



УДК: 37.015.25

PIOTR KOWOLIK, Doc. dr
Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach
ul. Powstańców 19, Mysłowice, 41-400, Polska
tpiatek@poczta.fm

POTRZEBA DIALOGU EDUKACYJNEGO W ANTROPOGOGICE

ПЬОТР КОВОЛІК, канд. пед. наук, доцент
Горнославська вища педагогічна школа
імені кардинала Августи Хлонда в Мисловіцах
вул. Повстанців 19, Мисловіце, 41-400, Польща
tpiatek@poczta.fm

***Анотація.** Визначено суть понять самокreatивності, самоосвіти, розвитку, самокreatивної компетентності. Виокремлено групи факторів та детермінантів, безпосередньо пов'язаних з історією людського існування, розвитку та діяльності. З'ясовано, що у сучасній педагогіці з'явилося багато термінів для позначення нових ідей та освітніх понять. Охарактеризовано гуманістичну педагогіку та її тенденції, альтернативну педагогіку й педагогіку діалогу, яка передбачає вміння людей вести діалог при зустрічі (інформаційний діалог), діалог-переговори та діалог як необхідну умову формування здатності розуміти.*

Ключові слова: антропологія, андрагогіка, самокreatивність, самоосвіта, розвиток, саморегулювання, саморозвиток, самореалізація, ієрархія потреб, освітній діалог, гуманістична освіта.

Wstęp. W pedagogice współczesnej pojawiło się wiele pojęć dla określenia idei czy koncepcji edukacyjnych. Mówi się i pisze o edukacji alternatywnej, elastycznej, transgresyjnej, emancypacyjnej, w wolności, edukacji twórczej, ekologicznej, pedagogice humanistycznej, antypedagogice czy kształceniu wyzwalającym. Wszystkie te terminy są nazwami i posiadają znaczenie.

Pedagogika, ze sztuki o wychowaniu, stała się nauką o edukacji, tj. kształceniu i wychowaniu człowieka. O tym, że pedagogika jest nauką, wspomina już w 1933 roku Zygmunt Mysłakowski (1890–1971) [22, s. 10], pedagog, reprezentant kierunku socjologicznego i kulturowego w pedagogice. Przyjmując zasady tworzenia nazewnictwa i kulturowego w pedagogice. Przyjmując zasady tworzenia nazewnictwa dyscyplin naukowych przyjmuję jego zmianę w stosunku do istniejącego w naukach pedagogicznych.

Jan Frątczak proponuje zamiast określenia pedagogika stosowanego do nauki o edukacji wszystkich grup ludzkich ze względu na ich ontogenezę, instytucjonalność przyjęcie terminu mającego szerszy zakres pojęciowy – jest to antropogogika, albo antropogogika pochodzący od słowa greckiego: antropos-człowiek, agogis-przewodnik, ago-prowadzenie [10, s. 17].



Przyjmując za kryterium ontogenezę wyróżnić można następujące subdyscypliny antropologii:

- pajdogogika – nauka o edukacji dziecka, (z jęz. grec. pajdos-dziecko, ago-prowadzą);
- juwentogogika – (nauka o edukacji młodzieńca, (z jęz. grec. juvenos-młodzieniec, ago-prowadzą);
- andragogika – (nauka o edukacji dorosłych, (z jęz. grec. andros- mężczyzna, ago-prowadzą);
- geragogika lub gerontologia – (nauka o edukacji człowieka starego, (z jęz. grec. gēras-starość, ago-prowadzą, logos-nauka).

Potrzeba samospelnienia się człowieka w jego rozwoju. Autokreacja jest sztuką tworzenia samego siebie. Obejmuje ona:

– samokształcenie – polegające na samodzielnym zdobywaniu nowej wiedzy, rozwoju poznawczej, intelektualnej strony osobowości człowieka, tzn. rozwoju jego strony instrumentalnej [21, s. 206];

– samowychowanie – pojmowane jako samodzielne kształtowanie sfery emocjonalno-wolitionalnej; tzn. cech kierunkowych osobowości człowieka, a zwłaszcza samodzielne przyswajanie sobie przez niego kierunku wartości [16, s. 23]. Jest to samodzielna aktywność człowieka polegająca na chęci dokonywania w samym sobie zmian zmierzających do wszechstronnego rozwoju – pod którym rozumie się zmianę w kierunku większego zróżnicowania, a zarazem większej integracji struktur i funkcji systemu osobowości, ku wyższemu rozwojowi kompetencji do rozwiązywania coraz trudniejszych zadań pozaosobistych [18, s. 17]. Ponadto doskonalenia samego siebie, realizowania własnych potrzeb, możliwości, urzeczywistnienia pragnień, kształtowania postaw, poglądów, charakteru, sposobu myślenia i postępowania zgodnego z normami, wartościami oraz zasadami etycznymi cenionymi w danej społeczności.

W prawidłowo rozumianym rozwoju człowieka (wychowanka przedszkola, ucznia, studenta, pracownika) mogą i powinny możliwie zawsze splatać i przenikać się wzajemnie oba atrybuty, tj. procesy autokreacyjne i współkreatywne, tzn. pozwalające rozwijać zarówno instrumentalną, jak i kierunkową stronę jego osobowości.

Wobec powyższego nauczyciel musi stwarzać uczniom warunki sprzyjające uprawianiu przez nie coraz częściej i skuteczniej działalności autokreatywnej bądź współkreatywnej, mającej na celu wywołanie w osobowości uczniów pożądanych zmian instrumentalnych i kierunkowych.

Autokreacja jest pewnego rodzaju aktywnością – (rozumianą jako ogół czynności podejmowanych przez jednostkę, wyróżniających ją ze względu na intensywność działań jakiegoś rodzaju, np. intelektualną), różniącą się od kształtowania czegoś lub kogoś, ponieważ ta sama jednostka spełnia tu w stosunku do siebie rolę wychowawcy i wychowana, inaczej mówiąc jest więc nadawcą i odbiorcą wpływów równocześnie [11, s. 8].

Na autokreację składają się «dążenia jednostki do samookreślenia się będącego w realizacji za stadium rozwojowym, w którym się ona znajduje i w powiązaniu z całością jej dążeń życiowych wynikających z przyjętej przez nią koncepcji świata i własnego z nim miejsca oraz realizowanie koncepcji własnej osoby, samodzielne kierowanie sobą i swoim rozwojem». Aby uczeń, student, pracownik podjęli ten aktywny wysiłek maksymalizowania własnego rozwoju konieczne są kompetencje autokreatywne pod pojęciem, których K. Denek rozumie «nauczyciela będącego twórcą własnej wiedzy pedagogicznej, osadzającego tę wiedzę w systemach wartości, prowadząc badania naukowe związane z doskonaleniem własnej aktywności edukacyjnej» [7, s. 36].



P. Kowolik stwierdza, że kompetencje autokreacyjne stanowią podstawę funkcjonowania każdego człowieka, gdyż odnoszą się do własnej tożsamości w rozwoju jednostki podczas procesu stawania się [15, s. 25].

W kształtowaniu kompetencji autokreacyjnych możemy liczyć na szkołę, pod warunkiem jeśli będzie traktować edukację jako proces wyzwolający, emancypacyjny, sprzyjającej przekazywaniu, narzuconych i przez nią samą i system społeczny ograniczeń rozwojowych.

Autokreacja skupia się na podejmowaniu działań mających na celu realizację własnych dążeń do wzbogacania własnej osobowości. Oparta jest o orientację w świecie wartości duchowych i materialnych i projekcję własnej osobowości. Autokreację stanowią procesy doskonalenia wewnętrznego, dążące do skonstruowania własnej osobowości według wcześniej obranych wzorów. Ideą przewodnią bywa najczęściej służba wartościom autotelicznym. Innymi słowami mówiąc jest to pragnienie wszechstronnego rozwoju osobistego (społecznego, zawodowego, rodzinnego), stanowiące dla wielu ludzi zasadniczy cel ich egzystencji i wszelkich dążeń życiowych. Polega na stałej potrzebie doskonalenia się, doksztalcania, realizacji określonych potrzeb życiowych, własnych możliwości, zdolności w urzeczywistnianiu marzeń, aspiracji i planów.

Autokreacja jest potencjalną potrzebą samospelnienia się człowieka, pragnienie stawania się coraz bardziej tym, kim ktoś jest i stania się wszystkim tym, czym człowiek może się stać, jeżeli ma pozostać w zgodzie z samym sobą. Człowiek odczuwa niezadowolenie i niepokój, jeżeli robi nie to, do czego się nadaje. Potrzeba autokreacji w zależności od osoby może przybierać specyficzne formy. Istnieją ludzie, u których autokreacja może przyjąć formę pragnienia, aby stać się idealną matką, u kogoś innego przejawia się w malowaniu obrazów, biciu rekordów sportowych czy dokonywaniu wynalazków, odkryć. Wyraźnie jej wystąpienie najczęściej wymaga uprzedniego zaspokojenia potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa, miłości i uznania.

