



ISSN 2450-6486

<http://ehs.eeipsy.org><https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2021.4.05>**Maria GROENWALD**

Między tradycją a postępem – orientacje temporalne w edukacji

MARIA GROENWALD. **Between tradition and progress – temporal orientations in education.** *Selected temporal orientations dominating in education are presented in the light of ontological-cum-epistemological premises of the main didactic paradigms. Thus connections are indicated between (1) the objectivist paradigm with the time prescribed; (2) the constructivist-cum-interpretative paradigm with the assigned and shared with others; (3) the transformative paradigm with one's own prescribed time. From the theoretical perspective this model is characterized by trichotomy, yet in everyday educational practices the didactic time, as illustrated with examples, takes the form of temporal triunity.*

Key words: prescribed time, assigned time shared with others, one's own prescribed time, didactic paradigms.

Wstęp

Zapewne każdemu z nas nie raz zdarzało się mówić: „Nie mam czasu”. Ale tym powiedzeniem przyznawaliśmy, że skoro my czasu nie mamy, to on ma nas. Posiadł w swoje władanie i dysponuje nami. Podobnie oddziałuje na nauczyciela i uczących się, gdyż nimi zarządza,



Received 11.22.2021
Peer-reviewed 12.06.2021
Revised version received 12.18.2021
Accepted 12.20.2021

a oni tę dyktaturę przyjmują, przyzwyczajają się do niej i w końcu traktują jako własną, przez siebie kreowaną miarę czasu. W istocie jednak ten czas jest *nadany*, narzucony z zewnątrz: (a) w formie wyraźnie określonych terminów rozliczenia się z wykonanych zadań; (b) jako odgórnie podane daty początku i końca roku szkolnego, akademickiego lub cyklu kształcenia, w którym nauczyciel powinien zrealizować program nauczania zaś uczeń/student sprostać wymaganiom programowym.

Nakazowo-normatywny wymiar czasu przewidywany dla realizowanych działań wynika z osadzenia czasu nadanego w obrębie paradygmatu obiektywistycznego. Jedną z charakterystycznych cech tego paradygmatu jest *transmisja kultury*, która przejawia się, między innymi:

- w przekazywaniu przez nauczycieli wiadomości i umiejętności, oraz przyswajaniu ich przez uczących się; dominującymi metodami nauczania są metody podające, jak: wykład i pogadanka;
- w dążeniu do zachowania ustalonego porządku społecznego; odzwierciedla go, np., hierarchia członków społeczności akademickiej (najwyższą pozycję zajmuje rektor, potem nauczyciele akademicy, najniższą – studenci) lub szkolnej (najwyższy jest status dyrektora placówki, nieco niższy nauczycieli, najniższy – uczniów);
- w kultywowaniu tradycji, rytuałów, jak: pasowanie pierwszoklasisty na ucznia, immatrykulacja itd.

Transmisja kultury czy kultywowanie tradycji pokazują, że i dla nauczania, i dla nauczycieli największe znaczenie ma *czas przeszły tradycyjnego nauczania*. Od tej przeszłości pedagogzy nie chcą i nie potrafią się uwolnić, głównie z niej czerpią inspirację do formowania teraźniejszych uczniów. Tradycyjne nauczanie najbardziej odpowiada *nauczycielom-adaptacyjnym technikom*, którzy pracę z uczniami/studentami opierają na:

- rutynie, czyli nauczaniu realizowanym według utartych schematów;
- programie i podręczniku w przypadku uczniów, albo sylabusie i książkach dla studentów, które zostały opracowane jeszcze zanim rozpoczęli uczenie się z nich lub studiowanie. Można zatem powiedzieć, że „dzisiejsi” uczniowie/studenci uczą się w oparciu o „wczorajsze” programy i jeszcze starsze książki;
- dyrektywnym zarządzaniu czasem na lekcji i wykładzie; nauczyciel decyduje o tematach poszczególnych zajęć i czasie potrzebnym na ich „realizację”;

- standardy kształcenia traktują jako jedynie słuszną wykładnię normy edukacyjnej.

