

Wstęp

*Edukacja to najpotężniejsza broń,
jakiej możesz użyć, aby zmienić świat.*
Nelson Rolihlahla Mandela

Współczesną cywilizację charakteryzują: globalizacja, neoliberalizm, postmodernizm, uniwersalizm, skrócenie czasoprzestrzeni¹. Nowoczesne środki masowego przekazu i łączności zapewniają kontakty między ludźmi bez względu na odległości. Wytwarza się nowy rodzaj społeczności określany **społeczeństwem sieci**². W tych warunkach bezpośrednie więzi ludzkie, społeczne i rodzinne ulegają daleko idącemu rozluźnieniu. W społeczeństwie tym towarzyszą oświacie, nauce i szkolnictwu wyższemu liczne zmiany. Mają najczęściej postać mody lub trendu. Jak rozpoznać, czy dane zjawisko jest chwilowe, czy też mamy do czynienia z względnie trwałą tendencją? Otóż moda jest przelotna, a trend trwały. Ponadto różni je to, że mody można kreować, a trendy nie. Powstają po cichu i jak woda drążą skałę. Trzeba ich wypatrywać. Zatem obserwujemy wzmożone dyskursy, które nakreślają myślowy horyzont w najważniejszych kwestiach dotyczących oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego. Bez tych znaków orientacyjnych na widnokręgu nie wiedzielibyśmy, do jakiego wzorca dążymy. Szukamy nowych, konkretnych problemów, jakie stoją przed edukacją. Staramy się spojrzeć na nie rozlegle, głęboko, wielopłaszczyznowo i wielowątkowo. Zastanawiamy się: co trzeba poprawić w polskim systemie edukacji narodowej, co zmienić, co rozwijać, a z czego zrezygnować?

Czynimy tak dlatego, ponieważ edukacja stanowi podstawę dynamicznie zmieniającej się (postindustrialnej) cywilizacji. Określa się ją **społeczeństwem opartym na wiedzy** (*knowledge-based society*)³. Utwierdza to dokonujący się w nauce, ekonomii i edukacji pogląd, że tradycyjne czynniki rozwoju (ziemia,

¹ Z. Frączek, *Człowiek w społeczeństwie globalnym – wychowanie do wartości wciąż aktualne*, „Kultura, Przemiany, Edukacja” 2014, t. II, s. 31–45; K. Szmyd, H. Sommer, *Edukacja wobec zmiany antropologicznej i cywilizacyjnej – zagrożenia i szanse rozwoju*, ibidem, s. 13–30.

² W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010.

³ P. Drucker, *The age of social transformation*, “The Atlantic Monthly” 1994, November.

zasoby kopalne, praca, kapitał) ustępują miejsca wiedzy. Społeczeństwo oparte na niej charakteryzuje się takimi cechami konstytutywnymi, jak: uprzemysłowienie i kapitalizm w **ekonomii**; urbanizacja i mobilność w **strukturze społecznej**; masowość w **edukacji na różnych jej poziomach oraz w kulturze**; demokracja i apoteoza państwa narodowego w **polityce**; konsumpcjonizm, hedonizm i więzi instrumentalne w życiu codziennym; wiara w naukę i technologię w świadomości społecznej⁴.

Jesteśmy świadkami

dominandy teraźniejszości, poszukiwania satysfakcji doraźnych, łatwych i bezpośrednich, zjawiska znanego jako „kultura niecierpliwości”. Wyraża się ona w prymacie działań doraźnie pragmatycznych, umożliwiających „urządzenie się” w świecie, motywowana bezrefleksyjnością i egoizmem. [...] Następstwem tego jest m.in. kryzys edukacji na wszystkich jej poziomach, w tym zwłaszcza procesu wychowania [...]. Społeczeństwo coraz niecierpliwiej oczekuje edukacji kształtującej ludzką wyobraźnię i gotowość do rozwiązywania nowych, trudnych problemów. Wymaga ona krytycznej wiedzy na temat współczesnego świata, umysłów otwartych i wrażliwych [...]. Domaga się eksponowania w edukacji samodzielności, refleksyjnego myślenia i kreatywnego działania⁵.

Oświata, nauka i szkolnictwo wyższe, a także komunikacja publiczna wdepnęły w stan permanentnych zmian, bez klarownych na razie pomysłów na ewentualną stabilizację; za dużo jest niewiadomych. Klarownej recepty nie ma. Trzeba mieć oczy otwarte na wszystkie strony, kojarzyć i generować nowe pomysły, bez dłuższej chwili spokoju. Jednak i tak nie przewidzi się wszystkiego – to jest wielki poker rozgrywany w przestrzeni edukacji, w tym także na jej zapleczu.

