

Oświata na wirażu

pod redakcją Kazimierza Denka i Tomasza M. Zimnego

Recenzent: Kazimierz Wenta

Publikacja finansowana przez
Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP w Warszawie
Bałtycką Wyższą Szkołę Humanistyczną w Koszalinie

Projekt okładki: Artur Stachura

ISBN 83-902311-4-X

Wydawca:
Wydawnictwo Andrzej Wiśniewski

Druk:
TRADART s.c., Częstochowa, ul. Wały Dwernickiego 121

Wydanie I. Ark. wyd. 23. Ark. druk. 20,5

Spis treści

Wprowadzenie w tematykę seminarium	5
Cz. I. Refleksje nad oświatą polską i jej badaniem	
Tadeusz Lewowicki, <i>W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych</i>	11
Kazimierz Denek, <i>Komunikacja w procesie kształcenia</i>	21
Józef Pólturzycki, <i>Współczesne dokumenty edukacyjne i ich znaczenie dla rozwoju dydaktyki</i>	33
Zygmunt M. Zimny, <i>O naturalizację procesu kształcenia</i>	45
Andrzej Stanisław Barczak, <i>Paradygmaty nauki – systemy edukacyjne – formowanie elit</i>	61
Stefan Mieszalski, <i>Zagrożenia związane z hasłami reformy systemu edukacji</i>	67
Wanda Woronowicz, <i>Edukacyjne obszary refleksji</i>	79
Janusz Gnitecki, <i>Perspektywy nowej edukacji</i>	87
Wojciech Kojs, <i>Treści kształcenia - stare i nowe problemy</i>	99
Ignacy Kuźniak, <i>Metody ilościowo-jakościowe w badaniach edukacyjnych</i>	111
Jan Adam Malinowski, <i>Wartości edukacji regionalnej i krajoznawczej w reformowanej szkole</i>	119
Tomasz M. Zimny, <i>Konieczne zmiany w procesie kontrolowania i oceniania pracy uczniów i nauczycieli</i>	125
Cz. II. Doskonalenie procesu kształcenia	
Stanisław Palka, <i>Samodzielność poznawcza uczniów jako składnik nowoczesnego procesu kształcenia</i>	143
Franciszek Bereźnicki, <i>Od nauczania łącznego do zintegrowanego</i>	151
Eugeniusz Piotrowski, <i>Podjęcie podmiotowe do ucznia jako wyzwanie współczesności</i>	161
Janina Świrko-Pilipczuk, <i>Podmiotowość w procesie kształcenia – możliwości i ograniczenia</i>	167
Eugeniusz Kameduła, <i>Metody poszukujące w kształceniu otwartego umysłu ucznia</i>	179
Andrzej Ćwikliński, <i>Relacje pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia</i>	187
Ewa Czaja, Danuta Hyżak, <i>Integracja w edukacji wczesnoszkolnej</i>	195
Urszula Augustyńska, <i>Znaczenie świadomości osiągnięć dla wyników kształcenia</i>	201

Artur Stachura, <i>Rozwijanie zdolności myślenia dywergencyjnego jako czynnik podnoszący skuteczność kształcenia</i>	207
Małgorzata Piasecka, <i>Analiza celów kształcenia autorskiego programu na poziomie szkoły wyższej</i>	217
Antoni Zając, <i>Obawy związane z powstawaniem społeczeństwa informacyjnego i kultury technopolu</i>	229
Cz. III. W poszukiwaniu edukacyjnej przestrzeni badawczej	
Zenon Jasiński, <i>Tolerancja jako element edukacji wielokulturowej</i>	241
Maria Kozielska, <i>Kształtowanie twórczej aktywności studentów w komputerowo wspomaganym procesie uczenia się</i>	255
Mykoła Zymomrya, Waldemar Żabczyński, <i>System modelowania w procesie nauczania języka obcego</i>	265
Romuald Derbis, <i>Zmiana jako wartość w edukacji – z perspektywy badań nad bezrobociem</i>	275
Anna Kozłowska, <i>Doskonalenie zawodowe nauczycieli w okresie reform edukacyjnych</i>	287
Beata Łukasik, <i>Kształcenie nauczycieli – refleksyjnych praktyków</i>	293
Monika Kowalczyk-Gnyp, <i>Cele edukacji zawodowej a cele życiowe uczniów średnich szkół zawodowych</i>	301
Monika Adamska-Staroń, <i>Pedagogiczne uporządkowanie świata edukacji w świadomości studentów-kandydatów na nauczycieli</i>	311
Olga Łodyga, <i>Sylwetka współczesnego dyrektora szkoły</i>	317
Podsumowanie	325
Nota o autorach	327

Wprowadzenie w problematykę seminarium

*Świat takich nauczycieli chwalił i chwali,
którzy ucząc chodzili, a chodząc nauczali.*
Józef Minasowicz

Tematyka Tatrzańskiego Seminarium Naukowego koncentruje się wokół przemian edukacji i możliwości wprowadzenia nowych sposobów realizacji procesu kształcenia. Mamy nadzieję, że nasze seminarium stanie się formą pogłębionego oglądu oświaty w kontekście takich opracowań, jak: *Reforma systemu edukacji*. Projekt (MEN, WSiP Warszawa 1998); *Biała księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, (Warszawa, 1997), *Memoriał w sprawie „Roli edukacji w kształtowaniu przyszłości Polski”* Komitet Prognoz Polska w XXI wieku przy Prezydium PAN. Wskazuje on na nowe wyzwania edukacyjne:

Pierwsze – ogólnocywilizacyjne, oznaczające zasadnicze zwiększenie roli edukacji w kształceniu jednostki ludzkiej oraz pojmowanie edukacji szerzej niż tylko jako system szkolny. Akcent w edukacji pada na przygotowanie ludzi do samorozwoju oraz podniesienia roli kształcenia ogólnego.

Drugie – to cywilizacja informacyjna, w którą wkraczamy. Akcent pada na przygotowanie człowieka do życia w tej cywilizacji i jego zdolności wykorzystywania mediów i technik informacyjnych.

Trzecie – to procesy integracji z Europą oraz ich edukacyjne uwarunkowania (Cz. Banach: *Rola edukacji w kształtowaniu przyszłości Polski, w świetle Memoriału Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku”* przy Prezydium PAN, „Nowa Szkoła” 1998 nr 5).

Z wyzwań tych wyłania się dziesięć najważniejszych problemów i postulatów pod adresem edukacji. Oto one: Nauczyciele, prawdziwa rewolucja programowa, która powinna być oparta na przygotowaniu ucznia do kierowa-

nia własnym życiem na zasadzie odpowiedzialności za własne decyzje, przejście do społeczeństwa informacyjnego, zmiana sensu szkolnictwa, określenie roli państwa w dziedzinie edukacji, wyrównywanie szans edukacyjnych, unikanie planowości w dziedzinie nauk o edukacji, brak przemyślanej i dynamicznej polityki wymiany uczniów i studentów z zagranicą, zwiększenie roli rodzin w kształtowaniu postaw i zainteresowań edukacyjnych swoich dzieci, przewyciężenie i eliminowanie antyedukacyjnych postaw naszych mas mediów zwłaszcza TVP.

Bliskie są nam wskazania utworzonej w 1993 roku przy UNESCO Międzynarodowej Komisji Edukacji dla XXI wieku pod kierownictwem J. Delorsa. Uznała ona, że edukacja powinna wspierać się na takich filarach uczenia się jak: przekazywanie i dawanie wiedzy; współdziałanie w zespole; jakim być i współżycie ze światem przyrody (J. Delors: *Edukacja dla przyszłości*, „UNESCO i MY” 1996, nr 2).

Pragniemy podjąć podstawowe cele kształcenia ogólnego. Są nimi: poznanie siebie; odnajdywanie harmonii i równowagi wewnętrznej i rozwijanie szacunku do uniwersalnych wartości; efektywne współuczestnictwo w ramach różnego rodzaju grup i wspólnot; korzystanie z zasobów informacyjnych naszej cywilizacji; współdziałanie z przyrodniczym środowiskiem. Do podstawowych zadań edukacyjnych jakie wynikają z wymienionego na końcu celu należy wymienić: dostrzeganie nierozzerwalnej łączności człowieka ze środowiskiem; rozwijanie wrażliwości na piękno otaczającej przyrody i docenianie kontaktów z nią; uświadomienie uczniom zagrożenia jakie wprowadza do środowiska przemysł i człowiek; rozbudzanie świadomości negatywnych czynników wpływających na środowisko; dostrzeganie możliwości działania w sprawie ochrony przyrody; kształtowanie przekonań, że człowiek nie ma prawa decydować o życiu i śmierci innych gatunków (K. Kłósowski, *Pierwszeństwo etyki i bioetyki przed genetyką*, Kraków 1996).

Planujemy powrócić do epistemologicznych podstaw procesu kształcenia. Stanowią one spójną strukturę, która umiejętnie przetransponowana i wkomponowana do lekcji, może uczynić przyswajanie treści kształcenia bardziej efektywnym, zapobiec usterkom i niepowodzeniom. Interesować nas będzie poznanie zmysłowe, myślowe i empiryczne.

Zamierzamy bliżej zająć się teleologią edukacji, formułowaniem jej celów: ogólnych, pośrednich, szczegółowych i operacyjnych. Te ostatnie są jak mapa Tatrzańskiego Parku Narodowego, która pomaga nauczycielowi, krajoznawcy, turyście i ich uczniom zorientować się po co i dokąd zmierzają i w jakim momencie znaleźli się w danym miejscu. Cele operacyjne ułatwiają jasne określenie tego, co ma być przedmiotem nauczania i co w jego rezultacie uczniowie mają wiedzieć, rozumieć, umieć i chcieć.

Najwięcej uwagi poświęcimy aktywizacji i aktywności uczniów oraz ich uwarunkowaniom. Przez to zainteresujemy się teorią i praktyką kształcenia wielostronnego, zwłaszcza tokami nauczania.

Z trudem przebija się przez klasy szkolne podmiotowy stosunek do ucznia, a co za tym idzie, z mozołem toruje sobie drogę dialog. Na większości przedmiotów brak jest sprzężenia zwrotnego pomiędzy nauczycielem i uczniem. Stąd zainteresowanie na seminarium też tą problematyką.

Kazimierz Denek
Polana Chochołowska, dnia 15 czerwca 1998 roku

CZEŚĆ I

Refleksje nad oświatą polską i jej badaniem

Tadeusz Lewowicki

W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych

Historia oświaty przynosi liczne przykłady reformowania działalności edukacyjnej. Wraz z upowszechnianiem instytucjonalnej oświaty – szkolnej i pozaszkolnej – dokonywane były rozmaite zmiany programowe, metodyczne, organizacyjne i in. (S. Kot 1995; W. Wołoszyn 1995). Reformatorzy – zazwyczaj reprezentujący państwo (od wieków głównego dysponenta oświaty) – kreowali modele edukacji kierując się wyobrażeniami o potrzebach tego państwa (w istocie przeważnie elit władzy) i uwzględniając w jakiejś mierze dominujące ideologie oświatowe i potrzeby społeczne.

Przemiany gospodarcze, polityczne i społeczne, a także rozwój kultury i nauki, wymuszały przeobrażenia oświaty. Wprowadzono nowe treści, obejmowano nauką coraz więcej dzieci i młodzieży, poszukiwano atrakcyjnych i skutecznych metod nauczania. Ale ogólny obraz masowej oświaty – szczególnie oświaty szkolnej – pozostawał wciąż prawie taki sam. Nawet przełom XIX i XX stulecia i nurt progresywizmu pedagogicznego (W. Okoń 1978) nie przyniosły już wówczas oczekiwanej radykalnej zmiany modelu edukacji szkolnej.

Ważnym wynikiem poczynań progresywistów stało się m.in. przełamanie monopolu jednej ideologii oświatowej, ukazanie roli aktywności uczącego się dziecka, zaproponowanie i wdrożenie metod nauczania-uczenia się sprzyjających rozwojowi myślenia i samodzielnemu działaniu. Zaistniał alternatywny świat edukacji (alternatywny m.in. wobec sztywnego systemu nauczania podającego, postherbartowskiej pedagogiki, autorytaryzmu nauczycieli). Nie ustała jednak dominacja państwa w dziedzinie oświaty, centralizacja ważnych decyzji edukacyjnych (dotyczących np. celów oraz treści kształcenia i wychowania, kierunków kształcenia, sieci szkół, polityki kadrowej). Również co-

dzienna praktyka oświatowa w znacznym stopniu pozostaje pod wpływem schematów typowych rozwiązań organizacyjnych, metod pracy i atmosfery tzw. szkoły tradycyjnej. Wiele okoliczności – w tym m.in. charakter szkolnictwa, chroniczne niedoinwestowanie oświaty, skostniałe systemy kształcenia nauczycieli – służyło i – niestety – nadal służy podtrzymywaniu takiego stanu rzeczy zarówno w naszym kraju, jak i w wielu innych krajach.

Większość reform podejmowanych w przeszłości – aż do lat pięćdziesiątych – sześćdziesiątych naszego wieku – dotyczyła przede wszystkim dostępu do oświaty (stopniowo zwiększano możliwości pobierania nauki przez dzieci i młodzież) i porządkowania oraz wzbogacania sieci instytucji szkolnych. Towarzyszyła temu aktualizacja treści (wprowadzana w dość ostrożny sposób i w ograniczonym zakresie). Poczynania reformatorskie „dojrzewały” długo i podejmowane były przez władze państwowe, niejako „odgórnie”. Działo się tak w całym świecie – zorganizowanym w hierarchicznych strukturach społecznych. Było też zgodne z doktryną edukacji adaptacyjnej – edukacji przystosowującej kolejne pokolenia do aktualnych warunków życia, edukacji utrwalającej panujący (hierarchiczny) ład społeczny (T. Lewowicki 1995).

Jednym z wyjątków w tym ogólnym obrazie dawnych reform był wspomniany już ruch progresywizmu pedagogicznego. Ruch ten narodził się w wyniku gwałtownych zmian społecznych i gospodarczych końca ubiegłego i początku bieżącego stulecia, a rozwijał się dzięki różnym autorskim eksperymentom – inicjowanym lokalnie, „oddolnie”. Również jednak progresywizm nie dążył do zdecydowanej zmiany ładu społecznego, chociaż niósł elementy demokratyzacji i sprzyjał kształtowaniu (się) nowej hierarchii społecznej.

„Boom” reformatorski w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych naszego wieku

Pierwsze dziesięciolecie po II wojnie światowej to w Europie okres odbudowy szkolnictwa. Lata powojenne przyniosły z czasem silną tendencję do demokratyzacji życia społecznego i impulsy do upowszechniania oświaty na coraz wyższym poziomie. W wielu państwach nastąpiło zjawisko tzw. eksplozji szkolnej. W Europie i w Ameryce Północnej masowy charakter przybierała już nie tylko edukacja elementarna czy podstawowa, ale także edukacja na poziomie szkoły średniej. Prowadziło to z kolei do zwiększania liczby studentów i absolwentów szkół wyższych.

Reformy oświatowe miały sprzyjać procesowi rozszerzania dostępu do wyższych poziomów (szczebli) edukacji. I w dużej mierze liczne reformy ustrojów szkolnych, decyzje o wydłużeniu okresu obowiązku szkolnego, tworzenie wielodrożnych systemów szkolnych – i inne poczynania nazywane

reformami szkolnymi – rzeczywiście przyczyniły się do upowszechnienia wykształcenia ponadpodstawowego i znacznego zwiększenia liczby osób zdobywających wykształcenie ponadśrednie. Edukacja uznana została za jeden z najważniejszych czynników rozwoju gospodarczego i społecznego w państwach współczesnego świata. „Kapitał ludzki” – szczególnie zasób kwalifikacji obywateli – w coraz większym stopniu zaczął decydować o kondycji państwa i społeczeństw oraz o perspektywach ich rozwoju. Sens reform upatrywano m.in. w pomnażaniu tego kapitału czy w stwarzaniu korzystnych warunków do tworzenia owego szczególnego kapitału (K. Opolski 1986).

Ilościowemu rozkwitowi różnych form i szczebli edukacji nie towarzyszyło jednak podnoszenie jakości kształcenia, poziomu „usług oświatowych”. Nic też dziwnego, że już w latach sześćdziesiątych pojawiły się opinie o kryzysach szkoły jako instytucji edukacyjnej, a nawet zaczęto głosić idee deskolaryzacji społeczeństw (I. Illich 1975; E. Reimer 1972). Zgodnie twierdzono, że oświata szkolna jest dysfunkcyjna, nie spełnia przypisanych jej funkcji społecznych. Krytykowano m.in. nadmierny encyklopedyzm i nadmiar przestarzałych treści, autorytaryzm i schematyzm w pracy nauczycieli, tradycyjne metody kształcenia i wychowania, oderwanie szkoły od życia, słabości w przygotowaniu uczniów i absolwentów do przyszłej pracy zawodowej i wypełniania innych podstawowych funkcji społecznych (obywatela, członka rodziny, uczestnika życia społeczności lokalnych itp.).

Kontestacje młodzieżowe końca lat sześćdziesiątych, a następnie ich echa w literaturze socjologicznej i psychologicznej, zwróciły uwagę na sprzeczność odwiecznej doktryny edukacyjnej (edukacji adaptacyjnej) z potrzebami demokratycznych czy demokratyzujących się społeczeństw, a więc społeczeństw dążących do rzeczywistej zmiany hierarchicznego ładu społecznego na ład demokratyczny. W państwach Europy Zachodniej i Ameryki Północnej (głównie w USA) pojawiły się propozycje doktryny edukacji emancypacyjnej, kreatywnej i in. (T. Lewowicki 1995).

Lata siedemdziesiąte – ściślej ich początek – to jednocześnie okres znacznej poprawy stosunków międzynarodowych, okres niosący symptomy lepszej kooperacji, a także liberalizacji w zakresie wielu obszarów życia społecznego. W tych warunkach niejako naturalne stały się próby poprawy stanu oświaty. I w wielu krajach europejskich, ale również w USA, w Kanadzie, w Japonii i w innych krajach pozaeuropejskich powstały komisje i komitety ekspertów, które zaproponowały kierunki zmian oświatowych. Dominowały zalecenia reform programowych, unowocześnienia infrastruktury, wprowadzenia nowych metod kształcenia oraz nowego podejścia do spraw przygotowania nauczycieli. Zmiany takie stosunkowo szeroko wprowadzono (Cz. Kupisiewicz 1978, 1987).

Sens dokonywanych przeobrażeń kojarzony był z podnoszeniem (krytykowanego) poziomu kształcenia. Świat dążył do ulepszenia oświaty, do poprawienia jakości pracy instytucji edukacyjnych i uczynienia edukacji funkcjonalną (z ówczesnego punktu widzenia). Kryzys naftowy i inne kryzysy polityczne, gospodarcze i społeczne nie powstrzymały procesu modernizacji oświaty. Edukację zaczęto – szczególnie w krajach uprzemysłowionych – traktować jako poważny czynnik postępu i sukcesów ogólnospołecznych i indywidualnych. W krajach słabiej uprzemysłowionych i niezbyt bogatych spostrzegano oświatę jako warunek i szansę awansu cywilizacyjnego, gospodarczego, społecznego. Również w Polsce podjęto prace, które miały doprowadzić do przezwyciężenia dysfunkcjonalności oświaty i do jej modernizacji (*Raport o stanie oświaty*, 1973).

Wiara w zbawienne oddziaływanie edukacji okazała się przesadna, a zrozumienie rzeczywistych wyzwań oświatowych i możliwości realizacyjne raczej ograniczone. Niezależnie od rozczarowań, jakie przyniosły liczne reformy wprowadzone na świecie w tamtym okresie, sporo uczyniono na rzecz unowocześnienia oświaty i poprawienia jej poziomu. Usiłowano również zwiększyć możliwości korzystania z edukacji na poziomie szkolnictwa średniego i wyższego. Takie były – ogólnie rzecz biorąc – tendencje światowe. Trwałym osiągnięciem ówczesnych poczynań reformatorskich okazało się także uelastycznienie systemów szkolnych, dopuszczenie coraz większej liczby rozwiązań alternatywnych (T. Lewowicki 1977, 1984), postępująca demokratyzacja w zarządzaniu oświatą. Oczywiście, zasięg i tempo tych procesów były bardzo różne w poszczególnych krajach, ale proces przekształceń trwał, pojawiały się godne uwagi wzory przeobrażeń oświaty.

Reformy oświatowe w Polsce w latach dziewięćdziesiątych

Polskie doświadczenia w dziedzinie reformowania oświaty okazały się niezbyt udane. Kryzysy nękające nasze społeczeństwo w poprzedniej dekadzie i zmagania o zmiany ustrojowe z jeszcze większą jaskrawością ujawniły słabości oświaty. Słabości te – tradycyjne, wieloletnie, ale także nowe, dostrzegalne w zderzeniu ze współczesnymi wyzwaniami – zostały szeroko i wnikliwie przedstawione m.in. w raporcie Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (KEEN) – raporcie przygotowanym w 1989 roku i opublikowanym w październiku tego roku (*Edukacja narodowym priorytetem*, 1989). Na przełomie ubiegłego i bieżącego dziesięciolecia ukazały się także inne opracowania określające stan oświaty i zadania oraz problemy.

Zmiana ustroju wymaga przebudowy modelu edukacji. Sens i kierunki przeobrażeń oświaty powinny być jasno sformułowane i znane społeczeństwu

– przede wszystkim nauczycielom, uczniom, rodzicom. Kształtowanie nowego modelu może być przedsięwzięciem udanym, jeżeli model ten znajdzie aprobatę środowisk zainteresowanych edukacją, i mających edukację współtworzyć. Warto więc stawiać pytania o sens i strategię poczynań nazywanych reformą.

Pierwsze lata tzw. reformy oświatowej nie przyniosły klarownych odpowiedzi. W różnych dokumentach sygnowanych przez administrację oświatową znajdują się powielenia ogólnych idei zmian ustrojowych – m.in. demokratyzacji, decentralizacji i uspołecznienia, są także uwagi o konieczności reformy oświaty, o jej słabościach (*Reforma systemu edukacji* (projekt) 1998). Brakuje jednak ogólnej ideologii przemian oświatowych, przekonujących propozycji zmian modelu edukacji – w tym zmian w pojmowaniu zadań szkoły, zmian treści kształcenia, metod pracy i organizacyjnej sfery funkcjonowania oświaty.

Powstające dokumenty ministerialne i kolejne decyzje dotyczące – jak się to określa – reformy systemu szkolnego są słabo uzasadnione (uzasadnienia mają charakter ogólnikowych deklaracji, niekiedy politycznych haseł), pozostają niespójne wewnętrznie, nie respektują licznych uwarunkowań funkcjonowania oświaty. Nauczyciele, uczniowie, rodzice dowiadują się o zmianach programu kształcenia, zmianach ustroju szkolnego i o wielu innych sprawach oświatowych z dużym opóźnieniem, czasem z zaskoczeniem. Informacje są powierzchowne, fragmentaryczne, urzędowo-formalne. Dominuje poczucie chaosu, zagubienia, Świadczą o tym m.in. wyniki prowadzonych od lat badań sondażowych, świadczą wypowiedzi wielu nauczycieli.

Przemiany oświatowe – zgodne z transformacją ustrojową – dokonują się przede wszystkim dzięki niejako oddolnym poczynaniom nauczycieli. Kierunki i zakresy tych poczynań są jednak bardzo zróżnicowane, różne też są skutki takich działań reformatorskich. Nauczyciele bardzo często nie mają potrzebnej pomocy, nie mają odpowiedniego przygotowania do samodzielnego „reformowania” szkoły. Obszar rzeczywistych przemian oświatowych pozostaje wciąż skromny.

Jedną z przyczyn niezbyt satysfakcjonującego stanu rzeczy jest brak wyraźnie określonej ideologii i strategii wprowadzanych administracyjnie zmian oświatowych. Jako egzemplifikację przywołać można poczynania w zakresie reformy programowej i reformy ustroju szkolnego. Administracja oświatowa wprowadza zmiany programowe nie przedstawiając merytorycznych założeń tych zmian. Są to zmiany mocno krytykowane przez środowiska kompetentnych specjalistów, ekspertów (np. przez komitety naukowe PAN). W okresie kilku lat pojawiły się różne programy kształcenia – najpierw „minimum programowe”, rok temu „podstawy programowe” (*Podstawy programowe* 1997), a już w tym roku konieczne staje się przedstawienie progra-

mów dostosowanych do nauczania blokowego (wprowadzanego w myśl autorów „reformy systemu szkolnego”). Jeszcze nie wdrożono w skali kraju „podstaw programowych” (i kształcenia w zakresie ponad dwudziestu „edukacji” – zastępujących (?) przedmioty nauczania), a już zapowiedziano nowe programy (zawierające treści kształcenia w zakresie kilku „bloków”). Co gorsza – nie ma dyskusji o tych programach, nie ma powszechnie udostępnionych projektów. Nauczyciele nie są przygotowywani do pracy opartej na nowych programach. Jednocześnie apeluje się o tworzenie programów autorskich. Jest to nader osobliwy i ryzykowny eksperyment – dotyczący wielu ludzi (w tym znaczną grupę dzieci i młodzieży).

Drugim przykładem jest reforma ustroju szkolnego. Zmiany ustroju szkoły powinny być ściśle powiązane z przeobrażeniami teleologii edukacyjnej, reformami programowymi, przewidywanymi zmianami w zakresie dostępu do oświaty i/lub kreowania różnych dróg kształcenia. Powinny także pozostawać w jasnym związku z polityką społeczną, polityką w dziedzinie zatrudnienia/tworzenia rynku pracy. Powinny wreszcie być skorelowane m.in. z siecią szkół, infrastrukturą oświatową, nakładami na oświatę, możliwościami kadrowymi. Ani projekt poprzedniej ekipy administracji oświatowej, ani (zaakceptowana przez rząd i sejm) propozycja aktualnie administrującej ekipy nie uwzględniają większości uwarunkowań. Wprowadza się ustrój szkolny – jak dotąd – oderwany od rzeczywistości, nie mający głębszego uzasadnienia merytorycznego, nie mający odniesienia do sieci szkół, nie liczący się z możliwościami finansowymi, kadrowymi i in. Czwierć wieku temu ówczesne władze podjęły decyzję o wprowadzeniu szkoły dziesięcioletniej. Wzorem miała być radziecka i wschodnioniemiecka „dziesięciolatka”. A był to typ szkoły, od którego odchodzono już nawet w ZSRR. Rok 1981 przyniósł uwolnienie szkoły i społeczeństwa od tego pomysłu. Dzisiaj trudno oprzeć się wrażeniu, że – nie zważając na sens tego przedsięwzięcia i jego prawdopodobne negatywne skutki – wprowadza się model wzorowany na szkolnictwie amerykańskim (szkolnictwie bardzo ostro krytykowanym za niski poziom kształcenia, niewydolność wychowawczą, nieefektywność).

Listę zastrzeżeń, obaw, przestróg można – niestety – łatwo kontynuować. Poprzestańmy na tych wybranych, ale jakże ważnych, przykładach. Wiele uwag zgłoszonych zostało kolejnym kierownictwom MEN m.in. przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Liczne uwagi formułowano w toku prac Rady ds. Reformy Edukacji Narodowej. Stawiano pytania o sens tak zamierzonej i wprowadzanej reformy. Pytano o prawdopodobne korzyści i straty, o symulacje dotyczące funkcjonowania systemu – i o wiele innych spraw determinujących powodzenie reform. Wiele z tych pytań pozostało bez odpowiedzi.

Obraz przemian oświatowych jest – najogólniej mówiąc – niezwykle złożony. Istotnymi elementami tego obrazu są m.in. wysiłki wielu pedagogów, aby określić podstawowy sens nowej filozofii edukacyjnej, a także starania wielu nauczycieli o praktyczne realizacje współczesnych ideologii oświatowych. Jednocześnie wprowadzane są na drodze rozstrzygnięć administracyjno-politycznych różne zmiany ustrojowe i programowe. Wszystkie te działania w części wydają się zbieżne, ale w dużej mierze są też rozbieżne, a nawet niekiedy sprzeczne. Pedagogika ostatnio szczególnie silnie zajmuje się teoretycznymi zagadnieniami oświaty, administracja oświatowa odpowiedzialna za edukację w skali państwa wydaje się wciąż pozostawać przede wszystkim w orbicie polityki, a nauczyciele usiłują – z różnym powodzeniem – radzić sobie z problemami codziennej praktyki oświatowej. Utrzymuje się oświatowy chaos i zagubienie. Czy jest to już chroniczny stan edukacji w naszym kraju – czy okres przejściowy do nowego (wierzymy, że lepszego) ładu oświatowego?

W poszukiwaniu strategii reform

Reformy oświatowe wprowadzane są w świecie bardzo różnymi sposobami. Można nawet mówić o typowych strategiach dokonywania reform.

Racjonalne sposoby przeobrażania oświaty oparte są na jasno sformułowanych i wielostronnie uzasadnionych koncepcjach, a następnie programach reform – zawierających omówienie celów, obszarów zmian, metod i form realizacji, warunków wdrażania. Zazwyczaj w fazie projektowania reformy korzysta się z pomocy ekspertów, studiuje doświadczenia zagraniczne, poddaje pomysły coraz szerszej dyskusji społecznej – z udziałem nauczycieli i rodziców uczniów.

Ważnym etapem przygotowania reformy jest edukacja nauczycieli – w tym różne formy doskonalenia zawodowego. To przecież właśnie nauczyciele – ich motywacje zawodowe, przekonanie o słuszności reformy, znajomość założeń i sposobów realizacji poczynań reformatorskich, profesjonalne kompetencje – w znaczącym stopniu decydują o powodzeniu lub niepowodzeniu reform.

Decyzjom o reformach edukacyjnych zazwyczaj towarzyszą decyzje władz państwowych o zapewnieniu potrzebnych środków. Przykłady zagraniczne świadczą o tym, że na reformy oświatowe przeznaczają się stosunkowo duże (dodatkowe w porównaniu ze zwykłymi wydatkami budżetowymi na oświatę) środki finansowe.

Sposoby przeprowadzania reform są, dość różne. Jednym z typowych i mających wielu zwolenników wariantem reformowania jest strategia dosko-

nalenia systemu edukacji, a więc ewolucyjnych, przeważnie dość łagodnie „dozowanych” zmian ulepszających model edukacji (fragmenty tego modelu).

Innym rozwiązaniem jest strategia nazywana wyspą. W tym przypadku zmiany wprowadza się w wybranych placówkach, w wybranych miejscowościach, regionach itp. Często są to placówki najlepiej przygotowane do przyjęcia zmian. Z czasem zmiany dokonywane są w innych placówkach.

Jeszcze innym wariantem reformowania jest strategia klinowa – stopniowego poszerzania obszarów reformowanej oświaty (różne mogą być rozwiązania szczegółowe – dotyczące zarówno zakresu zmian modelu edukacji, jak i liczby obejmowanych reformą instytucji).

Ostatnio – odwołując się do wzorów zachodnioeuropejskich – lansuje się wariant tzw. reformy kaskadowej, obejmującej coraz szersze kręgi czy obszary oświaty (zagadnień, ludzi, instytucji).

Znane są również inne odmiany strategii reform. Ważne wydaje się jednak spostrzeżenie, że większość wariantów reformowania edukacji ma charakter stopniowych zmian, wprowadzanych etapami i pod kontrolą władz oświatowych.

Co więcej – reformy poprzedzane są eksperymentami, próbami weryfikacji przyjętych założeń i rozwiązań. Po fazach eksperymentów następuje ewaluacja i wprowadza się ewentualne modyfikacje. Dopiero po takich próbach (jeśli są udane) reformę podejmują bardziej lub mniej liczne szkoły (i/lub inne instytucje oświatowe).

Analizując zakres zmian wyróżnia się reformy całościowe – obejmujące cały system (lub prawie cały system) – i reformy częściowe. Częściej wybierany jest ten drugi typ reform – pozwalający koncentrować uwagę, siły i środki na wybranych kwestiach edukacyjnych.

Biorąc pod uwagę z kolei wymiar czasowy reform dostrzec można przeciwstawne tendencje – do długofalowych i szybkich zmian. Reformy całego systemu szkolnego mają jednak charakter długofalowy. Szczególnym przypadkiem rozważnie i długo dokonywanej reformy jest system szkolny w Szwecji. W kraju tym w okresie kilkudziesięciu lat prowadzono tzw. toczącą się reformę – wariant niemal ciągłego poszukiwania lepszych rozwiązań problemów oświatowych.

Na tle powyższych uwag można podjąć próbę określenia sposobu wdrażania reformy w naszym kraju. Najkrócej rzecz ujmując – trudno mówić o właściwym przygotowaniu reformy, podobnie o próbach eksperymentalnego sprawdzenia. Przesadą byłoby mówienie o poważnej debacie publicznej oraz o przygotowaniu nauczycieli, rodziców i uczniów do planowanych zmian. Dotychczasowe decyzje władz oświatowych świadczą o chęci szybkiego i zarazem całościowego wprowadzania zmian. Wszystkiemu temu towarzyszy niepew-

ność warunków. Bliżej nieokreślone są skutki reformy. Rodzi to nowe pytania o sens i strategię – tak przecież potrzebnej – reformy oświatowej.

Literatura

- Kot S., 1995, *Historia wychowania*, Warszawa, Wyd. „Żak”.
- Wołoszyn S. (wyb. i opr.), 1995, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Kielce 1995-98, Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Okoń W. (red.), 1978, *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*. Warszawa WSiP.
- Lewowicki T., 1995, *Przemiany oświaty*, Warszawa, Wyd. „Żak”.
- Opolski K., 1986, „Kapitał ludzki” i wzrost gospodarczy. „Ekonomista” nr 4-5.
- Illich I., 1975, *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa, PIW.
- Reimer E., 1972, *School is Dead*, New York, Doubleday and Co.
- Kupisiewicz Cz., 1978, *Przemiany edukacyjne w świecie*, Warszawa, Wiedza Powszechna;
- Kupisiewicz Cz., 1987, *Szkolnictwo w okresie przebudowy*, Warszawa, WSiP.
- „Raport o stanie oświaty”. Warszawa 1973, PWN.
- Lewowicki T., 1977, *Indywidualizacja kształcenia*, Warszawa, PWN.
- Lewowicki T., 1984 (red.), *Model zróżnicowanej szkoły wyższej*, Warszawa, I PNPTiSzW.
- “Edukacja narodowym priorytetem”, 1989. Raport Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej. Warszawa-Kraków 1989, PWN.
- „Reforma systemu edukacji” (projekt). Warszawa 1998, MEN, WSiP.
- „Podstawy programowe”. Warszawa 1997, MEN.
- Sowell J., 1997, *Szkolnictwo amerykańskie od wewnątrz*, Rzeszów, WSP.

Kazimierz Denek

Komunikacja w procesie kształcenia

Bliski już wiek XXI będzie stuleciem kompetencji. Oznacza to wzrost zapotrzebowania na fachowców o wysokich i wielorakich kwalifikacjach. Sprostać im może system edukacji narodowej, który efektywnie przygotowuje swych absolwentów do wielostronnej aktywności w świecie szybkich zmian. Takiej edukacji domaga się informacyjna „cywilizacja trzeciej fali” (A.H. Toffler 1996; A. Wierzbicki 1996). Dokonująca się w Polsce transformacja systemowa (E. Łukawer 1994; J. Pajestka 1994) wymaga nowego rozumienia edukacji.

1. Nowe rozumienie edukacji

Sprowadza się ono do: szerokiego kontekstu wyzwań współczesnego świata i sytuacji w Polsce; jakościowych i podmiotowych aspektów człowieka w skali mikro; kompleksowości w podejściu do uwarunkowań i funkcji edukacji; nawiązania do ruchów personalistycznych o orientacji humanistycznej (Cz.S. Bartnik 1995; J. Homplewicz 1997; B. Suchodolski, I. Wojnar 1988); ustawiczności samokształcenia każdej jednostki ludzkiej; sprawy społecznej i jednostki równocześnie; siły sprawczej i efektu realizowanych przemian; struktury wkomponowanej w określony system przygotowania ludzi do pełnienia różnych ról; uczenia młodzieży funkcjonowania w warunkach demokracji; dwustronnego ruchu wartości: od życia społecznego do ludzi i odwrotnie (*W perspektywie roku 2010*).

Poszukuje się edukacji, która stanie się katalizatorem demokratyzacji kraju i przyspieszy jego uczestnictwo w jednoczącej się Europie (K. De-

nek 1993; Z. Kwieciński 1995). Ponadto zapewni absolwentom szkół różnych typów i szczebli organizacyjnych takie cechy osobowości, jak: aktywność i przedsiębiorczość; zdolności sprostania wymaganiom konkurencji w gospodarce rynkowej (P. Brown 1992; W. Rabczuk 1997); wrażliwość humanistyczna; szacunek do wartości wyższych; motywacja do bezinteresownych działań społecznych; pogłębiona humanistycznie motywacja wyborów, decyzji i działań; duża kultura moralna i uczuć; zdolność do zachowań empatycznych 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, technicznej i kulturowej oraz zdolność egzystencjalną do sterowania własnym życiem pobudzaną przez wartości. Są one centralną kwestią edukacji (K. Denek 1997).

2. Edukacja jako proces komunikowania się jej uczestników

Edukacja szkolna sprowadza się do komunikowania się jej uczestników (A.W. Combs, R.A. Blume, A.J. Newman, H.L. Wass 1978) (porozumiewania się podmiotowo i partnersko traktujących siebie nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia). Na użytek podjętych tu rozważań pod pojęciem tym będziemy rozumieć „zdolność posługiwania się językiem zarówno w sposób skuteczny, jak i dostosowany do sytuacji ze względu na oczekiwania, jakie ma rozmówca wobec słuchacza, cele jakie sobie stawia mówca, oraz społeczne, konwencjonalne reguły użycia języka” (G.W. Shugar, M. Smoczyńska 1980).

Optymalną komunikatywność uczestników procesu kształcenia zapewnia postrzeganie przez nich roszczeń ważnościowych, które mówiący wysuwają wobec siebie. Są nimi: zrozumiałość, prawdziwość, słuszność i szczerłość wypowiedzi. Traktuje się je jako uniwersalne kryteria działań w sferze mowy i gwaranta jej wiarygodności. Zostały one wyszczególnione przez J. Habermasa w teorii racjonalnego działania komunikacyjnego (G. Evert 1993; J. Habermas 1983; H. Kwiatkowska 1997).

W przeciwieństwie do opisowego charakteru języka w badaniach jakościowych, w poszukiwaniach o charakterze ilościowym posługujemy się nim w kategoriach wielkości, gęstości i częstości. Jako przykład mogą służyć wymogi testów pedagogicznych. Wśród wielu wymogów ogólnych wymienia się ich: obiektywność, rzetelność, trafność, niezawodność, diagnostyczność, prognostyczność, czułość, normalizację i użyteczność (K. Denek 1977).

3. Istota języka i jego znaczenie w procesie kształcenia

Powstaje pytanie dlaczego J. Habermas skoncentrował się na języku? Prawdopodobnie uczynił tak dlatego, ponieważ język jest niezbędnym elementem komunikacji koniecznej dla skutecznego koordynowania wykonywanych przez społeczeństwo działań. Odnosi się to w całej rozciągłości do sprawowanych przez nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia funkcji, czynności i zadań. Język w tym procesie stanowi medium, które jest niezbędne dla uzyskania porozumienia pomiędzy jego uczestnikami. Jest on równocześnie jednym z warunków efektywności procesu nauczania i uczenia się (K. Denek 1993), opartego na jasno określonych wartościach i celach (K. Denek 1994).

Język to najbogatszy system semiotyczny, którym dysponuje człowiek. Służy on do „przenoszenia informacji w społeczeństwie ludzkim. Znaki języka mają charakter konwencjonalny, tzn. brak jest związku naturalnego, przyczynowego między formą znaku i informacją, którą ten znak niesie. Są to znaki dźwiękowe, percepowane słuchowo (mowa), ich postać pisana jest postacią wtórną. Na język składa się słownik, tj. lista znaków przyjętych na gruncie danego systemu jako proste, dalej nie rozkładane, i gramatyka, tj. uporządkowana lista reguł łączenia jednostek słownika w tekst. Z językiem człowiek styka się poprzez tekst. Tekst językowy jest projekcją rzeczywistości pozajęzykowej, dokonaną z punktu widzenia tego, kto tekst produkuje. Rozumieć jakiś język to zdawać sobie sprawę ze sposobu przyporządkowania elementom rzeczywistości. Znać jakiś język to tyle, co rozumieć i umieć produkować oraz właściwie stosować zrozumiałe dla innych tekst w tym języku. Jednostki słownika i zbudowane z nich na podstawie gramatyki reguł jednostki językowe wyższego rzędu tworzą wielorakie klasy na podstawie wspólnoty funkcji znaczeniowej lub funkcji gramatycznej (tj. roli, jaką odgrywa w procesie organizacji tekstu). Siatkę klas i związków między nimi nazywa się systemem językowym. System językowy jest zmienny w czasie. Zmiany powstają w wyniku zakłóceń w procesie przekazywania języka z pokolenia na pokolenia, w następstwie interferencji innych systemów językowych, z którymi styka się mówiący danym językiem, wreszcie w wyniku zmian zachodzących w rzeczywistości pozajęzykowej” (*Nowa encyklopedia powszechna PWN* 1996).

4. Funkcje języka

R. Jakobson sformułował sześć funkcji języka. Chodzi o funkcję: odniesienia (przedstawieniową), emotywną (emocjonalno-oceniającą), apelu (konatywną), poetycką (estetyczną), fatyczną i metajęzykową (P. Guiraud 1974).

Określają one stosunki zachodzące między uczestnikami procesu kształcenia (K. Denek 1994).

Funkcja odniesienia czyli przedstawieniowa, tkwi u podstaw wszelkiego porozumiewania się. Język pełni tę funkcję gdy nauczyciel przekazuje treści dydaktyczne prawdziwe, pełne, obiektywne, sprawdzalne z innych źródeł.

Funkcja emotywna języka przypomina edukatorowi, że charakter przekazywanych przez niego treści dydaktycznych wymaga rozważnego, odpowiedzialnego odwoływania się do wartościowania, ocen (funkcja oceniająca) i ekspresji (funkcja emocjonalna).

Funkcja apelu zwraca uwagę, że komunikację między uczestnikami procesu kształcenia trzeba tak zorganizować i posłużyć się w niej argumentami, żeby stała się celowa, zamierzona i zorientowana na osiągnięcie planowych efektów i pożądane zmiany w uczniach. W procesie kształcenia występują treści, w formie poleceń i zadań. Pełnią one funkcję apelu. Mogą to być apele, kształtujące postawy uczniów (np. Uważaj! Pomyśl! Zastanów się! Nie pal! Nie kłam!). Apelując do uczniów odwołujemy się do ich wiedzy, inteligencji i uczuć.

Funkcja fatyczna wiąże się z potwierdzeniem, podtrzymaniem lub przeważaniem łączności między uczestnikami procesu kształcenia. Zwraca ona uwagę na potrzebę sprzężenia zwrotnego między nimi i potrzebę dostosowywania przez nauczyciela treści, tempa, metod, form i środków ich przekazu do percepcji ucznia.

Funkcja poetycka (estetyczna) zwraca uwagę nauczycielowi na konieczność wyrażania swych myśli w nienagannej, pięknej polszczyźnie.

Funkcja metajęzykowa podpowiada nauczycielowi o niezbędności posługiwania się takim językiem, żeby był on zrozumiały nie tylko przez niego, lecz przede wszystkim przez uczniów. Wymaga to definiowania pojęć i eliminacji z języka redundancji i szumów, zbyt cichego i niewyraźnego mówienia, nadmiernego posługiwania się słownictwem wyszukany i specjalistycznym.

Znajomość i konsekwentne respektowanie tych funkcji obowiązuje zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Ci pierwsi jeżeli przestrzegają te funkcje języka (J. Skrzypczak 1989) w trakcie przekazywania treści kształcenia mogą oczekiwać na efektywną ich recepcję po stronie uczniów.

Nie należy przeceniać środków dydaktycznych. Nie wolno zapominać, że nieraz „jedno słowo warte jest tysiąca obrazów”. Dzieje się tak dlatego – jak słusznie zauważa J. S. Bruner, że język spełnia wiele funkcji. Dzięki nim język służy wielu celom i przemawia różnymi głosami. Najbardziej zdumiewające jest w nim to, że potrafi jednocześnie: informować, opisywać, poetyzować, rozkazywać, tworzyć piękno i wyjaśniać (J.S. Bruner 1974).

5. Najtrudniej uleczalne okaleczenie

W języku polskim odczuwa się brak słów i pojęć. Nie nadążał on na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci za przemianami cywilizacyjnymi. Zachodziły one w rozwiniętych demokratycznych krajach Europy i USA. Analogicznie było w innych państwach świętujących w 1989 r. Jesień Narodów. Obowiązywała w nich „nowomowa” w znaczeniu jakie jej nadał G. Orwell.

Olbrzymie szkody w języku polskim spowodowały faszyzm i komunizm. Pierwszy dokonał niebywałego spustoszenia w całej Europie „Co dzień bowiem docierały do społeczeństwa setki ton zadrukowanego papieru ze słowami zemsty, nienawiści, kłamstwa. Kłamstwo stało się tak zuchwałe i tak nikczemne, że miało się wrażenie, jakby przemawiało już nie do społeczności ludzkiej, ale do roju owadów, pozbawionych sądu i pamięci. W diabelskim tyglu wypaczono, wynaturzono język ludzki. Rzeczom odejmowano ich nazwy, a nazwom treść. Mnóstwo niedorzecznych i przewrotnych pojęć weszło do idei, słów i czynów ludzi zajmujących się polityką, do książek uczonych i literatów, do prasy i mowy potocznej.

Te pojęcia były niesłychanie zaraźliwe, ulegało im wielu takich, co bynajmniej nie wyznawali poglądów faszystowskich. Jedni przyjmowali je tak, jak się przyjmuje obiegowe komunały – z lenistwa, drudzy nie umieli się ich ustrzec z braku kontroli nad sobą [...]”¹.

W PRL „myśl i słowo służyły do spodlenia człowieka. Słowo przestało być narzędziem ducha. Zagubiło się nieraz do cna znaczenie słów, albowiem wystarczał zgiełk i krzyk. Dobre stare słowa, tak pewne i solidne, ci wierni towarzysze ducha europejskiego na drodze postępu, wyrazu uczucia, mocne i szczerze opuściły nas, zostawiając pole opętanej hołocie – słówkom z rynsztoku albo produktom miałkich mózgów” (A. Mackiewicz 1995).

Ponadto „znieprawiono pewien zespół nazw ogólnych, słów abstrakcyjnych, powszechników – takich jak Człowiek, Lud, Wolność, Ludzkość, Szczęście, Socjalizm, Pokój, Sprawiedliwość (a także ich zaprzeczenia), odcierawszy je z zamierzoną brutalnością od ich sensu zwyczajowego” (A. Wat 1991). Nie mogło być mowy o podwyżce cen. Funkcje tę przejęły ich „regulacje”. Nietrudno zauważyć, że zwolennicy K. Marksa i W. I. Lenina dawali dowody wiary w magiczną moc słów, mniemając, że to, co nazwane, nie istnieje. Nowomowa w tym czasie była znakiem tożsamości elity rządzącej. Trzeba było ją przyswoić, gdy przystępowało się do jej obozu.

Wraz z otwarciem się Polski na państwa należące do Unii Europejskiej pojawiały się towary i urządzenia nie mające polskich odpowiedników. Zaczęły

¹ Z przemówienia J. Parandowskiego na zakończenie pierwszego po drugiej wojnie światowej Kongresu PEN-Clubów w Sztokholmie (*Podróże literackie*, Wrocław 1968).

powstawać firmy, będące filiami zachodnich przedsiębiorstw. Pojawiły się nowe zawody. Wraz z nimi zaczęło masowo przenikać do naszego języka słownictwo angielskie (joint venture, leasing, public relations, lockout, dealer). Zdaniem J. Miodka wejście tych terminów do języka polskiego jest nieuchronne, gdyż funkcjonują one w całym zintegrowanym świecie.

W procesie kształcenia panuje moda na język potoczny, taki, jaki słyszymy na ulicy, często prostacki i plugawy. Media zostały opanowane przez „dziennikarzy” mówiących „swoim językiem”, którego nie można naśladować jako poprawnego.

Zdaniem S. Balbusa nowomowa. „...ciągle trwa jeszcze w naszym odradzającym się kraju jako jedno z najgroźniejszych i najbardziej trwałych, najtrudniej uleczalnych okaleczeń społeczeństwa, który wszak ogarnia wszystko, co mamy i co chcemy budować. I tak okaleczonym, zainfekowanym językiem mówi nadal na co dzień mnóstwo walczących z resztkami komunizmu dziennikarzy, nauczycieli, oficerów, kaznodziejów, posłów, senatorów [...]. Bakcyl nowomowy żyje i funkcjonuje, tyle że – jak to bywa z bakcylami i wirusami – przeszedł mutację i przystosował się do nowych warunków” (S. Balbus 1991).

Nowomowa przeszkadza w przekazywaniu treści, zniekształca je. Wyraża też pozorowane działania, przez co zakłóca międzyludzką komunikację, stanowi zagrożenie dla demokratyzowania się edukacji (Z. Kwieciński 1991). Dzieje się to też przy udziale nauczycieli od przedszkola, przez szkołę podstawową i średnią po uczelnię cywilną i wojskową. Odnosi się wrażenie, że nasz piękny język ojczysty – mowa narodowych wieszczów podziela los skwerów, parków i lasów. Jest coraz bardziej zaśmiecany, tyle że słowami. Są one nieporadne, prostackie, mało komunikatywne. Zdarza się, że uczniowie ze szkół podstawowych i średnich używają także słów nieprzyzwoitych, bezwstydných, budzących wstręt i odrazę. Język literacki określa to zjawisko jako plugawość.

Jak trafnie zauważa S. Wyspiański w *Weselu*:

„Wina ojca idzie w syna;
niegodnych synowie niegodni;
ten przeklina, ów przeklina -
ród pamięta, brat pamięta,
kto te pozakładał pęta...”,²

Plugawienie mowy ma swe źródło w ogólnym upadku kultury. Początek „plugawości” mowie ojczystej dał wielce dla niej zasłużony M. Rey z Nagłowic. Znaleźć je można w jego *Apoftegmata: O wszechsteczności a o niedbałości, Pyszny a pokorny; Kupiec. Prologus seu Argumentum*.

² Źródła zamieszczonych tekstów zawiera *Księga cytatów z polskiej literatury językowej od XIV do XX wieku*, Warszawa 1975.

B. Brzeziński w *Jędrnej mowie* pisze jak się przeklina w domu, szkole, wojsku, lesie. Bierze jednak w obronę rubasznego poetę z Nagłowic konkludując:

„Owszem, mówił Rej
w tym sensie –
z tego nawet u nas słynie –
Ze »Polacy to nie gęsi«...
Ale przecież też nie
świnie!”

M. Wańkiewicz porównywał język do rzeki, która zbiera w sobie wszystkie nieczystości, a przy ujściu znów czystej, dzięki wewnętrznym siłom samooczyszczającym. Współcześni językoznawcy nie wierzą w skuteczność metod ekologicznych. Opracowali projekt ustawy o języku polskim. Nie przestrzegający jej będą karani.

Edukacja w nowym rozumieniu to także proces chronienia, zachowywania tradycji, sposób utrzymywania dziedzictwa. Swoistość, oryginalność, specyfika narodowa, regionalna, są istotnymi składnikami tak określonej edukacji. Podstawową wartością tej edukacji jest język. Dlatego coraz większe zainteresowanie edukacji i nauk o niej, językiem jako środkiem usprawnienia komunikacji, a zarazem źródłem doskonalenia procesów poznawczych.

Język – zwłaszcza wzbogacony o barwę i tonację głosu, wyraz twarzy, milczenie, zadumę, sugestywne gesty – potrafi zaspokoić wszystkie nasze potrzeby w dziedzinie wyrażania myśli i uczuć. Pozwala wywoływać śmiech i łzy, budzić gniew i litość, miłość i nienawiść, strach i poczucie bezpieczeństwa, dumę i wstyd, zniechęcenie i ambicję. Większość tego, co wiemy o świecie, poznaliśmy dzięki niemu. Czyni to wtedy gdy umiemy się nim skutecznie posługiwać (W. Pisarek 1986). Troska o język ojczysty jest obowiązkiem każdego Polaka. Dotyczy to w pierwszym rzędzie tych, którzy uczą i wychowują.

Język jest głównym środkiem wzajemnej komunikacji uczestników procesu kształcenia. Dlatego dbałość o jego poprawność należy do kluczowych obowiązków nauczyciela i uczniów w edukacji szkolnej. Zobowiązani są oni do posługiwania się językiem poprawnym w sensie gramatycznym (chodzi zarówno o fleksję jak i składnię), rzeczowym i logicznym. Stosowany przez nich język powinien być jasny, prosty, a równocześnie bogaty w słownictwo. Język jest prosty jeśli posługujemy się wyrazami i zwrotami znanymi uczniom. Prostota i jasność języka nie wyklucza obrazowości i żywości. Pożądane jest żeby występowała wszędzie, gdzie tylko jest to potrzebne. Nie pozbawia ona elementów uczuciowych i wolicjonalnych. Unikamy zdań skomplikowanych, retorycznych przenośni, porównań, przesady literackiej. Staramy się o język jednoznaczny, rzeczowy, konkretny, wyraźny.

Na lekcji przestrzegamy odpowiedniego tempa mówienia, modulacji głosu, akcentowania. Jest to niezbędne, aby zwrócić uwagę uczniów na te treści, które są ważne i kluczowe.

Język służy nie tylko wyrażaniu treści myślowych (intelektualnych) lecz także uczuciowych i wolicjonalnych. Do przekazu treści intelektualnych i uczuciowych służy odpowiednio język rzeczowy (suchy) i emocjonalny (do wyrażania ideałów i wartości).

K. Sośnicki zaleca unikanie przesadnej kwiecistości języka, nabrzmiałej frazesami, obcymi wyrazami stosowanymi tam, gdzie własny język ma wyrazić równie dobre, a może jaśniej i głębiej ujmując treści (K. Sośnicki 1962).

6. Język w sensie dziedzictwa kulturowego

Odwołajmy się do literatury, która zawsze służyła odkrywaniu wartości, której na imię język. Mówiła o nim z ogromną wrażliwością i głęboką mądrością. Dostarczała najpełniejszej wiedzy o języku. Nie wnikając w historyczny przegląd osiągnięć poezji i prozy w tym zakresie, przytoczymy niektóre wersety wierszy, wskazujące na moc oddziaływania języka w sferze emocjonalnej.

Wspomniany już M. Rey w utworze *Do tego, co czytał, pisze*:

„A niechaj narody wżdy postronni znają,
Iż Polacy nie geśi, iż swój język mają.”

W. Potocki w *Wodę warząc woda będzie*, zauważył „Co w tym języku pięknie, to w innym przeszkadza;” bo jak trafnie spostrzegł A. Nowaczyński w *Skotopaskach sowizdrzalskich* „Duch języka przejawia się w tych słowach, które nie dadzą się przetłumaczyć”.

K. Brodziński w utworze *Przy oddaniu medalu Kopczyńskiemu* apeluje: „Czcij twój język, Lechów rodzie;”

(.)
„Znaj w języku obraz własny,
Obfity jako twe ziemie,
Jak twe serce – szczery, jasny
I czysty jak twoje plemię,
Wolny, pełen prawdy, siły,
Gdy młodzież męstwem zagrzewa,
W śpiewie tkliwy i tak miły,
Jak Polka, która nim śpiewa.
Wieczna w tym języku chwała
Tym, co go strzegli od szkody!”

Jak trafnie zauważa F. Dmochowski w *Sztuce rymowania. Do (...) Stanisława Augusta (...)*

„A nade wszystko szanuj mowę twą ojczystą.
Nie znać języka swego – hańbą oczywistą.
Co mi po tym, że wiersze swoje pięknie kształcisz,
Jeśli łamiesz zgodę, jeśli język gwałcisz?
Ma swe pisarz wolności, lecz niech na to pomni,
Żeby ich, ile można, używał najskromniej,
Czytać dawne języki i obce rozumieć

Dobrze jest, lecz ojczysty trzeba naprzód umieć.
Chociaż myślisz wysoko, łatwym piszesz piórem,
Bez języka nie możesz być dobrym autorem”.

K. Brodziński w *Żal za polskim językiem* przyrównuje język do „złotego pomnika Lecha” i stwierdza „Świadek przodków swobody, ich przekaz wieczysty”.

A. Dunin Borkowski w *Parafiańszczyźnie. Szczerość wielkiego świata* mówi: „Niezaprzeczoną jest prawdą, że myśleć w jednym tylko można języku”.

T. Boy Żeleński w *Pieśni o mowie naszej* mówi

„Język naszym skarbem świętym,
Nie igraszką obojętną;
Nie krwią, ale atramentem
Bije dzisiaj ludów tętno...”

Następnie dodaje:

„Jaki język – taki naród”.

Nieczęsto w ustach uczestników procesu kształcenia w naszych szkołach piękna polska mowa, jej rytm i kadencja przypominają poloneza i mazura. Wielu z nich grzeszy nieporadnością językową, nie opanowało w należyтым stopniu sprawności, poprawności językowej, które stanowią istotę kultury pedagogicznej uczestników procesu kształcenia. Kultura języka to zwalczanie błędów w użyciu wyrazów w ich odmianie, składni, wymowie i pisowni. Wyróżnia się błędy: stylistyczne, frazeologiczne, składniowe, gramatyczne, leksykalne, fonetyczne, interpunkcyjne, ortograficzne.

Grzechami mowy nauczycieli przekazujących treści kształcenia są: pretensjonalność i rozwlekłość wypowiedzi, nadużywanie niektórych wyrazów i zwrotów, zbędne zapożyczenia, błędy w składni i odmianie, niepoprawna wymowa, wykolejenia pisowni i przestankowania.

Wielu nauczycieli pozostaje niełaskawymi dla marzeń J. Słowackiego, który w piątej pieśni *Beniowskiego* pragnął:

„...aby język giętki
Powiedział wszystko, co pomyśli głowa;
A czasem był jako piorun jasny, prędko,
A czasem smutny jako pieśń stepowa,
A czasem jako skarga nimfy miętko,
A czasem piękny jak aniołów mowa...
Aby przeleciał wszystko ducha skrzydłem.
Strofa winna być taktem, nie wędzidłem.”

Podobnie L. Staff w wierszu *Ars poetica* wyraził życzenia:

„I niech wiersz, co ze strun się toczy,
Będzie, przybrawszy rytm i dźwięki,
Tak jasny jak spojrzenie w oczy
I prosty jak podanie ręki”.

Natomiast J. Tuwim w *Kwiatach polskich* domagał się:

„A nade wszystko słowom naszym,
Zmienionym chytrze przez krętaczy

Jedyność przywrócić i prawdziwość:
Niech prawo zawsze prawo znaczy,
A sprawiedliwość – sprawiedliwość”.

Trudno dziwić się T. Różewiczowi, który w wierszu *Ocalony* stwierdza:

„To są nazwy puste i jednoznaczne:
człowiek i zwierzę
miłość i nienawiść
wróg i przyjaciel
ciemność i światło”.

Jednocześnie przyznaje, że szuka:

(.)nauczyciela i mistrza
niech przywróci mi wzrok słuch i mowę
niech jeszcze raz nazwie rzeczy i pojęcia
niech oddzieli światło od ciemności”.

Jakże trafnie o języku w edukacji wyraził się J. Korczak, który pisał:

„Błąd w mowie,
to tłusta plama i brzydka
na fotografii matki, którą kochasz,
to jak niestarannie przyszyta łąta na ubraniu,
w którym idziesz w gošcinę.
Źle mówić lub pisać,
to znaczy krzywdzić swoją mową
tych wszystkich, którzy ją budowali”.

Do warunków dobrego stylu zalicza się: jasność, prostotę, poprawność, zrozumiałość i szlachetność (unikanie obiegowego, codziennego języka).

Tak jak kropla dziegciu zniszczy najwspanialszą beczkę miodu, podobnie czar najpiękniejszego tekstu może prysnąć wskutek jednego potknięcia.

7. Sprzężenie zwrotne między językiem praktyki i teorii kształcenia

Elementem, który zapewnia sprzężenie między praktyką a teorią kształcenia jest terminologia naukowa. I tu równie zasadniczą w niej rolę odgrywa język. Stanowi on zwierciadło, w którym każdy z nauczycieli i uczniów może się przyjrzeć i znaleźć „swych myśli i uczuć kwiaty”.

Terminologii naukowej procesu kształcenia przypada rola ostoji, emocjonalnej obojętności, ścisłości i stałości znaczeń. Tworzy się ją po to, by zapewnić ściśle wyrażanie i zapisywanie idei oraz pojęć. Co się dzieje, gdy terminologia ta jest wieloznaczna, nieostra i utrwała się w codziennym języku praktyki edukacji szkolnej? Ulega ona procesowi przesunięcia semantycznego, przechodząc poza fazę określaną jako przenośnia. W rezultacie wprowadzania terminologii do ogólnego obiegu języka zwykle pada ofiarą jej ścisłość znaczeniowa.

Od kłopotów językowych nie są wolne nauki o edukacji, a wśród nich dydaktyka ogólna. Coraz częściej można w nich spotkać język przypominający

rozmowy wtajemniczonych alchemików, którzy posługują się magicznymi, odebranymi od praktyki szkolnej sformułowaniami. Są one nieczytelne dla przeciętnego ucznia szkoły podstawowej, średniej i studenta. Nie jest to ich wina, lecz autorów rozpraw o edukacji. Czy ten językowy kryzys w edukacji i nauk o niej doprowadzi w nich do pozytywnego rozwiązywania? Stanie się to możliwe wówczas, gdy edukacyjny wąż językowy pożerać zacznie własny ogon.

Powstaje pytanie, czy językowy kryzys nauk o edukacji nie jest wynikiem pewnej nadświadomości niektórych pedagogów, uwikłania ich w pułapki pozostawiane przez mnożące się „izmy”? Czy nie jest on rezultatem rozpoznanej w wielu dziedzinach wiedzy mentalności, która nakazuje dążenie w drodze odrzucania realistycznej konwencji języka i przekształcania go w fikcję? Łatwo o pomieszenie pojęć, o zagubienie istotnych dla edukacji wartości i celów (W. Cichoń 1996; K. Denek 1997; K. Denek 1994; W. Pasterniak 1993).

8. Zamiast zakończenia

Jakie warunki trzeba spełnić aby język poprawnie funkcjonował w teorii i praktyce edukacji, zwłaszcza w procesie kształcenia kadr nauczycielskich? (K. Denek 1996; K. Denek 1996a; S. Dylak 1996; H. Kwiatkowska 1997; D.A. Schön 1987).

Poprawność językowa to znacznie więcej niż tylko nienaruszalność jego wewnętrznej struktury. To przede wszystkim sformułowanie przeżywanej rzeczywistości podmiotowej z przedmiotową w kontekście spotkania ich w języku. Trzeba wiele wysiłku, aby język odzyskał swą treść i ważność znaczeniową w edukacji i naukach o niej. Jest to zrozumiałe, skoro pamiętamy o wskazaniu chińskiego filozofa, myśliciela społeczno-politycznego Konfucjusza (Kong Qiu), który dowodził, że „żeby naprawić świat najpierw trzeba poprawić język”(A. Radziwiłł 1991).

Literatura

- Balbus S., 1991, *Powtórka z nowomowy*, „Tygodnik Powszechny”, nr 47.
Bartnik Cz.S., 1995, *Personalizm*, Lublin.
Brown P., 1992, *Education the Free Market and Postcommunist Reconstruction*, „British Journal of Sociology of Education”, nr 3.
Bruner J.S., 1974, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa.
Cichoń W., 1996, *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków.
Combs A.W., Blume R. A., Newman A. J., Wass H. L., 1978, *The Profesional Education of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation*, Boston.
Denek K., 1993, *Dydaktyka uczestnicząca w kształtowaniu warunków społeczeństwa demokratycznego*, [w:] J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Toruń.

- Denek K., 1993, *Efektywność procesu kształcenia*, [w:] M. Sinica (red.), *Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań nad efektywnością kształcenia polonistycznego*, Zielona Góra.
- Denek K., 1994, *Podmiotowość nauczyciela i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, Toruń, t. 4.
- Denek K., 1994, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań-Toruń.
- Denek K., 1996, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w okresie przemian*, „Kultura i Edukacja”, nr 3, 4.
- Denek K., 1996, *Proces pedagogicznego kształcenia nauczycieli w uniwersytecie a wartości edukacji szkolnej*, [w:] K. Paćławska (red.), *Tradycja i wyzwania*, Kraków.
- Denek K., 1997, *Axiologie und Teleologie der Ausbildung im Kreise der Schultheorie und -praxis*, [w:] J. F. Materne, *Aktuelle Probleme der Pädagogik in Polen*, Pulheim.
- Denek K., 1977, *Z zagadnień metrologii dydaktycznej*, Katowice.
- Denek K., Szałachowska-Towson R., 1992-1993, *The Polish Pathway Towards Educational Europe*, „Culture and Education”.
- Dylak S., 1996, *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki*, „Studia Pedagogiczne”, t. 19.
- Evert G., 1993, *Habermas i edukacja*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, Toruń, cz. III.
- Guiraud P., 1974, *Semiologia*, Warszawa.
- Habermas J., 1983, *Teoria i praktyka*, Warszawa.
- Homplewicz J., 1997, *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, Rzeszów.
- Kwiatkowska H., 1997, *Edukacja nauczycieli*, Warszawa.
- Kwieciński Z. (red.), 1991, *Nieobecne dyskursy*, Toruń, cz. I.
- Kwieciński Z., 1995, *Edukacja wobec wyzwania demokracji*, „Wychowanie Na Co Dzień”, nr 7-9.
- Łukawer E., 1994, *Poglądy polskich ekonomistów na ogólne założenia transformacji systemowej*, „Ekonomista”, nr 6.
- Mackiewicz A., 1995, *O nie zawsze uczciwej grze słowem*, „Warsztaty Polonistyczne”, nr 1.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1996, t. 3.
- Pajestka J. (red.), 1994, *Megatrendy cywilizacyjne a procesy transformacji systemowej*, Warszawa.
- Pasterniak W., 1993, *Dydaktyka wartości*, [w:] F. Adamski (red.), *Człowiek-wychowanie-kultura*, Kraków.
- Pisarek W., 1986, *Słowa między ludźmi*, Warszawa.
- Rabczuk W., 1997, *Dostosowywanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy w krajach Unii Europejskiej*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*, Warszawa.
- Radziwiłł A., 1991, *Mysł o wychowaniu*, „Głos Nauczycielski”, nr 46.
- Schön D.A., 1987, *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco.
- Shugar G.W., Smoczyńska M. (red.), 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa.
- Skrzypczak J., 1989, *Niektóre aspekty doboru i przekazu informacji w procesie kształcenia dorosłych*, Poznań.
- Sośnicki K., 1962, *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, Warszawa.
- Suchodolski B., Wojnar I., 1988, *Humanizm i edukacja humanistyczna*, Warszawa.
- Toffler A.H., 1996, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań.
- Wat A., 1991, *Świat na haku i pod kluczem*, Warszawa.
- Wierzbicki A., 1996, *Perspektywy cywilizacji światowej w XXI wieku*, [w:] *Świat przyszłości a Polska*, Warszawa.
- W perspektywie roku 2010*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.

Józef Pólturzycki

Współczesne dokumenty edukacyjne i ich znaczenie dla rozwoju dydaktyki

Wprowadzenie

Ostatnie lata bieżącego wieku stanowią z jednej strony podsumowanie osiągnięć i dokonań mijającego stulecia, a jednocześnie stają się okazją do planowania i proponowania dalszego rozwoju różnych dziedzin życia w następnym wieku i nowym tysiącleciu. To, czym były różne dziedziny praktyki przechodzi stopniowo do historii. Podobnie refleksje teoretyczne stają się przestarzałe lub tracą swą aktualność. Prawidłowość ta dotyczy także edukacji i pedagogiki, w różnych jej dziedzinach i subdyscyplinach. Dawne teorie i formy organizacji edukacji wymagają odświeżenia i nowego ujęcia. Jest to szczególnie widoczne w polityce edukacyjnej oraz teorii kształcenia.

Sytuacja Polski i innych państw dawnego bloku socjalistycznego jest o tyle dodatkowo aktualna, że wraz z upadkiem dawnego systemu upadły również zasady organizacji oraz prowadzenia edukacji powszechnej, a także specjalistycznej i wyższej. Pojawiły się nowe potrzeby oświatowe i głosy pełne optymizmu oraz nadziei na skuteczną transformację edukacji. Niestety, zabrakło nowych koncepcji, gdyż budowana przez lata bariera między polską a zachodnią myślą dydaktyczną zaczęła wydawać owoce, których już nikt nie chce.

W państwach zachodnich i międzynarodowych ośrodkach jak UNESCO czy światowe rady lub kongresy różnych dziedzin edukacji toczą się stale rozwijane prace. Powstają raporty i publikacje, odbywają się konferencje oraz narady. Niestety, z niewiadomych powodów są one u nas jeszcze nieznanne,

a samo Ministerstwo Edukacji Narodowej nie jest zainteresowane ich popularyzacją, czy chociażby wykorzystaniem dla swoich prac i planów reformy. Potwierdza ten stan spotkanie z Ministrem Edukacji Narodowej Mirosławem Handke w dniu 8 czerwca na Uniwersytecie Warszawskim w ramach spotkania z członkami Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN: gdy zapytano kierownika resortu, który podejmuje reformę edukacji, dlaczego nie wykorzystuje raportu Delorsa pt. „Uczenie się nasz ukryty skarb”, będącego wskazaniem rozwoju edukacji w XXI wieku, minister a zarazem profesor odrzekł, że wyżej ceni raport Kogana i jego propozycjami będzie się posługiwał. Nie jest to odpowiedź nawet formalna, ponieważ wspomniany raport Kogana dotyczy badań edukacyjnych i dokonywania zmian w polityce oświatowej (Educational research and development). Natomiast do podstawowych materiałów przygotowanych przez gremia międzynarodowe należą takie dokumenty, jak raport J. Delorsa (*Learning: The Treasure within.*), „Biała Księga” Komisji Europejskiej (*Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się, na drodze do uczącego się społeczeństwa.*), „Uczenie się przez całe życie dla wszystkich” – sprawozdanie z narady OECD w 1996 r. (*Lifelong learning for all*).

OECD organizuje badania i przeglądy stanu edukacji w państwach członkowskich. Publikowane są ich rezultaty (*Education at a Glance OECD Indicators 1997*) i analizy (*Education policy analysis 1997*). Odbywają się również międzynarodowe konferencje w sprawie edukacji. Główną rolę w ich cyklu spełniła w 1990 roku słynna konferencja w Jomtein w Tajlandii, gdzie analizowano potrzeby i możliwości edukacji dla wszystkich. Edukacją kobiet zajmowała się IV Światowa Konferencja Kobiet w Pekinie w 1995 roku, edukacją dorosłych V Światowa Konferencja Edukacji Dorosłych w Hamburgu (A. Matlakiewicz 1997), a możliwościami rozwinięcia nowoczesnej technologii kształcenia w edukacji dorosłych Okrągły Stół w Filadelfii w lutym 1996 r. (*Adult learning and technology in OECD countries*).

Są to bogate i cenne opracowania zawierające nie tylko projekty i plany, ale także formy realizacji i raporty z już uzyskanych rezultatów.

Ponieważ nie można wszystkich przedstawić w krótkim materiale, ograniczę się do wniosków z tekstu Raportu Delorsa oraz odwołam się do postanowień „Białej Księgi” Komisji Europejskiej.

Raport Komisji Jacques’a Delorsa

Minęło dwadzieścia pięć lat od ogłoszenia słynnego Raportu Faure’a „Uczyć się, aby być”. Wiele się zmieniło w świecie i w samej edukacji. Także w UNESCO nastąpiły zmiany. Potrzebna okazała się nowa propozycja i powołano w marcu 1995 roku Komisję Międzynarodową do spraw Edukacji dla

Dwudziestego Pierwszego Wieku. Liczyła ona 15 członków, na jej czele stanął Jacques Delors były francuski Minister Ekonomiki a także z czasem przewodniczący Europejskiej Komisji. Wśród członków znalazło się czterech Europejczyków, czterech przedstawicieli państw amerykańskich, tyłuż z Azji i trzech z Afryki. W składzie Komisji znaleźli się przedstawiciele Chin, Korei Południowej, Indii, Japonii, Stanów Zjednoczonych, Meksyku, Wenezueli, Polski, Francji, i sześciu mniejszych państw. Polskę reprezentował Bronisław Geremek – historyk, parlamentarzysta i były profesor College de France. Pracę Komisji organizowało biuro i liczny zespół współpracujących osób oraz instytucji.

W końcu 1995 roku przedstawiono raport, który został opublikowany w 1996 roku pod tytułem „Learning: the treasure within” – „Uczenie się: nasz ukryty skarb” (Learning: the treasure within.). Treść składa się z wstępu autorstwa samego J. Delorsa, trzech części, epilogu i aneksów. Część pierwsza to analizy przeglądowe rozwoju edukacji z wskazaniem istotnych tendencji. W części drugiej przedstawiono zasady, a w trzeciej wskazania dla zmian (H. Solarczyk 1998). Odsyłając do opracowania tekstu, ograniczę się tylko do krótkiej charakterystyki.

Omawiając tendencje rozwojowe zwrócono uwagę, że edukacja prowadzi do globalnej aktywności na zasadzie demokratycznego uczestnictwa w społeczeństwie uczącym się i informatycznym. Wyrównywane są dysproporcje wykształcenia, zwłaszcza kobiet, oświata służy rozwojowi zgodnie z duchem humanizmu, współpracy i demokracji.

Jedną z dwu podstawowych zasad uznano uczenie się przez całe życie (H. Solarczyk 1998, s. 99 i n.), co określa nową strukturę życia ludzkiego i miejsca w nim edukacji. Kształcenie ustawiczne jest zgodne z potrzebami nowoczesnego społeczeństwa, uwzględnia przemiany czasu, wartości rynku oraz rytm indywidualnej egzystencji. Stwierdzono, że edukacja ustawiczna nie jest już traktowana jako odległa idea, a stała się systematycznie realizowaną rzeczywistością oświatową.

Służą jej i jednocześnie ją charakteryzują takie zjawiska kultury i społeczeństwa jak rozwój nauki i technologii, niezbędność doskonalenia zawodowego, dostosowanie do zmian ekonomicznych, wymagania rynku pracy wobec siły roboczej oraz rozpowszechnienie kształcenia „know-how” – wiedzieć jak – na kursach o specjalnym przeznaczeniu.

Komisja uznała, że kształcenie przez całe życie jest ogólną wartością i jednocześnie indywidualną relacją czasu i przestrzeni, dla utrzymania biegłości i przydatności osób w ich przeznaczeniu dla życia i pracy (H. Solarczyk 1998, s. 100-101) oraz aktywności obywatelskiej. Duże zmiany w pracy

stwarzają możliwość indywidualnej reorganizacji aktywności w korzystnym czasie.

Podstawą edukacji ustawicznej jest ukończenie szkoły zasadniczej, bez czego są kłopoty i obciążenia. Szkoła średnia i wyższa stanowią istotę edukacji, a współczesny czas zmienia formy i programy kształcenia. Nowe czasy tworzą świeże pola i zakresy kształcenia nie tylko formalne, ale i nieformalne. Różne są organizacyjne możliwości kształcenia w szkołach wieczorowych, na dystans, w systemach otwartych, studiach przemiennych i innych podobnych. Szkoły i uczelnie szukają optymalnych rozwiązań, by tworzyć możliwości kształcenia z uwzględnieniem zmieniającego się życia, pracy i środowiska.

Edukacja staje się wielowymiarowa i (zgodnie z określeniem przez Komisję czterech filarów) realizuje kształcenie dla wiedzy, dla działań i umiejętności, dla znajdowania sensu własnego życia i dla zrozumienia innych oraz współpracy. Wszystkie te wymiary są ważne i potrzebne, łącznie tworzą całość.

Zgodnie z ideą edukacji ustawicznej stanowi ona serce społeczeństwa. Zmieniły się i rozszerzyły tradycyjne środowiska kształcące, gdyż poza szkołą i rodziną prowadzą edukację środowiska sąsiedzkie, kręgi religijne, grupy rówieśnicze, miejsca pracy i inne aktywne skupiska ludzkie. Potrzebne jest zrozumienie i współdziałanie – edukacyjna synergia – by dać właściwe korzyści.

Ważny udział mają w tym środki masowe, zwłaszcza telewizja, a ostatnio także komputeryzacja.

Celem edukacji przez całe życie jest zdaniem Komisji przechodzenie od kształcenia podstawowego, które tworzy bazę, do szkolnictwa wyższego w różnych jego formach, co niekoniecznie kojarzyć się musi z uniwersytetami.

Komisja akcentuje głównie edukację formalną w pionie, gdyby użyć określenia Roberta Kidd, ale także w planie poziomym i w aktywności w głąb widzi duże możliwości wprowadzenia programów, które zapewnić mogą efekty właściwe formalnej edukacji na poziomie wyższym. Wymaga to jednak zmian w organizacji, programach i metodach pracy. Rozwijać trzeba także indywidualne formy aktywności edukacyjnej, zwłaszcza doskonalenie zawodowe i samokształcenie. Zwiększać się będzie w tym procesie rola nauczycieli, których należy inaczej przygotowywać i staranniejsz kształcić, nie tylko na osoby przekazujące wiedzę, ale także na doradców, animatorów, przewodników i organizatorów różnych form edukacji.

Przesłanki dla modernizacji dydaktyki

W Polsce po wojnie rozpowszechniła się dydaktyka w ujęciu Wincentego Okonia i Czesława Kupisiewicza, którzy przynosili do polskiej szkoły radziecki system nauczający Iwana Kairowa i innych autorów, wykorzystują-

cych jako przesłanki pisma filozoficzne i doświadczenia oświatowe „wodzów rewolucji”. Liczne wydania i powstałe na tych pracach metodyki szczegółowe i dydaktyki specjalistyczne wprowadziły polską praktykę dydaktyczną do systemu podającego z silnymi akcentami indoktrynacji. Istotnym celem tego systemu było budowanie światopoglądu naukowego, co to znaczyło w praktyce, jeszcze pamiętamy.

Transformacja systemu kształcenia wymaga wzorów, przesłanek, podpowiedzi. Powracamy do dawnych prac Sośnickiego i Nawroczyńskiego, do metod Montessori, zasad Steinera i technik Freneta. Ale są to doświadczenia dawne, brak nowych rozwiązań, którym mogą sprzyjać aktualne doświadczenia szkół europejskich i amerykańskich oraz wykorzystanie wskazań, jakie zgłaszane są w raportach i innych materiałach edukacyjnych.

Raport Delorsa przenikają oryginalne treści, które stanowią przesłanki dla modernizacji dydaktyki. Znajdujemy je we wszystkich rozdziałach i odnoszą się do prawie wszystkich części dydaktyki jako propozycji teoretycznej.

Już cele kształcenia i ogólne cele edukacji przewartościowują dotychczasowe ujęcia. Dwie podstawowe zasady zmieniają cały sens dotychczasowego kształcenia, zwłaszcza w ujęciu kairowskim. Uczenie się jest traktowane jako proces trwający całe życie, gdyż człowiek uczy się dla życia, a te się zmienia, i uczy się z życia, które też się zmienia. Nauka musi być elastyczna i prowadząca do rozwoju samodzielności, by uczący się mógł sam się uczyć i dostosowywać do zmieniających się warunków. Takie ujęcie systemu kształcenia wprowadza zmiany do celów, treści, form, metod, procesu, a nawet środków i sposobów kontroli. Nie można edukacji ustawicznej realizować w starym nauczającym systemie dydaktycznym. Wynikają z tego dalsze zmiany, przede wszystkim selekcja wiedzy programowej, czyli treści kształcenia. Ale to nie wszystkie ważne zmiany, bo autorzy raportu oczekują, że nowa edukacja będzie miała silny związek z tradycją, który nie tylko wyrazi się w tematyce historii, ale także wzbogaci kulturę i literaturę oraz etykę i kształtowane postawy.

Pierwsza część raportu wprowadza perspektywy rozwoju edukacji rozumiane też jako jej przyszłe cele i efekty. Kształcić się będzie uczniów nie dla lokalnej wspólnoty jak dotychczas, ale dla światowego społeczeństwa, które będzie celem edukacji XXI wieku. Trzeba tworzyć społeczeństwo globalne dla całego ziemskiego świata. Uczestnicy tego społeczeństwa będą kształceni do współpracy i zrozumienia międzynarodowego, do respektowania zasad demokratycznej partycypacji w społeczeństwie, a nadrzędnym celem kształcenia będzie rozwój osobowości.

Takie ujęcie i wzbogacenie celów kształcenia nawiązuje do rozumienia tego terminu, jakie nadał mu Bogdan Nawroczyński, przyjmując, że kształcenie to nauczanie i wychowanie. Znowu wracamy do wychowania jako podsta-

wowej części kształcenia. W koncepcji W. Okonia kształcenie rozumiane było jako nauczanie i uczenie się. Koncepcja ta uciekała od kultury i etyki. W nauczaniu widziała tylko samą technikę zdobywania wiedzy wzbogaconej jedynie przez łączenie teorii z praktyką.

Komisja Delorsa widzi w edukacji trzy wymiary: etyczny i kulturalny, ścisły i technologiczny, ekonomiczny i socjalny. To jest nowa propozycja określania doboru treści i realizacji celów kształcenia. Będzie to wymagało redukcji i wymiany treści, by uczniowie mogli poznać także zakresy wiedzy, która będzie miała walory etyczno-kulturowe, technologiczne i ekonomiczno-socjalne. Wówczas taka wiedza będzie bardziej związana z bieżącym życiem i potrzebami jednostki w efektywnym uczestniczeniu w życiu społecznym i gospodarczym, gdzie ważną funkcję pełni rynek, a istotną wartość spełnia tożsamość uczestników.

Raport przyznaje, że programy kształcenia są przeładowane, ale muszą zachować podstawowe dla dalszej edukacji treści, na które składają się słynne angielskie 3 R (czytanie, pisanie, rachowanie) uzupełnione o znajomość języka obcego oraz umiejętności korzystania z komputeryzacji.

Przebudowa treści i procesu kształcenia w szkole podstawowej jest niezbędną, ponieważ stanowić ona będzie podstawę dalszej edukacji w zróżnicowanych szkołach średnich i to zarówno w swoim regionie i kraju oraz w krajach sąsiednich. Do tego potrzebny jest dobrze opanowany język oraz umiejętność korzystania z komputera.

Powszechność wykształcenia podstawowego stanowić będzie klucz do dalszej edukacji w szkołach średnich i wyższych. Szkoła wyższa stanie się celem edukacji XXI wieku. Powinna być powszechna i obejmować od 50 do 70% młodzieży. Zadaniem edukacji będzie zapewnienie większości społeczeństwa wyższego wykształcenia. Może się to odbywać w różnych formach, nie koniecznie poprzez studia stacjonarne, ale także zaoczne, otwarte, przemienne, w procesie indywidualnego samokształcenia, w wyniku doskonalenia zawodowego, korzystania z technik audiowizualnych i internetu. Dążenie do studiów wyższych łączyć się powinno z edukacją ustawiczną, która pozwoli realizować dyplom wyższej uczelni także w terminie późniejszym z łąčeniem pracy i studiów. Aby to jednak było możliwe, należy rozwijać motywację do kształcenia oraz metody i techniki samodzielnego zdobywania wiedzy. Takie zadanie możliwe jest jednak po przebudowaniu systemu dydaktycznego z podającego i dogmatycznego na poszukujący i kreatywny.

Takie zadania wymagają innego traktowania edukacji ustawicznej: nie jako formę kształcenia lub doskonalenia dorosłych, dla jako podstawowego procesu edukacyjnego, trwającego przez całe życie, a rozpoczynającego się w środowisku rodzinnym, przedszkolu i pierwszych latach nauki szkolnej.

To są nowe i ważne zadania dla dydaktyki i kształcenia nauczycieli. Nie wystarczy sformułować nowe rozwiązania dydaktyczne, trzeba wdrożyć do nich nauczycieli, zarówno nowych przygotowanych w uczelniach, jak i już pracujących, a kształconych przed laty na dydaktycznych opracowaniach W. Okonia i Cz. Kupisiewicza.

Istotne zmiany zapowiada raport w celach i treściach kształcenia ujmowanych jako filary edukacji. Filarami określono odmienne cele i sposoby nabywania wiadomości i umiejętności. Wyodrębniono uczenie się dla wiedzy, rehabilitując pogardzany dotychczas encyklopedyzm i materializm dydaktyczny. Komisja uznaje, że potrzebni i cenieni są ludzie, którzy dużo wiedzą i umieją. Nie musi dotyczyć to wszystkich, ale chcącym się uczyć trzeba umożliwić skuteczne formy, metody i źródła wiedzy. Motywować i nauczyć wykorzystania zdobytych wiadomości.

Drugi filar to uczenie się działań, umiejętności, fachu i pracy. Ale nie jako ostatniej deski ratunku, tylko dobrze wybranej i ciekawie realizowanej kompetencji, zapewniającej interesującą i pożyteczną pracę. Potrzebne będą szkoły i ośrodki, które taką edukację będą prowadzić z właściwie dobraną dydaktyką.

Trzeci filar to uczenie się dla zrozumienia innych, współdziałania i współpracy. Tego dotychczas nie było, ale będą to nowe kierunki, treści i zadania kształcenia.

Czwarty filar to uczenie się dla własnego rozwoju i doskonalenia. Stanowi podstawę aktywności edukacyjnej i kształcenia ustawicznego. Jest to zaniebdana aktywność zwłaszcza w systemie podającego nauczania, który preferował dogmatyzm i przyswajanie pamięciowe treści.

Łącznie cztery filary tworzą nową wartość edukacji, stawiają przed dydaktyką poważne zadania, by mogła zapewnić skuteczne kształcenie zgodnie z nowymi celami, treściami i procedurami realizacji.

W tekście raportu jest więcej zadań dla dydaktyki, ale przedstawione powyżej wymagają całkowitej jej przebudowy. Uwolnienia od nalotu propozycji Kairowa i wprowadzenia nowych wartości do praktyki kształcenia w szkolnictwie rozwijanym w XXI wieku, zgodnie z propozycjami i oczekiwaniami autorów raportu Delorsa.

Raport Delorsa proponuje rozwiązania dla wszystkich krajów i regionów Ziemi. Są więc one bardziej ogólne, ale niezmiernie istotne i radykalne. Komisja Europejska skupiła się na potrzebach i możliwościach edukacyjnych swojego kontynentu. Są konkretne, interesujące i ważne dla systemu edukacji w zjednoczonej Europie.

„Biała Księga” Komisji Europejskiej

Biała księga kształcenia i doskonalenia na drodze do uczącego się społeczeństwa (The White Paper on education and training) – ogłoszona przez Komisję Europejską pod redakcją Edith Cresson i Padraiga Flynna w 1995 roku – przedstawia na podstawie analiz stanu aktualnego oraz rozpoznania tendencji rozwojowych – zasady, potrzeby i kierunki dalszych zmian w edukacji europejskiej. Zdaniem autorów podstawowym celem rozwoju europejskiej edukacji będzie systematyczne, lecz jednocześnie szybkie tworzenie społeczeństwa uczącego się. Tytuł raportu też zawiera ten akcent w rozwinięciu: „... na drodze do uczącego się społeczeństwa”. Jest to konieczność, by Europa pozostała niezależna i mogła zachować tożsamość przed ekonomicznym, kulturowym i politycznym wpływem Ameryki, Chin, Japonii i innych szybko rozwijających się, a liczebnych państw i narodów. Niezależność tę Europa zachowa dzięki aktywności cywilizacji europejskiej i powstawaniu społeczeństwa postępu, zdolnego modyfikować naturę rzeczy na szczeblu planetarnym z zachowaniem pełnej świadomości samego siebie (*The White Paper on education and training*, s. 78). Cel ten zostanie osiągnięty, gdy stworzymy europejskie społeczeństwo uczące się (*The White Paper on education and training*, s. 78).

W tym celu trzeba jednak zmienić aktualny system szkolnictwa w zakresie jego struktury, celów, treści oraz metod. Jakie są przesłanki tych zmian i jak to trzeba osiągnąć mówią autorzy „Białej Księgi”. Określają w pierwszej części raportu trzy wielkie czynniki przemian doby współczesnej: rozwój społeczeństwa informacyjnego, procesy globalizacji ekonomii i przemiany cywilizacji naukowo-technicznej.

Powołując się na raport grupy M. Bangemana z maja 1994 roku autorzy stwierdzają, że „... na całym świecie technologie informacji i telekomunikacji tworzą nową rewolucję przemysłową, która okazuje się tak samo ważna i radykalna jak te, które ją poprzedzały” (*The White Paper on education and training*, s. 21). Nowe technologie obniżają poziom zatrudnienia w tradycyjnych zawodach, ale jednocześnie tworzą nowe miejsca pracy wokół działań dotyczących informacji. Te nowe technologie informacji przekształciły charakter pracy i organizację produkcji, co modyfikuje w poważnym stopniu społeczeństwa europejskie (*The White Paper on education and training*, s. 21). Technologie informacji, ułatwiając decentralizację zadań, koordynują je we wzajemnie na siebie oddziałujących sieciach komunikacji. Zwiększa to indywidualną autonomię pracowników w zakresie organizacji własnej aktywności. Wzmacniają rolę człowieka w procesach produkcji a jednocześnie czynią go bardziej podatnym na wszystkie zmiany organizacji pracy, ponieważ stał się jednostką połączoną z kompleksową siecią (*The White Paper on education and training*, s. 22).

Nowe technologie wkraczają nie tylko w dziedzinę produkcji, ale także w edukację. Zbliżają się do siebie sposoby produkcji i sposoby uczenia się. Powoduje to jednak prymityzowanie edukacji i wymaga wzbogacenia kulturowo człowieka. Trzeba bardziej pasywne relacje między nauczycielem i uczącym się wzbogacić o wzajemne oddziaływanie oraz nowe treści. W tym celu wnioskuje się o przygotowanie specjalistów z logistyki edukacyjnej, którzy dysponując nowymi treściami oraz formami przekazu mogliby przeciwdziałać niskiej standaryzacji edukacji upowszechnianej poprzez autostrady edukacyjne.

Drugim czynnikiem przemian jest proces globalizacji ekonomii, zwłaszcza rynku oraz zatrudnienia. Następuje pełne otwarcie na świat, co wymaga współpracy i porozumienia z zaniechaniem konkurencji i rywalizacji. Globalizacja przyczyni się do wzrostu dobrobytu poprzez sprawiedliwą dystrybucję dóbr, ale wymaga to właściwego przygotowania ludzi. Odchodzenia od konkurencji i rywalizacji na rzecz współpracy i współdziałania.

Trzecim czynnikiem przemian są przeobrażenia cywilizacji naukowo-technicznej. Wiedza naukowa i rozwój techniki nabierają przyspieszenia. Zamiast traktować ten proces jako wartość ludzie widzą w nim zagrożenie. Zwiększenie poczucia zagrożenia jest jedną z najważniejszych oznak końca XX wieku. Rozwija się strach jako czynnik rozdźwięku pomiędzy postępowaniem a zbiorową świadomością. Również media przyczyniają się do wzrostu niepokojów przedstawiając obrazy pełne przemocy.

Poprawę tego stanu rzeczy widzą autorzy w polepszeniu informacji i podniesieniu kultury innowacji. Odwołują się do doświadczeń znanych państw europejskich, które oddziałują na świadomość społeczną w dwu planach: kulturowym i etycznym (ibidem, s. 24-25).

Kultura naukowo-techniczna wymaga modernizacji i upowszechniania, zwłaszcza w szkole, gdzie informacja naukowa i techniczna przekazywana jest w kompleksie rzetelnej wiedzy i solidnych naukowych umiejętności. Drugim planem jest etyka, bez której nie można rozwijać postępu technicznego. Większy zakres etyki niezbędny jest w szkole, ale także w laboratoriach badaczy oraz tworzącym się społeczeństwie informacyjnym.

Trzy wymienione czynniki przemian coraz silniej i pełniej są uświadamiane w państwach Europy. Widoczny jest ich związek z konkurencyjnością, zatrudnieniem, wychowaniem, kształceniem i doskonaleniem. Kolejny rozdział „Białej Księgi” przedstawia problemy rozwinięcia kultury ogólnej w edukacji europejskiej oraz możliwości poprawy przydatności do zatrudnienia i zdolności do aktywności ekonomicznej.

Kultura ogólna stanowi podstawę nie tylko dla uzyskania kwalifikacji zawodowych, ale także dla rekwalifikacji. Dlatego zachęca się ośrodki kształ-

cenia profesjonalnego, aby w procesie przekwalifikowania zatrudnionych mieli oni kontakt z kulturą ogólną, zanim przystąpią do nauki nowego zawodu.

Tożsamość kulturowa wymaga kształtowania nie tylko w szkole, ale w różnych środowiskach zawodowych, społecznych, rodzinnych oraz w indywidualnej aktywności poprzez czerpanie z kolektywnej pamięci podstaw tożsamości społecznej i kulturowej. Przyszłość kultury europejskiej zależy od przekazania jej młodym pokoleniom bez naruszania ich wartości osobistych.

W procesach kształcenia ważną rolę spełnia kultura naukowa, której nie można sprowadzać wyłącznie do kultury matematycznej, ale do możliwości rozumienia ogólnego sensu debat ekspertów oraz ich społecznych implikacji. Szczególnie istotna jest kultura literacka i filozoficzna, gdyż rozwijają one zmysł krytyczny, chronią przed manipulacją, pozwalają dekodować informacje, jakie docierają do odbiorcy, którym jest aktywny uczestnik procesu edukacyjnego. Zapewnia ta kultura krytyczną postawę wobec „dzikich środków edukacji”, jakimi są aktualnie wiedza a stają się sieci informatyczne. „Biała Księga” stwierdza, że „Solidarna baza kultury ogólnej sprawia, że obywatel może zaznaczyć swoją pozycję w społeczeństwie informacyjnym, to znaczy może być zdolnym do usytuowania i rozumienia w sposób krytyczny obrazów i danych dostarczanych mu przez liczne źródła” (*The White Paper on education and training*, s. 28).

Rola kultury w kształceniu wyraża się w tym, że pozwala rozumieć poznawane informacje oraz umożliwia kreatywność w analizowaniu stanów rzeczy i innowacji. Jest to postawa korzystniejsza niż tradycyjna kultura praktyczna i logiczny porządek nauczania. Obecnie niezbędnym elementem edukacji jest rozwój inwencji, która może być wzbogacana poprzez kulturę i nauczanie zawierające historię wiedzy i techniki a nie tylko jej stan współczesnego zastosowania i wykorzystywania.

„Pamięć i rozumienie przeszłości są nieodzowne dla osądu terażniejszości. Kultura historyczna oraz geograficzna pełnią podwójną funkcję edukacji, w czasie i przestrzeni, co jest konieczne dla każdego, kto pragnie określić, jakie są jego korzenie, rozwinąć poczucie przynależności zbiorowej i rozumienie innych” (ibidem, s. 29).

Obok kultury jako podstawy nowej edukacji drugim elementem staje się rozwój przydatności do zatrudnienia i aktywności ekonomicznej. Aby absolwent systemu edukacji był przygotowany do zatrudnienia musi opanować wiedzę podstawową techniczną i umiejętności społeczne. Do wiedzy podstawowej należy opanowanie czytania, pisania i liczenia – zwanych 3R; nabycie umiejętności uczenia się samego siebie oraz znajomość języków: ojczystego i dwu liczących się języków Wspólnoty Europejskiej. Wiedza techniczna to przede wszystkim znajomość technik informacyjnych z obsługą komputera

oraz opanowanie ogólnych technicznych umiejętności i wiadomości, tworzących podstawy wielu zawodów. Kompetencje społeczne to nabycie ogólnych właściwych relacji międzyludzkich w pracy i w różnych formach współpracy i współdziałania z innymi członkami grupy zawodowej czy lokalnej.

Większość tych kompetencji może być ukształtowana w przedsiębiorstwie a nie w szkole i dlatego należy łączyć te dwie formy aktywności edukacyjnej.

Tradycyjnie zdobywanie zdolności do zatrudnienia odbywa się w większości europejskich systemów kształcenia poprzez dyplom. Tworzą się nowe rozwiązania w formie sieci współpracy kształcenia i doskonalenia. Takie rozwiązania mogą mieć charakter międzynarodowych, do czego zachęca Komisja Europejska. Wymaga to nawiązania współpracy i wzajemnego uznawania kompetencji, które będą zawarte w indywidualnych kartach. Rozwinięcie tej formy prowadzi do powstania sieci wychowania i kształcenia, które mogą być wewnętrzne i zewnętrzne. Zanotowano obiecujące początki takich sieci w państwach i instytucjach Zachodniej Europy.

Nowe rozwiązania to przyjęcie pewnych zasad oraz poszukiwanie większej elastyczności w strukturze instytucji kształcenia. Do ustalonych zasad należy ściśle powiązanie kultury ogólnej i kształcenia zawodowego, łączenie szkół i przedsiębiorstw w nabywaniu kwalifikacji zawodowych, demokratyzacja oświaty i równe szanse, wprowadzenie informatyki do edukacji.

Demokracja w edukacji wymaga przystosowania systemu edukacji do spełniania potrzeb edukacyjnych różnych grup.

Państwa członkowskie Komisji Europejskiej realizują aktualnie następujące zasady: poszukują jakości w procesie kształcenia, zwłaszcza w nauce języków obcych oraz technologii informacji; poszukują nowych typów kwalifikacji poprzez udział przedsiębiorstw w kształceniu zawodowym; rozwijają formy i metody kształcenia ustawicznego; wprowadzają nowe zasady finansowania i oceniania potrzeb oraz rezultatów kształcenia. Ważnym elementem przeobrażeń oświatowych w państwach członkowskich jest rozwinięcie starań o objęcie kształceniem osób w trudnej sytuacji i walka ze zjawiskiem marginalizacji: dotyczy ono nie tylko bezrobotnych i kulturalnie zaniedbanych, ale także osób młodych bez dyplomu i kwalifikacji, pracowników w starszym wieku, kobiet powracających po przerwie na rynek pracy. Powołuje się i rozwija szkoły drugiej szansy o przyspieszonym okresie nauczania, specjalnie opracowanych programach z przewagą zagadnień umiejętnościowych.

Druga część „Białej Księgi” poświęcona jest ukazaniu drogi do uczącego się społeczeństwa (ibidem, s. 52). Nie jest to proces jednorazowy, a ciągła aktywność organizacyjna, edukacyjna i popularyzatorska.

Rok 1996 był w Europie Zachodniej rokiem edukacji ustawicznej, w którym podjęto szereg inicjatyw edukacyjnych na rzecz ciągłości kształcenia. Są one nadal kontynuowane w ramach programów SOCRATES i LEONARDO. Uznano, że należy zreorganizować systemy edukacyjne oraz treści nauczania, by mogły służyć uczestnikom ciągłej edukacji. Rozwija się współpraca między formami kształcenia i doskonalenia zawodowego, co tworzy sieć współpracy i ułatwia ciągłą aktywność edukacyjną. Zadania kształcenia obejmują również przedsiębiorstwa, które zaczynają odpowiadać za przygotowanie zawodowe i doskonalenie pracowników. Natomiast poszczególni mieszkańcy powinni mieć ciągły dostęp do wszelkich dziedzin kształcenia i doskonalenia, także poza wszelkimi systemami formalnymi, a z odpowiednim wprowadzeniem do sposobu, w jaki można zdobywać wiedzę oraz umiejętności.

Aby te zadania można było skutecznie zrealizować Komisja określiła pięć podstawowych założeń (ibidem, s. 57-58): 1) zachęcanie do zdobywania nowych umiejętności, 2) zbliżenie szkoły i przedsiębiorstw, 3) ograniczenie marginalizacji, 4) upowszechnienie znajomości trzech języków, 5) równorzędne traktowanie inwestycji materialnych i edukacyjnych. Wszystkie przedstawione propozycje i uwagi dwu podstawowych dokumentów wymagają od dydaktyki zmian i modernizacji, by mogła sprostać tak ambitnym zadaniom.