Tymczasem funkcjonowanie standardów w edukacyjnej codzienności cechuje ambiwalentność. Otóż z jednej strony mają zapewnić uczącym się „należyte, nie gorsze niż stanowi norma, warunki kształcenia się” (Niemierko 2002, s. 119). Zarazem z drugiej, każda standaryzacja wiąże się z ograniczeniem dowolności działania do pewnej liczby typowych procedur oraz norm, które mają charakter techniczny i zostały wprowadzone w celu podnoszenia skuteczności instytucji edukacyjnych (Kołakowski 1999, s. 130-131). Standardy wyznacza się *a priori*, w stosunku do anonimowych uczniów/studentów, a więc niezależnie od ich zainteresowań oraz możliwości. To w konsekwencji generuje trudności w uczeniu się i przekłada na edukacyjne niepowodzenia, bądź skutkuje koniecznością *dłuższego czasu uczenia się w domu* oraz *przeciążenia nauką*. Ma ono miejsce wówczas, gdy czas przeznaczony na pracę domową przekracza przewidywaną normę (Kruszko 2006, s. 40-46). Dość powszechny jest pogląd, że *pracę domową* zadaje się uczniom: (a) dla ich dobra; (b) na prośbę rodziców, którzy też odrabiali zadania domowe i oczekują kontynuacji tego zwyczaju przez szkołę. Jak się okazuje, czas przeznaczany na pracę domową jest zróżnicowany. Z badań przeprowadzonych w ramach PISA (Programme for International Student Assessment) wynika, że 15-letni polscy uczniowie na odrabianie prac domowych przeznaczają w ciągu tygodnia średnio ponad 6 godzin, Finowie, Czesi, Słowacy i Koreańczycy - tylko 3 godziny, Rosjanie - prawie 10 godzin, a uczniowie z Szanghaju - 14 godzin (PISA 2012). Natomiast czteroletnie badania Instytutu Badań Edukacyjnych (na próbie 5,5 tysiąca uczniów) pokazują, że więcej prac domowych nie przekłada się automatycznie na sukcesy w uczeniu się. Natomiast wyniki są lepsze wówczas, gdy te prace są przemyślane i stanowią intelektualne wyzwania dla ucznia. Praca rutynowa często jest odpisywana od kolegi lub ściągana z Internetu (Grygiel 2015).

Innym sposobem pozaszkolnego douczania się są *korepetycje*. Ich występowanie jest pochodną dominującej na danym terytorium kultury oraz przyjmowanej przez określone państwo polityki oświatowej rządu (Bray 2012, s. 33-34). W Polsce stanowią one szarą strefę edukacji, ponieważ są w niej powszechne, ale ich skala formalnie nie jest znana. Pewne jest natomiast, że udział w korepetycjach wydłuża czas uczenia się.

Mimo uczniowskich starań mają miejsce przypadki doświadczania przez nich na tyle dotkliwych porażek w uczeniu się, że konieczne jest powtarzanie klasy (Kośmider 2001). *Drugoroczność* to czas powtórzony,

a więc zatrzymanie ucznia/studenta w przeszłości. Normatywnie zorientowani nauczyciele widzą w niej szansę na nadrobienie zaległości i uzupełnienie niezbędnej wiedzy. Ale już zdaniem pedagogów o nienormatywnych poglądach, drugoroczność jest:

- dla repetującego szkodliwa, dla jego: psychiki, emocji, społecznych relacji, oraz motywacji do uczenia się,
- niepożądana społecznie,
- niekorzystna finansowo, gdyż podnosi koszty kształcenia (Lach 2003, s. 788; Karpińska 2015).

W Polsce drugoroczność dotyczy 5,3% uczniów, w Finlandii 2.8%, ale już we Francji, Hiszpanii i Portugalii osiąga wartość 30% (Langa 2011).

Kolejnym, również niekorzystnym skutkiem zakorzenienia nauczania w czasie przeszłym jest jego nieprzystawalność do potrzeb, umiejętności i zainteresowań współczesnych uczniów, którzy – będąc „pokoleniem sieci” – sprawnie i bardzo często korzystają z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). W związku z tym, że są przyzwyczajeni do wielu bodźców, do otrzymywania natychmiast odpowiedzi na jakiegokolwiek pytania, w tradycyjnej klasie się nudzą, nie zaciekawieni tematyką lekcji (Piotrowska, Cichoń 2015, s. 69). Dopadająca ich *nuda* oznacza czas jednostajny, czasem pusty, stracony na siedzenie w ławce.

