as two classifications of method. The second part of this article is practical. It describes how to plan and lead classes in an active way on academic level. It also describes what you should look for when working with such methods and what are the most common mistakes made by the tutors. One of the methods of activating (mind map) and its practical use has also been described in detail.

KEY WORDS: method, activating methods, didactics.

*Powiedz mi, a zapomnę, pokaż, a zapamiętam,
pozволь wziąć udział, a zrozumieć.*

Konfucjusz

WSTĘP

Metody aktywizujące nie są w edukacji czymś nowym lub na dzień dzisiejszy innowacyjnym. Wiele wskazuje na fakt, że dobrze wykorzystane są metodami niezwykle efektywnymi. Można je łączyć z metodami tradycyjnymi i dzięki temu sprawniej osiągać postawione sobie cele. Jednak w dalszym ciągu metody aktywizujące nie są chętnie wykorzystywane przez wykładowców uczelni wyższych. Dlaczego tak się dzieje? Dlaczego zazwyczaj decydujemy się pozostać przy metodach tradycyjnych? Skąd bierze się pewna wstrzeźliwość w wykorzystaniu metod aktywizujących?

Różnego rodzaju formy aktywizacji osób nauczanych spotykamy już u Konfucjusza, Platona czy Arystotelesa. U Awicenny możemy zauważyć wyraźną tendencję do łączenia w całość treści i czynności w celu uzyskania zrównoważonego i wszechstronnego efektu. W jakimś sensie całe nauczanie wieków średnich – oparte wszak o dyskusję – służyło aktywizacji studentów, zdobyciu przez nich umiejętności logicznej argumentacji i publicznego prezentowania swoich poglądów. Z kolei założona w XVI wieku papieska Akademia Świętego Łukasza należała do prekursorów prowadzenia nauczania poprzez tworzenie projektów¹. Jednym z prekursorów metod aktywizujących był również Jan Amos Komeński. Uważał on, że „wiedza jest tym pewniejsza, im bardziej opiera się na doświadczeniu myślowym”. Komeński uważał, że skutecznemu nauczaniu sprzyjają

1 L'Archivio storico dell'Accademia Nazionale di San Luca, http://www.accademiasanluca.eu/it/archivio_storico/info_contatti, dostęp: 23.10.2017.

następujące elementy: panujący w szkole ład, przyjazna atmosfera oraz, pisząc dzisiejszym językiem, metody aktywizujące uczniów, które miały ich pobudzić do samodzielnego myślenia i działania². W zakresie metod aktywizujących swój dorobek wnieśli także, pod koniec XIX wieku, John Dewey oraz Celestyn Freinet. Dewey stworzył system pedagogiczny, w którym treści i metody należało dostosować do natury dziecka, a podstawową zasadą miało być uczenie przez działanie³. Freinet natomiast włączył w proces dydaktyczny elementy swobodnej ekspresji. Uważał, że gdy warunki są sprzyjające, to ekspresja jest czynnikiem pobudzającym, ma charakter poznawczy, a więc sprzyja kontaktom społecznym, stanowi bezpośrednie źródło poznania uczniów⁴. Dla Marii Montessori i jej metody pedagogicznej podstawą były przede wszystkim działania praktyczne. Wzorowała się między innymi na pedagogice Édouarda Séguina, który był jednym z autorów specjalnych materiałów praktycznych służących aktywizacji. Séguin dużą rolę przyznawał specjalnym, aktywnym metodom pracy, dostosowanym do potrzeb i umiejętności wychowanków. Doceniał specjalnie wykorzystywane pomoce edukacyjne. Montessori, podobnie, zwracała uwagę na indywidualność każdej osoby oraz możliwości każdego człowieka do formowania siebie i decydowania o swoim rozwoju. Uważała też, że wszelkie działania i aktywności pobudzane są nie tylko motywacją zewnętrzną, ale też wewnętrzną⁵. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska założyła, że istotą wspomagania rozwoju jest mądrze organizowany proces uczenia się, a najważniejsze są osobiste doświadczenia. Stanowią one budulec, z którego umysł tworzy pojęcia i umiejętności. Odwołując się do pracy metodami aktywnymi, Klemens Stróżyński, wieloletni nauczyciel, wykładowca, ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. nadzoru pedagogicznego, powiedział: „Najlepsza lekcja to nie ta, o której tak sądzi nauczyciel,

2 W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 33; B. Sitarska, *Idee Jana Amosa Komeńskiego wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*, Siedlce 2010, s. 3.

3 F.W. Araszkiwicz, *John Dewey (1859–1952)*, „Nowa Szkoła” 1970, nr 5, s. 23–25.

4 M. Brzana, *Dlaczego Freinet?*, „Życie Szkoły” 1997, nr 5, s. 256–268.

5 K. Zdanowicz-Kucharczyk, *Zastosowanie elementów metody Marii Montessori w tradycyjnym przedszkolu. Refleksja nad badaniami w działaniu z pozycji zewnętrznego obserwatora*, „Problemy wczesnej edukacji” 2015, nr 28, s. 93.

ani ta, o której tak myślą uczniowie. Najlepsza lekcja to taka, o której ani nauczyciel, ani uczeń nie myślą, że to była lekcja”⁶.

Zajęcia na uczelniach wyższych dzielą się na wykłady i ćwiczenia. Już w samej nazwie ta druga forma odnosi się do czynności wykonywanych przez studentów. Czynności, podczas których ćwiczą – a więc są aktywni. Nazwa formy nie określa sposobu, w jaki ma to się dziać, warto jednak odwołać się do teorii i praktyki pedagogicznej, wskazując możliwe do wykorzystania modele zajęć ćwiczeniowych, jak i praktyczne elementy decydujące o sukcesie bądź niepowodzeniu podjętych działań.

Zanim jednak przejdę do analizy metod aktywizujących, przypomnieć należy, czym w dydaktyce jest metoda, jak się ją definiuje oraz jakie klasyfikacje metod występują obecnie.

Według *Słownika języka polskiego* metoda to: „świadomie stosowany sposób postępowania mający prowadzić do osiągnięcia zamierzonego celu”⁷. Natomiast *Słownik pedagogiczny* definiuje metodę nauczania następująco: „celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, który umożliwia uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów”⁸. Zbliżoną definicję prezentuje nam również Kazimierz Sośnicki: „metoda nauczania jest systematycznie stosowanym przez nauczyciela sposobem pracy dydaktycznej, obejmującym różne czynności nauczyciela i uczniów, które mają prowadzić do rozumienia i opanowania nowych treści i do uzyskania przynajmniej podstawowych umiejętności związanych z tymi treściami”⁹.

W pedagogice można spotkać wiele podziałów metod. Jedno ze współczesnych opracowań zaproponował Franciszek Bereźnicki. Dzieli on metody nauczania na: metody podające (opis, opowiadanie, pogadanka, wykład informacyjny, objaśnienie, praca ze źródłem drukowanym), metody

6 A. Kasprzak, *Jak aktywizować i motywować uczniów do nauki?*, <http://www.profesor.pl/publikacja,5334,Artykuly,Jak-aktywizowac-i-motywowac-uczniow-do-nauki>, dostęp: 28.10.2017.

7 Hasło „metoda”, [w:] *Słownik Języka Polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/metoda;2482575.html>, dostęp: 17.10.2017.

8 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.

9 K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1968, s. 47.

problemowe (nauczanie problemowe, wykład problemowy, gry dydaktyczne, dyskusja dydaktyczna, metoda badawcza), metody eksponujące (drama, sztuka teatralna, wystawa, pokaz), metody praktyczne (ćwiczenia przedmiotowe, metoda laboratoryjna, pokaz)¹⁰.

Można dokonać również innej klasyfikacji metod dydaktycznych, w zależności od tego, czy prowadzący bezpośrednio kontroluje poczynania uczniów (metody zdominowane przez prowadzącego), czy też uczniowie mają większą swobodę angażowania się i przejmowania kontroli (metody zorientowane na uczącego się).

Metody zdominowane przez nauczającego: wykłady, nauczanie tradycyjne, prezentacje, uczenie zespołowe. W tych metodach zarówno treść, tempo, jak i styl przekazu są ustalone przez nauczającego. Uczestnicy zajęć mają niewielki wpływ na wybór zadań lub sposób oceny. Te metody nie są obce zarówno dla uczestników, jak i prowadzących. Dlatego obydwie strony dobrze znają przypadające im w związku z tym role i obowiązki. Łatwiej jest przy pomocy tych metod zrealizować cały program. Niestety nauka w tym przypadku może być bierna, może nie dochodzić do interakcji¹¹.

Metody zorientowane na uczącego się: metoda dedukcji lub poszukiwań, dyskusja, symulacja ról, gry „przełamywanie lodów”, projekty lub zadania realizowane indywidualnie lub zespołowo, seminaria, praca w małych grupach, burza mózgów, konsultacje indywidualne w małych grupach, uczenie się w grupie, uczenie otwarte. W tych metodach uczestnicy mogą w większym bądź mniejszym zakresie wybrać, jak, kiedy i w jakim tempie będą się uczyć, prowadzący z kolei mogą uwzględnić style uczenia się poszczególnych uczniów, uczniowie zaś aktywnie uczestniczyć w procesie uczenia się. Metody te są bardzo przydatne do zmiany postaw oraz rozwijania zdolności syntetyzowania, analizowania i oceniania informacji. Uczestnicy w zdecydowanie większym stopniu rozumieją „Dlaczego?”, a nie tylko „Jak?”. Metody te mogą być skuteczne przy rozwijaniu: zdolności twórczych, umiejętności rozwijania problemów interpersonalnych, niezależności i samowystarczalności, poczucia odpowiedzialności i poczucia

10 F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007, s. 265.

11 T. Burton, *Przygotowanie materiałów do elastycznego kształcenia*, Warszawa 1997, s. 30.

bycia dojrzałym człowiekiem, inicjatywy. Dużym zagrożeniem, płynącym z wykorzystania powyższych metod, może być fakt, że stosowane w sytuacjach nieodpowiednich nie przyniosą pożądanych rezultatów, istnieje również ryzyko, że źle poprowadzone, mogą zatracić swoje ukierunkowanie na określony cel i ich struktura może ulec rozmyciu¹².

NAUCZANIE AKTYWIZUJĄCE

Aktywność jest nieodzownym elementem człowieka, jedną z jego podstawowych właściwości. Istnieje wiele definicji aktywności. Jednak aktywność w kształceniu należy rozumieć jako: „zespół świadomych oddziaływań nauczycieli, które wspomagane odpowiednimi właściwościami psychofizycznymi uczniów oraz sprzyjającymi warunkami obiektywnymi, pozwalają wyzwolić lub zintensyfikować aktywność uczniów”¹³.

Student będzie aktywny, gdy w procesie kształcenia spełnione zostaną następujące warunki:

- cel jest dla niego bliski i wyraźny (ma poczucie sensu tego, co robi),
- uwzględnia się jego potrzeby i zainteresowania (zadania uznaje za własne),
- ma poczucie bezpieczeństwa (prawo do błędów, otrzyma konieczne wsparcie i informacje zwrotne),
- działaniom towarzyszą odczucia i emocje,
- bierze udział w planowaniu i podejmowaniu decyzji (coś ode mnie zależy),
- odczuwa satysfakcję (lubi to robić),
- ma poczucie własnej wartości (ja to potrafię),
- dostrzega się jego wkład w pracę, a nie tylko efekt (nauczyciel i grupa dostrzegają jego wysiłek i doceniają go),
- kiedy ma możliwość zrealizowania swoich pomysłów¹⁴.

12 Ibidem, s. 36.

13 M. Śnieżyński, *Nauczanie aktywizujące*, Kraków 1984, s. 8.

14 B. Polak, *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecin 2013, s. 57.

Ogólny podział metod aktywizujących:

- metody problemowe, rozwijające umiejętność krytycznego myślenia. Polegają one na przedstawieniu słuchaczom sytuacji problemowej oraz organizowaniu procesu poznawczego. Wykorzystywane są przy tym źródła informacji takie jak na przykład filmy dydaktyczne, fotografie, rysunki, internet, dane liczbowe. Na zachodzące wówczas procesy poznawczo-wychowawcze składa się analizowanie, wyjaśnianie, ocenianie, porównywanie i wnioskowanie. Przykładowe metody: burza mózgów, obserwacja, dyskusja panelowa, metoda problemowa, studium przypadku,
- metody ekspresji i impresji, nastawione na emocje i przeżycia. Powodują wzrost zaangażowania emocjonalnego uczestników. Jest ono efektem doznań i przeżyć związanych z wykonywaniem określonych zadań (na przykład gra dydaktyczna). Przykładowe metody: drama, metoda symulacyjna, mapa mózgu, metoda laboratoryjna, metoda projektu,
- metody graficznego zapisu, w których proces podejmowania decyzji przedstawia się na rysunku. Zachęcają do samodzielnego podejmowania decyzji: rybi szkielet, plakat, mapa mentalna, śnieżna kula, mapa skojarzeń¹⁵.

Metody aktywizujące z pewnością sprzyjają samodzielności, wyzwalają dużą aktywność, mobilizują do działania, pobudzają wyobraźnię i kreatywność oraz wzmacniają pozytywne postawy wobec innych. Z drugiej strony prowadzący zajęcia często nie decydują się na wykorzystanie tych metod, gdyż pojawia się strach przed interakcją z widownią, strach przed hałasem i bałaganem oraz nieumiejętnością zapanowania nad grupą, czy tworzącymi się w niej konfliktami. Problemy te nie występują w trakcie prowadzenia zajęć metodą tradycyjną. Często też wykładowcy tłumaczą się zbyt krótkimi zajęciami i zbyt małą ilością czasu na wprowadzenie wszystkiego, co powinno znaleźć się w programie.

15 K. Dytfeld, E. Smółka, *Metody aktywizujące jako system motywowania uczniów do nauki*, s. 3, http://www.powiatostrzeszowski.pl/asp/pliki/dok/publikacja_na_strone_p._katarzynny_dyfteld_i_p._eweliny_smolki.pdf, dostęp: 28.10.2017.

Ponadto nietrudno o złe wykorzystanie metod. Często zdarza się, że dobieramy je w sposób niewłaściwy. Wybieramy metody, które nie pasują do wprowadzanego przez nas zagadnienia. Nierzadko też w trakcie prowadzenia zajęć popełniamy błędy, które mogą zaważyć na fiasku całego przedsięwzięcia. Co zatem robić, aby zajęcia przeprowadzone za pomocą metod aktywizujących nie były tylko dobrą zabawą, ale uzyskały planowany efekt? Aby nie były samą „sztuką dla sztuki”, a narzędziem do osiągnięcia konkretnych celów?

Z pewnością wygłoszenie ciekawego wykładu jest sztuką. Jednak nie wystarczy dużo wiedzieć, aby przeprowadzić dobre zajęcia z grupą. Trzeba jeszcze umieć zaobserwować, a nie jest to zadanie łatwe, co dzieje się z grupą, spostrzegać oraz interpretować relacje zachodzące między uczestnikami. Zajęcia, które są prowadzone metodami tradycyjnymi, są dość schematyczne, a co za tym idzie – dużo łatwiejsze. Możemy doskonale określić ramy czasowe takiej lekcji, powiedzieć wszystko, co wiemy i co zaplanujemy, wygłosić nasze twierdzenia, nie wchodząc w żadną interakcję z uczestnikami. Zajęcia prowadzone metodami aktywizującymi są trudniejsze. Opierają się one na procesie grupowym, powodują duże zaangażowanie emocjonalne po obu stronach, zarówno prowadzącego, jak i uczestników zajęć. Zajęcia tymi metodami wykorzystują przede wszystkim wiedzę i umiejętności uczestników, nierzadko ujawniają poziom ich umiejętności i postawę wobec różnych zagadnień. Dlatego też nie są tak łatwe do zaplanowania, szczególnie jeśli nie znamy dobrze grupy. Prowadzący nie jest w stanie przewidzieć wszystkiego, co może wydarzyć się na takich zajęciach. Musi więc być dość elastyczny, szybko i dynamicznie reagować, czasem w trakcie zmieniać przebieg zaplanowanych ćwiczeń. Ponadto osoba decydująca się na pracę tymi metodami powinna posiadać umiejętność rozwiązywania konfliktów oraz negocjowania. Czasem pozostawić wolne pole do dyskusji, a czasem zajmować konkretne stanowisko w sprawie. Dlatego też wbrew pozorom metody aktywizujące nie aktywizują tylko uczestników zajęć, ale również, zdarza się nawet, że w większym stopniu niż uczestników, aktywizują prowadzącego¹⁶. Osoby prowadzące zajęcia często przyzwyczajają się do bra-

16 A. Klimowicz, *Metody nauczania w pracy z dorosłymi: wykład, aktywizujące metody nauczania*, [w:] M. Owczarz (red.), *Poradnik edukatora*, Warszawa 2005, s. 189.

nia na siebie całkowitej odpowiedzialności za to, co dzieje się w procesie nauczania, to może być jedna z przyczyn niechęci do stosowania metod aktywizujących. Kolejną sprawą jest niechęć do nawiązywania interakcji z uczestnikami zajęć. W takim wypadku zawsze istnieje większa możliwość pojawienia się niechcianych pytań czy dyskusji¹⁷.

METODY AKTYWIZUJĄCE W PRAKTYCE

Wykładowcy często myślą pracę metodami aktywizującymi z pracą w grupach polegającą na podzieleniu studentów na zespoły i podaniu kartek z zadaniami. Panuje mylne przekonanie, że sam podział na grupy jest rodzajem pracy metodami aktywizującymi. Podczas gdy przed zaplanowaniem lekcji metodami aktywizującymi należy:

- dokładnie określić cel główny oraz cele szczegółowe zajęć (należy jasno określić, jaką wiedzę, jakie umiejętności i jakie doświadczenia studenci mają osiągnąć poprzez pracę grupową, dlaczego chcemy, aby właśnie tego się nauczyli, czy jest to realne),
- przygotować plan pracy (z określonymi ramami czasowymi),
- dobrać metodę dydaktyczną odpowiadającą treści zajęć,
- przygotować materiały dydaktyczne potrzebne do przeprowadzenia zajęć (zadanie jest tym bardziej interesujące, im bardziej wymaga wykorzystania różnorodnych pomocy dydaktycznych),
- przygotować salę do przeprowadzenia zaplanowanych zajęć (przygotowując salę do zajęć, powinniśmy wiedzieć: jaka jest liczebność grupy, co grupy będą robić, że członkowie grup muszą widzieć i słyszeć wszystko, co dzieje się na zajęciach, z jakich materiałów grupy będą korzystać),
- przygotować odpowiednie instrukcje działania (muszą jednoznacznie określać oczekiwane wyniki pracy, muszą być przetestowane, jasne i dokładne, wypowiedziane lub napisane językiem zrozumiałym).

17 Ibidem, s. 189–190.

Wykładowca pracując z wykorzystaniem metod aktywizujących, powinien, o czym często się zapomina, ustalić wraz z członkami grupy (niezależnie od wieku uczestników) zasady współpracy w grupie.

Obowiązki członka grupy:

- bierze czynny udział w pracach grupy,
- słucha swoich kolegów,
- wnosi swój wkład w wynik pracy grupy,
- prosi o pomoc, gdy jej potrzebuje,
- pomaga innym¹⁸.

Każdy student powinien mieć określoną rolę do wykonania – wtedy zapobiegniemy sytuacji, że w grupie pracuje jedna bądź dwie osoby, a pozostała część grupy nie wykazuje się żadną aktywnością. Każdy powinien wiedzieć, że jest odpowiedzialny za konkretną część zadania.

Wykładowca, pracując z wykorzystaniem metod aktywizujących, powinien rozpocząć zajęcia od:

- podziału na grupy,
- postawienia jasno sprecyzowanego pytania, problemu do rozwiązania,
- określenia czasu na wykonanie,
- dostarczenia grupom odpowiednich materiałów.

Następuje proces pracy w grupach (praca samodzielna), w trakcie której prowadzący powinien:

- pomagać studentom poprzez zadawanie pytań otwartych,
- na bieżąco kontrolować pracę grupy,
- zachęcać studentów, by głośno myśleli, słuchali innych, wyciągali wnioski ze zdobytych informacji,
- bacznie obserwować zjawiska zachodzące w grupach,
- komentować postępy w trakcie pracy.

Na końcu następuje podsumowanie pracy.

18 M. Butz, R. Faltus, E. Cohen, *Praca w grupach. Wybór artykułów*, Warszawa 1996, s. 8.

Przy tym łatwym z pozoru zadaniu wykładowcy popełniają błędy. Pierwszą podstawową zasadą jest to, że podziału na grupy dokonuje wykładowca, a nie sami studenci. Jeśli nie znamy grupy, możemy zastosować podział losowy, jeśli grupa i jej specyfika jest nam dobrze znana, powinniśmy dzielić grupy tak, aby zróżnicować je pod względem poziomu uczniów, płci itd. Ważne jest, aby sprawdzić, jakie typy osobowości spotykają się w danej grupie, zorganizować to tak, aby przywódcami grup nie były stale te same osoby, aby role mogły się zmieniać i aby każdy uczestnik miał możliwość do aktywności.

Do krótkich zadań najlepsze są grupy cztero- lub pięcioosobowe. Do trudniejszych i bardziej złożonych zadań mogą być potrzebne grupy większe. Grupy trzyosobowe sprawiają na ogół kłopoty.

Sam podział na grupy może już stworzyć okazję do różnego rodzaju aktywności, na przykład pomóc zintegrować grupę, zmobilizować do działania.

SPOSOBY PODZIAŁU NA GRUPY

Odliczanie kolejno – zalety: nie trzeba się przygotowywać do podziału na grupy przed zajęciami, podział nie trwa dłużej niż kilka minut; wady: osoby odliczające mogą zapomnieć, jaki numer został im przydzielony, istnieje prawdopodobieństwo, że osoby pozamieniają się tak, aby być z wybranymi przez siebie osobami w grupie, a wykładowca nie zdąży zareagować lub nie zorientuje się, że dane osoby się zamieniły.

Losowanie przydziału do grup – zalety: nie ma ryzyka, że uczestnicy zapomną, jaki przydział wylosowali, w krótkim czasie można stworzyć grupy; wady: prowadzący musi wcześniej przygotować odpowiednią ilość karteczek do losowania.

Losowanie niekoniecznie musi się odbywać za pomocą cyfr odpowiadających przydziałowi do grup. Tę czynność również można urozmaicić, na przykład stworzyć kategorie, chociażby zdania, które po połączeniu stworzą definicję – osoby z wylosowanymi stwierdzeniami muszą porozumieć się z innymi członkami grupy, dopasować odpowiednie stwierdzenia

i w ten sposób stworzyć grupę. Samo ćwiczenie może mieć już walor edukacyjny. Mogą to być kategorie słów, które łączy coś wspólnego, dopiero po odkryciu przez uczestników, jaki punkt wspólny mają dane słowa, można stworzyć grupę. Na przykład na każdej karteczce wypisujemy nazwę państwa, a punktem, który ma połączyć grupy, jest kontynent, na którym dane państwa się znajdują. Czy też uczestnicy losują karteczki z imionami i nazwiskami znanych postaci, a punktem wspólnym są epoki historyczne, w jakich owe postacie żyły. Taki podział na grupy zajmuje więcej czasu, ale jest ćwiczeniem samym w sobie kształtującym zarówno umiejętności interpersonalne, jak i pogłębiającym wiedzę.

Niewidoczne symbole – przygotowujemy symbole na poszczególnych karteczkach. Naklejamy uczestnikom na plecy. Jedna karteczka (jeden symbol) na jednego uczestnika zajęć. W zależności od tego, jak liczne grupy chcemy stworzyć, tylu studentów ma te same symbole na plecach. Wydajemy instrukcje, że uczestnicy muszą wstać i bez wypowiedzenia ani jednego słowa odnaleźć osoby, które na plecach mają ten sam symbol, co my. Jest to zadanie, którego nie da się wykonać bez odpowiedniej współpracy, bo to inni uczestnicy muszą nam pomóc w odnalezieniu pozostałych członków grupy. Ćwiczenie to wymusza interakcje grupowe oraz współpracę pomiędzy uczestnikami. Wymusza również powstanie z ławek, a więc wyjście ze swojej „bezpiecznej przestrzeni”.

POSTAWIENIA JASNO SPRECYZOWANEGO PYTANIA,
PROBLEMU DO ROZWIĄZANIA

Kiedy uczestnicy zajęć połączą się już w odpowiednie grupy, następuje czas na przekazanie zadania. Pytanie bądź problem do rozwiązania musi być jasno sprecyzowany, wypowiedziany, a najlepiej zapisany, dużymi, wyraźnymi literami. Prowadzący ma za zadanie wypowiedzieć instrukcję. Po rozdaniu grupom materiałów wykładowca powinien podejść indywidualnie do każdej z grup, jeszcze raz powtórzyć instrukcję i upewnić się, że wszyscy rozumieją poprawnie. Wyraźne wypowiedzenie instrukcji jest niezwykle ważne, tak jak upewnienie się, czy wszyscy poprawnie rozumieją zadanie. W razie niedomówień i niezrozumienia przez uczniów zadania przed nimi postawionego, cała zaplanowana wcześniej lekcja po prostu nie

przyniesie oczekiwanego rezultatu. Należy pamiętać, że instrukcja, która nam, jako prowadzącym, wydaje się banalna, dla uczestników może okazać się zupełnie niezrozumiała lub mogą ją zrozumieć w inny sposób, dlatego tak ważne jest upewnienie się, podchodząc do poszczególnych grup, czy nasze słowa zostały odczytane zgodnie z naszą intencją.

OKREŚLENIE CZASU NA WYKONANIE ZADANIA

Prowadzący zajęcia zobowiązany jest na początku zajęć do określenia dokładnego czasu na wykonanie zadania. Informujemy uczestników, ile trwać będą całe zajęcia, ale także przed poszczególnymi etapami pracy zobowiązani jesteśmy poinformować o czasie przydzielonym na kolejne zadania szczegółowe. Niełatwo jest dokładnie określić czas na wykonanie zadania. Nie powinniśmy dawać go zbyt dużo, gdyż osłabi to dynamikę pracy, a co za tym idzie, znudzi uczestników. Nie można jednak dać czasu zbyt mało, gdyż wprowadzi to w grupie panikę i bunt uczestników zadania, potraktują nasze wymagania jako nieosiągalne.

DOSTARCZENIE GRUPOM ODPOWIEDNICH MATERIAŁÓW

Każde prowadzone przez nas zajęcia powinny być dokładnie przemyślane. Materiały potrzebne do przeprowadzenia zajęć muszą być przygotowane wcześniej. Na przykład jeśli planujemy tworzenie przez grupy plakatów, powinniśmy mieć przygotowane nie tylko duże karty i flamastry, ale również taśmę bądź magnesy, aby móc umieścić plakaty na ścianie podczas ostatecznej prezentacji. Flamastry, które planujemy wykorzystać, muszą być na tyle widoczne, aby przy prezentacji każdy uczestnik zajęć widział, co znajduje się na prezentowanym plakacie itd.

PRACA W GRUPACH

Kiedy wszystkie powyższe zadania zostaną wykonane, następuje proces pracy w grupach, czyli samodzielna praca zespołów, której wytworem będą w zależności od metody wypowiedzi pisemne, słowne, plakaty, przedstawienia dramatyczne itp.

PROWADZĄCY

Co prowadzący powinien robić w czasie, gdy studenci pracują? Oto kilka przykładów:

- może pomagać studentom w trakcie pracy poprzez zadawanie pytań otwartych, prosząc, aby uczestnicy zajęć opisali, co do tej pory wykonali, a co jeszcze zamierzają wykonać. W trakcie pracy prowadzący może podsuwać uczestnikom nowe pomysły,
- powinien kontrolować pracę grupy, ale nie kierować i nie narzucać swoich rozwiązań. Studenci mają być odpowiedzialni za siebie, należy pozwolić im popełniać błędy,
- może zachęcać uczestników, by głośno myśleli, słuchali innych, wyciągali wnioski ze zdobytych informacji. Należy zachęcać do dyskusji grupowej, zaczynając od pytań: „A co, jeżeli...?”, „Jakie są inne sposoby...?”, „Niektórzy sądzą, że...?”, „Możemy użyć...?”¹⁹,
- podczas gdy studenci pracują w grupach, prowadzący powinien być baczny obserwatorem. Powinien zwracać uwagę na osoby, które mają umiejętności niezbędne do wykonania danego działania,
- prowadzący powinien komentować postępy w trakcie pracy, podawać konkretne informacje dotyczące poszczególnych osiągnięć. Nie można obawiać się szczerych i bezpośrednich komentarzy zarówno w fazie pracy grupowej, jak i w trakcie podsumowania.

PODSUMOWANIE

Po zakończeniu pracy w zespołach następuje podsumowanie i sprawdzenie wyników wykonanego działania. Jest to element, który bardzo często jest przeprowadzany niedbale, chaotycznie i bez zaplanowania. Pamiętaj jednak należy, że bez odpowiednio zaplanowanego i przeprowadzonego podsumowania cała praca mija się z celem. Podsumowanie powinno dotyczyć zdobytych wiadomości i umiejętności oraz prezentacji efektów pracy

¹⁹ Ibidem, s. 11.

grupowej. Uwagi warto zapisywać na bieżąco, na przygotowanych uprzednio arkuszach wyników. Na zakończenie pracy należy omówić ze studentami, jakie nowe doświadczenia zdobyli i jakie wyniki pracy uzyskali, a czego muszą się jeszcze nauczyć. Problemem w czasie podsumowań często jest to, że studenci skupiają się tylko i wyłącznie na prezentacji swojej grupy. Należy pamiętać, aby materiały dydaktyczne były zabrane każdej z grup jeszcze przed prezentacją, w przeciwnym razie grupy, które będą miały swoje prezentacje jako kolejne, w trakcie prezentowania się pierwszych grup będą jeszcze poprawiały swoje projekty. Wszystkie grupy muszą siedzieć tak, aby miejsce, w którym odbywa się prezentacja, było dobrze widoczne dla wszystkich. Warto również wyznaczyć zadania poszczególnym osobom już w trakcie podsumowania, tak aby cała grupa była w miarę możliwości zaangażowana. Aby uczestnicy byli skupieni na podsumowaniu, można również rozdać krótkie karty pracy w postaci pytań prawda/fałsz, bądź formie krzyżówki, wtedy mamy większą pewność, że studenci skupią się na informacjach płynących z podsumowania. Całość zamyka puenta prowadzącego, czyli podsumowanie.

MAPA MYŚLI (*MINDMAPPING*) – JEDNA Z METOD AKTYWIZUJĄCYCH

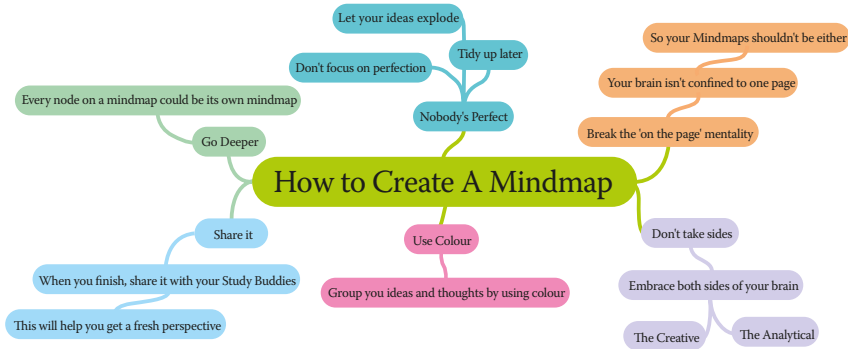
Pomysłodawcą *mindmappingu* jest Tony Buzan²⁰. Mapa myśli jest to metoda graficzna, która rządzi się czterema podstawowymi prawami (rys. 1):

- temat mapy symbolizuje centralny rysunek,
- główne zagadnienia w postaci gałęzi wybiegają promieniście z centralnego rysunku,

20 Tony Buzan, pomysłodawca *mindmappingu*, urodził się w Londynie w 1942 roku. Jest autorem dziewiętnastu książek poświęconych metodom twórczego myślenia i uczenia się, występuje w licznych programach telewizyjnych, jest prezesem fundacji Mózg (The Brain Foundation), założycielem trustu Mózg (The Brain Trust) i klubów Rusz Głową (Use Your Head). Doradza rządowi i międzynarodowym koncernom, trenerom i sportowcom, przedsiębiorcom i osobom mającym trudności w uczeniu się. Zob. Tony Buzan. Inventor of Mind Mapping, <http://www.tonybuzan.com/about>, dostęp: 28.10.2017.

- gałęzie zawierają kluczowy rysunek lub słowo, zagadnienia poboczne lub mniej ważne reprezentowane są jako gałęzie podporządkowane gałęziom wyższego rzędu,
- gałęzie tworzą sieć węzłów²¹.

RYSUNEK 1. Przykładowa mapa myśli, przedstawiająca zasady jej tworzenia



Mapa myśli jest metodą dość uniwersalną i daje bardzo szerokie możliwości zastosowania. Wykorzystując ją, nie trzeba zamykać się w jednej dziedzinie bądź zagadnieniu. *Mindmapping* wykorzystuje się zarówno, gdy chcemy coś stworzyć lub zaplanować, podejść twórczo do zagadnienia, jak też chcąc w sposób przejrzysty zapisać wyniki swoich bądź też cudzych przemyśleń. Podstawowe fazy grupowego procesu tworzenia mapy myśli obejmują: prezentację zagadnienia, indywidualną burzę mózgu, dyskusję w małych grupach, tworzenie pierwszej zbiorowej mapy myśli, inkubację, drugą zbiorową mapę myśli, analizę i podjęcie decyzji.

Przykładowo mapa myśli może być wykorzystana do przedstawienia jednej z doktryn pedagogicznych czy filozoficznych, jako lekcja wprowadzająca do zagadnienia, bądź też wręcz przeciwnie do podsumowania lub sprawdzenia wiadomości z danej dziedziny. Jeśli chcemy, aby mapa myśli

21 E. Czerniecka, *Propozycje wykorzystania mapy myśli w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*, Lublin 2010, s. 1–3, <http://www.lscdn.pl/download/1/2923/artykulewczwMMo1.pdf>, dostęp: 20.03.2018.

była sprawdzeniem wiadomości, musimy poinformować o dokładnych zasadach i kryteriach oceny.

Oceniając, musimy przede wszystkim wziąć pod uwagę: kompletność (czy student ujął wszystkie istotne elementy potrzebne do ukazania zagadnienia), odpowiednią hierarchizację pojęć (czy ujęte zostały wszystkie pojęcia kluczowe, pozostające w merytorycznym związku z zagadnieniem głównym, kategorie oraz zbiory powiązane z kategoriami głównymi, czy została zachowana logika hierarchii i doboru), akcentowanie ważności (czy student zastosował na mapie wyróżnienia graficzne, adekwatnie przedstawione i merytorycznie uzasadnione: nacisk, kolor, grubość linii, rysunki, efekt przestrzenności, synestezja, różna wielkość liter, uporządkowane odstępy itp.), zaznaczanie skojarzeń (czy student wskazał na związki i relacje pomiędzy różnymi elementami mapy: łączył je liniami, strzałkami, kolorem, systemem umownych znaków itp.), przejrzystość czytelność mapy (czy student nadał mapie przejrzystą i czytelną formę, to znaczy: nad każdą linią jedno słowo, drukowane litery, usytuowane pionowo słowa, linie tej samej długości, co słowa, staranne połączenia linii i pogrubienia linii, gałąź obwiedziona dodatkową linią, wyraźne rysunki i symbole, czytelne rozplanowanie wszystkich elementów, porządek numeryczny, chronologia, ważność informacji, numeracja ramion, w miejsce cyfr litery), własny styl i symbolika (czy student nadał mapie osobisty styl)²².

Dlaczego mapa myśli jest tak ważna i czego uczy? Metoda ta, jak było to podkreślone już wcześniej, ma wiele zastosowań i może być wykorzystywana w różnych dziedzinach. Uczy ona przede wszystkim wielokierunkowego myślenia, daje studentom swobodę intelektualną – poczucie kontroli nad swoimi myślami i pomysłami, daje możliwość wykorzystania twórczego potencjału umysłu, z pewnością zwiększa też możliwości i zdolności intelektualne. Dodatkowo metoda ta sprawia przyjemność poprzez odkrywanie nowych możliwości swojego umysłu, usprawnia pamięć i wzbogaca wyobraźnię, uczy współpracy i aktywnego myślenia, znosi monotoność zapisu i ulepsza pamięć.

22 T. Buzan, B. Buzan, *Mapy twoich myśli. Mindmapping, czyli notowanie interaktywne*, Łódź 2004, s. 216–220.

PODSUMOWANIE

Osobom postronnym często wydaje się, że praca metodami aktywizującymi jest chaotyczna. Nic bardziej mylnego. Zajęcia takie powinny być bardzo dobrze zorganizowane i przemyślane. Jeśli będą one chaotyczne, studenci nie zechcą zajmować się wyznaczonym zadaniem, ich uwaga będzie rozproszona. Dlatego prowadzący cały czas musi być czujny, aby uniknąć załamań organizacyjnych. Często wykładowcy uważają, że czas, kiedy studenci pracują w grupach, mogą wykorzystać na wykonanie innych zadań (na przykład sprawdzanie kolokwium). Jest to bardzo duży błąd. Prowadzący od początku do końca zajęć ma się wykazywać postawą aktywną, w przeciwnym razie nie ma szans, aby zajęcia zostały przeprowadzone w sposób odpowiedni. Dużą pokusą dla uczestników takich zajęć jest odejście od tematu, dlatego nie można zostawić studentów samych z zadaniem. Nie wolno też dopuścić do tego, aby jeden uczestnik zdominował pracę całej grupy, zadania mają być rozdzielone. Należy również co jakiś czas upewniać się, że wszyscy uczestnicy mają dostęp do odpowiednich materiałów niezbędnych do pracy. Często prowadzący nie rozumieją, jak ważne jest zapewnienie studentom odpowiednich warunków do pracy. Na wykonanie zadania powinni mieć odpowiednią ilość miejsca, dobrze poustawiane stoły. W przeciwnym razie zaistnieje chaos i dezorganizacja. Na forum należy ustalić zasady obowiązujące wszystkich, ale można również pozwolić, aby każda grupa wypracowała swoje zasady.

Jeżeli prowadzący boi się hałasu panującego w trakcie takich zajęć, a za idealne zajęcia uważa takie, na których panuje bezwzględna cisza, nie powinien sięgać po metody aktywizujące. W trakcie trwania takich zajęć niemożliwa jest cisza, gdyż uczestnicy dyskutują, wymieniają poglądy, ekscytują się, prezentują pomysły.

Metody aktywizujące, niezależnie od tego, w jakiej grupie wiekowej zajęcia są prowadzone, jaki zakres wiedzy staramy się przekazać, czy jakie umiejętności decydujemy się w danym dniu doskonalić, zawsze wypracowują i uczą umiejętności pracy w zespole. Jest to zdolność niezwykle cenna. We współczesnym świecie bardzo często zwraca się uwagę na umiejętność komunikacji interpersonalnej – czyli tak zwane umiejętności miękkie.

Oczywiście są osoby, które posiadają ku temu naturalne predyspozycje, oraz takie, dla których współpraca sprawia ogromne trudności. Jednak bez względu na to praca metodami aktywizującymi tej współpracy uczy. Dlatego też niezmiernie ważne jest, aby prowadzić zajęcia tymi metodami wśród studentów. Dzięki krótkim ćwiczeniom i zadaniom w grupach widzimy, kto ma predyspozycje do współpracy i dobrego zarządzania grupą, a kto sobie z tym kompletnie nie radzi. Dodatkowo praca metodami aktywizującymi niejako wymusza na uczestnikach zajęć wystąpienia publiczne, co również jest niezbędną umiejętnością w wielu zawodach. Ponadto praca metodami aktywizującymi daje prowadzącemu dużo dokładniejszą informację zwrotną niż praca metodami tradycyjnymi. Wykładowca inaczej postrzega grupę, lepiej ją poznaje, poznaje potencjał, to, z jakimi problemami się boryka, jakie ma lęki, zahamowania, ograniczenia. Praca metodami aktywizującymi może również pokazać prowadzącemu konflikty istniejące w grupie, co czasem jest trudne do zaobserwowania. Zwykły wykład nie ukaże nam takiego obrazu grupy. W czasie wykładu można zauważyć jedynie, kto notuje, ewentualnie kto zadaje pytania (te osoby są zazwyczaj w mniejszości), gdyż forma tradycyjnego wykładu nie sprzyja zadawaniu pytań. Korzystając z takiej metody, nie zauważymy, czy studenci potrafią współpracować w grupie, czy koledzy chcą współpracować z nimi, czy potrafią tworzyć wnioski, myśleć samodzielnie, czy są twórczy i innowacyjni. Dzięki metodom aktywnym zauważymy z pewnością, kto ma zadatki na lidera, a kto tylko aspiracje, ale nie jest akceptowany przez grupę. Jeśli współpracujemy z daną grupą na stałe, możemy również obserwować poprawę z zadania na zadanie. Nowe cele edukacyjne i sposoby ich realizacji wymagają od wykładowcy, by zachęcał do aktywności, dał czas na eksperymentowanie, dopuszczał możliwość popełniania błędów i samodzielnego ich poprawiania, zachęcał do poszukiwania nowych rozwiązań. Dlatego warto wykorzystywać metody aktywizujące, pamiętając jednocześnie, że tak jak każde zajęcia powinny wiązać się z celami i posiadać dokładny scenariusz.

BIBLIOGRAFIA

- Araszkiewicz F.W., *John Dewey (1859–1952)*, „Nowa Szkoła” 1970, nr 5.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Brzana M., *Dlaczego Freinet?*, „Życie Szkoły” 1997, nr 5.
- Burton T., *Przygotowanie materiałów do elastycznego kształcenia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1997.
- Butz M., Faltus R., Cohen E., *Praca w grupach. Wybór artykułów*, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa 1996.
- Buzan T., Buzan B., *Mapy twoich myśli. Mindmapping, czyli notowanie interaktywne*, Wydawnictwo „Ravi”, Łódź 2004.
- Czerniecka E., *Propozycje wykorzystania mapy myśli w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*, Lubelskie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Lublin 2010, <http://www.lscdn.pl/download/1/2923/artykulewczeMM01.pdf>, dostęp: 20.03.2018.
- Dytfeld K., Smółka E., *Metody aktywizujące jako system motywowania uczniów do nauki*, http://www.powiatostrzeszowski.pl/asp/pliki/dok/publikacja_na_strone_p._katarzyny_dytfeld_i_p._eweliny_smolki.pdf, dostęp: 28.10.2017.
- Kasprzak A., *Jak aktywizować i motywować uczniów do nauki?*, <http://www.profesor.pl/publikacja,5334,Artykuly,Jak-aktywizowac-i-motywowac-uczniow-do-nauki>, dostęp: 28.10.2017.
- L'Archivio storico dell'Accademia Nazionale di San Luca, http://www.accademiasanluca.eu/it/archivio_storico/info_contatti, dostęp: 23.10.2017.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998.
- Owczarz M. (red.), *Poradnik edukatora*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
- Polak B., *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2013.
- Sitarska B., *Idee Jana Amosa Komeńskiego wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2010.
- Słownik Języka Polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/metoda;2482575.html>, dostęp: 17.10.2017.
- Sośnicki K., *Poradnik dydaktyczny*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
- Śnieżyński M., *Nauczanie aktywizujące*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1984.

Tony Buzan. Inventor of Mind Mapping, <http://www.tonybuzan.com/about>, dostęp: 28.10.2017.

Zdanowicz-Kucharczyk K., *Zastosowanie elementów metody Marii Montessori w tradycyjnym przedszkolu. Refleksja nad badaniami w działaniu z pozycji zewnętrznego obserwatora*, „Problemy wczesnej edukacji” 2015, nr 28.

STANISŁAW NOWEL

MATEMATYKA W TEORII I PRAKTYCE**STRESZCZENIE**

Bardzo często uczniowie, studenci, rodzice uczniów, publicyści, a nawet nauczyciele i wykładowcy zadają pytanie o cel i sens matematycznego kształcenia młodych ludzi w Polsce. Starając się choćby w części odpowiedzieć na tak postawione pytanie, postanowiłem przedstawić jeden z aspektów, który może nadać sens matematycznemu kształceniu. Chodzi mi o praktyczne zastosowanie wiedzy matematycznej, a ściślej o proces, który można nazwać matematyzacją. W wielu praktycznych sytuacjach taka matematyzacja jest nadzwyczaj użyteczna, co starałem się w przedstawionym tekście udokumentować.

