

Wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli. Od teorii do praktyki

Iwona Morawska,
Małgorzata Latoch-Zielińska
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Doskonalenie zawodowe pełni szczególną funkcję w rozwoju każdego nauczyciela. Przygotowując ofertę szkoleniową dla nauczycieli, powinno się uwzględniać najnowszą wiedzę o specyfice uczenia się tej grupy. Eksperci podkreślają zdecydowaną różnicę pomiędzy andragogiką a pedagogiką. Dla Malcolma Knowlesa obie dziedziny to sztuka i nauka, ale w pedagogice chodzi przede wszystkim o nauczanie dzieci i młodzieży (rozumiane obecnie jako tworzenie warunków, które pozwoliłyby młodemu pokoleniu zdobywać kompetencje niezbędne do uczenia się), zaś w andragogice o pomaganie dorosłym w uczeniu się (Knowles 1988, 41-42). Peter Jarvis natomiast podkreśla, że w przypadku kształcenia młodych osób mamy do czynienia z procesem realizowanym *z góry*, zaś w przypadku dorosłych jest to spotkanie *równych sobie* (Jarvis 1985, 50-51). Należy przy tym pamiętać, iż siłą sprawczą każdej aktywności poznawczej jest zaciekawienie, które wynika z jakiejś potrzeby (Bruner 1974). Dorośli, żeby podjąć naukę, podobnie jak uczniowie muszą być zmotywowani. Zdaniem Raymonda J. Włodowskiego motywację dorosłych tworzą następujące elementy:

1. Odniesiony w czasie uczenia się sukces.
2. Poczucie wpływu na proces uczenia się.
3. Świadomość wartości poznawanej wiedzy i nabywanych/doskonalonych umiejętności.
4. Przyjemność z uczenia się (Włodowski 1985).

Z kolei Knud Illeris uczenie dorosłych określa jako wybiórcze i samostrowne. Píše:

- „dorośli uczą się tego, czego chcą się nauczyć i czemu nadają znaczenie, uznając to za ważne dla siebie;

- dorośli posługują się takimi materiałami źródłowymi i narzędziami, jakie są im znane;
- dorośli biorą na siebie tyle odpowiedzialności za uczenie się, ile chcą jej wziąć sami (o ile im się na to pozwala);
- dorośli niezbyt chętnie uczą się czegoś, co ich nie interesuje lub w czym nie dostrzegają sensu, czy też do czego nie przywiązują znaczenia” (Illeris 2009, 88).

Różnice między dziećmi i dorosłymi, wynikające z innej fazy rozwojowej, doświadczeń społecznych, zmian intelektualnych i ról społecznych, sprawiają, że w przypadku osób dorosłych potrzebne są specjalne metody kształcenia – w tym sposoby uczenia się. Uczeń dorosły to osoba, której rozwój umysłowy i fizyczny jest bardziej zaawansowany, posiada większe od młodzieży doświadczenie życiowe i – przynajmniej potencjalnie – cechuje go odpowiedzialny stosunek do życia, równowaga wewnętrzna, rozbudzona potrzeba samodzielności i większa odporność na trudności życiowe. Edukacja dorosłych powinna być procesem partnerskim, w którym wartościami nadrzędnymi są autonomia i podmiotowość.

Za jedno z głównych zadań współczesnej oświaty dorosłych uznaje się ukierunkowanie i wdrażanie ludzi do samokształcenia, rozwijania postaw i wzbogacania poziomu moralnego (Piasecka 2014; Plewka, Taraszkiewicz 2010). Renesans problematyki uczenia (się) pojawił się na początku ostatniej dekady XX wieku, kiedy to andragodzy dokonali paradygmatycznego przesunięcia w teorii edukacji dorosłych – przenieśli akcent z nauczania na uczenie się, podkreślając, że „uczenie się (...) jest czymś więcej niż gromadzeniem faktów. (...) wprowadza zmianę w zachowaniu jednostki, w kierunku działania, jakie obiera ona na przyszłość, w jej postawach i osobowości. (...) obejmuje nie tylko przyrost wiedzy, lecz (...) wkracza w każdą cząstkę naszej egzystencji” (Klichowski 2012, 12).

Proces uczenia się powinien odpowiadać na potrzeby uczących się związane z wymaganiami, jakie niesie ze sobą współczesny świat, oraz być zorganizowany w sposób uwzględniający indywidualne potrzeby i oczekiwania zawodowe, gotowość zaangażowania, motywacje osób, które chcą się uczyć, doskonalić, wielostronne rozwijać.

Wincenty Karawajczyk, analizując wyniki badań nad kształceniem dorosłych, sformułował kilka trafnych stwierdzeń. Po pierwsze, jest dla nich niezwykle istotne, aby wiedzieć, „dlaczego powinni czegoś się uczyć”. Po drugie, w procesie uczenia „pragną samodzielności”, co wynika z pewnością z posiadanego bagażu doświadczeń i wiedzy. Autor zwraca przy tym uwagę na to, iż „istnieje również potencjalnie negatywna konsekwencja posiadania większego doświadczenia, mianowicie skłonność do wyrabiania błędnych, a zarazem trwałych nawyków myślowych i uprzedzeń, formułowania założeń a priori, zamykania się na nowe idee (...) Czasami dorośli prezentują postawę osób, które z góry wiedzą lepiej. Trzeba więc

poszukiwać sposobów pomagających przezwyciężyć to negatywne nastawienie” (Karawajczyk 2009, 99). Dalej zauważa, że dla dorosłych gotowość do uczenia nie wynika z zewnętrznego nakazu, ale z wewnętrznej potrzeby poznania czegoś, co umożliwi efektywniejsze działanie lub da satysfakcję. Ponadto dorośli podejmując kształcenie, skupiają się na konkretnych problemach, nabywaniu/doskonaleniu kompetencji przydatnych w sytuacjach zawodowych.