Wychowanie ku wartościom stało się wyzwaniem i zadaniem edukacji. Tymczasem jesteśmy świadkami neoliberalizmu i postmodernizmu, które „pogłębiają relatywizm kulturowy, niechęć do stałości, równowagi i umiaru”⁶. Relatywizacja objęła cały system wartości, a nawet przyczyniła się do ich „kryzysu”⁷. Neoliberalizm i postmodernizm mają charakter antyosiwieceniowy. Stanowią gwałtowny atak na literaturę, sztukę, edukację i naukę. Ich isto-

⁴ P. Sztompka, *What a wonderful world*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 25, s. 29.

⁵ I. Wojnar, *Pedagogika niepokoju*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 3, s. III–VI.

⁶ K. Szmyd, *Wychowanie wobec przemian życia – konteksty cywilizacyjne i kulturowe*, [w:] K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz (red.), *Kultura – Przemiany – Edukacja*, Rzeszów 2013, s. 73.

⁷ B. Fijałkowska, *Młodzieży wychowanie – sprawą całego społeczeństwa*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 9, s. 7; J. Pustelnik, *Polska oświata – zauróć ze złej drogi. Stanowcze nie dla anarchii w naszych szkołach*, „Lider” 2007, nr 1.

tę wyraża połączenie antypoznawczych elementów modernizmu z pochwałą konsumeryzmu. Postmodernizm zakłada, że nie ma żadnych kryteriów i standardów, na których można oprzeć nasze sądy. To, czy coś jest dobre, czy złe, prawdziwe czy fałszywe nie liczy się. W tych warunkach nieuchronnie pojawia się pytanie o strategię tworzenia, umacniania i rozwoju wartości wyzwalających jakość życia w domu, szkole/uczelni, aktywności zawodowej i społecznej.

Edukacja jutra. Między ideałem a codziennością jest czterdziestą trzecią autorską pozycją zwartą w spisie moich publikacji. Ma charakter teoretyczno-praktyczny; zawiera znaczne sekwencje raportów przedstawiających słabości oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego oraz wskazówki, jak wyleczyć z przewlekłej zapaści. Koresponduje z takimi moimi wcześniejszymi książkami, jak: *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej* (1980); *Wakacyjne wędrówki młodzieży szkolnej* (1985); *Wartości i cele edukacji szkolnej* (1994); *Na wakacyjnych szlakach* (1996); *Wycieczki we współczesnej szkole* (1997); *O nowy kształt edukacji* (1998); *Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej* (1989); *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej* (1999 i 2000); *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole* (2000); *Poza ławką szkolną* (2002 i 2008); *Ku dobrej edukacji* (2005); *Edukacja. Dzisiaj – jutro* (2006); *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna* (2009 i 2011); *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty* (2011); *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku* (2011); *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli* (2011); *Filozofia życia* (2012); *XX lat Edukacji jutra u stóp Giewontu* (2014); *Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość* (2015).

Po publikacji tych książek ukazały się liczne bardzo pozytywne recenzje w czasopismach pedagogicznych i krajoznawczo-turystycznych o zasięgu ogólnopolskim, napisane przez profesorów znanych ze swojej pozycji naukowej, wnikliwości, niezależności opiniowania i stawiania wysokich wymagań wobec publikacji. To zachęciło autora do spojrzenia na edukację w kontekście wyzwania przyszłości i współczesności.

Treść książki, poza przedmową napisaną przez Panią prof. dr hab. Marię Kozielską z Politechniki Poznańskiej, wstępem, zakończeniem, bibliografią, zestawioną przez Panią dr Aleksandrę Kamińską, warią (obejmującą dokonany przez Panią mgr Ewę Kraus z Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu spis moich publikacji, które ukazały się w 2015 roku, oraz biogram autora książki w opracowaniu Pana prof. zw. dra Bogdana Szulca z Akademii Obrony Narodowej w Warszawie), została rozmieszczona w następujących, dopełniających się rozdziałach. Oto kolejność i nazwy ich tytułów: *Dzisiaj i ju-*

tro edukacji; Dążenie ku szkole jutra; Edukacja procesem komunikowania się; Zdobywać wiedzę i mądrość; Uniwersytet w poszukiwaniu misji adekwatnej do wyzwań społeczeństwa wiedzy; Sens wartości w edukacji; Cele kształcenia w kategoriach funkcji, czynności i zadań; Kwalifikowanie postępów w nauce; Przede wszystkim nauczyciel.

