Rok 2007, L (LXIII)

CHOWANNA

Tom 2 (29)

Edukacja w sytuacji zmiany społecznej

(Jubileusz 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego)

pod redakcją
Stanisława JUSZCZYKA

Wydawnictwo
Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 2007

Redaktor naczelny
Prof. dr hab. Stanisław Juszczyk

Recenzenci
Prof. dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek, prof. dr hab. Bronisław Siemieniecki

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

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

Sekretarz Redakcji
Dr Beata Pituła

www.chowanna.us.edu.pl

Adres Redakcji / Editorial Adress
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytetu Śląskiego
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53
tel./fax (032) 258-94-82
e-mail: juszczyk@us.edu.pl

40 LAT
UNIWERSYTETU
ŚLĄSKIEGO

Spis treści

Wprowadzenie (*Stanisław Juszczyk*) 5

ARTYKUŁY

Edukacja w sytuacji zmiany społecznej

Wincenty Okoń: **Nowe spojrzenie na program edukacji** 11
Stanisław Juszczyk: **Edukacja, wiedza i umiejętności jednostki w zmieniającym się społeczeństwie** 16
Tomasz Goban-Klas: **Nadchodzące społeczeństwo medialne** 37
Andrzej Radziewicz-Winnicki: **Cyfrowa nowoczesność a kapitał społeczny (intersubiektywność spojrzenia na digitalizację przekazu informacji w okresie zmiany społecznej)** 52
Jerzy Zieliński: **Edukacja poprzez dialog pedagogiczny** 66
Adam Stankowski: W**ieloznaczność rzeczywistości edukacyjnej z perspektywy pedagoga specjalnego** 77

Edukacja medialna – doniesienia z badań

Maria Kozielska: **Konstruktywizm a proces studiowania z wykorzystaniem technologii informacyjnych** 87
Danuta Morańska: **Kształtowanie motywacji do nauki w społeczeństwie informacyjnym – zarys problemu** 98
Marcin Musioł: **Pedagogizacja medialna rodziny** 114
Anna Brosch: **Kultura medialna młodzieży gimnazjalnej w obliczu ekspansji mediów elektronicznych** 130
Tomasz Huk: **Edukacyjna wartość blogów internetowych** 142
Renata Kozieł: **Komputer w procesie kształtowania umiejętności arytmetycznych uczniów klas wczesnoszkolnych** 158

KRONIKA

Jubileusz 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (1976–2006). Rodowód – instytucjonalizacja – rozwój – zamierzenia (*Stanisław Juszczyk*) 169

Strategia rozwoju Instytutu Pedagogiki na lata 2006–2008 (*Wojciech Kojs*) . 208
Strategia rozwoju Instytutu Psychologii na lata 2006–2008 (*Zofia Ratajczak*) . 214
Próby demokratyzacji struktury i aktywizacji społeczności akademickiej Wydziału w okresie poprzedzającym zmianę ładu społeczno-ekonomicznego (*Andrzej Radziewicz-Winnicki*) 218
Wydział Pedagogiki i Psychologii w okresie 1990–1993 (*Zofia Ratajczak*) . 227
Początki instytucjonalizacji szkoły naukowej w pedagogicznym ośrodku akademickim Uniwersytetu Śląskiego. (Działalność organizacyjna i naukowa Zakładu a następnie Katedry Pedagogiki Społecznej w latach 1974–2006) (*Ewa Syrek*) 239
Z tradycji uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego w Katowicach (*Grażyna Kempa*) 254
Głos doktoranta *honoris causa* (*Wincenty Okoń*) 270
Wręczenie dyplomu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego Profesorowi Wincentemu Okoniowi (*Stanisław Juszczyk*) 273
Aspekt artystyczny wychowania przez muzykę we współczesnej pedagogice (*Anna Łobos*) 277

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 5–7

Wprowadzenie

Tematyczny tom naszego periodyku, zatytułowany *Edukacja w sytuacji zmiany społecznej*, ma charakter szczególny, ponieważ składa się z dwóch działów oraz obszernej *Kroniki*, opisującej bardzo ważne wydarzenie dla społeczności akademickiej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.

Zanim przejdziemy do omówienia struktury i zawartości merytorycznej poszczególnych tekstów, chciałbym – za Andrzejem Radziewicz-Winnickim – scharakteryzować pojęcie „zmiana społeczna”. „Zmiana społeczna rozumiana jest jako zespół nieuchronnych procesów, dzięki którym społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel rozwoju. Istniejące i obowiązujące formy życia społecznego stopniowo przeżywają się, rodzą się nowe, lepiej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom i oczekiwaniom. Takie pojęcia, jak »rozwój« czy »postęp«, implikują zmianę, która pociąga za sobą bardziej czy mniej gwałtowne przekształcenie istniejącej struktury społecznej. Określają one także kierunki i trendy przemian”. W literaturze przedmiotu można spotkać wiele różnych nazw określających obecny ład społeczny: „społeczeństwo oparte na wiedzy”, „społeczeństwo informacyjne”, „społeczeństwo medialne”, „społeczeństwo informatyczne”, które podkreślają jedną z cech charakteryzujących zmieniające się społeczeństwo, jako zmienną, która jest przedmiotem analiz teoretycznych czy też empirycznych. Z tego powodu w zamieszczonych artykułach w tym tomie „Chowanny” można znaleźć powyższe terminy, jakkolwiek wszystkie teksty poświęcone są analizie wybranych zjawisk i procesów charakterystycznych dla zmiany społecznej.

W części pierwszej publikacji prezentowane są różne spojrzenia na współczesną edukację, a dokładniej na wybrane jej aspekty, profesorów nauk humanistycznych: profesora Wincentego Okonia, nestora polskich pedagogów, autorytetu w dziedzinie nauk humanistycznych, profesora Tomasza Gobana-Klasa, znanego socjologa, specjalizującego się w problematyce społeczeństwa medialnego, profesora Andrzeja Radziewicz-Winnickiego, uznanego pedagoga społecznego i socjologa wychowania, profesora Jerzego Zielińskiego, dydaktyka, profesora Adama Stankowskiego, specjalisty w zakresie pedagogiki specjalnej oraz profesora Stanisława Juszczyka, technologa kształcenia. Przedstawione tutaj aspekty funkcjonowania jednostki oraz wybranych grup w społeczeństwie będącym w trakcie zmiany nie wyczerpują zróżnicowanych i ważnych zagadnień współczesnej edukacji, ale stanowią – naszym zdaniem – interesujące spojrzenie na wybrane przez autorów wątki i wnoszą określony wkład do dyskusji prowadzonej nad kształtem i rozwojem Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej. Szczegółowy wkład do tej dyskusji wnieśli też autorzy działu *Edukacja medialna*, przedstawiający wyniki swych badań empirycznych oraz analiz teoretycznych w zakresie alfabetyzacji medialnej i cyfrowej uczniów, studentów oraz osób aktywnych zawodowo.

Oddawany do rąk Czytelników tom „Chowanny" ma istotne znaczenie dla społeczności akademickiej Wydziału Pedagogiki i Psychologii, która w 2006 roku obchodziła jubileusz 30-lecia funkcjonowania swego Wydziału w strukturze organizacyjnej Uniwersytetu Śląskiego. Z tego powodu dział *Kronika* „Chowanny" jest szczególnie rozbudowany i zawiera szereg tekstów, zapoznających Czytelników z naszą historią oraz zamierzeniami w zakresie działalności naukowej, organizacyjnej i dydaktycznej. Rozpoczyna go tekst mojego autorstwa, przedstawiający rodowód, instytucjonalizację, rozwój i zamierzenia katowickiej pedagogiki i psychologii oraz charakterystykę sylwetki Pana Profesora Wincentego Okonia, doktora *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego. W dalszej kolejności prezentują swe refleksje wcześniejsi dziekani Wydziału Pedagogiki i Psychologii, pełniący swe funkcje w latach 1984–1990 (prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki) oraz w latach 1990–1993 (prof. zw. dr hab. Zofia Ratajczak). O początkach instytucjonalizacji, a następnie rozwoju naukowej szkoły pedagogiki społecznej (pedagogiki zmiany społecznej) i socjologii wychowania pisze prof. dr hab. Ewa Syrek, a dr hab. Grażyna Kempa przedstawia swe refleksje na temat tradycji uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego w Katowicach. Ponieważ rozwój pedagogiki oraz pokrewnych jej dyscyplin naukowych w różnych ośrodkach akademickich w Polsce ma swoją specyfikę, uważamy, że przedstawienie naszej drogi rozwoju może być interesujące dla naszych koleżanek i kolegów z innych

uniwersytetów oraz akademii pedagogicznych, a także dla naszych licznych studentów, absolwentów oraz wypromowanych doktorów.

Kolejne dwa teksty w dziale *Kronika* związane są z ceremonią wręczenia dyplomu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego Panu Profesorowi Wincentemu Okoniowi, która odbyła się 5 grudnia 2006 roku w siedzibie rektoratu Uniwersytetu Warszawskiego i stała się znaczącym wydarzeniem w życiu społeczności polskich pedagogów; pierwszy tekst opisuje tę ceremonię, a drugi zawiera przesłanie dla społeczności akademickiej Uniwersytetu Śląskiego oraz podziękowanie Profesora za otrzymaną najwyższą godność akademicką.

Dział *Kronika* kończy tekst Anny Łobos, nawiązujący zarówno do jubileuszu Wydziału Pedagogiki i Psychologii, jak i nadania przez senat naszego Uniwersytetu najwyższej godności akademickiej Wincentemu Okoniowi, a informuje o wydaniu unikalnej płyty *Cztery pory roku*, z oryginalnymi kompozycjami Zygmunta Noskowskiego do słów Marii Konopnickiej, w wykonaniu chóru Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, pod dyrekcją Pani Profesor Mirosławy Knapik, kierownika Zakładu Arteterapii z naszego Wydziału.

Stanisław Juszczyk

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 11–15

Edukacja w sytuacji zmiany społecznej

Wincenty OKOŃ

Nowe spojrzenie na program edukacji

A New perspective on the education programme

Abstract: The author indicates and discusses the functions of the educational system. They are neither equated with the functions of the educational system nor with the objectives of general and vocational education, but are fundamental in the case of young people. They include: readiness to live in a democratic society, readiness to live an individual life, readiness to participate in the culture, readiness to live in the environment, and readiness for a professional life.

Key words: educational system

Wkroczyliśmy w kolejne stulecie rozwoju polskiej pedagogiki. O ile w poprzednim wieku reformę systemu edukacyjnego upatrywano głównie w zmianie metod i środków pracy z dziećmi i młodzieżą – w szkole, w domu i w innych obszarach edukacji, o tyle nowe czasy zdają się zapowiadać rzetelne zajęcie się przemianami treści edukacji, przede wszystkim edukacji szkolnej. Właśnie dotychczasowe programy nauczania są główną ostoją konserwatyzmu szkolnego. Dopiero ich gruntowna przebudowa może doprowadzić do osłabienia i likwidacji konserwatyzmu w dziedzinie metod i form organizacyjnych edukacji powszechnej.

Nie znaczy to, że w poprzednim stuleciu pedagogika polska przeżywała okres marazmu. Choć były to lata trudne, szczególnie dla nauk humanistycznych, jednak po okresie wojen i napięć politycznych udało się stworzyć w różnych rejonach Polski kilka ośrodków badań nad edukacją m.in.

takie ośrodki powstały w Warszawie, Toruniu, Poznaniu, Krakowie, Gdańsku i we Wrocławiu. Im to zawdzięczamy dokonanie krytyki totalitarnych systemów pedagogicznych i podjęcie badań nad rozwojem pedagogiki u nas; w nawiązaniu do własnych badań i do osiągnięć krajów zachodnich zaczęły pojawiać się liczne dzieła pedagogiczne, nowe podręczniki nauk o wychowaniu, nawet słowniki pedagogiczne. Powołano też do życia Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Owocem tych poszukiwań i badań stało się sformułowanie nowych założeń edukacji w nowoczesnym społeczeństwie. Właśnie kształcenie, jako kształcenie wielostronne, uzyskało ten sens wychowawczy – przy równoczesnym respektowaniu strony motywacyjnej uczącej się jednostki i strony społecznej procesu edukacyjnego. W rozwijaniu problematyki samodzielności w myśleniu i działaniu pedagodzy uzyskali wsparcie ze strony psychologów społecznych. Najtrudniejszym krokiem w tej przebudowie będzie zapewne próba wycofania ogromnej masy już nieaktualnych, a więc zbędnych, treści programowych, jednocześnie powiązania odpowiednio wyselekcjonowanych treści z potrzebami współczesnej rzeczywistości, tudzież z tym, co przyniesie najbliższa przyszłość. W reformie tej nie chodzi o jakieś większe czy mniejsze przeróbki programów nauczania. Bo gdyby tak było, to nie byłaby to reforma, lecz normalny, stały proces doskonalenia treści. Reforma sprowadza się do radykalnego przybliżenia głównych idei i materiału programowego do współczesnych i przyszłych potrzeb społecznych.

Traktując treści programowe jako całość będącą odbiciem współczesnego świata i kierunków jego aktualnych przemian oraz wiązanie ich z przemianami natury historycznej i perspektywami przyszłego rozwoju, proces edukacyjny ma zmierzać do rozpatrywania przez wychowanków zjawisk, procesów i problemów w ich genetycznym rozwoju. Nie wchodząc w szczegóły, idee te i treści można ujmować jako funkcje, których realizacji można by oczekiwać od współczesnego systemu edukacyjnego, przede wszystkim od systemu szkolnego. Funkcji tych jest wiele, oto kilka najważniejszych w dobie obecnej. Pierwszą z nich jest przygotowanie do życia w społeczeństwie, tj. wychowanie młodego człowieka na świadomego obywatela, na członka społeczeństwa demokratycznego i na człowieka uspołecznionego. Świadomy obywatel to człowiek, który dobrze orientuje się w sprawach przeszłości i przyszłości, ale przede wszystkim współczesności własnego narodu i państwa, który zdobył pewne minimum wiedzy i doświadczenia na temat własnych obowiązków i praw obywatelskich; jest to zarazem człowiek przygotowany do życia w społeczeństwie demokratycznym, a więc świadomy tego, że jego wolność ograniczana jest przez równą wolność innych ludzi.

Aby nie poprzestać na twierdzeniach o charakterze ogólnym, powołajmy się na dwa fakty mówiące o tym, jak obecny system pełni tę funkcję. Przede wszystkim przy okazji kolejnych wyborów do sejmu publicystów zastanawia fakt nikłego uczestnictwa obywateli w spełnianiu tego obowiązku, zwłaszcza młodych wyborców. Jeszcze bardziej niepokoi treść artykułu psychologa J. Czapińskiego, pt. *Polska – państwo bez społeczeństwa*, gdzie stwierdza się – na podstawie badań European Social Survey z roku 2002 – że zdanie: „większości ludzi można ufać", aprobowało tylko 10,5% Polaków, podczas gdy w krajach skandynawskich odsetek osób ufających większości ludzi wynosił od 60% do 75%, a w krajach środkowoeuropejskich – ponad 40%. Na tej podstawie autor miał prawo stwierdzić, że „Polska nie spełnia żadnego kryterium społeczeństwa obywatelskiego" („Nauka" 2006, nr 1, s. 10).

Zastanawiając się nad tymi faktami, dochodzimy do wniosku o konieczności bardziej niż dotąd skutecznego przygotowania wychowanków, już od wczesnej młodości, do życia w społeczeństwie demokratycznym, gdzie nie policja, lecz mądre zasady współżycia i współpracy ludzi stoją na straży ich codziennego życia.

Druga funkcja – przygotowanie do życia indywidualnego – ściśle wiąże się z pierwszą. Jednostka wnosi do życia społecznego tyle, ile sama jest warta, a jej wartość zależy od: umiejętności komunikowania się z innymi, od wiedzy ogólnej i zawodowej oraz od doświadczenia, tudzież od jej potrzeb kulturalnych i własnej twórczości, od zdolności i zaangażowania, wreszcie od zdrowia i charakteru. Są to ważne, ale i możliwe do wykształcenia cechy osobowości. Na plan pierwszy wysuwają się tu umiejętności, a przede wszystkim sprawność w mówieniu, czytaniu i pisaniu w języku ojczystym i co najmniej w jednym języku obcym. Tu swoistą przeszkodę organizacyjną stanowią znane trudności z prowadzeniem nauki języków obcych, szczególnie w środowiskach wiejsko-małomiasteczkowych. Udaje się je pokonywać m.in. przez nawiązanie przyjaznych stosunków ze szkołami bądź gminami zagranicznymi, wtedy bowiem obcy język staje się potrzebny jako środek komunikacji i współpracy.

Kolejna funkcja to przygotowanie do uczestnictwa w kulturze, polegające na wytwarzaniu aktywnego i twórczego stosunku do nauki, sztuki, techniki, życia społecznego i zdrowia. Przygotowanie to dokonuje się dwoma drogami. Jedną z nich jest stwarzanie wychowankom warunków do obcowania z kulturą, a więc z nauką, techniką i z życiem społecznym, a zarazem do poznawania i przeżywania wartości kulturowych. Druga, nie mniej ważna droga, to bezpośredni udział wychowanków w wytwarzaniu dóbr i wartości kulturowych w wybranych dziedzinach nauki, sztuki czy techniki. Tu przypominają się alarmy, jakie z racji nikłych postępów czytelnictwa książek corocznie podnosi się w naszym kraju, głównie

z okazji święta książki. Bardziej od nich celowa jest, oczywiście, systematyczna praca domu i szkoły nad wdrażaniem młodego pokolenia do czytania i stałego kontaktu z książką.

Przygotowanie do życia w środowisku to kolejna funkcja systemu wychowawczego. Człowiek przebywa w jakimś środowisku, na które się składa całość procesów ekologicznych, ekonomicznych, społeczno-politycznych i kulturalno-oświatowych. Zadaniem szkoły, rodziny oraz innych instytucji wychowawczych jest zapewnić młodemu pokoleniu poznanie tych procesów, a zarazem tam, gdzie to jest możliwe, twórczą w nie ingerencję. Jej celem jest przywracanie równowagi między człowiekiem a środowiskiem, kształtowanie poczucia odpowiedzialności za własne środowisko, a zarazem udział w naprawie środowiska w przypadku powodzi, pożarów i innych klęsk żywiołowych. Jednym z przejawów tej troski jest udział w szerzeniu kultury jazdy i w zwalczaniu piractwa drogowego.

Ważną funkcją systemu wychowawczego jest również przygotowanie młodych do życia zawodowego. Funkcja ta wiąże się z przygotowaniem człowieka do pracy w ogóle, a ponieważ pojęcie to jest dość szerokie, stąd często konkretyzuje się je na przykładzie pracy związanej z wykonywaniem jakiegoś zawodu. Tymczasem tu chodzi głównie o wzgląd pedagogiczny, z uwagi na walory wychowawcze pracy, ale i o wzgląd praktyczny, gdyż przygotowanie to zwiększa szansę podjęcia się pracy zawodowej, a przynajmniej podjęcia decyzji dotyczącej wyboru przyszłego zawodu. Stosownie do tej funkcji w szkole współczesnej kładzie się duży nacisk i na technikę, przybliża się młodzieży charakterystyki różnych zawodów i umożliwia nabycie pewnych doświadczeń na stanowisku pracy, bądź realizuje się kształcenie zawodowe, w którym specjalizacja pojawia się w trakcie szerokiego kształcenia podstawowego.

Wymienione funkcje systemu wychowawczego nie są równoznaczne z funkcjami systemu oświaty ani z celami kształcenia ogólnego czy zawodowego. Ich wyodrębnienie jest celowe, gdyż ogniskują one w sobie treść pracy wychowawców i wychowanków w całym systemie, głównie w szkole, że koncentrują uwagę głównie na uczniu, który takie wielostronne wychowanie ma swojej edukacji zawdzięczać. Na pytanie, jak dokonać repartycji tych treści między różne instytucje wychowawcze, różne tzw. przedmioty szkolne czy jakieś inne jednostki, działy lub moduły, trudno dać odpowiedź. Jest to bowiem zadanie całych zespołów specjalistów, a przede wszystkim instytucji zajmujących się programami edukacji.

Nadszedł czas na zakończenie mojej wypowiedzi. Odchodząc w mroki przyszłości, pragnę jeszcze raz wyrazić przekonanie, że wychowanie, a w jego obrębie edukacja szkolna, może i powinno odgrywać istotną rolę w naprawie ludzkiego świata. Aby tak było, niezbędna jest naprawa samego systemu wychowania, samej edukacji szkolnej.

Badania naukowe nad procesami edukacji i oparta na nich refleksja pedagogiczna potwierdzają efektywność wychowania. Jednocześnie obserwacje i badania naszych socjologów mówią o dysfunkcjonalności rozwoju społecznego, o różnych zakłóceniach tego rozwoju, m.in. o takich zjawiskach patologicznych, jak przestępczość (już nawet w szkole), narkomania, alkoholizm, dewastacja środowiska naturalnego, niechętny stosunek do pracy, do respektowania przepisów ruchu drogowego. Niech więc będzie mi wolno postawić dramatyczne pytanie: Czy zorganizowana edukacja może doprowadzić dom do tego, by poddane jej oddziaływaniu młode pokolenie było lepsze niż społeczeństwo, w którym wyrasta?

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 16–36

Stanisław JUSZCZYK

Edukacja, wiedza i umiejętności jednostki w zmieniającym się społeczeństwie

Education, knowledge, and abilities of an individual in the changing society

Abstract: The work constitutes an analysis of selected sociological, psychological and pedagogic issues of the knowledge-based society. A special emphasis was paid to the role of education in the changing society, knowledge construction, professional skill and ability development, as well as self-education of individuals in the whole-life education, in both public and private education sectors with the use of information-communication technologies (ICT).

Key words: knowledge-based education, knowledge-based society education, basic individual professional skills and abilities

Wprowadzenie

W XXI wieku społeczeństwo przekształca się w takie, w którym wiedza i informacja stały się rdzennymi elementami we współzawodniczeniu zarówno jednostek, jak i społeczeństw, a także służącymi jako źródła w kreowaniu wartości. Stąd w analizach funkcjonowania człowieka zwraca się uwagę na nowe paradygmaty w obszarach jego funkcjonowania, obejmujących: społeczeństwo, politykę, ekonomię, kulturę i edukację. W Polsce, w odróżnieniu od innych krajów Unii Europejskiej, sytuacja jest szczególnie trudna, ponieważ po 1989 roku nasz rząd podjął próbę rekonstrukcji

systemu społecznego, politycznego, kulturowego i ekonomicznego, zaniedbując rolę publicznej edukacji. To spowodowało kryzys praktyki edukacyjnej, w wyniku którego nasza edukacja stała się skomplikowana, zmienna i niejednoznaczna. Dodatkowymi czynnikami wpływającymi na kryzys polskiej edukacji jest skupienie się w niej różnorodnych problemów społecznych, a w tym: utraty pracy przez rodziców uczniów, ubóstwa, asynchronizacji rozwoju, patologii społecznych, marginalizacji czy wykluczenia ze społeczności (R a d z i e w i c z - W i n n i c k i, 2003, s. 44–65), dysfunkcyjności rodziny, przemocy w rodzinie i przekazach medialnych, zmniejszenie czasu poświęcanego przez rodziców swoim dzieciom, wypalenie zawodowe nauczycieli, utrata przez nich prestiżu społecznego, dominacja roli grupy rówieśniczej, co zaowocowało zjawiskiem „fali" w szkole i trudnościami wychowawczymi. Celem artykułu jest scharakteryzowanie współczesnego społeczeństwa oraz określenie roli edukacji w jego funkcjonowaniu.

Charakterystyka społeczeństwa opartego na wiedzy

Pojęcie „społeczeństwo oparte na wiedzy" (ang. *knowledge-based society*) pojawiło się po raz pierwszy w połowie lat 60. XX wieku, kiedy rozpoczęły się gorące dyskusje dotyczące kontrowersji wokół powstających koncepcji, charakteryzujących kierunki zmian w społeczeństwie postindustrialnym.

W 1994 roku Peter Drucker rozpoczął popularyzowanie futurystycznej wizji nowego „społeczeństwa wiedzy", które miało zmieniać: naturę pracy, edukacji wyższej oraz funkcje nowego typu społeczeństwa, traktowanych w sumie jako wewnętrznie zależny system. Drucker założył, że w XXI wieku „pracownicy wiedzy" (konstruujący i wykorzystujący wiedzę, swój intelekt) staną się co najmniej trzecią siłą w systemie pracy w USA, biorąc pod uwagę wkład pracy pochodzący od pracowników wykorzystujących dotychczas pracę swych rąk. Transformacja ze „społeczeństwa opartego na przemyśle" do „społeczeństwa opartego na wiedzy" oznacza, że pracownicy będą potrzebować dalszego kształcenia merytorycznego w celu współzawodniczenia w zmniejszającej się liczbie tradycyjnych zawodów oraz kształtowania nowych umiejętności, niezbędnych na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Zdaniem D r u c k e r a, nowe zawody „będą wymagały dobrego wykształcenia merytorycznego i ukształtowania zdolności zdobycia i zastosowania wiedzy teoretycznej i analitycznej" (1994, s. 75). Wykształcona jednostka w przyszłości będzie w stanie przyswoić

nowe koncepcje i nauczyć się nowych rodzajów działania w trakcie swego zawodowego życia. Zdobywana wiedza miała być praktyczna w swej naturze i specjalistyczna w zakresie swej zawartości.

W opinii I.H. D u n l a p a (1995), jednostka w społeczeństwie opartym na wiedzy powinna mieć nie tylko wąską, specjalistyczną wiedzę, lecz także wiedzę ogólną, dlatego w nowym ładzie społecznym znajdzie się miejsce dla jednostek posiadających wiedzę ogólną oraz dla instytucji odgrywających rolę ogólnych. Specjaliści będą potrzebować osób z wykształceniem ogólnym, myślących abstrakcyjnie i holistycznie, którzy będą mogli im wskazać nowe kierunki rozwoju i nowe koncepcje w innych obszarach aktywności człowieka niż te, którymi zajmują się dziś specjaliści. Specjaliści i osoby z wykształceniem ogólnym będą także potrzebować instytucji, które dostarczą im informacji o tych różnorodnych obszarach aktywności jednostek i które mogą przynieść to wszystko, czego wymaga wiedza w zunifikowanej postaci. Takie funkcje mogą już teraz spełniać biblioteki cyfrowe (elektroniczne bazy wiedzy) i dobrze przygotowani bibliotekarze.

Daniel Bell napisał, że postindustrialne społeczeństwo będzie społeczeństwem opartym na wiedzy – to społeczeństwo będzie coraz silniej kładło nacisk na konstruowanie wiedzy i realizację jej funkcji poznawczej, komunikacyjnej, oceniającej, determinującej kompetencje. Nico Stehr naszkicował teorię społeczeństwa opartego na wiedzy, w której zaakcentował, że funkcje wiedzy, jako elementu nowej produkcji, zastąpią dotychczasowy rynek i kapitał, będące do tej pory „klasycznymi" elementami produkcyjnymi. Wiedza staje się towarem, powinna być nieustannie modernizowana, uzupełniana i rozwijana.

Na sesji podsumowującej obrady Światowego Forum Nauki w Budapeszcie, odbywającej się w dniach 8–10 listopada 2003 roku, można znaleźć definicję nowego typu społeczeństwa, oddającą jego charakterystyczne cechy: „Społeczeństwo oparte na wiedzy jest społeczeństwem innowacyjnym, realizującym zasadę kształcenia całożyciowego, które składa się ze społeczności uczących się, badaczy, inżynierów, techników, badaczy sieci komputerowych oraz firm realizujących badania oraz wytwarzanie produktów wysokiej technologii (ang. *high-technology*) i zapewniających ich serwisowanie (obsługę techniczną). Tworzy ono narodowy system innowacyjno-produkcyjny, który jest integrowany do postaci międzynarodowych sieci konstruujących wiedzę, rozpowszechniający ją i jej zastosowania oraz zabezpieczający ją. Głównymi narzędziami tego społeczeństwa są technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), pozwalające jednostkom na łatwy dostęp do wiedzy, która wzmacnia i wzbogaca ludzi kulturowo i materialnie oraz sprzyja nieustannej budowie społeczeństwa."

Kofi A n n a n, Sekretarz Generalny ONZ, wskazał na ważną rolę TIK w rozwoju nowego typu społeczeństwa: „Ostatnie osiągnięcia w zakresie TIK są rewolucyjne w swej naturze. Nieustannie podnosi się jakość i dostępność informacji. W wielu dziedzinach przyszli decydenci będą dysponować bezprecedensowymi narzędziami sprzyjającymi rozwojowi. W takich obszarach, jak: rolnictwo, zdrowie, edukacja, zasoby ludzkie oraz zarządzanie środowiskiem czy transport i rozwój biznesu zastosowanie TIK może przynieść rewolucyjne zmiany. TIK posiadają niezmierny potencjał, w szczególności dla krajów rozwijających się, dla ich nieprzerwanego rozwoju." (1997, s. 1). Z tego powodu można powiedzieć, że TIK odgrywają kluczową rolę jako katalizatory kreatywności, stymulatory innowacyjności we wszystkich obszarach sztuki i relacji społecznych. Zapewniając nieustanny rozwój kulturowy, wolność wypowiedzi i informowania, pluralizm, zabezpieczenie praw mniejszości i konsumentów, w konkurencyjnej i dynamicznej opartej na wiedzy ekonomii, TIK stały się decydujące dla utrzymania jakości życia i społecznej spójności, stwarzając możliwości mobilności ludzi i interkulturowego dialogu.

Naukowcy, którzy wzięli udział w Światowym Forum Nauki w Budapeszcie (2003), scharakteryzowali główne zagadnienia, niezwykle istotne w społeczeństwie opartym na wiedzy. W nowym ładzie społecznym:

1. Wszystkie formy wiedzy (naukowa, milcząca/ukryta, miejscowa/lokalna; praktyczna lub teoretyczna, multisensoryczna lub tekstowa, liniowo/hierarchicznie uporządkowana lub zorganizowana w strukturach sieci) są dostępne przez wykorzystanie nowych sposobów docierania do baz wiedzy.

2. Wykorzystywanie i nadużywanie wiedzy ma większy wpływ na funkcjonowanie jednostki niż do tej pory, a równy dostęp do wiedzy przez ludzkość staje się czynnikiem zasadniczym.

3. Dostęp do wiedzy nie powinien stać się nową formą nierówności społecznych.

4. Zamknięcie/zmniejszenie powiększającej się różnicy między krajami rozwiniętymi a rozwijającymi się powinno stać się politycznym priorytetem – nikt nie powinien pozostać w tyle.

5. Ponieważ wiedza nie może być zrozumiała bez kultury, powinny być rozwijane badania na styku między wiedzą lokalną/ogólną a wiedzą naukową.

6. Dostęp do wiedzy powinien być rozpatrywany jako prawo, które powinno być chronione przed krótkowzrocznymi interesami przemysłu/gospodarki, ograniczającymi ten dostęp.

7. Powinien mieć miejsce systematyczny/ciągły dialog między społeczeństwem a nauką, prowadzić tym samym do promocji alfabetyzacji naukowej i wzmocnienia roli nauki i procesu kształcenia.

8. Naukowy dyskurs nie powinien być zorientowany na płeć; powinny zostać pokonane bariery przeszkadzające kobietom w realizacji kariery zawodowej, w tym naukowej i osiągania przez nie wysokich stanowisk.

9. Zainteresowanie młodzieży nauką i wiedzą oraz zaangażowanie w kształtowanie przyszłości ich krajów powinno być stymulowane przez wprowadzenie innowacyjnych metod nauczania, zmianę wizerunku naukowców, za pomocą mediów i przez wykorzystanie autorytetów.

W miarę upływu czasu wiele krajów uprzemysłowionych zbudowało u siebie społeczeństwo oparte na wiedzy, a wśród nich są: USA, Japonia, Niemcy, Francja i Anglia. W takich krajach i prowincjach, jak: Hong Kong, Republika Korei, Singapur i Tajwan (chińska prowincja) dostęp do TIK gwałtownie wzrasta niemal do poziomu obserwowanego w krajach uprzemysłowionych, dlatego stwierdzamy, że te kraje aktywnie uczestniczą w procesie opartym na wiedzy. W drugiej kolejności takie kraje, jak: Indonezja, Malezja i Tajlandia będą się dostosowywały do tego procesu.

Wiedza stała się podstawą funkcjonowania współczesnego społeczeństwa. Wiedzę można podzielić na wiedzę profesjonalną lub inaczej naukową oraz wiedzę ogólną, będącą przeciwieństwem wiedzy naukowej. Wiedza profesjonalna zmienia się w zależności od jej wagi i potrzeby, zgodnie z obserwowanymi trendami rozwoju w każdej dziedzinie i dyscyplinie naukowej. W dzisiejszym społeczeństwie funkcjonowanie ludzi zależy od wiedzy ogólnej, która ma trzy charakterystyczne cechy (Koreańskie Ministerstwo Edukacji, 1999; K w o n - K i, 2001):

1. Wiedza ogólna stanowi podstawę dla codziennej komunikacji, stąd staje się podstawową składową społecznej aktywności.

2. Wiedza determinuje podstawowe kwalifikacje jednostki, które umożliwiają jej dyskusję ze specjalistami po to, aby jej głos był słyszalny wśród nich, a następnie stwarza możliwość dostępu przez jednostkę do wiedzy profesjonalnej.

3. Wiedza ogólna pomaga nam w eksploracji kryteriów oceniających rozwój jednostek, działając jak kompas dla uczących się w celu nawigowania w morzu ustrukturyzowanych informacji – które jest równoważne wiedzy. Jednostka w społeczeństwie opartym na wiedzy powinna dysponować wiedzą praktyczną, opartą na własnych doświadczeniach, podstawowych zdolnościach i umiejętnościach oraz rozległej wiedzy ogólnej.

Mówiąc ogólnie, aby wiedza mogła zostać skonstruowana, musi być upowszechniana i wykorzystywana, co umożliwia skonstruowanie wartości dodanej. Warunkiem wstępnym dla wolnego przepływu wiedzy jest ochrona własności intelektualnej. W tym samym czasie powinno zostać ukształtowane odpowiednie środowisko oraz mechanizmy sprzyjające przepływowi wiedzy. To oznacza, że – z jednej strony – rząd musi podjąć działania w celu zabezpieczenia praw własności intelektualnej, a z drugiej stro-

ny – wykorzystując w tym samym czasie współpracę między przemysłem a uczelniami, inkubatorami rozwoju nauki oraz centrami badawczymi, powinien sprzyjać dyfuzji wiedzy i technologii w przemyśle/gospodarce.

Następnym ważnym aspektem w rozwoju współczesnego społeczeństwa jest zarządzanie wiedzą (P e t r i d e s, N o d i n e, 2003), które obejmuje jej konstruowanie, gromadzenie, przechowywanie, organizowanie, nabycie i wykorzystanie, a dla przedsiębiorstw implementacja efektywnego zarządzania wiedzą staje się kluczem do podnoszenia ich konkurencyjności. Z punktu widzenia rządu, promocja zarządzania wiedzą oznacza ustanowienia środowiska, które będzie umacniało konstruowanie, przepływ i dyfuzję wiedzy, stymulując w ten sposób rozwój przemysłu/gospodarki opartej na wiedzy.

W sondażowym raporcie Delphi, przeprowadzonym w 2004 roku w Niemczech, podano, że obszary, w których prognozowany jest intensywny rozwój wiedzy, w ciągu najbliższych 25 lat mogą zostać skategoryzowane w sześciu grupach:
– technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) i media,
– nowe technologie,
– medycyna, genetyka i ludzkie ciało,
– ekologia i inżynieria środowiskowa,
– międzynarodowa ekonomia i światowy rynek pracy,
– zmiany społeczne i zarządzanie wiedzą.

We wszystkich wymienionych kategoriach socjologia, psychologia i edukacja (a w tym pedagogika) odgrywają kluczową rolę.

Na Światowym Forum Nauki w Budapeszcie w 2003 roku scharakteryzowano także etyczne aspekty funkcjonowania społeczeństwa opartego na wiedzy:

1. Wiedza i społeczeństwo tworzą układ partnerski: nauka wymaga pracy w harmonii ze społeczeństwem i dla społeczeństwa; nauka i wiedza naukowa muszą pozostać „ludzkie" zarówno dla społeczeństwa, jak i dla środowiska, włączając w to moralną odpowiedzialność oraz obronę aspektów humanistycznych budowanej kultury (wykluczenie istnienia technopolu w ujęciu N. Postmana), lingwistycznego dziedzictwa, a także dywersyfikacji w zakresie kreatywności.

2. Problemem stało się określenie globalnych zasad etyki dla społeczeństwa pluralistycznego w celu umożliwienia jednostce funkcjonowania w tym samym czasie w lokalnej/regionalnej, a także w narodowej społeczności; włączając w to używanie przez jednostkę języka miejscowego (dialektu), języka ojczystego i międzynarodowego.

3. Istnieje także etyczny wymiar prowadzonych badań naukowych, dotyczący nas wszystkich oraz respektowania praw innych istot żyjących we wspólnej biosferze.

Nawiązując do pracy K w o n - K i (2001), możemy przedyskutować zmienne/czynniki, które determinują proces budowy społeczeństwa opartego na wiedzy. Pierwszym czynnikiem jest rozwój globalizacji (J u s z c z y k, 1999, s. 39–60; 2000, s. 19–49), reprezentowany przez światowy rynek, przez wzrost wymiany ludzi i materiałów, oraz przez rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych i transportowych. Te zjawiska globalizacyjne działają jak dynamo w konstruowaniu wiedzy, a zdolności do konstruowania, dzielenia i wykorzystania wiedzy stają się jednymi z najważniejszych zmiennych w międzynarodowym współzawodnictwie w procesie globalizacji.

Drugim czynnikiem jest wykładniczy przyrost informacji. Zdobycie określonego poziomu informacji staje się narzędziem, którym można mierzyć poziom produkcyjności i kultury zarówno jednostek, jak i organizacji. Technologie i informacje w coraz większym stopniu służą produkcji, przetwarzaniu i przesyłaniu informacji – zmieniając w ten sposób wartość samej informacji.

Trzecim czynnikiem stała się zmiana formy, możliwości oraz zawartości pracy. Dlatego wiedza dotycząca specyficznych i wąskich obszarów aktywności człowieka traci stopniowo swą wartość w miarę upływu czasu i powinna być rozwijana oraz zastępowana przez nową wiedzę i doświadczenie. Z tego powodu przyszłe zawody będą wymagać od jednostki takich zdolności, jak: kreatywność, intuicja, społeczna odpowiedzialność, a także umiejętność przedstawiania wątpliwości w celu ich rozwiania, co może stać się bodźcem dla jednostki, prowadzącym do sukcesu.

Czwartym czynnikiem jest zmiana w systemach upowszechniania wiedzy oraz ich natężenie, które stanowią nowum we współczesnym społeczeństwie. Wiedza jest wykorzystywana nie tylko w badaniach naukowych, ale także w rozwiązywaniu naszych codziennych problemów, dlatego wiedza praktyczna będzie odgrywała coraz bardziej znaczącą rolę w naszym życiu.

Piątym czynnikiem jest bardzo dynamiczny rozwój wiedzy. W prognozach futurystycznych, przedstawianych w krajach rozwiniętych (np. w USA i Japonii), społeczeństwo oparte na wiedzy będzie w pełni funkcjonować w tych krajach już po 2006 roku; wiedza będzie się podwajać co 73 dni po 2020 roku, a ludzie po 2050 roku będą wykorzystywać około 1% bieżącej wiedzy.

Edukacja w społeczeństwie opartym na wiedzy

Społeczeństwo oparte na wiedzy nie może funkcjonować bez bardzo dobrze wykształconych obywateli i dobrze przygotowanych pod względem zawodowym pracowników. Edukacja i praktyka zawodowa stały się niezbędnymi czynnikami umożliwiającymi osiągnięcie ambitnych celów ekonomicznych i społecznych Europy do roku 2010.

Główne transformacje dotyczą dziś sektora edukacji formalnej i innych organizacji, które zaczynają odgrywać kluczową rolę, umożliwiając ludziom rozwinięcie nowych zdolności i kształtowanie nowych umiejętności. Współczesny system edukacyjny stanowi wyzwanie dla realizacji tych zdolności do poziomu nieobserwowanego nigdy przedtem. Z tego powodu powinniśmy nadal rozwijać możliwości stwarzane przez modele kształcenia na odległość i edukacji otwartej w celu rozwinięcia edukacji masowej bardziej elastycznej i spersonalizowanej (J u s z c z y k, 2002). W tym celu należy wykorzystać możliwości TIK oraz różnych rodzajów mediów, takich jak: materiały drukowane, telewizja analogowa i telewizja cyfrowa, jako elementy systemu wspomagania procesu kształcenia, komponenty TIK oraz szerokopasmowy Internet wraz z wybranymi usługami, traktowane jako media zindywidualizowane. Można stwierdzić, że społeczna spójność i współzawodnictwo Europy z innymi regionami świata w coraz większym stopniu zależy od wykorzystania potencjału TIK w edukacji. Główne wartości dydaktyczne wykorzystania TIK w edukacji polegają na ułatwieniu dostępu do informacji, orientacji w jej strukturze, selekcji, gromadzenia, przetwarzania oraz przesyłania informacji do zainteresowanych, elastyczności procesu uczenia się oraz stworzenia lepszej możliwości dla współpracy i współdziałania w zespołach. Organizowanie procesu interaktywnego uczenia się: nie tylko między nauczycielem a uczącymi się czy między samymi uczącymi się, ale także między uczącymi się a interaktywnym oprogramowaniem użytkowym i edukacyjnym, staje się realne dla jednostek społeczeństwa krajów rozwiniętych (J u s z c z y k, 2006). We współczesnej edukacji główną rolę zaczynają odgrywać konferencje komputerowe oraz dyskusje małych grup uczących się z wykorzystaniem komputera, surfowanie po Internecie oraz większość problemów zarówno naukowych, jak i zawodowych, przekazywanych zespołom do rozwiązania. Współcześni studenci coraz częściej przygotowują swe prace wspólnie i mogą logować się do różnych sieci w celu prowadzenia dyskusji *on-line* lub *off-line* ze studentami innych krajów.

Kształtowanie alfabetyzacji cyfrowej Europy, wspieranej wydatnie przez kulturę techniczną (zob. B a n s e, 2006), było jednym z kluczowych

zadań programu e-Europa, trwającego od 2000 roku. Program e-Europa 2005 (zob. http://europa.eu.int/information_society/soccul/cult/index_en.htm) miał na celu rozpoznanie wagi kulturowego dziedzictwa w edukacji i polityce edukacyjnej, a w szczególności sprawdzenie, czy wszystkie europejskie muzea, biblioteki, archiwa i inne podobne instytucje mogłyby połączyć się we wspólną szerokopasmową sieć do końca 2006 roku, dostępną dla każdego zainteresowanego z jakiegokolwiek kraju w dowolnym czasie. Unia Europejska odgrywa wiodącą rolę w upowszechnianiu jej kulturowego dziedzictwa oraz promowaniu kultury technicznej kształtowanej w przemyśle. Nowy program Media 2007 symbolizuje zaangażowanie Unii Europejskiej w sektor audiowizualny, który odgrywa główną rolę w konstruowaniu europejskiej tożsamości. W celu zwiększenia międzynarodowej mobilności ludzi (w tym studentów w ramach programów Socrates/Erasmus), obiegu prac artystycznych oraz powstawania coraz większej liczby sieci interaktywności we współczesnym społeczeństwie należy pokonać bariery językowe, zlikwidować różnorodność standardów we wszystkich dziedzinach aktywności człowieka, różnice kulturowe oraz różne tradycje (utrudnienia) administracyjne. W celu pokonania wskazanych barier, międzynarodowego wykorzystania technologii cyfrowych Unia Europejska wprowadziła w życie wiele specjalistycznych programów.

Rozwój nowych technologii multimedialnych oraz wzrost liczby użytkowników Internetu w ostatnich latach dał Europejczykom dostęp do ogromnych zasobów wartościowych informacji. Sukces w wykorzystaniu tego potencjału we wsparciu edukacji i procesu kształcenia zależy bardziej od czynników pedagogicznych i organizacyjnych procesu kształcenia niż od samej technologii. Jednak wprowadzenie TIK do edukacji powinno być związane z gruntowną reorganizacją struktur uczenia się zgodnie z przesłaniem zmodernizowanych teorii konstruktywistycznych oraz teorii kognitywistycznych (zob. J u s z c z y k, 2002, s. 101–123). Potencjał TIK nie jest zastępowany przez ludzki mózg tylko w jednym aspekcie – w zakresie inteligencji lub kreatywności. Specyfika przetwarzania informacji przez mózg człowieka (która przez konstruowanie map mentalnych, schematów poznawczych prowadzi do percepcji informacji) jest znacząco zmieniania przez wynikające z zastosowania TIK innowacje w postaci np. automatycznego skanowania wizualnego, zastosowania dźwięków kluczowych czy rozpoznawania mowy.

Bengt-Äke Lundval w 1992 roku napisał, że najbardziej fundamentalnym zasobem we współczesnej ekonomii jest wiedza i w związku z tym „najważniejszym procesem (rozwoju ekonomicznego) jest uczenie się. [...] uczenie się jest dominujące i interaktywne, i dlatego ten społecznie ucieleśniony proces nie może zostać zrozumiany bez wzięcia pod uwagę jego

instytucjonalnego i kulturowego kontekstu. »Uczenie się« ma miejsce nie tylko w szkole na uczelni, ale także w trakcie rutynowych czynności związanych z produkcją, dystrybucją i konsumpcyjnym wykorzystaniem TIK oraz ich serwisu. Na przykład każdego dnia na doświadczenia pracowników, inżynierów i sprzedawców wpływają rozkłady ich dnia pracy, determinując kierunek ich innowacyjnych dokonań, które przyczyniają się do konstruowania wiedzy i zrozumienia dróg krytycznych dla procesu innowacji" (L u n d v a l, 1992, s. 9).

Uczenie się nie jest procesem charakterystycznym jedynie dla instytucji edukacyjnych. Uczenie się jest także ważne dla publicznego i prywatnego sektora organizacji i firm. Uczenie się jest ważne dla efektywnego kreowania polityki edukacyjnej, konkurencyjności firm czy też efektywności działania lokalnych grup społecznych. To jest zarówno proces formalny, jak i nieformalny, natomiast wyniki prowadzenia odpowiedniej polityki i zastosowań TIK w działaniach innowacyjnych nie są artykułowane jedynie w formalnych „kanałach ich potencjału", lecz w codziennych działaniach i doświadczeniach związanych z wykorzystaniem TIK przez ich producentów i użytkowników (S i l v e r s t o n e, M a n s e l l, 1996, s. 225).

W świecie, w którym wiedza i informacja stały się podstawowymi paradygmatami, jednostki potrzebują nowych umiejętności w celu dostosowania się do gwałtownie zmieniającego się ich życia i środowiska, w którym funkcjonują, aby były zdolne w pełni uczestniczyć w życiu społecznym. We współczesnym społeczeństwie ludzie powinni mieć następujące zdolności (K w o n - K i, 2001, 7A-1-7A-3): zdolność do rozumienia wielonarodowych kultur, zdolności psychospołeczne, zdolność do posługiwania się językami obcymi, zdolność opanowania skutecznych metod uczenia się, zdolność do wykorzystania mediów w edukacji i pracy zawodowej. Edukacja odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu wymienionych zdolności.

Oprócz przedstawionych zdolności możemy wyróżnić cztery podstawowe umiejętności: alfabetyzację cyfrową, alfabetyzację medialną (J u s z c z y k, 2004), umiejętność permanentnego samokształcenia/samodoskonalenia oraz umiejętność prowadzenia badań naukowych (najczęściej badań stosowanych) na użytek prawidłowości wykonywania swej przyszłej pracy zawodowej (J u s z c z y k, 2005). Alfabetyzacja cyfrowa staje się dziś podstawową umiejętnością w życiu współczesnej jednostki. Brak umiejętności w dostępie lub efektywnego wykorzystania TIK stanowi barierę w społecznej integracji i osobistym rozwoju jednostki. Rolą edukacji jest ominięcie lub zlikwidowanie „cyfrowej przepaści" pomiędzy tymi, którzy mają dostęp do TIK, a stąd do wiedzy i procesu kształtowania kluczowych umiejętności i dlatego takie jednostki mają przewagę nad tymi,

którzy takiego dostępu nie mają. Z tego powodu ludzie w wielu krajach mają możliwość rozwijania swych umiejętności niezbędnych w społeczeństwie będącym w trakcie zmiany (R a d z i e w i c z - W i n n i c k i, 2003) w ramach licznych programów e-inkluzji (TIK posiadają wielki potencjał, pozwalający na pokonanie tradycyjnych form funkcjonowania w tzw. niszach edukacyjnych), co sprzyja zjawisku marginalizacji, a nawet ekskluzji społecznej (J u s z c z y k, 2006). Wiadomo, że e-inkluzja jest wielomedialnym wyzwaniem, a przepaść cyfrowa stanowi szerokie zagadnienie. W sposób istotny mają one wpływ na funkcjonowanie krajów/regionów oraz organizacji/firm, mają także konsekwencje kumulatywne szczególnie dla osób podatnych na ekskluzję. Zgodnie ze strategią lizbońską w 2000 roku w krajach Unii Europejskiej w celu wsparcia osób niepełnosprawnych lub osób z deficytami rozwojowymi oraz umocnienia ich dostępu do rynku pracy i integracji społecznej, została opracowana Europejska Strategia dla Niepełnosprawnych (ang. *European Disability Strategy*), w której pojawił się m.in. Plan Działania dla Zrównania Szans Osób Niepełnosprawnych (ang. *Action Plan Opportunities for People with Disabilities*). Ogólnie te programy nazywamy programami e-Akcesji (ang. *e-Accessibility programmes*). Opracowany przez Unię Europejską plan działania e-Europa skupia się na zapewnieniu równego uczestnictwa wszystkich obywateli w głównym nurcie rozwoju technologii *on-line*, typu: e-rząd, e-uczenie się, e-zdrowie oraz w kształtowaniu dynamicznego oraz dostępnego dla zainteresowanych środowiska e-biznes. Linia działania e-Inkluzji jest specjalnie nastawiona na przyszłe problemy, które mogą pojawić się w społeczeństwie w trakcie zmiany (zob.: http://europa.eu.int/information_society/soccul/eincl/index_en.html). Podobny problem dotyczy osób starszych, będących po 65. roku życia. Dlatego w społeczeństwie pojawiają się następujące podstawowe pytania: Czy ludzie starsi będą integrować się ze społeczeństwem opartym na wiedzy, czy też znajdą się poza nim? A w związku z tym, czy ten problem dotyczy jedynie ich, czy też całego społeczeństwa?, Jak mogą potoczyć się zjawiska społeczne bez wprowadzenia polityki interwencyjnej?, Jakie działania należy podjąć, aby otrzymać pożądane społecznie wyniki? Liczne przykłady czynników sprzyjających tworzeniu ograniczeń dla osób starszych w ich dostępie i umiejętnym użytkowaniu TIK w nowym ładzie społecznym można znaleźć na stronie internetowej: (zob. The Demographic Change – Impact on New Technologies and Information Society http://ec.europa.eu/employment_social/social_situation/docs/lot7_ict_summary.en.pdf).

Alfabetyzacja medialna jest zdolnością ułatwiającą dostęp, analizę i ewaluację obrazów, słów i dźwięków, z którymi spotykamy się w naszym życiu codziennym, a także pozwalającą na płynną komunikację z innymi jednostkami oraz nowymi mediami.

Powinniśmy kształtować wymienione podstawowe zdolności jednostki już od szkoły podstawowej, przez gimnazjum, a wiedzę ogólną konstruować już od szkoły średniej, przez okres studiów. Na poszczególnych stopniach studiów wyższych na różnych uczelniach wyższych powinna być konstruowana wiedza profesjonalna, w trakcie praktyk wiedza praktyczna, a wiedza konstruowana np. w miejscu pracy powinna dotyczyć w szczególności umiejętności twórczego rozwiązywania problemów. Należy bowiem dążyć do uzyskania wskazanych celów, modernizując programy oraz metody kształcenia. Równolegle należy współpracować w tym zakresie z samorządem lokalnym oraz lokalnymi społecznościami.

Powinniśmy tak konstruować programy kształcenia, aby były adekwatne do osiągnięć XXI wieku, aby studenci wykształcili umiejętność samokształcenia/samodoskonalenia, aby ich wiedza po ukończeniu szkoły była jak najdłużej aktualna i wysokiej jakości, a umiejętności okazały się kluczowe. Uniwersalne treści kształcenia powinny dotyczyć kształtowania i rozwijania zdolności w ramach podstawowych dyscyplin naukowych, pracy z komputerem sieciowym oraz posługiwania się w trakcie nauki, a następnie w pracy językami obcymi, które sprzyjają funkcjonowaniu w zmieniającym się społeczeństwie oraz mogą służyć wyposażeniu jednostek w umiejętność twórczego rozwiązywania problemów oraz budowie właściwych relacji interpersonalnych. Wielu socjologów i ekonomistów uważa, że infrastruktura (*INfrastructure*), doświadczenie (*EXperience*), umiejętności (*Skills*) oraz wiedza (*Knowledge*) – INEXSK, są głównymi zmiennymi/czynnikami, które mogą przyczynić się do rozwoju ekonomi opartej na wiedzy i związanych z nią kompetencji (zob. np. M a n s e l l, W e n n, eds., 1998, s. 21–23).

Obecnie naszym nadrzędnym celem jest budowa społeczeństwa uczącego się przez proces nauczenia jednostek, jak należy się samokształcić, co stanowi istotny krok w budowie społeczeństwa opartego na wiedzy, w którym uczenie się jest traktowane jako całożyciowa aktywność. Kształcenie ustawiczne może być zdefiniowane jako: „ogół czynności uczenia się, podejmowanych w trakcie życia w celu uaktualnienia wiedzy, umiejętności i kompetencji, przy wzięciu pod uwagę perspektyw rozwoju osobistego obywatelskiego, społecznego i zawodowego jednostki (zob. EUROPA – Education and Training – Lifelong Learning http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/what_islll_en.html). Z tego powodu kształcenie całożyciowe dotyczy:

1. Zdobywania i doskonalenia wszystkich rodzajów zdolności, zainteresowań, wiedzy i kwalifikacji, począwszy od wieku przedszkolnego aż do wieku emerytalnego. Promuje ono rozwój wiedzy i kompetencji, które są niezbędne każdemu obywatelowi w celu adaptacji do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy oraz aktywnego uczestnictwa we

wszystkich sferach życia społecznego i ekonomicznego, przy wzięciu pod uwagę większej kontroli nad swą przyszłością.

2. Ewaluacji wszelkich form uczenia się, włączając w to: formalne uczenie się, jak np. uczestnictwo w studiach czy kursie prowadzonym przez uniwersytet; niesformalizowane uczenie się, realizowane np. w miejscu na stanowisku pracy oraz nieformalne uczenie się, przejawiające się w uczeniu się międzypokoleniowym, polegającym np. na nauczeniu przez dzieci ich rodziców korzystania z TIK lub poznawania tajników gry na instrumencie w towarzystwie przyjaciół czy znajomych będących w różnym wieku.

Wprowadzenie zasad uczenia się całożyciowego wymaga, aby podstawy procesu uczenia się zostały zmodernizowane, a ono samo zintensyfikowane. To także implikuje wzrost mobilności jednostki, elastyczności między edukacją, kształceniem oraz jej pracą oraz wytycza nowe role instytucji publicznych i prywatnych, które mają swój udział w procesie uczenia się. Zdaniem Paula R u t a n e n a (1996), najbardziej elastyczne środowisko uczenia się otrzymujemy przez wielostronne zastosowanie TIK. W pewnych sytuacjach dydaktycznych czy bardziej ogólnie: dydaktyczno-wychowawczych, możemy mówić o integracji środowiska klasycznego ze środowiskiem wirtualnym, w którym w celu zwiększenia skuteczności dydaktycznej jest wsparcie tego ostatniego środowiska działaniami charakterystycznymi dla uczenia się bezpośredniego i synchronicznego.

Z wymienionych powodów kształcenie całożyciowe stało się rdzeniem, podstawą europejskiej polityki edukacyjnej już od 2001 roku, w którym kraje Unii Europejskiej zgodziły się w rezolucji Rady Europy dotyczącej e-uczenia się na to, aby działać wspólnie w celu pełnej integracji TIK z systemami edukacyjnymi i procesem kształcenia. Z tego powodu kraje unijne adaptują swą formalną edukację i systemy kształcenia do wymogów współczesnego środowiska edukacyjnego, pokonując bariery między różnymi formami uczenia się i dając obywatelom Unii Europejskiej szansę rozwijania swych umiejętności w zakresie efektywnego wykorzystania TIK. W celu promowania sposobów efektywnego wykorzystywania TIK w edukacji i procesach kształcenia Komisja Europejska zaproponowała dwa kluczowe programy: Socrates i Leonardo da Vinci. Socrates ma specyficzną linię działania, a Minerva jest dedykowana kształceniu otwartemu i kształceniu na odległość, przy założeniu edukacyjnego wykorzystania TIK. Program kształcenia zawodowego Leonardo da Vinci powstał w wyniku adaptacji wielu innowacji, będących rezultatem realizacji wielu projektów, zakładających wykorzystanie TIK w procesie kształcenia (zob. http://europa.eu.int/information_society/edutra/inno/index_en.htm).

Jedną z implikacji całożyciowego uczenia się jest to, że jednostki w coraz większym stopniu przejmą odpowiedzialność za ich własne uczenie się oraz intencjonalne doskonalenie własnych umiejętności. Stało się oczywiste, że rozwijanie umiejętności oraz ich uaktualnianie stało się rzeczywistą potrzebą, dostrzeganą przez współczesnych pracowników. Z tego powodu coraz częściej dorośli uczący się będą domagać się w swoim kraju dostępu do tanich, łatwo dostępnych programów uczenia się, uaktualniających ich wiedzę i kształtujących wymagane umiejętności. Wiele z nich ma formę e-uczenia się (ang. *e-Learning*, czyli uczenia się wspartego przez wykorzystanie usług i zasobów Internetu oraz nowych technologii multimedialnych; zob. J u s z c z y k, 2002). Technologiczne innowacje rozwijają się coraz szybciej, służąc celom edukacyjnym w bardzo zróżnicowanych kontekstach uczenia się, wynikających z różnic lingwistycznych, kulturowych i społecznych osób uczących się.

Jednakże tradycyjna klasa z nauczycielem inspirującym/stymulującym działania uczących się ciągle jeszcze dominuje, ale jak długo jeszcze będzie się ta sytuacja utrzymywać? Pewne duże instytucje edukacyjne, takie jak uniwersytety, posiadające swe wydawnictwa, stają się już ośrodkami rynku pracy zawodowej. W wielu szkołach czy uczelniach nauczyciele próbują jeszcze stosować wszelkie formy swej działalności zawodowej, począwszy od administratora, przez doradcę/przewodnika, klasycznego nauczyciela, wychowawcę aż do projektanta stron WWW. Szkoły są bardzo ważnym miejscem dla procesu socjalizacji oraz komunikacji bezpośredniej i pośredniej, będących jednymi z najważniejszych współczesnych umiejętności. Nie dziwi więc fakt, że szkoła powinna zwracać szczególną uwagę na kształtowanie umiejętności komunikacyjnych uczących się. Mogą one być kształtowane z powodzeniem za pomocą TIK. Komunikacja i socjalizacja należą do umiejętności, które są ważne nie tylko w pracy czy życiu społecznym, ale także w życiu politycznym. Dlatego szkoły odgrywają główną rolę w kształtowaniu społecznej zwartości i kultury narodowej (F r e e m a n, S o e t e, 1994, s. 157).

Masowa indywidualizacja procesu kształcenia na poziomie wyższym jednostek społeczeństwa opartego na wiedzy było przedmiotem obrad Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów Kształcenia na Odległość (ang. *the European Association of Distance Teaching Universities – EADTU*), które odbyły się w dniach 21–23 października 2004 roku w Heerlen – miejscu lokalizacji holenderskiego Uniwersytetu Otwartego. Problematyka obrad była inspirowana zarówno treścią Deklaracji bolońskiej, jak i strategii lizbońskiej. Konkluzje tej konferencji zostały zamieszczone na stronie internetowej www.eadtu.nl w celu przedstawienia ich decydentom w zakresie polityki edukacyjnej krajów europejskich, a także tym wszystkim, którzy pracują nad kształtowaniem Europejskiej Przestrzeni Edu-

kacyjnej (ang. *the European Learning Space – ELS*). Poniżej zaprezentowano kilka wybranych wniosków z prowadzonych obrad, mających wymiar strategiczny i ponadczasowy:

1. Uelastycznienie ścieżek uczenia się wykracza poza dwa cykle bolońskie: pierwszego stopnia – licencjatu, oraz stopnia drugiego – magisterium w obszarze dostępności, dywersyfikacji i personalizacji. Dostępność do kształcenia na poziomie wyższym musi zwiększyć się w wypadku młodzieży i ludzi dorosłych w sposób znaczący. Uczący się w różnym wieku powinni móc łatwo łączyć się *on-line* ze swego domu lub miejsca pracy ze sobą lub z bazami wiedzy zlokalizowanymi w sieci globalnej. Jako składowa klasycznej edukacji, Całożyciowe Otwarte i Elastyczne Kształcenie (ang. *Lifelong Open and Flexible – LOF*), kształcenie na poziomie wyższym powinno zostać zorganizowane w celu umożliwienia dostępu i uczestnictwa w nim jednostek w różnym wieku, przy wzięciu pod uwagę zróżnicowania potrzeb studentów i wybranych przez nich specjalności studiów. Dywersyfikacja zakłada organizowanie krótszych kursów dedykowanych specjalnie dobranym grupom. Jedynie integracja nowych technologii i skuteczne metody ich wykorzystywania, pozwalając na wykorzystanie nowych rodzajów zarządzania treścią merytoryczną, wsparcie techniczne studentów, interaktywność między nauczycielami i studentami, może uczynić edukację bardziej elastyczną i zaadoptowaną do indywidualnych potrzeb studenta. W wyniku tego ścieżki edukacyjne mogą być bardziej zindywidualizowane dla studentów w różnym wieku, co egzemplifikuje się w tworzeniu tzw. teczek studenckich (ang. *portfolios*).

2. Fizyczna i wirtualna mobilność jest wspierana finansowo przez Unię Europejską i dzięki programom/grantom. Fizyczna mobilność przyczynia się do indywidualnego rozwoju studentów oraz doskonalenia umiejętności lingwistycznych i międzykulturowych. Mobilność wirtualna pozwala studentom studiować w dowolnym uniwersytecie, w każdej chwili, będąc w dowolnym miejscu i stwarza możliwość budowy społeczności uczących się na dowolną skalę – narodową, europejską czy światową, integrując nauczycieli i obsługę techniczną różnych uczelni i oferując wspólne kursy, seminaria, projekty lub programy oraz, jeżeli jest to niezbędne, także spotkania bezpośrednie.

3. Europejska Przestrzeń Edukacyjna powinna być oparta na współpracy regionalnej, narodowej i umowie o współpracy między europejskimi uniwersytetami, które mogą uczestniczyć w wielobiegunowych/wielomodalnych sieciach, służąc realizacji różnych celów, np. realizacji współpracy międzynarodowej lub regionalnej. Dlatego uniwersytety będą biegunami w Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej i taka sytuacja może stymulować oraz integrować narodową i instytucjonalną politykę w ramach tworzonej spójnej i operatywnej przestrzeni ELS.

4. Adekwatna implementacja kształcenia całożyciowego na poziomie wyższym zależy od wspólnych działań trzech instytucji: uniwersytetów, sektora gospodarczego i rządu, które wymagają wprowadzenia nowego rodzaju współpracy, uwzględniającej nasz europejski kontekst, zaspokajając ambicje i zamierzenia uniwersytetów odnośnie procesu kształcenia całożyciowego oraz polepszenia dostępu do edukacji na poziomie wyższym.

Zdaniem Philipa Crispa i Georga Webecka (2003), współpraca stanowi imperatyw dla rozwoju współczesnej edukacji i jest rozumiana inaczej przez różne grupy osób, począwszy od nieformalnych działań przez relacje kształtujące się w procesie pracy, aż do formalnej współpracy – takiej, jaką ma w miejscu realizacji wspólnych przedsięwzięć. Współpraca jest preferowana jako strategia do: znajdowania źródeł finansowania oraz zasobów ludzkich w przygotowaniu inwestycji, konstruowania polityki państwa i regulacji prawnych, znajdowania rozwiązań problemów lub perspektyw w skali krajowej oraz prowadzenia działań konkurencyjnych w obszarze międzynarodowym.

W opinii Carol Fripp, Johna Blakeleya i Dennisa Macnamary (2003), współpraca i dzielenie się stały się częścią szerszych działań dotyczących eksploatacji materiałów z wykorzystaniem formalnych i nieformalnych mechanizmów. Współpraca w kontekście rozwoju procesu wytwórczego/konstrukcji jest zagadnieniem, nierozerwalnie związanym z „ponownym wykorzystaniem" lub „modernizacją" treści uczenia się. Z tego powodu współpraca i dzielenie się wymaga nowego rodzaju myślenia o strukturze informacji oraz zgromadzonych zasobach baz wiedzy, wykorzystania metadanych oraz ukierunkowanych zasad zarządzania nimi.

Dzięki funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych i naukowych realizowane są potrzeby integrowania „e-administracji" z „e-uczeniem się" w celu wytworzenia/skonstruowania „e-edukacji". Formy integracji będą się zmieniać od instytucji do instytucji, ale nie ulega wątpliwości, że efektywność tej integracji zależeć będzie bezpośrednio od umiejętnego wykorzystania TIK, wpływają one znacząco na technologiczne umiejętności studentów, a także modernizują obszar wykorzystywanych modeli uczenia się. TIK oferują także możliwości współpracy między praktykami oraz wskazują na kształt i zakres tej współpracy. Również w gospodarce istnieje możliwość zarówno konkurencji, jak i współpracy – konkurencja nie zawsze przecież wyklucza możliwość współpracy w szczególnych obszarach. Jest możliwość współpracy przez „sprzedaż" zasobów uczenia się, jakkolwiek istnieje konieczność precyzyjnego zdefiniowania, gdzie istnieje granica, poza którą zaczyna się konkurowanie. Wielu wciąż wierzy, że granica ich konkurencyjności leży w zasobach uczenia się, wykorzystanych do wspierania edukacyjnych działań.

Naukowcy zgadzają się również, że w celu wzmocnienia zdolności organizacji bycia innowacyjną rząd powinien dokonać modernizacji systemu edukacji w tym sensie, aby np. położyć większy nacisk na kształtowanie zdolności myślenia i rozwijania pomysłów w procesie kształcenia merytorycznego, tak aby wspierać jednostki utalentowane, posiadające zdolność bycia innowacyjnym (zob. http://64.233.183.194/search?=cache:bBWUC13HLCgJ:www.moeasmea.gov.tw). Uniwersytety powinny zmienić się z instytucji, w których studiuje się tylko raz w trakcie życia, w instytucje, do których jednostki mogą powracać w celu dalszego uczestniczenia w edukacji, gdy wykonują już swą pracę zawodową, czyli wtedy gdy są zatrudnieni w gospodarce, dzięki czemu mają możliwość uaktualnienia swej wiedzy. W dodatku inkubatory wiedzy czy inkubatory przedsiębiorczości mogą zostać wykorzystane przez profesorów uniwersyteckich do komercjalizacji ich wiedzy i umiejętności, a stąd do czerpania określonych profitów, jednocześnie umożliwiając wielkiemu potencjałowi intelektualnemu, skupionemu na poszczególnych wydziałach uniwersyteckich, wspierania gospodarki swego kraju.

Rząd powinien mieć swój intencjonalny udział w procesie uczenia się jednostek przez kierowanie nim oraz nadzorowanie kierunku zmian technologicznych i ekonomicznych, w celu diagnozowania powstających trudności czy barier oraz przełamywania ich w ich instytucjach, w których odbywa się proces uczenia się.

Konkluzje

W najbliższych latach wszystkie kraje będą miały możliwość intencjonalnego i efektywnego wykorzystania potencjału technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) do wspierania ich indywidualnych celów rozwojowych, związanych m.in. ze wzrostem jakości życia i środowiska, funkcjonowania społeczeństw. Taka sytuacja jest zauważalna w krajach uprzemysłowionych, podejmujących działania mające na celu zapobieganie wzrostowi ubóstwa i przyczyniania się do ciągłego wzrostu dochodu zarówno w krajach rozwiniętych, jak i rozwijających się. Rozważając te możliwości, wymaga się także uwzględnienia zasad uczenia się na cudzych błędach, a także analizy ich sukcesów. Uczenie się w miejscu pracy oraz przez współpracę, która niekiedy rozciąga się na oddalone od siebie kraje i nakłania do ścisłej współpracy oddalone społeczności, posiadające podobne potrzeby, zainteresowania, stanie się wkrótce codziennością. W takich przedsięwzięciach będą nadal odgrywały znaczą-

cą rolę instytucje, w których odbywa się formalna edukacja na poziomie wyższym, czyli w uczelniach wyższych.

Wierzę, że zmiany w polskim społeczeństwie spowodowane intencjonalnym wykorzystaniem nowych technologii będą coraz wyraźniejsze. W ich wyniku ludzie będą coraz bardziej otwarcie mówić o tym, jaki ład społeczny będą chcieli zbudować oraz w jaki sposób będą chcieli to zrobić?, Kto może już dziś korzystać z nowych technologii, a kto nie?, Jak należy wspierać dziś konkurencyjność?, Jakie są największe zagrożenia społeczeństwa opartego na wiedzy, a jakie szanse stwarza dla indywidualnego rozwoju jednostki? W profesjonalnym zastosowaniu technologii wyróżniamy: sieci lokalne, w tym intranety, sieci baz danych i sieci baz wiedzy, w tym bazy dźwięków i obrazów (filmów), technologie wąsko- i szerokopasmowe, przepływy strumieniowe, dane cyfrowe, oprogramowanie: systemowe, narzędziowe i użytkowe, wyposażenie stanowiska komputerowego oraz elektroniczną aparaturę pomiarową i naukową.

Polska systematycznie inwestuje w system edukacyjny, jednak jeszcze nie na poziomie, którego domagają się nauczyciele, naukowcy i uczący się; odbiega on także znacząco od inwestycji krajów ościennych. Obserwujemy również narastające trudności wychowawcze i merytoryczne młodzieży, dla której otworzono w wyniku reformy oświaty w 1999 roku pośredni poziom edukacyjny – gimnazja; ich uczniowie utracili kontakt ze znanymi od sześciu lat nauczycielami, będącymi często ich autorytetami, którzy znali ich mocne i słabe strony, a nowych autorytetów jeszcze nie mają. Młodzież, będąca w najtrudniejszym wieku rozwojowym, jest dopiero rozpoznawana przez nauczycieli gimnazjum. W przeciętnej polskiej szkole jak w soczewce skupiają się szerzące się wokół problemy społeczne, takie jak: utrata pracy, ubóstwo, bezdomność, alkoholizm rodziców, przemoc w domu i w przekazach medialnych, dysfunkcyjność rodziny, a stąd marginalizacja, często nawet wykluczenie z lokalnej społeczności, dominująca rola grupy rówieśniczej w interakcjach społecznych, prowadząca do kształtowania aspołecznych postaw i negatywnego świata wartości, powiększająca się liczba młodych oraz zawodowo czynnych osób, funkcjonujących w niszach edukacyjnych, nie uczestniczących w procesie permanentnej edukacji, wypalenie zawodowe nauczycieli, utrata przez nich prestiżu społecznego, niskie uposażenie nauczycieli, nie stanowiące czynników stymulujących ich rozwój. Wymienione negatywne czynniki społeczne powodują pogorszenie się atmosfery panującej w przeciętnej polskiej szkole, poziomu osiągnięć szkolnych uczniów, bezpieczeństwa uczniów z powodu szerzącego się negatywnego zjawiska „fali" w szkole, ale także nastąpiło obniżenie bezpieczeństwa nauczycieli, ze względu na rosnącą agresję ze strony uczniów. Polska szkoła wymaga wprowadzenia natychmiastowych reform, nie tylko strukturalnych (pytanie o dalsze funk-

cjonowanie gimnazjum), ale także ekonomicznych (większe wsparcie finansowe nauczycieli, uczniów z rodzin ubogich, a także wyposażenia szkoły w technologie informacyjno-komunikacyjne – na edukacji nie można oszczędzać tylko dlatego, że wyniki działań edukacyjnych są widoczne dopiero po okresie kadencji obecnych władz samorządowych) oraz społecznych (przywrócenie zawodowi nauczyciela należnego prestiżu społecznego i wspieranie procesu samokształcenia czy samodoskonalenia jednostek). Dopiero wtedy TIK staną się nie tylko wszechstronnym i niezwykle skutecznym medium dydaktycznym w edukacji oraz podstawowym i niezbędnym narzędziem pracy współczesnej jednostki. Związane z tym procesem zmiany strukturalne w polskiej ekonomii doprowadzą do widocznego wzrostu produkcji, upowszechniania i wykorzystania wiedzy oraz informacji, a w ten sposób przyczynią się do konkurencyjności przedsiębiorstw i wprowadzą Polskę do grupy krajów rozwiniętych. Czyli systemowy rozwój merytoryczny i jakościowy sektora edukacyjnego, wprowadzenie uregulowań prawnych, systematyczne prowadzenie badań podstawowych i stosowanych przez uczelnie wyższe oraz jednostki naukowo-badawcze mogą doprowadzić dopiero w przyszłości do zaspokojenia potrzeb zarówno jednostek, jak i naszego społeczeństwa.

Badania teoretyczne i empiryczne dzieci i młodzieży, prowadzone w różnych ośrodkach akademickich w Polsce, w tym także od wielu lat w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego (zob. J u s z c z y k, P o l e w c z y k, 2005a; 2005b) wskazują na to, że polskie dzieci i młodzież, aktywnie uczestnicząc w procesie nauczania/uczenia się, posiadają umiejętności docierania za pomocą komputera do różnorodnych informacji, ich dekodowania, selekcji, gromadzenia i przetwarzania oraz wykorzystania. Rozwijają także umiejętności oraz motywację do uczenia się całożyciowego, czyli będą potrafiły w trakcie swej przyszłej pracy zawodowej uczestniczyć w procesie dokształcania/doskonalenia.

Kończąc niniejsze refleksje na temat procesu konstruowania wiedzy w nowym ładzie społecznym, jej upowszechniania oraz roli współczesnej edukacji w rozwoju społecznym i gospodarczym krajów europejskich, można przytoczyć znamienne słowa M. B a s t o s a: „Przygotowanie młodzieży i zastosowanie readaptacji populacji ludzi dorosłych do konstruowania wiedzy o wysokiej jakości i kształtowania umiejętności w celu spełnienia się i pełnej realizacji życiowych zamierzeń w nowej rzeczywistości oraz zaoferowanie młodzieży i ludziom dorosłym możliwości permanentnego procesu uczenia się są największymi wyzwaniami, z jakimi zetknęły się systemy edukacyjne na całym świecie" (1998, s. 126).

Bibliografia

Annan K.A., [Secretary General of the United Nations], 1997: *Secretary General Stresses International Community's Objective of Harnessing Informatics Revolution for Benefit of Mankind' in United Nations Commission on Scene and Technology for Development*. „Inter-Agency Project on Universal Access to Basic Communication and Information Services", 3rd Session, Geneva, 12 May, E/CN.16/1997/Misc.3.

Banse G., 2006: *Education in a changing technological environment*. „The New Educational Review" 2006, Vol. 11, No. 3–4.

Bastos M., 1998: *Learning with Telematics: Opportunities and Challenges to Students, Teaching Institutions, Enterprises and Governments*. In: *Europe and Developing Countries in the World Information Economy: Trade, Distance Education and Regional Development*. Eds. S. Mitter, M. Bastos, A. Bartzokas. London.

Crisp P., Webeck G., 2003: *Maximising Collaboration in the Use of Intellectual Property*. Dostępne w Internecie: http://flexiblelearning.net.ua/projects/expertadvisory.htm [data dostępu: marzec 2006].

Culture in the digital era. Dostępne w Internecie: http://europa.eu.int/information_society/soccul/cult/index_en.htm [data dostępu: 6.07.2007].

Drucker P., 1994: *The Age of Social Transformation*. „The Atlantic Monthly" 1994, November, s. 53–80.

Dunlap I.H., 1995: *The Knowledge Society*. Dostępne w Internecie: http://www.wiu.edu/users/mfihd/research/drucker/acessay.html [data dostępu: marzec 2006].

EUROPA – Information Society (2005) Informacje ze strony: http://europa.eu.int/information_society/edutra/inno/index_en.htm [data dostępu: marzec 2006].

EUROPA – Education and Training – Lifelong Learning. Retrieved from (http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/what_islll_en.html) [data dostępu: marzec 2006].

EUROPA – *Information Society: Participation for all in the Knowledge-based society*. Retrieved from http://europa.eu.int/information_society/soccul/eincl/index_en.html.

Freeman C., Soete L., 1994: *Work for All or Mass Unemployment: Computerized Technical Change in the 21st Century*. London.

Fripp C., Blakeley J., Macnamara D., 2003: *Collaboration, a business imperative for education. 16th ODLLA Biennial Forum Conference Proceedings of „Sustaining Quality Learning Environments", Australasia*. Dostępne w Internecie: http://flexiblelearning.net.ua/projects/expertadvisory.htm. [data dostępu: marzec 2006].

ICT for training purposes – Informacje ze strony: http://europa.eu.int/information_society/edutra/inno/index_en.htm [data dostępu: marzec 2006].

Juszczyk S., 1999: *Charakterystyka społeczeństwa informacyjnego*. „Kognitywistyka i Media w Edukacji", nr 1, s. 39–60.

Juszczyk S., 2000: *New trends in the Polish education system*. In: *Transforming Educational Reality in Poland at the Threshold of the XXI Century*. Ed. S. Juszczyk. Katowice, s. 19–49.

Juszczyk S., 2002: *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Toruń.

Juszczyk S., 2004: *Kompetencje medialne jednostki w społeczeństwie wiedzy*. W: *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Red. W. Strykowski. Poznań, s. 66–72.

Juszczyk S., 2005: *Badania empiryczne w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice.

Juszczyk S., 2006: *Methodological considerations of the chosen pedagogical, sociological and psychological aspects of e-learning*. In: *e-Learning Issues*. Eds. G. Banse, A. Kiepas, N. Ursua. Berlin.

Juszczyk S., Polewczyk I., 2005a: *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. Toruń.

Juszczyk S., Polewczyk I., 2005b: *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*. Toruń.

Knowledge and Education in the knowledge-based society. Dostepnie w Internecie: http://64.233.183.104/search?q=cache:gBWUC13HLCgJ:www.moeasmea.gov.tw [data dostępu: marzec 2006].

Kwon-Ki W., 2001: *Knowledge-based society and engineering education. International Conference on Engineering Education. August 6-10, 2001 Oslo, Norway*. Oslo, s. 7A–1–7A–3.

Lundvall B-Ä., 1992: *Introduction*. In: *National System of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Ed. B.-Ä. Lundvall. London, s. 1–9.

Mansell R., Wehn U., eds., 1998: *Knowledge Societes: Information Technology for Sustainable Development*. Oxford.

Mass-individualization of higher education for the knowledge-based society. Heerlen message (2004). Informacje znajdujące się na stronie: www.eadtu.nl.

Petrides L., Nodine T., 2003: *Knowledge Management in Education: Defining the Landscape*. Dostępne w Internecie: http://www.edna.ewdu.au/discover/result?urlin=http://www.iskme.org/monograph.html [data dostępu: marzec 2006].

Radziewicz-Winnicki A., 2003: *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii wychowania*. Gdańsk.

Rutanen P., 1996: *Learning Societies and GII/GIS*; [paper for the Second Annual Conference of the David L. Lam Institute for East-West Studies, Institutional Strategies for the Internalization of Higher Education, Hong Kong, 25–27 November]. Hong Kong.

Silverstone R., Mansell R., 1996: *The Politics of Information and Communication Technologies*. In: *Communication by Design: The Politics of Information and Communication Technologies*. Eds. R. Mansell, R. Silverstone. Oxford, s. 219–227.

The Demographic Change – Impact of new Technologies and Information Society (November 2005). Dostępne w Internecie: http://ec.europa.eu/employment_social/social_situation/docs/lot7_ict_summary.en.pdf.

The Ministry of Education. Korea Research Institute for Vocational Education & Training, 1999: *Education for the knowledge-based society*. Seoul.

World Science Forum – Budapest. Knowledge and society, 8–10 November 2003. Dostępne w Internecie: http://www.sciforum.hu/index.php?image=update&content=up_knowledge_based_society [data dostępu: marzec 2006].

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 37–51

Tomasz GOBAN-KLAS

Nadchodzące społeczeństwo medialne*

The media society to come

Abstract: Technological development, starting from the industrial revolution, from the beginning of the 19th century, has led to the development of a website (media) society, thanks to the development of telecommunication technologies, their global scope, and a relationship between a computer and a telephone in the Internet. The author of the article, referring to his conclusions, makes an attempt to find out what characterises the society in question.

Key words: media society, information society, website society

Zwiastuny nowej epoki

Peter Drucker wskazuje, że w historii Zachodu co kilkaset lat ma miejsce wyraźne „rozgraniczenie” epok, gdy w ciągu kilku dekad społeczeństwo dokonuje nowego uporządkowania – swego widzenia świata, podstawowych wartości, społecznej i politycznej struktury. Po pięćdziesięciu latach, a więc dwóch pokoleniach, „jest to już inny świat, a ludzie wówczas żyjący nawet nie mogą sobie wyobrazić świata, w którym żyli ich dziadkowie i w którym przychodzili na świat ich rodzice.” (D r u c k e r, 1999, s. 7).

* Tekst oparty jest na książkach mojego autorstwa (G o b a n - K l a s 2004; 2005).

Tak stało się na początku XIX wieku w zachodniej Europie, gdy rozwinął się brytyjski kapitalizm. Historyk Arnold Toynbee wprowadził termin „rewolucja przemysłowa" na określenie zmian, które zostały zapoczątkowane w Anglii pod koniec XVIII wieku. Jej znakiem czasu było opublikowanie w 1776 roku biblii kapitalizmu – *Bogactwa narodów* Adama Smitha. Motorami były wielkie wynalazki techniczne, zaczynając od maszyn parowych regulowanych urządzeniami Watta, krosn Jaquarda sterowanych kartami perforowanymi, obrabiarek – maszyn produkujących maszyny. Ponieważ wymagały one licznej obsługi, era przemysłowa jest erą robotników. Zmiany były tak głębokie, że nikt urodzony w 1820 roku w miastach Europy i Ameryki nie rozumiał świata swoich dziadków.

Wiek XX przyniósł jeszcze więcej fundamentalnych zmian. Dominującą rolę w kształtowaniu świadomości społecznej zajęły – w miejsce religii i oświaty – nowe środki komunikowania, jak prasa wielkonakładowa, film, radio, telewizja, które zwano środkami masowymi (ang. *mass media*). Miały one zasadniczy wpływ na zmianę charakteru kultury, tworząc jej nową formę, nazwaną kulturą masową (obecnie używany jest termin „kultura popularna"). Kultura bowiem to także zbiór opowieści, które mówią nam o istocie wszechświata, jak powstał i jak działa, co jest dobre i co złe w zachowaniu w określonym czasie, miejscu oraz społeczeństwie. Ten fundamentalny proces tworzenia opowieści w ostatnim stuleciu uległ znacznym przeobrażeniom.

Przez tysiąclecia opowiadanie odbywało się wyłącznie podczas kontaktów bezpośrednich, twarzą w twarz. Ustne opowieści powstały w społecznościach plemiennych. W tych przedpiśmiennych czasach opowiadanie i rytuały pozwalały ludziom pamiętać i odtwarzać ich wspólną kulturę. Opowiadanie było uczestniczące i adaptowalne do słuchaczy, cała wspólnota uczestniczyła w tym procesie, a dojrzewanie wiązało się z prawem przejścia od słuchacza do opowiadacza, który był elementem socjalizacji i akulturacji.

Tę sytuację zmienił wynalazek druku – zapisane opowieści są niezmienne, niezależne od czytającego, miejsca czy czasu. Jednak w pełni transformacji dokonał film, a potem i bardziej telewizja. Ich najczęstszym gatunkiem jest opowieść w formie seriali, telenowel, a nawet wiadomości dziennika wieczornego.

Telewizja powtórnie zwokalizowała opowiadanie. Ma ona więcej wspólnego z plemiennym opowiadaniem niż z książką i drukiem. Jak w pierwotnych kulturach, telewizja jest swoistym rytuałem, określanym przez miejsce (dom) i czas (pora dnia). I jak rytuał stanowi otoczenie symboliczne człowieka, zajmując mu wiele godzin każdego dnia.

Co to wszystko oznacza? Zauważmy, że po raz pierwszy w historii ludzkości dzieci się rodzą w domach, gdzie telewizja od rana do wieczora

siedem dni w tygodniu, niedzieli nie wyłączając, nadaje różnorodne opowieści. Są one opowiadane nie przez dziadków czy rodziców, nie przez Kościół, nie przez starszych wspólnoty, ale przez profesjonalnych, nieznanych osobiście odległych opowiadaczy.

Rola telewizji jest tu niezwykła – powszechnie obserwuje się ogromne uzależnienie ludzi od stałego oglądania telewizji i czerpania z niej większości informacji, wiedzy, a nawet mądrości życiowej.

Społeczeństwa przemysłowe miały nie tylko substrat techniczny. Powstawały nowe ośrodki miejskie – miasta przemysłowe – jak Manchester (a w Polsce – Łódź). Skupieni w wielkich ośrodkach miejskich, wykorzenieni z dawnych wspólnot lokalnych, wsi i miasteczek, robotnicy i niżsi urzędnicy stanowili bazę dla nowego typu społeczeństwa – społeczeństwa przemysłowego i masowego. Integrację i indoktrynację zapewniały środki masowego przekazu – wysokonakładowa prasa, kroniki filmowe i radio jako narzędzia scentralizowanej propagandy dla mas.

Hiszpański filozof Jose Ortega y Gasset w 1933 roku ogłosił wiek XX erą mas. Miał ku temu powody – ruch faszystowski we Włoszech, reżim bolszewicki w Rosji radzieckiej, system nazistowski w Niemczech opierały swe organizacje na masach społecznych urabianych przez masową propagandę i kontrolowanych przez masowy terror.

Po II wojnie światowej amerykański socjolog Charles W. Mills (1956) rozwijał koncepcję społeczeństwa masowego jako zatomizowanej zbiorowości kontrolowanej przez „elitę władzy" za pomocą mass mediów. Tym terminem obejmował wszystkie nowoczesne społeczeństwa, a w szczególności bastion demokracji zachodniej – społeczeństwo amerykańskie.

Jednak dalsze zmiany społeczne i medialne wskazały na powstawanie społeczeństwa opartego na informacji i wiedzy, wykorzystujące intensywnie nowe technologie, w tym szczególnie mikroelektronikę. Ten nowy typ społeczeństwa zaczęto nazywać społeczeństwem informacyjnym.

Społeczeństwo informacyjne

Termin „społeczeństwo informacyjne" (jap. *johoka shakai*) wywodzi się z języka japońskiego (I t o, 1981). *Johoka shakai* stało się przedmiotem analizy rządowej i oficjalnym celem działań wielu ministerstw. Japończycy dobrze rozumieli, że w istocie chodzi o coś znacznie ważniejszego niż sama powszechność technologii mikroelektronicznych i komputerowych. W roku 1972 Yonsi Masuda opracował kompleksowy plan prze-

obrażania wszystkich sfer życia społecznego, opierając się na rozwoju sektora informacji i telekomunikacji.

Termin „społeczeństwo informacyjne" ma jednak swoje ograniczenia. Trafnie wskazał je już w 1986 roku James Beniger w rozprawie *The Control Revolution* [„Rewolucja sterowania i kontroli"]. Podkreślał, że informacja nie stanowi w żadnej mierze *differentia specifica* naszej epoki. Parafrazując słowa Stanisława Staszica, można powiedzieć, iż człowiek i społeczeństwo bez informacji nawet pomyśleć się nie da. Informacja jest podstawą życia: biologicznego (struktury DNA) i społecznego (treść kultury).

Beniger postawił zatem dwa pytania „Dlaczego informacja?" i „Dlaczego właśnie teraz (jest ona tak ważna)?" W odpowiedzi wskazał na rozpoczętą w połowie XIX wieku rewolucję sterowania i kontroli społecznej. Jej podstawą była seria wynalazków, prowadzących do powstania urządzeń służących przekazywaniu znaków na odległość i w czasie, takich jak telegraf czy fotografia oraz intelektualnych technologii sterowania masową produkcją i konsumpcją (określanych jako marketing i reklama), a także urządzeń do szybkich obliczeń statystycznych (sorter – prekursor komputera).

Telegraf, a następnie telefon dały początek globalnej sieci telekomunikacyjnej. Szczególnie ważny był telegraf, nazywany dzisiaj wiktoriańskim Internetem. Już w wieku XIX położono kable międzykontynentalne, tworząc podwaliny globalizacji. Od stu pięćdziesięciu lat nieprzerwanie dokonuje się rozwój środków kontroli społecznej opartych na technologiach tak fizycznych (tzw. *hardware*), jak i intelektualnych (tzw. *software*).

