

Oświata na wirażu

pod redakcją Tomasza M. Zimnego



Częstochowa – Poznań 1997

Recencenci: Tadeusz LEWOWICKI, Józef PÓŁTURZYCKI

Redaktor naukowy: Tomasz M. ZIMNY

Redaktor techniczny: Artur STACHURA

Komitet Redakcyjny: Janusz BERDOWSKI, Marek CETWIŃSKI (przewodniczący),
Eugeniusz GURGUL, Jadwiga KNOP, Adam OLECH,
Ryszard OSADCZY, Jerzy PIWOWARSKI, Andrzej PLUTA,
Stanisław PODOBIŃSKI (redaktor naczelny),
Joanna RODZIEWICZ-GRUHN, Waldemar TYRAS

Korekta: Anna PODOBIŃSKA

Skład komputerowy i łamanie: Artur STACHURA

Projekt graficzny okładki: Artur STACHURA

© Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej
Częstochowa 1997

ISBN 83-7098-231-X

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie,
ul. Waszyngtona 4/8, 42-200 Częstochowa, tel./fax (0-34) 614-854
Wydanie I. Nakład 500 egz. Ark. druk. 14. Format B5.

Spis treści

Od redaktora	4
Rozdział 1: Refleksje filozoficzno - teoretyczne	5
Zygmunt M. Zimny: Wzorzec osobowości człowieka w edukacji XXI wieku	7
Stanisław Palka: Praktyczne konsekwencje uprawiania dydaktyki ogólnej jako nauki społecznej i humanistycznej	19
Andrzej Pluta: Zwłoki edukacyjne — „na” czy „przed” wirażem?	25
Rozdział 2 Kierunki zmian edukacji w Polsce	35
Kazimierz Denek: Kierunki zmian edukacji w Polsce	37
Romuald Derbis: Między wartościami a możliwościami w niektórych obszarach edukacji	51
Beata Gofron: Procesy demokratyzacyjne w polskim systemie edukacji	61
Andrzej Ćwikliński: Postawy uczestników procesu kształcenia, realia i oczekiwania	73
Rozdział 3: Możliwości nowych rozwiązań edukacyjnych	71
Eugeniusz Piotrowski: Praca z uczniem zdolnym jako rys współczesnej edukacji	83
Ignacy Kuźniak: Projektowanie procesu kształcenia jako wyzwanie edukacyjne	91
Tomasz M. Zimny: Aktywizacja uzdolnień matematycznych uczniów	99
Urszula Augustyńska: Sprawdziany diagnostyczne w kształceniu matematycznym	109
Artur Stachura: Zwiększanie operatywności wiedzy programowej przez wdrażanie do myślenia dywergencyjnego	121
Rozdział 4: Informatyzacja oświaty w Polsce	129
Eugeniusz Kameduła: Edukacja medialna w przemianach oświaty	131
Antoni Zając: Zmiany cywilizacyjne końca XX wieku determinantem przemian oświatowych	141
Agnieszka Kozerska: Kształcenie wielostronne wspomagane informatycznie	155
Tomasz M. Zimny, Artur Stachura: Podręcznik do zindywidualizowanego kształce- nia matematycznego (propozycja sposobu realizacji i stosowania).	165
Miscellanea: Kilka ciekawych pomysłów dotyczących oświaty	175
Andrzej Gofron: O trzech sposobach uprawiania pedagogiki	177
Janina Świrko-Pilipczuk: Rozwój zdolności twórczych uczniów w procesie eduka- cji — potrzeba, przeszkody, możliwości	187
Małgorzata Piasecka: Możliwość wykorzystania metody Silvy w procesie kształce- nia	199
Adam Rosół : Szkoła - producent ładu, czy nieładu?	211

Od redaktora

We wrześniu 1996 roku w Seminarium Zespołu Systemowej Edukacji Matematycznej założonego i kierowanego przez prof. zw. dr. hab. Zygmunta M. Zimnego uczestniczył w charakterze Gościa przyjaciel naszego Zespołu, prof. zw. dr. hab. Kazimierz Denek. On to właśnie zaproponował zorganizowanie wspólnego Seminarium pn. „Oświata na wirażu” dwu Zakładów, tj. kierowanego przez Niego Zakładu Dydaktyki Ogólnej UAM i naszego Zakładu Dydaktyki Ogólnej i Metodologii Badań, kierowanego obecnie przeze mnie. Seminarium obecnością swą zaszczycił także prof. zw. dr. hab. Stanisław Palka z UJ oraz dr Antoni Zajac z WSP w Rzeszowie — jako sekretarz naukowy cyklicznego sympozjum „Przemiany w oświacie”, odbywającego się pod naukowym przewodnictwem prof. zw. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego.

Obecna książka stanowi pokłosie tego Seminarium, w którym uczestniczyły także władze naszej Uczelni w osobach dziekana Wydziału Pedagogicznego dra Adama Rosoła, prodziekana tegoż Wydziału dra Andrzeja Gofrona oraz dyrektora Instytutu Psychologii i Pedagogiki dra Romualda Derbisa.

Wszystkim Uczestnikom i Autorom wystąpień składam w tym miejscu serdeczne podziękowania.

Tomasz M. Zimny

Rozdział 1

Refleksje
filozoficzno – teoretyczne

Zygmunt M. Zimny

Wzorzec osobowości człowieka w edukacji XXI wieku

W literaturze pedagogicznej coraz częściej zwraca się uwagę na konieczność wprowadzenia do edukacji jasno określonego systemu wartości ogólnoludzkich (uniwersalistycznych) oraz wartości swoistych (narodowych) (por. Danecki J. 1993; Kowalczyk E. 1994; Denek K. 1994, 1996; Kuczyński J. 1986, 1989; Zimny Z.M. 1977, 1988).

Treściowo chodzi tu o powszechnie przyjęte wartości naczelne: o prawdę, dobro i piękno, a zakresowo: o dom rodzinny (ojcowiznę), krainę ojczystą (małą ojczyznę) oraz ojczyznę jako ziemię zamieszkiwaną przez naród, a także o świat jako ziemię zamieszkiwaną przez gatunek „człowiek”.

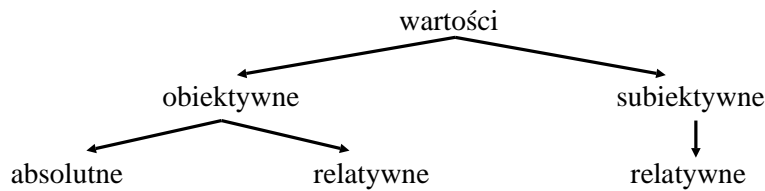
A więc prawda, dobro, piękno w człowieku oraz w jego środowisku przyrodniczym i społecznym, powiększającym się w miarę lat życia człowieka w jego kontaktach, wyobrażeniach i zainteresowaniach: od kolebki i domu rodzinnego po — być może — krańce świata.

O jednolite rozumienie wartości naczelných

Wymienione wartości naczelne bywają rozumiane jako obiektywne, czyli jako własności rzeczy niezależne od ludzkiego poznania albo jako subiektywne, czyli zależne od ludzkiego poznania.

Wartości obiektywne można rozumieć dalej jako absolutne, czyli jako własności rzeczy samej w sobie, a można je też rozumieć jako relatywne, wygenerowane przez relacje zachodzące między własnościami rzeczy.

Wartości subiektywne są zawsze rozumiane jako wartości relatywne.



Rys.1. Klasyfikacja wartości

Rozróżnienie wartości relatywnych obiektywnie oraz relatywnych subiektywnie wprowadza problem świadomości wartości relatywnych, a więc nie tylko problem wiedzy o własnościach rzeczy, ale także problem wiedzy o wartości tej wiedzy dla człowieka. Rozumienie wartości jako relatywnych subiektywnych przyjmujemy za podstawowe. Wartość w sensie ontologicznym i psychologicznym jest z natury swej wartością relatywną (obiektywną albo subiektywną, poznawalną i poznaną albo nie poznaną), wartością kogoś–czegoś dla kogoś–czegoś i nie może istnieć absolutnie sama w sobie i sama dla siebie, a w sensie gnozeologicznym jest również wartością relatywną, gdyż nie może być rozpoznana bez odróżnienia od swego zaprzeczenia.

Wartością w sensie psychologicznym jest redukcja potrzeby, czyli zmiana stanu potrzeby na stan zaspokojenia potrzeby. Osiągnięcie takiej redukcji jest celem każdego ludzkiego działania. Tym samym osiągnięcie celu działania jest równoznaczne z osiągnięciem wartości.

Potrzeba może być określona:

- podmiotowo ze względu na stan podmiotu, np. jestem głodny,
- przedmiotowo ze względu na bezpośredni środek redukcji potrzeby określonej podmiotowo, np. potrzebuję chleba dla zaspokojenia głodu,
- funkcjonalnie ze względu na przedmiotowe środki i podmiotowe siły zdobycia bezpośredniego środka redukcji potrzeby określonej podmiotowo, np. potrzebuję pieniędzy i siły, by dotrzeć do sklepu i kupić chleb dla zaspokojenia głodu.

Redukcja potrzeby określonej podmiotowo jest celem działania określonym podmiotowo, jest celem, który podmiot chce osiągnąć i tym samym jest wartością podmiotową bezwarunkową. Nadzieja na redukcję potrzeby określonej podmiotowo jest motywem działania, czyli wartością oczekiwaną. Motywem działania jest więc także nadzieja, że osiągnięcie czegoś może stać się środkiem lub sposobem redukcji potrzeby określonej podmiotowo. Wszystko, co umożliwi lub ułatwi redukcję potrzeby określonej podmiotowo, co może stać się środkiem albo sposobem redukcji tejże potrzeby, jest wartością warunkową

przedmiotową albo funkcjonalną. Cel działania jest wartością, którą podmiot działania chce osiągnąć, a wynik działania jest wartością, którą podmiot osiągnął. Samo zaś działanie jest wartością warunkową funkcjonalną pod warunkiem, że prowadzi do osiągnięcia celu. Wszelkie potrzeby ze względu na konieczność ich redukcji występują na poziomie potrzeb przetrwania (bezpieczeństwa) i potrzeb rozwoju, a ze względu na ich jakość (rodzaj) występują jako potrzeby:

- biologiczne: masy i energii z otaczającej rzeczywistości,
- psychiczne: informacji prawdziwej o rzeczywistości, w której człowiek żyje pozostając z nią w ciągłej interakcji, oraz mocy i korzystnej relacji mocy w stosunku do mocy przynajmniej niektórych znaczących elementów oddziałującego na niego otoczenia,
- socjopsychiczne: afiliacji społecznej, inaczej: akceptacji biernej, czyli tolerancji, akceptacji czynnej i udziału we władzy,
- społeczne: zgodnego współżycia i współdziałania, oraz efektywnej organizacji współdziałania w grupie ludzi.

Prawda naukowa jako prawda uniwersalistyczna

W związku z wartością wiedzy powstaje problem źródła wiedzy jako prawdy sprawdzonej przez człowieka zmysłami i rozumem, czyli prawdy naukowej, oraz prawdy nie sprawdzonej przez człowieka zmysłami i rozumem, czyli prawdy fideistycznej. Prawda fideistyczna może być zgodna z prawdą naukową, może być z nią niezgodna albo może dotyczyć spraw niesprawdzalnych. W każdym przypadku może pełnić rolę prawdy w umyśle jej odbiorcy.

Możemy więc rozróżnić wiedzę opartą na prawdzie naukowej, czyli naukowo sprawdzonej oraz na prawdzie fideistycznej naukowo nie sprawdzonej, a nawet niesprawdzalnej. Zarówno prawda naukowa, jak i prawda fideistyczna wytwarzają własne uogólnienia filozoficzne, a w konsekwencji własną prawdę naukowo–filozoficzną i własne prawdy fideistyczno–filozoficzne. Prawda naukowa i naukowo–filozoficzna jest jedna i jest postępową. Wypiera zwykle wiele różnych konserwatywnych prawd fideistycznych i fideistyczno–filozoficznych mimo ich silnego kulturowego utrwalenia w umysłach ludzi i różnego rodzaju instytucjach społecznych, religijnych i państwowych. Władza ludzka opiera się zawsze na jakiejś wiedzy uznanej za prawdziwą, czyli na jakiejś prawdzie. Pierwotnie opiera się zwykle na prawdzie fideistycznej jako dominującej. Tym samym władza przyczynia się do kulturowego utrwalenia prawdy, na której się opiera. Kształtuje bowiem nastawienia konserwatywne, antypostępowe, czyniące zbędnym postęp nauki w zakresie poznawania rzeczywistości,

zwłaszcza gdy ten postęp nie służy bezpośrednio umocnieniu władzy. Władza nie kładzie więc nacisku na rozwój nauki i prawdy naukowej, a jedynie na wykorzystanie wyników nauki w zakresie niesprzecznym z przyjętą prawdą fideistyczną.

W ramach wartości relatywnych subiektywnych przyjmujemy także rozumienie prawdy, a mianowicie jako zmysłowo i rozumowo sprawdzonej zgodności poznania rzeczywistości z rzeczywistością poznawaną. Poznanie rzeczywistości jest w tym ujęciu prawdziwe, jeśli sądy o rzeczywistości są zgodne z rzeczywistością poznawaną, czyli jeśli te sądy są logicznie spójne i jeśli można na nich oprzeć plan oddziaływania na rzeczywistość i trafnie przewidzieć skutki tego oddziaływania.

Prawda naukowa jako wartość priorytetowa

W tym kontekście prawda naukowa i naukowo-filozoficzna sprawdzona w sprzężeniu zwrotnym zmysłowym i rozumowym, wysuwa się na czoło hierarchii wartości i jest dla człowieka dobrem, gdyż warunkuje możliwości oceny dobroci wszelkich ludzkich doznań i działań. Można bowiem przyjąć, że tylko to, co jest prawdziwe, czyli to, co jest naprawdę, może być dobre albo złe, a to, co jest dobre albo złe, może być piękne albo może takim nie być.

Prawda jest więc weryfikowalna (kontrolowalna i korygowalna) i weryfikowana (kontrolowana i korygowana) w sprzężeniu zwrotnym zmysłowym i rozumowym. Dobro, jako dobro skutków wszelkiego oddziaływania na człowieka, w tym także skutków działania ludzkiego, jest kontrolowalne zmysłowo i rozumowo i sankcjonowane przez odpowiedzialność stosownie do prawa mocniejszego, a w odniesieniu do skutków działania ludzkiego także pośrednio przez prawo równej miłości. Człowiek ponosi w swym życiu odpowiedzialność nie tylko za decyzje własne, ale także za decyzje władzy, której podlega.

Piękno jest regularnością formy bytu poznanego, regularnością relacji między własnościami jakościowymi oraz między własnościami wielkościami dostrzegalnych cząstek bytu, a także między własnościami ilościowymi zbiorów (podzbiorów) takich cząstek. Dobro wspólne dla wszystkich, uniwersalistyczne, może zatem być celem wszelkich świadomych dążeń i działań ludzkich, w tym przede wszystkim celem działań edukacyjnych, pod warunkiem jednak, że będzie opierać się na prawdzie uniwersalistycznej, przez wszystkich ludzi uznanej, w tym na prawdzie o dobru dla ludzi w ogóle i dla każdego człowieka z osobna.

Jeśli prawda o ludziach i świecie oraz o życiu ludzi na świecie ma stać się wspólną prawdą, uniwersalistyczną, jeśli ma być wartością dla wszystkich lu-

dzi, ich wspólnym dobrem i podstawą do czynienia i udostępniania dobra w ich współżyciu i współdziałaniu, to powinna być określona naukowo i naukowo-filozoficznie tak, aby w granicach ludzkiego poznania mogła być i była dla wszystkich ludzi podstawowo jedna i ta sama, i aby mogła być doskonała wraz z postępem nauki i odpowiednio do tego postępu dostosowywanej wizji rzeczywistości.

Trudność porozumienia między ludźmi wynika stąd, że nie mają oni jednolitego obrazu świata i siebie w świecie. Nie mają jednolitych pojęć i odpowiadających im nazw, jednolicie określonych relacji między pojęciami. Stąd pewne twierdzenia dotyczące rzeczywistości uchodzą dla jednych za prawdziwe, a dla drugich za nieprawdziwe, wtórnie uchodzą dla jednych za dobre, a dla drugich za niedobre.

Jeżeli istotę ludzkiego człowieczeństwa stanowi ludzki rozum, to prawda naukowa i naukowo-filozoficzna stanowi najwyższe tego rozumu osiągnięcie. I prawda ta jest, przynajmniej w danym czasie na aktualnym poziomie rozwoju gatunku „człowiek” i ludzkiego poznania, jedna, mimo że jest niepełna i zależna od dokładności i zasięgu tego poznania. Jeśli tak nie jest, to powinno się do tej jednolitości dążyć.

Jednolitość obrazu świata przyrody

W zakresie nauk przyrodniczych na ogół tak jest, przynajmniej dopóki ich odkrycia nie kolidują z kulturowo utrwaloną dogmatyką służącą pewnej grupie władzy w sprawowaniu władzy nad ludźmi. Wtedy bowiem prawda może natrafić na przeszkody w jej głoszeniu i uznaniu, jak to było np. w przypadku odkryć Kopernika czy Galileusza.

Jednolitość obrazu dziejów ludzkości

W zakresie nauk społecznych kłopoty z prawdą są znacznie poważniejsze, ponieważ każda grupa społeczna wytwarza własny system wartości, własne pojęcie prawdy, dobra i piękna, nie licząc się z tym, czy ten system jest zgodny z ogólnoludzkim systemem wartości lub czy respektuje przynajmniej pewien zakres wartości wspólnych dla wszystkich ludzi. I tak np. historia jako nauka o faktach, o dokonaniach ludzi, selekcyjnie lub zmienia te fakty lub ich interpretację zależnie od polityki aktualnych władz. Np. historia Polski jakiej nauczano w latach 1919–1939 im była nowsza, tym bardziej różniła się od tej, której nauczano w latach 1945–1989, a ta jeszcze od historii nauczanej po roku 1989. Ponadto wszystkie te historie Polski nauczane w Polsce różniły od tychże historii nauczanych w innych krajach, np. w Rosji, Niemczech, An-

gii, Stanach Zjednoczonych AP, nie wspominając już o Litwie, Białorusi, czy Ukrainie. A przecież tu chodzi o fakty, które były takie a takie, a nie raz takie a raz inne w zależności od tego, kto je opisywał i czyjemu interesowi ten opis miał służyć. Odpowiednie władze i naukowcy powinni zadbać, najpierw na szczeblu państwowym, a następnie międzynarodowym, o ujednoczenie tej historii, o sprowadzenie jej do faktów wspólnych we wszystkich ujęciach i ewentualne wzbogacenie o pewne fakty ważne i pomijane w niektórych ujęciach. Postępowanie takie powinno nastąpić w odniesieniu do historii wszystkich narodów i państw Europy i świata, a po ustaleniu faktów tzw. historycznych powinno objąć także jednolitą, obiektywną ich ocenę.

W ocenie dobra faktów historycznych nie należy m.in. gloryfikować, np. podbojów własnych pod hasłem „Polska od morza do morza”, gdy podboje cudze na własnym terenie odczuwa się jako krzywdę i niewolę, np. rozbiory Polski, czy tłumienia powstań po rozbiorach. Należy tą samą miarą mierzyć działania własne, co i cudze oraz tą samą miarą mierzyć skutki tych działań dla siebie i dla innych.

Jednolitość obrazu świata i człowieka w świecie

O ile kłopoty z ujednoczeniem sposobu relacjonowania faktów są znaczne, to kłopoty z ujednoczeniem sposobu widzenia świata są jeszcze większe, gdyż różne wizje świata stanowią zwykle źródło różnych racji interpretowania faktów.

Wizje świata stanowią przedmiot filozofii oraz teologii różnych wyznań religijnych. W filozofii wizje te stanowią syntezy i uogólnienia osiągnięć naukowych. W teologiach zaś pokazuje się różne sposoby osiągnięcia poczucia łączności ze światem, uświadamiania sobie tej łączności i czerpania z niej siły do życia. Wykazują w tym zakresie istotne podobieństwo treści wyrażonych przy użyciu różnych nazw pojęć i wykazują także raczej nieistotne różnice, pilnie strzeżone przez władze, które się na tych prawdach oparły.

W tej sytuacji od władz kościelnych i państwowych zależy dokonanie analizy strzeżonych świętości poszczególnych religii i syntezy tych świętości jako tego, co wspólne lub podobne, oraz tego, co istotnie różne, a następnie wyeksponowanie tego, co wspólne bez konieczności rezygnacji z tego, co różne, ale z uznaniem tego, co różne za wyraźnie drugoplanowe, za takie, co nie powinno wpływać na jednolity obraz świata, który ma ułatwić ludziom porozumienie, wzajemną tolerancję różności oraz zgodne współżycie i współdziałanie.

W tym obrazie świata konieczne jest uznanie i respektowanie (1) równości ludzi z punktu widzenia tożsamości ich potrzeb biologicznych, psychicznych i socjopsychicznych, a więc i tożsamości wartości dla każdego człowieka, (2)

prawa mocniejszego jako naczelnego prawa natury, z bojaźnią lub miłością, z odpowiedzialnością i sankcją, jak również (3) wtórnego prawa równej miłości siebie i bliźniego jako prawa kultury, które umożliwia współżycie i współdziałanie ludzi w świecie rządzonym według prawa mocniejszego. Podporządkowanie prawa kultury prawu natury i jego usankcjonowanie przez prawo natury wyraża się najostrzej w religii muzułmańskiej „Oko za oko i ząb za ząb”, a więc „nie czyn drugiemu tego, co tobie niemiłe”, ale „nie czyn też dla drugiego niczego, co on może sam dla siebie uczynić” (Konfucjusz). Odpowiednikiem reguły „oko za oko, ząb za ząb” jest łacińska reguła „vis vi repellitur” lub w tłumaczeniu polskim „gwałt niech się gwałtem odciska”.

Prawo natury wymaga od każdego organizmu żywego ciągłej walki o przetrwanie i rozwój, ciągłej ochrony i obrony swego życia przed oddziaływaniem na niego silniejszego otoczenia, wymaga łączenia się ludzi i wzajemnego wspierania w tej walce zgodnie z prawem natury i z prawem kultury.

Prawo mocniejszego jako prawo natury i prawo równej miłości siebie i bliźniego jako prawo kultury współżycia i współdziałania ludzi są wyznacznikami wartości naczelnych: prawdy, dobra i piękna, a prawo kultury ponadto wyznacznikiem wartości wtórnych, społecznych, takich jak: wolność, równość w wolności, braterstwo czyli równość w miłości wzajemnej, które umożliwiają pokój i współpracę i tym samym zapewniają optymalne warunki do przetrwania i rozwoju, dające człowiekowi poczucie szczęścia.

Konsensus władz warunkiem koniecznym wprowadzenia uniwersalizmu

Droga do wyedukowania człowieka jako osoby, członka społeczeństwa i reprezentanta gatunku „człowiek” według przyjętego wzorca osobowości wymaga zatem porozumienia władz różnych społeczeństw w sprawie przyjęcia jednolitego obrazu świata i człowieka w świecie, obrazu wynikającego z prawdy naukowej i filozoficznej wykorzystującej aktualną wiedzę naukową o rzeczywistości. Zróżnicowane obrazy świata wynikają zwykle z różnych przyjętych prawd fideistycznych, stanowiących mieszaninę prawdy naukowej i logicznie niespójnej fantazji mitologicznej ujętą często w formie mistycznej, symbolicznej i niejednoznacznej.

Zachodzi potrzeba wydzielenia z tych różnych obrazów rzeczywistości tego, co jest pojęciowo i wartościowo istotne, wspólne i prawdziwe, a więc wydzielenia etycznych zasad postępowania z kontekstu reszty, przede wszystkim z mitologii, zwykle bałamutnej, stanowiącej źródło nieporozumień a nawet zaciekłych sporów, nietolerancji i przenoszenia własnych poglądów nad cudze, oraz z oplecionego na tej mitologii kultu, które są praktycznie nieistotne; są

środkami do celu, a nie celem działania. Jest to równoznaczne z koniecznością oparcia się na prawdzie naukowej i naukowo-filozoficznej, także w odniesieniu do dobra, która to prawda jest dla wszystkich ludzi jedna i wspólna. Wymaga też zrewidowania wizji politycznej różnych narodów i państw świata uwzględniającej równe prawa wszystkich. A więc np. równą wolność tak dla Niemców, Polaków, Białorusinów, Czeczenów czy Rosjan. I równą dla żydów, chrześcijan, muzułmanów, buddystów i brahminów oraz dla ludzi nie identyfikujących się z żadną grupą wyznaniową.

Wymaga też zrewidowania polityki gospodarczej i wprowadzenia uczciwych warunków pracy i płacy oraz uczciwych zasad wymiany handlowej.

Podmioty i cele ogólne edukacji uniwersalistycznej

W przypadku edukacji mamy do czynienia z działaniem wielopodmiotowym: (1) władz politycznych, (2) konstruktorów planów edukacyjnych dla poszczególnych poziomów i kierunków, (3) konstruktorów programów przedmiotowych, (4) nauczycieli i (5) uczniów, jako działaniem współrealizującym ten sam cel edukacyjny: przekazania uczniom określonej wiedzy, umiejętności, postaw i nawyków (sprawności) kulturowo uznanych za wartościowe. Cel ten jest określany ogólnie i szczegółowo, dyrektywalnie i finalnie w planie i w programach edukacji dla poszczególnych jej poziomów, kierunków i przedmiotów kształcenia.

Podmiotem wyznaczającym cele edukacji w państwach Unii Europejskiej czy w państwach uczestniczących w UNESCO (Komisji d.s. Oświaty, Nauki i Kultury ONZ) powinny być poszczególne państwa członkowskie pracujące pod kierunkiem europejskiej czy światowej Komisji Edukacji.

Polityka takiej Komisji Edukacji oraz rządów państw w niej reprezentowanych w dziedzinie edukacji powinna określić odnośne potrzeby państw i społeczeństw, potrzeby, których zaspokojenie gwarantuje zaspokojenie naczelnej potrzeby przetrwania i rozwoju, i powinna określić je:

- w aspekcie funkcji ustosunkowawczych człowieka (postaw) względem dóbr naturalnych, pracy różnego rodzaju, innych ludzi, ich różności pod różnymi względami,
- w aspekcie funkcji poznawczych człowieka: nauki, techniki i technologii oraz sztuki,
- w aspekcie funkcji wykonawczych: robotników kwalifikowanych, mistrzów zawodu, inżynierów, menadżerów.

Ze względu na indywidualnie osiągalny poziom edukacji poznawczo-wykonawczej poszczególnego obywatela, członka społeczeństwa, polityka edukacyj-

na każdego państwa powinna być zawodowo elitarna, zmierzająca ku profesjonalizmowi i zawodowemu perfekcjonizmowi.

W aspekcie funkcji ustosunkowawczych polityka edukacyjna powinna być: ekstensjonalnie humanistyczna (uniwersalistyczna), a intensjonalnie personalistyczna, kształcąca człowieka jako osobę o osobowości otwartej, tolerancyjnej, przygotowanej do życia i pracy we własnym i każdym innym społeczeństwie ludzkim, oraz powinna zapobiegać powstawaniu postaw partykularnych, ideowo–szowinistycznych, kształtujących człowieka, który walczy o uznanie jego poglądów jako jedynie wartościowych i dąży do niszczenia wszystkich, którzy tych poglądów nie podzielają i nie kierują się nimi w działaniu. W aspekcie funkcji instrumentalnych: poznawczych i wykonawczych polityka edukacyjna rządów powinna uwzględnić użyteczność społeczną oraz indywidualną celów, czyli zamierzonych efektów edukacyjnych.

Droga do edukacji uniwersalistycznej

Ale to wszystko ma sens dopiero wtedy, gdy właściwe i zgodne decyzje dotyczące edukacji uniwersalistycznej zostaną podjęte przez władze państwowe i kościelne wszystkich państw i kościołów.

Wobec politycznego partykularyzmu jest to raczej mało realne. Stąd można przewidywać, że rozwój będzie przebiegał po spirali zgodnie z heglowską zasadą tezy – antytezy – syntezy i że wiraży — w określaniu wzorca osobowości, który ma być celem edukacji — może być jeszcze wiele, zanim idea uniwersalizmu będzie mogła wejść w życie. Tym niemniej, należy torować jej drogę i w miarę możliwości wpływać we właściwym kierunku na władze oraz na rzeczywistość społeczną w pracy edukacyjnej, gdyż alternatywą dla uniwersalizmu zdaje się być tylko koniec naszej cywilizacji.

Zakończenie

Kończąc rozważania o edukacji człowieka w środowisku przyrodniczym i społecznym (1979) uważam, że za cel wychowania trzeba przyjąć to, aby człowiek żyjący w hierarchicznej strukturze bytu poznał prawdę o nim, poznał jego dobro i zło, jego piękno i brzydotę, poznał funkcjonowanie prawa jedności przeciwieństw tak w aspekcie ontologicznym, jak i gnozeologicznym oraz prawo mocniejszego, a pozostając:

1. w relacji pionowej tej struktury bytu:

- był świadomy swego miejsca i roli w tej strukturze jako w układzie systemów coraz wyższych rzędów,

- spełniał w tej strukturze swoją rolę przez twórcze współdziałanie z swym otoczeniem, w konsekwencji swojej zaangażowanej twórczej postawy i działalności w świecie,
 - wierzył w tkwiące w nim: moc, dobro i piękno, których może doznać i radował się tymi możliwościami mimo istniejących przeciwieństw,
 - był wdzięczny za to, że ta moc, dobro i piękno istnieją także dla niego, szanował je, a
2. w relacji poziomej tej struktury bytu, tak w otoczeniu przyrodniczym: rzeczy, roślin, zwierząt, jak i społecznym: ludzi, umiał:
- bronić się, gdy jako systemy podobne i kompetytywne zagrażają jego istnieniu lub rozwojowi i czynić to w sposób etyczny, tj. nie zadający bólu i nie niszczący ponad konieczność,
 - pozyskiwać je, gdy jako systemy różne od niego i komplementarne są dla niego korzystne, umacniają jego byt lub umożliwiają rozwój, oraz czynić to w sposób etyczny,
 - współdziałać z nimi, gdy jako systemy podobne i kumulatywne względem wspólnych celów są dla niego korzystne: razem broniąc się lub pozyskując dla korzyści wzajemnych lub wspólnych i czynić to w sposób etyczny, czyli bez szkody dla otoczenia oraz z subiektywnie równą korzyścią dla współdziałających.

Z dobra i prawdziwej o nim wiedzy wynikają następujące wartości dla życia społecznego:

- równej wolności, czyli równych praw wszystkich ludzi do życia, do rozwoju i szczęścia, a więc tolerancji różnic kulturowych w poglądach, sposobach zachowania się i działania,
- równej wzajemnej miłości, czyli braterstwa w grupach pierwotnych (etnicznych), wtórnych (celowych), oraz w zbiorowości ogólnoludzkiej. Wolność i braterstwo ludzi, grup ludzkich i społeczeństw są warunkiem koniecznym i wystarczającym do tego, aby:
- mógł trwać pokój w stosunkach między ludźmi, między ich grupami, między społeczeństwami i państwami,
- mogła rozwijać się praca i współpraca między nimi.

Natomiast pokój i praca (współpraca) są warunkiem koniecznym i wystarczającym do tego, aby każdy człowiek dzięki realizacji możliwości rozwoju swojej osobowości w procesie pracy i dzięki twórczym efektom tej pracy i możliwości korzystania z nich, spełniając swą rolę w społeczeństwie i dla społeczeństwa, w przyrodzie i dla przyrody dostrzegł wartość istnienia narodu,

społeczeństwa i państwa, do których należy, dla postępu ludzkości i poczuł się w nim szczęśliwy.

Celem edukacji jest więc ukazywanie kolejnym pokoleniom aktualnego stanu zdobytej wiedzy, doświadczenia i perspektyw dotyczących najważniejszej drogi do szczęścia każdego człowieka, ludzkich grup i społeczeństw. Prawda, dobro i piękno, a w dobru społecznym: równość wolności i wzajemnej miłości (braterstwo), pokój, praca i szczęście, to wartości, które jako niezależne od ustroju politycznego oraz wyznania religijnego mogą być celami wychowania uniwersalistycznego.

Celem edukacji w każdym ustroju społeczno-politycznym i wyznaniu religijnym jest zatem stworzenie takich relacji społecznych, które zapewniałyby ludziom szczęście w życiu. A to z kolei wymaga ukształtowania odpowiednich postaw człowieka wysoce zaangażowanych w realizację wymienionych wartości naczelnych w każdej sytuacji społecznej:

1. wobec siebie samego i swego mienia,
2. wobec innych ludzi i ich mienia,
3. wobec grup społecznych, do których należy, i ich mienia,
 - wobec swojej rodziny i jej członków,
 - wobec grup celowych, do których należy i ich członków,
4. wobec swego narodu i jego posiadania — ojczyzny,
5. wobec społeczeństwa, do którego należy, i jego posiadania,
6. wobec państwa, do którego należy, jego posiadania i władzy,
7. wobec innych narodów i państw, ich posiadania, ich władzy oraz przedstawicieli,
8. wobec dóbr natury, które umożliwiają mu przetrwanie i rozwój bądź to bezpośrednio, bądź po przekształceniu ich w dobra gospodarcze albo kulturowe,
9. wobec szkodliwych elementów natury, które zagrażają jego zdrowiu i życiu
10. wobec pracy ludzkiej: jako pracy żywej, aktualizującej kulturowe wzory działania na elementach natury (korzystnych albo szkodliwych), tudzież jako pracy uprzedmiotowionej w dobrach gospodarczych i kulturowych.

Literatura:

- Danecki J., 1993, Islam and the West, Dialogue and Humanism, no 3
Denek K., 1994, Wartości i cele edukacji szkolnej, Poznań–Toruń
Denek K., 1996, Uniwersalistyczne wartości edukacji szkolnej, Dyd. lit. XVI Zielona Góra
Kowalczyk E., 1994, Gra o dobro człowieka?, Nauka i przyszłość nr 4,
Kuczyński J., 1986, For a New Universal Order, Dialectics and Humanism, No 4
Kuczyński J., 1989, Dialogue and Universalism as a New Way of Thinking, International Library of Universalism, Warszawa
Zimny Z.M., 1977, Racjonalność działań jednostkowych i społecznych, Katowice
Zimny Z.M., 1988, Kształcenie szkolne. Konstrukcja programów, Częstochowa

Stanisław Palka

Praktyczne konsekwencje uprawiania dydaktyki ogólnej jako nauki społecznej i humanistycznej

Dydaktyka ogólna odzwierciedla współcześnie w Polsce podstawowe tendencje rozwojowe pedagogiki (pedagogiki ogólnej), jest bowiem wciąż czołową dyscypliną pedagogiczną. W pedagogice (pedagogice ogólnej) występują jako dominujące dwie podstawowe tendencje, wyrażają się one w formie uprawiania pedagogiki:

- jako dyscypliny empiryczno–analitycznej,
- jako dyscypliny humanistycznej.

Te sposoby uprawiania pedagogiki ujmowane są najczęściej jako opozycyjne, kontrastowe. W dydaktyce ogólnej dają się zaobserwować także dwa dominujące sposoby uprawiania tej dyscypliny:

- według modelu nauki empiryczno–analitycznej,
- według modelu nauki humanistycznej.

Model dydaktyki jako nauki empiryczno–analitycznej i związany z nim ściśle model dydaktyki jako nauki technologicznej, prakseologicznej wciąż ma główne znaczenie ale poddawany jest krytyce za swój scjentystyczny rodowód. Znaczenia zaczyna nabierać model uprawiania dydaktyki ogólnej jako dyscypliny humanistycznej, przy czym podobnie jak to ma miejsce w pedagogice ogólnej obydwie modele ujmowane są najczęściej jako opozycyjne, kontrastowe. Inaczej rzecz ujmując dydaktykę ogólną uprawia się:

- a) jako naukę społeczną, mającą odniesienia metodologiczne do badań przyrodniczych, w których opisuje się i wyjaśnia fakty i zjawiska, prowadzi się przede wszystkim badania empiryczne ilościowe, stosuje się pomiar, wyko-

rzystuje techniki statystyczne, wykorzystuje się eksperymentowanie i tworzy programy działań skutecznych, opracowuje się prognozy;

- b) jako naukę humanistyczną, mającą odniesienia metodologiczne przede wszystkim do badań hermeneutyczno–fenomenologicznych, gdzie przyjmuje się jako podstawowe kategorie rozumienie i interpretację a także odniesienia do psychologii humanistycznej, filozofii dialogu; w tak formowanej dydaktyce uznaje się możliwości badań jakościowych, etnograficznych, podkreśla się znaczenie intuicji i empatii, odrzuca możliwości pomiaru i operacji statystycznych, nadaje się sens sytuacji spotkania między stronami interakcji.

Owo kontrastowe ujmowanie sposobów budowania dydaktyki ogólnej a szczególnie wybijający się nurt humanistyczny są swoistego rodzaju reakcją negatywną na dziesiątki lat uprawiania w Polsce dydaktyki ogólnej jako dyscypliny empiryczno–analitycznej, dyscypliny technologicznej według aksjologii narzuconej „z zewnątrz” z systemu ideologicznego. Z pewnością włączenie nurtu refleksji humanistycznej do dydaktyki ogólnej wzbogaca tę dyscyplinę, stwarza jej nowe pola działania, ale temu nurtowi nie można przypisywać własności uniwersalnych dla dydaktyki, w świetle których traci sens istnienie dydaktyki empiryczno–analitycznej. Według mojego osądu oba modele mają rację bytu, oba są równoprawne i co najważniejsze oba modele są niezbędne i komplementarne w rozwijaniu dydaktyki ogólnej jako nauki pedagogicznej.

Dydaktyka ogólna ma zarówno cechy nauki społecznej, jak i nauki humanistycznej, o tym decyduje nie wybór określonej metodologii, wybór założeń epistemologicznych i teoretycznych, lecz to, że fakty, zjawiska, procesy wchodzące w skład dziedziny poznania dydaktyki ogólnej (jej fenomeny poznawcze) mają charakter elementów należących do sfery zjawisk fizycznych, społecznych, obserwowalnych, mierzalnych (np. umiejętności uczniów, interakcje między nauczycielami i uczniami, zachowania uczniów, wytwory pracy dzieci i młodzieży), jak i zjawisk duchowych, humanistycznych, psychicznych, ulotnych, nie poddających się procedurze badań empirycznych ilościowych (np. stosunek emocjonalny uczniów do treści lekcji, zaniepokojenie uczniów treściami lekcji, lęki przed kontrolą i oceną, nadzieje na sukces w nauce). Obie kategorie elementów mają wagę dla poznania dydaktycznego, zatem potrzebne jest uprawianie dydaktyki ogólnej jako nauki społecznej i humanistycznej i ujmowanie tych sposobów jako uzupełniające się wzajemnie, komplementarne. Dziś uprawianie dydaktyki ogólnej tylko jako dyscypliny empiryczno–analitycznej lub tylko dyscypliny humanistycznej nie jest pozbawione sensu, ale prowadzi do jednostronnego, a więc zubożonego jej rozwoju. Trzeba więc rozwijać w dydaktyce ogólnej obydwaj aspekty ujmowania rzeczywi-

stości: empiryczno–analityczny i humanistyczny. Takie podejście do uprawiania dydaktyki ogólnej ma różnorodne konsekwencje praktyczne. Do podstawowych konsekwencji praktycznych należą te, które związane są:

- a) ze sferą uprawiania dydaktyki jako nauki, pośrednio — ze sferą dydaktyk przedmiotowych,
- b) ze sferą edukacji, sferą procesu kształcenia i samokształtowania człowieka,
- c) ze sferą kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, pośrednio — ze sferą pedeutologii.

Spróbujmy zarysować niektóre konsekwencje praktyczne związane z wymienionymi wyżej sferami, rzecz traktując jako propozycję do dyskusji i przemyśleń przy układaniu dydaktycznych programów badawczych.

Uprawianie dydaktyki jako dyscypliny mającej znamiona nauki społecznej i nauki humanistycznej niesie konsekwencje dla praktyki naukowej tej dyscypliny:

- rodzi się konieczność modyfikacji epistemologicznych, teoretycznych i metodologicznych podstaw tej dyscypliny;
- nowe impulsy powinny stąd wypływać dla przyjmowanej podstawowej terminologii, bazowych pojęć dydaktycznych;
- nowe impulsy powinny też wpływać dla ujmowania prawidłowości dydaktycznych, dla budowania systemu teoretycznej wiedzy dydaktycznej;
- nowy wymiar zyskiwać powinny badania dydaktyczne, gdzie obok badań empirycznych ilościowych pojawiać się powinny kategorie badań jakościowych (etnograficznych, hermeneutycznych) oraz — co ważne — badań ilościowo–jakościowych;
- niezbędne wydaje się określenie na nowo relacji między dydaktyką ogólną a innymi podstawowymi naukami pedagogicznymi oraz innymi naukami społecznymi i humanistycznymi, m. in. filozofią a w szczególności antropologią filozoficzną i aksjologią, psychologią, socjologią;
- konieczne staje się też określenie na nowo relacji między dydaktyką ogólną a praktyką edukacyjną;
- istotnego znaczenia nabiera określenie na nowo i wprowadzanie nowych relacji między dydaktyką ogólną a dydaktykami szczegółowymi (dydaktykami przedmiotowymi, metodykami), być może zahamuje to dość radykalne „emancypowanie się” dydaktyk szczegółowych i odcinanie się ich od dydaktyki ogólnej, co jest zapewne reakcją na skostniałość tradycyjnej dydaktyki ogólnej i wciąż powtarzany schemat podręczników akademickich z tej dyscypliny.

Uprawianie dydaktyki ogólnej jako dyscypliny mającej znamiona nauki społecznej i nauki humanistycznej niesie także konsekwencje dla praktyki edukacyjnej, praktyki kształcenia i samokształtowania człowieka:

1. Nowego spojrzenia wymaga stanowienie celów kształcenia i ich operacjonalizacja oraz przyjmowanie założeń aksjologicznych;
2. Nowe aspekty powinny być uwzględnione przy doborze i układzie treści kształcenia;
3. Nowe elementy powinny być uwzględnione przy formułowaniu zasad kształcenia (lista tych zasad będzie się powiększać);
4. Nowego wymiaru nabrać powinna sprawa strategii, metod i technik kształcenia, gdzie obok oddziaływań „technologicznych”, prakseologicznych znaleźć powinny należne miejsce oddziaływania „humanistyczne” związane z zasadami wynikającymi z filozofii spotkania, filozofii dialogu, psychologii humanistycznej, związane z empatią, rozumieniem, interpretacją;
5. Nowego wymiaru nabrać powinna także sprawa form organizacyjnych pracy uczniów, gdzie większego znaczenia nabierać powinna praca indywidualna i grupowa oraz nauka własna dzieci i młodzieży;
6. Modyfikacji ulec powinny sposoby kontroli i oceny efektów kształcenia, większego znaczenia nabrać powinny metody kontroli jakościowej, czyli ilościowo-jakościowej oraz uwzględnianie przy ocenie indywidualności uczniów;
7. Nowego kształtu powinna nabrać sprawa relacji wzajemnych między uczniami, relacji między nauczycielami i uczniami oraz między nauczycielami i rodzicami, gdzie znaczenia podstawowego nabrać powinny podmiotowość, partnerstwo, demokracja, ale nie powinno być niwelowane nauczycielskie przodowanie uczniom i budowanie autorytetu nauczycielskiego;
8. Większego i pogłębionego znaczenia nabrać powinno samokształtowanie uczniów i wychowanków, które obecnie znajduje się na peryferiach dydaktyki ogólnej skoncentrowanej na instytucjonalnych formach kształcenia.

Wreszcie uprawianie dydaktyki ogólnej jako dyscypliny mającej znamiona nauki społecznej i nauki humanistycznej niesie konsekwencje dla kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, dla zdobywania przez nich kompetencji zawodowych. Owe konsekwencje dotyczą czterech dziedzin funkcjonowania zawodowego nauczycieli:

Pierwsza dziedzina funkcjonowania zawodowego nauczycieli dotyczy funkcjonowania nauczycieli jako osób rozpoznających sferę swojej praktyki zawodowej, obejmuje ona rozpoznawanie, wyjaśnianie, rozumienie, interpretowanie faktów i zjawisk dydaktycznych związanych z sytuacją ucznia w szkole, relacjami uczniów z innymi osobami w klasie, relacjami uczniów z nauczycielem,

efektami oddziaływań dydaktycznych, uwarunkowaniami tych efektów, przejawami zmian w funkcjonowaniu szkolnym dzieci i młodzieży, zmianami postaw życiowych oraz systemów wartości uczniów. Nauczyciel powinien umieć rzecz analizować jako obserwator „z zewnątrz”, chłodno oglądający zjawiska, uogólniający zdobyte doświadczenia, wykorzystujący wiedzę dydaktyczną do wyjaśniania zjawisk oraz jako obserwator stojący „na równi” z uczniami, wczuwający się w ich stany psychiczne, starający się rozumieć ich sposób widzenia i wartościowania rzeczywistości i przyjmujący ich perspektywę poznawczą.

Druga dziedzina obejmuje sferę działalności metodycznej, w której występują zarówno elementy „technologii dydaktycznej” (formułowanie celów, dobór treści, metod, form, środków, kontrola i ocena efektów realizacji celów), jak i elementy nawiązywania i formowania kontaktów interpersonalnych oraz przejawianie postaw humanistycznych związanych przede wszystkim z poszanowaniem podmiotowości uczniów, z partnerstwem nauczycieli i uczniów, dialogiem dydaktycznym, ze wspólnym przeżywaniem wartości, współbrzmieniem emocjonalnym, współodpowiedzialnością nauczycieli i uczniów za przebieg procesu kształcenia i samokształcenia oraz ich wyniki.

Trzecia dziedzina dotyczy postaw twórczych, postaw innowacyjnych nauczycieli. Autonomia szkół, autonomia nauczycieli, brak ostrych rygorów treściowych, metodycznych, organizacyjnych we współczesnej szkole stwarzają nauczycielom możliwości działań nieszablonowych, nowatorskich, kształtowania swojej osobowości zawodowej przez działania niekonwencjonalne zarówno w zakresie „technologicznego”, prakseologicznego organizowania procesów kształcenia, jak i „humanistycznego”, demokratycznego organizowania środowiska uczniowskiego w klasie i szkole w toku kształcenia, wspólnego z uczniami doświadczania i przeżywania wartości poznawczych, moralnych, estetycznych.

Czwarta dziedzina związana jest z funkcjonowaniem nauczycieli w roli badaczy pedagogicznych umiejących prowadzić badania diagnostyczne i badania eksperymentalne, „badania w działaniu”, umiejących stosować metody badań ilościowych i metody badań jakościowych oraz umiejących wykorzystywać dla celów poznawczych i praktycznych owoce takich badań.

Ze sprawą wiązania dydaktyki ogólnej jako dyscypliny społecznej i dyscypliny humanistycznej ze sferą kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli wiąże się zagadnienie nowoczesnego ujmowania związku między dydaktyką ogólną a pedeutologią. Pedeutologia zdaje się zatracać współcześnie swoje pierwotne kształty a w coraz większym stopniu staje się nauką aplikującą teoretyczne konstrukty dydaktyczne do badań nad kształceniem nauczycieli, co też jest korzystne poznawczo i praktycznie.

Zarysowane wyżej możliwości i potrzeby praktycznego wykorzystywania dydaktyki ogólnej jako nauki społecznej i nauki humanistycznej stawiają przed tą dyscypliną pedagogiczną nowe wyzwania i stanowić mogą nowe impulsy do jej rozwoju. Niektóre wskazane wątki są już podejmowane przez dydaktyków ogólnych, inne wymagają podjęcia, co przynieść może w efekcie pożytki i dla dydaktyki ogólnej i dla praktyki edukacyjnej.

Literatura:

- Denek K., 1993, Dydaktyka uczestnicząca w kształtowaniu warunków społeczeństwa demokratycznego, [w:] Pólturzycki J. Wesołowska E.A. (red.), Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki, Toruń Wydawnictwo UMK
- Denek K., 1993, O paradygmat wartości w edukacji szkolnej i naukach o niej. Toruńskie studia Dydaktyczne, nr 3
- Denek K., 1994, Wartości i cele edukacji szkolnej. Poznań – Toruń, Wydawnictwo „Edytor”
- Gnitecki J., 1993, Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej. Zielona Góra, Wydawnictwo WSP
- Gnitecki J., 1996, Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej, Zielona Góra, Wydawnictwo WSP
- Kawecki J., 1994, Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych, Łódź Wydawnictwo PWSP
- Kawecki J., 1996, Etnografia i szkoła, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”
- Lehner H., 1994, Einfhrung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, Verlag Julis Klinkhardt
- Lewowicki T., 1993, Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki [w:] Pólturzycki J. Wesołowska E.A. (red.), Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki, Toruń Wydawnictwo UMK
- Lewowicki T., 1994, Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej, Wydział pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, FOTO-ART. s.c.
- Okoń W., 1996, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”
- Palka S., 1989, Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne, „Ruch Pedagogiczny” nr 1
- Palka S., 1993, Badania jakościowe w szacowaniu efektów kształcenia, [w:] Zimny Z. M. (red.) Efektywność kształcenia. Mierzenie i ocenianie pomiarów, Częstochowa Wydawnictwo WSP
- Palka S., 1997, Orientacja empiryczno-analityczna w nurcie refleksji naukowej w pedagogice ogólnej, [w:] Materiały z konferencji naukowej nt. Pedagogika ogólna wobec orientacji współczesnej filozofii nauki. Częstochowa, 21-24.V.1997 (praca złożona do druku)
- Palka S., 1997, Sposoby uprawiania dydaktyki ogólnej a kompetencje zawodowe nauczycieli. [w:] Kądzierska J., Polak K. (red.), Poza granice wyobraźni. Nauczyciel wobec horyzontów własnych kreacji, Kraków (prace złożone do druku)
- Piotrowski E., 1993, Nowe tendencje w dydaktyce. Toruńskie studia Dydaktyczne nr 3
- Pólturzycki J., 1993, Preparacje do studiowania dydaktyki. Toruńskie studia Dydaktyczne nr 3
- Rutkowiak J., 1993, Myślenie o metadydaktyce jako droga „unowocześniania” dydaktyki ogólnej, [w:] Pólturzycki J., Wesołowska E.A. (red.), Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki Toruń Wydawnictwo UMK
- Sawicki M., 1996, Hermeneutyka pedagogiczna, Warszawa Wydawnictwo Naukowe „Semper”
- Zaczyński W., 1993, Ontologiczne i metodologiczne przemiany w polskiej dydaktyce współczesnej. [w:] Pólturzycki J., Wesołowska E.A. (red.), Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki, Toruń, Wydawnictwo UMK

Andrzej Pluta

Zwłoki edukacyjne — „na” czy „przed” wirażem?

Pomysł

Wybierając zagadnienia mogące — z jednej strony — wkomponować się w tematykę seminarium, a z drugiej strony — zdiagnozować stan edukacji szerzej („na”, „przed”, a może „za” wirażem?) skorzystałem z omówienia lektury diagnozującej stan współczesnego literaturoznawstwa (Grzegorzyc A., 1994, s.187–191).

Pierwotne źródło inspiracji określające tytuł i ramy mojego wystąpienia, pochodzi więc z zestawienia „wesołego życia już nie tylko literaturoznawczego, ale w ogóle humanistycznego staruszka”, urozmaiconego, zmieniającego się, nieuporządkowanego, niepokornego, nie mniej niż młokosa, z grą słów zawartą w tekście J. Sławińskiego „Zwłoki metodologiczne”. W grze słów tego ostatniego autora idzie zarówno o odwlekanie, jak i synonim martwego. Łączy spojrzenie E. Balcerzana i J. Sławińskiego zagadnienie „starzenia się” literaturoznawstwa (humanistyki). Mniejsza w tej chwili o to, jak starzeje się, ważniejsze, iż nie do śmiechu nam czytając diagnozę Sławińskiego. Za owo „starzenie się” czyni on odpowiedzialnym inflację zmieniających się i współegzystujących perspektyw metodologicznych, ich produkcję, „przestarzały sprzęt metodologiczny”, który wala się bezwładnie na poboczach gór (gdzie mu zatem do dobrej drogi i wirażu — dopisek autora). Niekiedy służy ubogim prowincjuszom, do których zmiany upodobań i mód docierają ze znacznym opóźnieniem. Cokolwiek powie się o skutkach ruchu emancypacyjnego metodologii, jeden z nich jest niepowątpiewalny: niebywała nadprodukcja oferowanych instrumentów badawczych — pojęć, terminów, kategoryzacji, klasyfikacji, konceptów, prawd, forteli interpretacyjnych.

Problem — diagnoza

Czy zmieniające się „nieporządnie” perspektywy metodologiczne i merytoryczne literaturoznawstwa (Grzegorzyc A., 1994, s. 187–188), przypominające „złomowiska”, „śmietniki”, „nieledwie cmentarze”, mogą być wykorzystane w odniesieniu do dwóch (a nie jednego) bohaterów naszego seminarium: transformowanej edukacji i refleksji pedagogicznej? Albo inaczej: czy diagnoza transformacji (w) edukacji, zawsze przecież oglądanej z jakiejś perspektywy poznawczej może posłużyć się — przez analogię — filozoficzno–metaforycznymi określeniami odnotowującymi różne aspekty i stany dzisiejszego literaturoznawstwa i sztuki?

Na takie pytanie można odpowiadać lokując je w różnorodnych kontekstach. Ograniczony rozmiarami wystąpienia zwrócę uwagę tylko na dwa.

Po pierwsze więc — jeśli odwołam się do literaturoznawstwa i sztuki — to mówiąc po habermasowsku, nie bez pewnego „interesu”. Metafory przytoczonych autorów, ukazujące nieostateczność literaturoznawstwa polegającą na bliskiej styczności z filozofią sztuki i sztuką samą, rodzą analogie o styczności refleksji nad edukacją z filozofią i z nią (edukacją) samą, refleksji przy tym utożsamiającej edukację ze sztuką właśnie.

Takie utożsamianie — czy tylko choćby łączenie — dokonuje się ciągle jednak „niegłębino” (jak powiedziałby Balcerzan), ba — niekiedy beztroško, jakby z dbałością o efektywność tylko, a nie możliwe implikacje prakseologiczne czy aksjologiczne. Znakomitego w tym względzie przykładu — choć nie wiem, czy wypada się z tego cieszyć — dostarcza ustawicznie wznawiana „Sztuka nauczania” K. Kruszewskiego i K. Konarzewskiego. Innego przykładu, którego rekonstrukcja wyprowadziłaby nas daleko poza ramy tematyczne seminarium, dostarcza praca A. Janowskiego „Uczeń w teatrze życia szkolnego” (1995, Grad J., 1993/95).

Po drugie, a będzie to wyzwanie już metodologiczne: jak diagnozować sytuację edukacji (przed, na, za wirażem), jeżeli sytuacja diagnostyki dydaktyczno–pedagogicznej zdiagnozowana być może jako co najmniej produkująca, różne „obrazy” edukacji w oparciu o odrębne sposoby organizacji metodologicznej?

Powiedziałbym tak: trapią naszą edukację liczne schorzenia i choć jest ubogą prowincjuszką dla innych licznych działań społeczno–kulturowych, choćby: gospodarczych, politycznych, religijnych, naukowych, wyruszyła w drogę do kliniki pedagogicznej, jeszcze nie wiedząc, którą wybierze (a myślę np., że mogłaby to być zmodernizowana, unowocześniona klinika wychowawcza zaprojektowana przez J. Korczaka, (Pluta A., 1997b), ciągle zatrzymując się na

poboczach, zdezorientowana, zabłąkana, nie bardzo wiedząca, co począć z licznymi drogami i skrzyżowaniami, z nieufnością wreszcie patrząca na otaczający ją tłum pedagogów. A jest to społeczność nader osobliwa. Już to zawieszona między upaństwowieniem, prywatyzacją i uspołecznieniem (Rutkowiak J., 1997). Już to rekrutująca się z członków zawistnych choć leniwych, wyniosłych choć intelektualnie wypalonych, władczych choć źle nastawionych do ludzi ich władzy oddanych. Już to świadomie czy nieświadomie destruująca symboliczne siły edukacji. Jedni jej reprezentanci chcą edukacji „radzić” w starym modernistycznym duchu, drudzy namawiają do rozmowy, inni namawiają do zupełnej przygodności, jeszcze inni choć mówią nie chcą być słuchani uprawiając prywatny hamletowski monolog. Gdzieś z tyłu, jakby czekając na swój czas i szansę, stoją ci, którzy na innych podstawach dydaktycznych i etyczno-pedagogicznych upatrują wyjście edukacji z pobocza (Kwieciński Z., 1997, s. 9; Pluta A., 1997).

Sztuka edukacji?

Opuszczam teren metafor, choć nie opuszczam do końca patrzenia na edukację przez pryzmat nawiązań do sztuki i akceptację stwierdzenia, że tak jak nie rozpozna się „do końca” współczesnej wiedzy o literaturze, o humanistyce, jeżeli perspektywy filozoficznej nie uczyni się zagadnieniem najważniejszym, tak nie rozpozna się zmian w edukacji, unikając filozofii, czy przyjmując jednostronnie jej modernistyczny bądź postmodernistyczny model.

Rozważę bliżej tę deklarację.

W filozofii sztuki sugeruje się, że podstawą „tworzenia” przez odbiorcę dzieła sztuki jest wytwór czynności artysty. Wiedza i system wartości odbiorcy są tylko szansę dla ukonstytuowania się dzieła. Nie jest on pod tym względem samodzielny, a artysta jest co najmniej inicjatorem procesu twórczego (Kostyrko T., 1985, s.85).

Kompetentny odbiorca, np. krytyk, dokonując interpretacji dzieła sztuki ujawnia zasób respektowanych przekonań stawiając pytania wobec zjawiska artystyczno – estetycznego. Zakres pytań zależy od przyjmowanych nieświadomie bądź świadomie założeń natury ogólnej, np. ontologicznych, co do fenomenalistycznego czy ideacyjnego charakteru sztuki.

Konwencjonalna, tradycyjnie ugruntowana sztuka funkcjonuje społecznie przy tym za pośrednictwem wytwarzanych w jej ramach estetycznych wizji świata. Pozwalają one łączyć pewne wartości dnia codziennego z wartościami wyższymi. Te pierwsze przez drugie są uświęcane, następuje proces ich uw-

zniosłania przez aksjologiczne związanie ze sferą sacrum. Artysta występuje wtedy w roli „kapłana”.

Ale proces estetycznej waloryzacji uskutecznia się też wtedy, gdy dana wizja wysuwa problem powiazań między sacrum a codziennością, a nawet je kwestionuje. Artysta występuje wtedy w roli „błazna”: swoją twórczością prowokuje odbiorcę do namysłu, do wydobywania własnych projektów, konstruowania sensów. Taka problematyzująca waloryzacja wyraża się w świadomości, że ustalanie wartości nadrzędnych wobec życia jest zadaniem autonomicznej w tym względzie jednostki. Sztuka tak funkcjonująca oferuje aksjologicznie wieloznaczną, alternatywną wizję świata. A jednostka nie tylko jest włączona na poziomie stosowania reguł artystycznych, ale zyskuje prawo, czy wręcz obowiązek, dokonać ewentualnie dokonywać stale na nowo, własnego wyboru. Ten właśnie indywidualny wybór jest tu jedyną, nieproblematyczną wartością światopoglądową (Kmita J., 1985, s.160–170). Można doszukiwać się dalszych głębszych analogii, szczególnie gdy sztukę i edukację ujmie się ideacyjnie (Pluta A., 1997). Jednakże już w tej chwili możemy skonstatować: wykonawcy edukacji, czyli nauczyciele, wychowawcy, edukatorzy, moderatorzy, konsultanci, doradcy, instruktorzy, terapeuci, trenerzy itd., gdy postępują w pierwszy sposób, funkcjonują w sposób „kapłański”, „arbitralny”, „mocny” (zdaniem postmodernistów), wzmocnieni nienaruszalnością sformalizowanych kulturowo instytucjonalnych form nauczania i wychowania, a każdą z nich traktują jako „rozliczanie się z wypełnianych obowiązków”, które oddaje ich na usługi administracji czy polityków (tak powiedziałby typowy zwolennik pedagogiki krytycznej).

Pozornie tylko drugi sposób, „błazeński” wydaje się łatwy do wprowadzenia w edukacji. Na przeszkodzie stoi jednak fundamentalizm dydaktyczno–pedagogiczny. Kiedy zaś zechce się go opuścić, łatwo wpaść w pułapkę aktywnego antyfundamentalizmu. Znamy go pod postacią propozycji likwidacji szkoły czy wychowania (antypedagogika). Jeden i drugi obecny jest też w refleksji diagnozującej różne elementy dydaktyczno–pedagogiczne edukacji.

Diagnoza diagnozy sytuacji dydaktyczno–pedagogicznych edukacji

Fundamentalistyczny charakter diagnoz pedagogicznych edukacji oddać można za pomocą formuły: między „twardym” modernizmem a postmodernistyczną kpina, celebracją przygodności i niepowtarzalności sytuacji dydaktyczno–pedagogicznych.

Ucieknę się do kilku przykładów–wypowiedzi. Pierwszy (a), pióra B. Niemierki dotyczy metodologii diagnozy pedagogiczno–dydaktycznej, która jest

dla naszego autora opisem i wyjaśnieniem sposobów rozpoznawania istotnych elementów sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, które tworzą: warunki uczenia się, programy, metody, wymagania, osiągnięcia poznawcze i motywacyjne uczniów. „...Typową diagnozą pedagogiczną jest rozpoznawanie przebiegu i wyników uczenia się w warunkach A, po to, by dobrać takie warunki B, w których uczeń uzyska największy postęp...” (Niemierko B., 1993, s. 96).

Widzimy wyraźnie dość jednoznacznie, w sposób oczywisty, właściwy dla carnapowskiego człowieka z ulicy określone elementy sytuacji dydaktyczno-pedagogicznych, zwłaszcza możliwość stwierdzenia zmian postępowych. Zmąćmy nieco ten klarowny obraz następnymi wypowiedziami.

Zdaniem J. Woronieckiego OP można mówić o ogromnym upadku pedagogiki od czasów Reformacji, gdyż staje się ona już tylko dydaktyką, tj. nauką o wykształceniu, zapoznając właściwe dla siebie kwestie wychowania moralnego, co stało się w powiązaniu z ogólnym rozkładem obyczajów. „...Można pedagogikę, czyli naukę o wychowaniu sprawności moralnych łączyć ze względów praktycznych w jedną całość z dydaktyką, ale nie ma sposobu zrobić z niej jednej, jednolitej nauki, mającej jeden punkt widzenia i jedną metodę...” (Woroniecki OP J., 1996, t. II, s. 344).

Można byłoby wprawdzie odpowiedzieć słowami B. Suchodolskiego, że nauczanie posiada sens wychowujący, a wychowanie nauczający, że słusznie byłoby porzucić dualistyczny podział na teorię nauczania i wychowania (Suchodolski B., 1993, s. 538–539), lecz wystarczy uwypuklić w dalszym ciągu wypowiedzi Woronieckiego dwa określenia: „przyglądać się” i „punkt widzenia”.

Przyglądajmy się więc dalej. Tym razem szłoby o brak norm pedagogicznych. Pisze J. Rutkowiak „...To ostatnie zagadnienie (...) bywa łączone z dziedziną pracy wychowawców–praktyków, którzy — jak się twierdzi — oczekują od pedagogiki wskazówek typu dyrektywnego. Życie pokazuje jednak, iż dyrektyw pragną tylko niektórzy wychowawcy, inni natomiast postrzegają je jako objaw ograniczania ich inwencji. Różnica między nimi wynika z pojmowania sensu własnej pracy: wychowawcy zgłaszający zapotrzebowanie na jednoznaczne wskazówki pojmują (...) wychowanie jako zewnętrzne zadanie, którego są oni wykonawcami; natomiast wychowawcy, którzy osobiste zaangażowanie pojmują jako niezbywalne dla tej pracy, mogą korzystać z mapy wiedzy pedagogicznej, traktując zawierające się w niej kategorie i koncepcje jako „budulec” użyteczny dla tworzenia pomysłów działań własnych...” (Rutkowiak J., 1995, s.185).

