

Małgorzata Kabat

Różne perspektywy oglądu „Dydaktyki” jako obszaru dyskursu Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Zakładu Dydaktyki Ogólnej WSE UAM w Poznaniu

Edukacja Humanistyczna nr 1 (28), 198-204

2013

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.

Cegiełka przedstawił problem tożsamości mieszkańców Szczecina w aspekcie sporów o pamięć polsko-niemiecką. Ten temat uwidocznił szerokie możliwości eksploracji poznawczej na wielu płaszczyznach. W tym samym kontekście można odczytywać wystąpienie prof. Anny Wachowiak oraz prof. Izabeli Skórzyńskiej obrazujące rytuały polityczne związane z historią i pamięcią polsko-niemiecką. Ten wątek wydaje się niezwykle bliski socjologii szczecińskiej, uwidaczniając istniejące na tym tle problemy, a szczególnie możliwe drogi poznania naukowego na gruncie socjologii.

Omówiony podczas seminarium obszar tematyczny dotyczył przeszłości socjologii szczecińskiej, a tym samym ogromnego wkładu wielu wybitnych postaci świata nauki w rozwój tej dyscypliny. Ugruntowany został tym samym fundament teraźniejszości nauki, poruszanych dzisiaj problemów, świadczących o tożsamości szczecińskiej socjologii. Niemniej jednak istotą seminarium było określenie perspektyw poznawczych, możliwych do eksploracji problemów Szczecina i jego mieszkańców. Poszukiwanie tożsamości socjologii szczecińskiej, ale także kreowanie znaczenia socjologii jako nauki stosowanej, której celem jest nie tylko poznanie świata zastanego, ale także poszukiwanie możliwych do realizacji rozwiązań.

Andrzej Kokiel

Różne perspektywy oglądu *Dydaktyki* jako obszaru dyskursu Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Zakładu Dydaktyki Ogólnej WSE UAM w Poznaniu

W dniu 13 marca 2013 roku w Sali Konferencyjnej Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM odbyło się uroczyste posiedzenie naukowe członków Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i pracowników naukowo-dydaktycznych Zakładu Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu oraz zaproszonych gości z: Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Wymienione uczelnie reprezentowali m.in znakomici uczeni: prof. J. Półturzycki, prof. W. Zaczyński, prof. K. Wenta, prof. J. Grzesiak, prof. K. Kotlarski, dr R. Góralaska, dr D. Ciechanowska, dr K. Pierścieniak, mgr W. Czabański (glottodydaktyk) oraz grono profesorskie macierzystego uniwersytetu w osobach: prof. K. Denka, E. Piotrowskiego, prof. E. Kameduły, prof. W. Strykowski, prof. W. Jamrożka, jak i najwyższych władz dziekańskich WSE – z prof. Z. Melosikiem i prof. A. Ćwiklińskim na czele.

Debatę otworzył dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych – prof. Z. Melosik, który nadmienił, iż spotkanie odbywa się w ramach posiedzenia Zespołu Dydaktyki Ogólnej KNP PAN i Zakładu Dydaktyki Ogólnej UAM. Zauważył, że potwierdza ono tezę o zderzeniu się mądrości i biznesu, w którym ta pierwsza wygrywa, mimo istnienia różnych modyfikacji w zewnętrznej rzeczywistości, jak i na Wydziale Studiów Edukacyjnych, gdzie nastąpiła zmiana na stanowisku kierownika Zakładu Dydaktyki Ogólnej. To trwanie Zakładu wynika z niezwykle korzystnej sytuacji, łączącej się z posiadaniem w gronie jego pracowników kilku tytułarnych profesorów, którzy aktywnie działają w ramach Zespołu Dydaktyki Ogólnej KNP PAN. W szczególności duże zasługi na tym polu odnosi prof. zw. dr hab. dr honoris causa Kazimierz Denek, członek KNP od 1981 roku, którego zaangażowanie w sprawy nauki i społeczności uniwersyteckiej są niewymierne, przynoszące zarazem chlubę nie tylko

Zakładowi, którym efektywnie kierował ponad 29 lat, ale i całemu Wydziałowi Studiów Edukacyjnych UAM.

Prof. K. Denek podziękował za życzliwe słowa panu dziekanowi i oddał głos swemu następcy w roli kierownika Zakładu Dydaktyki Ogólnej prof. E. Piotrowskiemu, który serdecznie powitał wszystkich uczestników spotkania i złożył życzenia imieninowe jego sołnizantom w osobach prof. prof. K. Denka i K. Wenty. Pierwszego z nich poprosił o zajęcie miejsca prezydialnego i przewodnictwo w obradach. Prof. K. Denek podziękował za życzenia i przedstawił całoroczny plan spotkań Zespołu Dydaktyki Ogólnej KNP PAN. Zapowiedział, że: najbliższe z nich odbędzie się w maju na XI Wielkopolskim Forum Pedagogicznym – Ewaluacja i innowacje w edukacji „Projektowanie poprawy jakości kształcenia” organizowanym przez prof. J. Grzesiaka, i będzie poświęcone oglądowi dydaktyki z pozycji teorii chaosu. Poprowadzi je zajmujący się tą problematyką od wielu lat prof. K. Wenta. Kolejne będzie miało miejsce w czerwcu w ramach XIX Tatrzańskiego Sympozjum Naukowego „Edukacja Jutra” w Zakopanem, Będzie dotyczyło tożsamości dydaktyki ogólnej i jej roli na uniwersyteckich studiach pedagogicznych. Niniejsze spotkanie skupi się głównie na recenzji i dyskusji nad podręcznikiem akademickim *Dydaktyka*, autorstwa prof. zw. dra hab. Cz. Kupisiewicza – wybitnego pedagoga – dydaktyka, komparatysty i badacza oświaty, członka rzeczywistego Polskiej Akademii Nauk, który dzięki oficynie wydawniczej Impuls w Krakowie opublikował go w 2012 roku. Stanowi inspirację do podjęcia dyskusji na temat rozwoju dydaktyki jako dyscypliny nauk o edukacji, którą należy raczej rozpatrywać nie w *chaosie pojęć i zdarzeń*, lecz w refleksyjnym, innowacyjnym i twórczym jej uprawianiu, jak postuluje prof. K. Denek.

Zainicjowany dyskurs członków Zespołu Dydaktyki Ogólnej KNP PAN i Zakładu Dydaktyki Ogólnej UAM dotyczył istotnych spraw łączących się z dydaktyką uniwersytecką, w której zaznacza się odchodzenie od jej kanonów na rzecz rozdrabniania kierunków, specjalności i dyscyplin naukowych. Należy przypomnieć, jak powiedział prof. K. Denek, że dydaktyka ogólna stanowi odzwierciedlenie doświadczeń społecznych w dziedzinie edukacji i nauk o niej, refleksji związanych z jej tożsamością, statusem naukowym i uwarunkowaniami pedagogiczno-psychologicznymi, filozoficznymi, metodologicznymi, metodycznymi i praktyką szkolną. Przedmiot ten wraz z pedagogiką ogólną, teorią wychowania i myślą pedagogiczną (historia doktryn pedagogicznych) przez wiele dziesiątków lat tworzył podstawę studiów pedagogicznych, gdzie dydaktyka ogólna należała do trzonu przedmiotów akademickich przygotowujących nauczycieli do wszystkich poziomów kształcenia. Tymczasem obniżono wymiar godzinowy, który spowodował z jednej strony marginalizację rangi tego przedmiotu, a z drugiej uwidocznił się brak dobrych praktyk, zaistniała luka pokoleniowa wśród dydaktyków, nastąpiło zmniejszenie dbałości o język ojczysty, co podkreślił mgr W. Czaban, i umiejętności komunikacyjnych, także między środowiskami naukowymi, co w efekcie wpłynęło na rezultaty kształcenia i poziom edukacji. Dlatego, zdaniem dyskutanta, trzeba podjąć stanowcze wysiłki, by dydaktyka ogólna odzyskała swoją pozycję wśród przedmiotów akademickich. W związku z tym należy żałować, że prof. Cz. Kupisiewicz, jako znany dydaktyk i członek rzeczywisty PAN, nie zajął w tej kwestii stanowiska¹.

Ujawnili je natomiast uczestnicy obrad, którzy z określonym namysłem, refleksją i taktem podeszli do zaproponowanej problematyki spotkania. Przyjęty kierunek obrad, nad akademickim podręcznikiem *Dydaktyka* Cz. Kupisiewicza wywołał interesującą konwersację zgromadzonych. Ujawniła ona, że ten podręcznik ukazywał się na przestrzeni lat 1973–2012, jak zaznaczył prof. K. Denek, w którym to czasie zmodyfikowany został tylko tytuł, gdyż

¹ Nieopublikowany tekst K. Denka, *Od podstaw dydaktyki ogólnej do dydaktyki*, wygłoszony na posiedzeniu Zespołu Dydaktyki Ogólnej KNP PAN i Zakładu Dydaktyki Ogólnej UAM w dniu 13 marca 2013 r., s. 3.

zniknął przymiotnik *ogólna*, stając się poprzez to bardziej zwięzły, ale tracąc swoją nośność informacyjną. Wobec powyższego zostało sformułowane zapytanie: „Czy pominięcie określenia *ogólna* usprawiedliwia, że coraz częściej spotyka się w publikacjach pedagogicznych, zwłaszcza anglosaskich i niemieckich, traktowanie nazw «dydaktyka ogólna» i «dydaktyka» jako równoznacznych?”².

Postawione pytanie i wyróżniona przestrzeń czasowa, jak zauważył prof. W. Zaczyński, umożliwiły modyfikację tytułu i wydanie tego podręcznika aż 13 razy, przy czym w ostatnim z wydań istnieje podejrzenie jego recenzowania z punktu widzenia sponad paradygmatu analizowania przedmiotu dydaktyki. Ponadto w tych wydaniach zauważa się dominację pewnych kanonów, które nie odpowiadają współczesnym i nowoczesnym trendom, co należałoby zmienić.

Podjęty wątek kontynuował prof. K. Denek, który w sposób przejrzysty i uporządkowany wskazał konkretne zalety, wątpliwości i uwagi, obejmujące następujące kwestie:

1. Dostrzega się wyrazisty kształt podręcznika, jego klarowną strukturę, problemowy i logiczny układ, zachęcający czytelnika do lektury. Owa przejrzystość występuje także w profesjonalnie napisanym wprowadzeniu do serii „Pedagogika nauce i praktyce”, pióra przewodniczącego KNP PAN prof. dra hab. B. Śliwerskiego, który również sporządził uzupełnienie bibliograficzne.
2. W inaugurującym rozdziale *Dydaktyka jako nauka* widnieje precyzyjne określenie genezy, treści, zakresu zainteresowań i znaczenia dydaktyki ogólnej, jej powiązania z metodykami szczegółowymi, choć rezygnacja ze słowa „ogólna”, jak wcześniej wspomniano, spowodowała brak uwzględnienia konkretnego rodzaju dydaktyki, do jakiego miałyby się odnosić ten podręcznik.
3. W sposób wyczerpujący omówiono takie pojęcia jak: uczenie się, nauczanie, uczenie, kształcenie (ogólne, zawodowe) i wychowanie, choć autor nie dostrzega celów, jakim miałyby służyć kształcenie. Cele edukacji są nadrzędnymi punktami odniesienia dla modernizacji i unowocześnienia edukacji. Stąd słuszny jest pogląd, że jeżeli nie sprecyzuje się celów kształcenia, to wszelkie dyskusje na temat stosowania zasad, doskonalenia treści, metod, form i środków oraz sposobów poznawania, kontroli, analizy i ewaluacji postępów, jakie czynią uczniowie w trakcie nauki, są trudne, a najczęściej jałowe. Wobec tego ranga rozdziału *Cele kształcenia* (s. 66–84) jest nieadekwatna do rzeczywistości, gdyż autor, opierając się na wszechstronnym rozwoju uczniów, wynikającym z Deklaracji Praw Człowieka ONZ, wywodzi, iż cele kształcenia nie zapewniają równomiernego rozwoju we wszystkich kierunkach. Dlatego lepiej by było oprzeć cele edukacji na integralnym i wielostronnym rozwoju osobowości uczniów, odnoszącym się do formowania ducha, ciała, umysłu, woli i serca.
4. Treść śródtytułów: *Cele wychowania* (s. 66–71), *Związek celów kształcenia z celami wychowania* (s. 79–83) wykracza swym zakresem poza ramy nakreślone przez nazewnictwo rozdziału w dotychczasowym brzmieniu. Bardziej treściom nim zawartym odpowiadałaby nazwa *Cele kształcenia i wychowania* względnie *Cele edukacji szkolnej*.
5. Podstawy dydaktyki wyznaczone zakresem „od” – „do” obrazują, jak już podkreślono, znaczny interwał czasowy, obejmujący prawie 40 lat, w jakim ten podręcznik prawie się nie zmienił.

² Ibidem, s. 1, gdzie autor wskazał jeszcze inny przykład, a mianowicie wolumin Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005, s. 9.

6. Układ treści zawarty w 16 rozdziałach zyskał charakter ponadprzedmiotowy, który jest zorientowany na uczenie się, o czym we wprowadzeniu pisze B. Śliwowski, traktując dydaktykę jako sztukę prowadzenia dialogu z osobą uczącą się (s. 14).
7. Przednim posunięciem jest część podręcznika zatytułowana: *Dydaktyczne problemy współczesności*. Autor zakwalifikował do nich: *niepowodzenia szkolne* (s. 282–303), *dydaktyczne aspekty równości szans edukacyjnych* (s. 304–314), *próbę dydaktycznego bilansu XX wieku* (s. 315–330), ale należałoby je raczej rozpatrywać w kontekście efektów kształcenia i przedsięwzięć podwyższania jego jakości, by wyjść poza strefy szkolne i zająć się na przykład alfabetyzacją funkcjonalną i wtórną³.
8. Wśród innych słabości zauważa się to, że Cz. Kupisiewicz przyjmuje, że „przedmiotem badań dydaktyki ogólnej jest proces nauczania, uczenia się (kształcenia), łącznie z czynnikami, które go wywołują, warunkami, w jakich przebiega, a także wynikami, do których prowadzi” (s. 31). Do badań tych zalicza również e-learning. Słusznie zauważa, że przedmiot tej nauki o edukacji można orientować na udzielanie odpowiedzi na pytania: „kto? czego? kiedy? kogo? gdzie? jak? za pomocą czego? dlaczego? i po co? naucza i uczy się” (s. 31). Ten model transmisji problemów dydaktyki ogólnej i metodyk szczegółowych dla studentów zapewnia dobre efekty kształcenia i studiowania w tym zakresie, jakie widnieją na przykład w woluminie: K. Denka *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011⁴.
9. Przyjęcie przez autora *Dydaktyki* perspektywy humanistycznej spowodowało położenie nacisku na wychowanie osobowe, w związku z czym zabrakło wykorzystania i podania literatury naświetlającej problematykę samokształcenia.
10. Dyskusyjny jest podrozdział *Metody badań dydaktycznych* (s. 55–64), który raczej powinien zawierać odsyłacz do bogatej literatury metodologicznej i badań ilościowych oraz jakościowych z obszaru nauk humanistycznych, w jakich często wykorzystuje się publikacje D. Silvermana i innych znanych naukowców.
11. Brak rozdziału uwzględniającego kontrolę i ocenę postępowania dydaktycznego, która jest jedną z najtrudniejszych czynności wykonywanych przez nauczyciela, stanowi poważny niedosyt w układzie treści książki. Pogłębia to jeszcze przywołany wątek nauczania programowanego, oddziałującego na efekty kształcenia, które są niedostosowane do współczesnego e-learningu i realizacji lekcji zgodnych z wymogami KRK.
12. Cz. Kupisiewicz w części poświęconej nauczycielowi, uczniowi nie zaproponował w ujęciu bibliograficznym woluminów z zakresu pedeutologii – np. prac H. Kwiatkowskiej, czy piśmiennictwa poświęconego uczniowi autorstwa J. Mastalskiego, B. Dymary i innych.
13. W rozdziale *Nowożytny systemy kształcenia* (s. 85–105) autor poddał analizie modele dydaktyki tradycyjnej, progresywistycznej i współczesnej. Niestety najslabiej wypadł ten ostatni, który dopełnia analiza *Strategii rozwoju kapitału ludzkiego w Polsce do roku 2020* w części odnoszącej się do oświaty i wychowania⁵.
14. Lektura rozdziałów 12, 13 i 14 uwidacznia brak definicji i cech konstytutywnych rozważanych terminów, jednak zrealizowane analizy są interesujące, gdyż wprowadzają czytelnika – nauczyciela w poznanie, doskonalenie i odświeżenie wiedzy.
15. Odczuwa się niedostatek odwoływania do przykładów z praktyki szkolnej.

³ Ibidem, s. 11.

⁴ Ibidem, s. 2.

⁵ Ibidem, s. 7.

Zaprezentowane walory i niedostatki omawianego podręcznika wyzwalały, jak stwierdził prof. E. Piotrowski, rozmaite reakcje, dotyczące zarówno aprobaty, jak i dezaprobaty, z którymi można się zgodzić, lub nie, albo można się odnieść indywidualnie do treści książki. Mówca zauważył, że omawianych metod nauczania i uczenia się oraz form organizacyjnych nie można wyprowadzać z doświadczeń nauczyciela, ale muszą one przejść proces badawczy, który będzie stanowił podstawę sformułowania określonych wniosków i uogólnień będących fundamentem tworzenia wiedzy dającej początek określonej teorii. Jeśli chodzi o formy organizacyjne, to należałoby rozważyć w nich pracę zespołową na lekcji, która została całkowicie pominięta, a przecież jest ona ważnym elementem procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Poruszone kwestie nie są łatwe do rozstrzygnięcia i jak zauważył prof. J. Półturzycki, trzeba na nie zwracać uwagę, gdyż jest to już 13 wznowienie tej książki. Przypomniął, że oprócz wskazanych już niedostatków braku w podręczniku łączą się z deficytem wykorzystania koncepcji psychologicznych, socjologicznych, filozoficznych w stosunku do pierwszych wydań, w których dominował nurt socjalistyczny. Ponadto autor odciął się od spraw kształcenia ustawicznego, samokształcenia oraz szeroko rozwiniętej informatyzacji, co powoduje, że całość zawartych treści należy do zagadnień raczej archeologicznych niż tych na miarę XXI wieku. Mankamentem jest również to, że analizowany podręcznik ma dość duży nakład, jaki może dotrzeć do szerokiego grona odbiorców, także nauczyciela przyswajającego zawarte tam informacje, które należałoby zmodyfikować. W związku z tym prof. J. Półturzycki wysunął postulat, iż uczestnicy obrad powinni nie tylko zabrać głos i wywołać refleksję wskazanymi uwagami, ale i przyjąć konkretną uchwałę.

Do tak sformowanego postulatu dołączył się prof. K. Denek, który podkreślił ważność podjętego wątku oraz wskazał, by zastanowić się nad tym, jakie można podjąć działania. Mogą one być znaczne i objąć poprawę jakości kształcenia. Szczególnie należałoby przywrócić się własnym efektem realizowanej aktywności jako nauczyciela akademickiego, która może prowadzić do unowocześnienia dydaktyki uniwersyteckiej. „Zamiast lawinowego narastania źródeł prawnych (w ich rezultacie nauczyciele i pracownicy naukowo-dydaktyczni znaleźli się w potężnej sieci przepisów, nad którymi już w całości nie są w stanie zapanować!), uciskającego gorsetu biurokracji, ustawicznego reformowania oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego niepoprzedzonych testami celowości, konieczności i kosztowności oraz różnego rodzaju pozornych usprawnień, edukacja potrzebuje normalności, spokoju, ładu, porządku, samodyscypliny, sprawdzonych metod, respektowania zasad, form i środków dydaktycznych, w działalności dobrej organizacji pracy i kierownictwa, odpowiedzialności nauczycieli, pracowników naukowo-dydaktycznych oraz uczniów i studentów za efekty kształcenia i studiowania. Pilnym zadaniem jest przywrócenie na studiach pedagogicznych należnego dydaktyce ogólnej miejsca i nadanie jej właściwego sensu. Leży ono w interesie wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych studiów pedagogicznych”⁶.

Tę myśl kontynuował prof. J. Grzesiak, który wyraził aplauz do zainicjowania aktywności w tym kierunku. Dodał, że niedostatki terminologiczne w podręczniku obejmują klasyfikację pojęć dotyczących m.in. nauczyciela, ucznia, procesu kształcenia akademickiego przyszłych adeptów tego zawodu, choć Cz. Kupisiewicz potraktował ich po partnersku. Chociaż autor dostrzega kwestię jakości kształcenia i dalszego reformowania systemu oświaty na miarę UE i formowania się społeczeństwa wiedzy, to jednak nie uwzględnił diagnostyki pedagogiczno-psychologicznej i literatury fachowej z tego obszaru. Dlatego zasadne wydaje się przyjęcie konkretnego wniosku z prowadzonych obrad.

⁶ Ibidem, s. 4, oraz publikacja K. Denka, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011.

