

Recenzje, konferencje, informacje

Franciszek Szlosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, APS, ITeE – PIB, Warszawa 2015, s. 322

Refleksje z lektury monografii

Uwagi, niekoniecznie wstępne. Pojęcie *tożsamość* jest w ostatnim czasie często wykorzystywane w opracowaniach naukowych, w tym z zakresu pedagogiki. Określenie „tożsamość obiektu” (ang. *identity*) – w ujęciu leksykalnym – oznacza wskazanie i opisanie jego cech charakterystycznych (cechy wskaźnikowych), które umożliwią odróżnienie od siebie dwóch obiektów; pozwolą innym osobom na zidentyfikowanie, zdefiniowanie, a przez to na rozpoznawanie danego obiektu. Mówimy, że w istocie chodzi o przedstawienie katalogu cech pozwalających odróżnić określone obiekty, a przez to wskazać na charakterystyczne rysy każdego z nich.

Mówimy, że każdy obiekt charakteryzuje się tożsamością, dzięki której jest odróżnialny od innych obiektów występujących w systemie, niezależnie od ich stanu. W szczególnych przypadkach różne obiekty mogą posiadać jednakowy stan, lecz w dalszym ciągu pozostają rozróżnialne¹.

Jest to tym bardziej istotne współcześnie, gdy obserwujemy i doświadczamy systemu gwałtownych przemian we wszystkich sferach działalności człowieka. Interesujący nas zakres przemian obejmuje kulturę, a w jej obrębie świata wartości doświadczanych przez człowieka.

Tożsamość pedagogiki. Pojęcie tożsamość obiektu może być odniesione także do dyscyplin naukowych, które w istocie mogą i powinny być przedmiotem metarefleksji. Co oznacza tożsamość pedagogiki? Jaką powinna być jej prezentacja, aby oddała wystarczająco dokładnie specyfikę pedagogiki?

Dla M. Nowaka: „Gdy stawiamy problem **tożsamości** jakiejś dyscypliny, wiążemy zwykle z zagadnieniem jej **specyfiki**, powstaje natychmiast kolejna trudność, którą możemy wyrazić w postaci pytań: *Specyfiki czego? Czy samej działalności wychowawczej? Czy też specyfiki myślenia pedagogicznego?*”².

Mówiąc o specyfice obiektu nas interesującego (np. pedagogicznej działalności wychowawczej, czy o specyfice nauki) zwracamy uwagę na **przedmiot materialny i formalny** danej nauki. Dodajmy dla jednoznaczności, że **przedmiot materialny nauki oznacza to, co jest dane do zbadania; przedmiot formalny nauki, to jej aspekt** (względ badań); czyli

¹ <https://pl.wikipedia.org/wiki/To%C5%BCsamo%C5%9B%C4%87>

² M. Nowak, *Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana”, 1(31), 2013.

to, **pod jakim kątem badamy** to, co jest dane do zbadania. Tak rozumiany obiekt tożsamości przedstawia się różnie w odniesieniu do poszczególnych nauk, a nawet dla całych grup nauk. Przykładowo inaczej on jest pojmowany w odniesieniu do nauk przyrodniczych, jeszcze inaczej w relacji do nauk humanistycznych i społecznych, filozoficznych czy teologicznych. I chociaż może dotyczyć on tego samego wycinka rzeczywistości badanej, to różnicuje go względ badań³.

Dodajmy, że dla charakterystyki dyscypliny naukowej nie jest obojętna także metoda naukowa, czyli sposób systematycznie stosowany w celu zdobywania wiedzy naukowej oraz procedury badań jako zespoły przepisów określających sposób badania tego, co jest dane do zbadania. Pełna charakterystyka dyscypliny nie może pomijać katalogu zadań nauki, czyli tego, czemu ma służyć poznanie naukowe. Uzupełnieniem tego katalogu jest prezentacja konwencji terminologicznej.

Wynikające stąd pytania nie są nowymi w refleksji pedagogów. Są jednak na tyle złożonymi, że trudno dziś byłoby uznać, iż mamy na nie jednoznaczną odpowiedź.

Zapewne jednak zgodzić się należy z najogólniejszym stwierdzeniem, iż pedagogika jest **systemem** dyscyplin naukowych. I już w tym wymiarze pedagogika – jako obiekt tożsamości – także powinna wyraziście prezentować własną tożsamość. Do niej bowiem odnosić powinniśmy – zgodnie z **zasadą systemowości** – cechy podstawowe każdej subdyscypliny pedagogicznej. Jak słusznie

pisze T. Hejnicka-Bezwińska: *Problem tożsamości pedagogiki – a właściwie (problem – W.F.) ewolucji tożsamości pedagogiki w warunkach zmiany kulturowej – jest problemem kontrowersyjnym i niezmiennie wywołuje poznawcze zaangażowania intelektualne i emocjonalne, uruchamia także wielki opór skierowany przeciwko podejmowaniu tej problematyki*⁴. Warto w tym miejscu wspomnieć szeroką dyskusję nad tymi kwestiami, jaka miała miejsce w Polsce. Była ona kontynuowana prze I Zjazd Pedagogiczny (1993) i podejmowana w wielu opracowaniach.

Można powiedzieć, że dla rozwoju teorii pedagogicznych takie zróżnicowanie opinii, poglądów i przekonań jest czynnikiem dalszego ich rozwoju⁵.

Jakich problemów dyskusja w związku z tak ujmowaną problematyką ona dotyczyła? Dotyczyła wszystkich komponentów pedagogiki ogólnej, która została reaktywowana po roku 1989 i miała ambicje przejęcia tego, co w socjalistycznej teorii wychowania czyniono obiektem badań (czy słusznie?!).

Skoro tożsamość pedagogiki ogólnej wyznaczana jest przez jej przedmiot badań, stajemy przed pytaniem otwartym dotyczącym owego przedmiotu badań?

Przedmiot badań powinien – zdaniem M. Nowaka – odzwierciedlać specyficzną jej problematykę, którą się ona zajmuje, **specyfikę jej uprawiania i prowadzenia badań**, niepowtarzalną historię jej rozwoju (na przestrzeni historii istnienia danej dyscypliny) i perspektywy

³ Specyfikę badań przyrodniczych i humanistycznych przedstawiłem szerzej w książce: *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*. Rzeszów 2013.

⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki w warunkach „wielkiej zmiany kulturowej”*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 36, 2013.

⁵ I Zjazd Pedagogiczny przyjął ogólny temat: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*.

jej rozwoju⁶. I jak się wydaje te **dwa aspekty** należy wyraziście eksponować: **przedmiot i metodologię jego badania**.

Jeżeli pedagogika jest **systemem** dyscyplin naukowych, to ważne jest pytanie o jego komponenty i relacje, jakie między nimi można określić. Stanowiska prezentowane przez różnych pedagogów są zróżnicowane. Obecnie *pedagogika ogólna* – zauważa T. Hejnicka-Bezwińska – jest subdyscypliną obejmującą takie obszary tematyczne, które wskazują na jej przedmiot badań. Należy tutaj zdaniem Autorki wymienić: współczesne kierunki i ideologie pedagogiczne, filozofię edukacji, aksjologię wychowania, metodologię badań procesów i dyskursów edukacyjnych, ontyczne podstawy edukacji i jej funkcje społeczne, język pedagogiki, tożsamość pedagogiki w procesie przejścia od ortodoksji do heterogeniczności, metateorię pedagogiki (czym jest „ogólność” w pedagogicznym myśleniu o edukacji), relację pomiędzy wiedzą pedagogiczną a praktyką edukacyjną oraz refleksję nad miejscem pedagogiki w kontekście przemian edukacyjnych⁷.

Stefan Kunowski specyfikę i tożsamość pedagogiki pojmował jako działalność wyznaczaną przez ukierunkowanie się na cel rozumiany jako „dobro rozwojowe człowieka – nie aktualnie pojęte, lecz realizujące się. W przeszłości, nastawione ku przyszłości – dzięki czemu człowiek może się doskonalić i osiągać kres procesu rozwoju”⁸.

Tożsamość pedagogiki pracy.

Aby mierzyć drogę przyszłą, trzeba wiedzieć skąd się wyszło pisał C. K. Norwid.

Nawiązując do powyższej sentencji, warto zauważyć, że F. Szlosek stawia bardzo wyraziście pytanie: *dlaczego tak późno, w zasadzie dopiero w końcowej fazie rozwoju społeczeństwa industrialnego, dostrzeżono potrzebę naukowego poznania tego, co stanowiło o istocie funkcjonowania tegoż społeczeństwa, a co w pewnym uproszczeniu sprowadza się do przygotowania człowieka do efektywnej pracy zawodowej w warunkach szybkiego rozwoju naukowo-technicznego i technologicznego i do jego skutecznego funkcjonowania na stanowisku pracy?* (s. 11). Interesująca jest odpowiedź Autora. I w dużym stopniu jest ona trafna. Wydaje się jednak, że nie tylko przytoczone względy i uwarunkowania społeczno-polityczne legły u podstaw tego stanu spraw. Dodać należy, iż od początku swojego istnienia pedagogika pracy z trudem odnajdywała swoje miejsce w rodzinie nauk pedagogicznych. Wielu pedagogów nie uznawało potrzeby jej usamodzielnienia. I nie wynikało to często z ich złej woli, lecz taki był poziom rozwoju nauk pedagogicznych. Wskazują na to choćby interpretacje podstawowych kategorii pedagogiki, np.: uczeń, uczenie się, edukacja, dziedziny wychowania. Przyczynę drugą upatruję także w niedostatku badań nad istotą człowieka, podstawowego obiektu zainteresowań wszystkich nauk pedagogicznych. Wreszcie niebagatelną sprawą jest także to, że pojęcie pracy rozumiano przede wszystkim w znaczeniu ekonomicznym. I mimo tego, że w propagandzie głoszono hasło *praca najwyższą wartością* w żaden sposób nie przekładało się ono na

⁶ M. Nowak, op. cit.

⁷ *Słownik kategorii pojęciowych: Pedagogika ogólna*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 496.

⁸ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 38.

działalność pedagogiczną i *kształtowanie socjalistycznego stosunku do pracy*.

Aktualnie istnieje konieczność podejmowania refleksji nad fundamentalnymi pytaniami o tożsamość pedagogiki pracy. Brak naukowej refleksji nad wzmiankowanymi wyżej problemami w pedagogice pracy oznaczałby regres w jej rozwoju. Ma to tym bardziej mocne uzasadnienie w tym, że obecnie **praca człowieka** – i wielorakie jej wyniki – uległy niemal całkowitej przemianie ilościowej i jakościowej. Zjawiska, jakie wpisują się w treść pracy współcześnie realizowanej, są niemal całkowicie inne niż te, jakie występowały w okresie budowania podstaw pedagogiki pracy (a więc blisko 50 lat temu).