Literatura

- Adult learning and technology in OECD countries.* Centre for Educational Research and Innovation, OECD 1996; *Adult learning in a New Technological Era.* Centre for Educational Research and Innovation, OECD 1996.
- Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się, na drodze do uczącego się społeczeństwa.* Tłumaczenie WSP TWP, Warszawa 1997.
- Education at a Glance OECD Indicators 1997.* Centre for Educational Research and Innovation, OECD 1997.
- Education policy analysis 1997.* Centre for Educational Research and Innovation, OECD 1997.
- Educational research and development. Trends, issues and challenges.* Prepared: Maurice Kogan, Albert Tuijnman. OECD 1995.
- Learning: The Treasure within.* Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first century. UNESCO Publishing, Paris 1996.
- Learning: the treasure within.* Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty - first century. UNESCO Publishing, Paris 1996.
- Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level,* 16-17 January 1996. OECD 1996.
- Matlakiewicz A., 1997, *V Światowa Konferencja Edukacji Dorosłych w Hamburgu*, „Edukacja Dorosłych”, nr 4.
- Solarczyk H., 1998, Omówienie treści raportu Delorsa, „Kultura i Edukacja”, nr 2.
- The White Paper on education and training. Teaching and learning - Towards the learning society.* European Communities, 1995. The Office for Official Publications of the EC. Tłumaczenie polskie: *Biała Księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa.* Wydanie: WSP TWP, Warszawa 1997.

Zygmunt M. Zimny

O naturalizację procesu kształcenia

Już kształcenie początkowe okazuje się niezadowolająco skuteczne, zwłaszcza w zakresie kształcenia matematycznego (por. m.in. Z.M. Zimny 1995). Może się na to składać wiele przyczyn, ale jedną z nich jest na pewno obcy dziecku, bo nienaturalny, ale uświęcony tradycją kulturową sposób myślenia i wyrażania myśli przez dorosłych, w tym nauczycieli przekazujących dzieciom przedmiotową wiedzę i umiejętności (Z.M. Zimny, badania własne niepublikowane 1983-1990). Dorośli przebrnęli jakoś przez te niezgodności i mają trudność przeuczenia się (nauczenia się inaczej) i to jest oczywiste, ale dziecko uczy się po raz pierwszy i takich trudności nie ma, a gdyby nawet miało się uczyć dodatkowo języka dorosłych, to byłby on wtedy bardziej zrozumiały i funkcjonowałby w roli np. żargonu obok języka naukowego, w pełni zrozumiałego.

Rzeczywistość, świat, ma budowę systemową i należący do tej rzeczywistości człowiek ma także budowę systemową. Poznany przez człowieka obraz rzeczywistości jako treść poznania oraz proces poznawania rzeczywistości jako aktualizacja funkcji poznawczych powinny zatem mieć również budowę systemową. Stąd systemowe poznawanie systemowo zbudowanej rzeczywistości jest naturalne dla człowieka.

Powstają pytania:

1. Co to jest system?
2. Co to znaczy, że rzeczywistość poznana i poznawana ma budowę systemową i że stąd także treści poznania powinny być uporządkowane systemowo?
3. Co to znaczy systemowe poznawanie rzeczywistości uznane za poznawanie naturalne (tj. za zgodne z naturą człowieka i poznawaną przez niego

rzeczywistością)?, czyli: Co to znaczy systemowa aktualizacja funkcji poznawczych człowieka?

4. Co to znaczy kształcenie systemowe uznane za kształcenie naturalne?
5. Dlaczego obecny sposób kształcenia odchyła się od kształcenia systemowego jako naturalnego? I tu można odpowiedzieć od razu: Dlatego, że rozwój kultur etnicznych, wytwarzających własne języki nie dostosował jeszcze tych języków do opisu opisywanej rzeczywistości. Rozwój ten powinien dążyć do zgodności opisu rzeczywistości z rzeczywistością, a więc do systemowego opisu systemowo zbudowanej i funkcjonującej rzeczywistości. Odpowiedzialność za rozwój języków kultur etnicznych spoczywa na nauce, która powinna to dostosowanie osiągnąć. Stąd obecne rozważania.
6. Czy odchylenie od kształcenia systemowego występuje w równej mierze we wszystkich przedmiotach kształcenia? Tu można także odpowiedzieć od razu: Nie, nie we wszystkich przedmiotach w takiej samej mierze. W nauczaniu początkowym mamy takie przedmioty jak środowisko społeczno-przyrodnicze i matematyka. Pierwszy z tych przedmiotów nie sprawia uczniom większych trudności, drugi i owszem. Dlaczego? Pierwszy dotyczy konkretnych, drugi konkretnych i abstrakcji. Pierwszy jest nauczany zgodnie z naturalnym sposobem myślenia dziecka i człowieka, drugi wprost przeciwnie, gwałci ten sposób wymuszając inny. Warto więc zastanowić się nad tym.

Zakładam, że rzeczywistość (byt, świat) ma budowę systemową, że jest systemem systemów konkretnych (rzeczy, w tym faktów, zjawisk, zdarzeń, sytuacji), gdzie każdy system na dowolnym poziomie złożoności jest swoistą całością dającą się wyodrębnić ze swego otoczenia. Całością, w której można rozróżnić jej części na kilku poziomach ich złożoności aż do części elementarnych. Części elementarne są zwykle systemami niższego rzędu złożoności i cechują się tym, że po rozpadzie systemu, który współtworzą, mogą współtworzyć inny system sobie nadporządkowany.

Definicja systemu

Przyjmuję podstawowo definicję systemu M.D. Mesarovica (1976, s. 249): „system to zbiór elementów i zbiór relacji między nimi”. Definicja ta jest bardzo ogólna i w związku z tym dopuszcza wiele różnych interpretacji szczegółowych w zależności od sposobu zdefiniowania elementu oraz relacji.

Jeśli przyjmiemy, że elementy (czyli człony relacji) są:

1. rzeczami, to system będzie systemem konkretnym,
2. jeśli są pojęciami konkretnymi, to system będzie systemem pojęciowo-konkretnym,
3. jeśli są własnościami rzeczy, to system będzie systemem abstrakcyjnym,
4. jeśli są pojęciami abstrakcyjnymi, to system będzie systemem pojęciowo-abstrakcyjnym,
5. jeśli są własnościami ilościowymi zbiorów rzeczy o własnościach określonych jakościowo, to system będzie systemem abstrakcyjnym ilościowym,
6. jeśli są pojęciami abstrakcyjnymi ilościowymi (liczbami), to system będzie systemem liczbowym,
7. jeśli są formalnymi członami relacji, to system będzie systemem relacyjnym (formalnym).

Jeśli z kolei przyjmiemy, że relacje są relacjami określonymi:

1. funkcjonalnie na własnościach funkcjonalnych, to system będzie systemem funkcjonalnym i to albo konkretnym albo pojęciowo-konkretnym albo abstrakcyjnym albo pojęciowo-abstrakcyjnym,
2. jeśli statycznie na własnościach statycznych, to system będzie systemem statycznym i to albo konkretnym albo pojęciowo-konkretnym albo abstrakcyjnym albo pojęciowo-abstrakcyjnym,
3. jeśli jedynie formalnie, to system będzie systemem relacyjnym formalnym.

Każdy system można przedstawić za pomocą grafu „drzewo”. Inne grafy mają zastosowanie wyłącznie do relacji horyzontalnych.

W świetle powyższej analizy nie naruszając definicji M.C. Mesarovica przyjmuję definicję systemu nieco bardziej rozbudowaną, a mianowicie: „System, to całość względnie wyodrębniona z otoczenia, złożona z wielu elementów o wielu różnych własnościach rozróżnionych ze względu na wiele hierarchicznie uporządkowanych właściwości, zapewniających całości spójność oraz przetrwanie i rozwój” (Z.M Zimny 1996a, por. też definicję organizacji J. Zieleniewskiego, 1972). Wtedy element jest rzeczą (elementem bytu), własność rzeczy jest treścią członu relacji, właściwość – zmienną relacyjną, pojęciem nadrzędnym względem własności. Relacje są funkcjonalne oraz statyczne. Relacje funkcjonalne zapewniają spójność, przetrwanie i rozwój systemu.

System konkretny (bytu) jest wtedy wielopoziomowym układem zbiorów rzeczy, system abstrakcyjny jest wyabstrahowanym z niego wielopoziomowym zbiorem własności stanowiących treść członów relacji, a system relacyjny jest systemem wyabstrahowanym z systemu abstrakcyjnego w szczególności pozbawionym treści i zredukowanym jedynie do formy, do tego, że jakaś rzecz o jakiejś treści, czyli o jakichś własnościach istnieje.

System konkretny (bytu) jest systemem funkcjonalnym, który ma także swój aspekt statyczny i dla określonych celów może być rozpatrywany tylko jako system statyczny. System konkretny jest całością złożoną z wielu poziomów części, w tym poziomu części elementarnych.

System pojęciowo-konkretny obejmuje kilka poziomów pojęć coraz bardziej szczegółowych aż do ich reprezentacji konkretnych.

System pojęciowo-abstrakcyjny może być systemem wyabstrahowanym z systemu konkretnego albo systemem uszczegółwiającym własności, np. żółto-zielony, niebiesko-zielony, jasno-żółto-zielony, ciemno-żółto-zielony itd.

Człowiek jest systemem konkretnym współtworzącym systemy bytu wyższego rzędu złożoności i to zarówno systemy naturalne, jak i systemy społeczne.

Człowiek poznaje świat jako zbudowany systemowo i poznaje go w sposób systemowy po jego własnościach i poznaje go zależnie od

1. odległości i własności zmysłów zaangażowanych w tym poznawaniu (prawo swoistych energii zmysłowych Johanna Müllera (wg W. Witwicki 1962 s. 61)):

W procesie poznawania człowiek przechodzi:

- od poznania telereceptorycznego z oddali (wzrokowego, słuchowego i węchowego w relacji do źródła zapachu),
- przez poznanie telereceptoryczne z bliska (wzrokowe, słuchowe i węchowe w relacji do źródła zapachu) i kontaktoreceptoryczne (węchowe w relacji do zapachu, smakowe, dotykowe, kinestetyczne),
- do poznania interoreceptorycznego (trzewiowo-mózgowego), w tym przypadku umysłowego skojarzeniowego, łączącego ogół własności spostrzeżonych w tym samym miejscu w przestrzeni i w czasie.

2. własności umysłu recypującego spostrzeżenia zmysłowe, które powodują, że w procesie poznawania człowiek przechodzi:

- od spostrzegania synkretycznej całości globalnej z oddali,
- przez spostrzeganie analityczne części tej całości i ich własności z blizy i kontaktu,
- do spostrzegania syntetycznej całości strukturalnej kojarzącego wszystkie części i ich własności w jedną całość (C.S. Sherrington, 1906 oraz S. Szuman 1932)

a następnie włącza już pamięć i dokonuje uogólnień przez abstrahowanie negatywne od własności nieswoistych (w wyobrażeniach) oraz od własności przypadkowych czyli akcydentalnych (w pojęciach) przechodząc

- od obrazów własności rzeczy i obrazów rzeczy uzyskiwanych za pomocą zmysłów,

- przez wyobrażenia (umysłowe, pamięciowe),
- do pojęć (umysłowych, pamięciowych) i ich nazw.

Spostrzeganie synkretyczne następuje przez rozróżnienie własności poznawanej rzeczy od własności jej tła i wyróżnienie jej z tła, a więc jako spostrzeżenie całościowe globalne (niestrukturalne) rzeczy na tle uzyskane w wyniku analizy i syntezy własności rzeczy i własności jej tła w ramach tej samej właściwości.

Spostrzeganie analityczne następuje przez rozróżnienie wielu części rzeczy jako całości i części tych części oraz wielu jej i ich własności uzyskane w wyniku myślowej dekompozycji całości globalnej na części i części elementarne.

Spostrzeganie syntetyczne następuje przez uświadomienie sobie związków między rozróżnionymi częściami, a więc struktury całości w wyniku rekompozycji tej całości jako całości strukturalnej dzięki analizie po syntezie (S.L. Rubinsztejn 1964) oraz wtórnej syntezie (Z.M. Zimny 1989), zamykającej całość po sprawdzeniu jej struktury.

Poznając świat telereceptorycznie z oddali i synkretycznie człowiek ujmuje jedynie relacje różności jakości, zwykle różności barwy czegoś i barwy tła tego czegoś, gdzie to coś i tło tego czegoś stanowi łącznie całość spostrzeganą, jedność przeciwieństw, a więc jedność relacji z jej odwrotnością (konwersem), np. $a \neq b \equiv b \neq a$, a ta z kolei pociąga odwracalność innych relacji np. $a < b \equiv b > a$ itd. oraz odwracalność operacji myślowych w ogóle (J. Piaget 1935, 1937), w szczególności operacji logicznych i matematycznych; a następnie poznając świat z bliska oraz analitycznie i syntetycznie człowiek ujmuje oprócz podstawowych relacji różności jakości i porządku wielkości albo ilości jakości (mniejszy – większy; mniej – więcej) jeszcze relacje dokładniej określone, jak relacje:

- różnicy wielkości albo ilości
- sumy wielkości albo ilości
- ilorazu wielkości albo ilości
- iloczynu wielkości albo ilości
- pierwiastka, logarytmu i potęgi wielkości albo ilości,
- liczby π , czy liczby e .

Procesy poznawcze człowieka przebiegają zatem:

- od spostrzegania telereceptorycznego z oddali przez kontaktoreceptoryczne do interoreceptorycznego trzewiowo-mózgowego, w tym przypadku: umysłowego,
- od jedności wielości do wielości w jedności oraz
- od jedności różności do różności w jedności,
- od całości globalnej do całości strukturalnej,

- od ujmowania relacji różności do ujmowania relacji porządku, różnicy i ilorazu, czyli od poznawania jakości do poznawania wielkości i ilości, stąd
- co bardzo ważne – nie może być mowy o poznawaniu ilościowym przed poznaniem jakościowym, trzeba najpierw wiedzieć co jest dane, aby móc policzyć ile tego jest dane.

Już myślenie sensoryczne przebiega zgodnie z zasadą jedności przeciwieństw w odniesieniu do rzeczy i jej tła, i dalej myślenie wyobrazeniowo-pojęciowe w odniesieniu do systemu i jego otoczenia, relacji i jej odwrotności, operacji myślowej i jej odwracalności, które to przeciwieństwa jako tworzące całość należy podawać zawsze łącznie, aby mogły być w pełni zrozumiałe.

Operacja analizy, czyli myślowego lub także rzeczywistego rozbioru całości jako systemu na części aż do części elementarnych włącznie pozwala poznać nie tylko te części, ale także relacje między nimi i to zarówno relacje statyczne, zjawiskowe, jak i relacje funkcjonalne, przyczynowo-skutkowe. I to jest racja, dla której kształcenie systemowe od całości do części jako zgodne z naturą poznawania najpierw telereceptorycznego, synkretycznego, jakościowego i rozróżniającego, wyróżniającego z tła, a następnie dopiero porównującego, czyli analizującego po syntezie oraz wtórnie syntetyzującego, różnicującego i ilorazującego, a więc wielkościowego i ilościowego, ma większą szansę na powodzenie aniżeli sposoby obecnie stosowane w nauczaniu początkowym matematyki, zapowiada większą efektywność i ekonomiczność kształcenia w relacji do wysiłku nauczycieli i uczniów.

Następnym problemem jest sposób konstruowania i przekazywania pojęć za pomocą ich nazw.

Poznawanie rzeczywistości, bytu, rzeczy, rozpoczyna się od rozpoznawania własności rzeczy ze względu na określoną właściwość przez wyróżnienie rzeczy z tła w drodze analizy i syntezy. Celem recepcji sensorycznej jest właśnie poznanie własności rzeczy, przedmiotem recepcji jest właściwość, ze względu na którą dana własność została rozróżniona, a materiałem poznawalnym – rzecz, która posiada daną własność ze względu na daną właściwość.

Poznawanie rzeczy następuje przez poznanie jej własności i przebiega:

- od rozróżnienia dwóch różnych własności do poznania właściwości, oraz od poznania właściwości do poznania pełnej lub dowolnej liczby własności ze względu na tę właściwość rozróżnialnych, i dalej
- od poznania wielu różnych własności skupionych w jednym miejscu w przestrzeni i w czasie, rozróżnionych ze względu na wiele właściwości – do poznania rzeczy, która te własności posiada.

W procesie poznawania własności rzeczy i poznawania rzeczy następuje uogólnianie i utrwalanie pamięciowe poznanych treści (własności i ich ukła-

dów). Przebiega ono od spostrzegania obrazów poznawanych zmysłami przez wyobrażenia do pojęć i przypisania im nazw.

W szczególności należy zwrócić uwagę na przebieg procesu poznawania;

- (1) jednej własności jednej rzeczy wyróżnionej z tła i dalej wielu własności podobnych różnych rzeczy, oraz
- (2) jednej rzeczy i wielu rzeczy podobnych.

ad (1). Poznawana jedna własność jednej rzeczy, ta sama własność tej samej rzeczy, widziana z jednego aspektu jawi się w świadomości człowieka (po rozpoznaniu właściwości) jako → obraz własności, a oglądana z wielu aspektów – jako wiele obrazów tej samej własności. Analiza porównawcza tych obrazów i abstrahowanie negatywne od tego, co w nich różne (a różne mogą być własności nieswoiste, np. cienie, odbłaski) oraz synteza tego, co wspólne daje utrwalone w umyśle (w pamięci) → wyobrażenie tej własności. Utworzenie się pojęcia już nie tej, ale takiej własności, jest możliwe dopiero na podstawie analizy porównawczej wielu podobnych wyobrażeń własności i wyabstrahowania negatywnego różnych własności swoistych przypadkowych (akcydentalnych) poznawanej własności, np. takich, czy innych „plam” jaśniejszych czy ciemniejszych. Utrwalając to pojęcie człowiek przypisuje mu → nazwę jako nazwę pojęcia abstrakcyjnego własności (typowej własności).

Poznawanych sukcesywnie wiele własności podobnych wielu rzeczy utrwalonych w pamięci jako → wyobrażenia takich własności daje po analizie porównawczej i wyabstrahowaniu negatywnym tego co różne oraz syntezie tego co wspólne lub podobne → wyobrażenie typowe takiej własności, niewyraźne, dopuszczające pewien przedział zmienności własności, czyli daje → pojęcie takiej własności jako pojęcie abstrakcyjne, któremu człowiek przypisuje → nazwę (jako nazwę pojęcia abstrakcyjnego), np. nazwę „czerwony” jako typowo czerwony i dopuszczający pewne odmiany czerwieni uznane jeszcze za czerwone. Nazwa pojęcia abstrakcyjnego dotycząca własności jakościowych jest zwykle skojarzona z nazwą pojęcia konkretnego lub rzeczy (jako przedmiotu tego pojęcia konkretnego), która daną typową własność posiada, np. czerwony – czerw, niebieski – niebo, żółty – żółć, zielony – zioło (ziele), fioletowy – fiołek, pomarańczowy – pomarańcza itp. Artysta malarz potrafi namalować obrazy takie, jakie widzi, np. czerwoną kulę z cieniami i odbłaskami na czerwonej powierzchni. Dziecko malując tę samą kulę z wyobraźni, maluje ją zwykle bez cieni i odbłasków, a gdy maluje taką kulę na podstawie nazwanego pojęcia czerwonej kuli,

namaluje ją zwykle intencjonalnie jako idealnie czerwoną kulę bez np. jakichkolwiek przypadkowych odchyłeń (plam).

ad (2) Poznawana jedna rzecz widziana z wielu aspektów jawi się w świadomości człowieka jako zbiór obrazów tej samej rzeczy. Analiza porównawcza i identyfikacja topologiczna struktury rzeczy, którą przedstawiają jej obrazy oraz synteza tych obrazów prowadzi do utworzenia i utrwalenia w pamięci → wyobrażenia tej rzeczy. Wyobrażenie to pozwala na odpoznanie tej rzeczy na podstawie dowolnego jednego jej obrazu. Utworzenie się pojęcia rzeczy jest możliwe dopiero na podstawie analizy porównawczej wielu wyobrażeń różnych ale podobnych.

Poznawanych sukcesywnie wielu rzeczy podobnych utrwalonych w świadomości (pamięci) człowieka jako → wyobrażenia tych rzeczy. Analiza porównawcza tych wyobrażeń, odkrywanie ich podobieństw i różności, odkrywanie analogii, abstrahowanie negatywne od różności jako własności specyficznych dla poszczególnych rzeczy i utworzenie pojęcia (konkretnego) takich rzeczy jako wyobrażenia uogólnionego do własności wspólnych dla danego zbioru rzeczy, a więc własności subiektywnie typowych dla takiego zbioru rzeczy. Pojęciu konkretnemu człowiek przypisuje → nazwę, która – o ile możliwości – powinna uwzględniać własność lub własności typowe stanowiące treść pojęcia i ich nazwy, ale funkcja zasadnicza nazwy pojęcia sprowadza się do scalania treści pojęcia i zakomunikowania go drugiemu człowiekowi ze zwróceniem uwagi na przedmioty tego pojęcia, czyli na desygnaty danej nazwy (por. N. Ach 1921 oraz Z.M. Zimny 1989), które posiadają własności stanowiące treść pojęcia. Przy tworzeniu struktury pojęć kolejno podporządkowanych i ich nazw powinno się uwzględniać własności typowe pojęć nadrzędnych i ich nazwy. Ułatwiają to doskonale definicje systemowe pojęć. Systemowy układ pojęć i ich nazw pozwala formułować sądy o rzeczach (o rzeczywistości) i wyrażać te sądy w zdaniach orzekających o tych rzeczach jako o przedmiotach pojęć podporządkowanych.

Można powiedzieć zasadnie, że wyobrażenie własności rzeczy jest systemem treści obrazów własności tej rzeczy, a pojęcie własności jest systemem treści wyobrażeń własności. Analogicznie wyobrażenie rzeczy jest systemem treści obrazów rzeczy, a pojęcie rzeczy jest systemem treści wyobrażeń rzeczy.

Przez treść obrazu, wyobrażenia, czy pojęcia, rozumie się zawartą w nich informację jako komunikat spójny nieredundantny, a więc nie zawierający powtórzeń.

Poznanie rzeczy przebiega więc od jej całości globalnej do jej całości strukturalnej rozróżniającej jej części i własności, przebiega od obrazów rzeczy poprzez wyobrażenia rzeczy do pojęcia rzeczy. Każdemu pojęciu przypisuje się jego nazwę, stąd nazwa jest nazwą pojęcia, a wtórnie przedmiotów danego pojęcia, czyli jego reprezentantów i tym samym desygnatów nazwy.

Rozróżniamy pojęcia psychologiczne i pojęcia logiczne. Każde pojęcie ma swoją treść, czyli zbiór własności typowych lub istotnych, czyli znaczenie (konotację) swojej nazwy oraz ma swój zakres, czyli zbiór desygnatów (denotację) swojej nazwy.

Treść pojęcia psychologicznego, to zbiór własności subiektywnie typowych dla danego pojęcia i zarazem dla wszystkich przedmiotów-reprezentantów danego pojęcia.

Zakres pojęcia psychologicznego, to zbiór wszystkich przedmiotów, które posiadają zbiór własności subiektywnie typowych dla danego pojęcia.

Treść pojęcia logicznego, to zbiór własności istotnych danego pojęcia i zarazem wszystkich przedmiotów-reprezentantów danego pojęcia.

Zakres pojęcia logicznego, to zbiór wszystkich przedmiotów, które posiadają zbiór własności istotnych danego pojęcia.

Nazwa pojęcia, czyli nazwa wszelkich desygnatów tej nazwy, a równocześnie nazwa wszelkich przedmiotów, które posiadają zbiór własności stanowiący treść pojęcia nazwanego daną nazwą, powinna – w miarę możliwości – nawiązywać do nazw własności subiektywnie typowych albo nazw własności istotnych pojęcia, którego jest nazwą. Na przykład, jeśli mamy pojęcie o nazwie „trójkąt”, którego treść stanowią trzy kąty płaskie parami współramiennie ograniczające pewne pole, to klasyfikacja trójkątów powinna przebiegać wyłącznie według wielkości kątów (jako zmiennej kryterialnej klasyfikacji), a nie także według długości boków, gdyż trzy boki stanowią treść pojęcia, które powinno być nazwane trójbokiem, gdzie trójbok stanowi figurę liniową, dokładniej – linię brzegową trójkąta jako pola.

Genetycznie biorąc pojęcia i ich nazwy są produktami psychicznymi niezbędnymi do inicjacji interakcji społecznej i jako takie zwane są pojęciami psychologicznymi, subiektywnymi, różnymi u różnych ludzi.

Wtórnie nazwy pojęć i pojęcia są produktami kultury i środkami komunikacji społecznej w danej kulturze. W procesie socjalizacji każda jednostka porównuje własne wyobrażenia, pojęcia i ich nazwy z panującymi w otoczeniu społecznym i uczy się języka etnicznego, dąży do upodobnienia swych wyobrażeń, pojęć i ich nazw do takichże przyjętych w środowisku kulturowym, czyli dąży do zdobycia środka komunikacji społecznej w tymże środowisku.

W końcu nazwy pojęć i pojęcia są produktami nauki i środkami komunikacji i współdziałania naukowców, którzy uczą się języka naukowego dla zrozumienia dotychczasowych osiągnięć nauki i doskonalą go dla dalszego jej rozwoju zmierzającego do systemowego opisu systemowo zbudowanej i systemowo funkcjonującej rzeczywistości. Nazwy pojęć i pojęcia przyjęte w nauce nazywamy pojęciami logicznymi, a ich nazwy terminami naukowymi.

Rozwój nauki realizuje się między innymi przez definiowanie pojęć i tym samym znaczenia ich nazw zwłaszcza przez definiowanie projektujące nowych pojęć oraz regulujące pojęć zastanych przez wyostrzanie i uwyrażnianie ich treści.

Dążenie do ostrości i wyrazności używanych pojęć i tym samym znaczenia ich nazw wymaga definiowania tychże kolejno w miarę możliwości początkowo za pomocą definicji ostensywnych bez użycia słów lub deskryptywnych (kontekstowych) przy użyciu słów, a docelowo definicji realnych wymieniających własności istotne, wreszcie definicji systemowych (kontekstowych) pokazujących miejsce danego pojęcia w co najmniej dwupoziomowym systemie pojęć i ich przedmiotów (por J.W. Dawid 1966, s. 68 oraz Z.M. Zimny 1989, s. 184 i 1996a, s. 90).

Ostrość określenia wyobrażeń i pojęć konkretnych polega na dokładnym określeniu jakości i liczby własności istotnych stanowiących treść danego pojęcia i co za tym idzie ostrość określenia zbioru przedmiotów stanowiącego zakres tegoż pojęcia, czyli zbiór desygnatów nazwy tegoż pojęcia.

Wyrazistość określenia wyobrażeń i pojęć konkretnych polega na wyrazistości określenia poszczególnych własności należących do zbioru własności istotnych stanowiących treść pojęcia i co za tym idzie na wyrazistości określenia zbioru przedmiotów, czyli zakresu danego pojęcia, inaczej mówiąc zbioru desygnatów nazwy danego pojęcia.

Jak przebiega naturalny proces poznawania świata przez dziecko?

Już niemowlę zwraca uwagę na każdą nowość w swoim otoczeniu, na każdą zmianę, na ruch i zaniepokaja się, zaciekawia, interesuje się i utrwała spostrzeganie przedmiotu spostrzegania (właściwości rzeczy, sytuacji, zjawisk lub faktów), czyli obserwuje go tak długo, jak mu na to pozwala posiadana energia, a później – gdy ów przedmiot spostrzegania pozostaje nadal w polu recepcji – powraca do niego dopóty, dopóki na podstawie wielu jego obrazów nie wytworzy wyobrażenia tego przedmiotu, jaki on jest i nie wyjaśni sobie, czy nie stwarza zagrożenia lub czy nie budzi nadziei, że może być użyteczny.

Zainteresowanie się przedmiotem spostrzegania powstaje w następstwie odruchu orientacyjno-badawczego nastawionego na ten przedmiot. Zainteresowanie przedmiotem jest wstępnym ustosunkowaniem się do tego przedmiotu wynikającym z zaniepokojenia i zaciekawienia. Zaniepokojenia jako

reakcji na odczuta potrzebę bezpieczeństwa wobec nowości, a zaciekawienia jako reakcji na odczuta potrzebę poznania tej nowości.

Chęć poznania nowości prowadzi do kontaktu z zaobserwowanym przedmiotem, do dotykania go, popychania, chwytania go i manipulowania nim, do stukania, uderzania o inne przedmioty, prowadzenia do ust, gryzienia, smakowania i baczego obserwowania jego reakcji oporu, a więc do testowania jego własności potencjalnych, czy jest użyteczny czy nieużyteczny, szkodliwy czy nieszkodliwy, a także do eksperymentowania na tym przedmiocie, do badania zmian jego obrazu pod wpływem różnorodnych oddziaływań na niego, a więc prowadzi do jego polisensorycznego poznania.

Dziecko testuje też samo siebie, sprawdza swoje możliwości, co już potrafi, czy potrafi: sięgnąć, usiąść, wstać, podejść, powiedzieć „mama”, „tata” lub inne słowa, czy umie to lub tamto zrobić, i jest testowane, sprawdzane przez dorosłych, zwykle przez rodziców pod względem jego zdolności i umiejętności.

A gdy dziecko zacznie mówić, wypytuje swe otoczenie o wszystko, cokolwiek się zainteresuje. Zwracanie uwagi na własne „ja” i własne przeżycia pojawia się później. Najpierw dziecko zauważa tożsamość swego „ja” jako podmiotu rozmaitych swoich czynności, a następnie tożsamość swego „ja” w relacji do innych podmiotów, które potrafią wykonywać takie same czynności.

Od początków swego rozwoju fizycznego i psychicznego dziecko poznaje swoje otoczenie w relacji do siebie przez: obserwację, testowanie (obiektywne), eksperymentowanie (obiektywne), oraz wypytywanie.

Istotne znaczenie ma fakt, że dzieci już około dwu i pół latnie tworzą jednopoziomowe systemy pojęć konkretnych, jak np. ludzie to mężczyźni i kobiety (ci, którzy ubierają się i czeszą tak właśnie i ci, którzy ubierają się i czeszą inaczej), a dzieci około czteroletnie tworzą systemy pojęć konkretnych dwupoziomowe, takie jak: środki żywności to np. owoce i jarzyny; z kolei owoce to np. jabłka i pomarańcza, a jarzyny to np. ziemniaki i marchew (por. E.B. Hurlock, 1961, s. 415). A więc dziecko intuicyjnie albo mniej lub bardziej świadomie odróżnia owoce drzew od owoców roślin jednorocznych, a także ich korzenie, łodygi, liście, czy nasiona.

Dziecko tworzy te systemy jako systemy statyczne pojęć konkretnych, ale rozpoznając własności przedmiotów tych pojęć względem siebie samego (jako podmiotu poznającego) tworzy pojęcia abstrakcyjne i rozszerza ich zakres, gdy buduje systemy pojęć konkretnych i przechodzi od pojęć bardziej ogólnych do pojęć bardziej szczegółowych przez dołączanie dodatkowych własności ze względu na już znane i na nowo wyróżniane właściwości.

Poznanie u dziecka jest więc najpierw synkretyczne, całościowe rzeczy, a następnie dopiero analityczne zwracające uwagę na swoiste własności tych rzeczy oraz syntetyczne przypisujące te własności tej właśnie poznawanej rzeczy jako całości.

Oprócz tworzenia systemów pojęć konkretnych i abstrakcyjnych jako systemów statycznych dziecko tworzy także systemy pojęć funkcjonalnych obserwując rolę i funkcje użytkowe różnych manipulowanych przedmiotów albo inscenizując różnego rodzaju zabawy destrukcyjno-konstrukcyjne bądź konstrukcyjne. Już bardzo wcześnie dziecko zaczyna bawić się klockami (sześciennikami) i budować z nich wieże, a następnie burzyć je rozrzucając klocki i budując na nowo. A później bawiąc się np. lalkami i mebelkami, pokoikami i domkami, czy samochodzikami, rozbiera je na części, a następnie usiłuje złożyć na powrót.

Tworzenie systemów pojęć konkretnych i pojęć abstrakcyjnych, statycznych i funkcjonalnych przygotowuje dziecko do budowy systemowych definicji pojęć jako definicji eksplikatywnych pojęć konkretnych bądź jako definicji operacjonalizacyjnych i kondycjonalizacyjnych pojęć abstrakcyjnych funkcjonalnych.

Analiza i synteza poznawanych całości odkrywa ich budowę systemową, odkrywa fakt, że każda całość dająca się wyodrębnić z jej otoczenia jest systemem, choć stopień złożoności tego systemu może być bardzo różny, począwszy od pojedynczej rzeczy czy zbioru rzeczy do trudnej do określenia złożoności wszechbytu.

Powstaje problem, czy stopień złożoności poznawanych całości wpływa na dostępność lub kolejność dostępności ich poznawania? Odpowiedź na to pytanie jest prosta, a mianowicie: Stopień złożoności poznawanych całości nie wpływa na dostępność poznania tej całości pod warunkiem, że to poznanie leży w granicach możliwości człowieka. Dziecko może widzieć odległe niebo ze słońcem i chmurami, z księżycem i gwiazdami, jak również wszystko to, co jest i co dzieje się w jego bezpośrednim otoczeniu. W każdej całości bez względu na stopień jej złożoności można z odpowiednią dokładnością odkryć jej strukturę systemową, wyróżnić jej części, być może na kilku poziomach podporządkowania aż do części elementarnych, czyli takich, które są systemami niższego rzędu złożoności i po rozpadzie całości danego systemu mogą wchodzić w skład innych systemów sobie nadporządkowanych. Np. jeżeli przyjmiemy system „fabryka”, to jego częściami są różne działy zarządzania, a dalej różne wydziały produkcyjne, a częściami elementarnymi: pracownicy, urządzenia, maszyny, materiały, które są systemami niższego rzędu i mogą wystąpić w innym systemie, np. w innym zakładzie pracy, jako w systemie sobie nadporządkowanym.

Każdy system dowolnego poziomu złożoności bywa zwykle analizowany z dokładnością do jego części elementarnych, czyli do systemów podporządkowanych bezpośrednio niższego rzędu złożoności.

Kształcenie systemowe – przedmiotowo biorąc – wymaga: systemowego układu treści kształcenia według właściwości jako zmiennych kryterialnych systematyzacji, systemowego definiowania pojęć i ich nazw, całościowego podawania pewnych partii tematycznych uładowanych i uporządkowanych według określonej właściwości jako zmiennej kryterialnej zamiast ich podawania fragmentarycznego i nieuporządkowanego. A podmiotowo biorąc – wymaga: myślenia systemowego, dialektyki myślenia operującej pewnymi całościami, takimi jak:

- poznawanie (analiza i synteza) oraz sprawdzanie prawdziwości wyników poznania (analiza po syntezie i wtórna synteza),
- jedność przeciwieństw, teza i antyteza, hipoteza i jej zaprzeczenie,
- odwracalność operacji myślowych (w tym logicznych i matematycznych),
- wzrastająca dokładność poznawania określona przez coraz bardziej szczegółowe relacje charakteryzujące właściwości jako zmienne kryterialne systematyzacji,
- wykonywanie operacji i sprawdzanie ich wyników przez operacje odwrotne.

W arytmetyce (w nauczaniu początkowym) bierzemy pod uwagę następujące relacje:

$a \neq b$ oraz $b \neq a$ w porównywaniu różnościowym, jakościowym wielkościowym albo ilościowym

$a - b$ oraz $b - a$ w porównywaniu różnicowym

$a : b$ oraz $b : a$ w porównywaniu ilorazowym

$a + b$ oraz $b + a$

$a \cdot b$ oraz $b \cdot a$

oraz operacje:

$a + b = c$ oraz $b + a = c$

w parach operacji wzajemnie odwracalnych takie ich własności, jak:

- łączność i przemienność dodawania,
- łączność i przemienność mnożenia, w czwórkach operacji takie własności, jak:
- kolejność wykonywania operacji oraz
- rozdzielność mnożenia i dzielenia względem dodawania i odejmowania.

W geometrii (w nauczaniu początkowym) mamy:

- orientację w przestrzeni otaczającej:
- figury liniowe pozostające w związku z ruchem: (kierunkiem i zwrotem oraz torem i odcinkiem ruchu rzeczy: proste i krzywe, krzywe gładkie i łamane, krzywe otwarte i zamknięte),
- orientację w rzeczach (ich kształtach):

- figury bryłowe, znane dziecku od niemowlęstwa, gdy bawi się kulkami i kostkami, później klockami w kształcie sześciątów, graniastosłupów prostych o podstawach kwadratowych, prostopadłościów, walców itd. oraz ściany powierzchniowe figur bryłowych jako figury płaskie albo przestrzenne (trójwymiarowe),
- figury płaskie oraz ich linie brzegowe jako figury liniowe zamknięte wynikające z opisu analitycznego i dekompozycji abstrakcyjnej figur bryłowych (klocków).

Wyabstrahowywanie figur płaskich (kwadratu, prostokąta) i liniowych z figur bryłowych ułatwia zrozumienie, że figury te nie mają grubości, którą mają ich modele wycięte ze sklejki, blachy, tektury czy papieru. Figury trójwymiarowe są spostrzegane wieloobrazowo tak samo jak rzeczy, podczas gdy figury dwu- i jednowymiarowe są spostrzegane jednoobrazowo.

Dla przykładu: W systematyce figur płaskich można wyróżnić wielokąty foremne i uporządkować je według liczby kątów (a nie boków) oraz według równości bądź nierówności wielkości kątów np. od trójkąta foremnego aż do dowolnego n -kąta foremnego i w granicy – koła, oraz od trójboku foremnego do dowolnego n -boku foremnego i w granicy – okręgu jako linii brzegowych figur płaskich. Z kolei wśród trójkątów nierównokątnych wyróżnić trójkąty dwurównokątne (a nie równoramienne) oraz różnokątne (a nie różnoboczne), a także ostrokątne, prostokątne i rozwartokątne. Gorzej ma się sprawa z kwadratem i innymi czworokątami, których linie brzegowe jako czworoboki nie mają osobnych nazw.

A więc nie należy rozróżniać trójkątów nazwowo według ich boków zamiast kątów stanowiących własności istotne pojęcia „trójkąt”, a tym bardziej ramion, które nawet nie są bokami, lecz półprostymi, na których te boki leżą.

Systematyka pojęć i ich nazw powinna na każdym kolejnym poziomie szczegółowości dołączać nowe własności istotne rozróżnione ze względu na nowo wprowadzoną właściwość jako zmienną kryterialną klasyfikacji, a system nazw powinien być izomorficzny z ich znaczeniem, czyli z systemem pojęć.

Przeprowadzone rozważania kończą następującymi wnioskami, zaleceniami dla dydaktyki: Każdy proces dydaktyczny, a więc każdy przekaz wiedzy i umiejętności powinien obejmować:

1. ze względu na treść pewne całości tematyczne systemowo uporządkowane, np. temat: figury płaskie: wypukłe i wklęsłe, gładkie i wielokątne, nieforemne i foremne, wielokąty rozróżnione ze względu na liczbę kątów płaskich jako n -kąty dla $n = 3, 4, \dots$; trójkąty rozróżnione ze względu na wielkość kątów; czworokąty rozróżnione także ze względu na wielkość

kątów: różną albo równą z tym, że nie tylko w odniesieniu do kątów wewnętrznych (np. równoległobok) ale także do wewnętrznych i zewnętrznych (np. trapez);

2. ze względu na operacje poznawcze na danej treści – dialektycznie domknięte całości operacyjne, inaczej mówiąc: operacje wzajemnie odwrotne: analizę i syntezę, abstrakcję negatywną i pozytywną, uogólnianie i uszczegółowianie, indukowanie i dedukowanie, poznanie i sprawdzanie prawdziwości poznania; w konsekwencji każdy proces poznawczy jest w pełni efektywny wtedy i tylko wtedy, gdy obejmuje operacje odwrotne. W przypadku abstrahowania kolejność dokonywanych operacji może być różna, a mianowicie:

a) poznanie bezpośrednie, samodzielne, przebiega najpierw od szczegółów do ogółu, a więc indukcyjnie przez abstrahowanie negatywne, a następnie na odwrót, od hipotetycznie poznanego ogółu dedukcyjnie przez abstrahowanie pozytywne do empirycznie sprawdzalnych szczegółów jako następstw wydedukowanych z postawionych hipotez;

b) poznawanie pośrednie za pośrednictwem nauczyciela powinno przebiegać najpierw od znanego nauczycielowi ogółu dedukcyjnie do szczegółów, a następnie na odwrót od szczegółów do ogółu indukcyjnie i w tym miejscu nauczyciel pokazuje uczniowi drogę abstrakcji negatywnej, analogii i indukcji po jakiej doszedł do przedstawionej wcześniej systemowo uporządkowanej wiedzy ogólnej, a uczeń ma możliwość prześledzić tę drogę poznawania samodzielnego i według swojej potrzeby skorzystać z niej.

Pamiętamy też o tym, że:

1. Rozumienie pojęć (uogólnień) wymaga znajomości przedmiotów pojęć (szczeǳółów), na podstawie których pojęcia zostały utworzone. Analogicznie rozumienie wskazanych całości (systemów konkretnych), wymaga znajomości ich budowy i funkcjonowania oraz budowy i funkcjonowania ich części aż do części elementarnych tworzących te całości.

2. Analiza i synteza prowadzą do poznania wnętrza (struktury) całości, a porównywanie całości i abstrahowanie negatywne od niektórych ich różnych własności prowadzą do uogólnień (do tworzenia pojęć ogólnych).

Prawidłowość zdobywania wiedzy od szczeǳółów do ogółu, a więc indukcyjne, oraz przekazywania wiedzy od ogółu do szczeǳółów, a więc dedukcyjne znana była już Arystotelesowi, ale nie zwrócił on uwagi na konieczność każdorazowego dopełnienia indukcji przez dedukcję i dedukcji przez indukcję, a zwłaszcza – co ważne w procesie nauczania – dedukcji przez indukcję. Wtórna indukcja jest znacznie łatwiejsza aniżeli pierwotna, ponieważ jej

wynik jest znany z dedukcji i stąd wtórna indukcja stanowi jedynie demonstrację, że to tak naprawdę jest.

Zasady te starałem się zastosować w zaprojektowanym programie początkowego kształcenia matematycznego w książce pt. *Systemowe kształcenie matematyczne w klasach I-IV szkoły podstawowej (ramowy projekt programu autorskiego)*). Projekt sięga do klasy IV włącznie z uwagi na konieczność usunięcia pewnej przepaści, którą obecnie uczeń musi przeskoczyć między klasą III a klasą IV szkoły podstawowej, co stanowi dodatkowe utrudnienie.

Literatura

- Ach N., 1921, *Über die Begriffsbildung*, Bamberg.
Dawid J.W., 1911, 1966, *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Wrocław.
Hurlock E.B., 1961, *Rozwój dziecka*, wyd.2., Warszawa.
Mesarovic M.D. et al., 1970, *Theory of hierarchical multilevel systems*, New York.
Piaget J., 1935, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Geneve.
Piaget J., 1937, *La construction du réel chez l'enfant*, Geneve.
Rubinsztejn S.L., 1962, *Myślenie i drogi jego poznania*, Warszawa.
Sherrington C.S., 1906, *Integrative function of nervous system*, London.
Szuman S., 1932, *Geneza przedmiotu*, „Kwartalnik Psychologiczny”, t.III, nr 3-4,
Witwicki W., 1962, *Psychologia*, t. 1. Warszawa.
Zieleniewski J., 1972, *Organizacja zespołów ludzkich*, Warszawa.
Zimny Z.M., 1989, *Psychologia procesów poznawczych w kształceniu początkowym*, Częstochowa.
Zimny Z.M. (red.), 1995, *Pomiar dydaktyczny jako instrument doskonalenia procesu kształcenia*, Częstochowa.
Zimny Z.M., 1996a, *System a zbiór*, Częstochowa.
Zimny Z.M., 1996b, *Systemowe kształcenie matematyczne w klasach I-IV SP (ramowy projekt programu autorskiego)*, Częstochowa.

Andrzej Stanisław Barczak

Paradygmaty nauki – systemy edukacyjne – formowanie elit

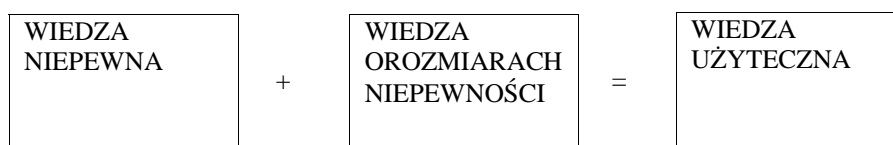
Teoria paradygmatów próbuje opisać rozwój nauki a także modę naukową (T. Kuhn 1968; T. Kotarbiński 1958). Teoria Kuhna mówi o niezgodności logicznej teorii z rzeczywistością i dotyczy nauk rozwijających się niezależnie od świata materialnego, a więc filozofii, matematyki, lingwistyki itd., bywa, że i niektórych nauk społecznych. Objaśnianie świata to interpretacja teorii czyli **model**. Model może być adekwatny lub nieadekwatny. Model ma wartość semantyczną, więc może być prawdziwy lub fałszywy. W logicznie niesprzecznej teorii nie ma znaczenia, nie ma prawdy ani fałszu, jest tylko składnia – syntaksa. Rozwijanie teorii sprowadza się do dowodzenia, natomiast interpretacja twierdzeń, czyli wnioski płynące z teorii mogą być nieprawdziwe i to niezależnie od prawdziwości twierdzeń. Wnioski z twierdzeń mogą się odnosić do rzeczywistości materialnej i mogą orzekać niezgodnie z naszym doświadczeniem. Twierdzenia zawsze są prawdziwe, gdy pewniki z których zostały wyprowadzone są niesprzeczne logicznie. Dlatego niesprzeczność pewników i aksjomatów oraz nieadekwatność praktyczna wniosków jest rzeczą naturalną. Podstawowymi dwiema kategoriami, jakie wprowadził do prakseologii Tadeusz Kotarbiński jest pojęcie sprawcy i jego dzieło (T. Kotarbiński 1965; A.S. Barczak 1998). Teoria jest więc dziełem sprawcy i podlega opisowi przez pryzmat prakseologii. Trzeba więc przyjąć a priori, że dzieło sprawcy, czyli teoria jest teorią w sensie niesprzeczności przyjętych pewników i aksjomatów przyjętych do jej konstrukcji. Troska o to, aby model, a w szczególności specyficzny model – model ekonometryczny – miał walor użyteczności zarówno dla teorii jak i dla praktyki podejmowania decyzji jest

troską prakseologa o rzetelność wykonanych czynności twórczych. Można także przyjąć, że model jest formalnym sformułowaniem hipotezy badawczej i zapytać, czy każdy taki model – hipoteza jest uprawniona z naukowego punktu widzenia. Mamy więc wielość teorii. Nauka rozwija się poprzez formułowanie teorii i następnie ich weryfikację lub falsyfikację. Zawsze najtrudniej sformułować pierwszą teorię. Dalsze idą już łatwo. Płaski model ziemi jest przydatny do postawienia altanki w ogrodzie, ale dla rozmieszczenia satelitów komunikacyjnych model ten jest nieprzydatny.

Naczelną zasadą nauki naszych czasów, a więc paradygmatem nauki, jest zasada parametryzacji. Koszyk towarów, samochód, człowiek, populacja osób kształcących się w jakimś systemie edukacyjnym, może być opisana ciągiem liczb (wektorem). Każdy stan świata rzeczywistego daje się scharakteryzować ciągiem liczb. Jest to **zasada numerycznego opisu stanów układu dynamicznego**, bo każdy fragment realnego świata jest zawsze jakimś układem cybernetycznym, jakimś systemem (N. Wiener 1960). Nie tylko stany świata można opisać liczbowo, ale także decyzje wpływające na te stany są też opisywane liczbowo. W dobie rodzącego się, za przyczyną rozwoju techniki komputerowej, wirtualnego świata zapisywanego w systemie zero-jedynkowym, zasada numerycznego opisu świata jest już powszechnie stosowana, także w naukach humanistycznych i także w sytuacjach trudności klasycznego pomiaru fizykalnego (E. Gatnar 1998). Rozwój ekonometrii dostarczył specyficznego narzędzia jakim jest model ekonometryczny (A.S. Barczak 1995). Specyfikacja takiego modelu polega na sformułowaniu przy pomocy formalnego aparatu matematyczno-statystycznego, w sposób maksymalnie uproszczony, złożonych faktów o procesie lub zbiorze obiektów (pojedynczym obiekcie). Taki sposób postępowania powoduje, że popełniamy błędy specyfikacji, a model możemy modyfikować poprzez kolejne modyfikacje jego specyfikacji, wykorzystując tzw. analizę *cross-validation*. Doprowadziło to do wykorzystywaniu w modelowaniu (szczególnie ekonometrycznym) metaanalizy. Przeprowadzając metaanalizę zdarzeń i relacji musimy odpowiedzieć na następujące pytania:

1. jak rzetelny jest fragment informacji na podstawie którego budujemy model?
2. jaka część tej informacji ma związek (i jaki) z badanym fragmentem rzeczywistości?
3. czy różne, wykorzystywane w modelowaniu, fragmenty informacji są zgodne?
4. jak połączyć informacje z różnych źródeł, aby model był dobrze wyspecyfikowany?

Wykorzystanie wiedzy merytorycznej w procesie modelowania opiera się na wykorzystywaniu wiedzy praktycznej. Wiedzę praktyczną rozumiem zgodnie z propozycją C. Radhakrishna Rao (C. Radhakrishna Rao 1994) jako wiedzę praktyczną, co można zapisać jako

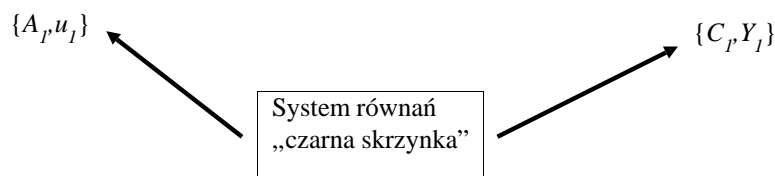


Wiedza ta jest przedstawiana w postaci danych, na ogół jako ciąg liczb lub wektor. Stąd mamy do czynienia z dwoma skrajnymi sytuacjami (i wielką ilością wszystkich kombinacji pośrednich) – danymi bez teorii i „teorii” bez danych.

Model można zapisać jako system. Rozpatrzmy klasyczny model ekonomiczny (najprostszy jaki jest możliwy) zaproponowany przez Trygve Haavelmo o postaci

$$\begin{aligned} C_I &= a + bY_I + u \\ Y_I &= C_I + A_I \end{aligned}$$

Gdzie C oznacza konsumpcję prywatną, Y oznacza dochód narodowy (PKB), A oznacza wydatki niekonsumpcyjne (np. na edukację), u – oznacza zmienną losową o zerowej nadziei matematycznej i stałej wariancji, a subskrypt t oznacza zmienną czasową. Jest oczywiście prawdziwe, że $a, b > 0$, co oznacza dalej, że a jest miarą inercji systemu gospodarczego. Ten prosty dwurównaniowy model można przedstawić w postaci używanej w cybernetyce, a mianowicie (A.S. Barczak 1994)



Aby układ ten działał musi występować niezbędna jego bezwładność, którą reprezentuje stała a.

Zagadnienie modelowania procesu kształcenia jest złożone, wielowarstwowe i wielodyscyplinarne (A. Barczak 1994). Pojęciem charakteryzującym procesy gospodarcze, a ogólnie procesy, których czynnikiem sprawczym jest człowiek-sprawca, jest to pojęcie efektywności. W ekonomii efektywność rozumiemy jako relację między korzyścią a nakładem. Możemy więc zapisać model o postaci

$$Y_i = f(\alpha, X_i, t, \xi_i)$$

gdzie: Y_i jest i-tym efektem działalności (korzyścią), X_i jest niezbędnym nakładem, α – parametrem charakteryzującym opisywaną relację (relacją), i – wskaźnikiem bieżącym określającym numer obiektu, t – zmienną czasową. Zmienne Y i X mierzymy w jednostkach pieniężnych. Relację tę można zdefiniować i wyspecyfikować *a priori*, gdy w uzasadniony sposób można przyjąć ją jako hipotezę, którą następnie poddamy weryfikacji merytorycznej i statystycznej. W ten sposób mamy model przyczynowo-opisowy, a znajdując jedynie odpowiednią funkcję aproksymującą – model symptomatyczny. Przyjmując określoną postać funkcji f definiujemy jego wartość poznawczą i pojemność interpretacyjną a także sposób pomiaru lub metodę estymacji statystycznej.

Do badania efektywności kształcenia można wykorzystać modyfikację klasycznej funkcji produkcji (Barczak A., 1994). Efektywność kształcenia można badać korzystając z modelu

$$Q = \beta \cdot \varphi(X_i^\gamma, Z_i^{\lambda W}, \xi)$$

gdzie W jest wektorem struktury zatrudnienia, X – kapitałem, Z – nakładami pracy. Miarą efektywności kształcenia jest parametr β .

Można oczywiście badać efektywność kształcenia poprzez obserwację zmian struktury ludności według poziomu wykształcenia i korelować te zmiany ze zmianami w poziomie życia lub zamożności badanej populacji. Przyjęto w ekonomii instytucjonalnej (Bonnal L., b.d.w.), że poziom edukacji społeczeństwa mierzony z grubsza wskaźnikiem skolaryzacji istotnie wpływa na poziom i dynamikę kształtowania dochodu narodowego (PKB). To stanowisko reprezentuje Bank Światowy i Międzynarodowy Fundusz Walutowy w swej polityce kredytowej. Można także badanie efektywności prowadzić w sposób opisowy kojarząc dane o procesach demograficznych, społecznych i ekonomicznych posługując się wielowymiarową analizą porównawczą. Taki charakter mają wyniki prezentowane w raportach UNICEF-u. Badanie efe-

ktymności złożonego i o dużych rozmiarach systemu wymaga poważnego aparatu matematycznego i konsensusu, co do wyboru teorii opisujących podstawowe relacje takiego systemu.

Związki ekonomii i socjologii na płaszczyźnie metodologicznej pozwalają na badanie efektywności systemu edukacji. Wpływ procesów demograficznych a szczególnie w zakresie zmian w strukturze wykształcenia na rozwój gospodarczy jest istotny i można traktować go jako element paradygmatu nauki o społeczeństwie.

Ubóstwo jest związane z poziomem wykształcenia. Zagadnienie to można rozpatrzeć poprzez podejście aksjomatyczne. Pozwoli to na konstrukcję stosownej teorii. Z aksjomatycznej teorii ubóstwa wynika, według aksjomatów A.K. Sena (A.K. Sen 1976), że można je zmodyfikować dla potrzeb badania systemu edukacji. Aksjomat symetrii populacji mówi, że jeżeli dwie lub więcej identycznych populacji (pod względem dochodów) połączy się, to indeks ubóstwa pozostaje niezmienny. Oznacza to, że zróżnicowanie regionalne w poziomie wykształcenia nie zmienia negatywnego wpływu niskiej stopy skolaryzacji na poziom bogactwa (ubóstwa). Zwiększanie populacji osób wykształconych zmniejsza poziom ubóstwa.

Inercje dużych systemów są ich immanentną własnością. Dotyczy to także systemu edukacyjnego.

Nasz system edukacji jest pozbawiony jakiegokolwiek wrażliwości na sygnały płynące z rynku pracy. Biorąc pod uwagę tylko fakt, że cykl kształcenia wynosi kilka lat, pozostawienie tego systemu bez zmian, może doprowadzić do groźnej społecznie i ekonomicznie sytuacji nie tylko na rynku pracy, ale być poważną i istotną barierą rozwoju społeczno-gospodarczego i cywilizacyjnego (A.S. Barczak 1998).

Aksjomatyczne podejście do formułowania teorii jest powinnością elit społecznych. System edukacji musi generować elity. Generowanie elit przez system edukacyjny jest miarą jego prakseologicznej sprawności i miarą jego efektywności ekonomicznej.

Literatura

- Barczak A. 1994, *Efektywność kształcenia. Aspekty metodologiczne i organizacyjne*, AE Kraków.
- Barczak A.S., 1995, *Model ekonometryczny gospodarki narodowej (aspekt metodyczny)*, Rector's Lectures No.24, AE Kraków.
- Barczak A.S., 1998, *Groźba inercji edukacyjnej*, „Gospodarka Śląska”, nr4, s. 28-29.
- Barczak A.S., 1998a, *Ekonometria a prakseologia*, Praxeology (w druku).
- Barczak A.S.– Uwagi o inercji w ekonomii, ZNM AE Katowice, nr135/1994 s.41-47.
- Bonnal L., Les modeles théoretiques de recherche d'emploi, GEMAQ, Université de Toulouse 1, Cahier de recherche, nr92.21.268.

- Gatnar E., 1998, *Symboliczne metody klasyfikacji danych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Kotarbiński T., 1958, *Mysli o nauce*, „Kultura i społeczeństwo”, II (Nr 1).
- Kotarbiński T., 1965, *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Warszawa, Wrocław, Kraków.
- Kuhn T., 1968, *Struktura rewolucji naukowych*, PWN, Warszawa.
- Rao C. Radhakrishna, 1994, *Statystyka i prawda*, OPWN, Warszawa.
- Sen A.K., 1976, *Poverty: an ordinal approach to measurement*, „Econometrica”, Vol.44.
- UNICEF – Education for All?, The MONEE Project CEE/CIS/Baltics. Regional Monitoring Report, No.5,1998.
- Wiener N., 1960, *Cybernetyka i społeczeństwo*, KiW, Warszawa.

Stefan Mieszalski

Zagrożenia związane z hasłami reformy systemu edukacji

Zacznijmy od banalnej tezy, że powodzenie wielkich przedsięwzięć, takich jak reforma systemu edukacji, w znacznej mierze zależy od wytrwałego i silnego wsparcia społecznego. Zrozumiałe więc, iż autorzy jej kolejnych projektów posługują się zestawem ogólnych, spełniających funkcję wstępnych przesłanek twierdzeń, które najczęściej mają to do siebie, że ukazują niedostatki aktualnego stanu edukacji oraz zalety stanu przyszłego jako rezultatu proponowanych przekształceń. Ze względu na ogólny charakter tych twierdzeń i ich funkcję, można je określić jako hasła reformy. To właśnie one poprzez swoją czytelność i atrakcyjność mają zjednać dla niej jak najszerszą rzeszę zwolenników.

Nasze wyjściowe twierdzenie przestaje być wszelako banalne, gdy zauważymy, iż owa rzesza wcale nie musi i najczęściej nie jest jednorodna. Wewnątrz niej można przeprowadzić sporo różnorodnych podziałów. Autorom reform bez wątpienia powinno zależeć na tak zwanej opinii publicznej, ale także na osobach bezpośrednio zaangażowanych w częściowe działania tworzące całość transformacji – zwłaszcza na nauczycielach. Sytuacja ta zmusza do niewygodnych wyborów, z których warto sobie zdawać sprawę. Nie zawsze bowiem jest tak, że za pomocą tego samego hasła można zjednać dla reformy zarówno szeroką opinię publiczną jak i szerokie rzesze nauczycieli.

Celowo pomijam tutaj sprawy związane z interesami zawodowymi, jak obowiązki, gwarancje i przywileje zawarte w Karcie Nauczyciela, choć dla powodzenia reformy nie pozostają one bez znaczenia. Są one przedmiotem negocjacji pomiędzy związkami zawodowymi a Ministerstwem Edukacji Narodowej. Jest to więc coś, co należy do polityki. Mnie zaś interesują tu

edukacyjne konsekwencje haseł, którymi posługują się autorzy projektu reformy, oraz stopień, w jakim są one czytelne dla opinii publicznej i nauczycieli.

Różnice pomiędzy tym, jak myślą o szkolnej edukacji nauczyciele, a tym, jak postrzega ją szeroka opinia publiczna, mogą być i zapewne są bardzo znaczne oraz istotne. Wśród ich przyczyn najważniejszą rolę odgrywa najprawdopodobniej doświadczenie. Nie twierdzą zatem, że nauczyciele stanowią szczególnie dobrze wykształconą grupę i właśnie z tej racji ich poglądy na edukację i wiedza o niej godne są – w przeciwieństwie do szerokiej opinii publicznej – szczególnego respektowania. Twierdzą natomiast, że o respektowaniu tym rozstrzyga ostatecznie fakt, że doświadczają oni codziennej pracy w szkole – są w niej zanurzeni i to oni będą najważniejszymi realizatorami reformy. Wskutek tego to, co dla opinii publicznej może być czytelne i oczywiste, dla nauczycieli może być nieoczywiste lub wręcz nieczytelne. Mamy tu do czynienia ze zderzeniem doświadczenia z potocznym myśleniem. To pierwsze komplikuje, podczas gdy drugie zwykle upraszcza. To pierwsze ujawnia drobiazgi i subtelności, których drugie w ogóle nie zauważa. Doświadczenie musi przekształcać się w całość ustrukturalizowaną, jeśli nawet chwilami nie pozbawioną sprzeczności, to w jakiejś mierze homogeniczną, skoro człowiek ma w pewnej rzeczywistości w miarę sprawnie funkcjonować. Myślenie potoczne tymczasem jest i pozostaje całością heterogeniczną, bo nie weryfikuje go doświadczenie. Z myśleniem potocznym wiąże się zdrowy rozsądek, na który składają się „...przekonania o różnej genezie, niejednorodnym stopniu wyartykułowania i prawomocności, a także pełniące wielorakie funkcje; przekonania, dla których nie ma żadnego wspólnego mianownika poza tym, że towarzyszy im poczucie całkowitej oczywistości, i że kierujemy się nimi jako podstawą codziennych działań.” (T. Chołówa 1986)

Wydaje się, że autorzy kolejnych wersji reformy świadomie lub nieświadomie dokonali wyboru na rzecz opinii publicznej. Hasła, jakimi się posługują, są raczej czytelne na poziomie myślenia potocznego i zdrowego rozsądku, powodują jednak spore trudności, gdy przyłożyć je do doświadczeń nauczycieli i realiów ich pracy. Na usprawiedliwienie warto dodać, że w pułapkę tę wielokrotnie wpadano w różnych krajach.

W 1983 roku opublikowano w Ameryce raport edukacyjny pod znamienym tytułem „Naród w obliczu niebezpieczeństwa”. Wyraźnie wyeksponowano w nim konieczność reorientacji polityki oświatowej na takie cele, jak zaostrzenie wymagań i standardów edukacyjnych oraz podniesienie jakości kształcenia. Pomińmy powody, dla których autorzy raportu postulowali taką reorientację, chociaż ich bliższa analiza mogłaby okazać się dla nas bardzo pouczająca. Równie pouczający jest bowiem rzut oka na towarzyszące raportowi okoliczności.

Raport, zanim ujrzał światło dzienne, musiał zmagać się z wieloma przeciwnościami, wśród których znalazła się opinia publiczna i wielka narodowa debata. Tak oto charakteryzował ją Philip G. Altbach – dyrektor Komparatystycznego Centrum Oświatowego w Uniwersytecie stanu New York: „Amerykanie głęboko wierzą w możliwość szybkich rozwiązań skomplikowanych problemów. Każdy, kto był w szkole, uważa siebie za eksperta w zakresie kształcenia. Te dwa fakty w znacznej mierze zaważyły na tym, że sprawy oświaty pojawiły się ostatnio w artykułach prasowych. Środki masowego przekazu i opinia publiczna zajmują się w jednakowym stopniu wszystkim, od zbrodni na ulicach poczynając a na reformie oświatowej skończywszy oraz starają się wpływać na zmiany w polityce narodowej i w polityce państwa. Zdarzają się więc często przypadki potwierdzające pogląd Ernesta Boyera, że opinia publiczna jest *szeroła na milę i głęboka na cal*. Dlatego właśnie środki masowego przekazu, a wraz z nimi społeczeństwo amerykańskie wyrażają tęsknotę za szybkimi rozwiązaniami, co często prowadzi do wypowiedzi, które nie są ani przemyślane ani praktyczne. Doprowadza to również do tego, że znaczne sumy pieniędzy trwonione są na przedsięwzięcia nie zawsze prowadzące do rozwiązania problemu.” (A. Altbach 1986)

Zapytajmy, w jakim stopniu nasza obecna debata oświatowa różni się od opisywanej przez Ph. A. Altbacha debaty amerykańskiej. Wydaje się, że różni się niewiele i nie jest to dla nas żadną pociechą. Do polskiej opinii publicznej nie dotarły chyba jeszcze ostrzeżenia niektórych ekspertów przed bezkrytycznym powielaniem zachodnich rozwiązań, z których już zresztą niektóre kraje tego regionu z dużymi trudnościami próbują się wycofać. O takiej próbie świadczy wspomniany raport amerykański. Znamienne, że ostrzeżenia takie przy okazji różnych konferencji płyną również ze strony ekspertów zachodnich. Tak też trzeba traktować opisywane w prasie (np. w „Gazecie Wyborczej”, „Polityce”) doświadczenia i obserwacje z innych krajów, choć zwykle (co oczywiste) nie wyłania się z nich ogólny obraz tamtejszych systemów oświatowych.

Zaryzykujemy możliwą do obrony tezę, że szkoły i władze oświatowe każdego szczebla – zwłaszcza najwyższego – powinny być w jakiejś (uważam, że w znacznej) mierze odporne na podszepty czy nawet roszczenia opinii publicznej i polityków. Zapytajmy więc, jak się kształtuje stopień tej odporności w naszym kraju? By odpowiedzieć na to pytanie zajmiemy się kilkoma głównymi hasłami, jakie niezależnie od politycznego rodowodu kierownictwa resortu od lat towarzyszą kolejnym przymiarkom do reformowania polskiej oświaty. Uwzględnimy również elementy krytyki szkoły, które do tych hasła doprowadziły.

Szkoła ma nie tylko nauczać, lecz również wychowywać

Hasło to wyrasta z wielokrotnie powtarzanego zarzutu, że nasza szkoła koncentruje się przede wszystkim na nauczaniu poważnie zaniedbując swoje obowiązki wychowawcze. Tymczasem jako instytucja zatrudniająca specjalnie przygotowany personel – a więc oparta na profesjonalizmie – powinna ona wywierać skuteczny wpływ wychowawczy na uczniów. Jeżeli więc uczniowie źle się zachowują i popełniają nieczne występki, to odpowiedzialność za to ponosi szkoła, ponieważ wpatrzona w programy nauczania zapomniała o wychowaniu.

W ministerialnym projekcie reformy systemu edukacji czytamy, że jedną z przyczyn wychowawczego niedowładu szkoły jest „przerost dydaktyki, wypierającej myślenie o wychowaniu.” (Reforma systemu edukacji. Projekt, 1998) Bardzo wiele jest także podobnych wypowiedzi publicznych.

Spróbujmy ujawnić ukryte za tym rozumowaniem uproszczenia. Pierwsze z nich polega na założeniu, że wychowawcza skuteczność szkoły zależy tylko od tego, czy przeorganizuje ona swoje zadania, czy nauczyciele więcej uwagi i czasu poświęcą wychowywaniu uczniów. Tezę taką można złośliwie skomentować za pomocą analogii do szpitali, w których nie powinny znajdować się kostnice. Nikt przy zdrowych zmysłach nie postuluje jednak usunięcia kostnic ze szpitali, ponieważ nikt nie uważa, że skuteczność pracy lekarzy zależy wyłącznie od ich woli. Dlaczego więc skłonni jesteśmy uważać, że skuteczność wychowawczej pracy szkół zależy wyłącznie od woli zatrudnionego w nich personelu pedagogicznego i czasu poświęconego wychowywaniu młodych ludzi?

Wydaje się, że odwoływanie się do woli nauczycieli wzmacniane jest przez kolejne upraszczające założenie, iż wychowawcze efekty szkoły mogą być względnie niezależne od lokalnego – a więc i rodzinnego – środowiska, w jakim uczniowie wrażliwość.

Najbardziej jednak brzemienne w skutki uproszczenia i nieporozumienia doszukiwać się należy w ukrytym założeniu, że w pracy szkoły i nauczycieli wyróżnić można dwa względnie niezależne zespoły działań: jeden, to zespół działań „nauczających” – to owa „wypierająca myślenie o wychowaniu dydaktyka”, drugi zaś to zespół działań „wychowujących”. Jak zatem nauczyciele mogą odczytywać postulat równoważenia pracy wychowawczej i dydaktycznej? Ano tak, że ktoś oczekuje od nich poświęcenia tyle samo czasu i energii na wychowywanie co na nauczanie. Złośliwie komentując ten postulat, można by oczekiwać, że stosownie do niego subordynowany nauczyciel po upływie połowy czasu lekcji zaniecha nauczania i zabierze się za wychowanie.

Tymczasem każdy, kto codziennie staje przed klasą szkolną, jest przekonany, że na dobrą sprawę tych dwóch działań rozdzielać nie należy i na szczęście rozdzielić się nie da. Przekonanie takie można zresztą uznać za element pedagogicznego profesjonalizmu. Dobry nauczyciel nigdy nie wie, kiedy skończył nauczać i zaczął wychowywać, bo wychowuje zawsze: i wówczas, gdy zadaje przemyślane zadanie domowe i przygotowuje uczniów tak, by każdy z nich był w stanie samodzielnie mu sprostać, ale i wówczas, gdy następnego dnia konsekwentnie sprawdza jego wykonanie oraz rzetelnie ocenia. Niestety – wychowuje również ten nauczyciel, który w ostatniej chwili gorączkowo zastanawia się, co by tu uczniom zadać do domu, bez troski o to, czy są oni w stanie pracę domową samodzielnie wykonać – tym samym zmuszając ich często do oszustw – a na drugi dzień wcale jej nie sprawdza. Kto zaś w praktyce próbuje rozdzielić nauczanie od wychowania, daje dowody dyletanctwa i czy chce, czy nie chce zaczyna prawić uczniom nie tyle nieskuteczne, co przeciwnie skuteczne przysłowiove „kazania”.

Dobre szkolne wychowanie opiera się na dobrym nauczaniu. Złe szkolne nauczanie rodzi demoralizację i powoduje wychowawcze spustoszenia. Szkoła więc dobrze wychowa, jeśli dobrze nauczy, bo przysposobi młodego człowieka do intelektualnego zmierzenia się z rzeczywistością, stworzy mu możliwości samodzielnego, odpowiedzialnego dochodzenia do wniosków, co jest godne, a co godne nie jest. Droga do wychowawczych sukcesów szkoły nie wiedzie więc przez zwycięską rywalizację wychowania z nauczaniem.

Przyznajmy, że w ministerialnym projekcie reformy znalazł się zapis o „poprawie jakości edukacji rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia.” (Reforma systemu..., s. 10) Obydwa jednak hasła: i to, i tamto, mówiące o wypieraniu przez dydaktykę myślenia o wychowaniu powodują jedynie zamieszanie. Po co mówić, że jest rozdzielone, i integrować coś, co z natury rzeczy jest zintegrowane? W Projekcie czytamy, że „wychowanie i kształcenie powinno stanowić w pracy szkoły integralną całość”, a w kolejnym wierszu, że „w kształceniu szkolnym powinna być zachowana właściwa proporcja między przekazem informacji a rozwijaniem umiejętności i wychowaniem. (Ibidem, s. 36.) Obydwa zdania sobie przeczą, chyba że autorzy dokumentu pojmują integralność w jakiś nie znany mi sposób. W tym bowiem przypadku integralność wyklucza mówienie o proporcjach, zwłaszcza gdy odnieść ją do działań praktycznych nauczycieli.

Wciąż jednak odgrzewając postulat równoważenia wychowania z nauczaniem i co gorsza czyniąc z niego jeden z wiodących motywów reformy władze oświatowe posługują się niezrozumiałą dla nauczycieli retoryką, która nie pasuje do ich doświadczeń. Tego języka nie można przekształcić na system działań. Jest niezrozumiały – niekompatybilny (jak powiedzieliby zapewne

informatycy) z nauczycielskimi doświadczeniami. Autorzy reformy tracą tym samym dla swoich zamierzeń najważniejszych sojuszników, choćby te wynikały z najbardziej szlachetnych intencji.

Za zamieszczeniem związanym z hasłem równoważenia wychowania z nauczaniem kryją się jednak jeszcze bardziej poważne dylematy i zagrożenia. Trudno bowiem zaprzeczyć temu, że w swych dalekosiężnych zamierzeniach szkoły mogą i powinny uwzględniać wybranych strategicznych celów wychowawczych. Takie twierdzenie nijak się ma jednak do wspomnianego postulatu. Tu znów warto nieco bliżej przyrzeć się doświadczeniom amerykańskim. Wspomniany Ph. G. Altbach dowodzi, że raport „A Nation at Risk” jako – choć mocno spóźniony, lecz bardzo ważny krok we właściwym kierunku – jest reakcją na spustoszenia spowodowane zamieszczeniem w sprawie roli szkoły w społeczeństwie. Wyrazem tego zamieszczenia było oczekiwanie, że szkoła nie tylko wyposaży młodych ludzi w potrzebne wiadomości i umiejętności. Oczekiwano od niej również, iż rozwiąże różne nabrzmiałe problemy społeczne, jak ubóstwo niektórych grup, dylematy dotyczące dyskryminacji rasowej, równouprawnienia kobiet, czy grup mniejszościowych. Spowodowało to gwałtowne mnożenie się „przez pączkowanie” – jak to określa Ph. G. Altbach – angażujących szkołę programów wychowawczych. Wyznaczono szkołom nowe funkcje, do których oczywiście musiały się one dostosować. Altbach dowodzi, że kryzys w oświacie Stanów Zjednoczonych z lat siedemdziesiątych i początku lat osiemdziesiątych jest bezpośrednim następstwem tamtejszej polityki oświatowej i nacisków opinii publicznej. „Spowodowana przez wojnę w Wietnamie alienacja młodzieży, naciski na rozwiązanie problemów rasowych oraz zachodzące równoległe zmiany społeczne i zmiany stylu życia wywarły wyraźne piętno na funkcjonowaniu szkół. Szkoły zarzuciły część swych – podstawowych przecież – funkcji edukacyjnych i próbowały zaradzić niektórym problemom społecznym. Nauki przyrodnicze, matematyka i języki obce zostały zepchnięte na pobocze programów kształcenia ustępując miejsca problemom wyraźnie związanym z aktualnymi potrzebami społecznymi.” (G. Altbach, 1986) W rezultacie znacząco obniżył się poziom wyników kształcenia mierzony testem SRT (*Scholastic Aptitude Test*), program szkolny został „rozrzedzony” a coraz mniejsza liczba uczniów decydowała się na studiowanie języków obcych, matematyki i przyrodoznawstwa. Co ciekawe, Altbach zauważa, że pedagodzy poczuli się uszczęśliwieni dodatkowymi zadaniami i funduszami, gotowi więc byli podjąć próbę rozwiązania każdego problemu społecznego. A zatem zmierzamy tam, skąd Amerykanie z dużymi trudnościami próbują uciec.

Szkoły nie mogą robić wszystkiego. Nie można za ich pomocą szybko rozwiązać wszystkich problemów społecznych i wychowawczych, zwłaszcza

atakując je bezpośrednio. Istnieje bowiem dylemat pomiędzy wikłaniem szkoły w problemy społeczne a poziomem jej pracy dydaktycznej i związanej z nią pracy wychowawczej. Nauczyciele – jeśli się im każe – są w stanie bardzo długo dyskutować na temat stosunku do nosicieli wirusa HIV namawiając uczniów do tolerancji, ale nie znajdują czasu na omówienie struktury białka, architektury żywej komórki oraz jej immunologicznych zachowań. Reformy edukacyjne, które kierują się celami wybranych grup lub jednostek lub orientują się na problemy społeczne kosztem celów szkoły jako instytucji edukacyjnej, nigdy nie osiągną celu, jakim jest jakość kształcenia. (T.B. Timar, D.L. Kirp 1987)

Nie ma co ukrywać, że z tymi twierdzeniami wiążą się liczne i istotne dla edukacji kontrowersje. Wspomniany dylemat ukazuje w istocie rozterkę pomiędzy dwiema trudnymi do pogodzenia koncepcjami szkoły. Z jednej więc strony mamy do czynienia ze szkołą, która pilnie wsłuchuje się w odgłosy z zewnątrz i gorliwie stara się na nie reagować uwzględniając przy tym forsowane przez różne grupy wartościowania, by „iść z postępem”, zając „słuszne” stanowisko, cokolwiek to by znaczyło.

Z drugiej zaś strony widzimy szkołę samolubnie zapatrzoną w siebie, dumną uniwersalnymi, niezależnymi od okoliczności miejsca i czasu tradycjami akademickimi i związanymi z nimi standardami, szkołę indyferentną wobec zawirowań otoczenia. Taka szkoła może nawet nie reagować żywo na nękające młodzież problemy, za najważniejsze swoje zadanie uznając wyposażenie młodych ludzi w wiedzę i rozwinięcie ich intelektów, słusznie bądź niesłusznie zakładając przy okazji, iż problemy te zostaną przez dobre wykształcenie albo przytłumione, zepchnięte na dalszy plan, albo że dzięki rzetelnemu wykształceniu młodzież sama sobie z nimi poradzi. Taka szkoła troszczy się również o to, by wśród uczniów wzbudzać dla siebie szacunek, by w ten sposób zawczasu zapobiegać sytuacjom, w których konieczne są represje. Taka szkoła dba zarazem o surowość panujących w niej obyczajów oraz dystans pomiędzy uczniami i nauczycielami.

Stanowisko takie może uzyskać dodatkowe wsparcie w następującym rozumowaniu: wychowawczy potencjał nauczyciela polega między innymi na tym, że może on stanowić dla ucznia wzór osobowy. Wzór wszelako dopóty jest wzorem, dopóki jest czymś odległym – poza tym oczywiście, że z jakichś przyczyn jest czymś pożądanym. To, co bliskie i łatwo osiągalne najczęściej nie zamienia się w trwałe drogowskaz. Trwałość naszych dążeń zależy od trwałości drogowskazów. Nauczyciel więc – jeśli ma stać się wzorem osobowym – musi czymś ucznia fascynować, ale zarazem utrzymywać do niego dystans społeczno-emocjonalny. Często dorośli narzekają, iż współczesna młodzież jest zagubiona, bo nie ma wzorców godnych naśladowania, ale nie

dostrzegają, że sami do tego walenie się przyczynili hołdując atrakcyjnie uzasadnianym postulatami partnerstwa, zbliżenia społeczno-emocjonalnego, „ciepła” i zrozumienia w kontaktach z młodymi ludźmi. Młodzież w obecności dorosłych dość łatwo zdobywa się na zachowania, które kilkadziesiąt lat temu były nie do pomyślenia, a jeśli już miały miejsce, to powodowały stan, który można by określić jako zażenowanie. Sama obecność osoby dorosłej mitygowała młodego człowieka. Zależność ta funkcjonowała zresztą również w odwrotnym kierunku: obecność osoby młodej mitygowała dorosłego.

Jest to bez wątpienia wizja bliska pedagogicznemu konserwatyzmowi, który zawsze sprzeciwiał się przełamaniu barier dzielących szkołę od jej bliższego i dalszego otoczenia, nadmiernemu wzmacnianiu jej opiekuńczych funkcji, rezygnacji z rygorów zdyscyplinowanej pracy, ograniczaniu roli takich bodźców, jak oceny i konkursowe egzaminy, koncentracji na afektywnej stronie kształcenia kosztem osiągnięć poznawczych. (T. Husén 1979) Opozycyjna wizja szkoły hołduje zasadzie jej bliskich związków z otoczeniem i czujnych reakcji na zachodzące w nim procesy. Uznaje zarazem szkołę za dogodne narzędzie do rozwiązywania problemów społecznych poprzez znaczące rozszerzanie repertuaru jej wychowawczych obowiązków. Idea „uspołecznienia” szkoły – choć bardzo niejasna – zyskała w naszym kraju wielu entuzjastów. Można ją oczywiście usprawiedliwić i zrozumieć jako odreagowanie wieloletniej monopolistycznej pozycji państwa. Niesie ona jednak ze sobą łatwe do wyobrażenia niebezpieczeństwa, na przykład te, których doświadcza szkolnictwo amerykańskie. Jednym z nich jest uwikłanie szkoły w spory polityczne i ideologiczne, o czym co jakiś czas łatwo się przekonać. Ekspozowanie jej zadań wychowawczych w oderwaniu od zadań dydaktycznych wikła szkołę w spory polityczne oraz ogranicza jej autonomię i na nic się zdadzą zakłęcia o „...szerokim polu dla autonomicznych działań szkół, ich dyrektorów i nauczycieli...” (Projekt..., s. 36).

Bez względu na to, za którą z dwóch wizji szkoły się opowiemy, warto pamiętać o wnioskach, jakie można z powyższych rozważań wyprowadzić. Po pierwsze, obydwie wizje, chociaż nęcą atrakcyjnymi dla niektórych sposobów myślenia rozwiązaniami, nie są pozbawione słabości, a zatem niosą ze sobą pewne zagrożenia. Po wtóre, między naiwności można włożyć nadzieję, że zagrożenia tych uda się uniknąć kompilując wybrane „dobre” elementy obydwu wizji. Pomiedzy nimi w praktyce nie ma drogi, choć jej wymyślenie dla kogoś, kto siedzi przy biurku, nie powinno sprawiać większych kłopotów. Tak się bowiem składa, że ten, kto codziennie styka się ze szkolną rzeczywistością, musi dokonywać bardziej radykalnych i dramatycznych wyborów, niż ten, kto zza biurka rzeczywistość tę zgodnie ze swoimi wyobrażeniami próbuje modelować. Ważne jest to, by odpowiedzialnie dokonywać trudnych wyborów

ze świadomością związanych z nimi zagrożeń i do nich zawczasu się przygotować. Można wreszcie zdobyć się na trzeci wniosek: każda decyzja co do modelu szkoły i sposobu usytuowania w niej wychowania oraz nauczania wiąże się z poważną odpowiedzialnością, a dodatkowo potęgują ją sygnalizowane już tu zagrożenia. Tym baczniej więc należy uważać, by nie wplątało się w nią upraszczające myślenie życzeniowe, które łatwo zadomawia się w myśleniu potocznym i w opinii publicznej.

Konieczne jest ostateczne zwalczenie szkolnego encyklopedyzmu

To kolejne, wielokrotnie powtarzane hasło towarzyszące każdej prawie próbie reformowania polskiej szkoły. Wypływa ono z przeświadczenia, że za znaczną część przywar szkolnej edukacji odpowiadają przeładowane szczegółową wiedzą faktograficzną programy nauczania. To one wytyczają nauczycielom taki tryb pracy, który zmusza uczniów do pamięciowego opanowania wielu drobiazgowych informacji. Negatywne następstwa takiego kształcenia są liczne i łatwo je sobie wyobrazić. By zwalczyć szkolny encyklopedyzm, należy dokonać rewolucji programowej, która zaowocowałaby tym, że nauczyciele otrzymaliby nowe nieencyklopedyczne programy. Dzięki temu zmora encyklopedyzmu znalazłaby się na śmietniku historii.

Spróbujmy znów ujawnić związane z takim myśleniem uproszczenia i niebezpieczeństwa. Najważniejsze z nich wynika z faktu, że użyciu terminu „encyklopedyzm” nie towarzyszy namysł, czego on w istocie dotyczy. W dyskusjach i dokumentach używa się go najczęściej bez żadnych doprecyzowań, najwyraźniej z przeświadczeniem, że wszyscy wiedzą, o co ogólnie chodzi. Brak tego namysłu powoduje zapewne to, że we wcześniejszych i późniejszych zamierzeniach reformatorskich trudno doszukać się zrozumiałych wyjaśnień, jaka byłaby istota nowych, nieencyklopedycznych programów nauczania. Jest to bez wątpienia pytanie tyle trudne, co ważne. Ale skoro nie jest się w stanie udzielić na nie odpowiedzi, to sięga się po bardzo niejasne, atrakcyjnie brzmiące dla opinii publicznej, lecz trudne do przekształcenia na system działań zwroty. Trzeba przyznać, że ostatnie lata przyniosły tak bogaty pod tym względem plon, że jego prezentacja przerosłaby ramy tego tekstu. Darujmy sobie przykłady.

Tymczasem encyklopedyzm jest zjawiskiem o kilku różnych obliczach i źródłach. Nie można więc sprowadzać go wyłącznie do kwestii programowych, zwłaszcza że najważniejsze wydają się być w tym przypadku kwestie metodyczne. Innymi słowy, nieencyklopedyczne programy (cokolwiek by to określenie znaczyło) wcale nie gwarantują uśmiercenia encyklopedyzmu.

Czym bowiem jest on w istocie? Można oczywiście uznać go za cechę szkolnego programu lub podręcznika. Może on jednak również polegać na tym, że proces uczenia się przed osiągnięciem fazy końcowej zostaje przez nauczyciela przerwany i na tym polega metodyczny aspekt encyklopedyzmu. Dzieje się tak wówczas, gdy za dowód nauczania się uznawana jest wierna reprodukcja wiadomości. Powtórzenie oznacza, że dalsze uczenie się jest zbyteczne. Im więcej uczeń potrafi powtórzyć, tym lepszą uzyskuje ocenę.

Różne są oczywiście teoretyczne koncepcje uczenia się. Możemy jednak przyjąć, iż w swojej końcowej fazie powinno ono doprowadzać do tego, co J.S. Bruner określa jako personalizację wiedzy, a droga do niej jest dość daleka i wymagająca tak dla ucznia jak i dla nauczyciela. Encyklopedyzm w swym metodycznym wydaniu skłonny jest traktować uczenie się jako serię wzajemnie izolowanych, jednostkowych aktów, z których każdy kończy się reprodukcją odpowiadających im wiadomości. Tymczasem z personalizacją wiedzy wiążą się takie pojęcia, jak refleksja nad samym sobą i swoją wiedzą a nade wszystko redefinicja nabytych wiadomości, ich przekształcanie, wielokrotna reorganizacja oznaczająca łączenie ich w różne całości oraz nadawanie im sensów i znaczeń. Dzięki temu procesowi uczeń może traktować zdobytą wiedzę jako osobistą własność. O personalizacji świadczyć może to, że „...coś znanego postrzegamy jako przypadek pewnej ogólniejszej reguły, tym samym uświadamiając ją sobie.” (J.S. Bruner 1978) Nikt w tym nie może ucznia zastąpić. Najwyżej można go do tego stymulować. Oto jakże wymagające i oby pasjonujące dla nauczyciela zadanie!

Jak widać ograniczanie obszarów encyklopedyzmu wcale nie musi oznaczać redukcji informacji, z jakimi uczniowie stykają się w szkole. Istnieją zresztą przesłanki skłaniające do poglądu, że szkoła jako instytucja – zgodnie ze swoją ukształtowaną przez lata „konstrukcją” powinna troszczyć się o to, by zdobywali oni ich sporo, bo po prostu dobrze jest dużo wiedzieć, bo gdy się więcej wie, to chce się wiedzieć jeszcze więcej – by przywołać tu należące już do repertuaru oczywistości porzekadło. Szeroka wiedza od lat była uznawana za wyznacznik dobrego wykształcenia i nie należy tego dezawuować, bo w ten sposób doprowadzamy do swoistej demoralizacji uczniów. Opiera się ona na przekonaniu, iż niewiedza nie jest naganna, że zamiast rzetelnej, szerokiej wiedzy i w szkole i w życiu wystarczy trochę sprytu, przysłowiowego „pływania” jako sposobu radzenia sobie z każdym pytaniem i tupetu. Jest źle, gdy władze oświatowe świadomie lub nieświadomie do takich postaw przykładają rękę.

Warto również zauważyć, że encyklopedyzm jako cechy szkolnych programów broni zadanie szkoły, jakim jest poznawczy rozwój uczniów. Pomińmy wszelkie zawiłości związane z tym pojęciem. Można je na różne

sposoby definiować eksponując różne jego składniki. Z pewnością nie chodzi tu o kojarzenie rozwoju poznawczego z wyposażeniem uczniów w jak najszerszy zakres wiedzy. Równocześnie jednak możemy za J.S. Brunerem przyjąć, że jedną z najbardziej znamienitych cech ludzkiego umysłu jest ograniczona zdolność do operowania informacjami. Człowiek nie jest w stanie operować wszystkimi informacjami, jakie do niego docierają. Łatwo „przynieść” delikatny aparat poznawczy nawałem informacji (J.S. Bruner 1971). Takie stwierdzenie nie musi jednak prowadzić do wniosku, że zawartość szkolnych programów należy radykalnie zredukować. Nieuchronnie prowadzi natomiast do omówionego tu już poglądu, że z encyklopedyzmem należy przede wszystkim walczyć na poziomie metodycznego funkcjonowania nauczyciela w klasie szkolnej. Przedstawmy nieco bliżej ten tok rozumowania.

Za słabość człowieka z pewnością można uznać to, że nie jest on w stanie operować wszystkimi informacjami, jakie w danym momencie docierają do niego. Paradoksalne, że ta słabość decyduje o potędze i perfekcyjności ludzkiego umysłu. Słabość bowiem wymusza ćwiczenia, te zaś doskonałą umysł. „Poznawcze mistrzostwo w świecie, który kieruje do nas bodźce znacznie szybciej niż my możemy je porządkować, polega na strategiach redukcji złożoności i chaosu. Redukcja ta musi być wszakże selektywna – musi pomijać rzeczy w danej sytuacji ważne.” (Ibidem) Niektóre sposoby redukcji nie wymagają prawdopodobnie uczenia się, ponieważ opierają się na naturalnych mechanizmach adaptacji. W poznawczym funkcjonowaniu człowieka istotne są jednak również takie mechanizmy selektywnej redukcji, które odzwierciedlają najgłębsze cechy jego intelektu i w znaczącym stopniu zależą od uczenia się. Wiążą się one z konstruowaniem modeli otaczającego świata, które pozwalają przewidywać, wychodzić poza granice informacji uzyskanych. Można powiedzieć tym samym, że człowieka trzeba wyćwiczyć w redukowaniu informacji poddawanych różnym operacjom do takiego zakresu, który umożliwia tworzenie modeli otaczającego go świata i posługiwanie się nimi.

A więc w szkole należy stawiać ucznia w sytuacjach wymagających od niego samodzielnej, selektywnej redukcji informacji, w której nikt nie może go zastąpić. Tymczasem postulat walki z programowym encyklopedyzmem zakłada, że redukcji – już w programach szkolnych – dokona ktoś za niego. To nic innego, jak okaleczanie ucznia, jego poznawcze ubezwłasnowolnienie. A przecież to nauczyciel dysponując bogatym treściowo programem powinien ucznia stawiać w takich sytuacjach, w których on sam będzie się ćwiczyć w selektywnym redukowaniu poddawanych operacjom treści.

I na koniec o jednym jeszcze niebezpieczeństwie. Obiecując nauczycielom gotowe nieencyklopedyczne programy, czy też nieencyklopedyczne

„podstawy programowe” autorzy reformy ugruntowują wśród nich fałszywe przekonanie, że encyklopedyzm zniknie naturalnie niejako ze szkół – bez ich wysiłku, że nie muszą oni opanowywać trudnych, bo odnoszących się do bardzo subtelnych warstw procesu nauczania i uczenia się umiejętności, dzięki którym proces ten nie będzie przerywany przed osiągnięciem stadium personalizacji wiedzy. Tymczasem ograniczenie obszarów encyklopedyzmu jest przede wszystkim zadaniem nauczycieli.

* * *

Rzetelność w przygotowaniu reformy systemu edukacji zależy od tego, czy jej autorzy są w stanie postawić sobie wobec podobnie trudnych i niekiedy niewygodnych wyborów i dylematów, jakie każdego dnia stają się udziałem dyrektorów szkół, uczniów i ich rodziców, a nade wszystko nauczycieli, zwłaszcza tych dobrze wykształconych, bo widzą oni dużo i z namysłem, wając za i przeciw odpowiedzialnie podejmując decyzje. Zależy ona również od tego, czy jej autorzy uwolnią się od nęcącego, bo otwierającego obszary powierzchowności, zdrowego rozsądku i łatwizny, hasła, iż po reformie nasza szkoła będzie lepsza, bo po prostu inna. Warto zastanowić się, czy nie będzie gorsza.

Literatura

- Altbach Ph.A., „*A Nation at Risk*”; *The educational reform debate in the United States*, „Prospects” UNESCO 1986, nr 3.
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978, PWN, s. 738.
- Bruner J.S., *The Relevance of Education*, New York 1971, Norton, s. 4.
- Hołówka T., *Myślenie potoczne*, Warszawa 1986, s. 173.
- Husén T., *The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies*, Oxford University Press 1979, s. 20 i n.
- Reforma systemu edukacji narodowej. Projekt*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1998, WSiP, s. 37.
- Timar T.B., Kirp D.L., *Educational Reform and Institutional Competence*, „Harvard Educational Review” 1987, nr 3.

Wanda Woronowicz

Edukacyjne obszary refleksji

Proszę pozwolić, że zacznę od pewnego, zdaje się nieważnego już, tekstu.

Wprawdzie urzędowe przemiany w oświacie znów zwyczajowo przesunięto w fikcję przyszłości, bowiem kształcenie narodowe dla niewykształconych nigdy nie stanowi wartości zasadniczej, ale pozostał osobliwy, pokrętny dokument: *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna* (1998). Poczęte w biurach i buchalteriach założenia koniecznych przekształceń oparte zostały o przeświadczenie, że system kształcenia i wychowania to jakby struktura chemiczna, którą wystarczy skomplikować, by pojawiła się nowa pożądana jakość: wyraz postępu oraz miłości do najlepszych tradycji. Dość powiedzieć, że na siedemnaście stron zimnego tekstu tylko niecała jedna poświęcona została reformie programowej.

Takich koncepcji pojawi się jeszcze wiele, to znaczy tyle, ile razy podnosić się będzie potrzebę niezbędnych przecieży, bo w tej kwestii wszyscy są zgodni, zmian w edukacji polskiej. Wymienionego dokumentu nie należy jednak lekceważyć, gdyż stanowi on wyraz administracyjnych tendencji, które odzywać się będą w bliskiej i dalekiej przyszłości, a jest rzeczą tyleż zabawną co straszną, że ostatecznie o kształcie reformy w oświacie zadecydują właśnie urzędnicy, no może we współpracy z uczonymi chemikami.

Nie lekceważąc formalnej struktury edukacji, która oby była najprostsza, czytelna i korzystna dla pozostającego w jej trybach ucznia-wychowanka, stwierdzam w opublikowanej, niewątpliwie już pośmiertnej, koncepcji, podstawowy nonsens wyrażający się w fakcie, że układ systemu edukacji opracowano w całkowitym oderwaniu od propozycji zmian programowych, które jedynie szczątkowo doczepiono do konceptualnej struktury. Tak jakby między

materią a duchem nie istniały konieczne, nieusuwalne więc implikacje. Uzasadnianie poglądu, iż powinno być absolutnie odwrotnie, jest zbędne.

Postulatywne „zmiany programowe w nauczaniu”, tak to określono, jakby edukacja polegała wyłącznie na kształceniu, a pojawiająca się dalej problematyka wychowania była jedynie funkcją nauczania, „powinny w większym stopniu uwzględniać założenia”. Co można pojmować, że nie muszą. I diabli wiedzą, co to znaczy „w większym stopniu”?

Pierwszy postulat do uwzględnienia, to: „odejście od encyklopedycznego nauczania, szczegółowych i przeładowanych programów konstruowanych według dyscyplin akademickich”. W tej, jakże słusznej propozycji nauczania różnych dyscyplin jako ściśle ze sobą powiązanych w zakresie jednego przedmiotu, zawarta została sugestia, że naukom wykładanym na uczelniach wyższych interdyscyplinarność niezbyt jest znana.

Dwa następne postulaty posiadają generalnie charakter wychowawczy z domieszką problematyki samokształcenia. Głoszą one, że w stosunku do ucznia (wychowanka) „należy uwzględniać: – przygotowanie do samodzielnego życia, radzenia sobie z problemami i samokształcenia oraz osiągnięcia sprawności i skuteczności, – położenie nacisku na rozwój ucznia, określenie jego predyspozycji i właściwej drogi edukacji; dostrzeganie przeżyć ucznia, stymulowanie jego wyborów poznawczych i praktycznych; kształtowanie rzetelności, poczucia własnej wartości i przydatności; przyswojenie norm życia w społeczności, pracy zespołowej, postaw patriotycznych i pro-społecznych, odpowiedzialności za siebie i innych; ujawniania i określania zainteresowań i poglądów”. Wiele tu rzeczy pomieszano, konieczne edukowanym wartości moralne potraktowano wybiórczo, inne sformułowania są zupełnie niejasne, jak choćby to „dostrzeganie przeżyć ucznia”, a użyte czasowniki nieostre, bowiem pojęcie *kształtowania* czy *przyswajania* obejmować może wychowanie środkami konserwatywnymi, więc działania absolutnie przedmiotowe.

Nie postawiłam sobie jednak za zadanie łatwej krytyki czegoś, co już najpewniej jako próbny dokument jest nieistotne, lecz ponownie zwracam uwagę na tę urzędniczą tendencję, która arogancko, choć raczej z przyczyny słodkiej niewiedzy, nie uwzględnia w podobnych założeniach postępu polskich nauk edukacyjnych, nowych teorii i koncepcji, jak choćby ustalonego już od ponad dziesiątka lat pewnika, że uczestnicy procesu edukacyjnego są jego wolnymi **podmiotami**. Lekceważenie rozziwu między nauką a praktyką powoduje zbędność pierwszej i zacofanie drugiej.

Uwagi powyższe stanowią margines pewnej tezy, którą propaguję w związku z koniecznymi przemianami w oświacie, z całkowitą pewnością, że reforma edukacji, mimo zadyszek w przedbiegach, zostanie dokonana. Otóż uważam,

że generalnie istnieje możliwość spełnienia cytowanego wyżej postulatu wychowawczego, choć również kształcącego, który całkowicie najlepiej zamyka się w sformułowaniu: „przygotowanie ucznia (wychowanka) do życia jako podmiotu edukacji”.

Teza ta w sprowadza się do propozycji, którą szeroko wyłożyłam w opracowaniu: *Edukacja refleksyjna* (Woronowicz W., 1996, 1997) oraz w innych. Ogólnie wyraża ona potrzebę wpajania nawyku refleksji podmiotom we wszystkich obszarach edukacji, w celu zdobycia przez nie dosyć pewnego narzędzia umożliwiającego rozpoznawanie prawdy i podejmowanie możliwie najśluszniejszych decyzji w oparciu o aprobowane wysokie wartości. W istocie chodzi mi o to, żeby zerwać ze wszelkimi *stymulowaniami* ucznia-wychowanka do określonych wyborów i wybiórczo traktowanych wartości oraz postaw, co zawsze ma posmak działań ideologicznych i zależne być może od polityki aktualnych władz. Zamiast tego dostarczyć mu na całe samodzielne życie w miarę niezawodnego sposobu rozstrzygnięcia, co jest dobrem a co złem, zwłaszcza że nie sposób przewidzieć wielu sytuacji, w których moralne i inne wybory są konieczne a niełatwe.

To narzędzie (środek), określone jako nawyk refleksji, jest w pewnym sensie zbieżne z pojęciem sumienia, jeżeli by je nazwać „czynnikiem »personalizującym« życie moralne” oraz „elementem »konstytutywnym« prawdy praktycznej” (W. Bołoz 1997, s. 33). Oczywiście z opcjami sumienia moralnego, które pojawiają się w koncepcji św. Alfonsa Liguori: „promocja rozumu, nadająca większe znaczenie argumentacji wewnętrznej, niż argumentom pochodzącym od autorytetu; akceptacja danych obiektywnych doświadczenia, będących w opozycji do przesądów (uprzedzeń) jako kryteriów orientacji ludzkiej; opowiedzenie się za wolnością, kiedy prawo nie jest pewne” (W. Bołoz 1997, s. 33).

Jakie obszary edukacji i w jakim stopniu powinny być poddane kształtowaniu na nich refleksji? (Pojęcie obszaru *edukacji* okazuje się przydatne podczas badania przenikania się miejsc).

