ROCZNIK LUBUSKI Том 47, cz. 1, 2021 ISSN 0485-3083

DOI: https://doi.org/10.34768/rl.2021.v471.15

Anna Sajdak-Burska*
Uniwersytet Jagielloński
ORCID: ORCID:https://orcid.org/0000-0002-0156-3986
e-mail: a.sajdak@uj.edu.pl

OBLICZA DEHUMANIZACJI DYDAKTYKI

FACES OF DIDACTICS DEHUMANIZATION

Keywords: didactics, dehumanisation, teacher education, modern technologies.

The article analyses the situation of didactics using the "dehumanization" category. It considers the issue of teacher education and the dehumanising mechanisms associated with the mechanistic implementation of educational standards and the atheoretical nature of education. The author focuses on the difficulty of combining humanistic concepts of teacher education with the implementation of teacher education standards. The author also presents the problem of dehumanisation of didactics due to its popular understanding and denial of its status as a scientific discipline. The article also discusses the issue of introducing the National Qualification Framework and imposing the language of instructional didactics on academic didactics. The dehumanisation of didactics is shown in the adoption of a taxonomy of learning outcomes, modelled on natural science, and the introduction of a number of bureaucratic procedures for describing the educational process. The author raises the problem of using modern technologies in education

* **Anna Sajdak-Burska** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, profesor UJ; zainteresowania naukowe: dydaktyka akademicka, procesy kształcenia w szkole i w uniwersytecie, wspieranie rozwoju kadry nauczycieli akademickich, kształcenie nauczycieli.

and their rather negative, dishumanising character, which turns both the teacher and the student into an object.

OBLICZA DEHUMANIZACJI DYDAKTYKI

Słowa kluczowe: dydaktyka, dehumanizacja, kształcenie nauczycieli, nowoczesne technologie.

W artykule przedstawiono analizy sytuacji dydaktyki z zastosowaniem kategorii „dehumanizacja". Rozważana jest problematyka kształcenia nauczycieli i dehumanizacyjnych mechanizmów, związanych z mechanistycznym realizowaniem standardów kształcenia oraz ateoretycznością kształcenia. Zwrócono uwagę na trudność połączenia humanistycznych koncepcji kształcenia nauczycieli z realizacją standardów kształcenia nauczycieli. Przedstawiono także problem dehumanizacji dydaktyki związany z jej potocznym rozumieniem oraz odmawianiem jej statusu naukowości. W artykule poruszone zostało także zagadnienie wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji i narzucenia dydaktyce akademickiej języka dydaktyki instrukcyjnej. Pokazano dehumanizację dydaktyki w przyjęciu wzorowanej na przyrodoznawstwie taksonomii celów kształcenia oraz wprowadzeniu szeregu biurokratycznych procedur opisu procesu kształcenia. Podniesiono także problem wykorzystywania nowoczesnych technologii w kształceniu i ich ciemnego, dehumanizacyjnego oblicza, czyniącego zarówno nauczyciela, jak i ucznia przedmiotem.

Wprowadzenie

Kategoria dehumanizacji wydaje się w ostatniej dekadzie obfitować w wiele ciekawych tropów eksploatowanych na gruncie nauk społecznych. Najczęściej badacze posługują się nimi, by pokazać oblicza dehumanizacji – odczłowieczania np. polityki kolonialnej, przemocy militarnej, wrogich sił zbrojnych, ale też stosunków społecznych, gospodarczych, wybranych instytucji totalnych, także odczłowieczania mechanizmów walki politycznej, rozważanych głównie na polu nauk politycznych i stosunków międzynarodowych (Ścigaj 2018), czy też mechanizmów władzy rozważanych na gruncie nauk socjologicznych, a także pedagogiki. Niewątpliwie w tropieniu i odkrywaniu dehumanizacji edukacji wprawę mają przede wszystkim pedagodzy krytyczni, sięgający do prac Paulo Freire i ukazujący mechanizmy różnego typu nierówności, krzywd, wyzysku, zniewoleń i dyskryminacji. Krytycznemu podejściu do edukacji sprzyjają semantyczne konstrukcje nawiązujące

