

# Edukacja jutra

V Tatrzańskie Seminarium Naukowe

Redakcja naukowa: Kazimierz Denek, Tomasz M. Zimny

Częstochowa 2001

Seminarium i publikację dofinansowały:  
Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna w Koszalinie,  
Uniwersytet Śląski — Filia w Cieszynie,  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.

Komitet naukowy Seminarium: Kazimierz Denek (przewodniczący),  
Wojciech Kojs, Tadeusz Lewowicki, Stanisław Palka,  
Wanda Woronowicz, Zygmunt M. Zimny, Tomasz M. Zimny (sekretarz)

Recenzent: Kazimierz Wenta

Redakcja naukowa: Kazimierz Denek, Tomasz M. Zimny

Copyright ©by Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c.  
Częstochowa 1999, 2001

ISBN 83-912019-4-5

Wydawca: Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c.  
42-200 Częstochowa, ul. Pużaka 3/59  
www.menos.prv.pl e-mail: menos@post.pl  
Wydanie drugie zmienione (pierwsze w wersji elektronicznej).  
Ark. wyd. 23.

# Spis treści

Od oświaty na wirazu do edukacji jutra - Kazimierz Denek . . . . .	5
Wprowadzenie do konferencji - Zygmunt M. Zimny . . . . .	7
<b>1 Reforma systemu edukacji i jej uwarunkowania</b>	<b>10</b>
K. Denek - Reforma systemu edukacji. Nadzieje i wątpliwości . . .	11
Zygmunt M. Zimny - Edukacja z przeszłości czy edukacja dla przyszłości? . . . . .	35
Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Adam Roter - Problemy oświaty w postmonocentrycznym ładzie społecznym . . . . .	43
Stanisław Palka - Nauki pedagogiczne a edukacja jutra . . . . .	55
Wojciech Kojs - O kształtowaniu pojęć i przekonań . . . . .	60
Janusz Gajda - O nowy humanizm w edukacji jako wyzwanie jutra	76
Eugeniosz Piotrowski - Kierunki zmian procesu kształcenia w zreformowanej szkole . . . . .	89
Wanda Woronowicz - Zdziwienie jako kategoria edukacji jutra . . .	98
Tadeusz Koszczyc - Wychowanie fizyczne w zreformowanym systemie szkolnym . . . . .	106
Urszula Morszczyńska - Normy w założeniach reformy edukacji na tle nurtów współczesnej pedagogiki . . . . .	110
Antoni Zajac - Ewaluacja w edukacji. Program doskonalenia na- uczycieli . . . . .	120
Andrzej Ćwikliński - Zagadnienia opieki nad dzieckiem w refor- mowanym systemie edukacji . . . . .	128
Elżbieta Jaroni - Postawy nauczycieli wobec strukturalnej i pro- gramowej reformy edukacji . . . . .	136
<b>2 Wartości i cele kształcenia w zreformowanej szkole</b>	<b>144</b>
Marek Bogdański - Samodzielność ucznia jako cel w zreformo- wanej szkole . . . . .	145
Elżbieta Gaweł-Luty, Marianna Szpiter - Nauczyciel a edukacja aksjologiczna w zreformowanej szkole . . . . .	152

---

Krystyna Żuchelkowska, Maria Bulera - Kształtowanie obrazu ojczyzny u dzieci w wieku przedszkolnym . . . . .	163
Magdalena Fertsch, Małgorzata Pawłowska - Wartości preferowane przez uczniów, studentów i nauczycieli . . . . .	172
Ewa Czaja, Danuta Hyżak - Ojczyzna w opinii uczniów, studentów i nauczycieli . . . . .	185
Jan Adam Malinowski - O edukację regionalną i środowiskową w kształcącej i wychowującej szkole „jutra” . . . . .	193
Halina Wróżyńska - Cele edukacyjne a proces kontroli i oceny w zreformowanej szkole . . . . .	203
<b>3 Kierowanie i zarządzanie reformowana szkoła</b>	<b>218</b>
Ignacy Kuźniak - Kierowanie i zarządzanie szkołą . . . . .	219
Stefan Mieszalski - Dylematy związane z indywidualizacją pracy szkoły . . . . .	227
Eugeniusz Kamedula - Kształtowanie kompetencji nauczycieli dla zreformowanej szkoły . . . . .	235
Aniela Deja-Wąsik - Edukacja - ekonomia - zarządzanie . . . . .	243
Tomasz M. Zimny - Możliwości zwiększania skuteczności i efektywności kształcenia . . . . .	255
<b>4 Podstawy programów szkolnych i ich realizacja</b>	<b>268</b>
Franciszek Bereźnicki - Nauczanie zintegrowane w świetle badań	269
Janina Świrko-Pilipczuk - Samodzielność uczniów kończących pierwszy szczebel kształcenia . . . . .	278
Artur Stachura - Forma i treść zadania podręcznikowego jako czynniki wpływające na zdolność myślenia twórczego ucznia . . .	287
Maria Kozielska - Aktywność badawcza studentów jako składnik nowoczesnego komputerowo wspomaganego kształcenia . . . . .	295
Beata Łukasik - Rozwijanie zdolności twórczych dzieci w nauczaniu zintegrowanym . . . . .	303
Izabela Krasiejko - Niwelowanie progu między klasami młodszymi a starszymi w zreformowanej szkole podstawowej . . . . .	313
Mikoła Zymomrya, Waldemar Żabczyński - Czynniki recepcji tekstu na poziomie jego interpretacji w języku docelowym . . . .	323
Agnieszka Kozerska - Wykorzystanie problemowych metod kształcenia w rozwijaniu samodzielności poznawczej uczniów . .	334
Podsumowanie konferencji - Wojciech Kojs . . . . .	343
Krajoznawstwo i turystyka na Seminariach naukowych - Tomasz Zimny . . . . .	346

## Od oświaty na wirazu do edukacji jutra

Tematyka i problematyka V Tatrzańskiego Seminarium Naukowego rozstaje się z „oświatą na wirazu” i sięga po „edukację jutra”. Jakkolwiek wykracza ona poza ramy podejmowanej w Polsce reformy systemu edukacji, to jednak z oczywistych względów koncentruje się na niej. Będziemy szukać form, metod i środków wspomagania jej oraz swoistej służby dydaktyki humanizacji kształcenia.

Podjęte na seminarium zagadnienia „edukacji jutra” dadzą się sprowadzić do „pól problemowych” przez pytania o: jej uczestników (nauczyciele, uczniowie, ich rodzice, władze oświatowe i samorządowe); wartości, cele i zadania; plany, programy i treści; strategie, metody, formy i środki; efektywność, skuteczność i ewaluację, wzbogaconych o kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli. Jest to zrozumiałe skoro pamięta się, że o przemianach w systemie edukacji narodowej decydują przede wszystkim świątli, kompetentni i twórczy nauczyciele (K. Denek: *O powodzeniu reformy decydują kwalifikacje nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 1998, nr 3–4).

W zarysowanych „polach problemowych” edukacji jutra nie może zabraknąć kontekstów uważnego wsłuchiwanie się w to, co dzieje się nie tylko w edukacji i naukach o niej lecz także we współczesnej humanistyce.

Programy Tatrzańskich Seminariów Naukowych przewidują obrady z przerwą na obiad i kolację do późnych godzin wieczornych. Taką ich konstrukcja pozwala na „wygospodarowanie” czasu na wyjście w góry aby na szlakach turystycznych, wybranych przez ich uczestników według zainteresowań, stopnia przygotowania w tej formie krajoznawstwa i turystyki kwalifikowanej móc kontynuować dyskusje nad szczegółowymi, wzbudzającymi zainteresowanie i kontrowersje bądź pominiętymi podczas obrad seminariów kwestiami (T. M. Zimny: *Tatrzańskie Seminarium Naukowe „Oświata na wirazu”*, „Wychowanie na co dzień” 1998, nr 7–8). Przeto nawiązujemy w nich do przesłania współpracownika Komisji Edukacji Narodowej, poety Józefa Minasowicza (1718–1796), który sformułował następujące hasło, aktualne po dzień dzisiejszy „Świat takich nauczycieli chwalił i chwali, którzy nauczając chodzili, a chodząc nauczali”.

W góry udajemy się przede wszystkim „po ważne choć niewymierne wartości, które wzbogacają każdego człowieka”. Ponadto chodzimy po górach „po oddech, wzruszenie, zachwyty, spokój, zdrowie, uśmiech, przeżycie, uniesienie” (J. Kurek: *Kto idzie w góry, idzie do matki*, „Dziennik Polski” 1957, nr 201). Jest to bardzo potrzebne tym, którzy na co dzień zajmują się „trudnym siewem” aktywności dydaktyczno-wychowawczej pokoleń młodych Polaków.

Mam nadzieję, że pobyt Państwa na V Tatrzańskim Seminarium Naukowym „Edukacja Jutra” w samym sercu Tatr Zachodnich będzie kreatywny, owocny i miły. Życzę niech stanie się to udziałem wszystkich uczestników naszego seminarium.

*Kazimierz Denek*

Polana Chochołowska, dnia 14 czerwca 1999 roku

## Wprowadzenie do konferencji

Z prawdziwą radością pozdrawiam wszystkich uczestników konferencji „Edukacja Jutra” w dwunastą rocznicę podjęcia współpracy Zakładu Dydaktyki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki (bez prawa doktoryzowania) WSP w Częstochowie z Zakładem Dydaktyki Ogólnej Wydziału Studiów Edukacyjnych (z prawami habilitowania) Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Czynię to jako inicjator tej współpracy, podówczas (w roku 1987) kierownik nazwanego już Zakładu i dyrektor Instytutu Pedagogiki WSP w Częstochowie zapraszający do tej współpracy kierownika również Zakładu Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu prof. zw. dra hab. Kazimierza Denka, którego w tym miejscu szczególnie serdecznie pozdrawiam.

W ciągu tych 12 lat prof. K. Denek zainspirował trzy hasła tematyczne, wokół których rozwijała się nasza współpraca w formie bez mała corocznych konferencji i publikacji wygłoszonych referatów.

Dzięki zabiegom organizacyjnym prof. zw. dra hab. Kazimierza Denka w konferencjach naszych uczestniczyli czynnie jego najbliżsi współpracownicy, a mianowicie: prof. dr hab. Janusz Gnitecki, prof. dr hab. Eugeniusz Piotrowski, prof. dr hab. Ignacy Kuźniak, prof. dr hab. Eugeniusz Kameduła, dr Andrzej Ćwikliński, a bardzo często zapraszani profesorowie innych uczelni, jak członek rzeczywisty Polskiej Akademii Nauk prof. zw. dr hab. Czesław Kupisiewicz z Uniwersytetu Warszawskiego, Prezes Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki z Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. Edmund Tadeusz Krajewski z UAM w Poznaniu, prof. zw. dr hab. Kazimiera Paćławska, prof. zw. dr hab. Stanisław Palka i prof. zw. dr hab. Andrzej Barczak z Uniwersytetu Jagiellońskiego, prof. dr hab. Janina Parafiniuk-Soińska i prof. dr hab. Franciszek Bereźnicki z Uniwersytetu Szczecińskiego, prof. dr hab. Jerzy Stochmiałek z WSPS, prof. dr hab. Zenon Jasiński z Uniwersytetu Opolskiego, prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs Uniwersytetu Śląskiego z Filii w Cieszynie, prof. dr hab. Stefan Mieszalski z WSP ZNP w Warszawie, prof. dr hab. Wanda Woronowicz, prof. dr hab. Mykoła Zymomrya i prof. dr Waldemar Żabczyński z BWSH w Koszalinie. Ponadto w seminariach wielokrotnie uczestniczyli dr Janina Świrko-Pilipczuk z Uniwersytetu Szczecińskiego oraz dr Antoni Zajac z WSP w Rzeszowie. Z Zakładu Dydaktyki Ogólnej i Metodologii Badań WSP w Częstochowie w naszych spotkaniach uczestniczyli dr Bogusław Makówka, dr Beata Gofron, dr Tomasz Zimny, dr Urszula Augustyńska, dr Artur Stachura, mgr Agnieszka Kozerska, mgr Małgorzata Piasecka. W niektórych seminariach udział brali także inni pracownicy naszej oraz innych uczelni. Prof. Kazimierz Denek zainspirował do realizacji następujące hasła tematyczne: „Cele, treści, me-

tody i efekty kształcenia”, „Oświata na wirażu” oraz „Edukacja Jutra”. Pierwsze z nich ukierunkowało konferencje zorganizowane w latach: 1988, 1989 i 1992. Natomiast hasło „Oświata na wirażu” stanowiło myśl przewodnią seminariów w 1997 i 1998 roku. Ostatnie z haseł przyświecało V Tatrzańskiemu Seminarium Naukowemu.

Hasło: „Cele, treści, metody i efekty kształcenia” realizowane było na konferencjach w Częstochowie:

- w dniach 6 i 7 maja 1988 roku. Referaty zostały opublikowane w Pracach Naukowych WSP w Częstochowie, Seria Pedagogika nr II, 1991,
- w dniach 28–29 oraz 30 maja 1989 roku. Referaty zostały opublikowane w Pracach naukowych WSP w Częstochowie, Seria Pedagogika III i nr IV 1994.

Drugie hasło „Oświata na wirażu” zogniskowało konferencje w Zakopanem:

- w dniach 10–12 czerwca 1997 roku jako III Tatrzańskie Seminarium Naukowe w Domu Pracy Twórczej „Kłos” WSP w Częstochowie na Jaszczurówce. Pokłosie zostało opublikowane przez Wydawnictwo WSP w Częstochowie jako oddzielna publikacja książkowa,
- w dniach 15–17 czerwca 1998 roku jako IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe w Schronisku PTTK na Polanie Chochołowskiej. Pokłosie zostało opublikowane przez Wydawnictwo A. Wiśniewski jako oddzielna publikacja książkowa.

Trzecie hasło „Edukacja Jutra” to hasło V Tatrzańskiego Seminarium Naukowego właśnie odbywającego się w dniach 14–16 czerwca 1999 roku także w Schronisku PTTK na Polanie Chochołowskiej. Jestem głęboko przekonany, że hasło obecnej konferencji kryje w sobie szczególną dynamikę twórczą, zagrzewa do odpowiedzialnego spojrzenia w przyszłość, takiego które przyczyni się do rozwiania licznych obaw praktyków, rozjaśni drogi wprowadzania postanowionej już reformy edukacji narodowej.

Wszystkie wymienione konferencje poza ostatnią były organizowane bądź współorganizowane przez WSP w Częstochowie. Kierownikiem naukowym tych konferencji i sympozjów był i jest prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek z UAM w Poznaniu, za co składam Mu w tej chwili serdeczne podziękowanie, ściskam w podzięce przyjazną dłoń. Bardzo serdecznie dziękuję także wszystkim uczestnikom za ich wkład merytoryczny. Pozwalam sobie przy tej okazji wyrazić moje osobiste życzenie, aby te nasze wspólne wysiłki i osiągnięcia, jak również wysiłki wielu innych organizatorów konferencji i zespołów naukowych w Polsce były śledzone przez nasze władze, które często odwołują się do zbiorowej mądrości narodu i finansują te konferencje bezpośrednio bądź pośrednio, całkowicie bądź częściowo, aby zainicjowały wypracowanie systemu problemów i nanoszenie na ten system istotnych osiągnięć zawartych w referatach autorów, a dalej zleciły syntetyzowanie odnotowanych postępów naukowych, publikowanie ich corocznie i podawanie do wiadomości wszystkich organizatorów i uczestników przyszłych konferencji. Sprawy organizacyjne reformy edukacji zostały rozstrzygnięte, pro-



gramy edukacji zaprojektowane, metodyki realizacji zasugerowane. Ale czy już tak naprawdę dokładnie wiemy, jakie mają być cele edukacji, jakimi środkami i metodami, w jakich warunkach (które trzeba zapewnić) można postawione cele skutecznie realizować? Jakie stawiać wymagania i jak sprawdzać i oceniać ich spełnianie? Pytania stawiają i na odpowiedzi czekają nauczyciele jako bezpośredni realizatorzy reformy, uczniowie i ich rodzice.

*Zygmunt Zimny*

Częstochowa, dnia 12 czerwca 1999 roku

# **Rozdział 1**

## **Reforma systemu edukacji i jej uwarunkowania**

*Kazimierz Denek*

## **Reforma systemu edukacji. Nadzieje i wątpliwości**

Ostatnia dekada XX wieku to okres istotnych przemian politycznych, społeczno-ekonomicznych, które dokonały się w Europie. W sferze życia politycznego były to zmiany systemu sprawowania władzy, głównie w państwach Europy Środkowej i Wschodniej, upadek komunizmu, demokracja parlamentarna, rozpad jednych państw (Związek Radziecki, Czechosłowacja, Jugosławia) i powstanie nowych (Białoruś, Bośnia i Hercegowina, Chorwacja, Słowenia, Czechy, Słowacja, Mołdawia, Estonia, Litwa, Rosja, Łotwa, Ukraina).

Na czoło zmian ekonomicznych wysuwają się: prywatyzacja, wzrost znaczenia pieniądza i oparcie gospodarki rynkowej na równowadze popytu i podaży. Następuje przejście od gospodarki centralnie planowanej do rynkowej. Przed nią trudna i wyboista droga, którą dociera się do pełnej gospodarki rynkowej, ze szczególnym zwróceniem uwagi na proporcje i relacje między jej sektorami, sferami, działami, gałęziami w wymiarze mikro i makro, Polski i Europy. Najważniejsze zmiany społeczne to: przywrócenie i poszanowanie praw obywatelskich, kształtowanie podmiotowości społeczeństwa, otwarcie na świat zachodni.

### **Wyzwania przełomu stuleci i mileniumów**

Wspomniane przeobrażenia sprawiają, że coraz częściej myśli się o współczesnej Europie, jako kontynencie bez granic i podziałów. Złożyło się na to wiele przyczyn. Najważniejsze z nich to:

- Zwrócenie się Europy ku sobie samej w rezultacie likwidacji jej kolonii i powstanie niezależnych od niej państw. Europa, chcąc wypełnić lukę, która powstała po utracie wpływów w tych krajach, skierowała się ku swoim problemom.
- Obawa państw Europy przed dominacją USA i dążenie aby ich miejsca nie zajęły Niemcy, Francja lub Rosja. Zabezpieczenie przed taką ewentualnością widzą one w zjednoczeniu.
- Lęk krajów zachodniej Europy przed utratą wysokiego poziomu stopy życiowej. Pogłębiające się konflikty społeczne i narodowe, degradacja środowiska naturalnego, wzrost bezrobocia i patologii zagrażają życiu w skali jednostek i narodów. Zakłada się, że wspomnianym zagrożeniom łatwiej da się zapobiec i przezwyciężyć je jednocząc się.
- Poczucie wspólnego dziedzictwa i bliskości.
- Potrzeba holistycznej syntezy. Różnorodność i niestabilność występujące w wielu dziedzinach życia wywołują potrzebę syntezy, gotowości i niezbęd-

ności jednoczenia się Europy jako unii wielu ojczyzn (Calvocoressi, 1998; Dyczewski, 1993; Dziegielewska, 1998).

Problemy te dalekie od naukowego poznania i rozwiązania obciążą XXI stulecie. Ważne jest ich nazwanie i wskazanie, że rysują się one w formie dylematu. Dostosowywanie reformy systemu edukacji w Polsce, zwłaszcza takich jej sfer newralgicznych jak wychowanie i kształcenie do wyzwań przełomu stulecia i milenium (Biała Księga, 1997) przebiega według krzywej S. Przybiera cykliczny charakter. Etapami jej są: rozwój, spadek, powolne odradzanie się. Przypomina to mitologicznego Feniksa, który w regularnych odstępach przylatywał do Heliopolis.

Do dominujących, a zarazem podstawowych przyczyn nieudanych dotąd reform polskiej edukacji należą: ogólnikowość stawianych przed nią funkcji, czynności i zadań (celów), niedostatek środków, brak jasnego określenia teoretycznej wizji lepszej szkoły (*Szkoła: edukacja-dialog-partnerstwo*, 1998). Ponadto barierą pełniejszego rozwoju systemu edukacji w Polsce jest słabość polityki oświatowej, nie związanie jej z zachodzącymi przemianami społeczno-ekonomicznymi i oderwanie od ich priorytetów, które nie są nazbyt czytelne. Zatem niezbędne jest określenie polityki edukacyjnej. Trzeba w niej zawrzeć: filozofię edukacyjną (podstawy aksjologii i teleologii edukacji), zaniedbane odcinki edukacji, metody i środki ich przewyciężania; oczekiwania i zamierzenia oświaty wraz ze strategiami ich osiągnięcia (Lewowicki, 1999).

System edukacji w Polsce nie nadązał w ostatnich dwóch dekadach dobiegającego wieku za reformami, jakie w tej dziedzinie przeprowadzono w tym samym czasie na Zachodzie. W rezultacie znalazł się on w stanie zapaści (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1998). Kryzys ten dotyczy: ideologii edukacji; planów, programów i treści kształcenia; struktury; funkcji, czynności i zadań oświaty oraz uzyskiwanych przez nią efektów.

Jakie trzeba podjąć przedsięwzięcia aby zbliżyć wychowanie i kształcenie młodego Polaka do wyzwań XXI wieku i zadań III Rzeczypospolitej Polskiej jako przyszłego członka Unii Europejskiej na miarę naszych ambicji i możliwości? Nie chodzi o zmiany cząstkowe, doraźne, o charakterze ilościowym i koniunkturalnym, ale o głębokie przeobrażenia jakościowe w wychowaniu i kształceniu? Konieczna jest kompleksowa reforma systemu edukacji w Polsce, traktowana jako niezbędny składnik transformacji systemowej w naszym kraju. Ma ona zapewnić taki system edukacji, która pozwoli nie tylko uczestniczyć w kształtowaniu warunków społeczeństwa demokratycznego lecz je wyprzedzać.

Na konieczność reformy edukacji, która będzie nie tylko dostosowywać się do zmian ustrojowych i społeczno-ekonomicznych lecz je przyspieszać wskazują eksperci z Centrum Badań Edukacyjnych i Innowacji (Centre for Educational Research and Innovation — CERi) działającego w ramach Organizacji Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju (Organisation from Economic Cooperation and Deve-

lopment — OECD). W opracowywanym raporcie stawia się przed polską edukacją następujące cele: przejście od nauczania poznawczego do operacyjnego; głęboka reforma programowa; zachowanie nadzoru państwa w zakresie oceny pracy szkoły i uczniów, wprowadzenie ogólnopństwowych standardów edukacyjnych; sprawdziany kompetencyjne i predyspozycyjne zamiast kontroli i ewaluacji wiedzy.

Ma ona uwzględniać szereg megatrendów cywilizacyjnych funkcjonujących w dziedzinie edukacji po 2000 roku. Najbardziej charakterystyczne spośród nich to: odzwierciedlenie lokalnych potrzeb i globalnych trendów w programach nauczania i organizacji całego systemu edukacji; poszerzenie autonomii szkół; przeniesienie punktu ciężkości w nauczaniu ze szkolnego na samokształcenie w domu i miejscu pracy z zastosowaniem współczesnych mediów i środków komputerowych; włączenie do programu nauczania szkolnego ćwiczeń z zakresu twórczego rozwiązywania problemów i zasad permanentnego uczenia się; zwiększenie procentowego udziału kobiet w zarządzaniu oświatą; poszerzenie roli rodziców i społeczności lokalnych w działaniach edukacyjnych; rozwój sieci instytucji usługowych, działających na rzecz placówek oświatowych (Denek, 1999a).

Poszukuje się edukacji, która zapewni absolwentom szkół podstawowych, gimnazjów, szkół zawodowych, liceów profilowanych i uzupełniających takie cechy osobowości jak: aktywność, współpraca, współdziałanie, samorządność; przedsiębiorczość; zdolność sprostania wymogom konkurencji w gospodarce rynkowej; wrażliwość humanistyczna; szacunek do wartości wyższych i motywacja do bezinteresownych działań społecznych; pogłębiona humanistycznie motywacja wyborów, decyzji i działań; duża kultura moralna i uczuć; umiejętność do zachowań empatycznych (otwartość na drugiego człowieka), nawiązywania kontaktów, prowadzenia negocjacji, uspołecznienie; budowanie więzi międzyludzkich; odrzucanie modelu życia zdominowanego przez „mieć” na rzecz „być”, poczucie godności i kreatywności działania. Jest to równoznaczne z realizacją dewizy edukacji XXI wieku: „rozumieć świat — kierować sobą”, która określa kształtowanie stosunku poznawczego do rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, technicznej i naukowej oraz zdolność egzystencjalną do sterowania własnym życiem, pobudzaną przez wartości. Są one centralną kwestią edukacji. Bliskie są jej wskazania utworzonej przez UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Uznała ona, że edukacja powinna wspierać się na filarach uczenia się: jak przekazywać i dawać wiedzę, współdziałać w zespole, jakim być oraz współżycia ze światem przyrody (Delors, 1998).

W edukacji tej zamierza się podjąć realizację podstawowych celów kształcenia ogólnego. Są nimi: poznanie siebie, odnajdywanie harmonii i równowagi wewnętrznej; rozwijanie szacunku do uniwersalnych wartości; efektywne współdziałanie w ramach różnego rodzaju grup i wspólnot; korzystanie z zasobów informacyjnych naszej cywilizacji; współdziałanie z przyrodniczym środowiskiem.

Wkraczamy w próg przełomu stuleci i mileniów, którego podstawowym czynnikiem wzrostu będzie edukacja. Przypadnie jej zasadnicza rola w gospodarczym i kulturalnym rozwoju społeczeństw i procesie ich integracji (Cohn, Geske, 1990; Denek 1999b; *Wykształcenie a rynek*, 1998).

Edukacja to przede wszystkim relacje między pokoleniami. Dzieli je odmienność, rozwarstwienie i przepaść. Dlatego dialog między pokoleniami staje się coraz trudniejszy. Pogłębiają go dylematy: kulturalne, globalizacji ekonomicznej (rozbudowy światowego rynku kapitałów, towarów i usług), inwazji komputerów i stosunku do nich, hasła końca historii i przyjęcia w stosunku do nauki o niej „opcji zerowej”. Uważa się, że odzwierciedla ona w znacznej mierze dzieje konfliktów, walk, przemocy. Stanowi źródło ksenofobii. W obliczu jednoczenia się Europy nie ma po co do niej wracać, zwłaszcza w edukacji. Zamiast tego trzeba ustalić wspólną podstawę przyszłości i zajmować się nią.

Czy wykreślenie z dziejów wojen, powstań i związanych z nimi następstw nie grozi otrzymaniem obrazu częściowego i fałszywego?

Istotnym dylematem dla edukacji są zmiany obyczajów. Obrastają one erotyzmem w literaturze, filmie, teatrze, plastyce.

Niebezpiecznymi zjawiskami dla edukacji są: fundamentalne kwestionowanie i odrzucanie wartości uprawnionych poprzez tysiąclecia, rozpad tradycyjnie pojmowanej rodziny, akceptacja swobód i odrzucanie zobowiązań, kult pieniądza i konsumpcji, pogarda dla etosu pracy i autorytetów. Zjawiska te świadczą o rozpadzie więzi społecznych. Kosztami jego są kryminalizacja życia, korupcja władz, rozszerzanie się mafii, agresji, gwałtu, okrucieństwa, narkomanii i lekomanii. W tej sytuacji obserwuje się próby powrotów do źródeł i korzeni w postaci wartości. Czy dadzą one społeczeństwom zagubionym w niespokojnej współczesności oparcie i poczucie wspólnoty?

Edukacji pierwszych dziesiątków lat XXI wieku towarzyszyć będzie kontekst wspomnianych dylematów i sporów o wartości (Żygulski, 1999).

Edukacja w Polsce nie przystaje do nowych warunków charakterystycznych dla społeczeństwa demokratycznego (Przyszczykowski, 1999), wymagań rynku (*Wykształcenie a rynek*, 1998; Gelpi, 1996), postępującej autonomii szkół i nauczycieli, rosnącej roli organów samorządowych. Młodzież nie zdobywa w szkole umiejętności lecz wynosi z niej głowy napełnione encyklopedycznymi wiadomościami. Zamiast wzbudzania u uczniów zaciekawienia, zainteresowania i zamiłowania do poszczególnych przedmiotów spotyka się ciągle jeszcze faszerowanie ich głów nudnymi zajęciami, które działają na nich alergicznie. Jakość kształcenia i wychowania w naszych szkołach pozostawia wiele do życzenia. Dowodzą tego opłacane przez rodziców dla swych dzieci korepetycje. Wzbierają one niczym rzeki po licznych i gwałtownych opadach.

Stąd niezbędne są zmiany edukacji w naszym kraju. Nie można ich sprowadzać do zadań doraźnych, polegających a łataniu dziur w dachu bez baczenia na to, że zmurszały fundamenty. Trzeba przejść od rozproszonych, cząstkowych poczynań do działań i czynności systemowych (Denek, 1998a).

## **Argumenty krytyków podejmowania reformy systemu edukacji**

Jakie argumenty wysuwa się przeciw wprowadzanej od 1 września 1999 r. reformie systemu edukacji? Można je sprowadzić do: odrzucania reformy strukturalnej na rzecz tej, którą określa się jako programową; koncentrowania się na sprawach dla niej istotnych zamiast tworzenia gimnazjów; poprzedzenia rozpoczynania reformy starannym jej przygotowaniem; znacznej podwyżki płac dla 600-tysięcznej rzeszy nauczycieli bez dokonania oceny ich pracy. Alternatywa zmienić strukturę czy programy przypomina dylemat: „myć ręce czy nogi?” Wiemy, że trzeba mycie odnieść równocześnie do obu kończyn. Jakkolwiek zmiana programów jest konieczna to jednak nie może determinować wprowadzania systemowej reformy edukacji. Czy stawianie wymogu poprzedzenia reformy edukacji od zmian programów nie jest taktyką jej opóźniania a nawet zaniechania? Czy nie wymowne jest od 1992 r. ustawiczne zmienianie podstaw programowych, które nie przyniosło jak dotąd zadowalających rezultatów.

Nie zaniedbując prac nad programami i podręcznikami dydaktycznymi podejmuje się próby humanizacji szkoły; skoncentrowania się jej na uczniu i jego problemach, obiektywnego systemu poznawania, kontroli, analizy i ewaluacji postępów, które czynią uczniowie w nauce; porównywalne w skali kraju sprawdziany: kompetencji (po szkole podstawowej), preorientacji (na zakończenie nauki w gimnazjum) oraz państwowej matury (po liceach profilowanych i uzupełniających) równoznacznej z egzaminem wstępnym na studia wyższe (Denek, 1998c; 1999c).

Powołanie gimnazjów (istnieją w 164 krajach) to element racjonalnej przebudowy gminnych sieci szkolnych, w których znajdują zatrudnienie nadwyżki nauczycieli powstałe wskutek niżu demograficznego.

Przejście z dwu na trzy szczeblową strukturę oświaty dyktowane jest koniecznością modernizacji i europeizacji edukacji w Polsce przez podniesienie poziomu wykształcenia w drodze wyrównania startu szkolnego uczniów ze środowisk miejskich i wiejskich. Czy tak się stanie? Rodzą się tu poważne wątpliwości. Dlaczego?

## **O równy start szkolny**

Jakkolwiek Biuro ONZ d/s Rozwoju (UNDP) w raporcie *O rozwoju społecznym — Polska '98. Dostęp do edukacji* nie wymienia zmiany ustroju szkolnego wśród warunków, które decydują o tym czy nasz kraj sprosta standardom edukacyjnym

Unii Europejskiej, to jednak zwraca uwagę na wagę w tym zakresie równego startu szkolnego. Za pilne zadania edukacji w Polsce uznaje się w nim wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci ze wszystkich środowisk oraz selekcję i promocję najzdolniejszych. Jak wiadomo, na początku lat 90 drastycznie zmniejszyła się u nas liczba przedszkoli, a na wsi placówki te praktycznie przestały istnieć. W rezultacie tego zmalały znacznie szanse równego startu szkolnego dzieci ze środowisk wiejskich i małych miast. Autorzy raportu zwracają uwagę, że polskie dzieci dopiero w siódmym roku życia, a więc zbyt późno rozpoczynają edukację szkolną. W większości krajów dzieci zaczynają uczęszczać do szkoły w wieku 6 lat. Natomiast w Anglii i Holandii obowiązek szkolny obejmuje już dzieci 5-letnie.

Kolejnym choć na równi ważnym warunkiem dostępu do edukacji jest zdaniem ekspertów UNDP przywrócenie socjalnych i opiekuńczych funkcji szkół. Zostały one zredukowane istotnie w okresie rozpoczęcia transformacji systemowej w Polsce. Podkreślają, że nie docenia się roli szkoły jako zasadniczego ośrodka integracji środowiskowej. Dopominają się aby dzieci z zaniedbanych i słabych ekonomicznie rodzin mogły w niej otrzymywać posiłki, opiekę zdrowotną i zajęcia wyrównawcze.

W raporcie znalazła się też sekwencja docenianej w oświacie strategicznej i regulacyjnej roli państwa w zakresie edukacji, którą u nas przesłoniła moda na decentralizację. Jakkolwiek koncepcja reformy została opracowana przez MEN, to jednak za jej wdrażanie odpowiadać będą samorządy lokalne.

Autorzy raportu *O rozwoju społecznym — Polska '98. Dostęp do edukacji* podkreślają, że bez poparcia nauczycieli „realizacja zmian w systemie oświaty nie jest możliwa” (Nowakowska, 1999).

Podział na szkołę podstawową i gimnazjum oddziela od siebie uczniów, którzy znajdują się w różnych okresach rozwojowych. Chroni uczniów będących w młodszym wieku szkolnym przed agresją, która ich spotyka ze strony ich kolegów w starszym wieku szkolnym.

## **Kosztowna edukacja**

Eksperci Banku Światowego i Centrum Badań Edukacyjnych i Innowacji Organizacji Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju uważają, że mamy wyjątkowo kosztowną edukację z rekordowo niską liczbą 13,8 dzieci przypadających na statystycznego nauczyciela. Nierealna jest znacząca podwyżka płac dla wszystkich nauczycieli. Dlatego MEN planuje to osiągnąć w drodze podwyżek częściowych i powiązania jakości pracy z płacą nauczycieli w formie bonu oświatowego. Zamierza też rozluźnić system finansowania szkoły. Ułatwi to pozyskiwanie środków z gmin, fundacji i od osób prywatnych na określone działania.



Jeżeli uda się znowelizować Kartę Nauczyciela nastąpią zmiany w zasadach wynagradzania i awansu nauczycieli. Czekają na nich cztery stopnie kariery. Pracę zaczną od rocznego stażu, po którym podpiszą kontrakt (przynajmniej na 3 lata), później mogą otrzymać mianowanie na czas nieokreślony, wreszcie tytuł nauczyciela dyplomowanego. Każdy awans poprzedzony zostanie egzaminem, który będzie można zdawać dwukrotnie. Po każdym awansie będzie rosła pensja o 25% najniższego wynagrodzenia.

Oprócz tych czterech stopni przewiduje się honorowy tytuł profesora oświaty. Starać się o niego może nauczyciel dyplomowany z 20-letnim stażem pracy. Wiązać będzie się z tym jednorazowa gratyfikacja finansowa.

### **Dlaczego nie można zwlekać z przeprowadzeniem reformy?**

Odkładanie reformy systemu edukacji na lepsze czasy, które nie wiadomo czy nastąpią prowadzi donikąd. Traci na tym całe społeczeństwo. Dźwiga ono ciężar anachronicznego szkolnictwa zawodowego, w którym uczy się ca 40% absolwentów szkół podstawowych. Ich absolwenci to w 60% przyszli bezrobotni. Aby zapewnić naszej młodzieży równe szanse z rówieśnikami Unii Europejskiej stajemy przed koniecznością zdecydowanej walki z przeciętnością kształcenia i podniesienie jego poziomu, zwłaszcza na odcinku nauki języków obcych i przygotowania do wymogów zmiennego rynku pracy.

Za przyjętym momentem zmian w systemie edukacji przemawiają: oczekiwania uczniów co do lepszego przygotowania ich do wymogów zmiennego rynku pracy; niż demograficzny, który obniża koszty wprowadzenia reformy i konieczność wykorzystania dla jej potrzeb dynamiki, która towarzyszy rozpoczętej przebudowie podziału terenowego oraz administracji publicznej. Dlatego M. Kruczkowska (1999) uważa, że „wszelkie pomysły czekania z reformą na lepsze czasy to zwykłe mydlenie oczu”.

### **Wychowanie**

Jak już o tym wspomniano, szkoła jest podstawowym ogniwem edukacji młodego pokolenia. Powinnością jej jest wprowadzenie dzieci i młodzieży w tradycje kultury narodowej i jej dziedzictwo, wyposażenie w system wartości, umiejętności i wiedzy oraz nauczenie uczniów takiego organizowania wolnego czasu, które służy wielostronnemu rozwojowi ich osobowości (Denek, 1998b).

Czy i w jakim zakresie planowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) reforma systemu edukacji spełnia wymagania XXI wieku na odcinku wychowania i kształcenia młodych Polaków?

Reforma systemu edukacji zmierza ku stworzeniu szkole ram prawnych i organizacyjnych żeby mogła ona skutecznie realizować swoje cele wychowawcze

i kształcące, skoncentrowane na uczniu traktowanym przez nią podmiotowo i po partnersku. Zakłada intensyfikację oddziaływań wychowawczych na takich zaniedbanych odcinkach, jak: pomoc w uzyskaniu orientacji etycznej i hierarchizacji wartości, personalizacja życia w rodzinie, grupie rówieśniczej i społeczeństwie; kształtowanie etyki pracy. Przypomina o priorytecie wychowania młodego pokolenia Polaków, które należy do obowiązków rodziny współpracującej ściśle ze szkołą. Podkreśla, że na szkole spoczywa zadanie zapewnienia uczniowi integralnego rozwoju wszystkich sfer jego osobowości. Przywiązuje należyłą uwagę do warunków wychowania w szkole. Zalicza do nich: czas na wychowanie, liczebność klas i zbieżność oddziaływań wychowawczych nauczycieli na odcinku aksjologicznych podstaw wychowania oraz form i metod oddziaływania w tym zakresie. Przestrzega przed ideologizacją wychowania (MEN, 1998).

Ze względu na pogłębiające się patologie społeczne, przestrzec trzeba przed traktowaniem procesu wychowawczego jako samodzielnego, autonomicznego od dydaktyki działania i zadania.

Dlatego do wytycznych opracowywania podstaw programowych warto wpisać zakres i zasięg niezbędnej wiedzy, zapewniający równoległość aktywności dydaktycznej i wychowawczej. Jest to oczywiste skoro pamięta się o tym, że iluzją jest uczenie solidarności, patriotyzmu, delikatności uczuć, tolerancji, etosu pracy teoretycznie poza treściami dydaktycznymi i działaniami.

## **Szkoła wychowuje przede wszystkim przez dobrą dydaktykę**

Przewycięzenie dysfunkcjonalności edukacji szkolnej wymaga daleko idących zmian w wartościach, celach, treściach kształcenia oraz kontroli i ocenie wiedzy uczniów. Stąd warto przyjrzeć się bliżej tym komponentom procesów wychowania i kształcenia.

**Przywracanie edukacji i naukom o niej systemu wartości i celów oraz nadawanie im właściwego sensu.** O efektywności systemu edukacji narodowej możemy mówić wtedy, gdy jej korelaty współprzyczyniają się w optymalnym stopniu do osiągnięcia wartości i celów. Są one ogólnymi, podstawowymi znakami orientacyjnymi przy wyborach i możliwościach aktywności w różnych ogniwach edukacji narodowej. Odgrywają rolę ważnych regulatorów ludzkich zachowań. Stanowią spójny pryzmat patrzenia na świat.

**Wartości.** To kluczowe pojęcie dla wielu dyscyplin naukowych. Jest ono tak uniwersalne, że może pretendować do roli „przekraczania dotychczasowych paradigmatów” w edukacji i naukach o niej. W naukach społecznych nie ma jednomyślności co do istoty wartości. Spośród możliwych określeń dla celów tego artykułu przyjmiemy, że wartość to „dowolny przedmiot materialny lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują im ważną rolę

w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus.” (Szczępański, 1972)

B. Schulz (1973) podkreśla, że istotą rzeczywistości jest sens. Czy istnieje dla edukacji coś bardziej racjonalnego, jak poszukiwanie „sensu ludzkiej, wielorakiej i ograniczonej rzeczywistości”. Wyraża ją świat wartości. Ogniskuje się on wokół transcendentnej triady: prawdy, dobra i piękna. Każda z tych wartości uszlachetnia poszczególne strony natury ludzkiej. Prawda doskonali intelekt, a dobro i piękno odpowiednio wolę i uczucia. Prawda, dobro i piękno są do osiągnięcia w edukacji jako jej zadania. Nie przedstawia się ich, jako coś oczywistego. Wymagają one twórczego wysiłku. Znalezienie i zrozumienie prawdy stanowi przeciwwagę dla postaw egoistycznych. Pomaga w przygotowaniu człowieka akceptującego zmienność i różnorodność świata (Cichoń, 1996; Denek, 1999a; Denek, 1994; Gnitecki, 1995; Pasterniak, 1993).

Poza wspomnianą triadą do ogólnoludzkich wartości zalicza się m.in: demokracja, humanizm, solidarność, godność i prawa człowieka, dobra wspólne, praca, wolność, sprawiedliwość, sumiennosc, rzetelność, pokój. Droga do pokoju, jak naucza Jan Paweł II wiedzie przez prawdę. Pytanie o nią jest pierwszym krokiem do wolności. W wychowaniu i kształceniu istotne są takie wartości, jak: uznawanie tolerancji, poszanowanie odmiennych opinii, miłość bliźniego, przeciwstawianie się egoizmowi i konsumpcyjnemu stosunkowi do życia, poczucie odpowiedzialności, niezależność działania, otwarcie na inne kultury i rasy.

W prawie półwiecznej naszej historii po drugiej wojnie światowej starano się uniwersalny system wartości pomniejszać i zastępować. Posługiwano się stosunkowo szerokim repertuarem działań przeciw wartościom. Były one też przedmiotem manipulacji i ignorancji. J. Tischner (1998) uważa, że w komunizmie podstawowe wartości straciły sens wartości absolutnych ulegając relatywizacji przez interes klasowy.

Stoimy przed koniecznością przywrócenia edukacji i naukom o niej systemu uniwersalnych (ogólnoludzkich) i swoistych (narodowych) wartości i nadania im właściwego sensu. Ponadto chodzi o stworzenie w czasie zajęć dydaktycznych wychowawczych takich sytuacji aksjologicznych, które sprzyjają rozpoznawaniu, akceptowaniu, respektowaniu i przeżywaniu wartości. Zadania te stara się podejmować „dydaktyka wartości” (Pasterniak, 1991).

**Cele.** Istnieje ścisły związek między wartościami i celami edukacji szkolnej. Pierwsze z nich tworzą jakby niewidzialną oś, podczas gdy drugie dostrzegalne są lub dają się bez trudu ujawnić.

Co rozumie się pod pojęciem celów edukacji szkolnej? Są to sensowne, świadome, z góry oczekiwane, planowe a zarazem w miarę konkretne efekty kształcenia. Są one projekcją przyszłości. Odnoszą się do pożądanых zmian, które zachodzą w wiedzy, w umiejętnościach, zdolnościach poznawczych i zainteresowaniach uczniów pod wpływem procesu dydaktyczno-wychowawczego. Chodzi tu o zmiany, które są kategorią rozwoju (Kohlberg, Mayer, 1993).

Cele są jednymi z najważniejszych motywów aktywności ludzkiej. Regulują zachowanie ludzkie, nadają porządek i sens życiu, pomagają człowiekowi w tworzeniu i uregulowaniu przyszłości i odkrywaniu własnych możliwości.

Jakie są cele edukacji szkolnej? Do niedawna jej cele zdominowane były kształceniem funkcjonariuszy ideologii narzuconej nam w rezultacie ustalonego w Jałcie „porządku” w tej części Europy. Teraz od edukacji szkolnej oczekuje się przygotowania kompetentnych animatorów współczesnej cywilizacji kapitalizmu demokratycznego opartego o poszerzone pole wyboru w dziedzinach gospodarki, polityki, kultury. Aby dokonać tego trzeba wrócić do idei platońskiej: szkoła musi uczyć prawdy, wychowywać do dobra, kształtować do tworzenia piękna. Oznacza to wychowanie polegające na takim pomaganiu uczniom by stawali się w pełni ludźmi otwartymi na wartości, umiejącymi dokonywać preferencji w ich hierarchicznym układzie.

Zasadniczym źródłem celów edukacji są wartości. Edukacja bez wartości traci na humanistycznym znaczeniu, staje się tresurą na użytek państwa (Kwieciński, 1992; Lewowicki, 1994). Z kontekstu rozważań na temat wartości wynika rola celów w edukacji i nauk o niej. Są one niezbędnym ogniwem osiągnięcia wartości.

Znajomość istoty, rodzajów, funkcji celów edukacji, sposobów ich określania i realizacji w procesie kształcenia stanowi jedną z cech konstytutywnych tych, którzy uczą i wychowują, a zarazem ważny komponent identyfikacyjny ze stanem nauczycielskim. Tymczasem z badań eksperymentalnych w szkołach ogólnokształcących (stopnia podstawowego i licealnego) i zawodowych (zasadniczych i średnich) Pomorza i Wielkopolski przeprowadzonych — w ramach seminariów magisterskich — przez Zakład Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu w latach 1980-1999 wynika, że 87,4% nauczycieli nie określa celów lekcji. Okazuje się, że świadomość roli celów w edukacji, formułowania ich, a zwłaszcza operacjonalizacji i konsekwentnej realizacji nastęrcza nauczycielom, a także dyrektorom szkół duże trudności. Ustalone przez nich cele edukacyjne nie spełniają z tego zakresu wymogów sformułowanych przez prakseologię, psychologię i dydaktykę ogólną.

Cele edukacji poprzedzają rozpoczęcie procesu kształcenia, stanowią jego impuls, motyw i antycypację (uwewnętrznienie). Ponadto wyznaczają efekty uczenia się i nauczania. Efekty te są tym wyższe i satysfakcjonujące, im bardziej są cenne dla podmiotów uczestniczących w procesie dydaktyczno-wychowawczym (Palka, 1993).

Każdy z celów edukacji powinien być dostrzegalny, rozróżniany i określony w taki sposób, by można ustalić stan jego realizacji; wykonalny, możliwy do realizacji w ustalonym czasie; logiczny, nie zawierający wewnętrznych sprzeczności; rzeczowy i precyzyjny, tzn. przedstawiający systematyczny opis tego, co chcemy osiągnąć; wymierny.

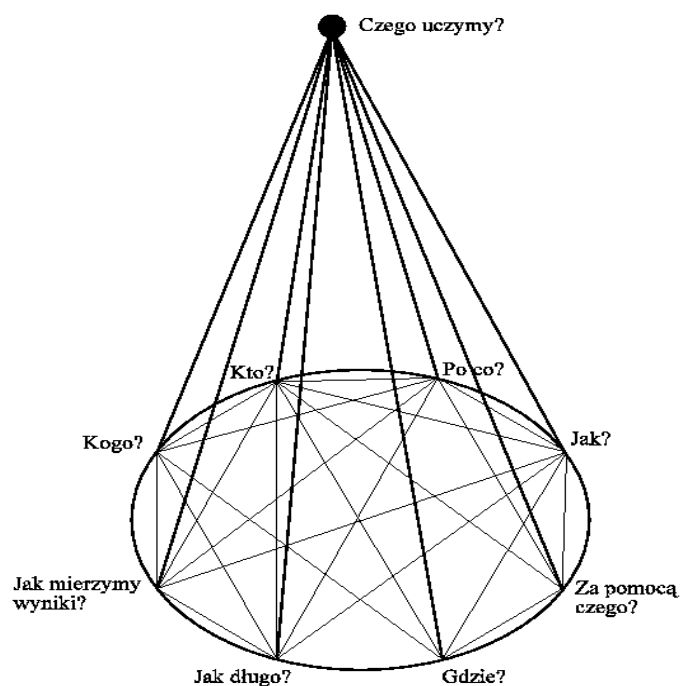
W edukacji a zwłaszcza w naukach o niej stosuje się — w zależności od przyjętych kryteriów podziału — różne poziomy celów. W klasyfikowaniu dominują ujęcia opisowe i taksonomiczne. Pierwsze zawierają sformułowania ogólne i względnie uporządkowane listy celów szczegółowych. Nie są one wyczerpujące i rozłączne. Z kolei ujęcia taksonomiczne są w miarę kompletne i szczegółowe.

Dla nadania celom edukacji większej określoności klasyfikuje się je na: ogólne (uniwersalne), pośrednie, szczegółowe i operacyjne. Pierwsze z nich wyrażają to, co ma być produktem „końcowym szkoły”. Wyraża się je w kategoriach funkcji. Jeżeli wyróżnimy z nich czynności, wówczas otrzymamy cele pośrednie. Aby mogły one służyć praktyce szkolnej, muszą zostać przełożone na język konkretnych zadań. Oznacza to wyrażanie ich w kategoriach zadań czyli szczegółowych celów edukacji w odniesieniu do poszczególnych lekcji. Wielu badaczy proponuje wprowadzenie interesującego nas tu elementu procesu wychowania i kształcenia do postaci celów operacyjnych. Oznacza to nadanie im takiej formy, aby w rezultacie ich realizacji uczeń mógł odpowiedzieć, co zna, rozumie, umie i chce.

Niezbędna jest orientacja celów edukacji na osiągnięcie zadań szczegółowych. Można ją porównać do schodów, w których każdy stopień prowadzi do następnego. Jeżeli nie dotrze się do kolejnego z nich, wszystkie poprzednie przestają się liczyć.

Dokonując operacjonalizacji celów edukacji nie można zapominać o przestrodze G. Higheta (1957), że określając zbyt ściśle punkty odniesienia dla procesu dydaktyczno-wychowawczego, w rzeczywistości ryzykuje się zmarnowanie jego możliwości. Autor ten zapytuje: czy wszystko w procesie kształcenia musi być „zdefiniowane, rozłożone na czynniki pierwsze i mierzone”? Czy nie ma w nim miejsca dla „spontanizacji i sztuki uprawianej przez człowieka wykształconego”? że wychowanie i kształcenie nie są podobne do wywołania „reakcji chemicznej”. Znacznie bardziej przypominają malowanie obrazu, komponowanie utworu muzycznego, uprawianie ogrodu, pisanie listu do bliskiej osoby. Jednocześnie spostrzega, że spontanizacja w nauczaniu, uczeniu się i wychowaniu musi wywodzić się z planu ustalonych celów edukacji, a nie z ignorancji.

**Treści kształcenia.** Pod tym pojęciem rozumiemy „uporządkowane czynności, których opanowanie ma umożliwić bądź ułatwić człowiekowi ukształtowanie jego stosunków ze światem go otaczającym” (Okoń, 1996). Decydują one w znacznym stopniu o strukturze, poziomie i stopniu nowoczesności edukacji. Wynika to z miejsca treści dydaktycznych w procesie wychowania i kształcenia. Wykazuje to wyraźnie rys. 1. Treści kształcenia wyraża w nim pytanie: czego uczy my? Odnosi się ono zarówno do wiedzy typu: wiedzieć, że, jak i dlaczego?



Rys. 1. Treści dydaktyczne w procesie kształcenia

(Cz. Kupisiewicz: *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa 1996)

Tymczasem treści kształcenia w szkole charakteryzuje: encyklopedyzm, werbalizm, addytywizm, uniformizm, jednostronność, dysharmonia między treściami kształcenia a możliwościami uczniów, akademizm i brak powiązania z życiem.

Jak dobierać treści kształcenia? Co robić by zawierały one jasną i czytelną ideę wychowawczą, rezygnowały z ideologicznej doraźności i opowiadania się „po stronie”? Trzeba je dobierać tak, żeby pomagały uczniowi w kształtowaniu się, rozwoju, dorastaniu do uczestnictwa w kulturze i cywilizacji. Mają one służyć rozwojowi aktywności poznawczej i moralno-społecznej młodzieży, przygotowywać młode pokolenia do pracy i uczestnictwa w kulturze oraz uwzględniać potrzeby życia osobowego jego poszczególnych jednostek (Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, 1989; *Raport o stanie oświaty w PRL*, 1973).

Treści dydaktyczne trzeba podporządkować realizacji kanonu wykształcenia ogólnego. Obejmuje on kształcenie: językowe, historyczne, społeczne, matematyczne, przyrodnicze, techniczne, fizyczne. Nie mogą one też nie uwzględniać myśli przewodnich zawartych w ideach: kształcenia ustawicznego, obywatelskości europejskiej; przekraczania dotychczasowych granic, służby społecznej oraz funkcjonalności i kompetencji (Kaczor, 1998).

Znaczną pomoc w doborze i układzie treści kształcenia może okazać branie pod uwagę czy i o ile one ułatwiają realizację takich wskazań procesu wychowania i kształcenia, jak: bądź proaktywny; zaczynaj z wizją końca; rób najpierw to, co najważniejsze; myśl w kategoriach wygrana — wygrana; najpierw staraj się zrozumieć, potem być zrozumiany; synergia; ostrzenie piły. W Liceum Ogólnokształcącym STO w Człuchowie wskazania te podniesiono do rangi kolejnych zasad: samoświadomości, własnej wizji i odpowiedzialności; przywództwa i misji; zarządzania czasem i wyborem priorytetów w odniesieniu do ról i celów; szukanie obopólnej korzyści; twórczej współpracy, ciągłej samoodnowy (Berłowski, 1998).

Zmiana w treściach kształcenia zaznaczy się też w określeniu innych niż dotąd proporcji między wiedzą o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Więcej miejsca zajmować będzie wiedza dotycząca współczesności i przyszłości. Wyraźnym rysem zmian w treściach kształcenia okaże się nasilająca się w nich tendencja do korelacji, koncentracji i integracji. W miejsce zatomizowanych treści edukacji w szkole wprowadzi się ujęcia ich w bloki tematyczne i interdyscyplinarne. Oddają one lepiej rzeczywistość i ułatwiają efektywne jej poznawanie, rozumienie i skuteczniejsze w niej działanie.

Przy doborze i układzie treści kształcenia zasługuje na uwagę ten kierunek poszukiwań, który nazywa się ontodydaktyką. Zapewnia ona uzyskanie takiego kształtu przedmiotu nauczania, który pozostaje w zgodzie ze strukturalnym, hierarchicznym i zintegrowanym charakterem wiedzy. Dzięki ontodydaktyce możemy przekazać uczniom większe zasoby wiedzy w skondensowanej, ale przyswajalnej formie. Krytyczna analiza i odrzucenie tradycyjnych, a niekoniecznie

przydatnych w aktualnych zastosowaniach części treści kształcenia zmniejsza ich objętość i pozwala na niezbędne uzupełnienia programów nauczania.

**Nowy wymiar oceniania uczniowskich osiągnięć szkolnych.** Podjęta przez Ministerstwo Edukacji Narodowej reforma systemu oświaty stawia na porządku dziennym ocenianie postępów ucznia w nauce i nadaje mu inny wymiar. Polega on na odejściu od oceniania wiadomości, umiejętności i nawyków uczniów na rzecz ewaluacji ich kompetencji. Powoduje to, że ocenianie teoretycznych i praktycznych umiejętności ucznia staje się procesem i urasta do ważnego elementu ewaluacji procesu dydaktyczno-wychowawczego i aktywności szkoły.

Rezultat jego nie będzie sprowadzał się do stopnia szkolnego. Ocenianie przede wszystkim ma: dostarczyć uczniowi informacji o jego kompetencjach (które z umiejętności i na jakim poziomie ma już opanowane), ukazać autentyczne z tego zakresu sukcesy, niedociągnięcia, usterki, braki i porażki. Uzupełnienie tych informacji przez nauczyciela, konstruktywny komentarz co zrobić żeby uporać się z niepowodzeniami, a następnie ponownie zaprezentować osiągnięcia i poddać je ocenie. Uczeń zostaje włączony do współodpowiedzialności za efekty edukacji w szkole. Traktowany podmiotowo i po partnersku z czasem sam może i potrafi zdecydować, które z umiejętności i na jakim poziomie może osiągnąć. Pojmowane w ten sposób ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów sprzyja wyzwaniu wśród nich ambicji i kreatywnego działania. Ponadto kształtuje ono umiejętności samokontroli i samooceny własnych możliwości edukacyjnych uczniów oraz motywuje ich do coraz lepszych efektów kształcenia.

Wbrew obiegowym opiniom obiektywne ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów należy do pracochłonnych i czasochłonnych czynności zawodowych „trudnego siewu”.

Poprzedzają je takie złożone działania, jak: analiza wymagań programu nauczania; operacjonalizacja celów kształcenia, zgodnie ze wskazaniem kategorii taksonomicznych i poziomów wymagań poszczególnych ocen szkolnych; sformułowanie jednoznacznie rozumianych przez uczniów wymagań stawianych im w procesie edukacji szkolnej; zaplanowanie badań wyników kształcenia o charakterze diagnostycznym, kształtującym i sumującym oraz przygotowanie korespondujących z nimi narzędzi pomiaru dydaktycznego; przeprowadzenie zaplanowanych badań osiągnięć szkolnych poszczególnych uczniów i całej klasy oraz ich analiza i interpretacja; poinformowanie o tym bezpośrednio zainteresowanych efektami edukacji szkolnej. W rezultacie tej procedury postępowania formułuje się wnioski odnoszące się do ucznia (jakie podjąć się przedsięwzięcia żeby mu pomóc w osiągnięciu sukcesu), nauczyciela i edukacji procesu kształcenia (decyzje o zmianach w treściach, metodach, formach i środkach dydaktycznych). Trzeba dążyć żeby ocenianie to stosowali w szkole wszyscy nauczyciele. Dużą rolę w tworzeniu szkolnego systemu oceniania mogą odegrać dyrektorzy szkół (Czapnik, 1998).



Kwalifikowanie osiągnięć uczniów w sensie poznawania, kontroli, analizy i oceny ich wiedzy i umiejętności należy do podstawowych ogniw procesu dydaktyczno-wychowawczego współczesnej edukacji szkolnej. Nie jest ono celem samym w sobie tego procesu, lecz jego etapem, a zarazem środkiem prowadzącym do samokontroli i samooceny wiedzy i umiejętności uczniów. Pomimo wielu poszukiwań zagadnienie kontroli i oceny wiedzy i umiejętności uczniów nie zostało należycie rozwiązane. Ciągłe się nim jeszcze mówi jako o „nieśmiertelnym, otwartym” problemie weryfikacji wyników kształcenia, względnie ewaluacji rezultatów edukacji szkolnej (Denek, 1977; Denek, Gnitecki, Kuźniak, 1984; Denek, Kuźniak, 1980; Korporowicz [red.], 1997; Niemierko, 1997), nad którym nie ustają spory i dyskusje.

Przewidziane w reformie systemu edukacji szkolnej sprawdziany: kompetencji (po szkole podstawowej), preorientacji (na zakończenie nauki w gimnazjum) oraz państwowej matury (po liceum) równoznacznej z egzaminem wstępnym do uczelni stawiają na porządku dziennym problematykę kwalifikowania postępów ucznia w nauce.

Posiadamy „fatalny system oceniania uczniów” (Zawadzka, 1998). Tymczasem ocena ma: służyć realizacji celów kształcenia; określać poziom wykonania zadań uczniowskich, zarówno w sensie jakościowym jak i ilościowym; dostarczać informacji, które są niezbędne dla wprowadzenia korekt i podejmowania decyzji w procesie nauczania i uczenia się, przyczyniać się do jego polepszania. Wymaga stosowania różnorodnych form, metod, środków umożliwiających doskonalenie kontroli i oceny postępów jakie czynią uczniowie w nauce (Fernandez, 1998).

Reformatorzy edukacji zakładają, że ten stan uda się przezwyciężyć jeżeli poznanie, kontrola, analiza i ewaluacja wyników edukacji szkolnej będą się odbywać w formie testów.

Podstawowym celem oceniania jest przedstawienie, w jakim stopniu osiągnięto zakładane cele kształcenia. Będzie to możliwe wtenczas gdy cele zostaną sprecyzowane w sposób precyzyjny i jednoznaczny.

Rozróżnia się ocenę (z uwagi na sprawowaną przez nią funkcję): diagnostyczną, formatywną i sumatywną. Pierwsza z nich określa stan wiedzy ucznia na wejściu procesu kształcenia. Środkowa dostarcza informacji w jakim stopniu uczeń opanował treści dydaktyczne lekcji, jednostki metodycznej. Służy poznaniu popełnianych błędów w celu ich przezwyciężenia. Dzięki temu przyczynia się do podejmowania trafnych decyzji zorientowanych na zwiększenie efektywności edukacji szkolnej. Ocena sumatywna ma charakter ogólnego, finalnego osądu i selekcji. Pociąga za sobą poznanie, kontrolę i analizę efektów uczenia się. Decyduje o zaliczeniu bądź nie przedmiotu nauczania i promocji ucznia do następnej klasy.

W testach stosuje się punktowe narzędzia oceny osiągnięć ucznia. Zachodzi wówczas konieczność przeliczenia wyników liczbowych na ocenę szkolną. Inaczej nie byłyby te rezultaty porównywalne i zrozumiałe.

W praktyce szkolnej ocenom przypisuje się wartości liczbowe od 1 do 6. Zakłada się tu istnienie linearnej skali ocen. Przyjmuje się, że między osiągnięciami na ocenę dostateczny i dobry jest analogiczna różnica, jak między postęпами, które wyraża się oceną dobrą i bardzo dobrą. Nie ma to żadnego uzasadnienia. Nieracjonalność takiego rozwiązania K. Stróżyński (1998) wykazuje na przykładach. Autor ten proponuje przyjęcie dla poszczególnych ocen następujące wartości liczbowe: ndst — 0, mnr — 1, dst — 3, db — 7, bdb — 15, cel — 31. Uważa że skala ta nagradzając wysokie osiągnięcia ucznia, lepiej motywuje go do wysiłku. Pozwala bardziej wnikać w sukcesy i porażki ucznia oraz w ich przyczyny. Dotychczasowa skala premiowała przeciętność.

W praktyce szkolnej warto sięgać po testy sprawdzające wielostopniowe. Zawarte w nich grupy zadań „reprezentują wymagania programowe na poszczególne stopnie szkolne”. Zgodnie ze stosowaną u nas skalą stopni szkolnych konstruowanie tego testu wymaga podziału treści kształcenia na zakresy obejmujące sekwencję podstawową (A — którą powinni opanować wszyscy uczniowie), rozszerzoną (B) i pogłębioną (C). Opanowanie treści odpowiednio na poziomie (A+B) i (A+B+C) odpowiada wymaganiom na stopień dobry i bardzo dobry (Niemierko, 1997).

Powstaje pytanie czy testy są w stanie przewyciężyć niedostatki konwencjonalnego systemu ewaluacji osiągnięć uczniów w edukacji szkolnej? Czy można im powierzyć sprawdzanie w jakim stopniu uczniowie posiadają kompetencje? Sprawdzają one przede wszystkim zdobyte wiadomości, a w mniejszym zakresie umiejętności. Co najwyżej badają rezultaty myślenia, bez wnikania w jego proces. Trudno też jednoznacznie je interpretować.

Trzeba poszukiwać takich rozwiązań ewaluacji postępów uczniów w szkole, które byłyby: ekonomiczne, tzn. umożliwiałyby jednoczesne sprawdzenie wiedzy i umiejętności dużej liczby uczących się w możliwie krótkim czasie; wykazywały oprócz zakresu również jakość nabywanych przez nich kompetencji; stwierdzały nie tylko formalne efekty uczenia się, lecz także przebieg operacji umysłowych, które towarzyszą uczniom w czasie osiągania wyników nauczania; dokładnie informowały ich o tym, co już wiedzą, rozumieją i umieją, a czego muszą się jeszcze nauczyć, co pogłębić i uzupełnić; były urozmaicone, ujmujące wiadomości, umiejętności i nawyki w nowych związkach i sytuacjach, a tym samym pozwalały stwierdzić stopień operatywności sprawdzanego zasobu wiedzy; eliminowały u młodego pokolenia szkodliwe wzruszenia w postaci strachu i lęku; prowadziły do umotywowanej i obiektywnej oceny i samooceny. Coraz częściej uważa się, że tym wymaganiom czyni zadość wiele metod, form i środków ewaluacji rezultatów edukacji szkolnej. Poza testami należą do nich: różne formy kontroli konwencjo-

nalnej, programowanej, probabilistycznej i standaryzowanej, globalny wskaźnik poziomu wiedzy uczniów (kryterium Q), kryteria i normy ocen. Do cech konstytutywnych tych form, metod i środków ewaluacji postępów uczniów w nauce należą: obiektywność, kompletność i masowość; objęcie ewaluacją wszystkich uczniów w danej klasie, szkole, kraju z szerokiego zakresu programu nauczania; wydzielenie do ewaluacji najważniejszych zagadnień z przedmiotu (tów) nauczania; odpowiedni czas dla umożliwienia korekty programu; informacyjność; dane o wiedzy i umiejętnościach poszczególnych uczniów; naturalność warunków; aktywność; operatywność; ekonomiczność; wychowawczość (Denek, 1977).

**„Nowa Matura”.** W ramach systemu edukacji w Polsce wejdzie w życie egzamin dojrzałości w nowej formule w roku szkolnym 2001/2002. Program „nowa matura” pojawił się u nas w 1994 roku. Nastąpiło to w kontekście raportu Judith Marqund z Uniwersytetu w Sheffield, która w ramach programu PHARE UPET na zlecenie Ministra Edukacji Narodowej przeprowadziła w 1993 roku analizę polskiego systemu egzaminu dojrzałości w porównaniu z maturami w innych krajach. Stała się ona podstawą do dyskusji i rozpoczęcia prac nad zmianą systemu egzaminu dojrzałości w Polsce.

Punktem wyjścia programu „nowa matura” jest konstatacja, że nie istnieją w naszym kraju kryteria ocen i standardy egzaminacyjne niezależne od szkół, wprowadzone odpowiednim aktem prawnym. Stąd wyniki egzaminów dojrzałości w różnych szkołach nie są porównywalne i nie dostarczają jednoznacznej informacji o kompetencjach absolwentom, uczelniom i pracodawcom. Tę nieprawidłową sytuację można naprawić w ramach nowego regulaminu egzaminu dojrzałości lub w drodze zapewnienia jego porównywalności w ramach istniejących przepisów. Z tych możliwości wzięty początek główne kierunki działania programu „nowa matura”. Postanowiono: w ramach istniejącego regulaminu maturalnego doprowadzić do wspólnej kultury oceniania i zmniejszenia różnic w kryteriach oceniania między nauczycielami, szkołami, kuratoriami; przygotować koncepcję całkowicie nowego egzaminu maturalnego w aspekcie formalnoprawnym (przeprowadzenie matur przez niezależnych od szkoły, licencjonowanych egzaminatorów, ustalenie przedmiotów na egzaminie, ściśle ustalanie kryteriów) i na poziomie poszczególnych przedmiotów (typy zadań, sposób egzaminowania). Założono, że podstawowym celem programu ma być stworzenie formuły egzaminu dojrzałości opartego na porównywalnych standardach wymagań z czytelnymi i jasnymi kryteriami, dających precyzyjną informację o jego kompetencjach i umożliwiającego rezygnację szkół wyższych z egzaminów wstępnych.

Wspomnianą już wspólną kulturę oceniania osiąga się w drodze współpracy między nauczycielami w szkołach w zakresie zbiorowego opracowywania kryteriów ocen, ujednolicenia tematów i pytań egzaminacyjnych, wymiany doświadczeń w zespołach przedmiotowych, próbne matury, podwójne sprawdzanie prac najslabszych (niedostatecznych i miernych) i najlepszych (celujących i bardzo

dobrych). Ujednoczenie kryteriów ocen opiera się na przygotowywaniu do tych zadań nauczycieli (kursy i warsztaty); uczniów i ich rodziców.

Nową maturą objęci zostaną abiturienti, którzy w roku szkolnym 1998/99 rozpoczęli naukę w liceum. Będą oni zdawać 4 egzaminy, w tym 3 obowiązkowe (język polski, język obcy, matematyka) i przedmiot do wyboru z pośród, historii, fizyki, chemii, geografii, drugiego języka obcego, przedmiotów zawodowych (w liceach profilowanych po roku 2000).

Podstawą egzaminu będą wymagania egzaminacyjne oparte na podstawach programowych najpierw dla liceum ogólnokształcącego, później liceum profilowanego i uzupełniającego). Będą je opracowywały regionalne komisje egzaminacyjne. Przewiduje się publikowanie wymagań egzaminacyjnych wraz z przykładowymi zdaniami i zasadami organizacji przeprowadzania egzaminów na dwa lata przed ich rozpoczęciem.

Przedmioty obowiązkowe będą zdawane na poziomie podstawowym i zaawansowanym. Natomiast dla przedmiotów do wyboru przewidziano jednolity poziom zdawania.

Egzaminy z języka polskiego i obcego będą składać się z części pisemnej, przeprowadzanej i sprawdzanej przez regionalną komisję egzaminacyjną, niezależną od szkoły oraz z części ustnej zdawanej w macierzystej szkole.

Egzamin z matematyki odbywał się będzie w formie pisemnej, na poziomie podstawowym (będą to krótkie, niezbyt skomplikowane zadania).

Na wynik ostateczny egzaminu z przedmiotu dodatkowego będzie się składać ocena z samodzielnej pracy rocznej przeprowadzonej pod nadzorem regionalnej komisji egzaminacyjnej oraz ocena z egzaminu pisemnego przeprowadzonego przez regionalną komisję egzaminacyjną. Egzamin z drugiego języka obcego będzie obejmować część ustną przeprowadzoną w szkole pod nadzorem regionalnej komisji egzaminacyjnej.

Maturę będzie można poprawiać wiele razy, spełniając określone warunki (Stawikowski, 1988).

## **Sytuacja nauczycieli w kontekście reformy systemu edukacji**

Do szkół trafiają uczniowie z niżu demograficznego. Dlatego potrzeba coraz mniej nauczycieli.

W procesie reformy systemu edukacji 130.000 nauczycieli staje przed koniecznością przekwalifikowania się. Znaczna część nauczycieli z dotychczasowych klas VII i VIII szkoły podstawowej znalazła pracę w gimnazjach. Konkurencją dla nich stanowi 30.000 nauczycieli liceów, zwalnianych w latach 1999-2001 ze względu na likwidowanie klas w tych szkołach.

W najtrudniejszej sytuacji znajdują się nauczyciele zasadniczych szkół zawodowych z uwagi na znaczne zmniejszenie liczby uczniów w tych szkołach. W re-

zultacie tego ca 30.000 nauczycieli tych szkół będzie ubiegać się o etaty w nowo powstających szkołach.

Przemieszczający się nauczyciele w ramach poszczególnych szczebli i typów szkół zostaną poddani wnikliwej ewaluacji sprawdzania się w nowych warunkach nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego.

Zapotrzebowanie na nowych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących z wyjątkiem takich języków obcych, jak filologia: angielska, francuska, niemiecka ukształtuje się na poziomie zerowym do 2010 roku. Oznacza to blokadę przyjęć do szkół absolwentów uczelni wyższych. Tysiące absolwentów kierunków pedagogicznych trafi na rynek pracy, w którym ich przygotowanie okaże się nieużyteczne.

Tymczasem w wyższych szkołach prywatnych, kolegiach, uniwersytetach i WSP kształcą się coraz więcej nauczycieli. Zatem do produkcji bezrobotnych przez szkoły zawodowe dołączyły także uczelnie pedagogiczne. Niestety, przyszli absolwenci nie wiedzą o tym. Co robią nauczycielskie związki zawodowe z ZNP i oświatową „Solidarnością” na czele by zapobiec „produkcji” bezrobotnych nauczycieli? (Głowacka, 1999)

G. Grabowski w otocze reformy systemu edukacji doszukuje się plusu w „selekcji” kadry nauczycielskiej. Jeśli będzie ona przebiegała z dbałością o jej poziom, można liczyć na to, że w szkołach pozostaną jedynie najlepsze jednostki, oddane kształceniu nowych pokoleń (...). Nie wiadomo jednak, jakimi kryteriami będą się kierować dyrektorzy szkół” (Grabowski, 1998).

## **Kto zreformuje edukację?**

Reforma edukacji to dzieło wręcz heroicznego wysiłku. Nie uda się, jeżeli nie zaangażuje się w nią: parlament, rząd, społeczeństwo, samorządy lokalne (Dyło, 1998), nauczyciele, uczniowie i ich rodzice.

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

Zamiast tego nauczyciele nieczęsto sięgają do takich wariantów działalności dydaktycznej, jak nauczanie: otwarte, nastawione na cel i/lub działanie, na proces kształcenia, dostrzeganie i przyswajanie wartości. Stosowana przez nich dydaktyka jest zbyt abstrakcyjna. Do najważniejszych jej mankamentów należy zorientowanie na nauczyciela, a nie na ucznia, stosunkowo nieliczne wzorce modeli nauczania, niewystarczająca liczba innowacyjnych nauczycieli (mistrzów) i szkół wdrażających najnowsze zdobycze teorii i praktyki kształcenia.

Na lekcjach nadal „prym wiedzie pedagogika władztwa edukacyjnego”. Uspołecznienie jej znajduje się *in statu nascendi*. Stosunki uczestników procesu kształcenia oparte na podmiotowości i partnerstwie są w niej jedynie gośćmi (Śliwerski, 1996). Dominuje nauczanie frontalne, oddalone od życia. Koresponduje z nim ubóstwo działań uczniów. Nie stwarza się wystarczających szans, żeby uczniowie umieli pokonywać lęk i rozwiązywać konflikty, zdobywali doświadczenia i zachowania prospołeczne, kierowali własnym rozwojem, wykazywali się zaufaniem do siebie i współrówników, zaangażowaniem, inicjatywą i niezależnością myślenia. Reformy edukacji nie przeprowadzą nauczyciele, którzy zamiast wzbudzenia u uczniów zaciekawienia, zainteresowania i zamiłowania do poszczególnych przedmiotów faszerują ich głowy nudnymi zajęciami, które działają na nich alergicznie.

Na przełomie września i października 1996 roku w Genewie na 45 sesji Międzynarodowej Konferencji Oświaty poświęconej poszukiwaniu nowych perspektyw przez nauczycieli w konkluzji obrad słusznie podkreślono, że nauczyciele aby wzmocnić swoją rolę we współczesnym świecie stoją przed problemami przewycięzania rozdźwięków między: 1) tym, co lokalne i globalne (czyli kultywowania tego co unikalne w poszczególnych krajach i ich regionach i przygotowywania uczniów do aktywności w „globalnej wiosce”); 2) modernizacją a tradycją (implikuje to konieczność adaptowania najnowszych rozwiązań do zakorzenionych zwyczajów); 3) postępującą konkurencją i troską o zagwarantowanie szans ( oznacza to przyporządkowanie gospodarki rynkowej społeczeństwu); 4) postępem technicznym i zdolnością do jego asymilacji. Niwelowanie i likwidowanie tych rozdźwięków nakłada na nauczycieli zwiększone obowiązki: stałego samokształcenia, pracy w zespołach, podtrzymywanie żywych relacji z uczniami (przez wzbudzanie ciekawości poznawczej i wspieranie talentów), odpowiedzialności za jednoczesną realizację podstawowych filarów edukacji czyli nauczania, by: wiedzieć, robić, być i żyć razem (Nowicka, 1997).

Nauczycieli trzeba przygotować na miarę zadań reformatorskich. Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli powinno wyprzedzać przebudowę edukacji. Wymaga to ścisłej współpracy szkół wyższych kształcących nauczycieli i różnych ogniw edukacji (Denek, 1996a; Kilianek, 1998; Nalaskowski, 1997; Śliwerski, 1998).

Bez gruntownego przygotowania nauczycieli do zadań reformy edukacji wy-

rządzi się szkodę szkole, uczniom ich rodzicom i społeczeństwu.

Nauczyciele jako główni realizatorzy reformy edukacji muszą okazać się ludźmi twórczymi, innowacyjnymi, otwartymi na przyszłość. Oznacza to, że oczekuje się od nich żeby stali się zmianą, którą potem chcieliby zobaczyć w swych szkołach. Jest to zrozumiała skoro pamięta się, że większość z tego co dla reformy istotne powstanie w szkole. Musi być rozumną syntezą pomysłów reformatorów. Zatem indywidualne doświadczenia nauczycieli stoją przed wielką szansą

## Nadzieje i wątpliwości

Można oczekiwać, że reforma edukacji stworzy system wychowania i kształcenia, który okaże się: dowartościowany, nastawiony na praktykę, międzynarodowy, urozmaicony, konkurencyjny, rozsądnie ograniczony w czasie.

Planowanie jej bez określenia: jak, za co, z jakimi nauczycielami, to jak pozostawienie ryby bez wody. Stąd niezbędne są szczegóły. Tymczasem nikt nie potrafi precyzyjnie określić efektów reformy. Przypomina ona grę w orła i reszkę.

Każde przedsięwzięcie racjonalne, zwłaszcza tak brzemiennie w skutki społeczno-ekonomiczne i kulturowe jak reforma systemu edukacji trzeba poddać testom: celowości, konieczności i efektywności. Niestety, reformy systemu edukacji w naszym kraju nie poprzedzono tymi testami.

Reforma edukacji jest kosztowna, a suplikantów wyciągających ręce po pieniądze na przemiany jest wielu. Oprócz oświaty reformujemy: służbę zdrowia, administrację samorządową, ubezpieczenia, wojsko, gospodarkę, zwłaszcza górnictwo i hutnictwo. Nie ulega wątpliwości, że planowana reforma natrafi na przeszkody w postaci restrykcji budżetowych. Z tych względów będzie bardzo trudno przeprowadzić ją *skokowo* jak planuje MEN. W grę wchodzi dokonywanie jej *ewolucyjnie*.

Zgodnie z duchem egalitaryzmu MEN zakłada ograniczenie podstawowych treści programowych. Oznacza to obniżenie deklarowanego poziomu nauczania i wzrost liczby analfabetów funkcjonalnych. Sprzyja temu też zapowiadane ograniczanie drugoroczności i rezygnacja z ocen niedostatecznych. Czy poczynania te nie osłabią motywacji uczniów do systematycznego, efektywnego uczenia się? Jeżeli tak, to pociągnie ona za sobą obniżenie i tak już niskiego poziomu nauczania i osłabienie oddziaływań wychowawczych szkoły na swych podopiecznych.

Dobrze się staje, że samorzady szczebla lokalnego i regionalnego będą mogły wpływać na rozszerzenie ofert programowych szkół, utrzymywanie i rozwój związanej z nimi specjalistycznej infrastruktury (pracownie języków obcych, komputerowe warsztaty szkolne, sale gimnastyczne itp.).

Budzi dyskusję założenie, że szkoła ma wspierać rozwój w zgodzie z własnym systemem wartości ucznia. Edukacja i nauki o niej najpierw stają przed ko-

niecznością niesienia pomocy uczniom w zrozumieniu wartości, świadomym ich wyborze i dążeniu ku ich realizacji (Denek, 1998-1999b; Jakowicka [red.], 1994).

Niebezpieczne jest zaakceptowanie poglądu, że samodzielnie wytworzone poglądy mają zastąpić rzetelną, zdobytą w trudzie wiedzę, która to rzekomo przytłacza ucznia, tłumi jego osobowość. Wystarczy, że uczeń będzie umiał wyrażać swoje intelektualne fantazje, a umiejętność zdobędzie w czasie zajęć akognitywnych (niepoznawczych). Czy tendencje te, wprowadzane do naszych szkół nie sprawią, że młodzież stanie się niedouczona, podatna na wpływ miałkiej kultury, nie umiejąca odróżnić spraw wartościowych od drugorzędnych?

Powstaje wiele innych pytań. Oto kilka z nich: Czy zakładanie w reformie gwałtowne zwiększenie liczby osób ze średnim i wyższym wykształceniem nie stanie się głównie zabiegiem statystycznym a nie merytorycznym i pociągnie za sobą obniżenie poziomu edukacji? Czy interesująca nas tu reforma zapobiegnie niepokojącemu rozprzestrzenianiu się wśród młodzieży patologii, pogłębianiu cywilizacyjnej degrengolady? (Denek, 1998-1999b)

Niepokojącym rysem współczesnej edukacji i nauk o niej jest wyraźnie pogłębiający się między nimi rozdział. Pracownicy naukowo-dydaktyczni tworzą teorie, które nie uwzględniają w należyтым stopniu rzeczywistości szkolnej. Nauczyciele oddalają je jako nieprzystające do ich potrzeb. Ostatni z nich uważają, że w teorii wszystko wygląda pięknie a problem polega tylko na tym, że praktyka szkolna oddalona jest od niej nieraz o całe lata świetlne. W tej sytuacji konieczne jest budowanie pomostu między teorią i praktyką edukacji. Jest to oczywiste skoro pamięta się, że akademickość nie może oznaczać dystansowania się od praktyki szkolnej.

Czekająca nas reforma wymaga zmiany postaw nauczycieli akademickich wobec niej. Nie mogą oni ograniczać się do roli jej krytyków względnie kibiców. Interes dobrze pojętej edukacji wyznacza im rolę rozważnych promotorów i realizatorów reformy.

## Literatura

- Berłowski P., 1998: *Biznes — oświata — wartości*. Życie, 262.
- Biała księga. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. 1997. Warszawa.
- Bogaj A., Kwiatkowski S.M, Szymański M.J., 1998: *Edukacja w procesie przemian społecznych*. Warszawa.
- Calvocoressi P., 1998: *Polityka międzynarodowa po 1945 roku*. Warszawa.
- Cichoń W., 1996: *Wartości, człowiek, wychowanie*. Kraków.
- Cohn E., Geske T.C, 1996: *The Economic of Education*. Oxford.
- Czapnik E., 1998: *System oceniania osiągnięć szkolnych uczniów*. Szkoła Zawodowa, 8.
- Delors J., 1998: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodo-



- wej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Warszawa.
- Denek K., Kuźniak I., 1980: *Kwalifikowanie uczniów we współczesnej szkole*. Koszalin.
- Denek K., Gnitecki J., Kuźniak I., 1994: *Kontrola i ocena wyników kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa.
- Denek K., 1977: *Z zagadnień metrologii dydaktycznej*. Katowice.
- Denek K., 1994: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań-Toruń.
- Denek K., 1996a: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w okresie przemian*. Kultura i Edukacja, 3, 4.
- Denek K., 1996b: *Proces pedagogicznego kształcenia nauczycieli w uniwersytecie a wartości edukacji szkolnej*. W: Paćławska K. (red.), *Tradycja i wyzwania*. Kraków.
- Denek K., 1998a: *Kierunki rozwoju polskiej edukacji*. W: Jakowicka M. (red.), *Przemiany edukacyjne we współczesnej szkole*. Warszawa.
- Denek K., 1998b: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- Denek K., 1998c: *Ewaluacja rezultatów edukacji szkolnej*. Wychowanie Na Co Dzień, 10-11.
- Denek K., 1998-1999a: *Jak lepiej wychowywać i kształcić?* Nowe w Szkole, 8; 9.
- Denek K., 1998-1999b: *W poszukiwaniu lepszej edukacji*. Nowe w Szkole, 3.
- Denek K., 1999a: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Denek K., 1999b: *Education in the Process of System Transformation*. In: Juszczak S. (ed.), *Evolution of Educational System in Central European Countries (Poland, Czech., Hungary and Slovakia)*. Katowice.
- Denek K., 1999c: *Ewaluacja rezultatów edukacji szkolnej*. Wychowanie Na Co Dzień, 1-2.
- Denek K., 1999d: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Dyczewski L., 1993: *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin.
- Dyło D., 1998: *Samorząd wobec szkoły*. Nowa Szkoła, 3.
- Dzięgielewska M., 1998: *Człowiek dorosły wobec nowych zadań społecznych*. W: Paćławska K. (red.), *Tradycja i wyzwania. Edukacja, niepodległość, rozwój*. Kraków.
- Fernandez T. R., 1998: *Rozważania o procesie oceniania*. Nowa Szkoła, 4.
- Gelpi E., 1996: *Świadomość ziemską*. Kraków.
- Gnitecki J., 1995: *Wartości chrześcijańskie nadające sens ludzkiemu życiu, w perspektywie edukacji literackiej i językowej*. W: Sinica M. (red.), *W poszukiwaniu zapomnianych wartości*. Zielona Góra.
- Grabowski G., 1998: *Czym skończy się reforma oświaty?*. Nasz Dziennik, 231.
- Głowacka A., 1999: *Bezrobotni nauczyciele?* Życie, 23.
- Hight G., 1957: *The art of teaching*. New York.
- Jakowicka M. (red.), 1994: *Edukacja w okresie przemian ustrojowych*. Zielona Góra- Cottbus.
- Kaczor S., 1998: *O tworzeniu warunków dla rozwoju kadr oświatowych*. Szczecin.
- Kilianek J., 1998: *Jaki jesteś prowincjonalny nauczycielu?* Nowa Szkoła, 3.
- Kohlberg L., Mayer R., 1993: *Rozwój jako cel wychowania*. W: Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.

- Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, 1989: *Edukacja narodowym priorytetem*. Warszawa-Kraków.
- Raport o stanie oświaty w PRL, 1973. Warszawa.
- Korporowicz L. (red.), 1997: *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa.
- Kruczkowska M., 1999: *Ręce czy nogi?*. Tygodnik Powszechny, 2.
- Kwieciński Z., 1992: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa.
- Lewowicki T., 1994: *Przemiany oświaty*. Warszawa.
- Lewowicki T., 1999: *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*. W: Denek K., Zimny T. (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- MEN, 1998: *Reforma systemu edukacji*. Warszawa.
- Nalaskowski A., 1997: *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Toruń.
- Niemierko B., 1997: *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa.
- Nowakowska E., 1999: *Nierówny start. Czy Polska sprosta wymaganiom edukacyjnym UE?* Polityka, 11.
- Nowicka R., 1997: *Nauczyciele — szanse i problemy w świetle rezultatów genewskiej konferencji*. Nowa Szkoła, 4.
- Okoń W., 1996: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Palka S., 1993: *O podmiotowym traktowaniu ucznia i wychowanka*. W: Adamski F. (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*. Kraków.
- Pasterniak W., 1993: *Dydaktyka wartości*. W: Adamski F. (red.), *Człowiek — wychowanie — kultura*. Kraków.
- Pasterniak W., 1991: *Wprowadzenie do dydaktyki wartości*. Goleniów.
- Przyszczykowski K., 1999: *Edukacja dla demokracji*. Toruń - Poznań.
- Schulz B., 1973: *Motywacja a rzeczywistość*. W: Schulz B., *Proza*. Kraków.
- Stawikowski Cz., 1998: *Program „nowa matura” jedną z dróg do reformy systemu oświaty*. Toruński Przegląd Oświatowy „45 MINUT”, 2.
- Stróżyński K., 1998: *Czy te liczby mogą kłamać?* Nowa Szkoła, 3.
- Szczepański J., 1972: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa.
- Kropiwnicki J. (red.), 1998: *Szkoła: edukacja—dialog—partnerstwo*. Jelenia Góra.
- Śliwerski B., 1996: *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków.
- Śliwerski B., 1998: *Z kim reformować polską szkołę?* Nowa Szkoła, 3.
- Tischner J., 1988: *Spór o człowieka, czyli komunizm i chrześcijaństwo w Polsce po drugiej wojnie światowej*. Krytyka, 28-29.
- Bielecki I., Sikorska J., 1998: *Wykształcenie a rynek*. Warszawa.
- Zawadzka J., 1998: *Reformujmy szkołę*. Życie, 88.
- Żygulski K., 1999: *Spojrzenie na edukację kulturalną z perspektywy współczesnych dylematów aksjologicznych i społeczno-kulturalnych*. W: Jankowski D. (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*. Poznań.

Zygmunt M. Zimny

## Edukacja z przeszłości czy edukacja dla przyszłości?

*Jeżeli istotnymi własnościami natury człowieka, jego człowieczeństwa, są zdrowe zmysły i zdrowy rozum, to przekaz kultury niezgodnej z tą naturą (i rzeczywistością), jest implantacją niezdrówia psychicznego, a być może nawet kalectwa fizycznego.*

Zdaje się oczywiste, że przekaz kultury, w tym wiedzy, umiejętności, postaw, może dokonywać się tylko w zakresie aktualnie przyswojonym. Każde pokolenie ludzi może przekazywać następnemu pokoleniu tylko to, co samo osiągnęło. Jak więc zapewnić rozwój kultury, postęp w następnym pokoleniu? Czy postęp ten może być tylko sprawnościowy, prowadzący do bicia rekordów mistrzostwa, czy także jakościowy? Historia uczy, że istotny jest postęp jakościowy przy zachowanej zgodności z naturą.

Starożytni uczeni i filozofowie dążyli do poznania natury jako do poznania rzeczywistości. Swoje osiągnięcia opierali na empirii i rozumowaniu i przekazywali je następnym pokoleniom w swych pismach.

Propagatorzy idei chrześcijańskich zahamowali ten pęd do poznawania natury. W miejsce empirii wprowadzili wiedzę objawioną, a rozumowanie sprowadzili do rozumowego uzasadniania tej wiedzy. Dokładne tłumaczenia dzieł Arystotelesa na panujący w średniowieczu język łaciński dotarły do ówczesnej Europy w XII wieku i to nie z języka greckiego, lecz z arabskiego, a prawo rzymskie dotarło do Włoch (w szczególności do Bolonii) za pośrednictwem uczonych bizantyjskich (Nanke, 1925, s. 149).

W szkołach średniowiecznych nauczano jedynie w języku łacińskim kandydatów na księży i zakonników, zaczynając od czytania psalterzy, nauki pisania, śpiewu i rachunków. Wyższy stopień nauczania obejmował siedem sztuk wyzwolonych w dwu etapach: trivium obejmujące gramatykę, retorykę i dialektykę (jako umiejętność rozumowania) oraz quadrivium obejmujące muzykę kościelną, arytmetykę, geometrię (jako opis ziemi, zwierząt i roślin) i astronomię (jako naukę o kalendarzu i wrózeniu z gwiazd). Nauczanie wszystkich tych przedmiotów realizowano na treściach pism „ojców kościoła” oraz na dowolnych urywkach i przeróbkach niektórych dzieł pisarzy starożytnych dokonywanych przez uczonych chrześcijańskich. Sposób nauczania był wyłącznie pamięciowy. Nie dbano o rozumienie pamięciowo przyswojonych treści, a tym bardziej o zgodność tych treści z rzeczywistością i doświadczeniem. Prawdy nie trzeba było szukać, gdyż

była dana autorytatywnie w wiedzy objawionej. Wystarczało więc pojąć tę wiedzę rozumem tak, aby wiara w Boga przeistoczyła się w poznanie Boga. Rozwijano zatem zdolność pamiętania (zapamiętywania i odpamiętywania) i zdolność rozumowania na treściach wiedzy objawionej, autorytatywnych, nie podlegających sprawdzaniu empirycznemu.

Dopiero w Odrodzeniu i dalej w Oświeceniu nastąpił nawrót do rozumowania opartego na treściach empirycznych. Obserwujemy przyspieszony rozwój nauki i filozofii oraz odkrycia i wynalazki.

Nie jest więc obojętne jakie są cele edukowania następnego pokolenia i na jakich treściach to czynimy, czy za podstawę poznania przyjmujemy poznanie zmysłowe (ze sprzężenia szeregowego) oraz także poznanie sprawdzające (ze sprzężenia zwrotnego), czy negujemy wartość poznania zmysłowego.

Dziś, kiedy przeżywamy bardzo szybkie tempo zmian, ogromny postęp we wszelkich dziedzinach nauki i techniki, znaczne wahania w dziedzinie etyki i moralności, oczekuje się że edukacja pójdzie w kierunku wykształcenia i wychowania ludzi, którzy potrafią się do tych zmian bieżąc przystosowywać, szybko dostrzegać coraz to nowe zapotrzebowania i szybko odpowiadać na nie odpowiednimi umiejętnościami.

Trzeba więc zadbać o przekaz wiedzy i umiejętności najbardziej praktycznie użytecznych, o rozwój wszelkich zdolności poszczególnych ludzi poprzez rozwój ich szczególnych uzdolnień ujawnionych w toku różnorodnych działań, a przede wszystkim zdolność uczenia się wiążącą wszelkie inne zdolności.

## **Mechanizm rozwijania zdolności uczenia się**

Życie i rozwój człowieka przebiegają w procesie jego interakcji ze środowiskiem. Oddziaływanie środowiska na człowieka generuje potrzeby człowieka i dążenie do ich zaspokajania przez aktualizację możliwości reagowania na nie oraz na tkwiące w środowisku możliwości ich zaspokajania.