Trzeba jednak pamiętać, że mimo zewnętrznego zarządzania czasem nadanym, ostatecznie *od decyzji nauczyciela zależy, w jakim zakresie podporządkuje się jego reżimowi.*

Zakorzenienie nauczania w przeszłości ma także pozytywną konotację - oto sprzyja ono budowaniu lub umacnianiu *świadości tożsamości* członków edukacyjnych społeczności. Wiedza o przeszłości może dotyczyć:

- historii rodziny,
- dziejów: miejsca zamieszkania, regionu i kraju,
- zdarzeń nie tak odległych w czasie jak i tych najdawniejszych,
- minionych osiągnięć, ale i trudnych czasów.

Jako przykład edukacyjnego wymiaru nauczania o przeszłości mają obchody rocznic np. klęski głodu na Ukrainie w latach 1932–1933, rewolucji godności, (Majdan), Pomarańczowej rewolucji i in. Jednak już znaczenia nadawane tej przeszłości okazują się indywidualnie zróżnicowane, czego przykładem jest najnowsza historia Ukrainy. Ludzie, którzy z tym krajem utożsamiają się, opuszczają go w poszukiwaniu pracy, pokoju (emigrują z powodu przedłużającego się konfliktu zbrojnego na wschodzie), lepszej przyszłości. Niewykluczone, że kierunek na wschód obierają te osoby,

które właśnie tam lokują swoją tożsamość. W konsekwencji, o czym donosi prasa, „nad Dnieprem brakuje robotników budowlanych, inżynierów, agronomów, handlowców. Zauważalnym problemem staje się zapaść intelektualna – na miejsce odchodzącej na emeryturę kadry naukowej nie przychodzą nowi specjaliści, którzy wybierają karierę za granicą” (Kozak 2018; Jaroszewicz 2015). Podniesiony tu problem społeczno-gospodarczy występuje w powiązaniu z polityką czasu i niestabilną tożsamością ludzi, kształtowaną w procesie pozbywania się przeszłości. Choć istnieje ewentualność „wyzwolenia teraźniejszości od pewnych form przeszłości, ale nie od przeszłości w ogóle. Można sobie wyobrazić sytuację, w której wszyscy ludzie uwikłani w komunizm umrą, problem przeszłości straci bieżące znaczenie, lecz nawet wtedy może stać się przedmiotem dyskusji w kontekście legitymizacji demokracji lub prawomocności instytucji politycznych” (Koczanowicz 2009, s. 24). W kontekście tej wypowiedzi oraz bieżących wydarzeń widać, że uwolnienie edukacji tak od polityki, jak i od czasu przeszłego, jest niemożliwe. Ale i też edukacja nie musi być skazana wyłącznie na przeszłość.

Czas zadany tworzony z innymi

Prezentowane poniżej opcje czasu dydaktycznego są całkowicie odmienne od czasu nadanego, a leżącą u ich podstaw różnicą są inne założenia paradygmatyczne, w świetle których czas staje się tym, co zadane. Zatem o ile czas nadany właściwy był paradygmatowi obiektywistycznemu, rozpatrywany obecnie *czas zadany tworzony i dzielony z innymi*, wiąże się z paradygmatem konstruktywistyczno-interpretatywnym (Groenwald 2018). Ów czas wpisuje się w kształcenie konstruktywistyczne, ukierunkowane na proces rozwoju osoby oraz wspólnoty, jest więc *zorientowany na postęp*. Zatem już nie nauczanie - jak w podejściu obiektywistycznym, ale uczenie się przechodzi na pierwszy plan. Punktem wyjścia do niego staje się wiedza potoczna ucznia/studenta, która w procesie uczenia się ulega przekształceniu w wiedzę publiczną, naukową. Już nie przekazywanie wiedzy przez nauczyciela, ale jej aktywne poszukiwanie przez uczących się przy pomocy *nauczyciela-refleksyjnego praktyka* (Klus-Stańska 2002). Czas lekcji trwającej 45 minut zostaje zniesiony na rzecz czasu potrzebnego na poznanie zagadnienia czy rozwiązanie problemu. Kreowanie wymiaru tego czasu należy do uczniów/studentów i nauczycieli, współpracujących ze sobą w procesie zespołowego dochodzenia do wiedzy.