W autokracji nacisk jest położony na udział własny jednostki w swoim rodzaju. Człowiek stawiając sobie cele własnego rozwoju, czerpie satysfakcję z tego, że osiąga założony rezultat, zaspakają również potrzebę poczucia własnego uznania dla samego siebie.

Jednostka w autokracji osiąga poczucie satysfakcji w toku realizacji założonych celów, wzbogacając przy tym swoją osobowość.

Autokreacja akcentuje udział własny jednostki w doskonaleniu siebie. Człowiek sam sobie stawia cele rozwoju, osiąga poczucie zadowolenia w toku ich realizacji, zaspakają potrzebę uznania.

Proces autokreacji dokonuje się w całożyciowym rozwoju człowieka. W dzieciństwie rodzice stymulują swoje dzieci do twórczych zachowań. W szkole różnych szczebli nauczyciele wywołują potencjalne zdolności uczniów i wzbogacają ich osobowość. W ten sposób uruchamiane zostają mechanizmy wyzwolania kreatywności i samorozwoju, co prowadzi do osiągnięcia wysokiego poziomu autokreacji. Stanowi nieodłączny składnik ludzkiego działania nowatorskiego. Autokreatywność polega na skutecznym organizowaniu, realizowaniu i kojarzeniu wielu spraw, czego efektem końcowym może być nowatorskie rozwiązanie. Jednostka odznaczająca się autokreatywnością powinna posiadać zdolności: projektowania, planowania, porządkowania, przewidywania, odkrywania.

Każdy człowiek wraz z rozwojem, uczeniem się i dorastaniem społecznym uświadamia sobie, w mniejszym lub większym stopniu, przysługujące mu prawo do:

– samoregulacji zdolności organizmu ludzkiego do samoczynnego powrotu do stanu równowagi w danym układzie biologicznym lub społecznym, w sytuacji zaburzeń tego układu, jego naruszenia oraz dla utrzymania normalnych stosunków;



– samorozwoju tj. czynienia zmian w emocjach, poznawaniu i działaniu oraz osobowości. Człowiek sam wytycza sobie cele i zadania oraz sam je realizuje, stosując różne metody pracy nad sobą, jak np. doskonalenie swoich umiejętności w określonej dziedzinie zawodowej, studiowanie ulubionej dziedziny wiedzy. Samorozwój stanowi nakierowanie własnej świadomości na czynienie zmian we własnym zachowaniu się [6, s. 36];

– samorzeczywistnienia nakierowanie własnej świadomości na sprawianie, że coś staje się rzeczywistością, spełniającą się. Urzeczywistniają się własne plany, projekty, marzenia; idee;

– samodoskonalenia tj. doskonalenia samego siebie;

– samourabiania przekonanie samego siebie do jakiejś sprawy, do wyrażania własnej opinii, sądu, decyzji mającej wpływ na te osobę oraz na jego poglądy i zachowanie.

Jedni czynią to w pełni świadomości, celowo, planowo, rozsądnie, systematycznie, samokrytycznie i skutecznie. Inni czynią to okazjonalnie lub też w ogóle nie przywiązują wagi do działań «samourabiających siebie», żyją na zasadzie przysłowia: «Jakiegoś mnie Panie Boże stworzył, takiego mnie masz». Terminy: «samo...» nie oznaczają samoczynnego działania «sił nadprzyrodzonych», lecz świadome podejmowanie działań prowadzących do doskonalenia siebie i życia osobistego i przez to do doskonałości siebie jako jednostki ludzkiej.

Samoświadomość [3, s. 538] to świadomość własnej osobowości i własnych możliwości, częstotwórczych, samourabianie, orientacja w otoczeniu, orientacja w sobie to główne aspekty orientacji człowieka w świecie, który jest jego integralną częścią. Czynnikiem psychicznym zawiera w sobie duży liczbę i dużą różnorodność wyznaczników [29, s. 808] rozwoju zawodowego. Terminem wyznacznik określam ten rodzaj warunków, które determinują i ukierunkowują rozwój człowieka, zwłaszcza młodego, w konkretnej dziedzinie życia (życia zawodowego i konkretnym zawodzie). Na szczególną uwagę podkreślenie zasługują trzy grupy wyznaczników, związane ściśle z biegiem czasowym życia ludzkiego, rozwoju i działania:

– doświadczenie społeczne zgromadzone i skumulowane z życia już minionego (z dzieci, młodości);

– działalność i działanie bieżące w określonym kierunku i dziedzinie;

– planowanie przyszłości, stawianie sobie celów bliższych i dalszych oraz konkretnych zadań do wykonania.

Wciąż bazujemy na dotychczasowym naszym doświadczeniu, powiększamy obszary naszego doświadczenia i liczymy na zdobywanie coraz to nowego doświadczenia życiowego i zawodowego. To doświadczenie (pozytywne, negatywne, dobre, złe, korzystne, niekorzystne, przyjemne, przykre, ważne, błahe) wciąż «jest z nami» i «jest w nas», w naszych myślach, przeżyciach, zamierzeniach, planach, działaniach. To doświadczenie jest bardzo mocno związane z naszymi:

– zainteresowaniami, zamiłowaniem i upodobaniami;

– zdolnościami, uzdolnieniami i talentem;

– planami i aspiracjami życiowymi i zawodowymi,

– motywacją naszych działań aktualnych;

– wiedzą i umiejętnościami oraz doświadczeniami osobistymi;

– cechami naszego charakteru, temperamentu i osobowości;

– poziomem naszej indywidualnej i społecznej świadomości;

– naszymi światopoglądem i przekonaniami [5, s. 178].



Przyszłość (doświadczenie), terażniejszość (działanie), przyszłość (planowanie) są podstawowymi wyznacznikami rozwoju człowieka, w których zrealizowały się już, realizują i będą realizowane nasze cechy, właściwości i całe życie. Człowiek jednakże żyje głównie terażniejszością i przyszłością, zwłaszcza człowiek młody. R. Dubos pisze: «Przyszłość nie jest martwą historią, jest żywym materiałem, z którego człowiek tworzy samego siebie i buduje przyszłość» [9, s. 221]. Autor w innym miejscu pisze: «Najbardziej typową cechą człowieka jest jego świadome ukierunkowanie ku przyszłości, połączone z gotowością do wysiłków niezbędnych dla ukształtowania swej osobowości, a więc i swego losu». Według R. Dubos: «Życie znaczy działać i reagować».

Człowiek nie może się prawidłowo rozwijać bez udziału własnej świadomości, własnych planów życiowych. Oznacza to, że wraz z rośnięciem, dojrzewaniem, dorastaniem społecznym, gromadzeniem doświadczeń życiowych i zawodowych, działaniem prozawodowym i zawodowym oraz planowaniem i realizowaniem życia zawodowego, jednostka stale «musi czuwać» nad sobą i korygować własny rozwój w takim kierunku, w jakim może osiągnąć najważniejsze sukcesy, co jest ściśle związane z sensem istnienia człowieka. O tej zasadniczej dla życia ludzi sprawie (sens istnienia) M. G. Jaroszewski pisze następująco: «Dążenie osoby do zrozumienia sensu swojego istnienia bezsprzecznie jest jednym z najważniejszych czynników pobudzających do działania» [12, s. 393].

Wśród potrzeb wyższego rzędu w holistyczno-dynamicznej teorii potrzeb Abrahama Maslowa na szczycie trójkąta znajduje się potrzeba samorealizacji (Schemat 1).



Schemat 1. Hierarchia potrzeb według A. Maslowa

Źródło: Opracowano na podstawie: Oleś P.K., Drat-Ruszczak K. Osobowość / P. K. Oleś, K. Drat-Ruszczak // Psychologia. Podręcznik akademicki. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008. – T. 1. – S. 685–686.

Samorealizacja, samourzeczywistnienie, samoaktualizacja – w naukach psychologicznych rozumie się stałe dążenie do realizacji swojego potencjału, rozwijania talentów i możliwości, proces stawania się «tym, kim się jest», dążeniem do wewnętrznej spójności, jedności z samym sobą, spełnienia swojego przeznaczenia lub powołania.



Autokreacja jest procesem złożonym i specyficznym. Proces ten umożliwia człowiekowi wejście na dobrą drogę kształtowania siebie, przy równoczesnym stawianiu przed jednostką konkretnych zadań i pokonywaniu dylematów związanych z odnajdywaniem własnej drogi w całościowym rozwoju. Stanowi sposób kreowania siebie w kształtowaniu osobowości, intelektu, realizacji z innymi ludźmi, jak również kreowanie samego siebie i własnego otoczenia.