Każdy człowiek dziedziczy zadatki swoich zdolności. Zadatki te wyznaczają górną granicę możliwego rozwoju zdolności w działaniu w sprzyjających warunkach. Zadatki zdolności inicjują swoją aktualizację w odruchach bezwarunkowych wyzwalanych w reakcji na odczucie potrzeby i ukierunkowanych na zaspokojenie tej potrzeby i rozwijają tę aktualizację w zdolnościach poprzez postrzeganie związków następstwa i związków przyczynowo-skutkowych wyzwalających odruchy warunkowe i warunkowo-warunkowe, oraz poprzez ćwiczenie.

Relacje własności środowiska do własności człowieka w ramach odpowiednich właściwości, czyli relacje między możliwościami zewnętrznymi człowieka a jego możliwościami wewnętrznymi, nazywamy warunkami działania i rozwoju człowieka w środowisku.

Możność człowieka, to ogół zdolności warunkujących reagowanie na odczuwane potrzeby i na możliwości ich zaspokajania oferowane przez środowisko.

Każda zdolność ma dwie podstawowe kategorie własności: własność informacyjną wyznaczającą jakość zdolności, oraz własność energetyczną, stanowiącą nośnik energetyczny informacji, wyznaczający sprawność aktualizowania się danej jakości zdolności. Tak więc każda zdolność ma swoją jakość i sprawność aktualizacji tej jakości i nie można traktować zdolności inaczej, jak tylko jako sprawność określonej jakości zdolności.

Rozróżniamy:

- zdolności ogólne (krótko mówiąc — zdolności) jako różne współdziałające z sobą jakości zdolności ogólnych o pewnej strukturze ich sprawności, nieukierunkowane na określone działania, a więc niezależne bezpośrednio ani od przedmiotu, ani od warunków działania, oraz
- zdolności specjalne jako różne jakości zdolności specjalnych o pewnej strukturze sprawności generowane przez każdą zdolność ogólną i ukształtowane przez określone przedmioty i warunki działania w interakcji z nimi, a więc ukierunkowane na takież działanie.

Zespoły tych jakości zdolności specjalnych o pewnej strukturze sprawności wygenerowane interakcyjnie przez ogół jakości zdolności i ich sprawności zaangażowany w określonych działaniach nazywamy uzdolnieniami do wykonywania tych działań.

Rozwój zdolności (czyli jakości zdolności ogólnych o pewnych sprawnościach) zależy wtórnie od rozwoju uzdolnień do określonych rodzajów działań. A więc rozwój zdolności, ich jakości i sprawności tych jakości dokonuje się w działaniach pośrednio poprzez rozwój uzdolnień do wykonywania różnorodnych działań i to uzdolnień kształtowanych bezpośrednio w tych działaniach.

Wszystkie jakości zdolności człowieka składają się na jego możliwość działania i tworzą nierozłączny zespół różnych jakości zdolności, takich samych u wszystkich ludzi, ale o różnych sprawnościach, a dalej tworzy różną u różnych ludzi różnorodność jakości zdolności specjalnych o różnej strukturze sprawności.

Każdy człowiek ma takie same jakości zdolności ogólnych (zupełnie podobnie jak ma głowę, szyję, tułów, ręce i nogi), ale o różnej strukturze ich sprawności oraz o różnej strukturze jakości i sprawności zdolności specjalnych w zależności od dziedziczonych zadatków i warunków (środowiskowych) ich rozwoju.

Przyjmuję za W. Szewczukiem (1998, s. 1107), dokładnie takie same jak on zdolności, nazwane przez niego czynnościami, a przeze mnie obecnie jakościami zdolności ogólnych o pewnej sprawności, krótko: zdolnościami, a wcześniej (Zimny, 1971, s. 200 i n.) funkcjami psychicznymi, czyli czynnościami (działaniami) potencjalnymi. Działanie jest zespołem czynności, ale obecnie będziemy traktować je także jako działania proste, jednoczynnościowe.

Wspomniane zdolności, czyli sprawności jakości zdolności ogólnych lub

sprawności jakości funkcji psychicznych to:

1. zdolność spostrzegania, czyli zdolność bezpośredniego odbioru informacji o zdarzeniach i ich własnościach (jakość funkcji psychicznej), oraz spostrzegawczość (sprawność funkcji psychicznej spostrzegania),
2. zdolność emocjonowania się (emocje), czyli zdolność odbioru informacji o wartości zdarzeń dla jednostki (jakość funkcji psychicznej) i ustosunkowywania się do nich, oraz emotywność (sprawność funkcji psychicznej emocjonowania — ustosunkowywania się),
3. zdolność myślenia, czyli zdolność wyobrażania, tworzenia pojęć, rozumienia nazw pojęć i rozumowania, czyli przetwarzania odebranej i wcześniej posiadanej informacji (jakość funkcji psychicznej) oraz inteligencja (sprawność funkcji psychicznej myślenia),
4. zdolność manipulowania, czyli zdolność wykonywania różnych czynności ruchowych i poprzez te czynności nadawania informacji o ustosunkowaniu się do świata (jakość funkcji psychicznej) oraz zręczność (sprawność funkcji psychicznej manipulowania).
5. zdolność uczenia się, czyli zdolność przyswajania obieranej informacji: zapamiętywania, gromadzenia i systematyzowania oraz odpamiętywania tej informacji, czyli zdobywania wiedzy oraz nabywania umiejętności przez ćwiczenie i kształtowanie nawyków, a więc zdolność rozwijania zdolności ogólnych, w tym zdolności uczenia się, poprzez rozwijanie uzdolnień do różnego rodzaju działań na różnego rodzaju przedmiotach w różnych warunkach (jakość funkcji psychicznej), oraz wyuczalność (sprawność funkcji psychicznej uczenia się). Przyswajanie informacji wymaga jej rozumienia, a nadawanie informacji — ponadto ćwiczenia, czyli powtarzania ze wzmocnieniem (wynikającym z poczucia wzrostu skuteczności i efektywności działania). Wyuczalność mierzymy liczbą jednostek czasu niezbędnego do przyswojenia (zapamiętania i odpamiętania) określonej treści albo liczbą niezbędnych powtórzeń. Należy odróżnić liczbę powtórzeń niezbędnych do nauczenia się, czyli do osiągnięcia poziomu przyswojenia wiedzy lub umiejętności, od liczby powtórzeń niezbędnych do osiągnięcia poziomu mistrzostwa w zakresie doskonalenia jakości zdolności i sprawności tej jakości, czyli maksymalizowania potencjalnej efektywności działania i zbliżania do górnej granicy swej możliwości.

Żadna z funkcji psychicznych, czyli jakości zdolności ogólnych, nie może aktualizować się sama bez współdziałania pozostałych funkcji. W każdym działaniu aktualizują się zawsze z pewną niezbędną sprawnością wszystkie ogólne jakości zdolności człowieka łącznie jako jedność i całość, jako możliwość człowieka. Np.: nie można spostrzegać nie myśląc, nie korzystając z przyswojonej wiedzy, nie emocjonując się, nie wykonując żadnych ruchów; nie można też uczyć się nie spostrzegając, nie emocjonując się, nie myśląc i nie manipulując, ale udział tych jakości zdolności w różnych działaniach jest różny z różną dominantą jakościową

i sprawnościową (Szewczuk, 1998, s. 1107).

Każda jakościowo określona zdolność ogólna lub specjalna aktualizuje się — jak wiemy — zawsze z pewną niezbędną sprawnością. Rozwój uzdolnień do określonych działań dokonuje się przez powtarzanie tych działań wynikające z takich samych potrzeb i możliwości ich zaspokajania w podobnych warunkach oraz przez osiąganie zadowalających efektów ich zaspokajania (wzmocnień), a więc przez aktualizację zdolności uczenia się. Powtarzanie takich samych działań nazywamy ćwiczeniem w ich wykonywaniu. Ćwiczenie określonego działania aktualizuje zdolność uczenia się, rozwija ją aż do uzdolnienia do wykonywania danego działania i kształtuje odpowiedni nawyk jako wynik uczenia się. Nawyk cechuje się dużą efektywnością struktury specjalnych jakości zdolności i ich sprawności, a więc płynnością i szybkością ruchu przy zanikaniu świadomej kontroli jego przebiegu (automatyzacja ruchu).

Zwiększenie sprawności ponad niezbędną do przyswojenia wiedzy lub umiejętności wykonywania określonego działania uzyskuje się przez dalsze ćwiczenie, czyli przez powtarzanie określonego działania ze wzmacnianiem wynikającym z zadowolenia z własnego postępu. Ćwiczenie to daje w efekcie doskonalenie struktury jakościowej uzdolnienia i zwiększenie sprawności, a wtórnie doskonalenie jakości zdolności i ich sprawności.

Ćwiczenie czynności zwiększa nie tylko aktualną sprawność wykonywania tej czynności, ale także potencjalną sprawność odpowiedniej funkcji jako czynności potencjalnej. Zwiększa też jej efektywność, czyli udoskonala jakość i zwiększa ilość jej skutku oraz zmniejsza nakłady energii na osiągnięcie tego skutku. Sprawność wykonywania czynności jest tu rozumiana w znaczeniu fizjologicznym (potocznym) jako moc działania, czyli stosunek wykonanej pracy do czasu nałożonego na jej wykonanie, a nie w znaczeniu fizycznym (technicznym) jako stosunek energii zamienionej na pracę do energii nałożonej na jej wykonanie. W znaczeniu fizycznym sprawność jakości zdolności byłaby niemierzalna.

Na osiągnięcie poziomu umiejętności wykonywania określonych działań składa się nie tylko uzdolnienie do ich wykonywania, ale także nabyta wiedza o sposobie, celowości (wartości) oraz o skuteczności ich wykonywania (motywacja).

Uczenie się wykonywania określonych działań do poziomu mistrzostwa wymaga dodatkowych ćwiczeń, które podnoszą jakość i sprawność tych działań. Często mówi się o kimś, że już się nauczył, że wie jak to robić i umie to zrobić, ale robi to zbyt powoli, zbyt mało swobodnie i płynnie, zbyt mało sprawnie.

W takim ujęciu tylko zadatki, jako wrodzone, poprzedzają działanie, natomiast zdolności i uzdolnienia rozwijają się jakościowo i sprawnościowo (w ramach określonych jakości) w procesie działania, zdążając do poziomu wiedzy i umiejętności, najpierw w toku różnorodnych przygodnych czynności niećwiczo-nych, później po wzmocnieniach, w toku czynności ćwiczo-nych, wreszcie w toku

czynności systematycznie ćwiczonych zdążając do poziomu mistrzostwa.

Mierzenie zdolności lub uzdolnień dotyczy sprawności w ramach określonych jakości zdolności i może być dokonane wyłącznie indeksowo przez mierzenie ilości określonego rodzaju pracy wykonanej w określonym odcinku czasu, przy czym czas może być niekiedy zastąpiony liczbą powtórzeń niezbędnych do osiągnięcia zadanego wyniku. Główny problem psychometryczny sprowadza się do trafności pomiaru, czyli do tego, czy pomiar dotyczy rzeczywiście aktualizacji tej jakości zdolności lub uzdolnień, których intencjonalnie miał dotyczyć.

W praktyce trudno jest ustalić, w jakim stopniu wynik działania zależy od odpowiednich uzdolnień, a w jakim od ćwiczenia. Np.: W działaniach zdominowanych przez zdolności (funkcje) intelektualne (Zimny, 1971, s. 200 i n.) wynik ( $w$ ) jednorazowego badania może zależeć wyłącznie od uzdolnień ( $w = w_o$ ). I wtedy mierząc postępy w wykonywaniu działania po kolejnych etapach jego ćwiczenia otrzymujemy całą krzywą uczenia się, ściślej: krzywą postępu w wykonywaniu określonego działania, zmierzającą z określoną prędkością do jakiejś wartości granicznej ( $w = w_g$ ). Ale jeżeli u badanej osoby w chwili badania wynik ( $w$ ) zawarty jest w przedziale  $w_o < w < w_g$ , to ćwicząc dane działanie uzyska się tym mniejsze i tym powolniejsze postępy, im bardziej to działanie było wcześniej ćwiczone albo im mniejsze były odnośne uzdolnienia. Wyćwiczalność działania, w sensie przyrostu jego wyniku ( $\Delta_w$ ), jest bowiem tym mniejsza, im większe jest wcześniejsze wyćwiczenie ( $w_d$ ) i tym większa, im większe jest odnośne uzdolnienie ( $u$ ).

Zdolność uczenia się rozwija się poprzez rozwój uzdolnienia do wykonywania określonych działań i dalej poprzez ćwiczenie wykonywania danych działań.

Bezpośrednim wynikiem uczenia się jest doskonalenie jakości i usprawnianie działania, pośrednim — doskonalenie uzdolnienia, a jeszcze bardziej pośrednim — rozwijanie zdolności.

Wiedza i umiejętności objęte doświadczeniem życiowym człowieka i stanowiące wynik uczenia się oraz wyćwiczenia poszczególnych rodzajów działania nie tylko zwiększają aktualną sprawność tych działań, ale także zwiększają ich sprawność potencjalną, sprawność odnośnych funkcji psychicznych, którą będzie mógł wykazać w przyszłym podobnym działaniu. Sprawność potencjalna nie jest więc własnością określonego działania, ale własnością osoby, która to działanie wykonuje, przy czym jej sprawność aktualna może być co najwyżej równa sprawności potencjalnej (Zimny, 1971).

Można więc rozpatrywać każdego człowieka w kategoriach jego osiągnięć aktualnych i potencjalnych, czyli jego możliwości. Z całego dysponowanego zasobu



energii człowiek przeznaczą na określone działanie część proporcjonalną do wartości, jaką ma dla niego osiągnięcie celu tego działania.

## **Rozwijanie zdolności w praktyce szkolnej**

W praktyce często wystarcza ogólniejsze rozróżnienie zdolności jako funkcji psychicznych:

- poznawczych (spoztrzeganie, myślenie i uczenie się),
- ustosunkowawczych (emocjonowanie i uczenie się),
- wykonawczych (manipulowanie i uczenie się),  
a w pedagogice nawet tylko rozróżnienie funkcji psychicznych:
- instrumentalnych (poznawczych i wykonawczych), oraz
- kierunkowych (ustosunkowawczych).

Pozwala ono (Muszyński, 1977, s. 29) rozróżnić:

- wychowanie ukierunkujące, czyli działalność nastawioną na trwałą modyfikację: rozwijanie i kształtowanie zdolności, czyli funkcji psychicznych: emocjonalnych osobowości jednostki: zainteresowań i zamiłowań, dążeń i postaw,
- kształcenie, czyli działalność nastawioną na trwałą modyfikację: rozwijanie i kształtowanie zdolności, czyli funkcji psychicznych: poznawczych i wykonawczych, wiedzy i umiejętności.

Łatwo dostrzec, że ostatnie przedstawione rozróżnienie nie jest rozłączne, że krzyżuje się, a więc że musi istnieć kształcenie wychowujące, które łącząc wynikiowo wszystkie funkcje psychiczne pozwoli ukształtować pogląd na świat i siebie w nim oraz pozwoli rozwijać i kształtować samoświadomość, opanować sposób sprawnego podejmowania korzystnych decyzji.

Rozwój zdolności i uzdolnień człowieka, rozwój jego funkcji psychicznych, dokonuje się więc w sytuacjach działaniowych, które wymagają aktualizacji tych funkcji w odpowiednich czynnościach. Procesy edukacyjne: kształcenia i wychowania oraz samokształcenia i samowychowania powinny zatem wyzwalać różnorodną aktywność ucznia, aby mógł sam odkryć swoje zdolności i uzdolnienia, poznać, co mu się najlepiej udaje i sprawia satysfakcję i dalej sam szukał możliwości, które pozwalają mu na realizację i rozwijanie swych uzdolnień i zdolności.

## **Kształcenie dla przyszłości: formalne czy treściowe?**

Umieszczenie wśród zdolności także zdolności uczenia się (Szewczuk, 1998, s. 1107) nadaje uczeniu się szczególną, wiodącą rolę i może zatrzeć granicę pomiędzy rozwojem naturalnym a rozwojem kierowanym w procesie edukacji pod warunkiem, że kierowanie tym rozwojem będzie zgodne z naturą, z systemowym pojmowaniem bytu, który ma budowę systemową i funkcjonuje systemowo.

Uświadamia również, że możliwe jest rozwijanie i uczenie się spostrzegania i spostrzegawczości, myślenia i inteligencji, emocjonowania się i emotywności, manipulowania i zręczności, a wtórnie uczenie się uczuć i postaw, podobnie jak uczenie się różnych działań zawodowych i osiąganie w nich mistrzostwa, oczywiście wszystko to w granicach zakodowanych w dziedzicznych zadatkach zdolności. Wreszcie możliwe jest uczenie się uczenia się i to właśnie ma szczególne znaczenie dla przyszłości współczesnego człowieka, dla ekspansywności jego kwalifikacji i łatwości przekwalifikowywania się.

Realizacja takiego programu edukacji wymaga jednak spełnienia szeregu warunków jako warunków koniecznych:

- stwarzania człowiekowi możliwości podejmowania rozmaitych rodzajów działań, a w nich aktualizacji odpowiednich uzdolnień,
- podawania wiedzy systemowo uporządkowanej, zgodnej z rzeczywistością,
- stosowania języka komunikacji opartego na naturalnym systemowym pojmowaniu rzeczywistości zgodnym z systemową budową i systemowym funkcjonowaniem rzeczywistości, a więc na odpowiednim systemie pojęć oraz odpowiednim do treści tych pojęć systemie ich nazw.

Szerzej na ten temat pisałem w artykule *O naturalizację procesu kształcenia*, przedstawionym na IV Tatrzańskim Seminarium Naukowym w 1998 roku.

Kończąc można zauważyć, że akcent kładziony tak jeszcze niedawno na kształcenie formalne, nastawione na rozwijanie zdolności, który ustąpił miejsca kształceniu treściowemu wielostronnemu, dziś wraca w syntezie z kształceniem treściowym wielostronnym przy odpowiednim doborze treści życiowo najbardziej użytecznych, tak ogólnych jak i szczegółowych.

## Literatura

- Nanke Cz., 1925: *Historia średniowieczna*. Lwów-Warszawa.  
Szewczuk W. (red.), 1998: *Encyklopedia psychologii*. Warszawa.  
Zimny Z. M., 1971: *Pomiar dynamiki funkcji intelektualnych*. W: Koziński J. (red.), *Problemy psychologii matematycznej*. Warszawa.  
Zimny Z. M., 1998, *O naturalizację procesu kształcenia*. W: Denek K., Zimny T. M. (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.

Andrzej Radziewicz-Winnicki, Adam Roter

## Problemy oświaty w postmonocentrycznym ładzie społecznym

Dokonujący się proces transformacji we wszystkich przejawach życia społecznego spowodował, iż sytuacja przejścia stała się stabilnym status quo, natomiast ogromnej polaryzacji społecznej uległy propozycje in status nascendi. Bogactwie propozycji nie oparły się również nauki o wychowaniu, w których odnajdujemy wszystkie konteksty dokonujących się transformacji, a nawet transgresji począwszy od tęsknot monocentrycznych po chaos populistyczny (Mańka, Roter, 1997, s. 39–47).

Na rynku księgarskim nadal można spotkać podręczniki akademickie minionego okresu, które jak pamiętamy lansowały doktryny naukowe popularyzujące wychowanie socjalistyczne. Jak twierdzi znany filozof wychowania profesor Adolf Szoltysek „Owo dogmatyczne złudzenie (*idola* Bacona, opisane w *Novum Organum*) stanowiące sprzyjającą podstawę dla produkowania sprzecznorodnych doktryn sprowadza się między innymi do *idola fori*, czyli mętniactwa pojęciowego” (Szoltysek, 1998, s. 62–63), będącego w wielu ocenach siedliskiem semantycznego chaosu, tzw. „nowomowy” oraz nic nie znaczących neologizmów, które prowadzić mogą do pseudonaukowej „paplaniny” autorytarnie głoszonych wywodów tych *ex cathedra*, przede wszystkim przez niektórych reprezentantów nauk pedagogicznych<sup>1</sup>. Niezależnie od trafności sformułowań tudzież swoistej interpretacji niewątpliwych wynaturzeń zawartych m.in., w sygnalizowanych powyżej ocenach, występują jeszcze inne liczne ograniczenia poznawcze i metodologiczne determinujące walory współczesnych prac badawczych i niesione propozycje określonych rozstrzygnięć podejmowanych przez reprezentantów nauk społecznych w tym również nauk o wychowaniu. Wynikają one z niekompletności dostępnych nam danych, ale także tworzy je pewien splot innych okoliczności. Na przykład modernizacja postkomunistyczna, wydaje się być odmienna od wielu naszkicowanych w literaturze przedmiotu zarysowanych możliwych do realizacji projektów modernizacyjnych. Wariant modernizacji lansowany przez socjaldemokratów w zasadzie został na wstępie odrzucony, jak słusznie zauważa profesor Jacek Kochanowicz w swoim znakomitym eseju (Kochanowicz, 1998, s. 23–37).

Ideologia transformacji postkomunistycznej kwestionuje zachodnioeuropej-

---

<sup>1</sup> Profesor Szoltysek przytacza m.in. oceny O. F. von Bollnowa, który stwierdza „Nie ma poza pedagogiką drugiej takiej nauki, w której uczyniono by tak wiele pseudonaukowej paplaniny, partyjnej nadgorliwości i dogmatycznych ograniczeń”. Cytat za M. Sawicki: Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania. Warszawa 1995, s. 6.

skie warianty państwa opiekuńczego (welfare state) w którym nie tyle dostrzega się powszechną tęsknotę za bezpieczeństwem socjalnym co prowadzi wręcz usilną batalię o ponoszone koszty realizacji tego modelu. Stawia się pytania na ile świat dzisiejszy jest w stanie ponosić koszty działań pracy socjalnej? Pytanie to szczególnie aktualne jest w państwach tzw. byłego bloku wschodniego gdzie społeczeństwo zatarło już w pamięci zbiorowej na czym może polegać i jakie są konsekwencje nadmiernego paternalizmu instytucji państwa. Taka reakcja społeczna jest wynikiem m.in. drastycznie ujawniających się nierówności, obniżeniem poziomu życia, przy niesłychanym bodźcowaniu w kierunku korzystania z hiperkonsumpcji. Stąd duża część społeczeństwa to ludzie zastygłej nadziei, trwający w ciągłej obawie o jutro, a przez to mający problemy z adaptacją do liberalnych reguł gospodarczych i ich społecznych skutków (Frackowiak 1997, s. 140–141). Tym mniej kreatorzy ładu społecznego w Polsce poprzez swoje działania ukazują, że nadal będziemy mieć do czynienia z systemem gospodarczym polegającym na współistnieniu wyspowego rodzimego kapitalizmu oraz międzynarodowych korporacji, zabiegających jednak o szczególną ochronę ze strony państwa. Państwa będzie więc dużo, lecz zarazem będzie ono stosunkowo słabe i mało sprawne, i zapewne dość podatne na korupcję. W sferze polityki społecznej towarzyszyć temu będzie znaczny zakres redystrybucji, połączony jednak z małą skutecznością świadczeń. Przemiana tego systemu w model bardziej sprawny nie jest oczywiście wykluczona, zapewne nawet w jakimś stopniu się dokonuje. Będzie jednak procesem ewolucyjnym, długotrwałym i często bolesnym” (Kochanowicz, 1998, s. 36; Miszalska, 1993; Szymański, 1998).

Kolejną kwestią, jest rozczarowanie wielu reprezentantów nauk społecznych w Polsce, neopozytywistycznym tradycyjnym warsztatem badawczym, oraz wyjście wielu badaczy w ostatniej i bieżącej dekadzie poza obowiązujące konwencje metodologiczne. Doprowadziło to do preferowania nowych opcji stricte teoretycznych (symboliczny interakcjonizm, etnometodologia, postmodernizm) dominujących w literaturze naukowej. Zaznaczał się w tych warunkach na przykład mit wielu dyscyplin nauk humanistycznych oparty na metodologii ilościowej i wierze w omnipotencję poznawczą na przykład procedur ankietowych. (Kwaśniewicz, 1993, s. 156–157).

W wielu pracach naukowych dostrzegane są braki wskazujące na pewne niekonsekwencje konceptualizacyjne, głównie o charakterze metodologicznym co nie przesądza oczywiście o walorach ogólnych i wartości poddanych ocenie opracowań. Ich krytyka wydaje się nasilać w okresie intensywnie przebiegającej zmiany społecznej (Radziewicz-Winnicki, 1998, s. 39–41).

Teoria wielkich i małych struktur społecznych może być współcześnie tylko i jedynie dziełem studiów i podejść stricte interdyscyplinarnych. Jeżeli więc wynikać może z powyższej refleksji, że w tej dziedzinie „pedagogika”, „socjologia”, bądź „psychologia” ( i oczywiście ich rzecznicy i reprezentanci) wykazują pewne

braki — będzie to zarzut w stosunku do jakiegokolwiek z wymienionych dyscyplin, ale przede wszystkim w stosunku do „socjologicznego”, „psychologicznego” bądź „pedagogicznego” osamotnienia wynikającego z dotychczasowego tradycyjnego akademickiego kształcenia humanistów w Polsce.

Sprawą jakże ważną — a nieprawdopodobną przecież do oszacowania — jest rozstrzygnięcie, w jakim stopniu owo „osamotnienie” badawcze wynika ze złudnego poczucia samowystarczalności bądź fałszywych przesłanek metodologicznych, w jakim zaś z braku takich instytucjonalnych ram organizacji badań, które pozwoliłyby koordynować i integrować wysiłki różnych dyscyplin w rodzinie nauk społecznych? Być może wynika ono z wadliwie dobranych treści w dotychczasowych tradycyjnych akademickich programach kształcenia — np. pedagogów w Polsce — w zakresie metodologii nauk społecznych? Stale oczekiwane są analizy, które potrafiłyby wyjaśniać szczerze ogólności niektórych teorii funkcjonujących w naukach społecznych a możliwością ich praktycznego wdrażania w makro i mikrośrodkowisku wychowawczym.

Problemem staje się rola i miejsce nauczyciela w społeczeństwie w tym nauczyciela akademickiego. Bogata oferta rynku edukacyjnego szczególnie na poziomie wyższym powoduje dylematy moralne i to nie tylko związane z tym, że żyjemy w czasach bez „mistrzów/autorytetów” lecz ulegamy pokusie komercyjnego sprzedawania się w sposób powierzchowny. Służą temu niewątpliwie warunki wzmożonej konkurencji i kultura masowa, która ma dominujący wpływ na preferencje wartości społecznie akceptowanych. Społeczność nauczycielska jest tą grupą, od której wymaga się dużej wrażliwości moralnej, nadal wymagane to jest aktualne, lecz wydaje się, iż bardziej cennym w społecznych preferencjach staje się sukces (szczególnie materialny) i skuteczność. W związku z tym dotyka nas problem środowiskowy, iż „nie mamy czasu zastanawiać się”: co dobre, a co złe? co mamy do powiedzenia? co chcemy odkryć? do czego przybliżyć się? Interesują nas obowiązujące reguły, których znajomość ułatwi nam osiągnięcie kolejnych stopni i tytułów. Zbliża nas to do postawy którą Max Scheler (1997, s. 47–49) nazywa arywizmem kiedy to celem samym w sobie staje się awans, dorównanie do grupy wyższej w strukturze uniwersytetu. Postawa taka wymaga stałego zaangażowania sił nie po to by osiągać wyższy stan rozwoju osobowego czy zawodowego, ale po to by potwierdzać swoją wartość przez fakt dorównania komuś lub przewyższania kogoś. Złudzenie polega na tym, iż uważam, że jestem wartościowy tylko w pryzmacie swoich osiągnięć. Inną postawą prezentowaną przez nauczycieli i nie tylko, związaną z bezrefleksyjnym przyjęciem reguł gry społecznej opartej o prymitywny pragmatyzm jest postawa resentymetu. Człowiek resentymetu typem człowieka pospolitego, który również posiada świadomość własnej wartości poprzez porównanie z innymi. O ile jednak arywista jest człowiekiem, który jest skuteczny w osiąganiu kolejnych np. społecznych awansów, o tyle człowiek resentymetu odczuwa dyskomfort z powodu niemożności,

czy braku umiejętności dorównania innym. Nie potrafi podjąć decyzji o rezygnacji z osiągnięć, chce cieszyć się taką samą atrybutacją zewnętrzną jak ci, których postrzega się jako wielkich, ważnych czy silnych. Brak posiadania atrybutów innych jednostek jest w ocenie prezentowanego typu człowieka równoznaczny z tym, iż inni odrzucają go, nie liczą się z nimi (Scheler 1977, s.56).

Zagrozenie resentmentu, polega na tym, iż nauczyciele akademicy stracili część prestiżu społecznego na korzyść innych grup społecznych ze względu na brak posiadania dóbr materialnych tak cenionych w społeczeństwach konsumpcyjnych. W resentmentie utrata prestiżu, jako pewnego przywileju łączy się z poczuciem odrzucenia (jest to problem nie tylko naukowców, ale i artystów, literatów). Niemożność rezygnacji z utraty prestiżu, przy jednoczesnej niechęci do zmiany pracy, powoduje poszukiwanie sukcesów materialnych poprzez powiększanie ilości etatów i maksymalizację dydaktyki, kosztem jej jakości, ale również kosztem minimalizacji pracy twórczej. Zagrozenie resentmentem, chyba zawsze obecnym w uczelniach, jest również ocenianie i dopuszczanie do awansów przez pryzmat własnych dróg awansu grupy najwyższej w strukturze Uniwersytetu, co również może hamować rozwój poszczególnych dyscyplin. Oczywiście chodzi o takie sytuacje, w których wartość merytoryczna pracy, dorobku nie jest jedynym kryterium.

Edukacja a więc nauki o wychowaniu — jak stwierdza Kazimierz Denek — w okresie przełomu formacyjnego znalazły się w szczególnie trudnej sytuacji, w której tradycyjne wartości jak również kategorie prowadzonych analiz badawczych, straciły jak ongiś swój pierwotny sens wyczerpując swoje, jak się wówczas wydawało nieograniczone możliwości. Stąd potrzeba prowadzenia intensywnych poszukiwań kreujących nowe rozstrzygnięcia i możliwości (Denek, 1998, s. 11–12; Syrek, 1995, s. 85–92). Funkcjonujący przez wiele lat w naszym kraju monocentryczny system realnego socjalizmu wytworzył pewne swoiste typy relacji społecznych nie tylko w sferze politycznej i gospodarczej ale nade wszystko społecznej. Powstaje zatem zasadnicze pytanie czy przywrócenie swobód gospodarczych spowodowało w świadomości społecznej określone zmiany dotyczące zdecydowanych przekonań normatywnych o tzw. „dobrym”, „przyjaznym” ustroju cechującym łaź demokratyczny z optyką indywidualistyczno-podmiotową, czy też przekonania na dzień dzisiejszy wśród większej części społeczeństwa bliższe są idei państwa opiekuńczego (welfare state) o przewadze opcji kolektywistycznych (Miszałska, 1993, s. 85), którą to kwestię podniesiono już w samej przedmowie niniejszego artykułu.

Zasadniczy kierunek następujących po sobie zmian wyznaczała próba wyjścia z dotychczasowego porządku politycznego i gospodarczego, która zainicjowała w Polsce nowy odmienny łaź postmonocentryczny.

Warto zastanowić się nad przyczynami związanymi z postępującym procesem przeobrażeń w naszym kraju, należy na wstępie podkreślić, iż już w końcu 1989 roku gospodarka polska przekroczyła pewne wstępne granice przekształceń i planowanego rozwoju, wówczas stało się oczywistym faktem, iż nie ma miejsca do powrotu funkcjonowania ekonomii socjalistycznej z immanentnie związaną z tym systemem dominacją mechanizmów rozdzielczo-nakazowych. Jak twierdzi — ze wszech miar słusznie — J. Pańków: „Inną natomiast sprawą jest określenie proporcji starego i nowego w gospodarce, obszarów funkcjonowania mechanizmów właściwych dla poprzedniego ładu i związanych z nimi grup społeczno-zawodowych z jednej strony oraz obszarów funkcjonowania mechanizmów rynkowych i ich bazy społecznej z drugiej”.

Z tego punktu widzenia polski ład gospodarczy jest w chwili obecnej bez wątpienia ładem mieszanym i pozostanie takim znacznie dłużej, niż można było sądzić u progu okresu transformacji. Jego podstawową cechą staje się więc względnie trwałe współlistnienie obok siebie odrębnych obszarów rzeczywistości. Różnią się one nie tylko pod względem kryterium czysto własnościowego (własność państwowa i prywatna), ale co ważniejsze, są zasadniczo odmienne na poziomie samej logiki ich funkcjonowania, racjonalności, sposobu działania i systemów motywowania, a zwłaszcza w sferze oczekiwań i świadomości związanych z nimi aktorów. Dlatego jest to ład postmonocentryczny, definiowany głównie poprzez negatywne odniesienia do przeszłości, ład w którym ścierają się mechanizmy instytucjonalne i postawy społeczne należące do obu zarysowanych powyżej konstelacji kulturowych: «rdzenia transformacji» i «wachlarza alternatyw».

Odrzucenie ładu monocentrycznego oznacza także odejście od właściwego «realnemu socjalizmowi» modelu państwa arbitralnego, represyjnego, nadmiernie integrującego w życie społeczno-gospodarcze i będącego jedynym bądź głównym właścicielem środków produkcji. Jednakże zasięg, treść i styl aktywności państwa, zwłaszcza w gospodarce, nie jest bynajmniej przesądzony, stając się w coraz większym stopniu obiektem kontrowersji, wyrażającej się zarówno w sporach ideologicznych, jak i praktycznych wyborach oraz kompromisach decyzyjnych w polityce gospodarczej.

Obszary możliwych wyborów kierunkowych rozwiązań ładu gospodarczego w Polsce w dalszym ciągu zdają się najogólniej mieścić między dwoma klasycznymi modelami gospodarki rynkowej: regulowanej i socjalnej oraz samoregulującej się i liberalnej, przy czym wolno tu mówić co najwyżej o jednej lub drugiej tendencji i typie idealnym, nie zaś o realizowaniu zamkniętego i spójnego modelu” (Pańków, 1992, s. 19–20).

Proces dokonujących się przemian określa kilka istotnych cech polskiej transformacji. Z jednej strony, nieunikniona była ich asynchronia. W innym na przykład tempie dokonywały się i dokonują się nadal zmiany w sferze administracji a inne w sferze gospodarki. Rozbieżność między etapami rozwoju poszcze-

gólnych obszarów, często staje się przyczyną konfliktów, które sprawiają, że cel i jego realizacja w praktyce społecznych przekształceń, są bardziej odległe od celu zakładanego i rozwiązań uprzednio (w przyjętych wizjach teoretycznych) projektowanych. Z drugiej zaś, lansowane w skali społecznej (np. poprzez media) tzw. podejście systemowe do transformacji zastanych układów społeczno-ekonomicznych w Polsce, stało się w tym przypadku ubogie w treść, a zarazem zwodnicze „swoją retoryką, siatką pojęciową i wynikającymi z nich skojarzeniami”. Znacznie bardziej stosowane byłoby postrzeganie dokonujących się przemian jako „dramatu” (Kozłowski, 1992, s. 33–34).

Owa przestrzeń dramatu wypełniona jest konfliktami. Na poziomie ideologicznym dotyczą one :sporów o arystotelesowskie „dobro wspólne”, o proporcje w relacji pomiędzy wolnością a równością, o miejsce kościoła w państwie, o rodzaj upodmiotowienia dziecka i rodziny w państwie. Na poziomie politycznym dotyczą one :

- sposobów rozwoju państwa w kierunku budowania dobrobytu z uwzględnieniem wsparcia społecznego grupom ryzyka, popadnięcia w ubóstwo,
- stosowania socjotechnik w działalności politycznej z uwzględnieniem poziomu wykształcenia i doświadczenia życia w demokracji społeczeństwa polskiego.

Na poziomie edukacyjnym dotyczą one:

- możliwości ingerowania w procesy rozwoju dziecka przez rodziców, szkołę i państwo.

Jak twierdzi, cytowana uprzednio Anita Miszalska, „ujawniły się dość wyraźnie zarysowane konstelacje wartości, które będą być może załącznikiem przyszłych etosów oraz ideowym zapleczem formacji politycznych”. I tak liberalizm gospodarczy, mentalność rynkowa zdecydowanie najsilniej współwystępują z preferencją dla demokratycznej formuły systemu władzy. Konstelacja ta stanowi niewątpliwie rdzeń etosu transformacji i modernizacji ustrojowej. Jego «zaszczepienie» w mentalności ludzi i w strukturach instytucjonalnych to jeden z głównych celów procesu przemiany ustrojowej, przynajmniej tak widzą to rzecznicy kapitalistycznej drogi rozwoju. Podkreślić należy dwie rzeczy. Po pierwsze — społeczne przyzwolenie dla liberalizmu gospodarczego dotyczy jego wersji umiarkowanej, nawiązującej do rozwiązań instytucjonalnych i wątków ideologicznych bliskich zachodniej socjaldemokracji. Jest to wersja, w której bezwzględne prawa rynku i konkurencji łagodzone są przez koncepcję welfare state. Po drugie — orientacja prorynkowa i prodemokratyczna mają w Polsce różne barwy światopoglądowe, to znaczy w tym samym stopniu wiążą się z laickością, co z religijnością i postawami prokościelnymi.

Mentalność antyrynkowa, popierająca rozwiązania socjalistyczne w gospodarce, nie łączy się jednoznacznie ani z opcją autokratyczną, ani demokratyczną, często jest wyrazem populizmu próbującego zaistnieć bazując na nieszczęściu grup najniższej sytuujących się w stratyfikacji społecznej. Tworzy natomiast silną



konstelację z orientacją optującą za ładem społecznym opartym na wartościach chrześcijańskich i autorytecie Kościoła. Wydaje się, iż nie należy traktować orientacji prosocjalistycznej jako formacji, która — jako niezgodna z kierunkiem i logiką transformacji — tracić będzie na znaczeniu i zniknie. Ten rodzaj wartości i zasad jest trwałym elementem współczesnego pejzażu aksjologicznego i politycznego i także w zachodnich demokracjach znajduje swoich zwolenników, o czym świadczy istnienie partii komunistycznych czy komunizujących. Pytanie podstawowe dotyczy tego, która z wielu zarysowujących się konstelacji wartości stanie się fundamentem dominującego w postkomunistycznej Polsce nurtu ideowo-politycznego.

Cechą szczególną stanu świadomości społecznej, być może nie tylko okresu przejściowego, jest cechujący pewną część społeczeństwa brak wewnętrznej, logicznej spójności przekonań, ich amorficzność. Wiąże się ona — jak sądzimy — nie tylko z niskimi horyzontami poznawczymi i brakiem wiedzy o realnych mechanizmach zjawisk i procesów społecznych. Ale także ze specyfiką przełomu ustrojowego naznaczonego anomią i powszechną dezorientacją — uczestnictwo w niespójnej rzeczywistości sprzyjać może niespójnym przekonaniom. Niespójność ta może być pochodną koegzystencji myślenia w kategoriach wartości z myśleniem w kategoriach interesów (Miszańska, 1993, s. 85–86).

Wyraźnie akcentuje się obecnie w naszym społeczeństwie rolę religii i Kościoła w życiu publicznym. Jest to wynik wysokiej pozycji Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce, który jako jedna instytucja publiczna w kraju — tak w wymiarze formalnym (hierarchia) jak i nieformalnym (wspólnota) — potrafiła zachować swą autonomię i niekwestionowany prestiż po 1945 roku, a więc w warunkach ówczesnego socjalistycznego porządku społecznego (Bajor, 1996, s. 137–141; Radzewicz-Winnicki, 1998, s. 51–61).

Normatywna próżnia w życiu publicznym, którą zastano na początku lat dziewięćdziesiątych, była stopniowo wypełniona przede wszystkim właśnie przez Kościół.

Aksjologia religijna jako logika naturalnego rozwoju rozszerzała się stopniowo w społeczeństwie polskim. Wartości stricte chrześcijańskie przyjęto jako podstawę programów politycznych wielu ugrupowań, a nawet związków zawodowych, stowarzyszeń (np. lekarzy, dziennikarzy, kombatanów czy harcerzy) (Wnuk-Lipiński, 1994, s. 7–9; Tokarska-Bakir, 1996, s. 47–82; Załęcki, 1996, s. 83–96). Owa szybka ekspansja aksjologii religijnej wywołała z kolei pojawienie się wprawdzie nielicznych, ale jednak obywatelskich organizacji zdecydowanie przeciwstawiających się owej tożsamości, przejmując odmienną (laicką) perspektywę działania.

W pewnym sensie — tak twierdzi E. Wnuk-Lipiński — powstała sytuacja wpływa na kreowanie się nowego ładu społecznego, a zasygnalizowane powyższe konteksty zdarzeń, mogą posłużyć badaczom jako narzędzie analizy omówionych zjawisk, kiedy to tradycyjne i obowiązujące reguły przestają być adekwatne do realiów nowego porządku społecznego i odwrotnie (Wnuk-Lipiński, 1994, s. 48–49; Świda-Zięba, 1994, s. 48–49; Łomny, 1998).

Sytuacja, w której żyjemy współcześnie, stała się nie tylko w Polsce, lecz na całym świecie skomplikowana, w istocie jest ona dramatyczna, bowiem stale powstają nowe, a narastające stare i liczne zagrożenia. Ulegają zaostrzeniu wszelkie konflikty. W takich niesprzyjających warunkach bardzo ważne jest umiejętne sterowanie przez jednostkę (indywiduum społeczne) — w ramach szeroko prowadzonych działań edukacyjnych dalszym rozwojem współczesnej cywilizacji wkraczającej w XXI wiek. Chodzi o pilne podjęcie działań ochronnych przed kolejno powstającymi niebezpieczeństwami. Oczekuje się, by elementy otaczającej nas rzeczywistości mogły być stale rekonstruowane bądź naprawiane. Można wyrażać nadzieję, że reprezentanci nauk społecznych, kreatorzy ładu społecznego skupiają obecnie swoje działania edukacyjne na nadaniu życiu ludzkiemu sensu indywidualnego i zbiorowego, a więc na pomyślnym rozwoju ludzkich wspólnot.

Prześledzenie myśli społecznej w sferze edukacji na przestrzeni, choćby tylko kilku ostatnich wieków, pozwala stwierdzić, iż nie jest możliwe skonstruowanie idealnej i absolutnej satysfakcjonującej wszystkich jedynej i uniwersalnej formuły edukacyjnej (Łaskawska, 1992, s. 425). Wskazują na to poddawane przez wielu wnikliwej analizie koncepcje, paradygmaty czy też wizje oraz realia wprowadzonych reform oświatowych.

Weryfikacja inicjowanych zamierzeń w zasadzie udowodniła, że podejmowane studia, propozycje i analizy edukacyjne stanowią w istocie syntezę idei, a także określony tryb zbierania danych oparty na różnorodnych tradycjach, doświadczeniach tak w sferze analiz teoretycznych jak i regularnie podejmowanych praktyk badawczych. Dlatego też, wszelkie próby wykorzystania pewnych abstraktów pojęciowych, konstrukcji modelowych, bądź teorii, które określają i wyznaczają pewne instytucjonalne rozstrzygnięcia, są z reguły dla danego obszaru rzeczywistości społecznej — zdaniem wielu bardzo ryzykowne (Frąckowiak, 1998, s. 213–214). Samo życie dostarcza nam nieustannie wielu dowodów, iż w niestabilnym zmieniającym się świecie jakże często jednostka ztraca własną perspektywę życia. W okresach reorganizacji i zmiany społecznej częściej i bardziej niż kiedykolwiek niszczy się ludzką potencję życiową. Zburzone zasady życia społecznego wieloznaczność zamiast jasno określonych reguł i norm zbiorowego uczestnictwa przeobrażają się w barierę wewnętrznego i zewnętrznego organizowania się ludzi pozostawionych i samotnych, znajdujących się w sytuacjach trudnych. Dlatego też zwracamy się często wówczas ku pedagogice realnej (Frąckowiak, 1998, s. 215).

W ogólnej wersji filozoficznej dotyczącej sensu życia zadawane są wciąż podobne pytania, zarówno ogólne jak i bardziej szczegółowe. Można je przytaczać stale. Na przykład interesować nas mogą m.in. następujące kwestie: w jakim stopniu kształt naszego życia zależy od nas samych, od naszego własnego nieskrępowanego działania, w jakim zaś od czynników zewnętrznych? Jak obok cywilizacji technicznej, kreować cywilizację humanistyczną, a więc cywilizację wartości, wspólnoty, wzajemnych powinności czy też wzajemnej sympatii i miłości? Czy i jak w ramach licznych działań edukacyjnych można adoptować tradycje do współczesnych wymogów rozwoju społecznego? Dlaczego oświata w Polsce nie potrafi przekroczyć granic ograniczonych regułami i zasadami wielowiekowej tradycji? Te i podobne pytania pozostają stale bez jednoznacznej odpowiedzi pomimo wielu znakomitych, krytycznych publikacji książkowych, pojawiających się na rynku wydawniczym w ostatnich dwóch latach, kierowanych pod adresem rodzimej oświaty (Kwieciński, 1992; Kwieciński, Witkowski, 1993; Lewowicki 1993; Brzeziński, Witkowski, 1994; Adamski, 1993, 1995; Lewowicki, Zając, 1998; Śnieżyński, 1998; Szymański, 1998; Przyszczykowski, 1999; Marzec, Radzewicz- Winnicki, 1998; Radzewicz-Winnicki, 1999 i inni).

Oczekiwane powszechnie działania modernizacyjne mogą być utożsamiane ze strategią wprowadzenia oświatowych reform — o których szeroko pisze profesor Tadeusz Lewowicki. Warto w tym miejscu przytoczyć autorytatywną opinię autora licznych i znanych prac od wielu lat propagującego wprowadzenie nowej ideologii edukacyjnej. „Przyjęcie (lub narzucenie) ideologii prowadzi do zachowań zmieniających oświatę (a przynajmniej mających ją zmienić). Nowe — ewentualnie konkurencyjne, opozycyjne, alternatywne wobec dotychczasowej — ideologie, zachęcają do zmian radykalnych i całościowych. W wymiarze polityki oświatowej skłania to do kształtowania nowych zasad tej polityki, a ideologiczno-polityczne przesłania adresowane są najsilniej do sfery celów i zadań edukacji, swoistej filozofii oświatowej. Wymaga to ideologicznej reorientacji nauczycieli „którzy często nie są grupą wsparcia dla dzieci lecz grupą «zaparcia» się wobec konieczności zmiany mentalności funkcjonowania w nowej rzeczywistości, tak by alternatywność pracy z dzieckiem nie kojarzyła się tylko z nowinką naukową. Sytuacja reformy musi służyć urzeczywistnianiu przez pedagogów różnych strategii edukacyjnych, które wyjdą poza schemat jedynie słusznego, jakiegokolwiek fundamentalistycznego myślenia, w którym nauczyciele są aplikatorami odgórnych założeń”.

W każdym ogólnych podejść do reformowania oświaty dostrzec można instrumentalny charakter i podporządkowanie politycznie bądź światopoglądowo itp. zorientowanej ideologii. Strategie reform są proponowane czy lansowane głównie przez polityków i administrację oświatową. «Ideologie pedagogiczne» dopisywane bywają na użytek strategów kierujących reformami (zmianami, pseudoreformami). Strategie przeplatają się z wybiegami taktycznymi, ideologie

(lub namiastki ideologii) z doraźnymi korzyściami. Udział nauki i argumentacje z niej czerpane słuŹą przede wszystkim legitymizacji działań polityczno-administracyjnych. Bogactwo nazw przypisanych reformom oraz skojarzenie z nazwiskami wybitnych polityków lub działaaczy oświatowych ułaćwić mają społeczną aprobatę, wywołać przychylną atmosferę.

Mając tego świadomość, ale równocześnie wiedząc, Źe więcej miejsc uprzywilejowanych w dzisiejszym synoptikonie (Bauman 1998, s. 12) zajmują bohaterowie intermedialni widzimy, Źe proces edukacji działa ma szansę być zdeterminowany społecznością lokalną — mikrostrukturalną, a przez to moŹe mieć charakter pluralistyczny dostosowany do potrzeb społeczeństwa otwartego.

Wydaje się, iŹ w tym przyznacie, pewnego doprecyzowania na uŹytek prowadzonych analiz wymaga również sam termin „edukacja”. Przez to pojęcie rozumieć naleŹy, w podstawowym przecieŹ znaczeniu, dzieło przygotowania dzieci, młodych ludzi i dorosłych do aktywnego udziału w często nieokreślonym co do swego kierunku procesie zachodzących i często zaskakujących nas przemian (Mikułowski-Pomorski, 1994, s. 48–49).

Celem omawianych zabiegów byłaby m.in. swoista waloryzacja interpersonalna, stanowiąca waŹny mechanizm równowagi we wszelkich stosunkach społecznych. W psychologii osobowości sporo miejsca poświęca się problematyce samooceny, czynnikom determinującym jej poziom, wpływowi samooceny na aspiracje ludzi, podczas wykonywania zróżnicowanych zadań, zarówno w procesie uczenia się, pracy, jak i świadczeniu różnych usług, a przede wszystkim roli samooceny i odporności indywiduum ludzkiego na różnego rodzaju stresy (Zabrowski, 1975, s. 187–188).

Powszechnie dostrzegane nieuchronne przecieŹ konflikty, napięcia, animozje okresu przemian, wpływają bezpośrednio na samopoczucie poszczególnych jednostek i grup społecznych. Wiele osób obecnie odczuwa społeczną, ekonomiczną czy polityczną degradację, wielu reprezentantów poszczególnych środowisk doświadcza poczucia zagubienia się w świecie nowych reguła postępowania, wielu nie rozumie znaczenia aktualnie obowiązujących norm bądź teŹ propagowanych wartości.

W zakończeniu artykułu wyrażamy nadzieję, Źe prezentowane w nim refleksje, dotyczące niedowłaadu i zagroŹeń w obszarze nowego łaadu społecznego, dzięki podejmowanym działaaniom właśnie modernizacyjnym, pozwolą na stopniowe wypieranie zjawisk wszelkiej deprivacji odczuwalnych we współczesnym społeczeństwie na poziomie zbiorowym i indywidualnym w wielu sferach ludzkiej obecności. Jesteśmy przekonani, iŹ muszą się one odbywać przy minimalizacji kosztów społecznych oraz zmianie mentalności społecznej, poprzez proces rozwoju oświaty na wszystkich szczeblach przy wzajemnym szacunku wobec inności.

## Literatura

- Adamski F. (red.), 1993: *Poza kryzysem tożsamości w kierunku pedagogiki personalistycznej*. Kraków.
- Adamski F. (red.), 1995: *Wartości — społeczeństwo — wychowanie*. Kraków.
- Bajor H., 1996: *Polish Social Innovations in New Systemic Conditions*. Polish Sociological Review, vol. 2.
- Bauman Z., 1998: *Zbędni, niechciani, odrzuceni — czyli o biednych w zamożnym świecie*. Kultura i Społeczeństwo, 2.
- Brzeziński J., Witkowski L. (red.), 1994: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań-Toruń.
- Denek K., 1998: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- Frąckowiak T., P. Mosiek, 1997: *Problemy wsparcia społecznego rodzin bezrobotnych i alkoholików w warunkach średniego miasta*. Auxilium Sociale — Wsparcie Społeczne, 3-4.
- Frąckowiak T., 1998: *Edukacja, Demokracja i Sumienie (Studium Pedagogiczne)*. Poznań.
- Kochanowicz J., 1998: *Transformacja polska w świetle socjologii historycznej. Między trzecim światem a państwem opiekuńczym*. Kultura i Społeczeństwo, 1.
- Kozłowski P., 1992: *Podstawowy wybór. Racjonalność w transformacji gospodarczo-politycznej*. Studia Socjologiczne, 3-4.
- Kwaśniewicz W., 1993: *Badanie monograficzne*. Kultura i Społeczeństwo, 3.
- Kwieciński Z., 1992: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), 1993: *Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Lewowicki T., 1993: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa.
- Lewowicki T., 1994: *O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych*. W: Kwieciński Z. (red.), *Socjologia wychowania*. T. XII. Toruń.
- Lewowicki T., Zając A. (red.), 1998: *O przemianach w edukacji*. T. I, II. Rzeszów.
- Łaskawska J., 1992: *Formułowanie modelu edukacyjnego (polskie doświadczenia z przeszłości a stan obecny)*. W: Radzewicz-Winnicki A. (red.), *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*. Praca zbiorowa wraz z wyborem tekstów. Katowice.
- Łomny Z., 1998: *W intencji przetrwania i rozwoju*. Warszawa.
- Mańka A., Roter A., 1997: *Monocentryczno — pluralistyczne oblicza nowej edukacji*. Chowanna, 1.
- Marzec D. K., Radzewicz-Winnicki A. (red.), 1998: *Educational Democratization in Poland: Tradition and Post-Communist Transformation*. Częstochowa-Katowice.
- Melosik Z., Przychylicki K. (red.), 1998: *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Toruń — Poznań.
- Mikułowski-Pomorski J., 1994: *Uniwersytet zmiany społecznej*. W: Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań — Toruń.
- Miszalska A., 1993: *Wizje ładu społecznego w społeczeństwie postmonocentrycznym*. Kultura i Społeczeństwo, 3.

- Pańków J., 1993: *Wstęp. Zakładane i rzeczywiste procesy gospodarcze*. W: Ziółkowski M. (red.), *Polacy wobec ładu postmonocentrycznego. Społeczeństwo polskie i jego instytucje w 1992 r.* Warszawa.
- Przyszczykowski K., 1999: *Edukacja dla demokracji. Strategie zmiany kompetencji obywatelskie*. Toruń — Poznań.
- Radziewicz-Winnicki A., 1998: *Tradition and Reality in Educational Ethnography of Post-Communist Poland. Essays in Sociology of Education and Social Pedagogy*. Frankfurt am Main-Berlin-Bern-New York-Paris-Wien.
- Radziewicz-Winnicki A., 1999: *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*. Kraków.
- Scheler M., 1977: *Resentyment a moralność*. Warszawa.
- Syrek E., 1995: *Ład społeczny jako paradygmat socjalizacji*. W: Radziewicz — Winnicki A. (red.), *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej*. Katowice.
- Szołtysek A. E., 1998: *Filozofia wychowania*. Toruń.
- Szymański M., 1998: *Młodzież wobec wartości*. Warszawa.
- Śnieżyński M., 1998: *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków.
- Tarkowska E., 1993: *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna jako szczególna kategoria badawcza*. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, s.115.
- Świda-Zięba H., 1994: *Mentalność postkomunistyczna*. *Kultura i Społeczeństwo*, 1.
- Tokarska-Bakir J., 1996: *Czy symbol wciąż jeszcze daje do myślenia. Hermeneutyczna typologia symboli i zachowań religijnych*. *Kultura i Społeczeństwo*, 1.
- Wnuk-Lipiński E., 1990: *Wstęp*. W: Wnuk-Lipiński E. (red.) *Grupy i więzi społeczne w systemie monocentrycznym*. Warszawa.
- Zaborowski Z., 1975: *Waloryzacja interpersonalna — podstawowy mechanizm równowagi w stosunkach społecznych*. *Studia Socjologiczne*, 1, s. 187-188.
- Załęcki P., 1996: *Wspólnota religijna jako grupa pierwotna*. *Kultura i Społeczeństwo*, 1.

*Stanisław Palka*

## **Nauki pedagogiczne a edukacja jutra**

Orzekanie o przyszłym kształcie edukacji jest zabiegiem związanym z ryzykiem błędu, nie ma bowiem linearnego rozwoju historycznego edukacji, jej kształt i dynamika zależą od licznych uwarunkowań społecznych, politycznych, ekonomicznych a te ulegają wahnięciom. Można jednak przez zabieg ekstrapolacji próbować nakreślić kształt edukacji jutra.

Edukacja jutra określana z punktu widzenia dzisiejszej rzeczywistości pedagogicznej będzie mieć z jednej strony głęboki wymiar humanistyczny, będzie skoncentrowana i na indywidualnościach uczniowskich i na zespołach dzieci i młodzieży, z drugiej zaś strony ta edukacja będzie mieć wymiar działalności kształcącej, wychowującej, samokształtującej o wysokiej efektywności.

Wymiar humanistyczny związany będzie z realizowaniem wartości indywidualnych i grupowych. Do wartości indywidualnych należeć będą: podmiotowość ucznia, podmiotowość nauczyciela, samodzielność poznawcza uczniów, samodzielność zawodowa nauczycieli, postawa twórcza uczniów, aktywność twórcza uczniów, postawa twórcza nauczycieli, aktywność twórcza nauczycieli (innowacyjność nauczycieli), autonomia nauczycieli. Do wartości ponadindywidualnych, grupowych należeć będą: partnerstwo nauczycieli i uczniów, partnerstwo nauczycieli i rodziców, dialog jako metoda wychowania, kształcenia, samokształtowania, demokracja (w obrębie placówek edukacyjnych i jako przygotowywanie do życia w społeczeństwie demokratycznym), samorządność uczniów, samorządność nauczycieli, tolerancja wobec odmienności etnicznych, wyznaniowych, politycznych, kulturowych. Załączki tych wartości i dziś są pielęgnowane i doceniane, nie ma jednak dla nich współcześnie rozleglejszej płaszczyzny i perspektywy edukacyjnej. Działania edukacyjne o wysokiej efektywności wynikać będą i z dobrego rozpoznania specyfik procesów kształcenia i samokształtowania człowieka w ciągu całego życia i z dobrego rozpoznania czynników warunkujących przebieg tych procesów.

Zarówno ów wymiar humanistyczny jak i prakseologiczny edukacji przyszłości związany jest z parametrem, który określić można terminem „zmiana”. Zmiana obejmować będzie poszczególnych uczniów i nauczycieli, zespoły uczniowskie, zespoły nauczycielskie, procesy edukacyjne, uwarunkowania tych procesów. Dużą rolę we wprowadzaniu tych zmian mogą odegrać nauki pedagogiczne, obejmujące swym zasięgiem poznawczym różnorodne sfery rzeczywistości pedagogicznej związane z wychowaniem, kształceniem i samokształtowaniem człowieka w ciągu całego życia.

Inspiracje zmian mogą wyływać z analizy dorobku pedagogiki teoretycznie

zorientowanej. Teoretyczna wiedza pedagogiczna, która jest kluczowym elementem tego dorobku stanowi podstawę do opisu i wyjaśniania faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych. Dzięki tej teoretycznej wiedzy pedagogicznej można dokonywać czynności modelowania zjawisk i procesów pedagogicznych w kontekście społecznym, kulturowym, ekonomicznym, politycznym. Owe modele mogą być zarówno modelami strukturalnymi, jak i modelami funkcjonalnymi związanymi z wyjaśnianiem, prognozowaniem i wprowadzaniem innowacji. Szczególnego znaczenia nabierają będą we wprowadzaniu zmian modele funkcjonalne o charakterze innowacyjnym.

Inspirowaniu zmian edukacyjnych służyć może dorobek pedagogiki praktycznie zorientowanej, budowanej na podstawie doświadczeń praktycznych z myślą o służeniu praktyce. System wiedzy pedagogicznej tu stworzony również służyć może opisowi i wyjaśnianiu konkretnych faktów, zjawisk i procesów edukacyjnych, jak i ich rozumieniu i interpretacji, to wszystko w ramach nastawienia prakseologicznego.

Systemy teoretycznej wiedzy pedagogicznej stanowiące dorobek pedagogiki teoretycznie zorientowanej i pedagogiki praktycznie zorientowanej a będące (mogące być) podstawą do inicjowania zmian edukacyjnych, powstają i powstawać będą nie tylko w wyniku przetwarzania twórczego wiedzy już osiągniętej, lecz także, w podstawowym stopniu w wyniku badań pedagogicznych. Badania te mogą być prowadzone „na zewnątrz” procesów edukacyjnych, bez angażowania do nich uczestników i twórców tych zjawisk i procesów. W obrębie tej kategorii badań podstawowego znaczenia nabierają będą:

a) Pedagogiczne badania historyczne, skoncentrowane nie tylko na rekonstruowaniu zdarzeń i zjawisk z przeszłości, lecz także na odkrywaniu prawidłowości pedagogicznych względnie nie ograniczonych czasowo, wzbogacających system teoretycznej wiedzy pedagogicznej oraz na analizowaniu przeszłości z punktu widzenia rozumienia i wyjaśniania teraźniejszości a także możliwości wykorzystywania w dniu dzisiejszym doświadczeń z przeszłości.

b) Pedagogiczne badania empiryczne ilościowe (wzorowane na metodologii badań przyrodniczych, nauk społecznych, w których dokonuje się opisu i wyjaśniania przy użyciu danych będących efektem liczenia i mierzenia) i pedagogiczne badania empiryczne jakościowe (wzorowane na metodologii badań stosowanej w naukach humanistycznych, w których dokonuje się prób rozumienia i interpretowania zjawisk na podstawie procedur niematematycznych, na podstawie wglądu, intuicji, empatii, subiektywnych odczuć). Oba rodzaje badań mają równie ważne znaczenie dla pedagogiki, nie powinno się ich — jak to czyni się współcześnie w polskiej pedagogice — kontrastować, przeciwstawiać, antagonizować, lecz traktować jako sposoby postępowania badań komplementarne, używane w zależności od specyfiki poznawanych obiektów pedagogicznych, z których jedne poddają się liczeniu i mierzeniu, można je więc opisywać i wyjaśniać,



inne nie poddają się liczeniu i mierzeniu, trzeba je próbować rozumieć i interpretować. W obrębie badań empirycznych przede wszystkim ilościowych duże znaczenie dla rozwijania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, tym samym dla możliwości wprowadzania zmian edukacyjnych mogą mieć badania eksperymentalne, służące odkrywaniu prawidłowości pedagogicznych poprzez wpływanie na zjawiska pedagogiczne, intencjonalne wprowadzanie do nich jakiś nowych czynników (stymulacja eksperymentalna) w celu wywoływania korzystnych zmian.

c) Pedagogiczne badania porównawcze, służące nie tylko temu, by poznać struktury i funkcje placówek edukacyjnych w różnych systemach kulturowych, społecznych, politycznych stanowiących dla nich ważny kontekst, lecz także temu by odkrywać prawidłowości pedagogiczne względnie nie ograniczone przestrzenią, wzbogacające systemy teoretycznej wiedzy pedagogicznej oraz wykorzystywać pewne modele i doświadczenia edukacyjne z jednych krajów we wprowadzaniu zmian edukacyjnych w innych krajach z uwzględnieniem specyfiki kontekstów kulturowych, społecznych i politycznych.

d) Badania z pogranicza pedagogiki i nauk pokrewnych przede wszystkim filozofii, psychologii, socjologii, etnologii, medycyny. Dotychczasowa praktyka jest na ogół taka, że pedagodzy wykorzystują wiedzę z dyscyplin pokrewnych oraz wykorzystują wzory badań z tych dyscyplin, przetwarzają tę wiedzę i te wzory badań w celu z jednej strony wzbogacenia wiedzy pedagogicznej lub jej uzasadnienia, z drugiej strony w celu znajdowania bogatszych, bardziej urozmaiconych i szerszych zasięgiem modeli zmian w praktyce edukacyjnej. Kluczowym przykładem takich działań jest konstruowanie modeli procesów edukacyjnych, przede wszystkim procesu kształcenia, z uwzględnieniem licznych warunkowań psychofizycznych (związanych z nauczycielami i uczniami), społecznych (przede wszystkim związanych z cechami rodziny i cechami środowiska lokalnego), szkolnych (związanych z cechami i specyfikami środowiska szkolnego w warstwie materialnej, organizacyjnej i w sferze stosunków interpersonalnych), medialnych (związanych z oddziaływaniami środków społecznej komunikacji, przede wszystkim telewizji).

W badaniach z pogranicza niezbędne wydaje się z punktu widzenia rozwoju ogólnej wiedzy naukowej i z punktu widzenia planowania i wprowadzania zmian edukacyjnych prowadzenie poszukiwań, w których pedagog i psycholog, socjolog, filozof czy badacz z innej dyscypliny są równorzędnymi partnerami, starającymi się rozwiązywać problemy o charakterze interdyscyplinarnym ze swoich specyficznych punktów widzenia, przy założeniu, że badacze ci osiągną porozumienie co do problematyki badań a także co do sposobu rozumienia badanych zmiennych i osiągną wystarczający stan wiedzy o specyfice badań w pokrewnych dyscyplinach. Mogą oni dochodzić do systemu wiedzy komplementarnej, wiedzy o wyższej jakości, niż ta, którą uzyskuje się w izolacji od innych dyscyplin. Bardzo ważnym obszarem badań z pogranicza pedagogiki i dyscyplin pokrewnych

jest sfera edukacji, w niej bowiem krzyżują się zjawiska mające podkład zarówno wychowawczy i dydaktyczny, jak i filozoficzny, psychologiczny, socjologiczny, kulturowy, ekonomiczny, medyczny, biologiczny, prawny, etnologiczny i inny.

Badania pedagogiczne mogą być prowadzone nie tylko „na zewnątrz” procesów pedagogicznych (co wyżej zostało przedstawione), lecz także „wewnątrz” procesów, z zaangażowaniem w ich przebieg uczestników tych procesów: nauczycieli, uczniów, rodziców. Realizacji takiego przedsięwzięcia służy badanie w działaniu (*action research*), nastawione na przekształcanie praktyki edukacyjnej z czynnym udziałem w tym przekształcaniu uczestników procesów edukacyjnych. Realizacji takiego przedsięwzięcia służą także próby eksperymentalne i próby innowacyjne nauczycieli wykonywane w toku i w celu przekształcania praktyki. To ostatnie wiąże się z występowaniem nauczycieli w roli badaczy pedagogicznych, w roli osób przejawiających postawy badawcze, postawy innowacyjne, postawy twórcze. Dorobek tych nauczycieli jest inspirowany przez teoretyczną wiedzę pedagogiczną, może ów dorobek wzbogacać teoretyczną wiedzę pedagogiczną.

Nauki pedagogiczne, jak wyżej to było przedstawione, mogą służyć edukacji jutra poprzez dostarczanie podstaw teoretycznych do wprowadzania zmian oraz w pewnym stopniu poprzez ich inicjowanie. Obok inspirowania zmian edukacyjnych powinny występować także ocenianie i krytyczna analiza funkcjonowania edukacji. W mechanizmie zmian i reform edukacyjnych wkomponowane być powinny elementy ewaluacji, te elementy obejmować mogą tylko sferę zjawisk wynikających z założeń autorów zmiany, reformatorów. Zmiany te mogą okazać się korzystne z punktu widzenia założeń reformujących, skuteczne, efektywne z punktu widzenia przyjętych celów edukacyjnych, mogą jednak te zmiany być jednocześnie niekorzystne ze względu na ważne kryteria zewnętrzne, takimi kryteriami mogą być ukazane na wstępie wartości indywidualne i grupowe. Wydaje się więc, że do pedagogów należeć powinna ta zewnętrzna ocena funkcjonowania edukacji, oni powinni określać kryteria oceny wyznaczone przez wartości naczelne, wartości podstawowe a nie tylko przez wartości prakseologiczne, wartości utilitarne uznawane przez inicjujące zmianę systemy władzy politycznej.

Warto spróbować w podsumowaniu wskazać, jakie są konsekwencje tak pojmowanych relacji między naukami pedagogicznymi a edukacją jutra dla badaczy, dla teoretyków pedagogicznych. Przede wszystkim wydaje się niezbędne opanowanie umiejętności zbliżania się do praktyki edukacyjnej w sytuacjach inicjowania zmian oraz przyjmowania dystansu poznawczego w sytuacjach poszukiwania konstruktów wzbogacających system teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Takie elastyczne podejście badawcze pozwoli uniknąć błędów, które są zarzucane pedagogom, którzy jakoby nie tworzą wiedzy teoretycznej uwikłani w doraźne rozwiązywanie problemów praktyki lub jakoby tworzą bezużyteczne praktycznie systemy wiedzy teoretycznej, co rodzi konflikty między teoretykami i praktykami.

Ważne wydaje się także kształtowanie u badaczy pedagogicznych, teoretyków

pedagogicznych postaw proedukacyjnych, które związane są z zainteresowaniem sprawami funkcjonowania systemu edukacji, podejmowaniem problemów badawczych istotnych dla edukacji, braniem — w odpowiedniej skali — współodpowiedzialności za efekty edukacyjne w wymiarze indywidualnym i w wymiarze społecznym.

Kształtowanie umiejętności elastycznego podejścia badawczego do sfery praktyki edukacyjnej oraz kształtowanie postaw proedukacyjnych powinno mieć miejsce w procesie kształcenia pedagogów przede wszystkim w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych. Czynić to mogą jednak nauczyciele akademicy, którzy sami opanowali wskazane umiejętności i wykazują wskazaną postawę. Rodzi się pytanie, czy uczelnie kształcące pedagogów dysponują wystarczającą kadrą takich nauczycieli akademickich. Rodzi się także inne pytanie równie ważne ze względu na rozważane zagadnienie relacji między naukami pedagogicznymi a edukacją jutra, czy uczelnie kształcące nauczycieli (wyższe szkoły zawodowe i uczelnie kształcące na poziomie magisterskim) przygotowują studentów — przyszłych nauczycieli — do krytycznego analizowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, do konstruktywnego metodycznie przetwarzania tej wiedzy oraz do występowania w roli badaczy pedagogicznych, do występowania w roli innowatorów pedagogicznych. Na koniec formułuję trzy uwagi stanowiące efekt mojego osobistego sposobu oglądu analizowanej rzeczywistości:

- Edukacji jutra może służyć teoretyczna wiedza pedagogiczna o konstruktywnym charakterze, nie będzie jej służyć wiedza budowana na podstawie przyjmowanych postaw anarchizowania, kontestacji, ambiwalencji, relatywizmu poznawczego, relatywizmu moralnego;
- Nauki pedagogiczne nie powinny być budowane wokół edukacji jutra, jako jej uzasadnienie i jako jej ideologia, mają bowiem swoje autonomiczne zadania poznawcze wyższego rzędu, nie powinny się jednak te nauki dystansować od edukacji jutra, uznawać jej za obcy teren poznania;
- Edukacja jutra, podobnie jak edukacja dnia wczorajszego i dnia dzisiejszego kształtowana będzie i reformowana nie na podstawie racjonalności pedagogicznej, nie na podstawie przesłanek z teoretycznej wiedzy pedagogicznej (choć te były, są i będą jakoś uwzględniane), lecz na podstawie decyzji politycznych, przede wszystkim wynikających z polityki społecznej, polityki oświatowej będącymi pochodnymi polityki państwowej formowanej przez aktualne elity władzy, nie powinno to powodować dystansowania się pedagogów od tego, co w edukacji czynić się będzie, mimo występującego w wielu wypadkach poczucia niedowartościowania i niedosytu.

Wojciech Kojs

## O kształtowaniu pojęć i przekonań

### Wstęp

Do podstawowych zadań każdej szkoły — tak w dalekiej przeszłości jak i obecnie — należało i należy stwarzanie warunków sprzyjających opanowaniu przez ucznia pewnego zasobu wiadomości i umiejętności oraz nabyciu i utrwaleniu ważnych społecznie i indywidualnie przekonań. Tworzenie tych warunków różnie było i jest pojmowane, i wiąże się z określoną wizją szkoły oraz teorią nauczania. Dla jednych polega na przekazywaniu uczniowi gotowej wiedzy, na wyposażaniu go w tę wiedzę przy angażowaniu przede wszystkim jego pamięci (przedmiotowe traktowanie ucznia), a dla innych na organizowaniu samodzielnego jego wysiłku, na takim formułowaniu przed nim zadań, by sam dochodził do wiedzy o interesującej go rzeczywistości. Teorie pedagogiczne rozwijały się wokół problemów związanych z kształtowaniem zasobu wiedzy ucznia.

Podjęcie się przedstawienia w stosunkowo krótkim wystąpieniu, zagadnień obrosłych wiekami gromadzoną wiedzą jest niebezpieczne dla autora, gdyż naraża go na powielanie znanych prawd, na posługiwanie się ogólnikami lub zagubienie głównego wątku wystąpienia przez wnikanie w szczegóły. Tak czy inaczej, referowanie wskazanej w tytule tematyki jest wyrazem przeświadczenia, że „jeszcze coś można dodać w tej materii”, jest wyrazem pokusy wyrosłej z wielce inspirującego hasła organizatorów konferencji — „Edukacja jutra”.

W wystąpieniu chodzi mi o stwierdzenie, jak dalece precyzyjnie termin „pojęcie” i termin „przekonanie” określają podstawowe przedmioty zabiegów edukacyjnych nauczyciela i ucznia, jak dalece mogą oni wiedzieć co kształtują (przyswajają, nabywają); jaką pozycję zajmują pojęcia i przekonania pośród innych struktur poznawczych umysłu; jakie funkcje spełniają pojęcia i przekonania w życiu człowieka; jakie główne problemy podnoszone są w związku z procesem kształtowania pojęć i przekonań. Pragnę też zwrócić uwagę na kwestię doboru kształtowanych pojęć oraz na niektóre warunki niezbędne do spełnienia w toku pracy nad pojęciami i przekonaniem. Pojęcia i przekonania to przedmiot zainteresowań filozofii, logiki, psychologii, semiotyki, lingwistyki, socjologii, neurofizjologii, biologii, cybernetyki, teorii informacji, prakseologii, a ostatnio — także interdyscyplinarnej dziedziny jaką jest nauka o poznaniu. Pojęciami i sądami interesuje się także każda inna dyscyplina naukowa, gdyż przy ich użyciu określa między innymi swój język i wytwory.

Pedagogiczne zainteresowania pojęciami i sądami są dość specyficzne. Pomiając fakt, że pedagogika — tak jak każda inna dyscyplina — konstituowana jest

i wyrażona przy użyciu języka (pojęć i sądów), należy podkreślić, że przedmiotem jej szeroko rozumianych badań jest społeczna komunikacja związana z kształtowaniem takich czy innych cech osobowości człowieka, komunikacja nazwana nauczaniem, wychowaniem, edukacją lub kształceniem oraz komunikacja mająca na celu także ukształtowanie pewnych cech osobowych, ale związana z umysłem (zachodząca w umyśle) nazywana uczeniem się, samokształceniem, samowychowaniem lub autoedukacją. Specyfika komunikacji edukacyjnej wyraża się w tym, że jej celem jest wywołanie wartościowych ze społecznego i osobowego punktu widzenia zmian w osobowości wychowanka. Można powiedzieć, że intencją komunikacji edukacyjnej jest kształtowanie werbalnych zachowań komunikacyjnych osób kształconych lub kształcących się, zachowania te są bowiem wyrazem określonych cech umysłu. Wartość społeczna i osobowa komunikacji wyznaczona jest jakością i zasobem pojęć, którymi strony aktu komunikacji posługują się oraz zdolnościami formułowania zdań, a w tym wypowiedzania sądów o swoim stosunku do przedmiotu dyskursu. Inaczej ujmując specyfikę komunikacji edukacyjnej powiemy, że jej celem jest m.in. wywoływanie aktów tworzenia (konstruowania, „rodzenia”,) pojęć i sądów w umysłach uczniów, a następnie „uruchamiania” i włączania tychże pojęć i sądów do zachowań komunikacyjnych. Analiza edukacyjnych aktów komunikacji (społecznej i indywidualnej) dobitnie wskazuje na interdyscyplinarny charakter pedagogiki, wskazuje także — równie dobitnie — że koniecznym jest konstruowanie całościowego obrazu i projektu edukacji, obrazu, którego żadna z wymienionych wyżej nauk nie jest w stanie utworzyć.

## **Reprezentacje poznawcze rzeczywistości**

Charakteryzując pojęcia, wyobrażenia, sądy i przekonania, często odwołujemy się do słowa „informacja”. Słowo to przyjmuję na oznaczenie wszelkiej treści, tak emitowanej przez rzeczywistość materialną, jak i celowo wytworzonej, przyjętej i wykorzystywanej przez człowieka w procesach komunikacji. Informacja emitowana przez otaczające nas przedmioty fizyczne, wyróżniające się ze względu na posiadane cechy, odbierana zmysłami, bywa nazywana informacją zmysłową. Informacja ta, przyjęta i przetworzona przez system poznawczy, oraz ujęta w jakimś systemie językowym (znakowym), jest informacją opracowaną — wiadomością (komunikatem). Zatem każda wiadomość jest informacją, natomiast — przy wskazanym wyżej sposobie pojmowania informacji — nie każda informacja jest wiadomością.

Przyjmowane przez receptory pobudzenia, odpowiednio przetworzone i uznane za znaczące dla organizmu, znajdują swoje odzwierciedlenie w naszych umysłach — strukturalnie i funkcjonalnie zróżnicowanych, bardzo złożonych systemach poznawczych, stanowiąc wewnętrzną, poznawczą reprezentację rzeczywistości. Jej różnorodność, a także zróżnicowanie celów, sposobów, środków i oko-

liczności nabywania informacji, prowadzi w konsekwencji do pojawienia się w umyśle wielu form reprezentacji. Najprostsze ich ujęcie związane jest ze spostrzeganiem rzeczy i powstającymi w umyśle ich obrazami (wyobrażeniami), a bardziej złożone z procesami porównywania, klasyfikowania, abstrahowania, uogólniania i utworzonymi pojęciami, sądami oraz ich systemami. Dla łącznego określenia wyobrażeń, pojęć i sądów używa się terminu „przedstawienie”: dla oznaczenia wyobrażeń — „przedstawienie naoczne”, a dla pojęć — „przedstawienie nienaoczne” (Twardowski 1924; Ajdukiewicz 1965). Obok wymienionych terminów, dla nazwania innych form poznawczej reprezentacji rzeczywistości używa się takich słów, jak „idea”, „koncepcja”, „wiedza”, „wiadomości”, „percepcja”, „obrazy”, „schematy”, „sieci”, „modele”, „wzorce”, „standardy”, „systemy”, „poglądy”, „opinie”, „stereotypy”, „oczekiwania”, „antycypacje”, „normy”, „uprzedzenia”, „programy”, „reguły”, „nastawienia”, „skrypty”, „scenariusze”, „plany”, „strategie” (Tomaszewski, 1984; Miller, Galanter, Pribram, 1979; Schaff, 1981; Kurcz, 1992, Marody, 1987; Aronson 1978) . Niektóre z tych słów oznaczają intelektualno-emocjonalną treść umysłu, na przykład „oczekiwania”, „nastawienia”, „stereotypy”, „uprzedzenia”, inne zaś są bardziej „neutralne”, na przykład „reguły”, „modele”. Pozostając w ścisłym związku z wyobrażeniami, pojęciami i sądami, stanowią bardzo znaczące w funkcjonowaniu jednostki konstrukty poznawcze, konstrukty z pewnością zasługujące na wnikliwe analizy pedagogów.

Pomostem łączącym intelektualną treść pojęcia z emocjonalno-wolicjonalnym aspektem zachowań człowieka są wyrażane w sądach przekonania. Pojęcia, i zbudowane z nich sądy oraz wyrażone w tych sądach przekonania, są podstawą do tworzenia bardziej złożonych struktur osobowościowych. Od przebiegu procesu ich kształtowania i wykorzystania w znacznej mierze zależy funkcjonowanie człowieka w różnych fazach jego rozwoju. Badanie, i w pewnym sensie modelowanie tego procesu, jest jednym z podstawowych zadań nauk o edukacji.

## **W poszukiwaniu istoty pojęć**

W słownikowych określeniach „pojęcia” traktowane są jako „wyobrażenia”, „idee”, „obrazy”. Obok tego określa się je jako „myślone odzwierciedlenie całościowego ujęcia istotnych cech przedmiotów czy zjawisk, myślowy odpowiednik nazwy; „powiązanie pewnych części treści wyobrażenia w jedną całość umysłową”; „wyobrażenie o ściśle oznaczonym zakresie i treści”; jako „termin albo symbol wyrazowy oznaczający stały zakres przedmiotów i stałą ich treść”. Termin „pojęcie” to rzeczownik wywodzący się od czasownika „pojąć”. Czasownik ten oznacza m.in. czynności ogarniania czegoś rozumem, przenikania myślą, przyjmowania, pojmowania, wskazując tym samym na funkcje pojęcia. Osobę wykonującą czynności rozumowego ogarniania czegoś, cechuje mniejsza lub większa pojętność (zdolność pojmowania).

Przeszło sto lat temu Kazimierz Twardowski opublikował monografię poświęconą psychologicznej analizie wyobrażeń i pojęć (Twardowski, 1898), a 75 lat temu rozprawę „O istocie pojęć” (Twardowski, 1924). W pracach tych, z punktu widzenia rozpatrywanych tu spraw, na uwagę zasługuje wnikliwa analiza związku między wyobrażeniami i pojęciami, określenie roli sądów w kształtowaniu pojęć, wskazanie konieczności konstruowania pojęć w sytuacjach, kiedy wyobrażenia zdecydowanie ograniczają możliwości poznawcze człowieka. Wartość posiada także krytyczna prezentacja teorii pojęcia, wskazująca na żywotność i aktualność podnoszonych wówczas problemów.

Pojęciem nazwał Twardowski „...takie przedstawienie sobie przedmiotu, które się składa z wyobrażenia przedmiotu podobnego oraz z jednego lub kilku sądów wyobrażonych, odnoszących się do wyobrażonego przedmiotu”. (Twardowski, 1898)

Wskazując na czas i tytuł ogłoszonej publikacji, kieruję się chęcią podkreślenia swego jubileuszu, ale też i podkreślenia przeświadczenia, że można określić istotę pojęcia. W związku z treścią przytoczonej definicji pragnę stwierdzić, iż swoje poczynania analityczne w tym zakresie sprowadzam do wyróżnienia *przykładów* określeń:

- skupionych wokół terminu „wyobrażenie” (wrażenie, spostrzeżenie, obraz) jako elementu konstytuującego definicję,
- powstałych przy założeniu, że nie ma związku między pojęciami a wyobrażeniami,
- odwołujących się do słowa „znaczenie”.

W przypadku podanej już wyżej definicji ważnym będzie zaznaczenie obecności, „obok słowa wyobrażenie”, także wyrażenia „sąd wyobrażony”, elementu wykraczającego poza treść uchwyconą zmysłowo. A oto trzy inne przykłady z zakresu filozofii, socjologii i psychologii. Związek pojęć z wyobrażeniami wskazany został przez S. Langer: „Pojęcia to kategorie abstrakcyjne tkwiące w wyobrażeniach; nagie ich przedstawienie zawiera tak zwana „myśl abstrakcyjna”, lecz w zwykłym użyciu umysłowym są one równie częstym zjawiskiem co szkielety ludzkie spacerujące po ulicach. Pojęcia, podobnie jak porządne żywe szkielety, są zawsze ucieleśnione, czasami nawet w nadmiarze (Langer, 1976, s. 119). Do zdefiniowania „pojęcia” również T. Mayntz, K. Holm i P. Hübner (1985, s. 11) używają terminu „wyobrażenie”. Jest to — stwierdzają — opisana za pomocą określonego słowa (zestawu słów) treść wyobrażenia.

Przyjęcie, iż świat fizyczny jest skategoryzowany, prowadzi m.in. do stwierdzenia, że pojęcia mogą być traktowane jako reprezentacje poznawcze tychże kategorii. Kategoriom, a więc i pojęciom, towarzyszą prototypy — reprezentacje typowych egzemplarzy. (Kurcz, 1992, s. 105, 106). Termin „prototyp” oznacza konkretny obraz przeciętnego reprezentanta kategorii będący podstawową jednostką naszego myślenia (Marody, 1987, s. 167) i — jak można zauważyć — zajmuje

miejsce terminu „wyobrażenie”.

Podkreślany wyżej związek między wyobrażeniami a pojęciami, wcale nie jest tak oczywisty, kiedy tworzy się hierarchie i systemy pojęć (reprezentacje reprezentacji), kiedy tworzy się pojęcia przez ustanowienie ich znaczenia, kiedy nie łącząca pojęcie z rzeczą i jej wyobrażeniem staje się coraz cieńsza lub znika; kiedy zaciera się różnica między bytem a pojęciem bytu.

Przykładem koncepcji uznającej niezależność obrazowego i pojęciowego ujęcia rzeczywistości, może być koncepcja osobowości W. Łukaszewskiego (1974, s. 98–107, 132–142). Pojęcia jednostkowe i ogólne można nazwać modelami rzeczywistości ze względu na to, że zachodzi odpowiedniość treściowa między nimi a obiektami (klasą obiektów); pojęcia są izomorficzne w stosunku do oryginałów (obektów): są zbiorami informacji o jakiejś treści mają więc charakter idealny. Pojęciowe modele izomorficzne mają charakter uniwersalny, w odróżnieniu od modeli fizycznych, co oznacza, że nigdy wyczerpująco nie charakteryzują oryginału.

Pojęcia tworzą systemy pojęciowe, a te stanowią funkcjonalną całość, całość tworzona i zabezpieczana poprzez cyrkularne drogi między pojęciami o różnych poziomach ogólności:

1. W treści pojęcia ogólnego reprezentowane są te cechy lub zbiory cech, które są wspólne dla wszystkich obiektów wchodzących w zakres danego *pojęcia*. Przy czym ten sam obiekt może podlegać klasyfikacji do różnych pojęć ogólnych.
2. W wyniku gromadzenia informacji tworzą się systemy pojęć dotyczących tej samej klasy obiektów, ale o różnym poziomie ogólności: dana cecha obiektu może być reprezentowana w różnych pojęciach ogólnych, w pojęciach o różnym stopniu ogólności.
3. W wyniku ukształtowania się hierarchii pojęć, pojęcie ogólne, które ze względu na jeden aspekt jest nadrzędne w stosunku do innego pojęcia ogólnego, może się stać pojęciem podrzędnym ze względu na inny aspekt (Łukaszewski, 1974, s. 125).

Wyróżniając trzy poziomy wiedzy ludzkiej — obrazowy, abstrakcyjny oraz poziom samowiedzy, Łukaszewski stwierdza, że nie ma bezpośrednich relacji między poziomem konkretnym i abstrakcyjnym. Jednakże poziomem pierwotnym jest poziom konkretny (obrazowy). Opanowanie mowy prowadzi do powstania niezależnego systemu informacji dotyczącej rzeczywistości, a łącznikiem między poziomem obrazowym i abstrakcyjnym (związanym z mową) jest samowiedza.

W dociekaniach nad istotą pojęcia, tak wyraziście jeszcze ukazanych w pracach K. Twardowskiego (1898, 1924), nastąpiła w XX wieku pewna zmiana polegająca na częstym zastępowaniu terminu „pojęcie” terminem „znaczenie”. Termin „znaczenie” nie został zaanektowany przez jakąś jedną orientację filozoficzną, niemniej najwięcej uwagi poświęcono mu, jak sądzę, w filozofii amerykańskiej i brytyjskiej.



Jak podaje H. Buczyńska-Garewicz, istnieje podręcznikowe odróżnienie dwu „sensów pojęcia znaczenia”: logiczny (znaczenie jako pewna treść, której zawartość myślową można badać, abstrahując od wszystkich innych, zewnętrznych wobec niej czynników, a uwzględniając tylko jej relacje z innymi treściami intelektualnymi) i psychologiczny (znaczenie jako zbiór przeżyć psychicznych kojarzonych z danym znakiem czy wyrażeniem językowym). Jednakże na gruncie filozoficznej teorii znaczenia, słowo to odnosi się także do innych treści, m.in. — jak u G. H. Meada (1975, s. 98–108) — do pierwotnych i elementarnych kontaktów ze światem już na poziomie preświadomości, do więzi międzyludzkich, do współpracy i współdziałania. Kwestię tę podnosi także J. J. Katz (1980), pisząc, iż „Istnieje zbyt wiele teorii znaczenia z których każda mówi o czymś innym, a żadna nie jest dostatecznie ścisła, by było jasne, o jaki aspekt języka w niej chodzi. [...] Historia dostarcza wielu takich bezpośrednich odpowiedzi. Należy do nich teza Platona, iż znaczenia są wiecznymi archetypami, pogląd Locke’a, iż znaczenia są ideami umysłu, których zewnętrznymi znakami są słowa, pogląd, wedle którego znaczenia są identyczne z przedmiotami oznaczonymi przez słowa, teza Wittgensteina, że znaczenie jest sposobem użycia słowa, rozwiązanie behawiorystów utożsamiające znaczenie z bodźcami, które wywołują reakcję werbalną, pogląd introspekcjonistów, iż znaczenia są wyobrażeniami umysłu skojarzonymi z zachowaniem werbalnym itd. Jednakże wszystkie próby udzielenia bezpośredniej odpowiedzi na pytanie, czym jest znaczenie, było chybione”.

Sceptycyzm związany z możliwościami dojścia do jakiegoś wspólnego, wartościowego wyniku, są podzielane przez wielu filozofów. (Popper, 1992). Prowadzone prace nad pojęciem „znaczenie”, istniejące i powstające teorie znaczenia (Hintikka, 1992; Davidson, 1992; Austin, 1993) stwarzają nadzieję, że filozofia nadal będzie pomagała porządkować świat będący przyczyną i racją bytu edukacji — świat treści (Kojs, 1994). Oto kilka przykładów definicji „pojęcia” z wykorzystaniem terminu „znaczenie”. Analizując proces myślenia J. Dewey stwierdził, iż pojęciem „... jest każde znaczenie dostatecznie wyodrębnione, tak iż można je bezpośrednio uchwycić i łatwo zastosować, określone za pomocą pewnego słowa” (Dewey, 1988, s. 16). K. Ajdukiewicz (1965, s. 30) uznał, że termin „pojęcie” na gruncie psychologii „... odnosi się do konkretnych przeżyć, pojawiających się w danej chwili w czyimś umyśle”, zaś w sensie logicznym do znaczenia jakiejś nazwy, przy czym znaczenie „... to określony pod pewnym względem sposób rozumienia pewnego wyrażenia”. J. M. Bocheński (1993, s. XXVIII) traktuje pojęcie jako znaczenia słów. Do tych przykładów można dodać jeszcze jeden, zawierający także inny ważny element — treść. Treść pojęcia stanowi znaczenie jego nazwy. Funkcją nazwy jest utrwalenie i upowszechnienie danego pojęcia w procesie komunikacji między ludźmi (Zimny, 1989, s. 55). Zatem pojęcie to tyle co znaczenie słowa, a znaczenie to treść pojęcia.

Wątek związany z możliwością posługiwania się pojęciami podnosi M. Ma-

rody (1987, s. 152) pisząc o pojęciu pojęcia. „Jeżeli nakładamy na nie wymóg werbalizacji, to okazuje się, że nawet osoby z kodem wypracowanym mogą mieć trudności z formułowaniem owych „abstrakcyjnych syntez”, że jest to termin, którego desygnaty napotykamy głównie w piśmiennictwie naukowym. Jeżeli natomiast z tego wymogu rezygnujemy zadowolając się wskaźnikami behawioralnymi (np. fakt dokonywania kategoryzacji z udziałem danego pojęcia), to raptem okazuje się, iż umiejętności konstruowania pojęć mają również zwierzęta poddane warunkowaniu”. Okazuje się nawet, że przy pewnym ujęciu terminu „pojęcie” zwierzęta wcale nie muszą być poddawane warunkowaniu, by posługiwać się pojęciami. Oto jak tę sprawę widzi G. M. Edelman (1998, s. 151): „Wyłonienie się szerokich zdolności kategoryzacji wymaga innego kroku ewolucyjnego niż powstanie pamięci w sensie rekategoryzacji. Krok ten to pojawienie się zdolności do tworzenia pojęć, przy czym tak jak w wypadku pamięci, traktuję ją nieco inaczej niż w tradycyjnych teoriach. [...] Zdolność ta polega na tym, że zwierzę posługujące się pojęciami może zidentyfikować obiekt lub zdarzenie i na podstawie tej identyfikacji kontrolować swoje zachowanie. Rozpoznawanie musi mieć charakter relacji, czyli łączyć jedną kategorię percepcyjną z inną kategorią (przedtem pozornie nie mającą do niej odniesienia) nawet pod nieobecność bodźców, które spowodowały kategoryzację”.

Zatem odpowiedni zbiór informacji i jego struktura, umożliwiające rozpoznanie obiektu lub zdarzenia jako relacji oraz kontrolowanie zachowania związanego z tym obiektem lub zdarzeniem, byłyby pojęciem.

Dochodzi więc nowa okoliczność na drodze poszukiwań istoty pojęcia, i nie wydaje się przy tym, by czynność ta miała się ku końcowi. Wszystko wskazuje na to, iż analizując dostępne i oczekując na nowe pozycje traktujące o pojęciach (znaczeniach), trzeba się odwoływać do aktualnych ustaleń dokonywanych w obrębie danej dyscypliny lub rodziny dyscyplin. Istoty pojęcia należy chyba szukać w obrębie określonego systemu teoretycznego.