Istotną cechą konstruktywistycznego uczenia się jest tzw. *rozpięcie*

w czasie. To oznacza, że choć uczenie się przebiega w teraźniejszości, to jednak w nawiązaniu do:

- przeszłości - wówczas, gdy uczący się sięgają po zasoby wiedzy już posiadanej i wykorzystują ją w procesie budowania nowych struktur,
- przyszłości – jako celu uczenia się.

Z taką sytuacją mamy do czynienia na przykład wówczas, gdy uczący się, poszukując potrzebnych danych, korzystają na zajęciach z nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Są one traktowane jako przydatne narzędzie, które większość ludzi ma „pod ręką”, a które umożliwia docieranie do potrzebnych informacji. TIK to nie tylko nowe, dynamicznie rozwijające się technologie, ale także „naturalne środowisko” życia pokolenia sieci, które penetruje je klikaniem. To również przykład uczenia się splatającego teraźniejszość z przyszłością. Choć trudno w szczegółach tę przyszłość przewidzieć czy zaplanować, to jednak „żadna zmiana nie jest możliwa bez projektu zorientowanego na przyszłość” (Koczanowicz 2009, s. 77). Innym, już nie tak ztechnologizowanym przykładem uczenia się rozpiętego w czasie, mogą być zajęcia terenowe - zebrane podczas nich dane będą analizowane dopiero na następnych zajęciach.

Dokonującą się w wiedzy ucznia/studenta zmianę cechuje rozpięcie w czasie w tym sensie, że np.:

- pojęcia poznane wczoraj zostaną przez niego wykorzystane dziś oraz w kolejnych dniach,
- jego strefa aktualnego rozwoju jest punktem przechodzenia do strefy rozwoju najbliższego (Filipiak 2011),
- wiedza potoczna (pozyskana wcześniej) jest włączana do rozbudowywanych z czasem w procesie uczenia się struktur wiedzy naukowej.

Powyższe założenia znajdują egzemplifikację w *kształceniu wyprzedzającym*, w którym uczenie się jest dokonywane w odniesieniu do własnej wiedzy dotychczasowej (najczęściej potocznej) oraz do wiedzy „zewnętrznej” uzyskanej przez ucznia samodzielnie z różnych źródeł, ale przy wspieraniu przez nauczyciela w procesie jej gromadzenia. Rozpięcie w czasie odzwierciedla czteroetapowy proces tego uczenia się obejmujący:

- 1) aktywację, kiedy w porozumieniu z nauczycielem i przy jego pomocy uczący się wybierają tematy, które potem sami wstępnie opracowują;
- 2) przetwarzanie, czyli przygotowywanie w domu materiałów przez

grupę uczniów/studentów; ich komunikacja może odbywać się zarówno w formie spotkań „naocznych” (face to face), jak też na platformie edukacyjnej;

- 3) systematyzację - poprzez rozmowy prowadzone już na lekcji w szkole/na uczelni;
- 4) ewaluację, kiedy uczniowie/studenci krytycznie oceniają zmiany w ich wiedzy; na tym etapie ważna jest pomoc nauczyciela, który wychodzi z propozycjami ewaluacji, pomaga w doborze narzędzi itd. (Dylak i in. 2013, s. 26-27).

Kształcenie wyprzedzające uświadamia znaczenie współpracy, uczy dyskusji podczas podejmowania decyzji, planowania oraz realizacji zadań, myślenia o przyszłości i urealniania idei uczenia się przez całe życie.