Zaprezentowane wyżej merytoryczne głosy: prof. J. Półturzyckiego, prof. K. Denka i prof. J. Grzesiaka oraz innych skłoniły kolejnych dyskutantów w drugiej części obrad do wyrażania się w sposób bardziej precyzyjny, zmierzający do wypracowania końcowego stanowiska.

Nim zostało ono skonkretyzowane, poruszono jeszcze wiele ważnych zagadnień. Na uwagę zasługuje to dotyczące *Metod nauczania*, które zostało omówione przez autora *Dydaktyki* na stronach 127–164. Zaprezentowane są tam metody oparte na słowie, obserwacji i pomiarze oraz działalności praktycznej. Wskazano w nich zalety, ograniczenia porządkowania metod kształcenia w oparciu o kryteria słowa, oglądu i czynności praktycznych. Jednak znaczną sekwencją tego rozdziału okazało się przedstawienie gier dydaktycznych (metody: symulacyjna, sytuacyjna i inscenizacji) i nauczania programowanego. Stąd żałować należy, jak uwypuklił prof. K. Denek, że nakreślony obraz nauczania programowanego pochodzi z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Mógłby być on wstępem do ukazania się jego ewolucji, zwłaszcza metod programowania oraz ich wpływu na zmienne współwyznaczające efekty kształcenia i współczesne media dydaktyczne. W takim kontekście nauczanie programowane stanowiłoby renesans obecnie rozpowszechniającego się kształcenia e-learningowego, tak charakterystycznego dla edukacji społeczeństwa wiedzy⁷. Ta forma nauczania i uczenia się najszybciej identyfikuje zdezaktualizowaną wiedzę i związane z nią przykłady. Zmusza nauczyciela do ciągłego aktualizowania i doprecyzowania treści lekcji.

Ciągłe dbanie o właściwy poziom wiedzy dydaktycznej powinno być domeną każdego nauczyciela, co uwypuklił prof. E. Kameduła. Zauważył, że nie należy obarczać całą winą autorka podręcznika *Dydaktyka* za wszystkie niedostatki, jakie zostały podniesione. Brak ich usunięcia spoczywa także na recenzentach, czyli np. prof. T. Lewowickim, który powinien podać zalecenia usuwające mankamenty oraz zaproponować określone wytyczne dostosowujące zawarte w podręczniku treści do obecnych wymogów i realiów współczesnych czasów. Mimo ujawnienia różnorodnych niedociągnięć podniesionych w czasie spotkania stanowi on kompendium wiedzy, którą trzeba uzupełnić o inne pozycje literaturowe.

Kwestię piśmiennictwa pochodzącego z odległych czasów podnosiło wielu uczestników. Stwierdzono, że niektóre z pozycji są niedostępne nawet w bibliotekach uniwersyteckich. Dlatego warto by je uzupełnić (częściowo wykonał to recenzent prof. B. Śliwerski) o pozycje z ostatnich dziesięciu lat, w zakres których weszłyby woluminy krajowe i zagraniczne. Zaakcentował to prof. K. Wenta, drugi Solenizant obrad. Stwierdził, że światowa wiedza dydaktyczna zawiera wiele interesujących rozwiązań, które warto by było zamieścić w tym podręczniku, a nie skupić się, jak postuluje drugi recenzent, prof. D. Klus-Stańska, na chaosie w dydaktyce, pokazując pewne aspekty i niedostatki tej wiedzy⁸. Takie podejście nie może przejść bez echa, gdyż już wzór ateński wdrażał formowanie charakteru intelektualno-duchowego w nauczaniu i uczeniu się, a nie hołdowanie pustce w tym zakresie. Stąd zainaugurowany dialog należy i trzeba upublicznić, by wskazać możliwe kierunki modyfikacji.

Wielkopoleanie i uczestnicy tego spotkania, jak powiedział prof. E. Piotrowski, podchodzą z należytą mądrością i szacunkiem do wszelkich wyzwań i starają się zrozumieć autora, czasy jego funkcjonowania w okresie socjalizmu, jak i zmiany, które należałoby zaakceptować. Akceptacja złączyła się z włączeniem Cz. Kupisiewicza w dyskurs o *Szkole* (rozdział s. 258–279), gdzie badacz uwzględnił jej wieloaspektowe przeobrażenia oraz to, co należy poprawić, a z czego zrezygnować, choć najwięcej wersów poświęcił krytyce koncepcji przebudowy szkoły i jej wielostronnego doskonalenia. Warto by dopełnić poczynione rozważania książką

⁷ Patrz: „E-Mentor” 2010, nr 5(37); R. Lorens, *Nowe technologie w edukacji*, Warszawa 2011; L. Pokrzycka, *E-learning – nowe oblicze edukacji*, „Nowa Szkoła” 2012, nr 7, s. 47–51 i inne.