Osobliwość pedagogiki pracy obecnie uprawianej w badaniach i praktyce oświatowej wyraża się jednak nie tylko w podkreślaniu odmienności właściwości pracy współcześnie realizowanej. Skoro jest ona inna, to jako źródło wartości pedagogicznych generuje inne systemy wartości. Zmienia się jej znaczenie i funkcje w procesach wychowania **człowieka**. Ulegają one dalszej przebudowie, a raczej rozbudowie. Czy tylko? Moim zdaniem na nowo należy **odczytywać sens wszystkich komponentów systemu wychowania** przez pracę, do pracy, w pracy; wychowanie w systemie wartości i ku wartościom pracy. A nie będzie przesady w twierdzeniu, że taka potrzeba istnieje także w odniesieniu do pozostałych komponentów systemowo ujmowanej problematyki obecnie uprawianej pedagogiki pracy.

Zauważyć także należy, że fundamentalną kategorią pedagogiki pracy jest **praca człowieka** w jej ogólnym ujęciu, a **praca zawodowa w szczególności**. I chociaż prawdą jest, że **praca zawodo-**

wa jest najbardziej reprezentatywnym rodzajem pracy ludzkiej, nie oznacza to, że w analizach i badaniach współczesnej pedagogiki pracy nie musimy sięgać bardzo głęboko do konstytutywnych cech pracy jako takiej. Okazuje się bowiem, że te jej właściwości, które w przeszłości były okazjonalnie dostrzegane i mało doceniane, stają się obecnie dominujące. Przykładem takiego syndromu właściwości są **etyczne i aksjologiczne wymiary pracy człowieka**.

Janusz Tarnowski podkreślał, że: „Skoro pedagogika (...) opracowuje **naukowo pozytywny sposób oddziaływania na człowieka** w celu osiągnięcia pożądanego wyniku, np. rozwinięcia człowieczeństwa jednostki ludzkiej”⁹ (podkr. W.F), to w takich sformułowaniach odnajdujemy personalistyczne określenie wychowania jako **wspomaganie człowieka w rozwoju jego człowieczeństwa**. Czy to określenie wpisuje problematykę pedagogiki pracy w nurt badań funkcji wartości w wychowaniu, a przez to w dążenie do określenia aksjologicznej istoty człowieka?

Niezmienne podtrzymuję pogląd, że nasza obecna wiedza o tym, **kim jest człowiek** – osoba i podmiot pracy – diametralnie różni się od wiedzy sprzed kilku czy kilkunastu lat. A to dla problematyki stanowiącej trzon zainteresowań dzisiaj uprawianej pedagogiki pracy jest kwestią niezmiernie ważną. Współczesna wiedza o człowieku pozwala na nowo odpowiadać na pytania o jego istotę.

Możemy przez to stwierdzić, że obecnie główne obiekty badań pedagogiki pracy (człowiek i jego praca) uległy radykalnej przebudowie. W tej sytuacji

⁹ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?* Warszawa 1993, s. 54.

pytanie o charakterystyczne rysy uprawianej obecnie pedagogiki pracy ma pełne uzasadnienie.

Pytanie to pojawiło się w podejmowanych przeze mnie wysiłkach na rzecz ukazania nowego systemu problematyki badań pedagogiki pracy. Już w książce *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej* (Rzeszów 2013) stawiałem pytania: po co dodawać słowo *humanistyczne* (?), może raczej określać je terminem *współczesna pedagogika pracy* (?)

Struktura monografii *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. Omawiana monografia została zaprezentowana w czterech częściach, uzupełniona *uzasadnieniem koncepcji pracy, refleksją końcową i bibliografią*. Trzy pierwsze części mają charakter analityczny i odnoszą się do fundamentalnych pytań z zakresu metodologii nauk pedagogicznych zmierzają do określenia przedmiotu formalnego pedagogiki pracy. Kolejne części noszą następujące tytuły: I) *W poszukiwaniu statusu tożsamości naukowej pedagogiki pracy*; II) *System pojęciowy pedagogiki pracy*; III) *Założenia metodologiczne, procedury oraz metody badań charakterystyczne dla pedagogiki pracy*. Już tytuły tych części wskazują, że Autor dąży w nich do wskazania na *kluczowe elementy świadczące o tożsamości naukowej i dyscyplinarnej pedagogiki pracy*.

Tytuły sześciu rozdziałów pierwszej części są nie mniej znaczące. 1.1. *Jak rozumiem status tożsamości naukowej*; 1.2. *Stan teoretyczności pedagogiki pracy*; 1.3. *Pedagogika pracy czy pedagogika zawodowa*; 1.4. *Ewolucja przedmiotu badań i zainteresowań pedagogiki pracy*; 1.5. *Obszary i działy badawcze (...) pe-*

dagogiki pracy; 1.6. *Przedmiot badań i obszary problemowe pedagogiki pracy w kontekście współczesnych rozstrzygnięć edukacyjnych i ekonomicznych*.

W części II odnajdujemy rozważania dotyczące systemu pojęciowego pedagogiki pracy. Słusznie zauważa F. Szlosek, że **system pojęciowy pedagogiki współczesnej, a w konsekwencji także pedagogiki pracy, wymaga reinterpretacji**. Potrzeba taka wynika z nowych warunków funkcjonowania edukacji we współczesności. I ta uwaga dotyczy wszystkich kategorii pedagogicznych, o czym pisałem w nowo opracowanym tekście¹⁰, a także dosyć szeroko w książce *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*, (Część II, Rozdział III, s. 205 i n., Rzeszów 2013). Treści prezentowane przez F. Szloska dopełniają analizę tej problematyki.

Wypada jednak zauważyć, że trudności z pedagogiczną interpretacją istoty pracy ludzkiej rzutują na pozostałe kwestie problematyki badań współczesnej pedagogiki pracy. Powtórzę tutaj twierdzenie **nie da się zrozumieć istoty pracy człowieka bez jakiegoś rozumienia człowieka; nie da się zrozumieć człowieka, bez jakiegoś rozumienia jego pracy**. Niestety z przykrością stwierdzam, że pedagodzy pracy wykazują dużą wstrzemięźliwość wobec konsekwencji wynikających z tego stwierdzenia. Niewystarczające na potrzeby pedagogiki są badania nad istotą człowieka i jego modelowaniem. Pedagodzy oczekują na metodologiczne rozwiązania problematyki analizy wyników pracy człowieka; białą plamę stanowią problemy

¹⁰ Por., W. Furmanek, *Problematyka języka pedagogiki (pracy)*, „Labor et Educatio” (w druku).

psychopatologii pracy, w tym zaburzeń w świecie aksjologii człowieka pracującego i bezrobotnego itd.

Część czwarta, najbardziej rozbudowana objętościowo chociaż nie jakościowo, na co zwraca uwagę sam Autor, zatytułowana jest: *Wybrane aspekty teoretyczne i systemowe kształcenia i doskonalenia zawodowego (spojrzenie z perspektywy pedagogiki pracy)*. Obejmuje ona trzy rozdziały, z których trzeci: *Kształcenie zawodowe w Polsce po 1945 roku w kontekście złożoności historycznej, mnogości sprzecznych koncepcji oraz zmian cywilizacyjno-kulturowych* został poświęcony omówieniu ujętych w dziewięć okresów rzeczywistych i pozorowanych działań reformatorskich odnoszonych do organizacji i funkcjonowania szkolnictwa zawodowego w powojennej Polsce. Możemy stwierdzić, że celem tej części było ukazanie meandrów rozwoju systemu edukacji zawodowej w Polsce od zakończenia II wojny światowej do dnia dzisiejszego. Przedłużeniem tych refleksji powinna być prognoza rozwoju polskiej edukacji zawodowej. Niestety w tej monografii tych refleksji Autor nie zamieszcza.

Ten interesujący, duży objętościowo fragment monografii – liczący blisko 90 stron, tj. 1/3 objętości – w istocie rzeczy poświęcony jest kolejnym próbom reformowania systemu edukacji zawodowej. Dobrze się stało, że Autor nie poszedł drogą analizy zmian jakie następowały w miarę wprowadzania reform polskiej oświaty (1946, 1948, 1949 – CUSZ; 1961; 1973, 1989 i ostatnie).

Autor poprzedzając prezentację poszczególnych okresów zmian, przypomina podstawowe założenie wyprowadzone z **socjoekonomicznego modelu rozwoju i zachowań człowieka** (por. R. 4.2).

Można je ująć następująco: w gospodarce rynkowej prawidłowa droga edukacyjna jednostki ludzkiej kończy się zdobyciem kwalifikacji zawodowych umożliwiających jej wejście na rynek pracy (s. 212). Wprowadzane zmiany w systemie edukacji zawodowej wartościować należy zdaniem Autora (ocena subiektywna) z uwzględnieniem potrzeb ekonomicznych i innych uwarunkowań charakterystycznych dla danego okresu (s. 213).

O reformie w systemie edukacji można mówić wówczas, gdy zmiana nią wprowadzona jest zasadnicza. W moim odczuciu prezentacja wprowadzonych zmian jest dosyć daleko posuniętym uproszczeniem całej problematyki efektywności edukacji zawodowej, widzianej z perspektywy pedagogicznej. Bez wątpienia obecnie pedagogika pracy potrzebuje pełniejszej oceny rozwiązań minionego okresu. W tym celu należy pełniej wykorzystać dorobek teoretyczny i metodologiczny pedagogów specjalizujących się w analizach komparatystycznych rozwiązań wprowadzanych w ramach zmian i reform oświatowych. Wspomnę choćby to, że wśród rozmaitych klasyfikacji reform wymienia się **różne strategie reform oświatowych**¹¹.

W literaturze wymienia się typy reform: **naprawcze, modernizacyjne, strukturalne i systemowe**. A.M. de Tchorzewski wymienia **zasady reformowania oświaty**: realności, kompletności, akceptacji, wiarygodności¹².

¹¹ Por., T. Lewowicki, *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*, [w:] *Oświata na wirażu*, pod red., K. Deneka, T. M. Zimnego, Częstochowa 1999, s. 11–19.

¹² A.M. de Tchorzewski: *Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, pod red., A. Karpińskiej, Białystok 2002.

Sądzę, że ten dorobek metodologiczny pedagogiki powinien być przez Autora omawianej monografii mocniej wyeksponowany. Do takiego działania obliguje nas paradygmat systemowości.

Nie podejmuję się w tym opracowaniu merytorycznej dyskusji z Autorem tej monografii co do prezentowanych ocen wymienionych dziewięciu okresów zmian w edukacji zawodowej. Ważne jest to, że temat został zainicjowany i oczekuje na dalsze rozwinięcie.

Czy na podstawie prezentowanych w książce faktów możemy skonkretyzować odpowiedź na pytanie o jutro polskiej edukacji zawodowej? Nie wydaje się to możliwe na drodze aproksymacji. Polska gospodarka, ale i polska oświata, potrzebuje nowych rozwiązań pedagogicznych dla edukacji zawodowej. Gdzie należy szukać przesłanek niezbędnych w tym zakresie? Bez wątpienia w odkrywaniu prawidłowości przemian zachodzących w pracy człowieka. W tym szczególnie w bardzo zróżnicowanych rodzajach jego pracy zawodowej. O niektórych trudnościach tej analizy pisałem w oddzielnej monografii¹³.