Inna wypowiedź, choć duch zbliżony: ...”Istota pracy pedagogicznej (z drugim człowiekiem) ma charakter otwarty, niepowtarzalny, niestereotypowy: Nie jest działaniem, które podlega nakazom racjonalności instrumentalnej, opartej na logice środka i celu, lecz działaniem podlegającym imperatywom racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki i logiki dialogu” (Kaczara A., 1995, s. 255).

Zwolennik diagnozujący edukację przez celebrowanie różnicy przedstawione wypowiedzi zinterpretuje jako wyraz wieloznaczności widzenia różnych jej elementów.

Zwolennik charakterystyki „generalnej” wcale nie musi być modernistą w rodzaju Niemierki i wcale nie musi rezygnować z pluralizmu jej obrazów. Może założyć np., że są one wynikiem zróżnicowania jednego, lecz niejednorodnego „języka” dydaktyczno-pedagogicznego, konstytuowanego — jak chce tego S. Ortner — od stóp do głów kulturowo. Antropolog dopowie w tym momencie: dydaktyczno-pedagogiczne reguły obsługujące edukację istnieją, ale nie na kształt tablicy Mendelejewa. Modułują ludzkie postępowania edukacyjne, ale są multiwokalne, a zatem różnorako odczytywane, praktykowane, mimo że uprzedmiotawiane (zob. Buchowski B., 1995, s. 106; Pałubicka A., 1995).

Ale zwolennik charakterystyki „generalnej” pozostający w bliskiej styczności z pewną wersją filozofii, o której za chwilę, dostrzeże w diagnozowaniu stanu edukacji przez licznych autorów pewną „unię personalną”. Jest nią fundamentalistyczna unia personalna, uśmiercająca coś niesłychanie ważnego w obrazie edukacji.

Fundamentalizm dydaktyczno-pedagogiczny jako postać fundamentalizmu filozoficznego, jak każdy fundamentalizm nie rezygnuje z pytań; ontologicznych, epistemologicznych, etycznych i poszukiwań uprawomocnień dla udzielanych odpowiedzi. Inaczej postępuje zwolennik antyfundamentalizmu w wersji niefundamentalistycznej. Nie wpada w sprzeczności wewnętrzne tzw. antyfundamentalizmu aktywnego charakterystycznego dla postmodernizmu pedagogicznego. Przyjmuje warunkowo tezy, potencjalnie tylko fundamentalistyczne, wykorzystując zasadę maksymalnego zasięgu humanistycznej zrozumiałości, nie rosząc sobie pretensji do łączenia jej z uprawomocniającą cechą epistemologiczną, np. prawdziwością, ale np. z etyką: z postulatem proponowania podmiotom edukacji wypowiedzi ze względu na optymalną przejrzystość sposobu ich uzasadniania, czy zobowiązania do krytycznego dystansu wobec argumentów padających w „zasadniczo” rozumiałej rozmowie o edukacji.

Dlatego zwolennik ów przypisze — przykładowo — wypowiedzi Niemierki cechy fundamentalizmu modernistycznego z dominującym w nim światopoglą-

dem scjentystycznym. Z kolei wypowiedziom proponującym brak norm pedagogicznych, określającym idiograficzny charakter działań edukacyjnych — zbliżanie się do antyfundamentalizmu aktywnego czyli fundamentalistycznego. Rozważmy: negując możliwości słuszności norm pedagogicznych „zewnętrznie” narzuconych, negując powtarzalność działań edukacyjnych, wielu pedagogów — „prywaciarzy” (określenie J. Rutkowiak, 1997) czynnie, fundamentalistycznie zwalcza zwykły fundamentalizm. Wpada w ten sposób w pułapkę, a więc wikła się w sprzeczności wewnętrzne własnego stanowiska. Natomiast wypowiedzi J. Woronieckiego OP przypisze cechy fundamentalizmu, by tak rzec, nostalgicznego, pragnącego zwrócić bieg historycznego rozwoju dyscypliny pedagogicznej i edukacji profesjonalnej, zeświecczonej i w odrębnej praktyce realizowanej. Czy jest jednak możliwe powtórne — używając słów M. Webera — zaczarowanie edukacji? To pytanie pozostawiam bez odpowiedzi.

Pedagogika na poboczu – edukacja bez symboli?

To, że przytoczone wypowiedzi łączy wspólny kierunek, w którym podążają, może być głębiej i „pracowiciej” (Kmita J., 1995) wyinterpretowane po przyjęciu założenia o kulturowym statusie edukacji i przyjęciu kulturoznawczej optyki dla pedagogiki. Jest to jeden kierunek: likwidatorski. Likwidacji podlega pole relacji symbolizowania. Tendencja ta manifestuje się w czynieniu tego pola zbiorem pustym. Brak ujmowania edukacji jako dziedziny kultury, czy wprowadzania jej przez pedagogikę poza kulturę w ogóle (holistycznie ujętą), służy nadawaniu uabsolutnianej w ten sposób enklawie statusu instancji uprawnionej do niezrelatywizowanego wartościowania całokształtu świata czy światów edukacji (stosując w tym ostatnim przypadku terminologię unitarną L. Nowaka, zob. 1995).

Dotychczasowa metodologia diagnozy dydaktyczno-pedagogicznej opiera się na perswazyjnym wskazywaniu „istotnych” elementów edukacji, podczas gdy okazują się one być zwyczajnie fenomenalistycznie ujmowane; nie ma tu miejsca na symbole, wykluczone zostają symbolizowanie i obiekty symbolizowania Sfera symboliczno-komunikacyjna o charakterze dydaktycznym (językowa i obyczajowa) i sfera światopoglądowo-pedagogiczna o charakterze waloryzacyjnym (aksjologicznym) nie są dostrzegane.

Nadto rzecznicy różnych opcji pedagogicznych masową realizację wartości dydaktycznych rozpatrują w kategoriach wyników będących potencjalnymi skutkami (osiągnięciami, postępami). Tymczasem działanie dydaktyczne jest także symboliczne, a to znaczy nastawione na interpretację humanistyczną — specyficzny rodzaj wyjaśniania. Problem w rekonstrukcji i segmentacji norm i

reguł dydaktycznych. Tymczasem niedostrzeżenie symbolizowania komunikacyjno–dydaktycznego w edukacji, tj. relacji łączących kulturowe czynności dydaktyczne z ich wartościami powoduje pojawianie się eksplikacji, które posługują się kategoriami przyczynowo–skutkowymi, strategiami teleologicznymi. Faktycznie zaś kryje się za nimi kulturowy proces obiektywizacji, uprzedmiotowienia. Odczuwanie realności, rzeczywistości, obiektywności wartości dydaktycznych, a dalej — obiektywnych prawidłowości nauczania, sposobów realizacji wartości dydaktycznych — łącznie składających się na sferę kulturowo tworzącą świat obiektywny edukacji odgrywa jednak w niej (w edukacji) niesłychanie istotną rolę. Mianowicie, wskazywanie przez kulturę dydaktyczną jej uczestnikom tego, co należy uznać za obiektywne stany rzeczy, łączy się zarazem z nabywaniem przez jednostki umiejętności do uprzedmiotowienia, obiektywizowania przekonań dyktowanych przez kulturę a w edukacji wdrażanych. Odniesieniom przedmiotowym akceptowanych przekonań nadaje się status obiektywnego istnienia. Uprzedmiotowione przekonania uznaje się, tak czyni i nauczyciel, i uczeń, za prawdziwe. Zachodzi domniemany związek adekwatności pomiędzy akceptowanym sądem, prawdziwym, a uprzedmiotowioną treścią tego sądu. To, co na terenie filozofii określa się mianem klasycznej koncepcji prawdy jest spontanicznie respektowane przez każdego uczestnika kultury. Ponadto — już w sensie pozaepistemologicznym — powiedzenie, że dany sąd jest prawdziwy w sensie klasycznym (w rzeczywistości jest tak, jak on głosi), należy rozumieć jako zdeterminowanie podmiotu co do uznania odniesienia przedmiotowego owego sądu za obiektywny stan rzeczy (Kmita J., Pałubicka A., 1992, s.172).

Nieco inaczej przedstawia się sprawa z symbolizowaniem aksjologiczno–pedagogicznym. Jego likwidacja („uśmiercanie”) przebiega dwoma odrębnymi drogami, a wskazują je reprezentanci wymienianych fundamentalizmów.

Pierwsza wyraża się w psychologizowaniu przybierając postać mówienia o zjawisku motywowania. Wtedy wartości pedagogiczne występują jako osiągnięcia motywacyjne.

Druga obiecuje wolność podmiotom edukacji, wyzwolenie od ustabilizowanych wartości i sposobów ich realizacji. Ustabilizowanie utożsamia bowiem konsekwentnie pedagog–postmodernista z kanonicznością. Nie znaczy to, że ów pedagog nie bierze pod uwagę żadnych wartościowań pedagogicznych. Przeciwnie, z cytowanych wypowiedzi wynika, że mogą one występować. Nie będą tylko narzucane przez kulturę dydaktyczno–pedagogiczną czy pedagogikę — świadectwo źródłowe owej kultury, a przy tym roszczącą sobie prawo do

ich uprawomocnienia. Będą sprawą każdego nauczyciela z osobna, będą przy tym sprawą danego miejsca i czasu.

Jaka tu z kolei przemiana kulturowa edukacji kryje się za powyższymi stwierdzeniami? Otóż wydaje się, że współczesna kultura wymaga od nas, podmiotów — abyśmy sprawdzali i kontrolowali już poprzez nasze prywatne doświadczenie, na własny użytek czynione „obiektywizacje prywatne”. Ten ostatni termin ujmuję w cudzysłów, ponieważ idzie tu o coś, co nie jest obiektywizacją w sensie wskazywanej wyżej obiektywizacji dydaktycznej. Owo coś nie jest już dyktowane przez światopoglądowo–pedagogiczne uzupełnienie kultury regulującej edukację (potocznie: ideał wychowania), stopniowo ulega ono destabilizacji, pluralizacji, destrukcji, (Kmita J., Pałubicka A., 1992, s.177) przez nas samych i w tym sensie jest ryzykowne. Dopuszczająca takie ryzyko pedagogika ponowoczesności rozszerza w pewnym znaczeniu granice wolności nauczyciela w edukacji.

Próba konkluzji

Identyfikacja „obiektywnego” ujmowania edukacji, zaś kulturowego w gruncie rzeczy, odbywa się przez wykonywanie czynności ukierunkowanych celowościowo w dydaktyczno–pedagogicznym trybie. Doświadczenie dydaktyczno–pedagogiczne jest więc dla nas ucieleśniane przez tak rozumiane działanie dydaktyczno–pedagogiczne. Ratyfikujemy podawane przez kulturę dydaktyczno–pedagogiczną przekonania jako uprzedmiotowione za pomocą wykonywania czynności i osiągania skutków przewidywanych kulturowo. Powiadamy metaforycznie „edukacja na wirażu” sprawozdając jej stan pod dyktando kultury, choć sądzimy, iż czynimy to uwzględniając „realia”, „realizm”, „wymogi rzeczywistości”. Innym razem powiadamy „edukacja na wirażu” projektując taki jej stan, a więc z dopuszczeniem jego wartościowania. W jednym i drugim przypadku nasze mówienie jest mówieniem kulturoznawczym.

A co z pierwszym członem tytułowym wystąpienia?

Zarysowałem spojrzenie obejmujące dwa znaczenia „zwłok edukacyjnych”.

W pierwszym idzie o kierunek likwidatorski, swoiście wyzuwający edukację z jej elementów symbolicznych.

W drugim szłoby o odwlekanie; pluralizm ofert dzisiejszej pedagogiki w patrzeniu na edukację problematyzuje dotychczasową jej ofertę, wymaga namysłu i rozważenia: co przyjąć, a co odrzucić. Sęk jednak w tym, że część ofert pedagogicznych w ogóle nie wchodzi w społeczny obieg edukacyjny (Rutkowiak J., 1997). Tu zatem mamy do czynienia ze zwłokami pedagogicznymi. Ale to już temat do oddzielnych rozważań.

Literatura:

- Buchowski M., 1995, Kulturoznawstwo a antropologia kulturowa, [w:] Sójka J. (red.), Perspektywy refleksji kulturoznawczej, Poznań
- Grad J., 1993, Obyczaj a sztuka, [w:] Zamiara K. (red.), Humanistyka jako autorefleksja kultury, Poznań
- Grzegorzczak A., 1994, Niektóre problemy transformacji we współczesnej humanistyce, czyli „Wesołe jest życie staruszka”, [w:] Kostyrko T. (red.), Dokąd zmierza współczesna humanistyka, Warszawa
- Janowski A., 1995, Uczeń w teatrze życia szkolnego, Warszawa
- Kaczara A., 1995, Wstęp do pedagogiki. Opis założeń programu i sposobów jego realizacji. Ćwiczenia, [w:] Hejnica-Bezwińska T. (red.), Pedagogika ogólna. Tradycja. Terazniejszość. Nowe wyzwania, Bydgoszcz
- Kostyrko T., 1985, O kulturze artystycznej, Warszawa
- Kmita J., 1985, Kultura i poznanie, Warszawa
- Kmita J., 1995, Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu, Poznań
- Kmita J., Pałubicka A., 1992, Problem użyteczności pojęcia doświadczenia, [w:] Such J. (red.), Poszukiwanie pewności i jego postmodernistyczna dyskwalifikacja, Poznań
- Kwieciński Z., 1997, Pedagogika i edukacja na przedprożu nowego wieku [w:] Kwiatkowska H., Kwieciński Z., Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989, Toruń
- Niemierko B., 1993, Diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza /hasło/, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna, Pomykało W. (red.), Warszawa
- Nowak L., 1995, Anty-cogito, magia unitarna koncepcja metafizyki „Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Krytyka”, nr 1-2
- Pałubicka A., 1995, Historyczne ujęcie regulacyjnej funkcji kultury, [w:] Hejnica-Bezwińska T. (red.), Racjonalność pedagogiki, Bydgoszcz
- Pluta A., 1997, Pedagogika pogranicza – wymiary podstaw edukacji nauczycielskiej. Część pierwsza: Granice i pogranicza opowieści pedagogicznej a filozoficzno-kulturoznawcze współrzędne refleksji humanistycznej, Częstochowa
- Pluta A., 1997, Pedagogiczna koncepcja kształcenia kulturalno-estetycznego w optyce filozoficzno-kulturoznawczej. „Człowiek i Społeczeństwo”, Poznań
- Pluta A., 1997, Symboliczny charakter „farmakopei” J. Korczaka jako przykład pozaszkolnej komunikacji dydaktyczno-wychowawczej. Poznań (w druku)
- Rutkowiak J., 1995, Pedagogika ogólna a struktura i jakość wiedzy o wychowaniu, [w:] Hejnica-Bezwińska T., Pedagogika ogólna. Terazniejszość. Przeszłość. Nowe wyzwania, Bydgoszcz
- Rutkowiak J., 1997, Między upaństwowieniem, prywatyzacją i uspołecznianiem się pedagogiki, [w:] Kwiatkowska H., Kwieciński Z. (red.), Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989, Toruń
- Suchodolski B., 1993, Pedagogika (hasło), [w:] Pomykało W. (red.), Encyklopedia Pedagogiczna, Warszawa
- Woroniecki OP J., 1986, Katolicka etyka wychowawcza, Lublin

są to wybrane prace, które charakteryzują między innymi tzw. interpretację humanistyczną, epistemologię historyczną i społeczno–regulacyjną teorię kultury.

– autorka przedkładając paralelistyczny program metodologiczny nad opozycyjny względem niego program „identycznościowy”, przedstawia argumenty na rzecz „obrony paralelizmu”.

Rozdział 2

Kierunki zmian edukacji
w Polsce

Kazimierz Denek

Kierunki zmian edukacji w Polsce

Już na wstępie tego opracowania trzeba określić pojęcie dylematu. Oznacza ono sytuację, w której trzeba dokonywać wyboru między kilkoma możliwościami. Dylemat zakłada konieczność decyzji. Podjęcie jej często następuje w sytuacji niepewnej, która utrudnia racjonalne przewidywanie następstw. Edukacja należy do tych sfer aktywności ludzkiej, która zawiera liczne sytuacje niepewne, których rozwiązywanie stwarza dylematy (Więckowski R., 1997).

W artykule tym skoncentruję uwagę tylko na podstawowych dylematach edukacji w Polsce i próbach ich przewycięzania.

Współczesną edukację, ze względu na jej złożoność i liczne uwarunkowania, można porównać do największej z ufortyfikowanych budowli w Polsce. Są nią ruiny ufortyfikowanej rezydencji magnackiej, czyli zamku Krzyżtopór w Ujeździe koło Opatowa. Tworzą one swoisty kalendarz architektoniczny. O ogromie tej budowli świadczy fakt, że posiada ona tyle wież, komnat, sal i okien ile pór, miesięcy, tygodni i dni w roku. Liczba okien w zamku Krzyżtopór z powodzeniem może symbolizować różne problemy edukacji. Rozwiązywanie ich często przypomina niedoświadczonemu krajoznawcy, który chce zgłębić rozmiar zamku Krzyżtopór w drodze zagładania do jego wnętrza tylko przez jedno okno. Tymczasem, aby go poznać, trzeba skorzystać z wielu okien.

Nowe rozumienie edukacji

Dokonująca się w Polsce transformacja społeczno-ekonomiczna i kulturowa wymaga nowego rozumienia edukacji i dokonania w niej niezbędnych zmian i reform. Chodzi o edukację rozumianą jako: szeroki kontekst wyzwań współczesnego świata i sytuacji w Polsce; aspekty jakościowe i podmiotowe czło-

wieka w skali mikro; kompleksowość w podejściu do uwarunkowań i funkcji edukacji; nawiązanie do ruchów personalistycznych o orientacji humanistycznej; ustawiczność samokształcenia każdej jednostki ludzkiej; sprawę społeczną i jednostki równocześnie; siłę sprawczą i efekt realizowanych przemian; strukturę wkomponowaną w określony system przygotowania ludzi do pełnienia różnych funkcji i ról; uczenie młodzieży funkcjonowania w warunkach demokracji; dwustronny ruch wartości (od życia społecznego do ludzi i odwrotnie) (Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, 1995).

System edukacji w Polsce „nie nadążał w ostatnich dwóch dekadach za reformami, jakie w tej dziedzinie przeprowadzono w tym samym czasie na Zachodzie. W rezultacie znalazł się on w stanie zapaści”¹. W niewystarczającym stopniu przestrzega ogólne zasady funkcjonowania współczesnych systemów szkolnych, takich jak: powszechność, drożność, szeroki profil, elastyczność i uspołecznienie kształcenia. Trudno mówić też o adaptacji szkolnictwa do przemian zachodzących w demografii, ekonomice, życiu społecznym i kulturze (Kupisiewicz Cz., 1994).

Zachodzi potrzeba kompleksowej reformy edukacji obejmującej zagadnienia strukturalne, programowo–metodyczne i organizacyjne od przedszkola po szkołę wyższą. Tymczasem daje się odczuć brak całościowej koncepcji przemian edukacji. Dostrzegany w niej chaos, pogłębiony przez niedosyt środków finansowych powoduje, że nastawia się ona na przetrwanie a nie na zmiany i rozwój. Do przezwyciężenia tego stanu niezależnie od pieniędzy potrzeba wielkiej myśli pedagogicznej, która stworzy spojrzenie na edukację i nauki o niej oraz przeżywany przez nas moment dziejowy. Z drugiej strony pedagogika za bardzo chce być nauką, a jest przynajmniej na równi z nią sztuką.

Doktryny zmian edukacyjnych

Jaką przyjąć doktrynę zmian w polskiej edukacji? Można wybierać między adaptacyjną, krytyczną i krytyczno–kreatywną doktryną edukacji. Pierwsza z nich polega na odzwierciedleniu modelu społeczno–ekonomicznego kraju i przystosowaniu młodego pokolenia do istniejącej rzeczywistości. Kolejna

¹ Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie, raport pod kier. I. Białeckiego, MEN, Warszawa 1995; Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce, MEN, Warszawa 1994; Komitet Prognoz przy Prezydium PAN „Polska w XXI wieku”. Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w jej formowaniu, Warszawa 1993; Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Centrum Współpracy z Krajami w okresie przejściowym, Rada ds Edukacji, Zatrudnienia i Spraw Socjalnych, Biuletyn Informacyjny COMNS, Kraków 1997, nr 6–7.

charakteryzuje się pobudzaniem do innowacji, kreatywności, zmian w otaczającym świecie. Czynnikiem jej jest ulepszanie życia, ludzi. Ważnymi rysami tej edukacji są podmiotowość i współdecydowanie. Natomiast doktryna edukacji krytyczno–kreatywnej bazuje na demokratycznym łądzie, wyzwaniu, stwarzaniu warunków dla wielostronnego rozwoju ucznia (Lewowicki T., 1995).

Której z tych doktryn zmian edukacyjnych nadać priorytet w Polsce? Słusznie podważa się tradycyjną doktrynę edukacyjną, w myśl której za obowiązek oświaty uznaje się przygotowanie młodzieży do zastanych warunków życia. Przeciwstawia się jej koncepcję emancypacyjną, podkreślającą, że edukacja powinna wyzwalać człowieka i jego możliwości. Wskazuje się też na doktrynę edukacji krytycznej. Służy ona przebudowie rzeczywistości, sprzyja tworzeniu lepszych warunków życia, pobudza do innowacji.

Stąd coraz częściej słyszymy i czytamy w mas mediach o szkole nowej, nowoczesnej, innowacyjnej, najnowszej, zmodernizowanej, współczesnej, przyszłościowej i na miarę XXI wieku. Warto przypomnieć, że pod starym słońcem nic naprawdę się nie zdarza. Czasem karkołomny bieg do nowoczesności zaślepia, pot zalewa oczy, a nowatorzy tracą zdolność spojrzenia zdrowego i z dystansu. „W naszej edukacji to objaw częsty i męczący” (Zięba A., 1997).

Różne odmiany wspomnianych wizji koncepcji przebudowy edukacji, pojawiające się z częstotliwością odpowiadającą zmianom na ministerialnym fotelu i niedocieranie z informacją do nauczycieli w Polsce, brak dyskusji społecznej na ten temat powodują, że wiedza dotycząca przemian w oświacie w szkołach jest znikoma lub żadna. Dotyczy to zarówno tych, którzy mają realizować reformę szkolną, jak również rodziców powierzających edukacji swe dzieci.

Poszukuje się edukacji, która stanie się katalizatorem demokratyzacji kraju i przyspieszy jego uczestnictwo w jednoczącej się Europie (Kwieciński Z., 1996; Denek K., Szałachowska–Towlson R., 1992–1993). Jedną z form edukacyjnego przygotowania się do integracji państw Europy rodkowej i Wschodniej ze strukturami Unii Europejskiej, obowiązujących w niej norm i standardów oświaty i szkolnictwa jest ich udział w funkcjonujących na Zachodzie programach „Sokrates”, „Leonardo da Vinci” i „Młodzież dla Europy II”.

Ponadto zapewni swym absolwentom takie cechy osobowości, jak: aktywność i przedsiębiorczość; zdolność sprostania wymaganiom konkurencji w gospodarce rynkowej; wrażliwość humanistyczna; szacunek do wartości wyższych i motywacja do bezinteresownych działań społecznych; pogłębiona humanistycznie motywacja wyborów, decyzji i działań; wysoka kultura moralna i uczuć; zdolność do zachowań empatycznych (otwartości na drugiego człowieka) i prowadzenia negocjacji; uspołecznienie i umiejętność budowania

więzi międzyludzkich; odrzucanie modelu życia zdominowanego przez „mieć” na rzecz „być”; poczucie godności i kreatywności działania. Jest to równoznaczne z realizacją dewizy edukacyjnej: „rozumieć świat – kierować sobą”, która określa kształtowanie stosunku poznawczego do rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, naukowej oraz zdolność egzystencjonalną do sterowania własnym życiem, pobudzaną przez wartości. Są one centralną kwestią edukacji (Banaś Cz., 1996; Denek K., 1994; Homplewicz K., 1996; Wojnar I., 1995).

Tendencje zmian w edukacji

Wśród wielu czekających edukację w Polsce zmian do najbardziej pożądanym T. Lewowicki (1995) zalicza: zbliżenie edukacji do rzeczywistości życia; zmianę funkcji oświaty (zamiast przekazu informacji ma ona przygotowywać młodzież do korzystania z różnych źródeł wiedzy, jej systematyzowania, selekcji i wartościowania); upodmiotowienie i demokratyzację edukacji, jej samoregulację i uspołecznienie; upowszechnianie kształcenia na poziomie szkoły średniej, zwiększanie dostępu młodzieży do studiów wyższych; ściślejsze powiązanie kształcenia ogólnego z zawodowym (Lewowicki T., 1995).

Czy te propozycje wyczerpują listę poświadanych zmian w edukacji? Trzeba ją wydłużyć o: humanizację edukacji, zachowanie jednolitego jej systemu, przy bogactwie wewnętrznego zróżnicowania, przywrócenia pracy dydaktyczno-wychowawczej aksjologicznych i teleologicznych aspektów i nadanie im właściwego sensu (Denek K., 1995); przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym i ich zwalczanie; zmianę rozmieszczenia sieci szkół średnich (pod kątem wyrównywania szans edukacyjnych uczniów ze wsi i miast); inne (podmiotowe i partnerskie) relacje między uczestnikami procesu kształcenia; ewaluację procesu kształcenia; transformację poznawania, kontroli, analizy i oceny postępów, które czynią uczniowie w nauce, treści (Denek K., 1996a; Denek K., 1997).

Szczególnego znaczenia w przewyżczeniu niedomagań edukacji Polski nabiera położenie akcentu w kształceniu na działanie, bo jest nim życie. Prawdopodobnie tę trafnie ujął znany z historii starożytnej kultury indyjskiej mędrzec i prawodawca Manu Swajambhuwa w czterowierszu. Warto go tu przytoczyć w przekładzie Roberta Stillera:

*„Od wieków lepszy ten, co księgi czyta,
od wyczytujących, kto pamięcią chwytą,
od pamiętających, kto ich treść rozumie,
od rozumiejących ten, kto działać umie,”²*

² Podaje za: H. Wilczyński, Podróż do źródeł edukacji, „Reforma Szkolna” 1993, nr 9.

Wyszczególnione co dopiero kwestie zostały w miarę wystarczająco przedstawione w literaturze pedagogicznej. Stąd pominiemy je tu, koncentrując się na aktualnych dylematach edukacji w Polsce i próbach ich przewycięzania przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN).

Zmiany w zarządzaniu szkołami i ich strukturze

Rozwój gospodarki rynkowej w Polsce, w tym także przeobrażenia zachodzące w strukturze zatrudnienia według sfer działalności, sektorów, działów i gałęzi gospodarki narodowej oraz grup zawodowych spowodowały rozszerzenie celów systemu edukacji narodowej. Wykształcenie urosło do formy ochrony przed zagrożeniem bezrobociem a równocześnie i inwestycji, która gwarantuje lepsze zarobki i perspektywy zawodowe.

Zgodnie z Ustawą z 21 lipca 1995 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. RP 1995, nr 101, poz. 504), system ten zapewnia dostosowywanie szkół, kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku. Wyrazem tego jest powstawanie niepublicznych szkół zawodowych, średnich i policealnych o profilu ekologicznym, menedżerskim i ekonomiczno-biznesowym. Wypełniają one lukę w istniejącym systemie szkolnictwa zawodowego. Szkoły te stale współpracują z terenowymi urzędami pracy i spraw socjalnych (Kołaczek B., 1997). Oznacza to, że zmiany w zarządzaniu edukacją ukierunkowane są na decentralizację, wzrost autonomii poszczególnych szkół i uprawnień ich dyrektorów (odpowiadających za poziom wyników kształcenia) a także wpływu rodziców i społeczności lokalnych na nie. Procesy te zapoczątkowały szkoły społeczne. Dysponują one szeroką ofertą edukacyjną. Są im obce nasilające się zjawiska patologii wśród dzieci i młodzieży. Młodzież uczy się w nich lepiej i taniej niż w szkołach państwowych.

Decentralizację zarządzania na szeroką skalę rozpoczęło przekazywanie szkół podstawowych w zarząd gmin. Na tym tle widoczna staje się pilna potrzeba jeszcze ściślejszego powiązania działalności szkół ponadpodstawowych z potrzebami lokalnego rynku. Uważa się je za wzór szkoły samorządowej (Skudlarek T., 1997).

W MEN-ie powstał interesujący, wstępny projekt dokumentu dokonującego przekształceń w strukturze szkoły. Według proponowanych w nim zmian, dzieci będą rozpoczynały naukę w wieku sześciu lat. Edukacja będzie podzielona na: siedmioletnią szkołę podstawową, trzyletnie gimnazjum i dwuletnie liceum bądź szkołę zawodową.

Podstawy programowe

Od kilku lat trwają prace nad programami szkolnymi. Najpierw spierano się o słowa i ich znaczenie: minima czy podstawy programowe? Później rozgorzał ostry dyskurs o ich zawartość merytoryczną. W końcu rozpoczęła się reforma szkolna na podstawie pośpiesznie ogłoszonych podstaw programowych. Podstawy programowe to obowiązkowe na danym etapie kształcenia treści dydaktyczne oraz umiejętności, które są uwzględniane w programach nauczania i umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych. Jakkolwiek dokument w tej sprawie z dnia 28 kwietnia 1997 r. wchodzi w życie od 1 września 1997 r. to jednak szkoły będą miały dwa lata na ich ostateczne wprowadzenie.

Twórcy podstaw programowych wyszli z założenia, że obecnie uczniowie zdobywają wiedzę na wyrywki i nie potrafią jej połączyć. Proponują więc m.in. wprowadzenie bloków tematycznych, gdzie będzie można łączyć np. elementy wiedzy o historii i literaturze, jeśli wzajemnie się uzupełniają. Ministerstwo Edukacji Narodowej pragnie, żeby cała wiedza łączyła się w logiczną całość, miała charakter praktyczny, rozszerzała horyzonty uczniów, a nie tylko zestawiała suche informacje z różnych przedmiotów.

Podstawy programowe mają charakter ogólny. S. Sławiński (1997) dowodzi, że są one „zawieszane w próżni realizacyjnej” ponieważ nie zostały wpisane w horyzont zachodzących w naszym kraju przemian. Nie wiadomo też na jakich wartościach i standardach edukacyjnych są one oparte (Parafiniuk–Soińska J., 1996).

Dyskusyjne jest opracowanie jednolitych ogólnopolskich podstaw programowych z poszczególnych przedmiotów dla wszystkich uczniów. Czy nie byłoby lepszym rozwiązaniem ich zróżnicowanie?

Programy i podręczniki

W oparciu o podstawy programowe opracowuje się programy nauczania i podręczniki. Mają one stać na straży niezależności wiedzy, odpowiedzialności za kształcenie w kulturze naukowej i demokratycznej oraz osiągnięć uczniów. Dlatego rodzi się pytanie czy opracowywania zmian programowych nie trzeba powierzyć apolitycznym agendum merytorycznie prowadzonym przez MEN i działającym pod nadzorem Sejmowej Komisji Edukacji?

Uderza w programach nauczania języka polskiego i historii mała liczba pozycji literatury polskiej, których lektura wzbogaca ucznia, kształtuje w nim poczucie prawdy, dobra, piękna i wiary. Przywołuje miłość, współczucie, pracę pozytywną, solidaryzm społeczny. Nie pozwala zapomnieć o daninie krwi, bo-

haterstwie w walce o niepodległy byt Ojczyzny. Nasylenie języka polskiego i historii takimi książkami jest, w moim przekonaniu, problemem istotniejszym niż edukacja seksualna, i z pewnością mniej kontrowersyjnym.

Jak wiadomo, szkoły mają do wyboru dziesiątki nowych podręczników. Jeszcze więcej przekazuje się nauczycielom zaleceń metodycznych do nich, spośród których nawet najlepsi i najbardziej pracowici zaczynają być zdezorientowani. A jak w tym wszystkim ma się znaleźć uczeń?

Niestety, podręczniki szkolne są szare, mało ciekawe. Dominują w nich zdania długie, a nawet wielokrotnie złożone. Razi nieporadność językowa, powierzchniowa, zbyt ogólne lub szczegółowe ujęcie treści. Przedmioty matematyczno–przyrodnicze są opisane w podręcznikach zbyt abstrakcyjnie. Dominują w nich słowa. Za mało jest przykładów i rycin. Są suche. Spotyka się w nich język, który nie grzeszy poprawnością gramatyczną, zarówno fleksyjną, jak i składniową. Zawierają też celeryzmy. Takie podręczniki nie zachęcają uczniów do nauki.

Nowa matura

Najbardziej czytelną część planowanej przez MEN reformy szkolnej stanowi „nowa matura”. Jest ona pomyślana jako egzamin państwowy, gwarantujący wstęp na niektóre kierunki studiów wyższych. Przewiduje się zdawanie matury w dwóch etapach. Pierwszym z nich będzie praca badawcza pod kierunkiem nauczyciela. Na jej przygotowanie uczeń dostanie kilka miesięcy. Praca może obejmować jedno zagadnienie, które uczeń poznawał na kilku przedmiotach, ale może być też poświęcona szczegółowemu tematowi z jednego przedmiotu — np. ekologii, komputerom. Jeśli uczeń obroni pracę, uzyska prawo do przystąpienia do drugiego etapu matury. W drugim etapie będzie pisał testy z trzech przedmiotów. Obowiązkowy dla każdego będzie test z języka polskiego. W czasie matury z języka polskiego uczniów o ścisłych umysłach nie będzie straszyla wizja wypracowania. Polecenia będą podane w formie pytań, które sprawdzą nie tylko wiedzę językową i literacką, ale też umiejętność posługiwania się językiem. Do wyboru będzie język obcy lub matematyka. Trzeci test uczeń wybierze dowolnie. Testy zostaną sprawdzone przez specjalistów spoza szkoły. Będą one miały dwa poziomy trudności. Uczeń będzie sam decydował o tym, na jakim poziomie chce zdawać poszczególne przedmioty.

Ocenianie matury na zewnątrz budzi kontrowersje. Zwolennicy twierdzą, że dzięki temu oceny będą bardziej obiektywne i sprawiedliwe. Natomiast przeciwnicy ostrzegają przed dyskryminacją uczniów nerwowych.

Możliwość ingerowania uczniów w proces oceniania nauczycieli

Znowelizowana ustawa o Karcie Nauczyciela, wprowadziła możliwość ingerowania uczniów w proces oceniania nauczycieli. Zapisano w niej, że przed wystawieniem nauczycielowi oceny — np. przy mianowaniu dyrektora szkoły winien zasięgnąć opinii samorządu uczniowskiego. Uczniowie muszą być teraz gotowi do okazania swojej dojrzałości, a nauczyciele zdolności do samokrytyki i woli zmiany, jeżeli to okaże się konieczne.

Zgłoszona przez MEN w związku z reformą matur wizja „szkoły bez ocen” napawa obawą. Można wyobrazić sobie, że w systemie oświaty będącym w stanie „permanentnej reformy” nastąpi odwrócenie ról — nauczyciele nie oceniają uczniów, za to są przez nich systematycznie i surowo oceniani. Tak stać się nie powinno. Proces zdobywania w szkole wiedzy, trzeba ustawicznie weryfikować.

Szkolnictwo zawodowe

Poważnych zmian oczekuje szkolnictwo zawodowe. Ma ono przygotowywać nie „fachowca od wkręcania śrubki do prawego koła”, lecz pracownika otwartego, chłonnego, o wyrobionym zmyśle ekonomicznym i technicznym, a nie jednej wyuczonej, często nikomu niepotrzebnej specjalności. Aktualnie wielu uczniów szkół zawodowych kształci się w kierunkach, które nie będą przez nich wykorzystane. Dla wielu z nich najlepsza byłaby szkoła, która nie wymaga od razu w pierwszej klasie podejmowania ostatecznej decyzji o przyszłym zawodzie i dawałaby możliwość zmiany po dwóch latach nauki. Obecnie uczeń szkoły zawodowej nie może zmienić planów i przenieść się do technikum lub liceum. Warto w reformowaniu szkolnictwa zawodowego oprzeć się o jego model francuski. Polega on na tym, że przez pierwsze dwa lata uczniowie zdobywają wyłącznie wiedzę z przedmiotów ogólnokształcących, a ostatni trzeci rok poświęcony jest na naukę wybranego zawodu. Dzięki temu uczeń po pierwszej klasie może się przenieść do liceum. Warunkiem ma być jednak uzyskanie przez niego średniej ocen minimum 4,6. Jeżeli zaś zdecyduje się skończyć tę szkołę i oprócz tego zrobić maturę, będzie mógł jednocześnie podjąć naukę w liceum wieczorowym. Dzięki temu po czterech latach będzie miał świadectwo dojrzałości i otwartą drogę na studia oraz wyuczony zawód. O wyborze zawodu uczeń będzie decydował w wieku 17, a nie jak dotychczas 15 lat.

Należy spodziewać się, że w rezultacie reformy szkolnictwa zawodowego zatrze się podział na młodzież lepszą — licealną i gorszą czyli tą z „Sorbonny”

czy „Oxfordu”, jak popularnie określa się zasadnicze szkoły zawodowe. Położy się kres zarzewiu bezrobocia wśród młodego pokolenia Polaków.

Dziedzictwo kulturowe w regionie

Ważnym rysem przygotowywanej reformy edukacji jest to, że wiąże się ją z dziedzictwem kulturowym w regionie³. Dzięki temu stwarza się w niej ramy oparcia kształcenia na małych ojczyznach i poznawaniu własnego środowiska. Problematyka małych ojczyzn i tożsamości regionalnej postrzegana jest w niej jako źródło postaw obywatelskich i patriotycznych. Miłość i poznanie własnej w sensie podwórka, miejscowości, regionu ziemi daje oparcie, a wiedza o niej — świadomość odrębności i niepowtarzalności. W przededniu integracji z Unią Europejską są to wartości niepowtarzalne. Szansą dla wprowadzania regionalizmu do szkół jest przyzwolenie reformatora dla różnych ośrodków zwłaszcza tych najmniejszych, które swoimi propozycjami mogą poszerzać ofertę dydaktyczno-wychowawczą polskiej oświaty.

Wiele elementów edukacji opartej na dziedzictwie kulturowym w regionie zawiera zaproponowany przez autora tego tekstu program szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego dla uczniów ze szkół Wielkopolski, zawiera np. tematy: Poznań, jego najbliższe okolice, szlak Piastowski z Ostrowem Lednickim i Gniezmem na czele (Denek K., 1991), otoczenie Miłosławia, Winnej Góry, Środy, Zaniemyśla, Kórnik, Rogalina i Puszczykowa, Wielkopolskiego Parku Narodowego, Parku Natury w Promnie i Puszczy Zielonka. W programie tym m.in. wyeksponowano postacie wielkich Wielkopolan, „literackie przystanki wielu pisarzy i poetów nad Wartą”, ślady bohaterów serialu TVP „Najdłuższa wojna nowoczesnej Europy”, zwiedzanie obiektów współczesnej gospodarki, techniki, nauki i kultury. Znajdują się w nim też podania, legendy i baśnie Wielkopolski (Denek K., 1988).

Znacznymi efektami w realizacji wielu projektów edukacji opartej o małe Ojczyzny może poszczycić się Akademia Małych Ojczyzn (Malinowski J.A., 1997). To samo można powiedzieć o szkołach podstawowych w Ostrowcu Świętokrzyskim, które od kilku lat realizują „Regionalizm i krajoznawstwo”. Wiedza z tego zakresu jest u nich obecna nieomal na wszystkich lekcjach, a zwłaszcza historii, geografii i języka polskiego⁴.

3 Program MEN z dnia 17 października 1995 r. — dziedzictwo kulturowe w regionie, „Poznaj Swój Kraj” 1996, nr 1; 1996, nr 2.

4 O ostrowieckiej oświacie w roku jubileuszu, „Nowa Szkoła” 1997, nr 4.

Podstawowe przeszkody reformowania edukacji

Na przeszkodzie reformowania edukacji stoją liczne zagrożenia tkwiące w rozwoju procesów społecznych. Należą do nich: załamywanie się infrastruktury moralnej społeczeństwa i skuteczności działania państwa; narastająca fala patologii społecznej, w tym anarchizacji grup społecznych, szczególnie młodzieży; uchylanie się części sektora prywatnego od ponoszenia ciężarów społecznych; powszechność postaw roszczeniowych wobec Skarbu Państwa i funduszy społecznych⁵.

Niepokojącym rysem współczesnej edukacji i nauk o niej jest wyróżnianie i pogłębianie się między nimi rozdziew. W rezultacie tego pracownicy naukowo-dydaktyczni tworzą teorie, niezależne od rzeczywistości szkolnej, które nauczyciele oddalają jako nieprzystające od ich potrzeb. Ostatni z nich uważają, że w teorii wszystko wygląda pięknie, a problem polega tylko na tym, że praktyka szkolna oddalona jest od niej nieraz o całe lata świetlne. W tej sytuacji sprawą zasadniczą jest budowanie mostu między teorią i praktyką edukacji. Jest to oczywiste skoro pamięta się, że akademickość nie może oznaczać dys-tansowania się od praktyki szkolnej.

O wynikach zmian w edukacji zadecydują nauczyciele

Trzeba ich przygotować na miarę zadań reformatorskich. Kształcenie, doszkalać i doskonalenie nauczycieli powinno wyprzedzać przebudowę edukacji. Wymaga to ścisłej współpracy szkół wyższych kształcących nauczycieli i różnych ogniw edukacji.

Niestety, wciąż mało mamy nauczycieli, których kompetencje bazują na sztuce i kulturze nauczania, wiedzy i umiejętnościach dydaktycznych. Opierają się one na treściach pogłębionych, istotnych, ustrukturalizowanych i zakotwiczonych w wartościach (Denek K., 1996b). Ponadto konsekwentnie zorientowane są na podmiotowości i partnerstwie uczniów oraz uwolnieniu ich od strachu, lęku, przymusu i nudy. Nauczyciele ci dążą do tego, aby poznawanie, doświadczanie i przekazywanie przez uczniów rzeczywistości odbywało się „głową, sercem i ręką”.

Zamiast tego nauczyciele nieczęsto sięgają do takich wariantów działalności dydaktycznej, jak nauczanie otwarte, nastawione na cel i działanie, na proces kształcenia, dostrzeganie i przyswajanie wartości. Stosowana przez nich dyda-

⁵ W perspektywie roku 2010. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.

ktyka jest zbyt abstrakcyjna. Do najważniejszych jej mankamentów należy zorientowanie na nauczyciela, a nie na ucznia, stosunkowo nieliczne wzorce modeli nauczania, niewystarczająca liczba innowacyjnych nauczycieli (mistrzów) i szkół wdrażających najnowsze zdobycze teorii i praktyki kształcenia.

Na lekcjach nadal „prym wiedzie pedagogika władztwa edukacyjnego”. Uspołecznienie jej znajduje się *in statu nascendi*. Stosunki uczestników procesu kształcenia oparte na podmiotowości i partnerstwie są w niej jedynie gośćmi (Śliwerski B., 1996). Dominuje nauczanie frontalne, oddalone od życia. Koresponduje z nim ubóstwo działań uczniów. Nie stwarza się wystarczających szans, żeby uczniowie umieli pokonywać lęk i rozwiązywać konflikty, zdobywali doświadczenia i zachowania prospołeczne, kierowali własnym rozwojem, wykazywali się zaufaniem do siebie i współrodzimek, zaangażowaniem, inicjatywą i niezależnością myślenia.

Zapomina się o tym, że struktura nauczania opiera się na komponentach: „JA” (uczącego się, jego doświadczeń i biografii), „MY” (wymiar społeczny klasy, w której znajduje się uczeń), „RZECZY” (przekazywane treści i ich struktura). Pierwszemu z nich odpowiadają metody: analizy własnego planu życiowego, zamiany i grania ról (psychodrama i biograficzna refleksja), odpreżające (podróż w fantazji), związane z emocjami (tworzenie zwyczajów). W komponencie „MY” sięga się do: gier interakcyjnych (nastawionych na zaufanie, współpracę i zawierzenie), prezentowanie osiągnięć i projektów badawczych (Szymaniak J., 1997).

Na przełomie września i października 1996 w Genewie na 45 sesji Międzynarodowej Konferencji Oświaty poświęconej poszukiwaniu nowych perspektyw przez nauczycieli w konkluzji obrad słusznie podkreślono, że współcześni nauczyciele, aby wzmocnić swoją rolę we współczesnym świecie, stoją przed problemami przewyższania rozdzźwięków pomiędzy:

- tym, co lokalne i globalne (czyli kultywowania tego co unikalne w poszczególnych krajach i ich regionach i przygotowywania uczniów do aktywności w „globalnej wiosce”);
- modernizacją a tradycją (implikuje to konieczność adaptowania najnowszych rozwiązań do zakorzenionych zwyczajów);
- postępującą konkurencją i troską o zagwarantowanie równości szans (oznacza to przyporządkowanie gospodarki rynkowej społeczeństwu); postępowaniem technicznym i zdolnością do jego asymilacji.

Niwelowanie i likwidowanie tych rozdzźwięków nakłada na nauczycieli zwiększone obowiązki: stałego samokształcenia, pracy w zespołach, podtrzymywanie żywych relacji z uczniami (przez wzbudzanie ciekawości poznawczej

i wspieranie talentów), odpowiedzialności za jednoczesną realizację podstawowych filarów edukacji czyli nauczania, by: wiedzieć, robić, być i żyć razem (Nowicka R., 1997).

Wszystkim Nauczycielom w tej Szkole dedykuję dwie pierwsze strofy ich hymnu autorstwa Zb. Preisnera z programu kabaretu „Piwnica pod Baranami”:

*„Musimy siać, choć grunta nasze marne,
Choć nam do orki pługów brak i bron,
Musimy siać choć wiatr porywa ziarna,
Choć w ślad za siewcą kroczą stada wron.
Musimy siać nie wiedząc, w którą stronę,
Poniesie wiatr i w ziemię rzuci siew,
Nie wiedząc kto i gdzie pozbiera plony,
W dożynki czyj radosny huknie śpiew”.*

Rodzi się pytanie czy MEN mimo licznych przeszkód w reformowaniu edukacji sprostą przedstawionym tu przykładowo jej dylematom? Nie przesądając odpowiedzi na to pytanie nie sposób nie zauważyć, że próby dokonywania reform w edukacji bez pogłębionej analizy i stanu potrzeb oraz gruntownego przygotowania nauczycieli do tego przedsięwzięcia kryją w sobie niebezpieczeństwo marazmu, frustracji, zagubienie i stresy nauczających, agresję uczniów i bezradność ich rodziców. Dlatego hasło „edukacja czeka na zmiany” musi być zastąpione zawołaniem „edukacja nie może czekać dłużej na zmiany”. Trudno jednak nie zgodzić się z opinią Cz. Kupisiewicza (1997), że prowadzona u nas reforma oświaty „zawieszona jest” w swoistej próżni. Nie towarzyszy jej bowiem opracowanie spójnej i kompleksowej koncepcji reformy, określenie modelu strukturalnego edukacji oraz scenariuszy realizacji reformy.

Można też spotkać poglądy, że od 1991 r. „kolejni ministrowie edukacji narodowej niewiele lub zgoła nic nie zrobili, by pomóc polskiej szkole”. Dlatego postuluje się, aby Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, a nie MEN, zajął się reformą oświaty. Ponadto formułuje się też żądanie, więcej niezależności od MEN dla kuratoriów oświaty (Pillardy–Kozarzewska J., 1997a; Pillardy–Kozarzewska J., 1997b). Najdalej w swych postulatach idzie K. Marcinkiewicz (1997). Twierdzi on, że aby reformie edukacji zapewnić skuteczność i właściwy kierunek trzeba ją uwolnić od bieżącej polityki.

Jakkolwiek są to poglądy zbyt radykalne, to jednak trudno przejść nad nimi do porządku dziennego.

Konkluzje

Warunkiem efektywnej reformy edukacji jest włączenie systemu szkolnego w nurt dokonujących się zmian społecznych, ekonomicznych i kulturalnych, którym ma ona nie tylko towarzyszyć, lecz je wyprzedzać (Kupisiewicz Cz., 1995). Nie uda się ona, jeżeli nie zaangażuje się w nią: społeczeństwo, nauczyciele, uczniowie i ich rodzice. Oznacza to, że bez wsparcia reformy oświaty przez społeczeństwo w skali makro i mikro szanse na jej realizację są nikłe.

Przedstawione refleksje związane z dylematami edukacji w naszym kraju i próbami ich przewycięzania nie kwalifikują się do nieomylnych. Wyrażają jedynie troskę o jakość przedsięwzięć reformatorskich na najbardziej znaczącym organizmie społeczeństwa jakim jest edukacja.

Literatura:

- Banach Cz., 1996, Problemy rozwoju edukacji w Polsce w raportach Komitetu Prognoz PAN „Polska w XXI wieku”, „Kultura i Edukacja” 1996, nr 4;
- Denek K., 1988, Krajoznawstwo szkolne, „Oświata i Wychowanie” nr 41
- Denek K., 1989, Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej, Warszawa
- Denek K., 1991, Stąd nasz ród. Wychowawcze walory krajoznawstwa, „Poznaj Swoj Kraj” nr 9
- Denek K., Szałachowska-Towlson R., 1992–1993, The Polish Pathway Towards Educational Europe, „Culture and Education”
- Denek K., 1994, Wartości i cele edukacji szkolnej, Poznań–Toruń
- Denek K., 1995, Wybrane problemy przemian edukacyjnych (cz. I), „Wychowanie Na Co Dzień”, nr 12
- Denek K., 1996a, Wybrane problemy przemian edukacyjnych (cz. II), „Wychowanie Na Co Dzień” nr 1–2.
- Denek K., 1996b, Proces pedagogicznego kształcenia nauczycieli w uniwersytecie a wartości edukacji szkolnej, [w:] Paławska K. (red.), Tradycja i wyzwania, Kraków
- Denek K., 1997, Treści kształcenia ogólnego na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia, „Wychowanie Na Co Dzień” nr 3.
- Homplewicz K., 1996, Etyka pedagogiczna, Rzeszów
- Kołaczek B., 1997, Zmiany w polityce edukacyjnej w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” nr 2.
- Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, 1995, W perspektywie roku 2010, Warszawa
- Kwieciński Z., 1996, Demokracja jako zadanie edukacyjne, [w:] Muszyński H., (red.) Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej. Stan, potrzeby i perspektywy, Poznań
- Kupisiewicz Cz., 1994, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa
- Kupisiewicz Cz., 1995, Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, Warszawa

- Kupisiewicz Cz., 1996, Zarys koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce, „Głos Nauczycielski” nr 18–20.
- Lewowicki T., 1995, Przemiany w oświacie, Warszawa
- Malinowski J. A., 1997, Mała ojczyzna – skarbnica kultury, „Wychowanie Na Co dzień” nr 1–2
- Marcinkiewicz K., 1997, Kto podoła reformie? „Życie” nr 90.
- Nowicka R., 1997, Nauczyciele – szanse i problemy w świetle rezultatów genewskiej konferencji, „Nowa Szkoła” nr 4
- Parafiniuk–Soińska J., 1996, Refleksje nad koncepcją reformy systemu oświaty w Polsce, [w:] Muszyński H., (red.) Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej. Stan, potrzeby i perspektywy, Poznań
- Pillardy–Kozarzewska J., 1997a, Sejm uratuje szkołę, „Życie” nr 11
- Pillardy–Kozarzewska J., 1997b, Kondukt żałobny, „Życie” nr 110
- Szkudlarek T., 1997, Oświata a koncepcja życia społecznego, [w:] Muszyński H. (red.), Oświata polska ... wzór szkoły samorządowej, „Życie” 1997 nr 111
- Sławiński S., 1997, Projekt w próżni, „Życie” w druku 10 kwietnia
- Szymaniak J., 1997, Tendencje w dydaktyce, „Życie Szkoły” nr 3–5
- Śliwerski B., 1996, Klinika szkolnej demokracji, Kraków
- Więckowski R., 1997, Dylematy współczesnego systemu edukacyjnego, „Nowa Szkoła”, nr 3
- Wilczyński H., 1993, Podróż do źródeł edukacji, „Reforma Szkolna” nr 9
- Wojnar I., 1995, Świat przyszłości a Polska, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa
- Zięba A., 1997, O potrzebie polowania na promyczki, „Nowa Szkoła”, nr 2

Romuald Derbis

Między wartościami a możliwościami w niektórych obszarach edukacji

Powszechnie wiadomo, że jeśli prosta myśl wiele opisuje i wyjaśnia, to łatwo zaszczerpia się w umysłach ludzi, ponieważ dobrze służy podejmowanym problemom dnia codziennego. Do takich należy propozycja T. Tomaszewskiego (1975), by sytuację człowieka opisywać w układzie możliwości i wartości. W podejściach poznawczych w psychologii, moim zdaniem, mało jest równie dogodnych i wygodnych formuł. Posługując się metaforą W. Łukaszewskiego (1989) wykorzystywanie takich myśli to ledwie imitowanie ptaków. Niech i tak będzie, wszak jest się od kogo uczyć.

Wykorzystując pojęcie układu wartości i możliwości podejmuję próbę zabrania głosu w dyskusji na temat edukacji na „wirażu” jakiej miałem przyjemność przysłuchiwać się na III Seminarium Tatrzańskim, które w czerwcu 1997 roku zorganizował Zakład Dydaktyki i Metodologii Badań WSP w Częstochowie oraz Zakład Dydaktyki UAM w Poznaniu.

Z perspektywy psychologa, a więc dla dydaktyka raczej nieprofesjonalisty, chciałbym wskazać na te wartości, które w procesie szerszych zmian oświatowych postulowanych na seminarium wydają mi się istotne i możliwe do osiągnięcia w bliższym lub dalszym czasie oraz na te, które aczkolwiek istotne, nie wydają się możliwe bez zmian systemowych w ekonomii i polityce społecznej uprawianej w naszym kraju. Do koniecznych zmian systemowych dochodzi wymóg zazwyczaj najwolniej postępujących zmian w stosunkowo mocno zuniifikowanej świadomości społeczeństwa, opornego na wszelkie głębsze zmiany, traktowane zazwyczaj jako zagrożenie. Chciałbym także wskazać na te warto-

ści, które mogą być dla edukacji iluzoryczne, wszak lepsze jest wrogiem dobrego.

Aczkolwiek pojęcia układu wartości i możliwości są intuicyjnie stosunkowo łatwo dostępne, a także znane z literatury psychologicznej, przyjmijmy, że chodzi o system celów bardziej lub mniej konkretnie sprecyzowanych, który mamy osiągać w oparciu o posiadane zasoby biologiczne, umiejętności, wiedzę i własności osobowości. Wszystko w określonych warunkach kulturowych doprecyzowanych specyfiką niszy ekologicznej jaką współtworzymy.

W prezentowanym artykule chodzi o potraktowanie edukacji jako sytuacji, w której uczestniczy wiele podmiotów, a sama edukacja jest ważnym układem społecznego organizmu. Fakt, że moja perspektywa humanisty i badacza (tak bym chciał) zawiera się w analizowanej sytuacji, nie sprzyja spojrzeniu z potrzebnego dystansu, ale przecież badacz musi niekiedy badać procesy, w których sam uczestniczy. To trochę tak jakby filmować proces nakręcania filmu. Sam uprawiam przecież dydaktykę akademicką.

Wartości oczekiwane

W dyskusji nad zmianami w oświacie uderza powszechność i deklaratywna zgodność co do potrzeby wielkich zmian na wszystkich płaszczyznach i kierunkach. Zmian chcą uczniowie, nauczyciele, rodzice, MEN, także państwa Unii Europejskiej jeśli chcielibyśmy na serio do niej wejść. Wszak np. studenci z tych państw mogą wybierać kraj studiów, a podstawy ubiegania się o indeks są zunifikowane na poziomie szkół średnich. My na razie marzymy o europejskiej maturze, która nam te podwoje otworzy. Zmiany dotyczyć powinny tradycyjnie celów, treści, metod i zasad kształcenia oraz kryteriów i sposobów oceniania postępów uczniów. W nowocześniejszych podejściach modernizacji oczekuje się w sferze uprawiania dydaktyki jako nauki i dydaktyk szczegółowych, samo kształtowania się człowieka i co obiecujące — w sferze kształcenia nauczycieli oraz zarządzania oświatą. Zapewne u podstaw formułowanych oczekiwań leży równie powszechne niezadowolenie z istniejącego stanu rzeczy, które nie jest tylko subiektywnym odbiorem stosunkowo często narzekających Polaków, ale znajduje potwierdzenie w różnych naukowych raportach (np. Biuletyn Informacyjny COMNS Kraków, 1997, 6–7).

Konstatowanie potrzeby zmian edukacyjnych odbywa się, także bardzo zgodnie, z perspektywy transformacji ustrojowej. Gromkie narzekania tyczą się nieprzygotowania do demokracji, wolnego rynku, zachowań transgresyjnych, co ogłaszane jest bez dyskusji jako konieczne w dobie przemian. Zgadzam się z tezą, że edukacja narodu zaniedbywana jest co najmniej przez kilka ostatnich

dziesiątek lat (Denek K., 1997). Jednakże sędzę, że wiedzieliśmy o tym prawie równie dawno. Ostatnie lata dały jedynie możliwość głośnego i wyraźnego mówienia na ten temat przy wykorzystaniu także powszechnie akceptowanego, a przynajmniej jawnie nie atakowanego, hasła przemian ustrojowych. Obawiam się, że jego symboliczna wartość może się zdewaluować i tym samym podzielić los hasła wczesnych lat dziewięćdziesiątych — „bierz własne sprawy w swoje ręce”. Po krótkim entuzjazmie u wielu osób zwyciężyło przekonanie, że lepiej decyzje i odpowiedzialność oddać w „cudze” ręce. Myślenie takie znalazło już odzwierciedlenie w następnych wyborach do sejmu. O tym zjawisku pisał Fromm w 1941 r., w pracy pod wymownym tytułem „Escape from freedom”, której polskie tłumaczenie — „Ucieczka od wolności” — ukazało się w roku 1978.

Brak odpowiednich regulacji prawnych, przerost nadmiernie rozbudzonych marzeń i chcień nad społecznymi możliwościami, stały się w początkach III Rzeczypospolitej przyczyną, nazwijmy to, pewnych zahamowań owych przeobrażeń a nawet tęsknot ku przeszłości. Inaczej mówiąc, samo mówienie o duchu transformacji nie zrodzi nawet części oczekiwanych zmian. Może natomiast spowodować złudne przekonanie, że coś się robi, a to będzie głównie nasze polskie sprawy przegadanie. Nawet wielki systemowy projekt trzeba realizować zaczynając od małych rzeczy dziś możliwych do zrobienia. Drobne zmiany są natomiast niebezpieczne, gdy pochodzą spoza koherentnej całości, są przypadkowe czy doraźne, kreowane bardziej politycznie niż merytorycznie. Rzadziej się dostrzega i mniej podkreśla, że nowoczesność jest w opozycji do tradycji, która stabilizuje i daje poczucie bezpieczeństwa. Globalność jest w opozycji do indywidualności, które jeśli historii nie tworzą, to są osiami przemian i zarzewiem rozwoju, a przynajmniej ubarwiają rzeczywistość. Komputeryzacja i związana z nimi edukacja multimedialna ograniczają bezpośrednie relacje międzyludzkie i utrudniają realizowanie się podmiotu jako istoty społecznej. Człowiek współczesny winien pamiętać o prostej prawdzie dwóch stron medalu. Jeśli cokolwiek zmienia czy wytwarza, nie tylko sobie pomaga, ale i szkodzi. Największa w dziejach tegoroczna powódź lipcowa w Polsce jest tego smutnym dowodem. Dzisiaj, wytwarzając i zmieniając, nie można ignorować pytania o negatywne skutki tych przedsięwzięć i sposoby ich minimalizacji. Nie szybciej, więcej i dalej, ale bezpieczniej, spokojniej, bardziej w zgodzie z naturą oraz humanitarnie.

Wartości istotne, możliwe do osiągnięcia

Wartości istotne, w pewnym uproszczeniu, to te, które umożliwiają zachowanie satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi bez naruszania ich i własnej godności oraz pozwalają na efektywność społeczną. W odniesieniu do edukacji nie różnią się one bynajmniej od ogólnego dla danego społeczeństwa systemu wartości, wszak najistotniejszym celem wszelkiej edukacji powinno być umożliwienie człowiekowi życia z poczuciem sensu i zadowolenia przy zachowaniu społecznej użyteczności działań. Dawniej mawiano „ku pożytkowi dobra ogólnego”. Tymczasem instytucje szkolne bardziej nastawione są u nas (i nie tylko u nas) na uczenie społecznego podporządkowania, kosztem postaw twórczych, otwartych na nowe i zmienne sytuacje. Wracając jednak do tego co ważne i możliwe muszę przyznać, że łatwo byłoby mi wymienić to co ważne, ale nie wiem, czy jednocześnie możliwe, nawet jeśli by przyjąć, że „chcieć to móc”, abstrahując od myślenia życzeniowego. Zaryzykuję, że możliwe i ważne jest uświadomienie sobie aktualnych ograniczeń w mentalności społecznej i sile gospodarki, co pozwoli na zaniechanie tworzenia w różnych obszarach spisów nierealnych celów i umiejscowiania ich w obszarze marzeń, które być może z jednej strony warunkują transgresję rozumianą jako przekraczanie kolejnych granic możliwości, z drugiej jednak tworzą pułapkę frustracji, jaką nieścisłe częste nieosiągnięcie celów.

Pedagogika, a w najmniejszym stopniu dydaktyka, były, niestety, włączone w maszynę kształtowania społeczeństwa tzw. realnego socjalizmu. W połączeniu z totalitarnymi cechami państwa, które nasycali także instytucje pozaszkolne, podmiot, a może przedmiot edukacji, często charakteryzować się musiał wyuczoną bezradnością, biernością oraz cechami osobowości autorytarnej. Mniej więcej odwrotność tak obecnie pożądaną demokracji. Ta rola zaangażowania bez wyboru w przysposobianie do obowiązujących układów polityczno-ekonomicznych osłabiły znacznie szanse pedagogiki jako nauki. Nie był potrzebny dobry warsztat metodologiczny, bo nie od wyników uprawiania badań zależało, co i jak się robi. Pedagogika i inne dziedziny, np. ekonomia, miały raczej uzasadniać, że to, co się robi i to, jak ma być, jest dobre i słuszne, a nawet jedynie słuszne. Mniej więcej odwrotność pluralizmu i wielostronności.

Stąd nadanie pedagogice bardziej naukowego charakteru, bez zapominania, że jest też sztuką (Denek K., 1997), wydaje się ważne i możliwe. Chodziłoby o te modyfikacje metodologiczne i teoretyczne, o których wspomina w niniejszym zbiorze St. Palka (1977). Z tego pnia, jaki stanowi nauka, mogą odchodzić inne gałęzie praktycznych zmian. Jest to możliwość teoretyczna

rzecz jasna. Z nauki musieliby chcieć i umieć skorzystać decydenci polityczni. Tymczasem, na razie, jeśli nawet naukowcy zasilają kręgi decydentów, to one nadają im cele i sposób działania, a nie odwrotnie. Dzisiejsze MEN mniej więcej tak właśnie widzę.

Możliwe i ważne jest też uświadomienie sobie, że nie jesteśmy społeczeństwem zorientowanym produktywnie w sposób właściwy dla społeczeństw protestanckich, gdzie bogacenie się jest cnotą, ale chełpienie się efektami — przywarą. Orientacja produktywna to odkładanie możliwie dużej części zysku na pomnażanie go, a nie na konsumpcję. Ta ostatnia sprzyja bardziej społecznym porównaniom według stanu posiadania rzeczy reprezentacyjnych, czy jak to nazywano — luksusowych, od których pobierany był podatek w formie zawyżonych cen. Właśnie te dobra są przedmiotem zabiegów naszego społeczeństwa, nawet jego wykształconej części. Wszak one były przedmiotem reglamentacji do czasu kiedy reglamentacji zaczęło podlegać stopniowo wszystko.