Jeżeli przez obszar edukacji rozumieć realizowane na nim cele, to jego przestrzeń staje się oczywista. I tak, uważany za główny, jest obszar kształcenia pojmowanego jako nauczanie i uczenie się. W definicji kształcenia poza rzeczami oczywistymi Okoń wymienia również „osiągnięcie przekonań i postaw” (W. Okoń 1992, s. 101). Wynika stąd, że przekonania i postawy można nauczyć, co jest prawdą, ale może oznaczać i najczęściej oznacza przedmiotowe traktowanie nauczanego. Stąd edukacja refleksyjna obwarowuje nauczanie w tym zakresie zasadą podmiotowego i partnerskiego traktowania osoby kształcanej, co oznacza, iż należy ją kształcić, poprzez tworzenie nawyku

refleksji, do samodzielnego wyboru przekonań oraz postaw. W procesie tym podmiotami więc partnerami są wszyscy uczestnicy edukacji

Korzystając z rozumnej tradycji w tym względzie, odwołam się do S. Hessena, rezygnując oczywiście z uwikłań w jego szczególne pojęcie ducha edukacji, gdyż należy zgodzić się, że „Prawdziwy akt kształcenia istnieje tylko tam, gdzie nauczyciel i uczeń jednoczą się w tym samym duchu, zupełnie się w nim stapiają, gdzie znika wszelka nieprzekraczalna granica (»transcendentność«) między nauczycielem, uczniem i przedmiotem, którego ma się nauczyć” (Hessen S., 1997, s. 76). (Nie trzeba chyba przypominać, że według tego pedagoga kształcenie to wyższa i najistotniejsza warstwa całego zjawiska *wychowania*). Hessenowi, przyjmującemu w tej kwestii wywody G. Gentilego, chodziło o to, by wychowanek podawanych mu dóbr kulturalnych (treści kształcenia) nie ujmował jako coś obcego, lecz jakby tworzył je na nowo w akcie dobrowolnego uznania wartości. Jego podmiotowość jest wówczas całkowicie uszanowana.

Przy poruszaniu kwestii nie sposób pominąć generalnego dla poszanowania podmiotowości ucznia (wychowanka) obszaru związanego z problemem kształtowania jego światopoglądu. To problem kluczowy wzięwszy pod uwagę, że nauczyciel (wychowawca) posiada nienaruszalne prawo do swego własnego światopoglądu, ale też uczniowi (wychowankowi) bezwzględnie winno się zapewnić rzeczywiście realizowane prawo do kształtowania jego własnego światopoglądu. Jak prawom tym (w istocie temu samemu prawu) dać możliwość swobodnego bycia w postulowanym systemie podmiotowym? Zwłaszcza, że łatwo w tym obszarze o zwyrodnienie światopoglądu w przeciwstawiającą się cudzym punktom widzenia, a także ich problematyce, ideologię odsuwającą wszelkie wątpliwości, bo traktującą wszystko jako pewne i jasne. Zamiast koniecznej dynamiki i ogarniającej świat pełni, mamy wtedy do czynienia z dogmatem polegającym na nieruchomości poglądów oraz ich stwardnieniu i widzeniu jednostronnym.

W tej kwestii również jest pożyteczne przywołanie znów bardzo współcześnie brzmiących poglądów S. Hessena na światopogląd jako wyraz osobowości. (Tu należy przypomnieć, że według tego autora *światopogląd* jest postawą człowieka wobec całości świata i rodzi się z dążenia do ogarnięcia całego świata oraz posiada paradoksalną właściwość nie liczenia się z logicznymi sprzecznościami). Otóż Hessen za podstawę tym względzie uważał pewnik, że „Prawdziwego kształcenia nie można osiągnąć za pomocą wyrzeczenia się wszelkiego światopoglądu, ani za pomocą hegemonii jednego światopoglądu skostniałego w ideologię. Właściwa postawa nauczyciela wobec młodzieży polega na odważnym wypowiedaniu własnego poglądu na świat, jednak bez jakiegokolwiek próby narzucania go” (S. Hessen 1997, s. 76).

Zasada ta jest tym bardziej istotna, iż młodość jest czasem krystalizacji osobowości i uświadamiania sobie przez uczniów (wychowanków) własnej podmiotowości. Zainteresowanie ucznia może więc skłaniać się ku osobowości nauczyciela, w tym czynieniu go autorytetem, jeśli nauczyciel oczywiście potwierdza swój światopogląd w działaniu. Jest rzeczą oczywistą, iż nauczyciel (wychowawca) ani może, ani powinien ukrywać swojego stosunku do spraw istotnych dla uczniów w okresie ich dojrzewania, także światopoglądowego. Ma jednak obowiązek, w tym moralny, nie czynienia ze swego światopoglądu jedyne go wzoru do bezkrytycznego naśladowania. Według Hessena nauczyciel, reagując na problemy w sposób właściwy swojej osobowości, uczniom winien, jako *nosiciel tradycji naukowej*, prezentować nie światopoglądowe skutki swego myślenia, ile metodę dochodzenia do tych skutków. W warstwie etycznej konieczne „jest poczucie odpowiedzialności za czyny innych, przeżycie moralnej problematyki innych stanowisk jako istotnego składnika własnej powinności” (S. Hessen 1997, s. 76). Poglądy tego pedagoga w tym względzie bardzo bliskie są zasadom refleksyjnej edukacji.

Natomiast obszar drugi, mianowicie wychowania, musi być w edukacji refleksyjnej zdefiniowany inaczej niż przekazuje tradycja. Wychowanie bowiem jako „świadomie organizowana działalność społeczna (...) której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka” (W. Okoń 1992, s. 233) posiada w tym sformułowaniu charakter przedmiotowy i nie zmienia tego fakt, że wymieniona działalność oparta jest na niezdefiniowanym „stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą” (*ibidem*). Definiując działanie podstawowe w tej mierze K. Konarzewski twierdzi, że „Akt wychowawczy jest to czynność człowieka nastawiona na zmianę postępowania drugiego człowieka...” (K. Kruszewski 1994, s. 289). Takie pojęcie aktu wychowawczego edukacja refleksyjna może zaakceptować, ale wyłącznie w stosunku do samego kształtowania nawyku głębokiego namysłu, który winien poprzedzać wszelkie samodzielne wyrokowania oraz działania wychowanka.

J. Koziński, nie tyle określając istotę wychowania, ile dyskutując jego cele, poddaje druzgoczącej krytyce i przedstawia jako absolutnie niejasny popularny w piśmiennictwie pedagogicznym cel oznaczany jako wszechstronne „kształcenie osobowości”. „Nie można kształcić osobowości – twierdzi – nie znając jej struktury i funkcji” (J. Koziński 1996, s. 245). Autor ten uważa, że: „naczelnym zadaniem wychowania jest kształcenie sprawcy, który zdolny jest podejmować czynności ważne i innowacyjne, który umie nie tylko przystosować się do środowiska, ale również je zmieniać” (J. Koziński 1996, s. 246).

Jestem zdania, pamiętając o brzytwie Ockhama, że definicję tę można i należy uznać za właściwą także do określenia działań nauczycieli (wychowawców) na obszarze wychowania, jeśli pojęcie „kształcenie” zastąpione zostanie przez „refleksyjne edukowanie”. Bardzo stosowne jest, jak sądzę, użyte przez Kozielskiego pojęcie „sprawcy”, jeśli obwarować je pozytywną konotacją emocjonalną, a przede wszystkim podkreślić, że „sprawca” to podmiot wolnego działania uwzględniający w swych czynach oraz ocenach dobro kontekstu.

Obszar wychowania obejmuje w koncepcji edukacji refleksyjnej dwie dziedziny: zaspakajanie potrzeb wychowanków, o czym piszę szerzej w pracy *Podstawy refleksyjnej edukacji opiekuńczo-wychowawczej*, oraz kształtowanie refleksji nad wartościami, przede wszystkim moralnymi, w celu ich świadomej internalizacji przez uczniów-wychowanków.

W rozumieniu wartości oraz ich ścisłym związku z celami edukacji przyjmuję za podstawę prace Kazimierza Denka (1994 oraz następne), zwłaszcza że dyskusja nad różnymi aspektami wartości, w tym jej uznanymi priorytetami, jest szeroka i daleka od zgody. Chaos poglądów w tej mierze próbuje uporządkować Zygmunt M. Zimny. Jego zasadnicza idea jest bliska założeniom edukacji refleksyjnej. Autor za wartość priorytetową, w tym w edukacji, uważa bowiem *prawdę naukową*. Sąd swój wywodzi z pojęcia dobra przyjmując, 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” (Z.M. Zimny 1997, s. 10). Nie ulega wątpliwości, iż porozumienie się ludzi co do takiego ujmowania *prawdy*, by w granicach consensusu rozumieli ją podobnie i wspólnie doskonalili wynikający z tego pojmowania postęp, prowadziłyby do pożytecznego przyjęcia „jednolitego obrazu świata i człowieka w świecie, wynikającego z prawdy naukowej i filozoficznej” (Z.M. Zimny 1997, s. 13), czego konsekwencją mogłaby być edukacja uniwersalistyczna, skutkująca pożytkami w rozumnym współistnieniu wszystkich. Edukacja refleksyjna, aprobując w istocie taką wartość *prawdy*, zakłada jednak inną drogę dochodzenia do niej. Przede wszystkim nie dopuszcza przyjmowania wzorca osobowości oraz ustalania ponad będącą podmiotem działania jednostką tego, co dla niej dobre. Do pojęcia dobra, podobnie jak wszelkich innych wartości, człowiek powinien dochodzić sam dzięki rozumnemu zastanawianiu się. Edukacja zaś powinna nawyk ciągłej refleksji wpajać.

Oczywiście zinternalizowanie określonych wartości moralnych i estetycznych zwłaszcza, pod wpływem własnych, głębokich namysłów ucznia (wychowanka) w sytuacji możliwości wyboru wartości powierzchownego używania życia, prowadzić ma do wytworzenia cech osobowości wartości-

wej. Pożądane cechy współczesnego człowieka w zespoleniu z uznawanymi przezeń wartościami przedstawia K. Denek m.in. w publikacji *Kierunki zmian edukacji w Polsce*. Posiadają one walor adekwatności poznawczej i stanowią ideał człowieka refleksyjnego.

Z przedstawionych wyżej uwag wynika, że proponując działanie na podstawowych obszarach edukacji koncepcja koniecznej refleksyjności (czyli wyposażania uczniów-wychowanków w nawyk roztropnego namysłu przed ważnymi aktami życiowymi) skupia się na metodzie wiodącej do jednoczesnej realizacji najważniejszych celów kształcących i wychowawczych. Jednocześnie praktycznie realizuje postulat oświaty demokratycznej, to jest opartej o podmiotową wolność uczniów-wychowanków pozostających z nauczycielami-wychowawcami w stosunku dialogu partnerskiego.

Czymże jednak są, a raczej czym mają być owe relacje partnerskie między mistrzem (nauczycielem) a uczniem, tak współcześnie mocno zaznaczone w koncepcjach wolnej edukacji? Rzeczywistość dowodzi nieomal bez wyjątku, że owe relacje to jedynie świetne postulaty wyabstrahowane z pojęć wolności oraz podmiotowości. Bo spytajmy: konkretnie gdzie, w jakich polach edukacyjnych relacje takie występują? Albo: w jakich placówkach oświatowych uczeń (wychowanek) jest partnerem nauczyciela (wychowawcy)? Realizacja tych postulatów realnie możliwa jest na płaszczyźnie edukacji refleksyjnej. Niemniej pierwej należy spytać, o jakich postulatach konkretnie twierdzimy?

Rozważenie samych pojęć *relacji* i *partnerstwa* prowadzi do wniosku, że oznaczają one tylko wspólnotę działań (współuczestniczenie w czymś), a nie równorzędność partnerów, co może być pojmowane jako kierownicza rola nauczyciela a podrzędna ucznia.

Kiedy w latach dziewięćdziesiątych rozwinął się nurt *pedagogiki dialogu*, w której podmiotowość wszystkich uczestników procesów edukacyjnych stała się postulatem podstawowym, pojawiające się wówczas pojęcie *partnerstwa* zyskiwało walor koniecznej równorzędności w działaniu. I tak A.C. Leszczyński w swych *Refleksjach o dialogu* podkreśla, iż *drugi człowiek* będąc partnerem w dialogu i pomocnikiem w poznaniu, „pozostaje w tej relacji czymś więcej niż środkiem, dzięki któremu dokonuje się poznanie. »Drugi« jest potrzebny właśnie jako **partner**, to znaczy ktoś, kto w dialogu nie traci swej podmiotowości i równoprawności” (J. Rutkowiak 1992, s. 65). Jest rzeczą oczywistą, iż takie podejście do dialogu eliminuje wszelką arbitralność. Z punktu widzenia snutych tu rozważań istotne jest tu wiązanie pojęcia partnera z faktem jego pełnej podmiotowości. J. Rutkowiak pytając, „Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog?” podkreśla przy okazji, że warunkiem dialogu „jest upewnianie się, że druga osoba jest z nami,

konwersacja nie daje się bowiem prowadzić bez chęci i woli partnera” (J. Rutkowiak 1992, s. 359). W ten sposób uwypuklona zostaje przez autorkę wolność partnera dialogu i naturalnie jego pełna podmiotowość.

Czy można jednak twierdzić, że nawet na terenie tylko nauk edukacyjnych pojęcie *partnerstwa* a więc i *relacji partnerskich* zawsze niesie ze sobą te znaczenia, z którymi chętnie bywa wiązane? Na przykład zawiera w sobie właściwość oraz implikacje *podmiotowości*?

Z głębszej analizy wynika, że pewne pozytywne walory są raczej tylko życzeniowo pojęciu *relacji partnerskich* przypisywane. Generalnie zaś relacje te pojmowane są jako *współdziałanie* bez oznaczenia, który z partnerów i jakie pełni funkcje kierownicze w relacji. Relacja zależności zaś eliminuje możliwość posiadania przez partnera podmiotowości.

Nie da się więc mówić o *relacjach partnerskich* jako o stosunkach ujmujących takie wartości edukacji jak jej nierepresyjność i emancypacyjność, co oznacza wolność jej uczestników, ich podmiotowość, samodzielność, poczucie odpowiedzialności za siebie i solidarność z innymi, poczucie bezpieczeństwa, spontaniczność ekspresji, niekrępowaną twórczość, swobodny wybór aksjologiczny itp.

Na oznaczenie wymienionych wyżej wartości i bardzo jednoznacznej ich konotacji stosowniejsze wydaje się inne pojęcie, mianowicie **relacji podmiotowych**. W zwrocie tym nieostre nadal wyrażenie relacja uzyskuje nie budzące wątpliwości oznaczenia kojarzące się wyłącznie z wartościami, jakie zawiera w sobie zarówno filozoficzne jak potoczne pojęcie podmiotowości, narzucające pełne poszanowanie wolności jednostki (uczestnika dialogu) we wszelkich aspektach. Dlatego na obszarach edukacji refleksyjnej istnieje konieczność stosowania postulowanego wyżej pojęcia.

Literatura

- Bołoz X.W. (red.), 1997, *Sumienie wyznacznikiem ludzkiej moralności*, Warszawa.
- Denek K., 1997, *Kierunki zmian edukacji w Polsce*, [w:] T.M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu*, Częstochowa-Poznań.
- Hessen S., 1997, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa.
- Kozielecki J., 1996, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa.
- Kruszewski K. (red.), 1994, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa.
- Okoń W., 1992, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Olubiński A., 1991, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia (w świetle wyników badań)*, Toruń.
- Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*, MON, Warszawa, styczeń 1998.
- Rutkowiak J. (red.), 1992, *Pytanie dialog wychowanie*, Warszawa.
- Woronowicz W., 1997, *Edukacja refleksyjna*, Słupsk 1996 oraz wyd II: Słupsk.
- Zimny M. Zygmunt, 1997, *Wzorzec osobowości człowieka w edukacji XXI wieku*, [w:] T.M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu*, Częstochowa-Poznań.

Janusz Gnitecki

Perspektywy nowej edukacji

Istnieją różne teoretyczne i praktyczne próby podążania drogą zrównoważenia, uspołnienienia i transferu struktur poznawczych i obrazowania językowego nauczyciela i uczniów w procesie kształcenia. Jedną z nich jest supernauczanie. Stanowi ono jeden z ciekawszych fenomenów współczesnej edukacji.

W kierunkach ewolucji supernauczania można wydzielić trzy jego ujęcia: (1) pierwsze związane z klasycznym nauczaniem sugestopedycznym, którego twórcą był Georgi Łozanow (1978), (2) drugie stanowiące modyfikację wersji klasycznej, powstałe w różnych instytucjach badawczych i oświatowych na świecie i stosowane w praktyce edukacyjnej – głównie w przyspieszonej nauce języków obcych (E.R. Lewicki 1990) i (3) trzecie oparte na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie spójności oraz prawach transcendencji i descendencji przyczynowej (J. Gnitecki 1994, 1996); prawa te i zasady umożliwiają rozwój wzwyż, powyżej górnych możliwości ucznia.

Zasadnicze kierunki ewolucji supernauczania można ująć w stwierdzeniu: od supernauczania opartego na sugestopedii poprzez supernauczanie odwołujące się do zmodyfikowanych wersji nauczania sugestopedycznego do supernauczania opartego na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie spójności oraz prawach transcendencji i descendencji przyczynowej .

Klasyczne supernauczanie oparte na założeniach sugestopedii i sugestologii

Supernauczanie oparte na założeniach sugestologii i sugestopedii przede wszystkim zwiększa zakres pamięci trwałej. Umożliwia zatem opanowanie

(zapamiętanie) w krótkim czasie dużego zakresu materiału nauczania. W tym też sensie można mówić o przyspieszonej nauce szkolnej. Z tą wersją supernauczania wiąże się osoba Georgi Łozanowa. W rozwoju supernauczania w wersji klasycznej można wyróżnić trzy okresy (E.R. Lewicki 1990, s. 63-64): (1) pierwszy okres obejmuje przedział czasowy od momentu powstania koncepcji do roku 1975, (2) drugi okres obejmuje przedział czasowy od 1975 do 1978 roku, (3) trzeci okres to przedział czasowy po roku 1978. W pierwszym okresie stosowane były cztery następujące po sobie fazy uczenia się: (1) dekodowanie 1, (2) dekodowanie 2, (3) czytanie intonacyjne i (4) czytanie asocjacyjne. W drugim okresie faza czytania intonacyjnego zastąpiona została czytaniem emocjonalnym. W związku z tym stosowane były następujące fazy uczenia się: (1) dekodowanie 1, (2) dekodowanie 2, (3) czytanie emocjonalne i (4) czytanie asocjacyjne. Z kolei w trzecim okresie zrezygnowano z podwójnego dekodowania i nauka szkolna sprowadzona została do trzech faz uczenia się: (1) dekodowanie, (2) czytanie emocjonalne i (3) czytanie asocjacyjne.

Georgi Łozanow wyróżnił w nauczaniu sugestopedycznym pewne etapy, w których wdraża się uczniów do przyspieszonej nauki szkolnej. Są to kolejno (G. Łozanow, 1978): (1) etap pierwszy obejmujący zaprogramowanie wewnętrzne i usunięcie barier psychologicznych i blokad umysłowych, które uniemożliwiają przyspieszone uczenie się, (2) etap drugi to fizyczna i umysłowa relaksacja, w którym uczeń wprowadzany jest w stan alfa umożliwiający przyspieszone uczenie się, (3) etap trzeci zmierza do ogarnięcia całości materiału przeznaczonego do opanowania; chodzi tu o dekodowanie i wstępne rozeznanie w materiale nauczania, (4) etap czwarty to czytanie koncertowe pierwsze zwane aktywnym; materiał nauczania czytany jest przez nauczyciela w „teatralny” sposób z użyciem zmieniającej się intonacji i tembru głosu, w akompaniamencie wybranej muzyki barokowej, (5) etap piąty – czytanie koncertowe nr 2, zwane receptywnym w stanie relaksacji alfa, kiedy ciało jest rozluźnione a umysł przygotowany do przyswajania informacji; w etapie tym muzyka stanowi element dominujący a materiał należy do jej kontekstu; tekst czytany jest miękko i ledwo słyszalnie dla półkuli logicznej; prawa półkula, która jest nastrojona tylko na ciepły i cichy głos i tylko taki głos słyszy, pracuje intensywnie nad kodowaniem i zapamiętywaniem materiału nauczania, (6) etap szósty to aktywacja materiału nauczania; polega ona na zastosowaniu nowego materiału w formie gier i zabaw, które umożliwiają zdobycie określonych kompetencji komunikacyjnych.

W wersji opublikowanej w 1982 roku, przyjmowanej za ostateczną, Georgi Łozanow zakłada trzy następujące po sobie fazy lekcji sugestopedycznej (G. Łozanow 1982): (1) **faza przedsesyjna** (trwająca około 10 minut) zwana dekodowaniem – dokonuje się w niej ogólnego objaśnienia prezen-

towanego materiału nauczania; (2) **faza koncertowa** zwana sesyjną (trwająca 45 minut) z tzw. czytaniem emocjonalnym tekstu na tle muzyki baroku (skomponowanej w okresie 1740-1885 r.) w tempie largo lub adagio oraz tzw. **czytaniem asocjacyjnym** zwanym też pseudopasywnym, w którym po kilku minutach muzyki w tempie largo tekst czytany jest jeszcze raz z tą samą muzyką w tle; (3) **faza posesyjna**, na którą składa się tzw. pierwsze opracowanie, drugie opracowanie i synteza materiału nauczania, dokonywana po każdym opracowaniu materiału wprowadzonego podczas fazy sesyjnej (koncertowej). Łatwo zauważyć, że dwie pierwsze fazy lekcji służą prezentacji nowego materiału nauczania, natomiast faza posesyjna uogólnieniu i zastosowaniu prezentowanego materiału nauczania w konkretnych sytuacjach. Tak zorganizowane nauczanie sugestopedyczne cechuje radość zdobywania nowej wiedzy i nabywania nowych umiejętności. Cechą tak pojętego nauczania sugestopedycznego jest też to, że poprzez zmianę stanu percepcyjnego organizmu pragnie ono sterować warunkami przetwarzania informacji tzn. aby przeznaczony do opanowania materiał nauczania odbierany był „jako podświadomie prezentowany bodziec” (I.G. Schweroltfeger 1986).

Współczesne, zmodyfikowane wersje supernauczania

W supernauczaniu odwołującym się do zmodyfikowanych wersji nauczania sugestopedycznego obok uruchomienia zwiększonego zakresu pamięci trwałej (tzw. nadpamięci) w zmienionych stanach świadomości, relaksacji, wizualizacji, afirmacji i sugestopedycznego oddziaływania, chodziło również o realizowanie zróżnicowanych funkcji kształcenia, umożliwiających całościowy (holistyczny) rozwój osoby ludzkiej. W związku z tym w różnych wersjach nauczania sugestopedycznego modyfikacje polegały m.in. na (E.R. Lewicki 1990; G. Łozanow 1978, 1982): (1) podprogowej wizualizacji (tachiskopowej), podprogowej prezentacji bodźców graficznych, (2) metodzie sugestopedyczno-cybernetycznej (łączącej nauczanie programowane z sugestopedycznym), (3) stosowaniu wzmocnienia podprogowego zarówno typu wizualnego jak i werbalnego, (4) wprowadzeniu do sugestopedii elementów kognitywnych, (5) wdrożeniu uczniów do samodzielnej pracy z wykorzystaniem elementów sugestopedii (zwłaszcza tzw. treningu mentalnego) i podprogowego wzmocnienia bodźców działających wprost na podświadomość z ominięciem kontrolnych funkcji świadomości (w warunkach relaksacji, wizualizacji i afirmacji), (6) semantyzacja i segmentacja, czyli odpowiednie przygotowanie materiału nauczania (do tzw. dekodowania oraz czytania emocjonalnego i asocjacyjnego), (7) łączenie sugestopedii z kreatywnym rozwojem osobowości, (8) rozpatrywanie sugestopedii jako holistycznego (całościowego)

wego) nauczania, które rozpatrywane jest w aspekcie psychologicznym, pedagogicznym i neurofizjologicznym, (9) w aspekcie psychologicznym supernauczanie oparte na dialektycznym współdziałaniu przeciwstawnych sobie ujęć np.: a) komunikacji werbalnej i niewerbalnej, b) myślenia logicznego i asocjacyjnego (skojarzeniowego), c) analizy i syntezy, d) poznania logicznego i intuicyjnego, e) faktograficznej informacji i tła muzyczno-artystycznego, f) somy i psyche, g) pobudzania i relaksacji, (10) synchroniczno-asynchronicznego wykorzystania funkcji lewej i prawej półkuli, (11) aktywizacji funkcji mózgu w oparciu o multimodalne przetwarzanie materiału nauczania, (12) poprzedzaniu nauczania właściwego tzw. fizyczną i psychiczną relaksacją, (13) stosowaniu kaset magnetofonowych, harmonizujących pracę obu półkul mózgowych (np. nagrywanych w systemie Hemi-Sync, Synchro-Alfa, Synchro-Theta itp.) na poziomie bodźców podprogowych, (14) zwiększania możliwości ludzkiego umysłu poprzez oddziaływanie fal akustycznych na pogranicze świadomości, (15) łączenie poznania zmysłowego z poznaniem pozazmysłowym, (16) dostarczaniu do obszaru limbicznego odpowiedniego typu informacji, które uruchamiają rezerwy pamięciowe, (17) stymulowaniu tzw. limbicznym układem komunikacyjnym mózgu płci męskiej i żeńskiej, (18) rozwijaniu aktywności twórczej i odtwórczej poprzez stosowanie problemów otwartych i zamkniętych, (19) stosowaniu zintegrowanych zadań szkolnych w warunkach relaksacji, wizualizacji i afirmacji oraz uwzględnienia uprzedniego doświadczenia uczniów, (20) wprowadzeniu metody mnemostymulacyjnej, będącej wypadkową dotychczas znanych wariantów nauczania sugestopedycznego, (21) kształtowaniu u uczących się tzw. struktur prymarnych (bezpośrednich skojarzeń bez potrzeby uciekania się do struktur języka ojczystego), (22) nasileniu i wyzwalaniu rzeczowych zachowań werbalnych oraz kontaktów interpersonalnych, kreujących role i zachowania pozawerbalne, (23) opracowaniu i stosowaniu zintegrowanych zadań szkolnych stymulujących funkcje limbicznego układu komunikacyjnego mózgu płci męskiej i żeńskiej. (24) badaniu sposobu pojmowania i zachodzenia zmian w uczeniu w różnych koncepcjach – w tym także w aspekcie uniwersalnych praw i zasad, (25) badaniu roli dziwnego atraktora stymulującego funkcje limbicznego układu komunikacyjnego mózgu płci męskiej i żeńskiej (w świetle uniwersalnych praw) w celu zrównoważenia, uspołnienienia, transferu i partycypacji struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów w przestrzeni edukacyjnej.

Stosowanie zmodyfikowanych wersji nauczania sugestopedycznego przyczynia się do zwiększenia przyswojenia „masy apercypcyjnej” w znaczeniu Jana Fryderyka Herbart (K. Sośnicki 1967). Dzieje się tak dzięki zwiększeniu tzw. pamięci trwałej oraz skróceniu czasu nauki. Efekty rozwoju osobowości

są znaczące ale nie zawsze jasne. Niekiedy też występują zaburzenia rozwoju spowodowane brakiem zrównoważenia, uspołnienienia i transferu struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów. Istnieje zatem konieczność odwołania się do zasady ambiwalencji zrównoważonej i zasady spójności oraz praw transcendencji i descendencji przyczynowej umożliwiających rozwój wzwyż. Rozwój ten polega na zrównoważeniu struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów oraz ich uspołnieniu i transferze w różnych sytuacjach edukacyjnych.

Dotychczasowe badania zorientowane zostały na pierwszą (klasyczną już) oraz drugą zmodyfikowaną wersję nauczania sugestopedycznego. Opierają się głównie na wykorzystaniu w nauce szkolnej zwiększonego zakresu pamięci trwałej (tzw. hipermnemzji czyli nadpamięci) (B. Nowak 1996). Znalazły one szerokie zastosowanie w przyspieszonej i bezstresowej nauce języków obcych. Stąd supernauczanie zaczęto głównie łączyć z przyspieszonym uczeniem się języków obcych.

Własne autorskie poszukiwania badawcze zmierzają do szerokiego zastosowania w teorii i praktyce szkolnej supernauczania w trzecim znaczeniu tzn. opartego na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie spójności oraz prawach transcendencji i descendencji przyczynowej umożliwiających rozwój wzwyż (J. Gnitecki 1994). Wymagało to opracowania teorii zintegrowanych zadań szkolnych (J. Gnitecki 1996) z tzw. nadwyżką i redukcją sensu stymulujących pracę mózgu męskiego i żeńskiego oraz teorii warunków dokonywania zmiany w uczniu. Opiera się ona m.in. na relaksacji, wizualizacji, afirmacji i uprzednim doświadczeniu uczniów. Ważne jest też przygotowanie odpowiednich technik i środków umożliwiających przeprowadzenie tego typu ćwiczeń relaksacyjnych i treningu mentalnego. Sam rozwój wzwyż polega na zrównoważeniu, uspołnieniu, transferze i partycypacji struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów w przestrzeni edukacyjnej.

Supernauczanie stymulujące i wspierające rozwój wzwyż

Supernauczanie oparte na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie spójności oraz prawach transcendencji i descendencji przyczynowej odwołuje się do zintegrowanych zadań szkolnych z tzw. nadwyżką i redukcją sensu oraz relaksacji, wizualizacji, afirmacji i uprzedniego doświadczenia uczniów. Tego typu supernauczanie nie tyle i nie tylko rozwija superpamięć ale przede wszystkim umożliwia rozwój wzwyż, czyli powyżej górnych możliwości uczniów. Rozwój ten polega na zrównoważeniu, uspołnieniu i transferze struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów (J. Gnitecki 1996a) oraz ich partycypacji w różnych sytuacjach w przestrzeni eduka-

cyjnej (W. Pasterniak 1995). Założenia tego typu nauczania stanowią też podstawę konstruowania programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój wzwyż.

W tych warunkach mamy do czynienia z ciągłą nadwyżką i redukcją sensu w różnych kierunkach zrównoważenia i uspołnienienia struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów. Prowadzić to może do partycypacji czyli samoudzielania się jednostki w rozwoju własnym i innych jednostek. Wymaga to przede wszystkim znajomości teorii zintegrowanych zadań szkolnych (czyli teorii źródeł zmian w uczniu), teorii warunków dokonywania **zmian w uczniu** (relaksacji, wizualizacji, afirmacji, sugestopedii, uprzedniego doświadczenia) i **teorii zmiany w uczniu** (polegającej na zrównoważeniu, uspołnieniu, transferze i partycypacji struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów).

Temu przedsięwzięciu podporządkowane są zarówno założenia teoretyczne, jak i empiryczne, prakseologiczne i hermeneutyczne badań (J. Gnitecki 1996b, 1996c, 1993) o charakterze diagnostyczno-korelacyjnym, jak i eksperymentalnym. Chodzi tu o badania wieloczynnikowe oparte na modelu edukacyjnym oraz kompletnej randomizacji.

Próba określenia modelu edukacyjnego w supernauczaniu szkolnym stymulującym i wspierającym rozwój wzwyż

Chcąc więc ukazać miejsce supernauczania w nauce szkolnej trzeba przede wszystkim wyraźnie określić model edukacyjny, na którym opiera się rozwój wzwyż. Model ten może odwoływać się do założeń partykularnych, realizujących pewien wąski interes jednostki lub grupy społecznej. Tego typu rozwiązania znajdujemy w różnego typu ideologiach wychowania, które realizując pewien interes społeczny, opierają się na założeniach partykularnych (W. Pasterniak 1996, s. 59-70; W. Woronowicz 1996). Model edukacyjny może się odwoływać do transcendentalnej zasady spójności, którą stopniowo odsłania współczesna nauka, filozofia i pedagogika oraz rozwiązań uniwersalnych (J. Gnitecki 1995, 1994).

W prezentowanym tu podejściu odwołano się do modelu edukacyjnego w drugim znaczeniu, czyli rozwiązań uniwersalnych. Chodzi więc tu o wyraźne określenie miejsca supernauczania w nauce szkolnej w znaczeniu drugim, a więc opartym na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie spójności oraz prawach transcendencji i descendencji przyczynowej.

Na model edukacyjny w drugim znaczeniu składają się: (1) źródła zmian w uczniu, (2) warunki dokonywania zmian w uczniu oraz (3) zmiany w uczniu. Źródłem zmiany w uczniu są tu zintegrowane zadania szkolne (J. Gnitecki

1996) łączące, w zespolonym operatorze zadaniowym elementy twórcze (projekcyjne) z odtwórczymi (schematycznymi). Tym samym umożliwia ono tworzenie zrównoważonych struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów w przestrzeni edukacyjnej (J. Gnitecki 1996a). Ponadto zadania te dostosowane są do odmiennych funkcji falowych mózgu męskiego i żeńskiego oraz umożliwiają zrównoważenie i uspoźnienie przeciwstawnych sobie czynności świadomych i podświadomych na różnych poziomach zmienności. W związku z tym potrzebne było zarysowanie teorii zintegrowanych zadań szkolnych będących podstawowym źródłem zmiany w uczniu. Zagadnienie to rozwinięto w osobnych opracowaniach (J. Gnitecki, 1996).

Warunkiem dokonywania zmian w uczniu w rozpatrywanym tu modelu edukacyjnym jest relaksacja, wizualizacja i afirmacja oraz uprzednie doświadczenie uczniów (W. Grochmal 1986; G. Lang 1995; A. Szyszko-Bohusz 1979). Stan relaksacji umożliwia synchronizację funkcji fal mózgowych lewej i prawej półkuli, czyli stan, który można określić jako wewnętrzne wyciszenie i otwarcie funkcji fal mózgowych na działanie zespolonego operatora zadaniowego. Zauważmy, iż poprzez relaksację następuje odblokowanie funkcji lewej i prawej półkuli mózgowej (J. Gnitecki 1996). Z kolei wizualizacja (G. Lang 1995) jest wyobrażeniem sobie pozytywnego wyniku rozwiązania zintegrowanego zadania, które w zespolonym operatorze łączy funkcje twórcze i odtwórcze prawej i lewej półkuli mózgowej. Natomiast afirmacja (G. Lang 1995) jest wyraźną prośbą (sugestią) skierowaną na pogranicze świadomości. Wyraża się ona w wewnętrznej akceptacji wyobrazonego sobie wyniku rozwiązania zintegrowanego zadania szkolnego (J. Gnitecki 1996). Ważne jest również odwołanie się do uprzedniego doświadczenia uczniów, czyli stanu zrównoważenia i uspoźnienia struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów w poprzednich sytuacjach edukacyjnych (J. Gnitecki 1996). Jednym z warunków rozwoju wzwyż jest transfer obrazowania językowego, który wymaga m.in. uspoźnienia doświadczenia aktualnego z doświadczeniem uprzednim. Problem ten rozważany jest w osobnych opracowaniach. Ogólnie można powiedzieć, iż warunki dokonywania zmiany umożliwiają odblokowanie wielu funkcji życiowych i stwarzają szansę rozwoju wzwyż – przede wszystkim powodują usunięcie blokad duchowych, psychicznych i umysłowych.

Zmiana w uczniu, jako trzeci element modelu edukacyjnego polega na zrównoważeniu, uspoźnieniu, transferze i partycypacji obrazowania językowego uczniów w przestrzeni edukacyjnej (J. Gnitecki 1996a; W. Pasterniak 1995). Wymagało to rozpatrzenia trzech podstawowych typów obrazowania językowego uczniów oraz zasad ich zrównoważenia, uspoźnienia i transferu w kierunku nadwyżki sensu (transcendencji) i redukcji sensu (descendencji).

W związku z tym kolejno rozpatrzono deskrypcyjne, predeskrpcyjne i symboliczne obrazowanie językowe a także nadbudowane na nich tzw. metaobrazowanie – uspojniane we wszystkich możliwych kierunkach rzutowania (J. Gnitecki 1996d). Ważne też było zarysowanie założeń metalogiki asymetrycznego uspojnienia umożliwiającej transfer zrównoważonych i uspojnio-nych struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów w przestrzeni edukacyjnej (J. Gnitecki 1996d).

Oczywiście każdy z trzech wyróżnionych elementów modelu edukacyjnego (źródło zmiany, warunek dokonywania zmiany i zmiana w uczniu) rozpatrywany jest na tle dorobku współczesnej literatury pedagogicznej. Owe trzy wyróżnione elementy modelu edukacyjnego są odmiennie pojmowane zarówno w starożytnym jak i nowożytnym kręgu kulturowym (J. Gnitecki 1995a) – w tym zwłaszcza w świetle rozwiązań uniwersalnych, którego podstawę stanowią zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności oraz prawa transcendencji i descendencji przyczynowej, umożliwiające rozwój wzwyż i przekroczenie partykularnych interesów jednostki i grupy społecznej (J. Gnitecki 1994).

To odmiennie pojmowanie rozwoju ucznia wymagało też ukazania roli nauczyciela w supernauczaniu szkolnym. Szczególnie godne podkreślenia są tu funkcje stymulujące i wspierające (J. Kujawiński 1995, s. 16-23) rozwój ucznia oraz pewien typ partycypacji nauczyciela w jego rozwoju wzwyż (J. Gnitecki 1997). Owa partycypacja wymaga posiadania przez nauczyciela pewnej nadwyżki sensu, czyli takich wartości duchowych, które może on uobecnić w doświadczeniu edukacyjnym ucznia. To te właśnie wartości duchowe decydują o tym, co określane jest jako autorytet nauczyciela, a nie czysto formalne przygotowanie zawodowe, wiek czy staż pracy.

Poszukiwanie założeń programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój wzwyż

Współcześnie istniejące programy kształcenia ani nie stymulują ani też nie wspierają rozwoju wzwyż (D.L. Brubaker 1982). Można powiedzieć, iż co najwyżej stymulują rozwój ucznia na poziomie jego górnych możliwości lub prędzej czy później powodują (często nie zamierzoną ale bardzo skuteczną) jego degradację czyli rozwój w dół (S. Kunowski 1993). Dlaczego tak się dzieje? Przede wszystkim dlatego, że aktualnie istniejące programy kształcenia nie zapewniają zrównoważenia, uspojnienia i transferu struktur poznawczych oraz obrazowania językowego uczniów (J. Gnitecki, 1996d). Z uwagi na to, że struktura poznawcza (J. Gnitecki 1996a) jest odwzorowaniem i jednocześnie odwzorowuje strukturę bytową człowieka – w związku z tym jaka

struktura poznawcza taka i struktura bytowa człowieka i odwrotnie (J. Gnitecki 1997a). Dlatego też programy kształcenia, które nie zapewniają zrównoważenia, uspoźnienia i transferu struktur poznawczych i obrazowania językowego w przestrzeni należy uznać za degradujące naturę człowieka (J. Gnitecki, 1996). Ich efektem są jednostki zaburzone w rozwoju, a w konsekwencji wymagające działań terapeutycznych (R. Massa 1990, 1991). Aktualnie brak jest programów stymulujących i wspierających rozwój wzwyż (D.W. Brubaker 1982). Nic więc dziwnego, iż zjawisko degradacji i rozwoju w dół ustawicznie się nasila. W rezultacie prowadzi to do upadku natury człowieka i tworzonej przez niego cywilizacji, czyli swoistej socjopatologii (Z. Kwieciński 1993).

Co należy uczynić aby program kształcenia stymulował i wspierał rozwój wzwyż? Przede wszystkim trzeba zapewnić zrównoważenie, uspoźnienie i transfer struktur poznawczych czyli deskrypcyjnego, predeskrypcyjnego i symbolicznego obrazowania językowego uczniów w przestrzeni edukacyjnej. Oznacza to oparcie nauki szkolnej na logice słowa, logice czynu i logice symbolu (J. Gnitecki 1996a). Wymaga to odwołania się do realistycznych podstaw pedagogiki ogólnej. Ów realizm ma charakter meta i opiera się na najogólniejszych zasadach i prawach rozwoju człowieka (J. Gnitecki 1996b). Jakie są to zasady i prawa rozwoju? Przede wszystkim zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności (transferu i partycypacji) oraz wynikające z nich prawa transcendencji i descendencji przyczynowej (J. Gnitecki 1994a). Razem zasady te i prawa wchodzi w skład uniwersalnych praw rozwoju (J. Gnitecki 1994) zwanych też prawami piękna i harmonii czyli kosmosu. Program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój wzwyż opiera się na wyżej wymienionych zasadach i prawach. Umożliwiają one opracowanie takiego projektu zmian w jednostce, który zapewnia zrównoważenie, uspoźnienie, transfer i partycypację struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów. Tego typu sytuacja prowadzi do rozwoju wzwyż.

Co wchodzi w skład programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój wzwyż w supernauczaniu szkolnym? W skład programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój wzwyż wchodzi (J. Gnitecki 1997): (1) temat (hasło kluczowe programu kształcenia), (2) cel wynikowy (końcowy), do którego mają dojść uczniowie, (3) cele operacyjne przedstawione w postaci zintegrowanych zadań szkolnych (J. Gnitecki 1996) będące środkami do osiągnięcia celu wynikowego, (4) metody i techniki relaksacji, wizualizacji i afirmacji (G. Lang 1995) umożliwiające przede wszystkim likwidację blokad psychicznych, umysłowych i fizycznych, synchronizację funkcji fal mózgowych lewej i prawej półkuli oraz ukierunkowanie aktywności twórczej i odtwórczej uczniów na cel wynikowy i cele operacyjne przedstawione przy

pomocy zintegrowanych zadań szkolnych, (5) metody, formy i środki dydaktyczne stymulujące i wspierające (J. Kujawiński 1997) zrównoważenie, uspoźnienie, transfer i partycypację struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów w kolejnych sytuacjach edukacyjnych, (6) układy czynności nauczyciela i uczniów ujęte w pięciu podstawowych fazach (J. Kujawiński 1990): (a) przygotowania, (b) projektowania, (c) realizowania, (d) podsumowywania i (e) planowania dalszej pracy lekcyjnej i międzylekcyjnej, (7) sytuacje edukacyjne umożliwiające łączenie (na zasadzie zrównoważenia i uspoźnienia) uprzedniego doświadczenia uczniów z aktualnym i przyszłym (J. Gnitecki 1996d).

Szczególną rolę w programie kształcenia stymulującym i wspierającym rozwój pełnią zintegrowane zadania szkolne (J. Gnitecki 1996) oparte na zespolonych operatorach i dostosowane do odrębnych funkcji mózgu męskiego i żeńskiego (A. Moir, D. Jessel 1996). Umożliwiają one zrównoważenie struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów na różnych poziomach metalogiki asymetrycznego uspoźnienia (J. Gnitecki 1996a). Metalogika ta łączy, w zrównoważeniu i asymetrycznym uspoźnieniu, funkcje świadomości i podświadomości, układ programujący z układem realizującym, myślenie logiczne z myśleniem intuicyjnym lub – inaczej mówiąc – funkcje lewej i prawej półkuli mózgowej.

Literatura

- Brubaker D.L., 1982, *Curriculum Planning. The Dynamics of Theory and Practice*, Glenview.
- Gnitecki J., 1993, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra.
- Gnitecki J., 1994, *Uniwersalne Prawa Kosmosu. Problem rozpoznawania, rozumienia i akceptacji*, Poznań.
- Gnitecki J., 1994a, *O realistyczną koncepcję pedagogiki ogólnej*, „Kultura i Edukacja”, nr 1.
- Gnitecki J., 1995, *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*, [w:] VI Polski Zjazd Filozoficzny, Toruń.
- Gnitecki J., 1995a, *Interpretacja zmian w uczeniu w różnych koncepcjach pedagogicznych*, „Życie Szkoły”, nr 7.
- Gnitecki J., 1996, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań.
- Gnitecki J., 1996a, *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury”, nr XVI.
- Gnitecki J., 1996b, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra.
- Gnitecki J., 1996c, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra.
- Gnitecki J., 1996d, *Metoda intelektualnej intuicji w badaniach naukowych w pedagogice*, „Studia Edukacyjne”, nr 1(2).
- Gnitecki J., 1997, *Program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój wzwyż*, Poznań.
- Gnitecki J., 1997a, *Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, [w:] T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin.
- Grochmal W., 1986, *Technika i metody ćwiczeń relaksowo-koncentracyjnych*, Warszawa.
- Kujawiński J., 1990, *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, Warszawa.

- Kujawiński J., 1995, *Metody edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły”, nr 1.
- Kujawiński J., 1997, *Metody nauczania i wspierania edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa.
- Kunowski S., 1993, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa.
- Kwieciński Z., 1993, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa.
- Lang G., 1995, *Jak być lepszym w szkole. Trening mentalny dla dzieci i młodzieży*, Siemianowice Śl.
- Lewicki E.R., 1990, *Innowacyjność w sugestopedycznym nauczaniu języków obcych*, Wrocław.
- Łozanow G., 1978, *Suggestology and Outlines of Suggestopedics*, New York.
- Łozanow G., 1982, *Suggestopedia*, Sofia.
- Massa R., 1990, *Instituzione di pedagogia a scienze dell'educazione*, Roma-Bari.
- Massa R., 1991, *Klinika kształcenia*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, Toruń.
- Moir A., Jessel D., 1996, *Płeć mózgu*, Warszawa.
- Nowak B., 1996, *Szkoła geniuszy*, „Nieznany Świat”, nr 10, s. 14-15.
- Pasterniak W., 1995, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra.
- Pasterniak W., 1996, *Wartości i symbole w demokratycznych przestrzeniach edukacyjnych*, [w:] *W czasoprzestrzeni i poza czasoprzestrznią*, Poznań.
- Schweroltfeger I.G., 1986, *Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene*, „Jufo DAF”, nr 2, s. 147.
- Sośnicki K., 1967, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa.
- Szysko-Bohusz A., 1979, *Funkcja ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia*, Wrocław.
- Woronowicz W., 1996, *Edukacja refleksyjna*, Słupsk.

Wojciech Kojs

Treści kształcenia – stare i nowe problemy

1. O pojęciu treści kształcenia

Słownikowe określenia pojęcia „treść” wskazują, iż może ono być użyte między innymi dla wskazania istoty czegoś (rdzenia, esencji, wyciągu, ekstraktu, jądra, rzeczy głównej, podstawy, gruntu, osnowy, zawartości, materii, sensu), a także tego, co jest zawarte w czyjejś wypowiedzi ustnej lub pisemnej (J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki 1919, Słownik języka polskiego PWN, 1981). Odnosić się więc może tak do pewnych aspektów otaczającej nas rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, jak i do wiedzy o tej rzeczywistości.

W literaturze dydaktycznej wyrażenie „treści kształcenia” najpierw było odnoszone do tzw. materiału nauczania, czyli pewnego zasobu wiedzy przewidzianego do opanowania przez uczniów, a następnie także do oznaczenia wiedzy i czynności nauczyciela i ucznia (K. Denek 1987; K. Kruszewski 1987; B. Niemierko 1990). To wydatne poszerzenie zakresu pojęcia „treść kształcenia” prowadzi do pojawienia się na gruncie teorii kształcenia nowych problemów lub do przeformułowania wcześniej wysuniętych, a definicja dydaktyki jako nauki o treściach i procesie kształcenia (W. Okoń 1967) okazuje się przydatną i owocną.

Proces kształcenia jest procesem komunikacji, a więc procesem przekazywania, odbierania, przetwarzania i przechowywania informacji, zachodzącym pomiędzy i w obrębie systemów współtworzących ten proces, w tym głównie pomiędzy i w obrębie systemów jakimi są nauczyciel i uczeń. W niniejszym wywodzie przyjmuję – świadom pewnych uproszczeń – że słowo „treść” w wielu sytuacjach może być zastąpione słowem „informacja”. Przyj-

muszę także, że rzeczywistość przyrodnicza i społeczna jest rzeczywistością materialno- informacyjną, rzeczywistością emitującą informacje o sobie.

Informacje te, odebrane, przetworzone i ujęte w postaci wypowiedzi – lub szerzej – w postaci izomorficznego systemu znakowego, można nazwać wiedzą (wiadomościami lub programami działań). System znakowy odnosi się do treści – treści oznaczone znakiem (systemem znaków) nazywane są jego znaczeniem (W. Kojs 1994). Całokształt informacji związanych z zaplanowanym wywoływaniem względnie trwałych zmian w osobowości człowieka, zwłaszcza w jego świadomości, nazwę treścią kształcenia.

Życie człowieka wyraża się głównie w jego działaniach, współtworzonych i określonych przez informacje. Podobnie jak inne istoty żywe, człowiek rodzi się i rozwija jako system informacji, a informacje – począwszy od informacji genetycznej, a skończywszy na wiedzy naukowej – pełnią w jego rozwoju różnorodne funkcje, w tym funkcje edukacyjne. Jego edukacja zatem to przede wszystkim kształtowanie podejmowanych przez niego działań.

Przyjmuję przy tym, iż pojęcie działania odnosi się tak do czynności związanych z przekształcaniem obiektów materialnych, jak i informacyjnych, co oznacza odstępianie od często spotykanego rozróżnienia działania i myślenia; myślenie jest tu traktowane jako postać działania intelektualnego, a szerzej – informacyjnego.

2. Przemiany cywilizacyjne a treści kształcenia

Na treści kształcenia zwracamy szczególną uwagę wtedy, gdy przewidujemy ich radykalną zmianę lub jesteśmy świadkami takiej zmiany, a także wtedy gdy postrzegamy czynniki, które rodzą potrzebę ich zmiany. Inaczej rzecz ujmując, można powiedzieć, że treści kształcenia stają w centrum uwagi pedagogów i polityków oświaty wówczas, gdy pragną oni w istotnym wymiarze osobowościowym zmienić człowieka. Tak dzieje się w związku i pod wpływem głębokich, często sprzężonych z sobą transformacji politycznych, społecznych, ideologicznych, gospodarczych oraz przełomowych osiągnięć nauki i techniki. Transformacjom tym najpierw towarzyszy w sferze edukacji myślenie kategoriami wzrostu ilościowego, a następnie myślenie uwzględniające kategorie jakości, priorytet wartości i humanistyczną orientację celów edukacji. W sferze praktyki edukacyjnej prowadzi to do licznych i głębokich reform systemów oświatowych.

Dla zrozumienia problemów edukacyjnych powstałych na gruncie XX-wiecznych, gigantycznych przemian cywilizacyjnych, należy wyartykułować niektóre zjawiska i zaistniałe fakty. Z jednej strony należy podkreślić częściowo tylko rozpoznane, a także znamienne w konsekwencjach skutki rewolucji

przemysłowej, agrarnej i – przede wszystkim – naukowo-technicznej (w tym informatycznej), w postaci różnorodnych dobrodziejstw i możliwości przetrwania około 7 miliardów ludzi. Z drugiej strony olbrzymie wyzwania stanowią zagrożenia w postaci ubóstwa, chorób, wyniszczenia naturalnego środowiska, a także przestępczość, terroryzm, nawoływanie do konfrontacji (wojny), ekspansja konsumizmu i hedonizmu. Dość powszechnie mówi się przy tym o głębokim kryzysie moralnym i degradacji człowieka, zwracając przy tym uwagę na istotne przemiany w systemach uznawanych wartości. Zagrożone są dzieci i młodzież – skala przestępczości, alkoholizmu, narkotyzowania się, ucieczek z domu i samobójstw, a także agresji i bezduszości skierowanej przez dorosłych na nie, ciągle wzrasta.

Podnoszone w wystąpieniu kwestie nieodłącznie związane są z procesami tworzenia wiedzy naukowej i technicznej. Faktem jest ogromne tempo jej przyrostu, a także środków jej wytwarzania i przekazywania. Środki komunikacji informacji stają się coraz mniejsze, szybsze, tańsze i dostępnejsze. Środki masowego przekazu, łącznie z komputeryzacją i siecią internetową, tworzą zupełnie nową rzeczywistość wokół człowieka. Dla edukacji – u progu XXI wieku – oznacza to nie tylko potrzebę wprowadzenia zmian w treściach kształcenia, ale także środkach ich magazynowania, eksponowania, przetwarzania i wykorzystania. Zakres i głębię tego procesu można zilustrować na przykładzie książki i coraz częściej wprowadzanego do szkoły komputera. W systemie wydawniczym rysują się zmiany wskazujące na swoistą rewolucję: w sferze dokonań, a nie przewidywań, mamy do czynienia z książkami bez papieru (elektronicznymi), z książkami, które nie tylko zastępują grube tomy, ale pozwalają także akustycznie i wizualnie przeżyć ich treść lub wziąć udział w grze wideo („książka przyszłości jest okrągła”). Wydawcy coraz częściej mają do czynienia nie z papierem, lecz z treściami, przekształcają się więc ze sprzedawców zadrukowanego papieru w pośredników w zakresie informacji i wiedzy. Okazuje się przy tym, iż następstwem elektronicznego komunikowania się jest sytuacja, w której użytkownik jest w stanie w coraz większym stopniu przeprowadzić celową selekcję oferowanego mu materiału informacyjnego. Rozwój komputerów osobistych – w kierunku zintegrowanych urządzeń komunikowania się – może także wśród telewizyjnych środków przekazu doprowadzić do „odwrócenia się całego systemu”, polegającego na tworzeniu własnych programów z dostępnej oferty („Print Publishing” 1993). Przewiduje się, iż w niezbyt odległym czasie znacząco wzbogacone zostaną oferowane edukacji programy komputerowe i wielokrotnie się możliwości komputerowej stymulacji rozwoju człowieka.

3. O dydaktykę uczenia się

Istotny problem wyłania się, gdy zestawimy z sobą i poddamy analizie następujące fakty:

1. przewidziana do opanowania przez ucznia wiedza, czyli tzw. materiał nauczania, jest najczęściej w y n i k i e m działania poznawczego, przedstawionym w postaci tekstu pisanego lub mówionego, spreparowanym z myślą o możliwościach intelektualnych ucznia i jego dotychczasowym przygotowaniu merytorycznym. Pomiedzy oryginalnym wynikiem podanym przez naukowca a wynikiem, z którym ma do czynienia uczeń, występują zabiegi upośredniczające, mogące zniekształcić sens pierwotnego ujęcia. Uznanie przez stosowne gremia fachowców pewnej wiedzy za wystarczająco ważną, prowadzi do zalecenia jej opanowania, to jest z r o z u m i e n i a i z a p a m i ę t a n i a. Najczęściej poza uczniem znajduje się opis procesu badawczego lub twórczego. Relacja zachodząca między uczniem a wiedzą – wynikiem, niesie w sobie załączek przedmiotowego traktowania ucznia i dominacji pamięci w procesie edukacji.

2. Człowiek „stworzony” został do działań, działań realizacyjnych, kontrolnych, oceniających i korektywnych. Działania te stanowiły o jego rozwoju i przetrwaniu. Ich struktura wydaje się prosta: podmiot, cel, przedmiot, środek, metoda, warunki towarzyszące realizacji celu i wyniki oraz zależności zachodzące pomiędzy tymi składnikami. Na poziomie działań jednostkowych (jednopodmiotowych) działania realizacyjne nierozzerwalnie związane są z działaniami pozostałymi, zabezpieczającymi tzw. sprzężenie zwrotne. Na poziomie złożonych działań grupowych (wielopodmiotowych), pewien zakres funkcji kontrolnych, oceniających i korektywnych przejmują wyspecjalizowane instytucje (zespoły, agendy, komórki), stanowiące o strukturze życia gospodarczego, społecznego, oświatowego, kulturalnego, naukowego i politycznego.

W świetle powyższych stwierdzeń można zapytać, jakie treści powinien zawierać materiał nauczania i jaka winna być jego struktura, by sprzyjał kształtowaniu nowych i złożonych działań ucznia.

Uczenie się, najbardziej podstawowy proces kształcenia, zanurzone w wielopodmiotowych procesach socjalizacyjnych i edukacyjnych, jest ze swej natury działaniem jednostkowym, co oznacza że uczący się w systemie kształcenia zorganizowanego uczeń, powinien mieć zabezpieczone o d p o w i e d n i e w a r u n k i do wykonania tego działania, to jest do postawienia odpowiedniego celu (lub przyjęcia celu wskazanego przez nauczyciela), określenia przedmiotu zmiany, dobrania stosownych środków i metod, przeprowadzenia kontroli oraz oceny jego przebiegu i uzyskanych wyników. Oznacza to, że powinien m.in. dysponować wiedzą i umiejętnościami adekwatnymi do struktury i treści tych działań. W sytuacji braku takich warunków jego aktywność skierowana

zostaje na cel inny niż cel uczenia się. Podstawowym więc zadaniem szeroko rozumianych edukatorów winno być tworzenie sytuacji umożliwiających podejmowanie przez ucznia pełnych i wartościowych działań kształcących, m.in. poprzez dostarczenie mu treści niezbędnych do ich „budowy”: treści umożliwiających określenie celu uczenia się; treści umożliwiających określenie przedmiotu uczenia się, treści mogących spełnić funkcje środków i metod uczenia się, a także treści umożliwiających wykonanie działań kontrolnych i oceniających. Analiza, polegająca na określeniu treści elementów składowych jakiegokolwiek działania, prowadzi do oczywistego stwierdzenia: każdy z elementów różni się od pozostałych właśnie treścią; brak różnic oznaczałby taki stan rzeczy, w którym działanie – jako pewien fakt – nie może się pojawić (informacji przekształcanej nie można utożsamiać z informacją przekształcającą; informacji stanowiącej o celu uczenia się nie można uznać za równoważną z treścią wyników uczenia się). Treści nazwane „materiałem nauczania”, tradycyjnie ujęte, nie stwarzają na ogół podstaw do pojawienia się i kształtowania pełnych aktów uczenia się, „pełnych” działań – są głównie materiałem do zapamiętania, co prowadzi do pojawienia się w doświadczeniu ucznia „dydaktyki pamięci”, w odróżnieniu od postulowanej tu także „dydaktyki myślenia”.

Jak dotychczas wiedza dydaktyczna powstawała z myślą o nauczycielu i jemu też głównie była przekazywana: dydaktyka uczenia się była i jest raczej uboga, a dotyczy przede wszystkim uczenia się pamięciowego lub też spraw drugorzędnych dla ucznia. Chodzi więc o to, by za wiekowym już hasłem „uczyć jak się uczyć” kryły się rzetelne i przystępne dla ucznia treści umożliwiające podejmowanie i rozwijanie naturalnych, a przy tym efektywnych działań kształcących.

4. Generowanie treści personalnych w działaniach kontrolnych i oceniających

Uczeń, tak jak każdy inny człowiek, ma do czynienia z czterema rodzajami treści (informacji):

1. z treścią otaczającą go i postrzeganej przez niego rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, treścią odbieraną zmysłami;
2. z treścią w postaci wiedzy, czyli treścią wytworzoną przez człowieka i zawartą w systemach znakowych, w tym zakodowaną w tekstach mówionych i pisanych;
3. z treścią przyswajaną przez siebie, a) pochodzącą z bezpośrednich kontaktów z otaczającą go rzeczywistością, b) pochodzącą z poznania znakowego (obrazy, teksty);
4. z treścią wytworzoną przez siebie, powstałą w toku poznawania samego siebie.

Każdy z wyróżnionych rodzajów treści zasługuje na uważną analizę, jednak – w świetle dokonujących się przewartościowań w systemach celów edukacji – na czoło wysuwa się potrzeba przyjrzenia się treści mechanizmu powstawania wiedzy o sobie samym, jak też treści będącej rezultatem funkcjonowania tego mechanizmu. Tę bardzo złożoną sprawę w wielkim skrócie ukazuje odwołując się do działań (czynności, procesów) nazwanych samokontrolą i samooceną.

Samokontrola, tak jak i kontrola, jest działaniem – nazwijmy go działaniem SK – którego celem jest poznanie i zbadanie przebiegu i wyniku innego działania – nazwijmy go działaniem R – po to, by w rezultacie tego poznania uznać czy działanie R przebiega prawidłowo, czy zbliża osobę działającą do pożądanego przez nią celu, czy zastosowane środki i metody są adekwatne do zamiaru działającego, a okoliczności (warunki) umożliwiają jego spełnienie, a także czy uzyskany wynik odpowiada wzorcowi lub oczekiwaniom.

Rezultatem działania SK (samokontrolnego) jest wiedza o przebiegu i wynikach działania R (realizacyjnego). By pojawiło się działanie SK, będące tu „mechanizmem” wiedzytwórczym – uczeń jako osoba działająca musi posiadać pewną wiedzę (treść) o działaniach R i SK oraz możliwościach ich wykonania.

Samokontrola dostarcza wiedzy o działaniu realizacyjnym, nie stanowi jednak warunku wystarczającego dla jego efektywnego przeprowadzenia. Potrzebna jest tu bowiem nie tylko wiedza o tym, jak coś przebiega, ale także o tym, jak powinno przebiegać (jakie powinno być) i czy jest takie jakie powinno być. Wiedzę o tym uzyskuje się w działaniu oceniającym (ocenie), a jej posiadanie pozwala na podjęcie ewentualnych działań korekcyjnych i utrzymanie kierunku działania głównego (realizacyjnego).

Samokontrola, samoocena i samokorekta uczenia się, obok tzw. działań realizacyjnych, są działaniami osobotwórczymi o ogromnym znaczeniu w edukacji. Ich kształtowanie wymaga uwzględnienia w poczynaniach edukatorów rezultatów do jakich prowadzi ich wykonanie – wiedzy o sobie samym, a także zabezpieczenia warunków w których wiedza ta byłaby przydatna i mogła się ujawnić. Niepełne działanie poznawcze, polegające na zrozumieniu i zapamiętaniu pewnych gotowych treści zawartych w tekstach mówionych lub pisanych, połączone z wyuczonymi szcątkowymi i stereotypowymi zachowaniami kontrolnymi i oceniającymi, stanowią – w przypadku ucznia – istotną przeszkodę tak w poznawaniu przez niego rzeczywistości i wiedzy o rzeczywistości, jak też i tworzeniu wiedzy o sobie samym. Jak dotąd, wiedza ta wraz z działaniami ją generującymi, jest w bardzo ograniczonym zakresie wykorzystywana w kształceniu i wychowaniu.

5. Wielofunkcyjność treści kształcenia i praksyjny model ich integrowania

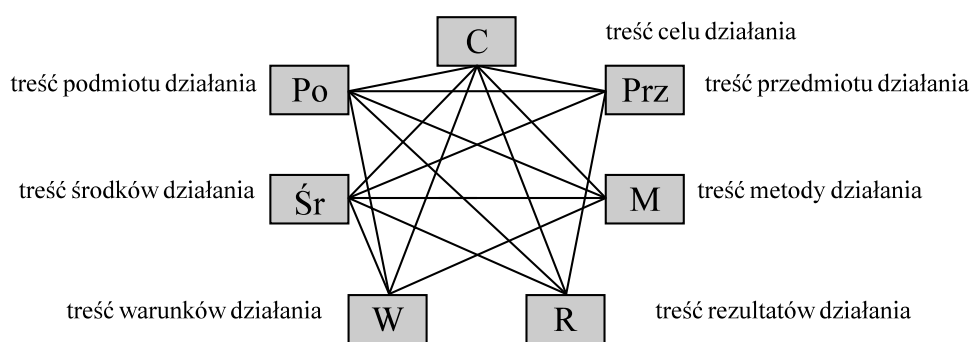
Z przedstawionych wyżej stwierdzeń można wnosić, iż działanie świadome, a w tym uczenie się szkolne, to współwystępowanie i wzajemne powiązanie oraz oddziaływanie na siebie różnych struktur treściowych; to proces pozyskiwania, przekształcania, przechowywania i wykorzystywania treści; to proces, w którym jedne informacje tworzą obraz pożądanego, przyszłego stanu rzeczy (celu, zamiaru, pragnienia, oczekiwania, intencji), a inne tworzą obraz aktualnego stanu rzeczy; jedne służą do przekształcania, a drugie są przekształcane; jedne są pomocne w odbieraniu informacji napływających w trakcie realizacji celu informacji, a inne do przekazywania treści; jedne są przydatne w działaniu realizacyjnym, a drugie w działaniu kontrolnym, a jeszcze inne w działaniu oceniającym. Treści te spaja treść celu, a związki zachodzące między wyróżnionymi elementami treściowymi działania można nazwać związkami celowymi. Znacznie silniejszy związek dostrzeżemy jednak między strukturą treści, która pełni funkcję podmiotu jakiegoś wyróżnionego działania a strukturami treści tworzącymi pozostałe elementy działania. Podmiot danego wyróżnionego działania to taki system treści świadomości, a ściślej – taki system metatreści, który „panuje” nad pozostałymi, włada nimi, podejmuje działania towarzyszące realizacji celu głównego, takie jak planowanie, przewidywanie, kontrolowanie i ocenianie. Z punktu widzenia omawianych zagadnień, treść podmiotu działania i sposób kształtowania treści podmiotu, wydaje się – obok ogólniejszej kwestii kształtowania osobowości – centralną sprawą edukacji.

Wszelkie działania świadome, a w tym kształcenie, można rozpatrywać ze względu na poziom ich złożoności. Działania proste współtworzą działania złożone, zaś działania złożone wchodzą w zakres zdarzeń nazywanych działalnością. Z tego względu możemy mówić o mniejszych lub większych przedziałach działań (przedziałach zdarzeń, czasu i przestrzeni) i wypełniającej je treści. Istotnym będzie tu przypuszczenie, że dana treść, w zależności od złożoności działania i tym samym jej „ulożenia”, może spełniać różne funkcje: w jednym działaniu służyć do określenia celu, a w drugim pełnić rolę środka lub metody przekształcania innych treści.

W miarę pełny i skończony przegląd działań głównych i pochodnych, złożonych i prostych, uzyskujemy poddając analizie wybrany rodzaj działalności człowieka, na przykład działalność zawodową hodowcy zwierząt, działalność artystyczną pianisty lub działalność naukową przyrodnika. Na tle takiej czy innej działalności: systemu celów, zadań, systemu środków i metod, systemu przekształcanych obiektów, systemu cech charakterystycznych dla

osób uprawiających daną profesję, system warunków i wymogów związanych z daną działalnością, możemy ulokować kształtowane u ucznia i przez ucznia, a wyróżnione pod jakimś względem działanie. Pozwoli to określić aktualne i przyszłe funkcje treści składających się na to działanie.

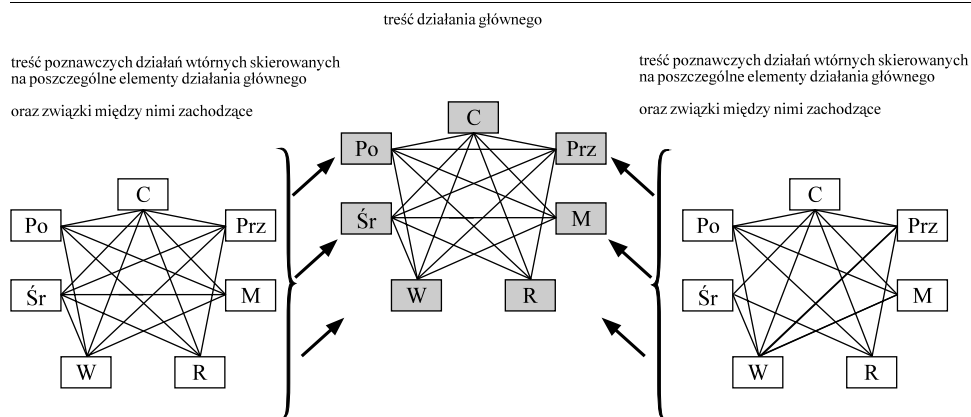
Sposób integracji treści, ujęty w postaci tzw. praksyjnego modelu integracji, oparty jest na założeniu, iż każdy człowiek podejmuje w swym życiu (w poszczególnych etapach swego życia) działania szczególnie ważne i znaczące, działania wywołane odpowiednio silną motywacją. Działania takie poprzedzane bywają odpowiednimi przygotowaniem (czyli działaniami preparacyjnymi). Przygotowania te obejmują m.in. namysł nad celem, środkami, metodami, przedmiotem i warunkami działania, a także związane są z oceną możliwości jego skutecznego i sprawnego wykonania. Model działania można przedstawić następująco:



Model 1. Struktura działania – rodzaje treści: treść elementów działania i treść relacji zachodzących między elementami działania

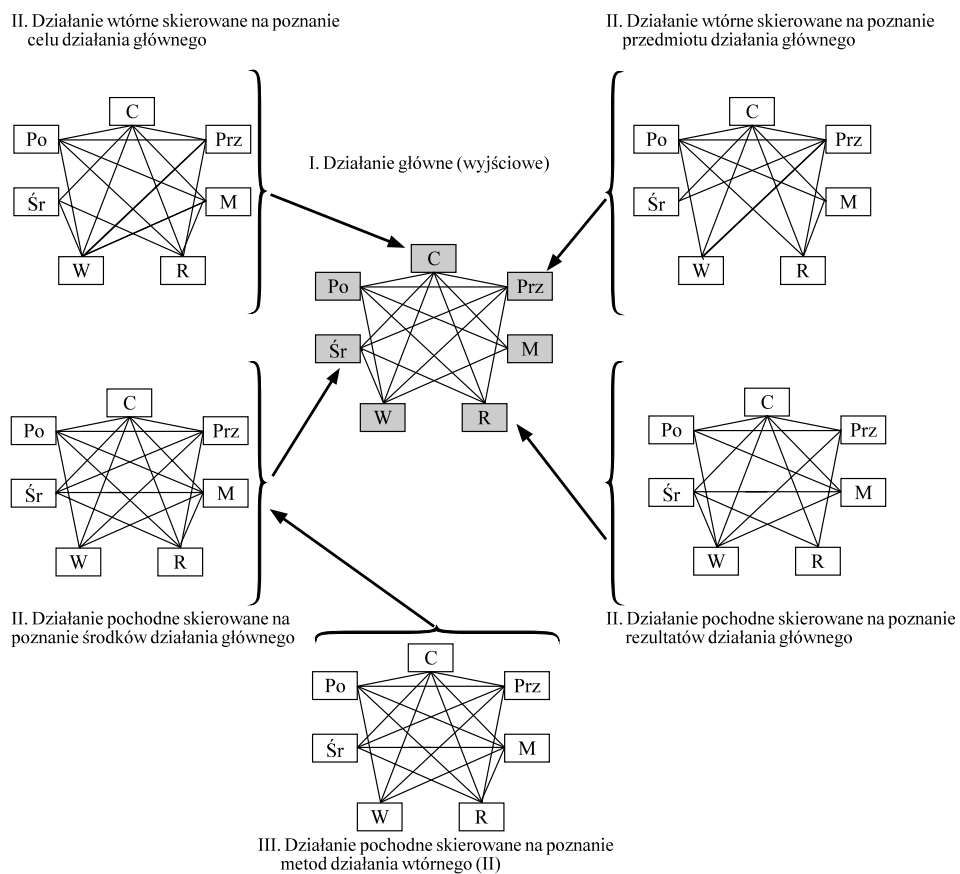
Można przyjąć, iż człowiek w trakcie przygotowywania się do podjęcia ważnego dla siebie działania, jak też w trakcie jego wykonywania, skłonny jest przyjmować wszystkie te informacje, które mają związek z osiągnięciem celu. Po zakończeniu działania ważnymi dla niego informacjami mogą być te, które dotyczą przyczyn sukcesu lub porażki. Można więc mniemać, iż gotów jest ponownie prześledzić każdy z elementów działania, a także i związki między nimi zachodzące, by wyjaśnić lub uzasadnić słuszność swego postępowania.

To śledzenie nie jest niczym innym jak podejmowaniem kolejnych działań poznawczych. Można je ująć następująco:



Model 2. Treść działania głównego i treść wtórnych działań poznawczych

Po wykonaniu działań wtórnych – wszystkich lub tylko niektórych, może pojawić się potrzeba wykonania kolejnych działań poznawczych, ale skierowanych już na poznanie działań wtórnych. Pojawi się więc sieć działań:



Model 3. Treść sieci działań – „rodzina” działań

Skierowanie aktywności poznawczej na treść poszczególnych działań głównych i pochodnych, a także na treść relacji zachodzących między elementami działań i samymi działaniami, prowadzi do powstawania wiedzy skupionej wokół ważnego, wyjściowego działania, prowadzi do wyłonienia się wiedzy o wartościach, o przekształcanej rzeczywistości, o środkach i metodach, o warunkach realizacji celów i osiąganych wynikach, a także – poprzez analizę podmiotu – wiedzy o człowieku jako istocie działającej. Do tego należy dodać wiedzę związaną z kontrolowaniem (badaniem) i ocenianiem. Przy takim ujęciu w pełni może być rozwijana tzw. wiedza przedmiotowa, bowiem treść uwikłana i współtworząca działanie ma swój wymiar ilościowy i jakościowy, przyrodniczy i humanistyczny, jednostkowy i społeczny, zmysłowy i znakowy. Wiedza ta inaczej jest jednak organizowana w umyśle ucznia. Najważniejsze wydaje się tu traktowanie istniejącej wiedzy i treści otaczającej ucznia rzeczywistości jako środków do kształtowania jego osobowości.

6. Modalność w treściach kształcenia

Pojęcie modalności odnosi się do sposobu w jaki stwierdzamy fakty, na przykład apodyktycznie („jest rzeczą konieczną, by...”); problematycznie („możliwe, że...”) lub do stosunku osoby mówiącej do tego, co jest treścią jej wypowiedzi, wyrażonego głównie przez tryby czasownika, partykuły, niektóre przysłówki, utarte zwroty itp. Relacje zachodzące pomiędzy osobą a otaczającymi ją obiektami mogą mieć charakter sprawozdawczy, pytający, pragnący i nakazujący, i być wyrażone w zdaniach oznajmujących, pytających, optatywnych i rozkazujących. Zdania oznajmujące i optatywne mogą być wypowiedziane z różnym stopniem przekonania (asercją) i oznaczać przypuszczenie, powątpiewanie i pewność osoby je formułującej (Ajdukiewicz K. 1965). W wyrażeniach ujmujących stosunek jednostki do rzeczywistości, podstawowym elementem stosunku jest sama jednostka (osoba), a funktorami epistemicznymi są takie funktoiry jak: wiem, że ...; sądzę, że ...; jest przekonany, że...; umiem...; potrafię...; przypuszczam, że...; wierzę, że...; wątpię, że... Do wyrażenia stosunku emocjonalnego mogą być użyte takie funktoiry jak: jestem szczęśliwy, że...; cieszę się, że...; przykro mi, że...; obawiam się, że...; ciężko mi, ponieważ... Z modalnością normatywną związane są funktoiry jak: muszę...; powinienem...; jest konieczne, aby...; należy...; trzeba...; jest słuszne, aby...; warto by...; dobrze...; źle... Do wyrażenia woli i pragnień użyte mogą być takie funktoiry, jak: żądam, aby...; pragnę aby...; chcę, aby...; życzę sobie, aby...; lubię... (M. Nowakowska 1979).

Człowiek jako istota działająca świadomie, zorientowany jest na przyszłość. Ta orientacja, to nic innego jak jego cele, zadania, plany, programy, oczekiwania, zamiary, intencje i aspiracje. Myślenie perspektywiczne i antycypacja skutków działań są ściśle powiązane z wystąpieniem poczucia wolności i odpowiedzialności człowieka. Patrząc na proces dydaktyczny z punktu widzenia występujących w nim form językowych i funkcjonujących treści, stwierdzić można, że tzw. wiedza obiektywna, w stosunku do osoby ją poznającej jest produktem przeszłości i w znacznej mierze odnosi się do przeszłych stanów rzeczy, ujmowana najczęściej w postaci zdań oznajmujących, jest jednym z głównych elementów treściowych współtworzących ten proces, jest jednym ze środków informacyjnych służących do kształtowania osobowości ucznia. Można sądzić, że tzw. wiedza obiektywna, przewidziana do opanowania, rzutuje w sposób istotny na sposób kontrolowania jej przyswajania, i tym samym pozostaje w ścisłym związku z

kształtowaniem uczniowskiego poczucia wolności i odpowiedzialności.

Modalność jest cechą treści opracowanych w postaci komunikatów zdaniowych, a jej uwzględnienie w procesach edukacyjnych oznacza wykorzystanie przysługujących językowi właściwości do realizacji celów i zadań kształcenia. Świadomość tych właściwości może prowadzić do racjonalizacji edukacji i jej wielowymiarowego i wielokierunkowego ujęcia, prowadzić do skupienia uwagi nauczyciela na osobie ucznia, a nie na tzw. materiale nauczania.

Spojrzenie na występujące w postaci wiedzy ucznia i nauczyciela treści kształcenia, w kontekście modalności, prowadzi do wydobycia i uwypuklenia personalnych aspektów tej wiedzy, do wyróżnienia w niej przekonań, oczekiwań i marzeń, pragnień, dążeń i aspiracji, obaw i wątpliwości, możliwości, konieczności i powinności, Spojrzenie takie daje dynamiczny, żywy, wieloaspektowy obraz treści kształcenia (W. Kojs 1993).

7. Uwagi końcowe

Pojęcie treści kształcenia należy do podstawowych pojęć współczesnej dydaktyki. Sposób jego rozumienia rzutuje na zakres i treść formułowanych w jej obrębie problemów. Dokonujące się w niespotykanym dotąd w historii człowieka tempie przemiany cywilizacyjne, są przemianami treści życia człowieka, a w tym przemianami treści kształcenia. Wielość, różnorodność, częstotliwość i intensywność informacyjnych oddziaływań na ucznia jest tak duża, że zachodzi potrzeba systematycznego analizowania i rewidowania podstawowych założeń i celów szkoły oraz wprowadzenia radykalnych zmian w treściach, środkach i sposobach funkcjonowania nauczyciela i ucznia. Sądzę, że hasło „uczyć, jak się uczyć” należy wypełnić dydaktyczną wiedzą

o uczeniu się, a następnie – podobnie jak czyni się w przypadku nauczyciela – przekazywać tę wiedzę uczniowi w zależności od potrzeb. Należy też stwarzać optymalne warunki rzeczowe, motywacyjne i czasoprzestrzenne do coraz bardziej autonomicznego uczenia się. Podmiotowe traktowanie ucznia – postulowane w założeniach i programach wprowadzanych reform oświatowych – polega na tworzeniu warunków sprzyjających podejmowaniu przez niego działań rozwijających jego osobowość, rozwijających u niego poczucie sprawstwa, odpowiedzialności i satysfakcji z uzyskanego wyniku. Istotną rolę w kształtowaniu człowieka silnego „od środka”, zdolnego między innymi do poradzenia sobie z panującym wokół niego i grożącym mu chaosem informacyjnym winna spełnić wiedza tworzona i porządkowana przez niego w toku podejmowanych działań kontrolnych i oceniających (samokontrolnych i samooceniających), i – podobnie jak wiedza szkolna i środowiskowa – integrowana wokół węzłowych, życiowo ważnych działań. Istotną rolę w tworzeniu stosownych struktur treści kształcenia może spełnić wiedza o języku, a zwłaszcza wiedza o sposobach językowego ujmowania stosunków łączących człowieka z otaczającą go rzeczywistością.

Literatura

- Ajdukiewicz K. 1965, *Logika pragmatyczna*, Warszawa.
- Denek K., 1987, *Treści kształcenia w procesie nauczania – uczenia się*, [w:] K. Denek (red.), *Doskonalenie treści dydaktycznych w procesie nauczania – uczenia się*, Bydgoszcz.
- Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W., 1919, *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Kojs W., 1993, *Językowe wyznaczniki procesów edukacyjnych*, [w:] *Edukacja, technologia kształcenia*, Media, Poznań.
- Kojs W., 1994, *Teorie znaczenia a teoria wielostronnego kształcenia*, [w:] *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*, Warszawa.
- Kruszewski K., 1987, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Niemierko B., 1990, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa.
- Nowakowska M., 1979, *Teoria działania*, Warszawa.
- Okoń W., 1967, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa.
- „Print Publishing” 1993, nr 3.
- Słownik języka polskiego PWN*, 1981, Warszawa.

Ignacy Kuźniak

Metody ilościowo-jakościowe w badaniach edukacyjnych

Przeobrażenia społeczno-polityczne dokonujące się w ostatnich latach w naszym kraju stawiają przed oświatą nowe wyzwania. Są one tym bardziej konieczne, że jesteśmy w przededniu integracji ze strukturami Unii Europejskiej. Do Europy powinniśmy wejść nie tylko z zachwytem i wiernopoddałością dla cudzych osiągnięć, ale z przekonaniem, wiarą oraz przywiązaniem do własnego rodzinnego dziedzictwa kulturowego. Aby tak się stało, należy zmienić obecny system edukacyjny tak, by kształcić jednostki mające własne zdanie, samodzielne, twórcze o żywej wyobraźni, oryginalne w swym działaniu.

Wyposażenie uczniów w samą wiedzę nie wystarcza już obecnie. Należy system oświatowy tak przekształcić by rozwijał wszystkie dyspozycje poznawcze człowieka jako wartości naczelne, gwarantujące mu nie tylko odpowiednią adaptację do wciąż zmieniającej się rzeczywistości ale również pozwalające na współdziałanie w jej przekształcaniu i tworzeniu nowej. Stąd też człowiek (uczeń) powinien stale podnosić własne kwalifikacje, bogacić swą osobowość. Można mu w tym pomóc poprzez zapewnienie odpowiednich warunków i określenie efektywnych metod, czy też strategii uczenia się oraz nauczania. Chodzi jednak o to by strategie uczenia się były określone dla odpowiednio różnych osobowości. Stanie się tak, gdy efektywność odpowiednich strategii uczenia się i metod nauczania określona zostanie w drodze badań pedagogicznych.

W dotychczasowej praktyce badań pedagogicznych, efektywność ta określana była dość formalnie – poprzez rezultaty standaryzowanych testów dydaktycznych. Jest natomiast wiadomym, że większość testów nie jest w stanie

w pełni ocenić rzeczywistych doświadczeń i postępów uczniów. Nie mierzą i nie określają rozwoju emocjonalnego i społecznego uczniów, ich przygotowania do życia w społeczeństwie, uznawanego systemu wartości. W ten sposób można tylko wyjaśnić pewne zależności i to pomiędzy wąską dziedziną zmiennych nie starając się zrozumieć badanych zjawisk (L. Stoll, D. Fink 1997, s. 50).

1. Ilościowe badania edukacyjne

Metody badań ilościowych wywodzą się z założeń neopozytywistycznych, według których wzór dla odkryć i wyjaśnień naukowych stanowią badania w dyscyplinach przyrodniczych. Aby więc wyniki badań pedagogicznych miały charakter naukowy, należało dochodzić do nich poprzez stosowanie metodologii tych nauk. W metodologii zaś tych nauk badacz stara się kategoriom badanej cechy przypisać określone liczby. Chodzi bowiem o to by owe wyniki liczbowe można było poddać analizie statystycznej, która pozwala na znalezienie związków przyczynowych pomiędzy badanymi cechami, a więc wykrycie zasad i praw funkcjonujących w obiektywnie istniejącej rzeczywistości pedagogicznej (R. Pachociński 1977, s. 36-53). Z tego też względu do metod ilościowych w badaniach pedagogicznych najczęściej zalicza się: badania eksperymentalne, post facto (przyczynowo-skutkowe) i korelacyjne (R.J. Arends 1995, s. 466-468).

Badania eksperymentalne polegają na tym, że badacz zamiast opisywać lub rejestrować zmienność badanej cechy w jej naturalnych warunkach i naturalnej postaci, tworzy sam warunki, w których można manipulować określonymi zmiennymi lub manipuluje (zmienia) zmiennymi. Inaczej mówiąc z eksperymentem pedagogicznym mamy do czynienia, gdy badacz:

- ma możliwość manipulowania co najmniej jedną zmienną niezależną mogącą mieć wpływ (zmienność) na zmienną zależną (cecha badana),
- kontroluje zmienne niezależne uboczne mające wpływ na zmienną zależną,
- minimalizuje wpływ zmiennych zakłócających na zmienną zależną,
- ma możliwość pomiaru zmienności zmiennej zależnej.

W pedagogice trudno jest o przeprowadzenie eksperymentu według wyżej wymienionych zasad. Nie zawsze bowiem badacz ma możliwość kontrolowania zmiennych ubocznych i minimalizowania wpływu zmiennych zakłócających na zmienną zależną. Jeśli nawet uniknie tych błędów, stosując eksperyment randomizowany, to istnieją możliwości w popełnieniu błędów w planowaniu eksperymentu, wyrażaniu myśli, czy dowodzeniu lub sformułowaniu definicji pojęć występujących w badaniu rzeczywistości pedagogicznej (J. Braszczyński 1992, s. 52-53). Kiedy jednak eksperyment się

powiedzie, to daje wartościowe dane, które pozwalają na wyjaśnienie badanych zjawisk, czyli określenie zależności przyczynowo-skutkowych między zmiennymi. Wśród dydaktycznych zagadnień, które najlepiej poddają się badaniom eksperymentalnym są te, które dotyczą modeli procesu kształcenia, lekcji, metod i treści oraz celów uczenia się i nauczania.

Istnieje w pedagogice wiele cech (zmiennych), które nie podlegają manipulowaniu. Zaliczyć do nich można: zdolności ucznia, jego doświadczenie, środowisko rodzinne, osobowość nauczyciela, postawa uczniów wobec szkoły, atmosfera klasy, szkoły, pochodzenie społeczne, agresja, narkomania, alkoholizm itp. Do badań tych zmiennych najlepiej nadaje się metoda *ex post facto*, w której badacz nie manipuluje zmiennymi, gdyż te już istnieją. Badaczowi w tym przypadku będzie chodziło o ich zidentyfikowanie lub w przypadku ich znajomości o określenie, które spośród nich są istotne dla danej zmiennej zależnej.

W badaniach tych próby badawcze dobiera się celowo-losowo, tzn. z populacji wybieramy podzbiór obiektów posiadających badaną przez nas cechę, z którego to losujemy obiekty do badań. Dokonując następnie empirycznego podziału obiektów na określone podzbiory według wartości czynników badanych, można ustalić w drodze stosowania testów statystycznych (chi-kwadrat) istotność związku pomiędzy badanymi cechami.

Poważną wadą tego typu badań jest fakt, że nigdy nie mamy pewności, czy ustalona statystycznie zmienna niezależna wywołała lub ma istotny wpływ na badane przez nas zjawisko obecnie. Mogło się bowiem okazać, że owa zmienna niezależna istotna dla badanej cechy zadziałała w przeszłości jednorazowo. Obecnie zaś jej wpływ na badaną cechę (zmienną zależną) jest mały lub znikomy (J. Brzeziński 1978, s. 102-103). Stąd też wyniki tych badań należy interpretować ostrożnie. Ostrożność ta wynika również z faktu, że badane przez nas zmienne (zależna i niezależna) określane jako skutek i przyczyna mogą podlegać wpływom trzeciego czynnika. Wykrycie zaś metodami eksperymentalnymi tego trzeciego czynnika jest niezwykle trudne.

Badania typu *ex post facto* pozwalają udzielić odpowiedzi na pytania problemowe typu istotnościowego. Należałoby się obecnie zastanowić, jakiego rodzaju problemy dadzą się badać z pomocą procedury korelacyjnej, jako trzeciej wymienionej metody ilościowej. Otóż problemami tymi są zdania pytające o zależności pomiędzy dwiema lub więcej zmiennymi w naturalnych dla nich warunkach. Zależności w postaci związku korelacyjnego można określać tak w przypadku gdy zmienne są typu ilościowego, jak i jakościowego.

W badaniach tego typu formułując hipotezę zerową staramy się ją zweryfikować za pomocą odpowiedniego testu statystycznego. W przypadku odrzucenia hipotezy zerowej i przyjęcia bez dowodu hipotezy alternatywnej często

interesuje nas nie tylko sam fakt istnienia związku pomiędzy badanymi cechami (zmiennymi), ale siła związku statystycznego łączącego te zmienne. Wynik testu wartości tej siły związku nie daje. Należy wówczas skorzystać z wzorów korelacyjnych, pozwalających na wyliczenie wartości siły związku (korelacji). Najczęściej ich wartości mieszczą się w przedziale od „- 1” do „+1”, co pozwala na łatwą interpretację otrzymanego wyniku. Dla pedagogów ten typ badań jest niezwykle pożyteczny, szczególnie przy określaniu efektywności wszelkiego rodzaju czynników wpływających na proces kształcenia. Należy jednak pamiętać, że badania korelacyjne nie ustalają zależności przyczynowo-skutkowych między zmiennymi, a jedynie występowanie związku. Podobnie jak w badaniach *ex post*, tak i w badaniach korelacyjnych otrzymane rezultaty należy interpretować z dużą ostrożnością, gdyż nigdy nie mamy pewności, czy na badane przez nas zmienne nie działają trzecie zmienne spoza badanych.

Z przeglądu wybranych metod ilościowych wynika wyraźnie, że nie ujmują one badanych zjawisk całościowo. Nie pozwalają też zrozumieć związków pomiędzy badanymi cechami, zjawiskami pedagogicznymi, a tylko ustalić ich występowanie lub brak. Dzieje się tak w ten sposób dlatego, że przypisując poszczególnym kategoriom badanej cechy liczby zawężają pole badawcze, poniekąd narzucając kierunek jego rozwiązywania. Ma to oczywiście dobre jak i złe strony. Dobre, gdyż wiemy w jakim kierunku idziemy i czy prawidłowo dążymy do celu. Złe, gdyż ograniczają pole poszukiwań rozwiązań.

2. Jakościowe badania edukacyjne

Poszerzenie poszukiwań rozwiązań w badaniu zjawisk pedagogicznych dostrzega się w metodologii o orientacji humanistycznej, w której dominują ujęcia jakościowe. Ujęcie jakościowe badanych zjawisk daje możliwość spojrzenia na nie całościowo, tzn. ujmowanie postępowania ludzi jako jednostek tkwiących w określonych strukturach. Pozwala to na uniknięcie badań zachowań ludzi w poszczególnych fragmentach jego działalności, których badanie obserwować można w ujęciu ilościowym, eksperymentalnym. W ten sposób możemy lepiej zrozumieć świat, poprawniej w nim działać, a w tym kontekście umiejętnie kierować własnym postępowaniem opierając się na podejściu interpretacyjnym (hermeneutycznym).

Zapewnienie podejścia interpretacyjnego w badaniach pedagogicznych rozpatrywać należy przede wszystkim w metodzie hermeneutycznej, etnograficznej, obserwacji, metodzie badania praktyki oświatowej oraz studium przypadku (S. Palka 1989, s. 3-11; R. Pachociński 1997, s. 36-53). Postaram się przybliżyć niektóre z nich – mniej znane.

Hermeneutyka pedagogiczna daleka jest od matematyzacji badań, gdyż duży nacisk kładzie na interpretacje i zrozumienie zjawisk pedagogicznych w ujęciu całościowym (holistycznym). Kształcenie i wychowanie pojmuje się jako działalność percepcyjną związaną z interioryzacją treści nauczanych czynności w kategoriach symbolicznych i działalnością ekspresyjną związaną z uzewnętrznieniem treści nauczanych czynności. Działalność ta może mieć charakter intencjonalny lub nieintencjonalny, realizowana być może w placówkach wychowawczych i poza nimi, podejmowana w ciągu całego życia.

Tak pojmowana hermeneutyka dąży do zrozumienia zachowań ludzkich. „Rozumienie to realizowane jest w języku symbolicznym. Z językowym procesem rozumienia związana jest interpretacja tekstu mówionego lub pisanego” (J. Gnitecki 1989, s. 19). W badaniu tego typu dotyczącym praktyki oświatowej, zwraca się uwagę na wzajemne rozumienie się uczniów i nauczycieli, ich stylów życia w kontekście środowisk, z których pochodzą. Bardzo często chodzi też o zrozumienie i interpretację ukrytych zabiegów dydaktyczno-wychowawczych. Proces ten polega na ciągłym ustalaniu nowych znaczeń lub odszukiwaniu znaczeń już istniejących tych poczynań (R. Pachociński 1997, s. 46).

W badaniach hermeneutycznych strukturę procesu rozumienia poprzedza przedrozumienie (przedsąd), które dane jest badaczowi wprost, intuicyjnie. Oczywiście przedsąd jak i rozumienie może ulegać zmianie w czasie i może być osadzone w pewnym kontekście historyczno-kulturowym. Powoduje to korygowanie poszczególnych sensów i znaczeń w zachowaniu się ludzkim lub w języku mówionym względnie pisanym. W ten sposób proces rozumienia w hermeneutyce ma charakter kolisty. Każdy proces rozumienia bowiem generuje nowy przedsąd, który jest źródłem nowego, na wyższym szczeblu rozumienia. Poprzez zaś całościowe ujęcie badanego zjawiska możemy poznać jego części i odwrotnie, na podstawie części szczegółowych wnosimy o całości.

Niebagatelnym źródłem danych jakościowych jest obserwacja bezpośrednia. Badacz chcąc więc poznać interesujące go zjawisko pedagogiczne musi iść w teren, a więc tam, gdzie owo zjawisko występuje (zachodzi). Zadaniem jego jest szczegółowe i precyzyjne rejestrowanie tych zdarzeń, faktów i zjawisk, które zaobserwował oraz sam doświadczył. Aby tak się stało badacz musi umieć obserwacje odpowiednio zaplanować, wyselekcjonować poprawnie zdarzenia przydatne do interpretacji i zrozumienia badanych zjawisk. Poza tym musi być dokładny, w miarę obiektywny i ujmować zjawiska całościowo (wyczerpująco). Aby tak się stało powinien być odpowiednio przygotowany, mieć wysokie kwalifikacje i kompetencje. Obserwacja jako metoda badawcza stawia ludziom wykorzystującym ją wysokie wymagania i fizyczne i intele-

ktualne, gdyż muszą być cierpliwi, czujni, wrażliwi oraz odporni psychicznie (M.Q. Patton 1997, s. 163).

Dlaczego często obserwacje w badaniach pedagogicznych niektórzy badacze przedkładają nad eksperyment? Wydaje mi się, że stanowi o tym fakt, iż obserwacja bezpośrednia daje możliwość lepszego zrozumienia kontekstu, w którym realizowany jest proces kształcenia, co ma niebagatelne znaczenie w holistycznym ujmowaniu zjawisk. Drugim czynnikiem przemawiającym za bezpośrednią obserwacją jest bieżące korygowanie założeń (celów) wyjściowych przez badacza i wyławianie tych czynników, które świadczyć będą o faktycznej, a nie zakładanej dynamice zjawisk pedagogicznych. Trzeci czynnik związany jest ze stroną osobowościową obserwatora-badacza. Badacz-obszator, mający duże doświadczenia, może dostrzec zjawiska, które umykają codziennej uwadze ludzi słabo przygotowanych do badań, czy też początkujących nauczycieli oraz „rutyniarzy”. Chodzi bowiem o to, że każdy system szkolny (edukacyjny) funkcjonuje do pewnego stopnia rutynowo, co powoduje, że uczestnicy takiego systemu przyjmują niektóre działania ludzkie jako oczywiste i nie wyczuwają podświadomie lub świadomie ważnych dla badań niuansów. Wiąże się ten fakt z czwartym czynnikiem dobrej obserwacji. Jest nim fakt zbyt selektywnego podejścia do spostrzeżeń przez osoby postronne, nie związane z badaniami. Badacz też selekcjonuje spostrzeżenia, ale czyni to na tle własnych danych, które wyznaczają mu cel (M.Q. Patton 1979, s. 165-168).

Widzimy więc, że ważną częścią badań obserwacyjnych jest refleksja i introspekcja. Obserwacje poczynione przez badacza stają się częścią zgromadzonych danych, które mogą przysłużyć się do lepszego zrozumienia zjawisk pedagogicznych i ludzi w nich funkcjonujących. Te zaś informacje zapewne posłużą do doskonalenia procesu wychowania i kształcenia. Nie należy jednak zapominać, że obserwacja jest doświadczeniem niezwykle osobistym, gdyż na czynności badacza nakładają się jego indywidualne zdolności i różnorodne sytuacje.

Inną metodą, niedocenianą w badaniach ilościowych, jest studium przypadku. Metoda ta korzysta z danych obserwacji uczestniczącej lub nieuczestniczącej oraz wywiadu względnie rozmowy; zbioru zdarzeń w postaci niezbędnej ich dokumentacji wyrażonej w opisie statystycznym, czy też materiału ilustracyjnego.

Bywa i tak, że sam przypadek wywołuje dostateczne zainteresowanie uzasadniające podjęcie badań. Nie należy jednak, przez analogię do badań klinicznych sądzić, że studium przypadku nie daje możliwości dokonywania uogólnień. Chodzi bowiem o to, że badania tego typu obejmują sprawozdania z określonego wycinka rzeczywistości edukacyjnej oraz treściach wynikają-

cych z ich zrozumienia. Jak pisze R. Pachociński, badania obejmujące studium przypadku przebiegają w czterech fazach. Są to: wybór przypadku, praca w terenie, przygotowanie niezbędnej dokumentacji oraz przygotowanie opisu przypadku do celów dydaktycznych. Ostatnia – czwarta – faza, ma tę przewagę nad badaniami ilościowymi, że pozwala bezspornie określić próbę badawczą w danym terenie środowiskowym, która na pewno będzie reprezentatywna.

Z przeglądu badań, typowo jakościowych widzimy, że mają one swoje zalety, jak i wady. Zaletą jest fakt ujmowania zjawisk całościowo i ich zrozumienie w kontekście innych zjawisk oraz ludzi, wadą – subiektywna interpretacja. Widzimy więc, że badania jakościowe obejmują swym zakresem cechy wyrażone w kategoriach symbolicznych, a ilościowe interesują się zdarzeniami, faktami i ich wyjaśnieniem – mniej zrozumieniem. Nie muszę chyba przekonywać, że w badaniach pedagogicznych chodzi nam o połączenie dwu stanowisk.

3. Ilościowo jakościowe metody badań pedagogicznych

Idea badań ilościowo-jakościowych wynika z zapotrzebowań praktyki edukacyjnej. Praktykę edukacyjną w małym stopniu interesują spory pedagogów-badaczy; badania ilościowe, czy jakościowe? Z tego też względu, czy badacze tego chcą, czy nie, muszą w ich interesie zaspokoić zapotrzebowanie odbiorców-nauczycieli. Należałoby się więc zapytać, jaka teoria sprzyja, lub uzasadnia konieczność badań jakościowo-ilościowych. Wydaje mi się, że zapotrzebowaniu temu wychodzi koncepcja K. Kotłowskiego- J. Gniteckiego.

Teoria ta zakłada, że człowiek (uczący się) przebywa jednocześnie w trzech sferach: w sferze faktów, sferze działania i sferze wartości. „Stosownie – jak mówi J. Gnitecki – do wydzielonych trzech sfer działania można zapytać się: kim jest człowiek; kim się staje w wyniku pedagogicznego działania i kim ma być człowiek?” (J. Gnitecki 1989, s.19-20). Oczywiście, odpowiedzi „kim jest człowiek”, należy szukać w pedagogice empirycznej – ujmującej zjawiska ilościowo, „kim się staje człowiek” – w pedagogice prakseologicznej ujmującej zjawiska w postaci dyrektyw i „kim ma być człowiek” – w pedagogice hermeneutycznej (w wąskim zakresie – humanistycznej).

Pedagogika empiryczna da nam sądy wyjaśniające, pedagogika hermeneutyczna (humanistyczna) – sądy rozumieniowe, prakseologiczna – sądy praktycznego działania. Oczywiście całość łączyć powinna pedagogika ogólna.

Wydaje mi się, że na ówczesne czasy, teoria ta dość dobrze tłumaczy zjawiska pedagogiczne.

Literatura

- Arends R.J., 1995, *Uczymy się nauczać*, Warszawa.
- Braszczyński J., 1992, *Podstawy badań eksperymentalnych*, Warszawa.
- Brzeziński J., 1978, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa.
- Gnitecki J., 1995, *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki*, Poznań.
- Pachociński R., 1997, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, „Edukacja”, nr 3.
- Palka S., 1989, *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1.
- Patton M.Q., 1997, *Obserwacja – metoda badań terenowych*, [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa.
- Stoll L., Fink D., 1997, *Oceniaj to, co wartościowe*, [w:] H. Mizerka (red.), *Ewaluacja w szkole*, Olsztyn.

Jan A. Malinowski

Wartości edukacji regionalnej i krajoznawczej w reformowanej szkole

Jedno z kluczowych pojęć zawartych w tytule referatu – „edukacja” posiada wiele definicji. Nie podejmując tu ich analizy należy jedynie zauważyć, że w obszarze zainteresowania edukacji lokują się procesy mające na celu wprowadzenie człowieka – zwłaszcza młodego – w świat, w którym przyszło mu żyć. To swoiste wprowadzenie w życie poprzez edukację powinno obejmować zarówno przyswojenie wartości uniwersalnych, jak i przygotowanie do pełnienia w zgodności z owymi wartościami potencjalnych ról życiowych, społecznych i zawodowych. W tak pojmowanej edukacji dającej zrozumienie innego człowieka oraz świata stojącego u progu trzeciego tysiąclecia jest również znaczące miejsce dla tak jakże „tradycyjnych” wartości jak: Ojczyzna – „duża” i „mała”, region, dziedzictwo kulturowe. Stąd też należy zgodzić się z prof. Kazimierzem Denkiem, że „edukacja w nowym rozumieniu to także proces chronienia, zachowania tradycji, sposób utrzymywania dziedzictwa. Swoistość, oryginalność, specyfika narodowa, regionalna, lokalna są istotnymi składnikami tak określonej edukacji. Podstawowymi wartościami tej edukacji są: duża i mała Ojczyzna” (K. Denek 1998).