Druga połowa XX wieku różni się jednak zasadniczo od drugiej połowy wieku XIX. Szczególnie istotne były lata 70. XX wieku, kiedy to seria wynalazków w zakresie przetwarzania i przesyłania informacji zmieniła możliwości społecznego porozumiewania się. Mikroprocesor, kluczowy element nowej epoki, został wynaleziony w roku 1971, pierwsze mikrokomputery, podobnie jak system operacyjny DOS, pojawiły się w drugiej połowie lat 70. System Xerox Alto, wzorzec systemu operacyjnego Windows, powstał w roku 1973. Cyfrowe przełączniki telefoniczne również pojawiły się w połowie lat 70., podobnie jak komercyjne wykorzystywanie połączeń światłowodowych. Także w tym czasie firma Sony rozpoczęła produkcję magnetowidów w systemie VHS. I wreszcie sieć ARPANET, istniejąca od 1969 roku, uzyskała w roku 1974 protokół łącznościowy TCP/IP, tworząc nowy rodzaj sieci – Internet. Konsekwencje tych wynalazków stały się oczywiste w następnej dekadzie, która stworzyła „nowy" świat w latach 90. XX wieku.

Społeczeństwo sieciowe

Powszechność technologii telekomunikacyjnych i ich globalny zasięg oraz mariaż komputera i telefonu w Internecie skłoniły badaczy do ogłoszenia nowej fazy społecznego rozwoju – społeczeństwa sieciowego. Kończąc tomem *End of Millennium* swoją trylogię poświęconą wiekowi rozwoju informacyjnego, Manuel C a s t e l l s pisze o sytuacji, w której świat wkracza w trzecie tysiąclecie: „Procesory i komputery są nowością; telefony komórkowe to nowość; zintegrowane elektronicznie, globalne rynki finansowe funkcjonujące w czasie rzeczywistym to nowość; połączona gospodarka kapitalistyczna, obejmująca cały glob, a nie tylko jego pewne regiony, jest nowością; zatrudnienie w dziedzinie przetwarzania wiedzy i informacji jest w większości przypadków nową rzeczą; populacja miejska w świecie to w większości nowi przybysze; rozpad Związku Radzieckiego, upadek komunizmu oraz koniec zimnej wojny to nowa sytuacja; rozwój azjatyckiej sfery Pacyfiku jako równoprawnego partnera w światowej gospodarce to również nowe zjawisko; narastające wyzwanie wobec tradycyjnego paternalizmu jest czymś nowym w świecie; powszechna świadomość ekologicznego zagrożenia jest nowa; nowe w sensie historycznym jest także powstanie społeczeństwa sieciowego (ang. *network society*), opartego na przestrzeni przepływów oraz achronicznym czasie". (1998, s. 336).

Edwin Bendyk wskazuje na przydatność pojęcia sieci do analizy współczesności. Istotnie, bez supermedium sieciowego, jakim jest Internet, nie sposób ani zrozumieć, ani zbadać naturę współczesnego społeczeństwa globalnego. Sieć ta tworzy swoistą noosferę (zapożyczamy tu termin – choć nie pojęcie – od Pierre'a Teilharda de Chardina), czyli oplatającą Ziemię pajęczynę informacyjną. Idea ta realizowana jest obecnie za pomocą serwerów WWW, których połączone działanie jest etapem wstępnym przed pojawieniem się znacznie potężniejszej sieci sztucznej inteligencji (B e n d y k, 2004).

Zasadne i użyteczne w sensie socjologicznym, a także heurystycznym, jest zatem posługiwanie się ideą **społeczeństwa sieciowego**. Sieć to przecież siatka powiązań, a zarazem system zasobników i przekaźników, w najszerszym sensie: system medialny. Sieć to forma mediów, których treścią jest informacja, a istotą – komunikacja.

A jednak, tak jak termin „społeczeństwo informacyjne" zdaje się być zbyt szeroki, tak termin „społeczeństwo sieciowe", choć zwraca uwagę na istotną transformację ludzkich relacji, jest zbyt wąski, aby za jego pomocą ująć całość współczesnych przemian w dziedzinie komunikacji.

Nowe społeczeństwo – ale jakie?

Ogólne, ale zbyt ogólnikowe dla oznaczenia obecnych przemian, jest określenie „postmodernizm" czy „ponowoczesność". Jeremy Rifkin pisze: „W świecie ponowoczesnym historie i spektakle stają się równie ważne, a może ważniejsze niż fakty i postacie" (2003, s. 204). Może zatem to w sferze medialnej znajdziemy konkretną – empirycznie uchwytną – *differentia specifica* nowej epoki?

Łacińskie słowo „medium" obejmuje swoim znaczeniem środowisko, w którym dokonuje się akt percepcji. Współcześnie przez media rozumie się zarówno media masowe (pojęcie używane jest tradycyjnie w odniesieniu do prasy, radia i telewizji oraz filmu), jak i media telekomunikacyjne (telefony, Internet) oraz multimedia (CD-ROM-y, wszelkie odmiany wideo, rzeczywistość wirtualną). To one – jako swoista całość – stanowią mediasferę (Lepa, 2003, s. 12) współczesnego człowieka, na wszystkich etapach jego rozwoju.

John B. Thompson (2001, s. 90–91) z kolei odróżnia dwa typy interakcji społecznych, w przypadku których wykorzystywane są media. Do pierwszego z nich należą korespondencja listowa, e-maile, a nawet rozmowy telefoniczne, będące przykładami „pośredniej (zmediatyzowanej) interakcji" – następuje wymiana informacji między osobami, które dzieli dystans czasowy i (lub) przestrzenny. Uczestnicy tego typu interakcji nie dzielą wspólnej czasoprzestrzeni fizycznej, zatem swe komunikaty muszą uzupełniać informacjami kontekstowymi (przykładem może być pytanie często pojawiające się podczas rozmów z wykorzystaniem telefonu komórkowego: gdzie jesteś?).

Drugi typ interakcji z udziałem mediów J.B. Thompson nazywa „pośrednią (zmediatyzowaną) *quasi*-interakcją", w której uczestnicy nie są zorientowani na komunikację z konkretnymi osobami, a produkowane i odbierane treści kierowane są do nieokreślonego w swoim szerokim zakresie audytorium. Ponadto interakcja jest w takim przypadku zdecydowanie jednokierunkowa, monologiczna, a nie dialogiczna. Niemniej jednak nawet monologiczne media – jak reklama – tworzą sferę społeczną, sferę wspólnej kultury symbolicznej. Z kolei nowe media, np. telewizja interaktywna, będą osłabiać i znosić jednokierunkowość komunikacji.

Społeczeństwo medialne

Informacja istnieje „od zawsze", media zaś – rozumiane jako środki techniczne – pojawiły się stosunkowo późno. Media wykorzystywane przez społeczności plemienne były naturalne, oparte na biologicznym wyposażeniu człowieka, służyły do kontaktów bezpośrednich, „twarzą w twarz", wymagających obecności i bliskości. Współczesne społeczeństwa natomiast w przeważającej mierze, choć nie wyłącznie, wykorzystują media techniczne, pokonujące barierę czasu i (lub) przestrzeni, podtrzymujące kontakty zapośredniczone. Miejsce komunikacji typu *face to face* zajmuje komunikacja typu *interface-to-interface* (komunikowanie zapośredniczone, zmediatyzowane).

W języku angielskim funkcjonuje pojęcie *mediated communication* – „komunikowanie zapośredniczone, medialne". Odpowiednio – choć rzadko – pojawia się w nim termin *mediated society*, którego polski przekład „społeczeństwo medialne" być może brzmi nawet lepiej od oryginału. Termin ten obejmuje pojęcie społeczeństwa informacyjnego (w zakresie treści) i społeczeństwa sieciowego (w zakresie formy), przy czym pierwszeństwo przysługuje aspektowi formalnemu. Nowa faza rozwoju – zarówno sieci, jak i informacji, złączonych przez pojęcie „medium" – daje początek nazwie nowej formacji społecznej: formacji medialnej. Jej *differentia specifica* to właśnie kluczowe pojęcia: medium (technicznego), informacji (wiedzy), sieci (globalnej). Termin „społeczeństwo medialne" czy też „globalne społeczeństwo medialne" wydaje się najtrafniejszy dla określenia formacji i społeczeństwa nasyconego (a właściwie przesyconego) mediami. Całościową ewolucję mediów przedstawił Roger Fidler (1997), określając ją jako mediamorfozę.

Centralnym założeniem społecznej teorii mediów jest pojęcie mediacji kontaktu z rzeczywistością społeczną. Mediacja taka obejmuje kilka różnych procesów. Po pierwsze, odnosi się do przekazywania wiadomości z drugiej ręki (przez trzecią osobę) w sytuacji, w której nie mamy bezpośredniego dostępu do ich źródła. Po drugie, odnosi się do starań osób i instytucji pragnących kontaktowania się ze społeczeństwem dla własnych celów (w tym także dla jego rzekomego dobra). Zabiegają o to politycy, wychowawcy, komentatorzy. Mediacja odnosi się zatem do pośrednich sposobów formowania świadomości grup, do których właściwi nadawcy nie należą. Mediacja, po trzecie, zakłada pewną formę stosunku do odbiorcy, relacji względem niego. Relacje społecznie zapośredniczone przez media masowe są odległe, bardziej bezosobowe i słabsze niż stosunki personalne.

* * *

Społeczeństwo, które można nazwać zmediatyzowanym albo krócej: medialnym, to społeczeństwo, w którym dominującą formą kontaktów społecznych nie jest bezpośredniość, ale zapośredniczenie przez media. W tym sensie szeroko rozumiane media stały się współcześnie środowiskiem człowieka: wirtualność stała się jego rzeczywistością. Swój dzień powszedni zaczyna on często nie jak dawniej – od modlitwy, lecz od włączenia radia, i kończy go nie modlitwą wieczorną, ale wyłączeniem telewizora lub radia. Proporcja między kontaktami bezpośrednimi a kontaktami medialnymi jest oczywiście różna dla różnych ludzi i trudna do ustalenia w każdym przypadku, ale śmiało można stwierdzić, że znakomita większość kontaktów z innymi ludźmi i ich symbolicznymi wytworami ma obecnie charakter pośredni – zarówno w czasie, jak i w przestrzeni. Przyzwyczajenie jest drugą naturą, powiada przysłowie. Przyzwyczajeni do mediów nie odczuwamy sztuczności rozmowy telefonicznej, e-mailu czy telewizyjnego talk-show. I tak jak – wedle McLuhana – ryba nie dostrzega wody, tak człowiek dzisiejszy nie zdaje sobie sprawy z tego, w jakim stopniu stał się uzależniony od środowiska medialnego, w którym jest zanurzony. Nie mylimy wprawdzie filmu z rzeczywistością, nie zawsze ulegamy reklamie, ale wchłaniamy ukryte w nich przekazy. Nic, co medialne, nie jest nam obce.

Społeczeństwo medialne to takie:

1) w którym międzyludzkie kontakty i stosunki są w ogromnym i przeważającym stopniu zapośredniczone przez używane media;

2) w którym media masowe tworzą swoistą rzeczywistość wirtualną, kulturę medialną;

3) w którym infrastruktura medialna, a w szczególności telekomunikacyjna, jest podstawą sieci i obiegów informacyjnych o różnej skali (od lokalnej do globalnej), fundamentalnych dla wszelkich działań i kontaktów jednostkowych i organizacyjnych we wszystkich sferach życia;

4) w którym niemal wszelkie działania ludzkie są wspomagane przez formy medialno-teleinformacyjne;

5) w którym przemysły (kultury) medialne stanowią istotny i rosnący element gospodarki i zatrudnienia.

Kultura „realnej wirtualności", tworzona wokół coraz bardziej interaktywnej sfery audiowizualnej, przeniknęła w społeczeństwie medialnym duchową tkankę obrazowania i komunikowania, łącząc różne kultury w elektroniczny hipertekst. Przestrzeń i czas, materialna podstawa ludzkiego doświadczenia, uległy przekształceniu, gdyż przestrzeń przepływów dominuje nad przestrzenią miejsc, a bezczasowy czas zastępuje zegarowy czas ery przemysłowej. Krótko mówiąc: żyjemy w czasach, gdy

ludzie będący blisko siebie w sensie fizycznym często (na ogół) są sobie dalecy, a ludzie dalecy stają się sobie bliscy. Cyberprzestrzeń w formie Internetu to nowa światowa agora, scena i arena, na której nie ma wyraźnego i stałego podziału na aktorów i widzów, w jakimś sensie bowiem wszyscy są uczestnikami procesu komunikacyjnego. Coraz bardziej oczywiste jest przyspieszenie (G l e i c k, 2003). Człowiek współczesny, aby sprostać nowym wymaganiom albo skorzystać z ogromu ofert, rozwija zatem zdolność równoległego wykonywania wielu czynności i jednoczesnego uczestnictwa w wielu różnych zajęciach.

Zmediatyzowana osobowość: pokolenie SMS-ów

Jeśli powstaje nowe zmediatyzowane społeczeństwo, to czy kształtuje się również nowy typ człowieka? I czy ma ono swoje osobowościowe i zawodowe ideały? Czy człowiekiem przyszłości, a w istocie postczłowiekiem będzie cyborg (termin łączący pojęcia „cybernetyka" i „organizm"), czyli połączenie sterowanego mechanizmu i żywego organizmu (gatunek *posthomo sapiens*)? Próby bezpośredniego połączenia ludzkiego mózgu – przewodowe i bezprzewodowe – z serwomechanizmami wykraczają już poza fazę prymitywnych eksperymentów. Niektóre trójwymiarowe zbiorowe gry komputerowe (np. Quest Atlantis) zarówno kreują wirtualną scenę historyczną, jak i zapewniają łączność między uczestnikami gry, mającymi unikalne osobowości i kształtowaną tożsamość. Na razie potrzebny jest ekran i mysz, ale jak długo? Przyszłe hełmofony rzeczywistości wirtualnej, kaski pozwalające na recepcję dźwięków, obrazów i bodźców kreowanego otoczenia, uzupełnią myślowy kanał zwrotny, „rzeczywiste" oddziaływanie na percepowaną rzeczywistość. Filozofia biskupa George'a Berkeleya *esse est percipii* („Istnieć to być postrzeganym") stanie się wirtualną rzeczywistością.

Na razie jednak jest to przyszłość wyobrażalna, ale odległa. Jednakże w tożsamości i osobowości społecznej młodego pokolenia zachodzą już zmiany. Rodzi się człowiek medialny i mobilny. Nie ulega wątpliwości, iż obecne pokolenie licealistów i studentów jest pierwszym pokoleniem ekranowym (ang. *screeny generation*), traktującym obraz jako przekaz równorzędny wobec książkowego, a właściwie od niego lepszy, bo prostszy i atrakcyjniejszy. Jest to pokolenie, które od kolebki rosło przed telewizorem, a dojrzewa przed monitorem komputera i z telefonem komórkowym w ręku, telefon zaś służy już nie tylko do rozmowy, ale też do czytania

i pisania wiadomości, a teraz nawet służy do regulowania płatności czy żeglowania w Internecie.

Telewizja, elektroniczna piastunka, stale dostarcza nam opowieści, pokazuje obrazy, kulturowo programując ludzki umysł przez dostarczanie mu schematów postępowania, norm i kryteriów wartościowania oraz sposobu doświadczania rzeczywistości i działania. Jednocześnie jej styl staje się coraz bardziej asocjacyjny, wideoklipowy. Dzieci i młodzież przyzwyczajają się do coraz większego tempa narracji, do jej skrótowości, zmienności, do reguł montażu czy kodów dźwiękowych. Wolne, tradycyjne tempo narracji coraz częściej po prostu ich nudzi. K. Krzysztofek twierdzi: „Pokolenia wychowane na mediach wizualnych mają inną strukturę percepcji [...], mają skrócony zakres skupienia uwagi [...], co ma poważne konsekwencje w procesie edukacyjnym: czterdzieści pięć minut dla ucznia to w większości czas stracony" (K r z y s z t o f e k, S z c z e p a ń s k i, 2002, s. 221).

Podobnie uważa B. Scarlata, nauczycielka szkoły podstawowej w Nowym Jorku: „Współczesne dzieci należą do Video Generation, czekają na to, aby być zabawianymi. Jest pierwszy dzień w szkole w drugiej klasie, a ja jestem obiektem, który się pojawia na ich ekranach. Jestem ograniczona tym, że brakuje mi cyberopowabu. Jestem tylko nauczycielką rywalizującą z szybko przemierzanym światem, który – poza moją lekcją – oferuje im technologia" (za: C w a l i n a, 2001, s. 35).

Młodzi ludzie przyzwyczajeni są do gier komputerowych, a więc i do interaktywności. Szkoła nie dostarcza im tak silnych bodźców, a co więcej, ogranicza ich wolność zmiany zajęć. Dlatego Scarlata wskazuje, że uczniom brak cierpliwości, a stałej fluktuacji ich uwagi i jej nadmiernej „przerzutności" towarzyszy niepokój. Narasta także zjawisko nadpobudliwości psychoruchowej młodzieży. Objawia się ono niekontrolowanymi napadami złości i agresji, a także zaburzeniami nerwowymi.

Nowe pokolenie prezentuje uboższe słownictwo, ma także problemy z prawidłowym akcentowaniem i wymową, co związane jest z faktem, że jego interakcje słowne z rówieśnikami, a zwłaszcza z dorosłymi są znacznie ograniczone.

Gry komputerowe i CD-ROM-y są wprawdzie interaktywne, ale nie stanowią narzędzia komunikacji interpersonalnej, nie uczą poprawnego wysławiania się ani wymowy poszczególnych słów. Zaobserwować to można także w przypadku młodych dorosłych, nawet polityków.

Jak wynika z badań Japończyków, dla nowego pokolenia, zwanego e-generacją, komunikacja medialna, zwłaszcza *on-line*, jest wygodniejszym sposobem porozumiewania się niż komunikacja osobowa, bezpośrednia. Dla tego pokolenia wymarzonym sposobem komunikacji jest telefon komórkowy, a wśród jego rozlicznych funkcji szczególne znaczenie ma moż-

liwość wysyłania wiadomości tekstowych. W przeciwieństwie do zwykłej rozmowy SMS pozwala na opóźnione odczytanie wiadomości, a więc zachowuje zarówno cechy listu, jak i telegramu oraz e-mailu. SMS-y pełnią funkcję prywatnego telegrafu, tyle że telegrafu taniego, dostępnego zawsze i wszędzie, pozostającego poza kontrolą rodzicielską.

SMS z wielu względów stał się niezmiernie popularną formą wymiany informacji przez ludzi młodych. Pozwala na rozsyłanie komunikatów do wielu adresatów, np. zamiast kartek pocztowych z wakacji. SMS-y można wysyłać w czasie lekcji, wykładów, pracy, zabawy, zebrań, negocjacji. Młodzi ludzie często wpadają w uzależnienie (tzw. esemesmanię), wysyłając dziennie kilkadziesiąt, a niekiedy kilkaset krótkich fatycznych (emocjonalnych) przekazów. SMS pozwala też na komunikację anonimową (która niekiedy służy jako kontynuacja tradycyjnych dowcipów telefonicznych), czasami niestety przestępczą.

Młode pokolenie to zarazem generacja o bardziej tolerancyjnym spojrzeniu na świat, ceniąca różnorodność i odmienność. Opowiada się raczej za wartościami indywidualizmu, włącznie z uznaniem odpowiedzialności jednostki za jej los, a także raczej za wartościami samorządowymi niż państwowymi. Niestety, jest to pokolenie, dla którego zanika rozróżnienie między sferą publiczną a sferą prywatną, między sceną a kulisami. Upublicznienie tego, co prywatne, niejednokrotnie tego, co intymne, trudno wytłumaczyć inaczej niż samą dostępnością techniki i popularnością pewnych określonych formatów przekazu, np. tzw. reality show w telewizji.

Wykluczenie społeczne

Nowe media, choć konstruowane jako przyjazne użytkownikowi, są jednak w swym działaniu lub użytkach na tyle skomplikowane, iż przyczyniają się do zwiększania różnic społecznych, a także narastania różnic w stopniu poinformowania. Już dawno zauważono, że w skali masowej komputery znajdują entuzjastów głównie wśród młodzieży, a jako narzędzia pracy u osób w wieku średnim. Tworzy się luka informacyjna między osobami z powodu wykształcenia (lub pewnych cech osobowych) bardziej predestynowanymi do korzystania z nowych mediów, a pozostałą częścią społeczeństwa, które w ten sposób bardziej się różnicuje, niż ujednolica. Powiększa się dystans między zrozumieniem środowiska technicznego, prezentowanym przez niektórych, a informacyjną ignorancją innych.

W erze gospodarki globalnej i nasycenia informacją nadal istnieją, a nawet rozrastają się grupy „upośledzone" – klasa pariasów, nie tylko informacyjnych. M. Castells wskazuje na Los Angeles, najbardziej nowoczesne, a jednocześnie najbardziej rozwarstwione miasto na świecie, w którym liczba bezdomnych przynajmniej dorównuje liczbie cudownych dzieci komputerowych, a zapewne nawet ją przewyższa.

Kolumbowie Internetu
Kompetencje medialne i edukacja medialna

W społeczeństwie medialnym umiejętności niezbędne do skutecznego funkcjonowania, a wręcz do przeżycia, rozszerzają się na całą sferę nowych i starych mediów. Tak jak w społeczeństwie przemysłowym minimum umiejętności intelektualnych to zdolność czytania i pisania, tak w społeczeństwie medialnym jest nim umiejętność korzystania z komputera pracującego w sieci, wykorzystywania funkcji telefonu komórkowego, programowania radioodbiornika i magnetowidu czy cyfrowego fotografowania i filmowania. Nie chodzi tu jednak tylko o zwykłą sprawność techniczną, ale także o rozumienie działania tych urządzeń, a co ważniejsze, o umiejętność posługiwania się nimi zarówno dla zwykłej zabawy, jak i dla celów poznawczych i praktycznych.

Jeśli zadaniem szkoły jest przygotowanie do życia zawodowego i społecznego, to w czasach obecnych ważnym, lecz – niestety – nierealizowanym celem edukacji szkolnej staje się zyskanie przez uczniów również kompetencji medialnych. Jak bowiem pisze W. Strykowski, „ludzie, którzy ich nie zdobędą, znajdą się na straconej pozycji, staną się analfabetami medialnymi" (S t r y k o w s k i, S k r z y d l e w s k i, red., 2004, s. 12).

Używając metaforyki morskiej, tak rozpowszechnionej w opisach Internetu, można powiedzieć, że zadaniem szkoły jest uczenie żeglowania a nie surfowania po Internecie. Surfing to wspaniały sport, polegający na utrzymywaniu się na desce na falach, żeglowanie natomiast to podróż morska z wytyczonym celem, wymagająca opanowania sztuki żeglarskiej, w tym wykorzystywania instrumentów (busole, mapy) i posiadania określonej wiedzy. Hasło: „Bądź Kolumbem cyberprzestrzeni", jest wyśmienitą dyrektywą dla wszystkich młodych ludzi.

Społeczeństwo medialne z ludzką twarzą

W książce pod tytułem *High Tech*. *High touch* amerykański prognostyk społeczny John Naisbitt zachęca do tego, aby w erze wysokich technologii (ang. *high-tech*) pielęgnować wysoką wrażliwość (ang. *high touch*), czyli zachowywać właściwą miarę i proporcję w użytkowaniu mediów, aby odnosić się do nich jak do narzędzi, a nie być ich niewolnikami (N a i s b i t t, N a i s b i t t, P h i l i p s, 2003).

U wielu użytkowników nowych mediów występuje swoista fascynacja światem przez nie przedstawianym (tak zwaną wirtualną rzeczywistością), w szczególności gdy stwarzają one szansę interaktywności. Znane są przykłady osób, które spędzają całe dni na oglądaniu programów telewizyjnych czy kaset wideo. Wśród młodzieży pojawił się typ maniaka komputerowego, który nie przestaje wpatrywać się w ekran monitora. Nowe techniki multimedialne, łączące dźwięk, obraz trójwymiarowy, a nawet dotyk stwarzają takie złudzenie rzeczywistości, że problemem staje się powrót do normalnego, ludzkiego świata.

Ta narkotyzująca funkcja najnowszych mediów zasługuje na baczną uwagę. Już gry komputerowe, wprowadzając element interakcyjności człowieka z maszyną i programem, przezwyciężają pasywny charakter odbioru tradycyjnej telewizji i mogą dostarczać mocniejszych impulsów do działania w świecie rzeczywistym niż oglądane filmy. Gra akcji, w której z pomocą dżojstika likwiduje się (czyli zabija) setki przeciwników, może skłonić młodego gracza do niemal nieświadomej zamiany dżojstika na kij baseballowy i do wypróbowania swoich sił na żywym człowieku. Integracja mediów osiąga nowy, biologiczny poziom – celem rzeczywistości wirtualnej jest sterowanie symulowaną rzeczywistością za pomocą ludzkiej myśli. Matrix jest bliżej urzeczywistnienia, niż myślimy; prasa branżowa niemal codziennie donosi o postępach bioelektroniki.

Upowszechnianie i udoskonalanie technik telekomunikacyjnych i informatycznych nie zapowiada zbudowania nowego raju na ziemi, wbrew opinii technooptymistów, np. Nicolasa Negroponte'a z bostońskiego Media Lab (N e g r o p o n t e, 1997, s. 5). Bliższe trafnej prognozy są paradoksy rozwoju techniki sformułowane przez Jacques'a Ellula:

1. Wszelki postęp techniczny powoduje zarówno zyski, jak i straty; gdy coś dodaje, to zawsze także coś ujmuje.

2. Wszelki postęp techniczny stwarza więcej problemów, aniżeli rozwiązuje; skłania nas do postrzegania tych problemów jako technicznych ze swej natury i popycha do szukania rozwiązań technicznych.

3. Negatywne aspekty technicznych innowacji są nierozłącznie związane z aspektami pozytywnymi. Naiwnością jest sąd, że technika jest

neutralna, iż może być używana dla dobrych albo dla złych celów; w rzeczywistości dobre i złe konsekwencje są równoczesne i nieodłączne.

4. Wszystkie wynalazki techniczne mają nieprzewidywalne konsekwencje (E l l u l, 1962, s. 394).

Technika medialna musi się liczyć ze zmysłowym wyposażeniem człowieka. Klawiatury najmniejszych nawet telefonów komórkowych nie mogą być mniejsze, niż pozwala na to zręczność ludzkich palców. Ekrany o rozdzielczości większej niż ta, którą rozróżnia ludzkie oko, są nadmiarowe. Głośniki, które transmitują dźwięki spoza zakresu częstotliwości odbieranych przez ludzkie ucho, dla zwykłych zastosowań będą bezużyteczne. Pamiętajmy zatem, że to człowiek jest początkiem i końcem, alfą i omegą procesu komunikowania. „Ciało ludzkie dostarcza pierwszego i podstawowego aparatu komunikowania nie ograniczającego się przy tym do dziedziny języka i [...] określa warunki funkcjonowania technicznych środków przekazu" (K ł o s k o w s k a, 1981, s. 297). W sensie biologicznym człowiek niewiele się zmienił od prehistorycznych czasów. Przeto filozof personalista Jacques Maritain przypomina: „Telefon i radio nie pozbawiają człowieka dwóch rąk, dwóch nóg, dwóch płuc, zakochiwania się oraz poszukiwania szczęścia" (za: K e r n a n, 1975, s. 177). Biada tym, którzy o tym zapominają. Społeczeństwo medialne musi odzyskać panowanie nad mediami – nadać im nie tylko techniczne i rynkowe, ale również obywatelskie i ludzkie oblicze.

Bibliografia

B e n d y k E., 2004: *Antymatrix: człowiek w labiryncie sieci*. Warszawa.

B e n i g e r J.R., 1986: *The Control Revolution*. Cambridge, MA.

C a s t e l l s M., 1998: *The Information Age: Economy. Society and Culture*. Vol. 3: *End of Millennium*. Oxford.

C w a l i n a W., 2001: *Generacja X – ponury mit czy obiecująca rzeczywistość*. W: *Internet – fenomen społeczeństwa informacyjnego*. Red. T. Z a s ę p a przy współpracy R. C h m u r y. Częstochowa.

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

E l l u l J., 1962: *Technological Order*. „Technology and Culture", No. 3.

F i d l e r R.F., 1997: *Mediamorphosis: Understanding New Media*. Thousand Oaks, CA.

G l e i c k J., 2003: *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*. Poznań.

G o b a n - K l a s T., 2004: *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa.

G o b a n - K l a s T., 2005: *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*. Warszawa.

I t o Y., 1981: *The „Johoka Shakai" Approach to the Study of Communication in Japan*. In: *Mass Communication Review Yearbook*. Eds. G.C. W i l h o i t, H. D e B o c k S a g e. Beverly Hills–London.

Kernan J., 1975: *Our friend, J.Maritain*. New York.
Kłoskowska A., 1981: *Socjologia kultury*. Warszawa.
Krzysztofek K., Szczepański M.S., 2002: *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice.
Lepa A., 2003: *Funkcja logosfery w wychowaniu do mediów*. Łódź.
McLuhan M., 2004: *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Warszawa, s. 39–53.
Micklethwait J., Wooldridge A., 2003: *Czas przyszły doskonały. Wyzwania i ukryte obietnice globalizacji*. Poznań.
Naisbitt J., Naisbitt N., Philips D., 2003: *High Tech. High touch. Technologia a poszukiwania sensu*. Poznań.
Negroponte N., 1997: *Życie cyfrowe. Jak się odnaleźć w wieku komputerów*. Warszawa.
Rifkin J., 2003: *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*. Wrocław.
Strykowski W., Skrzydlewski W., red., 2004: *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań.
Thompson J.B., 2001: *Media i nowoczesność*. Wrocław.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 52–65

Andrzej RADZIEWICZ-WINNICKI

Cyfrowa nowoczesność a kapitał społeczny (intersubiektywność spojrzenia na digitalizację przekazu informacji w okresie zmiany społecznej)*

Digital modernity and social capital (intersubjectivity of a perspective on digitalisation of information transmission in the period of social change)

Abstract: The article is devoted to the role of social capital in the development and perception of modern information technologies. What influenced personal and author's views was an invitation to the conference devoted to, among other things, the impact of new information technologies on the functioning of the contemporary postindustrial society. On the basis of the issue raised, the author confronts the already-reached achievements in this field in Poland, arguing that traditional communities, in contrast to modern structures, limit a mass social participation in terms of the approval of patterns, norms and values propagated, among others, in the culture of digital modernity represented mostly by the Internet and real democracy. The author makes an attempt to pay the Reader's attention to the native situation within the scope discussed here, which is marked by numerous contradictions.

Key words: the society of knowledge, social capital, social change

---

* Referat przygotowany do wygłoszenia podczas obrad sesji plenarnej międzynarodowej konferencji naukowej *Edukacja w społeczeństwie wiedzy – wieloznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, zorganizowanej przez Uniwersytet Śląski w Katowicach, w dniach 25–26.09.2006.

Sama nazwa okreslająca nową formację, ku której zmierzają faktycznie współczesne społeczeństwa zaawansowane technicznie, jest bardzo wieloznaczna. W literaturze przedmiotu, a także w opracowaniach popularnonaukowych (nie wspominając już o dziennikarsko-eseistycznej interpretacji) spotykamy m.in. takie terminy, jak: „społeczeństwo medialne", „społeczność informacyjna", „społeczeństwo wiedzy", „społeczeństwo telematyczne", „społeczność wirtualna", „kultura i grupowość internetowa", „fenomen społecznej internetyzacji".

Jak twierdzi Peter G l o t z: „Technika cyfrowa to nie tylko digitalizacja przekazu informacji, ale także cały szereg nowych procesów i instrumentów. Decydującą w jej rozwoju rolę odegrał zwrot w mikroelektronice na początku lat 80., nowoczesna technika satelitarna oraz rozwój światłowodów. Obejmuje ona cały park urządzeń: telefon komórkowy, e-book, pager, notebook, przyrządy do rejestrowania i odtwarzania informacji. Ten skok techniczny (a nie tylko jeden pojedynczy wynalazek) spowoduje nowy »zwrot medialny« w pełni porównywalny z rozwojem druku lub początkiem ery obrazów technicznych (fotografii, filmu, telewizji).

Ten »zwrot medialny« zmieni przede wszystkim »stan skupienia« gospodarki rynkowej. Kapitalizm przemysłowy będzie mutował w kierunku kapitalizmu cyfrowego. Charakterystycznymi cechami dla nowej fazy gospodarowania będzie przyspieszenie, dematerializacja, decentralizacja i globalizacja" (1999, s. 48).

Historia rozwoju nowego typu społeczeństwa stanowi niezmiernie interesujące pole analiz dla humanisty nowej epoki dziejów. Właśnie obecnie dokonuje się rewolucyjna innowacja cywilizacyjna, która modernizuje, a zarazem redefiniuje – z założenia – dotychczasowe relacje społeczne i ekonomiczne (por. J u s z c z y k, 2002; 2003b). Ewolucja zmian w sferze technologii informacyjnej to bardzo złożony proces, na który składają się zarówno inicjatywy rządowe, oddolne przedsięwzięcia informatyków i ekonomistów, jak również aktywność różnego typu spółek komercyjnych. Owo wzajemne oddziaływanie tudzież sprzężenie zwrotne w relacjach poszczególnych podmiotów staje się przedmiotem zainteresowania większości ekspertów, zainteresowanych kreowaną na świecie wyjątkową strukturą przekraczającą dotychczasowe granice aktywności tradycyjnych mediów (H o f m o k l, 2002, s. 85–86). Nie ulega wątpliwości, iż współcześnie media elektroniczne, dzięki swej kluczowej roli, jaką odgrywają w dobie globalizacji, stają się istotnym czynnikiem działalności gospodarczej, politycznej i społecznej. Wspomniane kwestie wydają się szczególnie istotne, zwłaszcza w okresie występowania intensywnych przeobrażeń, transformacji (tak jak w Polsce) określanych najczęściej w literaturze przedmiotu jako zmiana społeczna.

Zmiana społeczna rozumiana jest jako zespół nieuchronnych procesów, dzięki którym społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel rozwoju. Istniejące i obowiązujące formy życia społecznego stopniowo przeżywają się, rodzą się nowe, lepiej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom i oczekiwaniom. Takie pojęcia, jak „rozwój" czy „postęp", implikują zmianę, która pociąga za sobą bardziej czy mniej gwałtowne przekształcenie istniejącej struktury społecznej. Określają one także kierunki i trendy przemian. Aby uwolnić pojęcie „zmiana społeczna" od wszelkich subiektywnych czy też ideologicznych interpretacji, w literaturze przedmiotu nierzadko definiuje się je w sposób szeroki, lecz wówczas definicje te z reguły zatracają wszelką wartość heurystyczną[1].

Odnosząc się do sygnalizowanych powyżej refleksji, można zauważyć – za Maciejem Kryszczukiem – iż zanim indiwiduum społeczne zacznie modyfikować samego siebie przez oswajanie się, a następnie integrację (pozytywną) z urządzeniami elektronicznymi, dobrze byłoby przyjrzeć się reakcjom ludzi na funkcjonowanie i egzystencję niektórych mediów w życiu codziennym przede wszystkim w kontekście sytuacji, które stanowią o poszczególnych etapach społecznej dyfuzji innowacji. Pewne zastane fakty, przyzwyczajenie, organiczne umiejętności starszego pokolenia bądź obiegowe opinie powstrzymują publiczną gotowość do praktycznego ich stosowania. Obok wielu kwestii, którymi zajmują się niektórzy badacze mediów, jednym z ciekawszych staje się – często niedoceniany – społeczny aspekt partycypacji mediów, a zatem ich wzajemnej interakcji (K r y s z c z u k, 2002, s. 107, 109–110; por. J u s z c z y k, 2003a). Zapomina się często, iż media tworzą wyłącznie sztuczny przekaz otaczającej jednostkę rzeczywistości, są wyłącznie narzędziami, sprzętem technicznym nie zaś realnymi, biologicznymi uczestnikami życia społecznego. Być

[1] W definicji zmiany społecznej występują zarówno przeobrażenia przypadkowe i drobne, pozornie nieistotne, zachodzące w postawach jednostki, mniej ważne dla egzystencji grupy w wielu sferach jej życia zbiorowego (np. moda, styl życia, gwara językowa), jak i zmiany trwałe, te szczególnie istotne, przekształcające radykalnie dotychczasowe funkcje jednostek i grup społecznych w danej strukturze (np. zmiana systemu politycznego, ekonomicznego itp.). Dlatego też wielu teoretyków umownie wprowadza podział na zmiany „zwyczajne" oraz zmiany „strukturalne". Te ostatnie określane bywają też jako zmiany przebiegające: „w ramach systemu" (B i a ł o s z e w s k i, 1970, s. 64–65; R a d z i e w i c z - W i n n i c k i, 2004, s. 30). Podział ów może się okazać sztuczny, a dla prowadzonych rozważań nieprzydatny, każdy z zespołu analizowanych czynników, stanowiących źródło zmiany, jest bowiem szczególnie istotny dla pedagoga i animatora lokalnych przekształceń. Zrozumienie występujących sprzężeń zwrotnych, tkwiących u podstaw poszczególnych transformacji, powinno pozwolić w konsekwencji na opracowanie prostych oraz złożonych schematów, czyli prognoz. Kolejnym etapem mogłoby być zastosowanie wiedzy diagnostycznej w planowo prowadzonej realizacji oczekiwanych przekształceń i wszczętych działań modernizacyjnych.

może złudnie zatem zakłada się, iż w erze stosowania technologii cyfrowej okres ewolucji i rozkwitu przeżywać będą instytucje opiekuńczo-pielęgnacyjne i kompensacyjno-zabezpieczające (np. przedszkola, domy opieki) szkoły, kościoły różne instytucje kulturotwórcze, liczne festiwale, jak i nadzwyczajne i różnorodne przygody aktywnych uczestników i poszukiwaczy w cyberprzestrzeni, pojawiające się w symulacjach komputerowych bądź w rozbudowanej branży planistycznej (por. Lewowicki, Siemieniecki, red., 2004). Już od dawna istnieje – choćby tylko w naszym kraju – nowa fala antyracjonalistycznej krytyki kultury mediów. Dotyczy to zarówno patetycznych protestów przeciwko „zlodowaceniu" czy też „oziębieniu" dusz, powszechnego zaniku tradycyjnych autorytetów wyzwalania się i upodmiotowienia nowych wartości oraz relacji rodzinnych, dozie odmiennej religijności, ale również stawiające opór pewnym partiom politycznym, kręgom mistycznym, itp. (por. Glotz, 1999, s. 49; zob. Radziewicz-Winnicki, 2005, s. 283–294 i inni).

Znani badacze problematyki Byron Reeves i Clifford Nass, polemizując z przedstawionymi faktami, trafnie odwołują się do biologii ewolucyjnej, twierdząc autorytatywnie, iż większość ludzi doby współczesnej nie jest jeszcze ewolucyjnie przystosowana do zastanej przez nich współczesnej technologii przenoszenia interakcji społecznych i gospodarczych na szersze działania. Na drodze rozwoju gatunku *homo sapiens* wyłącznie rzeczywiste, a więc realne istoty ludzkie przejawiały zachowania *stricte* społeczne. Postrzegane przez nasz gatunek obiekty były zawsze realnymi przedmiotami fizycznymi (Reeves, Nass, 2000, s. 15). Z tych też względów percepcja i akceptacja świata, który ma cechy społeczne i fizyczne, choć rzeczywistym nie jest w przypadku mediów, może (chociaż nie musi) stać się automatyczna (Levinson, 1999, s. 89, 153, 160; zob. za: Kryszczuk, 2002, s. 112). Poddana analizie sytuacja przypomina po części stosunek większej części dzisiejszej ludzkości do rozwoju współczesnej biotechnologii, której – zdaniem Fukuyamy – sprzeciwić się można, tylko przyjmując założenia naturalistyczne. Wymowne i jednoznaczne w interpretacji pozostaje stanowisko uczonego zawarte w przytoczonym poniżej cytacie: „To natura ludzka daje nam zmysł moralny, obdarza nas umiejętnościami koniecznymi do życia w społeczeństwie i jest podstawą bardziej wyrafinowanych dyskusji filozoficznych o prawach, sprawiedliwości oraz moralności. Ostateczną stawką sporu o biotechnologię nie jest utylitarystyczny rachunek zysków i kosztów związanych z przyszłymi technikami medycznymi, lecz sama podstawa ludzkiego zmysłu moralnego, która pozostaje stała od czasu pojawienia się istot ludzkich" (Fukuyama, 2004, s. 140; za: Stankiewicz, 2005, s. 154).

Przez kolejnych pięćdziesiąt lat będziemy mieli zapewne do czynienia z dwoma poważnymi wyzwaniami, a zarazem etycznymi zobowiąza-

niami. Pierwsze z nich to, zdaniem Ernesta von Weizsäckera, odnalezienie nowej formuły demokracji w warunkach występujących trudności ekonomicznych (bowiem zdaniem cytowanego autora, turbokapitalizm lat 90. wyprodukował wielu zwycięzców, ale także wielu przegranych). W okresie dominacji, globalnego rynku koniecznie należy odnaleźć nową formę demokracji, adekwatną do realiów XXI wieku. Kolejne, drugie wyzwanie to nadanie nowego kierunku postępowi technicznemu przy równoczesnej aprobacie i partycypacji ogółu członków społeczeństwa obywatelskiego (Weizsäcker, 2002, s. 6–7). Z tych też względów dogodnym pojęciem dla prowadzenia dalszych analiz staje się „kapitał społeczny"[2] determinujący tempo i rodzaj wprowadzanych innowacji technicznych i społecznych.

Niezależnie od istniejących kontrowersji wokół pojęcia kapitału społecznego – a dotyczą one głównie czterech grup zagadnień, tj. definiowania, operacjonalizacji i mierzenia kapitału społecznego; normatywnych i aksjologicznych jego aspektów źródeł kapitału społecznego oraz możliwości świadomego i planowego, tj. intencjonalnego rozwijania kapitału społecznego w danym środowisku, regionie, państwie – przydatność terminu dla prowadzenia określonych dywagacji pozostaje niewątpliwa. Kapitał społeczny faktycznie może tworzyć (stanowić czy wyzwalać) liczne sprawcze sytuacje sprzyjające powstawaniu oczekiwanych dóbr i usług, zróżnicowanych wszakże i niestety powiązanych ściśle z doświadczeniami historycznymi i rozwojem gospodarczym danego regionu. Autor, na którego się powołuję, twierdzi, iż powinno się raczej obecnie stawiać pytanie, czy i w jakich warunkach kapitał społeczny sprzyja tworzeniu wspólnych dóbr, przyczynia się do rozwiązywania wspólnych problemów w obszarze egzystencji danej społeczności bądź społeczeństwa (Kwiatkowski, 2005, s. 108). Niektórzy autorzy podkreślają – a ja osobiście ze wszech miar podzielam ów pogląd – że kapitał społeczny staje się w niektórych sytuacjach elementem obciążającym, obstrukcyjnym i przeciwdziałającym postępowi oraz nowoczesności. Podobnie jak tryb i sposób posługiwania się danym kapitałem społecznym może mieć charakter antyspołeczny i na wskroś egoistyczny (Sandefur, Lavman, 1998; por.: Ziółkowski, 2000. za: Kwiatkowski, 2005, s. 109). Tautolo-

[2] Wprowadzenie terminu „kapitał społeczny" wiąże się z uznaniem wszelkich relacji międzyludzkich za potencjalne i relatywnie trwałe źródło użytecznych zróżnicowanych zasobów, które mogłyby być wykorzystane przez jednostki i grupy społeczne służące do realizacji określonych celów. Zainteresowanie – przede wszystkim socjologów – kapitałem społecznym wiąże się z ustawicznym poszukiwaniem czynników umożliwiających i ułatwiających rozwiązywanie wielu ważkich problemów społecznych. Kapitał społeczny jest traktowany jako szczególny zasób i potencjał międzyludzki, dzięki któremu można osiągnąć określone korzyści (za: Kwiatkowski, 2005, s. 105).

giczne pozostaje twierdzenie, iż niektóre państwa wyraźnie decydują o profilu światowego centrum badań naukowych, wysuwając się oczywiście do czołówki światowej nauki, dzięki nowym strukturom, międzynarodowym powiązaniom, mnogości pomysłów i patentów, co sprzyja – a elementy te tworzą właśnie kapitał społeczny – efektywnemu transferowi nowych technologii. Liczne powstałe firmy typu „start up" przyśpieszają pomyślny transfer technologicznej wiedzy do technicznych wymogów innowacji. Na przykład naukowy pejzaż Niemiec cechuje obecnie różnorodność i rozległe horyzonty, we wszelkich działaniach techniki informatyczno-komunikacyjnej. Gospodarka finansuje zdecydowaną większość badań w dziedzinie powstawania nowych technologii w Niemczech (B u t s c h e r, 2001, s. 48–51). Zgoła odmiennie wygląda sytuacja w naszym kraju. Uczelnie wyższe nie są w stanie nawiązać oczekiwanych kontaktów z instytucjami administracji państwowej, gospodarki czy kultury po to, by zapewnić studentom łączenie studiów z wykonywaniem w tych instytucjach praktycznych projektów, rozszerzających zakres zdobywanej wiedzy i rozwijających twórcze kontakty zawodowe składających się m.in. na bazę ustabilizowanego kapitału społecznego (por. Z d a n o w s k i, 2005, s. 20; S z a b ł o w s k i, 2005, s. 21 i inni). Ponadto zwraca się często uwagę na mechanizmy, jakimi posługują się liczne instytucje w Polsce samą popularyzacją nauki (określaną jako medializacja nauki), która prowadzi – zdaniem wielu uczonych – do wytworzenia fałszywego obrazu instytucji badawczo-naukowych i szkolnictwa wyższego w społeczeństwie polskim. Wskazuje się – w licznych wypowiedziach wielu ekspertów – na wieloletnią nieprzystosowaność kultury, nauki oraz mediów.

„Możliwie wyczerpująca informacja – stwierdza Marek K u ś – na temat problemów naukowo-technicznych zagrożeń naturalnych oraz związanych z rozwojem techniki jest niezbędna do poprawnego funkcjonowania współczesnego, demokratycznego społeczeństwa. Tylko ludzie świadomi mogą świadomie wybierać drogi rozwoju społeczeństwa poprzez wspieranie rozwiązań sprzyjających rozwojowi ludzkości.

Naukowcy, których znaczna część działalności finansowana jest ze środków publicznych, mają obowiązek wytłumaczenia społeczeństwu, na co zostały wydane pieniądze, jakie niesie to korzyści społeczne i dlaczego konkretne badania zostały wykonane, czy też powinny być wykonane w przyszłości. Jest oczywiste, że środki przeznaczone na badania są ograniczone, wykonywanie więc jakichkolwiek badań dzieje się kosztem innych badań, na które środków nie starcza. Społeczeństwo musi mieć możliwość oceny trafności wyborów dokonanych przez naukowców oraz finansujące ich agendy. Niewątpliwie wszechstronna ocena wyników i zasadności podjętych badań może być w sposób zadowalający dokonana tylko na podstawie ściśle naukowych publikacji, jakimi projekty nauko-

we (przynajmniej w naukach podstawowych) zazwyczaj się kończą. Postępująca specjalizacja i, w konsekwencji, hermetyczność badań zawęża jednak znaczenie możliwości dokonania takiej oceny przez grono szersze niż specjaliści. W oczywisty sposób grozi to niebezpieczeństwem utraty dystansu i, co za tym idzie, brakiem w obiektywnej ocenie dokonań i ich wartości. Z punktu widzenia naukowców, z kolei, popularyzacja jest jedną z form zabiegania o adekwatne finansowanie działalności naukowej poprzez ukazywanie korzyści, jakie społeczeństwo może odnieść.

W interesie społecznym jest wykształcenie odpowiedniej liczby uzdolnionych przedstawicieli. Należy więc zabiegać o to, aby wszyscy mający ku temu predyspozycje uzyskali stosowne wykształcenie. Zachętą do podejmowania studiów powinno być, oprócz motywacji ekonomicznych, także zainteresowanie badaniami naukowymi. Tak więc popularyzacja stanowi sposób na zapewnienie dopływu młodej kadry." (2004, s. 50–51).

Wypada wyraźnie stwierdzić, że sytuacja społeczna (kulturowa) składająca się w Polsce na określony kapitał społeczny pozostaje historycznie zakodowana w pewnej symbolice rodzimej kultury. Można mówić o wyjątkowym tradycjonalizmie zbędnej kruchości współczesnego społeczeństwa polskiego, wysuwając przy tym szereg argumentów. Na przykład możemy wykazać, że działania często pozorowane, wiążące się z popularyzacją i szerzeniem nauki i techniki, stanowią w efekcie reglamentujące rozstrzygnięcia instytucjonalne dla jednostek i grup społecznych, wywołując przy tym nieplanowane intencje limitujące, a wręcz ograniczające możliwy potencjał indywidualnych i zbiorowych działań (por. S t e h r, 2001, s. 43–44). Brak również racjonalnie wyzwolonych pomysłów i doradztwa zdecentralizowanego na miarę potrzeb polityki i społeczeństwa, które mogłyby uelastycznić tradycyjne struktury nie tylko formalne, ale także i nieformalne. Interesujące i jakże wiarygodne pozostają analizy Janusza Hrynkiewicza szczegółowo przedstawione w obszernej recenzji Roberta Geislera, nawiązujące bezpośrednio do okoliczności tworzenia się kapitału społecznego w Polsce.

Bardzo dużo uwagi poświęca się folwarcznemu archetypowi kultury organizacyjnej w naszym kraju, a także jej podłoża pojawiającego się we wschodnioeuropejskiej gospodarce rolnej przed kilkoma wiekami. Definiuje go „jako zbiorową nieświadomość, w skład której wchodzą symbole pierwotnych wyobrażeń, znaczenia, jakie posiadają dla człowieka, oraz skłonności do określonego reagowania na dany symbol [...]. Archetyp ten stanowił podstawę funkcjonowania polskiej kultury organizacyjnej. Wytworzony w tym czasie w świadomości społecznej archetyp folwarczny odnosił się przede wszystkim do relacji pomiędzy szlachtą a chłopstwem, której cechą charakterystyczną była pełnia władzy tych pierwszych nad drugimi. Z drugiej jednak strony występowało posłuszeństwo chłopów

połączone z brakiem odpowiedzialności za dobro wspólne. »Folwarczna kultura organizacyjna doprowadziła do utrwalenia dwu odmiennych typów zachowań pracowników kierownictwa folwarku. Po stronie właścicieli – kierowników mieliśmy pełnię nieskrępowanej władzy i świadomość pełnej dyskrecyjności decyzyjnej, po stronie chłopów wykształcił się etos wymuszonego lub zinternalizowanego posłuszeństwa połączony z brakiem poczucia odpowiedzialności i zapotrzebowaniem na szczegółowe instrukcje w pracy i opiekę ze strony kierownika poza pracą« (s. 208).

Klimat społeczny dotyczył podwójnej etyki polegającej na relatywizmie zachowań chłopa do pana i w stosunku do innych, jak również odnosił się do daleko posuniętego paternalizmu. »Wobec grupy własnej obowiązywał wymóg bezwzględnej uczciwości, natomiast co do kradzieży rzeczy pańskich albo księżych, nie było żadnych zahamowań, okradzenie zaś Żyda uznawano na zasługę« (s. 210). Paternalizm natomiast znajdował ujście w realiach związanych z troską o życie i los poddaństwa. »Działało tu przekonanie, że chłopom trzeba okazać dbałość o ich los, ponieważ inaczej nie poprą szlacheckich dążeń niepodległościowych, oraz romantyczne, a potem także pozytywistyczne przekonanie, że ludowi trzeba pomóc. Ten typ świadomości nie sprzyjał przyjęciu i utrwaleniu stosunków rynkowych, uzależniał bowiem poziom życia od łaskawości klas wyższych albo siły roszczeń klas niższych« (s. 209).

Archetyp ten, zdaniem Hryniewicza, znalazł swoją kontynuację w okresie realnego socjalizmu, gdzie relację szlachta – chłopstwo zastąpiono relacją członkowie partii rządzącej – pracownicy, a schemat zachowań w obu tych relacjach był bardzo podobny. W ten sposób zakorzenione w strukturach umysłowych jednostek sposoby zachowania czy reagowania w określonych sytuacjach w gospodarce doprowadziły do sytuacji, w której destrukcja socjalistycznych organizacji po 1989 roku była znacznie łatwiejszym procesem niż zmiana mentalności ludzi, zachowujących się zgodnie z określonymi schematami myślowymi" (G e i s l e r, 2005, s. 125–126).

Wielu przedstawicielom nauk społecznych modernizacja istniejących struktur wzmacniających kapitał społeczny kojarzy się na ogół z tworzeniem określonych sytuacji, a również z intencjonalnie podjętymi działaniami, prowadzącymi w konsekwencji do powstania nowoczesnego społeczeństwa, któremu przeciwstawić można społeczeństwo tradycyjne, do którego większość naszych rodaków raczej się zalicza.

Zdaniem rzeczników teorii modernizacji, sam termin „społeczeństwo tradycyjne" określa struktury społeczne państw (bądź regionów) znajdujących się dopiero u progu programu modernizacji, które są w stanie znaleźć się w stadium bardziej lub mniej oczekiwanych przeobrażeń (W r ó b e l, 1995, s. 13, 39–40).

Na podstawie przeprowadzonych analiz typowych zjawisk, procesów i relacji występujących w obrębie poszczególnych struktur społecznych tworzono ogólne obrazy i stereotypy społeczeństwa tradycyjnego. Model taki w swej bardzo interesującej i wiarygodnej postaci, który zamierzam – już nie pierwszy raz z racji wagi zagadnienia – poniżej przedstawić czytelnikom, opracował znany politolog Sylwester Wróbel (1995, s. 13–18).

Cechą społeczeństwa tradycyjnego w sferze ekonomiki jest dominacja rolnictwa nad całokształtem życia gospodarczego, wolno i stopniowo wypieranych przez własność prywatną. Uboczny pozostaje sektor usług i drobnego przemysłu. Niski jest także poziom rozwoju mechanizmów rynkowych w sferze struktury społecznej. Występuje natomiast wysoki stopień spoistości wewnętrznej, w przeciwieństwie do niskiej liczby specjalizacji w ramach pełnionych przez członków danej zbiorowości określonych ról społecznych. Przeważa hierarchiczność w układzie pozycji społecznych. Wśród członków takiej społeczności dominują więzi bezpośrednie. Szczególna wydaje się rola religii i tradycyjnych autorytetów. Ruchliwość społeczna ograniczona została do wymiany międzypokoleniowej. Znikomy pozostaje odsetek inteligencji, burżuazji klas średnich, a także robotników przemysłowych i pracowników działów usług w całokształcie struktury społecznej. W sferze kultury przejawia się tradycjonalizm w sposobie życia. Dominacja wzorów kultury opartych na systemach religijnych prowadzi do sztywności (a także fragmentaryczności) funkcjonowania wartości i norm społecznie obowiązujących. Towarzyszy mu z reguły bardzo niski stopień infrastruktury edukacyjnej oraz nikła liczba kadr nauczycielskich. Wykształcenie ponadpodstawowe w takim społeczeństwie jest cechą elitarną. Wieś stanowi dominującą jednostkę osiedleńczą, tym samym mamy do czynienia z sytuacją przewagi ludności wiejskiej nad ludnością miejską. Niewspółmierny (niski) poziom koncentracji ludności w miastach czyni z nich ośrodki o istotnym, wręcz kluczowym znaczeniu dla władz. Przeważa niski poziom rozwoju masowej komunikacji. Przepływ informacji – jako rezultat nikłej liczby kanałów informacyjnych – na ogół jest zgodny z linią podziałów przebiegających wśród struktury społecznej. Sam przekaz informacji cechuje się zazwyczaj silnym zabarwieniem emocjonalnym. W sferze osobowości jednostki, na którą wywierają piętno: tradycja, wiara, religia i tym podobne, wyróżnia się partykularyzm, a także zespół mechanizmów psychicznych tworzących tzw. zamknięty typ osobowości. Opisane elementy uniemożliwiają bądź w znacznym stopniu utrudniają dyfuzję wszelkich innowacji, internalizację nowych lub odmiennych wartości i tym podobne. Występuje relatywnie często niski poziom potrzeby osiągnięć, empatii oraz rozbudowanych aspiracji życiowych. Przeważa tendencja do irracjonal-

nego i uproszczonego postrzegania rzeczywistości otaczającej jednostkę. Często manifestowana jest wiara w nieodwracalność losu, zgubny i nieuchronny przebieg wydarzeń (fatalizm). Szczególnie znaczący wydaje się wpływ tradycji i doświadczeń autobiograficznych danego człowieka na bieżące postawy i zachowania. W obrębie polityki władza najczęściej legitymizowana jest przez tradycję lub charyzmę władcy. Wąski pozostaje zakres rekrutacji kandydatów do pełnienia ról politycznych. Niski także pozostaje poziom instytucjonalizacji życia politycznego, a z kolei bardzo znacząca staje się polityczna rola administracji państwowej i wojska. Dostrzegane są: sakralizacja, symbolizacja i ceremonialność życia politycznego itp. (W r ó b e l, 1995, s. 13–18).

Z kolei społeczeństwo nowoczesne z powodzeniem może być utożsamiane ze społeczeństwem postindustrialnym. W Polsce jak dotąd stale mówiono o ewolucji przemian, która prowadzi do ukształtowania się społeczeństwa industrialnego. Tymczasem w świecie dostrzegane są od dawna kolejne przeobrażenia, zmieniające oblicze jednostek i szerszych grup społecznych. Powstały przed wieloma laty termin „społeczeństwo postindustrialne" określa nową jakość i formę zbiorowości ludzkiej i jest utożsamiany z pojęciem społeczeństwa na wskroś nowoczesnego. Mimo że brak jednolitych ocen tego typu społeczeństwa, można – jak w przypadku zarysowanego modelu społeczeństwa tradycyjnego – wskazać na jego główne cechy. Przede wszystkim cechuje je przewaga zatrudnienia ludności w sektorze trzecim, czyli w dziale usług niematerialnych. Wśród elementów postindustrialnych, występujących w społeczeństwach tradycyjnych, bywają dostrzegane także cechy społeczności postindustrialnej, to można byłoby w programie intencjonalnej ingerencji przyspieszyć ewolucję w kształtowaniu się postindustrialnych stosunków społecznych i gospodarczych. Wzmacnia to naszą ufność w pomyślne rezultaty będące następstwem kształtowania poszczególnych środowisk wychowawczych w warunkach transformacji gospodarczej i społecznej (Z a g ó r s k i, 1996, s. 27–42; R a d z i e w i c z - W i n n i c k i, 1998, s. 84–96).

W społeczeństwach postindustrialnych dominują działy gospodarcze, które generują różne usługi oraz kreujące symbole kulturowe. Duży odsetek ludności reprezentuje zawody pozarolnicze i pozaprzemysłowe. Wysoka jest wydajność pracy, a także podatność układów gospodarczych na wszelkie innowacje. Charakterystyczną zmienną staje się mobilność ról ekonomicznych. Przeważa oczywiście dominacja własności prywatnej i równomierny na ogół poziom rozwoju gospodarczego poszczególnych regionów danego kraju. Struktura zawodowa jest zdominowana przez stale powiększającą się kategorię pracowników z wyższym wykształceniem, wśród których grupy wykwalifikowanych specjalistów i intelektualistów rosną, nabierając przy tym coraz większego znaczenia dla roz-

woju społeczno-kulturalnego istniejącego systemu. W nowoczesnym postindustrialnym społeczeństwie przeważają struktury klasowo-warstwowe. Dominują więzi wtórne oparte na relacjach rzeczowych. W sferze kultury napotykamy na nowoczesne wzory w sposobie i stylu życia. Możemy mówić o uniwersalizmie i pragmatyzmie jako reprezentowanych przez większą część społeczeństwa systemach (postawach) fizyczno-społecznych. Proces modyfikacji środowisk lokalnych, w tym także oświaty, staje się zjawiskiem permanentnym. Przebiega on w myśl zasad powszechności, elastyczności i ustawiczności. Rozwinięty jest system szkolnictwa wyższego i placówek naukowo-badawczych. Nauka stanowi stymulator wzrostu gospodarczego i przeobrażeń społecznych, kulturowych, świadomościowych i tym podobnych. Poziom wykształcenia ludności jest bardzo wysoki. Przewyższa on bieżące i doraźne potrzeby gospodarki. Wykształcenie staje się w większej niż dotychczas mierze celem autotelicznym działalności ludzkiej, mniej związanym z funkcją instrumentalną, pełnioną przez jednostkę w społeczeństwie przemysłowym. W oświacie obserwuje się egalitaryzację systemów edukacyjnych, charakteryzującą się m.in. szerokim dostępem do wielorakich form kształcenia oraz wysokim i zadowalającym jednostkę poziomem nauczania oraz warunkami towarzyszącymi trybowi kształcenia. Nauka rozwija się w szybkim tempie. Z wolna instytucjonalizuje się społeczeństwo wiedzy.

Rynek ekonomiczny odgrywa znacznie mniejszą rolę niż w społeczeństwie tradycyjnym, wzrasta zaś waga polityki społecznej i regulacyjnej funkcji administracji państwowej. Bezpośrednia konsumpcja materialna zaczyna tracić swoje ongiś podstawowe znaczenie jako czynnik stymulujący pracę zawodową czy indywidualną działalność gospodarczą na rzecz wzmożonej aktywności w zaspokajaniu potrzeb kulturowych, niematerialnych, duchowych. Jest to oczywisty rezultat procesów modernizacyjnych rozumianych jako ciąg przemian społeczeństwa tradycyjnego, uwarunkowany właściwym cywilizacji przemysłowej typem technologii, organizacji gospodarczej i społecznej (W r ó b e l, 1995, s. 36–38).

Omawiany typ społeczeństwa cechuje się znaczną przewagą ludności miejskiej. W sferze komunikowania rozwinięty jest system środków masowej informacji nie tylko na poziomie centralnym, ale także regionalnym czy lokalnym. W sferze osobowości spotyka się – w większości przypadków – indywidualizm oparty na mechanizmach życia społecznego, łączący się wszakże ze zdolnością do zbiorowego współdziałania. Struktura osobowości jest zdecydowanie „otwarta", przejawiająca podatność na wszelkie innowacje. Wysoki jest także poziom aspiracji życiowych. W życiu politycznym występuje prawna legitymizacja władzy, dominacja wzorów masowej partycypacji społecznej, szeroki zakres rekrutacji kandydatów do pełnienia ról społecznych. Wysoki także pozostaje poziom

instytucjonalizacji życia politycznego. Ukształtowany zostaje rozdział władzy i kompetencji poszczególnych instytucji w państwie. Występują z reguły kompetentne i kwalifikowane służby cywilne (W r ó b e l, 1995, s. 37–38).

Środowisko naturalne wraz z wytworzoną infrastrukturą daje podstawy poczucia wspólnoty na pewnym obszarze, a tym samym wzrasta rola kontroli społecznej działającej w danym środowisku. Przestrzeń jako wartość służąca jednostkom i grupom, jako element konkretyzacji ważnych czynników samookreślenia postrzegana jest w wielu różnorodnych wymiarach. Człowiek nowoczesny rozpoznaje i klasyfikuje bowiem przestrzeń według wielu, często nakładających się na siebie kryteriów.

Przyjmując powyżej przedstawione opisy dwóch (modelowo zarysowanych) typów społeczeństw, trzeba wyraźnie zaznaczyć, iż zarówno czytelnik, jak i badacz nie spotykają się we współczesnym świecie ze strukturą społeczną stanowiącą pełną egzemplifikację zarysowanego wzorca. Część opisanych właściwości typowych i charakterystycznych dla społeczeństw tradycyjnych i nowoczesnych występuje wprawdzie w świecie realnym. Inne z kolei pojawiają się w formie niepełnej, a często dopiero zalążkowej. W wielu wypadkach przeobrażenia modernizacyjne zostały uruchomione zarówno przez siły społeczne, jak i nowo powstałe organizacje, zrzeszenia, stowarzyszenia czy instytucje, które doprowadziły do adaptacji wzorów zewnętrznych – w swej początkowej fazie – między innymi po to, aby kontynuować program rozwoju cechujący się przede wszystkim wprowadzeniem nowych i skutecznych mechanizmów przemian (W r ó b e l, 1995, s. 17).

* * *

Finalizując, pragnę podkreślić, że wszelkie analizy dotyczące modernizacji, modyfikacji – jak już uprzednio wspomniano – zastanego kapitału społecznego stanowią bardzo oryginalną perspektywę analizy procesów rozwojowych, aczkolwiek z reguły są pozbawione konkretnego decydującego programu wdrażania. Tym samym trudno jest za pomocą wyizolowanych założeń sfery teoretycznej sprostać praktycznym wymogom rozwoju społecznego (por. W r ó b e l, 1995, s. 39).

Często powoływałem się w przypisach na literaturę pochodzącą z innych – pozapedagogicznych – dyscyplin naukowych. Moim celem nie była oczywiście analiza podobieństw bądź różnic w interpretacji pewnych zjawisk. Lecz zasygnalizowanie czytelnikowi wielu sprzeczności.

Jestem przekonany, iż nowe formy komunikacji w sieci umożliwiają studiowanie i pogłębianie wszelkich kwalifikacji, ofiarują nowe dydaktyczne metody i przystępność wiedzy (J u s z c z y k, 2003a). Jednakże nowa

dydaktyka oparta na technologii medialnej i jej uniwersalizacja, dowolna intensywność pozostają ściśle związane właśnie z kapitałem społecznym. Nie można przecież zapomnieć, iż ta obszerna dziedzina elektronicznego nauczania, ku której zmierzamy, nadal znajduje się na etapie masowego i potężnego eksperymentu (S c h a y a n, 2001, s. 48–49), a zatem wymaga aprobaty większej części społeczeństwa, które powinno być przekonane o wykorzystaniu nowych technologicznych możliwości m.in. do celów edukacyjnych. Od kapitału społecznego zależy to, w jaki sposób, wykorzystując nowe technologie informacyjne, powstanie wspólnota postindustrialnego społeczeństwa obywatelskiego.

Bibliografia

B i a ł o s z e w s k i H., 1970: *Funkcjonalna koncepcja zmiany społecznej*. „Studia Socjologiczne", nr 2.

B u t s c h e r R., 2001: *Motor przemian*. „Deutschland", nr 2.

F u k u y a m a F., 2004: *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. Tłum. B. P i e t r z y k. Kraków.

G e i s l e r R., rec., 2005: *Niewolnicy przeszłości? Janusz T. Hryniewicz: „Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego."* „Studia Socjologiczne", nr 3.

G l o t z P., 1999: *Cyfrowy kapitalizm w erze informacji*. „Deutschland", nr 6.

H r y n k i e w i c z J.T., 2004: *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*. Warszawa.

H o f m o k l J., 2002: *Rozwój pola organizacyjnego Internetu – dominacja sieciowej formy porządku społecznego*. „Studia Socjologiczne", nr 4.

J u s z c z y k S., 2002: *Edukacja na odległość*. Toruń.

J u s z c z y k S., 2003a: *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*. Toruń.

J u s z c z y k S., 2003b: *Distančné vzdelavánie*. Bratislava.

K r y s z c z u k M., 2002: *Społeczne aspekty nowych mediów*. „Studia Socjologiczne", nr 2.

K u ś M., 2004: *Pułapki popularyzacji*. „Forum Akademickie", nr 1.

K w i a t k o w s k i M., 2005: *Kapitał społeczny*. W: *Encyklopedia socjologii*. Warszawa.

L e w o w i c k i T., S i e m i e n i e c k i B., red., 2004: *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*. Toruń.

L e v i s o n P., 1999: *Miękkie ostrze*. Warszawa.

R a d z i e w i c z - W i n n i c k i A., 1998: *Tradition and Reality in Educational Ethnography of Post-Communist Poland. Essays in Sociology of Educational and Social Pedagogy*. Frankfurt am Main–Berlin–Bern–New York–Paris–Wien.

R a d z i e w i c z - W i n n i c k i A., 2004: *Społeczeństwo w trakcie zmiany*. Gdańsk.

R a d z i e w i c z - W i n n i c k i A., 2005: *Napięcie i destabilizacja we współczesnej rodzinie w dobie destabilizacji społecznej*. „Szkice Humanistyczne", nr 3–4.

R e e v e s B., N a s s C., 2000: *Media i ludzie*. Przeł. H. S z c z u r k o w s k a. Warszawa.

S a n d e f u r R.L., L a u m a n E.O., 1998: *A Paradigm for Social Capital*. „Rationality and Society", nr 4.

Schayan J., 2001: *Nowa dydaktyka w sieci.* „Deutschland", nr 1.
Stankiewicz P., 2005: *Meandry biotechnologii.* [Recenzja książki F. Fukuyamy, *Koniec człowieka...*]. „Studia Socjologiczne", nr 2.
Stehr N., 2001: *Świat złożony z wiedzy.* „Deutschland", nr 1.
Szabłowski J., 2005: *Majątek narodowy.* „Forum Akademickie", nr 12.
Weizsäcker E., 2002: *Demokracja i globalizacja.* „Deutschland", nr 4.
Wróbel T., 1995: *Teorie modernizacji i nowoczesności. Wybrane problemy.* W: *Nowoczesna szkoła. Nowość w szkole. Szkice i studia* Red. A. Rosół, M.S. Szczepański. Częstochowa.
Zagórski K., 1996: *Struktura i ruchliwość w społeczeństwie postindustrialnym.* „Kultura i Społeczeństwo", nr 4.
Zdanowski M., 2005: *Prędkość początkowa.* „Forum Akademickie", nr 12.
Ziółkowski M., 2000: *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego. Teorie, tendencje, interpretacje.* Poznań.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 66–76

Jerzy ZIELIŃSKI

Edukacja poprzez dialog pedagogiczny

Education through a pedagogic dialogue

Abstract: Education is as much about teaching as it is about up-bringing. Thus, the aims of education constitute the category of development referring to the future as they concern the desired changes ongoing in knowledge, skills, cognitive abilities, interests, and learner personalities under the influence of a didactic and educational process.

A child, in natural conditions, functions in diverse environments, which, influencing it, satisfy its cognitive curiosity, shape its mulstisensory development, as well as its opinion and value system. As a result of it, the acquired knowledge is not always real whereas the values do not meet the axiological requirements. What appears here is the importance of the role of a teacher as a guide who, staying in a direct contact with his/her learners via a dialogue, provides them with the conditions of a versatile development thanks to a pedagogic dialogue. The crucial condition of a pedagogic dialogue is treating learners as partners.

The article presents the aims and the scope of a pedagogic dialogue, its didactic, psychological, and ethical aspects, as well as relations between school models and teacher attitudes, and their skills to come into a dialogue with learners.

Key words: education, pedagogic dialogue

Przemiany, które dokonały się w ostatnich latach w sferze polityki, gospodarki, a przede wszystkim w społeczno-kulturowej oraz mediów, spowodowały szereg zmian w systemie wartości, mentalności, postaw i motywów całego społeczeństwa. W procesie tych przemian istotną rolę do spełnienia ma edukacja. Uległy bowiem dezaktualizacji tradycyjne systemy wartości, coraz częściej obserwujemy brak autorytetów i różne zjawi-

ska patologiczne, a efektem tego jest brutalizacja codziennego życia oraz coraz powszechniejsza agresja, zwłaszcza w szkole.

Dobitnym przykładem tego stanu rzeczy mogą być wydarzenia w Gimnazjum nr 2 w Gdańsku w październiku 2006 roku oraz w innych gimnazjach w Polsce. Jak więc z tego wynika, zmiany systemowe i kulturowe dotykają również młodego pokolenia, które stanowi oczywiście integralną część społeczeństwa. Postawy młodzieży wobec transformacji są heterogeniczne. Z jednej strony, najważniejszy dla niej jest sukces finansowy i pogoń za pieniądzem, stąd konieczność ekspansji i rywalizacji, co rodzi postawy agresywne. Z drugiej strony, istnieje naturalna potrzeba pewnych wartości, takich jak przyjaźń, miłość, uznanie itp. Tak więc współczesna cywilizacja, obok zjawisk pozytywnych niesie ze sobą cały szereg zagrożeń. Wśród wielu analizowanych, zwłaszcza przez futurologów (por. T o f f l e r, 1997; K a k u, 2000; F u k u y a m a, 2000), często wskazuje się na ogromne możliwości, jakimi dysponują środki masowego przekazu. Możliwości wywierania wpływu na świadomość ludzi, w szczególności młodego pokolenia, rozważać należy w aspekcie dużego wpływu na proponowane systemy wartości, wzorce zachowań, akceptację lub krytykę aktualnej rzeczywistości. Wskazuje się często, iż ich popularność nie wynika tylko z dostępności, lecz także z celowego nastawienia na masowego odbiorcę, nie stawiającego zbyt wysokich wymagań co do poziomu nadawanych programów.

Przedstawione przemiany społeczno-kulturowe stawiają przed edukacją nowe wyzwania i zadania. Nie ulega wątpliwości, że największą rolę w tym zakresie do spełnienia mają nauczyciele, przede wszystkim dlatego, że mogą i powinni być dla uczniów swoistymi przewodnikami w poszukiwaniu wiedzy i kształtowaniu systemu wartości, właśnie przez dialog pedagogiczny z uczniami. Warunkiem koniecznym dialogu pedagogicznego jest podmiotowość ucznia, traktowanie go jak partnera.

Czym jest dialog pedagogiczny?

Dialog pedagogiczny jako kategoria pojęciowa nie jest zjawiskiem nowym, ale w odniesieniu do edukacji otwiera nową perspektywę poznawczą. Oznacza przede wszystkim nową formę nauczania – uczenia się, w której występują relacje partnerskie między uczniem a nauczycielem. Występują oni na jednej płaszczyźnie komunikowania się, jako podmioty procesu edukacyjnego (por. M a t u l k a, 1994, s. 32; K o t u s i e w i c z, 2002, s. 133). Owe rozważania dają wstępną odpowiedź na pytanie, czym

jest dialog pedagogiczny. Etymologia pojęcia wywodzi się z języka greckiego, *dialektos* – „sposób mówienia", *dialogos* – „rozmowa między osobami". A zatem dialog jest przeciwieństwem monologu (od greckiego słowa *monologos)*, terminu określającego osobę mówiącą do siebie, rozmawiającą ze sobą (por. K o p a l i ń s k i, 1989, s. 42).

Dialog pedagogiczny mieści się w nurcie rozważań i dociekań filozoficznych, przede wszystkim w klasycznej filozofii bytu, w której eksponuje się go jako jedną z kategorii egzystencjonalnych charakteryzujących osobę, jej odniesienia do innych osób, a więc jej bycia dla innych. Również w filozofii fenomenologicznej podkreśla się znaczenie „doświadczenia Drugiego", akcentując aspekt ontologiczny, etyczny i psychologiczny dialogu (por. M a t u l k a, 1994, s. 33). W takim rozumieniu dialog przygotowuje człowieka do różnorodnych społecznych kontaktów, gdyż dopiero w nich człowiek może rozwijać się wielostronnie i ujawniać swoje różnorodne możliwości. Ponieważ szkoła ma przygotować uczniów do takich kontaktów i ich nieustannego rozwoju, stąd jako w pełni uzasadniony jest dialog pedagogiczny między nauczycielami a uczniami.

Dialog pedagogiczny należy więc rozumieć jako wzajemny kontakt, wzajemną wymianę wiedzy, doświadczeń i wartości osobowych poprzez różnorodne odniesienia personalne, sposoby przekazu informacji między nauczycielem a uczniem w celu stymulowania jego rozwoju. W czasie trwania dialogu pedagogicznego następuje przekaz wiedzy, rozwój zdolności poznawczych i intelektualnych uczniów, kształtowanie ich postaw i poglądów, wprowadzenie uczniów w różnorodne role społeczne, które będą spełniać w przyszłości. Uczniowie poznają różnorodne wartości, kształtują swoje poglądy i oceny otoczenia bliższego i dalszego, mają bowiem możliwość doświadczenia różnorodnych kontaktów z ludźmi. Tak więc dialog ma różne aspekty.

Wieloaspektowość dialogu pedagogicznego

Jak podkreśla Zofia Matulka, dialog pedagogiczny zgodnie z założeniami filozofii egzystencjalnej, ma szereg aspektów, w tym przede wszystkim: dydaktyczny, etyczny i psychologiczny (por. M a t u l k a, 1994, s. 34).

Aspekt dydaktyczny dialogu pedagogicznego albo jego wymiar dydaktyczny wyznaczają cele kształcenia, którymi są:
– rozwój intelektualny uczniów;
– przyswajanie wiedzy;
– poznanie i wybór nowych wartości;

– przeżywanie w kontaktach międzyludzkich;
– kształtowanie motywacji;
– wzbogacanie uczniów o nowe doświadczenia;
– rozbudzanie ciekawości intelektualnej.

Wymienione cele kształcenia wyznaczają jednocześnie ramy dialogu, które powinny stanowić dla nauczyciela główne zadania dydaktyczne, a których realizacja powinna zapewnić warunki wszechstronnego rozwoju uczniów. Warto także podkreślić fakt, że podczas dialogu pedagogicznego pod wpływem odpowiedzi uczniów dokonują się zmiany w nauczycielu. Dialog pozwala mu poznać nowe punkty widzenia wiedzy, interpretacji i jej rozumienia, stwarzając warunki konfrontacji tego, co on wie, z tym, co mówią uczniowie. Także podczas dialogu nauczyciele wzbogacają się o nowe przeżycia i doświadczenia.

Z kolei **wymiar etyczny** dialogu oznacza odpowiedzialność obu partnerów dialogu za realizację celów kształcenia. Nauczyciel odpowiedzialny jest za realizacje celów dydaktyczno-wychowawczych, za prawdziwość treści przekazywanej wiedzy, za jej zgodność z obiektywną prawdą naukową oraz za etyczne i moralne wartości tkwiące w tej wiedzy. Uczniowie z kolei ponoszą odpowiedzialność za stosunek do uczenia się i przekazywanej im wiedzy i wartości, za postawy i zachowania w procesie nauczania – uczenia się. Jak wykazują doświadczenia i praktyka pedagogiczna, istnieje wzajemne oddziaływanie nauczyciela i uczniów; postawa nauczyciela determinuje zachowania uczniów i ich postawy, ale jest również sprzężenie zwrotne – zachowania uczniów wpływają na postawy nauczyciela.

Niewątpliwie istnieje asymetryczność kontaktów między nauczycielami i uczniami. Biorąc pod uwagę wiedzę i doświadczenie nauczycieli z jednej strony, a uczniów z drugiej, istotny jest styl (postawa) dwustronnych kontaktów, kultura i wzajemny szacunek. Nauczyciel nie powinien narzucać uczniom swojego zdania, swojego punktu widzenia. Narzucania swojego zdania nie usprawiedliwia bowiem nawet dążenie do przekazania obiektywnej wiedzy, kształtowanie pożądanych wartości czy poglądów. Podmiotowe traktowanie uczniów, stanowiące fundament dialogu pedagogicznego, to postawa wolności obydwu partnerów dialogu. Stąd zasadna jest perswazja, przekonywanie i argumentowanie – jako forma doprowadzenia do akceptacji przez uczniów wiedzy, poglądów i wartości. Tą drogą w największym stopniu rozbudza się zainteresowania, zamiłowania i kształtuje motywację do samodzielnego dochodzenia do wiedzy oraz szacunek do głoszonych poglądów (por. M a t u l k a, 1994, s. 34).

Powyższe rozważania wskazują, że dialog pedagogiczny ma różnorodne odniesienia i uwarunkowania. Także jednym z istotnych uwarunkowań dialogu jest jego wymiar psychologiczny. Podstawowym wymaga-

niem dialogu jest to, aby uczestnicy procesu kształcenia, a więc nauczyciele i uczniowie, przejawiali nastawienie do wzajemnego komunikowania się jako partnerzy dialogu. Zasadniczym czynnikiem – jak się wydaje – jest postawa nauczyciela, jego chęci i umiejętności podejścia do procesu nauczania jako do dialogu z uczniami. Z kolei uczniowie, widząc taką postawę nauczyciela, powinni przejawiać chęć uczenia się przez dialog, wykazywać aktywność poznawczą, przejawiać gotowość do wyrażania swoich poglądów. Wiadomo bowiem, że wzajemne oddziaływanie nauczyciela i uczniów stwarza korzystne warunki do rozwijania dialogu, a zachęceni rezultatami tej formy kształcenia partnerzy dialogu będą ją rozwijać i doskonalić.

Oprócz wskazanych aspektów dialogu pozostaje kwestia rozumienia pojęć, zwrotów i wyrażeń, za pomocą których opisuje się rzeczywistość, wyraża swoje doświadczenia, przeżycia i poglądy. Nauczyciel powinien posługiwać się zrozumiałym językiem, ucząc tym samym uczniów zrozumiałych, jasnych i precyzyjnych określeń i pojęć. Ten „język przekazu" będzie stanowił podstawę wzajemnego komunikowania się obu partnerów w prowadzeniu dialogu, a tym samym stworzone zostanie właściwe nazewnictwo i określenia, jako swoista wiedza uczniów. Zrozumiała wzajemna komunikacja partnerów dialogu jest o tyle istotna, że jedni i drudzy mają odmienny i bardzo zróżnicowany poziom wiedzy i doświadczenia. Z tego też powodu ważne jest wewnętrzne nastawienie nauczycieli do uczniów, oprócz bowiem słów, jako środka komunikowania się, ważne są takie czynniki, jak: intonacja, wyraz twarzy, gesty czy sposób mówienia. Są one wyraźnymi sygnałami wskazującymi na stosunek nauczyciela do przekazywanych treści i wartości, a także do uczniów i wykonywanego zawodu (por. M a t u l k a, 1994, s. 33–34).

Człowiek we wzajemnych kontaktach angażuje się wewnętrznie emocjonalnie, wyrażając siebie samego. Tym samym nauczyciel w procesie nauczania wyraża siebie, swoje doświadczenia, swój punkt widzenia świata i swój system wartości. Można powiedzieć, że nauczyciel w pewnym sensie „odkrywa się", pokazuje uczniom, jakim jest człowiekiem, ponieważ eksponuje swoje zainteresowania, zamiłowania i poziom swojej wiedzy, jej rozumienia. Jeżeli temu przekazowi informacji towarzyszy zaangażowanie, postawa potwierdzająca prawdziwość przekazywanych treści, wówczas w największym stopniu ma miejsce oddziaływanie dydaktyczno-wychowacze na uczniów, nauczyciel bowiem staje się dla uczniów prawdziwym autorytetem, a tym samym godny jest naśladowania.

Biorąc zatem pod uwagę taki charakter dialogu pedagogicznego, ważne jest, aby nauczyciel przejawiał odpowiedni stosunek do wykonywanej pracy, aby samodzielnie uzupełniał i pogłębiał swoją wiedzę, uczestniczył w różnych formach doskonalenia zawodowego i prowadził badania,

a tym samym wzbogacał swoją wiedzę. Osobisty przykład nauczyciela oddziałuje najbardziej skutecznie na uczniów, kształtując ich chęć do zdobywania nowej wiedzy, kształtując motywacje i wartości. Jest to szczególnie ważne w dobie powszechnego dostępu do Internetu, telewizji i innych środków masowej komunikacji, z których dzieci i młodzież bardzo szybko się uczą i bardzo dużo wiedzą, lecz wiedza, którą posiadają, nie zawsze jest prawdziwa, a system wartości i poglądów nie w pełni zawiera pierwiastki dobra i piękna. Dlatego ważny jest bezpośredni, żywy kontakt nauczyciela z uczniami, potrzeba tworzenia klimatu zaufania, sympatii i życzliwości. Tym samym istnieje większa możliwość oddziaływania wychowawczego na dzieci, ponieważ bezpośredni kontakt skuteczniej oddziałuje na nie niż środki masowego przekazu, a o to właśnie chodzi w edukacji.

Komunikowanie się w dialogu pedagogicznym

Z dotychczasowych rozważań wynika, że w procesie nauczania – uczenia się występuje zamiennie nadawca i odbiorca informacji. Nauczyciel, przekazując wiedzę uczniom, jest nadawcą informacji, a uczniowie ich odbiorcami. W tym procesie występuje sprzężenie zwrotne, bowiem gdy uczniowie odpowiadają, wówczas role się zmieniają. Jest więc to kontakt interpersonalny, w którym – co warto podkreślić – obaj uczestnicy dialogu wyrażają siebie, swoją wiedzę, swoje poglądy i doświadczenie. Oczywiście istnieje asymetryczna pozycja nauczyciela wobec ucznia, co wcale nie oznacza, że uczeń nie ma nic do powiedzenia od siebie, lecz ma tylko powtarzać wyuczone treści. W takim procesie kształcenia tworzy się swoista więź emocjonalna o pozytywnym zabarwieniu, w której ważne są nie tylko przekazywane treści, ale sytuacje dydaktyczne sprzyjające nawiązywaniu emocjonalnego, bezpośredniego kontaktu między nauczycielem a uczniami. Ten kontakt sprawia, że tworzy się atmosfera zaufania i wzajemnego zrozumienia oraz akceptacji, co z kolei wpływa wychowawczo na ucznia, który może przejmować zachowania, postawy i poglądy, które reprezentuje nauczyciel.

Właśnie z tych powodów nauczyciel powinien dążyć do przekazywania obiektywnej wiedzy, upowszechniania poglądów zgodnych z założeniami aksjologicznymi. Jednocześnie mając własne, subiektywne poglądy, powinien ukazywać uczniom granice między tym, co istnieje obiektywnie, a tym, co jest jego osobistym punktem widzenia, interpretacją rzeczywistości, co stanowi jego własne upodobania. Oczywiście najkorzyst-

niejsza sytuacja jest wówczas, gdy istnieje zgodność między wiedzą naukową a rozumieniem jej przez nauczyciela.

W procesie kształcenia komunikacja między partnerami dialogu odbywa się poprzez informacje, które stanowią komunikaty interaktywnej wymiany zdań. Zdania te mogą spełniać następujące funkcje:

1. Opisywać rzeczywistości, a więc zawierać wiedzę o tym, co jest i jak jest.
2. Ocena tej wiedzy, czyli sądy oceniające i wartościujące według określonych kryteriów.
3. Wskazywania, jak posiadaną wiedzę zastosować w praktycznym działaniu, aby osiągnąć zakładane cele.
4. Nawiązywania i podtrzymywania kontaktów między nauczycielem a uczniami, w celu wzajemnego zbliżenia, tworzenia atmosfery sympatii i zaufania (por. M a t u l k a, 1994, s. 34).

Powyższe funkcje informacji są realizowane w procesie dydaktyczno-wychowawczym poprzez: przekaz wiedzy, kształtowanie umiejętności w posługiwaniu się tą wiedzą, ukazywanie wartości i ocen oraz kontrolę i ocenę skuteczności kształcenia. Tym samym w uczniach kształtuje się system poglądów i wartości oraz weryfikacji podlegają przydatność wiedzy i samoocena.

Na podstawie dotychczasowych rozważań łatwo zauważyć, że wspomniane cztery podstawowe zadania pracy dydaktyczno-wychowawczej najkorzystniej realizować poprzez dialog pedagogiczny. W dialogu bowiem jego uczestnicy są partnerami, podmiotami kształcenia, co tworzy warunki efektywnego uczenia się. Uczniowie, dostrzegając to, iż nauczyciel realizuje nie tyle program szkolny, ile dba o ich wszechstronny rozwój, mają lepszą motywację do podejmowania wysiłku intelektualnego i fizycznego. Także okazywanie uczniom szacunku, rozumne uzasadnianie stawianych im wymagań; uzasadnianie zasadności przekazywanej im wiedzy tworzy klimat wzajemnego zaufania i współpracy w procesie kształcenia.

Szkoła i postawy nauczycieli a dialog pedagogiczny

Kolejnym istotnym zagadnieniem mającym wpływ na zaistnienie i charakter dialogu pedagogicznego jest postrzeganie zadań szkoły i wynikających stąd postaw nauczycieli. Współczesna pedagogika oferuje nauczycielowi trzy główne modele szkoły i wiążące się z nimi koncepcje

edukacyjne, które z kolei wyznaczają pozycję nauczyciela wobec ucznia, a tym samym wobec dialogu pedagogicznego. Poglądy na to, czym jest szkoła i jakim służy wartościom, jaką odgrywa rolę w życiu społecznym, opierają się na różnych teoriach rozwoju człowieka, a co za tym idzie: różnego oddziaływania edukacyjnego (K o h l b e r g, M a y e r, 1993, s. 53–56).

Szkoła jako instytucja społeczna zmienia się wraz z kontekstem jej funkcjonowania. Kierunek zmian powinien odpowiadać i sprzyjać rozwojowi zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. Wymaga to pogodzenia tradycyjnego modelu przyswajania wiedzy i reprodukowania wartości według potrzeb społecznych z modelem akcentującym potrzebę edukowania człowieka zgodnie z warunkami zmieniającej się rzeczywistości, którą on powinien zmieniać i przystosowywać się.

Możemy zatem, biorąc pod uwagę realizowane funkcje, zauważyć trzy zasadnicze modele szkoły (G o ł ę b n i a k, 2003, s. 117 i dalsze) i odpowiadające im teorie dydaktyczne:

– tradycyjny, służący transmisji wiedzy i kultury oraz wartości i poglądów;
– romantyczny, zakładający rozwój jednostki, służący indywidualności ucznia;
– progresywny, przyczyniający się do zmiany społecznej.

W tradycyjnym modelu szkoły panują autokratyczne stosunki, wyrażające się dominacją nauczyciela nad uczniem. Wyrazem tego jest frontalne, klasowe nauczanie, surowa dyscyplina na lekcji, sterowanie aktywnością uczniów. Nauczyciel występuje w roli autorytetu wiedzy i wartości, które należy przyswoić i stosować w życiu. Treści kształcenia zawierają wiedzę naukową w pełni uzasadnioną i podawaną w jasny i zrozumiały sposób, a czynności uczniów wykonywane są na wzór tego, co prezentuje nauczyciel (por. L e w o w i c k i, 1994, s. 24–26). Tak więc w tym dialogu role są jasno wyznaczone: nauczyciel jest tym, który dostarcza wiedzę; a uczeń – biernym odbiorcą. Przy takim podejściu do edukacji niemożliwa jest więź osobowa nauczyciela z uczniem. Także nie ma możliwości wyzwalania aktywności poznawczej uczniów i tym samym – ich wszechstronnego rozwoju. Nauczyciel ponosi odpowiedzialność za wyniki nauczania i wychowania; to on rozstrzyga, co jest słuszne, a co nie.