Pytałem wiele grup studentów na zajęciach z psychologii pracy, co zrobiliby z wygranymi 150 tysiącami złotych. Przeważająca część odpowiedzi dotyczyła samochodów, podróży, mieszkań, ewentualnie lokaty w banku. Podobne wyniki uzyskał Doliński (1995), który dodatkowo podkreśla destruktywny dla efektywności działań sposób spostrzegania czasu przez ludzi wychowanych w komunizmie, gdzie wszystko można było prawie dowolnie przyspieszać lub omijać to, co trudne i niewygodne. Brak pokory wobec czasu, którego wymaga sukces cechuje również niektórych naukowych reformatorów edukacyjnych. Politycy na odmianę są bardzo opieszali, ponieważ wciąż jest dla nich bardziej ważne, że sprawują władzę niż jak to czynią. Stąd różne merytoryczne, nie mówiąc o etycznych, kompromitacje polskich polityków, bynajmniej nie składają ich do składania rezygnacji. Szanowny czytelnik pewnie ma już zastrzeżenia, że miało być o zmianach możliwych, a wymieniane raczej takimi nie są. Owszem, na poziomie ogólnej mentalności społecznej teraz nie, ale na poziomie badaczy i humanistów zmiana w spostrzeganiu znaczenia czasu i uświadomienie sobie, jakiego społeczeństwa ma dotyczyć modernizowanie edukacji — tak. Mam nadzieję, że intelektualiści i humaniści nie zawiodą. To do nich jest zasadnicze pytanie, jak spowodować nie tylko podejmowanie wyżejzonej nauki i pracy, co już w dziejach trenowano na wiele sposobów, ale co robić, by nauczyć się naukę i pracę lubić?

Rzecz jasna, nie pretenduję tutaj choćby do wymienienia, bez uzasadnienia, wszystkich celów edukacyjnych dzisiaj ważnych i realnych. Zawężam perspektywę do kwestii, która wydaje mi się najważniejsza z punktu widzenia psy-

chologii społecznej, a nawet tylko do jej zastosowań w podejmowaniu problematyki psychologii pracy. Pamiętajmy o tym, że podstawowy problem dzisiejszych nowoczesnych gospodarek to bezrobocie. Trzeba przygotować młode społeczeństwo, tak by umiało rozwiązywać wielokrotne kryzysy związane z zagrożeniem utratą i brakiem pracy. Coraz mniej zawodów można wykonywać przez całe życie. Część z nich obumiera. Powstają nowe, głównie w sferze usług. Stąd konieczne jest wykształcenie nastawienia na edukację permanentną, gdzie podstawą jest akceptacja zmian a nie stałości. Zacząć trzeba bezzwłocznie od likwidacji lub modyfikacji tych szkół i kierunków studiów, które na wejściu „produkują”, bo przecież nie kształcą, bezrobotnych. Ale to już wykracza poza sferę samej edukacji. Jest zmianą niemożliwą bez zmian w polityce społecznej. Jednocześnie powstają bowiem różne problemy związane chociażby z potencjalnym bezrobociem wcale niemałej rzeszy nauczycieli zatrudnionych w tych szkołach i kosztami organizacji szkół zorientowanych na współczesny oraz przewidywany rynek pracy. Tym samym jest to relacja między wartościami a możliwościami, która podpada bardziej pod kategorię zmian możliwych, ale trudnych do osiągnięcia.

Wartości istotne, niełatwe do osiągnięcia

O ile możliwe wydaje się uświadomienie sobie, przynajmniej przez osoby zaangażowane, z przekonaniem w realizowanie potrzebnych zmian w edukacji, takiej ogólnej wartości, jak podniesienie rangi nauki i pracy do poziomu polubienia, to ten sam cel w odniesieniu do społeczeństwa nie jest już taki prosty. Chodzi bowiem o ukształtowania etyki produktywności według zasady rzadko dziś podnoszonej — „ziarnko do ziarnka, a zbierze się miarka”, a nie etyki pieniądza według zasady „cel uświęca środki”. Do dzisiaj często słyszę, że uczciwą drogą do niczego się nie dojdzie, tymczasem moralność postępowania to jeden z czterech filarów etyki produktywności. Pozostałe to praca, inwestowanie a nie konsumpcja, szacunek do czasu w sensie dobrego jego wykorzystania, unikania „skrótów”, czyli przeznaczania odpowiednio długich jego odcinków czasu do realizacji celów. Trudno będzie osiągnąć postawione cele społeczne dopóty, dopóki od tych problemów ważniejsze będą spory o wychowanie seksualne czy minima programowe.

Wiele słyszę o konieczności edukacji ku przeobrażeniom ustrojowym. Nie-dużo o tym, jakie postawy są przydatne do tych transformacji i co może stać na przeszkodzie w ich kształtowaniu. Powyżej wspomniałem o dwóch takich postawach. Chodziło o etykę produktywności i akceptację konieczności częstych zmian jako cechy współczesnych społeczeństw. W odniesieniu do pier-

wszej z nich przeszkodę stanowi dziedzictwo kulturowo–religijne. Praca kiedyś na rzecz zaborcy, później, także po II wojnie „nie na swoim” oraz świadomość, że „łatwiej wielbłądowi przejść przez ucho igielne niż bogaczowi dostać się do królestwa niebieskiego” zrobiły swoje. Ostatniej z nich, w naszym kraju, pewną przeszkodą jest jakże poważny brak mieszkań. Łatwiej jest godzić się na zmianę, jeśli ta dokonywana jest w zbiorze preferowanych alternatyw. Co zrobić jeśli takiej alternatywie nie towarzyszy możliwość zamiany lub nabycia mieszkania w innym regionie kraju, zaś system kredytowania i dzierżawienia praktycznie nie istnieje? W Europie Zachodniej w takich sytuacjach chodzi już o różne rejony starego kontynentu, gdzie można legalnie podjąć pracę, jeśli tylko ona jest.

Inna kwestia dotyczy poziomu kształcenia nauczycieli. Z przykrością i pokorą przyznaję, że z perspektywy dwudziestoletnich doświadczeń pracy w uczelni pedagogicznej nie widzę powodów do zachwytu. Być może nabór do tego zawodu nie jest negatywny, choć i takie głosy się słyszy, jednak daleko szkołom pedagogicznym do elitarnego poziomu, zwłaszcza w odniesieniu do studiów zaocznych. I po stronie kadry, i po stronie słuchaczy, a także infrastruktury. Realizowane plany i programy studiów na prowadzonych kierunkach wydają się słabo przystawać do wymagań współczesnego społeczeństwa. Co tu dużo mówić o infostradach, edukacji multimedialnej czy pogłębionym kontakcie z praktyką, gdy ćwiczeniowe grupy studenckie liczą po 30 osób, wykładowe do 150–200, w salach zazwyczaj bez nagłośnienia, urządzeń audiowizualnych, a czasami nawet bez tablicy. Nakazowe usiłowanie podniesienia wskaźnika skolaryzacji ma głównie ilościowy charakter. Takie równanie do Europy jest nieco iluzoryczne i może zrodzić poważne kryzysy osobowe oraz przedmiotowe. Za dyplomami nie pójda bowiem odpowiednie umiejętności, postawy i możliwości absolwentów. Dzisiaj dyplomy nie reformowanych szkół coraz rzadziej będą otwierać absolwentom perspektywy zawodowe. Oszalałające tempo rozwoju kultury informacyjnej tworzy wymiary współczesnej edukacji. Szkoła nie zdąży wyposażyć ucznia w „niezbędniki adaptacyjne”, ponieważ sama nie nadąza z adaptacją. Tym samym pytanie, które się słyszy w dyskusjach nad wirażami edukacji — czy należy realizować doktrynę adaptacyjną czy krytyczno–kreatywną, wydaje się pytaniem tylko do dyskusji akademickiej. Cokolwiek w szkole się dzieje i nie dzieje, zawsze jest edukacyjne. W skrajnym przypadku odrzucenie tego, co nie najlepsza szkoła proponuje, może być właśnie przejawem postawy krytyczno–kreatywnej. Niestety, wtedy jest to efekt niezamierzony. W demokratycznym i wolnym społeczeństwie jest więc możliwe działanie pewnych samooczyszczających się mechani-

zmów także w obszarze edukacji. W społeczeństwach totalitarnych jest to niesamowicie trudne, prawie niemożliwe. Demokratyzacja życia społecznego sama w sobie sprzyja wykluwaniu się i utrzymaniu zmian sprzyjających życiu z poczuciem sensu i zadowolenia. Główną wartością, jakże trudną do uzyskania, jest więc dbanie o demokratyzację struktur i relacji we wszystkich przejawach życia społecznego. Edukacja to zasadniczy układ tego organizmu.

Iluzje

Na koniec, już bardzo sygnalnie, o pewnych iluzjach w oczekiwaniach zmian edukacyjnych. Sugerowałem już powyżej, że istotne zmiany edukacyjne nie są możliwe poza podejściem systemowym, w powiązaniu z polityką społeczną i gospodarczą kraju. Nadto, aczkolwiek opracowane globalnie, muszą być realizowane etapami z uwzględnieniem specyfiki społecznych nisz ekologicznych poszczególnych regionów kraju.

Do złudzeń zaliczyłbym także oczekiwanie powodzenia szerszych zmian w oparciu o istniejącą kadre nauczycielską. Zepchnięta ekonomicznie na niziny prestiżu społecznego, sfrustrowana, z poczuciem krzywdy i zaniedbania, czasami słabo wykształcona i zazwyczaj tylko do realizacji jednego przedmiotu, nie jest w stanie sprostać szeroko nakreślonym wymogom reform. Taki nauczyciel nie poprowadzi lekcji w plenerze, gdzie jednocześnie będzie podejmował zagadnienia np. z geografii, biologii, fizyki, historii i problemy stosunków społecznych, a tak można byłoby chociażby w oparciu o kamień w murze wybranej budowli w swojej miejscowości. Nadzieje łączyć należy ze zmianami w edukacji samych nauczycieli, czynionymi w kontekście szerszych zmian społecznych.

I jeszcze jedna niewygodna przeszkoda. Brak pieniędzy. Powszechne niedofinansowanie sfery budżetowej, ukształtowane kilkudziesięcioletnimi niekorzystnymi proporcjami względem przemysłu i utrwalane wolnym rynkiem w usługach, nie rokuje dobrze. Pewną nadzieję (Derbis R., 1997) dają tu instytucje pozaszkolne, których celem jest organizowanie odpłatnych zajęć stymulujących rozwój zdolności poznawczych i możliwości psychicznych podmiotu. Dostępność do nich ogranicza zasobność portfeli rodziców oraz region zamieszkania, gdyż nie są one jeszcze zbyt popularne w mniejszych miejscowościach. Na wsiach w ogóle. I tu jeszcze iluzja. Efektywność reform edukacji nie może być taka sama na wsi i w mieście. Wieś jest jeszcze bardziej edukacyjnie zaniedbana niż miasto. Stąd wiejskie wiraży edukacyjne są jeszcze ostrzejsze i wydają się wymagać innych metod pokonywania.

Literatura:

- Denek K., 1997, Kierunki zmian edukacji w Polsce [w:] tenże tom
- Derbis R., 1997, O pewnych implikacjach zmian ekonomicznych w kontekście oczekiwań zmian edukacyjnych. [w:] Marzec, D., Radziejewicz-Winnicki, A., (red.) Educational Democratization in Poland: Tradition and postcommunist transformation (w druku)
- Doliński D., 1995, Etyka produktywności. Czy duch kapitalizmu krąży nad Polską?. Kolokwia Psychologiczne, 4
- Fromm E., 1978, Ucieczka od wolności. Warszawa
- Łukaszewski W., 1989, Imitatorzy ptaków. O pewnym sposobie uprawiania psychologii. Przegląd Psychologiczny, nr 1
- Palka St., 1997, Praktyczne konsekwencje uprawiania dydaktyki ogólnej jako nauki społecznej i humanistycznej, [w:] tenże tom
- Tomaszewski T., 1975, Psychologia, Warszawa PWN
- Weber M., 1994, Etyka protestancka a duch kapitalizmu. Lublin Test.

Beata Gofron

Procesy demokratyzacyjne w polskim systemie edukacji

Jednym z ważniejszych celów polityki społecznej jest zapewnienie równych szans w dostępie do najwyższych szczebli systemu edukacji, ale i równych wyników kształcenia jednostkom pochodzącym z różnych warstw społeczno-zawodowych i społeczności lokalnych. Władze oświatowe deklarują prawie powszechnie swe ambicje uczynienia ze szkoły narzędzia, które gwarantowałyby egalitarny szans i wyników edukacji.

Egalitaryzm ten jest jednak nadal postulatem. Co więcej, wydaje się, że proces degradacji oświaty w tym względzie nasila się. Mit „szkoły wyzwalającej” jest mitem właśnie. Obrona idei demokratyzacji wymaga zdemaskowania owego mitu i ujawnienia rzeczywistych funkcji systemu edukacji.

System ten, obok funkcji komunikowania i funkcji selekcji, spełnia też swoją społeczną funkcję wdrażania uprawomocnionej kultury. Proces wpajania (wdrażania) kultury symbolicznej w świadomość społeczną legitymizuje układ stosunków społecznych. Naczelnym mechanizmem tego procesu jest operowanie symbolicznymi środkami, które wzmacniają i utrwalają przemoc realną, a zatem dodają do niej swoiste, często symboliczne zniewolenie w sferze wartości. Instytucjonalny system oświaty uczestniczy w tym procesie wpajając kolejnym generacjom określone wartości oraz kształtując mechanizmy i szansę awansu szkolnego. Autorytet szkoły, autorytet kultury prawomocnej powodują, że zdominowani przyjmują kulturę dominującą nie rozpoznając jej arbitralności albo godząc się z nią. Akceptują oni reguły narzuconej gry, w której mają mało szans, a tylko nikła mniejszość podejmuje wymuszone zasady, starając się wygrać w indywidualnej grze.

Przynależność do grupy pochodzenia, z którą są ściśle związane warunki życia, etos i dziedziczny kapitał społeczno–kulturowy obok płci i miejsca zamieszkania określają w sposób dominujący, choć nie rozstrzygający, przebieg szkolnej trajektorii, a w konsekwencji osiągniętą pozycję społeczną i zawodową. Procesy selekcyjne zatrzymują w sposób nieuchronny na niższych poziomach kulturowego wtajemniczenia i sukcesu życiowego wydziedziczonych, premiuja natomiast tych, którzy traktują prawomocną kulturę jako swój należny spadek. Ci drudzy już w rodzinach wyposażeni są w kapitał kulturowy, motywację i ufność we własny sukces.

Na każdym progu systemu edukacji (w Polsce głównie po ukończeniu szkoły podstawowej) dokonuje się uwolnienie części populacji o niskich szansach wyjściowych z determinizmu grupy pochodzenia. Ta część odbiegająca od dominującego nurtu jest jednak niewielka i na wszystkich etapach formalnego kształcenia poddana jest mechanizmom ostrej selekcji.

Błędem byłoby jednak ujmować pochodzenie społeczne wraz z pierwotnym wychowaniem i pierwotnym doświadczeniem jako czynniki, które bezpośrednio określają opinie, postawy i praktyki we wszystkich momentach losu szkolnego i życiowego. Przymusy związane z pochodzeniem społecznym dokonują się jedynie poprzez szczególne systemy czynników, w których aktualizują się one zgodnie z pewną strukturą, za każdym razem inną. U podstaw tych transpozycji leżą cechy związane z pochodzeniem społecznym. Każdy pojedynczy akt wyboru, dzięki któremu dziecko uniemożliwia sobie dostęp do określonego typu kształcenia bądź z rezygnacją przyjmuje przesunięcie do mało wartościowego typu kształcenia, uwzględnia całokształt obiektywnych związków, które istniały już przed dokonaniem tego wyboru i które będą trwalsze niż on. Związki te dotyczą pochodzenia społecznego dziecka i systemu kształcenia, ponieważ przyszłość szkolna jest bardziej lub mniej prawdopodobna w wypadku określonej jednostki tylko o tyle, o ile stanowi ona obiektywną i zbiorową przyszłość jego warstwy społecznej.

Struktura obiektywnych szans awansu społecznego, uzależniona od pochodzenia społecznego i — mówiąc bardziej precyzyjnie — od struktury szans awansu poprzez szkołę, warunkuje nastawienie wobec szkoły i wobec awansu przez szkołę. Nastawienie to wpływa decydująco na określenie szans wstąpienia do szkoły, przyjęcia jej norm i uzyskania w niej powodzenia, określa więc szansę awansu społecznego. Organizacja i funkcjonowanie systemu edukacji nieustannie przekładają, według różnych kodów, nierówności poziomu społecznego na nierówności poziomu szkolnego. Mechanizm procesów selekcyjnych przeobrażając nierówność społeczną w nierówność czysto szkolną wytwarza

nierówność poziomu bądź nierówność powodzenia. Ukrywa ona i uświęca w kategoriach szkolnych nierówność szans dostępu do wyższych szczebli kształcenia.

Nie jest jednak tak, że trzeba potępić system edukacji jako jedynie winny wszystkim nierównościom, które wytwarza. Trudno też byłoby oskarżyć system społeczny jako jedynie odpowiedzialny za nierówności narzucone systemowi kształcenia, który sam w sobie jest nieskazitelny. Współczesne społeczeństwa stwarzają systemom edukacji rozliczne okazje do wykorzystywania jego władzy przekształcania osiągnięć społecznych w osiągnięcia szkolne, które są przekształcane z kolei w osiągnięcia społeczne. Przekazując w coraz większym zakresie instytucji szkoły władzę selekcji, warstwy uprzywilejowane chcą sprawić wrażenie, że zrzekają się na rzecz instancji całkowicie neutralnej władzy przekazywania władzy z jednego pokolenia na drugie i tym samym rezygnują również z arbitralnego przywileju dziedzicznego przekazywania przywilejów. Ale przez swoje wyroki — formalnie bez zarzutu (wynik egzaminu) — szkoła może lepiej niż kiedykolwiek, a w każdym razie w jedyny dozwolony sposób w społeczeństwie powołującym się na demokratyczne ideologie przyczynić się do reprodukcji ustalonego porządku. Egzamin spełnia bezbłędnie swoją funkcję uprawomocnienia dziedzictwa kulturowego i tym samym ustalonego porządku. System szkolny selekcjonuje — otwarcie lub skrycie — prawomocnych odbiorców swego przekazu, narzucając wymogi, które zawsze, choć w różnym stopniu, są wymogami społecznymi.

Im wyższy szczebel kształcenia, w tym większym stopniu powodzenie zależy od kompetencji językowych. Przedstawiciele różnych grup społecznych charakteryzują się, gdy idzie o skuteczność komunikowania pedagogicznego, nierównym dystansem wobec kultury szkolnej oraz różnymi dyspozycjami do jej uznania i nabywania. Skuteczność informacyjna komunikowania pedagogicznego jest zawsze funkcją sprawności lingwistycznej odbiorców (opanowania kodu języka). Społeczna wartość różnych kodów językowych dostępnych w danym społeczeństwie zawsze zależy od dystansu, jaki je oddziela od normy językowej, którą szkole udaje się narzucić w postaci kryteriów poprawności językowej. Tym sposobem system szkolny przyczynia się w niezrównany sposób do utrwalania struktury stosunków społecznych i tym samym do jej uprawomocnienia ukrywając fakt, że produkowane przezeń hierarchie szkolne reprodukują hierarchie społeczne. Jest to możliwe, ponieważ systemowi temu udaje się wywołać złudzenie, że efekty różnicujące uczniów poddanych tej działalności zależą jedynie od ich wrodzonych zdolności, a zatem są niezależne od wszelkich uwarunkowań społecznych.

Taki jest mechanizm tworzenia się głęboko niedemokratycznych struktur systemu edukacyjnego. Skutki ich istnienia można ograniczać podejmując różnorakie programy zaradcze. Wydaje się, że niewielkimi możliwościami dysponują w tym względzie zwolennicy opcji konserwatywnej akceptujący istnienie w strukturze systemu szkolnego nierównowartościowych ciągów kształcenia. Nie ukrywają oni przekonania, że rodzaj zdolności, jakie posiada człowiek odpowiada charakterowi grupy społecznej, do której należy dzięki urodzeniu. Wariant superkonserwatywny zakłada nawet, że zdolności i władza są przywilejem jednej tylko warstwy — warstwy panującej. System edukacji powinien, zdaniem rzeczników opcji konserwatywnej, odpowiadać na zróżnicowane potrzeby edukacyjne przedstawicieli poszczególnych grup społecznych, a tym samym reprodukcja struktury społecznej. Za pośrednictwem takiego systemu edukacji uprzywilejowani legitymizują kulturę pewnego typu i wykorzystują ją do legitymizacji własnego społeczno — politycznego panowania.

Niewiele więcej warte są poglądy zwolenników opcji kolejnej — koncepcji liberalnej. Zakładają oni, że talent jest zdeterminowany genetycznie i w związku z tym jest kapitałem ograniczonym. Trzeba więc wszystkim ludziom zdolnym ze wszystkich warstw społecznych dać taką samą szansę rozwoju poprzez minimalizowanie znaczenia pochodzenia społecznego. Liberałowie sądzą, że dostęp do kształcenia powinno się zapewnić tym wszystkim, którzy dysponują wystarczającymi zdolnościami, przy czym sukces szkolny lub porażka zależą będą głównie od samego ucznia. W staraniach o osiągnięcie wysokich pozycji społecznych powinno się postawić na wolną konkurencję zasobów intelektualnych i moralnych ludzi. Wydaje się zwolennikom opcji liberalnej, że zdolności szkolne należycie zweryfikowane (przy pomocy testów inteligencji, not egzaminacyjnych, wskaźników powodzenia szkolnego) mogą być jedynym kryterium selekcji. Okazuje się jednak, że rzekomo obiektywne sprawdziany zdolności, za jakie uważa się testy i egzaminy, są ściśle związane z charakterem środowiska społecznego ucznia. Rezultaty testów i osiągnięcia szkolne zmieniają się wraz ze wskaźnikami socjoekonomicznymi ilustrującymi status społeczny ucznia. Eliminacja nienaganna z punktu widzenia formalnego ukrywa rzeczywiste funkcje systemu edukacji — funkcje reprodukcji struktury społecznej.

Tak więc, o ile rzecznicy opcji konserwatywnej wyrażają wprost aprobatę dla głęboko niedemokratycznych struktur systemu edukacji (służą one rzekomo całemu społeczeństwu), to zwolennicy opcji liberalnej czynią to samo w sposób zakamuflowany, ukrywając swe rzeczywiste intencje. Stawiając na wolną konkurencję zasobów intelektualnych i moralnych ludzi, postrzegając oświatę

jako towar oferowany na równych prawach (model konsumpcyjny), rzecznicy opcji liberalnej utrwalają i pogłębiają istniejące nierówności oświatowe.

Spróbujmy dokonać analizy tendencji obserwowanych w polityce edukacyjnej w Polsce po 1989 roku z punktu widzenia procesu demokratyzacji oświaty.

Rozpoczynając analizę zmian zachodzących w oświacie od szczebla wychowania przedszkolnego, stwierdzić trzeba, że mamy do czynienia z ograniczaniem sieci przedszkoli. Z każdym rokiem zmniejsza się liczba dzieci uczęszczających do przedszkoli. W 1990 roku samorządy przejęły przedszkola i dużą ich część zlikwidowały. W 1993 r. 95% przedszkoli pozostawało w gestii gmin. Gdy w 1991 r. zakłady pracy posiadały około 11% przedszkoli, to w 1992/93 roku — tylko 1%. Samorządy lokalne obarczają rodziców całością lub znaczną częścią kosztów utrzymania, co powoduje wzrost opłat i rezygnację rodzin biedniejszych. O ile w latach 70-tych i 80-tych dostępność wychowania przedszkolnego ograniczona była niedostatkiem miejsc, to w latach 90-tych ograniczona jest poziomem dochodów rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Zróżnicowana sytuacja finansowa gmin silnie wpływa na dostępność wychowania przedszkolnego na danym terenie, a także na warunki opieki i wychowania w przedszkolu. Zróżnicowanie wielkości wydatków w poszczególnych typach gmin jest bardzo duże i powoduje ono dalsze pogłębianie zróżnicowania szans edukacyjnych dzieci. Z ogółu dzieci uczęszczających do przedszkoli — 99,31% uczęszcza do placówek prowadzonych przez gminy lub zakłady pracy. Tylko 0,69% placówek to przedszkola prywatne, zorganizowane przez różne organizacje i stowarzyszenia. Placówki te są ważnym zjawiskiem socjologicznym, ale faktyczne i statystyczne ich znaczenie jest małe. Pogłębia się różnica między miastem a wsią w zakresie obejmowania dzieci wychowaniem przedszkolnym. Jest ona tym bardziej widoczna, gdy z populacji dzieci w wieku 3–6 lat wyodrębni się grupę dzieci 6-letnich. Dostępność wychowania przedszkolnego jest o wiele mniejsza na wsi niż w mieście, gdy tymczasem potrzeby związane z wychowaniem, rozwojem i kompensowaniem braków wynikających ze środowiska lokalnego i rodzinnego są większe na wsi niż w mieście. W 1993 r. do przedszkoli uczęszczało 24,4% dzieci w wieku 3–5 lat (w roku 1985 — 34,6%), w tym w miastach — 33,5%, na wsiach — 12,6% (w roku 1985 odpowiednio 44,5% i 20,7%). W ponad połowie województw mniej niż 10% dzieci wiejskich w wieku 3–5 lat objętych było wychowaniem przedszkolnym. Około 6% dzieci 6-letnich nie uczęszczało do klasy 0. Zmniejszanie dostępności wychowania przedszkolnego oznacza dokonywanie selekcji kształcenia już na najniższym szczeblu tego

procesu. Urąga to wręcz demokratycznym i humanistycznym normom równości startu, obowiązującym w nowoczesnych państwach.

Czy w tych warunkach ogromnych dysproporcji możliwy jest równy start? Szansę edukacyjne zróżnicowane są już w momencie rozpoczęcia kształcenia. Na poziomie szkoły podstawowej odsetek dzieci nie realizujących obowiązku szkolnego wynosił w roku szkolnym 1993/94 — 2,3% (około 12000 dzieci). Od 1990 r. systematycznie wzrasta liczba dzieci nie pobierających nauki w szkole podstawowej. Jednocześnie zanika sieć szkół podstawowych dla pracujących (w roku 1989/90 było 214 takich szkół, w roku 1992/93 — 150). Dzieci podejmujące naukę szkolną w szkole podstawowej różnią się bardzo poziomem przygotowania do nauki i poziomem rozwoju. Wprawdzie 70,9% dzieci reprezentuje poziom wymagany dla podjęcia nauki szkolnej, a 18,1% — poziom wyższy, ale aż 10,8% dzieci ma braki. Poziom rozwoju dzieci i przygotowanie do rozpoczęcia edukacji najbardziej uzależnione są od miejsca zamieszkania i poziomu wykształcenia rodziców. Lepiej przygotowane są dzieci z miasta oraz dzieci rodziców z wyższym wykształceniem. Ponad 80% dzieci matek z wyższym wykształceniem uzyskiwało pod koniec pierwszego roku nauki oceny bardzo dobre, podczas gdy takie same oceny uzyskiwało tylko 23% dzieci matek wiejskich z wykształceniem podstawowym. Tak więc w momencie startu szkolnego różnice w poziomie rozwoju dzieci są bardzo duże i warunkują dalsze sukcesy i niepowodzenia szkolne. Prawie wszyscy uczniowie powtarzający klasę w szkołach podstawowych mają matki z wykształceniem podstawowym (powtarza klasę 8,7% uczniów w mieście, 12,4% — na wsi). Trudności związane z nauką na poziomie szkoły podstawowej ma około 20% dzieci, z tego około 10% rocznika opóźnia ukończenie szkoły podstawowej, a około 10% opuszcza ją bez ukończenia.

Warunki kształcenia dzieci wiejskich i miejskich na poziomie szkoły podstawowej znacznie się różnią. Około 8,8% dzieci wiejskich uczy się w klasach łączonych. 90% dzieci wiejskich dojeżdża do szkół (w tym 30% stanowią dzieci z klas 1–3). Poziom wykształcenia nauczycieli zatrudnionych w szkołach wiejskich znacznie odbiega od nauczycieli miejskich. W szkołach zlokalizowanych na wsi ponad połowa nauczycieli nie ma wykształcenia wyższego, przy czym w szkołach podstawowych uczy 17,4% nauczycieli z wykształceniem wyższym. Odpowiednie odsetki w szkołach miejskich wynoszą: 10,4%, 26,1% oraz 63,4%. Nie ulega wątpliwości, że poziom wykształcenia nauczycieli ma wpływ na szansę edukacyjne dzieci, zwłaszcza tych, które nie mogą liczyć na pomoc rodziny w kształceniu (takich dzieci jest więcej w środowisku wiejskim).

Wprawdzie rośnie systematycznie wskaźnik skolaryzacji młodzieży, ale poza szkolnictwem pozostaje wciąż około 15% ogółu młodzieży w wieku 15–18 lat. Wydaje się, że polski system edukacyjny trudno byłoby określić mianem systemu gwarantującego równość szans na realizację aspiracji i dążeń. Mamy wciąż, mimo zmian zachodzących w tej dziedzinie od 1990 r., do czynienia z wadliwą strukturą szkolnictwa na poziomie średnim. Do 1990 r. dominowały w tej strukturze szkoły zawodowe i choć sytuacja zmienia się, szkoły te nadal przyjmują blisko 40% absolwentów szkół podstawowych. Następuje wprawdzie ograniczanie kształcenia w szkołach zasadniczych i rozszerzanie kształcenia w pełnych szkołach średnich, ale i tak proporcje uczniów podejmujących naukę w szkołach ogólnokształcących i zawodowych są niewłaściwe. Ogranicza to niewątpliwie realizację aspiracji edukacyjnych, jest więc przejawem niedemokratyczności oświaty.

Na poziomie podstawowym i średnim dominuje w szkolnictwie sektor państwowy. Bariera finansowa (w postaci opłat za naukę) nie jest więc szczególnie dotkliwa. W roku szkolnym 1993/94 szkoły zarządzane przez sektor niepaństwowy stanowiły 15% wszystkich szkół podstawowych i ogólnokształcących. 83,8% uczniów szkół podstawowych uczyło się w szkołach państwowych, 14,8% — w szkołach zarządzanych przez samorządy lokalne, a więc 99,6% uczniów uczęszczało do szkół publicznych. Dzieci kształcące się w niepublicznych szkołach podstawowych stanowiły zaledwie 0,45% uczniów. W niepublicznych szkołach zawodowych było 2,1% uczniów, a w niepublicznych liceach ogólnokształcących — 3,92% uczniów.

O wiele bardziej drastyczna sytuacja (gdzie chodzi o możliwość zaspokojenia rosnących wciąż aspiracji edukacyjnych) występuje w szkołach wyższych. Ze względu na obowiązywanie zasady *numerus clausus* — zwłaszcza, choć nie tylko, na studiach dziennych — szkoły wyższe są w stanie przyjąć tylko około 50% chcących studiować. Wprawdzie w ostatnich latach wskaźniki skolaryzacji młodzieży 19–22-letniej wzrosły dwukrotnie (w 1993 r. około 30% młodzieży 19-letniej podjęło studia wyższe¹), to i tak z przyczyn materialnych i kadrowych szkoły wyższe nie są w stanie zaspokoić rosnących aspiracji. Liczba miejsc w szkołach wyższych jest dalece niewystarczająca i w niewielkim tylko stopniu sytuację tę poprawiają powstające szkoły wyższe niepaństwowe. Choć udział niepaństwowych szkół wyższych w ogólnej liczbie uczelni jest znaczny (30%), to kształciło się w nich w roku akademickim 1993/94 tylko

¹ Wzrost liczby osób studiujących nie oznacza demokratyzacji. Zjawisko to może ukrywać równie dobrze proces odtwarzania status quo lub nawet regresją reprezentacji grup najniższych.

5,97% ogólnej liczby studentów. O ile do roku 1990 funkcjonowała jedna tylko uczelnia prywatna (KUL), to w roku 1994/95 istniało już 49 uczelni niepaństwowych. Od 1990 roku istnieje możliwość podjęcia studiów dla pracujących (w trybie zaocznym lub wieczorowym). Są to studia płatne, co znacznie ogranicza możliwość studiowania osobom niezamożnym. Na niektórych, szczególnie atrakcyjnych kierunkach, wprowadzono bardzo wysokie opłaty (od 40% do 90% przeciętnego wynagrodzenia w gospodarce). W 1993/94 r. osoby studiujące zaocznie i wieczorowo stanowiły 32,1% ogółu studentów. W szkołach pedagogicznych wskaźnik ten wynosił aż 44,5%. Bardziej liberalne kryteria przyjęte obowiązujące w systemie studiów zaocznych i wieczorowych powodują, że studiuje tym trybem osoby, którym z różnych względów (głównie intelektualnych) nie udało się podjąć studiów dziennych. Chociaż więc sektor szkół niepaństwowych, a także system płatnych studiów zaocznych i wieczorowych w szkołach państwowych poszerzają niewątpliwie ofertę edukacyjną, to z powodu bariery finansowej ich dostępność jest ograniczona.

Kolejnym czynnikiem pogłębiającym zróżnicowanie szans jest spadek nakładów na oświatę. Spowodowało to zmniejszenie wydatków na pomoc dla uczniów. Finansowaniem szkół w coraz wyższym stopniu obciążeni są rodzice i samorządy lokalne. Wzrasta zróżnicowanie wydatków rodzin na edukację dzieci, przy czym przeciętne wydatki rodzin na ten cel są niskie. Rodziny chłopskie oraz rodziny emerytów i rencistów dokładają ponad połowę mniej do kształcenia swoich dzieci niż rodziny pracownicze. Pogłębianie się zróżnicowania wydatków oznacza pogłębianie zróżnicowania szans edukacyjnych ze względu na poziom zamożności rodziny ucznia. Ograniczanie wydatków publicznych na kształcenie i przenoszenie kosztów kształcenia na rodziny powoduje pogłębianie procesów ograniczania i różnicowania szans młodzieży z rodzin niezamożnych, wielodzietnych, chłopskich oraz utrzymujących się ze świadczeń społecznych. Obserwuje się bardzo duże różnice w poszczególnych grupach dochodowych, gdy chodzi o wydatki na edukację. W 1993 r. udział wydatków na edukację w budżetach rodzin (w % ogółu wydatków rodzin jako % wydatków z funduszy społecznych) wynosił: w rodzinach pracowniczych — 25,2%, chłopskich — 10,5%, emerytów i rencistów — 6,5%. Mimo postępującego spadku dochodów rodzin ponad 1/3 ogólnej liczby rodzin posyła dzieci na odpłatne, dodatkowe zajęcia pozaszkolne (głównie naukę języka obcego).

Przenoszeniu kosztów kształcenia w szkołach na rodziny uczniów nie towarzyszy zwiększenie środków na pomoc socjalną dla młodzieży uczącej się. Przeciwnie — zaobserwować można proces odwrotny — wydatki na pomoc stypendialną zanikają. Tworzy to bardzo trudną sytuację w rodzinach niezamożnych.

możnych, wielodzietnych, mieszkających w małych miejscowościach. Zanikają środki publiczne na pomoc socjalną, a jednocześnie nie ma systemu organizacji pozarządowych, fundacji, osób prywatnych, które wspomagałyby materialnie rodziny kształcące dzieci. Obserwuje się gwałtowny spadek liczby uczniów i studentów pobierających stypendia. O ile w roku szkolnym 1980/81 w liceach ogólnokształcących pobierało stypendia 10,1% uczniów, w szkołach zawodowych — 25,6%, a w szkołach wyższych — 46,1%, to w roku 1993/94 odpowiednie odsetki wynosiły: 0,5%, 0,7% i 42,6%. Tak więc pomoc socjalna państwa dla studentów jest ograniczana, w szkołach średnich — praktycznie zanika.

Zmniejsza się także liczba uczniów i studentów mieszkających w internatach i akademikach, zmniejsza się więc dostępność szkół średnich i wyższych dla młodzieży wiejskiej. W roku 1980/81 w internatach i akademikach mieszkało: 7,6% uczniów liceów ogólnokształcących, 23% uczniów szkół zawodowych i 40,2% studentów szkół wyższych. Natomiast w roku 1993/94 odpowiednie odsetki wynosiły: 3,7%, 8% i 35,9%.

Różnicowaniu dostępności do edukacji towarzyszy zmniejszanie się liczby kin, klubów, świetlic i bibliotek, to znaczy placówek najszerzej dostępnych mieszkańcom małych miast i wsi. Prowadzi to do strat cywilizacyjnych, zagraża postępującym rozwarstwieniem społecznym i społeczną dezintegracją. Potrzeby i aspiracje społeczne (w tym edukacyjne) oraz kierunki polityki oświatowej rozmiągają się.

Proces degradacji oświaty nasilił się od czasu wprowadzenia w 1991 r. tzw. decyzji przystosowawczych. W ich następstwie dalszemu pogorszeniu uległy warunki pracy szkół i sytuacja materialna nauczycieli, drastycznie ograniczono finansowanie transportu szkolnego, dożywiania dzieci, opieki lekarskiej w placówkach edukacyjnych i badań naukowych. Te niepokojące tendencje, jeśli zestawie je z wcześniej zapoczątkowanymi zmianami: zamknięciem znacznej liczby przedszkoli, zredukowaniem środków przeznaczonych na oświatę i szkolnictwo wyższe, ograniczeniem zajęć pozaszkolnych i pozalekcyjnych oraz przerwaniem poważnej części kosztów zinstytucjonalizowanej edukacji na barki rodziców, zagrażają przyszłości polskiej oświaty.

Wydaje się, że tendencje obserwowane w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych po 1989 roku w największym stopniu oddaje idee koncepcji liberalnej. Oświata jest traktowana jako towar oferowany na równych prawach, a nie jako aktywna siła działająca na rzecz korekty strukturalnej społeczeństwa, niwelowania reprodukcji społecznego rozwarstwienia. Utrwała to i pogłębia istniejące nierówności szans, ponieważ nie przewiduje poprawy warunków

rozwojowych dzieci pochodzących z nieuprzywilejowanych warstw społecznych w celu stworzenia równych możliwości rozwoju uzdolnień i aspiracji. Prowadzi to do znacznego zahamowania ruchliwości pionowej, powstania elit intelektualnych i stopniowego zężenia się kanału pionowego przepływu u dołu drabiny kulturowo–ekonomicznej, z postępującym rozszerzeniem się tego kanału u jej szczytu. Taktyka ta powoduje znaczne usztywnienie istniejącej stratyfikacji społecznej oraz „dziedziczenie” pozycji społecznej i poziomu wykształcenia rodziców. Tendencję taką, bardzo niepokojącą, obserwujemy obecnie w Polsce. Będzie się ona prawdopodobnie nasilać wraz z postępującym rozwarstwieniem społecznym i nasilającym się różnicowaniem pozycji finansowej, poziomu kulturowego poszczególnych grup społecznych.

Skutkiem tych i podobnych działań jest głęboko niedemokratyczny system edukacji, jakkolwiek by demokrację w oświacie rozumieć. Jeśli przyjąć cztery sposoby rozumienia pojęcia „równość szans edukacyjnych”, to w każdym z tych znaczeń diagnoza stanu demokratyzacji oświaty wypada podobnie. Czy przyjmiemy, że chodzi o nierówność udziału przedstawicieli poszczególnych grup społecznych w zasobie miejsc w szkołach różnego typu i szczebla, czy że jest to nierówność wykorzystania potencjału intelektualnego tkwiącego w poszczególnych warstwach społecznych, czy że chodzi o nierówność szans na zaspokojenie własnych marzeń, pragnień i aspiracji, czy w końcu o nierówność startu oświatowego pojmowaną jako ekonomiczną, społeczną i kulturową nierówność warunków rozwojowych dzieci — w każdym z tych sposobów rozumienia demokracji w oświacie mamy do czynienia z nierównością.

Wydaje się, że w warunkach współczesnej Polski zwycięża przekonanie, że nie tyle ważne jest spełnianie obietnic egalitaryzmu i troska o równą dostępność do oświaty, co wykorzystywanie wszystkich rezerw zdolności dla dobra ekonomiki i kultury kraju. O ile jednak traktowanie poziomu intelektualnego jako jedyne kryterium dostępności do oświaty wydaje się tezą bezdyskusyjną, to pamiętać trzeba, że pomijanie kontekstu społecznego, kulturowego, finansowego powstania tego poziomu czyni system edukacji głęboko niedemokratycznym. Jeśli polityka społeczna (i edukacyjna) nie podejmuje działań zmierzających do zmiany zastanego poziomu zdolności i aspiracji, pogłębia tym samym społeczne dysproporcje w osiągnięciach ludzkich, sprzyja utrwalaniu przedziałów społecznych i ograniczaniu szans awansu oświatowego, a w konsekwencji także życiowego. Aby więc czynić system edukacji demokratycznym, należy zmniejszyć różnice między pułapami aspiracji i uzdolnień indywidualnych poprzez poprawę możliwości realizacji dążeń jednostek pochodzących z warstw defaworyzowanych.

Celem polityki oświatowej w każdych warunkach ustrojowych powinno być zastąpienie hierarchii instytucjonalnej przez instytucjonalną różnorodność, zróżnicowania jakości przez zróżnicowanie funkcji. Demokratyczny system edukacji dysponować winien ciągami kształcenia raczej różnorodnymi niż nierównymi i mimo to mieć charakter egalitarny w podwójnym sensie tego słowa, to jest dostarczać kształcenia na odpowiednim poziomie dla rosnącej liczby osób spośród populacji i stwarzać równe szansę rozwoju zdolności twórczych, tak by rekrutować zdolne jednostki z możliwie najszerszego obszaru społecznego.

Pamiętać warto o tym, że równość szans edukacyjnych nie jest synonimem zrównania. Równość szans wymaga indywidualnego traktowania, opartego na dokładnym rozpoznaniu zdolności osobniczych. Zapewnienie każdemu równych szans nie polega na tym, aby w imię formalnej równości poddać wszystkich identycznemu trybowi kształcenia. Przeciwnie, chodzi o to, aby każdy mógł kształcić się taką metodą, w takim rytmie i w takich formach, jakie są dla niego najbardziej odpowiednie. Chodzi o stworzenie wszystkim możliwości realizacji własnego indywidualnego potencjału.

Konieczna jest w tym celu zdecydowana i długofalowa strategia awansu oświatowego, kulturowego i ekonomicznego, wspierana ogólnymi dążeniami do politycznej i społecznej demokratyzacji.

Literatura:

- Bourdieu P., Passeron J.C., 1990, Reprodukcyjność. Elementy teorii systemu nauczania Warszawa PWN
- Brzeziński J. Witkowski L. (red.), 1994, Edukacja wobec zmiany społecznej, Toruń-Poznań „Edytor”
- Halsey A.H., 1972, Education and social change, Paris UNESCO
- Husn T., 1972, Origine sociale et education, Paris OCDE
- Radziewicz-Winnicki A., 1994, Educational Democratization of Extramural Areas. The Case of Poland, Katowice wyd. UŚ.
- Rocznik Statystyczny Szkolnictwa, 1994, Warszawa GUS
- Szymański M., Piwowarski R. (red.), 1992, Education under the circumstances of social and political changes, Warszawa IBE

Andrzej Ćwikliński

Postawy uczestników procesu kształcenia, realia i oczekiwania

Dokonujące się zmiany polityczne, ustrojowe i gospodarcze w Polsce pod koniec XX wieku wymagają istotnych zmian w naszej edukacji. Bilans zdarzeń, procesów i zjawisk w życiu społecznym wymusza zmiany w edukacji. Pojawia się wątpliwość, czy polski system edukacyjny nadaża za przemianami w strukturach państwa, potrzebami społecznymi i dążeniami pokoleń wchodzących w życie. Tym bardziej, iż przemiany te wymagają swoistej akceleracji na drodze od podążania za zmianą do chwili, w której szkoła zacznie owe przemiany kreować. Wiele z tych przeobrażeń jest pozytywnych. Należy do nich zmiana w myśleniu o edukacji, pluralizm prądów i kierunków, przełom w teologii, reaksjologia systemu edukacyjnego (Denek K., 1996). Odejście od wszechwładnej bogini szkoły, którą była wiedza na rzecz kształtowania wartości, zdolności i postaw uczniów i nauczycieli jest niezwykle ważną konstatacją. Nawet jeśli świadomość koniecznych przemian jak na razie zalega na szczytach rozważań akademickich, to jednak, przy sprzyjających warunkach społecznych, może spłynąć ku dolinie codziennej szkolnej pracy edukacyjnej.

Kolejnym elementem przebudowy edukacji końca XX wieku w Polsce są procesy zmierzające do uspołecznienia szkoły. Ma to bezpośredni związek z budowaniem warunków dla podmiotowości ucznia, nauczyciela, szkoły czy środowiska lokalnego. Nie da się jednak tego osiągnąć bez wyraźnego wyartykułowania tego co wartościowe dla jednostki, szkoły czy społeczności. W końcu nie osiągnie się tych celów bez kształtowania pożądanых postaw wobec systemów aksjologicznych, społeczności, szkoły, drugiego człowieka czy wobec samego siebie.

Nowe rodzi się w chaosie. Pozytywnym przemianom społecznym i edukacyjnym towarzyszą pewne elementy świadczące o dezorganizacji życia społecznego i szkoły. Ta ostatnia bowiem odbija jak w zwierciadle pozytywy i negatywy przemian społecznych. Szereg zjawisk patologii życia społecznego przekroczyło progi szkoły. Należą do nich alkoholizm, narkomania, przestępczość, chuligaństwo, irracjonalny negatywizm, społeczna apatia itp. (Konarzewski K., 1991). Rola szkoły w ich zwalczaniu jest ograniczona, ponieważ wybory uczniów są składową różnorodnych oddziaływań — nie tylko szkoły ale rodziny, grup rówieśniczych, środków masowego przekazu. Jeśli jeszcze do tego dodać, iż szkoła utraciła swe wpływy jako placówka kształcąca stając się instytucją jedynie nauczającą, nie dziwi fakt, że pytanie o to „co wiem?” zdominowało o wiele ważniejsze pytanie „kim jestem?”.

Dokonujące się przemiany edukacyjne, a z drugiej strony zagrożenia, które przenikają na grunt szkoły wymagają kształtowania właściwego systemu postaw uczniów wobec siebie, nauczycieli i stawianych przed nimi zadań. Wymagają szczególnej troski o motywację dziecka i jego rozwój emocjonalny.

Jeśli przyjąć, iż pobyt uczniów w szkole w większości czasu wypełniony jest uczestnictwem w zajęciach lekcyjnych oraz mając na względzie to, aby łączenie czynności dydaktycznych i wychowawczych nie było tylko pustym hasłem, ale praktyką edukacyjną, wydaje się, iż dydaktyka w szerszym zakresie niż dotychczas winna zająć się nie tylko takimi elementami jak cele, treści, metody, formy organizacyjne czy środki, ale także procesami społecznymi przebiegającymi w trakcie realizacji procesu kształcenia, w tym także postawami jego uczestników.

„Społeczne relacje między nauczycielem a uczniami są koniecznym chociaż nie zawsze zauważanym i docenianym składnikiem procesu kształcenia i wychowania. Wydaje się konieczna absorpcja przez dydaktykę pewnej części wiedzy powstałej na gruncie socjologii i psychologii” (por. Mieszalski S., 1996)

W dydaktyce. mówiąc o relacjach społecznych między nauczycielem i uczniem, nadużywa się opisu „jak powinno być” kosztem opisu rzeczywistych zjawisk i procesów społecznych, przebiegających w trakcie realizacji procesu kształcenia. Doświadczenia ostatnich lat wyraźnie wskazują, iż relacje wzajemne zarówno między nauczycielami i uczniami, jak też wzajemne postawy uczniów w dużym stopniu ważą na efektywności procesu kształcenia.

Dydaktyka, rozumiana jako dyscyplina pedagogiczna rozpatrywana we wzajemnych relacjach jedynie celów, treści, form, metod, środków czy zasad, może posiadać tylko aspekt przedmiotowy. Nabywa zaś podmiotowości odwołując

się między innymi do szeroko rozumianych stosunków społecznych, opisując ich pozytywy i negatywy, eksponując motywy ludzkich działań, emocje im towarzyszące oraz wzajemne postawy.

Wszystkie one zakładają daleko idącą aktywność człowieka, „aby być sprawcą zdarzeń” (por. Mieszalski S., 1996, s. 503) oraz aby móc ustosunkować się do siebie i świata w danej sytuacji (Kofta M., 1989, s. 35).

Rodzaje postaw i warunki ich kreowania

Proces dydaktyczno-wychowawczy w dużej mierze warunkowany jest poprzez postawy przejawiane w trakcie jego realizacji przez uczniów i nauczycieli. Wydaje się zatem ważne, aby owe postawy rozeznąć oraz wpływać na ich kształtowanie. Współczesna dydaktyka polska w dość niskim stopniu podejmuje to zagadnienie, które często w dużej mierze może przesądzać o efektach oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Można zatem powiedzieć, iż nie potrafi ona w zadowalającym stopniu odpowiedzieć na oczekiwania i potrzeby społeczne dzisiejszej doby. Tym bardziej, iż w nowych koncepcjach programowych zasadniczym celem kształcenia ogólnego ma być wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju człowieka w odniesieniu do wybranego przez niego systemu wartości. W kształceniu ogólnym chodzić ma więc o rozwój człowieczeństwa, a nie tylko o rozwój zredukowany do wymiaru sprawności intelektualnej. Już nie wiedza naukowa, ale uczeń, jako człowiek w procesie rozwoju, ma stać się zasadniczym punktem odniesienia przy konstruowaniu programu i doborze treści.

W tej sytuacji nie tylko opis przejawianych postaw jest warunkiem właściwych interakcji uczeń – nauczyciel, ale również ich analiza i kształtowanie. Istotne zatem wydaje się poznanie oraz kształtowanie uczniowskich postaw wobec szkoły oraz zadań przed nim stawianych w procesie kształcenia. Nie mniej istotne jest również poznanie postaw uczniów w stosunku do nauczycieli, następnie nauczycielskich postaw w stosunku do uczniów, jak też postaw wzajemnych uczniów wobec siebie.

Tymczasem dydaktyka w sposób niedostateczny dokonała absorpcji tych zagadnień w zakres treściowy swoich rozważań. Proces dydaktyczny, lekcja, zadania stawiane przed uczniem mają wymiar społeczny, odbywając się w trakcie stosunków społecznych, kreując wzajemne postawy, które w dużej mierze decydować będą o stylu działania uczniów i nauczycieli podczas kolejnych wspólnych zadań dydaktycznych. Nie wystarczy zatem nawet w sposób perfekcyjny określić cele kształcenia, dobrać odpowiednie treści, czy wdrożyć ucznia do pracy przy zastosowaniu najlepszej nawet metody, ale konieczne jest

kształtowanie właściwych postaw i motywów. Bowiem to właśnie motywy pobudzają jednostkę do działania, zaspokajając jego potrzeby. Jest to stan wewnętrznej napięcia, od którego zależy możliwość i kierunek aktywności organizmu (Tomaszewski T., 1975, s. 611). W procesie kształcenia rozwój spostrzegania, myślenia, wyobraźni, pamięci nie odbywa się w izolacji od motywów, ale w ścisłej z nimi więzi. Motywy zaś utrwalone kształtują postawy w stosunku do rzeczy, czynności czy też postawy do drugiego człowieka. Stąd też mówimy o zainteresowaniach, gdy uczeń przejawia stały motyw do określonych przedmiotów. Rozwijamy zamiłowania, gdy kształtujemy postawy do danych czynności oraz rozwijamy sferę uczuciową, starając się wpływać na postawy w stosunku do drugiego człowieka. Można zatem rozumieć postawy jako względnie trwałe dyspozycje przejawiające się w zachowaniach, których cechą jest pozytywny lub negatywny stosunek emocjonalny do jakiegoś obiektu (Okoń W., 1975).

Dla pracy w szkole ważne jest dodatkowo to, że negatywne postawy prowadzą do unikania kontaktów z przedmiotem nauczania, nauczycielem, czy w końcu ze szkołą, jako instytucją dostarczającą pejoratywnych emocji. Uczeń bowiem posiadający daną postawę w stosunku do jej przedmiotu zachowuje się w określony sposób (Mika S., 1980, s. 76). Na postawę w stosunku do określonego przedmiotu wpływa zatem, względnie trwała struktura procesów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych. Można zatem powiedzieć, że na postawy ucznia wpływa to, co na dany temat wie, jak to przeżywa i jakim zachowaniem reaguje na przedmiot postawy. Postawy uczestników procesu kształcenia mogą więc mieć zarówno dodatnią jak i ujemną wartość. Znak postawy uwidacznia się w takich elementach, jak przekonaniach ucznia związanych z wartościowaniem, emocjach powstałych na bazie przeżyć szkolnych oraz zachowaniach ucznia mogących mieć charakter zbliżania, unikania lub wrogości.

Postawy charakteryzuje nie tylko ich znak dodatni czy ujemny, ale również ich siła oraz stopień internalizacji. (Mika S., 1980, s. 76). Im większa siła postaw pozytywnych między nauczycielem i uczniem, tym większa tendencja do kontaktowania się i odwrotnie, postawy negatywne prowadzą do wygaszenia interakcji, wzajemnego unikania, czy w skrajnych przypadkach wrogości. Internalizacja postaw ma miejsce wtedy, gdy zachowanie uczniów i nauczycieli zdeterminowane jest wyłącznie lub prawie wyłącznie przez samą postawę, gdy czynniki pochodzące z otoczenia nie modelują ich zachowań. Internalizacja postaw, jak łatwo zauważyć, może mieć duże znaczenie pozytywne lub nega-

tywne. Zależć to będzie od tego, czy postawy uczniów lub nauczycieli mają znak pozytywny czy negatywny.

Negatywne postawy kształtowane mogą być najpierw w domu rodzinnym, a później utrwalane przez szkołę stają się trwałymi elementami ludzkiej osobowości. Tak dzieje się z postawami człowieka w stosunku do własnych zadań. Szkoła co prawda deklaruje rozwój u ucznia samodzielności i aktywności, ale tak naprawdę w dużej mierze uczy bierności i postaw zachowawczych. Jest to zjawisko tym bardziej niekorzystne, iż dzisiejsze przemiany społeczne wymagają od jednostki samodzielnego i aktywnego udziału w życiu społecznym i odejścia od postaw wyuczonej bezradności.

Do najczęściej utrwalanych w szkole i poza nią postaw niesamodzielnych należy postawa bierno–odbiorcza, reaktywna, reprodukcyjna, impulsyjna oraz bezradności (Tomaszewski T., 1970). Postawa bierno–odbiorcza jest swoistym zaburzeniem aktywności wykonawczej na rzecz odbiorczej. W szkole kreowana jest poprzez uczynienie z ucznia odbiorcy informacji, oddalając go od możliwości bezpośredniego działania. Uczeń nie uczy się, ale jest nauczany. Zdobywa maksimum wiadomości w minimum czasu. Często też chroniony jest przed wszelkim wysiłkiem w tym sensie, że ma wszystko wiedzieć, ale wcale nie musi potrafić.

Postawa reaktywna ucznia charakteryzuje się tym, iż jakakolwiek jego aktywność wymaga impulsów zewnętrznych, musi być stale podtrzymywana z zewnątrz, zaś uczeń ciągle sterowany poleceniami nauczyciela, aktywizuje się na tyle, na ile wymaga od niego aktywność nauczyciela. Choć zna cel ku któremu winien zmierzać, to jednak bez bodźców zewnętrznych nie podejmuje działań w tym kierunku.

Niesamodzielność w szkole jest również skutkiem postaw reprodukcyjnych uczniów. Dzieje się tak wówczas, gdy od ucznia wymaga się działania według określonych schematów, ułatwiających zachowania powtarzalne kosztem nowych form zachowania, dostosowanych do zmiennych elementów rzeczywistości (Tomaszewski T., 1975, s. 195). Powoduje to u ucznia niezdolność do działania, myślenia, czy spostrzegania rzeczywistości inaczej niż w określonych wcześniej ramach.

Dość często daje się zauważyć przejawianą przez uczniów postawę impulsyjną. Często jej rozwój wzmocniony jest przez niewłaściwe metody pracy szkolnej, polegającej na skupianiu się jedynie wokół wrodzonych potrzeb i zainteresowań dziecka, przy zupełnym braku dbałości o rozwój i różnicowanie, wzbogacanie nowych potrzeb i zainteresowań. Uczeń przejawiający postawę impulsyjną wykonuje tylko te czynności, które zaspokajają jego

oczekiwania przy pełnym zobojętnieniu na cele dalsze czy cele innych ludzi. Wymienione wyżej postawy mogą powodować pojawienie się postawy biernej wobec stawianych przed uczniem zadań. Dochodzi do tego wówczas, gdy uczeń dostrzega rozbieżność między swoimi możliwościami, a trudnością zadań. Postawa ta często ma wymiar subiektywny. Uczeń nie docenia własnych sił i możliwości, mimo iż są one wystarczające aby zadanie wykonać (Tomaszewski T., 1975, s. 199).

Postawy uczniów do zadań nie pojawiają się w społecznej izolacji, ale najczęściej są jej wytworem. W dużej mierze są kreowane poprzez wzajemne postawy uczniów i nauczycieli. Zależą od osobowości uczestników procesu kształcenia, wpływu czynników środowiskowych i rodzinnych, stylu pracy w szkole, ogólnego tła społecznego.

Nawet jeśli przyjąć, że upłynęło już wiele czasu od chwili gdy C. Freinet pisał o szkole — nawet jeśli szkoła poddawana jest ciągłym próbom modernizacji, warto zastanowić się w jakich warunkach kształtują się uczniowskie postawy w stosunku do szkoły, nauczycieli czy materiału nauczania. „Dziecko lubi przyrodę: umieszczono je w zamkniętych salach. Dziecko lubi wiedzieć, że jego działalność służy czemuś: zrobiono tak, żeby jego aktywność nie miała żadnego celu. Lubi się ruszać: zmuszono je do bezruchu. Lubi oglądanie i posługiwanie się różnymi przedmiotami: nauczono je obcować z ideami. Lubi pracować rękami: pozwolono mu pracować mózgiem. Lubi mówić: skazano je na milczenie. Pragnęłoby rozumować: kazano mu uczyć się na pamięć. Chciałoby poszukiwać wiedzy: podano mu ją gotową. Pragnie odczuwać zapach: wymyślono kary.” (Freinet C., 1976, s. 211).

Nie mniej trudne są warunki kształtowania postaw nauczycielskich wobec własnego zawodu, uczniów czy wykonywanych zadań. Społeczeństwo swe oczekiwania redaguje w sposób jednoznaczny. „Nauczyciel ma skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać, ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę, ale wyrzec się przymusu, być sprawiedliwym, ale w każdym odnaleźć coś dobrego, pomagać słabszym i nie zaniedbywać zdolnych (...) Wszystko to ma robić nie patrząc na zegarek, nie licząc pieniędzy, nie żądając lepszych warunków pracy, bo przecież przyszłość narodu w jego rękach, bo takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie.” (Konarzewski K., 1991, s. 148). Autor tych słów konstatuje, iż wymyślony ideał zawodu obraca się przeciw realnym nauczycielom.

Uczniowskie postawy wobec szkoły oraz postawy nauczycieli wobec zadań dydaktycznych kreują wzajemne relacje uczeń–nauczyciel w procesie kształcenia. Uczeń może spostrzegać środowisko szkoły w kategoriach życzliwości czy

wrogości, sensowności lub bezsensowności zadania, kontroli lub jej braku odnośnie swego wpływu na zdarzenia w szkole (Konarzewski K., 1991, s. 95). Czynniki te mogą, bądź zwiększać, bądź zmniejszać poziom uczestnictwa, aspiracji i wytrwałości ucznia w pokonywaniu zadań szkolnych. Zwiększa je spostrzeganie aktywności poznawczej jako wartości samej w sobie, wartości szkoły dla organizowania bieżącego życia ucznia, w końcu prestiż szkoły jako instytucji.

W zależności od postaw nauczyciela, które jak w lustrze odbijają jego zawodową osobowość, kształtowana jest atmosfera stosunków interpersonalnych. Może być ona albo projekcją postaw nastawionych na wymagania wobec uczniów albo postawą nastawioną na zaspokajanie ich potrzeb indywidualnych i społecznych, bądź postawą formalną, gdzie wymagania szkoły jako instytucji są najważniejsze. Prowadzi to do sytuacji, w której nauczyciel jest twórcą postaw uczniowskich. Dotyczy to również postaw negatywnych, gdyż uczniowie często za najważniejsze uważają oczekiwania wychowawcy, a nie postawy w stosunku do zadań, wiedząc, iż nie spełnienie oczekiwań związane jest z nauczycielską agresją, dominacją i nietolerancją.

W tym kontekście niezwykle ważne wydają się takie cechy osobowości nauczyciela, jak empatia, spolegliwość, opiekuńczość, zdolność samodzielnego, niezależnego, racjonalnego myślenia, kompetencje zawodowe, optymizm pedagogiczny, odpowiedzialność, partnerstwo, prospołeczny stosunek do ludzi, kultura osobista.

To duże wymagania jak na jednego człowieka. Trzeba jednak o społecznych oczekiwaniach mówić, aby one w dużej mierze wpływały na kreowanie osobowości i postaw nauczycielskich w procesie kształcenia. Należy pamiętać, iż postawy mistrza kształtują postawy ucznia, odbijając te same niepokoje i oczekiwania, rozterki i sukcesy, pragnienia i dążenia. W jaki sposób kształtować i zmieniać owe postawy uczestników procesu kształcenia? Jedną z dróg, którą, jak się wydaje, należy pójść w dydaktyce, wiąże się z lepszym wykorzystaniem ustaleń psychologii społecznej i socjologii wychowania w zakresie szeroko pojętej pracy szkolnej, dostrzeżenia, iż aspekty osobowości ucznia i nauczyciela niezwykle wazą na efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Celem tego opracowania było jedynie zwrócenie uwagi na istotność problematyki postaw w procesie kształcenia oraz przywrócenia im właściwej rangi w rozważaniach pedagogicznych. Jak na razie wydają się one zalegać na peryferiach zainteresowań dydaktyków.

Literatura:

- Denek K., 1996, Uniwersalne wartości edukacji szkolnej, Dydaktyka Literatury, t. XVI
- Freinet C., 1976, O szkołę ludową. Pisma wybrane, Tłum. H.Semenowicz. Ossolineum Wrocław
- Konarzewski K. (red.) 1991, Sztuka nauczania. Szkoła. Warszawa PWN
- Mieszalski S., 1996, Dylematy myślenia pedagogicznego o stosunkach społecznych w procesie edukacyjnym, w: Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie pod red. Kwiatkowskiej H., Kwiecińskiego Z., Toruń
- Mika S., 1980, Psychologia społeczna dla nauczycieli, Warszawa WSiP
- Okoń W., 1975, Słownik pedagogiczny, Warszawa PWN
- Tomaszewski T. (red.), 1975, Psychologia, Warszawa PWN

Rozdział 3

Możliwości nowych rozwiązań
edukacyjnych

Eugeniusz Piotrowski

Praca z uczniem zdolnym jako rys współczesnej edukacji

Potrzeba organizacyjnych rozwiązań w zakresie pracy z uczniem zdolnym

W pedagogice światowej od dawna poświęca się wiele uwagi problemowi kształcenia uczniów zdolnych. Kwestia ta zaprzęta umysły pedagogów dość intensywnie od drugiej połowy obecnego stulecia. Podstawowe przyczyny szczególnego zainteresowania edukacją dzieci zdolnych to po pierwsze, szybki rozwój różnych dziedzin a mianowicie; gospodarki, nauki i kultury w różnych krajach świata. Po drugie, zmiany w zakresie polityki społecznej zmierzające do upowszechnienia i demokracji oświaty, których efektem jest umożliwienie jednostkom zdolnym niezależnie od ich pochodzenia rozwijania indywidualnych możliwości. Jeśli chodzi o nasz kraj, to jak dotąd zarówno w wychowaniu jak i nauczaniu zbyt mało uwagi poświęcaliśmy uczniom zdolnym oraz problematyce rozwoju i stymulacji zdolności. Tymczasem na świecie powstają całe systemy organizacyjne, nastawione na przyspieszenie rozwoju zdolności. Analizując w tym względzie dokonujący się w naszych szkołach postęp, stwierdzić wypada, że jest on w dalszym ciągu niewystarczający. Praca z uczniem zdolnym w naszej szkole ma ciągle jeszcze bardziej charakter incydentalny niż systematyczny. Liczba uczniów zdolnych w populacji jest szacowana na około 2 – 3 % a w grupach częściowo wyselekcjonowanych na około 10 %. Są to więc grupy uczniów na tyle duże, że wymagają podjęcia specjalnych działań i nie powinny być pozostawione same sobie.