Czas zadany własny - kreowany jednostkowo

W nauczaniu tradycyjnym (opisanym w pierwszej części opracowania) czas, będąc miarą wyznaczaną poza uczniem/studentem i nauczycielem, zobowiązuje ich do bezwarunkowego wpisania się w wyznaczone odgórnie ramy. W przeciwieństwie do niego, *czas zadany własny* jest zadaniem dla człowieka jako jednostki, która go kreuje i zarządzania nim, ukierunkowując go na postęp. Ów czas właściwy jest dla *transformatywnego podejścia do uczenia się*. Skupia się ono na kwestiach nierówności społecznych, wykluczania, niesprawiedliwości, ubóstwa, stygmatyzacji, postrzeganych jako bezprawne, skoro każdemu człowiekowi przysługuje prawo do godności i szacunku (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka). W ramach tego uczenia się są także realizowane zadania na rzecz lokalnych społeczności, lepszego zagospodarowania obiektów, ochrony przyrody itd. Taka działalność wymaga przede wszystkim autentycznego zaangażowania nauczyciela w pracę na rzecz otoczenia, jako że warunkiem rozwijania uczniowskiej kreatywności jest właśnie kreatywny nauczyciel, o *prospektywnej orientacji*, tzw. *transformatywny intelektualista* (Kwaśnica 2003, s. 298-302). Jest on postrzegany przez wychowanków jako autorytet, czyli osoba, którą podziwiają i pragną naśladować. I zwrótnie, wiedząc że nauczyciel obdarza ich szacunkiem, traktuje jako kompetentnych intelektualnie partnerów, wspólnie z nim osadzają kształcenie w wygenerowanym przez siebie *czasie wewnętrznym* (Szulakiewicz 2011, s. 65).

Przykładem ilustrującym edukację w czasie nadanym jest system australijski. Obowiązująca w nim podstawa programowa jest zaledwie dość ogólnie zarysowana i kładzie nacisk na: współczesne oraz przyszłe

uwarunkowania kształcenia i wychowania, preferowany system wartości ucznia, jego indywidualne potrzeby i zainteresowania, poszanowanie godności (Wilczyńska -Wołoszyn 2014, s. 59-70). Te założenia przekładają się na praktyki edukacyjne, zorientowane na zachęcanie uczniów do poszerzania wiedzy - zamiast wymuszać na nich uczenie się. Nauczyciel nie jest egzekutorem prawa oświatowego biernie realizującym program i „przerabiającym” podręcznik, ale jest przyjacielem uczniów. To nim spoczywa obowiązek takiego zorganizowania zajęć, by wzbudziły zainteresowanie uczących się. Dlatego przygotowuje je adekwatnie do potrzeb i możliwości uczących się, oraz każdorazowo zapewnia środki dydaktyczne, stosownie do podejmowanych zagadnień. Ich zagwarantowanie jest o tyle istotne, że nie ma centralnie narzuconych podręczników a nawet w ogóle ich nie ma („Nauka w Australii”). Trzeba też wspomnieć, że z racji dużych odległości, edukacja w Australii bardzo często odbywa się zdalnie. Obecnie funkcjonują tam cztery modele edukacji zdalnej:

- model korespondencyjny, w rozumieniu tradycyjnym, gdzie proces kształcenia opiera się na materiałach drukowanych;
- model wielomodułowy, bazujący na materiałach audio, wideo oraz nauczaniu wspomagany komputerowo;
- model telenauczania, związany z interaktywną telekomunikacją, dwustronnymi telekonferencjami i wideokonferencjami oraz wykorzystaniem multimediiów;
- model nauczania elastycznego, w którym do prowadzenia procesu edukacyjnego wykorzystuje się publikacje na płytach CD oraz globalną sieć komputerową internet (Nieczaj-Świdorska 2004).

Tym samym przez uczących się zostają *pokonane i czas, i przestrzeń*. Przypadek uczenia się zdalnego pokazuje ponadto, że czas zadany umożliwia uczącemu się przekraczanie jego własnych ograniczeń, *przekraczanie samego siebie na drodze*:

- pokonywania doświadczanych indywidualnie trudności (np. w uczeniu się, ogromnych odległości dzielących szkołę od miejsca zamieszkania);
- pomagania innym;
- walki z przyzwyczajeniami, stereotypami, rutyną;
- odkrywania: niezależności w myśleniu i działaniu, nadziei na lepszą przyszłość, przestrzeni wolności w uczeniu się.