Uznając posiadane przez dorosłych doświadczenie za kluczowy element procesu kształcenia, trzeba sięgnąć do teorii uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba. Według tego badacza uczenie się to cykl, w którym najważniejszą rolę pełni doświadczenie właśnie i jego analiza.



Rysunek 1. Cykl Kolba¹

W procesie tym posiadane przez uczącego się doświadczenia podlegają ciągłej transformacji w wyniku interakcji z kolejnymi, nowymi. Kolb podkreśla, iż uczymy się najefektywniej, gdy mamy możliwość wymiany doświadczeń, dzielenia się naszą wiedzą i umiejętnościami z innymi uczącymi się. Możemy wówczas „uogólniać zaobserwowane prawidłowości na inne sytuacje oraz odnosić doświadczenie do szerszych koncepcji teoretycznych, pozwalających mu lepiej je zrozumieć, co powoduje, że wiedza teoretyczna nie jest odległa od osobistych doświadczeń ani obca, a co się z tym wiąże – mniej akceptowalna. Dodatkowo każde kolejne doświadczenie może być dla uczącego się okazją do wyciągnięcia wniosków oraz może zapoczątkować następny cykl uczenia się” (Mikołajczyk 2011). Z tak programowanym procesem koresponduje ujęcie obrazujące ścisłe zależności, jakie zachodzą

¹ <http://szymonwieloch.pl/cykl-kolba/>, dostęp: 2018-02-24

między refleksyjnym działaniem nauczyciela a formami aktywności ucznia, jakie są/mogą być jego efektem :

w ich rezultacie gromadzą różne **doświadczenia**,
a także zmieniają swe dotychczasowe **zachowanie** –
nauczyciel **spozstrzega** te „odmienne” niż dotąd zachowania,
interpretuje je jako efekt (lub nie) swego uprzedniego działania
i **podejmuje decyzję** co do swego dalszego postępowania,
a w konsekwencji podejmuje różnorodne **nowe działania**,
które tworzą **nową sytuację** dla uczniów,
w jakiej muszą podjąć oni **nowe działania**...

**Rysunek nr 2. Działanie nauczyciela a formy aktywności ucznia
(Brzezińska 1997, 14)**

W świetle powyższych ustaleń można wnioskować, że skuteczną metodą w edukacji dorosłych jest tzw. uczenie się we współpracy (i od siebie nawzajem) w sytuacjach problemowych/zadaniowych, tj. przez działanie i doświadczenie.

Opisany w dalszej części artykułu warsztat poświęcony strategiom włączania wybranych zagadnień aksjologicznych w przestrzeń edukacyjną oprócz tego, że zakładał ich zastosowanie, był tworzony w nawiązaniu do cenionych we współczesnej myśli humanistycznej, w tym andragogicznej i pedeutologicznej, koncepcji wspomagania rozwoju zawodowego nauczycieli. Były to między innymi:

- teoria refleksyjnej praktyki, eksponująca znaczenie refleksji pedagogiczno-dydaktycznej „w działaniu” i „nad działaniem”;
- koncepcja edukacji wspomagającej rozwój i pracę nad sobą;
- kulturowa koncepcja edukacji i jej nurty: kreatywny, integralny i kooperatywny;
- założenia dydaktyki sokratejskiej, edukacji całościowej i samoedukacji;
- kognitywne i konstruktywne nurty rozwoju edukacji, z ich ścisłym powiązaniem z innowatyką i dydaktyką epistemologiczną;
- koncepcja „sieci pozytywnych zmian”, rekomendowana jako szansa na zdobywanie (meta)kompetencji, dzięki którym nauczyciel „będzie postrzegał swój rozwój zawodowy nie tylko jako przymus wypełniający przestrzeń konieczności, ale także jako misję rozwijającą przestrzeń możliwości. W perspektywie zintegrowanego podejścia do rozwoju zawodowego jedno i drugie stanowi organiczną całość” (Piasecka 2014, 223);
- odkrywane na nowo zalety kształcenia ustawicznego, wyprzedzającego i dyskursywnego itd. (Banach 2003, 10-11).

Zajęcia warsztatowe eksponują znaczenie ogólnych kompetencji, jakie powinny cechować nauczycieli w XXI wieku. Chodzi poza tym o kreatywność,

umiejętność profesjonalnego reagowania na zmiany, „przechodzenie od pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy; zastępowanie postawy dominacji postawą empatii, podmiotowości, dialogu, negocjacji i stosowania naukowych zasad organizacji pracy i kultury pedagogicznej” (Banach 2003, 10-11). Wiąże się z tym samodzielne i refleksyjne myślenie, któremu sprzyja:

uczenie się z doświadczeń i przyjęcie nowego sposobu myślenia o zaistniałym doświadczeniu; pozytywny charakter refleksji (...) świadomość i ocena swojej działalności praktycznej i umiejętności z nią związanych; uświadomienie w działaniu posiadanej wiedzy teoretycznej, pogłębianie jej, co w efekcie daje możliwość dokonania zmian (...); refleksja postrzegana jako sposób myślenia i stanowienia o sobie pod warunkiem kontroli procesu (Szykowska 2003, 131).