W świetle badań pedagogicznych i psychologicznych przeprowadzonych w ostatnich latach w Polsce, sytuacja uczniów zdolnych i wybitnie zdolnych w naszych szkołach jest niezadowolająca. Dyrektorzy szkół i grona nauczyciel-

skie zdają sobie sprawę z wagi problemu. Na ogół wiedzą, że z uczniów zdolnych mogą rozwinąć się wybitni uczeni, wynalazcy, artyści i inni twórcy. Dotychczasowe warunki jak i przepisy oświatowe nie sprzyjają systematycznemu stosowaniu specyficznych metod i form oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Opieka nad dziećmi wybitnie zdolnymi wymaga działań długofalowych i wiąże się ściśle z rozwojem naszego społeczeństwa. Powołany Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci miał stać się ośrodkiem skupiającym poczynania organizowane przez szkoły różnych szczebli. Podjęto wiele prób o charakterze organizacyjnym, które miały na celu rozwiązanie problemu pracy z uczniem wybitnie zdolnym. Instrukcja wydana przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania formułowała zasady postępowania, tworzone różne instrukcje dla nauczycieli, starające się systematyzować podejmowane przez nich i przez szkoły działania mające na celu podniesienie na wyższy poziom pracy z uczniami zdolnymi. Prowadzono też badania nad możliwościami organizacyjnymi szkoły, by stworzyć warunki dla wybitnie uzdolnionych bez szkody dla pozostałych (Szczepański J., 1996, s.10–11). Podstawowy problem sprowadza się do stworzenia w systemie szkoły warunków do pracy uczniom wybitnie zdolnym i traktowanie ich jako zjawiska naturalnego występującego w każdej szkole.

Stan opieki nad jednostką zdolną w Polsce

Pogląd, iż uczniom wybitnie zdolnym i uzdolnionym należy zagwarantować specjalistyczną opiekę, akceptuje większość badaczy problemu. Opiekę tą często utożsamia się z selekcją i grupowaniem uczniów zdolnych w odosobnione zespoły klasowe. Opieka nad zdolnymi dotyczyć musi szerszego aspektu ich funkcjonowania i powinna obejmować pomoc psychologiczną i pedagogiczną udzielaną uczniowi, jego rodzinie i nauczycielom. Specjalistyczna opieka nad zdolnymi to także diagnoza form i metod pracy pedagogicznej najbardziej korzystnych z punktu widzenia rozwoju jego osobowości, a nie zdolności czy uzdolnień, co szczególnie chciałbym podkreślić. Wyniki badań psychologicznych osób wybitnie zdolnych wskazują wyraźnie, że zdolności w sferze poznawczej wywierają modyfikujący wpływ na rozwój całej osobowości jednostki. Zatem diagnoza zdolności poznawczych może prowadzić do „pomyłek” zaburzających cały przyszły rozwój jednostki (Żuk T., 1996, s. 122). W chwili obecnej znajdujemy się w sytuacji wskazującej na to, że zasób nagromadzonej wiedzy teoretycznej jest dość pokaźny, przy czym wiedza ta trafia w społeczną próżnię, powodowaną brakiem należytego zainteresowania i społecznej woli do rozwi-

jania praktyki edukacyjnej służącej wspomaganie rozwoju osobowości uczniów zdolnych.

Kwestią ważną dla rozważanego problemu jest wizja kształcenia jednostek zdolnych i waga jaką się jej przypisuje w przyszłych rozwiązaniach systemowych. Ogłoszony w 1973 r. przez Komitet Ekspertów „Raport o stanie oświaty w PRL” zawiera ocenę funkcjonowania oświaty w Polsce w początkach lat siedemdziesiątych oraz wytycza zasadnicze kierunki reformy na przyszłość. Jeśli chodzi o problematykę kształcenia uczniów zdolnych, to nie stanowi ona znaczącego składnika konstruowanego wówczas modelu edukacji. Kwestia dotycząca tworzenia warunków do rozwijania zainteresowań i zdolności uczniów zaznaczona została w IV części Raportu, zawierającej propozycje kierunków reformy systemu szkolnego. Najważniejsze zawarte tam propozycje dotyczą:

- wdrożenia klas profilowanych na wyższych poziomach kształcenia ogólnego, które poprzez profilowane treści ogólnokształcące miały sprzyjać rozwojowi predyspozycji i uzdolnień;
- wdrożenia zróżnicowanego programu zajęć pozalekcyjnych, sprzyjających ujawnianiu się i rozwijaniu zdolności uczniów;
- rozwoju poradnictwa wychowawczo-zawodowego zorientowanego również na diagnozowanie i rozwój uzdolnień uczniów;
- uwzględniania osiągnięć uczniów uzyskanych w szkole średniej (udział w konkursach, olimpiadach, kołach przedmiotowych itp.) w trakcie selekcji do szkoły wyższej;
- uelastycznienie planów i programów studiów wyższych z możliwością tworzenia programów indywidualnego studiowania.

Zaprezentowane kierunki reform z początku lat siedemdziesiątych bezsprzecznie należy uznać za nowatorskie, ze względu na zawartą w nich ideę pedagogiki zdolności. Z ubolewaniem jednak trzeba stwierdzić, że w pozostałych częściach wspomnianego Raportu interesujący nas problem jest bądź nieobecny, bądź też potraktowany jedynie hasłowo.

W 1989 r. Komitet Ekspertów opracował kolejny Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Czy problematyka kształcenia i wychowywania uczniów zdolnych znalazła w nim swoje odzwierciedlenie? Część pierwsza Raportu zawiera najważniejsze zadania edukacyjne lansowane przez wyzwania współczesnej cywilizacji. Autorzy Raportu podstawowe zadanie edukacji sprowadzają do przygotowania ludzi do sterowania dalszym rozwojem cywilizacji, której istotnym rysem jest zasada „być” a nie „mieć”. Pojawia się tu teza, by współczesne kształcenie adaptacyjne, przygotowujące jednostki do korzystania z dorobku cywilizacji, zastąpić

kształceniem do twórczego uczestnictwa w jej rozwoju. Autorzy tego Raportu nie podejmują wprost zagadnienia kształcenia i opieki nad jednostkami zdolnymi, jednakże z jego treści wynika obecność praktycznej realizacji pedagogiki zdolności. Eksponuje się tu potrzebę przygotowania ludzi do aktywności twórczej i nadaje się jej pierwszorzędne znaczenie w likwidowaniu zagrożeń jakie niesie współczesna cywilizacja. Silnie akcentuje się potrzebę ukierunkowania procesów edukacyjnych na wewnętrzny rozwój jednostki i jej samodoskonalenia. Część druga Raportu przedstawia główny kierunek zmian jakościowych systemu kształcenia wyrażony w hasle tworzenia „szkoły dla ucznia”. Wśród wielu proponowanych zmian niektóre z nich wiążą się z kształceniem uczniów zdolnych, oto one:

- rozwój pozalekcyjnych form życia szkolnego (koła zainteresowań, kluby dyskusyjne, imprezy kulturalne, sportowe, turystyczne, obozy letnie itp.),
- zmiana statusu pedagoga (zbliżenie do ucznia),
- szerszy udział psychologa w diagnozowaniu i programowaniu pracy z uczniem zdolnym,
- upowszechnienie koncepcji nauczania problemowego i zróżnicowanego,
- partnerskie relacje między nauczycielem a uczniem,
- tworzenie indywidualnych, opartych na zasadach obligatoryjnych programów nauki dla uczniów wybitnie zdolnych,
- rozwój indywidualnych zdolności i zainteresowań.

Pobieżna analiza Raportu ukazuje, że postulowane przez ekspertów, w interesującej nas kwestii, zmiany nie wychodzą poza konwencjonalne i znane formy pracy z uczniem zdolnym. Proponowana reforma systemu edukacji nie tworzy właściwych podstaw do zmiany sytuacji ucznia zdolnego w naszej szkole (Raport ..., 1989).

Znacznie bardziej radykalne w swych postanowieniach są akty prawne wydane w ostatnich latach, dotyczące regulacji odnoszących się do opieki nad rozwojem jednostek zdolnych. W 1991 r. Minister Edukacji Narodowej wydał zarządzenie dotyczące zasad i warunków uczestniczenia wybitnie uzdolnionych uczniów w zajęciach przewidzianych tokiem studiów na kierunkach zgodnych z uzdolnieniami ucznia. Zarządzenie to niezależnie od wieku ucznia i szczebla kształcenia umożliwia uczniowi ubieganie się o zgodę dziekana właściwego wydziału szkoły wyższej, na uczestnictwo w zajęciach prowadzonych przez ten wydział. Kolejne Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1992 r. określa szczegółowo zasady ustalania indywidualnych planów i programów nauki uczniów. „W celu umożliwienia uczniowi rozwijania szczególnych uzdolnień i zainteresowań przez dostosowanie zakresu i tempa uczenia się do jego indy-

widualnych możliwości i potrzeb, dyrektor szkoły publicznej (...) może zezwolić uczniowi na indywidualny program i tok nauki. Indywidualny program lub tok nauki może być realizowany na każdym poziomie kształcenia i w każdym typie szkoły oraz powinien sprzyjać ukończeniu szkoły w skróconym czasie". Zarządzenie to dostarcza szkołom prawną podstawę do organizowania kształcenia ucznia zdolnego na zasadach odpowiadających jego potrzebom i możliwościom. Warto podkreślić jeszcze jedną, jak sądzę, ważną regulację tego zarządzenia mianowicie; indywidualny program kształcenia nie może prowadzić do obniżenia powszechnie obowiązujących wymagań (Łaszczyk J., 1996, s. 37). Istotnym dla organizowania opieki nad jednostkami zdolnymi jest zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizacji konkursów i olimpiad przedmiotowych (znowelizowane w 1994 r.). Chociaż zarządzenie to nie dotyczy bezpośrednio uczniów zdolnych, to w istocie sankcjonuje ono w sposób prawny intelektualne zmagania jednostek zdolnych i uzdolnionych mających szczególne osiągnięcia w określonych dziedzinach. Na zakończenie krótkiego przeglądu danych zawartych w Raportach i aktów prawnych wypada wspomnieć o rozporządzeniu Rady Ministrów z 1993 r., ustanawiające możliwość przyznania wybitnie uzdolnionym uczniom stypendium Ministra Edukacji Narodowej lub stypendium Ministra Kultury i Sztuki. Nie należy sądzić, iż rozporządzenie to poprawi radykalnie sytuację materialną uczniów zdolnych, ma ono jednak do spełnienia ważną rolę motywacyjną.

Przechodząc do omówienia pedagogicznych aspektów opieki nad uczniami zdolnymi i pracy z nimi, chciałbym zwrócić uwagę na to, że praktyka na gruncie obowiązującego u nas systemu edukacyjnego odbiega i to nieraz bardzo znacznie od stanów postulowanych. Reprezentatywne badania przeprowadzone przez zespół Studium Pedagogiki Myślenia Twórczego WSPS w drugiej połowie lat osiemdziesiątych na terenie różnych środowisk szkolnych, a także wieloletnie własne badania prowadzone w ramach seminariów magisterskich w różnych regionach Polski wskazują na to, że nauczyciele niewiele wiedzą na temat funkcjonowania osobowości ucznia zdolnego. Uskarżają się, że przeładowane programy nauczania uniemożliwiają im głębsze poznanie uczniów zdolnych. Uczniowie ci najczęściej zyskują wsparcie i opiekę u nauczycieli nowatorów, którzy zdolni są do poświęceń dla nich. Uczniowie zdolni często są zauważani przez swoich nauczycieli, lecz tylko niektórzy z nich podejmują dodatkową pracę z nimi. Jedną z głównych form promocji jednostek zdolnych są olimpiady i konkursy przedmiotowe. Idea ta dobrze pomyślana w praktyce bardzo często ulega wypaczeniu. Do olimpiad wybierani są nierzadko uczniowie nie zdolni lecz pracowici. Uczniowie ci często wkładają olbrzymi wysiłek

w pamięciowe przyswajanie olbrzymich partii materiału i trudno się dziwić, że są bardzo krytycznie nastawieni do swoich nauczycieli. Najbardziej popularną formą pracy z uczniami zdolnymi są przedmiotowe koła zainteresowań. Podkreślenia wymaga fakt, że skład uczniów uczęszczających na te zajęcia jest czasami dość przypadkowy i często odbiega od pożądanego. Czy można jednak od nauczyciela wymagać otaczania specjalną opieką ucznia słabego, przeciętnego i zdolnego bądź uzdolnionego? Wydaje się, iż niezupełnie. Trudno się więc dziwić, że obejmuje najczęściej opieką grupę uczniów słabych i przeciętnych. W ostatnich latach obserwuje się niemal całkowity upadek działalności pozalekcyjnej w szkołach. Odpłatność za większość zajęć pozalekcyjnych spowodowała, iż rodzice nie decydują się na takie formy pracy z ich dziećmi. Dodać trzeba, że funkcjonujące w naszych szkołach do niedawna jeszcze koła zainteresowań bardzo często niewiele miały wspólnego z rozwojem zainteresowań i myślenia twórczego.

Nauczyciele twierdzą, że uczeń zdolny nie sprawia na ogół większych kłopotów, osiąga dobre wyniki w nauce, legitymuje się dość obszernym zasobem wiedzy, szybko i twórczo myśli, jest wytrwały w swych dążeniach, bardzo często przejawia krytyczne postawy w stosunku do nauczyciela i materiału nauczania. Ucznia zdolnego charakteryzuje jeszcze wiele innych pozytywnych cech jego osobowości, które wymagają ze strony nauczyciela zindywidualizowanego działania. Niestety repertuar tych działań jest dość ubogi. „Poziom funkcjonowania uczniów zdolnych” w miarę upływu lat nauki pogarsza się. Młodzież ze szkół licealnych uczy się wyraźnie gorzej od dzieci ze szkół podstawowych, staje się bardziej nerwowa i niepewna siebie, pogarsza się jej sytuacja w grupie rówieśniczej, niszczyją dobre stosunki między nauczycielami a uczniami (Wasyłuk–Kuś H., s. 90).

Słaba strona organizacji procesu nauczania sprowadza się głównie do tego, że nie uwzględnia ona podejścia zadaniowego. Zbyt często w praktyce szkolnej mamy do czynienia z sytuacją, w której uczniowie przyswajają sobie dużą ilość wiadomości, których nie traktują jako przydatnych dla siebie ze względu na oczekujące ich problemy, zadania, które oni akceptują i które znajdują się w kręgu ich zainteresowań. Nie zachodzi potrzeba prowadzenia zbyt szerokich badań, by przekonać się, że w procesie nauczania opartym na sztywnych kanonach systemu klasowo-lekcyjnego między nauczycielem a uczniem zachodzą najczęściej relacje zbliżone do tych, jakie zachodzą między mistrzem a laikiem (Kozielecki J., 1980, s. 198). Niepokoić musi fakt niskiej samooceny uczniów zdolnych. Tylko $\frac{1}{3}$ uczniów zdolnych sama się za takich uważa. Bardzo niski procent twierdzi, iż ich zdolności są wybitne, uważając, że pozwala-

ją im lepiej realizować wymagania szkolne. Efektem tego stanu rzeczy jest osiągnięcie korzyści w postaci lepszych ocen szkolnych. Ich zdolności rzutują na osiągnięcia szkolne, natomiast ich zainteresowania poznawcze nie wiążą się w większości z nauką szkolną. Nie napawa optymizmem fakt, iż blisko połowa młodzieży szkolnej przyznaje, że w szkole częściej bazuje na swych zdolnościach niż na solidnej pracy. Znacząca większość twierdzi, że ich oceny w większym stopniu uzależnione są od przebiegłości i sprytu niż od nakładów własnej pracy. W swoich wypowiedziach podkreślają, że szkoła przyczynia się do kształtowania cwaniactwa i niewłaściwego stosunku do pracy i wysiłku (Łaszczyk J., 1996, s. 39). Na szczególną uwagę zasługują ideały, którymi uzdolniona młodzież chciałaby kierować się w życiu. Wśród wartości na czoło wysuwają się kształcenie charakteru, własnej doskonałości, nastawienie na realizację wartości społecznych. Nie przywiązują większej wagi do wartości poznawczych, cenią natomiast wartości moralne takie jak: sprawiedliwość, szacunek, dobroć, życzliwość, szczerłość, serdeczność. Uzdolniona młodzież podkreśla także, iż konieczność realizacji obszernych programów przyczynia się do kształtowania wielu negatywnych cech osobowości. Negatywnie oceniają możliwość samorealizacji i wykorzystania własnych możliwości w szkole (Łaszczyk J., 1996, s. 40). Analizując cytowane wyniki badań można stwierdzić, że szkoła nie daje uczniom zdolnym oczekiwanego od niej wsparcia w zakresie samorozwoju.

Uwagi końcowe

Wśród wielu czynników warunkujących powodzenie w nauce szkolnej uczniów zdolnych ważną rolę spełnia praca nauczycieli, a przede wszystkim ich stosunek do ucznia, umiejętne aktywizacja oparta na nowoczesnej organizacji procesu nauczania, jak również stymulowanie rozwoju ich zainteresowań. Tymczasem uczeń zdolny w naszej rzeczywistości jest raczej źródłem ułatwienia sobie pracy dydaktycznej nauczycieli, niż powodem podejmowania przez nich stosownych do możliwości tej kategorii uczniów, zabiegów pedagogicznych. Nie spełniają też nauczyciele roli przewodnika ucznia zdolnego po trudnych problemach współczesnej nauki. Nie wykorzystują w procesie kształcenia wysokiego stopnia samoświadomości uczniów zdolnych. Nie traktują ich w sposób podmiotowy, a powszechnie dominująca orientacja zagrożeniowa nie sprzyja rozwojowi poznawczemu uczniów zdolnych. Niskie kompetencje pedagogiczne niektórych nauczycieli i ograniczona motywacja do pracy z uczniem zdolnym, brak należytego przygotowania pedagogicznego i psychologicznego, nie przekreślają jednak wysiłku podejmowanego przez wielu dobrych nauczy-

cieli w zakresie pracy z uczniem zdolnym. Jest to wysiłek godny podkreślenia, tym bardziej, że nasza praktyka edukacyjna nie wypracowała jak dotąd systemu opieki nad uczniem zdolnym i uzdolnionym.

Literatura

- Kozielecki J., 1980, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa
- Łaszczyk J., 1996, *Charakterystyka opieki nad jednostką zdolną*, [w:] Góralski A. (red), *Szkice do pedagogiki zdolności*, Warszawa
- Raport o stanie oświaty w PRL, 1973, Warszawa
- Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, 1989, Warszawa Kraków
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia, 1993 r., *Dziennik Ustaw nr 74*
- Wasyluk-Kuś M., 1971, *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*, Warszawa
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 1991, *Monitor Polski 1991, nr 10*
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 kwietnia 1992, *Monitor Polski 1992, nr 13*
- Żuk T., 1996, *Opieka psychologiczna i pedagogiczna nad dziećmi uzdolnionymi*, [w:] Burto-
wy M., Twardowski A. (red.), *Terapia pedagogiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym*,
Kalisz

Ignacy Kuźniak

Projektowanie procesu kształcenia jako wyzwanie edukacyjne

Zmienia się oblicze współczesnej rodziny. Rodzice pragnący zaspokoić i zrealizować własne życiowe plany, często przeciążeni pracą nie mogą lub nie chcą zajmować się kształceniem własnych dzieci — mają dla nich coraz mniej czasu. Kto zatem powinien przejąć te obowiązki? Nie można bowiem tak ważnego zadania powierzyć osobom przypadkowym. Nowoczesnemu społeczeństwu potrzebne są nie tylko szkoły o wysokim standardzie materialnym, ale przede wszystkim nauczyciele doskonale przygotowani merytorycznie i pedagogicznie do nowych obowiązków (Arends R. J., 1995, s. 27).

W chwili obecnej naszego państwa nie stać na zapewnienie każdej szkole dobrego zaplecza materialnego. Zmiany w tym zakresie nie zależą zresztą od nas. Spróbujmy zmienić to, na co mamy wpływ — przygotowanie merytoryczne i dydaktyczne nauczycieli. Poziom tego pierwszego nie jest w chwili obecnej tak niski, żeby wymagał drastycznych reform. Wystarczy modernizacja i uwspółcześnienie niektórych treści kształcenia z wybranych dziedzin zdobywanej przez studentów wiedzy. Większy problem związany jest z przygotowaniem pedagogicznym nauczycieli. Dzieje się tak dlatego, że od wielu już lat obserwujemy znacznie większy nacisk na przygotowanie merytoryczne absolwentów uczelni wyższych, niż na ich poziom wykształcenia pedagogicznego. Często są przypadki, że doskonale przygotowany pod względem merytorycznym absolwent nie radzi sobie zupełnie z problemami, jakie niesie praca w szkole, nie zna nie tylko zasad dydaktyki ogólnej, ale także zupełnie nie daje sobie rady pod względem metodycznym. Jest to, wbrew pozorom, nie tylko

jego problem, cierpią uczniowie oddani „pod opiekę” takiego specjalisty, traci też dobre imię szkoła, która takiego absolwenta zatrudnia, traci społeczeństwo.

Nauczyciel taki „realizuje program” nie zwracając uwagi na uczniów, ich możliwości, potrzeby, sposób w jaki chcieliby czy mogą pracować. Obsesja realizacji programu za wszelką cenę towarzyszy szczególnie nauczycielom młodym, którzy jeszcze w czasie praktyki nie nabyli doświadczenia i których nie wyposażono w wiedzę umożliwiającą im efektywną pracę.

Również tempo przekazywania treści programowych dostosowane jest, w zależności od ambicji nauczyciela, do uczniów dobrych, lub średnich, względnie słabych. W ten sposób prawie zawsze dwa poziomy uczniów wyłączają się z procesu dydaktycznego (ewentualnie uzupełniając potem wiedzę przy pomocy korepetytorów).

Wiele zastrzeżeń budzi też kontrola wyników nauczania, która jest częściowa, przypadkowa i najczęściej nie stanowi organicznej części procesu lekcyjnego. To tylko niektóre przeciw, bolączki procesu kształcenia. Łączy je wspólnie to, że są one możliwe do usunięcia. Cel jest bowiem jeden — nauczanie ma być skuteczne. Skuteczne, to znaczy jakie? Odpowiedź będzie prosta i jednoznaczna, gdy proces dydaktyczno – wychowawczy zostanie odpowiednio zaplanowany i zaprojektowany. Wówczas to odpowiemy — skuteczny to znaczy realizujący cele zawarte w planie i programie.

Fazy i elementy planowania

Mówiąc o nauczaniu mamy na względzie wszystkie zdarzenia, które mogą mieć bezpośredni wpływ na uczenie się, nie tylko te bezpośrednio wywołane przez nauczyciela. Z tego też względu planując proces kształcenia powinniśmy zdawać sobie sprawę z faktu, że nauczanie ma wspomagać proces uczenia się ucznia (studenta). Stąd powinno być skierowane na indywidualny rozwój człowieka, opierać się na wiedzy o tym, jak ludzie uczą się, winno uwzględniać podejście systemowe i ze względu na okresy być długofalowe oraz doraźne.

Ze względu na okresy planowania wyróżnić musimy planowanie roczne, semestralne, planowanie jednostki metodycznej, tygodniowe i dzienne (Arends R. J., 1995, s. 75–76). W planowaniu rocznym uwzględniamy ustalenie treści kształcenia zgodnie z celami, kolejność realizacji materiału programowego i zapotrzebowanie na środki dydaktyczne.

W planowaniu semestralnym już dobieramy szczegółowo treści kształcenia do tygodniowego rozkładu zajęć. Rozpatrujemy też cele uczniów i własne oraz do danych treści dobieramy lub projektujemy odpowiednie środki dydaktyczne. Rozbijamy też poszczególne treści na sekwencje metodyczne. Opracowanie

kolejności realizacji poszczególnych treści kształcenia tak, by tworzyły jednolitą całość, to zadanie planowania jednostek tematycznych (metodycznych) (Denek K., 1994, s. 67).

Rozpisując tygodniowy plan na dni uwzględniamy osiągnięcia uczniów z poprzednich dni. Przystosowujemy też plan do okoliczności, czy potrzeb uczniów. Planujemy też środki dydaktyczne pomocne w wzbudzaniu odpowiednich motywów uczenia się.

Planując lekcję, wyróżnia się trzy fazy:

1. przedlekcyjną, obejmującą:

- dobranie treści do tematu lekcji,
- uwzględnienie możliwości i znajomości zagadnień z tematu lekcji przez uczniów (Perrott E., 1995, s. 17),
- wyszczególnienie sposoby motywowania uczniów,
- ustalenie czasu realizacji poszczególnych sekwencji lekcji,

2. śródlekcyjną zawierającą:

- prezentację materiału nauczania,
- pomaganie uczniom w procesie uczenia się,
- ćwiczenia praktyczne,
- informacje zwrotne,

3. zamykającą sprowadzającą się do:

- sprawdzenia zrozumienia przyswajanej wiedzy,
- kontroli oraz
- wzmocnienia procesów uczenia się (Davis, i inni 1983, s. 51, Kuźniak I., 1993, s. 67).

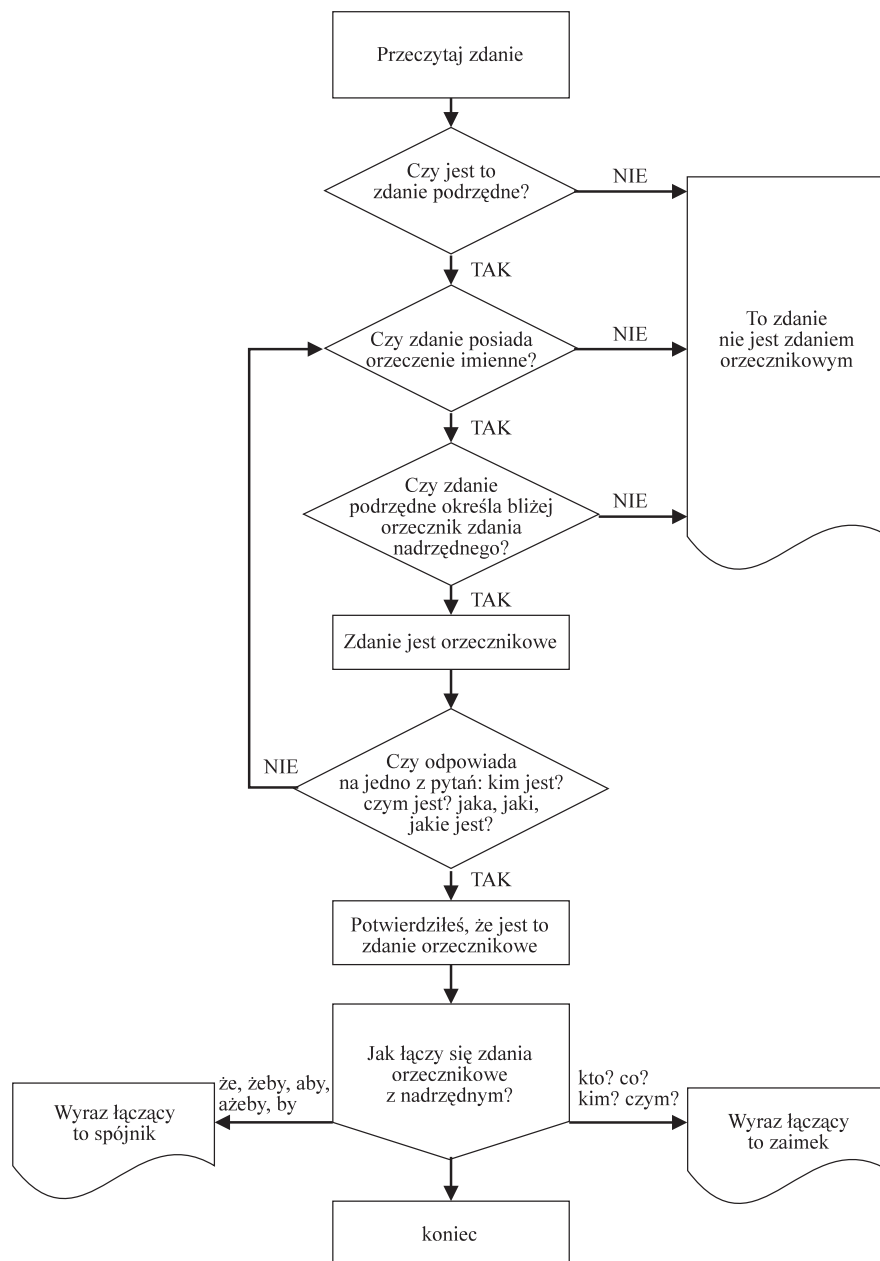
Ewentualne zmiany metodyczne i transfer w fazie śródlekcyjnej zależą w dużej mierze od modeli nauczania (Arends R.J., 1995, s. 73). I tak w nauczaniu podającym uwzględniamy czas na wprowadzenie i nastawienie uczniów do lekcji, uporządkowanie wstępne, podanie nowych wiadomości, utrwalenie nowego materiału i zamknięcie lekcji (zadanie pracy domowej i informacje o lekcji następnej). W nauczaniu bezpośrednim i grupowym, poszukującym i dyskusji, w planowaniu na pierwsze miejsce wysuwa się podanie celów i wywołanie nastawienia do nauki, następnie przekaz wiedzy lub ukierunkowanie dyskusji, ćwiczenia pod kierunkiem lub kierowanie dyskusją, sprawdzenie opanowania umiejętności i wiadomości, podsumowanie (Arends R. J., 1995, s. 274 i dalsze).

Etapy planowania lekcji

Planowanie lekcji może odbywać się w dziewięciu etapach, na które składają się:

- określenie celów dydaktycznych,
- przeprowadzenie analizy dydaktycznej,
- określenie właściwości uczniów w momencie rozpoczęcia nauczania,
- sformułowanie celów wykonawczych (operacyjnych),
- opracowanie zadań testowych,
- opracowanie strategii nauczania,
- dobranie lub wykonanie materiałów dydaktycznych,
- kontrola kształtująca i zbierająca (Gagne R.M., Briggs L.J., Wager W., 1992, s. 32 – 43).

Dla młodych nauczycieli szczególnie przydatne jest wykorzystanie w planowaniu, a raczej w projektowaniu lekcji, ogniw dydaktycznych. Należy w tym celu zastanowić się nad przyciąganiem uwagi uczniów, poinformowaniu ich o celach lekcji, pobudzeniem przypomnienia materiału stanowiącego warunki wstępne uczenia się, przedstawieniem materiału bodźcowego, kierowaniem przebiegiem uczenia się, wywołaniem zachowania wykonawczego, dostarczeniem informacji zwrotnej dotyczącej zachowania wykonawczego, oceną wykonania czynności, wzmożeniem trwałości i transferem wyników uczenia się (Gagne i inni 1992, s. 182; Kuźniak I., 1993, s. 58 – 67). Tak przedstawione opinie dydaktyczne mają stwarzać korzystne warunki wywoływania zmian w uczuciach, określone w celach lekcji. Wykorzystanie ogniw procesu dydaktycznego w planowaniu lekcji z pomocą arkusza przedstawiono na przykładzie tematu dotyczącego zadań orzecznikowych. W arkuszu (tab.1) uwzględniono dane dotyczące środków dydaktycznych i nauczania.



Rys. 1. Analiza zadania na temat zdań orzecznikowych

Tab.1. Arkusz planowania lekcji dotyczącej zdań orzecznikowych

Lp.	Rodzaj bodźców	Potencjalne środki	Wytyczne
1.	Mowa Obrazy	Folio- gramy Tablica	Przyciągnij uwagę przedstawiając na ekranie obrazy zdań wyświetlanych z foliogramów. Zadania te zawierają proste elementy. Zwracam uwagę na sposoby wyrażania orzeczeń. Zdania wyświetlane na ekranie mogą być podpisami rysunków sytuacyjnych.
2.	Mowa Obrazy	Folio- gramy Tablica	Przypomnij warunki wstępne: sposoby wyrażania orzeczeń. Istnieje więc orzeczenie imienne i czasownikowe. Orzeczenia imienne są wyrażone formą osobową czasownika (tzw. łącznikiem) i innym wyrazem (najczęściej odmieniającymi się przez przypadki) nazywanym orzecznikiem. A zatem w zdaniu: <i>Pogoda była piękna</i> występuje orzeczenie imienne, gdzie była – to łącznik orzeczenia imiennego, piękna – orzecznik. Przypomnij też zdania złożone podrzędnie.
3.	Mowa Pismo	Folio- gramy Tablica	Poinformuj uczniów o celach lekcji: „Na tej lekcji będzie się uczyć o zdaniach orzecznikowych”.
4.	Mowa		Przedstaw definicję zdania orzecznikowego
5.	Mowa Pismo Obraz	Tablica Foliogram	Przedstaw cel – pojęcia zdania orzecznikowego na przykładach: <i>Nie zawsze byłem taki jaki jestem. Pogoda była taka, że pies nie chciał wyjść z domu. Zostałeś tym, kim pragnąłeś być.</i> Wskaż w wyżej wymienionych zdaniach orzeczenie imienne: byłem taki, była taka, tym.
6.	Mowa Pismo	Tablica	Podaj pytania na które zdania orzecznikowe odpowiadają: kim jest? czym jest? Jaki, jaka, jakie jest?
7.	Mowa Pismo	Zeszyt	Wywołaj zachowanie wykonawcze. Przepisz zdania orzecznikowe z tablicy do zeszytu i podkreśl w nich orzeczniki.
8.	Mowa Pismo	Zeszyt	Dokonaj wraz z uczniami przeglądu poprawnych odpowiedzi.
9.	Mowa Pismo	Zeszyt	Wywołaj zachowanie wykonawcze. Wypiszcie w zeszycie części mowy za pomocą których zdania orzecznikowe łączą się ze zdaniami nadrzędnymi. Podzielcie je i odpowiednio nazwijcie.
10.	Mowa Pismo	Zeszyt	Wywołaj zachowanie wykonawcze. Zapiszcie w zeszycie, że zdania orzecznikowe łączą się ze zdaniami nadrzędnymi za pomocą zaimków: kto? co? kim? czym? spójników: że, żeby, ażeby, aby, by.
11.	Mowa Pismo	Tablica Zeszyt	Kieruj przebiegiem uczenia się: naucz uczniów na rozmaitych przykładach sposobu połączeń zdań orzecznikowych z nadrzędnymi.
12.	Mowa Pismo	Zeszyt	Przedstaw regułę. Informacja zawarta w zdaniu nadrzędnym nie jest wystarczająca do wyjaśnienia zdarzenia, czy sytuacji. Znajduje się ona w zdaniu podrzędnym. Mamy więc: Zdanie podrzędne zastępuje orzecznik zdania nadrzędnego.
13.	Mowa Pismo	Zeszyt	Kieruj przebiegiem uczenia się. Na przykładach żądaj wypisania przez uczniów nazw łączących zdania podrzędne orzecznikowe ze zdaniem nadrzędnym wraz z ich nazwą.
14.	Mowa Pismo	Zeszyt Materiał powielany	Spraw, żeby uczniowie z materiału powielanego wypisali zdania orzecznikowe, podkreślili w nich orzeczniki oraz wypisali i nazwali wyrazy łączące zdania orzecznikowe z nadrzędnymi.
15.	Pismo	Zeszyt	Pomóż w zapamiętaniu i transferze. Poproś by uczniowie sami napisali conajmniej trzy zdania złożone orzecznikowe.
16.	Mowa	Zeszyt	Sprawdź z uczniami poprawność wykonania zadania

Analiza dydaktyczna

W prowadzeniu lekcji bardzo ważnym jego elementem jest dokonanie analizy dydaktycznej programu. Można ją przeprowadzić w formie analizy zdania pozwalającej ustalić listę kolejnych czynności prowadzących do wykrycia zdań orzecznikowych i określenia orzecznika oraz wyrazów łączących zdanie orzecznikowe z nadrzędnym.

Inną formą analizy dydaktycznej jest sporządzenie mapy dydaktycznej programu lekcji. Oba sposoby pozwalają ustalić kolejność działań uczniów i kierującego procesem uczenia się — nauczyciela. W niniejszym opracowaniu przedstawiono analizę dydaktyczną (rys. 1). Badania nad planowaniem i projektowaniem lekcji oraz całego procesu dydaktycznego z danego przedmiotu wykazały, że ich wpływ na efekty kształcenia jest znaczny. Warto zatem wdrażać przyszłych nauczycieli do jego opanowania i stosowania w praktyce.

Literatura;

- Arends R.J., 1995, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa
- Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L., 1983: *Konstruowanie systemu kształcenia*, PWN Warszawa
- Denek K., 1994, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań
- Gagne R.M., Briggs L.J., Wager W., 1992, *Zasady projektowania dydaktycznego*, WSiP Warszawa
- Kuźniak I., 1993a, *Optymalizacja procesu kształcenia*, UAM Poznań
- Kuźniak I., 1993b, *Planowanie i projektowanie lekcji*, „Ruch Pedagogiczny” nr 5 – 6.
- Perrott E., 1995, *Efektywne nauczanie*, WSiP Warszawa

Tomasz Zimny

Aktywizacja uzdolnień matematycznych uczniów

Podmiotowość ucznia w procesie edukacji

W edukacji szkolnej dziecka realizuje się cele wychowania w procesie wychowywania oraz cele dydaktyczne w procesie kształcenia. Tak proces wychowywania, jak i proces kształcenia są procesami dwupodmiotowymi, w których podmiotami są wychowawca–nauczyciel oraz wychowanek–uczeń. Podmioty te jednak nie są równorzędne w procesie wychowywania i kształcenia, ponieważ ich zakresy działań nie są równorzędne. Zakres działania nauczyciela dotyczy grupy uczniów, a zakres działania ucznia jako podmiotu kształcenia dotyczy tylko jego samego. Wychowywanie, dotyczy przekazu wartości kulturowych i norm społecznych wychowankowi, a kształcenie dotyczy przekazu wiedzy oraz kształtowania umiejętności.

Na czym ma polegać podmiotowość wychowanka–ucznia w procesie wychowywania–kształcenia? Wychodząc z prakseologii stwierdzamy, że istotną własnością podmiotu działającego jest jego świadomość celu działania i świadomość procesu działania, a to implikuje podejmowanie decyzji dotyczących sposobu, środków, czasu i miejsca działania. Stąd jeżeli uczeń nie zna celów wychowania–kształcenia, to nie jest traktowany podmiotowo. Proces wychowania–kształcenia jest zachwiany, ponieważ funkcje jednego z podmiotów działania przejmuje częściowo drugi. Dalej powstaje problem: które decyzje należy przekazać do podejmowania wychowankowi–uczniowi, oraz czy na kolejnych etapach kształcenia uczeń ma podejmować decyzje tego samego rodzaju, czy nie.

Nauczyciel jest równocześnie wychowawcą i powinien rozgraniczać działania wychowawcze i dydaktyczne. Jeśli wychowanek–uczeń jest podmiotem

działania, to powinien być świadomy celów swych działań i podejmować decyzje dotyczące tych działań. Tak w wychowaniu, jak i kształceniu jest istotne, czy wychowanek–uczeń uświadamia sobie, jak ma się zachowywać i jak postępować, co ma wiedzieć oraz jakie umiejętności opanować.

Jak zatem nauczyciel może realizować cele wychowawcze, a jak cele dydaktyczne? Cele wychowawcze nauczyciel realizuje poprzez sposób postępowania w trakcie realizacji celów dydaktycznych, dając przykład dzieciom swoim postępowaniem oraz poprzez sankcjonowanie zachowań dzieci zgodnie z przyjętymi wartościami kulturowymi oraz normami społecznymi. Cele dydaktyczne nauczyciel realizuje według programu kształcenia zatwierdzonego przez MEN, według sposobu realizacji programu zaproponowanego w wybranym przez siebie podręczniku szkolnym oraz korespondującym z nim przewodniku metodycznym, według planu zajęć ułożonym przez dyrekcję szkoły, w tempie określonym przez rozpis materiału kształcenia na poszczególne jednostki lekcyjne. Zachodzi zatem pytanie, które decyzje pozostały dla ucznia skoro dodamy, że i pracę domową zadaje i kontroluje nauczyciel? Tymi możliwymi dla ucznia decyzjami jest podjęcie rozszerzenia wiadomości i umiejętności poza te, które ma posiadać w szkole w określonym czasie. Dotyczą one bądź rozszerzenia bądź przyspieszenia kształcenia względem programu szkolnego (Lewowicki T., 1986, s. 130–131). Decyzje takie jednak są dostępne tylko dla tych uczniów, którzy bez problemu przyswajają sobie treści programowe i mają jeszcze wolny czas. Decyzje te są często związane z dodatkowymi zajęciami pozaszkolnymi i są podejmowane przy współudziale rodziców.

Aby decyzja była racjonalna trzeba posiadać wiele informacji dotyczącej celu działania oraz kryteriów wyboru jednej z co najmniej dwu możliwości działania. Kryteria wyboru stanowią wartości możliwych korzyści bądź strat oraz subiektywne prawdopodobieństwo ich poniesienia dla poszczególnych decyzji (Tomaszewski T., 1966, s. 260).

Podmiotowość ucznia w procesie kształcenia

Zatrzymajmy się teraz na procesie kształcenia i spróbujmy najpierw spojrzeć na ten proces od strony ucznia, który ma różne zdolności, uzdolnienia, zainteresowania. Jeśli uczeń nie wszystkie treści kształcenia przyswaja z równą łatwością oraz zainteresowaniem, to istnieje u niego naturalna tendencja do pobieżnego (selektywnego) potraktowania jednego materiału uczenia się i dokładniejszego potraktowania innego materiału. Zarysowują się tu dwa niebezpieczeństwa: Pierwsze, że uczeń, który nie ma rozeznania w materiale jeszcze nie opanowanym, może pominąć istotne jego treści, co utrudni mu

być uniemożliwi przyswojenie następnych. To szczególnie jaskrawo uwidacznia się w kształceniu matematycznym. Drugie niebezpieczeństwo dotyczy uczniów obowiązkowych, starających się opanować wszystkie te treści, które były przedmiotem kształcenia w szkole. Może to prowadzić do różnych negatywnych następstw tym groźniejszych, im uczeń jest mniej zdolny.

Od dawna zauważono, że aby kształcenie mogło być skuteczne i efektywne, to musi być dostosowane do możliwości dzieci. Próbowano różnych rozwiązań począwszy od szkoły mainnheimskiej J.A. Sickingera, do podręczników matematyki Cornelsena w Niemczech. Pierwsza propozycja polega na selekcji, a dokładniej na segregacji uczniów według ich możliwości, co w ewidentny sposób kłóci się z hasłami demokracji. Następne są podobne w swym zamyśle i wywodzą się z nurtu kształcenia wielopoziomowego dając uczniowi możliwość bądź rozwinięcia treści kształcenia, bądź jej ograniczenia w przypadku trudności w realizacji standardowej wersji programowej.

Powracając do myśli prakseologicznej zauważamy, że istotą podmiotowości ucznia w procesie kształcenia jest podejmowanie przez niego decyzji związanych z realizacją tego procesu oraz to, że uczeń może takowe decyzje podejmować tylko wówczas, gdy zna i uświadamia sobie cele kształcenia. Prowadzi to do konieczności konstrukcji programów kształcenia tak, żeby cele kształcenia były zrozumiałe dla ucznia i ustrukturyzowane od ogólnych do szczegółowych, a następnie do każdego celu szczegółowego były przypisane treści kształcenia i wymagania na poziomie minimalnym, pozwalającym z powodzeniem kontynuować naukę, oraz na wyższych poziomach. Poziom minimalny (opanowany przez ucznia w komplecie) odpowiadałby ocenie dostatecznej. Można by określić poziom na ocenę dobrą, bardzo dobrą, oraz celującą, co nie wydaje się rzeczą skomplikowaną dla poszczególnych szczegółowo określonych celów kształcenia. Decyzje podejmowane przez ucznia aktywizują jego uzdolnienia, ponieważ rezygnuje on ze szczegółowego przyswajania sobie treści programowych, które sprawiają mu trudność większą niż inne treści, przyjąwszy, że trudności sprawiają uczniowi te treści, do przyswojenia których ma mniejsze uzdolnienia.

Takie postępowanie nie tylko realnie upodmiotowia ucznia w procesie kształcenia, ale, co za tym idzie, racjonalizuje poziom jego aspiracji i aspiracji jego rodziców, powoduje, że każdy uczeń może znaleźć sobie treści, w których jest celujący, a więc wyróżniający się wśród kolegów, a to chyba dobrze stymuluje kontakty między uczniami i nie powoduje stałej etykietyzacji uczniów na celujących ogólnie ze wszystkiego, bardzo dobrych ogólnie ze wszystkiego itd., zabijającej zdrową konkurencję opartą na współpracy.

Podjęcie decyzji przysposabia uczniów do podjęcia w przyszłości pracy i odgrywania określonej roli społecznej. Wzmacnia konkurencję, ponieważ oceniany jest każdy szczegółowy cel kształcenia na każdym przedmiocie i wszędzie uczeń ma możliwość wykazania się. A przecież to on sam decyduje gdzie i na ile zaangażuje się w zależności od swoich aspiracji i możliwości.

Określenie poszczególnych poziomów dla poszczególnych celów kształcenia, a dalej całej struktury celów, wymagań, oraz treści programowych jest pracochłonne i sprowadza się do konstrukcji nie tylko programu kształcenia, ale także podręcznika podobnego do podręcznika programowanego, którego konstrukcja wymaga od ich konstruktorów myślenia systemowego. Prezentować owe programy i podręczniki można najlepiej na nośnikach magnetycznych jako pliki hipertekstowe.

Ale na pytanie: „Czy ten sposób możliwy jest do wprowadzenia na każdym poziomie kształcenia i na każdym przedmiocie kształcenia, oraz w jakiej sytuacji spowoduje większe efekty w postaci zwiększenia skuteczności i trwałości kształcenia?” wiarygodnej odpowiedzi mogą nam dostarczyć jedynie badania empiryczne. Jednakże przedstawię argumenty, które usprawiedliwią — mam nadzieję — moje dalsze postępowanie. Szkolnictwo wyższe stanowi tu zupełnie osobny rozdział z uwagi na: z jednej strony jego różnorodność i specjalistyczność zarazem, z drugiej zaś, na dojrzałość studentów. Dlatego też dalej w ogóle nie będę się nim zajmował. Im dalszy etap kształcenia, tym uczeń starszy, bardziej dojrzały do podejmowania decyzji, ale zarazem mający już pewne przyzwyczajenia coraz to bardziej utrwalone, i tym większe braki w wiadomościach i umiejętnościach w stosunku do programu kształcenia. Wydaje się zatem, że zastosowanie tego sposobu kształcenia jest wskazane od I klasy szkoły podstawowej i to nie dlatego, że wtedy da najlepsze rezultaty, ale dlatego, że rezultaty te nie będą obarczone błędem spowodowanym wcześniejszymi zaszłościami w procesie kształcenia. Jeżeli chodzi o wybór przedmiotu kształcenia, to należy wybrać ten, który sprawia uczniom najwięcej trudności i kłopotów, a to dlatego, że wtedy mamy największą szansę zmienić coś na lepsze i zmiana ta może być łatwo odczuwalna przez uczniów, nauczyciela prowadzącego i uwidoczniła w wynikach badań. Zatem wskazanie może być tylko na matematykę.

Dlaczego właśnie matematyka

Natura matematyki jest taka, że przyswojenie sobie pojęć matematycznych i umiejętności wykonywania operacji jest skuteczne, gdy następuje w określonym porządku od najmniej złożonych do coraz bardziej złożonych. Przyswoje-

nie pewnych umiejętności jest ściśle warunkowane przez inne. Ta szczególna natura matematyki powoduje, że powstałe zaległości ucznia względem programu kształcenia utrudniają mu albo wręcz uniemożliwiają zrozumienie kolejnych nowych pojęć i wykonywanie operacji bardziej złożonych. Dlatego nauczyciel matematyki powinien dbać o to, by uczniowie nie mieli luk, które uniemożliwiałyby im dalsze kształcenie matematyczne, czyli dbać o to, by uczniowie spełniali wymagania minimalne. Zaniedbania w tym względzie powodują, że na kolejnych etapach kształcenia uczeń traci kontakt z tym, co powinien sobie przyswoić. Nawet przy jego wysokiej motywacji do uczenia się, staje się niemożliwe przyswojenie przez niego nowych pojęć i umiejętności wykonywania nowych operacji matematycznych (Włodarski Z., Matczak A., 1987, rozdz. 14, Włodarski Z., s. 439–481).

Ponadto zespoły uczniowskie są zróżnicowane pod względem dojrzałości szkolnej na starcie w szkole, pod względem zdolności uczenia się oraz nabytych wcześniej wiadomości, umiejętności i sprawności wykonywania operacji matematycznych. Zróżnicowanie to wzrasta wraz z kolejnymi klasami kształcenia aż do momentu, w którym następuje pogrupowanie uczniów według ich wiedzy i zainteresowań, przy przejściu na wyższy szczebel kształcenia, najpierw do szkoły średniej, a następnie wyższej.

W tej sytuacji ważne jest, aby nawet słabsi uczniowie spełniali wymagania minimalne i mogli ze zrozumieniem uczestniczyć w zajęciach lekcyjnych na kolejnych etapach kształcenia i przez to uczestnictwo wzbogacać swą wiedzę i umiejętności. Ważne jest także, aby wszyscy uczniowie mogli rozwijać się w tempie zależnym od swoich możliwości, a nie w tempie standardowym, określonym przez możliwości przeciętnego ucznia.

Powstaje zatem pytanie: „Czy, a jeśli tak, to jak można zmienić proces kształcenia, aby nawet słabsi uczniowie czynnie uczestniczyli w procesie kształcenia ze zrozumieniem pojęć i umiejętnością wykonywania prostych operacji?”

Geneza tworzenia się luk u uczniów, oprócz oczywiście sytuacji losowych jak np. długotrwała choroba, tkwi w wolniejszym tempie przyswajania sobie treści programowych niż to, które wynika z realizacji programu kształcenia przez nauczyciela. Dotyczy to więc uczniów mniej zdolnych i nie można liczyć na to, że owi mniej zdolni uczniowie z zaległościami nagle je odrobą, a ponadto przyswoją aktualnie omawiane treści kształcenia. Stawiane im wymagania w coraz to większym stopniu przerastają ich możliwości, stwarzają sytuacje stresogenne i negatywnie wpływają na ich motywację do uczenia się matematyki. Niejednokrotnie woleliby ponieść znaczne ofiary, byleby nie mu-

sieć uczyć się matematyki. Rozwiązaniem zdaje się dostosowanie wymagań do możliwości ucznia (Włodarski Z., 1987, s. 463), przez wprowadzenie kształcenia zróżnicowanego, oraz przez zwiększenie świadomości ucznia dotyczącej celów kształcenia.

Kształcenie zróżnicowane

Kształcenie indywidualne należy w naszych warunkach szkolnych do kategorii ideału mało realnego. Również kształcenie do mistrzostwa (mastery learning) jest raczej ideałem. Ale istnieje możliwość znacznego wykorzystania tych koncepcji w ramach kształcenia zróżnicowanego przy niestosowaniu segregacji uczniów według zdolności.

Jak stwierdza T.N. Postlethwaite (1985, s. 265–284) „w ramach tradycyjnego systemu pedagogicznego wydajność uczniów pod koniec trzeciego roku nauki szkolnej stanowi bardzo dokładną wskazówkę co do ich wydajności po dalszych siedmiu czy ośmiu klasach.” Ale „badania przeprowadzone w ostatnich latach nad pedagogiką mistrzostwa (mastery learning), jak również innymi bardzo pobudzającymi metodami uczenia, wskazują, że ani inteligencja, ani zdolności, ani wcześniejszy poziom wydajności nie przesądzają o obecnym czy przyszłym poziomie nauki dziecka. Rozsądne stopniowania treści nauczania, stosowanie mechanizmów umożliwiających dziecku i nauczycielowi uzyskanie „informacji zwrotnej” (feedback) oraz poprawianie błędów (w szkole i poza szkołą) umożliwiają większości dzieci osiągnięcie wysokiego poziomu” (s. 274).

Istotną rolę odgrywa tu więc stosowanie zasad nauczania, zwłaszcza zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania–uczenia się (Kupisiewicz Cz., 1984, s. 115 i n.). W każdym toku pracy dydaktycznej występuje kontrola stopnia opanowania przez uczniów przekazywanych im wiadomości i umiejętności. Biorąc pod uwagę partnerstwo nauczyciela i ucznia w procesie kształcenia jako nauczania i uczenia się uczeń powinien na bieżąco uczestniczyć w tej kontroli.

Podstawą do wyrównywania braków jest diagnoza dydaktyczna, posługiwanie się różnymi sposobami kontrolowania i oceniania wyników nauczania, umożliwiającymi bieżące wykrywanie luk w wiadomościach i umiejętnościach ucznia, aby móc niezwłocznie przystąpić do wyrównywania wykrytych zaległości poprzez indywidualizację nauczania na lekcji albo przez nauczanie zróżnicowane zespołowe w grupach płynnych bieżąco łączonych przez podobne braki do wyrównania.

Kontrolowane samoocenie w procesie kształcenia

Władysław Zaczyński (1993) pod hasłem „Proces kształcenia” (Encyklopedia Pedagogiczna) stwierdza, że:

„W dydaktyce formułuje się trojaki rodzaj uzasadnienia konieczności prowadzenia kontroli, a mianowicie:

- a) społeczne (...)
- b) psychologiczne, wynikające z
 - potrzeb orientacji podmiotu działania (sprawcy) w czynionych postępkach w procesie działania,
 - psychicznych potrzeb szerszego, społecznego uznania dla efektów wykonywanej pracy, co ma z kolei istotne znaczenie motywacyjne,
 - potrzeby samoafirmacji, stwierdzenia własnych możliwości,
- c) pedagogiczne, a ściślej dydaktyczne dla
 - likwidowania luk i wprowadzania wczesnych uzupełnień w przyswajanym przez uczniów materiale (funkcje diagnostyczna i profilaktyczna kontroli),
 - doskonalenia samego procesu kształcenia,
 - przygotowania przyszłych wykonawców do rzetelnego i odpowiedzialnego wypełniania przyszłych obowiązków tak zawodowych, jak i społecznych.

Tak więc kontrola jest istotnym i jednocześnie integralnym składnikiem procesu kształcenia. Wszelkie zaś dyskusje winny dotyczyć nie tego, czy można zaniechać prowadzenia kontroli w procesie dydaktycznym, lecz tego, jak można ją udoskonalić, by unikać negatywnych i psychospołecznie niepożądanych jej oddziaływań na uczniów.

Przedstawiony schemat procesu kształcenia jest podstawą rzeczową, z której wyprowadza się zasady nauczania. Do niego odwołują się dydaktycy w klasyfikacjach typologicznych metod kształcenia.”

Samoocena jest ogólną oceną swoich możliwości. Samoocena jest zróżnicowana tzn., że człowiek ocenia siebie różnie w różnych sferach, ale te zróżnicowane samooceny podlegają uogólnianiu, a ta ogólna samoocena decyduje o tym, jak człowiek zachowa się w sytuacjach nowych (Reykowski J., 1975, s.791 i n.).

W ocenie własnych możliwości może zaznaczyć się trwała tendencja przeceniania bądź niedoceniania swoich możliwości w stosunku do wymagań stawianych przez zadanie. Konsekwencją zaniżonej samooceny bywa ograniczenie aktywności i osiąganie znacznie mniej niż jest to możliwe, podejmowanie trudniejszych zadań i mała odporność na stres.

Zawyżona samoocena, gdy to zawyżenie nie jest zbyt duże, powoduje, że napotymane trudności wpływają na człowieka mobilizująco, w rezultacie osiąga

on więcej niż gdyby kierował się chłodną oceną swoich możliwości. Natomiast zbyt zawyżona powoduje, że człowiek nie osiąga tego, czego oczekiwał, naraża się na doznanie zawodu i frustracji, a broniąc się przed tym stara się przetrzucić winę i odpowiedzialność na innych.

W nauczaniu początkowym należy nie tylko zadbać, aby uczeń przyswoił wiadomości, umiejętności, sprawności, lecz także aby został wdrożony do samokontroli i samooceny, czyli do trafnego oceniania swoich osiągnięć i możliwości względem stawianych mu wymagań programowych (MEN, 1992, Program nauczania początkowego klasy I–III).

Kształcenie zróżnicowane z kontrolowaną bieżącą samooceną ucznia

Skoro kształcenie zróżnicowane wydaje się skuteczną receptą na to, by uczniowie uczyli się w tempie przystosowanym do własnych możliwości poznawczych, powstaje pytanie: dlaczego jest ono tak mało stosowane? Odpowiedź wydaje się prosta, kształcenie zróżnicowane wymaga dobrych narzędzi pozwalających nauczycielowi na prowadzenie lekcji bez większego nakładu pracy. Takich narzędzi powstawało wiele. Najbardziej interesujące wydają się być karty dydaktyczne do kształcenia zindywidualizowanego Cornelsen'a oraz Krystyny Dałek. Karty Krystyny Dałek nie są powszechnie stosowane przez nauczycieli pomimo niskich kosztów zakupu, a ich wersja komputerowa nie weszła na rynek do dnia dzisiejszego. Świadczy to o trudnościach, na jakie napotyka się przy konstrukcji pomocy do kształcenia zindywidualizowanego czy zróżnicowanego i przy ich upowszechnianiu do masowego stosowania.

Oprócz dostosowania tempa kształcenia do indywidualnych możliwości ucznia w kształceniu zróżnicowanym, ważnym czynnikiem zwiększającym skuteczność kształcenia jest świadomość ucznia celów kształcenia.

Jako czynnik pozwalający na relatywnie łatwe wprowadzenie kształcenia zróżnicowanego proponuję bieżącą samoocenę ucznia kontrolowaną przez nauczyciela. Owa kontrolowana samoocena ucznia miałaby nie tylko ułatwić wprowadzenie kształcenia zróżnicowanego, ale także zwiększyć świadomość uczniów dotyczącą celów kształcenia i świadomość ich osiągnięcia, a poprzez to zwiększyć wyniki kształcenia i spełnić podstawowy warunek podmiotowości ucznia w procesie kształcenia.

Proponując stosowanie kontrolowanego samoocenia w kształceniu zróżnicowanym przyjmuję następujące założenia:

- każdego normalnie rozwiniętego umysłowo ucznia można nauczyć spełniać każde wymaganie programowe z matematyki, jeśli te wymagania są dosto-

sowane do wieku ucznia, czyli do normalnego dla tego wieku poziomu rozwoju umysłowego,

- czas potrzebny do nauczenia się czegoś jest zróżnicowany i zależy od indywidualnych własności ucznia, od jego zdolności, motywacji i warunków zewnętrznych,
- między wymaganiami zachodzą albo różnice jakościowe dotyczące różnych pojęć, bądź operacji albo różnice złożoności danych pojęć, bądź operacji,
- uczeń przyswoi sobie nowe wymaganie i lepiej utrwali odpowiednie umiejętności, gdy uświadomimy mu, co ma umieć i w jakiej relacji pozostaje to do wcześniej przyswojonej przez niego wiedzy i umiejętności (zasada przystępności),
- motywacja ucznia do uczenia się matematyki jest tym niższa, im mniejsze są jego osiągnięcia w spełnianiu kolejnych wymagań i im w mniejszym stopniu uczestniczy w lekcjach rozwiązując samodzielnie zadania,
- istnieje sprzężenie zwrotne dodatnie między świadomością celów i wymagań kształcenia a trafnością samooceny ucznia, tzn., że świadomość celów i wymagań kształcenia zwiększa trafność samooceny ucznia, a trafna samoocena (przy potwierdzeniu trafności przez nauczyciela) zwiększa u ucznia świadomość wymagań programowych kształcenia.

Kluczową rolę w stosowaniu kontrolowanego samoocenia w kształceniu zróżnicowanym odgrywa :

1. Diagnozowanie u poszczególnych uczniów luk dotyczących warunków wstępnych do nowego działu tematycznego,
2. Uzupelnianie luk,
3. Dostosowanie tempa kształcenia do możliwości poszczególnych uczniów,
4. Zastosowanie kontrolowanej samooceny ucznia po wcześniejszym poinformowaniu go, które wymagania już spełnia, a które ma spełnić w najbliższej przyszłości.

Dzięki zastosowaniu samooceny nauczyciel otrzymuje informację o postępach uczniów. Samooceny uczniów pozwalają, po sprawdzeniu ich trafności, na podawanie każdemu uczniowi zadań o odpowiedniej dla niego złożoności w ramach aktualnie realizowanego wymagania programowego.

Stosowanie kontrolowanej samooceny postępów w uczeniu się uczniów wymaga od nauczyciela nie tylko znajomości wymagań programowych i umiejętności dobrania zadań sprawdzających poszczególne wymagania, ale także znajomości poziomów złożoności zadań sprawdzających poszczególne wymagania i umiejętności doboru bądź konstrukcji zadań sprawdzających wymagania na określonym poziomie złożoności.

Literatura:

- Dąlek K., 1993, Karty dydaktyczne – podsumowanie wyników eksperymentu, *Kształcenie Nauczycieli*, nr 3
- Davis R. H. Alexander L. T. Yelon S. L., 1983, *Konstruowanie systemu kształcenia*, redaktor naukowy tłumaczenia z języka angielskiego Kruszewski K., PWN Warszawa
- Denek K., 1971, O efektywne metody kontroli i oceny wiedzy uczniów, *Nauczyciel i Wychowanie*, nr 3
- Denek K., 1977, *Z zagadnień metrologii pedagogicznej*, Katowice
- Denek K., 1986, Znaczenie badań nad efektywnością kształcenia w unowocześnianiu procesu nauczania – uczenia się, *Oświata Dorosłych* nr 5
- Denek K., red., 1990, *Unowocześnianie procesu kształcenia. Operacjonalizacja celów lekcji*, Kalisz
- Denek K., 1992, Efektywność czynności edukacyjnych w szkole, *Problemy Rozwoju Edukacji* nr 3
- Denek K., 1994, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Edytor Poznań – Toruń
- Denek K., 1994, Podmiotowość nauczyciela i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania, *Toruńskie Studia Dydaktyczne* nr 4 Toruń
- Denek K., Jakowicka M. (red.), 1984 *Optymalizacja procesu kształcenia*, Zielona Góra
- Denek K. Kuźniak I., 1980, *Kwalifikowanie wiedzy uczniów we współczesnej szkole*, Koszalin,
- Eichelberger J., 1968, *Problem przewidywania odporności na stress na podstawie badań nad procesem ustalania poziomu aspiracji, nie publikowana praca magisterska UW*
- Gagne R.M. Briggs L.J. Wager W.W., 1992, *Zasady projektowania dydaktycznego, tłumaczenie z języka angielskiego Kruszewski Krzysztof*, WSiP Warszawa
- Galloway Ch., 1988, *Psychologia uczenia się i nauczania*, PWN Warszawa
- Kupisiewicz Cz., 1984, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN Warszawa
- Kuźniak I., 1993, *Optymalizacja procesu kształcenia*, Poznań
- Kruszewski K., 1984, *Kontrola i ocena postępów w nauce*, „*Dydaktyka Szkoły Wyższej*” nr 2
- Lewowicki T., 1977, *Indywidualizacja kształcenia – dydaktyka różnicowa*, PWN Warszawa
- Lewowicki T., 1977, *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, PWN Warszawa
- Lewowicki T., 1986, *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP Warszawa
- Lewowicki T., 1994, *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo „Żak” Warszawa, wyd. II
- Niemierko B., 1990, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN Warszawa
- Nosal Cz., 1979, *Zarys syntezy taksonomii nauczania*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” nr 4
- Postlethwaite T. N., 1985 *Powodzenie i niepowodzenie szkolne*, [w:] Kupisiewicz Cz. (red.), *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu*, WSiP Warszawa
- Pólturzycki J., 1996, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Adam Marszałek Toruń
- Przybyszewski R., 1994, *Planowanie edukacyjne – problemy i dylematy*, WSP Olsztyn
- Reykowski J., 1975, *Osobowość*, [w:] Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, PWN Warszawa
- Tomaszewski T., 1966, *Psychologia jako nauka o człowieku*, KiW Warszawa
- Trochanowski W., 1983, *Efektywność nauczania wielopoziomowego matematyki w liceum ogólnokształcącym*, WSP Zielona Góra
- Trochanowski W., 1995, *Nauczanie zróżnicowane matematyki z zastosowaniem ciągów zadaniowych w szkole podstawowej*, WSP Zielona Góra
- Więckowski R., 1975, *Nauczanie zróżnicowane*, Warszawa
- Włodarski Z., Matczak A., 1987, *Trudności w nauczaniu i wychowaniu*, [w:] Włodarski Z. (red.), *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP Warszawa
- Zaczyński W., 1993, *Proces kształcenia*, (hasło) [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja Warszawa
- Zimny Z.M., (red.), 1995, *Pomiar dydaktyczny jako instrument doskonalenia procesu kształcenia*, WSP Częstochowa
- Zimny Z.M., 1996, *Systemowe kształcenie matematyczne w klasach I–IV szkoły podstawowej*, WSP Częstochowa,

Urszula Augustyńska

Sprawdziany diagnostyczne w kształceniu matematycznym

Sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych w procesie kształcenia pełni funkcję informacyjną (Włodarski Z., 1994 s. 203). Jest obecne we wszystkich fazach tego procesu i obejmuje: kontrolę wstępną — informującą o poziomie i możliwościach ucznia, kontrolę towarzyszącą — informującą o bieżących postępach ucznia oraz kontrolę końcową — informującą o stopniu osiągnięcia końcowych celów kształcenia (Denek K., 1982, s. 199).