Te cechy czasu zadanego odzwierciedla jeszcze inny przykład, tym razem lekcji z polskiej szkoły. Temat dotyczył kształtu Ziemi. Nauczyciel

zastosował strategię podważania oczywistych stwierdzeń i sformułował tezę, że jest ona płaska. W toku zajęć przytaczane przez uczniów argumenty na rzecz jej kulistości, skutecznie obalał. W końcu jeden z uczniów z niedowierzaniem zapytał: „Proszę pana, pan naprawdę wierzy, że Ziemia jest płaska?” Nauczyciel uśmiechnął się i poprosił o dowód, którego nie będzie w stanie obalić. Uczniowie z ożywieniem zaczęli dyskusję przerwana dźwiękiem dzwonka. Znalezienie dowodu miało być pracą domową. Jednak uczniowie nie wyszli na przerwę, cały czas dyskutowali, a ci, którzy opuścili klasę, po chwili wracali i przyłączali się do rozmowy (Sadoń-Osowiecka 2009, s. 231-232). Czas przestał istnieć, uległ zawieszeniu, a tradycyjny podział na lekcję i przerwę został zniesiony. Rozmowa na interesujący uczniów temat toczyła się w *czasie poza czasem*, lub – zgodnie z nazwą nadaną przez Juliana Barboura (2018, s. 535) – w *bezczasie*, rozumianym jako chwila tak nieopisanie ekscytująca i piękna, że doświadczenie jej jest największym darem.

Podsumowanie

Zarysowane w opracowaniu trzy perspektywy czasu dydaktycznego - jako odmian czasu społecznie konstruowanego - tworzą model trójdzielny złożony z: (1) czasu nadanego, (2) czasu zadanego tworzonego z innymi oraz (3) czasu zadanego własnego, kreowanego przez jednostkę. U podstaw każdego z nich leżą odmienne założenia ontologiczno-epistemologiczne przyjęte dla trzech podstawowych paradygmatów dydaktycznych, odpowiednio: obiektywistycznego, konstruktywistyczno-intepretatywnego i transformatywnego. *Odmiany czasu dydaktycznego* wyodrębnione w ramach tych paradygmatów charakteryzuje odrębność własności oraz rozłączność, nadając im wymiar *temporalnej trój-dzielności*. Jest ona wynikiem powiązania poszczególnych odmian czasu z odpowiadającymi im molami kształcenia.

Jednak w realnie prowadzonej edukacji na wszystkich poziomach (co poświadczają przywołane w tekście przykłady), teoretyczna modelowość ustępuje miejsca codziennym praktykom uwikłanym w wielokontekstualność pracy nauczyciela z uczniami/studentami. To ona sprawia, że czas dydaktyczny, nawet podczas jednych zajęć, może fluktuować od zakorzenionego w tradycji czasu nadanego po związany z postępem czas zadany. Stąd, zamiast mówić o trójdzielności czasu, trzeba rozpatrywać go jako *czas w trójjedni*. Ów czas jest konstruktem tworzonym stosownie do potrzeb dydaktycznych, czyli:

- odpowiednio do potrzeb i możliwości uczniów – w przypadku czasów zadanych,
- z pominięciem indywidualizmu ucznia i nauczyciela – w przypadku czasu nadanego.

Trzeba jednak podkreślić, że w każdej sytuacji wybór sposobu nauczania i uczenia ma swoje źródło w decyzji o osadzeniu go w określonym paradygmacie dydaktycznym, a ta jest podejmowana albo wyłącznie przez nauczyciela, albo przy jego znaczącym współudziale. W efekcie przede wszystkim od jego woli zależy, w jaki sposób czas dydaktyczny zostanie wykorzystany.