Znaczenie opisanych wyżej dyspozycji jest niezwykle ważne, zwłaszcza w perspektywie rozpoznanego i opisywanego w literaturze problemu, jakim jest tzw. „iluzja dydaktycznej sprawczości” i z nią związana „profesjonalizacja niekompetencji”. Dotyczy to sytuacji braku „rzeczywistych kompetencji pedagogicznych nauczyciela posiadającego wszelkie niezbędne dyplomy, certyfikaty i uprawnienia do pracy w szkole”, co jednak nie przekłada się na dobrą jakość i skuteczność jego pracy (Krause 2009, 96-97). Z tego rodzaju diagnozami koresponduje stanowisko Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, która wyraża przekonanie, że bycie „refleksyjnym praktykiem” nie zależy głównie od wykształcenia metodycznego, ale od wykształcenia filozoficznego, teoretycznego i pedagogicznego (Hejnicka-Bezwińska 2007), do czego przywiązuje się zbyt małą wagę. Przyczyną tego mogą być wspomniane już problemy z funkcjonalnym wykorzystywaniem kompetencji zawodowych, zbyt mała troska i dbałość o ich jakość, rozwój, operatywność, potwierdzanie w konkretnych sytuacjach edukacyjnych. Upatruje się w tym niezbędnych warunków powodzenia wszelkich projektów tworzonych na rzecz modernizowania rzeczywistości edukacyjnej. Podkreśla się jednocześnie kluczową rolę, jaką mogą w tym odgrywać nauczyciele mający zapewnione wsparcie rozwoju zawodowego:

kluczem do właściwego i prawidłowego funkcjonowania systemu edukacji jest nauczyciel. Od jego kwalifikacji, motywacji, doświadczeń, ciągłego poszukiwania i doskonalenia warsztatu oraz jego cech osobowościowych zależą w istotnym stopniu efekty kształcenia i wychowania. (...) Współczesnej szkole potrzebny jest nauczyciel rozumiejący zachodzące zmiany społeczno-kulturowe (...), wrażliwy na dokonujące się przemiany w osobowości wychowanków, w ich postawach, wartościach, potrzebach, motywach, dokonujący ustawicznej refleksji nad swymi poczynaniami edukacyjnymi i wykorzystujący ją w doskonaleniu pracy dydaktycznej i wychowawczej (Hurło 2009, 423).

Zgadając się w pełni z przywołanym stanowiskiem, warto zapytać o formy i treści doskonalenia zawodowego, które pozwoliłyby profesjonalnie, ale też z pasją odpowiadać na stawiane wyzwania. Opisany niżej warsztat był tworzony z myślą o tym, by jego uczestnicy nie tylko poszerzyli/

wzmocnili swoje kompetencje w obszarze zaproponowanego tematu, ale by przez kreatywne uczestnictwo odkryli zalety i korzyści, jakie wynikają z „uczenia się we współpracy”, „w działaniu”, przez wymianę doświadczeń, formułowanie wniosków, dyskusję, „wysilek projektującej wyobraźni” (Uryga 1996, 89). Wszystkiemu patronowała przyjęta perspektywa i wstępne założenia, jakie miały towarzyszyć podejmowanym w toku zajęć działaniom. W sposób szczególny docenione zostały idee podmiotowości, zgodnie z którymi:

- **podmioty** kształcenia, tj. uczniowie i nauczyciele, to osoby, których udział w edukacji powinny cechować między innymi: konstruktywne myślenie, poczucie wolności, kierowanie się odpowiedzialnością za treść, jakość i efektywność wspólnie realizowanych zadań, troska o tworzenie warunków sprzyjających „uczeniu się”. Jak podkreśla Anna Brzezińska: „Chodzi o to, by obie strony były WSPÓŁTWÓRCAMI (a nie pionkami w rękach partnera) tego, co między nimi się dzieje i do czego w rezultacie dochodzi każda z nich. A jest to możliwe tylko wtedy, gdy i nauczyciel jest refleksyjny i gdy refleksyjni są uczniowie, a także, gdy w procesie kształcenia jest miejsce na chwilę tylko dla siebie – na auto-refleksję. Potrzebują jej tak samo nauczyciele, jak i uczniowie” (Brzezińska 1997, 130);
- **proces** kształcenia jako powiązana i wzajemnie warunkowana aktywność uczniów i nauczyciela powinien sprzyjać rozwojowi „twórczych orientacji życiowych”, zachęcać do pracy nad sobą, wykazywania samodzielności i otwartości na współpracę, motywować do autokontroli, dostrzegania i „przekraczania własnych ograniczeń”, „budowania siebie”;
- **treści** kształcenia – tj. wzajemnie powiązane cele, materiał, zakładane sposoby ich realizacji powinny dotyczyć ważnych problemów egzystencjalnych, związanych z nimi postaw, kontekstów, wartości itd. (Łazarska 2010, 95-100; Sanecki 2009, 57-62).

W tak określone ramy i założenia zajęć warsztatowych poświęconych perswazji, manipulacji i kłamstwu w kulturze, języku i komunikacji, wpisane zostały działania, których głównym celem było wypracowanie strategii dydaktycznych, stwarzających uczniom (na każdym etapie edukacji) możliwość zdobywania kompetencji niezbędnych w sytuacjach, jakie wiążą się z wyżej sygnalizowaną problematyką. Chodzi zwłaszcza o umiejętności demaskowania zjawisk negatywnie oddziałujących na rzeczywistość, połączone z przewidywaniem ich konsekwencji i szukaniem alternatywnego rozwiązywania problemów, kierowanie się przy tym znajomością etycznych zasad postępowania, poczuciem odpowiedzialności za słowo, wybory, decyzje, sposoby wartościowania świata...

Przebieg warsztatów:

1. Stworzenie sytuacji motywacyjnej przez podanie celów i uzasadnienie doboru treści, wokół których skoncentrowane będą działania warsztatowe. To ważne, by uczestnicy warsztatów byli przekonani, że ich indywidualny i wspólnych wysiłek, czas, zaangażowanie dotyczą problemów, którym przypisuje się aktualnie strategiczne znaczenie w teorii i praktyce edukacyjnej. Do takich bezsprzecznie należą aksjologiczne wymiary kształcenia, języka i komunikacji. Są wśród nich między innymi wpisane w realia codzienności (realnej i wirtualnej) zagadnienia etyczne dotyczące perswazji, manipulacji i kłamstwa.
2. Problem edukacyjny – będący przedmiotem zajęć warsztatowych; jego wstępne rozpoznanie i zdefiniowanie przez burzę mózgów, sesję plakatową czy metaplan opracowany w nawiązaniu do problemu: Czym są i jaką rolę odgrywają w kulturze, języku i komunikacji perswazja, manipulacja, kłamstwo? Co wynika z tego dla edukacji młodego pokolenia?
3. Diagnoza sytuacji (w nawiązaniu do badań nad realiami współczesności). Przygotowanie teoretyczne do sformułowania hipotez rozwiązania problemu: Jak i po co w procesie kształcenia nawiązywać do wartości (w tym do antywartości)? Gdzie szukać inspiracji na ten temat? Jakie można temu przypisać znaczenie?
4. Uzgodnienie wyznaczników charakteryzujących dobrze zaprojektowany proces kształcenia, którego integralną część stanowią wartości (pozytywne i negatywne).
5. Przegląd, analiza i wartościowanie przykładowych rozwiązań dydaktycznych.
6. Tworzenie zadań dydaktycznych inspirowanych tematem warsztatów, połączone m.in. ze wskazywaniem zakładanych korzyści edukacyjnych oraz czynników warunkujących efektywność realizacji przedstawianych pomysłów.
7. Formułowanie wniosków i rekomendacji inspirowanych problematyką warsztatów.

Szczegółowy opis przebiegu warsztatów

1. **Wprowadzenie:** Formułowanie wniosków edukacyjnych na podstawie lektury fragmentów publikacji diagnozujących współczesne przeobrażenia cywilizacyjno-kulturowe, np.:

„Kultura współczesna nie oferuje żadnych wyrazistych i trwałych ram odniesienia. (...) O ile wcześniej tożsamość była dana, o tyle teraz jest czymś zadaniem. Kiedyś, aby wiedzieć, kim się jest, wystarczyło przyjąć dany z zewnątrz wzorzec. Obecnie jednostka sama musi rozważyć i zdecydować, kim chce być. Realizując tę kulturową zachętę, stara się być autentyczna i wierna

sobie. Wartością staje się wyjątkowość, indywidualność, niepowtarzalność. Wymóg bycia kimś oryginalnym ma charakter estetyczny, dlatego podstawowa staje się dziś estetyczna, a nie etyczna ocena życia” (*Tożsamość indywidualna i zbiorowa: szkice filozoficzne*, 2004, Żardecka-Nowak A.W., Nowak M. (red), Rzeszów, s. 9).

„Pośród wielu zagrożeń, z jakimi boryka się współczesne społeczeństwo, pojawia się także problem kłamstwa, które jest niebezpieczne zarówno dla okłamывanego, jak i dla samego kłamiącego. Kłamstwo, (to celowe i świadome oraz to nieświadomione) zaistniałe pomiędzy dwojgiem (okłamывanym i kłamiącym), staje się zagrożeniem dla całego społeczeństwa, ponieważ zawsze angażuje w rzeczywistość moralną i zawsze jest związane z dobrem lub złem moralnym. Każde kłamstwo indywidualne ma swe skutki w całym społeczeństwie. Kłamstwo jest źródłem wielu patologii i zła” (Filipowicz M., 2016, *Kłamstwo jako zagrożenie współczesnego społeczeństwa*, „Interdyscyplinarne Studia Społeczne”, nr 1, s. 59).

„Żyjemy w okresie permanentnych zmian w świecie wartości, w świecie kryzysu wzorów osobowych, gdzie niestety coraz częściej zacierają się różnice między dobrem a złem, między prawdą a fałszem. Uczeń pozostawiony sam sobie w świecie pozbawionym etycznych i moralnych skrupułów, nie jest w stanie wybrać tego, co może go rozwijać. A przecież, jak sugeruje Leszek Kołakowski, wystarczy zatrzymać się w wirze codziennych zajęć i zastanowić się nad sobą, swoim postępowaniem, a następnie zacząć zmiany od własnego podwórka” (Borawska-Kalbarczyk K., 2015, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Warszawa, s. 162).

„Młodzi ludzie bardzo często spotykają z kłamstwem i manipulacją. Dotyczy to zwłaszcza ich aktywności w Internecie, ale i codziennych kontaktów z otoczeniem. Identyfikowanie technik manipulacji oraz obrona przed manipulatorami zarówno w świecie realnym, jak i w przestrzeni cyfrowej należą do jednych z najważniejszych umiejętności. Narzędziem manipulacji bywa często kłamstwo, ale kłamiemy nie tylko po to, by komuś zaszkodzić, ale też ze strachu, bo nie jesteśmy asertywni, by poprawić sobie humor, by „podkolorować” nasz wizerunek, by nie sprawić komuś przykrości itp. **Zbyt wielki jest wpływ tekstów kultury masowej na kształtowanie nie tylko języka, ale też na sposoby myślenia i systemy wartości nastolatków, byśmy mogli sobie pozwolić na luksus analizy tylko kanonicznych lektur.** Zadaniem polonisty powinno być m.in. uodparnianie uczniów na retorykę współczesną, reprezentowaną przez różne teksty reklamowe i inne o charakterze perswazyjnym. Przekazywanie stosowanej wiedzy na ten temat i umiejętności krytycznego czytania jest jednym z istotnych zadań szkolnej polonistyki” (Stróżyński K., 1994, *Manipulacje reklamy - też retoryka?*, „Polonistyka”, nr 7).

„Każda wartość może być odkrywana lub narzucana, ale w dydaktyce nastawionej na cel, a więc teleologicznej z natury, liczą się tylko wartości odkrywane w odbiorze dzieła, w przeżyciu i dialogu nauczyciela i ucznia; jeżeli bowiem pojawiają się na lekcjach polskiego narzucone drogą arbitralnego komunikowania, nie realizują się, nie mają szans na „urzeczywistnienie” (...) zostają odrzucone” (Chrzastowska B., 2005, *Wartości odkrywane*,

narzucone i postulowane w szkolnej edukacji polonistycznej, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, Czerwińska M. i in. (red.), t. 2, Kraków, s. 306–322).