Natomiast szkoła romantyczna to miejsce w pełni zindywidualizowanego nauczania, a jej głównym zadaniem jest stwarzanie warunków do indywidualnego rozwoju. W tej szkole nauczyciel ma tworzyć odpowiedni klimat do wszechstronnego rozwoju ucznia, w takim rozumieniu nauczyciel powinien nie mieć przywileju dominowania nad nim (por. L e w o w i c k i, 1994, s. 24–26). Tym samym zmniejsza się dystans między nauczycielem a uczniem, wytwarza się korzystna atmosfera do dialogu. Powyższe podejście nauczyciela do ucznia, z poszanowaniem podmioto-

wości tego drugiego, sprzyja nawiązywaniu kontaktu osobistego i autentycznego dialogu.

W trzecim modelu edukacji szkoła traktowana jest jako instytucja służąca procesowi zmian społecznych. W tym podejściu szkoła powinna ukazywać dziecku autentyczne problemy i konflikty funkcjonowania w życiu społecznym, a także uczyć je rozwiązywać. Tym samym przyczynia się do rozwoju dziecka i zmiany społeczeństwa. Wynika stąd, że zadaniem nauczyciela jest stymulowanie rozwoju ucznia przez stwarzanie sytuacji dydaktycznych, których rozwiązanie przez ucznia prowadzi do odkrywania wiedzy i nabywania nowych doświadczeń. Samodzielne rozwiązywanie problemów przez dziecko pozwala na zdobywanie nowej wiedzy, jak i wyzwala emocje i przeżycia, które kształtują jego system wartości.

W tym modelu edukacji niezbędne jest podmiotowe traktowanie ucznia, traktowanie go jako partnera i nienarzucanie mu swoich poglądów, przekonań i własnego punktu widzenia. Tylko w takiej sytuacji uczeń będzie traktował swojego nauczyciela jak partnera, obdarzy go zaufaniem, co umożliwi w pełni autentyczny dialog. To z kolei rodzić będzie wiarę ucznia we własne siły, wyzwalać motywację do uczenia się, własnego dobrowolnego rozwoju.

Ogromną rolę w oddziaływaniu na psychikę dziecka przypisuje się liderowi, przywódcy, który zawsze imponuje swoją wiedzą i umiejętnościami. Z tych właśnie powodów liderem w klasie powinien być nauczyciel wychowawca. W początkowych klasach dzieci w wychowawcy widzą swych rodziców, jest on dla nich autorytetem, dopiero w starszych klasach uczniowie są bardziej krytyczni wobec niego, zauważają odmienność jego hierarchii wartości od swojej. Obraz nauczyciela w oczach uczniów zależy od form jego relacji z nimi.

Zbigniew Zaborowski (1972, s. 34) wyróżnia cztery formy relacji wychowawca – uczniowie:

1. O charakterze stymulatywnym – nauczyciel traktuje uczniów jak swoich współpartnerów, akceptuje ich, częściej stosuje nagrody niż kary, co podwyższa samoocenę uczniów i ich wiarę w siebie.

2. O charakterze rzeczowym – nauczyciel poprawnie wykonuje swe obowiązki, sprawiedliwie ocenia, ale jego kontakty z uczniami są „oficjalne".

3. O charakterze obojętnym – wychowawca nie interesuje się problemami indywidualnymi uczniów, nie interesują go ich wyniki w nauce.

4. O charakterze konfliktowym – między wychowawcą a uczniami trwa nieustająca walka, nauczyciel narzuca swe decyzje i poglądy, w jego działaniach przeważają kary.

Zdaniem Ludwika B a n d u r y, dobry i lubiany nauczyciel to osoba posiadająca talent i predyspozycje pedagogiczne, bogactwo osobowości oraz charakter. Autor podkreśla, że wychowawca nie musi być „dla uczniów wzorem do naśladowania, ale może być przykładem jako człowiek poszukujący, stale uzupełniający swe wykształcenie i umiejętności, jako człowiek współdziałający, jako człowiek stawiający sobie cele ponadindywidualne, służący określonej idei" (1993, s. 824). Z kolei Maria P r z e t a c z n i k o w a (1981, s. 69) wysuwa postulat, że dobry wychowawca powinien posiadać cechy godne swego stanowiska, takie jak: takt pedagogiczny, demokratyczny sposób postępowania, zgodność swojego postępowania z głoszonymi ideami, obiektywne kryteria oceny, zrównoważenie emocjonalne, sprawiedliwość, życzliwość, mądrość życiowa, głęboka wiedza, zdolność do empatii, wyrozumiałość oraz wrażliwość pedagogiczna, respektowanie innych i dbałość o informację zwrotną.

Tak więc dobry nauczyciel wychowawca powinien znać potrzeby i cele swej grupy, zauważać różnice indywidualne między uczniami z zakresu cech fizycznych i psychicznych, powinien być koordynatorem oraz przewodnikiem dla swych podopiecznych. Nie może on dzielić klasy na gorszych i lepszych, jednak gdy zauważa w uczniach odstępstwa czy to w stronę wybitności, czy też nienadążanie za programem, powinien zareagować w taki sposób, aby nie wzbudzić w dziecku niepotrzebnych stresów, a przede wszystkim, aby ze względu na swą „odmienność" nie był on odrzucony przez klasę. Ewa P r z y g o ń s k a uważa, że „należy odchodzić od sytuacji, w których młodzi uczą się przede wszystkim udzielania poprawnych odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczyciela, a zmierzać do sytuacji, w której będą się uczyli zadawania pytań" (1996, s. 89). W toku uczenia się ważne jest więc, aby nauczyciel oprócz wykładania i prowadzenia lekcji potrafił słuchać samych uczniów oraz odpowiadać prosto na ich pytania.

Na zakończenie tych rozważań należy z uwagą odnieść się do podjęcia w szerszym niż dotąd zakresie badań tej bardzo złożonej, ale jednocześnie jakże aktualnej problematyki. Rezultaty badań mogą wzbogacić dotychczasową wiedzę o wpływie dialogu pedagogicznego na poziom wykształcenia i systemu wartości dzieci. Także wyniki tych badań mogą stanowić istotną podstawę zmian w przygotowaniu nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej.

A oto kilka zasadniczych wniosków:

1. Dialog pedagogiczny jawi się jako najbardziej skuteczna forma realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego na wszystkich poziomach nauczania. Dzięki podmiotowemu traktowaniu ucznia czuje się on partnerem procesu kształcenia, ukierunkowanego na wszechstronny jego rozwój, zgodnie z jego potrzebami i możliwościami.

2. Istotnym warunkiem prowadzenia dialogu jest podejście nauczyciela do ucznia – uczeń stanowi podmiot edukacji. Takie podejście tworzy warunki wzajemnego zaufania, empatii oraz motywacji do uczenia się.

3. Podmiotowe traktowanie uczniów przez nauczycieli wymaga od nich rozumienia potrzeb uczniów i znajomości warunków społecznego ich funkcjonowania. Fakt ten z kolei powoduje określone implikacje pedeutologiczne, w tym głównie w zakresie kształcenia nauczycieli ukierunkowanego na ich większą kreatywność, samodzielność i samodoskonalenie się w zdobywaniu nowej wiedzy.

Bibliografia

Bandura L., 1993: *Talent pedagogiczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa.

Gołębniak B.D., 2003: *Szkoła – kształcenie – nauczyciel*. W: *Pedagogika*. Cz. 2. Red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński. Warszawa.

Fukuyama F., 2000: *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Przeł. H. Komorowska, K. Dorosz. Warszawa.

Kotusiewicz A.A., 2002: *Dialog i monolog – dwie postawy nauczyciela wobec podmiotu wychowania*. W: *Kreatorzy dialogu edukacyjnego*. Red. A. Karpińska. Białystok.

Kohlberg L., Mayer R., 1993: *Rozwój jako cel wychowania*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa.

Kopaliński W., 1989: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa.

Kaku M., 2000: *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*. Warszawa.

Kruszewski K., 2004: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa.

Kunikowski J., 2002: *Wiedza i edukacja dla bezpieczeństwa*. Warszawa.

Kwieciński Z., Śliwerski B., red., 2003: *Pedagogika*. Warszawa.

Lewowicki T., 1994: *Uczestnictwo w procesach edukacyjnych*. W: *Uczestnicy procesu dydaktycznego*. Red. J. Półturzycki, E.A. Wesołowska. Toruń.

Matulka Z., 1994: *Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym*. W: *Uczestnicy procesu dydaktycznego*. Red. J. Półturzycki, E.A. Wesołowska. Toruń.

Moroz H., red., 2005: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków.

Półturzycki J., 1996: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń.

Przetacznikowa M., 1981: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa.

Przygońska E., 1996: *Nauczyciele i uczniowie o konfliktach szkolnych*. „Edukacja", nr 3.

Toffler A., 1997: *Trzecia fala*. Warszawa.

Zaborowski Z., 1972: *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. Warszawa.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 77–86

Adam STANKOWSKI

Wieloznaczność rzeczywistości edukacyjnej z perspektywy pedagoga specjalnego*

Ambiguity of the educational reality from the perspective of a social needs teacher

Abstract: The author looks at the educational reality. The subject of his analysis constitutes educational processes to be significant within its basic scope of action, scientific language, as well as subjective phenomena and categories. The subject of a discourse bases on two themes, the first one marked by the “philosophy” of human development and education, the second determined by the organizational culture of educational institutions, educational, health and social policy.

Key words: ambiguity of the educational reality

W *Słowniku pojęć współczesnych* czytamy, że termin „wieloznaczność” (zarówno, jak i) zastępuje termin dwuznaczność (albo, albo) i jest w opozycji do pojęcia „jednoznaczność”[1]. Podejmując próbę wyłonienia zagadnień ukazujących w sposób niepełny wieloznaczność rzeczywistości edukacyjnej na gruncie pedagogiki specjalnej, zdecydowałem się na te, które

* W referacie wykorzystano fragmenty wystąpienia Pedagogika specjalna czy pedagogika szkoły specjalnej? (organizacja procesów) Ustroń 26.04.–28.04.2006.

[1] Pojęcie to wprowadził Philips Wheelwight (1954). Zob. Bullock, Stallybrass, Trombley, Eadie, red., 2005, s. 684.

z punktu widzenia rozstrzygania naukowego nie budzą zastrzeżeń. Przedmiotem analiz z tej perspektywy uczyniłem: procesy wychowawcze znaczące w jej podstawowym zakresie działania; język naukowy; zjawiska i kategorie podmiotowe.

Wykładnią dla prowadzonego tu dyskursu są co najmniej dwa obszary tematyczne. Jeden wyznaczony jest przez filozofię rozwoju i wychowania człowieka, drugi – przez kulturę organizacyjną instytucji oświatowych, politykę edukacyjną, zdrowotną i społeczną państwa. W tym kontekście pedagogika specjalna wyznacza cele, zasady, metody, a przede wszystkim „filozofię" nauczania i wychowania osób niepełnosprawnych. W prezentowanym artykule przesłanki determinujące kształt i charakter współczesnych tendencji rozwoju pedagogiki specjalnej rozumiemy jako: zespół mniej lub bardziej uzasadnionych twierdzeń teoretycznych poddawanych weryfikacji praktycznej w procesach wychowania i nauczania.

Procesy

Zakres działania pedagogów specjalnych w realizacji zadań pedagogiki specjalnej jest bardzo szeroki. Najczęściej jednak zaznacza się w procesach, adekwatnych do potrzeb, wychowania i nauczania jednostek odbiegających od normy. Mam tutaj na myśli procesy: rewalidacji, resocjalizacji, terapii, ortodydaktyki, rehabilitacji, uznawane na gruncie pedagogiki specjalnej za najbardziej znaczące.

Pedagodzy, formułując twierdzenia co do których wyrażamy przekonanie o tym, że zawierają walory istotne dla realizacji wspomnianych procesów, w istocie sprowadzają je do wyznaczenia kierunków aktywności pedagogicznej zarówno w warstwie teoretycznych rozstrzygnięć, jak i rozwiązań prakseologicznych. Można do nich zaliczyć:

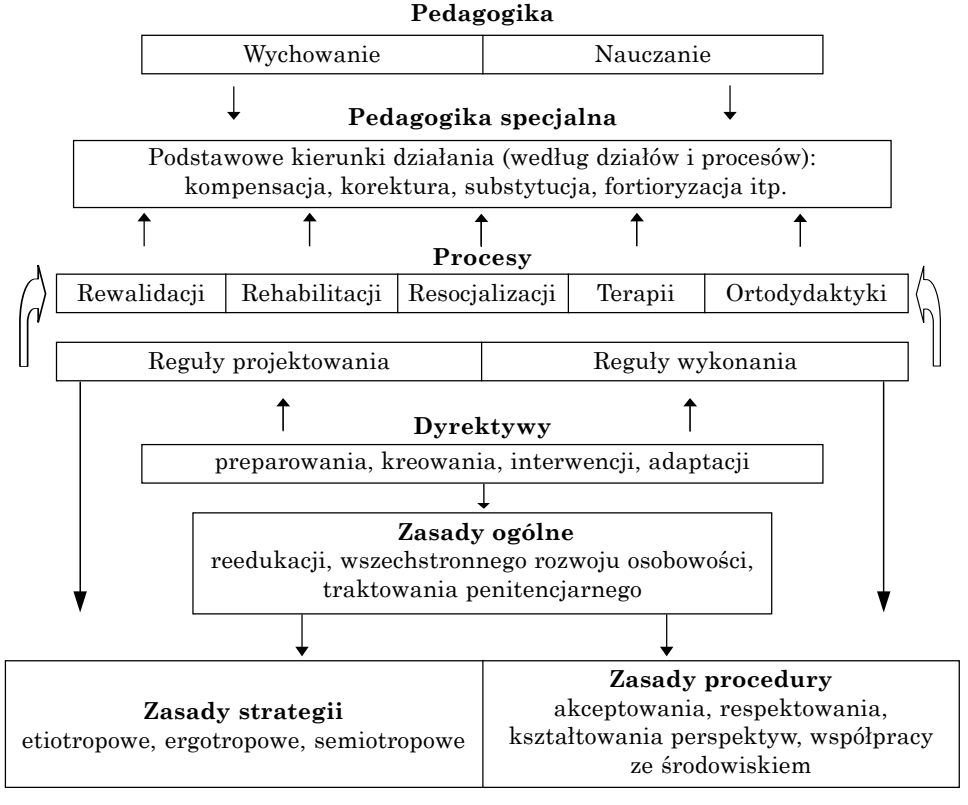
– „maksymalne rozwijanie tych sił biologicznych, zadatków i cech, które są najmniej uszkodzone,
– wzmacnianie (fortioryzacja) i usprawnianie uszkodzonych zakresów psychicznych i fizycznych,
– wyrównywanie (kompensacja) i zastępowanie (substytucja) deficytów biologicznych i rozwojowych" (L i p k o w s k i, 1977, s. 42).

O trafności wyboru przytoczonych kierunków świadczy fakt, że od wielu lat nie wskazuje się na inne potrzeby w tym zakresie. Jednak praktyka podzieliła pedagogów na dwie dość wyraźne grupy: zwolenników budowa-

nia następstw na aktywach i tych, którzy uważają, że korzystniej jest się zająć tym, co „słabe", nieukształtowane, zaburzone niż tym, co dobre, mimo iż w praktyce pedagogicznej w stosunku do wszystkich kategorii niepełnosprawności programy i projekty np.: oddziaływań rewalidacyjnych i resocjalizacyjnych najczęściej ukierunkowuje się na wzmacnianie, usprawnianie, kompensowanie i substytucje, uwzględniając sposób postępowania wyznaczany przez tzw. analizę funkcjonalną (pomiar funkcji podstawowych, wprowadzenie oferty (bodźca), pomiar kontrolny, modyfikacja oferty, pomiar końcowy, system wzmocnień). Prawdą zatem jest, że od wielu lat każdy z przytoczonych kierunków prowadził do tworzenia modeli oddziaływania nie tylko rewalidacyjnego, ale także resocjalizacyjnego, różnicowano poglądy na cele i wynikające z nich zadania, stosowane metody oraz techniki, a także strategie i procedury oddziaływań proponowanych przez organizatorów oświaty specjalnej, co można prześledzić na schemacie 1[2].

Schemat 1

Organizacja procesów na przykładzie procesu resocjalizacji



[2] Por. Stankowski, Stankowska, 2006, s. 139.

W instytucjach oświatowych strategie oddziaływania pedagogicznego traktuje się jako model hipotetyczny (poprawność metodologiczna), zaś procedury jako merytorycznie poprawne i metodycznie uzasadnione sposoby działania.

Strategie działań każdorazowo opracowuje się w ten sposób, aby były zgodne z podstawowymi kierunkami działalności rewalidacyjnej, stanowiąc wzorzec dla organizacji procesów najczęściej wyrażony rocznymi planami instytucji oświatowych. Takim wzorcem jest coraz powszechniej uznawany model oddziaływania rewalidacyjnego i resocjalizacyjnego oparty na poszukiwaniu walorów terapeutycznych zawartych w podejmowanych czynnościach pedagogów (metody, środki, formy i rodzaje zajęć, oferta edukacyjna).

Dostosowuje się do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka zgodnie z zasadą stopniowania trudności, indywidualizacji, pomocy i pełnej akceptacji podmiotu. W procedurach akcentuje się zasady akceptowania, respektowania, kształtowania perspektyw i współpracy ze środowiskiem.

Funkcje

Dzisiaj w organizacji procesów, o których uprzednio była mowa, akceptowanie doświadczeń pokoleń badaczy z kręgu nie tylko nauk społecznych – zmusza do uwzględniania przesłanek wynikających z tzw. społecznych funkcji nauki. Współcześni naukowcy zaliczają do takich funkcji: diagnostyczną, prognostyczną, instrumentalno-techniczną, humanistyczną.

Diagnoza pozwala na zorientowanie się w rzeczywistych mechanizmach życia społecznego, otaczającej rzeczywistości, walorach możliwych do wykorzystania w procesie wychowania. Stan i kondycja podstawowych procesów regulacji psychicznej, a także np.: procesy orientacyjno-poznawcze, intelektualne, emocjonalne, motywacyjne, wykonawcze, kontroli i czynniki znaczące dla procesu wychowania oraz nauczania jak: środowisko wychowawcze (w istocie wszelkie odmiany środowisk), autorytet wychowawcy (osoby znaczące), właściwości psychofizyczne i zadatki dziedziczne wychowanka (na ile jest zdolny do rozwoju), aktywność wychowanka (na ile chce zadbać o swój rozwój i uczestniczyć np. w ofercie edukacyjnej). Rozpoznanie takie bywa traktowane jako pewnego rodzaju schemat organizacyjny czynności podejmowanych przez diagnostę: diagnoza (1 – konstatująca fakty; 2 – projektująca; 3 – weryfikująca prawdziwość rozwiązań wynikających z 1 i 2) pozwala na podejmowanie trafnych de-

cyzji i bezpośrednio wpływa na efektywność przebiegających procesów, co jest zgodne z podstawowym zadaniem diagnostyki psychopedagogicznej ukierunkowanej na możliwie pełny i precyzyjny pomiar funkcji warunkujących możliwie dobre funkcjonowanie jednostki.

Wieloznaczność zaznacza się tutaj we wszystkich zakresach: definiowanie, interpretowanie, ocenianie, stosowanie wzmocnień zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Prognoza pozwala na antycypację rozwoju interesujących nas procesów i zjawisk, ustalenie wskaźników zmienności i weryfikację postawionych hipotez. W tym przypadku najbardziej interesującą kwestią jest model wychowania wynikający z oczekiwań stawianych członkom Unii Europejskiej. Do takiej prognozy upoważnia fakt, że proces wychowania w istocie rzeczy budowany był zawsze na podstawie teorii wartości, w których wartości naczelne tworzyły normatyw stanowiący wykładnię dla przyjmowanego ideału wychowania.

Dzisiaj szczególnie wyraźnie zaznacza się kierunek powrotu do wartości ogólnoludzkich. Ten stan rzeczy wynika, jak sądzę, z poszukiwania formuły rozwoju człowieka na podstawie nie tego, co specyficzne, ale tego, co jest wspólne dla środowisk kulturowych, w których przebiegają procesy wychowania i przystosowania społecznego. Społeczny wymiar rozwoju człowieka jak nigdy dotąd jest szczególnie pożądany. Wymiar ten uzasadnia pogląd, że wychowanie człowieka obejmuje szeroki wachlarz zmiennych i sfer życia, w jakich się odbywa, a organizatorzy zainteresowani są doprowadzeniem do stanu, w jakim człowiek bez względu na determinanty rozwojowe będzie się jawił jako rozumiejący porządek świata, rzeczy i ludzi aktywny twórca, dbający o własny rozwój. Ma nas to zbliżyć – zgodnie z koncepcjami, wedle których świat to „globalna wioska" – do uczestnictwa w kulturze makro.

W dążeniu do tak rozumianej integracji proces wychowania będzie musiał orientować się na osiąganie celów proeuropejskich, przez kształtowanie postaw humanizmu, egalitaryzmu, demokracji, współdziałania, poszanowania godności człowieka, tolerancji, godności osobistej, samokontroli, że wymienię te, które zawarte są w oficjalnych komunikatach kierowanych do państw – członków zintegrowanej Europy.

Funkcja instrumentalno-techniczna to całe „otoczenie" metodologiczno-metodyczne (baza, przesłanki nauk, metody, techniki, środki realizacji z całym oprzyrządowaniem i „technologią" wychowania i kształcenia). Funkcja humanistyczna (uznawana we współczesnym świecie za najważniejszą) to ni mniej ni więcej jak próba odpowiedzi na pytanie: jakie miejsce w projektowanych procesach wyznaczamy człowiekowi?

Wydaje się, że w naukach pedagogicznych najbardziej klarownie realizuje się te funkcje w pedagogice specjalnej, ponieważ na gruncie pe-

dagogiki specjalnej, niezależnie od poszczególnych jej działów, można udowodnić, że pedagogika specjalna:

1. Ma swój obszar badawczy wyznaczony przez zakres procesów wychowania i nauczania dzieci specjalnej troski – dzisiaj coraz powszechniej przyjmuje się termin „niepełnosprawny" w różnych zakresach.

2. Potrafi przewidywać, prognozować tendencje rozwoju ważnych dla pedagogiki zjawisk związanych z obszarem swojego dociekania naukowego.

3. Formułuje wnioski, a wyniki obserwacji i innych procedur badawczych wykorzystuje do konstruowania modeli funkcjonalnych.

4. Dokonuje refleksji antropologicznej, próbując odpowiedzieć na pytanie, w jakim miejscu procesów, o których mowa w pedagogice specjalnej, jest podmiot jej oddziaływania, tzn. dziecko niepełnosprawne i jaki w istocie ma być człowiek przyszłości? Co warunkuje realizację programu wychowania w co najmniej dwu płaszczyznach:

– ról społecznych (dziecka, kolegi, rodzica, męża, obywatela),
– indywidualnej autonomicznej jednostki (osoby) z poczuciem wolności, godności i szczęścia.

Język i podmiot

Wszelkie twierdzenia oceniające lub wartościujące podmiot oddziaływania pedagogicznego na gruncie pedagogiki specjalnej są co najmniej ryzykowne, by nie powiedzieć: nieuzasadnione. Trudno określać kategorie niepełnosprawności w skali: lepiej – gorzej, korzystnie – niekorzystnie lub sytuować je na odpowiednich poziomach innych typów skal, ponieważ nie można stwierdzić, czy lepiej jest być niewidomym czy niesłyszącym, a – jak podkreślają satyrycy – najlepiej jest być zdrowym, pięknym i bogatym.

Wśród opisów kategorii podmiotowej, jaką jest niepełnosprawność dzieci i młodzieży oraz wśród opisów i charakterystyk niepełnosprawnych spotykamy te, które wynikają z metodologicznie poprawnych procedur badawczych, jak również te, które nie mają cech diagnostycznie uprawnionych. Przypomnę, że ciągle aktualne są określenia: „dziecko specjalnej troski", „dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych", „niepełnosprawni", „sprawni inaczej", „upośledzeni" itp. Dzieje się tak dlatego, że w definiowaniu pojęć, rozpoznawaniu zjawisk, opisach i charakterystykach niepełnosprawnych, a także jednostek nozologicznych w pedagogice specjalnej rozważania prowadzone są na wielu poziomach na-

ukowego rozstrzygania i wielu płaszczyznach interdyscyplinarnie analizowanych faktów i stanów.

Najczęściej w literaturze przedmiotu, jeśli posłużyć się analogią zaproponowaną przez L. Pytkę, rodzaje definicji można ująć w cztery zasadnicze grupy: definicje objawowe, definicje teoretyczne, definicje operacyjne, definicje utylitarne (zob. P y t k a, 1993, s. 48–49). Znakomicie ilustruje to przykład określania nieprzystosowania społecznego. Na marginesie dodam, że możliwie najlepsze przystosowanie społeczne dzieci i młodzieży jest na gruncie pedagogiki specjalnej celem zasadniczym. I tak, w definicjach objawowych przeważają opisy zachowania, które traktuje się jak wskaźniki ukazujące charakter zjawiska.

W definicjach teoretycznych wskazuje się na te elementy lub mechanizmy funkcjonowania człowieka, które warunkują dane zaburzenie przez zdefiniowane pojęcia i sądy psychologiczne, socjologiczne, medyczne, pedagogiczne, np. „motywacja", „postawy", „role", „normy", „wartości", „sumienie", „empatia", „lęk", „syndrom" itp.

Definicje operacyjne wynikające z oprzyrządowania i procedur diagnostycznych zgodnych z metodologią nauk. Wskazania narzędzi badawczych, wnioskowanie, analiza, synteza i inne procesy rozstrzygania intelektualnego.

Definicje utylitarne albo – jak słusznie podkreśla L. Pytka – zdroworozsądkowe są chętnie tworzone przez administratorów oświaty i mają na celu określenie oraz opis zjawiska z punktu widzenia np. organizatora procesu resocjalizacji, wychowania, terapii. Stąd wiele nieporozumień wokół określeń „dziecko trudne wychowawczo", „dziecko zaburzone w zachowaniu", „dziecko zagrożone niedostosowaniem społecznym, demoralizacją", „dziecko wykolejone społecznie" itd. Tak więc nie tylko precyzja języka, ale także fakty stanowiące o istocie zjawiska często traktowane jako wskaźniki diagnostyczne będą miały inną konotację w zależności od tego, w formule jakiej aparatury języka naukowego będziemy ją opisywać. W przypadku przywołanego tutaj niedostosowania społecznego możemy wyłonić co najmniej pięć takich płaszczyzn:

1. Płaszczyzna prawna. Na tej płaszczyźnie uprawnione diagnostycznie będą te fakty z funkcjonowania dzieci i młodzieży, które „przymierzane" są do regulacji prawnej. Tak więc typowym wskaźnikiem niedostosowania społecznego będą te zachowania, które określane bywają jako wchodzenie w konflikt z prawem (różne rodzaje i formy przestępczości klasyfikowane według kodeksów karnych).

2. Płaszczyzna psychologiczna. Na tej płaszczyźnie analizy niedostosowania społecznego dokonujemy na podstawie jakości procesów regulacji psychicznej ze szczególnym uwzględnieniem procesów: motywacyjnych,

emocjonalnych, wykonania i kontroli, jak również cech osobowości (najczęściej wskaźnikiem jest istotne obniżenie poziomu uczuciowości wyższej i zaburzenia emocjonalne).

3. Płaszczyzna pedagogiczna. To funkcjonowanie dziecka w roli ucznia. Jego stosunek do obowiązków szkolnych, kolegów nauczycieli. Realizowanie standardów kultury uczniowskiej wynikających z tradycji szkoły, regulaminów, zobowiązań. Wskaźnikiem diagnostycznym może być tutaj tzw. negatywizm szkolny.

4. Płaszczyzna socjologiczna. To przede wszystkim te wskaźniki, które wyraźnie określają funkcjonowanie dziecka w innych rolach, np.: dziecka w rodzinie, kolegi w grupie. Ze szczególną wyrazistością manifestują się tutaj te zachowania, które są wynikiem realizowania normy społecznej w drodze imitacji, identyfikacji i internalizacji. Negatywne ustosunkowanie się do norm współżycia społecznego w aspektach komunikacji interpersonalnej jest tutaj najbardziej czytelnym wskaźnikiem.

5. Płaszczyzna medyczna wyznaczana jest przez jednostki nozologiczne rejestrowane w katalogach chorób wpływających na możliwości tkwiące w edukacyjnym podmiocie.

Zamiast zakończenia

Dzisiaj wieloznaczność kształtowania się rzeczywistości edukacyjnej zaznacza się także w formule terapii pedagogicznej i formule integracji. Wcześniej określono funkcje terapii pedagogicznej z punktu widzenia lecznictwa w pedagogice specjalnej. Wyodrębniono i opisano następujące funkcje:

– terapeutyczną w znaczeniu medycznym,
– wspierającą leczenie,
– kompensującą braki, przyspieszającą rozwój.

Funkcje te znalazły odbicie w aktach normatywnych, np. *Deklaracji Praw Dziecka* z 1959 roku. W punkcie piątym tej deklaracji czytamy: „[...] dziecko upośledzone fizycznie, umysłowo lub społecznie powinno mieć zapewnione specjalne leczenie, wychowanie i opiekę odpowiednie do danego przypadku". Tworząc programy dla rozwoju psychofizycznego dzieci, realizujemy także jedno z postanowień *Konwencji Praw Dziecka* ONZ z roku 1989 (art. 23, pkt.1), które brzmi „Dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne winno mieć zapewnione pełne i normalne życie w warunkach zabezpieczających jego godność, umożliwiających aktywne uczestnictwo w życiu społecznym".

Szansa prowadzenia specjalistycznych form zajęć o charakterze terapeutycznym z jednoczesną możliwością organizowania w strukturach placówek oświatowych pionów organizacyjnych w postaci: świetlic terapeutycznych, klas terapeutycznych czy innych zespołów i grup uczniowskich dla osiągnięcia celów terapeutycznych; (klasy wyrównawcze, grupy dyspanseryjne, dla których zespoły diagnostyczno-rewalidacyjne, resocjalizacyjne, rehabilitacyjne – powoływane przez rady pedagogiczne szkół – opracowują programy reedukacyjne i korekcyjne); zdynamizowały rozwój terapii pedagogicznej i zainteresowanie efektywnością różnych form, rodzajów, metod, technik oddziaływania terapeutycznego.

Dodać należy, że także inne akty prawne normujące i sankcjonujące funkcjonowanie, np. fundacji, stowarzyszeń, mających w swoich zapisach statutowych treści o wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży szczególnie z kręgu „specjalnej troski" – niepełnosprawnych, przeniosły praktykę terapeutyczną poza obręb szkoły, wzbogacając ofertę o programy autorskie. Taki punkt widzenia uzasadnia funkcjonowanie terapii pedagogicznej w praktyce oświatowej, ponieważ wynika z podstawowych zadań programowych.

W kręgu pedagogiki specjalnej terapia pedagogiczna jest stałym elementem wspomagającym działania rewalidacyjne i resocjalizacyjne, a także rehabilitacyjne. W każdym z działów pedagogiki specjalnej, sklasyfikowanych przez M. Grzegorzewską, można dookreślić formy działań mających wyraźne wartości terapeutyczne dla podnoszenia walorów osobowościowych podmiotów, jakimi poszczególne działy zajmują się. W każdym z działów terapia pedagogiczna przyjmuje specyficzne formy realizacji. Z kolei formuła integracyjna przyjmuje postać wartości samej w sobie, pozwala na kształtowanie pozytywnych postaw wobec inności niezależnie od tego czy w interpretacjach różnych kształtów integracji podkreślimy aspekty socjalne[3], kryteria typologii jak np.: integracja pośrednia, integracja warunkowa, integracja kooperacyjna, integracja totalna, ponieważ celem integracji konkretnego typu jest tworzenie nowego modelu współżycia i współistnienia, nie gubiąc z pola widzenia oczekiwań i nadziei na dostosowanie się ludzi z różnymi problemami w funkcjonowaniu do wymagań obecnego życia społecznego (zob. K o ś c i e l s k a, 1996, s. 14; B o g u c k a, 1996; D a v i s, 1996). Troska o humanizm edukacji wymusza liczenie się z różnorodnością, indywidualnymi drogami rozwoju, staje

[3] Przez integrację socjalną rozumie się, w węższym znaczeniu tego słowa, wspólne uczenie się zachowań społecznych, przeżywanie (stanów emocjonalnych) w grupie. W szerszym znaczeniu społeczną integrację należy rozumieć jako zasadę włączenia się – powstałych w sposób naturalny i kulturowy wspólnot w procesy: uczenia się, pracy, wspólnej zabawy – zgodnie z własnymi potrzebami.

się zasadą postępowania pedagogicznego i jest wypadkową humanizacji życia codziennego. Argumentacja ta bierze się z coraz powszechniejszego przekonania, że respektowanie prawa do istnienia każdego człowieka gwarantuje mu udział i godne miejsce we wspólnocie ogólnoludzkiej. Przypomina sentencje M. Grzegorzewskiej „nie ma kaleki jest człowiek" i „każde dziecko ma prawo do szczęścia i swojego miejsca w społeczeństwie".

Niepełnosprawni wśród nas – to już rzeczywistość a nie idea. Czy rzeczywistość okaże się tak szlachetna i piękna jak idea?

Bibliografia

Bogucka J., 1996: *Nauczanie integracyjne w Polsce*. W: *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Wybór tekstów i oprac. J. Boguska, M. Kościelska. Warszawa.

Bullock A., Stallybrass O., Trombley S., Eadie B., red., 2005: *Słownik pojęć współczesnych*. Katowice.

Davis A., 1996: *Prawo do życia – prawo do edukacji*. W: *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Wybór tekstów i oprac. J. Boguska, M. Kościelska. Warszawa.

Grzegorzewska M., 1964: *Pedagogika specjalna*. Warszawa.

Kościelska M., 1996: *Integracja – szansa dla wszystkich uczniów czy sposób zaspokajania potrzeb dzieci specjalnej troski?* W: *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Wybór tekstów i oprac. J. Boguska, M. Kościelska. Warszawa.

Lipkowski O., 1977: *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa.

Pytka L., 1993: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*. Warszawa.

Stankowski A., 1997: *Niepełnosprawni w opinii społecznej (analiza porównawcza 1977–1997)*. „Auxilium Sociale. Wsparcie społeczne" nr 3/4.

Stankowski A., 2000: *Constructing the system of education (Tradition and the contemporary times)*. In: *Dilemmas of Education*: *the social and political context of educational change in post-communist Poland*. Eds. E. Górnikowska-Zwolak, D.K. Marzec, A. Radziewicz-Winnicki. Katowice.

Stankowski A., Stankowska N., 2001: *Formuła kształcenia integracyjnego – oczekiwania i nadzieje*. W: *Edukáciou k integrácii viacnásobne postihnutých detí. Integrovaných v bežných školách. Zborník prespektov z odborného seminéra z cyklu. Výchova a vzdelávanie znevýhodnených detí*. Bratislava.

Stankowski A., Stankowska N., 2006: *Wybrane problemy patologii społecznej i resocjalizacji*. [Žiar nad Hronom].

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 87–97

Edukacja medialna – doniesienia z badań

Maria KOZIELSKA

Konstruktywizm a proces studiowania z wykorzystaniem technologii informacyjnych

Constructivism and process of studying with informatics technology support

Abstract: The essence of educational changes in high school is to spend students' expectations. It concern changes in studying content, rise the quality level of information transmission and enrich students knowledge. The aim of my consideration is to present constructive point of view, which concerns academic education. That was presentation of effects and conditions of studying with informatics technology support.

Key words: higher education, information tools, support of studying, constructivism

Wstęp

Istotą przemian edukacyjnych w szkolnictwie akademickim winny być możliwości spełnienia oczekiwań studentów. Zmiany powinny obejmować studiowane treści, podniesienie poziomu przekazywanych informacji oraz poziomu wiedzy na ich podstawie konstruowanej przez studentów. W związku z tym celem prezentowanych rozważań jest przedstawienie konstruktywistycznego punktu widzenia na kształcenie akademickie. W tym

też ujęciu naświetlono warunki i efekty studiowania z wykorzystaniem technologii informacyjnych[1].

Mimo wolnych przeobrażeń edukacji akademickiej studenci uczelni technicznych chętnie stosują technologie komunikacyjne. Wiadomo bowiem, że zmiany studiowanych treści oraz poziomu informacji naukowej w środowiskach akademickich zachodzą wolniej niż przeobrażenia w obszarach technologicznych, ekonomicznych czy społecznych. Zasadniczym zadaniem edukacji akademickiej jest podniesienie poziomu wiedzy i umiejętności studenta w celu przygotowania go do aktywności zawodowej w warunkach ustawicznego postępu naukowo-technicznego. Aktywność ta najczęściej ujmowana jest w zakresie poznawczym i wykonawczym studenta. Ujawnia się w jego praktycznym działaniu. Rozwój zakresu poznawczego jest konieczny, by student rozumiał najnowsze, coraz trudniejsze i bardziej złożone zagadnienia współczesnego życia i nauki. Ponadto by był przygotowany do rozumienia szybko zwiększającej się wiedzy oraz uczestniczenia w jej wyjaśnianiu i tworzeniu. Natomiast rozwój w czasie wykonawczym niezbędny jest studentowi do poznania najnowszych technologii, poprawnych sposobów działania oraz umiejętności dokonywania rzeczywistych przekształceń otoczenia.

W edukacji, która jest związana z nurtem najnowszych badań naukowych, konieczne jest odejście od powszechnie przyjętych paradygmatów kształcenia, dotyczących stosunkowo zamkniętego procesu myślenia oraz braku krytycznego wartościowania informacji, która trafia do studentów. Jak wskazują badania poznawcze, w nowoczesnym procesie kształcenia należy zwracać uwagę na pobudzanie myślenia systemowego, porządkowanego nie symboliką, ale sensem treści i semiotyką przekazu. Znaczenia nabiera również eksponowanie pytań i problemów oraz wyszukiwanie, rozumowanie i przetwarzanie treści kształcenia (J u s z c z y k, 2002, s. 30). Istotne znaczenie przyjmuje także sprzężenie zwrotne między nauczycielem a studentem.

Wymienione czynności intelektualne mogą się odbywać z wykorzystaniem narzędzi informacyjnych. W dyskusji nad kondycją i możliwościami podniesienia poziomu szkolnictwa wielu badaczy domaga się nasycenia uczelni nowoczesnymi technologiami informacyjnymi. Korespondują one z przekonaniem, że niedoskonałości edukacji wynikają z nienadążania uczelni za zmianami dokonującymi się poza nią, uwarunkowanymi także tempem przenikania technologii informacyjnych do praktyki życia społecznego.

[1] Pracę wykonano w ramach projektu badawczego finansowanego przez Politechnikę Poznańską (TB-62-176/06/DS).

Czytelność prezentowanych rozważań wymaga przedstawienia konstruktywistycznej koncepcji uczenia się, a następnie wyjaśnienia na jej gruncie zakresu i możliwości wspomagania procesu studiowania narzędziami informacyjnymi.

Istota konstruktywistycznej koncepcji uczenia się

Zgodnie z konstruktywistyczną teorią kształcenia, proces uczenia się jest uzależniony od posiadanej wiedzy i wyobrażeń osoby studiującej. Osoba ta dysponuje pewną wiedzą wstępną zdobytą podczas kontaktu z przyrodą i społeczeństwem oraz dzięki mediom. Każdy indywidualnie tworzy swoją nową wiedzę, obejmującą znaczenie pojęć oraz wyobrażenia o zjawiskach, procesach i zdarzeniach. Konstruowanie znaczeń pojęć, zjawisk i procesów jest ustawicznym i aktywnym procesem, który wiąże się z wiedzą początkową. Nauczanie powoduje konceptualne zmiany polegające na całkowitej rekonstrukcji dotychczasowej wiedzy a nie tylko dodaniu nowej wiedzy (P i o t r o w s k i, 2003; Ś n i a d e k, 1997).

Rozwój wyższych czynności poznawczych jest uzależniony od poziomu posiadanych umiejętności podstawowych. Nabywanie umiejętności złożonych i trudnych nie odbywa się automatycznie. W systemie poznawczym studenta powinny powstać czynności proste i powinno być wzbogacone jego własne doświadczenie. Na ich podstawie mogą być rozwijane czynności złożone i trudne. Akt uczenia się składa się z trzech procesów. Jednym z nich jest zdobywanie nowych wiadomości, wzbogacanie czy też uaktualnianie wiadomości wcześniejszych. Procesem następnym jest ich transformacja, czyli przetwarzanie nowych informacji, polegające na restrukturyzacji dotychczasowej wiedzy lub wyjściu poza nią. Ostatnim aktem uczenia się jest ocena, która stanowi efekt sprawdzenia, czy przetworzoną informację można wykorzystać do rozwiązania sytuacji zadaniowej lub problemowej (O r n s t e i n, H u n k i n s, 1999, s. 103). W związku z tym można uznać, iż w konstruktywistycznej koncepcji uczenia się przyjmuje się, że na proces uczenia się składa się indywidualne konstruowanie znaczeń.

Jaki sens dla procesu uczenia się studentów mają niniejsze spotkania? Przede wszystkim należy podkreślić, że student wykorzystuje zmysły w celu konstruowania znaczeń, a zatem uczenie się jest procesem aktywnym. Stąd można przyjąć, że student aktywnie poznaje otaczającą go rzeczywistość, a nie biernie przyjmuje i akceptuje uzyskiwane przez niego informacje. Ponadto student, uczestnicząc w procesie uczenia się, poznaje

nowe lub racjonalizuje swoje metody uczenia się. Ma to również swoje uzasadnienie. Uczenie się polega bowiem na budowaniu znaczeń, które student nadaje poznawanym zjawiskom, zdarzeniom, relacjom, zależnościom itd. Podczas tych czynności doskonali również swoje dotychczasowe zdolności do nadawania znaczeń innym, nowym dla niego zdarzeniom o podobnym charakterze. Procesy intelektualne związane z konstruowaniem znaczeń odbywają się w mózgu studenta. Wszelkie działania fizyczne i doświadczenia, które miały miejsce we wcześniejszym procesie uczenia się, mają tu zasadnicze znaczenie. Stąd wynika, że student winien ustawicznie stymulować procesy uaktywniające mózg, by mógł doskonalić umiejętności poznawcze.

W teorii konstruktywizmu wiedza jest ujmowana w postaci konstrukcji znaczenia rzeczy, zjawisk czy procesu. Stanowi ona efekt aktywności studenta. Akcentowane jest zatem indywidualne rozumienie rzeczywistości. Na proces budowania wiedzy składa się więc wiele czynności umysłowych. Należą do nich analiza, synteza, abstrahowanie, porównywanie, uogólnianie, odkrywanie znaczeń, interpretacja i inne. W ten sposób student tworzy swoją wiedzę. Następnie w wyniku procesu łączenia całościowego w jego umyśle powstają pojęcia. Struktura pojęciowa wiedzy studenta stanowi bazę do systematyzowania wiedzy pozwalającej na przedstawienie faktów. Na ostatnim etapie, czyli w tworzeniu przez studenta własnego systemu wiedzy, ostatecznie mają znaczenie procesy operacyjne, które umożliwiają wykorzystanie wiedzy. Podsumowując, w koncepcji konstruktywistycznej wychodzi się z założenia, że wiedza powstaje na podłożu wewnętrznych, subiektywnych konstrukcji myślowych studenta. Modeluje on indywidualnie otaczający go świat dzięki spostrzeganiu przedmiotów i zjawisk oraz przetwarzaniu tych informacji na podstawie wewnętrznych systemów poznawczych i doświadczenia (S i e m i e n i e c k i, 2004, s. 11).

Rozważmy następnie, na czym polega aktywne uczestnictwo studenta w procesie zdobywania wiedzy? Podczas przyswajania wiadomości student aktywnie działa wówczas, gdy selekcjonuje i przekształca informacje, formułuje i weryfikuje hipotezy, zauważa niezgodności pomiędzy informacjami już posiadanymi a nowymi. Ponadto wykracza poza dostarczone informacje, czyli nowe wiadomości samodzielnie wnosi do swojego systemu wiedzy oraz pobiera z niego potrzebne mu informacje (B r u n e r, 1978). Zatem uczenie się w nowych dla studenta sytuacjach wymaga od niego wykonywania złożonych czynności poznawczych. W literaturze przedmiotu mówi się o transferze uczenia się, który obejmuje także umiejętność zaliczenia przez studenta wybranego zagadnienia do ogólnej kategorii, istniejącej już wcześniej w jego indywidualnej konstrukcji poznawczej. Prowadzi to do uruchomienia wiedzy studenta w celu wyod-

rębnienia wiadomości potrzebnej mu do wyjaśnienia rozważanego problemu. Okazuje się, że student z trudnością przenosi wiedzę między schematami działaniowymi w sytuacji, gdy wiedza ta jest przyjmowana mechanicznie, bez zrozumienia i w oderwaniu od jego systemu poznawczego.

Należy podkreślić, że uzyskanie informacji przez studenta nie tworzy jeszcze jego wiedzy. Informacje są dla niego pewnymi danymi, dostrzeżonymi faktami, które dopiero po zasymilowaniu zostają przekształcone w wiadomości. Nie wszystkie informacje, które uzyska student, stają się jego wiadomościami. Często stosunkowo duży zasób wiadomości nie stanowi jeszcze wiedzy. Dopiero zrozumienie informacji powoduje ich przekształcenie w wiedzę. Informacje student organizuje we własny system wiedzy. Bazując na nim, student potrafi wyciągać wnioski, analizować, porównywać. Zadaniem nauczyciela jest zatem pokazanie studentowi, w jaki sposób może uzyskać układ zorganizowanych wiadomości. Ważne jest również wskazanie, że pamięciowe sposoby uczenia się nie prowadzą do rozumienia, a liczne zapamiętane fakty bez ich świadomej asymilacji nie tworzą struktury wiedzy.

Dla efektywnego studiowania ważne jest istnienie wcześniejszej wiedzy. Asymilacja nowej wiedzy stanowi przyswojenie nowych treści, włączenie ich do zdobytego wcześniej doświadczenia i wiedzy tak, że łącznie tworzą dopełniającą się i jednolitą całość. Wymaga to posiadania przez studenta własnej struktury wiedzy, w którą wbudowuje wiedzę aktualnie zdobywaną. Wysiłek studenta wkładany w proces uczenia się jest zatem uzależniony od jego bazowej wiedzy. Im jest ona obszerniejsza, tym szybciej i łatwiej rozbudowuje on tę strukturę wiedzy, czyli efektywniej się uczy.

W rozważanej koncepcji uczenia się eksponowany jest również kontekstowy charakter tego procesu. Wiedza wiąże się ściśle z kontekstem, w którym jest przyjmowana. Zdobywana w oderwaniu od kontekstu nie ma dla studenta specjalnego znaczenia. Oznacza to, że w myśl konstruktywizmu wiedza nie może być odbierana przez studenta bezpośrednio od nauczyciela. Student winien sam konstruować własny obraz rzeczywistości w wyniku swoich działań (W a d s w o r t h, 1998, s. 173). Ponadto student nie może uczyć się pojedynczych faktów i teorii w odizolowaniu od życia, czyli swojej dotychczasowej wiedzy, przekonań, obaw itd. Wnioskując dalej, uczenie się jest procesem aktywnym i społecznym oraz związanym z działaniem i życiowym istnieniem człowieka. Stąd też student najchętniej uczy się tego, co mu jest aktualnie potrzebne.

Społeczny charakter czynności uczenia się, akcentowany w konstruktywistycznej teorii uczenia się, oznacza, że uczenie się jest związane z ludźmi, wśród których student przebywał kiedyś, obecnie i których spotka w przyszłości, czyli z rodzicami, nauczycielami, opiekunami, rodziną,

rówieśnikami, studentami, współpracownikami itd. Potwierdzeniem owej myśli może być fakt, że student w toku długiego już wcześniejszego kształcenia zdążył wypracować sobie określony schemat postaw i sposobów myślenia. Najczęściej przyjmował je od osób spotkanych podczas dotychczasowego procesu edukacji. Powstały one również jako efekt własnej interpretacji rzeczywistych zdarzeń otaczających studenta. W miarę uzyskiwania naukowych informacji najczęściej wymaga on następnych wyjaśnień. W przypadku wystąpienia niezgodności między informacjami docierającymi z otaczającej rzeczywistości lub kierowanymi przez nauczyciela do studenta a pochodzącymi z jego własnej konstrukcji wiedzy, winna odbyć się dyskusja i weryfikacja poglądów. Wszystko po to, by student mógł zrozumieć wiedzę, opierając się na działaniach empirycznych. Można więc uważać, że czynności manualne i obserwacje otoczenia lub doświadczenia empiryczne pozwalają na aktywny udział studenta w procesie konstruowania jego wiedzy. Na rzeczywiste problemy edukacji, które nauczyciel winien uwzględnić w konstruktywistycznym ujęciu edukacji, składają się poglądy studenta, jego samodzielność oraz metody jego rozważań i badań, ale także wymagania programu nauczania i zasady ewaluacji.

Konstruktywistyczne ujęcie uczenia się z wykorzystaniem technologii informacyjnych

Rozważmy, w jakim zakresie techniki informacyjne dostarczają edukacji nowych możliwości tworzenia warunków dla działalności każdego studenta, zgodnie z konstruktywistycznym podejściem do procesu studiowania. Czy mogą one być wykorzystane w tworzeniu sytuacji zadaniowej, w której student koncentruje swoją aktywność poznawczą na nowych, trudnych treściach, które traktuje jako przydatne z uwagi na problemy postawione mu do rozwiązania (K o z i e l s k a, 2003, s. 66)?

W konstruktywistycznym ujęciu kształcenia pytania, zadania i problemy stawiają nauczyciele. Wymagają od studentów twórczych odpowiedzi, wychodzących poza oczywiste, zgodne i pewne zależności, zjawiska czy zdarzenia. Studenci natomiast chętnie rozwiązują postawione problemy, przechodząc wszystkie ich etapy. Nauczyciele korygują ich czynności badawcze, wskazują zasadne kierunki rozważań, ukazują nowe kierunki myślenia. Studenci podczas zajęć współpracują z nauczycielem i ze sobą, a w ramach tej współpracy działają indywidualnie. Dla wymienionych działań poszukują treści w postaci prawdziwych i naukowych

faktów, zależności, zjawisk, korzystają z rzetelnych źródeł informacji, multimediów, interaktywnych materiałów, hipertekstów oraz symulacji, dostarczających warunków pozwalających im na realizację własnych doświadczeń. Wskazywanie studentom współczesnych źródeł informacji, przy wykorzystaniu technologii informacyjnych w szczególności, może powodować przyjmowanie przez nich nowych metod uczenia się. Przykładowo celowe jest, by miejsce relacji nauczyciela na temat badań eksperymentalnych lub rozważań teoretycznych w zakresie studiowanych treści zajęło aktywne planowanie i samodzielne aktywne realizowanie studenckich doświadczeń, dokonywanie teoretycznych wyjaśnień, wykonywanie obliczeń, opracowywanie własnych konstrukcji itp. Dzięki takim działaniom studenci tworzą własne „modele mentalne" (J u s z c z y k, 2002, s. 102), które w następnej kolejności wykorzystują dla tworzenia sensu własnych doświadczeń. W ich powstawaniu duży udział mogą mieć techniki informacyjne. Zaprezentowane przy ich udziale zjawiska, zdarzenia, zależności i relacje, często bezpośrednio z profesjonalnych pracowni naukowych, stanowią nowe specyficzne warunki uczenia się. W nich student może samodzielnie lub przy wydatnej pomocy nauczyciela bądź programu dokonywać wielu analiz, wyciągać wnioski, ustalać własne stanowiska i sądy. Przeprowadzenie symulacji komputerowej merytorycznie związanej z treściami studiowanego przedmiotu może być podstawą dialogu (K o z i e l s k a, 2005, s. 253) występującego między studentem i nauczycielem, innym studentem lub programem komputerowym. Student ma wówczas możliwość budowania podstaw własnej wiedzy, rozbudowywania konstrukcji istniejącej w jego umyśle, a również zaprezentowania swojej wiedzy innym.

Współcześnie nauczyciel nie jest już jedynym dla studenta partnerem komunikowania. Jego funkcję coraz częściej przejmują media edukacyjne: komputery, wideo interaktywne, elektroniczne bazy danych i bazy wiedzy, sieci komputerowe oraz systemy informatyczno-komunikacyjne, które wspomagają aktywność człowieka. Programy komputerowe są mediami interaktywnymi, gdyż umożliwiają natychmiastowe sprzężenie zwrotne. Przez interaktywne działanie, manipulowanie, a tym samym doświadczanie nowej dla studentów wiedzy, uczenie się może być aktywnym i interesującym dla nich przeżyciem, podczas którego według założeń konstruktywizmu następuje rozbudowywanie ich indywidualnych struktur wiedzy (K o z i e l s k a, 1996, s. 164; 2000b, s. 161). Sprzężenie zwrotne sprzyja bieżącej kontroli postępów studentów, natychmiastowej korekcji błędów czy wyjaśnianiu pojawiających się w trakcie pracy wątpliwości i trudności w rozwiązywaniu problemu. Takie interakcyjne komunikowanie sprzyja kształtowaniu krytycznego myślenia, uczy jasnego wyrażania myśli oraz umiejętności prezentowania własnych poglą-

dów innym. Prowadzi też do konstruktywnego dyskutowania problemów przy poprawnym doborze argumentów przyjętego celu oraz motywuje do działania (K o z i e l s k a, 2003, s. 92). Wartościowe oprogramowanie wywoła sprzężenie zwrotne, od którego również zależą efekty pracy dydaktycznej. W relacjach z nauczycielem lub innymi studentami możliwa jest negocjacja stanowisk, polemika, racjonalna argumentacja oraz poszukiwanie konsensusu. Zatem zaistnienie wspomnianych warunków z użyciem narzędzi informacyjnych jest wysoce prawdopodobne i bardzo cenne dla edukacji.

Innym zasadniczym składnikiem procesu uczenia się, ważnym w konstruktywistycznym ujęciu, jest motywacja, która stanowi jego podstawę, gdyż stymuluje uczenie się. W najogólniejszym znaczeniu motywacja wiąże się ze sposobami wykorzystania wiedzy zdobytej w procesie uczenia się. Motywacja studentów zwiększa się, gdy zadania mające właściwy poziom trudności traktują oni jako bezpośrednio lub pośrednio związane z ich potrzebami, zainteresowaniami i celami. Pracując z użyciem programu komputerowego, student wybiera sekwencje realizujące jego potrzeby i zainteresowania w sposób atrakcyjny, pobudzający ciekawość, kształtujący i poszerzający wyobraźnię, czyli odmienny od innych środków dydaktycznych. Ponadto student kolejno podejmuje problemy, wskazywane przez program, o coraz wyższym poziomie trudności. Naturalna studencka motywacja może być wzbudzona w bezpiecznym otoczeniu, w którym istnieją możliwości podejmowania przez studentów ryzyka bez strachu przed niepowodzeniem. Tu zdecydowaną pomoc w tworzeniu środowiska sprzyjającego uczeniu się niosą programy komputerowe (K o z i e l s k a, 2003, s. 85; 2001a, s. 184), gdyż praca z nimi jest pozbawiona negatywnych emocji związanych przykładowo z okazaniem własnej niewiedzy lub z możliwością zniszczenia aparatury i przyrządów w pracowni dydaktycznej.

Technologie informacyjne dostarczają informacji różnymi kanałami, często motywują studentów do różnych działań intelektualnych, bardziej wartościowych niż obserwacja. Zawierają wartościowe dydaktycznie polecenia lub ćwiczenia, które inicjują twórcze działania studentów nie tylko przy użyciu komputera, ale także po zakończeniu działań za jego pomocą. W szczególności mają tu znaczenie czynności wykonywane z wykorzystaniem najnowszej aparatury, w rzeczywistym środowisku społecznym, podczas wykonywania zadanych konstrukcji, obliczeń, rysunków, wykresów itd. Stąd wniosek, że efektem procesu kształcenia studenta winna być nie tylko umiejętność posługiwania się komputerem, ale przede wszystkim potrzebna mu również umiejętność posługiwania się informacją. Umiejętność ta jest konieczna studentowi nie tylko w toku studiowania. W przyszłości, czyli jako pracownikowi i obywatelowi, pozwoli

na rozwinięcie zdolności do swobodnego uczestniczenia w społeczeństwie informacyjnym, społeczeństwie wiedzy. Zatem nauczyciel powinien zadbać, by studenci nauczyli się posługiwania się informacjami pozyskanymi za pośrednictwem mediów w sposób racjonalny i konstruktywny. Winien stworzyć im warunki do kształcenia umiejętności przekształcania wiadomości otrzymanych dzięki wykorzystaniu narzędzi informacyjnych w wartościową wiedzę.

W konstruktywistycznym ujęciu procesu uczenia się wymaga się, by student uczestniczył w społecznych formach tworzenia wiedzy. Ważną rolę odgrywa tu podmiotowa aktywność studenta sprowadzająca się m.in. do określania własnych zadań. Zaobserwowano duży udział narzędzi informacyjnych w tworzeniu podmiotowej sytuacji dydaktycznej (K o z i e l s k a, 2000a, s. 366). Symulację komputerową należy wówczas traktować jako wzbogacenie środków dydaktycznych dostępnych dla studenta, a nie zastąpienie rzeczywistej pomocy, przyrządów, urządzeń itp. Student może dowolnie wybierać w zależności od tego, która wersja mu odpowiada (dialogowa, demonstracyjna, kontrolna itp.) oraz w zależności od roli, którą ma pełnić w jego indywidualnym kształceniu. Wybór studenta dotyczy również programu lub jego fragmentów zależnie od prezentowanych treści merytorycznych, które chce poznać, uzupełnić lub sprawdzić. Segmenty odpowiednio skonstruowanego programu umożliwiają studentowi opanowanie lub utrwalenie zagadnień teoretycznych, przeprowadzenie komputerowej symulacji zjawiska, zdarzenia zależności itd. Mogą pomóc w analizie wyników doświadczalnych i porównaniu ich z wynikami teoretycznymi, pozwalają także sprawdzić poprawność jego wiedzy.

Zgodnie z rozważaną koncepcją uczenie się wymaga odpowiedniego środowiska dydaktycznego potrzebnego do wieloaspektowej analizy problemu, rozważania, opisów, badania oraz rozwiązania. Ponadto wymaga także poprawnego wykorzystania poznanej wiedzy w nieznanych dla studentów kontekstach. W ustalaniu różnorodnych kontekstów, pozwalających studentom na działania intelektualne, oczekiwanego wsparcia dostarczą narzędzia informacyjne (K o z i e l s k a, 2001b, s. 298). Przy ich udziale studenci mogą prezentować i analizować problem, zdarzenie lub zależność w różnych i podobnych warunkach lub przy ich pomocy samodzielnie tworzyć adekwatne dla nich środowisko.

Podsumowanie

Starania nauczyciela w zakresie stosowania zasad konstruktywizmu w nauczaniu mogą być wzmocnione w znacznym stopniu przez technologie informacyjne. Symulacje komputerowe pozwolą studentom wykonać pewne doświadczenia naukowe. Dzięki połączeniom internetowym mogą kontaktować się ze specjalistami i ekspertami w wybranych dziedzinach nauki, obserwować oryginalnie przeprowadzane eksperymenty w profesjonalnych ośrodkach naukowych. Z baz danych studenci mogą czerpać obszerne i rzetelne informacje z zakresu studiowanych dziedzin wiedzy. Technologie informacyjno-komunikacyjne dostarczają studentom wielu możliwości do weryfikacji hipotez i prowadzenia dyskusji w ramach konkretnych doświadczeń, prezentacji i demonstracji, również na drodze tworzenia własnych elektronicznych materiałów edukacyjnych, dotyczących specyficznych treści studiowanych dziedzin wiedzy. Ważne, by studenci dzięki wykorzystaniu najnowszych technologii informacyjnych przekroczyli granice prostej percepcji i nauczyli się percepcji kreatywnej (Martin, 2006, s. 149). Niniejsze rozważania dają inne spojrzenie na miejsce technologii informacyjnych w edukacji. Być może w ten sposób będzie można precyzyjniej usystematyzować wiedzę w tym zakresie. Rozważania i badania eksperymentalne mieszczące się w zakresie omawianej problematyki mogą się wiązać z podjęciem decyzji wprowadzającej wspomaganie technologiami informacyjnymi do powszechnego standardu kształcenia akademickiego.

Bibliografia

Bruner J.S., 1978: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa.

Juszczyk S., 2002: *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł, procesów*. Toruń.

Kozielska M., 1996: *Stymulation of students' investigative activeness in computer-aided process of learning physics*. „European Journal of Physics", Vol. 17(164).

Kozielska M., 2000a: *Educational computer programs in learning of physics by action, Educational*. „Media, Information, Media and Information Technologies", Vol. 37(3).

Kozielska M., 2000b: *Podmiotowość w komputerowo wspomaganym kształceniu studentów*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, T. Zimny. Częstochowa.

Kozielska M., 2001a: *Motywowanie studentów w komputerowo wspomaganym procesie uczenia się*. W: *Dydaktyka ogólna. Wyzwanie a rzeczywistość*. Red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin.

Kozielska M., 2001b: *Udział symulacji komputerowych w tworzeniu dydaktycznych warunków uczenia się*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, T. Zimny. Częstochowa.

Kozielska M., 2003: *Komputerowe wspomaganie edukacji*. Szczecin.

Kozielska M., 2005: *Działalność nauczyciela w tworzeniu dialogu edukacyjnego w kształceniu akademickim*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, F. Bereźnicki. Szczecin.

Martin A.G., 2006: *Students' Autoring in Multimedia Edukation. Digital Creation as a Fundamental Principle of Literacy in the Information Age*. W: *Media a edukacja. Od nowych technik nauczania do edukacji wirtualnej*. Red. W. Strykowski. Poznań.

Ornstein A.C., Hunkins F.P., 1999: *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyk*a. Warszawa.

Piotrowski E., 2003: *Konstruktywizm jako teoretyczna podstawa procesu kształcenia*. W: *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*. Red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin.

Siemieniecki B., 2004: *Kognitywistyka a edukacja medialna*. W: *Współczesna technologia informacyjna i medialna*. Red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki. Toruń.

Śniadek B., 1997: *Konstruktywistyczne podejście do nauczania o świetle i jego własnościach*. W: *Przyroda. Badania. Język. Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych*. Red. S. Dylak. Warszawa.

Wadsworth B.J., 1998: *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Tłum. M. Babiuch. Warszawa.

„Chowanna"	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 98–113

Danuta MORAŃSKA

Kształtowanie motywacji do nauki w społeczeństwie informacyjnym – zarys problemu

Developing motivation to learn in the information society – an outline of the problem

Abstract: A constant knowledge growth, which results in the increase of the teaching material to be covered by learners in schools, overburdening them with school duties, causes a systematic decrease in their engagement, dissatisfaction, frustration, and loss of motivation to learn.

More importantly, the learners expect that schools prepare them for an individual leraning in different fields, according to their individualised educational needs, rather than give them an opportunity to memorise a certain part of the material. Information technology can play a significant role here, however, its application to self-education is possible only when people have already created certain habits in terms of its appropriate usage as a tool of an intellectual human development.

Key words: motivation

Wstęp

Pobudzanie i wspieranie motywacji do nauki, wzbudzanie zainteresowania wiedzą, ciekawości świata, zaspokajanie potrzeby ciągłego rozwoju u dzieci i młodzieży – czy szkoła spełnia te zadania? Opinie na ten temat

są podzielone, od optymistycznych po skrajnie negatywne. Szkole stawia się zarzuty, że poprzez nie zawsze właściwe działania nauczycieli ogranicza się motywację uczniów, ukierunkowując ją na zdobywanie ocen, świadectw, zaliczanie sprawdzianów, egzaminów. Szkoła, której nie lubią uczniowie, w której nic się nie dzieje, a przecież świat wokół jest taki interesujący. Z coraz większym niepokojem obserwuje się też pojawiające się problemy wychowawcze.

Postęp technologiczny i związany z nim rozwój cywilizacyjny zmienia społeczeństwo. Stwarza zupełnie nowe warunki funkcjonowania, inne niż dotychczas znane. Czy edukacja daje szansę młodemu pokoleniu sprostać nowym wyzwaniom? Czy współczesna szkoła stwarza możliwość rozwoju i zdobywania wiedzy dla przyszłości, czy uczy uczenia się? Czy uczy ochrony przed nowymi zagrożeniami, które implikuje nowa cywilizacja? Te i inne pytania wywołują zatroskanie pedagogów i psychologów. Tymczasem czas biegnie, a młodzież ma tego świadomość. Czy zdążymy ich przygotować do radzenia sobie w nowej rzeczywistości? Czy jesteśmy w stanie ukształtować człowieka dla przyszłości, o otwartym umyśle, innego niż jego nauczyciele, którzy bardzo często powielają zapamiętane z własnej nauki szkolnej schematy, jakby nie zauważając upływu czasu. Problematyka ta jest niezwykle ważna, ponieważ współczesna specyfika funkcjonowania rynku pracy wymaga ciągłego dokształcania się, a ta umiejętność wymaga wysokiego poziomu motywacji. Zmiany w technologii i gospodarce powodują wzrost zapotrzebowania na pracowników potrafiących skutecznie tworzyć i wykorzystywać wiedzę, rozwiązywać problemy, podejmować decyzje, ciągle doskonalić swoje umiejętności i aktualizować wiedzę. Współczesna szkoła musi zatem nadążać za nowymi potrzebami społeczeństwa, dostosowując programy nauczania i metody kształcenia do nowych wymagań.

Motywacja i jej charakterystyka

W procesie samokształcenia podstawową rolę odgrywają procesy emocjonalno-motywacyjne. Stanowią one czynniki, które regulują procesy poznawcze człowieka, nadają kierunek podejmowanym działaniom, określają wysiłek włożony w realizację podjętego zadania oraz decydują o jego sprawności. „Motywacja to proces psychicznej regulacji, który wpływa na kształtowanie się ludzkich dążeń. Dążenia regulują czynności człowieka w taki sposób, by doprowadzały one do określonego, zgodnego z intencją wyniku czy celu." (R e y k o w s k i, 1992, s. 113).

Aby można było mówić o występowaniu motywacji, muszą zostać spełnione następujące warunki:
– wystąpienie napięcia motywacyjnego (motywu), którym może być niezaspokojona potrzeba,
– oczekiwanie gratyfikacji, korzyści,
– prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu (C i ż k o w i c z, 2003, s. 34–40).

W literaturze psychologicznej motywację dzieli się na:

1. Motywację wewnętrzną, która ma związek z czynnościami wykonanymi dla własnej satysfakcji z wykonania zadania, i która wynika z czynników osobistych takich, jak: zadowolenie, przyjemność, chęć poszerzenia wiedzy.

2. Motywację zewnętrzną, która wiąże się z zachowaniem występującym w wyniku działania czynników zewnętrznych, którymi mogą być np. oceny szkolne (D e m b o, 1997, s. 142).

Kluczowe znaczenie dla procesu kształcenia ma pobudzanie ciekawości uczniów, ponieważ to ona stanowi motywację wewnętrzną (D e m b o, 1997, s. 142). Ma ono miejsce wówczas, gdy nauczyciel nawiązuje do wiadomości poznanych przez ucznia wcześniej i kiedy przyswajanie informacji z jakiejś dziedziny wiąże się z przyjemnymi doznaniami. Ważnym czynnikiem mającym wpływ na podnoszenie motywacji jest atrakcyjność treści, metod i form uczenia się oraz przydatność poznawanej wiedzy. Zastosowanie technologii informacyjnej i nowoczesnych technik multimedialnych w szkole, oprócz niewątpliwej możliwości zaprezentowania wiedzy w sposób bardziej interesujący, pozwala nauczycielom na ujmowanie omawianych treści w sposób kompleksowy. Wielostronna analiza materiału nauczania oraz stosowanie aktywnych metod kształcenia umożliwia integrację poznawanych zagadnień. Przeprowadzanie porównań, analiz, syntez, ujmowanie jednych i tych samych treści w różnym kontekście – wszystkie te czynności są związane z organizacją procesu dydaktycznego i mają znaczenie dla wykształcenia umiejętności operowania nabytą wiedzą, wykształceniem umiejętności uczenia się i osiągnięciem aktywności twórczej.

Zdaniem psychologów, ciekawość człowieka pobudzana jest wtedy, gdy dowiaduje się on czegoś, czego nie oczekiwał, kiedy jest czymś zaskakiwany. Sytuacja zaskoczenia implikuje pytania i wiąże się z chęcią pogłębienia wiedzy (W ł o d a r s k i, M a t c z a k, 1987, s. 106). Uważa się, że skutecznym sposobem wzbudzania zainteresowania jest powiązanie poznawanych treści kształcenia z sytuacjami realnego życia. Dzięki temu pobudzana jest ciekawość, sprzyjająca poszukiwaniu rozwiązań problemów. Multimedia dają w tym zakresie bardzo dużo możliwości, gdyż nie tylko mogą stanowić czynnik inspirujący do poszukiwań, ale również poprzez wizualizację, animację, symulacje wiążą poznawane treści z real-

nymi sytuacjami. Efektem zrozumienia problemu jest określenie ogólnych zależności, regulujących związki pomiędzy poznawanymi treściami. Ważne jest również, aby uczniowie interesowali się sytuacjami, w których mogliby się w przyszłości znaleźć.

U ucznia, który w dorosłym życiu będzie musiał wykazać się kreatywnością, zdolnością twórczego myślenia, umiejętnością podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów, powinno zostać rozwinięte myślenie twórcze, które wiąże się ściśle z występowaniem silnej motywacji wewnętrznej. Bronisław Siemieniecki zwraca uwagę na fakt, że „myślenie to wiąże się zawsze z aktywnością intelektualną ucznia, a stąd już krok do powstawania nowych pomysłów i działań innowacyjnych" (Siemieniecki, 2002, s. 68).

Multimedia dzięki swoim właściwościom, przy zastosowaniu aktywnych metod uczenia się, stymulują procesy emocjonalno-motywacyjne. Technologia informacyjna i multimedia w dydaktyce powinny usprawniać aktywne działanie i pobudzać do aktywności intelektualnej (Siemieniecki, 2002, s. 68). Może się zdarzyć jednak, że przez ich niewłaściwe zastosowanie osiągnie się niezamierzony skutek w postaci ograniczenia aktywności intelektualnej i działaniowej. Rozwój psychologii poznawczej znacznie przyczynił się do zrozumienia istoty pracy intelektualnej człowieka oraz roli środowiska wspomagającego procesy uczenia się, w którym poczesne miejsce zajmuje technologia informacyjna. Istnieje duża zgodność poglądów wśród pedagogów i psychologów, że zaawansowane umiejętności rozumienia, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji nie zależą od biernej recepcji faktów, ale od aktywnego przetwarzania informacji (Pachociński, 2002, s. 93)

Tezę tę potwierdzają badania prowadzone w zakresie psychologii poznawczej, których wynik wskazuje na potrzebę odejścia od nauczania na rzecz rozwoju procesów uczenia się (Pachociński, 2002, s. 73), dlatego wśród działań podejmowanych przez nauczyciela na rzecz rozwoju myślenia uczniów na szczególną uwagę zasługuje pobudzanie motywacji do nauki, ciekawości, rozbudzanie swoistego „głodu wiedzy". Oznacza to potrzebę rozwijania zainteresowań, stwarzanie atmosfery dla czerpania satysfakcji z odkrywania wiedzy, stawiania pytań, stawania się kompetentnym (Siemieniecki, 2002, s. 72). Tak określone działania nauczyciela zmieniają rolę współczesnego pedagoga.

Podstawową rolą nauczyciela jest stwarzanie warunków do uczenia się, reagowanie na zgłaszane przez uczniów potrzeby a nie przekazywanie jedynie tego, co wiedzą nauczyciele. Nauczanie jest dziś sztuką uczenia dzieci, jak należy się samodzielnie uczyć (Dryden, Vos, 2003). Ważniejsza zatem od roli „źródła wiedzy" stała się funkcja wychowawcza nauczyciela, którego zadaniem jest wyposażenie ucznia w umiejętność ucze-

nia się, poruszania się po świecie wiedzy, samodzielnego zaspokajania potrzeby edukacyjnej, korzystanie z możliwości stwarzanych przez nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne i multimedia. Oczekuje się, że nauczyciel powinien być mentorem, przewodnikiem, organizatorem środowiska edukacyjnego uczniów. Nauczyciel powinien odgrywać rolę przewodnika, organizatora procesu uczenia się uczniów we współczesnym środowisku edukacyjnym, w którym funkcjonujemy. Ta nowa jakość w rzeczywistości szkolnej stała się podstawą fundamentalnych zmian we współczesnej szkole.

Czynniki wpływające na uczenie się jednostki

Na proces uczenia się człowieka wpływa wiele czynników, wśród których badacze wymieniają zainteresowania, nastawienia, styl poznawczy, poziom aspiracji (W ł o d a r s k i, M a t c z a k, 1987). Analiza wpływu tych czynników na podejmowanie przez ucznia czynności poznawczych pozwala na zrozumienie istoty problemu motywacji wewnętrznej, tak ważnego w procesie uczenia się. Według psychologów, zainteresowania „przejawiają się w wybiórczym spostrzeganiu pewnych fragmentów rzeczywistości z pominięciem innych, w koncentrowaniu na nich uwagi, w gotowości zajmowania się określonym przedmiotem i w podejmowaniu działań ukierunkowanych na określony cel." (W ł o d a r s k i, M a t c z a k, 1987, s. 106). Zainteresowania wynikają z chęci zaspokajania różnych potrzeb uczącego się. Zalicza się do nich również potrzeby poznawcze, skłaniające do poszukiwania informacji związanej z wybraną dziedziną wiedzy dla zaspokojenia własnej ciekawości. Na uwagę zasługuje również wybiórczość spostrzeżeń, która polega na zróżnicowanym zapamiętywaniu przez człowieka informacji. Treści związane z zainteresowaniami są lepiej zapamiętywane i rozumiane niż pozostałe. Spostrzeganie z kolei zapoczątkowuje uczenie się i w dużym stopniu wpływa na efekty kształcenia.

Znaczenie zainteresowań w uczeniu się jest zagadnieniem bardzo złożonym. Zainteresowania wpływają zarówno na spostrzeganie, jak i na następujące po nim działanie. Mogą również powodować podejmowanie czynności, które zostały zainspirowane sytuacjami środowiskowymi, np. sytuacją stworzoną przez nauczyciela na lekcji, ale podejmowane działania mogą również wynikać z własnej inicjatywy ucznia (W ł o d a r s k i, M a t c z a k, 1987, s. 106). Zależność ta ma duże znaczenie dla organizacji procesu uczenia się.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na uczenie się jednostki są nastawienia. Na nastawienie uczniów ma wpływ m.in. atrakcyjność poznawanych treści kształcenia, mierzona ich przydatnością w życiu, możliwość osiągnięcia sukcesu w postaci rozwiązania nurtującego problemu, relacje interpersonalne zachodzące w otoczeniu ucznia oraz aktywność w procesie poznania. Istnieje związek między nastawieniem z aktualnie wykonywanymi czynnościami o charakterze poznawczym. Podobnie jak w przypadku zainteresowań nastawienia wywołują określone działania, które człowiek realizuje i które w konsekwencji powodują nabywanie kompetencji.

Spośród czynników wpływających na skuteczność uczenia się należy wymienić również zrozumienie, które w wypadku człowieka ma bardzo duży wpływ na łatwość uczenia się i zapamiętywania oraz decyduje o trwałości i operatywności nabywanej wiedzy. Brak zrozumienia informacji uniemożliwia sprawne posługiwanie się nimi i powoduje zazwyczaj szybkie zapominanie (W ł o d a r s k i, M a t c z a k, 1987, s. 106).

O ile pewne nastawienia i zainteresowania odnoszą się do przyswajanych treści, o tyle styl poznawczy stanowi indywidualną cechę każdego człowieka. Scharakteryzowanie poszczególnych stylów poznawczych uczniów stanowi dla nauczycieli trudne zadanie ze względu na indywidualne cechy każdego uczącego się, jego dotychczasowe doświadczenia, ujawniane preferencje, przedmiot nauczania, etap kształcenia czy cel, do którego uczeń zmierza. Cechą charakteryzującą styl poznawczy jest również charakterystyka środowiska, w którym człowiek najchętniej podejmuje działalność poznawczą, z uwzględnieniem środowiska multimediów nieodłącznie związanego z funkcjonowaniem współczesnego pokolenia.

Poziom aspiracji człowieka ma związek z zamierzonymi osiągnięciami. Analizując czynniki związane z uczeniem się, przez aspiracje należy rozumieć to, co człowiek chciałby osiągnąć w wyniku uczenia się (W ł o d a r s k i, M a t c z a k, 1987). Z dydaktycznego punktu widzenia interesująca jest zależność pomiędzy poziomem aspiracji a rezultatami uczenia się. Zaobserwowano, że im wyższy poziom aspiracji, tym można więcej oczekiwać od ucznia. Z kolei niższy poziom aspiracji sprawia, że uczeń nie realizuje swoich możliwości rozwojowych. Aspiracje mogą ulec modyfikacji pod wpływem działań nauczyciela. Przedstawienie uczniom przydatności poznawanej wiedzy w kontekście rozwoju społeczeństwa, perspektyw, oczekiwanych kompetencji, wskazanie możliwości uzyskania tych kompetencji przy uwzględnieniu indywidualnych cech ucznia, stworzenie warunków do rozwoju uzdolnień, pozwala na podwyższenie aspiracji. Jeżeli nauczyciel uwzględni zależność pomiędzy poziomem aspiracji ucznia i rezultatami uczenia się, może przyczynić się do podwyższe-

nia skuteczności oddziaływań pedagogicznych (W ł o d a r s k i, M a t c z a k, 1987).

Z aspiracjami wiąże się inny czynnik, który z pewnością wywiera wpływ na proces uczenia się. Jest nim tożsamość ucznia, która określa poziom samooceny w odniesieniu do posiadanych możliwości. Wpływa ona na postępy w uczeniu się. Brak wiary we własne możliwości skutecznie obniża poziom aspiracji. Budzenie wiary we własne siły, możliwość samodzielnego działania, poszerzające się kompetencje, mogą wpłynąć regulująco na poziom aspiracji ucznia.

Na proces uczenia się wpływa również poziom interakcji uczącego się z otoczeniem, ponieważ ludzie przejmują od innych olbrzymią liczbę informacji, umożliwiając interakcję intelektualną i wyrażanie zaangażowania, np. w sytuacji wspólnej pracy w społecznościach osób uczących się. Nowoczesne rozwiązania technologiczne znacznie usprawniły proces komunikowania się ludzi, wspomagając nauczyciela i ucznia w procesie kształcenia. Swobodna wymiana poglądów, dyskusja nad rozwiązaniem problemu, szybki kontakt z nauczycielem lub innymi uczestnikami procesu kształcenia w trybie synchronicznym i asynchronicznym to atuty, których współczesny pedagog nie może pominąć.

Bardzo ważną rolę w budzeniu motywacji jest możliwość decydowania ucznia o sobie, która ma związek z odpowiedzialnością za podejmowane działania, decydowaniem o przebiegu uczenia się. Jeśli uczniowie będą mieli wpływ na to, co się dzieje w klasie szkolnej, na lekcji, w trakcie uczenia się, mogą być lepiej zmotywowani do pracy. „[...] młodzi ludzie zdobywają informacje i uczą się. Chcą mieć łatwy dostęp do wiedzy, pracować nad nią, prowadzić intelektualną grę, a nie napełniać swoją głowę materiałem pamięciowym w statycznej postaci i odtwarzać go na podany sygnał" (P a c h o c i ń s k i, 2002, s. 74). Uczniowie chcieliby kontrolować i decydować o przebiegu swojego uczenia się. Chętnie korzystają z możliwości dostępu do wiedzy, które się pojawiły w związku z rozwojem technologii informacyjnej i sieci rozległej i z tej umiejętności chcieliby korzystać także w szkole, konstruując swoją wiedzę pod czujnym okiem i opieką nauczyciela. Potrzeba współdecydowania jest jedną z podstawowych potrzeb uczących się, dość rzadko respektowaną we współczesnej szkole.

Badania prowadzone przez autorkę wśród nauczycieli wskazują na dostrzeganie roli technologii informacyjnej, jaką może ona odegrać w procesie nauczania. Istnieje ciągła potrzeba określenia relacji pomiędzy uwzględnianiem przez nauczycieli w czasie organizacji kształcenia czynników mających wpływ na uczenie się a poziomem motywacji uczniów do nauki, w kontekście psychologii kształcenia, psychologii poznawczej. Ważne jest również ustalenie roli i miejsca, jakie w podejmowanych przez nauczycieli i uczniów działaniach zajmują technologie informacyjne, które

z coraz większą siłą dokonują zmian w środowisku funkcjonowania współczesnego człowieka, niezależnie od jego wieku i doświadczenia.

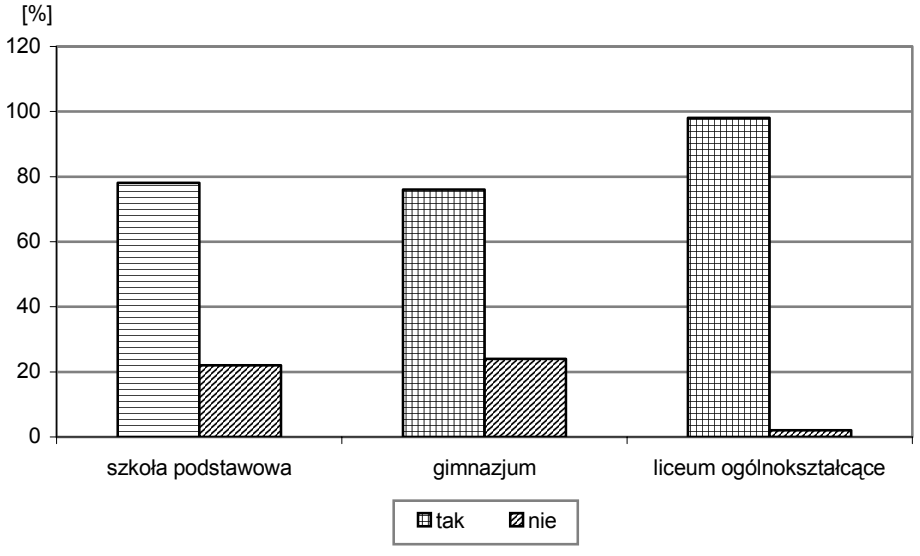
Wyniki badań świadczą o dużej wiedzy nauczycieli dotyczącej wpływu komputera na funkcjonowanie dzieci i młodzieży. Należy zauważyć, że sama świadomość problemu nie zawsze przekłada się na podejmowane przez nauczyciela działania. Zależności te stanowią inspirację dla autorki do prowadzenia badań pedagogicznych.

Rola technologii informacyjnej w funkcjonowaniu uczniów – badania pilotażowe

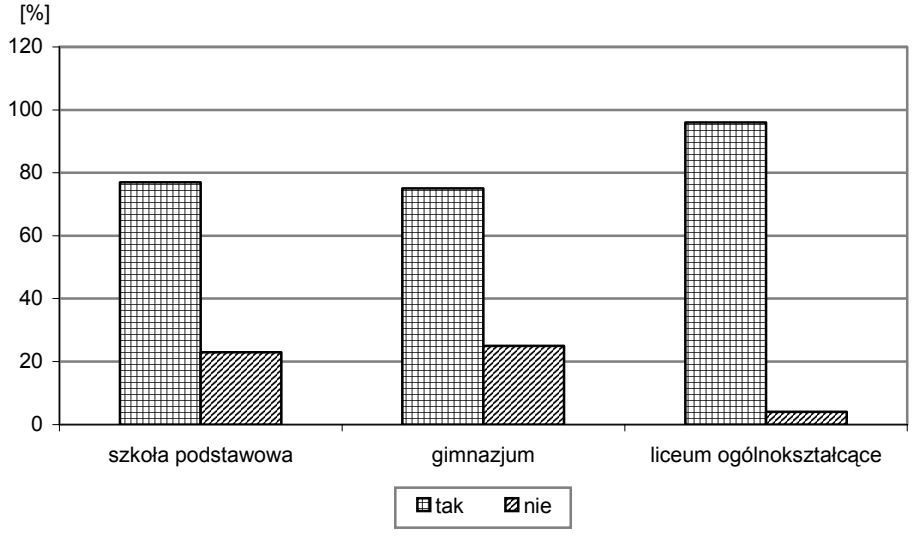
Technologia znacznie zmieniła życie ludzi w miejscu pracy i w miejscu zamieszkania współczesnego człowieka. Rodzice i uczniowie oczekują, że podobne zmiany nastąpią również w szkole. Nie można dłużej pomijać faktu dorastania obecnego młodego pokolenia w otoczeniu technologii informacyjnej i multimediów oraz wpływu, jaki wywiera na sposób uczenia się.

Aby określić wpływ technologii informacyjnej na funkcjonowanie dzieci i młodzieży, przeprowadzono badania pilotażowe wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej, w gimnazjach i szkołach podstawowych. Badaniom poddano grupę 100 uczniów liceum ogólnokształcącego, 99 gimnazjalistów i 234 uczniów szkoły podstawowej na terenie Śląska.

Podstawowym warunkiem określającym rolę technologii informacyjnej w funkcjonowaniu uczniów jest posiadanie dostępu do komputera. Z badań wynika, że zdecydowana większość badanych uczniów ma swobodny dostęp do komputera w domu. Taki stan rzeczy wynika z kilku przyczyn. Po pierwsze, realizacja edukacji informatycznej w szkole oraz potrzeba korzystania z Internetu spowodowały znaczny wzrost zainteresowania rodziców zakupem tego urządzenia jako pomocy naukowej, wiążąc posiadanie przez dziecko dostępu do komputera z osiągnięciami szkolnymi. Na podjęcie tej decyzji duży wpływ wywiera również młodzież, jednoznacznie określając swoje potrzeby. Podobną tendencję obserwuje się również w badaniach dostępu do Internetu. Uzyskane wyniki mogą mieć związek z wyborem terenu badań, na którym prowadzone były badania (duża aglomeracja miejska). Można przypuszczać, że na ich kształt duży wpływ ma możliwość korzystania z usług wielu usługodawców internetowych, upowszechnienie się dostępu do Internetu, wzrost kompetencji informatycznych obywateli, potrzeby dorosłych wywołane informatyzacją stanowisk pracy.



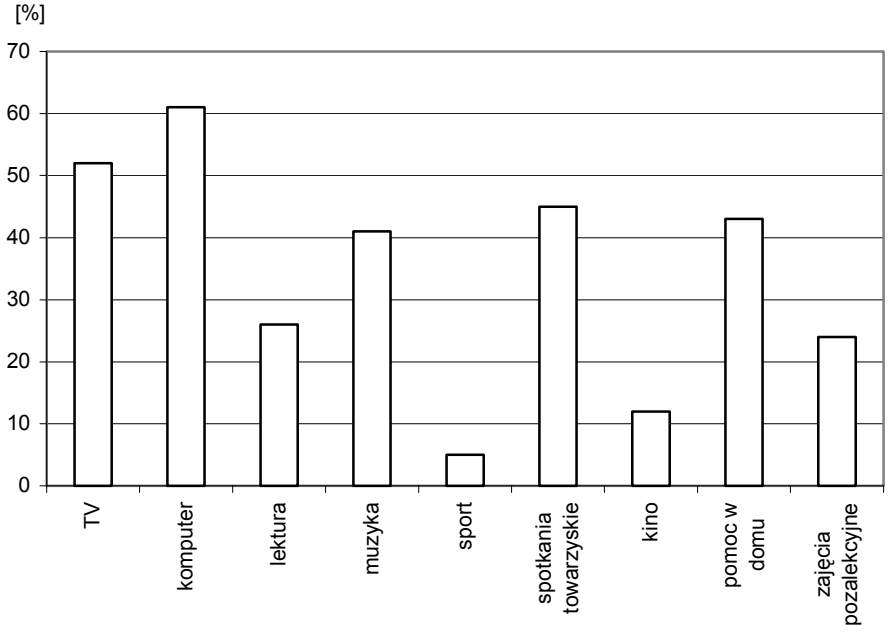
Wykres 1. Korzystanie z komputera w domu przez uczniów



Wykres 2. Korzystanie z Internetu w domu przez uczniów

Z przedstawionych danych można wywnioskować, że w ostatnim czasie posiadanie komputera podłączonego do Internetu stało się powszechne. Mając dostęp do nowoczesnych technologii, współczesne dzieci i młodzież niezwykle szybko uczą się wykorzystania wszystkich urządzeń technicznych, które ułatwiają im funkcjonowanie, służą zaspokajaniu potrzeby informacyjnej, przyspieszają komunikację.

Z badań wynika również, że uczniowie spędzają przy komputerze podłączonym do Internetu większość wolnego czasu. Komputer podłączony do sieci zajmuje wiodące miejsce w budżecie wolnego czasu uczniów, zastępując często bezpośredni kontakt z rodzicami i rówieśnikami.