Informacja o osiągnięciach szkolnych ucznia jest wykorzystywana w bieżącej pracy ucznia i nauczyciela do modyfikowania ich działań, tak, aby efektywność pracy była jak największa w ramach przyjętej propozycji dydaktycznej, do selekcji negatywnej lub pozytywnej uczniów ze względu na ich osiągnięcia, do oceny pracy nauczycieli i szkół w kategoriach administracyjnych, w badaniach naukowych np. do weryfikacji nowych rozwiązań dydaktycznych (Okoń W., 1996, s. 340; Gagne R.M. i in., 1992).

W sprawdzaniu osiągnięć ucznia stosowane są różne metody i formy organizacyjne związane z sytuacją sprawdzania.

Z metod można wskazać takie, jak: obserwacja, analiza wytworów, rozmowa („odpytywanie”), test nieformalny (sprawdzian) i test dydaktyczny (Bedwell L.E. i in., 1984, s. 224–226). Metody te zostały wymienione w porządku uwzględniającym stopień analityczności, w jakim ujęte muszą być sprawdzane czynności ucznia, określone przez treści kształcenia (Niemierko B., 1994, s. 48–49).

W każdej z metod sprawdzania mogą być wykorzystywane różne formy aktywności ucznia: wypowiedzi ustne, wypowiedzi pisemne, prace praktyczne — z wykorzystaniem, lub nie, rozmaitych materiałów, dydaktycznych i innych.

Ze względów organizacyjnych sprawdzanie może przybrać formę kontroli indywidualnej, frontальной lub kondensacyjnej, będącej połączeniem dwu pierwszych form (Pólturzycki J., 1996, s. 272)

Projektowanie sprawdzania poznawczych osiągnięć ucznia

Co uczeń ma wiedzieć i umieć dzięki uczestnictwu w szkolnym kształceniu określone jest w programach kształcenia. Stąd sprawdzanie osiągnięć szkolnych ucznia dostosowane jest zawsze do konkretnej propozycji dydaktycznej (Scherer P., 1996, s. 463).

Pierwszym etapem projektowania jest analiza określonych przez program treści kształcenia z uwzględnieniem celów podmiotowych, celów przedmiotowych (materiału) i wymagań; cele podmiotowe wskazują na operacje i procesy umysłowe jakie ma rozwinąć uczeń, cele przedmiotowe zaś na przedmioty tych operacji (Zimny Z.M., 1988, s. 32). Wynikiem analizy treści kształcenia, jest, w najbardziej zaawansowanym podejściu, przedstawienie struktury lub systemu tych treści ukazujące wagę wyodrębnionych w analizie elementów treści i rodzaje powiązań między nimi.

Wiedza i umiejętności ucznia są jego własnościami potencjalnymi. Oznacza to, że co uczeń wie, umie, jakie stosuje strategie można poznać poprzez wnioskowanie redukcyjne z obserwowalnych wyników wykonywanych przez niego czynności. Następnym zatem etapem projektowania sprawdzania poznawczych osiągnięć ucznia jest operacjonalizacja celów kształcenia do postaci zadań dla ucznia. Rezultaty wykonywania zadań traktowane są jako wskaźniki osiągnięć ucznia.

Zadania sprawdzające, czy w uczniu zaszły zmiany określone w planowanych treściach kształcenia (programie kształcenia) lub inaczej, czy osiągnął on cele przez ten program wytyczone, mogą mieć różną formę. Rozbudowana typologia zadań stosowanych do sprawdzania osiągnięć ucznia ze względu na ich formę, zawierająca charakterystykę poszczególnych typów zadań wraz z przykładami, zawarta jest, przykładowo, w pozycji B. Niemierki (1975).

Nie każda forma zadania jest odpowiednia do sprawdzenia osiągnięcia celu z określonego poziomu taksonomii celów (patrz tab. 1).

Kolejnym etapem projektowania sprawdzania poznawczych osiągnięć ucznia jest ustalenie sposobu i zasad oceniania rezultatów czynności wykonywa-

nych przez ucznia oraz wybór metody oraz formy organizacji warunków w jakich sprawdzanie ma przebiegać.

Tab. 1. Wskazówki doboru odpowiedniego typu zadania do wyróżnionych według taksonomii Bloom'a poziomów celów kształcenia (Bedwell L.E., ..., 1984, s.232):

Legenda: X – forma odpowiednia dla danego poziomu; B – forma najlepsza dla danego poziomu; — – nie nadaje się do oceny osiągnięcia celu danego poziomu

Lp.	Typ zadania	poziom taksonomii celów kształcenia według Bloom'a					
		Wiadomości 1.0	Rozumienie 2.0	Zastosowanie 3.0	Analiza 4.0	Synteza 5.0	Ocena 6.0
1.	Prawda – fałsz (<i>True- False</i>)	B	X	—	—	—	—
2.	Uzupełnianie (<i>Completion</i>)	B	X	—	—	—	—
3.	Dobieranie (<i>Matching</i>)	B	B	X	X	—	—
4.	Wybór wielokrotny (<i>Multiple-choice</i>)	X	B	B	X	—	X
5.	Opracowanie (<i>Essay questions</i>)	X	X	B	B	B	B

Sprawdzanie postępów ucznia w początkowym kształceniu matematycznym z zastosowaniem sprawdzianów diagnostycznych

Przedmiotem diagnozowania postępów w uczeniu się są zmiany struktury wiedzy ucznia. Tworzenie się struktury wiedzy ucznia ma charakter obiektywno-subiektywny i jest procesem postępującym (Włodarski Z., 1979). Jej podstawą jest struktura nadana treściom w programach i podręcznikach.

Elementem postępowania diagnostycznego jest porównywanie zaktualizowanej struktury wiedzy ucznia (formy wynikowej) i jej zmian ze strukturą planowaną. Diagnoza postępów ucznia ma pełnić funkcję eksplikacyjną i korekcyjną, a więc planowana struktura treści powinna być tak dookreślona, aby porównanie pozwalało stwierdzić jakie luki, braki i niedociągnięcia, istotne z punktu widzenia dalszego uczenia się, występują w kształtującej się strukturze wiedzy ucznia, jaka jest ich jakość i wielkość. Innymi słowy pozwalała na ustalenie merytorycznych przyczyn ewentualnych niepowodzeń i, w ślad za tym, na podjęcie stosownych działań prowadzących do likwidowania owych braków jako przeszkód na drodze dalszego uczenia się. Ma to szczególne znaczenie w uczeniu się matematyki. Jak zauważa Z. Krygowska (1977, s. 5) „W systemie dedukcyjnym uczeń musi posuwać się naprzód z góry określoną drogą, zapoznawać się w ustalonej kolejności z pojęciami, twierdzeniami i do-

wodami. Przy najbardziej nawet «aktywnym nauczaniu» opartym na «odkrywaniu» nauczyciel tak będzie organizował pracę ucznia „aby odkrył on właśnie to, co powinno się znaleźć w danym punkcie matematyki szkolnej”.

Tak więc w projektowaniu diagnozy postępów ucznia w uczeniu się matematyki zasadnicze znaczenie ma wyodrębnienie w szkolnych treściach matematycznego kształcenia tych powiązań i zależności, które warunkują lub ułatwiają uczenie się kolejnych matematycznych pojęć i nabywanie odpowiednich umiejętności.

Prace nad systematyzacją treści początkowego kształcenia matematycznego zostały przeprowadzone w zespole SEMA kierowanym przez prof. Z.M. Zimnego. Zastosowana metoda oraz wyniki tej pracy są przedstawione w pozycjach: *Wstęp do diagnostyki treści początkowego kształcenia matematycznego* (Zimny Z.M., Zimny T.M., 1993) oraz *Systematyzacja treści wymagań programowych w początkowym kształceniu matematycznym* (Zimny Z.M., Augustyńska U., 1993). Wyprowadzone przez Z.M. Zimnego i T.M. Zimnego (1993) zmienne kryterialne i kryteria klasyfikacji, prowadzące do określenia systemowej struktury treści początkowego kształcenia matematycznego, umożliwiają wyodrębnienie z tej struktury pewnych wewnętrznie spójnych, monotematycznych ciągów i podciągów tych treści. Ciągi te to tak powiązane i uporządkowane wyszczególnione elementy wiedzy i umiejętności, że, teoretycznie, uczenie się wcześniejszych elementów ciągu warunkuje lub sprzyja uczeniu się następnych, prowadząc do powstawania w umyśle ucznia struktury matematycznej wiedzy a nie luźno zestawionych jej składników.

Konstrukcja sprawdzianów diagnostycznych

Nauczanie matematyki obejmuje takie główne działania jak:

- przekazywanie elementów historycznie ukształtowanej wiedzy matematycznej w jej współczesnym ujęciu (w postaci zespołu sprecyzowanych pojęć, zweryfikowanych tez, wzorów i algorytmów);
- zapoznawanie z metodą matematyczną, czyli metodą tworzenia abstrakcyjnych struktur i ich badania formalnymi środkami (Krygowska Z., 1977) oraz
- wdrożenie do korzystania z wiedzy matematycznej i metody matematycznej w życiu.

W kształceniu początkowym zarówno kształtowanie pojęć jak i zapoznawanie z metodą matematyczną odbywa się na drodze matematyzacji rzeczywistej sytuacji zadaniowej.

Proces matematyzacji odpowiada przechodzeniu od myślenia konkretnego

(spostrzezeniowo–wyobrażeniowego) do myślenia pojęciowo–konkretnego i dalej, do myślenia pojęciowo–abstrakcyjnego i związany jest z abstrahowaniem od tych własności sytuacji zadaniowej, które są nieistotne dla osiągnięcia celu (Zimny Z. M., 1996, s. 9–10).

Ukształtowane pojęcia matematyczne i przyswojone metody matematyczne stają się z kolei przedmiotem działań uczniów. Działania te prowadzą do uzyskania wyższej niż progowa sprawności w posługiwaniu się nimi przy rozwiązywaniu zadań (Zimny Z.M., 1996; Okoń W., 1966 s. 189)

Wiedza i umiejętności matematyczne mają być użyteczne w tym sensie, że znajdują zastosowanie do rozwiązywania konkretnych, życiowych zadań.

Stąd mamy uporządkowane grupy celów związanych odpowiednio z:

- 1) kształtowaniem pojęć i zapoznawaniem z metodą matematyczną w procesie matematyzacji sytuacji zadaniowej,
- 2) wiedzą i umiejętnościami matematycznymi (formalnymi),
- 3) zastosowaniem w praktyce wiedzy i umiejętności matematycznych oraz metody matematycznej.

W grupie pierwszej odróżniamy: matematyzację konkretnej sytuacji zadaniowej i proces przeciwny — konkretyzację wyrażenia matematycznego. W pierwszej podgrupie poziomy zostały uporządkowane według kolejności etapów matematyzacji rzeczywistej sytuacji zadaniowej. W drugiej podgrupie rozróżniono konkretyzację wyrażenia algebraicznego, gdzie cel zadania wyznaczony jest przez niewiadomą równania i wyrażenia arytmetycznego, a więc gdzie cel zadania nie jest wyznaczony jednoznacznie (Zimny Z.M., Zimny T.M., 1993).

W grupie drugiej rozróżniamy wiedzę i umiejętności matematyczne. W zakres wiedzy wchodzi przyswojone ze zrozumieniem pojęcia matematyczne (elementarne i pochodne) wraz ze znajomością ich nazw i symboli oraz reguły (wzory, algorytmy, twierdzenia). Umiejętności dotyczą sprawności posługiwania się przyswojonymi pojęciami i regułami.

Zarówno rozumienie jak i umiejętność stanowią potencjalną właściwość ucznia i aktualizują się tylko w jego działaniach. Wskaźnikiem rozumienia danego pojęcia czy reguły jest wynik określonej czynności ucznia. Tak więc w każdej z podgrup wskazano czynności ucznia, w których aktualizować się może jego rozumienie pojęć i reguł. Miarą poziomu sprawności jest złożoność warunków w zadaniu, które uczeń ma rozwiązać, tzn. powiemy, że uczeń posiada wyższą sprawność jeżeli uzyskuje wyniki zadań o tym samym celu, ale o wyższej złożoności warunków. Umiejętności dotyczą rozwiązywania zadań typowych według poznanych algorytmów oraz zadań problemowych według reguł heurystycznych. W grupie „wiedza i umiejętności matematyczne” opera-

cje myślowe ucznia dokonywane są na materiale abstrakcyjnym oznaczonym umownymi symbolami i tak zapisywane są, przy użyciu symboli, wyniki tych operacji. W grupie „zastosowania praktyczne” odróżniamy wiadomości i umiejętności. Wiadomości to przyswojona informacja o zastosowaniu pojęć i reguł matematycznych w życiu. Umiejętności dotyczą stosowania pojęć i reguł matematycznych oraz procesu matematyzacji do rozwiązywania zadań praktycznych. Wyróżnione grupy przedstawione są w tab. 2, 3 i 4.

Sprawdziany diagnostyczne mają umożliwić wykrycie tych luk, braków i niedociągnięć, które stanowią przeszkodę na drodze uczenia się matematyki. Z tego też powodu ciągi treści, jako treści sprawdzanych wymagań, powinny być dostatecznie szczegółowe. Takie ciągi otrzymałam prowadząc analizę struktury formalnej treści, której modelem jest uporządkowana czwórka $[Z, R_I, Op, R_{II}]$, gdzie, dla treści arytmetycznych, Z oznacza zbiór liczb, R_I – relacje pierwszego rzędu między liczbami, Op – operacje arytmetyczne, R_{II} – relacje drugiego rzędu (własności operacyjne liczb i własności operacji). Analiza polegała na wyodrębnieniu podstruktur ($[Z]$, $[Z, R_I]$, itd.) i odpowiadających im podukładów treści, a następnie uszczegółowieniu zmiennych stanowiących elementy struktury przez wprowadzenie wartości tych zmiennych odpowiadających elementarnym porcjom treści programowych. Wynik takiej analizy przedstawiłam w postaci układu nieliczbowych macierzy, w których porcje treści programowych uporządkowane są każdorazowo według dwu zmiennych, których charakter zależy od tego, jakiego elementu modelu struktury dotyczą. Same macierze są dalej porządkowane według zmiennych kryterialnych nadrzędnych, wypełniając swoim układem całą strukturę o podanym wcześniej modelu $[Z, R_I, Op, R_{II}]$. Dokładny opis całego postępowania przedstawiony jest w artykule *Zasada przystępności w sprawdzaniu spełniania wymagań programowych* (Augustyńska U., 1993, s. 152–158).

Tab. 2. Proces matematyzacji i konkretyzacji sytuacji zadaniowej (M)

Matematyzacja	Poziom symulacyjny	M.1	rozwiązuje zadanie posługując się konkretami i/lub rysunkami konkretów
	Poziom logiczno-matematyczny	M.2	rozwiązuje zadanie posługując się schematem graficznym i symbolami elementów i relacji
	Poziom matematyczny	M.3	rozwiązuje zadanie tworząc matematyczny model sytuacji zadaniowej
Konkretyzacja	Poziom matematyczny – algebraiczny	M.4	układa zadanie do podanego równania
	Poziom matematyczny – arytmetyczny	M.5	układa zadanie do podanej równości arytmetycznej

Tab. 3. Wiedza i umiejętności matematyczne – formalne (A)

Wiedza	Rozumienie pojęć, znajomość ich nazw i symboli (elementów, relacji, operacji)	A.1.1	wskazuje nazwany, nazywa wskazany, oznacza symbolem przykład pojęcia
		A.1.2	konstruuje przykład pojęcia
		A.1.3	ocenia poprawność użycia pojęcia
	Rozumienie reguł (wzorów, algorytmów, twierdzeń)	A.2.1	stosuje w prostej sytuacji zadaniowej, o najniższej złożoności warunków, niezbędnej do zademonstrowania reguły
		A.2.2	ocenia poprawność użycia reguł
Umiejętności	Sprawność stosowania pojęć i reguł w typowych sytuacjach zadaniowych	A.3	stosuje w typowych zadaniach o coraz wyższej złożoności warunków
	Sprawność stosowania pojęć i reguł w problemowych sytuacjach zadaniowych	A.4	stosuje w problemowych zadaniach o coraz wyższej złożoności warunków

Tab. 4. Zastosowania praktyczne (P)

Wiadomości	Znajomość stosowania pojęć matematycznych oraz ich nazw i symboli w praktyce	P.1.1	zapisuje wyniki mierzenia (długości, objętości, masy, przedziałów czasowych) jako odpowiednią liczbę podanych jednostek miar; zapisuje wyniki liczenia pieniędzy jako odpowiednią liczbę podanych jednostek pieniężnych; uzupełnia danymi liczbowymi (słownie i w zapisie cyfrowym) dokumenty
		P.1.2	zna relacje między różnymi jednostkami miar tej samej właściwości
Umiejętności	Sprawność stosowania pojęć i reguł matematycznych oraz procesu matematyzacji w rozwiązywaniu typowych zadań praktycznych	P.2	rozwiązuje typowe zadania praktyczne związane z mierzaniem wielkości, liczeniem pieniędzy, o wzrastającej złożoności warunków
	Sprawność stosowania pojęć i reguł matematycznych oraz procesu matematyzacji w rozwiązywaniu problemowych zadań praktycznych	P.3	rozwiązuje problemowe zadania praktyczne związane z mierzaniem wielkości, liczeniem pieniędzy, o wzrastającej złożoności warunków

Wyprowadzone przez autorów *Wstępu do diagnostyki...* zmienne kryterialne i kryteria jako wartości tych zmiennych pozwoliły na wyodrębnienie elementarnych porcji treści programowych początkowego kształcenia matematycznego i ich systemową strukturyzację, a następnie zakodowanie każdej z tych porcji w przyjętym umownie kodzie liczbowo-literowym. Ów kod stanowi podstawę doboru zadań do sprawdzianów diagnostycznych.

Dobór zadań do sprawdzianów diagnostycznych

Na bazie analizy formalnej treści matematycznych wyprowadzane są zadania reprezentujące każdą z trzech wyróżnionych grup celów. Kody zadania sprawdzającego stanowią dopuszczalne rozwinięcie kodów wyróżnionych elementów treści (Zimny Z.M., Zimny T.M., 1993). Rozwinięcie polega na:

- 1) uwzględnieniu dodatkowych kryteriów jako wartości zmiennych, według których rozróżnione zostały treści programowe oraz
- 2) wprowadzeniu nowych zmiennych kryterialnych pozwalających na rozróżnianie zadań sprawdzających osiągnięcie celu zależnie od wyróżnionej grupy celów.

Zadania odpowiadają zatem opisanym czynnościom ucznia, a charakteryzowane są szczegółowo przez zestaw kodów zgodny z zestawem kodów wyodrębnionego elementu treści kształcenia (określonego podmiotowo i przedmiotowo szczegółowego celu kształcenia). Uporządkowany układ zadań sprawdzających osiągnięcie celów uczenia się z jednego ciągu treści wyróżnionego przez, zwykle jedną, zmienną kryterialną, tworzy sprawdzian tematyczny. Dla ilustracji podaję, we fragmencie, przykład konstrukcji tematycznego sprawdzianu diagnostycznego — porównywanie liczb — opartego na macierzy, w której elementy treści porządkowane są:

- w wierszach według rodzajów rozpoznawanych relacji między liczbami ($r2$ – porównywanie porządkowe liczb naturalnych, $r3$ – porównywanie różnicowe liczb naturalnych, $r4$ – porównywanie ilorazowe liczb naturalnych);
- w kolumnach według zakresu liczbowego członów relacji, czyli zakresu liczb naturalnych, między którymi dane relacje są rozpoznawane.

Zadania sprawdzające obejmują: dla zmiennej $r2$ grupę A celów; dla zmiennej $r3$ grupę M i A; dla zmiennej $r4$ grupę A i P

Kody treści wymagań — zmienna R

R	RU	mR	Rt	Rf	Opa	Opan	B
$r2$	rz	m	1	0010	0000	0	0
$r3$	rz	m	1	0100	0010	1	0
$r4$	rz	m	1	1000	1000	1	0

Elementy treści zakodowane są z wykorzystaniem siedmiu zmiennych kryterialnych, których symbole zapisano w główce tabeli. Ich znaczenie a także znaczenie symboli wartości tych zmiennych opisane jest szczegółowo w pozycji (Zimny Z.M., Zimny T.M., 1993). W tym miejscu chcę pokazać tylko związek między kodami treści a kodami zadań bez szczegółowego analizowa-

nia znaczenia tych kodów. Zadania charakteryzowane są przez wartości dodatkowych pięciu zmiennych kryterialnych oraz bardziej szczegółowe (niosące więcej informacji) kryteria tych siedmiu zmiennych, które opisują wybrane elementy treści. Oznaczenie literowo–liczbowe po prawej stronie tabeli kodów wskazuje jakiemu rodzajowi czynności ucznia, jakiej grupy celów odpowiada przytoczony zestaw kodów.

Kody zadań sprawdzających — zmienna $r2$

$r2$	Cn	RU	mR	j	Rt	Rf	Opa	Opaz	Opan	Tm	Tj	Z	
$z1$	1	rzk	m	$o(\lambda)$	1	0010	0000	0	0	0	0	n3	A1.1
$z2$	1	rzk	m	$o(\lambda)$	1	0020	0000	0	0	0	0	n3	A3

Zadanie 1.

W każdej parze liczb podkreśl liczbę większą. Wpisz odpowiedni znak: <, >.

481 522 342 352 293 291

Zadanie 2.

Wypisz podane liczby w kolejności od największej do najmniejszej:

98, 221, 181, 154, 97,

Kody zadań sprawdzających — zmienna $r3$

$r3$	Cn	RU	mR	j	Rt	Rf	Opa	Opaz	Opan	Tm	Tj	Z	
$z3a$	1	rzk	m	$o(\lambda)$	1	0100	0001		1	0	0	n3	A1.2
$z3b$	1	rzk	m	$o(\lambda)$	1	0100	0010		1	0	0	n2	A3
$z4a$	1	rzk	lm	$o(n\lambda)i(ir)$	lz	0100	0010		1	1	2	n1	M1
$z4b$	1	rzk	lm	$o(n\lambda)$	la	0100	0010		1	1	0	n1	M3

Zadanie 3a.

Napisz liczbę o 10 większą od liczby 120.

Zadanie 3b.

O ile liczba 59 jest większa od liczby 50?

Zadanie 4a.

Ania miała 6 kredek, a Ola 12 kredek. Która dziewczynka miała więcej kredek? O ile więcej? Zapisz odpowiednie działanie.



Zadanie 4b.

Jacek i Wacek poszli do księgarni. Jacek kupił książkę za 11 zł. Wacek kupił komiks za 8 zł. Który z chłopców zapłacił więcej? O ile więcej? Zapisz odpowiednie działanie.

Kody zadań sprawdzających — zmienna $r4$

$r4$	Cn	RU	mR	j	Rt	Rf	Opa	Opaz	Opan	Tm	Tj	Z	
z5	1	rzk	m	$o(\lambda)$	1	1000	1000		1	0	0	n1	A3
z6	2	rzk	m	$o(\lambda)$	1	1100	1001		2	0	0	n1	A3
z7	2	rzk	lm	$o(n)k$	la	1001	1000		1	1	2	n1	P2

Zadanie 5.

Ile razy liczba 15 jest większa niż liczba 5?

Zadanie 6.

Liczbę 6 zmniejszam 2 razy. Otrzymałą liczbę zwiększam o 5. Jaką liczbę otrzymałam?

Zadanie 7.

Odetnij z podanej wstążeczki kawałek 3 razy krótszy. Ile centymetrów ma ten 3 razy krótszy kawałek? (do karty sprawdzianu dołączony jest odpowiednia wstążeczka)

W sprawdzianach diagnostycznych stosowana jest taka forma zadań z jaką uczeń się spotkał w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń. Przeważają więc zadania otwarte. Umożliwiają one w większym stopniu niż zadania zamknięte analizę przebiegu rozwiązywania zadania — stosowanych strategii, rodzajów pojawiających się błędów.

Przytoczone przykłady zadań nie wyczerpują całości sprawdzianu diagnostycznego. Wskazują jedynie na zastosowany porządek zadań i pokazują, jak są w sprawdzianie reprezentowane poszczególne grupy treści.

Celem bieżącego sprawdzania osiągnięć ucznia jest, między innymi, zapobieganie powstawaniu opóźnień, a gdy już się pojawią, rozpoznanie ich merytorycznych przyczyn: „uczeń powinien wiedzieć nie tylko co umie, lecz również — zwłaszcza w przypadku trudności w nauce — co powinien zrobić, aby te trudności przezwyciężyć. Faktograficzną (...) ewaluację należy więc uzupełnić predykcją oraz wynikającymi z niej zaleceniami praktycznymi ukierunkowującymi odpowiednio pracę szkolną dzieci i młodzieży” (Kupisiewicz Cz., 1995).

Proponowane sprawdziany diagnostyczne są próbą spełnienia zadość temu postulatowi.

Literatura:

- Augustyńska U., 1993, Zasada przystępności w sprawdzaniu spełniania wymagań programowych. [w:] Zimny T.M. (red.), Mierzenie i ocenianie wyników kształcenia, Częstochowa WSP
- Bedwell L.E., Hunt G.H., Touzel T.J., Wiseman D.G., 1984, Effective Teaching. Preparation and implementation, Springfield–Illinois USA
- Denek K., Gąsior H., Gnitecki J., 1982; Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej, Katowice, Uniwersytet Śląski
- Gagne R.M., Briggs L.J., Wager W.W., 1992, Zasady projektowania dydaktycznego, Warszawa WSiP
- Krygowska Z., 1977, Zarys dydaktyki matematyki cz.2, Warszawa WSiP
- Kupisiewicz Cz., 1995, Niepowodzenia szkolne – pedagogiczne wyzwanie dla Europy. „Edukacja” nr 1
- Niemierko B. 1975, Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe, Warszawa WSiP
- Niemierko B., 1994, Wyniki kształcenia, [w:] Kruszewski K. (red.); Sztuka nauczania, Warszawa PWN
- Okoń W., 1996, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa „Żak”
- Półturzycki J., 1996, Dydaktyka dla nauczycieli, Toruń Marszałek
- Przetacznik–Gierowska M., Włodarski Z., 1994, Psychologia wychowawcza, Warszawa PWN
- Schere P., 1996, Zeig, was du weißt, „Mathematik in der Schule” nr 9
- Włodarski Z., 1979, Odbiór treści w procesie uczenia się, Warszawa
- Zimny Z.M., 1988, Kształcenia szkolne. Konstrukcja programów, Częstochowa WSP
- Zimny Z.M., 1993, Wprowadzenie do konferencji, [w:] Zimny T.M. (red.), Mierzenie i ocenianie wyników kształcenia, Częstochowa WSP
- Zimny Z.M., Augustyńska U., 1993, Systematyzacja treści wymagań w początkowym kształceniu matematycznym. Częstochowa WSP
- Zimny Z.M., Zimny T.M., 1993, Wstęp do diagnostyki treści początkowego kształcenia matematycznego, Częstochowa WSP
- Zimny Z.M. (red.), 1995, Pomiar dydaktyczny jako instrument doskonalenia procesu kształcenia, Częstochowa WSP
- Zimny Z.M., 1996, Systemowe kształcenie matematyczne w klasach I–IV szkoły podstawowej (ramowy projekt programu autorskiego), Częstochowa WSP

Artur Stachura

Zwiększanie operatywności wiedzy programowej przez wdrażanie do myślenia dywergencyjnego

Funkcjonowanie w złożonym otoczeniu wymaga złożonych zachowań. Otoczenie, w którym musi funkcjonować obecnie człowiek, jest złożone zarówno pod względem technicznym jak i społecznym. Wzrastająca konkurencja wymaga działania skutecznego. Jednocześnie człowiek powinien pamiętać o paradygmatach kulturowych, moralnych, czyli mieć precyzyjnie określony system priorytetów (celów).

Znaczna złożoność elementów rzeczywistości, z którymi styka się przeciętny człowiek, nie pozwala na ogarnięcie i poznanie wszystkich. Dowodem tego jest postępująca specjalizacja dziedzin wiedzy i zawodów. Z drugiej strony, doświadczenie jednostki jest na ogół zbyt wąskie, aby można było formułować wnioski w oparciu o uogólnienia. Tak więc większość problemów, które rozwiązuje człowiek należy do klasy problemów średnio złożonych — zbyt złożonych do poznania analitycznego i zarazem posiadających zbyt wiele indywidualnych własności, aby było zasadne wnioskowanie przez indukcję (Weinberg G.M., 1979).

Na gruncie teorii systemów można wyprowadzić wskazówki pomocnej przy rozwiązywaniu takich problemów. Podstawowym warunkiem jest umiejętność postrzegania rzeczywistości jako systemu, składającego się z systemów podporządkowanych; jednym z takich systemów jest podmiot postrzegający; tak więc i samego siebie należy postrzegać jako system funkcjonujący w większym systemie — otoczeniu. Ta umiejętność pozwala postrzegać sytuacje problemowe jako systemy, czyli rozpoznawać ich części składowe i relacje między tymi

częściami; w konsekwencji człowiek, znając strukturę problemu, może podjąć skuteczne działanie ukierunkowane na cel — rozwiązanie.

Myślenie systemowe, jak wynika z tych spostrzeżeń, jest warunkiem skutecznego działania. Należy postawić pytanie — jak sprawić, aby człowiek doskonalił zdolność myślenia systemowego i aby ten sposób myślenia — dla niego naturalny — stał się sposobem postrzegania rzeczywistości.

Nie ulega wątpliwości, że przygotowanie do stosowania myślenia systemowego powinno rozpoczynać się wraz z rozpoczęciem świadomej aktywności intelektualnej, czyli w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Sprzyja temu organizacja systemu kształcenia. Metoda rozwijania zdolności myślenia systemowego winna, jak się zdaje, dotyczyć przede wszystkim dwu aspektów procesu kształcenia:

- 1) systemowego układu treści kształcenia i
- 2) wspomagania przez nauczyciela na lekcji tych własności osobowości ucznia, które są konieczne do przyswojenia przez niego systemowego sposobu oglądu świata.

Trzecim elementem, realizowanym w długim okresie czasu powinno być nauczanie metod poznania i działania w oparciu o przykłady z otoczenia ucznia. Postulat pierwszy dotyczy programu kształcenia, postulat drugi — metod, form i środków służących realizacji tego programu.

Obecnie funkcjonujący program nauczania matematyki nie posiada budowy systemowej. Elementarne (szczegółowe) moduły treści są przedstawiane w porządku nie odzwierciedlającym systemowej struktury wiedzy matematycznej; nie zawsze są także przedstawione kryteria porządkowania treści. Tezę tę potwierdza niska skuteczność nauczania matematyki już w klasach początkowych (Zimny Z.M., 1995).

Treści programowe z poszczególnych przedmiotów szkolnych powinny być ułożone i podawane w porządku będącym linearyzacją systemu wiedzy z danej dziedziny. Jeszcze lepsze byłoby umożliwienie uczniowi indywidualnego zgłębiania struktury tego systemu w porządku i tempie stosownym do jego szczególnych cech osobowych. Cel ukazania struktury treści kształcenia winien być nadrzędnym w stosunku do opanowania poszczególnych elementów tej struktury. Inaczej: uczeń może nie posiadać biegłości w dodawaniu ułamków, ale powinien wiedzieć czym jest ułamek, na czym polega dodawanie i na czym polega dodawanie ułamków. W przeciwnym razie zostanie wykształcona sprawność, której uczeń nie będzie umiał zastosować w sytuacji odbiegającej od „podręcznikowej” — w sytuacji życiowej.

Realizacja postulatu drugiego wymaga odpowiedzi na pytania: jakie właściwości osobowości sprzyjają rozwojowi zdolności myślenia systemowego i jak stymulować ich rozwój. Treści zawarte w programie znajdują swoje ukonkretnienie i operacjonalizację w podręczniku. Stąd szczególnie ważne wydaje się skonstruowanie takiego podręcznika, który pomógłby zarówno nauczycielowi w prowadzeniu lekcji zgodnie z wytyczonym wcześniej celem ogólnym jak i uczniowi, stymulując jego aktywność. Układ treści szczegółowych (np. porządek podawania materiału do ćwiczenia w ramach pojedynczych tematów) powinien być zorganizowany jako uszczegółowienie struktury programu, zaś sama treść — ściśle powiązana z praktycznym działaniem i doświadczeniem ucznia.

Budowa systemu wiedzy człowieka dokonuje się poprzez przyłączanie do już posiadanego zorganizowanego zasobu wiedzy danych świeżo nabytych. Dane, których nie możemy przypasować do danych już posiadanych nie zostaną przyswojone bądź będą szybko zapomniane. Aby zatem taki system rozwijać, należy posiadać umiejętność generowania nowych „gałęzi” systemu wiedzy indywidualnej; im ich więcej, tym większe prawdopodobieństwo, że nowe dane znajdą swoje miejsce w strukturze wiedzy indywidualnej i tym szybciej będzie się taka struktura rozwijać. W szczególności (dla skuteczności działania) konieczne jest wykształcenie systemu metod rozwiązywania problemów, czyli umiejętność generowania wielu możliwych dopuszczalnych rozwiązań i wielu sposobów osiągnięcia tych rozwiązań.

Konieczna jest zatem zdolność myślenia dywergencyjnego. W szczególności takie jego aspekty jak zdolność dywergencyjnego wytwarzania elementów (klas), relacji, systemów i przekształceń.

Myślenie dywergencyjne to, za J.P. Guilfordem (1978), czynność intelektualna polegająca na wytwarzaniu pomysłów rozwiązań w sytuacjach dopuszczających wiele rozwiązań poprawnych i nie narzucających szczegółowego schematu odpowiedzi. Według J.P. Guilforda można wskazać na trzy właściwości myślenia dywergencyjnego, a dokładniej — jego efektów (wytworów): płynność, giętkość i oryginalność. Kształcenie matematyczne powinno, jak się zdaje, stymulować rozwój dwóch pierwszych właściwości.

Wpływ zdolności myślenia dywergencyjnego na skuteczność działania widoczny jest przede wszystkim w przypadku rozwiązywania problemów o wielu możliwych rozwiązaniach. Większość problemów spotykanych w sytuacjach życiowych posiada tę własność, dlatego ważne jest przygotowanie człowieka do radzenia sobie w takich sytuacjach. Szczególne znaczenie ma myślenie dywergencyjne w procesie rozwiązywania problemów, gdyż zasadniczym etapem

tego procesu jest generowanie pomysłów rozwiązań (Kozielecki J., 1969; Kupisiewicz Cz., 1960; Okoń W., 1975). Jeżeli tych pomysłów będzie wiele i będą one różne, wzrasta prawdopodobieństwo znalezienia drogi do osiągnięcia celu. Role myślenia dywergencyjnego w rozmaitych aspektach działania potwierdzają badania psychologiczne (Guilford J.P., 1978; Drat-Ruszczak K., 1981; Gray J.S., 1971, Trzebinski J., 1978).

W ramach procesu edukacyjnego zwraca się uwagę na stymulowanie uczniów do stosowania myślenia dywergencyjnego. Ten postulat zawarty jest w założeniach tkwiących u podstaw nauczania problemowego.

W zakresie kształcenia matematycznego postulat wdrażania do myślenia dywergencyjnego jest operacjonalizowany przez uczenie rozwiązywania problemów matematycznych oraz przez pokazywanie uczniom różnych sposobów wykonywania tych samych zadań i uświadamianie możliwości wyboru sposobu działania w zależności od własności zadania. Zdaniem W. Okonia (1975) znajomość zasad postępowania przy rozwiązywaniu problemów jest istotnym czynnikiem osiągania przez ucznia postępów dydaktycznych. Brak w procesie nauczania sytuacji problemowych może być przyczyną trudności w przyswajaniu nowych umiejętności (Kupisiewicz Cz., 1973).

Próby określenia roli wprowadzania do kształcenia matematycznego zadań wymagających myślenia dywergencyjnego potwierdzają tezę o pozytywnym wpływie takich zadań na własności umysłowe uczniów, szczególnie na zasób wiedzy i umiejętności przedmiotowych. Badanie M. Potemkowskiej (1977) dowodzi, iż podawanie do ćwiczenia tekstowych zadań problemowych pozwala na zwiększenie skuteczności nauczania w zakresie zasobu wiedzy oraz jej trwałości. Także badania J. Kujawskiego (1982) wskazują na pozytywny wpływ wdrażania do rozwiązywania problemów otwartych nie tylko na przyrost i trwałość wiedzy, ale także na jej operatywność.

Realizacja przedstawionych postulatów wymaga zmiany struktury podręcznika. W odniesieniu do nauczania matematyki należy wprowadzić do podręcznika zadania dopuszczające wiele poprawnych rozwiązań.

Zadanie to komunikat zawierający opis sytuacji początkowej (warunki zadania) i opis sytuacji końcowej (cel w zadaniu) w postaci polecenia bądź pytania określającego, jakie własności powinna posiadać sytuacja końcowa. Tak rozumiane zadanie posiada własności wynikające:

- z własności składowych zadania,
- z zależności między składowymi (między warunkami a celem).

Zadanie matematyczne jest to takie zadanie, którego celem jest wykonanie operacji matematycznych (w tym logicznych) według wytycznych wynikających z treści zadania (warunków i celu).

Zadanie składa się z dwu zasadniczych członów:

- warunków, czyli opisu sytuacji początkowej. Zadanie matematyczne stanowi zazwyczaj próbę odwzorowania fragmentu realnej lub potencjalnej rzeczywistości w modelu życiowej sytuacji zadaniowej. Tym samym informacja przekazywana w zadaniu dotyczy elementów realnego świata i powiązań między nimi,
- celu, czyli polecenia przekształcenia sytuacji początkowej w sytuację końcową o zadanych własnościach. (Inaczej mówiąc, cel to opis informacji szukanej wraz z poleceniem jej uzyskania. Cel jest osiągnięty w momencie, gdy rozwiązujący zdobędzie informację szukaną.)

Zadanie stymulujące myślenie dywergencyjne powinno posiadać takie warunki, aby cel był możliwy do osiągnięcia więcej niż jednym sposobem lub aby cel był określony przedziałowo (dla zmiennej wielkościowej albo ilościowej) lub wielowariantowo (dla zmiennej jakościowej).

Po podaniu uczniowi zadań o znanych własnościach można przewidywać, jak będzie wyglądał sposób ich rozwiązywania przez ucznia (jakie operacje umysłowe uczeń musi wykonać, czyli ćwiczyć). W konsekwencji możemy przewidywać skutek oddziaływania dydaktycznego, a tym samym planować proces nauczania–uczenia się. Oddziaływanie na ów proces może jednak odnieść znaczący skutek dopiero w długim okresie czasu. Oznacza to konieczność kontrolowania własności nie tylko pojedynczych zadań, ale własności całego podręcznika bądź serii podręczników dla jakiegoś etapu kształcenia (Stachura A., 1997).

Dywergencyjność sposobu rozwiązywania zadania (potencjalna, tj. tkwiąca w zadaniu, wynikająca z jego konstrukcji i zrealizowana poprzez świadomy wybór jednego sposobu z wielu) może zaistnieć wtedy, gdy jest możliwy więcej niż jeden sposób rozwiązywania. Pojęcie „sposób” można rozumieć szerzej albo wężiej, jak też można w jego zakresie zawrzeć różne zestawy czynności wykonywanych przy dochodzeniu do celu. Zatem typologia sposobów rozwiązywania będzie wyglądać różnie, w zależności od definicji pojęcia.

O dywergencji (w aspekcie ilościowym) będziemy mówić wówczas, gdy podmiot działający będzie miał świadomość co najmniej dwu różnych możliwości. Dywergencja potencjalna jest tym większa, im więcej możliwości działania stwarza sytuacja zadaniowa; dywergencja aktualna jest tym większa, im z szerszego podzbioru owych możliwości wybiera podmiot; dywergencja aktu-

Zbiór sposobów działania może zostać przekształcony w system, jeżeli:

1. wyodrębnione zostaną etapy działania oraz
2. pokazane zostaną (np. tak jak na rysunku) zależności przyczynowo–skutkowe pomiędzy decyzjami wyboru na różnych etapach działania; zmienna wyznaczająca te zależności jest porządkiem wykonywania poszczególnych działań.

Tak więc uczeń, uświadamiając sobie rozmaite konsekwencje swoich działań, może — po dostrzeżeniu zależności przyczynowo–skutkowych — planować działanie uwzględniając różne jego warianty. Takie działanie będzie mniej podatne na czynniki hamujące; w konsekwencji większe będzie prawdopodobieństwo osiągnięcia celu.

Sposoby, pomiędzy którymi wybiera osoba rozwiązująca zadanie mogą różnić się jakościowo; do realizacji powinien być wybrany sposób najefektywniejszy, czyli adekwatny do indywidualnych cech ucznia — jego możliwości intelektualnych, zasobu wiedzy, sprawności wykonywania określonych operacji itp. Stąd warunkiem skutecznego wdrażania uczniów do myślenia dywergencyjnego jest daleko posunięta indywidualizacja kształcenia.

Jako że skutek dydaktyczny zależy od wykonywanych przez ucznia czynności, a czynności te są sterowane podawaniem uczniowi odpowiednich zadań, stąd dobór tych zadań zaważy na tym, jakie właściwości ucznia zostaną w jaki sposób zmienione. W przypadku matematyki chodzi tu o umieszczenie w podręczniku zadań stymulujących myślenie dywergencyjne w takim układzie, aby ciąg zadań podawanych w kolejnych blokach tematycznych układał się w umyśle ucznia w system odpowiedni do systemu organizacji wiedzy w programie nauczania.

Oczekiwane skutki przedstawionego sposobu zorganizowania procesu kształcenia można rozróżnić na te, które ujawnia się w krótkim okresie czasu (tj. jeszcze przed ukończeniem szkoły) i te, które uczeń wyniesie i dojrzeje do ich korzystania w ciągu długiego okresu nabywania doświadczenia. Skutki pierwszego rodzaju pozwolą na zwiększenie efektywności kształcenia, powodując efekt dodatniego sprzężenia zwrotnego — wykształcenie wymienionych wyżej zdolności spowoduje wzrost skuteczności kształcenia, a w konsekwencji skuteczniejsze przyswajanie wiedzy bardziej złożonej.

Literatura:

- Bertalanffy L.v., 1984, Ogólna teoria systemów, PWN, Warszawa
- Drat-Ruszczak K., 1981, Osobowościowe wyznaczniki efektywności w twórczości naukowej, Ossolineum Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź
- Gray J. S., 1971, Myślenie twórcze; rozumowanie i rozwiązywanie problemów, w: Ch.Skinner (red.), Psychologia Wychowawcza, PWN Warszawa
- Guilford J. P., 1978, Natura inteligencji człowieka, PWN, Warszawa
- Kujawiński J., 1990, Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych, Warszawa
- Kupisiewicz Cz., 1960, O efektywności nauczania problemowego, PWN, Warszawa
- Okoń W., 1975, Nauczanie problemowe we współczesnej szkole, WSiP, Warszawa
- Stachura A., 1997, Wymagania programowe a zadania podręcznikowe. Metoda badania ich zgodności zastosowana w początkowym kształceniu matematycznym, WSP Częstochowa
- Trzebiński J., 1978, Z badań nad uwarunkowaniami oryginalności myślenia, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź
- Weinberg G.M., 1979, Myślenie systemowe, WNT, Warszawa
- Zimny Z.M. (red.), 1995, Pomiar dydaktyczny jako instrument doskonalenia procesu kształcenia, WSP Częstochowa
- Zimny Z.M., 1996, Systemowe kształcenie matematyczne w klasach I-IV szkoły podstawowej, WSP, Częstochowa

Rozdział 4

Informatyzacja oświaty w Polsce

Eugeniusz Kameduła

Edukacja medialna w przemianach oświaty

Od wielu lat dają się zaobserwować pewne zmiany zachodzące w edukacji. Zmierzają one do położenia większego nacisku na samodzielne zdobywanie wiedzy z różnych źródeł. Wśród nich można zauważyć rosnące znaczenie różnego rodzaju mediów w procesie zdobywania wiedzy o otaczającym nas świecie.

Pojęcie edukacji

Na ogół pojęcie **edukacji** rozumiane jest jako **wychowanie** (łac. *educatio*). Termin ten odnosi się do całości wpływów i oddziaływań kształtujących rozwój człowieka dla przygotowania go do życia w społeczeństwie. Czynnikiem oddziałującym na człowieka są wpływy rodziny, instytucji oświatowych, rówieśników, środowiska społecznego, różnorodnych organizacji, środków masowego przekazu.

Wdając się bardziej szczegółową analizę można **wychowanie** rozumieć jako **proces**, **stan** i jako **wynik** zmian zachodzących w osobowości człowieka. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z ciągiem świadomych i celowych oddziaływań zmierzających do wywołania zmian, najczęściej pozytywnych, w osobowości człowieka. W drugim przypadku należy rozpatrywać ogół zjawisk dotyczących struktury i składników tego procesu (np. celów, metod, środków, form organizacyjnych). W trzecim zaś mamy na myśli efekty zmian powstałych w osobowości człowieka (np. wiedza, umiejętności, postawy, przekonania), potrzebnych do funkcjonowania w społeczeństwie.

W języku potocznym **edukację** rozumie się najczęściej jako całokształt oddziaływań instytucji powołanych do kształcenia i wychowania na różnych po-

ziomach. Działania te prowadzone są w sposób planowy i celowy przez odpowiednio przygotowane od strony merytorycznej i metodycznej osoby. Uważa się, że podstawową instytucją realizującą zadania edukacyjne jest szkoła.

W dominującej większości krajów na świecie szkoła elementarna jest obowiązkowa, co wynika z aktów prawnych. Długość obowiązku szkolnego natomiast jest bardzo zróżnicowana. Waha się w granicach od 3 do 12 lat. Spowodowane jest to w dużym stopniu możliwościami ekonomicznymi krajów, jak i warunkami politycznymi i społecznymi. Utrzymuje się jednak tendencja do przedłużania obowiązku szkolnego, bowiem wyższy poziom edukacji wpływa w dużym stopniu na rozwój ekonomiczny, techniczny i społeczny kraju.

Realizacja zadań edukacyjnych odbywa się poprzez **proces kształcenia**, w którym wyróżnić można **uczenie się**, czyli samodzielną i aktywną pracę ucznia, zmierzającą do samodzielnego opanowania podstaw wiedzy, ale pod kierunkiem nauczyciela oraz **nauczanie**, czyli organizowanie procesu zdobywania wiedzy i niekiedy przekazywania gotowych treści. Nie można też zapominać, że chociaż proces wychowania powinien dominować w rodzinie, to szkoła także musi aktywnie wspierać w tych działaniach dom i inne instytucje zajmujące się uczniem poza zajęciami szkolnymi.

Uwzględniając poziom kształcenia używa się terminów **edukacja przedszkolna**, bowiem w przedszkolu, chociaż dominuje proces wychowania i opieki, to przecież jest także realizowany proces kształcenia, aby przygotować dzieci do podjęcia nauki w szkole. **Edukacja wczesnoszkolna** rozumiana jest jako kształcenie w klasach elementarnych, w wielu krajach są to 3 lub 4 klasy początkowe. Spotyka się też w praktyce pedagogicznej termin **edukacja dziecka**. Oznacza on całokształt procesów i prawidłowości związanych z realizacją zadań dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych w stosunku do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Ze względu na specyfikę kształcenia stosowane są terminy **edukacja ogólnokształcąca**, realizowana w szkołach tego typu, lub **edukacja zawodowa**, przebiegająca w szkołach i innych instytucjach przygotowujących do uzyskania kwalifikacji zawodowych o różnym profilu i poziomie.

Spotyka się też określenia **edukacja młodzieży** oraz **edukacja dorosłych** dla podkreślenia specyfiki działań podejmowanych w stosunku do różnych podmiotów kształcenia.

W procesie kształcenia i wychowania istnieje konieczność stosowania różnorodnych zasad, metod, form organizacyjnych oraz środków dydaktycznych. Te ostatnie rozumiane są jako oryginalne przedmioty lub ich desygnaty mode-

lowe, obrazowe, dźwiękowe albo symboliczne, które mogą służyć bezpośrednio lub pośredniemu poznaniu rzeczywistości (Fleming E., 1974; Kameduła E., 1989; Kupisiewicz Cz., 1976; Nowacki T., 1977; Strykowski W., 1984).

Różnorodne środki dydaktyczne mogą być stosowane w szkole podczas zajęć dydaktycznych, ale też może z nich skutecznie korzystać uczeń poza szkołą, zarówno przy przygotowaniu zadań domowych, jak też dla realizacji własnych zainteresowań. W ostatnich latach używa się często terminu **media** (łac. *medium*) zamiast polskiego słowa **środki**. „Media to różnego rodzaju przedmioty i urządzenia przekazujące odbiorcom określone informacje (komunikaty) poprzez słowa, obrazy i dźwięki, a także umożliwiające im wykonywanie określonych czynności intelektualnych i manualnych” (Strykowski W., 1996). Jeżeli w edukacji stosuje się powszechnie różnorodne środki dydaktyczne, w tym także środki masowego przekazu, to taką działalność pedagogiczną nazywa się **edukacją medialną** dla podkreślenia dominującego udziału środków dostarczających uczniom różnorodnych wiadomości (Strykowski W., 1996).

Rodzaje mediów

W literaturze pedagogicznej możemy spotkać różne podziały mediów, czyli środków dydaktycznych. Dokonując podziału należy uwzględnić różnorodne kryteria, a więc: ich pochodzenie, przeznaczenie, stopień złożoności, itp.

Najprostszym wydaje się podział na **przedmioty** lub **okazy naturalne** oraz **sztuczne**, przygotowane specjalnie dla potrzeb kształcenia. Już w pracach J.A. Komeńskiego obserwujemy podobny podział. Przedmioty naturalne mogą być stosowane w edukacji jako

1. oryginalne okazy występujące w środowisku dla nich naturalnym,
2. naturalne okazy w środowisku sztucznym,
3. naturalne okazy lub wydzielone ich części, ale specjalnie spreparowane dla potrzeb procesu kształcenia.

Desygnatami okazów naturalnych lub przedmiotów wytworzonych przez człowieka będą ilustracje fotograficzne, filmowe lub dźwiękowe przedstawiające w sposób możliwie wierny obiektywną rzeczywistość, a także rysunki, schematy, plany, wykresy, mapy, modele itp. ukazujące rzeczywistość w sposób umowny, symboliczny (Kameduła E., 1989; Okoń W., 1970).

Inny podział to **media proste**, czyli takie, których budowa, funkcjonowanie i samo demonstrowanie nie następuje specjalnych trudności. Są one stosowane bez udziału urządzeń i energii elektrycznej. **Media złożone** to takie, które składają się z materiału dydaktycznego, będącego nośnikiem informacji oraz urządzenia technicznego niezbędnego do projekcji lub transmisji tych informa-

cji. Jeszcze inny podział to **media drukowane** lub **graficzne** oraz **elektroniczne**, np. audiowizualne, komputerowe itp. (Kupisiewicz Cz., 1989). Ze względu na sposób odbioru treści można podzielić media na **wizualne**, **audytywne**, **audiowizualne** oraz **manipulacyjne**. W literaturze i w praktyce pedagogicznej często niezbyt poprawnie określa się mianem środka dydaktycznego np. magnetofon lub radio. To są tylko urządzenia techniczne niezbędne do przekazu nagrania magnetofonowego lub audycji radiowej np. „Jak chronić nasze lasy”. Podobnie ma się rzecz ze środkami z innych grup. Takie rozróżnienie na środki **gorące** (*hot*) i **zimne** (*cool*) podaje McLuhan (1974). Media stosowane w procesie edukacji powinny być starannie i systematycznie gromadzone i porządkowane. Zbiory wszelkich materiałów niezbędnych dla realizacji procesu kształcenia nazywane są mediateką.

W ostatnich latach coraz większego znaczenia nabierają środki masowego przekazu, zwane **mass mediami**. Programy radiowe i telewizyjne od dawna były wykorzystywane w pracy dydaktyczno-wychowawczej a pozytywne efekty przedstawiono w licznych opracowaniach wyników z badań nad nimi. Rozwój telewizji satelitarnej spowodował eksplozję informacyjną. Dziś można dowolnie wybierać spośród kilkudziesięciu kanałów interesujące nas programy, co stwarza okazję do szerszego poznania różnorodnych zjawisk i procesów zachodzących w przyrodzie, technice, gospodarce i życiu społecznym.

Kolejnym sprzymierzeńcem w modernizacji edukacji stał się komputer. Rozwój informatyki i postęp techniczny w elektronice sprawił, że komputery stają się coraz bardziej dostępne, tańsze i doskonalsze. Dzięki odpowiedniemu oprogramowaniu można podłączyć się do sieci Internetu i uzyskiwać różnorodne informacje z całego świata. W nowszych komputerach istnieje możliwość odtwarzania programów rejestrowanych na płytach kompaktowych. Mogą to także być specjalnie przygotowane programy edukacyjne, przeznaczone dla indywidualnego korzystania z nich przez każdego użytkownika. Na dodatek interesujące fragmenty można bez trudu skopiować na komputerowej drukarce czarno-białej lub kolorowej. Taki rodzaj prezentacji treści nazywany jest **przekazem multimedialnym**.

Edukacyjne programy komputerowe mogą być tak konstruowane, że mogą umożliwić działanie **interaktywne**, co w szczególny sposób może mieć pozytywny wpływ na indywidualizację kształcenia. W najbliższym czasie należy oczekiwać na większy rozwój i upowszechnienie **infostrad multimedialnych**. Są to sieci światłowodowe, telefoniczne naziemne i satelitarne, służące do przesyłania za pomocą sygnałów cyfrowych różnorodnych informacji multimedialnych. Będą one mogły mieć postać dźwięku, statycznego obrazu fotogra-

ficznego lub dynamicznego (video), tekstu, grafiki, danych komputerowych, rozmów telefonicznych, sygnałów alarmowych i sterowania różnorodnymi urządzeniami na odległość. Sądzi się, że możliwości informacyjne infostrad są bardzo szerokie, w przyszłości nawet nieograniczone (Zajac A., 1996).

Biorąc pod uwagę tak szybki rozwój informatyki oraz doskonalenie się urządzeń technicznych służących do gromadzenia, przechowywania oraz prezentowania informacji należy przypuszczać, że wpłynie to zasadniczo na zmiany, które już da się zaobserwować w dziedzinie oświaty, jak też na podstawowe tendencje w niedalekiej przyszłości.

Główne tendencje w przemianach oświaty

Obserwując główne tendencje przemian oświatowych w świecie można je ująć w kilka zasadniczych kierunków.

Jednym z ważnych problemów dzisiejszego świata jest w dalszym ciągu walka z rosnącym liczbowo, chociaż malejącym procentowo, analfabetyzmem. Kolejna tendencja to upowszechnienie wychowania przedszkolnego lub obniżenie wieku dzieci rozpoczynających naukę w szkole. Inny ważny problem to wydłużenie obowiązku szkolnego w wielu krajach. Tu warto odnotować, że w naszej nowej konstytucji widnieje zapis o zapewnieniu kształcenia młodzieży do 18 roku życia, chociaż na razie nie wiadomo, w jakich formach organizacyjnych przebiegać będzie kształcenie starszej młodzieży. Bezpłatne szkolnictwo na tym poziomie powinno zapewnić szeroki dostęp młodzieży do oświaty, niezależnie od statusu materialnego rodziców. Obok szkolnictwa państwowego, czyli publicznego, tak jak w innych krajach na świecie, będą w Polsce funkcjonować szkoły społeczne i prywatne, chociaż do tej pory nie określono dokładnie w jakim stopniu te placówki oświatowe będą dofinansowywane z budżetu państwa. Wydaje się, że dopóki budżet na oświatę jest tak szczupły, to instytucje edukacyjne prywatne, wzorem systemu oświatowego we Włoszech lub Grecji, nie powinny korzystać z funduszy publicznych. W chwili obecnej czyni się wyjątki dla niektórych szkół prywatnych, co może prowadzić do niepotrzebnych konfliktów. W dalszej perspektywie, przy poprawie kondycji budżetowej, zasadnym byłoby przeznaczanie środków na kształcenie każdego ucznia, niezależnie od typu szkoły, w której odbywa się proces kształcenia. Takie rozwiązanie przyjęto w niektórych krajach zachodniej Europy.

Kolejną tendencją współczesnej edukacji jest poprawa warunków kształcenia. Dotyczy to liczebności grup uczniowskich oraz infrastruktury dydaktycznej. W wielu krajach liczba uczniów, z którymi prowadzi nauczyciel zajęcia oscyluje w granicach 15–20, chociaż budżet jest przewidziany dla większej li-

czyby uczniów przypadających na jednego nauczyciela. W naszym kraju w ostatnim czasie jest widoczna tendencja, aby klasa szkolna liczyła ponad 30 uczniów, bowiem brak finansów na płace dla nauczycieli. W wielu szkołach zmniejsza się liczbę oddziałów, co powoduje konieczność zwalniania nauczycieli. Inny problem z tym się wiążący to likwidacja małych liczebnie szkół w niektórych miejscowościach i dowożenie uczniów klas początkowych do szkół zbiorczych. Przecież to w takich małych szkołach, przy bliskich kontaktach ze środowiskiem rodzinnym, efekty dydaktyczne i wychowawcze są wspaniałe. Nie ma już problemów z poziomem kadr nauczycielskich bowiem większość nauczycieli posiada przygotowanie pedagogiczne na poziomie magisterskim lub licencjackim. Na dodatek spory odsetek nauczycieli, najczęściej własnym kosztem, podnosi swoje kwalifikacje merytoryczne i metodyczne.

Pojęcie infrastruktury szkolnej należy rozumieć szeroko. Składać się na nią będą zarówno warunki lokalowe, jak i wyposażenie placówek oświatowych w niezbędne materiały dydaktyczne, jak i urządzenia techniczne, służące prezentacji treści kształcenia. W świecie istnieje tendencja do dużej modernizacji takich placówek, zarówno od strony architektonicznej, jak i wyposażenia. W naszym kraju poziom infrastruktury jest dość zróżnicowany, najczęściej bardzo ubogi, co stwierdzają nauczyciele obserwując programy magnetowidowe ukazujące warunki pracy w szkołach zachodniej Europy (z serii „Szkoła inna”).

W wielu raportach oświatowych podkreśla się znaczącą rolę różnorodnych środków dydaktycznych, w tym mass mediów, w realizacji zadań oświatowych. Tymczasem w naszym kraju jeśli nawet w szkołach lub w handlu znajdują się przydatne media, to często nauczyciele nie bardzo umieją je wykorzystać, albo brak jest warunków w klasach szkolnych do prezentacji np. przezroczy lub innych materiałów wizualnych. Często też uczniowie nie bardzo potrafią korzystać z nowoczesnych środków, bowiem nie nauczono ich rozumienia specyfiki przekazu multimedialnego.

Niektórzy pedagodzy postulują, wzorem niektórych krajów zachodnich, wprowadzenie do szkół nowego przedmiotu „Edukacja medialna”. Zadaniem tego przedmiotu byłoby przygotowanie uczniów do odbioru i korzystania z różnorodnych mediów służących jako źródło wiedzy oraz do posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej, wspomagających umysł człowieka (Strykowski W., 1977).

Nowa rola mediów w edukacji

We współczesnych warunkach pracy placówek oświatowych powinna dominować podmiotowość ucznia w procesie kształcenia. Oznacza to między inny-

mi położenie nacisku na zapewnienie optymalnych warunków do samodzielnego, ale pod kierunkiem nauczyciela, zdobywania wiedzy. Dlatego też i środki dydaktyczne powinny być dostosowane do bardziej samodzielnego uczenia się. Może ono być realizowane dość skutecznie poprzez problemową lub problemowo–zespołową formę organizacyjną. Przy takiej organizacji poznawania nowej wiedzy środki te powinny być różnorodne i w takiej liczbie egzemplarzy (np. materiały drukowane, ilustracyjne, manipulacyjne) aby wszyscy uczniowie byli zajęci pracą.

Według współczesnych koncepcji uczenie się nie polega na przyswojeniu dużego zasobu informacji ale na ukształtowaniu w umyśle ucznia określonej struktury wiedzy. W takiej strukturze ważne jest poznanie i zrozumienie podstawowych elementów treściowych oraz relacji jakie zachodzą między nimi. Uczeń powinien zrozumieć podstawowe prawa i prawidłowości dotyczące różnych dziedzin wiedzy, bo to pozostanie dłużej w jego umyśle niż informacje bardzo szczegółowe, które i tak zdezaktualizują się a może je znaleźć w wielu źródłach (np. encyklopedie, przewodniki, poradniki, opracowania statystyczne, dyskiety komputerowe, Internet itp.).

Środki dydaktyczne powinny więc pełnić funkcję strukturotwórczą a nie tylko informacyjną. W wielu aktualnych podręcznikach szkolnych układ treści jest mało uporządkowany, najczęściej są to mało powiązane ze sobą informacje i trudno na ich podstawie tworzyć struktury wiedzy. Podobnie ma się to z ilustracjami tam występującymi. Często jest to zbiór przypadkowych rysunków lub fotografii, z których trudno stworzyć jasną strukturę. Tak np. w podręczniku do środowiska społeczno–przyrodniczego dla klasy III przy omawianiu transportu morskiego uczniowie powinni ukształtować sobie pojęcie np. portu morskiego. W podręczniku tym nie dość, że tekst nie ułatwia zrozumienia tego pojęcia, to jeszcze zbiór małych i kiepskich fotografii i rysunków (np. latarnia morska, prom pasażerski, masowiec itp.) nie składają się na jasny i pełny obraz portu morskiego. Być może, że jedna dobra ilustracja przedstawiająca widok portu z lotu ptaka ułatwiłaby poznanie elementów składowych tego portu i zrozumienia ich funkcji w takiej strukturze. Takich przykładów można przytoczyć wiele.

Media audiowizualne, odpowiednio zastosowane na zajęciach, mogą być bardzo efektywne. W wielu przypadkach prezentacja np. doskonałych programów wideofonicznych odbywa się bez odpowiedniego ukierunkowania uczniów, stąd lekcja, lub jej fragment, zamienia się w seans filmowy i skuteczność dydaktyczna może nie być wielka. Poza tym uczniowie powinni rozumieć specyficzny język takich komunikatów audiowizualnych. Dlatego też

wyduje się celowym wprowadzenie przedmiotu lub treści z zakresu edukacji medialnej do programów kształcenia.

Dużym sprzymierzeńcem szkoły w realizacji zadań dydaktycznych mogą być środki masowe. Na ogół rzadko wykorzystuje się programy radiowe i telewizyjne, tłumacząc to kłopotami z dostosowaniem do aktualnie realizowanej tematyki albo godziny emisji nie pokrywają się z planem zajęć. Można przecież ciekawe programy zarejestrować na kasecie, a potem wybrać użyteczne fragmenty i zademonstrować w klasie. Do tych zadań można zachęcić uczniów a nawet ich rodziców, którzy zapewnią dostarczenie materiału emisyjnego, z którego nauczyciel, nawet z pomocą starszych uczniów, może przygotować użyteczny program dydaktyczny. Takie przekopowanie dla celów edukacyjnych jest dozwolone i nie spowoduje naruszenia ustawy o prawach autorskich.

Cennym medium dla edukacji stał się komputer. Odpowiednie programy mogą być bardzo użyteczne w realizacji zadań dydaktycznych w szkole oraz w domu ucznia dysponującego tym urządzeniem. Komputer może ułatwić działanie interaktywnie, co może być kształcące dla ucznia. Nowsze komputery dają możliwość korzystania z programów multimedialnych zawartych na CD-ROM-ach. Dzięki drukarkom można pewne fragmenty przekopiować, co daje duże możliwości dysponowania materiałami audiowizualnymi dla potrzeb procesu kształcenia. Może też funkcjonować wymiana takich materiałów dydaktycznych.