„W edukacji aksjologicznej komunikacja powinna mieć formę rozmowy, która z założenia ma charakter etyczny, gdyż jest poszukiwaniem porozumienia między jej partnerami. Partnerami dialogu na lekcjach języka polskiego jest nie tylko dzieło literackie i uczeń, ale nauczyciel i inni uczniowie. To rolą nauczyciela jest stworzenie takiej sytuacji edukacyjnej, w której uczeń powinien mieć możliwość doświadczenia wartości. Rozumiem przez to nie tylko stwarzanie bezpośredniego kontaktu z wartościami poprzez poznanie różnorodnych wartości, sposobów ich uobecnienia w literaturze i innych tekstach kultury, ale także aktualizowanie ich w życiu i współtworzenie nowych. Od tego zależy rozwój osobowości wychowanków i styl życia, który w przyszłości wybiorą”, (Myrdzik B., 2006, *Wartości odkrywane i narzucane w szkolnej interpretacji dzieła literackiego*, w: *Zrozumieć siebie i świat*, Lublin, s. 375).

„W centrum treści etyki mówienia trzeba postawić **manipulację językową**, a obronę przed nią należałoby uznać za jedno z pierwszych zadań dzisiejszego kształcenia”, (Patrzalek T., 1994, *Cudzoziomka*, „Polonistyka”, nr 7).

2. Perswazja, manipulacja i kłamstwo jako wyzwania edukacyjne. Projektowanie rozwiązań dydaktycznych poprzedzone eksplikacją i sprobematyzowaniem podanych kategorii. Sprzyjała temu burza mózgów, technika wypowiedzi niedokończonych, lektura tekstów przewodnich (w formie prezentacji, udostępnionych kserokopii fragmentów publikacji poświęconych omawianym zagadnieniom), przegląd podręczników szkolnych, swobodne wypowiedzi, formułowanie pytań i refleksji związanych z przedmiotem ustaleń. W pracy wykorzystano m.in. następujące fragmenty:

Perswazyjne walory mowy ludzkiej

„Język jest nie tylko narzędziem elementarnej informacji czy wyrażania intencji, ale też środkiem oddziaływania jednych na drugich. Człowiek jako istota społeczna jest przez całe życie przez kogoś przekonywana i sam przekonuje innych. Bez wzajemnego przekonywania się życie społeczne nie byłoby możliwe. Wyraz „perswazja” jest kalką łacińskiego rzeczownika *persuasio* <<przekonanie, wiara, uspokojenie, opinia, przesąd, łagodność. (...) perswazja wywodzi się od czasownika *persuadere* (gr. *peitho*) <<namówić, nakłonić, starać się przekonać, radzić, zachęcać, tłumaczyć, uspokajać, łagodzić, pociągać, ustąpić, oczarować. (...) Używanie perswazji oznacza w całości trudną do opisaną syntezę intelektualnych, moralnych i emocjonalnych składników mowy skierowanej do rozumu, woli i uczuć adresata. (...) Każda perswazja może zaistnieć jedynie w łączności z odbiorcą, zaś stopień wiedzy o adresacie, jego potrzebach, postawach, charakterze, języku itp., jest wprost proporcjonalny do skuteczności przekonywania”.

Warunki perswazji:

- wyczucie psychologiczne
- sprawność logiczna
- uczciwość i moralność.

Rodzaje perswazji:

- perswazja przekonująca
 - perswazja nakłaniająca zwana propagandą
 - perswazja pobudzająca zwana agitacją
- (Korolko M., 1998, *Sztuka retoryki*, Warszawa)

Wyróżnia się następujące strategie perswazji:

- strategia obietnicy (1. „marchewki”) polega na pokazaniu możliwych korzyści, jakie uzyska odbiorca dzięki podporządkowaniu się nadawcy.
- strategia groźby (2. „kija”) zasadza się na przedstawieniu strat, jakie poniesie odbiorca, jeśli nie uwzględni sugestii nadawcy.
- strategia emocji pozytywnych (3. „zaszczytu”) opiera się na takim oddziaływaniu na odbiorcę, aby uznał on swoją uległość wobec nadawcy za powód do dumy.
- strategia emocji negatywnych (4. „samopotępienia”) polega na takim wpływie na odbiorcę, że po odrzuceniu sugestii nadawcy rodzi się w nim poczucie niższości i wstydu.
- strategia odwoływania się do opinii ekspertów (5. „przenoszenia kompetencji”) prowadzi do wywołania u odbiorcy negatywnych emocji, wynikających z kwestionowania powszechnie uznanych autorytetów, o ile nie dopasuje się do podawanych sugestii.
- strategia odwoływania się do wzorców i aktywności innych grup i osób (6. „konformizacji”) opiera się na mechanizmie wzbudzania u odbiorcy poczucia inności i nieprzystosowalności do powszechnie obowiązujących norm i wzorców, jeśli nie zaaprobuje owych sugestii (Sobkowiak B., 1999. *Public Relations jako forma komunikowania masowego*, w: *Studia z teorii komunikowania masowego*, Dobek-Ostrowska B., (red.), Wrocław, s. 61-81).