Zastanawiając się nad znaczeniem przywracanego do życia od kilku lat terminu „mała Ojczyzna” warto w tym miejscu przywołać sentencję z folderu promującego konkurs *Małe ojczyzny – tradycja dla przyszłości* (J.A. Malinowski 1998), w myśl której „mała ojczyzna to najbliższy nam świat, w którym żyjemy na co dzień, to najbliższy krajobraz, wszystko to, co obecne: przyroda, ludzie i stworzona przez nich kultura. Można by – w dalszym ciągu cytując autorów folderu (dop. J. M.) – powiedzieć nasz ojczyznobraz, nasze małe

państwo, nasza mała patria. Jest ona częścią większej całości, graniczy z innymi małymi ojczyznami, wspólnie tworząc krainy i regiony, a potem jeszcze – dużą ojczyznę”.

Podkreślenie znaczenia małej Ojczyzny w cytowanym tekście następuje poprzez przeciwstawienie jej dużej Ojczyźnie utożsamianej z państwem, „którego nie daje się poznać i objąć w całości i które może być obce i niejasne”. Stąd też następuje odwołanie do słów Czesława Miłosza: „...ludzie tęsknią dzisiaj do ojczyzny, a zamiast niej przyznaje się im tylko państwa. Ojczyzna jest wrośnięta w przeszłość, zawsze nieduża, grzejąca serce, bliska jak własne ciało. Państwo jest mechaniczne...”.

Tak więc, szczególna wartość edukacyjna małej Ojczyzny wyraża się tym, że towarzyszy ona człowiekowi od pierwszych dni jego życia dostarczając przebogatej wiedzy o otaczającym go świecie i o rządzących nim prawach. Już niejako w jej istotę zostały wbudowane wartości kultury, tak materialnej, jak i niematerialnej – duchowej, tworząc jedyne w swoim rodzaju dziedzictwo, bez asymilacji którego trudno wyobrazić sobie procesy socjalizacji i edukacji prowadzące do ukształtowania człowieka odznaczającego się postawą uniwersalizmu europejskiego. Postawie tej jednak nie może być obcą troska o zachowanie i kultywowanie odrębności kulturowych, mających swoje źródła w kulturze ojczystego kraju, regionu, czy jeszcze mniejszego – pod względem terytorium – obszaru jaki zajmują małe ojczyzny.

Ojczyzna, zarówno ta „duża”, jak i „mała” będąc skarbnicą, z której wręcz niewyczerpanych zasobów powinno czerpać się w procesie edukacji, stanowiła „od zawsze” źródło niepowtarzalnych inspiracji twórczych. Są one udziałem nie tylko uczonych oraz artystów reprezentujących różne dziedziny sztuki, ale i uczestników procesów edukacyjnych o ile w ich istotę wkomponowano elementy edukacji twórczej. Naturalną sposobność ku temu stwarza edukacja regionalna oraz pozostające w ścisłym związku z nią krajoznawstwo będące nie anarchizmem, przeżytkiem lecz szansą na wzbogacenie oferty programowej instytucji edukacyjnych, zwłaszcza szkoły. Dlatego też z satysfakcją został przyjęty w kręgach regionalistów (P. Petrykowski 1997), krajoznawców oraz pedagogów związanych ze szkolnym ruchem krajoznawczym (K. Denek 1997, 1998) opublikowany w październiku 1995 roku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej program „Dziedzictwo kulturowe w regionie”. Wprawdzie program ten wzbudza też i zastrzeżenia, gdyż jak pisze Kazimierz Kossak-Głowczewski nie jest on programem edukacji regionalnej lecz programem regionalizacji nauczania, zasadzającym się „na modernistycznym dziewiętnastowiecznym projekcie etnograficznym i ujmowaniu kultury »w regionie« jako rezydualnej i folklorystycznej, nie zaś emergencyjnej”. Program ten w ocenie K. Kossak-Głowczewskiego pomija całkowicie społe-

czny kontekst tworzenia kultury oraz „żywe ideologie samorządności i regionalności” (K. Kossak-Główczewski 1996).

Odnosząc różniące się oceną opinie o ministerialnym programie „Dziedzictwo kulturowe w regionie” należy jednak zauważyć, że przełamał on swoiste tabu jakim przez kilkadziesiąt ostatnich lat stanowiła edukacja regionalna. Co więcej, pozwala on przypuszczać, że wartości łączące się z dziedzictwem kulturowym w regionie są uwzględnione w pracach koncepcyjnych nad założeniami opracowywanej reformy edukacji. Stwarza to perspektywę oparcia na małych ojczyznach edukacji szkolnej łączącej się z wielokierunkowym poznawaniem własnego środowiska, tym bardziej, że mała ojczyzna i tożsamość regionalna postrzegana jest w niej jako istotne źródło postaw obywatelskich i patriotycznych. Stanowi to zarazem szansę dla szkół, które realizując założenia programu „Dziedzictwo kulturowe w regionie” mogą poszerzyć ofertę dydaktyczno-wychowawczą polskiej oświaty (K. Denek 1998).

Wskazując na ograniczenia stwarzane edukacji regionalnej w okresie powojennym należy jednak odnotować, że była ona obecna w niejednej szkole. Najczęściej działało się to za sprawą nauczycieli pasjonatów krajoznawstwa, którzy fundamenty metodyki pracy z dziećmi i młodzieżą w tym zakresie wspierali na poznawaniu ojcowizny (F.L. Klima 1987) i małej ojczyzny. Dostrzegali oni, że krajoznawstwo, wyposażając ucznia w wiedzę o swoim kraju (a wcześniej o swojej ojcowiznie, wsi – mieście, regionie) wyostrza jego spojrzenie na to z czym spotyka się on przekraczając poszczególne granice (małej ojczyzny, regionu, kraju), pozwalając lepiej zrozumieć i ocenić napotkaną kulturę i ludzi ją reprezentujących, wzbogacając tym samym zasób posiadanych doświadczeń kulturowych (K. Denek 1997).

Poszukując punktów spajających edukację regionalną i krajoznawstwo odnotujemy, że krajoznawstwo rozumie się powszechnie jako aktywność służąca uzyskaniu wielostronnej, kompleksowej znajomości kraju (ze szczególnym uwzględnieniem najbliższego regionu, okolicy, rodzinnej miejscowości), tak w aspekcie jego przeszłości, jak i współczesności, którą osiąga się w drodze bezpośredniego poznania realizowanego w formie wycieczek, wzbogacanego studiami materiałów źródłowych oraz lekturami opracowań upowszechniających wiedzę o kraju. Krajoznawstwo łączy się też – jak podkreśla to Wojciech Lipniacki w Elementach teorii krajoznawstwa – z działaniami służącymi kultywowaniu miejscowej tradycji, kultury ludowej i folkloru, troską o zachowanie poprawności nazewnictwa, penetracją terenu i odkrywaniem ciekawych obiektów, dokumentowaniem zachodzących przemian społecznych, gospodarczych oraz kulturalnych, których uwieńczeniem jest podejmowanie działalności popularyzatorskiej we wspomnianych tu obszarach (W. Lipniacki 1985).

Gdy dodatkowo w przedłożonych tu refleksjach przywołamy rozumienie edukacji kulturalnej będącej „splotem różnorodnych, długofalowych i bardziej lub mniej intencjonalnych czynności, których efektem jest nabycie przez jednostkę (lub rozwinięcie, modyfikacja) określonych kompetencji kulturalnych, ukształtowanie zaangażowanej postawy wobec wartości kultury i nabycie doświadczeń czynnego udziału w wyższych poziomach życia kulturalnego, składających się łącznie na osobowościową podstawę jej wielostronnej aktywności kulturalnej” (D. Jankowski 1996), to uzasadnionym staje się mówienie o krajoznawstwie jako jednej z form edukacji kulturalnej pozostającej w integralnym związku z edukacją regionalną. Czyż bowiem – odwołując się jeszcze raz do cytowanej przed chwilą definicji edukacji kulturalnej – krajoznawstwo nie tylko sprzyja, ale i jest źródłem kompetencji kulturalnych?, czy krajoznawstwo nie kształtuje wartościowych postaw wobec wartości kultury i regionu?, czy też – wreszcie – podejmowanie aktywności krajoznawczej, już z natury rzeczy posiadającej wyraźne akcenty odnoszące się edukacji regionalnej, nie stanowi samo w sobie już przejawu uczestnictwa w wyższych poziomach życia kulturalnego?

Odpowiedź na te pytania wydaje się być oczywista, zwłaszcza gdy przyjmujemy wizję krajoznawstwa wzbogacającego turystykę – również tę realizowaną przez szkoły coraz częściej uczestniczące w zagranicznej wymianie swoich uczniów – o elementy poznawcze i wychowawcze służące m.in. świadomemu budowaniu tolerancji etnicznej. Szansę ku temu stworzyła transformacja ustrojowa otwierająca również przed krajoznawstwem i turystyką nowe możliwości – tak w zakresie szeroko pojmowanej ogólnej edukacji, jak i edukacji kulturowej (J.A. Malinowski 1993) oraz regionalnej. To właśnie edukacja kulturalna wpisana w krajoznawstwo – także przekraczające granice własnego kraju, a więc przeradzające się w *światoznawstwo* (K. Przecławski 1990, 1984) – powinna dostarczać swoistych drogowskazów wyznaczających drogę do lepszego poznania małych Ojczyzn, regionów, krajów, świata.

Jedną z takich dróg stanowi edukacja międzykulturowa (J.A. Malinowski 1993) przyjmująca za swój cel – jak to formułuje Danuta Markowska – kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych, a także przygotowanie ludzi do „dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to ma, drogą krytycznej refleksji, ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej (D. Markowska 1992).

Tak pojmowana edukacja międzykulturowa nie może stanowić zagrożenia dla tożsamości kulturowej, tak narodowej, jak i regionalnej, co wyraźnie należy wyartykułować w momencie szybko postępujących w Europie procesów integracyjnych dokonujących się także z udziałem naszego kraju. Dlatego też warto w tym miejscu ponownie przywołać wypowiedź D. Markowskiej,

w której dobitnie akcentuje się, że „celem edukacji międzykulturowej nie jest ani kształtowanie jednej, zunifikowanej kultury globalnej, ani też przyjmowanie kultury innej społeczności i rezygnacja z własnej. Wręcz przeciwnie. Poprzez wnikanie w istotę innych kultur: ich paradygmaty, symbole, instytucje i wzory zachowań oraz porównanie ich z własnym zasobem kulturowym, edukacja taka prowadzić ma do pogłębienia tożsamości kulturowej...” (D. Markowska 1992). Pamiętać o tym należy przystępując do reformowania polskiej szkoły, której absolwenci tworzyć będą społeczno-kulturową, polityczną i ekonomiczną rzeczywistość trzeciego tysiąclecia. Jest to tym ważniejsze, że „tylko pełna znajomość własnych małych Ojczyzn, korzeni dziedzictwa kulturalnego regionów pozwala na wykształcenie obywateli świadomych wartości swojej dużej Ojczyzny – Polski, umiejących współistnieć w duchu szacunku i tolerancji dla swych odrębności. W przededniu integracji Polski z NATO i Unią Europejską są to wartości niepowtarzalne” (K. Denek 1998).

Słowa te można przyjąć, za jakże znaczące w swojej wymowie przesłanie wskazujące na szczególną rolę jaką spełnia krajoznawstwo – obecne w różnych formach zajęć lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych (np. SKKT) oraz pozaszkolnych – w edukacji regionalnej umożliwiając dzieciom i młodzieży poznanie i przyswojenie bogactwa dziedzictwa kulturowego, którego niepowtarzalną skarbnicą jest mała Ojczyzna. Co więcej, należy również zauważyć, że krajoznawstwo pełni także rolę swoistego inspiratora i stymulatora aktywności kulturalno-społecznej będącej istotnym składnikiem edukacji regionalnej. Dlatego też elementy edukacji regionalnej oraz krajoznawstwa ukierunkowane na małe Ojczyzny powinny stać się trwałym składnikiem, tak programów (M.S. Szczepański 1996), jak i praktyki dydaktyczno-wychowawczej reformowanej szkoły. Stanowiąc to będzie najlepszą gwarancję bezkolezijnego wyjścia polskiej oświaty z wirażu wypełnionego pułapkami nacjonalizmu oraz kosmopolityzmu.

Literatura

- Denek K., 1997, *Dylematy edukacji w Polsce i próby ich przewycięzania*, „Wychowanie na co dzień”, nr 6.
- Denek K., 1997, *Wycieczki we współczesnej szkole*, Poznań.
- Denek K., 1998, *Ojczyzna – podstawowa wartość edukacji, kultury, krajoznawstwa i regionalizmu*, „Wychowanie na co dzień”, nr 1-2.
- Dziedzictwo kulturowe w regionie*, Warszawa 1995.
- Jankowski D., 1996, *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*, [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, Poznań.
- Klima F.L., 1987, *Poznajemy Ojcowiznę. Zadania krajoznawcze dla młodzieży wiejskiej*, Warszawa.

- Kossak-Główczewski K., 1996, *Edukacja regionalna a regionalizacja nauczania jako odmiany racjonalności (pytania o szansę dekolonizacji poprzez edukację)*, [w:] T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Społeczność pogranicza. Wielokulturowość. Edukacja*, Cieszyn, s. 114.
- Lipniacki W., 1985, *Elementy teorii krajoznawstwa*, Szczecin (tom 1).
- Malinowski J.A., 1993, *Turystyka i krajoznawstwo okresu przełomu a implikacje kulturowo-edukacyjne*, „Kultura i Edukacja”, nr 1.
- Malinowski J.A., 1998,7, *Mała ojczyzna – skarbnicą kultury*, „Wychowanie na co dzień”, nr 1-2.
- Markowska D., 1992, *Siódmy nieprzyjaciel i siódmy świata kierunek*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, Z. Kwieciński, Toruń.
- Petrykowski P., 1997, O edukacji regionalnej, „Wychowanie na co dzień”, nr 7-8.
- Przećławski K., 1984, *Człowiek – Turystyka – Społeczeństwo*, [w:] K. Przećławski (red.), *Turystyka a człowiek i społeczeństwo*, Warszawa.
- Przećławski K., 1990, *Młodzież a turystyka*, „Ziemia”.
- Szczański M.S., 1996, *Ludzie bez ojczyzny prywatnej i edukacja regionalna*, [w:] T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Społeczność pogranicza. Wielokulturowość. Edukacja*, Cieszyn.

Tomasz M. Zimny

Konieczne zmiany w procesie kontrolowania i oceniania pracy uczniów i nauczycieli

Założenia reformy oświaty

Istnieje powszechne mniemanie wśród społeczeństwa oraz wśród polityków, że:

- oświata nie spełnia oczekiwań społecznych, ponieważ przez wiele lat następową negatywną selekcją do zawodu nauczycielskiego i w konsekwencji reformy oświaty nie można oprzeć na nauczycielach oraz, że
- reforma oświaty powinna rozpocząć się od wyraźnego wzrostu nakładów na oświatę.

Obydwie tezy są przyczyną tego, że pozytywnych skutków reformy oświaty nie możemy oczekiwać. Polska oświata jest źle zarządzana i funkcjonuje jak studnia bez dna, pochłonie każde środki finansowe bez żadnych wymiernych efektów społecznie oczekiwanych i zauważalnych. Dzieje się tak dlatego, że wszelkie fundusze, czasem niemałe, pochłania centrala na organizowanie reformy, następnie zmienia się koncepcja związana zazwyczaj ze zmianą rządu lub Ministra EN, a jeśli nawet środki finansowe przesiąkną na niższe szczeble, to też tam zostają zużyte na „organizowanie reformy”, a nie na konkretne działania podyktowane postanowionymi zmianami. Wynika stąd wniosek, że reforma oświaty powinna zacząć się od reformy zarządzania i finansowania oświaty, i to na wszystkich szczeblach począwszy od ministerialnego a skończywszy na dyrektorach szkół oraz na wszystkich poziomach kształcenia od szkół podstawowych do wyższych włącznie. Jak pisze K. Denek (1997) „zachodzi potrzeba kompleksowej reformy edukacji obejmującej zagadnienia strukturalne, programowo-metodyczne i organizacyjne od przed-

szkole po szkołę wyższą”. Po wtórej reformie oświaty trzeba oprzeć na nauczycielach tzn., że to oni powinni zmienić swój sposób edukowania dzieci i młodzieży. Bez względu na to czy są dobrzy czy źli, czy dobrze wypełniają swoje obowiązki zawodowe, czy nie, to oni będą nadal edukować polskie młode pokolenie. Zatem trzeba zmieniać nauczycieli tych obecnych i tych przyszłych w zakresie ich kwalifikacji zawodowych, ich motywacji do pracy oraz warunków ich pracy. Wynikają stąd dalsze wnioski, że należy dokonywać reformy oświaty w trzech obszarach:

- zarządzania i finansowania oświaty, w tym także sposób dystrybucji środków finansowych wewnątrz oświaty,
- celów kształcenia (odejście od przekazywania dzieciom wyłącznie wiedzy encyklopedycznej i starać się kształtować umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, postawy i uznawane wartości),
- systemu kształcenia nauczycieli preferującego tych, którzy są aktywni i twórczy.

Wszystkie trzy obszary reformowania oświaty można i należy rozpatrywać w aspekcie kontrolowania i oceniania wyników pracy ucznia, nauczyciela, szkoły, oświaty. Sprawne i efektywne zarządzanie nie może istnieć bez rzetelnej oceny działalności, bez informacji ze sprzężenia zwrotnego. Jeśli nasza Oświata jest źle zarządzana, to między innymi właśnie z powodu braku takiej rzetelnej informacji. Cele kształcenia określają przedmiot kontrolowania i oceniania.

Zmiany w zakresie zarządzania i finansowania oświaty

Projekt zmian w oświacie wprowadzenia nowego systemu organizacyjnego: szkoła podstawowa, gimnazjum, i liceum – wsparty nowymi programami zapowiada poprzez zmiany strukturalne przede wszystkim pochłonięcie dużej ilości pieniędzy bez gwarancji pozytywnych zmian. Przełomem może stać się wprowadzenie bonu edukacyjnego. Przy czym przed jego wprowadzeniem warto przynajmniej oszacować koszt tego przedsięwzięcia. Politycy wskazują na to, że wprowadzenie bonu edukacyjnego pozwoli na (K. Pawłowski 1998):

- konkretną realizację polityki prorodzinnej, ponieważ to rodzice będą decydować, do której szkoły wyślą dziecko,
- zapoczątkowanie w systemie oświaty konkurencji stopniowo podnoszącej jakość nauczania,
- wprowadzenie równoprawności wszystkich szkół podlegających samorządom lokalnym i tych, których właścicielami są osoby prywatne, co umożliwi rozwój szkolnictwa niepaństwowego, w tym szkół fundowanych przez parafie,
- umocnienie pozycji dyrektora jako menedżera zarządzającego, a nie administrującego szkołą,
- wymuszenie naturalnego procesu doboru dobrych nauczycieli.

To, co wydaje się najistotniejsze z punktu widzenia procesu kontrolowania i oceniania, to wprowadzenie konkurencji do sfery oświaty. To ona generuje potrzebę informacji porównawczej podmiotów edukujących jako wzajemnie ze sobą konkurujących na rynku edukacyjnym, a więc z zasady różnych. Informacja ta jest potrzebna z jednej strony dyrektorom szkół jako menedżerom, a z drugiej strony rodzicom oraz uczniom jako decydom wybierającym szkoły.

Zmiany w zakresie kształcenia nauczycieli

Nauczycieli trzeba przygotować na miarę zadań reformatorskich. Ich kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie powinno wyprzedzać przebudowę edukacji. Wymaga to ścisłej współpracy szkół wyższych kształcących nauczycieli i pozostałych ogniw edukacji. Nauczycieli trzeba zorientować na podmiotowość i partnerstwo uczniów oraz na uwolnienie ich od strachu, lęku, przymusu i nudy.

Stosunki uczestników procesu kształcenia oparte na podmiotowości uczniów i partnerstwie nie mogą w niej być jedynie gośćmi (B. Śliwerski 1996). Trzeba stwarzać wystarczające szanse na to, by uczniowie umieli pokonywać lęk i podjęli próbę rozwiązywania konfliktów, zdobywali doświadczenia w zachowaniach prospołecznych, kierowali własnym rozwojem, wykazywali zaufanie do siebie i innych, inicjatywę oraz niezależność myślenia.

Niwelowanie i likwidowanie rozdzźwięków między teorią a praktyką pedagogiczną nakłada na nauczycieli zwiększone obowiązki stałego samokształcenia, doksztalcenia i doskonalenia, pracy w zespołach, podtrzymywanie żywych relacji z uczniami przez wzbudzanie zainteresowań poznawczych i wspieranie talentów (R. Nowicka 1997).

Rodzi się pytanie, czy MEN mimo licznych przeszkód w reformowaniu edukacji sprostą przedstawionym tu barierom? Próby dokonywania reform w edukacji bez wnikliwej analizy stanu i potrzeb, oraz bez gruntownego przygotowania nauczycieli do tego przedsięwzięcia, kryją w sobie niebezpieczeństwo marazmu, frustracji, zagubienia i stresu uczących się, agresji uczniów i bezradności ich rodziców.

Ocenianie pracy szkół

Do tej pory zakładano milcząco, że wszystkie szkoły są takie same i zapewniają ten sam standard edukacyjny. Teraz jednak, kiedy usługi edukacyjne mają zostać urynkowane i konsument tych usług ma wybierać na rynku szkołę, trzeba wprowadzić jasny i klarowny wielokryterialny sposób oceny

szkół. Analogicznie jak mamy prezentacje i oceny poszczególnych produktów pojawiających się na rynku, jeśli ich złożoność jest tak duża, że potencjalny konsument może mieć kłopoty z samodzielną oceną wymagającą niejednokrotnie sporej wiedzy.

Zarysowuje się potrzeba opracowania rzetelnej informacji o szkołach dla zdeorientowanych rodziców dokonujących wyboru szkoły na podstawie opinii znajomych, sąsiadów, zasłyszanej w sklepie, czy u fryzjera. Otóż zauważamy, że edukacja dziecka jest ze wszech miar bardziej złożona od lodówki, samochodu, czy programu komputerowego, trudniej poddająca się ocenie. Jeśli chcemy kupić dobra trwałego użytkowania, czy usługę, sięgamy po katalogi, czy fachowe pisma i oglądamy wielokryterialne rankingi produktów. Dokonujemy wyboru, które zmienne kryterialne są dla nas bardziej istotne, a które mniej. W przypadku edukacji takich udogodnień nie posiadamy. Wybór szkoły na każdym etapie kształcenia jest inny. To, co wyróżnia szkołę, to jej stała lokalizacja i ten jej walor nie może być pomijany. Jakie zmienne bierze pod uwagę rodzic przy wyborze szkoły dla dziecka? Po pierwsze jej oddalenie od miejsca zamieszkania, bądź od swojego miejsca pracy. Koszty nauki w szkole, na które składa się wiele elementów: chesne, koszt podręczników i wyposażenia szkolnego, koszt składek na komitet i inne potrzeby szkolne, koszt zajęć pozalekcyjnych, bądź opcjonalnie koszt dojazdu do szkoły, koszt zakwaterowania poza domem.

W szkole podstawowej rodzice najczęściej wybierają dla dzieci najbliższe szkoły, ze względu na małą samodzielność dzieci, natomiast dokonują wyboru nauczyciela, jeśli w szkole jest więcej niż jeden oddział klasy I i gdy dyrektor szkoły taką możliwość dopuszcza. Ocena szkół jest złożona ze względu na to, że dotyczy procesu edukacji, jaki w nich zachodzi. W konsekwencji szkoły można oceniać:

– statycznie według ich stanu:

bazy materialnej:

- liczba sal lekcyjnych i ich wielkość,
- liczba metrów kwadratowych sal lekcyjnych na jednego ucznia,
- sala gimnastyczna,
- basen,
- stołówka,
- biblioteka i liczba wolumenów,
- radiowęzeł,
- pracownie i stan ich wyposażenia:
 - informatyczna,
 - chemiczna,
 - fizyczna,

- biologiczna,
- geograficzna.

kadry nauczycielskiej:

liczby nauczycieli ich wykształcenie i stażu pracy,
liczby uczniów przypadającej na jednego nauczyciela,

rodzaju prowadzonej działalności:

zajęcia pozalekcyjne sportowe,
zajęcia pozalekcyjne artystyczne,
zajęcia turystyczne,
obozy językowe,

struktury organizacyjnej szkoły,

– dynamicznie po efektach jej działalności

osiągnięciach uczniów w zawodach międzyszkolnych w zakresie:

olimpiad przedmiotowych,
zawodów sportowych,
wystaw, festiwali artystycznych,

zmiany osobowości absolwentów:

w zakresie poszczególnych przedmiotów kształcenia,
w zakresie rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych,
w zakresie dalszych osiągnięć edukacyjnych bądź zawodowych absolwentów szkoły.

Dane o poszczególnych szkołach powinny być ogólnodostępne nie tylko dla społeczności z danego rejonu, lecz dla wszystkich zainteresowanych choćby tylko w celu porównania. Dane te mogłyby być udostępnione w Internecie, bądź w specjalnych biuletynach edukacyjnych. O ile opis stanu szkoły pod różnymi względami jest w miarę prosty, i można go uszczegóławiać, jeśli tylko można było zebrać odpowiednie dane dotyczące wszystkich szkół, to opis efektów ich działalności jest bardzo złożony, ze względu na to, że dotyczy własności potencjalnych ich absolwentów. Można je opisywać po największych osiągnięciach uczniów czy absolwentów, co może być chwytliwym hasłem reklamowym dla szkoły, ale przecież dobrze zdajemy sobie sprawę, że jeśli szkoła wychowała dwóch olimpijczyków to wcale nie znaczy to, że każdy uczeń tej szkoły to potencjalny olimpijczyk, ba, nawet nie wiadomo, czy szkoła ma jakikolwiek udział w tym, że owi uczniowie zostali olimpijczykami. Własności potencjalne uczniów trudno poddają się mierzeniu, a pomiary mogą być obarczone błędem. Do tej pory zamiastkę takich badań na szczeblu szkół podstawowych i średnich przeprowadzały kuratoria oświaty za pomocą wyspecjalizowanych jednostek WOM. Badania takie nazywają się badaniami wyników i przeprowadzane są nie tylko wśród absolwentów szkół, ale także po każdej klasie szkolnej. Pomiary uzyskiwane przez WOM jak wskazują

liczne badania są obarczone dużym błędem zawyżając wyraźnie osiągnięcia poszczególnych uczniów, całych oddziałów klasowych, szkół, gmin, miast i województw. Można to tłumaczyć tym, że od wyniku tych pomiarów zależy ocena działalności WOM i Kuratorium, czyli władz oświatowych i nadzoru pedagogicznego danego województwa, a w województwie działań poszczególnych delegatur terenowych, szkół, nauczycieli. Wyniki badania efektów nauczania są często wyższe od stopni stawianych przez nauczycieli, co komentuje się tak, że nauczyciele są zbyt surowi i zaniżają stawiane stopnie, a przecież ten efekt może być spowodowany zupełnie innymi przyczynami. Wynika stąd wniosek, że pomiaru własności uczniów i absolwentów powinny dokonywać jednostki niezależne, których ocena działalności zależeć będzie od trafności tego pomiaru, a nie od jego wartości.

Niebagatelny problem jest także zagadnienie, co ma być poddane mierzeniu. Obecnie duży nacisk kładzie się na rozwój wszystkich funkcji psychicznych, a nie tylko poznawczych, w dbałości o rozwijanie w każdym uczniu człowieczeństwa. Zagrożeniem, które przynosi obecna cywilizacja przez informatyzację i komputeryzację życia jest to, że człowiek upodobni się do komputera, w myśl powiedzenia „z kim przestajesz – takim się stajesz” i nie będzie umiał emocjonować się, odczuwać uczuć. Maszynę można nauczyć wiedzy, wykonywać operacje algorytmiczne, nawet te, dla których algorytm nie jest znany, lecz do tej pory nie mówi się, aby maszyna mogła się emocjonować, choć Bill Gates jest producentem oprogramowania komputerowego uczącego komputer niestandardowego funkcjonowania w kategoriach zachcianek, kaprysów itp. Oczywiście mówię tu żartobliwie o programie MS Windows i innych wynalazkach firmy Microsoft.

Zmiany w zakresie wymagań stawianych uczniom

Stawiam pytania: co ma być przedmiotem oceniania? kto i kiedy ma oceniać? I próbuję odpowiedzieć na nie.

Z. M. Zimny (1987, s. 126) wymienia następujące funkcje psychiczne, a w ramach nich określone zdolności wykonywania czynności psychicznych:

- funkcje poznawcze,
 - zdolności spostrzegania,
 - zdolności wyobrażania,
 - zdolności myślenia słowno-pojęciowego,
- funkcje ustosunkowawcze,
 - zdolności emocjonowania,
- funkcje wykonawcze,
 - zdolności manipulowania.

Produktem aktualizacji funkcji psychicznych oznaczanym skrótowo dalej przez PAF jest:

- wiedza o świecie – funkcja poznawcza,
- umiejętność rozumowania czyli wyprowadzania nowych zdań z już poznanych, jako twórcze rozwiązywanie problemów – funkcja poznawcza,
- postawa względem elementów świata – funkcja ustosunkowawcza,
- umiejętność działania – funkcja wykonawcza.

Do tej pory w szkolnictwie realizowano i sankcjonowano przede wszystkim, funkcję poznawczą i produkty jej aktualizacji w postaci wiedzy i umiejętności rozumowania. Obecnie zwraca się uwagę także na funkcje ustosunkowawczą oraz wykonawczą i ich produkty: postawy i umiejętności działania.

Oczekujemy zatem rozwoju wymienionych zdolności oraz sprawności ich aktualizowania i rozwoju wymienionych produktów tej aktualizacji.

Ocenianie pracy uczniów

Podstawą wszelkiego działania jest informacja ze sprzężenia zwrotnego o stopniu realizacji zamierzonego celu. W przypadku edukowania celem jest zmiana wymienionych własności ucznia tak, aby spełniał określone wymagania programowe, a owa informacja dotyczy jakości i ilości wymagań spełnianych przez pojedynczego ucznia oraz uczniowymagań przez zespół uczniowski w zakresie poszczególnych przedmiotów kształcenia bądź funkcji psychicznych. Informację tę powinny nieść oceny szkolne.

Oceny szkolne ze względu na okres czasu, do którego odnoszą się ich normy, można podzielić na:

- oceny kwalifikujące, gdy norma dotyczy okresu przeszłego,
- oceny prospektywne, gdy norma dotyczy okresu przyszłego.

Ocenianie kwalifikujące dotyczy diagnozowania stanu wiedzy, umiejętności, sprawności i postaw ucznia i porównywania go ze stanem oczekiwanym na koniec minionego okresu. Ocenianie takie stosować należy albo na koniec danego okresu kształcenia, albo przed kształceniem na wyższym poziomie. Dotyczy ono liczby i stopnia spełnienia wymagań programowych z okresu wcześniejszego bądź to przez jednego ucznia, bądź przez zespół uczniowski. Dotyczy zatem przeszłości, stanowi ocenę pracy poszczególnych uczniów i zespołu uczniowskiego bądź zespołów uczniowskich oraz ocenę pracy nauczycieli, szkoły czy szkół na danym terenie albo danego rodzaju w okresie minionym.

Ocenianie prospektywne (projektujące) dotyczy diagnozowania stanu wiedzy, umiejętności, sprawności i postaw ucznia i porównywanie go z oczekiwanym stanem w chwili przyszłej, który ma nastąpić za pewien okres czasu. Ocenianie takie stosować należy na początku danego okresu kształcenia.

Ocenianie prospektywne dotyczy liczby i stopnia spełnienia wymagań programowych także z okresu bezpośrednio następującego po dokonaniu oceny, bądź to przez jednego ucznia, bądź przez zespół uczniowski. Dostarcza informacji o ewentualnych wyprzedzeniach bądź lukach poszczególnych uczniów. Stanowi punkt wyjścia do określenia sposobu realizacji programu kształcenia w bieżącym okresie. Szczególnie ma zastosowanie w małych zróżnicowanych zespołach uczniowskich, w których stopień indywidualizacji kształcenia powinien być duży. Sygnalizuje w sposób operacyjny przyszłe wymagania stawiane uczniom. Informacja niesiona przez ocenianie prospektywne powinna być wykorzystana w ten sposób, iż nauczyciel i uczeń wiedząc przed rozpoczęciem nauki na danym etapie kształcenia, jakie uczeń spełnia wymagania z tego okresu może je przynajmniej częściowo pominąć poświęcając więcej czasu na spełnienie wymagań bardziej złożonych.

Dla oceniania kwalifikującego horyzont okresu kształcenia może być dowolnie daleki, gdyż dotyczy on okresu przeszłego. Natomiast dla oceniania prospektywnego powinien być niedaleki, gdyż dotyczy okresu przyszłego. Ocenianie prospektywne pozwala operacyjnie planować działania edukacyjne, a zatem horyzont takich ocen powinien być dostosowany do możliwości podejmowania decyzji operacyjnych.

Ocenianie kwalifikujące powinna przeprowadzać osoba anonimowa, zewnętrzna względem procesu edukacji. Obiektywizuje to proces oceniania i jednocześnie wpływa pozytywnie na relację nauczyciel – uczeń, w której nauczyciel nie będzie egzekutorem, a jedynie przyjacielem służącym pomocą uczniowi w osiągnięciu oczekiwanych własności. Ocenianie nauczyciela będzie zatem z jednej strony prospektywne, a z drugiej informujące ucznia jaką ma szansę na pozytywną ocenę końcową wystawianą przez osobę zewnętrzną. Zapowiedziane ocenianie matury na zewnątrz budzi kontrowersje w obawie, że słuszną ideę w praktyce wypaczy się do granicy absurdu, tak jak to czasem bywa. Wynika stąd doniosły wniosek dla praktyki, że nie jest ważna tylko sama idea, lecz również wprowadzenie takich procedur wykonawczych, które zapewnią, aby z jej istoty nie uрониć ani kropli.

Zgłoszona przez MEN w związku z reformą matur wizja „szkoły bez ocen” dotyczy tak naprawdę stopni szkolnych i jest to wyraźny krok w kierunku zwrócenia uwagi uczniów i ich rodziców nie na to, jakie mają stopnie szkolne, lecz na to, czego się w szkole nauczyli. Pomimo, że wielu pedagogów napawa ta wizja obawą, warto ją wprowadzić w życie, aby uniknąć sytuacji, jakie mamy dzisiaj w naszych szkołach. Uczniowie, w szczególności ci ambitni, obliczają sobie średnią ocen i tak długo chodzą za nauczycielami, aż albo dostaną wymarzoną ocenę, albo zostaną definitywnie oddaleni. Jest to absurdalny efekt wprowadzenia świadectw z tak zwanym paskiem dla ucz-

niów ze średnią ocen powyżej 4,75 oraz oceną ze sprawowania co najmniej bardzo dobrą. W szkołach wyższych to zjawisko przybiera nieco mniejszy zasięg, choć też występuje premiowanie studentów o wysokiej średniej ocen. Jak widać obliczanie średniej z ocen jest nie tylko operacją niedopuszczalną z punktu widzenia teoretycznego, ale także z punktu harmonijnego realizowania procesu kształcenia.

Ocenianie realnie i nominalnie prospektywne

W szkole w szczególności w zakresie matematyki obserwujemy niekorzystne zjawisko, jakim jest nawarstwianie się luk w wiadomościach i umiejętnościach uczniów w kolejnych klasach szkolnych (por. M. Sobczak, 1988). Konsekwencją tego zjawiska jest fakt, iż wyprzedzenia możemy oczekiwać tylko od uczniów w I klasie szkoły podstawowej. Dalej zjawisko to generuje powszechne przekonanie, że program kształcenia matematycznego jest zbyt obszerny w stosunku do możliwości uczniów. W konsekwencji obserwujemy kolejne decyzje przesuwające treści do późniejszych klas. Zespół SEMA postawił hipotezę, że przyczyną tego zjawiska nie jest zbyt duża ilość treści programowych przekazywana uczniom, lecz ich niewłaściwy porządek w programie, np.: uczeń przez kilka lat przyswaja sobie w szkole, że działania $3-5=$ nie da się wykonać, by wreszcie poznać liczby ujemne i dowiedzieć się, że działanie to można wykonać. Dużo energii intelektualnej ucznia marnotrawi się przy tej okazji, prostsze zdaje się wprowadzanie działań łącznie ze zbiorem liczb, w którym te działania są wewnętrzne, a więc wprowadzenia dodawania wraz ze zbiorem liczb naturalnych (łącznie z nazwą liczby naturalne), odejmowania wraz ze zbiorem liczb całkowitych, dzielenia wraz ze zbiorem liczb wymiernych itp. Takich niekonsekwencji w programie kształcenia matematycznego jest wiele (por. Z.M. Zimny 1996). Dalej Zespół SEMA postawił hipotezę, że przyczyną tego zjawiska jest nieodpowiednia metodyka nauczania, i nie uświadamianie uczniom operacyjnych celów kształcenia (por. J. Świrko-Pilipczuk 1993).

Stosowanie oceniania prospektywnego jest szczególnie efektywne w przypadku, gdy uczniowie posiadają jakiegokolwiek wyprzedzenie. Ta sytuacja ma miejsce w nauczaniu początkowym. Ocenianie prospektywne odnoszące się do normy programu kształcenia nazywać będą ocenianiem prospektywnym nominalnym. Z uwagi na istniejące z roku na rok coraz większe luki w wiadomościach i umiejętnościach uczniów należy zadać pytanie, czy nauczyciel powinien realizować program kształcenia planowo, czy też koncentrować uwagę na niwelowaniu zaległości uczniów? Odpowiedź na pytanie jest na pozór bardzo prosta: nauczyciel powinien realizować program planowo, ponieważ w innym razie mógłby nie zrealizować całego programu i w konse-

kwencji absolwent szkoły nie mógłby posiadać wymaganych wiadomości i umiejętności. Jeżeli jednak weźmiemy pod uwagę wyniki badań oznajmujących, że około 94% absolwentów szkół miejskich oraz ponad 99% absolwentów szkół wiejskich nie spełnia minimalnych wymagań matematycznych ze szkoły podstawowej, to wówczas odpowiedź na pytanie przestaje być tak oczywista. Z drugiej zaś strony obserwujemy oceny celujące zarezerwowane dla uczniów, którzy nie tylko opanowali wymagania programowe, ale jeszcze inne, wykraczające poza program. Świadczyłoby to o tym, że nauczyciele relatywizują oceny szkolne i odnoszą je nie tyle do programu, ile do wiadomości i umiejętności zespołu, czy zespołów uczniowskich, które uczą, a zatem dostosowują sposób realizacji programu do określonych, właśnie nauczanych, zespołów uczniowskich. Ocenianie prospektywne stosować można dla poszczególnych tematów realizowanych niekoniecznie w czasie wyznaczonym przez program, a dostosowanym do wiadomości i umiejętności zespołu uczniowskiego. Takie ocenianie prospektywne zrelatywizowane przez zespół uczniowski nazywać będę ocenianiem realnie prospektywnym.

Ocenianie prospektywne jest propozycją mającą na celu podkreślić funkcję oceny projektującą przyszłe kształcenie i zarazem podkreślającą różność uczniów i konieczność indywidualizowania kształcenia, a jednocześnie propozycją narzędzia metodycznego ułatwiającego wprowadzenie tej indywidualizacji.

Fakt, że uczeń nie jest taki, jakim powinien być za pewien okres czasu, może być mobilizujący do pracy, do zmiany własności osobowości ucznia na oczekiwane w zakresie wiedzy, umiejętności i sprawności. Tym bardziej mobilizujący, im większą wartość będzie przedstawiać dla ucznia osiągnięcie określonego stanu, tzn. im silniej będzie odczuwać potrzebę osiągnięcia tego stanu jako stanu zaspokojenia tej potrzeby. Ocenianie prospektywne jest operacyjnym przedstawieniem uczniowi celów kształcenia realizowanych w najbliższej przyszłości. Pozwoli to na bardziej podmiotowe traktowanie ucznia. Uczeń będzie wiedział, że uczy się, aby umieć rozwiązywać zadania określonego typu, a jeśli już potrafi je rozwiązywać, to może zająć się zadaniami bardziej złożonymi, rozszerzając w ten sposób swoje umiejętności, w tym także poza obowiązujący program.

Stosowanie oceniania prospektywnego jest jednak możliwe dopiero wtedy, gdy nauczyciel zna strukturę wymagań programowych dla właściwej klasy szkolnej oraz dla poszczególnych tematów. Obecny zapis programu podaje jedynie spis wymagań programowych nie pokazując relacji między nimi, a przewodniki metodyczne przedstawiają liniowy ciąg realizacyjny wymagań. Pewną propozycję struktury wymagań matematycznych w nauczaniu początkowym można znaleźć w: (Z.M. Zimny 1995, 1996; Z.M. Zimny, U. Augustyńska 1993), natomiast sam (T.M. Zimny 1995) przedstawiłem specyficzny sposób realizacji programu przy

pomocy specjalnie do tego celu skonstruowanych podręczników, pozwalających na daleko idącą indywidualizację procesu szkolnego kształcenia matematycznego.

Miary skuteczności edukowania

(ocena kwalifikująca statyczna oraz ocena prospektywna dynamicznie zmieniająca się)

Dla oceny kwalifikującej określonej na początku oraz na końcu etapów kształcenia można wyznaczyć miary wyników kształcenia dla pojedynczych uczniów w rozbiciu na poszczególne przedmioty kształcenia oraz w rozbiciu na poszczególne rodzaje PAF (produkty aktualizacji funkcji psychicznych), bądź bez tych rozbić globalnie dla poszczególnych uczniów, zespołów uczniowskich (oddziałów klasowych) oraz zbioru zespołów uczniowskich nauczanych przez jednego nauczyciela dla oceny wyników jego pracy bądź przez wszystkich nauczycieli w szkole dla oceny wyników jej pracy.

Dla oceny prospektywnej dynamicznie zmieniającej się agregacja ma sens tylko dla jednego przedmiotu, oraz tylko dla jednego oddziału klasowego. Dla oceny prospektywnej stan początkowy jest stały, niezmienny, natomiast zmienia się dynamicznie z lekcji na lekcje stan końcowy, czyli w tym przypadku bieżący.

Dla uproszczenia notacji dalej rozpatrzę miary wyników kształcenia dla jednego przedmiotu kształcenia oraz dla jednego rodzaju PAF oraz dla jednego zespołu uczniowskiego. Pamiętać jednak należy, że agregacja przebiegać może po dowolnej kombinacji tych trzech zmiennych. Nie zmieni to istoty sprawy, a istotnie uprości zapis. Uwzględnienie dodatkowo tych trzech wymienionych zmiennych spowoduje konieczność wprowadzenia kolejnych trzech subskryptów.

Wynik działania definiuje się jako różnicę między stanem początkowym przedmiotu działania a stanem końcowym tego przedmiotu. Zatem wynik kształcenia dla jednego ucznia można określić jako liczbę nowo spełnianych wymagań programowych, natomiast dla zespołu uczniowskiego jako liczbę nowo spełnianych uczniowymagań (Z.M. Zimny, T.M. Zimny 1995).

Jednak aby uczeń mógł przyswoić sobie nowe pojęcia i operacje, powinien być do tego odpowiednio przygotowany, tzn., że powinien spełniać wszystkie wymagania programowe potrzebne do przyswojenia nowych treści i w konsekwencji do spełnienia nowych wymagań programowych. Z drugiej zaś strony uczniowie nie powinni spełniać wymagań, których spełnianie będzie dopiero ćwiczone. Zespoły uczniowskie są jednak zróżnicowane i jedni uczniowie nie spełniają tych wymagań, które powinni byli spełniać i których umiejętność spełniania jest potrzebna do przyswojenia sobie nowych treści, natomiast inni

uczniowie spełniają już te nowe wymagania. Każdy nauczyciel, który chce mieć duże efekty kształcenia, chce być zrozumiały dla uczniów, chce aby jego wymagania były możliwe do spełnienia przez uczniów, stoi przed koniecznością dostosowania tempa, sposobu oraz treści przekazu do możliwości zespołu uczniowskiego jako całości i jako zbiorowości poszczególnych uczniów. Dostosowanie treści do zespołu uczniowskiego powinno być takie, że wszyscy uczniowie spełniają prawie wszystkie wymagania potrzebne do przyswojenia nowych treści. W konsekwencji jednak można spodziewać się, że będą tacy uczniowie, którzy będą spełniali przynajmniej niektóre wymagania z kolejnego okresu kształcenia, tzn. będą mieli wyprzedzenie względem realizowanego programu.

Dla oceny kwalifikującej określonej na początku oraz na końcu etapów kształcenia dla pojedynczych uczniów w rozbiciu albo bez niego na poszczególne przedmioty kształcenia oraz na poszczególne rodzaje produktów aktualizacji funkcji psychicznych, albo globalnej dla wszystkich przedmiotów, albo wszystkich rodzajów aktualizowania się funkcji psychicznych, dla wielu zespołów uczniowskich. Gdy wszystkie zespoły uczniowskie są nauczane przez tego samego nauczyciela, wtedy: Dla zespołu uczniowskiego (zbiorowości uczniów) $U = \{u_i\}$, gdzie $i = 1, \dots, r$ oraz zadanego im w określonym okresie kształcenia zbioru n wymagań $W = \{w_j\}$, gdzie $j = 1, \dots, n$ określony jest jednoznacznie zbiór zadanych uczniowym wymagań $V = \{v_{ij}\}$, o liczności $r \cdot n = P$. Liczba uczniowych wymagań $P_p(V)$ spełnionych w zbiorze r uczniów w momencie początkowym, którym zadano n wymagań wynosi:

$$P_p(V) = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^n P_p(v_{ij}) \quad (1)$$

gdzie:

$$P_p(v_{ij}) = \begin{cases} 0 & \text{gdy } i\text{-ty uczeń nie spełnia } j\text{-tego wymagania w momencie początkowym} \\ 1 & \text{gdy } i\text{-ty uczeń spełnia } j\text{-te wymaganie w momencie początkowym} \end{cases}$$

Średnią arytmetyczną \bar{u}_p uczniów spełniających w momencie początkowym jedno z n wymagań określamy wzorem:

$$\bar{u}_p = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n u_{pj} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^r P_p(v_{ij}) \quad (2)$$

Średnią arytmetyczną \bar{m}_p spełnionych w momencie początkowym wymagań przez jednego z r uczniów określamy wzorem:

$$\bar{m}_p = \frac{1}{r} \sum_{i=1}^r m_{pi} = \frac{1}{r} \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^n P_p(v_{ij}) \quad (3)$$

przy $-n\bar{u}_p = r\bar{m}_p$ – liczba uczniowymagań $P_p(V)$ spełnionych przez zespół uczniowski w momencie początkowym, $n\bar{u}_p, r\bar{m}_p \leq P$.

Przykładowo, jeżeli w przyszłym okresie czasu zespół uczniowski 30 uczniów ma przyswoić 10 nowych wymagań programowych, a spełniają oni 90 nowych uczniowymagań, czyli $\sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^n P_p(v_{ij}) = 90$ to $\bar{u}_p = 9$ tzn., że średnio każde wymaganie jest spełniane przez 9 uczniów z 30, natomiast $\bar{m}_p = 3$, tzn., że średnio każdy uczeń spełnia 3 nowe wymagania z 10.

Liczba spełnionych w momencie końcowym uczniowymagań $P_k(V)$ w zbiorze r uczniów, którym zadano n wymagań wynosi:

$$P_k(V) = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^n P_k(v_{ij}) \quad (4)$$

gdzie:

$$P_k(v_{ij}) = \begin{cases} 0 & \text{gdy } i\text{-ty uczeń nie spełnia } j\text{-tego wymagania w momencie końcowym} \\ 1 & \text{gdy } i\text{-ty uczeń spełnia } j\text{-te wymaganie w momencie końcowym} \end{cases}$$

Analogicznie do wzoru (2) definiujemy średnią arytmetyczną \bar{u}_k liczby uczniów spełniających jedno z n wymagań w momencie końcowym, oraz do wzoru (3) średnią arytmetyczną \bar{m}_k liczby spełnionych wymagań w momencie końcowym przez jednego z r uczniów przy $-n\bar{u}_k = r\bar{m}_k$ – liczba spełnionych przez zespół uczniowski w momencie końcowym uczniowymagań $P_k(V)$.

Wynik kształcenia W , uzyskany przez nauczyciela w zespole uczniowskim r uczniów, którym podano do spełnienia n nowych wymagań, określamy jako liczbę nowo spełnionych uczniowymagań, czyli różnicę liczby spełnionych uczniowymagań z n nowo podanych wymagań w chwili końcowej i początkowej, określamy wzorem:

$$W = P_k(V) - P_p(V) = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^n [P_k(v_{ij}) - P_p(v_{ij})] \quad (5)$$

Różnica $[P_k(v_{ij}) - P_p(v_{ij})]$ może przyjmować wartość:

- 0 – w przypadku w którym stan ucznia nie zmienił się,
- 1 – w przypadku, gdy uczeń przyswoił sobie nowe wiadomości i umiejętności potrzebne do spełnienia j -tego wymagania i w efekcie spełnił to wymaganie,
- 1 – w przypadku, gdy uczeń zapomniał wcześniej przyswojone wiadomości czy umiejętności; taka sytuacja może się zdarzyć, gdy uczeń przed przerebaniem w szkole tematu przyswoił sobie niektóre wiadomości i umiejęt-

ności z tego zakresu i w przekonaniu, że niczego nowego się już nie nauczy nie brał udziału w lekcjach, w konsekwencji zamiast utrwalenia wcześniej zdobytej wiedzy i umiejętności nastąpił regres; innym wytłumaczeniem tego zjawiska może być fakt nie zaktualizowania się potrzebnych możliwości (potencji) ucznia ze względu na niekorzystne dla niego warunki. Zauważyć należy też, iż (jak to wcześniej zostało stwierdzone) przy mierzeniu własności psychicznych, w tym także umiejętności i wiadomości uczniów, stosujemy rozumowanie redukcyjne, a dokładniej tłumaczenie tego, że uczeń rozwiązał podane mu zadanie dobrze bądź źle.

Różnicę $[P_k(v_{ij}) - P_p(v_{ij})]$ zapisujemy teraz $(P_k - P_p)(v_{ij})$; podkreśla to, że różnica w spełnieniu wymagania dotyczy tego samego ucznia i tego samego wymagania. Dla zespołu uczniowskiego możemy wyznaczyć dla i-tego ucznia sumę wszystkich takich różnic, którą będę nazywał postępami i-tego ucznia $w(u_i)$ w temacie o n wymaganiach:

$$w(u_i) = \sum_{j=1}^n (P_k - P_p)(v_{ij}) \quad (6)$$

dla j-tego wymagania sumę wszystkich takich różnic, którą nazywać będę postępami r uczniów w zakresie j-tego wymagania $w(U_j)$

$$w(U_j) = \sum_{i=1}^r (P_k - P_p)(v_{ij}) \quad (7)$$

W konsekwencji można budować miary skuteczności kształcenia (dla ocen kwalifikujących wszystkie wymienione niżej miary, a dla ocen perspektywicznych sens mają tylko zaznaczone [*] tzn. te, które dotyczą uczniów z jednego oddziału klasowego i jednego przedmiotu):

– indywidualne dla ucznia:

- [*] dla jednego ucznia, jednego przedmiotu kształcenia, jednego rodzaju PAF (produktu aktualizowania się funkcji psychicznych),
- [*] dla jednego ucznia, jednego przedmiotu kształcenia, wszystkich rodzajów PAF, (ocena z przedmiotu),
- [*] dla jednego ucznia, wszystkich przedmiotów kształcenia, jednego rodzaju PAF,
- [*] dla jednego ucznia, wszystkich przedmiotów kształcenia, wszystkich rodzajów PAF, (zamiast średniej ocen ze wszystkich przedmiotów),

– indywidualna dla nauczyciela:

- [*] dla uczniów z jednego oddziału, z jednego przedmiotu, z jednego rodzaju PAF,

- [*] dla uczniów z jednego oddziału, z jednego przedmiotu, ze wszystkich rodzajów PAF, dla uczniów z jednej klasy (wszystkich oddziałów tej samej klasy), z jednego przedmiotu, z jednego rodzaju PAF,
 - dla uczniów z jednej klasy, z jednego przedmiotu, ze wszystkich rodzajów PAF, dla wszystkich nauczanych uczniów, z jednego przedmiotu, z jednego rodzaju PAF,
 - dla wszystkich nauczanych uczniów, z jednego przedmiotu, ze wszystkich rodzajów PAF,
 - dla wszystkich nauczanych uczniów, ze wszystkich nauczanych przedmiotów, ze wszystkich rodzajów PAF,
- zbiorowa dla oddziału klasowego:
- [*] dla wszystkich uczniów z oddziału, z jednego przedmiotu, z jednego rodzaju PAF,
 - dla wszystkich uczniów z oddziału, ze wszystkich przedmiotów, z jednego rodzaju PAF,
 - [*] dla wszystkich uczniów z oddziału, z jednego przedmiotu, ze wszystkich rodzajów PAF,
 - dla wszystkich uczniów z oddziału, ze wszystkich przedmiotów, ze wszystkich rodzajów PAF,
- zbiorowe dla szkoły:
- dla wszystkich oddziałów danej klasy, z jednego przedmiotu, z jednego rodzaju PAF,
 - dla wszystkich uczniów z oddziału, z jednego przedmiotu, ze wszystkich rodzajów PAF,
 - dla wszystkich uczniów z oddziału, ze wszystkich przedmiotów, z jednego rodzaju PAF,
 - dla wszystkich uczniów z oddziału, ze wszystkich przedmiotów, ze wszystkich rodzajów PAF,
 - dla wszystkich klas, z jednego przedmiotu, z jednego rodzaju PAF,
 - dla wszystkich klas, z jednego przedmiotu, ze wszystkich rodzajów PAF,
 - dla wszystkich klas, ze wszystkich przedmiotów, ze wszystkich rodzajów PAF (zagregowana ocena szkoły).

Literatura

- Augustyńska U. Zimny Z.M., 1993, *Systematyzacja treści kształcenia i wymagań programowych w początkowym kształceniu matematycznym*, Częstochowa.
- 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., 1996(a), *Wybrane problemy przemian edukacyjnych* (cz. II), „Wychowanie Na Co Dzień”, nr 1-2.
- Denek K., 1996(b), *Proces pedagogicznego kształcenia nauczycieli w uniwersytecie a wartości edukacji szkolnej*, [w:] Paclawska K. (red.), *Tradycja i wyzwania*, Kraków.
- Denek K., 1997, *Treści kształcenia ogólnego na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia*, „Wychowanie Na Co Dzień”, nr 3.
- Kończak B., 1997, *Zmiany w polityce edukacyjnej w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, nr 2.
- 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.
- Marcinkiewicz K., 1997, *Kto podola 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.
- Pawłowski K., 1998, *Szkoła Handkego (dlaczego należy wprowadzić bon edukacyjny)*, „Wprost”, nr 22.
- Skudlarek T., 1997, *Oświata a koncepcja życia społecznego*, [w:] Muszyński H. (red.), *Oświata polska ... wzór szkoły samorządowej*, „Życie”, nr 111.
- Stawiński 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.
- Świrko-Pilipczuk J., 1993, *Efekty dydaktyczne uświadamiania uczniom celów kształcenia*, [w:] Z.M. Zimny (red.), *Efektywność kształcenia*, Częstochowa.
- Walenta K., 1971, *Podstawowe pojęcia teorii pomiaru*, [w:] J. Kozielecki (red.), *Problemy psychologii matematycznej*, Warszawa.
- 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.
- Zimny T.M., 1993, *Efektywność kształcenia w ujęciu formalnym*, [w:] Z.M. Zimny (red.), *Efektywność kształcenia*, Częstochowa.
- Zimny T.M., 1994, *Podręcznik szkolny do nauczania matematyki w procesie indywidualizacji kształcenia zbiorowego*, [w:] T.M. Zimny (red.), *Konstruowanie podręczników szkolnych do nauczania matematyki*, Częstochowa.
- Zimny T.M., 1995, *Ocenianie prospektywne*, referat na sesji pt. „Pomiar Dydaktyczny” WSP Kielce.
- Zimny T.M., 1995, *Jak skonstruować podręcznik matematyki do kształcenia indywidualnego*, Częstochowa.
- Zimny Z.M. Zimny T.M., 1995, *Pomiar dydaktyczny i jego społeczne znaczenie*, [w:] Z.M. Zimny (red.), *Pomiar dydaktyczny jako instrument doskonalenia procesu kształcenia*, Zespół Systemowej Edukacji Matematycznej, Częstochowa.
- Zimny Z.M., 1996, *Systemowe kształcenie matematyczne w klasach I-IV szkoły podstawowej* (ramowy projekt programu autorskiego), Częstochowa WSP.

Część II

Doskonalenie procesu kształcenia

Stanisław Palka

Samodzielność poznawcza uczniów jako składnik nowoczesnego procesu kształcenia

Dokonując analizy zagadnienia samodzielności poznawczej uczniów jako składnika nowoczesnego procesu kształcenia w pierwszym rzędzie ujmuję w aspekcie założeń dydaktycznych i wiodących idei formujących nowoczesny proces kształcenia, dalej zaś ukazuję realia praktyki szkolnej koncentrując uwagę głównie na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej, bowiem na tym szczeblu kształtowanie samodzielności poznawczej ma podstawowe znaczenie dla efektywnego uczenia się systematycznego w klasach wyższych.

Używając terminu „samodzielność poznawcza” mam na myśli zespół powiązanych ze sobą umiejętności rozwiązywania problemów (formułowania problemów, projektowania działań służących rozwiązywaniu problemów, realizowania tych działań, analizowania i interpretowania wyników) oraz umiejętności doboru źródeł, gromadzenia, opracowywania i przetwarzania informacji związanych z opracowywaniem nowego zagadnienia a zawartych w treściach książkowych, gazetach i czasopiśmie, filmach, przekazach telewizyjnych, nagraniach magnetowidowych i magnetofonowych, przekazach radiowych, przekazach internetu (por. m.in.: S. Palka, 1977). Tak pojmowana samodzielność poznawcza wspiera się na zdolnościach poznawczych, zainteresowaniach poznawczych, umiejętnościach poznawczych, aktywności poznawczej, postawie badawczej osób poddających się procesowi kształcenia i realizujących proces samokształtowania. Owa samodzielność wiąże się zarówno z realizowaniem gotowych treści, które są „zadane z zewnątrz” przede wszystkim przez nauczyciela oraz z poszukiwaniem nowych treści poprzez rozwiązywanie problemów we współdziałaniu poznawczym z nauczycielem,

jak i z realizowaniem obszarów treści wyznaczonym przez świadomą, samodzielną działalność ucznia skierowaną na rozwój ucznia, jego doskonalenie (samokształtowanie). We wszystkich tych przypadkach uczeń przejawia postawę czynną, aktywną, świadom sensów i wartości podejmowanych działań i to stanowi podstawową ideę nowoczesnego procesu kształcenia.

Samodzielność poznawcza uczniów znajduje zakorzenienie i sens we współczesnych sposobach kreowania procesu kształcenia, mającego zarówno wymiar nauczający, jak i wymiar wychowujący, formujący osobowość uczniów, w modelowaniu procesu kształcenia związanego zarówno z oddziaływaniami na uczniów, jak i ze sprzyjaniem rozwojowi uczniów, w sprzyjaniu ich wzrostowi poznawczemu, zdrowotnemu, moralnemu i estetycznemu. Do kluczowych elementów procesu kształcenia, w których wagę podstawową ma samodzielność poznawcza uczniów należą:

- a) Cele kształcenia; w obrębie celów ogólnych, podstawowych występują: rozwijanie zdolności poznawczych, przygotowanie do samokształcenia, zaś w skład celów pochodnych wchodzi m.in.: rozwijanie myślenia twórczego i krytycznego, opanowywanie umiejętności badawczych, kształtowanie postawy badawczej, rozwijanie zainteresowań poznawczych.
- b) Treści kształcenia; ich dobór dokonywany w imię wybranych wartości i w celu realizowania tych wartości, przede wszystkim wartości poznawczych (wartości prawdy) służyć ma wywoływaniu aktywności recepcyjnej uczniów, aktywności związanej z przetwarzaniem wiadomości, krytyczną ich analizą i rozwiązywaniem problemów.
- c) Metody kształcenia; wśród nich duże znaczenie mają metody poszukujące (maieutyczne), metody problemowe, metoda badawcza najsilniej bazująca na samodzielności poznawczej uczniów i najsilniej tę samodzielność rozwijająca (por. S. Palka 1984).
- d) Formy organizacji procesu kształcenia; przede wszystkim lekcja i nauka domowa oraz formy organizacji pracy uczniów przede wszystkim praca indywidualna i praca grupowa, z tym związana jest indywidualizacja procesu kształcenia a więc jego dostosowywanie do indywidualności uczniów, sprzyjanie indywidualnemu wzrostowi uczniów i dawanie im szansy sukcesu.
- e) Środki kształcenia; dobór środków wzbudzających ciekawość i aktywność poznawczą, pobudzających do działalności poznawczej ma dużą wagę dla kształtowania i ugruntowywania samodzielności poznawczej uczniów.
- f) Kontrola i ocena wyników kształcenia, wyróżnianie i nagradzanie działalności samodzielnej, działalności twórczej, działalności odkrywczej.

g) Respektowanie zasad kształcenia, przede wszystkim zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia, przyjmowania przez nich postawy współodpowiedzialności za przebieg i wyniki kształcenia.

Z powyższymi elementami związane są wysoko dziś cenione w założeniach dydaktycznych idea podmiotowości nauczycieli i uczniów, idea dialogu i idea partnerstwa nauczycieli i uczniów. Dialog i partnerstwo nauczycieli i uczniów najpełniej wyrażają się w poszukiwaniu w drodze dyskusji i pracy badawczej wiedzy prawdziwej, krytycznym analizowaniu informacji, projektowaniu i realizowaniu czynności rozwiązywania problemów, wykorzystywania wiedzy do działań praktycznych.

Rodzi się pytanie, jak w praktyce kształcenia formuje się samodzielność poznawczą uczniów. Częstkowych odpowiedzi udzieliły wyniki badań, które pod moim kierunkiem prowadzone były na poziomie klas I-III szkoły podstawowej, zatem na etapie kluczowym dla formowania intelektualnego uczniów i przygotowywania ich do nauki systematycznej. W toku badań poszukiwana była odpowiedź między innymi na pytanie dotyczące kształtowania samodzielności poznawczej uczniów w praktyce kształcenia początkowego na terenie szkół miejskich i szkół wiejskich.

W latach 1986-1989 Irena Stańczak prowadziła pod moim kierunkiem badania diagnostyczne i badania eksperymentalne w klasach początkowych szkół województwa kieleckiego i województwa piotrkowskiego związane z problemem kształtowania samodzielności poznawczej i aktywności poznawczej uczniów. Dane opublikowała w książce (I. Stańczak 1995). Zebrała dane ankietowe od 180 nauczycieli i dane z 234 obserwacji lekcji, zrealizowała eksperyment w klasach III 2 szkół miejskich i 1 szkoły wiejskiej. W wyniku badań ankietowych stwierdziła m.in., że nauczyciele na ogół poprawnie rozumieją znaczenie pojęcia „samodzielność poznawcza”, uświadamiają sobie istnienie wielu sposobów rozwijania tej samodzielności (głównie: zachęcanie uczniów do samodzielnych działań, rozwiązywanie problemów, przekazywanie informacji w ciekawej formie, wykorzystywanie różnorodnych środków dydaktycznych, wykorzystywanie filmów, wystaw, książek, organizowanie wycieczek, rajdów, konkursów), uważają że ową samodzielność można rozwijać przede wszystkim w pracy na lekcji, w mniejszym stopniu – w toku nauki domowej. Wyniki obserwacji lekcji wskazały jednak na to, że rzeczywiste działania nauczycieli skierowane na kształtowanie samodzielności poznawczej uczniów są dość mizerne. Dominuje podający tok nauczania, zbiorowa forma organizacji pracy uczniów, werbalna aktywność uczniów przejawiająca się w formie jednozdaniowych odpowiedzi na pytania nauczyciela. W toku badań eksperymentalnych wykazała, że stosowanie (na języku polskim i środowisku społeczno-przyrodniczym w klasach III) poszukującego toku naucza-

nia ze szczególnym uwzględnieniem zadań problemowych wpływa w istotnym stopniu na wzrost poziomu aktywności poznawczej i samodzielności poznawczej uczniów.

Blisko 10 lat później – w 1997 roku – na terenie województwa tarnowskiego przeprowadziła badania pod moim kierunkiem Teresa Waligóra na temat kształtowania samodzielności poznawczej uczniów klas I-III, stosując m.in. metody wywiadu, ankiety ze skalowaniem, obserwacji, analizy wytworów. Badaniami objęła 40 nauczycieli klas początkowych oraz grupę uczniów. W grupie 40 nauczycieli o zróżnicowanym stażu pracy 19 osób pracuje w mieście, 21 na wsi, 26 ma ukończone studia wyższe, 14 – Studia Nauczycielskie. Ze względu na to, że badania są relatywnie najnowsze, przedstawiam więcej danych z tych badań.

Badani nauczyciele przydają dużą wagę do kształtowania samodzielności poznawczej uczniów, średnia punktów oceny tej wagi w skali od 5 do 1 (5 = bardzo duża, 1 = bardzo mała) wyniosła 4,5. Kształtują ową samodzielność głównie na środowisku społeczno-przyrodniczym (30), języku polskim (29), matematyce (26), technice (12), rzadziej na plastyce (7), incydentalnie na muzyce (1).

Badanych 20 uczniów klas II odpowiedziało, że lubią uczyć się samodzielnie: języka polskiego (15), matematyki (12), środowiska społeczno-przyrodniczego (10), muzyki (2), 1 uczeń nie wymienił żadnego przedmiotu. Uczniowie ci wskazali w jaki sposób mogą zdobywać samodzielnie wiedzę: z podręczników i innych książek (18), poprzez obserwację (14), w toku rozmów z dorosłymi i rówieśnikami (10), z telewizji (10), filmów video (8), czasopism (7), radia (6), w czasie wycieczek (4), z komputera (3), podczas wystaw lub koncertów (1).

Pozaszkolne doświadczenia poznawcze uczniów wykorzystywane są przede wszystkim na języku polskim i na środowisku społeczno-przyrodniczym.

Badani nauczyciele (40 osób) stwierdzili, że w celu kształtowania samodzielności poznawczej uczniów najczęściej wykorzystują: gry i zabawy dydaktyczne (30), pogadankę (22), pokaz (21), metodę problemową (19), giełdę pomysłów (18), pracę z książką (15), metodę sytuacyjną (12), opowiadanie (10), metodę symulacyjną (8), pogadankę heurystyczną (7), metodę laboratoryjną (4), opis (2). Nauczyciele z wyższym wykształceniem częściej stosują metodę problemową i giełdę pomysłów, natomiast nauczyciele po SN – metodę gier i zabaw oraz pogadankę.

W celu rozwijania samodzielności poznawczej uczniów nauczyciele stosują metodę problemową przede wszystkim na środowisku społeczno-przyrodniczym (25), matematyce (23), języku polskim (22), technice (10), plastyce (1).

Nauczyciele w celu kształtowania samodzielności poznawczej uczniów stosują formy lekcji (33), pracy domowej (25), wycieczki (20), zajęć pozalekcyjnych (5).

Badanych 20 uczniów klas III wskazało, że łatwiej im się uczyć samodzielnie: w domu (14), na lekcjach (12), na wycieczce (4), na zajęciach pozalekcyjnych (2).

Badani nauczyciele wykorzystują pracę domową do kształtowania samodzielności poznawczej uczniów, praca ta związana jest z gromadzeniem materiałów, pomocy do nowej lekcji, prowadzeniem obserwacji i doświadczeń (28), z wykonywaniem ćwiczeń (18), opanowywaniem nowych treści z podręcznika (9). Badani uczniowie klas III stwierdzili, że lubią samodzielnie wykonywać zadania domowe polegające na rozwiązywaniu zadań (11), gromadzeniu materiałów, obserwowaniu, hodowli (9), zdobywaniu wiadomości z podręcznika (2). 60 uczniów klas I i II szkół na wsi i w mieście wykonało rysunki na temat „Uczę się sam”. Na podstawie analizy rysunków można stwierdzić, że uczniowie przejawiają samodzielność poznawczą w toku odrabiania lekcji w domu (24), poznawania przyrody w czasie spaceru (11) i podczas wycieczki szkolnej (8), oglądania telewizji (7), pracy w szkole (5), czytania książek nie będących lekturami (3), zabawy z komputerem (2).

Nauczyciele rozwijając samodzielność poznawczą uczniów stosują formy pracy indywidualnej (23), pracy grupowej (24), pracy zbiorowej (8). Wykorzystują głównie następujące środki dydaktyczne: podręczniki (31), plansze (24), obrazy (24), nagrania magnetofonowe (21), encyklopedie (21), filmy video (20), czasopisma (20), albumy (20), modele (14), rzadziej – audycje telewizyjne (6) i audycje radiowe (3).

Badani nauczyciele oceniają efekty kształtowania samodzielności poznawczej swoich uczniów nieco powyżej przeciętnej (średnia arytmetyczna punktów oceny w skali od 5 = bardzo wysoka do 1 = bardzo niska wynosi 3,4). Efekty te przejawiają się głównie w: wzmożonej aktywności poznawczej uczniów (28), poszerzeniu zakresu słownictwa (21), trwałości i operatywności wiedzy (19), wzroście zainteresowania przedmiotami nauczania (17), wzroście osiągnięć szkolnych (17), samodzielnym podejmowaniu nowych zadań (16), samodzielnym rozwiązywaniu problemów teoretycznych i praktycznych (13), umiejętności dobierania źródeł wiedzy i korzystania z tych źródeł (9), udziale w szkolnych konkursach przedmiotowych (2).

Efekty kształtowania samodzielności poznawczej uczniów – według opinii badanych nauczycieli – zależą od cech psychofizycznych uczniów (głównie od poziomu intelektualnego, zainteresowań, motywacji), cech środowiska rodzinnego (głównie od statusu materialnego, poziomu intelektualnego rodziców, współpracy ze szkołą, posiadania biblioteczki domowej, poziomu opieki

wychowawczej), cech środowiska szkolnego (głównie od warunków lokalowych i bazy materialnej szkół, stosowanych metod, form, środków).

Badani nauczyciele wskazują możliwości efektywniejszego kształtowania samodzielności poznawczej uczniów. Trzeba ich zdaniem: dostosować treści programowe do możliwości uczniów (21), wyposażyć klasopracownie w środki dydaktyczne i pomoce naukowe (18), wprowadzić nowoczesne metody nauczania (12), zmniejszyć liczbę uczniów w klasie (10), zwiększyć liczbę szkolnych kół zainteresowań, zmienić system kontroli i oceny (5), zmodernizować system klasowo-lekcyjny (3), uprzystępnąć nauczycielom w formie podręcznika metodykę nauczania problemowego (2).

Wyniki obserwacji lekcji są mniej optymistyczne niż wypowiedzi nauczycieli. Elementem dominującym jest podający tok nauczania i stosowanie metod podających.

Przedstawione wyżej wyniki badań świadczą o tym, że sprawa kształtowania samodzielności poznawczej uczniów nie jest obca nauczycielom, nie jest traktowana marginesowo, mają oni świadomość tego, że samodzielność poznawcza uczniów może być rozwijana przy użyciu zróżnicowanych metod, form i środków aczkolwiek zakres tego działania ograniczony jest przez sytuację materialną szkół, rozbudowany program nauczania, zbyt dużą liczbę uczniów w klasie, nie zawsze wysokie kompetencje dydaktyczne i metodyczne nauczycieli. Szczególnie istotne jest przełamanie autorytarnego, podającego toku nauczania, nikłego stanu dialogu dydaktycznego. Marian Śnieżyński w książce pt. *Zarys dydaktyki dialogu* (M. Śnieżyński 1997), uogólniając wyniki badań przy użyciu obserwacji realizowanych w latach 1994-1997 na terenie 22 szkół podstawowych i 12 liceów w Krakowie i Polsce południowej (635 obserwacji lekcji u 126 nauczycieli) stwierdza, (co potwierdza wcześniejsze dane uzyskane przez I. Stańczak), że na lekcjach dominuje tok podający, najczęściej stosowane są metody podające, występuje dysproporcja między ilością pytań zadawanych przez nauczycieli i ilością pytań zadawanych przez uczniów, przy czym na wyższych szczeblach nauczania jest mniej pytań zadawanych przez nauczycieli i uczniów, przeważają zdecydowanie pytania proste.

Istnieje nadzieja, że reformowanie systemu oświaty w zakresie bazy szkolnej, programów nauczania, statusu materialnego i pozycji społecznej nauczycieli, gratyfikowania aktywności samokształceniowej i innowacyjnej nauczycieli, wprowadzania klimatu sprzyjającego pracy twórczej mogą stworzyć lepsze warunki do porzucania podającego stylu nauczania, do realizacji dzieła kształtowania samodzielności poznawczej uczniów, tym samym do unowocześnienia procesu kształcenia.

Literatura

- Palka S., 1977, *Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia*, Kraków.
Palka S., 1984, *Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej*, Kraków.
Stańczak I., 1995, *Kształtowanie samodzielności poznawczej i aktywności poznawczej uczniów klas I-III szkoły podstawowej*, Kielce.
Śnieżyński M., 1997, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków.

Franciszek Bereźnicki

Od nauczania łącznego do zintegrowanego

Koncepcja nauczania łącznego wzbudziła w Polsce okresu międzywojennego żywe zainteresowanie wśród nauczycieli klas początkowych i pedagogów. Koncepcja ta, jako odmiana nauki całościowej opracowana przez austriackiego pedagoga Karola Linkego w miejsce przedmiotowego układu treści kształcenia wprowadzała zagadnienia o charakterze całościowym, kompleksowym. K. Linke uważał, że oparcie nauki dziecka w młodszym wieku szkolnym na nauczaniu przedmiotowym jest sprzeczne z jego rozwojem psychicznym. Dziecko ujmuje rzeczywistość w sposób całościowy, nieodróżnicowany i dopiero – w miarę rozwoju umysłowego – drogą postępującej analizy dochodzi do wyodrębnienia różnych gałęzi wiedzy. K. Linke postulował, aby uczniowie rozpoczynający naukę w szkole poznawali najpierw przedmioty i zjawiska stanowiące powiązane całości czyli tzw. „kręgi życia”, a następnie przedmioty oderwane od swego środowiska – „kręgi rzeczy”. Twierdził on, iż dziecko w swym codziennym doświadczeniu początkowo styka się z kręgami życia. Z czasem spostrzega, że w różnych kręgach życia występują te same przedmioty. Wyodrębnia je więc z naturalnego środowiska i tworzy różne kręgi rzeczy, które z czasem zostają łączone w odrębne przedmioty nauczania. Jest to – jego zdaniem – zgodne z rozwojem umysłowym dziecka, który postępuje stopniowo od myślenia całościowego do myślenia analitycznego.

Zgodnie z powyższym założeniem, treści nauczania występujące w różnych przedmiotach i w różnych dziedzinach życia grupowane były według określonych ośrodków tematycznych zgodnie z zainteresowaniami dzieci. Został więc zniesiony tradycyjny podział na przedmioty nauczania. Głównym ośrodkiem programu szkolnego w klasach początkowych była nauka o środo-

wisku rodzinnym i rzeczach ojczystych. Ośrodek ten rozpadał się na mniejsze ośrodki życia. K. Linke opierał się na określaniu cech psychicznych przez ówczesną psychologię, według której procesy poznawcze dzieci mają charakter obrazowo-sytuacyjny. Dziecko ujmuje – twierdzono – rzeczywistość całościowo i najłatwiej poznaje te fakty i zjawiska, które mają układ całościowy i tworzą pewne proste sytuacje (J. Walczyna 1968, s. 52). T. Wróbel uważa, że twórcy nauczania łącznego opierali się na jednostronnych założeniach psychologicznych i na wąskiej jednostronnej treści poznania. Twierdzili oni jakoby rzeczywistość w umyśle dziecka tworzyła pewną powiązaną całość. „Tworzy ona wprawdzie pewne obrazy – pisze T. Wróbel – jednak nie ma między nimi powiązań, są to obrazy synkretyczne, tj. nie zróżnicowane. Powiązanie całości powstaje dopiero na drodze analizy i syntezy” (T. Wróbel 1980, s. 239). Podobny pogląd prezentuje L. Wołoszynowa. Poznawanie rzeczywistości przez dziecko zaczyna się od spostrzeżenia całości, lecz ten całościowy obraz jest jednak niejasny i mglisty. Jest to poznanie przedanalizyczne, całościowe i autorka określa je syntezą pierwotną. „Następny etap poznania zaczyna się, gdy osoba myśląca (dziecko lub człowiek dorosły) dokona analizy, czyli rozczłonkuje w myśli (lub drogą operowania konkretami) przedmiot czy zjawisko na części, z których się składa i ustali zachodzące między nimi stosunki i związki. Po dokonaniu analizy zaczyna się proces trzeci: scalanie wyodrębnionych elementów, tworzenie z nich nowej całości – synteza wtórna” (L. Wołoszynowa 1975, s. 614). Dzięki syntezie wtórnej – którą poprzedza analiza – następuje w umyśle dziecka zrozumienie poznawanej rzeczywistości, które jest zdaniem autorki wyższą formą poznania przedmiotu niż jego pierwsze, całościowe odbicie.

Zainteresowanie nauczaniem łącznym w Polsce przejawiające się w drugiej połowie lat dwudziestych kształtowało się pod wpływem haseł „nowej szkoły” (F. Bereźnicki 1998, s. 146 i n.). Używano u nas kilka nazw określających tę koncepcję nauczania (nauczanie łączne, koncentryczne, globalne, syntetyczne). Jednakże upowszechniła się nazwa „nauczanie łączne”, które pojmowano jako sposób nauczania traktujący treści kształcenia w klasach początkowych jako określone całości tematyczne, a nie jako odrębne przedmioty nauczania.

Koncepcja nauczania łącznego była szeroko analizowana na łamach czasopism pedagogicznych i w wielu pracach zwartych (ibidem). Obok podkreślania zalet tego sposobu nauczania wysuwano również zarzuty. B. Nawrocki podkreślał, iż nauczanie łączne ściśle wiąże się z epizodycznym szczeblem nauczania i nie może zastąpić systematycznego kursu nauczania, ale do tego kursu przygotować. Wprowadzenie uczniów w system naukowego

myślenia jest niemożliwe bez podziału zarówno materiału, jak i zajęć według przedmiotów nauczania (B. Nawroczyński 1930).

Na podstawie wielostronnej krytyki wypracowano w Polsce międzywojennej zmodyfikowaną koncepcję nauczania łącznego, która odznaczała się „...przedmiotowym ujęciem treści w programach z zastosowaniem racjonalnej korelacji, w metodach zaś – szeroką aktywizację ucznia z utrzymywaniem wielostronnej więzi z życiem; w organizacji nauczania uwydatniono pracę grupową oraz formy indywidualizacji. Utrzymywano system klasowo-lekcyjny, lecz uzupełniono go nowymi elementami, jakie wnosił postęp pedagogiczny” (T. Wróbel 1980, s. 49). W pracach tych obok czołowych polskich pedagogów brały udział liczne rzesze nauczycieli, weryfikując w praktyce szkolnej założenia polskiej odmiany nauczania łącznego. Nauczanie łączne wniosło wiele cennych myśli i refleksji ożywiających pracę z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym.

Przyczyniło się ono do upowszechnienia metod aktywizujących, podkreśliło rolę obserwacji i samorzutnej pracy dziecka, łączenia myślenia z działaniem i przeżywaniem. W dorobku nauczania łącznego była cenna myśl o integracji treści różnych przedmiotów nauczania.

Tradycje i dorobek polskiej teorii i praktyki edukacji wczesnoszkolnej sprawiły, że po 1945 roku nawiązano w pewnym stopniu do koncepcji nauczania łącznego. W pierwszym piętnastoleciu powojennym w programach nauczania używano nazwy „nauczanie łączne”. W uwagach wstępnych programu (1959) podkreślano, że czynnikiem sprzyjającym rozwojowi aktywności i samodzielności uczniów klas początkowych jest nauczanie łączne polegające na „harmonijnej całości treści zawartych w programach różnych przedmiotów i na skupieniu zajęć wokół jego tematu. Szczególnie w klasach I i II niecelowe jest oddzielnie realizowanie programów każdego przedmiotu” (Program nauczania w szkole podstawowej, 1959). W następnych latach lansowano nazwę „nauczanie globalne” oraz „nauczanie całościowe”.

W „Programie nauczania” z 1962 roku czytamy: „W toku nauczania należy więc łączyć z różnych dziedzin, skupiając je wokół bliskich dzieciom obrazów życia, zdarzeń i sytuacji. Takie nauczanie o charakterze globalnym stosujemy w całej rozciągłości w klasach I i II” (Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy) klasy I–IV, 1962). W następnym roku nieco zmodyfikowano powyższe zalecenie sugerując, iż w klasach I–IV „nauczanie jest bardziej całościowe i częściej oparte na obserwacji konkretnych przedmiotów i zjawisk otaczającej rzeczywistości. Stąd szczególnie w klasach I i II zaleca się wiązanie na jednej godzinie lekcyjnej zagadnień z różnych przedmiotów nauczania” (ibidem).

Dużą rolę w upowszechnianiu nauczania łącznego odegrali Janina i Antoni Maćkowiakowie. W wydanej w 1970 roku książce A. Maćkowiak pisze – „dawne nauczanie łączne zakładało inne cele, wychodziło z innych założeń i przesłanek. Kierunek wytyczała mu pedagogika nowej szkoły, dla której dziecko, jego potrzeby i zainteresowania były punktem wyjścia i ośrodkiem wszelkich czynności wychowawczych, a celem – rozwój tego dziecka” (A. Maćkowiak 1970, s. 98).

Współczesne nauczanie łączne chce być nauczaniem pojmowanym wielostronnie; chce uczyć zarówno poprzez treści, jak i przez formy i sposoby nauczania. Nauczanie łączne, widząc konieczność nauczania w rozmaitych sytuacjach i zbliżonych do życia, widzi także jego granice, od których zaczyna się nauczanie przedmiotowe. Nauczanie globalne i nauczanie przedmiotowe we współczesnym nauczaniu początkowym nie wyklucza się wzajemnie, ale warunkuje się wzajemnie. W klasie I i II przebiegają w ścisłej zależności wzajemnej jak gdyby dwa nurty nauczania, przy czym nurtem pierwotnym jest nauczanie globalne, a wtórnym – początki stopniowo i stale narastającego nauczania przedmiotowego. „Te dwa nurty – pisze A. Maćkowiak – łączą się ze sobą i stąd ten sposób organizowania nauczania można określić nazwą nauczanie łączne” (ibidem, s. 106).

Nauczanie łączne spotyka się od dziesiątków lat z krytyką ze strony zwolenników nauczania systematyczno-przedmiotowego, którzy m.in. zarzucali, iż przy układzie treści dookoła ośrodków tematycznych zanika systematyczna i pełna realizacja programu, a szczególnie nauka języka i matematyki. Podnoszono również zarzut, iż nauczanie łączne hamuje tempo pracy w szkole, powoduje zbyt wolny rozwój umysłowy uczniów. Z kolei zwolennicy nauczania łącznego krytykując nauczanie przedmiotowe uważali, iż uczniowie w młodszym wieku szkolnym nie są jeszcze przygotowani do systematycznej nauki przedmiotowej. Podkreślali również, iż nauczanie przedmiotowe zbyt mało nastawione na rozwój umysłowy uczniów zaniedbuje stronę wychowawczą i kształtowanie postaw.

Na uwagę zasługuje stanowisko wybitnego teoretyka edukacji wczesnoszkolnej T. Wróbla. „Tak więc nauczanie przedmiotowe, w różnym zakresie i nasileniu wystąpi od początku nauczania. Inaczej być nie może, gdyż potrzeby dalszej nauki i rozwój techniki wymagają aby od początku dawać dzieciom porcje rzetelnych i operatywnych wiadomości z różnych dziedzin. Dzisiaj potrzeby życia społecznego nakazują, by uczyć racjonalnie i »przedmiotowo«, matematyki, przyrody, życia społecznego itd., łącząc naukowe problemy tych dyscyplin z dydaktycznymi i wychowawczymi zadaniami szkoły. Nauczanie łączne może nam w niejednym pomóc w realizacji tych zadań, ma ono tu swoje miejsce i rolę, której nie można zarówno przeceniać, jak i nie doceniać”

(T. Wróbel 1980, s. 256). Nauczanie globalne czy łączne powinno być wkomponowane w szerszą całość w proces dydaktyczno-wychowawczy, w którym – zgodnie z poglądem W. Okonia – poznawanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie będą ściśle ze sobą zintegrowane.

Biorąc pod uwagę, iż wielu pedagogów opowiadało się za tym, aby nauczanie przedmiotowe występowało od początku nauki szkolnej, a nie odrzucając nauczania łącznego, które może spełnić pozytywną rolę w procesie kształcenia, zaczęto poszukiwać nowych form integracji, w których nauczanie łączne i przedmiotowe uzupełniałyby się wzajemnie.

W polskiej literaturze pedagogicznej można znaleźć wiele ciekawych propozycji i koncepcji integracji w edukacji wczesnoszkolnej.

Godna uwagi jest koncepcja integracji uzasadniona teoretycznie i weryfikowana praktycznie przedstawiona przez B. Suchodolskiego i J. Walczyń. W koncepcji tej podstawę planu dydaktycznego stanowią nie przedmioty nauczania, lecz kierunki kształcenia, (kształcenie: komunikacji, społeczne, przyrodniczo-techniczne, artystyczne i fizyczne), które według autorów koncepcji odzwierciedlają obiektywne formy cywilizacji i odpowiadają różnym formom działalności człowieka. Integracja – w ujęciu autorów – polega na zintegrowaniu tychże kierunków kształcenia. W nauczaniu koncentrycznym według B. Suchodolskiego i J. Walczyń koncentryczny układ treści jest zastępowany przez układ spiralny, który jest pewną syntezą układu systematycznego i koncentrycznego. Kierunki kształcenia uważa się za oś programową, wokół której treści rozwijają się „po spirali”, tworząc swoiste koncentryczne układy przynależne do różnych kierunków kształcenia (T. Wróbel 1980, s. 62).

Integracja tych kierunków oznacza scalenie ich w układy koncentryczne tworzące struktury zawarte pod względem treści i organizacji. Takie układy zdaniem autorów propozycji zapewniają pełną integrację nauczania i uczenia się.

W ostatnich dziesiętkach lat w ramach nowych tendencji w edukacji wczesnoszkolnej poszukuje się i uzasadnia nowe formy integracji, łączące w sobie elementy nauczania całościowego i przedmiotowego. Za takim rozwiązaniem opowiadał się R. Więckowski. Podkreślał on, iż: „W naszych współczesnych koncepcjach nauczania początkowego uznajemy za nadal aktualne niektóre elementy nauczania łącznego. Przede wszystkim nie eliminujemy systemu przedmiotowego w nauczaniu początkowym, jak to miało miejsce w koncepcji K. Linkego, lecz uważamy, że nauczanie łączne i przedmiotowe nie wykluczają się wzajemnie, ale niejako współistnieją ze sobą” (R. Więckowski 1979, s. 87). Podstawą pracy nauczyciela – zdaniem autora – są programy nauczania o układzie przedmiotowym, w których treści poszczególnych przedmiotów są często skorelowane z treściami innych przedmiotów. Nauczyciel opracowując zagadnienia programowe z różnych punktów widze-

nia, wprowadzając wiadomości i czynności z zakresu różnych przedmiotów nauczania. Taki sposób pracy nauczyciela nazywa autor integracją czynnościową, bo integrowanie treści różnych przedmiotów dokonuje się przez odpowiednio dobrane czynności nauczyciela i uczniów. Czynności typowe dla jednego przedmiotu wprowadza się na lekcjach innych przedmiotów. Integracja czynnościowa R. Więckowskiego stanowi więc system pracy dydaktycznej pośredni i łączy nauczanie przedmiotowe z całościowym (J. Galant 1995, s. 20).

Czynnościowemu integrowaniu treści kształcenia w nauczaniu początkowym sprzyja ich układ i dobór w obrębie poszczególnych przedmiotów szkolnych. Nauczanie czynnościowe pozwala w sposób najpełniejszy integrować wiedzę. Wykonywanie przez uczniów praktycznych czynności dydaktycznych prowadzi do scalania i wykorzystania nie tylko wiedzy, ale także umiejętności. Czynnościowe integrowanie treści programowych z pokrewnych przedmiotów pozwoli zlikwidować monotonię dydaktyczną, skupić uwagę dzieci na zróżnicowanych treściach i zadaniach dydaktycznych, realizowanych w toku wspólnej jednostki metodycznej (S. Frycie 1993, s. 259).

Najnowsze koncepcje edukacji zintegrowanej czerpią wzorce również z nurtu pedagogiki alternatywnej.

Na podkreślenie zasługuje propozycja integracji w klasach początkowych jaką przedstawiła M. Cackowska, proponując, aby w klasach 0 i I realizować nauczanie integralne (całościowe). „W klasach II i III stopniowo przechodzi się do nauczania systematycznego – przedmiotowego, realizowanego coraz wyraźniej systemem klasowo-lekcyjnym. Oczywiście i w tych klasach położony jest nacisk na kompleksowe opracowanie zagadnień wyłanianych z różnych przedmiotów, co powinno umożliwić uczniom rozpatrywanie faktów, zjawisk i problemów na tle szerszych całości” (M. Cackowska 1992, s. 7). Autorka jest zdania, iż w klasach I i II należy dążyć do tego, by cały rozkład materiału składał się z jednostek integralnych, zaś w klasie III obok zajęć integralnych mogą być uwzględnione także odrębne lekcje, przeznaczone na kształtowanie różnych pojęć i umiejętności, jak też sprawdzenie osiągnięć uczniów, które nie mieszczą się w ramach ośrodków tematycznych (M. Cackowska 1997, s. 6-7). Pewne tematy mogą być opracowane w ciągu dnia, inne w ciągu kilku dni a nawet tygodni, jeżeli dzieci wykazują zainteresowanie i spontanicznie wyrażają chęć pracy nad danym zagadnieniem.

R. Więckowski w kilkanaście lat później odchodzi jakby od swoich poprzednich poglądów i bardziej akcentuje nauczanie całościowe. „W pracy pedagogicznej bowiem z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym podstawową formą organizacji edukacji nie jest lekcja szkolna, ale dzień pracy i wielokierunkowej aktywności dziecka. Temat czy tematy pracy pedagogicznej są

swoistym »ośrodkiem« organizacyjnym różne formy aktywności uczniów” (R. Więckowski 1993, s. 101).

Koncepcja pełnej integracji zakłada ujęcie treści nauczania w bloki tematyczne skupiające elementy różnych przedmiotów nauczania. Konsekwencją takiego układu treści jest konieczność zerwania z podziałem na przedmioty nauczania i zmiana formy nauczania. W tym układzie przestaje nią być lekcja, a podstawową formą organizacji jest „dzień aktywności dziecka”. Zajęcia prowadzone są bezprzedmiotowo w oparciu o jednostki tematyczne stanowiące elementy bloku tematycznego. Aktywność dziecka organizowana wokół bloku tematycznego może być realizowana poprzez kilka dni w zależności od zaciekawienia danymi zagadnieniami. Poprzez taki dobór i układ treści programowych następuje „zmiana funkcji programu i funkcji realizowanej (przerabiania) kolejnych haseł programowych na funkcję interpretacyjną” (J. Korżańska 1993, s. 8).

W poszukiwaniu nowych form integracji J. Galant zaproponował koncepcję integracji międzyprzedmiotowej, która zakłada pozostawienie podziału na przedmioty w systemie klasowo-lekcyjnym, zaś proces kształcenia w klasach początkowych nie ma charakteru nauczania całościowego ani przedmiotowego, stanowi coś pośredniego, łączącego pewne elementy obu systemów (J. Galant 1994, s. 25). Integracja międzyprzedmiotowa polega na wzbogaceniu, rozszerzeniu, uzupełnianiu lekcji przez korelację treściową, przez wprowadzenie na lekcjach jednego przedmiotu czynności dydaktycznych lub wychowawczych z zakresu innych przedmiotów. Autor rozróżnia trzy podstawowe formy integracji międzyprzedmiotowej (ibidem, s.29):

- integracja treściowa, inaczej korelacja, polega głównie na zbieżnym w czasie opracowaniu zbliżonej tematyki różnych przedmiotów oraz na wykorzystaniu na lekcjach wiadomości poznanych uprzednio na lekcjach innych przedmiotów;
- integracja czynnościowa polega na tym, że czynności typowe dla jednego przedmiotu wprowadza się na lekcjach innych przedmiotów;
- integracja rozszerzona polega na wiązaniu na lekcjach treści różnych przedmiotów oraz na tym, że działania dzieci i nauczycieli poza lekcjami są potem wykorzystane w różny sposób na lekcjach różnych przedmiotów.

Propozycja J. Galanta ma rację bytu przy zachowaniu podziału na przedmioty nauczania klasowo-lekcyjnym. Aktualne programy nauczania mają układ przedmiotowy, a we wstępie jest zalecenie, aby umiejętnie integrować treści i metody w zakresie wszystkich przedmiotów (*Program nauczania początkowego, klasy I – III*, 1992, s. 5). Program więc pozostawia nauczycielom swobodę w tym, jaki system pracy przyjąć: nauczanie przedmiotowe z elementami korelacji, integrację międzyprzedmiotową, czy też w pełni zintegrowane nauczanie całościowe. Nauczanie całościowe, różnie nazywane,

przyjęło się w niewielu szkołach, gdyż w większości stosowany jest system nauczania przedmiotowego, przy którym stosowane są niektóre formy korelacji treściowej lub czynnościowej.

Pełna integracja w postaci nauczania całościowego jest trudna do realizacji przy zachowaniu przedmiotowego układu treści. Nie ulega wątpliwości, że rozproszenie w edukacji wczesnoszkolnej bliskich sobie treści kształcenia nie sprzyja dobrej percepcji wiedzy. To niekorzystne ze względów dydaktycznych rozproszenie bliskich sobie treści kształcenia powinno być eliminowane za pośrednictwem nauczania zintegrowanego, kompleksowego (S. Frycie 1993, s. 257). Idea nauczania integrowanego najpełniej może być realizowana na szczeblu edukacji początkowej, gdyż na tym szczeblu istnieją dwie możliwości kompleksowego ujmowania treści programowych. Rację ma R. Więckowski pisząc, iż: „Tak więc edukacja wczesnoszkolna pomimo różnego nazewnictwa, ma charakter całościowy i to jest jej kolejna swoistość” (R. Więckowski 1993, s. 170).

Zgodnie z powyższymi tendencjami przygotowane zostały podstawy programowe przedmiotów ogólnokształcących (*Załącznik do zarządzenia Nr 8 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 maja 1997.*), w których wyróżniono kilka etapów kształcenia. Etap I (obejmuje klasy I-III), zwany nauczaniem elementarnym realizować będzie całościowo-kompleksową edukację. Etap II obejmujący nauczanie propedeutyczne zintegrowane obejmować będzie klasy IV-VI. Na tym etapie wyodrębnione mogą być tylko niektóre przedmioty, nauczanie innych może odbywać się w blokach. Rozpoczęto już pracę nad nowelizacją podstaw programowych w celu dostosowania opisu etapów kształcenia do nowego ustroju szkolnego. Z nowej koncepcji ustroju szkolnego wynika, że szkoła podstawowa będzie się kończyć na drugim etapie podstaw programowych.

Rozważania teoretyczne i praktyczne próby zmierzające do integrowania wiedzy w procesie dydaktycznym ułatwią nauczycielom realizację nauczania kompleksowego, całościowego na szczeblu elementarnym.

Literatura

- Bereźnicki F., 1998, *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń.
Cackowska M., 1992, *Nowa koncepcja integralnego systemu nauczania początkowe*, Kielce.
Cackowska M., 1997, *Planowanie integralnego kształcenia w klasach niższych*, „Nauczanie Początkowe”, nr 6.
Frycie S., 1993, *Integracja w nauczaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
Galant J., 1994, *Integracja międzyprzedmiotowa w klasach początkowych*, Przemyśl.
Galant J., 1994, *Problem integracji w edukacji wczesnoszkolnej*. [w:] J. Galant (red.), *Integracja międzyprzedmiotowa w klasach początkowych.*, Przemyśl.

- Korżańska J., 1993, *Integracja w nauczaniu początkowym*, [w:] *Jak pojmujemy integralne nauczanie początkowe*. Praca zbiorowa, Warszawa.
- Maćkowiak A., 1970, *Nauczanie łączne dawniej a dziś*, Poznań.
- Nawroczyński B., 1930, *Zasady nauczania*, Lwów-Warszawa.
- Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy) klasy I-IV*, Warszawa 1962, s. 10.
- Program nauczania początkowego, klasy I-III*, Warszawa 1992, s. 5.
- Program nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1959, s. 21-22.
- Walczyńska J., 1968, *Integracja nauczania początkowego*, Warszawa-Kraków.
- Więckowski R., 1979, *Elementy systemu nauczania początkowego*, Warszawa.
- Więckowski R., 1993, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa.
- Więckowski R., 1993, *Edukacja wczesnoszkolna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa.
- Wołoszynowa L., 1975, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Wróbel T., 1980, *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, Warszawa.
- Załącznik do zarządzenia Nr 8 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 maja 1997*. Dz. Us. MEN Nr 5, poz. 23.

Eugeniusz Piotrowski

Podejście podmiotowe do ucznia jako wyzwanie współczesności

1. Podmiotowość w procesie edukacji

W ostatnich latach obecnego stulecia w wielu dziedzinach aktywności społecznej daje się zauważyć wzmożoną tendencję do myślenia i działania w kategoriach podmiotowości. Podmiotowość jako problem społeczny szczególnie wyraźnie zaznacza się w dziedzinie edukacji. Związek edukacji z podmiotowością ma bogatą tradycję, która w życiu społecznym przejawiała się w ideałach, dążeniach a także programach działania.

Spółeczeństwo nasze żyjące w warunkach przełomu polityczno-społecznego ze szczególną nadzieją kieruje się w stronę edukacji podmiotowej. Tendencja ta przybiera postać paradygmatu, w którym istotną rolę odgrywa jednostka uczestnicząca w różnych formach aktywności (T. Lewowicki 1994, s. 55). „Wspomaganie człowieka w jego rozwoju staje się dla edukacji zadaniem pierwszoplanowym” (E. Kubiak-Radecka 1996, s. 35). Podmiotowość nie jest sposobem wyrażania swojej indywidualności przez człowieka, jest natomiast uczestniczeniem w rzeczywistości, świadomym i celowym na nią oddziaływaniem. Zatem o podmiotowości możemy mówić wówczas gdy zachowanie jednostki ma charakter celowy. Kolejną cechą podmiotowości jest świadomość rozumiana jako kontrola poznawcza, a także świadomości własnej odrębności opartej na systemie wartości.

W psychologii podmiotowość określa się jako szczególny stan świadomości, właściwość jednostki pozwalającą na wyróżnienie „własnego ja”, na intencjonalne podejmowanie aktu sprawczego (J. Reykowski 1970; K. Obuchowski 1993).

W pedagogice podmiotowość nie jest określana jednoznacznie, wynika to z rozległości i złożoności zjawisk, którymi ta dyscyplina się zajmuje. Uogólniając poglądy różnych autorów, podmiotowości w odniesieniu do edukacji nadać można trzy znaczenia.

Pierwsze podkreśla podmiotowy charakter wychowania i odnosi się do relacji jakie zachodzą między dwoma podmiotami wychowawcą i wychowankiem. Owe relacje mają charakter równoprawny i równoważny. Chodzi tu o równowagę między podmiotowością nauczyciela i ucznia a także zgodę na ograniczenie własnej podmiotowości, podmiotowością drugiego podmiotu (A. Gurycka 1989, s. 16).

Drugie wyraża podmiotowość jako specyficzny cel wychowania i kształcenia, sprowadzający się do świadomego oparcia tych procesów na orientacji podmiotowej. Tak rozumiana podmiotowość stanowi jednocześnie ważne kryterium opisu i oceny rzeczywistości edukacyjnej (E. Kubiak-Jarecka 1986, s. 16).