SŁOWA KLUCZOWE: matematyka, matematyzacja, teoria, praktyka, zadanie, problem.

ABSTRACT

Very often pupils, students, parents students, and even teachers and lecturers ask about the aims and the meaning of mathematical education of young people in Poland. Trying to answer this question in part, I decided to present one of the aspects that can be applied to mathematical education. I mean the practical application of mathematical knowledge, or more strictly about the process, which can be called mathematization. In many practical situations, such a mathematical operation is extremely useful, which I tried to document in the presented text.

KEY WORDS: mathematics, mathematization, theory, practice, task, problem.

JAK ROZUMIEMY MATEMATYZACJĘ W POSTRZEGANIU RZECZYWISTOŚCI?

Jaki wrodzony impuls powoduje dążenie ludzkości do zrozumienia regularności przyrody, do poszukiwania praw ukrytych za nieobliczalną złożonością wszechświata, do wydobywania porządku z chaosu? Już najwcześniejsze cywilizacje miały skomplikowane kalendarze do przewidywania pór roku i prawa astronomiczne do przewidywania zaćmień Słońca i Księżyca. W gwiazdach na niebie widziały postacie i otaczały je legendami. Wymyślano panteony bóstw w celu wyjaśnienia dziwactw świata, który inaczej byłby przypadkowy i bez sensu. We wszystkim są cykle, kształty, liczby, czyli – po prostu – matematyka¹.

Jeden z największych fizyków XX wieku Eugene Wigner napisał o „niepojętej skuteczności matematyki” przy opisywaniu struktury świata fizycznego. Matematyka wyrasta z pytań dotyczących świata fizycznego i „zarabia na utrzymanie”, dostarczając odpowiedzi na niektóre z nich. Lecz proces ten rzadko przebiega bezpośrednio. Idea matematyczna musi często żyć dla samej siebie, istniejąc jakby w otchłani, rozwijana i dyskutowana ze względu na siebie jako czysty obiekt matematyczny, zanim jej wewnętrzne tajemnice zostaną drobiazgowo zanalizowane i dostrzeże się jej znaczenie fizyczne. Być może matematyka jest dlatego efektywna, ponieważ reprezentuje podstawowy język ludzkiego mózgu. Może jedyne wzorce, które możemy spostrzegać, to wzorce matematyczne, bo matematyka jest narzędziem naszej percepcji. Być może matematyka jest efektywna przy organizowaniu bytu

1 I. Stewart, *Czy Bóg gra w kości? Nowa matematyka chaosu*, Warszawa 1996.

fizycznego, ponieważ czerpie natchnienie ze świata fizycznego. A może jej sukcesy są kosmiczną ułudą? Być może nie ma rzeczywistych struktur, a są jedynie te, które sami narzucamy w swym umysłowym ograniczeniu? Są to pytania dla filozofów. Pragmatyczna rzeczywistość jest taka, że matematyka jest najbardziej efektywną i godną zaufania metodą, jaką znamy, dla zrozumienia tego, co widzimy dookoła nas².

Dość powszechne spostrzeżenia o dokonującej się matematyzacji w wielu dziedzinach wiedzy zaczynają dotyczyć także i edukacji szkolnej. Można już zauważyć (czasem z pewnym trudem) elementy takiej matematyzacji w programach matematyki, fizyki, chemii, przedmiotów przyrodniczych lub też w przypadku szkół zawodowych – przedmiotów ekonomicznych.

Używa się jednak tego pojęcia w tak różnych znaczeniach i kontekstach, że nie od rzeczy będzie przytoczenie za Zofią Krygowską jednej z jego definicji:

Matematyzacją w nauczaniu będziemy nazywać:

1. konstrukcję matematycznego schematu dla jakiegoś układu stosunków, ujętego przez analizę rzeczywistej, wyobrażonej lub już abstrakcyjnej sytuacji, lub sprecyzowanego w innej dziedzinie pojęć np. w innej nauce,
2. bądź konstrukcję jeszcze na wpuł pogładowego schematu myślowego, który w dalszym ciągu nauki mógłby być przekształcony i włączony do pełnego schematu matematycznego³.

Wejście na drogę matematyzacji zaobserwowanego zjawiska lub procesu może być w świadomości człowieka zarówno źródłem głębokich przeżyć, jak też i rozczarowań. Jakże wielkie wrażenie wywarły na Johannesie Keplerze odkryte przez niego prawa ruchu planet. Czuł się „on uniesiony i opętany niedającym się wysłowić boskim spektaklem niebieskiej harmonii”. Niesamowite w swej prostocie równanie Einsteina $E = mc^2$ wydaje się wręcz ocierać o Absolut. Łatwo sobie wyobrazić euforię uczonych, gdy

2 E.P. Wigner, *Niepojęta skuteczność matematyki w naukach przyrodniczych*, „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce” 1991, nr 13.

3 Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki matematyki. Cz. I*, Warszawa 1979.

skomplikowane w swej pierwotnej naturze zjawisko fizyczne nagle daje się opisać przy pomocy niezwykle nieskomplikowanego równania. Takich przykładów można znaleźć wiele w różnych dziedzinach nauki. W wielu przypadkach zaobserwowane zjawiska wymagały dla udowodnienia opisujących je teorii dopracowania aparatu matematycznego, którym w danym czasie posługiwano się. Niewiele mówi się w szkole na przykład o tym, że Mikołaj Kopernik ułożył znacznie dokładniejsze, niż miał do dyspozycji, tablice wartości funkcji trygonometrycznych, przy pomocy których opracowywał i przeliczał wyniki swoich obserwacji. Izaak Newton równoległe z formułowaniem genialnych w swej prostocie zasad mechaniki tworzył piękną teorię matematyczną, opisującą odkrywane prawa fizyki. Dzięki zaawansowanej matematyce określono położenie i masy najdalszych planet Układu Słonecznego wcześniej, nim je odkryto.

Może ktoś jednak zarzucić, że są to przykłady wielkich odkryć, działań niedostępnych „zwykłemu” człowiekowi, a już na pewno niedostępnych na poziomie licealnego nauczania matematyki. Cóż można bowiem tak naprawdę matematyzować w szkole? Na jakim poziomie jest możliwa jakakolwiek matematyzacja? Wiele dobrego i złego, ale raczej jednak złego, mogliby tu powiedzieć nauczyciele fizyki, którzy w pierwszej klasie zreformowanego liceum nie mogą zrealizować programu mechaniki, ponieważ absolwenci gimnazjum nie słyszeli o funkcjach trygonometrycznych. Z tego powodu nie mogą oni w pełni wykorzystać okazji do matematyzacji podstawowego działu fizyki szkolnej, czyli mechaniki. Ten problem istnieje zresztą nie od dziś. Jeśliby przejrzeć programy nauczania z ostatniego półwiecza, wraz z ich ewolucyjnymi lub quasirewolucyjnymi zmianami – to łatwo da się zauważyć, że zawsze były kłopoty z korelacją programów matematyki i fizyki, która wymaga wiadomości i umiejętności matematycznych, których uczniowie – zwłaszcza w klasie pierwszej liceum – nie posiadają. Sytuacja nie tylko nie poprawiła się, ale nawet pogorszyła w zreformowanej szkole średniej.

Matematyzować natomiast można różne problemy i to na różnych poziomach kształcenia oraz wielu przedmiotach nauczania. Jeżeli jednak programy nauczania będą tworzone tak jak dotychczas – w dość dużym pomieszaniu zasad i celów, to raczej nic z tego nie będzie i nadal będzie się uczyć matematyki w szkole w niemal zupełnym oderwaniu od innych

przedmiotów. Nikt bowiem dotychczas dokładnie nie sprecyzował – czego tak naprawdę mamy nauczać na lekcjach matematyki i czemu to ma służyć. Odnosi się wrażenie, że autorzy programów i podręczników chcieliby osiągnąć dwa różne cele jednocześnie:

- nauczyć podstaw klasycznej, czystej matematyki,
- nauczyć rozwiązywania problemów praktycznych przy pomocy matematycznych metod.

Pierwszy z tych celów był nawet z pewnym powodzeniem realizowany w latach 60. i 70. Drugi natomiast usiłuje się dość nieporadnie realizować w zmodyfikowanych programach gimnazjów i liceów.

Istnieje jednak i trzeci cel, o którym na ogół się zapomina. Jest to właśnie nauczanie umiejętności matematyzacji różnych procesów i zjawisk – nie tylko na lekcjach matematyki, ale przede wszystkim poza tymi lekcjami. Na ogół nie jest do tego potrzebne kierunkowe wykształcenie matematyczne, a jedynie nieco pogłębiona znajomość treści matematycznych nauczanych na poziomie szkoły średniej. Bogactwo form, kształtów, kolorów i struktur przyrody to niezwykle wdzięczne pole do zaprezentowania uczniom możliwości matematycznej analizy i „odkrywania” matematycznych związków.

Nie brak też i krytycznych głosów o możliwościach zastosowania matematyki do badania tak skomplikowanych procesów i zjawisk, jak dla przykładu dynamika atmosfery czy rozprzestrzenianie się gatunków. Słynne jest powiedzenie Einsteina, że przestał on rozumieć teorię względności od momentu, kiedy zajęli się nią matematycy. To jednak swego rodzaju anegdota. Znalezienie matematycznego opisu zjawisk powodowało najczęściej ich uporządkowanie, zwiększało przewidywalność i czyniło bardziej zrozumiałymi. Chyba że – może ktoś powiedzieć – sam opis matematyczny był bardziej niezrozumiały niż zjawisko, które starał się opisać i wymodelować w języku liczb i formuł.

Gdyby ktoś chciał jednak zaryzykować – wzorem starożytnych pitagorejczyków – twierdzenie, że wszystko da się wyrazić liczbą i tylko trzeba znaleźć odpowiednie formuły i równania, aby obserwowane zjawisko przełożyć na specyficzny i jednocześnie ścisły opis matematyczny, dający w dodatku możliwości ekstrapolacji na stany przyszłe – co prawda w bardzo

wycinkowym zakresie, ale jednak realnym, to przy aktualnym stanie wiedzy można takie twierdzenia dość łatwo podważyć.

Okazuje się jednak, że na ogół tak dobrze nie jest. W rzeczywistości tylko niektóre zjawiska i procesy dadzą się „zmatematyzować”, opisać równaniami z zachowaniem wymogów matematycznej ścisłości i poprawności. Powód takiej niemożności tkwi przede wszystkim w niesłychanej złożoności zjawisk przyrody, społecznych czy ekonomicznych. Nawet najprostsze z nich, jak na przykład ruch punktu materialnego w polu grawitacyjnym – wymagają do opisu co najmniej równań stopnia drugiego, a już opisanie lekkiego podmuchu wiatru wymaga skomplikowanych równań różniczkowych.

Stąd też w wielu publikacjach stawia się tezę, że sensowna matematyzacja w większości przypadków nie jest możliwa, że jest to sztuka dla sztuki, że w większości sytuacji, z którymi możemy się spotkać, wystarczy analiza jakościowa i nie ma co mącić niezrozumiałymi równaniami klarownego intuicyjnego obrazu zjawiska. Wydaje się jednak, że jest to podejście płytkie i niekonstruktywne. Jeżeli dziś mamy trudności z matematycznym ujęciem konkretnego problemu, to przecież nauka nie stoi w miejscu i to, co dziś jest praktycznie niewykonalne, to już w niedługim czasie może stać się standardem rutynowego postępowania.

Historia udzieliła nam ważnej lekcji na temat tego, jak nasz obraz świata i sposoby przedstawiania występujących w nim zjawisk były i są kształtowane przez wpływy kulturowe i socjologiczne. Od czasów pitagorejczyków aż po teraźniejszość możemy śledzić łańcuch paradygmatów, z których każdy w swoim czasie wiódł prym, będąc obowiązującym obrazem otaczającego nas świata. Dla starożytnych Greków, zafascynowanych pierwszymi odkryciami w geometrii i regularnością ruchów ciał niebieskich, świat był geometryczną harmonią. Potem szkoła Arystotelesa, koncentrując się na istotach żywych i ich pozornie celowych działaniach, chciała widzieć wszechświat jako jeden wielki organizm – żywą istotę z własnym celem i zamysłem. Tysiące lat później, dla Newtona i Christiana Huygensa, żyjących w erze nowych urządzeń mechanicznych, świat sam w sobie przedstawiał się jako ogromny – raz puszczony w ruch – mechanizm, w którym przyszłość, z góry określona jak w zegarze – wynika z przeszłości. Dla ludzi ery rewolucji przemysłowej w Anglii, urzeczonych potęgą i możliwościami maszyn i silników parowych, wszechświat jawił

się początkowo jako ogromny silnik cieplny, stosujący się do praw termodynamiki, które skazują go na powolną śmierć cieplną, jaką będzie stan całkowitej równowagi cieplnej. Tak więc dziś nie powinno być dla nikogo zaskoczeniem, że komputer czy program stały się podstawowymi paradygmatami w naszych dążeniach do wyjaśniania wszechświata w kategoriach węższych pojęć. Wszechobecność komputerów na biurkach i w umysłach współczesnych badaczy wpływa na nasze spojrzenie na wszystko – od praw natury po naturę ludzkiego myślenia.

Matematyka „działa” jako opis świata i rzeczy, które w nim występują. Okazuje się, że znaki graficzne, które stawiamy na kartkach papieru, informują nas o podstawowej budowie materii, ruchach gwiazd i planet, zachowaniach populacji zwierząt i roślin, o funkcjonowaniu naszego umysłu. Są zatem powody, lecz nie ma wytłumaczenia tego, dlaczego matematyka miałaby „działać”. Dlaczego świat tańczy, jak mu matematyka zagra? Dlaczego rzeczy biegną zawsze torem, który został wyznaczony przez ciąg liczb, będących rozwiązaniami jakiegoś napisanego na kartce równania? Czy między liczbami a rzeczami istnieje jakieś zagadkowe powiązanie, czy też po prostu nie może być inaczej?

Większość tego, co tu na Ziemi robimy, udaje się tylko częściowo. Systemy myślowe i metody, które opracowujemy i usiłujemy realizować, rzadko dają taki efekt, jaki sobie zaplanowaliśmy. Rzeczywistość zwykła odbiegać od toru, jaki wytyczają dla niej ludzkie wyobrażenia. Bardzo często nasz opis zjawiska jest opisem przybliżonym, a jego zastosowanie w konkretnym przypadku (dla przykładu: w wielkich, przestrzennych konstrukcjach) wymaga uwzględnienia dużego marginesu możliwego błędu. Jedynie matematyka wydaje się niezwykłym wyjątkiem ścisłości i precyzji, który potwierdza regułę. Tylko co to właściwie za reguła?

Z tych nieskomplikowanych pytań na temat wszechobecności i użyteczności matematyki wynika całe morze innych. Co to jest matematyka? Co to są liczby i jak doszło do tego, że je odkryliśmy? Czy rzeczywiście je odkryliśmy – a może po prostu wymyśliliśmy? Większość ludzi uważa, że matematyka jest trudna – czy jest to zatem naturalna forma aktywności ludzkiego umysłu, czy rzadka zdolność, którą mają tylko nieliczni? Na drugim krańcu tej skali pytań można postawić kwestie bardziej subtelnej natury. W jaki sposób nasi przodkowie przeszli od przyziemnej czynności

rachowania do pojęcia liczby *in abstracto*, oderwanego od jakiegokolwiek konkretnego zbioru wskazywanych obiektów? Czy mamy prawo uważać, że ten skok przeniósł nas w pewien niematerialny świat prawd matematycznych, do którego dostroiliśmy się dzięki jakiejś niezwyklej predyspozycji ludzkiego umysłu? A jeśli tak jest, czy oznacza to, że matematyka jest w istocie pewną religią, religią raczej surową i trudną? Gdybyśmy nawiązali w kosmosie łączność z jakąś obcą istotą inteligentną, czy miałyby ona podobną wiedzę matematyczną? Czy i ona uznałaby za interesujące pisanie książek, które próbują odpowiedzieć na pytanie: dlaczego świat jest matematyczny?

Te oraz inne tego rodzaju pytania ukazują zaledwie wystrzępiony brzeg owego kobierca znaczeń, którego utkanie i wyhaftowanie jest celem naszej kontemplacji świata. Widzimy, jak otaczający nas świat miesza się w nim z powstającymi w naszych umysłach obrazami.

Jeśli jednak przyjrzymy się temu, co robią ludzie nauki, to z powodzeniem możemy potraktować tworzone przez nich opisy jako poszukiwanie pewnych analogii, które różnią się od analogii stosowanych jako popularyzatorski zabieg jedynie stopniem wyrafinowania i ścisłości. Jest oczywiste, że nasz obraz, przedstawiający najbardziej podstawowe cząstki materii jako maleńkie kule bilardowe, czy atomy jako miniukłady słoneczne, załamuje się, jeśli zanadto go forsujemy. Poza pewną granicą po prostu przestaje on funkcjonować jako model opisywanego zjawiska. W podobny sposób bardziej wyrafinowany opis naukowy, wykorzystujący cząstki, pola czy struny, przestanie dobrze funkcjonować, jeśli będziemy go zbyt nagiąć.

Dla wielu badaczy matematyka jest również tylko pewną analogią. Jednakże przyjmuje się milcząco, że jest to analogia, która nigdy nie zawodzi. Nasza doświadczalna wiedza o świecie nie ujawniła – jak dotychczas – żadnego fizycznego zjawiska, którego nie można opisać środkami matematyki. Oczywiście nie znaczy to, że nie ma rzeczy, dla których tego rodzaju opis jest zupełnie nieodpowiedni lub wręcz bezsensowny. Po prostu nie znaleziono dotąd w przyrodzie układu, który byłby na tyle niezwykły, że nie dałoby się go wcisnąć w żaden z gorsetów, jakie oferuje matematyka.

Ten stan rzeczy nieuchronnie rodzi pytanie: czy matematyka to tylko pewna analogia, czy też jest to coś rzeczywistego, czego byty fizyczne są tylko szczególnymi odbiciami?

W ten sposób znaleźliśmy się w punkcie, skąd po raz pierwszy możemy rzucić okiem na zagadkę podwalin współczesnej nauki. Oto nauka posługuje się językiem matematyki i wierzy, że jest to niezawodne narzędzie poznania świata, choć nie rozumie w pełni, czym w gruncie rzeczy jest matematyka i dlaczego świat tańczy na matematyczną nutę. Jeśli spytamy przyrodników, czy ufają matematyce, prawdopodobnie nie uzyskamy przekonującej odpowiedzi⁴.

Tak więc może się wydawać, że zwłaszcza przy powszechnym zastosowaniu komputerów, nie ma co kruszyć kopii o problem matematyzacji nauk. Można powiedzieć, że wystarczy opracować odpowiednie programy, zweryfikować je, wprowadzić dane i matematyczny model zjawiska jest gotowy. Wszystkie programy komputerowe opierają się bowiem na skończonej liczbie algorytmów. Mnożenie algorytmów daje możliwość modelowania coraz bardziej skomplikowanych procesów i zjawisk. W ten sposób pozostałoby jedynie rozstrzygnąć problem: jakiej mocy obliczeniowej potrzeba, aby wymodelować większość lub nawet wszystkie zjawiska fizyczne i przyrodnicze.

Takie podejście prowadzi jednak do swego rodzaju paradoksu. Jeżeli bowiem możemy niemal wszystko matematyzować, to może dałoby się w ten sposób „matematyzować” samą matematykę. „Nauczyć” komputery dowodzenia twierdzeń matematycznych, a tych można sformułować bez liku. Niech potężne urządzenia pracują dzień i noc, aż pojawi się efekt ich pracy w postaci końcowego „zakłęcia”: cnd (czego należało dowieść). Z przykrością jednak należy stwierdzić, że właśnie tak postawiony problem jest już od dawna rozstrzygnięty i to na niekorzyść matematyzacji. Nie da się zalgorytmizować wszystkiego chociażby z tego powodu, że ludzkie myślenie jest niealgorytmiczne. Nie ma algorytmów umożliwiających dowodzenie prawdziwości teorii matematycznych, które są konstruowane dla opisu zjawisk fizycznych lub przyrody. Nie uda się więc (może na szczęście) zmatematyzować, a właściwie skomputeryzować, wszystkiego. Pozostaje całkiem duży margines na działania niealgorytmiczne, właściwe dla twórczego myślenia.

4 J.D. Barrow, *Pi razy drzwi. Szkice o liczeniu, myśleniu i istnieniu*, Warszawa 1996.

Odkrywcze, często zadziwiające teorie, będące efektem genialnej intuicji, dają pole do opracowań, uściśleń, weryfikacji i dalszych badań. W tej właśnie fazie powstaje możliwość matematyzacji, dopasowania równań i wzorów do zjawisk i procesów. Dotyczy to także, a może przede wszystkim, nauk przyrodniczych, w tym ekologicznych. Dziedzina ta bowiem wymaga matematyzacji z co najmniej kilku powodów:

- wbrew twierdzeniom sceptyków wiele zjawisk daje się zmatematyzować i przystępnie opisać przy pomocy języka matematyki,
- matematyzacja to poznanie zjawisk i procesów na wyższym poziomie abstrakcji, możliwość uogólnień, dedukcji i ekstrapolacji,
- matematyzacja pozwala często wydobyć wewnętrzną strukturę i logikę procesów i zjawisk. Zjawiska, które wydają się chaosem, uzyskują czasem wręcz niezwykle regularność i uporządkowanie,
- istnieje możliwość stworzenia sprawdzalnych teorii, na podstawie których można przewidywać skutki nowych zjawisk i procesów w stabilnym dotychczas środowisku, badać płynące stąd zagrożenia i znajdować sposoby ich niwelowania.

Nie pytajmy więc za przykładem Edmunda Husserla, gdzie leżą dające się naukowo określić granice matematyzacji świata. Odpowiedzią jest przedstawiony wcześniej łańcuch paradygmatów, droga nauki prowadząca od Galileusza do czasów nam współczesnych i dalej, w nieznaną dziś przyszłość, która może kiedyś stanie się bardziej przewidywalna, gdyż możliwości doskonalenia teorii matematycznych ułatwiających takie przewidywanie wydają się nieograniczone.

CZY JUŻ COKOLWIEK POTRAFIMY?

W najwcześniejszym okresie nauki szkolnej dziecko zaczyna „matematyzować”, najpierw w zwykłych sytuacjach, wymagających porównania liczebności zbiorów, długości pola powierzchni, objętości, najczęściej metodą „na oko”, bez stosowania ścisłych obliczeń i analizowania wyników. Są to pierwsze kroki, ale kroki niezbędne i niezwykle ważne jest, aby były wykonywane często i chętnie. Taka właśnie sytuacja występuje (a może

raczej występowała?) w nauczaniu początkowym zwanym dziś nauczaniem zintegrowanym. Dzieci w tym wieku są ciekawe świata, poszukują uznania, a odkrywanie zależności ilościowych i przestrzennych jest naturalnym zaspokojeniem tej ciekawości. Lekcje matematyki nie sprawiają im na ogół większych kłopotów, niż lekcje innych przedmiotów. W nauczaniu zintegrowanym taki podział na wyodrębnione przedmioty praktycznie zanikł i trudno nawet określić, czy i w jakim stopniu dzieci zauważają, że uczą się także matematyki. Sama idea „integracji nauczania” wydaje się nawet sensowna. Wiedza pokawałkowana czy poszufladkowana może w umyśle dziecka powodować więcej zamieszania i nieporządku, niż konkretnych korzyści. Stąd też pomysł, aby w początkowym okresie kształcenia podawać dziecku wiedzę „zintegrowaną”. Trochę nauki języka, trochę wiedzy o świecie, można coś przy tym policzyć, porównać – nie ma nudy, stresu, kolejne czynności są niepodobne do wcześniejszych, nie męczą, nie nużą i – co najważniejsze – kształcą. Takie były założenia tego etapu kształcenia i takie są też działania edukacyjne. Czy efekty będą adekwatne do założeń? Tego z całą pewnością stwierdzić dziś nie można, albowiem tak edukowane w początkowym okresie kształcenia młode pokolenie nie przeszło jeszcze wszystkich szczebli edukacyjnych i jest trochę za wcześnie na formułowanie ostatecznych wniosków.

Pewne symptomy jednak już wystąpiły i niestety nie są to sygnały optymistyczne. Umiejętności matematyczne uczniów przechodzących do drugiego etapu edukacyjnego, czyli do nauczania przedmiotowego w klasach IV–VI, są – delikatnie mówiąc – niewielkie. Wielu z nich ma problemy z wykonywaniem najłatwiejszych działań, a już zrozumienie łatwego tekstu wymagającego matematyzacji, czyli stworzenia odpowiedniego modelu obliczeń, jest dla większości uczniów po prostu nieosiągalne.

Gdzie tkwią główne przyczyny takich „efektów”, dlaczego normalni przecież uczniowie mają takie kłopoty? Niewątpliwie mamy tu do czynienia z systemowym błędem. Nie można przecież twierdzić, że nauka podstaw rachunków i matematyki z jakichś powodów jest trudniejsza dla współczesnych młodych ludzi, niż dla ich rodziców lub dziadków. Porównajmy chociażby te umiejętności z umiejętnościami posługiwania się komputerem, nowoczesnym telefonicznym aparatem komórkowym, czy innym

skomplikowanym sprzętem elektronicznym. Długie i zawile formuły, kody, adresy, algorytmy posługiwania się nawet skomplikowanymi programami nie stanowią problemu ani dla ich umiejętności, ani dla pamięci. To już raczej starsze pokolenia mają z tym pewne (lub nawet duże!) problemy.

Wydaje się oczywiste, że wszyscy, którym zależy na właściwej edukacji młodego pokolenia, powinni usilnie poszukiwać przyczyn takiej sytuacji. Tymczasem tak naprawdę nic się w tym zakresie nie dzieje. Mnożą się natomiast przypadki przedtem niespotykanych lub spotykanych bardzo rzadko „chorób” o bardzo dźwięcznych nazwach: „dysgrafia, dysleksja, dysortografia, agrafia, czy też dyskalkulia”. Nie podważam faktu istnienia takich przypadków, jednak ich epidemia w ostatnich latach jest zastanawiająca.

Nie wnिकam w rzeczywiste przyczyny leżące u podstaw „rozpoznawania” takich przypadłości, przytoczę jedynie autentyczną historię, która rzuca nieco światła na „problemy” związane z istnieniem takich wad. Jeden z moich studentów przedstawił zadane do samodzielnego wykonania opracowanie, przepraszając, że nie jest napisane na komputerze z powodu jego awarii. Napisane było odręcznie i zawierało imponującą ilość wszelkich możliwych i niemożliwych błędów ortograficznych. Kiedy zwróciłem na to uwagę, oświadczył, że cierpi na dysortografię i dlatego robi tyle błędów. Zauważyłem jednak, że napisane przez niego własnoręcznie rozwiązania zadań są pisane innym charakterem pisma. Zapytany o to odpowiedział, że ponieważ w dodatku bardzo brzydko pisze, poprosił swoją koleżankę, aby mu to przepisała. Gdy zapytałem, czy ona także cierpi na dysortografię, nie uzyskałem odpowiedzi.

Może więc też przyczyny niemożności opanowania umiejętności liczenia przez coraz większą liczbę młodych ludzi są równie trudne do wytlumaczenia, jak w zaprezentowanym przypadku „dysortografii”? Bardziej jednak prawdopodobne jest, że podstawowy zespół przyczyn da się bez większych trudności określić. Leżą one w większości w natarczywie prezentowanym, zwłaszcza przez media, stylu życia, swoistym paradygmacie zachowań, w którym niemal wszystko traktuje się powierzchownie, ulotnie i bez refleksji. Najważniejsza jest zabawa z odpowiednio dużą dawką emocji. Nie jest istotny jej sens, znaczenie, a nawet skutki. Prezentowane migotliwe obrazy i sytuacje nie pozwalają na jakąkolwiek analizę, chwilę zastanowienia, uświadomienie istoty działań i dążeń. Nie ma czasu na korektę

zachowań, nie ma możliwości wypracowania pozytywnych nawyków. Jakże więc dziwić się, że młodzi ludzie nie mają cierpliwości i ochoty na żmudne utrwalanie nawyków poprawnego pisania, czy ćwiczenie umiejętności rachunkowych.

Nie ma możliwości bezpośredniego przeciwdziałania tak zmasowanej, efektywnej i ciągłej ofensywie negatywnych oddziaływań i schematów. Nie uda się ograniczyć jej żadnymi działaniami organizacyjno-administracyjnymi, ani też wzniosłe brzmiącymi hasłami i nawoływaniem. Jawnie demonstrowane przeciwdziałania mogą tylko przynieść skutki odwrotne do zamierzonych, jak to już nieraz zresztą bywało. Konieczna jest zupełnie inna strategia działań realizowanych planowo, w sposób zorganizowany, skuteczny i możliwy do zaakceptowania przez uczniów.

CZY I DLACZEGO MATEMATYZOWAĆ JUŻ W SZKOLE?

Człowiek świadomie lub podświadomie dąży do wartości. Wartością może być wszystko, co dla człowieka jest cenne i raczej trudno, a w każdym razie nie bez wysiłku osiągalne. Że umiejętność posługiwania się matematyką, czyli matematyzowania, jest raczej trudno osiągalna, nie trzeba nikogo przekonywać. Natomiast najważniejszy atrybut wartości, czyli cenność, na ogół nie jest w tym przypadku dostrzegana. Stajemy więc przed jakże łatwym w swej wymowie dylematem: co należy czynić, aby w powszechnym odczuciu takie umiejętności były uważane za cenne, czyli zaistniały jako wartości? Nie uda się go rozwiązać, jeśli nie spróbuje się zmienić podejścia do roli i funkcji matematyki w szkole. Jeśli mówimy o ofensywie pozaszkolnych oddziaływań, zawłaszczających zainteresowania, a często i osobowości uczniów, to może warto spróbować równie zmasowanych oddziaływań w sferze ukazywania pożądanych wartości, wśród których umiejętność zastosowania matematyki w sytuacjach, jakie niesie życie, powinna być jedną z priorytetowych.

Spróbujmy zjednać uczniów nie poprzez natarczywe próby uświadamiania im, do czego może przydać się matematyka, ale poprzez wykorzystywanie na każdym kroku i w każdej sytuacji szkolnej okazji do matematyzowania. Takich okazji i sytuacji znajdziemy wystarczająco

wiele. Z pewnością tyle, że bardzo ograniczony czas przeznaczony na naukę matematyki w polskich szkołach może okazać się daleko niewystarczający na ich analizę i rozwiązanie. Najważniejsze jest jednak, aby uczniowie chętnie uczestniczyli i nawet wkładali odpowiednio wiele wysiłku w rozwiązywanie dość dla nich trudnych i często złożonych problemów. To musi się po prostu im opłacać! Tak właśnie należy podejść do motywowania uczniów do uczenia się matematyki, a nawet więcej – chętnego podejmowania się rozwiązywania nawet bardziej skomplikowanych problemów. Opłacalność posiadania umiejętności matematycznych powinna być przez nich bardzo wyraźnie uświadomiona. Nie osiągnie się tego w krótkim okresie, ale kierując się zasadą „kropla drąży skałę”, możemy stworzyć perspektywę osiągnięcia takiego stanu świadomości uczniów, że już nie będzie trzeba ich „zniewalać” do uczenia się przy pomocy wiszącej stale nad nimi groźby niepromowania z powodu niedostatecznej oceny z matematyki.

Jeszcze tylko drobnostka: jakimi metodami, w jakiej formie, przy pomocy jakich środków można będzie osiągnąć taki stan? Naiwnością byłoby sądzić, że uczniowie nagle pokochają matematykę i wręcz rzucą się do rozwiązywania przedstawionych im problemów, jeśli tylko uświadomimy im (w jaki sposób?) znaczenie i konieczność posiadania odpowiednich umiejętności matematycznych. Metoda jest łatwa i jako taka raczej niełatwa w zastosowaniu. Na początek warunek podstawowy: jak najszybciej należy zmienić nastawienie społeczeństwa do matematyki i nauczania matematyki. Sami nauczyciele nie są w stanie tego osiągnąć. Natomiast przy wsparciu wszelkich możliwych mediów, docierających do młodych ludzi, efekt może być znacząco lepszy. Następnie można zastosować metodę, którą z dobrym skutkiem stosują na przykład sekty w stosunku do neofitów. Jest to tak zwana „kąpiel w miłości”. Może więc zastosować w szkołach już od najniższego etapu edukacyjnego „kąpiel w matematyce”. Poszukajmy okazji do matematyzowania wszędzie tam, gdzie to jest możliwe i sensowne.

Weźmy taki oto banalny przykład: nauczyciel z uczniami wybrał się na krótką wycieczkę związaną z nauczaniem przyrody. Obserwują różne rośliny, owady, ptaki, rejestrując obserwacje w zeszytach. W pewnym momencie wyjaśniając jakiś problem, nauczyciel użył określenia „metr kwadratowy”. Ilu uczniów trzeciej, czwartej czy piątej klasy może sobie wyobrazić w terenie, jaką powierzchnią jest metr kwadratowy? Wyjaśnienia

nauczyciela mogą być dla nich zupełnie niezrozumiałe. Tymczasem wystarczy ułożyć w odpowiedni sposób szesnaście uczniowskich zeszytów, aby każdy z uczniów widział, jaką konkretnie powierzchnię zajmuje metr kwadratowy. Proszę zauważyć, że dokonana w ten sposób matematyzacja jest jednocześnie konkretyzacją i praktycznym zobrazowaniem pojęcia.

Niech więc potrzeba matematyzowania stanie się niejako naturalną potrzebą ucznia. Matematyzowanie powinno „opłacać się” w szkole, a następnie opłacać się (już bez cudzysłowu) w życiu.

ZAMIAST PODSUMOWANIA

Naturalnym dążeniem człowieka jest dążenie do wartości. Potocznie rozumiemy wartość jako coś cennego i trudnego do osiągnięcia. Wartość należy jednak rozumieć jako pierwotny fenomen, proste i niesprowadzalne do niczego innego zjawisko. Może oznaczać właściwość rzeczy lub też rzecz, która posiada tę właściwość. Może być bytem materialnym lub niematerialnym, istniejącym w realnej rzeczywistości lub tylko w ludzkiej świadomości. Mimo trudności z określeniem i zdefiniowaniem wartości – ich istnienie jest jednak pewne, tak jak pewne jest istnienie świata materialnego. Kształt naszemu życiu bezwzględnie nadają właśnie wartości i wartościowanie.

W istniejącej rzeczywistości, którą jedni nazywają postmodernizmem, drudzy ponowoczesnością, definicja wartości jakby straciła swą ostrość. Co prawda zawsze były problemy z jej precyzyjnym sformułowaniem, jednak obecnie nabiera ona takiej wieloznaczności, że faktycznie przestaje być definicją. Jeżeli bowiem pozwala się na jej głęboką indywidualizację, właściwie subiektywizację – to pod pojęcie wartości w takim ujęciu można podłożyć właściwie wszystko. Często można spotkać twierdzenie, że co dla jednego człowieka jest wartością – dla drugiego jest antywartością i odwrotnie. Nie można takim twierdzeniom odmówić w zupełności racji, każdy przecież człowiek tworzy swój indywidualny, osobisty świat wartości i ma do tego pełne prawo.

Postmodernistyczne rozchwianie sensów i znaczeń dotyczy nie tylko wartości, lecz w tym przypadku ma to szczególne znaczenie. W aksjologii

nie można zupełnie dowolnie definiować lub interpretować podstawowych pojęć. Podstawowe wartości są bowiem tym fundamentem, na którym dopiero człowiek może budować swój indywidualny system wartości tworzący jego niepowtarzalny, wewnętrzny świat. Chociażby kanoniczna triada wartości: prawda, dobro i piękno daje się przekładać i uwidaczniać w wielu aspektach wartości zarówno egzystencjalnych, jak i uniwersalnych. Nie da się więc budować prawdziwych systemów wartości zawierających przeciwstawne elementy, nie da się też budować logicznie spójnych systemów wartości opartych na przykład na prawdzie oraz jej zaprzeczeniu. Indywidualne opisanie dobra czy piękna mogą się nawet istotnie różnić, podobnie jak ich percepcja, natomiast prawda nie poddaje się tak łatwo subiektywizacji.

Pojęcie prawdy szczególnie często, wyraźnie i mocno występuje w matematyce. Jest to najczęściej pojęcie oderwane od „konkretów”, bardziej „teoretyczne”, za to bardzo ostre i jednoznaczne. Mając kontakt z matematyką, dotykamy więc, chcąc nie chcąc, problemów aksjologicznych. Operujemy pojęciami: prawdy, fałszu, niesprzeczności, ścisłości, niezmienności, zgodności i wieloma innymi. Napotykając na wyjątkowo trudne zadania, poznajemy smak wytrwałości, dyscypliny wewnętrznej, nieustępliwości i wreszcie satysfakcji z osiągnięcia celu.

Sądzę zatem, iż można zaryzykować sformułowanie następujących tez:

- jedynie matematyczny opis rzeczywistości daje podstawę, by sądzić, iż jest to opis prawdziwy,
- matematyka stanowi najbardziej obiektywne narzędzie, jakie możemy zastosować w procesie dociekania prawdy,
- do opisu wielu zjawisk w otaczającej nas rzeczywistości fizycznej, przyrodniczej i społecznej najlepiej nadaje się język matematyki,
- jedynie twierdzenia oparte o reguły matematyczne dają się w pełni zweryfikować.

Można sformułować wiele podobnych tez, ja jednak na tym poprzestaną, wyrażając jedynie przekonanie, iż w umysłach zarówno nauczających, jak i uczących się matematyki może zagościć świadomość, że nie jest to żadna wiedza tajemna, a jednak zgłębiając ją, możemy niemalże dotknąć transcendencji.

BIBLIOGRAFIA

- Barrow J.D., *Pi razy drzwi. Szkice o liczeniu, myśleniu i istnieniu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1996.
- Kordos M., *Geometria w czasach postmodernizmu*, „Matematyka” 2001, nr 6.
- Krygowska Z., *Zarys dydaktyki matematyki. Cz. I*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.
- Maurin K., *Mistyka – matematyka – magia*, „Gnosis” 1999, nr 11.
- Pisarski M., *Humanistyczna edukacja matematyczna*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 2.
- Stewart I., *Czy Bóg gra w kości? Nowa matematyka chaosu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Stryczniewicz B., *Zachwyć się matematyką*, <http://www.scholaris.pl>, dostęp: 10.11.2004.
- Wigner E.P., *Niepojęta skuteczność matematyki w naukach przyrodniczych*, „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce” 1991, nr 13.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2000.
- Zajdel K., *Tajemnice świata matematyki*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 9.

ANNA POGORZELSKA

DYDAKTYKA W TEORII I PRAKTYCE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

STRESZCZENIE

Niniejsze opracowanie poświęcone jest problemom dydaktycznym w obszarze edukacji zawodowej. Chodzi przede wszystkim o ukazanie roli dydaktyki w kształceniu zawodowym, w sytuacji gdy staje się ona polem ustawicznych reform oraz formułowanych pod jej adresem coraz to nowych potrzeb i oczekiwań.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja zawodowa, rynek pracy, gospodarka, reforma kształcenia zawodowego, egzaminy zawodowe, efekty kształcenia zawodowego.

ABSTRACT

The following article is dedicated to the teaching problems in the vocational education. The aim of the article is to present the role of teaching in vocational education in the situation of constant reforms as well as new expectations and needs formulated in this area.

KEY WORDS: vocational education, the labour market, economy, reform of the vocational training, vocational qualifying examinations, effects of the vocational training.

WSTĘP

Problemy związane z kształceniem zawodowym, w tym głównie z jego efektywnością, od wielu lat pojawiają się zarówno w publicystycznych debatach, jak i w naukowym, politycznym czy ekonomiczno-społecznym dyskursie. Powodów ku temu jest wiele. Jednym z nich jest fakt, że w obszarze edukacji zawodowej lokowanych jest wiele nadziei, potrzeb i oczekiwań rozmaitych interesariuszy, zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych. W edukacji zawodowej, jak w lustrzanym odbiciu, uwidaczniają się bowiem stadia rozwoju gospodarczego, stopień nadążania za technologicznym postępem, poziom realizacji potrzeb w zakresie przygotowania do zatrudnienia. Ważne są więc pytania o specyfikę i potrzeby tego obszaru oświaty, w tym także o jego dydaktyczny model, ukierunkowany w równej mierze na kształcenie ogólne, jak i stricte zawodowe. Model, który da nadzieję na to, by absolwenci szkół zawodowych mieli szansę zaspokojenia aspiracji środowisk społeczno-gospodarczych, ale i wykorzystania swojej potencjalności.

Współczesne problemy praktyki edukacyjnej dają podstawy, aby o dydaktyce zacząć myśleć nie jako o pewnej i niezменной regule postępowania, ale raczej jako o pewnego rodzaju sztuce czy twórczości wymagającej wycucia formy, tempa czy stylu postępowania dydaktycznego. W ramach dydaktycznych nie mieszczą się bowiem ani gotowe recepty, ani formuły czy uniwersalne algorytmy. Zawiłości i niedookreśloność obszarów dydaktycznych wyraźnie uwidacznia się w kontekście kształcenia zawodowego.

Dostępna w naszym kraju literatura przedmiotu raczej marginalnie traktuje problem dydaktyki kształcenia zawodowego. Jednym z najważniejszych opracowań dydaktyki kształcenia zawodowego jest przygotowana w latach 70. XX wieku przez Tadeusza Nowackiego książka *Podstawy*

*dydaktyki zawodowej*¹. Do dnia dzisiejszego stanowi ona punkt odniesienia i inspirację dla wielu badaczy zajmujących się kształceniem zawodowym. Jak zauważa w niej autor, obszar kształcenia zawodowego jest skomplikowany wewnętrznie, odnosi się do wielu jego form, poziomów, struktur organizacyjnych i sposobów realizacji. Ponadto jest to ta gałąź oświaty, której funkcjonowanie warunkowane jest szeregiem znaczących czynników zewnętrznych. Chodzi przede wszystkim o rzeczywistość gospodarczą oraz rozmaite polityki prowadzone w tym zakresie. Dydaktyczne problemy w obrębie kształcenia zawodowego wyraźnie uwidaczniają się na wielu jego płaszczyznach, między innymi w sposobie formułowania celów nauczania. W tym miejscu spotykają się często różnorodne wizje i wymagania. Z jednej bowiem strony przyspieszenie technologiczne związane z cyfrową rewolucją, zmiany cywilizacyjne, rozciąganie się relacji ekonomicznych, społecznych czy kulturowych nakazują reagować na ewoluującą rzeczywistość. Z drugiej zaś strony kontekst społeczny wymaga, by nie tracić z pola widzenia potrzeby szanowania cnót uniwersalnych, takich jak: dojrzałość obywatelska, samodyscyplina, umiejętność radzenia sobie z przeciwnościami, hierarchia wartości, etyka czy kultura zawodowa. Oficjalna narracja czyni ze szkół zawodowych instytucje, których zadaniem jest realizacja wielu, często sprzecznych celów, na przykład mają służyć wyrównywaniu szans, a jednocześnie rozwijać indywidualne talenty, zapewnić łatwy dostęp do rynku pracy, ale również budować wspólnotę opartą na wartościach ogólnoludzkich. Pojawiają się opinie, że absolwenci szkół wychodzą z systemu szkolnego jako „produkty” mocno niedokończone, potrzebujące jeszcze bardzo wiele czasu, aby się móc odnaleźć. Z drugiej strony kształcenie zawodowe stawiane jest w obliczu wymagań i potrzeb gospodarki oraz rynku pracy i w tych kontekstach rozpatrywana jest jego efektywność i przystosowalność. Pierwszoplanową rolę przypisuje się takim parametrom, jak natychmiastowa zatrudnialność, ekonomiczność, wydajność, konkurencyjność i specjalizacja.

Wątpliwości budzi też sprowadzanie edukacji zawodowej tylko do pragmatycznego jej wymiaru, czyli przygotowania do pracy zawodowej.