Teoretyczną podstawę zawartych w książce rozważań stanowią następujące paradygmaty⁸: behawiorystyczny, humanistyczny, konstruktywistyczny i krytyczno-emancypacyjny⁹.

Aktywizowanie i motywowanie uczniów do uczenia się i pracy nad sobą to podstawowe zadanie nauczycieli i szkoły. Aktywność edukacyjna uczniów decyduje o skuteczności i jakości procesu kształcenia. Aktywizowanie uczniów do pozytywnych działań edukacyjnych w szkole XXI wieku domaga się zmiany stylu pracy uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego¹⁰.

Wiele rozwiązań reformowania edukacji kończy się „**efektem odwrócenia**”¹¹. Przykładowo podejmowane w niej przedsięwzięcie „Bezpieczna i przyjazna szkoła” według raportu NIK zakończyło się fiaskiem. Na sile zyskały: nękanie fizyczne, werbalne i z użyciem mediów elektronicznych, zażywanie przez uczniów substancji psychoaktywnych, palenie tytoniu, picie alkoholu, handel narkotykami, kradzieże.

Dwa pierwsze rozdziały książki stanowią swoisty bilans licznych niedostatków naszego systemu edukacji narodowej i jej najważniejszego ogniwa, jaką niewątpliwie jest szkoła/uczelnia. Wskazano w nich też różne przedsięwzięcia, które należy podjąć, żeby polska edukacja na wszystkich jej poziomach oraz szkoła/uczelnia służyły budowie zrównoważonego rozwoju Polski i były na miarę wyzwań teraźniejszości i przyszłości oraz oczekiwań społeczeństwa wiedzy. Eksploracja tej problematyki nie jest łatwa w płynnej cywilizacji wiedzy, ciągłego uczucia niepewności: „co będzie jutro?”, bo o pojutrze trudno myśleć.

Spółczesność oparte na wiedzy stawia przed każdym z jego członków wymóg posiadania wysoko rozwiniętej umiejętności komunikowania się, przede

⁸ A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010, s. 26; T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 2001, s. 35; Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s.53.

⁹ Wnikliwą ich analizę zawiera monografia A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 303–468.

¹⁰ J.P. Sawiński, *Sposoby aktywizowania uczniów w szkole XXI wieku. Pytania, refleksje, dobre rady*, Warszawa 2014.

¹¹ R. Boudon, *Efekt odwrócenia*, Warszawa 2008.

wszystkim w języku ojczystym¹², oraz kooperacji społecznej, jak również umiejętności rozwiązywania konfliktów w drodze dialogu i negocjacji¹³. Wymaga ono odchodzenia od tradycyjnego modelu edukacji reprodukującej wiedzę ku komunikacyjnemu procesowi kształcenia, opartemu o metody sprzyjające efektywnemu nauczaniu/kształceniu i uczeniu się/studiowaniu.

Istotną rolę w komunikowaniu się odgrywa edukacja szkolna, zwłaszcza porozumiewanie się w niej uczestników procesu kształcenia, czyli nauczycieli, uczniów, ich rodziców i przedstawicieli władz samorządowych jako organów prowadzących szkoły. Chodzi o to, czy w zachodzących między nimi interakcjach umieją traktować się podmiotowo, demokratycznie i partnersko. Komunikowanie się, podobnie jak wyrażana przez nie rzeczywistość, ma charakter wieloaspektowy i wielowymiarowy. Stąd zachodzi potrzeba widzenia i wyrażania jej na wiele sposobów. Dlatego wskazana jest realizacja treści kształcenia w drodze dydaktyki dialogu, nauczania wychowującego i wielostronnego kształcenia. To ostatnie, bazując na łącznym posługiwaniu się metodami: podającymi, problemowymi, eksponującymi (waloryzacyjnymi) i praktycznymi, wywołuje po stronie ucznia/studenta adekwatne dla nich drogi uczenia się, takie jak: przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie.