Konkluzja. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jakie są podstawowe czynniki sprawcze przemian pedagogiki pracy, leży u podstaw omawianej monografii. Owe czynniki decydowały i zapewne decydują dalej o dynamiczne dojrzewania pedagogiki pracy. Oznacza to z jednej strony, że interesująca nas dyscyplina naukowa jest ciągle w stanie tworzenia w takim znaczeniu, jak to rozumiał S. Palka. Z drugiej zaś strony

oznacza, że tożsamość pedagogiki pracy wymaga ciągłego wartościowania. Jest to tym bardziej znaczące, że jak zauważa F. Szlosek związek, jaki istnienie pomiędzy pedagogiką (jako systemem nauk) a pedagogiką pracy ma charakter relacji dwukierunkowej. Swoiste sprzężenie zwrotne ujawnia się w tym, że pedagogika pracy szeroko korzysta z osiągnięć innych nauk, w tym nauk pedagogicznych; ale i jej osiągnięcia otwierają nowe pola badań pedagogów. Ocena siły tego sprzężenia wymaga doprecyzowania zakresu treści przedmiotu badań współczesnej pedagogiki pracy. Jeżeli tylko pozostaniemy – jak czyni to F. Szlosek (s. 9/10) – przy problemach wychowania przez pracę i wychowania do pracy, to zagubimy wiele ważnych problemów niezbędnie koniecznych do badania przez pedagogów pracy. Koniecznością staje się szerokie postrzeganie tych zagadnień. Niemniej jednak, gdy dokonamy namysłu nad wywołanymi tutaj dziedzinami wychowania, to stajemy przed szeroką panoramą nowych zagadnień¹⁴.

Podkreślmy wyraźnie deklarację Autora dotyczącą przyjętych założeń. *Głębia i zakres zmian* (rozumiem, że spowodowanych wyszczególnianymi wcześniej czynnikami W.F.) *zrodziły konieczność przebudowy teoretycznych podstaw tej dyscypliny lub w przypadku niektórych tez, stwierdzeń i założeń – całkowitego ich przeorientowania* (s. 14). W pełni podzielam ten pogląd. Dałem temu wyraz w dotychczas przygotowanych monografiach.

¹³ Por., W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*, Rzeszów 2014.

¹⁴ Por., W. Furmanek, *Zagubione i zaniedbane tereny badań pedagogiki współczesnej*, [w:] *Możliwości i strategie zwiększania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży-konteksty edukacyjne i społeczne*. Pod red. K. Barłóg, E. Kensy i M. Rorat. Rzeszów 2012, s. 13–55.

Bibliografia

1. Furmanek W., *Problematyka języka pedagogiki (pracy)*, „Labor et Educatio” (w druku).
2. Furmanek W., *Zagubione i zaniedbane tereny badań pedagogiki współczesnej*, (w:) *Możliwości i strategie zwiększania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży – konteksty edukacyjne i społeczne*. Pod red. K. Barłóg, E. Kensy i M. Rorat. Rzeszów 2012, s. 13–55.
3. Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*. Rzeszów 2014.
4. Hejnicka-Bezwińska T., *Tożsamość pedagogiki w warunkach „wielkiej zmiany kulturowej”*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 36, 2013 <https://pl.wikipedia.org/wiki/To%C5%BCsam%C5%9B%C4%87>
5. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 38.
6. Lewowicki T., *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*, [w:] *Oświata na wirażu*, pod red., K. Deneka, T.M. Zimnego, Częstochowa 1999, s. 11–19.
7. Nowak M., *Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana”, 1(31), 2013.
8. *Słownik kategorii pojęciowych. Pedagogika ogólna*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 496.
9. Tarnowski J., *Jak wychowywać?* Warszawa 1993, s. 54.
10. Tchorzewski A., *Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, pod red., A. Karpińskiej, Białystok 2002.

prof. dr hab. Waldemar Furmanek
Uniwersytet Rzeszowski
Wydział Pedagogiczny
Katedra Pedagogiki Pracy
i Andragogiki
furmanek@ur.edu.pl

W pedagogice pracy – zmiany konieczne

Przeobrażenia społeczno-polityczne i gospodarcze, jakie w Polsce zachodzą, poczynając od 1989 r. sprawiły, że konieczne są też zmiany w nauce zarówno w sferze badawczej, jak i organizacyjnej, odnoszące się do wszystkich rodzajów szkolnictwa i jego ściślejszym powiązaniem z rykiem pracy. Problematykę tę podejmuje profesor Franciszek Szłosek w książce, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. Generalnie publikacja odnosi się do pedagogiki pracy, ale Autor nie poprzestaje tylko na tym, osadza to w szerokim kontekście społecznym, uwzględnia też organizację szkolnictwa wyższego i średniego, zwłaszcza szkolnictwa zawodowego. W Polsce zmienił się bowiem nie tylko system społeczno-polityczny, ale również gospodarka, która poprzednio oparta była o zasady nakazowo-rozdzielcze, a w nowych warunkach musiała przekształcić się na gospodarkę rynkową. Zmieniały się też poglądy i polityka dotycząca pracy, jej wykonywania i wynagradzania. Pamiętać jednak zawsze należy, że praca niezależnie od ustroju i często zmieniających się poglądów jest potrzebna człowiekowi, podejmuje to między innymi pedagogika pracy. Dziś w Polsce praca jest dobrem poszukiwanym, mówiąc popularnie – rynkowym.

W tak rozumianej i zmieniającej się sytuacji co najmniej z kilku względów należy podkreślić i wyraźnie zaakcentować, na czym polega wartość omawianej książki: po pierwsze: jest to pierwsze tak obszerne opracowanie naukowo-badawcze związane z pedagogiką pracy w warunkach zmian zachodzących w naszym

kraju i rozwijającej się gospodarki rynkowej. Stawia prognozy, co można i co należy zmienić, aby pedagogikę pracy przystosować do nowych warunków, gdyż poprzednio w ramach ustroju socjalistycznego i gospodarki nakazowo-rozdziałczej wiele spraw wyglądało inaczej; po drugie: Autor przeprowadził gruntowną analizę związaną z dorobkiem nakazowo-badawczym omawianej dyscypliny, co sprawia, że jest to krytyczne opracowanie oparte o własne badania. Widać, że głęboko tkwi w omawianej problematyce, mówiąc krótko, dobrze zna rzemiosło pedagogiki pracy. Odwołuje się też do znanych autorytetów z tej dziedziny wiedzy, często też z nimi polemizuje; po trzecie: mamy tu naukową wykładnię, jak wiele należy zrobić z przyszłości, aby pedagogikę pracy przystosować do polskiej gospodarki, aby była jej pomocna. Podkreślana jest też szczególna rola szkolnictwa zawodowego, zauważane są jego braki, jak chociażby zupełny niewypał z formą szkolnictwa zawodowego nazywaną jako technika profilowane. Zapytuje o co w tym chodzi?

Z analizy książki wynika, że Autor nie tylko zauważa te problemy, ale je rozumie, widać, że są mu one bardzo bliskie. Nic nie jest oderwane tu od polskiej współczesnej rzeczywistości i nie jest to jakieś studium teoretyczne przeznaczone dla niewielkiej grupy specjalistów. Przeciwnie, książka napisana jest językiem zrozumiałym dla człowieka, który niekoniecznie związany jest z pedagogiką i kształceniem zawodowym. Osadzona została w konkretnych realiach polskiej rzeczywistości, gdyż w porównaniu z państwami zachodnimi u nas, w Polsce, zbyt często zmieniane są systemy oświatowe i organizacja szkolnic-

twa na różnych szczeblach. Nie zawsze to dobrze wychodzi. Istotne jest również że na jej łamach nie spotykamy jakiegś totalnej krytyki – co dziś jest bardzo modne – tego, co było w przeszłości, jako złe, niedobre i co powinno ulec zapomnieniu. Przeciwnie, spotykamy solidne analizy w odniesieniu do pedagogiki pracy i jej znaczenia, poczynając od początku XX w. Pojawiają się nazwiska znanych historyków, jak Kazimierz Tymieniecki, działaczy oświatowych z okresu Drugiej Rzeczypospolitej jak Janusz Jędrzejewicz, którzy tak wiele wnieśli w rozwój polskiej pedagogiki, w tym również pedagogiki pracy. Tworzyli podstawy polskiego szkolnictwa zawodowego, wychowania obywatelskiego i państwowego.

Na tej kanwie Autor szeroko omawia problemy odnoszące się do pedagogiki pracy w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, zwłaszcza w odniesieniu do szkolnictwa zawodowego, gdzie pedagogika pracy zawsze miała i niewątpliwie do dziś ma szczególnie ważne znaczenie. Zauważa też braki i niedociągnięcia tamtego okresu, zbyt dużą ideologizację, ale od tego nawet dziś jest trudno się ustrzec. Analiza tych zagadnień pozwala zrozumieć, jak wielkie znaczenie miało szkolnictwo zawodowe przy odbudowywaniu kraju ze zniszczeń wojennych i pomimo upływu czasu wiele rozwiązań można stosować współcześnie, rozumiały przy uwzględnieniu koniecznych zmian związanych z wymogami czasu współczesnego, a także przy koniecznym uwzględnieniu potrzeb gospodarczych i zmian, jakie zachodzą w Polsce i na świecie.

Podstawowa część książki odnosi się do współczesności i przyszłości. Nie trzeba udowadniać, jak jest to ważne. Dlatego obok własnych, autorskich uwag

mamy tu sporo statystyki, różnego rodzaju porównań, stawiane są pytania i formułowane różnego rodzaju oceny, których w krótkiej recenzji nie da się omówić ani nawet przytoczyć. Są natomiast konkretne odniesienia do pedagogiki pracy. Istotne są również rozważania odnoszące się do zawodu, jak chociażby czy dana osoba ma taki a taki czy inny zawód. Potocznie zdawać by się mogło, że jest to pytanie proste, a nawet wręcz banalne, ale z punktu widzenia pedagogiki pracy tak nie jest, bowiem „zawód jest to dookreślony, choć zmieniający się pod wpływem przemian cywilizacyjno-kulturowych, zbiór zadań wykonywanych systematycznie przez człowieka na stanowisku pracy dzięki posiadanym przez niego kwalifikacjom”.

Jest to wskazówka do dalszych rozważań, że dla pedagogiki pracy zawód i jego wykonywanie jest niesłychanie ważnym obszarem zainteresowań i prowadzi do koniecznych wnikliwych badań. W książce oparte zostało to zarówno o wątki teoretyczne, jak i praktyczne. Mogą to być również wskazówki co do przyszłych reform szkolnictwa w Polsce, zwłaszcza zawodowego. Temu rodzajowi szkolnictwa Autor poświęcił bardzo dużo uwagi. Zgromadził bogaty materiał statystyczny i porównawczy, wykorzystał też badania naukowe i publikacje badaczy w Polsce i z innych państw. Są to różnego rodzaju analizy, porównania i wskazówki, w jakim stopniu i kiedy należy przeprowadzać reformy szkolnictwa wyższego i średniego, tak aby odpowiadały wymogom rynku pracy, aby nie kształcić tylko dla pozyskania dyplomu, lecz aby ten dyplom i uzyskany zawód po szkole średniej czy wyższej był przydatny. Dlatego też szkolnictwo zawodowe – zdaniem F. Szloska – musi być bardziej

niż dotychczas powiązane z rynkiem pracy i wymogami biznesu. W gospodarce rynkowej ma to znaczenie podstawowe.