1 T. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1973.

Stoi to w sprzeczności ze współczesnymi opiniami dotyczącymi roli kształcenia zawodowego, ideałem podmiotowości jego uczestników, prawem do wszechstronnego rozwoju, ale także oczekiwaniami pracodawców. Kwestię tę podejmuje między innymi Jesper Juul, pisząc:

Dzisiejsza szkoła do złudzenia przypomina fabrykę z pionierskich czasów industrializacji. Mówiono wtedy, że trzeba pracować, a nie myśleć. Pytanie tylko, czy nasze społeczeństwo rzeczywiście potrzebuje dzieci, które funkcjonują jak posłuszni robotnicy i robią wszystko, co im szef każe? Czy naprawdę zależy nam, żeby wchłonęły jak najwięcej wiedzy, którą potem na komendę wypływają z siebie na teście, a następnie zapomną? Jeśli zapytamy specjalistów od zasobów ludzkich w firmach, okaże się, że tacy ludzie nie są już dzisiaj potrzebni. Firmy nie chcą posłusznych wykonawców rozkazów, ale odpowiedzialnych i silnych osobowości. Potrzebują pracowników, którzy potrafią myśleć samodzielnie i niestandardowo i nie wtapiają się w tłum².

Ponadto dychotomiczną conceptualizację celów kształcenia zawodowego wyraźnie widać w rysujących się obecnie tendencjach edukacyjnych. W pierwszej cele edukacyjne wstawiane są w ramy rozważań o człowieku jako zasobie i powszechnie dziś obowiązującej wytycznej kształtowania „kapitału ludzkiego”. Inwestycje w „kapitał ludzki” w opinii między innymi ekspertów Unii Europejskiej przyczyniają się nie tylko do podniesienia konkurencyjności gospodarek, ale wpływają również na rozwój społeczeństwa wiedzy. Niezwykle ważki problem, jakim jest zadanie tworzenia społeczeństwa otwartego, aktywnego, legitymującego się coraz wyższymi wskaźnikami dobrobytu, jest w tej perspektywie traktowany marginalnie. Zgodnie z drugą tendencją każda jednostka powinna brać indywidualną odpowiedzialność za swoją edukację i stawać się samodzielnym menadżerem swojej przyszłości. Analizując problemy związane z tym zjawiskiem, Zygmunt Bauman pisze: „Większość ludzi przyznałaby dzisiaj bez większych oporów, że uzupełnianie wiedzy i nabywanie nowych umiejętności technicznych jest absolutnie niezbędne, jeśli chce się

2 J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, Podkowa Leśna 2014, s. 36.

dotrzymać kroku nowym czasom (...). Ci sami ludzie nie wykazują już jednak podobnej gorliwości w nadążaniu za bystrym nurtem wydarzeń³. Zasygnalizowana dysharmonia celów ogólnych uzmysławia, jak głębokie są rozbieżności w wymaganiach stawianych kształceniu zawodowemu. Jeszcze wyraźniejszych dychotomii doszukać się można w formułowanych tak zwanych celach operacyjnych, gdzie ideologie zespołowości i współdziałania boleśnie zderzają się z indywidualistycznymi praktykami. Jeżeli większość społeczeństwa ma umiejętnie skorzystać z nowych czasów, pilnie potrzebne jest odnalezienie harmonii pomiędzy edukacyjnymi celami. Dlatego też warto przywołać stanowiska przedstawicieli teorii pedagogicznej, zwłaszcza pedagogiki pracy, którzy od wielu lat w swoich poglądach i opiniach starają się równoważyć stanowiska pomiędzy potrzebą efektywności, rozumianej jako zdatność do pracy zawodowej, a potrzebą rozwoju osobistego; pomiędzy potrzebą produktywności i wydajności, a potrzebą umiejętności życia w grupie społecznej i aktywności na jej rzecz; pomiędzy potrzebą zachowania harmonii w rozwoju kariery zawodowej, a samorealizacją. Zainteresowanych problemem odesłać można do prac Tadeusza Nowackiego, Zygmunta Wiatrowskiego, Ryszarda Gerlacha, Stefana M. Kwiatkowskiego i innych przedstawicieli tej dyscypliny naukowej. W ich ujęciu kształcenie zawodowe to nie tylko kształtowanie cech instrumentalnych człowieka, ale także troska o wielostronny i wszechstronny rozwój, kształtowanie postaw, umiejętności życia w warunkach demokracji. Zdaniem Wiatrowskiego współczesne kształcenie zawodowe jest kształceniem wielostronnym, a więc uwzględniającym zadania kształcenia umysłowego, ogólnotechnicznego, moralnego, estetycznego i fizycznego⁴. Dewizą kształcenia zawodowego powinno być, w opinii Gerlacha, kształtowanie całego człowieka, w myśl holistycznej teorii urzeczywistniającej się w czterowymiarowym modelu edukacji uwzględniającym harmonijny rozwój fizyczny, intelektualny, społeczny i duchowy istoty ludzkiej⁵. Syntetycznie rzecz ujmując, cele kształcenia zawodowego winny odnosić się

3 Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2007, s. 200.

4 Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 89.

5 R. Gerlach, *Reforma edukacji szansą dla kształcenia zawodowego?*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Białystok 2002, s. 313.

do realizacji kształcenia zawodowego teoretycznego i praktycznego, nawiązującego w swoich treściach do kształcenia ogólnego, wychowania „do” i „przez” pracę, kształtowania nawyków, sprawności i postaw zawodowych, ale równolegle mieć na uwadze wieloaspektowy problem ludzkiego rozwoju we wszelkich formach jego aktywności.

Wydaje się, że stanowiska reprezentowane przez pedagogów pracy stanowić powinny punkt wyjścia dla wszelkich prób organizowania, czy też „re-formowania” kształcenia zawodowego, ponieważ są to koncepcje idące w poprzek wskazanych wyżej tradycyjnych dychotomii. Praktyka oświatowa wskazuje jednak na to, że są to raczej incydentalne doświadczenia, reprezentacje czy fakty. Niemniej jednak stanowić one będą tło dla dalszych rozważań podjętych w niniejszym opracowaniu.

WYZWANIA DYDAKTYCZNE W REALIACH ZMIAN ORGANIZACYJNO-PROGRAMOWYCH KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Cechą charakterystyczną ostatnich dekad jest zjawisko ustawicznego reformowania systemu edukacji. Przy tej okazji formułowanych jest szereg postulatów i przewodnich haseł, na przykład: uspołecznienie, otwartość, demokratyzacja, wyrównywanie szans, autonomia, dostosowanie do potrzeb cywilizacyjnych przemian. Idee reform oświatowych mają swoje źródła w wielu czynnikach, na przykład transformacjach politycznych, społecznych czy ekonomicznych, w ogólnym stanie niezadowolenia społecznego z istniejącego stanu rzeczy, czy też konstytuowania się nowych paradygmatów cywilizacyjnych. Wiele z nich opisywano przy różnego rodzaju okazjach. Przywołać można, za Aharonem Aviramem, niektóre z rewolucyjnych procesów, które wywołały wstrząs w wielu sferach ludzkiego życia, w tym również w edukacji. Chodzi między innymi o zmiany:

- w sferze technologicznej – obejmujące wszystkie poziomy ludzkiego życia i określane jako „rewolucja cyfrowa”,
- w sferze ekonomicznej, w której rozgrywa się „pełzająca rewolucja światowa”, gdzie globalne procesy ekonomiczne połączone z rewolucją cyfrową przyniosły gwałtowny wzrost wymiany dóbr, usług, pracy,

- w sferze rynku pracy, gdzie odbywa się „rewolucja przerwanych karier”, w której jednościeżkowe kariery mozolnego wspinania się w górę zastąpione zostały przeskokami, ciągłymi zmianami charakteru zatrudnienia, tworzeniem się nowych profesji, konkurencyjnych do akademickich, wspieranych formalną wiedzą i umiejętnościami; równoległe z rewolucją na rynku pracy dokonuje się rewolucja pracy, dotycząca wymiaru, miejsca i charakteru,
- w sferze wyłaniających się i umacniających struktur społecznych, gdzie uwidacznia się rewolucja, której rezultatem jest „transformacja społeczeństwa ku masowej zbiorowości ludzi obcych”,
- w sferze kulturalno-mentalnościowej, gdzie dokonuje się rewolucja postmodernistyczna, odnoszona do tendencji ideologicznych i konceptualnych, w której zakwestionowano utopie powszechnego i wiecznego pokoju, harmonii i indywidualnej samorealizacji. W dominującej mentalności ponowoczesnej przejawiają się: różnorodność ideologii i światopoglądów, niestabilność wyjaśnień i interpretacji, nielinearność zmian⁶.

Zakres, głębia i rewolucyjność przeobrażeń powodują potrzebę poszukiwania reform, w tym również w sferze edukacji. Jak bowiem pisze Zbigniew Kwieciński, „szkoła w jej powszechnym znanym kształcie pozostała jako organizacja nierozpoznana ANOMALIA funkcjonalną i społeczną w zakresie celów, treści, struktury organizacyjnej i metod działania”⁷. Podobne opinie wyrażane są nie tylko przez środowisko pedagogów, ale pojawiają się w publicznej debacie. Przy tej okazji podnoszone są na przykład kwestie programowe, których rzeczywistość przypomina gigantyczny, przeładowany po brzegi erudycyjno-kompetencyjny śmietnik, będący produktem bezliku kompromisów, nawyków, przypadkowych dopisków i skreśleń luźno związanych z dzisiejszym stanem wiedzy i kultury, dalekich od zainteresowań uczniów, realiów i potrzeb współczesnych społeczeństw⁸. Poza tym oświata

6 Cyt. za M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odłotowe*, Kraków 2011, s. 103–104.

7 Ibidem, s. 108.

8 J. Żakowski, *Odkuwanie głów*, „Polityka” 2013, nr 20.

uwikłana w kontekst polityczno-kulturowy realizuje tego rodzaju potrzeby i wyzwania, które są charakterystyczne dla danego kontekstu. Reformowanie oświaty nabiera więc kolorytu politycznego. Przykładem na to jest rysująca się tendencja, w której nastawienie na holistycznie rozumiany sukces życiowy człowieka, zastępowany jest szeroko rozumianą konkurencyjnością i nastawieniem na wygrywanie, bez względu na koszty.

Wydaje się, że zasygnalizowane podstawowe aspekty zmian w obszarze kształcenia zawodowego stanowią spore wyzwanie nie tylko pod względem organizacyjno-finansowym, ale przede wszystkim dydaktycznym. Chodzi tu nie tylko o weryfikację metod dydaktycznego postępowania, ale również przełamywania mentalnych barier blokujących aktywność i innowacyjność, nastawienia na zmianę, płynność form i formuł dydaktycznego postępowania oraz intuicji i wrażliwości pedagogicznej. Przestrzeń systemu klasowo-lekcyjnego powinna być zastępowana edukacją zanurzoną w rzeczywistości ekonomiczno-społecznej, edukacją holistyczną i autorską, o czym wspominał chociażby Józef Koziński⁹. Nowoczesne kształcenie zawodowe powinno być uwolnione od werbalizmu i abstrakcyjności, otwarte i plastyczne, reorganizujące ustawicznie swoje cele, formy i treści. Dlatego w ocenianiu sensowności zmian w szkolnictwie zawodowym aspekt dydaktyczny powinien być wnikliwie rozpatrywany.

DYDAKTYKA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO – W STRONĘ UNIWERSALIZACJI CZY SPECJALIZACJI?

W rozważaniach na temat kierunków rozwoju dydaktycznej teorii i praktyki kształcenia zawodowego, w tym, czy ma ona podążać za uniwersalizmem, czy też sprzyjać stricte zawodowej specjalizacji, można przywołać kilka modeli sformułowanych przez klasyków historycznej myśli pedagogicznej, a niezwykle ważnych w przeszłości, jak i obecnie. Wymienić należy przede

9 J. Koziński, *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 1. Autor pisał między innymi, że „(...) prawdziwy pogrzeb systemu klasowo-lekcyjnego i wprowadzenie koncepcji innowacyjnego staną się dopiero wtedy możliwe, gdy wymrą zwolennicy nauczania zachowawczego i gdy młode, energiczne pokolenia przekonają się, że stoi przed nimi alternatywa: nowoczesne nauczanie albo regres cywilizacyjny”.

wszystkim niektóre z poglądów dydaktycznych Sokratesa, Arystotelesa, Jana Amosa Komeńskiego czy Johna Deweya.

Zasługą Sokratesa jest między innymi wprowadzenie do nauczania metody poszukiwania, zwanej heurystyczną, która na stałe wpisała się w kanony dydaktyczne. Metoda ta polega na naprowadzaniu uczniów na właściwą drogę, poprzez zachęcanie do samodzielności w myśleniu oraz przez stawianie pytań i zmuszanie do formułowania autorskich refleksji. Metoda sokratyczna jest wskazówką do kształcenia samodzielnego i krytycznego myślenia. Umiejętność ta wydaje się dzisiaj jedną z najbardziej pożądanych cech współczesnego człowieka, zarówno jeżeli chodzi o sferę zawodową, jak i społeczną czy osobistą. Wkładem Arystotelesa w dydaktykę jest przede wszystkim stworzenie teorii dydaktyczno-psychologicznej wraz ze sformułowaniem następujących po sobie elementów procesu dydaktycznego. Był on zwolennikiem poznania zmysłowego. Dlatego też proces poznawania wiedzy podzielił na trzy etapy: poznanie umysłowe, które porównał do wyciskania pieczęci, wprawianie uczniów w umiejętności operowania zdobytą wiedzą oraz wewnętrzne przetwarzanie wrażeń. Te trzy stadia są podstawą dla teorii nauczania, która polega na: przedstawieniu uczniowi odpowiednio dobranego materiału, zapamiętaniu go przez niego poprzez częste powtarzanie oraz wykorzystanie przez ucznia zdobytej wiedzy w sytuacjach praktycznych. Proces ten w dydaktyce obecnie jest nazywany konstruktywizmem. Sięgając do dorobku dydaktycznego Jana Amosa Komeńskiego, warto zaakcentować jego warunek skutecznego procesu nauczania. Przede wszystkim musi się on oprzeć na znajomości procesu poznania ludzkiego, a ten polega na współdziałaniu rozumu, mowy i działania. W *Wielkiej dydaktyce*¹⁰ pisał, że nauczanie powinno być przede wszystkim „nauką o rzeczach”, a nie „nauką słów”; „prawdziwość i pewność wiedzy od niczego nie zależą w tym stopniu, jak od świadectwa zmysłów”. A więc był zwolennikiem realizmu dydaktycznego i wierzył w skuteczność poznania zmysłowego. Nowa metoda – zaproponowana przez Komeńskiego – „nauczania poglądowego” – wskazuje, że wychowanie powinno

10 J.A. Komeński, *Wielka Dydaktyka* – pierwszy całościowy egzemplarz wydany był w Amsterdamie w 1657 roku. W Polsce dzieło to wydał między innymi Zakład im. Ossolińskich w 1956 roku.

budzić i rozwijać naturalną dla człowieka ciekawość świata, uczyć „dostrzegania rzeczy”. To jest naturalny początek i porządek wykształcenia. Model dydaktyczny zaproponowany przez Komeńskiego, w prawie niezmienionej formie, wykorzystywany jest przez współczesną dydaktykę.

Natomiast koncepcja szkoły zaproponowana przez Johna Deweya¹¹ mówi o tym, że winna się ona opierać na rozwoju aktywności uczniów, przejawiającej się między innymi w czynnościach manualnych, w różnego rodzaju zajęciach praktycznych. Podstawowa funkcja tych zajęć sprowadza się do nauczania uczniów samodzielnej pracy, do wykorzystywania własnych doświadczeń pozaszkolnych oraz do zdobywania wiedzy w drodze samodzielnego wysiłku umysłowego. Nauczyciel musi tak przygotować i prowadzić lekcję, aby uczniowie mogli odczuć daną trudność, określić ją, formułować hipotezy, sprawdzać te hipotezy za pomocą obserwacji lub eksperymentów oraz wyprowadzać z nich wnioski teoretyczne i praktyczne. Zaproponowane przez Deweya reguły dydaktyczne obecnie znajdują swoje uzasadnienie głównie w procesie kształcenia zawodowego. Jest to droga do nauczania samodzielności myślenia i działania, sprawności zawodowych, łączenia doświadczenia z nauką, umiejętnego stawiania hipotez, dokonywania analizy i syntezy. Dla dydaktyków odwołujących się w swojej pracy do taksonomii celów Benjamina Blooma czy klasyfikacji zaproponowanej przez Glorię Gery, jest to okazja do stawiania uczącym się tak zwanych celów wyższego rzędu, czyli przeprowadzenia analizy, syntezy, oceny lub też do świadomego działania, biegłości i automatyzmu w działaniach.

Dewey jako jeden z pierwszych zaproponował odmienną koncepcję roli nauczyciela, którą sankcjonują współcześnie formułowane i wymagane role nauczycielskie. W jego ujęciu nauczyciel to głównie „doradca” czy „obserwator”, który nie narzuca uczniom ani treści, ani metod pracy, lecz tylko pomaga w przezwyciężaniu napotkanych trudności, w sytuacji gdy uczący się sami poproszą o pomoc.

Zasygnalizowane reguły dydaktyczne znajdują swoje uzasadnienie zarówno w teorii, jak i praktyce dydaktycznej. Ich uniwersalność polega

11 J. Dewey swoją koncepcję dydaktyczną zawarł między innymi w takich dziełach, jak: *Moje pedagogiczne credo*, Warszawa 2005; *Szkola i dziecko*, Warszawa 2006; *Szkola a społeczeństwo*, Warszawa 2005.

na tym, że mogą być wykorzystywane w praktycznie każdej sytuacji procesu nauczania–uczenia się. Stanowią również swoisty punkt odniesienia dla wielu akcentowanych obecnie tak zwanych metod aktywizujących, nauczania pogładowego, angażowania w proces poznania jak najszerzej wszystkich zmysłów czy uczenia się poprzez odkrywanie. Jak pisze bowiem Peter Kline¹², dzieci najlepiej uczą się wówczas, gdy pomoże im się samodzielnie odkrywać podstawowe zasady. Uniwersalne są także reguły, które w projektowaniu procesu dydaktycznego każą brać pod uwagę czynniki go warunkujące, w tym między innymi braki w wiedzy i umiejętnościach uczących się, ich poziom motywacji, zwłaszcza wewnętrznej, niewłaściwe nawyki, wpływy środowiskowe czy braki wynikające z niewłaściwych form komunikowania się. W zależności od typu motywacji uczących się można przyjąć różnorodne strategie, aby podnieść jakość edukacyjnego doświadczenia. Julie Dirksen¹³ proponuje, by uczniom zmotywowanym wewnętrznie przygotowywać zadania lub zagadnienia, które mają dla nich znaczenie, by pozwalać im na pełnienie „ról” nauczycieli. W stosunku do uczniów zmotywowanych zewnętrznie należy rozpocząć od diagnozy ich rzeczywistego nastawienia do nauki, poprzez umiejętne stawianie pytań otwartych, na przykład, by wyrazili opinię na określony temat. Poza tym należy unikać nadmiaru teorii i zbyt szerokich wprowadzeń do omawianych zagadnień, podawać do rozwiązania interesujące problemy (interesujące dla uczących się), trzymać się konkretnych przykładów i zadań, najlepiej takich, które można bezpośrednio odnieść do sytuacji z życia wziętych.

Kształcenie zawodowe z racji swojej specyfiki i złożoności wymaga stosowania takich norm i reguł dydaktycznego postępowania, by jego efekty zamykały się w znanej triadzie: wiedza – umiejętności – postawy. Chodzi tu zarówno o wiedzę ogólną, jak i zawodową, umiejętności właściwe dla określonego zawodu czy kwalifikacji zawodowej oraz o postawy respektujące normy etycznych zachowań w procesie pracy, kulturę pracy,

12 P. Kline, *The Everyday Genius*, [w:] G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań 2003, s. 398.

13 J. Dirksen, *Projektowanie metod dydaktycznych. Efektywne strategie edukacyjne*, Gliwice 2017, s. 32–33.

wartości zawodowe, nastawienie do pracy i ludzi. Jak twierdzą pedagodzy pracy¹⁴, obecnie w kształceniu zawodowym chodzić powinno nie tylko o pragmatyzm i racjonalizm, ale o dążenie do profesjonalizmu rozumianego jako wiedza i umiejętności zawodowe, ale również dyspozycje twórcze, myślenie koncepcyjne i innowacyjne, umiejętności dopasowywania się do zmieniających się warunków pracy, zdolność do współpracy czy zdolność do budowania swojej tożsamości przybierającej formę trwałej narracji. Ta wielokierunkowość kształcenia zawodowego zmusza do projektowania niestandardowych działań dydaktycznych, do stosowania specyficznych zasad i metod dydaktycznych. Zdaniem Nowackiego dla potrzeb kształcenia zawodowego najbardziej pożądany jest układ następujących zasad i powiązanych z nimi metod nauczania: zasada świadomej aktywności, zasada związku teorii z praktyką, zasada pogłębienia, zasada trwałości wiedzy i umiejętności, zasada indywidualizacji i zespołowości.

Niżej zaprezentowano wybrane zasady i metody dydaktyczne, które zarówno w opinii twórcy pedagogiki pracy, jak i współczesnych teoretyków tej dyscypliny naukowej, wydają się najbardziej optymalne w procesie kształcenia zawodowego.

ZASADY I METODY WYKORZYSTYWANE W PROCESIE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO – WYBÓR I KRÓTKA CHARAKTERYSTYKA

Zasady w pedagogice oznaczają normy postępowania uznane za właściwe w celu osiągnięcia założonych celów pedagogicznego postępowania. Przez zasady nauczania należy rozumieć te formy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi zaznajomić uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze, wpajać im podstawy naukowego poglądu na świat oraz wdrażać do samokształcenia. Przywołane wyżej zasady dydaktyczne, ważne z punktu widzenia kształcenia zawodowego, scharakteryzować można w sposób następujący:

14 Wskazać tu można na stanowiska prezentowane przez pedagogów pracy, to jest: R. Gerlacha, Z. Wiatrowskiego czy S.M. Kwiatkowskiego.

- zasada świadomej aktywności – polega ona na świadomym i aktywnym stosunku ucznia do celów uczenia się. Z zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania można wyprowadzić następujące reguły: nauczyciel powinien poznawać indywidualne zainteresowania uczniów, stawiać uczniów w sytuacjach problemowych, stwarzać warunki sprzyjające wdrażaniu uczniów do zespołowych form pracy. Czynnikiemami decydującymi o skuteczności zasady świadomej aktywności są: uświadamiane cele, aktywne opanowanie wiedzy, samokontrola i samoocena, wdrażanie uczniów do samokształcenia (tab. 1),

TABELA 1. Formy dydaktycznych rodzajów aktywności

RODZAJ AKTYWNOŚCI	FORMY WEWNĘTRZNE	FORMY ZEWNĘTRZNE
Aktywność intelektualna	Przyswajanie, opanowanie, uświadamianie	Odkrywanie, dowodzenie, projektowanie, analizowanie, synteza, abstrahowanie
Aktywność praktyczna	Przeżywanie, projektowanie, planowanie	Działanie praktyczne, produkowanie, wytwarzanie

Źródło: opracowanie własne

- zasada związku teorii i praktyki – służy w procesie dydaktycznym przygotowaniu uczniów do racjonalnego posługiwania się wiedzą w rozmaitych sytuacjach praktycznych, do przekształcania otaczającej rzeczywistości,
- zasada indywidualizacji i zespołowości – kieruje swoją uwagę na indywidualne możliwości kształcących się, podkreśla też znaczenie zespołowości w nauczaniu. Wszelka praca w grupach czy w zespołach ma wysokie wartości dydaktyczne,
- zasada trwałości wiedzy i umiejętności – wskazuje na konieczność podejmowania i stosowania przez nauczyciela licznych zabiegów dydaktycznych po to, aby ułatwić uczniowi trwałe zapamiętywanie poznanej wiedzy. Zasada ta łączy się bezpośrednio z etapem kształcenia, w którym następuje kontrola i ocena rezultatów nauczania. Wynika

ona z podstawowych celów kształcenia, którymi są między innymi wyposażenie uczniów w wiedzę i umiejętności zawodowe, zapewniające efektywne działanie w zmieniających się warunkach (tab. 2).

TABELA 2. Reguły stosowania zasady trwałości wiedzy

ETAPY UTRWALANIA WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI	CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA
Wprowadzanie nowego materiału	<ul style="list-style-type: none"> – pobudzanie zainteresowania uczniów poprzez odwoływanie się do ich uprzednich doświadczeń i wskazywania teoretycznej i praktycznej użyteczności nowych wiadomości i umiejętności, – atrakcyjne wprowadzanie nowego materiału sprzyjającego intelektualnemu przeżyciu i lepszemu opanowaniu nowych treści
Utrwalania nowego materiału	<ul style="list-style-type: none"> – doprowadzenie do powiązania nowej wiedzy z wiedzą już przyswojoną, – ukazywanie nowych treści w różnych związkach przyczynowo-skutkowych, – uwzględnienie w procesie opanowywania materiału trzech faz, to jest: powierzchownego zaznajomienia z materiałem, pogłębiania materiału, wyszukiwania związków między nowym materiałem a innymi zagadnieniami
Zastosowanie praktyczne	<ul style="list-style-type: none"> – stosowanie opanowanej wiedzy podczas zajęć praktycznych, uwzględniając następujące etapy: wyjaśnienie sensu czynności, demonstrowanie czynności, ćwiczenie czynności w różnych układach
Powtarzanie	<ul style="list-style-type: none"> – powtarzanie w sposób logiczny, w innych konfiguracjach niż materiał był podany i przyswajany, grupowanie materiału wokół pewnych kluczowych zagadnień, – odpowiednie rozkładanie w czasie lekcji powtórzeniowych, – powtarzanie czynności praktycznych aż do pewnego ich zautomatyzowania

Źródło: opracowanie własne

W literaturze przedmiotu metody dydaktyczne określane są jako systematycznie stosowany pewien określony sposób postępowania w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów. W trakcie procesu nauczania i uczenia

się metody mają zapewnić jak najskuteczniejsze osiągnięcie rezultatów dydaktyczno-wychowawczych.

Nie zagłębiając się w literaturę przedmiotu, można bez trudu wskazać na brak jednoznaczności, czy też różnorodność interpretacyjną, odnośnie do metod dydaktycznych. Najczęściej spotykane klasyfikacje odnoszą się do aspektu aktywności podmiotów uczestniczących w procesie nauczania–uczenia się. Metody oparte na aktywności nauczyciela określane są jako na przykład oparte na słowie, podające czy metody asymilacji wiedzy. Natomiast metody, w których decydującą jest aktywność uczniów, określane są między innymi jako metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, problemowe czy poszukujące

Wykładnie metod skonfigurowane mogą być różnorodnie, według rozmaitych kryteriów. Jednym z możliwych rozwiązań w tym zakresie mogą być następujące układy:

1. Kryterium aktywności ucznia:

- działalność odtwórcza, na przykład: powtarzanie, naśladowanie, odbieranie informacji,
- działalność twórcza, na przykład: budowanie nowych schematów myślowych, analiza, synteza, kreacja nowych pojęć.

2. Kryterium aktywności nauczyciela:

- bezpośredni udział nauczyciela w procesie edukacyjnym, na przykład: kierowanie procesem lekcyjnym, kierowanie pracami uczniów, organizowanie procesu uczenia się uczniów,
- pośredni udział nauczyciela w procesie edukacyjnym, na przykład poprzez obserwację uczących się, kierowanie pracą zespołów zadaniowych uczniów.

3. Kryterium doboru treści kształcenia:

- treści o charakterze teoretycznym, pobudzające czynności intelektualne, gdzie istotną rolę powinny odgrywać metody ułatwiające zrozumienie tematu, pobudzające do przemyśleń i dyskusji, odnoszące się do wiedzy rodzaju deklaratywnego, typu „wiem, że”,
- treści o charakterze praktycznym, pobudzające sferę umiejętnościową, odnoszące się do wiedzy rodzaju proceduralnego typu „wiem, jak” oraz wiedzy kontekstowej, czyli typu „wiem, kiedy, po co”.

4. Kryterium doboru środków dydaktycznych:

- środki umożliwiające jedynie pasywne uczestnictwo w procesie edukacyjnym,
- środki interaktywne umożliwiające bezpośrednie zaangażowanie w proces edukacyjny, ułatwiające uczniom nie tylko odbiór informacji, ale również uczestnictwo w tworzeniu nowej.

5. Kryterium kontaktów międzypersonalnych:

- metody odnoszące się do płaszczyzny osobowej ucznia, w których chodzi o pomoc w poznaniu samego siebie, w uświadomieniu sobie swojej sytuacji, swoich możliwości i ograniczeń,
- metody dotyczące płaszczyzny współzycia grupowego, w których chodzi o stwarzanie atmosfery zaufania, o lepsze poznanie się, nawiązywanie kontaktów, zrozumienia, a także przewycięzanie konfliktów.

Wydaje się jednak, że obecnie kryteria selekcji metod dydaktycznych rozmywają się i stają się nieostre. Dzieje się tak między innymi z powodu rozwoju oraz bogactwa środków dydaktycznych, w tym głównie opartych na nowych technologiach. Przykładem na to mogą być metody do tej pory klasyfikowane jako pasywne, oparte na słowie, jak wykład czy pogadanka. Praktyka edukacyjna wskazuje, że te tradycyjne metody wspierane są często różnorodnymi prezentacjami multimedialnymi, programami komputerowymi, symulacjami czy tablicami interaktywnymi. W tych okolicznościach dydaktycznych angażowany jest nie tylko słuch uczniów, ale również szereg innych jego zmysłów.

Konwencjonalne typologie metod nauczania zostały złamane interesującą propozycją Geoffa Petty'ego. W jego ujęciu dobór metod uzależniony jest od wielu czynników, wśród których wskazał przede wszystkim na preferencje uczniów, stosowane przez nich style uczenia się, sposób wykorzystania zmysłów czy proces przetwarzania informacji. Autor nie dokonał tradycyjnego, dualistycznego podziału metod, nie pokusił się o ocenę skuteczności tej czy innej metody. Wręcz przeciwnie, wyznaje zasadę, iż im więcej stosowanych metod, tym więcej umiejętności i więcej przyjemności. Ponadto zauważa, że nie każda metoda może sprawdzić się za pierwszym razem, ani też że na początku uczniowie ją zaakceptują. „Próbuj dalej, powoli wszystko się ułoży. Pamiętaj, że jeśli żaden z twoich

eksperymentów nigdy nie zakończył się katastrofą, oznacza to, że nie eksperymentowałeś wystarczająco śmiało”. Wśród wielu propozycji metod autor zwraca uwagę między innymi na:

- uczenie się poprzez naśladowanie, kiedy ma zastosowanie pokaz umiejętności praktycznych i intelektualnych,
- uczenie się poprzez zadawanie pytań, kiedy podkreśla się logikę zagadnienia, zachęca do rozumienia, a nie do pamięciowego uczenia się, sprzyja wykorzystywaniu wiedzy w nowych okolicznościach oraz rozwijaniu złożonych umiejętności myślenia,
- dyskusje, które umożliwiają ćwiczenie wyższych umiejętności poznawczych, pomagają kształtować opinie, postawy, systemy wartości,
- prace w grupach, w trakcie których uczniowie mają okazję ćwiczyć umiejętności wyższego rzędu, takie jak: pomysłowość, ocena, synteza, analiza. Jednocześnie ćwiczą umiejętności przydatne w życiu codziennym, takie jak umiejętność pracy z innymi i porozumiewania się. Ponadto praca w grupie stwarza uczniom okazje do wzajemnego poznania się, może budzić poczucie lojalności, szczególnie jeśli w grę wchodzi element rywalizacji, może też silnie motywować. Proponowane odmiany pracy grupowej to: szepczące grupy (*buzzgroups*), piramida, śnieżna kula, burza mózgów,
- gry i inne aktywizujące metody nauczania, u podstaw których leży przekonanie, że uczenie się i przyjemność nie wykluczają się nawzajem. Autor wymienia między innymi quizy, gry decyzyjne, gry w grupowanie, gry ułatwiające przełamywanie lodów,
- odgrywanie ról, drama i symulacje, ich celem może być ćwiczenie określonej umiejętności, samodzielne poznawanie rzeczywistości, rozwój kompetencji interpersonalnych, rozwój umiejętności społecznych,
- gry rozwijające sprawność językową i komunikacyjną, szczególnie przydatne do nauki języków.

W pracy efektywnego nauczyciela powinno znaleźć się miejsce na wszystkie modele nauczania, począwszy od metod podających, poprzez bezpośrednie i poszukujące, aż po metody rozwijające twórcze myślenie czy twórcze rozwiązywanie problemów. Aktywny nauczyciel może dobrać, modyfikować lub przekształcać określone metody w taki sposób, aby

jak najlepiej zrealizować założone cele, dostosować się do specyfiki przekazywanych treści czy też kontekstu klasy szkolnej, a przede wszystkim potrzeb i indywidualnych predyspozycji uczących się. Dlatego rozluźnić się powinien dotychczasowy kształt dydaktycznej rzeczywistości, odrywać się od ustalonych i utrwalonych konserwatywną tradycją metod postępowania pedagogicznego, po to, by w przyszłości powiększyły się szczeliny tej rzeczywistości edukacyjnej, w których zamknięta jest dziś aktywność i samodzielność uczniów oraz by dawać nadzieję na to, iż coraz więcej z nich będzie miało stworzone warunki do rozwijania i używania swoich twórczych możliwości w różnych obszarach życia. W innym przypadku nauka będzie przypominała małe dziecko, które mimo chęci, nie jest w stanie samodzielnie ściągnąć wazonu z wyższej półki.

Mając powyższe na uwadze można bliżej scharakteryzować kilka przykładowych metod dydaktycznych.

METODA PRZYPADKU

(STUDIUM PRZYPADKU, ANALIZA PRZYPADKU, *CASE STUDY*)

Jest to metoda polegająca na badaniu i interpretowaniu jakiegoś konkretnego przypadku, określaniu jego przyczyn i skutków; materiał do analizy powinien być dla uczniów interesujący, wzbudzający ich emocje. Metoda przypadku uważana jest za jedną z najbardziej odpowiadających warunkom i tradycji kształcenia w naszym kraju. Stwarza ona doskonałą okazję do praktycznego wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktycznym działaniu, a zwłaszcza w sytuacji rozwiązywania złożonych problemów, podejmowania trudnych i nietypowych decyzji, dokonywania wyborów jednej spośród wielu możliwych opcji. Metodę przypadku stosuje się wówczas, gdy zakłada się realizację następujących celów:

- kształcenie myślenia analitycznego i syntetycznego,
- kształcenie umiejętności podejmowania decyzji,
- kształcenie umiejętności dokonywania wyborów i ich uzasadniania,
- kształcenie umiejętności rozwiązywania trudnych, nietypowych problemów,
- kształcenie umiejętności stosowania wiedzy teoretycznej do rozwiązywania praktycznych problemów,

- kształcenie umiejętności współpracy w grupie, podejmowania grupowych decyzji,
- kształcenie umiejętności wyrażania poglądów, przekonywania, argumentowania, uzasadniania,
- kształcenie umiejętności prezentowania zaproponowanych rozwiązań,
- kształcenie umiejętności oceny swoich działań.

Za przykład służyć mogą fakty i sytuacje wynikające z obserwacji rzeczywistości, fakty i doniesienia z mediów czy sytuacje opisane przez nauczyciela, z reguły ukierunkowane na osiągnięcie zakładanych celów.

Stosowanie już od kilkudziesięciu lat metody przypadku pozwoliło na zebranie wielu doświadczeń dotyczących obszarów jej zastosowania. Szczególnie przydatna okazuje się w nauczaniu przedmiotów zawodowych, między innymi z branży ekonomicznej, rolniczej czy medycznej. Niewątpliwą zaletą metody przypadku jest to, że dzięki niej kształtowana jest jedna z kompetencji kluczowych, jaką jest czytanie ze zrozumieniem i umiejętność interpretacji tekstu.

METODA PROJEKTÓW

Istota metody projektów sprowadza się do samodzielnego wykonywania przez uczniów, indywidualnie bądź grupowo, „dużych zadań”, zdecydowanie obszerniejszych niż prace domowe. Rolą nauczyciela jest jedynie określenie ram projektu. Metoda projektu przebiega etapowo, począwszy od sformułowania tematu projektu poprzez przygotowanie do realizacji projektu, realizację aż po prezentację. Głównym założeniem metody projektu jest samodzielność i aktywność uczniów na wszystkich jej etapach, zarówno jeśli chodzi o planowanie, organizowanie, realizację i prezentację. Projekt zrywa z podziałem na treści przedmiotowe, wykorzystuje naturalną ciekawość ucznia, pozwala stosować różne strategie rozwiązania problemów. Aby postępowanie metodyczne można było nazwać projektem, muszą współwystępować cztery podstawowe cechy:

- nabywanie wiedzy powinno zachodzić głównie dzięki samodzielnemu rozumowaniu i rozwiązywaniu problemów, a nie dzięki przyswajaniu gotowej wiedzy,

- aktywność ucznia ma na celu nie tylko gromadzenie wiedzy czy doświadczeń, lecz również zmianę nastawienia do procesu uczenia się,
- uczeń pracuje nad zagadnieniem, które go interesuje,
- rozważania teoretyczne występują tylko w miarę potrzeb i powinny zawsze wynikać z realizowanych działań praktycznych.

Ze względu na realizatorów projektu można podzielić je na indywidualne i grupowe. Ze względu na przedmiot pracy wyróżniamy projekty badawcze, które polegają na gromadzeniu informacji o pewnym wycinku rzeczywistości; medialno-artystyczne, bazujące na tworzeniu tekstów, prezentacji itp.; społeczno-obywatelskie, opierające się na działaniach w środowisku lokalnym.

Metoda projektu służy osiągnięciu następujących celów:

- kształtowanie umiejętności planowania i organizowania,
- kształtowanie umiejętności efektywnego porozumiewania się,
- kształtowanie umiejętności posługiwania się terminologią zawodową,
- kształtowanie umiejętności prezentowania własnego punktu widzenia,
- kształtowanie umiejętności zbierania i selekcjonowania informacji,
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów,
- kształtowanie umiejętności pracy grupowej i podejmowania decyzji w grupie,
- kształtowanie umiejętności skutecznej komunikacji,
- kształtowanie umiejętności samooceny.

A ponadto metoda ta uczy samodzielności, systematyczności, odpowiedzialności, sprzyja integracji zespołu klasowego, ma charakter interdyscyplinarny, zachęca do wyszukiwania i posługiwania się nowymi źródłami informacji, zdobywania wiedzy poprzez doświadczenia i przeżycia.

PORTFOLIO

Metoda portfolio może okazać się niezwykle przydatna w sytuacji, gdy w procesie dydaktycznym mamy do czynienia z koncentracją na kształtowaniu kompetencji kluczowych. Pojawiają się wraz z tym pytania: jak mam oszacować przyrost kompetencji uczniów? Jak kształtować umiejętność

refleksyjnego zastanawiania się nad własnym rozwojem i samodzielnym uczeniem się? Metoda portfolio jest tym narzędziem, dzięki któremu można konsekwentnie wspierać uczniów w ich samodzielnej pracy i w procesie autoewaluacji. Portfolio to nic innego, jak zbiór prac uczniów przez nich gromadzonych i przechowywanych. Ten zbiór prac prezentuje osiągnięcia ucznia w danym okresie, wskazuje ewolucję jego wiedzy i umiejętności w określonej dziedzinie, ukazuje wszelkie luki w wiedzy i umiejętnościach.

Metoda portfolio służy głównie realizacji następujących celów:

- kształtowanie umiejętności refleksji nad swoim rozwojem,
- kształtowanie umiejętności oceny poziomu przyswojonej wiedzy, nabytych umiejętności, a także stopnia realizacji celów określonych przez nauczyciela i siebie samego,
- kształtowanie systematyczności, zamiłowania do porządku, obserwacji swoich postępów w nauce,
- kształtowanie umiejętności prezentacji swoich osiągnięć,
- kształtowanie umiejętności samooceny uczniów w zakresie swoich predyspozycji, strategii uczenia się, identyfikowania trudności w uczeniu się.

Metodę portfolio traktować również można jako doskonałą okazję do przekazywania uczniom pozytywnej informacji zwrotnej, poprawiając tym samym relacje między uczniem a nauczycielem.

SYMULACJE I GRY SYMULACYJNE

Symulacja to metoda aktywnego nauczania i uczenia się, w której naśladuje się rzeczywistość w celu zdobycia doświadczeń zbliżonych do tych, które realizowane są w realnym świecie. Celem symulacji jest pokazanie pewnego procesu od początku do końca. Symulacje mogą być ujmowane jako zminiaturyzowana reprezentacja rzeczywistości lub model procesów, na przykład gospodarczych, ekonomicznych czy społecznych.

W literaturze przedmiotu występują rozmaite ujęcia terminu „symulacja”. Zamiennie stosuje się takie pojęcia, jak symulacje, symulacje społeczne, gry symulacyjne. Rozbieżności definicyjne nie wynikają z nowatorstwa tej metody, lecz są konsekwencją różnych sposobów naśladowania

rzeczywistości i rozmaitych sposobów wykorzystywania symulacji w praktyce pedagogicznej. W trakcie symulacji społecznej uczestnicy jedynie w minimalnym zakresie współzawodniczą ze sobą na poziomie indywidualnym lub grupowym. Brak zwycięzców i pokonanych jest tym, co odróżnia symulacje od gier symulacyjnych i edukacyjnych. Celem symulacji jest wzmocnienie u uczących się umiejętności współdziałania, negocjowania, osiągania kompromisu. Symulacje te mają ustalone cele i założenia, a sekwencja zdarzeń zdeterminowana jest przez role uczestników. Przykładem tego rodzaju symulacji są:

- symulacje procesu podejmowania decyzji,
- symulacje rozwiązywania nieporozumień między ludźmi,
- symulacje rozwijania strategii,
- symulacje procesu rozwiązywania konfliktów,
- symulacje negocjacji,
- symulacje zgromadzeń.

Natomiast gry symulacyjne odwzorowują takie sytuacje, w których jako nieodłączny element procesu społecznego pojawia się rywalizacja. Wprowadza się ją po to, by uczestnicy zrozumieli mechanizmy rywalizacji społecznej, jej przyczyny i konsekwencje. Rywalizacyjny charakter gier symulacyjnych motywuje uczących się do udziału i rozwiązywania problemów analogicznych do tych, z jakimi mogą się spotkać w życiu. Gra symulacyjna musi zakończyć się jakąś formą rozładowania napięcia. Po grze uczniowie powinni „wyjść z roli” i być gotowi do przedyskutowania powstałych sytuacji. Gra powinna być postrzegana jako ćwiczenie pewnych zachowań społecznych w celu ich skutecznego stosowania w realnych sytuacjach. Z „przegranej” można się równie wiele nauczyć, jak ze „zwycięstwa”.

Dzięki metodzie symulacji realizować można następujące cele:

- kształtowanie umiejętności racjonalnego planowania i organizowania,
- kształtowanie umiejętności podejmowania decyzji,
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów w sposób twórczy,
- kształtowanie umiejętności wykorzystywania wiedzy w praktycznych sytuacjach,

- kształtowanie umiejętności skutecznego porozumiewania się,
- kształtowanie umiejętności pracy zespołowej,
- kształtowanie umiejętności krytycznej refleksji o otaczającej rzeczywistości,
- kształtowanie umiejętności odgrywania ról i określonych zachowań,
- kształtowanie umiejętności samooceny, wyciągania konstruktywnych wniosków z popełnionych przez siebie błędów.

Zdaniem znawców zagadnienia w symulacji najważniejsza jest faza końcowa, czyli podsumowanie. Wówczas uczestnicy na podstawie swoich doświadczeń, nabytych w trakcie symulacji, oraz zachowania się innych, mają możliwość porównań i analizy tego, co się zdarzyło. Mówi się wówczas o wydarzeniach, odczuciach uczniów, trudnościach i stopniu zrozumienia zagadnienia, analizuje się proces, porównuje przeprowadzoną symulację do realnych zdarzeń. Dzięki metodzie symulacji uczniowie mają możliwość przenoszenia swojej wrażliwości na innych ludzi i uczą się myśleć produktywnie o rozwiązywaniu „nierozwiązywalnych” problemów.