Manipulacja językowa oznacza manipulację „językiem, kiedy to bezpośrednim obiektem oddziaływań jest język – jego kształt”; wyróżnia się też „manipulację ludźmi za pomocą tekstów językowych. Oczywiście w pierwszym przypadku człowiek jest ostatecznie obiektem działań manipulatorskich, jednak, przede wszystkim, chodzi tu o takie kształtowanie języka, aby ułatwić manipulację w znaczeniu drugim”. Manipulacja prowadzi do zniekształcenia obrazu rzeczywistości manipulowanego i „ograniczenie” [jego] „możliwości poznawczych”. Z tego względu manipulacja wręcz uniemożliwia komunikację. (...) powodem blokady komunikacji w sytuacji manipulacji (...) jest fakt, iż działania manipulatorskie powiększają przewagę nadawcy. Nadawca dysponuje narzędziami i wiedzą, które pozwalają mu na instrumentalne traktowanie drugiego uczestnika aktu komunikacji, sprzyjają osiągnięciu ukrytego, korzystnego dla siebie celu manipulacji, ale zarazem utrudniają czy też wręcz uniemożliwiają porozumienie, bo też porozumienie nie jest celem działań manipulacyjnych” (Krzyżanowski P., 2004, *Manipulacja w języku. Manipulacja w tekście*, w: Krzyżanowski P., Nowak P. (red.), *Manipulacja w języku*, Lublin, s. 277-282).

Kłamstwo

„Kłamstwo jest szczególnym przypadkiem stosunku między JA i TY – polega ono na podaniu innemu nieprawdy jako prawdy. Zakłada, że prawda jest kłamiącemu

znana – w każdym razie jest on o tym przekonany – nie jest jednak z jakichś powodów przekazywana innym. Kłamstwo zakłada nadto, iż okłamywany prawdy nie zna lub przynajmniej nie jest jej pewny. Gdyby było inaczej, kłamstwo nie miałoby sensu. I jeszcze jedno założenie: kłamiący uznaje wartość prawdy i wartość prawdomówności, wie zatem, że kłamiąc, czyni źle, jest jednak przekonany, iż musi tak czynić. (...) Podaje nieprawdę jako prawdę, czyli udaje – pozoruje – prawdę. Pozorując prawdę, kłamca składa hołd wartości, od której odstępuje. Udawanie wartości, którą się odrzuca, nazywamy obłudą. (...) KŁAMSTWO jest zawsze kłamstwem dla kogoś, jest ku komuś skierowane” (Tischner J., 1990, *Filozofia dramatu*, Paris).

3. PERSWAZJA, MANIPULACJA, KŁAMSTWO w języku, mediach i komunikacji – projektowanie zadań dydaktycznych. Grupy opracowały przykładowe sytuacje szkolne, życiowe, znane z mediasfery i innych tekstów kultury (w tym literatury), które mogą być okazją/przyczynkiem/punktem wyjścia do rozmowy z uczniami na temat kłamstwa, manipulacji i perswazji. Oto wybrane przykłady zaproponowanych rozwiązań.

a. **Rodzaje zajęć edukacyjnych** (oraz inne formy), w ramach których możliwa jest realizacja celów i zadań związanych z problematyką: perswazji, kłamstwa i manipulacji (oraz innych zagadnień aksjologicznych):

- godziny wychowawcze
- lekcje języka polskiego
- lekcje historii, wos, katechezy – z uwzględnieniem integracji międzyprzedmiotowej
- zajęcia pozalekcyjne realizowane w formie: debat, uroczystości szkolnych, prelekcji, wycieczek szkolnych itd.
- „edukacja wyprzedzająca” (tzw. metoda „odwróconej klasy”)
- lekcje okolicznościowe, muzealne, plenerowe, medialne, filmowe itd.
- debaty szkolne, sondaże, ankiety, wywiady itp.
- indywidualne i zespołowe projekty
- „mówiące ściany”, świat wartości jako inspiracja do tworzenia gazetek, ekspozycji itp.

b. **Zadanie/ćwiczenia w mówieniu, pisaniu, komentowaniu** cudzych myśli o.....:

O KŁAMSTWIE, PERSWAZJI I MANIPULACJI	INTERPRETACJA-KOMENTARZ-REFLEKSJA
<i>Kłamstwo – to rzecz pożyteczna, gdy wiedzie do prawdy. Fiodor Dostojewski, Zbrodnia i kara</i>	

„Celem reklamy jest budzenie pragnień i kuszenie do zakupu produktów i usług, albowiem ludźmi można doskonale manipulować, a ich potrzeby - generować” Constanze Kurz (z książki: <i>Pożeracze danych. O zawłaszczaniu naszych danych i o tym, jak odzyskać nad nimi kontrolę</i>).	
„Oszukiwanie samego siebie to jedno z najbardziej wyrafinowanych kłamstw” (Ewa Nowak).	
„Kłamstwo zatruwa całe życie społeczeństw, poczynając od kłamstwa towarzyskiego, poprzez kłamstwa ułatwiające w różny sposób życie na co dzień, a kończąc na kłamstwach publicznych” (Jadwiga Puzynina).	
„Ten kto kłamie dla własnych korzyści jest podłym człowiekiem, kto kłamstwem ocala i chroni, jest wielki” (Janina Porazińska).	
Kłamstwo nie różni się niczym od prawdy, prócz tego, że nią nie jest (Stanisław Jerzy Lec).	

- c. **Zadanie:** motywowanie do dyskusji. Przykładowe problemy:
- Czy kłamstwo może być usprawiedliwione? Czy prawda może potrzebować kłamstwa?
 - Dlaczego i jak ludzie kłamią?
 - Co odczuwa ktoś, kto kłamie i ten, kto odkrył, że był okłamywany?
 - Kłamstwo w języku, mediach i kulturze – sposoby demaskowania i obezwładniania.
 - Jak działają reklamy i po co są?
 - Kłamstwo – ułatwia czy utrudnia życie?
 - Media informują czy dezinformują?
- d. **Zadanie:** diagnozowanie myśli, skojarzeń, uczuć itd. o kłamstwie (manipulacji, perswazji) połączone z przygotowaniem w grupach opisu/innego tekstu na temat sposobów konceptualizowania tego pojęcia/zjawiska:
- Kłamać to znaczy
- Kłamstwo można porównać do
- Ten, kto kłamie,
- Kłamstwo może kojarzyć się z
- Kłamią ci, którzy
- Ludzie kłamią, gdyż.....
- e. **Zadanie/ćwiczenia** słownikowo-frazeologiczne mające na celu zebranie słownictwa związanego z problemem „kłamstwa w języku, kulturze i komunikacji”, a następnie tworzenie tekstów potwierdzających rozumienie sensu i ukrytych znaczeń, np.: „kłamie jak z nut; kłamstwo nie popłaca; prawda w oczy kole; kłamstwo ma krótkie nogi”.