do działań wojennych – kategorie przedpola, strategii, taktyki czy manewrów. Jedną z ważniejszych teorii wykorzystywanych jako pole teoretyczne do badań nad procesami dehumanizacji jest teoria Nicka Haslama, wyjaśniająca psychologiczne mechanizmy leżące u ich podstaw (Haslam 2006). Na jej gruncie wykorzystywane są inne konstrukcje semantyczne, nawiązujące do metafor animalistycznych – dehumanizujących człowieka przez sprowadzenie go do świata zwierząt (Dudzikowa 2015) oraz mechanistycznych – wykorzystujących mechanizm porównań do świata maszyn (Dudzikowa, Jaskulska 2016). Na podkreślenie zasługuje fakt, iż zdaniem Haslama, proces dehumanizacji bardzo często zachodzi poza świadomością, stanowi niekontrolowany proces poznawczy, niemal automatyczny, który pojawia się na poziomie działania, uzasadniając stosowanie takich czy innych form dehumanizacyjnych. Dehumanizacja może mieć więc różne oblicza, także te dyskretne, które działając w sposób niemal „oczywisty" i „codzienny", kształtują nasze myślenie o kwestiach edukacyjnych, w tym i dydaktycznych. Każde bowiem pójście na kompromis z uprzedmiotowiającą wizją procesu kształcenia, uprzedmiotawia nasze myślenie, nawet jeśli posługujemy się kategoriami humanistycznymi.

Dydaktyka w kleszczach dehumanizacyjnych standardów

Dekadę temu Dorota Klus-Stańska diagnozowała stan znieruchomienia i kryzysu polskiej dydaktyki, wskazując na jej monolityczność, instrumentalizm i ateoretyczność wynikające głównie z oderwania od pedagogiki ogólnej (Klus-Stańska 2011, s. 139). Jeśli wziąć pod uwagę także fakt zapóźnienia polskiej dydaktyki nie tylko w stosunku do dydaktyki ogólnej, ale także do dynamiki przemian zachodzących w krajach Europy Zachodniej i jej uwikłania w przedtransformacyjne zaszłości, to powstaje wielopoziomowa konstrukcja, obrazująca pułapki znieruchomienia polskiej dydaktyki (Sajdak 2013). Niestety znieruchomienie to sprzyja utrwalaniu wizji edukacji transmisyjnej, behawioralnej, czy też bankowej (Freire 2000), mocno dehumanizującej zarówno postać nauczyciela, jak i ucznia. Wiele się przez te ostatnie 10 lat w dydaktyce wydarzyło, wiele ważnych prac powstało, które bez wątpienia przyczyniają się do rozwoju subdyscypliny, jednak przełamujące ateoretyczność i monolityczność osiągnięcia akademickie z trudem przekładają się na obraz dydaktyki, jaki budowany jest w toku kształcenia nauczycieli. Dehumanizacyjnego mechanizmu upatruję w dwóch kwestiach: po pierwsze – w mechanistycznym kształceniu, które możliwe jest dzięki standardom; oraz po drugie – w braku teorii humanistycznej, która konstytuowałaby kształcenie nauczycieli. Kolejne zmiany legislacyjne w standardach kształcenia nauczycieli (Dz.U.2019 poz. 1450) w zasadzie poprawia-