W procesie uczenia się pozytywne efekty może dać korzystanie z internetu jako systemu zbierania, gromadzenia i wymiany materiałów informacyjnych. Możliwość połączenia się z użytkownikami z dowolnego kraju i kontynentu, szybkość i bezpośredniość informacji nie tylko mogą wzbogacać wiedzę, ale mogą wpływać na wzrost motywacji do uczenia się, a także do nauki języka angielskiego, który jest dominującym w informatyce.

Zarysowane tu główne problemy edukacji medialnej w przemianach oświaty skłaniają do postawienia wniosków:

1. Istnieje pilna potrzeba wprowadzenia do programów kształcenia problematyki edukacji medialnej.
2. W dalszym ciągu powinny trwać prace badawcze nad strukturą podręczników szkolnych i innych materiałów dydaktycznych.
3. W praktyce pedagogicznej należy dążyć do położenia nacisku na doskonałość pracy ucznia w bardziej samodzielnym dochodzeniu do wiedzy.
4. Nieustannie powinny trwać prace badawcze nad tworzeniem doskonalszych mediów znajdujących zastosowanie w praktyce szkolnej.

Literatura

- Fleming E., 1974, Unowocześnienie systemu dydaktycznego, Warszawa
- Kameduła E., 1989, Środki dydaktyczne w strukturalizacji wiedzy uczniów, Poznań
- Kupisiewicz Cz., 1989, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa
- Nowacki T., 1977, Podstawy dydaktyki zawodowej, Warszawa
- McLuhan M., 1977, Wybór pism, Warszawa
- Okoń W., 1971, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa
- Strykowski W., 1984, Audiowizualne materiały dydaktyczne, Warszawa
- Strykowski W., 1996, Media i edukacja, [w:] „Edukacja Medialna” nr 1
- Strykowski W., 1997, Edukacja medialna – nowość wśród obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących, [w:] „Edukacja Medialna” nr 1.
- Zajac A., 1996, Multimedialne infostrady, [w:] „Edukacja Medialna” nr 1

Antoni Zajac

Zmiany cywilizacyjne końca XX wieku determinantem przemian oświatowych

Analizując literaturę pedagogiczną można znaleźć szereg określeń obecnego stanu nauk pedagogicznych, jak: kryzys tożsamości pedagogiki, ewolucja tożsamości pedagogiki, poza kryzysem tożsamości pedagogiki. W tym nurcie wątpliwości i obaw, domniemanych i kreowanych kierunków rozwojowych zasada się III Tatrzańskie Seminarium pt. „Pedagogika na wirażu”.

Rodzi się pytanie skąd wynikają te dylematy pedagogiczne? Odpowiedzi może być szereg, do podstawowych przyczyn zaliczyć można:

1. olbrzymi przyrost wiedzy i bardzo szybka jej dezaktualizacja,
2. światowe rozchwianie systemu wartości,
3. światowe zmiany w pedagogice — z pedagogiki adaptacyjnej (przygotowującej do zastanych warunków) w kierunku pedagogiki podmiotowej, humanistycznej, emancypacyjnej (stwarzającej uczniom optymalne warunki do rozwoju osobowości poprzez samorealizację w duchu wartości podstawowych, uniwersalnych),
4. stopniowy zanik dominacji „kultury słowa pisanego” na rzecz „kultury wizualnej”, czyli transformacja „epoki Gutenberga” w „epokę komunikacji elektronicznej” (Zajac A., 1995a, s. 6).

Podłoże tychże przyczyn tkwi w przemianach cywilizacyjnych jakie obecnie dokonują się w skali całego świata, u podstaw których znajduje się niebywały w dziejach rozwój techniki. Analizując tenże rozwój nie można poprzestać na prostych relacjach przyczynowo–skutkowych, ale należy dostrzegać też sprzężenia zwrotne. Pomiedzy cywilizacją – kulturą – techniką – ekonomią zachodzą wielostronne związki i uwarunkowania.

W rozważaniach tych nie sposób pominąć paradygmatu historiozoficznego filozofii techniki. Paradygmat ten zwany „zasadą recentywizmu” (łac. *recens* – terażniejszy) wychodzi z założenia, że „historia” tylko w słowniku jest rzeczownikiem, a w praktyce jest czasownikiem, który odmienia się wyłącznie w czasie terażniejszym (Bańka J., 1985, s. 7).

Zmiany cywilizacyjne w świecie

Uczestnicy dyskursów domagają się takich przemian w systemie edukacji, które — jak zauważa K. Denek — charakteryzować się będą: wysoką efektywnością, adekwatnością do zachodzących zmian w technice, technologii, nauce, kulturze i dostosowaniem do potrzeb zatrudnienia w sferach, sektorach, działach, gałęziach gospodarki i kultury narodowej; a to służyć będzie osiągnięciu w optymalnym stopniu wartości i celów (Denek K., 1994, s. 5 i dalsze).

Takie podejście skłania do podjęcia próby pewnej syntezy rozwoju cywilizacyjnego ludzkości, aby na tym tle wyprowadzić wnioski z korelaty technika — kultura dla współczesnej edukacji.

Przyjmując taką myśl przewodnią rozważań, można dzieje ludzkości ująć w cztery wielkie okresy historyczne (por. Kahn H., Brown W., Martel L., 1977; Clark C., 1947; Piskozub A., 1992, s. 68):

- okres przedcywilizacyjny — pierwotna gospodarka zbieracko-łowiecka — zakończony ok. 2700 r. p.n.e.;
- okres cywilizacji rolniczych — powstanie i upowszechnienie rolnictwa (2700–1800 r. p.n.e.);
- okres cywilizacji industrialnej — powstanie przemysłu (początek XVII/XVIII wieku);
- okres cywilizacji postindustrialnej, której początek przypada na drugą połowę XX wieku i przełom XX i XXI wieku.

Relacje pomiędzy strukturami społecznymi, celami, zasobami i sposobem (technologią) w poszczególnych okresach D. Bell (1994, s. 233) ujął syntetycznie w następującej tabeli:

Tab. 1. Różnorodność zasobów, technologii oraz celów w poszczególnych strukturach społecznych

	Struktury społeczne		
	preindustrialne	przemysłowe	postindustrialne
Zasoby	surowce	energia	informacja
Sposób	wydobycie	produkcja	przetwarzanie
Technologia	pracochłonna	kapitałochłonna	wiedzołonna
Cel	gra przeciwko naturze	gra przeciwko sztucznej naturze	gra między osobami

Przechodzenie z jednego okresu w drugi nie miało jednorazowego aktu, był to proces, który trwał przez stulecia, z różnym nasileniem w poszczególnych regionach świata. Właściwie to jeszcze dzisiaj można na naszym globie, chociaż wkraczamy w okres postindustrialny, obserwować życie na poziomie wszystkich cywilizacji.

A. Toffler przyrównał przemiany cywilizacyjne do wzbierającej fali, której czas i miejsce powstania trudno określić, a przebieg przewidzieć. W dziejach ludzkości A. Toffler wyróżnił trzy fale przemian.

Pierwsza fala, to rewolucja rolnicza, która rozpoczęła się około 8000 r. p.n.e. i trwała do 1650–1750 r.n.e. W wyniku niej nastąpiła zmiana trybu życia ludzi, z trybu wędrownego, zbierackiego, łowieckiego, na tryb osiadły, dający początek osadom, wioskom i uprawie roli. Narodziny rolnictwa stanowiły pierwszy punkt zwrotny w społecznym rozwoju człowieka, całkowicie zmieniając życie ludzi, aby w latach 1650–1750 zacząć ustępować tworzeniu się drugiej fali. Jak pisze A. Toffler: „Następna cywilizacja przemysłowa, produkt owej drugiej fali, objęła panowanie w świecie, by w końcu także osiągnąć swój szczyt. Ten ostatni historyczny punkt zwrotny przypadł w Stanach Zjednoczonych w dekadzie, która zaczęła się mniej więcej w 1955 roku, kiedy to pracownicy umysłowi i usługowi (tzw. „białe kołnierzyki”) po raz pierwszy osiągnęli liczebną przewagę nad pracownikami fizycznymi (czyli „niebieskimi kołnierzykami”) (Toffler A., 1986, s. 38–39).

Druga fala, związana z uprzemysłowieniem (industrializacją) w wyniku zastosowania techniki i nakładów inwestycyjnych mających zapewnić wzrost wydajności pracy, oddziaływała na całokształt warunków społeczno-gospodarczych w XIX i XX wieku. Cechą charakterystyczną, wyróżniającą ją stały się: podporządkowanie sił przyrody i przekształcenia w środowisku naturalnym, usprawnienia techniczne systemu produkcji, zwiększający się udział przemysłu w wytwarzaniu dochodu narodowego, zmiany w podziale dochodu społecznego i odpowiadające temu zmiany w warunkach konsumpcji dóbr materialnych i kulturalnych (Eckert M., Nadolny A., Stobrawa W., 1993, s. 12–13).

Patrząc przez pryzmat ekonomii politycznej, był to okres szybkiego rozwoju sił wytwórczych, który od „prostej kooperacji pracy” poprzez okres dominowania manufaktur, produkcję maszynową i rewolucję przemysłową doprowadził kapitalizm do etapu, na którym cywilizacja poczęła zmieniać jakość (Szeffler S., 1969, s. 60).

Od symbolicznego dla USA 1955 roku, z większym lub mniejszym opóźnieniem, trzecia fala dotarła do wszystkich państw uprzemysłowionych, wywołując na wstępie szereg perturbacji gospodarczych, społecznych i tech-

nologicznych, aby później wyzwolić mechanizmy przemian ekonomicznych i świadomościowych. O ile głównymi czynnikami decydującymi o rozwoju społeczeństw i państw w okresie industrialnym (drugiej fali) były ziemia, siła robocza, surowce i kapitał, o tyle głównym zasobem ekonomiki trzeciej fali staje się szeroko rozumiana wiedza. Pod jej pojęciem kryje się informacja, kultura, wartości, świat obrazów i symboli (Toffler A. i H., 1996, s. 40).

Najbardziej poszukiwanym surowcem staje się informacja, a umiejętnością przetwarzania informacji w wiedzę. Zaczynem i siłą sprawczą przekształcającą w państwach najwyżej uprzemysłowionych gospodarkę przemysłowo-usługową w nową formę — *Electronic Global Capitalism* (globalny informacyjny kapitalizm) stają się technologie informacyjne (Zajac A., 1997, s. 264).

Technologie informacyjne powstały w wyniku połączenia możliwości cyfrowego przetwarzania informacji przez komputery z przekazem multimedialnym pod różnorodną formą. W ostatnim dwudziestolecu powstała cała gama jakościowo nowych pod względem oddziaływania mediów, jak: video (VHS i S-VHS, Video-8 i Hi8), telewizja satelitarna analogowa i cyfrowa, komputery, lokalne sieci komputerowe i światowa sieć Internet, płyty kompaktowe CD i Mini Disc, magnetofony cyfrowe DAT i DCC, naziemna radiofonia cyfrowa DAB i satelitarna radiofonia cyfrowa DSR, telewizja cyfrowa DF1, płyty wizyjne Laser Disc (LD) i Digital Video Disc (DVD) (zob. Strykowski W., Zajac A., 1994; 1995; 1996).

Istotną zmianę wprowadza zastąpienie techniki analogowej w przekazie informacji techniką cyfrową. Technika cyfrowa pozwala w „jednym kanale analogowym” emitować osiem programów cyfrowych jednocześnie i to bardzo dobrej jakości. Zapis cyfrowy na komputerowych dyskach optycznych, tzw. CD-ROM zawiera na 1 płycie 650 MB (megabajtów) informacji, co odpowiada 300 tys. stron maszynopisu. Natomiast płyty DVD (Digital Video Disc) pozwalają zapisać do 17 GB (gigabajtów) informacji, tj. 25 razy więcej niż płyty CD (CD-ROM). Na jednej płycie DVD można będzie utrwalić 4 filmy fabularne o rozdzielczości do 500 linii (dla porównania magnetowid w systemie VHS zapewnia tylko 240 linii, a S-VHS — 400 linii).

Podczas oglądania, widz będzie mógł wybrać ze ścieżki dźwiękowej jedną z ośmiu wersji językowych filmu lub wywołać wyświetlanie na ekranie napisów w jednym z 32 języków.

Jeśli potwierdzą się zapowiedzi firmy Hitachi, to koncern ten opanował technologię zapisu na płycie CD o średnicy 12 cm informacji rzędu 1 Tb (terabit). Według specjalistów Hitachi ta nowa technologia pozwala na 170-krotnie

większy zapis informacji niż w przypadku DVD (łatwo wyliczyć, ile na jednej płycie zmieści się filmów).

Wszystkie dotychczasowe media cyfrowe połączą w jeden system interakcyjny infostrady.

Infostrady utworzy — a właściwie w wielu krajach uprzemysłowionych już tworzy — pajęczyna łączy światłowodowych, kabli koncentrycznych, w niedalekiej przyszłości również odpowiednio przystosowanych sieci telefonicznych oraz naziemnych i satelitarnych łączy mikrofalowych, służących do przesyłania za pomocą sygnałów cyfrowych różnorodnych informacji multimedialnych pod postacią: telewizyjnych obrazów dynamicznych i statycznych obrazów fotograficznych, grafiki, muzyki, słowa mówionego i drukowanego, różnorodnych odgłosów przyrody i techniki oraz sygnałów alarmowych ochrony mienia, telezakupów, teleusług bankowych, telemedycyny i zdalnego sterowania sprzętem domowym (Zajac A., 1996a). Infostrady, inaczej — autostrady informacyjne, umożliwią każdemu człowiekowi dostęp do takiej informacji, jakiej zechce, gdzie zechce, pod postacią, jaką zechce. Nie będzie mieć znaczenia (w wielu przypadkach już nie ma), gdzie znajduje się źródło informacji, w Europie czy na dalekim Wschodzie, na półkuli północnej czy południowej.

Infostrady umożliwią dużą personalizację odbioru i przekazu informacji. Właściwie trudno nawet określić jak szerokie możliwości informacyjne zawierają się w infostradach. Generalnie można dzisiaj wyróżnić następujące obszary wykorzystania infostrad (Zajac A., 1997, s. 267):

- multimedialna inforozrywka,
- multimedialne kształcenie na odległość,
- telepraca czyli praca na odległość,
- telemedycyna,
- wspomaganie badań poprzez sieci uniwersyteckie,
- usługi telematyczne dla małych i średnich przedsiębiorstw,
- elektroniczne systemy ofertowe,
- transkontynentalna sieć administracji publicznej (amerykańska i europejska).

Jakże często potrzeba generuje wynalazek, w przypadku infostrad dzieje się odwrotnie — to zmaterializowana myśl techniczna kreuje zastosowania społeczne. W pierwszej kolejności ofertę tę będzie otwierać „Film Na Żądanie, FNŻ” (ang. *VOD, Video On Demand*) i „Telewizja Na Żądanie, TNŻ” (*TV On Demand*).

„Film Na Żądanie” będzie dalszym rozwinięciem wypożyczalni kaset video. Za pomocą infostrady poinformujemy, jaki film chcemy obejrzeć, automatycznie w wypożyczalni zostanie on wybrany z pamięci cyfrowej, po przypisaniu

mu adresu naszego telewizora zostanie wysłany do nas szlakiem infostrady w postaci zer i jedynek.

Podobnie będzie wyglądać odbiór „Telewizji Na Żądanie”. Programy realizowane przez poszczególne stacje TV nie będą emitowane, lecz magazynowane w ich pamięci. Telewidzowie będą z nich mogli korzystać wtedy, gdy zechcą. Na żywo będą transmitowane tylko wydarzenia z życia politycznego, gospodarczego, sportowego, kulturalnego i wiadomości.

Oczywiście, do tego potrzebny będzie odpowiedni sprzęt domowy. W tym celu jeszcze bardziej zaawansowane zostaną prace nad rozwinięciem występujących obecnie dwu tendencji: zbliżania się budowy „komputerów osobistych do telewizorów i telewizorów do komputerów”.

Zinformatyzowany telewizor (a raczej komputer spełniający funkcję telewizora) odbierze przesłaną w formie skompresowanej informację — program, tzw. „paczkę”, zmagazynuje ją w swojej pamięci, zdekomprimuje i dopiero odtworzy na ekranie telewizyjnym.

Program skompresowany będzie można bardzo szybko przesłać, np. jednogodzinny program w ciągu pięciu sekund. Pozwoli to w krótkim czasie na zmagazynowanie w telewizorze setki godzin programu. Abyśmy się mogli w tym gąszczu informacji poruszać skomputeryzowany, telewizor będzie posiadał funkcję „Pokaż, Powiedz Mi Więcej” (PPMW), która pozwoli oglądać skróconą i uogólnioną wersję oferowanych programów. Na naszą komendę telewizor będzie przedstawiał coraz większą liczbę szczegółów danego(ych) programu(ów). Fantazja konstruktorów posuwa się jeszcze dalej. Mianowicie, telewizor będzie wyposażony w program komputerowy, który będzie analizował, selekcjonował i podsuwał programy według naszych upodobań. Mało tego, infostrady umożliwią przesyłanie tak bogatej informacji o danym wydarzeniu, że będzie można wybrać sobie punkt, z którego to widowisko (np. mecz w piłkę nożną) zechcemy oglądać.

Wybór miejsca oglądania danego wydarzenia sportowego umożliwia już uruchomiona w lipcu 1996 roku w Niemczech telewizja cyfrowa DF1 (zob. Zając A., 1996c).

Można przypuszczać, że infostrady staną się technologią definiującą początku XXI wieku. B. Clinton w przedwyborczej kampanii prezydenckiej zapowiedział, że do roku 2000 każda klasa szkolna w USA będzie mieć dostęp do infostrady multimedialnej. Sądząc po dotychczasowym rozwoju infostrad w USA (zob. Sullivan–Trainor M., 1995; Zając A., 1997), zapowiedź ta staje się realna.

W raporcie opracowanym w 1994 r. z inicjatywy Rady Europy, zwanym od nazwiska przewodniczącego zespołu autorów, Raportem Martina Bengemanna pt. *Europe and the global information society* (Europa i globalne społeczeństwo informacyjne) czytamy: „Przygotowanie obywateli Europy do wkroczenia w erę informacyjną — oto zadanie priorytetowe. Podstawową rolę odegra tu edukacja i promocja (...). Poziom świadomości społecznej w dziedzinie nowych technologii informacyjnych ma wciąż zbyt ograniczony charakter. Stan ten musi ulec zmianie” (Europe, 1994).

Już 10 lat temu został położony światłowodowy kabel transatlantycki TAT-8 pomiędzy Europą a Stanami Zjednoczonymi. Wykorzystując technikę cyfrową i multimedialną, zapewniał możliwość równoczesnej transmisji 10 tys. rozmów telefonicznych. Dzięki wykorzystaniu optycznych wzmacniaczy i najnowszej technologii wielokanałowej transmisji WDM — prędkość przesyłu może zostać obecnie radykalnie zwiększona.

W styczniu 1997 r. została podjęta budowa podmorskiej, największej z dotychczasowych, telekomunikacyjnych sieci kabli światłowodowych, która połączy Europę z Bliskim i Dalekim Wschodem oraz z Australią. Całkowita długość tej infostrady wyniesie 38 tys. km, termin oddania koniec 1998 r. Rekordowa będzie szybkość przekazu informacji — do 10–40 Gb/s (gigabitów na sekundę), co odpowiada transmisji 500 tys. rozmów telefonicznych jednocześnie. W praktyce będzie wykorzystywana również do transmisji multimedialnej.

Telekomunikacja Polska S.A. z myślą o infostradach zbudowała sieć transmisji danych POLPAK-T, opartą na protokole Frame Relay. Posiada ona 52 węzły, które tworzą w największych polskich miastach 14 sieci metropolitarnej (MAN). W sieci POLPAK-T i sieciach MAN dostępnych jest 496 portów abonenckich, mogących pracować z prędkością transmisji od 64 do 2048 kb/s. Sieć POLPAK-T przeznaczona jest przede wszystkim do przesyłania danych pomiędzy prywatnymi sieciami rozległymi (czyli WAN-WAN), sieciami lokalnymi (czyli LAN-LAN) i użytkownikami indywidualnymi.

Planowane jest połączenie przy pomocy sieci POLPAK-T w ciągu najbliższych 2 lat wszystkich miast wojewódzkich, a prędkość transmisji wzrośnie do 34 Mb/s, a na niektórych kierunkach nawet do 155 Mb/s. Sieć zostanie rozbudowana do transmisji ATM.

Z analizy kierunków rozwojowych i podjętych inwestycji wynika niezbicie, że świat wkroczył w okres cywilizacji postindustrialnej (informacyjnej).

Relacje pomiędzy techniką a kulturą i edukacją

Stosowanie do wyróżnionych przez C. Clarka epok rozwoju gospodarczego (epoki — przedindustrialnej, industrialnej i postindustrialnej), N. Postman dokonuje podziału kultur na trzy typy: kultury posługujące się narzędziami, technokracje i technopole (Postman N., 1995, s. 32).

W wyniku pierwszej fali przemian nastąpiło przekształcenie wędrownego trybu życia, w którym ludzie zdobywali żywność drogą zbieractwa, łowienia ryb, polowania i pasterstwa, na tryb osiadły, dający początek osadom i uprawie roli. Początkowo posługiwano się bardzo prymitywnymi narzędziami, aby po kilku wiekach człowiek średniowieczny zaczął ujawniać własną tożsamość technologiczną. Przenikanie się starożytnej kultury greckiej i rzymskiej doprowadziło do zespolenia wiedzy naukowej z techniką (zob. Zajac A., 1996b, s. 36–38). Można powiedzieć, że do tej pory konstrukcja zachodniego systemu naukowego opiera się na fundamentach stworzonych przez greckiego filozofa Arystotelesa. Dysponując bardzo szeroką wiedzą z różnych dziedzin, w swoim światopoglądzie filozoficznym dokonał połączenia całej starożytnej wiedzy. Znamienny jest tutaj fakt, że trzech najwybitniejszych filozofów starożytnej Grecji (Sokrates — Platon — Arystoteles) pozostawali wobec siebie w stosunku nauczyciel — uczeń, aby zaowocować mądrością, która przetrwała do dzisiejszych czasów.

Od XV wieku daje się zauważyć wzajemne uzupełnianie się wynalazczości technicznej i organizacji życia społecznego. Rozpowszechnianie się różnego rodzaju mechanizmów: młynów, zegarów, dział, automatów naśladujących żywe organizmy skłaniało do doszukiwania się analogii między mechanizmami a bardziej subtelnymi i złożonymi zjawiskami organicznymi (Mumford L., 1966, s. 30). Jednak aż do siedemnastego stulecia wszystkie kultury posługiwały się narzędziami, które bez względu na stopień złożoności wynajdywano zawsze w dwóch celach: miały rozwiązać konkretne i istotne problemy życia materialnego (np. siekiera, pług, wiatraki, młyny wodne), albo miały służyć symbolicznemu światu sztuki, mitu, religii, polityki (np. budowanie zamków, katedr). Bardzo wymowne jest to, że nowe narzędzia były zawsze zintegrowane z kulturą, nie atakowały godności i integralności kultury, nie sprowadzały sprzeczności do właściwego jej światopoglądu (Postman N., 1995, s. 33).

Druga fala przemian, związana z powstawaniem przemysłu, doprowadziła do ukształtowania się odmiennego spojrzenia na rozwój cywilizacyjny, który określony jest epoką industrialną.

Początek epoki industrialnej dało wynalezienie wrzeciona przędzalniczego, skonstruowanie we Francji w 1760 r. tokarki ze stali z suportem krzyżowym i

maszyny parowej w 1764 r. przez Anglika Jamesa Watta. Powstające nowe maszyny pozwalały produkować jeszcze bardziej doskonałe maszyny. I tak zrodził się okres ciągle doskonalącego się przemysłu, w którym świat społeczny i świat symboliczny zostaje podporządkowany technice. Centralną rolę w intelektualnym świecie kultury odgrywają maszyny i urządzenia, które pod adresem życia społecznego i kulturalnego wysuwają nowe żądania. Maszyny i urządzenia nie integrują się z kulturą, a wręcz ją atakują. W rezultacie tradycja, moralność, mit, polityka, rytuał i religia muszą walczyć o przetrwanie. Tak powstał nowy typ kultury, zwany technokracją, w której technika zdominowała kulturę, ale jej nie zniszczyła (Postman N., 1995, s. 39 i dalsze).

Technologiami definiującymi drugiej fali przemian stały się: w XVIII wieku technologia maszynowo–narzędziowa i technologia ciepłno–dynamiczna, a w drugiej połowie XIX wieku i pierwszej połowie XX wieku technologia silników spalinowych i elektryczności. W technokracji zaowocowała, wypracowana przez Adama Smitha w 1776 roku w książce pt. *Bogactwa narodów*, teoria samoregulującego rynku. Według tej teorii to nie społeczeństwo luźno kontrolowane przez obyczaj społeczny i tradycję religijną, lecz wynalazczość jest siłą napędową, która wyeliminuje niekompetentnych a nagrodzi wytwórców tanich i poszukiwanych towarów. Według A. Smitha kluczem do bogactwa nie jest ziemia, lecz pieniądz i właściwe nim „obracanie”. Stąd zrodziło się zastępowanie tradycji przez koncepcję postępu, autorytetu przez kryterium użyteczności. Na tym tle zrodził się kult wiedzy oraz dążność do wszelkiego rodzaju udoskonaleń i wynalazków (Wright E., 1992).

Zbudowanie maszyny parowej i teoria samoregulującego rynku rodzi nową epokę — industrialną, w której technika zostaje poddana surowym kryteriom ekonomicznym, gdzie liczy się nowoczesność, tempo wdrożeń, masowość produkcji i zysk. Powstaje nowy sposób wartościowania techniki — wartościowanie „technologiczne” (Urbański R., 1989, s. 79).

Technikę starano się zbudować z wykorzystaniem osiągnięć fizyki, chemii, mechaniki i termodynamiki. Powstały nowe technologie otrzymywania stali, silniki spalinowe i rozwinięto badania nad elektrycznością, które zaowocowały zbudowaniem elektrowni, linii przesyłowych wysokiego napięcia i silników elektrycznych (por. Zając A., 1996b). Wykorzystanie energii ciepłno–dynamicznej i elektrycznej, przekształcenie siły w ruch, zastosowanie ruchu w produkcji, wykorzystanie produkcji do gromadzenia pieniędzy, a tym samym do dalszego wzrostu władzy — oto jak pisze L. Mumford (1966, s. 40) „...najcenniejsze wartości, które umysł wdrożony do myślenia kategoriami mechaniki i mechanicznego działania zaofiarował człowiekowi”. „Ekonomia zysku” za-

częła stopniowo zastępować „ekonomię potrzeb” i wprowadzać wartości pieniężne w miejsce wartości duchowych i życiowych. Ludzi poczęto traktować nie tyle jako obywateli, ale jako tło dla przemysłu, jako konsumentów tworzących rynek zbytu.

Coraz doskonalsza technika wyręczała ludzi w ciężkiej pracy, wprowadzała nowe możliwości wykorzystywania bogactw natury, zapewniała nowe środki produkcji i transportu, i mimo, że prowadziła do utraty pewnych wartości moralnych to mało kto chciałby powrócić do kultury posługującej się narzędziami.

Technokracja stała się faktem. Należy jednak podkreślić, że podporządkowując sobie kulturę, technokracja nie zniszczyła tradycji świata społecznego i symbolicznego (Postman N., 1995, s. 57–59). Wstrząsnęła światem tradycyjnym i osłabiła moc tradycyjnych wartości moralnych, ale w XIX wieku i w pierwszej połowie XX wieku w Europie Zachodniej i Ameryce funkcjonowały obok siebie dwa światopoglądy — tradycyjny i technologiczny — sprzeczne, ale współzyskujące między sobą.

Rozwijający się ciągle przemysł i handel uczynił człowieka środkiem pomnażania produkcji, sztucznego popytu dla długich standardowych wytworów. Rodzący się przemysł rozrywkowy przekształcił człowieka z półtwórcy kultury w biernego konsumenta rozrywki, sensacji i hazardu.

W wyniku rozwoju technologii półprzewodnikowych (tranzystorowej, układów scalonych, mikroprocesorów) w drugiej połowie XX wieku została zapoczątkowana „trzecia fala” i tworzenie się przemysłu postindustrialnego. Obecny stan techniki w naszym kraju można określić mianem rewolucyjnego przejścia z mechanicznej ery przemysłowej do cybernetycznej ery postindustrialnej, objawiającej się zwrotem od „produktów” do „funkcji i procesów” (Niedbała W., Bednarczyk H., 1995).

Wzbierającą na sile „trzecią falę” charakteryzuje masowe upowszechnianie informacji oraz coraz szybsze tempo życia przy jednoczesnej zmienności, przejściowości i różnorodności. Wywołało to istotne zmiany w życiu społecznym. Objawem tego jest ścieranie się na wszystkich płaszczyznach dwóch wielkich procesów: globalizmu i różnicowania–fragmentaryzacji, czyli modernizmu i postmodernizmu.

W efekcie rodzi się nowy stan kultury, a także umysłu, który N. Postman określił technopolem. „Polega na deifikacji techniki, co oznacza, że kultura poszukuje sankcji w technice, znajduje w niej satysfakcję i przyjmuje rozkazy” [...]. Zwolennicy uważają, „...iż postęp techniczny stanowi najważniejsze osiągnięcie ludzkości, a zarazem jest instrumentem, który pozwoli rozwiązać nasze

największe dylematy. Wierzą oni, że informacja jest niekwestionowanym błogosławieństwem, a jej ciągłe i nie kontrolowane wytwarzanie oraz rozpowszechnianie oferuje większą wolność, możliwości twórcze i spokój umysłu” (Postman N., 1995, s. 87).

Technopol to kultura, w której dostępne teorie nie pouczają o tym jaka informacja jest do przyjęcia ze względów moralnych. Daje się to wyraźnie zauważyć w mass mediach. Coraz więcej i więcej jest informacji, często sprzecznych, przeciwstawnych bez kontekstu etycznego, tworząc kulturę upozorowania. Następuje przededefiniowanie rzeczywistości świata, to co „realne” nie wynika już z bezpośredniego kontaktu człowieka z rzeczywistością, lecz z tego, co percypuje on przez mass media. „Prawdą” staje się dla ludzi to, co wynika z ostatniego „konsensusu” w mediach (Norris C., 1990, s. 128). Prowadzi to z jednej strony do wzrostu ilościowego informacji, ale z drugiej do zmniejszenia wartościowania informacji, do stopniowego rozpadu wielkich i tradycyjnych kryteriów wartości. Skutkiem tego jest między innymi narastająca fala brutalizacji.

Co zrobić, aby rozwój cywilizacji postindustrialnej, mający przebieg falowy, nie doprowadził do całkowitego rozchwiania systemu wartości i porządku społecznego, zbudowanego przecież przez naszych praojców na bazie wielu, wielu doświadczeń. Jakże pouczające i dalekowzroczne myśli zostawił nam B. Suchodolski, który 33 lata temu pisał: „Cywilizacja nowoczesna jest szczególnie złożoną i trudną formą społecznego życia. Gdy przed wiekami ludzie potrafili żyć na poziomie stworzonej przez nich cywilizacji bez szczególnego przygotowania, dziś — w naszych warunkach cywilizacyjnych — możliwość dalszego rozwoju i dalszego trwania cywilizacji zależy bardziej niż kiedykolwiek dotychczas od odpowiedniego przygotowania ludzi. Można powiedzieć więcej nawet. Dzisiejszy rozwój cywilizacji idzie znacznie prędzej, niż wychowanie potrafi dostarczyć społeczeństwu odpowiednio przygotowanych ludzi. Dzisiejsze tempo przemian społecznych, zawodowych, kulturalnych jest tempem tak szybkim, że ludzie, na ogół biorąc, stają przed zadaniami, do których nie dorosli. Ludzie stają przed zadaniami, które ich przerastają. Ludzie stają przed zadaniami, które muszą być wykonane, aczkolwiek nie są do tego wykonania dostatecznie przygotowani. W tych warunkach z pewnością naczelnym zadaniem wychowania jest sprawić, ażeby ludzie dorastali do tych zadań społecznych i zawodowych, które muszą wykonywać i do tych możliwości społecznego, kulturalnego i osobistego rozwoju, który może stać się ich udziałem” (Suchodolski B., 1964, s. 146).

Konkluzje

Przygotowanie w tym duchu systemu dydaktycznego w epoce postindustrialnej rewolucji informacyjnej to wielkie zadanie dla pedagogiki. Dostrzega się tutaj pewne opóźnienie edukacyjne, gdyż mass media oparte są na obrazie i słowie mówionym, a cała edukacja kształci w zakresie kompetencji „alfabetycznych” bazujących na kulturze druku. W szkołach uczymy interpretacji tekstu drukowanego, wyrażania myśli słownie. Okazuje się, że kultura wizualna z wyraźną dominacją obrazu wymaga kształtowania innej osobowości, innego myślenia, „myślenia obrazowego” (Denek K., Zajac A., 1995). „Myślenie obrazowe” nie ma charakteru linearnego lecz wymaga nowej formacji umysłowej, obejmującej umiejętności myślenia całościowego, alegorycznego, operującego na pograniczu znaczeń.

Istotnie pedagogika znalazła się na wirażu, gdyż małeć będzie znaczenie szkoły a coraz większą rolę wychowawczą i edukacyjną odgrywać będą mass media. Należy się zgodzić ze stwierdzeniem T. Lewowickiego, że: „Dzisiaj źródła najnowszej wiedzy znajdują się poza typowymi instytucjami oświatowymi, a szkoła prawie nie ma szans, aby sprostać konkurencyjności pozaszkolnych źródeł wiedzy” (Lewowicki T., 1994, s. 31). Wobec tego pedagogika musi wypracować nowe wielkie teorie, które byłyby adekwatne do obecnych i przyszłych przemian cywilizacyjnych świata. O tym, jak informacje zostaną wykorzystane przez człowieka, decyduje hierarchia wartości. To wartości nadają informacji sens i znaczenie. Stąd też w edukacji medialnej (szkolnej i pozaszkolnej) należy preferować „priorytet wartości” nad „prymatem wiadomości”.

Literatura

- Bańka J., 1985, Mechanizmy identyfikacji kulturowej w koncepcji recentywizmu, „Folia Philosophica” t.2
- Bell D., 1994, Kulturowe sprzeczności kapitalizmu, Warszawa
- Clark C., 1947, Theory of economic growth, Washington
- Denek K., 1994, Wartości i cele edukacji szkolnej, UAM, Poznań–Toruń
- Denek K., 1995, Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej, [w:] Zajac A. (red.), Przemiany w edukacji, UW–WSP w Rzeszowie–WOM w Przemysłu, Przemysł
- Denek K., Zajac A., 1995a, Rozwój mediów a wartości edukacyjne, [w:] Nowoczesna technika w kulturze, nauce i oświacie. Komputery – audio – video – TVSat – multimedia – infostrady, UAM–WSP w Rzeszowie–WOK, Tarnów
- Eckert M., Nadolny A., Stobrawa W., 1993, Historia gospodarcza i społeczna świata w XIX i XX wieku, Wyd. „Kanion”, Zielona Góra
- Europe and the global information society. Recommendation to the European Council, Brussels 1994
- Kahn H., Brown W., Martel L., 1977, The Next 200 Years, London

- Lewowicki T., 1994, Przemiany oświaty, Wyd. „Żak”, Warszawa
- Lewowicki T., 1996, Przemian oświatowych ciąg dalszy – próba kolejnego bilansu dokonań i zaniechań edukacyjnych w procesie demokracji życia społecznego w Polsce, [w:] Zajac A. (red.), W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian, t I. UW–WSP w Rzeszowie–KO w Rzeszowie, Rzeszów
- Mumford L., 1966, Technika i cywilizacja, PWN, Warszawa
- Norris C., 1990, Lost in the Funhouse: Baudrillard and the Politics of Postmodernism, [w:] Postmodernism and Society, London
- Niedbała W., Bednarczyk H., 1995, Prognozowanie treści kształcenia zawodowego mechaników, „Pedagogika Pracy”, nr 26–27
- Piskozub A., 1992, Elementy nauki o cywilizacji, Gdańsk
- Postman N., 1995, Technopol – triumf techniki nad kulturą, PIW, Warszawa
- Strykowski W., Zajac A., 1994, Komputery – audio – video – TVSat w kulturze i oświacie, UAM– WSP w Rzeszowie–TOW, Tarnów
- Strykowski W., Zajac A.(red.), 1995, Nowoczesna technika w kulturze, nauce i oświacie. Komputery – audio – video – TVSat – multimedia – infostrady, UAM–WSP w Rzeszowie–WOK, Tarnów
- Strykowski W., Zajac A. (red.), 1996, Media w kulturze, oświacie i technice, UAM–WSP w Rzeszowie–TARR, Tarnów
- Suchodolski B., 1964, Zagadnienie celów wychowania w epoce współczesnej, W zbiorze – Pedagogika na usługach szkoły, PZWS, Warszawa
- Sullivan–Trainor M., 1995, Infostrada, Wyd. READ ME, Warszawa
- Szeffler S., (red.), 1969, Ekonomia polityczna kapitalizmu, PWN, Warszawa
- Toffler A., i H., 1996, Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali, wyd. „Zysk”, Poznań
- Toffler A., 1986, Trzecia fala, PIW, Warszawa
- Urbański R., 1989, Technika a wartości wychowawcze. Perspektywy antropologii pedagogicznej w świetle filozofii techniki, UAM, Poznań
- Wright E., 1992, Historia świata. Ostatnie pięćset lat, PAI S.A. ELEKTRIM, Warszawa
- Zajac A., 1995, Elektroniczne środki komunikacji końca XX wieku, [w:] Strykowski W., Zajac A. (red.), Nowoczesna technika w kulturze, nauce i oświacie. Komputery – audio – video – TVSat – multimedia – infostrady, UAM–WSP w Rzeszowie–WOK, Tarnów
- Zajac A. (red.), 1995a, Przemiany w edukacji, Uniwersytet Warszawski–WSP w Rzeszowie–WOM w Przemyśle, Przemyśl
- Zajac A., 1996a, Multimedialne infostrady, „Edukacja Medialna”, nr 1
- Zajac A., 1996b, Poprzez retrospekcję rozwoju cywilizacyjnego ku perspektywie kształcenia technicznego w XXI wieku, [w:] Zajac A. (red.), W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian, Uniwersytet Warszawski–WSP w Rzeszowie–KO w Rzeszowie, Rzeszów, t.II.
- Zajac A., 1996c, Media końca XX wieku i kierunki rozwoju – aplikacje dla pedagogiki, Referat wygłoszony na III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Multimedia w Dydaktyce Techniki”, Szczecin 21–22.11. (materiały w druku)
- Zajac A., 1997, Multimedialne infostrady – przemiany społeczne, problemy techniczne i aspekty pedagogiczne, [w:] Strykowski W. (red.), Media a edukacja, UAM, Poznań

Agnieszka Kozerska

Kształcenie wielostronne wspomagane informatycznie

Ostatnie lata naszego stulecia charakteryzują się atakiem przemian, które przyjęto określać mianem rewolucji mikroelektronicznej. Komputery w firmach, biurach i szkołach, skomputeryzowane biblioteki i centra informacyjne tworzą infrastrukturę formującej się cywilizacji informatycznej. W ciągu jednego stulecia dokonało się przejście od obiektu typu science fiction do masowo użytkowanego narzędzia pracy i zabawy. Po epoce dość prymitywnych komputerów pracujących w środowisku znakowym i mało atrakcyjnego wizualnie oprogramowania, w ostatnich latach nastąpił ogromny postęp. Pojawiły się nowe generacje komputerów wyposażonych w szybkie procesory, posiadających olbrzymie moce obliczeniowe i duże ilości pamięci operacyjnej. Równocześnie dla tych komputerów zaczęto tworzyć nowe, atrakcyjne oprogramowanie.

Rozpoczęła się gwałtowna ekspansja mediów elektronicznych we wszelkiego rodzaju procesach edukacyjnych i jest ona zjawiskiem, którego nie sposób powstrzymać. Dlatego należałoby się zastanowić, w jaki sposób wykorzystać to zjawisko w szkole, aby osiągnąć jak najlepsze efekty kształcenia.

Uzasadnienie korzyści płynących z zastosowania technologii multimedialnych, a w szczególności techniki komputerowej w procesie nauczania znajdujemy w teorii wielostronnego nauczania–uczenia się W. Okonia (1976). W swej propozycji Okoń wyróżnia cztery drogi (strategie) realizacji procesu uczenia się i nauczania, a mianowicie: asocjacyjną (A), problemową (P), eksponującą (E) i operacyjną (O). Dobór określonej strategii autor uzależnia od charakteru treści nauczania:

- Za pomocą strategii asocjacyjnej, czyli podającej powinny być przekazywane treści opisowe. W takiej sytuacji dydaktycznej osoba ucząca się przyswaja przekazywane jej wiadomości
- Treści wyjaśniające powinny być zdobywane przez rozwiązywanie problemów, dlatego też w takich przypadkach powinna znaleźć zastosowanie strategia problemowa (poszukująca). Nauczyciel jest tutaj organizatorem sytuacji problemowych, a uczeń przy jego pomocy uczy się rozwiązywać problemy poznawcze, życiowe itp.
- Nauczanie za pomocą tej strategii może być rozumiane jako nauczanie uczenia się (inaczej: kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów)
- Trzecią strategię stanowi uczenie się przez przeżywanie. W. Okoń (1976) zauważa, że przeżycia emocjonalne są niezbędne w procesie dydaktycznym, ponieważ wpływają one na trwałość wiedzy ucznia, kształtują jego sferę emocjonalną, służą umiejętności wartościowania oraz kształtują pozytywną motywację do nauki
- Czwartą strategię — zwaną operacyjną — tworzą praktyczne metody nauczania–uczenia się przez działanie. Może to być działanie występujące często w nauce zawodu lub specjalności zawodowej, a także działanie, które występuje w nabywaniu umiejętności ćwiczenia nawyków.

Zgodnie z koncepcją Okonia wszystkie cztery strategie, stanowiąc integralną całość zapewniają najlepsze efekty kształcenia. Przyczyniają się do możliwie pełnego rozwoju osobowości i kształtują ją harmonijnie. W praktyce jednak, nauczyciel bardzo często prowadzi zajęcia nie według pojedynczych strategii, lecz je na swój sposób integruje. W. Strykowski podaje dowody takiej integracji również w opracowaniach teoretycznych. I tak:

- Cz. Kupisiewicz wyróżnia dwa toki (strategie) procesu pracy dydaktycznej. Są to: tok podający odpowiadający mniej więcej strategii asocjacyjnej i tok poszukujący odpowiadający strategii problemowej. Zaś nauczanie przez przeżywanie i nauczanie praktyczne może być realizowane zarówno tokiem podającym, jak i poszukującym
- H. Muszyński dokonuje dalszej syntezy toków postępowania dydaktycznego. Według założeń tego autora, struktura procesu nauczania–uczenia się powinna być budowana w oparciu o strukturę, jaką przybiera aktywność poznawcza człowieka.

Badania nad tymi zagadnieniami pozwalają stwierdzić, że proces poznania przebiega w kilku etapach:

- 1) Przeżycie problemu (zadania poznawczego), co następuje zawsze w sytuacji stawiającej jednostkę przed określoną trudnością,

- 2) Psychiczne nastawienie się na aktywność poznawczą (obejmuje przygotowanie się do działania jak i obranie kierunku i metod),
- 3) Czynne zdobywanie pożądaných wiadomości i umiejętności (metodami podającymi i poszukującymi),
- 4) „Obróbka” zdobytych wiadomości,
- 5) Przystwojenie wiadomości i wbudowanie ich w system wiedzy i doświadczenia
- 6) Praktyczne zastosowanie wyników poznania (sprawdzenie ich i ocena).

W. Strykowski tę strategię opartą na aktywności poznawczej człowieka nazywa strategią zintegrowaną, gdyż zawiera ona elementy poszukujące, podające, emocjonalne i praktyczne. Odzwierciedla więc w ten sposób również założenia koncepcji wielostronnego nauczania–uczenia się.

Wszystkie wyżej wymienione teorie podkreślają, że nauczanie nie może sprowadzać się do transmitowania wiedzy przez nauczyciela, ale musi polegać na organizowaniu warunków do pracy badawczej ucznia. Do tego zaś niezbędne jest odpowiednio bogate środowisko edukacyjne, którego zawartość stanowią różnorodne media. Rozwój mediów i ich ogromne bogactwo spowodowały, że kształcenie multimedialne jest nauczaniem wielostronnie aktywizującym uczniów. Media, a w szczególności komputer, mogą w różny sposób wspomagać nauczanie, a także samodzielnie organizować proces uczenia się. Nauczyciele, którzy nie zechcą zaakceptować mediów w nowych rolach edukacyjnych, nie będą zaakceptowani przez uczniów, którzy już są dziećmi mediów (Strykowski W., 1996). Miejsce i rolę mediów w teorii kształcenia wielostronnego przedstawił W. Zaczyński (1990); w szczególności zauważył, że podstawowe funkcje dydaktyczne mediów układają się odpowiednio do czterech dróg uczenia się i nauczania w wielostronnym kształceniu. Związki poszczególnych funkcji dydaktycznych mediów ze strategiami przedstawił W. Zaczyński w następującej tabeli:

Tab. 1. Funkcje dydaktyczne mediów a strategia kształcenia

Lp.	Funkcje dydaktyczne mediów	Strategia kształcenia
1.	Funkcja poznawcza: – ilustratywna – źródłowa(dokumentacja) – weryfikacyjna	Asocjacyjna
		Problemowa
2.	Funkcja emocjonalno–motywacyjna	Ekspozycyjna
3.	Funkcja zastosowawcza	Operacyjna
4.	Funkcja utrwalająca	Występują we wszystkich czterech strategiach
5.	Funkcja kontrolna	
6.	Funkcja przyspieszająca	

Strategia asocjacyjna

Jak wynika z informacji przedstawionych w tabeli, media wykorzystywane są na lekcjach podających w ich funkcji ilustratywnej. Komputer w tej strategii może być stosowany jako sprzęt zastępujący jednocześnie rzutnik, plansze i częściowo tablicę. Nauczyciel ma dużą swobodę w dynamicznym operowaniu urządzeniem kosztem opanowania kilku podstawowych dyrektyw. Wcześniej musi istnieć pełne oprogramowanie wspomagające (najczęściej opracowane przez informatyka) oraz zbiór informacji: danych, obrazów, tekstów, procedur — przygotowanych do demonstracji przez nauczyciela. Konsekwencją jest zysk czasowy pozwalający na lepsze wyjaśnienie problemu lub dialog z uczniami.

Zastosowanie komputera na lekcji w znacznym stopniu rozszerza możliwości prezentacji treści nauczania. Komputer można wykorzystać zarówno do przygotowania jak i drukowania foliogramów, ale również przygotowane obrazy można prezentować bezpośrednio z komputera. Możliwość wykorzystania koloru, grafiki, animacji, dźwięku pozwala tworzyć bardzo zbliżone do rzeczywistych warunki w jakich działa uczeń. Użycie animacji umożliwia łatwiejsze i pełniejsze zrozumienie omawianych tematów, np. powstawanie brył obrotowych, wykresów funkcji, zjawisk falowych itp. Komputer wspomagający tego typu prezentacje powinien być komputerem multimedialnym (duży twardy dysk, napęd CD-ROM, kolorowa grafika oraz karta dźwiękowa z głośnikami).

Aplikacje multimedialne powinny przede wszystkim wspomagać nauczanie takich przedmiotów, które wyjaśniają w oparciu o pewne modele istotę pewnych powiązań i funkcji np.: biologii, chemii, fizyki. Zastosowanie na lekcji tych aplikacji daje możliwość wizualizacji zjawisk, dostrzegania zależności między parametrami, demonstrowania zjawisk przy różnych wielkościach parametrów, ukazywania dynamiki zjawisk itp.

Nauczanie wspomaganie komputerowo uzyskuje nowy wymiar przez możliwość dostępu do informacji znajdujących się w Internecie. Obecnie istnieje bardzo wiele organizacji, które oferują strony WWW oraz inne zasoby poświęcone zagadnieniom związanym z edukacją. Dzięki sieci Internet możemy nie opuszczając klasy np. odwiedzić słynne muzea czy wybrać się w podróż po Układzie Słonecznym. Dodatkową atrakcją jest możliwość wymiany informacji z innymi użytkownikami sieci.

Projektując lekcję typu podającego należy odpowiedzieć sobie na pytania:

- 1) Czy, i ewentualnie które, partie materiału nadają się do ilustracji komputerowej?

2) Czy, i na ile, komputer podniesie jakość, przyspieszy i pogłębi przekaz materiału?

Strategia problemowa

Rozwój technologii multimedialnych i swobodny dostęp do różnego rodzaju informacji może ułatwić przeniesienie akcentu z dotychczasowego pasywnego nauczania podającego na nauczanie problemowe.

Ze względu na olbrzymie ilości informacji, młodzież powinna zostać wyposażona nie tylko w umiejętności zdobywania informacji, ale także ich selekcjonowania i integracji. Nauczyciel powinien coraz mniej skupiać się na przekazywaniu informacji, ograniczając się do umożliwienia uczniom opanowania niezbędnego minimum wiedzy. W zamian większość czasu powinien poświęcać na pracę nad umiejętnością rozwiązywania problemów, samokształcenia, logicznego i samodzielnego myślenia. Uczenie się przez całe życie już powoli staje się stylem życia. Lawinowy przyrost wiedzy, a z drugiej strony szybko postępujący proces dezaktualizacji wiedzy wymusza potrzebę ciągłego uczenia się. Dlatego w edukacji powinien przesunąć się akcent z wiedzy na umysł. Uczniowie powinni poczuć się aktywnymi uczestnikami procesu kształcenia, muszą oni mieć świadomość, że o sukcesie w ich dalszym życiu będzie decydowała nie tylko ich wiedza, ale wykształcenie wymienionych wyżej umiejętności.

Uczenie się przez odkrywanie zachodzi przede wszystkim podczas realizacji zadań. Czynnikiem uruchamiającym proces rozwiązywania zadania jest stan niepewności, stan który uczący się człowiek stara się usunąć, czy też zmniejszyć, jeśli jest on bardzo znaczny. Następnie podejmując decyzję (w procesie myślenia) podmiot konstruuje program działania, którego celem jest minimalizacja niepewności. Program działania opiera się na całym doświadczeniu jednostki zgromadzonym w magazynie pamięciowym.

Użycie komputera na lekcji problemowej umożliwia operowanie opracowywanymi pojęciami w różnych kontekstach, ułatwia organizowanie procesu uczenia się w oparciu o badania empiryczne, obserwację i analizę otrzymanych wyników (liczbowych, rysunkowych), demonstrowaniu zjawisk przy różnych wielkościach parametrów, co sprzyja rozwijaniu uczniowskiej intuicji.

Ciekawym przykładem zastosowania komputera na lekcji problemowej jest pomysł M. Magdoń i A. Pasznickej (1992). Autorki przybliżają koncepcję tzw. mikroświata, w której łączy się nauczanie matematyki z programowaniem w języku LOGO. Zarówno komputer jak i język LOGO traktowane są tutaj jako narzędzie oraz środek nauczania–uczenia się matematyki. Zastosowanie

tw. grafiki żółwia, poza tym, że wnosi elementy zabawy i nowości dla ucznia, może przyczynić się do rozwinięcia takich umiejętności, jak: dostrzeganie analogii, swobodne uogólnienie połączone z szybką weryfikacją hipotez, operatywne używanie parametrów i symboli matematycznych, racjonalne planowanie konstrukcji i rysunków, które ułatwiają opanowanie algebry i geometrii.

Autorki wspomnianego wyżej artykułu piszą, że nawet pobieżna analiza pracy ucznia nad programem pozwala wyłonić takie formy aktywności, jak: stawianie pytań cząstkowych i hipotetycznych odpowiedzi, dzielenia programu na mniejsze zadania i ustalenie kolejności ich wykonania, projektowanie algorytmu, a następnie programu, testowanie i poprawianie programu, wyszukiwanie i porównywanie innych możliwych rozwiązań. Przejście od wyników, których dostarcza program, do treści matematycznych zawartych w zadaniu, jak i droga od zadania do tworzenia programu dostarczają wielu okazji do pogłębienia rozumienia pojęć matematycznych.

Zastosowanie komputera w nauczaniu problemowym sprzyja kształtowaniu u uczniów refleksji nad swoją działalnością, gdyż rezultaty działań ucznia są przedstawione „namacalnie”, co umożliwia uczniowi ich wartościowanie z punktu widzenia postawionego celu. Programy wyjaśniające zależności zachodzące na poziomie mikroświata wymagają od ucznia wnioskowania i tłumaczenia, a więc rozumowania odkrywczego.

W procesie rozwiązywania problemów należy podkreślić aktywizującą rolę symulacji i projektowania oraz dialogu uczeń — komputer. W przedmiotach przyrodniczych powstaje oprogramowanie symulujące doświadczenia, których przeprowadzenie w warunkach naturalnych jest bardzo trudne lub niemożliwe.

Umiejętne wykorzystanie programu symulacyjnego w toku lekcji stwarza uczniowi możliwość płynnego przechodzenia między czynnościową formą poznawania, a myśleniem konkretno-obrazowym i symbolicznym. Bazy danych oraz programy typu obliczeniowego mają wprowadzić uczniów w metody statystycznej oceny wyników symulacji i analizy popełnianych błędów.

Konwencjonalne nauczanie faktograficzne stosowane na lekcjach historii, geografii również w wielu przypadkach można zastąpić nauczaniem problemowym, co znacznie odciążałoby uczniów od pracy pamięciowej. Dobre oprogramowanie powinno ułatwić uczniom myślenie całościowe; bazy danych czy symulacyjne gry decyzyjne powinny ułatwić interpretowanie zależności przyczynowo-skutkowych, relacyjne segregowanie danych itp.

Strategia operacyjna

Ta grupa treści lekcyjnych dotyczy najogólniej rzecz biorąc, odpowiedzi na pytanie: jak postępować, jak działać w określonych, konkretnych warunkach życiowych? Szczegółowym celem dydaktycznym jest zatem w tym przypadku wykształcenie u uczniów określonych umiejętności, sprawności i nawyków. Główny sens i potrzeba realizowania toku praktycznego polega na tym, by wykształcić u uczniów umiejętności stosowania odpowiednich metod, reguł, twierdzeń, opisów, projektów w konkretnych sytuacjach. Jednym z ważnych celów toku praktycznego jest wiązanie teorii z praktyką. Wiazanie teorii z praktyką jest szczególnie ważne przy przechodzeniu od opanowanego układu pojęć i praw naukowych do ich stosowania w praktyce.

Opanowane przez uczniów prawa naukowe nie powodują jednoczesnego ich zrozumienia. Dopóki wiedza będzie przyswajana tylko teoretycznie, dopóty nie zostaną ukształtowane umiejętności jej stosowania w życiu codziennym.

W chwili obecnej zasób mediów, które można zastosować na lekcjach ćwiczeniowych jest ogromny. Wśród dostępnych na rynku programów znaczącą pozycję zajmują programy do wspomagania edukacji lingwistycznej, w tym języka polskiego i języków obcych.

Właściwie skonstruowany i wykorzystany program do nauki języka powinien rozwijać zdolności lingwistyczne ucznia, pomóc w zwiększaniu zasobu jego słów i polepszeniu umiejętności czytania. Dobry program zachęca do nauki pisania, uczy ortografii, utrwała ją, ćwiczy spostrzegawczość i inteligencję. Może pomóc w nauce przez podawanie skojarzeń, reguł ortograficznych itp. (Juszczak S., 1996)

Program ćwiczeniowy do nauki przedmiotów technicznych powinien kształcić umiejętność analizy, syntezy, umiejętność zastępowania, poszukiwania, odrzucania, kombinowania, wybierania, redukowania, integrowania itp.

Strategia eksponująca

S. Garczyński w książce „Sztuka pamiętania” postuluje, aby „nie dopuścić do znudzenia”, bo nuda nie sprzyja zapamiętywaniu, jest zaprzeczeniem radości twórczego i zaangażowanego działania, uczenia się (Zaczyński W., 1990). Teoria wielostronnego kształcenia przewiduje stwarzanie takich sytuacji dydaktycznych, w których uczeń może przeżyć emocjonalnie treści udostępniane mu przez nauczyciela. O nauczaniu przez przeżywanie mówi się, że jest to typowo humanistyczna strategia dydaktyczna; że specyfiką takich przedmiotów, jak język polski, historia, języki obce, plastyka i muzyka jest to, że wywierają one duży wpływ na sferę emocjonalną osobowości ucznia. I rzeczywiście:

w toku nauczania tych przedmiotów kształtuje się w dużej mierze świat ludzkich wartości moralnych, uczucia i postawy człowieka, krystalizują się jego kryteria estetyczne (Zaczyński W., 1990).

Ale przecież, nie ulega wątpliwości, że rozwiązywaniu przez uczniów problemów na lekcjach przyrodniczych także towarzyszy. Jest to przeżywanie sukcesów odkrycia, które prowadzi do rozmyślenia w poszukiwaniu odpowiedzi na intrygujące nas pytania poznawcze.

Wiedza udostępniana w szkole uczniom nie może być sucha i obojętna. Trzeba ją tak wyeksponować, aby ujawniły się różnorodne z nią związane i w niej ukryte wartości. Wartości zaś się nie poznaje a przeżywa. Dostrzeżenie wartości przeżyć emocjonalnych sprawia, że inaczej musimy spojrzeć na media w procesie nauczania.

Media swą dramaturgią oddziałują przez wzruszenie, przeżycie emocjonalno–ekspresyjne. W ten sposób rozbudzają zaangażowanie, zaciekawienie i zainteresowanie materiałem nauczania, a więc wpływają na procesy motywacyjne podnosząc efektywność uczenia się. Niektóre media wpływają na kształtowanie postaw, przekonań itp. W ten sposób zapewniają zaangażowanie w proces poznawczy całej osobowości człowieka zarówno w sferze emocjonalnej, jak i emocjonalno–motywacyjnej.

W strategii emocjonalnej również komputer multimedialny może znaleźć ogromne zastosowanie. Zastosowanie na lekcji programów edukacyjnych, czy programów — gier komputerowych, w które wkomponowano określoną liczbę zadań do rozwiązania być może zmieniłoby sytuację, o której słusznie pisze Z. Putkiewicz, że „w momencie przyjscia do szkoły działa motywacja wewnętrzna, dziecko chce się uczyć, poznawać (...), aż w końcu zamiast niej pojawia się motywacja zewnętrzna, pobudzana przez przymus, naciski i wymagania” (Zaczyński W., 1990).

Literatura

- Budzyń G., Szczerbiak M., Żurawska M. 1991, Dydaktyczne przesłanki efektywności wykorzystania mikrokomputerów w procesie kształcenia, Edukacja nr 3
- Jaskuła B., 1995, Psychologiczno–pedagogiczne aspekty komputeryzacji procesu nauczania – uczenia się, Rzeszów
- Kąkolewicz M., 1997, Nowoczesne narzędzia pracy nauczyciela, Edukacja medialna nr 1/1997
- Konarzewski K., 1992, Jak komputeryzować polską szkołę?, Kwartalnik Pedagogiczny, Warszawa, nr 2
- Magdoń M., Pasznicka A., 1992, O koncepcji mikroświata– propozycja nauczania elementów matematyki z uwzględnieniem języka LOGO [w:] Prace z zastosowań informatyki w nauczaniu, Kraków, Wyd. WSP

- Okoń W., 1976, Podstawy wykształcenia ogólnego, WSiP, Warszawa
- Pólturzycki J., 1985, Lekcja w szkole współczesnej, WSiP, Warszawa
- Pólturzycki J., 1996, Dydaktyka dla nauczycieli, Toruń
- Pólturzyński S., 1996, Komputer w edukacji lingwistycznej, Materiały konferencji „Informatyka w szkole , XII”, Lublin
- Kobyliński W., (red.), 1994, Przemiany we współczesnym świecie oraz ich implikacje edukacyjne, Radom
- Strykowski W., 1996, Ewolucja roli mediów w edukacji, Materiały konferencji Informatyka w szkole, XII, Lublin
- Strykowski W., Kształcenie multimedialne w szkole, Warszawa
- Strykowski W. (red.), 1997, Media a edukacja, Materiały konferencji, Poznań
- Zaczyński W., 1990, Uczenie się przez przeżywanie, Warszawa
- Żuk T., 1996, Psychologiczne podstawy kształcenia multimedialnego, „Neodidagmata” XII, Poznań

Tomasz M. Zimny
Artur Stachura

Podręcznik do zindywidualizowanego kształcenia
matematycznego
propozycja sposobu realizacji i stosowania

Wstęp

Dlaczego taki pomysł ?

Dla wszystkich stało się jasne, że skuteczną drogą do zwiększenia efektywności kształcenia jest jego zróżnicowanie i przystosowanie do możliwości ucznia oraz aspiracji jego i jego rodziców. Jednak wprowadzenie kształcenia zróżnicowanego na skalę powszechną napotyka na olbrzymie trudności. Wprowadzane do tej pory środki dydaktyczne nie dały pełnej możliwości wydobycia efektów kształcenia zróżnicowanego.

Pomysł skonstruowania proponowanego podręcznika ma umożliwić pełne zróżnicowanie kształcenia matematycznego uczniów poprzez zmianę relacji między nauczycielem a uczniem. Akcent z nauczyciela przechodzi na ucznia, który staje się pierwszoplanowym podmiotem kształcenia. Rola nauczyciela sprowadza się do organizowania każdemu uczniowi z osobna i jednocześnie wszystkim uczniom na raz procesu kształcenia.

W efekcie aktywizacji ucznia w procesie kształcenia można zaobserwować następujące pożądane zjawiska:

1. Zwiększenie motywacji do uczenia się matematyki (Zimny T.M., 1997).
2. Pełne zaznajomienie ucznia ze stawianymi mu wymaganiami na poziomie złożoności dostosowanym do jego możliwości.

3. Bieżącą samokontrolę ucznia a również bieżącą kontrolę pracy uczniów (realizujących program na różnych poziomach złożoności) przez nauczyciela.
4. Kształtowanie się aspiracji ucznia i jego rodziców zgodnie z jego możliwościami.

Założenia konstrukcyjne budowy podręcznika do kształcenia zindywidualizowanego

Założenie 1.

Podręcznik szkolny do nauczania matematyki jest skonstruowany na podstawie programu kształcenia, tzn. tak, że treści w nim zawarte są uszczegółowieniem treści ogólnych z programu kształcenia, a zadania sprawdzały wymagania będące uszczegółowieniem wymagań ogólnych określonych przez program kształcenia (Zimny Z.M., 1994, s. 11). Podręcznik jest zatem uszczegółowieniem programu kształcenia i określa sposób jego realizacji. Program kształcenia powinien być jeden. Zapewnia to drożność kształcenia i stanowi pewien standard. Natomiast sposobów realizacji programu kształcenia może być wiele.

Założenie 2.

W programie jest określona struktura nowych wymagań stawianych uczniowi na danym etapie kształcenia. W podręczniku jest propozycja linearyzacji struktury wymagań przystosowująca tę strukturę do liniowej realizacji w procesie kształcenia.

Założenie 3.

W programie można wyróżnić część dotyczącą wymagań minimalnych rozumianych jako wymagania, których spełnienie warunkuje drożność kształcenia na kolejnych jego etapach, oraz część dotyczącą wymagań ponadminimalnych. Wymaganie minimalne oraz wymaganie ponadminimalne dotyczą tej samej treści i różnią się tylko złożonością (Zimny Z.M., 1994, s. 11).