Potrzeba dialogu edukacyjnego. Współczesne koncepcje edukacyjne oparte są na pedagogicznej orientacji na dziecko. Łączy je opozycja do adaptacyjnej doktryny edukacyjnej oraz przedmiotowego traktowania uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Przewijają się przez nie postulaty współczesnego humanizmu i idea podmiotowości.

S. Nalaskowski za podstawową treść humanizmu uważa «postulat cenięcia w każdym człowieku jego człowieczeństwa. Ogólna zasada szacunku człowieka dla człowieka obowiązuje w stosunku do wszystkich ludzi, bez względu na pochodzenie rasowe, narodowe lub społeczne, bez względu na język, wygląd zewnętrzny i urodę. Humanizm wymaga spełnienia względem wszystkich idei równości i wolności, braterstwa i wzajemnej życzliwości oraz sprawiedliwości w ustosunkowaniu się do innych» [23, s. 8]. Natomiast idea podmiotowości wiąże z cechami, które odnoszą się do związków między osobą, jej działaniem i wynikami działania. Podmiotowymi nazywa te działania, które charakteryzują się tym, iż: «podejmowane są z przekonaniem o osobistym wpływie podmiotu na zdarzenia; regulatorem zachowań tych działań jest osobowość jednostki i cenięcie przez nią wartości (...); w procesie postępowania jednostki nie występuje zerwanie związku między podmiotem i wynikami jego działania, a odpowiedzialność za własne postępowanie i jego konsekwencje nie odłącza się od «JA» [23, s. 8].

J. Legowicz dokonał dla potrzeb pedagogiki dookreślenia rozumienia pojęcia humanizmu. Jego zdaniem «Humanizm (...) to taka postawa człowieka, z której się widzi, uznaje, szanuje i ceni człowieka przede wszystkim jako człowieka i tę postawę zajmując, ma się na względzie przede wszystkim innym to, co godne człowieka i za człowieka po ludzku odpowiedzialne (...); można by go nazwać mądrością nieustannego stwarzania wartości ludzkich i ciągłego w nich po ludzku odnajdywania się człowieka» [19, s. 30].

Te dwie idee – humanizm i podmiotowość silnie przenikają współczesne nurty pedagogiki. Patrząc na wielkość koncepcji przez pryzmat dialogu edukacyjnego pragnę wskazać jego relacje z pedagogiką humanistyczną, edukacją alternatywną i pedagogiką dialogu, określoną tak przez J. Tarnowskiego [31]. Myślę, że te koncepcje rzucają jasne światło na rolę i doniosłość dialogu edukacyjnego we współczesnym myśleniu o wychowaniu i kształceniu, we współczesnej edukacji. Wskazując różnorodność punktów widzenia na te kwestie, pragnę ukazać zainteresowanie teoretyków i praktyków tym zagadnieniem, ich myślenie oraz miejsce dialogu edukacyjnego, w tym myśleniu.

Najbliższa ideom humanizmu jest pedagogika humanistyczna, wyrosła na tych wartościach. Według autorów Słownika pedagogicznego «głównym przedmiotem badań pedagogiki humanistycznej jest człowiek żyjący w określonych warunkach społeczno-kulturowych» [17, s. 135].

Pedagogika humanistyczna na gruncie polskiej refleksji pedagogicznej występuje jako idea alternatywnej pedagogiki humanistycznej, promująca wartości humanistyczne wywiedzione z europejskiego humanizmu, oraz jako, tzw. typ humanistycznego myślenia o wychowaniu opartego na założeniach psychologii humanistycznej. Właśnie ta koncepcja prezentująca nową, holistyczną koncepcję człowieka, stanowi podstawę wszelkich działań edukacyjnych.



Nawiązując do założeń psychologii humanistycznej, za podstawowy warunek rozwoju człowieka przyjmuje przebywanie w atmosferze bezwarunkowej akceptacji, w której odczuwa on empatyczne zrozumienie oraz autentyczność osób, z którymi się styka. Każda osoba jest kimś jedynym i niepowtarzalnym – wymaga to indywidualnego podejścia w wychowaniu, szanującego autonomię i niezależność wszystkich ludzi. Oddziaływania wychowawcze nie mogą mieć autorytarnego charakteru, lecz stymulować czy inspirować wszelką aktywność wychowanka. Jest to współbycie, współdziałanie nauczyciela i ucznia, wspólne uczestniczenie w procesie stawania się osobą w pełni.

W takim ujęciu pedagogiki humanistycznej akcentowane są nie tyle wartości humanistyczne, co humanizacja działań wychowawczych. Sformułowane założenia i cele wychowania mogą być osiągnięte tylko wówczas, gdy działania edukacyjne zorientowane są na osobę. Duży wpływ na rozwój pedagogiki humanistycznej wywarli przedstawiciele psychologii humanistycznej: Carl R. Rogers, Ruth C. Cohn, Fritz Perls i Paul Goodman.

Carl Rogers stworzył psychoterapię dialogu, opracował ją i empirycznie uzasadnił jej zmienne, umożliwiające rozwój osobowości jako wsparcie umiejętności w zakresie akceptacji, zgodności i empatii. Definiuje on nauczyciela jako jednego z *facilitatis-facilitatora-towarzysza* uczenia się. Jego rola polega przede wszystkim na wspieraniu ucznia w eksterioryzacji jego rozwoju. Ta koncepcja jest przez to osobocentryczna oraz skoncentrowana na dialogowym nauczaniu i uczeniu się. Stanowi przy tym jeden z głównych kierunków pedagogiki humanistycznej.

Drugim ważnym nurtem pedagogiki humanistycznej jest koncepcja interakcji skoncentrowanych na temacie – Ruth Cohn. Główne zadanie kierownika grupy edukacyjnej skoncentrowanej na temacie, polega na zatroszczeniu się o to, by uzyskać dynamiczną równowagę pomiędzy sferami:

JA (jednostka), MY (grupa), TO (temat) i ŚRODOWISKO (otaczająca przestrzeń). Obowiązują tu zasada: Bądź swoim własnym kierownikiem [4, s. 259].

Trzecim nurtem pedagogiki humanistycznej jest pedagogika Gestalt. W głównym punkcie F. Perls i P. Goodman stawiają terapię postaci (Gestalt), nawiązując do pedagogiki Gestalt jako «świadomego poszukiwania procesów nawiązywania kontaktów, a głównie ich przeżywania. «Uczenie się zachodzi na granicy kontaktu» – tak brzmi jedno z głównych założeń pedagogiki Gestalt».

Co jest wspólne dla tych trzech nurtów pedagogiki humanistycznej? Nurty te są pedagogiką wychodzącą od pedagogów. Pedagogika zatem może się zmieniać tylko wtedy, kiedy zmieni się sam pedagog. Zmiana, według pedagogów humanistycznych, zachodzi wtedy, «gdy pedagog staje się tym, kim jest, a nie wówczas, kiedy próbuje stać się tym, kim nie jest. Trzeba umożliwić pedagogom samopoznanie».

Podczas, gdy pedagog poznaje lepiej siebie i swoje wzory kontaktów, w toku których uczy się, oraz gdy wrażliwie spostrzega wszelkie procesy zachodzące w grupie, to może on rozwinąć swój indywidualny styl, może także rozpoznać indywidualność swoich uczniów, tolerować ją i wspierać.

Koncepcje pedagogiki humanistycznej poświęcają szczególną uwagę potrzebom dziecka, ale i samych pedagogów. O. A. Burow uważa, iż «dobra lekcja ma miejsce wówczas, kiedy nauczyciel ma dobre samopoczucie, dobry nastrój. Społeczne cele nauczania może on przekazać tylko w takim zakresie, w jakim je sam w swoim życiu urzeczywistnia. Bezstresowe nauczanie i uczenie się jest możliwe tylko wtedy, kiedy pedagog jest odprężony. Pedagogika humanistyczna (...) próbuje odnaleźć drogę do



akceptacji subiektywnej rzeczywistości uczących się i nauczających. (...) Proces uczenia się w tym ujęciu nie zmierza do wykształcenia idealnego pedagoga-humanisty, lecz próbuje uprawomocnić różnorodność indywidualnych dyspozycji» [4, s. 265].

Tak więc pedagodzy reprezentujący nurt humanistyczny przywiązują szczególną wartość do uwzględnienia potrzeb pedagogów, nie zapominając przy tym o dziecku. Afirmując humanistyczne wartości zwracają uwagę na indywidualność każdego człowieka, na jego osobisty stosunek do świata i ludzi. Przecież klasa to zbiór indywidualności, każdej innej, właściwej tylko sobie. To indywidualność nauczyciela i indywidualność każdego ucznia. Aby te indywidualności mogły się porozumieć ze sobą i współdziałać, należy przyjąć płaszczyznę dialogu, dialogu szczerego i otwartego.