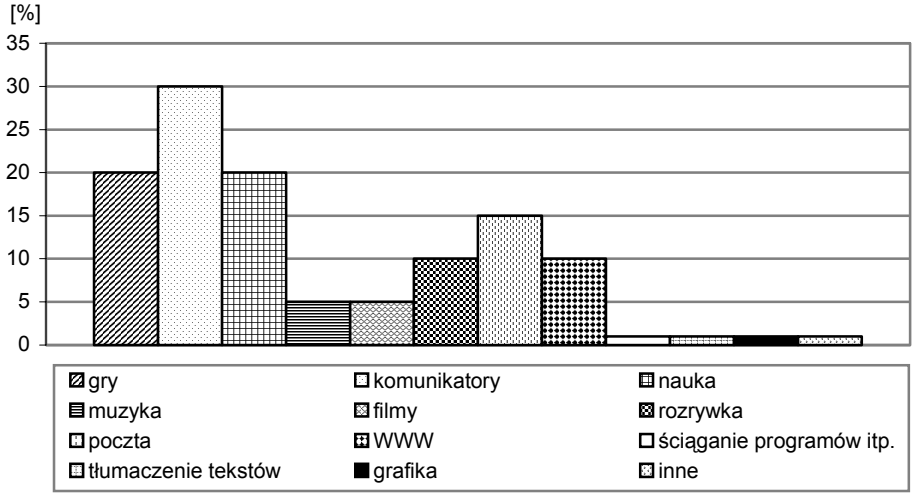


Wykres 3. Formy spędzania wolnego czasu przez uczniów

Następuje systematyczne wypieranie innych form spędzania wolnego czasu przez komputer podłączony do sieci. Głównym powodem występowania tego zjawiska jest jego atrakcyjność, wielofunkcyjność, interaktywność i multimedialność urządzeń technologii informacyjnej. Badani szczególnie podkreślali możliwość samodzielnego podejmowania decyzji w trakcie korzystania z komputera.

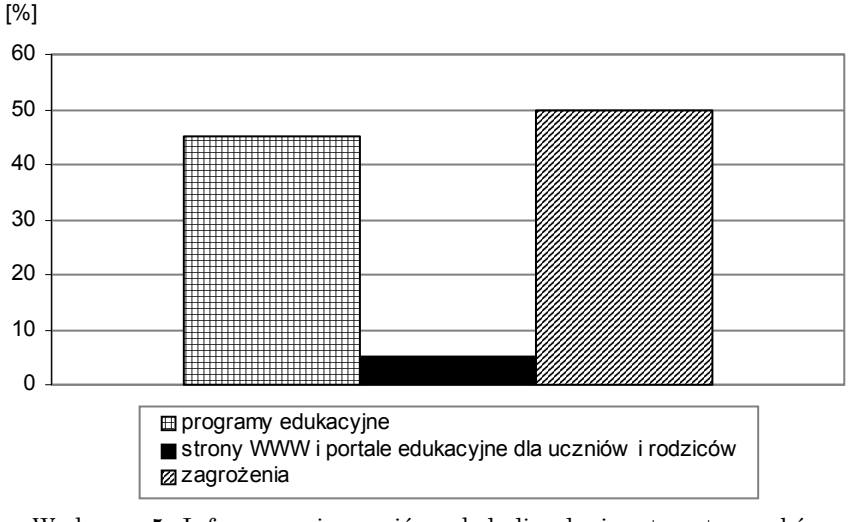
Uzyskane wyniki określają preferencje użytkowników komputerów, związane z wyborem usług internetowych. Największym powodzeniem cieszą się komunikatory internetowe, stwarzają bowiem uczniom warunki do nawiązywania znajomości z osobami o podobnych zainteresowaniach, znajdujących się nawet w dużym oddaleniu. Dzięki komunikatoron możliwe jest rozwiązywanie problemów, korzystanie z pomocy rówieśników, np. w sytuacji nieobecności na zajęciach szkolnych. Technologia informacyjna stwarza wysoki poziom interakcji. Ta grupa usług zdominowała czas spędzany przez uczniów przy komputerze. Dużą ilość czasu młodzież poświęca grom komputerowym, coraz częściej także uczniowie wykorzystują komputer do nauki. W grupie programów o charakterze

edukacyjnym znalazły się encyklopedie multimedialne, leksykony, słowniki, strony WWW, rzadziej komputerowe programy edukacyjne.



Wykres 4. Najczęściej wykorzystywane przez uczniów usługi internetowe

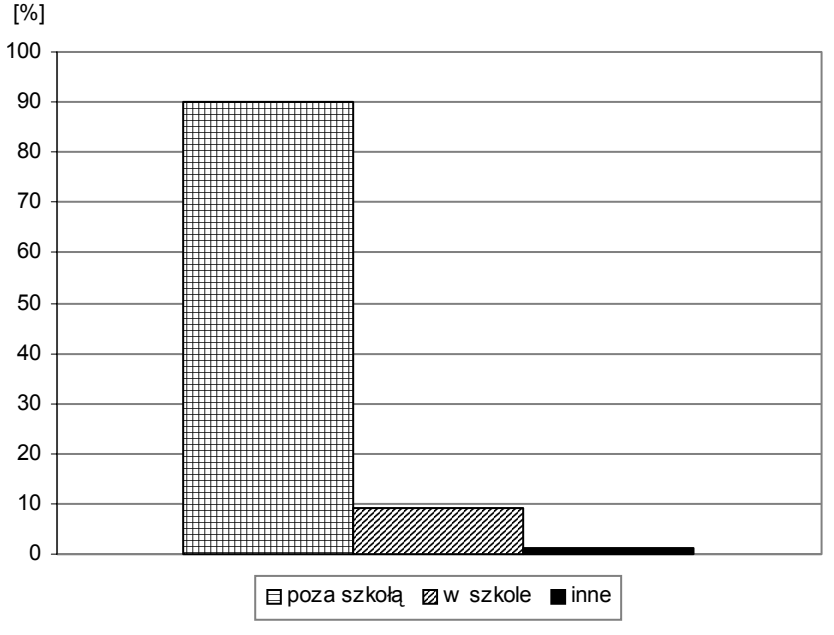
Strony WWW często zastępują uczniom wizytę w bibliotece, pozwalając na uzyskanie informacji umożliwiających przygotowanie się do lekcji. W ten sposób uczniowie kształtują swój styl uczenia się. Problem ten jest niezwykle ważny, tym bardziej że przewiduje się, iż młode pokolenie wpłynie na zmianę rzeczywistości.



Wykres 5. Informowanie uczniów szkoły licealnej na temat sposobów wykorzystania komputera w uczeniu się oraz o zagrożeniach

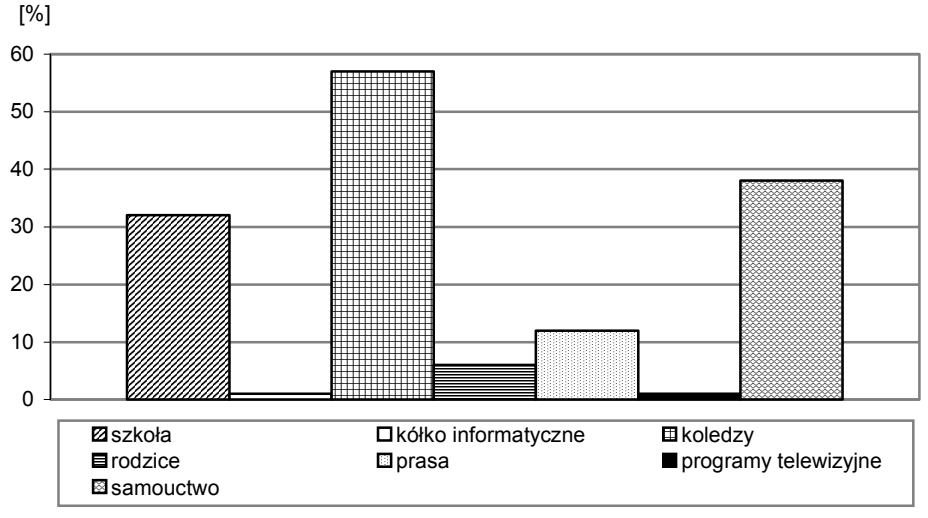
Coraz częściej nauczyciele informują uczniów o możliwości korzystania z elektronicznych źródeł informacji i polecają stosowanie komputerowych programów edukacyjnych. W opinii uczniów nauczyciele polecają stosowanie w domu materiałów multimedialnych umieszczonych na płytach CD, lecz na lekcjach bardzo rzadko sami to czynią. Wyniki badań wskazują na potrzebę zmian w tej dziedzinie. Wśród realizowanych treści kształcenia wiele czasu poświęca się również informacjom na temat zagrożeń pojawiających się wraz z rozwojem technologii informacyjnej.

Powszechny dostęp do informacji spowodował, że współczesna szkoła nie spełnia już swoich dawnych zadań, gdyż większość procesów uczenia się zachodzi poza szkołą, a wiedza nabywana w szkole dość rzadko przenosi się na rzeczywiste sytuacje zachodzące w życiu. Taki sposób kształcenia budzi uzasadniony sprzeciw uczniów, występuje brak zainteresowania, negatywne nastawienie i niechęć do nauki szkolnej. Sytuację tę można zaobserwować na podstawie badań przeprowadzonych w liceum ogólnokształcącym i dotyczących lekcji informatyki.



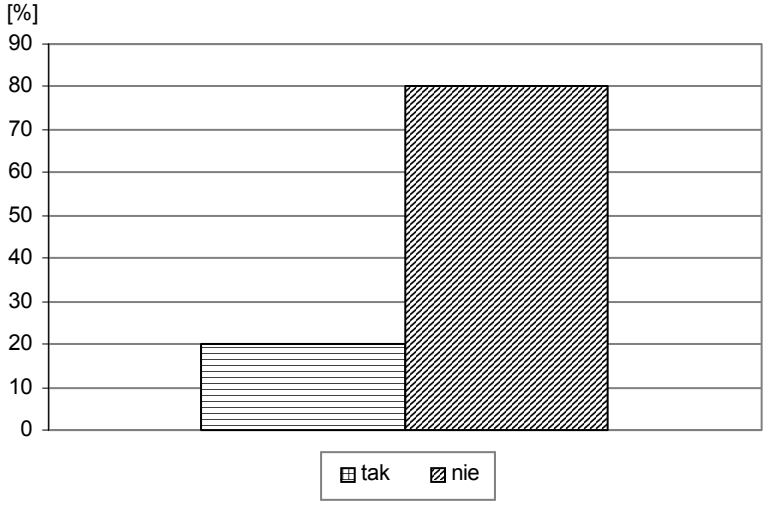
Wykres 6. Miejsce uzyskania przez uczniów liceum umiejętności korzystania z komputera i wiedzy z zakresu podstaw technologii informacyjnej

Zdecydowana większość uczniów uważa, że swoje przygotowanie do korzystania z technologii informacyjnej i multimediów zawdzięcza sobie (samouctwo). Podobnego zdania są uczniowie gimnazjum, którzy wiedzę na temat korzystania z Internetu zdobywają w większości od rówieśników.



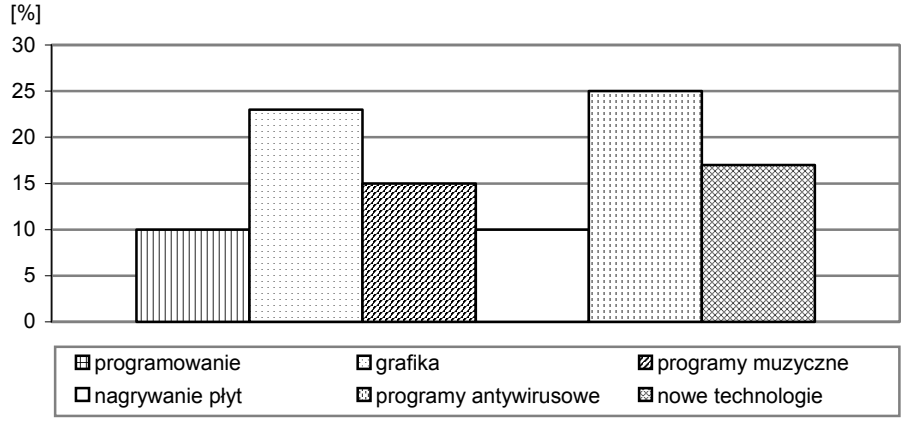
Wykres 7. Źródło czerpania wiedzy na temat Internetu przez uczniów gimnazjum

W opinii zdecydowanej większości licealistów lekcje technologii informacyjnej nie spełniają ich oczekiwań. Ta ostra krytyka ma swoje źródło w treściach kształcenia realizowanych na zajęciach szkolnych. Badani wyrazili niezadowolenie z powodu braku korelacji między treściami kształcenia informatycznego na poszczególnych szczeblach kształcenia (szkoła podstawowa – gimnazjum – liceum), zarzucając nauczycielom wybiórcze realizowanie treści kształcenia, częste powtarzanie tych samych treści na poszczególnych poziomach kształcenia. Można przypuszczać, że nauczy-



Wykres 8. Spełnianie oczekiwań uczniów w zakresie edukacji informatycznej

ciele uczą tego, czego nauczono ich na studiach, rzadko nadążają za tempem rozwoju technologii informacyjnej. Być może wynika to z faktu, iż przedmiot informatyka stanowi ich drugą specjalność. Dostrzegając rozwój technologii informacyjnej i multimediów, uczniowie oczekują możliwości uzyskania wiedzy na temat najnowszych rozwiązań i zastosowań.



Wykres 9. Oczekiwania wobec treści kształcenia technologii informacyjnej uczniów liceum

Z badań wynika, że uczniowie mają coraz lepiej rozwiniętą świadomość zmian zachodzących we współczesnym świecie. Każdy z nich, aby mógł dostosować się do nowych wymagań, powinien w sposób odpowiedzialny tworzyć swoją własną wiedzę. Osiągnięcie tego stanu możliwe jest tylko dzięki dużej motywacji wewnętrznej, a na tym polu współczesna szkoła ma bardzo wiele do zrobienia.

Konkluzje

Kształtowanie motywacji wewnętrznej, pobudzanie ciekawości uczniów wymaga uwzględnienia przez nauczyciela czynników wpływających na uczenie się. Nie ulega wątpliwości, że bardzo duży wpływ na kształtowanie zainteresowań, nastawień, aspiracji ma technologia informacyjna i multimedia dające człowiekowi możliwość natychmiastowego zaspokajania występujących potrzeb w zakresie dostępu do informacji i komunikacji, wpływając na zmianę stylu uczenia się. Stąd wyraźne oczekiwania wobec zmian metod kształcenia, zmiany w organizacji kształcenia i roli nauczycieli.

Łatwy dostęp do informacji nie oznacza jednak dojrzałości informacyjnej związanej m.in. z umiejętnością wyszukiwania i wartościowania informacji, oraz unikaniem zagrożeń spowodowanych nowymi patologiami społecznymi. Dlatego pedagodzy zwracają uwagę na potrzebę wykształcenia kultury informatycznej wychowanków przez stopniowe wprowadzanie zmian w organizacji procesu kształcenia i w metodach pracy dydaktycznej nauczycieli. Realizacja tego zadania powinna przekładać się na szkolną codzienność, aby uczniowie nabrali właściwych nawyków korzystania z udogodnień technologicznych pod czujnym okiem nauczycieli. Nie można zapominać, że przyszłość zależy od przygotowania młodego pokolenia do funkcjonowania w nowej informacyjnej rzeczywistości (K a p i c a, 2005, s. 141–146).

Konkludując, należy podkreślić, że istnieje ciągła potrzeba doskonalenia metod kształcenia, aby wprowadzanie technologii informacyjnej do nauczania nie było li tylko wspieraniem realizacji podających metod kształcenia.

Aby korzystać z szerokich możliwości technologii i sieci komputerowych, trzeba je dokładnie poznać. Niestety, jednak wielu nauczycieli i pedagogów nie wierzy, że technologia znacząco wpłynie na zmianę oświaty, dopatrując się trudności w adaptacji technologii do istniejących metod nauczania. Brak wiary oraz obawa przed zmianą powoduje, że większość nauczycieli ignoruje nowoczesną technologię lub co najwyżej korzysta z niej w bardzo ograniczonym zakresie. Z badań wynika, że wielu nauczycieli nie zmieniło dotychczasowych metod pracy. Dlatego kierowanie przez nich procesem dydaktycznym nie przebiega w oczekiwany sposób (K l u s - S t a ń s k a, 2002, s. 168).

Bibliografia

C i ż k o w i c z B., 2003: *Uwarunkowania motywacji do uczenia się informatyki*. W: *Komputer w edukacji. 13 Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe. Kraków 26–27 września 2003*. Red. J. M o r b i t z e r. Kraków.

D e m b o M.H., 1997: *Stosowana psychologia wychowawcza*. Przetł. E. C z e r n i a w s k a, A. M a t c z a k, Z. T o e p l i t z. Warszawa.

D r y d e n G., V o s J., 2003: *Rewolucja w uczeniu*. Przekł. B. J ó ź w i a k. Poznań.

J u s z c z y k S., J a n c z y k J., M o r a ń s k a D., M u s i o ł M., 2003: *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*. Toruń.

K a p i c a G., 2005: *Środowisko informacyjne współczesnego dziecka*. W: *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. Red. S. J u s z c z y k, I. P o l e w c z y k. Toruń.

K l u s - S t a ń s k a D., 2002: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn.

P a c h o c i ń s k i R., 2002: *Technologia a oświata*. Warszawa.

Phillips D.C., Soltis J.F., 2003: *Podstawy wiedzy o nauczaniu*. Przeł. E. Jusewicz-Kalter. Gdańsk.
Reykowski J., 1992: *Emocje, motywacje, osobowość*. W: *Psychologia ogólna*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa.
Siemieniecki B., 2002: *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*. Toruń.
Włodarski Z., Matczak A., 1987: *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 114–129

Marcin MUSIOŁ

Pedagogizacja medialna rodziny

Pedagogization – family mediating

Abstract: The media has still been extending its scope in the contemporary human life. The young generation should be prepared to use it rationally. This diffcult task is to be realised by both school and family. Thus, there exists a need to prepare a family for it, educating it by means of media pedagogisation. Such pedagogisation can take place in higher schools, however, its scope will be limited. A broader audience can be reached by means of mass media, as well as school parent meetings. The issues covered within this pedagogization include a wide spectrum of media knowledge, ranging from the possibilities of using media in human life, and threats it brings, to the organization of leisure time for children and youth.

Key words: media, pedagogization

Egzemplifikacja pojęć

Pedagogizacja rodziców to działalność zmierzająca do stałego wzbogacania potocznej wiedzy pedagogicznej rodziców o elementy naukowej wiedzy o wychowaniu dzieci i młodzieży. Jest źródłem wiadomości o celach, zadaniach, treściach, metodach, środkach i uwarunkowaniach procesu wychowania, zachodzącego w rodzinie, szkole... (Kawula, 1993, s. 581).

Pojęcie „pedagogizacja rodziców” wydaje się nieco zawężone. Istnieją domy, w których ciężar wychowania spoczywa na dziadkach, starszym

rodzeństwie, a nawet opiekunach prawnych niespokrewnionych z dzieckiem. Bardziej uniwersalnym pojęciem jest zatem „pedagogizacja rodziny".

Z kolei „media" zdefiniować można jako środki komunikowania się, mogące uczestniczyć w strukturyzowaniu, kodowaniu, przekazywaniu, odbieraniu i przetwarzaniu treści oraz przyczyniać się do rekonstruowania wiedzy o świecie przez uczących się (Skrzydlewski, 1990 za: Juszczyk, 1998, s. 17).

Współczesne media, w tym mass media, są praktycznie niewyczerpalnym źródłem wiedzy, pomagają w kształceniu i wychowaniu, stanowią ważny element organizacji czasu wolnego. Są jednocześnie źródłem wielu zagrożeń, w tym kilku do niedawna jeszcze nieznanych.

Pedagogizacja medialna rodziny jest więc działalnością zmierzającą do wzbogacania posiadanej przez jej członków wiedzy o mediach i ich wpływie na użytkownika.

Cele i formy pedagogizacji

Cele pedagogizacji medialnej rodziny są zbieżne z celami edukacji medialnej zaproponowanymi przez Wacława Strykowskiego. Są to:

– przygotowanie do właściwego (krytycznego) odbioru mediów jako narzędzi przekazu informacji oraz kształtowania systemu wartości i postaw,
– przygotowanie do posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej (własnego rozwoju) i pracy zawodowej (powierzanie mediom niektórych czynności),
– przygotowanie do racjonalnego korzystania z mediów jako instrumentów zabawy i rozrywki (Strykowski, 2002, s. 19).

Uzupełnieniem tych celów może być:

– przygotowanie rodziców i/lub innych opiekunów do oddziaływań mających ułatwić dzieciom przyswajanie wiedzy związanej z przedstawionymi uprzednio celami,
– przygotowanie rodziców i/lub innych opiekunów do ochrony dzieci przed szkodliwym wpływem mediów.

Analizując wymienione cele oraz publikacje i dyskusje dotyczące wpływu mediów na życie współczesnego człowieka, można wskazać wiele istotnych problemów kluczowych dla pedagogizacji rodziny. Należą do nich opisane m.in. przez Marcina Musioła (2006) oraz Stanisława Juszczyka (2002):

1) komputery:
– programy użytkowe, w tym dydaktyczne,
– gry komputerowe,
– strony WWW: wyszukiwanie informacji, umieszczanie własnych informacji w Internecie, treści niepożądane (np. erotyka, pornografia, przemoc, anoreksja i bulimia), programy filtrujące, sprawdzanie adresów przeglądanych stron itp.,
– komunikacja w sieci: poczta elektroniczna, komunikatory, zagrożenia (przestępczość w sieci i poprzez sieć, pedofilia), netykieta,
– uzależnienie od komputera i Internetu,
– komputerofobia,
– subkultury medialne, w tym: cyberpunki, cybermaniacy, hackerzy,
2) telewizja:
– programy dla dzieci i młodzieży,
– programy informacyjne,
– przemoc i erotyka w filmie,
– reklamy,
– programy typu reality show,
– programy typu talk-show,
– „syndrom pilota”,
3) manipulacja w mediach, w tym przekaz podprogowy,
4) muzyka:
– wpływ słuchania głośnej muzyki na zdrowie,
– treści utworów muzycznych,
– subkultury muzyczne,
5) materiały drukowane:
– książki,
– prasa,
6) telefony komórkowe,
7) czas wolny, w tym kontrola czasu kontaktu dziecka z mediami.

Pedagogizacja rodziny, nie tylko w zakresie przedstawionej problematyki, w praktyce może występować tylko na zasadzie dobrowolnego udziału rodziców i opiekunów. Dobrowolność ma jednak swoje prawa. Po pierwsze, uczestnicy pedagogizacji muszą być przekonani o ważkości poruszanej problematyki oraz o potrzebie zmian w swoim postępowaniu z wychowankiem. Po drugie, stosowane metody i formy pedagogizacji muszą być bardzo atrakcyjne i efektywne. Po trzecie, istotne jest zróżnicowanie tychże form w zakresie miejsca i czasu.

Pamiętając o trzecim z powyższych warunków, można wskazać potencjalne miejsca pedagogizacji:
– w wyższych uczelniach,
– w szkole, np. na spotkaniach z rodzicami,

– w placówkach prowadzonych przez stowarzyszenia i w innych placówkach pożytku publicznego,
– w mediach.

Efektywne, ale dziś mało realne ze względów ekonomicznych byłyby studia dla rodziców i opiekunów organizowane i działające w strukturach bądź pod patronatem wyższej uczelni, kierowane przez pełnomocnika rektora danej uczelni, np. na wzór Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

Dotarcie do większej liczby, zwłaszcza rodziców i prawnych opiekunów, możliwe jest przez organizowanie w szkołach, przykładowo w ramach spotkań z rodzicami, cyklów wykładów i/lub dyskusji dotyczących problemów wychowawczych, w tym związanych bezpośrednio lub pośrednio z mediami. Współpraca szkoły z rodzicami zalecana jest m.in. w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół*. W załącznikach nr 2, 3 i 4 w paragrafie 2, ust. 1, p. 10 zapisano, że statut szkoły określa w szczególności: organizację i formy współdziałania szkoły z rodzicami (prawnymi opiekunami) w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki.

Pedagogizacja rodziny możliwa byłaby także dzięki działalności stowarzyszeń prowadzących działalność popularnonaukową oraz w domach kultury, bibliotekach, domach dziennego pobytu, ośrodkach pomocy społecznej itp.

Najszerszy dostęp w działaniach pedagogizujących rodzinę możliwy jest przez wykorzystanie samych mediów, zwłaszcza telewizji i radia. Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji może wywierać wpływ zwłaszcza na telewizję publiczną i publiczne radio, które w ramach swych misji miałyby tworzyć i w rozsądnej porze emitować programy edukacyjne dla rodziców.

Problematykę wychowania, w tym medialnego, poruszać mogą także media drukowane, np. książki oraz drukowane mass media, zwłaszcza czasopisma.

Brak umiejętności korzystania z mediów u osób dorosłych jest postrzegany przez młodych ludzi jako oznaka starości. Starym jest dla nich ten, kto nie chce założyć sobie konta bankowego, nie używa karty elektronicznej, telefonu komórkowego, komputera i nie zna Internetu (J u s z c z y k, 2000, s. 59).

Współcześni rodzice i opiekunowie mają niewielkie szanse na skuteczne budowanie swego autorytetu bez znajomości mediów i umiejętności ich stosowania w różnych sytuacjach. Poziom ich wiedzy medialnej powinien przynajmniej dorównywać wiedzy wychowanków.

Optymizm pedagogiczny pozwala wierzyć, że pogłębianie tej znajomości, wbrew wielu sceptycznym opiniom zawartym np. w artykule Igora B o r k o w s k i e g o (2005, s. 125–130), możliwe jest m.in. poprzez skuteczną pedagogizację medialną rodziny.

Doniesienie z badań

W marcu 2006 roku podjąłem badania metodą sondażu diagnostycznego, dotyczącego pedagogizacji medialnej rodziny. Badaniu poddano rodziców w:
– Szkole Podstawowej nr 4 im. M. Kopernika w Bytomiu – ankietę wypełniło 65 rodziców,
– Gimnazjum nr 2 w Czerwionce-Leszczynach – ankietę wypełniło 54 rodziców.

Celem tych badań było zdiagnozowanie potrzeb i oczekiwań rodziców w zakresie znajomości mediów i umiejętności posługiwania się nimi w procesie wychowania.

Analiza wyników badań

Efektywność podejmowanych działań w zakresie pedagogizacji rodziny zależy m.in. od istnienia u rodziców potrzeby organizowania w szkole np. przy okazji spotkań z rodzicami, wykładów czy dyskusji dotyczących problemów wychowawczych. Wyniki badań w tym zakresie przedstawione zostały w tabeli 1.

Tabela 1

Potrzeba organizowania w szkole wykładów czy dyskusji dotyczących problemów wychowawczych

Typ szkoły	Typ odpowiedzi		
	tak [%]	nie [%]	brak odpowiedzi [%]
Podstawowa	61,5	38,5	–
Gimnazjum	91,0	5,5	3,5

Potrzebę przedstawiania i omawiania w szkole problemów wychowawczych odczuwa ponad 61% rodziców uczniów szkół podstawowych i 91% rodziców, których dzieci uczęszczają do gimnazjum. Dysproporcja ta jest wynikiem wzrostu ilości problemów wychowawczych, z jakimi mają do czynienia rodzice dzieci w wieku adolescencji. Świadczy o tym m.in. ocena ważności tematów dokonana przez indagowanych rodziców, przedstawiona w tabeli 2.

Najistotniejszymi problemami, które zdaniem rodziców uczniów szkół podstawowych powinny być omawiane w szkole, są przemoc (64,5%) i narkotyki (60%). W ocenie rodziców uczniów gimnazjum na równi z proble-

Tabela 2

Ocena ważności tematów, które mogą być omawiane z rodzicami*

Temat	Typ szkoły	
	podstawowa [%]	gimnazjum [%]
Zachowanie	47,5	74,0
Przemoc	64,5	29,5
Przestępczość nieletnich	46,0	20,0
Seks	10,5	42,5
Narkotyki	60,0	74,0
Alkohol	35,0	50,0
Nikotyna	23,0	48,0
Komputery	10,5	24,0
Telewizja	9,0	15,0
Muzyka	–	9,0
Czas wolny	3,0	24,0
Sekty	31,0	52,0
Inne	1,5	–
Brak odpowiedzi	10,5	–

* Wyniki podane w odniesieniu do wszystkich badanych, gdyż większość osób, które nie odczuwają potrzeby omawiania problemów wychowawczych, udzieliła odpowiedzi. Suma odpowiedzi przekracza 100%, ponieważ ankietowani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

matyką narkotyków plasuje się temat zachowania (zagadnienia te wskazało 74% badanych).

W odpowiedzi „inne" zaproponowany został jeden temat: poświęcenie uwagi dydaktyczno-wychowawczej uczniom przeciętnym i słabym.

Z danych zawartych w tabeli 2 wynika ponadto, że problematyka mediów cieszy się umiarkowanym, a w przypadku niektórych tematów małym zainteresowaniem rodziców. Wśród tej problematyki zyskały zainteresowanie komputery, na które wskazało 24% ankietowanych rodziców uczniów gimnazjum oraz 10,5% rodziców uczniów szkół podstawowych. Pośrednio z mediami związana jest także problematyka czasu wolnego, na którą wskazało 24% badanych rodziców w gimnazjum. Zainteresowanie rodziców uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów problematyką mediów w rozbiciu na tematy szczegółowe przedstawione zostało w tabeli 3.

Tabela 3

Zainteresowanie badanych rodziców problematyką mediów*

Temat	Typ szkoły	
	podstawowa [%]	gimnazjum [%]
Gry komputerowe	17,0	20,0
Programy edukacyjne	29,0	29,5
Komunikacja w sieci	17,0	20,0
Uzależnienie od komputera	44,5	42,5
Przemoc w sieci	29,0	33,0
Erotyka w sieci	26,0	39,0
Przemoc w filmach	37,0	52,0
Erotyka w filmach	14,0	29,5
Manipulacja	23,0	16,5
„Syndrom pilota”	3,0	11,0
Muzyka	3,0	3,5
Telefony komórkowe	4,5	16,5
Inne	1,5	–
Brak odpowiedzi	9,0	5,5

* Wyniki podane w odniesieniu do wszystkich badanych, gdyż większość osób, które nie odczuwają potrzeby omawiania problemów wychowawczych, udzieliło odpowiedzi. Suma odpowiedzi przekracza 100%, ponieważ ankietowani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Najbardziej interesującą problematyką z zakresu mediów, dla rodziców których dzieci uczęszczają do szkoły podstawowej, jest uzależnienie od komputera (44,5%). Natomiast ponad połowa (52%) rodziców gimnazjalistów wskazała na zjawisko przemocy w filmach.

Nauczycieli informatyki cieszyć powinna sygnalizowana, relatywnie wysoka, potrzeba omawiania z rodzicami programów edukacyjnych, na którą wskazało prawie 30% indagowanych rodziców zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum.

W odpowiedzi „inne” zaproponowany został temat: dystans do przekazów medialnych. Wysoko usytuowane w tabeli 3 uzależnienie od komputera związane jest z grami komputerowymi i/lub z Internetem. Dane dotyczące korzystania przez dzieci z gier komputerowych zamieszczone zostały w tabeli 4.

Tabela 4

Odsetek dzieci korzystających z gier komputerowych

Typ szkoły	Typ odpowiedzi	
	tak [%]	nie [%]
Podstawowa	91	9
Gimnazjum	85	15

Zdecydowana większość rodziców uczniów zarówno ze szkoły podstawowej (91%), jak i z gimnazjum (85%) stwierdza, że ich dzieci grają w gry komputerowe.

Zagrożenia związane z tymi grami dotyczą nie tylko uzależnienia się od nich, ale także skutków zdrowotnych oraz kształtowania niepożądanych zachowań, np. agresji naśladowczej. Kształtowanie tych zachowań ma związek z emocjonalnym podejściem gracza oraz z rodzajem gry.

Typy gier komputerowych, z którymi mają kontakt dzieci badanych rodziców, przedstawione zostały w tabeli 5.

Tabela 5

Rodzaje gier komputerowych wykorzystywanych przez dzieci*

Rodzaj gry	Typ szkoły	
	podstawowa [%]	gimnazjum [%]
Dydaktyczne	66,0	41,0
Strategiczne	37,0	43,5
Symulacyjne	20,0	17,0
„Strzelanki”	10,0	26,0
Zręcznościowe	71,0	54,0
Internetowe	18,5	32,5
Brak odpowiedzi	–	6,5

* W odniesieniu do badanych, których dzieci korzystają z gier komputerowych, a więc 59 ankietowanych w szkołach podstawowych oraz 46 w gimnazjach. Suma odpowiedzi przekracza 100%, gdyż ankietowani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Pozytywnie ocenić należy deklaracje rodziców dotyczące wykorzystywania przez dzieci gier określanych mianem „dydaktyczne”. Uczyniło tak 66% badanych w szkole podstawowej oraz 41% w gimnazjum. Niepo-

kój może budzić duża popularność gier zręcznościowych, z których korzysta 71% badanych dzieci ze szkoły podstawowej oraz 54% z gimnazjum.

Wraz z dynamicznym rozwojem Internetu pojawił się problem zagrożeń, z którymi mogą mieć kontakt dzieci korzystające z tego medium, m.in. wspomniane już uzależnienie. Dostęp dzieci badanych rodziców do Internetu zobrazowany został w tabeli 6.

Tabela 6

Odsetek dzieci korzystających z Internetu

Typ szkoły	Typ odpowiedzi		
	tak [%]	nie [%]	brak odpowiedzi [%]
Podstawowa	57	43	–
Gimnazjum	72	24	4

W domu z Internetu korzysta ponad połowa dzieci w szkole podstawowej i 72% w gimnazjum.

Często wymienianymi zagrożeniami, obok uzależnienia, jest przeglądanie stron WWW zawierających niepożądane treści. Ochronę dzieci przed tymi treściami ułatwia posiadana przez dorosłych wiedza o preferencjach wychowanków w zakresie odwiedzanych stron. Deklaracje indagowanych rodziców w kwestii tej znajomości zamieszczone zostały w tabeli 7.

Tabela 7

Orientacja rodziców w zakresie przeglądanych przez ich dzieci stron WWW*

Typ szkoły	Typ odpowiedzi	
	tak [%]	nie [%]
Podstawowa	94,5	5,5
Gimnazjum	77,0	23,9

* W odniesieniu do badanych, których dzieci korzystają z Internetu, a więc 37 ankietowanych w szkołach podstawowych oraz 39 w gimnazjach.

Prawie 95% rodziców uczniów szkół podstawowych i 77% rodziców gimnazjalistów deklaruje znajomość stron WWW przeglądanych przez ich dzieci. Odsetek zaniepokojonych rodziców treściami odwiedzanych stron przedstawiono w tabeli 8.

Tabela 8

Niepokój rodziców spowodowany treściami przeglądanych przez ich dziecko stron WWW*

Typ szkoły	Typ odpowiedzi	
	tak [%]	nie [%]
Podstawowa	5,5	94,5
Gimnazjum	13,0	87,0

* W odniesieniu do badanych, których dzieci korzystają z Internetu, a więc 37 ankietowanych w szkołach podstawowych oraz 39 w gimnazjach.

Niepokój treściami przeglądanych przez dzieci stron WWW odczuwa zaledwie ponad 5% rodziców ze szkoły podstawowej oraz 13% rodziców z gimnazjum.

U dwóch indagowanych rodziców, których dzieci uczęszczają do szkoły podstawowej, niepokój wzbudziły strony muzyczne (fonograficzne), a jeden z nich dodał strony zawierające przemoc. Natomiast w gimnazjum u trzech indagowanych rodziców niepokój wzbudziły strony erotyczne (pornograficzne), u jednego gloryfikujące przemoc, a jeden z nich wskazał na strony z grami.

Zabezpieczeniem, acz niedoskonałym, przed odwiedzaniem przez dziecko stron WWW o niepożądanych treściach może być zainstalowanie odpowiednich filtrów. Deklaracje badanych w zakresie posiadania takich filtrów zamieszczone zostały w tabeli 9.

Tabela 9

Zainstalowanie w domowych komputerach filtrów chroniących dzieci przed niepożądanymi treściami*

Typ szkoły	Typ odpowiedzi		
	tak [%]	nie [%]	brak komputera (Internetu) [%]
Podstawowa	46,0	35,5	18,5
Gimnazjum	41,0	48,0	11,0

* W odniesieniu do wszystkich badanych.

Prawie połowa rodziców w szkole podstawowej oraz niewiele mniej (41%) rodziców w gimnazjum zainstalowało programy mające chronić dzieci przed niepożądanymi treściami z Internetu.

Skuteczność tych programów nie jest stuprocentowa, dlatego przydatna jest umiejętność kontroli przeglądanych przez dziecko stron WWW. Deklaracje ankietowanych rodziców o posiadaniu tych umiejętności zamieszczone zostały w tabeli 10.

Tabela 10

Umiejętność sprawdzenia odwiedzanych stron WWW*

Typ szkoły	Typ odpowiedzi		
	tak [%]	nie [%]	brak odpowiedzi [%]
Podstawowa	72,0	15,5	12,5
Gimnazjum	63,0	24,0	13,0

* W odniesieniu do wszystkich badanych, gdyż udzielili odpowiedzi także rodzice, którzy nie mają w domu komputera (Internetu).

Większość badanych rodziców (aż 72% w szkole podstawowej oraz 63% w gimnazjum) uważa, że potrafi sprawdzić, jakie strony przeglądały ich dzieci. Wynik ten można by uznać za satysfakcjonujący, gdyby potrafili to czynić skutecznie. Niestety, większość rodziców uważa, że wystarcza sprawdzanie historii i/lub plików tymczasowych (Temporary Internet Files), a przecież dane tam zapisywane łatwo jest usunąć. Można je sprawdzić, wykorzystując programy do odzyskiwania danych z dysków i to pod warunkiem, że nie został użyty program zamazujący dane i usuwający pliki w sposób trwały.

Tabela 11

Samoocena wiedzy rodziców w kwestiach zagrożeń związanych z komunikacją poprzez Internet*

Typ szkoły	Typ odpowiedzi		
	tak [%]	nie [%]	brak odpowiedzi [%]
Podstawowa	72,0	18,0	10,0
Gimnazjum	74,0	16,5	9,5

* W odniesieniu do wszystkich badanych.

Ponad 70% indagowanych rodziców w obu szkołach ocenia, że zna zagrożenia wynikające z komunikowania się ich dzieci poprzez Internet.

Jedna z ośmiu lansowanych na stronie www.dzieckowsieci.pl podstawowych zasad korzystania z Internetu, a mianowicie „Tabela – używaj" dotyczy kontroli czasu spędzanego w sieci. Kontrola ta powinna zostać rozszerzona także na telewizję. Istnienie w domu systemu kontroli korzystania przez dziecko z tych mediów ukazane zostało w tabeli 12.

Tabela 12

Istnienie w domu systemu kontroli czasu kontaktu dzieci z mediami*

Typ szkoły	Typ odpowiedzi		
	tak [%]	nie [%]	brak odpowiedzi [%]
Podstawowa	81,5	18,5	–
Gimnazjum	81,5	16,5	2,0

* W odniesieniu do wszystkich badanych.

Ponad 81% rodziców zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum zadeklarowało sprawowanie kontroli czasu, który dzieci spędzają przed telewizorem i przy komputerze.

W tabelach 2 i 3 widoczne jest znikome zainteresowanie rodziców wpływem muzyki na dzieci. Z punktu widzenia problematyki badawczej interesujące są opinie rodziców w kwestii oceny czasu, w którym dzieci słuchają muzyki. Ocena ta zamieszczona została w tabeli 13.

Tabela 13

Częste słuchanie muzyki przez dziecko*

Typ szkoły	Typ odpowiedzi		
	tak [%]	nie [%]	brak odpowiedzi [%]
Podstawowa	60	40	–
Gimnazjum	76	22	20

* W odniesieniu do wszystkich badanych.

W ocenie badanych rodziców 60% dzieci w szkole podstawowej oraz 76% w gimnazjum muzyki słucha często.

Ocena wpływu słuchanej przez dzieci muzyki na ich zachowanie została zamieszczona w tabeli 14.

Tabela 14

Ocena wpływu muzyki na zachowanie dziecka oraz przykłady tego wpływu*

Oceny i przykłady wpływu	Typ szkoły	
	podstawowa [%]	gimnazjum [%]
Pozytywny	23,0	18,5
Dobry (bardzo dobry)	13,0	23,0
Edukacyjny m.in. w zakresie języków obcych	7,5	–
Pobudza dziecko do śpiewu i tańca	6,0	–
Brak wpływu	4,5	11,0
Wzbudza czasami agresję	1,5	–
Negatywny	–	3,5
Uspokajająco	–	3,5
Słucha zbyt głośno	–	3,5
Używa brzydkich słów (słucha hip-hopu)	1,5	–
Brak odpowiedzi	43,0	37,0

* W odniesieniu do wszystkich badanych.

Większość rodziców, którzy wypowiedzieli się na pytanie o wpływ muzyki na zachowanie dziecka, ocenia go jako pozytywny i dobry. Zaledwie 3,5% rodziców w gimnazjum ocenia go negatywnie. Żadna z opinii nie odnosi się bezpośrednio do zdrowia dziecka.

Dla uzupełnienia przedstawionych wyników badań przeprowadzono sondaż diagnostyczny wśród 47 nauczycieli różnych przedmiotów. Byli to słuchacze studiów podyplomowych (EFS). Prawie wszyscy zapytani (prócz jednej osoby) stwierdzili, że istnieje potrzeba organizowania w szkole wykładów i/lub dyskusji dotyczących problemów wychowawczych mających związek z mediami. Propozycje badanych w kwestii prowadzenia tych wykładów lub dyskusji przedstawione zostały w tabeli 15.

Niejako naturalne wydaje się wskazywanie nauczyciela informatyki jako osoby najbardziej kompetentnej do realizacji tematów związanych z technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi. Optymistycznie należy ocenić wskazanie siebie (64% badanych) do omawiania programów edukacyjnych. Cieszyć może także wskazanie siebie do realizacji wielu innych tematów. Wskazuje to na brak, wśród badanych, tendencji zrzucania odpowiedzialności na innych. Do tematów, które, zdaniem badanych, powinny być realizowane przede wszystkim przez pedagogów i/lub

psychologów, należą: przemoc i erotyka (zarówno w sieci, jak i w telewizji), manipulacja oraz „syndrom pilota".

Tabela 15

Zestawienie treści wykładów i/lub dyskusji z osobami mogącymi je prowadzić*

Treść wykładów	Badani [%]	Informatycy [%]	Pedagodzy szkolni [%]	Psycholodzy [%]	Specjaliści innych dziedzin [%]
Gry komputerowe	34	61	11	10	–
Programy edukacyjne	64	62	11	–	2
Komunikacja w sieci	15	94	11	11	–
Uzależnienie od komputera (Internetu)	37	24	43	64	6
Treści stron WWW	34	82	15	6	4
Programy filtrujące	10	91	10	–	2
Kontrola przeglądanych stron WWW	25	89	16	16	4
Przemoc w sieci	30	26	70	45	10
Erotyka w sieci	10	15	48	69	22
Programy TV	66	10	37	19	–
Przemoc w filmach	30	–	66	58	2
Erotyka w filmach	34	2	64	64	6
Manipulacja	30	–	51	64	4
„Syndrom pilota"	28	2	43	51	2
Muzyka	51	9	11	4	34
Telefony komórkowe	54	19	34	30	9
Kontrola czasu kontaktu dziecka z mediami	51	4	51	45	2
Czas wolny	64	9	45	36	–

* Suma odpowiedzi przekracza 100%, gdyż ankietowani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Do realizacji wybranych tematów badani typowali specjalistów następujących dziedzin:
– uzależnienia od komputera – psychoterapeutów,

– przemocy – policjantów,
– erotyki – seksuologów oraz policjantów zwalczających przestępczość internetową,
– muzyki – nauczycieli sztuki (muzyki) oraz muzykoterapeutów.

Badani zaproponowali dodatkowo realizację następujących tematów:
– higiena pracy z komputerem,
– higiena korzystania z TV,
– profilaktyka zdrowia a media,
– kontrola osób komunikujących się z dzieckiem poprzez Internet,
– uzależnienie od TV,
– uzależnienie od telefonów,
– czytelnictwo „tradycyjnych" książek,
– zachęcanie do kupowania i czytania pozycji rozwijających zainteresowania,
– tradycyjne gry i zabawy,
– sztuka konwersacji bezpośredniej (w tym rozmowa z dzieckiem),
– pozyskiwanie funduszy na sprzęt medialny dla klasy.

Wnioski

1. Badania przeprowadzone wśród rodziców wykazały potrzebę organizowania w szkole np. podczas spotkań z wychowawcą wykładów i/lub dyskusji dotyczących problemów wychowawczych.

2. Wśród tych problemów media plasują się na dalszej pozycji. Przyczyn tego należy upatrywać nade wszystko w niedostatecznej wiedzy dorosłych na temat wpływu mediów na młode pokolenia.

3. Cykl spotkań mających przybliżyć rodzicom i opiekunom problematykę wpływu mediów na proces wychowania należałoby więc rozpocząć od ogólnego zarysowania problemu i to w sposób, który może spowodować zmianę ich oczekiwań w zakresie pedagogizacji.

4. W tematyce gier komputerowych należy podkreślać możliwy wpływ częstego z nich korzystania na zdrowie i zachowanie dzieci. Dotyczy to zwłaszcza gier zręcznościowych, cieszących się wśród użytkowników największą popularnością.

5. W pedagogizacji medialnej rodziny istotne jest również przekazanie rodzicom i opiekunom wiadomości o korzyściach i zagrożeniach wynikających z wykorzystywania Internetu, a także wykształcenie umiejętności kontroli czasu oraz działań dziecka w sieci, w tym umiejętności sprawdzania przeglądanych stron WWW różnymi sposobami. Znaczenie

owych umiejętności wzrasta wraz z realizacją decyzji ministra edukacji w sprawie konieczności instalowania, w szkolnych pracowniach komputerowych, programów filtrujących niepożądane treści. Korzystanie z Internetu przez młodego człowieka w szkole będzie „bezpieczne", ale problem pozostanie poza szkołą. Istnieje obawa, że „bezpieczny" Internet w szkole spowoduje marginalizowanie, przez nauczycieli przedmiotów informatycznych, problematyki zagrożeń związanych z Internetem, chociażby w zakresie stron WWW, a wówczas cały ciężar przygotowania dzieci i młodzieży do korzystania z nich bez żadnych ograniczeń spocznie na ich rodzicach czy innych opiekunach.

6. Należy zwrócić uwagę na niedoceniany przez rodziców negatywny wpływ muzyki na zdrowie i zachowanie dzieci.

7. Ważne miejsce w pedagogizacji medialnej rodziny przypada organizacji czasu wolnego wychowanków. W wielu przypadkach współczesne media wypierają inne formy aktywności dzieci, dominując w dysponowanym przez nich czasie wolnym.

8. Wiele tematów dotyczących wpływu mediów na dzieci i młodzież może być zrealizowanych przez nauczycieli wychowawców. Istnieją także problemy, dla omówienia których warto zaangażować specjalistów: informatyków, pedagogów, psychologów, psychoterapeutów, nauczycieli muzyki, muzykoterapeutów, a nawet policjantów.

Bibliografia

Borkowski I., 2005: *Edukacja medialna w społeczeństwie wiedzy.* W: *U progu wielkiej zmiany? Media w kulturze XXI wieku.* Red. M. Sokołowski. Olsztyn.

Juszczyk S., 1998: *Komunikacja człowieka z mediami.* Katowice.

Juszczyk S., 2000: *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia.* Katowice.

Juszczyk S., 2002: *Komunikacja człowieka z mediami.* W: Gajda J., Juszczyk S., Siemieniecki B., Wenta K.: *Edukacja medialna.* Toruń.

Kawula S., 1993: *Pedagogizacja rodziców.* W: *Encyklopedia pedagogiczna.* Red. W. Pomykało. Warszawa.

Musioł M., 2006: *Media w procesie wychowania.* Toruń.

Skrzydlewski W., 1990: *Technologia kształcenia – przetwarzanie informacji – komunikowanie.* Poznań.

Strykowski W., 2002: *Pedagogika i edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*. W: *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*. Red. S. Juszczyk. Toruń.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 130–141

Anna BROSCH

Kultura medialna młodzieży gimnazjalnej w obliczu ekspansji mediów elektronicznych

A media culture of the gymnasium youth in the light of the electronic media expansion

Abstract: The author of the article analyses the issue of information society and media culture. She presents the results of her study on youth behaviour in terms of media culture, it being, above all, understood as information transmitter, be it traditional or electronic media. The subjects constituted gymnasium learners, aged 13–16.

Key words: media culture, information society

Wprowadzenie

Obcowanie z kulturą, a także przyswajanie wartości kulturowych odbywa się w procesie komunikacji społecznej drogą wymiany informacji. Proces komunikacji odegrał doniosłą rolę w rozwoju cywilizacji i tworzeniu dorobku kulturalnego społeczeństwa, już bowiem ludzie pierwotni stosowali znaki rysunkowe o znaczeniu symbolicznym, stanowiące pierwszy etap do „znalezienia graficznej formy zapisu myśli i mowy, a więc powstania pisma” (G o b a n - K l a s, 2001, s. 14), umożliwiającego zapisanie słów przy użyciu niewielkiej liczby znaków.

Przełomowym wydarzeniem w dziedzinie komunikacji międzyludzkiej było wynalezienie prasy drukarskiej i upowszechnienie pisma drukowanego. Tomasz Goban-Klas, dokonując klasyfikacji kolejnych stadiów rozwoju ludzkiego komunikowania, określa ten okres jako erę druku i komunikowania masowego (G o b a n - K l a s, 1999, s. 16). Środki komunikowania przeszły następnie długą drogę ewolucji, a ich rozwój podążał tropem drobnych usprawnień i milionowych wynalazków, odwołujących się do dobrodziejstw rewolucji naukowo-technicznej (J a n u s z k i e w i c z, S k r z y d l e w s k i, 1985, s. 25). W konsekwencji przekształciły obecny świat, zastępując dotychczasową kulturę – kulturą audiowizualną.

Koniec XX wieku określany jest natomiast erą komputera, który za pomocą mikroprocesora łączy się „[...] z technikami przekazu, telefonem i monitorem telewizyjnym, kompaktową płytą muzyczną, w nowe formy komunikowania i mediów" (J a n u s z k i e w i c z, S k r z y d l e w s k i, 1985, s. 17). Gwałtowny rozwój nowości technologicznych spowodował przeobrażanie się społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo informacyjne, dając możliwość „szerokiego dostępu do informacji, usług i do rozrywki na życzenie, możliwość interakcji i swobodnego operowania danymi, możliwość przeprowadzania rozmaitych operacji na odległość i podjęcia komunikowania w dowolnej chwili i z dowolnego miejsca świata połączonego w wirtualną całość za pomocą sieci telekomunikacyjnej" (K l u s z c z y ń s k i, 2001, s. 11). Nastąpiła niezwykła ekspansja mediów elektronicznych, które, wypierając stopniowo media tradycyjne, zapoczątkowały proces globalizacji, czyniąc współczesnego człowieka – jak pisał Marschall M c L u h a n (2004) – mieszkańcem „globalnej wioski".

Ta wszechobecność mediów, a w szczególności mediów elektronicznych nie pozostaje bez wpływu na jednostki i określone społeczności, nie tylko organizując życie, ale prowadząc też do powstawania zmian w sferze intelektualnej, emocjonalnej i społecznej. Znajduje to wyraz w uczestnictwie poszczególnych jednostek w kulturze, w tym – kulturze medialnej.

Termin „kultura medialna" jest pojęciem dwuatrybutowym, a na jego treść składa się to wszystko, co można włączyć do desygnatów pojęć „kultura" i „media". Antonina K ł o s k o w s k a stwierdziła, że kultura to „względnie zintegrowana całość, obejmująca zachowania ludzi, przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznych wzorów wykształconych i przyswajanych w toku współdziałania, oraz zawierająca wytwory takich zachowań" (1983, s. 13). Media natomiast oznaczają „instytucje oraz urządzenia techniczne służące do szerokiego i szybkiego przekazywania informacji wielkim, zróżnicowanym i anonimowym grupom ludzi" (S k r z y p c z a k, red., 1999, s. 303). Wzrastająca rola mediów elektronicznych i ich powszechność sprawiają jednak, że zaczynają one odgrywać dominującą rolę w procesie wychowania, zagospodarowując w głównej mierze czas

wolny odbiorców, decydują o popularnym charakterze współczesnej kultury. Jak zauważył Zbyszko Melosik, logikę rozwoju kultury współczesnej wyznacza zjawisko nieograniczonej konsumpcji, którego wyznacznikiem jest przyjemność i nieodłączna kategoria „przestarzałości", czyli wychodzenia z mody i z użycia. Zasadniczą cechą społeczeństwa konsumpcji jest konieczność i nawyk życia w „natychmiastowości" (M e l o s i k, 2003, s. 20). Na gruncie rozważań o kulturze medialnej oznacza to m.in. permanentne korzystanie z telefonu komórkowego, e-mail oraz zjawisko zwane zapping, oznaczające nawyk nieustannego zmieniania kanałów telewizyjnych. Kultura medialna to zatem „kultura ześrodkowująca i homogenizująca z efektem macdonaldyzacji" (Ż u r a w, 2001, s. 21), w której pewne kategorie ludzi upodabniają się do siebie. Cechą kultury medialnej jest oferowanie przez nią egzystencji w świecie nierealnym, w konsekwencji czego „medialne *image*" zastępują ludziom ideały, a sławne osoby z telewizji – bohaterów. Rzeczywistość zostaje tutaj przekształcona w rozrywkę, gdzie wspólny mianownik stanowią telewizyjne gwiazdy, kody i symbole (M e l o s i k, 2003, s. 22).

Ponieważ kulturowe uczestnictwo dokonuje się w znacznym stopniu poprzez różne postacie komunikowania, stanowi środek wyrażania norm grupowych, sprawowania kontroli społecznej zarówno przez przekazywanie wiadomości, idei czy emocji, jak i przez oddziaływanie na innych (G o b a n - K l a s, 1999, s. 42–43). Uczestnicząc w kulturze, ludzie nie tylko przyswajają jej treści i korzystają z jej dóbr, ale również tworzą nowe wartości i przetwarzają już istniejące. Można zatem stwierdzić, iż uczestnik kultury to jej wytwór, twórca, nosiciel i manipulator (T y s z k a, 1997, s. 54). Poznawanie kultury swego społeczeństwa może odbywać się w dwojaki sposób – jedni obcują z wytworami kultury w sposób bezpośredni, inni w sposób pośredni poprzez środki masowego przekazu (W a w r z a k - C h o d a c z e k, 2002, s. 126).

Warto podkreślić, iż także współczesna rzeczywistość stawia przed mediami coraz to nowe wyzwania, do których należy przede wszystkim ciągłe udoskonalanie nośników informacji pod względem technicznym. Dzięki temu media elektroniczne stały się wszechobecne i trudno sobie wyobrazić życie bez ich udziału, poza tym ich ogromne możliwości techniczne zwracają uwagę odbiorców, czyniąc je artykułem niezwykle pożądanym.

Cel i organizacja badań

W niniejszym artykule podjęto próbę przeanalizowania zachowań młodzieży w zakresie kultury medialnej, z wykorzystaniem zarówno mediów tradycyjnych, jak i mediów elektronicznych.

Celem badań było zdiagnozowanie aktywności kulturalnej młodzieży w wieku gimnazjalnym oraz ustalenie sposobów i częstotliwości korzystania z mediów elektronicznych jako nośnika informacji.

Uzyskanie odpowiedzi na powyższe pytania było możliwe po przeprowadzeniu w lutym 2006 roku badań sondażowych, które, zdaniem Tadeusza Pilcha, „obejmują wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania [...]. Chodzi tu więc o wszystkie zjawiska, które nie posiadają instytucjonalnej lokalizacji, a wręcz odwrotnie, są jakby rozproszone w społeczeństwie" (P i l c h, B a u m a n, 2000, s. 79). Badania przeprowadzono wśród 210 uczniów dąbrowskiego gimnazjum (111 dziewcząt i 99 chłopców) w wieku 13–16 lat przy użyciu specjalnie w tym celu opracowanej ankiety.

Zaznaczyć należy, iż Dąbrowa Górnicza należy do rejonów Polski wysoko uprzemysłowionych o stosunkowo niskim odsetku bezrobocia. Status ekonomiczny mieszkańców można określić jako średni, na co wskazują odpowiedzi respondentów – 23,8% badanych określiło sytuację materialną rodziny jako bardzo dobrą, a 55,7% jako dobrą.

Wybór grupy wiekowej nie był przypadkowy, gdyż kierowano się specyficznymi uwarunkowaniami psychofizycznymi młodzieży związanymi z okresem adolescencji. Młodzież w wieku gimnazjalnym, zdaniem Philipa B. Zimbardy, wykazuje wysokie postawy konformistyczne, przez co jest niezwykle podatna na wszelkie wpływy i manipulację (Z i m b a r d o, 1999, s. 202). Jednocześnie, jak pokazują liczne obserwacje, gimnazjaliści doskonale orientują się w świecie mediów elektronicznych i chętnie korzystają z ich możliwości technicznych.

Wyłonienia próby badawczej dokonano przez dobór losowy prosty, który pozwala na stworzenie takich warunków, aby każdy element miał jednakową szansę na znalezienie się w próbie (J u s z c z y k, 2005, s. 130–131). Dzięki temu uzyskano próbę reprezentatywną, której członkowie uczęszczają do tej samej szkoły, lecz docierają do szkoły z różnych miejscowości – 52,8% dojeżdża z okolic położonych na peryferiach miasta, a 47,2% pochodzi z dużego osiedla mieszkaniowego.

Kultura medialna młodzieży w świetle badań własnych

Na aktywność kulturalną składa się wiele elementów, do których można zaliczyć uczestnictwo w tradycyjnych formach przekazu, oferowanych przez różnorodne instytucje kulturalne, jak: kino, biblioteka, teatr, wystawa czy nawet lokalne imprezy okolicznościowe. Od mass mediów różnią się one zasięgiem przekazu oraz jego formą. W literaturze przedmiotu (K ł o s k o w s k a, 1991, s. 44) ten rodzaj uczestnictwa określany jest mianem kultury elitarnej (wysokiej) i często jest stawiany w opozycji do kultury popularnej oferowanej przez mass media.

Gimnazjaliści raczej sporadycznie korzystają z ofert instytucji kulturalnych. Udział w sztukach teatralnych deklaruje zaledwie połowa badanych i są to zazwyczaj kontakty okazjonalne organizowane w ramach wyjść klasowych. Jeszcze mniejsza grupa respondentów uczestniczy w wystawach (40%) i koncertach (21,4%). Dogłębna analiza wypowiedzi uczestników ankiety pozwala stwierdzić, iż głównym motorem podejmowania aktywności w tym kierunku jest szkoła, która w tym miejscu spełnia swą edukacyjną i kulturotwórczą funkcję. Nieco lepiej przedstawia się udział młodzieży w seansach filmowych, gdyż cała badana grupa miała kontakt z kinem, natomiast 41,4% chodzi do kina przynajmniej raz w miesiącu. Niski odsetek nastolatków korzystających z tych form przekazu wynika z „lenistwa kulturalnego", gdyż w przeciwieństwie do uczestnictwa w kulturze popularnej konieczne tu jest zaangażowanie ze strony odbiorcy, jak również poniesienie większych nakładów finansowych.

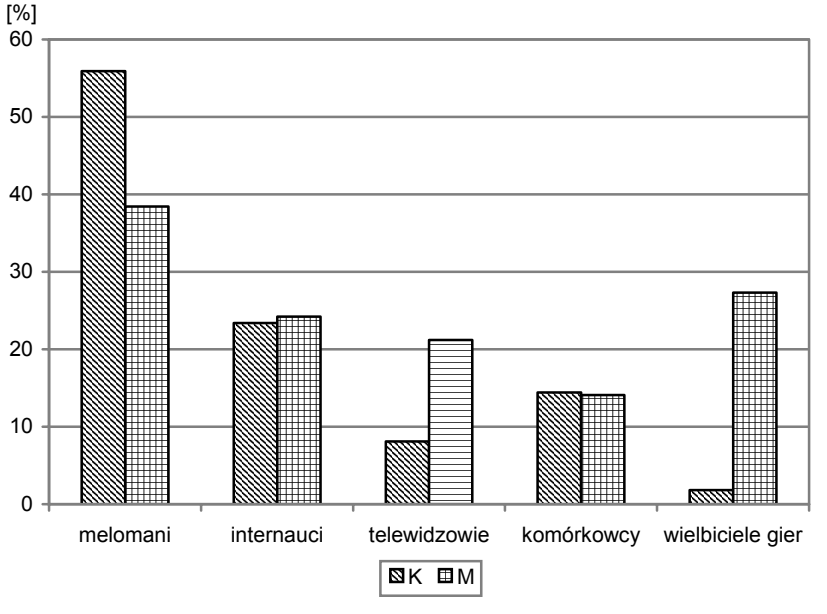
Istotną formę aktywności kulturalnej stanowi czytelnictwo, które powszechnie jest postrzegane jako czynnik wpływający na rozwój osobisty jednostki. Książki jednak nie tylko oddziałują na odbiorców, ale stanowią również jeden z najistotniejszych wskaźników jego uczestnictwa w kulturze.

Czytelnictwo badanej młodzieży nie przedstawia się jednak imponująco i ma zazwyczaj charakter okazjonalny. Zaledwie 17,6% przyznało, że czyta książki regularnie i często korzysta z biblioteki. Zagorzałych czytelników znacznie częściej można spotkać wśród dziewcząt (24,3%) niż wśród chłopców (10,1%). Blisko 5% respondentów nie odczuwa żadnej potrzeby kontaktów z literaturą. Najliczniejszą grupę stanowią uczniowie wypożyczający książki o treści związanej z obowiązującą lekturą (84,7%) lub w wyniku konieczności przygotowania materiałów do lekcji (22,4%). Czytelnictwo gimnazjalistów ogranicza się głównie do przeglądania czasopism młodzieżowych. Na podstawie dokonanego przeglądu najpopularniejszych tytułów prasowych stwierdzono, że młodzież najchętniej czyta czasopisma należące do kategorii rozrywkowej, komputerowej i sportowej. Dziewczęta sięgają najczęściej po czasopisma rozrywkowe,

których treść oscyluje wokół mody, urody i porad intymnych – „Bravo Girl" (64%), „Dziewczyna" (58,6%), „Bravo" (49,5%). Chłopcy częściej natomiast korzystają z magazynów związanych z tematyką gier komputerowych, jak „CD Action" (41,4%), „Komputer Świat" (41,4%) oraz czasopism o sporcie – „Bravo Sport" (38,4%). A zatem zainteresowania czasopiśmiennicze uczniów w dużym stopniu sugerują ich aktywność w zakresie korzystania z mediów elektronicznych.

Czołowe miejsce w życiu młodzieży zajmują jednak media elektroniczne, które zazwyczaj wygrywają walkę o zainteresowanie z mediami tradycyjnymi. Młodzież jako odbiorca kultury medialnej funkcjonuje w rzeczywistości wytworzonej przez maszyny, które nadają jej audiowizualny charakter. Ponadto elektroniczne media, nierozerwalnie związane są z funkcjonowaniem kultury popularnej, stanowiąc jej krwiobieg i zarazem jeden z najważniejszych społecznie systemów referencji. Kultura popularna widziana jest tutaj jako oszałamiające bogactwo wątków, postaci, symboli, obrazów, melodii, słów – oferuje współczesnemu nastolatkowi niespotykaną wcześniej w dziejach świata możliwość i wolność wyboru.

Dogłębna analiza wyników ankiety pozwoliła wyłonić interesujący obraz gimnazjalistów. Jak można zauważyć, istnieją grupy młodzieży szczególnie silnie związane z jednym medium. Oczywiście, poszczególne grupy mogą się wzajemnie przenikać, jednak preferencje nastolatków w zakresie mediów elektronicznych są łatwo obserwowalne, zob. wykres 1.



Wykres 1. Procentowy udział poszczególnych grup młodzieży

Melomani

Wielbiciele muzyki stanowią najliczniejszą grupę wśród badanej młodzieży. Słuchanie muzyki w każdych sprzyjających okolicznościach deklaruje blisko połowa respondentów. Wynika to z faktu, iż dźwięk może być odtwarzany przy użyciu łatwo dostępnych, przenośnych nośników, co pozwala na słuchanie muzyki również poza domem.

Ponad połowa badanych gimnazjalistów słucha radia, przy czym dobrze orientuje się w polskim rynku radiowym. Przeważającej większości odbiorców radio kojarzy się wyłącznie z muzyką. Świadczy o tym wybór najchętniej słuchanych stacji radiowych (ESKA, RMF FM i PLANETA), których myśl przewodnią można określić jako „dużo gramy, mało gadamy" .

Najpopularniejszymi nośnikami muzyki są obecnie przenośne odtwarzacze CD oraz MP3. Pierwszy z nich pozwala słuchać utworów zapisanych na płytach CD. Odtwarzacz MP3 służy natomiast do katalogowania i odsłuchiwania plików dźwiękowych, zapisanych w tym właśnie formacie. Znaczna część badanych, bo 81,4%, słucha muzyki przy użyciu komputera. Niezwykłe przywiązanie młodzieży do jak najlepszej jakości dźwięku wskazuje więc, że większość nastolatków może się poszczycić sprzętem komputerowym o znacznych możliwościach technicznych, który pozwala na odtwarzanie dźwięku w systemie Dolby Surround Pro Logic, stanowiącego procedurę akustycznego odwzorowania przestrzeni wymagającą czterech kanałów i pięciu głośników. Interesująco przedstawiają się preferencje badanych odnośnie gatunków słuchanej muzyki. Badania wykazały, że wśród „melomanów" dominują wielbiciele muzyki techno (67%) i hip-hop (58%).

Internauci

Globalna sieć komputerowa oparta na protokole TCP/IP pozwala na korzystanie ze stale rosnącego zasobu informacji, znosi tradycyjny podział na nadawców i odbiorców w procesie komunikowania, każdy jednocześnie może być i nadawcą, i odbiorcą. Internet posługuje się swoistą gramatyką interaktywności. Uczestnik może anonimowo obejrzeć internetowe wydania czasopism, skomentować teksty, wziąć udział w błyskawicznym sondażu, „chatować" do woli z kilkoma nowo poznanymi internautami, sprzedawać i kupować, stwarzać listy dyskusyjne, mejlować, dzielić się poglądami na forach tematycznych, rozmawiać i oglądać swoich rozmówców.

Prawie połowa badanej młodzieży ma stały dostęp do tego medium, przy czym ponad ¼ respondentów serfuje po Internecie ponad 3 godziny dziennie. Świadczy to o niezwykłej popularności Internetu wśród młodzieży, choć głównie wykorzystywany jest on w celach rozrywkowych. Gim-

nazjaliści korzystają z tego medium przede wszystkim w celu pobierania różnorodnych plików (48,1%), przeszukiwania stron WWW (44,3%) lub też prowadzenia „pogaduszek" za pośrednictwem komunikatorów (43,8%).

Internet tworzy zatem tzw. cyberprzestrzeń i jako środek przekazu skutecznie konkuruje z prasą, radiem i telewizją. Co ciekawe, uznawany jest również za najbardziej demokratyczne medium ze względu na brak cenzury przekazywanych informacji. To niesie określone niebezpieczeństwo rozpowszechniania treści uznawanych za rasistowskie i pornograficzne.

Telewidzowie

Pomimo ogromnej konkurencji ze strony komputera i Internetu telewizja wciąż cieszy się ogromną popularnością wśród młodych odbiorców. Wynika to z faktu, że jest ona powszechna i dostępna, gdyż odbiornik telewizyjny znajduje się w każdym domu. Ponieważ odbiór programów telewizyjnych odbywa się zazwyczaj w zaciszu domowym, często jest traktowany jako rzecz naturalna i nieodzowna. Ponadto włączanie odbiornika bez potrzeby obejrzenia konkretnego programu telewizyjnego stało się nawykiem, czyniąc z telewizji wręcz towarzysza codziennych zajęć.

Wybór programów telewizyjnych, jak i czas spędzany przed szklanym ekranem w znacznym stopniu różnicuje płeć respondentów. Największy odsetek, bo aż 69%, stanowią widzowie spędzający przed szklanym ekranem do 3 godzin dziennie. W tej grupie znajduje się więcej dziewcząt (76,6%) niż chłopców (60,6%). Jest to spowodowane preferencjami badanych odnoście programów telewizyjnych, gdyż największą popularnością wśród badanej młodzieży cieszą się telenowele, które przed telewizory przyciągają głównie żeńską część publiczności. Warto tutaj podkreślić, iż telenowele przekazują rzeczywistość w bardzo uproszczony sposób i często są nawet traktowane przez widzów jako przewodnik po życiu. Ponadto dostarczają wzorów postępowania w wyniku nawiązania interakcji pomiędzy widzami a postaciami pojawiającymi się na ekranie. Siła oddziaływania telenoweli wynika z mechanizmów psychologicznych, warunkujących funkcjonowanie jednostki, na które składa się przede wszystkim wejście w interakcję paraspołeczną z bohaterami serialu, któremu towarzyszy silne interpersonalne zaangażowanie widza (K w i e k, 2002, s. 367–369). Regularne oglądanie seriali zadeklarowało 50,5% chłopców i aż 84,7% dziewcząt. Chłopcy natomiast preferują programy o silniejszym zabarwieniu emocjonalnym, jak filmy sensacyjne, horrory czy thrillery, a także więcej czasu spędzają przed szklanym ekranem. Blisko ¼ badanych chłopców przyznała, że na oglądanie telewizji przeznacza ponad 3 godziny dziennie. Badana młodzież chętnie ogląda także w telewi-

zji programy muzyczne (43,8%) takie jak VIVA, MTV oraz teleturnieje (27,6%) – *Grasz czy nie grasz*, *Jaka to melodia?*

Odbiór programów telewizyjnych ma zatem dla gimnazjalistów głównie rozrywkowy charakter – zaledwie 20% badanych ogląda w telewizji programy popularnonaukowe. Wyjaśnienie tej sytuacji znajduje się w ofercie telewizyjnej. W ciągu ostatnich lat telewizja przestała być traktowana jako najistotniejszy środek upowszechniania kultury, a jakość programów znacznie się pogorszyła, rozpowszechniając płaską i jałową rozrywkę. Zatem zainteresowania gimnazjalistów w tej dziedzinie w dużej mierze wynikają z braku innych, bardziej ambitnych propozycji.

Komórkowcy

Jeszcze kilka lat temu telefon komórkowy funkcjonował w wyobraźni społecznej jako symbol prestiżu i bogactwa, gdyż korzystali z niego głównie w celach służbowych biznesmeni. Obecnie jednak sytuacja uległa diametralnej zmianie i telefonia cyfrowa upowszechniła się, stając się usługą tanią i ogólnie dostępną, również wśród młodych użytkowników, gdyż posiadanie telefonu komórkowego deklaruje 81,4% respondentów. Jednocześnie uległa zmianie jego rzeczywista funkcja i zastosowanie jako narzędzia do komunikacji głosowej. Obecnie telefony komórkowe pełnią wśród młodzieży również funkcję rozrywkową dzięki wmontowanemu radiu lub aparatowi cyfrowemu. Ponadto operatorzy sieci komórkowych oferują niezliczone możliwości pobierania gier, tapet czy aktualnych hitów w postaci dzwonków. Telefon komórkowy daje ogromną swobodę w pośredniej komunikacji i w szczególności jest wykorzystywany przez badaną młodzież do wysyłania krótkich wiadomości tekstowych SMS (ang. *Short Message Service*). O niezwykłej popularności tej formy komunikacji świadczy fakt, iż ponad 60% badanych wysyła ponad 50 SMS-ów miesięcznie, natomiast blisko ¼ badanej młodzieży przyznała, że miesięczna liczba wysyłanych wiadomości tekstowych przekracza 250. SMS-y stanowią specyficzną formę komunikacji, która pozwala na stosowanie „niedbałej" ekspresji słownej i posługiwanie się żargonem. Ponadto muszą być one krótkie, gdyż telefon komórkowy pozwala na jednorazowe wysłanie do 160 znaków, co odwołuje się do stylu telegraficznego, w którym dominują informacje, emocje i opinie, często pozbawione logicznej struktury wywodu i argumentacji (G o b a n - K l a s, 2002, s. 47). Z komunikacji internetowej zaczerpnięto natomiast emotikony (buźki), czyli znaki umowne wyrażające uczucia, jak :) – uśmiech, :(– smutek.

Należy tutaj podkreślić, iż młodzież często wykazuje brak kultury medialnej w tym zakresie. Gimnazjaliści nagminnie korzystają z komórek podczas lekcji, seansu filmowego czy spektaklu i to zarówno w celu komunikowania się, jak i dla zabawy, a przedstawienie konsekwencji ta-

kiego zachowania nie wydaje się tu konieczne. W wielu szkołach, aby uniknąć problemu, dyrektorzy zabronili przynoszenia telefonów przez uczniów. Jednak to nie stanowi rozwiązania sytuacji, gdyż młodzież w ten sposób nie nabędzie kultury korzystania z tej formy komunikacji.

Wielbiciele gier komputerowych

Technologie informacyjne spowodowały obecnie duże zainteresowanie grami komputerowymi, z których większość posiada jednak niewielkie walory dydaktyczne. W literaturze zalicza się je do gier komercyjnych, służących rozrywce, tworzonych przez firmy komputerowe, których głównym celem jest zysk (K o ł a c z, 2001, s. 94). Jak wykazały badania, ta forma rozrywki cieszy się dużym zainteresowaniem szczególnie wśród męskiej części respondentów. Prawie połowa badanych chłopców przeznacza na gry komputerowe do 3 godzin dziennie, a ponad $^1/_4$ respondentów poświęca na tą formę rozrywki jeszcze więcej czasu w ciągu dnia. Ponadto znaczna część badanych w tej grupie (33,3%) kontynuuje zabawę za pośrednictwem internetowych gier sieciowych. Zabawa z komputerem wypełnia im zatem praktycznie cały wolny czas po zajęciach szkolnych, stanowiąc podstawową rozrywkę, a zarazem istotny środek zdobywania wiedzy o otaczającym świecie. W związku z tym niepokój budzi fakt, iż większość gier komputerowych, ciesząca się popularnością wśród młodzieży, przesycona jest agresją i przemocą, która ciągle ewoluuje, stając się bardziej brutalna i wyrafinowana. Zabawa grami komputerowymi znacząco różni się od dość dobrze zbadanych zjawisk psychologicznych towarzyszących np. oglądaniu telewizji. W przeciwieństwie do biernego przyswajania informacji tu wymagane jest działanie, inicjatywa i szybkie podejmowanie decyzji. Uruchamia to całkowicie inne procesy psychiczne, a przy tym dużo silniej angażuje emocjonalnie, gdyż zasadniczą cechą gry komputerowej jest jej interaktywność.

Konkluzje

W sytuacji ograniczonej dostępności oferty kulturalnej i rozrywkowej media elektroniczne odgrywają znaczącą rolę w budowaniu wiedzy jednostki o otaczającym świecie, tym bardziej że są one łatwo dostępne i tanie. Znajduje to odzwierciedlenie w sposobach komunikowania preferowanych przez młodych ludzi. Dawniej kontakty miały bezpośredni charakter, obecnie – brak kontaktu fizycznego i wzrokowego wyklucza z procesu komunikacji informacje pozawerbalne.

Ponadto, jak się obserwuje, nawet bardziej tradycyjne media podążają w kierunku wytyczonym przez media elektroniczne, np. masowe kampanie promocyjne niektórych książek oraz zauważalna tendencja, by to, co kiedyś zwane było literaturą piękną, schlebiało najniższym i coraz mniej

wymagającym gustom. Obecnie nawet książki stały się również kolejnym towarem oferowanym szerokiej i niewybrednej publiczności.

Należy też zwrócić uwagę, że środki masowego przekazu sprzyjają imperializmowi kulturowemu, który często niszczy autentyczną kulturę narodów. Wynika to z bezkrytycznego przyjmowania wzorów zachowań z zagranicznych programów, sprzyjając tym samym stopniowej zmianie zachowań na różnorodnych płaszczyznach życia politycznego, kulturalnego i społecznego (Wawrzak-Chodaczek, 2002, s. 129).

Stosunek społeczeństwa do ekspansji mediów elektronicznych i serwowanych za ich pośrednictwem treści waha się od afirmacji aż do totalnej krytyki. W sytuacji kiedy nie jest możliwe ograniczenie wolności tworzenia i odbierania komunikatów medialnych, jedynym kierunkiem działania jest przerzucenie odpowiedzialności za deprawujący wpływ mediów z ich twórców na odbiorców. Chodzi tu o przygotowanie dzieci i młodzieży do świadomego i krytycznego odbioru mediów oraz wykształcenie umiejętności posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej, uczenia się i komunikowania.

Bibliografia

Goban-Klas T., 1999: *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu.* Warszawa–Kraków.

Goban-Klas T., 2001: *Powstanie i rozwój mediów. Od malowideł naskalnych do multimediów.* Kraków.

Goban-Klas T., 2002: *Edukacja wobec pokolenia SMSu.* W: *Media i edukacja w dobie integracji.* Red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Poznań.

Januszkiewicz F., Skrzydlewski W., 1985: *Edukacyjne zastosowanie telewizji.* Warszawa.

Juszczyk S., 2005: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne.* Katowice.

Kluszczyński R. 2001: *Społeczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimediów.* Kraków.

Kłoskowska A., 1983: *Socjologia kultury.* Warszawa.

Kłoskowska A., 1991: *Kultura.* W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze.* Red. A. Kłoskowska. Wrocław.

Kołacz M., 2001: *Gry komercyjne – gry dydaktyczne. Jak tworzyć gry, żeby uczeń chętnie z nich korzystał?* „Komputer w szkole", nr 3/4.

Kwiek J., 2002: *Telenowela jako narracja.* W: *Media i edukacja w dobie integracji.* Red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Poznań.

McLuhan M., 2004: *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka.* Przeł. N. Szczucka. Warszawa.

Melosik Z., 2003: *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*. W: „Chowanna", T. 1. Red. Z. Ratajczak.
Pilch T., Bauman T., 2000: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa.
Skrzypczak J., red., 1999: *Popularna encyklopedia mass mediów*. Poznań.
Tyszka A., 1997: *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*. Warszawa.
Wawrzak-Chodaczek M., 2002: *Kulturowe konsekwencje rozwoju mass mediów*. W: *Media i edukacja w dobie integracji*. Red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Poznań.
Zimbardo P.B., 1999: *Psychologia i życie*. Warszawa.
Żuraw H., 2001: *Medialność człowieka. Medialność kultury*. W: *Wyzwania pedagogiki medialnej – nowe perspektywy XXI wieku*. Red. M. Sokołowski. Olsztyn.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 142–157

Tomasz HUK

Edukacyjna wartość blogów internetowych

Educational value of the Internet blogs

Abstract: The article deals with the problem of the application of blogs into the primary level education. It describes the beginnings of blogs worldwide and in Poland. It discusses various aspects of blog application, however, a special emphasis is put on educational blogs. What is given focal attention is the analysis of the results of the studies on the educational value of learner blogs. The article characterises the blogs under investigation, and attempts at dividing them into categories. On the basis of the research findings, practical conclusions were made concerning the application of blogs in developing knowledge and abilities to effectively use information technology.

Key words: blog, educational blog, categories of learner blogs, blog structure

Obserwowany permanentny rozwój Internetu nie zawsze ma swoje odbicie w działaniach edukacyjnych. Sieć internetowa oferuje użytkownikom coraz większą gamę usług. W wyniku dotychczasowego ich rozwoju w obrębie sieci powstały różnorodne zależności. Jedna usługa opiera się na mechanizmach innej i odwrotnie. Ponadto każda z nich ewoluuje w swoim kierunku. Podlegają one stałemu udoskonaleniu i różnorodnym modyfikacjom. Ich liczba, jakość i stopień zaawansowania ulegają stałym zmianom wynikającym z postępu technologicznego (S i e m i e n i e c k i, L e w a n d o w s k i, 2001, s. 12). Coraz częściej obserwujemy sytuację, kiedy uczniowie na różnych poziomach edukacji lepiej orientują się

w możliwościach i usługach Internetu od swoich nauczycieli. Do takich usług stosunkowo nowych proponowanych w sieci należą blogi, których pierwotną formę odnajdujemy na prywatnych stronach internetowych. Blog to nietypowa strona internetowa, którą stosunkowo łatwo jest założyć, korzystając z gotowych szablonów. Łatwość obsługi stanowi jedną z przyczyn wzrostu zainteresowaniem blogami zarówno wśród dorosłych, jak i dzieci.

Różnorodność form komunikacji występujących w Internecie wymaga, abym przytoczył szczegółową definicję pojęcia „blog". Pojęcie to, jak wskazuje angielskojęzyczna *Wikipedia*[1], jest formą skrótową pojęcia „weblog" zaproponowaną przez Petera Merholza, jednego z pionierów amerykańskiego bloga.

Przedstawione w niniejszym artykule definicje pochodzą ze źródeł internetowych, przede wszystkim zaś z portali, które oferują internautom opcję nieodpłatnego założenia i użytkowania bloga. Przystępując zatem do zdefiniowania interesującego mnie pojęcia, zacznę od pierwotnej nazwy bloga. A zatem Weblog (w skrócie blog) jest to rodzaj strony internetowej, na której autor umieszcza datowane wpisy, wyświetlane kolejno, zaczynając od najnowszego[2]. W innej definicji czytamy, że blog to prywatna strona w Internecie, prowadzona przez autora (jednego lub paru), na której poruszane są tematy cieszące się zainteresowaniem tych autorów[3]. Blog to internetowy dziennik lub pamiętnik[4] umożliwiający prowadzenie zapisków na interesujący użytkownika temat[5]. Blog to publiczny pamiętnik. Może on przybrać formę zapisków z podróży, felietonów polityczno-społecznych czy listy ciekawych linków. Może też być zwykłym pamiętnikiem[6].

Opierając się na przytoczonych definicjach i przeprowadzonych badaniach, przyjmuję, że blog to rodzaj strony internetowej, prowadzonej indywidualnie lub zespołowo w formie dziennika lub pamiętnika (R u d n i c k a, 2004, s. 49), w którym umieszczane są datowane wpisy wyświetlone kolejno, zaczynając od najnowszego, przy czym jest możliwość ich komentowania przez odwiedzających internautów.

---

[1] http://en.wikipedia.org/wiki/Weblog [data dostępu: 19.04.2006].
[2] http://pl.wikipedia.org/wiki/Weblog [data dostępu: 19.04.2006].
[3] http://blog.onet.pl/0,0,pomoc.html [data dostępu: 19.04.2006].
[4] http://blog.interia.pl/ [data dostępu: 19.04.2006].
[5] http://blog.idg.pl/pomoc.php#p1 [data dostępu: 19.04.2006].
[6] http://plog.sputnik.pl/_/pomoc/blog [data dostępu: 19.04.2006].

Historia powstania blogów

Źródeł powstania blogów doszukiwać się możemy w Stanach Zjednoczonych, gdzie w 1990 roku internetowe forum WebEx stworzyło możliwość bieżącej rozmowy z „wątkami". „Wątki" te łączyły wiadomości na elektronicznej tablicy. Współczesny blog rozwinął się z internetowego pamiętnika czy dziennika, do którego ludzie pisali sprawozdania z ich osobistego życia. Pierwszy taki blog powstał w 1995 roku. Termin „weblog" „ukuty" został przez Jorna Bargera 17 grudnia 1997 roku. Z kolei jednym z najwcześniejszych blogerów był Justin Hall, który zaczął blogować 12 lat temu podczas studiów. Z początku powolny start blogowania gwałtownie nabrał popularności, co zaobserwować można było na stronach firmy Xanga, która w 1996 roku miała tylko 100 zarejestrowanych użytkowników blogów, a w roku 2005 było już ich 50 mln. W marcu 2003 terminy „weblog", „weblogging", „weblogger" umieszczone zostały w oksfordzkim słowniku języka angielskiego[7]. Inne źródło internetowe podaje, że prawdopodobnie słowo „weblog" wymyśliła i pierwszym sieciowym kronikarzem była w 1996 roku Amerykanka Carolyn Burke[8].

Popularność blogów w Polsce zaobserwowano na przełomie 2001 i 2002. Pierwszym polskim serwisem internetowym umożliwiającym pisanie własnego bloga był serwis http://nlog.org, który zaczął działać już w czerwcu 2000 roku. Kilka miesięcy po powstaniu tego serwisu swoją działalność rozpoczął serwis http://blog.pl, który jest obecnie największym polskim serwisem blogowym. 15 listopada 2004 roku nazwę „blog" w Polsce, jako znak towarowy, zarejestrowała firma GERY Design – Gerard Grech z Wrocławia[9].

Zastosowanie blogów

Blog najczęściej wygląda jak lista, ciąg notek czy postów. Notki mogą być bardzo różnej treści – może to być pamiętnik, zbiór prywatnych refleksji, zbiór wiadomości, galeria zdjęć lub ilustracji. Mogą to być eseje, poradniki, gry narracyjne czy przepisy kulinarne, także opisy znalezisk w sieci i linki. Mogą to być także powieści w odcinkach czy zbiory wierszy.

---

[7] http://en.wikipedia.org/wiki/Weblog [data dostępu: 19.04.2006].

[8] http://miasta.gazeta.pl/plock/1,35683,1916498.html [data dostępu: 19.04.2006].

[9] http://pl.wikipedia.org/wiki/Weblog [data dostępu: 19.04.2006].

Niektóre grupy, rodziny czy „bandy" tworzą swoje blogi, by wymieniać się opiniami i mieć swoje własne miejsce w sieci, tworząc blogi grupowe. Blogi są popularne również w biznesie – bywają traktowane jako miejsce do autoprezentacji, do wymiany informacji fachowych, edukacji czy też jako miejsce gromadzenia wieści i nowości[10].

Wnikliwe rozróżnienie blogów odnajdziemy w anglojęzycznej encyklopedii Wikipedia, gdzie blogi podzielone zostały na:
– płatne i bezpłatne,
– osobiste lub należące do firm, organizacji,
– blogi o tematyce: społecznej, kulturowej, biznesowej, naukowej, politycznej,
– blogi prowadzone w formie aktualności,
– blogi wyborcze, dotyczące kampanii wyborczych,
– blogi będące platformami współpracy między internautami,
– moblogi zawierające informacje dotyczące telefonii komórkowej,
– blogi jako „spamy" reklamowe,
– fotoblogi z galeriami zdjęć,
– blogi klubowe,
– blogi edukacyjne.

Na szczególną uwagę, z punktu prowadzonych przeze mnie badań, zasługuje ostatnia forma blogów, która w Polsce jest jeszcze mało znana. W blogach edukacyjnych uczniowie mogą dzień po dniu informować, „czego się uczą", a nauczyciele, „czego uczą". Za pośrednictwem blogów nauczyciel może prowadzić lekcje, informować o pracach domowych. Taka aplikacja ma więc wiele korzyści, ponieważ:

1. Uczeń może nadrobić zaległości, jeżeli dużo lekcji opuścił.
2. Nauczyciel może przedstawić na blogu swój plan nauczania.
3. Na blogu można zamieścić dokładne streszczenie lekcji prowadzonych przez nauczyciela.
4. Blogi motywują uczniów do czytania i pisania.
5. Blogi mogą również być wykorzystywane jako elektroniczne kroniki klasowe, albumy ze zdjęciami[11].

To, co odróżnia blogi od typowej strony internetowej, to możliwość skorzystania z gotowych szablonów przy tworzeniu blogów, posiadanie systemu archiwizacji wpisów, możliwość komentowania wpisów przez czytelników, a także zestaw linków (tradycyjnie umieszczany w bocznej kolumnie) do blogów polecanych przez autora (tzw. blogroll) i innego rodzaju stron WWW. Autorzy blogów zazwyczaj śledzą inne blogi, „linkują" do nich i nawiązują kontakty z ich autorami, przez co siatka blogów zaczy-

[10] http://blog.onet.pl/0,0,pomoc.html [data dostępu: 19.04.2006].
[11] http://en.wikipedia.org/wiki/Weblog [data dostępu: 19.04.2006].

na funkcjonować jako większa, powiązana całość. W przypadku blogów poświęconych specyficznej tematyce wymiana myśli między autorami może sprzyjać rozwojowi danej dziedziny wiedzy. Najbardziej popularne systemy pozwalające na tworzenie weblogów dzielą się na: serwisy WWW z blogami, w których można założyć swój blog; oprogramowanie, które instaluje się we własnym zakresie na własnym koncie na serwerze WWW[12].

Cel badań, problemy badawcze

Celem poznawczym badań było określenie przydatności edukacyjnej blogów internetowych należących do uczniów drugiego etapu nauczania w szkole podstawowej.

Problemy badawcze:
- Ilu uczniów klas IV–VI w badanej próbie szkoły podstawowej posiada swoje blogi?
- Jaki jest cel zakładania przez uczniów blogów?
- Jakie informacje zamieszczane są na uczniowskich blogach?
- Jaki jest czas funkcjonowania uczniowskich blogów?
- Jaką wartość edukacyjną posiadają uczniowskie blogi?

Narzędzia badawcze i przebieg badań

Przeprowadzone badania miały charakter diagnostyczny, wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego i metoda analizy oraz interpretacji wytworów działania. Narzędzia, których użyto w przeprowadzonych badaniach, to kwestionariusz ankiety dla uczniów klas IV–VI (poprzedzony wywiadem) i kwestionariusz analizy blogów.

Kwestionariusz ankiety dla uczniów klas IV–VI skonstruowano w celu:
- opisania użytkowników blogów internetowych, poznania ich opinii na temat blogów,
- wyłonienia grupy blogów odwiedzanych przez ankietowanych.

Kwestionariusz analizy blogów skonstruowano w celu:
- scharakteryzowania odwiedzanych przez uczniów blogów pod kątem ich zawartości,

[12] http://pl.wikipedia.org/wiki/Weblog [data dostępu: 19.04.2006].