## **Przekonania**

Do określonego stanu rzeczy można się ustosunkować sprawozdawczo, pytająco, pragnąco lub nakazująco. Przekonania to sądy wypowiedziane za pomocą zdań oznajmujących, oparte na przeświadczeniu o prawdziwości lub fałszywości czegoś, to wyrobione i wypowiedziane za pomocą zdań poglądy na coś. Sądem, w sensie psychologicznym, nazywamy każdą myśl, która zdaje sprawę z pewnego stanu rzeczy: wszystkim sądom, zarówno wydanym, jak też tylko pomyślanym, wspólne jest sprawozdawcze ustosunkowanie się do jakiegoś stanu rzeczy. Sądy wydawane (wypowiedziane) są przekonaniem (Ajdukiewicz, 1965, s. 27, 28, 105).

Sąd będący sposobem wyrażenia przekonania, może być wypowiedziany

z różną siłą, z różnym stopniem uznania i wiary. W refleksji nad poznaniem pojęcie uznawania zdań (akceptacji, przekonania) należy do najważniejszych, a przekonania jakie żywimy, współwyznaczają nasze działania (Szaniawski, 1994, s. 336, 339). Termin „przekonanie” (wyznaczanie zdania) zastępowany bywa obecnie terminem „subiektywne (osobiste) prawdopodobieństwo” (Quine, 1998, s. 77). Wszystkie sądy, które przyjmujemy i które tworzą nasz obraz świata, są wyznaczone przez doświadczenia i aparaturę pojęciową, za pomocą której odwzorowujemy nasze doświadczenie (Ajdukiewicz, 1960, s. 175).

Przekonania pozostają w ścisłym związku z podejmowanymi przez człowieka działaniami. Zależne są od wyników analizy posiadanych wartości, postaw, potrzeb i zasobów oraz od sytuacji społecznej. Elementem składowym tej analizy byłoby [...] *przekonanie* o adekwatności i szansach danego działania, *przekonania*, które są *każdorazowo* konstruowane na podstawie aktualnej wiedzy potocznej jednostki. „[...] podjęcie przez jednostkę określonego działania wymaga posiadania przez nią z jednej strony przekonania o adekwatności danych poczynań w stosunku do celu (tzn. wiary, iż stanowią one jeden ze sposobów czy dróg osiągnięcia celu), z drugiej zaś — przekonania o możliwości przeprowadzenia danego działania w ramach założonych kosztów (tzn. wiary, że istnieją choćby minimalne szanse na efektywną jego realizację)” (Marody, 1987, s. 21, 22).

Szczególnie silnie powiązane z działaniami są przekonania zabarwione emocjonalnie, stanowiące element poznawczy postawy. Przekonania, które są dla ludzi ważne, trudno jest zmienić za pomocą bezpośredniego przekazywania określonych informacji, są bowiem one subiektywnie prawdziwe, niezależnie od danych doświadczeń (Aronson, 1978, s. 127).

## Funkcje pojęć

Pojęcia i sądy, jako struktury poznawcze, spełniają funkcje reprezentacji psychicznej otoczenia, i łącznie z innymi strukturami poznawczymi stanowią centralny składnik osobowości; tkwią u podstaw funkcjonowania umysłu i współwyznaczają postępowanie człowieka (Łukaszewski, 1974). W literaturze można spotkać wiele funkcji, mniej lub bardziej szczegółowych, wskazywanych przez autorów. Mówi się więc, że pojęcia kierują działaniem, regulują je (Dewey, 1988; Mayntz, Holm, Hübner, 1985; Łukaszewski, 1974), umożliwiają komunikację; są sposobami działania i schematami reakcji (Oleron, Piaget, Inhelder, Greco, 1967); pośredniczą w poznaniu (Krapiec, 1985), umożliwiają tworzenie wiedzy poprzez udział w procesach wnioskowania (Dewey, 1988, s. 163); selekcjonują, organizują, systematyzują i porządkują informacje i doświadczenia (Dewey, 1988; Mayntz, Holm, Hubner, 1985), dostarczają taksonomii; wartościują, interpretują i oceniają spostrzeżenia, a także inne pojęcia i sądy (Dewey, 1988; Mayntz, Holm, Hübner, 1985; Marody, 1987), są punktem odniesienia i miernikiem zmian zacho-

dzących w otoczeniu, a także podstawą do określenia przyszłych stanów rzeczy (funkcje antycypacji), w tym formułowania celów i planów działania (Łukaszewski, 1974).

Ujmując powyższe kwestie od strony neurolingwistycznej A. Ł. Łuria (1976, s. 26) pisze, „... że semantyka wyrazu jest nadzwyczaj złożona i że słowo nie wywołuje jednostkowego obrazu, lecz cały system powiązań. Przy czym funkcja świadomości polega na tym, aby z tej wiązki połączeń wybrać te, które są istotne dla danej sytuacji, aby zmienić nieokreśloność wyłaniających się związków przez określoność, aby podwyższyć prawdopodobieństwo istotnych wybiórczych połączeń, które staną się podstawą myślenia. Przejście do myślenia słownego dlatego właśnie jest „skokiem od zmysłowego do racjonalnego” odzwierciedlenia rzeczywistości, że zapewnia niezmierzone bogactwo możliwych związków, w sieci których może poruszać się myśl, oraz pozwala wyjść poza granice bezpośrednio napływających, wprost namacalnych wrażeń.”

Kwestię funkcji pojęć szczególnie wyróżnił J. Dewey (1988, s. 163, 255), pisząc, że „prawdziwe pojęcie jest „idea — w ruchu”, która szuka sobie ujścia albo zastosowania w interpretacji szczegółów i kierowaniu działaniem; jest znaczeniem, w którym mieści się ustalona prawidłowość rozpoznawania i umiejscawiania szczegółów. Jego zdaniem, pojęcia spełniają podstawową rolę w tworzeniu sądów oraz we wnioskowaniu.

Zwróćmy uwagę na to, że Dewey, podobnie jak wielu innych autorów, zdaje się pojęciom przypisywać — w sposób, jak sądzę, niezamierzony — cechy podmiotowe: jeżeli pojęcia kierują działaniem, to kim są „posiadacze” pojęcia. Ich nośnikami? (jak u memetyków).

Wskazane wyżej funkcje pojęć odnoszą się do różnych czynności; różny jest też zakres tych czynności. Pojęcia kierujące działaniem „władają” pojęciami, które są środkami lub planami działań, które dotyczą fragmentów działań lub działań cząstkowych.

Funkcje pojęć i przekonań, tak jak funkcje innych obiektów zależą od ich treści i struktury, a ta zależy od sposobu i okoliczności ich kształtowania; funkcje współwyznaczone są miejscem w systemie pojęć i twierdzeń oraz miejscem w systemie działań informacyjnych, są współokreślone warunkami towarzyszącymi ich wykorzystaniu. Szczególnie istotny — jako warunek pełnienia określonej funkcji — wydaje się tu proces kształtowania pojęcia, w wyniku którego pojęcie „nabiera” pewnych cech. Inną rolę spełniają pojęcia nazwane ogólnymi, a inna szczegółowymi; inną pojęcia wyraziste i jasne, a inną pojęcia nie posiadające tych cech; inne zadania spełniają w pewnym systemie pojęcia podrzędne, a inne nadrzędne; inne zadania spełniają pojęcia zabarwione emocjonalnie, a inne bez takich zabarwień, inną rolę spełnia w działaniach pojęcie tylko zapamiętane, a inną włączone w system wiedzy osobistej; inne funkcje spełnią w działaniach pojęcia trwałe, dynamiczne i otwarte, a inne pojęcia statyczne i zamknięte.

## Kształtowanie pojęć i przekonań

Zastanawiając się nad kształtowaniem pojęć i przekonań, i wskazując na liczne teorie i rozwiązania metodyczne z tym procesem związane, nie można pominąć zjawisk, które je od podstaw określają, czyli sposobu ich powstawania. Chodzi o to by pojęcia je współtworzące były adekwatnym odzwierciedleniem cech obiektów do których się odnoszą, by były jasne, przejrzyste, o zarysowanych zakresach, by można na nich poznawczo polegać przeprowadzając operacje myślowe (wnioskując). Podobnie można powiedzieć o sądach, które składają się z pojęć i orzekają o relacjach zachodzących między obiektami, a są wyrazem naszych przekonań; chodzi o to, by wypowiedane sądy były uzasadnione. Podnoszony tu problem ma swój aspekt etyczny i prakseologiczny: przekonania oparte na nieprawdzie lub półprawdzie, i działania o charakterze społecznym z nimi związane prowadzą w swych skutkach m.in. do krzywdy i cierpienia. Działania, których podstawą są przekonania oparte na pozorach prawdy, półprawdach i uproszczeniach lub na brakach w wiedzy są nieskuteczne i — w krótkiej lub dłuższej perspektywie — szkodliwe dla jednostki i dla społeczeństwa, pewne sądy o narodach, rasach, religiach.

W bardzo bliskim sąsiedztwie z pojęciami, a w ścisłym związku z przekonaniami, pozostają tzw. stereotypy i uprzedzenia, silne determinanty naszych działań. Stereotyp traktowany jest jako forma uogólnionej wiedzy o pewnych fragmentach rzeczywistości społecznej, a także jako pierwotna klisza emocjonalno-oceniająca. Stereotyp zawsze związany jest ze słowem czy wyrażeniem, które służy jako hasło wywoławcze określonej zbitki poznawczo-emocjonalnej (Marody, 1987; Schaff, 1981).

Uprzedzenia z kolei są wrogimi lub negatywnymi postawami do wyróżniającej się w jakiś sposób grupy ludzi (Aronson, Wilson, Akert, 1997). Fakt, który rzuca na funkcjonowanie jednostek ludzkich, grup społecznych i całych społeczeństw — funkcjonujące w społeczeństwie negatywne stereotypy i uprzedzenia — powstaje już we wczesnym dzieciństwie u jednostek lub grup z poczuciem jakiegoś zagrożenia i o niskim poziomie wykształcenia.

Problematyka pedagogiczna związana z tymi zjawiskami dotyczy profilaktyki i resocjalizacji. Nie wydaje się jednak, by dotychczas powołane instytucje oświatowe, opiekuńcze i wychowawcze mogły — nawet przy największej swej sprawności — podołać pojawiającym się wyzwaniom, posługując się — bo taka jest ich istota — jedynie informacją, w sytuacji gdy źródłem problemów są sprawy bytowe. I tu jest miejsce na to, by powiązać sprawy mechanizmów zachowań ludzkich — pojęć, przekonań, postaw, stereotypów i uprzedzeń — z funkcjonowaniem wszystkich podmiotów społecznych i państwowych, a nie tylko z instytucjami oświatowo-wychowawczymi, których pozytywne skutki działalności niezbyt często są w sposób niezamierzony niszczone przez inne instytucje, na przykład środki

masowego przekazu, system zarządzeń administracyjnych, sposób funkcjonowania służb publicznych. Sprawy te dotyczą więc państwa jako całości i każdej instytucji współtworzącej państwo. Ale nie tylko. O pewnych zachowaniach społeczeństwa, tak pozytywnych jak i negatywnych, decydują opinie wydawane przez inne społeczeństwa. Sprawy dotyczące kształtowania pojęć i przekonań, we fragmencie dotyczącym wartości uniwersalnych i warunków zachowania pokoju mają więc wymiar międzynarodowy, a nawet ogólnoludzki, i o tym wszelkie podmioty edukacji nie powinny zapominać.

Powyżej wskazałem na kwestie dotyczące zjawisk, u podstaw których leżą pojęcia i przekonania o cechach budzących wątpliwości. Należy jednak powiedzieć, iż pozytywna strona poruszanych tu zagadnień, a więc odpowiedni zasób poznawczo-wartościowych pojęć i sądów (przekonań) oraz zbudowanych na nich postaw, jest warunkiem ładu i dobrobytu społecznego: sprzyja obiektywizacji i racjonalizacji zachowań społecznych i politycznych, a przez to bezkonfliktowemu i twórczemu współżyciu; sprzyja także racjonalizacji działań gospodarczych i kulturalnych. Banalnym zakończeniem tych uwag może być stwierdzenie, iż tylko dobra szkoła i dobra edukacja zdolna jest sprostać wyzwaniom dnia jutrzejszego, szkoła jako centrum edukacyjnych poczynań całego społeczeństwa i państwa, a nie jako wyizolowana i zdana na łaskę losu jednostka administracji szkolnej.

Pedagogiczne teorie kształtowania pojęć ściśle były i są związane z filozoficznymi i psychologicznymi poglądami na istotę, przebieg i funkcje procesu poznania. Jak już zaznaczyłem wyżej, pracą umysłu zainteresowały się, zwłaszcza w ostatnim półwieczu, także inne dyscypliny wiedzy (Bateson, 1996, Cairns-Smith, 1998, Edelman, 1998, Penrose, 1997).

Odpowiedzi na pytania, jak przebiega proces kształtowania pojęć i przekonań, jak powinno się kształtować pojęcia i przekonania, pojawiło się wiele poza tradycyjnie pojmowaną pedagogikę, a zwłaszcza dydaktykę. Chodzi więc o to, by wykorzystać te odpowiedzi i podpowiedzi dla dobra pedagogiki i edukacji. Oczywiście jest to ogromne zadanie dla całej społeczności pedagogów, a nie jednego referenta.

Do najstarszych teorii kształtowania pojęć należą dwie teorie powstałe w starożytnej Grecji — teoria Sokratesa — Platona i Arystotelesa. Pierwsza eksponuje rolę słowa, wskazuje na „przypominanie sobie pojęć”, czemu znakomicie służy dialog sokratejski (metoda majeutyczna). Pogląd, iż rodzimy się z niejasną znajomością idei (form, które są istotami rzeczy) i relacji między nimi, że jasny ich ogląd uzyskujemy w toku dialogu, w jakimś fragmencie i w jakiejś postaci funkcjonuje po dzień dzisiejszy, i nic nie wskazuje na to, by — niezależnie od pierwotnych założeń — wartość kształcąca dialogu sokratejskiego zmalała. Należy jednak pamiętać o tym, że dialog jako forma słownego dociekania pojęć był związany od początku z indywidualnym nauczaniem. Stosowany w nauczaniu zbiorowym w przepelnionych klasach zyskał karykaturalną postać.

Refleksja nad poznaniem i nad dominującą rolą słowa (języka) w poznaniu, a nie tylko nad rzeczywistością materialną będącą przedmiotem poznania, doprowadziła do wyłonienia wielu kierunków filozoficznych „ufających” rozumowi, liczących się w pedagogice. Teoria kształcenia formalnego i teoria stopni formalnych Herbartu z wyraźnie określoną rolą pojęć i drogami do nich prowadzącymi to koncepcje wyrosłe w nurcie tego sposobu uprawiania filozofii i nauki.

Teoria dydaktyczna Arystotelesa była rezultatem analizy procesu uczenia się oraz rozróżnienia dwu rodzajów rozumowania (indukcji — dedukcji). Uwzględnia ona potrzebę postrzegania zmysłowego, zapamiętania wyobrażenia, oraz zastosowania umiejętności do kształtowania wiedzy pojęciowej. Wiedza rodzi się bowiem „nie wprost z doświadczenia, lecz dopiero z umiejętności”. Nauczyciel, uwzględniając wyżej wymienione stopnie, ma pokazywać, utrzymywać i ćwiczyć, przechodząc od rzeczy znanych do nieznanych, od sądów szczegółowych do ogólnych i od sądów ogólnych do szczegółowych.

Jak zauważył B. Nawroczyński (1946), teoria dydaktyczna Arystotelesa była punktem kulminacyjnym w rozwoju myśli dydaktycznej całego świata klasycznego i całego średniowiecza. Znacząco wpłynęła na rozwój dydaktyki w czasach nowożytnych i współczesnych. Postrzeganie bowiem oraz aktywne kształtowanie wiedzy pojęciowej poprzez wykorzystanie posiadanych przez ucznia umiejętności, poprzez operacje logiczne, to najważniejsze składniki większości powstałych później koncepcji dydaktycznych.

Znaczące propozycje związane z kształtowaniem pojęć oraz zmianą funkcji sądów w poznaniu znajdziemy w dziełach Tomasza z Akwinu, nawiązującego do dorobku Arystotelesa (Krapiec, 1985) Jedną z podstawowych zasad dydaktycznych, zasada pogłębienia, wyodrębniona przez Ratkego, Komeńskiego i Pestalozziego pojawiła się i dojrzewała w bliskim związku z koncepcjami angielskich empiryków Bacona, Locke’a, Berkeley’a, Hume’a, dla których wiedza o świecie „utkana jest z idei opartych na wrażeniach zmysłowych”, jest „mądrością doświadczoną” (Quine, 1998). Spostrzeżenia i wyobrażenia, oraz praktyka (doświadczenie) są podstawą szeroko rozumianej teorii odbicia (uznawanej nie tylko w nurcie filozofii marksistowskiej) i pragmatyzmu. Koncepcje te wyraźnie określały drogę nabywania pojęć, tak jak też określały sposoby jej weryfikacji i wykorzystania. W teorii stworzonej przez Deweya, uczenie się przez działanie i odkrywanie (w uczeniu się

problemowym) wyraźnie określiły podmiotową rolę ucznia w pozyskiwaniu nowych pojęć i przekonań.

Z syntezą stanowisk związanych ze zmysłowo-myślowo-weryfikacyjną drogą kształtowania wiedzy ucznia, drogą uwzględniającą założenia teorii odbicia, spotykamy się w pracach W. Okonia (1965, 1995). Wyróżnione trzy etapy tworzenia się pojęć (kojarzenie nazw z odpowiadającymi im przedmiotami; tworzenie „przedpojęć”, pojęć elementarnych, nabywanie pojęć naukowych) zostały szczegółowo omówione (Okoń, 1995, s. 145, 146). Koniecznym uzupełnieniem tej krótkiej informacji będzie uwaga, iż Okonia koncepcję kształtowania pojęć należy rozpatrywać jako fragment teorii wielostronnego kształcenia, bowiem w połączeniu z praksyjnymi i emocjonalnymi aspektami procesu dydaktycznego pojęcia stają się „żywe”.

Sądzę, że na kształtowanie funkcji pojęć można spojrzeć bardziej systematycznie, wykorzystując do tworzenia obrazu tych funkcji kategorię (pojęcie) działania. Wcześniej trzeba zauważyć, że wszelkie działanie świadome, niezależne od tego, czy dotyczy wywołania zmian w świecie materialnym czy też poznania lub tworzenia świata duchowego, jest działaniem informacyjnym — działanie tworzy informację i działanie dotyczy informacji. Człowiek, jako istota działająca, jest systemem informacyjnym i — działając — jest „zanurzony” w informacji.

Patrząc na działanie jako system informacji, stwierdzamy, iż jest to całość składająca się z informacji stanowiącej cel działania (zamiar, intencję), przedmiot działania, środki i metody zmiany tego przedmiotu, wyniki cząstkowe i końcowe działania. Podsystemem zawiadującym, „panującym” nad pozostałymi, jest podmiot działania. W tym przypadku, podmiot jako zespół informacji związanych z przygotowaniem, podjęciem i wykonaniem konkretnego działania, a nie jako osoba. To rozróżnienie podmiotu działania i podmiotu — osoby, wydaje się bardzo ważne, gdyż ściśle wiąże się z koncepcją kształcenia i konkretyzacją zabiegów edukacyjnych. Istotnym pytaniem, w tym właśnie miejscu, jest pytanie o to czy informacyjnie różnią się między sobą wymienione wyżej składniki działania oraz pytanie o to, czym różnią się te składniki. Na pierwsze pytanie można odpowiedzieć z pewnością twierdząco, gdyż przy braku różnic nie pojawi się działanie jako takie: działanie w swej istocie zakłada zróżnicowaną rzeczywistość. Na drugie pytanie można odpowiedzieć, że różnice dotyczą spełnionych w danym działaniu funkcji. By jednak informacja spełniała określoną funkcję, powinna posiadać pewną strukturę i pewne cechy; na przykład, dotyczyć pożądanых przez kogoś stanów rzeczy lub posiadać cechy umożliwiające ich osiągnięcie.

Z tego, co wyżej zostało powiedziane o funkcjach pojęć, mogłoby wynikać, że ta sama informacja zawarta w wyobrażeniu lub pojęciu może potencjalnie pełnić rozliczne funkcje, jednakże w konkretnym działaniu funkcje te są dość ściśle określone. Pojawia się więc fundamentalna sprawa związana z kształtowaniem pojęć i przekonań (kształtowaniem osobowości) — czy w zdecydowanie większym za-



kresie niż dotychczas nie grupować pojęć i sądów według *struktur działań* aktualnie podejmowanych przez ucznia, a nie głównie według *struktury rezultatów działań* poznawczych osób tworzących wiedzę naukową lub jej popularną wersję?

Referowana tu kwestia ma jednak swój wymiar i szerszy, i głębszy. Pośród wyróżnionych wyżej funkcji pojęć wymieniono bowiem m.in. funkcję planowania, oceniania, rozpoznawania i selekcionowania. Funkcje te wiążą się z działaniami oceniającymi (wartościującymi), kontrolnymi i preparacyjnymi. Każde z tych działań, przy swym zróżnicowaniu, stanowi pewną specyficzną całość informacyjną, utworzoną z wyobrażeń, pojęć i sądów. Łącznie z działaniem głównym, tzw. realizacyjnym, działania preparacyjne, kontrolne i oceniające stanowią jednostkę nadrzędną. Jej zbudowanie wiąże się więc m.in. z dostarczeniem osobom zainteresowanym wiedzy (pojęć, sądów, wyobrażeń) o wskazanych wyżej działaniach składowych, ich elementach i funkcjach. Tak więc uczeń powinien mieć możliwość przyswojenia systemu pojęć i sądów o *potrzebach i wartościach*, niezbędnych w określaniu intencji, zamiarów, celów, zadań, planów i programów działań, ale także niezbędnych w konstruowaniu działań kontrolnych i oceniających; powinien mieć możliwość przyswojenia pojęć i sądów określających *warunki, środki i metody* osiągania wytyczonych celów; powinien mieć możliwość opanowania pojęć ułatwiających mu *samopoznanie* i kształtowanie *cech podmiotowych*. Dane pojęcie, w świetle powyższego, powinno więc być kształtowane poprzez stwarzanie sytuacji (zadań) umożliwiających autentyczne spełnianie wszystkich ważnych funkcji, czyli — jeśli to możliwe — funkcji współtworzenia podmiotu działania, celu, metody, środka, narzędzia; funkcji w działaniach realizacyjnych, kontrolnych, oceniających i preparacyjnych. Tego rodzaju postulat zakłada kształtowanie pojęć przede wszystkim w działaniach: jeżeli pojęcie tak ściśle związane jest z działaniem, to błędem byłoby zalecanie ich pamięciowego opanowania. Stanowisko takie zajęli między innymi tacy przedstawiciele pedagogiki i psychologii jak J. Dewey (1988), J. Piaget (1967), L. S. Wygotski (1971), J. Bruner (1974, 1978).

## Zakończenie

Pojęcia leżą u podstaw wielu bardziej złożonych struktur poznawczych decydujących o jakości i skuteczności podejmowanych przez człowieka działań. Intensywnie prowadzone badania i studia nad ich „naturą”, wydatnie inspirują pedagogiczne i edukacyjne poczynania, i stwarzają dostateczne podstawy dla określania kierunków i sposobu kształtowania pojęć i przekonań. Podstawowe funkcje spełniane przez pojęcia i przekonania, wymienione wyżej, skłaniają do zwrócenia uwagi na taką strategię edukacji, która będzie z jednej strony sprzyjała kształceniu podmiotowych, sprawczych i integrujących cech osobowości, a z drugiej strony sprzyjała kształtowaniu mechanizmów obronnych, wartościujących i selek-

cyjnych w związku z niebezpieczeństwami niesionymi przez nadmiar informacji. Tak podmiotowy jak i obronny aspekt osobowości pozostaje w ścisłym związku z treścią, strukturą i jakością kształtowanych pojęć i przekonań. Edukacja jutra to w pierwszym rzędzie edukacja uwzględniająca kształtowanie systemów pojęć ściśle związanych z „normalnym” funkcjonowaniem dzieci i młodzieży, systemów stanowiących podstawowy składnik ich osobowości, a zarazem fundament dalszego osobowego i społecznego rozwoju.

## Literatura

- Ajdukiewicz K., 1960: *Obraz świata i aparatura pojęciowa*. W: *Język i poznanie*. T. 1. Warszawa.
- Ajdukiewicz K., 1965: *Logika pragmatyczna*. Warszawa.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., 1997: *Psychologia społeczna*. Poznań.
- Aronson E., 1978: *Człowiek — istota społeczna*. Warszawa.
- Austin J. L., 1993: *Mówienie i poznawanie*. Warszawa.
- Bateson G., 1996: *Umysł i przyroda*. Warszawa.
- Bocheński J. M., 1993: *Logika i filozofia*. Warszawa.
- Bruner J. S., 1974: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa.
- Cairns-Smith A. G., 1998: *Ewolucja umysłu. O naturze i pochodzeniu świadomości*. Warszawa.
- Davidson D., 1992: *Eseje o prawdzie, języku i umyśle*. Warszawa.
- Dewey J., 1988: *Jak myślimy?*. Warszawa.
- Edelman G. M., 1998: *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O naturze umysłu*. Warszawa.
- Garewicz-Buczyńska H., 1975: *Znak, znaczenie, wartość. Szkice o filozofii amerykańskiej*. Warszawa.
- Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Poznań.
- Greenfield P. M., Bruner J. S., 1978: *Kultura a rozwój poznawczy*. W: Bruner J. S., *Poza dostarczone informacje*. Warszawa.
- Hintikka J., 1992: *Eseje logiczno-filozoficzne*. Warszawa.
- Katz J. J., 1980: *Domena znaczenia*. W: *Język w świetle nauki*. Warszawa.
- Kojs W., 1994: *Teorie znaczenia a teoria wielostronnego kształcenia*. W: *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*. Warszawa.
- Krapiec M. A., 1985: *Język i świat realny*. Lublin.
- Kurcz J., 1992: *Język a psychologia*. Warszawa.
- Langer S., 1976: *Nowy sens filozofii*. Warszawa.
- Łukaszewski W., 1974: *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa.
- Łuria A. Ł., 1976: *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki*. Warszawa.
- Marody M., 1987: *Technologie intelektu*. Warszawa.
- Mayntz T., Holm K., Hübner P., 1985: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Warszawa.
- Miller G. A., Galanter E., Pribram K. H., 1979: *Plany i struktura zachowania*. Warszawa.

- Okoń W., 1965: *Proces nauczania*. Warszawa.
- Okoń W., 1967: *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa.
- Oleron P., Piaget J., Inhelder B., Greco P., 1967: *Inteligencja*. Warszawa.
- Nawroczyński B., 1957: *Zasady nauczania*. Wrocław.
- Penrose R., 1997: *Makroświat, mikroświat i ludzki umysł*. Warszawa.
- Pieter J., 1993: *Wiedza osobista. Wprowadzenie do psychologii wiedzy*. Katowice.
- Popper K. R., 1992: *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*. Warszawa.
- Quin W. O., 1998: *Od bodźca do nauki*. Warszawa.
- Schaff A., 1981: *Stereotypy a działania ludzkie*. Warszawa.
- Szaniawski K., 1994: *O pojęciu uznawania zdań*. W.: Szaniawski K., *O nauce, rozumowaniu i wartościach*. Warszawa.
- Tomaszewski T., 1984: *Ślady i wzorce*. Warszawa.
- Twardowski K., 1898: *Wyobrażenia i pojęcia*. Lwów.
- Twardowski K., 1924: *O istocie pojęć*. Lwów.
- Wygotski L. S., 1971: *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa.
- Zimny Z. M., 1989: *Psychologia procesów poznawczych w kształceniu początkowym*. Częstochowa.

Janusz Gajda

## O nowy humanizm w edukacji jako wyzwanie jutra

*„Nie mogę zmienić od podstaw świata jako całości  
lecz tylko urzeczywistnić w nim to, co się ze mnie wywodzi”*

K. Jaspers

### Uwagi wstępne

Edukacja, choć zakorzeniona jest w przeszłości i czerpie obficie z teraźniejszości, to ukierunkowana jest, zwłaszcza w czasach współczesnych, na nadchodzące jutro, na przygotowanie do życia w przyszłości wyznaczonej szybkim tempem zmian rozwoju cywilizacji i związanych z nią nadziei, zagrożeń i wyzwań. Uzasadnił to gruntownie i bardzo szeroko przed ponad pół wiekiem Bogdan Suchodolski (1947) w *Wychowaniu dla przyszłości*. A w ostatniej swej książce o wymownym tytule „Wychowanie mimo wszystko” pisał: „Mimo wielkiej fali krytyki i mimo coraz większych trudności, jakie pokonywać muszą wychowawcy, mimo wewnętrznych antynomii i sprzeczności osłabiających działalność wychowawczą, wyrzec się nie powinniśmy teoretycznej i praktycznej troski o wychowanie. Wychowanie bowiem pozostaje jednym z głównych czynników kształtowania ludzi, a więc i budowania przyszłości” (Suchodolski, 1990, s. 9). Chodzi tu przede wszystkim o wzbogacenie i pogłębienie świadomości w trosce o naprawę i budowanie współczesnej cywilizacji, o wychowanie ludzi „na obywateli świata, umięjących wiązać interesy i wartości lokalne z uniwersalnymi.” (Suchodolski, 1990, s. 10).

W tym samym duchu problemy te ujmuje Międzynarodowa Komisja do Spraw Edukacji dla XXI wieku w raporcie pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa (1998). Do głównych zadań, które edukacja — jako „ukryty skarb” — musi podjąć zalicza się przewyciężanie następujących napięć:

- „między tym, co globalne, a tym, co lokalne. . . ,
- między tym, co uniwersalne, a tym, co jednostkowe. . . ,
- między tradycją a nowoczesnością. . . ,
- między niezwykłym rozwojem wiedzy a zdolnością przyswajania jej. . . ,
- między duchowością i materialnością” (Delors, 1998, s. 12–13).

A zatem napięcia te, poza przedostatnim, można sprowadzić do opozycji: wartości duchowe, absolutne, uniwersalne a wartości utylitarne, konsumpcyjne. Opozycja ta w rozważaniach humanistów, począwszy od G. Marcela (1967), który

zauważał narastającą przewagę „mieć” zamiast „być”, ujmowana jest w kategoriach w formie wykluczających się kategorii „mieć” albo „być”. Nie wydaje się jednak ona uzasadniona. „Być” nie „wyklucza „mieć” i odwrotnie. Racjonalne myślenie o jutrze skłania do aksjologicznych podstaw edukacji i do oparcia jej na innym, nowym pojmowaniu humanizmu. Humanizmu budowanego na harmonii wartości absolutnych i utylitarnych.

Tak sformułowana teza wymaga uzasadnienia, w którym skoncentruję się nad zagadnieniami:

- preferencje i rozumienie wartości w kształtowaniu postawy aksjologicznej;
- znaczenie kultury popularnej i wartości utylitarnych w edukacji;
- główne dyrektywy edukacyjne jutra wynikające z nowego humanizmu.

## **Preferencje i rozumienie wartości w kształtowaniu postawy aksjologicznej**

Potocznie pojęcie wartości utożsamiane jest z tym co cenne, odpowiadające wysokim wymaganiom, godne pożądania, stanowiące cel dążeń ludzkich. Są to idee, przekonania, ideały, stany zachowania, procesy, przedmioty materialne uznawane przez zbiorowość społeczną i jednostki za szczególnie cenne.

Według Władysława Tatarkiewicza (1986) *wartość* jest pojęciem chwiejnym, bo bywa odnoszone:

- po pierwsze, do własności rzeczy, a niekiedy do samych rzeczy te własności posiadających,
- po drugie, do własności dodatniej bądź także ujemnej,
- po trzecie, do własności rozumianej w znaczeniu szerokim (filozoficzne znaczenie) lub węższym (znaczenie gospodarcze).

Wielkie filozoficzne pytanie tkwi w zagadnieniu — czy wartości istnieją same przez się i są trwałe, czy to ludzie tworzą wartości w zależności od potrzeb, upodobań i czy one zmieniają się w zależności od czasu i okoliczności? (Tatarkiewicz, 1986, s. 70–71). Jest to istotny problem obiektywizmu i subiektywizmu aksjologicznego, którego w edukacji nie można pominąć.

Przyjmuje się różne kryteria wartościowania. Wartości w psychologii najczęściej traktuje się jako zjawiska psychiczne o charakterze poznawczym i jako takie zbliżone są do terminu postawy. Łączy się z nimi celowe działanie i zdolność człowieka do rozwoju indywidualnego i społecznego, a zatem do tego, co jest godne pożądania. Socjologia umieszcza wartości w szerszym kontekście wpływów grupy społecznej. Kulturoznawstwo uznaje wartości dominujące w danym społeczeństwie. Najprostszy, choć nie wolny od uproszczeń, wydaje się podział dychotomiczny, jak np.:

- ze względu na materię wartości: rzeczy i idee, albo inaczej: wartości materialne i duchowe;
- ze względu na zasięg, czyli powszechność odczuwania: na uniwersalne i jednostkowe,
- ze względu na czas: wartości historyczne i aktualne;
- ze względu na trwałość: trwałe i chwilowe;
- ze względu na sferę zaangażowania: emocjonalne i intelektualne;
- ze względu na ogólną ocenę: na pozytywne i negatywne (antywartości).

Wartości o wymiarze egzystencjalnym dzieli się różnie w zależności od stosunku do nich ludzi i od roli, jaką spełniają w ich życiu — w jakim stopniu ukierunkowują ludzkie dążenia bądź zaspokajają potrzeby. Podstawę stanowią wartości bytowe i witalne. O istocie człowieczeństwa zwykło się przyjmować, decydują wartości duchowe: poznawcze — jako orientujące w świecie, hedonistyczne (miłość, przyjemność), moralne (czynienie dobra) i estetyczne, aczkolwiek pojęcie człowieczeństwa skupia w sobie wszystkie możliwe jednostkowe i zbiorowe wartości, w tym antywartości przypisane gatunkowi ludzkiemu. Przyjęło się natomiast w edukacji utożsamianie pojęcia człowieczeństwa z wartościami pozytywnymi.

Wprowadzanie człowieka w świat wartości to przede wszystkim kształtowanie w nim określonych potrzeb i upodobań, pobudzanie dociekliwości w poszukiwaniu prawdy, umiejętność rozróżniania rzeczy dobrych od złych, rozwijanie wrażliwości i dyspozycji twórczych. Proces ten nie należy do łatwych i prostych. Bariery pojawiają się w samym człowieku i w otaczającym go świecie. Nierzadko świat wartości zakładany jako norma przerasta możliwości człowieka, przytłacza go i stresuje. Ale i odwrotnie — rzeczywistość społeczna: bezprawna brutalizacja życia i inne narastające zjawiska patologii działają przygnębiająco na wrażliwe osoby, a ogółu nie stymulują ku dobru (Gajda, 1997). Dlatego też w edukacji bardzo istotne jest kształtowanie postawy aksjologicznej — umiejętności dokonywania wyboru wartości jako tworu krystalizującego osobowość. Hierarchią takich najwyższych wartości kształtujących osobowość stanowią cenione od starożytności: prawda, dobro i piękno, uzupełnione dziś m.in. o wolność, tolerancję, miłość. Do pierwszych trzech wymienionych odwoływała się grecka „paideia” i rzymska „humanitas” oznaczające kształtowanie człowieczeństwa w człowieku poprzez kontakt z dobrami kultury. I każde życie ludzkie zasadza się na mniej lub bardziej świadomej realizacji wartości w ramach określonej struktury społecznej i typu kultury. Sensowne życie oznacza dojrzałość aksjologiczną manifestującą się w sferze poznawczej, emocjonalnej, moralnej. Dlatego też wychowanie jest świadomym wprowadzaniem w świat wartości i ich wyborem; procesem współkreowania rzeczywistości w imię przyjmowanych ideałów oraz wyzwań przyszłości, szczególnie trudnych w okresach gwałtownych przemian społeczno-politycznych i globalnego kryzysu cywilizacji. Konieczne zorientowanie na przyszłość powo-

duże odwołanie się do żywej tradycji akcentującej w dziedzinie kultury wartości trwałe, a zatem opowiedzenie się za ciągłością, ale jednocześnie i otwartością na konieczne zmiany, nawet radykalne, bez jednak „deptania ołtarzy przeszłości”. Zakłada w edukacji strategię szeroko rozumianego myślenia humanistycznego polegającego na przestrzeganiu owych wartości ogólnoludzkich, decydujących o jakości człowieczeństwa. Akcentowała to i akcentuje pedagogika kultury i poprzedzające ją<sup>2</sup> oraz oparte na niej współczesne kierunki myśli pedagogicznej, uczulające na przeżywanie i rozumienie wartości.

Przełom wieków skłania do refleksji nad wartością wartości — nad ich trwaniem, zmiennością przemijaniem i znaczeniem w życiu pojedynczego człowieka, ludzkości.

Problem ten ukazywany jest w wielu eksperymentach UNESCO, m.in. w *The World by Year 2000*, w której na temat konieczności przebudowy edukacji czytamy: „Istnieją ściśle korelacje między edukacją i problemami tożsamości kulturowej. Systemy edukacji muszą uwzględnić tożsamość kulturową w celu skierowania zainteresowań społecznych na rozwój wartości, dla których postacią centralną jest człowiek [...] Edukacja powinna łączyć w sobie zadanie nauczania i rozwoju osoby, rozumianej jako byt indywidualny i społeczny [...] Powinna sprzyjać większemu uświadomieniu środowiskowemu, a więc tworzyć modele zachowania, które zabezpieczą i udoskonalą jakość życia” („Nauka Polska”, 1989, nr 4–5, s. 107). Nie jest to łatwe.

Zbigniew Kwieciński słusznie podkreśla, że wychowanie zorientowane na wartości moralne i społeczne w okresie kryzysu społecznego napotyka blokadę. Spowodowane jest to stanem anomii społecznej — utraceniu przez dany system społeczny zdolności do zaspokajania podstawowych potrzeb swoich członków i jednocześnie utraceniem jego społecznej akceptacji, co prowadzi do dezintegracji poczucia tożsamości (Kwieciński, 1990, s. 331–333).

Nawet tak uniwersalna i podstawowa wartość jak prawda w czasach współczesnych zdewaluowała się. Wobec niemalże wszechpanującego zła, bezprawia i obłudy upowszechnia się przekonanie, że „prawda nie popłaca”, a słowa Ewangelii „Poznaście prawdę, a prawda was oswobodzi” stają się czczym sloganem. Przestaje, a może i przestała być już normą obowiązującą, stąd też osoby wychowane w rygorystycznym moralnym nierzadko narażone są na konflikty, cierpienia i pomówienia o naiwność.

Współcześnie cynicy powtarzają, że „drogowskaz wskazuje drogę, ale sam nią nie kroczy”, a znane przysłowie arabskie poucza: „Gdy masz wypuścić strzałę prawdy, zanurz wprzód jej grot w miodzie”. I może dlatego, że prawda jest najwyższą wartością stanowiącą podstawy każdego poznania, bywa najczęściej

<sup>2</sup>Na przełomie XVIII i XIX wieku w tzw. neohumanizmie odżyła idea kształtowania osobowości w systemie wartości akceptowanych przez człowieka.

przedmiotem manipulacji. Niemniej jednak w edukacji należy do tych najważniejszych wartości duchowych decydujących o poznaniu i jakości człowieka.

Wybór wartości absolutnych nierzadko trudny i niejednoznaczny, jest zawsze wyborem dobra w imię godności człowieka. Umiejętności życia w tych wartościach to droga do doskonalenia w wymiarze pojedynczych osób i ludzi całego globu. Powodzenie w tak pojętej edukacji zależy od wielu czynników, ale przede wszystkim od racjonalnej oceny rzeczywistości, od nietworzenia mitów i iluzji, a uwzględnieniem wielorakich potrzeb ludzkich, co zakłada uwzględnienie wartości utylitarnych.

## **Znaczenie kultury popularnej i wartości utylitarnych w edukacji**

Współczesność dokonała przemieszczeń w hierarchii wartości. Na czoło wysuwały się wartości materialne i utylitarne decydujące nie tylko o konsumpcyjnym stylu życia, ale i ogólnej sytuacji życiowej człowieka. I wartości tych nie można lekceważyć. Ba, trzeba je szybko włączyć do procesu edukacji. Nie muszą one przyczyniać się do degradacji osoby ludzkiej, a wręcz przeciwnie — mogą służyć budowaniu godziwego życia i wysokiej jakości człowieczeństwa, jeśli będą harmonijnie łączone z wartościami absolutnymi.

Potrzebę taką dyktuje codzienna egzystencja — stosunki społeczne, wzrost wartości pracy powodowany powiększającymi się obszarami ubóstwa i widma bezrobocia oraz przemiany w kulturze. Szczególnie ostro i wielorako uwidacznia się współcześnie problem bezrobocia. Brak pracy oznacza w wielu przypadkach degradację nie tylko społeczną, ale i w płaszczyźnie osobowości, jest źródłem frustracji, sprzyja rozwojowi patologii społecznej. W tej sytuacji edukacja ma niezmiernie istotne znaczenie. Chodzi tu nie tylko o przygotowanie ludzi do bycia bezrobotnymi, ale przede wszystkim o elastyczny proces kształcenia i położenia nacisku na zaniedbywane dotąd wartości utylitarne, aby człowiek był konkurencyjny na rynku osobowości. Skromność przestaje być zaletą. Chodzi o pewność siebie, o umiejętność przekonywania, zaprezentowanie swoich atutów, o zdolność trafnego podejmowania decyzji, operatywność, o myślenie w kategoriach rynku — popytu i podaży.

W kategoriach rynku coraz częściej ujmowana jest kultura, której wytwory mają przynosić określone zyski, a twórczość przyjmuje charakter powielanej produkcji, o charakterze seryjnym i anonimowym. Produkty kultury — jak każdy inny towar — muszą być nabywane. Owi nabywcy, a zatem uczestnicy kultury, traktowani są jako konsumenci określonych dóbr.

Konsumpcja dóbr kultury przebiega w dwu płaszczyznach:

– jednej powszechnej, obejmującej wytwory masowe, i obliczonej na szerokie



rzesze odbiorców,

- drugiej — bardziej elitarniej, dotyczącej twórczości uznanej przez krytykę i odpowiadającej bardziej wysublimowanym i wyrafinowanym gustom.

Im bardziej masowa konsumpcja, tym większe zyski, a produkty wtedy mogą mieć relatywnie niską i przystępną cenę.

Zwiększaniu popytu na wytwory kultury służą:

1. reklama — jak wszystkich towarów — głównie w mass mediach;
2. uruchomienie i stwarzanie odpowiedniej krytyki kulturalnej, głównie akceptującej i zachęcającej do nabywania. Stąd też lansuje się i kreuje gwiazdy, ogłasza listy bestsellerów, zmienia modę;
3. rozbudzanie potrzeb dzięki zabiegom edukacyjnym, kształtowanie kulturalnych zainteresowań i postaw.

Jedynie w tym trzecim przypadku uczestnictwo w kulturze i nabywanie jej wytworów jest aktem świadomym, odbiciem ukształtowanych postaw estetycznych, moralnych i poznawczych, a nie wynikiem mody czy zabiegów reklamy.

Traktowanie kultury jako towaru, akceptowanie jej komercyjnego charakteru prowadzi do określonych konsekwencji.

Po pierwsze — rozwija się przemysł rozrywkowy i preferowane są formy rekreacyjno-ludyczne, zaspokajające upodobania szerokich rzesz odbiorców.

Po drugie — następuje regres kultury ambitnej jako nieopłacalnej, bo nie cieszącej się popularnością i stąd też produkty tego nurtu muszą być droższe, a przez to stają się niedostępne dla ludzi mało zarabiających i przez to pogłębia się podział na kulturę elitarną i popularną.

Po trzecie - komercjalizacja kultury powoduje niebezpieczeństwo obniżenia smaku estetycznego odbiorców i obniżenia poziomu kultury w ogóle. Rzeczy wartościowe, na które nie ma popytu, nie pojawiają się na rynku w ogóle lub jako drogie i dostępne w niewielkich nakładach giną w zalewie łatwych, niekiedy trywialnych treściach masowej rozrywki.

Te negatywne zjawiska przypisywane tradycyjnie kulturze masowej, nazywanej dziś coraz częściej kulturą popularną, można odnosić zarówno do kultury kształtowanej przez tradycyjne mass media, jak i przez najnowszą generację elektronicznych środków przekazu, nazywanych multimediami i hipermediami. To dynamiczny rozwój tych środków elektronicznych zdecydował w głównej mierze o charakterze współczesnej cywilizacji i spowodował „triumf techniki nad kulturą” jak głosi podtytuł znanej książki N. Postmana (1995). Triumf ambiwalentny, bo nie wolny od wielu zjawisk negatywnych.

W kulturze ponowoczesnej jest wyraźna tendencja do uczynienia jej powszechną. Cenione jest to, czym żyje społeczeństwo, zwłaszcza społeczność wiejska i robotnicza. „W zakresie sztuki — jak stwierdza M. Gołaszewska (1992, s. 108) — status in crudo bywa wysoko ceniony jako głęboka i rozległa rezerwa wartości artystycznych i autentycznych, niezafałszowanych doznań este-

tycznych”. Powszechność kultury łączy się ściśle ze sposobem wytwarzania dóbr zgodnie z prawami rynku. Twórczość przybiera charakter powielania, zostaje ona zastąpiona określeniem produkcji, która ma wielokrotnie charakter seryjny i anonimowy. Następuje również zbliżenie środowisk artystów i odbiorców — tak zwanych zwykłych ludzi. Niestosowna była tu krytyka kultury masowej. Wszyscy są traktowani jako konsumenci bardzo bogatej oferty różnorodnych produktów kultury, bombardowani ułudami reklam. Twórca stara się zaspokoić potrzeby konsumentów, niezależnie jakiego rodzaju sztuki potrzebują, aby zrobić na tym pieniądze. Jest to „bezwzględne panowanie rynku” (por. Jawłowska, 1992, s. 145).

Benjamin R. Barber w książce *Dżihad kontra McŚwiat* nazywa to „konsumpcyjnym totalitaryzmem rynku”. Jest on niezauważalny, wygodny i przyjemny dla ludzi, bo realizuje ich poczucie wolności, swobody i ludycznej natury, ale jednocześnie niewidzialnie kontroluje i konsumpcyjnie zniewala we wszystkich dziedzinach życia. „Postmodernistyczny kapitalizm, który asymiluje i przekształca tak wiele innych ideologii, nie powstydział się uczynić tego samego z religią. Jeśli Madonna może uprawiać erotyczne zabawy z krucyfiksem, dlaczego Mazda i American Express nie mogłyby sprzedawać swych produktów przy pomocy Ducha Świętego?” (Barber, 1997, s. 75).

To mass media w dużym stopniu zdecydowały o charakterze tej kultury, jej popularnym wymiarze z homogenizacją treści i różnym — na ogół niskim poziomem prezentowanych utworów. Na przykład obecnie w Ameryce sześć korporacji opanowało ponad połowę światowego rynku mediów, co powoduje globalizację produkcji i zalew zyskowej bylejałości. Z jednej strony nadmiar błahych utworów artystycznych, bogata oferta „przemysłu kulturalnego” nastawionego na produkcję różnorodnej rozrywki i zabawy, ciekawostek i zalew banalnych informacji, propozycji światopoglądowych artystycznych i innych; a z drugiej strony poczucie niedoboru wiedzy w formie uładowanych i znaczących struktur poznawczych, niedosyt sensu — jednoznacznych postaw i kryteriów moralnych; nieobecność ambitnych artystycznie dzieł budzących zachwyty szerokiego gremium odbiorców. W tym swoistym jednoczesnym przesycie i niedosycie wszystko ma charakter ulotny, wieloznaczny, nieokreślony. Znaczenia mają tu charakter propozycji, zaproszenia do sporu, dyskusji, dialogu. I taka konwencjonalność wszelkich norm i wzorów kulturowych — zdaniem Z. Baumana — nie jest groźna dla kondycji moralnej człowieka, bo może prowadzić do wykrystalizowania odpowiedzialności za własne czyny. Niewątpliwym faktem jest, że owa różnorodność zjawisk, postaw, wytworów czyni z ponowoczesności świat bezładny i nieprzejrzysty. Ale czy inne było kiedykolwiek życie człowieka? „Alternatywą nowoczesnego intelektu jest polisemia, dysonans poznawczy, definicje niespójne, przygodność sądów; nakładanie się na siebie wzajemnie sprzecznych znaczeń w świecie pedantycznych klasyfikacji i kartotek” (Bauman, 1995, s. 21).

Pozostaje tu zatem otwarty problem jak traktować ową współczesną skomer-

cializowaną kulturę i jakie zajmować stanowisko wobec niej w edukacji? Czy odrzucać wszystko to, co się nie mieści w granicach kultury elitarnej, będąc przekonanym o słuszności naszego wyboru utożsamianego w wysublimowanym smakiem estetycznym, czy też uznać popularną kulturę postmodernistyczną i starać się ją „oswoić” odrzucając błahe schematy i chwytły a wyławiać z homogenicznej papki wartościowych produkty o wysokiej randze artystycznej? Osobiście opowiadam się w polityce edukacyjnej za tym drugim rozwiązaniem, które zakłada również troskę o rozwój kultury wysokiej, coraz częściej również trudnej do pełnego ogarnięcia i przekraczającej bariery możliwości percepcji. Intensywny rozwój elektronicznych środków komunikacji oraz udoskonalenie technik reprodukcji zaowocowały pozytywnie w upowszechnianiu również tzw. kultury wyższej.

Na konsumpcję i komercjalizację kultury w aspekcie edukacji można również spojrzeć od strony pozytywnej, bez zacierania mielizn w sferze wartości artystycznych i moralnych.

Do najbardziej pozytywnych zjawisk współczesności należy zaliczyć duży wzrost zainteresowań ludzi nauką będącą integralną częścią kultury. Przejawia się to przede wszystkim w zwiększonym popycie na różne formy kształcenia i dokształcania na poziomie średnim i wyższym. Wiele kierunków na studiach wyższych zostało zdominowanych przez osoby dorosłe opłacające nawet na uczelniach państwowych w dużej części koszty swojej edukacji. A liczne uczelnie prywatne i społeczne dają szansę kształcenia wszystkim osobom, zgodnie z ich zainteresowaniami i potrzebami pod jednym głównie warunkiem systematycznego uiszczania opłat za czesne. Wysoce krzywdzące byłoby stwierdzenie, że dzieje się tak wyłącznie z przymusu utrzymania się na zajmowanym stanowisku czy w nadziei poprawienia swojej sytuacji materialnej i uzyskania awansu. Wiele bowiem osób podejmuje takie decyzje z pobudek czysto autotelicznych, co nie oznacza deprecjonowania wartości edukacji podejmowanej ze względów utylitarnych. Jest to jednocześnie bardzo dobry prognostyk na realizację przez nasz kraj stawianych wymogów edukacyjnych w dążeniu włączenia się do Unii Europejskiej (patrz Komitet Prognoz „Polska XXI wieku”, 1995).

Wzrost poziomu wykształcenia przyczynia się nie tylko do wzbogacania naukowego i utylitarnego poznania, ale przez wprowadzenie człowieka w bogaty świat wartości, a w naukach humanistycznych również w rozumienie sensów ludzkiego życia, pozwala na rozwój zainteresowań kulturalnych, przyczynia się do kształtowania postaw moralnych a także ukierunkowuje kontakty z dobrami kultury, wzmacnia jego krytycyzm i podmiotową aktywność.

Druga optymistyczna przesłanka wynika z pluralizmu kultury, jak i powszechnego dostępu do jej dóbr.

Niebywały współcześnie dostęp do dóbr kultury ma głównie charakter kontaktów pośrednich dzięki elektronicznym środkom przekazu i udoskonalonym technikom reprodukcji. Ich intensywny rozwój (np. telewizja satelitarna, telewizja kablowa, wideo, multimedia) spowodowały nowe zjawisko, jakim jest walka o widza. Nastąpiła zmiana w strategii programowej. Ponieważ zdobycie szerokiej widowni staje się coraz trudniej osiągalne, przygotowuje się programy skierowane do określonego odbiorcy. Nosi to nazwę indywidualizacji odbioru, przeciwstawianej tendencji do globalizacji. Globalizacja polega na odbiorze tych samych niewyspecjalizowanych treści przez olbrzymie rzesze ludzi a indywidualizacja (czy inaczej personalizacja) na większych możliwościach wyboru z bogatej oferty (np. telewizja publiczna, satelitarna, kablowa, wideo) pod kątem własnych upodobań. Osoby umiejące „zrobić użytek” z bogatej oferty telewizyjnej i wideo nie mają powodu do narzekania. Mogą znaleźć bardzo wiele cennych informacji z różnych dziedzin nauki, obejrzeć dobre filmy, sztuki teatralne, reportaże. Mogą uzyskać w miarę pełny i obiektywny obraz współczesnego świata, jego globalnych problemów, poznawać inne kultury, a nawet uczestniczyć w dialogu kultur. Taki człowiek nie ogranicza swoich kontaktów z kulturą do audiowizualnych mediów, a potrafi równie wzbogacająco korzystać z bogatej oferty literatury naukowej, beletrystyki i instytucjonalnych form upowszechniania kultury, a także ze współczesnych zdobyczy, jakie niesie ze sobą rewolucja elektroniczno-informatyczna. To multimedia są źródłem najnowszej wiedzy i błyskawicznego kontaktu z zasobami bibliotek, muzeów i znanych galerii. Utworzenie sieci komputerowych o zasięgu światowym pozwoliło na olbrzymie możliwości przetwarzania informacji zgromadzonych w bazach informacyjnych komputerów.

Można ubolewać, że sieć Internetu jest „zaśmiecona” pornografią, scenami gwałtu, grozy, czy niewybredną rozrywką, ale nie można również zapominać, że dzięki tej sieci ponad dwa miliony osób dziennie ogląda zbiory Luwru, że jest w niej dostępna ambitna oferta kulturalna, m.in. wszystkie utwory F. Chopina, a z treści religijnych — nauka Kościoła. Problem zatem leży w wyborze. Ten niebywały dostęp w czasie i przestrzeni do różnorodnych informacji i dóbr kultury to olbrzymie osiągnięcie współczesności. Dokonała się wielka rewolucja nie tylko w upowszechnieniu kultury w całej gamie jej różnorodności i poziomów, ale i w edukacji. Każdy ma też potencjalne szanse korzystania z niej zgodnie ze swoimi potrzebami, a czy będzie to czynił efektywnie dla własnego rozwoju i dobra wspólnoty to już inny problem.

I ostatni poruszony w tej części problem to zauważalne tendencje ukierunkowane na wartości w odbiorze treści kultury popularnej. Dotyczy to zarówno tradycyjnych środków upowszechniania kultury, jak i treści przekazywanych w mass mediach. Prawa wolnego rynku działają bezwzględnie. Sprzedaje się to, na co jest popyt. Ale jest jednocześnie gwarancją, że towar, za który się płaci, jest wybrany świadomie i zostanie skonsumowany. I choć w ub. roku 50% dorosłych

Polaków nie przeczytało żadnej książki, jak stwierdza Ośrodek Badania Opinii Publicznej, to jednak na rynku księgarskim daje się zauważyć zwiększone zainteresowanie pozycjami o wartościach utylitarnych typu poradników zawodowych, rodzinnych, osobistych czy esejów naukowych wskazujących na sens życia, możliwości wyboru własnej drogi. Pozycje wartościowe, ale napisane hermetycznym językiem, przeteoretyzowane w treści są wręcz odrzucane przez tzw. przeciętnego czytelnika, jeśli w ogóle zostaną zauważone w powodzi atrakcyjnych tytułów.

### **Główne dyrektywy edukacyjne jutra wynikające z nowego humanizmu**

Przez „nowy humanizm” w edukacji rozumiemy — omówione wyżej — przewyciężenie napięć niesionych przez rozwój współczesnej cywilizacji, a przede wszystkim opozycji między kategoriami „mieć” a „być” kształtowanie osobowości bogatej wewnątrznie, wrażliwej moralnie i jednocześnie zaradnej, przedsiębiorczej i radzącej sobie na „rynku osobowości”.

Podstawą takiego procesu edukacji stanowią wartości w kulturze współczesnej — zarówno uniwersalne i głęboko humanistyczne, jak i wartości konsumpcyjne i utylitarne, traktowane w aspekcie etycznym, ekonomicznym i społecznym, a także w kategoriach powinności wobec siebie i najbliższych, państwa i globu.

Główne dyrektywy edukacyjne wynikające z tak pojętego nowego humanizmu można ująć w trzech punktach dotyczących: wzrostu rangi edukacji w kategoriach rozwoju w oparciu o dobra kultury; oparcie edukacji na uniwersalnych wartościach - tradycyjnych i wynikających z potrzeb współczesności; współistnienia w edukacji nurtu głęboko humanistycznego ze współczesnymi tendencjami pragmatyzmu.

Dyrektywa wzrostu rangi edukacji w kategoriach rozwoju człowieka kształtowanego w oparciu o dobra kultury, wywodząca się jeszcze z paidei a mocno akcentowana w trwającej „Dekadzie Rozwoju Kultury”, stanowi priorytetowe zadanie. Podkreśla to bardzo mocno raport dotyczący rozwoju Polski, opracowany przez Komitet Prognoz „Polska XXI wieku” przy Prezydium PAN, zatytułowany: „W perspektywie roku 2010” (Komitet Prognoz „Polska XXI wieku”, 1995). W raporcie tym stwierdza się, że warunkiem rozwoju Polski jest osiągnięcie normy europejskiej. Oznacza to w praktyce edukacyjnej m.in. ograniczenie liczby szkół zawodowych, rozszerzenia wykształcenia na poziomie średnim maturalnym do 85% populacji młodzieży wobec 27% obecnie, rozszerzenie wykształcenia wyższego przez realizowane już studia dwustopniowe typu licencjat i magisterium, masowy i priorytetowo traktowany rozwój kształcenia ustawicznego obejmującego ludność we wszystkich grupach wiekowych i zawodowych pod kątem doskonalenia i przeprofilowania dyktowanego potrzebami rynku pracy.

Szczególny nacisk kładzie się tu na „nowe” rozumienie pojęcia edukacji przez zasadnicze rozszerzenie jej poza system szkolny i włączenie do tego procesu mediów oraz różnych środowisk. Bo edukację, jak słusznie podkreśla się w raporcie, trzeba traktować jako sprawę społeczną i sprawę jednostki, jako „system przygotowania ludzi do pełnienia różnych funkcji i ról, ale też jako dwustronny ruch wartości: od życia społecznego do ludzi i od ludzi do życia społecznego” (Komitet Prognoz „Polska XXI wieku”, 1995, s. 83).

W drugiej dyrektywie trzeba mocno zaakcentować humanistyczny charakter owej wspólnotowej edukacji, Chodzi tu o odwoływanie się do tego wszystkiego co jest chlubne w dziejach naszej planety i decydowało o jej ludzkim wymiarze. A zatem procesy edukacyjne muszą służyć budowaniu człowieczeństwa i odwoływać się do uniwersalnych wartości klasycznych jak: prawda, dobro, piękno, a z bardziej współczesnych: miłość, wolność, tolerancja, solidarność i inne. To te wartości są szczególnie potrzebne w budowaniu pokojowej wspólnoty ludzi nie tylko jednoczącej się Europy, ale całego naszego globu. Rzecz dotyczy bowiem samodoskonalenia człowieka kształtowanego na dobrach kultury intelektualnej, artystycznej, moralnej; umacniania tożsamości w skali indywidualnej i narodowej do europejskiej i ogólnoswiatowej. Szczególnego znaczenia nabiera w tym kontekście postulat wychowania do demokracji i w demokracji — ustroju zapewniającego mądrą koegzystencję wszystkich ludzi, samorządność, tolerancję, zrozumienie dla odrębności i inności, poszanowanie praw człowieka. Badania naukowe wskazują na zbieżność poziomu wykształcenia z rozwijaniem takich pożądanych dla gospodarki rynkowej cech człowieka, jak: odwaga w podejmowaniu decyzji za swój los i większa odporność na zagrożenie bezrobociem, także aktywny udział w instytucjach systemu demokratycznego oraz mniejsza skłonność do ulegania różnym przejawom patologii społecznej.

I w tych wszystkich wymienionych przesłaniach edukacyjnych mass media mają swój znaczący udział, ale ich potencja w tym zakresie jest olbrzymia i można spodziewać się, zwłaszcza od państwowych mediów, bardziej przemyślanej polityki oświatowej i większych efektów w oddziaływaniu

Trzecia główna dyrektywa edukacyjna to konieczność uwzględnienia w procesie edukacyjnym również praktycznego sposobu myślenia i działania, a zatem pragmatyzmu wynikającego różnorodnymi przemianami i tendencjami rozwojowymi.

W szczególności będzie tu chodziło o sprostanie wymogom rynku, co oznacza edukację:

- do sukcesu i konkurencyjności oraz gotowości do sprostania szybko zachodzącym zmianom;
- umiejętności menedżerskiej oraz sprawność w korzystaniu z informacji (informatyka, hipermedia);

– opanowanie i sprawne posługiwanie się uniwersalnym językiem, językiem jako komunikacją (dot. nauki jęz. angielskiego).

Efektem edukacji tak pomyślanej (żeby uniknąć słowa „produkt”) będzie — menedżer człowiek kompetentny, rozeznaný w marketingu, sprawny — organizacyjnie, umiejący posługiwać się i przetwarzać informacje uzyskane dzięki hipermediom, odporny na niepowodzenia, przedsiębiorczy i skuteczny w działaniu, a przez to poszukiwany na rynku pracy, mający zapewnione warunki bytowe i zadowolony z życia. Nie musi to być przysłowiowy „pazerny kapitalista”, osobnik bez skrupułów, egoista. To problem szeroko pojętej edukacji — czy menedżer będzie człowiekiem kierującym się w życiu i pracy zasadami etyki, o ile będzie empatyczny, wrażliwy na dobro, piękno i los drugiego człowieka. To istotny, jeśli nie najważniejszy problem, harmonijnego łączenia w edukacji tych dwu nierzadko i nie słusznie przeciwstawianych sobie systemów wartości.

Są to problemy bardzo istotne i złożone, ale i konieczne w realizacji, głównie szkolnej, ponieważ treści takie od dłuższego czasu są obecne w mediach, co nie znaczy, że w sposób zadawalający prezentowane. Współistnienie w edukacji nurtu głęboko humanistycznego ze współczesnymi tendencjami pragmatyzmu to zasygnalizowana wcześniej umiejętność trafnego wzbogacającego wyboru i aktywnego odbioru oraz kształtowanie kreatywnych i akceptowanych postaw społeczno-moralnych.

## Uwagi końcowe

Podsumowując, trzeba podkreślić, że edukacja oparta na wartościach uniwersalnych, pojmowana przede wszystkim jako „paideia” — „regnum homini” jako kształtowanie na dobrach kultury człowieczego królestwa ma nadal swój priorytetowy i szerszy wymiar współczesny.

Z kolei komercjalizacja i konsumpcja kultury — traktowanie jej w kategoriach rynku to nowe implikacje pedagogiczne, nie wolne od zagrożeń i nowych wyzwań. Te dwie biegunowe tendencje w ujęciu kultury i wynikających z nich wartości mogą w edukacji być traktowane komplementarnie, zwłaszcza w myśleniu o jutrze. Pozostaje wtedy uznanie współistnienia w kształceniu głęboko humanistycznego nurtu ze współczesnymi tendencjami pragmatyzmu. Jeśli temu będzie towarzyszyło rozsądne działanie edukacyjne ze strony szkoły, rodziny i mediów, to zostanie umocniona nasza tożsamość kulturowa i narodowa a także tożsamość europejska i więcej — ogólnoludzka.

Nauczanie i wychowanie bowiem zawsze odwoływało do określonego systemu wartości, rewidowanych w okresie gwałtownych przemian. Wiadomo jest to obecnie, kiedy bardziej preferowane są wartości utylitarne niż absolutne, a nawet szerzą się antywartości.

Rzecz w tym, aby w kształtowaniu osobowości nie zagubić owych absolutnych i utylitarnych wartości służących budowaniu człowieczeństwa. Właściwe urzeczywistnienie tych wartości to pojawienie się określonych motywacji, to intensywna praca nad sobą, bo budowanie „regnum homini” w oparciu zarówno o wartości duchowe, jak klasyczne: prawda, dobro i piękno, wzbogacone o miłość, wolność, tolerancję i inne, jak także o omówione wartości utylitarne, bez których współcześnie człowiek nie może sprawnie funkcjonować w życiu. Brak harmonii w realizacji obu tych sfer wartości grozi poważnym okaleczeniem jednostki.

## Literatura

- Barber B. R., 1997: *Dżihad kontra McŚwiat*. Warszawa.
- Bauman Z., 1992: *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa.
- Delors J., 1998: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa.
- Gajda J., 1996: *Trwałe wartości jako podstawa edukacji europejskiej*. W: Wojnar I., Kubin J. (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa.
- Gajda J., 1998a: *Kultura jako „regnum homini” i kultura traktowana w kategoriach rynku — wyzwania dla edukacji*. W: Wojnar I., Kubin J. (red.), *Kultura inspiracją kształcenia ogólnego*. Warszawa.
- Gajda J., 1998b: *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*. Lublin.
- Gołaszewska M., 1992: *Postmodernistyczna gra w kulturę*. W: Zeidler-Janiszewska A. (red.), *Oblicza postmoderny*. Warszawa.
- Jawłowska A., 1992: *Postmodernizm — apolityczność czy inna polityczność sztuki*. W: Zeidler-Janiszewska A. (red.), *Oblicza postmoderny*. Warszawa.
- Komitet Prognoz „Polska XXI wieku”, 1995: *W perspektywie 2010*. Warszawa.
- Kwieciński Z., 1990: *Sytuacja anomii społecznej jako blokada rozwoju młodzieży ku orientacji etycznej*. W: Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń.
- Marcel G., 1967: *Być i mieć*. Warszawa.
- Postman N., 1995: *Technopol*. Warszawa.
- Suchodolski B., 1959: *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa.
- Suchodolski B., 1990: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa.
- Tatarkiewicz W., 1986: *O filozofii i sztuce*. Warszawa.
- UNESCO, 1989: *The World by Year 2000*, Nauka Polska, 4-5.
- Wojnar I., Kubin J. (red.), 1996: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa.
- Wojnar I., 1998: *Kultura inspiracją kształcenia ogólnego*. Warszawa.
- Zeidler-Janiszewska A. (red.), 1992: *Oblicza postmoderny*. Warszawa.



*Eugeniusz Piotrowski*

## **Kierunki zmian procesu kształcenia w zreformowanej szkole**

### **Uwagi wstępne**

Reformująca się szkoła polska staje przed koniecznością podjęcia nowych zadań, z których jednym z najważniejszych wydaje się być zmiana „technologii” osobotwórczych procesów nauczania. Pod pojęciem tym należy rozumieć procesy, które zachodzą w uczniu pod wpływem dydaktycznej działalności nauczycieli. O jakości funkcjonowania szkoły decyduje jednak nie to co robią w niej nauczyciele lecz to jak funkcjonują w niej poznawczo uczniowie.

Dydaktyka tradycyjna, która ciągle jeszcze dominuje w naszej szkole opiera się na założeniu, że treści kształcenia a więc programy i podręczniki, spełniają najważniejszą rolę. Nie neguje ona znaczenia operacji umysłowych, które wykonuje uczeń w trakcie zdobywania wiedzy. Zwraca jednak uwagę na to, że wyposażenie ucznia w naukową wiedzę, prowadzi do usprawnienia jego czynności intelektualnych związanych z różnorodnym jej zastosowaniem. Stąd też modyfikacja programu w podejmowanych w naszym kraju reformach odgrywała zawsze pierwszoplanową rolę. Miały one jednak ograniczony charakter, gdyż opierały się przede wszystkim na zasadach systematyzacji charakterystycznych dla dyscyplin naukowych. Konsekwencją tego jest podział wiedzy na przedmioty nauczania odpowiadające poszczególnym dyscyplinom naukowym.

Układ treści przedmiotowych był zazwyczaj izomorficzny względem treści określonej dyscypliny naukowej i odzwierciedlał w miarę dokładnie jej strukturę. Tymczasem z dydaktycznego punktu widzenia możliwy jest zarówno dobór treści nauczania, jak też ich porządkowanie według innych zasad niż formalne wymogi systematyzacji wiedzy (Muszyński, 1995, s. 46). Są to:

1. Zasada kognitywizmu, której istota sprowadza się do tego, że treści nauczania są dobierane i porządkowane w zgodności z procesami poznawczymi ucznia;
2. Zasada pragmatyzmu, która głosi, że układ treści nauczania odpowiada strukturze praktycznego działania;
3. Zasada holizmu, w myśl której treści nauczania koncentrują się na zjawiskach i procesach o strukturze kompleksowej wymagającej uwzględnienia punktu widzenia różnych dyscyplin.

Nie ulega wątpliwości, że takie porządkowanie treści nauczania pociąga za sobą wzrost integracji i funkcjonalności wiedzy uczniów. Neguje ono także fundamentalne założenie dotychczasowej dydaktyki kształcenia ogólnego, w myśl

której wewnętrzna logika przedmiotu nauczania porządkuje strukturę wiedzy w umyśle ucznia.

Założenie to w warunkach zachodzących zmian jest coraz częściej kwestionowane. Sam materiał nauczania, nawet gdyby był najlepiej uporządkowany, nie tworzy w umyśle ucznia wewnętrznej struktury wiedzy. W tym kontekście na uwagę zasługuje pogląd Ausubela (Ausubel, 1968). Zwraca on uwagę na to, że wiedza aktualnie przyswojona wchodzi w interakcję z wiedzą już posiadaną, w wyniku której bądź zostaje włączona w skład już istniejącej struktury kognitywnej, bądź też jeśli nie ma możliwości takiej integracji, pozostaje poza nią. Tylko wiedza wkomponowana w strukturę kognitywną jednostki ma charakter merytoryczno-pojęciowy (Muszyński, 1995). Wiedza tworzona poza strukturą może być przyswojona jedynie w sposób pamięciowy.

Zatem istotą kształcenia ogólnego jest nie tyle wyposażanie uczniów w bogatą wiedzę o świecie, ile w określoną, funkcjonalną strukturę poznawczą obejmującą całość kształtu wiedzy. Zaletą owej struktury jest to, że wiąże ona pojedyncze informacje w system kognitywny, umożliwiający uruchamianie operacji intelektualnych, w wyniku których mogą się tworzyć nowe konstrukty myślowe. Wiedza wkomponowana w strukturę poznawczą jednostki jest wiedzą czynną i może być wykorzystana w różnych działaniach, jak też poddawana dalszej twórczej obróbce. W życiu współczesnego człowieka ważną rolę odgrywa myślenie, a więc umiejętność: dostrzegania problemów, wytwarzania pomysłów i ich realizacji, a także weryfikacji. Wymaga to innej niż dotąd organizacji doświadczenia dydaktycznego uczniów, opartej na nowych zasadach.

## **Zasady konstruowania doświadczenia dydaktycznego uczniów**

Opierając się na asymilacji, akomodacji i równoważeniu Piageta oraz na doświadczeniu Deweya, (Taba, 1962) zaproponował trzy zasady organizowania doświadczeń dydaktycznych:

- ciągłości, która sugeruje, że w wymiarze pionowym program powinien być tak zorganizowany, aby umiejętności i pojęcia powracały gwarantując możliwości ciągłego ćwiczenia umiejętności;
- sekwencyjności, głosi, że organizacja programu oddaje postępujące pojmowanie materiału, każde kolejne doświadczenie zbudowane jest na poprzednim, wchodzi jednak szerzej i głębiej w materiał;
- integracji, zwraca uwagę na poziomą organizację związków między doświadczeniami składającymi się na program — umożliwia i pozwala na integrację różnych przedmiotów.

Poddając bliższej analizie piagetowskie stadia rozwoju poznawczego, ich związek z inteligencją jednostki i jej rozwojem umysłowym, wypada stwierdzić,

że zachodzi potrzeba takiego zaplanowania doświadczenia dydaktycznego, by korespondowało ono ściśle z wiekiem ucznia, w którym określone procesy myślowe mają szansę pojawiać się. Rzecz idzie o to, żeby przełożyć materiał nauczania, a w szczególności złożone pojęcia na operacje umysłowe odpowiadające możliwościom ucznia. Tylko tak skonstruowany program może prowadzić ucznia na wyższe poziomy myślenia.

Nowe doświadczenia uczniów muszą być zgodne z doświadczeniami wcześniejszymi (asymilacja), przebiegać od konkretnego do pojęcia i zasady (akomodacja), pozwalać na klasyfikowanie i dostrzeganie nowych powiązań (równoważne). Tak przedstawia się Piagetowska synteza doświadczeń, której efektem są nowe formy bardziej złożonych zachowań (Ornstein, Hunkins, 1998, s. 103).

Sentencja zawarta w raporcie J. Delorsa, która stanowi drugi filar edukacji, uczyć się aby działać, nie może być rozumiana jako przygotowanie jednostki do wykonywania ściśle określonego materialnego zadania związanego z wytworzeniem jakiegoś przedmiotu. Stąd też i praktyka we współczesnej edukacji nabiera nowego znaczenia. Jest ona bliska poglądom J. S. Brunera, dla którego uczenie się tego, jak rzeczy są ze sobą powiązane, oznacza uczenie się struktury wiedzy. Jej istota sprowadza się do tego, by uczeń potrafił powiązać szczegółowe wiadomości w obrębie dowolnego przedmiotu nauczania i umiał samodzielnie, bez czyjejś pomocy, umieszczać w niej napływające informacje.

Struktura wiedzy stanowi podstawę specyficznego transferu uczenia się. Nauczenie się czegoś nie stanowi końca uczenia się. Niestety, w naszej szkole dość często tak się dzieje, że kiedy uczeń się czegoś nauczył, otrzymuje za to mniej lub bardziej sprawiedliwą ocenę i na tym się kończy realizacja celu.

Zdobyte przez ucznia wiadomości, trzeba połączyć z innymi elementami materiału i uczynić je na tyle ogólnymi, żeby nadawały się do zastosowania przy rozwiązywaniu innych problemów i zadań. Nawiązując do pojęcia równoważenia J. S. Bruner wprowadził do teorii kształcenia pojęcie programu spiralnego: uczenie się wykorzystuje to, co zostało nauczone wcześniej, ma ono być procesem ciągłym, a treść programu nawiązuje i opiera się na tym, co stanowi strukturę przedmiotu nauczania. Tylko wtedy uczeń potrafi wychodzić poza otrzymane informacje, kiedy potrafi umieścić aktualne dane w jakimś ogólniejszym, kategoryalnym systemie kodującym i odczytać z tego systemu dodatkowe informacje, na podstawie wyuczonych prawdopodobieństw warunkowych, albo też wyuczonych zasad określania relacji między danym materiałem a czymś nowym (Bruner, 1978, s. 389).

Na akt nauczania składają się trzy procesy:

1. nabywanie nowych wiadomości, co odpowiada asymilacji. Na proces ten mogą się składać nowe wiadomości w stosunku do tego, co uczący się pamięta, mogą zastąpić poprzednie wiadomości lub mogą je doskonalić.
2. transformacja, polega na przetwarzaniu nowej informacji po to, żeby poszerzyć

ją i wyjść poza nią.

3. ocena sprowadza się do sprawdzenia, czy przetwarzana informacja umożliwi posłużenie się nią dla wykonania określonego zadania lub rozwiązania danego problemu.

Z pedagogicznego punktu widzenia ważne jest to, by nauczyciel potrafił zdecydować, z jakim natężeniem realizować poszczególne etapy rozwoju poznawczego i procesy składające się na myślenie. Wydaje się, że cztery stadia rozwoju sformułowane przez Piageta, a więc: sensomotoryczne, przedoperacyjne, operacji konkretnych i operacji formalnych oraz wymienione wcześniej trzy procesy myślowe, odgrywają szczególne znaczenie w strategii edukacyjnej nauczycieli szkół podstawowych, gdyż właśnie w tym okresie uczniowie przechodzą od drugiego do trzeciego i czwartego stadium.

U podstaw stadialnego rozwoju leży założenie, że rozwój jest stopniowym nabywaniem dojrzałości, kontynuacją, w której stadia późniejsze opierają się na wcześniejszych. Stadia układają się w hierarchiczny ciąg według narastającej złożoności i integracji operacji umysłowych. Kolejność stadiów jest stała, ale poszczególne jednostki przechodzą przez nie w określonych granicach różnie, w zależności od indywidualnych zadatków wrodzonych i środowiska. Jedne i drugie czynniki mogą spełniać rolę katalizatorów rozwojowych, a więc przyspieszać bądź opóźniać rozwój, nie mają one jednak wpływu na zmianę stadiów i ich kolejności.

## **Poznawcze walory transferu wiedzy**

Przyswajanie wiedzy w różnych postaciach, a więc rozpoznawanie prawidłowości, wytwarzanie pojęć, rozwiązywanie problemów czy tworzenie teorii naukowych jest procesem aktywnym. Jednostka jest aktywnym uczestnikiem procesu zdobywania wiedzy. Zatem selekcjonuje i przekształca informacje, buduje hipotezy, zmienia je w sytuacji, kiedy między posiadanymi a nowymi informacjami występują sprzeczności. Wykracza poza otrzymane informacje wtedy, kiedy potrafi umieścić aktualne dane w jakimś ogólniejszym kategoryjnym systemie kodującym i odczytać z owego systemu kodującego dodatkowe informacje (Bruner, 1978, s. 388). Z dydaktycznego punktu widzenia wyłaniają się trzy ważne problemy. Pierwszy, dotyczy warunków przyswajania skutecznych i dających się zgeneralizować systemów kodowania. Drugi, wiąże się z twórczością i ma dwa aspekty. Jeden odnosi się do czynności wytwarzania pomysłów, która to czynność wchodzi w skład procesu o szerokim zakresie stosowalności (struktury kognitywne). Z drugim aspektem problemu twórczości, związany jest z rozwój gotowości jednostki do prawidłowego stosowania przyswojonych wcześniej systemów kodujących. Problem trzeci, wiąże się z procesem nauczania, w szczególności zaś z zagadnieniem optymalnego systemu kodującego, pozwalającego jednostce na

maksymalne uogólnienia.

W tym momencie naszych rozważań, postawić trzeba pytanie: w jakich warunkach jednostka koduje coś w sposób kategoryjny tak, by zmaksymalizować transfer uczenia się na nowe sytuacje (Bruner, 1978, s. 399). Proces ten nie polega z pewnością na wprowadzaniu gotowych stereotypów stosowania wiedzy w nowe sytuacje. Obejmuje on złożone czynności poznawcze i polega na zaklasyfikowaniu szczegółowego przypadku do ogólnej kategorii funkcjonującej we własnym systemie kognitywnym, co w następstwie prowadzi do aktywizacji określonego systemu wiedzy niezbędnej do wyjaśnienia owego przypadku. „Co oznacza umieszczenie go w określonym łańcuchu przyczynowo-skutkowym, dokonanie określonych przewidywań oraz nakreślenie możliwości dokonania nań jakiegoś wpływu” (Muszyński, 1995, s. 47).

Można więc stwierdzić, że wiedza ucznia przenoszona jest tym trudniej z jednych schematów działaniowych w inne, im bardziej mechanicznie, bez zrozumienia jest przyswajana i oderwana od systemu kognitywnego jednostki. Spróbujmy odnieść teraz przedstawione skrótowo założenia dotyczące miejsca wiedzy w systemie, a właściwie systemach operacyjnych jednostki do procesu kształcenia szkolnego, ukazując jednocześnie słabość obecnego systemu szkolnego. System ten charakteryzuje się następującymi właściwościami:

- po pierwsze, w toku szkolnego nauczania następuje włączenie nowej wiedzy w te schematy operacyjne, które są zgodne z wymaganiami szkoły, które głównie sprowadzają się do werbalnej reprodukcji przyswajanej wiedzy. Przydatność tej wiedzy dla ucznia przejawia się w tym, że pomaga mu ona pokonywać stwarzane przez szkołę bariery kontrolne (sprawdziany, testy, egzaminy, itp.). Rzadko kiedy uczeń doświadcza innej przydatności zdobywanej wiedzy. Jeśli nawet efekty uczenia się odnieść do przyszłości, to także w kontekście sprostanienia wymogom kontroli na wyższych szczeblach edukacji;
- po drugie, cała organizacja systemu szkolnego jest nastawiona głównie nie na to, by dostarczać uczniowi różnych ofert i otwierać przed nim szanse samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących kształcenia, lecz na to, by podporządkować go wymaganiom stawianym przez szkołę. Uczenie się jest najczęściej odbierane przez uczniów jako przymus, który niesie ciągłe stresy i zagrożenia. Zatem można powiedzieć, że w obecnym systemie kształcenia wiedza jest wkomponowywana w schematy operacyjne, które umożliwiają uczniowi unikanie zagrożeń. W szkole naszej faworyzowany jest przez większość nauczycieli uczeń, który łatwo i dobrze reprodukuje możliwie najszerszy zakres wiedzy z różnych przedmiotów. A chodzi przecież o to, by uczeń dysponował spójnym systemem wiedzy, dzięki któremu potrafi ze zrozumieniem operować nią w różnych sytuacjach;
- po trzecie, współczesny system kształcenia ogólnego charakteryzuje zamkniętość intelektualna. Problem polega na tym, że treści nauczania nie są odnoszone

do określonych czynności umysłowych, których rozwijaniu mogłyby służyć. One same stają się celem kształcenia, a sposób ich formułowania przesądza w wysokim stopniu o intelektualnym charakterze kształcenia. Brakuje w nich dywergencyjności. Nie pozostawiają one miejsca na krytycyzm ucznia, jego wątpliwości i ciekawość. Ważną cechą osobowości współczesnego człowieka jest myślenie krytyczne. W ostatnich latach opracowano wiele metod nauczania myślenia krytycznego, pojawiły się nawet taksonomie myślenia krytycznego, a także podjęto wiele wysiłku by podnieść kwalifikacje nauczycieli w dziedzinie umiejętności kształcenia myślenia krytycznego. Należy sądzić, iż trzeba koniecznie oprzeć się na założeniach wychodzących nie tyle od przedmiotu nauczania, ile od jego podmiotu a więc ucznia;

- po czwarte, cechą charakterystyczną aktualnego systemu kształcenia jest bierność ucznia. Realizacja procesu kształcenia przebiega w szkole na zasadzie ścisłego podziału ról, według którego rola ucznia sprowadza się do dokładnego wykonywania poleceń nauczyciela. To w rękach nauczyciela koncentrują się wszystkie decyzje dotyczące realizacji kształcenia począwszy od celów, a skończywszy na kontroli efektów pracy ucznia. To bezwzględne podporządkowanie ucznia poleceniom nauczyciela prowadzi do jego ubezwłasnowolnienia. Aktywność ucznia jest pochodną aktywności nauczyciela, co w konsekwencji prowadzi do wyzbycia się autosterowalności.

W kontekście prowadzonych rozważań wypada podkreślić, że model kształcenia ogólnego wymaga zasadniczych zmian, a mianowicie:

- Podstawę tego systemu muszą stanowić procesy interioryzacji wiedzy.
- Kształcenie ogólne musi być oparte na procesach intelektualizacji wiedzy, w szczególności zaś na rozwijaniu krytycznych postaw względem poznawczej rzeczywistości.
- Podstawą kształcenia winna stać się operacjonalizacja wiedzy, co ułatwi uczniom czynienie z niej właściwego użytku w różnych sytuacjach życiowych.
- W procesie kształcenia ogólnego ważniejsze niż dotąd miejsce musi zająć podmiotowość ucznia. Nauczyciel nie może być traktowany jako jedyny dostarczyciel wiedzy i zadań uczniowi.
- Konieczność budzenia pozytywnej motywacji uczenia się i odwoływanie się do niej w rozwijaniu aktywności ucznia.
- System kształcenia ogólnego musi szeroko uwzględniać procesy personalizacji ucznia, a więc praca nad wyodrębnieniem się własnego „ja”.
- Efektywny system kształcenia ogólnego musi funkcjonować w oparciu o procesy uczestnictwa uczniów w społecznych formach tworzenia wiedzy, jej przekazu i użytkowania (Muszyński, 1995, s. 52).

W szkole współczesnej powinno znaleźć się miejsce dla uczniów o różnej inteligencji (językowej, muzycznej, logiczno-matematycznej, przestrzennej, motorycznej i społecznej) (Gardner, 1985). Gdyby uczniom, których osiągnęła odsiew

szkolny dać szansę i podtrzymać na duchu, z pewnością wielu z nich potrafiłoby osiągnąć mistrzostwo w różnych zawodach. Zatem na programy kształcenia spojrzeć trzeba z szerszej perspektywy, by stworzyć za ich pomocą możliwości dla uczniów o różnej inteligencji.

Tak więc czyniąc zadość sentencji „uczyć się aby być”, należy zapewnić uczniom warunki do rozwoju różnych form twórczości, a także możliwość weryfikacji uznawanych wartości i przyjętych założeń. Rozwijać myślenie twórcze, w którym olbrzymią rolę odgrywa intuicja, oryginalność i odkrycia. Opiera się ono na dwu rodzajach myślenia: dedukcyjnym i dywergencyjnym. Rozwiązywanie problemów można uznać za metodę rozwiązywania zadań lub dochodzenia do poprawnych odpowiedzi, opiera się ona na racjonalnym i naukowym myśleniu. Twórczość dotyczy głównie myślenia artystycznego — jest zatem jakością myślenia. Nie można o niej mówić w kategoriach poprawności rozwiązań czy odpowiedzi.

Rozwiązywanie problemów i twórczość mogą, ale nie muszą iść w parze. Są uczniowie, którzy świetnie radzą sobie z problemami, a nie są twórczy, są też tacy, którzy są twórczy i nie umieją radzić sobie z zadaniami problemowymi. Od różniczenia procesu rozwiązywania problemów od procesu twórczego nie dowodzi o tym, iż są to procesy od siebie niezależne. W procesie kształcenia należy pamiętać o tym, że dyscyplina posiada swoistą strukturę i obowiązują w jej obrębie specyficzne sposoby myślenia.

Ważną cechą osobowości współczesnego człowieka jest myślenie krytyczne. W ostatnich latach opracowano nawet wiele metod nauczania myślenia krytycznego, pojawiły się taksonomie myślenia krytycznego, a także podjęto wiele wysiłku by podnieść kwalifikacje nauczycieli w dziedzinie umiejętności kształcenia myślenia krytycznego. Ogólnie za Lipmanem można powiedzieć, że myślenie krytyczne tym różni się od innych rodzajów myślenia, że opiera się na kryteriach obiektywności, użyteczności i logiczności.

Zadaniem nauczycieli jest pomaganie uczniom w przechodzeniu: 1) od zgadywania do szacowania; 2) od wybierania do oceniania; 3) od grupowania do klasyfikowania; 4) od wierzenia do przypuszczenia; 5) od luźnych wniosków do wnioskowania logicznego; 6) od łączenia pojęć do wychwycenia zasad; 7) od zauważenia zależności do zauważenia zależności między zależnościami; 8) od przypuszczeń do hipotez; 9) od wyrażania opinii bez uzasadnienia do sądów opartych na kryteriach (Lipman, 1988, s. 38–34).

Trzeba jednak pamiętać o tym, że te umiejętności myślenia krytycznego, które rozwijamy w szkole są bardzo często nieadekwatne do tego, z czym uczniowie stykają się w życiu. Konieczne zatem staje się coraz szersze włączanie aktywności szkolnej uczniów w ich aktywność całościową.

## Uczenie się we współpracy jako warunek współzycia z innymi

Uczenie się we współpracy jest jednym z największych wyzwań współczesnej edukacji. Szerząca się we współczesnym świecie przemoc, niweczy nadzieje na możliwości pokojowego rozwiązywania wielu ważnych problemów, przed którymi staje ludzkość kończącego się XX wieku. Jak dotąd edukacja niewiele była w stanie zrobić, aby zmienić ten niepokojący stan rzeczy. „Idea nauczania w szkole nieuciekania się do przemocy jest chwalebna, jeśli jest nawet tylko jednym z wielu instrumentów walki z przesądami prowadzącymi do konfliktów” (Delors, 1998, s. 93).

Naturalne skłonności ludzi do przeceniania swoich zalet, a także grupy do której przynależą, nienotowane w dziejach rozwoju ludzkości współzawodnictwo gospodarcze, oparte na konkurencji, sprzyjają dawaniu priorytetów współzawodnictwu i sukcesom indywidualnym. Rozwinięte do monstrualnych rozmiarów współzawodnictwo prowadzi do bezlitosnej wojny gospodarczej, a tym samym wielu napięć nękających współczesną cywilizację. Działania podejmowane dotychczas przez edukację nie prowadziły do uzyskania w tym względzie znaczącego postępu. Wydaje się, iż postęp w edukacji może się dokonać dwoma drogami: poprzez odkrywanie innego oraz dążenie do wspólnych celów. Odkrywanie innego może dokonać się przez rzetelne poznanie siebie. Edukacja rodzinna, środowiskowa, a także szkolna winny ze sobą współdziałać na płaszczyźnie odkrywania przez uczniów samych siebie. Dokładne poznanie siebie pozwoli na głębsze wczucie się w sytuację innych i zrozumieć ich zachowanie się. Dbłość o rozwój prospołecznej postawy w szkole z pewnością zaowocuje prospołecznym zachowaniem w całym życiu. Zachodzi pilna potrzeba wychowania przyszłych pokoleń w duchu tolerancji i umiejętności patrzenia na sprawy innych.

Dążenie do podejmowania wspólnych celów eliminuje konflikty, napięcia i kształtuje swoisty sposób identyfikacji, związane ze wspólnym podejmowaniem działań. Istota pracy nauczyciela winna sprowadzać się do łączenia uczniów w grupy nie po to by współzawodniczyli ze sobą, tylko by współpracowali. Silna rywalizacja między uczniami, która ma miejsce we współczesnej szkole o stopnie, względy nauczycieli, uznanie, itp. powoduje to, że uczniowie, którzy osiągają wysokie wyniki przez długie lata zwyciężają, inni z kolei przegrywają. Jedni są zatem ciągle nagradzani, inni doznają notorycznej frustracji.

Zmniejszenie rywalizacji i nasilenie współpracy może przyczynić się do eliminacji wrogości, uprzedzeń i nawyku ponoszenia porażek. Uczenie się we współpracy jest z pewnością bardziej humanistycznym ujęciem procesu dydaktycznego, niż akcentującego tylko indywidualne osiągnięcia i to często kosztem uczniów słabszych. Badania dowodzą, że współpraca może korzystnie wpływać na: 1) kształtowanie się pozytywnie nakierowanej i spójnej tożsamości człowieka; 2) samorealizację i zdrowie psychiczne; 3) wiedzę o innych i zaufanie do nich; 4)



łatwiejsze komunikowanie się; 5) akceptowanie innych i pomaganie im; 6) zdrowe stosunki międzyludzkie; 7) redukcję konfliktów (Sadler, 1985, s. 200).

Uczenie się we współpracy wymaga od uczniów dzielenia się zadaniami i wzajemnego pomagania sobie. Uczniowie chwalą i krytykują efekty swej pracy. Uczą się wzajemnego szacunku i uznania. Organizowanie siebie samych w zgodzie z innymi postrzegane jest jako ważny element współczesnego kapitału ludzkiego, którego nośnikami są: tożsamość, przynależność, promocja społeczna i rozwój osobowy (*Biała Księga*, 1997, s. 24–32).

Proces kształcenia nie może zamykać się w relacjach uczeń-nauczyciel. Uczeń dla ucznia może stanowić źródło wiedzy, umiejętności i motywacji. Uczniowie mogą i powinni być dla siebie partnerami w całym procesie kształcenia, łącznie z kontrolą i oceną efektów własnej pracy.

## Literatura

- Ausubel D. P., 1968: *Educational Psychology. A Cognitive View*, New York, Holt Rinehar and Winston.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa.* (Wyd. edycji polskiej), 1997: Warszawa, WSPTUP.
- Bruner J. S., 1978: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa, PWN.
- Gardner H., 1991: *Frames of mind. New York: Basic Booles 1985; The unschooled mind: How children think end how scholls should teach*. New York, Basic Books.
- Lipman M., 1988: *Critical thinking. What can it be?* Educational Leardership, September.
- Muszyński H., 1995: *Model kształcenia ogólnego*. W: Muszyński H. (red.), *Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej stan, potrzeby i perspektywy*. Poznań, PTE.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P., 1998: *Program szkolny (założenia, zasady, problematyka)*. Warszawa, WSiP.
- Sadler W. A., 1985: *Whimbey, A holistic aproach to improving thinking skills*, „Phi Delta Kappa”, November.
- Taba H., 1962: *Curriculum development. Theory and practice*. New York, Harcourt, Brace.

Wanda Woronowicz

## Zdziwienie jako kategoria edukacji jutra

Zdziwienie, proszę wybaczyć, że przypominam dla osiągnięcia ścisłości w temacie, to stan człowieka, który się czemuś dziwi. Dziwić się zaś, tłumaczy lingwista, to *wprawiać w podziw, w zdumienie, zdumiewać czyli odczuć, okazać, że coś jest dziwne, zaskakujące, niespodziewane, zdumiewające* (Słownik jęz. polskiego). Filozof zaś precyzuje: *Stan świadomości określany jako postawa poznawcza, będąca odzwierciedleniem braku pewności bądź braki poczucia oczywistości oraz dezorientacji w określonej sferze. I dodaje: Zdziwienie jest spontaniczną postawą dziecka, ale też może być punktem wyjścia do uświadomienia sobie przez jednostkę własnej niewiedzy* (Dębowski i in., 1996, s. 509). Należy tu od razu zaznaczyć, że dziwić się potrafią współcześnie w zasadzie tylko małe dzieci (z reguły w wieku przedszkolnym), starsze na ogół pozbyły się tej możliwości reagowania na świat, podobnie jak większość dorosłych.

Dla dalszych rozważań najistotniejszy jest fakt, że *zdziwienie* stanowi postawę poznawczą i to o daleko idących implikacjach. Wystarczy przywołać Arystotelesa, który stwierdził: *Dzięki bowiem zdziwieniu się ludzie obecni, jak i pierwsi myśliciele, zaczęli filozofować* (Metafizyka, 982b, s. 8). Podobnie sądził Platon a przekonanie to podzieliła także filozofia nowożytna. Szczególnie za tak określoną funkcją optował Schopenhauer: *Z wyjątkiem człowieka żadna istota nie dziwi się własnemu istnieniu, dla wszystkich zaś jest ono zrozumiałe samo przez się tak, iż go nie zauważają. (...) Człowiek co prawda, w zaraniu swej świadomości traktuje też siebie jako coś zrozumiałego samo przez się. Ale nie trwa to długo, bardzo szybko zaś, wraz z pierwszą refleksją, pojawia się owo zdziwienie, które jest matką wszelkiej metafizyki. (...) Właściwe zadatki filozoficzne polegają przede wszystkim na tym, że człowiek potrafi się dziwić z powodu spraw zwykłych i codziennych. (...)* (Schopenhauer, 1995, t. II, s. 226–227).

Identyczny pogląd w tej mierze żywił współczesny nam Ortega y Gasset: *Zdziwienie, zaskoczenie to początek rozumienia. To specyficzny i ekskluzywny sport i luksus intelektualistów. Dlatego też charakterystycznym dla nich gestem jest patrzenie na świat rozszerzonymi ze zdziwienia źrenicami. Cały otaczający nas świat jest dziwny i cudowny, jeśli nań spojrzeć szeroko otworzonymi oczyma* (Ortega y Gasset, 1995, s.9).

Zdziwienie jest szczególnie, choć nie tylko, niezbędne w nauce. *Nauka opiera się na eksperymentach, na pragnieniu podważenia starych dogmatów, na otwartości pozwalającej ujrzeć Wszechświat takim, jaki jest. Czasami wymaga odwagi — choćby po to, aby zakwestionować konwencjonalną mądrość. Niezależnie od wszystkiego główna metoda prowadząca w nauce do celu polega na tym, by **na-***

*prawdę się nad czymś zastanowić: nad kształtem chmur (...) nad układem kropel rosy na liściu; nad pochodzeniem nazw i słów; (...) nad przyczynami powstawania ludzkich zwyczajów społecznych ... itd.* (Sagan, 1998, s. 129).

Ale niezmiernie pozytywna funkcja *zdziwienia* odnosi się nie tylko do nauki odkrywającej jeszcze zakryte. Ma ona znaczenie we wszelkim poznawaniu, więc i w tym, które jest udziałem każdej jednostki w kolejnych etapach rozwoju intelektualnego oraz moralnego. Wszelki człowiek, przypomnijmy ten banał, zawsze odkrywa świat na nowo. Z wyjątkiem wiedzących zawsze wszystko czyli nic, bowiem wytresowano ich w jakichś popularnych stereotypach.

Wziąwszy pod uwagę tak podstawowe znaczenie *zdziwienia* w gnoseologii, jest zdumiewającą rzeczą, że pojęcie to w ogóle nie zaistniało jako kategoria edukacyjna i to w sytuacji, kiedy stanowi ono naturalną podnetę do rozumienia zjawisk wywołujących zdumienie. Podstawowym celem nauk edukacyjnych jest przecież troska, by edukowani poznawali świat w możliwie najszerszym zakresie, co pozwala w nim sensowniej i łatwiej egzystować. Czyżby chodziło o to, że: *Filozoficzne zdumienie jest ... w gruncie rzeczy przerażeniem i zatroskaniem...* (Schopenhauer, 1995, s.245), a tego nauczyciele chcieliby wychowankom oszczędzić? Bo przecież nie o wymóg, żeby spoglądać na rzeczywistość oczyma jak najszerzej otwieranymi, co stanowi bardzo stosowny postulat. Wydaje się jednak, iż powód nieobecności *zdziwienia* w naukach pedagogicznych tkwi gdzie indziej. Sugeruje to Ortega y Gasset, gdy mówi o *zdziwieniu* jako o ekskluzywnym sporcie i luksusie intelektualistów. Ujęcie problemu w ten sposób związane jest u niego z pojęciem *mas ludzkich*. Pisze bowiem: *Masy to „ludzie przeciętni” (... ) Masę stanowią ci wszyscy, którzy nie przypisują sobie jakichś szczególnych wartości — w dobrym znaczeniu tego słowa czy w złym — lecz czują się „tacy sami jak wszyscy” i wcale nie boją, przeciwnie znajdują zadowolenie w tym, że są inni.* (Ortega y Gasset, 1995, s. 11). Taka świadomość mas prowadzi do tego, że: *Obecnie jesteśmy świadkami tryumfu hiperdemokracji, w ramach której masy działają bezpośrednio, nie zważając na normy prawne, za pomocą nacisku fizycznego i materialnego, narzucając wszystkim swoje aspiracje i upodobania* (Ortega y Gasset, 1995, s. 14). Stan ów powoduje, iż: ***Dla chwili obecnej charakterystyczne jest to, że umysły przeciętne i banalne, wiedząc o swojej przeciętności i banalności, mają czelność domagać się prawa do bycia przeciętnymi i banalnymi i do narzucania tych cech wszystkim innym.*** (... ) *Masa miazdży na swojej drodze wszystko to, co jest inne, indywidualne, szczególne i wybrane. Kto nie jest taki sam jak wszyscy, kto nie myśli tak samo jak wszyscy, naraża się na ryzyko eliminacji.* (Ortega y Gasset 1995, s. 15).

Ortega y Gasset podziela zatem sąd Schopenhauera, który twierdził: *im niżej stoi człowiek pod względem intelektualnym, tym mniej zagadkowe jest dla niego samo istnienie; raczej wszystko, tak jak jest i że jest wydaje mu się samo przez się zrozumiałe* (Schopenhauer, 1995, s. 226–227). Taki zaś nie odczuwa potrzeby

poznawania prawdy poprzez zdziwienie początkujące proces dochodzenia do niej.

Jeśli tak jest rzeczywiście, brak kategorii *zdziwienia* w dydaktyce kształcenia i wychowania wydaje się również zrozumiały. Skoro wszystko jest jasne, dziwić się nie ma czemu.

Bo prawdę mówiąc, począwszy od placówek przedszkolnych poprzez szkoły podstawowe do średnich włącznie, potrzeba dziwienia się światu programowo nie występuje: na tych poziomach nauczania oraz wychowania wszystko, co ładowane jest dzieciom i młodzieży do głów, traktowane jest jako oczywiste oraz pewne. Zarówno podawane do wierzenia fakty, jak ich interpretacje. Dopiero na poziomie pobierania wykształcenia wyższego student może się przekonać, iż jego poglądy to mieszanina różnych zmiennych koncepcji i niekoniecznie pewnych — teorii. Choć i tu nie musi pozbyć się swoich mniemań, jeśli nauczyciele akademicy wykładają mu materiał swoich dyscyplin jako nie budzące wątpliwości pewniki lub jeśli, co bywa najczęściej, student bezrefleksyjnie ładuje się faktograficzną wiedzą, by wydać ją na egzaminach jako teoretycznie niewątpliwą, natomiast jako niewzruszoną zachowuje swoją wiedzę (tę scholastyczną) nabytą w środowiskach dzieciństwa i młodości. Pozostaje wówczas faktycznie, mimo formalnego wykształcenia wyższego, człowiekiem z intelektualnych nizin. I niczemu się nigdy nie dziwi. Wie bowiem wszystko i z praktyczną korzyścią dla siebie nie wyróżnia się w masie, więc nie jest prześladowany za odmienność myślenia.

Należy również mieć świadomość, co również zauważył już Schopenhauer, że w zaraniu swej świadomości człowiek traktuje siebie i wszystko wokół jako zrozumiałe samo przez się: Pojęcie *zarania* daje się odnieść nie tylko do prehistorii naszego gatunku, ale przede wszystkim do okresu dzieciństwa każdej jednostki. Posłużmy się współczesnym przykładem: starsze pokolenie, które nie nabyło, gdyż nie mogło z racji nieistnienia jeszcze tych rzeczy, łatwości obcowania z urządzeniami elektronicznymi, szczególnie z komputerami, niejednokrotnie dziwi się łatwości, z jaką nawet małe dzieci radzą sobie z nowoczesnym sprzętem audio i wideo a także z pecetami. Bierze się to stąd, że wymieniona aparatura, to dla młodego pokolenia świat zastany, więc oczywisty i zrozumiały. Jednocześnie niezrozumiały dla młodych, więc też i niepotrzebny, bywa świat starych wartości moralnych, ideałów oraz podobnych potrzeb ducha istotnych dla pokolenia mijającego. Co zdaje się dowodzić, iż najnowocześniejsza wiedza, na przykład wyspecjalizowana elektroniczna, nie powinna być, bo i nie jest, miernikiem nawet wykształcenia człowieka, jeśli osoba ta nie posiada przy tym rozeznania w zasadach swego funkcjonowania wśród równych jej ludzi, zwłaszcza pozbawiona jest wartościowych obiektywnie zasad moralnych i nie stosuje ich. A brak ten wydaje się u pokolenia elektronicznego widoczny. Zwrócić tu należy uwagę, że multimedia, tak zrozumiałe dla młodego pokolenia w swym elektronicznym działaniu; absolutnie oswoiły je z faktami przemocy i zbrodni pojedynczych oraz zbiorowych,

więc agresja a także małe oraz wielkie rzezie nie budzą u dzieci i młodzieży zdziwienia, co mogą traktować jako zezwolenie na ich dokonywanie. Bo w zaraniu swej świadomości człowiek. traktuje wszystko jako zrozumiałe samo przez się. Zastany świat jest taki, jaki widocznie być musi. Jednostce brakuje momentów zdziwienia, że coś jest nie tak. Wie natomiast z doświadczeń najprostszych, iż korzystne bywa bezmyślne utożsamianie się z masą.

Jeśli więc uznać *dziwienie się* za postawę konieczną, bo humanizującą a także twórczą nie tylko w sensie naukowym, bo prowadzącą do poznania świata, a w konsekwencji do potrzeby jego przebudowania, należy zadać pytanie, czy możliwe byłoby, zwłaszcza w systemie oświatowym, jakiegoś rodzaju kształcenie do *zdziwienia*?

Jawiący się w tym pytaniu pewien aspekt komiczny (wezwanie do nauczania *zdziwienia* nie brzmi zbyt poważnie) przestaje istnieć, jeśli uświadomimy sobie, jak tragiczna jest rzeczywistość, w której najbardziej dramatyczne wydarzenia, w tym niezwykle okrutne cierpienia zadawane ludziom oraz zwierzętom przez ludzi, nie budzą niczyjego zdumienia, a przez najmłodszych odbierane są jako stan naturalny istnienia. Weźmy też pod uwagę fakt, iż ta bierność, szczególnie moralna, powoduje powstanie groźnego układu odniesienia w świadomości człowieka, szczególnie niedojrzałego z racji młodego wieku. Czym jest bowiem bicie a nawet zabicie w sposób sadystyczny koleżanki czy kolegi w skali zbiorowych mordów, tak historycznych jak współczesnych, (dokonywanych na Tybetańczykach, Kurdach, Albańczykach, Tutsi, itd.) podawanych nam przez telewizyjne wiadomości w porze kolacji jako niemoralna przystawka do potraw?

Największym problemem w tych zjawiskach jest ich traktowanie jako oczywistych. Bo świat jest oczywisty. Brak podstaw, przesłanek do dziwienia się, gdyż wszystko jest wiadome. Obejrzone. Zwyczajne. Życie nie posiada sekretów. Towarzyszy zjawisku zdziwienie dorosłych, również pochłaniających gotową papkę. Nie myśli się o tym, że to oczywistość powierzchowna i obiektywna tylko pozornie.

Oczywistość powoduje brak niewinności. A niewinność zastępowana jest natychmiast przez cynizm, demoralizację, degradację. Niewinność zresztą zawsze jest zdegradowana, kiedy brakuje poczucia bezpieczeństwa; optymizmu oraz zachwyty nad istnieniem.

Natłok obrazów w TV wyklucza myślenie. Obrazów zmieniających się szybciej niż można je wchłonąć, nie dających się poddać refleksji, nie dających szans na skupienie. Strumień nieciągniętych elementów. Syntezę stanowi muzyczny wideoklip: pozbawione myśli i logiki, wynikania z siebie, przypadkowe migające obrazy rozbitego na bezsensowne części świata. Uniemożliwiający jakąkolwiek koncentrację. Nic poza wartkością, szybkością i zaskoczeniem. Żadnej możliwości zastanowienia się; żadnego czasu na myślenie. W konsekwencji pełne wyjaślenie z myślenia, a głównie z indywidualnej wyobraźni. Staje się ona zbędna,

bo podawany jest produkt gotowy. A co gorsze życie poza TV staje się nudne i wymaga coraz mocniejszych stymulacji. Następuje stępienie wrażliwości. Pozorny obiektywizm informacji przez swą liczbę i bezduszną obłąskawia zbrodnie, czyni z nich naturalną i nieusuwalną właściwość istnienia wśród ludzi. To wszystko odbywa się pod przyświecającym a szkodliwym ideałem nikczemnego egoizmu: wyścigu po sukces, zdobywania wszelkich możliwych laurów: ukończ dobrą szkołę, zdobądź liczący się zawód i prestiżowe stanowisko, zarabiaj jak najwięcej pieniędzy. A tego nie zapewni ci ani uczciwość, ani altruizm, tym bardziej poczucie sprawiedliwości. Pomińmy fakt, że nie jest prawdą; iż dawniej dorastające pokolenie zawsze otrzymywało jasny przekaz, co jest dobre a co złe, a instytucje, wśród których funkcjonowało, dawały spójny wyraz potrzebnym zasadom moralnym. Przecież jednak ogólnie faworyzowano wartości niematerialne. Obecnie przekaz ten został zawężony do bojowego wezwania: zdobywaj pieniądze!

Zatem *zdziwienie* (*zdumienie*) mogłoby stać się pierwszą konieczną postawą wobec tych oraz podobnych faktów, postawą, na której budowana może być odraza do czynów niegodnych oraz przynajmniej ich świadomego potępienia, co powstrzymałoby w znacznym stopniu od chęci ich naśladowania w takiej czy innej skali. Choć lepsze niewątpliwie byłoby przeciwstawianie się takim działaniom ludzkim. Przytoczone rozumowanie dotyczy zjawisk ekstremalnych i to w dziedzinie moralności, choć generalnie pozytywnych funkcji *zdziwienia* należy upatrywać w zakresie ogólnego i szczególnego poznania.

Jak jednak do postawy takiej pobudzać, przygotowywać? Czy jest to w ogóle możliwe?

Możliwości tej można upatrywać w postulowanym przez obecną reformę oświaty założeniu, iż w kształceniu (świadomie nie ograniczam się jedynie do nauczania) dzieci i młodzieży punkt ciężkości zostanie wreszcie przesunięty z pompowania w umysły niezliczonych informacji, w tym martwych wiadomości, na trening myślenia samodzielnego. We wpajaniu nawyków myślenia w ogóle, więc nie sterowanego z zewnątrz w szczególności, jest miejsce na refleksję, kim jest człowiek (a jeśli nie jest, to kim jako człowiek być powinien)? Koniecznie bowiem należałoby przestrzec wszystkich zainteresowanych przed demonizowaniem pożytków płynących z myślenia samego w sobie oraz wykorzystywanego praktycznie w dziedzinach etycznie obojętnych, na przykład w osiąganiu, dzięki rozumowaniu logicznemu, wprawy w rozwiązywaniu na egzaminie dojrzałości przez wszystkich nauczanych różnorodnych zadań matematycznych, co według pewnej *idée fixe* ma być wartością niesłychanie wielką. Chodzić może tu jedynie o wartość techniczną, jaką jest zamiar komputerowego oprogramowania mózgów, bowiem nie o wartość moralną. Uwaga ta oczywiście nie wyklucza korzyści posiadania matematyki jako dyscypliny podstawowej w naukach ścisłych i pokrewnych. Odwołuję się do znanej prawdy: *Nauka sama w sobie nie dostarcza nam żadnej etyki* (Russell, 1998, s. 460). Chyba gdyby podzielić nadzieję innego uczo-

nego: ... *ostateczną wartość nauk ścisłych widziałbym w ich zdolności do podsywania w nas szlachetnych ideałów, do prowadzenia nas ku nowym i szerszym wizjom praw moralnych czy duchowych. Stopień, w jakim te dziedziny wiedzy są zdolne wypełnić to zadanie, jest miarą ich wartości w sferze ducha...* (Burroughs, 1998, s. 183).

Była to jednak jedynie konieczna dygresja. Nadal pozostaje kwestia, jak pokonywać gniew, nienawiść, zachłanność i niebezpieczne ambicje, rozpoczynając ten trud od konieczności *zdziwienia się*, iż właściwości takie w człowieku się objawiają.

Teoretycznie problem wydaje się prosty: należy spowodować, by to, co jest złe w życiu indywidualnym oraz społecznym; nie było powszechne i stanowiło ekstremum przyjętych powszechnie jako właściwe zachowań oraz czynów. Wówczas rzeczywiście stawałoby się nadzwyczajne więc zdumiewające.

Rozumowanie tego rodzaju zdaje się przywoływać rzeczywistość utopijną, co jest mniemaniem w pewnej mierze mylnym. Mimo bowiem codziennie nowych aktów przemocy, nie stanowią one przewagi w zestawieniu z ogólnie nie zagrażającym nikomu postępowaniem absolutnej większości członków społeczeństwa. Owe ekstremalne akty tworzą raczej poczucie zagrożenia, co powoduje ich przecenianie. Ale rzecz nie w liczbie, zwłaszcza groźnych zbrodni, których bać się należy nie tyle (albo nie tylko) z tej racji, że istnieje straszna możliwość stania się ofiarą, ile z przyczyny koniecznego współczucia dla poszkodowanych, co wiązałoby się także z moralnym potępieniem sprawców, a ten ostatni proces nie zawsze zachodzi. Rzecz jest w stosunku ogółu społeczeństwa do aktów agresji. W faktycznym przyzwoleniu na nie.

Przyzwolenie to bierze się z dwóch właściwości tych aktów. Najpierw z ich charakteru widowiskowego, a przynajmniej z odbierania ich jako widowiskowe (dostarczają emocji całkowicie bezpiecznych dla przyglądającego się lub przeżywającego informację o nich, szczególnie podaną w formie atrakcyjnej akcji). Po drugie, pochodzi z obojętności na cudzy los, co stanowi wynik połączenia nowoczesnego egoizmu, stawiającego na nie liczące się z niczym powodzenie jednostki, z nadmiernym poczuciem indywidualizmu, który wszakże nie przeszkadza indywidualium dobrze czuć się w ciemnej masie, gdyż daje ona poczucie siły i wyraża ogólną wspólnotę zmaterializowanych celów.

Zmierzam ku wynikającemu z dotychczasowego kontekstu stwierdzeniu, iż zwyczajnym środkiem w przeciwdziałaniu stanowi rzeczy i niepokojącemu rozwojowi niektórych zjawisk byłoby kształtowanie pozytywnej świadomości o sobie

ludzkiej w tym sensie, że jest stworzona do dobra, a czynione przez nią zło stanowi zdumiewające wyjątki od reguły.

Zatem trop, w jakim należałoby podążać, by przywrócić przynajmniej dzieciom i młodzieży możliwość *dziwienia się* temu, co nie powinno być ludzkie, został już wskazany: trzeba zaprzeczyć oczywistości pewnych zjawisk w tym sensie, że nie stanowią one i stanowić nie mogą charakterystycznych właściwości człowieka. Nie temu, rzecz jasna, że zjawiska takie występują, lecz temu, iż są naturalne że ich wywoływanie stanowi właściwość człowieka, więc niejako jest konieczne. Konieczności takiej przeczy zachowanie się większości ludzi.

Ogólnie chodziłoby o kształtowanie (kształtowanie szkolne oczywiście, gdyż mowa o zadaniu ogólnospołecznym) określonych postaw, czyli względnie trwałej dyspozycji przejawiającej się w zachowaniu, którego cechą jest stosunek emocjonalny (wg K. Obuchowskiego). Postawa bywa również utożsamiana z przekonaniem, traktowana jako struktura złożona z rezultatów poznania czegoś, stosunku emocjonalnego do tego czegoś oraz motywacji do określonego zachowania względem tego czegoś. *Pojęcie postawy ma różne znaczenie. Oznacza ukierunkowanie myśli, głębokie predyspozycje naszego umysłu, nasze nastawienie na pewne wartości* (Sillamy, 1989)

Co więc uczeń winien poznać, jakie posiadać predyspozycje umysłowe, o jakie chodziłoby cenione przez niego wartości, jakie motywacje do działania, by odnowić w nim pożyteczną możliwość *dziwienia się*? Odpowiedź na takie pytania, poza sformułowaniami bardzo ogólnymi, nie wydaje się możliwa, bowiem wszystkie właściwości możliwych postaw mogą wyrażać się tak różnorodnie, że nie sposób ich określić. Tym bardziej rozmaitych działań sprzyjających ich kształtowaniu. Zwłaszcza że nie może być w żaden sposób zlekceważony postulat zachowania wolności ucznia oraz partnerskiego dialogu. Pozostaje jedynie odwołanie się do ogarniającego całość problemu jakiegoś mechanizmu wywoływania pożądaných postaw. I wykorzystanie tego mechanizmu.

Możliwość kształtowania potrzebnego mechanizmu kryje się w koncepcji edukacji refleksyjnej (Woronowicz, 1996, 1998). Jak wiadomo zakłada ona wykształcenie w uczniach, przy pełnym poszanowaniu ich wolnej podmiotowości, nawyku zastanawiania się, głębokiego namysłu przed podjęciem jakiegoś osądu czy działania. W tym więc i koniecznego zadawania sobie indywidualnych pytań w rodzaju: czy zjawisko, które obserwuję lub uczestniczę w nim (którego jestem przedmiotem lub podmiotem) jest oczywiste? To znaczy, czy mam je uważać za zwykłe czyli powszechne i moralnie uzasadnione, czy przeciwnie?

Jako że koncepcja edukacji refleksyjnej zakłada przede wszystkim wykształcenie nawyku refleksji przy osobniczym wporze wartości moralnych, które są dla jednostki drogowskazem postępowania we wszelkich okolicznościach życia, zyskuje ona podstawę etyczną do *dziwienia się* w sytuacjach, które dla człowieka szanującego podmiotowość innych ludzi są nie do przyjęcia, więc wymagają od-



powiedniej reakcji.

Jest rzeczą raczej oczywistą że sam nawyk refleksji powoduje elementarne pytanie: czy to, co widzę, jest zwyczajne, czy tak być powinno? Pytanie takie odpowiada pojęciu *dziwienia się*. Dlatego w koncepcji edukacji refleksyjnej upatruje realną możliwość zaistnienia niezmiernie potrzebnej pedagogicznej kategorii *dziwienia się*.

## Literatura

- Arystoteles, 1990: *Dzieła wszystkie*. T. II. Warszawa.
- Burroughs J., 1998: *Nauka i literatura*. W: Gardner M. (red.), *Wielkie eseje w nauce*. Warszawa.
- Dębowski J. J., Gawor L., Jedynek S., Kosior K., Zdybel J., Zdybel L., 1996: *Mała encyklopedia filozofii*. Bydgoszcz.
- Gardner M. (red.), 1998: *Wielkie eseje w nauce*. Warszawa.
- Obuchowski K., 1983: *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa.
- Ortega y Gasset J., 1995: *Bunt mas*. Warszawa.
- Russell B., 1998: *Nauka o tym jak uchronić świat przed nauką*. W: Gardner M. (red.), *Wielkie eseje w nauce*. Warszawa.
- Sagan C., 1998: *Czy możemy poznać Wszechświat? Refleksje o ziarnku soli*. W: Gardner M. (red.), *Wielkie eseje w nauce*. Warszawa.
- Schopenhauer A., 1995: *Świat jako wola i przedstawienie*. T. II. Warszawa.
- Sillamy N., 1995: *Słownik psychologii*. Katowice.
- Woronowicz W., 1996: *Edukacja refleksyjna*. Słupsk.
- Woronowicz W., 1998: *Podstawy refleksyjnej edukacji opiekuńczo-wychowawczej*. Słupsk.

Tadeusz Koszczyc

## Wychowanie fizyczne w zreformowanym systemie szkolnym

Wychowanie fizyczne stanowi integralną część całego procesu kształcenia i wychowania młodego pokolenia. Postawy i nawyki aktywności ruchowej, które zostaną ukształtowane w procesie kształcenia i wychowania prowadzonego w szkole, będą procentowały w dorosłym życiu zawodowym, rodzinnym, towarzyskim czy też społecznym. Zdrowie fizyczne, które może być podtrzymywane m.in. dzięki aktywności ruchowej będzie miało też znaczenie dla budowania zdrowia psychicznego a w konsekwencji osoba zdrowa „na ciele i duchu” może pełniej spożytkować swoje siły, wiedzę i umiejętności dla własnego rozwoju oraz dla społeczeństwa w którym żyje.

Rozumni politycy w szczególności sposób dbają o zdrowie społeczeństwa, a działania ich skierowane są przede wszystkim na profilaktykę (to mniej kosztuje i daje lepsze, długotrwałe skutki), a w następnej kolejności na leczenie.

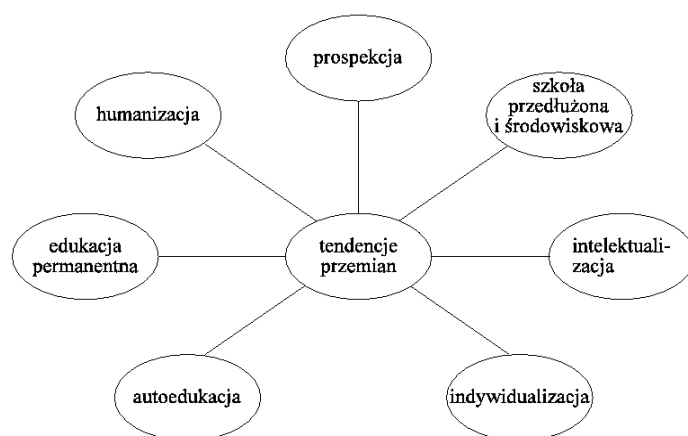
Poprawnie prowadzony proces szkolnego wychowania fizycznego daje duże szanse na ukształtowanie określonych postaw uczniów wobec kultury fizycznej. Ukształtowanie postaw u uczniów, wytworzenie zainteresowań i zamiłowań oraz wyposażenie w określone umiejętności ruchowe, to podstawowe zadanie nauczycieli wychowania fizycznego. O efektach ich pracy dydaktyczno-wychowawczej będziemy mówić pozytywnie wówczas, gdy po zakończonej, obowiązkowej edukacji szkolnej absolwent nadal pozostanie w sferze kultury fizycznej i sam będzie podejmował systematyczną aktywność ruchową. Aby jednak doprowadzić do takiego stanu rzeczy, musi być zapewniony odpowiedni system kształcenia. „Oczekuje się, że nauczyciele wychowania fizycznego podejmując działania wobec aktywności fizycznej ucznia, będą łączyć proces wychowawczy (kształtowanie osobowości) na rzecz aktywności fizycznej z procesem wychowawczym na rzecz rozwoju osobowości sprzyjającej dbałości o zdrowie”.<sup>3</sup>

Wyznacznikami takiego kierunku działania powinny być tendencje przemian jakie przewiduje się w odniesieniu do edukacji w perspektywie kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu lat. Takie ogólne tendencje przemian w odniesieniu do wychowania fizycznego przedstawił w roku 1964 Maciej Demel w książce *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej* (rys. 1). Tendencje te są aktualne do dnia dzisiejszego. Biorąc pod uwagę ogólne założenia reformy systemu edukacji, można by

<sup>3</sup>Fragment opracowania: *Stanowisko Konferencji zorganizowanej przez Sekcję Teorii Wychowania Fizycznego Polskiego Towarzystwa Naukowego Kultury Fizycznej w dniach 17–18 września 1998 r. — Racibórz w sprawie Reformy Systemu Edukacji Narodowej.*

je uzupełnić jeszcze o takie jak: kształcenie ogólne, integracja międzyprzedmiotowa, kształcenie pozaszkolne, rola rodziny w procesie kształcenia czy też wykorzystanie technicznych środków nauczania (rys. 2). Mając zarysowane ogólne cele, zadania i tendencje przemian można zastanowić się czy proponowane w reformie zmiany w procesie kształcenia i wychowania fizycznego są adekwatne do przyjętych założeń? Niestety zmiany te nie zawsze są korzystne. Stwierdzenie to, dotyczy szczególnie pierwszego etapu edukacji, tj. klas I–III. Przyjęta koncepcja kształcenia zintegrowanego to pomysł ciekawy — dający możliwość twórczego i niekonwencjonalnego nauczania.

Jednak w celach przyjętych dla tego etapu edukacji można odczytać, że do szkoły „przychodzi” tylko umysł dziecka. Zapomniano o ciele i jego wartości. Konsekwencje tego można odnaleźć w dalszych założeniach dotyczących struktury i treści zajęć oraz przyjętego systemu pojęć. W założeniach programowych nie ma już wychowania fizycznego jako ważnego działu kształcenia, a w to miejsce znalazły się zajęcia ruchowe, które chociażby z racji nazwy skłaniają do traktowania ucznia bardziej w kategoriach przedmiotowych, niż podmiotowych. Potwierdzeniem takiego stanowiska są założenia jakie przyjęto do realizacji zajęć ruchowych. Czytamy „...aby w każdym dniu wystąpiły zajęcia ruchowe w łącznym wymiarze tygodniowym co najmniej 3 godz.”.

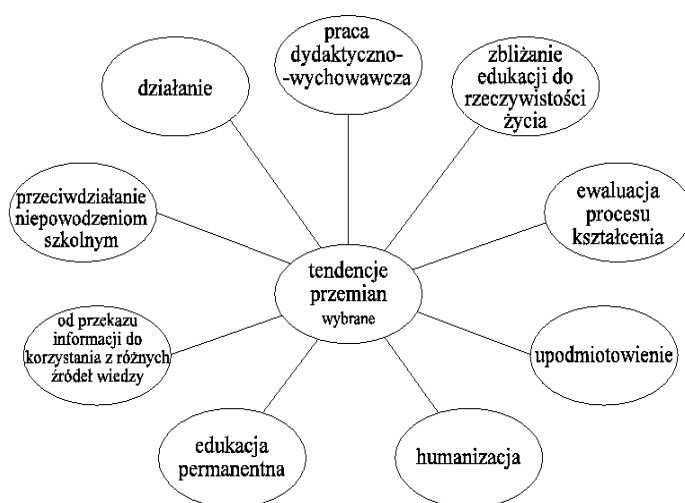


Rys. 1. Tendencje przemian w edukacji według M. Demela

Trzy godziny lekcyjne to daje 135 minut zajęć z wychowania fizycznego tygodniowo. Ponieważ zajęcia te muszą wystąpić w każdym dniu, to codziennie dzieci będą miały średnio 27 minut zajęć ruchowych ( $135 \text{ minut} : 5 \text{ dni} = 27 \text{ minut}$ ).

Jeżeli uwzględnimy, że każde zajęcia wymagają określonych zabiegów organizacyjnych i higienicznych (jak chociażby przebranie się, czy umycie rąk i twarzy), to na zorganizowaną aktywność ruchową pozostaje kilka minut dziennie. Problem pozostaje więc otwarty a dla przypomnienia dodam, że ten okres kształcenia zgodnie z założeniami reformy powinien być realizowany z akcentem na „aktywność” — w tym i aktywność ruchową. W konsekwencji przyjętych błędnych założeń programowych na etapie klas I–III, jak i niedostatecznie wykształconej kadrze, bo jak na razie nie ma nauczycieli nauczania początkowego przygotowanych do kształcenia zintegrowanego, możemy oczekiwać istotnego pogorszenia procesu kształcenia i wychowania, w tym wychowania fizycznego.

Programy kolejnych etapów kształcenia i wychowania fizycznego zawierają już mniejszą liczbę błędów, mimo to, ich znaczenie dla poprawnej realizacji tego procesu jest niezwykle istotne.



Rys. 2. Zaktualizowane tendencje przemian w edukacji wg K. Denka

Podstawowym mankamentem założeń programowych na poziomie kształcenia w szkole podstawowej (klasy IV–VI) i gimnazjum jest przyjęcie celów i zadań na poziomie działań instrumentalnych. Brakuje natomiast jasno sprecyzowanych celów kierunkowych. Elementy tych celów można odszukać dopiero w założeniach programowych przyjętych dla liceum, ale nie zostały one jednoznacznie sformułowane. Należy oczekiwać, iż błędy występujące na poziomie sformułowanych celów i zadań w odniesieniu do wychowania fizycznego, będą w konsekwen-

cji zwielokrotnione podczas realizacji zajęć dydaktycznych. Można jeszcze liczyć na mądrość i doświadczenie nauczycieli, którzy przygotowują własne, aktualne programy nauczania. Z moich kontaktów z nauczycielami wychowania fizycznego z całej Polski wynika jednak, że wiedza ich o reformie jest znikoma.

Sadzę, że w początkowej fazie reformy ważną rolę mogłyby odegrać autorskie programy zatwierdzone przez ministerstwo. Takie programy mogłyby stanowić wzorzec umożliwiający nauczycielom przygotowanie poprawnych pod względem merytorycznym i formalnym własnych programów nauczania. Niestety autorskie programy z wychowania fizycznego zatwierdzone przez ministerstwo, które już ukazały się zawierają szereg podstawowych błędów.

Biorąc pod uwagę te wszystkie niedociągnięcia i błędy związane z reformą systemu edukacji musimy być, świadomi, że największe konsekwencje poniosą uczniowie, a powstałe braki w wykształceniu i wychowaniu będą często nie do nadrobienia w przyszłości.

## Literatura

- Koszczyc T., 1998: *Wychowanie fizyczne w systemie edukacji XXI wieku*. W: Efekty kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej. Katowice.
- Demel M., 1973: *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*. Warszawa.
- Denek K., 1998: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- MEN, 1998: *Reforma systemu edukacji. Projekt*. Warszawa.

*Urszula Morszczyńska*

## **Normy w założeniach reformy edukacji na tle nurtów współczesnej pedagogiki**

### **Normy w pedagogice**

Pedagogika, zarówno ta uprawiana w perspektywy modernistycznej (nowoczesnej, oświeceniowej), jak i ta znajdująca się pod wpływem postmodernizmu mają charakter normatywny, choć pierwsza uwzględnia wprost normy w swych teoriach, a druga deklaruje antynormatywność (Hejnicka-Bezwińska, 1995, s. 30–31, 85, 87). Liczne normy regulują też praktyczną działalność nauczycieli i wychowawców. Normy wypełniają także najistotniejsze fragmenty projektów reform edukacji, w tym najnowszej propozycji, już urzeczywistnianej. Dla spójności oddziaływań edukacyjnych najkorzystniejsze byłoby zespolenie tych różnych obszarów tak, aby programy uwzględniały osiągnięcia pedagogiki, a nauczyciele i wychowawcy mogli bezpośrednio korzystać z normatywnych zaleceń programów i wspierać swe działania znajomością koncepcji pedagogicznych. Zwłaszcza korelacja między normami w programach i tymi, na których bezpośrednio wspierają się działania pedagogiczne może rozstrzygać o sukcesie lub porażce procesu edukacji. Czym jednak są normy odgrywające tak istotną rolę? Aby bliżej określić pojęcie normy oraz krótko scharakteryzować typologię norm warto sięgnąć do aksjologii.

Roman Ingarden we lwowskich wykładach z etyki wyodrębnił pięć znaczeń terminu „norma”:

1. znaczenie przedmiotowe — norma to obowiązujący wzór, wzorzec, ale także coś normalnego, przeciętnego;
2. znaczenie stanu rzeczy — norma to to, co powinno zajść, co ma być przez kogoś wykonane;
3. znaczenie logiczne — sąd o tym, co powinno być, rozkaz narzucający komuś postępowanie, domaganie się czegoś;
4. znaczenie językowe — norma to konstrukt gramatyczny, w którym wyrażono omówione znaczenia;
5. znaczenie poznawcze — norma to kryterium poznawcze, oznaka czegoś, znamię pozwalające odróżnić dobro od zła (Ingarden, 1989, s. 16–17).

Analiza wyodrębnionych znaczeń doprowadziła Ingardena do twierdzenia, iż normą jest „każde zdanie, w skład orzeczenia którego wchodzi słówko «powinien» lub «nie powinien» (Ingarden, 1989, s. 16–17). Za podstawowe uznał on zatem znaczenie językowe, przy czym zdanie zawierające słowo «powinien» utożsamiał z normą pozytywną, nakazem, a takie, w którym występuje określenie «nie

powinien» — z normą negatywną, zakazem.

Niekiedy słowo „powinien” zastępowane jest przez „trzeba”, „musi”, „należy” w zależności od siły czy kategoryczności nakazu wyrażającego domaganie się czegoś (Ingarden, 1989, s. 16 i n.). Na normotwórcze i nienormotwórcze użycie słowa „powinien” zwraca także uwagę M. Ossowska (1994, s. 138 i n.). Wiele norm nie zawiera jednak w ogóle wyróżnionych słów (np. „obowiązkiem człowieka jest mówienie prawdy”) lub przybiera formę imperatywną („nie kłam”).

W pedagogicznych rozważaniach przenikają się najczęściej językowe i przedmiotowe znaczenie normy w zależności od tego, czy formułuje się cele, zasady i reguły nauczania i wychowania, czy też wskazuje wzorce godne naśladowania (Morszczyńska, 1994). Różnice w poziomie ogólności i wzajemne powiązania między celami, zasadami i regułami wskazują zróżnicowanie samych norm.

W literaturze przedmiotu, zarówno aksjologicznej, jak i pedagogicznej, można się spotkać z różnymi podziałami norm. Ustalenia Marii Ossowskiej, oparte na rozważaniach Czesława Znamierowskiego, najlepiej przystają do teorii i badań pedagogicznych. Wyróżnia ona normy tetyczne, aksjologiczne i teleologiczne (Ossowska, 1994, s. 141).

Normy aksjologiczne nakazują w sposób bezwarunkowy podjęcie działań lub realizację pewnych stanów rzeczy. Uzasadnieniem dla nich jest powołanie się na wartość. Normy te występują w prakseologicznie zorientowanych naukach humanistycznych. Nazywane są przez W. Tatarzkiewicza (1989, s. 98) regułami dobrego czynu — gwarantują, że nakazywany czyn jest sam w sobie dobry.

Normy aksjologiczne w pedagogice mówią jaki powinien być wychowywany człowiek (np.: altruistyczny, życzliwy, otwarty, „głęboki”, aktywny) (Łobocki, 1992, s. 28 i n.; Roller, 1987, s. 378 i n.). Występują one również w teoriach nauczania, w których wskazuje się na to, nosicielami jakich wartości — zwłaszcza poznawczych — powinni być wykształceni ludzie (np.: wszechstronnie intelektualnie rozwinięci, posiadający wiedzę, kompetentni, rozumni, myślący, krytyczni, samokształcący się). Normy aksjologiczne są więc sformułowaniami celów wychowania i kształcenia. Normy te przenikają do programów edukacji i za ich pomocą wdrażana jest w życie określona, z góry założona wizja człowieka.

Największą grupę norm w pedagogice nowoczesnej stanowią normy teleologiczne. Normy te adresowane są do nauczycieli — wychowawców i wskazują na to, jak należy osiągać postulowane w normach aksjologicznych wartościowe stany rzeczy. Normy teleologiczne łączą sferę aksjologiczną i empiryczną. Oddają one trafnie charakter pedagogiki uprawianej w perspektywie nowoczesnej jako dyscypliny humanistycznej, odwołującej się do wartości, oraz prakseologicznej, empirycznie badającej prawidłowości działania i stosującej je. Normy teleologiczne przybierają w pedagogice postać zasad i reguł nauczania i wychowania. Ich ogólna struktura ma postać okresu warunkowego: jeśli chcesz osiągnąć cele kształcenia, to postępuj (podejmuj działania) w określony sposób. Najczęściej for-

mułowane są w skróconej formie, zawierającej tylko drugi człon, mówiący o tym, co powinno się czynić, gdyż pierwszy jest pomijany jako oczywisty.

Normy tetyczne, podobnie jak aksjologiczne, nakazują podjęcie działań lub realizację pewnych stanów rzeczy, mają jednak odmienne uzasadnienie. Jedynym uzasadnieniem dla tych norm jest powołanie się na prawa, zarządzenia, ustalone reguły lub uznawane zwyczaje. Niestety zbyt mało jest norm tetycznych — są prawie nieobecne w rozważaniach teoretycznych. A to przecież dzięki nim wchodzimy w kulturę, poznajemy obyczaje i zasady obcowania ludzi ze sobą. Są to pierwsze normy, z którymi spotyka się człowiek w życiu rodzinnym. Towarzyszą mu one potem przez całe życie.

Normy obecne są także w metodologicznej refleksji nad sposobami uprawiania pedagogiki i tworzenia naukowej wiedzy o wychowaniu i nauczaniu. Podręczniki metodologiczne zawierają rejestry norm dotyczących np. tego, jakie etapy powinno przemierzać badanie naukowe w pedagogice empirycznej, jakie czynności należy wykonywać w obrębie określonych metod badań, jak powinno się konstruować narzędzia. Normy te mają przede wszystkim charakter teleologiczny. Ich ogólny schemat można z pewnym uproszczeniem przedstawić następująco: jeśli chcesz efektywnie badać, tzn. osiągnąć cele badawcze, to postępuj w określony, wyłożony w metodologii badań pedagogicznych sposób.

Pedagogika uprawiana w modernistycznej perspektywie przepojona jest normami. Normy zaliczyć można do podstawowych zdań tej dyscypliny. Wśród nich dominują normy teleologiczne, instrumentalne, co nie budzi zdziwienia, gdyż pedagogikę zalicza się do dziedzin zorientowanych prakseologicznie. Zdziwiająco mało odnajdujemy norm aksjologicznych — i to niepokoi, gdyż normy te wyznaczają wartościowe kierunki działań. Nie chodzi przecież pedagogom o upajanie się działaniami dla czystej aktywności, ale o działania sensowne, spójne i jak często sami podkreślają — zorientowane na wartościowe cele. Zauważalny jest kryzys w określaniu tych wartościowych celów. Teleologia pedagogiczna jest jednak odbiciem społecznie przeżywanego kryzysu wartości.

Warto zauważyć zarysowujący się paradoks. Pedagogika postmodernistyczna, kwestionująca normatywność w ogóle, a zwłaszcza w pedagogice modernistycznej, w gruncie rzeczy podtrzymuje, a nawet potęguje tęże normatywność w postaci zarysowanych wartościowych wzorów — wizji uprawiania pedagogiki w świecie ponowoczesnym. Formułuje ona wprost określone normy, używając charakterystycznych określeń: powinno się, konieczne jest, jest niezbędne, wymaga, zobowiązuje, występuje potrzeba postępowania itp. Przewaga zwrotów wprowadzających normy w sposób zawołany ukrywa je tylko, niezbyt zresztą skutecznie. Niemal we wszystkich rozważaniach, dotyczących uprawiania pedagogiki w świecie ponowoczesnym roi się od norm. Normy odnajdujemy zarówno w koncepcjach alternatywnych, odwołujących się wprost do postmodernizmu, jak i wyrosłych z gruntu postmodernistycznego lub tylko asymilujących niektóre wybrane



tezy czy problemy uznane przez postmodernizm za istotne. Szerzej o zagadnieniu norm w pedagogice piszę w artykule *Wypowiedzi normatywne w pedagogice modernistycznej a programowa antynormatywność postmodernistycznych nurtów pedagogiki* (w druku).

### **Normy w *Projekcie reformy systemu edukacji* (MEN, 1998a)**

Przedstawienie spójnej wizji systemu edukacji wymaga wyraźnego wskazania wartości będących celami działań edukacyjnych, a dokładniej: wartościowych stanów rzeczy, które mają być osiągnięte w procesie edukacji. Wartości te są określone w normach aksjologicznych, dla których jedynym uzasadnieniem jest powołanie się na oceny ustalające odpowiednie wartości (np. uzasadnieniem normy zalecającej wszechstronny rozwój osobowości wychowanka jest ocena stwierdzająca, że taki rozwój posiada wartość wyższą niż np. rozwijanie tylko wybranych cech osobowych).

Normy aksjologiczne są jedną z przesłanek uzasadniających normy teleologiczne, celowościowe; drugą są twierdzenia dotyczące związków faktycznych. O spójności projektu systemu edukacji decyduje powiązanie norm aksjologicznych z teleologicznymi, gdyż ustalenie związków faktycznych jest zadaniem badań empirycznych, w tym już wykonanych, których wyniki są akceptowane w pedagogice. Gdyby projekt taki ograniczał się do norm aksjologicznych, byłby tylko zbiorem postulatów bez związku z praktyką edukacyjną; natomiast ograniczenie się do norm teleologicznych oznaczałoby wskazanie środków realizacji celów, które nie zostały określone. Włączenie w projekt obu rodzajów norm bez powiązania ich ze sobą byłoby z kolei dowodem niespójności koncepcji lub świadectwem braku w ogóle całościowej wizji edukacji.

Norm aksjologicznych należy poszukiwać w ogólnych założeniach reformy systemu edukacji, gdyż tam powinny zostać określone główne wartości, ku realizacji których ma zmierzać proces kształcenia i wychowania. Wartości te mają być realizowane w szkole, więc wśród zadań szkoły powinny znaleźć się przed wszystkim normy teleologiczne, wskazujące środki realizacji głównych wartości. Te ostatnie powinny być konkretyzowane w celach i zadaniach różnych przedmiotów nauczania na różnych etapach kształcenia.

### **Normy zawarte w rozdziale *Wychowanie i kształcenie projektu reformy* (MEN, 1998b)**

Analiza norm w założeniach reformy edukacji musi brać pod uwagę dwa wyznaczniki: wewnętrzny, określony przez ogólne założenia wychowania i kształcenia, przyjęte przez autorów reformy, oraz zewnętrzny, wyprowadzony z aksjologii, obejmujący systematykę norm i wartości oraz ustalone związki między nimi. Przyjąć trzeba, że podstawowe normy określające kształt edukacji zawarto w „Zadaniach ogólnych szkoły”, a ich konkretyzacja (a raczej rozpisanie na poszczególne przedmioty) znajduje się w dziale poświęconym kolejnym etapom edukacyjnym.

Wyjściowe założenia reformy to zbiór norm teleologicznych, formułujących postulaty dotyczące warunków edukacji, kierowane do nauczających i do odpowiednich instytucji państwowych. Zasadniczym postulatem jest integracja wychowania i kształcenia, a w obrębie tego ostatniego — poszczególnych dziedzin wiedzy, przy czym „ośrodkiem” integracji powinien być uczeń, skoro ma on być traktowany podmiotowo i jego potrzeby rozwojowe mają być punktem wyjścia procesu edukacji.

Druga grupa norm to wymogi stawiane władzom państwowym (choć odnoszą się raczej władz samorządowych), a dotyczące zapewnienia warunków działalności szkół i zespołów nauczycielskich. Są to także normy teleologiczne.

Ostatnie z założeń to wskazanie wyróżnionego celu edukacji, którym jest „znajomość przynajmniej jednego języka obcego oraz umiejętność posługiwania się komputerem”. Jest to wyraźna norma aksjologiczna, tak też potraktowana przez jej autorów.

Założenia reformy, w których powinny zostać określone cele wychowania i kształcenia tak, aby stosownie do nich można było wyznaczyć zadania szkoły, nie zawierają takich celów — poza jednym, wymienionym wyżej, który raczej deformuje hierarchię zadań edukacyjnych niż ją ustanawia. W rezultacie brak w nich norm aksjologicznych, które mogłyby służyć uzasadnianiu norm teleologicznych, jakimi są z natury zadania szkoły.

Cel główny edukacji nie został sformułowany w założeniach, lecz niejako na marginesie zadań szkoły. Celem tym jest „osobowy rozwój ucznia”. Ściśle rzecz ujmując, nie jest to w ogóle cel — dopiero dookreślenie, jaki ma to być rozwój, pozwala uznać go za cel. W założeniach takiego dookreślenia brakuje, choć można go w pewnym stopniu wyprowadzić z zadań szkoły. Pojawia się ono dopiero w Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego. Formalna analiza założeń reformy prowadzi do wniosku, iż w rozważanych aspektach nie ma w niej wskazania wartości — celów, a zatem i uzasadniających norm aksjologicznych; nie może więc być mowy o powiązaniu norm obydwu typów, tj. aksjologicznych i teleologicznych.

W projekcie reformy do zadań państwa zaliczono „zapewnienie jednolitości systemu edukacyjnego”. Nie określono jednak, jakie cele mają być zrealizowane dzięki przestrzeganiu tej normy teleologicznej, a jej wymowę osłabiono postulatem autonomii „szkół, ich dyrektorów i nauczycieli oraz społeczności uczniów i ich rodziców”. Autonomia ta ma jednak szczególny charakter, skoro o wychowaniu dzieci decydują wyłącznie rodzice, a więc szkoła musi się im podporządkować i tylko ich wspierać w działaniach wychowawczych.<sup>4</sup>

Postulowaną jednolitość stawia pod znakiem zapytania przede wszystkim zalecenie dostosowywania programów „do potrzeb i możliwości konkretnych uczniów i nauczycieli oraz do warunków, w jakich odbywa się nauka w danej placówce”. O ile dostosowanie do możliwości uczniów w zasadzie nie budzi wątpliwości, o tyle uzależnianie programów od możliwości nauczycieli i warunków nauczania może oznaczać rezygnację z jednolitości i przyzwolenie na zróżnicowanie poziomu kształcenia w zależności od zasobów finansowych gminy czy powiatu — bogatsze zatrudnią lepszych nauczycieli i lepiej wyposażą szkoły, w biedniejszych niemożliwa będzie realizacja nawet owego szczególnego celu, jakim jest nabycie umiejętności posługiwania się komputerem. Przypomnieć trzeba, że nie chodzi tu o faktyczne zróżnicowanie szkół, lecz o założenia reformy systemu edukacyjnego, w których dopuszcza się nierówność mimo deklarowanej jednorodności.

### **Analiza norm zawartych w *Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego* (MEN, 1998b)**

Zadania ogólne szkoły powinny być następstwem norm aksjologicznych, sformułowanych w założeniach reformy, lecz tam takich norm nie ma i dlatego zadania te są — poza pewnymi wyjątkami — zbiorem raczej znanych w pedagogice celów kształcenia i wychowania.

#### **Normy w dziale *Zadania ogólne szkoły***

Zadania szkoły w zakresie nauczania określone zostały przez osiem norm. Siedem z nich ma charakter teleologiczny — dotyczą one kształtowania:

1. umiejętności niezbędnych do dalszej nauki oraz
2. zdolności poznawczych, przydatnych w życiu.

Ósma norma jest normą aksjologiczną o bardzo szerokim zakresie, gdyż chodzi w niej o „wprowadzenie do dziedzictwa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej oraz w zasady życia społecznego”. Obejmuje ona

<sup>4</sup>W projekcie czytamy: „Bezwzględny priorytet w wychowaniu młodego człowieka ma dom rodzinny. Rodzice mają prawo do decydowania o całym procesie wychowania dziecka, również tym jego nurcie, który dokonuje się w szkole.” (MEN, 1998a).

swym zakresem ogólny cel kształcenia, jakim może być ukształtowanie Polaka — Europejczyka, potrafiącego właściwie funkcjonować w społeczeństwie.

### **Zadania szkoły w zakresie kształcenia umiejętności praktycznego wykorzystania zdobywanej wiedzy**

Zadania te to także osiem norm. Są to zasadniczo normy teleologiczne o bardzo różnym poziomie ogólności, a sposób ich sformułowania pozwala doszukiwać się w nich aspektów aksjologicznych. Wskazują one na:

1. proste środki i sprawności służące uczeniu się i działaniu (odnoszenie zdobytej wiedzy do praktyki, umiejętność organizowania sobie nauki, korzystanie z informacji i posługiwanie się technicznymi środkami, znajomość sposobów komunikacji),
2. wyrafinowane, trudne do opanowania nawet dla zawodowych polityków, środki działania w demokratycznym społeczeństwie (umiejętność podejmowania decyzji, indywidualnych i grupowych, w ramach procedur demokratycznych; skuteczność działania i to „na gruncie zachowania obowiązujących norm”, umiejętność pracy w grupie; zdolność do publicznych wystąpień, bezkonfliktowej prezentacji i obrony własnych opinii, przyswojenie sobie metod i technik negocyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów środowiskowych),
3. dyspozycje „umysłowe i psychiczne” ucznia, dzięki którym będzie on mógł wydajnie pracować — będzie umiał rozwiązywać problemy poznawcze, projektować działania i sprawnie je realizować.

W powyższe normy celowościowe wpleciono aksjologiczne: rozwój sprawności umysłowych i zainteresowań, odpowiedzialność za skutki działań oraz własne wykształcenie, a także umiejętność poprawnego posługiwania się językiem ojczystym to wyraźnie cele, nie środki, dotyczące rozwoju osobowości, kształtowania wartości moralnych osoby, czy jej zakorzenienia w kulturze narodowej.

### **Normy obowiązujące nauczycieli w pracy wychowawczej**

Nauczyciel ma swoimi działaniami wspierać rodziców, aby uczeń: wszechstronnie rozwijał się osobowo, poszukiwał prawdy, dobra i piękna w świecie, samodzielnie dążył do dobra własnego i wspólnego, był odpowiedzialny, godził wolność własną z wolnością innych, dążył do wielkich celów i wyższych wartości, miał szacunek dla dobra wspólnego, umiał żyć we wspólnocie, był patriotą, rozpoznawał wartości moralne i ich hierarchię. W ten zbiór ważnych celów, określonych przez normy aksjologiczne, wpleciono przyziemne i niekoniecznie z nimi zgodne normy teleologiczne, a mianowicie uczeń powinien być przekonany, że wpajana mu wiedza szkolna na coś się w życiu przyda oraz osiąść elementarne

umiejętności pozwalające na racjonalną dyskusję (umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów), a także umieć działać na rzecz wspólnoty szkolnej.

Podsumowując analizę norm w *Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego* można stwierdzić, że zadania dotyczące nauczania są określone za pomocą norm teleologicznych, co oznacza, iż wartości poznawcze (prawda) i związane z nimi wartości osobowe (posiadanie wiedzy) zostały potraktowane jako wartości instrumentalne. Wiedza jest narzędziem służącym efektywnej pracy i lepszemu życiu. Jedna wzmianka o tym, że „wiadomości przedmiotowe” stanowią „wartość poznawczą samą w sobie” nie zmienia ogólnego ukierunkowania norm dotyczących nauczania — wskazano raczej środki, nie cele. Zadania wychowawcze zostały natomiast określone wyłącznie za pomocą norm aksjologicznych o dużym stopniu ogólności. Brak tu wskazania środków służących realizacji tych celów.

Zadania szkoły nie spełniają głównych założeń reformy. Kształcenie i wychowanie powinno być zintegrowane, ale w omówieniu zadań szkoły nie ma związku między nimi, co wyraża się także tym, że kształcenia dotyczą przede wszystkim normy teleologiczne, a wychowania — aksjologiczne. Co więcej, integracja taka może napotkać trudności w realizacji, skoro o nauczaniu decydują nauczyciele, a w zakresie wychowania szkoła ma tylko wspierać działania rodziców i nie jest dla nich równorzędnym partnerem, gdyż przyjęto, że priorytet w wychowaniu ma dom rodzinny i to właśnie rodzice mają decydować także o wychowaniu w szkole.

Powróćmy jeszcze do głównego celu edukacji. Celem tym jest osobowy rozwój ucznia. O jaki to rozwój osobowy chodzi? Na podstawie omówionych norm można zrekonstruować wartościowy wzór osobowy: ma to być Polak patriota, a zarazem Europejczyk, demokrat z przekonania i usposobienia, zaznajomiony ze sposobami działania w demokratycznym społeczeństwie, wolny i odpowiedzialny w swym działaniu i kierujący się klasyczną triadą prawdy, dobra i piękna, zdolny do pracy we współczesnym świecie. Ów wzór ma być jednak realizowany przede wszystkim w rodzinie, a szkoła ma wspierać jej oddziaływania wychowawcze. Natomiast wśród zadań własnych szkoły dominują: nauka czytania i pisania, przekazywanie wiadomości, kształcenie umiejętności uczenia się i jako wyróżniony cel wychowawczy: kształtowanie zdolności funkcjonowania w warunkach demokracji. Właśnie demokracja jest tą silnie eksponowaną wartością, którą dołączono do tradycyjnie uznawanych za podstawowe. Jak ją pojęto? O demokracji wydają się decydować negocjacje i bezkonfliktowość, a nie np. nadrzędność woli większości przy poszanowaniu praw mniejszości. Takie jej pojmowanie rodzi istotne dla praktyki wychowawczej pytania: Czy w drodze negocjacji należy rozwiązywać konflikty między działającymi bezprawnie i reprezentantami prawa, między prawdą i fałszem? Czy w przez negocjacje należy poszukiwać kompromisu między uzasadnionymi racjami i bezpodstawnymi żądaniem? Jak bronić własnych racji nie

popadając w konflikt z innymi? Na pytania te będzie musiał odpowiedzieć sam wychowawca, realizując ów wyróżniony cel.

## **Teoretyczne tło programu reformy**

Zaprezentowany w programie reformy edukacji sposób myślenia o wychowaniu i nauczaniu można wpisać w klasyczny, modernistyczny nurt rozważań pedagogicznych. Określenie celu głównego jako rozwoju osobowego, nacisk położony na wychowanie zmierzające do kształtowania sfery moralnej w duchu tradycyjnie pojętych wartości, a zarazem uznawanie nadrzędności dobra wspólnego nad jednostkowym oraz podkreślanie podmiotowości wychowanka i jego wolności wskazują na inspiracje personalistyczne (Maritain, 1965, s. 78 i n.). Dominującym składnikiem tak pojętego wychowania jest autonomiczny rozwój moralny osoby jako bytu duchowego.

Z wychowaniem personalistycznym łączy się w programie wychowanie ku demokracji, nie uwzględnia się jednak rozważań pedagogów, tak obcych z klasyczną pracą J. Deweya na czele, jak i polskich (Dewey, 1963; Kwiatkowska, Kwieciński [red.], 1996; Nałaskowski, 1993). Można odnieść wrażenie, że jest to program przygotowany obok pedagogiki, bez wykorzystania diagnoz i teorii pedagogicznych (Nałaskowski, 1993; Denek, 1994; Palka [red.], 1995; Palka [red.], 1989; Skulicz, 1995).

W jakiej sytuacji znalazł się nauczyciel, wychowawca, który ma realizować reformę edukacji? Związki, o których wspomniałam na początku, nie zachodzą: nauczyciel wobec różnorodności propozycji pedagogicznych zostaje pozostawiony sam. Nadal pozostanie więc aktualna diagnoza K. Denka i R. Szałachowskiej (1993): prawie każdy nauczyciel inaczej formułuje ogólny cel kształcenia, a większość nauczających w ogóle nie wie, na jakim poziomie teleologicznym umiejscawia swoiście przez siebie rozumiane cele. „Tak więc u nas filozofię nauczania ustala sam nauczyciel, nie jest jednak do tego przygotowany w czasie odbywania studiów nauczycielskich.” Stanowienie czy też dookreślanie celów przez nauczyciela i pluralizm programowy w nauczaniu skutkują różnorodnością rozwiązań edukacyjnych, co wydaje się charakteryzować sytuację szkoły w świecie ponowoczesnym. W tej mierze także w programie reformy edukacji pojawiają się, nie wyrażone wyraźnie, wątki pedagogiki postmodernistycznej.

## Literatura

- Denek K., 1994: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań—Toruń.
- Denek K., Szałachowska R., 1993: *Teoretyczne podstawy stanowienia celu kształcenia*. Ruch Pedagogiczny, 3-4.
- Dewey J., 1963: *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Przeł. Z. Ba-stgen. Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1995: *Edukacja, kształcenie, pedagogika*. Kraków.
- Ingarden R., 1989: *Wykłady z etyki*. Warszawa.
- Kwiatkowska H., Kwieciński Z. (red.), 1996: *Demokracja a oświata, kształcenie i wycho-wanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Toruń.
- Łobocki M., 1992: *ABC wychowania*. Warszawa.
- MEN, 1998a: *Projekt reformy systemu edukacji*. <http://www.men.waw.pl/ref-arch.htm> (czerwiec 1998)
- MEN, 1998b: *Rozdział IV Projektu reformy systemu edukacji*. <http://www.men.waw.pl/reforma/roz.htm> (czerwiec 1998)
- MEN, 1988c: *Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego*. <http://www.men.waw.pl/ref-p.htm> (9 XI 1998)
- Maritain J., 1965: *Jednostka a osoba*. W: *Filozofia i socjologia XX wieku*. Przeł. T. Mrów-czyński. Warszawa.
- Morszczyńska U., 1994: *Wychowawca wobec wartości*. W: Kojs W., Dymara B. (red.), *Szkice o wychowaniu*. Katowice.
- Nalaskowski S., 1993: *O ideale wychowania i celach kształcenia*. Toruń.
- Ossowska M., 1994: *Podstawy nauki o moralności*. Warszawa.
- Palka S. (red.), 1989: *Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna*. Kraków.
- Palka S. (red.), 1995: *Możliwości rozwijania i wykorzystania teoretycznej wiedzy pedago-gicznej*. Kraków.
- Roller S., 1987: *Cele wychowania — tworzenie i odradzanie*. Tłum. I. Wojnar. W: *Bliskie i dalekie cele wychowania*. Warszawa.
- Skulicz D., 1995: *Teoria i praktyka konstruowania programów szkolnych*. W: Palka S. (red.), 1995: *Możliwości rozwijania i wykorzystania teoretycznej wiedzy pedago-gicznej*. Kraków.
- Tatarkiewicz W., 1989: *O bezwzględności dobra*. W: Tatarkiewicz W., *Dobro i oczywi-stość. Pisma etyczne*. Lublin.

Antoni Zajac

## Ewaluacja w edukacji. Program doskonalenia nauczycieli

### Znaczenie słowa *ewaluacja*

Słowo *ewaluacja* coraz mocniej wchodzi do terminologii i praktyki na wszelkiego rodzaju kursach doształcających z zakresu szeroko rozumianego biznesu, marketingu, zarządzania, edukacji itd. Często jego znaczenie pojmowane jest intuicyjnie, a nawet błędnie.

*Ewaluacja* pochodzi z języka francuskiego, gdzie oznacza szacowanie, określanie wartości. Do życia społecznego, w sposób praktyczno-sformalizowany, zaczęła wchodzić w latach dwudziestych mijającego stulecia. Stało się to za przyczyną wielkich programów publiczno-urbanistycznych w USA. Wówczas zrodziła się potrzeba określania celowości, sprawdzania i szacowania wartości społecznej realizacji tych przedsięwzięć oraz sukcesywnej ich optymalizacji.

Prawdziwy rozwój ewaluacji, w sensie teoretycznym i praktycznym, dokonał się w ostatnich 20–30 latach w krajach najbardziej uprzemysłowionych. My jesteśmy dopiero na początku tej drogi. Nie znamy ewaluacji ani pod względem teoretycznym, ani też jej praktycznych zastosowań w życiu publicznym.

Obecnie ewaluację definiuje się jako proces zbierania danych, ich wartościowania, szacowania zalet, oceny i interpretacji w celu podejmowania decyzji.

Praktyczny sens ewaluacji osadza się w tym, że pozwala ona poznawać potrzeby społeczne, uzasadniać podejmowane działania, legitymizować lub dyskredytować je, przekształcać i optymalizować dalszy kierunek działań. Ewaluacja ma charakter działań wartościująco-oceniających. Dzięki niej, zarówno decydenci jak i społeczeństwo zamiast przyjmować to, co „jest zrzędzeniem losu” może „wybierać” (Berger, 1974 — cyt. za House, 1997).

Ewaluacja zrodziła się z potrzeb społecznych i ze służebnej funkcji władzy. L. Korporowicz charakteryzuje ją, „... iż jest ona tworem wysoce niejednorodnym, wyrastającym z pogranicza działalności naukowo-badawczej i administracyjnej, wkomponowanej w różnorodne strategie interwencji społecznej, działań planistycznych i kontrolnych wraz z ich kulturowym i politycznym kontekstem” (Korporowicz, 1997, s. 5). Tak rozumianą ewaluację ugruntowuje, a jednocześnie nadaje nieco jeszcze inny odcień tytuł ostatniej konferencji Europejskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, która odbyła się w październiku 1998 roku w Rzymie. Brzmiał on: *Ewaluacja: zawód, biznes, czy polityka?* Nie wdając się szczegółowo w prezentowane tam poglądy można wysnuć konkluzję, że ewaluacja jest po części: nauką, biznesem, polityką, metodą i zawodem.



Różnicę pomiędzy nauką i ewaluacją najlepiej oddają stwierdzenia cytowane w różnych miejscach pracy przez H. Simons (1997, s. 21–47): „Naukowiec spogląda na kolonię obiektów eksperymentalnych przez okular mikroskopu. W realiach studiów oceniających — ewaluator pływa w tej samej wodzie co obiekty jego badania i jest popychany przez te same prądy, które wyznaczają ich ruch” (Cronbach i inni, 1980, s. 52). O ile badania naukowe pełnią głównie funkcje poznawczą i ich rezultaty nie muszą być bezpośrednio przydatne w praktyce, to zastosowanie praktyczne stanowi niemalże definicyjną cechę ewaluacji (Weiss, 1972; Stake, 1980; House, 1980).

Ewaluacja jest rodzajem służby społecznej, instrumentem demokratyzacji, uspołecznienia zarządzania. Nie może ona być celem samym w sobie, lecz stanowić winna rodzaj narzędzia służącego rozwojowi, podnoszeniu wartości realizowanych programów i procesów. Głównym jej celem jest zebranie informacji odnośnie reakcji ludzi na określony program zmiany społecznej, w tym edukacyjnej. Trafnie oddaje to metafora: „Ewaluacja — to jak . . . wizyta u dentysty . . . Jeśli badaniem stwierdzono ubytki i ogniska zapalne — to diagnoza, choć «niemiła» i nie po naszej myśli, może pomóc. . .” (Bednarkowa, Wlazło, 1998, s. 54). Powodzenie ewaluacji uwarunkowane jest demokratyzacją jej realizacji, którą cechują takie kluczowe idee jak „poufność”, „negocjacje” oraz „dostępność” (MacDonald, 1974 — cyt. za Simon, 1997).

Pewnym niebezpieczeństwem dla ewaluacji może być posługiwanie się przez ewaluatorów naukowymi technikami zbierania i analizy danych, w których to czynnościach wiedza naukowa, przygotowanie metodologiczne i doświadczenie badawcze trudne są do przecenienia (Korporowicz, 1999). To też chyba było przyczyną, że znane centra ewaluacyjne w krajach o dużym doświadczeniu, powstały przy uczelniach (np. Centre for Applied Research in Education — University of East Anglia, Norwich). Podobny proces tworzenia ośrodków ewaluacyjnych na uniwersytetach zauważa się obecnie w Polsce (m.in. na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Gdańskim). Z jednej strony pozwala to wciągnąć w cały nurt ewaluacyjny osoby o dużej wiedzy naukowej i dokonywać krytycznego oglądu niejako z zewnątrz, ale z drugiej strony „. . . może być powodem istotnego rozmięcia z «wewnętrznym» postrzeganiem badanej rzeczywistości przez jej bezpośrednich uczestników jako autorów potencjalnie odmiennego zestawu pytań oraz innej problematyki ewaluowanego zagadnienia” (Korporowicz, 1999).

Również sam proces tworzenia projektu ewaluacji nie może mieć aspektu tylko naukowego, a wręcz musi uwzględniać potrzeby, wizje, punkty odniesienia i interesy różnych grup społecznych i odbiorców ewaluacji. Ewaluacja jako dyskurs społeczny tym się różni od scjentystycznie pojmowanych badań naukowych, że zwraca uwagę nie tylko na stronę ilościową, ale przede wszystkim dąży do wychwycenia aspektów jakościowych, które między innymi w edukacji mają wyjątkowe znaczenie. Pozwalają bowiem nie tylko obserwować i mierzyć efekty

ilościowe podejmowanych działań, ale także zrozumieć te działania, strategie i zachodzące w trakcie ich realizacji procesy. Dlatego D. Nevo (1997, s. 59) postuluje, aby w ewaluacji tradycyjne metody eksperymentalne i *quasi*-eksperymentalne uzupełniać o metody naturalistyczne, rozprawy parasądowe (*jury trials*), studium przypadku, metodę typu „krytyka artystyczna, metody dziennikarskie, metodę typu *modus operandi* i inne.

E. R. House bazując na wcześniejszych opracowaniach klasyfikacyjnych R. E. Stake'a (1976), W. J. Pophama (1975) oraz B. R. Worthena i J. R. Sandersa (1973) przedstawił ciekawą poznawczo taksonomię głównych modeli ewaluacyjnych (tab. 1).

Tab. 1. Główne podejścia ewaluacyjne

Model	Główni adresaci lub grupy odniesienia	Dziedzina wyjściowego konsensu	Metodologia	Rezultat	Typowe pytania
Analiza systemowa	Ekonomiści, menedżerowie	cele, znane przyczyny i skutki, zmienne ilościowe	PPBS, programowanie, kontrolowana zmiana, analizy kosztów-korzyści	Wydajność	Czy osiąga się oczekiwane wyniki? Czy można je osiągnąć bardziej ekonomicznym sposobem? Które programy są <i>najbardziej</i> efektywne?
Zoperacjonalizowanych zadań	menedżerowie, psycholodzy	z góry określone cele, zmienne ilościowe wyników	cele behawioralne, testy osiągnięć	produktywność, przewidywalność	Czy program osiąga założone cele? Czy wywołuje zamierzone skutki?
Zorientowany na podjęcie decyzji	decydenci, zwłaszcza administratorzy	cele ogólne, kryteria	badania kwestionariuszowe, wywiady jakościowe, obserwacja zmian naturalnych	efektywność, kontrola jakości	Czy program jest efektywny? Które jego części są efektywne?
Goal-free	konsumenci	konsekwencje, kryteria	kontrola stronniczości, analizy logiczne, <i>modus operandi</i>	wyбір konsumencki, użyteczność społeczna	dotyczą <i>wszelkich</i> skutków
Krytyka artystyczna	znawcy, konsumenci	krytycy, standardy	krytyczne omówienia	podniesienie standardów, wzrost świadomości	Czy krytycy zaaprobowaliby program? Czy wzrasta uznanie odbiorców?
Inspekcja kwalifikacji	profesjonaliści, społeczeństwo	kryteria, zespół oceniających, procedury	inspekcje, samoocena	akceptacja ze strony specjalistów	Jak oceniliby program profesjonaliści?
Quasi-sądowy	jury	procedury i sędziowie	procedury quasi-sądowe	postanowienie	Jakie są argumenty za, a jakie przeciw programowi?
Studium przypadku	klienci, praktycy	negocjacje, działania	studia przypadku, wywiady jakościowe, obserwacje	zrozumienie różnorodności	Jak zapatrują się na program różni ludzie?

Źródło: E. R. House, 1997, s. 97

Społeczeństwo demokratyczne, a priori definiując demokratyczną ewaluację, dostrzega potrzebę wielości podejść ewaluacyjnych w celu poszukiwa-

nia kompromisu pomiędzy metodologią ilościowo-scjentystyczno-konkluzywną i jakościowo-naturalistyczno-opisową. Jest to zgodne z holistyczną wizją szkoły, w której nacisk kładzie się nie na elementy, szczegóły, lecz na całościowe ujęcie problemu.

Rodzi się pytanie, czego może dotyczyć ewaluacja w edukacji? Odpowiedzieć można, że przebiegu zjawisk i procesów wychowawczo-dydaktycznych i stanu rzeczy, który należy dostosowywać w edukacji do zmieniającej się rzeczywistości. Nie pretendując do całościowego ujęcia zagadnienia można wyróżnić następujące obszary ewaluacyjne: intelektualnego i emocjonalnego rozwoju ucznia, programów kształcenia, metod i materiałów dydaktycznych, organizacji i atmosfery w szkole, współdziałania szkoły i nauczycieli z rodzicami, samorządem uczniowskim i środowiskiem, stanu wyposażenia klas-pracowni w środki dydaktyczne i rozwoju infrastruktury szkoły, planowania pracy i form doskonalenia, funkcjonowania administracji szkolnej itd.

Zagadnienia ewaluacyjne związane z mierzeniem jakości pracy szkoły, wdrażaniem nowych programów kształcenia i pomiarem dydaktycznym rozwoju ucznia są dla nauczycieli stosunkowo mało znane. Stąd potrzeba kształcenia i doskonalenia nauczycieli w tym zakresie.

Bazując na dorobku naukowym i doświadczeniu praktycznym B. Niemierki, I. Dzierzgowskiej, W. Bednarkowej, L. Korporowicza, S. Wlazły, H. Komorowskiej, K. Symeli i własnych przemyśleniach można pokusić się na z konstruowanie następującego programu kształcenia kandydatów na nauczycieli i doskonalenia czynnych nauczycieli w zakresie „ewaluacji edukacyjnej”:

## **Hasła programowe**

1. Wartości i cele edukacji szkolnej (synteza).
2. Standardy edukacyjne i kompetencje. Taksonomia celów kształcenia ABCD (odnośnie rozwoju sfery intelektualnej, afektywnej, praktycznej) i ich operacjonalizacja.
3. Ewaluacja w edukacji.
  - 3.1. Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej (definicja i funkcje ewaluacji, obiekt ewaluacji, modele ewaluacji, kryteria oceny zalet i wartości ewaluowanego obiektu, odbiorca ewaluacji, proces ewaluacji, metody badawcze ewaluacji, cechy ewaluatorów, standardy oceny przebiegu ewaluacji).
  - 3.2. Najważniejsze przypadki ewaluacji w edukacji.
    - 3.2.1. Ewaluacja dokonywana przez nauczycieli.
    - 3.2.2. Ewaluacja dokonywana przez administrację i nadzór pedagogiczny.
    - 3.2.3. Ewaluacja dokonywana przez uczniów.
4. Różnorodność podejść i ujęć ewaluacji.

- 4.1. Analiza systemowa ewaluacji.
- 4.2. Podejście zoperacjonalizowanych zadań.
- 4.3. Podejście zorientowane na podjęcie decyzji.
- 4.4. Podejście Goal-Free.
- 4.5. Podejście typu „krytyka artystyczna”.
- 4.6. Podejście typu „inspekcja klasyfikacji”.
- 4.7. Podejście quasi-sądowe (konfrontacyjne).
- 4.8. Studium przypadku (albo transakcja).
5. Ewaluacja programów kształcenia
  - 5.1. Model klasyczny ewaluacji programu.
  - 5.2. Model akredytacyjny ewaluacji programu.
  - 5.3. Model triangulacyjny.
  - 5.4. Model CIPP („C-centex”, „I-Input”, „P-Proces”, „P-Product”).
  - 5.5. Model socjologiczny ewaluacji wdrażania programu.
6. Ewaluacja jakości pracy szkoły.
  - 6.1. Cele mierzenia jakości pracy szkoły.
  - 6.2. Mierzenie jakości w rozwoju organizacyjnym szkoły.
  - 6.3. Zewnętrzne mierzenie jakości pracy szkoły.
    - 6.3.1. Czynniki wpływające na jakość pracy szkoły.
    - 6.3.2. Kryteria jakości pracy szkoły.
    - 6.3.3. Zasady zewnętrznego mierzenia jakości pracy szkoły.
  - 6.4. Konstruowanie narzędzi mierzenia jakości pracy szkoły, ocena wyników uzyskanych przy pomocy tych narzędzi i przeprowadzenie na tej podstawie ewaluacji. Konstrukcja *arkusza diagnostycznego szkoły*, ankiety — *zadania szkoły*, kwestionariusza — *skala do oceny nauczycieli przez uczniów*, ankiety — *ocena dyrektora*, kwestionariusza — *klimat szkoły*, ankiety — *systemy motywujące stosowane w szkole*, ankiety — *moja szkoła*, ankiety — *pogląd ucznia na życie szkolne*, ankiety dla rodziców — *szkoła mojego dziecka*, ankiety dla dyrektora — *ocena własnej działalności zawodowej*, *arkusza samooceny nauczyciela*, *arkusza do samooceny kompetencji komunikowania w procesie kształcenia*, *skali szacowania zbieżności z ideałem nauczyciela*, kwestionariusza — *doskonalenie zawodowe nauczycieli*, *arkusza obserwacji lekcji* i in.
  - 6.5. Etapy diagnozowania jakości pracy szkoły (etap wstępny — przed rozpoczęciem badań, badania zasadnicze — mierzenie jakości pracy szkoły, etap opracowywania wyników, ewaluacja mierzenia jakości pracy szkoły, plan rozwoju szkoły).
7. Pomiar wiedzy uczniów.
  - 7.1. Funkcje pomiaru dydaktycznego w nowoczesnej szkole.
  - 7.2. Formy kontroli i oceny wiedzy uczniów.
  - 7.3. Metody kwalifikowania wiedzy uczniów.

### 7.3.1. Metody tradycyjne:

kontrola ustna, kontrola pisemna, zajęcia i ćwiczenia praktyczne, analiza środków dydaktycznych, kontrola graficzna, praca pisemna z obroną, referaty i odczyty, obserwacja — obszary wiedzy, umiejętności i postawy sprawdzane za ich pośrednictwem, konstruowanie narzędzi pomiarowych, wady i zalety.

### 7.3.2. Metody nowoczesne:

kontrola testowa, kontrola programowana, kontrola z wykorzystaniem wskaźnika wiedzy „Q”, kontrola mikrokomputerowa, kontrola z wyposażeniem, kontrola probabilistyczna, programowanie kontroli — obszary rozwoju ucznia sprawdzane przy ich pomocy, konstruowanie narzędzi pomiarowych, wady i zalety.

## 7.4. Rodzaje zadań testowych.

### 7.4.1. Zadania otwarte:

zadania rozprawka, zadania krótkiej odpowiedzi, zadania z luką, zadania cyfrowe, zadania wynikowe — konstrukcja, sprawdzane obszary rozwoju ucznia, zalety i ograniczenia.

### 7.4.2. Zadania zamknięte: zadania „prawda-falsz”, zadania pojedynczego przyporządkowania, zadania wielokrotnego przyporządkowania, zadania pojedynczego wyłączenia, zadania analizy związków między członami, zadania wielokrotnego wyboru, zadania matrycowe, zadania graficzne, test laboratoryjny — konstrukcja, sprawdzane obszary rozwoju ucznia, zalety i ograniczenia.

## 7.5. Pomiar różnicujący

### 7.5.1. Istota i zastosowanie pomiaru różnicującego.

### 7.5.2. Opracowywanie narzędzi do pomiaru różnicującego.

### 7.5.3. Standaryzacja testów:

- wskaźniki standaryzacji: mocy różnicującej, trudności, rzetelności, trafności;
- różne procedury standaryzacji zadań testowych.

### 7.5.4. Ewaluacja procesu kształcenia na podstawie pomiaru różnicującego.

## 7.6. Pomiar sprawdzający jednopoziomowy

### 7.6.1. Istota i zastosowanie.

### 7.6.2. Planowanie testu jednopoziomowego.

### 7.6.3. Opracowywanie narzędzi pomiaru sprawdzającego jednopoziomowego.

### 7.6.4. Parametry pomiaru sprawdzającego jednopoziomowego.

### 7.6.5. Kryteria oceny pojedynczych zadań i transformacji punktów z testu na ocenę szkolną.

### 7.6.6. Ewaluacja procesu kształcenia na podstawie pomiaru sprawdzającego jednopoziomowego.

- 7.7. Pomiar sprawdzający wielopoziomowy
    - 7.7.1. Istota i zastosowanie.
    - 7.7.2. Poziomy wiedzy K, P, R, D i W.
    - 7.7.3. Planowanie testu ze względu na taksonomię celów A, B, C, D, treść i poziom wiedzy K, P, R, D i W.
    - 7.7.4. Normy zaliczenia poziomów i sposoby interpretacyjne na poszczególne stopnie.
    - 7.7.5. Konstruowanie narzędzi pomiaru sprawdzającego wielopoziomowego.
  - 7.8. Pomiar sprawdzający blokowo-sekwencyjny
    - 7.8.1. Istota pomiaru blokowo-sekwencyjnego.
    - 7.8.2. Opracowanie procedury pomiaru blokowo-sekwencyjnego.
    - 7.8.3. Ewaluacja procesu kształcenia na bazie pomiaru sprawdzającego blokowo-sekwencyjnego.
  - 7.9. Nowe technologie opracowywania zadań testowych: transformacja tekstu podręcznika Bormutha, zdania projektujące Guttmana, schematy zadań Hively'ego, wytwarzanie zadań dotyczących pojęć.
  - 7.10. Wykorzystanie mikrokomputerów do testowania uczniów: rodzaje programów sprawdzających, sprawdzian sekwencyjny i adaptacyjny, eliminacja zgadywania odpowiedzi, podpowiadania przez treść testu, opracowanie banku zadań testowych, procedury doboru zadań testowych według planu testu.
8. Ocena opisowa.
  9. Egzaminacje progowe i „nowa matura” w zreformowanej szkole.

## Uwagi końcowe

Ewaluacja to kolejne wyzwanie, przed którym staje nasza młoda demokracja, nasze społeczeństwo i nasza edukacja. Prawidłowy rozwój demokracji nie pozostawia innej drogi — założenia ewaluacji musimy poznać i wdrożyć do praktyki życia politycznego, gospodarczego, społecznego, a w tym i do praktyki szkolnej. Stanowi to jeden z warunków upodmiotowienia naszej edukacji, a w szerszej skali demokratyzacji życia społecznego. Prawidłowo realizowana ewaluacja pozwoli w porę dostrzec niedociągnięcia, błędne założenia i braki, trafnie określić zadania i z optymalizować ich realizację. Zapoznanie nauczycieli z szeroko rozumianą ewaluacją jest jednym z warunków przygotowania ich efektywnego funkcjonowania w przyszłości.

## Literatura

Bednarkowa W., Wlazło S., 1998: *Mierzenie jakości pracy szkoły*, cz. I i II. Wrocław.

- Berger P. L., 1974: *Policy and the Calculus of Meaning*. W: *Pyramids of Sacrifice*. New York.
- Cronbach L. J. (i in.), 1980: *Toward Reform of Program Evaluation: Aims, Methods and Institutional Arrangements*. San Francisco.
- Denek K., 1999: *Kształcenie nauczycieli w perspektywie reformy edukacyjnej*. Wychowanie na co dzień, 4-5.
- Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Żyto M., 1997: *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji. Zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej*. Warszawa.
- House R. E., 1997: *Ewaluacja i jej uprawomocnienie. Główne podejścia*. Tłum. Z. Melosik. W: Korporowicz L. (red.), *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa.
- House E. R., 1980: *Evaluating with Validity*. Beverly Hills.
- House E. R., 1997: *Ewaluator w społeczeństwie*. Tłum. M. Koniecko W: Korporowicz L.(red.), *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa.
- Komorowska H., 1998: *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*. Warszawa.
- Korporowicz L., 1999: *Ewaluacja jako innowacja*. (maszynopis powielony). Warszawa.
- Korporowicz L.(red.), 1997: *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa.
- Lewowicki T., 1998: *Przemiany oświaty — lata 1996-97 — kolejny etap pozornych reform czy uzdrawiające przesilenie?* W: Lewowicki T., Zajac A. (red.), *O przemianach w edukacji*. T. I i II. Rzeszów.
- MacDonald B., 1974: *Evaluation and the Control of Education*. W: MacDonald B., Walker R. (red.), *SAFARI I: Innovation, Evaluation, Research and the Problem of Control*. Norwich.
- Nevo D., 1997: *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury*. Tłum. Z.Melosik. W: Korporowicz L. (red.), *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa.
- Niemierko B., 1997: *Pomiar wyników kształcenia ogólnego i zawodowego*. Gdańsk.
- Niemierko B., 1998: *Inwentarz programowy*. Aneks w pozycji — Ornstein A. C., Hunkins F. P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa.
- Simons H., 1997: *Specyfika i rozwój studiów ewaluacyjnych*. Tłum. K. Frieske. W: Korporowicz L. (red.), *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa.
- Symela K. (red.), 1998: *Wdrażanie i ewaluacja treści kształcenia zawodowego*. Warszawa.
- Zimny T. M., 1998: *Konieczne zmiany w procesie kontrolowania i oceniania pracy uczniów i nauczycieli*. W: Denek K., Zimny T. M. (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.

*Andrzej Ćwikliński*

## **Zagadnienia opieki nad dzieckiem w reformowanym systemie edukacji**

„System edukacji w Polsce od wielu lat jest nieprzystosowany do życia i nastawiony na przetrwanie, a nie zmiany i rozwój. Jego kształt stał się barierą wszelkich reform wchodzących w skład transformacji systemowej (...) Warunkiem efektywnej reformy edukacji jest włączenie jej w nurt dokonujących się zmian społecznych, ekonomicznych i kulturalnych, którym ma ona nie tylko towarzyszyć, lecz je wyprzedzać” (Denek, 1988).

Zagadnienia opieki nad dzieckiem często traktowane bywają jako marginalne i stojące na uboczu, ale tak naprawdę to one, a nie tylko perfekcyjnie zorganizowany proces kształcenia przesądzają o jego sukcesie szkolnym. Dzieje się tak dlatego, iż pierwszoplanowość braków natury opiekuńczej często niedostrzegana jest na płaszczyźnie oddziaływania ściśle pedagogicznego. Coraz częściej podkreśla się jednak, iż za główne źródło słabych postępów ucznia w szkole w wielu wypadkach uważa się brak odpowiedniej opieki nad dzieckiem. Zatem ogół działań podejmowanych przez odpowiednie instytucje lub osoby w celu zaspokojenia codziennych potrzeb dzieci oraz stworzenia warunków niezbędnych do ich wychowania niezwykle waży na ich losach edukacyjnych i życiowych (Okoń, 1975).

Wraz z oddziaływaniem opiekuńczym w stosunku do dzieci i młodzieży duże znaczenie posiada profilaktyka, którą należy traktować jako ogół czynności zapobiegających niepożądanym skutkom w rozwoju i zachowaniu. Współczesna pedagogika zaleca coraz szersze stosowanie profilaktyki, która ma przeciwdziałać powstawaniu niepożądanych przyzwyczajzeń i postaw oraz zapobiegać błędom wychowawczym poprzez kreowanie wartościowych i społecznie oczekiwanych zachowań.

Warto zatem przyjrzeć się zmianom, jakie niesie wprowadzana reforma systemu edukacji w sferze profilaktyki i opieki nad dzieckiem by odpowiedzieć sobie na pytanie jaki jest zakres tych zmian i czy są one wystarczające w odniesieniu do oczekiwań społecznych.

### **Reforma opieki — nadzieje i zagrożenia**

Powstaje pytanie czy idee reformatorskie zmierzają we właściwym kierunku? Jest to pytanie niezwykle ważne, gdyż nie każda zmiana oznacza postęp. Zatem szczególnie istotne wydaje się określenie celów, ku którym zmierzamy. Inspirację do wytyczania dróg w zakresie opieki nad dzieckiem znaleźć można w uchwalo-



nej w 1989 r. przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych *Konwencji o Prawach Dziecka*, w której między innymi stwierdza się, iż dzieci mają prawo do szczególnej troski i pomocy, zaś rodzina jako podstawowa komórka społeczna winna być otoczona niezbędną pomocą i wsparciem. Dziecko dla pełnego i harmonijnego rozwoju powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia. Szczególną uwagę poświęca się ochronie autonomii rodziny i praw rodziców do wychowywania i kształtowania osobowości dziecka (Smyczyński, 1999).

Można oczywiście wyrazić wątpliwość, czy te prawa mają szansę być przestrzegane w świecie, który stał się niezwykle zróżnicowany, w społeczeństwach, które dotknął kryzys socjalnych związków. Poczucie społecznego kryzysu wzmagają: migracje oznaczające często utratę kulturowych korzeni, destrukcja życia rodzinnego, rozpad sąsiedzkich więzów, przyrost aktów przemocy i przestępczości, degradacja moralnych wartości (Delors, 1998).

Zjawiska te wskazują na konieczność funkcjonowania systemów opieki oraz niezbędne ich dostosowywanie do realiów życia społecznego, Troska państwa o coraz szerszą i skuteczniejszą ochronę praw dziecka, zapewnienia mu opieki socjalnej i wychowawczej jest cechą społeczeństw demokratycznych, zmierzających do stworzenia rodzinie jak najlepszych warunków, umożliwiających sprawowanie opieki, polepszenia bytu dziecka, ochronę przed różnego rodzaju zagrożeniami. System zasiłków opiekuńczych, rodzinnych, alimentacyjnych, rent rodzinnych winien wspomagać rodzinę i dziecko od urodzenia aż do uzyskania przez nie zdolności do podjęcia pracy zawodowej (Marciniak, 1971). Ale czy pomoc ta jest skuteczna na przykład poprzez wysokość i zakres, jej uzasadnioną i trafną dystrybucję?. Pomoc na rzecz rodziny i dziecka gwarantowana jest przez państwo, także w ramach ubezpieczeń społecznych. Od stycznia 1999 roku na rzecz rodziny i dziecka wypłaca się zasiłki: macierzyński, porodowy i opiekuńczy z utworzonego funduszu chorobowego. Natomiast z budżetu państwa wypłacane są zasiłki: rodzinny, pielęgnacyjny i wychowawczy. Nie zawsze jednak te działania skutkują, choćby ze względu na niską kwotę wypłacanych świadczeń. Często bywają nieskuteczne, gdyż winny być wsparte działaniami innego rodzaju. Dużym problemem też jest brak instrumentów prawnych, które pozwoliłyby zapobiec nienależnym wypłatom. Powoduje to, iż środki na rzecz rodziny i dziecka rozdzielane są niesprawiedliwie i często trafiają tam, gdzie pomoc jest nieuzasadniona.

Istotnym elementem systemu opieki na dzieckiem są żłobki i przedszkola. Niestety dokonujące się zmiany w zakresie unormowań prawnych nie zawsze oznaczają postęp w sferze oświaty. W latach 1990–93 liczba przedszkoli zmniejszyła się o 1/4, zaś w latach 1994–95 to dalszy regres w wychowaniu przedszkolnym. Komercjalizacja przedszkoli spowodowała, iż stały się one niedostępne finansowo dla dzieci z rodzin zaniedbanych i ubogich.

Szczególnego wsparcia wymagają dzieci pozbawione opieki rodzicielskiej z rodzin dotkniętych patologią społeczną. Jeśli dobro dziecka jest zagrożone istnieje podstawa do wydania przez sąd odpowiednich zarządzeń, między innymi o umieszczeniu dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej czy w domu dziecka. Domy te jednak nie są w stanie zastąpić rodziny, stąd przywiązuje się dużą wagę do zastępczych środowisk rodzinnych, adopcji, rodzin zastępczych, rodzinnych domów dziecka (Safin, 1982). Ale czy system ten jest sprawny w kontekście zabezpieczania potrzeb i interesów dziecka? (Stadniczenko, 1997)

Poprawę warunków materialnych dzieciom z rodzin rozbitych, które znajdują się w trudnej sytuacji z powodu niemożności wyegzekwowania świadczeń zapewnia powołany w styczniu 1975 roku fundusz alimentacyjny. Ważną sferą współdziałania społecznego na rzecz dziecka i rodziny, prócz pomocy finansowej jest rozwój systemu opieki nad dzieckiem poprzez udzielanie urlopów macierzyńskich, bezpłatnych urlopów wychowawczych dla sprawowania osobistej opieki.