Także R. Więckowski upatruje nauczyciela jako osobę, które określa humanistyczny charakter edukacji, on kreuje taki wymiar swojej pracy, on stwarza klimat humanistycznych wartości. Ma on pomagać dzieciom w ich własnym rozwoju. Takie jest założenie edukacji humanistycznej.

Autor uważa, iż «Edukacja humanistyczna oparta jest na pedagogicznym podejściu, skoncentrowanym na osobie dziecka. Jest to więc, tzw. orientacja na dziecko. Istotnym zaś elementem edukacji humanistycznej jest jej swoisty klimat psychologiczny, ułatwiający dziecku aktualizację jego potencjalnych możliwości» [32, s. 196]. Klimat ten stwarza nauczyciel, ponieważ pracuje z dziećmi «całym sobą», jak to określa R. Więckowski. Wewnętrzne przeżycia nauczyciela, konflikty, rozterki, filozofia życia – wszystko to uczestniczy w procesie edukacyjnym, wszystko to razem «odbierane» jest przez dzieci i ma istotny wpływ na klimat pracy pedagogicznej. «Praca pedagogiczna jest pracą z innym człowiekiem -dzieckiem. Jej atrybutem jest jej humanistyczny charakter» twierdzi R. Więckowski. Nauczyciel całym sobą wpływa na ten charakter swojej pracy. Szczególne znaczenie mają tutaj niektóre cechy nauczyciela, jak: wrażliwość, empatia, ciepło, bezwarunkowa akceptacja wychowanka, swoista autentyczność nauczyciela jako człowieka. Najważniejszą umiejętnością kandydata na nauczyciela, twierdzi autor jest «umiejętność aktywnego słuchania. Autentyczne, empatyczne słuchanie dziecka, z zachowaniem postawy bezwarunkowej akceptacji jego osoby, ułatwia dziecku jego prawdziwe i efektywne uczenie się. Dopiero w takich warunkach dziecko może intuicyjnie podjąć decyzje o zmianie własnego zachowania. Rozwój nauczyciela w zawodzie ma charakter stały i ciągły. Uzależniony jest od osobistego doświadczenia praktycznego, umysłowego, społecznego (skierowane ku innym ludziom) autokreacyjnego (skierowane ku sobie – tworzenie siebie według własnego programu).

Pedagogika humanistyczna przyjmuje wersję humanizmu stawiającą człowieka w centrum swoich zainteresowań, traktując go jako wartość samą w sobie, wartość bezwzględną i niepowtarzalną, a więc niewymienialną na żadne inne wartości. Z tej perspektywy pedagogika humanistyczna zainteresowana jest szczególnie przebudową sfery pomiędzy światem dorosłych i światem dzieci, jako związanych z procesem wychowania. Istota wychowania w koncepcji pedagogiki humanistycznej sprowadza się do wspierania zamiast wychowania – wspieranie rozwoju wychowanka poprzez współbycie (bycie «z»), współdziałanie, wzajemną pomoc wychowawcy i wychowanka. Niewychowywanie nie eliminuje z pedagogiki humanistycznej celów wychowania, ale zmienia sposób ich prezentowania. Narzucanie celów z zewnątrz, zastąpione zostaje formułowaniem zadań przez wychowawcę wobec wychowanka, w formie dialogu.

Znów pojawia się dialog jako forma wymiany poglądów, sposobów bycia wychowawcy i wychowanka. Jest on niezastąpionym ogniwem w pedagogice humanistycznej w spotkaniu



człowieka z człowiekiem, w spotkaniu z indywidualnością i odrębnością. «Idea spotkania i dialogu wyraża społeczny oraz egzystencjalny punkt widzenia na relacje między ludźmi, lecz równocześnie akcentuje się w niej potrzebę zachowania owej odrębności», mówi R. Łukaszewicz [20, s. 290]. Dialog stał się koniecznością, (...), na powrót uczymy się sztuki wzajemnego bycia naprzeciw siebie, komunikowania w relacji człowiek-człowiek, a nie rola-rola. Dialog – według Bubera – polega bowiem na otwartości i gotowości, aby odszukać innego człowieka, wśród zbiorowości, jako osobę jedyną, niepowtarzalną taką, a nie inną, dodaje Autor.

Prawdziwe życie jest spotkaniem w dialogu także i w szkole. Czas pobytu w szkole to wielkie i długie próbowanie, także wielkie i długie próbowanie siebie, budzenie źródeł wiedzy o samym sobie, rozwój i wychowanie na wszelkie okoliczności. Szkoła może być wielką przygodą poznawania siebie. A zabawa? I ona jest nieodzowna w nabywaniu wiedzy o sobie; w zabawie odkrywamy świat naszych emocji i wartości. W tyglu szkolnej codzienności, na targowisku przedmiotów, na nauczycielskiej licytacji tematów trwa proces nauczania i uczenia się, ale jednocześnie trwa poszukiwanie i tworzenie własnej tożsamości w spotkaniu i dialogu z drugim człowiekiem, z rzeczywistością, z sobą.

«Poprzez dialog docieramy do podstawowych struktur doświadczenia i człowiek nie jest w tym zdany na samego siebie» pisze Autor.

Szkoła w swojej idei wielkiego i długiego próbowania jest szczególnym obszarem, na którym dokonuje się wielostronne wzbogacanie doświadczeń całej edukowanej społeczności. Bardzo istotne jest, by każdy młody, mały człowiek, ciekawy świata, pełny różnych pasji był otoczony życzliwymi ludźmi i razem z nimi stwarzał ważne okazje w życiu szkolnym. Raz jeszcze zatem potrzebne są: spotkanie i dialog, nauczyciel, sztuka wychowania. Edukacja ma wspomagać spotkanie i dialog, współlistnienie i współdziałanie. Szkoła w swojej idei wielkiego i długiego próbowania powinna – twierdzi R. Łukaszewicz poprzez oferowanie, wspomaganie, inspirowanie – doprowadzić do tego, aby «demokratyzowanie własnych możliwości oznaczało; uwierzenie w siebie – budowanie autonomii – zachowanie indywidualności – bycie otwartym: aby spotkanie i dialog oznaczały: godność – podmiotowość – sztukę bycia naprzeciw siebie – kompromis pomiędzy – wspólnotę (...), aby przymierze z rzeczywistością oznaczało: determinację celu – ryzyko ciekawości – zwyciężanie lecz nie zwyciężenie – naruszanie równowagi. Tworzenie wiedzy o sobie samym i podstaw wyboru drogi indywidualnego rozwoju, kształtowanie kompetencji komunikacyjnych oraz sposobów współdziałania i współlistnienia ludzi (...) stają się wartościami i wyborem edukacji w jej powinnościach egzystencjalnych» [20, s. 290].

Koncepcja pedagogiki humanistycznej wychodzi z założenia, że «człowiek przy sprzyjających warunkach zdolny jest do samoorganizacji i jego daleko idące, nie wykorzystane, twórcze potencjały mogą doprowadzić do rozwoju. Tu uczenie się w wolności nie ma na myśli jednak żadnej bezgranicznej wolności, ponieważ w zależności od stopnia rozwoju, społecznych uwarunkowań i osobistej sytuacji konieczne są mniej lub bardziej rozwinięte, wspierające ją pedagogiczne interwencje i zachęty», twierdzi B. Śliwerski [28, s. 260]. Pedagogika humanistyczna ukierunkowana jest na proces rozwojowy nauczających i uczących się. Ponieważ przy tym cel jest jednocześnie drogą, nie chodzi tu o zamknięty dialogowy proces poszukiwań «cel jest możliwy tylko przy poszanowaniu subiektywnej rzeczywistości nauczających i uczących oraz wymaga rozszerzenia demokratycznej przestrzeni dodaje B. Śliwerski.



Istotą edukacji humanistycznej jest więc oparcie pracy pedagogicznej na potrzebach, dążeniach, zainteresowaniach i oczekiwaniach dzieci. Te potrzeby czy oczekiwania wyznaczają treść i charakter edukacji.

Czy potrzeba współczesnej edukacji pedagogiki humanistycznej? Jak realizuje się ona w praktyce? Czy znajduje miejsce w codzienności edukacyjnej? Pragnę dodać, iż Z. Kwieciński postuluje, iż rodzi się potrzeba pedagogiki radykalnie humanistycznej, to jest «takiej teorii, metodyki i praktyki edukacyjnej, która konsekwentnie – wykorzystując wszystkie nurty pedagogicznej tradycji (...) wbrew wszystkim przeszkodom, przeciwnościom – służy maksymalizowaniu rozwoju ludzi ponad wyznaczone granice i zastane konwencje (...), służy osiągnięciu kompetencji współdziałania i komunikowania się ludzi w imię ich zbiorowej i jednostkowej, każdego z nich emancypacji» [18].