Własności podręcznika

Część A – teoretyczna podręcznika zawiera (Zimny T.M., 1995, s. 8):

- definicje i własności wprowadzanych pojęć,
- twierdzenia wskazujące na relacje między tymi pojęciami oraz
- zadania wprowadzające i ćwiczeniowe pozwalające sprawdzić rozumienie nowych pojęć (na poziomie wymagań minimalnych),

W części A — teoretycznej podręcznika znajduje się operacyjne wprowadzenie nowych pojęć matematycznych, zatem zawarta w niej niewielka liczba zadań jest tylko po to, by na poziomie elementarnym operacyjnie przekazać sposób rozumienia wprowadzanych pojęć. Dla ucznia stanowi ona kompen-

dium wiedzy obowiązującej w danej klasie szkolnej. Korzystanie z niej jest wskazane przy wprowadzaniu nowych pojęć oraz na lekcjach powtórzeniowych. W szczególności ma ona wiele zalet przy powtarzaniu, nawet samodzielnie, przez ucznia. Część A podręcznika ma niewielką objętość z wyraźnym zaznaczeniem poszczególnych wprowadzanych pojęć i ich definicji. Oczywiście sposób definiowania pojęć musi być dostosowany do możliwości uczniów, tak aby był dla nich komunikatywny. Wersja książkowa tej części jest cienka i przeznaczona na cały rok szkolny tak, że uczeń nie potrzebuje kolekcjonować podręczników do poszczególnych działów tematycznych. Ma to jeszcze jedną zaletę, a mianowicie część A może być pisana w różnych wersjach przez różnych autorów. Może przybierać różną szatę graficzną, różny sposób komunikowania się z uczniem, różne zadania przykładowe oraz różną metodykę ich rozwiązywania, ale nie powinna różnić się treścią, definicjami i twierdzeniami oraz złożonością zadań przykładowych. Może zatem nastąpić szybki postęp w zakresie konstrukcji tej części podręcznika szkolnego, ponieważ jest z niego wyjęty duży balast zadań ćwiczeniowych i sprawdzających oraz jest ustalone to, co może się zmieniać oraz to, co powinno być jednolite we wszystkich podręcznikach. Jeśli zaś ulega zmianie, to tylko dlatego, że zostało uznane za błędne. Wreszcie część A może i powinna występować w wersji informatycznej ilustrowanej filmami i animacjami pozwalającymi ilustrować dynamiczne sytuacje zadaniowe oraz proces ich matematyzacji. W części A zawarte są wymagania minimalne dotyczące rozumienia pojęć oraz umiejętności wykonywania najprostszych operacji matematycznych bądź metamatematycznych. Zadając uczniowi wykonanie tych operacji można sprawdzić, czy rozumie on odpowiednie pojęcia.

Część B – zadaniowa podręcznika zawiera kolejno (Zimny T.M., 1994, ss. 85–91):

- usystematyzowane wymagania minimalne oraz
- usystematyzowane wymagania ponadminimalne określone dla poszczególnych wymagań minimalnych poprzez zwiększenie ich złożoności,
- zadania ćwiczeniowe i sprawdzające, posegregowane według wymagań, których spełnienie sprawdzają, oraz uporządkowane według rosnącej złożoności dla każdego wymagania,
- a dla każdego zadania: jego treść, poprawne rozwiązanie, ocenę poprawności wskazanego rozwiązania oraz podpowiedzi ułatwiające rozwiązanie.

Sprawdzanie spełnienia wymagań programowych zachodzi na różnych poziomach taksonomicznych, a dla każdego poziomu dla zróżnicowanej złożoności zadań sprawdzających. Pozwala to, każdemu uczniowi indywidualnie

ćwiczyć rozwiązywanie zadań i rozwijać swoje możliwości. Zadania są bowiem ułożone dla każdego tematu z osobna według wzrastającej złożoności z przyporządkowaniem do niej odpowiednich stopni (ocen) szkolnych. Uczeń nie musi rozwiązywać wszystkich zadań po kolei. Może wybierać sobie dowolne zadania na określony stopień (ocenę), z tym, że jeżeli nie uda mu się rozwiązać wybranego zadania, to powinien cofnąć się do poprzednich mniej złożonych zadań. Dla uzyskania określonej oceny szkolnej uczeń powinien umieć rozwiązać dowolne zadanie na dany stopień (ocenę). Nauczyciel kontroluje postępy uczniów w zakresie każdego tematu i — jeśli uczeń uzyskał ocenę odpowiadającą jego aspiracjom — wpisuje mu ją do dziennika (po ewentualnym rozwiązaniu w klasie dodatkowego zadania na tęże ocenę). Rozwija to motywację ucznia i racjonalizuje poziom jego aspiracji. Może prowadzić do samoczynnego tworzenia się w oddziale klasowym grupy uczniów równo zaawansowanych w danym temacie, którzy współzawodniczą ze sobą, motywują się do większego wysiłku oraz pomagają sobie wzajemnie na zasadzie: „a pokaz, jak to zrobiłeś”. Uczeń może życzyć sobie kolejnych podpowiedzi i wyjaśnień dotyczących rozwiązania każdego zadania w zależności od swoich potrzeb. Stwarza to dodatkowe możliwości samokształcenia ucznia.

Część B podręcznika dla ucznia ma charakter dynamiczny, powstaje od jednego tematu do drugiego, z lekcji na lekcję. Nauczyciel bądź sam uczeń (albo program komputerowy) dokonuje dostosowania na podstawie rozpoznanych własności ucznia sukcesywnie przy każdym temacie z osobna i niezależnie, wybierając właściwe zadania (zgodne z możliwościami oraz aspiracjami ucznia) z licznego zbioru zadań. Uczeń, który słabo (czyli na poziomie minimalnym) radził sobie w jednym temacie, w innym może rozwiązywać zadania o dużej czy bardzo dużej złożoności. Utrudnia to trwałe etykietowanie uczniów, które często pojawia się w dzisiejszej praktyce szkolnej (Zimny T.M., 1995). Część B podręcznika jest olbrzymią pracą zbiorową, do której każdy autor ma prawo dołożyć swoje zadania. Zadania źle skonstruowane, niejasno sformułowane, a wreszcie takie, które nie sprawdzają żadnego z wymagań programowych, byłyby eliminowane bądź poprawiane. Jest to sposób zorganizowania współpracy wszystkich dydaktyków, autorów podręczników, metodyków i nauczycieli ku oczywistemu pożytkowi naszych dzieci, uczniów korzystających z podręczników.

Komputerowa forma części B umożliwia także generowanie testów sprawdzających poszczególne wymagania, odnoszące się do jednego tematu, do kilku tematów, do całej klasy, a nawet do kilku klas szkolnych. Ponadto

nauczyciel może gromadzić informacje o każdym uczniu dotyczące jego wyników kształcenia w zakresie każdego tematu.

Dysponując ustrukturyzowanym zbiorem (systemem) wymagań szczegółowych (Zimny Z.M., 1996) oraz zbiorem zadań (Stachura A., 1997), nauczyciel ma możliwość kumulowania szczegółowej informacji o postępach każdego ucznia.

Kształcenie obejmuje wtedy formę zbiorową dotyczącą nowych pojęć i nowych operacji o złożoności minimalnej (część A – teoretyczna podręcznika), formę indywidualną organizowaną przez ucznia lub nauczyciela, obejmującą ćwiczenia umiejętności oraz sprawności wykonywania operacji o złożoności, którą każdy uczeń dostosowuje do swoich możliwości i aspiracji oraz sprawdzanie indywidualne bądź zbiorowe czy uczeń (uczniowie) spełniają określone wymagania o zadanej złożoności (część B – zadaniowa podręcznika) (Zimny T.M., 1995, s. 11).

Diagnozowanie własności ucznia

Bardzo ważnym elementem procesu kształcenia jest diagnozowanie wiadomości, umiejętności i innych własności intelektualnych ucznia odniesionych bądź to, do programu kształcenia, bądź do pozostałych uczniów oddziału klasowego, bądź do jego postępów w czasie. Proces ten można podzielić na 3 etapy: podstawowy, bieżący i końcowy.

Podstawowy etap procesu diagnozowania występuje po teoretycznym wprowadzeniu nowych pojęć i operacji na nich i ma na celu określenie, czy uczniowie przyswoili sobie rozumienie nowych pojęć i relacji między nimi. Uczniowie, którzy opanowali nowe treści, przechodziliby do rozwiązywania zadań o wyższym stopniu złożoności, natomiast pozostali ćwiczyliby zadania o minimalnym stopniu złożoności do momentu zrozumienia wprowadzonych pojęć i w konsekwencji przyswojenia sobie sposobu rozwiązywania zadań na poziomie minimalnym. Takie postępowanie powinno być wprowadzane sukcesywnie w kolejnych klasach szkolnych od klasy I. Wprowadzenie go na dowolnym etapie kształcenia, nie jako kontynuacji, może przysporzyć wiele kłopotów realizacyjnych, tym więcej im w wyższej klasie, a to ze względu na powstałe wcześniej luki w wiadomościach i umiejętnościach uczniów. Trudnym staje się wówczas określenie rozsądnego czasu na realizację tematu tak, aby wszyscy uczniowie opanowali dany temat przynajmniej w stopniu minimalnym. Diagnoza własności ucznia powinna być jakościowa, tzn., że nauczyciel stwierdzałby tylko, czy uczeń spełnił określone wymaganie czy go nie spełnił.

Bieżący etap procesu diagnozowania wiąże się z wypełnianiem przez ucznia karty osiągnięć zawierającej listę wymagań dla poszczególnych działów tematycznych i weryfikacji przez nauczyciela bądź przez program komputerowy.

Końcowy etap procesu diagnozowania zachodzi po zakończeniu danego działu tematycznego i jest sprawdzeniem, czy uczeń potrafi rozwiązywać zadania sprawdzające spełnienie wymagań na określonym poziomie ich złożoności. Ocena szkolna byłaby przyporządkowana bezpośrednio do poziomu złożoności zadań, a dopiero pośrednio do ucznia. Takie postępowanie kwalifikujące uczniów eliminowałoby oceny niedostateczne za brak zeszytu, pracy domowej, czy złe zachowanie na lekcji. Wymuszałoby zaś oceny dla każdego ucznia z zakresu każdego tematu. Można wtedy rozdzielić osobę nauczyciela od osoby sprawdzającej, co mogłoby pozytywnie zmienić stosunek ucznia do nauczyciela jako osoby pomagającej spełnić mu w jak najwyższym stopniu wymagania stawiane przez program kształcenia, a nie osoby egzekwującej od niego to przyswojenie, a jednocześnie zwiększyłoby obiektywność samych ocen. Doniosłe znaczenie ma także bardziej precyzyjna interpretacja oceny celującej. Ocenę celującą otrzymywałby uczeń, który w zakresie danego tematu potrafiłby rozwiązywać zadania o złożoności większej niż ta, która jest przewidziana na ocenę bardzo dobrą, a więc takiej, która nie jest przewidywana w programie. Proces diagnozowania powinien spełniać rolę informującą nie tylko nauczyciela, ale także ucznia, informując o tym:

- jakie wymagania adresuje się do niego, czyli powinien operacyjnie dookreślać cele kształcenia, oraz
- w jakim stopniu uczeń spełnia te wymagania.

Rola nauczyciela zmieniałaby się diametralnie w procesie kształcenia. To nie nauczyciel przedstawiałby uczniom wymagania programowe, i nie on egzekwowałby ich spełnienie. Nauczyciel byłby przewodnikiem ucznia osobą pomagającą uczniowi spełnić wymagania programowe, instruującą go. Pozwalałoby to na realne a nie tylko deklaratywne wprowadzenie partnerskich stosunków między nauczycielem a uczniem. Uczeń realizowałby na miarę swoich możliwości cele postawione w programie kształcenia mu przez społeczeństwo. W ten sposób nauczyciel stałby się najbliższym przyjacielem i przewodnikiem ucznia, pomagającym mu na zrealizowanie celów programowych na miarę jego aspiracji.

Opis programu komputerowego

Podręcznik spełniający założenia 1, 2 oraz 3 (patrz początek artykułu) można skonstruować w wersji komputerowej. Własności te, jak również inne, bę-

dące konsekwencją realizacji podręcznika w postaci programu, zostaną omówione poniżej.

Celem wprowadzenia tego programu do procesu kształcenia jest skorzystanie z pewnych nowych możliwości jakie daje technika komputerowa w przekazywaniu uczniowi treści, w umożliwieniu mu ich ćwiczenia oraz w kontrolowaniu ich przyswojenia na drodze indywidualnej pracy. Praca ta przebiegać będzie w zależności od indywidualnych postępów ucznia (i braków) oraz od tego, jaki materiał interesuje ucznia w danej chwili, a także co ważne, od tego jakiego rodzaju zadania woli rozwiązywać. Tak więc uczeń, znając wymagania, przyswoi je w złożoności i w porządku uwarunkowanym jego indywidualnymi własnościami.

Budowa programu komputerowego

Program składa się z trzech modułów:

- teorii, ilustrowaną interakcyjnymi prezentacjami multimedialnymi oraz zadaniami wprowadzającymi (zawierającymi rozwiązanie wraz ze sposobem dojścia do niego),
- ćwiczeń, czyli zestawu zadań wraz z podpowiedziami dotyczącymi sposobu rozwiązania,
- sprawdzianu, zawierającego zadania oraz kryteria ich oceniania.

Wszystkie te części zawierają treści matematyczne zorganizowane zgodnie z wielowymiarową strukturą grafu wymagań programowych. Na grafie tym wskazane są wymagania konieczne do spełnienia przed rozpoczęciem omawiania dalszych treści. W ramach pojedynczych wymagań treść jest uporządkowana według złożoności. W rezultacie każde zadanie jest przyporządkowane do konkretnego wymagania i na odwrót: każde wymaganie ma zbiór zadań służących do ćwiczenia i kontroli spełnienia.

Praca ucznia z programem

Zasadniczą częścią programu jest moduł ćwiczeń. Ta właśnie czynność zajmuje uczniowi najwięcej czasu, prowadzi do operacjonalizacji nabytej wiedzy i przygotowuje do wykorzystania jej w sytuacjach życiowych. Moduł ćwiczeń korzysta z bazy danych zawierającej treść zadań wraz z opisem ich własności (w szczególności informację o wymaganiu, którego zadanie dotyczy oraz o złożoności zadania).

Przebieg pojedynczej sesji pracy z modułem ćwiczeniowym wygląda następująco:

- uczeń wybiera blok tematyczny, a w jego ramach wymaganie, które chce ćwiczyć (poprzez wskazanie pozycji na grafie wymagań);
- program podaje uczniowi zadanie dotyczące wskazanego wymagania, poczynając od najmniej złożonego;
- uczeń może teraz zażyczyć sobie podpowiedź dotyczącą sposobu rozwiązywania;
- uczeń podaje rozwiązanie zadania, wpisując wartość szukaną;
- program sprawdza poprawność odpowiedzi;
- jeżeli rozwiązanie jest poprawne, program pyta, czy następne zadanie ma być bardziej złożone, analogiczne (opcja sugerowana przez program) czy mniej złożone;
- jeżeli rozwiązanie jest błędne, uczeń może wybrać następne zadanie analogiczne albo mniej złożone (opcja sugerowana przez program)
- uczeń rozwiązuje następne zadanie albo kończy ćwiczenie.

Procedura sprawdzania spełnienia wymagań odbywa się podobnie, z tym że uczeń nie otrzymuje podpowiedzi, a po ukończeniu testu dostaje wskazówki informujące o tym, które wymagania opanował, a które powinien jeszcze ćwiczyć.

Po zakończonej sesji program rejestruje: jakie treści były ćwiczone, kiedy, jak długo i z jakim wynikiem. Dane te są nanoszone na graf na którym umieszczone są wymagania programu nauczania i obrazują na nim postępy ucznia. Wymagania już przećwiczone oraz zalecane do ćwiczenia są wyróżnione. Wyniki ćwiczeń i sprawdzianów są reprezentowane także w postaci umownych punktów, co ułatwia uczniom porównywanie osiągnięć i zachęca ich do współzawodnictwa.

Praca nauczyciela z programem

Funkcje oferowane przez program komputerowy nauczycielowi są różne od tych, z których korzysta uczeń. Ogólnie, funkcje te służą organizowaniu oraz kontrolowaniu przebiegu procesu kształcenia zarówno dla pojedynczego ucznia, jak i dla całego oddziału klasowego.

Nauczyciel uzyskuje możliwość wpływania na przebieg procesu kształcenia poprzez selekcję zadań podawanych uczniom do ćwiczenia oraz poprzez dodawanie do bazy danych zadań ułożonych przez siebie, bądź modyfikację zadań istniejących. Pozwala to na dopasowanie podręcznika do specyficznych właściwości uczniów, wynikających z własności środowiska, w którym żyją (różne przedmioty w otoczeniu, różne słownictwo). Nauczyciel może także wybrać zadania ze wskazanego zakresu tematycznego i po wydrukowaniu ich podać

uczniom do ćwiczenia na lekcji jako zastępnik albo uzupełnienie klasycznego podręcznika.

Informację o wynikach kształcenia nauczyciel może zdobyć podając uczniom sprawdzian, składający się z zadań wybranych przez program z bazy danych ze względu na różne kryteria: normatywnych (np. sprawdzenie spełnienia określonych wymagań stawianych w programie nauczania) czy indywidualnych (dopasowanie złożoności zadań w sprawdzianie do możliwości konkretnych uczniów w konkretnym oddziale klasowym). Program komputerowy znacznie skróci czas przygotowania takich sprawdzianów i tworzenia ich wersji równoległych. Odpowiednia funkcja programu pozwala na projektowanie, zapamiętanie i wydruk sprawdzianu o zadanych przez nauczyciela własnościach.

Na zakończenie podajemy porównanie niektórych własności klasycznego podręcznika i proponowanego programu komputerowego.

Tab. 1. Porównanie własności podręczników

	Podręcznik klasyczny	Program komputerowy
przekaz treści	tekst i ilustracje	prezentacje multimedialne
porządek podawania treści	liniowy	wielowymiarowy (graf wymagań)
znajomość wymagań	uczeń nie zna struktury stawianych wymagań	uczeń zna wymagania, które ma spełnić
aktualizacja treści	treść teorii stała	treść teorii aktualizowana
aktualizacja zadań	zestaw zadań stały	zestaw zadań może być uzupełniany przez nauczyciela
indywidualizacja	zadania takie same dla wszystkich uczniów	ilość i złożoność zadań dopasowana do indywidualnych potrzeb ucznia

Literatura

- Augustyńska U., 1994, Złożoność zadań podręcznikowych sprawdzających spełnienie poszczególnych wymagań programowych, [w:] Zimny T.M. (red.) Konstruowanie podręczników szkolnych do nauczania matematyki, WSP Częstochowa
- Dałek K., 1993, Nauczanie matematyki – czy zawsze równym frontem?, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 1 (147)
- Dałek K., 1993, Karty dydaktyczne – podsumowanie wyników eksperymentu, Kształcenie Nauczycieli, nr 3
- Davis R.H. Alexander L.T. Yelon S.L., 1983, Konstruowanie systemu kształcenia, redaktor naukowy tłumaczenia z języka angielskiego Kruszewski K., PWN Warszawa
- Denek K., 1971, O efektywne metody kontroli i oceny wiedzy uczniów, Nauczyciel i Wychowanie, nr 3
- Denek K., 1994, Wartości i cele edukacji szkolnej, Edytor Poznań – Toruń
- Denek K., Jakowicka M. (red.), 1984, Optymalizacja procesu kształcenia, Zielona Góra
- Eichelberger J., 1968, Problem przewidywania odporności na stress na podstawie badań nad procesem ustalania poziomu aspiracji, nie publikowana praca magisterska UW

- Gagne R.M. Briggs L.J. Wager W.W., 1992, Zasady projektowania dydaktycznego, tłumaczenie z języka angielskiego Kruszewski K., WSiP Warszawa
- Galloway Ch., 1988, Psychologia uczenia się i nauczania, PWN Warszawa
- Kuźniak I., 1993, Optymalizacja procesu kształcenia, Poznań
- Ławniczak Z., 1994, Oczekiwania nauczycieli wobec podręcznika matematyki, [w:] Zimny T.M. (red.), Konstruowanie podręczników szkolnych do nauczania matematyki, WSP Częstochowa
- Niemierko B., 1990, Pomiar sprawdzający w dydaktyce, PWN Warszawa
- Nosal Cz., 1979, Zarys syntezy taksonomii nauczania, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4
- Nosal Cz. Obara M., 1978, Organizacja systemu kontroli i oceny nauczania medycyny, Warszawa
- Pólturzycki J., 1996, Dydaktyka dla nauczycieli, Adam Marszałek Toruń
- Stachura A., 1993, Zadanie matematyczne w aspekcie informacyjnym, [w:] Zimny Z.M. (red.), Efektywność kształcenia, WSP Częstochowa
- Stachura A., 1994, Sposoby przedstawiania sytuacji zadaniowej w zadaniach podręcznikowych (w kształceniu początkowym), [w:] Zimny T.M. (red.), Konstruowanie podręczników szkolnych do nauczania matematyki, WSP Częstochowa
- Stachura A., 1997, Wymagania programowe a zadania podręczników Metoda badania ich zgodności zastosowana w początkowym kształceniu matematycznym, WSP Częstochowie
- wirko-Pilipczuk J., 1993, Efekty dydaktyczne uświadamiania uczniom celów kształcenia, [w:] Zimny Z.M. (red.), Efektywność kształcenia, WSP Częstochowa
- Trochanowski W., 1995, Nauczanie zróżnicowane matematyki z zastosowaniem ciągów zadaniowych w szkole podstawowej, WSP Zielona Góra
- Więckowski R., 1975, Nauczanie zróżnicowane, Warszawa
- Włodarski Z., Matczak A., 1987, Trudności w nauczaniu i wychowaniu s. 439–481, [w:] Wprowadzenie do psychologii, WSiP Warszawa
- Zimny T.M., 1993, Poziomy wymagań a stopnie szkolne, [w:] Zimny T.M. (red.), Mierzenie i ocenianie wyników kształcenia, WSP Częstochowa
- Zimny T.M., 1993, Oceny szkolne cząstkowe a końcowe, [w:] Zimny T.M. (red.), Mierzenie i ocenianie wyników kształcenia, WSP Częstochowa
- Zimny T.M., 1994, Podręcznik szkolny do nauczania matematyki w procesie indywidualizacji kształcenia zbiorowego, [w:] Zimny T.M. (red.), Konstruowanie podręczników szkolnych do nauczania matematyki, WSP Częstochowa
- Zimny T.M., 1995, Jak skonstruować podręcznik matematyki do kształcenia indywidualnego, preprint
- Zimny T.M., 1997, Aktywizacja uzdolnień matematycznych uczniów, tenże tom, WSP Częstochowa
- Zimny Z.M., 1989, Psychologia procesów poznawczych, WSP Częstochowa
- Zimny Z.M. Zimny T.M., 1993, Wstęp do diagnostyki treści początkowego kształcenia matematycznego, WSP Częstochowa
- Zimny Z.M., 1994, Postulowane własności nowoczesnego podręcznika szkolnego do nauczania matematyki, [w:] Zimny T.M. (red.), Konstruowanie podręczników szkolnych do nauczania matematyki, WSP Częstochowa
- Zimny Z.M., red. 1995, Pomiar dydaktyczny jako instrument doskonalenia procesu kształcenia, (na przykładzie nauczania początkowego matematyki), WSP Częstochowa
- Zimny Z.M. 1996, Systemowe kształcenie matematyczne w klasach I–IV szkoły podstawowej (ramowy projekt programu autorskiego), WSP Częstochowa

Miscellanea

Kilka ciekawych pomysłów
na temat oświaty

Andrzej Gofron

O trzech sposobach uprawiania pedagogiki

Przyjmując, że pedagogika jest nauką o wychowaniu człowieka, kategorią naczelną (strukturą globalną w sensie wyłuszczonej dalej) tak sformułowanej definicji jest termin *wychowanie*. Analiza opisowa i normatywna pozwala na wyodrębnienie trzech podstawowych sposobów rozumienia terminu wychowanie:

1. Wychowanie jako obserwowalna reakcja organizmu na bodziec zewnętrzny (ujęcie behawiorystyczne);
2. Wychowanie rozumiane jako element struktury (ujęcie strukturalistyczne);
3. Wychowanie jako działanie celowe–intencjonalne (ujęcie intencjonalne).

Niektóre znaczenia reprezentują jeden z trzech sposobów rozumienia, podczas gdy inne mają charakter „mieszany”, zbliżając się swoimi właściwościami do siebie, przede wszystkim w relacji: pierwszy i drugi, oraz drugi i trzeci sposób rozumienia. Zaliczenie poszczególnych koncepcji do któregoś z trzech wyróżnionych wyżej sposobów rozumienia jest więc zawsze związane ze swoistą interpretacją. Jest decyzją, zapewne nie do końca dającą się usprawiedliwić w każdym przypadku. Zauważyć przy tym trzeba, że kwalifikowanie koncepcji jako reprezentujących drugi z wymienionych sposobów rozumienia jest znacznie bardziej problematyczne niż w przypadku tych, które reprezentują pierwszy i trzeci. Trudne jest nie tylko to, by znaleźć przypadki względnie „czyste”, ale także określenie możliwych do przyjęcia kryteriów wyodrębniania różnorodnego myślenia o wiedzy naukowej, operującej tak różnymi koncepcjami wychowania. Kryterium podstawowym jest tutaj, obok przyjętej strategii epistemologicznej, taka teoria kultury, która pozwala, mówiąc najogólniej, na bezpośrednie badanie różnych „teorii” i koncepcji, wskazując na ich uwarunkowania funkcjonalne i genetyczne (Kmita J., 1985; Zamiara K (red.), 1985).

Poniżej prezentowane są trzy, sygnalizowane wyżej, sposoby rozumienia wychowania w ramach koncepcji pedagogicznych.

Ujęcie behawiorystyczne pedagogiki (1) to przyjęcie założeń behawioryzmu w pedagogice. Behawioryzm określany także mianem „psychologii S–R”, to jest psychologii bodźca i reakcji, swoim przedmiotem badań ustanowił swoiście rozumiane zachowanie ludzi i zwierząt. Bodźce i reakcje mają status fizycznych i bezpośrednio dających się obserwować stanów rzeczy. Za determinanty zachowania uznaje się wyłącznie bodźce fizyczne, działające w aktualnej sytuacji oraz te, które działały na dany organizm uprzednio, od momentu urodzenia. Obydwa rodzaje bodźców (aktualne i minione) składają się na tzw. historię warunkowania, tj. uczenia się danego organizmu (Zamiara K., 1987).

Nie charakteryzując bliżej tej orientacji psychologicznej, wyodrębniamy tutaj tylko te elementy, które implikują dzisiejsze rozumienie pojęcia wychowanie–uczenie się. Dla tego rozumienia ważne jest przyjmowane przez behawioryzm założenie, że zachowanie ludzkie nie jest współdeterminowane przez jakieś czynniki wewnętrzne, rozumiane fizjologicznie lub psychologicznie: jako struktury lub procesy ośrodkowego układu nerwowego bądź w drugim przypadku, jako świadome lub nieświadome stany czy procesy psychiczne. Typowe czynności uczenia się (wychowania) takie jak: czynności językowe, czynności związane z myśleniem abstrakcyjnym, z różnego rodzaju twórczością, czynności symboliczno–kulturowe wyznaczone są przez te same prawa typu S–R – prawa bodźca i reakcji.

Podstawy epistemologiczne tej koncepcji obejmują przede wszystkim założenia fenomenalizmu, naturalizmu przedmiotowego (ontologicznego), indywidualizmu metodologicznego i psychologizmu. Założenia te są typowe zarówno dla tzw. behawioryzmu skrajnego, jak i neobehawioryzmu (Zamiara K., 1987, s. 754). Fenomenalizm wyraża się w sprowadzeniu (redukcji) zachowania jednostki do tych tylko jego składników, które są bezpośrednio uchwytnie zmysłowo (obserwowalne). Naturalizm przedmiotowy to stwierdzenie, że prawa typu S–R mają charakter zależności „naturalnych” (przyrodniczych). Z kolei indywidualizm metodologiczny i psychologizm wyrażają się w sposobie potraktowania środowiska społeczno–kulturowego człowieka jako zespołu fizycznych bodźców oraz w sprowadzaniu pewnych form świadomości społecznej, takich jak np. język i sztuka także do form behawioralnych, jednostkowych. Indywidualizm metodologiczny to takie stanowisko teoriopoznawcze, które głosi, że wszelkie zjawiska społeczne są ostatecznie zdeterminowane przez zjawiska indywidualne, a więc każde z nich można wyjaśnić ostatecznie, powołując się

na odpowiednie zjawiska indywidualne. Stanowisko odmienne, antyindywidualizm metodologiczny w wersji radykalnej, głosi, iż ...”wszelkie pozabiologiczne zjawiska indywidualne mają swe częściowe przynajmniej determinanty ostateczne w zjawiskach społecznych” (Kmita J., 1982, s. 55). To ostatnie założenie pozwala na rozpoznanie środowiska społeczno-kulturowego człowieka, jako praktyki jednostkowej regulowanej przez ponadjednostkowe kulturowe normy i reguły, nie zaś w kontekście indywidualistycznie ujętej sytuacji poznawczej obejmującej podmiot jednostkowy i przedmiot poznania. Przyjęcie tego założenia powoduje, że psychologiczne pojęcie doświadczenia podmiotowego (introspekcyjne, behawioralne, czy dowolne inne) nie jest potrzebne.

We wspomnianym neobehawioryzmie elementem różnicującym to ujęcie — od opisanego wyżej stanowiska teoriopoznawczego — jest zakładany tzw. strukturalizm. Wiąże się to z przyjęciem w tej koncepcji tzw. neobehawiorystycznych praw drugiego rodzaju typu S–O–R, w których „O” to termin teoretyczny oznaczający tzw. zmienną pośredniczącą. W neobehawioryzmie badania koncentrują się na konstrukcji abstrakcyjnych, wyprzedzających praktykę eksperymentalną teorii. Teorie te są następnie sprawdzane empirycznie w praktyce eksperymentalnej projektowanej na ich gruncie. Pełnią one czysto instrumentalną funkcję (Zamiara K., 1987, s. 50). Zakładany tu strukturalizm, wyodrębniając tzw. strukturę globalną, zaprzecza jakoby pewne układy całościowe były jedynie zespołem czy „sumą” swych części. Twierdzi, że przysługują im takie własności globalne, które są różne od własności ich elementów i nie dają się odtworzyć na podstawie tych ostatnich. To własności globalne danego układu określają własności jego składników, a nie odwrotnie (sytuacja odwrotna to tzw. atomizm). Stąd poznanie danego układu powinno rozpocząć się od rozpoznania jego własności globalnych, zmierzając następnie do rozpoznania elementów przysługujących im w ramach danej całości cech i zależności. Instrumentalne wykorzystanie założeń strukturalizmu w neobehawioryzmie powoduje, że otrzymane pojęcia teoretyczne służą tylko do przewidywania obserwowalnych zjawisk różnego typu.

Podstawy epistemologiczne behawioryzmu i neobehawioryzmu, ujęte tu w formie skróconej, w różny sposób przejawiają się w dzisiejszym rozumieniu wychowania (jako struktury globalnej) w pedagogice. Obserwuje się odchodzenie od „czystego” behawioryzmu na rzecz jego współczesnych ujęć neobehawiorystyczny. Przykładem tego stanowiska wydaje się propozycja K. Konarzewskiego, opisująca pedagogikę w kategoriach tzw. projektu działalności wychowawczej (Konarzewski K., 1982). Autor wyróżnia dwa poziomy (dopełniające się) struktur regulacyjnych u człowieka: poziom regulacji re-

aktywnej i poziom regulacji celowej. Regulator reaktywny to „...wrodzona lub nabyta w drodze kojarzenia przez styczność koordynacja sensoryczno–motoryczna (także: sensoryczno–werbalna), czyli związek S–R, nazywany nawykiem” (Konarzewski K., 1982, s.18). Ta deklaracja jednoznacznie sytuuje ów poziom regulacji w zakresie omówionych wyżej założeń tzw. „czystego” behawioryzmu. W regulacji celowej autor wyróżnia także dwa poziomy. Regulator pierwszego poziomu jest „...pewnym złożeniem regulatora reaktywnego i mechanizmu antycypacji”..., który to mechanizm wyjaśnia „...za pomocą procesu warunkowania klasycznego, a genezę całego regulatora za pomocą warunkowania instrumentalnego” (Konarzewski K., 1982, s. 18). Interesujące z poznawczego punktu widzenia jest, przyjęte przez autora, owe „złożenie” regulatora reaktywnego i mechanizmu antycypacji. Owe „złożenie” to przyjęcie pewnej zasady heurystycznej określanej mianem antyparalelizmu psychofizycznego. Jest to stanowisko, które zakłada swoiście pojętą identyczność, a nie paralelność, stanów rzeczy z dziedziny świadomości indywidualnej z fizycznymi stanami rzeczy — bodźce, reakcje, procesy mózgowo, procesy neurofizjologiczne. Stanowisko odmienne to paralelizm. Według K. Zamiary (1984, s. 137), żadne dane empiryczne, którymi dysponuje współczesna psychologia i fizjologia nie mogą potwierdzić ani obalić tezy paralelizmu psychofizycznego. Wynika to z faktu, że i paralelizm i antyparalelizm to nie dwie konkurencyjne hipotezy psychologiczne, lecz dwa różne punkty widzenia; pierwszy z nich obsługuje praktykę badawczą introspekcjonizmu oraz między innymi psychologię Piagetowską, drugi natomiast — praktykę badawczą behawioryzmu i psycho-neurofizjologii (K. Zamiara, 1984, s. 138–147) .

Drugi poziom regulacji celowej według K. Konarzewskiego (1982, s. 19) opiera się na „... wiedzy jednostki zorganizowanej we względnie spójną całość niezależną od szczegółowych wymogów regulacyjnych i przeto mogącą w sposób ciągły zachowaniem się jednostki”. Charakteryzując pełniej ten poziom, autor pisze o „mini modelu–planie”, „programie czynności”. Strukturą globalną wydaje się być tutaj pojęcie „wiedza”. Pojęcie to definiowane jest precyzyjniej wtedy, gdy pisze autor o możliwościach zmiany tejże wiedzy. Zmiana ta to — według autora — „sytuacja”, w której elementy tejże wykazują nieoczekiwane „właściwości”. Właściwości te objawiają się jednostce na trzy sposoby: a) obserwowane zachowanie, b) komunikaty językowe, c) zadanie. Powyższe sposoby, wcześniejsze tzw. warunkowanie, pozwalają autorowi na określenie mechanizmów zmiany psychicznej oraz adekwatnych do nich metod wychowania i środków wychowawczych (Konarzewski K., 1982, s. 19). Proponowana przez autora struktura globalna (wiedza) i wyodrębnione elementy jej zmiany,

upoważniają do stwierdzenia, że czynnikiem determinującym zmianę psychiczną, na tym poziomie, jest swoiście rozumiana „teoria”, która zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami ma wymiar neobehawiorystyczny, instrumentalny. Składniki tej „teorii” to wymienione przez autora środki wychowawcze: nagroda, kara, model, przekaz językowy, zadanie. Pełniejsza analiza tak prezentowanego dotyczyłaby ujęcia tych środków wychowawczych — pewnego rodzaju bodźców, w relacji do „pierwotnej” struktury globalnej, w wyżej wyłuszczonego sensie. Relacja ta określałaby możliwości edukacyjne tego stanowiska.

Ujęcie strukturalistyczne pedagogiki (2), to zbiór różnych koncepcji funkcjonalnych opozycyjnych względem behawioryzmu. Wychowanie jest tutaj składnikiem pewnej przedmiotowej struktury funkcjonalnej (niezależnej od czyjejkolwiek świadomości). Ową strukturą funkcjonalną może być podmiot, organizm ludzki, podmiot i organizm ludzki z szeroko rozumianym otoczeniem społecznym, kulturowym, edukacyjnym itp. Poszczególne składniki struktury funkcjonalnej danego typu — ich właściwości lub możliwe stany — są rozpatrywane pod kątem funkcji pełnionych względem całej struktury, określonej mianem struktury globalnej, posiadającej określoną własność globalną. Ten stan globalny nie jest skutkiem pewnego elementu. Element i dana własność globalna „istnieją” niejako równocześnie. Wynika to z faktu, że nie rozpatrywane są one w kategoriach związków przyczynowo-skutkowych, ale mają charakter związków funkcjonalnych.

Powyższe ujęcie stanowi powtórzenie założeń swoistego strukturalizmu w koncepcjach neobehawiorystycznych. Elementem różnicującym to stanowisko od poprzedniego jest odrzucenie typowego dla behawioryzmu stanowiska fenomenalistycznego. Pojęcie wychowania jest więc z metodologicznego punktu widzenia pojęciem teoretycznym, a nie obserwacyjnym. Teoria wyjaśniająca właściwości wychowania w ramach koncepcji pedagogicznych składa się z teoretycznych praw funkcjonalnych. Prawa te traktuje się jako hipotetyczny, przybliżony opis faktycznie zachodzących zależności przedmiotowych. Występuje tu epistemologiczne założenie realizmu w odniesieniu do wiedzy sformułowanej w języku teoretycznym. Współwystępuje ono z założeniem holizmu metodologicznego, głoszącego pierwotność eksplanacyjną twierdzeń dotyczących własności globalnej danego typu struktury funkcjonalnej względem twierdzeń charakteryzujących stany elementów struktury i relacje zachodzące między nimi. Egzemplifikacją tych założeń na terenie pedagogiki są przede wszystkim te badania, które prezentują „teoretyczny” strukturalizm lub (i) holizm. Liczne poszukiwania nawiązują w obrębie pedagogiki do różnorodnych koncepcji strukturalnych: od koncepcji strukturalizmu genetycznego J. Piageta,

poprzez strukturalną lingwistykę np. N. Chomsky'ego do ujęć socjologicznych T. Parsonsa, R. K. Mertona, na antropologii strukturalnej C. Levi-Straussa kończąc. Badacze korzystają także z propozycji holistycznych tzw. teorii systemów, odwołując się do twórczości filozofa L. Von Bertalanffy'ego i późniejszych przedstawicieli tego nurtu, np. M. Bungego, E. Laszlo. Wydaje się, że w koncepcjach tych przejawia się literalne używanie takich określeń jak: system wychowania, szkoła jako system, system nauczania, system metod, system pojęć pedagogicznych (Gołaszewski T., 1977; Poplucz J., 1974; Lewin A., 1983; Pasterniak W., 1984). Deklaracje systemowe badaczy bardzo często dotyczą tylko potocznego rozumienia pojęcia „system”, opisywanego jako: zestawienie, całościowy i uporządkowany układ, zbiór połączonych elementów. Stąd też badania dotyczą tylko „wewnętrznego” uporządkowania tych elementów. Przeważa wyjaśnianie przyczynowo-skutkowe, typowe dla pozytywistycznego modelu nauki. Do określania tych związków prowadzi indukcja, czyli uogólnienie obserwacji dotyczących następowania po sobie zjawisk. Doświadczenie jest gwarantem pewności i uprawomocnienia tak rozumianej wiedzy naukowej. W umyśle (psychice) jednostki „odbija” się obiektywny świat własności, relacji i zależności związanych z przedmiotami poznania. Operacja wyjaśniania nie pełni tu funkcji poznawczo-odkrywczej, jak np. w przypadku sygnalizowanej wyżej tzw. epistemologii hipotetystycznej. Wchodzi tu w grę wyłącznie funkcja poznawczo-porządkująca. Polega ona na wprowadzeniu porządku dedukcyjnego w obręb rzeczoności doświadczenia. Te „uporządkowania” stają się operatywne w skali powszechnej: stają się w znacznym stopniu możliwe do wykorzystania przez każdą, odpowiednio przygotowaną jednostkę.

Powyższa diagnoza końcowa siłą rzeczy skoncentrowana jest na wyodrębnionym tu ujęciu pozytywistycznym — widocznym w uprawianej dzisiaj pedagogice. Różne wersje orientacji pozytywistycznej to zwerbalizowana społeczna świadomość metodologiczna praktyki naukowej fazy przedteoretycznej. Przekroczenie progu dzielącego przedteoretyczne stadium rozwoju badań pedagogicznych, od jego ujęcia teoretycznego, to przełamanie potocznego doświadczenia pedagogicznego. Przekształcenie się społecznej praktyki naukowej prowadzącej od fazy rejestracji, uściślenia i uzupełniania potocznego doświadczenia pedagogicznego do fazy „produkowania” twierdzeń o charakterze teoretycznym. Wiedza naukowa wytwarzana w ramach stadium przedteoretycznego reprezentuje horyzont poznawczy potocznego doświadczenia społecznego: traktuje uogólnienia jako bezpośredni wyraz badanych prawidłowości pedagogicznych. Wiedza wytwarzana w ramach stadium teoretycznego jest oczywiście niezgodna i logicznie nieporównywalna z uogólnieniami potocznego

doświadczenia pedagogicznego, a zatem z określonymi twierdzeniami ze stadium przedteoretycznego, co wcale nie znaczy, że nauka ze stadium teoretycznego zrywa wszelkie związki z potocznym doświadczeniem pedagogicznym. Nie włączając poszczególnych uogólnień tego doświadczenia do obszaru własnych ustaleń poznawczych, powołuje się jednak w pewnym zakresie na nie. Wyżej przedstawione założenia epistemologii hipotetystycznej ujęte holistycznie i rzeczony strukturalizm, stanowią przede wszystkim deklaracje badawcze, konstytuują programy badawcze — nie występują w praktyce jako czynności badawcze pedagoga.

Ujęcie intencjonalne pedagogiki (3) posiada jednoznaczny „teleologiczny” sens i zakres stosowalności — wychowanie rozumiane jest tutaj jako czynności ukierunkowane na realizację określonego celu (wartości). W takim znaczeniu, ujęcie to stanowi wręcz o swoistości nauk humanistycznych, odróżniając je od przyrodoznawstwa. Następuje tu zerwanie z orientacjami epistemologicznymi, które rejestrują i porządkują dane doświadczenia potoczne. Wykorzystują typologizację, systematyzację, uściślenie, uogólnienie i werbalizację tego doświadczenia. Odmawiają zdaniom normatywnym sensu poznawczego, sprowadzają kulturę do wytworów, wypowiedzi, zachowań. A jednak koncepcje te zatrzymują się przed „myślową” rzeczywistością całej sfery kultury (Kmita J., 1985, s. 20–28), tak wyraźnie na swój sposób odnotowaną przez antynaturalistyczną filozofię nauki. Głosiła ona całkowitą odmienną metod badawczych w humanistyce i przyrodoznawstwie, istnienie szczególnego rodzaju doświadczenia humanistycznego, przyznawała szczególnie doniosłą rolę wartościom w humanistyce. Zwróciła uwagę na newralgiczne kwestie metodologii nauk humanistycznych oraz na „materię” przez owe nauki badaną, materię cechującą się edukacyjno–kulturową budową.

W polskiej myśli pedagogicznej przedstawicielami interesującego nas programu antynaturalistycznego, nawiązującego do tez i postulatów formułowanych pod wpływem różnych orientacji niemieckiej, idealistycznej filozofii humanistyki z końca XIX i początków XX wieku (Dilthey, Spranger, szkoła badeńska, fenomenologia), byli między innymi: S. Hessen i B. Nawroczyński. Ich koncepcje nawiązujące do pojęcia „rozumienie” Diltheya były prekursorские wobec innych rozwiązań antynaturalistycznych określających dzisiejsze rozwiązania stosowane w pedagogice (Gofron A., 1995, s. 55). Były równoległe między innymi wobec koncepcji „odniesienia do wartości” H. Rickerta, „typów idealnych” M. Webera, a przede wszystkim wobec dzisiejszych koncepcji fenomenologicznych, które powszechnie opatruje się mianem hermeneutyki fenomenologicznej. Pod pewnymi względami hermeneutyka

fenomenologiczna spokrewniona jest z koncepcjami, jakie wyrosły w kręgu tzw. szkoły frankfurckiej. Antynaturalizm metodologiczny znalazł swą kontynuację w poglądach tej szkoły, zwłaszcza zaś — jednego z głównych dziś przedstawicieli — J. Habermasa. Z przyjętego w tej szkole podziału nauk na: nauki analityczno–empiryczne oraz nauki hermeneutyczno–krytyczne, szczególnie te drugie zyskują dziś na znaczeniu w „alternatywnie” uprawianej pedagogice.

Poprzez interpretację — jako konieczny warunek „rozumienia”, której to interpretacji hermeneutyka bądź podejmuje się sama bądź tworzy jej przesłanki i wskazuje na konieczność jej podjęcia każdej jednostce — reguluje ona procesy komunikacji, między innymi komunikacji edukacyjnej. Poprzez swą aktywność interpretacyjną jednostki podejmują — w myśl światopoglądowego przekazu hermeneutyki — wysiłek istnienia, wynikający z pojmowania świadomości indywidualnej jako czegoś, co „zadane”, co należy dopiero przez partycypację w kulturze stworzyć, wykształcić, a nie czegoś, co absolutnie i przedkulturowo dane (Kobylińska E., 1985, s. 122; Biłos E., 1992a, s. 85). Stąd wyrastają pedagogiczne pomysły dialogu jako koncepcji relacji między nauczycielem a uczniem (wychowankiem). Zostają one wzmocnione przez wartości perswadowane przez np. tzw. pedagogikę humanistyczną, w której relacje pomiędzy uczestnikami dialogu wyznaczone są przez wzorzec podmiotowości, który dotyczy między innymi takich kwestii, jak: prawa jednostki, jej możliwości wyzwolenia od dominacji ideologii, indoktrynacji, monopolu światopoglądowego, politycznego, ustrojowego itp., możliwości dokonywania świadomych wyborów, krytyki i kreacji, możliwości kształtowania się (Lewowicki T., 1993, s.598).

Orientacją epistemologiczną nawiązującą, w pewnym stopniu, do antynaturalistycznej metodologii humanistyki jest prezentowana tu społeczno–regulacyjna teoria J. Kmity (1985). Teoria ta przyjmując założenia naturalizmu metodologicznego dopuszcza pewną swoistość postępowania badawczego w humanistyce, ale w ramach obowiązujących wszystkie nauki podstawowych norm i reguł. Charakteryzując ową swoistość metodologiczną humanistyki, nawiązuje do licznych orientacji antynaturalistycznych, przejmując stamtąd pewne idee związane ze sposobem rozumienia ludzkiego postępowania (działania). Wyraża owe idee tak, aby oddalić zarzuty stawiane tym orientacjom, szczególnie gdy dotyczą one odmowy naukowego statusu konstrukcjom pojęciowym tzw. intuicjonizmu irracjonalnego oraz intuicjonizmu intelektualistycznego, charakterystycznych dla tych nauk. Okoliczność ta oraz fakt, że pojęcie działania służy nie tylko do opisu, ale także do wyjaśniania własności ludzkich

czynności i wytworów — czego nie uwzględniają antynaturalistyczne koncepcje metodologiczne — każe traktować propozycję epistemologiczną J. Kmity jako trafniejszą rekonstrukcję sposobu postępowania badawczego w humanistyce, której część stanowi pedagogika.

Odnosząc powyższe założenia do interesującej nas struktury pedagogiki, w tym rozumienia pojęcia „wychowanie”, istotne wydaje się przyjęcie propozycji wyjaśniania powyższego terminu korzystając z tzw. interpretacji humanistycznej. Wychowanie w takim ujęciu jest tzw. czynnością racjonalną, charakteryzowaną ze względu na:

- a) dążenie danego podmiotu do określonego celu (wartości),
- b) wiedzy tegoż podmiotu o sposobie realizacji tegoż celu.

To podmiotowe ujęcie pozwala na odróżnienie celu od faktycznego sensu — rezultatu czynności, tu czynności pedagogicznej. Jest to tzw. determinacja subiektywno–racjonalna, sposób wyjaśniania odmienny od wyjaśniania np. określanego mianem determinacji funkcjonalnej (Kmita J., 1985, s. 19). Następuje tu odróżnienie struktur podmiotowych (humanistycznych) od analogicznych struktur przedmiotowych (funkcjonalnych). Do wyjaśniania relacji między tymi strukturami wykorzystuje się założenia holizmu i strukturalizmu metodologicznego w wyłuszczonej wyżej sensie. Przyjmuje się także stanowisko realistyczne (w wersji hipotetystycznej), nakazujące interpretować odpowiednie twierdzenia teoretyczne jako hipotetyczny opis realnych stanów rzeczy.

Występuje w tym punkcie zbieżność stanowiska przedmiotowo–funkcjonalnego (ujęcie 2) z ujęciem subiektywno–racjonalnym (ujęcie 3). Te analogie formalne są jednak często przyczyną mieszania pojęcia struktury humanistycznej z pojęciem struktury funkcjonalnej. Nie rozróżnia się mianowicie celu (sensu) czynności od funkcji obiektywnej, jaką może pełnić jakieś zachowanie, ujęte jako składnik pewnej przedmiotowej struktury funkcjonalnej. W praktycznie stosowanych koncepcjach (np. Piagetowskiej teorii rozwoju inteligencji) przyjmuje się nadrzędność eksplanacyjną pojęcia struktury funkcjonalnej względem pojęcia struktury humanistycznej.

Egzemplifikację powyższego stanowiska stanowi tzw. pedagogika pogranicza A. Pluty (1997) oraz dydaktyka zorientowana kulturoznawczo E. Biłosa (1992b).

Literatura:

- Biłos E., 1992a, Wypowiedzenia pytalne w nauczaniu języka polskiego, Częstochowa WSP
- Biłos E., 1992b, Historyczne koncepcje lekcji literatury, Częstochowa WSP
- Gofron A., 1995, Epistemologiczno–historyczne źródła pojęcia „alternatywność” w pedagogice polskiej, [w:] Śliwerski B. (red.), Pedagogika alternatywna, Łódź–Kraków IMPULS
- Gołaszewski T., 1977, Szkoła jako system społeczny, Warszawa PWN
- Kmita J., 1982, O kulturze symbolicznej, Warszawa COMUK
- Kmita J., 1985, Kultura i poznanie, Warszawa PWN
- Konarzewski K., 1982, Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, Warszawa PWN
- Lewin A., 1983, System wychowania a twórczość pedagogiczna, Warszawa WSiP
- Kobylińska E., 1985, Hermeneutyczna wizja kultury, Warszawa–Poznań PWN
- Lewowicki T., 1993, Podmiotowość w edukacji, [w:] Pomykało W. (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa
- Pasterniak W., 1984, Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie. Warszawa–Poznań PWN
- Pluta A., 1997, Pedagogika pogranicza–wymiary podstaw edukacji nauczycielskiej, Częstochowa WSP
- Poplucz J., 1974, Systemowe badania procesu wychowania w szkole i środowisku, „Studia Socjologiczne” nr 2
- Zamiara K., 1984, W obronie paralelizmu psychofizycznego, [w:] Świadomość jednostkowa a świadomość społeczna. Poznańskie studia z filozofii nauki, nr 8, Warszawa–Poznań PWN
- Zamiara K. (red.), 1985, O kulturze i jej badaniu. Studia z filozofii kultury, Warszawa PWN
- Zamiara K., 1987, Behawioryzm, w: Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny. Wrocław Ossolineum

Janina Świrko-Pilipczuk

Rozwój zdolności twórczych uczniów w procesie edukacji — potrzeba, przeszkody, możliwości

Wstęp

W naukach społecznych zarysował się w ostatnich latach bardzo wyraźnie kryzys (Szkudlarek T., 1993; Schulz R., 1994, s. 8–9)¹. Objął on wiele dziedzin nauki i praktyki, choć w różnym stopniu i zakresie. W pedagogice jego wyrazem jest wciąż jeszcze dość powszechna krytyka teorii i praktyki kształcenia, sprzeciw wobec całości dotychczasowych ustaleń i działań (antypedagogika), propozycje różnorodnych alternatywnych rozwiązań oraz różnorodne pomysły doskonalenia, przebudowy, wzbogacenia o nowe elementy istniejących koncepcji kształcenia oraz działalności szkół różnych typów i szczebli.

Spośród bardzo wielu zarzutów formułowanych pod adresem teorii i praktyki kształcenia, większość z nich powtarza się, choć z różnym nasileniem, w różnych kontekstach i wyrażają one sprzeciw wobec modelu edukacji adaptacyjnej (Lewowicki T., 1994; Radziejewicz-Winnicki J., 1992), pedagogiki instrumentalnej (Hejnicka-Bezwińska T., 1993). Jednocześnie dość często formułowane kierunki koniecznych zmian postulują przechodzenie w stronę edukacji krytyczno-kreatywnej (Lewowicki T., 1994; Szymański M. S., 1987), krytyczno-refleksyjnej (Czerepaniak-Walczak M., 1994).

Nie podejmując w tym miejscu próby analizy tych koncepcji, można przyjąć, że dość istotnym elementem postulowanych zmian jest rozwój w procesie edukacji zdolności, umiejętności, postaw twórczych ucznia. Nie jest to postulat nowy, zaskakujący czy też pomijany w dotychczasowym dorobku pedagogiki,

¹ T. Szkudlarek stwierdził, że „kryzys myślenia pedagogicznego jest „zaledwie” jeszcze jednym kryzysem w epoce, w której kryzysowość stała się niemal wyznacznikiem kulturowej tożsamości”. R. Schulz natomiast podkreśla, że współczesny kryzys można byłoby określić jako kryzys schyłku szkoły w odróżnieniu od kryzysu towarzyszącego narodzinom szkoły.

a w tym dydaktyki (Gnitecki J., 1989; Kujawiński J., 1990). Od dość dawna rozwój zdolności twórczych uwzględniany był w treści celów kształcenia, w rozwiązaniach metodycznych i organizacyjnych kształcenia. Jakże są więc przyczyny wzmożonego zainteresowania tym zagadnieniem obecnie? Jakże przeszkody sprawiają, że możliwości twórcze nie są w dostatecznym stopniu rozwijane i wykorzystywane? Jakże istnieją możliwości i uwarunkowania rozwoju tych zdolności w procesie edukacji wczesnoszkolnej? Są to niektóre tylko pytania związane z bardzo złożoną i trudną problematyką twórczości, na które poszukuję odpowiedzi.

Potrzeba twórczości

Jakże są powody wzmożonego zainteresowania twórczością? Otóż można tu mówić o czynnikach ekonomicznych oraz względach natury humanistycznej, w tym — psychologiczno-pedagogicznej (Dobrołowicz W., 1995).

Pierwsze związane są z charakterem epoki, w jakiej żyć będą obecnie dorastające pokolenia, a którą określa się jako „epokę odkrywców i wynalazców”, „trzeciej fali”, „cywilizacji postindustrialnej”. Jej cechą zasadniczą jest zapotrzebowanie na twórcze rozwiązania w różnych dziedzinach naszego życia. Podkreśla się, że o ile w nieodległej przeszłości pomysłowość danego narodu zależała przede wszystkim od bogactw naturalnych, zajmowanych terenów i umiejętności ich eksploatacji, to obecnie najważniejsza staje się umiejętność wykorzystywania potencjału twórczego obywateli. W tej sytuacji bardzo szybko wzrasta zapotrzebowanie na aktywność i postawy twórcze już nie jednostek, ale szerokich rzesz specjalistów z różnych dziedzin (Dobrołowicz W., 1995, s. 21–22).

Względy natury humanistycznej wiążą się z potrzebą wiedzy o twórczości oraz ewolucją poglądów na jej temat. Lawinowy wzrost zainteresowania teoretycznymi i praktycznymi problemami twórczości obserwowany jest począwszy od lat pięćdziesiątych naszego stulecia. Problematyka ta zajmuje coraz więcej miejsca i uwagi zarówno w naukach klasycznych, jak filozofia, socjologia i psychologia, czy nawet naukach przyrodniczych. Powstają też nowe dyscypliny, których przedmiotem jest twórczość, na przykład heurystyka, inwentyka, innowatyka. Przy czym — jak zaznacza W. Dobrołowicz (1995, s. 22–23) — ruch ten dokonywał się przy nikłym udziale pedagogów, którzy w małym stopniu brali udział zarówno w powstawaniu nowej wiedzy o twórczości, jak i stosowaniu jej w praktyce.

Wzrost zainteresowania twórczością jest wyrazem przemian, jakie dokonały się w poglądach na temat możliwości twórczych człowieka oraz dziedzin dzia-

łałości praktycznej, w których twórczość jest możliwa i pożądana. W. Tatarkiewicz (1988, rozdz. 8) przedstawiając dzieje pojęcia twórczości stwierdził, że weszło ono do kultury europejskiej późno, z oporem i z trudem. Przyjmując, że dzieje pojęcia i teorie twórczości były w dużym stopniu, choć nie całkowicie równoległe do dziejów słowa, wskazał, że pierwszy pogląd na twórczość był negatywny; twierdził, że twórczości nie ma. Późna starożytność miała na to formułę: *ex nihilo nihil*, z niczego nic powstać nie może. Grecy ery klasycznej mieli dwa pojęcia zbliżone do twórcy — Budowniczego (Demurga) i Poety (etymologicznie *poietes* był „tym, który robi”). Pojęcie twórczości sensu stricto zaczęło się formować dopiero pod koniec starożytności: mianowicie w sensie robienia czegoś z niczego. I tak już w średniowieczu przyjmowano, że twórczość istnieje, ale jest wyłącznie atrybutem Boga, a ludzie nie są do niej zdolni.

W czasach nowych zaś, ale późno (naprawdę dopiero w XIX wieku) sens wyrazu zmienił się radykalnie i twórczość stała się robieniem rzeczy nowych. Powstała wtedy teoria: twórczość jest wyłącznym atrybutem artysty. W XX wieku natomiast powstała myśl, że twórcami mogą być również ludzie czynni w innych działach kultury, nie tylko artyści (Tatarkiewicz W., 1988, s. 296–299). Przyjęto, że nazwa ta oznacza każde działanie człowieka wykraczające poza prostą recepcję; człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do stwierdzenia, powtarzania, naśladowania, gdy daje coś od siebie, z siebie. Tak rozumianej twórczości jest wiele: nie tylko w tym, co człowiek robi ze światem i co o nim myśli, ale też w tym, jak świat widzi (Tatarkiewicz W., 1988, s. 306).

Przeszkody i bariery rozwoju zdolności twórczych

Współcześnie rozumie się twórczość bardzo szeroko uważając, że działania twórcze są nie tylko możliwe, ale i konieczne jako warunek rozwoju zarówno jednostek, jak i społeczeństw. Specjaliści z różnych dziedzin, a zwłaszcza filozofii i psychologii, szczególnie tzw. psychologii humanistycznej coraz mocniej akcentują, że bez aktywności twórczej nie ma pełnego rozwoju osobowości (Dobrołowicz W., 1995, s. 24). Jednocześnie podkreślają przez to, że ludzie ciągle jeszcze w niewielkim stopniu wykorzystują własne możliwości psychiczne i fizyczne. Rozbieżność ta oceniana jest przez niektórych specjalistów jako bardzo duża (Dobrołowicz W., 1995, s. 25)², powodowana przez różnorodne przeszkody, bariery psychiczne i psychospołeczne.

² Teoretycy twierdzą, że wszyscy (albo prawie wszyscy) ludzie są zdolni do podejmowania problemów twórczych oraz osiągania sukcesów w tej działalności, natomiast w praktyce takich ludzi jest mało, bo ok. 2%.

E. Nęcka przyjmuje stanowisko, że przeszkody dla twórczości mają postać wewnętrznych czynników o charakterze procesualnym i określa je jako procesy psychiczne antagonistyczne wobec procesów twórczych. Wyróżnia cztery typy przeszkód dla twórczości. Pierwszy obejmuje procesy i mechanizmy psychiczne przeciwdziałające interakcji twórczej (antykreatywne przekonania i ideologie, emocjonalne koszty twórczości, konkurencja motywów, niedostrzeżenie celów), drugi mechanizmy powodujące przedwczesne zakończenie interakcji (dogmatyzm i konserwatyizm, egocentryzm, niecierpliwość). Trzecia grupa dotyczy mechanizmów zakłócających swobodny przebieg interakcji twórczej (nacisk i konformizm, warunkowanie sprawcze, sztywna samokontrola), a czwarta pozbawienia interakcji twórczej potencjalnie pożytecznych kierunków rozwoju i sztywnego ukierunkowania jej na ściśle określoną kategorię informacji do przetworzenia (tabu, inercja mentalna, schemat, jednostronność, nadmierna wiedza i zjawisko twórczej indolencji ekspertów) (Nęcka E., 1995, s. 116–190).

W. Dobrołowicz nieco inaczej ujmuję to zagadnienie. Wyróżnia bowiem bariery psychiczne i psychospołeczne. Wśród pierwszych ogranicza się do wskazania ich głównych rodzajów (percepcyjne, umysłowe, emocjonalno-motywacyjne, osobowościowe). Więcej miejsca poświęca barierom psychospołecznym, jakie wynikają z dotychczasowej teorii i praktyki pedagogicznej. Jako punkt wyjścia czyni stwierdzenie, że „dotychczasowy system dydaktyczno-wychowawczy nie rozwija potencjału twórczego dzieci i młodzieży, a wręcz odwrotnie — mimo woli hamuje spontaniczną aktywność i postawy twórcze” (Dobrołowicz W., 1995, s. 34). Krytykę szkoły ujmuję w następujących trzech tezach wyjściowych, które następnie rozwija:

1. szkoła jako instytucja jest organizmem konserwatywnym, w małym stopniu poddaje się modernizacji;
2. nauczyciele — to specjaliści mało twórczy, a więc z reguły są „nosiicielami” osobowości skrzepowanych różnego rodzaju barierami;
3. edukacja szkolna wprawdzie w sumie przyspiesza rozwój psychiczny uczniów, wyposażając ich w wiedzę, rozwijając pamięć, myślenie logiczne itp., jednocześnie jednak szkoła jest źródłem różnorodnych barier psychicznych absolwentów. Tak więc oddziaływanie szkoły jest dwójakiego rodzaju; rozwijając jednocześnie hamuje (Dobrołowicz W., 1995, s. 34).

Rozwijając powyższe tezy autor ten przytacza wiele argumentów, także formułowanych przez innych specjalistów, na rzecz stanowiska, według którego kształcenie szkolne ma charakter barierogenny. Wśród barier psychicznych, które wynosi ze szkoły przeciętny absolwent, wymienia przekonanie o niemoż-

ności opanowania wszystkich wiadomości i umiejętności „wciskanych” („wma-wianych”) przez wszystkich nauczycieli, specjalistów od różnych przedmiotów w ciągu wielu lat pobytu w szkole; obronność percepcyjną; przekonanie, że wszystko (albo prawie wszystko) zostało już odkryte, wynalezione, że łatwo było coś nowego odkryć i wynajdować w przeszłości, natomiast obecnie — w roli twórców mogą wystąpić jedynie osoby wysoko utytułowane, dysponujące dużymi środkami finansowymi, najnowszą aparaturą itp.; przekonanie, że tworzyć mogą jedynie ludzie genialni, niezwykli, „wybrańcy bogów”, a o sukcesie decyduje szczęśliwy przypadek, traf; przekonanie o małej wartości wykształcenia w osiąganiu sukcesu życiowego oraz tzw. wyuczona bezradność (Dobrołowicz W., 1995, s. 35–52).

Możliwości i uwarunkowania rozwoju zdolności twórczych w procesie edukacji

Potrzeba rozwoju możliwości twórczych z jednej strony, a z drugiej błędy i braki w działalności szkoły i nauczyciela, stały się powodami podjęcia tego zagadnienia.

Dość istotnym czynnikiem w podjęciu tej decyzji było stwierdzenie E. Nęcki, że wiele z przeszkód dla twórczości traci zdolność działania na szkodę interakcji twórczej, w momencie gdy zdamy sobie sprawę z ich istnienia. Inne wymagają stosunkowo prostych zabiegów, na przykład stworzenia właściwego klimatu emocjonalnego lub poczucia bezpieczeństwa. Przeszkody trudniejsze do usunięcia (na przykład wynikające z jednostronnego spostrzegania obiektów) wymagają systematycznych ćwiczeń, swoistej gimnastyki intelektualnej. Tylko szczególna grupa przeszkód (np. dogmatyzm) jest trudna do usunięcia. Przy czym głęboki pesymizm i tutaj nie jest uzasadniony, tym bardziej, że istnieje wiele operacji i strategii w procesie myślenia twórczego. Coś, co szkodzi jednej strategii lub jednej grupie operacji wykonawczych, nie musi szkodzić innym składnikom procesu twórczego, a i sam proces twórczy dysponuje czynnikami znoszącymi lub przynajmniej osłabiającymi działanie wielu przeszkód (Nęcka E., 1995, s. 189).

Podstawy, założenia i organizacja badań

Pracę z zespołem badawczym składającym się z moich seminarzystów rozpoczęłam od analizy istoty twórczości, jej rodzajów, poznania procesu twórczego, jego koncepcji, schematu, strategii, twórczych operacji umysłowych, zjawisk zasilania procesów umysłowych, przeszkód i barier w procesie twórczym oraz kierunków i wyników badań nad aktywnością twórczą uczniów.