Działania opiekuńcze wynikające z założeń oświaty zdążają zatem raczej w kierunku doskonalenia funkcjonowania systemu opieki, niż dokonywania radykalnych zmian merytorycznych. Jest to zrozumiałe, jeśli przyjmiemy tezę, iż polski system opieki w swej zdecydowanej części spełnia oczekiwania normatywne czy legislacyjne natomiast często jest niewydolny w sferze realizacji.

Przykładem tego może być system zasiłków wspierających rodzinę w swej istocie słuszny, ale nieskuteczny ze względu na niewłaściwą dystrybucję oraz niepoparty najczęściej innymi rodzajami pomocy. Ważny wydaje się tutaj postulat by pomoc ta była szybka i wczesna.

W zakresie wychowania przedszkolnego ważne jest przede wszystkim dążenie do ograniczenia skutków błędnych decyzji związanych z likwidacją dużej liczby przedszkoli. W odniesieniu do pracy szkoły przywrócenie odpowiedniej wagi wychowaniu staje się zadaniem pierwszoplanowym i niezwykle istotnym.

Znaczącą rolę w systemie opieki przypisuje się wychowaniu pozaszkolnemu, które w dużej mierze podlega procesom komercjalizacji i przez to często staje się nie tyle instytucją opieki co raczej instytucją usługową.

Znane są powszechnie trudności związane z prowadzeniem zajęć pozalekcyjnych w szkołach na skutek braku środków finansowych na rozwój tej formy opieki nad młodzieżą.

Twórcy reformy słusznie dostrzegają konieczność integrowania działań w zakresie profilaktyki. Obecnie rozproszone czynności różnych instytucji opiekuńczych są bowiem bardzo utrudnione jak też mało skuteczne.

Dbłość o wzrost znaczenia rodzin zastępczych w postępowaniu adopcyjnym jest ze względów społecznych i psychologicznych dla dziecka niezwykle istotne. Problem polega jednak na tym, iż procedura postępowania w tym zakresie musi uwzględniać różne możliwe formy w zależności od specyfiki każdego przypadku.

Istnieje też obawa czy przekazanie ponadlokalnych placówek opieki do po-

wiatów znajdzie swoje proporcjonalne odzwierciedlenie w zasilaniu finansowym tych jednostek administracyjnych. Chodzi bowiem o to, aby reforma nie oznaczała przekazania problemów opieki do powiatów i gmin, bez proporcjonalnego wsparcia finansowego, gdyż stworzy się wówczas fikcję działań i zamiast animować zlikwiduje się wiele placówek opieki nie tworząc nic w zamian.

## **Główne kierunki proponowanych zmian**

Priorytetowym zadaniem reformy w zakresie opieki jest *pomoc rodzinie wychowującej małe dziecko*. Bez realnych zmian w tym zakresie tworzenie rozbudowanych programów pomocy i opieki nad dziećmi na następnych etapach ich rozwoju, zdaniem twórców reformy, nie ma wystarczającego uzasadnienia. Wynika to z faktu, iż udzielanie opieki zagrożonym starszym dzieciom jest nieracjonalne i nieekonomiczne w sytuacji, gdy wcześniej pomoc nie została im udzielona. Tworzenie zatem rodzinnych domów dziecka czy rodzin kontaktowych ma uzasadnienie wówczas, gdy pomoc na wcześniejszym etapie życia dziecka okazała się nieskuteczna. Brak owej skuteczności wynika z faktu, iż pomoc ta jest często nietrafna i spóźniona, posiada zbyt wąski i ograniczony charakter. Różne formy opieki udzielane są głównie dopiero na wniosek zainteresowanych osób, a nie wynikają z rozeznania potrzeb środowiska. Znajomość potrzeb, które należy zaspokajać w ramach pomocy udzielanej młodym rodzicom, czy też matkom wychowującym samotnie dzieci, jest tym bardziej ważna w sytuacji zaznaczających się dwu skrajnych postaw: roszczeniowej, związanej często z próbą uzyskiwania nienależytych świadczeń oraz zachowawczej, kiedy pomoc traktowana jest jako coś wstydliwego, świadczące o braku zaradności życiowej młodych ludzi.

Ze względu na naturalny związek małego dziecka z rodziną *pomoc powinna dotyczyć raczej rodziny niż samego dziecka*. Na tym etapie postuluje się udzielanie pomocy możliwie najszybciej i najwcześniej, w tym również przed narodzeniem dziecka. Wskazuje się również na konieczność *świadczenia pomocy* wielozakresowej, a więc: zdrowotnej, edukacyjnej, wychowawczej, psychologicznej, materialnej, lokalowej, pośrednictwa pracy, prawnej, itp. Pomoc tego typu koordynować mają pracownicy socjalni i pedagodzy ze specjalizacją rodzinną.

Jak dotąd pomimo oczywistości postulatów dotyczących konieczności udzielania pomocy wielozakresowej oraz dbałości o proporcjonalne, zgodne z potrzebami indywidualnymi jej stosowanie zaznaczają się mocne dysproporcje co do rodzajów udzielanych świadczeń. Pomoc materialna ma wśród innych form zdecydowaną przewagę. Należy jednak pamiętać, iż winna być ona wspomagana innym zakresem świadczeń, aby odnieść swój pożądaný skutek.

Jednym z kierunków reformy ma być zwiększenie stopnia *upowszechnienia wychowania przedszkolnego*, w tym objęcie nim większej liczby dzieci ze środowisk zagrożonych społecznie. Wychowanie przedszkolne bowiem traktuje się jako najtańszą formę profilaktyki. Reforma zakłada również stwarzanie bardziej sprzyjających i nowatorskich form opieki. Przewiduje się też stworzenie programu wychowania przedszkolnego promującego zdrowy styl życia i wczesną profilaktykę.

Zgodnie z tymi założeniami trzeba będzie podjąć działania zmierzające do przywrócenia rangi edukacji przedszkolnej, która przez ostatnią dekadę nie tylko została uszczuplona ilościowo poprzez bezmyślną likwidację dużej liczby przedszkoli, ale też straciła swój walor profilaktyczny i uspołeczniający dla tych rzesz dzieci, które nie mogły do nich uczęszczać.

Strukturalna i programowa reforma edukacji ma ułatwić *wzmocnienie roli wychowania w szkołach*. Wizytówką świadczącą o tożsamości szkoły powinien być, jak głoszą twórcy reform, perspektywiczny, zaakceptowany przez rodziców i radę pedagogiczną program wychowawczy. Jego treść realizowana będzie poprzez działania wychowawcze podczas lekcji i zajęć pozalekcyjnych, pomoc pedagogiczno-psychologiczną oraz działania profilaktyczne promujące zdrowie fizyczne, psychiczne, społeczne i duchowe.

Opieka nad dzieckiem nie może dotyczyć jedynie jego potrzeb bytowych, stąd wychowanie winno być ważnym czynnikiem działań opiekuńczych. Postulowanie tworzenia programów wychowawczych dla szkół, akceptowane przez dorosłych, a więc rodziców i nauczycieli nie wystarczą, jeśli ich treść nie znajdzie spełnienia poprzez ciekawe metody i formy pracy wychowawczej, które pozwolą młodzieży owe treści zinternalizować. Ważnym elementem pracy wychowawczej stać się winno wzmacnianie autorytetu wychowawców i opiekunów, którzy to trudne zadanie będą w stanie podjąć.

Niezwykle ważny element prorodzinnej profilaktyki stanowi *zmodernizowany system poradnictwa*. W jego skład wchodzić będą poradnie psychologiczne jako jednostki doświadczane w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych uczniów. Jednak zasadnicze znaczenie dla reformy będą miały te zakresy poradnictwa, które nie rozwinęły się na miarę potrzeb społecznych. Dotyczy to zwłaszcza poradnictwa rodzinnego. Dynamikę zmian w tym zakresie dostrzega się również poprzez stwarzanie konkurencyjnych ofert ze strony większej liczby organizatorów. Obecnie jednak systemu poradnictwa rodzinnego w Polsce nie mamy. Jego zbudowanie wymaga wypracowania odpowiednich form dostosowanych do potrzeb społecznych, jak również przygotowania dla tych zadań kompetentnych pracowników potrafiących integrować wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii i socjologii.

*Ważną rolę w reformie ma do odegrania wychowanie pozaszkolne*. W myśl założeń reformy odstąpienie od ramowych statutów ułatwi placówkom prowa-

dzącym to wychowanie elastyczne dostosowywanie ofert do lokalnych warunków oraz potrzeb młodzieży. W systemie wychowania pozaszkolnego ułatwione również powinno być tworzenie placówek niepublicznych. Ich zadania skupiać się będą wokół animowania życia społecznego i kulturalnego lokalnych środowisk. Mają one wspólnie ze szkołami tworzyć system profesjonalnej pomocy dzieciom zdolnym i utalentowanym.

Reforma systemu edukacji zakłada również szereg zadań dla gmin i powiatów *w zakresie profilaktyki*. Z inicjatywy samorządów terytorialnych powinny powstawać lokalne koalicje i programy wychowawczo-profilaktyczne skupiające szkoły, poradnie, inne placówki systemu opieki, ośrodki pomocy społecznej, media, policję oraz siły społeczne, takie jak: związki wyznaniowe, stowarzyszenia, fundacje, itp. Powstaje jednak wątpliwość, czy gminy i powiaty poprzez swoje samorzady terytorialne potrafią zintegrować na tyle lokalne środowiska, które obecnie działają na rzecz opieki w formie rozproszonej, by stworzyć spójne programy realizujące zbieżne cele. Działalność profilaktyczna wymaga też sporych nakładów finansowych, których może w gminach czy powiatach zabraknąć na wyżej określone cele.

Resort edukacji zakłada również *promocję rozwoju poradnictwa młodzieżowego*. Jego szeroka oferta powinna zaczynać się od doskonalenia osób pracujących z młodzieżą, szczególnie w zakresie ich umiejętności psychospołecznych ułatwiających kontakty z tą grupą wiekową, przygotowujących ich do rozwiązywania problemów młodych ludzi. Standardową ofertę stanowić ma poradnictwo dotyczące problemów emocjonalnych, rodzinnych, negatywnego wpływu subkultur, problemów powstających na tle nowych, zmuszających do konkurencji warunków życia. Równie ważne będzie *przygotowanie młodzieży do poruszania się na rynku pracy*. To kolejne zadanie niezwykle ważne, wymaga jednak zbudowania takiego systemu niejako od fundamentów. Nie dysponujemy bowiem ani odpowiednią kadrami, ani też siecią poradni przyszkolnych czy terytorialnych o takim szerokim profilu działania.

W prorodzinnym systemie opieki opierającym się na szerszej i intensywniejszej pomocy rodzinie wychowującej dziecko, zwłaszcza małe dziecko, stopniowo zakłada się zmniejszenie znaczenia pośrednictwa adopcyjnego (do rodzin adopcyjnych trafiać winny dzieci najmłodsze). Natomiast przewiduje się *wzrost znaczenia organizatorów różnego rodzaju rodzin zastępczych*, który powinien pełnić ponadlokalny system pośrednictwa adopcyjnego. Winien on spełniać takie zadania, jak: aktywne pozyskiwanie kandydatów, przygotowanie ich i dzieci do nowych ról, wspieranie wychowania powierzonych dzieci, pomoc w szerokim zakresie, w tym również finansową.

Ważne jest również *zróżnicowanie form zastępczego rodzicielstwa*, które może być stanowione przez sądy i pozasądowo, stanowione czasowo i bezterminowo, nieodpłatne i odpłatne, zwykłe i zadaniowe, np. preadopcyjne, rehabilitacyjne,

profilaktyczne, resocjalizacyjne, odciażające, dla nieletnich matek. Dla wykonywania tych zadań zakłada się *unowocześnienie formuły ośrodków adopcyjno-opiekuńczych*. Na ich bazie lub odrębnie powinny kształtować się instytucje zdolne do zapewnienia prawidłowego rozwoju rodzin zastępczych, a tym samym zmniejszenia liczby dzieci w zakładowych formach opieki. Funkcję uzupełniająca będzie pełnił system pośrednictwa adopcyjnego posiadający centralny i wojewódzki bank danych o kandydatach i dzieciach. Rozwój rodzin zastępczych wzmagać może poszerzenie podmiotów uprawnionych do ich zakładania o organy samorządowe i niepubliczne. Postuluje się utworzenie nowych *stanowisk pedagoga i pracownika socjalnego — specjalistów prowadzenia rodzin zastępczych*.

Proponowane przez reformę zróżnicowania form zastępczego rodzicielstwa wymagają precyzyjnego określenia form sprawowania opieki nad dziećmi w rodzinach zastępczych, szczególnie gdy są one stanowione pozasadowo, bezterminowo i odpłatnie. Nie wolno zapominać, iż złagodzenie postępowania w sprawie tworzenia rodzin zastępczych może powodować pewne patologie w tym zakresie, np. umieszczenie dzieci w rodzinach zastępczych ze względów komercyjnych.

Kolejną zmianą wynikającą z reformy w zakresie opieki jest *przekształcenie dużych, ponadlokalnych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych*. Dodatkowo tworzyć się będzie sieć małych, połączonych organizacyjnie i zróżnicowanych funkcjonalnie jednostek. Zmiany takie prowadzić mają do stopniowego ograniczenia opieki zakładowej na rzecz rozszerzenia opieki środowiskowej i rodzinnej. Zamiast administracyjnego przekształcania sieci placówek proponuje się utrzymanie obecnych typów z jednoczesną *rezygnacją z centralnego określania ich rodzajów*. Rodzaje placówek będą określali sami bezpośredni organizatorzy zgodnie z wybranymi do realizacji zadaniami, Odstąpienie od uregulowań rodzajów placówek i tzw. ramowych statutów, wsparte zasadą finansowania przez organy administracji samorządowej spowodować może *ułatwienie różnicowania form opieki* i ich ewolucje w kierunku form mniejszych, bliższych środowisku dziecka i tańszych.

Obecny stan sieci tych placówek charakteryzuje się nierównomiernością i przewagą inicjatyw ponadlokalnych prowadzonych przez kuratorów oświaty, które w ramach reformy planuje się przekazać powstałym powiatom. Tylko mała część placówek o wybitnie ponadlokalnym zasięgu pozostanie w gestii samorządów wojewódzkich. Będą to takie placówki, jak: pałace młodzieży, domy wczasów dziecięcych, placówki resocjalizacyjne.

Do istotnych zmian reformowanego systemu opieki należy też zaliczyć *rezygnację z tzw. ramowych statutów placówek*. Statuty placówek określać winni jedynie bezpośredni organizatorzy zgodnie z ogólnie obowiązującymi przepisami prawa. *Zadania* placówki mają podejmować jako zlecone lub własne, *związane z finansowaniem dzieci, a nie placówek*.

W zakresie proponowanych zmian legislacyjnych zmiany w zarządzaniu są zbieżne z reformą administracyjną i polegają na *przekazaniu wszystkich zadań oświatowego systemu opieki organom samorządu terytorialnego z wyraźną dominacją dla powiatów*. Minister edukacji określa standardy świadczenia pomocy dzieciom i rodzinom oraz akredytacji dla placówek szczególnego typu. Reforma zakłada również przeniesienia problematyki rodzin zastępczych z ustawy o systemie oświaty do ustawy o pomocy społecznej, jak też zmianę zasad wynagradzania pracowników pedagogicznych placówek publicznych. *Wynagrodzenie ma być skorelowane nie z rodzajem placówki ale z rodzajem wykonywanej w niej pracy*. Przewidując rozwój niepublicznych inicjatyw opiekuńczych należy uregulować również udział *wolontariatu* w oświatowym systemie opieki.

Reasumując, należy stwierdzić, iż przekształcanie placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych zgodnie z zamysłem reformy może spowodować realne niebezpieczeństwo likwidacji wielu ośrodków, których działania będą niezgodne z potrzebami lokalnych społeczności. Co prawda rezygnacja z ramowych statutów placówek daje ich organizatorom lepsze warunki ich tworzenia, to jednak finansowanie dzieci a nie placówek może powodować tendencję do pogarszania warunków pobytu w nich dziecka.

Wśród wielu poczyną reformujących ustrój szkolny, zmieniających typy szkół, dokonujących przeobrażeń w relacjach edukacyjnych między kształceniem a wychowaniem, odwołujących się do zmian w systemie oceniania uczniów, jak też kształcenia i doskonalenia nauczycieli, ich awansu w tym zawodzie, problemów finansowania oświaty — stosunkowo słabo wydają się zaznaczone zmiany dotyczące profilaktyki i opieki nad dzieckiem. Charakter tych działań i ich zakres dotyczy bowiem nie tylko zmian obejmujących system oświaty, ale też służby zdrowia i opieki społecznej. Ze swej natury wymaga zatem skorelowanej i ujednoczonej polityki socjalnej państwa.

## Literatura

- Delors J., 1998: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa.
- Denek K., 1998: *Perspektywa reformy edukacyjnej*. W: *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń.
- Marciniak J., 1971: *Treść i sprawowanie opieki nad małoletnim*. Warszawa.
- Okoń W., 1975: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Safin M., 1982: *Instytucja rodzin zastępczych. Problemy prawno-organizacyjne*. Warszawa.
- Smoczyński T. (red.), 1999: *Konwencje o Prawach Dziecka*. Praca zbiorowa. Poznań.
- Stadniczenko S. L., 1997: *Zarys pedagogiki prawa*. Opole.

*Elżbieta Jaroni*

## **Postawy nauczycieli wobec strukturalnej i programowej reformy edukacji**

Za reformę szkolną uważa się czasem zmiany, które dotyczą tylko wybranych elementów systemu szkolnego. Najczęściej jednak pojęcie reformy szkolnej wiąże się z zasadniczą przebudową całego systemu edukacji, wszystkich jego ogniw strukturalnych, kadrowych, wyposażeniowych<sup>5</sup>. Z takim rozumieniem reformy oświatowej mamy do czynienia obecnie. Na początku tego roku Sejm uchwalił bowiem ustawę wprowadzającą zmiany dotyczące:

- struktury systemu edukacji;
- systemu profilaktyki i opieki nad dzieckiem;
- zarządzania i nadzorowania systemem edukacji;
- wychowania i kształcenia;
- systemu oceniania i egzaminów;
- kształcenia i doskonalenia nauczycieli;
- awansu zawodowego nauczyciela;
- nowego systemu finansowania oświaty (MEN, 1998a).

Wśród wielu argumentów uzasadniających przyjęcie tej ustawy wymieniono między innymi taki, że „reformacja, aczkolwiek z trudem, ale przebija się i jest w świadomości społecznej właściwie przyjęta. Ludzie podczas spotkań nie rozpatrują jej w kategoriach, czy ma być, czy nie, tylko jak ją wprowadzić.” (MEN, 1998b, s. 3)

Powyższe stwierdzenie wydaje się uprawnione. Oświata jest bowiem zbyt ważnym obszarem życia społecznego, żeby nie budziła zainteresowania ludzi zarówno profesjonalnie związanych z edukacją, jak i zatroskanych o nią ze względów pozazawodowych. Jednakże deklarowana przez różne środowiska akceptacja przebudowy polskiego systemu edukacyjnego, w związku z dokonującą się transformacją ustrojową oraz dążeniem do sprostania światowym przemianom cywili-

---

<sup>5</sup> Zdaniem W. Okonia reforma szkolna, to „zmiana ustroju, treści i organizacji całego systemu szkolnictwa lub niektórych jego części, spowodowana przez przeobrażenia życia społeczno-gospodarczego kraju i konieczność dostosowania do nich działalności szkolnictwa, jak również przez postęp nauk pedagogicznych”. Reforma szkolna jest przedsięwzięciem złożonym, wymaga nie tyle doraźnych decyzji, ile wieloletnich przygotowań, które m.in. obejmują opracowanie długoterminowych prognoz, przygotowanie i poddanie pod szeroką dyskusję projektów reform szkolnych, zatwierdzenie ich przez powołane do tego władze, opracowanie programów i podręczników, przygotowanie bazy lokalowo — wyposażeniowej i przede wszystkim dokończenie oraz wykształcenie nauczycieli tak, aby z przekonaniem i odpowiednim przygotowaniem przystępowali do realizacji założeń reformy.” (*Słownik Pedagogiczny*, 1981, s. 256–257)



zacyjnym i kulturowym, nie jest tożsama ze zgodą na wprowadzanie zmian bez wcześniejszego do nich przygotowania.

Nie ulega wątpliwości, że wprowadzenie reformy oświatowej jest możliwe przy aktywnym udziale parlamentu, rządu, społeczeństwa, samorządów lokalnych, uczniów i ich rodziców (Dyło, 1998). Pamiętać jednak trzeba i o tym, że powodzenie tej reformy zależy w ogromnym stopniu od tego, w jaki sposób odniosą się do niej nauczyciele, zależy od ich zaangażowania, gotowości do zmian oraz ich przygotowania do zawodu.

Potwierdzenie tego stwierdzenia znajdujemy w dokumencie opracowanym przez Departament Doskonalenia Nauczycieli przy Współpracy Departamentu Nauki i Szkolnictwa Wyższego MEN, w którym czytamy, że zmiany związane z reformą systemu edukacji dokonywać się będą w różnych obszarach życia i działania szkoły. „Ich urzeczywistnieniem zająć się ma nauczyciel. Jego rola w tym procesie jest najtrudniejsza i najważniejsza. Nauczyciel będzie jednocześnie przekształcał szkolne środowisko, sam stając się podmiotem najgłębszych przeobrażeń.” (MEN, 1998c, s. 2)

Z powyższego wynika, że nauczyciele, jako główni realizatorzy reformy edukacji muszą okazać się ludźmi twórczymi, otwartymi na przyszłość. Jednocześnie oczekuje się od nich, żeby „stali się zmianą, którą potem chcieliby zobaczyć w swoich szkołach. Jest to zrozumiałe skoro pamięta się, że większość z tego co dla reformy istotne powstanie w szkole.” (Denek, 1998)

Czy jednak oczekiwania nauczycieli są zgodne z wizją twórców reform oświatowych? Czy nauczyciele są przygotowani do realizacji zadań reformatorskich? Czy akceptują projektowane zmiany i jakie działania podejmują dla ich urzeczywistnienia?

Te i inne pytania skłaniają do podjęcia badań, których celem jest określenie postaw nauczycieli klas początkowych wobec reformy edukacji.

Badania te przeprowadziłam pod koniec grudnia 1998 roku, czyli w przeddzień uchwalenia ustawy o reformie systemu edukacji<sup>6</sup>. Łącznie wzięło w nich udział 120 nauczycieli klas początkowych z obecnego województwa zachodniopomorskiego. W grupie tej było 39 nauczycieli pracujących w dużym mieście, 46 — w małym mieście, 35 — na wsi. 30 respondentów legitymowało się stażem pracy nie dłuższym niż 10, lat a pozostałych 90 przepracowało w zawodzie od 11 do 20 lat.

Postawy nauczycieli wobec reformy oświatowej zawierają trzy komponenty: poznawczy, emocjonalno-oceniający i behawioralny. Pod pojęciem postawy rozumie się zazwyczaj względnie trwałe układy przekonań, emocji i uczuć oraz zacho-

<sup>6</sup> Badania zbiegły się w czasie z debatą w Sejmie nad projektem ustawy pod tytułem „Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego”. Pierwsze czytanie projektu ustawy w sejmie odbyło się bowiem 17 grudnia 1998 r. W styczniu 1999 r. Sejm uchwalił tę ustawę.

wań jednostki w odniesieniu do danego obiektu (osoby, przedmiotu, idei). O postawie mówimy, gdy:

- jednostka uświadamia sobie istnienie pewnego przedmiotu, osoby czy idei;
- w trakcie obcowania z danym obiektem tworzą się pewne przekonania na jego temat;
- kontakty z obiektem prowadzą nie tylko do wytworzenia przekonań, ale również do ustosunkowania emocjonalnego, charakteryzującego się rodzajem uczuć wzbudzanych przez dany obiekt (pozytywne, negatywne) oraz ich siłą;
- stosunek emocjonalny, uczuciowy skłania jednostkę do określonego zachowania w odniesieniu do obiektu, wyrażającego się w tendencji do unikania czy agresji, bądź zbliżania się” (Kozłowski, 1993, s. 611).

Por. też: (Mądrzycki, 1977; Marody, 1981; Mika, 1981; Nowak (red.), 1973).

Mając to na uwadze, opracowałam ankietę, której pytania nawiązywały właśnie do tych składników postawy.

W badaniach starałam się uzyskać odpowiedzi na następujące pytania:

- Jaki jest stosunek emocjonalny nauczycieli klas początkowych do reformy oświatowej ?
- Jaką wiedzą na temat reformy systemu edukacji dysponują nauczyciele klas początkowych ?
- Czy i jakie działania związane z przygotowaniem do reformy programowej podejmuje nauczyciele klas początkowych ?

Do udzielenia odpowiedzi na pierwszy problem szczegółowy posłużył materiał zgromadzony przy pomocy trzech pytań, zawartych w kwestionariuszu ankiety: „Czy reforma systemu edukacji jest potrzebna ?”; „Czy odczuwa Pani obawy związane z reformą systemu edukacji?”; „Jak ocenia Pani swoje przygotowanie do pracy zgodnej z nową koncepcją nauczania w klasach początkowych ?”

Odpowiedzi na powyższe pytania udzielili wszyscy badani, przy czym 83% było zdania, że reforma jest potrzebna a pozostali negowali jej zasadność. Na pytanie dotyczące obaw związanych z reformą odpowiedzi były bardziej zróżnicowane: 3% nauczycieli stwierdziło, że nie odczuwa żadnych obaw, 43% jest trochę zaniepokojona i aż 55% reforma bardzo niepokoi.

Wyjaśnienie takiego stanu rzeczy znajdujemy, analizując odpowiedzi na kolejne pytanie zawarte w ankiecie. Okazuje się, że tylko 32% nauczycieli ocenia swoje przygotowanie do pracy zgodnej z nową koncepcją nauczania w klasach początkowych jako umiarkowane; 40% jako niskie a 28% badanych nie potrafi ocenić swojego przygotowania. W uzasadnieniu posługują się argumentem o braku dobrej informacji i materiałów, co w konsekwencji powoduje, iż także nisko oceniają swoją wiedzę o planowanej reformie. Tylko 5% nauczycieli twierdzi, że wie dużo na jej temat. Pozostałe 95% przyznaje się, że wie niewiele (88% ) lub nie wie praktycznie nic (8%). Dodać tu trzeba, że bardziej krytycznie oceniają swoją

wiedzę nauczyciele z dłuższym stażem pracy. Także i u tej grupy reforma budzi większy niepokój.

O tym, czy ocena dokonana przez samych respondentów odzwierciedla faktyczny stan rzeczy można się było przekonać, analizując odpowiedzi na kolejne pytania ankiety dotyczące poznawczego komponentu postawy. Zadano tu nauczycielom takie pytania, jak:

- Czy powstały już akty wykonawcze uruchamiające wdrożenie reformy?
- Który z projektów aktów prawnych dotyczących reformy oświaty jest Pani najlepiej znany? Proszę dokonać krótkiej charakterystyki tego projektu.
- Czy w projektowanej strukturze systemu edukacji (ustroju szkolnego) przewidziano placówki wychowania przedszkolnego? Jeżeli tak, to jakie ?
- Sześcioklasowe szkoły podstawowe mają być podzielone na dwa cykle dydaktyczne. Jakie to cykle?
- W ramowym planie nauczania opracowanym dla I etapu edukacyjnego zaprojektowano pięć rodzajów zajęć. Jakie to zajęcia?
- W dokumentach dotyczących reformy systemu edukacji zawartych jest wiele znaczących pojęć. Proszę je zdefiniować:
  - „Podstawy programowe”, to:
  - „Blok programowy”, to:
  - „Blokowo-modułowy program nauczania”, to:
  - „Kompetencje”, to:
  - „Kompetencje kluczowe”, to:
  - „Kompetencje przedmiotowe”, to:

Dane uzyskane z badań ankietowych poddano analizie, w wyniku której okazało się, że większość respondentów dysponuje znikomą wiedzą na temat reformy systemu edukacji. W momencie kiedy trwały badania, czyli w grudniu 1998 roku tylko 29% nauczycieli wiedziało, że akty wykonawcze były już przygotowane i gotowe do uzgodnień międzyresortowych. Projekty tych aktów zostały opublikowane i miały stać się przedmiotem szerokiej dyskusji (MEN, 1998a).

Odpowiedź na pierwsze z wymienionych wyżej pytań niewątpliwie implikowała dalsze odpowiedzi. Na pytanie dotyczące jednego, wybranego projektu odpowiedzi udzieliło 49% nauczycieli, przy czym deklarowali oni tylko znajomość założeń reformy strukturalnej (39%) bądź programowej (10%) . Kiedy jednak należało te założenia przedstawić, okazało się to zbyt trudne. Świadczą o tym między innymi odpowiedzi na pytania dotyczące struktury systemu edukacji. Wynika z nich, że 31% nauczycieli klas początkowych nie wie, czy nowa struktura systemu szkolnego obejmować będzie placówki wychowania przedszkolnego, nie wie także na jakie dwa cykle dydaktyczne będą podzielone sześcioklasowe szkoły podstawowe ( 28%). Nowa struktura systemu szkolnego obejmować będzie:

- placówki wychowania przedszkolnego — w tym roczne przygotowanie do

szkoły dzieci 6-letnich, co nadal zostaje prawem każdego dziecka, ale nie obowiązkiem;

- szkoły podstawowe sześcioklasowe z wewnętrznym podziałem na dwa cykle dydaktyczne: nauczanie zintegrowane w klasach I–III i nauczanie blokowe w klasach IV–VI.

Jeszcze bardziej pesymistyczny obraz wiedzy nauczycieli na temat reformy oświaty ukazują odpowiedzi uzyskane na pytanie dotyczące projektu planu nauczania opracowanego dla pierwszego etapu edukacyjnego. Tylko 10% badanych nauczycieli potrafiło wymienić rodzaje zajęć uwzględnionych w tym planie<sup>7</sup>. Byli to głównie nauczyciele z krótkim stażem pracy.

Jedno z pytań zamieszczonych w ankiecie dotyczyło terminów używanych w tekstach dokumentów dotyczących reformy. Pytanie to uznano za ważne, bowiem rozumienie takich kluczowych pojęć, jak: „podstawa programowa”, „blok programowy” czy „kompetencje” jest jednym z warunków zrozumienia i zaakceptowania programowej reformy oświaty. W dokumentach dotyczących reformy polskiej szkoły zawarte są pojęcia, których jednoznaczne rozumienie jest konieczne, aby idea reformy stała się jasna i czytelna. Są to :

- Podstawy programowe: urzędowy dokument określający zadania szkoły, oczekiwane efekty kształcenia (kompetencje uczniów) oraz materiał kształcenia, których nie można pominąć. „Podstawy stanowią punkt wyjścia do opracowania — standardów osiągnięć szkolnych- programów nauczania i standardów wymagań. Obowiązek ogłoszenia „Podstaw...” nakłada na ministra edukacji ustawa o systemie oświaty (art. 22 ust. 2 pkt. 2). Projekt podstaw programowych wyszczególnia 21 dziedzin edukacji. Do każdej z tych dziedzin przypisane są zadania, które szkoła ma do wykonania. Dziedziny edukacji nie wyznaczają przedmiotów nauczania. To od konkretnej szkoły, jej warunków organizacyjnych, finansowych i kadrowych będzie zależeć to, jak będą się nazywały i jaki zakres zadań obejmować będą w niej bloki czy przedmioty.
- Blok programowy: to zwarta, duża struktura treści nauczania wyznaczona przez wybrane ogólne cele kształcenia ( w szkolnictwie zawodowym zawiera treści nauczania zapewniające jednakowy poziom kształcenia dla określonej specjalności, profilu zawodowego, grupy zawodów lub zawodu — zawiera określoną liczbę modułów programowych).
- Blokowo-modułowy program nauczania: to dokumentacja programowa dla

<sup>7</sup> Ramowy plan nauczania dla I etapu edukacyjnego przewiduje następujące rodzaje zajęć :

- zajęcia prowadzone przez nauczyciela (nauczycieli) według ustalonego przez siebie planu;
- religia /etyka;
- zajęcia wyrównawcze (dla niektórych uczniów);
- godziny do dyspozycji dyrektora / wychowawcy;
- gimnastyka korekcyjna (dla niektórych uczniów).

kształcenia o szerokim profilu, obejmująca zróżnicowaną treść kształcenia ujętą w bloki. Bloki złożone są z modułów, a te z części elementarnych — jednostek modułowych. Taką strukturę ma dokumentacja liceów technicznych. Może ona jednak być wykorzystana z powodzeniem m.in. w programowaniu I i II etapu edukacji (nauczanie blokowe).

- Kompetencje — to zestawy powiązanych ze sobą wiadomości, umiejętności i postaw umożliwiające ich właścicielowi podejmowanie określonych działań. Kompetencje kluczowe — posiadają charakter uniwersalny, ogólny, ponadprzedmiotowy, szczególnie przydatne w dalszym życiu, wykorzystywane w różnych sytuacjach. Osiągać je mogą uczniowie na zajęciach wielu przedmiotów i one same mogą wspomagać naukę wielu przedmiotów. „Podstawy...” określają ich 19 w siedmiu grupach: uczenie się, myślenie, poszukiwanie, doskonalenie się, komunikowanie się, współpraca i działanie.
- Kompetencje przedmiotowe — stanowią uszczegółowienie kompetencji kluczowych. Kompetencje te charakteryzują konkretnego ucznia jako np.: biologa, chemika...

Pełnej odpowiedzi na to pytanie udzieliło 14% respondentów. Wśród nich nieznacznie przeważali nauczyciele pracujący w mieście.

Ostatnie dwa pytania, jakie zadano badanej grupie nauczycieli klas początkowych dotyczyły komponentu behawioralnego postawy. Były to następujące pytania:

- Czy i w jakich formach doskonalenia zawodowego uczestniczyła Pani w mijającym roku kalendarzowym?
- Czy i jakie publikacje pedagogiczne, zawierające propozycje rozwiązań metodycznych dotyczących nauczania zintegrowanego w edukacji wczesnoszkolnej, przeczytała Pani w tym roku?

Na pytanie pierwsze twierdząco odpowiedziało tylko 35% nauczycieli. Głównymi, wymienianymi przez nich formami doskonalenia były: uczestnictwo w radach pedagogicznych, konferencjach metodycznych organizowanych przez ODN oraz kursach organizowanych przez różne instytucje. Jeszcze niższy wskaźnik procentowy uzyskano w przypadku pytania drugiego. Okazało się bowiem, że tylko 18% badanych nauczycieli przeczytało książkę związaną z wykonywanym zawodem. Maksymalna, wymieniana ilość przeczytanych pozycji wynosiła 3 co wydaje się bardzo niepokojące w zestawieniu z aktualną ofertą wydawniczą. Na uwagę zasługują tu m.in. opracowania takich autorów jak: M. Cackowska (1992); K. Duraj-Nowakowa, (1998); J. Galant (red.), (1994); G. Grabowska (red.), (1993/1994); M. Kowalik-Olubińska, W. Świętek (1998); H. Sowińska (red.), (1996). Wśród nielicznej grupy nauczycieli korzystających z różnych form doskonalenia oraz sięgających po przydatne w pracy pozycje literatury najwięcej było nauczycieli ze wsi.

Przedstawione wyżej dane empiryczne pozwalają stwierdzić, że:

- stosunek emocjonalny badanych nauczycieli klas początkowych do reformy oświaty jest pozytywny;
- deklarowana przez nauczycieli przychylność dla zmian w oświacie nie jest jednak równoznaczna z posiadaniem wiedzy na ich temat;
- postawy nauczycieli można określić jako bierne (oczekujące);
- postawy nauczycieli wobec reformy nie są zbyt mocno zróżnicowane.

Odpowiedzi na większość pytań zawartych w ankiecie nie były bowiem znacznie zdeterminowane ani przez typ miejscowości ani też staż pracy badanych nauczycieli.

Zaprezentowane tu rezultaty badań, ze względu na wielkość próby, nie upoważniają do formułowania daleko idących uogólnień i wniosków. Mogą one jedynie stanowić podstawę refleksji i rozważań nad potrzebą i warunkami zmian postaw nauczycieli klas początkowych wobec dokonujących się w oświacie przemian.

Przeprowadzone badania wskazują jednak na potrzebę dalszego pogłębiania wiedzy o funkcjonowaniu tej grupy zawodowej a szczególnie o jej szeroko rozumianych nastawieniach wobec nowej sytuacji edukacyjnej.

## Literatura

- Cackowska M. (red.), 1992: *Integralny system nauczania początkowego*. Kielce.
- Denek K., 1998: *Perspektywa reformy edukacyjnej*. W: Denek K., Bereźnicki F. (red.): *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń.
- Duraj-Nowakowa K., 1998: *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków.
- Dyło D., 1998: *Samorząd wobec szkoły*. Nowa Szkoła, 3
- Galant J. (red.), 1994: *Integracja międzyprzedmiotowa w klasach początkowych*. Przemysł.
- Grabowska G. (red.), 1993/1994: *Integralne nauczanie i wychowanie w I, II, III klasie szkoły podstawowej*. Słupsk.
- Kowalik-Olubińska M., Świętek W., 1998: *Uczymy inaczej. Nauczanie zintegrowane w klasach niższych*. Toruń.
- Kozłowski W., 1993: *Postawy i nastawienia*. W: Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa
- Marody M., 1976: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*. Warszawa.
- Mądrzycki M., 1977: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa.
- MEN, 1998a: *Reforma systemu edukacji. Projekt*. Warszawa.
- MEN, 1998b: *Sejmowy stenogram wystąpienia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 grudnia 1998b roku*
- MEN, 1998c: *Kształcenie, doszktałanie i doskonalenie nauczycieli w kontekście potrzeb reformy systemu edukacji narodowej*.
- Mika S., 1981: *Psychologia społeczna*. Warszawa.
- Nowak S. (red.), 1973: *Teorie postaw*. Warszawa.

Sowińska H. (red.), 1996: *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań.

## **Rozdział 2**

### **Wartości i cele kształcenia w zreformowanej szkole**



*Marek Bogdański*

## **Samodzielność ucznia jako cel w zreformowanej szkole**

W opublikowanych projektach dokumentów określających przyszły kształt zreformowanej polskiej edukacji (tzw. Pomarańczowa książeczka) jednymi z istotniejszych fragmentów były podstawy programowe wytyczające kształt teleologiczny i treściowy polskiej szkoły. Poszczególnym etapom trójczłonowej drogi edukacyjnej przyporządkowano hasła-klucze, brzmiące jak motto dla każdego z nich: szkole podstawowej — aktywność, gimnazjum — samodzielność, zaś liceum — dojrzałość.

Trudno oczekiwać naukowej ścisłości w dokumentach dotyczących ogólnej wizji programowej szkoły. W tym jednak przypadku stanowić one będą podstawę działania ogromnych rzesz nauczycieli przekuwających na język praktyki zawarte tam ogólne sformułowania — uzyskanie zatem takiej ścisłości jest stanem pożądanym. Istnieje zatem potrzeba podjęcia próby pogłębionej analizy tych dokumentów oraz nadania użytym tam terminom naukowej ścisłości. W niniejszym wystąpieniu chciałbym się zająć pojęciem samodzielności, które pojawia się w języku pedagogiki, jednak traktowane jest tam często nazbyt hasłowo, by można było mu przypisać bardziej zoperacjonalizowane znaczenie.

### **Analiza pojęcia samodzielności**

Słownikowo definicja pojęcia „samodzielność” nie budzi większych wątpliwości. W odniesieniu do człowieka, dotyczy ono tej jego cechy, która świadczy o działaniu bez udziału innych osób, bez pomocy z zewnątrz oraz bez ulegania wpływom innych osób ani sprawowanej przez nich władzy. (Doroszewski [red.], 1964)

Pojęcie to wiąże się zatem jednoznacznie z aktywnością człowieka, z podejmowanymi przez niego działaniami. Traktować je można jednak wyłącznie podmiotowo jako cecha osoby działającej nie zaś czynności składających się na owo działanie. O samodzielności będziemy zatem mówili w kontekście:

- a) charakteru osoby działającej,
- b) jej skuteczności oraz
- c) osobniczych kompetencji do potencjalnego działania.

Uzyskujemy w ten sposób jakby jej trzy postaci.

Pierwszy przypadek dotyczy osoby, która gotowa (chętna) jest podejmować samotnie zadanie bez oczekiwania na czyjkolwiek współdział w jego realizacji. Nie oznacza to, że zadanie będzie wykonywane dobrze, lecz że będzie w ogóle po-

dejmowane. Cecha ta wiązana jest często ze skłonnością do podejmowania działań ryzykownych oraz z niechęcią do dzielenia się z innymi owocami swego działania.

Drugi przypadek dotyczy osoby, która postawiona wobec zadania podejmuje poprawne działanie zmierzające w kierunku jego wykonania. Elementem różniącym ten przypadek od poprzedniego jest efekt działania — w tym przypadku pozytywny. Nasuwa się tu możliwość stopniowania samodzielności, gdyż rodzaj zadania może wywoływać różne zachowania od ściśle algorytmicznych (naśladowczych) po całkowicie twórcze na różnych jego etapach. Każdy z tych elementów działania może być podejmowany samodzielnie tj. wg własnego planu lub na podstawie przyjętego wzorca. Decyzja o rozpoczęciu działania może być podjęta w sposób od nikogo nie zależny lub na podstawie narzuconej lub zaakceptowanej przez siebie decyzji podjętej przez inną osobę. Z tego punktu widzenia samodzielność analizuje m. in. B. Hydzik (1977).

Samodzielność jednostki widzieć trzeba w kontekście działania zarówno wewnętrznego jak i zewnętrznego. Każde działanie celowe (a tylko o takim tu mówimy) składa się z kilku stałych elementów:

- a) określenia celu działania (wyartykułowania potrzeby, którą działanie ma pomóc zaspokoić)
- b) określenia podstawy orientacyjnej (konstrukcja-projekt, zasady wykonania-technologia, organizacja-porządek działania, dobór materiałów i warunków działania, zasady doboru niezbędnych informacji)
- c) realizacji celu (przygotowanie warunków, wykonywanie obiektów, dobór narzędzi i parametrów działania, montaż elementów lub zespołów, eksploatacja infrastruktury wykonawczej — reżim technologiczny, kontrola bieżąca i ocena wyników, współpraca i podział pracy, bezpieczeństwo wewnętrzne i zewnętrzne)
- d) eksploatacji obiektu dla osiągnięcia założonego celu oraz ewentualnego współudziału w korzyściach i dystrybucji uzyskanych wartości
- e) oceny końcowej efektów działania, szacowania szeroko pojętych korzyści (wartości).

W każdym z tych elementów samodzielność dotyczy może decyzji przyjęcia celów działania, planowania, o rozpoczęciu działania, samego jego wykonania i oceny jego efektów. Samodzielność przejawia się tu również w podejmowaniu decyzji o wyborze znanych sobie algorytmów włączanych w tok działania jak i tworzeniem nowych, odpowiednich do istniejących potrzeb. W obu tych przypadkach mamy do czynienia z rozwiązywaniem zadań problemowych.

Przypadek trzeci wiąże się z poziomem przygotowania osoby do działań i wynikającym stąd uzasadnionym przypuszczeniem, że osobie danej, z racji jej doświadczenia, można powierzyć określony rodzaj działań (zadań) bez obawy o poprawność jego wykonania. O osobie takiej mówi się jako o osobie kompetentnej.

Dokonany wyżej podział nie jest całkowicie rozłączny, a to z tej racji, że dana

osoba może prezentować wszystkie trzy postacie samodzielności, a każdą z nich — w różnym stopniu. Ponadto samodzielność jednej postaci nie koniecznie musi implikować samodzielność postaci odmiennej. We wszystkich trzech cechach ta odnosić się może do poszczególnych elementów działania. Samodzielność może dotyczyć wąskich (wybranych) zachowań lub całego ich spektrum. Często, jakby wbrew nazwie, samodzielność dotyczy gotowości współpracy z innymi osobami, głównie na zasadzie kierowania (jednoosobowego) grupą i to kierowania zarówno formalnego jak i charyzmatycznego. Pewną odmianę stanowić może również gotowość do współpracy z zespołem na zasadzie świadomości swoich kompetencji stawianych do dyspozycji zespołu lecz bez koncesji na jej ograniczanie przez ten zespół.

Ten nieco już złożony obraz komplikuje się dodatkowo, gdy rozpatrzymy okoliczności, w których samodzielność jednostki jest pożądana. Samodzielnie można bowiem działać z punktu widzenia interesów:

- samej jednostki
- innych jednostek
- zbiorowości, w której jednostka pozostaje i działa
- społeczności czyli zbiorowości ogólnej.

Rozstrzygnięcie tej kwestii, często o charakterze konfliktowym, wchodzi już w zakres etyki, a poziom samodzielności w tym zakresie wiąże się z przyjętym systemem etycznym. Można wreszcie rozpatrywać samodzielność jako całkowitą niezależność od innych osób — rzeczywistą lub postulowaną — na wszystkich wymienionych wyżej etapach działania.

## **Samodzielność jako element i efekt działań edukacyjnych**

Ocenę dotychczasowego funkcjonowania pojęcia samodzielności w dydaktyce utrudnia fakt stosowania w literaturze szeregu określeń bliskoznacznych, często o przesuniętym znaczeniowo zakresie, odwołujących się do komponentów pojęcia lub pojęć nadrzędnych. Spośród komponentów pojawiają się: aktywność, zaradność, twórczość, odpowiedzialność, krytyczność, niezależność (Denek, 1997), proces podejmowania decyzji i rozwiązywanie problemów (Nowacki, 1974), samodzielność w myśleniu (Okoń, 1992). Nierzadko jest również mowa o działaniach pochodnych, zawierających w sobie znaczny udział samodzielności: samokształcenie (Kupisiewicz, 1995 i inni), samodoskonalenie, samorozwój, samokształtowanie (*Bliskie ...*, 1987). W. Okoń uczynił samodzielność osiąą zasady dydaktycznej wyrażając w niej postulat ograniczonej zależności ucznia od nauczyciela (Okoń, 1992).

Na podstawie dokonanej analizy pojęcia można przyjąć bez większego ryzyka popełnienia błędu, że samodzielność może być ceną wartością osobniczą,

zwłaszcza w jej drugiej i trzeciej postaci. Wartość ta może mieć znaczenie zarówno dla danej jednostki jak i (z pewnymi istotnymi ograniczeniami) dla społeczności, w której ona funkcjonuje. Stąd wyprowadzić można wniosek, że szkoła przyjmując na siebie ciężar procesu socjalizacji jednostki powinna tworzyć warunki do wytwarzania tej wartości.

Tradycyjna szkoła, już w swym założeniu, realizuje proces dydaktyczny z ograniczeniem samodzielności ucznia. Cele ogólne szkoły wytyczane są na podstawie kryteriów określanych przez organizatora edukacji, dobór celów szczegółowych i treści, w znakomitej większości, odbywa się poza świadomą decyzją ucznia. Podobnie ma się rzecz z doбором osoby nauczyciela, momentem rozpoczęcia i zakończenia zajęć, czasem ich trwania, warunkami lokalowymi i wyposażeniem, stawianymi i egzekwowanymi wymaganiami. Również pojęcie obowiązku szkolnego traktowane być może jako naruszenie autonomii ucznia, a więc ograniczenie samodzielności ich decyzji i działania. Niewielkim skrawkiem pola pozostawionego rzeczywistej samodzielności ucznia w trakcie zdobywania nowych kompetencji jest świadomie organizowany proces rozwiązywania przez nich problemów dydaktycznych (samodzielność myślenia) — problemów, których wybór jednak również do ucznia nie należy. Polem realizacji zachowań samodzielnych jakich oczekuje się od uczniów i egzekwuje, często w bardzo rygorystyczny sposób jest system wykazywania się poziomem opanowanych celów nauczania (na których wybór również nie mieli większego wpływu). Jednak i tu ostateczna ocena efektów działania pozostaje w rękach nauczyciela. Towarzysząca procesowi kontroli ocena szkolna wydaje się również czynnikiem niweczącym samodzielność, gdyż prowokuje ucznia do odtwarzania wiedzy wg narzuczonego wzorca, do postaw konformistycznych (głównie w stosunku do nauczyciela), a stosowane narzędzia oceny (np. testy wiedzy) w dużym stopniu odnoszą się do wiedzy statycznej i do rozwiązań już wypracowanych, a w znacznie mniejszym do umiejętności tworzenia nowej wiedzy dla rozwiązywania określonych problemów praktycznych i teoretycznych. Często obserwowane przejawy samodzielnego radzenia sobie przez uczniów z całą rzeczywistością szkolną, często z wykorzystaniem sposobów przez nauczycieli nie aprobowanych, są oficjalnie zwalczane i *de facto* stanowią ukryty program szkolny (Meighan, 1993).

Na tle powyższych konstatacji rodzi się szereg pytań, na które odpowiedź — jeżeli w ogóle uda się jej udzielić — może odmistyfikować to pojęcie, funkcjonujące często w pedagogice na prawach na tyle ogólnych, że nie dające się zoperacjonalizować. czy i w jakim zakresie samodzielność jednostki jest ważna ze względu na nią samą? czy i w jakim zakresie samodzielność jednostki jest ważna ze względu na społeczność, w której funkcjonuje oraz ze względu na zbiorowość ogólną? czy poszczególne zakresy samodzielności człowieka nie pozostają ze sobą we wzajemnej sprzeczności, a jeżeli tak jest, to czy istnieje możliwość rozwiązania tego konfliktu? — czy szkoła jako instytucja oddziałująca na zbioro-

wości i podporządkowana wielu rygorom teleologicznym, prawnym i organizacyjnym może zapewnić warunki do rozwoju samodzielności jednostki i czy powinna to uczynić?

## Próba empirii

W pełni uzasadnionym polem uczniowskiej samodzielności, zwłaszcza w dobie tzw. „bomby megabitowej”, wydaje się być swobodne korzystanie z różnorodnych źródeł informacji, począwszy od podręczników, kompendiów, encyklopedii, a kończąc na komputerach wprzęgniętych w sieć Internetu. Opanowanie faktów na poziomie pozwalającym na ich pełną i dosłowną reprodukcję ustępuje umiejętności sprawnego operowania nimi po to, by uzyskać nową jakość w postaci nowej ich syntezy, interpretacji, konstrukcji lub idei. Znaczenie tej kompetencji bez wątpienia stawać się będzie coraz większe zarówno w trakcie edukacji szkolnej jak i, a może — zwłaszcza, poza nią. W celu oszacowania tego zakresu samodzielności ucznia podjęto próbę obserwacji kilku fragmentów procesu dydaktycznego. Przedmiotem przeprowadzonych badań uczyniono sprawne posługiwanie się źródłami informacji przydatnych do rozwiązywania wybranych problemów dydaktycznych.

Pierwszym z nich było wykonywanie rysunku technicznego na lekcji techniki w klasie VII szkoły podstawowej. Rysunek techniczny jest graficznym odwzorowaniem obiektu materialnego w postaci zapisu graficznego wyrażonego przy zastosowaniu ściśle znormalizowanych oznaczeń. Zadaniem wykonującego rysunek jest dobór właściwych znaków w celu najbardziej jednoznacznego odzwierciedlenia poszczególnych elementów rysowanego obiektu (proces decyzyjny) oraz wykonaniu tego odwzorowania przy zachowaniu odpowiednich parametrów zastosowanych oznaczeń (elementy procesu decyzyjnego i realizacyjnego). Zakończenie pracy przez ucznia traktować należy jako efekt decyzji, że rysunek został wykonany całkowicie i poprawnie (kontrola i decyzja).

Przebadano łącznie 4 zespoły uczniowskie (łącznie 58 osób), które wykonywały rysunek zacisku śrubowego. Uczniowie wykonywali wcześniej rysunki zawierające elementy wchodzące w skład aktualnego zadania; w trakcie jego realizacji mogli swobodnie korzystać z elementów norm rysunkowych oraz wzorami odpowiednich rozwiązań rysunkowych. Analiza poprawności wykonania zadań wykazała, że w pełni poprawnych było 5 rysunków, pozostałe zawierały mniejsze lub większe mankamenty, 9 z nich nie zostało w ogóle ukończonych. W trakcie wykonywania zadania nauczyciel interweniował 76 razy (bez interwencji pracowało jedynie 2 uczniów), przy czym większość tych interwencji zawierała sugestię skorzystania z posiadanych materiałów. Łącznie odnotowano 25 takich odwołań, przy czym 23 z nich były bezpośrednim skutkiem sugestii nauczyciela. Zdecydowana większość błędów wskazanych uczniom w zadaniach przez nauczyciela

nie została przez uczniów do końca skorygowana. Druga część badań dotyczyła nauczania matematyki w pierwszych klasach liceum ogólnokształcącego. Obserwacji zostali poddani uczniowie dwóch klas równoległych (łącznie 73 osoby). W obu klasach realizowano identyczne zagadnienia programowe: rozwiązywanie układów równań liniowych oraz stosowanie funkcji trygonometrycznych. Klasy były równoważne pod względem opanowania materiału wejściowego. Po realizacji każdego z wymienionych zagadnień przeprowadzana była praca kontrolna, w czasie której uczniowie jednej z klas mogli korzystać z podręczników, drugiej zaś nie. W sprawdzianie drugim prawo do korzystania z podręczników przeszło na klasę, która go nie miała w sprawdzianie pierwszym. Średnie uzyskanych punktów zostały przedstawione w tabeli 1.

Tab. 1. Wyniki badania empirycznego

Klasa	Badanie wstępne	Materiał A	Materiał B
A	4,19 (0,70)	11,35 (0,71)	5,15* (0,34)
B	4,43 (0,74)	13,47* (0,84)	7,26 (0,48)

Legenda:

Gwiazdką oznaczono wyniki klasy, która mogła korzystać z pomocy podręczników.

W nawiasach przedstawiono stosunek średniej do możliwego wyniku maksymalnego.

Źródło: badania własne

Różnice wyników sprawdzianu wstępnego są nieistotne statystycznie, zaś różnice wyników sprawdzianów A i B są istotne statystycznie na poziomie ufności 0,05.

Uzyskane wyniki w klasie A mogłyby świadczyć, że uczniowie badanych klas potrafią korzystać z podręczników, jednak sprawdzian B wykazał, że układ wyników nie zmienił się mimo uzyskania przez uczniów „gorszej” klasy możliwości wykorzystywania materiałów pomocniczych. Ponadto, włączone do sprawdzianu B zadanie problemowe zostało rozwiązane przez obie grupy na tym samym, niskim poziomie (średnie: 0,09 i 0,29 na 3 punkty możliwe do zdobycia), a więc uzyskane różnice były głównie wynikiem rozwiązywania zadań pozostałych, polegających na wykorzystywaniu poznanych działań algorytmicznych.

Prowadzona w czasie sprawdzianu B obserwacja uczniów wykazała, że częściej z podręczników korzystali ci uczniowie, których wynik końcowy uplasował się poniżej średniej. Świadczyć to może o niskiej efektywności wykorzystywania tego źródła informacji w czasie trwania sprawdzianu.

Przeprowadzone badania mają charakter wycinkowy i nie uprawniają do zbyt uogólnionych wniosków, pozwalają jednak przypuszczać, że samodzielność uczniów w wykorzystywaniu dostępnych sobie źródeł informacji daleka jest od satysfakcjonującej. To z kolei skłania do głębszego zainteresowania się tą problematyką w kontekście wdrażania nowej, zreformowanej szkoły.

## Literatura

- Bliskie..., 1987: *Bliskie i dalekie cele wychowania*. Warszawa.
- Denek K., 1997: *Cele kształcenia w szkole zawodowej oraz ich konstruowanie i projektowanie*. W: Kwiatkowski S.M. (red.), *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*. Warszawa.
- Hydzik B., 1977: *Rozwijanie samodzielności studentów w procesie dydaktycznym*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., 1995: *Podstawy do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Nowacki T., 1974: *Słowo wstępne*. W: Radwiłowicz R. (red.), *Treści nauczania a rozwijanie samodzielności*. Warszawa.
- Okoń W., 1992: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Okoń W., 1997: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Doroszewski W. (red.), 1964: *Słownik Języka Polskiego*. Warszawa.

*Elżbieta Gawęł-Luty, Marianna Szpiter*

## **Nauczyciel a edukacja aksjologiczna w zreformowanej szkole**

W ostatnich latach dają się zauważyć obiegowe opinie o gwałtownych zmianach w uznawanych wartościach i postawach polskiego społeczeństwa w okresie przemian społeczno-polityczno-gospodarczych. Mówi się wręcz o kryzysie wartości tegoż społeczeństwa, a co za tym idzie, o złym toku spraw związanych z edukacją młodego pokolenia (Tyszka, 1991; Adamski, 1995). Przez długie lata kształcenia nastawione było przede wszystkim na przekaz wiadomości i umiejętności. Był to raczej jednostronny i jednokierunkowy system oddziaływań edukacyjnych. Obecnie coraz częściej podkreśla się, że edukacja winna stanowić zintegrowany i wieloaspektowy proces kreowania jednostki, proces obejmujący postawy, przekonania, umiejętności i wiedzę, możliwości oraz kompetencje intelektualne i uczuciowe, jak również wyobraźnię i aktywność twórczą. Zasadniczym kierunkiem zmiany powinna być humanizacja szkoły, co oznacza, że jako instytucja edukacyjna szkoła będzie sprzyjać rozwijaniu osobowości uczniów, wyzalać ich możliwości i przyspieszać rozwój.

Personalizacja i humanizacja stosunków interpersonalnych w szkole jest konieczna, aby w obliczu różnych zagrożeń i trudności wychowankowie (a także ich nauczyciele) nie stawali się coraz bardziej egoistyczni, wrodzy i znieczuleni na potrzeby innych. Konieczne jest zatem rozwijanie w procesie edukacji wrażliwości aksjologicznej. Zreformowana szkoła (na każdym etapie kształcenia) musi więcej uwagi poświęcać kształtowaniu obowiązkowości, odpowiedzialności, solidności w nauce, pracy społecznej, wdrażaniu do porządku, poszanowania mienia własnego i społecznego, uczenia planowania pracy, wzajemnej pomocy itp. W szkole musi być miejsce dla edukacji opartej na humanistycznej aksjologii, w której wartości personalne, społeczne, będą górowały nad wartościami konsumpcyjnymi i nad antywartościami.

### **Wartości w życiu współczesnego człowieka a edukacja**

Problematyka aksjologiczna przewija się przez całą europejską myśl filozoficzną od czasów Sokratesa po współczesność, chociaż termin aksjologia (gr. *aksja* — wartość) upowszechnił się dopiero w XX wieku. Na ogół uważa się, że wartości są czymś pierwotnym, niedefiniowalnym i odnoszą się do tego:

1. co cenne,
2. co zgodne z naturą,



3. czego chcemy, przedmiot (aktualnego lub potencjalnego) dążenia, pożądania, cel,
4. czego pożądamy,
5. co zaspokaja (czyjeś) potrzeby, zainteresowania,
6. co dostarcza zadowolenia, przyjemności,
7. co (jakie) powinno być,
8. co lepiej, żeby było niż nie było,
9. co obowiązuje, apeluje (do odbiorcy),
10. co domaga się istnienia (realizacji) (Stępień, 1989, s. 95).

Akceptowane przez człowieka wartości wyznaczają kierunek jego postępowania, choć nie wyznaczają formalnych aspektów zachowania. Nie zawsze bowiem obserwowalne zachowanie odzwierciedla zbudowaną i akceptowaną przez człowieka hierarchię wartości. Stąd też ważna dla rozważań teoretycznych staje się relacja między wartościami a ludzkim działaniem. Świadomy rozwój człowieka prowadzi do wzrostu znaczenia wartości w stosunku do jego potrzeb, przyznaje tym pierwszym status samodzielności, zaś droga wyboru jest drogą ludzkiej wolności (Gawęł-Luty, 1996, s. 35). Można wyróżnić co najmniej cztery sfery życia i kształtowania się człowieka, w których występuje wiele wartości przenikających się i oddziaływujących na siebie (Banach, 1991, s. 105):

1. wartości w sferze społecznej, np. rodzina, życie (prawo do życia), miłość, przyjaźń, praca, wiedza, nauka, prawda, naród, państwo, demokracja, wolność wyznania, religia, godność i podmiotowość ludzka, dobro społeczne i jednostki, patriotyzm, sprawiedliwość, kultura osobista i polityczna;
2. wartości w sferze kultury, np. zaspokajanie potrzeb duchowych (egzystencjalnych), moralne znaczenie różnych dziedzin kultury, piękno życia codziennego, wzory osobowe, poczucie jedności świata, kraju i regionu, wrażliwość estetyczna;
3. wartości w sferze przyrodniczej, np. piękno przyrody, znajomość praw przyrody, ochrona i kształtowanie środowiska, równowaga ekologiczna, zasoby materialne, zdrowie ludzkie;
4. wartości w sferze ekonomiczno — gospodarczej, np. praca, technika, twórczość, gospodarność, efektywność, dyscyplina pracy, autonomia, samorealizacja.

To właśnie w tych sferach życia występują znaczące przewartościowania, wymagające dyskusji.

Żyjemy w epoce, która charakteryzuje się głębokimi przemianami w sferze społeczno — kulturowej i ekonomicznej. Coraz bardziej zdajemy sobie sprawę z faktu, że ich tempo jest bardzo szybkie. W granicach istnienia jednego pokolenia dokonują się istotne zmiany w warunkach życia, strukturze społecznej, polityce, teoriach naukowych, obyczajach, szeroko rozumianej kulturze materialnej i duchowej współczesnego społeczeństwa. Sytuacja ta stwarza wiele problemów

teoretycznych i praktycznych. Zaostrza przeciwieństwa międzypokoleniowe oraz w szczególności sposób zmieniać życie jednostek, stawiając im coraz wyższe wymagania w zakresie formowania postaw wobec świata, podnoszenia sprawności intelektualnej, stałego poszerzania wiedzy i doskonalenia umiejętności praktycznych. Postępujący proces integracji świata wymusza reformy w systemach edukacyjnych wielu państw, ukierunkowane przede wszystkim na poszukiwanie możliwości uzdrowienia systemu szkolnictwa przez zapewnienie jego skuteczności na miarę potrzeb i oczekiwań współczesnego człowieka.

Zadaniem „nowej edukacji” ma być nie tylko przygotowanie ludzi do określonej działalności, lecz przede wszystkim do „bycia”, czyli zdobywania umiejętności stwarzania sobie i innym możliwości oraz ich pełnego doświadczania (Folkierska, 1990; Marcuse, 1991; Rutkowiak, 1992; Witkowski, 1988; Szkudlarek, Śliwerski, 1991). W tym kontekście mówi się często o wychowaniu prowadzącym do urzeczywistnienia nowej wizji świata, wolnego od zagrożeń, przemocy, analfabetyzmu, głodu, wojen i terroru. Przede wszystkim zaś świata krytycznego w stosunku do powierzchniowej kultury masowej i konsumpcyjnego stylu życia (Faure, 1975; Botkin, 1982; Suchodolski, 1990). To wychowanie neguje autorytarne, represyjne urabianie człowieka oparte na przedmiotowym traktowaniu wychowanka, narzucające człowiekowi „jedynie słuszny” system wartości i zmuszający do jego bezwzględnego przestrzegania. Wydaje się, że proces transformacji oświatowych hamują bardzo istotne bariery i blokady związane z zagadnieniem tzw. niekompetencji cywilizacyjnej, natomiast samą edukację aksjologiczną młodego pokolenia utrudnia brak odpowiednich aksjologicznych nauczycieli. Obie te kwestie będą stanowić przedmiot dalszych rozważań. Samo pojęcie „niekompetencja cywilizacyjna” jest negacją pojęcia przeciwstawnego, a więc „kompetencja cywilizacyjnej”. Paweł Sztompka przez kompetencję cywilizacyjną rozumie głęboko zakorzenione (zinternalizowane) nawyki, umiejętności, odruchy itp., niezbędne dla pełnego korzystania z instytucji, form organizacyjnych, sposobów życia, a także urządzeń technicznych, jakie wytworzyły się w ramach nowoczesnej cywilizacji przemysłowej, głównie w Europie Zachodniej, Ameryce Północnej i w Australii. Innym słowem — jest to zdolność — niemal automatycznego — korzystania z trzech osiowych struktur nowoczesnych społeczeństw zachodnich: rynku kapitalistycznego, demokratycznego systemu politycznego oraz otwartego obiegu intelektualnego i artystycznego (Sztompka, 1994, s. 14). Kompetencja taka, zdaniem P. Sztompki, zawiera m.in.:

- kulturę rynkową (przedsiębiorczość, dyscyplinę, odpowiedzialność, etos pracy);
- kulturę prawną (uznanie rządów prawa i równości wobec prawa, legalizmu);
- kulturę demokratyczną (aktywność i mobilność jednostki, aktywizm obywatelski, szacunek dla decyzji większości, troskę o sprawy publiczne);

- kulturę dyskursu (tolerancję, akceptację występującego w różnych postaciach pluralizmu);
- kulturę organizacyjną (racjonalne i umiejętne wykorzystywanie urządzeń technicznych);
- kulturę ekologiczną (harmonijne współzycie z otaczającym jednostkę środowiskiem przyrodniczym);
- kulturę życia codziennego w obrębie interakcji międzyosobniczych (szacunek dla innych osób, umiejętność współzycia, gotowość udzielenia pomocy, dbałość o estetykę otoczenia, schludność) — (Sztompka, 1994, s. 18).

Wymienionym normom reprezentatywnym dla cywilizacji zachodniej, przeciwstawia ten sam autor syndrom „cywilizacyjnej niekompetencji” występującej również w Polsce. Najczęściej występujące symptomy uwidaczniają się m.in.:

- w kulturze ekonomicznej (zanik etosu pracy, identyfikacji z przedsiębiorstwem, firmą, zanik samodyscypliny oraz dbałości o jakość);
- w kulturze prawnej (lekceważący stosunek do prawa, gotowość omijania przepisów);
- w kulturze politycznej (pasywność, bierność, lekceważenia dobra publicznego, brak zainteresowania sprawami społecznymi, publicznymi);
- w kulturze dyskursu (dogmatyzm, nietolerancja, podatność na plotkę, duża łatwość akceptowania i przyswajania stereotypów);
- w kulturze organizacyjnej (niska aktywność działania, działania pozorowane, kamuflaż);
- w kulturze technologicznej (brak dbałości, brak precyzji, swoisty analfabetyzm techniczny);
- w kulturze ekologicznej (rabunkowy i eksploatorski stosunek do środowiska przyrodniczego);
- w kulturze życia codziennego (egoizm, egocentryzm, wrogość, obojętność, „niechlujstwo”, brud i bałagan) — (Sztompka, 1994, s. 15–16).

Wydaje się, że powyższe formy zachowań stanowią nie tylko istotne bariery i blokady w rozwoju transformacji oświatowych w Polsce, lecz również są wynikiem niedoceniań wartości w edukacji.

Obecnie tradycyjne systemy wartości uległy istotnemu rozchwianiu — jedne zostały zakwestionowane, inne poddano wszechstronnej krytyce. Zdarza się, że odwoływanie się do wartości wyższych, do dobra wspólnego, na przykład do patriotyzmu, często niestety, nie jest traktowane serio. Badacze zjawisk moralnych, np. A. Banaszkiewicz (1990), E. Janczur (1995), J. Mariański (1991) odnotowują, że w społeczeństwie nie znajdują już poważania „stare” wartości, do realizacji których dążyły wielkie grupy społeczne. Obserwowane przemiany w sferze aksjologicznej, polegające głównie na „przewartościowaniu” wielu wartości, nie ominęły tylko współczesnej rodziny, która jest przecież podstawowym środowiskiem

wychowawczym, lecz również środowiska pedagogów — ludzi, którzy powinni być profesjonalistami również w zakresie edukacji aksjologicznej.

## **W kierunku edukacji aksjologicznej**

Poznanie wartości, procesów ich przemian w zmiennym świecie teorii i praktyki społecznej, stanowi ważne zadanie edukacji aksjologicznej. Mianem tym K. Olbrycht określa edukację do świadomego wybierania wartości i określania ich hierarchii jako podstaw konstruowania własnej filozofii życiowej. Zdaniem autorki, edukacja aksjologiczna może oznaczać edukację:

- „służącą wprowadzaniu w problematykę aksjologiczną, pogłębianiu kompetencji w tej dziedzinie wiedzy (...);
- zmierzającą do kształtowania postaw wobec wartości przez: kształcenie potrzeb i umiejętności ich odkrywania, poznawania, określania, aktywnego ustosunkowania się do nich — ich uznawania, odczuwania, wybierania, realizowania, tworzenia hierarchizowania, formułowania sądów o wartościach i sądów wartościujących (...);
- prowadzoną na podstawie konkretnego doboru wartości, zorientowaną na określone wartości, a w konsekwencji — postawy (...);
- ukierunkowaną na realizację programów odzwierciedlających określoną hierarchię wartości, edukację we wszystkich szczegółach konsekwentną wobec przyjętej hierarchii wartości, jednoznacznie aksjologicznie zdeklarowaną” (Olbrycht, 1994, s. 72).

Zakresy te wzajemnie się przenikają i warunkują. Jednak istotą edukacji aksjologicznej jest przede wszystkim kształcenie się ciągłego, świadomego wybierania i odpowiedzialnego podejmowania konsekwencji własnych wyborów (Olbrycht, 1994, s. 7–8).

Według D. Zalewskiej (1994, s. 92), edukacja aksjologiczna oznacza proces nabywania wrażliwości na oceny i umiejętności oceniania na podstawie doświadczenia. W procesie tak rozumianej edukacji aksjologicznej nie chodzi o to, by wartości „mieć”, ale by były one regulatorami funkcjonowania człowieka. Dlatego uczenie się wartości można określić jako proces nabywania pewnej wrażliwości. M. Gołaszewska (1994, s. 26) podkreśla, iż w sensie aksjologicznym wrażliwość odnosi się do rodzaju wartości, wyróżnia więc wrażliwość estetyczną, moralną, ciekawość poznawczą.

Słuszna wydaje się teza, że wrażliwość aksjologiczna jest wrodzona: aby jednak osiągnęła optymalny zakres i poziom, konieczne jest rozwijanie jej, w czym zasadniczą rolę odgrywają określone procesy wychowawcze.

Edukowanie do wartości wymaga dojrzałych, świadomych swojego działania, wiarygodnych dla otoczenia pedagogów, którzy powinni wskazywać wychowancom, już w okresie dzieciństwa, podstawowe normy, wyjaśniać je i uczyć ich

przestrzegania. Jednocześnie powinni stwarzać odpowiadające wiekowi dziecka sytuacje wyboru, kształcić wolę warunkującą realizację własnych wyborów, motywować do poszukiwania prawdy. Przez własny przykład i umiejętnie podsuwane wzory osobowe mogą uczyć odważnej i mądrej wierności wybranym wartościom. Ich wrażliwość na ludzi, tolerancja wobec różnych orientacji na wartości, przy uczciwości wobec własnych wyborów, umożliwić mogą efektywną edukację aksjologiczną przygotowującą do samodzielnych wyborów w świecie wartości. Ryduje się więc silna potrzeba doskonalenia w tym zakresie nauczycieli pracujących oraz kształcenia studentów przygotowujących się do podjęcia tego zawodu.

W procesie kształcenia nauczycieli należy zatem akcentować te właściwości, które stanowią o szeroko pojętych kompetencjach zawodowych. Wymienić tu można np. wrażliwość na sprawy ludzi, empatię, skłonność do dialogowego, demokratycznego układania stosunków z innymi ludźmi, ale również samokrytycyzm, dążenie do samorozwoju, otwartość na wiedzę i na ludzi, odpowiedzialność za własne poczynania i poczucie współodpowiedzialności za rozwój dzieci i młodzieży. Wymaga to przejścia od kształcenia i wychowania adaptacyjnego, rekonstrukcyjnego do twórczego, kreatywnego, dającego możliwość wyboru wartości, celów i sposobów życia, godnych człowieka i najlepszych idei humanizmu (Banach, 1991).

Szeroki wachlarz zadań edukacji aksjologicznej, której celem jest rozwój osobowy pedagoga przedstawia K. Olbrycht (1994, s. 149). W szczególności chodzi o:

1. Takie kształcenie pedagogów, które akcentuje ich silną, wyrazistą osobowość umotywowaną do budowania w sobie osoby (co wyklucza traktowanie tego zawodu w sposób rzemieślniczy).
2. Tworzenie systemu oświatowego o rozbudowanej ofercie edukacyjno — wychowawczej, zapewniającej możliwość wyboru programu, metod i organizacji.
3. Przeciwdziałanie wszelkiej społecznej dyskryminacji i formom przemocy pedagogicznej; szerokie promowanie orientacji personalistycznej.
4. Rozwijanie świadomości wartości i konsekwencji różnego ich hierarchizowania (na konkretnych przykładach osobowych, historycznych i kulturowych), budzenie potrzeby wartościowania i uzasadniania własnych sądów, ćwiczenie wyrażania postaw, zachowań asertywnych.
5. Stymulowanie sytuacji dialogowych zakładających relację między osobami.
6. Rozwijanie poczucia odpowiedzialności, w tym — samoświadomości, wyobraźni w sferze konsekwencji różnych decyzji, poczucie autentycznego sprawstwa, potrzeby adekwatnego odpowiadania na wartości.

Zatem, aby pedagog mógł skutecznie edukować do wartości, powinien posiadać wiedzę aksjologiczną, umieć i chcieć rozróżniać się określonym systemem przekonań, wyznaczających kierunek aktywności wychowawczej. Obok czynnik intelektualnego ważną rolę odgrywa także stosunek uczuciowy do realizowanych zadań, utrwalone motywacje do działania na rzecz realizacji wartości, a także poczucie własnej wartości, samozadowolenie, samoakceptacja własnych pomysłów i działań.

W edukacji nauczycielskiej niezbędne i coraz ważniejsze stają się stwarzanie warunków do sensownego i samodzielnego zaistnienia przyszłych nauczycieli w życiu publicznym, do refleksji nad filozofią życia i postawami wobec wielu wartości i nowych zjawisk społecznych. Zarówno wiedza o wartościach i założeniach aksjologicznych edukacji, jak i doskonalenie praktyki pedagogicznej, jej zmiana, powinny w efekcie sprzyjać kształtowaniu nauczyciela — podmiotu życia społecznego.

Warto podkreślić, że wszelkie wychowanie, a wychowanie do wartości szczególnie, nie da się z góry zaprogramować, np. na wzór działań produkcyjnych (Łobocki, 1995). Jest ono i zawsze pozostanie procesem złożonym, wymykającym się podporządkowaniu jakiemuś jednemu paradygmatowi oddziaływań. Skuteczność działań w tym zakresie zależy nie tylko od dobrze przygotowanych do edukacji aksjologicznej nauczycieli, lecz także od środowiska społecznego, w jakim wychowanek żyje. Czasem jednak wychowanie instytucjonalne może być rodzajem rekompensaty, ograniczającej szkodliwy wpływ (rodziny, mass-mediów, grup nieformalnych). Nauczyciel nie może pozostawać obojętny na jakiegokolwiek przejaw demoralizacji, w tym szczególnie poważania fundamentalnych wartości. Ma on nie tylko prawo, ale i obowiązek żywego reagowania na sytuacje powodujące obniżanie kondycji moralnej dzieci i młodzieży. Nie wolno też zapominać, że w edukacji aksjologicznej wielkością stałą są wartości podstawowe, których się nie podważa, lecz broni. W przeciwnym razie uczniom groziłby skrajny relatywizm moralny, a to z kolei mogłoby się przyczynić do wzrostu ich podatności na destruktywne wpływy otoczenia i stać się źródłem narastania ich wewnętrznego zagubienia. Z powyższych względów edukacja aksjologiczna może okazać się dla naszych uczniów nie tylko podporą w normalnym funkcjonowaniu w życiu, lecz zarazem nadzieją na lepszą ich przyszłość.

## **Czynniki warunkujące skuteczność edukacji aksjologicznej**

W oddziaływaniu wychowawczym nie chodzi bynajmniej o bierne ustosunkowanie się do pewnych wartości, co może przejawiać się np. poprzez demonstrowanie społecznie oczekiwanych postaw i zachowań. Wychowanie do wartości mogłoby być wielką strategią przybliżania, afirmacji i przekazu pożądanych wartości, a wreszcie procesem ich akceptacji i asymilowania przez wychowanek. Wysiłki

podejmowane w tym zakresie mogą zmierzać do tego, aby określone wartości, które zrazu są normą etyczną i celem działań wychowawczych, stały się treścią czyjegoś życia, postaw i uzasadnieniem czynów (Homplewicz, 1996).

Proces przekazu wartości powinien rozpocząć się od określenia i zrozumienia treści oraz znaczenia danej wartości. Zagadnienie to nie ma jednak wyłącznie intelektualnej natury, bowiem niezmiernie ważne jest także pobudzenie emocjonalne, które zdolne będzie wywołać odpowiednie uczucia i ukształtować wolę wychowanka. Dlatego też w pedagogicznym przekazie wartości niezbędne jest przygotowanie jednostki na ich świadome i swobodne przyjęcie. Zabieg taki najczęściej wiąże się z wyczekiwaniem na stosowny moment czy sytuację, kiedy to u wychowanka może pojawić się gotowość do otwarcia się na nową wartość, na zmianę. Okazuje się zatem, że samo racjonalne, nawet najlepiej uargumentowane i logicznie wyłożone poznanie, acz niezbędne, niestety nie zapewnia jednak skuteczności przekazu wartości. Uświadomieniu treści i znaczenia określonych wartości winna towarzyszyć ich akceptacja, która z kolei polega na przeżyciu subiektywnym. Jednostka musi sama, w sposób dobrowolny — uznać wychowawczo pożądaną wartość, przyjąć je i przeżyć tak, aby stały się elementem wzbogacającym jej osobowość.

Wychowawczy przekaz wartości musi przebiegać w odpowiednich warunkach (Molesztak, Tchorzewski, Wołoszyn, 1994). W procesie komunikacji interpersonalnej z wychowankiem obok adekwatności słów do sytuacji (wartości wychowawcze, szczególnie etyczne, ujawniają swoją właściwą treść w odpowiednich zdarzeniach, faktach, czynach), decydujące znaczenie ma także wierność wypowiedzianym poglądom i głoszonym wartościom. Postawa i czyny wychowawcy ujawniane w różnych okolicznościach są wyznaniem i afirmacją określonych wartości. Jedność postawy, zachowań i czynów wychowawcy z tym, co głosi w swym pedagogicznym przesłaniu, jest zasadniczym warunkiem efektywności przekazu wartości. Nie można bowiem co innego mówić i co innego czynić, czego innego żądać od innych niż od siebie. Stanowi to fundamentalną zasadę etyki oddziaływań wychowawczych, które z reguły przebiegają w bezpośrednim kontakcie interpersonalnym wychowawcy z wychowankiem.

W międzypokoleniowym przekazie wartości podstawowe znaczenie mają metody oparte na wzajemnej życzliwości. Otwartość i serdeczność kontaktu wychowawczego nadają zarówno samemu przekazowi, jak i momentowi przyjęcia wartości szczególny osobowościowy charakter. W tej sytuacji wychowawca musi dawać przykład i stawać się wzorem do naśladowania przez wychowanka. Nie budzi żadnej wątpliwości fakt, że w procesie oddziaływania wychowawczego liczą się nie tylko treści i sposób przekazu określonych wartości, ale także to, kto występuje w roli wychowawcy i jaki jest jego stosunek do wychowanka. Najkorzystniejszą płaszczyzną przekazu wartości pozostaje więc wychowawczo pojęte partnerstwo, które jest nie tylko przejawem opanowanego kunsztu pedagogicznego,

ale także manifestacją postawy życiowej. W takich partnerskich relacjach mają pełną szansę zawiązać się między wychowawcą a wychowankiem bardzo bliskie kontakty osobowe sprzyjające wspólnemu, pogłębionemu przeżywaniu oraz zaakceptowaniu i przyjęciu owych wartości przez wychowanka. Pedagog musi być przy tym świadomy, że istotnym warunkiem uzyskiwania pozytywnych efektów wychowawczych jest poszanowanie świata wartości, uczuć i woli drugiej osoby, a w konsekwencji uznanie jej praw do wolności i decydowania o swym osobowościowym rozwoju. Takie podejście z jednej strony wyklucza agresję, przyzus, lansowanie określonej „obowiązującej ideologii”, z drugiej zaś zakłada możliwość współistnienia wielu poglądów i powszechną tolerancję (Marcinkowski, 1997).

Przyjęcie zasady swobodnego przekazu wartości stwarza co prawda przesłanki dla swoistej rywalizacji różnych systemów wartości, stylów życia i postaw, ale daje jednocześnie wychowawcom ogromne możliwości demonstrowania pozytywnych, autentycznych i przekonujących dowodów osobistej przynależności do świata określonych wartości. Zadaniem pedagogów jest zatem analizowanie i równoważenie wpływów negatywnych poprzez proponowanie wychowankom właściwych wyborów i kształtowanie odpowiednich warunków ich moralnego rozwoju. Konieczne jest przy tym umiejętne i dojrzałe osobiste zaangażowanie wychowawcy, które musi zostać podbudowane autorefleksją nad własną rolą w procesie wychowania, nad własnymi postawami i skutecznością oddziaływania pedagogicznego (Marcinkowski, 1997, s. 123).

Świadomości przedstawionych zasad i warunków przekazu wartości w procesie wychowania towarzyszyć musi poczucie odpowiedzialności pedagogicznej za drugą osobę, za wychowanka.

W zakończeniu warto podkreślić, że wprowadzenie ucznia w świat wartości przez szkołę — to nie określony przedmiot, program i metodyka jego realizacji. To raczej klimat i stosunki międzyludzkie. Młodego człowieka pociągają wszak przykłady, rzeczywistość, która nie będzie zadawała kłamu słowom.

Tylko szkoła bez uprzedzeń i natrętnego wartościowania może wprowadzać młodego człowieka w system wartości, który jest uniwersalny, uporządkowany, aprobowany przez kulturę, tradycję i społeczeństwo. Trzeba zatem:

- uświadamiać pojęcie i sens odpowiedzialności ( a wcześniej jeszcze wrażliwości społecznej),
- uczyć samorealizacji wewnętrznej i samorealizacji przez działanie dla ludzi,
- kształtować postawę otwartości i tolerancji,
- uczyć rozwiązywania problemów, radzenia sobie z konfliktami, którymi przepełnione jest życie wewnętrzne dorastającego człowieka, a jeszcze bardziej życie zbiorowe, społeczne, obywatelskie, zawodowe (Pilch, 1999).

Tak przygotowany intelektualnie człowiek łatwiej wybierze odpowiedni system wartości, których rejestry i klasyfikację zawierają podręczniki etyki, katechi-



zmu i nasza kultura.

## Literatura

- Adamski F. (red.), 1995: *Wartości — społeczeństwo — wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*. Kraków.
- Banach Cz., 1991: *Wartości w zmiennym świecie a edukacja*. W: Kwiatkowska H. (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. Warszawa.
- Banaszkiewicz A., 1990: *Orientacje moralne w przekazie międzypokoleniowym*. Warszawa.
- Botkin W. J., 1982: *Uczyć się — bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką?* Raport Klubu Rzymskiego. Warszawa.
- Denek K., 1994: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań — Toruń.
- Faure E., 1975: *Uczyć się, aby być*. Warszawa.
- Folkierska A., 1990: *Pytania o pedagogikę*. Warszawa.
- Gołaszewska M., 1994: *Wrażliwość estetyczna. Szkic z pogranicza antropologii filozoficznej, aksjologii i teorii wychowania*. W: Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna*. T.1. Katowice.
- Gawęł-Luty E., 1996: *Przetwarzanie informacji społecznych dla ocen moralnych u dzieci klas młodszoszkolnych*. Słupsk.
- Homplewicz J., 1996: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów.
- Janczur E., 1995: *Wartości jako wyznaczniki sensu życia*. W: Adamski F. (red.), *Wartości — społeczeństwo — wychowanie*. Kraków.
- Łobocki M., 1995: *W sprawie wychowania moralnego w szkole*. Edukacja, 2.
- Marcinkowski M., 1997: *Wychowawczy przekaz wartości moralnych w środowisku wojskowym*. W: Śmiałek M. J., Marcinkowski M. (red.), *Kultura pedagogiczna w procesie kształcenia. Teoria i praktyka*. Poznań.
- Marcuse H., 1991: *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*. Warszawa.
- Mariański J., 1995: *Młodzież między tradycją a postnowoczesnością*. Lublin.
- Molesztak A., Tchorzewski A., Wołoszyn W., 1994: *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*. Bydgoszcz.
- Olbrycht K., 1994: „Edukacja aksjologiczna” — próba interpretacji i zarys programu. W: Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna*. T.1. Katowice.
- Pilch T., 1999: *Pytania o świat moralności w zreformowanej szkole*. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 3.
- Rutkowiak J., (red), 1992: *Pytanie — dialog — wychowanie*. Warszawa.
- Stępień A. B., 1989: *Wstęp do filozofii*. Lublin.
- Suchodolski B., 1990, *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa.
- Sztompka P., 1994: *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*. Studia Socjologiczne, 1.

- Szkudlarek T., Śliwerski B., 1991: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków.
- Tyszka A., 1991: *Wartości zdegradowane, wartości ocalone*. W: Adamski F. (red.), *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*. Kraków.
- Witkowski L., 1988: *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Toruń.
- Zalewska D., 1994: *Kulturoterapia jako edukacja aksjologiczna*. W: Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna*. T. 1. Katowice.

*Krystyna Żuchelkowska, Maria Bulera*

## **Kształtowanie obrazu ojczyzny u dzieci w wieku przedszkolnym**

### **Wprowadzenie**

Świadoma działalność pedagogiczna zmierzająca do kształtowania obrazu Ojczyzny u dzieci przedszkolnych musi być oparta na pogłębionej orientacji w podstawach teoretycznych i jej źródłach. Stąd też należy odpowiedzieć na pytanie: Co to jest Ojczyzna?

Jan Zygmunt Jakubowski (1977, s. 2) przez Ojczyznę rozumie „... kraj z jego ludnością, mającą odrębną świadomość narodową, samodzielne życie państwowe (choćby przerywane) oraz własną tradycję historyczną i kulturalną”.

Kazimierz Denek (1998, s. 142) zwraca uwagę na to, że pojęcie Ojczyzny etymologicznie wiąże się z pojęciem ojcowizny, a więc ziemi dziedziczonej po przodkach. Z czasem zakres tego pojęcia się wyraźnie rozszerzył i współcześnie przez Ojczyznę rozumie się „... kraj, w którym człowiek urodził się i (lub spędził znaczną część swego życia, w którym mieszka lub z którym czuje się mocno związany emocjonalnie mimo przestrzennego oddalenia ... «Kraj» oznacza zarazem ludzi, których łączą wspólne doświadczenia, sentymenty, wspomnienia, tradycje”.

W zakresie pojęcia Ojczyzna wchodzi następujące elementy:

- określona zbiorowość ludzka,
- terytorium historyczne należące do danego narodu,
- tradycja wspólnoty losów historycznych,
- świadomość narodowa,
- samodzielne życie państwowe.

Dziecko w wieku przedszkolnym odczuwa wewnętrzną potrzebę wyrażania swoich przeżyć i doznań. Często bywa tak, że nie potrafi ono swych przeżyć i doznań wyrazić w sposób werbalny. Czyni to chętniej w języku sztuki, w języku gestów i symboli. Stąd też w kształtowaniu obrazu Ojczyzny u dzieci w wieku przedszkolnym szczególne znaczenie mają takie rodzaje sztuki, jak plastyka, muzyka, literatura.

Dziecko w wieku przedszkolnym swój obraz Ojczyzny kształtuje pod wpływem doznań estetycznych, recepcji utworów muzycznych, literackich i plastycznych, także poprzez uprawianie własnej działalności w różnych dziedzinach wyrazu artystycznego.

## **Plastyka i jej znaczenie w kształtowaniu obrazu Ojczyzny u dzieci**

Za pośrednictwem twórczej ekspresji plastycznej i percepcji otaczającego świata dziecko gromadzi najróżniejsze doświadczenia. Przeżycia dziecka w procesie tworzenia nie wynikają tylko z samego działania, ale także z możliwości wyrażania środkami plastycznymi własnych myśli, uczuć oraz z potrzeby wyzwalania wszelkich napięć i emocji.

Dzięki rozbudzonej żywej wyobraźni dziecko czuje potrzebę przeobrażania swego otoczenia i tworzenia nowych wartości. Staje się zdolne zrozumieć innych ludzi, uczy się kultury i współżycia, staje się wrażliwe na piękno i dobro występujące w bliższej i dalszej rzeczywistości, doskonali samo siebie.

Wielostronność oddziaływania plastyki w dużym stopniu wspomaga zabiegi pedagogiczne w rozwijaniu uczuć patriotycznych u dzieci przedszkolnych, a szczególnie integruje społeczeństwa, narody i ludzi, decyduje o ich tradycjach i doświadczeniach, przeobraża i wzbogaca rzeczywistość, a także wpływa na formy współżycia i współdziałania między ludźmi.

W plastycznych pracach dziecięcych uzewnętrznia się ich obraz świata i własny stosunek do poznawanych treści. Dzieci najchętniej ilustrują własne przeżycia, wyrażają własny stosunek do zjawisk codziennego życia, do treści bajek, opowiadań, a także do faktów i zjawisk niedostępnych bezpośredniej obserwacji. Dziecko tworząc dokonuje wewnętrznej syntezy, komunikuje sobie i innym o tym, co wie o świecie, co je w nim zaskakuje, co bawi, niepokoi, drażni, pasjonuje.

Obcowanie z dziełami sztuki i ich percepcja są prośbą dziecięcego docierania do problemów nurtujących innych ludzi, do tego, co ich cieszy, smuci, co zaprzętało ich uwagę dawniej i dziś. Dzieła plastyczne prowokują małych odbiorców do stawiania pytań i formułowania szerszych wypowiedzi, a także stanowią atrakcyjną formę rozwijania aktywności i wyobraźni dziecka, jak również budzą uczucia patriotyczne.

Irena Wojnar (1965) mówi, że sztuka wzbogaca człowieka o nowe jakości życia, o nowe wymiary człowieczeństwa, może być uznana za źródło wiedzy i jest punktem wyjścia do bardziej świadomego kierowania własnym życiem.

Przedmiotem zainteresowania dzieci w samodzielnym poszukiwaniu kontaktu ze sztuką i zamierzonym oddziaływaniem pedagogicznym jest malarstwo, fotografia, przedmioty artystyczne, wytwory sztuki ludowej, architektura i rzeźba.

Dzieła malarstwa mogą być punktem wyjścia do rozmów, mających na celu zaznajamianie dzieci z historią i tradycjami danej miejscowości, budzenia przywiązania do rodzinnego krajobrazu, zainteresowania pięknem i bogactwem Ojczyzny, a także do kształtowania właściwego stosunku do pomników polskiej historii.

Obrazy żywo przybliżają dzieciom bliższą i dalszą rzeczywistość, a ich treść

znaczeniowa jest dla nich istotna. Podczas obcowania z dziełami malarskimi rozszerzają się granie Ojczyzny dziecka, a w jego przeżyciach pozostają trwałe ślady, torując drogę do więzi z kulturą własnego narodu. Kształtuje się u dziecka również przekonanie, że sztuka może łączyć wszystkich ludzi dzięki swym nieprzemijającym wartościom.

Fotografia w realistyczny sposób ukazuje dzieciom wiele zakątków naszego kraju. Pozwala na przybliżenie przedszkolakom odległych krajów poprzez czytelną prezentację krajobrazu, przyrody, ludzi, a także poprzez budzenie braterskich uczuć do ludzi różniących się sposobem życia, kolorem skóry, kulturą, językiem.

Dzieci interesują się żywo wytworami sztuki ludowej. Wytwory te łatwiej przemawiają do dzieci, gdy nauczyciel wyeksponuje zawarte w nich moralne wartości takie, jak: duchowa czystość, miłość i szacunek do drugiego człowieka, wiara w dobre strony życia. Otoczenie, w którym dostępne są dzieła ludowych twórców uwrażliwia dzieci na piękno folkloru i z dużą siłą rozbudza zainteresowania, które znajdują swój wyraz w kształtowaniu pojęcia Ojczyzny. Zdobyte wiadomości o ziemi rodzinnej i związane z nią uczucia przepojone są swoistym smakiem, nastrojem, żywymi barwami. Sztuka ludowa jest częścią historii społeczeństwa i jego kultury. Łączność z przeszłością jest niezbędna dla zrozumienia teraźniejszości oraz dla zaprojektowania i budowy przyszłości, gdyż ukazuje człowieka i dzieła jego umysłu i rąk.