Postulat ten rodzi się jako odzew bezradności młodych i ich wychowawców w odnalezieniu prawdziwego siebie w tak zróżnicowanej rzeczywistości.

Natomiast B. Suchodolski i I. Wojnar inaczej patrzą na pedagogikę humanistyczną. Wyrazem ich myślenia stała się alternatywna pedagogika humanistyczna zorientowana na wychowanie dla wartości humanistycznych. Idea alternatywnej pedagogiki humanistycznej oznacza, według B. Suchodolskiego «próbę myślenia edukacyjnego poprzez promocję wartości humanistycznych wywiedzionych z europejskiego humanizmu. Humanizmu pojmowanego jako pewien pogląd na świat i pewna postawa ludzka; jako sposób myślenia, który zyskał trwałą i powszechną wymiar ludzkiego świata» [30, s. 11].

«Współczesna pedagogika humanistyczna pragnęłaby przywracać człowiekowi jego podmiotową i indywidualną godność i autentyczność oraz pragnęłaby, aby człowiek uwierzył w odwieczne, humanistyczne wartości, prawdy – dobra – piękna i aby je realizował w życiu indywidualnym i społecznym.

Prawdziwie ludzką rzeczywistością jest rzeczywistość humanistyczna. Wychowanie ma przygotować młodych ludzi do takiego przetwarzania rzeczywistości, by idee humanistyczne, były w niej coraz wyraźniej obecne, aby mogli «iść w przyszłość, budując jej kształty wyobrażone i pożądanę».

Zadaniem edukacji humanistycznej, alternatywnej, jest pomoc w rozumieniu problemów współczesności, zaszczerpienie troski o ochronę środowiska naturalnego człowieka, wezwanie do wewnętrznego odrodzenia ludzi. Ma być ona zorientowana «ku wartościom, ku obowiązkom, ku doskonaleniu działania zawodowego i społecznego, ku szczęściu i ku dobrem kultury przeżywanym osobiście. Od pedagogiki humanistycznej, przez pedagogikę radykalnie humanistyczną dochodzimy do pedagogiki alternatywnej. Co oznacza sam termin alternatywna? Definicje są różne. W «Słowniku poprawnej polszczyzny» alternatywa istnieje jako «sytuacja wymagająca wyboru między dwiema wykluczającymi się możliwościami» [8, s. 12]. W. Kopaliński twierdzi natomiast, że musi zachodzić «co najmniej jedno z dwojga» zjawisk, których może być więcej niż tylko dwa» [13, s. 28].

Można zatem mówić o edukacji alternatywnej, gdy stwarza ona wybór między tylko dwiema lub co najmniej dwiema możliwościami w sferze uczenia się człowieka. Innymi słowy, edukacja alternatywna, to edukacja co najmniej dwu wariantowa i stwarzająca odmienną typ «albo-albo», «to lub to» lub też edukacja wyborów pomiędzy różnymi ale wzajemnie wykluczającymi się ofertami.

W. Okoń wprowadził alternatywne wychowanie stwierdzając, że jest to wychowanie (edukacja), oparte na jednoznacznie odmiennych założeniach w stosunku do wychowania instytucjonalnie w danym społeczeństwie uprawomocnionego, bądź oparte na tradycji [24, s. 49].



We współczesnych koncepcjach edukacyjnych o charakterze alternatywnym eksponujesz w różnym zakresie pewne założenia, które R. Więckowski ujmuje w sześć twierdzeń:

– humanizacja edukacji – każde dziecko ma indywidualną drogę rozwoju. Wychowanie i nauczanie nie tworzy dziecka, ale pomaga mu w tworzeniu samego siebie. Kulturowanie różnorodności dziecięcej jest swoistym stylem humanizacji procesów edukacyjnych, która to ponadto oznacza możliwe pełne poznawanie potrzeb i aspiracji edukacyjnych dzieci, stymulowanie ich rozwoju, a nade wszystko ich zaspokajanie;

– w edukacji alternatywnej dąży się do przewyciężenia percepcyjno-odtwórczych form aktywności dzieci, na rzecz form percepcyjno-innowacyjnych. Zastępują się więc tradycyjne metody nauczania, na rzecz metod wspierania aktywności edukacyjnej dzieci, do której należy również dialog;

– w pracy pedagogicznej eksponowaną pozycję zajmuje tak zwany «przymus wewnętrzny» jako podstawowe źródło aktywności edukacyjnej;

– w edukacji alternatywnej chodzi o zmianę funkcji programu z programu jako «arbitralnego dokumentu», którego podstawową funkcją jest funkcja realizacyjna («przerabianie» kolejnych haseł programowych) na program jako propozycję rozwijania wielokierunkowej aktywności dzieci, którego podstawową funkcją jest funkcja interpretacyjna (wykorzystywanie treści programowych i biorąc pod uwagę potrzeby edukacyjne dzieci, wspieranie ich aktywności);

– w edukacji alternatywnej eksponującą pozycję zajmuje diagnozowanie osiągnięć rozwojowych dzieci przy wykorzystaniu metod obserwacyjnych. Zewnętrznym wskaźnikiem tego procesu jest ocena opisowa. W tym kontekście następuje zmiana funkcji szkoły: odejście od funkcji selekcyjnej systemu szkolnego na rzecz funkcji wspierającej rozwój dzieci;

– w wielu koncepcjach alternatywnej edukacji podejmuje się próby odejścia od lekcyjnych form organizacyjnych szkoły narzecz założenia, że podstawową formą organizacyjną edukacji jest dzień pracy i aktywność dzieci. Edukacja alternatywna, tak jak każde działanie edukacyjne, ma swoją sensowność wyznaczona określona teorią. Teoria, na której opiera się edukacja alternatywna to teoria rozwijania dzieci, w przeciwieństwie do teorii urabiania.

Teoria rozwijania zakłada, że dziecko jest swoistym i autonomicznym «układem», przetwarzającym napływające doń ze świata zewnętrznego informacje, ale tylko te, które mają dla niego znaczenie, powodują jego aktywność, także i edukacyjną. Wynika z tego, że zadaniem nauczyciela jest tworzenie możliwie bogatego środowiska informacyjnego, umożliwiającego tworzenie się autonomicznego systemu wartości, który określa formy i intensywność zachowań edukacyjnych a nie arbitralne rozstrzygnięcie o tym, co dla dziecka dobre a co złe.

Edukacja alternatywna jest więc symbolem wdrażania czegoś nowego w stosunku do tego, co jest powszechnie stosowane i uznawane za obowiązujące. Jest ona także wysiłkiem społecznego zaangażowania wielu ludzi.

Ostatnią prezentowaną na kartach tego artykułu pedagogiką jest pedagogika dialogu. Już sama nazwa sygnalizuje istnienie w niej problematyki dialogu.

Głównym przedstawicielem pedagogiki dialogu jest J. Tarnowski. W jego ujęciu wychowanie to «całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej zwłaszcza przez interakcję urzeczywistniać swoje człowieczeństwo», a polega przede wszystkim na «relacji człowiek-człowiek, a zatem jest oddziaływaniem «o ludzkim obliczu». I nie



ogranicza się ono do akcji doraźnej ani statycznej. Człowiek bowiem stale powinien przekraczać samego siebie, miarą zaś jego rozwoju jest nieskończoność». Wychowanie oznacza dialog, a dialog to autentyczność. Wychowanie obejmuje «dialogowość obejmującą wolność, autentyczność powiązaną z konkretnym usytuowaniem, ideę spotkania oraz zaangażowanie» [31, s. 73].

Wychowanie w pedagogice dialogu opiera się właśnie na dialogu, autentyczności, spotkaniu i zaangażowaniu. «Wychowawca ma być przeniknięty postawą dialogu i powinien służyć pomocą wychowankowi do wzrastania w postawie analogicznej», mówi J. Tarnowski. Proces wychowania polega tutaj przede wszystkim na relacji człowieka z człowiekiem. Bowiem jak mówi J. Korczak, «To jeden z najzłośliwszych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku. Nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć». To spotkanie z drugim człowiekiem odbywa się na płaszczyźnie dialogu. Dialog w pedagogice tej pojmowany jest trojako: jako metoda, jako proces i jako postawa.

Metoda dialogu to sposób komunikacji międzypersonalnej, w której podmioty dążą do wzajemnego rozumienia, zbliżania się i współdziałania w miarę możliwości.

Proces dialogu zachodzi, gdy chociażby jeden z elementów zawartych w metodzie został urzeczywistniony. «Proces dialogowy może zacząć się od któregośkolwiek z elementów: poznawczego, emocjonalnego lub prakseologicznego i stopniowo zmierzać (lub nie) do osiągnięcia stref pozostałych», twierdzi J. Tarnowski [31, s. 149].