ją wciąż ten sam niedoskonały porządek, umożliwiający różnym pozaakademickim podmiotom kształcenie nauczycieli na różnego rodzaju studiach podyplomowych, a z zapowiedzi władz wynika także, że planowane są kolejne zmiany luzujące dotychczasowe rygory (Kieraciński 2021). Nauczycieli w Polsce (poza nauczycielami edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej) kształcą przede wszystkim dydaktycy przedmiotowi, tzn. fizycy, matematycy, chemicy itd., którzy nie prowadzą badań w obszarze dydaktyki ogólnej i którym trudno nawiązywać do dorobku pedagogiki ogólnej, a zwłaszcza do jej humanistycznych korzeni. Za programami kształcenia w większości nie kryje się żadna świadomie przyjęta koncepcja, a jedynie minimalne, mozaikowe wypełnienie programu zajęciami przewidzianymi przez ministerialne standardy kształcenia. Te jednak mają swoje „ciemne" oblicze – „zwalniają" z myślenia koncepcyjnego ich realizatorów, którzy mogą w każdej chwili schronić się pod parasolem wypełnianych przepisów. Standardy podają bowiem niemal gotowe treści (tym razem zapisane w postaci szczegółowych efektów uczenia się), które tak trudno zmieścić w wyznaczonym czasie, że najczęściej realizowane są na zajęciach jako puste hasła. I tak przykładowo analiza standardów kształcenia nauczycieli z 25 lipca 2019 roku, bloku C – Podstawy dydaktyki i Emisja głosu, któremu łącznie przydzielono 60 godzin i 3 ECTS daje podstawy do sformułowania dwóch zasadniczych konstatacji:

– standardy promują dydaktykę normatywną i instrukcyjną, czyli sprawne dydaktyczne działanie, traktują proces kształcenia jako w pełni przewidywalny, opisany przez zasady nauczania, sprowadzony do metodycznych wskazówek, jak nauczyciel winien postępować;
– standardy dotyczące dydaktyki są jak wierzchołek góry lodowej – za podanymi hasłami kryje się jeszcze przynajmniej kilka innych przedmiotów. Gdyby serio potraktować zakładane efekty uczenia się, to wymagają one minimum 180 godzin pracy w kontakcie oraz minimum 12 ECTS (choć myślę, że to i tak mocno niedoszacowane wartości).

Te dwie konkluzje ujawniają w istocie dehumanizacyjne działania wobec samej dydaktyki i jej społecznego odbioru. Dotyczą także kwestii teoretycznego umocowania całej koncepcji kształcenia nauczycieli (a raczej jej braku), z której to dopiero można wyprowadzać standardy. Można, choć zabieg ten nie byłby konieczny, gdyby kształcenie nauczycieli (w zakresie psychologiczno-pedagogicznym oraz związanym z dydaktyką ogólną) powierzyć kilku najlepszym jednostkom uniwersyteckim, prowadzącym badania naukowe w dyscyplinie pedagogika, pedagogika specjalna lub psychologia. Jestem przekonana, że w ten sposób miałyby szanse zaistnieć i urzeczywistnić się w konkretnych programach humanistyczne koncepcje kształcenia na-

uczycieli. Oczywiście, koncepcje te w powszechnym odbiorze nie mają tylu zwolenników, ile retoryka „sprawnego i efektywnego" działania. Stanowią zatem najczęściej niszowe, autorskie rozwiązania, promowane przez „mocno humanizujących" pedagogów (Sajdak-Burska 2019, s. 52). Standardy kształcenia przekreślają jednak możliwość ich realizacji, a niejednoznaczne ramy prawne przesądzają o tym, kto w Polsce kształci, kto może kształcić nauczycieli i jaka orientacja kształcenia jest promowana, w myśl prawa Kopernika-Greshama „gorszy pieniądz wypiera pieniądz lepszy".