Bardziej ważne niż wymyślane różnego rodzaju „uczone” definicje określające czym jest zawód. Często jest tak, a co zauważał też Bogdan Suchodolski, że nie tylko w pedagogice, ale także innych profesjach ważny jest tak zwany zdrowy rozsądek. Tu nam w Polsce często tego brakuje, gdyż bardzo często różne racje polityczne przysyłają nam ten zdrowy rozsądek. Jest to szczególnie istotne we współczesnych konstelacjach zwłaszcza w odniesieniu do pedagogiki pracy i zwłaszcza gdy mówimy o zawodzie, kwalifikacjach, umiejętnościach. Bo tak naprawdę żaden przepis i żadna definicja nie może tego sklasyfikować. Nigdy bowiem nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć i rozeznaczyć, jakie możliwości tkwią w ludziach. Z tym chyba każdy jest w stanie się zgodzić.

Właśnie na tym polu Autor przeprowadził ambitne studia porównawcze, zapoznał się z organizacją i zmianami w polskim szkolnictwie zawodowym, uwzględnił też dorobek innych autorów między innymi Stefana Kwiatkowskiego. Z książki wynika też, że współczesne dyskusje związane ze szkolnictwem zawodowym i jego przyszłością są często prowadzone w oderwaniu od rzeczywistości, co trudno jest zrozumieć i później realizować, zwłaszcza w terenie. W książce stawianych jest wiele pytań zachęcających do dyskusji, jak chociażby co rozumiemy i co kryje się pod takimi pojęciami jak: kwalifikacje, umiejętności, zawód, wiedza itp. Z punktu widzenia pedagogiki pracy kwalifikacje i umiejętności można podzielić na „podstawowe, uzupełniające i specjalistyczne. Przez

umiejętności podstawowe rozumie się umiejętności stanowiące trzon określonego zawodu, których posiadanie jest konieczne do wykonywania najważniejszych rodzajów zadań charakterystycznych dla tego zawodu jako główne. Z kolei umiejętności uzupełniające – to rozwinięte umiejętności podstawowe, wspomagające je w wykonywaniu zadań o dużym stopniu złożoności w warunkach problemowych. Wreszcie umiejętności specjalistyczne, czyli dodatkowe umożliwiające wykonywanie nowych zadań wynikających ze zmian technologicznych”.

Z rozważań zawartych w książce jasno wynika, że w żadnym wypadku nie powinno dochodzić do marginalizacji szkolnictwa zawodowego, co niestety nawet obecnie w Polsce ma miejsce i tak naprawdę to nie ma dziś u nas modelu szkolnictwa zawodowego, co z kolei prowadzi do deprecjacji zawodów i szkół zawodowych. Jest to niekorzystne dla rozwoju gospodarczego naszego kraju. Autor ma dosyć krytyczne oceny związane z reformami szkolnictwa zawodowego ale nie tylko. Wyjaśnia, że składają się na to różne przyczyny. Generalnie w polskim szkolnictwie wciąż jest zbyt wiele polityki, co nie jest najlepsze. Na upolitycznienie polskiej szkoły uwagę zwracają również inni autorzy (B. Sliwerski), uważając, że jest to mało przyszłościowe, a często nawet szkodliwe.

W Polsce wciąż na ten temat mówi się bardzo wiele, ale wciąż czyni się zbyt mało, gdy tymczasem reformy są konieczne. Dziś są wymogi, aby w czasach współczesnych rozwój opierał się na społeczeństwie wiedzy. Nie ulega żadnej wątpliwości, że jest to prawda, zdawać

by się mogło – taka zwyczajna, naturalna – ale wciąż jakże trudna do realizacji. W szkolnictwie różnych szczebli zmiany są konieczne i jeżeli będą one szybsze, tym lepiej. Pewne początki daje się już zauważyć, ale ważne jest, aby były one do końca doprowadzane. Zbyt częste zmiany administracyjne na stanowisku ministra edukacji narodowej oraz ministra nauki i szkolnictwa wyższego nie sprzyjają konstruktywnym rozwiązaniom i spodziewanym sukcesom, przeciętnie ministrowie edukacji sprawowali swój urząd niewiele ponad półtora roku. Nie mieli żadnych szans na wprowadzenie swoich edukacyjnych wizji. Czy jest to dobrze, czy źle? Pytanie pozostaje otwarte.

W zakończeniu książki czytamy, że należy mieć nadzieję i snuć marzenia, by tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych stała się inspiracją do zintensyfikowania dyskursu nad korektą i wzbogaceniem podstaw teoretycznych tej subdyscypliny. Autor zachęca do refleksji osób kształtujących politykę oświatową i tych, którzy kształcą, a także tych, którzy bezpośrednio przeprowadzają różnego rodzaju reformy, aby więcej uwagi zwracali ku szeroko rozumianemu kształceniu zawodowemu w całym polskim systemie oświatowym, wówczas mogłoby być lepiej. Autor omawianej książki odpowiada w iście filozoficzny sposób „znając jednak siebie, wiem, że najczęściej stawiam sobie cele mało lub wcale nierealne”. Z książką warto się zapoznać.

prof. zw. dr hab. Ludwik Malinowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej
w Warszawie

Pedagogika pracy **Franciszka Szloska**

Pedagogika pracy jest subdyscypliną naukową, której przedmiotem badań pozostaje praca człowieka, jej wielorakie uwarunkowania, oddziaływanie społeczne i wychowawcze na jednostkę. Ważne miejsce zajmują aspekty relacji: człowiek–wychowanie–praca. Książka jest próbą całościowego myślenia o tej dziedzinie wiedzy z perspektywy nowych uwarunkowań cywilizacyjno-kulturowych i społeczno-ekonomicznych, determinujących dojrzwienie naukowe pedagogiki pracy.

Niezbędnej redefinicji, jak zaznacza Autor w *Uzasadnieniu koncepcji pracy* (s. 9), wymaga, gdyż zachodzi konieczność jej miejsca w rodzinie nauk pedagogicznych i nauk o pracy, co oznacza, że zaistniała potrzeba dookreślenia na nowo przedmiotu badań pedagogiki pracy.

F. Szlosek na kartach tej monografii porządkuje pedagogikę pracy, oddając jej intensywność, jej dokonania w zakresie tworzenia podstaw teoretycznych, rozumianych szeroko założeń metodologicznych. Wskazuje na potrzebę innego spojrzenia na jej wiele podstawowych, konstytutywnych założeń teoretycznych i metodologicznych. Zebrany materiał pozwolił Autorowi na całościowe spojrzenie na proces i stan rozwoju dziedziny wiedzy związanej z pedagogiczną perspektywą naukowego spojrzenia na relację: człowiek–wychowanie–praca. Praca ta prezentuje dokonania poszczególnych twórców tej subdyscypliny i ich kontynuatorów wraz z subiektywną autorską wykładnią tych dokonań.

Po krótkim uzasadnieniu koncepcji i zamiast wprowadzenia (s. 9–14) praca składa się z czterech części. Część

pierwsza zatytułowana: *W poszukiwaniu statusu tożsamości naukowej pedagogiki pracy* (s. 15–86) wprowadza Czytelnika w rozumienie pojęcia status tożsamości naukowej. Po przytoczeniu sformułowaniu tych określeń przez innych twórców Autor sam podjął się próby zdefiniowania statusu tożsamości naukowej jako „zbiór cech ukazujący jej autonomiczność naukową oraz związki z innymi dziedzinami wiedzy wyznaczającymi miejsce i rolę tej dyscypliny w szerokim kontekście kulturowym” (s. 17).

Kolejno prezentuje obszary i działy badawcze według T. Nowackiego, S. Kaczora, R. Gerlacha, S.M. Kwiatkowskiego. Reasumując – mamy do czynienia z subdyscypliną podejmującą doniosłą problematykę społeczną i dobrze osadzoną w naukach o wychowaniu, jak i w rodzinie nauk o pracy.

Część druga – *System pojęciowy pedagogiki pracy* (s. 87–156) prezentuje wywody dotyczące przedmiotu badań, ale również odpowiednią do przedmiotu zainteresowań badawczych – terminologię i nazewnictwo. Autor skupia się na przeglądzie systemu pojęciowego pedagogiki pracy od T. Nowackiego poprzez E. Goźlińską, F. Szloska, B. Baraniak, H. Bednarczyka, Z. Wiatrowskiego, K. Czarneckiego, S. Kwiatkowskiego, A. Bogaja.

Drogi i bezdroża interpretacyjne pracy ludzkiej ukazane są od 1857 r. zauważone przez W. Jastrzębowskiego, I. Krasickiego, S. Staszica, H. Kołłątaja, G. Piramowicza, J. Śniadeckiego, S. Czarnowskiego. M. Lutera, J. Kalwina, K. Wojtyłę, Tomasza z Akwinu, W. Furmanka, S. Wyszyńskiego, T. Pszczołowskiego, J. Szczepańskiego, J. Sztumskiego, F. Szloska, A. Bańkę i innych. Szkoda, że w tych wywodach Autor nie zaprezentował twórczych rozważań K.M. Czarneckiego

zawartych w pracach: *Profesjologia*. Sosnowiec 2010 oraz bardzo ciekawej pozycji słownikowej: K.M. Czarnecki, B. Pietrullewicz (red.), *Leksykon profesjologiczny*. Sosnowiec 2010, a dotyczących nauki o zawodowym rozwoju człowieka.

Człowiek nie posiada zawodu, człowiek posiada kwalifikacje/kompetencje do jego wykonania – stanowi spór o istotę zawodu scharakteryzowaną na stronach 122–127. Na dalszych kartach monografii dywagacje dotyczą kwalifikacji, kompetencji zawodowych i umiejętności. *Założenia metodologiczne, procedury oraz metody badań charakterystyczne dla pedagogiki pracy* (s. 157–194) stanowią zawartość części trzeciej, w której to scharakteryzowano elementy metodologii pedagogiki pracy obejmującej szerokie i różnorodne spektrum badawcze (typologia badań pedagogicznych) (pojęcie metodologii (T. Kotarbiński, J. Pięter, S. Nowak, K. Ajdukiewicz, T. Nowaki, S. Pałka, Z. Wiatrowski, E. Nagel, K. Konarzewski), typy badań naukowych, założenia metodologiczne eksponowane w pedagogice pracy, procedura badań, metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych problemów relacji człowiek–wychowanie–praca.