W przedszkolu stosuje się różne formy pozwalające na swobodne wyrażanie własnych myśli i przeżyć, których dzieci nie są w stanie opowiedzieć własnymi słowami. Wypowiedzi plastyczne dają dzieciom zadowolenie i radość płynącą z wiary we własne możliwości twórcze, uczą zasad współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi, są ważnym czynnikiem budzącym, kształtującym i rozwijającym uczucia patriotyczne. Poprzez twórczość plastyczną dzieci wyrażają bezpośrednio, szczerze, a czasem naiwnie swoje przeżycia i doświadczenia.

Rysunkiem dziecko wyraża swoje przeżycia, doznania, wiedzę o rzeczywistości, o wydarzeniach, przedmiotach i nastrojach. Im spostrzeżenia dziecka są dokładniejsze, tym łatwiej i precyzyjniej odtwarza je w rysunku jako własne wyobrażenia. Tematy rysunków dziecięcych dotyczą na ogół obserwacji szczególnie je interesujących. Stąd też dzieci przedszkolne przedstawiają obrazy przyrody zmieniającej się zgodnie z porami roku, budowle i pomniki znajdujące się w rodzinnej miejscowości, ludzi różnych zawodów, życie rodzinne. Często też tematem rysunków dzieci są zdarzenia wywołujące silne przeżycia emocjonalne. Można do nich zaliczyć andrzejki, mikołajki, jasełka, bal karnawałowy, przedstawienia teatralne. Swoje myśli i uczucia, a także różne wydarzenia i wiadomości o bliższej i dalszej rzeczywistości dzieci wyrażają jasno i sugestywnie rysunkiem.

W pracach malarskich dzieci uwidaczniają się pełnowartościowe wypowiedzi na tematy związane z poznawaniem swojej miejscowości i innych miast naszego

kraju, różnorodnością polskich krajobrazów, świąt narodowych i pomników polskiej historii. W swych pracach malarskich dzieci uwidaczniają bliskie i radosne święta, do których można zaliczyć Boże Narodzenie, Wielkanoc, Dzień Babci i Dziadka, Dzień Matki, Dzień Ojca.

Lepienie z różnych mas umożliwia dzieciom oddanie w uproszczonej postaci swojego wyobrażenia o przedmiotach, zjawiskach, ludziach, zwierzętach. Wytwory przestrzenne małego dziecka świadczą o jego zróżnicowanych zainteresowaniach tematycznych. Swoje twórcze wizje dziecko w wieku przedszkolnym czerpie z otaczającego świata i przeistacza je po swojemu. Bajki, baśnie, opowiadania, wycieczki dostarczają również dziecku najróżniejszych pomysłów. Przykłady kompozycji mówią o tym, że bliskie wyobraźni dziecka stały się stare i nowe budowle, pomniki polskiej historii, cechy krajobrazu górskiego czy morskiego, charakterystyczne elementy innych miejscowości. Z dużą oryginalnością dziecko tworzy i odtwarza elementy polskiej sztuki ludowej takie, jak na przykład garnki, dzbany, kafle, ptaszki ludowe.

Techniki wycinankowe sprzyjają tworzeniu kompozycji dekoracyjnych o charakterze abstrakcyjnym lub kompozycji przedstawiających przedmioty i postacie na płaszczyźnie lub w przestrzeni. Dziecko z zapałem wycina flagę polską, flagi innych państw, orła białego, herby miast, a także projektuje osiedla miasta, pomnik, rabaty kwiatowe czy też laurki dla swych najbliższych. Podobne tematy może dziecko realizować z wykorzystaniem stemplowania, a także może tworzyć ilustracje związane z omawianymi tematami kompleksowymi dotyczącymi na przykład poznawania regionu warmińsko-mazurskiego, wspomnienia bliskich zmarłych czy poznawania uroków złotej, polskiej jesieni.

Poprzez twórczy wysiłek dziecko kształtuje wyobrażenia o Ojczyźnie i ludziach w niej żyjących, gdyż wypływa on z wewnętrznej potrzeby wyrażania własnych spostrzeżeń, wyobrażeń, doświadczeń i przeżyć emocjonalnych.

## **Rola umuzykalnienia w kształtowaniu obrazu Ojczyzny u dzieci**

Celem wychowania muzycznego w przedszkolu jest współudział we wszechstronnym rozwoju dziecka. Stąd też zadaniem wychowania muzycznego w przedszkolu jest wykorzystanie muzyki i aktywności muzycznej dziecka do realizowania określonych celów edukacyjnych oraz przygotowanie go do właściwej percepcji dzieł muzycznych.

Przedszkole musi mądrze kierować edukacją muzyczną dzieci, by w przyszłości stały się wrażliwymi odbiorcami muzyki, czerpały radość ze słuchania utworów muzycznych i mogły rozwijać się w sposób wrażliwy, odczuwając przy tym pozytywne skutki wychowania przedszkolnego.

Różne formy umuzykalnienia wzbogacają osobowość małego dziecka, a także pogłębiają i modyfikują jego system wartości. Pomagają także kształtować po-

stawy emocjonalnego przywiązania do ojczystego kraju i poczucia wspólnoty z tym, co się w Ojczyźnie dzieje i jej dotyczy. W edukacji przedszkolnej wykorzystuje się takie formy umuzykalnienia, jak: słuchanie oraz śpiewanie piosenek i pieśni o tematyce patriotycznej, nauka prostych tańców narodowych i ludowych, nauka pierwszej zwrotki hymnu narodowego, słuchanie utworów muzyki poważnej wybitnych polskich kompozytorów, zabawy ze śpiewem związane z tradycją, folklorem i teraźniejszością naszej Ojczyzny, uroczystości przedszkolne o charakterze patriotycznym, udział w koncertach muzycznych, stosowanie akompaniamentu do opracowanych piosenek o treści patriotycznej, słuchanie muzyki instrumentalnej i wokalne w połączeniu z jej malowaniem.

Najczęściej w przedszkolach stosuje się słuchanie i śpiewanie piosenek oraz pieśni o tematyce patriotycznej. Atrakcyjne dla dzieci są także zabawy ze śpiewem związane z tradycją, folklorem i teraźniejszością. Także uroczystości przedszkolne o charakterze patriotycznym są ważną formą umuzykalnienia, gdyż nie tylko rozwijają zdolności muzyczne dzieci, ale także kształcą postawy patriotyczne, uczą szacunku i przywiązania do rodzinnego kraju i narodu. Tańce narodowe i ludowe utożsamiają dzieci ze środowiskiem lokalnym i określonym regionem kraju ojczystego, dzięki czemu poszerzają swoją wiedzę o dorobku kulturalnym Ojczyzny.

W repertuarze piosenek przeznaczonych dla dzieci przedszkolnych znajdujemy wiele utworów, których treść może być wykorzystana do rozwijania zainteresowań pięknem i bogactwem ojczystego kraju, budzeniu przywiązania do polskiej tradycji i historii, rozbudzania zainteresowań świętami państwowymi i aktualnymi wydarzeniami z życia kraju. Piosenka i pieśń pozwala na wyrabianie właściwego stosunku do powagi hymnu narodowego, do godła polskiego i barw narodowych oraz ułatwia kształtowanie takich pojęć, jak: Polska, polskie, nasze, jesteśmy Polakami.

Specjalnie zorganizowane zajęcia umuzykalniające pozwalają na naukę pierwszej zwrotki hymnu narodowego, na odpowiednie i pełne szacunku zachowanie się podczas jego słuchania, na godną postawę w obliczu godła polskiego i polskiej flagi. Ważną rolę w kształtowaniu obrazu Ojczyzny u dzieci przedszkolnych odgrywa słuchanie utworów muzyki poważnej wybitnych polskich kompozytorów. Duże znaczenie w budzeniu dumy narodowej ma poznanie przez dzieci kompozycji Fryderyka Chopina, Stanisława Moniuszki, Ignacego Paderewskiego, Henryka Wieniawskiego. Dziecko ma możliwość emocjonalnego obcowania z dziełami muzycznymi i dzięki temu poznaje polonezy, mazurki, walce, pieśni, menuety.

Taniec ludowy jest jedną z najstarszych form sztuki i kulturowej działalności człowieka. Jest elementem obrzędów, obyczajów, ceremonii. Tańce w historii spełniały różne role: od form obrzędowych do widowiskowych i towarzyskich. Utrwaliły swą dzisiejszą pozycję i postać w dorobku kultury narodowej. Wraz

z postępowaniem cywilizacyjnym tańce zmieniły swój pierwotny charakter i przekształciły się w widowiska popularyzujące folklor danego regionu czy kraju, w element atrakcji turystycznej, w wizytówkę kultury narodowej. Jeden ze sposobów ratowania od zapomnienia polskiego folkloru jest nauka w przedszkolu tańców ludowych. Nakazuje się przy tym dzieciom, by zachowały autentyczność melodii, układów i ruchów tanecznych.

Tańce narodowe — polonez, krakowiak, kujawiak, mazur, oberek — należą do skarbcza naszej rodzimej kultury. Charakter naszych tańców narodowych jest wesoły i beztroski, a zarazem rycerski, pełen umiaru i szacunku wobec partnera. Ruchy taneczne wyrażają pewne uczucia, stany emocjonalne lub określone treści, a także zespalają ruch, słowo i muzykę. Odpowiadają wewnętrznemu nastrojowi człowieka, a ruch plastyczny pozwala na uzewnętrznienie swoich myśli i uczuć.

Tańce regionalne powstały i są tańczone w granicach pewnego regionu. Opierają się najczęściej na krótkich melodiach i przyśpiewkach. Są to w większości małe formy taneczne.

Różnorodne formy umuzykalnienia wykorzystuje się podczas przedszkolnych uroczystości. Uczestnictwo małych dzieci w świętach rodzinnych, narodowych, lokalnych jest jedną z form przekazywania z pokolenia na pokolenie określonych wartości społecznych i kulturowych. Przedszkole obchodzi uroczystości święta państwowe i regionalne, a także święta o charakterze wewnętrznym, wynikające z własnych tradycji danej placówki. Szczególne znaczenie wychowawcze mają uroczystości przedszkolne organizowane z okazji Święta Niepodległości Dnia Zwycięstwa, Dnia Żołnierza oraz uroczystości, które są nośnikami polskiej tradycji i zwyczajów. Są to uroczystości jasełkowe, bale przebierańców, topienie Marzanny, poszukiwanie zajączka, Dzień Babci i Dziadka, Dzień Matki, Dzień Ojca, zakończenie roku szkolnego.

Uroczystości pomagają dzieciom zrozumieć sens ważnych dla życia społecznego dni, których celem jest rozwijanie i pogłębianie uczuć patriotycznych, rozwijanie wszechstronnej aktywności przedszkolaków oraz pobudzanie ich do pracy i działań zespołowych.

Różne formy wychowania muzycznego odgrywają ważną rolę w kształtowaniu postaw patriotycznych i obrazu Ojczyzny u dzieci w wieku przedszkolnym. Eugeniusz Rogalski (1992, s. 20) mówi, że „... wiele pokoleń Polaków uczyło się patriotyzmu na pieśniach, których treść bywała wyrazem dążeń wolnościowych narodu [...] Znane są przykłady, kiedy treści patriotyczne nawoływały do czynu, apelując do uczuć i intelektu”.



## **Wykorzystanie literatury dziecięcej w kształtowaniu obrazu Ojczyzny u dzieci**

Swoiste cechy psychiki małego dziecka sprawiają, że utwór literacki nie tylko żywo pobudza wyobraźnię, ale wpływa na jego sferę intelektualną. Literatura dziecięca oddziałuje przede wszystkim na uczucia małych dzieci, chociaż utwór literacki budzi także u nich zainteresowanie otoczeniem, czasem utrwala wcześniej zdobyte wiadomości, uściśla je lub poszerza.

Odpowiednio dobrana literatura dla dzieci rozwija uczucia do rodzinnej ziemi, budzi świadomość narodową. Polska literatura przeznaczona dla dzieci jest w tym zakresie wyjątkowo bogata. Można tu wymienić utwory takich pisarzy, jak na przykład Jerzy Ficowski, Tadeusz Kubiak, Czesław Janczarski, Hanna Zdzitowiecka, Helena Bechlerowa, Ewa Szelburg-Zarembina, Maria Konopnicka, Janina Porazińska, Lucyna Krzemieniecka.

Oddziaływanie treści utworów literackich na poglądy, postawy zapatrywania dzieci przedszkolnych pozwala wyznaczyć formy pracy z książką i właściwie określić ich miejsce w pracy pedagogicznej przedszkola. Literatura dziecięca ma duże możliwości perswazyjne, a poza tym przygotowuje dziecko do poznawania bliższej i dalszej rzeczywistości, kształtuje jego stosunek do świata, zaspokaja potrzebę obcowania z książką.

Literatura dziecięca jest ważnym elementem wychowania przez sztukę i można sądzić, że jej możliwości wychowawcze mają charakter wielokierunkowy. Dzięki kontaktom dziecka z literaturą poszerzają się jego wiadomości o innych dzieciach, o życiu ludzi dorosłych, o zwierzętach znanych i nieznanym, o świecie przyrody, o krajach egzotycznych, o różnych przygodach i zdarzeniach. Zainteresowanie, jakie budzą utwory literackie wzmaga aktywność umysłową. Dziecko słuchając czytania lub opowiadanych utworów rozwija wiele funkcji psychicznych, wydaje sądy, stawia pytania, na które poszukuje odpowiedzi. Pozytywni bohaterowie utworów literackich skłaniają do naśladowania, ukazują wzory właściwego postępowania, pomagają w kształtowaniu własnych pozytywnych postaw wobec otoczenia, zachęcają do działania. Tak więc literatura dziecięca kształtuje postawy społeczno-moralne, umacnia i rozwija przywiązanie do rodzinnego kraju, wzbogaca i utrwala kulturę językową.

Jednym z najważniejszych problemów wychowawczych literatury dziecięcej jest kształtowanie cech społecznych dziecka, jego umiejętności życia i działania wśród ludzi. Książka ukazuje dziecku obrazy właściwego postępowania, współdziałania z otoczeniem, pomaga w likwidowaniu konfliktów, uczy podporządkowania się obowiązującym regułom i normom. Dzięki kontaktom dziecka z książką poszerzają się jego doświadczenia życiowe, kształtuje właściwy stosunek do nieprzemijających wartości takich, jak dobro, prawda, piękno, sprawiedliwość, rzetelność, lojalność, uczciwość, oddanie.

Literatura dziecięca rozwija uczucia patriotyczne. Już samo pielęgnowanie pięknej i poprawnej mowy ojczystej, wdrażanie do pojmowania bogactwa języka literackiego służy temu celowi. Język polski stanowi najcenniejszą wartość narodową.

Literatura dziecięca przybliży przedszkolakom wiedzę o Ojczyźnie. Wiedzę nazwaną przez Antoninę Sawicką (1980) mitologizowaną, upoetyzowaną, barwną i fantastyczną. W jej treściach, zdaniem autorki, znajdują się nieprzemijające idee patriotyzmu.

Utwór literacki, podobnie jak obraz wiszący na ścianie, jest jednym z niewielu źródeł dostarczających bodźców, do którego można wracać, przeżywać w spokoju, coraz bardziej zgłębiać jego treść. W przeżywaniu utworu chodzi o to, by nastąpiła integracja plastyki i literatury, obrazu i słowa, gdyż przyczynia się to do powstania głębszych, bogatszych przeżyć i doznań.

Istnieje wiele wartościowych utworów literackich ukazujących piękno ojczystej przyrody, ludzkiego trudu o ojczystej mowy, które warto wykorzystać w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Godne polecenia są utwory Czesława Janczarskiego takie, jak na przykład: „Co to jest Polska?”, „Barwy ojczyście”, „Gwiazdy nad Toruniem”, czy też Wandy Chotomskiej pt.: „Muzyka pana Chopina”, „Muzyka pana Moniuszki” i wielu innych autorów.

Dzięki utworom literackim dzieci poznają zakątki ojczystego kraju niedostępne bezpośredniej obserwacji, a język literacki pomaga im wyzwolić uczucia przywiązania i dumy z piękna innych miejscowości oraz poszerza wiedzę o Ojczyźnie. Utwory literackie zbliżają dzieci do ojczystej przyrody, ukierunkowują ich uwagę na wartość pracy ludzkiej, na wyrzeczenia i troski osób najbliższych. Są to ci wszyscy, o których się pamięta, których dni świętują inni. Utwory literackie przybliżają dzieciom też sylwetki wielkich Polaków, kulturę ludową, a także ludzi żyjących w innych krajach i na innych kontynentach. Treść utworów literackich pomaga dzieciom rozszerzyć wiedzę o innych krajach i ludziach w nich żyjących, a także ułatwia zrozumieć, że dzieci z innych państw też bardzo kochają swoją Ojczyznę.

Aby kształtować u dzieci przedszkolnych obraz Ojczyzny poprzez różne utwory literackie trzeba pamiętać o tym, że oddziałują one wszechstronnie na przedszkolaka i tym samym stają się świadomym narzędziem wychowania nowego człowieka na miarę czasów współczesnych. Poza tym literatura dziecięca jest nosicielem określonych treści, dzięki którym przybliża się dziecku Ojczyznę i ludzi w niej żyjących, a także kształtuje postawy patriotyczne.

Rezultatem oddziaływań literatury dziecięcej winna stać się rzetelna wiedza o Ojczyźnie, z którą dzieci winny być emocjonalnie związane, by czuły się dumne z przynależności do narodu polskiego i by próbowały zrozumieć swoje obywatelskie obowiązki wobec rodzinnego kraju.

## Zakończenie

Wychowanie patriotyczne jest tą dziedziną, której wyników w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym nie da się zmierzyć. Jednak nauczyciel przedszkola musi być przekonany, że otworzył dziecięce serca i umysły na kraj ojczysty, na ludzi w nim żyjących. Musi być pewien, że dzieci wiedzą, iż są Polakami, a Polska jest ich Ojczyzną, dla której w przyszłości będą się uczyły, pracowały i dbały o jej rozwój.

Nauczyciel przedszkola zaszczepia w umysłach i sercach dzieci miłość do Ojczyzny, a w swych poczynaniach pedagogicznych dąży do tego, by jego wychowankowie zawsze pamiętali o przesłaniu Artura Oppmana, zawierającym się w wierszu pod tytułem „Twoja Ojczyzna”:

Ojczyzna Twa, dziecię,  
To cały ten kraj.  
Te lasy i pola,  
Ten ogród i gaj.  
I strumień, co srebrnie  
Pod słońca blask drga.  
To wszystko, to wszystko  
Ojczyzna Twa.

## Literatura

- Bulera M. Żuchelkowska K., 1996: *Ukochany kraj, umiłowany kraj . . .*. Bydgoszcz.  
Denek K., 1998: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.  
Jakubowski J.Z., 1977: *Dokąd, ale i skąd idziemy*. Warszawa.  
Leżańska W., 1990: *Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego*. Warszawa.  
Michalik M., *Patriotyzm, tradycje, współczesność*. Warszawa.  
Rogalski E., 1992: *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*. Bydgoszcz.  
Sawicka A., 1980: *Z problematyki wychowania patriotycznego w przedszkolu*. Warszawa.  
Wojnar I., 1965: *Wychowanie przez sztukę*. Warszawa.

*Magdalena Fertsch, Małgorzata Pawłowska*

## **Wartości preferowane przez uczniów, studentów i nauczycieli**

### **Wprowadzenie**

Człowiek w życiu potrzebuje drogowskazu. Chce wiedzieć „dokąd” i „którędy”. Dlatego ciągle szuka i korzysta z busoli. Są nią wartości. Stanowią niezwykle ważny problem dla edukacji szkolnej i nauk o niej (Denek, 1993). Wprowadzanie młodego pokolenia w świat wartości jest niezbędne po to, by przekazywać określony obraz świata. Rolą nauczyciela jest stwarzać w czasie zajęć dydaktyczno-wychowawczych liczne sytuacje aksjologiczne sprzyjające uczniom w rozpoznawaniu, rozumieniu, akceptowaniu i respektowaniu wartości (Pasterniak, 1991).

Uczniowie, studenci, nauczyciele to grupy społeczne między którymi zachodzą interakcje mające wpływ na wzajemne współistnienie. Co je różni, co łączy? Jakie są ich dążenia? Co jest dla nich ważne? Czy preferowane wartości przez każdą z tych grup stoją we wzajemnej opozycji, czy są do siebie przystające?

Jedną z dróg znalezienia odpowiedzi na nurtujące pytania były badania ankietowe. Przeprowadzono je w miesiącach luty–kwiecień 1999 r. wśród uczniów i studentów najstarszych klas poszczególnych szczebli nauczania oraz nauczycieli.

Uczniowie, studenci i nauczyciele otrzymali ankiety jednakowej treści:

„Z podanego w porządku alfabetycznym zespołu 30 wartości proszę wybrać 15 z nich, które apelują o swą realizację i godne są urzeczywistnienia. Proszę uszeregować wybrane wartości według stopnia ich imperatywności, czyli mocy z jaką domagają się swego urzeczywistnienia (przydzielając im rangi od 15 do 1 punktu).

1. Wartości: bohaterstwo, Bóg, demokracja, dobro, godność, kariera, mądrość, miłość, Ojczyzna, odpowiedzialność, patriotyzm, piękno, pieniądz, praca, prawda, przyjaźń, radość, rodzina, seks, solidarność, talent, tolerancja, wiara, wiedza, władza, wolność, zadowolenie, zaradność, zdrowie, życie.
2. Dane o Respondencie: płeć, wiek, pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania (wieś / miasto — do 100 tys. mieszkańców / powyżej 100 tys. mieszkańców).”

Każdy miał do dyspozycji 120 punktów, przy czym daną wartość mógł wskazać tylko raz i przyznać jej jedną wybraną rangę (Denek, 1999).

Respondenci często wypowiadali swoje spostrzeżenia, przemyślenia na temat ankiety. Zwracali uwagę na trudność jaką sprawiał im wybór pewnych wartości.

Ich zdaniem niektóre spośród wartości mają tożsame znaczenie. Takim przykładem są: Bóg i wiara, Ojczyzna i patriotyzm, a także radość i zadowolenie. Pojęcia te były odbierane jako synonim tej samej wartości. Badani zauważyli również nieobecność na liście poczucia bezpieczeństwa, uczciwości i sprawiedliwości. Do prawdziwego obrazu wartości, którymi respondenci kierują się w życiu zabrakło niezwykle istotnej — szczęścia. Można jednak przyjąć, że realizacja najważniejszych wartości w życiu daje poczucie szczęścia.

Warto zaznaczyć, że każda z wymienionych w ankiecie wartości pojmowana była bardzo subiektywnie. Ponadto inny odcień znaczeniowy miała u młodzieży, inny u nauczycieli.

Praca nad ankietą dla wielu uczestników była cenną chwilą. Przyniosła zadumę, refleksję. Wśród uczniów widoczne było zadowolenie z możliwości indywidualnego wypowiedzenia się w sprawach znaczących dla każdego człowieka. Podobne odczucia przekazywali studenci. Z kolei nauczyciele z perspektywy lat oceniali swoją drogę, słuszność swych wyborów życiowych. Jednak część respondentów przyjęła ankietę jako złodzieja czasu, dlatego uporała się z nią bardzo szybko, bez zastanowienia. Tu liczył się pierwszy odruch.

W taki sposób otrzymano obraz roli wartości w edukacji. Obraz pośredni — między głęboką refleksją a machinalnym wypełnieniem jeszcze jednego papierka. Refleksja sprzyja świadomemu kształtowaniu systemu wartości w działaniu. Nadaje on głębszy sens życiu ludzkiemu. Edukacja ma dać po temu podstawy (Hiszpańska, 1992). A brak refleksji? To duży brak!

## Uczniowie

Z ogólnej liczby 1872 respondentów niemalże 2/3 stanowili uczniowie. Większość z nich uczy się w szkołach ponadpodstawowych - ogólnokształcących i średnich zawodowych (69,23). Pozostała część to uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej (31%). Zdecydowanie przeważała liczba dziewcząt (61%). Prawie połowa (49%) badanej młodzieży wywodzi się z rodzin robotniczych. Nieco mniejszą liczbę stanowią wychowankowie pochodzący z rodzin inteligentnych. Niewielki procent młodzieży ma swe korzenie w rodzinach chłopskich. Badani zamieszkują głównie w małych miastach liczących do 100tys. mieszkańców (60%) oraz na wsi (33%). Należy zaznaczyć, że ankietowani z miast powyżej 100tys. to mieszkańcy Poznania. Informacja ta dotyczy wszystkich badanych grup.

Zestawienie wyników ankiety uczniów (według stopnia imperatywności) przedstawiono w tabelach 1 i 2. Miłość i Bóg znalazły się na najwyższym szczeblu hierarchii wartości. Pierwsze, zazwyczaj bardzo silne młodzieńcze uczucia wpłynęły na tak wysoką rangę miłości. W porównaniu z innymi grupami, które również bardzo pozytywnie oceniły tę wartość różnica na korzyść uczniów jest

znacząca. Poszukiwanie sensu i logiki otaczającego świata, odkrywanie w sobie i wokół siebie wartości duchowych wyznaczyły wysokie miejsce Boga na liście preferowanych wartości. Również wśród studentów i nauczycieli na szczycie hierarchii znalazły się miłość i Bóg. Jednak uczniowie podkreślili bardziej znaczenie tych wartości przypisując im wyższą punktację. Rodzina uzyskała 3 miejsce. Popularność tej wartości tłumaczyć można zależnością materialną wynikającą z przedłużonego okresu kształcenia. Z drugiej strony w niej realizowana jest potrzeba bezpieczeństwa, ciepła, zrozumienia, oparcia emocjonalnego. Innym ważnym źródłem wsparcia i akceptacji jest grupa rówieśnicza, przyjaciele. Stąd przyjaźń znalazła się na 6 miejscu. Zdrowie i życie otrzymały wysokie noty, ale nie tak, jak w pozostałych grupach.

Umysł ucznia „nakierowany jest na prawdę tak jak oczy na światło, uszy na dźwięk” (Denek, 1998a, s. 30). Można mówić o wrażliwości młodzieży na prawdę. „Cenność prawdy została potwierdzona wielokrotnie różnymi działaniami, które w jej obronie podejmowała młodzież, zmierzającymi do tego, aby wartości tej stało się zadość, żeby zaistniała.” (Denek, 1998b, s. 24). Zastanawiające jest, że nie tylko prawda, ale i piękno oraz talent są najbardziej cenione wśród uczniów.

Znakiem czasów jest znacznie wyższy u uczniów wybór takich wartości jak kariera i władza. Wskaźnik procentowy nie jest wysoki, ale różnica w grupach istotna. Ten nowy model życia napływający z zachodu wyciska swe piętno również na wyborze takich wartości.

Ojczyzna jako wartość zajęła 13 miejsce. Mimo tego zdecydowanie przewyższała nauczycieli i studentów. Podobne różnice dotyczą patriotyzmu. Jest to z pewnością zasługą samych nauczycieli, którzy umiejętnie łączą treści programowe swoich przedmiotów z założeniami programowymi „Dziedzictwo kulturowe w regionie”.

Wolność uzyskała stosunkowo wysoką pozycję, a w porównaniu z nauczycielami i studentami najwyższą liczbę procentową. Wynika to z chęci uczniów decydowania o sobie samym i podejmowania własnych decyzji. Z kolei godność uczniowie wybierali rzadziej niż pozostałe grupy. Różnica ta jest znacząca. Podobnie odpowiedzialność i tolerancja. Można tutaj dostrzec pewną sprzeczność. Z jednej strony młodzież pragnie wolności wyboru, a z drugiej strony boi się odpowiedzialności?

Solidarność, bohaterstwo i demokracja nie cieszyły się aprobatą w oczach respondentów i znalazły się na ostatnich miejscach rankingu. Zdaniem ankietowanych pojęcie solidarności jest mocno zdewaluowane, straciło swoje właściwe znaczenie. Z kolei przyznanie demokracji tak małej liczby punktów wynika być może z faktu, że obecnie żyjemy w wolnym, niepodległym kraju. Prawdopodobnie jeszcze kilka lat temu wynik tej wartości wyglądałby inaczej.

Analiza wyników ankiety z uwzględnieniem płci tej grupy badanych dostarcza

wiadomości na temat różnic w preferowanych wartościach u dziewcząt i chłopców.

Tab. 1. Wyniki ankiety dla uczniów (według płci i stopnia imperatywności)

l.p.	ogółem			dziewczeta			chłopcy		
	wartości	pkt.	%	wartości	pkt.	%	wartości	pkt.	%
1.	miłość	11289	8,04	miłość	7756	8,99	Bóg	3869	7,15
2.	Bóg	11023	7,85	Bóg	7154	8,29	rodzina	3753	6,93
3.	rodzina	9944	7,08	rodzina	6191	7,18	zdrowie	3686	6,81
4.	zdrowie	9520	6,78	zdrowie	5834	6,76	życie	3657	6,76
5.	życie	9060	6,45	życie	5403	6,26	miłość	3533	6,53
6.	przyjaźń	7724	5,50	przyjaźń	5174	6,00	pieniądz	2608	4,82
7.	prawda	6498	4,63	prawda	4350	5,04	przyjaźń	2550	4,71
8.	praca	5910	4,21	praca	3595	4,17	wolność	2373	4,38
9.	wolność	5735	4,08	wolność	3362	3,90	praca	2315	4,28
10.	pieniądz	5274	3,76	dobro	3297	3,82	prawda	2148	3,97
11.	dobro	5186	3,70	mądrość	3146	3,65	mądrość	1991	3,68
12.	mądrość	5137	3,66	pieniądz	2666	3,09	Ojczyzna	1979	3,66
13.	Ojczyzna	4521	3,22	godność	2580	2,99	dobro	1889	3,49
14.	wiedza	4427	3,15	wiedza	2563	2,97	wiedza	1864	3,44
15.	godność	4193	2,99	Ojczyzna	2542	2,95	seks	1714	3,17
16.	odpowiedzialność	3667	2,61	odpowiedzialność	2355	2,73	godność	1613	2,98
17.	radość	3504	2,50	radość	2331	2,70	kariera	1540	2,85
18.	wiara	3381	2,41	tolerancja	2259	2,62	odpowiedzialność	1312	2,42
19.	kariera	3228	2,30	wiara	2109	2,44	wiara	1272	2,35
20.	tolerancja	3155	2,25	kariera	1688	1,96	radość	1173	2,17
21.	seks	2874	2,05	piękno	1665	1,93	patriotyzm	1161	2,15
22.	piękno	2494	1,78	patriotyzm	1241	1,44	tolerancja	896	1,66
23.	patriotyzm	2402	1,71	demokracja	1164	1,35	piękno	829	1,53
24.	zadowolenie	1832	1,30	seks	1160	1,34	talent	774	1,43
25.	demokracja	1747	0,24	zadowolenie	1069	1,24	zadowolenie	763	1,41
26.	zaradność	1694	1,21	zaradność	997	1,16	bohaterstwo	711	1,31
27.	talent	1566	1,12	talent	792	0,92	zaradność	697	1,29
28.	bohaterstwo	1359	0,97	władza	689	0,80	władza	629	1,16
29.	władza	1318	0,94	bohaterstwo	648	0,75	demokracja	583	1,08
30.	solidarność	738	0,53	solidarność	500	0,58	solidarność	238	0,44
	Razem	140400	100	Razem	86280	100	Razem	54120	100

Liczba osób badanych: ogółem: 1170, dziewcząt: 719, chłopców: 451

Źródło: badania własne

Wśród dziewcząt status najbardziej cenionej wartości przyznano miłości. U chłopców wartość ta zajęła dopiero 5 pozycję. Bóg mimo, że u dziewcząt znalazł się na 2 miejscu, ma wyższą liczbę procentową. Podobnie rodzina.

Dziewczeta zdecydowanie wyżej cenią przyjaźń, prawdę i tolerancję. Wyższe noty uzyskały także: dobro, odpowiedzialność, radość, wiara, piękno i demokracja. Z kolei chłopcy znacznie więcej głosów przyznali karierze, pieniądzom, talentowi, zaradności, władzy, Ojczyźnie i patriotyzmowi. Dziewczeta i chłopcy zgodnie przyznali solidarności najmniejszą ilość punktów. Rozpatrując wyniki ankiety według wieku uczniów można zauważyć, że do 15 roku życia najważniejszą wartością jest rodzina. Wysoko ocenioną wartością jest również: Bóg, życie, zdrowie i miłość. Starsi koledzy — uczniowie w wieku 16–20 lat — zdecydowanie



Tab. 2. Wyniki ankiety dla uczniów (według wieku i stopnia imperatywności)

l.p.	do 15 lat			16–20 lat		
	wartości	pkt.	%	wartości	pkt.	%
1.	rodzina	3673	8,53	miłość	8176	8,40
2.	Bóg	3617	8,40	Bóg	7406	7,61
3.	życie	3420	7,94	rodzina	6271	6,44
4.	zdrowie	3396	7,88	zdrowie	6124	6,29
5.	miłość	3113	7,23	życie	5640	5,80
6.	przyjaźń	2501	5,81	przyjaźń	5223	5,37
7.	pieniądz	1708	3,96	prawda	4790	4,92
8.	prawda	1708	3,96	praca	4414	4,54
9.	dobro	1678	3,90	wolność	4107	4,22
10.	wolność	1628	3,78	mądrość	3701	3,80
11.	Ojczyzna	1559	3,62	pieniądz	3566	3,66
12.	wiedza	1504	3,49	dobro	3508	3,60
13.	praca	1496	3,47	godność	3111	3,20
14.	mądrość	1436	3,33	Ojczyzna	2962	3,04
15.	wiara	1226	2,85	wiedza	2923	3,00
16.	radość	1161	2,70	odpowiedzialność	2687	2,76
17.	kariera	1133	2,63	tolerancja	2514	2,58
18.	godność	1082	2,51	radość	2343	2,41
19.	odpowiedzialność	980	2,27	wiara	2155	2,21
20.	seks	721	1,67	seks	2153	2,21
21.	talent	708	1,64	kariera	2095	2,15
22.	piękno	688	1,60	patriotyzm	1944	2,00
23.	tolerancja	641	1,49	piękno	1806	1,86
24.	bohaterstwo	506	1,17	demokracja	1616	1,66
25.	patriotyzm	458	1,06	zadowolenie	1433	1,47
26.	zadowolenie	399	0,93	zaradność	1308	1,34
27.	zaradność	386	0,90	władza	972	1,00
28.	władza	346	0,80	talent	858	0,88
29.	demokracja	131	0,30	bohaterstwo	853	0,88
30.	solidarność	77	0,18	solidarność	661	0,70
	Razem	43080	100,00	Razem	97320	100,00

Liczba osób badanych: do 15 lat: 359, 16–20 lat: 811

Źródło: badania własne

za najwyższą wartość uznali miłość, następne miejsca przyznali Bogu, rodzinie oraz zdrowiu. Porównując te dwie grupy wiekowe widoczne jest, że dla pierwszej z nich istotniejsza jest przyjaźń, bohaterstwo, życie, wiedza, wiara oraz kariera. Demokracja w tej grupie wiekowej znalazła się na przedostatnim miejscu (0,3%). Uczniowie w wieku 16–20 lat wyżej ocenili tę wartość i przyznali jej 2%. Dla licealistów jedną z najmniej popularnych wartości jest bohaterstwo (1%) i talent (1%). U piętnastolatków w hierarchii znalazły się one znacznie wyżej (1% i 2%).

## Studenci

Młodzież akademicka stanowiła 11% ogółu respondentów. Terenem badań była Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna w Koszalinie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz jego filia w Lesznie. Wśród tej grupy przeważała liczba kobiet (83%). Jest to wynik znacznej dominacji tej płci na studiach peda-

gogenicznych.

Badana grupa wywodzi się głównie z rodzin inteligenckich (46%) i robotniczych (43%). Ankietowani mieszkają podobnie jak uczniowie, w małych miastach do 100 tys. mieszkańców.

Z tabeli 3 wynika, że studenci najwyżej ocenili zdrowie i życie. Kolejne miejsca otrzymały rodzina, miłość i Bóg. Na ostatnich pozycjach hierarchii znalazły się wartości takie same jak u uczniów: władza, solidarność, bohaterstwo. Można zauważyć tylko zmianę miejsc. Wyżej niż nauczyciele studenci wybrali mądrość, miłość, prawdę, przyjaźń, karierę, Boga i wiarę. Ojczyzna uzyskała także więcej punktów, ale studenci nie ocenili jej tak wysoko jak uczniowie. Zająła 20 miejsce. Podobnie patriotyzmowi nadali mniejszą wartość niż nauczyciele czy uczniowie. Zaskakujące, że niżej od swoich młodszych kolegów studenci ujeli demokrację. Różnica jest istotna. U uczniów wynosi 1%, a u studentów tylko 0,5%.

Niżej od uczniów studenci ocenili piękno, solidarność, zaradność, i pieniądz. Ta ostatnia wartość ma również mniejszą rangę niż u nauczycieli.

Zbieżne z uczniami były wyniki dotyczące takich wartości jak dobro, praca, prawda, radość, seks i zadowolenie. Z nauczycielami: radość, talent i władza.

Rozpatrując ankietę ze względu na płeć studentów można zauważyć, że zarówno kobiety jak i mężczyźni pierwsze trzy miejsca przypisali życiu, zdrowiu, i rodzinie. Jedyną różnicą jest życie, które u mężczyzn — z bardzo wysoką punktacją - znalazło się na pierwszym miejscu, a u ich koleżanek na trzecim. Następne miejsce zajęła miłość, u kobiet z wyższym wskaźnikiem procentowym. U studentek dominujące miejsce zajęły wartości: Bóg, mądrość, wiedza, prawda, piękno, odpowiedzialność, przyjaźń, tolerancja i wiara. Z kolei studenci postawili na bohaterstwo, karierę, demokrację, Ojczyznę, patriotyzm, pieniądz, pracę, radość, seks i solidarność. W wielu przypadkach różnica w punktacji procentowej jest znaczna. Przykładowo: kariera 1% i 2%, Ojczyzna 2% i 2%, patriotyzm 1% i 2%, pieniądz 3% i 3%, seks 2% i 4%.

Podobną zbieżność wyborów wartości przy różnicowaniu ankietowanych ze względu na płeć można zauważyć wcześniej u uczniów.

Chęć, z jaką studenci wypowiedzieli się na temat wartości jest dowodem na zapotrzebowanie aksjologicznego drogowskazu w życiu akademickim (Denek, 1998c).

Tab. 3. Wyniki ankiety dla studentów (według i stopnia imperatywności)

l.p.	ogółem			kobiety			mężczyźni		
	wartości	pkt.	%	wartości	pkt.	%	wartości	pkt.	%
1.	zdrowie	2284	9,15	zdrowie	1900	9,21	życie	449	10,39
2.	życie	2155	8,63	rodzina	1752	8,49	zdrowie	384	8,89
3.	rodzina	2066	8,28	życie	1706	8,27	rodzina	314	7,27
4.	miłość	1779	7,13	miłość	1500	7,27	miłość	279	6,46
5.	Bóg	1644	6,59	Bóg	1455	7,05	przyjaźń	227	5,25
6.	przyjaźń	1482	5,94	przyjaźń	1255	6,08	praca	204	4,72
7.	mądrość	1156	4,63	prawda	1008	4,88	Bóg	189	4,38
8.	prawda	1155	4,63	mądrość	1001	4,88	godność	181	4,19
9.	praca	1051	4,21	praca	847	4,10	wolność	179	4,14
10.	godność	1021	4,09	godność	840	4,07	seks	171	3,96
11.	wolność	922	3,69	dobro	820	3,97	radość	167	3,86
12.	dobro	918	3,68	wiedza	795	3,85	mądrość	155	3,59
13.	wiedza	902	3,61	wolność	743	3,60	pieniądz	148	3,43
14.	wiara	816	3,27	wiara	699	3,39	prawda	147	3,40
15.	odpowiedzialność	800	3,20	odpowiedzialność	688	3,33	wiara	117	2,71
16.	pieniądz	663	2,66	tolerancja	545	2,64	odpowiedzialność	112	2,59
17.	radość	631	2,53	pieniądz	515	2,50	wiedza	107	2,48
18.	tolerancja	610	2,44	radość	464	2,25	Ojczyzna	106	2,45
19.	seks	523	2,10	Ojczyzna	383	1,86	dobro	98	2,27
20.	Ojczyzna	489	1,96	seks	352	1,71	kariera	98	2,27
21.	zadowolenie	338	1,35	zadowolenie	260	1,60	patriotyzm	83	1,92
22.	kariera	292	1,17	piękno	249	1,20	zadowolenie	78	1,81
23.	piękno	285	1,14	zaradność	199	0,96	tolerancja	65	1,50
24.	zaradność	252	1,01	kariera	194	0,94	zaradność	53	1,23
25.	patriotyzm	213	0,85	patriotyzm	130	0,63	talent	41	0,95
26.	talent	159	0,64	talent	118	0,57	władza	37	0,86
27.	demokracja	120	0,48	demokracja	91	0,44	piękno	36	0,83
28.	władza	102	0,41	władza	65	0,31	bohaterstwo	34	0,79
29.	solidarność	69	0,28	solidarność	37	0,18	solidarność	32	0,74
30.	bohaterstwo	63	0,25	bohaterstwo	29	0,14	demokracja	29	0,67
	Razem	24960	100,00	Razem	20640	100,00	Razem	4320	100,00

Liczba osób badanych: ogółem: 208, kobiet: 172, mężczyzn: 36

Źródło: badania własne

## Nauczyciele

Ankiety przeprowadzono wśród 494 nauczycieli (26% ogółu badanych). Znaczna feminizacja zawodu nauczycielskiego przyczyniła się do faktu, iż niespełna 1/4 liczby badanych nauczycieli to mężczyźni. Dominująca grupa respondentów pracuje z młodzieżą w szkołach podstawowych (61%).

Badani nauczyciele to w większości ludzie młodzi do 40 roku życia (68%). Najmniej liczną grupę stanowią nauczyciele powyżej 51 lat (6%). Często pracują oni w zmniejszonym wymiarze godzin.

Pochodzenie inteligenckie badanych nauczycieli nieznacznie przeważa nad pochodzeniem robotniczym. Niewielki procent to dorośli wywodzący się z rodzin chłopskich. Podobnie jak u uczniów tak i u studentów miejscem zamieszkania nauczycieli są głównie małe miasta liczące do 100tys. mieszkańców. Prawie 40% tej grupy respondentów mieszka w Poznaniu.

Dla nauczycieli za najcenniejszą wartość uznano zdrowie i rodzinę. Być może fakt, że tą grupę zawodową zdominowały kobiety zaważył na tak wysokim wyniku. Dla tej płci rodzina i troska o zdrowie jej członków stanowi zazwyczaj istotę życia. Ta tradycyjna opinia znalazła potwierdzenie i w tej ankiecie. Ponadto nauczyciele cenią to, czego braku być może już w swym życiu doświadczyli (utrata zdrowia, rozbitcie rodziny).

Odpowiedzialność, praca, zaradność przyniosły spodziewane wyższe wyniki u nauczycieli. Złożyło się na to doświadczenie życiowe oraz realizacja codziennych obowiązków. Również i wiedza w tej grupie uzyskała wyższą liczbę głosów. Te wartości nauczyciele łączą z koniecznością rzetelnego wypełniania zawodowych powinności oraz ich przydatności w codziennym życiu. Także godność znalazła uznanie w tej grupie badanych. Można zauważyć pewną właściwość związaną z tą wartością. Z wiekiem wzrasta ranga godności. Dla potwierdzenia podajemy wyniki: uczniowie — 4%, studenci — 4%, nauczyciele — 5%.

Nauczyciele ślubowali „kształcenie i wychowywanie młodego pokolenia w duchu umiłowania Ojczyzny”. Powinni więc swym przykładem służyć jako wzorzec w rozwijaniu postaw patriotycznych. Rezultaty tej działalności są dalece lepsze niż proces samowychowania pedagogów. Ojczyzna i patriotyzm zajęły 22 i 23 miejsce. Czy zatem umiłowanie Ojczyzny to tylko postawa służbowa?

Niżej od pozostałych grup nauczyciele ocenili karierę i wiarę. Bóg mimo, iż znalazł się na wysokim, piątym miejscu to jego wskaźnik procentowy jest w tej grupie badanych najniższy. Okazało się także, że nauczyciele wykazują wyższą deklarację na rzecz tolerancji. Ostatnie miejsca wykazu uznawanych wartości, podobnie jak u uczniów i studentów, zajęły solidarność, władza i bohaterstwo.

Analizując wyniki ze względu na płeć (tab. 4) można zauważyć, że nie było zaskakujących różnic w stosunku do grup poprzednich. U kobiet wysokie miejsce zajęły rodzina i zdrowie. Mężczyźni wybierali relatywnie zbliżone wartości, choć najwyższe miejsca uzyskały stosunkowo niższy procent. Znaczną różnicę stanowiła miłość, która u mężczyzn znalazła się dopiero na 11 pozycji. Kobiety wyżej umieściły prawdę, przyjaźń, dobro, odpowiedzialność, radość, tolerancję i zadowolenie. Z kolei mężczyźni zdecydowanie więcej głosów przyznali wartościom takim jak: kariera, władza, pieniądz i talent. Jest to wynik przygotowania się i pełnienia określonych ról w rodzinie i społeczeństwie. Wyżej ocenili demokrację, wolność, solidarność, wiedzę i mądrość. Również ta grupa badanych częściej wybierała patriotyzm, Ojczyznę i bohaterstwo. Tłumaczyć to można ich potencjalnym udziałem w obronności kraju, a także faktem istnienia większej liczby pozytywnych modeli w tym zakresie. U mężczyzn piękno nie znalazło uznania, bowiem zajęło ostatnie miejsce z liczbą 1%. Kobiet nie zainteresowała władza, bohaterstwo i solidarność.

Tab. 4. Wyniki ankiety dla nauczycieli (według płci i stopnia imperatywności)

l.p.	ogółem			kobiety			mężczyźni		
	wartości	pkt.	%	wartości	pkt.	%	wartości	pkt.	%
1.	zdrowie	5325	8,98	rodzina	4188	9,28	zdrowie	1228	8,67
2.	rodzina	5302	8,94	zdrowie	4097	9,08	rodzina	1114	7,87
3.	życie	3992	6,73	miłość	3079	6,82	życie	983	6,94
4.	miłość	3670	6,19	życie	3009	6,67	Bóg	733	5,18
5.	Bóg	3071	5,18	Bóg	2338	5,18	praca	731	5,16
6.	praca	3014	5,08	praca	2283	5,06	godność	730	5,16
7.	godność	2987	5,04	godność	2257	5,00	mądrość	674	4,76
8.	prawda	2629	4,44	przyjaźń	2089	4,63	wiedza	652	4,60
9.	mądrość	2591	4,37	prawda	2066	4,58	wolność	640	4,52
10.	przyjaźń	2517	4,25	mądrość	1917	4,25	pieniądz	599	4,23
11.	wiedza	2425	4,09	dobro	1888	4,18	miłość	591	4,17
12.	odpowiedzialność	2388	4,03	odpowiedzialność	1858	4,12	prawda	563	3,98
13.	dobro	2281	3,85	wiedza	1773	3,93	odpowiedzialność	530	3,74
14.	wolność	2227	3,76	wolność	1587	3,52	przyjaźń	428	3,02
15.	pieniądz	2024	3,41	pieniądz	1425	3,16	seks	416	2,94
16.	tolerancja	1659	2,80	tolerancja	1357	3,01	dobro	393	2,78
17.	radość	1510	2,55	radość	1273	2,82	wiara	338	2,39
18.	wiara	1406	2,37	wiara	1068	2,37	Ojczyzna	321	2,27
19.	seks	1197	2,02	zadowolenie	961	2,13	patriotyzm	313	2,21
20.	zadowolenie	1170	1,97	zaradność	820	1,82	tolerancja	302	2,13
21.	zaradność	1101	1,86	seks	781	1,73	zaradność	281	1,98
22.	Ojczyzna	926	1,56	piękno	629	1,39	demokracja	248	1,75
23.	patriotyzm	750	1,27	Ojczyzna	605	1,34	radość	237	1,67
24.	piękno	724	1,22	patriotyzm	437	0,97	zadowolenie	209	1,48
25.	demokracja	644	1,09	demokracja	396	0,88	kariera	200	1,41
26.	kariera	477	0,80	kariera	277	0,61	solidarność	199	1,41
27.	talent	398	0,67	talent	257	0,57	bohaterstwo	142	1,00
28.	solidarność	337	0,57	władza	149	0,33	talent	141	1,00
29.	władza	278	0,47	solidarność	138	0,31	władza	129	0,91
30.	bohaterstwo	260	0,44	bohaterstwo	118	0,26	piękno	95	0,67
	Razem	59280	100,00	Razem	45120	100,00	Razem	14160	100,00

Liczba osób badanych: ogółem 494, kobiet 376, mężczyzn 118

Źródło: badania własne

Nauczyciele niezależnie od wieku również wysoko ocenili zdrowie, rodzinę, życie i miłość (tab. 5). Można to zauważyć szczególnie w przypadku zdrowia i rodziny, które zajmują naprzemiennie dwa pierwsze miejsca w rankingu. Jedynie miłość u nauczycieli w wieku 51–60 lat znalazła się na ósmym miejscu. Najstarsze pokolenie bardziej ceni wiedzę, godność, odpowiedzialność, pracę, rodzinę i Ojczyznę. Wobec tej ostatniej wartości różnica w punktacji w porównaniu z najmłodszymi nauczycielami jest dość znaczna (1% i 3%). Podobna rozbieżność dotyczy patriotyzmu (1% i 2%). Najmniejsze znaczenie u najstarszych badanych ma pieniądz, seks, kariera, zaradność i zadowolenie. Władza u żadnej z tych osób nie znalazła zainteresowania. Młodzi nauczyciele wyższą ilość punktów przyznali wartościom takim jak: kariera, miłość, przyjaźń i seks. Najmniej, w porównaniu z ich starszymi kolegami solidarności i demokracji.

Tab. 5. Wyniki ankiety dla nauczycieli (według wieku i stopnia imperatywności)

l.p.	21–30 lat			31–40 lat		
	wartości	pkt.	%	wartości	pkt.	%
1.	rodzina	959	8,41	zdrowie	2693	9,24
2.	zdrowie	910	7,98	rodzina	2632	9,03
3.	miłość	802	7,04	życie	2018	6,92
4.	życie	751	6,59	miłość	1811	6,21
5.	Bóg	696	6,11	praca	1464	5,02
6.	godność	586	5,14	Bóg	1463	5,02
7.	przyjaźń	580	5,09	godność	1442	4,95
8.	praca	542	4,75	mądrość	1270	4,36
9.	prawda	516	4,53	prawda	1263	4,33
10.	dobro	511	4,48	odpowiedzialność	1239	4,25
11.	mądrość	487	4,27	wolność	1151	3,95
12.	wiedza	429	3,76	wiedza	1136	3,90
13.	radość	404	3,54	przyjaźń	1131	3,88
14.	pieniądz	391	3,43	dobro	1125	3,86
15.	wolność	387	3,40	pieniądz	1028	3,52
16.	odpowiedzialność	382	3,35	tolerancja	762	2,61
17.	wiara	305	2,68	wiara	679	2,33
18.	seks	300	2,63	zadowolenie	641	2,20
19.	tolerancja	279	2,45	seks	611	2,09
20.	zadowolenie	219	1,92	radość	605	2,07
21.	zaradność	203	1,78	zaradność	554	1,90
22.	piękno	155	1,36	Ojczyzna	432	1,48
23.	kariera	120	1,05	patriotyzm	430	1,47
24.	patriotyzm	98	0,86	demokracja	350	1,20
25.	Ojczyzna	90	0,79	piękno	287	0,98
26.	talent	88	0,77	kariera	224	0,77
27.	władza	84	0,74	talent	199	0,68
28.	demokracja	70	0,61	solidarność	197	0,67
29.	solidarność	39	0,34	bohaterstwo	163	0,56
30.	bohaterstwo	17	0,15	władza	160	0,55
	Razem	11400	100,00	Razem	29160	100,00

Liczba osób badanych: ogółem: 494, 21–30 lat: 95, 31–40 lat: 243

Źródło: badania własne

Biorąc pod uwagę fakt, iż „wartości stanowią ważny komponent identyfikacji ze stanem nauczycielskim” (Denek, 1993) analiza wyników badań odsłania wizerunek nauczyciela. Jakiego? Może zbyt mocno zaabsorbowanego życiem codziennym i borykającego się problemami? Może za mało otwartego na dziecko i drzemiący w nim potencjał? Może zbyt mało w nim artysty działalności dydaktyczno-wychowawczej? (Schulz, 1989, s. 26)

## Zakończenie

Zebrane wiadomości skłoniły do pogrupowania wartości według 10 ich rodzajów. Estetyczne — pozwalają człowiekowi dostrzegać, doceniać i tworzyć piękno. Hedonistyczne — zaspokajają potrzebę przyjemności tu i teraz. Moralne — rozniecają płomień szlachetności. Poznawcze — umożliwiają udział rozumu ludzkiego

Tab. 5. (c.d.) Wyniki ankiety dla nauczycieli (według wieku i stopnia imperatywności)

l.p.	41–50 lat			51–60 lat		
	wartości	pkt.	%	wartości	pkt.	%
1.	zdrowie	1415	9,29	rodzina	323	9,28
2.	rodzina	1388	9,11	zdrowie	307	8,82
3.	życie	1008	6,61	życie	215	6,18
4.	miłość	880	5,77	Bóg	212	6,09
5.	praca	805	5,28	praca	203	5,83
6.	godność	764	5,01	godność	195	5,60
7.	prawda	709	4,65	wiedza	187	5,37
8.	Bóg	700	4,59	miłość	177	5,09
9.	mądrość	697	4,57	przyjaźń	170	4,89
10.	wiedza	673	4,42	odpowiedzialność	163	4,68
11.	przyjaźń	636	4,17	prawda	141	4,05
12.	odpowiedzialność	604	3,96	mądrość	137	3,94
13.	wolność	552	3,62	wolność	137	3,94
14.	pieniądz	532	3,49	dobro	126	3,62
15.	tolerancja	527	3,46	wiara	118	3,39
16.	dobro	519	3,41	Ojczyzna	116	3,33
17.	radość	411	2,70	tolerancja	91	2,62
18.	zaradność	305	2,00	radość	91	2,59
19.	wiara	304	2,00	patriotyzm	90	2,30
20.	Ojczyzna	288	1,89	pieniądz	80	2,10
21.	zadowolenie	285	1,87	piękno	73	1,81
22.	seks	269	1,77	zaradność	63	1,12
23.	piękno	219	1,44	demokracja	39	1,09
24.	demokracja	186	1,22	zadowolenie	25	0,72
25.	patriotyzm	142	0,93	solidarność	18	0,52
26.	kariera	128	0,84	seks	17	0,49
27.	talent	104	0,68	bohaterstwo	7	0,20
28.	solidarność	83	0,55	talent	7	0,20
29.	bohaterstwo	73	0,48	kariera	5	0,14
30.	władza	34	0,22	władza	0	0,00
	Razem	15240	100,00	Razem	3480	100,00

Liczba osób badanych: 41–50 lat: 127, 51–60 lat: 29

Źródło: badania własne

ludzkiego w każdym działaniu. Pragmatyczne — ułatwiają życie. Prestiżowe — stanowią zewnętrzne wskaźniki poziomu egzystencji. Społeczne umożliwiają współistnienie z innymi ludźmi. Transcendentalne — odrywają nas od spraw doczesnych. Uniwersalne — nie podlegają zmianom, modom, wypaczeniom. Natomiast witalne umożliwiają egzystencję.

„Jedną z pejoratywnych czynności aksjologicznych jest pomylenie, nie rozróżnienie lub świadome przestawienie hierarchicznego ich porządku (...). Mylne umieszczenie którejś z tych wartości za wysoko lub zbyt nisko wśród innych wprowadza aberrację w systemie.” (Denek, 1998a, s. 40) Czy dochodzi do niej w polskiej edukacji?

Stwierdzono, że uczniowie i nauczyciele najbardziej cenią wartości społeczne, moralne i witalne. Tę samą triadę wybrali studenci, lecz w nieco innej kolejności. U najmłodszego pokolenia wyższe miejsca zajęły wartości prestiżowe, a wśród studentów hedonistyczne. Nauczyciele, wyższą rangę przyznali wartościom poznawczym, a niższą transcendentalnym. Wartości uniwersalne we wszystkich grupach zgodnie zajęły piąte miejsce. Niestety, wartości estetyczne nie są popularne wśród uczestników ankiety.

W procesie nauczania i wychowania uczniowie, studenci oraz nauczyciele stanowią dla siebie źródło rozwoju i inspiracji. Młodość niesiona skrzydłem miłości i przyjaźni głosi pochwałę wolności. Wiek dojrzały składa hołd zdrowiu i życiu grzejąc się przy blasku rodzinnego ogniska. Uczniowie i studenci czerpią od nauczycieli poczucie odpowiedzialności, godności, uznanie dla wiedzy i mądrości. Natomiast nauczyciele uczą się od swych młodszych towarzyszy szacunku dla przyjaźni, prawdy i dobra. Badania podważyły powszechnie krążące stereotypy, że „polska wieś to patriotyzm i bogobojuć”, „młodzi myślą tylko o przyjemnościach” lub „jesteśmy tolerancyjni”.

Wyniki ankiety analizowano również uwzględniając pochodzenie społeczne i miejsce zamieszkania respondentów. Okazało się jednak, że te czynniki nie odgrywają istotnego znaczenia w omawianym problemie.

Praca nad zagadnieniem wartości preferowanych przez uczniów, studentów i nauczycieli dostarczyła cennych chwil wszystkim jej uczestnikom. Dała zadumę i refleksję respondentom, badaczom natomiast — duchową radość płynącą z poznania prawdy.

Lecz na ile jest ona prawdziwa? Odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie to tylko deklaracje. Wyniki tych badań nie pokrywają się w pełni ze stanem faktycznym (Nalaskowski, 1999). Jak wielka jest ta różnica? Zastosowanie różnorodnych metod (m.in. obserwacja) może wzbogacić nam i przybliżyć rzeczywisty obraz wartości, którymi respondenci kierują się w życiu. Oto kolejne wyzwanie na drodze badawczej.

## Literatura

- Denek K., 1993: *Wartości i ich znaczenie w edukacji szkolnej i naukach o niej*. Ruch Pedagogiczny, 5-6.
- Denek K., 1998a: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- Denek K., 1998b: *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*. W: Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie rodziny*. Kraków.
- Denek K., 1998c: *Uniwersytet przełomu drugiego i trzeciego milenium*. Kultura i Edukacja, 4.
- Denek K., 1999: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Hiszpańska B., 1992: *Refleksje o wartościach i związanych z nimi problemach edukacyjnych*. Ruch Pedagogiczny, 1-2.
- Nalaskowski A., 1999: *Obserwacja a badania ankietowe nad młodzieżą*. Edukacja, 1.
- Pasterniak W., 1981: *O dydaktycznej teorii wartości*. Goleniów.
- Schulz R., 1989: *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa.



Ewa Czaja, Danuta Hyżak

## Ojczyzna w opinii uczniów, studentów i nauczycieli

*„Ziemio ty nasza! Cóż nam się ostało,  
Jeno ty sama i twe miłowanie!  
Choćbym cię ojcem nazywał, — jeszcze mało...  
I choćby matką, jeszcze mi nie stanie.  
Boś ty jest wszystko! I dusza i ciało,  
I ród, i życie, — wszystko w twojem mianie.  
Że kto przerzecz cię, jakoby siebie  
Zbogacił skarbem na ziemi i w niebie”*

M. Konopnicka

Człowiek współczesny, żyjący w trudnych czasach, określonych przez wybitnego filozofa Fryderyka Nietzschego jako okres „przewartościowania wartości”, próbuje znaleźć właściwe dla siebie miejsce w otaczającym go świecie. Jedną z naczelnych wartości, która nierozzerwalnie się z tym zjawiskiem wiąże, jest Ojczyzna. Należałoby się jednak zastanowić, jak pojęcie to jest rozumiane przez nam współczesnych ludzi. Czy dla wszystkich jest ono jednoznaczne i czy zdefiniowanie Ojczyzny sprawia jakiegokolwiek trudności?

W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka (1979) znaleźć możemy najbardziej uniwersalne objaśnienie: „Ojczyzna — kraj, w którym się ktoś urodził, którego jest obywatelem lub z którym jest związany więzią narodową”. Natomiast *Encyklopedia powszechna* (1975) podaje już nieco poszerzoną definicję: „Ojczyzna — kraj, w którym się człowiek urodził, którego jest obywatelem lub z którym związany jest więzią narodową; określona zbiorowość ludzka, terytorium historyczne należące do danego narodu, tradycja wspólnoty losów historycznych, a także określony stopień rozwoju świadomości narodowej”. Po przeanalizowaniu tego tekstu pozostajemy nadal na poziomie abstrakcji. Brakuje bowiem tutaj emocjonalnego stosunku jednostki do treści, kryjącej się pod pojęciem Ojczyzny, a więc indywidualnej interpretacji, która odzwierciedla poziom świadomości narodowej wszystkich obywateli.

W *Nowej encyklopedii powszechnej PWN* pojęcie Ojczyzny traktowane jest jako integralna część wszelkich ideologii narodowych i państwowych: „Ojczyzna to kraj, w którym człowiek urodził się i/lub spędził znaczną część swego życia, w którym mieszka lub z którym czuje się mocno związany emocjonalnie mimo przestrzennego oddalenia. Ziemia staje się ojczyzną o tyle, o ile istnieje zbioro-

wość, która za taką ją uważa, toteż w określeniach ojczyzna słowo „kraj” oznacza zarazem ludzi, których łączą wspólne doświadczenia, sentymenty, wspomnienia, tradycje. Pojęcie Ojczyzny wiąże się etymologicznie z pojęciem ojcowizny, a więc ziemi dziedziczonej po przodkach, z czasem jednak jego zakres ogromnie się rozszerzył, w pierwotnym, ale i współcześnie żywym sensie obejmował całość okolic, z jakich się pochodzi („bliższa ojczyzna”), później zaś całość obszaru zamieszkiwanego przez naród, do którego się należy, pozostającego w granicach państwa, którego jest się obywatelem lub choćby tylko na podstawie tradycji historycznej kojarzonego z danym narodem i/lub państwem” (Denek, 1998). Jedną z możliwości zgłębienia tego zagadnienia stało się przeprowadzenie ankiety, opatrzonej tytułem: *Czym jest dla Ciebie Ojczyzna?*. Dopiero wnikliwa analiza jej treści upoważnia do pewnych uogólniających wniosków końcowych.

Ankieta przeprowadzona została w różnych typach szkół. Wśród badanych znaleźli się również uczniowie szkół specjalnych. Ankietowanych poprosiliśmy o udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak rozumiesz pojęcie Ojczyzna?
2. Jakie pojęcia kojarzą Ci się ze słowem Ojczyzna?
3. Czym jest dla Ciebie Ojczyzna?
4. Co według Ciebie oznacza pojęcie Małe Ojczyzny?
5. Jak rozumiesz pojęcie: edukacja dla Ojczyzny?
6. Czy czujesz się patriotą?
7. Czy według Ciebie ważne jest ukształtowanie u dzieci i młodzieży postaw patriotycznych (jeżeli tak, to dlaczego)?
8. Jak według Ciebie należy ukształtować u dzieci i młodzieży miłość do Ojczyzny?

Pytania te pozwalają zagłębić się nie tylko w zrozumieniu samego pojęcia Ojczyzny, ale również prześledzić świadomość tożsamości narodowej i prześledzić nastawienie ludności do kształtowania postaw obywatelskich i patriotycznych u przyszłych pokoleń. Podejście do powyższych zagadnień uzależnione jest w znacznym stopniu od wieku podlegających badaniu osób.

## **Uczniowie**

Badaniami, przeprowadzonymi w drugim semestrze roku szkolnego 1998/99 objęto 844 uczniów szkół podstawowych, 345 uczniów liceów ogólnokształcących i 245 uczniów szkół średnich zawodowych. Przebadano również 140 uczniów szkół specjalnych województwa wielkopolskiego. Badania przeprowadzono w następujących szkołach: w SP w Siedlimowie, w SP im. A. Mickiewicza w Żerkowie, w SP im. Powstańców Wlkp. w Strzałkowie, w SP nr 55 i 82 w Poznaniu, w SP im. M. Dąbrowskiej w Kazimierzu Wlkp., w I L.O w Gnieźnie,

w L.O w Pniewach, w L.O we Witkowie, Zespole Szkół Rolniczych w Bojanowie, w Państwowym Liceum Sztuk plastycznych w Poznaniu, w Technikum Ekonomicznym w Lesznie, w Technikum Rolniczym w Gnieźnie oraz w Technikum Rolniczym w Grudziądzu.

Na poziomie uczniów klas I–IV szkoły podstawowej okazuje się, że dla małego Polaka, Ojczyzna to przede wszystkim: dom, rodzina, symbole narodowe, miejsce bohaterskich walk, a także pola, lasy, góry i rzeki. Na pytanie: Czym jest dla mnie Ojczyzna?, uczeń klasy I odpowiedział: „Ojczyzna jest moim domem”. Flaga: czerwień — to miłość, biel — serce czyste. Za Polskę oddawali życie. Ojczyzna to dom, Polska: drzewa, pola, lasy, życie, morze, słońce, śnieg, chmury, mama, tata, babcia i dziadek. Natomiast uczeń klasy VII na to samo pytanie udzielił odpowiedzi: „Ojczyzna jest miejscem, gdzie wiodę smutny żywot, jest miejscem nędznego życia, czuję się tu jak we więzieniu”. Uczniowie klasy VIII udzielił odpowiedzi: Ojczyzna jest moim domem, wartością najwyższą, za którą jestem gotowa oddać życie. Jest dla mnie wszystkim, kocham ją, szanuję i bardzo cenię. Jestem wdzięczna moim przodkom za to, że uczynili ją wolną. Uważam, że Polacy powinni być dumni z takiej pięknej, chrześcijańskiej i wolnej Ojczyzny.

Pojęcie ojczyzny dla osób młodych, to miejsce urodzenia, kolebka przodków, obyczajów i tradycji. Większość ankietowanych za punkt wyjścia przyjęło Ojczyznę jako wartość wielką i stałą. Wśród najczęściej udzielanych odpowiedzi pojawiły się następujące stwierdzenia, że Ojczyzna to:

- dom rodzinny,
- kultura narodowa, obyczaje, tradycje,
- miejsce, z którym człowiek jest związany emocjonalnie,
- historia,
- „druga matka”,
- naród ze swoją tożsamością,
- wspólnota ludzi,
- zbiór wartości,
- bezpieczeństwo.

Stwierdzenia te podkreślają emocjonalne podejście badanych do samego pojęcia. Należy jednak podkreślić, że pojawiły się również niepokojące odpowiedzi, kojarzące Ojczyznę z biedą, pojęciem zdewaluowanym czy całkiem abstrakcyjnym, jak również interpretujące to określenie jako „miejsce przypisane człowiekowi z góry”, z którym brak jakiegokolwiek związku emocjonalnego. Na uwagę zasługuje fakt, iż odpowiedzi te pojawiają się przede wszystkim w ankietach ludzi młodych, w przedziale wiekowym od 16 do 19 lat, ze szkół zawodowych oraz techników. Należałoby się zastanowić, co leży u podłoża tego niepokojącego zjawiska.

Na podstawie ankiety, przeprowadzonej wśród 31 uczniów klasy VIII szkoły podstawowej można stwierdzić, że aż 50 mieli taką możliwość; ważniejszy jest

dla nich osobisty sukces niż sukces narodu i obowiązek wobec Ojczyzny. Częściej odpowiadali w ten sposób chłopcy, dziewczęta natomiast twierdziły, że chcą mieszkać blisko rodziny w swoim kraju. Aż 10 osób na 31 ankietowanych odpowiedziało, że patriotyzm byłby dobry dla ich dziadków, ale nie dla nich — mieszkańców zintegrowanej Europy. Ojczyzna według nich jest miejscem urodzenia, nie widzą więc potrzeby wierności swojemu narodowi. Należy postawić sobie pytanie, skąd aż tyle cynizmu w umysłach dorastającej młodzieży? Z pewnością popełniono wiele błędów w wychowaniu zarówno w domu rodzinnym, jak i w szkole. Również winę ponoszą w pewnym sensie środki masowego przekazu, propagujące postawy dalekie od wzorców patriotycznych. Być może zmiany jakie zachodzą obecnie w edukacji, wprowadzenie nauczania integralnego, przyczynią się do mniej encyklopedycznego pojmowania świata, a co za tym następuje, także rozumienia pojęcia Ojczyzna.

Interesujące wnioski nasuwają się również po przeanalizowaniu ankiet przeprowadzonych wśród uczniów szkół specjalnych. Przebadano uczniów w wieku 13–14 lat, upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, wyróżniających się aktywnością w klasie. Badanie potwierdziło, że im lepsza jest sytuacja materialna domu, tym bardziej pozytywny stosunek do Ojczyzny.

Reasumując powyższe wnioski nasuwa się spostrzeżenie, iż samo kształtowanie pojęcia Ojczyzny ma najważniejsze znaczenie w młodszym wieku szkolnym, gdzie umysł dziecka i świat jego wartości dają się w bardzo plastyczny sposób modyfikować. Jednocześnie należałoby zwrócić większą uwagę na kontynuację tego procesu na poziomie szkół średnich, gdzie zauważyć można najczęściej niepokojących wahań w zakresie hierarchii wartości. Kształtowanie pojęć jest bowiem procesem ciągłym, w którym każdy etap jest również istotny. Trzeba także pamiętać, iż proces ten nie obejmuje wyizolowanego pokolenia, lecz wiele pokoleń na przestrzeni dziejów państwa. Konieczne jest również perspektywiczne spojrzenie na ten problem, bowiem od współczesnych zależy całokształt przyszłych pokoleń i właściwe ukształtowanie samego pojęcia Ojczyzny.

## Studenci

Badaniem objęto 208 studentów Pedagogiki II roku UAM w Poznaniu. Z ogólnej liczby badanych, 37 studentom Ojczyzna kojarzy się z tradycją i językiem, 19 — z domem rodzinnym, 18 — z miejscem urodzenia. Pojawiały się także określenia Ojczyzny jak: patriotyzm, honor, poświęcenie, historia, niepodległość, kultura, jedność, przywiązanie, odpowiedzialność i obywatelstwo. Grupa tych wypowiedzi posiada silny, dodatni ładunek emocjonalny. Oprócz nich znalazły się jednak dość częste skojarzenia o charakterze negatywnym:

- pewna wartość, ale nie naczelną,
- pojęcie obojętne,

- brak poczucia wspólnoty,
- brak związku duchowego,
- to tylko kawałek ziemi,
- wstydę się jej,
- zamieniłbym ją na inną.

Należy stwierdzić, iż to niepokojące zjawisko wskazuje na brak poczucia tożsamości narodowej. Jednocześnie optymistyczny jest fakt, że tylko dość nieliczna grupa ankietowanych ma tak negatywny lub obojętny stosunek do własnego kraju.

Wnioski te nasuwają na myśl słowa zawarte w książce K. Denka: *Wartości i cele edukacji szkolnej*: „Do wymiaru porządku wartości służą wysokość i moc. Wysokość wartości wyraża się w pozytywnej odpowiedzi emocjonalnej na ich urzeczywistnienie (aprobacie, uznaniu, szacunku, podziwie, zachwycie). Moc wartości ujawnia negatywną, uczuciową reakcję na wykroczenie przeciw wartościom. Mocnymi są te wartości, które mają podstawowe znaczenie dla życia, zdrowia i bezpieczeństwa człowieka” (Denek, 1994).

Na uwagę zasługuje również różnica w hierarchii skojarzeń wyznaczona przez płeć badanych. Mężczyźni najczęściej odwoływali się do stereotypowego hasła „Bóg, Honor, Ojczyzna”, a dopiero na kolejnych miejscach umieszczali dom, rodzinę, kulturę, jedność, miłość, zaufanie. U ankietowanych kobiet hierarchia ta wyglądała nieco inaczej. Pojęcie Ojczyzny kojarzyły bowiem najczęściej z domem, rodziną, miłością i bezpieczeństwem.

Przyczyną tego zjawiska jest prawdopodobnie specyficzna sytuacja dziejowa naszego narodu, wielokrotnie objętego tragicznymi konfliktami o większej lub mniejszej skali. Doprowadziło to do ugruntowania się pewnych, zresztą niezwykle pozytywnych, schematów: mężczyźni jako obrońcy Ojczyzny oraz kobiety — matki Polki, strażniczki ogniska domowego.

Odpowiedzi studentów dotyczące pytania: Czym jest dla Ciebie Ojczyzna?, pokrywały się z kwestią zdefiniowania pojęcia. Jednak dość często pojawiała się określenie „wartość nadrzędna”, które postawiło Ojczyznę na najwyższym szczeblu hierarchii wszelkich wartości.

## **Nauczyciele**

Badania przeprowadzono wśród 494 nauczycieli miasta Poznania, Gniezna i gminy Gniezno. Wśród badanych przeważały kobiety, ponieważ jest to nadal za-wód sfeminizowany.

Uwzględniając 30 wartości według stopnia ich imperatywności Ojczyzna znalazła się na 22 miejscu. Okazało się jednak, że dla tego środowiska Ojczyzna jest zespołem wielu wartości, które w hierarchii zajęły wyższe miejsca: np.: demokracja, godność, miłość, odpowiedzialność, piękno, wolność. W odpowiedzi na pytanie: Czym dla każdego człowieka jest Ojczyzna, jakie budzi w nas uczucia, ankie-

towani podawali bogatszą definicję Ojczyzny, uzupełniając niejednokrotnie znaczenie dosłowne, o ukryte, metaforyczne np.: „Ojczyzna to kraj, w którym czuję, że jestem u siebie”. „Ojczyzna jest dla mnie przystanią skołatanego wędrowca, powracającego ze swojego długiego życia do cichego kąta, w którym może spokojnie przeanalizować swoje życie i zasnąć. . . .” „Ojczyzna jest jak cień, o którym się nie myśli, a wiadomo, że istnieje, że jest z nami wszędzie. Jest powietrzem, którego nie widać a odczuwamy dopiero jego brak; dopiero strata uświadamia nam czym jest”.

Te przepiękne, pełne ładunku emocjonalnego wypowiedzi nasuwają nam refleksję, którą za Kazimierzem Denkiem warto tu przytoczyć: „gdy nauczyciel — regionalista, animator kultury i krajoznawca mówią o Ojczyźnie to jakby zaklinali się za księdzem Piotrem Skargą (1972):”

«Gdybym zapomniał Ciebie Ojczyzno,  
moje święte Jeruzalem,  
niech przywrze język do mego podniebienia,  
niech uschnie moja prawica,  
A Ty Boże zapomnij o mnie.»”

Omawiając pojęcie Ojczyzny coraz częściej nawiązuje się do bardzo popularnego obecnie określenia „Mała Ojczyzna”. Na pytanie: Co rozumiesz pod pojęciem „Mała Ojczyzna”?, odpowiedzi ankietowanych były jednorodne. Przeważało stwierdzenie, iż jest to region, najbliższe środowisko, w którym człowiek dorasta, miejsce urodzenia i egzystencji ludzkiej.

Pojawiły się niezwykle ciekawe, indywidualne odpowiedzi np.: „To miejsce, które szczególnie mocno związane jest z naszymi wspomnieniami, kulturowymi tradycjami: To ziemia, do której udajemy się w podróże sentymentalne”. Wielu badanych zawężyło pojęcie „Małej Ojczyzny” do terytorium miasta lub wioski. Można było wyodrębnić wśród ankietowanych grupę osób, dla których określenie to nic nie znaczyło, bądź było całkiem obce i niezrozumiałe. Zaobserwować można było również stwierdzenia, że przedłożenie interesów mikro i makroregionów nad dobro kraju, osłabia więź obywatela z krajem jako całością, co może spowodować w konsekwencji antagonizmy regionalne.

Okazuje się, że współcześni Polacy posiadają świadomość ogólnej przynależności narodowej, natomiast bardzo słabo rozwinięte jest poczucie tożsamości z „Małą Ojczyzną”. „Ważną rolę w kształceniu do miłości małej ojczyzny spełnia edukacja oparta na dziedzictwie kulturowym w regionie. Stwarza się w niej ramy oparcia kształcenia i wychowania na małych Ojczyznach i poznawaniu własnego środowiska. Problematyka małych Ojczyzn i tożsamości regionalnej postrzegana jest w niej jako źródło postaw obywatelskich i patriotycznych. Miłość i poznanie małej Ojczyzny w sensie podwórka, miejscowości, regionu, ziemi, daje oparcie i świadomość odrębności i niepowtarzalności ojcowizny”. (Denek, 1988)

Tak istotna dla współczesnego państwa polskiego kwestia edukacji; dla Ojczyzny interpretowana była przede wszystkim jako nauka mająca na celu identyfikowanie się z historią kraju i kształcenie przywiązania obywatela do zamieszkiwanego terytorium, a także zdobywanie większej wiedzy dla dobra ogólnego, narodowego. Ankietowani dostrzegli również inną możliwość zdefiniowania tego pojęcia: kształtowanie u młodzieży właściwych postaw wobec swojego kraju, a także poznawanie i zgłębianie historii ojczyzny, prawdy o ludziach i wydarzeniach dziejowych.

Trudne też okazało się określenie przez ankietowanych swej postawy życiowej. Na pytanie: Czy czujesz się patriotą?, wiele osób odpowiedziało twierdząco. Część badanych nie potrafiła udzielić żadnej odpowiedzi, natomiast znalazły się osoby, które jednoznacznie zaprzeczyły. Pociuszający jest fakt, iż był to niewielki procent ankietowanych. Wszyscy ankietowani stwierdzili jednoznacznie, że rzeczą niezwykle ważną jest kształcenie u dzieci i młodzieży postaw patriotycznych. Niektórzy, pomimo twierdzącej odpowiedzi, nie potrafili sprecyzować na czym miałyby to polegać i jaki powinien być cel tego procesu. Podkreślano, że brak postaw patriotycznych u dzieci spowoduje, że w wieku dorosłym ulegną dominacji postawy konsumpcyjnej i utracą poczucie tożsamości narodowej. Jest to również istotne, by w przyszłości chcieli żyć i pracować właśnie w tym kraju, a bez wytworzenia związku emocjonalnego jest to zupełnie niemożliwe. W momentach zagrożenia bezpieczeństwa narodowego trudno nakłonić takich obywateli do jedności w działaniu oraz do bezgranicznego poświęcenia dla Ojczyzny.

Badani podają różnorodne drogi postępowania w kierunku kształtowania miłości do Ojczyzny. Najczęściej przywoływane stwierdzenia to: wychowanie w domu, szkole, kościele, kultywowanie tradycji i obrzędów, szacunek dla kultury, języka oraz historii, poznanie kraju, sumienną i uczciwą pracę, zdobywanie wiedzy, doskonalenie samego siebie, wpajanie miłości do Ojczyzny i poczucie dumy.

## **Konkluzje**

Wnioski nasuwające się po przeanalizowaniu wszystkich ankiet są optymistyczne i zaprzeczają ogólnie przyjętym, stereotypowym sądom, iż Ojczyzna i patriotyzm to pojęcia zdewaluowane.

Okazuje się, że Polacy już w swej specyficznej naturze, mają zakorzeniony patriotyzm. Można stwierdzić, iż mamy do czynienia z jedną z najistotniejszych zalet narodowych. Niezwykle ważne jest, by w odpowiedni sposób rozbudzić i podsycać ten wewnętrzny płomień miłości do kraju. Ważne jest, aby kształtowanie postaw patriotycznych miało charakter procesu, a nie sporadycznych przejawów. Również istotny jest fakt, że proces ten trzeba rozpocząć jak najwcześniej, na łonie rodziny, kiedy w młodym umyśle powstają podstawy hierarchii wartości, i aby umiejętnie kontynuować go na kolejnych etapach szkolnej edukacji; nie zaniedbując żadnego z nich. Rodzina i szkoła to dwa podstawowe elementy, dwa najważniejsze środowiska, na gruncie których następuje kształtowanie postawy obywatelskiej.

Ważne jest, aby rozwijać we współczesnym, polskim społeczeństwie poczucie tożsamości z „Małą Ojczyzną”, świadomość możliwości uczestnictwa w jej ogólnym rozwoju. Owe „Małe Ojczyzny” składają się bowiem na wielkie pojęcie „Ojczyzny” i „... uczą żyć w ojczyznach wielkich, w wielkich ojczyznach ludzi. Kto nie broni i nie rozwija tego, co bliskie — trudno uwierzyć, żeby był zdolny do wielkich uczuć w stosunku do tego, co wielkie i największe w życiu i na świecie”. (Pasierb, 1998)

Wzajemne zależności pokoleniowe mają ogromny wpływ na kształtowanie wizerunku całego społeczeństwa, całego kraju. Nie dbając o własną postawę patriotyczną, nigdy nie wykształcimy jej u dzieci i młodzieży. Chcąc ukształtować zdrowe, demokratyczne społeczeństwo należy dbać o edukację dla dobra Ojczyzny, by pojęcie to nadal było wartością nadrzędną.

## Literatura

Denek K., 1994: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań — Toruń.

Denek K., 1998: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.

Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.

*Encyklopedia powszechna PWN*. T. 3. 1975. Warszawa.

Pasierb J., 1998: *Obrót rzeczy*. W: Denek K., *O nowy kształt edukacji*. Toruń.

Skarga P., 1972: *Kazania sejmowe*. Wrocław.

Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa.



*Jan A. Malinowski*

## **O edukację regionalną i środowiskową w kształcącej i wychowującej szkole „jutra”**

### **Niepokoje o reformowaną szkołę**

Dokonująca się reforma systemu edukacji narodowej pomimo towarzyszących jej rozlicznych kontrowersji staje się faktem. Celowe jest więc poszukiwanie odpowiedzi na pytania o to, jak sprawić aby reforma przyniosła — pomimo wskazywanych słabości i niedociągnięć — jak największy pożytek mierzony „jakością” absolwentów poszczególnych szkół tworzących nowy, trójstopniowy system polskiego szkolnictwa obejmującego ramami kształcenia ogólnego szkołę podstawową (sześciolletnią), gimnazjum (trzyletnie) oraz — także trzyletnie — liceum. Dlatego też w obszarze zainteresowania wszystkich instytucji i osób pragnących przyczynić się do zmiany kondycji polskiej oświaty znaleźć się muszą m.in. takie kwestie jak: cele i zadania edukacji początku XXI wieku, programy i treści kształcenia oraz wychowania, szczegółowe rozwiązania organizacyjne i metodyczne, także z zakresu zajęć pozalekcyjnych. Co więcej, zainteresowania te muszą wyjść poza obręb mniej lub bardziej akademickich dyskusji przerażając się w autentyczne zaangażowanie w proces reformowania szkolnictwa gwarantując ich skuteczność. Potrzebne jest ono tak wśród czynników decyzyjnych (na „górze”), jak i realizatorów — bezpośrednich wykonawców oraz „udziałowców” (także rodziców dzieci w wieku szkolnym) zmian w oświacie.

Niewątpliwie zaangażowanie podmiotów sceny edukacyjnej odgrywających strategiczne role u samych podstaw systemu oświaty, a więc w konkretnych szkołach i w konkretnych społecznościach lokalnych będzie tym większe, a przede wszystkim efektywniejsze, im bardziej klarowną będzie wizja proponowanej reformy. Uwaga ta jest tym bardziej istotna, gdyż — jak już tu wspomniano — poczynaniom reformatorów towarzyszy społeczny niepokój nie tyle o samą potrzebę jej przeprowadzenia, co o odpowiednie jej przygotowanie i zabezpieczenie, zwłaszcza w wymiarze materialno-finansowym i kadrowym. Wydaje się bowiem, że w niemałym stopniu zachowują aktualność obawy wyrażone w jednym z referatów ogłoszonych już w roku 1997 podczas III Tatrzańskiego Seminarium Dydaktycznego „Oświata na wirażu”<sup>1</sup>. Jego autor wskazując na potrzebę kompleksowej reformy edukacji obejmującej swym zasięgiem zagadnienia struk-

---

<sup>1</sup> Zaniepokojenie losami reformy systemu edukacji wyrażali także uczestnicy kolejnego — IV Tatrzańskiego Seminarium Naukowego „Oświata na wirażu” odbytego w 1998 roku. Zob. materiały seminarium (Denek, Zimny [red.], 1999).

turalne, programowo-metodyczne i organizacyjne na wszystkich szczeblach systemu oświaty („od przedszkola po szkołę wyższą”) stwierdził: „Tymczasem daje się odczuć brak całościowej koncepcji przemian edukacji. Dostrzegany w niej chaos, pogłębiony przez niedosyt środków finansowych powoduje, że nastawia się ona na przetrwanie, a nie na zmiany i rozwój” (Denek, 1997, s. 3). Równocześnie tenże autor formułuje pogląd, że „hasło «edukacja czeka na zmiany» musi być zastąpiony zawołaniem «edukacja nie może czekać dłużej na zmiany»” (Denek, 1997, s. 8). Kolejne, mijające lata w pełni utwierdzają w słuszności tego twierdzenia. Reforma jest pilnym zadaniem, ale reforma dobrze przygotowana i realizująca spójną koncepcję strukturalno-programową szkoły „jutra”.

## **Edukacja regionalna i środowiskowa w zreformowanej szkole**

W wizji reformy, a zwłaszcza już w metodyce pracy zreformowanej szkoły, ważne miejsce powinny zająć przedsięwzięcia z zakresu edukacji regionalnej i krajoznawczej służące poznaniu przez dzieci i młodzież dziedzictwa kulturowego w swoim rodzimym regionie (Malinowski, 1999). Oczywistym jest, że nie może to być epicentrum — tak samej reformy, jak i zainteresowania reformatorów, i trudno, a wręcz i nierozsądnie byłoby oczekiwać, aby tak było w rzeczywistości. Niemniej, należy jasno stwierdzić, że edukacja regionalna w zreformowanej szkole nie może lokować się na obrzeżach, czy też peryferiach zadań postawionych przed nią w momencie wkraczania w trzecie tysiąclecie. Postulat ten jest tym bardziej uzasadniony, że mówiąc o edukacji regionalnej należy wskazać na jej bezpośredni związek z niedocenianą ciągle przez wielu pedagogów *edukacją środowiskową* (określaną również jako edukacja lokalna, wiedza o małej ojczyźnie), która posiada dwa zakresy znaczeniowe: węższy i szerszy. Jak pisze W. Theiss „w przypadku pierwszym oznacza edukację skupioną na poznawaniu, nauczaniu i popularyzowaniu — w toku pracy szkolnej — wiedzy o środowisku miejscowym, o jego życiu społecznym, kulturalnym oraz przyrodniczym”. Natomiast w ujęciu szerszym edukacja środowiskowa wg tegoż autora „to proces kształtowania i rozwoju kompetencji własnych środowiska, to postępowanie, które łączy się z realizacją miejscowych potrzeb, np. ekonomicznych, kulturalnych, edukacyjnych, politycznych” (Theiss, 1999, s. 3).

Wskazując na znaczenie edukacji regionalnej, pozostającej w wielorakich związkach z edukacją środowiskową, należy z uwagą, a nawet z uznaniem odnotować, że idee edukacji regionalnej wyraźnie zaznaczają swoją obecność w założeniach programowych czterech etapów edukacyjnych wyznaczonych przyjętym w reformie systemu edukacji podziałem organizacyjno-metodycznym. Zostało to skonkretyzowane zwłaszcza w odniesieniu do trzech pierwszych etapów, tj. dwóch obejmujących szkołę podstawową (1. nauczanie zintegrowane — klasy I–III; 2. nauczanie blokowe — klasy IV–VI) oraz trzeciego — gimnazjalnego. Co

więcej, trzeba stwierdzić, że edukacja regionalna w przyjętych założeniach programu kształcenia na wspomnianych etapach umiejętnie koreluje tak z *wąsko*, jak i z *szeroko rozumianą edukacją środowiskową*. Znajduje to odzwierciedlenie zarówno w celach edukacyjnych, zadaniach szkoły, jak i nakreślonych treściach i działaniach edukacyjnych.

### **Edukacja regionalna na poziomie szkoły podstawowej**

W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów* (MEN, 1999a) w części wstępnej, odnoszącej się do I i II etapu edukacyjnego stwierdza się m.in., że „edukacja w szkole podstawowej, wspomagając rozwój dziecka jako osoby i wprowadzając je w życie społeczne, powinna przede wszystkim: (...) 8) rozwijać umiejętności dziecka poznawania siebie oraz otoczenia rodzinnego, społecznego, kulturowego, technicznego i przyrodniczego dostępnego jego doświadczeniu; 9) wzmacniać poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej” (MEN, 1999b, s. 14–15).

Przywołane powyżej, w miarę ogólne, sformułowania otrzymują bardziej ukonkretnioną postać w kolejnych częściach podstaw programowych — będących rozwinięciem cytowanego dokumentu Ministerstwa Edukacji Narodowej — formułowanych dla poszczególnych etapów edukacji wyodrębnionych na poziomie szkoły podstawowej. W przypadku klas I–III znajduje to swoje odzwierciedlenie w formułowanych celach edukacyjnych, za które uznaje się „wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia, w tym szczególnie: (...) 3. Poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, regionu i kraju”. Natomiast wśród zadań szkoły, na tym poziomie edukacji, jako priorytetowe wymienia się „uświadomienie uczniom, że wspólnoty, takie jak: rodzina, środowisko lokalne i ojczyzna stanowią wielką wartość w życiu każdego człowieka, i że każdy ma wobec tych wspólnot obowiązki” (MEN, 1999b, s. 16). Dalej zaś stwierdza się, że program edukacji na pierwszym etapie (klasy I–III) winien obejmować m.in. następujące treści i działania edukacyjne:

- miejscowość, życie jej mieszkańców,
- przyroda w otoczeniu dziecka,
- obrazy z przeszłości (własnej rodziny, szkoły, miejscowości),
- wybrane wytwory kultury, sztuki, techniki,
- słuchanie baśni, opowiadań i legend, **w tym z własnego regionu** (podkr. — J.M), jako inspiracji do słownego i pozasłownego wyrażania treści i przeżyć,
- obserwowanie zjawisk i procesów przyrodniczych dostępnych doświadczeniu dziecka i mówienie o nich,
- formy ochrony środowiska przyrodniczego w najbliższej okolicy,
- działalność plastyczna uczniów w różnych materiałach, technikach i formach, z wykorzystaniem tradycji regionalnych,

- krajobraz kulturowy,
- gry i zabawy ruchowe, ćwiczenia terenowe, wędrówki piesze (MEN, 1999b, s. 17–19).

Realizacja wymienionych treści i działań edukacyjnych ma się odbywać tak poprzez zajęcia edukacyjne zintegrowane, jak i zajęcia realizowane według „innych” programów (o których będzie mowa w dalszej części opracowania) dopuszczonych do użytku szkolnego przez MEN.

Na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV–VI) autorzy reformy wprowadzają — obok przedmiotów i bloków przedmiotowych — ścieżki edukacyjne o charakterze wychowawczo-dydaktycznym, realizacją których zostali obarczeni nauczyciele wszystkich przedmiotów, zobowiązani do włączenia odpowiednich treści danej ścieżki do własnego programu. Ponadto, częściowa realizacja wspomnianych treści może mieć miejsce podczas odrębnych (modułowych) kilkugodzinnych zajęć (MEN, 1999c, s. 17).

W świetle interesującej nas tu problematyki edukacji regionalnej i środowiskowej należy głównie wymienić dwie spośród proponowanych ścieżek. Zostały one zatytułowane: „Edukacja ekologiczna” oraz „Edukacja o życiu w społeczeństwie”. W drugiej z nich, jeden z trzech modułów nazwano: „Edukacja regionalna — dziedzictwo kulturowe w regionie”. Tak określönemu modułowi wyznaczono, oprócz poznania najbliższego środowiska i specyfiki swojego regionu, takie cele edukacyjne jak „rozwijanie wartości rodzinnych związanych z wartościami kulturowymi wspólnoty lokalnej” oraz „rozwój postaw patriotycznych związanych z tożsamością kultury regionalnej” (MEN, 1999c, s. 47). Korespondują z nimi następujące zadania wyznaczone szkole:

1. Umożliwienie poznania regionu i jego kultury.
2. Wprowadzenie w życie kulturalne wspólnoty lokalnej.
3. Kształtowanie tożsamości narodowej w aspekcie tożsamości regionalnej.