Natomiast postawa dialogu polega na stałej gotowości otwierania się na zrozumienie innych, zbliżenia się do nich i w miarę możliwości współdziałania z nimi. Dotyczy to stosunku do człowieka ale przy równoczesnym zachowaniu własnej tożsamości, a także stosunku do otoczenia, środowiska ożywionego, a także świata rzeczy najobszerniej pojmowanego.

Jeśli idzie o typologię dialogu, rozróżnić należałoby jeszcze trzy jego formy: dialog rzeczowy, personalny i egzystencjonalny.

Gdy chodzi nam o poznanie rzeczywistości posługujemy się wówczas dialogiem rzeczowym. Wartością, ku której zmierzamy jest Prawda.

Jeśli zaś otwieramy swoje «wnętrze» przez partnerem, ujawniamy nasze własne, osobiste doznania, uczucia, upodobania, radością klęski, wprowadzamy niejako w tajniki naszego «ja», wtedy ma miejsce dialog personalny. Jego warunkiem i wartością, na której oparta jest Wolność i Dobro.

Trzecia forma – dialog egzystencjonalny – wyraża się nie tylko słowami, ale całą osobą, oddaniem swego «ja» do dyspozycji partnera. Oparty jest na całkowitym, wzajemnym darze partnerów ich egzystencji. Wartością właściwą dla tej formy dialogu jest Miłość.

Dialog w pedagogice dialogu opiera się na podstawowych, fundamentalnych wartościach dla człowieka: naPrawdzie, Wolności, Dobru i Miłości. Bez tych wartości nie ma prawdziwego życia, prawdziwego wychowania i kształcenia. Jaki rodzaj dialogu występuje we współczesnej szkole? Którą formę wykorzystują nauczyciele? Na te pytania da odpowiedź dzisiejsza rzeczywistość pedagogiczna.

Wystarczy tylko baczenie się jej przyjrzeć, wykorzystać obserwację do odpowiedzi na nurtujące pytania.

Mimo, iż przedstawiona charakterystyka pedagogiki dialogu jest daleka od wyczerpania tematu i choć jest nawiązaniem do pedagogiki personalno-egzystencjalnej, pedagogiki chrześcijańskiej, to wydaje mi się, iż jest cennym promieniem na arenie różnorodności koncepcji edukacyjnych. Może być drogowskazem, choć jednym z wielu, ale zawsze jakimś,



który prowadzi do wychowania i kształcenia opartych na autentycznym rozumieniu, empatii, na relacjach dialogowych, które dają początek prawdziwemu poznaniu ucznia przez nauczyciela (i odwrotnie), prawdziwemu otwarciu się i byciu dla siebie.

Przedstawione tutaj koncepcje edukacyjne łączy wspólna idea – dobro dziecka i jego rozwój. Są one skoncentrowane wokół tego człowieka inaczej myślącego, inaczej czującego, po swojemu rozumiejącego, ale istniejącego w naszej realnej rzeczywistości. Czy można dotrzeć do tego człowieka, można się z nim porozumieć? Myślę, że tak, bo istnieje jeszcze, a może dopiero, dialog edukacyjny. Jest on różnie pojmowany, zajmuje różne miejsc w wielu koncepcjach, ale «Jest». Jest i czasem bardzo wyraźnie zaznacza swoją obecność w codzienności. Trzeba go tylko chcieć wykorzystać, trzeba go tylko chcieć podjąć.

Dialog informacyjny jest ujmowany jako «konstrukcja pytań i odpowiedzi. W. Puślecki przez dialog informacyjny rozumie wymianę werbalną między uczestnikami procesu kształcenia, opartą na konstrukcji pytań i odpowiedzi. Autor uważa, że «należy on do najstarszej formy dialogowania, stosowanej w procesie dydaktyczno-wychowawczym» [26, s. 66].

Najuboższą odmianą dialogu informacyjnego w edukacji jest, zdaniem W. Puśleckiego, «metoda katechetyczna», podczas której nauczyciel za pomocą wielu pojedynczych i prostych pytań żąda od ucznia jednoznacznych i wyuczonych odpowiedzi. Autor uważa, że «gros pogadank «wstępnych», służących podaniu nowych wiadomości» i mających na celu utrwalenie «przerobionego materiału», które stosuje się w praktyce edukacyjnej – szczególnie na jej niższych szczeblach – mieści się w zakresie pojęciowym «metoda katechetyczna». Dodaje, że «tak konstruowane «pogadanki» pozbawione są jakichkolwiek atrybutów dialogu, bowiem nikt z nikim nie dialoguje, zaś zakresowo sprowadzają się one do jednostronnego odtwarzania przez uczniów zapamiętanych wiadomości». Przyczyny prawdopodobnie tkwią w hołdowaniu pytaniom «reproduktywnym» kosztem pytań «produktywnych». Pytania pierwszego typu wymagają od ucznia odtworzenia zapamiętanej wiedzy, natomiast drugie – wytwarzania nowych członków wiedzy w oparciu o wiedzę już posiadaną; zwane są również pytaniami twórczymi.

W toku dialogu informacyjnego zastosowanie znajdują dwa główne rodzaje pytań: pytania rozstrzygnięcia oraz pytania typu dopełnienia.

Pytania typu rozstrzygnięcia są «skromne», bowiem wyznaczają dwie możliwości odpowiedzi. Rozpoczynają się najczęściej od partykuły pytajnej «czy», a dwie odpowiedzi właśnie są zdaniami wzajemnie sprzecznymi.

Pytania, które rozpoczynają się od innych części mowy (kto, co, kogo, czemu, o czym, dlaczego, jaki, itp.) i dają możliwość wielu różnych odpowiedzi, są pytaniami typu dopełnienia. Wyznaczają one schemat odpowiedzi, są pytaniami typu dopełnienia. Wyznaczają one schemat odpowiedzi, zwany osnową pytania. Jest to funkcja zdaniowa, z której przez podstawienie odpowiednich wartości za zmienną, uzyskuje się za każdym razem jakieś zdanie, prawdziwe lub fałszywe, będące jedną z możliwych odpowiedzi [1].

Każde pytanie zawiera daną i niewiadomą (zmienną) pytania oraz wyznacza schemat odpowiedzi. Dane występują w postaci całego zdania lub jego fragmentu.

K. Ajdukiewicz podkreśla, że «myślą, która zdanie pytajne wypowiada, jest normalnie stan pewnego napięcia psychicznego (...), zmierzający (...) do zdobycia pewnej wiadomości, ale nie byle jakiej, lecz wiadomości z góry do pewnego stopnia określonej» [1].

Jest to bardzo trafne spostrzeżenie. Chodzi jednak o to, by odnosiło się do wszystkich partnerów dialogu informacyjnego. «Dotychczasowa praktyka edukacyjna nie potwierdza tego, bowiem stroną dążącą do «zdobycia pewnej wiadomości» niezwykle rzadko są



uczniowie», twierdzi W. Puślecki. Z reguły ich rola, to odpowiadanie na pytania nauczyciela. Taki dialog zbudowany jest z pytań nauczyciela i odpowiedzi ucznia. Nie dostrzega się w nim dwupodmiotowości, równouprawnienia, mało «głosu własnego» ucznia. «Marzy mi się, stwierdza W. Puślecki, taki edukacyjny dialog informacyjny, w którym rolę uczestników procesu kształcenia są odwrócone: uczniowie pytają – nauczyciel odpowiada i w którym wymiana werbalna w niczym nie przeszkadza we wspólnym dążeniu do ustalenia, z różnych punktów widzenia, poglądów w określonej sprawie, łącznie z respektowaniem przez każdego partnera dialogu prawa do zachowania własnego stanowiska w danej sprawie» [26, s. 67–68].

J. Rutkowiak przeprowadziła badania dotyczące pytań nauczycielskich. W swych badaniach i w formułowaniu hipotez nawiązała do pomysłu L. Bandury [2], który na podstawie modelu klasyfikacji operacji umysłowych J.P. Guilforda, wyodrębnił pytania nauczycielskie opierające się na poznaniu, zapamiętaniu, wytwarzaniu (myśleniu) konwergencyjnym, dywergencyjnym i ocenianiu, a następnie sprowadził je do podziału na pytania reproduktywne i twórcze. Wynik badań ujęła w hasło: «jakie pytanie nauczyciela – taka odpowiedź ucznia», ponieważ analizy pytań «produktywnych» i «reproduktywnych» doprowadziła do stwierdzenia, że jedne i drugie opierają się na reprodukcji. «Jest to reprodukcja w zakresie operacji umysłowych przewidzianych dla ucznia, nauczyciel uruchamia określony rodzaj aktywności myślowej tego, do kogo pytanie kieruje(...); jest to także reprodukcja merytoryczna, bowiem pedagog pyta o to, co sam już wie, a nawet (...) o to, co wiedzą już jego uczniowie» [27, s. 31].