⁸ Patrz: D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 10.

J. Kuźmy *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2011. Ponadto aprobowanie zmian łączy się także z istnieniem innych, cenionych reprezentantów nauki, np. L. Kołakowskiego. Z. Bauman, W. Okonia, K. Sośnickiego i ich publikacji, co z trudem przychodzi autorowi *Dydaktyki*, o czym przypomniał w czasie prowadzonej wymiany zdań prof. W. Strykowski.

Zaistniałe transformacje we współczesnym świecie, jak dodał prof. K. Kotlarski, łączą się z wdrożeniem nowoczesnej techniki do organizacji nauczania i dydaktyki przy pomocy komputera. Zajmuje ona dziś ważne miejsce w kształceniu nowoczesnego człowieka, który wchodzi w różne interakcje podczas realizacji procesu nauczania i uczenia. W ten sposób zostaje podkreślona ważność procesów psychologicznych, mających znaczenie nie tylko w każdym procesie kształcenia, ale i w e-learningu. Tam nie powinno się zapominać o człowieku i wartościach, które w systemach totalitarnych miały inne znaczenie niż dziś. Stąd w rozważanym podręczniku zabrakło rozdziałów poświęconych aksjologicznym aspektom kształcenia oraz kwalifikowaniu postępów osiągniętych przez uczniów i studentów. Problematyka ta znajduje należne miejsce w podręcznikach F. Bereźnickiego *Podstawy kształcenia ogólnego*, Kraków 2011, czy J. Półturzyckiego *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002, nieobecnych w recenzowanej książce, co podniósł prof. K. Denek.

Na zakończenie prof. K. Denek podziękował wszystkim zabierającym głos oraz uszczegółowił końcową konkluzję, odnoszącą się do napisania podręcznika *Dydaktyki* pod przewodnictwem prof. J. Półturzyckiego, zawierającego wieloaspektowe spojrzenia na przedmiot studiów akademickich – dydaktyka ogólna i jego miejsce w kształceniu nauczycieli.

Małgorzata Kabat

Sprawozdanie z konferencji nt. „Efektywność wspólnych oddziaływań penitencjarnych zakładów karnych i aresztów śledczych, sądu penitencjarnego, kapelanów więziennych, organizacji pozarządowych i studentów WSH TWP w readaptacji skazanych na przykładzie Okręgowego Inspektoratu Służby Więziennej w Szczecinie”

W dniu 12 kwietnia 2013 roku w siedzibie Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie przy ul. Monte Cassino 15 odbyło się wyjazdowe posiedzenie Rady Głównej ds. Społecznej Readaptacji i Pomocy Skazanym z udziałem wiceministra sprawiedliwości Stanisława Chmielewskiego i Rady Terenowej ds. Społecznej Readaptacji i Pomocy Skazanym.

Rada Główna ds. Społecznej Readaptacji i Pomocy Skazanym została powołana przez Prezesa Rady Ministrów w dniu 21 sierpnia 1998 roku, na jej czele stoi Minister Sprawiedliwości. Natomiast Radę Terenową Okręgu Szczecińskiego powołał Wojewoda Zachodniopomorski w dniu 19 marca 2012 roku. Przewodniczy jej prezes Sądu Okręgowego w Szczecinie Halina Zarzeczna.

Radę Główną reprezentowali: Stanisław Chmielewski, sekretarz stanu w Ministerstwie Sprawiedliwości, Hanna Pawlak, sędzia Sądu Okręgowego w Warszawie, Leszek Podolecki z Fundacji Instytut Świętego Brata Alberta w Świnoujściu, ks. Paweł Wojtas, naczelny kapelan więziennictwa Kościoła Rzymskokatolickiego, Sławomir Stasiorowski, Ministerstwo Sprawiedliwości, Małgorzata Grygoruk, zastępca kuratora okręgowego Sądu Okręgowego