Trzecie traktuje podmiotowość jako kategorię wartościującą. Aspiracja bycia podmiotem i nastawienie na decydowanie o kształcie własnego losu stają się wartościami, ku którym powinna zmierzać edukacja (H. Sowińska 1992, s. 27).

Odnosząc pojęcie podmiotowości do edukacji trzeba zwrócić uwagę na konieczność zrównoważenia dwu płaszczyzn rzeczowej i osobowościowej, przedmiotowej i podmiotowej. To zrównoważenie wymaga traktowania ucznia jako podmiotu, który doświadcza świata i siebie w nim, który stara się rozpoznawać i rozumieć przedmioty i ludzi oraz siebie jako osobę wśród nich z poczuciem mocy sprawczej wobec siebie i otoczenia.

Podmiotowość jest atrybutem osoby i edukacji jako procesu społecznego (J. Parafiniuk-Soińska 1997, s. 47).

Na podmiotowość, jak mówi T. Lewowicki (1994 s. 53) składa się:

- dynamiczna struktura wewnętrznej organizacji człowieka;
- jego indywidualność biopsychiczna i społeczna;
- tożsamość właściwa każdemu człowiekowi;
- świadomość związków z otoczeniem polegająca na rozumieniu otoczenia;
- swoista hierarchia wartości celów i standardów oraz podejmowana zgodnie z nimi działalność.

Tradycja edukacyjna ukierunkowana przeważnie na wyposażanie uczniów w wiadomości i kształtowanie umiejętności utrudnia podejmowanie aktów podmiotowych. Zachodzi więc potrzeba przeorientowania procesu kształcenia z socjalizacyjnego na autorefleksyjny i przekonania, że trening w autorefleksji jest kluczem do rozwoju osobowości (K. Obuchowski, 1993).

Podstawowy cel współczesnej edukacji sprowadza się do wyrażania i kreowania własnej podmiotowości. Chodzi tu o wspomaganie każdego ucznia w procesie „stawania się” podmiotem. Współczesny nauczyciel musi zatem

stawiać sobie pytanie jak współdziałać z uczniem jako kimś, kto poznaje siebie i świat. Jak współuczestniczyć w jego rozwoju, by nie był on „czymś” a „kimś”. W tej sytuacji niezbędnym wydaje się szukanie takiego modelu edukacji, który możliwie optymalnie wspomagałby ucznia w kreowaniu jego podmiotowości. Spośród obszarów zagadnień istotnych dla tej kwestii z edukacyjnego punktu widzenia najważniejszym wydaje się być poszukiwanie takiej formuły dla edukacji, która uwalniałaby ją od wpływów ideologicznych i politycznych. Mam tu na myśli edukację opartą na ofertach i swobodnych wyborach. Podmiotowość jest przecież fundamentalną ludzką motywacją daną jednostce przez naturę. Zadaniem pedagogiki jest zatem dokładne rozpoznanie warunków sytuacyjnych sprzyjających jej a także osłabiających ją.

W pedagogice podmiotowość najczęściej traktowana jest zatem jako wartość. „Wiele jest przykładów pedagogicznej konstatacji wyrosłej bezpośrednio lub pośrednio z afirmacji podmiotowości jako wartości – wartości, której w zasadzie nie ma sensu już uzasadniać, wartości samej w sobie. W myśleniu o szkole i nauczaniu afirmacja tak interpretowanej podmiotowości owocuje zazwyczaj koncepcjami szkół alternatywnych” (S. Mieszalski 1996, s. 32). W myśleniu pedagogicznym podmiotowość bywa też rozumiana w kategoriach podstawowego warunku uczenia się, co skłania do innego sposobu patrzenia na szkołę i nauczanie. „Przy takim podejściu podmiotowość empirycznego znaczenia, nie jest czymś, czego nie trzeba uzasadniać, bo uzasadnia ją uczenie się jako proces, który ma zaowocować rzeczywistymi, wewnętrznymi zmianami rozwojowymi” (S. Mieszalski 1996, s. 33). Tak rozumiana podmiotowość nie może być utożsamiana z rozwojem opartym na samorealizacji, autokreacji, dojrzewaniu i samookreślaniu się jednostki. Czym zatem jest podmiotowość w tym rozumieniu? Jest, jak mówi S. Mieszalski, środowiskowo determinowanym uczeniem się, które uruchamia procesy rozwojowe. W myśl tego stanowiska uczeń „uprzedmiotowiony” nie jest w stanie uczyć się tak, by w efekcie proces uczenia się prowadził do jego rozwoju, gdyż rozwojowe efekty uczenia się bezpośrednio zależą od niego, a tylko pośrednio od działań nauczyciela.

2. Zadaniowe podejście do procesu kształcenia jako podstawa podmiotowego traktowania ucznia

Uczeń w szkole polskiej ciągle jeszcze jest bardziej przedmiotem oddziaływań nauczyciela niż działającym podmiotem, a jego uczestnictwo w lekcji bardzo często nie ma charakteru zadaniowego. Zadaniowe podejście do procesu nauczania opiera się na znajomości celów i działań prowadzących do ich realizacji. Jeśli zwrócimy uwagę na to, że w naszej szkole uczeń zbyt często

uczestniczy w pracy szkolnej nie z nastawieniem aby coś osiągnąć, lecz głównie zorientowany jest na to, aby czegoś przykrego dla siebie uniknąć, to dowodzi to o tym, że dominuje u nas orientacja zagrożeniowa. Taka organizacja pracy szkolnej jest niezgodna z zasadami funkcjonowania psychiki człowieka. Funkcjonowanie to odbywa się w kontekście wykonywanych zadań. Człowiek gromadzi doświadczenia i mobilizuje siły stosownie do zadań, jakie przed sobą stawia (H. Muszyński 1978, s. 4). Zasada ta wyjaśnia zarówno poziom wewnętrznej mobilizacji (im trudniejsze zadanie, tym jest ona większa), jak też jej kierunkowość – gromadzi się te doświadczenia i takie siły, które są przydatne do wykonania oczekującego zadania. Przez zadanie najogólniej rozumie się świadomość konieczności i możliwości działania. Podjęcie działania wymaga istnienia konieczności i możliwości (A. Góralski 1980, s. 21). Działanie może być podjęte przy spełnieniu dwu warunków, a mianowicie gdy podmiot działania jest motywowany, to znaczy ma świadomość potrzeby oraz jest kompetentny a więc dysponuje sposobami i środkami realizacji określonych czynności. Zadanie stanowi model działania, jest antycypacją wyniku, choć końcowy rezultat nie musi pokrywać się z tym wyobrażeniem (W. Łukaszewski 1984, s. 195). Zadanie to jeden z czynników regulujących czynności. Stanowi ono siłę organizującą w tym samym kierunku całe działanie, wszystkie procesy psychiczne i czynności oraz tkwiące w nich mechanizmy. Pomiedzy zadaniem a jego wykonaniem zachodzi proces oczekiwania, antycypacji rezultatu, wywołujący stosunek emocjonalny, który wpływa na ukształtowanie się nowego odniesienia do własnego działania i wrażliwości na jego skuteczność. Można zatem uważać, że sposób formułowania i przekazywania przez nauczyciela zadań uczniom nadaje ich poczynaniom określony kierunek, wywołuje motywację, jest sposobem poznawania efektywności ich uczenia się a także może stanowić miarę oceny skuteczności pracy nauczyciela (J. Linhart 1972, s. 136-138). Jeśli więc uczeń uczestniczący w procesie kształcenia jest nastawiony nie na to aby coś osiągnąć, lecz orientuje się na to, aby czegoś przykrego uniknąć, to efektem jego pracy mogą być jedynie bierne struktury poznawcze, które w konsekwencji prowadzą do braku samodzielności poznawczej i niezdolności do właściwego rozumienia rzeczywistości, ani też do sensownego jej przeobrażania. Brak nastawienia zadaniowego ma swoje głębsze przyczyny, a mianowicie wynikają one z dominującego w naszej szkole nastawienia retrospektywnego. Rozumie się przez nie „ustawienie” wszelkich zadań ucznia wyłącznie na pracę nad materiałem już przyswojonym a więc odnoszącym się do lekcji odbytych (H. Muszyński 1978, s. 6). Jest to więc sytuacja, w której aktywność poznawcza uczniów koncentruje się na treściach przyswojonych, najczęściej w sposób pamięciowy, bez dostatecznego ich zrozumienia, a nie tych, które staną się przedmiotem poznania na przyszłych

lekcjach. Zbyt często w praktyce mamy do czynienia z taką sytuacją, w której uczniowie przyswajają sobie dużą ilość wiadomości, których nie traktują jako przydatnych dla siebie ze względu na oczekujące ich problemy i zadania, które oni akceptują i które znajdują się w kręgu ich zainteresowań.

Edukacja jako proces społeczny nie może sprowadzać się do urabiania osobowości i asymilacji doświadczeń społecznych. Dominacja socjalizacji prowadzi do zmian w uczniu wymuszonych czynnikami zewnętrznymi.

Upodmiotowienie ucznia wymaga także zmiany stylu pracy nauczyciela:

- z autokratycznego na demokratyczny;
- z przymuszającego na perswazyjny;
- z dominującego na integrujący. Problemu upodmiotowienia uczniów nie można zamknąć tylko i wyłącznie w relacji nauczyciel – uczeń. Jest to proces wysoce złożony, który obejmować musi wiele czynników:
 - ucznia, jego indywidualne właściwości, zgromadzone doświadczenie, możliwości poznawcze, sposób reprezentowania własnej osoby i własnej mocy sprawczej;
 - nauczyciela jako drugiego podmiotu w procesie edukacji, jego właściwości, doświadczenia, aspiracje, warunki organizacyjne i materialne, w których pracuje;
 - klasę szkolną jako układ odniesienia społecznego, preferowane przez nią wzory i wartości;
 - rodzinę jako podstawowe środowisko rozwoju ucznia, jej właściwości i możliwości wychowawcze, kulturowe i masowe;
 - poziom kultury masowej;
 - zjawiska i procesy występujące w najbliższym otoczeniu ucznia (J. Parafiniuk-Soińska 1997, s. 52).

Dokonująca się w obecnych czasach w Polsce transformacja społeczno-ekonomiczna stawia przed edukacją narodową nowe wyzwanie. Chodzi o stworzenie systemu kształcenia i wychowania o wysokiej efektywności, uwzględniającego potrzeby jednostki i narodu, akceptującego ucznia jako osoby z uwzględnieniem jej praw, powinności oraz indywidualności. Wymaga to zmiany w dotychczasowej praktyce edukacyjnej szkoły, która powinna się stać miejscem nabywania przez uczniów konstruktywnych doświadczeń, zaspokajania potrzeb i oczekiwań, aprobaty wartości, respektowania prawa do rozwoju twórczych możliwości i samorealizacji wewnętrznej. Szkoła, która realizując program gubi z pola widzenia ucznia nie jest w stanie przygotować go do udziału w budowaniu otaczającej rzeczywistości. Podmiotowość w kształceniu wymaga radykalnej zmiany w dotychczasowym traktowaniu ucznia w procesie edukacji. Współczesna myśl pedagogiczna sprowadza się do konieczności respektowania następujących zasad:

- nie „przyznawać” ludzkich praw dzieciom, lecz je jako oczywiste uznawać;
- zrezygnować z reproduktywnego i dominującego charakteru wychowania nastawionego na asymilację kultury elity, nie zaś na kultury całego społeczeństwa;
- uczynić stosunki wychowawcze w pełni podmiotowymi, wspierając samorozwój i autokreację każdej jednostki;
- respektować równoprawne **humanum** w każdym stadium rozwoju człowieka, od dziecka poczynając i umożliwiając mu naturalną szansę rozwoju i kształtowania własnej indywidualności poprzez jej inność i odmiennność;
- zmierzać poprzez edukację do demokratycznego przekształcenia struktury społecznej w ramach jej ustawicznego powiązania ze sferą publiczną;
- wspierać wymianę doświadczeń w zakresie różnych nurtów edukacyjnych, inspirując do alternatywnego rozstrzygnięcia nowych problemów w teorii i praktyce pedagogicznej (A. Kinder, B. Schneider 1992).

Analizując miejsce i rolę ucznia w procesie edukacji oraz stosunki jakie zachodzą między uczniem i nauczycielem na tej płaszczyźnie trzeba mieć świadomość istnienia wielu zagrożeń i antynomii w zakresie równoważności i równoprawności podmiotów. Problem polega na tym by realizacja własnej podmiotowości stawała się kompromisem wobec podmiotowości drugiego ucznia, inaczej poznającego, działającego i uznającego inne wartości.

Literatura

- Gurycka A., 1989, *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, [w:] Kofta M. (red.), *Wychowanie jako podmiot działań*, Warszawa.
- Góralski A., 1980, *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa.
- Kubiak-Jarecka E., 1996, *Podmiotowość w wychowaniu a demokratyzacja stosunków edukacyjnych – szanse, ograniczenia, bariery*, [w:] Dudzikowa M. (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, Kraków.
- Lewowicki T., 1994, *Przemiany oświaty*, Warszawa.
- Linhart J., 1972, *Proces i struktura uczenia się ludzi*, Warszawa.
- Mieszalski S., 1996, *Dylematy myślenia pedagogicznego o stosunkach społecznych w procesie edukacyjnym*, [w:] Dudzikowa M. (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, Kraków.
- Muszyński H., 1978, *Nauczanie kompleksowe i jego kształcąco-wychowawcze walory* (cz.1), „Życie Szkoły”, nr 7/8.
- Obuchowski K., 1973, *Czynniki regulujące postępowanie człowieka*, [w:] *Mała Encyklopedia Pedagogiczna*. Suplement 1: Wkładka do czasopisma „Wychowanie”, nr 4.
- Parafiniuk-Soińska J., 1997, *Styl działalności dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela a podmiotowość uczniów*, [w:] Puślecki W., *Doświadczenie podmiotowości ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Opole.
- Schneider A., Kinder B., 1992, *Pierwotna rewolucja globalna. Jak przetrwać?* Raport Rady Klubu Rzymskiego, Warszawa.
- Sowińska H., 1992, *Uczeń jako podmiot stosunków społecznych w szkole*, „Rocznik Pedagogiczny”, T.15.

Janina Świrko-Pilipczuk

Podmiotowość w procesie kształcenia – możliwości i ograniczenia

Często podkreśla się, że podmiotowość – choć w różnych ujęciach i kontekstach – od wieków jest obecna w rozważaniach nad ludzkim życiem, nad istotą, sensem, wzorami i możliwościami człowieczego bycia w świecie (T. Lewowicki 1994, s. 50). Przyjmuje się, że tradycje idei podmiotowości w kształceniu i wychowaniu sięgają starożytności. Szczególnego jednak znaczenia problematyka ta nabrała w naszej pedagogice dopiero niedawno, w dobie emancypacji politycznej i społecznej w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych naszego stulecia (J. Górniewicz 1994, s. 39). Jak stwierdziła J. Rutkowiak – wynikało to z faktu moralnej niejako obligacji do restaurowania podmiotu ograniczonego przez totalitaryzmy oraz z faktu wyróżnionej społecznie podmiotowej pozycji jednostki, która funkcjonuje w społecznych warunkach demokracji (J. Rutkowiak 1995, s. 33).

Podobnie dzieje się w psychologii i socjologii. W obrębie pierwszej z tych nauk zagadnienie podmiotowości człowieka zostało postawione i uczynione jednym z wiodących tematów dociekań teoretycznych i programów badawczych począwszy od lat sześćdziesiątych w psychologii amerykańskiej, w Polsce zaś w latach osiemdziesiątych naszego stulecia (Z. Spindel 1992, s. 36). Także w socjologii w ostatnich latach problematyka podmiotowości nabrała większego znaczenia. Działo się tak ponieważ właśnie w ostatnich latach podmiotowość stała się „fenomenem społecznym”, a dla socjologii podporządkowanej swoją działalnością badawczą i teorii socjologicznej społecznej praxis oznacza to konieczność dostosowania schematów teoretycznych do zmieniającej się rzeczywistości jako sposób na dochodzenie do wiedzy adekwatnej (I. Uhl 1991).

Niezależnie jednak od tego jak odległe w czasie jest podejmowanie problematyki podmiotowości w naukach społecznych, badania dotyczące tego zagadnienia w pedagogice stosunkowo wciąż nie są zbyt liczne. Dość powszechna jest natomiast akceptacja idei podmiotowości wśród nauczycieli. Większość z nich zgadza się z postulatem podmiotowego udziału ucznia w procesie kształcenia. Podkreślają oni wręcz konieczność takiego organizowania tego procesu, aby uczeń przestał być przedmiotem, a stał się podmiotem edukacji. Postulaty i deklaracje tego typu wypowiedziane przez nauczycieli z jednej strony budzą radość, z drugiej jednak rodzą wiele pytań, na przykład o to jak rozumieją oni podmiotowość, jakie warunki podmiotowości i czynniki warunkujące jej rozwój znają i uwzględniają w organizowaniu procesu kształcenia, czy i w jakim stopniu postrzegają rozwój podmiotowości w aspekcie rozwoju osoby, jak rozumieją oraz jakie sposoby i zasady organizowania sytuacji dwupodmiotowych stosują w praktyce edukacyjnej, czy i w jakim stopniu i zakresie uwzględniają w swoim myśleniu i działaniu własną podmiotowość?

Odpowiedzi na te i inne pytania są niezwykle istotne jeśli uwzględnimy fakt, że to właśnie samoświadomość nauczycieli w tym zakresie oraz podejmowane przez nich działania są podstawowym warunkiem uwzględniania i rozwoju podmiotowości uczniów w procesie kształcenia. Odpowiedzi na te pytania są istotne tym bardziej, że – jak podkreśla K. Denek – wciąż mało mamy nauczycieli, których „kompetencje konsekwentnie zorientowane są na podmiotowości i partnerstwie uczniów oraz uwolnieniu ich od strachu, lęku, przymusu i nudy” (K. Denek 1997, s. 46). Przyjmując za K. Denkiem, że o wynikach zmian edukacji w Polsce zadecydują nauczyciele (K. Denek 1997, s. 46-48; 1996), z możliwymi odpowiedziami na sformułowane wyżej pytania wiążą się zagadnienia kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli.

Uczestnicząc od wielu lat w procesie kształcenia i doksztalcenia nauczycieli i współpracując z nimi na co dzień, bardzo ważne wydało mi się sformułowanie odpowiedzi chociażby na niektóre z przedstawionych wyżej pytań. W niniejszym opracowaniu postaram się przedstawić wybrane założenia i niektóre tylko wyniki badań, których przedmiotem była podmiotowość nauczycieli i uczniów.

W badaniach uczestniczyli nauczyciele nauczania początkowego studiujący zaocznie pedagogikę w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Pracowali oni według założeń charakterystycznych dla tzw. badań rozwojowych (S. Palka 1989), badań w działaniu (M. Czerepaniak-Walczak 1994), badań metodycznych (R. Arends 1994). Badania tego typu tworzą warunki do budowania związków teorii z praktyką, integracji poznania i działania, kształtowania profesjonalnego osądu (D. Tripp 1996). Jest to niezwykle istotna cecha jeśli uwzględnimy wyniki badań i analiz, których przedmiotem

jest istota teorii i jej relacje z praktyką w kształceniu i doksztalceniu nauczycieli (S. Palka 1989, 1995; J. Rutkowiak 1986, 1992; H. Kwiatkowska 1988; E. Rodziewicz 1994; K. Polak 1995 i inni.). Wskazują one bardzo wyraźnie, że kształcenie nauczycieli zorganizowane jest w dużej mierze według koncepcji technologicznych, a dokładniej koncepcji pragmatyczno-metodycznej, nazwanej „modelem krótkiego dystansu” oraz koncepcji scjentystycznej, nazwanej „modelem zawiedzionych nadziei” (J. Rutkowiak 1986; H. Kwiatkowska 1991). W ich rezultacie nauczyciele utwierdzają się w przekonaniu, że między teorią a praktyką nie ma dużego związku, że są one niespójne, że teoria nie pomaga w organizowaniu i prowadzeniu działań skutecznych. Jednocześnie przyjmują, że przeznaczeniem praktyka jest stosowanie teorii, dodajmy – teorii powstałej poza nią, której kształt nie może być modyfikowany jego własnym myśleniem i doświadczeniem, a w żadnej mierze nie może być ich rezultatem. Takie zaś przekonania nie są wyrazem poczucia podmiotowości nauczyciela.

Pomijając w tym miejscu różne sposoby rozumienia teorii i praktyki oraz możliwe relacje między nimi (patrz np.: S. Palka 1989; D. Fish 1996; A.T. Pearson 1994), należy podkreślić, że przekonania tego typu nie pomagają nauczycielowi w rozumieniu jego własnych działań i działań uczniów, nie tworzą warunków do ponoszenia odpowiedzialności za własną pracę. W znacznym stopniu natomiast blokują refleksyjność nauczyciela, jego samodzielność i twórczość. Są wyrazem braku poczucia podmiotowości wśród nauczycieli.

Tymczasem przecież wiedza pedagogiczna – jak podkreśla S. Palka – nie jest zawieszona w próżni, ma swoje różnorodne odniesienia do praktyki. Jednym z nich jest budowanie jej w toku przekształcania praktyki pedagogicznej poprzez tzw. badania przez działanie, badania rozwojowe (S. Palka 1995, s. 175). Badania tego typu stwarzają sytuacje, w których nauczyciel w swoim działaniu praktycznym, w budowaniu swojej „subiektywnej”, indywidualnej teorii posiłkuje się „obiektywną” teoretyczną wiedzą, opanowuje umiejętności przetwarzania i wykorzystania wiedzy pedagogicznej, jej krytycznej analizy i weryfikacji. Są to jednocześnie sytuacje rozwijające twórcze postawy nauczycieli, ich inicjatywę i odwagę poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań i stosowania ich w swojej praktyce zawodowej (K. Polak 1995). Mogą być dobrym sposobem rozwijania orientacji podmiotowej w ich działaniu.

Badania rozwojowe nad podmiotowością nauczycieli i uczniów zaprojektowane zostały z uwzględnieniem ich struktury (S. Palka 1989, s. 98-106).

Realizacja pierwszego etapu badań była rezultatem wielu dyskusji na temat problemów współczesnej edukacji, wymiarów i przejawów jej kryzysu, argumentów formułowanych przez krytyków szkoły, tzn. uczniów, rodziców, organizacje społeczne i polityczne, pedagogów-teoretyków, przedstawicieli innych nauk oraz samych nauczycieli.

Dyskusje skupione wokół tych zagadnień doprowadziły do sformułowania wielu pytań o przyczyny tego stanu, a następnie pytań o możliwości i sposoby dokonywania zmian. Nauczyciele formułowali je najpierw w odniesieniu do szkoły w ogóle, a dopiero później do konkretnej szkoły, w której pracują, szkoły doświadczanej bezpośrednio. W rezultacie podjęli decyzję, że głównym przedmiotem dalszych analiz i badań będzie stwarzanie uczniom w szkole warunków współuczestnictwa i współtworzenia własnego kształcenia. Jako podstawowe założenie przyjęto, że sytuacje dydaktyczne to sytuacje dwupodmiotowe (A. Gurycka 1989; G.W. Shugar 1989; W. Hajnicz 1995). Stąd problem badawczy sformułowano w postaci następującego pytania: jakie działania nauczyciela i uczniów w procesie kształcenia i jak zorganizowane tworzą warunki umożliwiające doświadczanie i rozwój podmiotowości uczniów?

W opracowywaniu założeń i podstaw tworzenia w praktyce szkolnej warunków umożliwiających doświadczanie i rozwój podmiotowości studenci ustalili, że przede wszystkim należy wyjaśnić istotę i zakres znaczeniowy pojęcia podmiotowość, a także określić warunki i czynniki sprzyjające oraz ograniczające, bądź uniemożliwiające jej występowanie. Realizacja tego zadania okazała się niezwykle trudna.

Trudności wynikały przede wszystkim z faktu, że autorzy zajmujący się tym zagadnieniem udzielają w sposób niejednoznaczny odpowiedzi na pytanie – czym w swej istocie jest ludzka podmiotowość. Przyjmują oni bowiem różne założenia metateoretyczne i skupiają swoją uwagę na różnych aspektach i wymiarach tego zjawiska. W rezultacie istnieje kilka sposobów teoretycznego rozwiązania kwestii podmiotowości; od wizji afirmujących podmiot do destrukcji tego pojęcia w postaci wizji podmiotu posthumanistycznego. Najprostsze z nich jest partechniczne, postulatyczne odwrócenie pozycji i czynienie podmiotem ucznia traktowanego dotąd przedmiotowo. Jest to dość często spotykana propozycja wyrażająca się w głoszeniu potrzeby lub wręcz konieczności „upodmiotowienia wychowanka”, „uczynienia go podmiotem”. Przy czym – jak podkreśla J. Rutkowiak – „nie dostrzega się paradoksu polegającego na faktycznym znoszeniu niezależności tego, kogo zewnętrzna siła wychowawcza zamierza uczynić kimś innym, nawet, jeśli »lepszym« niż był on poprzednio” (J. Rutkowiak 1995, s. 33).

O skomplikowaniu zagadnienia doskonale przekonuje rejestr prowokacyjnych zestawień, dowartościowujących wymiary zwykle odrzucane, wykluczane, albo naiwnego przemilczenia przedstawiony przez L. Witkowskiego. Jest to zarazem rejestr punktów przejaskrawienia, oderwania od ich komplementarnych przeciwieństw (patrz: L. Witkowski 1995, 1997). Jego analiza była dla studentów niezwykle cenna, pozwoliła bowiem rozpoznać uproszcze-

nia, sentymentalizm oraz jednostronność w sposobach rozumienia przez nich podmiotowości. Lektura tekstów tego autora i innych (np. K. Obuchowski 1993; Z. Cackowski 1979; J. Koziński 1997) umożliwiła krytyczny ogląd wielu haseł spotykanych w teorii i praktyce edukacyjnej oraz akceptowanych, często zresztą nieświadomie przez studentów (patrz także: M. Szybisz 1997; A. Olubiński 1991).

Rozpoznanie możliwych ujęć podmiotowości i wybór tych, które miały tworzyć podstawy badań, utrudnione było także przez to, że problematyka ta jest podejmowana na gruncie pedagogiki niejako w filozoficznym i psychologicznym tle. „Korzenie myślenia o podmiotowości sięgają bowiem filozofii, zaś szczególnie interesujące koncepcje stworzono na gruncie psychologii” (J. Górniewicz 1994).

W realizacji tego bardzo złożonego zadania studenci musieli pokonać wiele trudności. Ich rodzaje i rozmiary były różne; od mniejszych, technicznych, np. zdobycia literatury, do większych, bardziej podstawowych. Do tych ostatnich zaliczyć należy przede wszystkim trudności w pokonaniu przekonania o istnieniu jednej pedagogiki, jednej psychologii i jednej wspólnie tworzonej i akceptowanej filozofii. Właśnie tworzenie świadomości istnienia wielu różnych rozwiązań oraz możliwości i konieczności wyboru, a także ponoszenia odpowiedzialności za swoje wybory w wymiarze osobistym i społecznym stanowiło nie jedyną wprawdzie, ale podstawową trudność w realizacji podjętych zamierzeń.

Poza tym w czasie studiów najczęściej wprowadza się studentów oddzielnie w poszczególne dyscypliny, nie przejmując się problemem integracji tak przebiegającego studiowania. Była to następna znacząca przyczyna trudności w studiowaniu dorobku poszczególnych nauk z perspektywy podjętego problemu i tworzeniu syntez interdyscyplinarnych tego zagadnienia.

W efekcie wielu analiz, dyskusji i prac wykonywanych zarówno indywidualnie, jak i zespołowo, przyjęto rozwiązania sięgające korzeniami do tych nurtów filozofii, które podmiotowość łączą ze sprawstwem oraz przyjmują, że podmiot dookreśla się i rozwija w relacjach z innymi. Przyjęto też, że oprócz stanowisk ujmujących podmiotowość w kategoriach właściwości swoistych dla człowieka, przysługujących mu w sposób konieczny, a więc jako właściwości atrybutowych, (ujęcia filozoficzne), szczególnie istotne są psychologiczne koncepcje podmiotowości (A. Gurycka 1989; M. Kofta 1989; K. Korzeniowski 1983, 1992). Ujęcia te uwzględniają bowiem aspekty praktyczne jej rozwoju przez co mogą być dobrą podstawą rozumienia i realizacji działań tworzących korzystne warunki dla tego typu aktywności uczniów (T. Bach-Olasik, J. Kościanek-Kukacka, W. Kozłowski 1991). Rozpatrywanie

podmiotowości w aspekcie rozwojowym było istotne z tego względu, że odnoszono je do uczniów w młodszym wieku szkolnym.

W tworzeniu projektu badań wykorzystano model orientacji podmiotowej M. Kofty (1989a) i koncepcję podmiotowości K. Korzeniowskiego i współautorów (K. Korzeniowski, R. Zieliński, M. Daniecki 1983). W ramach pierwszej z nich szczególną uwagę zwrócono na istotę orientacji podmiotowej i jej przejawy w działaniu, szczególnie w formie zaangażowania-w-cel. W drugiej zaś uwzględniono ustalenia dotyczące regulacji podmiotowej i jej etapów oraz istotę poczucia podmiotowości. Ponadto spośród warunków podmiotowego działania ucznia określonych przez A. Gurycką podkreślono znaczenie przede wszystkim dwóch z nich, tzn. postaw i zachowań nauczyciela wobec uczniów oraz rozwojowych możliwości podmiotowego funkcjonowania ucznia w młodszym wieku szkolnym (patrz: A. Gurycka 1986).

Przyjęto, że podmiotowość w edukacji może być rozumiana zarówno jako cel, jak też jako zasada kształcenia, wyznaczająca metody, formy i środki zapewniające podmiotowy charakter procesu kształcenia. Oba znaczenia są ważne i w dużym stopniu komplementarne. Ich urzeczywistnieniem jest organizowanie sytuacji dwupodmiotowych, wyznaczonych zawsze układem ludzi, rzeczy i zadań. Podmiotami tych sytuacji są nauczyciele i uczniowie (A. Gurycka 1989, s. 14 i n.).

Projektowanie i realizacja tego typu sytuacji wymaga uwzględnienia roli, jaką w nich odgrywa zadanie szkolne. To właśnie źródła tych zadań, ich treść, formy i sposoby sformułowania, ich realizacja i kontrola decydują o tym, czy dana sytuacja dydaktyczno-wychowawcza może służyć doświadczeniu i rozwojowi podmiotowości uczniów i nauczycieli czy też nie.

Należy w tym miejscu podkreślić, że w praktyce często zadanie jest ważniejsze od ucznia. Tymczasem podmiotowość ucznia zwiększa się, o ile zapewni mu się prawo do wyboru zadania z wielu (prawo do swobodnego wyboru), prawo do szukania na własną rękę możliwych sposobów rozwiązań (poczucie wpływu) oraz prawo do własnej oceny zarówno procesu realizacji zadania, jak też osiągniętego wyniku (poczucie kontroli) (A. Gurycka 1989, s. 14 i n.).

Drugim, istotnym wyznacznikiem podmiotowego charakteru sytuacji dydaktyczno-wychowawczych są zachowania nauczyciela. Jeśli przyjmuje on podmiotowość jako cel i zasadę kształcenia, to ma świadomość (powinien ją mieć), że każda z osób uczestniczących w procesie kształcenia musi godzić się na ograniczanie swej podmiotowości podmiotowością drugiej osoby. Co więcej, to od niego przecież zależy czy i w jakim stopniu taka właśnie świadomość będzie się rozwijać u uczniów. W tym miejscu warto podkreślić, że w powstawaniu takiego przekonania u studentów znaczną rolę odegrały badania G. Shugar i B. Bokus. Wykazały one, że nawet małe dziecko jest już

zdolne być podmiotem włączającym osobę dorosłą do swej linii działania i że sprzyja to lepszymu wykonaniu zadań (G.W. Shugar 1989; B. Bokus 1989). Podobnie, M. Kofta stwierdził, że główne przejawy orientacji podmiotowej, tzn. generatywność, optymizm, zaufanie do siebie, selektywność i poszukiwanie przyczynowości można zaobserwować u dziecka już we wczesnym etapie jego rozwoju, tzn. w okresie niemowlęcym. Nie znaczy to oczywiście, że orientacja ta nie ulega ewolucji: zmienia się jej forma (dzięki np. opanowaniu języka, rozszerzaniu się perspektywy czasowej działania, uczeniu się złożonych sposobów oddziaływania na świat), jednakże jej istota wydaje się niezmienna (M. Kofta 1989, s. 39). Dane te pozwoliły nauczycielom w większym stopniu uwierzyć w możliwości ich uczniów oraz podejmować starania, aby nie zastępować aktywności uczniów swoją aktywnością.

Uogólniając, w tworzonym projekcie badań przyjęto, że uczestnicy sytuacji dydaktycznych są ich twórcami. Dla nauczyciela stwarzającego warunki podmiotowego udziału uczniów w procesie dydaktycznym oznaczało to zapewnienie uczniom możliwości realizacji prawa do swobodnego wyboru, poczucia wpływu i poczucia kontroli. Oznaczało to również przyjęcie trzech podstawowych, ogólnych etapów podmiotowej regulacji zachowań uczniów, tzn. formułowania i/lub wyboru celów i zadań z wielu, określania i/lub wyboru sposobów, form i środków realizacji celów i zadań, jak i uzyskanych wyników. Etapy te następnie uszczegółowiono o dodatkowe ustalenia i rozpisano na reguły działania, następnie na projektowane działania nauczyciela i uczniów. Całość ułożono w sposób właściwy dla procedury badań eksperymentalnych realizowanych techniką grup równoległych. W ten sposób powstał program zmian, czyli w ujęciu S. Palki rezultat drugiego etapu badań rozwojowych (S. Palka 1989, s. 98 i n.).

Wprowadzanie projektu zmian do praktyki odbywało się stopniowo. Wstępnie nauczyciele przeznaczali na to wybrane lekcje lub ich fragmenty. Również wstępnie zaprojektowali ich tematykę. Rozpoczynali swoje doświadczenia w tym zakresie od wprowadzania wybranych rodzajów działań, np. służących wyborowi zadań przez uczniów, a nie ich formułowaniu lub też wyborowi zadań i formułowaniu sposobów ich realizacji. Czynie to najpierw w zakresie tematyki, która według ich opinii była szczególnie bliska uczniom, odpowiadała ich dotychczasowym doświadczeniom, zainteresowaniom i możliwościom. Takie dość ostrożne postępowanie spowodowane było kilkoma względami. Istotnym, oprócz złożoności samego projektu, był fakt, że nauczyciele pracowali w szkołach, w których obowiązywał system klasowo-lekcyjny w znanej powszechnie formie, z wszystkimi dobrymi i złymi jego cechami. Nauczyciele wyrażali przede wszystkim obawę o to, że ich działania będą w zbyt dużym stopniu wybiegać poza ramy ustalone przez metodykę i metodyków współpracu-

jących z ich szkołami. Poza tym obawiali się także reakcji ze strony koleżanek i kolegów, jak też dyrektorów. Co charakterystyczne, obawy te nie dotyczyły, przynajmniej na początku, reakcji samych uczniów, czy też ich rodziców.

Należy w tym miejscu podkreślić, że poszczególni nauczyciele formułowali takie i podobne zastrzeżenia w różnym stopniu i zakresie. Byli tacy, którzy mieli wiele obaw, ale też tacy, którzy uważali, że ich zamierzenia są projektem zmian odpowiednim w stosunku do proponowanych i koniecznych zmian w naszej edukacji. Dlatego też sądzili, że reakcje otoczenia będą raczej pozytywne niż negatywne. Ogólnie można powiedzieć, że nauczyciele reprezentowali różne style regulacji zachowania towarzyszące aktywności sprawczej, czyli różną orientację podmiotową. Przy czym w analizie tego faktu uwzględnić należy zarówno ich dotychczasowe doświadczenia zawodowe, jak też dotychczas wykonaną pracę w związku z podjętym tematem badań. W tym drugim zakresie, jak się później potwierdziło, takie elementy orientacji podmiotowej jak generatywność, optymizm czy zaufanie do samego siebie mogą być tworzone i modyfikowane przede wszystkim w toku kolejnych doświadczeń, w wyniku zaangażowanego działania i refleksji nad nim.

Bieżącej ewaluacji programu (S. Palka 1989, s. 100-101) dokonywano równocześnie z realizacją zaprojektowanych lekcji w czasie spotkań, które służyły omawianiu i analizowaniu projektów lekcji oraz konfrontowaniu ich z przyjętymi założeniami. Rzeczywisty przebieg lekcji odtwarzano z taśmy magnetofonowej i uzupełniano danymi z arkuszy obserwacyjnych, które służyły przede wszystkim do rejestrowania zachowań niewerbalnych uczniów.

Szacowanie bieżące było niezwykle istotnym etapem działań. W jego wyniku dokonywano korekt w projektach zajęć przewidzianych do realizacji w następnej kolejności. Na podstawie wnikliwej obserwacji, a następnie krytycznych analiz dostrzeganych faktów i zjawisk studenci mogli podejmować coraz bardziej świadome i trafne decyzje dotyczące organizacji procesu kształcenia. W tym momencie należy zauważyć, że nie wszyscy z nich, przynajmniej na początku, chcieli swoje projekty czynić przedmiotem wspólnych analiz. Jeszcze mniej odwagi mieli w prezentowaniu realnego przebiegu i wyników prowadzonych przez siebie zajęć. Przy czym sytuacja była nieco bardziej skomplikowana, ponieważ – jak obserwowałam – z jednej strony obawiali się oni ujawnienia swoich błędów, braków i pomyłek, z drugiej – odczuwali potrzebę zwerbalizowania, przedstawienia innym swoich wątpliwości i przemyśleń, tym bardziej, że obserwowali wiele nowych, innych zachowań uczniów, których wartości nie byli do końca pewni. Rodziło się w związku z tym pytanie: skąd te obawy, skąd ten lęk? Sądzę, że przede wszystkim przyczyną było dość głęboko zakorzenione w nich przekonanie, że jako nauczyciele, w większości z wieloletnią praktyką, nie powinni popełniać

błędów, pomyłek, mieć wątpliwości. Przy czym niebezpieczne było tu ich przeświadczenie, że nie należy pytać, bo jest to oznaką braku wiedzy i należy ten wstydlivy fakt ukrywać. Pewną rolę, choć w przypadku nauczycieli, z którymi współpracowałam – niewielką, odegrało również myślenie, według którego doksztalcenie nauczyciela jest ważne raczej ze względów formalnych, ale nie ma większego wpływu na jego codzienną praktykę. Trzeba jednak zaznaczyć, że w miarę upływu czasu zachowania ujawniające wskazane powyżej przekonania i przeświadczenia zostały w dużym stopniu ograniczone i – jak stwierdzali studenci – były to dla nich niezwykle ważne i cenne doświadczenia. Pozwoliły bowiem bardziej realnie ocenić swoją wiedzę i umiejętności, zauważyć zalety i osiągnięcia oraz braki, błędy. W przypadku tych ostatnich coraz częściej przyjmowali inną postawę: starali się raczej zrozumieć ich istotę, przyczyny, wyeliminować je, a nie ukrywać.

W powolnym procesie zdobywania tego typu doświadczeń w budzeniu świadomości i skłonności do wywoływania zmian w sobie i otoczeniu, wypróbowywania nowych pomysłów, istotną rolę odegrała wytworzona w grupie atmosfera współpracy, życzliwości i wzajemnego szacunku. Podstawą jej tworzenia było organizowanie spotkań w sposób umożliwiający realizację warunków poczucia podmiotowości (moc sprawcza, własne preferencje, ponoszenie konsekwencji) oraz uwzględnianie czynników warunkujących rozwój podmiotowości studentów (patrz: M. Czerepaniak-Walczak 1994). Jednocześnie uzyskiwane w miarę trwania badań rezultaty wzmacniały wiarę we własne możliwości, oczekiwania zdarzeń pozytywnych, okoliczności sprzyjających oraz zwiększyły selektywność poznawczą i poszukiwanie przyczynowości (M. Kofta 1989, s. 38-39). W rezultacie tworzyły się pełniejsze kryteria ewaluacji przyjętych założeń.

W ewaluacji bieżącej i końcowej oraz określaniu użyteczności praktycznej i zakresu stosowalności przyjętego programu badań (patrz: S. Palka 1989, s. 100- 103), bardzo istotnym czynnikiem były zachowania uczniów w czasie kolejnych zajęć oraz ich osiągnięcia szkolne mierzone w zakresie umiejętności językowych. Stwierdzono bowiem, że aktywność uczniów wzrastała, zmieniał się jej zakres i poziom. Oczywiście nie dotyczyło to wszystkich uczniów w równym stopniu i zakresie. Dość istotnym czynnikiem różnicującym ich zachowania były ich indywidualne właściwości i dotychczasowe doświadczenia, zarówno szkolne, jak i pozaszkolne (szczególnie zdobywane w rodzinie) oraz istota i rodzaje interakcji w klasie szkolnej. Jednak – jak zauważono – czynnikiem właściwie najważniejszym były cele i zadania wyznaczające zakres treściowy ich działania w czasie lekcji. Dość często było i tak, że po okresie pewnego wzrostu aktywności następował jej wyraźny spadek. Bliższa analiza wskazywała, że działo się tak na lekcjach, w czasie których zakres celów i zadań był

większy niż możliwości i potrzeby uczniów. Wtedy nie podejmowali oni w większości czynności służących planowaniu, natomiast realizowali zadania wyznaczone przez nauczyciela, jeśli towarzyszyła im wystarczająco dokładna i częsta instrukcja wykonania. Zdarzało się, że w trakcie takiego wykonywania zadań wzrastało zaangażowanie podmiotowe niektórych uczniów, ale pozostali w dalszym ciągu nie przejawiali oczekiwanych zachowań. Ogólnie jednak badani uczniowie stwarzane im możliwości decydowania i współdecydowania, działania samodzielnego i współdziałania oraz samooceny i oceny traktowali jako sytuacje naturalne. Różnili się oczywiście między sobą w zakresie i poziomie tych działań, ale po okresie początkowego zdziwienia wywołanego innością sytuacji, prawie wszyscy przyjęli, że taki sposób pracy na lekcjach jest normalny. Pomogło im w tym i to, że nie posiadali oni jeszcze zbyt wielu negatywnych doświadczeń szkolnych (uczniowie klas początkowych).

Biorąc pod uwagę drugi zakres analizowanych wyników, stwierdzono, że umiejętności językowe wzrosły w stopniu istotnym w porównaniu z grupami kontrolnymi. Ogólnie więc, wyniki uzyskane w toku badań pozwoliły potwierdzić słuszność przyjętych założeń, zweryfikować pozytywnie opracowany na ich podstawie program działań praktycznych, a jednocześnie stwierdzić, że – mimo dużego poziomu trudności i złożoności działań służących jego realizacji – wart jest szerszego upowszechniania. Zgodnie z tym niektórzy nauczyciele biorący udział w badaniach przygotowali i zaprezentowali w swoich szkołach w ramach pracy w zespołach samokształceniowych wystąpienia na temat podmiotowości, przedstawili przyjęte w czasie badań założenia oraz wyniki.

Analiza zarówno przebiegu badań, jak też uzyskanych wyników (przedstawionych wyżej w znacznym skrócie), pozwala podjąć próbę uogólnionego określenia, wskazanych w tytule opracowania, możliwości i ograniczeń uwzględniania i rozwoju podmiotowości uczestników procesu kształcenia. Oceniając przebieg kolejnych etapów prowadzonych wspólnie ze studentami badań, mogę stwierdzić, że istnieją duże możliwości rozwoju podmiotowości uczestników edukacji. Uwzględniając fakt, że efekty prowadzonych badań należy rozpatrywać w ścisłym związku z ich tematyką, można przyjąć, że możliwości te istnieją, zarówno na szczeblu kształcenia propedeutycznego, jak też wyższego. Ich zakres jest jednak wyznaczony wieloma czynnikami, których oddziaływanie może modyfikować, warunkować lub wręcz blokować skuteczność działań organizowanych w procesie kształcenia.

Nie zmienia to jednak faktu, że czynnikiem podstawowym w realnym traktowaniu podmiotowości jako celu, jak też zasady kształcenia jest świadomość i samoświadomość w tym zakresie nauczycieli. To jej treść i poziom określają rodzaje podejmowanych działań, warunkują zachowania wobec uczniów (A. Gurycka 1986). Te z kolei zależne są m. in. od wymagań roli

określonej przez regulaminy, instrukcje, stereotypy myślenia i działania, lecz także przygotowanie do zawodu (kształcenie i doksztalcenie). W zakresie tego ostatniego, jak wskazują wyniki wielu analiz i badań empirycznych, także opisanych powyżej – możliwe i potrzebne są zmiany. Jak sądzę, najbardziej potrzebne są zmiany w zakresie rozumienia istoty teorii i jej relacji z praktyką w kształceniu nauczycieli. Zmianom tym dobrze służy prowadzenie badań rozwojowych, badań w działaniu. Sprzyjają one w dużym stopniu tworzeniu się w ich uczestnikach w miarę pełnej świadomości własnych zamiarów, intencji, schematów działań, ich rezultatów i związanej z tym refleksją nad i w trakcie własnego działania. Rezultaty te umożliwiają realne urzeczywistnienie takich relacji między teorią a praktyką, które pozwalają teorię traktować jako niezbędny, podstawowy, choć nie jedyny wyznacznik projektowania, realizacji i oceny praktyki, natomiast praktykę pozwalają widzieć jako istotny czynnik rozwoju teorii (B.D. Gołębnik 1994).

Kończąc chciałabym zaznaczyć, że potrzeby, a nawet konieczności zmian w kształceniu nie zmienia fakt problematyzowania przez wielu współczesnych autorów badań nad podmiotowością już w punkcie wyjścia, tzn. w punkcie określenia ich przedmiotu i perspektywy teoretycznej, w której będą analizowane, czy wręcz przyjmowania stanowiska, według którego wypaliła się teoretyczna inspiracja do badań tej problematyki (J. Górniewicz 1994, s. 44). Sądzę, że nie rezygnacja z tej problematyki badawczej, ale odwrotnie – prowadzenie dalszych analiz i badań służyć może dobrze modernizacji procesów kształcenia w warunkach demokracji.

Literatura

- Arends R.I., 1994, *Uczymy się nauczać*, Warszawa.
- Bach-Olasik T., Kościanek-Kukacka J., Kozłowski W., 1991, *Idea podmiotowości w wychowaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8.
- Bokus B., 1989, *O warunkach narracji stwarzanych dziecku przez dorosłego (w świetle rozważań na temat podmiotowości małego dziecka w sytuacji wychowawczej)*, [w:] M. Kofta (red.), *Wychowanek jako podmiot działań*, Warszawa.
- Cackowski Z., 1979, *Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego*, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M., 1994, *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Gorzów Wielkopolski.
- Czerepaniak-Walczak M., 1997, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń.
- Denek K., 1996, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w okresie przemian*, „Kultura i Edukacja”, nr 3.
- Denek K., 1997, *Kierunki zmian edukacji w Polsce*, [w:] T.M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu*, Częstochowa-Poznań.
- Fish D., 1996, *Kształcenie poprzez praktykę*, Warszawa.
- Gołębnik B. D., 1994, *Praktyka w teorii*, „Socjologia Wychowania”, zeszyt 285, Acta Universitatis Nicolai Copernici.

- Górniewicz J., 1994, *Podmiotowość jako problem pedagogiczny. Zarys dyskusji*, „Kultura i Edukacja”, nr 2-3 (8-9).
- Gurycka A., 1986, *Skuteczność szkolnego wychowania w aspekcie orientacji podmiotowej dzieci i młodzieży*, „Edukacja”, nr 3 (15).
- Gurycka A., 1989, *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, [w:] M. Kofta (red.), *Wychowanek jako podmiot działań*, Warszawa.
- Hajnicz W., 1995, *Dwupodmiotowość i dwuzadaniowość sytuacji dydaktycznych*, Olsztyn.
- Kofta M., 1989, *Wprowadzenie*, [w:] M. Kofta (red.), *Wychowanek jako podmiot działań*, Warszawa.
- Kofta M. 1989a, *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*, [w:] M., Kofta (red.), *Wychowanek jako podmiot działań*, Warszawa
- Korzeniowski K., 1983, *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*, [w:] K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.), *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Warszawa-Wrocław- Kraków-Łódź
- Korzeniowski K., 1992, *Poczucie podmiotowości – alienacji politycznej: uwarunkowania psychospołeczne*, Poznań.
- Kozielecki J., 1997, *Transgresja i kultura*, Warszawa.
- Kwiatkowska H., 1988, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa.
- Kwiatkowska H., 1991, *Edukacja nauczycielska w optyce pytań o współczesność i przyszłość*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa.
- Lewowicki T., 1994, *Przemiany oświaty*, Warszawa.
- Obuchowski K., 1993, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa.
- Olubiński A., 1991, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia (w świetle wyników badań)*, Toruń.
- Palka S., 1989, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa.
- Palka S., 1995, *Zróżnicowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej a praktyka pedagogiczna*, [w:] S. Palka (red.), *Możliwości rozwijania i wykorzystania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, Kraków.
- Pearson A. T., 1994, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa.
- Polak K., 1995, *Teorie publiczne i teorie indywidualne nauczycieli*, [w:] S. Palka (red.), *Możliwości rozwijania i wykorzystania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, Kraków.
- Rodziewicz E., 1994, „Skoły myślenia” w edukacji. *Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń.
- Rutkowiak J., 1986, *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. I i II, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3 i 5-6.
- Rutkowiak J., 1992, *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, Warszawa.
- Rutkowiak J., 1995, *Odmiany myślenia o edukacji; mapa konturowa*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków.
- Shugar G.W., 1989, *Małe dziecko w sytuacji dwupodmiotowej: Jak powstaje i na czym polega struktura Działanie Wspólne?*, [w:] M. Kofta (red.), *Wychowanek jako podmiot działań*, Warszawa.
- Spendel Z., 1992, *Kulturowe funkcje psychologii podmiotowości*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nr 1257.
- Szybisz M., 1997, *Analiza różnych ujęć podmiotowości jako źródło kształtowania teorii i praktyki edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] W. Puślecki (red.), *Doświadczenie i rozwój podmiotowości ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Opole.
- Tripp D., 1996, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu*, Warszawa.
- Uhl I., 1991, „Podmiotowość” i „wolność” w refleksji socjologicznej, „Studia Socjologiczne”, nr 1-2.
- Witkowski L., 1995, *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków.
- Witkowski L., 1997, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa.

Eugeniusz Kameduła

Metody poszukujące w kształceniu otwartego umysłu uczniów

Metody kształcenia to dział dydaktyki, który sprawia teoretykom wiele problemów. Choć definicje metod kształcenia są bardzo podobne u różnych dydaktyków, najczęściej kłopotów przysparza ich klasyfikacja. Jeśli przyjmiemy, że metodą kształcenia można nazwać układ różnorodnych czynności nauczyciela i uczniów, prowadzących do powstania planowych zmian w wiadomościach, umiejętnościach i systemie wartości u podmiotów oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, to zarówno będzie to jakiś sposób działania, ale i także pewna forma organizacji tej pracy. Trudno więc problematykę metod kształcenia analizować w oderwaniu od pozostałych działów dydaktyki ogólnej.

1. Główne problemy podziału metod kształcenia

W historii wychowania znane są różnorodne metody wychowania oraz uczenia się. W okresie wspólnoty pierwotnej przygotowanie do życia młodych pokoleń odbywało się poprzez przekazywanie umiejętności potrzebnych do życia w tym społeczeństwie przez starszych i doświadczonych członków wspólnoty plemiennej. Dominowały więc metody praktyczne, młodzi członkowie wspólnoty najczęściej naśladowali czynności dorosłych, a także słuchali rad i objaśnień swych nauczycieli. W miarę rozwoju cywilizacyjnego następował większy podział wykonywanych prac przez członków różnorodnych społeczności, co też zaważyło na profilu przygotowania do życia młodych pokoleń. Również metody zdobywania wiadomości i umiejętności także się doskonaliły.

Wraz z pojawieniem się wyspecjalizowanych instytucji zajmujących się wychowaniem pojawiły się osoby, które profesjonalnie zajęły się dziećmi i młodzieżą, aby nie tylko przygotować swych wychowanków do pełnienia określonych funkcji zawodowych, ale umożliwić szerokie poznanie rzeczywistości. Bardzo często nauczycielami zostawali filozofowie, którzy starali się nie tylko przekazać swoją wiedzę o świecie i społeczeństwie ale i zaszczerpić bakcyła prowadzenia poszukiwań, odkrywania nowych problemów. Tak więc już w odległej starożytności dałoby się dokonać podziału metod kształcenia, które wymagały od uczącego się trzech rodzajów aktywności: praktycznej, asymilacji treści podawanych słownie oraz obserwacji zjawisk zachodzących w przyrodzie i społeczeństwie. Można więc mówić o metodach słownych, oglądowych i opartych na działalności praktycznej, gdzie zaangażowanych jest wiele zmysłów. W tamtych też czasach widoczny był również podział metod na podające gotowe treści oraz metody poszukiwania i odkrywania nowej wiedzy. Dobrą tego ilustracją mogą być takie metody słowne jak akroamatyczna polegająca na przekazaniu gotowej wiedzy uczniowi, który powinien cały wysiłek skoncentrować na zapamiętaniu jak największej liczby szczegółowych informacji oraz erotematyczna polegająca na stawianiu pytań oraz odpowiadaniu na nie. Mistrzami stosowania takiej metody byli sofisci. W późniejszych czasach odmianą metody erotematycznej była metoda katechetyczna, niezwykle popularna w średniowieczu (J. Zborowski 1966, s. 15). Pod koniec XIX i na początku XX wieku popularnymi stały się metody heurystyczne, znane jeszcze ze starożytności, ale wymagały one dużego wysiłku uczących się, dużego nakładu czasu, a efekty nie były duże. Być może, że jedną z przyczyn mogła być mała dostępność różnorodnych materiałów dydaktycznych i urządzeń do ich prezentacji.

Innymi kryteriami podziału wyodrębnionymi przez dydaktyków może być źródło informacji, aktywność uczących się oraz poznawanie przedmiotów i zjawisk rzeczywistości. J. Pólturzycki (1966, s. 119) wymienia także metody proste – jednorodne, jak: wykład, dyskusja, pokaz czynności, pogadanka oraz metody kompleksowe – złożone, jak: metoda nauczania praktycznego, która obejmuje przykład, pokaz czynności, metoda problemowa i inne. J. Zborowski wyróżnił 3 grupy metod: A. Metody nauczania służące opracowaniu nowego materiału – a w nich metody podające, poszukujące oraz kierowania samodzielną pracą uczniów, B. Metody utrwalania i C. Metody sprawdzania wyników nauczania (J. Zborowski 1966, s. 58).

W literaturze amerykańskiej można spotkać się ze stanowiskiem, że nie wymienia się pojęcia *metody kształcenia* ale wyróżnia się modele nauczania. B. Joyce i M. Weil (1986) opisali 20 głównych modeli, z których najważniejszymi według R.I. Arendsa (1994) są: a) nauczanie podające z wyko-

rzystaniem wstępnego uporządkowania, b) nauczanie pojęć, c) nauczanie bezpośrednio, d) uczenie się we współpracy, e) uczenie się przez odkrywanie (dyskusja). Bliższa charakterystyka tych modeli wskazuje, iż procedury lekcyjne opisywane przez R.I. Arendsa są bardzo zbliżone do realizacji zadań dydaktycznych przy wykorzystaniu metod kształcenia stosowanych w naszych szkołach. Jeszcze bardziej rozbudowane systemy klasyfikacji metod kształcenia można znaleźć w pracach W. Schultza (1965), A.A. Bellacka (1965), E. Meyera (1975). Wyodrębnia się w nich czynniki związane z nauczycielem, uczniem i środowiskiem. Tak więc, zdaniem W. Okonia (1996, s. 252-253), gdyby próbować poszukiwania doskonałej klasyfikacji metod, to należałoby uwzględnić takie aspekty jak: a) treść kształcenia, b) styl pracy nauczyciela, c) styl pracy uczniów i d) społeczne uwarunkowanie pracy uczniów.

Interesujący i dość prosty podział metod kształcenia wyprowadził ze swojej koncepcji wielostronnego kształcenia W. Okoń. Za podstawę swojego podziału przyjął trzy rodzaje funkcji osobowości człowieka: poznawanie świata i siebie, przeżywanie świata i nagromadzonych w nim wartości oraz zmienianie świata. Te trzy funkcje leżą u podstaw jego teorii kształcenia wielostronnego. Zakłada ona, że działalność nauczyciela i ucznia wyrażać się będzie w aktywności intelektualnej umożliwiającej przyswajanie nagromadzonej przez ludzkość wiedzy przyrodniczej i społecznej przy wykorzystaniu różnych źródeł wiedzy. Tymi źródłami dla nauczyciela ma być jego przygotowanie zawodowe oraz samokształcenie i doskonalenie. Dla ucznia zaś źródłem wiedzy może być nauczyciel, przygotowane przez niego środki i materiały dydaktyczne wykorzystane na zajęciach lekcyjnych oraz literatura i środki masowego przekazu. W aktywności intelektualnej znaczną rolę odgrywa odkrywanie nowej wiedzy poprzez samodzielne rozwiązywanie różnorodnych problemów, a własna twórczość ma dać szansę wypróbowania i rozwijania zdolności, uzdolnień i sił twórczych.

Drugim rodzajem aktywności to aktywność emocjonalna polegająca na przeżywaniu i wytwarzaniu wartości o charakterze poznawczym, moralnym, estetycznym i społecznym.

Ostatni rodzaj to aktywność praktyczna, która z jednej strony wymaga poznania wiedzy o zmienianej lub wytwarzanej rzeczywistości, a z drugiej strony ma dać wzorce do działania praktycznego w dziedzinie techniki, ekonomii, produkcji i życia codziennego.

Uwzględniając te trzy typy aktywności człowieka W. Okoń wyodrębnił cztery grupy metod kształcenia: a) metody asymilacji wiedzy (lub informacyjne), polegające na przekazywaniu lub uczeniu się gotowych treści za pomocą pogadanki, dyskusji, wykładu, pracy z książką, b) metody samodzieln-

nego dochodzenia do wiedzy, zwane problemowymi, które zakładają twórczą aktywność poznawczą, polegającą na rozwiązywaniu problemów. Obok klasycznej metody problemowej autor proponuje tu takie odmiany jak: metoda przypadków, metoda sytuacyjna, burza mózgów, mikronauczanie i gry dydaktyczne, c) metody waloryzacyjne (eksponujące wartości), umożliwiające przeżywanie i ocenianie rzeczywistości poprzez różnorodne formy impresyjne i ekspresyjne, d) metody praktyczne (operatywne), służące zmienianiu rzeczywistości poprzez różnorodne ćwiczenia i realizację zadań wytwórczych (W. Okoń 1971, 1975, 1996).

W praktyce pedagogicznej stosowane są wszystkie te metody, ale też trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że często nauczyciele, zwłaszcza w starszych klasach szkoły podstawowej i w szkołach ponadpodstawowych wybierają metody podające. Na podstawie wywiadu przeprowadzonego z 98 nauczycielami teoretycznych przedmiotów zawodowych w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych ponad 78% oświadczyło, że systematycznie stosują przekazywanie nowych treści i dyktują uczniom do zeszytu najważniejsze informacje. Badani twierdzili też, że uczniowie nie potrafią korzystać samodzielnie z podręczników, wielu uczniów nie posiada ich, a na nauczanie sposobów korzystania z literatury nauczyciele nie mają czasu. Jeśli uczniowie mają coś samodzielnie przygotować, to z reguły są to jakieś prace projektowe, rysunki, czasem jakieś opracowania na podstawie literatury, ale są to nieliczne wyjątki.

Pewna część nauczycieli nie rozumie swej funkcji zawodowej, że powinnością nauczyciela jest organizowanie procesu uczenia się uczniów, czyli tworzenia warunków do samodzielnego dochodzenia do wiedzy i odpowiednia tylko pomoc uczniom w przypadku trudności. Często na pytanie „Gdzie pracujesz?” pada odpowiedź: „Wykładam historię” lub inna nazwa przedmiotu. „A gdzie wykładasz tę historię?” „W szkole podstawowej”. „A w której klasie?” „W czwartych i piątym”. Sądzić więc należy, że niska efektywność kształcenia w naszych szkołach może mieć swoje źródło, między innymi, w doborze niezbyt efektywnych metod kształcenia. Bardzo często też widzi się u uczniów brak zainteresowania dla tych treści kształcenia, które uczniowie muszą zapamiętać, bowiem za to są oceniani, a które nie są zdobywane poprzez własną aktywność.

2. Zadania szkoły w kształceniu intelektu uczniów

W nowocześnie pojmowanym procesie kształcenia uczeń powinien zdobyć podczas pobytu w szkole podstawy wiedzy o przyrodzie, technice i społeczeństwie. Nie ma to być wiedza przeładowana wielką liczbą szczegółowych informacji, bowiem wiele z nich szybko się dezaktualizuje. Uczeń

powinien więc przede wszystkim nauczyć się samodzielnego dochodzenia do wiedzy i dokonywania oceny jej z punktu widzenia ważności i przydatności do funkcjonowania w społeczeństwie ludzi dorosłych. Nieodzownym warunkiem poprawnego oceniania jest umiejętność samodzielnego, krytycznego i twórczego myślenia.

W psychologii można znaleźć wiele definicji myślenia. Najogólniej można przyjąć, że myślenie to proces poznawczy, w którym odzwierciedlane są strukturalne i funkcjonalne stosunki różnych elementów rzeczywistości (W. Szewczuk 1966, s. 258). Aby zaistniał proces myślenia musi człowiek umieć operować posiadanymi informacjami (Z. Włodarski, A. Matczak 1987, s. 182). Jeśli w toku spostrzegania, bezpośredniego odzwierciedlenia przedmiotów, dokonujemy manipulacji nimi, to jest to przejaw myślenia sensoryczno-motorycznego. Myślenie wyobrazeniowo-pojęciowe dokonuje się w oderwaniu od konkretnych przedmiotów, ale na wyobrażeniach, będących obrazami dawnych spostrzeżeń. Przedmiotem myślenia mogą być nie tylko konkretne przedmioty, osoby lub wydarzenia, ale pewne ich klasy, posiadające wspólne własności oraz relacje między nimi. Wtedy materiałem myślenia mogą być pojęcia i sądy.

Gdyby dalej klasyfikować różne rodzaje myślenia, to da się wyodrębnić dwie główne grupy: a) myślenie asocjacyjne, czyli względnie nieukierunkowane i niekontrolowane, które może występować w marzeniach i snach oraz b) myślenie ukierunkowane na cel, zachodzące przy rozmyślaniu nad jakimś problemem, a odmianami tego myślenia może być myślenie krytyczne oraz twórcze. Myślenie krytyczne (lub refleksyjne – zdaniem J. Deweya, 1957) występuje przy formułowaniu sądów o twierdzeniach. Może ono być rozwijane w wyniku stosowania zasad (reguł, strategii, schematów) mających związek z rozwiązywaniem problemów. Bardzo często myślenie wiąże się z rozumowaniem na temat przyczyn, zdarzeń, zachowań ludzi. Mogą jednak powstawać w takim rozumowaniu stereotypy, czyli uproszczenia, schematy, stosowane do kategoryzacji ludzi lub zjawisk. Mogą one dostarczać ważnych i użytecznych informacji, ale mogą też przekazywać informacje zafałszowane. Stereotypy są więc schematami w myśleniu, operowanie nimi ułatwia nam gromadzenie wielu cennych informacji, ale trzeba pamiętać, że nasze osobiste schematy mogą zawierać jakieś zafałszowania i uprzedzenia, np. „Polacy za granicą to złodzieje”, „Dobry Niemiec to martwy Niemiec” itp. .

Drugą odmianą myślenia ukierunkowanego jest myślenie twórcze, które pomaga odkryć nowe zależności, znaleźć nowe rozwiązania problemów, wynaleźć nowe sposoby, przedmioty i urządzenia, dzieła artystyczne itp. Myślenie to wykorzystuje umiejętność krytycznego myślenia nie tylko do zbadania poprawności naszego rozumowania, ale także do wytworzenia cze-

gość, co jest nowe i wartościowe. I to właśnie jest aktem twórczym (E.R. Hilgard 1967, s. 502). Myślenie twórcze występuje jako odmiana produktywnego myślenia sensoryczno-motorycznego lub wyobrażeniowo-pojęciowego. Zachodzi ono wtedy, kiedy człowiek spotyka się po raz pierwszy z nową sytuacją i daje sobie z nią radę samodzielnie. Jeśli jednak przy rozwiązaniu korzysta się z pomocy innych, to wtedy mamy do czynienia z myśleniem reproduktywnym, ale nie twórczym.

Można przyjąć, że rozwijanie procesów myślenia, a zwłaszcza myślenia krytycznego i twórczego powinno być ważnym zadaniem dla kształtowania otwartego umysłu uczniów. Ta otwartość to nastawienie na poznawanie nowej wiedzy, ale nie poprzez prostą asymilację, lecz przez odpowiednią selekcję dla rozwijania wszechstronnej osobowości człowieka.

Warto może wskazać, jakie umiejętności i intelektualne dyspozycje myślenia krytycznego powinno się kształtować w procesie kształcenia. Wskazuje je E. D'Angelo (1971, s. 7-8):

- ciekawość intelektualna – zmuszająca do poszukiwania odpowiedzi na różne pytania związane z rozwiązywaniem problemów i podejmowaniem decyzji;
- obiektywność – posługiwanie się obiektywnymi czynnikami przy podejmowaniu decyzji, unikaniu kierowania się emocjami lub subiektywnymi czynnikami, opieranie się na dowodach a nie uprzedzeniach czy niechęci;
- otwartość – rozpatrywanie z wielu stron badanego problemu dla wyrażenia wyważonego sądu;
- giętkość – gotowość zmiany własnych poglądów, unikanie zajmowania sztywnego, dogmatycznego stanowiska, otwartość na kompromis;
- sceptycyzm intelektualny – możliwość zaakceptowania wniosku jako prawdziwego do czasu zgromadzenia innych dowodów, unikanie frazesów i sloganów, pomoc w obalaniu poglądów opierających się na słabych dowodach;
- uczciwość intelektualna – zrozumienie punktu widzenia innej osoby, popieranie prawdy nawet wtedy, gdy jest ona niekorzystna dla innej osoby;
- systematyczność – doprowadzanie rozumowania do końca bez względu na to, że inna osoba unika tego;
- upór w dążeniu do celu – konsekwencja w realizacji własnych postanowień;
- zdecydowanie – formułowanie wniosków jeśli są na to dowody;
- szacunek dla opinii i poglądów innych ludzi – może się to przejawiać w umiejętności przyznania się, że nie miało się racji, a inni ją mieli, uznania, że nasz punkt widzenia jest jednym z wielu możliwych.

Ta lista dyspozycji intelektualnych nie jest wyczerpująca, ale może być pewną wskazówką dla organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej przez nauczycieli.

3. Podstawowe metody poszukujące w procesie kształcenia

Nauczanie i uczenie się poszukujące ma bardzo długą tradycję sięgającą starożytności. Metody stosowane w Grecji przez Sokratesa opierały się na rozumowaniu indukcyjnym i dialogu nauczyciela z uczniami. J. Dewey (1957) pisał o doniosłości myślenia refleksyjnego i sposobach wyrabiania u uczniów umiejętności produktywnego myślenia. J. Bruner (1974) podkreślał duże znaczenie uczenia się przez odkrywanie i takie kierowanie pracą uczniów przez nauczyciela aby stawali się oni „konstruktorami” własnej wiedzy.

W uczeniu się przez odkrywanie rolą nauczyciela jest wspomaganie uczniów przy stawianiu przez nich pytań, szukaniu na nie właściwych odpowiedzi, pomaganie przy rozwiązywaniu teoretycznych i praktycznych problemów badawczych, oczywiście na miarę uczniów. Aby takie odkrywanie było możliwe, to w procesie kształcenia nauczyciel musi stworzyć właściwe warunki organizacyjne oraz zastosować odpowiednie metody zdobywania wiedzy. Na warunki organizacyjne składać się będą właściwe warunki lokalowe, wyposażenie szkoły i sal dydaktycznych w niezbędne materiały i środki dydaktyczne oraz zaplanowanie adekwatnych do celów i treści kształcenia form organizacji pracy zespołów uczniowskich.

Wybór metod kształcenia zależec będzie w dużym stopniu od poziomu umysłowego uczniów, możliwości aktywizacji zespołu klasowego a także samych umiejętności nauczycieli, a z tym nie zawsze jest dobrze. Obserwacje praktyki wskazują, że do takich zadań lepiej przygotowani są nauczyciele nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego, a znacznie gorzej nauczyciele uczący poszczególnych przedmiotów w klasach starszych, co jest niewątpliwie słabością naszego systemu kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych.

Do podstawowych metod poszukujących zaliczyć można gry i zabawy dydaktyczne, występujące najczęściej na szczeblu wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego. Wymagają one od ucznia dużej aktywności, a także sporej samodzielności w rywalizacji z kolegami, znajdowania najlepszego rozwiązania oraz otwartości umysłu przy wykorzystaniu zdobytej wcześniej wiedzy. Nauczyciele mogą wykorzystywać takie odmiany metod aktywnych jak burza mózgów lub giełda pomysłów, metody sytuacyjne, symulacyjne, dramę itp. Z powodzeniem można też wykorzystywać różne odmiany nauczania i uczenia się problemowego. Bardzo przydatne mogą być metody wywodzące się z koncepcji nauczania całościowego. Szkoda, że tak rzadko w naszej szkole sięga się np. do planu jenajskiego, lub wykorzystania z niego tylko niektórych elementów, ale bardzo przydatnych do pobudzania aktywności i samodzielności uczniów w poszukiwaniu, odkrywaniu i badaniu rzeczywistości przyrodniczej i społecznej. Z tradycyjnych metod kształcenia

powinno się umiejętnie wykorzystywać metody oparte na obserwacji i pomiarze, a ze słownych dyskusję. Duże możliwości dla aktywizacji uczniów w procesie kształcenia daje nauczanie i uczenie się integralne, na szczęście ostatnio bardzo popularyzowane i stosowane w klasach początkowych w naszych szkołach.

Kształtowanie aktywności i otwartego umysłu uczniów może ułatwiać odpowiedni dobór materiałów i środków dydaktycznych będących podstawą dla budowania w umyśle ucznia odpowiedniej struktury wiedzy (E. Kameduła 1990).

Konkludując można powiedzieć, iż w procesie kształcenia powinno się dążyć do preferowania metod poszukujących, umożliwiających bardziej efektywne i świadome poznawanie treści kształcenia. Dobór metod jest jednak uwarunkowany zarówno możliwościami zapewnienia odpowiednich form organizacyjnych, jak i umiejętnym wykorzystaniem różnorodnych źródeł wiedzy. Jeśli uczeń będzie potrafił nie tylko odpowiednio selekcjonować poznawane treści, tworząc z nich jasną i przejrzystą strukturę wiedzy, ale i poprawnie rozumować – to można sądzić, iż będzie to wpływało korzystnie na kształtowanie u uczniów otwartego umysłu, gotowego na podejmowanie dalszych wysiłków w kolejnych etapach edukacji, a potem i w pracy zawodowej.

Literatura

- Arends R.I., 1994, *Uczymy się nauczać*, Warszawa.
- Bellack A.A., 1965, *The Language of the Classroom. Meanings Communicated in High School Teaching*, New York.
- Bruner J.S., 1974, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa.
- D'Angelo E., 1971, *The Teaching of Critical Thinking*. Amsterdam.
- Dewey J., 1957, *Jak myślimy*, Warszawa.
- Hilgard E.W., 1967, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa.
- Joyce B., Weil M., 1986, *Models of Teaching*, Englewood Cliffs, N.J. Prince-Hall.
- Kameduła E., 1990, *Środki dydaktyczne w strukturalizacji wiedzy uczniów*, Poznań.
- Meyer E., 1975, *Gruppenunterricht. Grundlegung und Beispiel*, Oberursel.
- Okoń W., 1971, *System dydaktyczny*, Warszawa.
- Okoń W., 1975, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa.
- Okoń W., 1996, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Pólturzycki J., 1996, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń.
- Schultze W., Schleiffer G., 1965, *Arbeitszeitanalyse des Volkshullehrers und Rationalisierung des Unterrichts*, Frankfurt A.M.
- Szewczuk W., 1966, *Psychologia*, Warszawa.
- Włodarski Z., Matczak A., 1987, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa.
- Zborowski J., 1966, *Unowocześnienie metod kształcenia*, Warszawa.

Andrzej Ćwikliński

Relacje pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia

Społeczne relacje uczniów i nauczycieli w procesie kształcenia pozostawały przez wiele lat na marginesie zainteresowań pedagogów. Można było odnieść wrażenie, iż fascynacja rozwojem intelektualnym ucznia zepchnęła zupełnie na odległy plan rozważań potrzebę szerokiej wizji rozwoju osobowości dziecka. Spowodowało to sytuację, w której rozwój intelektualny prawie w całości zdominował, czy wręcz zastąpił rozwój osobowości ucznia w takich zakresach, jak rozwój moralny, emocjonalny czy społeczny. Tak rozumiany proces kształcenia z wyraźnym eksponowaniem jednego aspektu rozwoju osobowości przy ignorowaniu pozostałych najczęściej może prowadzić jeżeli nie do zaburzeń osobowości, to z pewnością do jej dezintegracji. Powstała sytuacja, w której wąsko rozumiane kształcenie intelektualisty zastąpiło szeroko rozumiane kształtowanie jednostki jako człowieka. Wzmagaający się rozdział między teorią a praktyką pedagogiczną powodował jeszcze większą przepaść między nauczaniem a wychowaniem. Teoretyczne konstatacje o jedności kształcenia i wychowania w swym wyrazie niezwykle słuszne, w praktyce realizowane były i są w niewielkim stopniu. Dydaktyka ogólna opisująca na wiele sposobów treści, formy, metody i środki nauczania pomijała w dużym stopniu sam aspekt społeczny procesu uczenia się i nauczania. Tymczasem społeczne relacje między nauczycielem a uczniami są koniecznym, choć nie zawsze zauważanym i docenianym składnikiem procesu kształcenia i wychowania. To, jakim człowiekiem jest nauczyciel, jak organizuje swoje kontakty społeczne z uczniem znaczy w sensie rozwoju społecznego ucznia więcej, niż szereg precyzyjnie i trafnie dobranych metod i środków.

Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest fakt, iż dydaktyka przez wiele lat w swych badaniach akcentowała podejście ilościowe, co powodowało

często niechęć do badania tych zjawisk, które trudniej poddają się pomiarowi. Stąd też zagadnienia wpływu osobistego nauczyciela i uczniów, rozwój i kształtowanie wzajemne ich osobowości, charakter relacji społecznych między nimi, rozwój moralny i emocjonalny – rzadko stawały się przedmiotem dociekań naukowych.

Narastająca fala patologii społecznej przywołuje potrzebę przyjrzenia się owym relacjom społecznym, których uczeń doznaje w szkole w kontaktach z nauczycielem i rówieśnikami. Tam bowiem nie tylko ów rozwój społeczny ma miejsce, ale proces kształcenia winien ów rozwój modelować na miarę społecznych oczekiwań. Jeśli hasła, iż szkoła przygotowuje do życia, a nawet więcej, że jest życiem dziecka, nie mają pozostać puste, nie wolno zapominać, iż egzystencja ta nie odbywa się w próżni, ale w kontaktach z drugim człowiekiem i grupą. Nauka społecznego funkcjonowania jest równie ważna, a może i ważniejsza od tysięcy często zbędnych informacji przekazywanych uczniom w trakcie ich pobytu w szkole. Zbyt mało jest pedagogiki uspołecznionej, która wskazywałaby, iż relacje społeczne z drugim człowiekiem i zbiorowością są kluczem do sukcesu życiowego, rodzinnego czy zawodowego. W efekcie młodzież posiada często szeroki zakres wiadomości, ale ma problemy z działaniem w grupie, dla grupy i z grupą; doznaje niepowodzeń w kontaktach interpersonalnych, ma kłopoty z akceptacją drugiego człowieka czy w końcu samego siebie.

Nie chodzi oczywiście o to, by relacje społeczne w szkole miały wymiar dowolny, ale o to, aby w oddziaływaniach wzajemnych nauczyciel – uczeń owe relacje kreować zgodnie z potrzebami szeroko rozumianego rozwoju osobowości. Jest to tym bardziej istotne, iż młodzież często jest porzucona społecznie albo przez nie mających dla niej czasu rodziców, albo dlatego, iż funkcjonuje w rodzinie niewydolnej wychowawczo, bądź też dlatego, iż zaczyna identyfikować się z grupami, często o aspołecznym czy wręcz antyspołecznym charakterze.

Skutkiem inercji oświaty wobec potrzeb rozwoju relacji społecznych młodych ludzi, jak też wobec patologii życia społecznego jest narastająca fala przestępczości wśród młodzieży. Nakłada się tutaj często niewydolność wychowawcza w zakresie kształtowania relacji społecznych poprzez szkołę i rodzinę. Powyższa sytuacja jest jedną z przyczyn szybko rosnącej fali przestępczości wśród młodzieży szkolnej, wzrostu alkoholizmu, narkomanii, chuligaństwa czy prostytucji. Udział młodych ludzi we włamaniach, kradzieżach, napadach rabunkowych, gdzie dochodzi do poważnego uszkodzenia ciała ofiary, napadach z bronią w ręku czy zabójstwach, w ostatnich latach dynamicznie wzrasta. W ciągu 11 miesięcy zeszłego (1997) roku w konflikt z prawem weszło ponad 54 tysiące nieletnich. Młodzież stanowiła zatem aż

15% ogólnej liczby przestępców. W grupie 13-17-latków na ogólną liczbę przestępstw młodzież popełniła 12% gwałtów, 15% kradzieży samochodów, 16% napadów rabunkowych, 30% kradzieży i 38% włamań.

Dzieci do 13 roku życia, a więc uczniowie szkół podstawowych dopuścili się w zeszłym roku 117 napadów z poważnym uszkodzeniem ciała, 11 gwałtów, 1862 włamań i 1068 kradzieży. Co najmniej kilka tysięcy nastolatków trudni się prostytutką, 150 tysięcy uczniów szkół podstawowych i średnich to młodzi narkomani, zaś 57 nastolatków było w zeszłym roku sprawcami zabójstw. To są fakty, których nie wolno nam nie dostrzegać. Można, jak sądzę, wyrazić przypuszczenie, iż sporą część odpowiedzialności za taki stan rzeczy musi na siebie przyjąć szkoła. Tymczasem władze szkolne, pedagodzy i nauczyciele poddali się swoistemu mechanizmowi obrony spostrzeżeniowej nie dostrzegając przyczyn owych zjawisk również i w tym, że nie potrafią uspołecznic ucznia w szkole, pokazać mu właściwe sposoby funkcjonowania społecznego, zaszczerpić młodym ludziom właściwe wartości życiowe, w końcu być przykładem, wzorem, mistrzem do naśladowania, kształtować społecznie pożądane postawy i zachowania.

Rodzaje wzajemnych relacji społecznych w procesie kształcenia

Stosunki społeczne można określić jako unormowane określonymi rolami i wzorcami społecznymi wzajemne postawy uczestników procesu kształcenia, wytworzone w wyniku świadomego, bezpośredniego, trwałego oddziaływania na siebie (Z. Zaborowski, 1964, s. 13). Można wyróżnić tutaj stosunki rzeczowe oparte na wspólnym działaniu i poczuciu odpowiedzialności za wyniki pracy w zespole oraz stosunki osobowe, szczególnie koleżeńskie i przyjacielskie. Układ owych stosunków związany jest z rolami społecznymi młodzieży, ich pozycją, popularnością, rangą w hierarchii społecznej. Układ ten można charakteryzować ponadto w wymiarach takich relacji międzyosobniczych, jak dominowanie i podporządkowanie, rywalizacja i współpraca, akceptacja i odrzucenie. Układ postaw wzajemnych uczniów jest złożony, gdyż zawiera w sobie zarazem aspekty formalne i nieformalne stosunków społecznych, jak też często wykazuje rozbieżność między strukturą władzy szkolnej, np. samorządu a hierarchią prestiżu, tj. uznania społecznego jakim cieszy się dany uczeń wśród kolegów. Wzajemne relacje są niezwykle ważne w procesie uspołeczniania uczniów. Zaspokajają one takie potrzeby społeczne, jak potrzebę przynależności do zespołu, nawiązywania kontaktów towarzyskich, wymianę poglądów i opinii, potrzebę uznania. Niezwykle istotny jest fakt kontroli społecznej poprzez normy grupowe, gdzie uczniowie dokonują oceny różnego rodzaju zachowań z punktu widzenia tych norm, wyrażają swoje

oczekiwania dotyczące pożądanych sposobów zachowania czy wreszcie w sposób charakterystyczny wyrażają dezaprobatę w postaci sankcji grupowych nakładanych na jej członków. Są to wszystko niezmiernie ważne elementy kształtujące wzajemne relacje i postawy budzące ich uspołecznienie, wzmacniające lub korygujące pożądane zachowania społeczne. Zachowania te uczniowie winni sobie przyswoić z równą dbałością i starannością, tak samo jak zdobywają umiejętności pisanie i czytania.

Jeśli zaś chodzi o rolę nauczyciela w uspołecznianiu uczniów – zarówno postulowaną jak i faktycznie przez niego pełnioną – to jakościowe zmiany dotyczą nie tylko rozwoju zakresu jego zachowań i obowiązków, ale również treści roli nauczyciela-wychowawcy. Coraz częściej podkreśla się obecnie fakt, iż wbrew realnym potrzebom społecznym zarówno zakres, jak też treść tej roli jest ograniczona przez samych nauczycieli. Oczekują oni od samych siebie, czy też postrzegają swoje kompetencje zawodowe bardziej przez pryzmat działań nauczycielskich niż wychowawczych. Wykazują dużą skuteczność w planowaniu i organizowaniu działalności, posiadają kompetencje kierownicze, ale często nie radzą sobie z umiejętnością nawiązywania pozytywnych kontaktów emocjonalnych z uczniami i przez to są często bezradni w kształtowaniu systemu wartości młodych pokoleń, ich postaw i przekonań.

Można postawić pytanie, jaki typ relacji pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia jest najbardziej korzystny ze względu na potrzeby rozwojowe ucznia? Obecnie wydaje się, że traci sens debata nad znaczeniem autokratycznego czy demokratycznego stylu kierowania. Ich czyste odmiany zastąpiły style pośrednie, które nie tylko są wynikiem takich czy innych postaw nauczycieli i uczniów, ale budowane są w oparciu o oczekiwania szkoły i środowiska. Niebezpieczne jest również i to, że style nazywane często pośrednimi, faktycznie są nieokreślonymi i oznaczają one nieumiejętność radzenia sobie z zespołem uczniowskim (A. Janowski 1970).

Należy też pamiętać, iż uczeń w szkole poznaje rodzaje zachowań społecznych, uczy się ich, jak również naśladuje. Dlatego też wydaje się, iż w społeczeństwie, w którym tak wiele mówi się o demokracji czy demokratyzacji życia nie może być miejsca na autokratyzm w szkole, bowiem zachowania szkolne są przenoszone na szerszy grunt zachowań społecznych. Nie można przygotowywać młodych pokoleń do życia w społeczeństwie demokratycznym postępując z nimi w sposób autokratyczny. Nauczyciele w zasadzie preferują demokratyczny styl kierowania, uznają jego wyższość, w praktyce jednak w obawie przed naruszeniem porządku i ładu, osłabieniem dyscypliny, stosują styl autokratyczny. Stanowi to jedną z przyczyn rozbieżności między deklarowanymi postawami a praktyką wychowawczą (M. Przetacznikowa 1979, s. 572). Tracą tym samym możliwość kształtowania u młodzieży takich

właściwości, które można opanować tylko w zespole kierowanym demokratycznie, jak nawyk wspólnego podejmowania decyzji, obrona własnego stanowiska, lojalność i solidarność wobec społeczności. Jest rzeczą niezwykle ważną, aby każdy młody obywatel opuszczający szkołę wychodził z niej z umiejętnością funkcjonowania w demokracji, z przekonaniem, że zachowania występujące w zespole demokratycznym są godne moralnej aprobaty i przeświadczeniem, że demokratyczne stosunki międzyludzkie warto i można kształtować również w społeczności dorosłych (A. Janowski 1970, s. 252).

Relacje pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia oparte na nagromadzeniu, uwzględnianiu opinii i norm grupy, wręcz pobudzaniu uczniów do ich wyrażania, formułowaniu reguł i zasad postępowania w sposób liberalny i zrelatywizowany, okazywanie życzliwości oraz likwidowanie poczucia napięcia i zagrożenia – to ważne atrybuty postawy nauczyciela wobec uczniów. Z drugiej strony rozbudowany system kar, narzucane własne poglądy, opinie i normy, ignorowanie opinii i norm uczniowskich, nakazy i zakazy, wrogość, napięcie i zagrożenie – nie mogą ukształtować pożądanych społecznie postaw. Skrzywiony obraz stosunków społecznych może i często zostaje przeniesiony poza mury szkolne w dorosłe życie rodzinne, zawodowe i społeczne.

Wśród kilku typów relacji między nauczycielem i uczniami najbliższe potrzebom związanych z rozwojem osobowości dziecka są relacje o charakterze stymulatywnym (Z. Zaborowski 1972). Stosunki te oparte są na partnerstwie, życzliwości i zaufaniu, akceptacji uczniów, preferencji nagród, przyjaźni i bliskości emocjonalnej, budowaniu właściwej samooceny i wiary w możliwości wychowanka. Często jednak relacje te mają charakter jedynie rzeczowy, obojętny czy wręcz konfliktowy. Relacje rzeczowe dotyczą tych sytuacji, w których nauczyciel wykonuje poprawnie swe obowiązki dydaktyczne i wychowawcze, sprawiedliwie ocenia uczniów według określonych kryteriów, lecz nie wnika w ich osobiste trudności i problemy, nie nawiązuje z nimi bliższych kontaktów, jednym słowem osobowość jego jest zamknięta i niedostępna dla uczniów, którzy spostrzegają go nie jako mistrza, który prowadzi ich poprzez nieznaną im ścieżkę życia, ale jako egzekutora treści czy programów szkolnych.

Jeszcze gorsze efekty dają stosunki nauczyciel-uczeń oparte na relacjach obojętnych. Nauczyciel nie interesuje się ani wynikami pracy uczniów, ani ich indywidualnymi problemami. Ingerencja w życie klasy ogranicza się do spraw wyjątkowych. Postawa taka nie jest aż tak rzadko spotykana, jak by się mogło wydawać. Należy pamiętać, iż do zawodu nauczycielskiego przez wiele lat selekcja miała charakter negatywny, iż często zawód ten wykonują osoby, które tak naprawdę nigdy z nim się nie identyfikowały, i które swoje frustracje przejawiają właśnie poprzez relacje obojętności w stosunku do ucznia.

Niekorzystnie na rozwój osobowości dzieci i młodzieży wpływają relacje konfliktowe. W takim typie relacji wzajemnych trwa ustawiczna walka. Nauczyciel narzuca decyzje i poglądy nieakceptowane przez uczniów, stosuje surowe sankcje. Preferencja kar jest wyraźnie zaznaczona, a uczniowie czują się stale zagrożeni. Postawy wzajemne nasycone są szeroką gamą emocji pejoratywnych. Ze względu na oczywistą szkodliwość takich relacji, nauczycieli przejawiających tendencje do organizowania kontaktów z młodzieżą w ten sposób winno się pozbawiać możliwości jakiegokolwiek oddziaływania wychowawczego.

Typy relacji społecznych w szkole często są albo czynnikiem wspomagającym rozwój społeczny ucznia lub też czynnikiem, który może ten rozwój opóźnić i dezorganizować. Niewłaściwe relacje interpersonalne w szkole wzmagane jeszcze przez warunki życia w rodzinie i środowisku mogą rodzić niedostosowanie społeczne dziecka, różnego rodzaju charakteropatie, socjopatie, brak zdolności jednostki do nawiązywania interakcji z członkami społeczności, niedorozwój uczuć wyższych, deprywację emocjonalną.

Negatywnie ukształtowane relacje społeczne prowadzą do powstania dwóch typów nieprzystosowania dzieci: biernego i demonstracyjnego. Objawy charakterystyczne dla pierwszego z nich to wycofywanie się, brak zaufania do ludzi, do nowych rzeczy i nowych sytuacji, niezależność i obojętność w kontaktach społecznych, postawy przeciw ludziom. Młodzież o tak ukształtowanych cechach wydaje się być pozbawiona poczucia powinności moralnych i poczucia winy, nie czuje się skrzepowana zakazami i regułami życia społecznego, nie okazuje również żalu i wzruszenia. Postawa ta jest niezwykle niebezpieczna, gdyż często pozostaje niezauważona przez wychowawców. Uczniowie tacy zachowują się na pozór normalnie. Niestety, często dopiero jakieś drastyczne zdarzenia odsłaniają całą prawdę o ich społecznym nieprzystosowaniu.

Młodzież o postawie demonstracyjnej ujawnia otwarcie swą agresję i wrogość, odmawia współpracy, zachowuje się prowokacyjnie, natarczywie czy wręcz napastliwie. Szuka aprobaty w szkole poprzez negację norm współżycia społecznego, wychowawców i rówieśników. Zachowaniami tymi rekompensuje sobie najczęściej brak sukcesów w nauce i odrzucenie czy brak akceptacji przez grupę rówieśniczą.

W jednej i drugiej grupie młodzieży nieprzystosowanej społecznie, a więc tej o postawie biernej i demonstracyjnej, pojawia się coraz większa niechęć czy wręcz wrogość do tych swoich rówieśników, którzy odnoszą sukcesy szkolne, są laureatami olimpiad szkolnych, podnoszą swoje kwalifikacje językowe itp. Rodzi się u nich swoista społeczna frustracja, że są już „przegrani”, mają poczucie utraconych szans życiowych i będąc na progu życia

mają już ukształtowane poczucie niespełnienia. Nakładają się na to zaburzenia emocjonalne, powodujące niemożność okazywania serdeczności, życzliwości i sympatii ani najbliższym członkom rodziny, ani rówieśnikom. Nie potrafią oni przywiązać się do nikogo w głębszy i bardziej trwały sposób. Relacje ze środowiskiem ulegają bowiem naruszeniu i deformacji. Postępuje negacja autorytetów i społecznie aprobowanych wartości. Na ich miejsce pojawiają się często autorytety fałszywe, antyspołeczne, które kierują agresję młodych ludzi przeciw członkom innych grup społecznych. Czyny agresywne nie są przy tym bezpośrednią reakcją na atak lub przeszkodę, lecz podejmuje się je jakby dla zasady, dla przyjemności rozładowania napięcia. Są one często nieadekwatne do sytuacji, nieproporcjonalnie silne i gwałtowne (Z. Skorny 1968). Zjawisko to w ostatnich latach w naszym kraju szczególnie silnie zaznacza się i wykazuje tendencje wzrostowe.

Budowanie relacji pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia zależy w tej samej mierze zarówno od postaw uczniów jak i nauczycieli. W literaturze przedmiotu zaznacza się jednak swoista dysproporcja między opisem postaw uczniowskich i postaw ich wychowawców. Tymczasem opis postaw nauczycielskich jest nie mniej ważny, zaś uczenie wychowawców introspekcji własnych relacji z uczniem może w dużej mierze wpływać na ich poznanie i korektę. To kim jest nauczyciel nie pozostaje obojętne dla przebiegu i efektów jego postępowania, dla interakcji uczeń – nauczyciel. Należy pamiętać iż wychowawca również rozwija się, z wiekiem zmieniają się jego poglądy i postawy, oczekiwania w stosunku do siebie i innych, modyfikacji ulega system wartości. Powoduje to, iż możliwości oddziaływań pedagogicznych zmieniają się i są odmienne w różnych okresach życia (Z. Włodarski, A. Matczak 1987). Nauczycielskie samopoznanie stwarza szanse na kontrolę własnego postępowania i ograniczenie wpływów niepożądanych. Znaczna większość interakcji między nauczycielem i uczniem nie ma postaci anonimowej. Wchodzą ze sobą w kontakty konkretne osoby. Różni je wiek, doświadczenie, zainteresowania, preferencje, zdolności, umiejętności, specjalistyczna wiedza. Zarówno uczniowie jak i nauczyciele różnią się temperamentem, usposobieniem, przekonaniem i poglądami. Wszystko to powoduje, iż budowanie nauczycielskiego autorytetu nie jest łatwe, a jest on jednym z najistotniejszych czynników wpływu wychowawczego. Utrzymanie zaś autorytetu w warunkach zmieniającej się rzeczywistości i dokonujących się zmianach rozwojowych młodzieży, przy wzroście ich krytycyzmu i niezależności jest wyjątkowo trudne. Wychowawca winien zatem dążyć do poznania swych mocnych stron osobowości, kontrolować swoje zachowania oraz eliminować cechy niepożądane. Nie jest prawdą, że młodzież odrzuca autorytety. Młodzi ludzie potrzebują autorytetów. Są one dla nich często drogowskazami ich

życia. Muszą to jednak być autorytety prawdziwe, a nie zafałszowane. Nauczyciel posiadający autorytet stwarza specyficzny klimat w relacjach z uczniami. Wychowankowie czują się bezpieczniejsi przez fakt, iż wiedzą ku czemu zdążają, znają cele, które warto osiągać, dostrzegają granice, których przekroczyć nie wolno. Bez ograniczeń będą nie tylko niezdyscyplinowani, ale również niepewni swoich wyborów, celów czy wartości, obojętni i nieakceptowani (T. Gordon 1993). Niezwykle znamiennym jest fakt, iż autorytet nie wymaga władzy, gdyż oparty jest na identyfikacji z osobą, której normy i przekonania są zinternalizowane. Oparty jest na dobrowolności, a nie przymusie, na zależnościach akceptowanych, a nie wymuszonych (E.B. Hurlock 1985).

Relacje pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia mają bardzo zróżnicowany wyraz, a jakość ich w dużej mierze uzależniona jest od autorytetu wychowawcy, który powoduje, iż uczniowie podążają za swoim mistrzem, a nie przymuszani są do zachowań różnego rodzaju przez nieakceptowanego przez nich nauczyciela. Zatem wiele zależy od jego osobowości. Sytuacja ta ma również swoje odniesienie po stronie ucznia. Wielostronny rozwój osobowości dziecka w sferze intelektualnej, moralnej, emocjonalnej i społecznej stwarza szanse, aby młodzież owe autorytety dostrzegła i zechciała za nimi podążać.

Literatura

- Denek K., 1996, *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, „Dydaktyka Literatury”, t. XVI.
Gordon T., 1993, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa.
Hurlock E.B., 1985, *Rozwój dziecka*, Warszawa.
Janarski A., 1970, *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, Warszawa.
Konopnicki J., 1968, *Niedostosowanie społeczne i niektóre formy profilaktyki*, „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 1.
Kwieciński Z., 1992, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa.
Przetacznikowa M., Włodarski Z., 1979, *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*, Warszawa.
Skorny Z., 1968, *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, Warszawa.
Włodarski Z., Matczak A., 1987, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa.
Zaborowski Z., 1964, *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*, Warszawa.

Ewa Czaja, Danuta Hyżak

Integracja w edukacji wczesnoszkolnej

Od kilku lat nauczanie wczesnoszkolne jest intensywnie krytykowane. Wiele elementów współczesnego systemu nauczania początkowego funkcjonuje wadliwie powodując zagrożenie dla prawidłowego rozwoju dziecka.

Diagnoza stanu edukacji wczesnoszkolnej ukazuje, iż od 1989 r. nastąpiły niekorzystne zmiany. Zmalały nakłady na oświatę, a to spowodowało ograniczenie zajęć pozalekcyjnych, zajęć wyrównawczo-korekcyjnych, likwidację dużej liczby przedszkoli, ponowne tworzenie klas łączonych, ograniczenie świadczeń na opiekę zdrowotną i rekreację dzieci. Pogorszyły się także warunki startu szkolnego. Przeprowadzone pod kierunkiem M. Cackowskiej ogólnopolskie badania osiągnięć szkolnych klas niższych, wykazały niski poziom sprawności uczniów w zakresie umiejętności typowo szkolnych, determinujących należyte postępy w nauce.

Niekorzystne skutki pociągnęły za sobą redukcje godzin w planie nauczania klas niższych, przy nieznacznych tylko zmianach treści kształcenia. To sprawiło, że programy okazały się zbyt obszerne i trudne. Większość uczniów spełnia ich wymagania w stopniu przeciętnym, a co czwarte dziecko w stopniu niedostatecznym.

Na zdrowie i samopoczucie uczniów niekorzystnie wpłynęły zbyt krótkie przerwy między lekcjami, niedostatek ruchu i przebywania na świeżym powietrzu, nadmierne zagęszczenie klas, nauka na drugiej i trzeciej zmianie.

Kształcenie wczesnoszkolne, nadmiernie jednostronne i sformalizowane spowodowało nasilenie negatywnych postaw wobec szkoły.

Co drugie dziecko wykazuje pojedyncze objawy zaburzeń, a 60% wszystkich lęków jakie przeżywają dzieci w wieku szkolnym, związanych jest ze

szkołą. Słabością edukacji jest również nadmierna dydaktyzacja przy jednoczesnym zaniedbaniu funkcji wychowawczych i opiekuńczych.

Ukazane problemy i krytyczne uwagi pod adresem szkoły wskazują na konieczność zmian w edukacji wczesnoszkolnej. Zmiany na lepsze stwarza koncepcja nauczania integralnego. Kreśli ona nowe oblicze szkoły poprzez uczynienie dziecka podmiotem edukacji.

Wielka potrzeba nauczania zintegrowanego wynika z uwarunkowań rozwoju psychicznego dziecka oraz przyporządkowanych im celów kształcenia i wychowania.

Idea integracji należy do najbardziej złożonych i kontrowersyjnych problemów pedagogiki wczesnoszkolnej. Współczesne idee koncepcji integracji nawiązują do nauki całościowej, która była swoistą formą reformy organizacji nauczania w klasach młodszych. „Uznano, opierając się na psychologicznych koncepcjach »postaci«, że świat jawi nam się jako całość, że w poznawaniu priorytet ma całość przed częścią” (R. Więckowski 1995). Skoro świat istnieje i oddziałuje na człowieka jako całość, to już dzieci powinny poznawać jego strukturalną budowę i w scalonym świecie uczyć się działać, próbować go przekształcać, doskonalić, a nawet twórczo zmieniać.

Szczególony wpływ na współczesną koncepcję integracji wczesnoszkolnej odegrały: metoda ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly’ego, nauczanie łączne Karola Linkego, pedagogika Marii Montessori oraz techniki Celestyna Freineta.

Nadal nie ma jednoznaczności w samym rozumieniu istoty integracji. Integracja (z łac. *integratio*) oznacza zespolenie się, scalanie, tworzenie całości z części. Integracja w nauczaniu początkowym może być różnie ujmowana i dotyczyć różnych elementów procesu kształcenia, obejmując postępowanie dydaktyczno-wychowawcze nauczycieli, a także czynności poznawcze uczniów.

Zdaniem Łucji Muszyńskiej integracja wychowania i nauczania w klasach młodszych przejawia się w: 1) łącznym ujmowaniu celów wychowania, nauczania i kształcenia; 2) scalaniu treści materiału nauczania oraz wychowania przez koncentrację wokół zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych; 3) tworzeniu jednolitych, integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i przeżyć dziecięcych (Ł. Muszyńska 1974).

Tak więc integracja nauczania i wychowania powinna ułatwić tworzenie w świadomości uczniów całościowego obrazu świata i w ten sposób umożliwić efektywną realizację celów dydaktycznych i wychowawczych.

Całościowe ujmowanie poznawczej rzeczywistości pozwala uczniom na głębsze jej zrozumienie, lepszą orientację w kierunkach rozwojowych zjawisk i procesów, a jednocześnie na skuteczniejsze przygotowanie do dalszej nauki.

Integracja w edukacji wczesnoszkolnej to propozycja pracy z dzieckiem zorientowana na dziecko jako podmiot i indywidualność

(*Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*).

Istotą tej koncepcji jest indywidualne traktowanie dziecka, postrzeganie go jako niepowtarzalnej całości, respektowanie indywidualnych różnic i tempa rozwoju, poszanowanie jego potrzeb rozwojowych, zdolności i zainteresowań, a także uwzględnienie „miejsca” w rozwoju dziecka, a więc jak daleko jest ono względem wymagań stawianych mu przez nauczyciela.