Tablica 1. Temporalne orientacje w edukacji – wybrane aspekty

Aspekty Orientacje temporalne	Czas nadany	Czas zadany dzielony z innymi	Czas zadany własny
Paradygmat dydaktyczny:	obiektywistyczny	konstruktywistyczno-interpretatywny	transformatywny
Nauczyciel to	adaptacyjny technik	refleksyjny praktyk	transformatywny intelektualista
Wybrane cechy czasu:	Czas nauczania tradycyjnego Narzucony z zewnątrz Zakorzeniony w przeszłości	Czas uczenia się postępowego Konstruowany wewnątrz w kontekście społecznym, w relacjach uczestników uczenia się. Uczenie się rozpięte w czasie – dominacja teraźniejszości, ale w nawiązaniu do przeszłości i przyszłości	Czas uczenia się postępowego Umieszczony w podmiocie, wewnętrzny Edukacja zorientowana na przyszłość
Dydaktyczne konsekwencje - przykłady	Świadomość przeszłości buduje lub umacnia tożsamość uczących się i nauczyciela. Nieadekwatność norm edukacyjnych do potrzeb i możliwości uczących się powoduje: przeciążenie nauką jako pracą domową, uczęszczanie na korepetycje, drugoroczność – dla ucznia to czas powtórzony. „Pokolenie sieci” nie odnajduje się w tradycyjnym nauczaniu	Czas jako proces przechodzenia: ze strefy aktualnego rozwoju do strefy najbliższego rozwoju, od wiedzy osobistej do publicznej; od wiedzy potocznej do naukowej. Kształcenie wyprzedzające Uczenie się przez całe życie jako naturalna potrzeba człowieka	Czas walki o obecność wartości w edukacji: sprawiedliwości, równości społecznej, prawa do wolności i in. Możliwe przypadki bezczasu Osoba nauczyciela – partner ucznia wspólnie przekraczający ograniczenia

References:

1. Barbour J., 2018, *Koniec czasu. Nowa rewolucja w fizyce*. Wyd. Copernicus Center Press, Kraków.
2. Bray M., 2012, *Korepetycje. Cień rzucany przez szkoły*. Wyd. Wolters Kluwer Polska Warszawa.
3. Dylak S. i in., 2013, *Strategia kształcenia wyprzedzającego*. Wyd. Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej Poznań 2013,
4. https://edustore.eu/download/Strategia_Kształcenia_Wyprzedzajacego.pdf. Dostęp 26.10.2018.
5. Filipiak E., 2011, *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
6. Groenwald M., 2018, Wybrane aspekty decydowania przez nauczycieli geografii w świetle paradygmatów dydaktycznych, w: A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*. Prace Komisje Edukacji Geograficznej PTG t. 8. Wyd. Komisja Edukacji Geograficznej PTG Sosnowiec.
7. Grygiel P., 2015, O pracach domowych – czyli, czy więcej znaczy lepiej? http://eduentuzjasci.pl/images/stories/prezentacje/IBE-prezentacja-sesja10-grygiel_prace_domowe.pdf. Dostęp 27 marca 2017. 10.
8. Jaroszewicz M., 2015, Kryzysowa migracja Ukraińców. „Biuletyn Ośrodka Studiów Wschodnich”. <http://www.migracje.uw.edu.pl/publikacje/kryzysowa-migracja-ukraincow>. Dostęp 30.10.2018.
9. Karpińska A., 2015, Ontodydaktyczny wymiar trudności i niepowodzeń szkolnych, „Roczniki Pedagogiczne, t. 7(43) nr 2.
10. Klus-Stańska D., 2002, *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
11. Koczanowicz L., 2009, *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*. Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
12. Kołakowski L., 1999, *Moje słuszne poglądy na wszystko*. Wyd. Znak, Kraków s. 130-131.
13. Kośmider Kośmider J., 2001, Raport „Drugoroczność w drugich klasach gimnazjów”. Wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa. <http://www.isp.org.pl/files/3786502020843341001117709436.pdf>. Dostęp 23.10.2018.
14. Kozak M. 2018, Emigracja uderza w ukraińską gospodarkę. „Obserwator finansowy.pl”. <http://www.wykop.pl/ramka/4299573/emigracja-uderza-w-ukrainska-gospodarke/> dostęp 30.10.2018.
15. Kruszek K., 2006, *Nauka domowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce.
16. Kwaśnica R., 2003, Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, w: Z. Kwieciński, B. Śliwierski (red.), *Pedagogika akademicka*, t. 2. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
17. Lach J., 2003, Drugoroczność, w: J. Pilch i in. (red.), *Encyklopedia Pedagogiki XXI wieku*, t. 1. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.