Przestrzeganie w procesie kształcenia i wychowania tych podstawowych wskazań dydaktycznych przyczyni się do powstania edukacji, która będzie dla jej uczestników komunikatywna. Orientacja na komunikowanie się stanowi dla edukacji właściwość na równi ważną, jak cele, treści, zasady, metody, formy i środki dydaktyczne. Ma ona umożliwić uczniom/studentom dostrzeżenie zmian, ich zrozumienie i aktywne kształtowanie; wgląd „pod powierzchnię” zjawisk, ujęcie treści kształcenia w wymiarze przeszłości, teraźniejszości i przyszłości; dostrzeżenie związków systemowych między problemami, stwarzanie możliwości do samodzielności w działaniu i ustawicznego samokształcenia¹⁴. Edukacja jest niemożliwa bez komunikowania się jej uczestników. Zapewnia ją język¹⁵ oparty na bogactwie słów. Kwestie te i im podobne zostały dokładnie przedstawione w rozdziale *Edukacja procesem komunikowania się*.

Poszukiwaniu konstruktywnych rozwiązań problemu, który można sprowadzić do troski o pozytywne rozstrzygnięcie pytań: co zrobić, żeby kształcić

¹² W. Ostasiewicz, *Ziemia niech będzie jednej mowy i jednego języka (amerykańskiego of course)*, „Panorama PAN” 2015, nr 10.

¹³ A. Karpińska (red.), *Edukacyjne tendencje XXI wieku w dialogu i perspektywie*, Białystok 2005; M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a rzeczywistość*, Kraków 2008.

¹⁴ A. Sander, *Szkoła a współczesność – ku komunikacyjnemu modelowi edukacji*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 5.

¹⁵ W. Kojs, R. Mrózka (red.), *Komunikacja, dialog, edukacja*, cz. I i II, Cieszyn 1998; R. Mrózka (red.), *Kultura, język i edukacja*, Katowice 1998.

i wychowywać na wszystkich poziomach edukacji ciekawiej, łatwiej, lepiej, kreatywniej; co czynić, by proces ten był doskonalszy, nowoczesny, szybszy, skuteczny i efektywny, służy rozdział *Zdobywać wiedzę i mądrość*.

Najwięcej miejsca w książce poświęcono uniwersytetowi. Wskazuje na to jej najobszerniejszy rozdział *Uniwersytet w poszukiwaniu misji adekwatnej do wyzwań społeczeństwa wiedzy*. Zauważono w nim, że wzrost liczby studiujących odbył się kosztem obniżenia jakości kształcenia. Przykładowo prowadzenie ćwiczeń, konwersatoriów w grupach liczących **co najmniej 20 studentów** nie jest rozwiązaniem współbrzmującym z troską o wysoką jakość kształcenia¹⁶. W rozdziale tym zaakcentowano, że w przestrzeni współczesnego szkolnictwa wyższego, zwłaszcza uniwersytetów, ścierają się modele: **demokratyczno-humanistyczne** (preferujące troskę i dbałość o wielostronnie rozwiniętą osobowość studentów, traktujących uczestników procesu akademickiego kształcenia w sposób podmiotowy, partnerski i demokratyczny). U podstaw tego modelu znajduje się poszukiwanie, głoszenie i obrona prawdy oraz generowanie nowych idei i **neoliberalne (rynkowe, przedsiębiorcze), ekonomiczne** zorientowanie na rozwój gospodarczy, domagający się skuteczności, efektywności, produktywności, mierzalności, standaryzacji i parametryzacji dydaktyki akademickiej i nauki. Istnieje również inny model rozwoju uniwersytetu, który oscyluje między już wymienionymi orientacjami. Sprzeciwia się rewolucyjnym zmianom uniwersytetu związanym z rynkowym, menedżerskim, zunifikowanym, zbiurokratyzowanym, standaryzowanym i globalnym funkcjonowaniem tej uczelni. Zakłada, że proces dydaktyczno-wychowawczy, kształcenie umysłów studentów w kierunku kreatywnego myślenia, podejmowania trafnych i odpowiedzialnych decyzji zależy przede wszystkim od nauczycieli akademickich. W takim uniwersytecie, zgodnie ze współczesną myślą pedagogiczną, przyjmuje się humanistyczną perspektywę kształcenia. Wyraźnie odchodzi się od ujęcia instrumentalnego na rzecz wyzwalającego. Zamiast na **wychowanie funkcjonalne** stawia się na **wychowanie osobowe**. W tak traktowanej dydaktyce uniwersyteckiej spotykają się nie tyle nauczyciel akademicki ze studentem, ile uczestnicy procesu dydaktyczno-wychowawczego, dla których pierwszoplanowy jest autentyczny kontakt międzyludzki, oparty na osobowej łączności i dialogu społeczności akademickiej. Powstaje jednak pytanie: co zrobić, żeby ta relacja przekształciła się w spotkanie mistrza (profesora) z uczniem (studentem)? Wszystkie z tych kierunków zmian obserwujemy od kilku lat w polskim szkolnictwie wyższym. Nie omijają one też uniwersytetu.

¹⁶ A. Lesicki, *Na marginesie obrad Senatu*, „Życie Uniwersyteckie” 2015, nr 6, s. 9.

Teleologią edukacji zajmuję się praktycznie od pierwszych własnych konpektów, opracowywanych jeszcze podczas studiów, gdy podejmowałem próby ich formułowania przed lekcjami praktykanckimi, a następnie w czasie aktywności nauczycielskiej w Technikach Handlowych, a później Liceach Ekonomicznych w Tczewie i Poznaniu. Studia i badania nad problematyką celów kształcenia na różnych szczeblach edukacji w kontekście wartości prowadzę od 1980 roku. Jakkolwiek już tak wiele lat w aktywności dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej towarzyszy mi problematyka aksjologii i teleologii edukacyjnej, to jednak wciąż nie wyzbyłem się sokratejskiej niepewności. Pozwala ona na zachowanie równowagi między osobistą niezależnością i społeczną odpowiedzialnością. Czyni to autora tej książki i jej Czytelników wolnymi, ponieważ jesteśmy sobie równi „w naszej niemocy udzielenia definitywnych, możliwych do udowodnienia odpowiedzi”¹⁷.

Gdy ponad ćwierć wieku zacząłem w literaturze pedagogicznej nieśmiało pytać, co stanowi istotę wartości, czym są one w edukacji szkolnej, nie zdawałem sobie sprawy, że zadając te i podobne im pytania, wkraczam w coraz gęstszy i trudny do przebycia las. Mimo tych przeszkód starałem się przetrzeć w nim ścieżki. Świadczy o tym stale rozszerzający się horyzont eksploracji problematyki aksjologicznej w edukacji i naukach o niej. Dowodzi tego zawartość rozdziału *Sens wartości w edukacji*. To, co w nim piszę, nie może być traktowane jako rozstrzygnięcie ostateczne. Jestem rad, gdy dostrzegam, że staje się to przedmiotem coraz szerszej i pogłębionej dyskusji o wartościach w edukacji i naukach o niej. Aksjologia trafia też do podręczników dydaktyki ogólnej i szkoły wyższej¹⁸ oraz teorii wychowania¹⁹.

Dla autora tej książki wartości są jednym z podstawowych źródeł ustalania celów edukacji szkolnej i akademickiej. Dają temu wyraz rozdziałach: *Cele kształcenia w kategoriach funkcji, czynności i zadań* oraz *Wartości społeczne w kontekście badań*. Cele edukacji szkolnej są nadrzędnymi punktami odniesienia dla modernizacji, doskonalenia i unowocześnienia odbywającej się w szkole/uczelni pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jeżeli nie towarzyszy nam świadomość potrzeby i umiejętności precyzyjnego określania celów kształcenia, konieczności konsekwentnej ich realizacji, to wszelkie dyskusje na te-

¹⁷ G. Tinder, *Myslenie polityczne. Odwieczne pytania*, Warszawa 1995, s. 24.

¹⁸ F. Bereźnicki, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Kraków 2011; F. Bereźnicki, *Zarys dydaktyki szkolnej*, Szczecin 2011; K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011; K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011; K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011; J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002; J. Pólturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa–Radom 2014.

¹⁹ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007.

mat przestrzegania przez nauczycieli/ pracowników naukowo-dydaktycznych i uczniów/studentów zasad dydaktycznych, doskonalenia treści, metod, form i środków oraz sposobów poznawania, kontroli, analizy i ewaluacji postępów, jakie czynią uczniowie/studenci w nauce, są trudne, a często jałowe. Z wartości społecznych zajęto się bliżej Ojczyzną i patriotyzmem. W oparciu o wieloletnie badania prowadzone w dłuższej perspektywie czasu ukazano ich rolę i miejsce w systemie innych wartości.