Wynika z tego, że pytania służące odtwarzaniu informacji nie mają niższej wartości kształcącej od tych, które wymagają od ucznia przetwarzania i wytwarzania informacji.

Takie wartościujące podejście, rozbudowuje się przez tworzenie systemów klasyfikacji pytań. Oprócz klasyfikacji J.P. Guilforda, mamy także klasyfikacje M. M. Sandersa, nawiązującą do idei taksonomii celów kształcenia B. S. Blooma, który przedstawił taksonomię pytań opartych na kategoriach pamięci, tłumaczenia, wyjaśniania, stosowania analizy, syntezy i oceny. Taksonomia ta jest bardzo użyteczna w edukacyjnym dialogu informacyjnym, mimo swoich ograniczeń, to jest braku kategorii pytań nawiązujących do emocjonalnej oraz psychomotorycznej sfery celów kształcenia.

Istnieje zatem pewna oferta różnorodności pytań możliwych do wykorzystania w dialogu informacyjnym. «Rzecz jednak w tym, by pytania nauczyciela stosowane w dialogu nie sprowadzały się wyłącznie do egzekwowania treści zapamiętanych przez uczniów, lecz wydatnie je przekraczały oraz stymulowały ich aktywność poznawczą i emocjonalną stwierdza W. Puślecki [26, s. 69].

Chodzi o to, by dialog umożliwiał realizację swoich głównych celów: utrwalania wiedzy w określonym zakresie, uzupełnienie występujących w niej luk, jej pogłębienie, usystematyzowanie i przetworzenie, a także, by umożliwiał przekraczanie konwencjonalnych ram wiedzy w danej dziedzinie.

Potrzeba dialogu warunkiem rozumienia. Rozumienie to «spotkanie z odmiennym, zderzenie z nieznanym», stwarza to szansę innej myśli, zwrócenia się ku temu, co było nam dotychczas obce, gdyż nie było obecne w naszym horyzoncie. «Przeciwieństwo treści, odmienności poglądów są tym, co daje do myślenia. W owym «daje» zawarty jest element pozytywny, lecz to, co daje, daje tylko «do myślenia», jest więc zaledwie szansą, jest możliwością, nie oczywistością» [27, s. 41].

To więc między tematyką dialogu a rozumieniem.

Myślenie jest jednocześnie wolne i związane. Za przejaw związania i wolności myśli zrazem można uznać rozmowę, jako formę dialogu. Związanie objawia się w niej w tym, że



rozmowa jest możliwością przerwania naszej hermetycznej myślowej jednostkowości, przez dokonanie w niej zwrotu, zmiany.

Jako warunek możliwości rozumienia jest dialog nieustającym ludzkim wysiłkiem przełamywania powierzchniowej warstwy tego, co wydawało się już dostępne; w edukacji jest to wysiłek czyniony w jednakowym stopniu przez nauczycieli i uczniów, gdyż w ten sposób «nie są oni przeciwstawnymi stronami wymiany, lecz są tym samym – każdy z nich jest człowiekiem uczącym się zarazem siebie i świata, który jest jego światem, gdyż on jestw nim».

Pedagogiczny problem rozumienia odnosi się przede wszystkim do uzyskania przez uczącego się człowieka orientacji w świecie oraz do interpretowania zachowań jego samego. «Jako człowiek rozumiejący występuje tutajnauczyciel – wychowawca, który, objaśniając dziecku świat rozumiany, czyni go także rozumiejącym, coraz bardziej zaawansowanym w tym rozumieniu».

Rozumieniu świata zewnętrznego, rzeczy, zjawisk, wydarzeń i procesów w nim zachodzących, jakie uznaje się w nim za najważniejsze, sprzyja «zaznajamianie uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice, czy ogólniej – kulturze, w określonym okresie, jaki owo rozumienie umożliwia». Wynikiem kształcenia ma być właściwe rozumienie świata. Świat gotowy, dawany uczącemu się dziecku do zrozumienia, jest przez nie doświadczany przez bezpośredni, typu zmysłowego, kontakt z rzeczami, ze słowami i innymi symbolami oraz z tworzonymi z nich całościami i faktami szczegółowymi [14, s. 54].

Kwestia rozumienia przedmiotów łączy się z dydaktyczną zasadą pogładowości w nauczaniu – sądzi się bowiem, że obserwacja doprowadza uczniów do wyodrębnienia istotnych i ogólnych cech przedmiotów, zawierających się następnie w treściach odpowiednich pojęć.przyswajanie tych pojęć zapewnia rozumienie.

Człowiekiem rozumiejącym jest nauczyciel bądź wychowanek obdarzony świadomością aktualną lub potencjalną, rozbudzoną przez nauczyciela.

Bibliografia

1. Ajdukiewicz K. Język i poznanie. Wybór pism / K. Ajdukiewicz. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 1960. – 129 s.
2. Bandura L. Pytania nauczyciela jako środek aktywizujący uczniów / L. Bandura // «Życie Szkoły». – 1971. – Nr 12. – S. 19.
3. Bańko M. Wielki słownik ucznia / M. Bańko. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. – S. 538.
4. Burow O. A. Czym jest pedagogika Gestalt? / O. A. Burow // Nieobecne dyskursy / [Z. Kwieciński (red)]. – Toruń : UMK, 1991. – S. 259–265.
5. Czarnecki K. Psychologia zawodowego rozwoju człowieka / K. Czarnecki. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 1998. – S. 178.
6. Czarnecki K. M., Staworzyńska-Grządziel M. Podstawowe pojęcia psychologii ogólnej / K. M. Czarnecki, M. Staworzyńska-Grządziel. – Ryki : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania, 2004. – S. 36.
7. Denek K. Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości / K. Denek // Twórczy rozwój nauczyciela / [S. Juszczak (red.)]. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «IMPULS», 1996. – S. 36.
8. Doroszewski W. Słownik poprawnej polszczyzny / W. Doroszewski (red.). – Warszawa : PWN, 1982. – S. 12.



9. Dubos R. Tyle człowieka co zwierzęcia / R. Dubos. – W. : PZWS, 1973. – S. 221.
10. Frątczak J. Wprowadzenie do pedagogiki / J. Frątczak. – Bydgoszcz : EmilJan, 2006. – S. 17.
11. Goźliński E. Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego / E. Goźliński, F. Szlosek. – Radom : ITE, 1997. – S. 8.
12. Jaroszewski M. G. Psychologia XX wieku / M. G. Jaroszewski. – Warszawa : PWN, 1974. – S. 393.
13. Kopaliński W. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych / W. Kopaliński. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 1989. – S. 28.
14. Kowolik P. Humanistická, alternatívna a pedagogika dialogu – koncepcie zdôrazňujúce potrebu vzdelávacieho dialogu / P. Kowolik // Vybranè problémy súčasnej edukácie / [red. K. K. Przybycień]. – Ružomberok, 2000. – S. 54.
15. Kowolik P. Kompetencje zawodowa nauczycieli nauczania początkowego z reformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny) / P. Kowolik // Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole / [M. T. Michalewska i P. Kowolik (red.)]. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003. – S. 25.
16. Kujawiński J. Wdrażanie uczniów do samokształcenie indywidualnego i nieindywidualnego / J. Kujawiński. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 2000. – S. 23.
17. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. Słownik pedagogiczny / Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009. – S. 135.
18. Kwieciński Z. Podręcznik badań jakościowych / Z. Kwieciński // «Socjologia Wychowania». – XIII, AUNC, zeszyt 317. – Toruń : Wyd. UMK, 1997. – S. 17.
19. Legowicz J. Świadomość współuczestnictwa / J. Legowicz. – Warszawa : PWN, 1980. – S. 30.
20. Łukaszewicz R. Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości / R. Łukaszewicz. – Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1990. – S. 290.
21. Matulka Z. Samokształcenie / Z. Matulka // Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych / [Red. T. Wujek]. – Warszawa : PWN, 1992. – S. 206.
22. Mysłakowski Z. Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk / Z. Mysłakowski // Encyklopedia Wychowania. – Tom I, Wychowanie Część I. (b.o.w.). – Warszawa, 1933. – S. 10.
23. Nalaskowski S. Humanizm i podmiotowość w wychowaniu / S. Nalaskowski. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 1996. – S. 8.
24. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / W. Okoń. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «ZAK», 2004. – S. 49.
25. Oleś P. K., Drat-Ruszczak K. Osobowość / P. K. Oleś, K. Drat-Ruszczak // Psychologia. Podręcznik akademicki / [J. Strelau, D. Doliński (red.)]. – Tom 1. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008. – S. 685–686.
26. Puślecki W. Kształcenie wyzwalaające w edukacji wczesnoszkolnej / W. Puślecki. – Kraków : OW «Impuls», 1996. – S. 66–69.
27. Rutkowiak J. O dialogu edukacyjnym. Rusztowania kategorialne / J. Rutkowiak // Pytanie, dialog, wychowanie / [J. Rutkowiak (red.)]. – Warszawa : PWN, 1992. – S. 31–41.
28. Śliwerski B. Pedagogika alternatywna – dylematy teorii / B. Śliwerski. – Kraków : OW «Impuls», 1995. – S. 260.
29. Słownik języka polskiego. Tom III (R-Z). – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. – S. 808.