– scharakteryzowania właściciela bloga,
– określenia struktury i modułów wykorzystanych w blogach,
– określenia częstotliwości aktualizowania i odwiedzania blogów,
– określenia czasu funkcjonowania blogów,
– wyłonienia tych elementów blogów, które istotne są dla potrzeb diagnozy edukacyjnej.

Badania przeprowadzone zostały w Szkole Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi w Katowicach. Szkoła posiada 25 oddziałów. Liczy 518 uczniów, w tym 48 uczniów jest niepełnosprawnym. W badaniach uczestniczyło 283 uczniów z klas IV–VI. Badania zorganizowane były w trzech etapach:

Pierwszy etap polegał na przeprowadzeniu wywiadu, którego celem było wyłonienie grupy uczniów klas IV–VI posiadających własne blogi internetowe.

Drugi etap polegał na przeprowadzeniu ankiety wśród uczniów posiadających własne blogi internetowe. Łącznie rozdano 36 kwestionariuszy ankiety dotyczącej blogów.

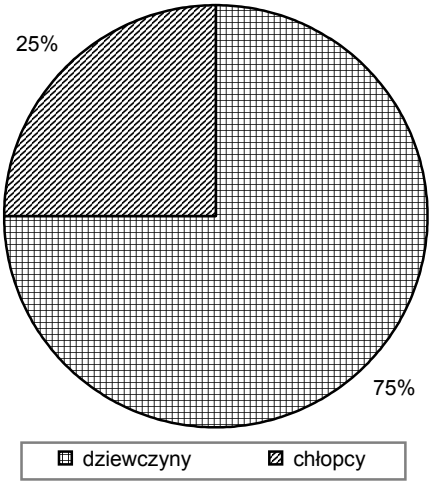
Trzeci etap polegał na analizie wszystkich blogów, których adresy internetowe podane były w kwestionariuszu ankiety. W zbiorze analizowanych blogów znalazły się zarówno blogi ankietowanych, jak i blogi, które zdaniem ankietowanych były „najlepsze", na jakie natknęli się ankietowani w sieci. Łącznie przeanalizowano 44 blogi.

Analiza wyników badań

W przeprowadzonych badaniach wzięło udział 283 uczniów z klas IV–VI, z czego 87 uczniów z klas IV, 101 z klas V i 95 z klas VI. Badania przeprowadzone zostały w drugim semestrze roku szkolnego 2005/2006. Na każdym z badanych poziomów nauczania, tzn. w klasie IV, V i VI realizowana była godzina informatyki tygodniowo, dla chętnych uczniów odbywało się kółko komputerowe. W programie nauczania informatyki klas od IV do VI jak również w programie zajęć kółka komputerowego nie było treści nauczania związanych z blogami internetowymi. Po przeprowadzeniu wywiadu wśród wszystkich uczniów klas IV–VI własne blogi posiadało 36 uczniów, co stanowi 13% uczniów uczęszczających do klas IV–VI.

Dokonując podziału użytkowników blogów ze względu na wiek, badania wykazały, że nie ma wielkiej różnicy między liczbą uczniów posiadających blogi w klasach IV, V czy VI. W klasach IV 11 uczniów posiadało własne blogi – 13% wszystkich uczniów klas IV, w V klasach 11 uczniów

– 11% wszystkich uczniów klas V i w VI klasach 14 uczniów – 15% wszystkich uczniów klas VI. Spośród badanych blogów 75% należało do dziewczyn, gdzie w formie pamiętnika opisywane były fakty i wydarzenia dnia codziennego zob. wykres 1.



Wykres 1. Uczniowie posiadający własne blogi

Zanim przystąpię do analizy zawartości blogów internetowych, warto zaznaczyć, że 99% badanych blogów założonych zostało na portalu www.onet.pl. Blogi te mają domenę *nazwa użytkownika.blog.onet.pl*. Przykładowe nazwy blogów to:
– www.psy-kotki.blog.onet.pl
– www.monisia1231.blog.onet.pl
– www.vivi-kiki.blog.onet.pl
– www.nico-man.blog.onet.pl
– www.gruha.niunia.pl
– www.psy-kroliki.blog.onet.pl

82% badanych blogów miało tytuły umieszczane w górnej, środkowej części blogów na tle wstawionej grafiki komputerowej. Wygląd blogów dopasowany był tak, aby jak najlepiej oddawał zainteresowania i cechy jego właściciela. W zbiorze tytułów blogów wyróżniłem następujące kategorie:

1. **Tytuły sentencje**, np. „Być miłym i wesołym to znaczy mieć miłego przyjaciela", „Muszę silna być, wciąż przed siebie iść, wygrać co się da to cała ja", „Cokolwiek człowieka spotka, powinien podnieść się i dążyć ciągle naprzód przez całe życie";

2. **Tytuły powitania**, np. „Mój bloczek", „Cze to ja Bartek", „Witaj na blogu Agi, baw się dobrze i zostaw komentarz";

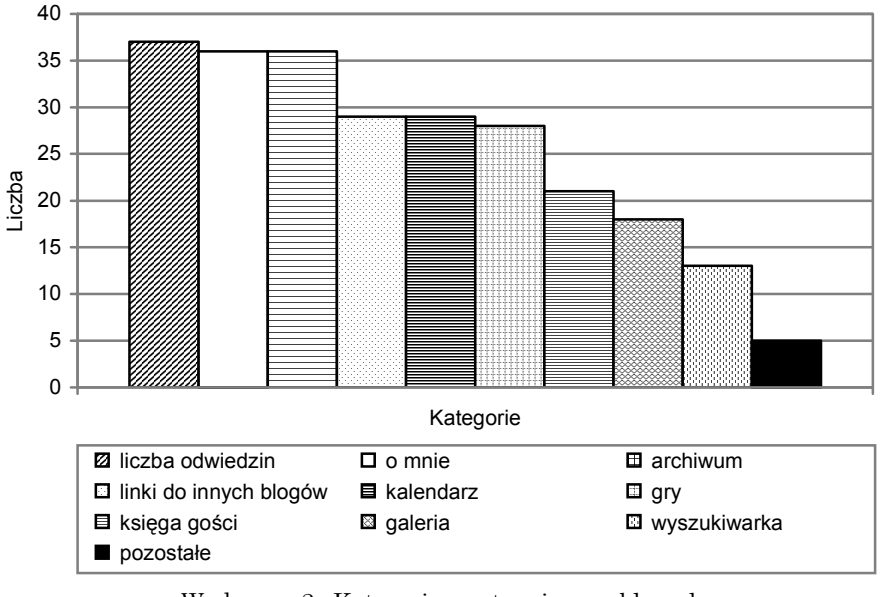
3. **Tytuły reklamy**, np. „Konkurs się rozpoczął", „Gierki, gify", „Tylko u mnie same hity";

4. **Tytuły o zabarwieniu emocjonalnym**, np. „Świneczko kocham Cię", „Snem było życie, dopóki Ty nie pojawiłeś się wtedy w nim", „Miłość jest piękna, gdy jest z wzajemnością";

5. **Tytuły wierszowane**, np. „Gdzie dużo piwnic, strachów i płotów, tam zaczyna się królestwo kotów", „Żaden dzień się nie powtórzy, nie ma dwóch podobnych nocy, dwóch tych samych pocałunków, dwóch jednakich spojrzeń w nocy".

6. **Tytuły w języku obcym**, przede wszystkim – angielskim, np. „Welcome", „You man", „I love you", „Fashion blogger", „This is my blog Nico".

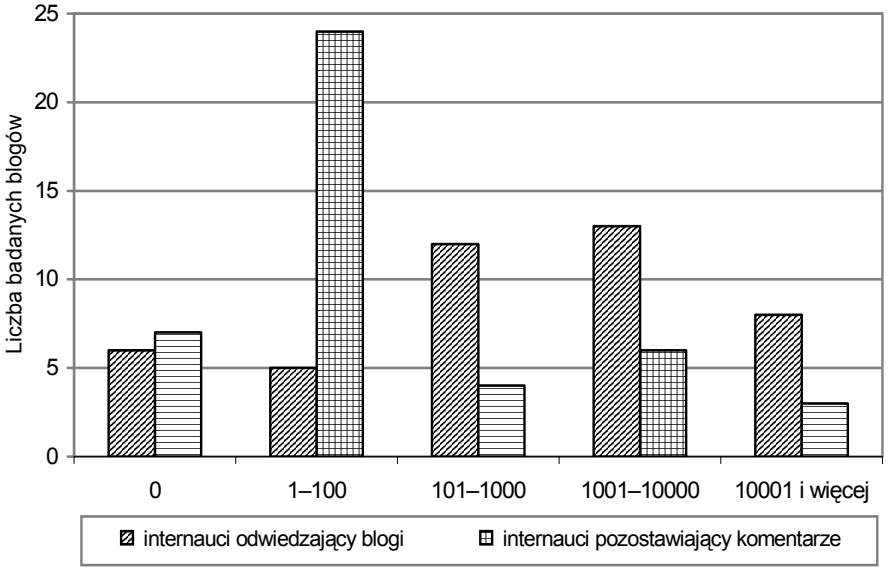
Kolejnym etapem analizy blogów uczniowskich było rozpoznanie struktury, czyli podziału obszaru blogów dokonanego przez uczniów na kategorie tematyczne. Uczniowie, mając pewien zasób zgromadzonych informacji, katalogują informacje, tworząc kategorię. Wiele z kategorii (modułów) oferowanych jest przez portal internetowy udostępniający miejsce na serwerze. Uczniowie mogą, ale nie muszą wykorzystać wszystkich propozycji portalu.



Wykres 2. Kategorie występujące w blogach

Najczęściej, bo w 84% badanych blogów, pojawiała się kategoria „Liczba odwiedzin". Jest to obszar na blogu, w którym umieszczony jest licznik wskazujący liczbę odwiedzin danego bloga i liczbę pozostawionych komen-

tarzy (od daty powstania bloga). Informacje te wykorzystywane są do oszacowania otwartości autora na kontakt (R u d n i c k a, 2004, s. 49). A zatem im większa liczba odwiedzających i wpisujących się osób na bloga, tym blog cieszy się większą popularnością, co przynosi satysfakcję i renomę właścicielom blogów. Należy zauważyć, że na blogach uczniowskich zdecydowanie więcej jest odwiedzających blogi, aniżeli pozostawiających na nich wpisy. Stosunek odwiedzających blogi do pozostawiających komentarze ilustruje wykres 3.



Wykres 3. Relacje między odwiedzającymi a pozostawiającymi komentarze na badanych blogach

W sumie we wszystkich zbadanych blogach liczba odwiedzin równa była 4 082 452, a liczba pozostawionych komentarzy 78 665, co stanowi o 50-krotnej różnicy.

Na wykresie zauważyć możemy, że wśród badanych blogów najwięcej, bo 56%, stanowiły blogi, na których liczba pozostawionych komentarzy wahała się od 1 do 100. Jest to stosunkowo mała liczba pozostawionych komentarzy. W grupie takich blogów znajdują się te z krótkim, jak i długim okresem funkcjonowania. W pierwszym przypadku jest dość oczywiste, że nowe blogi mają mało wpisów, to dlaczego blogi z długim okresem funkcjonowania mają małą ilość komentarzy? Przyczyna ta wynika z braku zainteresowania się blogiem przez jego właściciela. Ponieważ zajmowanie się blogiem wiąże się z poświęceniem czasu na aktualizację informacji, zareklamowaniem bloga wśród koleżanek i kolegów, i na innych blogach, uczestnictwie w konkursach „na najlepszy blog".

Powyższe wnioski potwierdzają również opinie ankietowanych uczniów, gdzie na pytanie: „Jakie są wady blogów?" jeden z nich odpowiedział: „pisanie notatek, lub opowiadań zabiera dużo czasu"[13]. Blogowanie w odniesieniu do klasycznej strony internetowej, jest zajęciem bardziej angażującym czasowo i skłaniającym do refleksji nad sobą. Motywacja założenia bloga jest początkowo największa (R u d n i c k a, 2004, s. 50), z czasem gdy nie widać współmiernych efektów do włożonej pracy, następuje spadek motywacji, co w konsekwencji powoduje brak zainteresowania się swoim blogiem. Najmniejszą liczbę blogów stanowiły te, które miały 10 001 i więcej komentarzy. Są to blogi, których czas funkcjonowania przekraczał rok. Wśród badanych blogów znalazły się również takie, w których liczba odwiedzających i pozostawiających komentarze równa była zeru.

Drugą co do wielkości kategorią była kategoria „O mnie" wstępująca w 82% badanych blogów. W kategorii „O mnie" uczniowie podawali następujące informacje opisujące swoją osobę: swoje imię – w 77% badanych blogów; swój wiek – w 57% badanych blogów; swoje zainteresowania – w 50% badanych blogów; numer komunikatora Gadu-Gadu – w 32% badanych blogów; miejscowość zamieszkania – w 27% badanych blogów; adres e-mail – w 7% badanych blogów; w jednym blogu uczeń podał swoje imię i nazwisko.

Oto kilka przykładowych informacji umieszczanych w kategorii „O mnie"[14]:

1. „Mam 11 lat i mam na imię Nicole P mówią mi Nico interesuje się grami na kompa chodzę na krate lubię muzykę techno wszystkie rodzaje czyli dance, hardstail co by tu jeszcze powiedzieć bardzo lubie grać w kosza może jestem mały 1m40cm ale robie niezłe chwyty prawie zawsze wygrywam no i tyle :D"
2. „Udaje czarownicę Sabrinę Spelman, interesuje się czarami, pisze opowiadania tak jakby była czarownicą"
3. „Świnki morskie Ja Artur ogłaszam wszystkim ze kocham zwierzęta! Teraz coś o mnie: IMIĘ: Artur NAZWISKO: po tatusiu! CO LUBIĘ?: zwierzęta, rodzinkę ULUBIONY KOLOR :zielony LAT:11 ULUBIONY PRZEDMIOT: w-f"
4. „Moje ustta :P nazywam sie Monika mam 13 lat (prawie)chodze od 6 klasy nazwisko nie powiem mieszkam w katowicach mam 2 siosty Wiole ktura ma 16 lat i Basie ktura ma lat 4, kocham zwierzaki i chłopaków takich jak .....]żartowałam nie powiem jakich czasami mam ..... i intresuje się ...."

[13] Odpowiedź znajduje się w ankiecie nr 010.

[14] W cytatach z blogów zachowano oryginalną pisownię.

Informacje znajdujące się w kategorii „O mnie" na blogach uczniowskich są cennym źródłem wiedzy o uczniu, o jego zainteresowaniach i chociażby umiejętnościach ortograficznych. Uczniowie, podając informację o sobie, nie chcą być anonimowymi uczestnikami w Internecie. Podawane informacje służą poszukiwaniu rówieśników, osób takiej samej płci, o takich samych lub podobnych zainteresowaniach. Blog staje się wtedy miejscem wymiany doświadczeń i myśli. Internet ma jednak dwie strony – jasną i ciemną, ułatwia pokazywanie prawdy, ale też zachęca do zabawy i kłamstwa (R u d n i c k a, 2004, s. 55). Należy więc zwrócić uwagę na informacje zawarte w blogach uczniowskich, zwłaszcza zbyt szczegółowe dane osobowe, które mogą być przyczyną czyhającego w sieci niebezpieczeństwa. I to nie tylko ze strony dorosłych, ale i również ze strony rówieśników. Przeprowadzone badania wykazują, że w blisko 30% blogów znajdują się dane związane z miejscem zamieszkania ucznia, numerem komunikatora internetowego. Mając takie informacje, anonimowi internauci mogą w łatwy sposób manipulować dzieckiem, krzywdząc je.

Równie często jak kategoria „O mnie" pojawiała się kategoria „Archiwum" – 82%. Jak sama nazwa wskazuje, jest to miejsce, gdzie znajdują się nieaktualne komentarze. Każdy z internatów może prześledzić wpisy dokonane przez właściciela bloga, jak i odwiedzające osoby. Wpisy te posegregowane są najczęściej według miesiąca, w dwóch badanych blogach archiwum podzielone były na tygodnie np. „32 tydzień w roku".

W 66% blogów znajdował się kalendarz wskazujący aktualną datę i kategoria „Linki do innych blogów". W tej ostatniej kategorii umieszczone były hiperłącza do blogów koleżanek i kolegów, a także do najlepszych blogów znalezionych w sieci (przez właściciela bloga). Umieszczenie hiperłącza do bloga koleżanki lub kolegi jest świadectwem aprobaty drugiej osoby.

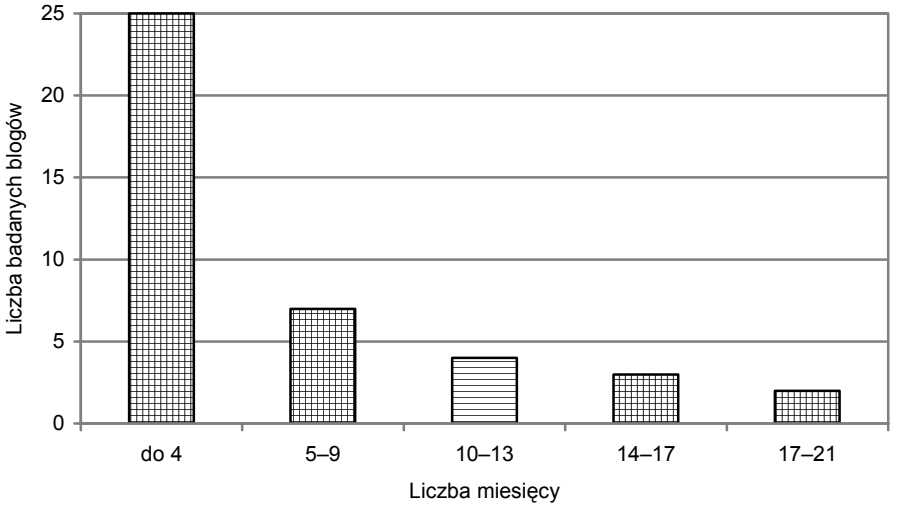
Dość popularną kategorią są „Gry" – 64%. Kategoria ta często nazywana przez dzieci „Gierki" znajdowała się na każdym blogu należącym do chłopaka. W kategorii „Gierki" umieszczane są hiperłącza do stron internetowych zawierających gry komputerowe.

Kolejną kategorią jest „Księga gości", która w jednym z blogów nosiła nazwę „Księga kumpli". Jest to miejsce na blogu, gdzie każdy internauta, bez zalogowania się, jako anonim może wpisać komentarz. Wpisywanie komentarzy nie jest w żaden sposób kontrolowane, a więc każdy może napisać to, co myśli, chociaż nie zawsze są to, pozytywne opnie o blogu lub jego właścicielu.

W kategorii „Galeria" – 41% zazwyczaj umieszczane były zdjęcia postaci z bajek i filmów. Na jednym z badanych blogów znalazło się zdjęcie właściciela bloga.

Tylko 30% badanych blogów posiadało założoną „Wyszukiwarkę". Jest to moduł ułatwiający znalezienie konkretnych informacji w danym blogu. W kategorii „pozostałe" – 11% umieściłem moduł „Sondy", który umożliwia przeprowadzenie sondy na jakiś temat i moduł „Czat" umożliwiający bezpośrednią rozmowę przez Internet.

W niniejszej analizie poruszyłem problem czasu funkcjonowania blogów uczniowskich. Dokonując szczegółowej analizy, zmierzyłem okres między powstaniem a ostatnią aktualizacją zaobserwowaną w dniu analizy bloga. Dodam, że wszystkie blogi badane były w tym samym tygodniu (zob. wykres 4).



Wykres 4. Okres funkcjonowania badanych blogów

Spośród badanych blogów najwięcej było tych, których okres funkcjonowania wynosił do 4 miesięcy, stanowiło to 61% blogów. W dalszej kolejności następuje diametralny spadek od 5 do 9 miesięcy – 17%, od 10 do 13 miesięcy – 10%, a od 14 do 17 miesięcy – 7% i od 18 do 21 miesięcy – 5%. Wykres 4 wskazuje zmniejszającą się liczbę blogów aktualizowanych na bieżąco, obserwujemy tutaj tendencję spadkową wraz z upływem czasu.

Szczególną wartość edukacyjną posiadają wpisy właścicieli blogów. Dzieci najczęściej piszą o:
- swoich zainteresowaniach – 66%,
- koleżankach i kolegach – 45%,
- sytuacjach występujących między uczniami a nauczycielami, między uczniami a uczniami – 43%,
- konkursach, które ogłosili na najlepszego bloga – 41%,
- swoich pierwszych zainteresowaniach płcią przeciwną – 17%.

Szczególnie ciekawym zjawiskiem są, wspomniane już, ogłaszane konkursy na najlepszego bloga. Analizując blogi uczniowskie, zastanawiałem się, co motywuje dzieci do uczestnictwa w konkursach. Analiza blogów wykazała, że czynnikiem motywującym są tutaj nagrody w postaci: ciekawych zdjęć przesyłanych przez Internet, linków do ciekawych stron internetowych, wpisanych komentarzy na blogu zwycięzcy 20, 50, 100 i więcej razy. Ta ostatnia forma była najczęściej stosowaną nagrodą w ogłaszanych przez dzieci konkursach. Wpisy, czyli komentarze, nazywane były przez dzieci „komciami" i „komentami". W efekcie zwycięzca na najlepszego bloga podnosił swoje statystyki osób, które wpisały się na bloga, otrzymując np. „100 komci" (wpisów) wraz z umieszczeniem hiperłącza na liście najciekawszych blogów osoby ogłaszającej konkurs. Mieszanka dziwnie wyglądających słów sprawia, że w obliczu konieczności nawiązania kontaktu z internautami niejeden laik po prostu wyłączyłby komputer. Wystarczy jednak poznać kilka podstawowych praw, jakimi rządzi ten internetowy slang, aby nie tylko móc swobodnie nawiązywać kontakty w sieci, nie uchodząc przy tym za początkującego, ale nawet go polubić. Do podstawowych praw rządzących w pisowni internetowej zaliczyć możemy: skrótowość, brak polskich znaków, przestawiona kolejność liter, akronimy, cyfry, słowa pochodzenia angielskiego, zwroty dźwiękonaśladowcze, oryginalne wyrazy (M i o d e k, 2005, s. 242–244). Nie wszystkie wcześniej wymienione prawa występowały w badanych blogach, co zapewne związane jest z umiejętnościami językowymi młodych internautów.

Należy wspomnieć, że wśród analizowanych blogów znalazły się takie, których tematyka dotyczyła: postaci Jana Pawła II, recenzji filmów dla dzieci, pisania ciekawych opowiadań czy wydarzeń klasowych prowadzonych w formie kroniki umieszczanej na blogu klasowym.

Odnosząc się do analizy wyników przeprowadzonej ankiety, która stanowiła integralną część analizowanych blogów, na postawione w ankiecie pytanie: „Kto zachęcił Cię do założenia bloga?", 70% ankietowanych uczniów wybrało odpowiedź: kolega, koleżanka, w dalszej kolejności – 18% ankietowanych uczniów stwierdziło, że samodzielnie założyli blog, bez żadnej zachęty. Tylko 12% badanych uczniów stwierdziło, że do założenia bloga zachęciło ich rodzeństwo.

Aby dowiedzieć się, w jakim celu dzieci zakładają swoje blogi, postawiłem w ankiecie pytanie otwarte: „Do czego Twoim zdaniem używamy blogów?" Wszystkie odpowiedzi podzieliłem na następujące kategorie:
– dla rozrywki – takiej odpowiedzi udzielało 69% ankietowanych;
– żeby dzielić się swoimi przemyśleniami, wrażeniami i emocjami – 33% ankietowanych;
– dla pozyskania informacji na różne tematy – 22% ankietowanych;

– aby poznać innych ludzi – 8% ankietowanych;
– żeby pochwalić się swoim blogiem – 6% ankietowanych;
– dla rozwijania swoich umiejętności informatycznych – 6% ankietowanych.

Dzieci najczęściej zakładają swoje blogi, aby gromadzić na nich hiperłącza do ciekawych gier i stron internetowych. Blog staje się miejscem, gdzie uczniowie mogą przeglądać swoje galerie, tapety komputerowe czy animowane gify. W końcu założenie bloga to powód do opisywania swoich przeżyć, emocji i ciekawych wydarzeń dnia codziennego. W tym sensie blogi zaczęły przejmować rolę tak popularnych (zwłaszcza w szkołach podstawowych) pamiętników. Ta elektroniczna forma pamiętnika trafia do wielu odbiorców (R u d n i c k a, 2004, s. 47), których w żaden sposób właściciel bloga nie może ograniczyć i kontrolować. Pamiętnikarską formę blogów mają przede wszystkim blogi należące do dziewczyn. Forma ta nie jest jedną z funkcji, którą pełniły analizowane blogi, stwarzały również możliwość autoprezentacji[15]. Blogi dla wielu uczniów są cennym źródłem informacji i to nie tylko informacji typowo pamiętnikarskich ale informacji na konkretny temat. Na analizowanych blogach znajdowały się recenzje filmów, zdjęcia najnowszych modeli samochodów, najnowsze zdjęcia z kreskówek dla dzieci. Stosunkowo mała liczba ankietowanych uważa, że blogi tworzy się po to, aby się nimi pochwalić, ta sama liczba uczniów twierdzi, że blogi tworzy się w celu poprawienia lub rozwoju umiejętności informatycznych.

Analizując blogi uczniowskie, odniosłem wrażenie, że niektóre wpisy dokonywane były w pośpiechu. Świadczy o tym ilość błędów, literówek i brak sensu zdań występujących w blogach. Na co i niektórzy odwiedzający blogi zwracali uwagę, pozostawiając komentarze dotyczące popełnianych błędów ortograficznych. Kończąc analizę, należy dodać, iż w trakcie prowadzonych przeze mnie badań wzrosło zainteresowanie blogami wśród uczniów badanej populacji. Dzieci zaczęły zadawać pytania, co to jest blog, jak go można złożyć? Wynika z tego, że zapotrzebowanie na taką formę komunikacji internetowej występuje wśród uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej. Zainteresowanie to zapewne implikuje dominacja komunikacji z mediami nad społeczną komunikacją interpersonalną (J u s z c z y k, 2005, s. 29).

[15] Na temat autoprezentacji w Internecie więcej informacji znaleźć można w R u d n i c k a, 2004, s. 44–57.

Wnioski

Na podstawie przedstawionych wyników badań sformułowałem następujące wnioski, które podzieliłem na te, które dotyczą programu nauczania i te związane z programem wychowawczo-profilaktycznym w szkole podstawowej.

Wnioski dotyczące programu nauczania klas IV–VI w szkole podstawowej:

1. Należy poszerzyć program nauczania informatyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej o treści związane z zakładaniem i użytkowaniem blogów internetowych. Podczas realizacji tychże treści nauczyciele powinni zwrócić uwagę na:
– funkcjonalność i formę blogów, nie tylko na te, które związane są z internetowymi pamiętnikami czy dziennikami, ale i inne, np. autoprezentacje zachęcające również chłopców do założenia i użytkowania bloga,
– ofertę i możliwości portali internetowych, na których zakładane są blogi,
– możliwości konstrukcyjne i graficzne zakładania blogów, w tym wykorzystania możliwie dużej ilości modułów proponowanych przez oprogramowanie do tworzenia blogów.

2. Należy wykorzystać blogi w realizacji celów edukacyjnych poszczególnych przedmiotów w klasach IV–VI szkoły podstawowej przez stawianie zadań uczniom, których efektem będzie stworzenia blogów o określonej tematyce związanej z programem nauczania.

3. Należy wykorzystać blogi jako metodę nauczania przez zabawę.

Wnioski dotyczące programu wychowawczo-profilaktycznego klas IV–VI w szkole podstawowej:

1. Zaproponować nauczycielom nauczania blokowego, pedagogom i psychologom szkolnym wykorzystanie możliwości diagnostycznych blogów uczniowskich. W szczególności diagnozy dotyczącej:
– umiejętności ortograficznych dziecka,
– umiejętności informatycznych dziecka,
– panujących stosunków i relacji między uczniami i uczniami a nauczycielami,
– zainteresowań ucznia.

2. Należy umieścić w programach profilaktycznych szkół treści związane z niebezpieczeństwem, jakie niesie Internet. W szczególności zaś zwrócić uwagę uczniom na wpisywanie zbyt wielu informacji (danych osobowych) o sobie.

3. Wykorzystać blogi w programach wychowawczo-profilaktycznych szkół podstawowych, potraktować jako metodę do wyrabiania nawyku systematyczności, odpowiedzialności za umieszczane treści na blogu.

4. Wykorzystać blogi jako kroniki klasowe, miejsce informacji o tym, co dzieje się w społeczności szkolnej.

Potwierdzeniem owych wniosków jest sytuacja, którą obserwujemy w kontaktach dziecka z mediami elektronicznymi, które mają w dużej mierze wpływ na rozwój dziecięcej sfery intelektualnej, emocjonalnej (a nawet fizjologicznej), motywacyjnej, kształcąco-poznawczej i etyczno-moralnej (aksjologicznej) dziecka (Juszczyk, 2005, s. 29).

Bibliografia

Juszczyk S., 2005: *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. W: *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. Red. S. Juszczyk, I. Polewczyk. Toruń.

Miodek M., 2005: *Tworzenie się nowych kodów językowych w komunikacji społecznej*. W: *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. Red. S. Juszczyk, I. Polewczyk. Toruń.

Rudnicka P., 2004: *Elektroniczne „ja" – podstawowe zagadnienia autoprezentacji w Internecie*. W: „Zarządzanie i Technologie Informacyjne". T. 1: *Komunikacja w dobie Internetu*. Katowice.

Siemieniecki B., Lewandowski W., 2001: *Internet w szkole*. Toruń.

http://blog.idg.pl/pomoc.php#p1 [data dostępu: 19.04.2006].

http://blog.onet.pl/0,0,pomoc.html [data dostępu: 19.04.2006].

http://blog.sputnik.pl/_/pomoc/blog [data dostępu 19.04.2006].

http://en.wikipedia.org/wiki/Weblog [data dostępu: 19.04.2006].

http://miasta.gazeta.pl/plock/1,35683,1916498.html [data dostępu: 19.04.2006].

http://pl.wikipedia.org/wiki/Weblog [data dostępu: 19.04.2006].

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 158–165

Renata KOZIEŁ

Komputer w procesie kształtowania umiejętności arytmetycznych uczniów klas wczesnoszkolnych

Computer assisted instruction of arithmetic skills by elementary students

Abstract: The subject of the article is the natural pedagogical experiment which was to show an innovative didactic situation and changes in knowledge of arithmetic and skills learnt by elementary students. Moreover, some positive values of teaching computer assisted mathematics have been presented.

Key words: integrated elementary education, arithmetic skills, computer assisted instruction

Wprowadzenie

Początkowe nauczanie matematyki stanowi podstawę do nauki na kolejnych etapach procesu edukacji. Dlatego też tak ważne jest zapewnienie uczniom klas zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej dobrego startu w uczeniu się matematyki. Rozwój umysłowy uczniów powinien być wspomagany przez stosowanie odpowiednich metod kształcenia, form

organizacyjnych uczenia się, mediów i materiałów dydaktycznych. Od prawidłowo opanowanych pojęć i umiejętności matematycznych zależy powodzenie w dalszej edukacji matematycznej.

Nie bez znaczenia pozostaje również obrane przez nauczycieli wczesnoszkolnych podejście do wprowadzania pojęć i rozwijania umiejętności matematycznych uczniów. Zdaniem Zofii Krygowskiej, aktywizowanie wyobraźni matematycznej i myślenia matematycznego ucznia decyduje o rezultatach procesu kształcenia. Zasada aktywnego i świadomego udziału ucznia w procesie nauczania – uczenia się jest nieodzownym warunkiem realizacji innych zasad kształcenia (K r y g o w s k a, 1977, s. 3–4). Wielką rolę własnej aktywności dziecka w jego rozwoju podkreślali m.in. Jerome S. B r u n e r (1974; 1978), Jean Piaget (za: W a d s w o r t h, 1998), L.S. Wygotski (za: W a d s w o r t h, 1998). Zgodnie z konstruktywistycznym podejściem dziecko powinno być aktywne i twórcze. To ono buduje swoją matematykę, nauczyciel zaś wspiera jego działania i rozwój.

Efektywność pracy ucznia w zdobywaniu wiadomości i umiejętności z zakresu edukacji matematycznej uzależniona jest od jego aktywności poznawczej zewnętrznej (doświadczeń ucznia), oraz od jego aktywności poznawczej wewnętrznej (procesów myślowych) (M o r o z, 1986, s. 18).

Właściwy przebieg procesu kształcenia zbudowany na podstawie filozofii konstruktywizmu wiąże się z koniecznością sięgania po bogaty materiał konkretny, po różne materiały i media dydaktyczne. Multimedialny program, zawierający bogaty materiał konkretny, może ułatwić pracę nauczycieli, oszczędzić nie tylko czas, ale i energię wkładaną w przygotowanie materiału konkretnego dla każdego ucznia w zespole klasowym.

Komputer z właściwie skonstruowanymi pod względem merytorycznym edukacyjnymi programami, poprawnie stosowanymi pod względem metodycznym w procesie nauczania i uczenia się, stanowi atrakcyjne i pożyteczne dla uczniów medium dydaktyczne. Jednocześnie należy podkreślić, że medium to powinno pełnić jedynie wspomagającą funkcję w procesie kształcenia, w przeciwnym razie staje się przyczyną licznych zagrożeń dla prawidłowego rozwoju wychowanków.

Pozytywne walory komputerowego wspomagania zintegrowanej edukacji matematycznej

Prawidłowy rozwój myślenia matematycznego wymaga odpowiedniej organizacji czynności ucznia z wykorzystaniem odpowiednio dobranych mediów i materiałów dydaktycznych, w tym również komputera wraz z edu-

kacyjnym oprogramowaniem. Dobrze przemyślane, zaplanowane, celowe i systematyczne stosowanie starannie dobranych edukacyjnych programów sprzyja w znaczący sposób rozwojowi umiejętności matematycznych. Ponadto interaktywne walory komputerowych programów wspomagają sensoryczną, werbalną, emocjonalną i motoryczną aktywność ucznia.

Edukacyjny program komputerowy poprawnie skonstruowany i intencjonalnie stosowany do wspomagania procesu kształtowanych umiejętności matematycznych uczniów klas wczesnoszkolnych wpływa pozytywnie na wzrost zainteresowania matematyką. Stwarza nowe możliwości zwiększenia stopnia aktywności uczniów w realizacji zadań nauczania i uczenia się. Uczenie się wspomagane komputerem staje się bardziej atrakcyjne, przyciąga uwagę uczniów, pozytywnie zmienia relacje między nauczycielem a uczniami. Stwarza wiele okazji do aktywnego konstruowania wiedzy i ćwiczenia kształtowanych umiejętności matematycznych uczniów.

Przeprowadzone przeze mnie empiryczne badania diagnostyczno-weryfikacyjne z zakresu komputerowego wspomagania zintegrowanej edukacji matematycznej w klasach I szkoły podstawowej pozwoliły na dostrzeżenie pozytywnych walorów tej nowej metody. Do zalet komputerowego wspomagania zintegrowanej edukacji matematycznej można zaliczyć:

– zdobywanie nowych doświadczeń związanych z nowoczesnym urządzeniem, jakim jest komputer,
– korzystanie z wielu różnorodnych, motywujących i atrakcyjnych ćwiczeń, usprawniających proces kształtowania pojęć matematycznych,
– uczestniczenie w sytuacjach dydaktycznych sprzyjających pełnemu zaangażowaniu się w to, czego się uczą i dążeniu do osiągnięcia jak najlepszych wyników,
– spotęgowane zainteresowanie i zaangażowanie emocjonalne, dzięki połączeniu rozwiązania zadania matematycznego z wygraną, usłyszaną pochwałą, możliwością przejścia do następnego etapu zabawy (czasami wyższego poziomu trudności),
– pobudzenie do samodzielnego myślenia,
– obniżenie wysiłku potrzebnego do przyswojenia określonych wiadomości i umiejętności matematycznych,
– poczucie sprawstwa, kreowania rzeczywistości, kontrolowania przebiegu zabawy dzięki możliwości wpływania na to, co dzieje się na ekranie monitora, a jednocześnie odpowiedzialności za podejmowane, stosowne działania rachunkowe,
– wzmocnienie przekonania o własnych możliwościach, pozbywanie się nieśmiałości oraz poczucie wysokiej skuteczności uczenia się,

– sprzyjanie rozwojowi umiejętności rozwiązywania zadań tekstowych, dzięki stosowaniu ćwiczeń stymulujących ucznia do myślenia i twórczego działania, jak również rozwijających umiejętność i sprawność rachunkową,
– lepsze opanowanie i zrozumienie systemu dziesiątkowego, co wyraźnie łączy się ze wskazywaniem cyfry jedności i dziesiątek w liczbach jednocyfrowych i dwucyfrowych,
– zwiększenie trwałości ćwiczonych i utrwalanych z pomocą komputera wiadomości i umiejętności arytmetycznych.

Ponadto spostrzeżenia zarejestrowane podczas obserwacji bezpośredniej, ukrytej, przeprowadzonej w trakcie zajęć z zakresu edukacji matematycznej, wspomaganych komputerem, dały podstawę do wysnucia kolejnych wniosków. Komputerowe wspomaganie zintegrowanej edukacji matematycznej gwarantuje:
– pełne zaangażowanie i koncentrację uwagi ucznia na wykonywanym zadaniu,
– rozwój samodzielnej pracy uczniów,
– dostosowanie tempa pracy do możliwości ucznia oraz przyspieszenie indywidualnego tempa uczenia się ucznia,
– większe zrozumienie przyswajanych treści,
– szybsze i pełniejsze kształtowanie umiejętności,
– trwalsze opanowanie wiadomości i umiejętności,
– lepsze radzenie sobie w rozwiązywaniu problemów.

Efektywność zintegrowanej edukacji matematycznej wspomaganej komputerem

Celem poznawczym zaprojektowanych i przeprowadzonych przeze mnie empirycznych badań diagnostyczno-weryfikacyjnych było określenie efektywności stosowania komputera, wraz z celowo i starannie dobranymi edukacyjnymi programami komputerowymi, w procesie kształtowania umiejętności matematycznych oraz aktywnego konstruowania wiedzy z zakresu arytmetyki wśród uczniów klas I zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Celem praktyczno-wdrożeniowym było sformułowanie wniosków i wskazówek dla nauczycieli wczesnoszkolnych, dyrektorów szkół podstawowych, a także rodziców uczniów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, przydatnych w podejmowaniu wspólnego trudu wprowadzania komputera do zasobu mediów dydaktycznych, wspomagających m.in. proces kształtowanych umiejętności matematycznych.

Dominującą metodą zastosowaną w badaniach był eksperyment pedagogiczny przeprowadzony za pomocą techniki grup równoległych w dwóch celowo wybranych szkołach podstawowych. Eksperyment przybrał formę eksperymentu naturalnego, tj. uczniowie nie wiedzieli, że są podmiotem badań, a badania odbywały się w warunkach typowych dla nauki mającej miejsce w klasie pierwszej zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

Zadaniem eksperymentu było ukazanie innowacyjnej sytuacji dydaktycznej oraz związanych z tym zmian w zakresie wiadomości i umiejętności arytmetycznych uczniów. Pomiary ukazujące efektywność komputerowego wspomagania zintegrowanej edukacji matematycznej dokonane zostały po dobraniu uczniów do dwóch równoległych grup – eksperymentalnej i kontrolnej. Analiza statystyczna wyników badań początkowych wykazała, że cechy uczniów dobranych do grup, eksperymentalnej i kontrolnej, nie różnią się istotnie pod względem statystycznym, czyli grupy pochodzą z tej samej populacji generalnej i są dobrane prawidłowo.

W badaniach uczestniczyło 72 uczniów czterech klas I szkoły podstawowej. Uczniowie dwóch klas stanowili grupę eksperymentalną (GE = 37), a uczniowie dwóch następnych klas utworzyli grupę kontrolną (GK = 35). Zajęcia w grupach: eksperymentalnej oraz kontrolnej, przeprowadzone zostały zgodnie z opracowanymi scenariuszami zajęć. W czasie kolejnych zajęć uczniowie ćwiczyli i utrwalali wcześniej wprowadzone wiadomości i umiejętności z zakresu programu arytmetyki, przewidzianego dla klasy I szkoły podstawowej w semestrze drugim. Z tą jednak różnicą, że zajęcia w GE przeprowadzono w pracowni komputerowej, stosując trzy wybrane programy multimedialne, tj. *Klik uczy liczyć w zielonej szkole*, *Wirtualna szkoła – matematyka* lub *Matematyka. Dodawanie i odejmowanie*. Natomiast uczniowie z GK ćwiczyli i utrwalali te same treści programowe z zakresu arytmetyki co grupa eksperymentalna, ale w niezmienionych warunkach, tj. bez komputerowego wspomagania.

Metodami uzupełniającymi, zastosowanymi w badaniach, były: testy umiejętności dla uczniów, ich obserwacja w trakcie nauki, analiza dokumentów, metoda dialogowa oraz sondaż diagnostyczny przeprowadzony wśród dyrektorów szkół podstawowych i nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

Poziom wiadomości i umiejętności matematycznych uczniów z zakresu arytmetyki został zbadany na każdym etapie prowadzonych badań przez: pretesty, posttesty, badania dystansowe, tymi samymi narzędziami badawczymi, m.in. Testem Umiejętności Matematycznych w zakresie od 0 do 100, opracowanym na podstawie Testów standaryzowanych Andrzeja Cheba i Aleksandry Andrzejewskiej (C h e b, A n d r z e j e w s k a, 2003). Wszystkie narzędzia badawcze zastosowane w badaniach zostały zwery-

fikowane w toku badań pilotażowych. Celem sprawdzenia istotności różnic pomiędzy badanymi grupami, eksperymentalną i kontrolną, zastosowano test Chi-kwadrat (x^2) (J u s z c z y k, 2002, s. 212).

Analiza ilościowo-jakościowa zgromadzonego w trakcie badań materiału badawczego potwierdziła prawdziwość hipotezy głównej oraz większość hipotez szczegółowych, dotyczących kluczowych umiejętności arytmetycznych zawartych w programie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej z II semestru pierwszego roku nauki. U uczniów z obu grup, GE i GK, nastąpił postęp w rozwoju umiejętności arytmetycznych w zakresie od 0 do 100, a różnice w badaniach początkowych i końcowych na tym etapie rozwoju były istotne statystycznie zarówno w GE, jak i w GK. Jednak postęp w tym rozwoju okazał się wyższy w GE niż w GK, a różnica między badanymi grupami była istotna statystycznie. Tendencja ta została również potwierdzona w badaniach dystansowych.

Badania eksperymentalne potwierdziły prawdziwość hipotezy głównej, wedle której stosowanie edukacyjnych programów komputerowych w klasach I zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej spowoduje osiągnięcie przez uczniów wysokiego poziomu wiadomości i umiejętności arytmetycznych. Hipotezę główną przyjęto z prawdopodobieństwem 0,99; dla poziomu istotności $a = 0{,}01$.

Badania potwierdziły również przypuszczenie, iż komputerowe wspomaganie zintegrowanej edukacji matematycznej w zakresie arytmetyki wpływa znacząco na rozwój umiejętności posługiwania się poznanymi pojęciami oraz działaniami arytmetycznymi w rozwiązywaniu prostych i złożonych zadań tekstowych.

Różnica w wynikach, uzyskanych ze sprawdzianu stosowania dodawania i odejmowania w rozwiązywaniu zadań tekstowych, pomiędzy GE a GK, w badaniach końcowych i dystansowych, była istotna statystycznie. Uczniowie uczący się w sposób tradycyjny osiągnęli słabsze wyniki niż uczniowie uczący się z użyciem komputera. Z prawdopodobieństwem 0,99 (na poziomie istotności $a = 0{,}01$) przyjęto hipotezę, że między badanymi grupami istnieją istotne statystycznie różnice w zakresie umiejętności stosowania dodawania i odejmowania w sytuacjach problemowych.

„Uczenie się jest opanowywaniem określonych czynności przez uczącego się" (N i e m i e r k o, 1999, s. 31). Opisy zachowań, jakie ma przejawiać uczący się po ukończeniu nauki, czyli cele operacyjne (A l e x a n d e r, Y e l o n, 1983) dają podstawy do stwierdzenia, czy dana umiejętność została opanowana, jest w fazie kształtowania się, czy też nie została wykształcona i wymaga dalszych ćwiczeń. Dlatego też dokonano również procentowej analizy zakresu opanowania poszczególnych umiejętności arytmetycznych przez uczniów z GE i GK. Analiza ta potwierdziła, iż komputerowe wspomaganie sprzyja osiąganiu przez uczniów z grupy

eksperymentalnej tych samych umiejętności arytmetycznych co w grupie kontrolnej, na wyższym lub tym samym poziomie, ale nie niższym niż w grupie kontrolnej.

Konkluzje

Programy nauczania, a także proste media i materiały dydaktyczne (np. podręczniki i zeszyty ćwiczeń) powinny uwzględniać stosowanie komputera wraz z edukacyjnym oprogramowaniem w procesie kształcenia. Powodzenie w stosowaniu komputerów oraz edukacyjnych programów w edukacji matematycznej zależy od stopnia ich integracji z metodami kształcenia, a także innymi mediami oraz materiałami dydaktycznymi. A ponadto od integracji treści programów komputerowych z realizowanymi treściami kształcenia. Niezbędne jest ich planowe, zamierzone, intencjonalne oraz systematyczne stosowanie w każdym z ogniw kształcenia, aby odniosły pozytywny skutek w edukacji matematycznej. Zatem zadaniem nauczyciela jest umiejętne połączenie tradycyjnego sposobu przekazywania treści z wykorzystaniem komputerowego wspomagania procesu nauczania i uczenia się. Natomiast zadaniem autorów podręczników jest konstruowanie edukacyjnych programów komputerowych, które będą stanowiły obudowę podręczników zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, a także uwzględnienie posługiwania się komputerem oraz edukacyjnym oprogramowaniem w podręcznikach przez zapisy odnoszące się do komputerowego wspomagania procesu nauczania i uczenia się.

Poruszona w niniejszym artykule problematyka wymaga prowadzenia dalszych badań w zakresie możliwości i skuteczności wykorzystania odpowiednio dobranych edukacyjnych programów komputerowych w procesie wspomagania kształtowanych umiejętności matematycznych wśród uczniów klas I–III szkoły podstawowej. Ponadto wydaje się konieczne podejmowanie badań dotyczących efektywności stosowania komputera w innych obszarach zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

Bibliografia

Alexander L.T., Yelon S.L., 1983: *Konstruowanie systemu kształcenia*. Warszawa.
Bruner J.S., 1974: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Przeł. E. Krasińska. Warszawa.
Bruner J.S., 1978: *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*. Wybrał, zred. i wstępem opatrzył J.M. Anglin. Warszawa.
Cheb A., 2000: *Utrwalamy i sprawdzamy. Pomiar dydaktyczny w nauczaniu początkowym matematyki. Poradnik dla nauczyciela do nauczania zintegrowanego*. Łódź.
Cheb A., Andrzejewska A., 2003: *Matematyka I. Pomiar dydaktyczny – wymagania podstawowe i ponadpodstawowe*. Łódź.
Juszczyk S., 2002: *Statystyka dla pedagogów*. Toruń.
Krygowska Z., 1977: *Zarys dydaktyki matematyki*. Cz. 2. Warszawa.
Moroz H., 1986: *Współczesne środki dydaktyczne w nauczaniu początkowym matematyki*. Warszawa.
Niemierko B., 1999: *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa.
Wadsworth B.J., 1998: *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Tłum. M. Babiuch. Warszawa.

„Chowanna"	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 169–217

Jubileusz 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (1976–2006) Rodowód – instytucjonalizacja – rozwój – zamierzenia*

Rodowód

Korzeni górnośląskiej pedagogiki i psychologii należy szukać w okresie międzywojennym. W 1928 roku powołano do życia w Katowicach Instytut Pedagogiczny (zob. C z e r n i c h o w s k i, 1930, s. 19). Rolą Instytutu Pedagogicznego – jak podaje jego pierwszy dyrektor Edmund Czernichowski – było przyśpieszenie „procesu [...] duchowej unifikacji (Śląska z macierzą), a zadanie to przypada w udziale przede wszystkim szkole polskiej na Śląsku, która, chcąc sprostać temu zadaniu, musi stanąć na bardzo wysokim poziomie, musi przezwyciężyć wewnętrzną wartością swoją szkołę niemiecką. Do tego potrzeba odpowiednich wykonawców, potrzeba nauczycieli, stoją-

* Wybrane fragmenty tego artykułu opublikowano w „The New Educational Review" (2006, nr 3–4) oraz w książce okolicznościowej, wydanej z okazji przyznania przez Senat Uniwersytetu Śląskiego Panu Profesorowi Wincentemu Okoniowi godności doktora *honoris causa,* pt.: *Wincenty Okoń. Doctor „honoris causa" Universitatis Silesiensis*, pod redakcją naukową S. J u s z c z y k a (Katowice 2006).

cych na wysokości swego zadania, gruntownie wykształconych, do swego zawodu należycie przygotowanych, jednym słowem, trzeba stworzyć elitę wśród szerokich sfer nauczycielstwa, której działalność promieniować będzie na całym Śląsku i w ten sposób przyczyni się do stopniowego podnoszenia się poziomu całego społeczeństwa" (C z e r n i c h o w s k i, 1930, s. 24).

Instytut Pedagogiczny w Katowicach w swoim planie pracy, oprócz omówienia działalności dydaktycznej, naukowej, zapowiedzi prowadzenia biblioteki pedagogicznej i pracowni psychologicznej, kierowania szkołami doświadczalnymi, zawarł projekt wydawania periodycznego biuletynu Instytutu (zob. *Instytut Pedagogiczny w Katowicach*, 1928, s. 5). Bogata działalność Instytutu koncentrowała się głównie na kształceniu i dokształcaniu nauczycieli różnych specjalności. W dziale *Kronika Instytutu Pedagogicznego*, publikowanego w latach międzywojennych na łamach „Chowanny", informowano o pracach dydaktycznych i organizacyjnych, a w tym o wykładach pedagogicznych i zakresach kursów organizowanych przez Instytut (np. „Chowanna" 1931, z. 1; 1934, z. 3 i 5) oraz zasadach i celach działalności przedmiotowych ognisk metodycznych (zob. „Chowanna" 1936, z. 2). Przedstawiano także szczegółowe sprawozdania z działalności Szkolnej Poradni Psychologicznej przy Instytucie Pedagogicznym (zob. „Chowanna" 1936, z. 7–8, s. 363–367; z. 10, s. 461–463).

Utworzenie Instytutu było więc wyrazem dążenia wojewódzkich władz oświatowych do umożliwienia nauczycielom pracującym na Śląsku zdobycia i pogłębienia wiedzy pedagogicznej. Miejsce powstania Instytutu Pedagogicznego – Katowice, było bardzo ważne. Śląsk po latach oderwania od Polski potrzebował polskich tradycji pedagogicznych. Polska kultura, nauka i oświata były wyznacznikiem przynależności tych ziem do macierzy (B u d n i a k, 1999, s. 8).

Pismo naukowe Instytutu Pedagogicznego, zgodnie z tytułem zaczerpniętym z dzieła B.F. Trentowskiego *„Chowanna", czyli system pedagogiki narodowej*, miało charakter interdyscyplinarny, poruszało problematykę filozoficzną, psychologiczną, społeczną i historyczną, pedagogiczną i kulturową. W przejęciu tytułu (Chowanna to legendarna słowiańska (serbska) opiekunka dzieci – zob. W. B o b r o w s k a - N o w a k, 1993, s. 170; S t o p i ń s k a - P a j ą k, 1987, s. 7) można się dopatrywać chęci rozwijania i kontynuowania pedagogiki narodowej i wychowania państwowego na kartach periodyku. Pierwszy, podwójny numer periodyku został wydany w lutym 1929 roku pod tytułem *„Chowanna", kwartalnik pedagogiczny poświęcony naukowym zagadnieniom wychowania* (B u d n i a k, 1999).

Zdaniem Agnieszki S t o p i ń s k i e j - P a j ą k (1984, s. 42), „Chowanna" jako organ wydawniczy Instytutu miała stanowić symbol polskości,

miała pełnić w regionie śląskim funkcję krzewiciela i popularyzatora polskiej kultury pedagogicznej, a jednocześnie miała świadczyć o żywotności polskich tradycji wychowania.

W tym czasie na Śląsku były wydawane jeszcze inne czasopisma podejmujące problematykę wychowawczą. Należały do nich: „Miesięcznik Pedagogiczny", „Szkoła Śląska", „Poradnik Nauczycielski Samokształceniowo-Bibliograficzny" oraz „Szkolnictwo Zawodowe", „Szkoła Pszczyńska", także kilka dodatków do innych periodyków, np. „Dodatek Szkolny dla Rodziców Polskich" czy „Dom i Szkoła". W porównaniu z „Chowanną" pisma te były wydawane przez krótszy okres, miały ograniczony zasięg terytorialny i tematyczny oraz charakter popularyzatorski, a nie naukowy. Również na tle ogólnopolskich periodycznych wydawnictw pedagogicznych (tj. „Przegląd Pedagogiczny", „Muzeum", „Oświata i Wychowanie") „Chowanna" zajmuje jedno z czołowych miejsc ze względu na różnorodność podejmowanej tematyki, skupienie w zespole redakcyjnym wybitnych naukowców z całego kraju, zamieszczanie artykułów o wysokim poziomie naukowym, wskazywanie nauczycielom sposobów samokształcenia i rezultatów przeprowadzonych badań psychopedagogicznych (zob. B u d n i a k, 1999, s. 8–9). W okresie międzywojennym redaktorami „Chowanny", a stąd współpracownikami Instytutu Pedagogicznego, byli m.in. profesorowie: Zygmunt Mysłakowski (Kraków), Mieczysław Ziemnowicz (Lwów, Kraków), Bohdan Nawroczyński (Warszawa), Stefan Szuman (Kraków), Florian Znaniecki (Poznań), Stefan Błachowski (Poznań), Jan S. Bystroń (Warszawa), Stanisław Łempiński (Lwów) czy Helena Radlińska (Warszawa).

W marcu 1945 roku Kurator Okręgu Szkolnego na Śląsku J. Smoleń powołał Kuratorium Instytutu Pedagogicznego i pełnienie funkcji organizatora i kierownika Instytutu Pedagogicznego powierzył profesorowi Józefowi Pieterowi, który zorganizował w nim trzy kierunki studiów, uruchomił bibliotekę pedagogiczną oraz ośrodek poradnictwa pedagogicznego (P i e t e r, 1964, s. 360). Oprócz prac badawczych autorów z różnych ośrodków akademickich zamieszczano na łamach „Chowanny" sprawozdania i relacje np. z badań psychologiczno-pedagogicznych przeprowadzanych w ramach pracy Sekcji Psychologicznej Absolwentów Instytutu Pedagogicznego pod kierownictwem Stefana Szumana (zob. „Chowanna" 1946, z. 3–6, s. 31–33). Te publikacje są źródłem informacji o zorganizowanej pedagogicznej i psychologicznej działalności naukowo-badawczej oraz dydaktycznej na Górnym Śląsku.

„Chowanna" jest półrocznikiem, do dziś Kolegium Redakcyjne mieści się na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, a jej redaktorami naczelnymi stają się kolejni dziekani. Należy ona do najstarszych w Polsce czasopism pedagogicznych, cieszących się uznaniem polskiego środowiska pe-

dagogów. Po zmianie w 2002 roku składu Rady Naukowej czasopismo zmieniło swój profil na teoretyczny, a publikowane na łamach czasopisma teksty stały się impulsem do refleksji i szerokiej dyskusji nad stanem nauk o wychowaniu (*Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*), nad problemami współczesnego kształcenia i wychowania (*Z zagadnień niepełnosprawności*, *Dziś i jutro edukacji dorosłych*, *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*), problemami pomocy psychologicznej (*Psychologia bliżej życia*), otwartym problemem resocjalizacji (*Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie*). Każdy z woluminów jest recenzowany przez dwóch członków Rady Naukowej lub poproszonych o to profesorów. Dzięki staraniu Redakcji wpisanio ten półrocznik na listę czasopism punktowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

W 1950 roku Instytut Pedagogiczny został włączony do nowo powstałej w Katowicach Wyższej Szkoły Pedagogicznej, a od 1952 roku rozpoczęła swe funkcjonowanie Katedra Pedagogiki, kierowana przez profesora Józefa Pietera, psychologa, pedagoga i filozofa, a od 1956 roku – rektora WSP (K o w o l i k, 2004, s. 387). Zdaniem Henryka G ą s i o r a i współpracowników (1978, s. 146), placówka ta inicjowała badania naukowe oraz wyznaczała ogólny kierunek zajęciom dydaktycznym z nauk pedagogicznych na studiach humanistycznych i matematyczno-fizycznych. Jako oddzielny kierunek studiów pedagogika zaczęła się rozwijać w WSP od 1959 roku, obejmując początkowo wyłącznie grupy pracujących nauczycieli. Do czołowych organizatorów, inicjatorów i opiekunów badań pedagogicznych prowadzonych w uczelni należeli w tym okresie: prof. dr Józef Pieter, doc. dr hab. Jan Bohucki – dziekan Wydziału Humanistycznego, a następnie kierownik Zakładu Dydaktyki, prof. dr hab. Jan Zborowski i prof. dr hab. Józef Madeja. Pod koniec 1967 roku Pan Profesor Józef Pieter czynił starania o przekształcenie WSP w Śląską Akademię Pedagogiczną, lecz tej koncepcji były przeciwne ówczesne wojewódzkie władze partyjne PZPR.

Instytucjonalizacja

9 czerwca 1968 roku na podstawie ustawy z 5 listopada 1958 roku o szkolnictwie wyższym WSP została połączona z Filią Uniwersytetu Jagiellońskiego w Katowicach, tworząc Uniwersytet Śląski. Strukturę Uniwersytetu regulowało zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 31 lipca 1968 roku. Pedagogika i psychologia rozwijały się w struk-

turze Wydziału Humanistycznego, w ramach dwóch katedr: Katedry Pedagogiki, kierowanej przez doc. dr. hab. Jana Bohuckiego oraz Katedry Psychologii, kierowanej przez prof. dr. Józefa Pietera. Fuzja tych katedr doprowadziła w dniu 26 czerwca 1969 roku do powstania Instytutu Pedagogiki i Psychologii, w którym rozpoczęły swe funkcjonowanie dwa zakłady: Zakład Psychologii kierowany przez prof. dr. Józefa Pietera (będącego także dyrektorem Instytutu) oraz Zakład Pedagogiki, którego pierwszym kierownikiem był doc. dr hab. Jan Bohucki (zob. G r z y b o w a, 1997, s. 141–145), a od 1971 roku doc. dr hab. Adolf Molak (zob. G o l e c, B o j d a, red., 1995, s. 149), pełniący jednocześnie funkcję zastępcy dyrektora Instytutu. Od tego czasu nastąpił rozwój studiów pedagogicznych – oprócz studiów stacjonarnych w ramach Instytutu funkcjonowało Zaoczne Studium Pedagogiki oraz Wieczorowe Studium Pedagogiki (na studiach zaocznych i wieczorowych z pedagogiki prowadzone były także prace magisterskie w zakresie psychologii) oraz miały miejsce dalsze zmiany w strukturze organizacyjnej Instytutu. W roku akademickim 1971/1972 powstał Zakład Nowych Technik Nauczania i Dydaktyki Szkoły Wyższej, którym kierowali kolejno: doc. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak, doc. dr Jan Poplucz, a od 1974 roku dr inż. Tadeusz Bydliński. 1 października 1973 roku powołano Zakład Historii Wychowania, którego kierownikiem została doc. dr hab. W. Bobrowska-Nowak, oraz Zakład Praktyk Pedagogicznych i Metodyk Szczegółowych, którego kierownictwo powierzono dr. Zdzisławowi Rabickiemu.

Pierwsze koncepcje badawcze Zakładu Pedagogiki realizowane pod kierunkiem doc. dr. hab. Jana Bohuckiego obejmowały zagadnienia z zakresu: pedeutologii, teorii wychowania, dydaktyki szkoły wyższej oraz historii oświaty i miały na celu unowocześnienie metod nauczania oraz wychowania, integrowanie środowiska wychowawczego i kształtowanie osobowości nauczycieli. Doc. dr hab. Adolf Molak zainicjował badania dotyczące teorii funkcjonowania szkoły oraz struktury klasy przy wykorzystaniu technik socjometrycznych.

Psychologia w Uniwersytecie Śląskim funkcjonowała początkowo w ramach różnych jednostek organizacyjnych; rozrastając się, dążyła do uzyskania autonomii i samodzielności organizacyjnej. Studia stacjonarne z psychologii zostały uruchomione od roku akademickiego 1968/1969 i miały związek z rozwojem kadry naukowej psychologów, a w niedalekiej przyszłości z instytucjonalizacją tej dyscypliny w ramach utworzonego w późniejszym okresie Instytutu Psychologii (G ą s i o r, C z a r n e c k i, R a t a j c z a k, 1978, s. 152). W roku akademickim 1970/1971 w pionie psychologii Instytutu Pedagogiki i Psychologii funkcjonowały już dwa zakłady: Zakład Psychologii (kierowany przez prof. dr. Józefa Pietera) i Zakład Psychologii Pracy, kierowany początkowo przez prof. dr. hab.

Józefa Zimnego, a od 1972 roku przez doc. dr Zofię Ratajczak. Zakład Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej powstał w roku akademickim 1972/1973, a jego kierownictwo powierzono doc. dr hab. Marii Bolechowskiej. Zakładem Psychologii Ogólnej od 1973 roku kierował doc. dr Augustyn Barczyk, a od 1975 roku doc. dr Kazimierz Czarnecki – zakład ten stał się podstawową jednostką badawczą w pionie psychologii. Analiza struktury organizacyjnej wskazuje, że w strukturze pionu psychologicznego funkcjonował wtedy zakład ogólny oraz skupione wokół niego zakłady specjalistyczne.

Od 1 sierpnia 1973 roku Instytut Pedagogiki i Psychologii rozpoczął swe funkcjonowanie w strukturze nowo powołanego Wydziału Nauk Społecznych, gdzie oprócz studiów dziennych funkcjonowało Zaoczne Studium Pedagogiki oraz Wieczorowe Studium Pedagogiki i Podyplomowe Studium Pedagogiczne w zakresie organizacji i zarządzania szkolnictwem. W tym okresie Instytut zatrudniał 55 pracowników naukowo-dydaktycznych, w tym 25 pedagogów i 30 psychologów. W obu pionach prowadzono odrębne dyskusje merytoryczne na temat koncepcji prac doktorskich (uprawnienia do nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki i psychologii miała wtedy Rada Wydziału Nauk Społecznych) i tematów prac badawczych oraz imprez naukowych. Instytut prowadził też usługowe zajęcia dydaktyczne dla studentów innych wydziałów, co prowadziło do dalszego zwiększenia jego kadry naukowo-dydaktycznej oraz kolejnych zmian strukturalnych.

W dniu 29 lipca 1974 roku zarządzeniem Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki Instytut Pedagogiki i Psychologii został rozdzielony na Instytut Pedagogiki i Instytut Psychologii. Funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki sprawowali kolejno: doc. dr hab. Adolf Molak (1974–1976) – zob. W. B o b r o w s k a - N o w a k, D. D r y n d a, red., 1998, s. 141–142; doc. dr Henryk Gąsior (1976–1978) – zob. F. B o c i a n, 1998, s. 166–174; doc. dr hab. Włodzimierz Goriszowski (1978–1980) – zob. P. K o w o l i k, 1999, s. 202–206, a następnie doc. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak (1980–1981) – zob. P. K o w o l i k, 2002, s. 17–21. Struktura Instytutu Pedagogiki liczyła wtedy 6 jednostek, obejmując utworzone dalsze trzy nowe zakłady: Zakład Pedagogiki Społecznej, kierowany przez doc. dr. Henryka Gąsiora, Zakład Organizacji i Zarządzania Oświatą, kierowany przez doc. dr. hab. Włodzimierza Goriszowskiego oraz Zakład Pedagogiki Pracy, kierowany przez doc. dr. Jana Poplucza. Na studiach pedagogiki prowadzono kilka specjalizacji, tj.: pedagogikę szkolną, pedagogikę przedszkolną, pedagogikę opiekuńczą oraz pedagogikę resocjalizacyjną. Czyniono także przygotowania do utworzenia nowego kierunku studiów: pedagogiki pracy na studiach stacjonarnych i studiach dla studentów pracujących. Prowadzono także studia drugiego stopnia dla

absolwentów wyższych szkół nauczycielskich w zakresie pedagogiki szkolnej i resocjalizacyjnej. W roku akademickim 1976/1977 Instytut kształcił już 1225 studentów. W autonomicznym Instytucie Pedagogiki przyjęto następujące podstawowe kierunki badań, z których wiele kontynuowanych jest do dziś: modernizacja i funkcjonowanie systemu oświatowego, kształcenie i doskonalenie nauczycieli, organizacja i zarządzanie szkolnictwem, jednolity system wychowania, funkcje wychowawcze i wpływ zespołów pracowniczych na postawy pracowników, pedagogika szkoły i pedagogika pracy, dydaktyka szkoły wyższej i problemy wychowania akademickiego, funkcjonowanie organizacji młodzieżowych, socjalizacja i resocjalizacja dzieci i młodzieży, integracja środowiska społecznego, w tym środowiska akademickiego, rola i wpływ oddziaływania środków masowego przekazu na młodzież, a ponadto dzieje instytucji i rozwój oświaty oraz myśl pedagogiczna regionu i całego kraju.

Instytut Pedagogiki rozwinął działalność na rzecz regionu poprzez: podejmowanie eksperymentów w szkołach, organizowanie praktyk studenckich, seminariów i konferencji popularnonaukowych, wydawanie ekspertyz, podejmowanie prób wdrażania nowego modelu edukacji, modelu integracji środowiska społecznego oraz prace nad realizacją w szkole przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie" (Gąsior, Czarnecki, Ratajczak, 1978, s. 146–152).

Również w Instytucie Psychologii sukcesywnie następowały zmiany strukturalne. Zakład Psychologii Klinicznej został utworzony w roku akademickim 1973/1974, a jego kierownictwo objął dr Jan Stanik. Zakład Psychologii Społecznej powstał w roku akademickim 1975/1976 pod kierownictwem doc. dr hab. Wilhelminy Wosińskiej. Funkcje dyrektora Instytutu Psychologii pełniły kolejno: doc. dr hab. Wilhelmina Wosińska (1976–1981) oraz prof. dr hab. Zofia Ratajczak (1981–1984). Do osiągnięć Instytutu Psychologii w tym okresie możemy zaliczyć uruchomienie podstawowych specjalizacji: psychologii pracy, psychologii wychowania i psychologii klinicznej, znaczący rozwój kadry naukowej oraz wzrost uczestnictwa w krajowym życiu naukowym i w rozwiązywaniu praktycznych problemów środowiska regionu śląskiego przez: podejmowanie tematów węzłowych, międzyresortowych, rządowych oraz zleconych przez jednostki gospodarki uspołecznionej, w tym przemysłu. Problematyka prowadzonych badań naukowych była szeroka, często miała wymiar stosowany i obejmowała np. warunki optymalizacji roli psychologa szkolnego oraz problematyki klasowych zespołów wyrównawczych, reedukacja uczniów, a w ramach psychologii pracy: mechanizmy zachowań w sytuacjach innowacyjnych w środowisku pracy, badania przydatności do pracy, psychologiczne podstawy kierowania organizacją i wiele innych. Instytut utworzył Poradnię Wychowawczo-Zawodową i Korekcyjną dla celów praktyk

zawodowych, świadczącą również usługi na rzecz dzieci i młodzieży oraz młodzieży studenckiej całego Uniwersytetu (Gąsior, Czarnecki, Ratajczak, 1978, s. 152–156).

Kadra naukowa obu Instytutów swe stopnie doktora habilitowanego uzyskiwała w ościennych uniwersytetach (np. w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) lub w instytutach PAN. Obydwa instytuty były obciążone zajęciami dydaktycznymi (prowadzonymi dla swoich studentów oraz dla studentów innych wydziałów, w ramach uzyskiwania przez tych drugich tzw. uprawnień pedagogicznych – w roku 1978 sekcje nauczycielskie istniały na 20 kierunkach studiów stacjonarnych w Uniwersytecie). Realizowane godziny dydaktyczne wielokrotnie przewyższały pensum wynoszące wówczas 270 godzin dla młodych pracowników nauki. Do dziś pracownicy Wydziału są bardzo obciążeni dydaktycznie, wynika to z kształcenia dużej liczby studentów, np. w roku akademickim 2005/2006 było ich ponad 3 600. Tak duże obciążenia dydaktyczne hamowały w przeszłości i nadal hamują rozwój naukowy wszystkich grup pracowników naukowo-dydaktycznych.

Zarządzeniem Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z dnia 30 września 1976 roku utworzono Wydział Pedagogiki i Psychologii, do którego zostały przeniesione Instytut Pedagogiki i Instytut Psychologii, a siedzibą nowego Wydziału stał się budynek po byłej szkole podstawowej, mieszczący się przy ul. Tyszki 53 (obecnie M. Grażyńskiego), do którego dobudowano w 1979 roku standardowy hotel pracowniczy, zaadaptowany na pokoje pracowników naukowo-dydaktycznych (znajduje się w nim 70 pokoi o przeciętnej powierzchni 16 m^2 każdy), siedziby dyrekcji obu instytutów oraz sale seminaryjne. Budynki mają łączną powierzchnię użytkową równą 6729 m^2, w których znajduje się 26 sal dydaktycznych.

Infrastruktura

Do dziś Wydział funkcjonuje w obu budynkach, kształcąc już ponad 3400 studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych na akredytowanych przez Państwową Komisję Akredytacyjną jednolitych studiach magisterskich (psychologia – akredytacja od 2004 roku) oraz na studiach pierwszego i drugiego stopnia (pedagogika – akredytacja od 2005 roku), od 1 września 2006 roku na studiach trzeciego stopnia (czyli studiach doktoranckich, prowadzonych w ramach obu kierunków studiów) oraz na

studiach podyplomowych (średnio około 500 słuchaczy w roku). W trakcie ostatnich trzech kadencji dziekańskich budynki były modernizowane (w latach 1999–2002 dobudowano aulę mieszczącą około 300 studentów, wyremontowano pomieszczenia biblioteki wydziałowej oraz salę Rady Wydziału) oraz (w latach od 2002 roku do 2006 roku) wyremontowano wszystkie sale dydaktyczne i pomieszczenia dziekanatu, wyposażając je w nowe meble oraz wymieniono wszystkie okna w obu budynkach. Wszystkie sale dydaktyczne wyposażone są w nowoczesne zestawy projekcyjne: projektoskop-ekran, a kilka sal (np. 101, 107, 108, 201, 203, 209) zaopatrzone zostało w wideoodtwarzacz VCR/DVD. Aula im. J. Pietera wyposażona jest w sprzęt audiowizualny – wideoprojektor, wizualizer, odtwarzacze VCR/DVD, system nagłośnienia oraz komputer, a aula i sala posiedzeń Rady Wydziału są klimatyzowane. W dziekanatach obsługa studentów odbywa się w sieciowym międzywydziałowym Uniwersyteckim Systemie Obsługi Studentów (USOS). Dziekanaty do spraw studiów dziennych, zaocznych i wieczorowych są w pełni skomputeryzowane.

W skład Wydziału Pedagogiki i Psychologii wchodzi biblioteka wydziałowa, której działalność jest ściśle związana z kierunkiem rozwoju Wydziału i prowadzonymi tam badaniami naukowymi. Gromadzone zbiory z pedagogiki i psychologii są poszerzane o literaturę dotyczącą innych dyscyplin wiedzy, takich jak: socjologia, filozofia, religia czy medycyna. W zbiorach biblioteki znajdują się książki reprezentujące krajowe i zagraniczne środowiska akademickie z pedagogiki i psychologii oraz z pokrewnych dyscyplin. Księgozbiór specjalistycznej biblioteki wydziałowej liczy 84 758 woluminów. Biblioteka gromadzi także czasopisma naukowe (4500 woluminów) związane tematycznie z działalnością i kierunkiem rozwoju Wydziału. Posiada również dwie pełnotekstowe bazy czasopism psychologicznych i pedagogicznych: PsycINFO oraz PsycARTICLES. Po przystąpieniu w 2002 roku do opracowania elektronicznego zbiorów w systemie ProLib, opracowano już ponad 25 000 woluminów. Na terenie biblioteki istnieje także dostęp – poprzez klaster komputerowy, obejmujący 4 stanowiska – do pozostałych elektronicznych źródeł bibliograficznych Uniwersytetu Śląskiego, oraz do bibliotek zewnętrznych.

Budynki Wydziału Pedagogiki i Psychologii mają nowoczesne, strukturalne okablowanie sieciowe z zarządzalnymi węzłami, zapewniające szerokopasmowy transfer danych wewnątrz lokalnej sieci wydziałowej (LAN o przepustowości 100 Mb/s), a także połączenie poprzez łącze światłowodowe z siecią internetową. Duża przepustowość łączy zapewnia realizację wideokonferencji.

Do sieci LAN (170 punktów dostępowych) włączonych jest 128 komputerów klasy PC, w tym dwie dydaktyczne pracownie komputerowe (20 PC w multimedialnej konfiguracji sprzętowej: procesor Pentium IV 2,8

GHz, RAM 256 MB, HDD 80 GB, napędy optyczne DVD oraz CD-RW, monitor 15" kolor), dwie internetowe pracownie komputerowe (16 PC) przeznaczone dla studentów i pracowników Wydziału (istnieje tam dostęp do oprogramowania użytkowego OFFICE, wszystkich usług internetowych, profesjonalnego oprogramowania statystycznego SPSS, Statistica oraz do bazy pełnotekstowych czasopism psychologicznych PsycArticles), specjalizowana psychologiczna pracownia komputerowa (6 PC), biblioteka, czytelnia, katalogi, pomieszczenia administracji i obsługi, Samorządu Studenckiego i studenckich kół naukowych. Punkty dostępowe zainstalowane są w auli wydziału, kilku pracowniach dydaktycznych, obok pracowni komputerowych, a także we wszystkich pokojach nauczycieli akademickich. Wszystkie komputery dają możliwość korzystania z nowoczesnych programów komputerowych typu: edytor tekstu, arkusz kalkulacyjny, relacyjna baza danych, pakietów statystycznych oraz graficznych, wielu programów edukacyjnych, diagnostycznych w zakresie pedagogiki i psychologii oraz terapeutycznych, np. logopedycznych, a także z przeglądarki internetowej i poczty elektronicznej.

Instytuty prowadzą własne strony WWW (http://www.pedagogika.us.edu.pl/, http://www.ip.us.edu.pl/) oraz fora dyskusyjne pedagogów i psychologów. Na tych stronach można znaleźć główne kierunki badań poszczególnych jednostek, spisy i charakterystykę najważniejszych prac zwartych, problematykę organizowanych konferencji naukowych, siatki studiów oraz opisy (sylabusy) poszczególnych przedmiotów, a nawet harmonogramy zajęć na wszystkich prowadzonych przez Wydział specjalnościach i rodzajach studiów.

Pracownicy dysponujący komputerem, włączonym w sieć globalną, mają dostęp do zasobów bibliotecznych oraz naukowych baz danych, a w tym – do pełnotekstowych baz danych kilku tysięcy czasopism naukowych z dziedziny nauk humanistycznych.

Z roku na rok poprawiają się także warunki studiowania dla studentów niepełnosprawnych – w 2005 roku ze środków PFRON wybudowano zewnętrzny podjazd dla osób niepełnosprawnych oraz przystosowano toaletę do ich potrzeb, a w 2006 roku przy budynku dydaktycznym wybudowano zewnętrzną windę dla niepełnosprawnych oraz podjazd wewnętrzny. Duże udogodnienia dla studentów i pracowników stanowią: parking zewnętrzny, parking dla gości Wydziału zbudowany w 2005 roku przed głównym wejściem na Wydział oraz parking dla pracowników Wydziału (około 50 miejsc), zlokalizowany z tyłu Wydziału, w dużej części sfinansowany przez prezydenta Katowic.

Rozwój

Pierwszym dziekanem Wydziału został jego organizator doc. dr Henryk Gąsior (1976–1981) – zob. B a r c i a k, red. 1998, s. 29. Od tej pory Wydział Pedagogiki i Psychologii zaczął się rozwijać niezwykle dynamicznie. Zdaniem ówczesnych władz rektorskich „w nowej strukturze organizacyjnej Wydział ten lepiej spełniał doniosłe zadania w dziedzinie kształcenia zawodowych wychowawców i specjalistów dla zreformowanego systemu edukacji narodowej oraz psychologów dla oświaty i przemysłu" – zob. *10 lat Uniwersytetu Śląskiego 1968–1978*, 1978, s. 32. Główne kierunki badań naukowych prowadzonych na Wydziale dotyczyły psychologicznych problemów funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy, psychologicznych podstaw kształcenia zawodowego młodzieży, roli i miejsca szkoły w środowisku wielkoprzemysłowym, kształtowania kultury społecznej, podstaw przydatności zawodowej absolwentów szkół zawodowych w gospodarce i kulturze oraz modernizacji, organizacji i zarządzania szkolnictwem. Problematyka pedagogiki pracy i psychologii pracy w tym okresie była dominująca, prowadziła do bardziej szczegółowych badań naukowych, dotyczących np.: psychologicznych i pedagogicznych aspektów funkcjonowania rodziny górniczej, funkcji kierowania zespołami pracowniczymi i ich wpływu na postawę wobec obowiązków zawodowych, a także planowania funkcji wychowawczej w brygadach bądź oddziałach dużych zakładów przemysłowych.

Stan kadry samodzielnych pracowników nauki oraz bogaty dorobek naukowy całej społeczności akademickiej Wydziału zaowocował otrzymaniem w 1978 roku prawa nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych w obu prowadzonych dyscyplinach naukowych.

W 1981 roku zlikwidowany został Instytut Pedagogiki, a w jego miejsce zostały powołane następujące katedry: Badań Placówek Oświatowych (kierowana przez prof. dr. hab. Jana Poplucza), Pedagogiki Społecznej (kierowana przez docenta a następnie prof. dr. hab. Andrzeja Radziewicz-Winnickiego), Wychowania Przedszkolnego i Nauczania Początkowego, zmieniona w 1993 roku na Katedrę Pedagogiki Wczesnoszkolnej (kierowana przez prof. dr. hab. Henryka Moroza – zob. P a l k a, 1996, s. 25–28 oraz K o w o l i k, 2006, s. 99–100), Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania (kierowana przez prof. dr hab. Wandę Bobrowską-Nowak), Organizacji Oświaty, która funkcjonowała do 1986 roku (kierowana przez doc. dr. hab. Włodzimierza Goriszowskiego) oraz Pracownia Technologii Kształcenia.

W 1984 roku również w pionie psychologii nastąpiła podobna zmiana strukturalna. W miejsce Instytutu utworzono następujące katedry: Psychologii Ogólnej (kierowana przez prof. dr hab. Zofię Ratajczak), Psychologii Rozwojowej (kierowana przez doc. dr hab. Marię Bolechowską – zob.

C z a r n e c k i, 2000, s. 319–324), Psychologii Zdrowia i Rozwoju Człowieka (kierowana przez prof. dr hab. Irenę Heszen-Niejodek), Społecznej Psychologii Kształcenia (kierowana przez prof. dr hab. Wilhelminę L. Wosińską) oraz Psychologii Klinicznej (kierowana przez doc. dr. hab. Jana M. Stanika).

W 1986 roku, czyli po 10 latach od powstania, na Wydziale kształciło się już, wraz ze słuchaczami studiów podyplomowych i Międzyuczelnianego Studium Doskonalenia Pedagogicznego, około 2500 osób. Kadrę samodzielnych pracowników nauki stanowiło 2 profesorów i 14 docentów. W ciągu 10 lat swego istnienia Wydział wypromował 47 doktorów nauk humanistycznych, a jego progi opuściło 3697 absolwentów. „Wywierając silny wpływ na życie naukowe i kulturalne GOP, katowicka psychologia i pedagogika [...] odegrały znaczącą rolę w rozwoju tych dyscyplin nauki w Polsce" – pisano w „Dzienniku Zachodnim" w 1986 roku.

Do instytutowej formy organizacyjnej powrócono w obu pionach w latach dziewięćdziesiątych: katedry w pionie psychologii utworzyły Instytut w 1993 roku, a w pionie pedagogiki Instytut powstał na bazie katedr w 1995 roku. W tym samym roku z Wydziału wyłączono Centrum Rozwoju Kierowniczej Kadry Oświatowej, które stało się jednostką samodzielną, podległą dziekanowi.

W 1996 roku z Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej wydzielony został Zakład Dydaktyki Informatyki, przekształcony następnie w 1999 roku w Zakład Pedagogiki Medialnej (kierowany przez prof. UŚ dr. hab. Stanisława Juszczyka), Zakład ten po zmianie nazwy na Zakład Pedagogiki Mediów w dniu 1 lutego 2005 roku znalazł się w strukturze Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, kierowanej przez prof. zw. dr. hab. Stanisława Juszczyka. Wcześniej, bo od 2003 roku, profesor S. Juszczyk był kuratorem Katedry. Z Katedry tej w 2002 roku wyłonił się Zakład Arteterapii. Natomiast z Katedry Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania w 1996 roku wyłoniły się cztery zakłady: Pedeutologii (kierowany przez prof. dr hab. Barbarę Żechowską – zob. P i t u ł a, 2001, s. 122–127), który w 2001 roku został połączony z Zakładem Zarządzania Oświatą; Pedagogiki Twórczości i Metod Badań, przemianowany 1 lutego 2005 roku na Zakład Pedagogiki Twórczości (kierowany przez prof. UŚ dr hab. Władysławę Łuszczuk); Teorii i Historii Kształcenia, przemianowany 1 lutego 2005 roku na Zakład Teorii Kształcenia (kierowany do 30 września 2006 roku przez prof. UŚ dr hab. Danutę Dryndę, a od czerwca 2006 roku włączony do Katedry Dydaktyki Ogólnej); Pedagogiki Porównawczej i Praktyk Pedagogicznych, rozdzielony 1 lutego 2003 roku na Zakład Pedagogiki Porównawczej (kierowany przez prof. UŚ dr. hab. Piotra Barczyka) oraz Pracownię Praktyk Pedagogicznych (kierownik – dr Wojciech Zając w okresie od 1 lutego 2003 do 30 sierpnia 2004 roku) oraz Zakład Zarządzania Oświatą (kierowany przez prof. UŚ dr hab. Dorotę

Ekiert-Oldroyd), który w 2001 roku został zamieniony na Zakład Pedeutologii i Zarządzania Oświatą. Od 1 października 2006 roku kuratorem tego Zakładu został prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki.

W dniu 1 lutego 2005 roku na bazie Zakładu Pedagogiki Porównawczej powstała Katedra Teorii Wychowania, kierowana przez prof. dr hab. Teresę Borowską. W tym samym czasie została powołana Katedra Dydaktyki Ogólnej, kierowana przez prof. zw. dr. hab. Wojciecha Kojsa, a w jej strukturze został powołany Zakład Metodyki Nauczania, kierowany przez prof. dr. hab. Jerzego Zielińskiego. Od 1 października 2007 roku Katedrą kieruje prof. dr hab. J. Zieliński. Na bazie Katedry Badań Placówek Oświatowych powstała 1 października 2003 roku Katedra Pedagogiki Specjalnej, kierowana przez prof. dr. hab. Adama Stankowskiego, w jej strukturze – Zakład Rewalidacji. W strukturze Katedry Pedagogiki Społecznej (kierowanej przez prof. zw. dr. hab. Andrzeja Radziewicz-Winnickiego) powołano dwa zakłady: Pedagogiki Zdrowia (kierowany przez prof. UŚ dr hab. Ewę Syrek) oraz Patologii Społecznej i Resocjalizacji (kierowany przez prof. UŚ dr hab. Annę Nowak). W 2005 roku Katedra Pedagogiki Społecznej obchodziła uroczyście w Teatrze im. Stanisława Wyspiańskiego w Katowicach 25-lecie swego funkcjonowania oraz 60-lecie urodzin i znaczącą rocznicę działalności naukowo-badawczej, dydaktycznej i organizacyjnej Profesora Andrzeja Radziewicz-Winnickiego (zob. S y r e k, R o t e r, oprac., 2005), w której uczestniczyło wielu pracowników Wydziału oraz przedstawicieli śląskiej pedagogiki.

Zmiany w strukturze Instytutu Psychologii nie były tak szerokie jak w Instytucie Pedagogiki i związane były z poszerzeniem problematyki badań naukowych, przygotowaniem się do wprowadzenia nowych specjalizacji oraz nowych przedmiotów do siatek studiów. Jednak wraz z awansami naukowymi pracowników naukowo-dydaktycznych struktura Instytutu Psychologii będzie zmieniała się.

Wymienione znaczące zmiany w strukturze Instytutu Pedagogiki oraz stosunkowo niewielkie zmiany w Instytucie Psychologii były następstwem wniosków zespołów oceniających Państwowej Komisji Akredytacyjnej i przygotowywaniem się Wydziału o złożenie w 2005 roku wniosku do Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów w sprawie przyznania uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika oraz zmianami kadrowymi w obu instytutach.

Strukturę organizacyjną Wydziału na 1 września 2006 roku przedstawiono poniżej[1].

---

[1] Przedstawiono aktualną strukturę Wydziału Pedagogiki i Psychologii – *Zarządzenie Rektora Uniwersytetu Śląskiego nr 7/2005 z dn. 28.01.2005 r. w sprawie zmian w strukturze podstawowych jednostek organizacyjnych prowadzących działalność naukowo-*

Instytut Pedagogiki

1. Katedra Pedagogiki Społecznej
   - Zakład Polityki Oświatowej i Socjologii Wychowania
   - Zakład Pedagogiki Zdrowia
   - Zakład Patologii Społecznej i Resocjalizacji
   - Pracownia Pedagogiki Socjalnej i Opiekuńczej
2. Katedra Pedagogiki Specjalnej
   - Zakład Rewalidacji
   - Pracownia Oligofrenopedagogiki
   - Pracownia Badań Placówek Edukacji Specjalnej
3. Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów
   - Zakład Pedagogiki Mediów
   - Pracownia Wychowania Przedszkolnego
   - Pracownia Edukacji Początkowej
4. Katedra Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
5. Katedra Dydaktyki Ogólnej
6. Katedra Teorii Wychowania
   7. Zakład Pedagogiki Twórczości
   8. Zakład Pedeutologii i Zarządzania Oświatą
   10. Zakład Arteterapii

Instytut Psychologii

1. Katedra Psychologii Pracy i Organizacji
2. Katedra Psychologii Społecznej i Środowiskowej
3. Katedra Psychologii Klinicznej i Sądowej
   - Pracownia Psychologii Klinicznej Człowieka Dorosłego
   - Pracownia Psychologii Sądowej
   5. Zakład Psychologii Ogólnej
   6. Zakład Psychologii Rozwoju i Wychowania
   7. Zakład Psychologii Zdrowia
   8. Zakład Społecznej Psychologii Płci
      7. Laboratorium Psychologiczne

Jednostki wydziałowe

- Centrum Rozwoju Kierowniczej Kadry Oświatowej
- Centrum Przygotowania Pedagogicznego
- Studia Doktoranckie (od 1 września 2006 roku)

Po katastrofie budowlanej na terenie Międzynarodowych Targów w Katowicach w styczniu 2006 roku, z inicjatywy Wydziału zostało powołane

---

-dydaktyczną w Uniwersytecie Śląskim w roku akademickim 2004/2005. Zmiany zostały wprowadzone zgodnie z zaleceniami Państwowej Komisji Akredytacyjnej zawartymi w piśmie nr PKA-ZS-4002-724/04 z dnia 15 listopada 2004 roku. Ostatnie zmiany w strukturze Instytutu Psychologii zostały przedstawione w zarządzeniu Rektora Uniwersytetu Śląskiego nr 53/2006 z dnia 20 listopada 2006 roku.

przy Uniwersytecie Śląskim Centrum Pomocy Psychologicznej w Sytuacjach Kryzysowych, skupiające rozproszone dotąd grupy psychologów, funkcjonujące przy lokalnych i wojewódzkich organach administracji samorządowej oraz Straży Pożarnej i Policji.