Prawdopodobnie nie ma w zawodzie nauczyciela i pracownika naukowo-dydaktycznego innej czynności, która związana jest z tylu subiektywnymi przesłankami i indywidualnymi poglądami, co kontrola i ocena wiedzy uczniów/studentów. Zatem wyjście z tego subiektywizmu na drogę obiektywnych form, metod i środków kwalifikowania (poznawania, kontroli, analizy i ewaluacji) wiedzy uczniów/studentów jest istotnym i wciąż aktualnym zadaniem edukacji i nauk o niej, zwłaszcza docymologii i metrologii dydaktycznej²⁰. Kwalifikowanie wiedzy uczniów/studentów jest czynnością złożoną i trudną. Trzeba i można się jej jednak nauczyć i stale ją doskonalić.

Optymalizacji kwalifikowania postępów, jakie czynią uczniowie/studenci w nauce, przyświeca cel doskonalenia tego zakresu pracy szkoły i uczelni. Czy i w jakim stopniu zostało to osiągnięte i czy przedstawione poszukiwania mogą stanowić punkt wyjścia w rewaloryzacji i nadania właściwego sensu kwalifikowaniu wiedzy? Mam nadzieję, że na to pytanie Czytelnik znajdzie w niniejszej książce odpowiedź.

Trzy rozdziały (II, VII i VIII) tej monografii to w istotny sposób zmienne, wzbogacone i uaktualnione sekwencje rozważań zawartych w pozycji: K. Denek, *Ku dobrej edukacji*²¹.

O funkcjonowaniu szkoły, o uzyskiwanych przez uczniów wynikach w nauce, o postawach i zachowaniach dzieci i młodzieży, o przebiegu i efektach reform oświatowych i szkolnictwa wyższego decydują nauczyciele/ pracownicy naukowo-dydaktyczni, ich predyspozycje i cechy osobowości oraz kwalifikacje ogólne i profesjonalne. Jakkolwiek zawodem nauczycieli zajmują się filozofowie, pedagodzy, psychologowie, socjologowie od wielu lat, to jednak problematyka ich roli, funkcji, czynności i zadań w edukacji pozostaje nadal otwarta, aktualna i ważna. Dowodzą tego rezultaty prac pedeutologów. Dydaktyką ogólną interesuje się nauczyciel przede wszystkim jako uczestnik procesu dydaktyczno-wychowawczego, jego organizator i kierownik. Nie posiadamy dotąd wiarygodnego obrazu nauczycieli przyszłości, rejestru ich cech

²⁰ K. Denek, *Z zagadnień metodologii dydaktycznej*, Katowice 1977.

²¹ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 66–67, 142–167, 189–212.

psychodydaktycznych, stanowiących podstawę kształtowania ich osobowości, gwarantującej wysoką jakość kształcenia i wychowania. Problematyce tej poświęcono rozdział *Przedę wszystkim nauczyciel*. Zamyka on całość książki.

Z zarysowanego w skrócie przeglądu treści książki wynika, że wpisuje się ona w **edukację jutra**. Podstawę jej stanowi dobra szkoła/uczelnia. Niestety, jeszcze nią nie dysponujemy. Ze względu na perspektywę jej osiągnięcia określamy ją *edukacją jutra*. Jest ona zjawiskiem amorficznym, które nie daje się jednoznacznie określić. Stanowi pożądane i perspektywiczne zarazem widzenie oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego z pozycji nauk tworzących wiedzę. Trzeba do niej dążyć ponad opcjami politycznymi, w kontekście wielopłaszczyznowych uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, kulturowych, postępu technicznego i społeczeństwa wiedzy oraz procesów globalizacji, integracji państw Europy, dokonującej się w Polsce transformacji systemowej, a wraz z nią reformy systemu edukacji narodowej.

Kształtowaniu oblicza *edukacji jutra* służą corocznie organizowane od 1994 roku z inicjatywy i pod naukowym kierownictwem autora tej książki najpierw Tatrzańskie Seminaria (1994–2010), a później Tatrzańskie Sympozja (2011–2016) Naukowe *Edukacja jutra*. Ich przedmiotem uczyniono szerokie spektrum wzajemnie powiązanych, wielowątkowych, wielopłaszczyznowych wątków edukacji, przedszkolnej, wczesnoszkolnej, szkolnej, na poziomie gimnazjum, liceum oraz i szkoły zawodowej, i uczelni wyższej. Ostatni etap urósł do roli *flag ship*²².

Dowodzą one, że przedszkola, szkoły i uczelnie, aby sprostać wymaganiom **społeczeństwa wiedzy**, muszą swą aktywność podporządkować nowemu rozumieniu edukacji, które odpowiada realizacji zasad: **ciągłości** (ustawiczność kształcenia i wychowania), **wielowymiarowości** (wielostronne kształcenie obejmujące różne aspekty rzeczywistości społecznej, przyrodniczej, technicznej, kulturowej), **interaktywności** (ściślejszej więzi uczniów z rodzicami, nauczycielami, społecznością lokalną oraz pracowników naukowo-dydaktycznych ze studentami i otoczeniem zewnętrznym uczelni).