Uwzględniając znaczenie tej ścieżki edukacyjnej dla realizacji w praktyce szkolnej wartości edukacji regionalnej i środowiskowej wymienić trzeba także treści określone w omawianym dokumencie programowym. Oto i one:

1. Najbliższe otoczenie domu rodzinnego, sąsiedztwa i szkoły.
2. Ogólna charakterystyka geograficzna i kulturowa regionu oraz jego podstawowe nazewnictwo; główne symbole regionalne.
3. Język regionu, gwara i nazewnictwo.
4. Elementy historii regionu i ich związki z historią i tradycją własnej rodziny.
5. Lokalne i regionalne tradycje, święta, obyczaje i zwyczaje.
6. Miejscowe podania, przysłowia, muzyka, architektura, plastyka, tradycyjne rzemiosło, sztuka ludowa i folklor.
7. Sylwetki osób zasłużonych dla środowiska lokalnego, regionu i kraju (MEN, 1999c, s. 47–48).

Realizacja tak określonych treści, w zamyśle pomysłodawców ścieżki, ma prowadzić do osiągnięcia przez uczniów umiejętności odczytywania „związków łączących tradycję rodzinną z tradycjami regionu” i „dostrzegania wpływu wartości związanych z kulturą regionu na życie poszczególnych ludzi”, jak też — co należy uznać za szczególnie ważne — ma prowadzić do świadomego i aktywnego uczestnictwa w życiu wspólnoty lokalnej oraz w zachowaniu i pomnażaniu dziedzictwa kulturowego (MEN, 1999c, s. 48).

### **Edukacja regionalna w gimnazjum**

Analogicznie *Podstawa programowa kształcenia ogólnego...* w części odnoszącej się do III etapu edukacyjnego (gimnazjum) obok przedmiotów (bloków przedmiotowych) wprowadza ścieżki edukacyjne, a wśród nich — podobnie jak na niższym etapie — ścieżkę pod nazwą „Edukacja regionalna — dziedzictwo kulturowe w regionie”<sup>2</sup>. Przynosi ona poszerzenie celów edukacyjnych o takie wskazania jak: „rozwijanie wiedzy o kulturze własnego regionu i jej związkach z kulturą narodową, kontakt ze środowiskiem lokalnym i regionalnym w celu wytworzenia bliskich więzi i zrozumienia różnorodnych przynależności człowieka, ugruntowanie poczucia tożsamości narodowej przez rozwój tożsamości regionalnej, rozwijanie wiedzy o historii regionu w powiązaniu z tradycjami własnej rodziny” (MEN, 1999d, s. 58). Ich osiągnięcie ma następować w drodze realizacji przez gimnazja następujących zadań:

1. Wprowadzenie w świat tradycji regionu i należących do niej wartości.
2. Wskazywanie przykładów umożliwiających integrację z kulturą regionu.
3. Wspieranie kontaktów z osobami i instytucjami zajmującymi się ochroną i pomnażaniem dziedzictwa kulturowego w regionie (MEN, 1999d, s. 58).

Zadania stawiane przed szkołą określają treści edukacji regionalnej, których listę — zachowując oryginalność sformułowań — należy tu zacytować:

1. Położenie i zróżnicowanie przestrzenne środowiska geograficznego regionu.
2. Rola regionu i jego związki z innymi regionami Polski.
3. Charakterystyka i pochodzenie społeczności regionalnej.
4. Elementy historii regionu i jego najwybitniejsi przedstawiciele.
5. Język regionalny, gwary i nazewnictwo regionalne, miejscowe nazwy, imiona i nazwiska.
6. Elementy dziejów kultury regionalnej, regionalne tradycje, obyczaje i zwyczaje, muzyka.
7. Główne zabytki przyrody i architektury w regionie.

<sup>2</sup> Elementy edukacji środowiskowe zawiera też m.in. ścieżka edukacyjna „Edukacja ekologiczna”, której celem jest uświadomienie zagrożeń środowiska przyrodniczego, obecnych w miejscu zamieszkania uczniów.

8. Historia i tradycja własnej rodziny na tle historii i tradycji regionu (MEN, 1999d, s. 58).

Co ma osiągnąć uczestnik procesu edukacyjnego w rezultacie tak określonych zadań i treści? Autorzy *Podstawy programowej*. . . na pierwszym miejscu wymieniają umiejętność odnajdywania wartości jaką stanowi w życiu człowieka wspólnota lokalna i jej kultura oraz prezentowania swojego regionu z ukazaniem jego walorów i cech wyróżniających. Za równie ważne uznano podejmowanie działań służących ochronie dziedzictwa kulturowego oraz uczestnictwo w lokalnych inicjatywach kulturalnych. Niejako dopełnieniem tychże „osiągnięć” powinno być przyswojenie przez uczniów gimnazjum niektórych umiejętności regionalnych, takich jak chociażby taniec, czy też śpiew (MEN, 1999d, s. 59).

### **„Ścieżki” po obszarach dziedzictwa kulturowego w regionie — drogi realizacji edukacji regionalnej**

Nie wnikając w niniejszym opracowaniu w merytoryczne właściwości i metodyczną poprawność zaprezentowanych powyżej propozycji — a *de facto* mających obowiązywać już od pierwszego września 1999 r. przepisów czyniących dyrektora szkoły odpowiedzialnym za uwzględnienie problematyki ścieżek edukacyjnych w szkolnym zestawie programów nauczania<sup>3</sup> — gdyż wymagałoby to oddzielnej, wnikliwej recenzji, należy zauważyć, że takie wyeksponowanie problematyki regionalnej i środowiskowej napawa optymizmem co do nadania jej należnej rangi w procesie edukacji młodego pokolenia. Jest on tym bardziej uzasadniony, że zagadnienia w mniej lub bardziej bezpośredni sposób wiążące się z regionalizmem są obecne również wśród treści programowych niektórych przedmiotów. Takie podejście do zagadnień edukacji regionalnej stanowi kontynuację linii programowej wyznaczonej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej — w 1995 roku — programem „Dziedzictwo kulturowe w regionie”, który to program został z satysfakcją przyjęty przez wielu pedagogów (Denek, 1997, 1998; Petrykowski, 1997). Wprawdzie wzbudził on także i zastrzeżenia, to jednak bodajże jego największą zasługą było to, że przełamał on swoiste tabu jakie przez kilkadziesiąt ostatnich lat stanowiła edukacja regionalna (Malinowski, 1999, s. 120–121). Można też przewidywać, że i obecne rozwiązania programowe, a zwłaszcza ich praktyczne konkretyzacje wywołają polemiki. Ważne jednak jest to, że idea edukacji regionalnej nie okazała się efemerydą, lecz stałym elementem założeń programowych szkoły polskiej.

<sup>3</sup> W ogłoszonym przez MEN projekcie *Reforma systemu edukacji* (1998, s. 42) czytamy natomiast: „Programy wychowawcze i **ścieżki międzyprzedmiotowe** (podkr. — J. M.) wyodrębniono ze względu na wagę opisanych w nich zagadnień dla pracy całej szkoły. Żaden nauczyciel nie może czuć się zwolniony z obowiązku uwzględniania ich w swojej pracy.”

Odnotowania wymaga również i to, że opracowane zostały już pierwsze propozycje programów (dla I etapu edukacyjnego) oraz ścieżek edukacyjnych (dla II i III etapu edukacyjnego) pt. „Edukacja regionalna — dziedzictwo kulturowe”. Ich wykaz zamieszczony został w spisie „Programów nauczania dopuszczonych do użytku szkolnego” (MEN o reformie... , poszczególne zeszyty „Biblioteczki Reformy”) <sup>4</sup>. Jedną z propozycji — opracowaną przez J. Angiel i E. Repsch z inspiracji Polskiej Sekcji CIOFF — obejmuje trzy pierwsze etapy edukacyjne. Natomiast program ścieżki autorstwa: M. Jakubowska-Dziedzic, A. Łobaza, B. Magoń, Z. Piwońska przeznaczony jest dla szkół podstawowych (nauczanie zintegrowane i blokowe). Wnioskować też można, że również przeznaczony do zastosowania w szkole podstawowej program edukacyjny i ścieżka edukacyjna pn. „Praca wychowawcy klasowego oparta na turystyce, krajoznawstwie i wiedzy ekologicznej” opracowana przez A. i M. Gumowskich odwołuje się w swojej praktycznej realizacji do relacji człowiek — środowisko, ujmowanej także poprzez pryzmat najbliższej okolicy i regionu.

Dobrze się stało, że przedstawione „ścieżki” edukacji regionalnej prowadzą już przez pierwszy etap edukacyjny przenosząc w sferę realizacji postulowane przez pedagogów wnioski odnośnie włączenia do obszaru edukacji wczesnoszkolnej krajoznawstwa, które na tym poziomie wiekowym przede wszystkim łączy się z poznawaniem ojcowizny i środowiska lokalnego, a więc najbliższych dziecku komponentów swojego regionu (Denek, 1998; Malinowski, 1995). Szczególne znaczenie edukacji regionalnej dla rozwoju dziecka zauważają też autorki jednego z powyżej przywołanych programów, które piszą: „Edukacja regionalna może (i powinna) w szczególny sposób interesować nauczycieli prowadzących nauczanie początkowe. Realizacji treści regionalnych sprzyja zintegrowany charakter tej edukacji oraz związek z wychowaniem rodzinnym, a także środowisko, z którym dziecko jest bardzo mocno związane. Wspomaga ona również w sposób naturalny zrównoważony rozwój psychofizyczny i intelektualny oraz wykształca i ugruntowuje wartości etyczne, humanistyczne i patriotyczne. Problematyka dotycząca miejsca zamieszkania, najbliższej okolicy **może być** przykładem swoistej osi programowej nauczania zintegrowanego, **myślą przewodnią, wokół której przebiegać będzie proces kształcenia początkowego**” (Angiel, Repsch, 1999a, s. 15).

Takie widzenie roli edukacji krajoznawczej stanowi — w przypadku rzetelnej jej realizacji w codziennej pracy nauczycieli nauczania początkowego — dobry prognostyk ukształtowania „umysłów i serc” uczniów klas I–III rozumiejących relacje łączące ich ze swoim środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym. Tym samym, wkraczając na kolejne ścieżki edukacji regionalnej wiodące

<sup>4</sup> Spis obejmuje programy nauczania dopuszczone do użytku przez Ministra Edukacji Narodowej do dnia 31 marca 1999 r.

przez starsze klasy szkoły podstawowej, a następnie gimnazjum i liceum będą oni prezentować większy poziom kompetencji oraz motywacji i zainteresowania nie tylko zgłębianiem złożoności swojego środowiska, ale i aktywnym uczestnictwem w różnych wymiarach jego życia.

Nie mniej ważna ścieżka edukacji regionalnej — zwłaszcza w przypadku starszych dzieci i młodzieży — prowadzi poprzez zajęcia pozalekcyjne, zwłaszcza przedmiotowe koła zainteresowań, które w naturalny sposób swoją właściwością merytoryczną wkraczają w obszar zagadnień składających się na wiedzę o regionie. Dostrzegając rolę przypadającą przedmiotowym kołom zainteresowań nie można pominąć szerzej ukierunkowanym w swojej działalności szkolnym kołom (klubom) krajoznawczo-turystycznym. Posiadają one bogatą tradycję w zakresie edukacji regionalnej (Denek, 1989; Malinowski, 1992, 1993). To głównie dzięki ofiarnej pracy wielu nauczycieli — opiekunów SKKT edukacja regionalna przetrwała w szkole w trudnym dla niej okresie, ucząc miłości do „małej” i „dużej” Ojczyzny. Dlatego też w szkole, która ma być urzeczywistniona w najbliższych latach nie może zabraknąć wzorowo funkcjonujących SKKT, jak i innych kół zainteresowań dobrze służących edukacji regionalnej. I wprawdzie w sformułowanej przez reformatorów koncepcji wychowania w szkole dostrzega się rolę zajęć pozalekcyjnych oraz współpracy z organizacjami młodzieżowymi, klubami i towarzystwami (MEN, 1998, s. 37–38), to można przypuszczać, że nadanie właściwej rangi zajęciom pozalekcyjnym będzie jednym z trudniejszych zadań. Przemawia za tym nie tylko trudna sytuacja finansowa oświaty, ale i „szkody” jakie w ostatnich latach zostały poczynione w większości szkół, kiedy to zlikwidowano lub przyczyniono się do upadku wielu prężnie działających kół zainteresowań, także o profilu krajoznawczym i regionalnym.

Przypisywanie tak dużego znaczenia szkolnym kołom (klubom) krajoznawczym w procesie edukacji regionalnej znajduje swoje uzasadnienie w bogatym dorobku szkolnego krajoznawstwa. Wynika to w naturalny sposób z istoty krajoznawstwa polskiego, które zawsze dobrze służyło kulturze symbolicznej. Kulturze, która — jak podkreślił to A. Gieysztor (1990, s. 96) podczas obrad IV Kongresu Krajoznawstwa Polskiego — „pomaga myśleć i przeżywać Polskę mając z nią do czynienia przez pośrednictwo krajobrazu kulturalnego ziemi, regionu i całej Rzeczypospolitej”. Warto więc uczynić z tej ścieżki ważny trakt edukacji regionalnej.

Wyeksponowanie roli przypadającej krajoznawstwu w realizacji założeń edukacji regionalnej, a co z tym się wiąże i edukacji środowiskowej, nie oznacza deprecjonowania roli wyznaczonej innym ścieżkom edukacyjnym. Wręcz przeciwnie, także i krajoznawstwo będzie nabierać sił wraz z upowszechnieniem założeń programowych edukacji regionalnej obecnych w poszczególnych przedmiotach, jak i w zajęciach międzyprzedmiotowych. W obszarze tym działa bowiem w swoisty sposób zasada naczyń połączonych przejawiając się w ostatecznym



rozrachunku stopniem przyswojenia przez dzieci i młodzież bogactwa dziedzictwa kulturowego i gotowością do jego kontynuowania oraz kreowania nowych wartości u samych podstaw — w swoim najbliższym środowisku i regionie.

## Literatura

- Angiel J., Repsch E., 1999a: *Program: Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w regionie (szkoła podstawowa — I etap edukacyjny)*. Poznaj swój kraj, 3.
- Angiel J., Repsch E., 1999b: *Program: Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w regionie (szkoła podstawowa — II etap edukacyjny)*. Poznaj swój kraj, 4.
- Angiel J., Repsch E., 1999c: *Program: Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w regionie (gimnazjum)*. . Poznaj swój kraj, 5.
- Denek K., 1989: *Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej*. Warszawa.
- Denek K., 1997: *Dylematy edukacji w Polsce i próby ich przewycięzania*. Wychowanie na co dzień, 6.
- Denek K., 1998a: *Krajoznawstwo i turystyka w edukacji wczesnoszkolnej*. Nauczyciel i Szkoła, 1.
- Denek K., 1998b: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- Denek K., Zimny T. M., (red.), 1999: *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Gieysztor A., 1990: *Krajoznawstwo i tożsamość kultury*. „Ziemia”.
- Lewowicki T., 1995: *Przemiany oświaty*. Warszawa.
- Lewowicki T., 1999: *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*. W: Denek K., Zimny T. M., (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Lipniacki W., 1985: *Elementy teorii krajoznawstwa*. T. 1. Szczecin.
- Malinowski J. A., 1992: *Krajoznawstwo w zainteresowaniach członków szkolnych klubów krajoznawczo-turystycznych w Grudziądzu*. Rocznik Grudziądzki, T. X.
- Malinowski J. A., 1993: *Pedagogiczne aspekty działalności szkolnych klubów krajoznawczo-turystycznych*. AUNC–Pedagogika, 1993, XVII.
- Malinowski J. A., 1995: *Wczesnoszkolna edukacja krajoznawcza dzieci*. AUNC–Pedagogika, 1995, XXI.
- Malinowski J. A., 1999a: *Wartości edukacji regionalnej i krajoznawczej w reformowanej szkole*. W: Denek K., Zimny T. M., (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Malinowski J. A., 1999b: *Rola krajoznawstwa w edukacji kulturalnej*. W: Jankowski D. (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*. Kalisz.
- MEN, 1995: *Dziedzictwo kulturowe w regionie*. Warszawa.
- MEN, 1998: *Reforma systemu edukacji. Projekt*. Warszawa.

- MEN, 1999a: *Załącznik Nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*. Dz. U. nr 14 z dn. 23 lutego 1999 r., poz. 129.
- MEN, 1999b: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej. Kształcenie zintegrowane*. Zeszyty „Biblioteczki Reformy”, 7, Warszawa.
- MEN, 1999c: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej. Kształcenie blokowe*. Zeszyty „Biblioteczki Reformy”, 8, Warszawa.
- MEN, 1999d: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej. Gimnazjum*. Zeszyty „Biblioteczki Reformy”, 9, Warszawa.
- Petrykowski P., 1997: *O edukacji regionalnej*. Wychowanie na co dzień, 7–8.
- Theiss W., 1999: *Szkoła i edukacja środowiskowa*. Wychowanie na co dzień, 1–2.

*Halina Wróżyńska*

## **Cele edukacyjne a proces kontroli i oceny w zreformowanej szkole**

Nauczanie jest procesem wspomagania zmian w uczniach. Zamierzona zmiana może sięgać bardzo głęboko, jak choćby wytworzenia całkowicie nowej ramy pojęciowej dla rozpatrywania problematyki nauk ścisłych lub wyrobienia gustu literackiego. Może też być tak prosta jak przyswojenie umiejętności sznurowania butów. Cele edukacyjne są to komunikaty wyrażające zamiary nauczyciela, jak powinni zmienić się uczniowie. Cele te są niby mapy drogowe: pomagają nauczycielowi i jego uczniom zorientować się, dokąd zmierzają i w którym momencie znaleźli się w danym miejscu. Niektóre cele są proste, łatwe do sformułowania i zrozumienia, inne są bardziej złożone. Z tego powodu do określania celów można przystępować na różne sposoby, posługując się różnymi schematami. Główną sprawą, niekiedy kontrowersyjną, jest stopień szczegółowości celów. Wśród uczestników procesu kształcenia nie ma zgody, jak bardzo szczegółowe lub jak bardzo ogólne powinny być cele edukacyjne nazywane także dydaktycznymi lub celami kształcenia (Arends, 1994).

E. L. Thorndike uzasadnia, że „jeśli nauczyciel nie uświadamia sobie, przynajmniej z grubsza, ogólnych celów kształcenia, nie będzie w pełni zdawał sobie sprawy z ogólnych celów nauczania szkolnego: jeśli nie zdaje sobie sprawy z ogólnych celów nauczania szkolnego, to nie będzie w pełni świadomy celów danego poziomu nauczania czy określonego przedmiotu: jeśli nie ma on wystarczająco jasnego poglądu na to, co uczniom powinna dać całoroczna praca w danej klasie lub każdy przedmiot jako całość, to nie będzie dokładnie wiedział, co ma robić każdego dnia [...] Nauczyciel powinien często zastanawiać się, w jaki sposób wykorzystać wrodzone skłonności, jak kształtować nawyki, jak rozwijać zainteresowania itp. aby osiągnąć pożądane zmiany w zakresie intelektu i charakteru uczniów. Nauczyciel powinien znać cele i wartości związane z kształceniem” (Denek, 1994).

Wielu pedagogów uważa, że źródłem celów edukacyjnych są wartości. Do pierwszoplanowych zadań kształcenia należy według nich kształtowanie wśród jej uczestników wartości uniwersalnych. Ogniskują się one wokół transcendentalnej triady: prawdy, dobra i piękna. Każda z tych wartości uszlachetnia poszczególne strony ludzkiej natury. Prawda doskonali intelekt, a dobro i piękno odpowiednio wolę i uczucia.

Do ogólniejszych wartości zaliczają także m.in. humanizm, demokrację, bezpieczeństwo, godność i prawa człowieka, pluralizm, solidarność, dobra wspólne,

pracę, wolność, równość, sprawiedliwość, przyjaźń, sumienność, rzetelność, tożsamość, samorządność, autonomię, samostanowienie, odpowiedzialność każdego za siebie samego i innych, upominanie się o nią oraz pokój .

Są też tacy, którzy traktują wartości w sensie względnym, co oznacza, że to one ustalane są z celów. Istnieje również stanowisko, że wartości i cele edukacji szkolnej wzajemnie się warunkują.

W bliższej perspektywie aktywności szkolnej jej wartości i cele przenikają się. Oznacza to, że dla uczniów poznawanie faktów, rzeczy, zjawisk, wydarzeń i procesów bierze początek z celów edukacyjnych, a następnie z wartości. Postępując w ten sposób uczniowie zdobywają doświadczenia niezbędne do realizacji celów edukacji szkolnej, zgodnej z wartościami.

Zdobywanie wiadomości, umiejętności, rozwijanie zainteresowań i zdolności poznawczych może rozpoczynać się od wartości. Wówczas chcąc je osiągnąć wytycza się cele edukacji szkolnej i podejmuje adekwatne dla ich realizacji działania (Denek, 1994).

Na potrzebę dokładnego wyrażania celów edukacji szkolnej, uświadomienia ich przez nauczycieli i uczniów zwracają uwagę pedagogowie całego świata. Przykładowo R. F. Mager uważa, że „uczenie się bez dokładnie sprecyzowanych celów edukacji szkolnej jest kupowaniem rzeczy «w ciemno».” (za: Denek, 1994).

Cele edukacji szkolnej, to sensowne, świadome, z góry oczekiwane, planowe a zarazem w miarę konkretne efekty systemu edukacji narodowej. Są one projekcją przyszłości. Stanowią jeden 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.

W aktualnej sytuacji naszego kraju od edukacji szkolnej oczekuje się przygotowania kompetentnych animatorów współczesnej cywilizacji kapitalizmu demokratycznego, opartego o poszerzone pole wyboru w dziedzinach gospodarki, polityki, kultury. Aby dokonać tego, trzeba wrócić do idei platońskiej: szkoła musi uczyć prawdy, wychowywać do dobra, kształtować do tworzenia piękna. Oznacza to wychowanie polegające na takim pomaganiu uczniom, by stawali się w pełni ludźmi otwartymi na wartości, umiejącymi dokonywać preferencji w ich hierarchicznym układzie (Denek, Szałachowska, 1993).

We współczesnej dydaktyce cel kształcenia jest określany jako zamierzony wynik ucznia, a metody i organizacja pracy nauczyciela są podporządkowane tak rozumianym, sprecyzowanym celom. Nie mówi się więc o zrealizowaniu celu, gdy uczniowie w wyniku przeprowadzonej kontroli nie uzyskali przewidzianych osiągnięć lub gdy nie wiemy, czy je uzyskali (Niemierko, 1993).

Wyniki nauczania i wychowania zinterpretował W. Okoń w *Nowym słowniku pedagogicznym* w sposób następujący: wyniki nauczania w znaczeniu rejestrującym osiągnięcia szkolne to efekty nauczania, zarówno dające się mierzyć, np.

wiadomości, umiejętności i nawyki, jak i z trudem poddające się pomiarowi, np. zdolności, przekonania, motyw i zainteresowania; wyniki wychowania to rezultaty działalności wychowawczej dające się stwierdzić w postaci zmian w zachowaniu wychowanków, ich osiągnięć szkolnych, uczuć, postaw i przekonań, systemów wartości, uspołecznienia oraz cech charakteru. Efekty tego rodzaju — z wyjątkiem osiągnięć szkolnych — z reguły nie poddają się pomiarowi, można jednak je dostrzec na podstawie obserwacji wychowanków, zwłaszcza w warunkach ich spontanicznego zachowania się i w sytuacjach konfliktowych (Okoń, 1996).

Dokładne określenie wyników kształcenia każdą metodą kontroli i oceny jest tylko wtedy możliwe, gdy cele nauczania są sformułowane konkretnie i ściśle, jednoznacznie i dostępne dla procesu kontroli. Podstawową rolę w precyzowaniu celów dydaktycznych poszczególnych zajęć spełnia dobór odpowiednich pojęć, które pozwalają określić te cele (Denek, 1980).

Określenie celów kształcenia wiąże się z przyjęciem adekwatnej taksonomii. Jest to klasyfikacja hierarchicznego uporządkowania celów nauczania. Cele hierarchicznie niższe wynikają z celów należących do kategorii wyższej i stanowią w pewnym stopniu ich element składowy. Według K. Denka uporządkowanie to powinno mieć charakter wielowymiarowy oraz zawierać dyspozycje kierunkowe i instrumentalne, kształtowane u uczniów. Cele ujęte taksonomicznie powinny zawierać w swym składzie:

- struktury informacyjne (system pojęć);
- procesy poznawcze (analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnianie);
- procesy kształcące, myślenie odtwórcze (algorytmiczne i standaryzowane czynności) i twórcze (heurystyczne, innowacyjne i niestandaryzowane czynności);
- procesy motywacyjne (motywy, programowanie i planowanie działania, samo-kontrola i samoocena);
- procesy emocjonalne (konstruktywne reagowanie na poszczególne czynności i efekty kształcenia);
- infrastrukturę dydaktyczną (warunki materialne, baza i środki dydaktyczne);
- strategie kształcenia (podająca, poszukująca, eksponująca, operacyjna);
- strukturę wiedzy eksponowanej w treściach i programach kształcenia (struktury dynamiczne i statyczne);
- kryteria oceny jakości kształcenia (subiektywne, organizacyjno-techniczne i wynikowe, np. skuteczność, sprawność);
- korzystność, ekonomiczność i użyteczność społeczno-zawodową kształcenia (Denek, 1984).

Aby pomóc nauczycielom w dokładnym formułowaniu celów kształcenia, wielu dydaktyków i psychologów zaproponowało systemy klasyfikacji tych celów na dziedzinie, a wewnątrz każdej dziedzinie na poziomy danego procesu. Do najbardziej znanych należą taksonomie: B. S. Blooma, D. R. Krathwohla, B. B. Ma-

sia, R. M. Gagné, R. H. Davisa, T. L. Alexandra i S. L. Yelona, J. P. Guilforda, A. M. Matuszkińska, P. J. Galpierina, zespołu redakcyjnego „Work Study”, R. Ebela, W. Okonia, B. Niemierki, W. I. Trawińskiego (Nosal, Obara, 1978; Denek, 1994), K. Denka (Denek, 1976), J. Maternickiego (Maternicki, 1996), H. Suchojada (Suchojad, 1986) i A. Zieleckiego (Zielecki, 1997).

Najpopularniejszą i najlepiej znaną przez nauczycieli na gruncie polskim, w dydaktyce ogólnej, jest taksonomia ABC opracowana przez B. Niemierkę. Natomiast na gruncie dydaktyki historii taksonomie: J. Maternickiego, H. Suchojada i A. Zieleckiego.

Jak już wspomniano, cele kształcenia są formułowane w rozmaity sposób. Ze względu na sposób formułowania wyróżniamy generalnie dwa rodzaje celów: ogólne i operacyjne. Cele ogólne wskazują kierunki dążeń i mają one wiele zalet:

- Są bogate znaczeniowo. Wiele wiadomości, umiejętności i postaw składa się na ukształtowanie uzdolnień ucznia, a twórczość jest możliwa w każdej dziedzinie działalności. Można powiedzieć, że jest to bogactwo niewyczerpane.
- Akcentują ważne wartości społeczne. Uzdolnienia są indywidualne, a więc głębokie, oryginalne, niepowtarzalne. Zainteresowania mają być trwałe, a więc w pełni ukształtowane i niezłomne, dążące ku ideałom.
- Są perswazyjne. Trudno zaprzeczyć takiemu celowi, a nawet zgłosić wątpliwości. Kształcenie odindywidualizowane i nieinnowacyjne we współczesnej szkole jest nie do przyjęcia.

Lista wad ogólnego formułowania celów kształcenia jest również długa:

- Wieloznaczność, nieokreśloność. Istnieje wiele teorii oraz indywidualnych wyobrażeń na temat rodzajów zdolności uczniów. Czasami są one trudne do uchwycenia, zwłaszcza gdy klasa szkolna jest bardzo liczna.
- Założenia idealizujące. Niekiedy nauczyciele na wyrost określają uzdolnienia swoich uczniów.
- Deklaratywność. Sformułowanie „dobrze brzmi”, głównie dzięki przymiotnikom (indywidualny, trwałe) i wybranym rzeczownikom (uzdolnienie, zainteresowanie, twórczość). Chętnie godzimy się na zacytowany cel kształcenia, ale niewiele z tego wynika, gdyż w każdym przypadku jest on jakoś realizowany w szkole. Zbudowanie normy osiągnięć takiego celu wydaje się niemożliwe.
- Niejasny adresat. Polecenie jest kierowane raczej do nauczyciela niż do ucznia. Jeżeli jednak zinterpretujemy „kształcenie” jako pracę ucznia nad sobą, cel jest właściwie adresowany, choć brak określenia wyniku tej pracy (Niemierko, 1997).

Cele operacyjne to opis wyników, które mają być uzyskane. Opis ten powinien być na tyle dokładny, by umożliwić rozpoznanie, czy cel został osiągnięty, a przynajmniej — określenie sposobu dokonania operacji sprawdzenia wyniku w procesie kontroli i oceny. Zalety celów operacyjnych to:

- Jednoznaczność. Określają konkretne wiadomości i umiejętności, które uczeń

powinien opanować oraz poziom ich opanowania, który można wyrazić stopniem szkolnym.

- Wskazują sposób zademonstrowania, iż cel został osiągnięty.
- Odnoszą się wprost do ucznia.
- Mobilizują ucznia i nauczyciela. Cel jasny i uznany motywuje do wysiłku. Dotyczy to uczącego się oraz nauczyciela, który ma mu pomóc w osiągnięciu celu.

Oto niewątpliwe wady operacyjnego formułowania celów:

- Względne ubóstwo znaczenia. Ceną jednoznaczności jest schematyzm interpretacji celu — niemożliwość dołączenia własnych wartości i wyobrażeń przez jego adresata. Dominuje poprawność, a pole działalności twórczej jest ograniczone.
- Rozłączenie poznania i motywacji. Cele ogólne zwykle obejmują zarówno aspekty poznawcze (intelektualne, sprawnościowe), jak i motywacyjne (emocjonalne, wolicjonalne) opanowywanych czynności. Cele operacyjne są formułowane osobno dla tych dwu dziedzin, gdyż sposoby rozpoznawania wyników w tych dziedzinach są odrębne. Często zdarza się, że cele operacyjne są wyłącznie poznawcze, wówczas nie obchodzi nauczyciela czy uczeń chętnie przyswaja sobie materiał nauczania. Charakterystyczna jest powściągliwość w stosowaniu przymiotników.
- Poszatkowanie przedmiotu. Aby uzyskać dostateczną precyzję celów operacyjnych kształcenia danego przedmiotu, budujemy je z osobna dla poszczególnych sekwencji wiedzy. Jeżeli nawet pamiętamy o celach syntetyzujących dobór i wartościowanie tych sekwencji, to i tak zapewne nie złożą się one na pełny zakres odpowiedniego celu ogólnego.
- Pracochłonność. Zbudowanie zbioru celów operacyjnych jest znacznie trudniejsze niż sformułowanie pojedynczego celu ogólnego. Zabiera wiele czasu autorowi (nauczycielowi) i użytkownikowi (uczniowi) tego zbioru celów (Niemierko, 1993).

Kto ma dokonać operacjonalizacji celów kształcenia w poszczególnych przedmiotach szkolnych, typach szkół i klasach? To nauczyciel jest projektantem procesu dydaktycznego mającym do dyspozycji podstawy programowe nauczania danego przedmiotu zatwierdzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, a tym samym cele w nim zawarte. (MEN, 1999). Na podstawie tego programu może tworzyć własne programy i w ten sposób twórczo rozwijać zawarte w nim idee i propozycje celów. Krótko mówiąc powinien rozpocząć od analizy "produktu wyjściowego" tzn. od scharakteryzowania wzoru absolwenta danego typu szkoły, żeby móc zweryfikować realizowane dotychczas cele i treści kształcenia swojego przedmiotu tak, aby miały one związek z tym wzorem.

Dokonując analizy celów edukacyjnych zawartych we wspomnianych już podstawach programowych można zauważyć, że są one związane, często sugere-

stywnie, ale nie określają co uczeń powinien opanować w wyniku nauczania danego bloku przedmiotowego, nie stwarzają też możliwości sprawdzenia, czy cele zostały osiągnięte. Są one jednak potrzebne, gdyż ukierunkowują pracę nauczyciela, stwarzają wizję jego działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Rolą nauczyciela jest dokonać operacjonalizacji celów w taki sposób, aby przyjąć odpowiedzialność za wynik nauczania. W związku z tym operacyjny cel kształcenia powinien być wyrażony opisem zachowania jakie ma przejawiać uczący się po ukończeniu nauki (Kujawska, 1996).

Narzędziami operacjonalizacji celów kształcenia są taksonomie celów nauczania, czyli hierarchiczne ich klasyfikacje. Na gruncie dydaktyki historii znane są już pojedyncze próby konstruowania takich taksonomii.

Taksonomia celów kształcenia historycznego w szkole średniej ogólnokształcącej, którą opracował J. Maternicki, przedstawia się następująco:

Poziom I. Wiedza.

- Kategoria A. Wiedza historyczna z zakresu dziejów narodowych i powszechnych.
- Kategoria B. Wiedza ogólna o procesie dziejowym i życiu społecznym.
- Kategoria C. Wiedza o nauce historycznej i innych formach myślenia historycznego.

Poziom II. Umiejętności.

- Kategoria D. Umiejętności "podstawowe"(ogólne").
- Kategoria E. Umiejętności "historyczne".

Poziom III. Postawy poznawcze.

- Kategoria F. Naukowa postawa poznawcza.

Poziom IV. Kultura i świadomość historyczna.

- Kategoria G. Kultura historyczna.
- Kategoria H. Świadomość historyczna.

Poziom V. Wartości, poglądy i postawy społeczne.

- Kategoria I. Wartości, poglądy i postawy cenione w życiu społecznym.

Proponowana przez J. Maternickiego taksonomia celów kształcenia historycznego wyrasta z określonej wizji człowieka i społeczeństwa, nauki i edukacji historycznej (Maternicki, 1996).

Interesujący nas tu proces operacjonalizacji celów kształcenia polega na zmianie sformułowania ogólnego na szczegółowe (operacyjne) wyrażone w kategoriach zachowań ucznia. Typowe określenie celu operacyjnego zaczyna się słowami: po skończonej lekcji uczeń „pamięta”, „rozumie”, „potrafi” — wykonać coś bardzo konkretnego w płaszczyźnie zachowań werbalnych (słownych) lub behawioralnych (czynności manualnych).



Tab. 1. Ocena realizacji celów i osiągnięć uczniów w sferze poznawczej (kl. V)

Cele ogólne	Cele pośrednie	Cele operacyjne	Uczniowie uzyskali pkt		
			U <sub>1</sub>	U <sub>2</sub>	U <sub>3</sub>
wiedza	wiedza o faktach szczegółowych znajomość terminologii	uczeń umie zdefiniować: cesarza, króla, księcia			
	znajomość informacji	uczeń umie określić: – pierwszy władca Polski nosił tytuł ..., no- sił inną ... – jego syn ... przybrał tytuł ..., gościł on u siebie ... Niemiec ... w roku ...			
rozumienie	przekaz	uczeń umie opisać słownie ubiór i uzbrojenie wojownika: pieszego, konnego z czasów Mie- szka I i Bolesława Chrobrego na podstawie ryciny podręcznikowej			
	interpretacja	uczeń umie wyjaśnić powody spotkania wład- ców w Gnieźnie			
zastosowanie	stosowanie skali	uczeń umie obliczyć odległość (na podstawie mapki podręcznej) z Poznania do Gniezna (w km)			
analiza	porównanie	uczeń umie zestawiać fakty według przyję- tego kryterium: Gniezno leży na ... od Pozna- nia			
	rozróżnianie	na zjeździe gnieźnieńskim władcą koronowa- nym był ... niemiecki ...			
	rozdzielanie	pamięćcy w X wieku w Europie nosili tytuły ..., ..., ...			
	abstrahowanie	uczeń umie wskazać cechę wyróżniającą cesar- za, króla, księcia			
	uogólnianie	uczeń umie określić pojęcie władcy			
synteza	wytworzenie oryginalnego przekazu	uczeń umie opisać intencje, działania politycz- ne Ottona III			
	proponowanie wyboru operacji	uczeń potrafi uzasadnić konieczność zastoso- wania porównania, uogólnienia i abstrakcji przy definiowaniu pojęcia monarchii			
	wytworzenie wyboru relacji	uczeń potrafi uzasadnić konieczność uwzględ- nienia miejsca, czasu, przyczyn i następstw przy opisie zjazdu gnieźnieńskiego			
ocena	na podstawie kryteriów wewnętrznych	uczeń umie ocenić znaczenie zjazdu gnieźnieńskiego dla umocnienia Polski			
	na podstawie kryteriów zewnętrznych	uczeń umie ocenić postawę króla niemieckiego, który wiąże koronację Chrobrego z jego śmiercią (kara za pychę)			

A. Zielecki proponuje porządkowanie oczekiwanych i rzeczywistych osiągnięć uczniów według schematu taksonomicznego oraz tradycyjnego (tabela 1). Cele operacyjne zostały powiązane z zadaniami kontrolnymi poddającymi się pomiarowi w skali punktowej. Arkusz oceny pozwala na ustalenie osiągnięć poszczególnego ucznia (U1, U2, U3, ...) w zakresie każdego celu ogólnego, pośredniego i operacyjnego, a zarazem dostarcza informacji nauczycielowi do samooceny jego osiągnięć dydaktycznych (Zielecki, 1997).

Przełożenie wyników kontroli na skalę ocen szkolnych pozostaje w gestii nauczyciela. Niewątpliwie efekty odpamiętywania mają mniejszą wartość od sprawności rozumowania (od zrozumienia do oceny). Układ celów i zadań w przedstawionym schemacie wyraźnie ujawnia, że zapamiętywanie i odpamiętywanie jest podstawą wszelkich przejawów rozumowania, gdyż myślenie historyczne jest zbiorem operacji intelektualnych wykonywanych na treściach historycznych (Zielecki, 1978).

Cele operacyjne można także zastosować przy ocenianiu osiągnięć wychowawczych w nauczaniu historii.

Nauczyciel może je formułować dla jednej lekcji lub ich zespołu, sporządzając tabelę klasyfikacyjną, w której uwzględnia te szczegółowe zamierzenia i będzie w niej odnotowywał przejawy oczekiwanych zachowań poszczególnych uczniów danej klasy na lekcjach, poza lekcjami, a niekiedy poza szkołą. W tabeli 2 zamieszczono przykład oceny realizacji celów w sferze emocjonalnej dla klasy V szkoły podstawowej.

Treści zawarte w tabeli 2 wskazują na związki zachodzące pomiędzy celami ogólnymi, pośrednimi oraz operacyjnymi, jak również możliwości odnotowywania reakcji uczniów w różnych sytuacjach dydaktycznych. Można też zaobserwować związek celów poznawczych, kształcących i wychowawczych nawet na poziomie celów operacyjnych (Zielecki, 1997).

Kolejny przykład stanowi operacjonalizacja celów wraz ze skalą ocen dla klasy I LO do tematu: *Chrzest Polski w 966 roku i jego znaczenie dla rozwoju państwowości polskiej*, dokonana przez studentów historii — specjalność nauczycielska, na zajęciach z pedagogiki pod kierunkiem autorki niniejszego opracowania.

#### **CELE OGÓLNE:**

1. Omówienie sytuacji wewnętrznej i zewnętrznej Polski w drugiej połowie X w.
2. Przedstawienie przyczyn i okoliczności przyjęcia chrztu przez Mieszka I w 966 r.
3. Ukazanie znaczenia Chrztu Polski w 966 roku dla rozwoju polityczno-kulturalnego państwa.

#### **CELE OPERACYJNE:**

- I. Po skończonej lekcji powinieneś (powinnaś) znać (*wiadomości*):

1. Sytuację wewnętrzną Polski i jej stosunki polityczne z państwami sąsiednimi w II połowie X wieku (**2 punkty**)
  - brak siły integrującej społeczeństwo pod względem religijnym (pogaństwo — wielobóstwo),
  - zagrożenie ze strony margrabiów wschodnioniemieckich dążących, pod pretekstem chrystianizacji, do opanowania terenów państwa Polan,
  - poprawnie ułożone stosunki z Czechami — zawarcie sojuszu przypieczętowane małżeństwem księżniczki czeskiej Dąbrówki z Mieszkiem I,
  - dążenie do opanowania Związku Wieleckiego.
2. Przyczyny przyjęcia chrztu przez Mieszka I w 966 roku **2 punkty**.  
Dążenie władcy do:
  - usunięcia zagrożenia ze strony margrabiów wschodnioniemieckich,
  - podniesienia prestiżu i znaczenia politycznego Polski na arenie międzynarodowej,
  - wejścia Polski w krąg kultury łacińskiej i cywilizacji zachodnioeuropejskiej,
  - zintegrowania wewnętrznego swojego państwa poprzez wprowadzenie jednej religii i jednolitego kultu,
  - pozyskania sojusznika w walce z Wielekami.
3. Datę przyjęcia chrztu przez Polskę (966 rok) **1 punkt**.
4. Skutki przyjęcia chrztu: **2 punkty**
  - wzrost politycznego znaczenia Polski w Europie,
  - rozpoczęcie procesu chrystianizacji kraju,
  - odsunięcie zagrożenia ze strony Niemiec,
  - wejście Polski w krąg piśmiennej kultury łacińskiej.

**Ogółem punktów: 7**

II. Po skończonej lekcji powinieneś (powinnaś) osiąść sprawność *umiejętności*:

1. Wyjaśniania pojęć (**3 punkty**):
  - a) chrystianizacja (łac. *christianismus* — chrystianizm) — proces wprowadzania chrześcijaństwa do jakiegoś kraju; proces ten przeprowadzano za zgodą władcy, pod przymusem lub tak jak dziś poprzez działalność misyjną,
  - b) poganin (łac. *paganus* — wieśniak) — w chrześcijaństwie, zwłaszcza w katolicyzmie — nazwa tego, który nie otrzymał chrztu (nie dotyczy Żydów i muzułmanów),
  - c) kultura łacińska — chrześcijańska kultura Zachodniej Europy wytworzona w oparciu o miejscową tradycję i język łaciński.
2. Rozróżnianie pojęć: chrzest państwa a chrystianizacja (**2 punkty**):
  - chrzest państwa — jednorazowy akt przyjęcia chrztu przez władcę i jego otoczenie,
  - chrystianizacja — długotrwały proces wprowadzania chrześcijaństwa w danym państwie (w całym społeczeństwie).
3. Opisu i charakterystyki ceremoniału chrztu Mieszka I (**2 punkty**):

- zanurzenie władcy w „misie chrzcielnej”,
  - nadanie mu nowego imienia,
  - ochrzcenie członków dworu książęcego w tej samej wodzie.
4. Oceny dokonań Mieszka I w procesie państwowotwórczym (**3 punkty**):
- dostrzegł znaczenie przyjęcia chrztu dla umocnienia pozycji politycznej Polski,
  - wprowadził kraj w krąg kultury łacińskiej (piśmiennej),
  - poprzez chrzest zjednoczył wewnętrznie wszystkie plemiona słowiańskie zamieszkujące teren jego kraju.
5. Wskazania na mapie granic państwa Mieszka I oraz domniemanego miejsca jego chrztu (Gniezno) (**2 punkty**).
6. Uzasadnienie, iż przyjęcie chrztu miało dla Polski fundamentalne znaczenie i słusznie przyjmuje się 966 r. za początek istnienia naszego Państwa (**4 punkty**):
- Polska weszła w krąg państw zachodnioeuropejskich i stała się równorzędnym partnerem politycznym dla swoich sąsiadów,
  - zapoczątkowany został rozwój piśmiennej kultury łacińskiej w Polsce,
  - rozpoczęty proces chrystianizacji kraju prowadził do zjednoczenia plemion słowiańskich zamieszkujących kraj Mieszka I w jednolite społeczeństwo polskie,
  - Mieszko I obronił suwerenność swojego państwa poprzez usunięcie pretekstu (pogaństwo) do najazdu margrabiów niemieckich na tereny polskie,
  - pozyskał sojusznika (księcia czeskiego) w walce z Wioletami.
7. Wskazania elementów dotyczących ciągłości tradycji chrześcijańskiej w kulturze średniowiecznej i współczesnym świecie (**6 punktów**):
- język łaciński — urzędowym językiem Kościoła rzymsko-katolickiego a także prawa i medycyny,
  - kulturalna działalność zgromadzeń zakonnych,
  - ceremonia przyjęcia chrztu,
  - tradycje uniwersyteckie (*universitas* — powszechny).
8. Dokonania porównania procesu integracyjnego Europy w X–XV wieku i dziś w XX wieku (**7 punktów**).

#### SIŁY INTEGRUJĄCE EUROPE

w X–XV wieku

w XX wieku

- |                                      |                                 |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| – uniwersalizm Kościoła katolickiego | – unifikacja nauki europejskiej |
| – uniwersalizm nauki (uniwersytety)  | – Unia Europejska               |
| – uniwersalizm władzy cesarskiej     | – proces unifikacji kulturalnej |
| – kultura i język łaciński           | – język angielski, esperanto    |

**Ogółem punktów: 29**

III. Po skończonej lekcji powinieneś (powinnaś) dostrzegać konieczność i rozumieć znaczenie postawy tolerancji religijnej w dzisiejszym świecie ((*postawy*):

- współżycie z ludźmi różnych religii i wyznań musi się opierać na postawie pełnej i dobrze rozumianej tolerancji (**4 punkty**).

**Wiadomości — 7 punktów**  
**Umiejętności — 29 punktów**  
**Postawy — 4 punkty**  
**OGÓŁEM — 40 PUNKTÓW**

SKALA OCEN

PUNKTACJA	OCENA	PROCENTY
39–40	celujący	97,5–100
36–38	b. dobry	90–95
31–35	dobry	77,5–87,5
25–30	dostateczny	62,5–75
20–24	mierny	50–60
0–19	niedostateczny	0–47,5

Dokładniejsza analiza operacyjnych celów kształcenia pozwala wyróżnić z nich trzy składniki:

1. zachowanie końcowe;
2. warunki jego przejawiania określone w kontroli i ocenie;
3. standardy osiągnięcia zachowania końcowego.

Zachowanie końcowe określa to, co uczeń powinien zrobić, żeby wskazać, że założony cel osiągnął. Zachowanie to uznaje się za dowód, że uczeń się nauczył. Przy czym przez zachowanie rozumiemy wszelką aktywność lub czynności, których przebieg można zaobserwować lub zarejestrować. Zachowania wyrażają czasowniki operacyjne takie jak: „zaznaczyć”, „wykazać”, „rozpoznać”, „rozwiązać” itp. (Denek, 1994).

Warunki zachowania końcowego opisują sytuacje, w których wymaga się od uczniów określonego zachowania końcowego. Chodzi tu o takie sprawy jak: posługiwanie się pomocami naukowymi w trakcie zachowania końcowego, wywiązywanie się przez ucznia z nałożonych na niego ograniczeń czasowych, sposób przedstawiania informacji, np. na piśmie czy też za pośrednictwem innych nośników.

Tab. 2. Ocena realizacji celów w sferze emocjonalnej

Cele ogólne	Cele pośrednie	Cele operacyjne	Uczniowie – przejawy reagowania		
			U <sub>1</sub>	U <sub>2</sub>	U <sub>3</sub>
recepcja	świadomość osiągnięć poznawczych	uczeń ujawnia satysfakcję z poprawnego określenia pojęcia cesarz, król, książę			
	chęć recepcji	uczeń śledzi zarys granic państwa Bolesława Chrobrego, odnosi je do mapki podręcznikowej			
uwaga	uwaga koncentryczna	uczeń śledzi drogę Ottona III do Polski i na jej terenie			
	uwaga wybiórcza	uczeń skupił się na wyodrębnieniu władców koronowanych spośród pierwszych Piastów			
reagowanie	uległość w reagowaniu	uczeń operuje kierunkami przy określaniu wyprawy kijowskiej			
	chęć reagowania	uczeń zgłosił się do inscenizowania koronacji			
	zadowolenie z reagowania	uczniowi sprawia przyjemność uczestnictwo w inscenizacji			
wartościowanie	akceptacja wartości	uczeń akceptuje dążenia Ottona III i Chrobrego do stworzenia monarchii uniwersalnej			
	preferowanie wartości	uczeń zachęca innych uczniów do przeczytania powieści o Bolesławie Chrobrym			
	zaangażowanie	uczeń wyraża pogląd, że narody mogą żyć w pokoju			
organizowanie	konceptualizacja wartości	uczeń uważa za celowe obchodzenie rocznicy zjazdu gnieźnieńskiego			
	organizacja systemu wartości	uczeń pozytywnie reaguje na wiadomości z historii Niemiec			
charakteryzowanie przez wartość	zgeneralizowane nastawienie	ciężko go utworzenie metropolii gnieźnieńskiej			
	charakteryzowanie	uczeń umie zasadniczo swoją ocenę dążeń cesarza i Bolesława Chrobrego, feudałów polskich i niemieckich			

Standardy osiągnięcia zachowania końcowego określają minimalny poziom realizacji, który można jeszcze uznać za świadectwo, że uczący się osiągnął cel.

Operacjonalizacja celów kształcenia oprócz pewnych wad, o których już wspomniano, posiada niewątpliwie zaletę dotyczącą sprawdzania wiedzy uczniów, umożliwiając precyzyjniejsze przeprowadzenie kontroli i oceny ich osiągnięć. W oparciu o cele operacyjne łatwiej jest skonstruować kryteria oceny, narzędzia kontroli i oceny oraz mierzyć rzeczywiste postępy uczniów.

Należy jednak stwierdzić, że dotychczasowe próby operacjonalizacji celów nauczania historii jako dyscypliny humanistycznej są dość rzadkie. Problematyka ta prawie wcale nie jest podejmowana ani w podręcznikach z zakresu dydaktyki historii ani też na łamach czasopism pedagogicznych. Przeprowadzone badania sondażowe wśród nauczycieli — studentów Historii w Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu wskazują na to, że problematyka ta nie jest obecna również w praktyce edukacyjnej. Jednak sprawa zainteresowania nauczycieli istotą i procedurą operacjonalizacji celów, spotkała się z ich żywym zainteresowaniem i poparciem (Kujawska, 1996).

Chociaż prawdą jest, iż wiele zaległości mają tu specjaliści dydaktyk szczegółowych, autorzy programów kształcenia, podręczników i skryptów dla nauczycieli. Nie zwolni to jednak nauczycieli z udziału w tym procesie, a to z dwóch powodów. Po pierwsze, korzystanie z gotowych wykazów celów operacyjnych może być bardziej kłopotliwe niż samodzielne dokonywanie operacjonalizacji celów ogólnych. Wykazy takie są długie i obfitują w sformułowania, które muszą być dodatkowo objaśniane zewnętrznemu użytkownikowi. Tworzą systemy o złożonej strukturze, nie dopuszczające uchybień i przeinaczeń. Wymagają tym więcej wysiłku, im bardziej są zaawansowane, a nie gwarantują porozumienia. Po drugie, samodzielne operacjonalizowanie celów przez nauczyciela może być najprostszym rozwiązaniem w pełni dostosowanym do wyników jego pracy. W niektórych przypadkach będzie to rozwiązanie twórcze, w innych — pożyteczne ćwiczenie, pozwalające lepiej zrozumieć zalety i ograniczenia wykazów zawartych w programach kształcenia i podręcznikach (Niemierko, 1993).

Operacjonalizacja celów kształcenia jest trudna i pracochłonna. Wymaga dobrej znajomości zewnętrznych i wewnętrznych warunków kształcenia. Istotnie, nie można zapomnieć, że nie wszystkie cele edukacji szkolnej podlegają pomiarowi. Wśród formułowanych celów wychowania, nauczania i uczenia się trzeba uwzględnić i takie, które są niewymierne choć o dużej doniosłości, jak np. dotyczące rozwoju poglądu na kraj, Europę i świat, postaw społecznych, stosunku do kultury i sztuki, czyli nastawienia na edukację przez całe życie. Stąd obok nich, wyznacza się bezpośrednio sprawdzalne cele edukacji szkolnej. Traktuje się je jako operacyjne cele edukacji szkolnej (Okoń, 1996).

Można zauważyć, że jak dotąd nie znamy zasad podejmowania decyzji kiedy należy zaprzestać operacjonalizacji celów edukacji szkolnej. Przyjmuje się, że zbytnia określoność celów edukacji szkolnej może okazać się przeszkodą w ich osiągnięciu. Dlatego wskazany jest umiar i powściągliwość w operacjonalizacji założonych celów edukacji szkolnej, jednak argumenty za ich konstruowaniem są silniejsze niż przeciwskazania (Denek, 1994).

Sposób, w jaki formułowane są cele edukacyjne jest istotny, aby można było przeprowadzić skuteczną kontrolę i ocenę. Obecnie powszechnie uznano, że najużyteczniejsze są cele formułowane operacyjnie. Cel operacyjny określa to, co uczeń będzie umiał zrobić po zakończeniu procesu kształcenia, a czego nie umiał wykonać przedtem. Użyteczność celu operacyjnego polega na tym, że służy jako wskazówka przy planowaniu procesu nauczania oraz dostarcza kryterium do oceny postępów ucznia i przebiegu kształcenia. Podczas formułowania celów w sposób operacyjny musi paść pytanie: co uczniowie powinni robić, aby pokazać, że cel został osiągnięty? Wyliczając charakterystyczne cechy zachowania związane z pewnym celem nauczania, pokazujemy innym, jak ten cel rozumiemy. Jeżeli tego nie zrobimy, to możliwy jest szeroki zakres różnych interpretacji. Prowadzi to do różnych decyzji nauczycieli (Koziełska, 1986). Utworzona przez nauczyciela lista celów operacyjnych pomaga w ocenie stopnia osiągnięcia tych celów, ponieważ mierzone w procesie kontroli i oceny wiadomości i umiejętności, można łatwo wykrywać w sposobie odpowiedzi uczniów.

Pomiar wiedzy uczniów sprowadza się do porównania osiągniętego przez nich wyniku — postępów w nauce (W) z celem (C). Natomiast zadaniem procesu kontroli i oceny jest nie tylko ustalenie stosunku W/C dla każdego ucznia, lecz także różnic między tymi stosunkami (Kuźniak, 1980). Jeżeli nauczyciel chciałby dokonać kontroli i oceny bez sformułowania wymagań — wyrażonych w celach operacyjnych, to może dowiedzieć się, który z uczniów jest lepszy lub gorszy, lecz nie dowie się czy i w jakim stopniu dany uczeń opanował wiadomości i umiejętności przewidziane w podstawach programowych nauczania danego bloku przedmiotowego — w tym historii także.

## Literatura

- Arends R. I., 1994: *Uczymy się nauczać*. Warszawa.
- Denek K., 1976: *Weryfikacja wiedzy studentów w nauce z pomocą kryterium Q*. Neodidagmata, 8.
- Denek K., 1980: *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa.
- Denek K., 1984: *Cele kształcenia jako kryteria kontroli i oceny wiedzy uczniów i ewaluacji efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego*. W: Denek K. (red.), *Poznawanie i ocena przebiegu i rezultatów procesu kształcenia w szkole*. Cz. I. Bydgoszcz.
- Denek K., 1994: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań-Toruń.



- Denek K., Szalachowska R., 1993: *Polska droga ku edukacyjnej Europie*. Kultura i Edukacja, 2.
- Kozielska M., 1986: *Programowanie procesu kontroli wiedzy i umiejętności studentów w laboratorium fizycznym*. Poznań.
- Kujawska M., 1996: *W sprawie operacjonalizacji celów kształcenia historycznego*. W: Maternicki J., Zielecki A. (red.), *Cele i treści kształcenia historycznego*. Rzeszów.
- Kuźniak I., 1980: *Zdeterminowane wyrażanie efektów kształcenia*. W: Denek K., Mościcki A. (red.), *Podstawy pomiaru i oceny efektywności procesu kształcenia*. Koszalin.
- Maternicki J., 1996: *Próba nowego spojrzenia na cele kształcenia w świetle praktyki szkolnej*. W: Maternicki J., Zielecki A. (red.), *Cele i treści kształcenia historycznego*. Rzeszów.
- Niemierko B., 1993: *Cele kształcenia*. W: Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa.
- Niemierko B., 1997: *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa.
- Nosal Cz., Obara M., 1978: *Organizacja systemu kontroli i oceny nauczania medycyny*. Warszawa.
- Okoń W., 1996a: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Okoń W., 1996b: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- MEN, 1999: *Rozporządzenie MEN Nr 14 z dnia 15 II 1999 w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*. Dz. Urz. Nr 14, poz. 129.
- Suchojad H., 1986: *Taksonomia celów a nauczanie*. Wiadomości Historyczne, 5.
- Zielecki A., 1978: *Struktura treści a myślenie historyczne*. Rzeszów.
- Zielecki A., 1997: *Ocenianie postępów w uczeniu się historii*. Wiadomości Historyczne, 5.

## **Rozdział 3**

### **Kierowanie i zarządzanie reformowaną szkołą**

*Ignacy Kuźniak*

## **Kierowanie i zarządzanie szkołą**

Kim (czym) powinna być szkoła? Jednostką czy zakładem budżetowym? W myśl art. 19 i 20 ustawy z dnia 26 listopada 1998 r. o finansach publicznych szkoła powinna funkcjonować jedynie jako jednostka lub zakład budżetowy państwa lub samorządu terytorialnego. Takie rozwiązanie nie byłoby zbyt szczęśliwe dla placówek oświatowych. Z tego też względu MEN proponuje by szkoły i placówki oświatowe wyłączyć z kategorii jednostek lub zakładów budżetowych. Powinny tworzyć samorządowe jednostki organizacyjne publicznej działalności oświatowej o statusie budżetowym podobnym do istniejących już państwowych jednostek organizacyjnych typu „szkoły wyższe”.

Na podstawie odrębnego rozporządzenia Rady Ministrów należałoby uwolnić szkoły i placówki oświatowe od obowiązku zwrotu do budżetu jednostek samorządu terytorialnego niewykorzystanych w danym roku środków budżetowych lub środków uzyskanych z własnej działalności. „W nowym systemie należy założyć możliwość osiągania przez szkoły i placówki przychodów ze źródeł pozabudżetowych: z wpływów z działalności ubocznej jednostki, wpłat rodziców, darowizn, dotacji podmiotów patronackich” (MEN, 1999, s. 42). Taki system pozwoli na „zwiększenie przedsiębiorczości i inicjatywy kierowników szkół i placówek w pozyskiwaniu środków spoza budżetu państwa (gminy, powiatu); podejmowanie działalności na rzecz bardziej racjonalnego wykorzystania środków finansowych i rzeczowych placówki, z możliwością ich akumulacji poza rok budżetowy. . . ; finansowanie usługi edukacyjnej i jej efektu, a nie wydatków szkoły” (MEN, 1999, s. 42). W ten sposób dyrektor szkoły lub placówki oświatowej, powołany przez zarząd założycielski, byłby więcej odpowiedzialny nie tylko za wyniki edukacyjne i opiekuńczo-wychowawcze, ale również za gospodarkę kadrową i materialną, optymalizując ją w granicach możliwości budżetu swej placówki. Musiałby być nie tylko nauczycielem, gospodarzem ale i menedżerem edukacji.

### **Dyrektor w szkole**

Stanowisko dyrektora szkoły można uzyskać w drodze konkursu ogłoszonego przez organ prowadzący szkołę (gminę, powiat). Organ ten może ustalić dodatkowe preferencje, jakie musi dyrektor spełniać uwzględniając specyfikę szkoły. Nie mogą one jednak być sprzeczne z warunkami określonymi przez ministra edukacji i prawami obywatelskimi kandydatów. Zgodnie więc z rozporządzeniem ministra edukacji narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. dyrektorem przedszkola i szkoły (placówki) może zostać nauczyciel lub nauczyciel akademicki, który:

„posiada wyższe wykształcenie magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym oraz kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w tym przedszkolu lub szkole (placówce)” (*Dziennik Ustaw*, 1999, s. 529). Kwalifikacjami, o których mowa wyżej są „ukończone studia podyplomowe z zakresu zarządzania prowadzone przez szkołę wyższą lub kurs z zakresu zarządzania oświatą prowadzony przez zakład kształcenia nauczycieli, placówkę doskonalenia nauczycieli albo inną instytucję, osobę prawną lub fizyczną, jeżeli kurs nadaje kwalifikacje w sposób określony w przepisach w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli” (*Dziennik Ustaw*, 1999, s. 529). Dodatkowymi kryteriami z tego zakresu są: pięcioletni staż pracy w zawodzie nauczycielskim lub pracy nauczyciela akademickiego, dobra ocena pracy w okresie pięciu lat przed objęciem stanowiska oraz dobre warunki zdrowotne potwierdzone świadectwem lekarskim. Stanowisko wyżej wymienione może również być powierzone nauczycielowi posiadającemu wyższe wykształcenie zawodowe z przygotowaniem pedagogicznym lub ukończone kolegium nauczycielskie. Wyżej wymienione warunki i kryteria nie donoszą się do szkół i gimnazjów specjalnych oraz szkół artystycznych.

Z wyżej wymienionych rozważań wynika, że działalność szkoły jak również jego dyrektora podlega nadzorowi dwóch organów: gminy jako organu prowadzącego szkołę, nadzorujący jak i odpowiadający za zapewnienie jej warunków działania, bezpieczeństwa, higieny i nauki, wykonywanie remontów, zapewnienie obsługi finansowej, administracyjnej, organizacyjnej oraz kuratora oświaty, sprawującego nadzór pedagogiczny. Tym samym staje się sługą dwóch instytucji. Stąd też może się zdarzyć, że jedna instytucja wydaje pozytywną opinię o działalności szkoły i jej dyrektora, a druga negatywną. Dzieje się to wówczas, gdy obie instytucje nie reprezentują tej samej opcji politycznej. Wówczas to dyrektor po roku pracy na stanowisku otrzymuje nagrodę za wzorowe prowadzenie szkoły, a zwalnianąc niewygodnych dla siebie nauczycieli przegrywa w sądzie pracy sprawy o przywrócenie do zawodu w szkole i organ prowadzący szkołę płaci wysokie odszkodowanie zwolnionym nauczycielom. Nie łudźmy się bowiem, że konkursy na stanowiska dyrektorskie i inne w oświacie można nazwać w większości konkursami, chyba że ze wskazaniem”.

Dzieje się tak dlatego, że dyrektor, który wygrał konkurs, występuje w szkole w roli organu administracji oświatowej, kierownika placówki oświatowej, kierownika zakładu pracy oraz pracownika tejże placówki. Tak skomplikowany i nietypowy układ nie sprzyja właściwej pracy dyrektora i atmosferze przy jego powoływaniu. Już sam fakt, że nowy dyrektor zanim obejmie funkcje w szkole musi być nauczycielem mianowanym przez odchodzącego dyrektora budzić może niezdrową atmosferę i obawy o stosunki międzyludzkie tejże szkoły. Oczywiście takiej sytuacji nie będzie, gdy dyrektorem szkoły zostaje nauczyciel mianowany z tej szkoły. Wówczas sytuacja jest jasna i klarowna, gdyż z nim gmina (powiat) zawiera umowę o pracę.

Należy się obecnie zastanowić, nad pytaniem jakie obowiązki czekają dyrektora w zależności od jego usytuowania? Jako organ administracji oświatowej upoważniony jest do podjęcia decyzji o wcześniejszym przyjściu dziecka do szkoły lub odroczeniu go od obowiązku szkolnego, wydawania zezwolenia na odbywanie obowiązku szkolnego poza szkołą, skreślenia dziecka z listy uczniów, wyrażenia zgody na indywidualny tok nauki, kontrolowania spełnienia obowiązku szkolnego. Jednocześnie podlega nadzorowi pedagogicznemu (ustawa o systemie oświaty).

Dyrektor jako kierownik placówki oświatowej reprezentuje szkołę na zewnątrz, sprawuje nadzór pedagogiczny, jest przewodniczącym rady pedagogicznej, sprawuje opiekę nad uczniami stwarzając warunki harmonijnego rozwoju, realizuje uchwały rady szkoły oraz rady pedagogicznej podjęte w ramach jej kompetencji, dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły i ponosi odpowiedzialność za prawidłowe ich wykorzystanie, organizuje administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły, sporządza plan nauczania, decyduje o rozkładzie zajęć dydaktyczno-wychowawczych, powierza nauczycielom opiekę nad uczniami, organizuje szkołę (placówkę) zgodnie z prawe (Komorowski, 1996, s. 7).

Dyrektor jako kierownik zakładu pracy zatrudnia i zwalnia nauczycieli i innych pracowników, przyznaje nagrody i wymierza kary porządkowe zgodnie z kodeksem pracy, występuje po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły z wnioskami w sprawie odznaczeń, nagród i wyróżnień, jest reprezentantem pracodawcy w zbiorowych stosunkach pracy czyli do niego należy współdziałanie z zakładowym organem związkowym. W tym zakresie na barki dyrektora szkoły spada także ułożenie stosunków zawodowych, które w sposób harmonijny wspomagać będą proces dydaktyczno-wychowawczy i opiekuńczy (Komorowski 1996, s. 7).

Dyrektor, wreszcie jest też pracownikiem szkoły, którą kieruje. Powinien więc dawać przykład zdyscyplinowania, przygotowania do lekcji tak pod względem merytorycznym jak i metodycznym. To ostatnie najczęściej wpływa negatywnie na jego działalność dydaktyczną, gdyż zaabsorbowany codziennym procesem kierowania szkołą (placówką) odchodzi od tego co w zawodzie nauczycielskim jest najpiękniejsze i najistotniejsze - wzorowe prowadzenie lekcji i kierowanie zespołem uczniowskim.

### **Kierowanie zespołem uczniowskim**

Przypomnieć należy, że kierowanie zespołem uczniowskim, to „ogół czynności i dyrektyw, które mają na celu wywołanie u wychowanka pożądanego przez osobę kierującą postępowania. W zależności od postawy samych wychowanków, kierowanie wychowawcze może być demokratyczne lub autokratyczne. Demokra-

tyczne kierowanie wychowawcze ma miejsce wtedy, gdy w planowaniu działalności szkoły, klasy, organizacji lub zespołu, w realizowaniu tej działalności i jej kontroli, bierze udział i młodzież, ponosząc w ten sposób współodpowiedzialność za uzyskane wyniki. Autokratyczne kierowanie wychowawcze sprowadza je do odgórnego regulowania wszelkich zachowań wychowanków, bez odwoływania się do ich opinii, a tym bardziej decyzji; choć oba rodzaje są w wychowaniu niezbędne, pierwszy, którego znaczenie wzrasta z wiekiem wychowanków, decyduje ostatecznie o powodzeniu pracy wychowawczej” (Okoń, 1987, s. 124).

Oczywiście z odpowiednim stylem kierowanie zespołem uczniowskim mamy do czynienia wówczas, gdy sposób postępowania nauczyciela charakteryzuje się stałością i konsekwencją. Ze względu na ten sposób kierowania można za Z. Zaborowskim wyróżnić cztery typy stosunków między nauczycielem a uczniem: surowo-autokratyczny, życzliwie-autokratyczny, liberalny i demokratyczny.

*Surowo-autokratyczny styl kierowania:* nauczyciel stale kontroluje uczniów, wymaga natychmiastowego i bezwzględного podporządkowania się, bezdyskusyjnej dyscypliny. Przy tym nie stosuje pochwał, jedynie kary. Nie ma też zaufania do samodzielności uczniów.

*Życzliwie-autokratyczny styl kierowania:* nauczyciel opiekuje się uczniami, interesuje się nimi, jest dla nich przyjazny, ale utrzymuje ich w pewnej zależności od siebie, będąc głównym inspektorem norm pracy zespołu.

Można zatem powiedzieć ogólnie, że styl autokratycznego postępowania nauczyciela przejawia się w:

- działaniu bez porozumienia się z grupą,
- rządzeniu w stylu ekonoma,
- bezkompromisowości,
- postawie zniechęcającej uczniów do zadawania pytań,
- odmawianiu wyjaśnień swoich poczynań,
- zmieniania obowiązków członków grupy bez uprzedniej akceptacji z ich strony,
- drobiazgowym określaniu zadań uczniom, tak by nie pozostawić im pola do samodzielnego decydowania i przejawiania inicjatywy.

*Liberalny styl kierowania:* cechuje brak zaufania do uczniów, brak wiary do ich samodzielności podczas wykonywania zadań. Nauczyciel o takiej postawie ma trudności w podejmowaniu decyzji, nie ma konkretnie sprecyzowanych celów wychowawczych, nie bierze udziału w pracy uczniów, nie służy im pomocą. Pozostawia grupie całkowitą swobodę w podejmowaniu decyzji. Stąd jest przez uczniów nie akceptowany i odrzucany.

Nauczyciel o *demokratycznym stylu kierowania* planuje i podejmuje decyzje wspólnie z uczniami, pomaga, kieruje i zachęca do uczestnictwa w życiu zespołowym, chwali i gani w sposób obiektywny. Tym samym członkowie grupy:

- biorą udział w podejmowaniu decyzji,
- próbują wprowadzenie zmiany w ich działalności,

- wspólnie przedyskutowują wraz z wychowawcą sprawy ich nurtujące.  
Stara się też nauczyciel wychowawca:
- informować grupę uczniowską o sprawach, postępach i stosunkach z innymi grupami,
- wyjaśniać grupie swoje zamiary i postawy,
- znajdować czas na wysłuchanie członków grupy,
- zrozumieć krytykę własnego postępowania,
- zachęcać uczniów do wyrażania swoich pomysłów i opinii,
- wprowadzać w życie propozycje wysunięte przez grupę,
- pozwalać uczniom na pracę w sposób, który uważają za najlepszy,
- upewnić się, że jego rola w grupie jest właściwie przez uczniów rozumiana (Badura, 1981, s. 38–39).

## **Rola nauczyciela w zreformowanej szkole**

Należy zastanowić się nad rolą nauczyciela w kształceniu i wychowaniu współczesnego ucznia. Współczesnego, to znaczy przygotowanego do życia w społeczeństwie, umiającego podejmować współpracę w grupie, myślącego konkretnie jak i abstrakcyjnie. Zadaniem i rolą nauczyciela jest więc takie kierowanie grupą uczniowską, aby wszystkim uczniom zapewnione zostały jednakowe szanse. Żaden z nich nie zostanie odrzucony. Stąd też celowe jest aby grupa uczniowska nie pozostała poza sferą kontroli pedagogów. To na nich spada również obowiązek rozwijania aktywności pozalekcyjnej i pozaszkolnej, z uwagi na fakt, że rodzice słabo oddziałują na dziecko starsze, które może wymknąć się im spod oddziaływania.

Aby tak się stało „konieczne jest ze strony dorosłych zaufanie do nich, do naturalnych procesów wzrostu, to znaczy wstrzymanie się od nadmiernej ingerencji, od zmuszania ich do wzrostu czy wtłaczania ich w z góry określone wzorce i pozwalania im na rozwój oraz pomaganie im w tym procesie na sposób taoistyczny, nie zaś autorytatywny” (Masłowski, 1989, s. 29). W ten sposób Masłowski opowiada się za stylem kierowania demokratycznym, nie pozbawionym jednak pierwiastków autokratycznych o zabarwieniu życzliwym.

Podobne stanowiska prezentują autorzy raportu UNESCO pod przewodnictwem J. Delorsa. Piszą bowiem: „Wkład nauczycieli jest sprawą zasadniczą w przygotowanie młodzieży nie tylko do ufnego stosunku do przyszłości, lecz również do zdecydowanego i odpowiedzialnego jej uczestnictwa w budowaniu jej przyszłości” (Delors (red.), 1998, s. 147). I dalej „Nauczyciele odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu postaw pozytywnych lub negatywnych wobec nauki. Powinni rozbudzać ciekawość, rozwijać samodzielność, zachęcać do intelektualnej ścisłości oraz tworzyć warunki niezbędne do edukacji formalnej i edukacji

ustawicznej” (Delors (red.), 1998, s. 147). Może to zapewnić tylko nauczyciel posiadający odpowiednie kwalifikacje.

Reformując edukację narodową w Polsce, położono również nacisk na kwalifikacje nauczycieli, które pozwolą im na dobre wypełnianie swoich obowiązków. Rodzaj kwalifikacji, jakie powinni posiadać nauczyciele szkół odpowiednich typów i rodzajów określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 października 1999, ze zmianą w Dzienniku Ustaw z 1994 roku nr 5 oraz zaktualizowaną dnia 15 lutego 1999 r. (*Dziennik Ustaw*, 1999 nr 1, poz. 127). Wyszczególnia się w nich:

1. stanowiska nauczycielskie w zakładach kształcenia nauczycieli, placówkach doskonalenia nauczycieli, poradniach wychowawczo-zawodowych, poradniach pedagogiczno-psychologicznych, bibliotekach pedagogicznych, szkołach pomaturalnych, szkołach policealnych, szkołach średnich ogólnokształcących, szkołach średnich zawodowych;
2. stanowiska nauczycielskie w przedszkolach, szkołach podstawowych, szkołach zasadniczych zawodowych, placówkach oświatowo-wychowawczych, placówkach opiekuńczo-wychowawczych;
3. stanowisko nauczycielskie w przedszkolach, szkołach i placówkach kształcenia i wychowania specjalnego;
4. stanowiska nauczycieli praktycznej nauki zawodu w szkołach zasadniczych i średnich zawodowych;
5. stanowiska nauczycieli języków obcych;
6. stanowiska nauczycieli-bibliotekarzy;
7. stanowiska nauczycieli wychowania fizycznego w placówkach wychowania przedszkolnego;
8. stanowiska nauczycieli religii (Komorowski, Pielachowski, 1997, s. 23).

Biorąc globalnie, można powiedzieć, że wyżej wymienione stanowiska może zajmować nauczyciel, który:

1. „legitymuje się dyplomem ukończenia studiów wyższych zawodowych na kierunku (specjalności) zgodnym (lub zbliżonym) z nauczaniem przedmiotem lub rodzajem prowadzonych zajęć i przygotowaniem pedagogicznym,
2. legitymuje się dyplomem ukończenia studiów wyższych zawodowych na kierunku (specjalności) innym niż nauczany przedmiot lub rodzajem prowadzonych zajęć i przygotowaniem pedagogicznym, który ponadto ukończył - z zakresu nauczanego przedmiotu lub rodzaju prowadzonych zajęć - studia podyplomowe, uzupełniające lub inne prowadzone przez szkołę wyższą lub kurs prowadzony przez zakład kształcenia nauczycieli lub placówkę doskonalenia nauczycieli lub inną instytucję, osobę prawną lub fizyczną, które mogą prowadzić takie kursy zgodnie z przepisami w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli” (*Dziennik Ustaw* Nr 14, poz. 127).



Wydaje się, że aby nauczyciele mogli wydajnie i efektywnie pracować, powinni posiadać nie tylko odpowiednie kwalifikacje, ale mogli liczyć na wsparcie z zewnątrz. Chodzi tu o warunki materialne, możliwości zaopatrzenia się w odpowiednie środki dydaktyczne, stabilny i prawidłowy system ewaluacji oraz kontroli, pozwalający diagnozować trudności w celu ich szybkiego usuwania (Delors (red.), 1998, s. 160).

W ten sposób wykształcony nauczyciel będzie bardziej twórczy niż odtwórca. Zmieni się też jego rola, z egzekutora i przekaziciela wiadomości, przeobrazi się w przewodnika i tłumacza treści kształcenia i wychowania. Jednocześnie, taki nauczyciel, będzie w stanie poprawnie kierować rozwojem ucznia.

Kierowanie rozwojem ucznia wymaga poznania jego indywidualnych możliwości intelektualnych, skłonności i cech charakteru oraz stanu zdrowia. Z kolei kształtowanie jego aspiracji wymaga bardziej zindywidualizowanych form pracy orientacyjnej i informacyjnej. Wśród tych form dużą rolę odgrywają indywidualne konsultacje i porady udzielane uczniom na różnych etapach pobytu w szkole.

Tematyka tych konsultacji może dotyczyć wyboru rodzaju zajęć pozaprogramowych (np. rodzaju kółka zainteresowań, pracy w sekcji samorządu itp.), przyjscia z pomocą uczniowi w poznaniu siebie, z kolei ustalenia indywidualnej lektury zawodoznawczej odpowiadającej przejawiającym się u ucznia uzdolnieniom i zamiłowaniom, wreszcie podjęcia ostatecznej decyzji wyboru zawodu i kierunku dalszej nauki.

Indywidualne uzdolnienia i zamiłowania najlepiej się ujawniają, rozwijają i utrwalają w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, a między innymi w kółkach zainteresowań. Ze względu na samodzielny wybór ze strony ucznia stanowią one „próbę sił” w zakresie ujawnionych zdolności. Z tych względów w szkołach podstawowych należałoby upowszechnić kółka zainteresowań od klas najmłodszych, organizując je w klasach starszych w formie fakultatywnej. Do programów tych zajęć należałoby włączyć problematykę z zakresu orientacji zawodowej.

Z przedstawionej problematyki wynika, że w szkole należy spodziewać się dużych zmian. Czy zawsze będą one najlepsze? Zobaczymy - reforma edukacji ruszyła. Można po kilku latach zmienić, to co utrudnia reformę i zarządzanie oświatą.

## Literatura

Badura E., 1981: *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*. Warszawa.

Delors J. (red.), 1998: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa.

*Dziennik Ustaw*, 1991, 20.

*Dziennik Ustaw*, 1999, 14.

Komorowski T., 1996: *Sługa dwóch panów*. Głos Nauczycielski, 9.

Komorowski T., Pielachowski J., 1997: *Dyrektor szkoły w roli pracodawcy*. Poznań.

MEN, 1999: *MEN o zasadach finansowania oświaty w 1999 roku*, z. 6.  
Okoń W., 1987: *Słownik Pedagogiczny*. Warszawa.

*Stefan Mieszalski*

## **Dylematy związane z indywidualizacją pracy szkoły**

Gdyby zastanawiać się nad źródłami najważniejszych problemów związanych z kształceniem w szkołach, to wśród różnych odpowiedzi znalazłby się zapewne pogląd, iż przebiega ono równocześnie na dwóch poziomach, które — metaforycznie — można na dobrą sprawę określić jako dwa światy. Jeden z nich to poziom jednostkowy, to świat zjawisk rozgrywających się w każdym z uczniów z osobna. Część z nich możemy obserwować, część jednak nie poddaje się bezpośredniej obserwacji. Do tego świata należą także bezpośrednio obserwowalne i nieobserwowalne zjawiska zachodzące w nauczycielu. Do dziś świat związany z poziomem jednostkowym stanowi w jakimś stopniu dla nas tajemnicę, choć na jego penetrację poświęcono sporo uwagi i wysiłków. Ten świat jest domeną badań psychologicznych. Dla dydaktyków, a także dla nauczycieli jeden z najważniejszych procesów przebiegających na tym poziomie to proces uczenia się. Innymi słowy, uczenie się — o ile ma miejsce — jest procesem zachodzącym w każdym uczniu z osobna.

Łatwo zauważyć, że świat zjawisk jednostkowych nie jest jednorodny. Z jednej strony decyduje o tym znaczna ich różnorodność. Z drugiej zaś niejednorodność uwikłanego w kształcenie świata zjawisk jednostkowych jest konsekwencją faktu, iż należą do niego zjawiska rozgrywające się w uczniu oraz zjawiska zachodzące w nauczycielu. Można powiedzieć, że przez świat ten przebiega granica. Wygląda on jak kraina przedzielona trudnym niekiedy do przebycia wąwozem. Po jednej jego stronie rozpościera się obszar zjawisk zachodzących w uczniu, po drugiej zaś — obszar zjawisk zachodzących w nauczycielu. Nawiazanie i utrzymanie łączności pomiędzy obydwoma obszarami to kolejny, bardzo istotny dla dydaktyków problem, choć wydaje się, że współczesna polska dydaktyka nie w pełni go jeszcze zdefiniowała i poświęca mu niewspółmiernie mało w stosunku do znaczenia uwagi.

Drugi poziom — ponadjednostkowy — tworzą zjawiska społeczne składające się na świat zjawisk rozgrywających się wśród uczniów, pomiędzy uczniami i nauczycielem, a także w różnych całościach społecznych i organizacjach, jak klasy szkolne i szkoły wraz z ich najbliższymi otoczeniami, czy wręcz całe szkolne systemy. Jak widzimy, ten świat jest również bogaty i wewnętrznie zróżnicowany. Jeden z ważniejszych dla dydaktyka i nauczyciela procesów przebiegających na tym poziomie to tworzenie i organizowanie warunków do nauczania oraz warunków sprzyjających uczeniu się.

Z powyższych ustaleń wyłaniają się przesłanki do pewnego uporządkowania obszarów, na których rozgrywają się zjawiska uwikłane w kształcenie. Na poziomie jednostkowym mamy do czynienia z dwiema grupami zróżnicowanych zjawisk, z których jedna związana jest z uczniem, druga zaś z nauczycielem. Na poziomie ponadjednostkowym natomiast obserwujemy zjawiska zachodzące w różnego rodzaju całościach tworzonych i organizowanych w związku z kształceniem.

Wypada już w tym miejscu postawić pytanie, dlaczego fakt, że kształcenie przebiega równocześnie na dwóch wspomnianych poziomach, jest źródłem licznych problemów? Odpowiadając można powołać się na liczne stanowiska tak pedagogiczne jak i pozapedagogiczne i w ten sposób dojść do twierdzeń o bardzo zróżnicowanym stopniu ogólności. Gdyby pozostać wyłącznie na gruncie pedagogicznym, to wydaje się, że liczne i bodaj najważniejsze problemy dotyczące kształcenia wiążą się z kwestią związku nauczania z uczeniem się

Jak już wspomnieliśmy, pierwszy z tych dwóch procesów w istotnym stopniu warunkowany jest czynnikami mającymi swoje źródła w świecie zjawisk ponadjednostkowych, choć równie istotne — jeśli uwzględnić zjawiska zachodzące w nauczycielu — są w tym przypadku zjawiska mające swoje źródła na poziomie jednostkowym. Drugi zaś ulokowany jest głównie na poziomie jednostkowym. Tak oto dochodzimy do twierdzenia, że związek nauczania z uczeniem się jako niezmiernie istotny warunek efektywności kształcenia kształtuje się na styku dwóch poziomów: poziomu zjawisk jednostkowych i poziomu zjawisk ponadjednostkowych. Jest to innymi słowy wielokrotne przekraczanie granicy oddzielającej świat zjawisk rozgrywających się w każdym z uczniów z osobna od świata zjawisk rozgrywających się wśród ludzi, w całościach społecznych i organizacjach. Równocześnie związek nauczania z uczeniem się kształtuje się na styku dwóch obszarów ulokowanych na poziomie jednostkowym. Innymi słowy, jest to przekraczanie granicy oddzielającej świat zjawisk zachodzących w każdym uczniu z osobna od świata zjawisk zachodzących w nauczycielu.

Dydaktyka wielokrotnie dotykała tej problematyki rozważając zależności wiążące nauczanie z uczeniem się. Historycznie ukształtowały się nawet dwie orientacje dydaktyczne, z których jedna identyfikuje dydaktykę z procesem nauczania (Herbart), druga zaś z procesem uczenia się (Dewey). Dylemat ten wiązał się z pytaniem, co ma być czemu podporządkowane: nauczanie uczeniu się, czy uczenie się nauczaniu? Próby rozstrzygnięcia doprowadziły do poglądu, iż należy mówić o wzajemnym warunkowaniu się tych dwóch procesów.

Takie rozwiązanie, jakkolwiek mające głębokie tradycje na gruncie Heglowskiej triady, nie uwolniło nas od pytań o warunki, od których zależy utrzymywanie w procesie kształcenia stałej łączności pomiędzy światem zjawisk jednostkowych i światem zjawisk ponadjednostkowych, a także o warunki, od których zależy łączność tego, co dzieje się w uczniu, z tym, co dzieje się w nauczycielu. Nie

zostaliśmy bowiem obdarowani przez naturę mechanizmem gwarantującym stały związek nauczania z uczeniem się. Oznacza to, że bywa tak, że uczenie się jest powiązane z nauczaniem. Bywa wszakże i odwrotnie — uczenie się nie ma żadnego związku z nauczaniem. W tym drugim przypadku może być tak, że pomimo zaistnienia nauczania proces uczenia się w ogóle nie zostanie zapoczątkowany. Można tym samym sformułować następujący postulat. Nie spierajmy się o to, co jest pierwotne: uczenie się, czy nauczanie, uzgadniamy bowiem, że obydwa procesy wzajemnie się warunkują. Zastanawiajmy się natomiast nad warunkami, od których zależy zainicjowanie oraz utrzymanie ulotnego ze swej natury związku tych dwóch procesów.

W tym momencie, jak bumerang powraca pytanie, od czego zacząć: od uczenia się, czy nauczania? Który z tych dwóch procesów uznać za istotniejszy — za punkt wyjścia przy inicjowaniu oraz podtrzymywaniu wspomnianego wyżej związku? Coraz więcej argumentów przemawia na rzecz procesu uczenia się. Najistotniejsze z nich można skwitować stwierdzeniem, że to nie nauczyciel, lecz uczeń jest ostatecznym twórcą efektów uczenia się. Bezpośrednio i ostatecznie zależą one od tego, co on robi, pośrednio zaś zaledwie — od tego, co robi nauczyciel. O powodzeniu lub porażce w kształceniu rozstrzyga to, co dzieje się — na wspomnianym poziomie jednostkowym — w uczniu.

Za takim rozstrzygnięciem przemawiają poglądy na temat rozwoju ucznia jako procesu powiązanego z uczeniem się. L. Kohlberg opisuje zmianę rozwojową za pomocą trzech uściśleń. Jego zdaniem jest ona (1) nieodwracalna, (2) uogólniająca reakcje oraz (3) kolejna i hierarchiczna (Kohlberg, Mayer, 1993). To ważny pogląd. Namawia on nas bowiem do powściągliwości przy uznawaniu jakiejś zmiany za dowód rozwoju ucznia.

Warto równocześnie zwrócić uwagę na drugie uściślenie. Co to znaczy, że zmiana rozwojowa uogólnia reakcje jednostki? Odpowiedź na to pytanie można znaleźć w definicji rozwoju proponowanej przez J. S. Brunera. „Rozwój charakteryzuje rosnące uniezależnienie reakcji od bezpośredniej natury bodźca (...) Dojrzewanie dziecka w dużym stopniu polega na umiejętności zachowania niezmienionej reakcji wobec zmieniających się sytuacji zewnętrznych oraz na uczeniu się modyfikowania reakcji w nie zmieniającej się sytuacji zewnętrznej. Dziecko wyzwala się spod władzy bodźców dzięki (...) procesom pośredniczącym (...) Rozwój zależy od zdolności do interioryzacji zdarzeń i magazynowania ich w formie odzwierciedlającej to, co zachodzi w otoczeniu.” (Bruner, 1966, s. 25)

Tak więc uczeń efektywnie ucząc się — bo przechodząc zmianę rozwojową — musi sam panować nad swoimi reakcjami uniezależniając je od „bezpośredniej natury bodźca”. Innymi słowy, czasami musi reagować ponownie w ten sam sposób, chociaż w otoczeniu bodźcowym zaistniała zmiana, innym zaś razem musi swoją reakcję zmienić, chociaż w otoczeniu żadna zmiana nie zaistniała. L. Wygotski te same mechanizmy opisuje jako wyższe funkcje psychiczne, których istotą jest to,

że mają „upośredniony charakter” (Wygotski, 1972). Dzięki temu zachowując się celowo — a nie odruchowo — uczeń jest w stanie na przykład odroczyć swoją reakcję, bo odpowiedź na bodziec jest poprzedzona przez różnego rodzaju procesy „pośredniczące”, jak analizowanie, wartościowanie, decydowanie itp. Można powiedzieć, że w ten sposób dochodzi do rozluźnienia związku reakcji z bodźcem, tym samym do panowania na własnymi zachowaniami poprzez — jak to konkretyzuje Wygotski — „określone bodźce pomocnicze”. Twierdzi on, że droga do tego stanu wiedzie przez procesy pośredniczące pomiędzy reakcją a bodźcem. W ten sposób uczeń rozszerza obszary własnej autonomii. Zmniejsza się tym samym znaczenie faworyzowanej przez orientacje behawiorystyczne sekwencji: bodziec — reakcja — wzmocnienie.

Procesu pośredniczącego nie dziedziczymy biologicznie. Natura nie obdarowała nas naturalnymi mechanizmami umożliwiającymi „uogólnianie reakcji”. Mechanizm pośredniczący jest zakotwiczony w kulturze, tym samym musi on być wykształcony na drodze kształcenia i wychowania, a ściślej uczeń sam musi go opanować, my zaś możemy jedynie mu w tym pomóc poprzez tworzenie sprzyjających warunków.

Uczeń sam musi interioryzować zdarzenia oraz — jak twierdzi Bruner — samodzielnie konstruować ich intelektualną reprezentację. Nikt nie może go w tym zastąpić. Podobne procesy opisuje Wygotski mówiąc o „przekształcaniu działalności zewnętrznej w wewnętrzne czynności umysłowe”. Proces ten oznacza w istocie kształtowanie się wewnętrznej reprezentacji poznawanej rzeczywistości lub opanowywanych działań. Tworząc własną reprezentację otoczenia uczeń umożliwia sobie zarazem aktywne działania na jej elementach. W tym kontekście zadanie szkoły jawi się jako ułatwianie uczniowi aktywnej działalności nie tyle na samym otoczeniu, ile na jego reprezentacjach. Zarazem wszakże mamy tu do czynienia z dwoma możliwymi rozwojami wydarzeń: albo uczeń sam wytworzy reprezentację otoczenia i zacznie na niej działać, albo do tego w ogóle nie dojdzie i w konsekwencji niemożliwa stanie się jego aktywna działalność.

W konsekwencji istotnie wzrasta w kształceniu rola symbolicznych reprezentacji oraz rola języka. Gdyby zatem mówić o kolejnym bardzo istotnym zadaniu szkoły, to należałoby wskazać wdrożenie ucznia do sprawnego posługiwania się powszechnie funkcjonującymi w kulturze symbolami — w tym także językiem. To one wszak stanowią narzędzia i tworzywo konstruowania przez ucznia intelektualnych reprezentacji otoczenia.

Warto w tym miejscu zastanowić się nad różnicami dzielącymi sytuację nauczyciela, gdy naucza, np. objaśnia jakieś zagadnienie, i sytuację ucznia, gdy słuchając próbuje nadażyć za tokiem objaśnień. Badacze tego zagadnienia zwracają uwagę, że ten, kto naucza podejmuje inne decyzje niż ten, kto jest nauczany. Różne są sytuacje decyzyjne nauczyciela i ucznia. Innymi słowy, nauczyciel objaśniając jakieś zagadnienie nie ma żadnych gwarancji, że słuchający go uczniowie

podejmują takie same jak on decyzje. Określone uporządkowanie przez niego materiału wcale nie musi być przez uczniów odwzorowane.

Istnieją nawet podstawy do stwierdzenia, że uczeń słuchając wywodu znajduje się najczęściej w sytuacji trudniejszej niż nauczyciel. To on jako wykładowca decyduje o sposobie, tempie i stylu objaśniania. Uczeń musi się do tych decyzji dostosować. Określona kolejność omawiania zagadnień może wydawać się dla nauczyciela zupełnie oczywista w świetle przyjętych przez niego zasad lub kryteriów uporządkowania materiału, podczas uczeń może o tych zasadach i kryteriach nic nie wiedzieć. Musi więc on już w trakcie lekcji — niejednokrotnie w pośpiechu określać na własny użytek zasady porządkowania materiału uświadamiając sobie zarazem treść wypowiedzi nauczyciela.

„Osoba mówiąca ma duży wybór możliwości przy strukturalizowaniu; antycypuje ona treść danego fragmentu, podczas gdy słuchacz pochłonięty jest jeszcze słowami; manipuluje ona treścią materiału, poddając go różnym transformacjom, podczas gdy słuchacz zupełnie nie zdaje sobie sprawy z owych manipulacji wewnętrznych” (Bruner, 1978, s. 664). Uczeń ma zatem najczęściej mniejszy wybór możliwości przy strukturalizowaniu materiału niż nauczyciel, ale już na lekcji musi — jeżeli ma efektywnie się nauczyć — skonstruować sobie strukturę materiału, co często jest równoznaczne ze zrozumieniem. Warunkiem zrozumienia materiału jest zaś aktywna wobec niego postawa. Ta z kolei zależy od przeświadczenia, że w materiale panuje określony porządek, który można wykryć. „By człowiek mógł wyszukiwać i znajdować prawidłowości i związki w otoczeniu, musi być on uzbrojony w oczekiwanie, że jest coś do wykrycia; a skoro oczekiwanie pobudzi go do działania, musi opracować sposoby szukania i znajdowania. Jednym z głównych wrogów takiego oczekiwania jest założenie, że w otoczeniu nie da się znaleźć niczego w rodzaju prawidłowości czy związków” (Bruner, 1978, s. 665–666).

I tak — można powiedzieć — zamyka się koło: trudniejsza sytuacja decyzyjna ucznia może doprowadzić go do przekonania, że w materiale panuje bałagan i że wskutek tego nie ma w nim nic do wykrycia; to z kolei uniemożliwia aktywniejszą postawę wobec materiału oraz jego zrozumienie.