Nowe czasopisma naukowe

W 1997 roku prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki wraz z zespołem redakcyjnym z pionu pedagogiki powołał do życia kwartalnik pedagogiczny „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne", którego został naczelnym redaktorem[2]. Czasopismo wydawane przez oficynę wydawniczą „Śląsk" w Katowicach, w 2002 roku zostało wyróżnione – decyzją KBN – kategorią „B". Ma ono unikalny profil i reprezentuje nauki humanistyczne (społeczne). Jego naczelnym celem jest stymulacja zainteresowania opinii publicznej w kraju problematyką niepełnej sprawności oraz innych sytuacji i problemów szczególnie trudnych – dla wielu jednostek i grup społecznych – wymagających zorganizowanej pomocy (np.: funkcjonowanie wsparcia społecznego wśród rodzin bezrobotnych, realizacja potrzeb psychicznych rodziców dzieci upośledzonych, pomoc terapeutyczna skierowana ku nieletnim agresorom itp.). Do chwili obecnej ukazały się drukiem 33 woluminy czasopisma. Każdy numer czasopisma – wydawanego w wysokim nakładzie 1600 egzemplarzy – poddany zostaje recenzji przez samodzielnego pracownika nauki reprezentującego nauki społeczne. Prace publikowane na łamach „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne" są:

– odzwierciedleniem burzliwego rozwoju edukacji socjalnej i jej poszczególnych specjalizacji (pomoc społeczna, rynek pracy, bezrobocie, niepełnosprawność oraz rehabilitacja);
– prezentacją sytuacji osób niepełnosprawnych oraz innych grup ludności oczekujących wsparcia społecznego w poszczególnych środowiskach lokalnych w Polsce;
– przedstawieniem aktualnych teorii zawartych w literaturze przedmiotu jak również praktycznych dokonań w obszarze podejmowanych inicja-

[2] Prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki jest wieloletnim kierownikiem Katedry Pedagogiki Społecznej, w latach 1984–1987 oraz 1987–1990 pełnił funkcję Dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii, w latach 1996–2002 funkcję Dyrektora Instytutu Pedagogiki, w latach 1984–1987, 1999–2006 był członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych, w obecnej kadencji PAN jest przewodniczącym Zespołu Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, a w 2005 roku otrzymał najbardziej prestiżową nagrodę Uniwersytetu Śląskiego *Pro Scientia et Arte*.

tyw kompensacyjnych i profilaktycznych na rzecz fizycznej i społecznej rehabilitacji osób upośledzonych, przejawiających fizyczną lub psychiczną ułomność;
– odbiciem stanu rozwoju nauk społecznych, medycznych, prawnych i ich poszczególnych subdyscyplin zajmujących się sygnalizowanymi wcześniej zagadnieniami;
– „zwierciadłem" wydarzeń w środowisku reprezentantów nauki i praktyki, zachodzących zmian organizacyjnych i strukturalnych, panujących nastawień, przekonań lub toczących się dyskusji;
– wyrazem postaw społecznych, jak również stosunku reprezentantów wielu dyscyplin naukowych do prezentowanej przez nas problematyki, a także narzędziem oddziaływania na środowisko ludzi nauki i praktyki;
– ważnym elementem sprzyjającym interdyscyplinarnej integracji wielu nauk zajmujących się niepełnosprawnością jako problemem badawczym.

Ze względu na problemy ekonomiczne i organizacyjne Wydawnictwa „Śląsk", które wydawało „Auxilium Sociale", ostatni tom tego znanego periodyku ukazał się w końcu 2005 roku. Jednak Profesor A. Radziewicz-Winnicki nie ustawał w swych staraniach dalszego propagowania prezentowanej na łamach swego czasopisma problematyki, dlatego w 2006 roku dwie niepubliczne uczelnie wyższe Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach oraz Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. J. Ziętka w Katowicach podpisały umowę, na mocy której powołano do życia czasopismo naukowe „Auxilium Sociale Novum", którego redaktorem naczelnym została prof. UŚ dr hab. Ewa Syrek, a prof. zw. dr hab. A. Radziewicz-Winnicki został przewodniczącym Rady Naukowej periodyku[3].

Od lat 90. dynamicznie zmieniała się problematyka badań naukowych (statutowych, własnych i projektów badawczych kierowanych do sfinansowania przez resort), dostosowując się do problemów społeczeństwa w trakcie zmiany, związanych m.in. z pojawieniem się wielu negatywnych zjawisk społecznych, takich jak: bezrobocie, ubóstwo, marginalizacja, ekskluzja społeczna, podjęciem działań sprzyjających inkluzji osób niedostosowanych społecznie, upośledzonych, czy też osób starszych, funkcjonowaniem w niszach edukacyjnych i z wieloma innymi zagadnieniami związanymi ze zmianami politycznymi i ekonomicznymi, a w tym wyma-

[3] Profesor A. Radziewicz-Winnicki był także przewodniczącym Rady Redakcyjnej serii: Szkoła w Dobie Globalizacji, w ramach której wydano w Filii Uniwersytetu w Cieszynie w latach 2001–2005 siedem prac – zob. K o j s, red. przy współudziale D a w i d, 2001.

ganiami dynamicznie zmieniającego się rynku pracy (potrzeba permanentnego dokształcania się i doskonalenia czy kształtowania nowych umiejętności). Przyczyniło się to do konceptualizacji teoretycznych i empirycznych zespołowych projektów badawczych, których syntetyczną charakterystykę przedstawiono w dalszej części tego tekstu.

10 kwietna 1997 roku Wydział Pedagogiki i Psychologii wspólnie z Biblioteką Główną UŚ zorganizował sesję naukową poświęconą dorobkowi naukowemu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego prof. dr. hab. Bogdana Suchodolskiego. W sesji tej wzięło udział wielu uznanych w Polsce pedagogów, m.in. prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński, dr h.c., przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

W 2003 roku powołano do życia trzecie na Wydziale naukowe czasopismo (kwartalnik) „The New Educational Review", które zostało założone przez trzy uniwersytety: Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Republika Słowacji), Uniwersytet Ostrawski w Ostrawie (Republika Czeska) oraz Uniwersytet Śląski w Katowicach (Rzeczpospolita Polska). Radę Redakcyjną tworzą dziekani wydziałów pedagogicznych wymienionych uniwersytetów oraz ich zastępcy do spraw nauki. Honorowymi redaktorami są nestorzy pedagogiki: polskiej (prof. zw. dr Wincenty Okoń, dr h.c.), czeskiej i słowackiej. Siedziba główna redakcji mieści się na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, a redaktorem naczelnym czasopisma jest prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk. Powołanie do życia nowego czasopisma pedagogicznego o zasięgu międzynarodowym stanowi kontynuację idei Pana Profesora Bogdana Suchodolskiego, który przewodniczył międzynarodowemu zespołowi redakcyjnemu rocznika pedagogicznego „Paideia". Kwartalnik jest wydawany periodycznie przez Wydawnictwo Adam Marszałek w Toruniu i jest jedynym, znakomitym przykładem pomyślnie instytucjonalizującej się transgranicznej współpracy od maja 2004 roku trzech nowych członków Unii Europejskiej. Kolejne tomy kwartalnika (wydano ich do tej pory 12) stanowią egzemplifikację rozwoju współczesnych nauk o wychowaniu i nauk społecznych w Polsce, Czechach i na Słowacji, wypełniając w sposób istotny lukę wydawniczą w tej dziedzinie w krajach Europy Środkowej. „The New Educational Review" jest bowiem jedynym czasopismem o międzynarodowym zasięgu, funkcjonującym w Europie Środkowej. Ponieważ jest ono otwarte na prezentacje naukowych prac z całego świata, na jego łamach zostały już opublikowane prace badaczy także z innych krajów Europy, takich jak: Anglia, Austria, Finlandia, Łotwa, Niemcy, Norwegia, Szwajcaria, Szwecja, Węgry, Włochy oraz z Białorusi, Japonii, Rosji, Turcji, RPA i USA.

Do najważniejszych funkcji pełnionych w życiu naukowym i intelektualnym reprezentantów określonych dyscyplin nauk społecznych przez

„The New Educational Review", a stąd analizowanych na jego łamach problemów, należą:

1. Koncepcje rozwoju edukacyjnego i społeczno-kulturowego w warunkach postmonocentrycznego ładu dominującego w życiu publicznym.

2. Formowanie się nowych zadań i kwestii w filozofii i teorii wychowania oraz w kulturze współczesnej wybranych państw Unii Europejskiej.

3. Teoretyczne ujęcie określonych faktów społeczno-edukacyjnych, a zarazem dokonywanie syntezy wiedzy szczegółowej. Podejmowanie prób tworzenia teorii z zakresu nauk pedagogicznych, jak i zjawisk społecznych, dotyczących różnych szczebli instytucji oświatowych, a także społeczeństwa jako całości w państwach postkomunistycznych.

4. Dokumentacja zjawisk i procesów społecznych transformacji w Czechach, Polsce i na Słowacji oraz przemian społeczno-edukacyjnych na świecie o znaczeniu ponadkulturowym. Efektem jej winna być naukowa, empiryczna diagnoza (unikająca dygresji publicystycznych) przydatna dla praktyki.

5. Refleksja metodologiczna: propozycje i próby nowych technik oraz narzędzi badawczych stosowanych w obszarze szeroko rozumianej humanistyki reprezentowanej przez Czechy, Polskę i Słowację.

6. Pobudzenie zainteresowań badawczych w kierunku uznanych za naukowo i praktycznie doniosłe, a niedostatecznie dotąd penetrowanych w rodzimej literaturze przedmiotu, np. pedagogiki, ale również z zakresu filozofii, socjologii, psychologii czy kulturoznawstwa.

7. Refleksje metodyczne dotyczące procesu kształcenia i dokształcania w tym również doskonalenia kadr nauczycielskich, doskonalenia procesów zarządzania oświatą, wzrost efektywności realizacji funkcji organicznych przez współczesną szkołę.

8. Informacja naukowa: dotyczy to ostatnich działów czasopisma *Scientific Conferences*, *Review* oraz *Chronicle*.

Tak szerokie spektrum problematyki naukowej znajduje swe odniesienie w strukturze Międzynarodowej Rady Naukowej czasopisma, której zadaniem jest dbanie o wysoki poziom naukowy zamieszczonych w nim tekstów, gwarantem tego ma być wnikliwe i krytyczne recenzowanie. Przyjęto zasadę, że każdy artykuł recenzowany jest niezależnie przez dwie osoby, będące członkami Międzynarodowej Rady Naukowej lub poproszonymi o to konsultantami. W marcu 2006 roku czasopismo zostało skierowane do londyńskiej agendy Instytutu Filadelfijskiego w celu jego oceny i wpisania na Listę filadelfijską. Staramy się także o wpisanie tego periodyku na listę czasopism punktowanych przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki.

Uzyskanie pełnych uprawnień akademickich dla pedagogiki

W trakcie kilku ostatnich kadencji dziekańskich Rada Wydziału Pedagogiki i Psychologii podejmowała dwukrotnie uchwały dotyczące sformułowania wniosku o uzyskanie uprawnień do nadawania stopnia doktora habilitowanego nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika (kadencja 1987–1990) lub w zakresie pedagogiki i psychologii (kadencja 1996–1999). W 1999 roku Senat Uniwersytetu Śląskiego przyjął restrykcyjną wersję statutu, który zobowiązywał wydziały (Dział 2, § 20 Statutu UŚ z 1999 roku) do starania się o pełne uprawnienia akademickie, w przeciwnym razie groziło im przyłączenie do wydziałów mających już uprawnienia habilitacyjne. Ponieważ władze dziekańskie w kadencji 1999–2002 nie przygotowały stosownego wniosku do Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułu o uprawnienia habilitacyjne, Wydziałowi Pedagogiki i Psychologii groziło rozwiązanie. Instytut Psychologii miał zostać włączony do struktury Wydziału Nauk Społecznych, a Instytut Pedagogiki miał być włączony do struktury pedagogiki w Filii Uniwersytetu w Cieszynie, jakkolwiek ta ostatnia nie miała dotychczas (i nie ma nadal) uprawnień nawet do nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych. Wielu doktorantów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego, a następnie Międzynarodowej Szkoły Nauk o Edukacji i Kulturze, a obecnie Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie od 1978 roku otwierało swe przewody doktorskie na Wydziale Pedagogiki i Psychologii. Z tego powodu kadencja władz dziekańskich 2002–2005 zapowiadała się na niezwykle trudną. Jednak pozyskanie czterech profesorów pedagogiki z zewnątrz (prof. dr hab. Teresy Borowskiej, prof. zw. dr. hab. Wojciecha Kojsa, prof. zw. dr. hab. Ericha Petlaka oraz prof. dr. hab. Jerzego Zielińskiego) oraz otrzymanie tytułu naukowego przez trzech samodzielnych pracowników Instytutu Pedagogiki (prof. dr. hab. Stanisława Juszczyka, prof. dr hab. Mirosławę Knapik oraz prof. dr. hab. Adama Stankowskiego), oraz dwie uzyskane habilitacje (dr hab. Grażyna Kempa i dr hab. Anna Nowak; w 2005 roku stopień doktora habilitowanego uzyskała dr hab. Wiesława Sacher) spowodowały znaczącą poprawę stanu kadrowego pionu pedagogiki (obecnie – w 2007 roku – pracuje w nim 11 tytularnych profesorów oraz ośmiu doktorów habilitowanych, w tym sześciu na stanowiskach profesorów nadzwyczajnych UŚ) i umożliwiło w 2005 roku przygotowanie merytorycznego wniosku do Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów Naukowych o przyznanie uprawnień do nadawania stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk humanistycznych, w dyscyplinie pedagogika. Wniosek ten został jednogłośnie poparty najpierw przez Senat UŚ,

a następnie przez zespół oraz Prezydium Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, a w końcu przez Sekcję oraz Prezydium CK, które 27 marca 2006 roku przyznało naszemu Wydziałowi bardzo ważne dla jego dalszego rozwoju pełne uprawnienia akademickie. W ten sposób Wydział Pedagogiki i Psychologii znalazł się w elitarnej grupie kilku wydziałów pedagogicznych uczelni akademickich w Polsce, które posiadają „czynne" uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika.

Jednocześnie trwają działania mające na celu znaczące wzmocnienie kadry samodzielnych pracowników naukowych Instytutu Psychologii, aby w ciągu najbliższych lat starać się o podobne uprawnienia dla psychologii. Stopień doktora habilitowanego otrzymali: w 2001 roku dr hab. Eugenia Mandal, w 2003 roku dr hab. Małgorzata Górnik-Durose, w 2006 roku dr hab. Zbigniew Spendel i w tym samym roku tytuł naukowy otrzymała prof. dr hab. Barbara Kożusznik. Z Akademii Pedagogicznej im. Jana Długosza z Częstochowy przeszła do pracy w Instytucie Psychologii (od 1 października 2006 roku) prof. UŚ dr hab. Grażyna Mendecka.

Zgodnie z uchwałą Rady Wydziału w dniu 17 grudnia 2004 roku w uznaniu zasług profesora Józefa Pietera dla rozwoju górnośląskiej pedagogiki i psychologii nadano auli Wydziału Pedagogiki i Psychologii Jego imię.

Doktorat honorowy dla Profesora Wincentego Okonia

Życie i twórczość naukowa Pana Profesora Wincentego Okonia, wieloletniego kierownika Katedry Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektora Instytutu Pedagogiki, a następnie Instytutu Badań Pedagogicznych, dziekana Wydziału Pedagogicznego UW i kierownika wielu centralnych instytucji naukowych i edukacyjnych, nestora polskich pedagogów, a szerzej: humanistów stanowi dla dzisiejszego pokolenia pedagogów nie tylko pasjonującą lekturę, ale także przykład, jak nieustannie rozbudowywana wiedza, zdolności humanistyczne, determinacja, pracowitość oraz kształtowane systematycznie umiejętności przewodzenia ludziom (dziś powiedzielibyśmy umiejętności menedżerskie), zjednywania ich dla osiągnięcia wspólnego, szczytnego celu, zdolności komunikacyjne i lingwistyczne oraz perswazyjne przyczyniły się w sposób istotny do dynamicznego rozwoju, a także znaczenia nauk o wychowaniu we współczesnym świecie. Profesor Wincenty Okoń jest klasycznym przykładem roli jednostki w rozwoju nauki: wybitny humanista, znakomity

pedagog, pedeutolog, twórca teorii procesu nauczania – uczenia się, teorii kształcenia wielostronnego i teorii szkoły, kreator największej i najbardziej twórczej pedagogicznej szkoły naukowej, integrator akademickich środowisk pedagogicznych w Polsce (J u s z c z y k, 2006a). Jego dokonania naukowe, dydaktyczne i organizacyjne stały się powodem, dla którego Rada Wydziału Pedagogiki i Psychologii skierowała w maju 2006 roku uchwałę do Senatu Uniwersytetu Śląskiego o nadanie Mu najwyższej godności akademickiej, jaką jest doktorat *honoris causa*, którą Senat przyznał Doktorantowi 26 września 2006 roku. Recenzentami i laudatorem w przewodzie byli wybitni polscy pedagogowie: prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki, h.c. – przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, któremu w przeszłości przez wiele lat przewodniczył Profesor Wincenty Okoń, prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński, h.c. – przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, którego założycielem w 1981 roku był Profesor Wincenty Okoń, prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs, a laudatorem prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki (J u s z c z y k, 2006a). Fakt ten, przypadający w 60-lecie twórczej działalności naukowej Profesora był oczekiwany nie tylko przez społeczność śląskich pedagogów i studentów, ale także pedagogów z licznych polskich ośrodków akademickich (J u s z c z y k, 2006d, s. 64). Ceremonia wręczenia honorowego dyplomu odbyła się 5 grudnia 2006 roku w Pałacu Kazimierzowskim, siedzibie rektoratu Uniwersytetu Warszawskiego, skupiła reprezentantów różnych ośrodków akademickich z kraju i z zagranicy oraz instytucji i urzędów centralnych. Stała się ona także znakomitą promocją nie tylko Wydziału Pedagogiki i Psychologii, ale także samego Uniwersytetu Śląskiego w całym kraju (J u s z c z y k, 2006e).

Analizując życie i twórczość naukową Profesora Wincentego Okonia, można zauważyć, że do grona osób blisko związanych z Profesorem należeli prof. prof. Bogdan Nawroczyński i Bogdan Suchodolski, obaj urodzeni w Zagłębiu (Dąbrowa Górnicza, Sosnowiec). W Sosnowcu urodził się także uczeń Pana Profesora Okonia i Jego wieloletni współpracownik prof. Czesław Kupisiewicz. Profesor współpracował także, m.in. w Komitecie Ekspertów do Opracowania Raportu o Stanie Oświaty z urodzonym w Ustroniu prof. Janem Szczepańskim, doktorem *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego, a także działającym w okresie międzywojennym na Śląsku (Mikołów, Górki Wielkie) prof. dr. hab. Aleksandrem Kamińskim (K o j s, 2006, s. 44–45). Profesor Wincenty Okoń wielokrotnie powoływał się w swych pracach na wyniki badań prowadzonych m.in. przez prof. prof. Józefa Pietera, Barbarę Żechowską, Jana Poplucza. W swej laudacji profesor Andrzej R a d z i e w i c z - W i n n i c k i (2006, s. 20) przypomina o powszechnym korzystaniu z dorobku naukowego Profesora przez pracowników i studentów studiów pedagogicznych i nauczycielskich. Poprzez

swój dorobek naukowy, wskazanie wielkich obszarów edukacyjnych wartych naukowego zagospodarowania inspirował pracowników do podejmowania empirycznych badań naukowych. Godnym zaznaczenia jest fakt, iż ponad czterdzieści lat temu Profesor opublikował swój tekst na łamach śląskiej „Chowanny", a następnie w „Studiach Śląskich" (1979), a ostatnio w „The New Educational Review", którego jest honorowym redaktorem (K o j s, 2006, s. 44–45).

Życie naukowe Profesora Wincentego Okonia było dla Niego zawsze rodzajem służby na rzecz Jego uczniów, społeczeństwa i kraju. Reprezentowany przez Profesora optymistyczny realizm sprzyjał poszukiwaniu w życiu tego, co mogłoby sprzyjać postępowi, natomiast nie skupiał się na krytyce tego, co mu przeszkadza. Ogromna wiedza Profesora, niezrównana zdolność kojarzenia faktów, przenikliwość, trafność sądów, wysoka umiejętność konceptualizacji i wysnuwania wniosków stanowi o wielkiej wartości Jego dzieł, niosących znaczące przesłanie dla studiujących już w XXI wieku. Najważniejsze dokonania Profesora, ich rozmiar, siła i szeroki zakres oddziaływania są znakomitą okazją do przypomnienia ich młodemu pokoleniu pedagogów, z których wielu chce iść drogą tego Uczonego i rozwijać w sposób twórczy wiele jego głęboko humanistycznych myśli i rezultatów Jego niestrudzonej pracy (J u s z c z y k, 2006b, s. 64).

Działalność naukowo-badawcza

Od 2002 roku Wydział Pedagogiki i Psychologii posiada drugą kategorię w klasyfikacji KBN, a pedagogika i psychologia zajmują coraz lepsze miejsca w ogólnopolskich rankingach tygodników „Wprost" i „Polityka".

W latach 1992–2006 Wydział Pedagogiki i Psychologii prowadził środowiskowe studia doktoranckie pod opieką naukową Wydziału Nauk Społecznych. Analiza corocznych sprawozdań JM Rektora za kolejne lata akademickie wskazuje, że doktoranci z Wydziału Pedagogiki i Psychologii należą do grupy wykazujących najwyższą skuteczność, ponieważ około 70% każdego rocznika stacjonarnych studiów doktoranckich kończy doktorat w przewidzianym terminie – zob. Sprawozdanie JM Rektora za rok akademicki 2005/2006. Od 1 września 2006 roku Wydział prowadzi własne studia doktoranckie, zwane, zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku, studiami trzeciego stopnia. Kierownikiem studiów doktoranckich z dniem 1 września 2006 roku została dr hab. Wiesława Sacher.

Corocznie pracownicy Wydziału uczestniczą w kilkudziesięciu międzynarodowych i krajowych konferencjach naukowych. W latach 2002–2004 na 338 konferencjach pedagogowie przedstawili łącznie 499 referatów, w tym na 45 konferencjach zagranicznych, w których uczestniczyli reprezentanci pionu pedagogiki przedstawione zostały 54 referaty.

Jednostki funkcjonujące na Wydziale organizują kilka własnych cyklicznych konferencji, do których należą:
– Zastosowanie psychologii klinicznej w praktyce sądowej (konferencja organizowana co dwa lata) – Katedra Psychologii Klinicznej i Sądowej (zob. S t a n i k, M a j c h r z y k, red., 2001);
– Współczesne problemy pedagogiki społecznej i socjologii wychowania – Katedra Pedagogiki Społecznej (zob. R a d z i e w i c z - W i n n i c k i, F r ą c k o w i a k, red., 2005),
– Problemy niedostosowania społecznego i przestępczości nieletnich w regionie Górnego Śląska, Współczesne problemy profilaktyki i resocjalizacji – Studia Podyplomowe Pedagogika Specjalna w Zakresie Profilaktyki i Resocjalizacji (zob. K o s e k - N i t a, R a ś, 2000; 2006; zob. także N o w a k, red., 2006);
– Problemy edukacji lingwistycznej (zob. M i c h a l e w s k a, K i s i e l, 2002); Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji (zob. J u s z c z y k, P o l e w c z y k, red., 2005a; 2005b); Edukacja w społeczeństwie wiedzy (konferencja odbyła się w 2006 roku, a materiały zostaną opublikowane w 2007 roku) – konferencje organizowane co dwa lata; Festiwale ekspresji dziecięcej – organizowane corocznie (zob. K r a s o ń, 2003; K r a s o ń, M a z e p a - D o m a g a ł a, red., 2006) – Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów;
– Dziecko w kulturze europejskiej (zob. K n a p i k, S a c h e r, red., 2005; 2006), konferencje organizowane corocznie – Zakład Arteterapii.

Główne kierunki badawcze prowadzone w ostatnich latach w Instytucie Pedagogiki dotyczą: „Problemów edukacji oraz zjawisk i procesów zachodzących w społeczeństwie w trakcie zmiany"; szczegółowe problemy badawcze przedstawiają się następująco:
– współczesne mechanizmy rozwoju zurbanizowanego społeczeństwa postindustrialnego a rola i zadania pedagogiki społecznej;
– integratywna strategia kształtowania lokalnych środowisk wychowawczych w zakresie profilaktyki i kompensacji, w okresie zmiany społecznej;
– organizacja i warunki działań pedagogicznych w środowiskach wychowujących, analiza procesu rewalidacji, terapii, rehabilitacji, metodyki pracy z osobami niepełnosprawnymi;
– dziecko w społeczeństwie postindustrialnym – diagnozowanie sytuacji edukacyjnej dziecka w młodszym wieku szkolnym w środowisku społecznym;

– pedagogika medialna, edukacja medialna oraz kultura medialna w tworzącym się społeczeństwie wiedzy;
– kształtowanie się polskiej myśli pedagogicznej (andragogika, pedagogika ogólna, gerontologia, teoria wychowania);
– czynnościowe aspekty treści kształcenia;
– oświata – wychowanie – opieka w krajach Europy Środkowo-Wschodniej;
– psychopedagogika twórczości – diagnoza i stymulowanie uzdolnień twórczych dzieci i młodzieży. Zastosowanie dramy w edukacji;
– nauczyciele i kadra kierownicza oświaty wobec szans i zagrożeń współczesnych przemian edukacyjnych;
– przemiany w polskiej dydaktyce jako dyscyplinie i przedmiocie kształcenia nauczycieli w aspekcie historycznym i współczesnym;
– edukacja artystyczna dzieci i młodzieży. Sztuka dla rozwoju i terapii.

Badania naukowe w Instytucie Psychologii są realizowane w ramach tematu priorytetowego: „Psychologiczne aspekty funkcjonowania człowieka w obliczu zmian w jego środowisku społecznym, technologicznym i naturalnym" i obejmują następujące tematy szczegółowe:
– Psychologiczna problematyka zachowań ekonomicznych. Doradztwo psychologiczne w okresie zmian form zatrudnienia i dekompozycji rynku pracy.
– Społeczna gospodarka rynkowa. Procesy przystosowawcze.
– Psychologiczne koszty uczestnictwa w procesach radzenia sobie w sytuacji bezrobocia.
– Psychologiczne problemy przyswajania innowacji informatycznych.
– Funkcjonowanie człowieka w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-ekonomicznej.
– Zagadnienia społeczne psychologii środowiskowej i ekologicznej.
– Motywacja osiągnięć.
– Psychologiczna problematyka perswazji.
– Opiniodawstwo sądowe, psychologia zeznań świadków, mediacje sądowe.
– Zaburzenia emocjonalne i psychosomatyczne, stres, przemoc domowa, psychoterapia.
– Problemy psychologii prenatalnej.
– Zagrożenia rozwoju psychospołecznego w środowisku wychowania.
– Specyfika społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn w nowej rzeczywistości społecznej. Jakość życia w perspektywie płci. Równy status mężczyzn i kobiet w rodzinie i pracy zawodowej.
– Czynniki warunkujące aktywność ludzi starych.
– Problematyka wsparcia społecznego w bliskich związkach interpersonalnych i w środowisku pracy.

– Podmiotowe aspekty poznania naukoznawczego.
– Psychometryczne aspekty diagnostyki psychologicznej.

Wskazane kierunki badawcze obu Instytutów mają istotne znaczenie poznawcze i praktyczne. Związane są z aktualnymi potrzebami edukacyjnymi i społecznymi w zmieniającej się rzeczywistości współczesnej Polski (J u s z c z y k, 2006c).

Oba Instytuty przywiązują dużą wagę do kontynuowania i poszerzania wielokierunkowej współpracy z zagranicą. Zwraca uwagę wieloletnia współpraca Instytutu Pedagogiki z Akademią Pedagogiczną w Wiedniu, w której poza wspólnie prowadzonymi badaniami, publikacjami (np. *Podręczny słownik terminów z zakresu nauk o wychowaniu. Angielsko-niemiecko-polski* autorstwa R.S. Seebauer, E. Górnikowskiej-Zwolak, A. Radziewicz-Winnickiego, Katowice–Wiedeń 2001 – drukiem ukazał się w 2002 roku, s. 208), następuje widoczna wymiana studentów, uczestniczących w tzw. szkołach zimowych, 3-tygodniowych, organizowanych w Austrii, Czechach, Norwegii i Słowenii. Podjęto współpracę z prof. dr. Alistairem Rossem z London Metropolitan University (Anglia), prof. Dr. Gerhardem Bansenem z Fraunhofer Application Centre for Logistic Systems Planning and Information Systems (ALI) z Cottbus (Niemcy) oraz z prof. Dr. Haraldem Nielsenem z Nesna University / College (Norwegia), w którym dr Anna Watoła przedstawiła w 2006 roku cykl wykładów. Instytut Pedagogiki kontynuuje pomyślnie współpracę naukową z uniwersytetami w Ołomuńcu i Ostrawie (Czechy) oraz w Bratysławie, Bańskiej Bystrzycy i Nitrze (Słowacja). W ramach tej współpracy ukazały się wspólne naukowe prace zwarte, prowadzone były badania naukowe i wykłady, uczestniczono w konferencjach, planowane jest przeprowadzanie przewodów doktorskich, przeprowadzono przewody habilitacyjne i procedury o uzyskanie tytułu profesora (Słowacja, Czechy). W ramach Programu Socrates/Erasmus prowadzona jest współpraca Instytutu Psychologii z kilkoma ośrodkami akademickimi, m.in. z: Uniwersytetem Technicznym w Dreźnie, Uniwersytetem w Metz oraz Uniwersytetem w Ołomuńcu, prowadząca do corocznego wyjazdu na studia w tych uniwersytetach 6 studentów psychologii. Zawarto także porozumienie dotyczące współpracy Instytutu Pedagogiki z Uniwersytetem Ostrawskim w Czechach (wymiana 2 pracowników naukowych i 12 studentów pedagogiki) oraz z Vitus Bering College w Danii (wymiana 2 pracowników naukowych i 4 studentów), koordynatorem takich działań w Instytucie Pedagogiki jest dr Barbara Majkut-Czarnota, a w Instytucie Psychologii – dr hab. Małgorzata Górnik-Durose.

Pracownicy Instytutu Psychologii współpracują z ośrodkami zagranicznymi w ramach następujących tematów badawczych:

– *Mediacje rodzinne*. European Forum for Family Mediation. Training and Research. Bristol University, Wielka Brytania (Dr L. Parkinson), Katedra Psychologii Klinicznej i Sądowej (dr Hanna Przybyła-Basista)
– *The efficacy of family mediation process in divorce conflict – the results from Polish and German studies. (Ewaluacja procesu mediacji małżeńskich w sytuacji rozwodowej – badania porównawcze efektów mediacji w warunkach polskich i niemieckich)*. Uniwersytet w Heidelbergu, Niemcy (Prof. R. Bastine), Katedra Psychologii Klinicznej i Sądowej (dr Hanna Przybyła-Basista)
– *Osobowościowe, sytuacyjne i motywacyjne uwarunkowania przemocy w rodzinie*. Katedra Psychologii, Wydział Filozoficzny Uniwersytetu w Ołomuńcu, Czechy (dr hab. I. Sobotkova), Katedra Psychologii Klinicznej i Sądowej (dr Danuta Rode)
– *Stopień uzależnienia alkoholowego, wsparcie rodziny a efekty leczenia*. Katedra Psychologii Wydział Filozoficzny Uniwersytetu w Ołomuńcu, Czechy (Prof. dr hab. V. Rehan, dr hab. I. Sobotkova), Katedra Psychologii Klinicznej i Sądowej (prof. UŚ dr hab. Jan M. Stanik)
– *Psychologiczne aspekty transformacji. Negocjacje wewnętrzne z pracownikami w sytuacji wprowadzania zmian*. Professional Association of German Psychologists, Sechon WOP (Dr. Ute Schmidt-Brasse), Zakład Psychologii Ogólnej (prof. UŚ dr hab. Katarzyna Popiołek)
– *Psychologiczna edukacja w zakresie przygotowania społeczności do walki z żywiołem*. BG Academy for Occupational Health and Safety, Drezno (dr Ulrich Winterfeld), Zakład Psychologii Ogólnej (prof. UŚ dr hab. Katarzyna Popiołek)
– *Contribution des modèles sur l'autorégulation du comportement dans la compréhension des troubles alimentaires. Perspectives interculturelles*. Projekt realizowany w latach 2003–2005. Laboratoir del'Universite de Metz (prof. Elisabeth Spitz). Stypendium Rządu Francuskiego „Cotutelle de thèse" – umowa Cotutelle nr 102/2002/74 między Uniwersytetem w Metz i UŚ, Zakład Psychologii Ogólnej (prof. UŚ dr hab. Katarzyna Popiołek, dr Anna Brytek)
– *Człowiek w sytuacji zagrożenia*. Department of Mass Communications, St Cloud State University, USA (prof. T. Przytula), Zakład Psychologii Ogólnej (prof. UŚ dr hab. Katarzyna Popiołek)
– *SEAD Self Experience and Disability*. Karrire Club Wiedeń, Austria, Zakład Psychologii Ogólnej (prof. UŚ dr hab. Katarzyna Popiołek)
– *E.T.EMT Trainer Trainee Psychological Quality Improvement for the Trainer of the Rescues*. Karrire Club Wiedeń, Austria, Zakład Psychologii Ogólnej (prof. UŚ dr hab. Katarzyna Popiołek)

– *Badanie różnic indywidualnych w stylach percepcji czasu.* Stanford University, USA (Prof. P. Zimbardo), Zakład Psychologii Ogólnej (prof. UŚ dr hab. Katarzyna Popiołek, dr B. Kozak).

Pracownicy Instytutu Pedagogiki uczestniczyli lub uczestniczą w następujących międzynarodowych projektach badawczych w ciągu ostatnich trzech lat:

W ramach Programu Leonardo da Vinci: *Community Vocational Training Action Programme* (faza druga 2000–2006) Instytut Pedagogiki włączył się do projektu *HALE – Health and Languages for Europe (CZ/05/B/P/LA/168009).* Koordynatorem (promotorem) tego projektu jest Uniwersytet Techniczny w Ostrawie. Koordynatorem modułu WP5 – „Socio-cultural module" oraz głównym partnerem modułu WP3 – „Health" jest Uniwersytet Śląski, a osobami kierującymi poszczególnymi zadaniami badawczymi są: prof. zw. dr hab. S. Juszczyk (koordynator obu modułów) oraz naukowcami odpowiedzialnymi za moduł socjokulturowy jest prof. dr hab. A. Stankowski, a za moduł zdrowie prof. UŚ dr hab. E. Syrek. Naszymi partnerami w ramach projektu HALE są uczelnie wyższe i ośrodki badawcze w Austrii, Czechach, Grecji, Niemczech, Portugalii i na Słowacji.

The New European Dimension in Teacher Education in Poland/TEMPUS/JET-2267-91. Recepcja treści określonych zasad nauczania dominujących w krajach UE przez nauczycieli w Polsce. Projekt badawczy kontynuowany przez okres kilkunastu lat. Prof. zw. dr hab. A. Radziewicz-Winnicki (we współpracy z Uniwersytetem w Leeds; prof. dr Andrew Covney).

Additive/Alternative Energy Sources in Europe, Social Responsibility. Projekt dotyczący odpowiedzialności społecznej za procesy transformacji. Prof. zw. dr hab. A. Radziewicz-Winnicki, prof. UŚ dr hab. E. Syrek, prof. UŚ dr hab. A. Nowak (we współpracy z Akademią Pedagogiczną w Wiedniu – prof. dr hab. Renate Seebauer).

Current Trends Issues in European Education System. Projekt dotyczący unifikacji edukacyjnych programów nauczania. Prof. zw. dr hab. A. Radziewicz-Winnicki, prof. UŚ dr hab. E. Syrek (we współpracy a Akademią Pedagogiczną w Wiedniu – prof. dr hab. R. Seebauer wraz z Uniwersytetem Masaryka w Brnie – prof. dr hab. J. Maniak).

„QUALIHEAD" – program badawczy koordynowany przez prof. dr hab. Renate Seebauer (Akademia Pedagogiczna w Wiedniu) przewidywał prowadzenie badań porównawczych wśród studentów pedagogiki i nauczycieli języka angielskiego w kilku krajach Europy Środkowej i Wschodniej (Austria, Czechy, Polska, Słowacja). Prof. dr hab. A. Radziewicz-Winnicki oraz dr E. Bielska opracowali kwestionariusz ankiety do prowadzenia badań ankietowych.

Educational and Social Transformation in Most Advanced in Market Economy Counturies. Analiza przekształceń zmian edukacyjnych oraz społecznych w państwach postkomunistycznych o najniżej rozwiniętej gospodarce rynkowej. Prof. zw. dr hab. A. Radziewicz-Winnicki, prof. UŚ dr hab. E. Syrek (we współpracy z Akademią Pedagogiczną w Wiedniu – prof. dr hab. Renate Seebauer).

Local, Regional, National and European Identities. Procesy identyfikacyjne grup lokalnych w Zjednoczonej Europie. Prof. zw. dr hab. A. Radziewicz-Winnicki (we współpracy z Akademią Pedagogiczną w Wiedniu – prof. dr hab. R. Seebauer).

Projekt Badawczy Słowackiej Akademii Nauk i Ministerstwa Edukacji VEGA, 1/0092/03: *Uwzględnienie zróżnicowania w podnoszeniu efektywności nauczania*. Prof. dr hab. E. Petlák, prof. zw. dr hab. S. Juszczyk, dr A. Budniak, dr M. Mnich, dr I. Polewczyk.

Projekt VEGA 1/3676/06 na lata 2006–2008: *Pedagogiczno-dydaktyczne czynniki motywujące uczniów do nauki*, kierowany przez prof. dr. hab. Ericha Petlaka z Uniwersytetu Konstantina Filozofa w Nitrze (Słowacja), finansowany przez Słowacką Akademię Nauk oraz Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego na Słowacji. Uczestnikami projektu są: prof. dr hab. E. Petlak, prof. zw. dr hab. S. Juszczyk, dr A. Budniak, dr M. Mnich, dr I. Polewczyk, dr A. Watoła, dr M. Musioł, dr D. Morańska i dr M. Kisiel.

Projekt VEGA 1/3632/06: *Drogi integracji. Etiologia pedagogiki integracyjnej i jej implementacja do praktyki pedagogicznej przy uwzględnieniu współczesnych trendów w edukacji,* kierowany przez prof. dr hab. Petera Seidlera z Uniwersytetu Konstantina Filozofa w Nitrze (Słowacja), finansowany przez Słowacką Akademię Nauk oraz Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego w Słowacji. Uczestnikami projektu są: dr I. Polewczyk, dr J. Gruba, dr B. Mazepa-Domagała, dr K. Krasoń.

Europejski projekt badawczy na lata 2006–2008 *Słowacki, a także polski nauczyciel i jego kompetencje w Europie*, koordynowany przez prof. dr hab. Gabrielę Porubską z Uniwersytetu Konstantina Filozofa w Nitrze (Słowacja), finansowany przez UE. Uczestnikami projektu są: prof. zw. dr hab. S. Juszczyk, dr A. Watoła, dr M. Kisiel, dr B. Mazepa-Domagała, dr D. Morańska, dr B. Pituła.

Projekt VEGA c. 1,1404/4: *Analiza uzdolnionych i utalentowanych w populacji osób niepełnosprawnych*. W projekcie uczestniczą: prof. dr hab. Š. Vašek, prof. dr hab. A. Stankowski, dr M. Kowalska-Kantyka, dr M. Balukiewicz, dr. B. Gramlewicz.

ESIST (Evaluation Strategies for Improving School Leaders, Training Programmes – An European Perspective) 106 172-CP-1-SI COMENIUS-C21. Projekt ESIST poświęcony jest ocenie efektywności kształcenia kierowniczej kadry oświatowej w 7 krajach europejskich: Belgii, Czechach,

Holandii, Słowacji, Słowenii, Szwecji i Polsce. Projekt koordynowany jest przez Instytut Zarządzania Oświatą w Słowenii. Celem projektu są badania porównawcze i opracowanie podręcznika metod ewaluacji – projektem kierowała prof. UŚ dr hab. D. Ekiert-Oldroyd.

MANAGEMENT IN EDUCATION CDA: Curriculum Development (Advanced) 29274-IC-3-2000-1-AT-ERASMUS-PROG-3. Projekt Zarządzanie w Edukacji dotyczy porozumienia pomiędzy 7 uczelniami wyższymi w sprawie prowadzenia badań kształcenia na poziomie magisterskim i przewidziany jest na lata 2001–2006. Koordynatorem projektu jest Pädagogische Akademie des Bundes in Wien, a partnerami są: Katholieke Hogeschool Brussel, Univerzita Karlova v Praze, Technische Universität Dresden, Panepistimio Patron, Universita degli studi di Firenze, Univerza v Mariboru oraz Uniwersytet Śląski w Katowicach – reprezentowany przez prof. zw. dr. hab. A. Radziewicz-Winnickiego.

Europa in Tact. Music and Persons with Special Needs. Kultura i osoby upośledzone i niepełnosprawne. Projektem kieruje prof. dr hab. M. Knapik.

Pracownicy Instytutu Psychologii uczestniczyli w ciągu ostatnich trzech lat lub uczestniczą w następujących międzynarodowych projektach badawczych:

Successful entrepreneurship in Poland, Germany, Czech Republic and Bulgaria – Forschungs Qualifizierung Modell Dresden (FQMD) – projekt realizowany w latach 2002–2005, koordynowany przez Institute of Work, Organizational and Social Psychology, Technische Universität Dresden, Niemcy (Prof. P.G. Richter), oraz Niemiecką Centralę Wymiany Zagranicznej Deutscher Akademischer Austausch Dienst. Ze strony Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego projekt koordynowany przez prof. dr hab. Z. Ratajczak (Katedra Psychologii Pracy i Organizacji);

Human System Audit for the Health Care Sector – w ramach Programu Leonardo da Vinci 2004 E/04/B/F/PP-149.162 HSA, którego koordynatorem jest Institute of Psychology Universitat de Barcelona (Prof. dr Santiego Diaz de Quijano) – projekt realizowany w latach 2004–2006. Ze strony Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego projekt koordynowany przez dr hab. Małgorzatę Górnik-Durose (Katedra Psychologii Pracy i Organizacji);

Wirtualny Inkubator Gospodarki Społecznej w ramach Projektu EQUAL. Ze strony Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego projekt koordynowany przez prof. dr hab. Z. Ratajczak i dr E. Turską (Katedra Psychologii Pracy i Organizacji).

Obecnie na Wydziale pracuje 146 nauczycieli akademickich, a wśród nich: 16 profesorów tytularnych, w tym 5 na stanowisku profesora zwy-

czajnego, 15 doktorów habilitowanych, w wśród nich 9 na stanowisku profesora nadzwyczajnego Uniwersytetu Śląskiego, 79 doktorów oraz 19 asystentów. W ciągu 30 lat funkcjonowania Wydziału wypromowano 16 744 magistrów pedagogiki i psychologii oraz 205 doktorów nauk humanistycznych. Rozwój naukowy rodzimej kadry samodzielnych pracowników nauki stanowi przedmiot szczególnej troski władz dziekańskich w kadencji 2002–2005 i w kadencji obecnej. Przejawia się on w finansowym wspieraniu badań naukowych, publikacji prac awansowych oraz merytorycznym poparciu starań pracowników Wydziału o otwarcie przewodu habilitacyjnego czy wszczęcia procedury o nadanie tytułu naukowego. Zgodnie ze statutem Uniwersytetu Śląskiego (1999, 2006) co cztery lata wszyscy nauczyciele akademiccy od asystenta czy wykładowcy aż do doktora habilitowanego są oceniani przez Wydziałową Komisję ds. Oceny Kadry, a profesorowie tytularni przez specjalną komisję rektorską. Wymienione działania sprzyjają rozwojowi naukowemu pracowników naukowo-dydaktycznych, znajdujących się na poszczególnych szczeblach kariery akademickiej.

W 2005 roku pracownicy naukowo-dydaktyczni Wydziału Pedagogiki i Psychologii opublikowali łącznie 49 prac zwartych (stanowią je monografie i formy zbiorowe), przy czym pracownicy Instytutu Pedagogiki opublikowali 35 prac, w tym 5 za granicą, a pracownicy Instytutu Psychologii 14 prac zwartych. Opublikowano również 297 artykułów w recenzowanych czasopismach krajowych (w tym pracownicy Instytutu Pedagogiki 220, a pracownicy Instytutu Psychologii 77) oraz opublikowano 37 artykułów w recenzowanych czasopismach zagranicznych i obcojęzycznych pracach zbiorowych (pracownicy Instytutu Pedagogiki 29 a Instytutu Psychologii 8). 227 pracowników wzięło aktywny udział w konferencjach krajowych i zagranicznych, przedstawiając w sumie 322 referaty (251 na konferencjach ogólnopolskich oraz 71 na konferencjach zagranicznych), przy czym pedagogowie przedstawili 227 referatów (w tym 46 na konferencjach zagranicznych), a psychologowie 95 (w tym 25 na konferencjach zagranicznych).

Do współpracy naukowej są zapraszani studenci obu kierunków studiów. Począwszy od 1999 roku na Wydziale coraz intensywniej powstają pod opieką pracowników naukowo-dydaktycznych koła naukowe, których członkowie rozbudzają zainteresowania poznawcze u pozostałych studentów z różnych lat studiów. Dziś na Wydziale działają aktywnie następujące koła naukowe:
– Koło Naukowe „Lallatio”;
– Koło Naukowe Psychologii Sądowej i Policyjnej „Paragraf”;
– Koło Naukowe „Psychology in English”;
– Uczelniane Koło Miłośników Junga „Mandala”;

– Koło Naukowe Psychoterapii i Treningu Psychologicznego;
– Koło Naukowe Seksuologii;
– Kolo Naukowe Socjoterapii;
– Koło Naukowe Psychologii Ewolucyjnej i Etologii;
– Koło Naukowe „MENEDŻER-PROPRIOMOTU";
– Pedagogiczne Koło Edukacji Alternatywnej;
– Koło Naukowe Terapii Pedagogicznej.

Działalność dydaktyczna

Od roku akademickiego 2001/2002 zaczęto wprowadzać sukcesywnie europejski system punktów kredytowych (ECTS), który obejmuje obecnie wszystkie roczniki studiów stacjonarnych. W latach 2002–2004 podjęto szereg równoległych działań zmierzających do spełnienia warunków dla uzyskania akredytacji przez oba kierunki studiów. Podjęte przez władze dziekańskie i dyrekcje obu instytutów działania przyczyniły się do poprawy proporcji studentów przypadających na jednago samodzielnego pracownika nauki oraz dostosowania liczby studentów do realnych możliwości kadrowych, poprzez obniżenie limitów przyjęć na pierwsze lata studiów. Modernizacja planów studiów, dostosowanie ich do wymagań resortu oraz rynku pracy podniosło skutecznie jakość kształcenia. W celu ewaluacji jakości kształcenia na obu kierunkach przeprowadza się ankiety wśród studentów rożnych lat, kierunków i trybów kształcenia, oceniające szereg parametrów charakteryzujących jakość realizacji określonych przedmiotów przez poszczególnych nauczycieli akademickich. Przedstawione działania doprowadziły do uzyskania przez oba kierunki studiów pozytywnej oceny Państwowej Komisji Akredytacyjnej – kierunek studiów psychologia otrzymał akredytację w 2004 roku, a kierunek studiów pedagogika w 2005 roku.

Instytut Psychologii prowadzi jednolite stacjonarne i niestacjonarne (wieczorowe) studia magisterskie, dla których siatki studiów są identyczne, w następujących specjalizacjach – psychologia: kliniczna i sądowa, kliniczno-wychowawcza dzieci i młodzieży, pracy i organizacji, zdrowia i choroby oraz społeczna i środowiskowa. Natomiast Instytut Pedagogiki w roku akademickim 2006/2007 po raz ostatni przeprowadził rekrutację na jednolite stacjonarne i niestacjonarne (zaoczne) studia magisterskie w następujących specjalnościach: pedagogika resocjalizacyjna z profilaktyką społeczną, pedagogika socjalna i opiekuńcza, pedagogika zdrowia oraz zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przed-

szkolne. Od roku akademickiego 2007/2008 Instytut będzie prowadził już rekrutację na studia licencjackie (czyli I stopnia) oraz studia uzupełniające (II stopnia) na wymienione wcześniej specjalności, jakkolwiek już od 2004 roku w wyniku wygranego konkursu w MENiS prowadzi stacjonarne i niestacjonarne studia licencjackie na dwu specjalnościach: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne oraz zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i edukacja informatyczna, a ponadto od lat 90. w ramach czterech specjalności prowadzi dwuletnie studia uzupełniające do magisterium. Od roku akademickiego 20007/2008 wprowadzona zostanie także piąta specjalność: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i oligofrenopedagogika, będąca odpowiedzią na zapotrzebowanie społeczne regionu śląskiego na nauczycieli klas i szkół integracyjnych oraz szkół specjalnych. Od września 2006 roku Wydział prowadzi samodzielnie stacjonarne i niestacjonarne studia doktoranckie, czyli studia III stopnia.

Doktor Helena Chrapkiewicz z Instytutu Psychologii jest kierownikiem Uniwersytetu Trzeciego Wieku, cieszącego się dużą popularnością wśród osób starszych, mogących rozwijać swoje zainteresowania i aspiracje życiowe w trakcie aktywnego uczestnictwa w edukacji ustawicznej.

Wydział prowadzi również szereg głównie kwalifikacyjnych studiów podyplomowych. Ich oferta zmienia się z roku na rok w zależności od zapotrzebowania. Pracownicy sami rozpoznają ten rynek edukacyjny i w odpowiednim czasie występują z inicjatywą do Rady Wydziału o uruchomienie kolejnych studiów podyplomowych. Dziś Wydział prowadzi następujące studia podyplomowe:

– Studia Podyplomowe z zakresu Oligofrenopedagogiki;
– Podyplomowe Studia Nauczycielskie Kwalifikacyjne – Wychowanie Przedszkolne;
– Pedagogika Szkolna-Diagnoza i Terapia Psycho-pedagogiczna w Pracy Pedagoga Szkolnego;
– Podyplomowe Kwalifikacyjne Studia Pedagogiczne;
– Studia Podyplomowe Kwalifikacyjne – Pedagogika Specjalna w zakresie Profilaktyki i Resocjalizacji;
– Podyplomowe Studia – „Psychokorekcja Zaburzeń Zachowania Dzieci i Młodzieży”;
– Podyplomowe Studia – Psychologia Zachowań Społecznych;
– Podyplomowe Studia Zarządzania i Umiejętności Menedżerskich;
– Podyplomowe Studia Podstaw Pomocy Psychologicznej.

Zamierzenia

W licznych dyskusjach na temat roli nauczycieli akademickich w nowym postmonocentrycznym ładzie edukacyjno-społecznym, podczas posiedzeń Rady Wydziału bardzo często powracają argumenty mówiące przede wszystkim o wspólnotowości, poszanowaniu swobód akademickich, autotelicznej wartości pracy, uczciwości w prowadzonych badaniach teoretycznych i empirycznych, a w szczególności w eksperymentach. Sądzimy, iż wyraźnie zaznacza się dążność do stałego (ciągłego) doskonalenia reprezentowanej przez nauczycieli akademickich obu instytutów erudycji, stosowanych metod diagnozowania, do coraz głębszego poznawania swojej dziedziny i reprezentowanej specjalności naukowej, do nieustannego wzbogacania wiedzy, prezentowania nowych rezultatów badań i analiz.

Zwraca uwagę udział naszej kadry nauczycieli akademickich w życiu naukowym i uczelnianym, krajowym i międzynarodowym. Kumulacja wszystkich form aktywności naukowej, doradczo-ekspertalnej, charakterystycznej dla profesorów tytularnych jest wynikiem zapraszania naszej kadry samodzielnych pracowników nauki do uczestniczenia w różnych szacownych przedsięwzięciach w postaci: recenzowania i opiniowania prac, zasiadania w radach naukowych, komisjach, towarzystwach czy pracach redakcji. Świadczy to o obywatelstwie pedagogów i psychologów Uniwersytetu Śląskiego w świecie akademickim.

Oba Instytuty opracowały strategie swego rozwoju na lata 2005–2008, które zostały zaakceptowane przez Radę Wydziału jako strategia rozwoju całej jednostki – zob. załączniki. W obu strategiach zawarto najważniejsze cele: strategiczne, naukowe, dydaktyczne i organizacyjne, problematykę badań poszczególnych jednostek organizacyjnych oraz badań prowadzonych przez zespoły skupiające się wokół wybranych problemów badawczych (ma to miejsce szczególnie w Instytucie Pedagogiki) oraz czynników wspierających lub też mogących utrudniać rozwój obu instytutów. Omawiana jest współpraca naukowa oraz dydaktyczna z zagranicznymi jednostkami akademickimi, prowadzenie wspólnych badań oraz wymiana pracowników naukowych i studentów. Zamierzamy uruchamiać kolejne studia podyplomowe, głównie kwalifikacyjne, odpowiadając w ten sposób na zapotrzebowanie społeczne naszego regionu. Wraz z pojawianiem się kolejnych samodzielnych pracowników nauki w pionie pedagogiki zamierzamy wprowadzać nowe specjalności: oligofrenopedagogikę, pedagogikę mediów oraz pedagogikę szkolną – ta ostatnia będzie nadawać kompetencje do nauczania w szkole podstawowej, zarówno w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, jak i w zakresie edukacji blokowej. W pionie

psychologii zamierza wprowadzić się dalsze specjalizacje, np. psychologię menedżerską. W strategii przedstawionej przez Instytut Pedagogiki widoczne są plany rozwoju kadry naukowej, najważniejsze funkcje Instytutu oraz zapowiedź zmian strukturalnych, które miałyby zapewnić optymalne wykorzystanie kadry naukowej oraz realizację organicznych funkcji pedagogiki. Ważnym zagadnieniem jest charakterystyka przygotowania studentów do pracy zawodowej, kształcenia ustawicznego oraz realizację w toku studiów szeroko rozumianego procesu wychowania. To zagadnienie staje się niezwykle ważne w sytuacji zmiany społecznej. Z tego powodu, bez zmiany nazw przedmiotów studiów, wprowadzamy treści merytoryczne, m.in. związane z zachowaniem się w sytuacjach kryzysowych. W strategii rozwoju Instytutu Pedagogiki można dostrzec świadomość siły naukowej naszego środowiska oraz jego intencjonalne dążenie do uczynienia z Instytutu jednej z wiodących instytucji akademickich w Polsce w zakresie nauk o wychowaniu.

Władze dziekańskie zwracają szczególną uwagę na rozwój samodzielnej kadry pracowników naukowych pionu psychologii. Realne jest pozyskanie dwóch profesorów tytularnych psychologii z zewnątrz, a uzyskanie przynajmniej przez jednego z samodzielnych pracowników nauki pionu psychologii tytułu naukowego nie tylko uwolni psychologię od permanentnego kryzysu kadrowego, ale w sposób skuteczny przybliży górnośląską psychologię do uzyskania pełnych uprawnień akademickich w ramach Rady Wydziału.

Strategie rozwoju obu instytutów na lata 2006–2008 zawarto w załącznikach.

Władze dziekańskie i dyrektorzy instytutów w okresie funkcjonowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii

Do dynamicznego rozwoju naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego Wydziału Pedagogiki i Psychologii znaczący wkład wniosły kolejne władze dziekańskie oraz dyrektorzy instytutów, przedstawieni poniżej według kolejności swych kadencji:

1976–1981

Dziekan – doc. dr Henryk Gąsior, prodziekani – doc. dr Kazimierz Czarnecki, doc. dr Jadwiga Bińczycka-Feluś, kierownik studium zaocznego – dr Józef Pielka.

1981–1984

Dziekan – prof. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak, prodziekan ds. dydaktyki – doc. dr hab. Maria Bolechowska, prodziekani ds. studenckich – dr Maria John (IX/XII 1981), doc. dr Jadwiga Bińczycka, prodziekan ds. ogólnych – doc. dr hab. Irena Heszen-Klemens (1981–1982), kierownik studium zaocznego – dr Władysława Błońska.

1984–1987

Dziekan – doc. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, prodziekan ds. nauki – doc. dr hab. Jan M. Stanik, prodziekani ds. dydaktyki – doc. dr Kazimierz Czarnecki, a od 1985/1986 doc. dr hab. Barbara Maszczyk, prodziekan ds. studenckich – doc. dr Jadwiga Bińczycka, kierownik studium zaocznego – dr Władysława Błońska.

1 września 1987–30 listopada 1990

Dziekan – prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, prodziekan ds. nauki – doc. dr hab. Jan M. Stanik, prodziekani ds. dydaktyki – doc. dr hab. Barbara Maszczyk, a od 1 lutego 1989 doc. dr hab. Barbara Żechowska, prodziekan ds. studenckich – dr Zbigniew Marten, kierownik studium zaocznego – dr Władysława Błońska.

1 grudnia 1990–30 sierpnia 1993

Dziekan – prof. dr hab. Zofia Ratajczak, prodziekan ds. nauki – prof. dr hab. Irena Heszen-Niejodek, prodziekan ds. dydaktyki pedagogiki – prof. dr hab. Barbara Żechowska, prodziekan ds. dydaktyki psychologii – dr Jadwiga Timoszenko, pełnomocnik dziekana ds. studiów zaocznych – dr Władysława Błońska, pełnomocnik dziekana ds. studenckich – dr Maria Krzyśko.

1 września 1993–30 sierpnia 1996

Dziekan – prof. zw. dr hab. Henryk Moroz, prodziekan ds. nauki – prof. dr hab. Irena Heszen-Niejodek, prodziekan ds. studiów dziennych – dr hab. Władysława Łuszczuk, prodziekan ds. studiów zaocznych – doc. dr Kazimierz Czarnecki.

1 września 1996–30 sierpnia 1999

Dziekan – prof. UŚ dr hab. Władysława Łuszczuk, prodziekan ds. nauki – prof. UŚ dr hab. Dorota Ekiert-Grabowska, prodziekan ds. studiów dziennych – dr Marek Adamiec, prodziekan ds. studiów zaocznych – dr Eugenia Rostańska.

1 wrzesnia 1999 – 30 sierpnia 2002

Dziekan – prof. UŚ dr hab. Władysława Łuszczuk, prodziekan ds. nauki – prof. UŚ dr hab. Dorota Ekiert-Grabowska, prodziekan ds. stu-

diów dziennych – dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prodziekan ds. studiów zaocznych – dr Eugenia Rostańska.

1 września 2002–30 sierpnia 2005

Dziekan – prof. dr hab. Stanisław Juszczyk, prodziekan ds. nauki – prof. UŚ dr hab. Ewa Syrek, prodziekan ds. studiów dziennych – prof. UŚ dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prodziekan ds. studiów wieczorowych i zaocznych – prof. UŚ dr hab. Eugenia Mandal, pełnomocnik dziekana ds. studiów doktoranckich – prof. UŚ dr hab. Katarzyna Popiołek, pełnomocnik dziekana ds. praktyk pedagogicznych – dr Wojciech Zając (1 września 2005–30 sierpnia 2006).

1 września 2005 –

Dziekan – prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk, prodziekan ds. nauki – prof. dr hab. Adam Stankowski, prodziekan ds. studiów stacjonarnych – dr hab. Zbigniew Spendel, prodziekan ds. studiów niestacjonarnych – prof. UŚ dr hab. Anna Nowak, pełnomocnik dziekana ds. studiów doktoranckich do 30 sierpnia 2006 – dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, od 1 września 2006 kierownik studiów doktoranckich dr hab. Wiesława Sacher, pełnomocnik dziekana ds. praktyk pedagogicznych – dr Małgorzata Mnich.

Dyrektorami ponownie utworzonych instytutów od lat 90. byli:
Instytut Pedagogiki: Prof. UŚ dr hab. Maria Teresa Michalewska 1995–1996, prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki 1996–2002, prof. dr hab. Adam Stankowski 2003–2005, prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs 2005 – 28 luty 2007, dr hab. Katarzyna Krasoń 1 marca 2007 –
Instytut Psychologii: prof. zw. dr hab. Zofia Ratajczak 1994 – 30 września 2007 roku dr hab. Małgorzata Górnik-Durose 1 października 2007 –.

Bibliografia

„Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne" – kwartalnik naukowy pod redakcją naukową A. Radziewicz-Winnickiego. Katowice 1997–2005.

Barciak A., red., 1998: *Uniwersytet Śląski – wyrósł z dobrego drzewa, 1968–1998. Fakty, dokumenty, relacje*. Katowice.

Bobrowska-Nowak W., 1993: *Kartki z przeszłości „Chowanny"*. „Chowanna", T. 1.

Bobrowska-Nowak W., Drynda D., red., 1998: *Słownik pedagogów polskich*. Katowice, s. 141–142.

Bocian F., 1998: *Henryk Gąsior – Jubileusz pedagoga*. „Nauczyciel i Szkoła", nr 2(5), s. 166–174.

Budniak A., 1999: *Czasopismo pedagogiczne „Chowanna" (1929–1997). Zarys monograficzny*. Katowice.

Czarnecki K., 1999: *Mój życiorys naukowy*. „Nauczyciel i Szkoła", nr 1(6), s. 157–162.

Czarnecki K., 2000: *Maria Julia Bolechowska (1921–1993)*. W: Czarnecki K.: *Pionierzy, współtwórcy i twórcy polskiej psychologii naukowej*. Kraków, s. 78–84.

Czernichowski E., 1930: *Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*. Katowice.

Drynda D., 1998: *Molak Adolf*. W: *Słownik pedagogów polskich*. Red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda. Katowice, s. 141–142.

Gąsior H., Czarnecki K., Ratajczak Z., 1978: *Wydział Pedagogiki i Psychologii*. W: *10 lat Uniwersytetu Śląskiego 1968–1978*. Katowice, s. 146–156.

Golec J., Bojda S., red., 1995: *Molak Adolf*. W: *Słownik biograficzny ziemi cieszyńskiej*. T. 2. Cieszyn, s. 149.

Grzybowa M., 1997: *Nauczyciel-eksperymentator, naukowiec, pedagog, pedeutolog. Życie – działalność edukacyjna – działalność twórcza Jana Bohuckiego (1901–1991)*. „Nauczyciel i Szkoła", nr 2(3), s. 141–145.

Instytut Pedagogiczny w Katowicach. Broszura Informacyjna. [Nakładem IP. Gmach Gimnazjum Państwowego. Drukarnia W.L. Anczyca i s-ki]. Poznań 1928.

Juszczyk S., 2006a: *Doktorat honoris causa Uniwersytetu Śląskiego dla Profesora Wincentego Okonia w roku jubileuszu 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii (1976–2006)*. W: *Wincenty Okoń. Doctor „honoris causa" Universitatis Silesiensis*. Katowice, s. 55–66. Red. S. Juszczyk.

Juszczyk S., 2006b: *Prof. zw. dr dr h.c. Wincenty Okoń. Życie i twórczość naukowa*. „Chowanna", T. 2(27), s. 179–189.

Juszczyk S., 2006c: *Edukacja bez barier*. „Gazeta Uniwersytecka", listopad, s. 6–7.

Juszczyk S., 2006d: *Nestor polskich humanistów*. „Gazeta Uniwersytecka", listopad, s. 5.

Juszczyk S., 2006e: *Podziw i uznanie*. „Gazeta Uniwersytecka", grudzień, s. 6.

Juszczyk S., red., 2006: *Wincenty Okoń. Doctor honoris causa Universitatis Silesiensis*. Katowice.

Juszczyk S., Polewczyk I., red., 2005a: *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. Toruń.

Juszczyk S., Polewczyk I., red., 2005b: *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*. Toruń.

Knapik M., Sacher W., red., 2005: *Dziecko w kulturze europejskiej*. Katowice.

Knapik M., Sacher W., red., 2006: *Europa – integracja – sztuka. Tematyczna koncepcja pracy edukacyjno-terapeutycznej środkami artystycznymi*. Katowice.

Kojs W., 2006: [*Opinia o dorobku naukowym, dydaktycznym i organizacyjnym Profesora zw. dr Wincentego Okonia, przygotowana w związku z uchwałą Rady Wydziału Pedagogiki i Psychologii oraz uchwałą Senatu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach o nadanie Mu tytułu Doktora Honoris Causa*]. W: *Wincenty Okoń. Doctor „honoris causa" Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice, s. 27–47.

Kojs W. przy współudziale Dawid Ł. red., 2001: *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*. Cieszyn.

Kosek-Nita B., Raś D., 2000: *Kontakty z ludźmi „innymi" jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*. Katowice.

Kosek-Nita, Raś D., 2006: *Idee Uniwersytetu w praktyce kształcenia pedagogów specjalnych. 20 lat studiów podyplomowych Profilaktyka i resocjalizacja na Uniwersytecie Śląskim (1986–2006)*. „Chowanna", T. 2 (27).

Kowolik P., 1999: *Jubileusz 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy zawodowej Profesora Włodzimierza Lecha Goriszowskiego*. „Nauczyciel i Szkoła", nr 2(7), s. 202–206.
Kowolik P., 2002: *Prof. zw. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak – pedagog, psycholog i historyk wychowania*. W: *Wychowanie – opieka – wsparcie. Tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania*. Red. M. Wójcik. Mysłowice, s. 17–21.
Kowolik P., 2004: *Józef Pieter (1904–1989) – psycholog, pedagog, filozof*. „Nauczyciel i Szkoła", nr 1–2, s. 385–392.
Kowolik P., 2006: *Andrzej Radziewicz-Winnicki*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", nr 1, s. 96–98.
Kowolik P., 2006: *Henryk Moroz*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", nr 1, s. 99–100.
Kowolik P., Czarnecki K., 2000: *Maria Julia Bolechowska*. W: *Kronika Katowic*. T. 8. Katowice, s. 319–324.
Krasoń K., red. 2003: *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*. Katowice.
Krasoń K., Mazepa-Domagała B., red., 2006: *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważnia inspirujące*. Katowice–Mysłowice.
Kwieciński Z., 2006: *Opinia o dorobku naukowym Profesora Wincentego Okonia*. W: *Wincenty Okoń. Doctor „honoris causa" Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice, s. 23–26.
Lewowicki T., 2006: *Opinia o dorobku naukowym Profesora Wincentego Okonia*. W: *Wincenty Okoń. Doctor „honoris causa" Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice, s. 48–54.
Michalewska M.T., Kisiel M., 2002: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. Kraków.
„The New Educational Review", pedagogiczny kwartalnik naukowy, pod redakcją naukową Stanisława Juszczyka. Toruń 2003–2006.
Nowak A., red., 2006: *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie – wybrane konteksty*. „Chowanna", T. 2. Katowice.
Palka S., 1996: *Twórcze i aktywne życie prof. zw. dr hab. Henryka Moroza*. W: *Twórcze życie nauczyciela*. Red. S. Juszczyk. Kraków, s. 25–28.
Pieter J., 1964: „Chowanna", z. 4.
Pituła B., 2001: *Pamięci Profesor Barbary Żechowskiej*. „Chowanna", T. 2 (17), s. 122–127.
Protokoły posiedzeń Rady Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego z lat 1976–2006.
Radziewicz-Winnicki A., Frąckowiak T., red., 2005: *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*. Rawicz–Leszno.
Radziewicz-Winnicki A., 2006: *Professor Wincenty Okoń doctor honoris causa of the University of Silesia*. „The New Educational Review", Vol. 11, No. 3–4.
Radziewicz-Winnicki A., 2006: *Laudatio*. W: *Wincenty Okoń Doctor „honoris causa" Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice, s. 7–22.
Sprawozdanie JM Rektora za rok akademicki 2005/2006. Katowice 2006.
Stanik J., Majchrzyk Z., red., 2001: *Psychologiczne i psychiatryczne opiniodawstwo sądowe w ramach nowych uregulowań prawnych*. Katowice.
Statut Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 1999.
Statut Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2006.
Stopińska-Pająk A., 1984: *„Chowanna" – wczoraj i dziś*. „Ruch Pedagogiczny", nr 3.

Stopińska-Pająk A., 1987: *Funkcje społeczno-pedagogiczne „Chowanny”*. „Chowanna”, z. 2, s. 170–171.

Syrek E., Roter A., oprac. 2005: *Andrzej Radziewicz-Winnicki. Twórczość naukowa, bibliografia prac, działalność badawcza, praca dydaktyczna w latach 1970–2005*. Katowice.

Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w sprawie organizacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 31 lipca 1968 r. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego 1968, nr A-10, poz. 71.

Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w sprawie struktury organizacyjnej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 26 czerwca 1969 r. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego 1969, nr A-7, poz. 69.

Zarządzenie Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki w sprawie struktury organizacyjnej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 16 sierpnia 1973 r. Utworzenie Wydziału Filologicznego, Wydziału Nauk Społecznych i Wydziału Biologii i Ochrony Środowiska. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki 1973, nr 14, poz. 157.

Zarządzenie Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki w sprawie zmian organizacyjnych w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach z dnia 29 lipca 1974 r. Utworzenie Wydziału nauk o Ziemi i Instytutu Fizyki i Chemii Metali w ramach Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki 1974, nr 8, poz. 68.

Zarządzenie Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki w sprawie zmian organizacyjnych w szkołach wyższych podległych Ministrowi Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Utworzenie w Uniwersytecie Śląskim Wydziału Pedagogiki i Psychologii. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki 1976, nr 12, poz. 45.

10 lat Uniwersytetu Śląskiego 1968–1978. Katowice 1978, s. 146–156.

10-lecie Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. „Dziennik Zachodni” [Katowice], 19 IX 1986.

Stanisław Juszczyk

Załącznik 1

Strategia rozwoju Instytutu Pedagogiki na lata 2006–2008

(pozytywnie zaopiniowana przez Radę Instytutu Pedagogiki 16 lutego 2006 roku oraz przyjęta przez Radę Wydziału Pedagogiki i Psychologii 21 lutego 2006 roku)

I. Założenia wstępne

Strategia rozwoju Instytutu Pedagogiki uwzględnia najważniejsze, przewidywane na lata 2006–2008 zmiany o charakterze jakościowym i ilościowym w jego strukturze i podejmowanej działalności. Podstawę jej stanowią:

1) tradycyjnie pełnione przez uczelnię akademicką funkcje naukowo-badawcze i dydaktyczno-wychowawcze;

2) obowiązująca ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* (27 lipca 2005 roku)

3) aktualna sytuacja Instytutu określona w jego planach i sprawozdaniach z lat 2002–2005, raporcie Państwowej Komisji Akredytacyjnej (2004) oraz wniosku Rady Wydziału Pedagogiki i Psychologii o przyznanie uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego.

Zmiany, o których mowa, określone zostają poprzez wyróżnione zadania strategiczne, a kolejność ich przedstawiania wynika z roli, jaką przypisał im ustawodawca w wymienionym wyżej dokumencie. Uznając zawarte w nim postanowienia, Instytut Pedagogiki będzie realizował następujące rodzaje zadań strategicznych:

– przygotowywanie studentów pedagogiki do pracy zawodowej;
– wychowywanie ich w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, za umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka;
– prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych z zakresu nauk pedagogicznych;
– kształcenie i promowanie kadr naukowych;
– upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauk pedagogicznych;
– stwarzanie warunków do rozwoju kultury fizycznej studentów pedagogiki;
– działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych.

Wymienione zadania wymagają uszczegółowień stosownych do właściwości naszego Instytutu, a także sformułowania zadań o charakterze organizacyjnym, związanych z zabezpieczeniem ich realizacji (realizacji zadań głównych).

II. Przygotowanie studentów do pracy zawodowej i kształcenia ustawicznego

1. Wyłania się pilna potrzeba rozpoznania zmian zachodzących na edukacyjnym rynku pracy, w tym w instytucjach zatrudniających pedagogów i – na podstawie uzyskanych wyników – określenia miejsca oraz roli obecnego systemu uniwersyteckiego kształcenia pedagogów w funkcjonowaniu edukacji oświaty i opieki. Pojawiające się społeczeństwo uczące się, gospodarka oparta na wiedzy czy zarządzanie wiedzą, to wyzwania stojące zarówno przed edukacją, jak i przed systemem kształcenia zawodowego pedagogów.

2. Szczególną rolę weryfikacyjną, ale także i wiedzotwórczą należy przypisać praktykom studenckim. Działalność praktyczna będzie wykorzystana jako silnie działający czynnik integracyjny, współtworzący strukturę wiedzy zawodowej.

3. Treści programowe, występujące w poszczególnych przedmiotach i formach kształcenia, zostaną wzbogacone o informacje uzyskane w badaniach nad pracą zawodową naszych studentów i absolwentów. Temu celowi będą służyć również prace nad studiami zawodowymi niestacjonarnymi, o układzie modułowym, dającym możliwość uzyskania dodatkowych uprawnień, a także aktywizacja studiów podyplomowych oraz kursów doskonalących i kwalifikacyjnych.

4. Instytut podejmuje prace nad programami kształcenia (w tym nad obszarem literatury przedmiotu), praktykami oraz jakością i pedagogicznymi efektami prac magisterskich w zakresie określonym zaleceniami PKA z października 2004 roku.

III. Wychowanie

Proces kształtowania poczucia odpowiedzialności za państwo polskie, za umacnianie zasad demokracji i poszanowania praw człowieka będzie wspierany i organizowany w kontekście:

1) działalności samorządu studenckiego, kół naukowych i innych organizacji studenckich;

2) funkcjonowania polskiego systemu edukacji i roli, jaką pełni i może pełnić w kształtowaniu osobowości jednostek i grup społecznych;

3) optymalnej dla studenta organizacji studiów, rzetelnego, odpowiedzialnego i terminowego wypełniania obowiązków przez pracowników naukowo-dydaktycznych, technicznych i administracyjnych, wysokiego poziomu merytorycznego i metodycznego zajęć dydaktycznych („wychowanie bez mówienia o wychowaniu");

4) tworzenia warunków sprzyjających i niezbędnych pojawieniu się poczucia odpowiedzialności, wolności i sprawstwa, co wiąże się z kreowaniem działań podmiotowych studentów, a w warunkach uniwersyteckich oznacza położenie nacisku na samodzielną pracę studenta, na autoedukację, głównie na proces studiowania, a nie nauczania.

IV. Badania naukowe

Z badaniami naukowymi prowadzonymi w ośrodkach uniwersyteckich związane są określone wymogi metodologiczne, etyczne i społeczne. Chodzi w nich, między innymi, o tworzenie wiedzy na najwyższym możliwym poziomie według uznawanych paradygmatów. W naukach pedagogicznych, podobnie jak w innych dyscyplinach społecznych i humanistycznych, mamy aktualnie do czynienia z tzw. pluralizmem metodologicznym, z wielością paradygmatów i powstałych subdyscyplin, specjalności i specjalizacji, a w konsekwencji z dużym zamętem teoretycznym. W podejmowanych próbach porządkowania wiedzy pedagogicznej i pedagogiki jako nauki miejsca wskazuje się m.in. na trzy fazy jej rozwoju: ortodoksji, heterodoksji i heterogeniczności. Każdej z tych faz przypisuje się pewne specyficzne, wysoce różnicujące cechy jakościowe pedagogiki. Zastanawiając się nad strategią rozwoju badań naukowych w naszym Instytucie, określamy swoje miejsce w zachodzących przemianach pedagogiki i uzasadniamy zajmowane stanowiska metodologiczne, ale przede wszystkim wskazujemy na nasz sposób rozumienia całości zachodzących w naukach pedagogicznych zmian. Chodzi więc o sprawę bardzo podstawową: rozwijanie naszej samowiedzy metodologicznej i świadomości zasad dokonujących się przeobrażeń edukacji i pedagogiki.

W związku z powyższym nasze sugestie dotyczą:

1. Stworzenia ogólnoinstytutowego forum dyskusyjnego podejmującego wskazane wyżej wątki. Zadania tego – jak się wydaje – nie rozwiąże żadna jednostka organizacyjna w postaci zakładu czy katedry, chodzi bowiem o powszechną, wysoką świadomość metodologiczną każdego pracownika naukowo-dydaktycznego;

2. Podjęcia wnikliwej, wielowątkowej analizy rozproszonej – jak się wydaje – problematyki badawczej i określenia głównych problemów badawczych lub potwierdzenia słuszności obranych kierunków pracy naukowej.

3. Organizacji zespołów badawczych, skupiających także pracowników z innych instytutów, wydziałów czy też uczelni.

4. Zdefiniowania związku badań z potrzebami praktyki edukacyjnej i związku badań z potrzebami pedagogiki jako nauki (chodzi o akademickość pedagogiki, jej teoretyczny, a nie instrumentalny wymiar). Zadanie to można uznać za fundamentalne, jeśli zważy się na potrzebę prowadzenia badań podstawowych i uprawianie „czystej nauki" oraz potrzebę służenia systemowi edukacji, którego jest się częścią.

5. Zwrócenie uwagi – w świetle posiadanych uprawnień akademickich oraz starań o uprawnienia nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego – na preferowanie tych kierunków badań, które będą wzmacniały ważne (z punktu wiedzenia tych uprawnień) subdyscypliny pedagogiczne, a także zabezpieczały stosowną pozycję w krajowych i zagranicznych ośrodkach badań pedagogicznych.

6. Wykorzystania najnowszych, a znaczących dla pedagogiki osiągnięć naukowych z zakresu nauk o języku, budowie i funkcjonowaniu mózgu, umyśle, wartościach oraz o informacji i technologiach informatycznych, a także organizowania i prowadzenia badań interdyscyplinarnych, uczynienia z Instytutu ośrodka interdyscyplinarnych badań nad edukacją.

7. Należy kontynuować i rozwijać współpracę naukowo-dydaktyczną z takimi partnerami zagranicznymi jak: Uniwersytet w Brnie – Zakład Pedagogiki Eksperymentalnej i Katedra Pedagogiki Specjalnej; Uniwersytet J.A. Komenskiego w Bratysławie – Katedra Pedagogiki Specjalnej; Uniwersytet w Ostrawie – Katedra Pedagogiki Specjalnej, Katedra Pedagogiki Społecznej; Uniwersytet w Ołomuńcu – Katedra Pedagogiki Specjalnej; Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja); Katedra Pedagogiki Uniwersytetu Konstantina Filozofa w Nitrze; Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu w Preszowie (Słowacja); Centrum Opieki Społecznej (Budapeszt, Węgry), Uniwersytet Berliński – Towarzystwo Aktywizacji Społecznej i Kulturowej; Instytut Badań Społecznych – Nijmegen (Holandia); Akademia Pedagogiczna w Wiedniu (Austria), Uniwersytet w Nesna (Norwegia), Instytut Polityki Edukacyjnej Uniwersytetu Metropolitalnego w Londynie (Anglia), Centrum Fraunhofera Logistyki, Planowania Systemowego i Systemów Informacyjnych w Cottbus (Niemcy). Należy podjąć kroki zmierzające do nawiązania współpracy także z innymi ośrodkami pedagogicznymi w Europie.

Podstawę działalności naukowo-badawczej Instytutu, niezależnie od wskazanych wcześniej postulatów, będą stanowiły zadania zawarte w planach poszczególnych katedr i zakładów. Są to następujące tematy-zadania:

1. Współczesne mechanizmy rozwoju zurbanizowanego społeczeństwa posindustrialnego a rola i zadania pedagogiki społecznej; badania nad ładem społecznym postrzegalnym jako paradygmat procesów socjalizacji i wychowania.

2. Diagnoza potrzeb i zagrożeń socjalizacyjnych i wychowawczych w środowisku lokalnym; Integratywna strategia kształcenia lokalnych środowisk wychowawczych w zakresie profilaktyki i kompensacji, w okresie zmiany społecznej, w tym: badania wzorów reakcji intencjonalnych środowisk wychowawczych na zjawisko przemocy stosowanej wobec nieletnich, edukacji zdrowotnej prowadzonej w środowisku społeczności lokalnej, recepcji treści określonych zasad dominujących w krajach UE przez nauczycieli w Polsce; analizy przekształceń edukacyjnych oraz społecznych w byłych państwach postkomunistycznych o najwyżej rozwiniętej gospodarce rynkowej.

3. Organizacja i warunki działań pedagogicznych w środowiskach wychowujących: analiza procesu rewalidacji, terapii, rehabilitacji, metodyki pracy z osobami niepełnosprawnymi. W ramach tematu podjęto również następujące zadania badawcze, dotyczące: wybranych problemów patologii społecznej; nauczyciela wychowawcy w zakładach opieki całodobowej; zagadnień niepełnosprawności; zagadnień związanych ze szkolnictwem specjalnym w kontekście historycznym, w szczególności dotyczących placówek szkolnictwa specjalnego powstałych w XIX wieku na ziemiach zaboru austriackiego; problematyki aksjologicznej i antropologicznej w pedagogice z uwzględnieniem pedagogiki specjalnej.

4. Edukacja jednostki w społeczeństwie opartym na wiedzy. W ramach tematu realizowane będą następujące zagadnienia badawcze: diagnozowanie aktualnych warunków edukacji dziecka; rola rodziny, przedszkola i szkoły w przygotowaniu dziecka do życia w społeczeństwie wiedzy; realizacja założeń reformy edukacji i jej wpływ na sytuację dziecka; przygotowanie dziecka do odbioru i przekształcenia informacji o otaczającym świecie; diagnoza i opis walorów wychowawczych i dydaktycznych przekazów medialnych przeznaczonych dla dzieci (programów telewizyjnych, audycji radiowych, edukacyjnych programów komputerowych oraz czasopism dla dzieci); diagnoza stopnia wykorzystania mediów prostych i złożonych w edukacji wczesnoszkolnej i efektów ich stosowania; media w diagnozie i terapii pedagogicznej.

5. Pedagogika medialna, edukacja medialna oraz kultura medialna w tworzącym się społeczeństwie wiedzy.

6. Eksploracja badawcza uwzględnia zastosowanie technik multimedialnych w edukacji, a w szczególności badania nad komputerowym wspomaganiem procesu kształcenia i zastosowaniem w nim sieci rozległych (Internetu), rolę mediów w procesie komunikowania się z uwzględnieniem narastających procesów globalizacji oraz ich wpływu na procesy kształcenia i wychowania, miejsce i rolę technologii informacyjnej w nowym, postmonocentrycznym ładzie społecznym, kształtowanie informatyczno-medialnych kompetencji nauczycieli w powiązaniu z przemianami zachodzącymi we współczesnej szkole.

7. Kształtowanie się polskiej myśli pedagogicznej (andragogika, pedagogika ogólna, gerontologia), a w tym: kształtowanie się andragogiki, pedagogiki ogólnej, gerontologii; rozwój polskiego szkolnictwa i oświaty XIX–XX wieku (szczególnie na Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim); rozwój andragogicznych aspektów opieki i edukacji człowieka.

8. Badania teoretycznych i metodologicznych podstaw procesu wychowania (idei i ideałów, wartości i celów wychowania, a także ich stałości oraz zmienności) źródeł współczesnej teleologii i aksjologii pedagogicznej, specyfiki i odrębności teorii wychowania jako subdyscypliny pedagogicznej, a także jakości egzystencjalnych dzieci i młodzieży w odniesieniu do środowiska wychowawczego.

9. Badania porównawcze systemów dydaktycznych o różnych stopniach złożoności, w tym systemów personalnych i instytucjonalnych. W ramach tego zadania będą prowadzone badania nad aksjologicznymi i czynnościowymi aspektami treści kształcenia, teorią projektowania, programowania oraz kontrolowania i oceniania edukacji, a także badania nad metodyką kształcenia, w tym nad metodyką autoedukacji.

10. Psychopedagogika twórczości – diagnoza i stymulowanie uzdolnień twórczych dzieci i młodzieży. Zastosowanie dramy w edukacji, a w tym w przeciwdziałaniu przemocy: diagnoza i stymulowanie uzdolnień twórczych dzieci i młodzieży; psychopedagogiczne uwarunkowania procesów edukacyjnych; metody pomiaru uzdolnień twórczych dzieci i młodzieży; adaptacja i standaryzacja testów uzdolnień twórczych.

11. Nauczyciele i kadra kierownicza oświaty wobec szans i zagrożeń współczesnych przemian edukacyjnych. W ramach tego tematu prowadzone będą badania nad kształ-

ceniem nauczycieli w kontekście potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży; przetwarzaniem wiedzy przez uczniów, uczniem zdolnym w szkole – stymulowaniem jego rozwoju i zapobieganiem niepowodzeniom.

12. Przemiany w polskiej dydaktyce jako dyscyplinie i przedmiocie kształcenia nauczycieli w aspekcie historycznym i współczesnym.

13. Badania nad edukacją artystyczną dzieci i młodzieży; znaczeniem sztuki dla rozwoju i terapii; kulturą i sztuką w procesie integracji osób niepełnosprawnych; wspieraniem rozwoju osób upośledzonych i niepełnosprawnych; diagnozowaniem psychopedagogicznym – metodą, interpretacja wyników; metodami terapii psychopedagogicznej.

V. Rozwój kadry naukowej

Kształcenie i promowanie kadry naukowej pozostaje w ścisłym związku z wyszczególnionymi wyżej zadaniami naukowo-badawczymi:

1. Kształceniu kadry naukowej będzie służyć dotychczasowy system promowania doktorów nauk humanistycznych z zakresu nauk pedagogicznych, a także powołane na Wydziale Pedagogiki i Psychologii studia trzeciego stopnia jako trzeci szczebel kształcenia akademickiego.

2. W przypadku pozytywnego rozstrzygnięcia wniosku o przyznanie habilitacji zostaną stworzone nowe możliwości dla rozwoju i awansu naukowego młodej kadry pracowników.

3. Ważnym zadaniem dla Instytutu będzie stwarzanie sprzyjających warunków dla sprawnego funkcjonowania struktur naukotwórczych – zespołów odpowiedzialnych za kształcenie doktorantów, za otwieranie, przeprowadzanie i zamykanie przewodów.

4. Instytut podejmie działania mające na celu ułatwienie publikowania prac naukowych, w tym na łamach recenzowanych czasopism pedagogicznych, a także odbywanie krajowych i zagranicznych staży naukowych.

5. Instytut będzie organizował dla pracowników seminaria metodologiczne z udziałem wybitnych przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych, i połączone z prezentacją własnego dorobku metodologicznego. Szczególnym wyzwaniem dla kierownictwa Wydziału i Instytutu jest liczna grupa doktorów (62), której należy ułatwić przygotowanie prac habilitacyjnych m.in. poprzez wskazane seminaria i organizowane konferencje naukowe.

6. Istotną rolę w kształceniu kadry naukowej odgrywają zespoły badawcze, wyłaniane spośród pracowników różnych katedr i zakładów. Potrzeba tworzenia takich zespołów stacje się widoczne m.in. w odniesieniu do takich tematów jak zagrożenia edukacji i pedagogiki.

7. Należy stosunkowo wcześnie rozpoznawać, wyłaniać i zachęcać do współpracy naukowej studentów wybitnie zdolnych. W związku z tym podejmie się – z udziałem kół naukowych i opiekunów poszczególnych lat studiów – stosowne kroki, i włączy się ich, w miarę ich możliwości, do pracy w zespołach badawczych.

VI. Upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauk pedagogicznych

Funkcje te Instytut będzie spełniał poprzez realizację następujących zadań:

1. Organizowanie krajowych i międzynarodowych konferencji naukowych oraz czynny udział pracowników w tychże konferencjach.

2. Udział pracowników w konferencjach organizacyjnych przez inne ośrodki akademickie i oświatowe.

3. Publikowanie osiągnięć na łamach czasopism naukowych i popularnonaukowych.

4. Współpracę z lokalnymi i regionalnymi instytucjami oświatowymi i socjalno-opiekuńczymi.

5. Współpracę na forum europejskim z innymi uniwersytetami i ośrodkami pedagogicznymi.

VII. Zdrowie i kultura fizyczna studentów

Zorganizowanie wraz z samorządem studenckim i Akademią Medyczną konferencji na temat stanu zdrowia studentów.

Uwagi końcowe

Realizacja węzłowych zadań merytorycznych, dotyczących zwłaszcza badań, rozwoju kadry i kształcenia studentów, wymaga odpowiedniej organizacji oraz materialnego i finansowego zabezpieczenia. W zależności od tego, jak pojmujemy rolę Instytutu w kreowaniu pedagogiki i procesu kształcenia, otrzymujemy – w uproszczeniu rzecz ujmując – kilka modeli jego funkcjonowania, m.in. model administracyjny z dominacją porządkowania planów i sprawozdań tworzących go jednostek, model z dominacją działalności tychże jednostek wokół węzłowych zagadnień merytorycznych czy też model zrównoważonej działalności organizacyjno-merytorycznej. Z modelami tymi związany jest m.in. określony zakres autonomii finansowej Instytutu, a co za tym idzie – możliwości podejmowania zadań naukowo-badawczych i organizacyjnych. Otwarty pozostaje problem optymalnej dla badań naukowych i kształcenia pedagogów struktury Instytut. Stosunkowo duża liczba pracowników zajmujących się problematyką twórczości i edukacji artystycznej skłania do postawienia pytania o potrzebę powołania w przyszłości Katedry Teorii Wychowania Estetycznego. Wszak chodzi o optymalne wykorzystanie naszej kadry naukowo-dydaktycznej. Podobne spostrzeżenia pojawiają się, kiedy myślimy o pedagogice szkolnej jako pewnej całości czy też o niebywałym wzroście znaczenia edukacji medialnej. Nadmienione tu kwestie mogą być rozpatrywane m.in. w związku z pracami, jakie trzeba będzie podjąć nad zdezaktualizowanym już statutem Instytutu Pedagogiki.

Wielką szansę dla Instytutu stwarza liczna grupa adiunktów – ambitnych, aktywnych, twórczych i pracowitych. Zabezpieczenie odpowiednich warunków dalszego ich rozwoju może przyczynić się do stworzenia z Uniwersytetu Śląskiego prężnego, przodującego ośrodka mysli pedagogicznej w Polsce, zdolnego sprostać lokalnym cywilizacyjnym wyzwaniom środowiska, a dotyczącym edukacji i pedagogiki. Szansę taką – w nieco odleglejszej perspektywie – stwarza także liczne grono wybitnych studentów.

Opracował
prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs
Dyrektor Instytutu Pedagogiki

Załącznik 2

Strategia rozwoju Instytutu Psychologii na lata 2006–2008

zaakceptowana przez Radę Instytutu Psychologii w dniu 14 marca 2006 roku
oraz przyjęta przez Radę Wydziału Pedagogiki i Psychologii
w dniu 21 marca 2006 roku

I. Założenia ogólne

Strategia Instytutu Psychologii opiera się na trojakiego rodzaju podstawach:

1) Na wiedzy na temat:

– stanu obecnego, w jakim znajduje się Instytut (określeniu jego mocnych i słabych stron);
– stanu polskiego szkolnictwa wyższego (ulegającego coraz większej komercjalizacji);
– długofalowej polityki Uniwersytetu Śląskiego.