METODY PRAKTYCZNE

Nieodłącznym elementem procesu kształcenia zawodowego są metody praktyczne. Spośród wielu z nich wymienić można:

1. **Pokaz z objaśnieniem** – jest to metoda nauczania praktycznego, polegająca na demonstracji czynności, ich kolejności i prawidłowości wykonania. W przypadku czynności złożonych pokaz powinien obejmować demonstrację kolejnych faz tych czynności. Przedmiotem pokazu mogą być także maszyny i urządzenia, ich budowa i zasada działania, poszczególne zespoły, podzespoły i części, narzędzia, tablice, wykresy itd. Towarzyszący pokazowi komentarz słowny ma charakter objaśnienia (wyjaśnienia). Wynika z tego, że objaśnienie wskazuje na „sens” i „znaczenie”, wyjaśnia pewne relacje i związki, ukazuje strukturę. Oznacza to, że metoda pokazu z objaśnieniem może być stosowana raczej w początkowej fazie zajęć o charakterze praktycznym,
2. **Pokaz z instruktażem** – czyli pokaz wspierany swego rodzaju werbalną instrukcją,

3. Ćwiczenia praktyczne – w tym:

- umożliwiające kształtowanie umiejętności zastosowania przyswojonej wiedzy w praktyce (na przykład: rozwiązywanie zadań, wykonywanie obliczeń, wykonywanie pomiarów i interpretowanie otrzymanych wyników badań, analizowanie i praktyczne poznanie budowy maszyn i urządzeń lub ich zespołów i podzespołów),
- służące kształtowaniu umiejętności twórczego wykorzystania wiedzy w praktyce (na przykład: samodzielne odkrywanie cech konstrukcji, systemów, procesów, co zmusza uczącego się do wyboru na przykład sposobów obróbki, naprawy w zależności od warunków i wymagań technicznych),
- o charakterze poszukiwawczym (na przykład: ćwiczenie diagnostyczne, charakterystyczne w kształceniu pracowników do zawodów obsługowych – obsługi technicznej, remontowych oraz związanych z naprawą i montażem maszyn, urządzeń, aparatów, przyrządów i innych mechanizmów).

4. Ćwiczenia laboratoryjne – w tym:

- ilustratywne, stanowiące ilustrację uprzednio opanowanych przez uczących się praw i związków przyczynowo-skutkowych,
- badawcze, które dostarczają faktów do samodzielnego formułowania przez uczących się uogólnień, praw, zależności itd.,

5. Ćwiczenia produkcyjne – które składać się powinny z następujących faz:

- faza 1:
 - czynności organizacyjno-przygotowawcze,
 - instruktaż wstępny,
- faza 2:
 - rozdanie zadań szkoleniowo-produkcyjnych,
 - instruktaż bieżący,
- faza 3:
 - odbiór i ocena prac (zadań) szkoleniowo-produkcyjnych,
 - instruktaż końcowy.

Przedstawione wyżej aktywne metody dydaktyczne stanowią jedynie niewielki wycinek z szerokiej gamy metod i technik aktywizacji uczniów w procesie nauczania–uczenia się. Trzeba mieć na uwadze, że nie stanowią

one zamkniętej struktury. Podlegać mogą natomiast różnym modyfikacjom, przeobrażeniom czy rekonstrukcjom. Sukcesy w stosowaniu metod aktywizujących zależą od warunków, w jakich przebiega proces dydaktyczny, od zaangażowania, wyobraźni, wnikliwości i wrażliwości nauczyciela oraz od wewnętrznej motywacji i aktywnej postawy uczniów.

PODSUMOWANIE

Problem kształcenia zawodowego, ze względu na jego jednostkowe, jak i ogólnospołeczne i gospodarcze znaczenie, należeć powinien do zagadnień stale aktualnych w świadomości wielu środowisk. Pogłębionej analizy wymaga również obszar dydaktyki szkoły zawodowej. Jednym z podstawowych wymagań jest obecnie elastyczne i wielokierunkowe podejście do omawianych powyżej problemów. W kształceniu zawodowym raczej powinien obowiązywać eklektyzm dydaktyczny niż ściśle sprecyzowane reguły i ramy.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2005.
- Dewey J., *Szkoła a społeczeństwo*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2005.
- Dewey J., *Szkoła i dziecko*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2006.
- Dirksen J., *Projektowanie metod dydaktycznych. Efektywne strategie edukacyjne*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2017.
- Gerlach R., *Reforma edukacji szansą dla kształcenia zawodowego?*, [w:] Karpińska A. (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Trans Humana, Białystok 2002.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Juul J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2014.
- Kline P., *The Everyday Genius*, [w:] Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu się*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.

- Komeński J.A., *Wielka Dydaktyka*, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1956.
- Kozielecki J., *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 1.
- Nowacki T., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 89.
- Żakowski J., *Odkuwanie głów*, „Polityka” 2013, nr 20.

JADWIGA NOWACKA

KAMISHIBAI – TEATRZYK OBRAZKOWY JAKO FORMA BUDOWANIA MIŁOŚCI DO KSIĄŻKI

STRESZCZENIE

Zarówno obraz, jak i teatr towarzyszą człowiekowi, zwłaszcza dziecku, od dawna. Można nawet stwierdzić, że inicjacje literackie małego człowieka rozpoczynają się od obrazów. Pierwsze książeczki dziecka to książki-zabawki, książki obrazkowe, w których obraz pełni bardzo ważną funkcję, dopełnia słowo. W artykule scharakteryzowano i przybliżono teatrzyk kamishibai jako formę pracy z dzieckiem.

SŁOWA KLUCZOWE: czytelnictwo dzieci, animacja czytelnictwa, teatrzyk kamishibai.

ABSTRACT

Both the picture and the theatre have accompanied mankind, especially children, for a long time. It is even argued that literary initiations of a young man begin with pictures. The first books of a child are toy books in which the picture plays a very important role complementing the written word. The following article characterizes and outlines kamishibai as a form of working with children.

KEY WORDS: readership among children, readership animation, kamishibai or „paper-theatre”.

WSTĘP

Teatr towarzyszy człowiekowi od zawsze, chociaż początkowo nie był nazywany teatrem. Różnego rodzaju obrzędy, rytuały, widowiska, obyczaje miały w sobie coś z teatru. Ich uczestnicy bywali aktorami, reżyserami i jednocześnie widzami. Teatr zawsze tworzony był z duchowej potrzeby mówienia i słuchania, pokazywania i obserwowania, opowiadania i poznania. Teatr od wielu lat jest obecny w edukacji. Należy podkreślić, że ze względu na swoje wszechstronne oddziaływanie ma on szczególne znaczenie w takim miejscu, jak przedszkole i szkoła, gdzie może wpływać na proces rozwoju młodych ludzi.

Także obrazy towarzyszą człowiekowi, zwłaszcza dziecku, od dawna. Można nawet stwierdzić, że inicjacje literackie małego człowieka rozpoczynają się od obrazów. Pierwsze książeczki dziecka to książki-zabawki, książki obrazkowe, w których obraz pełni bardzo ważną funkcję, dopełnia słowo, a czasami nawet je zastępuje. Właśnie w tym uwidacznia się specyfika książki dziecięcej – obraz, ilustracja zajmują w niej kluczowe miejsce, w przeciwieństwie do książek dla dorosłych. Obraz pomaga zrozumieć słowo, uatrakcyjnia opowieść, pozwala dziecku na jeszcze większe wczucie się w tekst. Dlatego też współcześni bibliotekarze, nauczyciele i wychowawcy, zajmujący się animacją czytelnictwa wśród dzieci, wracają do takich metod pracy, które łączą i na powrót nadają głęboki sens nie tylko słowom, ale też obrazom.

KAMISHIBAI – JAKO JEDNA Z METOD PRACY Z DZIEĆMI

Kamishibai (*kami* – papier, *shibai* – sztuka) to japońska sztuka głośnego czytania i opowiadania historii, przy pomocy drewnianej skrzynki, do której wkłada się ilustracje. W Japonii potencjał kamishibai wykorzystywano do celów edukacyjnych w przedszkolach i szkołach. Rozpoczął się wówczas renesans tej sztuki. Doceniano coraz bardziej walory teatryku w zakresie nauczania, a on sam rozprzestrzenił się na tyle intensywnie, by w latach 90. XX wieku dotrzeć nawet do USA, Europy i innych jeszcze części świata. Dużym powodzeniem cieszy się obecnie w takich krajach, jak Szwajcaria, Francja, Włochy, Holandia, Belgia czy Kanada.

Kamishibai to teatr ilustracji ukryty w „drewnianej skrzynce”. Z zewnątrz jest niepozorna, zamknięta, przypomina trochę walizkę. Lecz wkrótce po otwarciu jej tajemniczych drzwiczek cała gromadka dzieci zamiera jak zahipnotyzowana.

Teatrzyk kamishibai to nie zwyczajne czytanie bajek czy innych opowieści – to prawdziwy teatr ilustracji, dzięki któremu kierowana do dzieci literatura staje się fantastyczną przygodą, pomagającą wyzwolić naturalne pokłady ich kreatywności i wyobraźni. Jak czytamy na stronie internetowej Stowarzyszenia Zielona Grupa: „technika ta wykorzystuje kartonowe plansze z ilustracjami, jak również drewnianą skrzynkę, która wyglądem przypomina teatr marionetkowy. Ilustracje opowiadają pewne historie, a każda plansza przedstawia kolejny fragment opowieści”¹. Magiczna skrzynka stoi odwrócona do publiczności, otwieramy ją dopiero w momencie, gdy zaczynamy opowiadać historię. Stwarza to pozory ogromnej tajemniczości. Skrzynkę można przykryć materiałem, to jeszcze bardziej zaciekawia widownię. Lektor natomiast stoi z boku lub z tyłu i czyta opowieści, zmieniając płynnie plansze. Na odwrocie każdej ilustracji umieszczony jest fragment tekstu do przeczytania. Kamishibai jest zawsze historią, którą czytamy. Jest ona najważniejsza, ponieważ tworzy więź z publicznością. Kamishibai daje duże możliwości wyboru konwencji samego czytania. W zależności od przyjętej konwencji osoba czytająca może być opowiadaczem, recytatorem

¹ *Co to jest Kamishibai? Podstawowe informacje o tym czym jest i jak działa ta magiczna metoda*, <http://zielonagrupa.pl/co-to-jest-kamishibai>, dostęp: 12.09.2017.

a nawet aktorem. Istnieje możliwość wyboru konwencji bardziej teatralnej. Do „spektaklu” można wykorzystać różnego rodzaju marionetki, pacynki, teatr cieni, rekwizyty, muzykę. Można wydrukować bilety na przedstawienie, wykorzystać efekty świetlne, strzałki kierujące na widownię itp.²

Kamishibai wykorzystuje dwa najważniejsze elementy: opowiadanie historii, baśni, bajek oraz obrazy. Małe dziecko, oglądając tak przedstawioną sztukę, ma wrażenie współuczestniczenia w wysłuchiwanej opowieści, przeżywa treść bardzo osobiście. Zarówno opowieść, jak i osoba opowiadacza są więc jakby ośrodkiem, wokół którego krążą wyobrażenia i odczucia małego odbiorcy. Rzeczywistość łączy się wówczas z dziecięcą wyobraźnią, aktywizują się doznania minionych przeżyć. Natomiast magiczna skrzynka sprawia wrażenie ramy, która wszystko spaja i wprowadza w tajemnicze odkrycie. Ważne jest również miejsce dla naszej opowieści. Teatrzyk najlepiej rozstawić nieco powyżej poziomu oczu dziecka (na przykład na stoliku, biurku), dzieci siedzą przed nim na podłodze lub krzesłach.

„Papierowy teatr” można wykorzystać jako narzędzie do twórczej zabawy z dzieckiem. Należy zaproponować małemu widzowi dorysowanie alternatywnego zakończenia opowiadanej historii czy też bajki. Można pokusić się o dalszy jej ciąg, który dzięki dziecięcej wyobraźni będzie z pewnością zaskakujący i być może rozciągnięty w czasie i przestrzeni. Jednak wspianą zabawą dla małych ilustratorów będzie tworzenie swoich kamishibai, wersji znanych mu bajek, jak również wymyślonych autorskich opowiadań³.

KAMISHIBAI – REFLEKSJE PRAKTYKA⁴

We współczesnym świecie dzieci bezustannie narażone są na działanie różnorodnych bodźców płynących ze wszystkich stron. Żyjemy w kulturze zmasowanej treści, która dociera do nas w postaci agresywnych i krótkich

2 *Magiczny teatrzyk Kamishibai*, <http://dziecisawazne.pl/magiczny-teatrzyk-kamishibai>, dostęp: 12.09.2017.

3 *Czym jest papierowy teatr Kamishibai*, http://www.tibum.pl/czym_jest_kamishibai, dostęp: 12.09.2017.

4 Por. S. Gajownik, *Kamishibai – refleksje praktyka*, www.kamishibai.edu.pl/promowanie-czytelnictwa, dostęp: 12.09.2017.

komunikatów. Są to przesuwające się obrazy i towarzyszące im dźwięki. Dla osoby dorosłej niejednokrotnie jest to męczące i uciążliwe. U dzieci natomiast mogą z tego powodu powstawać nieodwracalne zmiany w psychice, które prowadzić mogą do zaburzenia dynamiki jego rozwoju. Dziecko nie jest w stanie szybko i zrozumiale przetworzyć ogromnego napływu informacji, co w konsekwencji prowadzi do problemów związanych z koncentracją w okresie dalszego rozwoju.

Jednocześnie umiejętność czytania i pisanie jest podstawą postępu i rozwoju, umożliwia wyrażanie swoich myśli, przekonań i poglądów. Kształtuje kompetencje językowe i komunikacyjne. Dom, a potem przedszkole i szkoła umożliwiają dziecku pierwszy kontakt z książką. Tekst literacki może być wyrażony wierszem, prozą i ilustracją. Związek ten dokonuje się w miarę rosnącego doświadczenia literackiego dziecka, z postępującym rozumieniem, rozpoznawaniem zdarzeń, postaci, sytuacji lirycznej lub narracyjnej, gatunku, konwencji. Im młodsze jest dziecko, tym bardziej skupia uwagę na obrazku, uznaje go za wskazówkę do zrozumienia towarzyszącego ilustracji słowa. Pierwsze obrazki, z którymi spotyka się dziecko, prowadzą więc do uporządkowania świata przedstawionego w słowie i uwidocznionego w interpretacjach obrazowych. I tak każdy następny etap plastycznej ciekawostki odpowiada kolejnym możliwościom percepcyjnym, uczuciowym i mentalnym dziecka.

CZY TAKA METODA MIAŁABY SZANSĘ ZAISTNIENIA W PRZESTRZENI AKADEMICKIEJ?⁵

W moim przekonaniu jest to interesująca propozycja pracy dydaktycznej. Oszczędna forma i pełne symboliki ilustracje pozostawiają ogromną przestrzeń dla wyobraźni, własnych myśli i spostrzeżeń, są motywacją do poszukiwań i kreatywności. Fantazja to jeden z najważniejszych aspektów dzieciństwa. W dzisiejszych czasach, kiedy wymaga się od dziecka

5 Por. S. Czachorowski, *Zrobiłem to! Wykład w formie bajki kamishibai z wykorzystaniem myślografii*, czachorowski.blox.pl/2017/03/Zrobiłem-to-Wykład-w-formie-bajki-kamishibai-z.html, dostęp: 12.09.2017.

„szybkiego życia”, podejmowania szybkiej decyzji, kamishibai wycisza, daje czas na uspokojenie myśli, pobudza wyobraźnię. Ta forma pracy pedagogicznej daje również dziecku możliwości integracyjne (grupa zasiada przed „skrzyneczką” swobodnie, na dywanie lub poduszczykach, pozostaje ze sobą w bliskim kontakcie). Zwiększa to pewność siebie, co w konsekwencji prowadzić może do poczucia bezpieczeństwa i sukcesu. Ta nowatorska, a raczej na nowo odkryta metoda nauczania, wspomaga u dziecka rozwijanie umiejętności językowych i narracyjnych, ćwiczy narządy mowy, zachęca do ustnych opowieści i tworzenia własnych historyjek⁶.

Odkrywcze i oryginalne metody przekazu są dla studentów bardzo potrzebne. Innowacyjność w zakresie form i metod dydaktycznych pozwala na kształtowanie kreatywności, twórczych postaw, a także pomaga w poszukiwaniu niebanalnych pomysłów w pracy z dziećmi.

Zarówno sama metoda, jak i warsztaty kamishibai, adresowane do nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, wychowawców, pedagogów, psychologów i terapeutów zajęciowych, mają w mojej opinii ogromny potencjał. Niektóre ze szkół i przedszkoli z terenu Suwałk i okolic formę tę zaczynają już upowszechniać. Należy mieć nadzieję, że coraz więcej dzieci będzie miało okazję zetknąć się z papierowym, magicznym teatrykiem kamishibai.

BIBLIOGRAFIA

Co to jest Kamishibai? Podstawowe informacje o tym czym jest i jak działa ta magiczna metoda, <http://zielonagrupa.pl/co-to-jest-kamishibai>, dostęp: 12.09.2017.

Czachorowski S., *Zrobilem to! Wykład w formie bajki kamishibai z wykorzystaniem myślografii*, czachorowski.blox.pl/2017/03/Zrobilem-to-Wyklad-w-formie-bajki-kamishibai-z.html, dostęp: 12.09.2017.

Czym jest papierowy teatr Kamishibai, http://www.tibum.pl/czym_jest_kamishibai, dostęp: 12.09.2017.

Gajownik S., *Kamishibai – refleksje praktyka*, www.kamishibai.edu.pl/promowanie-czytelnictwa, dostęp: 12.09.2017.

6 *Kamishibai. Nowatorskie metody nauczania*, <http://www.kamishibai.edu.pl/historia-kamishibai>, dostęp: 12.09.2017.

Kamishibai. Nowatorskie metody nauczania, <http://www.kamishibai.edu.pl/historia-kamishibai>, dostęp: 12.09.2017.

Magiczny teatrzyk Kamishibai, <http://dziecisawazne.pl/magiczny-teatrzyk-kamishibai>, dostęp: 12.09.2017.

JOLANTA ROGUCKA

ODPOWIEDNIE DAĆ RZECZY SŁOWO, CZYLI O (NIE)ŁATWOŚCI PRZEKŁADU

STRESZCZENIE

Artykuł jest poświęcony trudnościom związanym z przekładem. Panuje bowiem błędne przekonanie, iż w obecnych czasach każdy może zostać tłumaczem, a już z całą pewnością filologiem. Celem pracy jest wykazanie, iż przekład to zajęcie trudne, wymagające czegoś więcej niż tylko znajomości języka obcego.

SŁOWA KLUCZOWE: tłumacz, tłumaczenie, przekład komputerowy.

ABSTRACT

The article is dedicated to difficulties in translation. It's a common misconception that everyone can become a translator or interpreter nowadays, philologists in particular. The aim of the article is to demonstrate that translation is a difficult activity, requiring something more than knowledge of a foreign language.

KEY WORDS: translator, translation/interpretation, computer translation.

Kiedy przed nami leży tekst rosyjski, możemy sobie powiedzieć: to jest w zasadzie tekst angielski, lecz zakodowany za pomocą środków języka rosyjskiego. Aby go zrozumieć, należy go jedynie zdekodować, rozszyfrować.

Warren Weavre

WSTĘP

W obecnych czasach wydawać się może, że nie istnieje nic łatwiejszego od tłumaczenia. Nawet wśród naszych studentów panuje opinia, że praca tłumacza to właśnie ich pomysł na życie: „Wiele się nie napracować i zgarnąć kasę”. Każdy dziś może dokonywać przekładu, bo przecież nie brakuje ku temu narzędzi. Według młodego pokolenia nawet nie wypada być w posiadaniu słownika w wersji papierowej, bo to przecież *démodé*. Okazuje się, że nawet internetowe słowniki czy tezaury należą do zbędnego instrumentarium, albowiem w opinii młodych pasjonatów elektronicznych gadżetów problem z przekładem rozwiązuje się sam. Wystarczy „wrzucić” tekst do translatora i bez kłopotów, zupełnie za darmo, otrzymuje się gotowy produkt. Rzeczywiście tłumacz internetowy stał się obecnie jednym z największych przyjaciół człowieka, ale czy to dobrze? W niniejszym artykule postaramy się przyjrzeć bliżej temu zagadnieniu. Spróbujemy zbadać zarówno podejście do przekładu osób niezwiązanych z tą dziedziną, jak i studentów filologii czy przedstawicieli świata nauki. Postaramy się wyciągnąć wnioski co do łatwości przekładu, by wreszcie na koniec sformułować manifest odnośnie do tego, czy każdy może się dziś nazywać tłumaczem.

ISTNIENIE TŁUMACZA

W życiu codziennym często zdajemy się nie zauważać istnienia tłumacza. Gdy idąc do księgarni czy biblioteki wyciągamy rękę po tytuł rozreklamowany na całym świecie, często do głowy nie chce nam przyjść, że obok autora dzieła kryje się ktoś jeszcze, kto temu dziełu nadał kształt w nam

zrozumiałym języku. A przecież zawód tłumacza i problem z tłumaczeniem nie pojawił się wczoraj. Tryuk¹ przypomina, że już w starożytności korzystano z usług tłumacza, z tym że wówczas dokonywano tylko przekładów tekstów naukowych czy literatury pięknej. Od dłuższego czasu do wspomnianego zestawu weszły również piosenki, a potem też specyfikacje, filmy czy ulotki. Można zatem pokusić się o stwierdzenie, iż całe nasze jestestwo określa tłumaczenie.

TŁUMACZENIE W UJĘCIU POWSZECHNYM

Niestety niemała część populacji ludzkiej jest przekonana, że tłumaczenie tekstu, nawet jeśli jest to tekst specjalistyczny, nie powinno stanowić żadnego problemu, zwłaszcza dla osób, które ukończyły studia filologiczne. Wiele osób myśli, że nauka na wspomnianym kierunku polega na przyswajaniu słowników, a zatem po ukończeniu studiów, jak za naciśnięciem magicznego guzika z tłumacza, bo przecież w ujęciu powszechnym każdy filolog mógłby nim być, wychodzi poprawny pod względem leksykalnym i gramatycznym tekst.

Już de Cervantes na początku XVII stulecia w swym najsłynniejszym dziele napisał:

Mniemam (...), że tłumaczenia z jednego języka na drugi nie oznaczają wielkiego rozumu ani doskonałości; tyle tylko znaczą, co przepisywanie z pierwowzorów. Nie dlatego to mówię, aby zawód tłumacza miał być w pogardzie, gdyż człowiek może się przecie jeszcze zatrudniać gorszymi rzeczami, które mniej korzyści przynoszą².

1 M. Tryuk, *Przekład ustny konferencyjny*, Warszawa 2007.

2 M. de Cervantes, *Don Kichot*, tłum. E. Boyé, Warszawa 1995. Cyt. za: K. Hejwowski, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa 2009, s. 150.

TŁUMACZENIE W UJĘCIU NAUKOWYM

Czym jest owo tłumaczenie? Gdy wpisze się wspomniane hasło do jednej z najpopularniejszych wyszukiwarek internetowych (dane pochodzą z 8.08.2017 roku) pojawia się 31 800 000 wyników. W języku angielskim dla *translation* jest ich 874 000 000, zaś w języku rosyjskim dla *перевод* – 1 190 000 000. Według Wojtasiewicza przekład „tekstu a sformułowanego w języku A na język B polega na sformułowaniu tekstu b w języku B, który to tekst b wywołałby u jego odbiorców skojarzenia takie same lub bardzo zbliżone do tych, które u odbiorców wywołał tekst a”³. Kielar dodaje, iż ów przekład „powinien być ekwiwalentny w stosunku do oryginału, tzn. powinien spełniać określone wymogi pod względem treści, formy, stylu, funkcji itp.”⁴.

TŁUMACZENIE KOMPUTEROWE

W dobie komputerów, kiedy przy ich pomocy konstruuje się domy, statki, mosty czy wreszcie tworzy się brakujące części ludzkiego ciała, wydawać by się mogło, że tłumaczenie nie ma prawa stanowić już żadnego problemu. Okazuje się jednak, że nic bardziej mylnego. Komputer to niestety nie człowiek; nie posiada wiedzy o świecie, nie myśli, nie czuje i nie potrafi wyczytać znaczenia z kontekstu.

Dla zobrazowania niezwykłych wytworów tłumacza elektronicznego niech posłuży przykład wyszukany przez Voellnagla⁵, gdzie podczas tłumaczenia z języka angielskiego na rosyjski zamiast: „duch jest silny, ale ciało mdłe”, otrzymano: „mięso jest zepsute, ale spirytus świeży”.

Tuż po wyborach prezydenckich w Polsce w maju 2015 roku fragment artykułu z rosyjskich stron internetowych przetłumaczono za pomocą jednego z ogólnie dostępnych tłumaczy internetowych (<http://translatica.pl>). Oryginał brzmiał:

3 O. Wojtasiewicz, *Wstęp do teorii tłumaczenia*, Wrocław–Warszawa 1957, s. 27.

4 B.Z. Kielar, *Problemy tłumaczenia tekstów specjalistycznych*, [w:] F. Grucza (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wrocław 1991, s. 133.

5 A. Voellnagel, *Jak nie tłumaczyć tekstów technicznych*, Warszawa 1998, s. 16–217.

Во втором туре Дуда и Коморовский будут бороться за голоса молодёжяяяяяяяяяяяжи

Польским избирателям предстоит выбирать главу государства во втором туре. Первый раунд голосования не выявил победителя. Ни один из девяти кандидатов не набрал необходимых 50% голосов. 24 мая за высший государственный пост будут бороться действующий президент Бронислав Коморовский и представитель главной оппозиционной партии Анджей Дуда.

Лидеров президентской гонки разделили всего 2%, при этом никто из них не набрал необходимого для победы количества голосов. А значит, Польшу ждёт второй тур выборов. Победителем в первом стал оппозиционный кандидат Анджей Дуда. 42-летний уроженец Кракова, представляющий партию Ярослава Качиньского „Право и справедливость”, обошёл действующего президента Коморовского. И останавливаться на этом не намерен, сообщает „ТВ Центр”⁶.

Po komputerowym przekładzie w polskiej wersji językowej tekst wyglądał następująco:

W drugim turze Piszczafka i Komorowski będą walczyć o głosy młodzieży

Polskim wyborcom czeka wybierać głowę państwa w drugim turze. Pierwszy runda głosowania nie ujawniła zwycięzcy. Ani jeden z dziewięciu kandydatów nie nabrać niezbędnych 50% głosów. 24 maja o najwyższe państwowe stanowisko będą walczyć działający prezydent Bronisław Komorowski i przedstawiciel głównej partii opozycyjnej Andrzej Piszczafka.

Liderów prezydenckiego wyścigu podzielili w sumie 2%, do tego nikt z nich nie nabrał niezbędnego dla zwycięstwa ilości głosów. A znaczy, Polskę żdiot drugi tura wyborów. Zwycięzcą w pierwszym stanął opozycyjny kandydat Andrzej Piszczafka. 42-letni urodzony Krakowa, przedstawiający partię

⁶ *Во втором туре Дуда и Коморовский будут бороться за голоса молодежи*, <http://www.tvc.ru/news/show/id/68008>, dostęp: 12.05.2015.

Jarosława Kaczin'skiego („Prawo i sprawiedliwość”), oboszoł działającego prezydenta Komorowskiego. I zatrzymywać się na tym nie odmierzony, za wiadamia („TV Centr”).

Chociaż tłumacz elektroniczny przetłumaczył nazwisko obecnie urzędującego prezydenta Andrzeja Dudy na „Piszczakę”, a do nazwiska byłego prezydenta dodał końcówki rosyjskie, z kilkoma formami gramatycznymi nie poradził sobie w ogóle, w wyniku czego zamienił tylko cyrylicę na alfabet łaciński, tekst z licznymi błędami gramatycznymi jest zrozumiały, przynajmniej dla osób, które znają język polski i realia naszego kraju. Zdecydowanie gorzej internetowy program tłumaczeniowy poradził sobie z tekstem o reparacji z 25.08.2017 roku:

Польша объявила о праве на репарации от Германии по итогам Второй мировой. Страна является жертвой войны, и ущерб не был возмещен, заявила премьер-министр Беата Шидло. В Берлине настаивают на том, что вопрос репараций уже давно окончательно урегулирован, отмечает DW. В 2004 году власти одной только Варшавы оценили ущерб в 45,3 млрд долларов, напоминает ТАСС⁷.

Przekład komputerowy mówi:

Polska ogłosiła o prawie do reparaacja od Niemiec po sumach drugi światowy. Kraj staje się ofiarą wojny, i uszczerbek nie został wynagrodzony, oświadczyła premier Bieata Szydło. W Berlinie nalegają na tom, co pytanie reparaacja już dawno do reszty uregulowane, zaznaczać DW. W 2004 roku władze jednej tylko Warszawę oszacowali uszczerbek w 45,3 młrd dolarów, przypomina TASS.

Widać wyraźnie, że sam komputer nie jest w stanie poradzić sobie z przekładem. To dokładnie tak, jak z niekompetentnym tłumaczem.

7 *Польша потребовала репараций от Германии по итогам Второй мировой войны, <http://smartinf.ru/article/289660>, dostęp: 25.08.2017*

Hejwowski⁸ podkreśla, że podczas dokonywania przekładu niezbędna jest nie tylko „wiedza fachowa”, ale i znajomość literatury, do której należy się często odwoływać, czy wiedza o świecie. Tłumacz musi rozpoznawać intencje nadawcy i znać strategie komunikacyjne oraz konwencje tekstowe, albowiem dość często stosowana jest gra słów, aluzje czy żarty. Kompetentny tłumacz wie, kiedy *pen* oznacza długopis, a kiedy zagrodę.

WRESZCIE JEDNAK BŁAGAJĄ O PRZEKŁAD

Przychodzi więc czas, kiedy miłośnicy elektroniki dochodzą do wniosku, że tłumacz komputerowy nie zawsze służy pomocą i właśnie wtedy zwracają się do filologów czy studentów filologii z prośbą o pomoc, niejednokrotnie wyznaczając limit czasowy. Często intencją zleceniodawcy jest otrzymanie przekładu jeszcze tego samego dnia, przy czym powierzany materiał rzadko dotyczy leksykonu podstawowego, zazwyczaj są to teksty specjalistyczne, a przecież, jak podkreśla Rybicka-Nowacka, nie każdy operuje takim samym diapazonem słów. Według badaczki:

3000–5000 jednostek leksykalnych cechuje ludzi o przeciętnym wykształceniu, 7000–10000 mają w swym repertuarze osoby wysoko wykształcone, 15000–20000 słów stanowi zasób słowny przeciętnego języka, podczas gdy średnio rozwinięte działy techniki liczą 15000–20000 terminów, a słowniki politechniczne obejmują 100000–150000 jednostek⁹.

Ci, którzy kiedykolwiek próbowali swych sił w tłumaczeniu, a chcieli wykonać swą pracę rzetelnie i odpowiedzialnie, mają świadomość, że nie jest to zadanie pozbawione trudności. Według Parksa¹⁰ nie tylko od pisarza, ale

8 K. Hejwowski, *Języki specjalistyczne a kompetencja tłumaczeniowa*, [w:] A. Kątny (red.), *Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Wydział Filologiczny Wszechnicy Mazurskiej w Olecku, 14–15.06.2000*, Olecko 2001, s. 171–180.

9 H. Rybicka-Nowacka, *Normalizacja polskiej terminologii technicznej*, [w:] F. Grucza (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wrocław 1991, s. 141–143.

10 T. Parks, *Why translators deserve some credit*, <http://www.theguardian.com/books/2010/apr/25/book-translators-deserve-credit>, dostęp: 15.06.2015.

i tłumacza przelewanie na papier słów wymaga ogromnego wysiłku zarówno w sferze organizacji, jak i wyobraźni, ale tłumaczenie jest dużo większym obciążeniem intelektualnym, bo, jak wyjaśnia Kielar¹¹, istnieje swego rodzaju „układ translacyjny”, według którego w procesie tłumaczenia bierze udział nadawca inicjalny, który formułuje tekst A, odbiorca pośredni, czyli tłumacz, który jest jednocześnie nadawcą pośrednim, albowiem tworzy tekst B dla odbiorcy finalnego. Hejwowski¹² dodaje, że obowiązkiem tłumacza jest zrekonstruowanie możliwie jak największej części bazy kognitywnej nadawcy tekstu. Wspomniana baza to nic innego, jak cały wachlarz faktów związanych z kulturą języka nadawcy, zidentyfikowanie strategii komunikacyjnej, którą zastosował nadawca, oraz, a może przede wszystkim, własna wiedza zarówno ogólna, jak i szczegółowa, dotycząca omawianej sytuacji.

Gdyby wszyscy pamiętali o wyżej wspomnianych wytycznych, zlecniodawcy zawsze byłiby usatysfakcjonowani. Jednak wcale nie tak rzadko osoby, którym jedynie wydaje się, że potrafią, albo po prostu nie potrafią nic innego, zabierają się do tłumaczenia – nad czym niezmiernie ubolewa Musiał¹³. Twierdzi on, że niekompetentni tłumacze doprowadzają do tego, iż ważna międzynarodowa dokumentacja przyjmuje karykaturalne formy.

KSZTAŁCENIE FILOLOGÓW CZY TŁUMACZY

Rzeczywiście zauważyliśmy, zwłaszcza po otwarciu granic, iż polski system kształcenia językowego nie należał do najlepszych. Wprowadzono liczne zmiany zarówno w szkolnictwie podstawowym, jak i średnim czy wyższym. Przede wszystkim skupiono się na komunikacji, a nie, jak było do 2000 roku – gramatyce. Języków obcych naucza się dziś od przedszkola. W liceach tworzy się klasy językowe z sześcioma, ośmioma czy nawet więcej godzinami języka obcego tygodniowo. Na uczelniach daje się również zauważyć tendencję zwyżkową w siatce godzin przeznaczonych

11 B.Z. Kielar, *Zarys translatoryki*, Warszawa 2003.

12 K. Hejwowski, *Kognitywno-komunikacyjna teoria...*, op. cit., s. 55.

13 E. Musiał, *Najwyższy czas zaprzestać parodiowania normalizacji*, „INPE Informacje o Normach i Przepisach Elektrycznych” 2002, nr 48, s. 96–97.

na tłumaczenie tekstów, co jest niezwykle pożytecznym aspektem, bo przecież zajęcia z praktycznej nauki języka wcale jeszcze nie są przepustką do świata tłumaczy (w trakcie wspomnianych zajęć rozwija się słownictwo, ale nikt nie wyjaśnia, jak należy tłumaczyć teksty).

Często studenci bądź osoby, które już ukończyły studia filologiczne, wmawiają sobie, że będą dobrymi tłumaczami. Gdyby tylko istniała możliwość skserowania tekstu na inny język, może byłaby na to szansa. Tak się oczywiście nie dzieje, a tłumacz oprócz umiejętności językowych musi posiadać kompetencje, w których skład wchodzi zarówno umiejętności językowe, jak i właściwości translatorskie¹⁴. Voellnagel alarmuje, iż najlepiej byłoby, gdyby dobry tłumacz posiadał:

(...) gruntowne wykształcenie ogólne (możliwie z pełnym kursem łaciny, a nawet i greki) oraz techniczne, to ostatnie możliwie wyższe, specjalizację fachową we wszystkich dziedzinach, jakich dotyczą tłumaczone teksty, biegłą znajomość obu języków – oryginału i przekładu – i to ze wszystkimi subtelnościami gramatycznymi i stylistycznymi, podstawy logiki, w przypadku zaś tekstów o charakterze reklamowym – ponadto znajomość psychologii reklamy i specyficznych konwencji rządzących reklamą w tym kraju, w którym ma ona oddziaływać¹⁵.

Zapewne mielibyśmy wówczas tłumaczy idealnych, tylko ile zajęłoby tak gruntowne kształcenie?

TŁUMACZENIA OKROPNE BĄDŹ ŚMIESZNE – WEDŁUG UZNANIA

Wojnicki¹⁶ przywołuje przykłady nieudolnych tłumaczeń osób, które najprawdopodobniej nie zdążyły się odpowiednio wykształcić. W wyniku

14 A. Marchwiński, *Gramatyka translacyjna a kompetencja tłumacza*, [w:] J. Lukszyn (red.), *Gramatyki translacyjne*, Warszawa 1996, s. 78.

15 A. Voellnagel, *Jak nie tłumaczyć...*, op. cit., s. 12.

16 S. Wojnicki, *Subjęzyki specjalistyczne*, [w:] F. Grucza (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*, 1991, s. 61–77.

powyższego, swego czasu w Polsce z uśmiechem na ustach przekazywano sobie, że żyrandol jest zwisem ozdobnym, natomiast kalessony krótkie – trójkątem męskim osobistym, linijka zaś zyskała miano przymiaru liniowego prostego.

Voellnagel¹⁷ uzupełnia tę wyliczankę równie ciekawymi tłumaczeniami. Między innymi podaje on, iż „*Illiac Suite for String Quartet*” przetłumaczono jako „suita Illiaca dla kwartetu Stringa” zamiast „suita Illiaca na kwartet smyczkowy”. Do najzabawniejszych jednak można zaliczyć przekład „*A bare conductor runs along the train*” jako „Nagi konduktor biegnie wzdłuż pociągu” zamiast „Wzdłuż pociągu biegnie nieizolowany przewód elektryczny”.

Zdarza się (choć raczej rzadko), że praktycznie cały słownik zaliczyć można do zbioru tłumaczeń kuriozalnych, gdzie na jednej stronie narządy płciowe to genitalia, natomiast na innej – narządy rozrodcze, przedwczesny poród oznacza poronienie, zaś sygnalizacja to właściciel wynajmowanej nieruchomości¹⁸.

Obyśmy mogli uniknąć sytuacji, o których mówi Voellnagel¹⁹, aby nie każdy, kto nie odróżnia tranzystora od tyrystora, stawał się specem z przymusu, konstruując zagadki w przetłumaczonym przez siebie tekście. Wojnicki²⁰ zwraca się z prośbą, aby lingwiści w celu uniknięcia tak kuriozalnych tłumaczeń chcieli współpracować ze specjalistami.

Z NIEUDANYCH TŁUMACZEŃ NASZYCH STUDENTÓW

Ponieważ nie każdy tekst jest specjalistyczny, nie zawsze konsultacje są wymagane. Na jednych z zajęć poświęconych językowi gospodarczemu rozdano studentom tekst w wersji rosyjskiej, aby przetłumaczyli go na język ojczysty. Tekst odnosił się do drugiej tury wyborów prezydenckich

17 A. Voellnagel, *Jak nie tłumaczyć...*, op. cit., s. 16–217.

18 J. Rogucka, *Recenzja*, [w:] T. Woźniak, *Ilustrowany słownik rosyjsko-polski*, Ożarów Mazowiecki 2014.

19 A. Voellnagel, *Jak nie tłumaczyć...*, op. cit., s. 226.

20 S. Wojnicki, *Subjęzyki specjalistyczne*, op. cit., s.74.

w Polsce w 2015 roku. Przed rozdaniem materiałów studentów poproszono, aby do przekładu podeszli rzeczowo i nie wspierali się tłumaczami komputerowymi. Badani skoncentrowani na zadaniu i ze świadomością krzywd, jakie przynieść może mechaniczne działanie wszechobecnego urządzenia, zabrali się do pracy. Choć zdawać by się mogło, iż zadanie było niezwykle łatwe, gdyż wszyscy studenci są Polakami, a zatem istnieje przypuszczenie, że znają język swych ojców, znają też problematykę tłumaczonego artykułu, wywołali krytykę wśród siebie samych.

Z licznych tłumaczeń wykonanych przez tę grupę wybrano zaledwie niektóre, aby pomóc uzmysłwić, ile trudności czyha na potencjalnego tłumacza, czyli według wiedzy licznych mieszkańców naszej planety – na każdego, kto zna język, a zatem z całą pewnością na filologa:

- *42-летний уроженец Кракова, представляющий партию Ярослава Качиньского „Право и справедливость”, обошёл действующего президента Коморовского.* Jeden ze studentów przetłumaczył tekst następująco: „Mający 42 lata, urodzony w Krakowie, reprezentujący partię Jarosława Kaczyńskiego „Prawo i Sprawiedliwość” wyminął obecnego prezydenta Komorowskiego”. Inny zaś student przekonywał, że najlepszym tłumaczeniem będzie: „42-latek urodzony w Krakowie, przedstawiający partię Jarosława Kaczyńskiego „Prawo i Sprawiedliwość” prześcignął urzędującego prezydenta Komorowskiego”;
- *В штабе Бронислава Коморовского, который баллотируется на второй срок, оптимизм царит весьма осторожный.* Powyższe zdanie przetłumaczono w następujący sposób: „W sztabie Bronisława Komorowskiego, który kandyduje na drugi okres urzędowania, optymizm rządzi wszystkimi ostrożnie”;
- *По мнению социологов, граждане республики в минувшее воскресенье показали властям „жёлтую карточку”.* Jeden z badanych bardzo wiernie przełożył tekst, dzięki czemu otrzymaliśmy następującą wersję: „Według socjologów, obywatele republiki w ubiegłą niedzielę pokazali władzy »żółtą karteczkę«”.

To zaledwie garść przykładów tłumaczeń dokonywanych na język ojczysty. Potwierdzają one jednakże słuszność słów Gruczy, który twierdzi, iż „nawet swoje języki ojczyste ludzie opanowują na ogół jedynie w sposób

fragmentaryczny i to tylko mniej lub bardziej niedoskonale”²¹. Widać również, że niekiedy ludzie jedynie wmawiają sobie, że będą dobrymi tłumaczami, bo w trakcie studiów uczestniczyli w odpowiednich zajęciach. Oczywiście chcielibyśmy, żeby istniała taka możliwość, by sama obecność na wykładach była przepustką do świata tłumaczy. Niestety, jak już wspomniano, przekład nie opiera się jedynie na znajomości wybranego języka.

Trudno zatem zrozumieć, dlaczego panuje wszechobecne przekonanie, iż każda osoba legitymująca się dyplomem wyższej uczelni w zakresie studiów językowych może nosić miano tłumacza.

GARŚĆ PORAD

Zgodnie z tezą Voellnagla²² jeśli człowiekowi brak elementarnej wiedzy w jakiejś dziedzinie, nie powinien na siłę stawać się specjalistą z przymusu, konstruując zagadki w przetłumaczonym przez siebie tekście. Badacz²³ przypomina również, że baza słownikowa jest nieocenioną pomocą w pracy tłumacza. Podkreśla, że im więcej różnego rodzaju pomocy naukowych, tym lepiej. W skład podstawowego zaplecza tłumacza powinny wchodzić wszelkiego rodzaju słowniki, łącznie z obrazkowymi, leksykony naukowo-techniczne, książki z zastosowaniem przyimków itp. Hejwowski często przypomina, że obowiązkiem kompetentnego tłumacza jest posiadanie jak najaktualniejszego *Wielkiego słownika języka polskiego PWN*.

Francuski noblista Jacques Anatole Thibault²⁴, znany pod pseudonimem Anatole France, również podkreślał wagę i konieczność zaglądania do słownika. Mówił, że słowniki przynoszą korzyści, piękno i ogrom wiedzy. Twierdził, że w słownikach kryje się nie tylko geniusz i dusza narodu, ale i myśli,

21 F. Grucza, *Ogólne zagadnienia lapsologii*, [w:] F. Grucza (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa 1978, s. 13

22 A. Voellnagel, *Jak nie tłumaczyć...*, op. cit., s. 226.

23 Ibidem, s. 150–151.

24 A. Франс, *Литературно-критические статьи, публицистика, речи, письма*, 8 том, Москва 1960.

smutki czy radości, bo słownik jest pomnikiem życia osobistego i publicznego. Puszkina²⁵ także nie ukrywał tego, że zasięgał słownikowych rad.

PODSUMOWANIE, CZYLI MANIFEST

Okazuje się zatem, że nie każdy jest stworzony do bycia tłumaczem i nie ma recepty na to, by z dowolnego studenta skonstruować idealnego tłumacza. Z całą pewnością należy pamiętać o zaangażowaniu, wszechstronnym rozwoju, a w szczególności poznaniu dziedziny, którą tłumacz się zajmuje. Nie należy unikać kontaktów ze specjalistami i w razie potrzeby korzystać z konsultacji. Ważnym elementem jest niewątpliwie chęć dokonania wiernego i poprawnego przekładu oraz dążenie do realizacji owego celu.

BIBLIOGRAFIA

- Cervantes de M., *Don Kichot*, tłum. E. Boyé, Muza, Warszawa 1995.
- Grucza F., *Ogólne zagadnienia lapsologii*, [w:] F. Grucza (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Hejrowski K., *Języki specjalistyczne a kompetencja tłumaczeniowa*, [w:] Kątny A. (red.), *Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Wydział Filologiczny Wszechnicy Mazurskiej w Olecku, 14–15.06.2000*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2001.
- Hejrowski K., *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kielar B.Z., *Problemy tłumaczenia tekstów specjalistycznych*, [w:] Grucza F. (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991.
- Kielar B., *Zarys translatoryki*, Uniwersytet Warszawski. Katedra Języków Specjalistycznych, Warszawa 2003.
- Marchwiński A., *Gramatyka translacyjna a kompetencja tłumacza*, [w:] Lukszyn J. (red.), *Gramatyki translacyjne*, Topos, Warszawa 1996.