Założeniem tej propozycji pracy z dzieckiem jest:

- zapewnienie możliwości rozwoju każdemu dziecku,
- uwzględnienie podmiotowości ucznia w stosunkach nauczyciel – uczeń, w systemie diagnozowania i oceniania jego osiągnięć szkolnych,
- rozwiązywanie problemów, które są uczniom bliskie i związane z ich najbliższym otoczeniem,
- stwarzanie dzieciom maksymalnie sprzyjających warunków do ujawniania swego potencjału rozwojowego,
- wychodzenie w całym procesie edukacyjnym od dziecka,
- zmierzanie do rozwijania dyspozycji intelektualnych i rozwoju społeczno-emocjonalnego,
- stwarzanie dogodnych warunków do podejmowania różnorodnych działań kreatywnych.

Niezbędne jest przy tym stwarzanie dzieciom poczucia bezpieczeństwa, klimatu życzliwości i zaufania między nim a nauczycielem, tworzenie sytuacji umożliwiających przeżywanie radości i zadowolenia z osiągniętych sukcesów.

Z powyższych założeń wynika, iż w tych rozwiązaniach edukacyjnych w centrum uwagi jest dziecko-uczeń, a więc jego potrzeby i zainteresowania, jego opory i bariery, sposoby motywowania go do uczenia się tak, by nauka była przyjemnością.

Można powiedzieć, iż integracja w nauczaniu początkowym:

1. Dokonuje się w samym dziecku, które poznaje, doświadcza, przeżywa w aspekcie intelektualnym, motywacyjnym i działaniowym scaloną rzeczywistość.
2. Odbywa się poprzez osobę nauczyciela (integracja personalna). „W klasach niższych integracja, którą by można nazwać »personalną«, stanowi również warunek rozwoju, a nawet zdrowia psychicznego dzieci” (Ł. Muszyńska 1974). Warunkiem takiej integracji jest bliskość emocjonalna dziecka i nauczyciela oraz życzliwe kontakty. Szczególnie wartościowe jest dwustronne wspieranie edukacyjne, które może zachodzić między nauczycielem a uczniem oraz między uczniem a nauczycielem.
3. Zachodzi na poziomie wspólnych poczynań dziecka i nauczyciela czyli:

- nauczyciel włącza się w linię działania dziecka,
 - dziecko włącza się w linię działania nauczyciela
 - oboje wspólnie konstruują linię działania.
4. Dotyczy integracji ofert edukacyjnych. Życie toczące się w szkole i to co się dzieje poza jej murami, służy wzajemnemu wspomaganiu rozwoju dziecka.
 5. Integruje zespół klasowy, który dla wszystkich uczniów powinien być autentycznym środowiskiem życia, aktywności i rozwoju.
 6. Jest integracją środowisk życia dzieci, szkoła, dom rodzinny i grupa rówieśnicza oddziałują na dziecko łącznie.
 7. Polega na integracji wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym.

Realizacja powyższych założeń zmienia charakter i organizację procesu dydaktycznego. Rezygnuje się z systemu przedmiotowo-lekcyjnego, czyli dzielenia nauki na oddzielne i osobno realizowane przedmioty. Nie stosuje się tradycyjnych przerw, dzięki czemu dzieci pracują spokojniej, według własnego tempa i możliwości. Odstąpienie od dotychczasowej oceny dziecka eliminuje nadmiar emocjonalnych napięć, wynikających z rozbieżności między oczekiwaniami a osiągnięciami. „Podstawową strukturą organizacyjną procesu edukacyjnego stanowi integralna jednostka tematyczna wchodząca w skład zintegrowanego bloku” (Ł. Muszyńska 1974). Tworzone bloki oparte są na zainteresowaniach dzieci i dużej inwencji nauczyciela. Dziecko pełni rolę poszukiwacza i odkrywcy. Proponowane karty pracy dziecka służą scalaniu poznawanej rzeczywistości, indywidualizacji ćwiczeń oraz zbieraniu informacji o trudnościach w wykonywaniu zadań. Praca dydaktyczna oparta na całodziennym scenariuszu, który ma charakter gier dydaktycznych lub twórczych zajęć, stwarza warunki do wszechstronnej aktywności uczniów. Dużą wagę przywiązuje się do użyteczności wykonywanych zadań, aby to, co dziecko podejmuje miało dla niego sens i znaczenie. Główny nacisk kładzie się na sam proces działania, a nie na rezultaty, końcowe efekty pracy.

W tej koncepcji nauczania mamy do czynienia z tak zwanym „otwartym nauczaniem i uczeniem się”, gdzie obowiązuje respektowanie otwartości metodycznej, tematycznej i instytucjonalnej. Otwartość metodyczna oznacza uwzględnianie w planowaniu, wspólnie z dzieckiem, jego doświadczeń i możliwości działania. Otwartość tematyczna sygnalizuje konieczność holistycznego poznawania świata. Otwartość metodyczna i tematyczna warunkują otwartość instytucjonalną. Szkoła jako instytucja powinna być otwarta na rzeczywistość pozaszkolną.

Przeprowadzone badania w latach 1992-1995 przez doradców nauczania początkowego Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Poznaniu pod kierunkiem mgr Ewy Ziętkiewicz, wskazują na wyraźne preferencje nauczania integralnego w klasach I-III. Prawie 80% badanych dzieci wyraziło pozytywne opinie odnośnie tak zorganizowanej pracy. Krytyczne opinie wyraziło 18% dzieci. Ich negatywne odczucia dotyczyły przerw. Dzieciom przeszkadzał w pracy hałas na korytarzu, oraz brak kontaktów w czasie przerwy z kolegami z innych klas. Większość rodziców (82%) także pozytywnie oceniło nowy sposób pracy w klasie swego dziecka. Podkreślali, iż dzieci bardzo chętnie, bez napięć i lęków uczęszczają do szkoły.

Zdaniem nauczycieli uczniowie podczas zajęć integralnych pracują bezstresowo i z dużym zainteresowaniem. Są bardziej samodzielni, spontaniczni i otwarci. Olbrzymim atutem tej koncepcji jest stwarzanie dziecku okazji do wszechstronnego rozwoju poprzez dostosowanie ofert edukacyjnych do indywidualnych zainteresowań i możliwości. Zaobserwowane efekty w pracy z dziećmi, ich zadowolenie i dobre samopoczucie to argumenty przemawiające za tą strategią nauczania.

Podsumowując można stwierdzić, iż nauczanie zintegrowane sprzyja realizacji podstawowego zadania współczesnej szkoły, jakim jest wszechstronny rozwój osobowości dziecka.

Literatura

- Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 1997, Polski Dom Wydawniczy Ławica.
Muszyńska Ł., 1974, *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*, Warszawa-Poznań.
Więckowski R., 1995, *Kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły”, nr 4.

Urszula Augustyńska

Znaczenie świadomości osiągnięć dla wyników kształcenia

Świadomość osiągnięć szkolnych powstaje w procesie oceniania tych osiągnięć. A ocenianie szkolne budzi od dawna wiele kontrowersji tak wśród obserwatorów, jak i uczestników procesów edukacyjnych. W tym zachodzi też największy rozdźwięk między teorią a praktyką edukacyjną. O żywotności problemu świadczą np. (I. Altszuler, 1960; G. Noizet, J.P. Caverni, 1988; K. Denek, 1989; K. Konarzewski, 1993; B. Niemierko, 1993). Źródłem tych kontrowersji i rozdźwięku można upatrywać z jednej strony w braku odpowiedniego przygotowania nauczycieli w zakresie kwalifikowania postępów ucznia, z drugiej zaś w brakach teorii oceny szkolnej oraz w niewielkiej ofercie teoretycznie uzasadnionych narzędzi diagnozy osiągnięć szkolnych ucznia.

Postulaty zmian dotyczące oceniania osiągnięć ucznia wyprowadzane są obecnie głównie z idei pedagogiki humanistycznej (M. Jakowicka, 1994). Mają one też swoje uzasadnienie w wynikach badań psychologicznych nad regulacyjną rolą samowiedzy, prowadzonych w ramach orientacji poznawczej (kognitywnej). Ocena osiągnięć ucznia kształtuje uczniowską świadomość tych osiągnięć i staje się elementem samowiedzy ucznia wyrażającej się w sądach opisowych i wartościujących. Wpływa na kształtowanie się standardów osobistych oraz motywacji. Ma swój udział w tworzeniu się bardziej złożonych składników samowiedzy takich jak poczucie własnej sprawczości i samoakceptacja. Wyniki badań poświęcone związkom między poziomem samoakceptacji a wynikami uczenia się uczniów wskazują, że poziom samoakceptacji, choć ważny, odgrywa mniejszą rolę w procesie uczenia się niż szczegółowe samooceny i sądy opisowe. Nie jest więc obojętne na jakiej

podstawie te składniki samowiedzy są kształtowane w szkole. Racjonalnym i konstruktywnym działaniom tak ucznia, jak i nauczyciela sprzyja adekwatna świadomość zarówno możliwości, jak i osiągnięć (J. Koziński, 1988).

Jakie zatem ocenianie osiągnięć szkolnych sprzyja kształtowaniu się adekwatnej świadomości tych osiągnięć?

Ocenianie obejmuje sprawdzanie stanu osiągnięć ucznia oraz wartościowanie stwierdzonego stanu osiągnięć. Wartościowanie dokonywane jest względem określonego układu odniesienia. Można wskazać trzy takie układy odniesienia wartościowania osiągnięć ucznia:

- 1) program kształcenia,
- 2) rozkład osiągnięć w odpowiedniej populacji uczniów,
- 3) wcześniejsze osiągnięcia ucznia lub inne jego własności.

W pierwszym przypadku, czyli wówczas, gdy odniesieniem wartościowania jest program kształcenia tworzone są jakościowe wzorce, modele wymagań. Stwierdzone osiągnięcia porównywane są z wzorcami i oceniane ze względu na to, czy się od tego wzorca różnią, czy nie. Wzorzec może być jeden, albo może być tych wzorców wiele, na przykład tyle, ile jest ustalonych poziomów wymagań odpowiadających przyjętej skali stopni szkolnych. Wzorce mogą być tworzone dla całości treści programowych lub dla wybranych ich obszarów, czy też poszczególnych elementów treści (celów szczegółowych).

W drugim przypadku, czyli wówczas, gdy odniesieniem wartościowania jest rozkład osiągnięć w określonej populacji, stwierdzony stan osiągnięć ucznia odnoszony jest do którejś z miar tendencji centralnej tego rozkładu i oceniany ze względu na odległość od tej miary.

W trzecim przypadku aktualne osiągnięcia ucznia odnoszone są do jego wcześniejszych osiągnięć, a ocena polega na stwierdzeniu, czy osiągnięcia te są większe niż były, takie same czy też mniejsze. Osiągnięcia ucznia mogą być w tym przypadku wartościowane również względem innych jego własności, takich jak na przykład poziom inteligencji ogólnej, poziom uzdolnień specjalnych, czy inne względnie stałe cechy osobowości wykazujące korelację z wynikami uczenia się. Ocena polega wówczas na określeniu, czy stwierdzone osiągnięcia są adekwatne do możliwości ucznia.

Odpowiednio do wyróżnionych układów odniesienia, względem których wartościowany jest stan osiągnięć ucznia można mówić o 1) jakościowym (modelowym), 2) statystycznym (empirycznym), 3) ipsatywnym rodzaju kryterium oceny osiągnięć. Oceny ustalone względem różnych odniesień niosą różną informację:

– ocena względem kryterium jakościowego informuje, czy uczeń spełnił, czy nie spełnił określone we wzorcu wymaganie programowe;

- ocena względem kryterium statystycznego informuje jaką pozycję wśród innych zajmuje uczeń o stwierdzonych osiągnięciach;
- ocena ipsatywna – czy uczeń czyni postępy, czy jego osiągnięcia są na miarę jego możliwości.

W praktyce szkolnej wymienione kryteria nie są odróżniane, co nie oznacza, że nie są stosowane w ocenie osiągnięć ucznia. Są, i to powszechnie, ale w sposób zwykle nieuświadomiony. Ponadto nauczyciel oceniając osiągnięcia ucznia stosuje jeszcze szereg innych kryteriów. Będą to na przykład takie względy, jak sytuacja rodzinna ucznia, jego plany szkolne i zawodowe, wysiłek włożony w uczenie się itp. (B. Niemierny, 1990) W rezultacie ustalona i wyrażona zwykle poprzez stopień szkolny ocena, staje się niejednoznaczna. Zaburza to jej funkcję informacyjną, a co za tym idzie, utrudnia kształtowanie się adekwatnej świadomości osiągnięć. Próba przewyciężenia tego, jak również innych mankamentów praktyki oceniania osiągnięć ucznia w skali stopni szkolnych, jest ocena opisowa.

Oceny opisowe stosowane są w praktyce edukacyjnej różnych odmian szkół alternatywnych w kraju i za granicą. Wprowadzone zostały również urzędowo do szkół powszechnych dla etapu kształcenia początkowego. W założeniu, ocena opisowa ma zawierać indywidualną charakterystykę dziecka formułowaną na podstawie obserwacji jego zachowań w sytuacjach szkolnych, ukazującą jego osiągnięcia, trudności, swoiste cechy. Ustalenie kryteriów oceny opisowej oraz sposobu jej formułowania pozostawiono nauczycielom, co przyniosło z sobą wiele problemów i kontrowersji. W publikacjach książkowych i czasopismach poświęconych edukacji pojawiły się liczne autorskie przykłady ocen opisowych. Są one między innymi zamieszczone w poświęconym w całości ocenianiu szkolnemu 8 numerze „Życia Szkoły” z 1994 roku; zawarte są także w wydaniu Informatora MEN z 1993 r. „Reforma Szkolna” nr 7/8, w *Katalogu innowacji w szkolnictwie ogólnokształcącym i zawodowym*, WOM, Łódź 1992.

Analiza propozycji i przykładów ocen opisowych wskazuje na początkową przewagę rozwiązań czysto formalnych polegających, na przykład, na zamianie symbolu cyfrowego oceny na inny symbol – graficzny w postaci „słoneczka” i „chmurki”, takż graficzny układ symboli – „pieszy” – „rower” – „samochód” itd., mających wskazywać na poziom uczniowskich osiągnięć. Dalej w ocenie opisowej zaczęto wyodrębniać oprócz kryterium wymagań programowych również kryteria takie, jak „wkład pracy” w uczenie się, organizacja pracy własnej, zachowania społeczne i inne. Pomijając zastrzeżenia dotyczące uwzględniania w ocenie opisowej takich własności osobowości ucznia, jak pamięć, reakcje emocjonalne itp., można zauważyć, że jest to krok ku zwiększeniu jednoznaczności oceny. Dalszym krokiem jest uszczegóło-

wienie przedmiotu oceny, czyli, w przypadku oceniania osiągnięć szkolnych ucznia według kryterium wymagań programowych, wskazanie jaka wiedza, jakie umiejętności podlegają ocenie.

Rozważania dotyczące rodzajów kryteriów oceny osiągnięć ucznia – jakościowego, statystycznego, ipsatywnego i związanych z nimi rodzajów uzyskiwanych informacji o tych osiągnięciach, a także analiza i ocena krytyczna sposobów realizacji oceny opisowej pozwala postawić hipotezę, że kształtowaniu się adekwatnej świadomości osiągnięć sprzyja ocenianie względem kryterium jakościowego i formułowanie oceny łącznie z opisem przedmiotu oceny. Takie ocenianie nazywam ocenianiem jakościowym opisowym, a jego wynik, oceną jakościową opisową.

Jeżeli adekwatna świadomość osiągnięć sprzyja racjonalnym i konstruktywnym działaniom, to można się spodziewać, że wzrostowi poziomu adekwatności świadomości osiągnięć będzie towarzyszyć wzrost wyników kształcenia jako efekt zmodyfikowanych działań uczniów i nauczycieli. Czy zatem wzrostowi poziomu adekwatności świadomości osiągnięć odpowiada wzrost wyników kształcenia? Czy jest on zróżnicowany ze względu na poziom nauczycielskiej świadomości osiągnięć uczniów i poziom uczniowskiej świadomości osiągnięć własnych?

Określenie wpływu oceniania jakościowego opisowego osiągnięć na poziom adekwatności świadomości tych osiągnięć oraz określenie jego związku z wynikami kształcenia w zakresie matematyki na etapie wczesnoszkolnym były jednymi z celów przeprowadzonych przeze mnie w roku szkolnym 1996/97 badań empirycznych na terenie częstochowskich szkół podstawowych. Badania prowadzone były metodą eksperymentu naturalnego według planu jednoczynnikowej analizy wariancji. W badaniach wzięli udział uczniowie i nauczyciele 9 oddziałów klasy trzeciej szkół podstawowych dobranych i podzielonych na grupy porównawcze zgodnie z pierwszą i drugą zasadą randomizacji. Podstawowe wyniki badań dotyczące poruszonego tematu streszczę w dwu punktach:

– Ocenianie jakościowe opisowe osiągnięć wpływa na świadomość osiągnięć; wzrasta udział sądów trafnych tak w wypowiedziach ucznia jak i nauczyciela, a także zgodność między uczniowskimi i nauczycielskimi sądami o osiągnięciach. Wzrost trafności sądów nie jest duży, ale statystycznie istotny (na przyjętym poziomie istotności $\alpha = 0,05$). Na ogół zarówno uczniowie, jak i nauczyciele częściej przeceniają osiągnięcia niż ich nie doceniają. Niewątpliwie znaczenie ma tu fakt, że poziom aktualizacji wiedzy i umiejętności ucznia jest zwykle niższy niż poziom rzeczywisty (Z.M. Zimny, 1971), a trafność sądów ustalana była przez porównanie wyników aktualizacji z sądami ucznia dotyczącymi jego własnej wiedzy i umiejętności. Z analizy

spostreżonej zależności wynika, że w przypadku stosowania oceny jakościowej opisowej wzrost trafności sądów uczniów o własnych osiągnięciach i sądów nauczycieli o osiągnięciach uczniów w grupach eksperymentalnych pojawia się kosztem zmniejszenia liczby sądów przeceniających osiągnięcia.

– Potwierdzony został związek między świadomością własnych osiągnięć uczniów a wynikami kształcenia. Wzrostowi trafności sądów o własnych osiągnięciach funkcjonujących w świadomości ucznia, odpowiada wzrost wyników kształcenia. Jest on statystycznie istotny na przyjętym poziomie istotności $\alpha = 0,05$. Natomiast wzrost trafności nauczycielskich sądów o osiągnięciach ucznia nie skutkuje istotnym wzrostem wyników kształcenia. Innymi słowy, wzrostowi poziomowi adekwatności nauczycielskiej świadomości osiągnięć uczniów nie towarzyszy istotny wzrost wyników kształcenia (na przyjętym poziomie istotności).

Stwierdzona zależność między wynikami kształcenia a poziomem uczniowskiej świadomości własnych osiągnięć oraz brak takiej zależności między nauczycielską świadomością osiągnięć ucznia a wynikami kształcenia wskazuje, że uczeń, nawet tak młody (trzecioklasista), potrafi sam zrobić użytek z rzetelnej informacji, potrafi ją wykorzystać z pożytkiem dla swojego uczenia się.

Wniosek ten wskazuje na znaczenie, jakie dla wyników kształcenia ma uświadamianie uczniowi każdorazowo przedmiotu oceny, czyli tego, czego ocena dotyczy. Taką funkcję spełnia ocena jakościowa opisowa. Ocena ta posiada walor jednoznaczności i stanowi rzetelną informację o osiągnięciach ucznia. Jej stosowanie w praktyce szkolnej wymaga jednak formułowania i wyrażania celów kształcenia w postaci operacyjnej.

Literatura

- Denek K., 1989, *Obiektywne poznanie i wyrażanie osiągnięć szkolnych*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-2.
- Jakowicka M., 1994, *Ocena szkolna w przemianach edukacyjnych*, „Życie Szkoły”, nr 8.
- Konarzewski K., 1993, *Ocenianie oświatowe. Na marginesie książki B. Niemierki*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Kozielecki J., 1971, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa.
- Niemierko B., 1990, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa.
- Niemierko B., 1993, *Studium porównawcze teorii i praktyki oceniania w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym*, „Edukacja”, nr 3.
- Zimny Z.M., 1971, *Pomiar dynamiki funkcji intelektualnych*, [w:] J. Kozielecki (red.), *Problemy psychologii matematycznej*, Warszawa.
- Altszuler I., 1960, *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, Warszawa.
- Noizet G., Caverni J.P., 1988, *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, Warszawa.

Artur Stachura

Rozwijanie zdolności myślenia dywergencyjnego jako czynnik podnoszący skuteczność kształcenia

W świetle licznych, pojawiających się od dłuższego czasu publikacji można wnosić o prymacie potrzeby rozwijania zdolności nad przyswajaniem treści. Stosownie do tego powinny być podejmowane działania adaptujące system edukacyjny do wymagań życia w obecnym świecie.

Przedstawione opracowanie jest próbą uzasadnienia tezy, że realizacja celu ogólnego, jakim jest rozwijanie określonych zdolności intelektualnych oddziałuje także na realizację celów szczegółowych objętych programem nauczania.

Wśród wspomnianych zdolności istotne znaczenie ma zdolność myślenia dywergencyjnego. Zdolność ta aktualizuje się jako czynność intelektualna polegająca na wytwarzaniu pomysłów rozwiązań w sytuacjach dopuszczających wiele rozwiązań poprawnych i nie narzucających szczegółowego schematu odpowiedzi (J.P. Guilford 1978).

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, stąd ważne jest przygotowanie człowieka do radzenia sobie w takich sytuacjach.

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. Okoń, 1975, 1964) oraz nauczania strukturalnego (E. Piotrowski 1988, s. 76-98).

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 (M. Potemkowska 1977; J. Kujawiński 1982, 1990).

W celu zwiększenia zdolności myślenia dywergencyjnego można podawać uczniom zadania, których rozwiązania charakteryzują się jedną wspólną własnością, a mianowicie: do ich rozwiązania konieczne jest – przynajmniej w minimalnym stopniu – przeprowadzenie rozumowania dywergencyjnego. Rozumowanie to może zachodzić w procesie rozwiązywania zadania (wykorzystanie alternatywnych sposobów rozwiązania) lub podczas generowania rozwiązań (gdy cel w zadaniu wymaga podania więcej niż jednego rozwiązania).

Przeprowadzone badanie dotyczyło treści z zakresu nauczania początkowego matematyki. Taki wybór treści podyktowany był następującymi przesłankami:

Sytuacje, w których uczeń ma możliwość wyboru metody rozwiązywania zadania, pojawiają się w podręcznikach w stopniu dalece niewystarczającym. Podobnie mało jest zadań posiadających więcej niż jedno poprawne rozwiązanie. Wśród prawie 14 tys. analizowanych zadań zawartych w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń dla klas 0-4 takie zadania stanowią zaledwie 5,7% (A. Stachura 1997, s. 84). Jednocześnie nauczyciele nauczania początkowego w bardzo małym stopniu organizują proces dydaktyczny na lekcjach matematyki w sposób pobudzający do samodzielnego myślenia. Z analizy konspektów pisanych przez nauczycieli nauczania początkowego wynika, iż sytuacje pobudzające do stawiania pytań pojawiają się na lekcjach z języka polskiego w 86% konspektów, ze środowiska społeczno-przyrodniczego w 65% konspektów, natomiast z matematyki – tylko w 33% konspektów (J. Galant 1987, s. 43).

Badania diagnostyczne potwierdzają tezę, iż kształcenie matematyczne na szczeblu podstawowym nie jest wystarczająco skuteczne. W klasach 1-4 prawie połowa uczniów nie spełnia wymagań uznanych za podstawowe (Z.M. Zimny [red.] 1995).

Kształtowanie zdolności samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów w zakresie matematyki zachodzi zbyt rzadko. Ciągłe pozostaje aktualne stwierdzenie J. Brunera: „Dziecko, zamiast uczyć się rozumieć istotę stosunków matematycznych, uczy się stosować pewne techniki czy recepty, bez zrozumienia ich sensu i wzajemnego związku” (J. Bruner 1965, s. 42).

Należy zwrócić uwagę, że istnieje zgodność pomiędzy obowiązującym programem nauczania a używanymi w jego realizacji podręcznikami; struktura zadań w podręcznikach odpowiada strukturze wymagań programowych. Powstaje jednak pytanie: czy wymagania zawarte w programie nauczania są rzeczywiście tymi, które uczeń powinien spełniać (biorąc pod uwagę perspektywę dalszej nauki). Niemniej można, bazując na istniejącym programie modyfikować proces kształcenia tak, aby pogodzić realizację celów formal-

nych (dotyczących zdolności) z wymaganiami wyrażonymi w kategoriach treści, z których realizacji „rozliczany” jest nauczyciel (czyli wiedza i umiejętności wykonywania algorytmów opisane w programie).

Odpowiedzi na pytanie, czy możliwa jest taka modyfikacja procesu nauczania, aby służył on realizacji obu kategorii celów, dostarczyło badanie eksperymentalne. Oto podstawowe założenia i krótki opis badania.

Przedmiotem badania były następujące właściwości uczniów (definiowane dalej jako zmienne zależne):

- płynność matematycznego myślenia dywergencyjnego aktualizowana podczas rozwiązywania zadań z ćwiczonej kategorii zadań,
- giętkość matematycznego myślenia dywergencyjnego aktualizowana podczas rozwiązywania zadań z ćwiczonej kategorii zadań,
- skuteczność kształcenia: skuteczność przyswojenia treści określonych przez wymagania programowe; operacyjnie – skuteczność procesu rozwiązywania zadań sprawdzających spełnienie tych wymagań.

Celem głównym badania było określenie wpływu abstrakcyjności-konkretności (właściwość warunków w zadaniu) i konwergencyjności-dywergencyjności (właściwość celu w zadaniu) zadań matematycznych podawanych uczniom na rozwój płynności i giętkości myślenia dywergencyjnego oraz w konsekwencji na skuteczność kształcenia.

W zakresie wpływu czynnika eksperymentalnego na skuteczność kształcenia postawiłem następujący problem badawczy:

Czy wprowadzenie zadań zwiększających zdolność myślenia dywergencyjnego zwiększa skuteczność kształcenia?

Zmienna zależna (skuteczność kształcenia) jest określona przez zgodność-niezgodność rezultatu działania z celem działania w określonych warunkach, w których działanie jest podejmowane. Skuteczność kształcenia jest sprawdzana przez mierzenie skuteczności rozwiązywania zadań z zakresu objętego programem kształcenia. Skuteczność rozwiązywania zadania była rozumiana i wskaźnikowana jako osiągnięcie albo nieosiągnięcie celu postawionego w zadaniu, czyli podanie albo niepodanie prawidłowego rozwiązania zadania. Wskaźnikiem była **liczba prawidłowych rozwiązań** w sprawdzanie spełnienia wymagań programowych przyswajanych podczas eksperymentu.

Zmienne niezależne główne (czynniki eksperymentalne) są określone przez właściwości zadań podawanych uczniom do ćwiczenia na lekcji. Do każdej z grup w eksperymencie jest przypisany inny zestaw wartości tych zmiennych, czyli – operacyjnie – zbiór zadań o innych własnościach w ramach branych pod uwagę właściwości.

Zmienne niezależne główne to:

- *model prezentacji sytuacji zadaniowej*, określający konkretność-abstrakcyjność zadania. Dla potrzeb planowanego eksperymentu zmienna została zdychotomizowana na dwie wartości (por. Z.M. Zimny i T. Zimny 1993; A. Stachura 1997):
 - 1) **model konkretny** oraz pojęciowo-konkretny, (modele: symulacyjny, logiczny i logiczno-matematyczny) oraz
 - 2) **model abstrakcyjny** (modele: matematyczny algebraiczny i matematyczny arytmetyczny).
- *podmiotowy cel kształcenia*, określający dywergencyjność-konwergencyjność zadania jako liczbę możliwych poprawnych rozwiązań oraz możliwych sposobów ich osiągnięcia. Także ta zmienna została zdychotomizowana do następujących wartości (por. Z.M. Zimny i T. Zimny 1993; A. Stachura 1997):
 - 1) cel stymulujący działanie konwergencyjne (**cel konwergencyjny**)
 - 2) cel stymulujący działanie dywergencyjne (**cel dywergencyjny**).

Zmienne niezależne główne i uboczne opisują zbiory zadań podawane uczniom, różniące się ze względu na zmienne niezależne główne, natomiast nie różniące się ze względu na zmienne uboczne.

Zmiennymi ubocznymi w opisanym badaniu są właściwości zadań, mogące wpływać na przyswajanie wiedzy i umiejętności. Zadania podawane uczniom do ćwiczenia (stanowiące czynnik eksperymentalny) różniące się właściwościami ze względu na zmienne niezależne główne będą miały te same właściwości ze względu na zmienne uboczne.

Poniższy przykład pokazuje zadanie oryginalne (pochodzące z podręcznika „Matematyka 3” T. Józwickiego) oraz utworzone na jego podstawie zadania o wymaganych właściwościach.

Przykład

Wymaganie: dzielenie liczb naturalnych

Zadanie oryginalne (cel: konwergencyjny, model: abstrakcyjny) podręcznik, s. 33, zad. 1

Oblicz w pamięci ilorazy:

$$2:9 = \square$$

$$18:9 = \square$$

$$18:2 = \square$$

Zadanie dla grupy E1 (cel: konwergencyjny, model: konkretny)

Andrzej kupił 2 pudełka po 9 bombek w każdym. Ile bombek kupił?

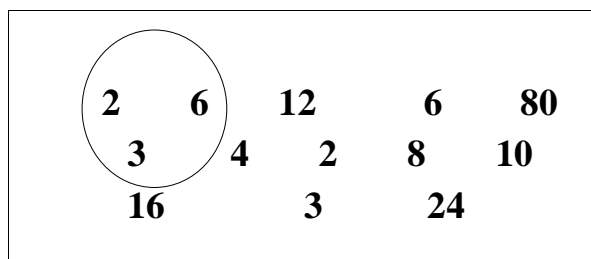
Andrzej kupił 18 bombek. W jednym pudełku jest 9 bombek. Ile pudełek kupił?

Andrzej kupił 18 bombek choinkowych w dwóch pudełkach.

Ile bombek jest w jednym pudełku?

Zadanie dla grupy E2 (cel: dywergencyjny, model: abstrakcyjny)

Otocz pętlami po trzy liczby, z których można ułożyć działania mnożenia i dzielenia. Zapisz te działania.



$$2 \cdot 3 = 6$$

$$6 : 3 = 2$$

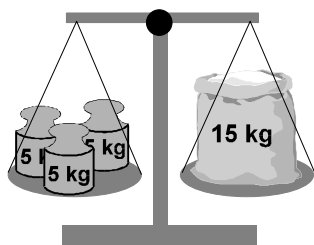
$$\underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}}$$

Zadanie dla grupy E3 (cel: dywergencyjny, model: konkretny)

Jakie działania można napisać do tego rysunku?



$$\underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}}$$

Na przykładzie można zauważyć, iż pozostałe właściwości zadania oryginalnego, specyficzne dla danego bloku tematycznego (czyli dla wymagania, którego ćwiczeniu ma służyć), takie jak forma relacji czy liczba operacji matematycznych koniecznych do rozwiązania pozostają bez zmian.

Dla każdej z trzech grup eksperymentalnych E1, E2, E3 zostały utworzone osobne zestawy zadań, które były stosowane zamiast zadań podręcznikowych. W każdym z zestawów dominowały zadania różniące się ze względu na zmienne niezależne główne. Grupa kontrolna (K) odbywała zajęcia posługując się standardowym podręcznikiem i zeszytem ćwiczeń. Zestawy te zostały przekazane nauczycielom z około dwutygodniowym wyprzedzeniem, a następnie rozdane uczniom. Każdy uczeń w grupie eksperymentalnej otrzymał zestaw (w formie broszury) i użytkował przez czas trwania eksperymentu tak samo, jak zwykły zeszyt ćwiczeń. Nauczyciele wykorzystywali standardowy podręcznik do podawania treści teoretycznych (reguł, wzorów itp.) oraz zadań wprowadzających przypisanych do tych treści.

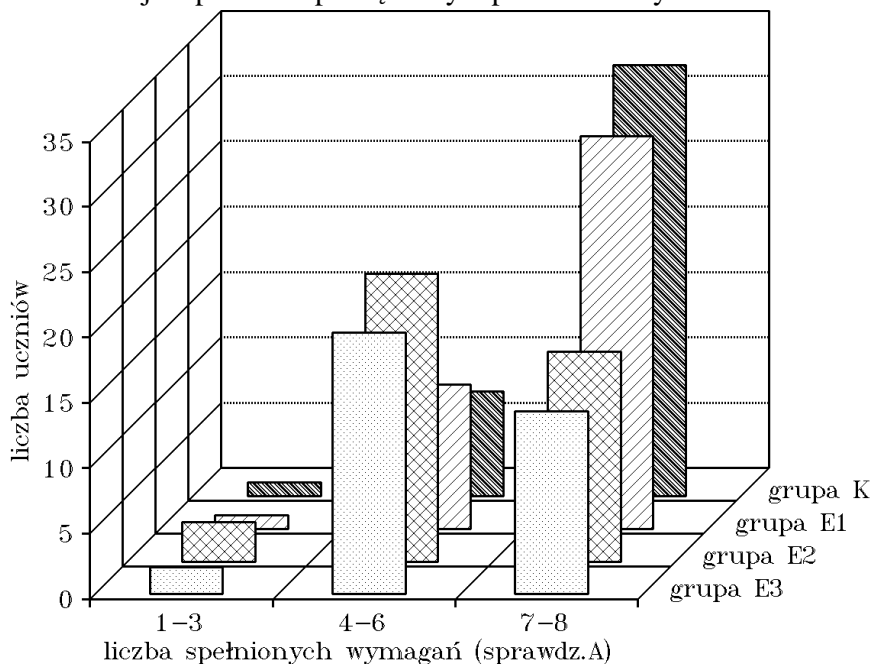
Badanie zostało przeprowadzone w okresie 1.11.1997-15.12.1997 w trzech publicznych szkołach podstawowych na terenie Częstochowy. Ogółem w badaniu wzięło udział 8 oddziałów klasy 3 (razem 198 uczniów).

Do zmierzenia skuteczności kształcenia posłużyły sprawdziany:

- sprawdzian **A** – sprawdzający spełnienie wymagań poprzedzających wymagania ćwiczone podczas eksperymentu (pomiar początkowy). Sprawdzian sprawdza spełnienie ośmiu wymagań, dlatego jego wynik jest liczbą całkowitą od 0 do 8.
- sprawdzian **C** – sprawdzający spełnienie wymagań ćwiczonych podczas eksperymentu (pomiar końcowy). Sprawdzian sprawdza spełnienie jednego wymagania, dlatego jego wynik jest liczbą całkowitą od 0 do 11.

Wyniki badania. W celu wstępnego rozpoznania wyników wyliczono rozkłady zmiennych – wyników poszczególnych sprawdzianów – w poszczególnych grupach oraz w całej badanej próbie. Rozkłady te są przedstawione na poniższych wykresach oraz w tabelach.

Wyniki pomiarów początkowych. Rozkłady zmiennej *skuteczność kształcenia* mierzonej w pomiarze początkowym przedstawia rys. 1.



Rys. 1. Rozkład wyników sprawdzianu A mierzącego stopień przyswojenia wymagań poprzedzających wymagania ćwiczone – *skuteczność kształcenia* w pomiarze początkowym

Na podstawie danych dotyczących wyników sprawdzianu A można stwierdzić, iż większość uczniów była dobrze przygotowana do przyswajania no-

wych treści programowych. Ponad 78% wszystkich uczniów opanowało sześć z ośmiu wymagań poprzedzających wymagania ćwiczone podczas eksperymentu. Tabela 1 przedstawia statystyki rozkładu zmiennej *skuteczność kształcenia* mierzonej przed rozpoczęciem eksperymentu, czyli statystyki rozkładu wyników sprawdzianu A.

Tab. 1. Statystyki rozkładu wyników sprawdzianu A – *skuteczność kształcenia* w pomiarze początkowym

Grupa	Liczebność	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Granice 95% przedziału ufności	
				dolna	górna
K	42	7,02	1,16	6,67	7,38
E1	42	6,90	1,14	6,55	7,26
E2	41	6,05	1,50	5,58	6,52
E3	36	5,97	1,58	5,44	6,51

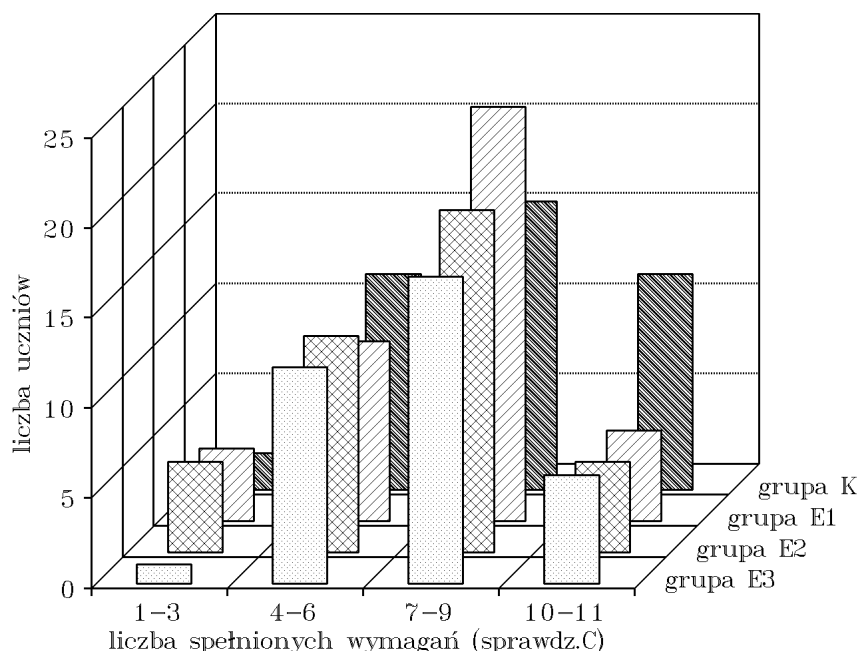
Widoczna jest różnica pomiędzy średnimi wynikami w grupach K i E1 a wynikami w grupach E2 i E3. Istotność tej różnicy (na poziomie istotności 0,05) potwierdziła analiza wariancji, w której zmiennymi grupującymi (niezależnymi) były zmienne *podmiotowy cel kształcenia* i *model sytuacji zadaniowej*, natomiast wynik pomiaru początkowego był zmienną zależną. Stwierdzenie to poparł wynik testów wielokrotnych porównań: Scheffé, Duncan i Tukeya, które wykazały różnice pomiędzy grupami: K i E2, K i E3, E1 i E2, E1 i E3 istotne na poziomie 0,05.

Można na tej podstawie stwierdzić, że uczniowie w grupach K i E1 byli lepiej przygotowani do przyswajania materiału objętego eksperymentem niż uczniowie w grupach E2 i E3. Stwierdzenie to będzie miało znaczenie przy interpretacji wyników pomiaru końcowego dotyczących stopnia opanowania materiału podawanego podczas eksperymentu.

Wyniki pomiarów końcowych. Rozkłady zmiennej *skuteczność kształcenia* mierzonej w pomiarze końcowym przedstawia rys. 2. Ponad 50% ogółu uczniów opanowało osiem albo więcej z jedenastu wymagań. Prawie 80% uczniów opanowało co najmniej sześć z tych wymagań. Tabela 2 przedstawia statystyki rozkładu zmiennej *skuteczność kształcenia* mierzonej po zakończeniu eksperymentu, czyli statystyki rozkładu wyników sprawdzianu C.

Wyniki sprawdzianów charakteryzują się zbliżonymi wartościami odchylenia standardowego. Można na tej podstawie wnioskować, iż podczas dokonywania pomiaru w kolejnych grupach nie zadziałały incydentalne czynniki zakłócające.

Po przeprowadzeniu testów istotności okazało się, iż grupy różniły się między sobą przed wprowadzeniem czynnika eksperymentalnego. Średnie wyniki w grupach K i E1 były istotnie wyższe (na poziomie $\alpha=0,05$) od średnich wyników w grupach E2 i E3.



Rys. 2. Rozkład wyników sprawdzianu C mierzącego stopień przyswojenia wymagań ćwiczonych podczas eksperymentu

Tab. 2. Statystyki rozkładu wyników sprawdzianu C – skuteczność kształcenia

Grupa	Liczebność	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Granice 95% przedziału ufności	
				dolna	górna
K	42	7,69	2,39	6,94	8,44
E1	42	7,02	2,38	6,28	7,77
E2	41	6,90	2,28	6,18	7,62
E3	36	7,11	2,27	6,34	7,88

Pomiary spełnienia wymagań po eksperymencie wykazały brak istotnych różnic pomiędzy grupami, czyli grupy E2 i E3 osiągnęły taki sam wynik jak grupy K i E1. Średnie we wszystkich grupach były równe.

Można zatem stwierdzić, iż wprowadzenie czynnika eksperymentalnego w grupie E1 nie zmieniło skuteczności kształcenia względem grupy kontrolnej, natomiast w grupach E2 i E3 zwiększyło poziom skuteczności kształcenia z niższego (od poziomu w grupie kontrolnej) przed eksperymentem do równego po eksperymencie.

Wyniki badania pokazują, iż proces kształcenia zrealizowany w grupach eksperymentalnych E2 i E3 spowodował dwa skutki:

- pierwszy (wynikający z podstawowego celu badania) – zwiększenie u uczniów zdolności myślenia dywergencyjnego (uczniów, którzy ćwiczyli rozwiązywanie zadań o celu dywergencyjnym charakteryzowały wyższe wskaźniki płynności i giętkości myślenia dywergencyjnego) oraz
- drugi (wynikający z potrzeb praktyki dydaktycznej) – większą skuteczność kształcenia. Wprowadzenie czynnika eksperymentalnego wpłynęło pozytywnie na poziom przyswojenia wymagań programowych z objętego eksperymentem zakresu treści kształcenia, redukując braki w przyswojeniu treści programowych. Uczniowie z grup, w których po eksperymencie zaobserwowano wyższą przeciętną zdolność myślenia dywergencyjnego osiągnęli takie same wyniki opanowania wymagań programowych co uczniowie z pozostałych grup, pomimo tego, że przed eksperymentem byli słabiej przygotowani do przyswajania tych wymagań.

Dla celu tego opracowania szczególnie ważna jest druga sfera oddziaływania czynnika eksperymentalnego. Przedstawione wyniki pozwalają sformułować następujący wniosek: **Stosowanie proponowanej metody rozwijania zdolności myślenia dywergencyjnego pozwala na realizację celów edukacyjnych objętych programem nauczania ze skutecznością większą niż konwencjonalne metody kształcenia.**

Skuteczność kształcenia jest tu rozumiana jako spełnienie wymagań programowych, które to wymagania dotyczą w znacznej mierze przyswajania wiadomości i umiejętności o charakterze instrumentalnym. Gdyby program zawierał także wymagania dotyczące rozwijania zdolności, skutek eksperymentu byłby bardziej widoczny ze względu na spełnienie także tych wymagań.

Fakt, że pozytywny wynik przedstawionego eksperymentu został osiągnięty mimo, że badanie dotyczyło zwiększania jednej tylko spośród wielu pożądanych zdolności intelektu oraz że zdolność ta podlegała stymulacji w stosunkowo wąskim zakresie treściowym i w krótkim okresie czasu pozwala postulować rozszerzenie proponowanej metody i wdrożenie jej do praktyki w celu zwiększenia efektywności kształcenia.

Literatura

- Bruner J., 1965, *Proces kształcenia*, Warszawa.
- Galant J., 1987, *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*, Warszawa.
- Guilford J.P., 1978, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa.
- Kujawiński J., 1982, *Rola problemów otwartych w początkowym nauczaniu matematyki*, Poznań.
- Kujawiński J., 1990, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa.
- Okoń W., 1964, *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa.
- Okoń W., 1975, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa.
- Piotrowski E., 1988, *Operatywność wiedzy uczniów*, Poznań.

- Potemkowska M., 1977, *Rola zadań tekstowych typu problemowego w początkowym nauczaniu matematyki*, Warszawa-Poznań.
- Stachura A., 1997, *Wymagania programowe a zadania podręcznikowe*, Częstochowa.
- Zimny Z.M., 1993, Zimny T.M., *Wstęp do diagnostyki treści początkowego kształcenia matematycznego*, Częstochowa.
- Zimny Z.M. (red.), 1995, *Pomiar dydaktyczny jako instrument doskonalenia procesu kształcenia*, Częstochowa.

Małgorzata Piasecka

Analiza celów kształcenia autorskiego programu na poziomie szkoły wyższej

Wstęp

Czasy współczesne są określane jako okres „cywilizacji na rozdrożu”, „międzyepoki”. Kryzys edukacji jest tylko elementem wielopłaszczyznowego kryzysu, w jakim znalazł się współczesny świat. Można mówić zatem także o „edukacji na rozdrożu”. Przywołując w tym miejscu teorię rozwoju T. Khuna, można powiedzieć, iż zaistniało stadium krytyczne współczesnej nauki. Oznacza to nieuchronną zmianę obowiązującego paradygmatu naukowego, gdyż osiągnęliśmy punkt zwrotny, w którym cel i istota edukacji muszą zostać zdefiniowane na nowo. Póki co, mamy do czynienia ze współzawodnictwem dwu paradygmatów, które nazywam tutaj: tradycyjnym i paradygmatem wyobraźni. Utożsamiając swoje myślenie o edukacji z nowym paradygmatem naukowym proponuję analizę celów kształcenia autorskiego programu nauczania w oparciu o następujący porządek postępowania badawczego: po pierwsze – powołam się na koncepcję człowieka wolnego i wynikające z niej koncepcje osobowości, po drugie – scharakteryzuję nową orientację w kształceniu nauczycieli w kontekście celów jakie z niej wynikają (H. Kwiatkowska 1988), po trzecie – odwołam się do modelu kształcenia wyzwającego (W. Puślecki 1995), po czwarte – odniosę się do podmiotowych celów kształcenia i strategii ich uzewnętrzniania, po piąte – zaprezentuję projekty upodmiotowiających zajęć dydaktycznych z zastosowaniem teleologicznej strategii „O” i „E” (W. Puślecki 1995).

Program przedmiotu „Współczesne tendencje w nauczaniu” jest programem autorskim piszącej te słowa i jest realizowany w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie. Odnosi się on do zasadniczych kwestii dydaktycznych tzn. procesu dydaktycznego, celów kształcenia, treści kształcenia, metod i form nauczania, metod oceniania. Treści przedmiotu tworzą dynamiczną strukturę. Są one prezentowane w oparciu o różne metody nauczania (metoda projektowania okazji edukacyjnych, twórcze rozwiązywanie problemów, wybrane techniki metody Silvy, elementy metody dramy) (R. Łukasiewicz, 1994; E. Nęcka, 1994; J. Silva, B. Goldman, 1996; B. Way, 1995). Metody te będące treścią samą w sobie, są także nośnikiem pozostałych treści tego przedmiotu. Tak zbudowany program realizuje zatem nie tylko cele teoretyczne, ale także praktyczne. Ze względu na ramy i charakter tego artykułu nie jest możliwe dokładne scharakteryzowanie treści kształcenia omawianego przedmiotu nauczania.

I. Koncepcja człowieka wolnego i wynikające z niej koncepcje osobowości

Analizę problemu formułowania celów kształcenia rozpocznę od wizji człowieka wolnego, co będzie miało dalsze konsekwencje w postrzeganiu zasadniczych kwestii zagadnienia. Istotą koncepcji człowieka wolnego jest to, „że jego rozwój i funkcjonowanie jakkolwiek związane z czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi zależy głównie od poziomu jego świadomości i harmonijnego rozwoju wszystkich sfer jego osobowości: intelektualnej, emocjonalnej, wolicjonalnej, instynktoidalnej, intuicyjnej i konstytucji fizycznej (M. Piasecka, P. Zieliński, 1994).

Można tutaj wymienić między innymi następujące teorie osobowości człowieka:

1. Egzystencjalne teorie osobowości, traktujące człowieka jako osobę, a nie zbiór ról społecznych, czy narzędzie w rękach innych ludzi, państwa czy własnych popędów.
2. Jungowska teoria osobowości, w której proces pełnego rozwoju osobowości człowieka zachodzi w toku indywidualizacji rozumianej jako inicjacja w świat zewnętrzny, a potem wewnętrzny, co prowadzi do integracji elementów osobowości w niepowtarzalną, harmonijną całość (C.S. Hall, G. Lindzey, 1990).
3. Maslowowska teoria osobowości samorealizującej się tj. zaspokajającej swoje podstawowe potrzeby oraz rozwijającej swoje potencjalne zdolności i możliwości (A.H. Maslow, 1990).

4. Rogersowska koncepcja człowieka wolnego, który jest żywym, rozwijającym się holistycznie systemem (C.S. Hall, G. Lindzey 1990; C.R. Rogers 1991).

II. Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli

Orientacja humanistyczna w kształceniu nauczycieli wyrosła z opozycji przeciw koncepcji nauczyciela-technologa. Autorzy humanistycznych koncepcji kształcenia są zdania, że dobry nauczyciel jest przede wszystkim niepowtarzalną osobowością. „Dobry nauczyciel nie zachowuje się w określony i wyuczony sposób. Jego styl pracy jest wypadkową celów, do których dąży, zespołu dziecięcego z którym pracuje, filozofii, którą wyznaje, bezpośrednich warunków pracy, a nade wszystko jego własnych uczuć.” (H. Kwiatkowska 1988). Jest on zatem realizatorem upragnionego celu utożsamianego z wartością i to warunkuje osobisty dobór metod i form działania.

Konkretyzacją zasad psychologii humanistycznej jest koncepcja kształcenia nauczycieli opracowana pod naukowym przewodnictwem A. W. Combsa. „Podstawą zmiany sposobu myślenia o edukacji nauczycielskiej stało się zaakceptowanie przez Combsa trzech głównych zasad psychologii humanistycznej. Po pierwsze, przyjęcie przeświadczenia, iż zachowanie człowieka jest wynikiem tego, jak spostrzega on siebie, jak widzi sytuację, w której się znajduje, oraz jak ujmuje relacje łączące go ze światem. Po wtóre, akceptacja tezy, iż spośród tego, co człowiek spostrzega najważniejszy jest obraz samego siebie. Jest on czynnikiem organizującym ludzkie widzenie świata. Po trzecie, uznanie, iż podstawową potrzebą egzystencjalną człowieka jest potrzeba osobistej adekwatności.” (H. Kwiatkowska 1988).

Dokonując konkretyzacji założeń psychologii humanistycznej można sformułować ogólne cele kształcenia nauczycieli

1. „Głównym celem jest pomoc przyszłemu nauczycielowi w odkrywaniu własnej indywidualności i kreowanie jego niepowtarzalnej osobowości.” (H. Kwiatkowska 1988). Ta niepowtarzalna osobowość powinna charakteryzować się między innymi: osobistą oryginalnością, tolerancją wobec innych poglądów, dociekliwą i wnikliwą postawą badawczą, oryginalnością i płynnością myślenia, „zdolnością do poddania w wątpliwość, (...) zdolnością do uzyskania dystansu intelektualnego do tego co oczywiste i pewne, umiejętnością rozwijania innych obok intelektu, władz poznawczych tj. intuicji, wyobraźni, wglądu, emocji, umiejętnością przełamania nawykowych sposobów percepcji, oraz nade wszystko zdolnością do działań transgresyjnych”. W moim przekonaniu ową niepowtarzalną osobo-

wość można kształtować w odpowiedniej atmosferze zajęć dydaktycznych. Mam tutaj na myśli nazywany przez C. Rogersa „klimat wolności”, który warunkują: a) autentyczność facylitatora, b) nagradzanie, akceptacja, zaufanie, c) empatyczne rozumienie (*Edukacja i wyzwolenie* 1992). Zgodnie z tą ideą zajęcia z przedmiotu „Współczesne tendencje w nauczaniu” proponują na wstępie, ale także w trakcie kursu, ćwiczenia ułatwiające poznanie się i przełamanie lodów; gry służące rozwojowi społecznemu w tym doskonalenie komunikacji, rozwijanie empatii i zrozumienia, budowanie zaufania; gry służące rozwojowi osobistemu mające na celu samopoznanie się, wzmacnianie poczucia własnej wartości i rozwijanie twórczości (M. Chomczyńska-Miliszkievicz, D. Pankowska 1995). Istotne są też warunki prowadzenia zajęć. W tym przypadku odbywają się one w specjalnej sali, której charakter nie wyznacza podziałów, przeciwnie ułatwia tworzenie klimatu wolności.

2. „Bycie dobrym nauczycielem wiąże się z umiejętnością używania siebie jako instrumentu działania. Efektywny nauczyciel świadomie posługuje się własnym zasobem intelektualnym i uczuciowym w celu zindywidualizowanego rozwiązywania problemów.” (H. Kwiatkowska 1988).
3. Przyszły nauczyciel powinien posiadać wiedzę specjalistyczną jako podstawowy warunek jego kompetencji podmiotowych i zadaniowych.
4. Przyszły nauczyciel powinien posiadać dużą wiedzę metodyczną. Z obserwacji i badań praktyki szkolnej wynika, „że nauczyciele na ogół nie uczą tak, jak byli nauczani żeby uczyć, lecz tak, jak sami byli nauczani” (H. Kwiatkowska 1988). Doświadczenie edukacyjne, które zdobył nauczyciel będąc w roli ucznia, rozstrzyga często o nim jako nauczycielu. Fakt ten określa rolę metod w systemie kształcenia nauczycieli. Dlatego też program przedmiotu „Współczesne tendencje w nauczaniu” proponuje realizację kolejnych treści przy wykorzystaniu wielu metod i technik, wymienianych już wcześniej w tym tekście. Autorka tego artykułu, aby pracować tymi metodami ukończyła kolejno: College praktycznej nauki metody PROedukacja – Wrocław 1992; kurs metody dramy organizowany przez Polski Ośrodek Międzynarodowego Stowarzyszenia Teatrów ASSITEJ – Warszawa 1996; kurs metody Silvy – Częstochowa, Wrocław 1996.

W myśl tych ogólnych, niemniej kluczowych celów kształcenia przyszłych nauczycieli, każdy student po odbyciu kursu zajęć z omawianego przedmiotu powinien mieć świadomość, że:

- umiem uczyć się jak rzeczy rozumieć
- potrafię odnieść poznanie do rzeczywistości

- umiem zmieniać rzeczywistość
- potrafię uczyć się z wyobraźni
- osiągnąłem ład wewnętrzny
- potrafię panować nad samym sobą.

III. Koncepcja kształcenia wyzwającego

W oparciu o humanistyczną psychologię i pedagogikę powstała koncepcja kształcenia wyzwającego. Podstawowymi pojęciami, którymi posługuje się ta koncepcja są: nauczanie, uczenie się, kształcenie, wychowanie, rozwój, jego wspieranie, humanizacja, podmiotowość i wyzwalamie. „Kształcenie wyzwające stanowi alternatywną ideę edukacyjną, skoncentrowaną na osobie ucznia, zakładającą bezwarunkową akceptację ucznia jako osoby przez szkołę, oparcie procesu dydaktycznego na w pełni humanistycznych interakcjach społecznych, respektowaniu podmiotowości ucznia w tym procesie, którego głównym zadaniem jest wspieranie rozwoju kompetencji osobowościowych, merytorycznych i społecznych.” (W. Puślecki 1995).

Kompetencje osobowościowe obejmują : zdolność i stanowczość w podejmowaniu działań sprzyjających rozwojowi własnej indywidualności, nadawania swojemu życiu sensu i ponoszenie pełnej odpowiedzialności za podjęte decyzje.

Kompetencje merytoryczne to – umiejętność wyrażania sądów o określonej rzeczywistości w oparciu o naukową wiedzę i możliwość kompetentnego działania.

Kompetencje społeczne oznaczają – zdolność i gotowość do włączenia się we wspólnotę z jednoczesnym zachowaniem własnej tożsamości.

Koncepcja kształcenia wyzwającego tworzy system dydaktyczny, w skład którego wchodzi: dezyderaty edukacji w klimacie wolności, upodmiotowujące zajęcia dydaktyczne, podmiotowe cele kształcenia i samoocena uczniów (W. Puślecki 1995).

IV. Podmiotowe cele kształcenia i strategie ich uzewnętrzniania

Uwaga moja skoncentruje się w tym miejscu na jednym z głównych elementów koncepcji kształcenia wyzwającego, a mianowicie na podmiotowych celach kształcenia i strategiach ich uzewnętrzniania.

„Cele edukacji szkolnej są jednymi z najważniejszych motywów aktywności ludzkiej. Regulują zachowanie ludzkie, nadają porządek i sens życiu, pomagają człowiekowi w tworzeniu i uregulowaniu przyszłości i w odkrywaniu własnych możliwości (Z. Zalewski 1991). Źródła celów kształcenia należy

upatrywać w wartościach. Jak pisze K. Denek „między wartościami i celami edukacji szkolnej nie ma antynomii” (K. Denek 1994). Związek wartości i celów edukacji szkolnej wynika z faktu, „że działalność szkoły w dłuższym okresie czasu jest zorientowana na wywołanie pożądaných zmian w uczniach” (K. Kruszewski 1987). K. Denek wyróżnia ogólne, pośrednie, szczegółowe i operacyjne cele edukacji szkolnej (K. Denek 1994). Dla potrzeb projektowania procesu kształcenia i planowania poszczególnych lekcji najbardziej wartościowe są operacyjne cele edukacji szkolnej.

„O szczegółowych celach edukacyjnych mówimy wówczas, gdy wyróżniają się takimi cechami konstytutywnymi, jak: odpowiedniość, jednoznaczność, wykonalność, logiczność, obserwowalność i mierzalność.” (K. Denek 1994). Aby nadać celom kształcenia charakter wymienianych wcześniej cech, należy posłużyć się taksonomiami, które powinny mieć charakter wielowymiarowy – systemowy. Oznacza to opowiedzenie się za komplementarnym traktowaniem zarówno dyspozycji instrumentalnych, jak i kierunkowych, które powinny być przyswojone przez studentów szkoły wyższej. „Czyniąc zadość tym wymaganiom nietrudno skonstatować, że poszczególne klasy i kategorie celów kształcenia powinny być układem dynamicznym, zawierającym w swym składzie: struktury informacyjne (system pojęć, procesy poznawcze, analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnianie); procesy kształtujące; myślenie odtwórcze (algorytmiczne i standaryzowane czynności) i twórcze (heurystyczne, innowacyjne i niestandaryzowane czynności); procesy motywacyjne, w tym także samokontrola i samoocena; procesy emocjonalne; infrastrukturę dydaktyczną; strategie kształcenia, strukturę wiedzy eksponowanej w treściach i programach; kryteria oceny jakości kształcenia (skuteczność, sprawność, korzystność, ekonomiczność, użyteczność)” (K. Denek 1983). Jednakże, jak pisze W. Puślecki „artykułowane na podstawie taksonomii cele nie są celami ucznia, lecz celami nauczyciela” (W. Puślecki 1995). Takie cele mają charakter heterogeny. Są one bardzo ważne na etapie przygotowywania się nauczyciela do zajęć, pomagają w ustaleniu określonych sprawności, które student ma nabyć. Jednakże „w koncepcji kształcenia wyzwalaającego postuluje się, by nauczyciel przekształcał heterogenne cele kształcenia i oferował je uczniom w postaci podmiotowych celów bądź wspólnie ustalał je razem z uczniami.” (W. Puślecki 1995)

Przyjmuję za autorem prezentowanej koncepcji, iż „podmiotowe cele kształcenia to takie, które wiążą się bezpośrednio z wartościami będącymi odpowiedziami na zaspokojenie potrzeb edukacyjnych uczniów, z tym co uczniowie uznają za wartości, z cenionymi przez nich ideami, postawami czy wzorcami, pożądanymi stanami, możliwymi bądź prawdopodobnymi do osiągnięcia lub innymi aspiracjami wyrażonymi w języku uczniów, wywołują-

cymi ich aktywność emocjonalną, intelektualną i (lub) psychomotoryczną” (W. Puślecki 1995).

Aby dokonać transformacji heterogennych w podmiotowe cele kształcenia należy posłużyć się następującymi strategiami ich uzewnętrzniania:

- strategia „O” kiedy nauczyciel po podaniu tematu i przebiegu zajęcia oferuje uczniom podmiotowe cele kształcenia, wyprowadzone wcześniej z heterogennych
- strategia „D” , której nazwa pochodzi od dialogu wielopodmiotowego, a który to stwarza naturalne warunki do wyartykułowania podmiotowych celów
- strategia „E” , której istota polega na uzewnętrznianiu w toku zajęcia dydaktycznego egzystencjalnych potrzeb uczniów, w formie celów kształcenia (W. Puślecki 1995).

Po zapoznaniu się z ogólnymi założeniami teoretycznymi w zakresie podmiotowych celów kształcenia zaprezentuję przykładowe projekty upodmiotowiających zajęć dydaktycznych konkretnego zagadnienia prezentowanego autorskiego programu z zastosowaniem teleologicznej strategii O i E.

V. Projekty upodmiotowiających zajęć dydaktycznych z zastosowaniem teleologicznej strategii O i E

Projekt upodmiotowiającego zajęcia dydaktycznego z zastosowaniem teleologicznej strategii „O”

Temat : Edukacja z wyobraźnią

I. Założenia edukacyjne zajęcia

1. Cel ogólny: Na czym polega edukacja z wyobraźnią?
2. Cele szczegółowe
 - b. sfera poznawcza: c1 – poznanie i zrozumienie nowego paradygmatu naukowego; c2 – umiejętne wykorzystanie literatury przedmiotu; c3 – praktyczna próba założeń edukacji z wyobraźnią w postaci projektowanej okazji edukacyjnej
 - c. sfera emocjonalna: c4 – osobista refleksja nad możliwością naszej wyobraźni
1. Sprawdzenie warunków wstępnych uczenia się nowych treści może dokonać się w trakcie swobodnej dyskusji w oparciu o zaproponowaną literaturę.
2. Podanie tematu i wizja zajęcia.
3. oferowanie podmiotowych celów kształcenia i ich realizacja
 - a) znam nowy paradygmat naukowy (analiza literatury) (F. Capra 1989)
 - b) wiem jak jest zbudowany i jak funkcjonuje mózg i umysł człowieka (analiza literatury)

c) znam dominującą formę swojej komunikacji ze światem (wzrokowa, słuchowa, kinestetyczna) – przeprowadzenie testu „Czy jesteś wzrokowcem, słuchowcem, kinestetykiem”

d) wiem na czym polega inergizacja holograficzna – (analiza literatury) (T.J. Powell 1995)

e) potrafię komunikować się z umysłem wewnętrznym – (zastosowanie techniki inergizacji holograficznej) (T.J. Powell, 1995)

f) wiem na czym polega uczenie się z wyobraźni – (analiza literatury) (R. Łukaszewicz 1994)

g) zastosuję metodę projektowania okazji edukacyjnej – (zaprojektowanie okazji edukacyjnej pod hasłem „Odmienianie świata zastanego”) (analiza literatury) (R. Łukaszewicz 1994)

6. Ocena realizacji założeń – ocena życzeniowa.

Projekt zajęcia z zastosowaniem strategii E

Temat : Nurt edukacji ekologicznej

I. Założenia edukacyjne zajęcia

1. Cel ogólny zajęcia

Poznanie głównych problemów związanych z edukacją ekologiczną.

2. Cele szczegółowe

b. Sfera poznawcza

c1 – poznanie dominującego i nowego paradygmatu naukowego

c2 – zrozumienie nowego światopoglądu nazywanego tutaj paradygmatem wyobraźni

c3 – umiejętność samodzielnej analizy literatury

c4 – próba egzemplifikacji założeń nurtu edukacji ekologicznej w postaci projektu warsztatu ekologicznego

c5 – zastosowanie metody twórczego rozwiązywania problemów

b. Sfera emocjonalna

c6 – osobiste doznania i przeżycia związane z rabunkową gospodarką wobec przyrody

c7 – próba ustalenia własnego systemu wartości w kontekście omawianego zagadnienia

II. Realizacja założeń

1. Ekspozycja opisu egzystencjalnej sytuacji problemowej

Treścią opisu jest tekst (lub jego wyjątki) „Światowej Karty Przyrody” przyjętej i uroczystie proklamowanej przez Zgromadzenie ONZ 28.10.1982 roku i tekst najnowszego sprawozdania o stanie Ziemi ze spotkania największych autorytetów świata do spraw ochrony środowiska. Po zapoznaniu się z tymi dwoma dokumentami powstaje dysonans poznawczy, rodzi się

problem, który dotyczy rozbieżności i wewnętrznych sprzeczności w systemie wartości społeczeństwa. Dotyczy to rozbieżności pomiędzy wierzeniami i przekonaniami tworzącymi światopogląd społeczny a preferencjami i upodobaniem czyli wartościami realizowanymi w praktycznej sferze ludzkiego życia.

2. Dialog sytuacyjno-problemowy

Celem dialogu jest uzyskanie odpowiedzi na przykładowe pytania, które zadają wszyscy uczestnicy dyskusji:

- Co to jest ekologia i ekologia głęboka?
- Dlaczego istnieje taki rozdźwięk w systemie wartości przez nas uznawanym?
- Jak odnieść się do „potrójnej roli człowieka w kryzysie – jako sprawcy, jako ofiary, jako jedyne, możliwego wybawiciela?” (D. Markowska 1992)
- Jakie znaczenie ma w tym kontekście edukacja ekologiczna, co ona oznacza i jak można ją realizować?

3. „Głosy własne”

Na tym etapie uczestnicy dyskusji powinni zaprezentować swoje własne przeżycia i doświadczenia związane z sytuacją problemową, tzn. czy utożsamiają się z potrójną rolą człowieka w kryzysie ekologicznym, jakie to wywołuje u nich emocje i uczucia, czy potrafią o nich mówić i nazwać je, czy potrafią dokonać konkretyzacji własnych działań w odniesieniu do poszczególnej roli?

4. Teoretyzacja w dialogu

Można wykorzystać tutaj wiele różnych sposobów:

a) po pierwsze – dokonuje się studium literaturowego w formie dyskusji; student jest do niej przygotowany zapoznając się wcześniej z podaną literaturą (F. Capra 1989; B. Devall, G. Sessions 1989; Edukacja ekologiczna 1993; R. Łukaszewicz 1994; D. Markowska 1992; M. Piasecka, U. Nonckiewicz 1995).

b) po drugie – można zaprezentować dwa teksty :

Mowa Wodza Indian Seattle (Myśląc jak góra 1992) i *Lista ginących zwierząt (Myśląc jak góra 1992)* posługując się takimi technikami metody TROP, jak: identyfikacja osobista, granie roli, personifikacja (E. Nęcka, 1994). Ten sposób pozwoli na realizację głównie celów sfery emocjonalnej.

c) po trzecie – można wykorzystać film edukacyjny dotyczący jednej z możliwych egzemplifikacji edukacji ekologicznej np. Film pt. „Ślepcy” będący rejestracją warsztatu ekologicznego pod cykliczną nazwą NATURAMY, który odbywa się w Stacji Edukacji Ekologicznej w Świeradowie Zdroju (kasetą z wideoteki autorki artykułu, uczestniczki tychże warsztatów).

5. Artykułowanie sytuacyjnych potrzeb uczniów w formie podmiotowych celów kształcenia:

- c1 – znam dominujący i postulowany paradygmat naukowy
- c2 – potrafię wykazać istotne różnice
- c3 – rozumiem nowe pojęcia
- c4 – potrafię się nimi posługiwać
- c5 – znam zagrożenia i mam świadomość kryzysu ekologicznego wpływającego z kryzysu ludzkiej świadomości
- c6 – mam świadomość swojego udziału w kryzysie ekologicznym
- c7 – znam swój system wartości
- c8 – potrafię w codziennym życiu posługiwać się systemem wartości zgodnym z moimi przekonaniem
- c9 – wykażę w dyskusji swoje racje odnośnie zasadności edukacji ekologicznej
- c10 – znam praktyczne możliwości realizacji nurtu edukacji ekologicznej
- c11 – dobiore różne metody uczenia się
- c12 – przeprowadzę warsztat edukacji ekologicznej według własnego pomysłu.

6. Działania ukierunkowane na osiągnięcie celów.

Aby osiągnąć podmiotowe cele kształcenia oznaczone c1 do c4 można tak pokierować dyskusją na temat wcześniej określonych treści, aby student sam zdał sobie sprawę z tego, iż ma pełne rozeznanie w zasadniczych kwestiach. Można także, posługując się metodą diagnostyczną, przeprowadzić sprawdzian tematyczny w zakresie analizowanych treści.

Realizacji celów c5 i c6, oprócz dokładnej analizy literatury, posłuży także wykorzystanie technik dramowych – improwizacji, etudy pantomimicznej, rozmowy poza rolą, które określają procesy emocjonalne.

Cele c7 i c8 można osiągnąć stawiając studenta w kolejnej sytuacji zadaniowej, przykładowo napisania dekalogu podnoszącego kwestie wartości i systemu wartości.

Cele c9 do c12 realizowane będą metodą dyskusji, przy wykorzystaniu np. filmu dydaktycznego, w formie pracy w grupach, których to uczestnicy będą animatorami nowych pomysłów na przeprowadzenie warsztatu ekologicznego.

7. Ocena realizacji założeń zajęcia.

Jednym z zagadnień proponowanego programu, który jest przedmiotem analizy tego artykułu są alternatywne metody oceniania. W myśl założeń dynamicznej struktury tego programu ocena realizacji zajęcia będzie jedną z tych metod. W tym przypadku można zaproponować ocenę życzeniową dla wyróżniających się osób.

Z porównania tych dwóch projektów zajęć (nie rozbudowanych szczegółowo z konieczności, ze względu na ograniczone ramy artykułu) można

wnioskować, iż stosowanie strategii E jest, moim zdaniem, pożądaną perspektywą dydaktyczną na poziomie szkoły wyższej.

Podmiotowe cele kształcenia i strategie ich zewnętrznienia stanowią kluczowy element koncepcji kształcenia wyzwalającego. Ta z kolei jak najbardziej plasuje się w nowym paradygmacie naukowym, a to oznacza, że edukacja wymaga wyobraźni.

Literatura

- Capra F., 1989, *Głęboka ekologia – nowy paradygmat*, [w:] Zielona antologia, b.m.w.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., 1995, Pankowska D., *Polubić szkołę*, b.m.w.
- Denek K., 1994, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań.
- Denek K., 1983, *Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej*, b.m.w..
- Devall B., Sessions G., 1989, *Głęboka ekologia*, [w:] *Gnosis*, b.m.w..
- Edukacja ekologiczna*, 1993, Pracownia na rzecz wszystkich istot, b.m.w..
- Edukacja i wyzwolenie*, 1992, Impuls, b.m.w..
- Hall C.S., Lindzey G., 1990, *Teorie osobowości*, Warszawa.
- Kwiatkowska H., 1988, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, b.m.w..
- Kruszewski K., 1987, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa .
- Łukaszewicz R., 1994, *Edukacja z wyobraźnią*, Wrocław.
- Markowska D., 1992, *Siódmy nieprzyjaciel i siódmy świata kierunku*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. II, Toruń.
- Maslow A.H., 1990, *Motywacja i osobowość*, b.m.w.
- Myśląc jak góra*, Pusty Obłok, 1992, Warszawa.
- Nęcka E., 1994, *TROP – twórcze rozwiązywanie problemów*, Impuls, b.m.w.
- Piasecka M., Nonckiewicz U., 1995, *Nurt edukacji ekologicznej*, [w:] *Zeszyty Naukowe WSP*, Częstochowa.
- Piasecka M., Zieliński P., 1994, *Kontestacja przygotowania zawodowego współczesnego nauczyciela*, [w:] *Kontestacje Pedagogiczne*, Impuls, b.m.w.
- Powell T.J., 1995, *Panowanie nad umysłem*, Warszawa.
- Puślecki W., 1995, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Opole.
- Rogers C.R., 1991, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław.
- Silva J., Goldman B., 1996, *Dynamiczna kontrola umysłu metodą Silvy*, Łódź.
- Way B., 1995, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Zalewski Z., 1991, *Psychologia zachowań celowych*, Warszawa.

Antoni Zajac

Obawy związane z powstawaniem społeczeństwa informacyjnego i kultury technopolu

Żyjemy na pograniczu różnych epok cywilizacyjnych i tworzenia się nowej kultury globalnej ludzkości. Wyzwała to wiele nadziei, emocji i lęków jaki będzie kształt świata, w którym przyjdzie żyć dzisiejszym dzieciom. Świat zmienia się tak szybko, że trudno jest określić jak przygotować młode pokolenie do czekających go zadań. Niektórzy wręcz twierdzą, że młody człowiek więcej uczy się za pośrednictwem mediów niż w szkole. Media zaś traktują kulturę w kategoriach rynku. Zadaniem tego Seminarium jest między innymi naświetlić niektóre procesy związane z powstawaniem nowego społeczeństwa, nowej kultury bazującej na szybkim przekazie i przetwarzaniu informacji. Druga połowa XX wieku to okres tworzenia się społeczeństwa informacyjnego i krystalizowania się nowej cywilizacji – cywilizacji postindustrialnej.

Definicja społeczeństwa informacyjnego

Pojęcie „społeczeństwo informacyjne” wprowadzili w latach siedemdziesiątych Japończycy – Koyama i Masuda. Jedną z definicji społeczeństwo informacyjne określa jako takie, w którym siła robocza składa się w większości z pracowników informacyjnych (information workers) i w którym informacja jest czynnikiem najważniejszym. W innym miejscu „społeczeństwo informacyjne” definiowane jest jako „układ stosunków społecznych opartych na gospodarce informacyjnej” (information economy).

O gospodarce informacyjnej mówi się wtedy, gdy ponad 50% dochodu narodowego brutto powstaje w obrębie szeroko rozumianego „sektora informacyjnego” (K. Jakubowicz 1998, s. 26). Badacze amerykańscy (Machlup, Porat) stwierdzili, że już w 1954 roku w USA w „sektorze wiedzy” („gospodarce informacyjnej”) pracowało więcej ludzi niż w przemyśle, a w drugiej połowie lat siedemdziesiątych wytwarzano tam blisko połowę dochodu narodowego brutto.

W Białej Księdze *Growth, Competitiveness, Employment The Challenges and Ways Forward into the 21st Century* (1993), w której Komisja Europejska wytyczyła strategię gospodarczą i technologiczną Unii Europejskiej na początek XXI wieku, „społeczeństwo informacyjne” zdefiniowano jako takie, w którym „zarządzanie informacją, jej jakość i szybkość przekazywania są kluczowymi czynnikami konkurencyjności działania przemysłu oraz usług dla konsumentów. Techniki informacyjne i komunikacyjne wpływają na gospodarkę na wszystkich etapach jej działania”.

Coraz wyraźniej daje się zauważyć, że techniki te i uzyskiwana dzięki nim informacja, stają się nowym czynnikiem twórczym, współdecydującym zarówno o funkcjonowaniu i wydajności całej gospodarki, jak i większości instytucji życia społecznego. To właśnie szeroko rozumiana wiedza, szybko przesyłana i przetwarzana dzięki tym technikom staje się czynnikiem sprawczym rozwoju społeczeństw.

Posiłkując się kryteriami sformułowanymi przez K. Jakubowicza można stwierdzić, że: „Społeczeństwo staje się społeczeństwem informacyjnym, gdy osiąga stopień rozwoju oraz skali i skomplikowania procesów społecznych i gospodarczych wymagający zastosowania nowych technik gromadzenia, przetwarzania, przekazywania i użytkowania olbrzymiej masy informacji generowanej przez owe procesy” (K. Jakubowicz 1998, s. 26). Informację traktuje się komercyjnie, zgodnie z zasadami gospodarki wolnorynkowej.

Rodzenie się postindustrializmu i postmodernizmu

Takie podejście przyczyniło się do rodzenia się ponowoczesności, tj. do wytworzenia mechanizmów przekształcających industrializm w postindustrializm, modernizm w post-modernizm, kulturę technokracji w kulturę technopolu. W dalszym ciągu istotny jest postęp techniczny, dzięki któremu będzie można rozwiązać nasze największe dylematy, ale dokonywany za sprawą umiejętności przetwarzania informacji w wiedzę.

Głównym zasobem ekonomicznym współczesnego świata stała się wiedza. Mówi się wręcz o trzeciej fali przemian cywilizacyjnych (A. i H. Tof-

fler 1996, s. 40), o wchodzeniu w epokę postindustrialną społeczeństwa informacyjnego (tab. 1).

Tab.1. Cechy i trendy rozwojowe trzech typów społeczeństw (T. Goban-Klas, 1997).

	Spółeczeństwo agrarne	Spółeczeństwo przemysłowe	Spółeczeństwo informacyjne
bogactwo	ziemia	kapitał	wiedza
produkt podstawowy	żywność	wyroby przemysłowe	informacja, dane
praca	obok domu	daleko od domu	w domu, telepraca
transport	rzeka, droga	kolej, autostrada	infostrada
energia	ludzka, zwierzęca	węgiel, para, benzyna	elektryczność, jądrowa
skala działania	lokalna	regionalna	globalna
rozrywka	obrzędowa, ludowa	masowa	domowa, interakcyjna
tajemnica	religijna	polityczna	handlowa
oświata	mistrz	szkoła	komputer, telenauczanie

(cechy te są kumulujące, nie wykluczające się)

Kwestię tę bliżej przedstawiłem w referacie wygłoszonym na III Tatrzańskim Seminarium Dydaktycznym pt. „Oświata na wirażu” w 1997 roku (A. Zajac 1997), tutaj chciałbym niejako uzupełniając je skupić się na nieco innych zagadnieniach.

Postindustrializm to nowa faza w rozwoju współczesnego społeczeństwa kapitalistycznego, w której w wyniku zasadniczych zmian ekonomicznych i społecznych dochodzi do prymatu konsumpcji nad produkcją i znacznego rozluźnienia tradycyjnych więzi społecznych. Wręcz daje się zauważyć, że logika rozwoju współczesnej kultury wyznaczona jest przez nieograniczoną konsumpcję; konsumeryzm totalizuje życie społeczne i stanowi swego rodzaju ostateczny układ odniesienia – kryterium postępu i sukcesu jednostek oraz całego społeczeństwa (D. Tetzlaff 1991).

Spółeczeństwo postindustrialne zrodziło się, albo jak twierdzą inni zostało wykreowane przez wielopostaciowy i niejednoznaczny nurt intelektualny współczesnej filozofii, teorii sztuki, architektury i humanistyki zwany postmodernizmem. Jego wielorakość sprawia, że trudno go nawet jednoznacznie zdefiniować, nie ulega wątpliwości tylko to, że jest on w opozycji z modernizmem.

Modernizm, jako dominujący od dwóch stuleci nurt kultury utożsamiał postęp społeczny z niekończącym się procesem doskonalenia ludzkiego rozumu, przyrostu wiedzy i postępu technologicznego. Modernistyczny obraz świata miał charakter niezmiennych prawdyłości dających się przewidywać w terminach obiektywistycznie pojętej nauki (Kultura... 1997, s. 244). Post-

modernizm neguje jakąkolwiek możliwość i potrzebę przedstawiania świata jako „rozumnej jedności i całości”, nie widzi możliwości adekwatnego ujęcia go w pojęciach, prawach i prawidłowościach naukowych o charakterze ogólnym. Świata nie da się zaprojektować. W myśl filozofii postmodernistycznej, a szczególnie w ujęciu filozofa francuskiego J.F. Lyotarda, postmodernizm odrzucając ideę przedstawiania świata jako rozumnej jedności i całości, odrzuca też ideę uprawomocniającą narrację jako rzekomo adekwatne ujęcie tej rozumnej jedności i całości. Postmodernizm podważa zasadność wszystkich „wielkich teorii”, dążących do objęcia „wszystkich czasów i miejsc” i prowadzących w konsekwencji do pomijania „dwuznaczności” i „kontrolowania znaczeń” poprzez narzucenie uniwersalnych standardów interpretacyjnych (P. Rosenau 1992, s. 82). W zamian dotychczasowych ideałów tradycji platońskiej i racjonalistycznej nauki społecznej postmodernizm wprowadza takie odmienne wartości jak: nieokreśloność, chwiejność, nieprzewidywalność, paradoks, pastisz, ironię, dyskurs „nienormalny”. Negacji podlega również koncepcja rozumu, podmiotu racjonalnego i wiedzy jako adekwatnej reprezentacji (Kultura..., 1997, s. 244).

Kolejną cechą postmodernizmu jest antydoktrynalizm, który wyraża się sprzeciwem wobec wszelkich form instytucjonalnego kontrolowania wiedzy przez instytucje społeczne, teorie, epistemologie i jakiegokolwiek uniwersalne metody. Temu przeciwstawia się m.in. J. Habermas, który uważa, że odrzucenie epistemologii (według Rorty’ego – epistemologia to rodzaj kulturowego nadzoru, dbającego o prawdę) i „wszelkiego uprawomocnienia wygłaszanych sądów (odejście od metanarracji Lyotarda) grozi całkowitą rezygnacją z jakiegokolwiek racjonalnej krytyki istniejących instytucji; brak jakiegokolwiek miary porządkującej powoduje, że nie ma kryteriów wskazywania, że coś jest (społecznie) słuszne, a coś nie; jednakże zgodnie z Lyotardem celem nauki nie jest doprowadzenie do zgody i panowania jednych poglądów kosztem innych, lecz nieustanna rywalizacja poglądów i dyskursów; postmodernizm pokazuje niemożność odwołania się do filozofii jako praktyki myślowej stanowiącej bazę uprawomocnienia szczegółowych twierdzeń naukowych; oznacza to zmierzch takich wielkich »opowieści filozoficznych«, jak dialektyka ducha, hermeneutyka znaczenia, wyzwalenie się myślącego czy działającego podmiotu, albo wreszcie tworzenie bogactw” (ibidem, s. 245). Za autorami *Suplementu do Wielkiej Ilustrowanej Encyklopedii Powszechnej Wydawnictwa Gutenberga* pt. *Kultura – sztuka* można powtórzyć, że postmodernizm jest szerokim i różnorodnym ruchem intelektualnym zmierzającym do zmiany sposobu myślenia o kulturze.

W efekcie, reasumując, można powiedzieć, że doprowadziło to do zmiany sposobu postrzegania człowieka i świata, a także naturę stosunków społecz-

nych i politycznych (F. Jamenson 1984). Coraz częściej stawiana jest teza o schyłku wyprowadzonej z oświeceniowo pojmowanego Rozumu umysłowej formacji modernizmu i rodzenia się kulturowego fenomenu postmodernizmu. Cechować go będzie między innymi upadek „wielkich narracji”, ideologii panowania stanowiących podstawę porządku politycznego i społecznego (ideologii postępu, cywilizacyjnej misji Zachodu, oświeceniowo pojmowanego ROZUMU, etc.), koniec podziału na kulturę „wysoką” i „niską”, zmiana społecznej funkcji nauki (generalnie upadek prawdy naukowej, komercjalizacja badań), a w sferze kulturowych i edukacyjnych środków komunikacji koniec dominacji „kultury słowa pisanego” na rzecz dominacji „kultury wizualnej” (T. Szukdlarek 1993).

Przekształcanie się kultury technokratycznej w technopol, wirtualna rzeczywistość i kultura upozorowania

G. Ulmer wręcz twierdzi, że jesteśmy świadkami przesilenia kulturowego, prowadzącego poprzez powszechne używanie w komunikacji obrazu do innej epoki, innego świata i innej mentalności (G. Ulmer 1989). Powstają nowe, nie do końca jeszcze przewidywalne możliwości rozwojowe „produkcji kulturowej”. Za sprawą nowoczesnych mediów powstają wręcz nieograniczone możliwości ekspresji informacyjnej. Zwolennicy postmodernizmu uważają, że rozwój informacji staje się „...niekwestionowanym błogosławieństwem, a jej ciągle i niekontrolowane wytwarzanie oraz rozpowszechnianie oferuje większą wolność, możliwości twórcze i spokój umysłu” (N. Postman 1995, s. 87).

Rodzi się nowy stan kultury, a także umysłu, zwany technopolem, w którym nie występuje wartościowanie informacji pod względem moralnym. Za sprawą nowoczesnych mediów informacja karmi się informacją.

Zalewani jesteśmy przez mass media różnego rodzaju informacjami. Technopol oferując nam poprzez szeroki dostęp do informacji bez kontekstu moralnego, większą wolność i spokój umysłu, jednocześnie tworzy kulturę upozorowania. Wszechobecne w kulturze technopolu mass media zamazują granicę pomiędzy rzeczywistością a reprezentacją wirtualną, tworzą świat sam w sobie.

Za sprawą mediów wytwarza się swoista cyberprzestrzeń, która rzeczywistość realną zastępuje rzeczywistością wirtualną. Cyberprzestrzeń (cyberświat) nie ma granic ani końca, jest przestrzenią bez miejsca, nie osadzoną w czasie, w której różne sfery i płaszczyzny nakładają się na siebie, przenikają, przecinają i tworzą nowy wymiar. Występująca w niej wirtualność jest alternatywą rzeczywistości, przeciwieństwem faktyczności i jednocześnie jej źródłem.

Pojęcie wirtualna rzeczywistość (*virtual reality*) wprowadził w 1984 roku William Gibson w słynnej powieści *Neuromancer* dla określenia „świadomej halucynacji – jasnego promieniowania przebiegającego przez mroczną przestrzeń umysłu, skupiska i konstelacje danych do złudzenia przypominające światła wielkiego miasta”. Termin ten wykreowany przez J. Laniera i rozposzechniony w latach 1989-1991 do dzisiaj jest niezbyt jasny i ostry. Używa się go w kontekście różnych jakości technologicznego zobrazowania lub oddziaływania psychologiczno-technologicznego. Obecnie pojęcie to używane jest w różnym odniesieniu: 1) video-artu – ogniskujące się na poszukiwaniu artystycznej i eksperymentalnej kreacji pozornej rzeczywistości obrazów; 2) cyfrowego przetwarzania obrazów, ich digitalizacji; 3) kreowania cyberprzestrzeni próbującej odtworzyć wszelkie wymiary przestrzeni rzeczywistej z wykorzystaniem multimediów cyfrowych; 4) do określenia technologii pozwalającej uzyskiwać realistyczne obrazy za pośrednictwem grafiki komputerowej w celach rozrywkowych, naukowych i praktycznych (np. symulacji zjawisk przyrody, czy działania urządzeń technicznych); 5) do kreowania dzięki multimedialnym zestawom symulacji rzeczywistości. Posługując się specjalnym sprzętem wirtualnym (hełmem izolującym od zewnętrznych bodźców wzrokowych i słuchowych, goglami pozwalającymi oglądać wirtualny obraz tworzony przez komputer, rękawicami umożliwiającymi odczuwać i wprowadzać zmiany do wirtualnego obrazu, skafandrem pozwalającym na dotykowe odczuwanie w wirtualnej rzeczywistości) można poruszać się wewnątrz zaprojektowanej czasoprzestrzeni (*Media*, 1980, s. 224-225). Pozwala to na teleobecność, przebywanie w oddalonym środowisku, interaktywność i zanurzanie się. Interaktywność wyraża się elektroniczną zmianą środowiska na reakcje użytkownika. Zanurzanie ma odniesienie zmysłowo-psychologiczne i polega na wchłanianiu użytkownika przez sztucznie wykreowane przez komputer środowisko. Użytkownik świadomościowo przenosi się w świat wirtualny, który funkcjonuje gdzieś obok a jednocześnie razem z nim, wchłaniając go w ten świat. Zatraca się poczucie rzeczywistości, a z nim także odpowiedzialności.

W miejsce obiektywnej reprezentacji rzeczywistości mass media i multimedia tworzą modele generowane z innych modeli, reprezentacje jedynie innych reprezentacji. Następuje przededefiniowanie poczucia świata, to co jest „realne” nie wynika już z bezpośredniego kontaktu człowieka z rzeczywistością, lecz z tego co percypuje on przez mass media (Z. Melosik 1994/1995). Słusznie J. Bandrilland (1990) pisze: „...wszystkie wielkie kryteria wartości cywilizacji moralnego, estetycznego i praktycznego osądzania znikają w naszym systemie wyobrażeń i znaków. Następuje zamazywanie rzeczywistych wydarzeń przez wyobrażenia medialne”. Zachodzi proces budowania rzeczy-

wistości w oparciu o „opowieści medialne”. Pseudow wydarzenie powtórzone kilkakrotnie w różnych kontekstach w mediach staje się „medialną rzeczywistością”, na której buduje się kolejne wyobrażenia. „Gdy zakosztowaliśmy uroku pseudow wydarzeń, zaczynamy wierzyć, że jedynie one są ważnymi wydarzeniami”; przy czym nie ma znaczenia, czy coś jest prawdziwe czy fałszywe – jeśli zdarza się w mass mediach jest po prostu wiarygodne (Ch. Lasch 1978, s. 75).

Mass media jakże często przenoszą nas w świat ułudy. Przykładem może być lalka „Barbie”, która uosabiając – w procesie wielowymiarowej sublimacji – „cechy”, „konteksty” i „wartości” kobiecego piękna, wdzięku, niewinności, seksu, tego „co oczywiste” i tego „co ukryte” wytwarza (w założonym procesie kształtowania wzorów konsumpcji) świat: owe „cechy”, „konteksty” i „wartości” (już nie wiadomo, co jest bardziej rzeczywiste: „Barbie” czy „żywa kobieta”) (S. Best, E. Kellner 1991, s. 119-120). I w tym przypadku reprezentacja tworzy rzeczywistość i zacierza się z nią. To samo odnosi się do bohaterów z ekranów telewizyjnych i filmowych.

Występuje proces zniewalania medialnego kobiet w wyniku narzucania im *image'u*. Przekazy medialne „dyscyplinują” oczekiwania ludzkie do pięknych kształtów kobiet, ich strojów i makijażu. „Tyrania piękna” jest w przekazach medialnych związana z „tyranią szczupłego ciała”. Media przesadnie szczupłym kobietom przypisują cechy pozytywne: zdolność do odnoszenia sukcesu, atrakcyjność osobistą, powodzenie życiowe etc. W konsekwencji rozpowszechniły nadmierny nawyk diety, czego ubocznym skutkiem jest przybierające coraz szerszy zasięg zjawisko anoreksji i bulimii. „Tyrania piękna” w przekazach medialnych jest też związana z erotyzacją konsumpcji.

Tworzenie się kultury prefiguratywnej

Jak żyć w świecie, który w wyniku zawierzenia informacji bez kontekstu moralnego, traci swoją stabilność i jednoznaczność. Coraz więcej daje się zauważyć symptomów, że wraz z trzecią falą przemian wchodzimy w okres kultury prefiguratywnej.

Do rewolucji przemysłowej występował model wychowawczy oparty na kulturze postfiguratywnej. Starsze pokolenie przekazywało wzorce i normy wychowawcze młodszemu, które czerpało z doświadczeń pokoleń. W okresie rewolucji przemysłowej i naukowo-technicznej zmalało znaczenie przekazywania wzorów wychowawczych z pokolenia na pokolenie, a wzrosło wypracowywanie sposobów postępowania młodych generacji o własne doświadczenie. Wszyscy (dorośli i młodzi) zdają sobie sprawę, że młode pokolenia będą żyć w innej rzeczywistości i będą musiały wypracować inny kształt życia (M. Me-

ad, 1978, s. 25). W kulturze prefiguratywnej następuje odwrócenie klasycznego porządku transferu kultury. To starsze pokolenie będzie uczyć się od młodszej generacji. To odwrócenie transferu kulturowego już w wielu przypadkach występuje (np. obsługa sprzętu video, komputerów, w sprawach ubioru decydujący głos należy do córki a nie mamy) i powoduje wyobcowanie obydwu pokoleń. W efekcie rodzice, a często i szkoła pozostawiają wychowanie w rękach samych uczniów (samowychowanie).

Z istotą kultury prefiguratywnej współbrzmia dociekania P. Dalina, V.D. Rusta i Z. Kwiecińskiego. P. Dalin i V.D. Rust (1996) twierdzą, że obecnie dokonuje się zasadnicze „przesunięcie paradygmatyczne”, które Z. Kwieciński nazywa przesunięciem socjalizacyjnym i inkulturacyjnym, to znaczy podstawowym kierunkiem zmian w procesach spontanicznego wychowania. „Otóż dzieci i młodzież wychodzą spod wpływów rodziny, kościoła i szkoły zarazem, a głównymi agendami socjalizacji i inkulturacji stają się mass media i grupy rówieśnicze. Telewizja, filmy, wideo, sale gier komputerowych i grupy rówieśnicze – bez kompetencji poznawczych i kulturalnych, jakie daje solidne kształcenie, bez treningu i wrażliwości moralnej, jakie zapewniają łącznie rodzina, szkoła i kościół – stają się niebezpiecznymi środowiskami wprowadzania młodzieży w bezemocjonalną kulturę przemocy oraz oporu wobec norm życia dorosłych” (Z. Kwieciński 1998).

To dzieci same dokonują wyboru wartości, celów i treści w konfrontacji ze środowiskiem rówieśniczym i mediami (B. Śliwierski 1998). Jest to zjawisko niepokojące, ale jako wytwór postindustrializmu i postmodernizmu – niestety współcześnie zachodzące. Właściwie jedynym środkiem zapobiegawczym ujemnym skutkom tegoż odwrócenia transferu kulturowego jest położenie w edukacji nacisku na ukazanie uczniom bazy kulturowej, tła kulturowego: skąd przyszliśmy – gdzie jesteśmy – i do czego powinniśmy w rozwoju zmierzać. Bez znajomości korzeni kulturowych i budowania jej na ich bazie systemu wartości uniwersalnych może nastąpić wyjałowienie kulturowe.

Konkluzje

Słusznie zauważył D. Goleman, że człowiek stoi dzisiaj przed nowymi globalnymi problemami wynikającymi z wchodzenia w nowy okres cywilizacyjny, a jego odporność na nie, czyli zdolność do radzenia sobie z emocjami, pozostała na poziomie człowieka sprzed kilku tysięcy lat. Niestety zatraczona została harmonia naturalnego związku emocji i poznania. W edukacji szczególnie dbaliśmy o linię rozwoju człowieka opartą o rozum, wiedzę, logikę, natomiast linia serca, emocji, uczuć została zaniedbana.

Badania psychologów amerykańskich dowodzą, że o powodzeniu życiowym człowieka decyduje nie tyle iloraz inteligencji IQ (mierzony testami Stanforda-Bineta), ile inteligencja emocjonalna IE. Iloraz inteligencji rozumiany klasycznie określa tempo i sprawność przetwarzania informacji, a inteligencja emocjonalna oznacza sprawność dostosowywania się do zmieniających się warunków otoczenia. Współczesne, bardzo precyzyjne badania neurofizjologiczne dowodzą, że nawet stosunkowo proste procesy myślowe mają zawsze dwa wymiary: emocjonalny i poznawczy. To emocje zmieniają stosunek człowieka do czekających zadań. Powstałe na bazie systemu wartości pozytywne pobudzenie emocjonalne, naruszając istniejący porządek logiczny wywołują twórcze myślenie i działanie, sprzyjają otwartości i wielości perspektyw poznawczych. Na podstawie badań neurofizjologicznych wykazano, że jądro migdałowe, które w strukturze mózgowej odpowiedzialne jest za emocje pierwotne, przetwarza informacje wcześniej, nim zdążą one dotrzeć do kory mózgowej odpowiedzialnej za ich chłodną analizę. Gorąca reakcja emocjonalna wyprzedza zimną analizę intelektualną. Stąd we współczesnych przemianach oświatowych w naszym kraju tak duży nacisk kładzie się na przywrócenie rangi systemowi wartości, który pozwala wiedzy oraz postępowaniu człowieka nadać sens i znaczenie (K. Denek 1994; T. Lewowicki 1994; Z. Kwieciński 1991-1995).

W tym kontekście, lansowany przez cywilizację postindustrialną, społeczeństwo informacyjne i kulturę technopolu *człowiek Turinga*, rozumiany jako procesor informacji, powinien wywoływać bardzo niepokojące refleksje co do takiego kierunku rozwoju. Może się okazać, że człowiek „rozwinęty informacyjnie”, o wysokim ilorazie inteligencji, może wykazywać fenomen „kruchości” ego. Będzie bardzo zdolny, ale nie będzie można z nim pracować.

Myślę, że nie można budować przyszłości ludzkości w oparciu o kulturę technopolu i kulturę prefiguratywną w mediach, które pomijają i wypaczają odwieczny system wartości ogólnoludzkich. Ten mankament przewyciężyć może nowy system edukacyjny rozwijany na całym świecie, stwarzający uczniom warunki do wzrastania w mądrości wiedzy.

Bibliografia

- Baudrillard J., 1990, *Mass media Culture*, [w:] Baudrillard J., *Revenge of the Crystal*, London.
Best S., Kellner D., 1991, *Postmodern Theory. Critical Interrogations*, New York.
Dalín P., Rust V.D., 1996, *Towards schooling for the twenty-first century*, London.
Denek K., Zajac A., 1995, *Rozwój mediów a wartości edukacyjne*, [w:] Strykowski W., Zajac A. (red.), *Nowoczesna technika w kulturze, nauce i oświacie. Komputery-audio-video-TVSat-multimedia-infostrady*, Tarnów.
Denek K., 1994, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań-Toruń.

- Goban-Klas T., 1997, *Żeglując ku społeczeństwu informacyjnemu*, [w:] Strykowski W., Zając A. (red.), *Nowe technologie informacyjne w kulturze, nauce i oświacie*, Tarnów.
- Jakubowicz K., 1998, *Spoleczeństwo informacyjne*, [w:] Strykowski W. (red.), *Media a edukacja*, Poznań.
- Jamenson F., 1984, *Postmodernism of the Cultural Logic of late Capitalism*, „New left Review”, No 146.
- Kultura – sztuka*, Suplement do Wielkiej Ilustrowanej Encyklopedii Powszechnej Wydawnictwa Gutenberga, Red. A. Grzegorzczak, tom 4, Wyd. KURPISZ, Poznań 1997.
- Kwieciński Z. (red.), 1991-1995, *Nieobecne dyskursy*, cz. I-IV, Toruń.
- Kwieciński Z., 1998, *Wizje przyszłości a zmiany edukacji*, [w:] Strykowski W. (red.), *Media a edukacja*, Poznań.
- Lasch Ch., 1978, *Culture of Narcissism*, New York.
- Lewowicki T., Zając A. (red.), 1998, *O przemianach w edukacji*, Rzeszów, t. I i II.
- Lewowicki T., 1994, *Przemiany oświaty*, Warszawa.
- Mead M., 1978, *Kultura tożsamości. Studium dystansu kulturowego*, Warszawa.
- Media*, Suplement do Wielkiej Ilustrowanej Encyklopedii Powszechnej Wydawnictwa Gutenberga, Red. J. Skrzypczak, tom 11, Wyd. KURPISZ, Poznań 1998.
- Melosik Z., 1994/95, *Kultura upozorowania i edukacja*, „Neodidagmata”, nr XXII.
- Postman N., 1995, *Technopol – triumf techniki nad kulturą*, Warszawa.
- Rosenau P.M., 1992, *Post-modernism and the Social Sciences. Insights, Inroads, and Instructions*, Princeton.
- Strykowski W.(red.), 1998, *Media a edukacja*, Poznań.
- Szkudlarek T., 1993, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków.
- Tetzlaff D., 1991, *Divide and Conguer*, b.m.w.
- Toffler A. i H., 1996, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań.
- Ulmer G., 1989, *Teletheory. Grammatology in the Age of Video*, Routledge, New York and London.
- Zając A., 1997, *Zmiany cywilizacyjne końca XX wieku determinantem przemian oświatowych*, [w:] Zimny T.M. (red.), *Oświata na wirażu*, Częstochowa-Poznań.