Dehumanizująca potoczność dydaktyki i jej normatywne oblicze

Często doświadczam dziwnego uczucia w chwilach, kiedy przedstawiając się jako „dydaktyk", niezamierzenie sytuuję siebie w polu szarego, zdehumanizowanego tła, na którym błyszczy cudza podmiotowa i ważna „doskonałość naukowa". Wszak w potocznym odbiorze „dydaktyk", zwłaszcza po wejściu Ustawy 2.0, to osoba zatrudniona na stanowisku dydaktycznym, która wylądowała na nim, by ukryć się przed parametryzacyjnym okiem. W obliczu parametryzacji dyscyplin i wyłonienia uczelni badawczych – uczelni doskonałych naukowo, dydaktyka i obowiązki dydaktyczne nauczyciela akademickiego znalazły się już nie na drugim planie, ale wręcz w obszarach wstydliwych kuluarów. Mimo składanych oficjalnie deklaracji i zapisów w różnego typu strategiach, kształcenie studentów traktowane jest jak niepotrzebny balast przeszkadzający pracy naukowej, a przesunięcie na etat dydaktyczny (nawet jeśli to profesura dydaktyczna) oznacza bycie nieprzydatnym dla magicznej liczby N. W uczelniach wdrożono wiele dehumanizujących mechanizmów sterowania rozwojem nauczyciela akademickiego i problem ten pewnie wymaga pilnego podjęcia badań nie tylko z perspektywy socjologicznej, ale także i pedagogicznej. O tym, jak bardzo dydaktyka akademicka kojarzy się z instrumentalnym działaniem, może świadczyć np. Zarządzenie nr 1 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 4 stycznia 2021 roku w sprawie: okresowych ocen nauczycieli akademickich Uniwersytetu Jagiellońskiego, w którym bardzo szczegółowo zostały przedstawione kryteria oceny. Wśród kryteriów związanych z działalnością dydaktyczną znajdujemy m.in. zapis uwzględniający „badania naukowe dotyczące dydaktyki akademickiej oraz upowszechnianie ich wyników (w tym publikacje dydaktyczne)". Jak się jednak okazuje, kryterium to jest ważne jedynie dla osób zatrudnionych na stanowiskach dydaktycznych, takich jak profesor, profesor uczelni i adiunkt. Natomiast w ogóle nie jest brane pod uwagę przy ocenie osób zatrudnionych na stanowiskach badawczo-dydaktycznych i badawczych jako profesor, profesor uczelni, adiunkt i asystent, a także dydaktycznych, takich jak starszy wykładowca, wykładowca, asystent, lektor czy instruktor. Przy

wszystkich tych osobach postawiona jest KRESKA. Bo przecież badania naukowe dotyczące dydaktyki akademickiej to według władz nie nauka. Myślę, że wynika to z potocznego rozumienia samej dydaktyki jako nienaukowego opisu edukacyjnego działania.