25 A. Puszkina, *Eugeniusz Oniegin*, Warszawa 1988.

- Musiał E., *Najwyższy czas zaprzestać parodiowania normalizacji*, „INPE Informacje o Normach i Przepisach Elektrycznych” 2002, nr 48.
- Parks T., *Why translators deserve some credit*, <http://www.theguardian.com/books/2010/apr/25/book-translators-deserve-credit>, dostęp: 15.06.2015.
- Puszkin A., *Eugeniusz Oniegin*, Wydawnictwo „Współpraca”, Warszawa 1988.
- Rogucka J., *Recenzja*, [w:] Woźniak T., *Ilustrowany słownik rosyjsko-polski*, Ożarów Mazowiecki 2014.
- Rybicka-Nowacka H., *Normalizacja polskiej terminologii technicznej*, [w:] Grucza F. (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991.
- Tryuk M., *Przekład ustny konferencyjny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Voellnagel A., *Jak nie tłumaczyć tekstów technicznych*, Wydawnictwo Tepis, Warszawa 1998.
- Wojnicki S., *Subjęzyki specjalistyczne*, [w:] Grucza F. (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991.
- Wojtasiewicz O., *Wstęp do teorii tłumaczenia*, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa 1957.
- Франс А., *Литературно-критические статьи, публицистика, речи, письма*, 8том, Москва 1960.
- Во втором туре Дуда и Коморовский будут бороться за голоса молодежи*, <http://www.tvc.ru/news/show/id/68008>, dostęp: 12.05.2015.
- Польша потребовала репараций от Германии по итогам Второй мировой войны*, <http://smartinf.ru/article/289660>, dostęp: 25.08.2017.

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

JOANNA JAKUBOWSKA

**SIŁA TRADYCJI DIASPORY STAROBRZĘDOWCÓW
W ZACHOWANIU TOŻSAMOŚCI WE WSPÓŁCZESNEJ RZECZYWISTOŚCI**

ANDRZEJ NIKITOROWICZ

**PRZEMIANY TOŻSAMOŚCI MNIEJSZOŚCI NARODOWEJ
W WARUNKACH ISTOTNYCH ZMIAN POLITYCZNO-SPOŁECZNYCH
NA PRZYKŁADZIE UKRAIŃCÓW PODLASIA**

JOANNA JAKUBOWSKA

SIŁA TRADYCJI DIASPORY STAROBRZĘDOWCÓW W ZACHOWANIU TOŻSAMOŚCI WE WSPÓŁCZESNEJ RZECZYWISTOŚCI

STRESZCZENIE

Głównym celem niniejszej pracy było zbadanie i ukazanie zależności między kultywowaniem tradycji a zachowaniem tożsamości etnicznej i religijnej przez Rosjan staroobrzędowców w czasach współczesnych. Zaprezentowano tu etiologię powstania ruchu staroobrzędowców i okoliczności osadnictwa w Polsce. Przedstawiono cechy charakterystyczne diaspory, która obecnie jest jedną z najmniej licznych mniejszości narodowych zamieszkujących Polskę, a także określono sylwetkę etnograficzną współczesnych staroobrzędowców. Badania prowadzone były w 2017 roku na terenie województwa podlaskiego, na terenie powiatów sejneńskiego i augustowskiego – we wsiach Gabowe Grądy, Bór, Sztabinki, Buda Ruska oraz w mieście Sejny.

SŁOWA KLUCZOWE: staroobrzędowcy, kościół prawosławny, Rosja, schizma, tradycja, wielokulturowość, tożsamość narodowa.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate reliance between cultivating tradition and conservation of ethnical identity and religion of Russian Old Believers in contemporary times. This paper presents etiology of coming into being the Old Believers movement and circumstances its settlement in Poland. Study aims also at capturing the characteristic of the Dispersion, which is one of the smallest Minority among Ethnic Minorities existing on Polish land, as well as features of modern Old Believer. Research was

done in Year 2017 in Podlaskie Province, in Sejny city and countryside – Gabowe Grądy, Bór, Sztabinki, Buda Ruska.

KEY WORDS: old believers, orthodox church, Russia, schism, tradition, multiculturalism, national identity.

WSTĘP

W niniejszym opracowaniu prezentowane są wyniki badań przeprowadzonych w 2017 roku, których przedmiotem było dokonanie szczegółowej charakterystyki i ukazanie szerszemu gronu odbiorców problematyki oddziaływania tradycji na zachowanie tożsamości etnicznej, kulturowej i religijnej jednej z mniejszości narodowych zamieszkujących Polskę, a mianowicie Rosjan staroobrzędowców.

Wybór tematyki pracy oraz kierunek badań przeprowadzonych w środowisku życia diaspory miał głównie na uwadze przybliżenie niepowtarzalności etnicznej oraz posłużyć analizie procesu stopniowego zanikania tej społeczności. Literatura poświęcona tematyce Rosjan staroobrzędowców skupia się głównie na rysie historycznym i etiologii powstania grupy. Przeprowadzone badania miały na celu przedstawienie cech charakterystycznych tej mniejszości, wyraźnie wyróżniającej się spośród innych mieszkańców regionu, gdzie przedstawiciele omawianej mniejszości żyją od około trzystu lat. Poza tym w badaniach starano się wykazać rolę oddziaływania kultury i tradycji na funkcjonowanie staroobrzędowców we współczesnym, zurbanizowanym świecie, przy jednoczesnym zachowaniu tożsamości narodowej, religijnej i językowej.

Temat badań wpisuje się w nurt pedagogiki międzykulturowej, która skupia się na problematyce społeczności zróżnicowanych etnicznie, kulturowo, religijnie i językowo. Jej zadaniem jest poznanie danej społeczności w kontekście problemów występujących w owej grupie, określenie specyfiki i cech wyróżniających opisywaną grupę spośród ogółu społeczeństwa.

STAROBRZĘDOWCY W POLSCE – RYS HISTORYCZNY

Osadnictwo starobrzędowców na terenie Rzeczypospolitej rozpoczęło się na krótko przed rokiem 1779. Wcześniej natomiast zaczęli osiedlać się na terenie Księstwa Litewskiego (ziemie białoruskie), Kurlandii i Inflant, gdzie około roku 1700 przebywało już ponad 10 tys. starowierców. Przed pierwszym rozbiorem Polski (1772) liczba polskich i litewskich starowierców prawdopodobnie mieściła się między 180 a 300 tys. Przyjmuje się, iż pierwsze przypadki osadnictwa Rosjan starobrzędowców miały miejsce na ziemi suwalsko-sejneńskiej. Z ustnych przekazów mieszkających tu do dziś przedstawicieli tego wyznania, jak również z dziewiętnastowiecznej literatury wynika, że osadnicy z Rosji pojawili się tu już w drugiej połowie XVI wieku. Oto fragment szkicu Benedykta Tykiela, który na podstawie rozmów z osadnikami tak opisywał ich dzieje:

Z drugiej znowu strony starobradcy w guberni augustowskiej zamieszkali, utrzymują: że ich przodkowie zaraz po roku 1551 do tejsze gubernii przybyli. Opierają to swoje twierdzenie na posiadanej księdze, jaka w cerkiewnym dyalekcie pod tytułem: „Apostoł czyli zebranie dziejów apostołskich”, przez ich duchownego do Lwowa d. 25 lutego r. 1573 przybyłego, w temże mieście Lwowie w r. 1574 była wydrukowaną. W tej bowiem księdze znajduje się wyraźna wzmianka: „że starobradcy znaleźli pierwszy przytułek w Litwie, za panowania Zygmunta Augusta króla polskiego u Grzegorza syna Alexandra Chodkiewicza, hetmana W. Ks. Litewskiego, starosty grodzieńskiego i mohylewskiego, który przyjął ich z otwartością i obdarzył ziemią, chlebem i pieniędzmi”, i że z tego powodu przepisana jest w tej księdze modlitwa dziękczynna, jaką starobradcy za niego, to jest za Grzegorza i synów jego Alexandra starostę mohylewskiego i Andrzeja starostę grodzieńskiego Chodkiewiczów, odmawiać są obowiązani¹.

Faktem jest, że w 1779 roku starobrzędowcy z tych terenów otrzymali zgodę władz państwowych na swobodne odbywanie praktyk religijnych

¹ Źródło: Philipponia, <http://philipponia.republika.pl>, dostęp: 29.04.2017.

i zaczęli osiedlać się na zasadzie prawa czynszowego. Adam Giełażewski, podczaszy sanocki, był pierwszym włościaninem, który na wspomnianych ziemiach rozpoczął osadzanie starowierców, były to wsie Gausty i Czuwaniszki. Już w 1874 roku na terenie obecnego powiatu sejneńskiego były dwie wsie zamieszkiwane tylko przez starowierców – Głuszyn Moskale oraz Budzisko Moskale (dzisiejszy Głuszyn i Buda Ruska). Po 1875 roku sprowadzali się tu staroobrzędowcy z Ukrainy, gdzie byli niesłusznie oskarżani o popełnianie przestępstw na szlachcie katolickiej. W poprzednich miejscach pobytu byli starowiercy traktowani na równi z chłopami pańszczyźnianymi i dopiero na ziemi sejneńskiej uwolnili się od wielu uciążliwości. Dzięki pracowitości, uczciwości i bogobojności zdobyli tu wielki szacunek, czym zasłużyli sobie u władz na osiedlanie się na dobrach królewskich. Zakładano na ich potrzeby coraz to nowe wsie, w których lokowano ich ze szczególnymi przywilejami: „nadaję lasy sposobne do z wolnością wszelkich opłat na lat sześć, a po wykrudowaniu ich, ma nastąpić ograniczenie wieczne. Osadnicy mają wystawiać budynki dobre na linii, strzegąc się kłosowania w odstępach i niszczenia drzewa, pod strafamiłowieckimi, oraz ocalać dęby na bale i klepki zdatne. Po wyjściu lat wolnych z gruntów i łąk, po odtrąceniu nieużytków, płacić będą po złotych 80 czynszu z każdej włoki oprócz podymnego”². W ten sposób założono w powiecie suwalskim wsie: Głęboki Rów, Szury, Wodziłki, Łopuchowo, Rasztobol i Zaleszczewo; w powiecie sejneńskim: Wysoką Górę i Białą Górę, a parę lat później Białorzeczkę i Pogorzelec Białą³. Z biegiem lat powstawały kolejne wsie i osady staroobrzędowców, które dynamicznie się rozwijały, a rosyjscy osadnicy, dzięki swojej pracowitości, wytrwałości i skromności, stawali się niejednokrotnie majątymi ludźmi.

W powiecie augustowskim starowiercy napływali dwukrotnie, pierwsi osiedlili się na ziemiach suwalsko-sejneńskich a kolejni w latach 70. XIX wieku. Najstarszym osiedlem Rosjan była wieś Piawno Moskiewskie, obecnie Pijawne Ruskie. W południowej części powiatu augustowskiego pierwsze osady Rosjan powstały po 1865 roku, były to wsie Gabowe Grądy

2 K. Mecherzyński, *Wiadomość o filiponach polskich*, „Rocznik Cesarsko Królewskiego Towarzystwa Naukowego Krakowskiego” 1861, Poczta Trzeci, T. V (og. zb. 28), s. 58–96.

3 E. Iwaniec, *Z dziejów staroobrzędowców na ziemiach polskich XVII–XX w.*, Warszawa 1977, s. 79–81.

i Bór. Przesiedleńcy pochodzili w większości z rejonu Pskowa oraz Nowogrodu⁴. Byli to bezpopowcy ze wspólnoty Fiedosiejewców. Główną przyczyną ich migracji były nie tylko prześladowania w miejscach, gdzie tymczasowo się osiedlali, ale również lepsze warunki materialne gwarantowane im w Polsce oraz stabilna sytuacja społeczna. Aleksander Połujański (Rządowy Komisarz Leśny) proces osiedlania się starowierców na terenach dawnej Guberni Augustowskiej obserwował naocznie, podczas wielu wędrówek, i w następujący sposób je opisywał: „W teźe okolicy, obfitej w lasy, grzyby, ryby i dobre grunta, pomiędzy Suwałkami a Sejnami, osiedli filiponi i jednowiercy; nie wyrównali jednakże w swemnowem przedsiębiorstwie kolonistom Niemcom, owszem, pomiędzy całą różnoplemienną ludnością tej guberni, zajmują najniższy stopień zamięłowania do pracy i rolnictwa”⁵.

Najmłodszym ośrodkiem osadniczym w Polsce, i zarazem najdalej wysuniętym na północ, są Mazury. Proces osiedleńczy trwał tu w okresie „fiedosiejewsko-pomorskim”, a więc w latach 1830–1930. Osiedleńcy przybyli z trzech powiatów Królestwa Polskiego: sejneńskiego, suwalskiego i augustowskiego, zamieszkując w powiatach mrągowskim i piskim, głównie w Wojnowie, Piszcu i Spychowie⁶.

Po pierwszej wojnie światowej wielu staroobrzędowców z okolic Suwałk, Sejn i Augustowa ewakuowano do Rosji w okolice Saratowa. Duża część z nich powróciła do Polski w latach 20. XX wieku. Trudne dla nowych osadników czasy nastąpiły po wybuchu drugiej wojny światowej. Według ustaleń paktu Ribbentrop–Mołotow starowiercy z ziemi suwalsko-sejneńskiej znaleźli się na obszarze Trzeciej Rzeszy, a ich współwyznawcy z okolic Augustowa na terenie ZSRR. Wiosną 1941 roku miała miejsce wymiana ludności między ZSRR a Niemcami. Rosjanie z terenów okupowanych przez Niemcy przesiedleni zostali na ziemię obecnej Litwy i rozlokowani grupami po całym jej terenie. Starowiercy z okolic Augustowa byli przez Niemców chętnie obsadzani na stanowiskach administracyjnych w okupowanych

4 I. Grek-Pabisowa, *Staroobrzędowcy. Szkice z historii, języka, obyczajów. Wybór prac z okazji 45-lecia pracy naukowej*, Warszawa 1999, s. 20.

5 A. Połujański, *Wędrówki po Gubernji Augustowskiej w celu naukowym odbyte*, Warszawa 1859, s. 7.

6 *Ibidem*, s. 20.

rejonach, co wzbudzało zazdrość wśród ludności polskiej i wznosiło na pięć na tle narodowościowym. W 1943 roku najprawdopodobniej czyjś donos sprawił, że starowierców z okręgu augustowskiego wywieziono do Prus Wschodnich (tereny obecnego obwodu kaliningradzkiego) jako przymusowych robotników. Z ustnych relacji mieszkańców wsi Gabowe Grądy i Bór wynikało, iż cały ich majątek został rozgrabiony i zniszczony przez Niemców oraz polskich sąsiadów, splądrowana i zniszczona została również molenna⁷. Ci, którym udało się wrócić z zesłania, nie odzyskali już swoich majątków. Musieli mieszkać w ziemiankach do czasu, zanim udało im się wybudować nowe domy, co niejednokrotnie trwało latami. Po wojnie w czasach PRL-u staroobrzędowcy nadal zamieszkiwali trzy ośrodki: suwalsko-sejneński, augustowski oraz najmniej liczny mazurski, z którego duża część osadników rosyjskich wyemigrowała podczas międzywojnia oraz po drugiej wojnie światowej do Niemiec⁸.

OBCENA SYTUACJA DEMOGRAFICZNA STAROBRZĘDOWCÓW W POLSCE

Diaspora staroobrzędowców od około trzech wieków zamieszkuje te same miasta i wsie. Ich skupiska znajdują się w województwie podlaskim oraz warmińsko-mazurskim. Wspólnota składa się z czterech gmin wyznaniowych, trzech w województwie podlaskim: Suwałki, Gabowe Grądy i Wodзилki oraz w Wojnowie położonym w województwie warmińsko-mazurskim. Mazurcy staroobrzędowcy, oprócz Wojnowa, zamieszkuje pobliskie wsie: Gałkowo, Onufryjowo i Osiniak-Piotrowo. Ich liczebność według informacji zamieszczonych na stronie internetowej Staroprawosławnej Cerkwi Staroobrzędowców w Polsce wynosi jedynie około pięćdziesięciu osób. Jeszcze w 1994 roku było ich około stu trzydziestu, niestety wielu starowierców, tak jak przed wiekiem ich przodkowie, wyjechało i osiedliło się w Niemczech.

7 Świątynia staroobrzędowców.

8 M. Głuszkowski, *Socjologiczne i psychologiczne uwarunkowania dwujęzyczności staroobrzędowców regionu suwalsko-augustowskiego*, Toruń 2011, s. 24–26.

Województwo podlaskie zamieszkuje diaspora o wiele bardziej liczna niż na Mazurach. Ich skupiska koncentrują się również w środowisku wiejskim. Przede wszystkim są to wsie zamieszkałe wyłącznie przez starowierców lub z niewielkimi wyjątkami mieszkańców wyznania katolickiego: Gabowe Grądy, Bór oraz Wodziłki. W pozostałych miejscowościach żyje zazwyczaj po kilka rodzin starowierców i są to następujące miejscowości: Białobrzegi, Blizna, Buda Ruska, Hołny Wolmera, Leszczewo, Mikołajewo, Nowinka, Płociczno i Sztabinki oraz w miastach: Białymstoku, Augustowie, Suwałkach i Sejnach. Według danych Rady Staroprawosławnej Pomorskiej Cerkwi Prawosławnej RP liczebność polskich staroobrzędowców to około 2 tys. osób, z czego 1925 zamieszkuje województwo podlaskie. 110 osób zrzesza gmina wyznaniowa w Suwałkach, 780 gmina w Gabowych Grądach i 45 osób należy do gminy wyznaniowej w Wodziłkach. Dane te są natomiast niezgodne z informacjami wynikającymi ze statystyk Głównego Urzędu Statystycznego. Według danych GUS-u z 2006 roku w województwie podlaskim przynależność do mniejszości narodowej Rosjan staroobrzędowców deklarowało zaledwie 475 osób. Podawana przez GUS liczebność starowierców może być zaniżona ze względu na wciąż odczuwaną przez nich niechęć deklarowania swego wyznania i narodowości w urzędach, wszelkich spisów ludności, ankiet itp. Natomiast liczebność wiernych przynależących do suwalskiej gminy wyznaniowej jest prawdopodobnie zawyżona, gdyż obejmuje wszystkie osoby pochodzenia staroobrzędowego zamieszkujące Suwałki i okoliczne wsie. Niektóre z nich od wielu lat nie kultuwują tradycji, ani nie odbywają praktyk religijnych⁹.

METODOLOGIA BADAŃ

Motywym głównym prowadzonych badań było uzyskanie wiedzy dotyczącej oddziaływania tradycji diaspory staroobrzędowców na zachowanie przez nich tożsamości narodowo-religijnej we współczesnej rzeczywistości. Poza tym starano się określić czynniki wpływające na zachowanie

⁹ Ibidem.

tradycji staroobrzędowców, uwarunkowania wzmacniające ich tożsamość kulturową i religijną, zbadanie zależności między kultywowaniem tradycji a zachowaniem tożsamości religijnej, narodowej i kulturowej. Należy też zaakcentować cele natury bardziej uniwersalnej, ale obecnie bardzo istotne. Skupiały się one bowiem na zainteresowaniu lokalnego środowiska grupą wyznaniową staroobrzędowców ze względu na jej odrębność, oryginalność, hermetyczności oraz postępujący proces jej zanikania. Co w konsekwencji doprowadzić mogłoby do lepszej integracji Polaków z Rosjanami staroobrzędowcami.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Prowadzono go w okresie od stycznia do marca 2017 roku na terenie powiatów sejneńskiego i augustowskiego we wsiach Gabowe Grądy, Bór, Sztabinki, Buda Ruska oraz w mieście Sejny. Wywiady były przeprowadzone głównie w miejscu zamieszkania osób, które wyraziły zgodę na wzięcie udziału w sondażu diagnostycznym. Respondentami było dziesięciu przedstawicieli mniejszości Rosjan staroobrzędowców, sześć kobiet i czterech mężczyzn, z których najmłodsza osoba miała 32 lata a najstarsza 83 lata. Deklarują oni narodowość rosyjską oraz przynależność do gmin staroobrzędowych w Gabowych Grądach i Suwałkach, gdzie uczestniczą w praktykach religijnych i życiu parafii.

ANALIZA BADAŃ

W prezentowanym badaniu ważnym problemem było określenie, czym jest dla respondentów tradycja oraz w jaki sposób jest ona przez nich kultywowana. W większości respondenci odpowiadali, że tradycja jest dla nich przede wszystkim wiarą przodków. Czymś trudnym do opisania słowami, gdyż tkwi w nich samych, w ich sercach i duszy. Istotą zachowania tradycji jest uchronienie starej wiary przed zaginięciem, przekazaniem jej zasad młodszemu pokoleniu. Tak opisuje tradycję najmłodsza z respondentek, pani Praskowia (32 lata): „Przekazywana z pokolenia na pokolenie treść kultury, obyczajów, zachowania społeczne. Tradycja jest dla mnie tym, co spaja grupę, to, co łączy mnie ściśle z rodziną. Powielamy te same wartości, obyczaje, opowieści przekazywane z dziada pradziada,

wartości i mądrość płynącą z serca i przekonanie o swojej wartości człowieka i swojego wyznania”.

Kolejna rozmówczyni, pani Wiera (60 lat), stwierdziła, iż tradycja dla niej to „wszystko, co z serca płynące”, muzyka i pieśni, wśród których wzrastała, dojrzewała i żyje do dziś, największa radość i dar, którego nikt nie jest w stanie odebrać. Pieśni dla starowierców towarzyszyły wszędzie, przy pracy w polu, ogrodzie, w podróży, podczas opieki nad dziećmi, a nawet w trakcie modlitwy. Tradycja to także rodzinna wieś, spotkania w gronie wielopokoleniowych rodzin przy dużym, wspólnym stole podczas najważniejszych świąt. Były one obchodzone w bardzo szerokim gronie, przede wszystkim na Boże Narodzenie i Wielkanoc zjeżdżało się wielu członków rodziny, nawet z dalekich zakątków kraju i świata. Wracali do swojej wsi, w której większość z nich się urodziła. Przy stole spożywano tradycyjne potrawy, wiele z nich było przeznaczonych wyłącznie, by uczcić dane święto i tylko wtedy można było je przygotowywać. Wszyscy respondenci, określając, czym jest dla nich tradycja, wspominali w swoich wypowiedziach o kulturowanym od pokoleń obowiązku uczestniczenia w nabożeństwach, na które zawsze udawali się całymi rodzinami. Bez mszy w molennie nie wyobrażają sobie Bożego Narodzenia, Wielkanocy ani innych ważniejszych dorocznych świąt.

Kolejnym problemem badawczym było określenie, czy tradycja ściśle wiąże się z wyznaniem.

Pytanie to zadane respondentom w trakcie wywiadu dało twierdzącą odpowiedź ze strony wszystkich przedstawicieli badanej grupy. Każda osoba stwierdziła, iż tradycja jest częścią wyznania. Wyznanie jest dla badanych pojęciem szerszym, obejmującym swym zasięgiem element tradycji. Nie wyobrażają sobie istnienia tradycji w oderwaniu od wiary, można nawet stwierdzić, iż są to dla nich pojęcia tożsame. Pytając o tradycję, natychmiast uzyskujemy wypowiedzi dotyczące kwestii wiary. Jeden z badanych mężczyzn, pan Awierkij (67 lat), odpowiedział, iż „nie ważny jest człowiek, tylko Bóg, bez Boga nie byłoby człowieka. To Bóg dał ludziom życie, talenty i siłę, by mogli oni, z bożą łaską, przejść przez życie, zachowując wiarę przodków i głosząc boskie miłosierdzie. Bóg nakazał chronić starą wiarę i tradycję przed złem świata zewnętrznego, cywilizacji i wpływu szatana”. Rozmówcy pytani o elementy tradycji opisują przede wszystkim jej wymiar

sakralny, tradycję świąteczną, liturgię, wielogodzinne modlitwy i czuwania w molenie, wspominają o bezcennych ikonach i świętych księgach, o codziennym obowiązku modlitwy w domu, przed ikonami.

Dalej zapytano respondentów o wpływ tradycji na życie codzienne.

Cytowana już wcześniej pani Praskowia odpowiedziała następująco: „Tradycja ma wpływ na życie codzienne. To jak się ubieram, to jak zachowuję się wobec innych ludzi wokół, to, czego nauczyłam się w domu, powielam i przekazuję wartości swemu dziecku. Jestem częścią kultury i mam też obowiązek wobec swojej grupy. To, kim jestem i co robię, jest ściśle związane z moim wychowaniem. Ważne jest środowisko, w jakim się wychowałam”. Starowiercy przez długie lata odbierani byli jako odizolowana, wyobcowana i hermetycznie zamknięta grupa społeczna, która bardzo niechętnie asymiluje się z osobami innego wyznania. Opinie te wynikały głównie z niewiedzy, strachu przed jakąkolwiek innością oraz niejednokrotnie z nietolerancji. Taki negatywny obraz w społeczeństwie nie ułatwiał starowiercom funkcjonowania w katolickim świecie. Dziś sytuacja jest zupełnie inna, choć wyznawcy staroprawosławia nadal napotykać na trudności, które występują głównie w kwestiach administracyjnych, w tym między innymi w pisowni imion i nazwisk, błędach w metrykach, a także bardziej przyziemnych, na przykład gdy chcą uzyskać w miejscu pracy dzień wolny na ważne doroczne święta, które obchodzą według kalendarza juliańskiego. Respondenci zwracają również uwagę na kwestię świąt i postów, która niejednokrotnie była powodem nieporozumień w miejscu pracy, w szkole lub po prostu w mieszanym gronie koleżeńskim, gdzie priorytetowo traktowani są katolicy. Nie uważają się jednak za mniejszość jakkolwiek dyskryminowaną i kilkakrotnie (podczas wywiadów) podkreślali serdeczność i wyrozumiałość, jakim darzeni są przez swoich katolickich sąsiadów czy przyjaciół.

Kolejną kwestią wpływającą na funkcjonowanie w społeczeństwie jest dobór współmałżonka. Choć małżeństwa mieszane są coraz bardziej popularne, to idealną sytuacją jest poślubienie osoby wyznającej tę samą wiarę. Badane osoby, posiadające dorosłe dzieci, zgodnie twierdziły, iż marzą, aby przynajmniej jedno z ich dzieci poślubiło starowiera/starowierkę i wychowywało swoje potomstwo w starej wierze i tradycji. Według nich wspólna

wiara ułatwia utrzymanie pozytywnych relacji między małżonkami. Te same obrządki, wychowanie, wartości i historia wzmacniają rodzinne więzi.

Twierdzili, iż tylko takie małżeństwa mogą być zgodne, pełne szacunku i miłości. Jeden z respondentów, pan Fieodosij (44 lata), będący stanu wolnego, stwierdził, iż lepiej do końca życia być starym kawalerem, niż poślubić katoliczkę. Uważa też, że niemożliwe jest, aby w małżeństwie mieszanym zgodnie żyć, wychowywać dzieci w wierze przodków (mówi, „że każdy będzie próbował przeciągnąć dziecko na swoją stronę i swoją wiarę”) i by oboje małżonkowie byli szczęśliwi i spełniali się w swoich rolach. Według niego takie rodziny nie mają szansy na przetrwanie. To oczywiście jego subiektywna opinia, podyktowana zapewne surowym wychowaniem i ortodoksyjnym podejściem do zasad wiary, od pokoleń do dziś obowiązujących w jego rodzinie. Natomiast badane małżeństwo, Wassa (59 lat) i Fiodor (54 lata), marzy, aby ich córka wyszła za mąż za swego prawosławnego narzeczonego. Jak twierdzą, „to nie to samo, co stara wiara, ale przynajmniej święta i posty będą mogli obchodzić wspólnie, więcej spraw będzie ich łączyć niż dzielić”.

Zasady wpływające z surowości wyznania wpływają także na relacje między małżonkami oraz na wychowywanie dzieci. Rodziny starowierów są typowo patriarchalne, męczyzna, jako głowa rodziny, ma obowiązek zdobywania środków na jej utrzymanie, kobiety często nie wykonują pracy zarobkowej – zajmują się domem i wychowywaniem dzieci. I tak jak w wypowiedzianym przez nastawnika podczas zaślubin zdaniu, iż „mąż nad żoną jest jak krzyż nad cerkwią”, tak i w rodzinach starowierców oczekuje się od kobiety, iż będzie uległa mężowi. Ma przede wszystkim liczyć się z jego zdaniem, w wielu kwestiach prosić wręcz o pozwolenie, na przykład na podjęcie pracy zarobkowej czy dłuższy wyjazd z domu.

Starowiercy w szczególny sposób traktują osoby starsze. Nie ważne, czy senior należy do ich rodziny, czy jest tylko sąsiadem lub znajomym. By okazać szacunek, zwracają się do starszych „ciociu” i „wujku”, nawet pomimo braku pokrewieństwa. Zdanie seniora rodu jest bardzo ważne, pan Fieodosij, odpowiadając na pytanie dotyczące roli seniorów, stwierdził, iż „kogo on ma zapytać o zdanie, jak nie swoją ponaddziewięćdziesięcioletnią babcię, przecież ona jest bardzo mądra i wszystko wie, a swoimi radami zawsze wskazuje dobrą drogę”. Przy życiowych wyborach ważna jest akceptacja

seniora rodziny, dotyczy to przede wszystkim wyboru współmałżonka, ale także ścieżki edukacyjnej czy zawodowej, jaką młody człowiek postanawia wybrać. Jak mówi jedna z respondentek: „Osoby starsze w naszej grupie są bardzo ważne i spełniają ogromną rolę w społeczeństwie, są chodzącą historią. Mogą wciąż przekazać nam ogrom informacji, podzielić się nimi z naszymi dziećmi”.

Jeszcze do niedawna przynależność do wspólnoty staroobrzędowców predestynowała do ról, jakie osoba będzie wypełniała w dorosłym życiu. I tak osoby urodzone na wsi najczęściej pozostawały w rodzinnej miejscowości lub w przypadku kobiet we wsi męża, praca na roli stawała się głównym wykonywanym zajęciem. Niektóre kobiety uczyły religii w szkole lub w szkołkach niedzielnych. Nauczycielki takie spotykamy do dziś w Suwałkach, Augustowie i Gabowych Grądach. Osoby, które nie były w stanie utrzymać się z pracy na roli, szukały zatrudnienia w pobliskich miastach. Rzadko kiedy wyjeżdżały do większych, odległych miast. Obecnie młodzież starowierska wyjeżdża na studia głównie do Białegostoku i bywa, że zakłada tam rodziny z wyznawcami prawosławia. Jednak wielu z nich wraca w rodzinne strony, z tęsknoty za bliskimi i społecznością religijną, będącą ich naturalnym środowiskiem.

W trakcie realizacji badań zapytano respondentów, jaka przyszłość czeka diasporę staroobrzędowców.

Pomimo danych statystycznych ukazujących małą liczebność diasporę staroobrzędowców, to respondenci są w tej kwestii optymistycznie nastawieni i zgodnie twierdzą, że ich grupa nie zaginie. Uważają, iż tendencja powracania młodych ludzi do korzeni przodków daje ogromną nadzieję, a wręcz szansę na zachowanie ciągłości istnienia diasporę. Małżeństwo biorące udział w badaniach zdecydowanie stwierdza, iż w ostatnim dziesięcioleciu liczebność starowierców znacznie się zwiększyła. Jak mówią, podczas świąt suwalska molenna wypełniona jest po brzegi, a wielu osób nie znają nawet z widzenia. Co przy niewielkiej parafii było do tej pory niemożliwe, by nie znać kogośkolwiek ze współwyznawców. Rozmówcy twierdzą, iż część starowierców powróciła z emigracji z Niemiec, USA i Kanady.

Nadzieją napawa ich zainteresowanie ze strony młodszych pokoleń wiarą i tradycją swoich przodków, co w okresie ostatnich dwudziestu lat było zjawiskiem zanikającym. Uważają, iż „zmiany te ewidentnie idą ku

dobremu, ku rozkwitowi, żeby tylko dzieci rodziło się więcej”. Parafrazując za cytowanym wcześniej rozmówcą, panem Fieodosijem, nadzieja na zachowanie tradycji i wiary tkwi w dialogu pokoleń. Jeśli tylko młodzi będą skłonni uważnie słuchać starców, czerpać z ich wiedzy i mądrości, nie pozwolą, by wchłonął ich konsumpcyjny tryb życia, to nawet jeśli będą mieszkali daleko od swojej małej ojczyzny, kiedyś tu powrócą, fizycznie czy tylko mentalnie. Ochronią wyznanie przodków i do ostatnich dni będą obrońcami wiary, tożsamości, może ktoś znów nazwie ich szaleńcami bożymi. Dla nich to określenie zaszczytne i dumne.

Respondenci odpowiadali również na pytanie o to, czy ludzie młodzi pozostaną w swojej tradycji i czy są oni zainteresowani jej kultywowaniem.

Kolejny raz, na to dość trudne pytanie, otrzymano w większości optymistyczne wypowiedzi. Tylko jedna z respondentek, pani Wiera (60 lat), otwarcie wyraziła obawy co do zainteresowania młodzieży tradycją i wiarą. Odczucia swoje oparła głównie na losach najbliższej rodziny, której wielu członków wyemigrowało, a także wstąpiło w związki małżeńskie z innowiercami i dzieci wychowują w wierze katolickiej. Syn pani Wiery związał się z katoliczką, swoje dziecko ochrzcił w kościele i wychowywane jest ono w tradycji katolickiej. Pani Wiera zaznacza jednak, iż wnuk jest na tyle duży, że rozumie fakt, iż jego tata i babcia są innego wyznania. Tłumaczy wnukowi, na czym polegają różnice między owymi wyznaniem, dziecko uczestniczy w uroczystościach świątecznych w obu obrządkach. Jako dorosły człowiek będzie miało możliwość wyboru, czy pragnie nadal praktykować wiarę katolicką, czy może zechce przyjąć wyznanie ojca. Kolejna rozmówczyni wierzy, że młodzi ludzie, pomimo opuszczania rodzinnych miejscowości, wstępowania w mieszane małżeństwa czy dłuższego braku kontaktu z diasporą, nigdy nie zapomną, czym jest wiara przodków.

Na pytanie odpowiada następująco: „Myślę, że młode pokolenia zostaną w swojej tradycji. Nawet jeśli z powodów społecznych odejdą od kościoła, to w sercu są z nami. Znam wiele osób, które kultywują tradycję i są nią zainteresowane. Nawet jeśli grupa etniczna zaniknie, to i tak wiemy, gdzie są nasze korzenie i zawsze możemy do nich wrócić”. I właśnie o takich powrotach opowiadali też pozostali respondenci. Przedstawiali przykłady powrotów po wielu latach, po okresie oddalenia od wiary, oderwania od tradycji, chwilach bezradności, zagubienia i poszukiwaniu zapomnianej tożsamości.

Nikt ich nigdy nie wykluczył, nie przekreślił i nie zapomniał. Wrócili tak, jakby wczoraj wyjechali ze wsi. Wrócili do swego domu.

WNIOSKI

Tożsamość w kontekście niniejszej pracy rozumiana jest jako tożsamość grupowa, którą można określić jako „wspólnie akceptowaną historię grupy (wyznanie, narodowość, język), kultywowanie jej tradycji, a także świadomość integralności grupowej oraz odrębności w stosunku do świata zewnętrznego”¹⁰.

W badaniach prezentowanych w niniejszej pracy założono hipotezę główną, że dbałość o kultywowanie tradycji staroobrzędowców oddziałuje na zachowanie ich tożsamości we współczesnym świecie. Na podstawie uzyskanych wyników badań wydaje się, że hipotezę tę można zweryfikować pozytywnie.

Jako pierwszy argument ku pozytywnej weryfikacji hipotezy posłużył fakt, iż wszyscy respondenci stwierdzili, że tradycja jest częścią ich życia, ściśle związaną z wyznaniem. Tradycję kultywują od dziecięcych lat, uczestniczą w życiu kulturalnym i duchowym swojej społeczności. Ci, którzy założyli rodziny, przekazują wyznawane wartości swoim dzieciom i wnukom. Rozmówcy zgodnie twierdzili, iż tradycja wpływa na ich życie społeczne, zawodowe, odgrywa ważną rolę przy wyborze współmałżonka, wpływa na sposób wychowywania dzieci, a także miała znaczenie przy wyborze ścieżki edukacyjnej i przy podejmowaniu innych ważnych wyborów życiowych.

Kolejny argument to przywiązanie do wiary i wyznawanie jej zasad. Nawet stosunkowo młodzi przedstawiciele diaspory deklarują stosowanie praktyk religijnych, niezależnie od miejsca i środowiska, w którym aktualnie się znajdują, na przykład na emigracji lub podczas studiów, z dala od rodziny.

10 K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1998, s. 228.

Ostatni argument odnosi się do kwestii poczucia tożsamości religijnej, narodowej i etnicznej. Tożsamość można tu określić jako subiektywną identyfikację z pewnymi elementami środowiska, rzeczywistości, w jakiej staroobrzędowcy się znajdują. Wyraża się ona w kategoriach „swojskość” – „inność” w odniesieniu do siebie samego oraz wobec innych osób. Najważniejszymi obszarami środowiska społecznego, z którymi utożsamiają się starowiercy, są elementy takie jak religia i język. Silne poczucie wartości swojej społeczności oraz podkreślanie suwerenności i przynależności narodowej spowodowało, iż starowiercy nie wtopili się w otaczające ich społeczeństwo. Tożsamość jest w nich mocno zakorzeniona, z dumą podkreślając przynależność wyznaniową oraz narodowość rosyjską, przy czym kwestia narodowości jest na drugim miejscu po wyznaniu. Nikt z badanych nie określił swojej narodowości jako polskiej. Podczas rozmów zawsze na pierwszym miejscu stawiana była kwestia wyznania: przedstawiając się na wstępie wywiadu, rozmówcy mówili: „Jestem starowierem/starowierką”, a dopiero później dodawali, iż są narodowości rosyjskiej.

Osoby o silnym poczuciu tożsamości bardzo często udzielają się we wspólnocie, pełnią w niej ważne funkcje, zasiadają w radzie parafialnej, współtworzą wydarzenia kulturalne w świetlicy w Gabowych Grądach czy pobliskim Augustowie, a także nauczają dzieci religii. Ważnym elementem konstytuującym tożsamość starowierców jest ich język. Jest to jedna z gwar północnorosyjskich, określana jako dialekt pskowski. Jak określają sami staroobrzędowcy – rozmawiają między sobą „*pa swajomu*”, rzadziej określając swoją mowę jako rosyjską. Gwarą posługują się wszędzie tam, gdzie mają z kim prowadzić dialog. Nawet w otoczeniu Polaków bardzo często używają gwary, a nie języka polskiego. Jednak w sytuacjach wymagających używania języka polskiego, posługują się piękną, czystą polszczyzną. Jedynie u osób w starszym wieku zdarzają się wpływy gwary, spowodowane jej prymarnością w stosunku do polszczyzny sprzed kilkudziesięciu lat, które u seniorów mogły pozostać utrwalone i z przyzwyczajenia bywają stosowane do dziś. Można stwierdzić, iż język jest jednym z najważniejszych czynników podtrzymujących do dziś wewnętrzne więzi grupowe.

Powyższe argumenty jednoznacznie wskazują, iż dzięki zachowaniu najważniejszych elementów tradycji staroobrzędowcy trwają w swojej starej wierze, unikalnym folklorze i silnym poczuciu tożsamości. Pielęgnując

obyczaje przekazywane od pokoleń, zachowują to, co najcenniejsze – nie-skażone stare wyznanie, tradycję i język przodków. Pomimo trzech stuleci wygnania, tułaczki i prześladowań, a w końcu życia na emigracji, nie zagubili swego największego dziedzictwa, jakim jest własna religijno-kulturowa odrębność.

BIBLIOGRAFIA

- Grek-Pabisowa I., *Starobrzędowcy. Szkice z historii, języka, obyczajów. Wybór prac z okazji 45-lecia pracy naukowej*, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 1999.
- Głuszkowski M., *Socjologiczne i psychologiczne uwarunkowania dwujęzyczności starobrzędowców regionu suwalsko-augustowskiego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.
- Iwaniec E., *Z dziejów starobrzędowców na ziemiach polskich XVII–XX w.*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Mecherzyński K., *Wiadomość o filiponach polskich*, „Rocznik Cesarsko Królewskiego Towarzystwa Naukowego Krakowskiego” 1861, Poczet Trzeci, T. V (og. zb. 28).
- Połujański A., *Wędrówki po Gubernji Augustowskiej w celu naukowym odbyte*, W drukarni Gazety Codziennej, Warszawa 1859.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 1998.
- Philipponia, <http://philipponia.republika.pl>, dostęp: 29.04.2017.

ANDRZEJ NIKITOROWICZ

PRZEMIANY TOŻSAMOŚCI MNIejszości NARODOWEJ W WARUNKACH ISTOTNYCH ZMIAN POLITYCZNO-SPOŁECZNYCH NA PRZYKŁADZIE UKRAIŃCÓW PODLASIA

STRESZCZENIE

Autor artykułu stara się pokazać proces komplikowania się struktur narodowych oraz ewolucji tożsamości narodowej na obszarze pogranicza w warunkach postępujących przemian politycznych, społecznych i kulturowych, jakie dotykały te tereny na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat. Podmiotem przemian jest ludność dzisiaj określająca się jako mniejszość ukraińska w województwie podlaskim lub, jak mówią sami o sobie, „Ukraińcy Podlasia”. W przeciągu ostatnich dziesięcioleci ludność ta podlegała ogromnym i znamienym przemianom świadomościowo-tożsamościowym, które najczęściej wynikały i łączyły się ze zmianami w sferze geopolitycznej regionu. Artykuł dotyczy ewolucji tożsamości narodowej mniejszości ukraińskiej w województwie podlaskim w warunkach przemian, jakie dotknęły zarówno ojczyznę prywatną, jak i ideologiczną. Artykuł oparty jest zarówno o dwie tury jakościowych badań własnych autora, jak i o badania historyków oraz językoznawców dotyczące terenów dzisiejszego województwa podlaskiego.

SŁOWA KLUCZOWE: mniejszość narodowa, mniejszość etniczna, odradzanie się świadomości narodowej, tożsamość narodowa.

ABSTRACT

The author of the article tries to show the process of complicating national structures and the evolution of national identity in the borderland in the conditions of progressing political, social and cultural changes. The subject of these changes is the population today describing itself as a Ukrainian

minority in the Podlaskie Voivodship or, as they say about themselves, „Ukrainians of Podlasie”. Over the last decades, this population has been subject to enormous and significant consciousness-identity changes, which most often resulted and were associated with changes in the geopolitical sphere of the region. The article refers to the evolution of the national identity of the Ukrainian minority in the Podlaskie voivodship in the conditions of change that affected both the private and ideological homeland. The article is based on two rounds of the author’s own quality research as well as researches of historians and linguists concerning the areas of today’s Podlaskie Voivodship.

KEY WORDS: national minority, ethnic minority, rebirth of national consciousness, national identity.

WSTĘP

Celem mojego artykułu jest ukazanie procesów komplikowania się struktur narodowych oraz ewolucji tożsamości narodowej na obszarze wschodniego pogranicza w warunkach przemian politycznych, społecznych i kulturowych, jakie dotykały te tereny na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat. Chciałbym w związku z tym w swojej pracy odnieść się zarówno do badań historyków, jak i badań własnych, które przeprowadziłem wśród mniejszości ukraińskiej w województwie podlaskim w 2011 oraz 2015 roku. Dynamiczny byt narodowy, jakim jest mniejszość ukraińska w województwie podlaskim, moim zdaniem, ukazuje, w jaki sposób, pod wpływem jakich czynników, wydarzeń i w jakim kierunku może zmieniać się zarówno obraz narodowościowy danego regionu, jak i tożsamość etniczna i narodowa danej grupy. Chciałbym zwrócić uwagę, jak wielki wpływ na procesy narodowe i tożsamościowe ma zarówno sytuacja polityczno-społeczna w kraju zamieszkiwania mniejszości, w kraju macierzystym, jak i sytuacja geopolityczna w regionie.

Tożsamość narodową i etniczną rozumiem jako zmienną, płynną i często wielowarstwową. W sposób oczywisty opartą o kulturę i pochodzenie, ale z drugiej strony zależną od autorefleksji i świadomości jednostki. W swojej książce *Ukraińcy Podlasia. Dylematy tożsamościowe*¹ koncepcję przemian tożsamości narodowej opieram zarówno o prace Antoniny Kłoskowskiej², Andrzeja Sadowskiego³, jak i Zygmunta Baumana. Opisując

1 A. Nikitorowicz, *Ukraińcy Podlasia. Dylematy Tożsamościowe*, Kraków 2014.

2 A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.

3 A. Sadowski, *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Białystok 1995.

w niniejszym artykule zanikanie i odtwarzanie, rewitalizację ukraińskiej tożsamości na terenach dzisiejszego województwa podlaskiego, zwracam szczególną uwagę na zmienność tożsamości jako jej cechę charakterystyczną w obecnych czasach oraz na jej powiązania z indywidualnymi i świadomymi decyzjami poszczególnych osób.

Pierwsza część artykułu dotyczy historycznych korzeni „Ukraińców Podlasia”, natomiast druga związana jest z badaniami, jakie przeprowadziłem w 2011 roku, chcąc poznać proces odtwarzania się tej mniejszości w regionie, oraz badaniami z 2015 roku, w trakcie których postawiłem pytanie dotyczące wpływu sytuacji politycznej na Ukrainie na tożsamości nowo powstałej i ciągle kształtującej się mniejszości. W artykule zwracam też uwagę na obecne komplikowanie się sytuacji narodowo-etnicznej w województwie oraz pojawienie się konfliktów narodowo-etnicznych, które wpływają na kształtowanie się tożsamości.

MNIEJSZOŚCI NARODOWE WOJEWÓDZTWA PODLASKIEGO – HISTORIA I WSPÓŁCZESNOŚĆ

Historycy w swych badaniach dowodzą, że ziemie dzisiejszego województwa podlaskiego, wchodzącego w skład historycznego Podlasia, były zasiedlane już w wiekach XI i XII, zarówno przez ludność rzymskokatolicką z Mazowsza, jak i ludność prawosławną z Rusi (dzisiejsza Ukraina). Jako najstarszy gród ruski na tych ziemiach podaje się Drohiczyn (XI wiek) oraz Brześć, Mielnik, Siemiatycze, Bielsk czy Suraz. Kolejne fale osadnictwa Rusinów pochodziły głównie z Wołynia. Procesy osadnicze z różnym natężeniem trwały aż do końca XVIII wieku⁴. Już w XV wieku widoczne stały się różnice i granice między regionami zasiedlanymi przez ludność

4 Z. Gloger, *Geografia historyczna ziem dawnej Polski*, Kraków 1903; J. Hawryluk, „*Kraje ruskie Bielsk, Mielnik, Drohiczyn*”. *Rusini-Ukraińcy na Podlaszu – fakty i kontrowersje*, Kraków 1999; J. Wiśniewski, *Osadnictwo wschodniosłowiańskie Białostoczczyzny – geneza, rozwój oraz zróżnicowanie i przemiany etniczne*, „*Acta Baltico-Slavica*” 1977, t. 11; W. Makarski, *Pogranicze polsko-ruskie do połowy wieku XIV. Studium językowo-etniczne*, Lublin 1996; M. Barwiński, *Ukraińcy na Podlasiu – geneza, kontrowersje, współczesność*, „*Acta Universitatis Lodziensis Folia Geographica Socio-Oeconomica*” 2011, nr 11.

o odmiennej religii i języku. „Cały zachód, stanowiący niegdyś część Mazowsza, zasiedliła ludność polska, przeważnie drobnoszlachecka. Część południowo-wschodnią zasiedliła we wsiach chłopskich i miastach ludność ruska nadbużańska, pochodzenia północno-ukraińskiego. Część północno-wschodnią objęła w swe posiadanie białoruska ludność znad Niemna i znad Rosi z dużą domieszką litewską i zapewne także z potomkami uchodźców jaćwieskich”. Bardzo szybko wykształciły się więc granice obszarów etnicznych na Podlasiu, które z biegiem lat ulegały jedynie niewielkim zmianom.

Pierwsze oficjalne szacunki dotyczące liczebności ludności ruskiej na obszarach dzisiejszego województwa podlaskiego zostały opracowane przez spis i statystykę pruską z 1800 roku. Według tamtych danych, na co zwraca uwagę Hawryluk, na tych terenach zamieszkiwało około 40 tys. Rusinów. Jeszcze większą liczbę ludności o tym pochodzeniu etnicznym wskazuje pierwszy rosyjski spis powszechny na tych ziemiach z 1897 roku, w którym pytano badanych zarówno o język ojczysty, jak i o wyznanie. W ówczesnym obwodzie białostockim oficjalnie mieszkało 60 335 Rusinów (99,8% w powiecie bielskim) wobec jedynie 5 909 osób uznanych za Białorusinów, o czym pisze Wakar.

Całkowite odwrócenie tych wyników następuje w okresie międzywojennym w świetle kolejnych badań i spisów ludności. Zarówno dane pochodzące ze spisu z 1921 roku, jak i 1931 roku sugerują praktyczny zanik tożsamości rusińskiej czy ukraińskiej na terenie dzisiejszego województwa podlaskiego. Zwraca uwagę natomiast pojawiająca się ogromna liczba osób deklarujących używanie języka „prostego”, białoruskiego lub przynależność właśnie do tej grupy narodowościowej.

W tamtym czasie miejscowa ludność wiejska miała bardzo słabo rozwinięte poczucie tożsamości narodowej, czy nawet etnicznej. Istniejące różnice postrzegano głównie na zasadach przynależności religijnej, co odróżniało miejscową ludność pochodzenia ukraińskiego od Ukraińców z Galicji czy Wołynia. Wiśniewski⁵ w ten sposób próbuje tłumaczyć ten fenomen: „Miejscowi określali ludność ruską w powiecie bielskim jeszcze

5 J. Wiśniewski, *Osadnictwo wschodniostowiańskie...*, op. cit.

w początkach XX wieku jako Rusinów lub Ukraińców. Bardzo możliwe, że osiedlenie się wśród nich autentycznych Białorusinów, działalność urzędników i popów białoruskiego pochodzenia spowodowała, że zaczęto ich uważać za Białorusinów”. Faktem jest, że wbrew oficjalnym wynikom spisów wielu polskich badaczy kwestionuje i podważa w owym okresie możliwość tak gwałtownych zmian struktury etniczno-narodowościowej na tym obszarze. Zarówno Krysiński⁶, jak i Tomaszewski⁷ podkreślają, że ludność prawosławna żyjąca między Narwią a Bugiem jest niewątpliwie pochodzenia ukraińskiego. Wasilewski podkreśla, że „(...) powiat Bielski wykazuje 30,5% Białorusinów będących w rzeczywistości Ukraińcami językowo”⁸.

Okres powojenny, w przypadku prawosławnej społeczności dzisiejszego województwa podlaskiego, wiąże się z promowaniem, także przez ówczesną władzę, stereotypu „prawosławny-Białorusin” oraz uznaniem gwary ukraińskiej za gwarę białoruską.

Współcześnie obszar województwa podlaskiego jest pograniczem, gdzie od wielu wieków współistniały i przenikały się różne języki, kultury i religie. Mamy tu do czynienia z językami i narodowościami: polską, białoruską, ukraińską, rosyjską czy litewską. Duża część mieszkańców uległa asymilacji do kultury dominującej, jednak ciągle bardzo wielu jest świadomych swojej odrębności i stara się ją pielęgnować, nie dopuścić do zaniku miejscowych dialektów i gwar. To zróżnicowanie w ciągu wielu wieków, zmian granic i zwierzchności państwowej nad tymi terenami, uległo jeszcze większym komplikacjom świadomościowo-narodowościowym. Bardzo trafnie zauważa to Koter, który pisze, że „(...) na pograniczu białorusko-ukraińskim (także w granicach Polski) podobieństwo kulturowe pomiędzy tymi dwoma prawosławnymi narodami jest tak silne, że ich formalne rozgraniczenie staje się niemożliwe. W rejonie Bielska Podlaskiego i Hajnówki zdarza się, że na skutek różnych sytuacji życiowych oraz poddania się odmiennej propagandzie politycznej, w obrębie tej samej rodziny ojciec

6 A. Krysiński, *Liczba i rozmieszczenie Białorusinów w Polsce*, „Sprawy Narodowościowe” 1928, z. 3–4.

7 J. Tomaszewski, *Rzeczpospolita wielu narodów*, Warszawa 1985.

8 L. Wasilewski, *Istotna liczba Ukraińców w Polsce*, „Sprawy Narodowościowe” 1927, z. 5–6.

jest »tutejszy«, jeden syn uważa się za Białorusina, drugi za Ukraińca, a wyemancypowana córka deklaruje się jako Polka”⁹.

Dzisiaj naukowymi dowodami na pochodzenie etniczne dużej części mieszkańców województwa podlaskiego są badania prowadzone w drugiej połowie XX wieku nad językiem i dialektami miejscowej ludności. Jak czytamy w *Atlasie gwar wschodniosłowiańskich Białostoczczyzny*:

Województwo białostockie nie jest jednolite pod względem językowym. Na znacznej jego części występują gwary wschodniosłowiańskie: na północy białoruskie, na południu ukraińskie, a pomiędzy nimi przejściowe białorusko-ukraińskie. W pasie zachodnim niemal wyłącznie są gwary polskie, dalej na wschód ludność jest przeważnie dwujęzyczna, w wielu wsiach gwara polska współlistnieje z gwarą białoruską lub ukraińską. Wzajemny stosunek dwóch współlistniejących gwar układa się bardzo różnie¹⁰.

Warto jednak od razu zaznaczyć, że naukowo stwierdzone, praktycznie powszechne występowanie gwar ukraińskich na południowym obszarze województwa podlaskiego nie przekłada się bezpośrednio na powszechne występowanie świadomości czy tożsamości ukraińskiej między Bugiem a Narwią. Mimo coraz większej świadomości pochodzenia języka, duża część ludności pozostaje przy dotychczasowych kategoryzacjach, a ich zmiany są bardzo powolne. Proces rewitalizacji tej grupy mniejszościowej w województwie podlaskim nie został jeszcze zakończony, a możliwości jego ostatecznego przebiegu ciągle są sprawą otwartą, choć obecnie coraz bardziej klarowną.

Liczba świadomych przedstawicieli mniejszości ukraińskiej w województwie podlaskim w 2011 roku przekroczyła 2 200 osób i jest to jedyna mniejszość narodowa w województwie podlaskim, która zanotowała wzrost w latach 2002 – 2011¹¹. Na terenie województwa podlaskiego – na co zwraca

9 M. Koter, *Ludność pogranicza – próba klasyfikacji genetycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Geographica” 1995, nr 20.

10 S. Glinka, A. Obrębska-Jabłońska, J. Siatkowski, *Atlas gwar wschodniosłowiańskich Białostoczczyzny. T. 1*, Warszawa 2014.

11 *Narodowy spis powszechny ludności i mieszkań 2011. Raport z wyników w województwie podlaskim*, http://www.stat.gov.pl/bialystok/69_1078_PLK_HTML.htm, dostęp: 29.04.2017.

uwagę Misiejuk – działają dwa stowarzyszenia ludności ukraińskiej: Związek Ukraińców Podlasia oraz Związek Ukraińskiej Młodzieży Niezależnej. Związek Ukraińców Podlasia działał początkowo w ramach ogólnopolskiej organizacji mniejszości ukraińskiej – Związku Ukraińców w Polsce i był oddziałem organizacji. Jednak bardzo szybko, bo już 22 marca 1992 roku, nastąpiło oderwanie i usamodzielnienie się organizacji – powstał Związek Ukraińców Podlasia. Separacja nastąpiła pod wpływem sprzeczności i kształtowania odmiennych celów i działań organizacji na tle lingwistyki, etnografii oraz wyznania.

Cyklicznie organizowanych jest wiele imprez kulturalnych łączących miejscowy folklor i tradycję z ogólnie pojmowaną kulturą mniejszościową i ukraińską. Największą jest Festiwal Kultury Ukraińskiej na Podlasiu – „Podlaska Jesień” odbywający się nie tylko w Bielsku Podlaskim, ale również między innymi w Białymstoku, Siemiatyczach czy Czeremsze. Równie popularną i znaną w regionie imprezą kulturalno-folkową, organizowaną przez ZUP nad zalewem w Dubiczach Cerkiewnych, jest „Na Iwana, na Kupała”. Impreza ma już kilkunastoletnią tradycję, pierwszy raz odbyła się bowiem w 1996 roku nad Narwią. Nad zalewem Bachmaty w Dubiczach Cerkiewnych odbywa się od 1998 roku.

Bardzo ważną częścią realizacji celów, stawianych w statucie organizacji, jest wydawanie przez ZUP periodyku „Nad Buhom i Narwoju”. Publikowane w nim artykuły dotyczą życia kulturalnego, religijnego i politycznego miejscowej ludności pochodzenia ukraińskiego. W piśmie przedstawiane są zarówno wątki historyczne, jak i aktualne wydarzenia dotyczące ludności ukraińskojęzycznej w Województwie Podlaskim.

Związek Ukraińców Podlasia od początków swojej działalności dążył do uruchomienia ukraińskojęzycznego programu telewizyjnego, który relacjonowałby istotne fakty i wydarzenia z życia miejscowej ludności oraz przedstawiał punkt widzenia i pomagał w szerzeniu świadomości i tożsamości wśród mieszkańców województwa podlaskiego, posługujących się gwarą języka ukraińskiego. Program miał być nadawany w języku mniejszości z jednoczesnym tłumaczeniem na język polski w postaci napisów¹². Program

12 E. Ryżyk, G. Kuprianowicz, *Kronika podlaska*, „Nad Buhom i Narwoju” 1992, nr 3.

zaczął się ukazywać w 1995 roku, jeszcze w ramach Warszawskiego Ośrodka Telewizji. Po powstaniu Białostockiego Ośrodka Telewizji program o nazwie „Ukraiński Przegląd” ukazuje się w ramach bloku tematycznego dotyczącego wszystkich mniejszości województwa o nazwie „Sami o Sobie”. Program relacjonuje wydarzenia kulturalne społeczności, bieżącą działalność ZUP, prezentowane są felietony dotyczące miejscowej tradycji, religii, folkloru.

Przedstawiciele mniejszości ukraińskiej w województwie podlaskim prowadzą od 1991 roku w Radiu Białystok program „Ukraińska Dumka”, który emitowany jest trzy razy w tygodniu. Od 2009 roku w regionalnym Radiu Orthodoxia emitowana jest raz w tygodniu audycja w języku ukraińskim przygotowywana i prowadzona przez osoby związane z mniejszością ukraińską w województwie podlaskim.

Warto zaznaczyć, że ostatnie lata mniejszości ukraińskiej w województwie podlaskim przyniosły również spore sukcesy na gruncie narodowej edukacji. Zarówno w Bielsku Podlaskim, jak i w Białymstoku powstały klasy w szkołach podstawowych i średnich umożliwiające naukę języka ukraińskiego i poznawanie tej kultury. W Bielsku Podlaskim powstało przedszkole z nauką języka ukraińskiego, gdzie dodatkowo realizowany jest projekt „Do Źródeł”. Polega on na tym, że dzieci na nietypowych zajęciach poznają ukraińskie kolędy, język, zwyczaje i obrzędy rocznego cyklu kalendarzowego. W projekcie bierze udział sto czternaście dzieci, czyli ponad połowa uczęszczających do Przedszkola nr 9 w Bielsku Podlaskim.

Pod patronatem ZUP działa kilka amatorskich zespołów artystycznych, w których uczestniczą dzieci i młodzież ze szkół oraz przedszkola, gdzie naucza się języka ukraińskiego. Zespoły te zajmują się głównie pielęgnacją i propagowaniem miejscowego folkloru, związanych z nim piosenek czy obrzędów. Warto wymienić zespoły: Rodyna z Dubiażyna, młodzieżowy Ranok z Bielska Podlaskiego, Strumok z Dubicz Cerkiewnych, Hiłoczka z Czeremchy, Tyrse z Kleszczel.

Przedstawiciele i działacze ZUP, również w ostatnich latach, rozpoczęli działalność nie tylko kulturalno-instytucjonalną, ale również polityczną. Ta aktywność znalazła odzwierciedlenie w życiu politycznym regionu. Przedstawiciele Związku Ukraińców Podlasia osiągnęli sukcesy w wyborach samorządowych, zasiadając w radach miast i gmin oraz pełniąc różne funkcje samorządowe – wójta, zastępcy burmistrza, przewodniczącego

radę miasta w miejscowościach położonych głównie w południowej części województwa podlaskiego.

Współcześni Ukraińcy w województwie podlaskim spotkali się z odmiennymi problemami kształtowania i rewitalizacji swojej tożsamości w stosunku do pozostałych grup mniejszości ukraińskiej z innych regionów kraju. Po pierwsze nie dotknęła ich akcja „Wisła”, co w bardzo znaczącym stopniu ułatwiło kontynuowanie i pielęgnowanie tradycji kulturowo-językowych. Nie zostało im odebrane poczucie bycia ludnością „tutejszą”. W odróżnieniu od przedstawicieli mniejszości ukraińskiej w innych regionach kraju, Ukraińcy na Podlasiu związani są li tylko z prawosławiem, co również może stanowić o ich specyficznej i nieco odmiennej strukturze tożsamości. Jednocześnie zostali zmuszeni do podjęcia wyzwania dotyczącego przebudowy stereotypu mówiącego, iż każdy prawosławny mieszkaniec województwa podlaskiego jest Białorusinem. W przeciwieństwie do swoich pobratymców w innych regionach kraju Ukraińcy na Podlasiu nie są osamotnieni w „inności”, co zrodziło odmiennie problemy tożsamościowe nie tylko związane z asymilacją do polskości. „Dotąd mówiliśmy: Białorusini, ale to nie od dawna. Teraz coraz częściej mówi się: Ukraińcy. Dwa bratnie narody. Ale kto jest kto? Moi ruscy pradziadowie nie zaprzęтали sobie tym głowy. Ich sens życia zawierał się w pracy własnych rąk. Nad nimi zawsze było to samo słońce, ten sam widok ich otaczał, rok regulowany świętami religijnymi był uporządkowany. Byli wśród swoich”¹³.

Tożsamość traktowana jako jedna z „najbardziej uniwersalnych ludzkich potrzeb, potrzeb przynależności lub bycia akceptowanym, potrzeb bezpieczeństwa”¹⁴, jako ukraińska zaczęła się kształtować dosyć późno wśród mieszkańców południowo-wschodniej części województwa podlaskiego. Dopiero w latach 80. i 90. XX wieku, ze względu na demokratyzację życia społecznego oraz lepszego poznawania, opisu dialektów i gwar ukraińskich na Podlasiu, rozpoczęło się na tych terenach dość intensywne poszukiwanie i budowanie etnosu ukraińskiego. „Poszukiwanie tożsamości

13 M. Sajewicz, *Zagadnienie przynależności etniczno-językowej prawosławnych mieszkańców powiatu hajnowskiego na Białostoczczyźnie*, [w:] M. Stepaniuk (red.), *Gwary północnego Podlasia*, Bielsk Podlaski 2008.

14 Z. Bauman, *Socjologia*, Poznań 1996, s. 8.

jest najbardziej intensywne wówczas, gdy nie jest ona »dana« jako dar krwi i ziemi, lecz gdy jest płynna, plastyczna (...)»¹⁵. Bardzo dobrze opisują to poszukiwanie słowa jednego z przedstawicieli badanej grupy: „Oczywiście, że nie od zawsze czułem się Ukraińcem. Moja ukraińskość pojawiła się od zaprzeczenia białoruskości, dlatego że ja jestem tym pierwszym pokoleniem studiującym na przełomie lat 70. i 80., które, że tak powiem, dostało argumenty, żeby powiedzieć, że nas ordynarnie oszukują, wmawiają nam ciemnotę, bo my tacy nie jesteśmy. Poszedłem na studia, poznałem ludzi podobnych do mnie, zaczęliśmy rozmawiać, czytać, a no i jak miałem te osiemnaście czy dwadzieścia lat to pojawił się *Atlas gwar wschodniosłowiańskich Białostoczczyzny*”. Inny z badanych ujmuje to następująco: „Do tej pory gdzieś oficjalnie słyszałem tylko, że my rozmawiamy po białorusku. Wziąłem ten atlas, czytam i co tu się okazuje? Żaden to jest białoruski, tylko ukraiński. A wcześniej była taka sytuacja, że byliśmy odcięci od szkoły, od literatury – kompletna izolacja. Ktoś tam chciał nas przekreślić jak w jakiejś maszynie. To się nie udało – na szczęście. To się właśnie zaczęło od zaprzeczenia białoruskości, bo to nie była nasza tożsamość. To się zaczęło od odkrywania korzeni. Ta tożsamość zaczęła się w drodze poszukiwań”. Mniejszość ukraińska w województwie podlaskim, budując swój status narodowy/etniczność (tożsamość, świadomość) napotyka więc na istotne problemy. Z jednej strony mamy do czynienia z problemem „oderwania się od białoruskości”, a z drugiej z bardzo niejasnym etnosem ukraińskim.

PRZEMIANY TOŻSAMOŚCI NARODOWEJ MNIEJSZOŚCI UKRAIŃCÓW W WOJEWÓDZTWIE PODLASKIM – INFORMACJA Z BADAŃ

W związku z tą szczególną sytuacją tożsamość Ukraińców w województwie podlaskim koncentruje się wokół kilku podstawowych zmiennych, które przedstawię na podstawie badań własnych, które przeprowadziłem w 2011 roku. Badanie polegało na przeprowadzeniu pięćdziesięciu czterech wywiadów pogłębionych z przedstawicielami grupy.

15 Ibidem, s. 9.

Według przedstawicielei mniejszości ukraińskiej w województwie podlaskim każdy ma jakiś naród, ale nie każdy trafnie go sobie uświadamia. Wśród badanych dominują poglądy związane z naturalistycznym (lub obiektywistycznym) rozumieniem narodu i przynależności narodowej.

I urodzenie, i osobisty wybór są ważne, to znaczy, że z jednej strony to, czy jesteśmy członkiem takiego czy innego narodu, musi być w jakiś sposób zdeterminowane, musi być uzasadnione. Nie może być ni z gruszki, ni z pietruszki. Oczywiście najlepiej, że ten wybór nasz jest oparty na genezie genetycznej. Z czegoś tam pochodzimy i się wywodzimy. Rzecz jasna, że wybieramy w końcu sobie przynależność narodową, bo będąc członkiem jednego narodu na przykład, zmieniają się nazwy: chociażby w naszym przypadku. Pięćdziesiąt czy sto lat temu byliśmy Rusinami, a dziś już takiej narodowości nie ma i co tu mówić o wyborze? Zresztą taka kategoria przestała istnieć. Dzisiaj musimy się nazywać inaczej, bo dzisiaj jest inna sytuacja i to wszystko inaczej wygląda. Jak chcemy działać i istnieć odrębnie, to i inaczej się nazywamy (W25).

Podejście, zgodnie z którym osobisty wybór musi być poparty cechami obiektywnymi oraz pochodzeniem, jest z jednej strony związane z historycznymi zawirowaniami, jakim poddana była ta grupa, a z drugiej strony rozległym etnosem ukraińskim, do którego działacze Związku Ukraińców Podlasia ciągle się odwołują. W świadomości respondentów pojawia się więc nowa kategoria przynależności narodowej, przynależności potencjalnej lub nieuświadomionej. Jest to zrozumiałe w warunkach bardzo częstych autentycznych kłopotów respondentów z określeniem swojej przynależności narodowej. Przekonanie społeczne o funkcjonowaniu ukrytej lub nieuświadomianej przynależności narodowej jest ewidentnym wskaźnikiem, iż procesy narodotwórcze na badanym obszarze nie zostały ugruntowane, a tym bardziej jakoś zakończone.

Jest to na pewno z jednej strony ludność ukraińskojęzyczna, ale bez wykrytej świadomości narodowej albo nawet ze świadomością białoruskiej. Ale za tą świadomością białoruską nie idą wartości, tradycje, język i literatura. To taka ludność o świadomości etnicznej, bardziej prawosławnej

czy ruskiej, która posługuje się gwarami ukraińskimi, związana jest z kulturą ukraińską, ale świadomości ukraińskiej nie ma. Więc nie będę nazywała ludzi, którzy nie czują się Ukraińcami, Ukraincami. Tych nieświadomych to co najwyżej ludność właśnie ukraińskojęzyczna, a tę drugą grupę, która zbudowała na bazie atrybutów swoją tożsamość ukraińską, to są po prostu Ukraińcy na Podlasiu czy Ukraińcy prawosławni (W23).

Sami zainteresowani określali i postrzegali siebie, jeszcze w 2011 roku, jako „Ukraińców Podlasia”, grupę spójną i wyraźną, opierającą się o takie wyróżniki, jak: język w postaci archaicznej gwary, autochtoniczność, miejscowa kultura ludowa i zwyczaje oraz wyznanie prawosławne. Współczesna tożsamość etniczno-narodowa badanej grupy opiera się również w znacznej mierze na oderwaniu i przeciwstawieniu swojej grupy narodowościowej Białorusinom oraz na silnym przywiązaniu do małej ojczyzny, czyli terenów między rzekami Bug i Narew. W związku z tym w województwie podlaskim widoczny jest swoisty konflikt pomiędzy mniejszością białoruską i ukraińską, gdyż każda z nich odwołuje się do tej samej ludności, a zaszczości historyczne sprawiają, że miejscowa ludność często stoi przed trudnymi wyborami.

Moja świadomość bycia Ukraińcem zaczęła się może nie tyle od zaprzeczenia białoruskości, co bardziej poszukiwania, choć zaprzeczanie też było. Ja kończyłem liceum, teraz chyba też tak się nazywa, z białoruskim językiem nauczania. Przez cztery lata się tego uczyłem, później też była matura, ale jakoś nigdy nie przyjmowałem tego jak czegoś swojego i oczywistego. W momencie studiów czy pod koniec liceum pojawiły się pewne pytania powstałe w konfrontacji z pojawiającymi się informacjami. Wtedy pojawiło się „Nad Buhom i Narwoju”, wtedy zaczęto wydawać programy w radiu i telewizji dotyczące tematyki Ukraińców na Podlasiu. I w konfrontacji z tymi informacjami, tak jak mówię, te poszukiwania poszły w stronę ukraińkości. Dalej były studia i tutaj dalej się z wieloma ludźmi rozmawiało, poznawało, wyjeżdżało. I już na studiach ta tożsamość została skryształizowana (W17).

W związku z powyższymi podstawowymi składnikami tożsamości ukraińskiej w regionie, a jednocześnie cechami umożliwiającymi budowanie

granic oddzielających mniejszość Ukraińską i Białoruską, stały się język jako gwara, pochodzenie oraz teren zamieszkiwania.

Oczywiście kwestie językowe. Ludność ukraińska mówi po ukraińsku, gwarą, a białoruska po białorusku. Są nieco inne zwyczaje. Na terenach etniczno-białoruskich występują pewne zwyczaje, które nie występują na terenie ukraińskim i na odwrot. Inna była też migracja tej ludności. Według badań naukowców, historyków, ludność ukraińska przybyła z południa głównie z Wołynia czy z Ziemi Brzeskiej, a ludność białoruska z północno-wschodniej części, z nad Niemna. Z tym że oczywiście ogromna grupa ludzi świadoma narodowo wszczęła czyn, która uważa się za Białorusinów, pochodzi z terenów etnicznie ukraińskich i stąd tutaj wychodzi duże zamieszanie. Często jest tak, że osoby, które etnicznie pochodzą z terenów ukraińskich, uważają się za Ukraińców lub częściej za Białorusinów i tutaj jest paradoks w tej sytuacji na Podlasiu (W4).

Przedstawiciele mniejszości ukraińskiej w województwie podlaskim w 2011 roku charakteryzowali się również bardzo małym stopniem powiązania z Ukrainą jako ojczyzną. Rzadko, jeżeli w ogóle, wymieniane były kulturowe aspekty powiązań, natomiast większość badanych deklarowała brak kontaktów i wspólnych interesów z samą Ukrainą, jak i jej obywatelami. Badani podkreślali też silną potrzebę autonomii „Ukraińców Podlasia” w stosunku do pozostałej części Ukraińców w Polsce oraz przywiązanie do religii prawosławnej.

Oczywiście, powinniśmy utożsamiać się tak naprawdę z jedną grupą narodową – ukraińską. Mamy wspólne pochodzenie, podstawy, aby tak sądzić. Natomiast na dzisiaj jesteśmy jednak taką grupą, która różni się od Ukraińców z innych regionów Polski. Chociażby poprzez tę ostatnią historię, poprzez te zawieruchy, które dotknęły tę ludność na południe od Bugu. Ludność ta, która jest na północ od Bugu, nie doświadczyła w historii najnowszej tego typu zdarzeń, choć dotknęło nas coś innego – ta właśnie tutaj białorutenizacja. Być może ona bardziej wpływa na zanik, czy też jest większym zagrożeniem dla tej grupy naszej, niż to, co stało się na Podlasiu południowym tam na południu. Chociaż od razu zaznaczę, że nie można

tego tak jednoznacznie i dokładnie powiedzieć, nie ma całościowego porównania, tam działy się rzeczy drastyczne dla tej ludności. Jeszcze trzeba powiedzieć o religii, czyli wyznanie prawosławne u nas, no i gwara, a nie język literacki. I ja myślę, że my jesteśmy bardziej związani z tym tutaj regionem, naszym, czyli między Bugiem a Narwią, a nie państwem Ukrainą (W9).

Badania z 2011 roku potwierdziły hipotezę o autentycznym narastaniu podmiotowości zbiorowości ukraińskiej w województwie podlaskim, a same procesy narodotwórcze, przynajmniej na etapie początkowym, obejmowały przede wszystkim konsolidację wewnętrzną zbiorowości oraz tworzenie instytucji mniejszości narodowej.

W obecnej sytuacji geopolitycznej i w obliczu wojny na Ukrainie zasadnym wydało mi się przeprowadzenie kolejnych badań, które dałyby mi materiał porównawczy oraz odpowiedziały na kilka pytań dotyczących wpływu obecnej sytuacji na Ukrainie na rozwój tożsamości narodowej mniejszości ukraińskiej w województwie podlaskim. Założyłem, że zmiany mogą podążać w trzech kierunkach: 1) utrzymanie dystansu i autonomii wobec wydarzeń na Ukrainie; 2) włączanie się w nurt wydarzeń, wzrost nastrojów nacjonalistycznych oraz narastanie tożsamości ukraińskiej; 3) ucieczka poprzez dalsze zbliżenie i integracja z większością polską. Badanie polegało na przeprowadzeniu jedenastu wywiadów pogłębionych z przedstawicielami mniejszości ukraińskiej w województwie podlaskim.

Z przeprowadzonych badań wynika, że nastąpił „zwrot” „Ukraińców Podlasia” w kierunku samej Ukrainy. Widoczna jest zmiana podejścia respondentów i wysoki wzrost zainteresowania sytuacją na Ukrainie. W zasadzie wszyscy badani śledzili sytuację na Ukrainie, mieli dostęp do ukraińskich mediów oraz interesowali się informacjami płynącymi z tamtejszych portali internetowych. Wyrażali nie tylko chęć i deklaracje pomocy, ale i działań, których przykładem jest przyjęcie podczas wakacji dzieci z rejonów zagrożonych walkami. Respondenci mieli jasne i klarowne przemyślenia i uwagi na temat sytuacji na Ukrainie, a sama Ukraina była w znacznie większym stopniu niż w poprzednim badaniu postrzegana jako „ojczyzna ideologiczna”.

Respondenci w niewielkim stopniu podkreślali potrzebę utrzymania znacznej autonomii wobec Związku Ukraińców w Polsce. Zaznaczył się wyraźny podział na dwie grupy. Jedni uważają, że pozostawanie w autonomii,

jako Związek Ukraińców Podlasia, jest korzystne, drudzy skłaniają się w kierunku większej współpracy i integracją ze ZUwP. Wszyscy badani jednoznacznie opowiadali się za wizją Ukrainy europejskiej i prozachodniej.

Ja wiem tak zakulisowo, że całym powodem utworzenia Związku Ukraińców Podlasia było to, że większość Ukraińców w Polsce to są ludzie wyznania unickiego. Tutaj natomiast na Podlasiu to są, my jesteśmy prawosławni. I tutaj był ten główny rozdział. Ale teraz ja i nie tylko ja uważam, że w interesie ruchu jest nam potrzebna jedna, wspólna reprezentacja i działanie. Jak się widzi, co się dzieje na szczeblach krajowych, się rozmawia i mówi o Związku Ukraińców, to nikt nie pamięta i nie wie, że istnieje Związek Ukraińców Podlasia. Także dla mnie jest to bardzo niekorzystna sprawa, nikt o nas nie pamięta i się nas po prostu pomija. I ja uważam, że tak jak i niektóre towarzystwa Łemków są częścią Związku Ukraińców w Polsce, tak i my powinniśmy być, tylko że z jakąś małą autonomią regionalną. Wtedy i więcej możemy, w jedności siła i ten podział jest taki sztuczny, bo kulturowo i tak z nimi współpracujemy i się cały czas wymieniamy, przyjeżdżamy do siebie i razem robimy wydarzenia kulturalne (W₃).

Religia prawosławna dla badanych nie jest już tak ważnym elementem w ramach budowania własnej tożsamości narodowej. Dzisiaj jest to powód do podziałów w społeczności lokalnej, a wynikające z przynależności religijnej konotacje – jedną z barier rozprzestrzeniania się tożsamości ukraińskiej w województwie podlaskim. Badani zaznaczali widoczne podziały wśród miejscowej ludności prawosławnej, która jest etnosem, do którego działacze ruchu się odwołują i z którego pochodzą jego wszyscy przedstawiciele. Podziały te korespondują z widocznym dzisiaj podziałem ruskiego świata na Ukrainie¹⁶. Sugerowano negatywny stosunek duchownych prawosławnych oraz ich poparcie dla Rosji.

Świadomość jest mocno kształtowana przez media, a wiadomo, że tutaj u nas jak ktoś ma w sobie kulturę i korzenie ukraińskie, to jest prawosławny.

16 M. Riabczuk, *Dwie Ukrainy*, Wrocław 2005.

Cerkiew natomiast twardo stoi po stronie moskiewskiej i nie kryje tego. Jeżeli ktoś słucha duchownych i dodatkowo w naszym rejonie poogląda telewizję, to niestety, ale na pewno będzie się odwracał od naszej sprawy, od bycia Ukraińcem. I ja to wręcz czuję, że wśród prawosławnych gros tych ludzi, którzy z nami sympatyzowali, czy nawet mogliby poczuć się, tą świadomością i już nawet niektórzy się po części czuli, bo i rozmawiali „po swojemu” i przychodzili, czytali, to teraz się odwraca. Ja w tym towarzystwie prawosławnym to czuję niestety i widzę (W9).

Sytuacja zagrożenia/wojny na Ukrainie nie ma aż tak wielkiego wpływu na kształtowanie się świadomości ukraińskiej w województwie podlaskim. Wydaje się jednak, że ma widoczny wpływ na polaryzowanie się bardziej skrajnych postaw wśród ludności prawosławnej regionu – z jednej strony unaocznienie się postaw prorosyjskich i antyukraińskich, z drugiej – większej solidarności i poparcia dla narodu ukraińskiego (W1).

Respondenci deklarowali, że na ogół nie zauważają intensyfikacji postaw skrajnych, nacjonalistycznych wobec Ukraińców Podlasia, zarówno wśród przedstawicieli grupy własnej, jak i grupy większościowej. W wywiadach widoczne były jednak dosyć silne postawy antyrosyjskie wśród świadomych Ukraińców w województwie podlaskim oraz poparcie dla polityki prowadzonej przez Petra Poroszenkę.

Badanie wskazało również na problem stopniowego zanikania gwary ukraińskiej w województwie podlaskim, która była czynnikiem inicjującym odradzanie się tej zbiorowości w województwie oraz czynnikiem odróżniającym zarówno w stosunku do mniejszości białoruskiej w regionie, jak i pozostałych Ukraińców w Polsce posługujących się głównie ukraińskim językiem literackim. Podkreślano, że młodzież ukraińska, w regionie kształcąca się w przedszkolu i szkołach w zakresie języka literackiego, nie poznaje w zasadzie gwary i nią nie mówi.

Jak ja się zapytałam kiedyś ojca, w jakim języku my mówimy, jaki jest nasz język ojczysty, to on mi odpowiedział po „hahłacku” i tak się mówiło albo że po swojemu, albo po hahłacku. I później ktoś to nazwał, że to nie „hahłacki” tylko ukraiński. A dzisiaj dzieci nie mają tego dylematu, one się uczą

w szkole literackiego ukraińskiego i wiedzą od razu, co i jak i kim są. Niestety ta gwara zanika, ja jeszcze z mężem mówię gwarą i między sobą bardzo często i nawet do dzieci. Ale z nimi to częściej po polsku, zresztą jak już coś, to ja do nich gwarą, a oni ukraińskim odpowiadają. Świadomość młodych jest fajna, dobra, oni się nie wstydzą, ale oni uważają się po prostu za Ukraińców i Polaków, a nie, że my jeszcze miejscowi. Ja mam trójkę dzieci i jest tak, że oni świadomość mają, ale gwarą nie rozmawiają i ona niestety pewnie zostanie w muzeum w skansenie. Dzieci w Orli i okolicach nie rozmawiają już w ogóle w gwarze, dzieci co najwyżej uczą się literackiego w szkole (W8).

Podsumowując wyniki najnowszych badań, należy stwierdzić, że obecna sytuacja na Ukrainie w sposób widoczny wpłynęła na przyspieszenie oraz ukierunkowanie przemian tożsamościowych wśród mniejszości ukraińskiej w województwie podlaskim. Widoczny jest częściowy rozpad dotychczasowej tożsamości i niektórych jej elementów składowych, takich jak: odwołania do religii prawosławnej, miejscowej gwary czy potrzeby autonomii wobec Związku Ukraińców w Polsce. „Ukraińcy Podlasia” oraz ludność, do której ta grupa się odwołuje i która stanowi jej naturalny etnos, ulega dzisiaj podziałowi i rozpadowi, który z jednej strony cechuje się postawami nacjonalistycznymi oraz silnym zbliżeniem do Ukrainy, albo z drugiej strony postawą ucieczki w polskość lub białoruskość, której bliżej dzisiaj do świata prawosławnego. W związku z tymi podziałami rysuje się również, w oczach respondentów, widoczny rozbrat pomiędzy narodem a religią oraz upadek mitu jednego ruskiego świata. Ważne jest również to, że „Ukraińcy Podlasia” reprezentują li tylko proeuropejską wizję Ukrainy.

WNIOSKI

W ostatniej części artykułu chciałbym zwrócić uwagę, że obecnie sytuacja kształtowania i rewitalizacji tożsamości mniejszości ukraińskiej może podlegać kolejnym zmianom i komplikacjom ze względu na pojawiające się coraz częściej w województwie postawy ksenofobiczne i konflikty narodowo-etniczne. Pogranicze jest najczęściej obszarem heterogenicznym, zróżnicowanym kulturowo. Rzeczywistość życia społeczno-kulturalnego

jest tworzona poprzez częste i trwałe kontakty pomiędzy przedstawicielami dwóch lub więcej grup etnicznych czy narodowych. Ta sytuacja najczęściej była postrzegana jako szansa, a samo pogranicze jako środowisko stymulujące otwartość podmiotu na pluralizm kulturowy i tolerancję. Również w tym sensie, w oparciu o wielokulturowość, pluralizm, postrzegano i promowano województwo podlaskie. Dzisiaj na tym wielokulturowym obrazie mieszkańców województwa pojawia się coraz więcej rys, pod postacią lokalnych konfliktów o źródłach etnicznych, które paradoksalnie nie muszą być objawem słabości mniejszości i rosnącego podporządkowania, ale wręcz odwrotnie. Wydaje mi się, że można dzisiaj zwrócić uwagę na kilka czynników wpływających na kształtowanie sytuacji konfliktowych w województwie. Należy jednak zaznaczyć, że dokładne określenie tych czynników i ich wpływu wymaga przeprowadzenia wnikliwych badań. Można postawić hipotezę, że w województwie podlaskim kończy się idea badania ładu narodowo-etnicznego, który polegał na przymusowym dostosowywaniu się mniejszości do większości. Wcześniej nie było konfliktów lub ich zasięg i widoczność była mniejsza, bo mniejszości same dobrowolnie się asymilowały do polskości. To był najłatwiejszy i najszybszy sposób umożliwiający awans społeczny. W tym przypadku brak konfliktu etnicznego w sensie behawioralnym nie musiał oznaczać, że mieliśmy faktycznie do czynienia z równością wszystkich grup etnicznych do zasobów ekonomicznych, politycznych czy symbolicznych na danym obszarze i w społeczeństwie. W tym przypadku brak konfliktów wynikał raczej z wymuszonej zgody grup upośledzonych na nierówne traktowanie ich przez grupę dominującą, na co zwraca uwagę Mucha. Dzisiaj dzięki demokratyzacji, upodmiotowieniu mniejszości ten statut gorszości w większości przypadków został obalony, a mniejszości coraz częściej upominają się o swoje prawa i możliwości.

Mniejszości nie są w stanie dzisiaj rozwijać swoich tożsamości narodowych poprzez kontakt z macierzami. Bardzo często nie dostają i nie mają żadnego zainteresowania ze strony Białorusi czy Ukrainy. W tym przypadku głównie same, autonomicznie podejmują różne działania w celu zachowania swojej tożsamości i kultury. Główne pytania dzisiaj, związane z tym wątkiem, to: „Do jakiego stopnia Polska jest w stanie przyzwać na upodmiotowienie mniejszości?” oraz „Jaka jest granica tolerancji?”

Kolejnym czynnikiem konfliktogennym może być komplikująca się sytuacja prawna, jak i stosunki międzynarodowe, geopolityczne. Z jednej strony obowiązujący porządek prawny daje konkretne zasady i możliwości działania wszystkim grupom etnicznym i mniejszościowym, a z drugiej strony sytuacja polityki wewnętrznej, jak i międzynarodowej państwa polskiego uległa widocznym komplikacjom. Znacznie częściej występują różnego typu napięcia na tle zarówno polityki bieżącej, jak i historycznej między Polską a Litwą, Rosją, Białorusią czy Ukrainą. To powoduje chaos tożsamościowy, jest podłożem konfliktów i często działań „zaczepnych”, prowokacyjnych.

W ostatnim czasie widoczny stał się wzrost postaw narodowych w Europie i Polsce. Powrót do idei państwa narodowego i istotności pojęcia narodu jako suwerena, jego dobra i ważności w prowadzonych działaniach i polityce. Postrzeganie narodu jako *ethnos*, a nie *demos*. Dzisiaj w Polsce, zwłaszcza wśród rządzących, występuje wizja silnego państwa narodowego.

Postawiłem tezę, że narodowe ruchy w znacznej mierze pojawiają się wraz z upodmiotowieniem migrantów, którzy przenieśli się ze wsi do miasta i mają zgeneralizowane poczucie, że muszą bronić Rzeczypospolitej. W akcie buntu niejako wrócili do dawniejszych polskich trwałych wartości, które ja nazwałem nacjonalizmem wiejskim, ale w znaczeniu deskryptywnym, nie normatywnym. Ma on szczególne cechy, takie jak: przywiązanie do ziemi, łączone z przywiązaniem do ojczyzny, troska o swoich, niechęć do obcych, specyficzne pojęcie „normalności” dość bliskie homogeniczności społeczno-kulturowej w połączeniu z nieakceptowaniem „normalności” innych, choćby nawet pochodzili z pobliskich, ale odmiennych kulturowo wsi. Nadto zachowania narodowe mają silne oparcie w kościele¹⁷.