30. Suchodolski B. Wychowaniemimo wszystko / B. Suchodolski. – Warszawa : PWN, 1990. – S. 11.

31. Tarnowski J. Pedagogika dialogu / J. Tarnowski // Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki / [B. Śliwerski (red.)]. – Kraków : OW «Impuls», 1992. – S. 73–149.

32. Więckowski R. Pedagogika wczesnoszkolna / R. Więckowski. –Warszawa : Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1996. – S. 196.

ПЕТР КОВОЛИК, канд. пед. наук, доцент
Горнославская высшая педагогическая школа
имени кардинала Августа Хлонда в Мисловицах
ул. Повстанцев, 19, Мысловице, 41-400, Польша
tpiatek@poczta.fm

ПОТРЕБНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИАЛОГА В АНТРОПОЛОГИИ

***Аннотация.** Проанализирована сущность понятий самокреативности, самообразования, развития, самокреативной компетентности. Определены группы факторов и детерминантов, непосредственно связанных с историей человеческого существования, развития и деятельности. Установлено, что в современной педагогике появилось много терминов для определения новых идей и образовательных понятий. Охарактеризована гуманистическая педагогика и ее тенденции, альтернативная педагогика и педагогика диалога, предусматривающая умения людей вести диалог при встрече (информационный диалог), диалог-переговоры и диалог как необходимое условие формирования умения понимать.*

Ключевые слова: антропология, андрагогика, самокреативность, самообразование, развитие, саморегулирование, саморазвитие, самореализация, иерархия потребностей, образовательный диалог, гуманистическое образование.

PYOTR KOVOLIK, Ph.D (pedagogical sciences), associate professor
Gornoslavsk higher pedagogical school
named after cardinal August Hlond in Myslovitse
19 Povstantsiv Str., Myslovitse, 41-400, Poland
tpiatek@poczta.fm

THE NEED FOR EDUCATIONAL DIALOGUE IN ANTHROPOLOGY

***Abstract.** The notions of self-creativity, self- education, development, self-creative competence have been defined. Furthermore, groups of factors as well as determinants strictly connected with the course of human existence, development and actions have been distinguished.*

It has been defined that in contemporary pedagogy a lot of terms for determining new ideas and educational concepts have appeared. Humanistic pedagogy as well as its trends, alternative and dialogue pedagogy which shows dialogue as a meeting of people (information dialogue), negotiation dialogue and dialogue as a condition for the ability to understand have been characterized. It has been found out that the main representative of dialogue pedagogy is J. Tarnavskiy who determines education as a combination of methods



and processes that help a person, especially through interaction, fulfill his/her humanity. Education means dialogue and dialogue is authenticity. Education in dialogue pedagogy is based on a dialogue, authenticity and meeting. The process of education is carried out as communication of people. Dialogue in pedagogy is considered to be three-dimensional – as method, process and position.

Special attention has been given to self-realization of a person that is the art of self-formation, the process that presupposes self-education. In its turn self-education is impossible without self-creativity. Self-creativity stresses one's own participation in self-improvement. It has been determined that the process of self-creativity lasts for the whole period of a person's life.

Key words: anthropology, andragogics, self-creativity, self-education, development, self-regulation, self-development, self-realization, self-improvement, hierarchy of needs, educational dialogue, humanistic education.

Bibliography

1. Ajdukiewicz K. Language and cognition. Selected Writings / K. Ajdukiewicz. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 1960. – 129 s.
2. Bandura L. Teacher's questions as a means of activating students / L. Bandura // «Życie Szkoły». – 1971. – Nr 12. – S. 19.
3. Bańko M. Comprehensive dictionary of students / M. Bańko. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. – S. 538.
4. Burow O. A. What is gestalt pedagogy? /O. A. Burow // Nieobecne dyskursy / [Z.Kwieciński (red)]. –Toruń : UMK, 1991. – S. 259–265.
5. Czarnecki K. Professional psychology of human development / K. Czarnecki. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 1998. – S. 178.
6. Czarnecki K. M., Staworzyńska-Grządziel M. Basic concepts of general psychology / K. M. Czarnecki, M. Staworzyńska-Grządziel. – Ryki : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania, 2004. – S. 36.
7. Denek K. Education and training of teachers in the context of his work / K. Denek // Twórczy rozwój nauczyciela / [S. Juszczyk (red.)]. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «IMPULS», 1996. – S. 36.
8. Doroszewski W. Dictionary Proper Polish / W. Doroszewski (red.). – Warszawa : PWN, 1982. – S. 12.
9. Dubos R. So much human as animal / R. Dubos. – Warszawa : PZWS, 1973. – S. 221.
10. Frątczak J. Introduction to Pedagogy / J. Frątczak. – Bydgoszcz : EmilJan, 2006. – S. 17.
11. Goźliński E., Szlosek F. Handy dictionary of teachers training / E. Goźliński, F. Szlosek. – Radom : ITE, 1997. – S. 8.
12. Jaroszewski M. G. Psychology of the twentieth century / M. G. Jaroszewski. – Warszawa : PWN, 1974. – S. 393.
13. Kopaliński W. Dictionary of foreign words and phrases in foreign languages / W. Kopaliński. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 1989. – S. 28
14. Kowolik P. Humanistická, an alternative pedagogy of dialogue – the concept of zdôrazňujúce potrebu vzdelávacieho dialogue / P. Kowolik // Vybranè problémy súčasnej edukácie / [red. K. K. Przybycień]. – Ružomberok, 2000. – S. 54.
15. Kowolik P. Professional competence of primary education teachers with the reformed primary school (theoretical sketch) / P. Kowolik // Kompetencje nauczycieli w



- reformowanej szkole / [M. T. Michalewska i P. Kowolik (red.)]. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003. – S. 25.
16. Kujawiński J. Implementation of individual students to self-study and non-individual ones / J. Kujawiński. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 2000. – S. 23.
17. Kupisiewicz Cz. Dictionary pedagogical / Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009. – S. 135.
18. Kwieciński Z. Handbook of qualitative research / Z. Kwieciński // «Socjologia Wychowania». – XIII, AUNC, zeszyt 317. – Toruń : Wyd. UMK, 1997. – S. 17.
19. Legowicz J. Awareness of participation / J. Legowicz. – Warszawa : PWN, 1980. – S. 30.
20. Łukaszewicz R. Education dialectical and future school / R. Łukaszewicz. – Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1990. – S. 290.
21. Matulka Z. Samokształcenie / Z. Matulka // Introduction to adult education / [red. T. Wujek]. – Warszawa : PWN, 1992. – S. 206.
22. Mysłakowski Z. Pedagogy, its methods and place in the system of sciences / Z. Mysłakowski // Encyklopedia Wychowania. – Tom I, Wychowanie Część I. (b.o.w.). – Warszawa, 1933. – S. 10.
23. Nalaskowski S. Humanizm i podmiotowość w wychowaniu / S. Nalaskowski. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 1996. – S. 8.
24. Okoń W. New Pedagogical Dictionary / W. Okoń. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «ZAK», 2004. – S. 49.
25. Oleś P. K. Psychology : academic handbook / P. K. Oleś, K. Drat-Ruszczak ; J. Strelau, D. Doliński (red.). – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008. – T. 1. – S. 685–686.
26. Puślecki W. Liberating education in early childhood education / W. Puślecki. – Kraków : OW «Impuls», 1996. – S. 66–69.
27. Rutkowiak J. About the educational dialogue. Scaffolding categorical / J. Rutkowiak // Pytanie, dialog, wychowanie / [J. Rutkowiak (red.)]. – Warszawa : PWN, 1992. – S. 31–41.
28. Śliwerski B. Alternative Pedagogy – dilemmas of theory / B. Śliwerski. – Kraków : OW «Impuls», 1995. – S. 260.
29. Polish Language Dictionary. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. – Vol. III (R–Z). – S. 808.
30. Suchodolski B. Parenting after all / B. Suchodolski. – Warszawa : PWN, 1990. – S. 11.
31. Tarnowski J. Pedagogy of the dialogue / J. Tarnowski // Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki / [B. Śliwerski (red.)]. – Kraków : OW «Impuls», 1992. – S. 73–149.
32. Więckowski R. Early Education / R. Więckowski. – Warszawa : Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1996. – S. 196.