- f. **Zadanie:** tropienie (przykładów) kłamstwa i manipulacji: 1/ w języku (frazeologia, przysłowia i powiedzenia); 2/ w literaturze; 3/ w sztuce; 4/ w mediach; 5/ w cyberprzestrzeni; 6/ w kulturze życia codziennego (np. w szkole).
- g. **Zadanie: rekonstrukcja portretu psychologicznego** bohatera literackiego (filmowego, historycznego itd.), który kłamał/ skłamał/ czy był okłamywany/żył w kłamstwie. Dlaczego tak się stało? Jaki to miało wpływ na niego i jego otoczenie? Jakie były tego konsekwencje?
- h. **Zadanie: komentarz do wypowiedzi** „Kłamstwo wychodzi z każdego kąta i w każdej chwili ta misternie tkana konstrukcja może się zawalić. To powoduje ogromne napięcie emocjonalne u osoby snującej konfabulacje. Początkowe korzyści płynące z kłamstwa, czyli uniknięcie konfrontacji z osobą okłamywaną, przeistaczają się w długofalowe kłopoty. Znajomość staje pod znakiem zapytania, pojawia się zagrożenie utraty zaufania wśród przyjaciół, w pracy. Do tego dochodzi emocjonalna szarpanina: poczucie winy, niepewność, strach przed zdemaskowaniem, zatracanie własnego JA. (...) W takiej sytuacji kłamstwo jest bardzo silnie ukorzenionym nawykiem, którego nie sposób się pozbyć z dnia na dzień. Często po wielu nieudanych próbach zaprzysiężenia się z prawdą, jaką podejmuje osoba z niskim poczuciem własnej wartości...”².
- i. **Zadanie: Kłamstwo w życiu bohaterów szkolnych lektur** (i nie tylko) poszukiwanie, omawianie i wartościowanie przykładów połączone z cytowaniem i komentowaniem wybranych fragmentów. Celem tego może być odtwarzanie przyczyn, mechanizmów, rodzajów kłamstwa i jego wpływu na ludzi np.:
„- Nie jestem dobra! Nie jestem szlachetna! - krzyknęła Aniela, której niespodziewane uczucie wstydu aż zaparło dech. Jestem kłamczucha! Jestem egoistka! Nie cierpię sama siebie” (Musierowicz M., 1989, *Kłamczucha*, Warszawa, s.179).
- j. **Zadanie: pisanie/mówienie kreatywne motywowane treścią przykładowego stwierdzenia:** Wydaje ci się, że drobne kłamstwo w dobrej wierze jeszcze nikomu nie zaszkodziło? Nic bardziej mylnego! Jakie następstwa może mieć oszukiwanie? – Pomyśl, wyobraź sobie i zaproponuj odpowiedź (ustną lub pisemną).
- k. **Inne przykłady zadań projektujących aktywność ucznia związaną z problematyką: perswazji, kłamstwa i manipulacji** (realizacja poprzedzona lekturą źródła wiedzy na dany temat, możliwe też wykonania intuicyjne):

² http://kobieta.interia.pl/uczucia/news-fantazje-polprawdy-i-wierutne-klamstwa.-nId,1043202#utm_source=paste&utm_medium=paste&utm [dostęp: 15.10.2017].

- „napisanie opowiadania pt. „Jeden dzień z życia człowieka, który postępował zgodnie z reklamowymi sugestiami”;
- opisanie na podstawie zestawu reklam projektowanych przez nie stylów i sposobów życia, marzeń, pragnień, hierarchii wartości;
- zredagowanie poradnika redaktora skutecznych tekstów reklamowych;
- opracowanie kilkuminutowej wypowiedzi pt. „Wielkie kuszenie” na temat roli reklamy w kreowaniu wyobrażeń o życiu godziwym (tezy – przykłady o charakterze argumentów – ocena zjawiska);
- ukierunkowane czytanie tekstów użytkowych, np. „Kart informacyjnych”, prospektów, folderów itp. pod kątem rozpoznania intencji zamierzonych i wyrażonych przez nadawcę oraz odbieranych przez adresata (np. złożenie gratulacji – uhonorowanie klienta – wola poinformowania o czymś – nakłanianie do czegoś – udzielanie porad – zniechęcanie do czegoś – przestroga przed czymś);
- wyszukiwanie w wybranych tekstach kultury intencji wyrażanych wprost i w sposób zakamuflowany, zawily, utrudniający zrozumienie przekazu, świadczący o lekceważeniu drugiej osoby (czytelnika, widza, internauty, klienta, słuchacza).

4. REKOMENDOWANE STRATEGIE POSTĘPOWANIA DYDAKTYCZNEGO WOBEC WARTOŚCI (I ANTYWARTOŚCI) – na przykładzie: perswazji, manipulacji i kłamstwa – wnioski podsumowujące warsztat:

- ważną rolę w edukacji odgrywa rozwijanie świadomości aksjologicznej uczniów, połączone z eksponowaniem roli drugiego w „stawaniu się”, dorastaniu do człowieczeństwa, między innymi dzięki umiejętności radzenia sobie w sytuacjach związanych z oddziaływaniem perswazji, manipulacji, kłamstwa...
- nieodzowne jest wspomaganie ucznia (na każdym etapie edukacji) w budowaniu własnej hierarchii wartości przez motywowanie go do różnych form aktywności inspirowanych kulturą życia codziennego, językiem, mediami, literaturą, sztuką, historią, tradycją, komunikacją...
- wskazane jest w praktyce edukacyjnej kierowanie się założeniem, iż wartości urzeczywistniają się w przeżyciu, w atmosferze wolności, wtedy gdy są „odkrywane” (jako wielowymiarowe, dyskursywne jakości), a nie „narzucane” (jako jednoznaczne, bezdyskusyjne, oczywiste);

- wiele korzyści daje łączenie różnych tekstów kultury (zjawisk, przykładów), które wzajemnie się oświetlają i umożliwiają pogłębienie danego problemu czy komplikację wartości; chodzi o to, by przeciwdziałać budowaniu w świadomości ucznia wizji świata i wartości kategoryzowanych jednoznacznie jako „dobre - złe”, „białe - czarne”, a przez to nieprawdziwych, oderwanych od rzeczywistości; warto zastąpić je ciekawą dyskusją, dobrze przemyślanym problemem czy przykładem, który uświadomi złożoność, a nawet czasami nierozstrzygalność sytuacji, jakie mogą zdarzyć się w życiu, bo są jego częścią;
- w praktyce edukacyjnej szerokie zastosowanie powinny znajdować metody i techniki respektujące idee dydaktyki podmiotowej, czynnościowej, zakładające dialogowy, integralny i kooperacyjny model kształcenia, sprzyjające rozwijaniu refleksyjności i autorefleksji, wyobraźni, myślenia poszukującego ciekawych, niestandardowych rozwiązań, innowacji, dzielenia się nimi w ramach „uczenia się we współpracy”.

Omówiona w artykule problematyka i związane z nią propozycje rozwiązań praktycznych oraz wnioski edukacyjne wpisują się w nurt poszukiwania koncepcji, modeli, form wspierania rozwoju osobowego i zawodowego nauczycieli, czemu patronuje przekonanie, że „Człowiek, aby trwać, musi się stale rozwijać i ustawicznie przekraczać siebie, musi wciąż tworzyć i przetwarzać ludzki świat, ale powinien to robić umiejętnie, z tym zaś wiąże się samodoskonalenie na polu edukacji i wychowania” (Luber 2009).

Bibliografia

- Banach Czesław, 2003, *Modernizacja edukacji nauczycieli wobec przemian edukacyjnych oraz szkoły jako podstawowe ogniwa reformy*, w: *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*, Sałata E., Zamkowska A., Ośko S. (red.), Ryki-Radom, s.10-11.
- Bruner Jerome S., 1974, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Krasińska E. (przeł.), Warszawa.
- Brzezińska Anna, 1997, *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne”, nr 3.
- Duraj-Nowakowa, 2016, *Pedeutologia. Konteksty - Dylematy - Implikacje*, Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska Teresa, 2007, *Próba opisanie „pedagogii” w kategoriach pojęciowych socjologii wiedzy*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1-2.
- Hurło Lucyna, 2009, *Innowacyjność w pracy zawodowej współczesnego nauczyciela w dobie globalizacji*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Hurło L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.), Kraków.

- Illeris Knud, 2009, *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, Ligus R. (przeł.), „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, nr 1 (45), 85-96.
- Jarvis Peter, 1985, *The Sociology of Adult and Continuing Education*, Croom Helm, Beckenham.
- Karawajczyk Wincenty, 2009, *Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym*, „COLLOQUIUM” 1, s. 95-108.
- Karwatowska Małgorzata, 2001, *Kłamstwo i prawda w języku młodzieży licealnej lat dziewięćdziesiątych*, Lublin.
- Karwatowska Małgorzata, 2010, *Uczeń wobec wartości*, Lublin.
- Klichowski Michał, 2012, *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków.
- Knowles Malcolm S., 1988, *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Kompendium innowacyjnych metod uczenia się bez bariery wieku*, 2013, Rajman B. (red.), Wrocław.
- Krause Amadeusz, 2009, *Iluzja dydaktycznej sprawczości – profesjonalizacja niekompetencji*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Hurło L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.), Kraków.
- Krzyżanowski Piotr, 2004 *Manipulacja w języku. Manipulacja w tekście*, w: *Manipulacja w języku*, Krzyżanowski P., Nowak P. (red.), Lublin.
- Luber Dorota, 2009, *Uczeń dorosły jako podmiot edukacji i wychowania*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1-2.
- Łazarska Danuta, 2010, *Jak kształcić nauczycieli języka polskiego?*, w: *Edukacja nieustająca wyzwaniem społeczeństwa informacyjnego*, Zduniak A. (red.), Poznań.
- Mikołajczyk Katarzyna, 2011, *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, „E-mentor”, nr 2 (39), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/831>, dostęp: 2018-02-24.
- Piasecka Małgorzata, 2014, *Sieci pozytywnych zmian – w kierunku optymalizacji rozwoju zawodowego nauczyciela w warunkach społeczeństwa wiedzy*, w: *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, t.7, Piasecka M., Irasiak A. (red.), Kraków.
- Plewka Czesław, Taraszkiewicz Małgorzata, 2010, *Uczymy się uczyć*, Szczecin.
- Sanecki Grzegorz, 2009, *Źródła i potrzeby kształcenia ustawicznego nauczycieli*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1, s. 57-62.
- Skrobas Agnieszka, 2012, *Antywartości jako przedmiot badań i refleksji*, w: *Aksjologia współczesności. Problemy i kontrowersje*, Truchlińska B. (red.), Lublin.
- Szynkowska Zofia, 2003, *Umiejętność i refleksja w kształceniu praktycznym nauczyciela*, w: *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*, Sałata E., Zamkowska A., Ośko S. (red.), Ryki-Radom.

Tożsamość indywidualna i zbiorowa: szkice filozoficzne, 2004, Żardecka-Nowak M.W., Nowak M. (red.), Rzeszów.

Uryga Zenon, 1996, *Godziny polskiego*, Kraków.

Włodowski Raymond J., 1985, *Enhancing adult motivation to learn*, San Francisco.