Wzrost postaw narodowy i antyeuropejskich stał się, w ostatnim czasie, szczególnie widoczny wśród ludzi młodych i młodzieży w regionie. To młodzi są członkami skrajnych organizacji narodowych takich jak ONR czy Młodzież Wszechpolska, to oni stanowią główną siłę populistycznych partii. Polska młodzież wydaje się być rozczarowana konsumpcją

17 A. Sadowski, *Naród kulturowy jako kategoria badawcza socjologii narodu*, [w:] A. Sakson (red.), *Ślązacy, Kaszubi, Mazurzy i Warmiacy – między polskością a niemieckością*, Poznań 2008.

i zaawansowanym kapitalizmem Zachodu. Wielu, którzy wyjechali w celu imigracji zarobkowej, doświadczyło upokorzenia, deklaszacji i odkryło, że w państwach „starej Unii” mają gorszy statut społeczny niż Hindusi, Pakistańczyk czy Nigeryjczyk. To wszystko mogło sprawić, że konserwatyzm promujący tradycyjne wartości, trwałość tożsamości narodowej oraz osobistą godność stał się dla nich tak przyciągający. Oczywiście te spostrzeżenia należy poddać wnikliwym badaniom, których obecnie brak. Zbadanym faktem jest jednak wysoki poziom eurosceptycyzmu młodych Polaków oraz niezgoda na przyjmowanie migrantów¹⁸.

Wymienione przeze mnie czynniki powodują, że w ostatnich latach coraz częściej pojawiają się sytuacje konfliktowe na tle narodo-etnicznym nie tylko pomiędzy większością a mniejszością (na przykład dewastacje meczetu i nagrobków w Kruszynianach czy Marsz Żołnierzy Wyklętych w Hajnówce), ale również pomiędzy mniejszościami (na przykład wspomniany w artykule konflikt mniejszości ukraińskiej z białoruską). Ta sytuacja zmienia warunki kształtowania się tożsamości mniejszościowej i na pewno warta jest zbadania.

Mniejszość ukraińska w województwie podlaskim jest grupą bardzo interesującą z punktu widzenia badacza spraw narodościowych oraz tożsamościowych. W przeciągu ostatnich dziesięcioleci ludność ta podlegała ogromnym i znamienym przemianom świadomościowo-tożsamościowym, które najczęściej wynikały i łączyły się ze zmianami w sferze geopolitycznej regionu. Ciekawym jest prześledzić szlak, jaki przeszła ewolucja tożsamości narodowej mniejszości ukraińskiej w województwie podlaskim i jednocześnie stwierdzić, że ów proces jeszcze się nie zakończył, a obecna sytuacja może jeszcze bardziej ją skomplikować. Niewątpliwie ruch odrodzenia ukraińskiej tożsamości w województwie zapewnił sobie trwałe miejsce na mapie narodościowej regionu, a sama grupa, poprzez swoje działania oraz zwiększającą się liczbę świadomych członków, jest widoczna. Jednak jednocześnie należy stwierdzić, że tożsamość narodowa grupy ciągle się kształtuje i ulega przemianom zarówno pod wpływem czynników zewnętrznych, jak i wewnętrznych.

18 Badanie „Polskie Generalne Studium Wyborcze”. Data przeprowadzenia badań: 14–29 listopada 2015 roku. Realizowane przez Centrum Badania Opinii Społecznej. Wielkość próby: n = 1733.

BIBLIOGRAFIA

- Badanie „Polskie Generalne Studium Wyborcze”. Data przeprowadzenia badań: 14–29 listopada 2015 roku. Realizowane przez Centrum Badania Opinii Społecznej. Wielkość próby: $n = 1733$.
- Barwiński M., *Ukraińcy na Podlasiu – geneza, kontrowersje, współczesność*, „Acta Universitatis Lodzianis Folia Geographica Socio-Oeconomica” 2011, nr 11.
- Bauman Z., *Socjologia*, Zysk i S-ka, Poznań 1996.
- Glinka S., Obrębska-Jabłońska A., Siatkowski J., *Atlas gwar wschodniostowiańskich Białostoczczyzny. T. 1*, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2014.
- Gloger Z., *Geografia historyczna ziem dawnej Polski*, Spółka Wydawnicza Polska, Kraków 1903.
- Hawryluk J., „*Kraje ruskie Bielsk, Mielnik, Drohiczyn*”. *Rusini-Ukraińcy na Podlasiu – fakty i kontrowersje*, Fundacja Świętego Włodzimierza Chrzciciela Rusi Kijowskiej, Kraków 1999
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Koter M., *Ludność pogranicza – próba klasyfikacji genetycznej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Geographica” 1995, nr 20.
- Krysiński A., *Liczba i rozmieszczenie Białorusinów w Polsce*, „Sprawy Narodowościowe” 1928, z. 3–4.
- Makarski W., *Pogranicze polsko-ruskie do połowy wieku XIV. Studium językowo-etniczne*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996.
- Misiejuk D., *Tożsamość ukraińska w Polsce: odtwarzanie czy tworzenie? Uwagi o kreacji tożsamości mniejszościowej*, [w:] Jasiński Z., Lewowicki T. (red.), *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
- Narodowy spis powszechny ludności i mieszkań 2011. Raport z wyników w województwie podlaskim*, http://www.stat.gov.pl/bialystok/69_1078_PLK_HTML.htm, dostęp: 29.04.2017.
- Nikitorowicz A., *Ukraińcy Podlasia. Dylematy Tożsamościowe*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2014.
- Riabczuk M., *Dwie Ukrainy*, Kolegium Europy Wschodniej, Wrocław 2005.
- Ryżyk E., Kuprianowicz G., *Kronika podlaska*, „Nad Buhom i Narwoju” 1992, nr 3.
- Sadowski A., *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej, Białystok 2006.

- Sadowski A., *Naród kulturowy jako kategoria badawcza socjologii narodu*, [w:] Sakson A. (red.), *Ślązacy, Kaszubi, Mazurzy i Warmiacy – między polskością a niemieckością*, Instytut Zachodni, Poznań 2008.
- Sadowski A., *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Trans Humana, Białystok 1995
- Sajewicz M., *Zagadnienie przynależności etniczno-językowej prawosławnych mieszkańców powiatu hajnowskiego na Białostocczyźnie*, [w:] Stepaniuk M. (red.), *Gwary północnego Podlasia*, Związek Ukraińców Podlasia, Bielsk Podlaski 2008.
- Tomaszewski J., *Rzeczpospolita wielu narodów*, Czytelnik, Warszawa 1985.
- Wakar W., *Rozwój terytoryalny narodowości polskiej. Część II. Statystyka narodowościowa Królestwa Polskiego*, Drukarnia Synów St. Niemiry, Warszawa 1917.
- Wasilewski L., *Istotna liczba Ukraińców w Polsce*, „Sprawy Narodowościowe” 1927, z. 5–6.
- Wiśniewski J., *Osadnictwo wschodniosłowiańskie Białostocczyzny – geneza, rozwój oraz zróżnicowanie i przemiany etniczne*, „Acta Baltico-Slavica” 1977, t. 11.

WDROŻENIA PRAKTYCZNE

JACEK GÓRNIKIEWICZ

DYDAKTYKA NA RZECZ ANIMACJI ŻYCIA LOKALNEGO –

PROJEKTY NA MIARĘ REALNYCH SZANS

JACEK GÓRNIKIEWICZ

DYDAKTYKA NA RZECZ ANIMACJI ŻYCIA LOKALNEGO – PROJEKTY NA MIARĘ REALNYCH SZANS

STRESZCZENIE

Obok projektów kształcenia, realizowanych w instytucjach oświatowych i związanych z realizacją obowiązujących programów ministerialnych, proponuję wzięcie pod uwagę generowanie projektów kształcenia ważnych dla lokalnych środowisk, uwzględniających mocne i słabe strony tych miejsc na mapie Polski, włącznie z uwarunkowaniami przyrodniczymi, historycznymi, społecznymi, ekonomicznymi, kulturowymi, lokomocyjnymi itp. Projekty powstające z poważnym udziałem miejscowych oświatowych animatorów, łączące elementy biznesplanu z wymogami natury dydaktycznej. Pozwalające zapewnić optimum szans dla ich realizacji.

SŁOWA KLUCZOWE: dydaktyka, metodyki, proces kształcenia, projekt kursu.

ABSTRACT

In addition to the educational projects implemented in educational institutions related to the implementation of the current ministerial programs, I'd like to propose to take into account the generation of educational projects of importance for local communities, taking into account the strengths and weaknesses of these places on the map of Poland, including natural, historical, social, economic and cultural conditions. motives, motives, etc. The projects were created with a serious participation of local educational animators, combining elements of the business plan with the requirements of didactic nature. Allowing the optimum opportunity for its implementation.

KEY WORDS: education, didactics, methodology, learning process, course design.

WSTĘP

W tradycyjnej dydaktyce treści zadań były wpisane w ramy programów nauczania poszczególnych przedmiotów. Programy określały, co ważne, na czym należy skupić uwagę, a co można pominąć. Nadrzędna ważność programów ustalanych na szczeblu ministerialnym i odgórnie przypisywanych szkole dotyczyła również innych instytucji oświatowych i praktykowanych tam form kształcenia. Wspomniane programy od dziesiątków lat dyktują, jakie cele kształcenia należy uwzględnić, jakich efektów trzeba oczekiwać, jak zaplanować w szczegółach wynikające z celów procesy kształcenia, jak je zorganizować i następnie przeprowadzić.

Chcę wskazać na inną możliwość planowania i realizacji procesów kształcenia w oparciu o rzeczywistość bezpośrednio ważną dla miejscowych podmiotów (obejmowanych czymkolwiek instytucjonalnym kształceniem), a przenikającą ich codzienne życie. Rzeczywistość lokalnie ważną, w której mieszczą się rzeczywiste potrzeby i szanse edukacyjne, w odróżnieniu od tych odgórnie wskazanych przez ministerialnych urzędników, pozostających na tak wysokim poziomie ogólności, że niemających świadomości miejscowych uwarunkowań powodowanych przez siebie działań oświatowych. W rekomendowanych przez nich programach z konieczności nie odbijają się zmienne warunki finansowe, bytowe, kulturowe, polityczne, ale przecież także przyrodnicze i lokomocyjne, oraz jakiegokolwiek inne jeszcze, które ważą na myśleniu mieszkańców lokalnych środowisk, na odczuwanych możliwościach i potrzebach, również edukacyjnych.

Nie jest moją intencją negowanie znaczenia programów szkolnych i pozaszkolnych ustalonych i przekazanych do realizacji w skali ogólnokrajowej. Chcę wskazać na równoczesną możliwość tworzenia i realizacji

projektów edukacyjnych wywiedzionych z lokalnych realiów poszczególnych lokalnych środowisk, honorujących miejscowe wieloaspektowe uwikłania i potencjały ważne dla możliwych inicjatyw edukacyjnych, w tym zwłaszcza kulturowe, przyrodnicze i finansowe. Proponuję, aby tak pomyślane projekty były inicjowane i opracowywane z udziałem miejscowych animatorów życia społecznego, a może przede wszystkim przez nich. Jako przyszłolub pozaszkolne kursy i szkolenia mogą być wsparciem dla formalnych lokalnych aktywności edukacyjnych, pełniąc wobec tamtych instytucji funkcję kompensacyjną i animacyjną. Dorobek metodyczny właściwy współczesnej dydaktyce może zapewnić wspomnianym „oddolnym” edukacyjnym projektom optimum użyteczności.

ZAJĘCIA SZKOLNE WYWIEDZONE Z ODGÓRNIIE DANYCH PROGRAMÓW – DYKTAT IDEI NAD REALIAMI CODZIENNOŚCI

Poprawne metodycznie – oderwane od realiów miejscowego życia, w które wieloaspektowo są uwikłani i uczniowie, i ich nauczyciele.

Zadania wynikające z programów – z ich nadrzędnej ważności – z definicji są przekazywane w teren do realizacji, a nie po to, by można je było poddawać pod dyskusję.

Treści zawarte w programach są na ogół odległe od tego, co jest solą lokalnych codzienności, zbyt ogólne i niezachęcające do drobiazgowych odniesień do uczniowskiej codzienności.

Ideowo (ideologicznie) słuszne, społecznie akceptowalne, ale niemające zakotwiczenia po stronie finansów (koszty nie są kalkulowane). Dla tradycyjnie myślących urzędników oświatowych oświata, a w niej szkoła, nie jest instytucją mającą dbać o finansowe zabezpieczenie bytu szkoły, ani jej nauczycieli. To ma być służba z koniecznym poświęceniem, na wzór Judy. Metafory rynkowe szkoły nie są mile widziane przez urzędników tego pokroju. Podobnie dobroczyńceniowo są traktowane inne kwestie ważne dla pełnego opisu codzienności lokalnej, a pomijane lub marginalizowane przy tradycyjnym myśleniu o szkole.

Postulowane projekty mogą przyczynić dobroczynnego fermentu lokalnym społecznościom żyjącym z izolacji od dużych skupisk miejskich,

skłaniając do organizowania się wokół zadań sprzyjających przeobrażaniu się w społeczeństwo obywatelskie, co odnotowałem w tekście.

PROJEKTY POSTULOWANYCH KURSÓW I SZKOLEŃ – HONORUJĄCYCH MIEJSCOWE FAKTY I ANTECEDENCJE

Zgodnie ze wskazanym postulatem, projektowane kursy (często traktowane jako hobby – wywołane chęcią polepszenia swojej wiedzy i związanych z nimi umiejętności w danej dyscyplinie lub dziedzinie życia) oraz szkolenia (dla osiągnięcia oczekiwanej sprawności zawodowej lub polepszania jej stanu) powinny być tak precyzowane, by jak najlepiej były powiązane z miejscowymi realiami. Z tym, co stanowi o mocnej stronie danego miejsca, a także z tego miejsca słabościami. Przy czym chodziłoby o możliwe wieloaspektowy namysł nad specyfiką danego miejsca i najbliższej okolicy, nie zawężając uwagi tylko do niektórych właściwości, na przykład walorów przyrodniczych, stanu lokomocyjnej infrastruktury, czy możliwości pozyskania określonych funduszy na rzecz planowanego projektu. Przy czym warto objąć namysłem zarówno oczekiwane dobre następstwa realizacji projektu, stan faktyczny spraw ważnych dla projektu, a także dostrzegane tych faktów antecedencje. Na tym etapie, wstępnej weryfikacji pomysłu (pod kątem jego atrakcyjności, przydatności i opłacalności), warto posłużyć się metodami heurystycznymi, a wśród nich zwłaszcza techniką analizy SWOT.

Wzmiankowana technika pozwala zestawić porównawczo cechy mocne (*strengths*) i słabe (*weakness*) planowanego przedsięwzięcia, oraz okoliczności jemu sprzyjające (*opportunities*) versus zagrożenie (*threads*). Co więcej, wspomniane opozycyjne kryteria można zestawić ze sobą we wspólnym polu, uzyskując cztery scenariusze możliwych zdarzeń, od zdecydowanie optymistycznego po wyraźnie pesymistyczny. Dzięki temu można obronić się przed pokusą używania perspektywy ograniczonej albo myślenia tendencyjnie życziwego, albo niechętnego, nie ulegając ani nadmiernemu entuzjazmowi, ani obawom i wątpliwościom. Nadziejom albo lękom.

Warto zauważyć, że jednostronnie spostrzegana przyszłość, co skutkowało tylko jednym scenariuszem planowanych zdarzeń, była słabą stroną ministerialnych oświatowych planistów przez dziesiątki lat Polski

powojennej, skazując samo ministerstwo na bezradność w obliczu pojawiających się społecznych trudnień i niepokojów. Analiza SWOT może być przydatna zarówno w przypadku planowania strategii postępowania na wysokim szczeblu organizacji kształcenia, jak i w odniesieniu do decyzji podejmowanych przez małe grupy społeczne, a także projektowanych poczyniań indywidualnych (tab. 1).

TABELA 1. Lista zagadnień uwzględnionych w projektach kursów, z uwzględnieniem podstawy dydaktycznej

UZASADNIENIE PROPOZYCJI ZE WZGLĘDU NA SPECYFIKĘ LOKALNEGO RYNKU:	PROJEKT KURSU – PODSTAWA DYDAKTYCZNA:
<ul style="list-style-type: none"> – wstępnie – co to jest i komu/czemu ma służyć, – wartość poznawcza i rynkowa propozycji (stan podaży i popytu), – wartość społeczna i kulturowa, – innowacyjność, – posiadane możliwości realizacji projektu oraz braki – z podaniem źródeł i sposobów ich niwelowania, – oczekiwane zyski i szacowane koszty realizacji projektu, – konkurencja 	<ul style="list-style-type: none"> – cele i efekty – po stronie kursantów, – treść kursu – zagadnienia, ich kolejność i planowana realizacja (czas i miejsce), – zasady i związane z nimi reguły, – strategie nauczania/uczenia się, – formy organizacyjne, – metody i środki

PODSTAWA DYDAKTYCZNA KURSÓW – WAŻNE ELEMENTY PROCESÓW KSZTAŁCENIA

Konieczne elementy procesu kształcenia:

- cele kształcenia,
- treść kursu – zagadnienia, ich kolejność i planowana realizacja (czas i miejsce),
- efekty – po stronie kursantów,
- zasady i związane z nimi reguły,
- strategie nauczania/uczenia się,
- formy organizacyjne,
- metody i środki.

Każdy z wymienionych koniecznych elementów procesu kształcenia posiada właściwą sobie specyfikę, która – właściwie dobrana do realizowanego tematu zajęć – stabilizuje wysiłki zaangażowanych podmiotów, przyczynia się do poczucia łatwości i przyjemności, oraz optymalizuje efekty – uzyskiwane również w sferze umiejętności.

CELE KSZTAŁCENIA

Planowane zmiany w osobowości kształcących się podmiotów i odpowiadające im praktyczne umiejętności są traktowane jako zasadniczo ważne cele każdego procesu dydaktycznego, wystarczająco konsekwentnego i długotrwałego, by te zmiany wywołać i możliwie utrwalić. Również aktywności incydentalne, nierzadko nieplanowane, a wywołane przez spłoty okoliczności, bywają wpisane we wspomniane procesy. Warto dopowiedzieć, że wspomniane zmiany mają znaczenie nie tylko instrumentalne (przyczyniając do przydatnej wiedzy i umiejętności przechodzących w nawyki), ale jednocześnie kierunkowe, służące szeroko pojętemu dojrzewaniu osobowemu i społecznemu.

Można oczekiwać, że taką wielostronną użyteczność mogą mieć kursy zainteresowań, angażujące wszystkie sfery ludzkiego istnienia (od usprawniania aktywności cielesnej po rozwijanie stanu duchowości), w tym kurs żeglarski. Kolejne sprawności uzyskiwane podczas kursu żeglarskiego i doświadczany tam klimat nierzadko są podobne do ciągu kolejnych inicjacji harcerskich, łączących wysoce ideowe nastawienie z dbałością o skuteczność w praktycznym działaniu. Nie bez kozery kursy żeglarskie należą do ulubionych przez harcerzy form organizowania sobie czasu¹.

¹ Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 39; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 65–66; C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005, s. 40–52; K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005, s. 68–87.

Na treść kursu żeglarskiego składają się bardzo różnorodne tematy, tyleż natury teoretycznej, co praktycznej, odwołujące się do przeszłości (przywoływany na współczesnych jachtach klimat dawnych żaglowców) i teraźniejszości (aktualne możliwości żeglugi po wybranych akwenach), która ustępuje nadchodzącej rzeczywistości jutra (żeglarskie prognozy pogodowe). Różnorodność treści legitymuje używanie różnorodnych metod kształcenia, od przeżywania przez przyswajanie i aktywność językową po działanie. Treści kursu wpisane w poszczególne bloki tematyczne pozwalają angażować naraz różne zmysły, sprzyjając efektywnemu kształceniu się ludzi o zróżnicowanych typach inteligencji².

EFEKTY – PO STRONIE KURSANTÓW

Stan spełnienia zamierzonych efektów kształcenia daje się bardzo szybko rozpoznać podczas szkoleń i kursów obfitujących w dużą ilość materiału do przyswojenia i umiejętności do opanowania, w zestawieniu ze zmieniającymi się warunkami pogodowymi wymagającymi szybkiego działania i dużej elastyczności w podejmowaniu decyzji, co i jak robić. Odnosząc tę uwagę do realiów kursu żeglarskiego, można stwierdzić, iż każdy błąd i każda zwłoka popełniane podczas rejsu mogą skutkować nagłym pogorszeniem sytuacji, włącznie z wywróceniem jachtu. Przy czym indywidualna aktywność poszczególnych załogantów jest tyleż ważna dla doświadczanych efektów, co praca zespołowa załogi. Stąd, obok ujawnianych zachowań, bardzo ważną staje się motywacja do kontynuowania kształcenia mimo popełnianych niezgrabności i oczywistych błędów, a nawet wbrew narastającemu przekonaniu, że „to nie dla mnie”. Innymi słowy, popełniane błędy mogą wywoływać skłonności do zaniechania dalszych prób, albo – pozornie paradoksalnie – kształtować kompetencje społeczne konieczne podczas utrudnionego pływania z niedoświadczoną załogą. Nierzadko twierdzi się,

2 Por. W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit., s. 280–281; K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna...*, op. cit., s. 88–109.

że szkoła pod żaglami jest szkołą charakteru, formującą nie tylko cechy instrumentalne młodego człowieka, ale również właściwości kierunkowe (wolę, społeczny charakter, upór, wytrwałość, skłonność do antycypacji skutków podejmowanych działań i odwagę)³.

ZASADY I ZWIĄZANE Z NIMI REGUŁY

Doznawany przez kursanta komfort, a po stronie instruktora doświadczana skuteczność podejmowanych wysiłków są ściśle związane z respektowaniem zasad i wynikających z nich reguł kształcenia. Od etapu projektowania procesu kształcenia po jego realizację. Oczywiście planowanie ważnych elementów procesu kształcenia powinno zostać poprzedzone diagnozą możliwości poznawczych i manualnych podmiotu, który ma być poddany edukacyjnym szansom. Zasady i reguły dydaktycznej działalności należą do jej składowych najwcześniej rozpoznanych w przeszłości i wszechstronnie opisanych. Wśród nich – zasady pogładowości i stopniowania trudności oraz wiązania teorii z praktyką. Ponadto w odniesieniu do edukacji przedstawiciele specyficznych środowisk społecznych sprecyzowano dodatkowe zasady i wyrażające ich reguły, jak w przypadku edukowanych dorosłych.

Opisywany kurs żeglarski zapewnia możliwość łatwego, „mimowolnego” respektowania wzmiankowanych zasad i reguł, mając naturę tyleż teoretyczną, co praktyczną, łącząc treści dobrze znane i zgoła nieznanne, honorując pracę indywidualną i konieczną zespołową podczas odbywanych rejsów. Szczególnie cenne byłoby możliwie wielostronne i częste korzystanie z zasady pogładowości, przywołując w przestrzeni wirtualnej przykładowej aplikacji *Virtual Sailor* sytuacje raczej niedostępne kursantom podczas wakacyjnego turnusu spędzonego nad którymś z mazurskich jezior⁴.

3 Po ostatnie lata XX wieku w polskojęzycznej literaturze dydaktycznej raczej nie rozgraniczono celów i efektów, tym pierwszym zapewniając wyłączną uwagę. Przykładem jest nieobecność tego pojęcia w *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okonia z 1996 roku.

4 Por. W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit., s. 332; C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, op. cit., s. 68–73.

W literaturze przedmiotu bywa używane pojęcie strategii kształcenia, dla wyodrębnienia zajęć kursowych łączących swoiste dla tych zajęć metody i formy, co może trwać od kilku godzin do (wyjątkowo) więcej niż roku. Rozróżnia się kursy tworzące odmienne kategorie ze względu na ich cele i poziomy, przez wzgląd na organizatorów, oraz ze względu na kierunek kształcenia. Między innymi prowadzone są kursy pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia, zapewniające certyfikaty honorowane przez potencjalnych pracodawców. Należą do tej kategorii kursy na prawo jazdy, języków obcych, przygotowujące do egzaminów państwowych itp. Strategia kształcenia to reguły na poziomie ogólnym, pojmowane jako swoista procedura postępowania o charakterze normatywnym, wyznaczona głównie rodzajem i charakterem celów, dla realizacji których została zaprojektowana. Strategie kształcenia – termin użyty w nawiązaniu do pojęcia systemu dydaktycznego, gdzie: system (zgodnie z ogólną teorią systemów) jest zbiorem oddzielnych elementów oddziałujących na siebie tak, by mógł zapewnić osiągnięcie określonego zamierzonego celu. Natomiast w przypadku strategii chodzi o opis dróg postępowania w jego obrębie⁵.

Wyróżniona przez Urbańczyka lista strategii kształcenia obejmuje następujące rodzaje:

- strategia klasowo-lekcyjna,
- strategia kursów dokształcających,
- strategia kształcenia zdalnego,
- strategia samokształcenia,
- strategia kół oświatowych,
- strategia kształcenia za pomocą żywego słowa,
- strategia kształcenia za pomocą słowa drukowanego,
- strategia doradcza,
- strategie mieszane⁶.

5 D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, Poznań 2003, s. 107.

6 Ibidem, s. 108–116.

Planowany kurs żeglarski uwzględniałby większość wymienionych strategii, co zostało odnotowane w tabeli 2. Między innymi: kursów szkoleniowych, doradcą, kształcenia doradczego, za pomocą słowa żywego i drukowanego oraz zdalną (przy użyciu oprogramowania komputerowego i ewentualnym sięgnięciu do zasobów internetu).

FORMY ORGANIZACYJNE

Uroda kursu realizowanego w czasie wolnym od zajęć szkolnych i zawodowych, w potencjalnie najbardziej korzystnych warunkach pogodowych (czas letniej kanikuly), skłania do uwzględnienia rozmaitych form organizacyjnych kształcenia, łączących ze sobą szkolenie i wycieczki krajoznawcze oraz dostępne lokalne formy odpoczynku i rozrywki. Wśród nich: śpiewy przy ognisku, biesiady pod nocnym niebem, konkursy i zawody. Wśród wycieczek: spływy lokalną rzeką Łażnią Strugą (od Połomu do Sajz, a w razie chęci aż po Ełk).

Spośród form organizacyjnych wymienianych w podręcznikach dydaktyki prawie wszystkie byłyby do zrealizowania w opisywanym projekcie kursu żeglarskiego – do realizacji w czasie pozaszkolnym⁷:

- pozaszkolne,
- lekcje,
- wycieczki,
- konkursy,
- spartakiady,
- olimpiady,
- projekty badawcze i artystyczne.

METODY I ŚRODKI

Podobnie jak wzmiankowane strategie kształcenia, kurs żeglarski wymaga użycia różnorodnych metod. Wśród nich: wykład, opowiadanie i opis, pokaz, elementy pogadanki oraz dyskusji, konsultacje, instruktaż, ćwiczenia praktyczne, metodę heurystyczną odroczonego wartościowania (*brainstorming*),

7 Ibidem.

trening umiejętności społecznych (załogowych) i uczenie się poprzez praktyczne ćwiczenia uprawiane w przestrzeni wirtualnej, co umożliwia *Virtual Sailor* i inne aplikacje o podobnej przydatności⁸.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

Termin ten jest złożony znaczeniowo. Podstawowym składnikiem każdego środka dydaktycznego jest jego rdzeń merytoryczny – komunikat w nim zawarty, który jest powiązany z treściami określonego programu nauczania. Komunikat w sensie fizycznym – zespół bodźców sensorycznych przekazywanych w procesie nauczania/uczenia się w kierunku ucznia. Sam komunikat jest porcją informacji (więc niematerialny), dlatego używane jest podłoże – nośnik komunikatu. Komunikat + nośnik = składają się na materiał dydaktyczny⁹. Im bardziej są różnorodne środki, tym więcej funkcji dydaktycznych pełnią w procesie kształcenia. Niektóre z nich uzyskały status środków-metod, ze względu na właściwą im wielofunkcyjność. W projektowanym kursie z pewnością należą do nich jacht z wyposażeniem, komputerowy trener i słowo żywe ludzkiego trenera.

STUDIUM PRZYPADKU – PROJEKT KURSU OSADZONY W RZECZYWISTOŚCI LOKALNEJ

Chciałbym przedstawić przykład projektu kursu skrojonego na miarę realiów wybranego lokalnego środowiska, kursu mającego ważność poznawczą, estetyczną i ekonomiczną, ułatwiającego życie znacznie bardziej intensywne, w lepszej zgodzie z naturą

Plan realizacji tego kursu jest poważnie związany z praktyczną wiedzą dydaktyczną na temat procesu kształcenia. Przy czym poszczególne elementy wydzielonych w projekcie kolejnych procesów kształcenia są związane ze specyfiką wydzielonych tematów zajęciowych.

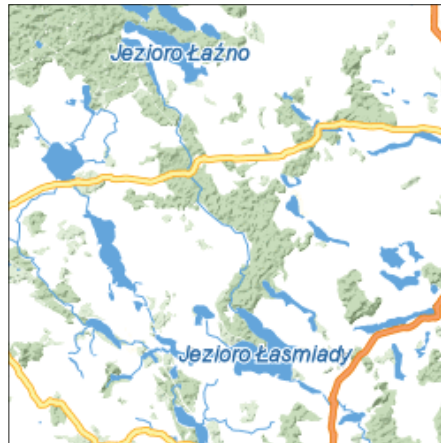
⁸ Ibidem, s. 135–145.

⁹ Ibidem, s. 145–148.

Szczegóły wspomnianych ścieżek kształcenia są tak dobrane, aby uwzględnić specyfikę przyjętych tematów i wypełniających ich zagadnień. Ponadto niezależnie od respektowania ogólnie przyjętej wiedzy teoretycznej i metodycznej na temat prowadzenia kursów, projekt zapewnia duże prawdopodobieństwo zyskania chętnych w rolach kursantów lub wolontariuszy, w tym osób miejscowych. Jako taki, będąc przynajmniej częściowo opłacanym przez uczestników kursu, oraz częściowo finansowanym z funduszy unijnych, byłby zamierzeniem finansowo opłacalnym.

Planowane zakotwiczenie projektu – w określonym miejscu Mazur, na terenie Pojezierza Elckiego, wiążąc się z nim w sensie fizycznym, społecznym i rynkowym (rys. 1). W skrócie, projekt zawiera propozycję przeszkolenia żeglarskiego chętnych będących w dowolnym wieku życia, wynajmując w tym celu jacht (lub kupując go) na okres (dwie opcje do wyboru przez zgłaszających się chętnych) jednego lub dwóch tygodni. Zgłoszona propozycja jest adresowana do ludzi chcących nauczyć się żeglowania w warunkach kameralnych, z możliwością zdawania egzaminu na patent żeglarski, w grupie od trzech do pięciu osób.

RYSUNEK 1. Fragment Pojezierza Elckiego, terenu projektowanego kursu¹⁰



10 Źródło: Google Maps, <http://www.google.pl/maps/place/19-330+Łasmiady>, dostęp: 5.05.2016.

Nauka praktycznego żeglowania odbywałaby się na jachcie typu Gigaz (rys. 2), który jest powszechnie uważany za praktycznie niezatapialny i niewyracalny. Poznawanie teorii – w powiązaniu z formowaniem umiejętności pływania na jachcie, wykorzystując obecną wiedzę o tym, jak można uczyć się skutecznie, przy czym również szybko, łatwo i przyjemnie.

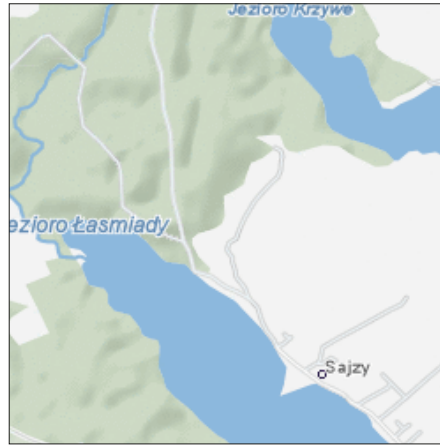
RYSUNEK 2. Jacht typu Gigaz¹¹



Przystań i zarazem miejsce biwakowania: pole biwakowe 1 km od miejscowości Sajzy w kierunku na Połom, z dostępem do prywatnej przystani przy jeziorze Łaśmiady. Wspomniane jezioro jest jednym z największych w tej części Mazur (8 882 ha, 10–44 m głębokie), z efektownie urozmaiconą linią brzegową. Poprzez rzeczki (wśród nich Łażna Struga zapewnia spływy kajakami) łączy się z innymi jeziorami. W pobliskich Sajzach można wynająć locum dla osób chcących asystować osobie chętnej do nauki żeglowania. Do przystani ulokowanej między Oleckiem i Ełkiem jest wygodny dojazd, który można w pół godziny pokonać, jadąc asfaltową drogą z Olecka przez Straduny w kierunku Połomu (rys. 3).

¹¹ Źródło: mazury.info.pl, <http://mazury.info.pl/czartery/giga-pastuszko.html>, dostęp: 5.05.2016.

RYSUNEK 3. Usytuowanie miejsca kursu nad jeziorem Łasmiady, w pobliżu miejscowości Sajzy, przy drodze do Połomu¹²



W sezonie letnim 2016 opisywany jacht można było wynająć za 80 zł dziennie. Oferent napisał:

Giga2 jest sprawdzonym jachtem z lat 80. XX wieku, zaprojektowanym do żeglugi zatokowej i śródlądowej. Jacht jest kilowy, więc jest niezwykle bezpieczny. Jest zadziwiająco szybki i bardzo lekki w prowadzeniu przy silniejszych wiatrach. Przeznaczony raczej dla osób kochających żeglować w każdych – nawet ekstremalnych warunkach niekoniecznie luksusowo. Po modernizacji w roku 2013 jacht może prowadzić samodzielnie jeden żeglarz (łącznie z kładzeniem/podnoszeniem masztu).

Z kolei w jednym z ogłoszeń na temat chęci sprzedaży takiego jachtu była mowa o 15 tys. zł.

Bloki tematyczne planowanych zajęć kursowych przedstawia tabela 2.

¹² Źródło: Zumi.pl, www.zumi.pl/laśmiady, dostęp: 5.05.2016.

TABELA 2. Bloki tematyczne planowanych zajęć kursowych

Podstawy prawne	Pogoda na łądzie i wodzie
Budowa jachtu	Manewrowanie jachtem
Elementy takielunku	Pomoc medyczna
Przygotowanie jachtu do rejsu	Prace bosmańskie
Komendy	Kultura – zwyczaje, przesady
Locja – przepisy, znaki	

PODSTAWY PRAWNE

Regulacje prawne związane z Ustawą o żegludze śródlądowej oraz międzynarodową konwencją CEVNI, przepisami morskimi zamieszczonymi w Kodeksie morskim, MPDM, Konwencji SOLAS itp. Obejmują między innymi: prawa i obowiązki kierującego rejsem i jego załogi, zasady poruszania się jachtów, sygnały i znaki, oświetlenie, tryb postępowania podczas wypadku i awarii, reguły jachtowej etykiety. Przepisy można efektywnie zrealizować w formie wykładu, odwołując się do przykładów – wybranych przypadków. Warto zwrócić uwagę kursantów są zwłaszcza te możliwe sytuacje, które nie mają jednoznacznego wyjaśnienia po stronie przepisów. Warto też zadbać o zestawienia przepisów przez lata pozostających bez zmian z ich aktualizacjami. A także przepisów obowiązującymi w Polsce z międzynarodowymi, a w obrębie Polski regulacji morskich ze śródlądowymi.

BUDOWA JACHTU

Opis obejmuje następujące części: kadłub, osprzęt główny (drzewca, oli-nowanie i ożaglowanie), ster, kotwica, drobny osprzęt i okucia (szkle, raksy, knagi itp.), pomieszczenia, instalacje, silnik. Ważne kryteria podziału jachtów. Za właściwą metodę realizacji tej kategorii tematów można uznać wykład wsparty ilustracjami, a także pokaz w miejscu postoju jachtu służący realizacji celów szkolenia, z możliwością dotknięcia części objętych pokazem. Uświadomienie kursantom bogactwa i różnorodności jachtów,

rozgraniczając odmienność kategorii konstrukcyjnych (A–B–C–D), typów ożaglowania, rodzajów olinowania stałego i ruchomego itd.

ELEMENTY TAKIELUNKU

Podobnie jak w poprzednim bloku tematycznym właściwym byłby wykład oraz ilustracje zapewniające bezpośrednio zapoznanie się z opisywanymi częściami jachtu oraz podobnie jak poprzednio – konfrontacja uzyskanej wiedzy z samym takielunkiem i jego właściwościami w działaniu.

PRZYGOTOWANIE JACHTU DO REJSU I DO POWROTU

Instruktaż i pokaz dokonane na jachcie, a następnie seria ćwiczeń. Obejmuje między innymi: użycie cum, pracę z żaglami, zwroty przez sztag i przez rufę, zatrzymanie jachtu w trakcie rejsu i podejmowanie kursu na nowo, użycie steru i miecza, korzystanie z odbijaczy.

KOMENDY

Wpisane w teorię i praktykę manewrowania jachtem. Komendy zapewniające kursy i zwroty. Obsługa żagli (komendy na żagle), komendy na cumy i szpringi oraz komendy na ster. Komendy wywołane przez sytuacje zagrożenia życia. Przez instruktaz i serię ćwiczeń dokonywanych na jachcie. Podstawy komunikacji między załogą i sternikiem związanej z manewrowaniem jachtem, a także innymi działaniami związanymi z używaniem jachtu, włącznie z akcją wylawiania człowieka „za burtą”. Pokaz, instruktaz i serie ćwiczeń na jachcie podczas rejsu. Możliwość przećwiczenia niektórych komend w przestrzeni wirtualnej w warunkach nietypowych wywołanych w ramach sesji z symulatorem (w rodzaju *Virtual Sailor*).

LOCJA – PRZEPISY, ZNAKI

Dokładny opis wód śródlądowych i morskich, wraz z oznakowaniem nawigacyjnym, zapewniający bezpieczeństwo żeglugi. Podstawy nawigacji wstępnie opisane podczas wykładu wzbogaconego o ilustracje, a następnie

powtórzone podczas rejsu, korzystając z oryginalnego materiału pogładowego. Dodatkową cenną pomoc może zapewnić któraś z dostępnych aplikacji komputerowych umożliwiających trenowanie wirtualnego poruszania się jachtem po konkretnym akwenie wód morskich, detalicznie odwzorowanym w pamięci programu, z uwzględnieniem realnych osobliwości terenu odbywanego rejsu. Dla przykładu *Virtual Sailor* pozwala na posługiwanie się mapą podczas rejsu, zapewniając nawigatorowi dobrą orientację i oswajając z poruszaniem się po morzach za pomocą map. Tym sposobem można względnie dobrze poznać specyfikę wybranych miejsc żeglugi na przykład śródziemnomorskiej, korzystając z komputera używanego na obozie w mazurskich Sajzach.

POGODA NA LĄDZIE I WODZIE

Wstępna wiedza meteorologiczna przydatna podczas planowania rejsu i w trakcie żeglugi. Podstawowe pojęcia: ciśnienie, bryza, węzły, szkwały, czytanie wody i chmur, komunikaty meteo, układy wyżu i niżu, mapy pogodowe. Podstawy nawigacji wstępnie opisane podczas wykładu wzbogaconego o ilustracje, a następnie powtórzone podczas rejsu, korzystając z oryginalnego materiału pogładowego. Uwrażliwienie kursantów na możliwą zmienność warunków pogodowych, w tym na praktyczne zastosowanie będących w użyciu skal siły wiatru i wielkość morskich fal, włącznie ze skalą Beauforta. Zapewnienie kursantom wstępnej umiejętności prognozowania zmian w pogodzie ze względu na symptomy tych zmian dostępne zmysłom. Podczas trwania kursu można posiłkowo korzystać z trenerskich aplikacji komputerowych zaprawiających do żeglowania w wirtualnie zapewnionych bardzo utrudnionych realiach pogodowych, na polskich wodach śródlądowych spotykanych rzadko lub prawie wcale (na przykład biały szkwał).

MANEWROWANIE JACHEM

Podstawy kierowania jachtem wstępnie podane podczas zajęć teoretycznych, następnie w czasie kolejnych rejsów, uwzględniając zmienne warunki żeglugi i nadzwyczajne sytuacje (na przykład w razie dostrzeżenia rozbitka w wodzie). Między innymi rozgraniczanie kursów według wiatru i obieranie

poszczególnych kursów zgodnie z potrzebą, posługując się dostępnymi środkami nawigacji.

POMOC PRZEDMEDYCZNA I WSTĘPNA MEDYCZNA

Podstawy działań ratowniczych przećwiczone podczas rejsów, łącząc w całość instruktaż, pokaz i ćwiczenia, aż do uzyskania efektu działań nawykowych.

PRACE BOSMAŃSKIE

Pokaz wybranych umiejętności koniecznych podczas przygotowywania jachtu do żeglugi, a następnie podczas rejsu. Chodzi również o konieczne dowodzenie ważności poszczególnych węzłów dla posługiwania się jachtem. Dobra okazja do zastosowania zasady stopniowania trudności, na przykład podczas nauki wiązania węzłów. Od węzła prostego przez szotowy aż po ratowniczy sub (do wykonywania jedną ręką w razie potrzeby). Serie ćwiczeń każdorazowo poprzedzone instruktażem.

KULTURA ŻEGLARSKA – ZWYCZAJE, PRZESĄDY

Zajęcia do przeprowadzenia w formie pogadanki z użyciem materiału poglądowego, wspomnień, studiów przypadku i anegdot. W razie przygotowania stosownych materiałów – do opracowania przez kursantów, jako właściwe można uwzględnić wybrane techniki heurystyczne aktywizujące kursantów i zapewniające im poczucie udziału w ciekawym zdarzeniu. Dla ilustracji można szkolonym zapewnić dzwon pozwalający ćwiczyć się w wybijaniu szklanek.

UZASADNIENIE PROPOZYCJI PO STRONIE OCZEKIWAŃ OTOCZENIA SPOŁECZNEGO I MOŻLIWOŚCI RYNKU USŁUG

Określenie „otoczenie” zainteresowane doświadczeniem żeglowania po jeziorach mazurskich dotyczy całej Polski, a także dowolnego kraju, z którego wywodziliby się chętni pokosztować żeglarskiej przygody w warunkach

mazurskich jezior, choćby z Tajwanu. Obecnie popyt na kameralne żeglowanie z zapewnieniem skipera, oraz ewentualnie zakończone uzyskaniem patentu żeglarskiego, wyraźnie przeważa nad podażą.

WARTOŚĆ RYNKOWA PROPOZYCJI (STAN PODAŻY I POPYTU)

W kilku największych miasteczkach Warmii i Mazur działa po kilka firm specjalizujących się w organizowaniu sezonowych szkółek żeglarskich i oferujących chętnym możliwość przystąpienia do egzaminu żeglarskiego; czynnych zwykle między majem a wrześniem; łącznie jest około osiemdziesięciu takich firm. Do tego – kilkadziesiąt osób rokrocznie ogłasza możliwość wycarterowania jachtu, ze sternikiem lub bez niego; są nimi ludzie z bardzo różnych zakątków Polski, niejednokrotnie bardzo odległych od Mazur. Jachty, którymi dysponują, przechowują w okresie posezonalnym w lokalnych marinach. Można uznać, wobec setek chętnych pożeglować za relatywnie niewielkie opłaty, aktualnie możliwa oferta udostępnienia jachtów jest wciąż niewielka.

WARTOŚĆ POZNAWCZA, SPOŁECZNA I KULTUROWA

Żeglowanie zapewnia nowe perspektywy w poznawaniu jednego z najpiękniejszych miejsc w Polsce; z poziomu wód, w otoczeniu lasów, z dala od dużych skupisk miejskich. Poznawanie tego obszaru jest o tyle wyjątkowe, że łączy się z wyzwaniem wielu emocji, które czynią wodniackie doświadczenia zapamiętywanymi na długo, a uczenie się żeglowania tyleż przyjemnym, co efektywnym. Uczenie się Mazur doświadczanych z poziomu wód pozwala na użycie nowych niebanalnych perspektyw poznawczych. Poza tym można docierać do miejsc, do których niełatwo dotrzeć drogą lądową.

Przebywanie na zjawiskowym terenie o powierzchni blisko 500 tys. km², obejmującego ponad 3 tys. jezior, w tym 2 700 o powierzchni większej od 1 ha. Czas spędzony z ludźmi zafascynowanymi urokiem żeglowania zapewnia nowe nietuzinkowe znajomości, a także przyjaźnie. Żeglarsstwo, jak mało który sport, uczy pokory wobec świata i jego żywiołów, pozwala nauczyć się realnie oceniać swoje możliwości oraz doceniać znaczenie

ryzka. Uczy hartu ducha, wytrwałości, odwagi, wiary w swoje możliwości mimo przeciwności losu. Skłania ku większej wrażliwości i tolerancji. Kształtuje patriotyzm małych ojczyzn, a także patriotyzm narodowy.