Potoczności nie należy ignorować, bo niesie z sobą daleko idące dehumanizujące konsekwencje, a dydaktyka niestety wpadła w pułapkę potoczności, którą D. Klus-Stańska nazywa „folk-dydaktyką". Autorka pisze: „pojęcie teorii nauczania, którym czasem jest zastępowany termin «dydaktyka», może oznaczać zarówno dydaktyczną teorię naukową, jak i teorię potoczną. Do opisu teorii potocznej używamy też takich pojęć jak: wiedza potoczna, teoria osobista, wiedza praktyczna, zdrowy rozsądek. Upowszechnia się również coraz bardziej zaczerpnięte z języka angielskiego określenie «wiedza folkowa» (ludowa), a w naszym przypadku jest to «folk-dydaktyka» (dydaktyka ludowa)" (Klus-Stańska 2018, s. 14-15). Mechanizm kształtowania takich teorii potocznych w zasadzie oparty jest na procesach socjalizacji. Każdy z nas gromadzi szkolne doświadczenia najpierw własne, a potem własnych dzieci, każdy z nas wie, jak działa szkoła i jak wygląda w niej kształcenie. Ten oczywiście bardzo uproszczony trop wiodący do potocznego rozumienia dydaktyki jest szczególnie widoczny na poziomie dydaktyki akademickiej. Wszak każdy naukowiec studiował, a zatem wie, jak wygląda proces akademickiego kształcenia. Przygotowanie do prowadzenia zajęć ze studentami najczęściej sprowadza się do uruchomienia wiedzy płynącej z doświadczeń i mechanizmów socjalizacyjnych. Jak podkreśla Teresa Bauman (Bauman 2003, s. 810), w Polsce dominuje przekonanie o tym, że nauczyciel akademicki nie musi posiadać żadnych formalnych, certyfikowanych kwalifikacji ani wiedzy na temat procesu kształcenia studentów poza tą, którą zna z własnego doświadczenia. Świadczy to – zdaniem autorki – o marginalizowaniu wartości dydaktyki szkoły wyższej oraz traktowaniu procesu kształcenia studentów jako mniej ważnego obszaru pracy zawodowej. Nie dziwi zatem, iż pomimo licznych postulatów dotyczących np. wprowadzania edukacji spersonalizowanej w uniwersytecie (a zatem mocno humanizującej), wciąż grasuje po uczelniach duch dydaktyki normatywnej i mocno instrumentalnej, uprzedmiotawiającej nauczyciela i studenta. T. Bauman w konkluzji swoich badań prowadzonych w Uniwersytecie Gdańskim pisze: „Myśleniu o tym «jak» działać powinna towarzyszyć świadomość «dlaczego» tak właśnie działać. Skupienie się na udoskonaleniu tego, «jak działać» koncentruje uwagę nauczyciela na sobie, swoim postępowaniu, nie skłania do uwzględnienia obecności studenta w procesie nauczania. Wiedza i związana z nią świadomość, «dlaczego tak działać» zmusza do całościowego spojrzenia na proces kształcenia, jako relację dwóch jego uczestników" (Bauman 2011,

s. 202). Uważam, że uniwersytety rozpoczęły dopiero drogę uczenia swoich pracowników „jak dydaktycznie działać" i temu podporządkowane są różnorodne programy wspierania rozwoju kompetencji dydaktycznych. Może kiedyś przyjdzie pora na stawianie pytań „dlaczego tak działać?", zwłaszcza w odniesieniu do antropologicznych i aksjologicznych podstaw tego działania.

Instrukcyjność dydaktyki i dehumanizująca moc języka Ram Kwalifikacji

Badania D. Klus-Stańskiej pokazują, iż dydaktyka szkolna jest mocno behawioralna (Klus-Stańska 2010). Podręczniki do dydaktyki ogólnej w swym głównym nurcie także promują paradygmat normatywny i instrukcyjny. Tymczasem w obszarze dydaktyki akademickiej z jednej strony mamy do czynienia z całą mozaiką poglądów potocznych reprezentowanych przez samych nauczycieli akademickich, z drugiej nieustające odwoływanie się do relacji Mistrz-Uczeń, a w poprzek tych wszystkich poglądów mamy jeszcze przepisy prawa, związane z dokumentacją programów kształcenia. I tu pojawia się szereg wewnętrznych sprzeczności. Czy można bowiem z góry opisywać efekty relacji Mistrz-Uczeń, zwłaszcza przy pomocy czasowników operacyjnych? Naprawdę nie rozumiem, dlaczego godząc się na wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji i zmianę zapisu celów edukacyjnych wyrażanych odtąd w kategoriach efektów uczenia się studentów, przyjęliśmy (a właściwie władze przyjęły) rozwiązania płynące z dydaktyki instrukcyjnej, dehumanizującej w istocie postać studenta. D. Klus-Stańska, charakteryzując paradygmat dydaktyki instrukcyjnej i normatywnej, zwraca uwagę, że „oba te paradygmaty są didaskalocentryczne, oparte na ścisłym planowaniu, a punktem wyjścia dla całości ustaleń są program nauczania i założenie kierowniczej roli nauczyciela [...] W obu też wyraźna jest skłonność do ścisłego systematyzowania modelu nauczania i nadawania mu zewnętrznego porządku z wykorzystaniem możliwie licznych typologii, schematów i kategoryzacji, które [...] wytwarzają matrycę, do której ma być dopasowana praktyka dydaktyczna" (Klus-Stańska 2018, s. 80). Zamiast istoty postulowanej przez amerykańskich naukowców zmiany wyrażanej formułą *from teaching to learning* (Barr, Tag 1995) dotyczącej zmiany modelu kształcenia, przyjęliśmy zmianę opisu procesu kształcenia, ignorując różnorodność paradygmatyczną i skupiliśmy się na rozbudowywaniu procedur dydaktycznych. Fakt ten z pewnością nie przysłużył się dydaktyce akademickiej. Nieustająco stawiam sobie pytanie, dlaczego tak ochoczo przyjęliśmy taksonomię celów kształcenia Benjamina Blooma, taksonomię pochodzącą z 1956 roku, która wzorowana jest na przyrodoznawstwie? Dlaczego za oczywisty przyj-