Analiza literatury dotyczącej tych zagadnień oraz liczne dyskusje, rozmowy były punktem wyjścia i podstawą do właściwych rozważań i badań z nimi związanych. Ich przedmiotem uczyniłam najogólniej w początkowej fazie prac czynniki sprzyjające rozwojowi zdolności twórczych uczniów w procesie edukacji (Gnitecki J., 1989).

W budowaniu podstaw teoretycznych i założeń badawczych przyjąłam szeroki sposób rozumienia twórczości, charakterystyczny dla współczesności. Należało go jednak sprecyzować, ponieważ pojęcie twórczości posiada wiele różnych przedmiotów. Mówi się na przykład o twórczym procesie, twórczym pomysle (idei, dziele), twórczym zadaniu, twórczej osobowości. Zależnie od orientacji teoretycznej i metodologicznej akcentuje się różne aspekty zjawiska twórczości. W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery takie aspekty:

1. twórczość jako wytwór (podejście wynikowe),
2. osoba twórcy (podejście podmiotowe),
3. proces psychiczny (procesualne),
4. czynniki zewnętrzne warunkujące proces tworzenia (czynnikiowe) (Strzałecki A., 1969, s. 14–16).

W psychologii przyjęło się definiowanie twórczości pierwotnie ze względu na cechy wytworu (dzieła), a dopiero wtórnie ze względu na cechy procesu czy osoby. Przyjmując powszechnie uznane definicje twórczości, że twórcze jest to, co nowe i użyteczne, cenne, proces twórczy rozumiany jako proces myślenia prowadzący do powstania nowej i użytecznej idei, że osobowość twórcza — to osobowość człowieka, który szczególnie często lub szczególnie łatwo wytwarza nowe i cenne idee. Przy czym zakładając zgodę co do tych dwóch cech definicyjnych, tzn. nowości i użyteczności dzieła — dość trudne może być ustalenie ich kryteriów ze względu na możliwe zróżnicowania interindywidualne, kulturowe, czy przyjęcie określonej perspektywy czasowej (Nęcka E., 1995, s. 19)³.

Dla pedagogiki szczególnie istotne jest rozpatrywanie twórczości w aspekcie procesualnym i czynnikowym. Dość często aspekty te ujmowane są łącznie, ponieważ to, jakie warunki dydaktyczno-wychowawcze (treści, metody, środki, formy organizacyjne) uzna się za najważniejsze dla stymulowania

³ E. Nęcka, proponuje stosowanie rozbudowanych kryteriów definicyjnych w ujęciu triadowym: cechy wytworu (trafność, oryginalność, niezwykłość, konieczność, wartość estetyczną), reakcja psychiczna odbiorcy („skuteczne zdziwienie”, początkową nieufność, efekt powtórnej oceny, „nigdy bym na to nie wpadł”, „tak bym właśnie zrobił”), cechy procesu myślenia (ruchliwość, synteza, aktywny stosunek do tworzywa, przełamanie bloku mentalnego, działanie w sytuacji niedoboru środków).

twórczości i uczyni się głównym przedmiotem badań, zależy niewątpliwie od przyjętych założeń co do samego procesu twórczego. Przy czym dobre rozpoznanie procesu twórczego wymaga uwzględnienia pozostałych aspektów.

W dydaktyce polskiej, pod wpływem koncepcji J.P. Guilforda, za najważniejszy czynnik warunkujący proces tworzenia uznano nauczanie problemowe (Okoń W., 1975; Lewowicki T., 1980). Właśnie ta koncepcja stała się punktem wyjścia w określaniu, projektowaniu czynników sprzyjających rozwojowi zdolności twórczych uczniów, między innymi także dlatego, że jest (przynajmniej w ogólnych zarysach) znana nauczycielom. Jednak jej ograniczenia związane z jednostronnie gnostyczną orientacją dydaktyki (Zaczyński W., 1990), zdecydowały o uwzględnieniu jej zalet jedynie w kontekście teorii kształcenia wielostronnego. Dopiero założenia tej teorii oraz ich współczesna interpretacja pozwoliły powrócić do procesu twórczego w procesie edukacji rozumianego jako proces rozwiązywania problemów. Należy dodać, że w analizach tego zagadnienia uwzględniono przede wszystkim, choć nie jedynie, założenia i rozwiązania tzw. nurtu intuicyjnego w heurystyce (Góralski A., 1980). Obejmuje on techniki opierające się przede wszystkim na całościowym oglądzie problemu z pominięciem szczegółów, a także na zamierzonym eksploataowaniu czynnika irracjonalnego w postaci skojarzeń, metafor, marzeń na jawie oraz nielogicznych i nierealistycznych transformacji. Emocje są tu nie tylko nie blokowane, ale odwrotnie — stanowią ważne źródło inspiracji, a także rezerwar energii potrzebnej w twórczym rozwiązywaniu problemów. Typowe jest też korzystanie z obrazowych form myślenia i w ogóle ze środków niewerbalnych. Należy jednak podkreślić, że czynnik irracjonalny jest tu poddany kontroli — zarówno jeśli chodzi o obróbkę i krytyczną ocenę uzyskanych tą drogą efektów, jak i w sensie celowego wyzwalańia szczególnych stanów psychicznych, określanych hasłowo mianem intuicji, bez czego — co ważne — nie można byłoby mówić przecież o intuicyjnej heurystyce, jako metodzie rozwiązywania zadań (Nęcka E., 1995, s. 24–28).

W poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania, oprócz wyżej zasygnalizowanych podstaw teoretycznych, przyjął, że wybór sposobów rozwijania zdolności twórczych zostanie dokonany arbitralnie przez członków zespołu. Uwzględnić należy wskazanie, według którego zalety lub wady jakiegoś sposobu rozwijania zdolności twórczych ujawniają się dopiero w interakcji z cechami indywidualnymi tego, kto je stosuje i kto jest do nich osobiście przekonany (Denek K., 1994).

Chcąc uniknąć efektów tzw. „romantycznej wizji twórczości”, przyjęto następujące założenia co do natury twórczości wspomagające prawidłowe stosowanie sposobów jej rozwijania:

1. twórczość jest poznawalna i sterowalna,
2. jest zjawiskiem powszechnym i naturalnym,
3. jest aktywnością podlegającą zahamowaniom,
4. ma charakter paradoksalny i antynomiczny,
5. przejawia się w niej zarówno natura, jak i kultura,
6. dostarcza silnych samoistnych nagród. (Denek K., 1994, s. 31–37)

W definiowaniu zdolności twórczych uwzględniono dość powszechne w psychologii traktowanie zdolności jako możliwości, dzięki której człowiek przez uczenie się zdobywa nowe umiejętności i sprawności. Uwzględniono też równie często występujące stanowisko, według którego przyjmuje się zdolności myślenia dywergencyjnego za intelektualne zdolności twórcze, rozumiane zgodnie z koncepcją J. P. Guilforda (1978). Ustalenia te umożliwią zastosowanie w badaniach empirycznych testów do pomiaru zdolności myślenia dywergencyjnego. Łączą się one ze świadomością ograniczeń metod psychometrycznych i zastrzeżeniem, że o potencjale twórczym danej osoby decydują głównie, choć nie jedynie zdolności intelektualne, jak też tego, że zdolności myślenia dywergencyjnego stanowią najważniejsze, ale nie wszystkie zdolności istotne dla procesu twórczego (Szymański M. S., 1987, s. 54 i dalsze).

W projektowaniu badań uwzględniono też związek rozwoju myślenia i mowy, które już od wczesnego okresu ontogenezy muszą być traktowane łącznie (Wygotski L. S., 1989; Kowalska S., 1965; Jurkowski A., 1975; Przetacznikowa M., 1977). Stąd też oprócz intelektualnych zdolności twórczych, mierzyć należy również umiejętności językowe (ortograficzne, gramatyczne, wypowiedania się w formie opowiadania, czytania). Poza tym rozważania w każdym z podjętych zakresów odnieść można do uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Spośród znanych czynników rozwoju zdolności twórczych zostały wybrane następujące:

1. techniki swobodnych tekstów jako wykorzystanie założeń koncepcji pedagogicznej C. Freineta,
2. gry dydaktyczne (burzę mózgow, metodę sytuacyjną, metodę symulacyjną),
3. metoda inscenizacji, ale przy nieco inaczej zinterpretowanych jej założeniach i wykorzystaniem szczególnie niektórych jej odmian, np. „żywy teatr” (teatr samorodny), teatr lalek, sądy i narady „pogotowia ratunkowego”,
4. czynniki inspirowania wypowiedzi pisemnych uczniów (Lenartowska K., Świątek W., 1989),

5. poezja, a dokładniej poznawanie odbioru poezji oraz jej tworzenie przez dzieci,
6. metoda dramy w ujęciu B.Way'a,
7. synektyka W. J.J.Gordona,
8. techniki systemu TRoP, tzn. Twórczego Rozwiązywania Problemów E. Nęcki. Spośród technik i zabiegów zaliczanych do pierwszej fazy tego systemu, tzn. opracowania problemu, wybierane były techniki stymulowania ciekawości („burza pytań”, „test zdań nie dokończonych”), „kruszenie”, techniki z zaangażowaniem własnego ciała („identyfikacja osobista”). Z drugiej fazy, tzn. wytwarzania rozwiązań uwzględniane były techniki mieszane, „w cudzej skórze”, „nierzeczywistość” (Nęcka E., 1995)⁴.

Wybrane sposoby rozwijania zdolności twórczych były następnie opracowywane jako elementy projektów zajęć dydaktycznych. Projekty te stanowiły przedmiot analizy i oceny dokonywanej w grupie badawczej. Podobnie czyniono z pierwszymi, a później kolejnymi, realizacjami tych projektów.

Podobne zmiany odnotowano w przebiegu zajęć dydaktycznych realizowanych z wykorzystaniem wybranych sposobów rozwoju zdolności twórczych. Analiza danych z arkuszy obserwacyjnych i nagrań magnetofonowych wykazała zmiany w aktywności uczniów. W miarę upływu czasu zmieniał się jej poziom i jakość u większości uczniów. Szczególnie jednak widoczne było to u uczniów ocenianych jako tzw. słabsi (osiągających niższe wyniki w uczeniu się), nieśmiały, bądź mających kłopoty z podporządkowaniem się niektórym wymaganiom dyscypliny. Można przyjąć, że usunięte zostały w ich przypadku pewne przeszkody w interakcji twórczej, co wiązało się ze wzrostem pozytywnej samooceny, wiary we własne możliwości oraz jakościowo i ilościowo lepszymi rezultatami realizacji zadań. Ogólnie, w początkowej fazie eksperymentu wielu uczniów przejawiało zdziwienie, nieufność, a nawet obawę w stosunku do nowych, często zaskakujących w swojej formie i treści sposobów pracy proponowanych przez nauczycielki. W miarę upływu czasu uczucia te ustępowały i uczniowie w coraz większym stopniu akceptowali nowe sposoby pracy, działali z dużym zaangażowaniem, wykazując znaczne poczucie podmiotowości. Stosunkowo szybko też zaakceptowali — jako

⁴ Pierwsza faza systemu TRoP polega na opracowaniu samego problemu, a druga na wytwarzaniu rozwiązań problemu. W fazie pierwszej występują następujące etapy: dostrzeżenie problemu, zrozumienie problemu oraz formułowanie i przeformułowanie problemu. W drugiej fazie E. Nęcka wyodrębnił: budowanie problemu pomocniczego, rozwiązywanie problemu pomocniczego, powrót do problemu zasadniczego. Każda faza i etap mogą być realizowane z wykorzystaniem różnych konkretnych technik i zabiegów.

normalne i oczywiste — możliwości współdecydowania o celach, zadaniach, przebiegu, kontroli i ocenie ich działania na lekcji. Podawali wiele różnorodnych, ciekawych, często zaskakujących propozycji.

Wnioski

Uwzględniając fazę przygotowania badania, sformułuję dwa wnioski:

1. Istnieje wiele skutecznych sposobów rozwijania zdolności twórczych uczniów, które są możliwe do zastosowania w procesie edukacji wczesnoszkolnej. Niektóre z nich znane są od dawna, ale wymagają poszerzonej i pogłębionej interpretacji pozwalającej wykorzystywać je z większą świadomością możliwości, które w sobie zawierają (np. inscenizacja, sposoby inspirowania wypowiedzi pisemnych, rozrywki umysłowe). Inne wystarczy umiejętnie i twórczo zastosować (np. technika swobodnych tekstów, gry dydaktyczne). Niektóre należy wyraźniej umiejscowić w typologiach metod kształcenia i uczynić przedmiotem przygotowania zawodowego nauczyciela w czasie studiów (np. drama, synektyka, sposoby opracowywania i rozwiązywania problemów z systemu TRoP).

2. Sposoby rozwijania zdolności twórczych, jak też rozwijanie zdolności twórczych jako cel kształcenia, powinny być traktowane jako uzupełnienie metod kształcenia i celów przedmiotowych, dodajmy – bardzo istotne uzupełnienie, ale nie jako propozycje alternatywne. Ich realizacja może bowiem w istotny sposób zrównoważyć rozwój funkcji prawej i lewej półkuli mózgu ucznia.

Literatura:

- Czerepaniak-Walczak M., 1994, Między dostosowaniem i zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji. Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin
- Dobrołowicz W., 1995, Psychodydaktyka kreatywności, Wyd. WSPS, Warszawa
- Denek K., 1994, Wartości i cele edukacji szkolnej, Wyd. Edytor, Poznań-Toruń
- De Bono E., 1995, Naucz swoje dziecko myśleć, Wyd. Świat Książki, Warszawa
- Gnitecki J., 1989, Kierunki badań nad twórczą aktywnością uczniów klas początkowych, [w:]
- Jakowicka M., Kujawiński J. (red.), Twórcza aktywność uczniów klas początkowych, Wyd. WSP w Zielonej Górze
- Góralski A., 1980, Twórcze rozwiązywanie zadań, PWN, Warszawa
- Guilford J.P., 1978, Natura inteligencji człowieka, PWN, Warszawa
- Hejnicka-Bezwińska T., 1993, Przydatność pedagogiki instrumentalnej w warunkach decentracji systemu oświatowego, [w:] Górniewicz J. (red.), Stare i nowe dylematy teorii wychowania, Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Jurkowski A., 1875, Ontogeneza mowy i myślenia. WSiP, Warszawa
- Kowalska S., 1965, Rozwój mowy i myślenia, PZWS, Warszawa

- Kujawiński J., 1990, Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych, WSiP, Warszawa
- Lenartowska K., Świątek W., 1989, Inspirowanie wypowiedzi pisemnych w klasach I-II, WSiP, Warszawa
- Lewowicki T., 1980, Kształcenie uczniów zdolnych, WSiP, Warszawa
- Lewowicki T., 1994, Przemiany oświaty, Wyd. Żak, Warszawa
- Nęcka E., 1995, Proces twórczy i jego ograniczenia, Wyd. "Impuls" Kraków
- Okoń W., 1975, Nauczanie problemowe we współczesnej szkole, WSiP, Warszawa
- Przetacznikowa M., 1977, Rozwój mowy i myślenia w młodszym wieku szkolnym. „Oświata i Wychowanie” nr 5
- Radziejewicz-Winnicki J., 1992, Edukacja alternatywna, WSiP, Warszawa
- Schulz R., 1994, O Dwóch kryzysach szkoły, „Kultura i Edukacja”, nr 3
- Strzałecki A., 1969, Wybrane zagadnienia psychologii twórczości, PWN, Warszawa
- Szudlarek T., 1993, Czy kryzys pedagogiki?, [w:] Rodziejewicz E. Szczepskiej-Pustkowskiej M. (red.) Od pedagogiki ku pedagogii, Wyd. Edytor, Toruń
- Szymański M. S., 1987, Twórczość i style poznawcze uczniów, WSiP Warszawa
- Tatarkiewicz W., 1988, Dzieje sześciu pojęć, PWN Warszawa
- Wygotski L. S., 1989, Myślenie i mowa, PWN, Warszawa
- Zaczyński W.P., 1990, Uczenie się przez przeżywanie, WSiP, Warszawa

Małgorzata Piasecka

Możliwość wykorzystania metody Silvy w procesie kształcenia

Nadchodzi nowy wiek

Ludzkość wkracza w dzisiejszych czasach w okres Nowego Wieku. Wielu ludzi mówi, że będzie to czas, w którym staniemy się bardziej otwarci na kreatywność, że będzie to okres przebudzenia i poszerzenia świadomości. Edukacja wymaga wyobraźni i rewolucji. Tego potrzebuje Nowy Wiek. Ludzka egzystencja łączy się nierozdzielnie z wyprowadzaniem na jaw tego, co w człowieku ukryte, ale jego własne. Tyle pierwotnie znaczyło słowo „edukacja”. Prezentowany przeze mnie punkt widzenia wyraża interpretację, która bezpośrednio koresponduje z etymologicznym rozumieniem pojęcia „edukacja”.

Samokontrola Umysłu. Ewolucja świadomości

Wewnątrz naszego mózgu zachodzą procesy elektrochemiczne, które manifestowane są w formie impulsów mierzonych za pomocą aparatury EEG. W stanie czuwania, gdy nasze oczy są otwarte postrzegamy otaczający nas świat za pomocą zmysłów fizycznych: wzroku, słuchu, smaku, węchu i dotyku. Nasza świadomość skoncentrowana jest na zewnętrznym, fizycznym świecie. Jeżeli w tym stanie zostanie zmierzona aktywność elektryczna mózgu, wykres EEG wykaże prawdopodobnie dominującą częstotliwość pomiędzy 14 a 21 impulsami na sekundę. Częstotliwość ta została nazwana częstotliwością typu „beta”. Jeżeli zamkniemy oczy, rozluźnimy się fizycznie, nasza uwaga koncentruje się na wewnętrznej sferze świadomości. Wówczas dominująca częstotliwość aktywności elektrycznej mózgu zwalnia się do tak zwanej czę-

stotliwości alfa 7– 14 cykli na sekundę. W czasie snu dominująca częstotliwość naszego mózgu ulega dalszemu zwolnieniu przechodząc przez fazę tzw. częstotliwości teta , co odpowiada 4–7 cykli na sekundę, w czasie głębokiego snu dochodząc do częstotliwości pomiędzy 0,5–4 cykli na sekundę, która została nazwana częstotliwością typu „delta”. Tak więc częstotliwość beta połączona jest z ludzką działalnością w ramach świata fizycznego za pomocą zmysłów fizycznych, natomiast częstotliwość alfa łączy się ze światem życia wewnętrznego, wiatem naszych myśli i wyobraźni. W procesie wzrostu stopniowo rozwijają się u człowieka poszczególne obszary mózgu. Mózg funkcjonuje oczywiście w zakresie całego spektrum, ale człowiek woli funkcjonować przede wszystkim na częstotliwościach odpowiadających jego wiekowi. Oznacza to, że w wieku 4 lat przeważa u niego częstotliwość 4 Hz, w wieku 7 lat częstotliwość 7 Hz występuje częściej niż inne częstotliwości. Podobnie w wieku 10 lat. W wieku 20 lat mózg nasz pracuje głównie na częstotliwościach 20 Hz. Tak więc dziecko funkcjonuje częściej na niskich częstotliwościach niż wysokich, dorośli natomiast odwrotnie. Badania dowiodły, że najsilniejszą, najbardziej nacechowaną energią częstotliwością fal mózgowych jest częstotliwość 10 Hz. Tak więc częstotliwość ta jest idealnym poziomem dla procesu myślenia (1995, Metoda Silvy. Kurs podstawowy).

Świadomość i specjalizacja półkul mózgowych

W momencie urodzenia obie półkule mózgowe – lewa i prawa są czyste i dziecko rozpoczyna gromadzenie doświadczeń. Doświadczenia obiektywne (fizyczne) gromadzone są w lewej półkuli mózgowej, a subiektywne w prawej. Decyzja, której części mózgu będziemy używali podejmowana jest w okresie pomiędzy siódmym a czternastym rokiem życia, a więc wtedy, gdy myślenie nasze odbywa się w sposób naturalny w centrum stanu alfa (7 – 14 Hz). Wizualizacja i wyobraźnia to narzędzia używane przez prawą półkulę mózgową do komunikacji subiektywnej. Jeżeli w okresie od 7. do 14. roku życia nie używaliśmy wizualizacji i wyobraźni to pozostaliśmy przy wykorzystaniu w procesie myślenia jedynie lewej półkuli mózgowej.

Stan alfa jest stanem umysłu, w którym człowiek ma dostęp do obydwu półkul mózgowych. Tworzy to specyficznym zrównoważony sposób myślenia, który w znaczny sposób zwiększa nasze możliwości rozumienia, zdolności twórcze i możliwości rozwiązywania problemów. Naukowcy odkryli, że geniusze korzystają w czasie procesów myślenia zarówno z logiki swej lewej półkuli mózgowej, jak i z wyobraźni prawej (R. Ornstein „The Psychology of Consciousness”). Jednak 90% ludzi przeprowadza operacje myślowe na pozio-

mie częstotliwości 20 Hz. Tym charakteryzuje się także tradycyjne nauczanie, uczeń dużo zapomina, gdyż informacjom podawanym w tzw. stanie beta towarzyszy niewielka energia. Tajemnica genialności kryje się w wymiarze alfa.

Tab.1. wiadomość i specjalizacja półkul mózgowych

Rodzaj świadomości	
lewa półkula	prawa półkula
Logiczna, racjonalna	Intuicyjna
Analityczna	Syntetyzująca
Matematyczna	Wyobrażeniowa, twórcza
Wербalna	Wizualno – przestrzenna
Liniowa	Muzyczno – tonalna
Widzi drzewo zamiast lasu	Widzi las zamiast pojedynczych drzew

Co to jest metoda Silvy?

Metoda Silvy jest sposobem relaksacji ciała i umysłu tak, aby spowolnić częstotliwość fal mózgowych uzyskując stan alfa a zarazem aktywować prawą półkulę mózgową. Kluczem jest tutaj posługiwanie się tą półkulą, ponieważ to ona odpowiada za zdolności twórcze. Metoda Silvy jest aktywna i dynamiczna, wykorzystuje umysł w pełni, nie odcina się od niego. Kiedy stosujemy metodę Silvy kontrolujemy swój umysł. Jest to sprawdzony sposób posługiwania się umysłem w celu większego uaktywnienia wyższej inteligencji (Silva J., Goldman B., 1996; Silva J., Stone R., 1997)

Rozluźniając ciało pozwalamy, aby odpoczywał również umysł. Rozluźniając umysł zwalnia się częstotliwość fal mózgowych. Aktywność prawej półkuli zostaje pobudzona do tego stopnia, że funkcjonuje ona niemal na równi z lewą półkulą mózgową. Kiedy obie części mózgu są aktywne, można świadomie i celowo zaprogramować umysł używając słów lub wyobrażeń, albo obu jednocześnie.

Techniki osiągnięcia stanu alfa

Wielokrotnie doświadczamy w sposób naturalny stanu nazywanego tutaj stanem alfa.

Osiągamy go w momencie tuż przed zaśnięciem i tuż po przebudzeniu się. Metoda Silvy umożliwia celowe osiągnięcie stanu alfa w każdej chwili. Oto dwie podstawowe techniki osiągnięcia stanu alfa.

- a) Technika liczenia od pięciu do jednego
- 6 Poziom świadomości zewnętrznej
 - 5 Zmęczenie powiek
 - 4 Zmęczenie oczu
 - 3 Rozluźnienie fizyczne
 - 2 Rozluźnienie umysłowe
 - 1 Podstawowy poziom alfa
- Wejście w poziom alfa
- b) Standardowa technika liczenia od trzech do jednego.
- Należy przyjąć wygodną pozycję, zamknąć oczy, wziąć głęboki oddech i podczas wydechu 3 razy powtórzyć w myśli i wyobrazić sobie numer 3. Następnie należy wziąć drugi głęboki oddech i wyobrazić sobie numer 2, wziąć następny głęboki oddech i podczas wydechu 3 razy powtórzyć w myśli i wyobrazić sobie numer 1 (1997, Samokontrola umysłu. Ultra seminarium).

Wizualizacja i wyobrażenia

Wizualizacja i wyobrażenia to duchowe narzędzia . Nie można ich zobaczyć w sposób obiektywny — na poziomie obiektywnego i biologicznego świata. Osoby, które posługują się wyobrażeniami i wizualizacją rozwijają zdolność korzystania z obu półkul mózgowych. Różnica między „wizualizacją” a „wyobrażeniami” została jasno zdefiniowana przez J. Silvē. Wizualizacja to przywołanie uprzednio zgromadzonych w mózgu informacji. Wyobrażanie sobie polega natomiast na tworzeniu zupełnie nowych informacji lub po pewnej zmianie o charakterze twórczym — danych przechowywanych w pamięci (Powell T. J., 1995).

Inergizacja holograficzna

Mózg zbiera, gromadzi i przechowuje dane w podobny sposób jak hologram. Hologram powstaje z wielokrotnego zestawu obrazów czy punktów odniesienia tego samego przedmiotu, rzeczy lub zjawiska — jednym słowem obrazu obiektu postrzeganego z rozmaitych punktów widzenia i w różnych perspektywach. Holograficzna teoria mózgu pozwala na stwierdzenie, że ta sama podstawowa informacja mieści się w zwielokrotnionej liczbie komórek mózgowych. Wizualizowany obraz przypomina w dużej mierze obraz holograficzny. Aby jednak uzyskać taką ostrość jak doskonały hologram, musi zawierać w sobie wszystkie szczegóły im więcej danych szczegółów i rozmaitych punktów widzenia, tym ostrzejszy jest obraz mentalny. Podstawową zasadą ko-

nieczną do zrozumienia istoty wizualizacji holograficznej jest formuła $DO = DW$ (dobra obserwacja = dobra wizualizacja). Najłatwiejszym sposobem na przeprogramowanie umysłu jest stworzenie tzw. realistycznego doświadczenia. Realistyczne doświadczenie to coś więcej niż wizualizacja. Polega ono na kształtowaniu pełnego doświadczenia zawierającego w sobie zarówno wrażenia fizyczne jak i psychiczne a więc odczucia wzrokowe, słuchowe, zapachowe, dotykowe, smakowe, emocjonalne. Skuteczne przechowanie, programowanie czy przeprogramowanie realistycznego doświadczenia zależy od dwóch czynników: powtarzania i jakości wprowadzanej informacji. Na poziomie alfa dokonuje się internalizacja doświadczenia realistycznego a zatem dobra obserwacja to dobra inergizacja $DO = DI$.

W celu udoskonalenia inergizacji holograficznej znaleziono związek wizualizacji ze standardową wersją treningu NLP — programowania neurolingwistycznego. Na kursie NLP uczą, że kiedy człowiek myśli lub przywołuje pewien rodzaj myśli, jego gałki oczne w sposób automatyczny wykonują określone ruchy. Skoro więc nasze gałki oczne automatycznie wędrują w określonym kierunku gdy przywołujemy konkretne myśli — to powinno również być prawdziwe twierdzenia odwrotne. Zatem, aby wprowadzić do umysłu nowe dane (wyobrażenia, zdolności twórcze), czyli stworzyć realistyczne doświadczenie, musimy celowo kierować wzrok w określoną stronę (Powell T. J., 1995).

Metoda Silvy wykorzystuje technikę inergizacji holograficznej łączącej realistyczne doświadczenie z ruchem gałek ocznych do osiągnięcia podmiotowych celów.

KW – obrazy konstruowane wizualnie (oczy w górę i w prawo)

PW – obrazy przywoływane wizualnie (oczy w górę i w lewo)

KS – dźwięki i słowa konstruowane słuchowo (oczy na linii wzroku i w prawo)

PS – dźwięki i słowa przywoływane słuchowo (oczy na linii wzroku i w lewo)

KWF – kinestetyczne wrażenia fizyczne, odczucia cielesne (oczy w dół i w prawo – zarówno przy konstruowaniu jak i przywoływaniu)

KWE – kinestetyczne wrażenia emocjonalne (oczy w dół i w lewo – zarówno przy konstruowaniu jak i przywoływaniu)

Wrażenia zapachowe (oczy na wprost i 10 stopni powyżej linii wzroku w kierunku nosa)

Wrażenia smakowe (oczy na wprost i 10 stopni poniżej linii wzroku w kierunku ust)

Inergizacja holograficzna jest potrzebna szczególnie ludziom, którzy mają kłopoty z wizualizowaniem, gdyż albo nie pojmują istoty wizualizacji albo z natury nie są wzrokowcami, lecz mają bardziej rozwinięty tryb postrzegania kinestetycznego lub słuchowego. Dzięki inergizacji holograficznej mogą wykorzystać swą lepszą z natury umiejętność kinestetyczną lub słuchową do tworzenia ścieżki wizualnej w swym realistycznym doświadczeniu.

Techniki metody Silvy pomocne w nauce i w szkole

A. Oczyszczanie myśli

W ostatnich latach komputer jako model mózgu zawładnął uwagą naukowców. Jeżeli nasz mózg jest rodzajem biokomputera, to nasze myśli i działania są programami. (1996, Programowanie neurolingwistyczne) Nasz program zawiera indywidualny system przekonań, nasze nastawienie do życia, pojęcia, naszą samoocenę i poglądy na świat. Programy te pochodzą z pozytywnych lub negatywnych interpretacji naszych przeżyć. Gdybyśmy mogli zmieniać programy mentalne tak jak zmieniamy czy ulepszamy programy komputerowe uzyskalibyśmy natychmiastowe pozytywne zmiany w zachowaniu, sposobie myślenia, odczuwania, działania. Psychologowie twierdzą, że większość najgłębszych, najważniejszych programów pochodzi z okresu pomiędzy momentem poczęcia i wiekiem 4 lat. (1995, Metoda Silvy. Kurs podstawowy). Należy tutaj pamiętać o dwóch sprawach. Po pierwsze — w okresie wczesnego dzieciństwa mózg dziecka operuje w niższych zakresach częstotliwości, mając zwiększoną w porównaniu z dorosłymi, liczbę korzystnych częstotliwości alfa. Jest to jedna z przyczyn, że dzieci uczą się wszystkiego szybko i bez wysiłku, i że mają tak wspaniałą wyobraźnię. Po drugie — w wieku dziecięcym nasze myślenie logiczne i analityczne nie jest dobrze rozwinięte. Dlatego też małe dzieci interpretują wszystko dosłownie. Programowanie dzieci przez rodziców, opiekunów, nauczycieli odbywa się codziennie, często jest ono bardzo negatywne. Ale nawet bardzo głębokie, negatywne programy można wymienić na pozytywne. To bardzo istotna, niemalże zasadnicza kwestia, gdyż zgodnie z prawem efektu Pigmaliona, czy samosprawdzającej się przepowiedni, przewidywania realizują się prawie automatycznie. Gdy spodziewamy się czegoś w przyszłości, mamy tendencję do zachowywania się w sposób zgodny z oczekiwaniami (Cavallier F., 1992). Jakaś część nas potrzebuje potwierdzenia przekonań dotyczących naszego życia, innych ludzi, świata — w celu podtrzymania zgodności wewnętrznej naszego systemu informacji. Programowanie, które jest zakorzenione w głębszych poziomach naszej podświadomości i związane z wolniejszymi częstotliwościami mózgu, wymaga przeprogramo-

wania na tych samych poziomach, na których zostało zaprogramowane. Aby efektywnie zmienić stare, negatywne, destrukcyjne programy należy zastosować technikę oczyszczania myśli i pozytywnych stwierdzeń.

Tab.2. Porównanie cech pozytywnego i negatywnego nastawienia

Lp.	Cechy negatywnego nastawienia	Cechy pozytywnego nastawienia
1.	Pasywność w życiu	Aktywność w życiu
2.	Myślenie o sobie jako o ofierze okoliczności	Myślenie o sobie jako o twórcy okoliczności
3.	Niebranie na siebie odpowiedzialności za swoje życie	Wzięcie pełnej odpowiedzialności za swoje życie
4.	Wrażenie, że nie jesteśmy w stanie kontrolować naszych reakcji	Umiejętność dostosowania reakcji do każdej sytuacji
5.	Mówienie i myślenie: <i>nie mogę, nie będę w stanie</i>	Mówienie i myślenie: <i>mogę, będę w stanie</i>
6.	Powtarzanie innych destrukcyjnych stwierdzeń	Dalszy rozwój konstruktywnych stwierdzeń, co powoduje przypływ energii, pewności siebie i prowadzi do sukcesu

B. Pozytywne nastawienie

Dwie rzeczy motywują ludzi do osiągnięcia sukcesu: inspiracja i desperacja. Te dwa typy motywacji działają na różny sposób, w różnych kierunkach i różnymi rezultatami. Kluczowym elementem jest kierunek motywacji. Kierunek może być „do” tego, czego chcemy, do przyjemności, komfortu, relaksacji lub „od” tego, czego nie chcemy, od bólu, przykrości i stresu (1996, Programowanie neurolingwistyczne). Kierunek motywacji to program mentalny, który wpływa na całe nasze życie. Są to dwa odmienne style motywacji i oba są przydatne w różnych sytuacjach. Tam gdzie jest to możliwe, zdania powinny być sformułowane jednak w pozytywny sposób. Należy powtarzać sobie to, co chcemy osiągnąć a nie to, czego chcemy uniknąć. Nie jest to jednak absolutna reguła. Należy trzymać się zasady „realistycznego nastawienia”, co oznacza, że w celu zapoczątkowania kontroli i eliminacji negatywów, trzeba je przywołać w świadomości, potwierdzić, że istnieją, zanalizować i dopiero wtedy skoncentrować się na pozytywach. Procesy motywacyjne są ściśle związane z emocjami, które pełnią funkcje energetyczne, wzmagają napięcie i podtrzymują ukierunkowane czynności. Motywację typu „od” można by utożsamić z motywacją homeostatyczną a motywację typu „do” z motywacją heterostatyczną. W strukturze motywacji homeostatycznej szczególną rolę odgrywają emocje negatywne takie jak lęk lub zagrożenie. Tymczasem w motywacji heterostatycznej wzrasta rola emocji pozytywnych, takich jak nadzieja czy antycypowana

duma (Kozielecki J., 1987). Motywacja heterostyczna jest zawsze wzrostowa, nie ulega nasyceniu i w związku z tym inicjuje działania transgresyjne, które w moim przekonaniu stanowią meritum metody Silvy. Pozytywne nastawienie ma dużą moc motywującą i stanowi fundament działania przy wykorzystaniu metody Silvy. Pozytywnych stwierdzeń można używać w poziomie beta, ale to, co wyróżnia metodę Silvy spośród innych metod nauczających pozytywnego myślenia i samodoskonalenia, to możliwość świadomego programowania się na głębszych poziomach umysłu. Takie programowanie, odbywające się w wyćwiczonym i kontrolowanym stanie alfa, wywiera o wiele mocniejsze, trwalsze wrażenie na umyśle.

Tab.3. Pozytywny realistyczny sposób myślenia

Percepcja (to, co widzimy)	Nastawienie (to, co myślimy i czujemy na temat tego, co widzimy)
Percepcja realistyczna widzenie zarówno dobrych jak i złych stron, korzyści i potencjalnych trudności	Nastawienie pozytywne oczekiwanie postępu, polepszenia, pozytywnego rozwiązania
Percepcja „różowych okularów” widzenie tylko dobrych stron, nigdy złych czy niekorzystnych	
Percepcja fatalistyczna widzenie tylko złych stron, trudności, niedostrzeganie dobrych stron	Nastawienie negatywne oczekiwanie pogorszenia się spraw, klęski, przegranej

Celem każdego człowieka powinna być realistyczna percepcja i pozytywne nastawienie, gdyż to daje możliwość pełnego wykorzystania potencjału genialności (Sidor. M., 1997).

C. Ekran wyobraźni

Wrażenia subiektywne mogą być bardzo wyraziste, zwłaszcza gdy koncentrujemy uwagę na wewnętrznych wyobrażeniach w stanie alfa a mniej na stymulatorach fizycznych. Z zamkniętymi oczyma nie odbieramy już wrażeń za pomocą naszego fizycznego zmysłu wzroku. Ekran wyobraźni jest obszarem, który odbieramy jako znajdujący się przed nami, przy zamkniętych powiekach i gałkach ocznych zwróconych nieco w górę w stosunku do poziomu horyzontalnego. Ekran wyobraźni powinien być usytuowany przed nami, poza obszarem wewnętrznych powierzchni naszych gałek ocznych, czyli na „zewnątrz”, poza obrębem naszego ciała (1995, Metoda Silvy. Kurs podstawowy). W momencie, gdy zamykamy powieki, nasz zmysł wzroku odbiera jedynie czerni. Wszystko to, co odczuwamy poza czernią, jest wytworem naszej wyobraźni. Technikę tę można wykorzystać do różnych celów między innymi do lepszego zapamiętywania tego czego się uczymy, do poprawy pamięci, do zmiany swo-

ich stosunków np. w grupie rówieśniczej. Wszystko co zapiszemy na swoim umysłowym ekranie wyobraźni, będziemy mogli sobie doskonale przypomnieć. W celu udoskonalenia swoich wrażeń na ekranie wyobraźni należy wykorzystywać opisywaną wcześniej inergizację holograficzną.

D. Zakładki pamięci

Neurologzy twierdzą, że pamięć ludzka jest absolutnie doskonała, ponieważ mózg notuje wszystkie nasze przeżycia i doświadczenia. Wiele z tych informacji odbierana jest jednak na tak głębokich pokładach umysłu, że trudno je wydobyć do naszej świadomości. Zapamiętanie informacji tak, aby ją można potem odtworzyć, wymaga wywarcia mocnego wrażenia na naszych komórkach mózgowych. Kluczem do doskonałej pamięci jest umiejętność tworzenia skojarzeń, czyli wytwarzanie w wyobraźni mocnych, wyrazistych, interesujących połączeń z użyciem wszystkich subiektywnych zmysłów. Umiejętność zapamiętywania oparta jest na wyobraźni a nie na logice (1995, Metoda Silvy. Kurs podstawowy). Zakładki pamięci to technika, która wykorzystuje właśnie eksplorację poprzez wkomponowanie w obraz zakładki jakiegoś zabawnego, dramatycznego, nietypowego a nawet absurdalnego skojarzenia. Należy unikać skojarzeń logicznych, które narzucają się automatycznie, one nie wytworzą jednak w naszym umyśle wystarczająco silnego wrażenia.

Istnieje dziesięć podstawowych, ustalonych zakładek pamięci:

1. TARG
2. NOE
3. MAJ
4. RUCH
5. LOCH
6. JEŻ
7. KIJ
8. FLESZ
9. BÓJ
10. TARAS

Wszystkie następne zakładki pamięci oparte są na dźwięku spółgłosek pierwszych dziesięciu zakładek np. zakładka 11 – TATA, 12 – TRON, 21 – NUTA, 35 – MOLO, 90 – BAT itd. Aby rozwijać swoją pamięć, można ćwiczyć zakładki pamięci na ekranie wyobraźni.

E. Technika trzech palców

Złączenie dwóch palców i kciuka u jednej lub u obydwu rąk powoduje, że umysł dostraja się do głębszych poziomów świadomości osiągając stan uspokojenia, rozluźnienia i zwiększonej produkcji częstotliwości alfa. Jest to ideal-

ny stan do pozytywnego programowania. W wyniku lepszego programowania informacji następuje szybsze i wierniejsze jej odtwarzanie oraz ogólna poprawa pamięci.

Technikę trzech palców można zastosować w celu studiowania, w celu wysłuchania i zapamiętania wykładu, podczas zdawania egzaminu lub kolokwium pisemnego. Jest to technika typu formuła. W każdej z podanych sytuacji edukacyjnych należy przestrzegać określonych etapów. Pierwszym z nich jest osiągnięcie poziomu alfa, następnie odpowiednio przestudiowanie danego tekstu, wysłuchanie i zapamiętanie wykładu, udzielenie odpowiedzi egzaminacyjnych przy jednoczesnym złączeniu trzech palców. Po zakończeniu tych czynności można wzmocnić programowanie przez powtórne osiągnięcie poziomu alfa (1997, Samokontrola umysłu. Ultra seminarium).

F. Zwierciadło umysłu

Technika ta jest przeznaczona do rozwiązywania problemów i do osiągnięcia wyznaczonych celów. Jest to technika takiego programowania, aby nasza świadomość zaczęła zauważać pozytywne możliwości i projektować okazje, które pozwolą na osiągnięcie ustalonych celów i rozwiązanie określonych problemów. Technika nazwana jest „zwierciadłem umysłu” ponieważ w pewnym sensie stanowi ona zwierciadło, w którym obserwujemy „odbicie” naszej obecnej sytuacji oraz następnie wyobrażamy sobie w tym zwierciadle „odbicie” pożądanego wyniku. Podstawą efektywnego programowania naszych celów i rozwiązań są: pragnienie, wiara, oczekiwanie.

Zwierciadło umysłu to technika typu formuła. Należy wprowadzić się w poziom alfa i wyobrazić sobie na ekranie wyobraźni duże zwierciadło. Kolor ramy zwierciadła umysłu może być w wyobraźni zmieniany z niebieskiego na biały. Niebieska rama oznacza problem, biała rama natomiast rozwiązanie problemu lub pożądaný cel. Wiara w możliwość osiągnięcia pragnienia, które jest wyraźnie zaprogramowane w umyśle prowadzi do realizacji tego pragnienia.

Homo transgressivus

Punktem wyjścia w koncepcji transgresyjnej człowieka jest założenie, że człowiek jest układem transgresyjnym. Polega to na tym, że człowiek intencjonalnie wychodzi poza to, co posiada w danej chwili i czym jest w danym momencie. Transgresje to czynności inwencyjne, twórcze, wykraczające poza typowe granice działania, takie, których celem jest, jak mówi Bruner, „wyjście poza dostarczone informacje”. Takie działania w moim przekonaniu są podejmowane w prezentowanej metodzie Silvy. Dokonanie przeglądu i analizy głównych problemów dotyczących tej metody rozpoczęłam od twierdzeń do-

brze uzasadnionych. Mam tutaj na myśli: po pierwsze stwierdzenia dotyczące funkcjonowania mózgu potwierdzone w wielu badaniach neurofizjologów np. Roger Speery i jego teoria rozszczepienia mózgu (nagroda Nobla 1981), Karl Pribram i jego teoria myślenia holograficznego i po drugie stwierdzenia dotyczące mechanizmów motywacyjnych nazywanych tutaj technikami oczyszczania myśli i pozytywnego nastawienia. Techniki motywacyjne są fundamentem do podejmowania następnych działań w ramach opisywanej metody. Techniki ekranu wyobraźni, zakładki pamięci, zwierciadła umysłu, trzech palców znajdują, moim zdaniem, realne zastosowanie w nauce szkolnej. Kolejnym krokiem naprzód w analizie możliwości wykorzystania metody Silvy w procesie kształcenia będzie próba skonstruowania strategii uczenia się umiejętności intelektualnych, informacji werbalnych, umiejętności motorycznych i postaw w oparciu o zaprezentowane tutaj techniki.

Literatura:

- Cavallier F., 1992, Wizualizacja, Poznań
- Kozielecki J., 1987, Koncepcja transgresyjna człowieka, PWN, Warszawa
- Powell T. J., 1995, Panowanie nad umysłem, Warszawa
- Silva J., Goldman B., 1996, Dynamiczna kontrola umysłu metodą Silvy, Łódź
- Silva J., Stone R., 1997, Pomóż sobie metodą Silvy, Łódź
- Sidor. M., 1997, I ty możesz być geniuszem, Łódź
- 1995, Metoda Silvy. Kurs podstawowy, Warszawa
- 1996, Programowanie neurolingwistyczne, Warszawa
- 1997, Samokontrola umysłu. Ultra seminarium, Warszawa

Adam Rosół

Szkoła — producent ładu czy nieładu ?

Przedmiotem mojego zainteresowania jest rola szkoły w utrzymywaniu ładu społecznego. Inaczej mówiąc, chodzi o odpowiedź na pytanie, na ile i w jaki sposób szkoła jest przydatna dla zapobiegania anarchii i nieładu. Problem ten będzie rozpatrywany w kontekście dwóch koncepcji ładu społecznego. Chodzi o koncepcje ładu społecznego jako modelu społeczeństwa, jego istoty, charakteru i o koncepcje ładu społecznego jako celu, do realizacji którego należy dążyć. W pierwszym przypadku ład oznacza możliwość odtworzenia, opisu czy zrozumienia, w drugim ład oznacza możliwość zrealizowania pomysłu.

Szkoła w ramach modelu ładu jest jednym z elementów, aspektów rzeczywistości, jest uwikłana w jego stawanie się i należy zrozumieć i wyjaśnić rolę, jaką odgrywa w społeczeństwie, w danym typie ładu społecznego. W drugim przypadku, szkoła ma podejmować zadania związane z realizacją zadanego ładu społecznego. Pojawia się pytanie jaki to ład społeczny szkoła ma produkować?

O zasadności i użyteczności tego rozróżnienia przekonuje doświadczenie realnego socjalizmu. Jeden aspekt to pewne uporządkowanie działań i zachowań społecznych realnego socjalizmu, opisywane i analizowane np. w kategoriach ładu monocentrycznego. Drugi aspekt to postulowana wizja ładu „społeczeństwa socjalistycznego”, za zrealizowanie którego miała odpowiadać szkoła.

W wielu obszarach życia społecznego współcześnie toczy się spór o przewidywany przebieg zjawisk i procesów społecznych, jak i o charakter działań, które należy podjąć. Dotyczy to całego kręgu naszej cywilizacji, ale w szczególności dotyczy to — co najważniejsze — Polski. Sytuacja Polski po okresie realnego socjalizmu w dziedzinie systemu edukacji, zadań szkoły, to brak od-

powiedzi na pytanie o to, czym ma być szkoła. Nie ma zgody co do opisu i co do postulatów. Podejmowane próby uporządkowania celów działania instytucji oświatowych nie prowadzą do ich uzgodnienia. Toczą się spory ideologiczne, podejmowane są decyzje istotne z tego punktu widzenia. Często spory i dyskusje dotyczą spraw szczegółowych, mających jednak podstawowe znaczenie dla przyszłości systemu szkolnego i jego roli w społeczeństwie. Odczuwa się brak artykulacji celów, jakie przyświecają uczestnikom tych sporów. Warto — jak sądzę — poświęcić trochę uwagi udzieleniu odpowiedzi na pytanie jakie postulaty są możliwe do realizacji w ramach systemu szkolnego i jakie mogą być konsekwencje prób realizacji różnorodnych postulatów.

Socjologowie starają się znaleźć pewne wspólne, charakterystyczne dla określonej grupy społeczeństw cechy, które pozwalają formułować sądy o tych społeczeństwach jako o pewnych całościach, co jest oczywiście warunkiem koniecznym dla możliwości uprawiania dyscypliny. Jednym z najbardziej płodnych poznawczo pomysłów na konstruowanie modeli — typów idealnych społeczeństw jest propozycja S. Ossowskiego (1967), który biorąc pod uwagę kryterium — dominujący typ zachowania się zbiorowego — wyróżnił trzy występujące w historii społeczeństw modelowe typy regulacji zachowań, którym odpowiadają trzy koncepcje ładu społecznego:

- a) ład przedstawień zbiorowych, w którym członkowie zbiorowości zachowują się w sposób zgodny ze zinternalizowanymi normami;
- b) porządek policentryczny, w którym zachowania członków zbiorowości są wypadkową indywidualnych decyzji wynikających z osobistych interesów oraz racjonalnego przewidywania zachowania się innych jednostek i podporządkowane pewnym regułom gry;
- c) porządek monocentryczny, w którym zachowaniami członków zbiorowości kieruje jeden wspólny ośrodek decyzji a zamiast interakcji osób lub interakcji grup społecznych mamy tam do czynienia z ustalonym z góry współdziałaniem elementów mechanizmu.

Wymienionym typom uporządkowania zachowań społecznych odpowiadają odmienne sposoby, możliwości przewidywania zachowań członków społeczeństwa. I tak dla ładu przedstawień zbiorowych: „Aby przewidywać akty tego rodzaju zbiorowości, trzeba znać właściwe jej wzory oraz siłę tych wzorów, tzn. stopień prawdopodobieństwa indywidualnych odchyleń.”

Dla ładu policentrycznego: „..... stan rzeczy, który stanowi wypadkową nie skoordynowanego zachowania się tysięcy albo milionów ludzi, może być nie przewidziany przez sprawców, ale daje się przewidzieć przez ekonomistę lub socjologa.”

Dla ładu monocentrycznego: „Jeżeli znamy decyzje ośrodka rządzącego, wnioski dotyczące wyników zbiorowego zachowania się tego typu oparte są na założeniach dotyczących następujących okoliczności:

- a) czy środki umożliwiające wykonanie dyspozycji (...) zostały obliczone należycie;
- b) czy mechanizm organizacji typu militarnej jest doskonały;
- c) do jakiego stopnia stanowi ona system izolowany.”

Tak wyodrębnionym przez S. Ossowskiego typom ładu społecznego w jakimś sensie odpowiadają inne koncepcje typologii społeczeństw. Można powiedzieć, że ład przedstawień zbiorowych to typ społeczeństw o dominacji struktur, całości społecznych o charakterze wspólnotowym, a ład policentryczny to typ społeczeństw o przewadze struktur, całości społecznych o charakterze zrzeszeniowym. Inspiracją do wyodrębnienia trzeciego typu były różne utopijne i religijne koncepcje społeczeństw oraz przeprowadzony na wielką skalę, z dużym zaangażowaniem systemów edukacji, eksperyment socjalistyczny. Dla tego typu społeczeństw przywoływane jest określenie system totalny czy totalitarny.

W naszym kręgu kulturowym systematycznie wzrasta liczba grup, całości społecznych, w których jednostki uczestniczą tylko częściowo, „jednoaspektowo”. Równolegle maleje znaczenie grup, do których jednostki przynależą w sposób całościowy, całą swoją osobowością. Dominacja świata zrzeszeń w naszym kręgu kulturowym następuje w okresie powstawania nowoczesnego społeczeństwa, jak pisze J. Chłopecki (1993): „Świat osiemnastego wieku jest jeszcze światem wspólnotowym — następne stulecie przynosi już w Europie i przede wszystkim w Ameryce, eksplozywny rozwój zrzeszeń.”

Rozpatrując problematykę funkcjonowania instytucji wychowawczych, J. Chałasiński (1969) tak oto charakteryzuje ten proces: „Wyodrębnienie się instytucji wychowawczych było zresztą jednym z przejawów ogólnego, społeczno-historycznego procesu różnicowania się funkcji życia zbiorowego i powstawania instytucji specjalnych dla zbiorowej aktywności ludzkiej w różnych dziedzinach życia zbiorowego i kultury.”

Tak więc w dobie kształtowania się społeczeństwa nowoczesnego powstaje wyspecjalizowana instytucja — system szkolny, poprzez którą młodzi członkowie społeczeństwa są wdrażani do zachowań, do realizacji zadań w innych instytucjach, zgodnie z logiką działania tych instytucji. Zadaniem systemu szkolnego w społeczeństwie zrzeszeniowym jest więc wdrażanie do takich zachowań, które będą potwierdzały istniejący ład społeczny. Szkoła w takim

społeczeństwie jest jedną z „modelowych” instytucji, której analiza jest potrzebna dla zrozumienia istoty funkcjonowania społeczeństwa.

To cywilizacja przemysłowa z jej rozczłonkowanymi, autonomicznymi, zrzeszeniowymi dziedzinami, aspektami, instytucjami zaspokajającymi odrębne potrzeby ukształtowała aktualny system szkolny i określiła miejsce w nim nauczycieli. To właśnie w ramach tego typu ładu społecznego szkoła stała się instytucją powołaną do legitymizowania społecznej rzeczywistości. A więc współtworzenia ładu społecznego, jego legitymizowania, przy czym ideologie edukacyjne nie zawsze odpowiadały realnemu funkcjonowaniu szkoły.

Szkoła masowa w ramach społeczeństwa demokratyczno-wolnorynkowo-polocentrycznego została zorganizowana na zasadach, które odbiegają od tych na jakich opiera się ład społeczny w tych społeczeństwach. Szkoła tradycyjna oparta o posłuszeństwo, hierarchię i autorytaryzm odpowiadała tylko niektórym elementom, aspektom sytuacji społecznej, ładu społecznego — takim jak wojsko i fabryka.

To wiara w możliwość wykształcenia u wychowanków założonych z góry cech doprowadziła do sformułowania w socjalistycznej rzeczywistości postulatu wychowania nowego człowieka. Szkoła w społeczeństwie nowoczesnym miała „uporządkować” jednostki zgodnie z potrzebami społecznymi. Szkoła w czasach realnego socjalizmu miała produkować ład socjalistyczny. Punktem odniesienia dla tego ładu był wzorzec, model, postulat społeczeństwa socjalistycznego i człowieka socjalizmu.

Jeżeli nie udawało się wychować człowieka socjalizmu, to znaczy, że nie udawało się opanować nieładu polegającego na braku odpowiedniości pomiędzy uznanym celem, instytucjami a zachowaniami, motywami i cechami indywidualnymi jednostek. Szkoła realnego socjalizmu poniosła klęskę — nie była zdolna wyprodukować ładu społecznego. Tymczasem, jak pisze J. Szczepański (1995): „Wychowanie człowieka socjalizmu było warunkiem koniecznym stabilizacji i utrwalenia socjalizmu....”

O tym, że nauczyciele postrzegają szkolny system edukacji jako odpowiedzialny za „przygotowanie” do wypełniania ról w autonomicznych dziedzinach, jakby niezależnie od „wychowania” nie wolno zapominać. Jest to postrzeganie instytucji szkolnej jako instytucji, której zadaniem jest „wyprodukowanie” odpowiednich osobników do różnych dziedzin, do różnych innych instytucji. W związku z tym, nauczyciele często postrzegają szkołę jako zwolnioną z obowiązków wychowania, bo to nie leży bezpośrednio w polu zainteresowań, potrzeb autonomicznych instytucji, do grania ról, w których ma przygotowywać szkoła (Rosół A., 1995).

Przedstawione typy idealne społeczeństw nie mogą być traktowane jako „rzeczywiste łady” stanowiące podstawę do przewidywania zachowań. Jest bowiem tak, że „... zwykle mamy do czynienia z mieszaniną ładu i nie-ładu, czyli z sytuacją, w której istnieją obszary aktywności ludzkiej nie podporządkowane wartościom i normom, a więc nieprzewidywalne.” (Jawłowska A., 1995).

Rozpatrując problemy nieładu powinniśmy również uwzględnić rozumienia ładu jako pewnego pożądanego stanu rzeczy, jako: „... ładu normatywnego, czyli uporządkowanego systemu norm stanowionych, regulujących różne dziedziny działalności i stosunków między jednostkami i grupami społecznymi...” (Turowski J., 1995). Takie rozumienie ładu jest odrębne od poprzedniego, pozwala na analizę zarówno z punktu widzenia obowiązywania owych norm w danym społeczeństwie jak i z punktu widzenia postulowanych norm mających regulować życie społeczne. Co ważniejsze, w tym rozumieniu ładu społecznego mamy do czynienia z zaangażowaniem systemów wartości. W takim sensie, że bądź to występują konkurencyjne łady aksjonormatywne, bądź to uznaje się jeden ład za „słuszny”, odbierając innym koncepcjom status takiego ładu. W tym drugim przypadku: „Wielość traktowana jest bowiem jako nieład, jako «bazar», różnorodność arbitralnych wyborów. Projektowany ład nie jest w tej sytuacji konfrontowany z innym ładem, zasługującym na poważne traktowanie, lecz z tymczasowością i niedorobnością.” (Reut M., 1997).

Modelowi ładu policentrycznego odpowiada sytuacja wielości ładów aksjonormatywnych z możliwością występowania różnorodnych relacji pomiędzy konkurencyjnymi ładami aksjonormatywnymi w realizacji i w postulatach. Dla społeczeństw monocentrycznych, totalitarnych charakterystyczne jest występowanie — przynajmniej w sferze postulatywnej, zadaniowej — jednego, obowiązującego ładu aksjonormatywnego.

Przystępując do rozważań o szkole jako instytucji wytwarzającej ład lub nieład winniśmy zatem pamiętać o tych rozróżnieniach. Widzenie roli szkoły i stawiane jej zadania będą uwarunkowane punktem widzenia na całość życia społecznego.

Na pytanie o rolę szkoły jako instytucji społecznej R. Schulz (1996) odpowiada w sposób następujący: „Istotą szkoły jest to, że kolektywny podmiot wychowania wchodzi w niej w uporządkowane i systematyczne relacje ze zbiorowym przedmiotem wychowania I dalej: „... co w istocie jest „produktem” pracy szkoły?... szkoła formuje przede wszystkim te wymiary osobowości, które jednostka (uczeń) dzieli z innymi... wspólne wszystkim uczniom...”. Jest to odpowiedź pozostająca w bezpośrednim związku z rozumieniem ładu

społecznego, odpowiadająca patrzeniu zarówno z punktu widzenia całości społecznej, jak i z punktu widzenia ucznia. Otóż szkoła jako instytucja ma zadania wynikające z potrzeby uzyskania podobieństwa zachowań jednostek w sytuacji społeczeństwa, które nie podlega już regułom wspólnotowym, nie jest oparte o ład przedstawień zbiorowych. Przy czym rola ta może być pełniona w ramach społeczeństwa policentrycznego i w ładzie monocentrycznym.

Problem polega na tym, że współcześnie nastąpiła — w dużej skali — utrata wiary w zasadność realizowania wizji i w samą możliwość zrealizowania takiej wizji. Następuje zakwestionowanie roli szkoły jako instytucji w ramach analizowanych, zastanych ładów społecznych. Kwestionowana jest również rola szkoły jako instytucji tworzącej zakładany ład społeczny, realizującej, wcielającej w życie aksjonormatywne wzorce.

Jeżeli poprzez szkołę nie można wyprodukować założonego człowieka, jeżeli współcześnie nie można nawet w przybliżeniu określić umiejętności potrzebnych w przyszłości, to szkoła nie może wytwarzać ładu rozumianego jako gotowy wzór. Ale jeżeli szkoła, jak na to wskazuje R. Schulz, jest powołana do wytwarzania tego co wspólne dla wielu, to jest instytucją zapewniającą „porównywalność” i „przystawalność” poszczególnych osobników, którzy dzięki temu mogą tworzyć struktury społeczne, organizację społeczną noszącą znamiona ładu, porządku.

Być może zmiana optyki widzenia roli szkoły — poprzez odejście od poszukiwania odpowiedzi na pytanie o wytwarzanie porządku przez szkołę, rozważań o konieczności zapewnienia powielania ładu czy danego ładu społecznego przez system szkolny i przejście do ustalania zadań szkoły realizowanych wobec uczniów — pozwoli lepiej rozwiązać problem roli szkoły w społeczeństwie.

Tylko z pozoru nieuporządkowane (odnoszone do jednostki) zabiegi wychowawcze można traktować jako sprzyjające pojawianiu się nieładu. Uporządkowanie może następować na poziomie systemu wartości czy zasad i norm. Wtedy brak uporządkowania konkretnych zachowań wcale nie będzie świadczył o tym, że szkoła wytwarza nieład. Natomiast z pozoru uporządkowane zachowania, wynikające z zastosowania przymusu i bezpośredniej kontroli, mogą się nie przyczyniać do wytwarzania ładu. Poprzez to, że występuje brak zgodności pomiędzy uznawanymi normami i wartościami a zachowaniami, w konsekwencji tworzy się nieład, pozwolenie na nieprzestrzeganie norm i wzorów zachowań.

Jeżeli uznać, że życie społeczne jest pewnym procesem, na który składają się historyczne uwarunkowania (to, co się już wydarzyło określa to co może się wydarzyć), cele działania indywidualne i zbiorowe, a decyzje — wcześniej

niemożliwe do przewidzenia — określają przebieg procesów (Sztompka P., 1991), to nie ma możliwości zrealizowania teleologicznego ładu. Realizacja projektu społecznego wprowadza w życie społeczne nowe warunki, których konsekwencji dla przebiegu dalszych zjawisk niepodobna przewidzieć.

Przy tym punkcie widzenia, problem nie polega na tym, jak i jaki ład społeczny ma wytwarzać szkoła, tylko na tym, jakiego wychowanka i jak ma szkoła kształcić i wychowywać. To wychowankowie będą tworzyć ład społeczny, będą go wytwarzać poprzez swoje zachowania. Szkoła, kształtowana jako instytucja wielu koncepcji i oddziaływań, może się okazać wytwórcą ładu w o wiele większym zakresie niż szkoła realizująca zadanie tworzenia ładu.

Literatura

- Chałasiński J., 1969, Społeczeństwo i wychowanie, Warszawa
- Chłopecki J., 1993, Ciągłość, zmian i powrót. Szkice z socjologii wychowania, Rzeszów
- Jawłowska A., 1995, Ład czy rozpad? Zmiany w sferze aksjonormatywnej, [w:] Ludzie i instytucje. Stawanie się ładu społecznego, Pamiętnik IX Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego, Lublin
- Ossowski S., 1967, O nauce. Dzieła T.IV, Warszawa
- Reut M., 1997, „Ograniczenia” liberalizmu i samoograniczenie wolności (edukacja jako miejsce sporu o rozumienie wolności), [w:] Kwieciński Z. (red.), Nieobecne dyskursy. Część V, Toruń
- Rosół A., 1995, Opinie nauczycieli o zmianach w oświacie i zasadach jej usytuowania w społeczeństwie, [w:] Rosół A., Szczepański M. S. (red.), Nowoczesna szkoła – nowoczesność w szkole, Częstochowa
- Schulz R., 1996, Szkoła jako instytucja i system organizacyjny, [w:] Antropologiczne podstawy wychowania, Wybór Schulz R., Warszawa
- Szczepański J., 1995, Ludzie i instytucje. Powstawanie i przekształcenia społeczeństwa polskiego, [w:] Ludzie i instytucje. Stawanie się ładu społecznego, Pamiętnik IX Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego, Lublin
- Sztompka P., 1991, Teoria stawania się społeczeństwa. Szkic koncepcji, [w:] Przełom i wyzwanie. Pamiętnik VIII Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego, Warszawa–Toruń
- Turowski J., 1995, Podstawy ładu normatywnego w pluralistycznym społeczeństwie, [w:] Ludzie i instytucje. Stawanie się ładu społecznego, Pamiętnik IX Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego, Lublin

Autorzy:

- Urszula Augustyńska** – mgr, asystent w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej i Metodologii Badań w Instytucie Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Pedagogicznym WSP w Częstochowie
- Andrzej Ćwikliński** – dr, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Kazimierz Denek** – profesor zwyczajny dr hab., kierownik Zakładu Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Romuald Derbis** – dr, kierownik Zakładu Psychologii, dyrektor Instytutu Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Pedagogicznym WSP w Częstochowie
- Andrzej Gofron** – dr, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki i Psychologii, prodziekan Wydziału Pedagogicznego WSP w Częstochowie
- Beata Gofron** – dr, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej i Metodologii Badań w Instytucie Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Pedagogicznym WSP w Częstochowie
- Eugeniusz Kameduła** – dr hab., docent w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Agnieszka Kozerska** – mgr, asystent w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej i Metodologii Badań w Instytucie Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Pedagogicznym WSP w Częstochowie
- Ignacy Kuźniak** – dr hab., docent w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Stanisław Palka** – profesor zwyczajny dr hab., dyrektor Instytutu Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie
- Małgorzata Piasecka** – mgr, asystent w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej i Metodologii Badań w Instytucie Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Pedagogicznym WSP w Częstochowie
- Eugeniusz Piotrowski** – dr hab., profesor w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Andrzej Pluta** – dr hab., profesor w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Pedagogicznym WSP w Częstochowie
- Adam Rosół** – dr, adiunkt w Zakładzie Socjologii w Instytucie Pedagogiki Społecznej, dziekan Wydziału Pedagogicznego WSP w Częstochowie
- Artur Stachura** – mgr, asystent w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej i Metodologii Badań w Instytucie Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Pedagogicznym WSP w Częstochowie
- Janina Świrko-Pilipczuk** – dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego
- Antoni Zając** – dr, adiunkt w Instytucie Techniki na Wydziale Pedagogicznym WSP w Rzeszowie
- Tomasz M. Zimny** – dr, kierownik Zakładu Dydaktyki Ogólnej i Metodologii Badań w Instytucie Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Pedagogicznym WSP w Częstochowie
- Zygmunt M. Zimny** – profesor zwyczajny dr hab. w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej i Metodologii Badań w Instytucie Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Pedagogicznym WSP w Częstochowie