INNOWACYJNOŚĆ PROJEKTU

Świadczą o nim następujące elementy:

- zapewnienie kursu żeglarskiego (z szansą uzyskania patentu) w niewielkiej miejscowości tuż przy jeziorze, z dala od zgiełku popularnych miejscowości w świecie wodniackim,
- dostęp do przykładowych zestawów pytań egzaminacyjnych z odpowiedziami i ich uzasadnieniem,
- możliwość nieodpłatnego korzystania z symulatora żeglarskiego w wersji polskiej i angielskiej,
- możliwość półdarmowego uczestnictwa w kursie w rolach wolontariuszy opiekujących się przystanią i koczowiskiem,
- codzienne ogniska połączone z biesiadowaniem i śpiewaniem szant i innych pieśni – w razie chęci.

POSIADANE MOŻLIWOŚCI REALIZACJI PROJEKTU ORAZ BRAKI – Z PODANIEM ŹRÓDEŁ I SPOSOBÓW ICH NIWELOWANIA

Zgromadzone środki własne pozwolą na względnie tani zakup miejsca na pole biwakowe, z dostępem do linii brzegowej. Szacunkowy wydatek na ten cel: działka rolna 3 tys. m² przy cenie do 5–10 zł/m², co czyni 15–30 tys. zł za działkę. Jacht Giga2 (lub inny o podobnych parametrach) można nabyć za 10–20 tys. zł. Koszt ogółem działki z jachtem: 25–50 tys. zł. Dodatkowe pieniądze w kwocie 50–100 tys. zł może zapewnić projekt wpisany między projekty unijne dotyczące lokalnego rozwoju, turystyki (pieszej, rowerowej i wodniackiej) itp. Środki unijne pozwoliłyby na zapewnienie na wybranym terenie turystyczno-rekreacyjnej infrastruktury, w tym przystań dla jachtu, łódkę, kajaki i kanoe.

Oczekiwana pierwsza korzyść – przez pierwsze lata raczej natury pozafinansowej. Zapewnienie pierwszym chętnym pomyślnego przejścia przez kurs, nawiązanie kontaktów, zachęcenie ich do wystąpienia w swoich miejscach przebywania (ale także na forach internetowych i portalach internetowych) w rolach „agentów wpływu”.

KONKURENCJA

Na terenie północno-wschodniej Polski w sezonie letnim działają dziesiątki firm oferujących żeglowanie po Mazurach, rekreacyjnie, integracyjnie (dla pracowników korporacji) lub w trybie kursowym, ubiegając się o patent żeglarski. Na rzecz kursów zazwyczaj tworzone są zespoły kilkunastoosobowe. Zwykle oferty dotyczą miesięcy od maja po wrzesień, rzadziej po październik, akces można składać w dowolnym miesiącu czasu poprzedzającego sezon letni poprzez różnorodne media, w tym poprzez internet. Opłata jest zróżnicowana między innymi ze względu na rodzaj oferowanego jachtu i związane z nim wygody/niewygody. Obok ofert wychodzących z miejscowości położonych na szlaku wielkich jezior mazurskich (Giżycko, Rydzewo, Mikołajki itd.), liczne ogłoszenia dotyczą firm z ośrodków wielkomiejskich z całej Polski (od Gdańska po Kraków, od Białegostoku po Wrocław). W projekcie własnym chodziłoby o szukanie możliwości współpracy z innymi podobnymi miejscami, identyfikując wspólne korzyści, bez rywalizacyjnych skłonności.

UWAGI KOŃCOWE

Respektowanie szczegółowych zaleceń na temat organizacji treści kursowych i ich realizacji, wynikających z dorobku dydaktyki, jako nauki o nauczaniu/uczeniu się, może optymalizować procesy kształcenia, znakomicie przyczyniając się do tego, że nauczanie/uczenie się będzie łatwe i przyjemne, a jego efekty okażą się długofalowo dobrej jakości. Warto przy tym pamiętać, że wiedza o pryncypiach kształcenia ulega dramatycznie

szybkim przeobrażeniom, między innymi za sprawą coraz bardziej prze-
 możnego oddziaływania zaawansowanych technologii, w tym technologii
 komunikacyjno-informacyjnych. W przypadku przykładowo opisanego
 kursu żeglarskiego warto odnotować znakomite multimedialne aplikacje
 służące samodzielnej nauce żeglowania w przestrzeni wirtualnej wzo-
 rowanej na wybranych akwenach globu. Dzięki opcjom pozwalającym
 radykalnie modyfikować warunki uprawianych rejsów, uczestnicy wirtu-
 alnych rejsów mogą trenować w warunkach niekiedy niedostępnych przez
 lata żeglarzom fizycznego świata. Z kolei dzięki dokładnie odwzorowa-
 nej w wirtualnym świecie fizycznej przestrzeni mogą poznać zakamarki
 używanych akwenów, ucząc się umiejscowienia raf i mielizn, dystansów
 do pokonania, właściwych tym miejscom warunków klimatycznych i po-
 godowych itp. Przykładem takiej aplikacji jest *Visual Sailor* dostępny już
 za niespełna 50 dol.

Ważne są również zmiany zachodzące w środowisku osób podejmu-
 jących trud kształcenia i doksztalcania się; podejmujących dzieło kształ-
 cenia w znacznie młodszym wieku od pokoleń rodziców (nie mówiąc
 o pokoleniu babć i dziadków) i na ogół zachowujących duży potencjał po-
 znawczy znacznie dłużej niż ich antenaci. Różnice te są szczególnie czę-
 sto widoczne wtedy, kiedy przedstawiciele tych różnych pokoleń sięgają
 po kolejne generacje wyszukanych środków dydaktycznych (jako *digital natives*
 wobec *digital immigrants*), oraz wnikają w nowe przestrzenie moż-
 liwości poznawczych, korzystając między innymi z właściwości pamięci
 rozszerzonej (*extended memory*). Tempo zauważonych zmian jest tak
 wielkie, że niejednokrotnie nowe możliwości i tendencje są odnotowy-
 wane w dydaktycznych podręcznikach i leksykonach zaledwie zdaw-
 kowo, niejasno, z niepewnością istoty referowanych nowinek. A pewnie
 byłoby warto we współczesnych dydaktycznych podręcznikach dostrzec
 z większą uwagą potencjał środków dydaktycznych angażujących wiele
 zmysłów naraz po stronie osób kształcących się (i przez to prawdziwiej
 multimedialnych) – obok walorów kreślenia znaków na tablicach (kiedyś
 białym na czarnym – obecnie czarnym na białym, angażując zaledwie
 zmysły wzroku i ewentualnie słuchu). Z kolei byłoby z korzyścią dla jako-
 ści podręczników dydaktyki, gdyby zesłowieczne treści bazujące na druku

zastąpić uczeniem się opartym o elektroniczne, sieciowe systemy zarządzania kształceniem zdalnym (ELMS – Electronic Learning Management Systems).

Inną nowością, wciąż pozostającą w sferze dobrych życzeń, byłoby wiązanie treści dydaktycznych z realiami codziennego życia po stronie kształcących się podmiotów, zapewniając im bardziej podmiotową pozycję i godność współautorów tworzonych projektów, skłaniając ich do identyfikowania nauczycieli jako spolegliwych facylitatorów i przyjaznych doradców; osób otwartych i kreatywnych, gotowych uczyć się wspólnie ze swoimi uczniami. Przejawiających radość tworzenia również w obliczu pojawiających się trudności, przydając edukacyjnej aktywności sensu autotelicznego, a jako takiego – nie do podważenia w chwilach pojawiającej się poznawczej bezradności. Wówczas, można mniemać, uczenie się będzie niepospolitą zabawą bogatą w rozmaite ekscytujące transgresje, cenioną przyjemnością, a po drodze – skutecznym działaniem. Przy dalece lepszym niż dotąd zrozumieniu dla niej ze strony rodzinnego/lokalnego środowiska, traktującego wtedy wysiłki młodych ludzi jako silniej związane z realiami i tradycją miejscowego życia.

BIBLIOGRAFIA

- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu się*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Jankowski D., Przyszczykowski K., Skrzypczak J., *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu spojrzeń i zdarzeń*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2010.
- Kolaszewski A., Świdwiński P., *Żeglarz i sternik jachtowy*, Studencka Oficyna Wydawnicza ZSP Almapress, Warszawa 1987.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.

- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa, 2005.

RECENZJE I POLEMIKI

ANNA POGORZELSKA

**RECENZJA KSIĄŻKI JULIE DIRKSEN *PROJEKTOWANIE METOD
DYDAKTYCZNYCH. EFEKTYWNE STRATEGIE EDUKACYJNE***

STANISŁAW NOWEL

CZY NAUCZANIE ELEMENTÓW LOGIKI W LICEUM MA SENS?

ANNA POGORZELSKA

**RECENZJA KSIĄŻKI JULIE DIRKSEN
PROJEKTOWANIE METOD DYDAKTYCZNYCH.
EFEKTYWNE STRATEGIE EDUKACYJNE**

W 2017 roku na rynku wydawniczym pojawiła się książka Julie Dirksen, eksperta w dziedzinie metodyki nauczania–uczenia się, zarówno jeżeli chodzi o instytucje, organizacje typu non profit, jak i szkoły różnych typów uczenia się. Wydaje się ważna i potrzebna, ponieważ efektywne, a zarazem atrakcyjne przekazywanie wiedzy i umiejętności jest zadaniem bardzo złożonym, wielowymiarowym i uzależnionym od szeregu czynników. Ponadto zmienność procesów edukacyjnych nie pozwala na to, by w dydaktyce można było posługiwać się ściśle określonymi algorytmami, regułami i sposobami postępowania. Stąd też autorka holistycznie ujęła problem metodyki nauczania–uczenia się. W książce znajdziemy więc między innymi informacje o sposobie działania ludzkiej pamięci i przebiegu procesów uczenia się, wskazówki dotyczące planowania projektu edukacyjnego i dobierania odpowiednich strategii metodycznych, opis skutecznych strategii motywowania ludzi do nauki, wskazówki dotyczące sposobów przekazywania wiedzy, czy opis różnych metod sprawdzania efektów nauczania.

Książka złożona jest z dwunastu logicznie z sobą powiązanych rozdziałów, które tworzą pewnego rodzaju metodyczny szkielet procesu kształcenia.

W rozdziale pierwszym – „Od czego zacząć?” – autorka porównała uczenie się do podróży, w trakcie której uczący się mają zdobyć nie tylko wiedzę czy umiejętności, ale również pewne nawyki, postawy i motywacje. Drugi rozdział – „Kim są twoi uczniowie?” – analizuje problem odmienności sposobów widzenia świata przez nauczyciela i uczniów oraz zawiera wskazówki, jak należy podążać za światopoglądem uczniów. Trzeci rozdział – „Jakie są cele projektu?” – wskazuje, jak ważne jest określenie celów edukacyjnych. W rozdziale czwartym – „W jaki sposób zapamiętujemy

informacje?” – autorka stara się przedstawić, jak funkcjonuje pamięć człowieka i jak zapamiętujemy informacje. Co prawda problem ten prezentowany jest dość skrótowo, ale należy mieć świadomość, że poznanie procesu zapamiętywania jest niezbędne w pracy dydaktycznej. Interesujący problem przedstawiony został w rozdziale piątym – „Jak przyciągnąć i skupić uwagę uczniów?”. Zawarte są w nim cenne wskazówki dotyczące radzenia sobie w sytuacji, gdy uczniowie mają rozproszoną uwagę, pomocy im w skupianiu się na realizacji określonego zadania. Zjawisko rozproszonej uwagi uczniów staje się obecnie coraz wyraźniej dostrzegane i traktowane jako jeden z czynników obniżających efektywność nauczania. Rozdział szósty – „Planuj tak, aby przekazać wiedzę” – poświęcony jest najbardziej efektywnym strategiom przekazywania wiedzy. Z rozdziałem tym powiązany jest rozdział siódmy – „Projektowanie pod kątem umiejętności” – w którym przedstawiono skuteczne metody pomagające uczniom sprawnie nabywać umiejętności i wykorzystywać je w warunkach praktycznych. Problem kształtowania umiejętności wiązania teorii z praktyką jest kluczowym nie tylko z punktu widzenia dydaktyki, ale również funkcjonowania uczących się w warunkach życia społeczno-zawodowego oraz osobistego. Istotna kwestia została poruszona w ósmym rozdziale – „Zadbaj o to, by twoi uczniowie byli zmotywowani”. W praktyce edukacyjnej często zdarza się, że brak wiedzy uczniów wynika z braku motywacji do nauki. Pojawiające się ze strony uczniów opinie typu: „Po co mi to potrzebne?” czy „W moim życiu to nie będzie przydatne” sprawiają, że nauczyciele powinni posługiwać się strategiami sprawiającymi nie tylko wzbudzanie motywacji do nauki, ale również do osobistego dążenia uczących się, by zrobić coś więcej, niż wymaga nauczyciel. Rozdział dziewiąty – „Planuj tak, aby twoi uczniowie nabierali dobrych nawyków” – prezentuje sposoby kształtowania u uczących się właściwych nawyków wykorzystujących poznaną wiedzę i umiejętności. W rozdziale dziesiątym poruszono ważny obecnie problem edukacji całościowej oraz wpływu środowiska zewnętrznego na ten proces. Rozdział jedenasty – „Rola środowiska w edukacji” – zawiera kwestie do chwili obecnej budzące szereg dyskusji i kontrowersji: czy korzystniej jest dopasować ucznia do środowiska, czy raczej zmienić środowisko? Swego rodzaju kłamrą spinającą całość rozważań podjętych w omawianej książce jest ostatni rozdział, w którym zaproponowano sposoby i formy oceny osiągnięć uczących się.

Poza tym uwagę zwracają liczne rysunki zawarte w książce, ilustrujące w sposób sugestywny i jasny omawiane problemy i sytuacje, szereg praktycznych przykładów rozwiązywania określonych kwestii czy alternatywnych strategii nauczania–uczenia się.

Książka Julie Dirksen nie spełnia wymogów podręcznika dydaktyki, ale stanowić może interesujące uzupełnienie literaturowe tego pedagogicznego obszaru. Niekonwencjonalny sposób prezentowania problemów i strategii metodycznych sprawia, że lektura tej książki jest nie tylko pouczająca, ale również inspirująca do innowacyjnych sposobów postępowania dydaktycznego. Może też być źródłem wiedzy na temat sposobu postępowania dydaktycznego w sytuacjach niekonwencjonalnych, szczególnych lub wymagających niestandardowych metod.

STANISŁAW NOWEL

CZY NAUCZANIE ELEMENTÓW LOGIKI W LICEUM MA SENS?

Przeglądając numery czasopisma „Matematyka” z roku 2002, zauważyłem artykuł, który wcześniej jakoś uszedł mojej uwadze, a w którym autor dość radykalnie rozprawił się z ideą wprowadzenia elementów logiki matematycznej do programu nauczania matematyki w liceum. Już sam tytuł artykułu – *Szkoda czasu* – bardzo wiele mówi i wyraźnie wskazuje intencje autora. Pierwszą moją reakcją było swego rodzaju osłupienie: wyrzucić elementy logiki z nauczania matematyki to tak, jakby wyrzucić nauczanie reguł gramatycznych z nauki o języku albo nauczać biologii bez zajmowania się funkcjonowaniem komórki. Jakże można sobie wyobrazić nauczanie matematyki bez nauczania podstawowych reguł wnioskowania, budowy twierdzeń, definicji czy umiejętności rozstrzygnięcia o prawdziwości zdań. Jednym słowem: „szkoda czasu” na zajmowanie się takimi artykułami.

Po namyśle można jednak dojść do wniosku, że tak zupełnie nie można odmówić autorowi pewnych racji – zwłaszcza jeżeli weźmie się pod uwagę, jakie są efekty matematycznego kształcenia na trzech początkowych etapach szkolnej edukacji w Polsce, jaki jest w rzeczywistości stan wiedzy i umiejętności matematycznych absolwentów gimnazjów. Większość z nich bowiem ma kłopoty już z takimi „skomplikowanymi” operacjami, jak działania z użyciem liczb większych od stu, działania na jakichkolwiek ułamkach, a nawet ze stosowaniem podstawowych reguł działań arytmetycznych (mnożenie liczb o różnych znakach, działania z użyciem nawiasów itp.). W tych warunkach mówienie o nauczaniu praw logiki matematycznej, to – zdawałoby się – przejaw zupełnego braku realizmu. Jeśli ktoś nie potrafił w ciągu dziewięciu lat „uczenia się” matematyki, zrozumieć i nauczyć się zasady dodawania ułamków o różnych mianownikach, to umiejętność posługiwania się prawem zaprzeczenia koniunkcji będzie dla niego zupełnie nieosiągalna. Może więc rzeczywiście nie warto tracić czasu na nauczanie elementów

logiki matematycznej, a zaoszczędzony w ten sposób czas przeznaczyć na wyćwiczenie podstawowych umiejętności rachunkowych, bez których człowiek we współczesnym świecie raczej nie może sprawnie funkcjonować. Można tu dorzucić jeszcze jeden, zdawałoby się istotny argument: „Do czego mogą wiadomości z logiki matematycznej przydać się typowemu humaniście, a za takich uważa się większość uczniów, a może tylko tak uważa większość rodziców uczniów, którzy mają kłopoty z matematyką?”

Wydaje się jednak, że cały problem można potraktować jako kolejną próbę specyficznego sposobu wyrażenia poglądu o podstawowych celach kształcenia matematycznego w szkole. Obserwujemy takich prób dostatecznie wiele, zwłaszcza w całym okresie wdrażania niezbyt – jak się okazuje – udanej reformy systemu edukacji w Polsce. Znający się i nieznający na matematyce i sposobach oraz celach jej nauczania czują się w obowiązku zabrać głos i dorzucić swoją cegiełkę do budowanego gmachu edukacji matematycznej młodego pokolenia. Każdy taki głos może być istotny i każdy może wnieść coś cennego. Problem jednak leży w tym, że nawet wybudowany z najpiękniejszych cegieł gmach może być koślawy lub może rozsypać się przy najmniejszym wstrząsie. Niezależnie od tego, co każdy człowiek może i ma prawo sądzić o celach nauczania matematyki w szkole, nie podlega dyskusji, że zapoznanie uczniów z chociażby podstawowymi elementami logiki matematycznej może być uznane za jeden z celów kształcenia matematycznego. Ponieważ jednak problem jest dość interesujący, warto chyba poświęcić mu nieco uwagi i przyjrzeć się nieco bliżej argumentom autora artykułu.

Autor podaje cztery podstawowe powody, dla których wprowadza się elementy logiki matematycznej w pierwszej klasie liceum:

- bo taka jest struktura matematyki,
- bo chcemy wszystko przyzwoicie podyfiniować,
- bez wstępu z logiki uczniowie nie będą umieli niczego porządnie zapisać,
- przecież zawsze tak było. Trudno sobie wyobrazić porządną kurs matematyki licealnej, który nie rozpoczyna się od logiki.

Wszystkie te powody – zdaniem autora – nie są na tyle istotne, aby tracić czas na zajmowanie się tabelkami zerojedynkowymi, kwantyfikatorymi, formami zdaniowymi itp.

W dość logicznie skonstruowanych wywodach autor kolejno je podważa i wszystko byłoby w porządku, gdyby nie zaistniała w tym rozumowaniu mała luka. Otóż autor ani razu nie określił, jakiego przedmiotu chce nauczać pod nazwą „matematyka”. Jeżeli chodzi mu o nauczanie matematyki w takiej postaci, w jakiej widzieli ją twórcy wprowadzonej reformy szkolnictwa, to nie można mu praktycznie nic zarzucić. Do nauczania takiej matematyki rzeczywiście elementy logiki nie są potrzebne. Po co formalizować wiedzę, która ma polegać na zastosowaniu najprostszych reguł matematyki, a właściwie nie matematyki, tylko rachunkowości i rachunków do zadań praktycznych, przede wszystkim obliczania stóp procentowych, pól powierzchni prostokątów, łatwych zagadnień z fizyki i tym podobnych „użytecznych” umiejętności.

Tylko czy takiej matematyki powinniśmy nauczać w liceum? Może tego typu umiejętności uczniowie będą w stanie opanować w trakcie nauczania na przykład podstaw przedsiębiorczości? Może rzeczywiście szkoda dość przecież ograniczonego czasu przeznaczonego na realizację lekcji matematyki na rozwiązywanie zadań polegających na obliczaniu objętości flakonika perfum zapakowanego w pudełko w kształcie piramidki, jak to zdarzyło się nie tak dawno w jednym z zadań maturalnych?

Nieporozumienie polega przede wszystkim na usiłowaniu sprowadzenia roli i celu nauczania matematyki do nauki rachunków, rozwiązywania łatwych typów równań, do podstaw geometrii płaszczyzny. Wygląda to tak, jakby nauczanie geografii ograniczyć do umiejętności posługiwania się mapą, czy nauczanie języka polskiego do nauki czytania, pisanie i poprawnego wypowiedzania się. Jakoś takich właśnie postulatów nie było słychać w chórze „reformatorów” oświaty biadających nad przeładowaniem programów nauczania.

Jeżeli już mówimy o „przeładowaniu” programów nauczania, o obciążaniu uczniów balastem zbędnej wiedzy, to może warto zastanowić się nad postawieniem zasadniczego pytania: „Po co jest w ogóle potrzebna w społeczeństwie edukacja młodego pokolenia?”. Może idąc śladem dającej coraz częściej znać o sobie „antypedagogiki”, należałoby odrzucić cały wypracowany przez pokolenia paradygmat szkolnego systemu edukacji. Przecież opiera się ona głównie na zniewalaniu uczniów, na narzucaniu im siłą norm, wzorców oraz określonego pensum wiedzy i umiejętności. Poza

tym wiedza, jaką się im usiłuje przekazać, najczęściej nie jest ich wiedzą, jest to wiedza starszego pokolenia, nieakceptowana i nosząca cechy bezużyteczności. Nie należy się więc dziwić, że uczniowie stawiają niejako naturalny opór i przyswajają zalecane treści w stopniu często zaledwie minimalnym.

Może więc byłoby lepiej także w pedagogice wyjść na spotkanie postmodernistycznym trendom w filozofii i socjologii, uznać, że każdy człowiek jest w stanie wytworzyć własny obraz świata, który dla niego będzie obrazem jedynie prawdziwym i nie zawracać mu głowy podręcznikową wiedzą. Obserwowana od dawna znaczna niewydolność systemów edukacyjnych, i to niezależnie od uwarunkowań polityczno-społecznych czy gospodarczych, powinna skłaniać do przemyśleń i prób podejmowania nowych rozwiązań. Na razie jednak mamy do czynienia z tradycyjnym systemem edukacyjnym z jego wszystkimi wadami i defektami i nic nie wskazuje na jakąkolwiek bliską rewolucję.

Może jednak taka rewolucja nie jest koniecznością? Może tylko należy nieco inaczej spojrzeć na ideę edukacji i odkryć jej najgłębszy sens? Warto w tym kontekście zacytować słowa Ireny Wojnar: „Edukacja jest sprawą człowieka w świecie”. W taki oto niezwykle lapidarny sposób można oddać to, co jest istotą edukacji. Jeśli jesteśmy ludźmi i pragniemy, aby następne pokolenia nie tylko nie oddalały się od człowieczeństwa, ale dokonywały w tym zakresie kroków we właściwą stronę, to nie możemy zrezygnować z „przymuszania” młodego pokolenia do nauki w szkołach i innych instytucjach oświatowych. Szkoła posiada głęboki sens, a równie głęboki sens ma obowiązek szkolny, jaki nakładamy na młodych ludzi. Wszystkie inne problemy, dylematy, ograniczenia i alternatywy – to tylko mniej lub bardziej istotne atrybuty jednej wielkiej idei: zapewnienia poprzez edukację ciągłości cywilizacji, humanizacji życia społeczeństw i losu każdego człowieka.

Jeżeli słowa – „Edukacja jest sprawą człowieka w świecie” – właściwie zrozumiemy, to zadawanie pytań w rodzaju: „Po co?”, „Po co nauczamy logiki?” – przestaje mieć właściwie sens. Skoro jednak zostały już zadane, to może warto zastanowić się, dlaczego nauczanie logiki matematycznej może mieć mimo wszystko sens. Tym bardziej, że można udzielić rzetelnych odpowiedzi na przedstawione w artykule wątpliwości, a są przecież one udziałem wielu nauczycieli matematyki.

CZY NAUCZAMY LOGIKI DLATEGO, ŻE TAKA JEST STRUKTURA MATEMATYKI?

Już w pierwszym zarzucie autor przeciwstawia niepotrzebnemu (jego zdaniem) formalizmowi, jaki towarzyszy nauczaniu logiki, piękno rozumowań nieskrępowanych zbędnym formalizmem. Podkreśla, że uczniowie mogą czerpać przyjemność płynącą z samodzielnych poszukiwań, radość z odkrywania reguł i zależności. Takie doznania mogą towarzyszyć tylko samodzielnemu działaniu, intuicyjnemu odkrywaniu bez żadnej formalizacji. Lekcje matematyki to przecież najtańszy znany sposób zapoznania uczniów z elementami abstrakcyjnego myślenia: definiowaniem pojęć, rozumowaniem dedukcyjnym, klasyfikowaniem obiektów itp. Zgadza się z tym w zupełności. Tylko jak wydobyć piękno z dedukcyjnego rozumowania, jeżeli zupełnie nie znamy jego reguł? Jak określić prawdziwość naszego wniosku, gdy nie znamy zasad poprawnego wnioskowania? Co pozostanie z odkrycia, jeżeli trafnie dobrany kontrprzykład natychmiast je obali?

Nie jest też zrozumiałe, dlaczego nauczanie elementów logiki matematycznej musi być (jak się można domyślić, analizując tekst artykułu) prowadzone w sposób sformalizowany, bez samodzielnej pracy ucznia, jego eksperymentów, poszukiwań, popełniania i naprawiania błędów.

Mechanizm powstałego nieporozumienia jest dość nieskomplikowany. W ostatnim czasie bardzo mocno lansowano w środowisku oświatowym pogląd o przeładowaniu programów nauczania przedmiotów zbędnymi treściami. Wskazywano, że celem edukacji powinno być przede wszystkim nauczenie wyszukiwania i selekcjonowania informacji, a przyswajania jej w jak najmniejszej ilości i tylko absolutnie niezbędnej. Jest to – moim zdaniem – pogląd całkowicie błędny. Nie wolno przeciwstawiać sobie pojęć: „wiedzieć” i „umieć”. Żeby bowiem umieć – trzeba niestety wcześniej wiedzieć. Inaczej po prostu nie da się „umieć”. Dotyczy to także, a może przede wszystkim – matematyki. Dlatego taka jest jej struktura i nieważne, czy nauczamy jej na poziomie uniwersyteckim, czy licealnym (oczywiście na odpowiednio dobranym poziomie). Czy matematyka może obyć się bez logiki matematycznej? Pytanie jest na wskroś retoryczne. Nie może i nie obydwała się nigdy. W strukturze matematyki logika zajmuje

nadzwyczaj istotną pozycję i jeżeli mamy mówić o nauczaniu matematyki (matematyki! – a nie np. rachunkowości), to bez logiki będzie to matematyka ułomna.

Przekornie można zapytać: „Jeżeli nauczanie logiki matematycznej ma być stratą czasu, to dlaczego nic nie mówimy o sensie nauczania o okręgach opisanych na wielokątach, czy wpisanych w wielokąty? Do czego taka wiedza może się absolwentowi szkoły przydać?”. Może nauczanie niektórych treści algebry, analizy matematycznej czy geometrii jest mniej sensowne, niż nauczanie logiki, ale te działy są jakby bardziej „matematyczne” niż logika, więc nie wzbudzają takich kontrowersji.

Zasadne jest też pytanie, czy struktura treści programowych z matematyki, które stanowią podstawę programową tego przedmiotu, jest taka, jaka być powinna i dyskusja o tym ma głęboki sens, jednak bez ferowania pochopnych i przedwczesnych wyroków.

CZY CHCEMY WSZYSTKO PRYZWOICIE PODEFINIOWAĆ?

Formułując ten zarzut, autor zupełnie nietrafnie podaje przykład zbędnego sformalizowania implikacji, pytając, czy zależy nam na tym, by przekonać uczniów o prawdziwości zdania: „Jeśli $0 = 1$, to między długościami a , b , c boków trójkąta prostokątnego zachodzi związek $a^2 + b^2 = c^2$ ”.

Otóż – proszę Autora – zależy, albo przynajmniej powinno zależeć. Chyba jednak niezupełnie chodziło autorowi o to, co ma zilustrować podany przykład zdania (prawdziwego w sensie logiki!). Nie ma tu bowiem nic o poprawności definicji, a przecież autor sam przyznaje, że poprawność i precyzja definicji jest w matematyce bardzo ważna. Wydaje się, że trzeba powiedzieć znacznie więcej. Poprawność i precyzja definicji to w matematyce podstawa wszelkiego działania. Matematyka potrzebuje tysięcy nazw, pojęć i symboli. Tylko niewielką część z nich przyswaja uczeń liceum, bo właściwie tylko tyle jest mu potrzebne. Powinien jednak w każdym przypadku wiedzieć, o czym mówi. Iluż to nauczycieli na pytanie: „Jaką figurę nazywamy rombem?” usłyszało od absolwentów gimnazjum: „Romb jest to »kopnięty kwadrat«”. Wspaniały przykład odejścia od zbędnego formalizmu w definiowaniu pojęć matematycznych!

Umiejętność formułowania poprawnych definicji nie jest w naszym kraju powszechna. Może ma na to wpływ charakter języka polskiego, który jest bardzo bogaty w określenia, zdrobnienia, epitety, lecz nie zachowuje rygorów absolutnej ścisłości i jednoznaczności. Wystarczy podać banalny przykład podwójnego zaprzeczenia: „Nigdy nie będę...”, które tylko potocznie jest zaprzeczeniem. Nie pasuje ono do reguł logiki matematycznej i może dobrze, żeby uczniowie o tym wiedzieli. Wracając do problemu definiowania, należy z przykrością, a może nawet z zażenowaniem, stwierdzić (przeprowadziłem potwierdzający to sondaż), że wielu nauczycieli ma bardzo blade pojęcie o zasadach poprawnego definiowania pojęć i to nie tylko matematycznych. Zapytajmy dla przykładu o poprawne definicje tak znanych pojęć, jak: potok, strumień, rzeka. Oznaczają niemalże to samo, a jednak są między nimi merytoryczne różnice. Ilu nauczycieli potrafi poprawnie podać definicje tych pojęć? Czego więc możemy wymagać od uczniów, których język jest zazwyczaj niezwykle ubogi?

To jest właśnie najgłębszy sens konieczności wdrażania uczniów do poprawnego nazywania, a w konsekwencji definiowania pojęć. Jedną z pierwszych powinności każdego nauczyciela, niezależnie od tego, jakiego przedmiotu naucza, jest dbałość o rozwój, czystość i poprawność języka ojczystego, jakim posługują się jego uczniowie. Potrzebna jest do tego konsekwencja, nawet pewny rygoryzm, a przede wszystkim stałe wymaganie, aby uczniowie nazywali pojęcia tak, jak się je powinno nazywać, bez skrótów, uproszczeń i posługiwania się młodzieżowym żargonem. Upowszechniająca się maniera nadużywania zaimków nie wynika z jakiejś mody, lecz jest wynikiem ubożenia języka młodego pokolenia. Zanika, i to w zaskakującym tempie, umiejętność posługiwania się bogatą polszczyzną, umiejętność jasnego i komunikatywnego wyrażania swych myśli, a nawet poprawnego nazywania przedmiotów i pojęć. „Słowa-wytrychy” zastępują „słowa-klucze”, a nie zawsze „wytrychem” da się otworzyć furtkę do świadomości młodego człowieka, a wtedy cały wysiłek edukacyjny, i to nie tylko nauczyciela matematyki, pójdzie na marne.

Wątpliwość, czy naprawdę należy wszystko przyzwycieić podeszyc, nie powinna więc w ogóle zaistnieć. Podeszyc należy wszystko i to nie tylko na lekcjach matematyki. Powinniśmy się już wreszcie do tego przyzwyczyc. To nie jest tylko maniera matematyków, w jakiś sposób

fetyszyzujących logikę matematyczną, lecz jest to najgłębsza potrzeba troski o rozwój języka ojczystego. Każę więc ona sięgnąć także do narzędzi, jakie daje logika matematyczna. W ten sposób zniknie problem „straty czasu”, a można powiedzieć więcej: ten jeden powód wystarczyłby, aby nauczanie elementów logiki matematycznej w szkole uznać za w pełni uzasadnione, pożyteczne i dające bardzo sprawdzalne efekty.

CZY BEZ WSTĘPU Z LOGIKI UCZNIOWIE/STUDENCI NIE BĘDĄ UMIELI NICZEGO PORZĄDNIIE ZAPISAĆ?

Autor twierdzi, że autorzy podręczników i nauczyciele popadają w przesadę, używając obok zapisu słownego także zapisu symbolicznego twierdzeń lub definicji. Często tak rzeczywiście jest. Są nauczyciele, którzy wręcz lubują się w zapisywaniu nieraz dość długich i złożonych formuł matematycznych przy pomocy jedynie znaków używanych w logice matematycznej. Zmusza to uczniów do swoistej „translatoryki”, przekładania zapisu symbolicznego na zapis zawierający bliższe im znaki i słowa. Jest też jednak i głęboki sens używania symbolicznych zapisów i to wcale nie dlatego, aby tworzyć nastrój „wiedzy tajemnej”. Wyobraźmy sobie, że kierując się intencjami autora, zrezygnujemy z podanej przez niego formy zapisu: „Równanie $x^2 + 1 = 0$ nie ma rozwiązań”, a zapiszemy to po prostu tak: „Równanie: liczba rzeczywista podniesiona do kwadratu plus jeden równa się zero – nie ma rozwiązań”. Nie należy więc mówić, że coś jest absurdalne, dopóki nie wykażemy, że to niczemu nie służy lub można rzeczywiście z tego zrezygnować.

Jest też jeszcze jeden aspekt stosowania symbolicznych zapisów. Wszyscy nauczyciele matematyki wiedzą, jak bardzo uczniowie nie lubią tak zwanych zadań z treścią. Przyczyna jest na ogół znana. Mają oni trudności z zapisaniem treści zadania w postaci równań, nierówności, czy też układów równań lub nierówności. Tu właśnie jest pies pogrzebany! Brak jest im po prostu umiejętności przełożenia zapisu słownego na zapis symboliczny, a właściwie hieroglificzny, bo taki jest w istocie symboliczny zapis w matematyce. Może więc nie należy zbyt pochopnie rezygnować z symbolicznej formy zapisu tam, gdzie to niczego nie komplikuje?

Nauczyciele-poloniści wiedzą dobrze, jak obniża się wśród uczniów poziom umiejętności czytania ze zrozumieniem. Może więc konieczność dokładnej, ścisłej i uważnej analizy tekstu zadania w celu jego pełnego zrozumienia, a następnie zapisania go w postaci równań, przyczyni się choćby w częściowym stopniu do zahamowania i tej niepokojącej tendencji.

Jest jeszcze jeden aspekt tego problemu. We współczesnym świecie coraz częściej informacje przekazywane są w formie symboli i znaków piktograficznych. Czy ktoś już zastanawiał się, w jakim stopniu młodzi ludzie poprawnie je odczytują? Nie mówię tu o symbolach używanych w telefonach komórkowych, bo te stanowią już specyficzne pismo i język, którym młodzi ludzie doskonale się porozumiewają. Chodzi tu o powszechnie stosowane znaki i symbole określające cechy towaru, zasady postępowania w określonym miejscu, sposób użytkowania danego wytworu. Czy konieczność zrozumienia znaczenia symboli logicznych, z którymi uczeń będzie miał do czynienia na lekcjach matematyki, może mu ułatwić odczytywanie innych symboli, czy nie, to chyba oczywiste i nie wymaga odpowiedzi.

CZY TRUDNO SOBIE WYOBRAZIĆ PORZĄDNY KURS MATEMATYKI LICEALNEJ, KTÓRY NIE ROZPOCZYNA SIĘ OD LOGIKI?

Reforma programowa przeprowadzona na początku lat 60. w polskich szkołach była znacznie głębsza, niż przeprowadzona ostatnio, a nikt jakoś nie dął przy tym w wielką trąbę propagandy i nie zapewniał, że spowoduje ona wyłącznie pozytywne skutki. Tym niemniej chociażby w zakresie kształcenia matematycznego był to duży krok naprzód. Wprowadzono między innymi elementy logiki matematycznej, aksjomatycznej geometrii, podstawy rachunku prawdopodobieństwa i analizy matematycznej. Pokolenie uczniów, które jako pierwsze miało możliwość zetknąć się z nowymi treściami w programach szkolnych, ma dziś dorosłe dzieci i całkiem już duże wnuki, więc argument, że elementy logiki matematycznej pojawiły się w polskiej szkole średniej dopiero w latach 60., jest właściwie argumentem za tym, że „zawsze” tak właśnie było.

Czyżby autor wspomnianego na wstępie artykułu chciał, abyśmy powrócili do programu szkolnej matematyki sprzed lat z górą czterdziestu?

Na pewno nie! Jednak pewne symptomy wskazują, że wielu aktywnych „reformatorów” oświaty nie tyle chciałoby powrócić do tamtej matematyki, co ograniczyć jej nauczanie do kilku wyrwanych z całości, rzekomo „przydatnych w życiu” treści. Tyle że zapytani: „Do czego tak naprawdę mogą się przydać takie właśnie, a nie inne umiejętności?” – nie bardzo potrafią znaleźć sensowną odpowiedź. Odnosi się wrażenie, że po prostu niezbyt orientują się, czym w istocie jest matematyka. Uznawane powszechnie wzorce, obowiązujące idee, dominujące paradygmaty starzeją się dosłownie w naszych oczach. Jesteśmy świadkami zjawiska, które nie miało odpowiednika w dziejach ludzkości. Jest to rewolucja informatyczna. Związana z nią jest ogromnie rozbudowana symbolika komputerowa. Jej język i zapis są nie tylko dostępne młodym ludziom, ale niezwykle łatwo przez nich przyswajane. Wydaje się więc, że raczej nie uciekniemy od świata symboli, piktogramów, hieroglifów i skrótowych określeń, ale też i nie ma takiej potrzeby. Dlaczego więc mamy unikać tych kilkunastu symboli używanych właśnie w logice matematycznej? Zauważmy zresztą i to, że uczniowie chętniej używają na przykład znaków \wedge i \vee zamiast słów „i” oraz „lub”. Oszczędza im to czas przy zapisywaniu treści (na przykład rozwiązań), a uczniowie czas przeznaczony na naukę raczej „oszczędzają”.

Owszem – bardzo często nauczyciele popadają w przesadę, używając symbolicznego zapisu tam, gdzie można to wyrazić w nieskomplikowany sposób, używając języka potocznego. Nie zawsze jednak język potoczny prawidłowo i właściwie oddaje to, co w zapisie symbolicznym zyskuje na prostocie i nawet komunikatywności.

Czym więc zawiniła logika, że uważa się nauczanie jej elementów za stratę czasu? Czy przypadkiem nie chodzi o to, żeby matematykę w liceum sprowadzić do wąsko pojętej nauki kilku praktycznych umiejętności, których zresztą można nauczyć się kiedy indziej i gdzie indziej. Matematyka (nawet ta licealna) to jednak coś więcej.

Wróćmy więc do sprawy najważniejszej. Poszukajmy odpowiedzi na pytanie: „W jakim celu właściwie uczy my matematyki?”. Bez choćby częściowej odpowiedzi na to pytanie nie możemy stwierdzić, czy nauczanie logiki jest stratą czasu, czy też nią nie jest.

Problem staje się na nowo aktualny w warunkach kolejnej reformy systemu edukacji w Polsce. Powinniśmy zadać raz jeszcze pytania o sens

matematycznego (nie rachunkowego!) kształcenia, o jego efekty i znaczenie w warunkach współczesności, w dynamicznie zmieniającym się świecie, w dobie wyrafinowanych technologii, cyfryzacji i coraz głębszej globalizacji. Nie możemy pozwolić na to, aby absolwenci naszych liceów w zakresie kształcenia matematycznego ustępowali swym rówieśnikom z krajów, w których to zadanie jest właściwie rozumiane i z powodzeniem realizowane.

BIBLIOGRAFIA

- Ciesielski K., Pogoda Z., *Bezmiar matematycznej wyobraźni*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2005.
- Dadaczyński J., *Filozofia matematyki w ujęciu historycznym*, Biblos, Tarnów 2000.
- Duda R., *Matematyczne paradygmaty poznawania świata*, [w:] Latawiec A., Bugajak G. (red.), *Filozoficzne i Naukowo-Przyrodnicze Elementy Obrazu Świata*, tom 5–6, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 2005.
- Jacyna-Onyszkiewicz Z., *Matematyka a transcendencja*, [w:] Janik J.A. (red.), *Nauka – religia – dzieje. X Seminarium w Castel Gandolfo, 10–12 sierpnia 1999*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Krygowska Z., *Koncepcje powszechnego matematycznego kształcenia w reformach programów szkolnych z lat 1960–1980*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1981.
- Paulos J.A., *Analfabetyzm matematyczny i jego skutki*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 1999.
- Sawyer W.W., *Droga do matematyki współczesnej*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1988.
- Wojnar I., *Wychowanie dla wartości humanistycznych*, [w:] Kwiatkowska H., Kotusiewicz A. (red.), *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź 1992.

O AUTORACH

DR JACEK ZBIGNIEW GÓRNIKIEWICZ – starszy wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach. Jego główne zainteresowania naukowe koncentrują się na zaawansowanych technologiach informacyjno-komunikacyjnych (ICT), ich wkładzie w przeobrażanie systemu oświaty oraz na znaczeniu dla osobistego rozwoju.

JOANNA JAKUBOWSKA – absolwentka kierunku pedagogika Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach.

DR ANDRZEJ NIKITOROWICZ – socjolog i badacz społeczny. Wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach na Wydziale Humanistyczno-Ekonomicznym. Główne zainteresowania naukowe skupiają się wokół socjologii pogranicza, wielokulturowości, narodu i nacjonalizmu oraz psychologii społecznej i komunikacji. Uczestnik i wykonawca wielu projektów badawczych, w tym projektu Narodowego Centrum Nauki w Krakowie. Autor monografii oraz artykułów i prac naukowych dotyczących tematyki odtwarzania i rewitalizacji grup narodowych i etnicznych, nacjonalizmu, stereotypów narodowych czy kapitału kulturowego mniejszości.

DR JADWIGA NOWACKA – wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach na Wydziale Humanistyczno-Ekonomicznym. Zajmuje się edukacją językową i literacką dzieci, a zwłaszcza działalnością suwalskich instytucji kultury na rzecz upowszechniania czytelnictwa wśród dzieci. Publikowała na łamach czasopism bibliotekarskich.

DR STANISŁAW NOWEL – starszy wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach na Wydziale Humanistyczno-Ekonomicznym. Zainteresowania naukowe: nauczyciel matematyki jako przewodnik po świecie wartości, kształcenie nauczycieli matematyki, filozoficzne i aksjologiczne aspekty matematyki, nauczyciel ucznia uzdolnionego, osobowość nauczyciela w ujęciu holistycznym.

DR ANNA POGORZELSKA – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Starszy wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach. Zainteresowania naukowe: edukacja zawodowa, zwłaszcza jej społeczno-ekonomiczny kontekst, dydaktyka kształcenia zawodowego. O tej tematyce opublikowała jedną monografię, szesnaście rozpraw w wydawnictwach zwartych oraz piętnaście artykułów w czasopismach naukowych, współautorka podręcznika akademickiego z zakresu pedagogiki pracy. Uczestniczka wielu projektów związanych ze szkolnictwem zawodowym, między innymi ekspert Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej w ramach projektu wdrażania doradztwa zawodowego w szkołach.

MGR JOLANTA ROGUCKA – wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach na Wydziale Humanistyczno-Ekonomicznym. Zainteresowania naukowe: tłumaczenie tekstów specjalistycznych.

DR IDA SCHABIENSKA – absolwentka pedagogiki (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie), filologii orientalnej i arabistyki (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie) oraz arabistyki (Uniwersytet Warszawski). Prodziekan Wydziału Humanistyczno-Ekonomicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach oraz wykładowca na tej uczelni. Jej pasją są podróże do krajów muzułmańskich. Odwiedziła już: Turcję, Syrię, Liban, Tunezję, Maroko, Egipt, Jordanię oraz Autonomię Palestyńską.

ISSN 2545-210X