Część III

W poszukiwaniu edukacyjnej przestrzeni badawczej

Zenon Jasiński

Tolerancja jako element edukacji wielokulturowej
(casus pogranicza polsko-czeskiego)

Wprowadzenie

Edukacja wielokulturowa zrodziła się na Zachodzie jako odpowiedź na zapotrzebowanie społeczeństw demokratycznych, w których przyznaje się równe prawa wszystkim grupom narodowym i etnicznym. Uznano fakt, że w związku z ruchliwością ludności nie ma już obecnie krajów jednonarodowych, a więc nie ma „czystych” kultur narodowych. Najważniejszym jednak elementem jest zmiana sposobu myślenia i wartościowania swoich kultur i przedstawienia praktyki oświatowej na inny sposób rozwiązywania problemów dotyczących kształtowania postaw wobec przedstawicieli mniejszości narodowych oraz edukacji dla mniejszości narodowych. Najkrócej ideę edukacji wielokulturowej można przedstawić następująco: Każdy przedstawiciel społeczeństwa jest związany z własną kulturą, z którą się identyfikuje. Obok niego żyją osoby, które mają swoją własną kulturę, z którą się identyfikują. Nie musi ona być gorsza. Jest po prostu inna. Musimy rozumieć, że ma ona taką samą wartość dla tych osób, jak nasza dla nas. Szanując swoją kulturę musimy respektować inne kultury, bo nie muszą być one gorsze (S. Malone 1995). Zadaniem edukacji jest wychowanie osób, które tak będą pojmowały relacje między kulturami. Edukacja międzykulturowa czy wielokulturowa nie jest kolejną modą w obszarze pedagogiki lecz elementem polityki oświatowej i kulturalnej nowoczesnego, demokratycznego państwa. Czy jest nam potrzebna edukacja wielokulturowa? Co do tego nie powinniśmy mieć wątpliwości.

1. Polska jest krajem, na obszarze którego mieszka ok. 2% obywateli należących do mniejszości narodowych (W. Wrzesiński 1992).

2. Ponadto edukacja międzykulturowa dotyczy obszarów pogranicza państwowego związanego również z procesem zderzenia i przenikania kultur na pograniczach (Z. Jasiński, J. Korbel 1989; Z. Jasiński 1991; T. Smolińska 1994). Szkoła na pograniczu wymaga, aby te kwestie były uwzględniane w programie kształcenia i wychowania (Z. Jasiński 1996, s. 55-64, 1995, s. 183-191; E. Czykwin, D. Misiejuk 1998; M. Sobecki 1997; J. Jrschina, T. Sołża-Gwizdź 1989).

3. Dodatkowym czynnikiem przemawiającym za edukacją wielokulturową są nasze aspiracje eurointegracyjne. Procesy integracyjne z Unią Europejską wymagają od nas zmian w polskiej edukacji na rzecz wdrożenia edukacji wielokulturowej.

Czy zadań jakie pragnie realizować edukacja wielokulturowa czy międzykulturowa nie da się wykonywać w ramach szeroko rozumianej edukacji refleksyjnej? Myślę, że nie, ponieważ pedagogika refleksyjna dotyczy form i metod oddziaływań nauczyciela na ucznia i wychowanka. Jest jednak ona niezbędna do realizacji zadań pedagogiki wielokulturowej, która dotyczy polityki oświatowej, całego systemu edukacyjnego.

Na edukację wielokulturową składa się szereg elementów.

Zasadniczymi wydają się być:

- a) wiedza o innych kulturach i narodach (aspekt poznawczy),
- b) kontakty międzyludzkie i międzykulturowe (aspekt działaniowy),
- c) chęć niwelowania dystansu międzyetnicznego i międzygrupowego (aspekt osobowościowy),
- d) tolerancja wobec innych kultur (aspekt działaniowo-osobowościowy).

Tolerancja według Jolanty Miluskiej jest najwyższym stadium rozwoju tożsamości grupowej (J. Miluska 1995, s. 304). Wydaje się, iż jest jednym z zasadniczych elementów wychowania w ogóle. Tolerancję należy uznać za podstawę możliwości porozumienia się między ludźmi.

Czym jest tolerancja? Wartością, postawą, a może jednym i drugim w określonych warunkach. Ogólna definicja tolerancji oznacza wyrozumiałość, przyznawanie innym prawa do wyznawania jakichś poglądów i do określonego postępowania, mimo odmienności własnych poglądów i własnego postępowania. W. Okoń wyróżnia tolerancje umysłową i moralną (W. Okoń 1996, s. 291; W. Piwowarski 1993, s. 180).

Można mówić o różnych rodzajach tolerancji lub o różnych jej obiektach czy też przejawach, np. tolerancja religijna, tolerancja pedagogiczna, tolerancja kulturowa. Tu chcę się zająć szczególnym rodzajem tolerancji, a odnoszącym się do osób innej narodowości. Brak tego rodzaju tolerancji wśród jednostek i grup społecznych prowadzi do poważnych napięć i konfliktów dotyczących całych grup społecznych lub jednostek. Jak likwidować uprze-

dzenia i zmieniać nastawienia do innych poprzez programy edukacji wielokulturowej proponuje m.in. Barbara Weigel (1995, s. 321-326).

Nie wdając się w analizę szeregu definicji tolerancji (I. Lazari-Pawłowska, 1984; J. Nikitorowicz 1995, s. 15, 22) proponuję dla potrzeb niniejszego opracowania przyjąć definicję tolerancji narodowej jako: znoszenie osób innej narodowości, ich poglądów, sposobów zachowania się czy organizacji innej narodowości, których się nie aprobuje.

Takie jednak sformułowanie kryje duże niebezpieczeństwo, bowiem nietolerancja narodowościowa może być związana z nietolerancją wyznaniową, czy nietolerancją kulturową, zachowaniami, uznawanymi wartościami itd. Mówiąc o tolerancji należy uwzględnić jej przedmiot, obiekt, aspekty, kontekst, stopień tolerancji, granice tolerancji i tolerancyjności. Często nietolerancja wiąże się z konfliktami..

Brak tolerancji narodowej wiąże się najczęściej z brakiem demokracji, humanizmu i pluralizmu, istnienia społeczeństwa międzykulturowego. Nietolerancja narodowa ma swoje różne oblicza, które wykształciły się w ciągu wieków, takie jak: rasizm, faszyzm, antysemityzm, antycygańskość, ksenofobie narodowe, holokaust, ludobójstwo itd. (A. Fontana 1995, s. 45). Co leży u podstaw niechęci czy jeszcze głębiej nietolerancji narodowej? Czy wiąże się to ze stereotypami cech mieszkańców pograniczy, wiedzą o ich życiu, zachowaniami? Czy nietolerancja jest związana z nami samymi? Czy nietolerancja jest wynikiem określonego modelu wychowania, czy jest też wypadkową zachowań mieszkańców? Źródłem nietolerancji narodowej należy upatrywać w funkcjonowaniu stereotypów narodowych (T. Rzepa 1995, s. 290-291; T. Walas 1995).

Czy pogranicza są miejscem szczególnym, gdzie postawa nietolerancji jest silniejsza, a może jest odwrotnie? Należy się zgodzić z J. Nikitorowiczem, że „pogranicze daje więc szansę, możliwość wyboru, jednak kultura pogranicza to trudne zadanie budowania, kształtowania i przygotowywania do wyborów” (J. Nikitorowicz 1995, s. 15). Stąd nie przypadkowo w ostatnich latach problematyka pograniczy została podjęta w szeregu środowiskach, zwłaszcza opolskim, białostockim, lubelskim i cieszyńskim.

Prezentowane tu częściowe wyniki badań dotyczą poglądów młodzieży polskiej zamieszkującej pogranicze polsko-czeskie na temat tożsamości. Badania te realizowane są w ramach projektu badawczego „Tożsamość narodu i plany życiowe mieszkańców pograniczy” (Grant KBN 1 H01F 028 08).

Badacze programu badawczego „Polskie pogranicza” zajmują się głównie uwarunkowaniami kształtujących tożsamość współczesnych mieszkańców pograniczy w Polsce, cenionymi przez nich wartościami, ich planami życiowymi, dążeniami i aspiracjami na tle dążeń mieszkańców pograniczy w sąsiednich krajach, a więc w: Czechach, Słowacji, Litwie, Niemczech, Ukrainie i Białorusi.

Problem nietolerancji narodowościowej jest związany z określonym poziomem świadomości narodowej. Silne poczucie tożsamości narodowej nie musi wywoływać nietolerancji narodowej. Właściwie ukształtowane poczucie tożsamości narodowej nie powinno wywoływać przejawów niechęci wobec innych narodów.

W badaniach tych pragniemy spojrzeć na kwestie tolerancji narodowej – podobnie jak B. Wilska-Duszyńska (B. Wilska-Duszyńska 1992, s. 69-73) – poprzez pryzmat:

- stosunku do osób innej narodowości,
- praw obywatelskich mniejszości narodowych mieszkających w naszym kraju,
- akceptacji osób innej narodowości w najbliższym otoczeniu.

Dane do badań zostały zebrane przy pomocy metody sondażu diagnostycznego. Grupa respondentów do badań została dobrana losowo. Wytypowano miejscowości i gminy na pograniczu. W gminach tych i miastach przeprowadzono badania ankietowe wśród uczniów klas VIII szkoły podstawowej, uczniów ZSZ (klasy II), uczniów liceum ogólnokształcącego i techników (klasy III) i studentów III roku Akademii Ekonomicznej Filii w Jeleniej Górze. Łącznie badaniami objęto 600 uczniów i studentów po stronie polskiej. Tu ograniczamy się jedynie do analizy poglądów uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Na pograniczu czesko-polskim badania przeprowadzono w takich miejscowościach, jak: Racibórz, Kamienna Góra, Paczków, Ziębice, Ząbkowice, Jelenia Góra, Szklarska Poręba (badania właściwe porównawcze). Tu prezentujemy głównie wyniki badań właściwych. Wyniki badań zostały szerzej wykorzystane w pracach magisterskich i dyplomowych na studiach podyplomowych jakie powstały pod kierunkiem autora w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego (J. Czech 1995; B. Ekiert 1995; A. Szatkowska 1996; A. Grzybek 1996; A. Herbut 1996; P. Strzop 1997).

Tolerancja wobec innych narodów i ich kultur jest wymieniana przez badanych na czołowym miejscu, jej brak jest postrzegany jako jedno z zagrożeń integrującej się Europy. Potwierdza to wcześniej postawioną tezę zakładającą, że tolerancja jest podstawowym elementem edukacji wielokulturowej (tab. 1).

Dziewczęta na pierwszym miejscu wybrały: kierowanie się zasadami pokoju, natomiast mężczyźni tolerancję. Ta cecha u dziewcząt została wybrana na miejscu czwartym. W istocie rzeczy trudno jest kierować się zasadami pokojowymi bez tolerancji. Chłopcy na miejscu czwartym wymienili kierowanie się zasadami pokojowymi, natomiast na miejscu piątym: solidarność z innymi narodami. Wśród dziewcząt na miejscu piątym wybrano: życie bez przesądów i uprzedzeń narodowych. Taki a nie inny wybór wydaje się zrozumiały.

W zestawie cech, których powinien wyzbyć się przyszły Europejczyk, Europejka dominują zdecydowanie: wyzbycie się nienawiści do innych narodów i rasizmu (Tab.2). Trudno bowiem sobie wyobrazić współpracę, gdy poniża się inne narody, trudno też budować zjednoczoną Europę, gdy przejawia się zachowania agresywne wobec innych ludzi (ranga II), czy też egoizm (ranga III). W budowaniu Europy marzeń może przeszkadzać też ciągłe podkreślanie swojego patriotyzmu, bez liczenia się z wartościami innych narodów, przy różnego rodzaju narodowych ksenofobiach i stereotypach.

Wiedza na temat poglądów młodzieży w zakresie tolerancji i nietolerancji narodowej jest niezwykle ważna dla pedagogów, gdyż jej posiadanie może pozwolić na kształtowanie właściwych postaw wobec innych narodów, w ramach szeroko pojętej pedagogiki tolerancji.

Tab.1. Cechy charakteru, które powinien posiadać mieszkaniec zjednoczonej Europy w opiniach młodzieży z polskich pograniczy

Cechy pozytywne pożądane	Pogranicze					Średnio
	niemieckie	czeskie	słowackie	białoruskie	ukraińskie	
Tolerancja	9,0	31,8	20,0	28,7	24,8	22,8
Inteligencja	19	2,5	21,1	22,8	22,5	17,5
Świadomość ekologiczna	15,0	16,8	16,2	12,7	17,5	15,6
Kierować się zasadami pokoju	27,0	3,4	20,3	4,5	21,4	15,3
Żyć bez przesądów narodowych	28,0	14,0	8,3	6,9	10,7	13,5
Znajomość języków obcych	28,0	5,1	6,0	13,2	11,8	12,8
Solidarność z innymi narodami	–	3,2	12,0	13,2	15,8	8,8
Bycie aktywnym gospodarczo	–	12,1	–	15,4	14,6	8,4
Zachowywać i odczuwać własną świadomość narod.	–	30,9	3,7	–	–	6,9
Zrozumienie innych narodów	–	10,6	4,1	10,6	5,8	6,2
Interesowanie się kulturą i życiem narodów	–	29,0	–	–	–	5,8
Koleżeństwo	–	27,0	1,1	–	–	5,6
Miłość do ojczyzny	–	5,6	2,6	–	9,0	3,4
Myśleć globalnie z punktu widzenia integrującej się Europy	–	4,3	2,5	9,0	–	3,2
Obrona życia	–	8,4	3,7	–	–	2,4
Orientacja na sukces	–	2,1	2,5	–	–	0,92
Odpowiedzialność wobec współobywateli	–	3,4	1,1	–	–	0,9
Posiadanie świadomości europejskiej	–	3,4	1,1	–	–	0,9
Głęboka religijność	–	–	3,3	–	–	0,6

Uwaga: Nie sumuje się, istniała możliwość trzykrotnego wyboru. Wytłuszczenia wskazują na wybrane najważniejsze cechy w poszczególnych pograniczach. Wszystkie tabele do niniejszego opracowania zestawiono z badań realizowanych w ramach grantu.

Tab. 2. Cechy niepożądane charakteru przyszłego Europejczyka w opiniach uczniów szkół ponadpodstawowych i studentów z polskich pograniczy

Cechy niepożądane	Pogranicze				Średnia w % dla 4 pograniczy
	niemieckie	czeskie	białoruskie	ukraińskie	
Nienawiść do innych narodów, rasizm	1,9	26,9	35,6	33,3	24,4
Agresja	5,5	18,5	25,5	31,0	19,3
Egoizm	7,4	22,1	26,5	18,6	18,6
Przesadzony nacjonalizm	12,9	7,8	15,4	16,3	13,1
Nietolerancja, fanatyzm	7,4	10,8	10,1	15,2	10,8
Troska wyłącznie o Europę a nie inne części świata	11,9	4,8	6,4	7,3	7,6
Ograniczoność, tępota	–	7,1	6,3	8,4	5,4
Władczość	–	7,5	–	11,2	4,6
Interesowność z punktu finansowego	–	7,8	–	9,6	4,3
Pesymizm	–	2,6	5,3	6,2	3,5
Obojętność polityczna	–	3,5	7,4	–	2,7
Nieodpowiedzialność	–	6,7	–	–	1,6
Bezwzględność	–	2,8	–	–	0,7
Wiara w przesady	–	2,6	–	–	0,6
Niezdolność cieszenia się	–	2,0	–	–	0,5

Uwaga: Nie sumuje się, istniała możliwość trzykrotnego wyboru. Wytluszczenia wskazują na wybrane najważniejsze cechy, których należy się wyzbycić.

Współczesna edukacja nie może zasadać się na podsycaniu nacjonalizmów, lecz na ukazywaniu wartości kultury narodowej i jej pielęgnowaniu bez poniżania innych kultur (Z. Jasiński 1996, s. 121-127; J. Gajda 1997, s. 27-32). Punktem wyjścia musi być jednak wiedza na temat postaw i systemu wartości młodzieży, która przejawia się w postaci tolerancji. W tym kontekście wartość szczególną posiadają badania nad tożsamością młodzieży na pograniczach, zainicjowane przez T. Lewowickiego a prowadzone w kilku ośrodkach akademickich na terenie Polski (T. Lewowicki, B. Grabowska 1996; T. Lewowicki 1995; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur 1998; J. Nikitorowicz 1995; T. Lewowicki 1994).

Stanowisko młodzieży wobec osób innej narodowości

Trudno jest mówić o tolerancji, gdy badani wspominają o przejawach niechęci, agresji czy wrogości wobec osób innej narodowości. 12,5% uczniów szkół podstawowych i 23,4% uczniów szkół średnich stwierdziło, że spotkało się z postawami agresji, niechęci ze względu na narodowość. Uczniowie szkół średnich z racji wieku i częstych podróży, większego doświadczenia życiowe-

go wspominali o przejawach nietolerancji narodowościowej w niezwykle wysokim stopniu, bo posuniętej aż do agresji.

Tab. 3. Przejawy niechęci wobec siebie lub innych osób ze względu na narodowość

Szkoły	Czy spotkałeś się z przejawami niechęci ze względu na narodowość?			Ogółem
	Tak	Nie	Nie pamiętam	
Szkoły podstawowe	20	106	33	153
w %	12,5	66,6	20,4	100
Ogółem szkoły średnie	98	215	105	418
w %	23,4	51,4	25,1	100
Ogółem szkoły	118	322	138	550
w %	21,4	58,5	23,6	100

Jeśli 1/5 badanych uczniów szkół średnich mówi o nietolerancji wobec innych narodowości, to powinno to wzbudzić nasz niepokój. 4% uczniów szkół średnich wspominało o takich przypadkach, ale nie umiało podać bliżej określić sytuacji. 5 respondentów wskazało na przypadki ignorowania obcokrajowców w sklepach i urzędach. Niechęć ta była skierowana głównie przeciwko Rumunom, Ukraińcom i Cyganom. Nie wspomniano natomiast o przejawach niechęci do bezpośrednich sąsiadów z zagranicy, tj. Czechów, a przeciwnie – wskazywano na niechętny stosunek czeskich i niemieckich ekspedientek do Polaków w sklepach na terenie ich krajów. Jednak sami Czesi nie spotykają się z przejawami niechęci ze strony Polaków, gdyż są partnerami handlowymi (E. Wnuk-Lipińska 1992, s. 64). Może to świadczyć o wybiórczej tolerancji. Warto zwrócić uwagę na to, że przejawy niechęci mają podłoże ekonomiczne. Nie podobają się nam zebrzący Rumuni, handlujący Ukraińcy, czy niektórzy Cyganie budujący okazałe domy lub zajmujący się handlem.

Charakterystyczne jest to, że młode pokolenie nie wskazywało na bezpośrednie przejawy niechęci wobec Niemców, aczkolwiek 2 osoby wspominały o napisach antyżydowskich i antyniemieckich. Badania były przeprowadzane w czasie, gdy w kraju miały miejsce zajścia antycygańskie w Mławie oraz napaść na kierowcę niemieckiego przez skinów, stąd te przypadki zostały wymienione przez badanych. Czy takie wzorce mogą przyczynić się do tolerancji? O tolerancji narodowej świadczy nie tylko stosunek do obcych przebywających okresowo w naszym kraju, czy deklarowanej zgodzie na małżeństwo mieszane, ale także, a może głównie w stosunku do mniejszości narodowych mieszkających w Polsce, bowiem chodzi o codzienną stałą sytuację, a nie o przypadkowe zachowania będące rezultatem określonego bodźca. Tolerancja narodowościowa w tym przypadku jest widoczna gdy uznajemy prawa obywatelskie, ale także prawo do kultywowania kultury narodowej, języka, szkoły itd.

Badani uczniowie szkół ponadpodstawowych na postawione pytanie: Czy w Polsce przestrzega się praw mniejszości narodowych? odpowiedzieli w 61,7% pozytywnie, z tego 18,7% zdecydowanie tak, a 43% raczej tak. Warto jednak zwrócić uwagę, że 16,3% badanych uważa, że w naszym kraju nie respektuje się praw mniejszości narodowych, a 21,8% uważa wręcz, że stwarza się pozory. Zestawienie odczuć młodzieży w tym zakresie z innymi aspektami respektowania praw mniejszości narodowych zamieszkujących nasz kraj. Wydaje się, że problem ten wymaga pogłębionych badań, zwłaszcza prawa obywatelskie mniejszości narodowych.

Tab. 4. Gwarancja praw i obowiązków dla mniejszości narodowych w konstytucji

Szkoła	Czy prawa mniejszości narodowych powinny być zagwarantowane w konstytucji?			Razem
	tak	nie	nie wiem	
Szkoły podstawowe ogółem	124	14	61	199
w %	62,3	7,0	30,6	
Ogółem szkoły średnie	289	35	104	464
w %	62,2	7,5	22,4	100
Ogółem dla wszystkich szkół	413	49	165	663
i w %	62,2	7,3	24,8	100

Można było przyjąć, że skoro badani są tak dalece tolerancyjni wobec innych narodowości, to będą uważać, że prawa mniejszości narodowych powinny być zagwarantowane w konstytucji naszego kraju. Tak jednak nie jest. Tylko 62,2% (413) ogółu badanych jest skłonna umieścić prawa mniejszości narodowych w konstytucji. Jest tu bardzo wysoka zgodność w poglądach między młodzieżą szkoły podstawowej a młodzieżą szkół średnich.

W świetle badań sformułowania na temat potrzeby zagwarantowania praw mniejszości narodowych w konstytucji mają charakter ogólnej deklaracji. Gdy dotyczy to już kwestii szczegółowych poglądy respondentów odbiegają od głoszonych wcześniej deklaracji.

W badań wynika, że w bardzo wysokim stopniu, przyznane prawo do kształcenia w języku ojczystym, wynoszącym 80% nie oznacza jednak zgody na istnienie szkolnictwa narodowościowego. Zarysowały się tu znaczne różnice. Uwidocznily się one w zgodzie na wybieranie przez młodzież innych narodowości swoich szkół mniejszościowych (tab. 5).

Tab. 5. Prawo do kształcenia się w ojczystym języku dzieci innych narodowości w naszym kraju

	Czy mniejszości narodowe powinny mieć prawo do kształcenia dzieci w ojczystym języku?						Razem
	zdecydowanie tak	tak	niekoniecznie	nie	to zależy	brak zdania	
Szkoły podst. ogółem	76	41	21	10	1	10	199
w %	47,7	25,8	13,3	6,2	0,6	6,3	
Szkoły ponadpodst.	207	105	51	11	13	–	387
w %	53,4	27,1	13,1	2,8	3,3	–	100,0
Ogółem szkoły	283	146	72	21	14	10	586
i w %	48,2	24,9	12,2	3,5	2,3	1,7	100,0

Kwestię nauki w ojczystym języku należy wyraźnie oddzielić od możliwości uczęszczania do szkoły mniejszościowej. Tu tolerancja badanych jest o wiele mniejsza. Jeśli 80% badanych przyznawało prawo dzieciom mniejszości do kształcenia się w swoim języku ojczystym, to może zastanawiać, dlaczego tylko 8,4% badanej młodzieży uważa, że młodzież innej narodowości powinna chodzić do szkół, w których nauka odbywa się w języku tej mniejszości narodowej, a 30% uważało, że nie powinni wybierać szkół mniejszościowych. Respondenci uzasadniali ten fakt tym, że „Każdy ma prawo do nauki gdzie chce, ma do tego prawo” (3 osoby); pozwala to na zachowanie tożsamości (5 osób); „będą łatwiej mogli poznać kulturę swego narodu” (8 osób), „aby nie zapomnieć własnej kultury i języka” (4 osoby). Natomiast przeciwnicy uczęszczania dzieci mniejszości narodowych do szkół mniejszościowych swoje stanowisko uzasadniali tym, że „nie młodzież ta nie powinna być wyróżniana, bo byłoby to przekroczenie tolerancji (4 osoby); „bo są tacy sami jak inni” (19 osób), „bo mogą się uczyć gdzie chcą” (6 osób); „młodzież powinna sama decydować gdzie chce iść do szkoły” (12 osób), 4 osoby uważały, że „system szkolny tworzony jest dla całej młodzieży, a nie dla jednostek”, a 5 osób stwierdziło: „skoro mieszkają w Polsce, to powinni chodzić do polskiej szkoły”

Znaczny jednak procent młodzieży nie ma w tej kwestii własnego zdania (61,5%), co może świadczyć o braku świadomości prawnej i obywatelskiej. Oznacza to, że tolerancja w tym zakresie jest niewielka.

Tab. 6. Pogląd na asymilację mniejszości narodowych

Szkoła	Czy mniejszości narodowe mieszkające w naszym kraju powinny się zasymilować kulturowo i językowo?				Razem
	tak – zawsze	to zależy	nie – nigdy	mam inne zdanie	
Szkoły podstawowe ogółem	66	37	41	15	159
w %	41,5	23,3	25,7	9,4	100
Ogółem szkoły średnie	138	133	102	54	427
w %	32,3	31,1	23,8	12,6	100,0
Ogółem dla wszystkich szkół	204	170	143	69	586
i w %	34,8	29,0	24,4	11,7	100

Oczekiwanie, że mniejszości narodowe powinny się zasymilować jest przejawem braku tolerancji narodowej. Jest to odmawianie prawa do zachowania „języka serca”, kultury, tradycji, obyczajów, rezygnacji ze swojej tożsamości narodowej. Tylko 1/4 badanych bezwzględnie uważa, że mniejszość nie powinna się asymilować, natomiast 34,8% uważa to za konieczne a 29,0% badanych uważa asymilację za możliwą, ale z pewnymi zastrzeżeniami. 44 (33%) respondentów ze szkół średnich, którzy udzielili takiej odpowiedzi uzasadniło to argumentem korzyści dla mniejszości. 11,7% badanych miało w tej kwestii inne stanowisko. Zwraçały uwagę na to, że asymilacja jest złem dla mniejszości narodowej, bo „prowadzi do wymarcia narodu”, „mniejszość powinna być lojalna i współpracować z narodem dominującym, ale nie musi zatracać swoich tradycji”, „Każda mniejszość ma prawo do kultywowania swego języka, swoich tradycji i kultury”. Niektórzy mówili o zgodzie na asymilację tylko w zakresie języka.

Młodzież szkół podstawowych w 1/3 uważała asymilację mniejszości narodowych za konieczną. Wydaje się, że brak szerszej wiedzy, funkcjonowanie stereotypów wyniesionych z domu, mniejsza ilość kontaktów z osobami innej narodowości sprawiają, że obawa przed innością jest u tej młodzieży większa. Zagadnienie asymilacji jest dla mniejszości narodowych papierkiem lakmusowym w zakresie tolerancji narodowej. Kwestie te zasługują w Polsce na szersze badania.

Uczniowie szkół podstawowych w większym procencie niż uczniowie szkół średnich uważają, że przedstawiciele mniejszości narodowych powinni mieć możliwość załatwiania swoich spraw w swoim języku ojczystym (43,3%), natomiast uczniowie szkół średnich w 39,3% (Tab. 7). Wydaje się, że uczniowie szkół podstawowych są bardziej tolerancyjni niż uczniowie szkół średnich. Równocześnie przeciwników wśród uczniów szkół podstawowych jest o 10 procent mniej niż w szkołach średnich (37,1%; 47,7%). Należy jednak zauważyć, że nawet połowa badanej młodzieży nie zdaje sobie sprawy

z tego, że za deklaracją równości narodowej, przyznania praw obywatelskich kryje się także prawo do urzędowania w językach mniejszości narodowych.

Tab. 7. Możliwości załatwiania spraw w urzędach w języku mniejszości narodowych

Szkoły	Czy mniejszości narodowe mieszkające w Polsce powinny mieć prawo do załatwiania swoich spraw w urzędach w języku ojczystym?			Razem
	Tak	Nie	Nie wiem	
Szkoły podstawowe	69	59	16	159
w %	43,3	37,1	10,0	100
Szkoły ponadpodst.	125	152	56	318
w %	39,3	47,7	17,6	100,0
Ogółem szkoły	194	211	72	477
w %	40,6	44,2	15,0	100,0

Istnieją różnice między osobami badanymi w przyznaniu takiego prawa w zależności od poziomu wykształcenia. Im wyższy poziom wykształcenia, tym więcej przeciwników przyznania prawa do możliwości załatwiania swoich spraw w urzędach w języku ojczystym. Jeśli uczniowie szkół podstawowych przyznają takie prawo w 43,3%, to uczniowie LO tylko w 30%, a uczniowie techników tylko w 27,6%.

Akceptacja osób innej narodowości w najbliższym otoczeniu

Jednym z elementów wskazujących na akceptację „innych” etnicznie może być stosunek do osób innej narodowości w kręgu rodzinnym, w kręgu przyjaciół, współpracowników. Ich akceptacja jest wyrazem bardzo wysokiego stopnia tolerancji, zaś ich odrzucenie dowodem nietolerancji.

Zdecydowana większość badanych osób deklarowała się, że jako rodzic byłaby skłonna do wyrażenia zgody na małżeństwo swego dziecka z osobą innej narodowości (85,0%). Osoby, które były temu przeciwnie (było ich bardzo mało, bo zaledwie 3,8%), swoją odpowiedź uzasadniały różnicami w kulturze, często i religii, różnicami w obyczajach, a w związku z tym np. pozycją kobiety w małżeństwie. Uważano, że różnice kulturowe mogą być przyczyną konfliktów i nieudanego małżeństwa. 11% badanych nie miało na ten temat własnego zdania.

Tab.8. Dobór przyjaciół i znajomych a problem narodowości

Szkoła	Z jakiego kręgu narodowego wybierasz przyjaciół?				Razem
	polskiego	polskiego i czeskiego	czeskiego	narodowość nie ma znaczenia	
Ogółem szkoły podst.	80	53	–	26	159
w %	50,3	33,3	–	16,3	100
Ogółem szkoły ponadpodstawowe	113	51	8	95	267
w %	42,3	19,1	2,9	35,9	100
Ogółem	193	104	8	121	426
w %	45,3	24,4	1,8	28,4	100,0

Połowa badanych uczniów ze szkół podstawowych i 42,3% uczniów szkół średnich na pograniczu dobiera swoich przyjaciół głównie wśród osób narodowości polskiej, 19,1% wśród osób narodowości polskiej i czeskiej a tylko 2,9% wśród osób innej narodowości. Nie musi to jednak oznaczać braku tolerancji. Brak przez dziesięciolecia możliwości normalnego przekraczania granicy spowodował, że znalezienie i utrzymanie kontaktu z przyjaciółmi za granicą było bardzo trudne. Badane miejscowości nie mają większych skupisk przedstawicieli innych narodów, stąd ograniczono się w wyborze głównie do Polaków. Optymistyczne jest to, że 28,4% badanych stwierdziło, że narodowość w przyjaźni nie ma znaczenia, a cechy osobiste.

Wnioski końcowe

Zabiegi o włączenie nas do jednolitej Europy będą musiały jeszcze trochę potrwać. Nasze społeczeństwo nie jest przygotowane w sensie psychicznym do zaakceptowania w całej rozciągłości inności narodowej. Funkcjonujące stereotypy narodowe, niechęci i obawy przed obcymi, mogą być czynnikami, które będą utrudniały nasze funkcjonowanie w zjednoczonej Europie. Badania wskazują na potrzebę działań, które zmienią nasz sposób patrzenia na inne narody, ich kulturę i potrzeby, zmienią nasze stereotypy innych („obcych”). Oczekując tolerancji i wyrozumiałości od innych nie akceptujemy w pełni inności naszych sąsiadów.

Młodzież nie akceptuje u przyszłego Europejczyka braku tolerancji wobec innych narodów czy różnych jej przejawów w formie agresji, egoizmu, nacjonalizmu, fobii narodowych itd. Uzasadnia to potrzebę działań na rzecz edukacji międzykulturowej i międzyetnicznej (J. Nikitorowicz 1995; K.J. Brozi 1997; M. Urlińska 1995).

Literatura

- Brozi K.J. (red.), 1997, *Badanie zmian i relacji międzykulturowych w Europie oraz na jej pograniczach*, Lublin.
- Czech J., 1995, *Problemy tożsamości, wartości i aspiracji dzieci oraz młodzieży na pograniczu polsko-czeskim (na przykładzie Głucholaz)*. Nieopublikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem Z. Jasińskiego w Uniw. Opolskim, Opole.
- Czykwin E., Misiejuk D., 1998, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Białystok.
- Ekiert B., 1995, *Poczucie tożsamości narodowej a plany i aspiracje życiowe mieszkańców pogranicza [Racibórz]*. Nieopublikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem Z. Jasińskiego w Uniw. Opolskim, Opole.
- Fontana A., 1995, *Interkulturalno obrazowanie i tolerancja*, [w:] *Obrazowanie za tolerancją: pristupi, koncepcije i rjeenja. Education for tolerance: approaches, conceptions and solutions*, Rijeka.
- Gajda J., 1997, *Tożsamość narodowa Europy i wynikające z niej konsekwencje edukacyjne*, [w:] K.J. Brozi (red.), *Badanie zmian i relacji międzykulturowych w Europie oraz na jej pograniczach*, Lublin.
- Grzybek A., 1996, *Aspiracje i plany życiowe młodzieży pogranicza polsko-czeskiego [Kamien-na-Górze]*, Nieopublikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem Z. Jasińskiego w Uniw. Opolskim, Opole.
- Herbut A., 1996, *Plany życiowe i aspiracje młodzieży ziębickiej*. Nieopublikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem Z. Jasińskiego w Uniw. Opolskim, Opole.
- Jasiński Z. (red.), 1991, *Na pograniczach*, Opole.
- Jasiński Z., Korbel J. (red.), 1989, *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*, Opole.
- Jasiński Z., 1995, *Narodna in drnavljanska vloga manjinske ole*, „Sodobna Pedagogika” [Ljubljana], nr 3-4.
- Jasiński Z., 1996, *The Determinants of Functioning of the Schools in the Borderland*, [w:] *Borderlands. Culture. Identity*, Cracow.
- Jasiński Z., 1996, *Współczesny wymiar pedagogiki narodowej wobec problemów życia międzynarodowego*, [w:] Z. Łomny (red.), *Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej. O pokojowy start ludzkości w XXI wiek*, UO.
- Jrschina J., Sołdra-Gwiżdż T., 1988, *Rola szkoły w kształtowaniu świadomości narodowej młodzieży w warunkach pogranicza kulturowego*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4, 1989, nr 1.
- Lazari-Pawłowska I., 1984, *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia Filozoficzne”, nr 8.
- Lewowicki T. (red.), 1994, *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży*, Cieszyn.
- Lewowicki T. (red.), 1995, *Społeczności młodzieżowe na pograniczu*, Cieszyn.
- Lewowicki T., Grabowska B. (red.), 1996, *Społeczności pogranicza – wielokulturowość – edukacja*, Cieszyn.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (red.), 1998, *Problemy pogranicza i edukacja*, Cieszyn.
- Malone S., 1995, *Edukacja międzykulturowa: Z doświadczeń Wielkiej Brytanii*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok.
- Miluska J., 1995, *Ku tolerancji: Program wspomagania rozwoju tożsamości kulturalnej*, [w:] Nikitorowicz J. (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok.
- Nikitorowicz J. (red.), 1995, *Edukacja międzykulturowa*, Białystok.
- Nikitorowicz J., 1995, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok.
- Nikitorowicz J. (red.), 1995, *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok.

- Okoń W., 1996, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Piwowarski Wł. (red.), 1993, *Słownik katolickiej nauki społecznej*, Warszawa.
- Rzepa T., 1995, *Psychologiczne uwarunkowania tolerancji wobec mniejszości narodowych na przykładzie relacji między Polakami a Niemcami*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok.
- Smolińska T. (red.), 1994, *Pogranicze jako problem kultury*, Opole.
- Sobecki M., 1997, *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok.
- Strzop P., 1997, *Tożsamość narodowa i plany życiowe młodzieży na pograniczu polsko-czeskim (na przykładzie Paczkowa)*. Nieopublikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem Z. Jasińskiego w Uniw. Opolskim, Opole.
- Szatkowska A., 1996, *Aspiracje i plany życiowe młodzieży mieszkającej na pograniczu polsko-niemiecko-czeskim [Jelenia Góra]*. Nieopublikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem Z. Jasińskiego w Uniw. Opolskim, Opole.
- Urlińska M. (red.), 1995, *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń.
- Walas T. (red.), 1995, *Narody i stereotypy*, Kraków.
- Weigl B., 1995, *Zmiana stosunku do innych pod wpływem wielokulturowego programu edukacyjnego*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok.
- Wilska-Duszyńska B., 1992, „Swoi i inni” – postawy młodzieży wobec etnicznie innych, [w:] *Studia Fundacja „Polska w Europie” Dylematy Europejskiej tożsamości*, Warszawa.
- Wnuk-Lipińska E., 1992, *Poczucie dystansu kulturowego wobec narodów europejskich*, [w:] *Studia Fundacja „Polska w Europie”, Dylematy Europejskiej tożsamości*, Warszawa.
- Wrzesiński W. (red.), 1992, *Polska – Polacy – mniejszości narodowe. Polska myśl polityczna XIX i XX wieku*, tom VIII, Wrocław.

Maria Kozielska

Kształtowanie twórczej aktywności studentów w komputerowo wspomaganym procesie uczenia się

Wstęp

Nowa sytuacja gospodarki rynkowej wymaga od absolwentów szkół szczególnie takich cech, jak: aktywność, inicjatywa, elastyczność, motywacja, gotowość do rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji. Wynika stąd, że uczenie się i nauczanie jest dzisiaj bardziej skomplikowane niż kiedyś, że uczący się więcej po nim oczekują. Szczególnie ważne jest wyrabianie samodzielności i aktywności poznawczej, kształtowanie cech oraz umiejętności, zapewniających uczenie się samodzielne oraz kształcenie ustawiczne. Wiąże się to z wyeksponowaniem zdobywania wiedzy i umiejętności przez samodzielne działania intelektualne i motoryczne, przez rozwijanie aktywności badawczej i twórczej studentów. Niezbędna zatem wydaje się być próba podjęcia poszukiwań jakościowo odmiennych i bardziej skutecznych środków, służących kształceniu absolwenta efektywnie i sprawnie działającego oraz wrażliwego i twórczego, aktywnego i samodzielnego w pracy zawodowej.

1. Aktywność twórcza w edukacji

Aktywność twórcza ma miejsce w toku procesu twórczego, w którym dochodzi do wytworzenia czegoś, czego przedtem nie było. W sytuacjach szkolnych występuje zwykle twórczość subiektywna, gdyż uczeń tworzy coś nowego nie wiedząc, że to już istnieje. Twórczość taka ma wielkie znaczenie

poznawcze i wychowawcze. Współczesna psychologia uznaje, że w aktywności twórczej udział bierze myślenie, odbiór, zapamiętywanie i przypominanie informacji. Samą twórczość zaś rozpatruje w kontekście rozwiązywania problemów. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele interpretacji i definicji twórczości rozumianej jako rozwiązywanie problemów. Góralski uważa, że rozwiązania twórcze, to najtrudniejsze problemy, których rozwiązanie nie polega tylko na przypomnieniu sobie odpowiednich informacji, ale które wymagają także wykonania nowych operacji, uchwycenie nigdy przedtem nie zauważonych związków między elementami, przy czym związków tych nie można spostrzec, a można je tylko pomyśleć. Są to rozwiązania twórcze (A. Góralski 1989). Zdaniem Kotarbińskiego „działa twórczo ten, kto czynem osiągnął coś nowego a cennego, między innymi tym właśnie, że nowego” (T. Kotarbiński 1975). Uważa się, że nie ma zasadniczych różnic między badaniem obiektów o całkowicie odmiennej naturze. Niezależnie od tego, czy chodzi o twórczość naukową, filozoficzną, literacką, artystyczną, czy uczniowską, postępowanie jest takie samo, ponieważ wspólnym elementem wszystkich tych wysiłków nie jest obiekt badań, lecz mózg człowieka kierującego badaniami (J. Kozielski 1985, W. Puślecki 1991).

Wszystkie sposoby uczenia się, w których od uczących się jest wymagane myślenie produktywne, samodzielne tworzenie wiadomości i rozszerzenie posiadanych wiadomości, wywodzą się z tych samych procesów poznawczych, jak oryginalna twórczość naukowa. Studencka twórczość jest to dostrzeganie nowych aspektów znanej już rzeczywistości lub tworzenie nowych układów, znajdowanie innych zastosowań dla rzeczy już istniejących. Aktywność twórcza studentów może się przejawiać zarówno w budowaniu struktur treściowych, wskazywaniu najważniejszych ich elementów, jak też w toku wykorzystywania podstawowych elementów struktury treści w działalności praktycznej, w rozwiązywaniu zadań, projektowaniu nowych przedsięwzięć poznawczych (K. Kruszewski 1987).

Poprawnie zorganizowany proces uczenia się, wszelkie innowacje dydaktyczne w nim zawarte, powodować mogą istotny rozwój aktywności twórczej studentów, przejawiający się odkrywaniem faktów i zjawisk oraz ich wyjaśnianiem, wyszukiwaniem i planowaniem nowych działań, przewidywaniem rozwiązań poznawczych i praktycznych, rozwiązywaniem problemów teoretycznych i praktycznych, a więc przetwarzaniem i wytwarzaniem informacji.

Problemy, których rozwiązanie wymaga wykonywania nowych operacji oraz odkrywania związków między pojęciami o nieznanym studentowi wartościach, stwarzają mu szczególne trudności. Zmuszają go do wykazania się aktywnością twórczą. Student przejawia tę aktywność wówczas, gdy w sytuacji zadaniowej realizuje czynności związane z przygotowaniem, projektowa-

niem, rozwiązywaniem dydaktycznych zadań otwartych i dochodzi w nich do nowych projektów, pomysłów, sposobów wykonania i wyników. Inaczej ujmując, o aktywności twórczej studenta mówimy wówczas, gdy poprawnie rozwiązuje problemy wymagające twórczego myślenia oraz gdy prowadzona przez niego praca posiada cechy twórcze, takie jak: dostrzeganie nowych aspektów znanej już rzeczywistości, znajdowanie nowych zastosowań dla rzeczy już istniejących, odkrycie faktu lub prawa. Mimo, że np. „odkrycie” przez studenta faktu lub prawa ma subiektywny charakter nowości, wszystkie wymienione dokonania mają cechy twórcze.

Oczekuje się, iż powodzenie w podniesieniu poziomu aktywności twórczej uczestników procesu nauczania-uczenia się, zapewni stosowanie metod i środków dydaktycznych, umożliwiających aktywne ich uczestnictwo w procesach zdobywania wiedzy. Dużą korzyść w tych działaniach upatruje się w ostatnich latach w stosowaniu edukacyjnych programów komputerowych. Mając na uwadze aktywność twórczą studenta, można za pomocą programu komputerowego prowokować go do działania ukierunkowanego treścią problemów przedstawianych mu do rozwiązania i zapewnienia dopływu informacji sterujących jego działalnością.

2. Przebieg eksperymentu

Założono, że aktywność twórcza studentów może się zwiększyć, jeżeli praktycznie potrafimy tak zorganizować proces zdobywania wiedzy, w którym edukacyjne programy komputerowe pomagałyby w rozwiązywaniu problemów twórczych. Chcąc sprawdzić w praktyce powyższe przypuszczenie, zaprojektowano komputerowo wspomagany proces kształcenia studentów w laboratorium fizycznym uczelni technicznej i przeprowadzono badania eksperymentalne.

Celem badań było stwierdzenie, czy wielostronne uczenie się, wykorzystujące obok innych środków dydaktycznych, edukacyjne programy komputerowe, rozwija w większym stopniu aktywność twórczą studentów niż proces kształcenia nie wspomagany komputerowo.

Jak przebiegały zajęcia w komputerowo wspomaganym procesie uczenia się fizyki? Eksperyment dydaktyczny przeprowadzono podczas zajęć laboratoryjnych z fizyki, które zdaniem doświadczonych dydaktyków tego przedmiotu, należą do najtrudniejszych zarówno dla studentów, jak i nauczycieli akademickich. Studenci zdobywali wiedzę w sposób wielostronnie aktywny; przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie (M. Kozielska 1995, 1997). W procesie uczenia się wszystkich grup z różnym nasileniem wystę-

powwały wszystkie wymienione drogi uczenia się. We wskazanych zespołach szczególnie eksponowano jedną wybraną drogę.

Wspomaganie edukacyjnymi programami komputerowymi odbywało się w z góry ustalonych grupach za pomocą programów dialogowych albo demonstracyjnych. Z oprogramowania studenci mogli korzystać w dowolnie przez nich wybranym czasie; przed wykonaniem ćwiczenia, podczas zajęć, a także po zakończeniu doświadczenia. Programy demonstracyjne charakteryzowały się tym, że przedstawiały ciekawe pokazy i symulacje zjawisk tematycznie związanych z ćwiczeniem. Programy takie nie wymagały od studenta zbyt wielu informacji oraz w pełni samodzielnego działania. Były bardzo wartościowe ze względu na prezentowane trudne merytorycznie i abstrakcyjne aspekty wiedzy, których często innymi metodami nie można poglądowo przedstawić. Programy dialogowe natomiast pozwalały na realizowanie przykładów dla parametrów podanych przez studenta. Umożliwiały dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji. Podpowiadały korzystne rozwiązania, czyli pomagały działać studentowi, który w samodzielnych próbach nie uzyskał oczekiwanych efektów.

Programy komputerowe pozwalały studentom zdobywać nowe informacje oraz ułatwiały powtórzenie znanych wiadomości. Umożliwiały przeprowadzenie symulacji komputerowej doświadczenia, przed wykonaniem go na rzeczywistym stanowisku laboratoryjnym. Pomagały w wykonaniu obliczeń oraz dokonaniu graficznej interpretacji wyników pomiarów (M. Kozielska 1994).

Studenci w miarę samodzielnie planowali pracę w laboratorium. Sami określali czas pracy z programem komputerowym. Podczas pracy na stanowisku laboratoryjnym wyszukiwali odpowiednie sekwencje programu, w celu porównania wyników symulowanego doświadczenia. Po zakończeniu ćwiczenia korzystali z programów matematycznych, w celu wykonania obliczeń rachunkowych, wykresów itp. Programy komputerowe pomagały im również w analizie wyników doświadczenia.

Eksperyment przeprowadzono wśród 240 studentów II roku Budownictwa Lądowego Politechniki Poznańskiej. W czasie jednego semestru każdy student odbył 30 godzin zajęć, wykonując samodzielnie 10 doświadczeń. Porównywano 12 grup, które miały wspólne następujące elementy: treści materiału programowego, czas ich realizacji, wyrównany poziom wiedzy oraz jednakowe warunki pracy w laboratorium. Poszczególne grupy różniły się natomiast między sobą: eksponowanymi drogami wielostronnego uczenia się (przez: a_1 - przyswajanie, a_2 - odkrywanie, a_3 - przeżywanie, a_4 - działanie) czyli czynnikiem A , a także sposobami wspomaganie komputerowego (za pomocą programów demonstracyjnych b_1 , dialogowych b_2 lub bez stosowania programów komputerowych b_3) czyli czynnikiem B .

3. Wyniki eksperymentu

Po przeprowadzeniu przedstawionego wyżej wielostronnego procesu uczenia się fizyki, wspomaganego edukacyjnymi programami komputerowymi, wykonano badania poziomu aktywności twórczej studentów. Poziom ten dla każdego studenta określono za pomocą sześciu zadań, wymagających myślenia twórczego (każde oceniono maksymalnie na 4 punkty) oraz oceny twórczej działalności studenta podczas wykonywania czterech wybranych doświadczeń (maksym. 16 punktów). Ocena pracy twórczej dotyczyła poprawnego zauważenia nowego problemu, wykrycia nieznannej zależności, potwierdzenia znanego prawa, zaproponowania innego zastosowania przyrządu, wskazania zmian w metodzie pomiarowej lub stanowisku laboratoryjnym.

Wyniki pomiarów końcowych poddano analizie statystycznej, która polegała na wyznaczeniu dla każdej grupy badawczej średniej arytmetycznej \bar{x} , wariancji S^2 , odchylenia standardowego S oraz współczynnika zmienności v (Tabela 1). Wykorzystano też test χ^2 do badania zgodności rozkładów empirycznych z normalnym, test Hartleya do zbadania istotności różnic pomiędzy wariancjami otrzymanych rozkładów empirycznych, test F Fishera-Snedecora w analizie dwuczynnikowej wariancji ANOVA do badania istotności oddziaływań zmiennych niezależnych na zmienną zależną, test Duncana do zbadania istotności różnic pomiędzy średnimi wynikami badanych grup studentów.

Tabela 1. Charakterystyki grup badawczych

	b_1				b_2				b_3			
	a_1	a_2	a_3	a_4	a_1	a_2	a_3	a_4	a_1	a_2	a_3	a_4
\bar{x}	30,6	31,2	28,8	33,5	29,0	27,6	33,1	30,8	22,6	25,4	24,4	25,3
S^2	27,7	30,8	39,6	19,9	48,9	64,3	21,7	31,6	71,0	46,2	38,6	60,3
S	5,2	5,5	6,2	4,4	6,9	8,0	4,6	5,6	8,4	6,9	6,2	7,7
v	17,1	17,7	21,8	13,3	24,1	29,0	14,0	18,2	37,2	26,7	25,3	30,6

Źródło: dane w tabelach 1 i 2 pochodzą z obliczeń własnych.

Dla dokonania analizy za pomocą testu F Fishera-Snedecora (Z. Brzeziński, R. Stachowski 1984), obliczono odpowiednio sumy kwadratów SS , średnich kwadratów MS , następnie wyznaczono wartości statystyk testu F_{obl} i porównano je z odpowiednimi wartościami krytycznymi odczytanymi z tabelic Snedecora F_{tab} . Otrzymane tą drogą wyniki zebrano w Tabeli 2. Na podstawie porównania tych wartości dla czynnika A , z uwagi na otrzymaną zależność: $F_{obl} < F_{tab}$ uznano, że badane drogi uczenia się fizyki nie różnicowały rezultatów studentów w zakresie aktywności twórczej. Dla czynnika B otrzymano nierówność $F_{obl} > F_{tab}$, wskazującą, że wspomaganie komputerowe uczenia się istotnie różnicowało poziom aktywności twórczej studentów.

Badania pokazały, że uczenie się w myśl badanych dróg kształcenia wielostronnego wspomaganym komputerowo, wywołało w różnym stopniu wzrost poziomu aktywności twórczej studentów, w zależności od rodzaju wykorzystywanych programów komputerowych; dialogowych czy demonstracyjnych. Analiza statystyczna wyników badań wskazała również brak interakcji pomiędzy drogami wielostronnego uczenia się fizyki a wspomaganie komputerowym ($F_{obl} < F_{tab}$).

Tabela 2. Wyniki dwuczynnikowej analizy wariancji

Źródło wariancji	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	F_{obl}	F_{tabl}
czynnik A	174,1	3	58,0	1,34	2,6
czynnik B	1992,1	2	996,0	22,97	3,0
interakcja AB	383,8	6	63,9	1,47	2,1
błąd	9884,8	228	43,3		
$SS_{cała}$			12434,93		

Chcąc uzyskać informacje o istotności różnic pomiędzy poszczególnymi średnimi wynikami w grupach, przeprowadzono porównania wielokrotne tych różnic za pomocą testu Duncana. Odpowiednie wartości krytyczne wyznaczono na podstawie wzorów literaturowych i porównano z odpowiednimi wartościami tablicowymi (A. Góralski 1974).

4. Wnioski

Badania potwierdziły słuszność założenia, że uczenie się przez przyswajanie, odkrywanie, działanie i przeżywanie, przy wykorzystaniu edukacyjnych programów komputerowych wśród innych środków dydaktycznych, w większym stopniu wpływa na aktywność twórczą studentów, niż studiowanie wybranymi drogami kształcenia wielostronnego bez wspomaganie komputerowego.

Eksperyment pokazał, że w zakresie aktywności twórczej nie stwierdzono interakcji między badanymi drogami wielostronnego uczenia się a wspomaganie komputerowym. Ponadto okazało się, że w zakresie tej aktywności studenci pomagający sobie w nauce programami komputerowymi uzyskali wyższe wyniki od kolegów, którzy tego nie czynili.

Otrzymane wyniki eksperymentalne świadczą o tym, że komputerowe programy demonstracyjne zostały efektywniej zastosowane w studiowaniu przez działanie ($\bar{x}= 33,5$), niż podczas eksponowania przeżyć związanych ze zdobywaniem wiadomości ($\bar{x}= 28,8$). W pozostałych badanych grupach wspomaganie komputerowe w jednakowym stopniu wpłynęło na rozwój tej aktyw-

ności ($\bar{x} = 31,2$). Można przypuszczać, że dzięki wykorzystaniu programów dialogowych zaistniała następująca sytuacja: najbardziej aktywni twórczo byli studenci, gdy podczas zajęć eksponowano czynności wzmacniające ich przeżycia podczas uczenia się ($\bar{x} = 33,1$), najmniej zaś gdy stosowano problemowe metody uczenia się ($\bar{x} = 27,6$). W pozostałych grupach nie zaobserwowano istotnych różnic pomiędzy wynikami. Eksperyment wyraźnie wskazał, że najniższe wyniki osiągnęli studenci, którzy nie korzystali ze wspomaganie komputerowego, bez względu na wybrane drogi wielostronnego uczenia się ($\bar{x} = 22,6$; $\bar{x} = 25,4$; $\bar{x} = 24,4$; $\bar{x} = 25,3$).

Wyniki uzyskane w zakresie aktywności twórczej informują, że jeżeli w toku zajęć preferowano studiowanie przez przyswajanie albo działanie, to w jednakowym stopniu pomocą służyły zarówno programy demonstracyjne jak i dialogowe. Uczenie się przez odkrywanie wspierane przez programy demonstracyjne charakteryzowało się istotnie wyższym wynikiem aktywności twórczej studentów niż uczenie się wspomagane przez programy dialogowe lub bez pomocy komputerowej. Natomiast programy dialogowe skuteczniej kształtowały aktywność twórczą studentów w uczeniu się eksponującym przeżywanie, niż programy demonstracyjne albo praca studentów bez wspierania komputerowego, których wyniki nie uległy zróżnicowaniu. Możemy zatem powiedzieć, że wystąpiła zależność stopnia aktywności twórczej od typu używanego programu tzn. dialogowego czy demonstracyjnego.

Okazało się, że demonstracyjny program komputerowy posiada dużą wartość edukacyjną, przynajmniej na poziomie akademickim. Dlaczego? Zawarta w programie symulacja ilustrująca abstrakcyjne zjawiska lub zależności była niesłychanie cenna, ponieważ często stanowiła dla studenta jedyną pomoc w pracy jego wyobraźni. Dostarczenie studentowi wyobrażenia o wyglądzie, wymiarach i proporcjach symulowanego obiektu lub charakterystycznych informacji o przebiegu procesu skutecznie pomogło w rozwikłaniu wielu problemów fizyki współczesnej. Programy demonstracyjne wypełniły pewną lukę wśród dostępnych środków dydaktycznych. Można stąd wnioskować, że prezentowanie animacji trudnych do wyobrażenia zjawisk, teoretycznych zależności, nieznanymi wyników działań oraz licznych przykładów różniących się wartościami parametrów, skutecznie pomogło studentom w ich twórczym działaniu.

Bogate możliwości dydaktyczne dało prowadzenie bezpośredniego dialogu z komputerem, co miało miejsce podczas pracy z programami dialogowymi. Komputer zapewniał dialogową strukturę uczenia się. Student nie tylko uzyskiwał informację, ale też za pomocą klawiatury, myszki lub skanera wprowadzał do niego informacje, przekształcał je i uzyskiwał nowe wiadomości lub polecenia do wykonania. Dzięki temu zapewniona była interakcja

między studentem a komunikatem zawartym w programie komputerowym. Student pełnił więc nie tylko rolę widza, ale też uczestnika interakcji. Wprowadzał do komputera swoje pytania, odpowiedzi, wartości parametrów, wybory i inne przewidziane w programie reakcje. W wyniku tych jego działań powstawał dialog, który wpływał na zmiany zaplanowanego algorytmu programu. Programy dialogowe dawały możliwości swobodnego wyboru przez studenta interesujących go przykładów, dochodzenia do rozwiązań trudnych problemów, a przede wszystkim do samodzielnych obserwacji rozwiązań abstrakcyjnych, których przeprowadzenie najczęściej nie było możliwe w innych warunkach. Programy dialogowe umożliwiając działania na animowanych obiektach oraz liczne porównania, wyzwalały u studentów satysfakcję, zachęcały ich do ciekawych przemyśleń, mobilizowały do naukowych dyskusji z kolegami i prowadzącym zajęcia. Przyczyniały się do powstawania u nich pomysłów nowych, a zatem twórczych.

Co mogło być przyczyną wyższych osiągnięć studentów w zakresie ich aktywności twórczej? Obserwacje podczas prowadzenia zajęć wykazały, że studenci grup badawczych, w których korzystano z programów komputerowych, częściej stosowali niekonwencjonalne sposoby rozwiązywania problemów. Przejawiali aktywność twórczą w propozycjach wprowadzania zmian na stanowiskach laboratoryjnych, w projektowaniu nowych doświadczeń, metod pomiarowych, ciekawiej interpretowali wyniki pomiarów, wyrażali interesujące opinie i oceny na temat zrealizowanych prac, zadań, doświadczeń, a także wskazywali przyczyny nie rozwiązania problemów. Ujawniali więc swoją aktywność twórczą, co w znacznie mniejszym stopniu obserwowano wśród studentów, którzy nie wykorzystywali wspomaganie komputerowego. Można przypuszczać więc, że programy komputerowe pozwalają dobrze eksponować zależności między informacjami, które wydają się być odległe i słabo powiązane. Stwarza to możliwość ćwiczeń studenta w twórczym myśleniu.

Zakończenie

Zgodnie z poznawczym paradygmatem uczenia się, twórczość obok rozwiązywania problemów należy do wyżej zorganizowanych procesów poznawczych. Aktywność twórcza ma miejsce w toku procesu twórczego, który interpretowany jest często jako rozwiązywanie problemów. Dla dydaktyki są to zagadnienia bardzo trudne. Okazuje się, że rozwiązywanie problemów twórczych może być realizowane w ściśle wskazanym i kontrolowanym zakresie za pomocą programów komputerowych, zarówno demonstracyjnych jak i dialogowych. Mimo, że wspomaganie komputerowe nie powoduje inter-

akcji z badanymi koncepcjami wielostronnego kształcenia aktywności twórczej, przyczynia się do uzyskiwania przez studentów wyższych wyników w tym zakresie.

Literatura

- Brzeziński J., Stachowski R., 1984, *Zastosowanie analizy wariancji w eksperymentalnych badaniach psychologicznych*, Warszawa.
- Góralski A., 1974, *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*, Warszawa.
- Kotarbiński T., 1975, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław.
- Kozielski J., 1985, *Mechanizm działań twórczych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Kozielska M., 1994, *Edukacyjne programy komputerowe w rozwiązywaniu problemów eksperymentalnych*, „Pedagogika Pracy”, nr 23.
- Kozielska M., 1995, *Educational computer programs in teaching physics* [w:] Proc. Teaching the science of condensed matter and new materials, Udine, Forum.
- Kozielska M., 1997, *Wpływ wielostronnego studiowania wspomaganego komputerem na aktywność poznawczą studentów*, Poznań.
- Kruszewski K., 1987, *Zmiana i wiadomość. Perspektywy dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Puślecki W., 1991, *Optymalizowanie aktywności twórczej*, Opole.

Mikoła Zymomrya, Waldemar Żabczyński

System modelowania w procesie nauczania języka obcego

W prezentowanym artykule chodzi o potraktowanie systemu modelowania w procesie nauczania języka obcego jako układu wartości i możliwości oraz konkretnej sytuacji, w której uczestniczy wiele podmiotów, a sztuka tłumaczenia jako specyfika kultury komunikowania jest ważnym układem akceptowanego społecznego organizmu.

Dobre tłumaczenie tj. przekład istoty rzeczy z jednego języka na drugi język jest aktywną dominantą w systemie wzajemnego informowania się ludzi różnych narodowości – niezbędnym warunkiem komunikowania się.

Jan Amos Komeński twierdził, w 21 rozdziale swojego traktatu pt. *Didactica magna*, że „...uczymy się języków obcych nie po to, by być wykształconym i mądrym, ale by je traktować raczej jako środek pomagający nam zaznajomić się z osiągnięciami innych oraz jako doskonały środek komunikowania się”(J.A. Komeński, 1923).

Zatem, gdy mowa jest o nauczaniu języka obcego, to w żaden sposób nie wolno pomijać wszelkich środków, z pomocą których budowany jest jednolity system modelowania procesu poprawnego opanowywania mowy i pisma obcojęzycznego. Należałoby, naszym zdaniem trzymać się zasady „kierunkowego rozwiązywania problemu” (B.W. Bieljajew 1967; N.I. Zymomrya 1988; W.M. Leiczik 1997; W.M. Mokijenko, 1980; W. Heineman, D. Viehweger 1991). Społeczeństwo i jego kultura danej narodowości nadają nam w tym względzie określony kierunek (koordynują nasze działania) jak i nas oceniają. Pozwalają zatem na wykorzystanie informacji obcojęzycznej, jak i zastosowanie jej w warunkach funkcjonowania innego społeczeństwa (W.M. Mokijenko 1996; N.I. Zymomrya 1991, 1986). Uważamy, że w tym względzie zasada „świadomego i celowego działania” odgrywa rolę najważniejszą.

W miarę jak ludzie uczą się (od siebie), a zatem doskonala się w swojej twórczości (produkcji), modele (pojęcia i kategorie) w ich wzajemnym komunikowaniu się odgrywają racjonalne znaczenie szczególnie na poziomie rozumienia i formułowania modeli interpretacji językowych (leksykalnych i semantycznych).

W tłumaczeniu np. tekstu dotyczącego dokumentacji technicznej czy poezji lub literatury jest nieodzowne, by odzwierciedlić określony – zakodowany w oryginalnym tekście (JW – języku wyjściowym) system wiedzy, umiejętności i wartości innego narodu. Kontekst wydobyty z tekstu obcojęzycznego, dzięki nauce tego języka, to konsekwencja racjonalnej jego nauki, a następnie praktyki w posługiwaniu się nim, a zatem w prostej linii zmierzającej do osiągnięcia określonego wcześniej celu.

Z tego punktu widzenia ważna jest wiedza o różnicach, osobliwościach itp. o systemach (modelach, kształtach) języka wyjściowego (JW) i języka tzw. tranzytowego (JT). Mowa tu o języku, który w tym przypadku jest naszym językiem narodowym, ale jeszcze niedoskonałym tłumaczeniem języka wyjściowego (JW) – tekstu oryginału. Posiada on (język tranzytowy) tymczasową formę z „prawie” sensowną treścią i można mówić, że jest to (o języku) „język pośrednik”, który na poziomie zrozumienia sensu (treści) spełnia w obcojęzycznej działalności (komunikowaniu) funkcję uzupełniająco-wspomagającą. Natomiast nie posiada jeszcze pełnej formy (kształtu i treści) oczekiwanej, tj. nie oddaje pełnego sensu języka docelowego – JP (język – przekład, interpretacja), na który obcojęzyczny tekst był tłumaczony.

Charakterystyczne dla danego języka (oryginału – JW), standardy, zwroty i konteksty nie zostały w języku pośredniku (języku tranzytowym – JT) odkryte.

W praktyce uczenia się języka obcego wyróżnia się dwie fazy: a) poszukiwania informacji (znaczenia) słów (wyrazów, zdań, zwrotów) obcojęzycznych i odkrywania znaczenia (tłumaczenia, interpretacji) znaczeniowo blisko brzmiących języka celu; b) strategii rozumienia tekstu i jego docelowego opracowywania (np. referowanie, sporządzanie przeglądów, ocena tekstu ze względu na wartość zawartej w nim informacji). W związku z czym rozróżnia się szczególnie, różnorodne cechy i elementy wzajemnie uzależnione, stymulujące nauczanie myślenia w języku obcym i wykonywania określonych czynności podczas tłumaczenia przez tłumacza – np. ucznia.

Naszym zdaniem, wybór adekwatnych środków wyrażania myśli w języku docelowym zależy przede wszystkim od receptora kierującego systemem modelowania sensu czyli znaczenia treści i tekstu tak w języku oryginału, jak i w języku docelowym. Ma się rozumieć, że mowa tu nie tylko o budowaniu (według określonych zasad) obcojęzycznych modeli komunikowania z pomo-

ca określonych treści, ale również i o poszukiwaniu znaczenia (semantyki) związków frazeologicznych lub określonego standardu (brzmiącego w języku obcym) w zależności od kontekstu wyrażanej ustnie lub pisemnie myśli przynależnej właściwej działalności człowieka.

Charakter rozumienia językowych ustaleń jest, naszym zdaniem, jedną z głównych cech „kompleksowej recepcji” tekstu obcojęzycznego. Stąd też i wewnętrzna aktywność właściwego receptora, którego postanowienie bezpośrednio wiąże się z tymi lub innymi zadaniami ukierunkowanymi na analizę semantyczną tekstu. Dlatego też nie można uwzględniać transmitowanej oceny receptora, jeśli ten ostatni charakteryzuje np. tekst pod względem stylistycznym i określa jego przynależność do tej lub innej kategorii (docelowej) przetłumaczonych odpowiedników:

- a) interpretacyjnych;
- b) ekwiwalentnych, lub
- c) kontekstowych, itp. w języku docelowym.

Należałoby zatem powiedzieć, że międzyjęzykowe podobieństwo odgrywa zasadniczą rolę w funkcjonowaniu międzynarodowej wymiany informacji językowej i jest szczególnie widoczne w internalizowaniu (np. języki ugro-fińskie czy wschodniosłowiańskie). Także stąd wywodzą się praktyczne ustalenia zastosowania nauczania porównawczego w procesie nauki języka obcego (W. Żabczyński, 1997; N.I. Zymomrya, S.S. Bobiniec, 1991; F. Bereźnicki, 1994), polegające głównie na: odnoszeniu tekstu streszczenia do, jak uważają badacze A. Potiebnia, K. Uszyński, L. Szczerba, M. Rylski odpowiadającej mu komunikatywnej sytuacji lub modelowaniu w ojczystym języku. Przy czym trzeba brać pod uwagę tę okoliczność, że kompatybilne wypowiedzi w tekście np. naukowo-technicznym są dopiero wtedy, gdy stają się konkretnym odzwierciedleniem rzeczywistości. Natomiast w tekście o charakterze artystycznym wszystko zamyka się w akcentowaniu, ze strony tłumacza: szczegółów, detali, osobliwości w fabule itp. Jak sądzą: W. Rahojsza, J. Korotkich, A. Ufimcewa, W. Radczuk, W. Greczko, W. Leyczyk, R. Zoriwczak, W. Koptilow, O. Czerednyczenko, J. Kundrat, dlatego też w praktyce nauczania języka obcego trzeba wyróżnić różnorodne cechy wzajemnie istniejących (funkcjonujących) elementów stylu tłumaczeń np. tekstu technicznego, naukowego czy artystycznego.

Bardzo ważna w nauczaniu języka obcego jest tzw. czynność wyszukiwania w tekście słów (wyrażeń) „kluczowych”, których konsekwencją będzie wykrycie (zrozumienie) funkcjonowania (zastosowania) w określonym tekście – oryginale, właściwego systemu (kodu – znaku) komunikacyjnego (R. Jakobson 1975).

Tłumaczenie jako jedną z najistotniejszych, rzeczowych form wyrażania myśli w procesie recepcji obcojęzycznego tekstu (źródła pierwotnego), można uważać w hierarchii różnorodnych działań jako ukierunkowany, celowy i bardzo ważny czynnik oddziaływający sumarycznie i kontekstowo na człowieka w jego rozwoju intelektualnym, jak sądzi N. Riabcewa (zob. schemat 1). Jej zdaniem proces tworzenia tekstu oryginalnego przybiera bardzo złożoną formę (por. schematy 1, 2 i 3).

Podzielamy zdanie N. Riabcewej, w tym względzie, że „...model działań myślowych w zakresie przekładu, to część modelu rzeczowej działalności (językowej) włączającej elementy [Z] funkcjonujących wzajemnie żywych języków [L i S] w społeczeństwie, zastosowanych przez autorów komunikatów, autorów przekładów i wreszcie przyjętych przez adresatów” (zob. schemat 2).

Bez wątpienia ważnym elementem składowym przedstawionego procesu tłumaczenia zakonotowanych tekstów obcojęzycznych o znaczeniu pragmatycznym okazuje się odkrycie ich rozumienia kontekstualnego z uwzględnieniem całej gamy odpowiednio obrazujących modeli syntezy językowej i zachodzących między nimi związków i zależności (I. Kurcz 1995).

Językowe zestawienia nierozłączne są z charakterystyką strukturalno-semantyczną kluczowych węzłów w rozumieniu tłumaczenia docelowego w różnych językach potrzebujących szczegółowego rozpatrzenia – jego modeli komunikacyjnych. Kompletność systemu zabezpieczenia informacyjnego zakłada oddziaływanie wielu czynników usprawniających realizowanie przez system następujących funkcji:

- a) komunikowania przedmiotowego;
 - b) komunikowania specjalnego;
 - c) komunikowania profesjonalnego;
- w konsekwencji prowadzących do osiągnięcia zakładanego celu realizowanego tłumaczenia (zob. schemat 1).

W ramach komunikowania profesjonalnego nietrudno wyróżnić jego dominanty.

W komunikowaniu informacyjnym na poziomie tłumaczenia dzieła literackiego – stwierdzono dwa wyraźne rodzaje tłumaczeń. Na przykład tłumaczenie poetyckie jako wynik nauki języka obcego – to sztuka komunikowania się o odczuciach estetycznych za pomocą środków językowych innego języka; jest to sztuka wtórna (R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wagner 1992; L.S. Wygotski 1977).

Tłumacz w odróżnieniu od „malarza słów” – poety, pisarza, nie modeluje rzeczywistości lecz ma możliwość obiektywnego spojrzenia na warunki życia

społecznego i w miarę wiarygodne przedstawienie ich słowami – środkami językowymi innego narodu.

Rozumiemy, że związki komunikacyjne w dużej mierze zależą od konkretnego (pragmatycznego) zapotrzebowania na informację, która to nadaje mu szczególny charakter oddziaływań informacyjnych. Dlatego też komunikowanie na poziomie tłumaczenia zmierza do wypracowania w miarę obiektywnej orientacji, a ta, zdaniem O. Czerednyczenko, zabezpiecza i ukierunkuje dalsze działania tłumacza w osiągnięciu celu (w miarę wiernego tłumaczenia tekstu).

Ważne miejsce w danej koncepcji tłumaczenia zajmuje pytanie o jakość interpretacji przełożonego tekstu oryginalnego i ustalenie równoważności zastosowanych środków wyrazowych ukierunkowanych na różnorodne parametry (T. Kotarbiński 1929; W. Doroszewski 1982; S. Palka 1997) analizy tekstu wg jego komponentów, transformacji, charakteru kontekstualnego, semantycznego, stylistycznego i typologicznego.

Zasady tłumaczeń językowych (ich przestrzeganie), pozwalają na objawienie nowej prawdy, przekształcenie tłumaczonych treści w nową jakość – lecz w innym języku. Polega to na nadawaniu tekstowi jakiejś „indywidualnej” formy znaczeniowej na poziomie jego pozasłownej transformacji i innego „zabezpieczenia informacyjnego”, równorzędnego, adekwatnego, oryginalnego modelu odzwierciedlającego obiektywną rzeczywistość.

Problem odpowiedniego odzwierciedlenia założeń systemu zabezpieczenia informacyjnego na poziomie tłumaczenia w procesie nauczania języków obcych przedstawia jego wieloaspektowy charakter, w którym o złożoności sztuki wiernego tłumaczenia i interpretacji tekstu decyduje wielkość jego dominanty.

Z odbiorem sensu wyrażania, mimo całej płynności kryteriów (zob. schemat 3), wiążą się pewne trudności, wynikające z faktu, że w ten sposób każde konkretne zjawisko może być rozpatrywane z różnymi innymi (na przykład jako wartości i cele edukacji szkolnej) (K. Denek, 1994; W. Doroszewski, 1982; S. Palka, 1997) i wtedy ujawnia różne aspekty „obszaru równowagi” (W. Radczuk), tj. myślowego tworzenia w języku oryginału i języku docelowym.

Literatura

- Bereźnicki F., 1994, *Dydaktyka ogólna w zarysie*, Koszalin, s. 108.
Bieljajew B.W., 1967, *O primienienii principa soznatielnosti w obuczenii innostrannomu jazyku*. W zbiorze: *Psychologija w obuczenii inostrannomu jazyku*, Moskwa, s. 14-15.
Denek K., 1994, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań-Toruń, s. 6.
Doroszewski W., 1982, *Język. Myślenie. Działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa, s. 146.

- Gagne R.M., Briggs L.J., Wagner W.W., 1992, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa, s. 208-209.
- Heineman W., Viehweger D., 1991, *Textlinguistik, Eine Einfuhrung*, Tubingen, s. 109.
- Jakobson R., 1975, *Językowe aspekty tłumaczenia*, [w:] Seweryn Pollak (red.), *Przekład artystyczny. O sztuce tłumaczenia*. Księga druga, Wrocław– Warszawa-Kraków-Gdańsk, s. 110.
- Komeński J.A., 1923, *Wielka dydaktyka*, Rozdział 21, cyt. za A. Wołoszyn, *Krótka historia pedagogiki dlauczycielskich seminarij*, Użhorod, s. 53.
- Kotarbiński T., 1929, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Lwów, s. 23.
- Kurcz I., 1995, *Pamięć. Uczenie się. Język*, Warszawa, s. 247-248.
- Lehner H., 1994, *Einfuhrung in die empirischanalytische Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn, s. 18.
- Leiczik W.M., 1997, *Principy razrabotki frazeologiczeskowo terminologiczeskowo słowara, Zbornik naucznych trudow po leksikografii*, Charków, Wypusk 4, s. 61-64.
- Mokijenko W.M., 1980, *Frazeologia i didaktika, Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*, Warszawa, s. 143.
- Mokijenko W.M., 1996, *Miasto frazeologii w języku specjalności. Formiowanie komunikatywnej i przedmiotowej kompetencji w procesie obuczenia pyskemu języku studentow-niefilologii*, Berlin, s. 39.
- Palka S., 1997, *Praktyczne konsekwencje uprawiania dydaktyki ogólnej jako nauki społecznej i humanistycznej*, [w:] T. Zimny (red.), *Oświata na wirażu*, Częstochowa-Poznań, s. 20.
- Wygotski L.S., 1977, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa, s. 78.
- Zymomrya N.I., Bobiniec S.S., 1991, *System of information provision on the Level of Translation in teaching foreingn languages*. VIII. Tudományos Ulessak, Budapest, s. 108.
- Zymomrya N.I., 1991, *Rol pieriewoda w kontekście obrabotki inojazycznojj naucznojj informacjj. Inostrannyje jazyki w naucznojj diejatielnosti specjalista*, Taszkient, s. 104-105.
- Zymomrya N.I., 1988, *Susznost komunikatiwnowo obuczenija i jewo rol w processe sowiersz stwowanija sistiemowo obuczenija inostrannomu jazyku na sowriemiennom etapie. W zbiorze: Realizacja principa komunikatiwnowo obuczenija i problemy sowierszenstwowanija uczebnowo processa w usłowijach fakultatiwa*, Grodno, s. 117.
- Zymomrya N.I., 1986, *K problemie specyfikii organizacjj teksta pri pieriewodie. Issliedowanije celowo teksta*, Moskwa, s. 55.
- Żabczyński W., 1997, *Wybrana literatura i terminologia do studiowania nauk społecznych*, Koszalin, s. 132.

Romuald Derbis

Zmiana jako wartość w edukacji – z perspektywy badań nad bezrobociem

Wprowadzenie

Dynamika współczesnych rynków pracy wymaga częstszych niż do tej pory adaptacji do nowych wymagań a nawet zawodów. Ogólnie biorąc chodzi o adaptację do zmiany. Sytuacja utraty lub braku sama jest zmianą, która pociągać powinna dalsze działania. Na przykład doksztalcanie, nabycie nowych umiejętności społecznych, zdobycie nowego zawodu, podjęcie innego zawodu w oparciu o posiadane umiejętności lub zmianę miejsca pracy. Aby tak działać podmiot powinien być wyposażony w postawy akceptacji zmiany, które są częstszą cechą współczesnego życia niż stałość typowa dla wcześniejszych okresów, kiedy tempo rozwoju środków produkcji oraz sposobów gromadzenia i przetwarzania informacji było wolniejsze. Taką prowariancyjną postawę dobrze byłoby kształtować stosunkowo wcześnie, by nie przerażała, gdy się już zdarzy. Jest to wyzwanie dla organizatorów procesów modernizacji systemu edukacji w Polsce.

Celem artykułu jest włączenie się, z wykorzystaniem ogólnej psychologicznej kategorii – „zmiana” do dyskusji na temat wiraży oświaty w Polsce. Czynię to z perspektywy badań nad bezrobociem. Kategorii „zmiana” używam w dwóch aspektach. Przede wszystkim traktując jako wartość, przedmiot ogólnej postawy o znaku dodatnim. Wtedy adaptacja do niej jest warunkiem rozwoju, a praktycznie utrzymania się na rynku pracy. Nie chodzi więc o wartość zmiany dla samej zmiany, ale raczej o podejmowanie zmian koniecznych. Po wtóre chodzi o merytoryczne i formalne zmiany w systemie edukacji, które umożliwiłyby wykształcenie takiej postawy.

Chcę także zwrócić uwagę na te wyznaczniki procesu kształcenia, które nie są związane wprost ze strukturą jednostki lekcyjnej. Zwłaszcza na preferowaniu w wychowaniu zmiany jako wartości. Jest to ważne ponieważ zmianą jest też nowy zawód, nowy sposób traktowania stałości zatrudnienia (stałość zatrudnienia, ale zmienność wykonywanych zadań i potrzebnych do tego umiejętności), przyjmowanie nowych nawyków żywieniowych, czy spędzania wolnego czasu.

Nie zapominam, chociaż w rozważaniach nie kładę na to nacisku, że funkcjonowanie człowieka opiera się również na pewnych stałościach, tradycji, których minimum jest źródłem poczucia bezpieczeństwa. Dotykamy tutaj jednego z wielu dialektycznych przeciwieństw realizacji ludzkiej pracy, czy nawet całej egzystencji. Jak pisze Bańka (1996) tradycja to z jednej strony hamulec postępu, balast zmniejszający sprawność myślenia i efektywność działań. Jednakże efektywność działania zależy też od tradycji. W tym sensie działanie efektywne nie może być tylko skuteczne, ale i moralne, sprawiedliwe i zharmonizowane. Opowiadam się, podkreślam z punktu widzenia badań nad bezrobociem, bardziej za liberalną myślą zachodnią, gdzie efektywność i zmiana jest wartością racjonalną.

Zmiana a ekonomia i tradycja

Zmiany w edukacji to coś do czego usiłuje się dążyć, ponieważ edukacja w istniejącej postaci nie jest zadawalająca dla nikogo. Pierwsza obawa, jaka mi się nasuwa, tyczy się możliwości przerostu formy nad treścią. Inaczej – zmiany szyldów. Wtedy chodzi głównie o zmiany wieku rozpoczynania edukacji, długości nauki na poszczególnych etapach kształcenia, utrzymanie lub utworzenie drożności systemów, modyfikacje przebiegu egzaminów maturalnych i wstępnych na wyższe uczelnie. Zanedbuje się zaś zmiany w treściach i metodach nauczania, ekonomiczne wymogi reformy oraz bardzo istotny czynnik – mentalność społeczeństwa.

Rozumienie zmiany jako wartości, która może pomóc w akceptacji zmian i adaptacji do nich jest wg mnie istotnym celem w reorganizowaniu szeroko rozumianej edukacji. W dobie kształtującej się gospodarki rynkowej, kiedy jedne zawody przestają być potrzebne i pojawia się wiele nowych akceptowanie prób ich opanowania staje się koniecznością. Nadmierne przywiązanie do stałości zawodu lub sposobu jego wykonywania, jako podstawy bezpieczeństwa osobistego, może wynikać z braku orientowania ucznia na wartość i konieczność zmian w życiu. Sytuacja utraty i braku pracy z powodów strukturalnych (zmiany na rynku pracy jako skutek zmian ekonomiczno-politycznych) wymaga często zmiany zawodu. Jest więc szczególnym przypad-

kiem ponoszenia skutków zmian, do których nie sposób jest się inaczej zaadaptować niż również przez dokonywanie zmian w obrębie własnej przestrzeni psychologicznej.

Żadna zmiana w Polsce nie jest możliwa bez reformy edukacyjnej. Obecnie nie osiągamy nawet połowy PKB przypadającego na mieszkańca w zachodniej Europie. Perspektywa 15 lat na zbliżenie się do tej wartości to dolna granica pod warunkiem dokonania głębszych zmian edukacyjnych przez co rozumiem otwarcie systemu edukacyjnego, który, póki co, gubi diamenty, ponieważ wyznaje zasadę „równo dla wielu” i dba by uczeń słuchał, zapamiętywał i za wiele nie pytał. Według najnowszych wskaźników makroekonomicznych opóźnienie reform lub błędy w ich założeniach i realizacji może proces opóźnić nawet do 40 – 60 lat. Obciążenie podatnika kosztami edukacji z każdej złotówki ma dać w perspektywie dziesięciu lat 10 zł zysku, a złotówka przeznaczona na przeżycie państwowych zakładów pracy zabierze dalsze 2-3 zł.

Dobrze wykształcony pracownik na skutek inwestowania w oświatę daje w Korei Południowej i Singapurze zysk do 800% wyższy niż gorzej wykształcony, a zatrudniony na tym samym stanowisku. Obrona przed skutkami bezrobocia musi między innymi polegać na wyposażeniu ludzi w szerokie umiejętności zawodowe, które pozwolą na łatwiejsze przystosowywanie do wciąż zmieniających się zadań.

Polski projekt przedstawiony przez ministra M. Handkego wydaje się być dostosowany do standardów europejskich, a zarazem jest osadzony w realiach polskich i tradycji przez podobieństwo do obowiązującego kiedyś w Galicji.

Badania nad doświadczaniem bezrobocia w Polsce, przeprowadzone przeze mnie wiosną i wczesnym latem roku 1997, uwzględniały też porównanie bezrobotnych z obszarów byłych zaborów. Bezrobotni z terenów byłej Galicji istotnie wyżej od bezrobotnych z obszarów byłego zaboru pruskiego i rosyjskiego wartościują lub lepiej „wypadają” na szeregu wymiarach codziennego życia, zwłaszcza z obszaru pracy. Więcej danych przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Hierarchia pozioma wymiarów życia u bezrobotnych z obszarów byłego zaboru austriackiego, rosyjskiego i pruskiego.

WYMIARY ŻYCIA	OBSZARY BYŁYCH ZABORÓW		
	GALICJA	ROSJA	PRUSY
PRACA/INNE OBSZARY	1	2	3*
PRACA JAKO TAKA	1	3*	2*
WARUNKI PRACY	1	3*	2
POZAZAWODOWE WARTOŚCI PRACY	1	2*	3*
RELIGIA	1	2*	3*
DZIECI	3*	2*	1
ZDROWIE	3*	2	1
WIEDZA	1	2	3*
MİOŚĆ	2	1	3*
SZCZĘŚCIE	3*	2*	1
PIENIĄDZE	3*	2	1
STOSUNKI MIĘDZYLUDEK	1	2	3*
POCZUCIE ODPOWIEDZIALNOŚCI	1	3*	2
DEPRESJA	3*	2	1
ŻYCIE TERAZ	2	3*	1
ŻYCIE ZA 5 LAT	1	2*	3*

* – różnica w teście Duncana względem 1-go miejsca statystycznie istotna na poziomie minimum .001

Komentowanie wyników zawartych w tej tabeli nie jest łatwe. Badanymi byli bezrobotni. Zawsze można podejrzewać, że jedną z przyczyn braku pracy jest to jacy są. Co cenią lub czego nie cenią. Przy bardziej prostym oglądzie można przyjąć, że zróżnicowaniu wartościowania różnych dziedzin życia na poszczególnych obszarach być może powinno odpowiadać zróżnicowanie w propozycjach zmian edukacyjnych. Zwłaszcza tych o charakterze wychowawczym. Kładzenie w okresie powojennym, przynajmniej do lat dziewięćdziesiątych, nadmiernego nacisku na wychowanie w sensie przekonywania do wartości niewydolnego systemu totalitarnego, który wtedy panował, może utrudniać powrót do podejmowania na nowo trudu formułowania celów wychowawczych. Źle, jak na razie, kojarzy się sama próba kształtowania postaw i osobowości. Nie mniej system edukacyjny od wychowania nigdy nie ucieknie. Oprócz jawnych treści wychowawczych, na przykład propagowania postaw ochrony środowiska, istnieją bardzo silne mechanizmy wychowawcze jako pośrednie skutki organizacji systemu edukacyjnego. Wszak może on pomijać jakieś treści, na przykład wychowanie seksualne, być mniej lub bardziej sprawiedliwy i obiektywny w kryteriach oceniania czy promowania, umożliwiać lub nie, przekładalność osiągnięć szkolnych na miejsce i wartość absolwenta na rynku pracy. Wszystko to ma znaczenie dla kształtowania postaw. Można też pośrednio kształtować postawę akceptacji koniecznych

w ciągu życia adaptacji do zmian. Aby jutro pracownik nie bał się kreować siebie, szukać nowych niestandardowych rozwiązań problemów, starać się łączyć rzeczywistość w związki przyczynowo-skutkowe, dzisiaj powinien móc się tak zachowywać uczeń.

Tymczasem opór na zmianę przynależy decydującym, po pierwsze jako adeptom szkół, które wymagają reformy, po drugie jako osobom, którym wprowadzanie zmian mogłoby zaszkodzić u części wyborców. Dlatego koalicja SLD-PSL, i nie tylko, dofinansowała BGŻ, KRUS, Zakłady URSUS. Ta ostatnia firma w formie wsparcia kosztowała podatnika 380,2 mln zł, co stanowi 10% dotacji jaką otrzyma w tym roku z budżetu szkolnictwo wyższe na dydaktykę, działalność naukową i pomoc materialną dla studentów. Łączne zadłużenie Ursusa z tytułu nie zapłaconych podatków, składek ZUS, opłat za gospodarcze korzystanie ze środowiska wynosi do marca 1998 około 195,5 mln. Na podatnika daje to kwotę 21,8 zł, a doliczając wcześniejszą pomoc – 64,4 zł, co stanowi równowartość ośmiomiesięcznych wydatków statystycznego Polaka na naukę. Za stracone w ten sposób pieniądze można by wspinać unowocześniać polskie szkolnictwo.

Anulowano zadłużenia spółek górnictwa węglowego. Toleruje się zadłużenia górnictwa naftowo-gazowego. Inaczej mówiąc broni się przed zmianą. Czasem tłumaczeniem jest obawa przed wzrostem bezrobocia. W istocie jest to jedynie jego odraczanie, zazwyczaj bez tworzenia nowych miejsc pracy, co byłoby pewnym usprawiedliwieniem. Tymczasem, w dużych miastach i przy głębszych zmianach organizacyjnych, skutki likwidacji deficytowych molochów nie podnoszą znacząco bezrobocia. W roku 1995, gdy zaczęto zwalniać pracowników ze Stoczni Gdańskiej, zatrudnionych było tam około 8 tysięcy osób. Po decyzji o upadłości stoczni zatrudnienie zmalało do zera, a bez pracy pozostało ostatecznie około 500 pracowników. Pozostali znaleźli pracę gdzie indziej lub przeszli na emerytury.

Unowocześniać jest co, gdyż jak na razie tkwimy korzeniami w reformie z roku 1958, rodem ze ZSRR. Już od 1952 roku wprowadzano stopniowo zawodówki, w których chodziło o to by możliwie krótki okres nauki, na przykład pół roku, dawał podstawy do uzyskania dyplomu. Wtedy w szkolnictwie ponadpodstawowym trzykrotnie ilościowo przeważały tego typu placówki zredukowane od 1958 roku przez trzyletnie szkoły zawodowe i technika. Jednocześnie zlikwidowano dwustopniowe studia wyższe (3 lata zawodowe + 2 lata magisterskie). Od 1972 roku zaczęto wprowadzać szkoły gminne. Uniknęliśmy tylko planowanej dziesięciolatki. Bezrobocia formalnie biorąc wtedy nie było. Na wsi było ukryte bezrobocie agrarne, jednak miasta potrafiły jeszcze wchłaniać siłę roboczą do przemysłu ciężkiego i włókienniczego. Nie było więc ekonomicznych powodów rekonstruowania szkolnictwa. Mając

zadania wyznaczone na długie lata w systemie RWPG, trzeba było raczej martwić się o adaptację do stałości. Przez lata nie ulepszano w zasadniczy sposób modeli maszyn przemysłowych, rolniczych, samochodów, systemów komunikacyjnych, budownictwa przemysłowego i mieszkalnego. Wszystkiego brakowało, więc wszystko znajdowało nabywcę.

Tymczasem, jak się wydaje, efektywne standardy w europejskich modelach edukacji opierały się cały czas na wielostopniowości, gdzie wynik na danym etapie decydował o możliwościach podjęcia jednej ze zróżnicowanych jakościowo dróg na etapach wyższych. Lepszy szli dalej. U nas punkty wyrównawcze na studiach otrzymywało się z tytułu odpowiedniego pochodzenia. Dalej pomagano iść właściwym.

Zmiany u źródeł

Podzielam jednak obawy tych, którzy uważają, że zmiany szyldów nie wystarczą. Chodzi o to, by uczeń mógł się kontaktować z odpowiednio przygotowanym nauczycielem. Zmiany powinny więc zacząć się od modyfikowania systemów kształcenia nauczycieli i być może także od weryfikacji kadr, które tych nauczycieli kształcą. O tym mówi się niestety mniej.

Z przykrością muszę przyznać, że znane mi programy nauczania nauczycieli w Wyższych Szkołach Pedagogicznych raczej słabo przystają do modelu nauczyciela mającego uczyć zintegrowanych przedmiotów. Uczy się raczej wiedzy izolowanej.

Zmianom może przeszkodzić także system wynagradzania nauczycieli, którzy jako ludzie zazwyczaj po studiach, zarabiają dzisiaj poniżej godności. Jeśli ich pensje odnieść do wynagrodzeń posłów zawodowych i ich innych apanaży, to różnica wydaje się wręcz niemożliwa. Ci pierwsi zarabiają około 10 % tego, co ostatni.

Rodzice zaś płacą często za naukę dzieci podwójnie. Raz poprzez podatki na oświatę. Drugi raz, dofinansowując swoje dzieci tak w szkole, jak i poza nią. Polacy płacą także za prywatne szkoły (150 tys. osób) oraz za zaoczne i wieczorowe studia wyższe (400 tys.). Ekonomia wymusi zmianę, że płacić będą tylko za to, czego się nauczą i pod warunkiem, że będą to umiejętności, które pomogą przetrwać we współczesnym świecie. Nie będzie więc potrzebna tak duża pomoc państwa w szukaniu pracy po przestarzałych szkołach lub w utrzymaniu się (przeżyciu) bez pracy.

Członek społeczeństwa obywatelskiego świadomie będzie musiał przystąpić do konkurencji na rynku pracy, gdzie o jej posiadaniu decydować będą w coraz większym stopniu atuty intelektualno-emocjonalne (D. Goleman 1997). Bezrobocie i tak będzie, ale na poziomie podnoszącym wartość pracy

i mniej drenującym kieszeń podatnika. Pewna jego część jest nieodłącznym obrazem każdej gospodarki rynkowej. Inna ma charakter nieodwracalny. W Stanach Zjednoczonych za prezydenta Kennedy'ego przeprowadzono kosztowny eksperyment. W pobliżu murzyńskich slamsów wybudowano dużą fabrykę, w której miała znaleźć pracę czarna biedota. Po kilku miesiącach fabrykę zlikwidowano z powodu braku chętnych do pracy. Musimy pamiętać, że w Polsce część bezrobotnych nie jest już zdolna do podjęcia jakiegokolwiek pracy, bo jest na tyle zdemoralizowana, że pracować po prostu nie chce lub nie jest w stanie utrzymać się w niej z powodu alkoholizmu. Inna część nie jest z tego samego powodu lub z powodów osobowościowych, na które nakłada się wiek, zdolna nabyć nowych umiejętności zawodowych i społecznych. Współcześnie poszukiwanie pracy wymaga bowiem specyficznych umiejętności właśnie o charakterze społecznym, związanych na przykład z asertywnością, pozytywną autoprezentacją, uczeniem się z porażek itp. Nie prowadzi do nich system nagradzający wierne odtwarzanie biernie opanowanych wiadomości, niekłopotliwą dla nauczycieli pokorę i budowanie autorytetu mniej na kompetencjach i wiedzy, a bardziej na strachu przed karą oraz naturalnej przewadze jaka wypływa z roli nauczyciela w relacji do roli ucznia.

Mankamenty postaw

Powyżej jako główna myśl często pojawia się teza, że w modyfikowaniu systemu edukacji, nie obejdzie się bez zmian w celach i metodach wychowania. Nie jest już efektywna „postawa alibistyczna” polegająca na gromadzeniu argumentów, że w dzisiejszych warunkach niczego pozytywnego zrobić nie można. Zapewne takie myślenie jest sposobem na redukcję wewnętrznych napięć nieefektywnych ludzi i ma wartość mechanizmu obronnego. Być może była nawet często warunkiem przetrwania w mijających realiach rzeczywistości polskiej. Stąd przesadne liczenie bardziej na szczęśliwy los na loterii niż na własną pracę. Etyka produktywności wymaga od nas jednak przede wszystkim pracy (D. Doliński 1995; R. Derbis 1997a), zdolności do odraczania gratyfikacji (D. Goleman 1997). Stąd kupno auta i spłacanie rat w miejsce posyłania dziecka na język angielski oddała nas w istocie od podniesienia poziomu życia, nawet w wymiarze pokoleniowym. Z punktu widzenia kształtujących się w ten sposób postaw, to dziecko znowu będzie miało mniejsze możliwości i gorszy start. Z drugiej strony prawa ekonomii, w tym prawo Engla, działają i na naszym rynku. Dlatego w pierwszej kolejności wszelkie nadwyżki finansowe idą na zaspokojenie dóbr konsumpcyjnych.

Typowe dla mijających czasów myślenie życzeniowe powoduje, że łatwo jest nam uważać, że demokracja nam się należy nieomal jak wojenne odszko-

dowanie, czy ekspiacja za czasy komunizmu. Tymczasem demokracji trzeba się nauczyć także z jej mankamentami (J. Reykowski 1995, 1996).

Także reguły rynku pracy trzeba się uczyć równolegle z procentami i równaniami opanowując za młodu pojęcia dywidendy, akcji, debetu, czy praktykę lokowania pieniądza w banku i na giełdzie. Nadto młodzież powinna mieć możliwość poznawania relacji pracodawca – pracownik już od szkoły średniej podejmując pracę w skali mikro. Przecież nie można, jak chcą polscy pracodawcy, przyjść do firmy nie tylko z dyplomem, ale i praktyką nie mając wcześniej szans na pracę. Kółko trochę się zamyka. Brak pracy dla dorosłych utrudnia zdobycie doświadczeń młodym, które będą im niedługo potrzebne. Nie uda się więc reforma edukacji bez uwzględnienia miejsca na nabywanie umiejętności społecznych i zawodowych już w czasie nauki szkolnej. Nie wiem, czy taki problem jest do rozwiązania na drodze tzw. praktyk zawodowych. Konieczna jest rekonstrukcja rynku pracy tak, by gimnazjalista i student mogli pracować niekoniecznie dokładnie w swoim zawodzie. Dla tego pierwszego zawód często jest jeszcze niemożliwy do określenia.

Regulacyjne znaczenie wartości

W konstruowaniu znowelizowanego systemu edukacji jedną z przesłanek powinna być społeczna hierarchia wartości zarówno istniejąca, jak i postulowana przez reformatora. Można przypuszczać, że wartości deklarowane jako ważniejsze, częściej niż plasowane na odległych pozycjach, są przedmiotem starań o ich realizację, a przynajmniej są uświadamiane i w określonych sytuacjach życiowych mogą być podstawą podejmowania decyzji. Wśród przebadanych przeze mnie wiosną 1997 roku, 2503 bezrobotnych z terenu Polski hierarchia ta wygląda tak, jak przedstawia to tabela 2.

Tabela 2. Hierarchia wartości bezrobotnych: wiosna '97, (N = 2503)

Wg % umieszczania na I m.		Wg % występowania wśród respondentów	
1. rodzina	29,2	rodzina	17,1
2. zdrowie	15,8	praca	15,2
3. praca	14,1	pieniądze	10,0
4. miłość	11,4	zdrowie	9,7
5. etyka	8,5	relacje	9,1
6. relacje międz.	3,2	etyka	7,8
7. pieniądze	2,4	miłość	6,9
8. szczęście	2,0	szczęście	3,6
9. wolność	0,6	dzieci	3,4
10. hedonizm	0,5	hedonizm, religia	po 2,6
11. toler., spraw.	0,4	wiedza	2,0

Z punktu widzenia podjętych rozważań najistotniejsze jest miejsce pracy. Jak pokazują dane z tabeli 2, jej pozycja jest stosunkowo wysoka. Jednak pracę człowiek realizuje na kilku wymiarach jednocześnie. Zmierzono czternaście takich, które układają się w trzy zasadnicze grupy – 1. praca jako taka, 2. warunki pracy, 3. pozazawodowe wartości pracy. Respondent miał za zadanie przyporządkować jakąś wartość od 0 do 100% każdemu z czternastu wymiarów. Ich rozkład przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Hierarchia 14 wartości związanych z pracą: (0 – 100% na każdy wymiar)

1. zarobki	87,27
2. stos. międzyludzkie	79,24
3. stabiln. zatrudnienia	77,61
4. współp. z przełożonymi	75,37
5. wyposaż. stan. pracy	73,95
6. organizacja pracy	73,56
7. sukces zawodowy	71,30
8. estetyka miejsca pracy	69,49
9. bycie aktywnym	66,72
10. możliwość awansu	62,53
11. świadczenia socjalne	62,48
12. możliw. podejm. inicj.	56,93
13. możliw. poejm. odpow.	56,38
14. złożoność pracy (różnic. zad. i wymag.)	50,26

Rozkład wartości pozwala zauważyć w wartościowaniu zdecydowaną dominację zarobków, stosunków międzyludzkich i stabilności zatrudnienia. Jednocześnie stosunkowo nisko ceniona jest złożoność pracy oraz możliwość podejmowania odpowiedzialności i inicjatywy. Z punktu widzenia wymagań współczesnego rynku właśnie te ostatnie wymiary wydają się szczególnie przydatne. I zwracanie uwagi na kształtowanie postaw z ich udziałem powinno być przedmiotem zabiegów wychowawczych. Także stosunkowo wysokie przywiązywanie uwagi do stabilności zatrudnienia może być potencjalnym źródłem frustracji w sytuacji koniecznych zmian miejsca pracy, czy nawet zawodu. Trudno będzie uzyskać wysokie zarobki (pierwsze miejsce) jeśli wykonywana praca będzie mało złożona, a pracownik nie będzie zbytnio chciał awansować czy podejmować inicjatywę.

Po połączeniu wymiarów w grupy powstaje następująca ich hierarchia.

1. pozazawodowe wartości pracy – 81,51% – (stosunki międzyludzkie)
2. warunki pracy – 76,46 (org. pr., estetyka, stabiln. zatrudn., świadczenia socj., wyposażenie stanowiska pracy, zarobki)
3. praca jako taka – 64,91 (aktywność, awans, inicjatywa, odpowiedzialność, złożoność pracy, sukces, współpraca z przełożonymi)

Potwierdzają się wcześniejsze spostrzeżenia wynikające z danych zawartych w tabeli 2. Mówiąc ogólnie najwyżej wartościowane aspekty pracy raczej

nie mogą być dobrym gwarantem sukcesu osoby na rynku pracy, ani konkurencyjności naszej gospodarki. Być może właśnie taki ich rozkład leży u podstaw dyspozycyjnych przyczyn pozostawania bez pracy.

Pozostałe wartości z uwagi na przyjęty punkt rozważań (praca – brak pracy) nie będą tutaj przedmiotem analiz. Zwrócimy tylko jeszcze uwagę na poniższy rozkład wartości na 5 podstawowych obszarów codziennego życia, jakie uzyskano na podstawie tychże badań.

rodzina	– 41,79%
praca	– 22,27
czas wolny	– 19,87
religia	– 11,26
społeczność, w której żyję (związki, org.)	– 5,65

Wobec zamierzanych zmian na mapie politycznej Polski, gdzie podstawą ma być społeczeństwo samorządowe, pewną obawą napawa niskie wartościowanie własnej społeczności, a co za tym idzie związków i organizacji społecznych. Tym samym powstaje konkretne zadanie dla autorów i realizatorów zmian w edukacji, by wskazać i tę drogę uczenia się demokracji.