Część czwarta: *Wybrane aspekty teoretyczne i systemowe kształcenia i doskonalenia zawodowego (spojrzenie z perspektywy pedagogiki pracy)* (s. 195–300) znacznie skromniejsza do całości monografii podejmuje złożony opis kształcenia zawodowego w Polsce z perspektywy teoretycznego dorobku pedagogiki pracy, jak i w kontekście nieustannych zmian systemowych. Jak stwierdza sam Autor „dokonanie tych analiz przeprowadzono, wychodząc z założenia, że stan rozpoznania problematyki związanej z głównym obszarem zainteresowań i dociekań

badawczych jakiejś dyscypliny sprzyja jej idiomatyczności i emergencji, mogących w symbiozie stanowić ośnowę i inspirację tworzenia nowych badań i teorii, bardziej adekwatnych do współczesnych i przyszłych zmian cywilno-kulturowych” (s. 10). Po ustaleniach terminologicznych (kształcenie, doskonalenie zawodowe) omówiono funkcje doskonalenia. Ciekawa jest prezentacja kształcenia zawodowego w Polsce po 1945 roku do czasów współczesnych z podziałem na reformy oświatowe. Wywody te opierają się na podstawach prawnych (ustawy, rozporządzenia, uchwały, zarządzenia).

Pracę zamyka krótka refleksja końcowa, zestaw pozycji bibliograficznych (308 pozycji). Na kartach książki odnotowujemy rysunki (4), tabele (13) i schematy (18).

Monografia jest pracą interesującą oraz oryginalną. Problematykę pedagogiki pracy trudno zaliczyć tylko do jednej wybranej subdyscypliny w rodzinie nauk humanistycznych, dotyczy bowiem wielowymiarowych obszarów pedagogiki pracy. Każdy z czterech rozdziałów stanowi bogate źródło wiedzy w przemyślnych przez Autora własnych refleksjach na osi kontinuum: edukacja i wychowanie we współczesnych realiach oświatowych.

Praca napisana jest językiem fachowym. Trudnym, gdyż dociekania naukowe stanowią niemal same skonkretyzowane zdania, co wymaga dużej koncentracji uwagi Czytelnika. Wyjaśnienie pojęć i ich zdefiniowanie jest, jak w innych dziełach Autora, nieodłącznym elementem rozpoczynającym właściwe rozważania, co ułatwia odbiór treści.

Pytania i wątpliwości, które towarzyszą rozważaniom autorskim, mogą niewątpliwie stanowić kolejne inspiracje i wyzwania dla Autora. Mogą też

wywoływać reminiscencje i próby rozwiązań pomysłu Czytelników.

Monografia sprostą oczekiwaniom bardzo szerokiego kręgu adresatów, którym bliskie są problemy pedagogiki pracy. Już sama – wynikająca ze spisu treści – problematyka książki sugeruje, iż będzie ona użyteczna dla procesów edukacyjnych i życia gospodarczego w warunkach gospodarki rynkowej, z uwagi na istotę implikacji teoretyczno-praktycznych o szczególnym znaczeniu dla wielu reprezentantów różnych grup zawodowych, samorządowych, nauczycieli, studentów, przedstawicieli administracji państwowej i lokalnej różnych szczebli itp.

dr Piotr Kowolik

Anna Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013

Dydaktyka ogólna jest zarówno subdyscypliną nauk pedagogicznych, jak nauką o charakterze praktycznym, skupia się na „badaniu problemów podstawowych, a przy tym wspólnych dla wszelkiego nauczania i uczenia się”¹. Dyscyplina ta obejmuje szczególnie proces kształcenia, jego poszczególne elementy oraz całokształt działalności zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Dydaktyka akademicka jest natomiast dydaktyką o charakterze szczegółowym, która bez-

pośrednio skupia się na kształceniu wyższym, uniwersyteckim, relacjach między podmiotami tego kształcenia (nauczycielem akademickim a studentem), a także ustalaniem wartości, celów kształcenia oraz wychowania w uniwersytecie. Ten rodzaj dydaktyki staje się głównym przedmiotem rozważań Anny Sajdak w książce „Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej”, która wyraźnie podkreśla, iż współcześnie zarysowuje się „niedostatek w teorii i badaniach nad dydaktyką akademicką”². Niniejsza praca zdaje się zatem przełamywać regres w badaniach nad tą dyscypliną naukową i stanowi istotny dorobek dla nauk o procesach kształcenia.

Anna Sajdak w swojej książce próbuje zrealizować trzy cele, a mianowicie ukazać specyfikę kształcenia na poziomie akademickim, w tym strukturę teoretyczną tej szczegółowej dyscypliny naukowej, zaprezentować ujęcie dyscyplinarne dydaktyki akademickiej oraz zrekonstruować paradygmaty występujące w dydaktyce na poziomie akademickim. Ponadto pracą autorki charakteryzuje dojrzałe połączenie głębokiej refleksji na temat własnych doświadczeń wynikających z pracy z doktorantami, którzy aktywnie przygotowują się do wejścia w rolę nauczyciela akademickiego oraz własnych refleksji teoretycznych z zakresu dydaktyki akademickiej wypracowanych w trakcie własnej pracy jako nauczyciela.

Autorka swoje teoretyczne rozważania rozpoczęła od usytuowania w rozdziale

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 82.

² A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 11.

pierwszym dydaktyki na tle innych nauk pedagogicznych oraz jej powiązania z kategorią paradygmatu w ujęciu Thomasa K. Kuhna, autora głośnej rozprawy „Struktura rewolucji naukowych”³. Autorka w sposób niezwykle jasny wyjaśnia klasyczne rozumienie paradygmatu przez jego twórcę, a także zasadność przetransponowanie tego pojęcia do nauk humanistycznych i społecznych⁴. Rozdział ten zawiera również objaśnienie wzorców i typów myślenia o edukacji oraz prezentuje różne ideologie edukacyjne (w tym ideologię romantyczną, transmisji kulturowej, progresywną). Omawiając w sposób szczegółowy paradygmaty w pedagogice, autorka odwołuje się również do prac Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, T. Hejnickiej-Bezwińskiej, J. Gniteckiego oraz innych czołowych autorów, którzy wprowadzili to pojęcie do polskiej literatury z zakresu pedagogiki i dydaktyki. Rozdział pierwszy obejmuje również omówienie kategorii paradygmatu w subdyscyplinie pedagogiki, w dydaktyce oraz zawiera propozycję D. Klus-Stańskiej, która wyodrębniła w dydaktyce ogólnej pięć paradygmatów⁵. Zakończeniem tego

rozdziału jest prezentacja różnych modeli oraz wzorów nauczania i uczenia się (behawioralne wzory uczenia się, procesualno-poznawcze, społecznego uczenia się oraz uczenia się całościowego), a także zwrócenie szczególnej uwagi na tzw. „zniecieruchomienie polskiej dydaktyki”.

Rozdział drugi skupia się natomiast na specyfice kształcenia o charakterze akademickim oraz idei funkcjonowania uniwersytetu. Jak pisze sama autorka „przybliżam w nim kolejno wątki związane z myślą o kształceniu uniwersyteckim wzorowanym na tradycji Humboldtowskiego uniwersytetu liberalnego i nakreślam pola dyskusji decydujące o celach i kształcie edukacji na poziomie wyższym. Podejmuję także problematykę zakorzenionego, a wywiedzionego z tradycji mitu uczenia się od mistrza w relacji mistrz–uczeń”⁶. Autorka skupia się również na podmiotach procesu kształcenia i prezentuje je w kontekście koncepcji K. Obuchowskiego oraz analizuje ich rolę w procesie kształcenia na poziomie wyższym. Zakończeniem rozdziału jest spojrzenie na wykorzystanie nowych technologii oraz wskazanie szans i zagrożeń związanych z ich wykorzystaniem w kształceniu na poziomie akademickim.

Anna Sajdak w rozdziale trzecim prezentuje szczegółowe ujęcie dyscyplinarne dydaktyki akademickiej, omawia jej zadania i pola badawcze. Analizuje ją również w mikro i makroperspektywie, a także wyznacza jej miejsce wśród

³ Zob.: T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001. Dzieło oryginalne: *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago 1962.

⁴ W naukach humanistycznych i społecznych występuje poliparadygmatyczność (wieloparadygmatyczność, multiparadygmatyczność), czyli współwystępowanie różnych paradygmatów obok siebie.

⁵ D. Klus-Stańska wymienia następujące paradygmaty: funkcjonalno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny, konstruktywistyczno-społeczny, krytyczno-emancypacyjny. Więcej: D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty*

współczesnej dydaktyki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 62–73.

⁶ Autorka zwraca szczególną uwagę na w cele kontekście tradycji i idei uniwersyteckich, oczekiwania gospodarki rynkowej oraz ich wymiar humanistyczny. Więcej: A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, dz. cyt., s. 14 i in.

innych dyscyplin i subdyscyplin naukowych. Wyznaczenie powiązań pomiędzy dydaktyką ogólną a dydaktyką akademicką, dydaktykami przedmiotowymi oraz naukami pomocniczymi wymagało od autorki sięgnięcia do dorobku m.in. takich nauk jak: filozofia, psychologia, socjologia, kulturoznawstwo, politologia, itd. W efekcie autorka w sposób multidyscyplinarny oraz pedagogiczny prezentuje omawianą dyscyplinę. Zakończeniem rozdziału jest natomiast analiza paradygmatycznego ujęcia dydaktyki akademickiej.

Rozdział czwarty niniejszej pracy obejmuje paradygmaty występujące we współczesnej dydaktyce akademickiej. Ich sposób wyodrębnienia przez Annę Sajdak został szczegółowo omówiony w uwagach metodologicznych, w których autorka opisuje kryteria antropologiczne i edukacyjne niezbędne przy rekonstruowaniu wyróżnionych przez siebie paradygmatów. Do stworzenia mapy teoretycznych porządków w dydaktyce akademickiej i zrekonstruowania czterech paradygmatów, a mianowicie: paradygmatu behawiorystycznego, humanistycznego, konstruktywistycznego oraz krytyczno-emancypacyjnego autorka odwołała się do przyjętej w nich ontologii, antropologii, epistemologii oraz psychologicznych teorii związanych z procesem uczenia się. Ważnym elementem, który został wyodrębniony w trakcie analizy poszczególnych paradygmatów jest przybliżenie procesu kształcenia akademickiego studentów konstruowanego przez dany paradygmat oraz różnych możliwości wspierania nauczycieli akademickich poprzez sterowanie rozwojem ich kompetencji do nauczania. Omówienie tych kompetencji obejmowało analizę pięciu ważnych obszarów, a mianowicie:

osobowego, metodycznego, społecznego, z obszaru dydaktyki przedmiotowej oraz systemowych.

Zakończeniem książki jest podsumowanie własnych rozważań teoretycznych i próba ponownego syntetycznego wskazania możliwych kierunków działań profesjonalizacji kadry dydaktycznej zgodnie z poszczególnymi paradygmatami dydaktyki akademickiej. Jednakże niezwykle istotną konkluzją dla praktyki edukacyjnej na poziomie akademickim są słowa autorki, iż „nauczyciel akademicki nie może być niewolnikiem żadnego paradygmatu oraz żadnej narzuconej wizji kształcenia. Trudno bowiem rozstrzygać, która ścieżka dydaktyczna jest lepsza, każda bowiem służy innemu celom, każda wymaga także znalezienia w sobie i uruchomienia innych zasobów osobowych umożliwiających funkcjonowanie zgodnie z przypisem roli”⁷. Nauczyciel powinien zatem „dokonywać wolnego wyboru w zakresie projektowania autorskiej propozycji dla studenta (...)”⁸. Słowa te jednoznacznie wskazują, iż nauczyciel akademicki ma przed sobą jedynie wiele dróg wyboru, lecz ostatecznie sam jest odpowiedzialny za dokonany przez siebie wybór oraz konstruowanie procesu kształcenia i relacji ze studentami.