Założeniem TSN *Edukacja jutra* było, jest i będzie gromadzenie nauczycieli i pracowników naukowo-dydaktycznych, którzy: w codziennej aktywności troszczą się o najwyższe wartości w edukacji i naukach o niej; dbają o wielo-

²² K. Denek, *Dwie dekady obecności „Edukacji jutra” u stóp Giewontu*, „Rocznik Pedagogiczny” 2014, t. 37, s. 303–311; K. Denek, *Uczestnicy procesu uniwersyteckiej dydaktyki*, „Forum Akademickie” 2015, nr 9, s. 47–49; K. Duraj-Nowakowa, *Tatrzańskie Sympozjum Naukowe Edukacja jutra po raz XXI*, „Nowa Szkoła” 2015, nr 7, s. 9–22; B. Marciniak, *O konieczności liczenia na uniwersytecie*, „Życie Uniwersytetu” 2015, nr 5, s. 8; B. Marciniak, *Zmian na lepsze – nigdy dość*, „Życie uniwersytetu” 2015, nr 9, s. 6–7.

stronny rozwój dzieci, młodzieży (szkolnej i studenckiej) i dorosłych; stwarzają nauczycielom i społeczności *universitas* odpowiednie warunki do rzeczowej dyskusji i polemiki o istotnych problemach oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego, autoedukacji oraz poszukiwania własnej tożsamości i transgresji.

Uczestnikom TSN *Edukacja jutra* przyświeca dewiza: *Veritas in omnibus quaerenda est* (We wszystkim szukać prawdy). Opierają swe funkcjonowanie na takich zasadach, jak: **pozapolityczność; otwartość; futurystyczne, perspektywiczne, holistyczne** myślenie o edukacji, nauce i szkolnictwie wyższym; **podmiotowy, partnerski, demokratyczny i oparty na wzajemnym szacunku do siebie stosunek** wszystkich jego Uczestników. Powstałe w dyskursach kontrowersje staramy się rozwiązywać polubownie, w oparciu o zasady bezstronności i neutralności.

Plonem dotychczasowych 22. TSN *Edukacja jutra* są 67 obszerne monografie, w tym 8 w języku angielskim. Odzwierciedlają one swoistą mozaikę: problemów, zagadnień, tematów kształcenia i wychowania w kontekście wyzwań teraźniejszości i przyszłości.

Lista osób, którym w tym miejscu chciałbym złożyć wyrazy wdzięczności za zachętę do napisania tej książki, jest długa. Nie do przecenienia okazały się rozmowy, dyskusje z Koleżankami i Kolegami z Zakładu Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (A. Ćwikliński, E. Kameduła, I. Kuźniak, S. Polcyn-Matuszewska, E. Piotrowski, M. Porzucek-Miśkiewicz, M. Przybyła, P. Ratajczak, R. Sarnecki). Otrzymałem też od nich komentarze i sugestie. Inspiracje do napisania tej książki wyrazili też Uczestnicy Tatrzańskich Sympozjów Naukowych *Edukacja jutra*, w osobach następujących profesorów: W. Alejziak, J. Aniel, C. Banach, B. Baraniak, K. Barłóg, R. Bera, F. Bereźnicki, A. Cudowska, M. Cywińska, I. Dobriansky (Ukraina), K. Duraj-Nowakowa, E. Górnikowska-Zwolak, J. Grzesiak, H. Guła-Kubiszewska, J. Hanisz, Z. Jasiński, U. Jeruszka, R. Kalinowski, A. Karpińska, G. Kiedrowicz, W. Kojs, W. Korzeniowska, T. Koszycz, M. Kozielska, W. Krysiak, P. Kuleczka, J. Kuźma, W. Łozowiecka (Ukraina), W. Łuszczuk, J. Malach (Czechy), J. Mastalski, T. Maszczak, K. Mazurski, J. Migasiewicz, J. Morbitzer, M. Muchin (Rosja), K. Mitova (USA), R. Muszkieta, J. Nowocień, S. Palka, R. Parzęcki, L. Pawelski, J. Potoczny, J. Pólturzycki, Z. Przybylski, A. Radzewicz-Winnicki, B. Siemieniecki, J. Sowa, R. Stępień, J. Stochmiałek, E. Szadzińska, J. Szempruch, B. Szulc, M. Szymański, M. Śmiałek, M. Śnieżyński, J. Uchyła-Zroski, D. Waloszek, Z. Wiatrowski, K. Wenta, W. Wiesner, J. Wilsz, W. Woronowicz, K. Zatoń, T. Zimny, M. Zymomrya (Ukraina), K. Żegnałek.