2) Na wiedzy o zmianach:

– w otoczeniu (w szkolnictwie wyższym w Europie, zwłaszcza o konieczności pogłębiania tzw. procesu bolońskiego zmierzającego do zwiększenia mobilności pracowników naukowych i studentów oraz uznawalności dyplomów);
– w polskim szkolnictwie wyższym (lawinowy wzrost wskaźnika scholaryzacji, szkolnictwo niepubliczne, kształcenie masowe, dwustopniowe, konieczność wprowadzenia systemu ewaluacji jakości kształcenia);
– w Uniwersytecie Śląskim (internacjonalizacja badań i kształcenia, powoływanie nowych kierunków i specjalności).

3) Na pragnieniach, ambicjach i aspiracjach zespołów badawczych i poszczególnych pracowników, uczestniczących w rozwoju psychologii jako nauki o człowieku.

II. Nadrzędne wartości i sprawy, wizja przyszłości

Nadrzędne wartości to poszukiwanie prawdy najbardziej rzetelnymi metodami. Otwartość na prądy naukowe z zagranicy i ośrodków w kraju. Gotowość do dialogu z innymi instytucjami. Promocja wolontariatu studentów w dziedzinie badań naukowych i praktyki społecznej.

III. Cele strategiczne

Celem Instytutu Psychologii jest kontynuowanie badań naukowych zgodnie z uformowaną tradycją zespołów badawczych w dziedzinie podstawowych problemów psychologii stosowanej, a mianowicie: psychologii klinicznej człowieka dorosłego oraz dzieci, młodzieży, psychologii sądowej, psychologii pracy i organizacji, psychologii ekonomicznej, psychologii zdrowia oraz rozwoju człowieka, a także psychologii ekologicznej, związanej z kształtowaniem przestrzeni człowieka.

Nastawienie na związki psychologii z praktyką jest charakterystyczną cechą naszego Instytutu od momentu jego powstania.

Ponieważ jednak wszelka działalność praktyczna wymaga podbudowy intelektualnej, to w kształceniu studentów i w badaniach naukowych Instytut będzie rozwijał badania podstawowe, np. z zakresu historii psychologii, metodologii badań oraz społecznych mechanizmów rządzących życiem współczesnych ludzi (zagadnienia percepcji czasu, orientacji temporalnej oraz społecznej problematyki płci). Przyszłość Instytutu po-

winna zależeć od zharmonizowania tych dwu orientacji badawczych: badań podstawowych i stosowanych.

W ramach dydaktyki dostosowanie się do wymagań tzw. procesu bolońskiego oraz jej internacjonalizacja.

Zgodnie z tradycją i obowiązującymi uregulowaniami prawnymi (*Ustawa o szkolnictwie wyższym, stopniach i tytule naukowym*, *Statut Uniwersytetu Śląskiego*, regulamin studiów itp.) wyróżnia się trzy główne rodzaje celów strategicznych:

1. **Naukowe** – odnoszące się do podstawowych dziedzin i kierunków badań naukowych, organizacji badań i sposobów zdobywania środków na ich prowadzenie.

a) Rozwijanie badań w następujących dziedzinach:
   - psychologia ogólna – procesy poznawcze i emocjonalne, różnice indywidualne;
   - psychologia rozwoju i wychowania człowieka w ciągu życia;
   - psychologia społeczna;
   - psychologia środowiskowa;
   - psychologia sądowa;
   - psychologia kliniczna człowieka dorosłego;
   - psychologia zdrowia;
   - psychologia pracy i organizacji;
   - psychologia ekonomiczna;
   - psychologia polityczna;
   - psychologia płci.

b) W ramach wyróżnionych dziedzin prowadzenie badań ukierunkowanych na następujące zagadnienia:

   Katedra Psychologii Klinicznej i Sądowej
   - psychologiczna ekspertyza sądowa;
   - psychologiczne problemy zeznań świadków;
   - psychologiczne podstawy mediacji i negocjacji w sądach w sprawach rodzinnych;
   - zawodowo-etyczne problemy biegłego sądowego psychologa;
   - psychologiczne różnice indywidualne w populacji przestępców nieletnich i dorosłych;
   - psychologiczna analiza uwarunkowań przemocy w rodzinie;
   - nerwice – diagnoza, psychoterapia, profilaktyka;
   - zaburzenia psychosomatyczne; diagnoza i profilaktyka;
   - diagnoza różnicowa w chorobie alkoholowej oraz formy i metody oddziaływań korekcyjnych i ich skuteczność.

   Katedra Psychologii Pracy i Organizacji
   - psychologiczna problematyka zachowań ekonomicznych;
   - doradztwo psychologiczne w okresie zmian form zatrudnienia i dekompozycji rynku pracy;
   - społeczna gospodarka rynkowa. Procesy przystosowawcze;
   - psychologiczne koszty uczestnictwa w procesach radzenia sobie w sytuacji bezrobocia;
   - psychologiczne problemy przyswajania innowacji informatycznych;

   Katedra Psychologii Społecznej i Psychologii Środowiskowej
   - funkcjonowanie człowieka w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-ekonomicznej;
   - zagadnienia społeczne psychologii środowiskowej i ekologicznej;
   - motywacja osiągnięć;
   - psychologiczna problematyka perswazji;

Katedra Psychologii Zdrowia i Rozwoju Człowieka:
– problemy psychologii prenatalnej;
– zagrożenia rozwoju psychospołecznego w środowisku wychowania;
Zakład Psychologii Ogólnej:
– czynniki warunkujące aktywność ludzi starych;
– problematyka wsparcia społecznego w bliskich związkach interpersonalnych i w środowisku pracy;
– podmiotowe aspekty poznania naukoznawczego;
– psychometryczne aspekty diagnostyki psychologicznej;
Zakład Społecznej Psychologii Płci
– specyfika społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn w nowej rzeczywistości społecznej;
– jakość życia w perspektywie płci;
– równy status mężczyzn i kobiet w rodzinie i pracy zawodowej.

c) Zachęcanie do publikowania prac na łamach prestiżowych czasopism naukowych.
d) Wspieranie współpracy naukowej, międzyuczelnianej i międzynarodowej. Nawiązywanie nowych kontaktów.

2. **Dydaktyczne** – odnoszące się do form, trybów, stopni i systemu studiów.
a) Stworzenie warunków do uzyskania akredytacji PKA oraz UKA.
b) Stworzenie nowych specjalności takich jak:
– psychologia środowiskowa,
– psychologia ekonomiczna,
– psychologia polityczna.
c) Badanie rynku pracy dla psychologów i monitorowanie losów absolwentów w celu aktualizacji treści i form kształcenia.
d) Doskonalenie studiów doktoranckich i starania o uruchomienie ich bezpośrednio przy Wydziale Pedagogiki i Psychologii.
e) Uruchomienie nowych studiów podyplomowych (np. zarządzanie kryzysowe, profilaktyka i promocja zdrowia, mediacje i negocjacje, psychologia bezpieczeństwa i ochrony pracy, pomoc psychologiczna ludziom w drugiej połowie życia).
f) Stałe monitorowanie jakości kształcenia.
g) Prowadzenie wybranych kursów w języku angielskim.
h) Udział w ogólnouczelnianych (MISH), ogólnopolskich (MOST) i międzynarodowych (SOCRATES) programach wymiany studentów.
i) Utworzenie laboratorium psychologicznego.

3. **Organizacyjne** – obejmujące tworzenie struktur i instytucjonalnych podstaw współpracy nauczycieli akademickich i studentów.
a) Wspieranie osób kończących przewody habilitacyjne i zachęcanie (np. poprzez stypendia) do podtrzymywania nowych przedsięwzięć.
b) Tworzenie zespołów do realizacji określonych projektów badawczych.
c) Zorganizowanie szkoleń podnoszących kwalifikacje.
d) Starania o granty aparaturowe w celu unowocześnienia aparatury będącej w użyciu oraz stworzenia i wyposażenia nowoczesnego laboratorium psychologicznego do celów dydaktycznych i naukowych (komputery, aparaty diagnostyczne, oprogramowanie, testy, podręczniki, itp.).
e) Zapewnienie dostępu do baz danych (np. PsychLit, CSA)
f) Poprawa warunków pracy (np. wyposażenie sal dydaktycznych w nowoczesne rzutniki).
g) Usprawnienie przepływu informacji wewnątrz Instytutu (szersze wykorzystanie poczty elektronicznej).

h) Prezentacja i promocja Instytutu i dokonań jego pracowników na własnej stronie internetowej.
i) Powołanie Psychologicznego Laboratorium Technik Diagnostycznych jako odrębnej jednostki międzyinstytutowej, służącej zarówno dydaktyce, jak i badaniom naukowym (tworzenie nowych narzędzi badań).

IV. Warunki realizacji

1. Czynniki otoczenia stanowiące szansę lub zagrożenie

Otoczenie generuje oczekiwania wobec nas, głównie w zakresie studiów podyplomowych, zwiększenia limitów przyjęć na psychologię, uczestnictwo w popularyzacji psychologii jako nauki użytecznej społecznie w mediach i na zgromadzeniach przedstawicieli innych dyscyplin i dziedzin, np. oświaty (pomoc w jej reformowaniu), doradztwo psychologiczne oraz gotowość pełnienia roli ekspertów w sytuacjach kryzysowych (przemoc, wypadki, mobbing).

Zagrożeniem jest dla psychologii komercjalizacja usług oraz kreowanie grup nacisku na zmniejszenie wymagań dotyczących naboru na studia. Brak środków finansowych na sponsorowanie różnych inicjatyw naukowych (konferencji i publikacji).

2. Czynniki wewnętrzne stanowiące szansę lub przeszkodę w rozwoju

Szansą jest wielka motywacja do osiągania pozycji naukowej coraz liczniejszej grupy młodych pracowników naukowych. Przeszkodą – brak środków finansowych na stworzenie autentycznego laboratorium technik diagnostycznych.

Realizacja przedstawionej strategii będzie zależała od odpowiedniego finansowania ze strony władz państwa oraz władz uczelni, a także indywidualnych i zespołowych starań o granty i stypendia badawcze ze środków UE oraz dotacji państwa na badania własne i statutowe.

Opracowała
prof. zw. dr hab. Zofia Ratajczak
Dyrektor Instytutu Psychologii

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIV)	T. 2 (29)	s. 218–226

Próby demokratyzacji struktury i aktywizacji społeczności akademickiej Wydziału w okresie poprzedzającym zmianę ładu społeczno-ekonomicznego

> [...] to było coś, co tkwiło w nich samych, coś – wrodzonego i subtelnego i wiecznego... Była w tym jakaś skończoność, coś równie mocnego jak zasada i równie potężnego jak instynkt – ujawnienie czegoś tajnego, ukrytego – tego daru dobra czy zła, który stanowi o rasie, który kształtuje los narodów
>
> Joseph Conrad: *Młodość*

Prezentacja przedstawionych treści ma charakter szczególnie zindywidualizowany. Pozwoliłem więc sobie, a niezmiernie rzadko to czynię, sięgnąć do tekstu J. Conrada stanowiącego motto tego artykułu, który przywołałem za sprawą wybitnego i jakże mi bliskiego socjologa (zmarłego w 2004 roku) Jana Szczepańskiego, poprzedzającego cykl znakomitych esejów Mistrza zawartych w *Polskich losach* (S z c z e p a ń s k i, 1993).

Niniejszy tekst – z pewnością o retrospektywnym charakterze – stanowi osobistą refleksję wiążącą się z przedstawieniem pewnych tendencji, jakie zaznaczyły się w ówczesnym sposobie o charakterze psychospołecznych modyfikacji organizowania przestrzeni Wydziału Pedagogiki i Psychologii. Były to inicjowane odgórnie przez władze dziekańskie, których działalność starałem się koordynować, próby demokratyzacji naszej

struktury a zarazem aktywizacji zawodowej ogółu nauczycieli akademickich. Pozwalam sobie wspomnieć, iż sprawowałem funkcję dziekana Wydziału w chwili jeszcze zawieszonego stanu wojennego, a przekazywałem ją mojej następczyni – Pani Profesor Zofii Ratajczak – w dniu 30 września 1990 roku – w „nietypowym" okresie zmian władz uczelnianych, w półtora roku później od chwili instytucjonalnego tworzenia nowego solidarnościowego ładu ekonomiczno-społecznego[1]. W artykule skupię się na roli ciągłości i zmianach w działalności współczesnego uniwersytetu. W tym też sensie można mówić o wprowadzaniu w przeszłości działań reformatorskich, choćby tylko w niewielkim zakresie na terenie naszej jednostki organizacyjnej nie tylko przeze mnie, ale także przez najbliższych mi współpracowników. Wspomnę, że byli nimi dzisiejsi znani profesorowie: Ewa Syrek – reprezentująca pedagogikę, oraz psycholog Jan M. Stanik. Wszelkie zarówno popularne i oczekiwane decyzje, jak i te niepopularne podejmowaliśmy zawsze wspólnie i kolegialnie. Nieocenioną pomoc Pani Profesor Syrek i Pana Profesora Stanika traktuję do dziś jak mój dług wdzięczności w stosunku do wymienionych.

Nie sposób nie wspomnieć o zaangażowanej współpracy wielu osób reprezentujących rodzimą administrację, że przypomnę tylko bezprzy-

[1] Aktualnie przytaczane są często nieprawdziwe informacje dotyczące egzystencji szkół wyższych w Polsce w okresie socjalizmu państwowego. Pojawiające się zmiany były częste w modelu funkcjonowania szkół wyższych (zob. W n u k - L i p i ń s k a, 1996, s. 27–36). Ja jednak pozwolę sobie przypomnieć, iż uzyskałem status dziekana elekta na początku czerwca 1984 roku, w wyniku demokratycznie przeprowadzonych przez Radę Wydziału (tajnych) wyborów. Kolejnym zgłoszonym kandydatem była Pani Profesor Wanda Bobrowska-Nowak, pełniąca funkcję dziekana Wydziału w okresie 1981–1984, która pomimo wcześniejszego wyrażenia pisemnej zgody na kandydowanie w chwili bezpośrednio poprzedzającej akt wyboru złożyła niespodziewanie rezygnację, popierając ustnie podczas trwania posiedzenia Rady moją kandydaturę. Na okres pełnienia funkcji dziekana kolejnej kadencji (1987–1990) zostałem jednak powołany z tzw. urzędu (komisarycznie, jak się wówczas mówiło, przytaczając klasową nomenklaturę) decyzją JM prof. zw. dr. hab. Macieja Klimaszewskiego. Po prostu, poza mną nikt nie wyraził zgody na kandydowanie i zgodnie z ówcześnie obowiązującą regułą wyborów nie przeprowadzono, a dziekana odgórnie powołano. Był to jedyny przypadek wśród ogółu dziesięciu jednostek organizacyjnych Uczelni. Moja kolejna, druga kadencja (1987–1990) niezmiernie trudna przy podejmowaniu pewnych rozstrzygnięć została przedłużona o kilka miesięcy wskutek niezrozumiałej po dzień dzisiejszy decyzji MEN o przedłużeniu kadencji władz akademickich wszystkich jednostek uczelnianych na terenie Rzeczypospolitej Polskiej. Funkcje prodziekanów pełniło wówczas wielu nauczycieli akademickich przez okres dwóch następujących po sobie kadencji (doc. dr hab. Jan M. Stanik; doc. dr Jadwiga Bińczycka; dr Władysława Błońska); bądź jednej z nich (doc. dr hab. Danuta Maszczyk zm. w 1990 roku; doc. dr hab. Barbara Żechowska zm. w 2000 roku; doc. dr Kazimierz Czarnecki). Inni moi współpracownicy (dr Ewa Syrek, dr Zbigniew Marten) pełnili funkcje prodziekanów przez okres roku z powodów losowych czasowej nieobecności, bądź urlopu zdrowotnego uprzednio wybranego prodziekana.

kładne inicjatywy Pań: mgr Łucji Cwelich (kierowniczki dziekanatu), mgr Grażyny Borzuckiej, mgr Aliny Fuks, mgr Anny Grzywackiej, mgr Olgi Tadli, Małgorzaty Zoremby.

Przez demokratyzację przestrzeni rozumiem ustawowo lub obyczajowo ustaloną rzeczywistą dostępność do istniejących możliwości ofiarowanych jednostce w świecie już od dawna przewidzianych w koncepcji uniwersytetu liberalnego, w obrębie którego uwypuklone były wyraźnie funkcje badawcze, a kształcenie jest/było wynikiem współuczestnictwa nauczycieli akademickich oraz studentów we wszelkich poszukiwaniach badawczych i naukowych. Dostępność ta regulowana jest z reguły instytucjonalnie, przy czym działanie poszczególnych instytucji zwierzchnich winny zapewnić możliwość wpływu społeczeństwa (tak się zwykle dzieje w cywilizowanej społeczności) na tworzenie i kontrolę realizacji planów indywidualnych i zbiorowych wiążących się z partycypacją indywiduum w życiu akademickim (zob. Ł u k a s z e w i c z, 1981, s. 213; por. W n u k -L i p i ń s k a, 1996, s. 17).

Problematyka demokratyzacji przestrzeni społecznej zawsze nasuwała wątpliwości interpretacyjne. Szczególnie w omawianym przeze mnie okresie, kiedy dominowały liczne więzi pomiędzy ideologią, polityką a tak naprawdę często ukrytymi (pozornie niewidzialnymi) interesami grupowymi. Koncepcja, którą przyjęliśmy w działaniach nie tylko formalnych, ale także nieformalnych, wiązała się z realizacją funkcji badawczych i obroną naszej społeczności akademickiej z próbami centralnego zarządzania, opierając się na wytycznych lichej przecież – z czego wszyscy zdawaliśmy sobie sprawę – ideologii. Podejmowaliśmy – sądzę, że w miarę skutecznie na podstawie pragmatycznego postępowania – działania przeciwstawiające się próbom sprowadzenia ważnego Wydziału do roli wyższej szkoły zawodowej, posłusznej celom nadrzędnym w ramach historycznie realizowanego eksperymentu ludowego państwa w powojennym okresie 1945–1989.

* * *

Z perspektywy dnia dzisiejszego można powiedzieć, że pedagodzy i psychologowie byli na ogół zgodni[2], iż realizując instytucjonalne rozstrzygnięcia senatu uczelni o powołaniu z dniem 1 września 1976 roku odrębnej jednostki organizacyjnej, należałoby stymulować wyzwalanie się wszelkich inicjatyw interpretacyjnych. Opracowano jako podstawę działania pewne (poniżej przypomniane) wytyczne, które zaaprobowało Kolegium Dziekańskie w trakcie pierwszego naszego posiedzenia. Przyjęto więc na

[2] Nie brakowało głosów, iż wyjście obu dyscyplin naukowych z Wydziału Nauk Społecznych to był poważny błąd decyzyjny.

podstawie przedłożonego projektu koncepcyjnego kilka podstawowych założeń nadrzędnych. Pierwsze – uzasadniające samo podjęcie wspólnych zadań realizowanych wyłącznie przez psychologów i pedagogów w wyodrębnionej jednostce organizacyjnej. Chodziło w wspólnotę naszych działań i oczekiwań, zbieżność celów przedstawicieli tych obu dyscyplin. Jej fundamentem miała być solidarność wbrew przemijającym różnicom, animozjom czy konfliktom. Drugie – to wiara w egalitaryzm i demokrację postrzeganą w pryzmacie edukacji i pojmowaną jako prawo każdego człowieka do pełnej realizacji własnych możliwości i do udziału w tworzeniu własnej przyszłości. Kluczem tak pojętej demokracji jest edukacja jednostki na szczeblu wyższym, która winna być nie tylko powszechnie dostępna dla studentów poszczególnych kierunków pedagogiki i psychologii, ale której cele i metody muszą zostać na nowo przemyślane, w obliczu zmienności otaczającego nas świata. I trzecie – to przekonanie, że jedynie kształcenie, nauczanie i wychowanie wszechstronne może doprowadzić do pełnego rozkwitu osobowości jednostki, w całym bogactwie jej rozwoju i w różnorodnych formach ekspresji i jej zaangażowania, jako psychologa bądź pedagoga, przy pluralistycznym oddziaływaniu także innych dyscyplin nauk społecznych.

Kolejne, czwarte założenie, to wiara w pilną konieczność aktywizacji naszej społeczności na arenie międzynarodowej i bardziej widoczny udział naszych pracowników w życiu naukowym oraz poszerzeniu różnych form działalności o charakterze doradczo-ekspertalnym (R a d z i e w i c z - W i n n i c k i, 1992, s. 118–119). To zadanie należało do jednego z bardziej trudnych. Wiązało się bowiem z uchyleniem decyzji podjętej (przez władze centralne i wojewódzkie) jeszcze w okresie tworzenia stanu wojennego o wstrzymaniu wydawania paszportów na służbowe wyjazdy konferencyjne do państw zachodnich dla znakomitej większości nauczycieli akademickich uczelni i wydziału. Odnieśliśmy jednak pewien sukces. Od końca 1985 roku nie odnotowano już żadnego przypadku odmowy złożenia wniosku o wyjazd w związku z uczestnictwem naszego pracownika w jakimkolwiek przedsięwzięciu dydaktyczno-naukowym organizowanym poza granicami kraju[3]. W omawianym okresie, na wniosek ówczesnych władz dziekańskich (wiążących się również z podejmowaniem wielu prób

[3] Pozwolę sobie przypomnieć, a to już moje osobiste, raczej smutne reminiscencje, że w okresie późniejszym – lata 90. – ilość wyjazdów naszych współpracowników do państw Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej była bardziej liczbowo ograniczona niż w końcu ubiegłej dekady. Nie restytuowano również wcześniej realizowanych kilku umów o współpracy z zagranicą z ośrodkami akademickimi Szkocji, Niemiec, Grecji, Finlandii czy Francji, pomyślnie realizowanymi w latach 1984–1990. Zmniejszyła się także liczba wyjazdów o charakterze *visiting profesor* naszych samodzielnych pracowników naukowych.

pozamerytorycznej akceptacji natury politycznej przez tzw. instancje zwierzchnie), aż pięciu pracowników – na 6 złożonych wniosków awansowych – uzyskało tytuły profesorów (H. Moroz, J. Poplucz, A. Radziewicz-Winnicki, Z. Ratajczak, W. Wosińska). Kilka osób profesorów i ówczesnych docentów zaznaczyło bardzo wyraźnie swoją obecność nie tylko w uczelnianym życiu naukowym, ale również na forum krajowym i międzynarodowym (m.in. I. Heszen-Niejodek, J. Poplucz, Z. Ratajczak, J.M. Stanik, M. Wosiński, W. Wosińska).

Już wówczas odnotować można było kumulację wielu oczekiwanych form aktywności naukowej i doradczo-ekspertalnej charakterystycznej dla samodzielnych pracowników naukowych. Były one oczywiście nieporównywalnie mniej widoczne niż obecnie w chwili jubileuszu 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Mam na myśli m.in. recenzowanie i opiniowanie wielu prac, zasiadanie naszych pracowników w krajowych i międzynarodowych radach naukowych, komitetach, komisjach, towarzystwach bądź też kierowanie i uczestniczenie w pracach redakcji licznych periodyków naukowych, o czym szczegółowo informuje Czytelników na wstępie niniejszej „Chowanny" prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk.

Kończąc wątki polityczne, które w mojej działalności sprzed lat przeplatały się nieustannie zarówno z patologią, jak i terapią życia akademickiego, pragnę podkreślić, iż starałem się różnymi metodami w trybie *invisible* zmniejszyć rolę motywacyjną obowiązującej wówczas ideologii. Osobiście zawsze, aż do dziś, dyskredytowałem normy, wzory i wartości panującej (bądź też zalecanej i propagowanej) ideologii motywującej do podejmowania jakichkolwiek decyzji instytucjonalnych (na owe czasy politycznych) jako pożytecznego narzędzia użytecznego przy podejmowaniu (często polemicznych) rozstrzygnięć. Zawsze dostrzegałem utrudnienie związane z prowadzoną działalnością reformatorską. Posiadają one przecież – i to nie tylko w mojej ocenie – charakter uniwersalny. Są to zjawiska, sytuacje i cechy natury niekoniecznie ideologicznej, ale również tradycyjnej, funkcjonującej w każdej formacji. Jedną z nich z pewnością jakże charakterystyczna i znacząca dla rozwoju cywilizacyjno-społecznego sytuacja polegająca na izolowaniu się pracowników naukowo-dydaktycznych od społeczeństwa przy równoczesnym przejmowaniu pełnej kontroli nad systemem edukacyjnym i kształceniem w określonym trybie przyszłych adeptów nauki, reprezentantów naukowej społeczności. Jak twierdzi Profesor Strukowski-Kozień, istnienie opisanego powyżej stanu prowadzić może do reprodukcji pokoleń niezdolnych do kreatywnego myślenia i sceptycyzmu. Izolując naukę i system edukacyjny od społeczeństwa, można doprowadzić do naiwności, ksenofobii oraz arogancji intelektualnej. Innym efektem samoizolacji nauki, dobrze ilustro-

wanym m.in. przez nauki społeczne, jest konstruowanie wysoce sformalizowanych systemów teoretycznych – o wysokim stopniu abstrakcji – które z logicznego, formalnego punktu widzenia są poprawnie zbudowane, jednak tak naprawdę niewiele mówią o trendach rozwijającej się rzeczywistości, stanowiąc jedynie logicznie uporządkowaną strukturę pojęć (S t r u k o w s k i - K o z i e ń, 1994, s. 35).

Do innych poważnych konsekwencji mających określony wpływ na jakość i oblicze życia naukowego należy ideologia apriorycznego przekonania o bezwzględnej wyższości jednych idei, praw czy sądów nad innymi. Dołączają się wówczas zazwyczaj: niekompetencja, nietolerancja i dogmatyzm. Zdaniem Andrzeja Bukowskiego, do typowych niekompetencji wynikających m.in. z pychy zaliczyć można tendencję do przekraczania nabytych uprawnień profesjonalnych, eskalację mocy i zakresu obowiązywania twierdzeń i często nieuzasadnione merytorycznie wydawanie opinii, diagnoz czy ekspertyz. Nietolerancja wyraża zazwyczaj niezachwianą pewność własnych racji przejawianą przez daną osobę i ukryte lub wyraźnie uwidocznione traktowanie wszystkiego co inne, obce i odmienne jako *a priori* gorsze i mniej wartościowe. Dogmatyzm to z kolei ortodoksyjne przywiązanie do określonych wartości, systemów poznawczych, poglądów bądź autorytetów. Podobnie jak nietolerancja prowadzić on może do izolacji i poznawczego zawężenia, ograniczenia uprawnionych badań i analiz do wybranych zagadnień bądź też preferowania określonych (najczęściej wybranych przez siebie) teorii i metod badawczych (B u k o w s k i, 1994, s. 61–62; por. S z t o m p k a, 2002, s. 6).

Wracając jednako do podstawowych danych – które warto skonfrontować z dniem dzisiejszym – ilustrujących pracę Wydziału w okresie 1984–1990, warto przypomnieć, iż liczba studentów i pracowników była blisko dwukrotnie niższa niż obecnie. Oscylowała ona wokół globalnej liczby 2,5 tys. osób. Studia na pięciu kierunkach (psychologia, resocjalizacja, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, nauczanie początkowe, wychowanie przedszkolne) kontynuowało 2 tys. studentów studiów dziennych i zaocznych, w zróżnicowanych 5- i 4-letnich programach nauczania.

Przede mną funkcje dziekanów Wydziału pełnili kolejno inni pedagodzy (doc. dr Henryk Gąsior oraz prof. zw. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak). Do roku 1981 zarówno Instytut Pedagogiki, jak i Instytut Psychologii odpowiedzialne były merytorycznie za całokształt badań naukowych i proces kształcenia studentów na poszczególnych kierunkach studiów wyższych. W wyniku wielu przekształceń i przeprowadzonych modyfikacji (w 1981 roku w miejsce Instytutu Pedagogiki powołano do życia cztery katedry; podobne przekształcenia wprowadzono w Instytucie Psychologii w 1984 roku) funkcjonowało (do końca 1990 roku) osiem samodzielnych jednostek organizacyjnych o jednolitej i przejrzystej strukturze. Były to:

1. Katedra Podstaw Pedagogiki Historii Wychowania (kierownik: prof. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak);

2. Katedra Badań Placówek Oświatowych (kierownik: prof. dr hab. Jan Poplucz)[4];

3. Katedra Pedagogiki Społecznej (kierownik: prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki);

4. Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Nauczania Początkowego (kierownik: prof. dr hab. Henryk Moroz);

5. Katedra Społecznej Psychologii Kształcenia (kierownik: prof. dr hab. Wilhelmina Wosińska);

6. Katedra Psychologii Klinicznej (kierownik: doc. dr hab. Jan M. Stanik);

7. Katedra Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej (kierownik: doc. dr hab. Maria Bolechowska)

8. Katedra Psychologii Ogólnej i Psychologii Pracy (kierownik: prof. dr hab. Zofia Ratajczak) (zob. R a d z i e w i c z - W i n n i c k i, 1992, s. 119–120).

Mówiąc o mankamentach ówczesnej wydziałowej rzeczywistości, wypada chyba wspomnieć, iż pomimo wzrostu ilościowego, jak i jakościowego kadry nauczającej, dokonujący się przyrost był wolniejszy od narastających powinności dydaktycznych. Nie wszczęto również w roku akademickim 1989/1990, pomimo wcześniejszych pozytywnych ustaleń z JM Rektorem i instytucjami zwierzchnimi, procedury wiążącej się z uzyskaniem pełnych praw akademickich przez naszą jednostkę organizacyjną, pomimo istniejącej możliwości i rzetelnie przygotowanej stosownej dokumentacji.

W pełni zdawałem sobie sprawę z utrudnienień w realizacji słusznych postulatów w okresie intensywnie przebiegającej zmiany społecznej, jednak ostateczną decyzję Rady w omawianej kwestii traktuję – po dzień dzisiejszy – jako osobistą porażkę[5]. Były też sukcesy, głównie ów-

[4] Powstała w roku 1986, w wyniku reorganizacji, w miejsce zlikwidowanej Katedry Zarządzania i Organizacji Oświaty, kierowanej uprzednio przez doc. dr hab. W. Goriszowskiego.

[5] W grudniu 1989 roku posiadaliśmy już (liczbowo) stan kadrowy w pełni uprawniający WPiP do ubiegania się o prawa do nadawania stopnia doktora habilitowanego. Olbrzymim (dla mnie i pozostałych członków kolegium dziekańskiego) zaskoczeniem było tajne głosowanie, stanowiące egzemplifikację wypowiedzi jednej z uczestniczek posiedzenia Rady sprowadzonej do lakonicznie sformułowanej oceny „jeszcze nie dorośliśmy". Niestety, Rada Wydziału w tajnym głosowaniu (zabrakło zaledwie 2 głosów) odrzuciła mój wniosek, o którym wielokrotnie mówiono, traktując podjęte starania jako przedwczesne. Z satysfakcją odnotowuję miły i oczekiwany fakt, iż po 15 latach Wydział nasz, w okresie pełnienia funkcji dziekana przez prof. zw. dr. hab. Stanisława Juszczyka, uzyskał wreszcie pełnię praw akademickich.

czesnych naszych kreatywnych studentów, a dzisiejszych doktorów, magistrów często pełniących funkcje nauczycieli akademickich. Za sprawą aktywnych opiekunów Studenckiego Klubu „Pod Rurą"[6] gościły u nas wybitne osobistości świata stonowanej rozrywki m.in. Marek Grechuta, kabaret Elita, zespół Stare Dobre Małżeństwo z tekstami – na ówczesne czasy mocno kontrowersyjnymi – Edwarda Stachury, czy krakowski bard Leszek Długosz.

* * *

Trudno jest reprezentantowi naszego ośrodka (pełniącego w przeszłości funkcję dziekana, dyrektora Instytutu, kierownika katedry) pokusić się o jednoznacznie obiektywną ocenę dotyczącą dokonań (nie tylko indywidualnych, ale i zbiorowych) w ciągu minionych trzydziestu lat, środowiska, którego sam jestem członkiem. W artykule przybliżyłem wiele problemów. Niektóre z nich wynikały z sytuacji istniejącej w całym środowisku pedagogów i psychologów zatrudnionych w szkolnictwie wyższym (np. deficyt samodzielnych pracowników naukowych), inne – ze szczupłości posiadanych środków. Jedne obciążają daną jednostkę organizacyjną, inne zaś wymagają odpowiednich decyzji resortu.

Katowicka psychologia i pedagogika uniwersytecka wywarły również w minionym okresie silny wpływ na życie naukowe i kulturalne regionu. Są to bowiem dziedziny nauki, których związki z życiem społecznym są bardziej bezpośrednie i szczególnie dla ogółu widoczne. Obie dyscypliny zawsze kierowały się ambicją uwzględnienia w badaniach naukowych potrzeby aktualnego służenia społeczności lokalnej. Rocznica mijającego 30-lecia jest więc również okazją do uświadomienia sobie walorów społecznych twórczości naukowej, działalności dydaktycznej i organizacyjnej pedagogów i psychologów związanych z regionem Górnego Śląska i Zagłębia Dąbrowskiego. Zmierzają oni stale i konsekwentnie do weryfikowania założeń teoretycznych na drodze badań empirycznych. Ta tendencja znajduje widoczny wyraz w rozwoju obu dyscyplin, a szczególnie w systematyczno-poznawczej analizie otaczającej nas codzienności. Pragnę wyrazić przekonanie, iż nadal stanowić będziemy środowisko mobilne a równocześnie dynamicznie zróżnicowane pod wieloma względami (R a d z i e w i c z - W i n n i c k i, 1992, s. 127–128), ze specyficzną atmosferą intelektualizacji, chociaż zmiennej aury wzajemnych interakcji. Towarzyszyć nam będą (jak w przeszłości) zarówno spory teoretyczne, jak i przedsięwzięcia innowacyjne, reformujące i demokratyzujące szkolnic-

[6] Wymienię tylko dr. Andrzeja Czerkawskiego – dzisiejszego znakomitego adiunkta niniejszej Katedry, mgr. Adama Meronia czy też mgr. Mirosława Pycię.

two wyższe nie tylko w Polsce, ale także w obszarze edukacyjnym państw Unii Europejskiej.

Bibliografia

Bukowski A., 1994: *Pycha naukowa*. W: *Patologia i terapia życia naukowego*. Red. J. Goćkowski, P. Kisiel. Kraków.

Łukaszewicz Ł., 1981: *Przyczynek do podejmowania demokratyzacji przestrzeni*. W: *60 lat Socjologii Poznańskiej*. Red. A. Kwilecki. Poznań.

Radziewicz-Winnicki A., 1992: *Dwudziestolecie działalności pedagogicznego ośrodka akademickiego w Uniwersytecie Śląskim*. „Rocznik Pedagogiczny", T. 14. Wrocław–Warszawa–Kraków.

Strukowski-Kozień W., 1994: *Ukryte założenia jako źródło zagrożenia zorganizowanego sceptycyzmu i uniwersalizmu nauki*. W: *Patologia i terapia życia naukowego*. Red. J. Goćkowski, P. Kisiel. Kraków.

Szczepański J., 1993: *Polskie losy*. Warszawa.

Sztompka P., 2002: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków.

Wnuk-Lipińska E., 1996: *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*. Warszawa.

Andrzej Radziewicz-Winnicki

„Chowanna"	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 227–238

Wydział Pedagogiki i Psychologii w okresie 1990–1993

Funkcjonowanie Wydziału w okresie 1991–1993 było warunkowane tym, co działo się w całym uniwersytecie oraz w kraju, także w latach poprzednich. Był to okres zmian w *Ustawie o szkolnictwie wyższym*, wychodzących naprzeciw dążeniom środowiska akademickiego kraju do uzyskania pełnej autonomii, przy jednoczesnym drastycznym ograniczeniu funduszy państwa nie tylko na badania, ale i na dydaktykę. W szkolnictwie wyższym znamiennym zjawiskiem owych czasów była decyzja władz o uiszczaniu opłat za studia zaoczne, powtarzanie roku, powtarzanie egzaminów. Dzięki wpłatom studentów Wydział mógł realizować konieczne zakupy i pokrywać koszty usług niezbędnych do sprawnego funkcjonowania jako jednostka dydaktyczna. Wydział otrzymał nieadekwatne do rzeczywistych osiągnięć oceny KBN, co pociągnęło za sobą brak odpowiedniej dotacji na badania. Zbyt mała była liczba grantów oraz zgłoszonych projektów badawczych. Zatwierdzono tylko jeden projekt (prof. dr hab. I. Heszen-Niejodek), jeden został przez KBN zaakceptowany (dr M. Pietras), lecz decyzje o dofinansowaniu odroczone. Ostatnie lata upłynęły pod znakiem ostrego kryzysu finansowego, który najboleśniej odczuły oświata i nauka. Biorąc pod uwagę te negatywne uwarunkowania zewnętrzne, Wydział mimo wszystko wyszedł obronną ręką z sytuacji kryzysowej.

Do najważniejszych osiągnięć Wydziału w owych latach należy zaliczyć:

1. Uruchomienie 3-letnich uzupełniających studiów magisterskich dla absolwentów studiów nauczycielskich.

2. Objęcie patronatem naukowym Kolegium Nauczycielskiego w Bytomiu.

3. Dokonanie reformy programu studiów, zwłaszcza pedagogicznych.

4. Zapewnienie możliwości realizowania na Wydziale zajęć z przedmiotu – informatyka.

5. Zorganizowanie Centrum Badań Psychologicznych dla Gospodarki.

6. Nawiązanie ścisłej współpracy z Wojewódzkim Ośrodkiem Metodycznym, Kolegium Języka Biznesu, Śląską Międzynarodową Szkołą Handlową.

Dokładne zrozumienie funkcjonowania Wydziału wymaga skupienia uwagi zarówno na psychologii, jak i na pedagogice, jednakże z uwagi na fakt, że dziekanem w latach 1990–1993 został wybrany przedstawiciel psychologii (prof. Z. Ratajczak) w sprawozdaniu tym w naturalny sposób eksponowane są akcenty związane z psychologią.

Instytut Psychologii powstał w roku 1974, oddzieliwszy się od Instytutu Pedagogiki i Psychologii, działającego w obrębie Wydziału Humanistycznego. Powołanie tej placówki było związane z tym, że w istotny sposób zadania pedagogów i psychologów różniły się nie tylko w zakresie kształcenia, ale także badań. Wzrosła w latach 1968–1974 liczba studentów, powiększył się skład osobowy pracowników z 7 (w roku 1968) do 27 (w roku 1974). Nowy Instytut Psychologii wszedł po reorganizacji w skład nowego Wydziału Nauk Społecznych. Zamiast więc jak poprzednio zasiadać w Radzie Wydziału obok przedstawicieli filologii, pedagogiki i historii – psychologowie zasiedli obok filozofów, socjologów, historyków, politologów i ekonomistów.

Psychologia nie tylko jako kierunek kształcenia, ale także jako dziedzina badań naukowych była od samego początku dyscypliną uprzywilejowaną, do której odnoszono się z uznaniem i popierano jej rozwój. Rozumiejąc konieczność wzmocnienia kadrowego Instytutu, oprócz starań o pozyskanie samodzielnych pracowników nauki z innych środków kraju, wystąpiono w stosunku do 4 adiunktów o nadanie tytułów docentów kontraktowych. Posunięcie to miało dobre i złe strony. Dobre polegały na tym, że i tak obciążeni maksymalnie adiunkci pełnili *de facto* rolę samodzielnych pracowników – szybciej dojrzewali społecznie, podejmując złożone zadania, złe strony – to takie, że jednocześnie mieli mniej czasu na własną pracę badawczą i w rezultacie nie wszystkim udało się uzyskać habilitacje. Trzeba dodać, że nie było wyboru, wówczas była to jedyna możliwość tzw. formalnego wzmocnienia kadry.

Samo powstanie Instytutu jest dowodem takiego rozwoju działalności psychologicznej w Uniwersytecie Śląskim, że stało się możliwe i konieczne wyodrębnienie oddzielnej jednostki organizacyjnej. W latach następnych Instytutem kierowali: doc. dr Kazimierz Czarnecki (1975/1976), doc. dr hab.

Wilhelmina Wosińska (1976–1979 i 1979–1981) oraz doc. dr hab. Zofia Ratajczak (1981–1984).

W omawianym okresie zmieniała się kilkakrotnie struktura organizacyjna Instytutu. W latach 1974–1975 istniały 4 zakłady: Zakład Psychologii Ogólnej, którym kierował doc. A. Barczyk, Zakład Psychologii Klinicznej – kierowany przez dr. J. M. Stanika, Zakład Psychologii Pracy pod kierunkiem doc. Z. Ratajczak oraz Zakład Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej pod kierunkiem doc. M. Bolechowskiej. Już w roku 1975 powstał Zakład Psychologii Społecznej pod kierunkiem doc. W. Wosińskiej, a w rok później (1976) nowy Zakład Psychologii Nauczania pod kierunkiem dr. M. Wosińskiego, zaś kierownictwo Zakładu Psychologii Ogólnej przejął doc. K. Czarnecki. Tak więc istniało 6 zakładów i taką strukturę organizacyjną miał Instytut do 1981 roku. W gorących dyskusjach, jakie miały miejsce w latach 1980–1981, postanowiono radykalnie zmienić oprawę organizacyjną Instytutu tak dalece, że zamiast zakładów powstały zespoły pod kierunkiem nie tylko samodzielnych pracowników nauki, lecz również wyróżniających się samodzielnością i oryginalnością myślenia adiunktów. Po upływie roku okazało się jednak, że bardzo trudno jest kierować zespołem luźno powiązanych pracowników ówczesnego Instytutu. W rok później powrócono do struktury zakładowej i powołano 5 zakładów: Zakład Psychologii Ogólnej, Zakład Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej, Zakład Psychologii Społecznej, Zakład Psychologii Klinicznej i Zakład Psychologii Pracy i Organizacji.

W latach 1976–1981 w Instytucie 4 osoby uzyskały habilitacje oraz udało się pozyskać docenta z zewnątrz, tj. z Akademii Medycznej w Warszawie. Okresowo, w wymiarze 1/2 etatu w latach 1976–1979 współpracowali z nami adiunkci i docenci innych uczelni, a mianowicie: doc. K. Kaiser i dr A. Beauval z Uniwersytetu Jagiellońskiego, dr A. Eliasz z Uniwersytetu Warszawskiego.

W latach 1984–1994 w miejscu zlikwidowanego Instytutu Psychologii funkcjonowały 4 katedry:

1. Katedra Psychologii Ogólnej i Psychologii Pracy (pod kierunkiem prof. dr hab. Zofii Ratajczak);

2. Katedra Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej (pod kierunkiem doc. dr hab. Marii Blechowskiej), przekształcona w 1993 roku w Katedrę Psychologii Zdrowia i Rozwoju Człowieka (pod kierunkiem prof. dr hab. Ireny Heszen-Niejodek);

3. Katedra Społecznej Psychologii Kształcenia (pod kierunkiem prof. dr hab. Wilhelminy Wosińskiej);

4. Katedra Psychologii Klinicznej (pod kierunkiem doc. dr hab. Jana M. Stanika).

Powoli dojrzewała myśl o tym, że najbardziej odpowiednią strukturą będą instytuty, a dopiero w ich obrębie – katedry i zakłady. To był rodzaj przesłania do realizacji w następnej kadencji i tak się rzeczywiście stało – najpierw powstał w 1994 ponownie Instytut Psychologii, a następnie Instytut Pedagogiki, które przetrwały, choć w zmienionej postaci, do dziś.

Refleksje dotyczące historii instytucji naukowych są ważne nie tylko ze względu na weryfikację zasług i osiągnięć poszczególnych ludzi, ale służą także ustaleniu faktów, które mogą być przez następców dowolnie interpretowane. Oprócz tego ułatwiają zrozumienie logiki rozwoju danej dyscypliny i danej instytucji. W okresie 1990–1993 utrwaliła się koncepcja rozwoju psychologii na Śląsku jako nauki użytecznej społecznie.

Charakterystyczne cechy Instytutu Psychologii świadczące o jej indywidualności, w odróżnieniu od innych placówek uniwersyteckich tego typu, to:

1. Szybki wzrost liczby pracowników, zwłaszcza asystentów. Młoda wiekiem kadra, otwarta i chłonna na wszystko co nowe jednocześnie nie miała okazji zetknąć się z pewnym rodzajem tradycji, stałości, nie miała możliwości obcowania z różnorodną i dojrzałą samodzielną myślą, powstającą w środowiskach bogatych w tradycje, tworzących „szkoły", mających mistrzów itp. Także młodzi samodzielni pracownicy nauki, obarczeni ponad miarę obowiązkami administracyjnymi, nie byli w stanie tworzyć owej atmosfery spokojnego namysłu, wytrwałego dyskutowania, twórczego fermentu. Starali się jednak o koleżeński doping, rzetelną ocenę koncepcji i wyników badań prac doktorskich, zapewnienie wszelkiej pomocy w procesie pracy w postaci staży, stypendiów, urlopów naukowych itp. Z tej pomocy nie wszyscy zainteresowani skorzystali jednakowo efektywnie. Odejście w 1982 roku 5 asystentów z Instytutu ze względu na niespełnienie warunków przewidzianych w ustawie, tj. ze względu na nieuzyskanie stopnia doktora świadczy o tym właśnie, że wysiłki w tym zakresie nie zaowocowały.

2. Duże tempo zmian organizacyjnych. Zmiany w zakresie „afiliacji" od Wydziału Humanistycznego poprzez Wydział Nauk Społecznych do uzyskania samodzielności włącznie z prawem doktoryzowania na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, nie mówiąc o licznych przeprowadzkach i reorganizacjach.

3. Ścisły związek z różnymi zadaniami o charakterze pedagogicznym, a mianowicie stworzenie programu psychologii dla nauczycieli, konsultacji dla przedstawicieli tego zawodu, dla nauczycieli szkół zawodowych, współpraca z poradniami wychowawczo-zawodowymi itp.

4. Dobra baza materialna. Uzyskanie własnego gmachu wydziałowego pozwalającego na rozlokowanie pracowników i studentów odpowiednio do oczekiwań w tym zakresie.

5. Ściślejszy niż w innych placówkach tego typu związek z regionem, doznawanie większych nacisków ze strony środowiska lokalnego, ale też poczucie satysfakcji z faktu pomagania osobom i instytucjom w rozwiązywaniu owych różnorodnych problemów.

6. Równoległy i równomierny rozwój wszystkich trzech podstawowych specjalizacji z zakresu psychologii stosowanej, tj. psychologii wychowawczej, psychologii klinicznej i psychologii pracy. Rozwój nowych subdyscyplin, w których stajemy się swoistymi „monopolistami", tj. psychologii organizacji, psychologii klinicznej-sądowej i psychologii klinicznej-medycznej oraz psychologii nauczycielskiej.

7. Otwartość na współpracę i współdziałanie z innymi uczelniami i placówkami psychologicznymi. Każdego roku na spotkania naukowe przybywało do nas 4–6 zaproszonych naukowców z innych ośrodków, także nasi pracownicy byli zapraszani do innych ośrodków, choć oczywiście nie tak często. Przybywali też goście z zagranicy.

8. Stworzenie serii wydawniczej „Psychologiczne Problemy Funkcjonowania Człowieka w Środowisku Pracy", na którą składają się prace empiryczne – monografie. Seria ta cieszy się uznaniem i popularnością.

W wyniku wyborów przewidzianych statutem uczelni, w dniu 8 listopada 1990 roku na stanowisko dziekana zatwierdzono prof. dr hab. Zofię Ratajczak. W dniu 16 listopada 1990 roku wybrano prodziekanów oraz pełnomocników dziekana do spraw studiów zaocznych i spraw studenckich. Prodziekanem ds. nauki została prof. dr hab. Irena Heszen-Niejodek (wówczas docent), prodziekanem ds. dydaktyki została prof. dr hab. Barbara Żechowska (wówczas docent), prodziekanem ds. dydaktyki psychologii – dr Jadwiga Timoszenko, pełnomocnikiem dziekana ds. studiów zaocznych – dr Władysława Błońska, pełnomocnikiem dziekana ds. studenckich – dr Maria Krzyśko.

Struktura Wydziału i zmiany organizacyjne w latach 1990–1993

Wydział tworzyło 8 katedr, w tym 4 psychologiczne i 4 pedagogiczne:

- Katedra Psychologii Ogólnej i Psychologii Pracy;
- Katedra Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej;
- Katedra Społecznej Psychologii Kształcenia, przemianowana potem na Katedrę Psychologii Społecznej;

– Katedra Psychologii Klinicznej;
– Katedra Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania;
– Katedra Pedagogiki Społecznej;
– Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Nauczania Początkowego przemianowana następnie na Katedrę Pedagogiki Wczesnoszkolnej;
– Katedra Badań Placówek Oświatowych;
– Pracownia Praktyk Pedagogicznych.

W okresie 1990–1993 zlikwidowano Pracownię Kinezjologii, w związku z przejściem jej kierownika – doc. dr hab. I. Ryguły w roku 1992 do Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach. W ramach ówczesnej Katedry Nauczania Początkowego działała Pracownia Technologii Kształcenia, pod kierunkiem dr M. Grzybowej. Przy Katedrze Psychologii Ogólnej i Psychologii Pracy działało Laboratorium Psychologiczne. W roku 1992 powstało Centrum Usług Psychologicznych dla Gospodarki.

Stan kadrowy Wydziału

Zmiany w stanie kadrowym Wydziału (dotyczy osób zatrudnionych na pełnym etacie) w okresie od stycznia 1991 roku do września 1993 roku obrazuje tabela 1 i 2:

Tabela 1

Stan kadrowy pracowników naukowych

Rok	Profesorowie tytularni	Profesorowie mianowani	Docenci i doktorzy habilitowani	Doktorzy (adiunkci i wykładowcy)	Magistrzy (asystenci i wykładowcy)
1991	6	3	7	49	75
1992	6	4	6	47	75
1993	7	5	3	59	73

Tabela 2

Stan kadrowy administracji

Rok	Pracownicy inżynieryjno-techniczni	Pracownicy administracyjni DAG i dziekanatu	Pracownicy biblioteki
1991	18	32	5
1992	14	32	4
1993	14	32	5

W omawianym okresie stanowisko profesora zwyczajnego uzyskała prof. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak, a stanowiska profesora nadzwyczajnego Uniwersytetu Śląskiego następujące osoby: Jan M. Stanik, Barbara Żechowska, Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Irena Heszen-Niejodek. Habilitację w roku 1990 uzyskała dr Danuta Drynda, a w roku 1991 – dr Dorota Ekiert-Grabowska (obecnie Oldroyd) i dr Władysława Łuszczuk. W roku 1993 tytuł profesora uzyskała dr hab. Irena Heszen-Niejodek, a stanowiska profesora nadzwyczajnego Uniwersytetu Śląskiego – doc. dr hab. Danuta Drynda i dr hab. Dorota Ekiert-Grabowska.

W wyniku przewidzianej ustawą okresowej oceny pracowników w roku 1993, wobec braku postępów naukowych, odeszło 7 osób, a na ich miejsce zostali przyjęci nowi pracownicy. Ruch kadrowy był także spowodowany sytuacją rodzinną poszczególnych osób (urlopy wychowawcze, odejścia na własną prośbę). Starano się nawiązać współpracę z samodzielnymi pracownikami nauki z innych ośrodków. W wymiarze $^1/_2$ etatu pracował w roku akademickim 1991/1992 prof. dr hab. Stanisław Palka z Uniwersytetu Jagiellońskiego, a w roku akademickim 1992/1993 – na pełnym etacie. Prof. dr hab. Wilhelmina Wosińska oraz dr hab. Marek Wosiński od 1990 roku, korzystając z urlopu bezpłatnego, pracują w uniwersytecie stanowym Arizona (w Tempe) w USA.

Na podkreślenie zasługuje fakt pełnienia funkcji kierowniczych przez adiunktów, a mianowicie np. kierowanie zespołem Katedry Społecznej Psychologii Kształcenia (przemianowanej na Katedrę Psychologii Społecznej) przez dr Marię Pietras oraz zespołem Katedry Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej przez dr Marię John-Borys.

Na Wydziale działały w sposób zgodny dwa związki zawodowe ZNP i NSZZ Solidarność.

Biblioteka wydziałowa w okresie 1990–1993 powiększyła zbiory o 1637 woluminów w roku 1991 i 1347 woluminów w roku 1992. Do końca sierpnia 1993 roku zakupiono 1474 woluminów. Zmalała natomiast, w związku z brakiem funduszy, liczba prenumerowanych czasopism zarówno naukowych, jak i o charakterze społecznym. Wzrost liczby studentów spowodował konieczność zwiększenia liczby dyżurów i liczby bibliotekarzy (na okres roku akademickiego 1992/1993 oddano do dyspozycji biblioteki jeden etat techniczny). Konieczne stało się powiększenie biblioteki i czytelni.

W dalszym ciągu utrzymuje się w tym okresie niekorzystna struktura kadrowa Wydziału, to znaczy za mało jest samodzielnych pracowników naukowych, a w związku ze zwiększonymi wymaganiami Rady Głównej odnośnie uprawnień do prowadzenia kierunku studiów – w wypadku niepozyskania z innych ośrodków pracowników samodzielnych pojawiła się groźba likwidacji kierunku psychologia. W związku z tym wymogiem

zwrócono się do Rady Wydziału Biologii i Ochrony Środowiska o wyrażenie zgody na przeniesienie na nasz Wydział prof. dr. hab. Andrzeja Czyloka na okres roku akademickiego 1993/1994 oraz podjęto starania o roczny okres zatrudnienia prof. dr hab. Walentyny Kunicyny z Uniwersytetu w St. Petersburgu.

Dominującą grupą pracowników są adiunkci i ta grupa będzie zwiększała się w najbliższych latach. Niestety, jest ona nadmiernie obciążona obowiązkami dydaktycznymi i administracyjnymi, co niewątpliwie hamuje rozwój naukowy i awanse akademickie poszczególnych osób.

Działalność dydaktyczna

Wydział prowadził studia dzienne na kierunkach: psychologia, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika resocjalizacyjna, nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne. W roku 1992, na wniosek Rady Głównej, dokonano integracji kierunków pedagogicznych i w roku akademickim 1992/1993 prowadzono już tylko dwa kierunki: pedagogikę i psychologię. Ponadto w roku akademickim 1991/1992 uruchomiono 3-letnie uzupełniające studia magisterskie zaoczne dla absolwentów studium nauczycielskiego. Studia zaoczne, od roku akademickiego 1992/1993, zgodnie z postanowieniem Senatu Uniwersytetu Śląskiego, są odpłatne. Dynamikę zmian w zakresie liczby studentów obrazuje tabela 3.

Tabela 3

Liczba studentów na studiach

Rok	Typ studiów	
	stacjonarne	zaoczne
1991	1111	689
1992	1163	830
1993	1183	1236

Charakterystyczną cechą tego okresu była wzrastająca presja na zwiększanie limitów przyjęć na studia zaoczne z zakresu nauczania początkowego, w związku z zaostrzeniem wymagań wobec nauczycieli przez władze oświatowe. Stan ten wciąż się utrzymuje i jeśli dalej tak będzie, Wydziałowi grozi przekształcenie w szkołę wyższą typu zawodowego.

Liczbę absolwentów Wydziału obrazuje tabela 4.

Tabela 4

Liczba absolwentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii

Rok	Studia stacjonarne			Studia zaoczne
	pedagogika	psychologia	razem	pedagogika
1991	150	37	187	21*
1992	156	43	199	132
1993	165	40	205	116
Razem	471	120	591	269

* Przejście na 5-letni cykl kształcenia na studiach zaocznych

Studenci naszego Wydziału byli wielokrotnie wyróżniani za dobre wyniki w nauce nagrodami rektora i stypendiami Ministra Edukacji Narodowej. W roku akademickim 1991/1992 takie stypendia otrzymało 4 studentów, w roku akademickim 1992/1993 – 2, a z 14 wniosków złożonych w czerwcu 1993 roku przyznano takie stypendia na rok akademicki 1993/1994 – 7 studentom naszego Wydziału.

W roku 1992 Wydział objął opieką Kolegium Nauczycielskie w Bytomiu, którego dyrektorem (w wyniku konkursu) został dr Piotr Barczyk. Przewodniczącą Rady Naukowej tegoż Kolegium została prof. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak, a zajęcia w nim prowadziło wielu pracowników Wydziału.

Na szczególne podkreślenie zasługuje aktywny udział prof. dr hab. Wandy Bobrowskiej-Nowak w pracach związanych z tworzeniem Uniwersytetu Polskiego w Wilnie. Warto podkreślić, że udział jest oparty na zasadach pracy społecznej.

Oprócz studiów stacjonarnych i zaocznych kontynuowano prowadzenie studium podyplomowego z zakresu resocjalizacji (pod kierunkiem dr Bogumiły Kosek-Nity). Pożądane było zorganizowanie innych rodzajów kształcenia podyplomowego, o które dopytywali się zainteresowani nauczyciele i administracja szkolna, mianowicie studium zarządzania oświatą.

Duży wkład pracy włożono w modernizację planu studiów pedagogicznych, która obecnie obowiązuje wszystkie specjalności. Pracom tym patronowała prof. dr hab. Barbara Żechowska, jako prodziekan ds. dydaktyki pedagogiki.

Działalność naukowa

Głównym celem Wydziału jest uzyskanie praw habilitacyjnych. Ma to znaczenie dla dalszego rozwoju naukowego. Celu tego nie udało się osiągnąć ze względu na ciągle jeszcze nieliczną kadrę samodzielnych pracowników naukowych, zwłaszcza w dziedzinie psychologii. Mimo to dorobek naukowy pracowników Wydziału w minionej kadencji był znaczny zarówno pod względem liczby publikacji, jak i poziomu i jakości prowadzonych badań. Odzwierciedleniem tego dorobku są dane zamieszczone w tabeli 5.

Tabela 5

Liczba publikacji naukowych pracowników Wydziału

Rok	Publikacje zwarte	Artykuły
1991	15	87
1992	15	171
Razem	30	258

W roku 1990, tj. roku rozpoczęcia kadencji, drukiem ukazało się 10 publikacji zwartych i 103 artykuły. Danych tych nie włączono do tabeli ze względu na fakt rozpoczęcia kadencji w grudniu 1990 roku. Brak danych za rok 1993 (niniejsza informacja obejmuje okres do połowy 1993 roku).

Redaktorem serii Prace Psychologiczne była prof. dr hab. Irena Heszen-Niejodek, redaktorem serii Prace Pedagogiczne – prof. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak. Na uwagę zasługuje fakt publikowania prac nie tylko w wydawnictwie uczelnianym, lecz także na szeroko pojętym rynku wydawniczym. Kilka pozycji ukazało się w języku angielskim (pod redakcją prof. zw. dr hab. A. Radziewicz-Winnickiego i dr Elżbiety Górnikowskiej-Zwolak).

Ważną dziedziną działalności Wydziału było doktoryzowanie młodych pracowników nauki. W latach 1990–1993 nieco spadła liczba doktoratów, ale utrzymano liczbę doktoratów przygotowywanych do otwarcia. I tak, w roku 1991 odbyła się obrona jednego doktoratu (K. Szmajke), w roku 1992 odbyła się obrona pracy doktorskiej Zbigniewa Spendla. Poza naszą uczelnią doktoryzowała się Anna Nowak. W roku 1993 przeprowadzono obrony prac doktorskich Jerzego Dyląga, Gabrieli Paprotnej, Ireny Pilch oraz poza naszym ośrodkiem odbyła się obrona pracy dr. Piotra Kowolika.

W tym okresie trzy osoby uzyskały stopień doktora habilitowanego, a mianowicie: Danuta Drynda, Dorota Ekiert-Grabowska i Władysława Łuszczuk.

Udział w konferencjach naukowych, krajowych i zagranicznych mimo ograniczonych środków na podróże i opłaty konferencyjne był znaczący. Ilustruje to tabela 6.

Tabela 6

Liczba konferencji

Rok	Konferencje krajowe		Konferencje zagraniczne	
	liczba konferencji	liczba referatów	liczba konferencji	liczba referatów
1991	36	50	13	13
1992	62	60	23	22
Razem	98	110	36	35

W roku 1990, tj. roku rozpoczęcia kadencji, pracownicy uczestniczyli w 39 konferencjach krajowych – z 33 referatami, oraz w 12 konferencjach zagranicznych – z 24 referatami. Danych tych nie włączono do tabeli ze względu na fakt rozpoczęcia kadencji w grudniu 1990 roku. Brak danych za rok 1993 (niniejsza informacja obejmuje okres do połowy 1993 roku).

W latach 1991–1993 Wydział zorganizował następujące konferencje o znaczeniu ogólnokrajowym:

1. „Człowiek w relacji pomocy" (Katedra Psychologii Ogólnej i Psychologii Pracy, 1991);
2. „Człowiek w procesie przemian gospodarczych" (Katedra Psychologii Ogólnej i Psychologii Pracy i Katedra Psychologii Społecznej, 1992);
3. „Zmiany społeczne. Wyzwania i zagrożenie dla jednostki" Kolokwium Psychologiczne Komitetu Nauk Psychologicznych PAN (Katedra Psychologii Ogólnej i Psychologii Pracy, 1992);
4. „Psychologia zdrowia w programie przeddyplomowym nauczania psychologii" (Pracownia Psychologii Medycznej Katedry Psychologii Klinicznej, 1993).

Wiele publikacji monograficznych oraz skryptów było podstawą nagród rektorskich. Nagrodę za najlepszą pracę doktorską uzyskała w roku 1992 dr Małgorzata Górnik-Durose.

Ze środków na badania własne Wydziału przyznano stypendium habilitacyjne jednej osobie oraz stypendia doktorskie ośmiu osobom. Stypendia przyznawano na okres od 3 do 6 miesięcy.

Wyjazdy na konferencje krajowe i zagraniczne, zakupy aparatury badawczej, niektóre publikacje finansowane były z funduszy przyznawanych

Wydziałowi na badania własne i działalność statutową. W roku 1991 była to kwota 325 700 zł, w roku 1992 – 321 900 zł, a w roku 1993 – 395 500 zł.

Warto dodać, że baza materialna Wydziału, która jest podstawą zarówno badań naukowych, jak i nowoczesnej dydaktyki, powiększyła się o 2 kserografy, 3 komputery (dziekanat, dział harmonogramów). Zakupiono komputer wysokiej klasy, drukarkę laserową oraz pakiet oprogramowania SYSTAT do laboratorium komputerowego (część środków pochodziła z funduszu na badania własne Katedry Psychologii Ogólnej i Psychologii Pracy).

Z funduszy na badania własne dodatkowo zakupiono na potrzeby katedr 3 elektroniczne maszyny do pisania, 2 komputery XT wraz z drukarkami, 3 kamery wideo, 2 magnetowidy, kserograf oraz dyktafony.

Na podkreślenie zasługuje aktywny udział przedstawicieli naszego Wydziału w senackich komisjach, w pracach których brali udział: prof. dr hab. H. Moroz, dr A. Mężyk, dr J. Timoszenko, dr M. Krzyśko, prof. dr hab. K. Heska-Kwasniewicz i inni. Ogromny wkład pracy wniosła prof. dr hab. W. Bobrowska-Nowak jako przewodnicząca wydziałowej komisji ds. oceny pracowników (wskazując na osoby o prawidłowym rozwoju naukowym oraz na nowe obszary badawcze) oraz jako członek komisji senackiej do oceny samodzielnych pracowników nauki. Na uwagę zasługuje sprawowanie przez dr W. Błońską funkcji pełnomocnika rektora ds. Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Podkreślić należy także fakt, iż szereg zajęć w ramach UTW odbywało się w pomieszczeniach naszego gmachu.

Do spraw, dla których mimo starań nie udało się znaleźć pozytywnego rozwiązania, należały: niepozyskanie samodzielnych pracowników nauki z zakresu psychologii, zmniejszenie się liczby promocji doktorskich (co jest odbiciem ogólnopolskiej tendencji), nieuzyskanie uprawnień habilitacyjnych, zbyt powolny proces wydawania „Chowanny" przy jednoczesnym uzyskaniu poparcia dla pisma wszystkich wybitnych pedagogów i psychologów, którzy weszli w skład Rady Redakcyjnej, stworzeniu nowej linii pisma i nadaniu mu nowej szaty graficznej.

Nie udało się pobudzić do aktywnej pracy samorządu studenckiego. Klub „Pod Rurą" przeobraził się w klub osiedlowy dla młodzieży. Trzeba jednak przyznać, że samorząd studencki popierał taką koncepcję klubu, twierdząc, że jest to jedna z kulturotwórczych ról Wydziału. Aktywnie działało Akademickie Koło Higieny Psychicznej pod kierunkiem dr. M. Adamca, zapraszając na spotkania wybitnych praktyków, psychologów i terapeutów.

Zofia Ratajczak

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 239–253

Początki instytucjonalizacji szkoły naukowej w pedagogicznym ośrodku akademickim Uniwersytetu Śląskiego
(Działalność organizacyjna i naukowa Zakładu a następnie Katedry Pedagogiki Społecznej w latach 1974–2006)

Powstanie jakiejkolwiek szkoły naukowej z reguły nie jest wynikiem decyzji z kręgu intencjonalnie sterowanej polityki edukacyjno-naukowej. Zawsze bowiem mamy do czynienia z procesami spontanicznymi, niepowtarzalnymi, historycznie osadzonymi, które wydają się nieodłącznymi elementami rozwoju nauki. Samo pojęcie „szkoła naukowa” nie zawsze jest jednoznacznie interpretowane. Dla mnie osobiście (a mam na myśli określone zdarzenia ściśle związane z powstawaniem naszej szkoły naukowej z zakresu pedagogiki społecznej, włączającej do swego dorobku naukowego, a jednocześnie poszerzającej tradycyjne programy o *stricte* socjologiczne ujęcia procesów socjalizacji i wychowania) obejmuje ono zarówno treści, jakie wnosi działalność akademicko-instytucjonalna szkoły naukowej, jak i liczne refleksje teoretyczne Pana Profesora Andrzeja Radziewicz-Winnickiego i Jego bliskich współpracowników. Wydaje się, iż należy włączyć do grona szkoły również osoby zatrudnione poza Uniwersytetem Śląskim. Są to dokonania natury teoretyczno-koncepcyjnej i organiza-

cyjno-instytucjonalnej. Myślę, że elementem szkoły jest także kształtowanie określonego typu krytycznej postawy intelektualnej towarzyszącej prowadzonym badaniom i analizom naukowym. Ich rezultaty były i są nadal zawarte w wielu pracach zwartych oraz artykułach publikowanych w kraju i za granicą. „O tworzeniu *szkoły naukowej* [...], która pokrywa treść naukową odmienną od tej, jaką wyznaczała tradycja – wspominał Profesor Bogdan Suchodolski. Rozumienie tradycyjne bowiem nawiązywało do działalności pedagogów z okresu międzywojennego, zwłaszcza do Heleny Radlińskiej i Jej szkoły. Koncepcja doc. Winnickiego jest inna, o czym w dalszym ciągu recenzji powiem więcej" (S u c h o d o l s k i, 1987, s. 1). Przed blisko dwudziestoma laty wybitny humanista, nestor współczesnych nauk o wychowaniu, stwierdzał w dalszej części cytowanej opinii m.in. „[...] charakteryzując naukową działalność doc. Radziewicz-Winnickiego, trzeba położyć nacisk na jego umiejętność tworzenia zespołów podejmujących określone problemy. Seryjne wydawnictwo pt.: Prace Pedagogiczne i zbiorowe publikacje przed chwilą omawiane, są owocem pracy zespołowej. Oznacza to, iż pod kierunkiem doc. Winnickiego tworzy się pewnego rodzaju »szkoła« w dziedzinie pedagogiki społecznej" (S u c h o d o l s k i, 1987, s. 3). Szkoła, której dedykuję niniejszy artykuł, istnieje od dawna niezależnie od tego, czy samo wieloznaczne pojęcie „szkoła naukowa" dzielimy umownie (w ramach przyjętego podziału w literaturze), genetyczne bądź też strukturalne.

Jak twierdzi Profesor Jerzy Szacki, nie zawsze mamy bowiem do czynienia z sytuacją, kiedy rozumienie przynależności do szkoły jest utożsamiane z miejscem uprawiania nauki przez grupę osób, bądź pod przewodnictwem nauczyciela, mistrza, lidera. Chodzi raczej o genezę poglądów naukowych niż o ich treść, o sam sposób myślenia i styl uprawiania nauki. Przynależność do tak rozumianej szkoły nie musi determinować pod każdym względem aktualnego stanowiska naukowego ani też stawiać uczonego w opozycji do koleżanek czy kolegów o innej genologii intelektualnej, choć zapewne odmienność miejsca nauki może sprzyjać pogłębianiu się różnic merytorycznych (zob. S z a c k i, 1975, s. 6).

Można zatem powiedzieć, iż teza, będąca zarazem pytaniem u kogo ktoś się uczył, jest przekładalna na inne stwierdzenie przybierające postać pytania dopełnienia: czego się nauczył? W tym zatem sensie szkoła naukowa to grupa uczniów (współpracowników) związanych wspólną zależnością od wzorów prezentowanych przez „mistrza", a także norm i wartości, a więc swoistej etyki naukowej lansowanych przez twórcę/współtwórcę szkoły, z którymi członkowie zespołu w wyniku wzajemnych interakcji, w pełni się utożsamiają zwłaszcza w początkowym okresie współdziałania. W okresie późniejszym pojawiają się z reguły indywidualne i oczekiwane przecież modyfikacje wynikające z sukcesywnego rozwoju

osobowego i naukowego współpracowników. Mniej znacząca, z punktu widzenia dokonywanego wyboru, wydaje się możliwa alternatywa czy nacisk w sferze identyfikacji; położony zostaje bowiem na osobę lidera czy też przeniesiony zostaje wyłącznie na preferowane przez niego wartości, lansowany tryb działania, wzorce postępowania, np. badawczego itp. (S z a c k i, 1975, s. 8–9). Zagadnienie efektywności szkoły naukowej ma również wiele aspektów. Szkoła naukowa realizuje *de facto* założone funkcje społeczne, kształci, wychowuje, selekcjonuje, kompensuje, integruje reprezentantów danej dyscypliny naukowej (por. N i e z g o d a, 2002, s. 163; S y r e k, 1995, s. 33–35).

Termin „instytucjonalizacja", którym się posłużyłam na wstępie artykułu, pojawia się w literaturze socjologicznej w kilku znaczeniach (zob. M u c h a, 1998, s. 322–327). Najczęściej jednak rozumiany jest jako proces (sytuacja) pojawiania się pewnych istotnych (często znaczących) faktów społecznych (np. książki, czasopisma o edycji relatywnie ciągłej i trwałej, akademickie jednostki organizacyjne: katedry, zakłady, instytuty, stowarzyszenia, fundacje itp.), które zapewniły danej dyscyplinie (subdyscyplinie) naukowej trwałe – jak się wydaje – miejsce i odróżniały ją od innych nauk społecznych (H a l l i d a y, J a n o w i t z, eds., 1992; podaję za: M u c h a, 1998, s. 322).

Instytucjonalizacja oznacza przede wszystkim proces (a nie, jak stwierdza Nina Kraśko, jakiekolwiek wydarzenie jednostkowe) przekształcania spontanicznej działalności jednostek w działalność nastawioną na realizację pewnych celów, przez wyraźnie wyodrębnioną grupę osób (por. K r a ś k o, 1996, s. 11). Wielu autorów podkreśla samą wagę procesu instytucjonalizacji. Na przykład zdaniem Josepha Ben-Davida, instytucjonalizacja wywołuje w danym środowisku uznanie pewnego typu działalności za odrębną, uprawianą intencjonalnie z myślą o niej samej (B e n - D a v i d, 1971, s. 75).

W roku 2006 przypada 30. rocznica powstania Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, a zarazem 25. rocznica powstania Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego, kierowanej od chwili powstania do dnia dzisiejszego przez Pana Profesora Andrzeja Radziewicz-Winnickiego. Obie rocznice – jak sądzę – stanowią wyjątkową okazję do przedstawienia chociażby w zarysie walorów społecznych twórczości naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej akademickiego ośrodka pedagogów społecznych Uniwersytetu Śląskiego. Upływ czasu pozwala zarazem na wycinkowy obraz zrealizowanych i niezrealizowanych zamierzeń sporego zespołu nauczycieli akademickich (blisko 30 osób do 2003 roku, a obecnie wskutek reorganizacji grupy 24 pedagogów społecznych) – oczekiwań i nadziei, ale także wrastania naszej jednostki uczelnianej w kulturową i organizacyjną jedność nauki polskiej, stanowienia europejskiej tożsamo-

ści uniwersyteckiej. Z obowiązku poszerzam te informacje o istotne dane wiążące się z pomyślną instytucjonalizacją zarówno samej pedagogiki społecznej, jak i szkoły naukowej w Alma Mater Silesiensis, począwszy od połowy lat 70. ubiegłego stulecia (S y r e k, R o t e r, oprac., 2005, s. 58).

* * *

W okresie ostatnich 30 lat nastąpiło wiele zmian organizacyjno-naukowych w Uniwersytecie Śląskim na poszczególnych wydziałach w tym również na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, o czym szczegółowo wspomina prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk w swoim artykule, zamieszczonym w niniejszym tomie „Chowanny". Zanim jednak powstała nasza (wówczas nowa) jednostka organizacyjna, to warto przypomnieć, iż w roku akademickim 1974/1975 (jeszcze w obrębie Wydziału Nauk Społecznych) w wyniku podziału dotychczasowego Instytutu **Pedagogiki i Psychologii**, powołano **Instytut Pedagogiki**. W obrębie Instytutu, poza innymi zakładami, funkcjonowały: **Zakład Pedagogiki Pracy** kierowany przez doc. dr. hab. J. Poplucza oraz **Zakład Pedagogiki Społecznej** – kierowany przez doc. dr. H. Gąsiora. W **Zakładzie Pedagogiki Pracy** powstała **Pracownia Organizacji Środowiska Wychowawczego w Przemyśle**, którą kierował wówczas dr A. Radziewicz-Winnicki. Zainteresowania naukowo-badawcze zespołu skupiały się przede wszystkim na analizie systemu wychowawczego w zakładzie pracy i traktowaniu przedsiębiorstwa jako środowiska wychowawczego. Znalazło to swój wyraz w publikacjach zwartych m.in. autorstwa A. Radziewicz-Winnickiego: *Pedagogiczne* i *socjologiczne problemy płynności załogi w zakładzie przemysłowym* (1978), *Pedagog i pedagogika w przemyśle* (1978), *Identyfikacja z zawodem, grupą roboczą i zakładem pracy. Studium pedagogiczno-społeczne* (1979), *Pedagog w przemysłowym zakładzie pracy* (1983); J. Rzeźniczek: *Pedagogiczne czynniki integrowania zespołów pracowniczych* (1981); J. Łaskawskiej-Grudzień: *Wychowawcza rola kursów zawodowych* (1981) i w wielu artykułach. W roku akademickim 1979/1980 dotychczasowy kierownik Pracowni, wskutek rezygnacji poprzednika, dr hab. A. Radziewicz-Winnicki objął kierownictwo Zakładu Pedagogiki Pracy.

W **Zakładzie Pedagogiki Społecznej**, którym kierował doc. dr H. Gąsior, rozwijano wielokierunkowe badania dotyczące m.in. problemów pedagogiki opiekuńczej, poznawania środowisk wychowawczych, kształcenia i wychowania w regionie uprzemysłowionym oraz problemów wychowania w organizacjach młodzieżowych. Zespół Zakładu Pedagogiki Społecznej opublikował wiele interesujących prac monograficznych, np. *Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów* (1973), *Kształcenie monograficznych* m.in: H. Gąsior: *Wychowanie pozaszkolne a kultura*

czasu wolnego uczniów (1973), *Kształcenie kadr dla potrzeb szkolnictwa specjalnego* (1981), Red. H. Gąsior: *Wychowanie społeczno-moralne młodzieży* (1982); H. Pielka: *Rodzina alkoholika jako środowisko wychowawcze w ośrodkach miejskich* (1978); J. Pielkowa: *Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze* (1983); D. Maszczyk: *Młodzież a szkoła równoległa* (1983); M. Pionk: *Determinanty skutecznego wychowania w organizacji młodzieżowej* (1979); F. Bocian: *W kręgu przyjaźni* (1982) oraz dziesiątki artykułów opublikowanych w naukowych periodykach.

W 1981 roku z dniem 1 września została utworzona **Katedra Pedagogiki Społecznej**, której trzon stanowili pracownicy naukowo-dydaktyczni Zakładu Pedagogiki Pracy oraz Zakładu Pedagogiki Społecznej. Kierowanie Katedrą powierzono wówczas doc. dr. hab. A. Radziewicz-Winnickiemu – socjologowi, pedagogowi o rozległych i inspirujących cały zespół naukowych zainteresowaniach. Ze względu na różnokierunkowe zainteresowania badawcze pracowników naukowych Katedry powołano trzy pracownie: **Planowania Intencjonalnych Środowisk Wychowawczych i Socjologii Wychowania, Patologii Społecznej i Resocjalizacji, Badań nad Młodzieżą i Pedagogiki Pracy**, którą w roku akademickim 1996/1997 przemianowano na **Pracownię Pedagogiki Socjalnej i Opiekuńczej**. Poszczególne zespoły prowadzą badania, rozszerzając zakres zainteresowań, wychodząc poza obszar dotychczasowych, klasycznych problemów-zagadnień pedagogiki społecznej, uwzględniają bowiem dokonujące się przeobrażenia społeczno-ekonomiczne w Polsce. Powstaje wiele opracowań naukowych nie tylko indywidualnych, ale także zbiorowych wskazujących rozległe spektrum aktywności naukowo-badawczej całego wówczas 27-osobowego zespołu Katedry Pedagogiki Społecznej. Należy wskazać następujące opracowania: A. Radziewicz-Winnickiego *W poszukiwaniu Homo-Oeconomicus. Szkice polemiczne o wychowaniu* (1989), *Modernizacja zagubionych obszarów rodzimej edukacji* (1995), *Szkice socjopedagogiczne*; E. Syrek: *Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie* (1986), *Wychowanie jako przedmiot analiz pedagogiki społecznej i socjologii wychowania* (1987); K. Balińskiej: *Wpływ środowiska rodzinnego na przestępczość nieletnich* (1986), A. Stankowskiego: *Elementy terapii pedagogicznej w pracy nauczyciela wychowawcy* (1986), *Narkomania – narkotyki – narkomani* (1988), *Negatywizm szkolny* (1991); W. Jasińskiego: *Od konieczności do podmiotowości* (1993), *Aby wychowanie mogło służyć rozwojowi* (1994), a także A. Radziewicz-Winnickiego (red.): *Pedagogica Societatis. Przedmiot, zadania a współczesność* (1985), *Pedagogika a socjologia wychowania. Szkice socjopedagogiczne. Pedagogika społeczna w perspektywie przemian gospodarczych* (1987); H. Gąsiora (red.): *Wybrane zagadnienia z metodyki wychowania resocjalizującego* (1981), *Model kształcenia kadr dla potrzeb kształcenia*

specjalnego – pedagogiki resocjalizacynej (1983), *Nauczanie społecznie niedostosowanych* (1992); K. Kucypera, J. Kamińskiej-Reyman (red.): *Między rezygnacją a wyzwaniem* (1994); E. Syrek (red.): *Współczesne zagrożenia w małych strukturach społecznych*. (*Szkice badawcze z pedagogiki społecznej*) (1993). Warto podkreślić, że opublikowane zostały także prace w języku angielskim, np. A. Radziewicz-Winnicki: *Methodological Solutions in Pedagogical Research on Identification* Processes (1984), *Essays in Social Pedagogy* (1988). Na podkreślenie również zasługuje fakt opublikowania pracy zbiorowej o charakterze podręcznika, przygotowanej pod naukową redakcją A. Radziewicz-Winnickiego pt. *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku – zagadnienia wybrane* (1992). W przygotowaniu tej książki, jak i w jej finansowaniu wziął udział cały zespół Katedry Pedagogiki Społecznej. W pracy tej podejmowano problemy dotyczące historii i stanu obecnego pedagogiki społecznej w Polsce, rozwoju przestrzennego, ekonomicznego, ruchliwości ludności w aspekcie procesu wykolejenia młodzieży i osób dorosłych, rozwoju życia gospodarczego na tle rozwoju nauk pedagogicznych, integracji i procesów społecznych, identyfikacji w relacji do wychowania, problemy procesów wychowawczych w obrębie wybranych pozaszkolnych elementów struktury społecznej, społecznych problemów egalitaryzmu, zagadnienia społecznego uczestnictwa w kulturze, opieki, polityki społecznej, ochrony bytu poszczególnych jednostek i grup jako integralnej części zagadnień współczesnej pedagogiki społecznej. Widać więc wyraźnie, że śląska pedagogika społeczna na obszarze Górnego Śląska, tworzona pod naukowym kierunkiem Pana Profesora A. Radziewicz-Winnickiego, odbiega od tradycyjnych schematów i podejmuje problemy współcześnie zmieniającej się rzeczywistości społecznej w Polsce. W 1995 roku powstała kolejna praca zbiorowa pod redakcją Pana Profesora A. Radziewicz-Winnickiego: *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*, wzbogacona została o badania i analizy nowych problemów oraz zjawisk współczesności, wobec których pedagog społeczny nie może być obojętny. *Współcześni socjologowie o wychowaniu – zarys wybranych koncepcji* (1993) to kolejna praca zbiorowa przygotowana pod naukową redakcją Profesora, która jest zbiorem wielu ważnych, odkrywczych koncepcji nie tylko polskich socjologów, podejmujących problemy wychowania. Konsekwentnie publikowane są artykuły i prace zwarte w języku angielskim – A. Radziewicz-Winnicki: *Modernization and Democratization of Extramural Areas: the Case of Poland* (1994), oraz pod redakcją Profesora: *Teacher Strategies; A. Review and Critique of Chosen Conceptions* (1991) oraz E. Górnikowskiej-Zwolak, A. Radziewicz-Winnickiego: *Educational and Social Transformation in Poland and other Post-Communist Countries* (1992). Procesom zmiany społecznej w Polsce poświęcony został kwartal-

nik wydawany w Stanach Zjednoczonych „Journal of Thought" zawierający 14 artykułów autorstwa pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej (Vol. 27, No. 3–4, Fall and Winter 1992, 167 s.), w którym gościnnie funkcję redaktora naukowego tomu (Quest Editor in Chief) powierzono właśnie Profesorowi Andrzejowi Radziewicz-Winnickiemu.

W roku 1998 podjęto w Katedrze Pedagogiki Społecznej temat badawczy – „Integratywna strategia kształtowania lokalnych środowisk wychowawczych w zakresie profilaktyki i kompensacji". Pracownicy naukowi Katedry w 1998 roku opublikowali 5 kolejnych prac zwartych, w tym 2 w języku angielskim – E. Jarosz: *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych* (1998); A. Nowak: *Zarys postępowania z nieletnimi dla pedagogów* (1998, drugie wydanie 1999); M. Wójcik: *Kształtowanie się polskiej pedagogiki rodzinnej w latach 1918–1939* (1998); wydana została książka A. Radziewicz-Winnickiego w Niemczech – *Tradition and Reality in Educational Ethography of Post-Communist Poland. Essays in Sociology of Education and Social Pedagogy* (1998); pod redakcją D. Marzec, A. Radziewicz-Winnickiego: *Educational Democratization in Poland: Tradition and Post-Communist Transformation* (1998) oraz 57 artykułów w periodykach naukowych. Warto także wspomnieć, iż 4 pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej (dr A. Nowak, mgr A. Roter, mgr D. Dziuba, mgr A. Czerkawski) przygotowało opracowania na temat: *Dostosowanie kształcenia zintegrowanego do wymogów Unii Europejskiej, Dostosowanie systemu opieki do wymogów Unii Europejskiej, Analiza i propozycje zmian uregulowań prawnych dla funkcjonowania kształcenia specjalnego w woj. katowickim* w ramach udziału w realizacji grantu KBN na temat „Modernizacja systemu oświaty do wymogów Unii Europejskiej". Warto dodać, iż w 1998 roku stopień doktora uzyskało 3 pracowników Katedry, a habilitację zatwierdzono 1 osobie (E. Syrek).W latach 1998–2002 Pana Profesora A. Radziewicz-Winnickiego powołano do Komisji ds. Nadawania Stopni i Tytułów Naukowych Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego w Słowacji. W roku 1999 w Katedrze Pedagogiki Społecznej kontynuowano podjęty rok wcześniej temat badawczy, poszerzając go o dalsze kierunki badań dotyczące przede wszystkim: współczesnych mechanizmów zurbanizowanego społeczeństwa w aspekcie roli i zadań pedagogiki społecznej. Realizowano także szereg szczegółowych tematów, tj. m.in. socjalizacja a dominujące style życia, szkoła jako system społeczny, socjalizacja w warunkach mechanizmów wolnorynkowych, instytucjonalne reakcje wobec sieroctwa społecznego, działanie społeczne w koncepcjach współczesnych pedagogów społecznych, planowanie oświaty w warunkach mechanizmów rynkowych, zjawiska patologiczne w regionie uprzemysłowionym, sytuacja zdrowotna dzieci i młodzieży oraz środowiskowe aspekty nierówności w stanie zdrowia i inne, czego efektem były kolejne

publikacje – A. Radziewicz-Winnicki: *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji* (1999); A. Nowak: *Wybrane edukacyjne i prawne aspekty niepełnosprawności* (1999) oraz dwie prace zbiorowe – E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziewicz-Winnicki, A. Czerkawski: *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem* (1999); B. Kosek-Nita, D. Raś: *Resocjalizacja, diagnoza, wychowanie* (1999). W roku 1999 pracownicy Katedry opublikowali 66 artykułów, w tym 14 w periodykach zagranicznych. W roku 1999 stopień doktora uzyskały następne 3 osoby, a kolejne 3 – w roku 2000. W okresie od 1998–2003 10 pracowników naukowych Katedry uzyskało stopień doktora; podejmowano tematy badawcze związane z pedagogiką społeczną. Zdecydowana większość prowadzonych badań dotyczyła regionu Górnego Śląska i Zagłębia.

Na historię działalności naszej Katedry składały się chwile radości i oczekiwań sukcesów, a także wiele powodów do dumy. Był to nade wszystko awans naukowy lidera zespołu i jego współpracowników. W poddanym skromnej prezentacji okresie tytuły profesorskie uzyskali: Andrzej Radziewicz-Winnicki (1989; 1994 – tytuł profesora zwyczajnego), Adam Stankowski (2003), a stopnie doktorów habilitowanych najbliżsi współpracownicy Profesora: Ewa Syrek (1997), Adam Stankowski (1998) i Anna Nowak (2003). W tym samym okresie ponad 30 pracowników Katedry (zarówno byłych, jak i aktualnie zatrudnionych) uzyskało stopień doktora nauk humanistycznych. Kilka osób przeszło na emeryturę lub zmieniło miejsce zatrudnienia. Były także momenty bardzo smutne, przykre dla całego naszego zespołu (szkoły). W roku 1990 zmarła w wieku 44 lat doc. dr hab. Danuta Maszczyk, a w kilka lat później dr Władysław Jasiński.

W roku 2000 odnotowujemy dalszy intensywny rozwój naukowy pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej i poszerzanie się obszaru zainteresowań badawczych. Pracownicy naukowi opublikowali 12 prac zwartych w tym 5 monografii autorskich – M. Kowalska-Kantyka: *Sytuacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w okresie transformacji ustrojowej* (2000), E. Wysocka: *Młodzież a religia. Społeczny wymiar religijności młodzieży* (2000), *Religijność a tolerancja. Obszary zależności* (2000); E. Górnikowska-Zwolak (przy współpracy A. Tabor): *Szkic do portretu Ślązaczki. Refleksja feministyczna* (2000, 2005); E. Syrek: *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej* (2000) oraz 44 artykuły. W następnym roku pracownicy Katedry opublikowali kolejnych 11 prac zwartych, w tym 7 autorskich: D. Dramska: *Profesjonalna tożsamość logopedów w Polsce w świetle prowadzonych badań* (2001), *Proces instytucjonalizacji zawodu logopedy w Polsce. Zarys problemu* (2001), E. Jarosz: *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego* (2001, II wydanie w roku 2002, III wydanie w 2003 roku), *Dom który krzywdzi* (2001); U. Kamińska: *Zranione dzieciństwo. Wychowankowie domu dziecka mówią* (2001); A. Radziewicz-Winnicki: *Oblicza*

zmieniającej się współczesności – szkice z pedagogiki społecznej, *etnografii edukacyjnej i socjologii transformacji* (2001); A. Radziewicz-Winnicki, E. Górnikowska-Zwolak: *Podręczny słownik z zakresu terminów nauk o wychowaniu*: *angielsko-niemiecko-polski* (2001); E. Syrek (red.): *Jakość życia w chorobie. Społeczno-pedagogiczne studium indywidualnych przypadków*, oraz 51 artykułów. W roku 2002 pracownicy naukowo-dydaktyczni opublikowali 11 prac zwartych (w tym jedna opublikowana w Słowacji: A. Stankowski, N. Stankowska: *Wybrane problemy patologii społecznej. Szkice pedagogiczne* – 2002), A. Nowak: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych* (2002); A. Nowak, E. Wysocka: *Problemy i zagrożenia we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii* (2002); A. Stankowski: *Środowiskowe determinanty niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży* (2002); U. Kamińska: *Zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania* (2002); T. Wilk: *Możliwości zaspokojenia potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej* (2002); A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska (red.): *Edukacja a życie codzienne*. T. 1–2 (2002); E. Syrek (red.): „Chowanna" T. 1 (18) – 2002, oraz 63 artykuły. W roku 2003 zatwierdzenie habilitacji otrzymali dr A. Nowak i dr A. Stankowski (Słowacja), E. Bielska uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych; opublikowano kolejne prace zwarte: A. Czerkawski: *Szkolnictwo zawodowe a rynek pracy województwa katowickiego w latach dziewięćdziesiątych* (2003); T. Wilk: *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych* (2003). W roku 2004, po uzyskaniu tytułu profesorskiego na Słowacji prof. dr hab. A. Stankowski utworzył Katedrę Pedagogiki Specjalnej, pozyskując do współpracy kilka osób z Katedry Pedagogiki Społecznej[1]. Trzeba przypomnieć, iż w roku 2003, okresie poprzedzającym zmianę struktury w obrębie naszej Katedry na ogólną ilość 28 nauczycieli akademickich zatrudnionych było aż 6 samodzielnych pracowników naukowych, a mianowicie: prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, prof. dr hab. Tadeusz Pilch[2], prof. dr hab. Adam Stankowski, prof. zw. dr hab. Štefan Vašek, prof. UŚ dr hab. Ewa Syrek oraz dr hab. Anna Nowak.