Książka autorstwa Anny Sajdak porusza niezwykle istotny z punktu widzenia dydaktyki akademickiej problem kształcenia studentów oraz przygotowywania przyszłych nauczycieli akademickich do swojej roli. Autorka po wnikliwej analizie literatury z zakresu dydaktyki zarówno polskiej, jak i niemieckojęzycznej prezentuje swoje propozycje dotyczące wyodrębnienia paradygmatów, a tym

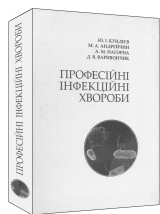
⁷ Tamże, s. 19.

⁸ Tamże, s. 19.

samym usystematyzowania myślenia o dydaktyce na poziomie wyższym. Niniejsza propozycja jest szczególnie polecana dydaktykom, nauczycielom akademickim oraz wszystkim doktorantom przygotowującym się do tej roli, dla których prawidłowo realizowany proces kształcenia na poziomie szkoły wyższej oraz właściwe reakcje ze studentami powinny stać się priorytetem i gwarantem własnej samorealizacji i satysfakcji w wykonywanej przez siebie pracy dydaktycznej.

mgr Sylwia Polcyn-Matuszewska
Zakład Dydaktyki Ogólnej
Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
w Poznaniu

Occupational Infectious Diseases
Yu.I. Kundiev, M.A. Andreychyn,
A.M. Nahorna, D.V. Varyvonchyk.
– K., Avitsena Publishing House,
2014. – 528 p.



Kundiev Yuriy – Director of the SI «Institute for Occupational Health of NAMS of Ukraine», the degree of Doctor of medical sciences, received in Kiev Medical Institute named after A. A. Bohomolets (1968), Professor – Kyiv Research Institute of Labour Hygiene and Occupational Diseases (1969), Corresponding Member of National Academy of Sciences of Ukraine (1974), Academician of National Academy of Sciences of Ukraine (1979)

and National Academy of Medical Sciences (1993), Vice-President the National Academy of Medical Sciences (1999). Publications: more than 650 scientific papers on problems of occupational health and physiology of work, toxicology of pesticides, epidemiology, occupational and general diseases, bioethics, and others.

Andreychyn Mykhaylo – Head of the Department of Infectious Diseases and Epidemiology, Dermatology and Venereology of I. Horbachevsky Ternopil State Medical University. He has received the Doctor of Medicine degree at Kyiv Infectious Diseases Research Institute of the Ministry of Healthcare of the USSR in 1980, the professor's title was awarded at Ternopil Medical University (1983). The Professor was the Vice-Rector for Research from 1983 till 2004. He has been a Corresponding Member of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine since 2007. Scientific achievements include 900 publications, 61 patents on viral hepatitis, intestinal infections, acute respiratory diseases and others.

Nahorna Antonina – Head, Department of Epidemiology, Kyiv Institute for Occupational Health of National Academy of Medical Sciences (NAMS) of Ukraine, Doctor of Medical sciences (1988) in Kiev Institute for Occupational Health of NAMS of Ukraine, Professor (1992) – *ibid*, Corresponding Member of National Academy of Medical Sciences of Ukraine (2011). Publications: 620 scientific papers on problems of occupational health, social hygiene, epidemiology, population health, demography.

Varyvonchyk Denys – Head of the Department of Occupational Medicine,

Psychophysiology and Medical Ecology in P.L. Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education, the degree of Doctor of medical sciences, received in SI «Institute for Occupational Health of NAMS of Ukraine» (2007), senior researcher – ibid (2007). Publications: more than 300 scientific papers, concerning problems on public health, population and clinical epidemiology, prevention of occupational diseases and others.

Occupational diseases cause not only social, moral and medical hurt to people but also significant economic losses to the whole society. In Ukraine, the incidence of *occupational diseases* is 5-6 times higher than in Western countries. Thus, it is important to study occupational diseases and the methods of their prevention as well as to cultivate safe working environment.

Occupational pathology can arise due to a number of causes, including the effects of damaging physical factors, chemical substances, industrial dust, physical strain and trauma, biological factors.

Remarkably, the role of biological factors (infections) receives very little attention. There are relatively few scientific publications, and many cases of occupational infection go unrecognized. Consequently, preventive measures are not implemented or are belated and incomplete.

Until recently in Ukraine there were no textbooks or manuals on this issue aimed to medical professionals. To fill this gap, and to bring the latest research and international experience in the field of occupational infectious diseases, a major work *Occupational infectious diseases* was prepared by a group of

authors chaired by the NAS and NAMS Academician, the Head of the Institute of Occupational Medicine Yurii Illich Kundiev.

This monography is focused on the 15 most noteworthy infectious diseases with the emphases on professional aspects of the problem.

The authors argue that infectious diseases remain a significant issue because they often cause permanent disability and death. Infections remain the number one reason for temporary inability to work. This situation becomes even more complicated as the old and forgotten infections return and new, previously unknown ones, appear.

A distressing example is the HIV, which became a pandemic. As of January 2015, 264 489 HIV positive people were recorded in Ukraine, but it is likely that, the real number of HIV incidence is significantly higher. Now there is a large pool of the virus in the general population which spills out to occupational environment. The epidemic of HIV/AIDS still grows in Ukraine, and there is a need for new strategies and approaches in order to tackle the problem. The sphere of labor relations is one of the best suited to implement preventive steps to curb the infection, but remains underutilized in this role.

In general, national policy and the laws of Ukraine are in place to ensure adequate measures to prevent HIV infection in the work place. However, there are still shortcomings that result in ongoing HIV/AIDS epidemics.

Thus, the first chapter of the monography is dedicated to detailed analysis of HIV etiology, epidemiology and clinical manifestations with the elements of pathogenesis, diagnostics,

occupational causes of pathogen spread and also preventative and anti-epidemic measures.

Besides other materials, the reader will receive valuable information concerning principles and policies about HIV prevention in the workplace, occupational and non-occupational risk management and preventative measures for emergency post exposure HIV.

The second chapter is devoted to tuberculosis and follows the same outline. Worldwide, tuberculosis (TB) is regarded as the second largest cause of death from infectious diseases, being only surpassed by HIV/AIDS. Employees suffering from TB often lose significant amounts of work time. However, if they are treated effectively and in a timely manner, they can return to productive work readily. Today companies have all the resources necessary to tackle of TB. Wherever the risk of TB infection in the workplace exists, employers are particularly responsible for implementing preventative measures. Doing so will increase their profitability and benefit the society.

The issue of hepatitis B and C is especially pressing these days because of the increase in the incidence of infection, chronic infection and lethality due to complications. Individuals coming in contact with patients' blood in the workplace, have especially high risk of being infected by parenteral hepatitis. These occupational risk groups are primarily health workers, fire and rescue professionals; other groups, such as police workers and sports athletes may have increased contact risk as well. Professional sex workers can also be considered as a group of high occupational risk for parenteral hepatitis.

However, the third chapter of this book mainly focuses on medical professionals in the discussion of hepatitis B and C as occupational hazard.

Unlike the case of HIV, today in Ukraine there is no regulatory and technical framework that would require verification of hepatitis infection among medical professionals. Thus it is virtually impossible to determine if the viral hepatitis was acquired in the workplace, or in any other environment. Another problem is that occupational safety measures are often nominal and the personnel are not sufficiently informed of the potential HBV/HCV risks and required precautions while working with sharp implements.

There is no effective system in place to catalogue emergency situations in medical institutions of Ukraine, which leads to underestimating the occupational risks for medical professionals. Also, there is no reliable statistical data on the incidence of occupational infectious disease among medical professionals in our country. Additionally, many doctors self-treat, or are treated by their colleagues; many are apprehensive about losing their job, so they may try to hide chronic disease. In recent years, preventative medical examinations are cursory, or not are being done at all. The level of social and financial security of public health professionals is rather inadequate. Thus, it is important to develop and implement technical recommendations and instructions that would declare and regulate the main provisions aimed at protecting medical professionals from these occupational infections.

In the summary of the chapter on hepatitis B and C the authors note that the

precarious situation with parenteral viral hepatitis infections that has now developed in Ukraine requires development of a state-level program which would include a national action plan for the prevention of these infections, and would emphasize research on the issues of epidemiology, clinical presentation, and diagnosis of hepatitis B and C, its treatment and preventive measures.

The last, fourth section is devoted to the group of zoonotic infections, such as brucellosis, hemorrhagic fever with renal syndrome, erysipelas, tick-borne encephalitis, Q-fever, Lyme borreliosis, leptospirosis, listeriosis, psittacosis, anthrax, tularemia, foot-and-mouth disease.

Animals are hosts of a number of viruses and bacteria. But, under specific conditions, including workplace-related, an infectious agent can enter a human body. The infection can manifest as an acute disease, or as a latent (unapparent, subclinical) form. For zoonotic diseases, humans are usually a dead-end, and only infrequently a vector of infection.

Individuals in the risk groups are often infected in the areas of natural localization of the infection. Thus, both the local population and visitors can be affected. However, in practice certain groups are significantly more susceptible to such infection. These are people who come in daily contact with either sources or vectors of the disease through their work. Clinical and epidemiological research in many countries indicates high incidence of leptospirosis in animal farmers and miners, brucellosis in people working with animals or animal products, and Lyme disease (borreliosis) in forestry workers.

Among the zoonoses listed above, only brucellosis is now recognized as an occupational disease. In the presence of such government takes responsibility for the health of workers in the certain sectors of the economy, provides treatment and rehabilitation of those affected.

In addition to giving a general discussion of these diseases, the authors propose a strategy of prevention of occupational zoonoses in the workplace. For instance, it is recommended that the official list of occupational zoonoses should be extended to include Lyme disease, leptospirosis, Q-fever, psittacosis, foot and mouth disease, anthrax, and others. It is necessary to develop a system to protect the workers from the infection as well as to introduce new and effective preventative measures, set up collaboration between medical and veterinarian services, and constant monitoring, epizootic and epidemic situation in the areas of high incidence of such diseases.

The structure of this monograph facilitates search of the necessary information and the publication can serve as a manual for practicing doctors.

Although the monograph is primarily intended for researchers and practitioners in public health, epidemiology, and infectious disease, as well as general practitioners and family medicine doctors, it will certainly be interesting to the lectures of specialized departments of medical universities, postgraduate students, and a wide range of other medical specialists, including with risk of HIV and hepatitis B and C infections.

I also hope that this book will be adapted for other European countries and translated into the appropriate languages

to find the audience among physicians and researcher of the European Union.

Igor Murawow, Aleksander Zinczuk

Igor Murawow – profesor, dr hab. nauk med. Studia – lekarz (1953). Habilitacja w zakresie higieny (1967). Profesor (1968). Ekspert WHO (Genewa, 1968). Profesor na Wydziale Nauk o Zdrowiu Europejskiej Uczelni Społeczno-Technicznej (2007, Warszawa, Radom, Polska).

Aleksander Zinczuk – profesor, dr hab. nauk med. Studia – lekarz (1982). Habilitacja w zakresie epidemiologii (2010). Profesor (2011). Kierownik Katedry Chorób zakaźnych Narodowego Uniwersytetu Medycznego (2005, Lwów, Ukraina).

Anna Kławsiuć-Zduńczyk,
Poradnictwo całowżyciowe jako
element wsparcia w edukacji dorosłych,
Wydawnictwo Adam Marszałek,
Toruń 2014, s. 264

Wiek XXI to czas przemian gospodarczych, technologicznych i społecznych. Dynamika tych przemian powoduje, że społeczeństwo musi nieustannie aktualizować wiedzę. Całowżyciowe uczenie się jest usytuowane w określonym kontekście społeczno-kulturowym i przebiega w wielu przenikających się przestrzeniach, w których egzystują indywidualne biografie. Na różnych etapach życia zmienia się rola poszczególnych obszarów uczenia się: formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Całowżyciowe uczenie się dotyka nie tylko wymienionych obszarów, ale także skłania się ku autonomii i podmiotowości, a jednocześnie refleksyjności. Owe doświadczenia nasycone indywidualnymi biografiami

wpłynęły na kształtowanie indywidualnych ścieżek karier. W wyniku paradygmatycznego przesunięcia w edukacji dorosłych z nauczania w stronę uczenia się zmienił się również kształt poradnictwa. Poradnictwo całowżyciowe jest nowym obszarem badawczym, dlatego też wymaga poszerzenia badań empirycznych z zakresu poradownictwa. Publikacja Anny Kławsiuć-Zduńczyk pod tytułem *Poradnictwo całowżyciowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*, jest wnikliwą analizą zjawiska poradnictwa całowżyciowego, zawierającą jednocześnie wnioski dla praktyki.

Publikacja podzielona została na wstęp, część teoretyczną, na którą składają się dwa pierwsze rozdziały oraz część empiryczną, która stanowi rozdział trzeci, czwarty i piąty – rekomendacje dla praktyki poradniczej oraz zakończenie.

Rozdział pierwszy poświęcony został tematyce uczenia się. Autorka szczegółowo opisuje zmianę w podejściu do uczenia się na przestrzeni kilkudziesięciu lat, a także współczesne teorie i koncepcje w edukacji dorosłych. Omawianą część pierwszą badaczka kończy wizją społeczeństwa uczącego się w wybranych strategicznych i organizacyjnych dokumentach kraju oraz Unii Europejskiej.

W drugim rozdziale teoretycznym Autorka podjęła tematykę dotyczącą poradnictwa. Wyszczególnione w nim zostały definicje, rodzaje, zadania i funkcje poradnictwa, typologie doradców, charakterystyki osób radzących się, jak również krajowe i międzynarodowe instytucje świadczące praktyki doradcze. W dalszej części badaczka podejmuje analizę rozwoju poradnictwa na przestrzeni ostatnich lat, ze wskazaniem na poradnictwo całowżyciowe. Rozdział kończy opisane przez Autorkę stanowisko Unii Europejskiej wobec omawianego zagadnienia.

Kolejny rozdział zawiera wyniki badań empirycznych dotyczących opinii doradców oraz osób radzących się m.in. na temat obecnego stanu poradnictwa w Polsce, funkcji, jakie zdaniem badanych powinno spełniać poradnictwo w kontekście zachodzących zmian społecznych, kompetencji doradców, oczekiwań klientów względem usług doradczych oraz ich jakości. Konfrontacja wypowiedzi doradców i osób radzących zaowocowała implikacjami dla praktyki poradniczej.

Czwarty rozdział zawiera analizę i interpretację badań własnych autorki w ramach, których zestawiała wnioski z przeprowadzonych wywiadów z założeniami teoretycznymi. Stanowi on podsumowanie całości zebranego materiału teoretycznego i empirycznego, na podstawie których autorka wyciągnęła wnioski i wstępne hipotezy. Porusza w nim następujące tematy: poradnictwo całonocne w kontekście realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie, współczesny doradca w procesie realizacji koncepcji przez całe życie oraz jakość poradnictwa w Polsce.

O całości podjętych rozważań traktuje ostatni rozdział publikacji, który zawiera szereg rekomendacji dla praktyki. Autorka zwraca uwagę na konieczność rozszerzenia zakresu usług doradczych, zmianę podejścia do uczenia się klientów doradców i pracodawców, nabywania przez doradców nowych kompetencji, kształtowania nowych kompetencji u osób radzących się, dbania o stałe monitorowanie jakości kształcenia oraz na zapewnienie ciągłości w świadczeniu usług doradczych.

Publikacja Anny Kławsiuć-Zduńczyk to monografia, która opisuje zjawisko poradnictwa całonocnego, uwzględnia-

jąc jego słabe i mocne strony. Obrazuje jego funkcjonowanie w warunkach polskich oraz wskazuje kierunki dalszego rozwoju oraz wpływ na uczenie się osób dorosłych. Książka skierowana jest nie tylko do teoretyków, ale również do praktyków zajmujących się na co dzień doradztwem i poradnictwem zawodowym, którzy w codziennych zmaganiach, w swojej pracy zawodowej, podejmują trud pomocy innym, a także wykazują chęć samorozwoju.

mgr Alicja Szostkiewicz

Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń
alicjaszostkiewicz@wp.pl

Dominika Jagielska,

Janina Kostkiewicz

Pedagogika humanizmu społecznego

Andrzeja Niesiołowskiego,

Kraków, Wydaw. Nauk. UJ, 2015

Odnowiona pamięć

o Andrzeju Niesiołowskim i jego

twórczości naukowej w obszarze

pedagogiki humanizmu społecznego

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie opublikowało w 2015 r. książkę dr Dominiki Jagielskiej (asystent w Instytucie Pedagogiki UJ) i prof. dr hab. Janiny Kostkiewicz (Kierownik Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki UJ) pt. *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja*

Niesiołowskiego⁹. Książka ma charakter poważnego i z pasją napisanego studium historyczno-biograficznego ukazującego nie tylko życie i bogatą twórczość wymienionego bohatera w obszarze socjologii i pedagogiki, ale i efektywnego działacza, szczególnie na terenie instytucji społecznych Kościoła katolickiego.

W kręgach andragogów życie i działalność naukowa Andrzeja Niesiołowskiego (1899–1945) były wcześniej dość dobrze znane. Stało się tak dzięki dostępności w bibliotekach jego najważniejszych prac z zakresu teorii kształcenia dorosłych, a także opublikowania jego życiorysu (autorstwa Andrzeja Wędzkiego – zięcia A. Niesiołowskiego) w 1978 r. w Polskim Słowniku Biograficznym¹⁰. Warto zaznaczyć, że do biogramu tego załączony został wykaz ważniejszych prac A. Niesiołowskiego. Niewielka była natomiast wiedza na temat A. Niesiołowskiego jako dojrzałego intelektualnie reprezentanta humanizmu społecznego i pedagogicznej myśli katolickiej.

Dominika Jagielska i Janina Kostkiewicz, przygotowując książkę o pedagogice humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego, przeanalizowały liczne dokumenty archiwalne m.in. w Archiwum Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu i archiwum rodziny (córkę Anny) A. Niesiołowskiego, odnalazły i przeanalizowały cały jego dorobek naukowy (artykuły naukowe, popularno-naukowe i publicystyczne, maszynopisy prac niepublikowanych, książki i broszury). Przeanalizowa-

ły także prace o A. Niesiołowskim pisane przez różnych autorów?

Wymienioną książkę „otwiera” obszerny „Wstęp” w którym J. Kostkiewicz zwraca uwagę na niezwykłość i oryginalność twórczości Andrzeja Niesiołowskiego w obszarze pedagogiki humanizmu społecznego. W rozdziale I monografii ta sama Autorka ukazała szczegółowo dynamiczne życie i rozległą twórczość (naukową oraz publicystyczną), a także działalność społeczną bohatera na tle epoki, w której przyszło mu się rozwijać i pracować.

Andrzej Niesiołowski pochodził z rodziny o dużych tradycjach patriotycznych. Kultywowano w niej pamięć o Edmundzie Calliere (1833–1893) pułkowniku polskich oddziałów powstańczych z 1863 r. – historyku, literacie i krajoznawcy. Tradycje te w dużym stopniu pogłębiali w jego środowisku rodzice i stryj Kazimierz (1872–1949) – ksiądz i działacz społeczny (także na niwie oświaty) w wielkopolskim Pleszewie.

Rozdział drugi publikacji – również autorstwa J. Kostkiewicz – to rekonstrukcja personalistycznej (katolickiej) teorii wychowania A. Niesiołowskiego, dokonana na podstawie szczegółowej analizy jego spuścizny naukowej i publicystycznej. Zdaniem A. Niesiołowskiego każdy człowiek jest zobowiązany do działań na rzecz własnego rozwoju. Jest też zdolny do realizacji tego procesu. Wychowanie zaś winno odrodzić jednostkę w celu służby narodowi. Ma ono – zdaniem A. Niesiołowskiego – rozwijać siły i możliwości twórcze członków narodu, powodować wzrost „mocy” obywateli kraju.

W podobnym tonie (tj. personalizmu) napisanym rozdziale trzecim D. Jagielska ukazała koncepcję A. Niesiołowskiego przebudowy struktur życia

⁹ D. Jagielska, J. Kostkiewicz, *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

¹⁰ A. Wędzki, *Niesiołowski Andrzej. Polski Słownik Biograficzny*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978, tom XXIII, s. 52–53.

społecznego. Ma się ona dokonać przez wychowanie człowieka. Odpowiednio zrealizowane wychowanie, zwłaszcza społeczne według ideologii personalizmu to – według koncepcji A. Niesiołowskiego – dobry sposób na moralne odrodzenie narodu i angażowanie obywateli w realizację dobrej zmiany społecznej. Jego zdaniem – co przypomina D. Jagielska – przez edukację i staranne wychowanie oraz samokształtowanie zmierzać się winno w naszym kraju do budowania silnej Polski.

Uzupełnieniem i rozszerzeniem książki Dominiki Jagielskiej i Janiny Kostkiewicz jest wykaz dokumentów dotyczących życia i twórczości pisarskiej (w tym i notatek do wykładów dla jeńców polskich uwięzionych na terenie Oflagu w Arnswalde), bibliografia opublikowanych przez niego tekstów, a także antologia (wyjątki) wybranych jego prac naukowych, łącznie z recenzją pierwszego wydania (1938 r.) obszernej książki Ludwika Chmaja „Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej”. Wypada zaznaczyć, że L. Chmaj w kolejnym wydaniu tej publikacji zadość uczynił uwagom A. Niesiołowskiego (pominięcie kilku osób), uzupełniając wskazane braki.

Wartościowym dopełnieniem książki Dominiki Jagielskiej i Janiny Kostkiewicz są reprodukowane na ostatnich jej stronach „Dokumenty z życia i pracy Andrzeja Niesiołowskiego”.

prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander
Wszechnica Polska – Warszawa

Z dziejów oświaty i szkolnictwa radomskiego

Tekst wystąpienia w czasie uroczystości odsłonięcia tablicy pamiątkowej w hołdzie członkom Komisji Szkolnej Ziemi Radomskiej w setną rocznicę jej powołania przez Komitet Obywatelski Radomia w dniu 20 sierpnia 2015 r.

Komitet Obywatelski miasta Radomia powołał 20 sierpnia 1915 r. Komisję Szkolną, która stała się niebawem władzą zwierzchnią w sprawach oświaty i szkolnictwa na terenie guberni, przyjmując nazwę **Komisja Szkolna Ziemi Radomskiej**, w skrócie KSZR. Jej fenomen polegał na tym, że była to instytucja niemal całkowicie autonomiczna zarówno od władz miasta, jak i od austrowęgierskiej administracji okupacyjnej.

Działalność Komisji i podejmowane przez nią decyzje w sprawach oświatowych były spontanicznie wspierane przez nauczycielstwo, młodzież jak i społeczeństwo Radomia. Władze okupacyjne były zbyt słabe, aby narzucać Komisji swoje postanowienia i egzekwować ich wykonanie.

Na pierwszym posiedzeniu KSZR wybrało swoje prezydium w składzie: przewodniczący – Maksymilian Skotnicki, prezes Towarzystwa Kredytowego Ziemskiego; wiceprzewodniczący – ks. Józef Rokoszyński, kierownik katedry sandomierskiej oraz rektor kościoła pobernardyńskiego; sekretarz – Jan Dąbrowski, nauczyciel; skarbnik – Zofia Węgleńska, nauczycielka. W związku z chorobą przewodniczącego komisji funkcję tę przejął z dniem 18 grudnia 1915 r. i piastował ją do końca funkcjonowania Komisji ks. Józef Rokoszyński.

Działalność merytoryczną i organizacyjną Komisja prowadziła w 12 wydziałach: 1. Wydział Szkół Średnich, którym kierował zasłużony nauczyciel

i dyrektor szkoły średniej Prosper Jarzyński, przewodniczący Koła Nauczycieli Szkół Średnich; 2. Wydział Seminarium Nauczycielskiego – przewodniczący; 3. Wydział Szkół Ludowych Miejskich – przewodniczący Tadeusz Wędrychowski; 4. Wydział Szkół Ludowych Wiejskich – Władysław Pruszek; 5. Wydział Uniwersytetu Ludowego – Stanisława Wroniecka; Wydział Szkół Zawodowych – ks. Adam Jopkiewicz; 7. Wydział Wychowania Przedszkolnego – przewodnicząca Maria Gajłówna; 8. Wydział Statystyczny – Maciej Gloger; 9. Wydział Finansowy – Bolesław Epstein; 10. Wydział Naukowo-Pedagogiczny – ks. J. Rokoszyński; 11. Wydział Archiwalny i Biblioteczny – Stanisław Józef Elianowski; 12. Wydział Zajęć Pozaszkolnych – Jan Dębski.

Pierwotny skład Komisji, liczący 15 osób, został wkrótce poszerzony o 9 osób, w tym delegatów Komitetu Obywatelskiego obwodu radomskiego oraz gubernialnego Komitetu Obywatelskiego, jak również delegata Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Początkowych i delegata Koła Księży Prefektów. W KSZR działali społecznie z dużym zaangażowaniem znani w Radomiu i w regionie wybitni obywatele, kwiaci intelligenji, nauczyciele i duchowni.

Pracami Komisji Szkolnej, jak to zostało podkreślone wcześniej, niemalże od początku jej powstania kierował ks. Józef Rokoszyński, kapłan i wybitny działacz społeczny, zasłużony na polu oświaty i kultury, organizator i kierownik szkolnictwa w Radomiu w trudnych warunkach trwającej I wojny światowej, animator kultury, twórca i pierwszy dyrektor powstałego jesienią 1915 r. koedukacyjnego Seminarium Nauczycielskiego w Radomiu.

W pracach Komisji odpowiedzialne funkcje kierownicze pełnili nauczyciele,

a wśród nich: Jan Dębski, Prosper Jarzyński, Zofia Węgleńska, Stanisława Wroniecka oraz Stanisława Gajłówna.

W rozwiązywaniu problemów oświatowych z Komisją aktywnie współpracowały powstałe w tym czasie stowarzyszenia nauczycielskie, tj. Towarzystwo Nauczycieli Polskich Szkół Początkowych (powstała 20 lipca 1915 r.) oraz Koło Nauczycieli Ziemi Radomskiej zrzeszające nauczycieli szkół średnich (powstała 3 października 1916 r.). Stowarzyszenia te skupiały swoją działalność na organizowaniu pomocy materialnej nauczycielom, a także w organizowaniu konferencji metodycznych i programowych, korzystając ze wsparcia finansowego KSZR.

Komisja była również współorganizatorem i gospodarzem Krajowego Zjazdu Stowarzyszeń Nauczycielskich obradującego w Radomiu w dniach 28–30 grudnia 1916 r., którego celem było omówienie programów i podręczników wprowadzonych do szkół, form kształcenia nauczycieli oraz przygotowanie memoriału w sprawie szkolnej przyszłości władzom szkolnym. Warto dodać, iż na wspomnianym Zjeździe dokonało się powołanie do życia organizacji nauczycielskiej. Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Szkół Początkowych.

Omawiając działalność KSZR, należy stwierdzić, iż zakres realizowanych przez nią zadań w sprawach oświaty obejmował pracę nad uruchomieniem szkół początkowych i stworzenie dla nich podstawowych warunków umożliwiających prowadzenie nauczania, oczywiście w języku ojczystym, a także troska o objęcie nauczaniem większej liczby dzieci. Należy podkreślić, iż staraniem Komisji wprowadzono w Radomiu obowiązek szkolny, który praktycznie nie był w pełni egzekwowany w powodu trudnych

warunków spowodowanych trwającą wciąż wojną. Wiele uwagi poświęcała Komisja wychowaniu przedszkolnemu dzieci w prowadzonych na terenie miasta ochronkach oraz pracy oświatowej wśród dorosłych w ramach wspomnianego wcześniej Uniwersytetu Ludowego.

Nieustającą troską Komisji było uruchomienie oraz rozwój szkolnictwa średniego w Radomiu, o czym świadczy fakt, iż na początku roku szkolnego uruchomiono w Radomiu 4 szkoły średnie, tj. szkołę handlową męską, szkołę handlową żeńską, pensję Marii Gail oraz progimnazjum filologiczne męskie. Kolejną szkołą średnią, otwartą 5 grudnia 1915 r., o której była już wcześniej mowa, było Seminarium Nauczycielskie kształcące na potrzeby szkolnictwa początkowego młodzież żeńską i męską. Warto nadmienić, że zakład ten organizował również kursy przygotowawcze dla kandydatów na nauczycieli oraz dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach bez wymaganych kwalifikacji.

Wydarzenia w kraju, jakie miały miejsce w 1917 r., zdecydowały o dalszych losach KSZR. Pisał o tym następująco ks. J. Rokoszyński w artykule opublikowanym w numerze jubileuszowym „Naszych Dróg” (Radom 1928 r.): „Wobec powstania Rady Stanu i zorganizowania się przy niej Departamentu Wyznań i Oświaty Komisja Szkolna w dniu 29 lutego 1917 r. wysłała odezwę, w której się podporządkowała całkowicie Radzie Stanu. Likwidacja wszelkich spraw Komisji nastąpiła 17 kwietnia 1917 r.”

W październiku 1917 r. nastąpiło przejęcie szkolnictwa przez władze polskie. Pierwszym inspektorem szkolnym w Radomiu został ks. Jan Gralewski. Przejął on władzę nad szkołami od dotychczasowego inspektora c.k. Grubowskiego przedstawiciela władz

okupacyjnych. W chwili objęcia zwierzchnictwa nad szkolnictwem inspektorowi ks. J. Gralewskiemu podlegało 110 szkół w powiecie oraz 24 szkoły w m. Radomiu. W tej liczbie było 19 szkół początkowych, nazywanych powszechnie elementarnymi, a także 5 szkół średnich. Nie będzie w tym przesady, że taką liczbę szkół, istniejącą w Radomiu w październiku 1917 r., którą przejął formalnie od władz okupacyjnych inspektor ks. J. Gralewski należy zawdzięczać ofiarnej pracy KSZR w jej niespełna 2-letniej działalności, wykonywanej w trudnym okresie trwającej I wojny światowej.

dr Stanisław Ośko
Radom

***Interdyscyplinarne aspekty
funkcjonowania człowieka
współczesnej cywilizacji***

25–27 kwietnia 2017 r.

Koszalin, Unieście
Politechnika Koszalińska,
Instytut Technologii Eksploatacji
– PIB w Radomiu,
Wojewódzki Urząd Pracy
w Szczecinie

Uznając, że innowacyjność nie tylko przyczynia się do poprawy życia człowieka, społeczeństw czy różnych zbiorowości współczesnej cywilizacji, ale również jest dla nich swoistego rodzaju wyzwaniem, uznano, że z tego względu konferencja stanowić będzie uzasadnioną przesłankę dla uczynienia jej przedmiotem rozważań niniejszej konferencji.

Zaproponowano pod rozważę m.in. następujące zagadnienia:

- nieustanny rozwój poprzez innowacje;
- innowacyjność – bariery motywacyjne, kulturowe i ustrojowe;
- psychologiczne uwarunkowania innowacyjności;
- społeczny wymiar innowacji;
- kształtowanie zachowań innowacyjnych, przedsiębiorczych i twórczych w edukacji i życiu człowieka;
- umiejętność przekraczania granic myślenia;
- innowacyjny rozwój w gospodarce i nauce;
- miejsce innowacji w rozwoju szkoły;
- innowacyjność to klucz do sukcesu w biznesie;
- interdyscyplinarność w pedagogice pracy;
- kulturowy wymiar zmian cywilizacyjnych w percepcji jednostki;
- człowiek na rozdrożu rozwoju? Między wolnością a zniewoleniem;
- logodydaktyka w szkole – innowacyjna koncepcja wychowania;
- innowacyjność w zarządzaniu;
- edukacja zorientowana na rynek pracy;
- innowacyjne programy edukacyjne;
- innowacja w praktyce szkolnej;
- innowacyjny nauczyciel i jego warsztat pracy;
- innowacyjne narzędzia pracy nauczyciela współczesnej szkoły i nauczyciela akademickiego;
- przedstawiciele rynku pracy w przygotowaniu kadr na rzecz współczesnego rynku pracy;
- innowacyjne formy wspierania pracownika w okresie jego adaptacji;
- rozwój zawodowy pracowników i formy jego wspierania;
- technologie informacyjno-komunikacyjne w zarządzaniu rozwojem człowieka;
- profesjonalizm edukacyjny.

www.nerp.tu.koszalin.pl