Pomysł napisania tej książki spotkał się z bardzo życzliwym przyjęciem przez JM Rektora Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu Pana prof. dra Michała Karczmarczyka, który przywiązuje dużą rolę do prowadzonych badań naukowych i ich publikacji, prof. dra hab. Piotra Oleśniewicza i Pani Prodzian mgr Ewy Kraus z tej Uczelni. Ciesząc się z wydania tej publikacji, wyrażam wdzięczność Panu mgr. Aleksandrowi Dudkowi, Kanclerzowi Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, który nie tylko z zadowoleniem przyjął zamysł jej problematyki, lecz także zapewnił związane z wydaniem pracy środki finansowe.

Dług wdzięczności mam wobec Pani prof. dr hab. Marii Kozielskiej z Politechniki Poznańskiej za podjęcie się trudu opracowania recenzji tej książki i napisania do niej przedmowy. Przedstawione w recenzji konstruktywne uwagi i sugestie przyczyniły się do optymalizacji zawartych w książce treści.

Szczególne wyrazy podziękowań kieruję pod adresem Pana prof. dra hab. Ignacego Kuźniaka z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Pana Marka Bogdańskiego z Politechniki Koszalińskiej za liczne dyskusje związane z operacjonalizacją celów edukacji i wykorzystaniem to tego celu grafów i macierzy.

Pięknie dziękuję Pani prof. dr hab. Joannie Angiel z Uniwersytetu Warszawskiego za fotografie, które umieszczone są na pierwszej stronie książki.

Panu prof. zw. dr. hab. Bogdanowi Szulcowi z Akademii Obrony Narodowej w Warszawie bardzo dziękuję za wnikliwe przedstawienie w biogramie Autora książki jego dokonań naukowo-badawczych, dydaktyczno-wychowawczych oraz organizacyjnych.

Bibliografię moich prac opublikowanych w 2015 zebrała w całość z właściwą sobie skrupulatnością Pani mgr Ewa Kraus. Mam nadzieję, że ułatwi to uważnym Czytelnikom sięgnięcie po niektóre z nich w celu pełniejszego oświetlenia wielu zasygnalizowanych tu kwestii związanych z aksjologią pedagogiczną, małymi Ojczyznami, związanym z nimi patriotyzmem oraz edukacją szkolną i akademicką.

Książkę *Edukacja jutra. Między ideałem a codziennością* dedykuję Osobom, które w wędrówce po ścieżkach mego życia podały mi pomocną dłoń oraz wszystkim Uczestnikom dotychczasowych Tatrzańskich Sympozjów Naukowych *Edukacja jutra*, którzy jako wieloletni nauczyciele bądź pracownicy naukowo-dydaktyczni wszystkich uniwersytetów w Polsce, wielu akademickich i nieakademickich szkół wyższych w naszym kraju i poza jego granicami swoimi przemyśleniami i doświadczeniem kształtowali oblicze tych przedsięwzięć naukowo-badawczych i dydaktyczno-wychowawczych. To oni przede

wszystkim co roku czekają na kolejną książkę. Staram się czynić zadość ich oczekiwaniom.

Ostateczny kształt, jaki przyjęła ta książka, jest zasługą profesjonalizmu redakcyjno-edytorskiego Pani dr Aleksandry Kamińskiej z Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu. Pani Doktor dziękuję też za sprawne i szybkie nadanie memu tekstowi ostatecznej formy wpisu komputerowego, pomoc w korekcie jego wydruku, zapewnieniu kompletności i poprawności w bibliografii, odsyłaczach i przypisach. Podziękowanie kieruję pod adresem znakomitej Oficyny Wydawniczej Humanitas w Sosnowcu, zwłaszcza pod adresem Pani redaktor Agnieszki Woszczyk. Mam nadzieję, że dzięki nim książka zyskała wysokie standardy jasności, precyzji i przystępności.

Autor

Poznań – Hotel Calista Luxury Resort w Belek (Turcja) –
Frankfurt nad Menem, 25 czerwca 2014 roku–15 grudnia 2015 roku