[1] W Katedrze Pedagogiki Specjalnej znaleźli się profesorowie: Adam Stankowski, Štefan Vašek oraz doktorzy: Dariusz Dziuba, Małgorzata Kowalska-Kantyka, Aleksander Mańka. Zmniejszył się tym samym stan liczbowy nauczycieli akademickich Katedry Pedagogiki Społecznej.

[2] W niniejszym artykule nie przytoczono licznych publikacji książkowych i artykułów wybitnych profesorów (T. Pilcha i S. Vašeka), dla których praca i działalność naukowa realizowana w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŚL wiązała się z drugim miejscem zatrudnienia. Dla prof. T. Pilcha pierwszym pozostaje Uniwersytet Warszawski a dla prof. S. Vašeka – Uniwersytet im. J.A. Komeńskiego w Bratysławie.

Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, iż od 1997 roku ukazuje się ogólnopolski recenzowany kwartalnik „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne" (lista „B" KBN), którego redaktorem naczelnym jest Profesor A. Radziewicz-Winnicki, a większość zespołu edytorskiego stanowią pracownicy Katedry Pedagogiki Społecznej.

Istotne znaczenie dla kształtowania się naszej szkoły naukowej i utrwalania się jej pozycji instytucjonalnej była właśnie edycja 35 tomów tego cieszącego się ogromnym zainteresowaniem w kraju, a także w Czechach i na Słowacji periodyku naukowego, który do końca 2005 roku ukazywał się w wysokim nakładzie – 1600 egzemplarzy[3]. Bez tego wydawniczego zaplecza trudno byłoby wyobrazić sobie pomyślną instytucjonalizację naszej szkoły naukowej.

W obrębie **Katedry Pedagogiki Społecznej** funkcjonuje kilka **Zakładów** (do 2005 roku pracownie): **Polityki Oświatowej i Socjologii Wychowania** (kierownik – prof. zw. dr hab. A. Radziewicz-Winnicki), **Resocjalizacji i Patologii Społecznej** (kierownik – prof. UŚ dr hab. A. Nowak), **Pedagogiki Socjalnej i Opiekuńczej** (kierownik – dr E. Wysocka), **Pedagogiki Zdrowia** (kierownik – prof. UŚ dr hab. E. Syrek). Podział Katedry na zakłady umożliwia realizację wielokierunkowych badań naukowych zgodnie z zainteresowaniami zespołu Katedry. Aktualnie realizowanych jest kilkanaście tematów badawczych, zawierających się w ogólnym temacie badawczym Katedry Pedagogiki Społecznej, tj. Współczesne mechanizmy rozwoju społeczeństwa zurbanizowanego a rola i zadania pedagogiki społecznej; Modernizacja pozaszkolnych lokalnych środowisk wychowawczych; Integratywna strategia kształtowania lokalnych środowisk wychowawczych w zakresie profilaktyki i kompensacji w okresie zmiany społecznej. W ramach tematu globalnego i wyodrębnionych subtematów zakończono bądź są kontynuowane następujące przedsięwzięcia badawcze: społeczne i edukacyjne problemy występujące w postkomunistycznej Polsce – wybrane zagadnienia w perspektywie akcesji kraju do Unii Europejskiej, determinizm a ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego, edukacja a życie codzienne; bezrobocie w środowisku osób niepełnosprawnych; diagnozo-

[3] Po czasowym zawieszeniu przez wydawcę (Śląsk) edycji kwartalnika w marcu 2006 roku podjęto staranie – z inicjatywy Kierownika Katedry – o powołanie (z początkiem 2007 roku) nowego periodyku naukowego o zbliżonym profilu, który byłby w pewnym sensie kontynuacją dotychczas ukazującego się czasopisma. Będzie to periodyk, wydawany przez dwie niepubliczne szkoły wyższe, tj. Wyższą Szkołę Pedagogiczną TWP w Warszawie (Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach) oraz Śląską Wyższą Szkołę Zarządzania im. gen. J. Ziętka w Katowicach. Funkcję redaktor naczelnej „Auxilium Sociale Novum" przejmie prof. E. Syrek, natomiast prof. A. Radziewicz-Winnickiemu przypadnie funkcja przewodniczącego Rady Wydawniczej.

wanie środowisk wychowawczych w warunkach zmiany społecznej; instytucjonalizacja pedagogiki zdrowia; społeczno-środowiskowe uwarunkowania zdrowia i choroby; stan zdrowia dzieci i młodzieży w świetle wybranych mierników; status kobiet reprezentantek wybranych środowisk wychowawczych w Polsce XXI wieku; przemiany społeczne a zaspokajanie aspiracji i oczekiwań edukacyjnych młodzieży licealnej; problematyka systemu edukacji dla osób niepełnosprawnych w Polsce; rozpowszechnianie się liberalizmu we współczesnej Europie, edukacji międzykulturowej postrzeganej przez pryzmat społecznych uwarunkowań różnic językowych; przepisy prawne regulujące kwestie rehabilitacji jako świadczenia z ubezpieczenia społecznego.

W roku 2004 ukazała się, wydana przez Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, praca Profesora A. Radziewicz-Winnickiego pt. *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji* oraz książka pt. *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego (wypisy wybranych tekstów z pedagogiki społecznej, socjologii wychowania oraz socjologii transformacji z lat 1989–2003*) przygotowana przez A. Radziewicz-Winnickiego i A. Rotera. W roku 2004 pracownicy Katedry Pedagogiki Społecznej opublikowali łącznie 9 monografii oraz 56 artykułów w znaczących czasopismach naukowych, opracowali ponad 40 haseł do *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* pod redakcją T. Pilcha (Warszawa), uczestniczyli w 40 konferencjach naukowych krajowych i międzynarodowych, wygłaszając 70 referatów. Warto również podkreślić, iż Profesor A. Radziewicz-Winnicki, jako przewodniczący Zespołu Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, wraz z grupą współpracowników (w większości nauczycieli akademickich naszej Katedry) zorganizował bądź współorganizował – zaledwie w ciągu jednego roku – 3 ogólnopolskie konferencje – spotkania naukowe pedagogów społecznych (Ustroń-Jaszowiec, 8–9 listopada 2004; Warszawa, 15 lutego 2005[4]; Rawicz, 5–6 kwietnia 2005). Był też organizatorem i moderatorem Panelu III opatrzonego roboczym tytułem „Jak kształtować relacje szkoły i środowiska?" podczas Międzynarodowego Kongresu Edukacyjnego ZNP – Warszawa, 2–3 czerwca 2005.

Kolejną konferencję naukową z udziałem gości zagranicznych (ponownie pod egidą Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim, Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. J. Ziętka w Katowicach i oczywiście naszej Katedry) zorganizował Profesor A. Radziewicz-Winnicki w Gorzowie Wielko-

[4] *De facto* we wspomnianej konferencji Profesor współprzewodniczył obradom oraz wygłosił referat. Ciężar organizacyjny ponosił prof. dr hab. Mikołaj Winiarski oraz Wiesław Theiss.

polskim w dniach 25–26 kwietnia 2006 roku. Tematyka konferencji skupiała się wokół problematyki „Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku (przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych)”[5]. W konferencji wzięli udział niemal wszyscy samodzielni pracownicy naukowi reprezentujący pedagogikę społeczną z poszczególnych ośrodków akademickich w Polsce. Konferencja o charakterze wyjątkowo integracyjnym uwidoczniła zarazem elementy jednoczące jak i różnicujące różnych autorów spośród wielu reprezentantów nauk o wychowaniu, których można zaliczyć do grona śląskiej szkoły pedagogiki społecznej.

W 2005 roku i 2006 roku ukazały się drukiem dwie kolejne prace (jako wyróżnione doktoraty) K. Borzuckiej-Sitkiewicz: *Kształtowanie zachowań zdrowotnych w procesie socjalizacji a styl życia młodzieży (w regionie górnośląskim)* oraz A. Rotera: *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*, a także szereg innych prac zwartych E. Bielskiej: *Ponowoczesne konteksty liberalizmu a preferencje młodzieży akademickiej wobec wybranych aspektów stylów życia*; A. Nowak: *Zarys prawa dla pedagogów społecznych*; A. Nowak (red.): *Wybrane społeczno-socjalne aspekty marginalizacji*; A. Nowak (red.): *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie-wybrane konteksty.* „Chowanna” 2006, nr 2; L. Wieczorka: *Przestępczość i demoralizacja nieletnich w Polsce w okresie transformacji ustrojowej*; D. Raś: *O poprawie winowajców w więzieniach i zakładach dla nieletnich*; T. Wilk: *Bukowno. Między Małopolską a Górnym Śląskiem*; E. Bielskiej, A. Radziewicz-Winnickiego, A. Rotera (red.): *Social and Educational Problems in Poland. Essays and Chosen Conceptions at the Background of the EU Accession*; K. Borzuckiej-Sitkiewicz: *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przewodnik dla edukatorów zdrowia*; E. Jarosz, E. Wysockiej: *Diagnostyka psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania.*

W roku 2005 ukazała się także praca poświęcona Profesorowi A. Radziewicz-Winnickiemu z okazji 60. rocznicy urodzin pt. *Andrzej Radziewicz-Winnicki. Twórczość naukowa, bibliografia prac, działalność badawcza, praca dydaktyczna w latach 1970–2005* (oprac. E. Syrek, A. Roter). Sięgając do tego opracowania, czytelnik dokładnie zapozna się nie tylko z biografią Profesora, ale także z obszarem aktywności naukowej, promocyjnej, opiniodawczo-eksperckiej – Profesor był recenzentem ponad 100

[5] Warto wspomnieć, iż pod takim samym tytułem ukaże się wkrótce drukiem obszerna praca zbiorowa będąca nie tylko pokłosiem konferencji, ale także posiadająca walor informacyjno-podręcznikowy i przygotowana do druku przez Barbarę Kromolicką oraz Andrzeja Radziewicz-Winnickiego, Monikę Noszczyk-Bernasiewicz. Książka ukaże się nakładem Wydawnictwa Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. J. Ziętka w Katowicach.

prac doktorskich, sporządził 28 recenzji w przewodach ubiegania się o tytuł profesora i 13 recenzji w przewodach habilitacyjnych. Ponadto przygotował 3 recenzje związane z nadaniem doktoratu *honoris causa* (prof. E. Trempała, prof. T. Lewowicki, prof. T. Nowacki) jest także laudatorem w procedurze nadania doktoratu *honoris causa* prof. W. Okoniowi.

Warto dodać, iż Profesor A. Radziewicz-Winnicki od roku 2005 jest członkiem Vedeckiej Rady Uniwersytetu Ostrawskiego w Ostrawie (Czechy), a od 2006 roku jest członkiem Rady Naukowej Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego oraz członkiem Komisji ds. Odbioru Grantów Badawczych z zakresu pedagogiki społecznej Uniwersytetu im. J.A. Komeńskiego w Bratysławie (Słowacja).

Szczególny rozdział w historii Katedry Pedagogiki Społecznej stanowi fakt, godny odnotowania, iż na zaproszenie naszej Katedry, w ciągu 25 lat, przebywało na terenie naszej Uczelni, w charakterze *Visiting Professors* (w ramach naukowych pobytów krótkoterminowych) aż 78 reprezentantów zagranicznych, akademickich ośrodków naukowych reprezentujących Belgię, Czechy, Finlandię, Francję, Grecję, Litwę, RFN, Rosję, Szwecję, USA, Węgry i Wielką Brytanię. Szczególnie często zapraszano gości zagranicznych na początku lat 90. Przykładowo w roku 1990 wykłady wygłaszali profesorowie: Rudolf Pettinger, Rudolf Mayer (Deutsches Jugendinstitut – Monachium); Witold Tulasiewicz (Cambridge Uniwersity); Andreu Convey (University of Leeds); Panos Xochelis, Zoi Popadopoulu (Uniwersytet w Salonikach); Elvira Giedraitene (Uniwersytet w Kłajpedzie); Wolfgang Mitter (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – Frankfurt am Main). Wizyty te świadczą o mobilności naszej Katedry poszukującej stale nowych inspiracji i wzorców do kształtowania się nowoczesnej wyższej uczelni. W minionym okresie wielu doktorów odbyło krótkoterminowe staże zagraniczne dzięki inicjatywie Profesora A. Radziewicz-Winnickiego.

Zawsze staraliśmy się tworzyć zręby pedagogiki społecznej i socjologii wychowania, odpowiadające wyzwaniom naszego czasu, także kompensowaniem bieżących potrzeb, nawet w chwilach dramatycznych dla naszego narodu czy naszego środowiska. Niezapomnianym faktem pozostaje uruchomienie przez Naszego Profesora – w styczniu 1982 roku, z chwilą nadejścia mrocznego stanu wojennego, konwersatorium naukowego prowadzonego w języku angielskim w naszej Katedrze; mogli w nim uczestniczyć wszyscy nauczyciele akademiccy naszego Wydziału, zgłaszający akces do aktywnego uczestnictwa. Spotkania odbywały się jeden raz w miesiącu przez okres dwóch lat (do połowy 1984 roku). Uczestniczyło w nim regularnie 30 osób, w tym kilka osób reprezentujących inne – aczkolwiek również humanistyczne – dyscypliny naukowe. Dla wielu z nas były to oczekiwane chwile normalności, nadziei i wiary w potęgę

świata nauki i niezachwianą pozycję przeszłej, aktualnej i przyszłej tożsamości uniwersyteckiej wspólnoty. Po zmianie społecznej w Polsce i wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej mamy możliwość współpracy z wieloma zagranicznymi ośrodkami naukowo-badawczymi poprzez uczestnictwo w wielu międzynarodowych projektach badawczych. Aktualnie pracownicy Katedry Pedagogiki Społecznej biorą udział w następujących międzynarodowych projektach badawczych: *The New European Dimension in Teacher Education in Poland; Additive/Alternative Energy Sources in Europe, Social Responsibility; Current Trends Issues in European Education System; Qualihead; Educational and Social Transformation in Most Advanced in Market Economy Countries; Local, Regional, National and European Identities.*

Przez okres 25 lat działalności Katedry Pedagogiki Społecznej, a dłuższy, bo 30-letni – istnienia naszego zespołu instytucjonalizującego powstanie szkoły naukowej, widoczny jest udział nauczycieli akademickich naszej Katedry w życiu naukowym i uczelnianym, krajowym i międzynarodowym, co niewątpliwie świadczy o obywatelstwie pedagogów społecznych w szeroko rozumianym świecie akademickim.

* * *

Nasza szkoła naukowa jest grupą nieformalną i jako taka nie została powołana do życia przez instancję formalną, a jednak pozostawiła znaczący wkład; m.in. polska pedagogika społeczna stała się dyscypliną o światowym zasięgu. Do procesu formowania się pedagogiki społecznej (pedagogiki zmiany społecznej) w postindustrialnej rzeczywistości włączyliśmy niemałe elementy socjologii wychowania jako dziedziny socjologii szczegółowej oraz pogłębialiśmy własną specjalizację przez traktowanie jej jako spojrzenia na całą współczesną rzeczywistość przez wybrane problemy badawcze (zob. Włodarek, 1992; Kotarbiński, 1986). Tworzymy wzorce osobowe i kształty krytycznego intelektualisty na rzecz praktyki społecznej. Zostawiliśmy ślad w istniejącej, zmieniającej się rzeczywistości społecznej i naukowej w Polsce i Europie.

Bibliografia

Ben-David J., 1971: *The Scientist's Role In Society. A Comparative Study*. New Jersey.

Halliday T., Janowitz M., eds., 1992: *Sociology and Publics. The forms and fates of disciplinary organization*. Chicago.

Kotarbiński T., 1986: *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*. Wrocław.
Kraśko N., 1996: *Instytucjonalizacja socjologii w Polsce 1920–1970*. Warszawa.
Mucha J., 1998: *Instytucjonalizacja w socjologii*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 1. Warszawa.
Niezgoda M., 2002: *Szkoła i solaryzacja*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 4. Warszawa.
Suchodolski B., 1987: *Opinia o działalności naukowej i dydaktycznej doc. dr hab. Andrzeja Radziewicz-Winnickiego w związku z wystąpieniem Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚL o nadanie tytułu profesora*. Warszawa.
Syrek E., 1995: *Wzór demokraty jako wyzwanie dla pedagogów. Demokracja potrzebuje obywateli*. „Chowanna", T. 2 (5).
Syrek E., Roter A., oprac., 2005: *Andrzej Radziewicz-Winnicki. Twórczość naukowa, bibliografia prac, działalność badawcza, praca dydaktyczna w latach 1970–2005*. Katowice.
Szacki J., 1975: *O szkołach naukowych* (*zarys problematyki*). „Studia Socjologiczne", nr 4.
Włodarek J., 1992: *Socjologia wychowania w Polsce. Rozwój problematyki i badań w latach 1928–1988*. Poznań.

Ewa Syrek

„Chowanna"	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 254–269

Z tradycji uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego w Katowicach

30-lecie Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach było dla mnie inspiracją do poszukiwania źródeł wyższego kształcenia w zakresie pedagogiki na Górnym Śląsku. Motywem stało się jeszcze i to, że każda współczesna uczelnia ma tradycję, czyli zdarzenia poprzedzające stan obecny, do których należy sięgać, aby dziś i w przyszłości można było skutecznie rozwijać badania naukowe oraz kształcić studentów (P a l k a, 1999, s. 46).

Uważam, że lata 1928–1976, a więc czas przed powołaniem Wydziału, był ważny. W tych latach wszak rozwijało się nie tylko kształcenie w zakresie pedagogiki na wyższym poziomie pracowników oświaty, ale konkretyzowały się badania naukowe z zakresu: pedagogiki, andragogiki i psychologii, a więc tych nauk, które pomagają dorosłym w tworzeniu tożsamości. Mimo tego, że dziś Wydział funkcjonuje w innych warunkach społeczno-oświatowych, to przypomnienie początków instytucjonalnego kształcenia pedagogicznego i dorobku z zakresu innowacji: naukowych, organizacyjnych oraz dydaktycznych pierwszych orędowników kształcenia pedagogicznego na wyższym poziomie na Górnym Śląsku może mieć znaczenie w jego dalszym rozwoju.

Długoletnia germanizacyjna polityka rządu pruskiego na terenie Śląska doprowadziła do tego, że po przejęciu jego części przez Polskę i utworzeniu województwa śląskiego brakowało szkół oraz nauczycieli polskich (R ę g o r o w i c z, D w o r z a ń s k i, T u ł a c z, red., 1929). Oprócz tego w wy-

niku ustawy sejmowej z 29 marca 1926 roku w szkołach całego województwa nie mogły być mianowane na stanowisko nauczycielki, kobiety zamężne, a panny, które pracowały, z chwilą zamążpójścia zostawały zwolnione („Dziennik Ustaw Śląskich" 1926, nr 8, poz. 12). W tej szczególnej sytuacji – braku dostatecznej liczby wykwalifikowanych pedagogów w środowisku śląskim powołanie dwuletniego Instytutu Pedagogiki w Katowicach stało się sprawą priorytetową. Należy wspomnieć, że w Polsce już były tradycje kształcenia w zakresie pedagogiki. W latach 1918–1925 funkcjonował Państwowy Instytut Pedagogiki w Warszawie. W jego programie edukacji uwzględniono przedmioty z nauk pedagogicznych, psychologicznych, medycznych i filozoficznych (S o s n k o w s k i, 1923). Także w tym okresie, bo w 1921 roku, otwarto Państwowy Instytut Nauczycielski w Warszawie (R a d w a n, red., 1934). W dwudziestoleciu międzywojennym jedną z ważnych form kształcenia i dokształcania kadr oświatowych stały się instytuty pedagogiczne. Przygotowywano w nich pedagogów do szkół ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich oraz prowadzono badania naukowe. Biorąc to pod uwagę, środowisko nauczycielskie i śląskie władze oświatowe powołały w 1928 roku także w Katowicach Instytut Pedagogiczny, w którym edukacja trwała dwa lata. Jego działalność koncentrowała się na kształceniu nauczycieli, lekarzy i higienistek szkolnych oraz rozwijaniu badań naukowych (C z e r n i c h o w s k i, 1930; R o w i d, 1933). Niestety, II wojna światowa przerwała pracę Instytutu. Dlatego też Józef Pieter (1904–1989), wykładowca w Instytucie w latach 1931–1936, podjął się jego reaktywacji już w marcu 1945 roku. Działalność trzyletniego Instytutu Pedagogicznego w Katowicach stawała się coraz bardziej celowa, gdyż zaspokajała ona najpilniejsze potrzeby kadrowe oświaty na Górnym Śląsku, szczególnie w początkowym, powojennym okresie. Aby podnieść skuteczność kształcenia pedagogów, J. Pieter – orędownik kształcenia nauczycieli na wyższym poziomie – badał śląskie środowisko wychowawcze (P i e t e r, 1934; 1946). Niestety, wyniki nie były zadowalające, m.in. jeśli chodzi o środowisko rodzinne wychowanków. Dlatego celowa praca pedagogiczna szkoły, poparta wnikliwą analizą środowiska rodzinnego, była bardzo ważna. Nieodzowne stawało się szersze i pogłębione przygotowanie śląskiej kadry oświatowej w zakresie pedagogiki i psychologii (P i e t e r, 1960).

Należy wspomnieć, że instytuty pedagogiczne nie miały uprawnień szkół wyższych, więc nie spełniały aspiracji animatorów radykalnego ruchu nauczycielskiego, do którego też należał J. Pieter. Ten psycholog – znawca problemów rodzinnych i szkolnych śląskich dzieci oraz młodzieży, czynił starania o utworzenie Wyższej Szkoły Pedagogicznej (WSP).

W 1946 roku Ministerstwo Oświaty powołało WSP w Katowicach (P i e t e r, 1968), ale już w następnym roku uczelnię przeniesiono do Ło-

dzi. Dla dyrektora trzyletniego Instytutu Pedagogicznego – J. Pietera, ważne stało się reaktywowanie WSP. Oczywiście, studia w Instytucie podnosiły wiedzę słuchaczy o Śląsku, ich kwalifikacje zawodowe w zakresie: humanistycznym, przyrodniczym i nauk matematycznych, ale niestety nie zaspokajały potrzeb oświaty na tym terenie, jeśli chodzi o najwyżej wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną. Powiodły się usilne starania J. Pietera i ministerstwo reaktywowało uczelnię w 1950 roku. Kolejnym osiągnięciem śląskiego środowiska naukowego było to, że słuchacze tylko pierwszego turnusu Instytutu ukończyli w nim kształcenie (134 osoby), a studenci drugiego ciągu edukacyjnego (132 osób) otrzymali już dyplomy WSP w Katowicach, którego pierwszym rektorem został prof. nadzwyczajny J. Pieter. Uwzględniając duże potrzeby naukowe Śląska, rektor w Zakładzie Pedagogiki, w 1950 roku, zatrudnił dr. Jana Zborowskiego (1904–1988), pedagoga z doświadczeniem, bo byłego pracownika Kuratorium Okręgu Szkolnego w Katowicach. Warto przypomnieć, że ten naukowiec specjalizował się w poznawaniu psychopedagogicznych warunków uzyskiwania wyższych osiągnięć edukacyjnych przez uczniów. Obronił dysertację pod tytułem: „Zadowolenie i organizacja pozalekcyjnej pracy uczniów" (Z b o r o w s k i, 1954). W tym samym roku do pracy w Zakładzie została przyjęta mgr Maria Bolechowska (1921–1993). Należy dopowiedzieć, że znała śląskie środowisko wychowawcze, gdyż wcześniej była nauczycielką w szkołach ogólnokształcących. W WSP mgr M. Bolechowska, pod kierunkiem prof. J. Pietera, prowadziła badania z zakresu podstaw psychologicznych uczenia i nauczania. Także wykładowcą pedagogiki w WSP od 1950 roku był Szymon Kędryna (1903–1977). W okresie wcześniejszym był on wizytatorem szkolnictwa dla dorosłych w Kuratorium Oświaty w Katowicach, znał dobrze problemy uczniów dorosłych. Dlatego pracując w Zakładzie Pedagogiki, skupił się na rozpoznaniu form kształcenia i dokształcania ogólnokształcącego oraz zawodowego dorosłych na Śląsku (K ę d r y n a, 1968). Prof. dr hab. J. Pieter, mając już znaczny dorobek naukowy (P i e t e r, 1945; 1946; 1952) i zaplecze pracowników naukowo-dydaktycznych z zakresu pedagogiki oraz psychologii starał się w Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego o zorganizowanie Katedry Pedagogiki w WSP w Katowicach. Uzasadnieniem dla rektora stały się potrzeby oświatowe i społeczne uprzemysłowionego oraz gęsto zaludnionego Górnego Śląska. Katedra Pedagogiki była już powołana w 1952 roku, a jej pierwszym kierownikiem został dr J. Zborowski. Należy podkreślić, że stan kadry naukowo-dydaktycznej ciągle nie był zadowalający, nie był adekwatny do potrzeb, jeśli chodzi o kształcenie pedagogów wykwalifikowanych na wyższym poziomie i rozwijanie badań naukowych z zakresu pedagogiki i psychologii. Dlatego w 1954 roku rektor zatrudnił dr. Jana Bohuckiego (1901–1991), wieloletniego i do-

świadczonego nauczyciela akademickiego WSP w Gdańsku, a wcześniej wykładowcę pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Niestety, w tym samym roku dr J. Zborowski awansował na stanowisko rektora WSP w Opolu, a na wolne stanowisko kierownika Katedry prof. dr hab. J. Pieter powołał dr. J. Bohuckiego. Warto wspomnieć, że zainteresowania badawcze tego naukowca koncentrowały się wokół problemów szkolnictwa. W 1964 roku J. Bohucki habilitował się na podstawie książki pt. *Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży* (B o h u c k i, 1961; 1965).

Awans naukowy pracowników dydaktycznych Katedry stawał się coraz bardziej istotny w świetle systematycznego likwidowania analfabetyzmu i podnoszenia poziomu wykształcenia społeczeństwa polskiego także na Śląsku. Z tego też powodu Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego już w 1953 roku przedłużyło naukę w wyższych szkołach pedagogicznych do lat czterech na studiach stacjonarnych, a do pięciu – na studiach wieczorowych i zaocznych. Wiązało się to bezpośrednio z potrzebami przygotowywania przez uczelnie coraz skuteczniejszych absolwentów do rozwiązywania problemów oświatowych. Dlatego od 1959 roku studia pedagogiczne stacjonarne trwały pięć lat („Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty" 1959, nr 8, poz. 51).

Niewątpliwie w świetle tego ważna była decyzja wydana przez ministerstwo w 1965 roku o wprowadzeniu w WSP czteroletniego toku nauczania dla nauczycieli – absolwentów studiów nauczycielskich (SN). Okazało się, że pracujący pedagodzy, zarówno absolwenci wyższych kursów nauczycielskich (WKN), jak i SN-ów, nie mogli sprostać zadaniom stawianym uczniom w siedmioletniej szkole podstawowej. Na dążenie Ministerstwa Oświaty do wykształcenia dobrze i wszechstronnie przygotowanych nauczycieli do wszystkich szczebli oświaty wskazał minister H. Golański w następujących słowach: „Kierunki nauczycielskie uniwersytetów obok przygotowania rzeczowego powinny zapewnić maksimum wiedzy pedagogicznej [...]" („Nowa Szkoła" 1961, nr 4, s. 9). Zatem w wyższych szkołach pedagogicznych trzeba było intensywnie rozwijać studia wieczorowe i zaoczne. Nauczyciel akademicki B. Suchodolski wówczas pisał, że „na barkach nauczycieli i wychowawców spoczywa dziś i jutro, podobnie jak wczoraj, odpowiedzialność wychowania młodego pokolenia [...]. Dlatego też opowiadamy się radykalnie za całkowitym skoncentrowaniem kształcenia nauczycieli [...] w szkole akademickiej, tzn. w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych" (S u c h o d o l s k i, 1969).

W świetle tych ważnych ogólnopolskich dążeń interesujące wydało mi się poznanie dalszego dorobku studiów pedagogicznych dla pracujących katowickiej uczelni. W tym celu analizowałam dokumenty Katedry Pe-

dagogiki, m.in. teczki osobowe studentów, siatki dydaktyczne, programy edukacyjne (dokumenty, Archiwum Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego). Przeprowadziłam też w 1971 roku badania empiryczne (wywiady z 7 pracownikami naukowo-dydaktycznymi; ankiety wysłałam do 12 pracowników nadzoru pedagogicznego, 50 absolwentów pedagogiki studiów zaocznych).

Pokłosiem tych poszukiwań badawczych stało się rozpoznanie:
– dalszych zmian w strukturze organizacyjnej Katedry Pedagogiki i rozwoju kadry naukowo-dydaktycznej,
– zasad rekrutacji na studia,
– motywów podjęcia edukacji przez dorosłe osoby,
– refleksji absolwentów pedagogiki na temat własnych osiągnięć w czasie studiów, tematyki prac i przebiegu egzaminu magisterskiego,
– opinii pracowników oświaty o przydatności w zawodzie badanych magistrów pedagogiki.

Jak już wcześniej uzasadniałam, pilne potrzeby polskiego szkolnictwa po II wojnie światowej mobilizowały także śląskie środowisko pracowników naukowo-dydaktycznych WSP w Katowicach do dalszego pozyskiwania i kształcenia nauczycieli akademickich. Zabiegi te przyczyniły się do wyodrębnienia w 1957 roku następujących zakładów naukowych:
– Zakładu Psychologii, którym kierował prof. dr J. Pieter,
– Zakładu Dydaktyki Ogólnej, którym przewodził doc. dr hab. J. Bohucki,
– Zakładu Praktyk Pedagogicznych, który prowadził dr S. Kędryna.

Uważam, że w latach 60. XX wieku Katedra Pedagogiki stabilizowała się zawodowo. Pracownicy zakładów naukowo-dydaktycznych dążyli do kontynuowania i rozwijania nowych badań oraz uzyskiwania wyższych stopni naukowych. I tak, w:
– Zakładzie Psychologii, w 1960 roku, podjął pracę Kazimierz Czarnecki (1933 –), wcześniej wychowawca młodzieży w internacie szkoły zawodowej. Pod kierunkiem prof. dr. J. Pietera obronił rozprawę doktorską, a następnie opublikował pracę pt. *Książka jako czynnik oddziaływania wychowawczego na postępowanie młodzieży szkolnej*. Po przejściu na uczelnię praca dydaktyczna z młodzieżą akademicką pozwoliła mu na zainteresowanie się przygotowaniem studentów do zawodu (C z a r n e c k i, 1972).
– Zakładzie Dydaktyki Ogólnej rektor zatrudnił w 1964 roku dr Wandę Bobrowską-Nowak (1925–2003), wychowawczynię w instytucjach opiekuńczych i przedszkolnych, badaczkę polskiego dziedzictwa psychologicznego i pedagogicznego. W 1972 roku dr W. Bobrowska-Nowak złożyła kolokwium habilitacyjne z historii polskiej psychologii w Uniwersytecie im. M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Oprócz tego intere-

sowała się także historią pedagogiki, poradnictwem psychopedagogicznym, terapią i edukacją wychowawczą na Śląsku (B o b r o w s k a - N o w a k, 1971; 1973; 1979).

Przedstawiona ogólna charakterystyka dorobku naukowego pracowników wskazuje, że po utworzeniu zakładów w Katedrze Pedagogiki pomieszczenia przy ulicy Szkolnej nr 9 (gdzie mieściły się zakłady) stały się niewystarczające. Należy dodać, że w 1958 roku uległa zmianie nazwa Zakładu Dydaktyki Ogólnej na Zakład Pedagogiki, którego miejscem stał się budynek przy ul. 1 Maja 47. Natomiast Zakład Psychologii pozostał przy ul. Szkolnej nr 9.

Intensywnie rozwijające się studia wieczorowe i zaoczne w całej Polsce znalazły także odbicie w katowickiej uczelni. Ministerstwo nie miało jasnej koncepcji organizowania roku akademickiego i regulaminu studiów (Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym, 1960), co spowodowało konieczność wprowadzania zmian w organizowanym procesie edukacji także w katowickiej uczelni. Zapotrzebowanie na wykształconych pedagogów stało się pilne ze względu na duże braki w kadrze oświatowej województwa katowickiego. Przede wszystkim rozwijająca się siedmioklasowa szkoła podstawowa wymagała zatrudnienia kompetentnych nauczycieli, także w zakresie pedagogiki. Kolejne zarządzenia Ministerstwa Oświaty mobilizowały pracowników śląskich placówek oświatowych, kierowników szkół, inspektorów i wizytatorów do uzupełniania bądź zdobywania kwalifikacji pedagogicznych. Uczelnia, wychodząc naprzeciw społecznym i oświatowym potrzebom, w 1960 roku utworzyła pięcioletnie wieczorowe studia pedagogiczne dla pracujących nauczycieli, a w 1965 roku uruchomiła czteroletnie studia wieczorowe i zaoczne dla absolwentów SN-ów (Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym, 1960). Kadra dydaktyczno-naukowa zdawała sobie sprawę, że ze względów społecznych i rodzinnych łączenie pracy zawodowej nauczycieli z nauką jest najwłaściwszą drogą uzyskiwania przez nich wysokich kwalifikacji pedagogicznych. Należy wspomnieć, że program tych studiów był taki sam jak na studiach dziennych, różnica dotyczyła liczby godzin (Dokumenty, Archiwum Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego).

Wcześniej pisałam, że w trakcie funkcjonowania w Polsce studiów pedagogicznych dla pracujących organizacja ich ulegała zmianie w zależności od potrzeb konkretnej uczelni. Jedną z zasadniczych zmian w WSP w Katowicach była likwidacja czteroletniego systemu studiów zaocznych, a w jego miejsce wprowadzenie pięcioletnich studiów zaocznych dla absolwentów szkół średnich, co nastąpiło w roku akademickim 1969/1970 – połączono WSP z filią Uniwersytetu Jagiellońskiego. Utworzenie Uniwersytetu Śląskiego (UŚ), a w jego ramach Wydziału Humanistycznego

przy ul. Wita Stwosza 17 związane było z potrzebami kształcenia inteligencji na Śląsku, a w tym nauczycieli. W uniwersyteckim kształceniu na studiach pedagogicznych dla pracujących nastąpiło szereg zmian dydaktycznych, m.in. w doborze przedmiotów, przesunięciu terminów zajęć i egzaminów. Od tego czasu studenci studiów zaocznych przyjeżdżali na zajęcia dwa razy w miesiącu – w soboty i niedziele. Różnice między siatkami dydaktycznymi WSP i UŚ były spowodowane pięcioletnim tokiem studiów zaocznych, na który przyjmowano nie tylko absolwentów SN-ów, ale także absolwentów szkół średnich. Siatka dydaktyczna studiów zaocznych na kierunek pedagogika zawierała następujące nowe przedmioty: praca samodzielna, praktyczne nauczanie języka rosyjskiego, wstęp do pedagogiki, metody badań pedagogicznych z elementami statystyki, wykład monograficzny. Natomiast nie uwzględniono w niej takich przedmiotów, jak: psychiatria, repetytorium pedagogiczne, organizacja szkolnictwa, wykład monograficzny z psychologii pracy. Dodatkowo absolwenci szkół średnich spośród następujących pięciu przedmiotów: pedagogika porównawcza, pedagogika społeczna, pedagogika socjalna, pedagogika dorosłych, teoria kształcenia politechnicznego zawodowego musieli wybrać trzy, w zależności od wybranej przez siebie specjalizacji. Z tych to przedmiotów musieli zdać egzamin w określonym semestrze, a z pozostałych dwóch uzyskać zaliczenie (Dokumenty, Archiwum Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego).

Wprowadzane zmiany w programach kształcenia pedagogiki na studiach dla pracujących w katowickiej uczelni, według wypowiadających się pracowników naukowo-dydaktycznych, były przede wszystkim spowodowane ogólną reorganizacją tego trybu uzupełniania bądź zdobywania wykształcenia pedagogicznego przez kadrę oświatową. Dr K. Czarnecki powiedział, że: „Zmiany szły w kierunku zwiększenia wymagań tak od studentów, jak i od nauczycieli akademickich". A dr S. Kędryna informował, że niejednokrotnie już poszerzano program studiów. Przypomniał, że w początkowym okresie funkcjonowania studiów pedagogicznych nie było opracowanych programów do poszczególnych przedmiotów. Mówił, iż sam brał udział w ministerialnej komisji ustalania „programu historii oświaty". Uważał, że „im wyżej jest wykształcony człowiek, tym lepiej pracuje na swym stanowisku". Wypowiadający się pracownicy naukowo-dydaktyczni twierdzili, że kontynuowane studia przez słuchaczy powinny być skorelowane z podjętą przez nich pracą zawodową. Należy dodać, że nie zawsze to miało miejsce. Dlatego dr hab. W. Bobrowska-Nowak uznała, że powinny być dwa ciągi studiów: dla nauczycieli i dla innych pracowników. Według tej badaczki, ciągle mało mówiło się o studiach nauczycielskich, a doc. dr hab. J. Bohucki dodał, iż: „Szybkie wprowadzenie nowych metod nauczania wskazuje na nowe potrzeby kształce-

nia nauczycieli i w związku z tym studia te będą zmieniały swój profil pomimo wielu zalet obecnego toku nauczania na studiach dla pracujących". Jak wcześniej pisałam, prowadziłam też badania ankietowe. Z nich wynikało, iż absolwenci pedagogiki trybu zaocznego spoza Śląska nie byli zadowoleni ze zlikwidowania zjazdów „letnich i zimowych" (w okresie przerw w nauce szkolnej dzieci oraz młodzieży), mimo obiektywnych potrzeb wprowadzania zmian w systemie kształcenia w uniwersytetach. Studenci bowiem mieli trudności z częstym przyjazdem na uczelnię ze względów zawodowych. Kłopoty ich były związane z uzyskiwaniem tzw. urlopów szkolnych – od zajęć w placówkach oświatowych. Także wiele osób z ówczesnej kadry dydaktycznej, a w tym i doc. dr hab. J. Bohucki uważało, że organizowanie zjazdów „sesyjnych" na studiach zaocznych, umożliwiało studentom oderwanie się od pracy zawodowej i trosk rodzinnych. Pracownicy naukowi podkreślali, iż w większym stopniu rozwijały się kontakty społeczne między osobami studiującymi, a także wykładowcami i studentami. Wzorce te mogły być przenoszone przez studentów do placówek oświatowych, co szczególnie jest istotne w pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Należy jeszcze dodać, iż ta organizacja studiów umożliwiała pozyskiwanie zdolnych kandydatów na pedagogikę z różnych zakątków Polski odległych od uczelni. Mieli oni w tym czasie większe możliwości na awans społeczno-zawodowy. O ich wysokich osiągnięciach świadczyły uzyskiwane przez nich noty z egzaminów (Dokumenty, Archiwum Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego). W związku z tym uznałam, iż warto szerzej o tym trybie studiów pedagogicznych napisać.

Nie tylko studia pedagogiczne wieczorowe, ale także zaoczne o charakterze „sesyjnym" dla absolwentów SN-ów rozpoczynały się egzaminem wstępnym z dwóch części: pisemnej i ustnej, np. w 1967 roku na egzaminie pisemnym na studia wieczorowe należało sporządzić notatkę do artykułu na następujący temat: „O procesie i zasadach wychowania estetycznego", a na studiach zaocznych kandydat miał opracować przeczytany fragment. Pracownik naukowy z danej dziedziny, który sprawdzał tekst, oceniał sposób percepcji lektury. Temat pracy pisemnej brzmiał: „Osobowość i typy czytelników", na podstawie fragmentu pracy J. Pietera *Czytanie i lektura*, (rozdział XIV). Oprócz tego osoby zdające egzamin wstępny miały też do rozwiązania test psychologiczny – arkusz 121 pytań z wielu dziedzin. Natomiast na egzaminie ustnym, w tym samym roku, sprawdzano poziom opanowania materiału przez kandydata na studia z: pedagogiki, historii wychowania, psychologii ogólnej i rozwojowej. Oto przykładowe zagadnienia (nr albumu studenta – 2705):
– Główne metody stosowane przez psychologię,
– Rozwój psychiczny dziecka w młodszym roku szkolnym,

– Znaczenie nawyków w nauczaniu,
– Metody wychowania moralnego,
– Cechy systemów oświatowych w krajach kapitalistycznych.
(nr albumu studenta – 2694):
– Co to jest wrażenie? Główne rodzaje wrażeń,
– Charakterystyka tzw. wieku pytań dziecka,
– Sposób wykorzystania podręcznika i książki w czasie lekcji,
– Co to jest werbalizm i jak go zwalczamy?
– Poglądy pedagogiczne J. Locke'a.

Należy wspomnieć, że np. w 1967 roku z 34 kandydatów na studia wieczorowe zdało 26 osób, a w następnym roku – z 30 chętnych przyjęto na studia tylko 22 kandydatów. Natomiast na studiach zaocznych w 1967 roku studentami zostały 24 osoby na 32 chętne do podjęcia nauki. Także w 1968 roku studentów na studiach zaocznych było prawie tyle, co w poprzednim, bo 28 z 35 kandydatów (Dokumenty, Archiwum Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego).

Z analiz teczek osobowych studentów wynika, że najchętniej podejmowały studia pedagogiczne typu wieczorowego i zaocznego, osoby między 31. a 35. rokiem życia. Natomiast, jeśli chodzi o płeć studiujących, to najliczniejszą grupę stanowiły kobiety, co wiązało się z feminizacją zawodu nauczycielskiego nie tylko na Śląsku. Z badań J. Tymowskiego wynikało, że kobiety bardziej interesowały się naukami pedagogiczno-psychologicznymi niż mężczyźni. Badacz potwierdził taką tendencję, nie tylko wśród polskich kobiet, ale i w wielu krajach europejskich o wysokim standardzie życiowym (T y m o w s k i, 1965; B a n d u r a, 1967). Identyfikowanie się słuchaczy z uczelnią to warunek konieczny, jeśli chodzi o pozytywne rezultaty. Efekty studiowania zależą także od predyspozycji psychicznych i fizycznych danej osoby, od jej motywacji, środowiska rodzinnego, a w przypadku studentów pracujących również od środowiska pracy (M a k a ć, 1968).

Aby rozpoznać wyróżnione czynniki, jak już pisałam wcześniej, skierowałam ankietę do 50 osób studiujących pedagogikę zaocznie w badanym okresie – tworzenia Wydziału Humanistycznego. Jak wynika z wypowiedzi respondentów, tylko połowa z nich była zadowolona z reformy na Wydziale Humanistycznym UŚ w Studium dla Pracujących. Wynikało to z tego, iż najczęściej były to osoby z małych miasteczek i wsi, przeważnie nauczyciele oraz kierownicy placówek oświatowych. Należy się zgodzić, iż tym studentom trudno było dojeżdżać do Katowic dwa razy w miesiącu, często ze względów rodzinnych i zawodowych. Badani absolwenci, jak wynika z ich wypowiedzi, mieli różne potrzeby podjęcia studiów; według podanej przez K. Obuchowskiego klasyfikacji motywów (O b u c h o w s k i, 1966). Kierując się tym podziałem, wyszczególniłam na-

stępujące: poznawcze, kontaktu emocjonalnego wynikające z warunków życia społecznego i potrzeby sensu życia. Do pierwszej grupy obejmującej potrzeby poznawania otoczenia włączyłam zainteresowania naukowe (5 osób), chęć uzyskania wyższego wykształcenia i wypróbowania własnych sił w kontynuowaniu studiów (12 osoby). W drugiej grupie potrzeb wynikających z warunków życia społecznego i dotyczących kontaktu emocjonalnego z otoczeniem uwzględniłam te sformułowania absolwentów, które świadczyły o podjęciu studiów celem zjednania sobie otoczenia, w którym żyli badani (8 osób), a także te wypowiedzi, w których przejawiła się chęć wpływu na osobowość ludzi danego środowiska (25 osób). Oto niektóre z ciekawych wypowiedzi – z grupy intelektualnego poznania: „[...] wewnętrzna potrzeba podnoszenia kwalifikacji [...]", „Uzupełnienie i aktualizowanie wiedzy pedagogicznej". Druga grupa słuchaczy podjęła studia, kierując się motywami wypływającymi z kontaktów międzyludzkich. Warto też zacytować niektóre ich wypowiedzi: „Pracowałam w gronie osób o wysokim poziomie wiedzy, w związku z tym chciałam podnieść swoje wykształcenie [...]", „Przebywałam w gronie osób studiujących i to rozbudziło moją ambicję do studiowania". Trzecia grupa respondentów podjęła studia, kierując się potrzebą sensu życia: celem polepszenia sobie warunków życia, bądź chęcią zmiany pracy lub w celu zmniejszenia trudności w pracy pedagogicznej. Częstym motywem powtarzającym się okazała się potrzeba polepszenia warunków życia. Do typowych wypowiedzi należą: „awans społeczny", „Uzyskanie dyplomu i myśl o awansie lub zmianie pracy".

Należy podkreślić, że wiele osób pracujących i równocześnie studiujących uważało, że największa pomoc podczas studiów wypływała z nich samych – z ich cech osobowych. Druga grupa pytań ankiety dotyczyła wrażeń z pobytu na uczelni – zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych. Jeśli chodzi o te ostatnie, to wielu słuchaczy uważało, że należało: przywrócić sesję letnią i zimową (31 osób), drukować przewodniki do przedmiotów (42 osoby), urozmaicać formy zajęć (15 osób), poprawić atmosferę na egzaminach (31 osób), uświadamiać pracodawców o potrzebie życzliwości dla osób studiujących (31 osób). Natomiast do czynników ułatwiających studiowanie absolwenci zaliczyli: rozkładanie egzaminów w ciągu roku (42 osoby), pozytywny stosunek wykładowców do studentów (39 osób), pożyczanie przez kolegów literatury naukowej (38), życzliwość rodziny podczas studiowania (32 osoby).

Obraz studiów dla pracujących nie byłby kompletny bez charakterystyki ostatniego etapu – przygotowania pracy magisterskiej i egzaminu magisterskiego przez studentów. Uzasadnione wydało mi się omówienie tematyki podejmowanych przez nich dysertacji magisterskich. (Dokumenty, Archiwum Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego).

W tym celu skorzystałam z katalogu działów tematycznych prac magisterskich:

– Bibliotekarstwo, czytelnictwo – prace pisane pod kierunkiem, m.in. prof. J. Zborowskiego, np. „Problemy podniesienia czytelnictwa literatury popularnonaukowej u uczniów szkoły podstawowej", „Rola książki u łóżka chorego".
– Nauczanie w szkole ogólnokształcącej – dysertacje, m.in. pod kierunkiem doc. dr. hab. J. Bohuckiego, np. „Wpływ czynników środowiska domowego na postępy szkolne", „Środowisko rodzinne a osiągane wyniki w nauce szkolnej".
– Niepowodzenia w nauce szkolnej – prace magisterskie przygotowywane m.in. u prof. J. Zborowskiego, np. „Pedagogiczne wartości drugoroczności", „Współpraca środowiska rodzinnego i szkolnego w zakresie rozwijania zainteresowań uczniów"; dr W. Bobrowskiej-Nowak, np. „Pedagogiczne konsekwencje drugoroczności", „Formy pomocy w nauce dla uczniów w młodszym wieku szkolnym".
– Opieka nad dzieckiem – dysertacje pisane pod kierunkiem m.in.: dr W. Bobrowskiej-Nowak „Zaspokojenie potrzeby aktywności u wychowanków domu dziecka przez różnicowanie form spędzania czasu wolnego", „Czynniki warunkujące powodzenie w pracy wychowawczej Domu Dziecka".
– Osobowość nauczyciela – prace obronione, m.in. u prof. J. Zborowskiego, np. „Nauczyciel w oczach uczniów", „Cechy osobowe nauczyciela skutecznego w pracy wychowawczej"; doc. dr. hab. J. Bohuckiego, np. „Postawy światopoglądowe nauczycieli wybranego rejonu", „Rodzaje prac społecznych podejmowane przez nauczycieli wiejskich".
– Oświata dorosłych – dysertacje napisane pod kierunkiem m.in. dr S. Kędryny, np. „Skuteczność dydaktyczna kursów dla młodych nauczycieli", „Samokształcenie dorosłych"; dr W. Bobrowskiej-Nowak, np. „Formy doskonalenia pedagogicznego nauczycieli matematyki".
– Resocjalizacja nieletnich – prace obronione m.in. pod kierunkiem prof. J. Zborowskiego, np. „Zajęcia dla uczniów niedostosowanych społecznie", „Praca społeczna wychowanków na terenie szkoły"; dr W. Bobrowskiej-Nowak, np. „Rola zespołu w procesie resocjalizacji młodych przestępców", „Zajęcia w czasie wolnym w zakładzie wychowawczym".
– Szkolnictwo specjalne – prace napisane pod kierunkiem m.in. doc. dr. hab. J. Bohuckiego, np. „Uspołecznienie głuchych", „Pomoc pedagogiczna rodziców dla dzieci niedosłyszących";
– Szkolnictwo zawodowe – dysertacje obronione m.in. u doc. dr. hab. J. Bohuckiego, np. „Funkcja wychowawcza szkoły górniczej", „Zainteresowania uczniów szkół zawodowych"; dr W. Bobrowskiej-Nowak np.

„Współpraca szkoły zawodowej ze środowiskiem rodzinnym uczniów", „Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli szkoły zawodowej".
– Wychowanie przedszkolne – prace napisane pod kierunkiem m.in. dr W. Bobrowskiej-Nowak, np. „Kontakty prospołeczne dzieci w wieku przedszkolnym". „Cechy osobowe wychowawczyń przedszkola".
– Wychowanie w szkole ogólnokształcącej – dysertacje obronione m.in. u doc. dr. hab. J. Bohuckiego, np. „Rola ZHP w kształtowaniu postaw społecznych młodzieży", „Ocena osoby nauczyciela przez uczniów szkół średnich".

Dwuletni wysiłek badawczy studentów, podobnie jak i dzisiaj, zakończony został napisaniem i obronieniem pracy magisterskiej. Według B. Komorowskiego, jest to: „swoisty koncert pożegnalny i popisowy, weryfikujący dojrzałość metodologiczną i profesjonalną absolwenta" (K o m o r o w s k i, 1969, s. 31). Należy się zgodzić z tym stwierdzeniem, gdyż ta pierwsza dysertacja była zwieńczeniem studiów wyższych, a więc w niej powinno zarysować się wyraźne ukierunkowanie specjalistyczne studenta, wszak wkrótce miał on kontynuować pracę pedagogiczną z większą odpowiedzialnością zawodową i moralną. Czy tak faktycznie było? Na ten temat wypowiadali się absolwenci pedagogiki i pracownicy dozoru oświatowego, o czym piszę w dalszej części artykułu.

Magistrowie pedagogiki dążyli do systematycznych kontaktów z pracownikami naukowymi, gdyż chcieli podzielić się z nimi wynikami prowadzonych badań empirycznych w placówkach oświatowych, o tym świadczyły ich wypowiedzi. Niektórzy (11 osób) nawet podejmowali próbę pisania pracy doktorskiej, co nie zawsze, z różnych powodów, zostało uwieńczone sukcesem. Najczęściej podawali następujące: „małżonek nie zgodził się" (5 osób), „odległość była zbyt duża i zniechęciłam się" (2 osoby), „daleko było do biblioteki naukowej" (1 osoba), „myślałam, że dostatecznie jestem przygotowana do samodzielnej pracy naukowej" (1 osoba). Niewątpliwie, potrzeba pisania pracy doktorskiej była wyrazem krystalizowania się zainteresowań naukowych studentów, które najczęściej miały miejsce w trakcie opracowywania dysertacji magisterskiej. Absolwenci wskazywali też trudności, których doświadczali w tym czasie. Z ich wypowiedzi wynikało, że koncentrowały się one na wyborze tematu i ustaleniu koncepcji pracy, a w szczególności doborze metod badawczych. Niektórzy z nich podejmowali problem, kierując się dostępnością terenu i próby badawczej, co z reguły było wynikiem życzliwości kierownictwa placówki oświatowej i kolegów nauczycieli.

Jeśli chodzi o przebieg egzaminu magisterskiego, to wszystkie badane osoby uważały, że był on właściwy, ponieważ komisja egzaminacyjna była rzeczowa i starała się stworzyć serdeczną atmosferę. Jak podawali absolwenci, pierwsze pytanie zwykle miało charakter wprowadzający –

dotyczyło treści dysertacji. Natomiast dwa kolejne związane były z najnowszą literaturą pedagogiczną, psychologiczną, socjologiczną i metodologiczną. Najczęściej skupiały się na podjętym problemie. W wielu przypadkach egzamin magisterski przeradzał się w dyskusję. Taki klimat powodował, że często odpowiedzi magistranta stawały się pełniejsze i głębsze.

Dla ustalenia skuteczności studiów pedagogicznych dla pracujących ważne stało się też rozpoznanie ich oceny przez: pracowników naukowo-dydaktycznych, absolwentów, pracowników nadzoru pedagogicznego badanych magistrów pedagogiki. Byli studenci twierdzili, że wieloletni dziekan doc. dr hab. J. Bohucki potrafił stworzyć więź między nauczycielami akademickimi a osobami studiującymi. To głębokie zainteresowanie ich problemami życiowymi zaowocowało wysokimi osiągnięciami w czasie studiów i podczas egzaminu magisterskiego (Dokumenty, Archiwum Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego). Natomiast, według dziekana, czynnikiem istotnym w tym zakresie była wysoka dojrzałość psychiczna osób podejmujących studia dla pracujących. Innego zdania była doc. dr hab. M. Bolechowska. Twierdziła, że słuchacze przyjeżdżający dorywczo na sesje traktowali w większości studia jako relaks. Dlatego psycholog opowiadała się za oddelegowaniem z oświaty chętnych osób na studia dzienne. Uważam jednak, że opinią najbardziej miarodajną na ten temat może być wypowiedź prof. J. Pietera, gdyż w tym czasie miał za sobą doświadczenie z nauczycielami od ponad 40 lat. Psycholog uważał, że: „Studenci pracujący zawsze chętnie wywiązywali się z nałożonych na nich obowiązków i pisane przez nich prace należy oceniać bardzo wysoko". Obserwacje tego doświadczonego nauczyciela akademickiego wskazywały, że „[...] osobowość studentów w czasie studiów znacznie się rozwinęła, co jest wyraźnym korelatem wpływu nauki".

Wypowiadający się zwierzchnicy badanych absolwentów również uważali, że podlegli im pracownicy wykazują się wyższym poziomem przygotowania pedagogicznego niż pozostali nauczyciele. Absolwenci pedagogiki zdecydowanie, według nich, lepiej radzą sobie z planowaniem metodycznym zajęć niż przed studiami. Zwierzchnicy obserwowali też większe zaangażowanie magistrów pedagogiki pracami społecznymi nie tylko na terenie szkoły, ale i w środowisku lokalnym. Wyższą świadomość i zaangażowanie zawodowe przejawiali oni szczególnie zaraz po ukończonych studiach. Pracownicy nadzoru pedagogicznego podawali też przykłady na skrystalizowane zainteresowania absolwentów, np.: zdolniejszymi uczniami, wychowankami specjalnej troski, współdziałaniem z rodzicami i z innymi osobami zajmującymi się edukacją. Oto typowe ich wypowiedzi: „Pracuje ofiarnie jako działacz ZHP...", „Doskonały organizator, prowadzi samorząd uczniowski i osiąga bardzo dobre wyniki",

„Świadomie i celowo postępuje z uczniami [...]". Są też opinie świadczące o tym, że wiedzę zdobytą na uczelni nauczyciele wykorzystują w różnym stopniu; w zależności od swoich zainteresowań, osobistego zaangażowania w pracę i więź z uczniem. Potwierdzeniem tych opinii, osób z nadzoru pedagogicznego, są niektóre wypowiedzi badanych absolwentów. Oto ich przykłady: „Już po roku odczułem potrzebę kontaktu z Uczelnią", „Prowadzę małe badania i chętnie dzielę się ich wynikami z kolegami", „Wykorzystuję poznaną metodologię badań".

Z zebranych opinii wynika, że studia pedagogiczne dla osób pracujących w oświacie, w badanym okresie – przed otwarciem Wydziału Pedagogiki i Psychologii – były cenione w szerszym środowisku społecznym. Studenci pedagogiki Studium Wieczorowego i Zaocznego Wydziału Humanistycznego UŚ przyczyniali się do promieniowania wiedzą, umiejętnościami i kulturą osobistą.

Sumując, niniejsze analizy upoważniają do sformułowania następującego wniosku: lata 1928–1976 na Górnym Śląsku to czas krystalizowania się kształcenia w zakresie pedagogiki na poziomie wyższym. Uważam, że:

1. Instytut Pedagogiki w Katowicach stał się furtką do powstania Katedry Pedagogiki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach (WSP).
2. Katedra Pedagogiki w WSP swym dorobkiem naukowym i dydaktycznym dała podstawy do otwarcia Wydziału Pedagogiki i Psychologii w Uniwersytecie Śląskim.
3. Kolejno następujące etapy rozwoju instytucjonalnych form kształcenia dla pracowników oświaty w zakresie pedagogiki na poziomie wyższym świadczą o ogromnym zaangażowaniu osobistym oraz zawodowym prof. dr. hab. Józefa Pietera i pierwszych nauczycieli akademickich.
4. Awans naukowo-dydaktyczny psychologów i pedagogów uczelni rzutował na efektywne kształcenie w zakresie pedagogiki osób pracujących w oświacie.
5. Sylwetki zawodowe animatorów śląskiego środowiska naukowego psychologów i pedagogów świadczą o ich codziennym patriotyzmie.
6. Działalność organizacyjna, naukowa i dydaktyczna pierwszych pedagogów i psychologów uniwersytetu na Górnym Śląsku jest świadectwem ich zintegrowania się z tą ziemią, z której nie wszyscy się wywodzili, a mimo tego związali z nią swe losy.

Bibliografia

Źródła drukowane

Bandura L., 1967: *Kształcenie nauczycieli w Polsce na tle innych krajów*. „Nauczyciel i Wychowanie", nr 3.

Bobrowska-Nowak W., 1971: *Pionierzy psychologii naukowej*. Katowice.

Bobrowska-Nowak W., 1973: *Początki polskiej psychologii*. Wrocław.

Bobrowska-Nowak W., 1979: *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*. Cz. 1–2. Warszawa.

Bohucki J., 1961: *Wykład w szkole wyższej*. Katowice–Gliwice.

Bohucki J., 1965: *Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży*. Katowice.

Czarnecki K., 1972: *Próba poznawania cech osobowości studentów uczelni wyższej*. Katowice.

Czernichowski E., 1930: *Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*. „Chowanna", nr 5.

„Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty" 1959, nr 8, poz. 51.

Kędryna S., 1968: *Oświata dorosłych w województwie katowickim po II wojnie światowej*. Katowice.

Komorowski B., 1969: *Wybrane zagadnienia dydaktyczne studiów dla pracujących*. Warszawa.

Makać W., 1968: *Problemy studiów dla pracujących tematem konferencji ZNP w Gdańsku*. „Życie Szkoły Wyższej", nr 4.

Obuchowski K., 1966: *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa.

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

Pieter J., 1945: *Wychowanie ludzi uspołecznionych*. Warszawa.

Pieter J., 1946: *Elementy nauk pedagogicznych*. Katowice.

Pieter J., 1934: *Nowe sposoby egzaminowania*. Warszawa.

Pieter J., 1946: *Elementy nauk pedagogicznych*. Katowice.

Pieter J., 1952: *O warunkach skutecznego uczenia się*. Warszawa.

Pieter J., 1960: *Poznawanie środowiska wychowawczego*. Katowice.

Pieter J., 1968: *Pedagogiczna działalność WSP w XX-leciu*. 1946–1966. Katowice.

Radwan W., red., 1934: *Organizacja Instytutu. Rekrutacja słuchaczy*. W: *Pamiętnik Państwowego Instytutu Nauczycielskiego*. Red. W. Radwan. Warszawa.

Ręgorowicz L., Dworzański N., Tułacz M., red., 1929: *Województwo śląskie 1918–1929. Rozwój administracji samorządowej województwa śląskiego w zarysie*. Katowice.

Rowid H., 1933: *Instytut Pedagogiczny w Katowicach*. „Ruch Pedagogiczny", nr 3.

Sosnkowski P., 1923: *Państwowy Instytut Pedagogiczny. Sprawozdanie*. „Przegląd Pedagogiczny", nr 1.

Suchodolski B., 1969: *Refleksje o zadaniach i wykształceniu nauczycieli w PRL*. „Życie Szkoły Wyższej", nr 7/8.

Tymowski J., 1965: *Sprawność studiów w szkołach wyższych w Polsce*. Warszawa.

Udział szkolnictwa wyższego w realizowaniu reformy. Dodatek. „Nowa Szkoła" 1961, nr 4, s. 9.

Ustawa z dn. 29 III 1926 roku w sprawie rozwiązywania stosunku służby nauczycielskiej wskutek zawarcia przez nauczycielkę związku małżeńskiego. „Dziennik Ustaw Śląskich" 1926, nr 8, poz. 12.

Wybrane zagadnienia dydaktyczne studiów dla pracujących – raporty z badań – Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym. Warszawa 1960.
Zborowski Z., 1954: *Praca domowa ucznia szkoły podstawowej*. Warszawa.

Materiały archiwalne z Archiwum Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego

Arkusze ocen studentów studiów zaocznych kierunku pedagogika, z lat 1967–1972.
Dokumenty dotyczące studiów dla pracujących na kierunku pedagogiki.
Katalog tematów prac magisterskich z lat 1967/1968–1971/1972 studentów pedagogiki.
Oceny z egzaminów magisterskich studentów kierunku pedagogiki z lat 1967/1968–1971/1972.
Opracowania zbiorcze z rekrutacji na studia wieczorowe i zaoczne w latach 1967/1968–1968/1969.
Siatki i programy nauczania Katedry Pedagogiki WSP.
Siatki przedmiotów dla pedagogiki trybu zaocznego dla absolwentów SN z 2 maja 1968 roku i z 1970/1971 roku.

Grażyna Kempa

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 270–272

Głos doktoranta *honoris causa*

Magnificencjo, Wysoki Senacie, Drogie Panie, Drodzy Panowie,

Przede wszystkim pragnę wyrazić swoją najgłębszą wdzięczność Uniwersytetowi Śląskiemu: Jego Magnificencji Profesorowi Januszowi Janeczkowi i Paniom Prorektorom UŚ, Profesor Barbarze Kożusznik i Profesor Annie Łabno, Wysokiemu Senatowi oraz Wydziałowi Pedagogiki i Psychologii, a szczególnie jego Dziekanowi Profesorowi Stanisławowi Juszczykowi za zaszczytne wyróżnienie, jakim jest nadanie mi stopnia doktora *honoris causa* – przy okazji 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ. Ale nie tylko za to. Również za szlachetny czyn, jakim jest przyjazd *in gremio* do Warszawy, aby umożliwić mnie, tak już przez wiek obciążonemu profesorowi, wzięcie udziału w dzisiejszej uroczystości.

Za duży wysiłek włożony w opracowanie recenzji mego dorobku naukowego również serdecznie dziękuję profesorom, doktorom *honoris causa*: Zbigniewowi Kwiecińskiemu i Tadeuszowi Lewowickiemu oraz Profesorowi Wojciechowi Kojsowi. Panu Profesorowi Andrzejowi Radziewicz-Winnickiemu dziękuję za wzruszającą laudację.

Wszystkie recenzje wraz z moim podziękowaniem znalazły się w dedykowanej mi Księdze Pamiątkowej: *Wincenty Okoń. Doctor „honoris causa” Universitatis Silesiensis* (wydanej nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006 pod redakcją naukową Stanisława Juszczyka). W tej sytuacji uznałem za niewłaściwe zajmowanie się obecnie samooceną własnego dorobku.

Rezygnując z tego, wspomnę tylko, że bliska mi jest pedagogika, jaka kładzie nacisk na dziecko, na ucznia, na wychowanka jako na osobę uprawnioną na każdym szczeblu edukacji do wyrażania własnej opinii, własnego zdania i jako na samodzielnego uczestnika procesów uczenia się i wychowania. Inaczej mówiąc, jako na podmiot w tych procesach, które nie tylko ma prawa, ale i obowiązki, który zna wartość wolności, ale i odpowiedzialności.

Wspomnę też jeszcze i o tym, że wszystkie czynniki w tych procesach, jak środowisko, warunki zewnętrzne, organizacja pracy oraz metody i środki, w tym także supernowoczesne środki elektroniczne, mają swoją wartość o tyle, o ile respektuje się ową podmiotową pozycję dziecka, ucznia czy wychowanka.

W dotychczasowych badaniach na temat roli wychowanków w procesach edukacyjnych na ogół pomijano ten punkt widzenia, bliższy dotąd raczej psychologii niż pedagogice. Obecnie nastał czas na zmianę. W XXI wieku, gdy ranga naukowa uniwersytetów znowu zdecydowanie wzrosła, powstały sprzyjające warunki do poważnego zajęcia się nimi. Żałuję bardzo, że mnie w tych badaniach już zabraknie.

Widząc salę Brudzińskiego i w niej tylu miłych memu sercu uczestników uroczystości, pochylam się nad Wami i za pojawianie się tutaj, tudzież za długoletnią współpracę, z całego serca Wam dziękuję. Dziękuję przyjaciołom z Uniwersytetów: Śląskiego i Warszawskiego oraz innych uczelni. Dziękuję mojej żonie, Barbarze, która przez pięćdziesiąt lat była i jest wspaniałą towarzyszką mego życia. Dziękuję córce Joannie, zięciowi, Zbigniewowi Ławeckiemu i ukochanym wnuczętom: Ani i Piotrusiowi. Z głębokim wzruszeniem dziękuję wybitnemu przedstawicielowi pedagogiki niemieckiej, profesorowi Heinowi Retterowi, wypróbowanemu przyjacielowi naszego kraju. Za obecność na uroczystości i za pomoc w jej zorganizowaniu dziękuję Panu Prorektorowi UW Profesorowi Wojciechowi Tygielskiemu oraz Dziekanowi Wydziału Pedagogicznego UW Profesorowi Mirosławowi Szymańskiemu.

Obdarzając mnie doktoratem honorowym, Uniwersytet Śląski tym samym stał się i moim Uniwersytetem, podobnie jak Akademia Pedagogiczna w Krakowie czy Uniwersytet w Brunszwiku. Uniwersytet Warszawski, z którym powiązałem się przed wieloma laty, pozostaje oczywiście moją *Alma Mater*.

W końcowej krótkiej wypowiedzi pragnę wyrazić podziw dla Uniwersytetu Śląskiego. W ciągu kilkunastu lat ze skromnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, zasilony przez Uniwersytet Jagielloński, stał się jednym z największych polskich uniwersytetów – o kadrze liczącej ponad 2000 nauczycieli akademickich i 44 000 studentów. Jednocześnie świeci przykładem w szerzeniu nauki i nowoczesnej edukacji. Wyrazem tej nowo-

czesności jest m.in. wydawanie przez Wydział Pedagogiki i Psychologii jedynego w Polsce międzynarodowego czasopisma pedagogicznego pt. „The New Educational Review". Jestem o tym przekonany, że Śląska Społeczność Uniwersytecka nie tylko głęboko pojmuje swoje obowiązki wobec Śląska, ale i w nie mniejszym stopniu wobec całej Polski. Szczęść Wam Boże, w tym dziele, Drodzy Uniwersyteccy Ślązacy.

Warszawa, 5 grudnia 2006 roku *prof. zw. dr Wincenty Okoń h.c.*

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 273–276

Wręczenie dyplomu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego Profesorowi Wincentemu Okoniowi

W dniu 5 grudnia 2006 roku w Warszawie w sali im. Józefa Brudzińskiego w Pałacu Kazimierzowskim, siedzibie Rektoratu Uniwersytetu Warszawskiego, odbyła się ceremonia wręczenia dyplomu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego Profesorowi Wincentemu Okoniowi, członkowi rzeczywistemu Polskiej Akademii Nauk, nestorowi polskich humanistów, wybitnemu humaniście, znakomitemu pedagogogowi, pedeutologowi, twórcy teorii procesu nauczania – uczenia się, teorii kształcenia wielostronnego i teorii szkoły, kreatorowi największej i najbardziej twórczej pedagogicznej szkoły naukowej, integratorowi akademickich środowisk pedagogicznych w Polsce. Inicjatorem tego przedsięwzięcia była Rada Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, a wręczenie dyplomu odbyło się w roku jubileuszu 30-lecia Wydziału.

W ceremonii udział wzięli przedstawiciele władz rektorskich (np. JM Rektora Uniwersytetu Warszawskiego reprezentował prof. dr hab. Wojciech Tygielski, prorektor ds. badań naukowych i współpracy z zagranicą) oraz reprezentanci wszystkich wydziałów pedagogicznych polskich uniwersytetów i akademii pedagogicznych oraz kilku uniwersytetów ze Słowacji, z Czech i Niemiec. Byli przedstawiciele Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Wydziału Nauk Humanistycznych PAN, niemal w całości obecny był Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (którym w przeszłości

kierował Pan Profesor W. Okoń) wraz ze swym przewodniczącym prof. zw. dr. hab. Tadeuszem Lewowickim, h.c. – recenzentem dorobku Profesora, byli członkowie sekcji nauk humanistycznych Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułu, przedstawiciele Komitetu Nauk Psychologicznych PAN, przedstawiciele Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, członkowie Rady Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego wraz ze swym dziekanem prof. dr. hab. Mirosławem S. Szymańskim – w przeszłości Profesor W. Okoń był także dziekanem tej Rady Wydziału. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne reprezentował prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński, h.c., recenzent dorobku naukowego Profesora – Profesor W. Okoń założył w 1981 roku PTP i jest obecnie jego honorowym Przewodniczącym. Resort Ministerstwa Edukacji Narodowej był reprezentowany przez kilka osób, w tym przez prof. zw. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego, dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych MEN, którym w przeszłości również kierował Profesor W. Okoń. W ceremonii wręczenia dyplomu honorowego brali również udział posłowie, senatorzy RP oraz przedstawiciele władz miasta stołecznego Warszawy.

Recenzentem z ramienia Rady Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego był prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs, który w swej obszernej i wnikliwej recenzji dorobku Profesora Wincentego Okonia przedstawił m.in. ważne wątki śląsko-zagłębiowskie w życiu oraz w twórczości naukowej Profesora, który nadal jest aktywny naukowo i pisze naukowe teksty m.in. do „Chowanny", będącej jednym z najstarszych czasopism pedagogicznych w Polsce oraz do „The New Educational Review", którego jest Honorowym Redaktorem. Oba czasopisma są wydawane na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, a ich redaktor naczelny stara się o wpisanie ich odpowiednio na listę czasopism punktowanych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Natomiast z racji swego międzynarodowego charakteru oraz unikalnej problematyki „The New Educational Review" jest w trakcie procedury, mającej na celu wprowadzenie go na tzw. Listę filadelfijską.

Laudatorem w procedurze nadania Profesorowi tytułu doktora honorowego był prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, którego laudacja, jak napisał w *Słowie leciwego doktoranta* Profesor W. Okoń, była „szczególnie chwytającą za serce". Tę opinię Doktoranta potwierdzili uczestnicy ceremonii, wysłuchując laudacji, charakteryzującej życie, twórczość naukową Profesora oraz Jego niepodważalny wpływ na proces kształcenia kilku pokoleń pedagogów w wielu krajach europejskich, a także w Japonii, w których młodzież i ludzie dorośli uczyli się na dziełach naukowych Profesora W. Okonia.

Szacunek, poważanie, jakim cieszy się nadal Profesor Wincenty Okoń, który stał się niepodważalnym Autorytetem nie tylko w naukach peda-

gogicznych, ale w całej dziedzinie nauk humanistycznych, były szczególnie widoczne już po wręczeniu Mu dyplomu przez JM Rektora Uniwersytetu Śląskiego prof. zw. dr. hab. Janusza Janeczka, w trakcie składania Profesorowi gratulacji przez reprezentantów różnych ośrodków akademickich z kraju i z zagranicy oraz instytucji i urzędów centralnych. Oficjalne gratulacje przekazały Profesorowi następujące osoby:

prof. dr hab. Karol Musioł – JM Rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie,

prof. dr hab. Stanisław Lorenz – JM Rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ks. prof. dr hab. Stanisław Wilk – JM Rektor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II w Lublinie

prof. dr hab. Wiesław Andrzej Kamiński – JM Rektor Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

prof. dr hab. Ryszard J. Górecki – JM Rektor Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, senator RP w Olsztynie

prof. dr hab. Stanisław Sławomir Nicieja – JM Rektor Uniwersytetu Opolskiego w Opolu

prof. dr hab. inż. Józef Kubik – JM Rektor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz – JM Rektor Uniwersytetu w Białymstoku

prof. dr hab. Czesław Osękowski – JM Rektor Uniwersytetu Zielonogórskiego

prof. dr hab. Henryk W. Żaliński – JM Rektor Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

prof. dr hab. inż. Wojciech Zieliński – JM Rektor Politechniki Śląskiej w Gliwicach

prof. dr hab. n. med. Ewa Małecka-Tendera – JM Rektor Śląskiej Akademii Medycznej w Katowicach

prof. dr hab. inż. Marek Trombski – JM Rektor Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej

prof. dr hab. Robert Kwaśnica – JM Rektor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu

prof. dr hab. Andrzej B. Legocki – Prezes Polskiej Akademii Nauk

prof. dr hab. Henryk Samsonowicz – Przewodniczący Wydziału I Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk

prof. dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek – Prorektor ds. Jakości Kształcenia Uniwersytetu Zielonogórskiego

prof. dr hab. Wiesław Ambrozik – Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

prof. dr hab. Bożena Muchacka – Dziekan Wydziału Pedagogicznego Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie
Dziekan, Kolegium Dziekańskie, Rada i Pracownicy Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku
prof. dr hab. Eugeniusz Piotrowski – Kierownik Zakładu Dydaktyki Ogólnej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
prof. Dr. Hero Janssen – Dziekan Wydziału Filozoficznego i Nauk Społecznych Uniwersytetu Technicznego w Brunszwiku (Niemcy)
prof. dr hab. Włodzimierz Krysiak – Dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego
mgr Jacek Kwiatkowski – Prezes Zarządu Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach

Stanisław Juszczyk

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 277–280

Aspekt artystyczny wychowania przez muzykę we współczesnej pedagogice

Problematykę pedagogiczną, leżącą u podstaw wielu ważkich dociekań naukowych na przestrzeni wieków, nierozerwalnie łączy się z kulturą wypracowaną przez pokolenia. Współczesne badania pedagogiczne uwzględniają zmieniającą się rzeczywistość społeczno-kulturową, obejmując takie obszary badawcze, jak: „analiza ładu współczesnego społeczeństwa postindustrialnego, a w nim procesów socjalizacji i wychowania; strategia kształcenia lokalnych środowisk wychowawczych w zakresie profilaktyki i kompensacji; proces rewalidacji, terapii, rehabilitacji i metodyki pracy z osobami niepełnosprawnymi; edukacja jednostki w społeczeństwie w trakcie zmiany; kształtowania się polskiej myśli pedagogicznej (andragogika, pedagogika ogólna, gerontologia); teoretyczne i metodologiczne podstawy wychowania i nauczania; badania porównawcze systemów edukacyjnych; psychopedagogika twórczości; nauczyciele i kadra kierownicza wobec współczesnych przemian edukacyjnych; przemiany w dydaktyce polskiej i europejskiej; badania nad edukacją artystyczną dzieci i młodzieży” (K o l a s i ń s k a, 2006, s. 6–7).

Jubileuszowe obchody 30-lecia funkcjonowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w znaczący sposób przyczyniają się do poznania i pogłębienia wiedzy na temat dokonań śląskiego środowiska akademickiego w omawianej dziedzinie. Rok aka-

demicki 2006/2007 na Wydziale obfituje w wydarzenia zarówno o charakterze naukowym[1], jak i edukacyjnym oraz artystycznym[2].

Niezwykle podniosłą uroczystością dla polskiego świata nauki, a szczególnie dla społeczności akademickiej na Uniwersytecie Śląskim, było przyznanie honorowego doktoratu Profesorowi Wincentemu Okoniowi[3]. Wzbudzające szacunek wiedza i doświadczenia nestora polskiej pedagogiki bezpośrednio wskazują na źródła, z których czerpały pokolenia Polaków, a więc na wychowanie w domu rodzinnym i patriotycznej polskiej szkole, a także rolę rodzimej kultury – szczególnie literatury i muzyki. Profesor W. Okoń w *Słowie leciwego doktoranta h.c.* pisze: „Marząc o przyszłości Polski, wolnej od zewnętrznych ograniczeń, swoje nadzieje zaczęliśmy wiązać z edukacją narodu. [...] I tak wyklarowała się koncepcja wielostronnego kształcenia. Głębszy jej sens polega na respektowaniu w procesie kształcenia dzieci i młodzieży takich pojęć kluczowych, jak myślenie, samodzielność, podmiotowość, twórczość, rozum, mądrość i wolność. Punktem wyjścia staje się tu myślenie samodzielne ucznia, nasycone pierwiastkiem twórczości. [...] Rozwijanie u młodych sfery emocjonalno-przeżyciowej jako ważnego czynnika budowania ich osobowości jest możliwe nawet w skromnych warunkach szkoły na wsi" (2006, s. 69–70).

Słowa W. Okonia o mądrości i uniwersalnych wartościach w procesie kształcenia człowieka są bezpośrednim nawiązaniem do idei krzewionych wytrwale przez wybitne postaci polskiej kultury XIX wieku, czyli mistrzów i nauczycieli pokolenia dorastającego już w niepodległej Rzeczpospolitej. Należy wspomnieć, że Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, obchodzący w 2006 roku 30-lecie swego istnienia – wyrósł na korzeniach górnośląskiej pedagogiki i psychologii

[1] Należy wspomnieć tu o licznych konferencjach naukowych, np. o zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego międzynarodowej konferencji naukowej „Edukacja w społeczeństwie wiedzy – wieloznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej", która odbyła się w Katowicach w dniach 25–26 września 2006 roku.

[2] W tej grupie działań pedagogicznych swoje miejsce znalazł projekt artystyczno-edukacyjny autorstwa prof. dr hab. Mirosławy Knapik, kierownika Zakładu Arteterapii UŚ, nt. „Patriotyczne przesłanie w sztuce i edukacji", który honorowym patronatem objęli JM Rektor Uniwersytetu Śląskiego prof. zw. dr hab. Janusz Janeczek, JM Rektor Akademii Muzycznej w Katowicach prof. zw. Eugeniusz Knapik oraz Dyrektor Biblioteki Śląskiej prof. zw. dr hab. Jan Malicki. Niejako uzupełnieniem artystyczno-edukacyjnego charakteru projektu była IV Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Dziecko w kulturze europejskiej: Patriotyczny aspekt uczestnictwa dzieci i młodzieży w kulturze", zorganizowana przez Zakład Arteterapii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i Bibliotekę Śląską w Katowicach (Katowice, 30 listopada–1 grudnia 2006 roku).

[3] Uchwała Senatu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 26 września 2006 roku; uroczystość wręczenia doktoratu *honoris causa* Profesorowi Wincentemu Okoniowi odbyła się 5 grudnia 2006 roku w Warszawie. Zob. też: Juszczyk, red., 2006.

okresu międzywojennego (już w 1928 roku powołano do życia Instytut Pedagogiczny w Katowicach oraz planowano utworzenie uniwersytetu na Śląsku).

Niewątpliwie do wspomnianego grona autorytetów wychowujących nowe pokolenie ku wolności należeli twórcy *Śpiewnika dla dzieci* – Zygmunt Noskowski (1846–1909) i Maria Konopnicka (1842–1910) – kompozytor i poetka uznani za najzdolniejszych artystów i pedagogów drugiej połowy XIX wieku[4].

Pozbawiona natrętnego dydaktyzmu liryka dla dzieci posiada wysokie walory estetyczne i moralne. Poruszające utwory, w których poetka nawiązuje do znanych polskich tańców ludowych, do dziś inspirują innych artystów. Podnoszą one świat wyobrażeń i przeżyć dziecięcych do wyżyn sztuki. Do zawartych w *Śpiewniku...* pięćdziesięciu tekstów piosenek Z. Noskowski skomponował niezwykle kunsztowne, ale i subtelne melodie, będące nośnikiem malowniczego krajobrazu polskiej wsi, polskiego folkloru[5]. Narodowy, patriotyczny charakter zawarty w muzyce i słowie poetyckim *Śpiewnika...* uwidacznia się poprzez obecne w piosenkach elementy ludowości, rodzimego folkloru. Prekursorem tego sposobu tworzenia był Fryderyk Chopin, którego głęboko patriotyczne przesłanie komponowanych arcydzieł wynikało także z zachwytu nad polską muzyką ludową.

W działalności na niwie pedagogiki bardzo ważne jest współbrzmienie teorii i praktyki. Pracownicy Wydziału są często aktywnymi zawodowo nauczycielami, pedagogami, dzieki czemu mają możliwość realizowania szczytnych idei w pracy z młodzieżą. Jednym z efektów pracy o charakterze naukowo-dydaktyczno-artystycznym jest wydanie wyjątkowej, unikalnej płyty *Cztery pory roku* z oryginalnymi kompozycjami Zygmunta Noskowskiego do słów Marii Konopnickiej. Pomysłodawczynią nagrania tego arcydzieła muzyki polskiej jest kierownik Zakładu Arteterapii prof. dr hab. Mirosława Knapik, która od 26 lat prowadzi żeński chór Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Karola Szymanowskiego w Katowicach.

---

[4] Zob. N e g r e y, 2002, s. 95–106; J. B a c u l e w s k i, 1967–1968, s. 576–581.

[5] Genialny kompozytor tak pisał o swojej pracy: „Niełatwem było zadanie autorów niniejszego *Śpiewnika*; szło bowiem o to, aby nadać mu cechę odrębną, aby nie wpaść w naśladownictwo obczyzny. Zadanie to szczęśliwie rozwiązała znakomita poetka, zawarłszy szereg natchnionych obrazków przyrody naszej w jedną całość, przez co zachęciła do odpowiedniego podkładu muzycznego. [...] Oddając *Śpiewnik* do użytku ogółu, szczęśliwym będę, jeżeli ta drobna praca znajdzie oddźwięk w niewinnych serduszkach młodego pokolenia i czemkolwiek przyczyni się do rozbudzenia w niem wzniosłych uczuć i ukształcenia jego charakteru". N o s k o w s k i, 1924, s. V–VI.

Ten jedyny w literaturze przeznaczony dla dzieci śpiewnik na chór z towarzyszeniem fortepianu – owoc ponadczasowej, genialnej myśli pedagogicznej – można podziwiać w wykonaniu chóru żeńskiego Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Karola Szymanowskiego w Katowicach[6] pod dyrekcją Mirosławy Knapik. Partie fortepianowe wykonuje Sabina Balczarczyk[7], a partie solowe – Anna Noworzyn[8] (sopran).

Kunszt kompozytorski i poetycki połączony z artyzmem wykonawczym wyraża ideę integracji środowiska akademickiego w realizacji ponadczasowych ideałów wychowawczych, polegających na edukacji opartej nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale – co ważniejsze – na przeżywaniu uczuć i emocji, możliwych głównie w kontakcie z prawdziwą sztuką.

Bibliografia

Baculewski J., 1967–1968: *Maria Konopnicka*. W: *Polski słownik biograficzny*. T. 13. Wrocław, s. 576–581.

Kolasińska I., 2006: *Edukacja bez barier. Rozmowa z prof. zw. dr. hab. Stanisławem Juszczykiem, dziekanem Wydziału Pedagogiki i Psychologii*. „Gazeta Uniwersytecka", listopad, s. 6–7.

Negrey M., 2002: *Zygmunt Noskowski*. W: *Encyklopedia muzyczna PWM*. T. 7: *N–pa*. Red. E. Dziębowska. Kraków, s. 95–106.

Noskowski Z., 1924: *Słówka wyjaśnienia od kompozytora*. W: *Śpiewnik dla dzieci do słów Marii Konopnickiej*. Warszawa, s. V–VI.

Okoń W., 2006: *Słowo leciwego doktoranta h.c.* W: *Wincenty Okoń. Doctor „honoris causa" Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice, s. 67–72.

[6] Chór żeński Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, należący do czołówki polskich chórów młodzieżowych (nagradzany na festiwalach i konkursach międzynarodowych i ogólnopolskich – zdobywca głównie I nagród i *grand prix*) powstał w 1945 roku. Od 1981 roku prowadzi go Mirosława Knapik.

[7] Artystka i pedagog licznie nagradzana na festiwalach i konkursach o randze ogólnopolskiej.

[8] Zdobywczyni wielu nagród i wyróżnień w krajowych oraz międzynarodowych konkursach wokalnych.

Anna Łobos

Nr indeksu 330566
PL ISSN 0137-707X

Copyright © 2007 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Projekt okładki
Aleksander Herman

Redaktor
Katarzyna Więckowska

Redaktor techniczny
Małgorzata Pleśniar

Korektor
Irena Turczyn

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 280 + 50 egz. Ark. druk. 18,0 + wkl. Ark. wyd. 20,0. Papier offset. kl. III, 80 g Cena 25 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: Czerny Marian. Firma Prywatna GREG
Zakład Poligraficzny
ul. Wrocławska 10, 44-100 Gliwice

Zasady opracowania materiałów

1. Redakcja przyjmuje teksty nigdzie dotąd nie publikowane.
2. Nadsyłane prace będą recenzowane, a nastepnie omawiane na posiedzeniach Redakcji, która podejmie decyzję w sprawie zakwalifikowania ich do druku. O decyzji Redakcji Autor zostanie poinformowany. W przypadku niezakwalifikowania artykułu do druku zostanie on zwrócony Autorowi. (Prace realizowane między innymi w ramach grantu powinny być opatrzone informacją o rodzaju, numerze i tytule problemu badawczego).
3. Objętość tekstu nie może przekraczać 16 stron maszynopisu, łącznie z bibliografią, przypisami, tabelami, rysunkami. Wyjątek od tej zasady stanowią jedynie artykuły zamówione.
4. Materiały przekazane do redakcji powinny zawierać:
   – komputerowy wydruk tekstu wraz z dyskietką, ewentualnie maszynopis tekstu (znormalizowany, w dwóch egzemplarzach) wraz z bibliografią (uporządkowaną alfabetycznie, w układzie nazwisko/data),
   – tabele, rysunki (wydruk oraz dyskietka, ewentualnie wykonane starannie na kalce technicznej, opisane, w jednym egzemplarzu),
   – streszczenia w języku polskim i w języku angielskim,
   – przypisy: bibliograficzne (podane w tekście głównym, umieszczone w nawiasach w układzie nazwisko/data), rzeczowe (opatrzone cyfrą odpowiadającą numeracji ciągłej przypisów w tekście głównym, napisane na oddzielnej stronie),
   – informacje o Autorze (imię i nazwisko, tytuł, stopień naukowy i zawodowy, specjalność, stanowisko i miejsce pracy, aktualnie pełnione funkcje w stowaszyszeniach i towarzystwach krajowych i zagranicznych, adres do korespondencji, adres domowy, numer telefonu).

WARUNKI PRENUMERATY

Warunkiem regularnego otrzymywania „Chowanny" jest złożenie zamówienia na prenumeratę roczną. Cena jednego tomu w roku 2008 wyniesie 27 zł.

Zamówienia prosimy wysyłać pod adresem:

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
UL. BANKOWA 12B, 40-007 KATOWICE
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl
tel. (032) 359-15-70

Bieżące numery można nabywać bezpośrednio w księgarni Wydawnictwa ul. Bankowa 12 (budynek rektoratu) lub zamawiać korespondencyjnie za zaliczeniem pocztowym.

Subscription orders for all the magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the

Foreign Trade Enterprise
ARS POLONA
Krakowskie Przedmieście 7, 00-950 Warszawa, Poland
Bank Account: Bank Handlowy SA w Warszawie 201061-710-1310

Księgarnia Wysyłkowa
„LEXICON"
Maciej Woliński
skrytka pocztowa 957, 00-950 Warszawa 1
tel./fax (022) 625-01-29, (022) 648-41-23
e-mail: lexicon@medianet.pl

KOLPORTER SA
ul. Strycharska 6
25-659 Kielce

W 2007 roku nakładem

Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

ukazały się następujące publikacje z dziedziny pedagogiki i psychologii:

„Chowanna", R. L(LXXIII), T. 1 (28): *Płeć a wybrane problemy społeczne*. Red. Eugenia Mandal.

Zenon Gajdzica: *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*.

Irena Przybylska: *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*.

Ewa Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*.

Perspektywy psychologii pracy. Red. Małgorzata Górnik-Durose, Barbara Kożusznik.

W kręgu gender. Red. Eugenia Mandal.

Danuta Raś: *O poprawie winowajców w więzieniach i zakładach dla nieletnich. Propozycje prawników, lekarzy, działaczy społecznych i pedagogów oraz rozwój więziennictwa do połowy XX wieku*. Wyd. trzecie.

Ewa Jarosz: *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Wyd. siódme.

Wojciech Zając: *Filozoficzno-ideologiczny kontekst oświaty polskiej w okresie międzywojennym*.

Alina Szczurek-Boruta: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowisku zróżnicowanym kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*.