Uwagi końcowe

W większości znanej mi argumentacji za modernizacją życia gospodarczego, politycznego, społecznego w tym oświaty w Polsce, występują apologetyczne odniesienia do tzw. wzorców zachodnich. Chodzi zapewne o kulturę opartą o wypracowywane przez lata zasady demokracji, efektywność działań, w tym pracy, rozumianą jako skuteczność oraz akceptację tych zmian, które są warunkiem rozwoju już realizowanego stylu życia. Skrajnym przeciwieństwem tak rozumianej kultury jest tzw. „cywilizacja jednego miejsca”, gdzie chodzi przede wszystkim o opieranie się wpływom i zmianom w oparciu o chęć życia w zgodzie istniejącymi warunkami naturalno-społecznymi. Dziś ta druga występuje głównie w organizacjach typu plemiennego. Jedną i drugą akceptuje łatwiej te zmiany, które są z nią zgodne. Kultura zachodnia ma jednak w swojej istocie akceptację ciągłych zmian i z tego powodu lepiej się sprawdza w warunkach zróżnicowanych i dynamicznych

We współczesnej Polsce deklaratorywnie hołduje się zdecydowanie bardziej kulturze Zachodu rozwiniętej w ten sposób, że zawiera większe potencjalne możliwości i chęci działania w nowy sposób. Tymczasem trudno byłoby orzec, że w Polsce kultura również zawiera takie potencje. W proponowaniu wszelkich zmian oznacza to konieczność uwzględniania kulturowych filtrów przyjęcia nowych celów i metod działania. W przeciwnym razie, jak argumentuje Bańka (1996), powołując się na O. Spenglera, proponowane zmiany

przyjęte zostaną na poziomie indywidualnym i społecznym jako obce. Wtedy zamiast rozwijać twórczo tradycję i wewnętrzne zasoby będą miały charakter odtwórczy, co sprzyja na przykład procesom mieszaniu się kultur czyli akulturacji. Zmiana zawsze przebiega w jakiejś tradycji i nie ma jedynie dobrych tradycji. Każda tradycja zaś umożliwia jakieś zmiany, które sprzyjać będą efektywności działań. Ignorowanie tradycji w dłuższej perspektywie raczej obniży efektywność.

Jeśli jednak chcemy tworzyć nadal kulturę otwartą na zmianę, a nie sztywną i zamkniętą, trzeba pomyśleć, co w tym względzie można zrobić reformując system edukacji, chociaż otwartość nie tylko od niego zależy. W naszej codzienności obok wzrostu wartości racjonalnych miar efektywności działania (wielkość i jakość wyprodukowanych dóbr) stosunkowo mocno wydają się obecne kryteria subiektywne związane z podmiotem i rodziną. Modernizacja systemu edukacji może pomóc w umacnianiu racjonalnych kryteriów działań bez gwałtownego wychodzenia poza własną tradycję.

Literatura

- Bańka, A., 1996, *Psychopatologia pracy*, Poznań.
- Denek, K., 1997, *Kierunki zmian edukacji w Polsce*, [w:] Zimny, T. (red.), *Oświata na wirażu*, Częstochowa-Poznań.
- Derbis, R., *On certain implications of economic transformations in the context of anticipating changes in education*, [w:] Marzec D., Radziejewicz-Winnicki, A., (red.), *Educational Democratization in Poland: Tradition and postcommunist transformation*. – w druku
- Derbis, R., 1997(a), *Między wartościami i możliwościami w niektórych obszarach edukacji*, [w:] T. Zimny (red.), *Oświata na wirażu*, Częstochowa-Poznań.
- Doliński, D., 1995, *Etyka produktywności. Czy duch kapitalizmu krąży nad Polską?*, „Kołokwia Psychologiczne”, nr 4, s. 9-22.
- Goleman D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań.
- Palka, S., 1997, *Praktyczne konsekwencje uprawiania dydaktyki ogólnej jako nauki społecznej i humanistycznej*, [w:] T. Zimny (red.), *Oświata na wirażu*, Częstochowa-Poznań.
- Radziejewicz-Winnicki, A., 1997, *Między edukacją a ekonomią. Procesy planowania w warunkach zmiany społecznej. Metody i wizje*. Referat wygłoszony na Seminarium „Polska Szkoła: Między centralizmem a decentralizacją – wyzwania, konteksty, prognozy”, Częstochowa-Złoty Potok, 16-17.10.1997.
- Reykowski, J., 1995, *Subiektywne znaczenia pojęcia „demokracja” a ujmowanie rzeczywistości politycznej*, [w:] Reykowski J. (red.), *Potoczne wyobrażenia o demokracji*, Warszawa.
- Reykowski J., 1996, *Poziom politycznego myślenia a rozwiązywanie społecznych zadań koordynacyjnych*, „Czasopismo Psychologiczne”, T. 2, Nr 1, s. 7-30.
- Weber M., 1994, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Lublin.

Anna Kozłowska

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w okresie reform edukacyjnych

Oczekiwania i konieczne zmiany w edukacji nauczycielskiej wymagają wcześniejszego sprecyzowania zadań tworzących system kształcenia przyszłych nauczycieli oraz pedagogów funkcjonujących już w zawodzie. Istnieje potrzeba odmiennego i perspektywicznego postrzegania osobowości nauczyciela. Najogólniej postulowana „dusza” nauczyciela powinna obejmować syntezę cech profesjonalizmu z pogodzoną tożsamością narodową i europejską. Powinnością „nauczyciela przyszłości” powinno stać się zdobycie kwalifikacji typowych dla nowych, integracyjnych czasów (Z. Łomny b.d.w., s. 15-19).

Zadaniem nadrzędnym działań dotyczących kształcenia i doskonalenia nauczycieli w dobie reform edukacyjnych jest wypracowanie form oraz metod rozwijających kluczowe kompetencje młodego Europejczyka, przyjęte na konferencji w Bernie w 1996 roku. Kompetencje kluczowe, w które szkoła XXI wieku ma wyposażać ucznia zawarte są w „Podstawach programowych obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących” (1997), podpisanych przez Ministra Edukacji Narodowej. Kompetencje te stanowią punkt wyjścia przemian oświatowych w Polsce. Dotyczą one przede wszystkim umiejętności praktycznych i zdolności poznawczych, umiejętności społecznych oraz komunikacyjnych uczniów. Te oczekiwania powodują z kolei zmiany w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.

Wśród powstałych w Polsce propozycji dotyczących przemian w doskonaleniu zawodowym nauczycieli na uwagę zasługuje pogląd H. Kwiatkowskiej (1996, s. 136-138), która twierdzi, iż w europejskim wymiarze edukacji

nauczycielskiej musi być brany pod uwagę nie tylko poziom instrumentalno-techniczny, ale także filozoficzno-etyczny. Coraz wyraźniej też rysują się poglądy prowadzące do działań kształtujących umysły kandydatów na nauczycieli, bez nadawania im jednakowych kształtów, dążenia do wzbogacania ich, ale bez indoktrynacji, dawania tego, co w nas – nauczycielach najlepsze, bez oczekiwania zapłaty w postaci upodobnienia się. Nauczyciel, który ma sprostać coraz bardziej złożonym zadaniom wynikającym z reform edukacyjnych (J. Kuźma 1993), powinien być kształcony wszechstronnie, aby był:

- empatyczny,
- spolegliwy,
- opiekuńczy,
- myślący,
- partnerski,
- kompetentny,
- optymistyczny,
- odpowiedzialny,
- prospołeczny,
- kulturalny.

Powstały w ten sposób dekalog, może stanowić klucz do owocnej pracy nauczyciela z uczniem. Najistotniejsze aspekty tego klucza, a jednocześnie przemian w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli w dobie reform, dotyczą kształtowania ponadwymiarowej tożsamości kulturowej. Wymaga to pokonania wielu barier, m.in. językowych, etnicznych, politycznych i historycznych. Taka tożsamość powinna być tworzona przez humanizm, różnorodność i uniwersalizm (J. Kuczyński 1991). Dotyczy to głównie poważnych przeobrażeń merytorycznych i hierarchicznych, polegających na priorytecie umiejętności wobec wiadomości. Polska szkoła opowiada się za czynnościową koncepcją treści nauczania, opartą na umiejętnościach, akcentującą wytwarzanie i zastosowanie wiadomości. Jest to koncepcja bogata czynnościowo, ale informacyjnie uboga. Dzięki niej uczeń zdobywa umiejętności, a nie szereg informacji, dostępnych np. w internecie. Wiadomości w myśl tej koncepcji stają się wtórne, a umiejętności pierwotne i zasadnicze.

Takie ujęcie kluczowych kompetencji młodego Europejczyka jest poważnym wyzwaniem dla doskonalenia kadry pedagogicznej w Polsce. W związku z tym kształcenie i doskonalenie coraz częściej odchodzi w kierunku metod warsztatowych, w których uczestniczą sami nauczyciele, ucząc się w ten sposób metod aktywnych (W. Wiman, 1994 s. 36). Najczęściej stosowane techniki aktywne, wspierające proces doskonalenia umiejętności kreatywnego myślenia i rozwiązywania problemów, to: drzewko decyzyjne, metepian, debata, dyskusja punktowana, symulacje, elementy dramy, burza mózgów

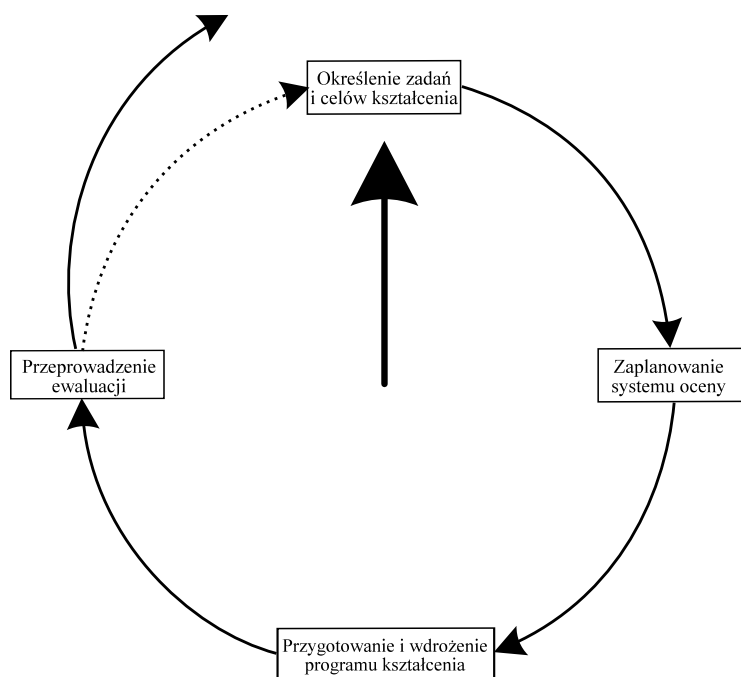
i metoda projektów. Dzięki nim kształcimy nauczycieli twórczo realizujących treści nauczania. Doskonalimy również umiejętności krytycznego myślenia. Jest to warunek konieczny do wykształcenia nauczyciela respektującego prawo do wątpliwości. To z kolei sprzyja ukształtowaniu u uczniów takich cech, jak otwartość na potrzeby człowieka, aktywność w pracy samodoskonaleniowej, respektowanie zasad demokratyzmu i tolerancji w stosunkach międzyludzkich. Kształtowanie krytycyzmu w myśleniu to jednocześnie postulat o zdolność logicznego, niezależnego oraz racjonalnego sposobu formułowania i wyrażania myśli, nauczania uczniów samodzielnego poszukiwania prawdy, a także ukształtowania i doskonalenia zespołu umiejętności o sposobach rozwiązywania problemów oraz oceny zadań indywidualnych i zespołowych.

Kolejnym ważnym aspektem reform związanych z przemianami doskonalenia nauczycieli zreformowanej szkoły jest uwzględnianie tendencji nauczania holistycznego, zmierzającego ku łączeniu treści, nauczaniu integralnemu i tworzeniu ścieżek międzyprzedmiotowych. Pozwala to m.in. na edukację europejską w ujęciu kompleksowym. Podkreśla uniwersalizm treści, eklektycyzm i użyteczność współczesnej wiedzy. Nauczanie holistyczne realizuje w ten sposób postulat zniesienia społecznej izolacji szkoły. Propaguje umiejętności i wiedzę bezpośrednio dotyczącą życia uczniów i lokalnej społeczności, łączy w sobie samodzielne planowanie, uczenie się i działanie. MEN w Polsce przewiduje także możliwość pisania w klasie maturalnej pracy własnej w zakresie tematów międzyprzedmiotowych, obejmujących edukację europejską, edukację dla demokracji i edukację prośrodowiskową. Są to zagadnienia proponowane do realizacji na różnych przedmiotach. Interdyscyplinarność jawi się tu jako opozycja do systematycznego układu treści nauczania. Stwarza jednocześnie szansę natychmiastowego zastosowania zdobywanej wiedzy. Ponadto uczy samodzielnego planowania i rozwiązywania problemów przez uczniów, przeprowadzania i oceny swojego działania oraz zerwania z zasadą dominacji nauczyciela. W tym ujęciu jest on jedynie koordynatorem i przewodnikiem wiedzy (J. Niemiec 1991).

Nauczyciel kompetentny to także ten, który posiada umiejętność rozpoznawania otaczającej rzeczywistości, planowania oraz programowania działań własnych i uczniów, realizowania ich i oceniania oraz korygowania realizowanych działań, a także doskonalenia pracy własnej i wychowanków (K. Duraj-Nowakowa 1995). Stąd tak niezwykle istotny wydaje się postulat doskonalenia nauczycieli w kierunku umiejętności ewaluacyjnych oraz stosowania przez nich nowoczesnych metod pomiaru dydaktycznego. Pomiar bowiem warunkuje dokonywanie rzetelnej diagnozy zarówno systemu osiągnięć uczniów, jak i skuteczności nauczania. Musi on jednak posiadać określony przez pewien standard wymiar wymagań. Doświadczenia wysoko rozwinię-

tych krajów Unii Europejskiej dowodzą, że integralną częścią pozytywnej reformy edukacji powinno być stworzenie systemu obiektywnej ewaluacji efektów kształcenia (zwłaszcza w kontekście porównywalności matury i nistryfikacji świadectw maturalnych w krajach Unii). Bez takiego systemu ewaluacji niemożliwe jest permanentne doskonalenie procesu nauczania i wychowania, a w szczególności racjonalne dostosowywanie treści programowych do potrzeb współczesności, z uwzględnieniem uzdolnień i zainteresowań uczniów (R. Arends 1995). Doskonalenie musi uświadomić nauczycielowi nowoczesne rozumienie pomiaru, polegające na tym, że drugim krokiem po określeniu celów nauczania jest zaplanowanie systemu oceniania. Pojawia się on przed wdrożeniem programu kształcenia. Nauczyciel przed realizacją programu kształcenia musi określić kryteria sukcesu, sformułować macierz oczekiwań, skonstruować narzędzia pomiaru osiągnięć szkolnych uczniów. Narzędzia te mają być nie tylko rzetelne, ale i trafne. Mają one jednocześnie stanowić podstawę zaprojektowanych sytuacji dydaktycznych na lekcji. Oczekiwanie i wymagania nauczyciela powinny być zatem znane uczniowi na początku – wymaga to zmiany świadomości nauczycielskiej, że cały system działań edukacyjnych zaczyna się budować od wymagań. Jest to idea spójna ze spiralą edukacyjną opracowaną przez Guilberta (1993).

Spirala edukacyjna



Pozwala ona na otrzymanie informacji zwrotnej dla nauczyciela i dla ucznia, dotyczącej celów, które udało się zrealizować w toku działań edukacyjnych i celów, które ciągle jeszcze pozostają do osiągnięcia. Właśnie to, co przed nami, stanowi moment odbicia się i wejścia na kolejne kółko spirali edukacyjnej. Jest to ostatni etap kształcenia, który ma być jednocześnie momentem sprawdzającym, co udało się osiągnąć. Ma to być również moment refleksji nad barierami i ograniczeniami w realizacji zadań oraz sposobami ich przewycięzania.

Wypracowując myśli końcowe konstatuję, że doskonalenie zawodowe nauczycieli w dobie reform edukacyjnych jest zadaniem złożonym i wieloaspektowym. Nie można nie dostrzegać, że od nauczycieli XXI wieku będzie się żądać władania obszernym zasobem wiedzy: przedmiotowej, pedagogicznej, społecznej oraz z zakresu kultury (R. Meighan 1993). Będą oni musieli stać się refleksyjnymi, twórczymi specjalistami, profesjonalistami (T. Lewowicki 1994). Ich rola będzie polegała na umiejętności pomocy uczniom dostrzegania sensu tam, gdzie inni widzą tylko chaos. Jeśli nauczyciele mają pomagać innym w myśleniu, sami muszą myśleć samodzielnie, umieć działać niezależnie i współpracować z innymi, zachować zdolność krytycznego sądu. Nauczyciele „przyszłości” powinni doskonalić również swoje umiejętności dotyczące dialogu i komunikacji, które umożliwią osiągnięcie równowagi między zaadoptowaniem wspólnych norm a hamowaniem istniejących różnic. Powinni oni cały czas uczyć się i doskonalić, zgodnie ze zdobytą wiedzą radzić sobie z nowymi obowiązkami i tym, co niesie postęp techniczny oraz naukowy. Należy mieć świadomość, że nauczyciele nie przyjdą do pracy wyposażeni w znajomość wszystkiego, co wiedzieć i umieć powinni. Będą jednak, miejmy nadzieję, radzili sobie z dotarciem do potrzebnej im wiedzy i pomagali innym wiedzę tę zdobyć i wykorzystać.

Literatura

- Arends R., 1995, *Uczymy się nauczać*, Warszawa.
- Duraj-Nowakowa K., 1995, *Próby modernizowania systemu edukacji nauczycielskiej*, Kraków.
- Guilbert J., 1993, *Zarys pedagogiki medycznej*, Warszawa.
- Kuźma J., 1993, *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doształcania i doskonalenia nauczycieli*, Kraków-Warszawa.
- Kuczyński J., 1991, *Młodzież jako podmiot i przyszłość uniwersalizmu*, [w:] *Istota i wizje młodego człowieka, program badań uniwersalizmu*, Warszawa, t. II.
- Kwiatkowska H., 1994, *Europejski wymiar edukacji*, [w:] *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej*, materiały pokonferencyjne, Opole 1996.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa.
- Łomny Z., *O europejski wymiar edukacji nauczycielskiej osobowości*, [w:] Z. Jasiński (red.), *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*, Opole.
- Meighan R., 1993, *Socjologia edukacji*, Toruń.

Niemiec J., 1991, *Edukacja i nauczyciele przyszłości*, [w:] *System pedagogicznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, Kraków.

Podstawa programowa obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących, załącznik do zarządzenia nr 8 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 maja 1997r., Dz. Urz. MEN Nr 5, poz. 23

Wiman W., 1994, *Educational Media*, Merrill.

Beata Łukasik

Kształcenie nauczycieli – refleksyjnych praktyków

Myśl pedeutologiczna odnosząca się do osoby i zawodu nauczyciela jest niezwykle bogata. W podejściach licznych autorów dzieł pedeutologicznych można zauważyć odmienne sposoby patrzenia na profesję nauczycielską. Jedne z nich odwołują się do takich kategorii jak misja, etos, powołanie. W innych spojrzeniach przeważają kategorie profesjonalizmu i rzemiosła traktowanego instrumentalnie. Jeszcze inne koncentrują się na refleksji, twórczości i dialogu.

W koncepcji kształcenia nauczycieli, którą pragnę zaprezentować, odwołuję się do ostatniego modelu, to znaczy do nauczyciela-refleksyjnego praktyka. Pojęcie „refleksyjny praktyk” zostało wprowadzone przez Donalda A. Schöna. Wyszedł on z założenia nieprzydatności tradycyjnej epistemologii praktyki do opisu pracy profesjonalnej, którą określił mianem „refleksyjnej praktyki”, a która to kwestionuje sensowność użycia „racjonalności technicznej” w opisie pracy nauczyciela i programowania jego kształcenia (H. Kwiatkowska 1997).

Teoria na usługach pracy pedeutologicznej nie jest zbiorem twierdzeń wytyczających czynności praktyczne, a działanie nauczyciela nie jest nigdy do końca określone. Tak naprawdę, plan jego działania konkretyzuje się w toku trwania czynności pedagogicznych i jest zależny od sytuacji edukacyjnych, które są niepowtarzalne. Opisywane w podręcznikach zjawiska często nie przypominają tego, co nauczyciele obserwują w klasie, dlatego też mistrzostwo nauczyciela winno być poparte z jednej strony gruntowną wiedzą teoretyczną, a z drugiej – twórczą interpretacją różnych, często niepowtarzalnych przypadków (D. Sipińska 1996). Nie ma bowiem takiej wiedzy, której aplikacja stwarzałaby podstawę rozwiązywania zdarzających się sytu-

acji pedagogicznych. Nauczyciel za każdym razem musi definiować sytuację i na tej podstawie wytwarzać potrzebne mu zasady i normy działania (H. Kwiatkowska 1997). Założenia koncepcji „refleksyjnej praktyki” oraz niepokój dydaktyczny, zrodzony w trakcie niespełna dwuletnich doświadczeń związanych z realizacją przedmiotu pedagogika ogólna, skłoniły mnie do głębszego zastanowienia się nad swoistością pedagogicznego działania. Stały się one inspiracją do dostarczenia argumentów o przydatności refleksyjnej praktyki w pracy nauczyciela, a tym samym w procesie jego kształcenia. Zwróciłam uwagę na kilka wybranych właściwości działania pedagogicznego, które to – moim zdaniem – wymagają krytycznego namysłu ze strony nauczyciela.

A. Istotą działalności nauczyciela jest praktyczne rozwiązywanie problemów. Rzeczywistość, w której funkcjonuje jest przy tym bardzo zróżnicowana. Wszyscy uczący się i wszyscy nauczający są неповtarzalni, dlatego też do rozwiązywania licznych problemów nie wystarcza znajomość zbioru twierdzeń i umiejętność posługiwania się tradycyjnymi procedurami. Wymaga ono zrozumienia każdej z unikatowych sytuacji i znalezienia na nią twórczej odpowiedzi. Tymczasem teoria pedagogiczna postrzegana jest jako dobro, jakim obdarza się nauczyciela-praktyka, który dzięki stosowaniu owej teorii w działaniach własnych może być efektywny, skutecznie realizować zadania i odnosić sukcesy (J. Rutkowiak 1992). Rzadko jednak podkreśla się tę słabą stronę teorii, która ogranicza refleksję samego nauczyciela nad sensem własnej aktywności. Często jest to myśl typu technologicznego, sytuującą nauczyciela na pozycji niereceptywnego wykonawcy, który czuje się jak „maszyna automatycznie powielająca raz wyuczone ruchy edukacyjne” (cyt. za D. Sipińska 1996). Wielu nauczycieli uważa, że do uprawiania właściwego namysłu powołani są teoretycy, i powątpiewają oni w znaczenie własnego myślenia. Traktując je jako domenę prywatności, oddzieloną od pracy, występują w szkole jako praktycy stosujący lepiej lub gorzej daną teorię, w której tak naprawdę nie biorą udziału. Rezygnują z własnego namysłu i oczekują na „efektywne”, dane im z góry, metody działania. Tymczasem nierzadko owe metody nie pasują do dynamicznej rzeczywistości edukacyjnej, co jest przyczyną wielu rozczarowań i zniechęcenia wśród nauczycieli. Bezkrytyczna realizacja cudzych pomysłów minimalizuje myślenie własne, a przez to pauperyzuje pracę zawodową nauczyciela i ogranicza szanse obcowania wychowanków z rzeczywiście twórczym, innowacyjnym pedagogiem.

B. Kolejną specyficzną cechą pracy nauczyciela jest to, że przychodzi mu działać z jednej strony w świecie zjawisk uchwytnych praktycznie czyli danych bezpośrednio, a z drugiej strony w świecie myśli i uczuć, skomplikowanych wartości i sposobów ich indywidualnego przeżywania, zarówno po

stronie ucznia-wychowanka jak i nauczyciela wychowawcy. Jest to olbrzymia sfera życia podmiotowego (S. Wołoszyn 1991). Pierwszy kraniec edukacyjnej rzeczywistości jest wyrazem tego co konkretne, a przeciwległy tego co abstrakcyjne. Wymienione „rzeczywistości”, „światy” są źródłem zróżnicowanych sposobów pedagogicznego działania. Wydaje się, że w rzeczywistości konkretnej, obserwowalnej większą rolę mają do spełnienia odwzorowania sądów uargumentowanych empirycznie. Natomiast rzeczywistość abstrakcyjna obliuguje nauczyciela do głębokiego namysłu, interpretacji refleksji. Owa refleksja pozwala na wrażliwe współodczuwanie i przenikanie przeżyć wychowanka, co wydaje się zapobiegać – używając określenia J. Habermasa – „technicznemu rozporządzaniu ludźmi” w procesie wychowania (cyt. za J. Rutkowiak 1992).

C. Inny moim zdaniem argument przemawiający za przydatnością refleksyjnego doświadczania sytuacji edukacyjnych przez pedagoga, dotyczy wnoszenia przez niego w życie szkoły własnego systemu znaczeń, często nie uświadomionego (H. Kwiatkowska 1997). Mam tu na myśli tak zwaną „wiedzę milczącą”, ukrytą”, która sprawia, że człowiek zachowuje się w określony sposób. Są to często tak naturalne reakcje, że nie zostają poddane refleksji. Siła wiedzy zdroworozsądkowej, zgromadzonej przez osobiste doświadczenie różnych zdarzeń edukacyjnych sprawia, że w sytuacjach praktycznego działania aktualizuje się ona najszybciej i wyznacza sposób naszego postępowania. Z. Cackowski zjawisko to określa jako „przeszkodę epistemologiczną”, która pojawia się w sytuacji zdobywania nowych umiejętności i nowej wiedzy (Z. Cackowski 1992). Przeszkody tej nie można ominąć w drodze do nowej wiedzy, a jej opór jest tym większy, im bardziej oryginalna jest nowa wiedza. Wynika z tego, że wiedza, którą posiadamy czujnie weryfikuje wiedzę, którą aktualnie poznajemy i często prowadzi do schematów myślowych. Przełamywanie owych schematów w pracy zawodowej nauczyciela jest – jak sądzę – niezbędne. Nie trzeba udowadniać, że konieczny jest w tej sytuacji krytyczny namysł i uświadomienie sobie przez nauczyciela, iż milcząca pedagogika przesądza o tym, co dostrzega on w otaczającej rzeczywistości edukacyjnej jak i w sobie samym (A. Kaczara 1995). Wydaje mi się, że aby praca nauczyciela-wychowawcy była efektywna, musi być wciąż poddawana auto-refleksji. Muszą być w niej uruchomione mechanizmy krytycznego namysłu i samokontroli, gdyż jest to praca o charakterze otwartym, niepowtarzalnym i niestereotypowym. Pedagog podejmując refleksję nad sobą i swoim zachowaniem, nad tym co się wokół niego dzieje i co go dotyczy, rozbudza własną świadomość, która to wydaje się prowadzić do osiągnięcia najwyższego stadium rozwoju zawodowego – postkonwencjonalnego. Stadium to – jak wynika z wywodów R. Kwaśnicy – polega na emancypacji, krytycznym

nastawieniu do konwencji oraz poszukiwaniu własnych uzasadnień i sposobów działania pedagogicznego (R. Kwaśnica, 1990).

Te i inne nie przedstawione tu ze względu na ograniczone ramy wypowiedzi stwierdzenia, argumentują według mnie przydatność refleksyjnej praktyki w pracy pedagoga, a także pozwalają na wysunięcie pewnych propozycji dotyczących kształcenia nauczycieli-refleksyjnych praktyków. Oto niektóre z nich:

1. Nabór kandydatów do zawodu nauczycielskiego

Chcąc zmienić doktrynę kształcenia nauczycieli z adaptacyjnej na krytyczno-kreatywną (por. T. Lewowicki 1991) należałoby zastanowić się nad rekrutacją do tego zawodu. Wydaje się, że przyczyny niedoskonałości kształcenia pedagogów biorą swój początek w systemie przyjęć na studia. Zamiast badać poziom wiadomości, można oceniać – jak uważa m.in. H. Moroz (1996) – zainteresowania kandydata, swoistą hierarchię wartości, umiejętność określania zadań i sposobów ich rozwiązywania, rodzaje działalności podejmowanej świadomie zgodnie z własnymi celami, czy też poziom świadomości relacji między własnym „ja” a otaczającą rzeczywistością. Tak zorganizowanym procesem kwalifikacyjnym mogłyby zająć się wyspecjalizowane ośrodki funkcjonujące w poszczególnych uczelniach. Pomocne mogłyby być także opinie nauczycieli szkół średnich, którzy w oparciu o kilkuletnią obserwację lepiej znają kandydatów do zawodu nauczycielskiego, aniżeli egzaminator, który w ciągu kilkunastu minut ma określić jego predyspozycje. Należałoby nadmienić, że selekcja do zawodu nie powinna być widziana jedynie przez pryzmat aktualnych cech osobowościowych kandydata, lecz także jego możliwości rozwojowych (Z. Węgiński 1991).

2. Kultura filozoficzna przyszłych nauczycieli

W procesie kształcenia nauczycieli nie można zapominać o rozbudzaniu ich samoświadomości, czemu wydaje się sprzyjać wdrażanie do kultury filozoficznej. Kultura filozoficzna nauczyciela daje mu możliwość łączenia własnej działalności pedagogicznej, jej celów i rezultatów z istotą sensu bycia (E. Sokołowska, N. Piranaszwili 1997). Jest ona formą osobistego uświadomionego stosunku nauczyciela do świata, do siebie, do wychowanków. Ponieważ nauczyciel nie ma być filozofem profesjonalistą, proponuję by w zakresie kształtowania kultury filozoficznej studentów, włączyć uświadamianie roli wiedzy filozoficznej w rozwoju zawodowym pedagoga.

3. Niezbędne kompetencje nauczyciela

Refleksje nad niezbędnymi kompetencjami nauczyciela – jak uważa K. Denek – trzeba zwrócić ku możliwej do przewidzenia preferowanej przyszłości, a dadzą się one sprowadzić do koniecznych kompetencji: interpretacyjnych, autokreacyjnych i realizacyjnych (K. Denek 1996). Kompetencje realizacyjne

to umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających realizacji celu. Mówiąc ściślej, są one pomocne w stworzeniu takich warunków działania, jakich wymaga metoda, którą się posługujemy. Każda metoda stawia bowiem określone wymagania realizacyjne, a jej skuteczność zależy od tego, czy uda się te wymagania spełnić (K. Dymek-Balcerek 1995). Kompetencje te są najczęściej uznawane za kompetencje zawodowe, natomiast kompetencje interpretacyjne i autokreacyjne postrzegane są jako kompetencje osobowe, dlatego też często znajdują się na drugim planie kształcenia zawodowego. Być może jest to stanowisko do przyjęcia, biorąc pod uwagę zawody techniczne. Nie sądzę jednak aby można je było akceptować w przypadku profesji nauczyciela-refleksyjnego praktyka. Wobec potrzeb zmieniającego się świata i nowego obszaru edukacyjnych problemów, kompetencje interpretacyjne i autokreacyjne pozwalają nauczycielowi stawać się samodzielnym podmiotem działań edukacyjnych. Tym co poprzedza i umożliwia dopuszczenie do głosu kompetencji realizacyjnych (technicznych) jest definiowanie konkretnej sytuacji edukacyjnej, a rozumienie tej sytuacji jest możliwe właśnie dzięki kompetencjom interpretacyjnym i autokreacyjnym (praktyczno-moralnym). „Zdefiniować sytuację to tyle, co zrozumieć ucznia, zrozumieć siebie oraz zrozumieć sens powiązania jakie dokonuje się między tymi dwoma osobami” (K. Dymek-Balcerek 1995). Zatem podstawą rozumienia sytuacji edukacyjnej jest empatia, a także samorefleksja – bezkrytyczna obserwacja siebie. Inne cechy i przymioty, które niezbędne są w zawodzie nauczyciela to spolegliwość, opiekuńczość, twórcze myślenie, optymizm pedagogiczny, odpowiedzialność, partnerski stosunek do uczniów oparty na dialogowym sposobie bycia (por. K. Denek 1996). Wszystkie one winny być brane pod uwagę w procesie kształcenia nauczyciela-refleksyjnego praktyka. Należałoby zatem postawić pytanie: co robić, aby wspomagać rozwój kompetencji interpretacyjno-autokreacyjnych? Moja propozycja dotyczy wprowadzenia zmian w zakresie realizacji takich przedmiotów jak psychologia i pedagogika. Sądzę, że powinna ona odbiegać od klasycznego jej ujmowania. Zajęcia te mogłyby przyjąć postać warsztatową, pozwalającą m.in. na kształtowanie zdolności do wrażliwego rozumienia innych ludzi czyli do aktywności psychicznej typu „sym-patia” oraz „em-patia” (J. Wojnar 1991). Wydaje mi się, że te swoiste egzystencjalne umiejętności wciąż są niedoceniane w procesie pedagogicznego kształcenia przyszłych nauczycieli. Kształtowanie otwartych, humanistycznych postaw, uwrażliwianie, wyposażanie w umiejętności stawiania pytań pod adresem świata, wydaje się realizować edukację typu kreatywnego, stymulującego przyszłego nauczyciela do stawania się refleksyjnym animatorem, inspirującym wychowanków do maksymalnego rozwoju własnych sił i możliwości, a nie jedynie osobą przekazującą wiedzę. Przedmiotem mojej uwagi

w proponowanej koncepcji kształcenia nauczycieli-refleksyjnych praktyków, czynię także kształcenie zdolności i umiejętności twórczych. Celowo dobrane zestawy ćwiczeń z zakresu treningu twórczości umożliwiają wzrost poziomu zdolności myślenia twórczego, umiejętności twórczej pracy pedagogicznej, projektowania twórczych działań pedagogicznych oraz kształtowania postaw twórczych, tymczasem praktyka edukacji nauczycielskiej często wtłacza młode umysły w sztywne, kostyczne ramy. Wiedza formalna dominuje nad umiejętnościami. Wiedza formalna jest bardzo ważna, jednakże sądzę, iż powinna ona iść w parze z oryginalnością myślenia, posiadaniem wielu pomysłów, wrażliwością na zarysowujące się problemy. Zatem przygotowanie nauczyciela do zawodu powinno obejmować oddziaływanie na jego osobowość, szczególnie w zakresie myślenia twórczego. Może ono być realizowane przy pomocy metod aktywizujących: psychodrama, trening umiejętności wychowawczych, negocjacje, ćwiczenia z komunikacji, elementy treningu interpersonalnego. Dzięki nim student niejako jest „zmuszony” do podjęcia refleksji nad sobą i swoim zachowaniem, nad tym co się wokół niego dzieje i co go dotyczy. Rozbudowana w ten sposób samoświadomość pozwala doskonalić kompetencje interpretacyjne i autokreacyjne, które to stanowią dwie odmiany potencjalnych zdolności biorących udział w twórczym rozwoju nauczyciela-refleksyjnego praktyka.

4. Samodzielna praca studenta

Mówiąc o kreatywności, nie można zapominać o zapewnieniu w programach nauczania miejsca na samodzielną pracę studenta. Biernie kształcony kandydat na nauczyciela, któremu podaje się wiedzę „gotową” na wykładzie czy ćwiczeniach, będzie biernie kształcił swoich uczniów, a szkołę podstawową zamieniał w uniwersytet. Należałoby zatem w kształceniu nauczycieli w większym zakresie stosować metody skłaniające studentów do poszukiwania i odkrywania nowej dla siebie wiedzy, wdrażające do tworzenia własnych reguł postępowania w konkretnej sytuacji pedagogicznej. Praca samodzielna studentów realizowana w toku zajęć dydaktycznych oraz w formie pracy własnej w domu, powinna przede wszystkim doskonalić umiejętności wykorzystywania wiedzy do rozwiązywania różnego rodzaju problemów (H. Maciąg-Sternik, Z. Sroga 1997). Duże znaczenie do samodzielnej pracy studenta przywiązuje A. Pluta (1994, 1997), uważając ją za alternatywę dla niewystarczającego bezosobowego kształcenia „teoretycznego”. W ramach pracy samodzielnej studenta, postuluje on doskonalenie kompetencji interpretacyjnych, zaleca posługiwanie się technikami postępowania z samym sobą w celu rozbudzenia własnego życia wewnętrznego, a nie osiągnięcia „obiektywnych” standardów przez zdobywanie wiedzy technologicznej (A. Pluta 1996). Właściwe kierowanie pracą samodzielną studenta pozwala mu na:

- a) wyłanianie problemów pedagogicznych
- b) wytwarzanie pomysłów służących rozwiązywaniu wyłonionych problemów
- c) sprawdzanie trafności rozwiązań dostrzeżonych problemów.

Zatem praca ta pozwala lepiej zrozumieć siebie, w przyszłości ucznia, a także jest niezbędnym warunkiem praktycznego stosowania wiedzy, dzięki świadomemu uruchomieniu twórczego myślenia.

5. Praktyki pedagogiczne

Absolwentów kierunków nauczycielskich często nie stać na rekonstrukcję wyniesionych z uczelni wiadomości na wiedzę produktywną, dlatego też prócz właściwie organizowanej pracy samodzielnej, dobrze byłoby umożliwić studentom w większym zakresie doświadczanie konkretnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Mam tu na myśli praktyki pedagogiczne, których wymiar czasu jest niewspółmiernie niski do zadań, jakie mają być zrealizowane w czasie ich trwania (K. Denek 1996). Obawiam się, że jest to mocno zaniedbany odcinek systemu kształcenia nauczycieli. Jedną ze słabości naszych praktyk jest również to, że sprowadza się je często do poszukiwania potwierdzenia teorii (studenci znajdują często jej zaprzeczenie), mniej natomiast traktuje jako okazję do jej konkretyzacji, czynienia użytku z własnego namysłu, aktywnego uczestnictwa w tworzeniu i weryfikacji teorii, budowania własnego indywidualnego, niepowtarzalnego warsztatu działalności zawodowej, kreowania samoświadomości pedagogicznej, czyli tego co leży u podstaw kształcenia nauczycieli-refleksyjnych praktyków.

Uważam, że praktyki winny być tak zorganizowane, aby przyszłym nauczycielom zapewnić maksimum autentycznego kontaktu z pojedynczym dzieckiem, a także z grupą rówieśników w różnorodnych sytuacjach: na lekcji, na przerwie, w ramach zajęć pozalekcyjnych itp. Zachodzi zatem potrzeba intensyfikacji praktyk, a także ścisłego organizacyjnego powiązania uczelni ze szkołą. Przy czym na pewno nie wystarczy tylko jedna szkoła. Mam na uwadze sieć różnych typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, zgodnie z kierunkami i specjalnościami kształcenia w uczelni. Stworzenie takiej sieci, zapewniłoby – jak sadzę – dobre, naturalne podstawy wiązania teorii z praktyką pedagogiczną i mogłoby zagwarantować wypełnienie regulacyjnej funkcji wiedzy pedagogicznej względem działań nauczyciela. Myślę, że istotne mogłoby okazać się także zwrócenie uwagi na tzw. praktyki laboratoryjne.

Uwagi końcowe

Nauczyciel w swej aktywności zawodowej staje ustawicznie wobec nowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Jego działalność nie może być

do końca sformalizowana i wymaga ciągłego szukania nowych rozwiązań, a nie stosowania znanych schematów postępowania. Refleksyjny praktyk, za którym się opowiadam, jest zaprzeczeniem rutyny i stereotypów. Jest to nauczyciel autonomiczny w wyborach, samodzielnie i twórczo myślący, który ma odwagę stawiać czoła temu co wydaje się niewykonalne.

Moja wypowiedź nie jest wyczerpującą wykładnią związanych z tematem zagadnień, lecz tylko wybiórczym zasygnalizowaniem pewnych – w moim przekonaniu – istotnych kwestii, które nie powinny być pominięte w koncepcji kształcenia nauczycieli-refleksyjnych praktyków.

Literatura

- Cackowski Z., 1992, *Przeszkoda epistemologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr1.
- Denek K., 1996, *Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości*, [w:] Juszczyk S. (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Warszawa.
- Dymek-Balcerek K., 1995, *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela*, [w:] Szlosek F. (red.), *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce*, Radom.
- Kaczara A., 1995, *Wstęp do pedagogiki. Opis założeń programu i sposobów jego realizacji*, [w:] Hejnicka-Bezwińska T., (red.) *Pedagogika ogólna, tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Bydgoszcz.
- Kwaśnica R., 1990, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń.
- Kwiatkowska H., 1997, *Czy nauczyciel może nie być twórczy?* „Edukacja i Dialog”, nr 1.
- Lewowicki T., 1991, *Przemiany filozofii edukacyjnej, a kształcenie nauczycieli*, [w:] Kwiatkowska H. (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa.
- Maciąg-Sternik H., 1997, *Organizacja pracy samodzielnej studenta jako uwarunkowanie jakości kształcenia*, „Kultura i Edukacja”, nr 1.
- Moroz H., 1996, *Rozwijanie twórczości w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] Juszczyk S. (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Warszawa.
- Pluta A., 1994, *Pedagogika ogólna. Poradnik teoretyczno-metodyczny dla nauczycieli akademickich i studentów zaocznych*, Częstochowa.
- Pluta A., 1996, *Pedagogika ogólna jako humanistyczna autorefleksja edukacji i jej kultury*, Częstochowa.
- Pluta A., 1997, *Pedagogika pograniczna -wymiary podstaw edukacji nauczycielskiej*, Częstochowa.
- Rutkowiak J., 1992, *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, [w:] Rutkowiak J. (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa.
- Sipińska D., 1996, *Refleksyjny nauczyciel*, „Edukacja i Dialog”, nr 1.
- Sokołowska E., Piranaszwili N., 1997, *Kultura filozoficzna nauczycieli*, [w:] Kotusiewicz A.A., Koć-Seniuch G., Niemiec J. (red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Warszawa-Białystok.
- Węgiński Z., 1991, *Refleksje na temat edukacji nauczycielskiej w świetle potrzeb dzisiejszych i perspektywicznych*, [w:] Kwiatkowska H. (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa.
- Wojnar J., 1991, *Nauczyciel-potrzebny inaczej*, [w:] Kwiatkowska H. (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa.

Monika Kowalczyk-Gnyp

Cele edukacji zawodowej a cele życiowe uczniów średnich szkół zawodowych

Przemiany społeczno-gospodarcze, które zostały zapoczątkowane w Polsce w 1989 r. wywierają znaczący wpływ na cały system edukacyjny. Okres transformacji jest niezwykle istotnym, gdyż dzisiaj jakby wyraźniejsze stają się związki między edukacją a przemianami w dziedzinie życia politycznego, społecznego, ekonomicznego i kulturowego. Owe wzajemne zależności stają się tym ważniejsze, gdyż u progu reformy oświatowej pojawia się pytanie o szkołę, jej istotę, miejsce, rolę i funkcje we współczesnym społeczeństwie. Wizji „szkoły jutra” czy „szkoły przyszłości” nie będzie można jednak określić w sposób wyczerpujący i jednoznaczny, jeśli najpierw nie wskaże się istotnych cech przyszłości, której to właśnie szkoła ma stanowić fragment i zarazem ważny składnik stymulujący i współtworzący.

Czy chodzi zatem o przyszłość, która będzie kontynuacją teraźniejszej cywilizacji, czy też o przyszłość, która będzie jej odnową? Czy chodzi o potwierdzenie i wzmocnienie istniejącej rzeczywistości i jej dotychczasowych tendencji rozwojowych, czy też o zaprzeczenie obecnego stanu rzeczy, stworzenie nowego kierunku dalszego rozwoju (B. Suchodolski 1983).

Czy współczesna szkoła sprosta wyzwaniom przyszłości? I ku jakim celom edukacyjnym zmierzać powinniśmy?

Stawiając pytanie o szkołę w ogóle warto przyjrzeć się najbardziej wrażliwemu elementowi systemu edukacyjnego, a mianowicie szkole zawodowej, gdzie bezpośrednio widać skutki zmiany ustroju i przejścia do gospodarki rynkowej. Charakter, dynamika i zakres zmian, które już są wprowadzane do szkół zawodowych wszystkich typów zmuszają do wglądu w stan aktualny

szkolnictwa zawodowego, do przyjrzenia się kierunkom jego przebudowy od celów począwszy, przez strukturę systemu, treści, metody i formy kształcenia, organizację procesu kształcenia do środków dydaktycznych i przygotowania nauczycieli (S.M. Kwiatkowski 1995).

Istotnym elementem dla autorki niniejszego opracowania stają się edukacyjne cele kształcenia i wychowania w szkolnictwie zawodowym. Stąd świadomie pominięte zostaną pozostałe składowe systemowego patrzenia na całość zagadnień, które ulegają i ulec powinny przemianom.

Formułowane dotychczas ogólne cele kształcenia zawodowego wywodzą się z filozofii czy też z postawy adaptacyjnej (K. Denek 1994). Zakłada ona, iż celem kształcenia jest przystosowanie ucznia do zastanego stanu techniki i technologii. Obserwowalne zmiany gospodarcze, społeczne, jak również techniczne i technologiczne nacechowane są żywiołowością oraz szybkim tempem rozwoju. Toteż trudno jest przewidzieć przyszłe warunki pracy, do jakich współcześnie przygotowuje się młodzież szkół zawodowych wszystkich szczebli.

Wydaje się słuszne, by owe cele ogólne, które wytyczały dotąd drogę kształceniu zawodowemu przystosować do wymogów współczesności i przyszłości.

Realizując te cele i zadania, które stawiane są przed całym systemem oświaty, współczesna szkoła zawodowa powinna sprostać takim priorytetom, jak:

- wychowanie – moralne i przygotowanie obywatelskie,
- przygotowanie ogólne, w tym warunkujące prawidłowe funkcjonowanie społeczne,
- przygotowanie odpowiadające szkolnemu kierunkowi kształcenia i obejmujące wiadomości, nawyki i sprawności zawodowe, tj. przygotowanie wykwalifikowanych kadr dla aktualnego i przyszłego rozwoju gospodarki i kultury,
- przygotowanie do uczestnictwa w kulturze oraz do udziału w twórczym rozwijaniu kulturalnego dziedzictwa narodu,
- przygotowanie jednostek do kierowania własnym rozwojem, do kształtowania osobistych aspiracji i celów życiowych oraz do ich skutecznego realizowania zgodnie z interesem indywidualnym i społecznym.

Z celów i zadań ogólnych wynikają cele kształcenia i wychowania zawodowego, które w sferze kierunkowej związanej z kształtowaniem wielostronnie rozwiniętej osobowości człowieka zalecają:

- wychowanie uczciwego i prawego człowieka, umiejącego żyć w wolnym kraju, w szerokim świecie, wśród innych ludzi;
- wychowanie wolnego obywatela państwa demokratycznego, rozumiejącego dokonujące się przeobrażenia w różnych dziedzinach życia i uczestniczącego

- w nich, znającego swoje prawa i obowiązki, czującego się zobowiązanym do ciągłego doskonalenia siebie i swego otoczenia;
- wychowanie członków wspólnoty europejskiej, tj. ludzi, którzy rozumieją sens zjednoczenia Europy oraz znają swoją tożsamość kulturową;
 - wychowanie do udziału w życiu kulturalnym, do uczestnictwa w kulturze oraz przygotowanie do jej współtworzenia;
 - wychowanie do sterowania własnym losem, przez przyswojenie sobie prawd o życiu ludzkim i umiejętności wyboru wartości do ciągłego doskonalenia swej osobowości.

W sferze instrumentalnej związanej z kształtowaniem osobowości i postawy zawodowej wychowanie do pracy w zawodzie z możliwością adaptacji do zawodów i specjalności pokrewnych (w sytuacjach potrzeb społecznych i zdarzeń losowych) poprzez:

- a) wyposażenie uczniów w wiedzę ogólnozawodową i specjalistyczną, niezbędną do wykonywania zawodu i do dalszego doskonalenia zawodowego,
- b) rozwinięcie umiejętności umysłowych i praktycznych oraz sprawności zawodowych uczniów niezbędnych do dochodzenia mistrzostwa w zawodzie,
- c) rozwinięcie motywacji pracy i kształcenia postaw zawodowych, warunkujących właściwy stosunek do pracy, pełną identyfikację z zawodem i ze środowiskiem pracy,
- d) wychowanie pracownika chcącego i umiejącego występować w roli podmiotowej:
 - dobrze wywiązującego się z zadań na własnym stanowisku pracy,
 - orientującego się w całokształcie działalności zawodowej i społecznej zakładu pracy,
 - umiejącego i chcącego zespalać interesy indywidualne i społeczne, a często podporządkować interes indywidualny potrzebom społecznym;
- e) wychowanie pracownika umiejącego żyć i pracować w warunkach gospodarki wolnorynkowej, konkurencyjności i ryzyka zawodowego, pracownika-menedżera.

Przybliżając cele edukacji zawodowej można zauważyć, iż szkolnictwu zawodowemu stawia się dzisiaj trudne zadanie udzielania uczniom pomocy w rozwoju ich osobowości, jak też przekazania takich zasobów wiedzy i umiejętności, które są konieczne dla ukształtowania samodzielnego i odpowiedzialnego życia. Istotne więc staje się otworzenie uczniom przestrzeni, w której mogliby wyrażać swoje poglądy, potrzeby, problemy, skłonności. To właśnie w szkole mogą i powinny się artykułować różnorodne formy kultury młodzieżowej, tu uczniowie mają okazję do konstruowania projektów swoje-

go przyszłego życia, pracy zawodowej i uczestnictwa w życiu publicznym, oraz do tworzenia własnej tożsamości.

Jakie więc są owe cele życiowe uczniów, najważniejsze priorytety, które stawiają sobie dzisiaj młodzi i o realizację których będą w przyszłości zabiegać. Czy edukacyjne cele jako wyznaczniki kształcenia, wychowania są w stanie dopomóc, nakierować, poprowadzić młodych by mogli oni realizować siebie w „dorosłym” życiu? Ku jakiej rzeczywistości zmierza edukacja zawodowa i jej uczestnicy?

Cel i metoda badań

Zagadnieniem nadrzędnym, dla którego zostały podjęte badania nad celami życiowymi uczniów średnich szkół zawodowych jest próba odpowiedzi na pytanie jakie są cele życiowe uczniów i porównanie ich z celami edukacji zawodowej oraz ocena, które z życiowych celów są, zdaniem badanych, możliwe do osiągnięcia.

Dla omówienia celów życiowych uczniów szkół średnich zawodowych autorka posłużyła się fragmentem badań nad edukacją w ocenie uczniów średnich szkół zawodowych przeprowadzonych przez dr S. Czarnecką w roku szkolnym 1996/97. Badaniami objęto dziesięć częstochowskich średnich szkół zawodowych; Zespół Szkół Mechaniczno-Elektrycznych, Technikum Gastronomiczne, Zespół Szkół Ekonomicznych (2 klasy), Technikum Budowlane, Techniczne Zakłady Naukowe, Zespół Szkół Odzieżowych, Technikum Ochrony Środowiska (2 klasy), Zespół Szkół Samochodowo-Budowlanych, Technikum Elektroniczne, Technikum Samochodowe, tj. w sumie 267 uczniów trzecich klas.

Techniką uzyskania materiału empirycznego była autorska ankieta (S. Czarnecka, Zakład Pedagogiki Ogólnej WSP Częstochowa). Badani samodzielnie wypełniali kwestionariusz ankiety.

Dla potrzeb niniejszego opracowania istotne są uzyskane odpowiedzi na dwa pytania stawiane badanym, tj.:

1) Co chciałbyś w życiu osiągnąć? Oceń propozycje według kodu:

3 - konieczne, 2 - bardzo ważne, 1 - ważne, 0 - nie istotne.

2) Które z powyższych celów są według ciebie możliwe do zrealizowania?

Uzyskane odpowiedzi na powyższe pytania ankiety mają na uwadze wskazanie celów życiowych uczniów oraz ich ocenę, która zawarta jest w możliwości ich realizacji.

Procentowa liczba odpowiedzi uzyskanych z ankiet zestawiona jest w tabelach od największej do najmniejszej liczby procentowych głosów, jakie oddano na poszczególne propozycje.

Wyniki badań

Za konieczny cel do osiągnięcia w życiu, uczniowie uznali (tabela 1):

- mieć udane życie rodzinne,
- robić to, co lubię,
- bardzo dobrze zarabiać,
- cieszyć się szacunkiem,
- mieć własny dom,
- mieć własne mieszkanie,
- odczuwać satysfakcję z pracy,
- mieć samochód,
- dużo podróżować.

Analizując otrzymane wyniki z tabeli 3 i 4 można zauważyć, iż między tym co uczniowie uważają za ważne i nieistotne padają zbliżone procentowo odpowiedzi. Można więc przypuszczać, że dla takiej samej liczby osób ważne, jak i nieistotne jest: mieć własną firmę, pracować w znanej firmie, nie przemęczać się zbyt w życiu.

Badani za konieczne i bardzo ważne w życiu wymieniają: udane życie rodzinne, szacunek, satysfakcję z pracy, posiadanie własnego domu, mieszkania, jak również ważne i konieczne jest by w życiu robić to co się lubi.

Możliwe do zrealizowania w życiu zdaniem respondentów są następujące cele (tabela 5): udane życie rodzinne lub posiadanie mieszkania, domu, szacunek innych, bardzo dobre zarobki.

Wnioski

Porównując cele edukacyjne i cele życiowe uczniów średnich szkół zawodowych stwierdzam, iż cele życiowe uczniów stanowią jakby „projekt pięknego życia”. Być może dzieje się tak dlatego, że wciąż jeszcze szkoła – cele edukacyjne, są mało wiarygodne. Świat programów szkolnych i świat życia codziennego znacznie się różnią. Zatem do kształtowania jakich aspiracji i celów życiowych uczniowie są przygotowani, skoro nie ma spójności między tym, jaki obraz świata przekazuje szkoła, a wiedzą, jaką uczeń zdobywa poza nią. Stąd wynika, iż możliwość zrealizowania życiowych zamierzeń nie jest oparta na wiedzy i obiektywnej ocenie sytuacji w jakiej przyjdzie żyć młodym, lecz na projektowaniu marzenia o sobie i dorosłym życiu, w którym nie ma miejsca na trudności jakie niesie ze sobą codzienność.

Owo duże prawdopodobieństwo z jakim uczniowie oceniają możliwość realizacji swoich życiowych celów zdaje się potwierdzać moje przypuszczenia.

Świadczy to również o braku całościowego patrzenia na związki między sytuacją polityczno-ekonomiczną kraju a realizacją siebie, własnego życia w ciągle jeszcze trudnej i niestabilnej rzeczywistości. Zauważyć więc można, że szkoła nie realizuje tych celów, które stanowią o wykształceniu umiejętności w komplementarnej ocenie rzeczywistości, nie uczy „sieciowego myślenia” i wyciągania generalnych wniosków.

Istnieje zatem potrzeba widzenia szkoły i życia nie jako przeciwieństw, lecz współistniejących komponentów. Stąd bardziej wyeksponowany być musi wychowawczy charakter zajęć szkolnych, w których wychowanie i nauczanie rozumiane będą jako pomoc życiowa „na dziś i na jutro”.

Dlatego też niezwykle istotne jest niwelowanie rozbieżności między tym, jaki obraz świata przekazuje uczniom szkoła, a realiami w jakich przyjdzie im żyć, by edukacyjne cele nie były tylko „pięknymi hasłami” lecz drogowskazami, które uczeń realizuje tak w procesie szkolnej, jak i życiowej edukacji.

Literatura

- Denek K., 1994, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań-Toruń.
Kozłowski L., Kwiatkowski M.S., 1994, *Elementy teorii kształcenia zawodowego*, Warszawa.
Kupisiewicz Cz., 1994, *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa.
Kupisiewicz Cz., 1995, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa.
Lewowicki T., Mieszalski T., Szymański M.S. (red.), 1995, *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*, Warszawa.
Suchodolski B., 1983, *Wychowanie pozbawione nadziei*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
Wiatrowski Z., 1993, *Nauczyciel szkoły zawodowej – dawniej – dziś – jutro*, Bydgoszcz.

Tabela 1. Odpow. podane są w %,

Co chciałbyś w życiu osiągnąć	Zespół Szkół Mechan.-Elektron.	Technikum Gastronom.	Zespół Szkół Ekonom.	Technikum Budowlane	Technicz. Zakłady Naukowe	Zespół Szkół Odzieżow.	Technikum Ochrony Środowiska	Zespół Szkół Samoch.-Budowl.	Technikum Elektronicz.	Technikum Samoch.	Zespół Szkół Ekonom.	Tech. Ochrony Środow.
KONIECZNE:	80,0	72,4	36,0	61,0	69,0	38,8	55,0	82,6	50,0	80,7	55,0	72,0
1) Mieć udane życie rodzinne												
2) Robić to co lubię	–	48,2	24,0	50,0	57,6	55,5	58,6	69,5	46,0	57,6	60,0	61,0
3) Bardzo dobrze zarabiać	–	27,5	16,0	55,3	57,6	72,2	41,3	43,4	46,1	62,9	60,0	50,0
4) Cieszyć się szacunkiem	40,0	44,8	36,0	50,0	30,7	16,7	44,8	60,8	30,0	61,5	10,0	55,6
5) Mieć własny dom	–	41,3	8,0	50,0	69,2	61,0	38,0	39,1	38,4	50,0	45,0	61,0
6) Mieć własne mieszkanie	40,0	60,0	40,0	44,4	42,3	16,7	41,3	56,5	30,0	57,6	30,0	44,4
7) Odczuwać satysfakcję z pracy	40,0	41,3	28,0	55,5	65,5	16,7	41,3	56,5	30,3	57,6	30,0	44,4
8) Mieć samochód	–	20,6	20,0	44,4	50,0	72,2	24,1	43,4	38,4	92,3	65,0	44,4
9) Dużo podróżować	27,7	13,7	20,0	22,2	34,6	38,8	48,2	26,0	23,0	30,7	55,0	44,4

Za bardzo ważne w życiu badani uznali:

- cieszyć się szacunkiem
- odczuwać satysfakcję z pracy
- mieć dużo wolnego czasu
- zrobić karierę zawodową
- robić to co lubię
- bardzo dobrze zarabiać
- osiągnąć sukces

Tabela 2.

Co chciałbyś w życiu osiągnąć	Zespół Szkół Mechan.-Elektron.	Technikum Gastronom.	Zespół Szkół Ekonom.	Technikum Budowlane	Technicz. Zakłady Naukowe	Zespół Szkół Odzieżow.	Technikum Ochrony Środowiska	Zespół Szkół Samoch.-Budowl.	Technikum Elektronicz.	Technikum Samoch.	Zespół Szkół Ekonom.	Tech. Ochrony Środow.
BARDZO WAŻNE: 1) Cieszyć się szacunkiem	–	34,4	52,0	50,0	57,6	38,8	37,9	17,4	26,9	15,3	55,0	33,3
2) Odczuwać satysfakcję z pracy	–	44,8	48,8	33,0	19,2	33,3	44,8	43,4	30,0	7,6	45,0	38,9
3) Mieć dużo wolnego czasu	40,0	10,3	16,0	50,0	46,1	55,5	17,2	21,8	19,2	15,3	35,0	16,7
4) Zrobić karierę zawodową	–	24,1	60,0	44,4	23,0	38,8	27,5	34,8	15,3	26,9	25,0	38,9
5) Robić to co lubię	44,4	31,0	48,0	38,8	30,7	22,2	37,9	21,8	30,0	23,0	15,0	16,7
6) Bardzo dobrze zarabiać	40,0	31,0	36,0	33,3	26,9	5,5	31,0	30,4	26,9	23,0	35,0	27,8
7) Osiągnąć sukces	–	24,1	40,0	38,8	30,7	38,8	27,5	34,8	11,5	30,7	35,0	22,2

Dla badanych ważne jest również (tabela 3.):

- nie przemęczać się zbyt w życiu
- mieć dużo wolnego czasu
- pracować w znanej firmie
- zrobić karierę zawodową
- dużo podróżować
- mieć samochód

Tabela 3.

Co chciałbyś w życiu osiągnąć	Zespół Szkół Mechan.-Elektron.	Technikum Gastronom.	Zespół Szkół Ekonom.	Technikum Budowlane	Technicz. Zakłady Naukowe	Zespół Szkół Odzieżow.	Technikum Ochrony Środowiska	Zespół Szkół Samoch.-Budowl.	Technikum Elektronicz.	Technikum Samoch.	Zespół Szkół Ekonom.	Tech. Ochrony Środow.
WAŻNE:	22,2	37,9	28,0	44,4	34,6	11,1	44,8	26,0	30,0	23,0	35,0	44,4
1) Mieć własną firmę	–	27,5	64,0	27,7	30,7	16,7	41,3	43,4	26,9	23,0,0	50,0	33,3
2) Nie przemęczać się zbytnio w życiu	–	27,5	36,0	38,8	19,2	33,3	44,8	39,0	26,9	50,0	35,0	27,8
3) Pracować w znanej firmie	–	31,0	60,0	11,1	26,9	44,4	41,3	26,0	26,9	19,2	25,0	5,6
4) Zrobić karierę zawodową	27,7	27,5	36,0	55,0	34,6	27,7	27,5	39,0	19,2	23,0	20,0	22,2
5) Dużo podróżować	22,2	44,8	56,0	27,7	34,6	5,5	48,2	26,0	19,2	-	10,0	22,2
6) Mieć samochód												

Nieistotne w ocenie uczniów jest (tabela 4):

- pracować w znanej firmie
- być sławnym człowiekiem
- mieć własną firmę
- nie przemęczać się zbytnio w życiu

Tabela 4.

Co chciałbyś w życiu osiągnąć	Zespół Szkół Mechan.-Elektron.	Technikum Gastronom.	Zespół Szkół Ekonom.	Technikum Budowlane	Technicz. Zakłady Naukowe	Zespół Szkół Odzieżow.	Technikum Ochrony Środowiska	Zespół Szkół Samoch.-Budowl.	Technikum Elektronicz.	Technikum Samoch.	Zespół Szkół Ekonom.	Tech. Ochrony Środow.
: NIEISTOTNE: 1) pracować w znanej firmie	70,0	55,1	36,0	27,7	30,7	22,2	31,0	39,0	34,6	23,0	40,0	16,7
2) Być sławnym człowiekiem	66,7	58,6	60,0	38,8	65,3	5,5	34,4	26,0	61,5	34,6	70,0	44,4
3) Mieć własną firmę	–	41,3	52,0	22,2	11,5	5,5	20,6	26,0	19,2	7,6	40,0	5,6
4) Nie przemęczać się zbyt w życiu	–	34,4	8,0	22,2	30,7	5,5	17,6	43,4	23,0	11,5	35,0	27,0

Tabela 5.

Co chciałbyś w życiu osiągnąć	Zespół Szkół Mechan.-Elektron.	Technikum Gastronom.	Zespół Szkół Ekonom.	Technikum Budowlane	Technicz. Zakłady Naukowe	Zespół Szkół Odzieżow.	Technikum Ochrony Środowiska	Zespół Szkół Samoch.-Budowl.	Technikum Elektronicz.	Technikum Samoch.	Zespół Szkół Ekonom.	Tech. Ochrony Środow.
MOŻLIWE DO ZREALIZOWANIA 1) Mieć udane życie rodzinne	50,0	72,4	52,0	77,7	61,5	38,8	58,6	47,8	57,6	34,6	9,2	61,1
2) Mieć własne mieszkanie	61,0	44,8	52,0	33,3	23,0	–	44,8	43,4	38,4	30,7	6,9	38,0
3) Mieć własny dom	38,0	62,0	32,0	72,7	57,6	33,3	27,5	47,8	23,0	42,3	9,2	55,5
4) Cieszyć się szacunkiem i poważaniem	61,1	37,9	40,0	50,0	38,4	16,7	24,1	34,8	23,0	46,1	13,8	66,6
5) Bardzo dobrze zarabiać	55,5	44,8	4,0	55,5	50,0	22,2	20,6	26,0	26,9	23,0	3,4	55,5

Monika Adamska-Staroń

Pedagogiczne uporządkowanie świata edukacji w świadomości studentów-kandydatów na nauczycieli

Wstęp

Bez względu na to w jakim kierunku(ach) pójdą zmiany edukacji, w tym nauczycielskiej w Polsce, bez względu na towarzyszące im dylematy (zob. K. Denek 1997) i sposoby rozumienia edukacji (nowe, unowocześnione, zmodernizowane, rozszerzone itp.), bez względu na ontologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne problemy pedagogiki (zob. T. Hejnicka-Bezwińska, red., 1995; T. Kukułowicz, M. Nowak 1997; H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński 1997; A. Pluta 1997), a faktem instytucjonalnie potwierdzonym pozostaje obecność dydaktycznego wykonania pedagogiki, zwanej ogólną, w kształceniu studentów-kandydatów na nauczycieli.

Pedagogika ogólna pozostaje ciągle – wedle przekonującej argumentacji R. Schulza (1995) – światopoglądową inicjacją w problematykę wychowania i pedagogiki samej. Ściślej – pozostaje filozoficznym, tj. dyskursywnym komponentem owego myślenia. Rozróżnienie na światopoglądowy i filozoficzny ogląd problematyki wychowania i pedagogiki chciałabym uczynić punktem wyjścia swoich rozważań. Podpowiadają one bowiem sposób dydaktycznego podejścia do przedmiotu – pedagogiki ogólnej oraz podmiotu – odbiorcy jej treści.

Treść niniejszych rozważań nawiązuje do pewnych przemyśleń, którymi podzieliłam się w ramach III Ogólnopolskiego Spotkania Pedagogów Ogólnych, proponując zarazem pewne przemyślenia dalsze i uszczegóławiające.

Założenia własnych rozważań

Z faktu rozróżnienia pomiędzy światopoglądem i filozofią w kontekście pedagogiki, mającego w samej pedagogice ugruntowaną pozycję dzięki między innymi pogłębionej interpretacji S. Hessena (1939; zob. także A. Pluta 1992; H. Rotkiewicz (red.) 1997), chciałabym dla potrzeb współczesnego wykonania dydaktycznego pluralistycznej pedagogiki ogólnej wprowadzić dalsze rozróżnienia zawężające.

Po pierwsze, z światopoglądową inicjacją w świat wychowania studenci-kandydaci na nauczycieli stykają się znacznie wcześniej, co wynika z przyswajanych przez nich wzorów bycia w edukacji (A. Pluta 1998).

Przyjmując założenie dalsze, że świat jest kulturowo uporządkowany, mogę powiedzieć – kolejne założenie, że edukacyjne jego uporządkowanie zostało dzisiejszym studentom wdrożone wtedy, gdy jeszcze jako podmioty edukacji spontanicznej (np. rodzinnej) czy instytucjonalnej (dotychczasowa kariera szkolna) praktycznie przyswoili nie tylko wzory bycia np. uczniem, ale także wzory, którymi posługiwali się wychowawcy i nauczyciele. W innej, modnej nieco dziś konwencji, mogłabym powiedzieć, że dzisiejsi studenci, rozpoczynający systematyczny kurs pedagogiki posiadają przyswojoną, ukrytą, milczącą pedagogię. Ona m.in. będąc świadectwem i efektem edukacyjnego uporządkowania świata podpowiada czy wręcz dyktuje wyobrażenia o pedagogice jako już dyskursywnej, filozoficznej formie myślenia o wychowaniu i pedagogice (por. A. Pluta, P. Bauć 1998).

Pojęcie świadomości

„Problematyka pojęcia i zakresu świadomości podejmowana jest w dociekaniach z różnych dziedzin nauki o człowieku i społeczeństwie. Wielość punktów widzenia wynika przede wszystkim z charakteru uprawianych dyscyplin naukowych”.

Wielka Encyklopedia Powszechna określa świadomość jako całokształt charakterystycznych dla danego społeczeństwa treści i form życia duchowego składających się na sposób myślenia i jego kulturę umysłową (WEP, 1983).

W psychologii świadomość ujmowana jest jako zdolność do odbierania i systematyzowania informacji oraz rozumienia ich znaczenia. Świadomość odnosi się do tworzenia i aktualizowania określonych stanów rzeczy w umyśle (M. Kofta 1979).

W socjologii świadomość rozpatrywana jest jako świadomość indywidualna, zbiorowa lub społeczna przy czym pojęcie to zawiera nie tylko „treści

myślowe, charakterystyczne dla pewnych środowisk”, ale również „pojęcia, obrazy, przekonania i oceny”.

Istotnym elementem świadomości dla moich rozważań jest „funkcja wiedzy przyjmująca charakter relacji poznawczej bądź też odniesienia poznawczego, jak również rozumienia tego czym jest reprezentant w stosunku do tego, co reprezentuje – to jest do obiektywnej rzeczywistości. Tak rozumiana świadomość jest odbiciem przedmiotu poznania, w którym każde poznanie realizuje się w ramach jakiegoś punktu widzenia, ten z kolei wyznaczony jest przez pierwotne względem niego cele, które są wyznaczane przez życie i jego potrzeby.

T. Strawa określa strukturę świadomości jako „zespół wzajemnie powiązanych elementów, które zapewniają realizację następujących, podstawowych funkcji:

- system informacji (wiedza) tworzonych przez rzeczywistość, mająca swój wymiar w otaczającej wielkości wydarzeń i faktów,
- określony system wartości i ocen dotyczących tych zjawisk i faktów,
- nawyki, umiejętności, schematy i programy działań podejmowanych wobec obiektów.

Świadomość, jak i świadomość pedagogiczną można zatem traktować jako wynik wpływu elementów zewnętrznych oraz jako wynik wzajemnego oddziaływania. Można przyjąć za A. Kozłowską, że świadomość pedagogiczna to „zdolność do zdawania sobie sprawy z własnego zachowania i postępowania w stosunku do uczniów, rodziców, koleżanek i kolegów, jego uwarunkowań i konsekwencji oraz zdolność do doznawania przeżyć związanych z realizacją określonych zadań pedagogicznych”.

Pomysł badań

„Czy nauczyciele mogą być podmiotem zmiany, czy tylko przekazicielami wiedzy i wartości, których kanony nie oni ustanawiają, a tym bardziej w ich układaniu nie biorą udziału rodzice i dzieci?” (A. Pluta)

„Czy uczeń może być aktywnym współpodmiotem sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, partnerem w studiowaniu i poszukiwaniu rozwiązań problemów?” (Z. Kwieciński)

To najważniejsze pytanie dla pedagogiki, najistotniejsze dla pedagogiki ogólnej, zaś z punktu widzenia realizacji dydaktycznej przedmiotu pytanie kluczowe (A. Pluta).

Uznałam, że znajomość porządku świata edukacji w świadomości studentów pomoże efektywniej prowadzić zajęcia dydaktyczne, jak również pozwoli mi przybliżyć się do odpowiedzi na wyżej wymienione pytania.

Na początku roku akademickiego 1996/97 102 studentom I-go roku pedagogiki opiekuńczo-resocjalizacyjnej i II-go historii na WSP w Częstochowie zadałam dwa pytania otwarte:

1. Z czym kojarzy ci się pedagogika? 2. Czego oczekuję po pedagogice? Pytania te umożliwiają rejestrację spostrzeżeń i opinii badanych oraz pozwalają na wykazanie samodzielności i oryginalności.

Na podstawie udzielonych odpowiedzi wynika, że pedagogika kojarzy się z: wychowaniem (25%), nauczaniem (10%), pedagogiem (13%), umiejętnym postępowaniem z uczniami (10%), zrozumieniem problemów ucznia (10%), ze szkołą (10%), edukacją i jej systemem (7%), dziećmi (6%), nauczycielem (6%), sposobem nauczania (5%), kontaktami z dziećmi (3%), wpojenie zasad kultury (4%), człowiekiem i problemami (4%), WSP (4%), przystosowaniem do życia w społeczności (4%), uczniem (4%), właściwym podejściem do roli nauczyciela (4%).

Jednocześnie oczekują od niej: nauczenia się zauważać problemy innych i umiejętności rozwiązywania ich (15%), wiedzy teoretycznej i praktycznej w zakresie wychowania i nauczania (15%), właściwego podejścia do młodzieży (16%), przygotowania do roli nauczyciela (10%), umiejętności porozumiewania się z innymi (5%), współpracy (3%), zrozumienia (3%), miłej atmosfery (3%), umiejętności wychowawczych (3%), bycia dobrym pedagogiem (1%), zdolności współczucia (1%).

Zamiast zakończenia

Z takim „bagażem” uporządkowania świata edukacji, wcale nie wolnego od schematyzmu czy stereotypów, a wręcz stygmatów (R. Leppert, W. Poznaniak 1994) przystępują studenci – kandydaci na nauczycieli do studiowania pedagogiki ogólnej. Stykają się z wielością języków tej pedagogiki, ścieraniem różnych modeli myślenia o podstawach edukacji i konfrontują je z własnym myśleniem.

Rzecz jasna wiele zależy od koncepcji i konwencji dydaktycznej realizacji przedmiotu, a dotyka ona w pewien szczególny sposób asystenta, najczęściej młodego pracownika naukowego, ale przede wszystkim jako nauczyciela, który pozostaje w bezpośrednim kontakcie ze studentem w ramach konwersatoriów czy ćwiczeń. Nieodzownie staje przed nim pytanie: skoro jest nauczycielem pedagogiki, a ona jest wprowadzeniem do świata edukacji, jego interpretacją, jego uporządkowaniem, zaś odbiorca – student-kandydat na nauczyciela już często sam posiada mniej czy bardziej świadomie praktycznie uporządkowane wersje swego widzenia świata edukacji, to w jaki sposób – czyniąc zwłaszcza zadość tym wszystkim propozycjom, które projektują

wyjście poza konwencjonalną edukację akademicką (K. Denek 1997; T. Ku-kułowicz, M. Nowak 1997; H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński 1997; A. Pluta 1998; T. Hejnicka-Bezwińska 1995) – uczynić ów postulat praktycznie (dydaktycznie) i aksjologicznie (pedagogicznie) wykonalnym.

Nawiązując do powyższych rozważań pragnę zaznaczyć, iż drugi rok realizuję zajęcia z pedagogiki ogólnej w ramach autorskiej wersji pedagogiki ogólnej, jako pedagogiki pogranicza w wersji zaproponowanej przez A. Plutę.

Powyższe rozumienie pedagogiki jak i oczekiwania wobec niej pomogły mi w konstruowaniu i realizacji ćwiczeń dydaktycznych (w oparciu o autorski program A. Pluty).

Oferta dydaktyczna, o której mowa wymaga „uświadomienia sobie humanistycznej struktury prowadzonych ćwiczeń”, a następnie takiego jej przekształcenia, by szlachetny postulat sprzed 60-ciu lat S. Hessena „kształcenie siebie ma być samokształceniem” stał się możliwy do praktycznego zrealizowania.

Oferta została przedstawiona w opozycji do konwencjonalnej. Różnica polega na tym, że w tej drugiej student w osobnym fragmencie ćwiczenia komunikuje przyswajanie treści ogólnopedagogicznych (np. referuje to, co przeczytał przygotowując się do ćwiczeń), ewentualnie podejmuje dyskusję z autorem danego tekstu, zaś w ofercie niekonwencjonalnej cały akt edukacyjny przenika stosowanie przez studentów posiadanej i zdobywanej wiedzy pedagogicznej, a przy tym nie są one sobie przeciwstawne skoro o wyborze „nowej” dla siebie wiedzy o podstawach edukacji pojmowanych pogranicznie, a więc jako w procesie uczestnictwa w kulturze dydaktyczno-pedagogicznej decyduje sam student. Działa on wtedy w warunkach samokontroli, samooceny, czyli samodzielnie formułuje pytania wyodrębniające przekonanie pedagogiczne, sam sprawdza poprawność formułowanych w związku z nimi zadań i wykonywanie owych zadań. Powyższe postępowanie studentów wymaga od nauczyciela akademickiego rozwiązania problemów dydaktycznych polegających na wykroczeniu poza własne dotychczasowe czynności konwencjonalnego informowania, zadawania, sprawdzania, promowania w taki sposób, by umożliwić studentom wyłanianie przez nich określonych problemów ogólnopedagogicznych początkowo z zakresu milcząco zakładanej pedagogiki, wytwarzania przez nich pomysłów ich rozwiązania i sprawdzania trafności tych rozwiązań przez konfrontowanie, porównanie, argumentowanie i wybór świadomy „ogólnych” prawd o edukacji (M. Adamska-Staroń, M. Kowalczyk-Gnyp 1997).

Pedagogicznie rzecz ujmując „uzyskiwanie” przez studentów samodzielnie zrelatywizowanych prawd ogólnopedagogicznych o edukacji i samokontrola procesu argumentacji jest tu zarazem środkiem i celem podstawowej edukacji nauczycielskiej inicjowanej pedagogiką ogólną.

Literatura

- Denek K., 1997, *Kierunki zmian edukacji w Polsce*, [w:] T. Zimny (red.), *Oświata na wirażu. III Tatrzańskie Seminarium Dydaktyczne*, Częstochowa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (red.), 1995, *Pedagogika ogólna. Tradycja – Teraźniejszość – Nowe wyzwania*, Bydgoszcz.
- Hejnicka-Bezwińska T., Leppert T. (red.), 1995, *Przełamywanie stereotypów*, Bydgoszcz.
- Hessen S., 1939, *O jedności i sprzecznościach wychowania*, Warszawa.
- Kukułowicz T., Nowak M. (red.), 1997, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin.
- Kwiatkowska H., Kwieciński Z. (red.), 1997, *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po 1989 roku*, Toruń.
- Pluta A., 1997, *Filozoficzne aspekty rozwoju, a przemiany pedagogiki po 1989 roku*, [w:] H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po 1989 roku*, Toruń.
- Pluta A., 1992, *Kultura i kształcenie. Próba kulturoznawczego odniesienia do dydaktyki krytycznej Sergiusza Hessena*, Częstochowa.
- Pluta A., 1998, *Wzory bycia podmiotów edukacji*, Poznań, w druku, maszynopis udostępniony przez Autora.
- Pluta A., Bauć P., 1998, *Edukacja – Świat pracy – Interpretacja*, Kraków.
- Poznaniak W., 1994, *Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań.
- Poznaniak W., 1991, *Stygmatyzowanie uczniów starszych klas z zaburzeniami zachowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Rotkiewicz H. (red.), 1997, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Warszawa.
- Schulz R., 1995, *O naukowym i dydaktycznym statusie pedagogiki ogólnej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja – Teraźniejszość – Nowe wyzwania*, Bydgoszcz.
- Strawa T., 1996, *Normy kultury w świadomości studentów*, Szczecin.

Olga Łodyga

Sylwetka współczesnego dyrektora szkoły

Szkoła jest liniową jednostką organizacyjną systemu oświatowego, realizującą jego podstawowe funkcje: wychowanie i nauczanie. Zadania szkoły są trudne do bliższego sprecyzowania, gdyż przedmiotem działalności podstawowej jest kształtowanie człowieka i jego indywidualności. Na podkreślenie zasługuje rola szkoły w kulturowym i cywilizacyjnym rozwoju społeczeństwa. Szkoła jest wytworem kulturowym, więc jej kształt jest zależny od tego, jakie jest społeczeństwo. Jednocześnie szkoła może kształtować środowisko, w którym funkcjonuje. Obecnie przyspieszony rozwój cywilizacyjny wymaga, aby szkoła nadążała za zmianami występującymi w jej otoczeniu zewnętrznym. Jednocześnie działalność szkoły podlega wpływom zewnętrznym, uwarunkowaniom społecznym, politycznym i gospodarczym. Dlatego potrzebna jest aktywność środowisk lokalnych w celu tworzenia nowego modelu szkoły dostosowanego do obecnej sytuacji społeczno-gospodarczej.

Obecnie następuje wzrost strukturalnej złożoności celów edukacyjnych. Szkoła rozpatrywana jest jako szczególny typ organizacji społecznej, której celem jest kształtowanie nowoczesnego społeczeństwa. Powinna ona kształtować postawy i charaktery potrzebne w demokratycznym społeczeństwie, takie jak: umiejętność współżycia i współpracy, tolerancji oraz poszanowania godności drugiego człowieka. Szkoła jest organizacją złożoną z osób o różnorodnych zainteresowaniach i możliwościach oraz o różnych interesach. Zadaniem dyrektora szkoły jako kierującego całością procesów edukacyjnych jest wykorzystanie tych indywidualności dla osiągnięcia podstawowych celów szkoły. Jesteśmy świadkami ustawicznych przeobrażeń w stosunkach społeczno-gospodarczych. Odziaływiają one również na szkołę, która w związku z tym

powinna zmieniać się z organizacji formalnej w organizację otwartą, twórczą i innowacyjną poprzez doskonalenie organizacji, treści i metod swojej pracy.

Unowocześnianie zarządzania oświatą wymaga także badań w zakresie efektywności kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej. W procesie kształcenia i doskonalenia oraz w podejmowaniu decyzji przez kierownictwo edukacyjne należy zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo urynkowania podstawowych usług edukacyjnych w imię samoczynnej racjonalizacji systemu oświatowego (J. Tudrej 1996, s. 209).

W gospodarce rynkowej inaczej wygląda funkcja szkoły i rola jej dyrektora. Podnoszenie efektywności pracy szkoły w coraz większym stopniu jest związane z pracą dyrektora szkoły. Powodem tego jest fakt, iż obecnie dyrektor szkoły działa w odmiennych warunkach niż kilka lat temu. Wynika to z trzech podstawowych przyczyn:

- posiada on większą niż kiedyś swobodę w podejmowaniu decyzji, dlatego powinien on być bardziej kompetentny i samodzielny;
- nastąpiło zbliżenie szkół do środowiska lokalnego, poprzez ich usamorządowanie, co powinno wpłynąć na funkcjonowanie szkoły;
- szkoły funkcjonują w warunkach gospodarki rynkowej, w wyniku czego zmniejszyły się dotacje budżetowe, co powoduje że dyrektor zmuszony jest poszukiwać zasobów finansowych na utrzymanie i rozwój szkoły.

Aby sprostać powyższym wymaganiom dyrektor szkoły lat dziewięćdziesiątych musi działać w sposób odmienny niż jego poprzednicy. Współczesny dyrektor szkoły powinien być jednocześnie głównym pedagogiem i menedżerem. Czyli organizatorem zdolnym do samodzielnego i twórczego sprawowania nadzoru pedagogicznego oraz do prowadzenia własnej polityki kadrowej i samodzielnego gospodarowania budżetem szkolnym.

W analizie roli i funkcji pełnionych przez dyrektora szkoły autorka opiera się na badaniach przeprowadzonych w okresie luty-kwiecień 1998 r. w 27 szkołach podstawowych i średnich woj. częstochowskiego, katowickiego i sieradzkiego. Przebadano 27 dyrektorów szkół i 33 nauczycieli.

Na podstawie badań przeprowadzanych na dyrektorach szkół oraz nauczycielach można określić opinie dyrektorów nt. roli dyrektora szkoły oraz obraz dyrektora w opiniach nauczycieli.

Z badań wynika iż, większość dyrektorów jest ze swojej pracy zadowolona (14 odpowiedzi tak, 13 raczej tak), nie wystąpiła żadna odpowiedź negatywna. Zadowolenie z pracy osłabia przede wszystkim współpraca z przełożonymi (13 z 28).

W opiniach dyrektorów szczególnie duży wpływ na poziom organizacji pracy posiadają materialno-techniczne warunki pracy danej placówki (12) oraz system obowiązujących przepisów i wytycznych (10).

Umiejętności kierownicze i menedżerskie szczególnie ważne w pracy dyrektora szkoły. Każdy z respondentów wybrał 5 spośród wymienionych:

- sprawne podejmowanie decyzji,
- planowanie pracy szkoły,
- organizowanie pracy zespołu nauczycielskiego,
- dobór i adaptacja pracowników,
- wywieranie skutecznego wpływu na podwładnych,
- rozwiązywanie sytuacji konfliktowych,
- ocena ludzi i ich pracy,
- kontrolowanie,
- organizowanie pracy własnej,
- motywowanie do pracy,
- gospodarowanie budżetem i pozyskiwanie zasobów finansowych,
- korzystanie z komputera w pracy kierownika,
- współpraca ze środowiskiem,
- korzystanie z technik relaksacyjnych,
- podejmowanie samokształcenia z zakresu organizacji i zarządzania.

Wybrano: planowanie pracy szkoły (18 osób), sprawne podejmowanie decyzji (18 osób), gospodarowanie budżetem i pozyskiwanie zasobów finansowych (16 osób), organizowanie pracy zespołu nauczycielskiego (12 osób), rozwiązywanie sytuacji konfliktowych (12 osób).

Cechy osobowości szczególnie pożądane u dyrektora szkoły. Każdy z respondentów wybrał 5 spośród wymienionych:

- ambicje zawodowe,
- życzliwość,
- opanowanie,
- tolerancja,
- dyscyplina wewnętrzna,
- konsekwencja w działaniu,
- sprawiedliwość,
- pracowitość,
- łatwość wypowiedzania się,
- prawdomówność,
- dyskrecja,
- pogodne usposobienie,
- wytrwałość,
- uczciwość,
- inne (jakie?)

Wybrano następujące: konsekwencja w działaniu (22 osoby), dyscyplina

wewnętrzna (16 osób), sprawiedliwość (15 osób), uczciwość (15 osób), życzliwość (11 osób), opanowanie (11 osób).

Które z niżej podanych cech są szczególnie niepożądane u dyrektora szkoły? Każdy z respondentów wybrał 5 spośród wymienionych:

- niesamodzielność,
- małe ambicje zawodowe,
- uleganie wpływom,
- despotyzm,
- nieprzystępność,
- brak poczucia humoru,
- drobiazgowość,
- obawa przed ryzykiem,
- chwiejność poglądów,
- faworyzowanie swoich pupili,
- nadmiar pewności siebie,
- nielojalność,
- konfliktowość,
- nadpobudliwość,
- inne (jakie?).

Spośród cech szczególnie niepożądanych u dyrektora szkoły, dyrektorzy duży nacisk położyli na następujące: konfliktowość (19 osób), chwiejność poglądów (18 osób), uleganie wpływom (16 osób), despotyzm (15 osób), faworyzowanie swoich pupili (13 osób).

Opinie nauczycieli odnośnie cech pożądanых i niepożądanych dyrektora szkoły są zbieżne z opiniami dyrektorów.

Opinie odnośnie cech pożądanых u dyrektora szkoły kształtują się następująco: konsekwencja w działaniu (25 osób), sprawiedliwość (20 osób), życzliwość (16 osób), uczciwość (14 osób), opanowanie (13 osób).

Cechy szczególnie niepożądane u dyrektora szkoły, w opiniach nauczycieli to przede wszystkim: uleganie wpływom (20 osób), despotyzm (20 osób), konfliktowość (19 osób), chwiejność poglądów (19 osób), faworyzowanie swoich pupili (18 osób).

Na pytanie: „Czego powinien unikać dyrektor szkoły?” większość respondentów odpowiedziała, że konfliktów z pracownikami, przełożonymi i rodzicami (18 osób).

Odczucia dyrektorów odnośnie ich roli głównego pedagoga lub menedżera przedstawia się następująco: pedagog (16 osób), jednocześnie pedagog i menedżer (6 osób), pozostali (menedżer lub brak odpowiedzi).

Natomiast praca z podwładnymi przedstawia się korzystnie, gdyż w sposób dający pełne zadowolenie pracuje ponad 50% podwładnych (13 odp.) i prawie wszyscy (8 odp.).

Pedagog-menedżer to dyrektor innowacyjny, zdolny do rozwijania i unowocześniania szkoły, posiadający umiejętności kierowania zespołami ludzi. W celu sprawnego spełniania zadań przez dyrektora należy zwrócić uwagę na spełniane przez niego funkcje kierownicze. Istnieje kilka koncepcji funkcji kierowniczych. Pierwsza z nich sformułowana przez H. Fayola i unowocześniona wymienia następujące funkcje: planowanie, organizowanie, pobudzanie (motywowanie) i kontrolowanie. J. A. E. Stoner i Ch. Wankel wyróżniają również cztery funkcje kierownicze, takie jak: planowanie, organizowanie, przewodzenie i kontrolowanie (J.A.E. Stoner, C. Wankel 1994, s. 23). Trzecia koncepcja przykładowo wyróżnia funkcje: organizatorsko-kierowniczą, merytoryczną i wychowawczo-opiekuńczą (W. Kieżun 1980, s. 23). Istnieje także koncepcja wyróżniająca funkcje organiczne i nieorganiczne (S. Kowalewski 1967, s. 14 i n.). Autorzy koncentrują się w tym przypadku na funkcjach organicznych, czyli kierowniczych, które są nierozzerwalnie związane ze specyfiką stanowiska kierowniczego.

Powyższe rodzaje funkcji kierowniczych wzajemnie się uzupełniają tworząc pełny obraz zadań spełnianych przez kierownika. Najważniejsze moim zdaniem są funkcje postfayolowskie: planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrolowanie, stąd w swojej pracy chciałabym skupić się na tych właśnie funkcjach i ich zastosowaniu w pracy dyrektora szkoły.

Z funkcjami kierowniczymi związane są role kierownicze. Do najważniejszych ról organizacyjnych dyrektora szkoły należą: rola organizatora procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole, rola opiekuna i wychowawcy personelu szkoły oraz rola realizatora polityki oświatowej państwa (J. Tudrej 1996, s. 38).

Kierownik pełniąc swoje funkcje posługuje się określonym stylem zarządzania, styl ten jest charakterystyczny dla konkretnej osoby. Istnieje kilka koncepcji teoretycznych dotyczących podziału stylów kierowania. Jedną z nich wyróżnia style: autokratyczny, demokratyczny i nieingerujący (Z. Szloch, 1987, s. 193). Koncepcja stylów modelowych opracowana przez R. Likerta wyróżnia cztery style: opresyjno-autorytatywny, patronacko-autorytatywny, konsultatywny i partycypacyjny (Z. Szloch 1987, s. 201).

Chciałabym skoncentrować się na podziale dokonany przez D. McGregora określanym jako teoria X i teoria Y (A.K. Koźmiński, W. Piotrowski 1995, s. 492 i n.). Wyróżnia on style: autokratyczny i demokratyczny. Teoria X opiera się na założeniach, że człowiek jest z natury leniwy i stara się unikać pracy. Ponadto posiada ograniczone ambicje i chce uniknąć odpowiedzialno-

ści, w związku z czym pragnie by decyzje podejmowano za niego. Teoria ta mówi o autokratycznym stylu kierowania. Opiera się on na wydawaniu rozkazów i ścisłej kontroli ich wykonania oraz ograniczeniu samodzielności wykonawców. Kierownik autokrata preferuje utrzymanie dystansu do swoich podwładnych oraz surową dyscyplinę pracy.

Teoria Y jest przeciwieństwem teorii X. Zakłada ona, że praca jest naturalną czynnością życia człowieka. Dlatego należy dążyć do zainteresowania pracownika wykonywaną przez niego pracą, powodując zwiększanie wydajności pracy poprzez identyfikowanie się pracownika z celami zakładu pracy. Demokratyczny kierownik stwarza podwładnym warunki pozwalające im osiągać cele organizacji w efektywny sposób stosując zasady partnerstwa i współdziałania.

Zdecydowana większość dyrektorów deklaruje współpracę z gronem pedagogicznym opartą na zasadach wzajemnej pomocy i partnerstwa (22 osoby).

Związany z tym stosowany styl kierowania demokratyczny (12 osób) i mieszany (15 osób). Nie było natomiast nikogo, kto zadeklarowałby się do stosowania stylu autokratycznego lub biernego, co moim zdaniem świadczy o podmiotowym traktowaniu pracowników.

W szkolnictwie stosowanie stylu demokratycznego ma duże znaczenie ze względu na potrzeby ciągłych innowacji i zmian w sferze kształcenia i wychowania oraz w odniesieniu do zarządzania placówkami oświatowymi.

Bardzo ważne, może ważniejsze od stylów kierowania, jest przywództwo. Należy zwrócić uwagę na fakt występowania dwóch rodzajów przywództwa. Pierwszy z nich to management (zarządzanie-kierowanie), czyli administrowanie oparte na wiedzy wyuczonej nabywanej na uczelniach, kursach. Drugi to leadership (zarządzanie-przywództwo), polegający na przewodzeniu pracownikami. Zdolność ta może być wrodzona lub wyuczona, gdyż przywództwo nie wynika ze specjalnej kombinacji cech osobistych lub zdolności psychicznych. Każdy człowiek może nauczyć się bycia przywódcą. Dobry kierownik powinien być jednocześnie przywódcą (leader) oraz administratorem (manager) (J. Tudrej, 1996 s. 145). Z przywództwem związany jest autorytet kierownika. Najważniejszy jest autorytet rzeczywisty (osobisty) osoby kierownika, w przeciwieństwie do autorytetu formalnego opartego na posiadaniu stanowiska kierowniczego. Właśnie kierownik będący jednocześnie przywódcą i administratorem posiada autorytet faktyczny. W przypadku dyrektora szkoły duże znaczenie ma posiadanie autorytetu rzeczywistego. Wynika to z faktu, iż jest on głównym pedagogiem w szkole, czyli zwierzchnikiem wszystkich nauczycieli, a jednocześnie menedżerem czuwającym nad funkcjonowaniem szkoły jako organizacji.

Z opinii nauczycieli wynika, że autorytet dyrektora szkoły w której pracują oparty jest na zakresie formalnym władzy dyrektora (15 osób) oraz wynika z zakresu formalnego i jednocześnie walorów osobistych (11 osób). Związany jest z tym fakt, iż nauczyciele w najistotniejszych sprawach znają oczekiwania dyrektora (16 osób), natomiast pozostali: zawsze znają oczekiwania przełożonego (12 osób) lub często nie wiedzą czego od nich oczekuje (8 osób).

Reasumując: z powyższego wynika, że dyrektor szkoły drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych to nie tylko główny pedagog, lecz również menedżer-przywódca.

Literatura

- Kieżun W., 1980, *Podstawy organizacji i zarządzania*, Warszawa.
Koźmiński A.K., Piotrowski W. (red.), 1995, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa.
Kowalewski S., 1967, *Przełożony - podwładny w świetle teorii organizacji*, Warszawa.
Stoner J.A.E., Wankel C., 1994, *Kierowanie*, PWE Warszawa.
Szeloch Z., 1987, *Kierowanie szkołą w świetle teorii organizacji i zarządzania*, Warszawa.
Tudrej J., 1996, *Organizacja i zarządzanie w oświacie*, Częstochowa.

Podsumowanie

Dydaktyka ogólna stanowić powinna płaszczyznę oparcia dla przemian oświatowych. Jej dziedzina ulega w ostatnich latach dużym zmianom, podobnie jak zmianom ulega dziedzina poznania pedagogicznego. Dydaktyka staje się teorią kształcenia i samokształtowania człowieka a nie tylko teorią nauczania, kształcenie obejmuje nie tylko sferę intelektualną, lecz także sferę moralną, estetyczną i zdrowotną, ma więc kształcenie również wymiar wychowawczy związany ze sferą wartości i sferą kształtowania postaw. Kształcenie a przede wszystkim samokształtowanie nie ograniczone jest tylko do wieku szkolnego, jego elementy realizowane są w ciągu całego życia człowieka. Ten stan obszaru refleksji naukowej w dydaktyce ogólnej może mieć duże znaczenie w dziele zmieniania praktyki edukacyjnej.

Dydaktyka ogólna jest dyscypliną naukową, której obiektem poznania jest świat praktyki edukacyjnej, nie można jednak – jak to czynią niektórzy – utożsamiać dydaktyki ogólnej z praktyką i czynić ją odpowiedzialną za błędy i niedomagania praktyki, Dydaktyk ogólny nie jest odpowiedzialny za stan praktyki, ten stan zależy w dużym stopniu od polityki oświatowej i „ideologii” edukacyjnej, dydaktyk ogólny może jednak próbować ingerować w sferę praktyki stając się wówczas promotorem zmian, innowatorem lub osobą przeciwstawiającą się szkodliwym dla uczniów zmianom oświatowym, metodycznym.

Waga dydaktyki ogólnej, jej rozwój i rozrost stanowią bodziec do jej analizowania i oceniania – do namysłu metadydaktycznego. Referaty wygłoszone na seminarium były w znacznej części próbą takiego namysłu i próbą ukazania niezbędnych zmian w praktyce oświatowej, która w związku z przy-

gotowywaną reformą znajduje się „na wirażu”. Wygłoszone referaty świadczą m.in. o tym, że dydaktycy nie odcinają się od doświadczeń przeszłości lecz nawiązują do dorobku dydaktyki z przeszłości, znajdują wzmocnienie naukowe dla swoich koncepcji teoretycznych w obszarach nauk psychologicznych, socjologicznych i filozoficznych, Wygłoszone referaty zawierają odniesienia do nowoczesnych trendów kształcenia związanych m.in. z podmiotowością uczniów i nauczycieli, partnerstwem nauczycieli i uczniów, aktywnością i samodzielnością poznawczą uczniów, dialogiem dydaktycznym, autonomią nauczycieli - osób od których w podstawowym stopniu zależy powodzenie reform, Treści referatów nawiązują nie tylko do dzieł naukowych, lecz w dużej części do wyników badań empirycznych ilościowych i jakościowych, do korzystnych dla teorii i praktyki badań eksperymentalnych. Ten sygnalizowany nurt badań empirycznych daje dobre świadectwo naukowej kondycji dydaktyki ogólnej.

W toku seminarium prezentowali referaty nie tylko samodzielni pracownicy naukowcy, referaty wygłaszała także znaczna grupa ludzi młodych – asystentów i adiunktów, co dobrze wróży przyszłości dydaktyki w Polsce.

W toku obrad w pięknej scenerii Tatr Zachodnich oraz w trakcie rozmów na szlakach turystycznych m.in. Długiego Uplazu i Liptowskiej Grani tworzyły się więzi przyjaźni między dydaktykami różnych generacji, przekazywane były dobre uczucia i to również jest wartościowy dorobek zrealizowanego seminarium.

Słowa wielkiego podziękowania złożyć trzeba Organizatorom Seminarium. Należy pozostawać z nadzieją na równie udane seminarium tatrzańskie w 1999 roku.

Stanisław Palka
Polana Chochołowska, dnia 18 czerwca 1998 roku

Nota o autorach

Monika Adamska-Staroń, magister, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.

Urszula Augustyńska, doktor, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

Andrzej Stanisław Barczak, profesor zwyczajny, doktor habilitowany, Członek Prezydium Komitetu Statystyki i Ekonometrii PAN, Członek Komitetu Nauk Ekonomicznych PAN, Uniwersytet Jagielloński, Akademia Ekonomiczna im. K. Adamieckiego w Katowicach

Franciszek Bereźnicki, profesor doktor habilitowany, Uniwersytet Szczeciński

Ewa Czaja, nauczyciel szkoły w Gnieźnie

Andrzej Ćwikliński, doktor, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kazimierz Denek, profesor zwyczajny, doktor habilitowany, Członek Komitetu Badań Pedagogicznych PAN, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Romuald Derbis, doktor, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

Janusz Gnitecki, profesor , doktor habilitowany, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Danuta Hyżak, Dyrektor szkoły w Gnieźnie

Zenon Jasiński, profesor doktor habilitowany, Uniwersytet Opolski

Eugeniusz Kameduła, doktor habilitowany, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wojciech Kojs, profesor, doktor habilitowany, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie

Monika Kowalczyk-Gnyp, magister, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

Maria Kozielska, doktor habilitowany, Politechnika Poznańska

Anna Kozłowska, doktor, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

Ignacy Kuźniak, doktor habilitowany, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Tadeusz Lewowicki, profesor zwyczajny, doktor habilitowany, Przewodniczący Komitetu Badań Pedagogicznych PAN, Rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego, Uniwersytet Warszawski

Olga Łodyga, magister, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

Beata Łukasik, magister, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

Jan Adam Malinowski, doktor, Uniwersytet im. M. Kopernika w Toruniu

Stefan Mieszalski, profesor, doktor habilitowany, Prorektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Uniwersytet Warszawski

Stanisław Palka, profesor zwyczajny, doktor habilitowany, członek Komitetu Badań Pedagogicznych PAN, Uniwersytet Jagielloński

Małgorzata Piasecka, magister, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

Eugeniusz Piotrowski, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Józef Pólturzycki, profesor zwyczajny, doktor habilitowany, członek Komitetu Badań Pedagogicznych PAN, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. M. Kopernika w Toruniu

Artur Stachura, doktor, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

Janina Świrko-Pilipczuk, doktor, Uniwersytet Szczeciński

Wanda Woronowicz, doktor habilitowany, profesor Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Koszalinie, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych

Antoni Zając, doktor, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie

Tomasz M. Zimny, doktor, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

Zygmunt M. Zimny, profesor zwyczajny, doktor habilitowany, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

Mykoła Zymomrya, profesor doktor habilitowany, Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna

Waldemar Żabczyński, doktor, profesor Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej