

Janukowicz, Maria

Transmisja wiedzy przedmiotowej – edukacyjną szansą czy brzemieniem?

Prace Naukowe AJD. Pedagogika 21, 181-188

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Maria JANUKOWICZ

Transmisja wiedzy przedmiotowej – edukacyjną szansą czy brzemieniem?

Jednym z ważnych komponentów autorytetu nauczyciela jest jego wiedza. W węższym znaczeniu rozumiemy przez nią ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystania. W szerokim znaczeniu postrzegamy ją jako wszelki zbiór informacji, poglądów, wierzeń, którym przypisuje się wartość poznawczą lub/i praktyczną¹. Możliwości przyswajania wiedzy przez mózg człowieka są niezwykle, bo też niezwykle jest jego pojemność. Współczesne badania prowadzone w dziedzinie neurobiologii dowodzą, że dzięki falom mózgowym gamma z masy informacji docierających do nas w każdej sekundzie możemy stworzyć w głowie spójny obraz świata. Od ich częstotliwości zależy to, na ile trwale zapisywane są wiadomości. Co więcej, wytyczają podstawowy rytm, którego utrzymanie jest dla mózgu tak samo ważne, jak dla serca regularne bicie. Praktycznie wszystkie operacje intelektualne wykonujemy w ich rytmie. Abyśmy mogli świadomie obserwować i przeżywać to, co się dzieje wokół nas, mózg musi nie tylko wychwytywać informacje, ale także przetwarzać je w tym samym rytmie². Ten tok rozumowania skłania nas do tego, aby odrzucić dotychczasowe encyklopedyczne definicje wiedzy traktujące ją jako zbiór wiadomości, informacji, a przyjąć koncepcję, że „wiedza to nie tyle zbiór wiadomości, ile sposób ich funkcjonowania w umyśle, który zależy od warunków ich poznawania”³. Pamięć ludzka gromadzi bowiem nie tyle efekty aktywności poznawczej, ile sposoby dojścia do tych efektów. Z takiej właśnie perspektywy spróbujemy popatrzeć na horyzont wiedzy nauczyciela.

¹ *Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998, s. 1905

² J. Chyłkiewicz, *Przełamując fale*, „Newsweek” 29.08.2010, s. 67–68.

³ D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, Gdańsk 2010, s. 323.

Wiedza potoczna

Sytuując nauczyciela w szkolnej codzienności, widzimy, jak wchodzi w rozmaite relacje dialogowe, doświadczając siebie i świata społecznego. Wykonuje rytmicznie powtarzające się czynności w sekwencji dziennej, tygodniowej czy też semestralnej, wchodząc w siatkę formalnych i nieformalnych powiązań. Codziennie podejmuje czynności rutynowe, ale też staje przed nowymi wyzwaniami. Opanowuje, ale i przekształca zastaną rzeczywistość. Szkolna codzienność, jak każda inna, zdaniem J. Szczepańskiego, „wytwarza sobie własną wiedzę nazywaną wiedzą potoczną [...]. Wiedza potoczna jest wiedzą intuicyjną, często irracjonalną, uproszczoną, rzadko sprawdzaną przez doświadczenie, gdyż nawet jeśli doświadczenie jej przeczy, jesteśmy skłonni wierzyć temu, co wiemy, niż temu, co widzimy. [...] Jest ona systemem zindywidualizowanym, jest własnością każdej jednostki i podstawą jej indywidualnych zachowań”⁴. Każdy nauczyciel – bez względu na wiek, staż pracy, doświadczenie zawodowe, profil wykształcenia – posiada wiedzę potoczną. Nie uwolni się od niej nawet ten, kto ma wysokie kwalifikacje i szeroki zakres kompetencji. W tym zawodzie nie może być wszystko racjonalne, dokładnie przewidziane, bo uczniowskie zachowania są dynamiczne. Wiele działań podejmowanych jest intuicyjnie. Często wiedza teoretyczna zdobyta na studiach nie przystaje do okoliczności, w jakich znalazł się uczeń i nauczyciel. To, czego nas nauczono, odbiega od tego, co widzimy. Intuicja podpowiada często co zrobić, jakie przyjąć metody postępowania. Wiedza potoczna jest w przestrzeni edukacyjnej żywotnie obecna. „Dzięki regułom i schematom myślenia potocznego, świat codziennych spraw staje się dla jednostki uporządkowany i może ona «sobie z nim radzić» w sposób zorganizowany”⁵. Na niej nauczyciele opierają swoje stanowiska wobec różnych zdarzeń, które zachodzą w szkolnej codzienności, i argumentują swoje zachowania w sytuacjach dla nich trudnych, innych niż dotychczasowe. Szereg zindywidualizowanych działań nauczycieli opartych jest na wiedzy potocznej, nie potwierdzonej np. eksperymentami pedagogicznymi. Ale są też i takie działania, które nauczyciele podejmują wbrew podawanym wynikom badań naukowych, bo ich zdaniem w praktyce przynoszą dobre efekty. Wiedza potoczna jest podstawą codziennych zachowań nauczycieli, a w oparciu o nią mogą się nawet tworzyć różnego rodzaju mikrotrendy w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Z. Gajdzica twierdzi, że wiedza potoczna jest punktem wyjścia w procesach definiowania rzeczywistości, ale również jej problematyzowania. Pozostaje ona w logicznym i merytorycznym związku z kategoriami poznawczymi stosowanymi w modelu konstruowanym w wyniku nastawienia naukowego teoretyzowania. Model ten

⁴ Ze wstępu do książki *Wychowanie. Pojęcia...*, s. 13.

⁵ M. Dudzikowa, *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia...*, t. 2, Gdańsk 2007, s. 234.

służy naukowemu poznaniu i wyjaśnianiu postrzeganych zjawisk wychowawczych, ale nie stanowi w tradycyjnym ujęciu teoretycznej nadbudowy nastawienia naturalnego. Jest raczej pryzmatem, przez który teoretyk dostrzega porządek zdarzeń i konstruuje klimat codzienności szkolnej⁶. Twierdzenia i sądy nie są oparte na określonej metodzie badań, ale np. na autorytecie osobistym. Cechami tego rodzaju wiedzy są: ogólnikowość, brak precyzji, niski stopień abstrakcyjności, niska zawartość informacji. Co więcej – „wiedzy potocznej i sądom z niej wynikającym nadaje się status zasad zdrowego rozsądku i traktuje jako podstawę budowania jej samej oraz wszelkich zasad porządkujących ludzkie działanie”⁷. Tę zdroworozsądkową wiedzę często nauczyciele uznają za „wiedzę najpewniejszą”, zwłaszcza że proponowanych im teorii nauczania i wychowania jest tak dużo, że nie wiedzą, jakiego dokonać wyboru, którą z tych koncepcji uznać za najskuteczniejszą. Bazują więc na własnej wiedzy będącej wynikiem ich praktycznej działalności, kryterium której jest zdrowy rozsądek. Nie ma jednej teorii wychowania, jest wiele teorii wychowania. Nie ma jednej wiedzy pedagogicznej, jest wielość. Żeby poznać i zrozumieć lansowane teorie, trzeba się zaangażować w tworzenie wiedzy pedagogicznej. Ci nauczyciele, którzy nie są wdrożeni do naukowych dysput pedagogicznych, zdaniem S. Dylaka, będą rozczarowani ich wielością, a często bezprzedmiotowością w zderzeniu z realnymi problemami praktyki, będą unikać „temperatury” zmagających teoretycznych i chować się w cieniu własnej wiedzy – może ciasnej, ale własnej i jakoś uporządkowanej⁸. Wiara w tę wiedzę utwierdza ich w przekonaniu dobrze spełnionego obowiązku. Są przekonani, że postępują słusznie i nie szukają teoretycznych przesłanek dla wyjaśnienia problemów, jakie niesie im praca zawodowa. Zdaniem Z. Melosika „większość nauczycieli [...] jest głęboko podejrzliwa wobec «teorii», nie mówiąc o teorii krytycznej, kontrastując ją nieżyczliwie z «praktyką»⁹. Grozi to zamknięciem się nauczyciela w indywidualizmie. Przypisuje on sobie władzę decydowania o tym, co jest prawdziwe, a co fałszywe, co chce, a czego nie chce czynić. Rodzi to moralny subiektywizm i relatywizm. Odrzuca bowiem i unika tego, co zostało wypracowane w wyniku żmudnie prowadzonych badań naukowych, zarówno w sferze myśli i przekonań, jak i działania.

Trudno zaprzeczyć temu, że wiedza potoczna jest obecna w pracy zawodowej nauczyciela. Nie należy się też całkowicie jej wyzbywać, zwłaszcza jeśli przynosi dobre efekty. Ale nigdy nie należy jej traktować jako wiedzy wiodącej. Prestiż nauczyciela budowany jest na wiedzy profesjonalnej, określanej mianem

⁶ Z. Gajdzica, *Codziennosc ucznia niepełnosprawnego – perspektywa badacza*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia...*, t. 5, s. 162.

⁷ S. Dylak, *W cieniu własnej wiedzy – Między pewnością a bezradnością wychowawcy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia...*, t. 3, s. 43.

⁸ Tamże, s. 55.

⁹ Z. Melosik, *Amerykańskie kontrowersje wokół teorii oporu*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 1993, s. 274–277.

wiedzy trwałej. Zdaniem H. Kwiatkowskiej, ma ona przemożny wpływ na obraz nauczycielskiej praktyki¹⁰. Użyteczność tej wiedzy wiąże się z otwartością struktur poznawczych nauczyciela. Ta właściwość ułatwia radzenie sobie z sytuacją nową, niepowtarzalną, a także tolerowanie sprzeczności informacyjnej. Zamknięte struktury poznawcze powodują, że człowiek nie modyfikuje swoich poglądów pod wpływem nowych informacji¹¹. Otwartość struktur poznawczych niezwykle ułatwia nauczycielowi nie tyle zdobywanie wiedzy, co jej pogłębianie. Dotyczy to w szczególności wiedzy przedmiotowej. To ten rodzaj wiedzy zdaje się być dominującym, ale niestety już niewystarczającym dla stabilnego funkcjonowania przyszłych pokoleń.

Wiedza przedmiotowa

Wiedza przedmiotowa jest wiedzą wyspecjalizowaną, zawartą w ściśle określonych granicach danej dyscypliny. Każdy przedmiot nauczania wymaga stosowania innego rodzaju wiedzy, a zatem każdy nauczyciel przedmiotu posługuje się swoistą aparaturą pojęciową, znaczeniową. Artykułowanie wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu jest ważnym ogniwem toku lekcyjnego. Zdaniem S. Dylaka współcześni nauczyciele są zdecydowanie zdominowani przez orientację dydaktyczno-przedmiotową. Opisując swoją pracę, mówią przede wszystkim o przekazywaniu wiedzy, kształtowaniu umiejętności, rozwijaniu zdolności, nauczaniu radzenia sobie z trudnościami uczenia się, jak zdobywać wiedzę, czy przygotowaniu do matury¹². Konstatacja ta jest zbieżna z wynikami badań prezentowanymi przez H. Kwiatkowską, która twierdzi, że wśród nauczycieli przeważa koncentracja niemal wyłącznie na nauczonym przedmiocie. Nauczyciel funkcjonujący przedmiotowo ma tendencję do podporządkowania swoich uczniów, do czynienia z nich wykonawców cudzych poleceń. Spostrzega on świat jako uporządkowany hierarchicznie, świat pionowych zależności. Swoje decyzje zawodowe wspiera na prawdach stałych i niepodważalnych, działa na zasadzie słuszności odgórnjej¹³. Żyje w świecie faktów, symboli, pojęć, a im ma ich więcej, tym bardziej pokazuje wielkość własnego Ja, komunikując otoczeniu „wiem wszystko”. Co więcej, to, co wiem, jest niepodważalne, nie podlega krytycznemu oglądowi, może nawet niezmiennie, choć otaczająca rzeczywistość ewoluuje. Często nauczyciel „przedmiotowiec” popełnia błąd eksponowania siebie, zamykając się na dialog z uczniami. A. Nalaskowski mówi nawet o towarzyszącym mu syndromie poczucia konsekracji, czyli „przekonaniu o prawie po-

¹⁰ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 117.

¹¹ Tamże, s. 163–164.

¹² S. Dylak, dz. cyt., s. 45.

¹³ H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 242.

uczania wszystkich, przy braku krytyki mistrza”¹⁴. Niektórzy nauczyciele sprawiają wrażenie „chodzących Encyklopedii”, których umysły wypełnione są takim bogactwem wiedzy, że nastawiają się wyłącznie na jej przekaz. Dla tych nauczycieli transmisja wiedzy, a potem jej egzekwowanie, stanowią o sensie ich pracy. Najważniejsze jest to, co się przekazuje, czego uczą, a nie to, jakiego człowieka kształtują się. Bycie w szkole przekłada się na nabycie wiedzy, którą przekazuje nauczyciel. Jego przewaga w tym względzie jest tak duża, że mówi się nawet o zjawisku poznawczej zarozumiałości. „Rozwija się ona i utrwała w warunkach braku krytyczności, a pożywką dla niej są złudzenia powiązane z samooszukiwaniem i tworzeniem iluzji (lub brakiem kompetencji do ich demistyfikacji)”¹⁵.

Przekaz wiedzy przedmiotowej stał się kluczowym ogniwem edukacji w szkole. Przypomina ona dzisiaj supermarket, w którym mamy „sprzedawców” (nauczycieli) i „nabywców” (uczniów) towaru, jakim jest wiedza. Jedni starają się sprzedawać towar, który byłby dla nabywcy użyteczny. Parafrazując, mamy wtedy do czynienia z nabywcą (ucniem), który „sprzedaną” wiedzę potrafi zastosować w praktyce, umie wykorzystać ją w każdej sytuacji życiowej. Instrukcja do sprzedanego towaru (wiedzy) jest dla niego jasna, przejrzysta, zrozumiała. Ale są też tacy, którzy sprzedają towar, byle tylko go sprzedać, nie gwarantując wysokiego stopnia użyteczności. Wówczas nabywca towaru (uczeń) nie wie, co z nim począć i rzuca go w kąt. Nabył wiedzę, ale w żaden sposób nie potrafi z niej skorzystać. Wiedza jak każdy towar może być wysokiej lub niskiej jakości, może pochodzić z górnej lub z dolnej półki. W szkole, podobnie jak w supermarkecie, „nie sprzedaje się” towaru (wiedzy) wyłącznie wysokiej jakości. Jedyne co pozostaje niezmiennie to fakt, że towar ten ciągle jest sprzedawany. Dla nauczycieli przedmiotowców przekaz wiedzy musi być tak rytmiczny, jak sprzedaż towaru w markecie.

Problemem, z jakim przychodzi się zmierzyć nauczycielom, jest „poradzenie sobie z lawinowym przyrostem wiedzy. Pewną pomocą służą w tym zakresie opracowane przez ekspertów podręczniki czy przewodniki programowe. Jeśli są one przygotowane profesjonalnie [...], to zadanie nauczyciela ogranicza się do upewnienia się, czy odpowiada im zarówno zakres, jak i układ treści, oraz opracowania sposobów interpretacji i doboru strategii nauczania”¹⁶. Więcej kłopotu sprawiają programy integralne. Wymagają one od nauczyciela znacznie większej samodzielności. Oprócz znajomości wiedzy przedmiotowej, i to we wszystkich jej aspektach (treściowym, substancyjnym, syntaktycznym i „przekonaniowym”¹⁷, zdolności do jej psychologizowania z punktu widzenia nieustannie

¹⁴ A. Nalaskowski, *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Kraków 1999, s. 59.

¹⁵ H. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000, s. 40.

¹⁶ S. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1994, s. 89.

¹⁷ Cyt. za: D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003, s. 191.

diagnozowanych potrzeb edukacyjnych ucznia¹⁸, ważna jest umiejętność synchronizowania (łączenia) treści z różnych dyscyplin naukowych, i to z punktu widzenia układu czynności podejmowanych przez uczniów¹⁹. Nauczyciele starają się przestrzegać zapisów programowych, dokonując etapowej ich realizacji. Nie posiadają jednak umiejętności operowania informacjami na bardzo wysokim poziomie. Zdaniem J. Wilsz, w programach nauczania nieistotne, zdezaktualizowane informacje szczegółowe powinny być stale zastępowane informacjami ogólnymi, a ważne informacje szczegółowe – uaktualniane. Optymalizacja procesu kształcenia powinna polegać również między innymi na tym, by możliwie wszystkie bodźce docierające do ucznia w procesie kształcenia doprowadziły do powstawania rejestratorów informacji użytecznych. W procesie tym powinny być dostarczane najpotrzebniejsze informacje użyteczne, a ograniczane rozwlekłości i całkowicie wyeliminowany szum informacyjny, czyli informacje zbędne²⁰. Informacje użyteczne to oczywiście informacje prawdziwe, których przekaz może być wzbogacony ilustracją, fotografią, dźwiękiem, grafiką, animacją, symulacją, obrazem filmowym. Współcześnie środki przekazu wiedzy są wielorakie, ale wciąż złożone są w ręce nauczyciela.

W transmisyjnym modelu przekazywania wiedzy rola uczniów jest podrzędna w stosunku do roli nauczyciela. Zdaniem R. Meighana, „wymaga się od nich bierności i słuchania tych, którzy mają władzę z uwagi na posiadanie «wyższej» formy wiedzy. Uczenie się oznacza «odpowiadanie», a nie zadawanie pytań; opanowanie jakichś treści zostaje zaliczone uczniowi wtedy, kiedy jego pojmowanie treści zbliży się do wyobrażeń o nich nauczyciela»²¹. Przekaz nieuchronnie kojarzy się z dialogiem technicznym i pogłębiającą się asymetrią stosunku nauczyciel–uczeń. Choć przyrost wiedzy jest lawinowy, to wartość jej jest coraz mniejsza. Okazuje się, że „uczniowie intensywnie nauczeni nie są w stanie zastosować tej wiedzy w zmodyfikowanych sytuacjach, latami zachęceni do głębokiego odbioru literatury pozostają na nią niewrażliwi, a nawet nienawidzą czytania, po wielu latach edukacji matematycznej nie są w stanie przeliczyć, ile tapety potrzeba im na mieszkanie, a używając pisma w czasie wszystkich lat spędzonych w szkole, nie umieją napisać podania. Mimo tych nieracjonalności, wzór wiedzy postaje nienaruszony»²². Wciąż nauczyciele przekazują wiedzę, a nie wytwarzają strategii intelektualnych. Ich wiedza przedmiotowa jest zbiorem wiadomości, a to za mało, aby kształtować kreatywnych uczniów. Boją się,

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

²⁰ J. Wilsz, *Edukacja w kontekście współczesnych przemian*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Pedagogika”, t. 15: *Człowiek – edukacja – kultura*, red. K. Rędziński, Częstochowa 2006, s. 25.

²¹ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 178.

²² D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia...*, t. 5, s. 323.

a może nie mają umiejętności aktywizowania uczniów, tworzenia sytuacji problemowych. Kurczowo trzymają się władzy, którą łączą z władaniem wiedzą. Zamknięci, jak ślimaki w skorupach, uczniowie leniwie patrzą na świat, którego nie mogą samodzielnie poznawać, sparaliżowani dominacją nauczyciela. Oparty dotychczas na transmisji wiedzy model nauczania staje się brzemieniem. Nie przygotowuje ucznia do pełnienia ról, w których znajdzie się w niezliczonych sytuacjach życiowych, tzn. funkcji postulatora, optymalizatora i realizatora, aby mógł reprezentować postawę: „wiem, co i jak osiągnąć, i mogę to zrobić”²³. Model ten nie przygotowuje do dokonywania wartościowych wyborów i ich uzasadniania, do samodzielnego podejmowania i realizowania kompleksowych decyzji. Transmisja i egzekwowanie wiedzy przedmiotowej już nie wystarczają do tego, aby „porwać” za sobą uczniów, aby zaszczerpić w nich pasję do twórczej pracy i aktywnego życia. Przekaz wiedzy przedmiotowej nie daje perspektyw osiągnięcia szczytów możliwości w dalszym życiu ani też nie gwarantuje efektywnego funkcjonowania w przyszłości. Zdaniem L. Witkowskiego, „nauczyciele nie są już w stanie imponować wiedzą, skoro wiedzą zwykle tyle, ile podają podręczniki, z których przepytują, i skoro wolno i chce im się robić głównie to, co mają wpisane w programy, za których wartość i tak nie biorą odpowiedzialności”²⁴. Uczniowi nie wystarcza już dzisiaj nauczyciel, który posiada wiedzę z danego przedmiotu i przekazuje ją w tradycyjny sposób. „Wartość wiedzy jako kryterium wartości jej nabywania i przekazywania upadło, odkąd okazało się, jak szybko «nabyta wiedza i wyuczone zwyczaje stają się balastem, a nie atutem», a oparte na nich «pełnowymiarowe uniwersyteckie wykształcenie [...] nie może już obiecać, a tym bardziej zapewnić kariery na całe życie»”²⁵. Przekaz wiedzy nie daje gwarancji szczęśliwego życia, nie chroni przez bezrobociem, nie wystarcza do tego, aby być wartościowym człowiekiem. Trzeba wybrać taki model nauczania, który zapewni ukształtowanie zdolności człowieka do globalnego i lokalnego rozpoznawania i wartościowania wyłaniających się wizerunków rzeczywistości. Przyjąć jako kryterium wyboru, paradygmat systemowy nauczania twórczego i ewolucyjnego²⁶. Mniej przekazu wiedzy, więcej dialogu angażującego obydwie strony w odkrywanie i poszukiwanie wiedzy. Czasami trzeba naruszyć system klasowo-lekcyjny, stworzyć uczniom okazję do zaangażowanej, lecz spokojnej pracy, opartej na czterech głównych zasadach: „zasadzie progresywności (wspólnie projektujemy cykl zajęć); zadaniowości (realizujemy zadania dla całej klasy i swoje indywidualne); współdziałania (uczymy się w zespołach, pełnimy rotacyjne role, prowadzimy dialogi w ukła-

²³ J. Wilsz, dz. cyt., s. 27.

²⁴ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Kraków 2009, s. 352.

²⁵ Tamże, s. 351–352; zob.: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 146.

²⁶ Zob. B.H. Banathy, *Projektowanie systemów edukacji. Podróże w przyszłości*, Wrocław 1994.

dach binarnych liniowo i równoległe); funkcjonalnej strukturalizacji (analizujemy strukturę kompleksu, nazywamy rodzaje zdobywanej wiedzy, wyodrębniamy w wiedzy przedmiotowej, strategicznej i personalnej pojęcia wiodące)²⁷. Przyjęcie modelu twórczego uczestnictwa umożliwia zdobywanie wiedzy, jej zrozumienie, a zarazem buduje ducha wytrwałości, rzetelności i siłę woli. W koncepcji twórczego bycia/współbycia chodzi więc o wzajemne dzielenie się wiedzą.

Summary

Transfer of subject knowledge – educational chance or burden?

The content presented in this article deals with the teachers' educational know-how. The author emphasizes the importance of popular knowledge, which is employed by teachers in the daily school life. She presents a critical approach to the model of teaching based purely on knowledge transfer. The model seems to be no longer sufficient for the future generations. Education has to be focused on a more creative model of teaching with the use of mutual sharing knowledge.

²⁷ S.Cz. Michałowski, *Wychowanie w pedagogii personalistycznej*, [w:] *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, red. K. Rędziński, I. Wagner, Częstochowa 2006/2007, s. 196.