18. Langa P., 2011, „Spadochroniarz” daleko nie polecą? <http://szkola.wp.pl/kat,121278,title,Spadochroniarz-daleko-nie-polecą,wid,13518850,wiadomosc.html>. Dostęp 1.05.2017 r.
19. „Nauka w Australii”. www.polacyw悉尼.fora.pl/nauka-w-australii,27/system-edykacyjny,65.html. Dostęp 9.10.2018.
20. Nieczaj-Świederska R., 2004, Nowy wymiar edukacji - e-learning w Australii. „E-mentor” nr 4(6). <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/6/id/72>. Dostęp 2.11.2018.
21. Niemierko B., 2002, Ocenianie szkolne bez tajemnic. WSiP, Warszawa.
22. Piotrowska I., Cichoń M., 2015, Multimedia i e-podręczniki w kształceniu młodzieży pokolenia cyfrowego, w: A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne, diagnoza, wykorzystania. Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG t. 4. Wyd. Komisja Edukacji Geograficznej PTG Łódź.
23. PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv_9789264201156-en. Dostęp 10.10.2018.
24. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf. Dostęp 2.11.2018.
25. Sadoń Osowiecka T., 2009, Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
26. Szulakiewicz M., 2011, Czas i to co ludzkie. Szkice z chronozofii i kultury. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
27. Wilczyńska-Wołoszyn M., 2014, Edukacja geograficzna w australijskim systemie kształcenia, w: E. Szkurlat, A. Głowacz (red.), Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy. Prace KEG PTG t. 3. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

The Author

Maria Grenwald
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Gdansk University,
Gdansk, Poland
E-mail: maria.groenwald@ug.edu.pl

Abstracts

МАРІЯ ГРЕНВАЛЬД. Між традицією і прогресом - часові орієнтири в освіті. Вибрані часові орієнтації, домінуючі в освіті, представлені у світлі онтологічних та епістемологічних передумов

основних дидактичних парадигм. Таким чином, було зазначено зв'язки парадигми: (1) об'єктивістської з даним часом; (2) конструктивістсько-інтерпретативний з даним часом, спільний з іншими; (3) трансформаційний з власним часом. У теоретичному плані ця часова модель характеризується тристоронністю, але в повсякденній освітній практиці навчальний час, як показано на прикладах, набуває форми часової тристоронності.

Ключові слова: призначений час, розподілений час, спільний з іншими, власний призначений час, дидактичні парадигми.

МАРИЯ ГРЕНВАЛЬД. Между традицией и прогрессом - временные ориентиры в образовании. Выделенные темпоральные ориентиры, доминирующие в образовании, представлены в свете онтологических и эпистемологических предпосылок основных дидактических парадигм. Таким образом, были обозначены связи парадигмы: (1) объективистская с данным временем; (2) конструктивистско-интерпретативный с данным временем, разделенным с другими; (3) преобразующий с собственным временем. В теоретическом плане эта темпоральная модель характеризуется трехчастностью, но в повседневной образовательной практике время обучения, как это показано на примерах, принимает форму темпоральной трехчастности.

Ключевые слова: назначенное время, назначенное время, разделенное с другими, собственное назначенное время, дидактические парадигмы.

MARIA GROENWALD. Między tradycją a postępem – orientacje temporalne w edukacji. Wybrane orientacje temporalne dominujące w edukacji przedstawiono w świetle założeń ontologiczno-epistemologicznych głównych paradygmatów dydaktyki. Tym samym wskazano na powiązania paradygmatu: (1) obiektywistycznego z czasem zadany; (2) konstruktywistyczno-interpretatywnego z czasem zadany dzielonym z innymi; (3) transformatywnego z czasem zadany własnym. W ujęciu teoretycznym ów model temporalny cechuje trójdzielność, jednak w codziennych praktykach edukacyjnych czas dydaktyczny - co zilustrowano przykładami - przyjmuje formę temporalnej trójjedni.

Słowa kluczowe: czas nadany, czas zadany dzielony z innymi, czas zadany własny, paradygmaty dydaktyczne.