mujemy fakt, iż opisy taksonomiczne wzorowane np. na taksonomii roślin są jedynym i obowiązującym kluczem w dydaktyce akademickiej? Dlaczego godzimy się, by nawet zapis efektów uczenia się, dotyczący tak personalnych efektów, jakimi są kompetencje społeczne inter i intrapersonalne domykać w kluczu przyrodoznawstwa? Dlaczego tak bardzo zdehumanizowaliśmy sylabusy, usztywniliśmy programy, policzyliśmy wszystko, co policzalne i niepoliczalne? Dlaczego, tworząc bilans punktów ECTS ograniczamy lektury tekstów akademickich, wyceniając czas na przeczytanie każdej lektury? Czy studiowanie nie oznacza już zgłębiania wiedzy, nie oznacza pasji odkrywania, zatracania się w czasie w bibliotekach świata (choćby i cyfrowych)? Dlaczego przewidując efekty uczenia się, zapomnieliśmy o kategorii progresu rozwoju, dlaczego liczą się tylko mierzalne i policzalne sukcesy? Czy wraz z biurokracją i językiem Krajowych Ram Kwalifikacji nie zaszkodziliśmy samej dydaktyce, którą odhumanizowaliśmy poprzez biurokrację, normatywność i instrukcyjność do granic możliwości?

Dehumanizująca moc mitu „nowoczesności kształcenia"

Specyficzna sytuacja, jaką przeżywa cały świat w związku z pandemią koronawirusa COVID 19, wymusiła na szkołach i uczelniach każdego szczebla przestawienie się na kształcenie zdalne. Nauczyciele, w tym także nauczyciele akademiccy, po otrząśnięciu się z pierwszego szoku radykalnej zmiany sytuacji organizacji procesu nauczania-uczenia się, zaczęli z lepszym lub gorszym skutkiem używać narzędzi cyfrowych, różnego rodzaju komunikatorów, platform zdalnego kształcenia opartych np. na Moodle, bezpłatnych lub płatnych nowoczesnych technologii. I tak w katalogu możliwych rozwiązań kształcenia on-line pojawiły się MS Teams, Zoom, Google Hangouots, Google Meet, Skype, Messenger, Viber, Facebook i inne. Ujawnione braki w kompetencjach cyfrowych nauczycieli spowodowały lawinowy wzrost zapotrzebowania na różnego typu szkolenia dotyczące opanowania technicznej strony posługiwania się danym narzędziem. I tak np. po szkoleniach typu „Teams dla początkujących", pojawiły się warsztaty, filmiki, samouczki typu „Teams dla zaawansowanych". Jednakże uwaga, nadrabianie zaległości w kompetencjach cyfrowych niebezpiecznie usypia. Pamiętać należy, iż „klikologia" to tylko opanowanie warsztatu technicznego, a prawdziwa dydaktyka i szkolenia dydaktyczne zaczynają się w miejscu, w którym zaczynamy się zastanawiać nad tym, jak możliwości cyfrowe wykorzystać, by osiągać zróżnicowane efekty uczenia się ucznia. Zróżnicowane, a zatem nie tylko zakładające przyswojenie gotowej wiedzy podanej w bardziej lub mniej atrakcyjnym cyfrowo opakowaniu, lecz ukierunkowane np. na aktywne zespołowe konstruowanie wiedzy. Bez wątpienia korzystanie z technologii

cyfrowych ma ogromny potencjał edukacyjny, ale ma też ogromny potencjał dehumanizacyjny, depersonalizujący. Jakże aktualne i boleśnie namacalne wydają się dziś wyniki prowadzonych w latach 90. XX wieku badań Helen Nissenbaum i Deckera Walkera, w których autorzy wskazali na cztery podstawowe zagrożenia świata cyfrowego: wycofywanie się z relacji społecznych, załamanie relacji uczeń-nauczyciel, trudności w kształtowaniu wartości oraz nadmierna standaryzacja kształcenia (Nissenbaum, Walker 1998, podaję za: Ścigaj 2018).

Pułapka nowoczesnych technologii polega także na tym, że to one i tworzone przez nich możliwości techniczne określają typ współdziałania dydaktycznego pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz uczniów pomiędzy sobą. Mamy zatem do czynienia ze swoistą dehumanizacją procesu kształcenia przez możliwości określone w danym narzędziu. Prosty przykład ograniczonej funkcjonalności platformy MS Teams, która do grudnia 2020 nie umożliwiała lub mocno ograniczała pracę grupową studentów w osobnych pokojach spowodował, iż musieliśmy zrezygnować z pracy grupowej studentów. Skoro nie ma takiej funkcjonalności, to jej nie wykorzystujemy. W ten sposób w myśl powiedzenia „nie pies macha ogonem, lecz ogon macha psem" – wielu nauczycieli prowadziło i prowadzi zajęcia w toku podającym, czasem wręcz przypominającym samotne „gadanie do komputera". Z jednej strony przekonaliśmy się, że kształcenie on-line jest możliwe, choć dyskusyjne są jego efekty i możliwości ich weryfikacji, z drugiej strony uwierzyliśmy – co moim zdaniem jest bardziej niebezpieczne – że nowoczesność kształcenia oznacza właśnie korzystanie z narzędzi cyfrowych. Powstał niebezpieczny synonim „nowoczesne kształcenie – kształcenie z wykorzystaniem nowoczesnych technologii".

Osobnym, nierozwijanym tu szerzej wątkiem, jest strona etyczna korzystania z szeroko dostępnych nowoczesnych technologii. Warto uczynić z tego problemu przedmiot dyskusji z uczniami czy studentami. Z pewnością trzeba sięgnąć do badań, dokumentów czy stanowisk publicystycznych, w których autorzy obnażają przerażające mechanizmy działania portali internetowych (Orliński 2013) czy mediów społecznościowych (Dylemat społeczny 2020). Jeśli wykorzystujemy je do edukacji, to należy być użytkownikiem świadomym. Jeśli nie posługujemy się zakupionymi przez szkołę czy uniwersytet specjalnymi platformami edukacyjnymi, czy też nie korzystamy z wykupionej przez pracodawcę licencji, to w świecie mediów społecznościowych i narzędzi on-line nie ma nic za darmo. Jeśli coś jest bezpłatne, to z pewnością płacimy sobą, swoim uprzedmiotowieniem i możliwością profilowania swoich konsumenckich potrzeb. A to kolejne oblicze dehumanizacji.

Refleksja końcowa

Wskazane w artykule mechanizmy dehumanizujace proces kształcenia, ich źródła i konsekwencje stanowią jedynie pewne tropy, zaproszenie do szerszej dyskusji i krytycznego przyjrzenia się akademickiemu kształceniu. Przypomnijmy, że zdaniem Haslama (Haslam 2006), proces dehumanizacji zachodzi najczęściej poza świadomością i stanowi niekontrolowany proces poznawczy, niemal automatyczny, który pojawia się na poziomie działania. Warto zatem krytycznie przyglądać się działaniu, zwłaszcza procesowi akademickiego kształcenia i przygotowywania nauczycieli do zawodu, by jaśniej zobaczyć dehumanizujące mechanizmy, które instrumentalizują i uprzedmiotawiają nasze myślenie o kształceniu. Najtrudniej bowiem spostrzec to, co przez swoją codzienność, oczywistość i potoczność wrosło na stałe w rzeczywistość dydaktyczną, która nas otacza. Warto jednak, posługując się zwrotem Klus-Stańskiej, myśleć teorią o praktyce, co oznacza, że projektując praktykę, należy wychodzić ze świadomie przyjętych podstaw teoretycznych. I za każdym razem dokonywać świadomych rozstrzygnięć, ważyć konsekwencje podjętych decyzji. Moim zdaniem warto, przyglądając się każdemu rozwiązaniu praktycznemu, każdemu narzędziu, każdej technologii, pytać nie tylko o jej skuteczność, ale przede wszystkim myśleć teorią, widzieć dalej, więcej i głębiej. Warto stawiać pytania nie tylko o to, jak coś działa, ale także (a może nawet przede wszystkim) – dlaczego coś działa.

Literatura | References

Barr R. B., Tag J. (1995), From Teaching to Learning. A new Paradigm for Undergraduate Education, Change, 27(6), s. 12-25.

Bauman T. (2003), Dydaktyka szkoły wyższej, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t.1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 807-810.

Bauman T. (2011), Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań, Zakład Poligrafii Fundacji Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Dudzikowa M. (2015), Oznaki dehumanizacji szkoły. W perspektywie metaforyki odzwierzęcej, [w:] Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej, red. H. Kwiatkowska, Impuls, Kraków, s. 215-274.

Dudzikowa M., Jaskulska S. (red.) (2016), Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.

Dylemat społeczny (2020), Netflix.

Freire P. (2000), Pedagogy of the Oppressed. 30^{th} Anniversary Edition, Continuum, New York-London.

Haslam N. (2006), Dehumanization: An Integrative Review, „Personality and Social Psychology Review", 10(3), s. 255-258.

Kieraciński P. (2021), Rozmowa z dr hab. Przemysławem Czarnkiem, prof. KUL, Ministrem Edukacji i Nauki. Nie chcemy odkładać, „Forum Akademickie",1, https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-1-2021/nie-chcemy-odkladac-ewaluacji/, [data dostępu: 20.02.2021].

Klus-Stańska D. (2010), Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Klus-Stańska D. (2011), Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i znieruchomienia, [w:] Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 139-158.

Klus-Stańska D. (2018), Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce, PWN, Warszawa.

Nissenbaum H., Walker D. (1998), Will computers dehumanize education? A grounded approach to values at risk, „Technology In Society", 20, s. 243-271.

Orliński W. (2013), Internet. Czas się bać, Wydawnictwo Agora, Warszawa.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019 poz. 1450.

Sajdak A. (2013), Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej, Impuls, Kraków.

Sajdak-Burska A. (2019), Przygotowanie nauczyciela do profesjonalnego i osobistego rozwoju w toku akademickiego kształcenia. Bariery i szanse, „Przegląd Pedagogiczny", nr 2, s. 49-65.

Ścigaj P. (2018), Odczłowieczanie jako element walki o władzę na przykładzie spotów wybranych ugrupować i partii politycznych w wyborach parlamentarnych 2015 roku, Com.press Dialog obywatelski, 3(1), s. 76-102, https://compress.edu.pl/pl/e-wydania/item/odczlowieczanie-jako-element-walki-o-wladze-na-przykladzie-spotow-wybranych-ugrupowan-i-partii-politycznych-w-wyborach-parlamentarnych-2015-roku [data dostępu: 14.02.2021].