Pragnę w tym miejscu zwrócić uwagę na specyficzną rozbieżność wskazanych tu już zadań szkoły, która to rozbieżność jest źródłem licznych, lecz nie zawsze zauważanych problemów i trudności. Oto z jednej strony szkoła ma umożliwić i ułatwić uczniowi samodzielne budowanie opartej na symbolach intelektualnej reprezentacji otoczenia oraz opanowanie własnego zachowania się. Dominującą rolę odgrywają w tym wypadku zjawiska zachodzące na wielokrotnie wspomnianym tu już poziomie jednostkowym, w konsekwencji — indywidualna działalność każdego ucznia. Ponieważ każdy uczeń jest autonomiczną jednostką, która wnosi do szkoły swoje indywidualne właściwości, to bez większego ryzyka można założyć, że spełnienie owego zadania przez szkołę zależy od tego, w jakim stopniu bę-

dzie ona respektować w swej pracy indywidualne cechy każdego ucznia. Z drugiej strony natomiast opanowanie przez uczniów służących konstruowaniu intelektualnych reprezentacji otoczenia symboli, w tym również języka narzuca szkole zadanie, które w istocie polega pewnego ujednoczeniu wymagań oraz oczekiwanych rezultatów procesu kształcenia. Innymi słowy, każdy z uczniów powinien niezależnie od swych indywidualnych predyspozycji opanować posługiwanie się określonymi przez szkołę symbolami oraz z odpowiednią sprawnością posługiwać się językiem.

Sygnalizowane zagadnienie jest swoistą wersją kwestii, którą między innymi podjął B. S. Bloom (1976). Grupuje on indywidualne cechy uczniów w dwie kategorie: zachowania poznawcze i cechy afektywne. Na styku tych cech oraz szkolnego kształcenia kształtują się edukacyjne doświadczenia każdego ucznia z osobna. Bloom przyjmuje za Tylerem, że doświadczenie edukacyjne odzwierciedla relację pomiędzy uczniem a zewnętrznymi warunkami kształtowanymi przez środowisko uczenia się. W tym sensie edukacyjne doświadczenie jest doświadczeniem skrajnie indywidualnym a przez to zróżnicowanym w odniesieniu do każdego ucznia z osobna.

Omawiana problematyka zbliża nas wyraźnie do zagadnienia indywidualizowania pracy szkoły. Kwestia ta wiąże się bezpośrednio z pytaniem, w jakim stopniu i w jakich warunkach szkoła może i powinna respektować indywidualne cechy uczniów, które wszak w istotnej mierze rozstrzygają o efektywności kształcenia, zwłaszcza jeżeli uwzględnimy sygnalizowaną tu już tezę, że wyniki uczenia się bezpośrednio i ostatecznie zależą od tego, co robi uczeń, a tylko pośrednio od tego, co robi nauczyciel.

Na podstawie dotychczasowych ustaleń, a zwłaszcza uwzględniając założenia B. S. Blooma można przyjąć, iż indywidualizacja pracy szkoły może dotyczyć stwarzanych uczniom warunków uczenia się oraz wyników tego procesu. Szkoła może więc różnicować warunki uczenia się dopasowując je do indywidualnych cech poszczególnych uczniów, na przykład różnicując treści, tempo uczenia się, procedury korekcji popełnianych przez uczniów błędów itp. Szkoła może również różnicować uzyskiwane przez uczniów wyniki uczenia się dopuszczając taką oto możliwość, że każdy z nich w zgodzie ze swoimi unikatowymi cechami osiągnie indywidualny poziom i zakres wiedzy oraz umiejętności. Tym samym możemy przyjąć schemat wyróżniający różne modele indywidualizacji pracy szkoły.

Model A nie jest możliwy do osiągnięcia w praktyce. Umieszczenie go na rysunku wynika jedynie z przyjętego schematu. Całkowicie bezpodstawne jest bowiem oczekiwanie, że przy jednakowych dla wszystkich uczniów warunkach uczenia się osiągną oni jednakowe wyniki, ponieważ muszą na nie wpłynąć indywidualne cechy poszczególnych jednostek. Model B natomiast obejmuje rozwiązania edukacyjne, w których szkoła kształtując warunki uczenia się ignoruje indywidualne cechy poszczególnych uczniów, które siłą rzeczy muszą odzwier-



ciędląc się w zróżnicowanych wynikach. Model C — najciekawszy bodaj i stanowiący dla współczesnej szkoły istotne wyzwanie — zakłada, że przy optymalnym dostosowaniu warunków uczenia się do cech poszczególnych jednostek wyniki uczenia się zostaną ujednoczone. Innymi słowy mamy tu do czynienia ze strategią, w której dochodzi do uniezależnienia wyników od tego, co ze sobą do szkoły wnosi każdy uczeń. B. S. Bloom opisując takie rozwiązanie dowodzi, iż doprowadza ono do relatywnie niskiej korelacji pomiędzy poziomem uzdolnień w danej populacji uczniów a ich szkolnymi osiągnięciami. W modelu B natomiast korelacja ta będzie relatywnie wysoka. Z modelem C kojarzy się proponowana przez B. S. Blooma strategia *mastery learning*. W Polsce tego typu myślenie też ma swoje tradycje. Mieszczą się w niej na przykład badania T. Lewowickiego (1975). Z modelem D kojarzą się niektóre propozycje szkół alternatywnych opartych na idei swobodnej edukacji, jak na przykład *Summerhill* A. S. Neila, czy chociażby postulaty E. Claparéde'a, a także E. Key.

		WYNIKI	
		jednakowe	różne
WARUNKI	jednakowe	A	B
	różne	C	D

Rys. 1. Modele indywidualizacji pracy szkoły

Któremu z opisanych wyżej modeli należy poświęcić więcej uwagi? Z którym wiązać nadzieje na lepszą edukację? Odpowiedź na te pytania zależy oczywiście od przyjętej ideologii. Gdyby jednak kierować się postulatem wyrównywania szans edukacyjnych, to najpełniej spełnia go model C. Ma on wszak doprowadzić do tego, że poziomy i zakresy opanowanych przez uczniów wiadomości i umiejętności będą w istotnym stopniu ujednoczone.

Z przeprowadzonych tu analiz wynika wniosek, iż sam często powtarzany postulat indywidualizowania pracy szkoły jest obecnie zbyt ogólnikowy, a wskutek tego niewiele wnosi on tak do teorii jak i praktyki pedagogicznej. Istotne pytanie, jakie w tym kontekście trzeba sobie postawić brzmi: co indywidualizować — warunki uczenia się, wyniki uczenia się, czy zarówno warunki jak i wyniki? Pomimo nęcących perspektyw związanych z wciąż modną obecnie ideą swobodnej edukacji związanej z modelem D wydaje się, że zarówno w odniesieniu do jed-

nostki jak do potrzeb społeczeństwa największe nadzieje warto łączyć z modelem C. Zakłada on ujednoczenie wyników dzięki różnicowaniu warunków uczenia się w szkołach.

Szkoła to dość specyficzne miejsce. Jest ona bez wątpienia istotnym składnikiem życia każdego człowieka, ponieważ w znacznej mierze kształtuje jego życiowe losy, a dość często czyni to — można powiedzieć — w stanie półświadomości. Świadczy o nim naiwne oczekiwanie, iż uczący się w niej w ujednoczonych warunkach uczniowie spełnią ujednoczone wymagania. Edukacja szkolna przebiega równocześnie — by na koniec powrócić do początkowego wątku tego tekstu — na dwóch poziomach, z których każdy zresztą jest wewnętrznie zróżnicowany. Powoduje to sygnalizowane tu problemy będące wynikiem zderzenia tego, co jednostkowe, indywidualne, z tym co ponadjednostkowe, społeczne, tego, co w uczniu, z tym, co w nauczycielu. Problemom tym warto poświęcić sporo uwagi, bowiem skutki tych zderzeń w szkolnych warunkach w istotnym stopniu kształtują ludzkie losy.

## Literatura

- Bloom B. S., 1976: *Human Characteristics and School learning*. New York.
- Bruner J. S., 1966: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa.
- Bruner J. S., 1978: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa.
- Kohlberg L., Mayer R., 1993: *Rozwój jako cel wychowania*. W: Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Spory o edukację*. Warszawa.
- Lewowicki T., 1975: *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*. Warszawa.
- Wygotski L. S., 1972: *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa.

*Eugeniusz Kameduła*

## **Kształtowanie kompetencji nauczycieli dla zreformowanej szkoły**

Od września 1999 r. edukacja w Polsce ma funkcjonować według nowej reformy systemu oświatowego. Nie tylko zatwierdzono nową strukturę organizacji szkół ale także poważnym zmianom ma ulec praca dydaktyczno-wychowawcza nauczycieli. Czy kadra pedagogiczna jaką posiadamy obecnie może realizować nowe zadania i w jakim kierunku powinny iść zmiany w przygotowaniu nowych kadr oraz doskonalenie zawodowe obecnych nauczycieli? Odpowiedź na te pytania nie jest łatwa, chociaż należy szukać sposobów poprawy istniejącej sytuacji.

### **Słabości aktualnego systemu przygotowania kadr nauczycielskich**

Obecny system przygotowania kadr pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli najczęściej nie zapewniał uzyskania dobrych kwalifikacji dla potrzeb istniejącej szkoły. Wyższe Szkoły Pedagogiczne kształciły i jeszcze pewnie będą kształcić nadal nauczycieli w zakresie jednej specjalności. W uniwersytetach często kształcenie pedagogiczne traktowane jest po macoszemu a niewielki wymiar godzinowy przedmiotów ogólnopedagogicznych sprawia, że absolwenci nie są dobrze przygotowani do pracy w szkołach, zwłaszcza do zadań wychowawczych i opiekuńczych. Poziom realizacji zajęć z dydaktyk szczegółowych też jest bardzo zróżnicowany. Zdarza się, że pracownicy naukowo-dydaktyczni prowadzą zajęcia z metodyk kształcenia a sami bardzo często nigdy nie pracowali w szkołach jako nauczyciele. Wielu studentów traktuje przedmioty pedagogiczne jako mniej ważne licząc, że pracę w szkole należy traktować jako ostateczność, jeśli nie uda się znaleźć lepiej płatnego zajęcia po studiach.

Słabą stroną, zwłaszcza uniwersyteckiego kształcenia są praktyki pedagogiczne. Jest ich niewiele, często studenci załatwiają je na własną rękę, trafiają do nauczycieli nie zawsze najlepszych i zainteresowanych pomocą młodemu człowiekowi za dość niskie wynagrodzenie za taką opiekę. Po czterech tygodniach pobytu w szkole taki adept niewiele się nauczy i po ewentualnym podjęciu pracy po studiach w szkole zaczyna się dopiero trudny dla niego, a chyba jeszcze większy dla jego uczniów, okres adaptacji do zawodu nauczyciela.

Wielu początkujących nauczycieli, zwłaszcza zatrudnionych w szkołach ponadpodstawowych przenosi metody pracy na studiach do klasy szkolnej. Dominują metody podające, wymaga się znajomości dużego zasobu informacji, stosuje

nieadekwatne metody kontroli i oceny. Powoduje to często trudności dydaktyczne i niezbyt dobry kontakt z uczniami. Mała liczba godzin z przedmiotów pedagogicznych utrudnia realizację problematyki związanej z procesem wychowania. Studenci są bardzo słabo przygotowani do działalności wychowawczej i opiekuńczej w placówkach oświatowych.

Jednokierunkowość kształcenia powoduje kłopoty przy zatrudnianiu absolwenta. Często w małych szkołach nie da się zapewnić pensum nauczycielowi w zakresie jego specjalności i przydziela się zajęcia z innych przedmiotów, do realizacji których absolwent wyższej uczelni nie ma żadnego przygotowania. Odбивa się to także niekorzystnie na korelacji międzyprzedmiotowej.

Oddzielnym problemem jest zatrudnianie w szkołach osób nie mających przygotowania pedagogicznego, co częściej zdarza się w szkołach zawodowych. Wielu z nich straciło pracę w swoim zawodzie i z braku możliwości zatrudnienia w innej firmie wybiera szkołę. Brak motywacji do pracy pedagogicznej jak i brak elementarnej wiedzy pedagogicznej mogą być źródłem niezadowolenia z pracy samego adepta, jak i jego uczniów. Ukończenie nawet kursu pedagogicznego nie zawsze daje pożądaną wiedzę pedagogiczną a tylko dokument uprawniający do pracy w szkole. Z rozmów prowadzonych z uczestnikami kształcenia na takich kursach wynika, że wielu z nich uważa, iż podczas lekcji powinni przeprowadzić wykład, podyktować do zeszytu najważniejsze zagadnienia, kazać wyuczyć się tego uczniom na pamięć i na końcu odpytać przy tablicy lub zarządzić jakiś sprawdzian pisemny uczniom.

Obecny system kształcenia nauczycieli nie zapewnia właściwego przygotowania dla potrzeb przyszłej reformy, gdzie postuluje się rezygnację z dotychczasowego podziału treści kształcenia na tradycyjnie pojmowane przedmioty wprowadzając bloki i ścieżki międzyprzedmiotowe, a do takiej realizacji obecni nauczyciele nie są przygotowani.

Wprowadzanie nowej reformy systemu edukacji jak dotąd koncentruje się na uświadamianiu nauczycielom podstawowych założeń i potrzeby wprowadzania zmian strukturalnych. MEN zainicjowało tworzenie dużej liczby programów, nawet po kilkanaście do danych dziedzin nowej wiedzy i zaleca się nauczycielom poznanie i wybór programów, które będą miały być realizowane od września 1999 r. Większość podręczników dostosowanych do tych programów ma się ukazać najpóźniej w czasie wakacji. Z rozmów prowadzonych z wieloma nauczycielami szkół podstawowych wynika, że na razie ich przygotowanie do czekających ich nowych zadań nie jest zadowalające. Być może, że wszystko od nowego roku szkolnego będzie funkcjonowało według założeń reformy albo przez kilka lat trzeba będzie metodami prób i błędów doskonalić pracę dydaktyczno-wychowawczą. Wydaje się, że ta druga ewentualność jest bliższa prawdy. Potwierdza to dotychczasowa praktyka. Początkowo reforma przewidywała organizację gimnazjów w oddzielnych budynkach uzasadniając to koniecznością rozdzielenia

uczniów wiekowo na skutek specyficznych problemów wychowawczych. Obecnie w wielu tych samych obiektach planuje się umieszczenie szkół podstawowych i gimnazjów a ewentualne rozdzielenie przewiduje się w bliżej nieokreślonej przyszłości.

Władze oświatowe przewidują, że nauczyciele podejmą swoje doskonalenie zawodowe dla potrzeb zreformowanej szkoły na różnego rodzaju kursach i studiach podyplomowych. Idea wspaniała, ale koszty ponoszone przez nauczycieli są znaczne, bowiem przekraczają często jedną lub nawet kilka miesięcznych pensji nauczyciela, a te jak wiadomo, są bardzo niskie. Większość nauczycieli w obawie przed zwolnieniem z pracy podejmie jednak ten trud, ale też i efekty takiego dokształcania mogą być różne.

Mniejsze problemy przygotowania kadr dla nowej szkoły wystąpią w kategorii nauczycieli dla klas początkowych. Kształcenie integralne wprowadzane było sukcesywnie od paru lat i w wielu zakładach kształcenia nauczycieli przygotowywano słuchaczy kolegiów i studentów pedagogiki wczesnoszkolnej do takiego realizowania zadań dydaktyczno-wychowawczych. Potrzebne jednak będzie wprowadzenie modernizacji programów kształcenia jak i zmian w zakresie realizacji zajęć teoretycznych i praktycznych w tych szkołach.

Nowa zreformowana szkoła będzie więc wymagała innego modelu nauczyciela, który będzie w stanie zrealizować oczekujące go nowe zadania w zakresie dydaktyki, wychowania, opieki, organizacji różnorodnych zajęć, które przewiduje się w tym nowym typie szkoły. Niezbędnym stanie się wyposażenie nauczyciela w pewne kompetencje, które będą dla wielu nowymi w ich praktyce pedagogicznej. Problem polega jednak na tym jak to zrobić, aby w możliwie krótkim czasie przygotować nauczycieli, którzy potrafią uzyskać dobre efekty swojej pracy pedagogicznej i właściwie przygotować nowe pokolenie do szybko zmieniającej się rzeczywistości.

## **Propozycje zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli**

Nie ulega wątpliwości, że istnieje potrzeba reformowania systemu edukacji w naszym kraju, aby dostosować go do rozwiązań i struktur zachodniej Europy. Reformę jednak powinno się wprowadzać kompleksowo i przy zachowaniu odpowiedniej kolejności działań. Wielu pedagogów, zarówno teoretyków jak i praktyków sądzi, że jednym z podstawowych warunków skuteczności reformy jest świadomość nauczycieli i ich dobre przygotowanie merytoryczne i metodyczne, bowiem oni a nie władze oświatowe będą tę reformę wdrażać (Denek, 1999). Tymczasem w tej chwili jest to najsłabsze ogniwo obecnej reformy a w dotychczasowym systemie kształcenia nauczycieli nie następują większe zmiany uwzględniające potrzeby nowego systemu edukacji. W dalszym ciągu dominuje jednokierunkowość kształcenia w uniwersytetach i WSP, niewielkie zmiany daje się za-

obserwować w uczelniach niepublicznych oraz powstających wyższych szkołach zawodowych. Warto w tym miejscu zaproponować niektóre kierunki zmian.

Być może byłoby zasadnym zrezygnowanie z dotychczasowego jednokierunkowego kształcenia w większości uczelni i wprowadzenie przygotowania nauczycieli w zakresie dwóch lub trzech pokrewnych dyscyplin. Powinno się to też wiązać od razu z wyborem specjalności nauczycielskiej i pozostawić możliwość wybrania studiów w jednej specjalności osobom, które chcą w przyszłości poświęcić się karierze naukowej lub zawodowej, ale poza szkołą. Zbliżone rozwiązania istniały i istnieją w kilku najbliższych nam krajach. Przyszłemu nauczycielowi, zwłaszcza w szkole podstawowej a także gimnazjum, nie musi być potrzebna obszerna wiedza z różnych subdyscyplin naukowych. Tę powinien on uzupełniać i rozszerzać w drodze samokształcenia. Bardzo przydatna, a wręcz niezbędna jest gruntowna wiedza z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, podstaw metodyk kształcenia a różnorodne praktyki i zajęcia warsztatowe powinny służyć kształtowaniu umiejętności nauczycielskich. Być może, że wzorem Bułgarii lub Czech takie kształcenie nauczycieli powinno odbywać się na wydziałach pedagogicznych uniwersytetów lub międzywydziałowych studiach nauczycielskich a wyższe szkoły pedagogiczne nie powinny powielać struktur organizacyjnych uniwersytetów.

Dwustopniowość studiów mogłaby być zachowana ale po dokonaniu wielu niezbędnych zmian programowych i organizacyjnych. Kształcenie nauczycieli dla klas początkowych mogłoby być zachowane po wprowadzeniu niektórych korekt. Na poziomie licencjackim powinny kształcić kolegia edukacyjne lub wyższe szkoły zawodowe państwowe lub niepubliczne ale przy ścisłym nadzorze i opiece naukowej szkół akademickich, w których to uczelniach powinno być realizowane kształcenie magisterskie.

Innym rozwiązaniem byłoby kształcenie przez szkoły wyższe nauczycieli dla danego typu szkoły, np. podstawowej, gimnazjum lub liceum. Podobne rozwiązania spotyka się dzisiaj w zachodniej Europie a istniały one w Polsce przed wojną jako seminaria nauczycielskie a po wojnie licea pedagogiczne. Tamte rozwiązania były dobre w owych czasach, dzisiaj powinien być wyższy standard kształcenia nauczycieli. Można tutaj zaproponować różne warianty kształcenia nauczycieli dla szkoły podstawowej. Program kształcenia nauczycieli dla klas I–III należałoby zmodernizować pod kątem nowych wymagań ale warto byłoby zachować organizację tej specjalności. Kandydaci na nauczycieli w klasach IV–VI mogliby wybierać specjalność humanistyczną lub przyrodniczą z fakultatywnym wyborem języka obcego i wychowania fizycznego według własnych zainteresowań i predyspozycji. Zbliżone rozwiązania można byłoby wprowadzić do organizacji kształcenia nauczycieli dla gimnazjów i liceów, z ewentualnym rozszerzeniem liczby specjalności. Inną drogą dla przejścia do wyższego typu szkoły powinien być kilkuletni staż nauczycielski, dobre wyniki pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz

złożenie odpowiedniego egzaminu kwalifikacyjnego dotyczącego przede wszystkim rozszerzenia wiedzy merytorycznej z danej specjalności a także wiedzy pedagogicznej. Byłby to więc awans dla pozycji nauczyciela i uzyskanie jakichś przywilejów finansowych lub niematerialnych. W liceach profilowanych i szkołach zawodowych można byłoby zatrudniać absolwentów szkół wyższych, którzy zdobyli solidne kwalifikacje w toku kształcenia pedagogicznego równoległego lub podyplomowego.

Dla polepszenia jakości kształcenia pedagogicznego należałoby wprowadzić ścisłe powiązanie uczelni kształcących nauczycieli ze szkołami lub innymi placówkami oświatowymi. Powinna to być baza do stałych i systematycznych kontaktów z praktyką pedagogiczną, podobnie jak to miało miejsce w przeszłości, kiedy licea pedagogiczne były zintegrowane ze szkołami ćwiczeń. Nie może tak być, że aby pójść do szkoły na hospitację lub inne formy kontaktów to trzeba uruchamiać jakieś kontakty osobiste z przedstawicielami dyrekcji lub znajomymi nauczycielami. Generalnie praktyk jest obecnie za mało a nauczyciele nie są zainteresowani opiekowaniem się praktykantami ze względu na bardzo niskie wynagrodzenie za taką formę pracy dodatkowej.

W zakresie doskonalenia zawodowego powinno się przywrócić rozwiązania, które u nas funkcjonowały kiedyś i istnieją w innych systemach oświatowych. Po kilku latach pracy nauczyciel powinien obowiązkowo uczestniczyć w określonych formach doskonalenia zawodowego; które powinny organizować władze oświatowe i to najlepiej bez ponoszenia kosztów przez uczestników, bowiem dobre kwalifikacje nauczycieli przyczynią się do podniesienia jakości kształcenia, dla dobra uczniów. W niektórych krajach, postuluje się wprowadzenie kilkumiesięcznego okresu przeznaczanego na doskonalenie zawodowe. U nas można byłoby wrócić do tradycji kursów wakacyjnych, aby nie zakłócać procesu kształcenia w szkołach. W ostatnich latach zmniejszyła się u nas liczba organizowanych konferencji nauczycielskich. Spotkanie się raz lub dwa razy do roku na konferencji metodycznej w bardzo dużych grupach nie daje możliwości dzielenia się doświadczeniami, a to jest chyba też tak samo ważne jak wysłuchanie referatu kompetentnego prelegenta. Dotychczas wydane dokumenty na temat reformy w zakresie doskonalenia zawodowego dość ogólnikowo mówią o formach doskonalenia, bardziej uwypuklana jest problematyka uświadamiania o celach reformy, a z nich nie bardzo wynika, czy nauczyciele uczestniczący w takich szkoleniach, poza przybliżaniem zasad reformy, nie będą musieli ponosić kosztów swojego doskonalenia (MEN, 1999).

Wyróżniającym się nauczycielom warto byłoby stworzyć korzystniejsze warunki do zdobywania stopni naukowych. Obecnie mogą sobie na to pozwolić ci, których warunki materialne dzięki rodzinie lub dobrze zarabiającemu współmałżonkowi umożliwią opłacenie kosztów przewodu, co dzisiaj jest równowartością niemal rocznego wynagrodzenia nauczyciela.

## Kompetencje nauczycieli dla nowej szkoły

Od dłuższego czasu toczy się dyskusja jaką wiedzę i umiejętności praktyczne powinien posiadać współczesny nauczyciel. Było to przedmiotem posiedzenia Komitetu Badań Pedagogicznych w dniu 13 listopada 1997 r., sporo rozważań znaleźć można w pracach zwartych i w piśmiennictwie pedagogicznym (Denek, 1999; Kwieciński, 1998; Kwiatkowska, 1998; Sawicki, 1998). Poglądy pedagogów są zróżnicowane ale wspólną ideą przewodnią jest próba określenia standardów dotyczących sylwetki zawodowej współczesnego nauczyciela.

Jak już wcześniej wspomniano, praca nauczyciela dotyczy realizacji zadań kształcących, wychowawczych i opiekuńczych na terenie placówki oświatowo-wychowawczej i w tym zakresie nauczyciel powinien posiadać gruntowną wiedzę i umiejętności działania. Według ustaleń Zespołu Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli Rady d/s. Kształcenia Nauczycieli, przedstawionych w Komitecie Badań Pedagogicznych można wyodrębnić następujące standardy: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informacyjne i moralne. R. J. Yinger i M. Hendriks-Lee podają aż 10 takich kompetencji, które prezentują podobny zakres wymagań stawianych nauczycielom (cyt. za: Kwieciński, 1998). Warto może ukazać czym ma się charakteryzować współczesny nauczyciel i jakie mogą być formy kształcenia i doskonalenia.

Punktem wyjścia można uczynić rodzaj zadań, które ma realizować nauczyciel w swej pracy. W zakresie działalności dydaktycznej nauczyciel powinien charakteryzować się dobrym przygotowaniem merytorycznym i metodycznym w ramach szerszej specjalności, o czym wspomniano wcześniej. Nauczyciel powinien umieć dobrać odpowiedni program i zaplanować treści kształcenia uwzględniając możliwości uczniów. Ważnym elementem jest trafne określenie celów operacyjnych kształcenia, stosowanie adekwatnych metod, środków i form organizacyjnych dla wyzwalania odpowiedniej motywacji uczenia się i racjonalne kierowanie tym procesem. Łączy to się z systematyczną i rzetelną ewaluacją procesu kształcenia, umiejętnością ograniczania i eliminowania niepowodzeń uczniów. Bardzo istotnym elementem pracy jest dobre poznanie uczniów, ich środowiska rodzinnego i rówieśniczego. Cechą niezbędną jest również autorefleksja pozwalająca na trafną ocenę i ewentualne modernizowanie procesu dydaktycznego. W pracy nauczyciela nieodzowną umiejętnością jest dobra znajomość języków obcych a ten proces kształcenia nie przebiega najlepiej w uczelniach przygotowujących nauczycieli. Szczególnie przydatna jest znajomość języka angielskiego jako podstawowego w komunikacji informatycznej. Tak samo przydatna jest umiejętność pracy z komputerem dla wykorzystania istniejących już programów edukacyjnych oraz tworzenia własnych. Gruntowną wiedzę i umiejętności powinien wynieść nauczyciel ze swojego zakładu kształcenia nauczycieli a poszerzać ją poprzez różnorodne formy doskonalenia zawodowego w drodze samokształcenia lub poprzez



formy instytucjonalne. Przydatne byłyby także szersze kontakty z placówkami edukacyjnymi za granicą dla wymiany doświadczeń w pracy pedagogicznej.

Nauczyciel to także wychowawca dzieci i młodzieży, bowiem szkoła powinna wspomagać rodzinę i realizować zadania wychowawcze przewidziane dla szkoły. W tym zakresie nauczyciel powinien posiadać gruntowną wiedzę pedagogiczną, psychologiczną, socjologiczną a nawet medyczną, co pozwoli mu zrozumieć dobrze wychowanków. Potrzebne są też umiejętności komunikacji interpersonalnej werbalnej i niewerbalnej niezbędne w poznawaniu nowej wiedzy jak i organizowaniu różnorodnych sytuacji dla kształtowania pożądanych cech osobowych uczniów. Współczesny nauczyciel to także kreator stymulujący przejawy samodzielności działania uczniów, samodzielności myślenia, wyzwiania twórczej aktywności uczniów. Ważne jest także odpowiednie doradztwo z jakich form spędzenia czasu wolnego może skorzystać uczeń na terenie szkoły lub poza nią, utrzymywanie ścisłego kontaktu z osobami prowadzącymi takie formy dla wymiany informacji o uczeniu i jego postępach. Dobry nauczyciel powinien umieć znaleźć wspólny język z uczniami i ich rodzicami, rozwiązywać trudne sytuacje w grupie, dawać dobry osobisty przykład swoim zachowaniem w szkole i poza nią, bowiem społeczeństwo oczekuje od nauczyciela odpowiedniej postawy moralnej. Te kompetencje można kształtować w trakcie studiów, ale ważne są predyspozycje i powinno być miejsce na dokonywanie także odpowiedniej selekcji do zawodu nauczyciela.

W zakresie działalności opiekuńczej należy wykorzystać dobrą znajomość ucznia i jego środowiska i w przypadkach konieczności pomocy dziecku lub jego rodzinie należy umieć dotrzeć do różnorodnych instytucji państwowych lub niepublicznych dla spowodowania skutecznej pomocy. Nauczyciel powinien umieć szybko znaleźć kontakt z policją, sądem dla nieletnich, kuratorami, jeśli taki dozór mają jego wychowankowie. Ważnym elementem może być także umiejętność zaangażowania uczniów do niesienia wzajemnej pomocy, np. przy trudnościach dydaktycznych, potrzebie zmiany środowiska rówieśniczego itp. W zakresie tej problematyki konieczna jest także ścisła współpraca z pedagogiem szkolnym, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, radą rodziców, sponsorami — jeśli uda się takich pozyskać. Tego typu kompetencje można kształtować podczas studiów, ale ich doskonalenie następuje po podjęciu pracy w szkole a motywem powinno być dobro wychowanka.

Ukazane tutaj rozwiązania dotyczące kształcenia i doskonalenia nauczycieli są jedną z propozycji w tym zakresie. Jest to problematyka bardzo ważna ale dość złożona. Pewne modernizacje w systemie kształcenia można podjąć dość szybko bo nie muszą być na to przeznaczone znaczne środki. Jednak wiele z ukazanych rozwiązań wymaga zmian prawnych oraz organizacyjnych, na które potrzebne będą pieniądze, a tych ciągle brakuje, zwłaszcza w dziedzinie edukacji. Problematyka jest jednak istotna, bowiem nie można zwlekać z przebudową systemu

kształcenia i doskonalenia nauczycieli dla potrzeb nowoczesnej edukacji i XXI wieku.

### **Literatura**

Denek K., 1998: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.

Kwiatkowska H., 1998: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa.

Kwieciński Z., 1998: *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli*. W: Paławska K. (red.), *Tradycja i wyzwania. Edukacja, niepodległość, dialog*. Kraków.

MEN, 1999: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o doskonaleniu reformy*. Warszawa.

Sawicki J. P., 1998: *Dlaczego kompetencje?* Nowa Szkoła, 2.

Aniela Deja-Wąsik

## **Edukacja — ekonomia — zarządzanie**

*Edukacja jutra* to umiejętnie zarządzana edukacja, prowadzona przez dobrze przygotowanych nauczycieli i uwzględniająca rosnącą i dominującą rolę wiedzy w podnoszeniu dobrobytu i jakości życia ludzi.

We współczesnym, zmieniającym się świecie, rośnie rola pedagogów i menedżerów, posiadających zarówno wiedzę merytoryczną jak i instrumentalną. Kluczową rolę w reformowaniu oświaty, gospodarki, państwa odgrywa właściwa edukacja nauczycieli i menedżerów.

### **Wprowadzenie**

*Edukacja* jest dziedziną o charakterze interdyscyplinarnym, przedmiotem zainteresowania pedagogiki, psychologii, socjologii, a także demografii i ekonomii. Zauważamy też, że edukacja może dotyczyć dowolnej dziedziny będącej przedmiotem nauczania czy studiów.

Dla pedagoga pojęcie edukacji jest często tożsame z *pedagogiką*, natomiast dla ekonomisty jest przedmiotem zainteresowania jako część tzw. trzeciego sektora gospodarczego, to znaczy sektora usług, którego rola we współczesnej gospodarce wzrasta. Wiedza, jaką społeczeństwo uzyskuje poprzez edukację, staje się wiodącym czynnikiem produkcji, lub szerzej wzrostu gospodarczo-społecznego (Sadler, 1997). Należy też patrzeć na edukację jako na instytucje organizowania kształcenia, które wymagają odpowiedniego *zarządzania*. Takie podejście do edukacji jest podstawą stosunkowo nowej dziedziny, określanej mianem *ekonomiki edukacji*.

Wieloaspektowe traktowanie edukacji może się przyczynić do lepszego poznania, zrozumienia i wypracowania sposobów rozwiązania wielu istotnych dla edukacji problemów.

Wielu autorów podkreśla kluczową rolę edukacji we współczesnym świecie oraz wskazuje kierunki zmian, których głównym celem jest taka edukacja, która przygotowuje do życia i pracy w zmieniającym się społeczeństwie, a równocześnie przyczynia się do kolejnych zmian, których celem ma być poprawa jakości życia. Ponieważ w życiu społeczno-gospodarczym ważną rolę odgrywają ludzie kreatywni, potrafiący rozwiązywać nietypowe problemy, wszelkie reformy mające na celu jego demokratyzację potrzebują wsparcia świadomych członków społeczeństwa, a reformowanie gospodarki, administracji, służby zdrowia, ubezpieczeń społecznych powinno być poprzedzone reformą oświaty (Zawadowska, 1999).

W wielu krajach reformuje się systemy edukacji, aby uczyć inaczej, lepiej i skuteczniej i przeciwstawić się takim negatywnym zjawiskom, jak totalitaryzm edukacyjny, encyklopedyzm oraz uprzedmiotowienie ucznia i nauczyciela (Chrzastowska, 1999). Również w Polsce, począwszy od następnego roku szkolnego, planuje się wprowadzenie reformy edukacji, u podstaw której leżą następujące cele:

- podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego,
- wyrównanie szans edukacyjnych,
- poprawa jakości edukacji rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia (Zawadowska, 1999).

Planowana reforma dotyczy zarówno struktury systemu edukacji (podział na sześcioletnią szkołę podstawową, trzyletnie gimnazjum oraz licea, w których powinno podjąć naukę blisko 80% absolwentów gimnazjów) jak i koncepcji kształcenia, co znajduje odzwierciedlenie w podstawach programowych. Przyjęto tu następujące założenia (Radziwiłł, 1999):

- podstawy programowe mają charakter ramowy (ogólne określenie celów edukacji na poszczególnych etapach kształcenia oraz dziedzin kształcenia);
- podstawy programowe mają zapewnić jednolitość polskiego systemu edukacyjnego przez określenie wspólnego fundamentu edukacji, a równocześnie autonomię nauczycieli;
- integralność poznania, kształcenia i wychowania;
- podkreślenie związku między poszczególnymi dziedzinami wiedzy;
- podkreślenie konieczności kształcenia określanego mianem „uczenie się uczenia” (umiejętności pozyskiwania informacji i odnajdywania się w nowych sytuacjach, w zmieniającym się świecie).

Kluczowa rola w reformowaniu edukacji przypada pedagogom (nauczycielom), a więc także instytucjom kształcącym nauczycieli, w tym uniwersytetom. Z drugiej strony należałoby podkreślić rolę systemu i poziomu wynagrodzeń, jako jednego z istotnych czynników motywacji oraz wyznacznika wagi, jaką społeczeństwo przypisze edukacji.

Zarówno edukacja (nauczanie) jak i zarządzanie to przede wszystkim sztuka, która wymaga wyobraźni, odwagi, innowacyjności, wrażliwości, odpowiedzialności, kreatywności, niezależności w myśleniu, i która jest pracą z ludźmi oraz wymaga umiejętnego przetwarzania informacji.

*Pedagogika*, która wyodrębniła się z filozofii oraz silnie wiąże się z psychologią i socjologią, jest *nauką o edukacji*, rozumianej jako połączenie kształcenia i wychowania. Pedagogika obejmuje refleksję o edukacji, teorie pedagogiczne oraz praktykę oświatową (Lewowicki, 1996).

Aleksander Nalaskowski (1998, s. 73) podkreśla charakterystyczne dla edukacji cechy, a mianowicie „(edukacja) jest wiecznym filozofowaniem, ustawiczną zmianą, [...] jest znacznie bliższa sztuce [...] A nauczyciele [...] są bardziej wrażliwymi artystami niż urzędnikami.”

W pedagogice istnieje kilka pojęć, które mają podobne jak *edukacja* znaczenie i często są stosowane jako synonimy: edukacja, kształcenie, nauczanie i wychowanie, oświata, wykształcenie i w końcu pedagogika (Hejnicka-Bezwińska, 1995; Okoń 1998). *Nauki pedagogiczne* to „grupa nauk zajmująca się zagadnieniami wychowania, kształcenia i oświaty” (Okoń, 1998, s. 257), wśród których wyróżnia się cztery podstawowe: pedagogikę ogólną, dydaktykę ogólną, teorię wychowania i historię wychowania (w ramach nich wyróżnia się dyscypliny szczegółowe). Do *nauk pomocniczych* pedagogiki zalicza się: nauki filozoficzne, społeczne i przyrodnicze. Równocześnie do grupy nauk filozoficznych, obejmujących między innymi pedagogikę, zalicza się *prakseologię*, która jako nauka o sprawnym działaniu podkreśla, że działania powinny wykazywać się skutecznością i ekonomicznością. Warto podkreślić podstawowe znaczenie prakseologii także w teorii organizacji i zarządzania.

## Ekonomiczny aspekt edukacji

*Ekonomia* jest nauką, która bada w jaki sposób społeczeństwo gospodarujące decyduje o tym co (jakie dobra i *usługi*), jak i dla kogo wytwarzać. Ekonomia jest nauką społeczną, której przedmiotem jest obszar ludzkich zachowań, obejmujący produkcję, wymianę i użytek czyniony z dóbr i usług. Równocześnie jest ona uważana za naukę ścisłą, ze względu na stosowanie metody badawczej, wzorowanej na naukach ścisłych, w szczególności analizy statystycznej oraz modelowania ekonometrycznego (Begg, Fisher, Dornbush, 1998).

W ramach ekonomii wyróżnić można pewne węższe dziedziny, np.: według sposobu

- podejścia do problemów gospodarczych: mikroekonomię, makroekonomię (a także nauki pomocnicze);
- według sektorów: ekonomikę rolnictwa, ekonomikę produkcji i *ekonomikę usług*;
- w ramach sektorów według węższych dziedzin, np. ekonomikę pracy, ekonomikę miast, ekonomikę ochrony zdrowia, ekonomikę turystyki, albo ogólnie czasu wolnego a także *ekonomikę edukacji*.

Dla ekonomisty edukacja jest jedną z dziedzin wchodzących w skład sektora usług, czyli III sektora gospodarki, który we współczesnych gospodarkach ma coraz bardziej znaczący udział w tworzeniu produktu krajowego brutto (PKB) oraz

w zatrudnieniu. Równocześnie w społeczeństwie ludzi wykształconych rośnie popyt na usługi.

Na sektor III składają się przede wszystkim: usługi handlowe i naprawy, usługi finansowe (bankowe i ubezpieczeniowe), transport (lądowy, morski, powietrzny), komunikacja (poczta, telekomunikacja, przekazy satelitarne), turystyka, rekreacja i rozrywka, a także administracja publiczna i obrona narodowa.

Do sektora usług zalicza się również tzw. usługi niematerialne lub publiczne, takie jak: nauka, oświata i wychowanie, kultura i sztuka, ochrona zdrowia i opieka społeczna, które tworzą infrastrukturę społeczną i są finansowane głównie ze środków publicznych (Gruz, 1997). Wymienione elementy infrastruktury społecznej mają bezpośredni wpływ na poziom życia i są obok mierników ekonomicznych istotnym składnikiem poziomu życia człowieka i społeczeństwa.

Tab. 1. Struktura wartości dodanej brutto według rodzajów działalności w wybranych krajach

Kraj	Rok	Rolnictwo, leśnictwo, rybołówstwo %	Przemysł i budownictwo %	Usługi %
Belgia	1990	2	36	62
	1996	1	17	82
Francja	1990	4	36	60
	1996	3	33	64
USA	1990	2	31	67
	1996	2	29	69
Wielka Brytania	1990	2	40	58
	1995	2	35	63
Polska	1992	7	44	49
	1996	6	38	56

Źródło: Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 1998.

Kraje o wysokim poziomie życia charakteryzują się niskim i zmniejszającym się udziałem sektora rolniczego w produkcie narodowym (około 2%), stosunkowo niskim udziałem sektora przemysłowego (średnio 30–40%), natomiast wysokim i szybko rosnącym udziałem sektora usług (około 70%). W Polsce sektor rolniczy ma stosunkowo duży udział w tworzeniu produktu narodowego (6%), a sektor III ma stosunkowo mały, chociaż rosnący udział (49% w 1992 i 56% w 1996 roku).

Tab. 2. Pracujący według rodzajów działalności w wybranych krajach w 1996 roku w procentach ogółu zatrudnionych

Kraj	Rolnictwo, leśnictwo, rybołówstwo %	Przemysł i budownictwo %	Usługi %
Holandia	3,7	22,3	74,0
Francja	4,7	26,4	68,9
USA	2,8	24,1	73,1
Wielka Brytania	2,0	27,2	70,8
Polska	22,1	31,7	46,2

Źródło: Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 1998.

Podobnie kształtuje się struktura zatrudnionych według trzech sektorów gospodarczych (tab. 2). W krajach wysoko rozwiniętych około 2–4% ogółu zatrudnionych pracuje w sektorze I (rolniczym), podczas gdy w Polsce 22%. Natomiast zatrudnieni w sektorze III stanowią około 70% ogółu pracujących w krajach rozwiniętych i około 46% w Polsce.

W Polsce udział pracujących w dziale „edukacja” w zatrudnieniu ogółem wynosi blisko 6%, co stanowi ponad 12% pracujących w sektorze usług. Jeśli uwzględnić zatrudnionych w tym dziale (około 900 tys) wraz ze wszystkimi uczniami i studentami (ponad 9300 tys), daje to 10 mln 200 tys osób bezpośrednio uczestniczących w kształceniu, w ramach instytucji edukacyjnych wszystkich szczebli.

Początki ekonomiki edukacji, jako samodzielnej dyscypliny (na początku raczej jako części ekonomiki pracy), które przypadają na koniec lat 50-tych i początek 60-tych, wiążą się z tzw. teorią kapitału ludzkiego (która podkreśla rolę edukacji jako inwestycji), oraz z takimi nazwiskami jak J. Vaizey (1958), T. Schultz (1961) i M. Blaug (1976) — (Johnes, 1993).

Inwestycje w człowieka, łączące produkcję i konsumpcję, obejmują (Domański, 1993):

- szeroko rozumiane usługi związane ze zdrowiem, wpływające na długość życia;
- edukację zarówno formalną, na wszystkich poziomach szkolnych, jak i edukację dorosłych, w tym szkolenia w miejscu pracy;
- migracje ludności związane z poszukiwaniem lepszych warunków życia i pracy;
- pozyskiwanie informacji o sytuacji ekonomicznej firm i perspektywach zawodowych;
- badania naukowe, otwierające nowe pola zastosowań dla każdej działalności inwestycyjnej.

Przedmiotem *ekonomiki edukacji* są wybory dotyczące edukacji, czyli zasobów wiedzy i umiejętności, dokonywane zarówno przez jednostki, które chcą się uczyć (strona popytowa) jak i przez nauczycieli i instytucje oświatowe (strona podaźowa). Ekonomiczny wymiar edukacji oznacza, że w dążeniu do najlepszego wykształcenia (siebie lub innych) napotykamy granice wynikające z dostępności i możliwości rozwojowych tego sektora, czyli stajemy przed koniecznością *dokonywania wyboru* (Johnes, 1993):

- jak długo się kształcić,
- z jakich środków (i w jakich proporcjach) finansować edukację,
- jaką część wydatków budżetowych przeznaczyć na edukację,
- czy warto zostać nauczycielem,
- jak uczyć (system edukacji, programy nauczania).

Jak łatwo zauważyć część z tych wyborów stoi przed każdą jednostką, a część przed całym społeczeństwem (często decyzje globalne są konsekwencją dokonanych wcześniej indywidualnych wyborów np. poprzez głosowanie na daną partię polityczną).

Są to wybory o charakterze ekonomicznym, chociaż efekty tych wyborów mają o wiele szersze konsekwencje, nie tylko ekonomiczne. Jednym z bezpośrednich rezultatów indywidualnej decyzji człowieka dotyczącej jego edukacji jest jego praca i wynagrodzenie jakie otrzymuje za nią. Równocześnie podejmowane decyzje mają znaczący wpływ na szeroko rozumiany poziom życia człowieka, a więc nie tylko warunki materialne, ale również szeroko rozumianą kulturę i „filozofię” życia. Człowiek wyedukowany to człowiek „światły”, posiadający niezbędny zasób wiedzy o świecie, świadomy swoich możliwości, umiejętności, ale i ograniczeń, tolerancyjny i otwarty wobec innych, w pełni korzystający z prawa tworzenia porządku demokratycznego i udziału w pracy dla społeczności, w której żyje, dążący do ciągłego dalszego poznawania świata i ludzi (edukacja permanentna, poznawanie i dążenie do rozwoju kultury i sztuki, podróżowanie, działania na rzecz poprawy warunków środowiska naturalnego) oraz własnego fizycznego (ochrona zdrowia) i duchowego doskonalenia. Można stwierdzić, że edukacja jest równocześnie dobrem społecznym (publicznym) jak i prywatnym (indywidualnym) (Deja-Wąsik, 1993).

Powszechnie uznawany jest pogląd o ważności edukacji. Często nie idzie to w parze z wydatkami budżetu państwa na ten sektor. Wydatki te w ujęciu względnym pozostają często na tym samym poziomie, chociaż bezwzględnie wzrastają. Trzeba jednak zauważyć, że edukacja wymaga coraz wyższych nakładów, bo coraz więcej młodych ludzi dąży do zdobycia dobrego wykształcenia (w Polsce wskaźnik skolaryzacji w odniesieniu do szkolnictwa wyższego wzrósł z 9,8% w roku 1990/91 do 22,2% w roku 1997/98), wydłuża się czas pobierania nauki (np. studia podyplomowe, studia doktoranckie, doskonalenie zawodowe i zmiana zawodu wymagająca przekwalifikowania), stosuje się coraz nowocześniejsze i kosz-



towniejsze metody nauczania (np. zastosowanie nowych nośników i sposobów przekazywania informacji).

Z drugiej strony odchodzi się od poglądu, według którego edukacja (podobnie jak ochrona zdrowia, czy wyżywienie), jako podstawowe prawo człowieka, powinna być dostępna dla każdego, bez konieczności ponoszenia kosztów przez osobę, która chce się kształcić. Nawet najbardziej podstawowe potrzeby człowieka wymagają użycia środków, które są ograniczone. Większe wydatki na edukację oznaczają mniejsze wydatki na inne dziedziny wymagające środków budżetowych. I tu już powstaje pierwszy, kluczowy dla edukacji, a równocześnie wymagający ekonomicznego podejścia (dokonania wyboru) problem do rozwiązania: *kto powinien płacić za edukację?* Logiczną odpowiedzią będzie wskazanie wszystkich, którym „opłaca się” kształcić i mieć wykształconych obywateli i pracowników, czyli uczniowie (studenci), państwo (budżet), pracodawcy. Pozostaje tylko określenie proporcji udziału poszczególnych podmiotów w finansowaniu edukacji.

Wobec rosnącej roli sektora usług w gospodarce oraz uznania wiedzy za główny czynnik produkcji można wysunąć pewne postulaty pod kierunkiem zarówno edukacji jak i zarządzania, a dotyczące w szczególności modelu kształcenia menedżerów, którzy będą zarządzać usługami, w tym edukacją.

*Zarządzanie*, jako działanie polegające na spowodowaniu funkcjonowania rzeczy, organizacji lub osób podległych zarządzającemu zgodnie z wytyczonym celem, występuje we wszystkich dziedzinach działalności ludzkiej, w szczególności w działalności gospodarczej, w tym usługowej i edukacyjnej. Zarządzanie to sformułowanie celu działania oraz zapewnienie funkcjonowania podmiotu, którym się zarządza, poprzez pozyskiwanie i rozmieszczanie zasobów oraz monitorowanie (planowanie i kontrola) realizacji wytyczonych celów.

Przygotowanie do spełniania ról zarządczych wymaga przede wszystkim znajomości ekonomii, w tym ekonomiki usług i ekonomiki edukacji, oraz umiejętności zarządzania kadrami, a dodatkowo wiedzy ogólnej i wysokiej kultury, które ułatwiają, a wręcz umożliwiają podejście antycypacyjne, niezbędne szczególnie w dobie przemian.

Chciałabym w tym miejscu zwrócić uwagę na duże podobieństwo cech dobrego pedagoga i dobrego menedżera, co powinno znaleźć wyraz w sposobie edukacji pedagogicznej i menedżerskiej, w szczególności w uniwersytetach, które kształcą kandydatów do tych specyficznych profesji.

## Kształcenie pedagogów i menedżerów

Zdecydowana większość — ponad 30% — studiujących kształci się w uniwersytetach.

Tab. 3. Studenci w Polsce w roku 1997/98 według rodzajów szkół wyższych

Szkoły wyższe	Studenci (tys.)	Studenci (%)
Uniwersytety	334,0	30,6
Techniczne	241,0	22,1
Rolnicze	77,3	7,1
Ekonomiczne	201,5	18,4
Pedagogiczne	121,2	11,1
Medyczne	26,3	2,4
Morskie	7,0	0,6
Wychowania fizycznego	19,9	1,8
Artystyczne	10,7	1,0
Teologiczne	14,9	1,4
Pozostałe	38,0	3,5
Ogółem	1091,8	100,0

Źródło: Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 1998.

Studia wyższe z zakresu pedagogiki oraz zarządzania realizowane są przede wszystkim w wyższych szkołach pedagogicznych lub ekonomicznych oraz w uniwersytetach.

Studia w takich szkołach jak wyższe szkoły pedagogiczne i wyższe szkoły ekonomiczne mają na celu wyrabianie perfekcyjnych umiejętności w zakresie zawodu nauczyciele lub menedżera, zgodnie z tendencją profesjonalizacji kształcenia. Natomiast inna jest rola uniwersyteckiego kształcenia zarówno pedagogów jak i menedżerów.

Struktura studiujących według grup kierunków studiów wskazuje, że najczęściej studentów kształci się na kierunkach: biznes i zarządzanie, technicznych, pedagogicznych, społecznych i humanistycznych. Jeśli połączy się takie pokrewne grupy kierunków studiów, jak pedagogiczną, społeczną i humanistyczną, to obejmują one najczęściej, bo ponad 34% studiujących. Natomiast na drugim miejscu, z blisko 24% studiujących, plasują się studia z zakresu biznesu i zarządzania (tab. 4).

Zanim spróbuję określić specyfikę uniwersyteckiego kształcenia pedagogów lub menedżerów, przytoczę tu istotne cechy edukacji uniwersyteckiej (*Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, 1998).

Istotą uniwersyteckiej edukacji jest *współuczestniczenie w „uprawianiu nauki”*. Wymaga to równoprawnego wypełniania przez uniwersytet funkcji dydaktycznej i funkcji naukowej. Efektem jest położenie nacisku nie na praktyczną

stronę wykształcenia czy przygotowanie do zawodu, ale na umiejętność myślenia i takie cechy absolwentów jak otwartość, chłonność, innowacyjność.

Tab. 4. Studenci szkół wyższych w Polsce w roku 1997/98 według grup kierunków studiów

Grupy kierunków studiów	Studenci	Studenci (%)
Pedagogiczna	151083	13,8
Artystyczna	12542	1,2
Humanistyczna	93492	8,6
Teologiczna	17702	1,6
Społeczna	128590	11,8
Biznes i zarządzanie	260858	23,9
Prawna	53849	4,9
Przyrodnicza	26461	2,4
Matematyczna-informatyczna	20470	1,9
Medyczna	33894	3,1
Techniczna	191881	17,6
Architektura	7626	0,7
Rolnicza, leśna i rybactwo	35285	3,2
Gospodarstwo domowe	9477	0,9
Transportowo-komunikacyjna	11182	1,0
Środków przekazu	6186	0,6
Usługowa	10194	0,9
Pozostałe kierunki	21069	1,9
Ogółem	1091841	100,0

Źródło: Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 1998.

Wykształcenie uniwersyteckie to przede wszystkim wykształcenie ogólne, a nie zawodowo-specjalistyczne. Nie jest przypadkiem, że największą popularnością wśród studentów cieszą się kierunki humanistyczne, które lepiej przygotowują do pełnienia różnych ról w społeczeństwie, do przystosowywania się do życia w zmieniającym się świecie i są podstawą dalszej, bardziej specjalistycznej edukacji.

W uniwersytecie powinna znaleźć swoje miejsce nie tylko specjalizacja (nieunikniona chociażby w celu przygotowywania nowej kadry badaczy) ale również i przede wszystkim *interdyscyplinarność*. Jako przykład takiego podejścia przytoczyć można ciekawą koncepcję prof. Ryszarda Wójcickiego, przedstawioną w przytoczonej pracy zbiorowej, który proponuje stworzenie „międzyuczelnianego uniwersytetu zaawansowanego”. W takim uniwersytecie zamiast tradycyjnych kierunków studiów, oferowano by studiowanie określonego „tematu badawczo-dydaktycznego”. Przykładowo w koncepcji takiej mieściłyby się temat „Miejsce Polski w Europie”, z jednoczesnym wskazaniem wybranej dyscypliny

wyznaczającej teoretyczne podstawy tematu studiów, np. historia, politologia, socjologia, ekonomia.

Z koncepcją tą, a w szczególności z modelem uniwersyteckiego kształcenia pedagogów i menedżerów, współgra otwarty, elastyczny sposób edukacji, oraz postulowana coraz powszechniej indywidualizacja kształcenia w uniwersytecie, pod opieką nauczyciela akademickiego, pełniącego rolę „tutora”. W takim systemie kształcenia student mógłby wybierać przedmioty z całej oferty edukacyjnej uniwersytetu i, w zależności od zainteresowań, predyspozycji, potrzeb oraz posiadanej wiedzy, zaliczać takie kursy jak matematyka, psychologia, socjologia, filozofia, historia, geografia — prowadzone jako otwarte dla wszystkich studentów uniwersytetu, na różnych poziomach zaawansowania, przez właściwe jednostki (wydziały, instytuty). Taka indywidualna edukacja wymaga wprowadzenia jednolitego systemu punktów kredytowych przypisywanych każdemu z kursów (np. zgodnie z dość powszechnie stosowanym przez uniwersytety europejskie systemem European Credit Transfer System), co ułatwiłoby dodatkowo „mobilność” studentów między szkołami wyższymi w Polsce i zagranicą.

*Uniwersyteckie kształcenie pedagogów i menedżerów* to przede wszystkim przygotowanie do wykonywania zróżnicowanych zadań w sferze edukacji i zarządzania. To dążenie do wykształcenia *nauczyciela* — „kreatywnego przewodnika” (Zawadowska, 1999) oraz *menedżera* — „kreatywnego przywódcy” (Sandler, 1997). Kreatywny przewodnik, lider, czy też przywódca potrafi radzić sobie z nietypowymi problemami, potrafi rozdzielić role w zespole, umie zaprezentować swój punkt widzenia i podjąć dyskusję z oponentami oraz posługiwać się nowoczesną techniką informacji — jest więc osobą posiadającą tzw. „kompetencje kluczowe” (Zawadowska, 1999).

Uniwersytet jest w stanie zapewnić szeroki profil kształcenia, postulowany zarówno w kształceniu menedżerów czy ekonomistów (*Jakość studiów w zakresie ekonomii i zarządzania*, 1998), jak również w kształceniu nauczycieli (Hejnicka-Bezwińska, 1996; Kwiatkowska, 1996), a obejmujący m.in.:

- ważne dla intelektualnej kondycji menedżera i nauczyciela oraz dające podstawowe umiejętności komunikowania się z otoczeniem dziedziny wiedzy jak filozofia, psychologia, socjologia;
- podstawy merytoryczne, potrzebne np. nauczycielowi — poloniście, nauczycielowi matematyki, menedżerowi przedsiębiorstwa produkcyjnego, menedżerowi działającemu w sektorze usług (w tym zarządzającym instytucjom oświatowym różnego szczebla);
- narzędzia i metody analizy jakościowo-ilościowej (osiągnięć uczniów, wyników finansowych);
- umiejętności określane mianem „kompetencji kluczowych”.

Warto tu zaznaczyć, że absolwent dowolnego kierunku studiów uniwersyteckich, traktowanych jako studia w danej dziedzinie, ale o charakterze ogólnokształcącym, może z powodzeniem stać się dobrym pedagogiem lub też dobrym menedżerem. Poważni pracodawcy coraz częściej poszukują do pracy na stanowiskach kierowniczych pracowników posiadających wiedzę ogólną i „umiejących myśleć”.

Idea kształcenia uniwersyteckiego jest zgodna z koncepcją wielostronnej edukacji nauczycieli obejmującej edukację ogólnokształcącą, personalistyczną, specjalizacyjną i progresywną (Lewowicki, 1997), a także z łączeniem wiedzy formującej (nie posiadającej bezpośredniego związku z praktyką) i instrumentalnej. Tomasz Merta (1999) podkreśla, że wiedza bez umiejętności jej zastosowania jest bezużyteczna, podobnie jak umiejętności (np. dyskusowanie, porównywanie opinii) mają sens tylko w połączeniu z rzetelną wiedzą. Takie połączenie wiedzy merytorycznej i instrumentalnej stanowi dobre przygotowanie absolwenta, samodzielnego intelektualnie i niepodatnego na manipulacje.

## Literatura

- Begg D., Fisher S., Dornbush R., 1998: *Ekonomia. Mikroekonomia*. Warszawa.
- Chrzastowska B., 1999: *O reformie — niepokornie*. Znak, 3.
- Deja-Wąsik A., 1993: *Cele i tendencje edukacji społeczeństwa*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Prawnicze, 147.
- Domański S.R., 1993: *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*. Warszawa.
- Gruz M., 1997: *Kontrowersje wokół współczesnych problemów edukacji, ochrony zdrowia, kultury*. Katowice.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1995: *Edukacja — kształcenie — pedagogika*. Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1996: *Kształcenie (i wykształcenie) pedagogiczne w warunkach promowania nieautorytarnych pedagogii*. W: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*. Toruń.
- Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, 1998, Warszawa.
- Jakość studiów w zakresie ekonomii i zarządzania*, 1998, Łódź.
- Johnes G., 1993: *The Economics of Education*. London.
- Kwiatkowska H., 1996: *Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej*. W: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*. Toruń.
- Lewowicki T., 1996: *Pedagogika a demokracja — refleksje nad kondycją pedagogiki*. W: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*. Toruń.
- Lewowicki T., 1997: *Przemiany oświaty*. Warszawa.
- Merta T., 1999: *Zmiana paradygmatu*. Znak, 3.
- Nalaskowski A., 1998: *Edukacyjny show*. Kraków.
- Okoń W., 1998: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Radziwiłł A., 1999: *O reformowaniu edukacji*. Znak, 3.
- Sadler P., 1997: *Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym*. Kraków.

Zawadowska J., 1999: *Dlaczego reforma oświaty w Polsce jest niezbędna*. Znak, 3.

*Tomasz Zimny*

## **Możliwości zwiększania skuteczności i efektywności kształcenia**

Jednym z głównych celów reformy systemu kształcenia jest zwiększenie jego skuteczności i efektywności zarazem. O konieczności i celach reformy (Denek, 1997, 1998; Kupisiewicz, 1995, 1996; Lewowicki, 1999; Parafiniuk-Soińska, 1996; Wilczyński, 1996) oraz o optymalizacji procesu kształcenia (Denek 1986, 1990; Kuźniak, 1993) wypowiadało się w literaturze wielu autorów — chciałbym teraz spojrzeć na doskonalenie kształcenia jako na cel reformy. W artykule przedstawiam tezę, że aby zwiększyć skuteczność i efektywność kształcenia trzeba zmienić w określony sposób warunki przebiegu tego procesu. Czego mają dotyczyć owe zmiany by zwiększać skuteczność i efektywność kształcenia wyłuszczam w dalszym ciągu tekstu. Najpierw jednak dokonam ustaleń terminologicznych, następnie szczegółowo wymienię warunki przebiegu procesu kształcenia, a w końcu wskażę, które z nich można i trzeba zmieniać.

### **Skuteczność i efektywność kształcenia**

Dla ścisłości wyjaśnię, jak rozumiem elementarne dla tego artykułu pojęcia: skutek, wynik, skuteczność oraz efektywność (T. M. Zimny, 1991, 1993, 1999; Z. M. Zimny, 1987, 1995). Skutkiem działania są własności stanu przedmiotu działania po zakończeniu działania zgodne z celem. Wynikiem działania jest zmiana własności przedmiotu działania, jaka zaszła podczas działania, jest to, co stanowi jego konsekwencje zgodne z celem, tzn. jest to zmiana która zaszła pod wpływem działania zgodna z celem tego działania. Skuteczność działania to stopień osiągnięcia celu. Działanie jest skuteczne, jeśli jego cel został osiągnięty. Działanie jest tym bardziej skuteczne im w wyższym stopniu cel został osiągnięty. Skuteczność działania określamy po wystąpieniu i ustaniu, po dokonaniu działania. Efektywnością działania jest relacja między wartością wyniku działania oraz wartością nakładów jakie trzeba było ponieść w działaniu. Relacją tą może być iloraz, i wtedy gdy jest on większy od jedności to mówimy o korzystności działania (Barczak, 1993).

W kształceniu podmiotami tego procesu są władze w tym władze oświatowe ustalające społeczne warunki kształcenia oraz program kształcenia, bądź standard, który mają spełniać programy kształcenia, nauczyciele i uczniowie. Jest to proces wielopodmiotowy. Przedmiotem kształcenia jest uczeń, a dokładniej jego wskazane w programie właściwości. Cele kształcenia są określone podmiotowo

na właściwościach ucznia, które mają podlegać zmianom w procesie kształcenia. W kształceniu ogólnie cele wyraża się w postaci wymagań programowych, które ma spełniać nauczany uczeń. Jeśli nauczanych jest wielu uczniów, to oczekujemy, by wszyscy uczniowie spełnili wszystkie wymagania programowe przewidziane na danym etapie kształcenia. Kształcąc  $k$  uczniów i określając dla nich  $l$  wymagań programowych na rozpatrywanym etapie kształcenia oczekujemy, że  $k$  uczniów spełni  $k \times l$  uczniowymagań. W kształceniu szkolnym postawiony cel zostaje osiągnięty kiedy każdy z  $k$  nauczanych uczniów spełni wszystkie  $l$  stawianych im wymagań programowych tj. kiedy spełnią  $k \times l$  uczniowymagań. Jest to oczekiwanie mało realne, zatem mówimy o stopniu osiągnięcia celu kształcenia, który jest tym większy, im nauczani uczniowie spełnią większą część z postawionych im do spełnienia uczniowymagań. W kształceniu sytuacja jest szczególna dlatego, że podjęte cele kształcenia dla zespołu uczniowskiego najczęściej są już, a w każdym razie mogą być, częściowo osiągnięte. Jest to spowodowane tym, że niektórzy uczniowie mogą fragmentarycznie wyprzedzać realizowany program kształcenia i spełniać część z wymagań programowych, które mają być dopiero przez nich przyswajane. Stąd w kształceniu ważny jest wynik, czyli zmiana która zaszła u uczniów w trakcie kształcenia, zgodna z programem kształcenia. W edukacji określamy skuteczność kształcenia po danym etapie i wtedy nie interesuje nas, w jakim stopniu uczniowie spełniali wymagania programowe na początku tego etapu kształcenia. Skutkiem kształcenia zbiorowości uczniów jest liczba spełnianych uczniowymagań w zakresie stawianych im wymagań programowych po określonym etapie kształcenia. Skuteczność kształcenia jest to zatem skutek kształcenia odniesiony do postawionego celu. W skrajnym przypadku dla zespołu uczniowskiego zdarzyć się może, że na początku etapu kształcenia liczba spełnionych uczniowymagań była większa od liczby spełnionych uczniowymagań na koniec danego etapu kształcenia. Wtedy jeśli była ona dużą częścią wszystkich sprawdzanych uczniowymagań programowych na rozpatrywanym etapie, określimy kształcenie jako w wysokim stopniu skuteczne pomimo, że faktycznie nie przyniosło ono korzyści. Dlatego też w kształceniu interesuje nas nie tylko skuteczność, ale także wynik kształcenia. Jednakże pojęcie wyniku jest rozumiane przez wielu autorów bardzo różnorodnie, aby podkreślić rozpatrywanie nie stanu końcowego, lecz zmiany w okresie czasu bierze się pod uwagę efektywność kształcenia. Efektywnością kształcenia jest relacja między wartością wyniku kształcenia oraz wartością nakładów poniesionych na kształcenie. Tę relację najczęściej określa się jako relację ilorazu. Problem efektywności kształcenia jest złożony i można go rozwiązywać na wiele sposobów. Szczególnie kłopotliwe jest uzgodnienie jednolitej porównywalnej jednostki dla mierzenia wartości nakładów i wartości wyników. Dlatego dla uproszczenia, bez straty jednak dla ogólności rozważań, rozważać można niezależnie mianownik, czyli wartość nakładów oraz licznik, czyli wartość wyników kształcenia. Wartość nakładów można i na-



leży rozpatrywać w dwu aspektach: po pierwsze jako wielkość środków finansowych niezbędnych do zaangażowania w kształcenie, po drugie potrzebny czas na uzyskanie wyników kształcenia. Wartość wyników można mierzyć liczbą spełnionych uczniowymagań. Z powyższego wynika, że w działaniach edukacyjnych należy przyjąć strategię, po pierwsze maksymalizowania spełnionych uczniowymagań, po drugie minimalizowania a raczej ograniczania czasu koniecznego na przyswojenie tych uczniowymagań oraz po trzecie ograniczania środków finansowych potrzebnych na ich przyswojenie. Jeśli pierwszy postulat wydaje się być naturalny, że absolwentom stawia się coraz to wyższe wymagania, to drugi należy interpretować, że przy niezmiętej liczbie lat nauki zwiększy się liczbę spełnianych przez ucznia wymagań, a przez zespół uczniowski liczbę uczniowymagań. Natomiast trzeci postulat należy zinterpretować, że przyswojenie uczniowymagania będzie coraz tańsze (T. M. Zimny, 1997).

## Warunki kształcenia

Kształcenie szkolne przebiega w specyficznej sytuacji działaniowej, zawierającej wiele społecznie nierównorzędnych podmiotów: władze, nauczyciela i ucznia, dla których osobowość ucznia i przekazywane treści informacji stanowią wspólny przedmiot.

Określenie podmiotów kształcenia jest o tyle ważne, że to one podejmują decyzje podczas działania i przez to wpływają na jego wynik. Sytuacja działaniowa, która wyznacza cel lub którą człowiek tworzy dla osiągnięcia określonego celu, obejmuje ogół warunków sytuacyjnych działania, w których dany cel ma być osiągnięty.

Warunki kształcenia można podzielić ze względu na ich relację względem procesu kształcenia na (T. M. Zimny, 1991):

- wewnętrzne względem tegoż procesu obejmujące jego elementy jako procesu działania, a więc podmiot, przedmiot, środki bezpośrednie, środki pośrednie oraz sposób działania, a także własności tych elementów,
- zewnętrzne względem tegoż procesu obejmujące ogół elementów sytuacji działaniowej nie realizujących procesu kształcenia, ale mogących wpływać na jego przebieg i wyniki, a więc np.: warunki fizyczne, organizacyjne i społeczne, w których proces przebiega.

Warunki wewnętrzne procesu kształcenia obejmują:

1. podmioty działania, a więc:

1.1. władze państwa, resortowe, samorządowe i nadzór pedagogiczny,

- ich wiedzę na temat celów kształcenia, potrzebnych warunków do przebiegu procesu kształcenia, wagi dla rozwoju Państwa przebiegu procesu kształcenia,

- ich umiejętności rozwiązywania problemów, planowania, współdziałania i współpracy,
  - ich preferencje odnoszące się do czasu optymalizacji konsumpcji i rozwoju kraju, regionu instytucji oświatowych,
- 1.2. nauczycieli
- ich wiedzę ogólną i szczegółową,
  - ich umiejętności ogólne i szczególne i sprawność ich wykonywania,
  - ich pogląd na świat i życie oraz ich relację do poglądu, który mają przekazywać
  - ich stosunek emocjonalny do przedmiotu nauczania i do uczniów oraz stosunek ujawniany wobec uczniów
  - ich postawy osobiste wobec różnych przedmiotów postaw oraz te, które mają przekazywać
  - ich nawyki,
- 1.3. uczniów
- ich zdolności,
  - ich motywacje do uczenia się i aspiracje,
  - ich postawy względem szkoły, nauczycieli i kształcenia,
- 1.4. pracowników administracyjnych i obsługi
- ich znajomość swych zadań
  - ich umiejętność i sprawność wykonywania tych zadań
  - ich życzliwość i uprzejmość w kontaktach z nauczycielami i z uczniami
  - ich zgodność we współdziałaniu i poczucie wspólnej odpowiedzialności za sprawę szkoły oraz jej pracowników i uczniów.
2. przedmioty działania:
- 2.1. osobowości uczniów ze względu na określone właściwości
- 2.2. programy kształcenia wymagające od nauczycieli uszczegółowienia, metodycznej adaptacji i przekazania wskazanych treści, a od ucznia- przyswojenia tych treści.
3. środki działania bezpośrednie:
- 3.1. techniczne środki nauczania,
- 3.2. pomoce dydaktyczne,
- 3.3. literatura metodyczna dla nauczycieli,
4. środki działania pośrednie:
- 4.1. teren szkoły uzbrojony w wodę, gaz, elektryczność, centralne ogrzewanie
- 4.2. boisko szkolne wyposażone w urządzenia do ćwiczeń lekkoatletycznych oraz do gier i zabaw
- 4.3. budynki szkolne zawierające pomieszczenia dydaktyczne i socjalne
- 4.4. urządzenia wewnątrz pomieszczeń w budynkach szkolnych.
5. sposób działania:

- 5.1. struktura organizacyjna szkoły i sposób funkcjonowania szkoły określone w statucie szkoły, w regulaminach,
- 5.2. plan kształcenia,
- 5.3. przedmioty kształcenia i ich struktura godzinowa,
- 5.4. struktura form organizacyjnych kształcenia w zakresie poszczególnych przedmiotów i ogólna:
  - liczba godzin zajęć (lekcji) na poszczególną formę i przedmiot kształcenia oraz formę poprzez wszystkie przedmioty
  - programy przedmiotowe kształcenia: cele szczegółowe, wymagania, treści, wskazówki metodyczne, formy organizacyjne, ogólne metody i techniki,
  - rozkłady zajęć: kiedy, gdzie, co (które zajęcia), kto prowadzi,
- 5.5. metoda przekazu treści programowych: stosowane zasady kształcenia:
  - organizowania stosunku ucznia do przedmiotu uczenia się (materiału) — motywowania ucznia,
  - organizowania treści materiału przedmiotu uczenia się,
  - organizowania procesu nauczania-uczenia się (modelu scenariusza lecyjnego),
  - organizowania warunków zewnętrznych procesu uczenia się.

Warunki zewnętrzne procesu kształcenia w szkole, w domu nauczyciela oraz w domu ucznia obejmują:

1. warunki fizyczne: przestrzeni, spokoju, oświetlenia, powietrza, ciepła,
2. warunki organizacyjne (higieniczno-porządkowe): czystości i porządku w otoczeniu,
3. warunki społeczne w postaci relacji międzyludzkich: między nauczycielami, uczniami, nauczycielami i uczniami poza lekcjami oraz uczniami i ich rodzicami i rodzeństwem
4. poczucie wartości (użyteczności) przekazywanych treści dla przyszłej roli w społeczeństwie i własnych losów życiowych u uczniów, ich rodziców i nauczycieli.

## Możliwości zmian w edukacji

Podmioty decydujące o przebiegu procesu kształcenia to władze centralne państwowe: ustawodawcze Parlament, oraz wykonawcze rząd, w ramach rządu funkcjonuje Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz na szczeblu województw kuratoria oświaty z delegaturami w terenie oraz WOM-ami i ich oddziały terenowe, władze samorządowe powiaty i gminy, władze szkole, władze uczelni kształcących nauczycieli i pracownicy tych uczelni, władze szkoły, nauczyciele i uczniowie.

Wszystkie podmioty można zmieniać dla zwiększenia efektywności i skuteczności kształcenia, jednakże newralgiczni są tu nauczyciele i to od zmiany ich kwalifikacji należałoby zacząć zmiany w edukacji.

Władze centralne wojewódzkie, samorządowe, uczelnie w swej gestii mają decyzje o programach kształcenia (ministerstwo). Decyzje o kształceniu, doszkącaniu i doskonaleniu nauczycieli podejmowane są w ministerstwie, kuratoriach oraz uczelniach. Decyzje o organizacji i zarządzaniu procesem kształcenia podejmowane są na wszystkich szczeblach od parlamentu poprzez rząd ministerstwo, kuratoria do dyrektora szkoły włącznie zróżnicowany jest zasięg decyzji. Decyzje o wyposażeniu szkół nauczycieli i uczniów podejmują co do wielkości dysponowanych funduszy ministerstwo, kuratorium, samorządy, a być może w niedalekiej przyszłości także rodzice i uczniowie, natomiast co do wykorzystania środków, dyrektor szkoły, nauczyciele. Decyzje dotyczące procesu kontrolowania i oceniania pracy podmiotów procesu kształcenia, w tym pracy uczniów, nauczycieli, władz szkolnych i dozoru pedagogicznego podejmuje ministerstwo, dozór pedagogiczny, nauczyciele, a powinni także uczniowie. Zatem wymieniłem tu siedem sfer zmian jakie należy wprowadzić by podnieść jednocześnie skuteczność i efektywność kształcenia są to:

1. Zmiany w programach kształcenia,
2. Zmiany własności nauczycieli,
3. Zmiany organizacji i zarządzania procesem kształcenia,
4. Zmiany wyposażenia w szkół, nauczycieli i uczniów w środki dydaktyczne,
5. Zmiany w procesie kontrolowania i oceniania pracy podmiotów kształcenia w tym pracy uczniów, nauczycieli, władz szkolnych, dozoru pedagogicznego,
6. Zmiany uświadamianiu uczniom celów i wymagań kształcenia,
7. Zmiany osobowości uczniów.

## **Zmiany w programach kształcenia**

Przy tak określonej skuteczności kształcenia im mniej wymagań formułuje program tym łatwiej uczniom je spełnić. Zatem należałoby okroić programy by w prosty sposób zwiększyć skuteczność kształcenia. W historii PRL ten zabieg był stosowany wielokrotnie poprzedzony propagandowymi sformułowaniami o przeładowaniu programów kształcenia. Zabieg okrajania programu kształcenia może, ale nie musi zwiększyć skuteczności kształcenia, ale jednocześnie zmniejszy się jego efektywność skoro ci sami nauczyciele będą nauczali uczniów według programu o zmniejszonej liczbie wymagań (Z. M. Zimny, T. M. Zimny, 1993; Z. M. Zimny, 1996). W stosunku definiującym efektywność licznik zmniejszy się, natomiast mianownik pozostanie taki sam. Jeśli propaganda przeładowanych programów i okrawanie ich nie jest właściwa to jak należy zmieniać programy kształcenia? Poprzez zmiany programów kształcenia można osiągnąć większą skutecz-

ność kształcenia, lecz tylko wtedy, gdy są one realnie realizowane, nie zaś gdy są papierowym marzeniem ich konstruktorów. Warunkiem zrealizowania programu jest ich zrozumienie i umiejętności realizacji przez nauczycieli. Stąd wniosek, że umiejętności i wiedza nauczycieli są barierą zmian programowych. Zmiany liczby wymagań nie są tu istotne, lecz ich struktura określona statycznie (synchronicznie) i kolejność realizowania, czyli struktura dynamiczna (diachroniczna). Tylko wtedy, gdy podawana wiedza jest ustrukturyzowana, może zajść proces jej interioryzacji u uczniów (Krajewski, 1991; E. Piotrowski, 1999).

### **Zmiany własności nauczycieli**

Zmiany nauczycieli dotyczyć mogą i powinny:

- ich wiedzy, umiejętności i sprawności które mają przekazywać, jak również
- ich znajomości programu kształcenia i możliwych jego sposobów realizacji,
- ich stosunku emocjonalnego do przedmiotu nauczania i do uczniów,
- ich wiedzy o uczniu i umiejętności wykorzystania jej w procesie kształtowania postaw i stosunku emocjonalnego uczniów do procesu kształcenia jako całości oraz jego elementów,
- ich umiejętności prowadzenia dialogu z poszczególnymi uczniami, jak i z zespołami uczniowskimi,
- ich wiedzy o relacjach i roli poszczególnych podmiotów procesu kształcenia i umiejętności zastosowania tej wiedzy,
- umiejętności kontrolowania i oceniania pracy ucznia i nauczyciela,
- umiejętności dostosowania sposobu realizowania programu do zespołu uczniowskiego i do poszczególnych uczniów.

Lepszy nauczyciel to taki, który w takim samym czasie i w analogicznych warunkach jest skuteczniejszy, a zatem bardziej efektywny.

### **Zmiany organizacji i zarządzania procesem kształcenia**

Zmiany organizacji i zarządzania procesem kształcenia powinny regulować przebieg tego procesu zgodnie z przyjętymi normami dotyczącymi:

- czasu odbywania się lekcji szkolnych w sensie pory dnia,
- liczby godzin lekcyjnych dziennie dla ucznia i nauczyciela,
- liczby godzin tego samego przedmiotu w jednym dniu,
- liczebności oddziałów klasowych,
- liczby oddziałów klasowych w szkole dostosowanej do liczby sal lekcyjnych,
- infrastruktury szkolnej,
- zabezpieczenia stosownych środków dydaktycznych,
- zabezpieczenia warunków zgodnych z higieną i bezpieczeństwem pracy dla uczniów i nauczycieli,

– sposobu wynagradzania nauczycieli za pracę.

Należy zadbać, o urealnienie czasu, w którym przebiega proces kształcenia. Dotyczy to przede wszystkim zabezpieczenia pełnowartościowych zastępstw za nauczycieli nieobecnych w pracy albo oddelegowanych do innej pracy. (choroby, wycieczki, wyjazdy szkoleniowe, sanatoria, matury, zaangażowanie w kierowanie i zarządzanie szkołą itp.). Z wymienionych powodów w niektórych szkołach nie odbywa się nawet do 50% zajęć szkolnych (lekcje nie odbywają się w ogóle, bądź odbywają się w skróconym czasie). W konsekwencji skrócenia realnego czasu przebiegu procesu kształcenia zmniejszamy zarówno skuteczność, jak i efektywność kształcenia. Występuje zjawisko pozornej skuteczności przez to, że rodzice posyłają dzieci na dodatkowe lekcje, by uzupełnić dzieciom brakującą wiedzę i umiejętności. Lekcje generują koszty które mogą ponieść jedynie niektórzy rodzice i w ten ukryty sposób utrudniamy dostęp do wiedzy mniej zamożnym uczniom. Tak dzieje się w szczególności w starszych klasach szkoły średniej.

Dostosowanie zadań nauczyciela do jego możliwości wykonawczych i konsekwentne ich egzekwowanie. W tym występuje w szkołach wiele nieprawidłowości. Przykładem mogą tu być dyżury nauczycieli na przerwach planowane między jego lekcjami, koliduje to bowiem z najbardziej elementarnymi zasadami higieny pracy. Takie zadania są często nie wykonywane bądź wykonywane częściowo, a ich wykonanie może negatywnie wpływać na jakość pracy nauczyciela. Wiąże się to ze sposobem wynagradzania pracy nauczyciela, w którym powinny być przyjęte następujące zasady:

- praca dydaktyczna z uczniem jest podstawą i nie można nauczyciela z niej zwalniać z jakiegokolwiek powodu,
- płaca nauczyciela za lekcję obejmuje przygotowanie do lekcji, przeprowadzenie lekcji i wykonanie czynności dokumentujących polegających na wypełnieniu dziennika według zaleceń dyrektora szkoły, nie obejmuje jednak sprawdzania prac pisemnych uczniów, które powinny być płatne niezależnie według z góry przyjętych reguł z uwzględnieniem liczby uczniów w oddziale klasowym,
- wszelkie dodatkowe czynności zawodowe nauczyciela są wykonywane w dodatkowym czasie pracy i powinny być dodatkowo opłacane według zasady: dodatkowa praca — dodatkowa płaca,

W działaniu szkoły niezmiernie istotna jest planowość i to z dużym wyprzedzeniem czasowym, tak aby wszyscy wykonawcy mogli dokładnie zapoznać się z zadaniami dla siebie i zabezpieczyć ich czasowe wykonanie. To naucza współpracy i współdziałania. Uczniowie raz występują tu tylko jako obserwatorzy, innym razem wykonują swoje zadania indywidualnie bądź zespołowo sami bądź z nauczycielem. Niestety najczęściej do życzenia w tym zakresie pozostawiają władze wszelkich szczebli, które zaskakują albo decyzjami, albo nie terminowym wykonywaniem wcześniej podjętych decyzji albo i jednym i drugim. Takie postępowanie na wyższym szczeblu kierowania pociąga za sobą odpowiednie konsekwen-

cje na niższym szczeblu. Zmiany te dotyczą wszystkich podmiotów kształcenia od rządu począwszy a na uczniu skończywszy. Różność polega jednak na zasięgu oddziaływania. Część działań warunkuje się wzajemnie. Osoba o większym zasięgu działania warunkuje osobę o mniejszym zasięgu działania. Do takich należą odrabianie zadań domowych przez ucznia warunkowane częściowo przez nauczyciela, czas i miejsce odbywania lekcji. Dyrektor szkoły warunkuje nauczyciela i ucznia. Im większy zasięg oddziaływania osoby, tym więcej osób odczuwa ewentualne nieprawidłowości działania, do których należą: nieterminowość, brak jasno określonego celu, nieokreślone środki, nieokreślone zasady działania itp. Na szczęście są także takie działania podmiotów kształcenia na dowolnym poziomie zasięgu oddziaływania, które nie są warunkowane przez inne podmioty kształcenia.

### **Zmiany w procesie kontrolowania i oceniania**

Zmiany w procesie kontrolowania i oceniania dotyczyć powinny (T. M. Zimny, 1999; Z. M. Zimny, T. M. Zimny, 1995):

- zmiany relacji nauczyciela do ucznia oraz ucznia do nauczyciela i do wyników procesu kształcenia,
- rezygnacji ze stopni szkolnych w postaci cyfr które potem traktowane są jak liczby i są dodawane, obliczane średnie.

Nauczyciel kontrolując i oceniając ucznia powinien stosować zasadę:

- pytam by dowiedzieć się co uczeń wie i umie by pozytywnie to sankcjonować,
- pytam by dowiedzieć się czego uczeń nie wie i nie umie by pomóc mu to przyswoić.

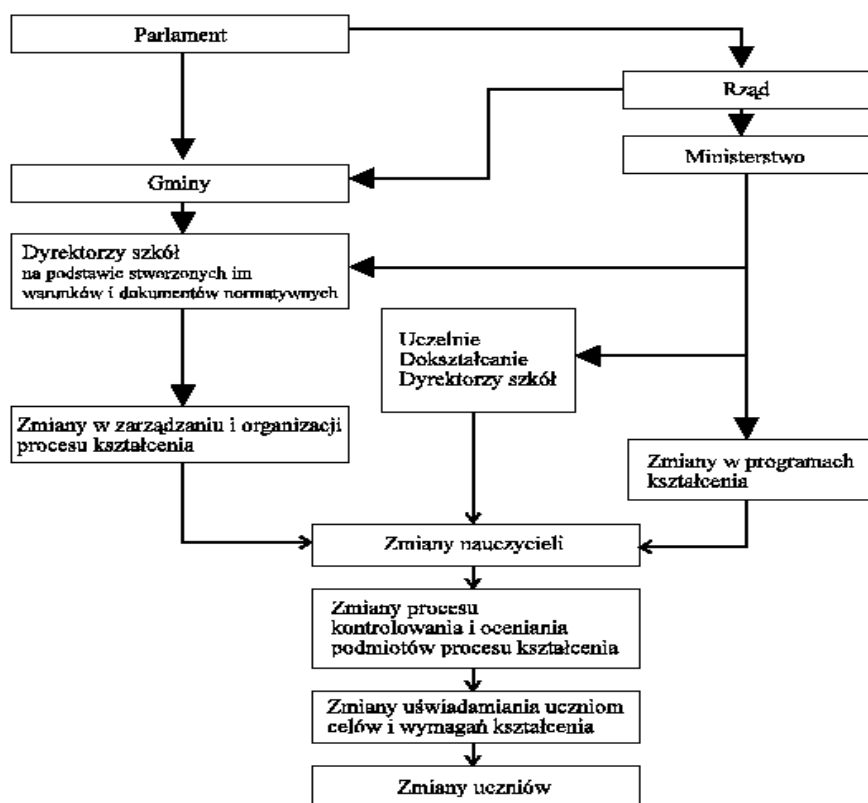
Uczeń natomiast powinien zabiegać, by zwiększyć swoje możliwości przez zwiększenie wiedzy, umiejętności i sprawności, a nie by otrzymać jak najwyższy stopień szkolny od nauczyciela. Przykładem negatywnej motywacji i stosowania stopni szkolnych są świadectwa z biało-czerwonym paskiem. Uczeń, aby otrzymać takie świadectwo, musi mieć średnią z ocen poza religią powyżej 4,75 oraz co najmniej ocenę bardzo dobrą z zachowania. W szkolnictwie ciągle jeszcze istnieje tendencja do stosowania ocen syntetycznych, co gorsza o niejasnym pochodzeniu, np. takie, jak średnia z ocen. Jest to nie tylko pozbawione sensu, ale jeszcze dezinformuje, a często powoduje, że staje się celem samym w sobie. Sensowniejsze rozwiązanie zastosowano w sporcie np. w dziesięcioboju gdzie sportowcy uzyskują wyniki w kolejnych 10 konkurencjach, każdy wynik przelicza się na punkty, które dodaje się. Podmiotowe traktowanie ucznia przez nauczyciela to zauważenie, że nauczyciel i uczeń realizują wspólny cel, doznają wspólnie sukcesów i porażek (Denek, 1994; Piotrowski, 1999). W dzisiejszej polskiej szkole jest jednak prawie niemożliwe, co wynika z dualności zadań nauczyciela względem ucznia. Nauczyciel występuje jako doradca i organizator procesu uczenia się i jednocześnie jako egzaminator. Spełnianie tych dwóch ról jednocześnie powoduje,

że nauczyciel może przymknąć oko na niewiedzę ucznia w trakcie procesu kształcenia, bo przecież to on jest egzaminatorem i tylko od niego zależy, jaką ocenę wystawi uczniowi. Ta świadomość towarzyszy nie tylko nauczycielowi, lecz także uczniowi i jego rodzicom, którzy niejednokrotnie wywierają presję w celu zmiany mało korzystnej oceny czasem zasadnie, a czasem nie. Proces kontrolowania i oceniania nierozzerwalnie związany jest ze znajomością programu kształcenia, tylko ta dać może ocenę spełnienia przez ucznia wymagań programowych przewidzianych na dany etap kształcenia, nie zaś tylko wypadkową ocen częściowych. Proces ten powinien przebiegać tak, by rozwijał w uczniu krytycyzm i samokrytycyzm, oraz umiejętność oceniania i samoocenia (Denek 1999). Proces ten powinien wreszcie prowadzić do ugruntowania znajomości przez ucznia wymagań programowych. Zauważyć należy ponadto, że proces samokontroli i samooceny może rozwijać się tylko wtedy, gdy osoba samooceniająca wie, że będzie kontrola i ocenianie zewnętrzne i obiektywne według znanych osobom ocenianym kryteriów, zasad i sposobów. Taka sytuacja jednak w szkolnictwie nie zachodzi ponieważ uczeń jest oceniany przez nauczyciela według mniej bądź więcej znanych kryteriów. Nauczyciele są kontrolowani przez nadzór pedagogiczny, tak zwane badania wyników, natomiast nadzór pedagogiczny nie jest oceniany zewnętrznie i obiektywnie według tych samych kryteriów. Zatem powstaje paradoksalna sytuacja propagandy sukcesu. Otóż nadzór pedagogiczny jest zainteresowany udokumentowaniem, że właśnie w jego okręgu są doskonali nauczyciele, i genialni uczniowie niezależnie od rzeczywistości (jej przecież już nikt nie sprawdza). To z kolei jest wygodne ich zwierzchnikom, bo daje przyzwolenie niezależnie od faktycznego stanu na dowolne działania, bo przecież jeśli jest tak dobrze?.

### **Zmiany w uświadamianiu celów kształcenia**

Zmiany w uświadamianiu uczniom celów i wymagań kształcenia (Świrko-Pilipczuk, 1993) dotyczyć powinny po pierwsze w jawnym formułowaniu celów kształcenia w języku komunikatywnym dla ucznia i po drugie konsekwentnym pomaganiu uczniom w spełnianiu wynikających z nich, a stawianych przed nim wymagań programowych. Takie postępowanie jest możliwe wtedy, gdy po pierwsze nauczyciel uświadamia sobie cel kształcenia oraz po drugie, gdy potrafi go zakomunikować uczniowi stosownie do wiedzy ucznia i bądź częściowego jej braku. Jeśli uczeń ma świadomie uczestniczyć w procesie oceniania swoich osiągnięć szkolnych, to musi znać stawiane mu wymagania.





Rys. 1. Uwarunkowania zmian warunków procesu kształcenia

## Zmiany osobowości uczniów

Zmiany w uczniach dotyczą ich emocjonalnego zaangażowania w proces kształcenia, ich motywacji do uczenia się, ich aspiracji, i wreszcie ich umiejętności samokontrolowania i samooceny. Wszystkie te elementy są wyraźnie wzmacniane przez zmianę relacji nauczyciel uczeń nawet dla najmłodszych uczniów. Uczeń dla którego nauczyciel nie jest sędzią, egzaminatorem, a jedynie doradcą i przewodnikiem po złożonych i nieznanych labiryntach programu szkolnego ma bardziej pozytywny stosunek emocjonalny do nauczyciela jako do człowieka, który pomaga mu przezwyciężać trudności. Drugim punktem bardzo istotnym jest to, że to właśnie uczeń powinien decydować o tym na ile ponad minimum programowe ma ochotę rozwinąć swoją wiedzę i umiejętności, wtedy będzie wybierał takie wymagania, do spełnienia których ma szczególne uzdolnienia i przeżywając sukces będzie wysoce umotywowany do uczenia się oraz jego stosunek emocjonalny do szkoły będzie pozytywny jako do miejsca i instytucji która pomaga mu się rozwijać i w której odnosi sukcesy na miarę swoich możliwości.

## Literatura

- Barczak A., 1993: *Efektywność kształcenia. Aspekty metodologiczne i organizacyjne*. W: Zimny Z. M. (red.), *Efektywność kształcenia. Mierzenie i ocenianie pomiarów*. Częstochowa.
- Denek K., 1986: *Znaczenie badań nad efektywnością kształcenia w unowocześnianiu procesu nauczania — uczenia się*. Oświata Dorosłych, 5.
- Denek K. (red.), 1990: *Unowocześnianie procesu kształcenia. Operacjonalizacja celów lekcji*. Kalisz.
- Denek K., 1992: *Efektywność czynności edukacyjnych w szkole*. Problemy Rozwoju Edukacji, 3.
- Denek K., 1994: *Podmiotowość nauczyciela i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania*. Toruńskie Studia Dydaktyczne, 4.
- Denek K., 1998: *Perspektywy reformy edukacyjnej*. W: Denek K. Bereźnicki F. (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń.
- Denek K., 1999: *Ewaluacja rezultatów edukacji szkolnej*. Cz. III. Wychowanie na co dzień, 1-2.
- Kobyliński W., (red.), 1994: *Przemiany we współczesnym świecie oraz ich implikacje edukacyjne*. Radom.
- 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, 18-20.
- Kuźniak I., 1993: *Optymalizacja procesu kształcenia*. Poznań.
- Lewowicki T., 1986: *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa.

- Lewowicki T., 1999: *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*. W: Denek K., Zimny T. M. (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Pachociński Z., 1998: *Czy szkoła przygotowuje do zmian*. Społeczeństwo otwarte, nr 1.
- 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.
- Perelman Ch., 1959: *O sprawiedliwości*. Warszawa.
- Śliwerski B., 1996: *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków.
- Świrko-Pilipczuk J., 1993: *Efekty dydaktyczne uświadamiania uczniom celów kształcenia*. W: Zimny Z. M. (red.), *Efektywność kształcenia*. Częstochowa.
- Wilczyński H., 1993: *Podróż do źródeł edukacji*. Reforma Szkolna, 9.
- Wojnar I., 1995: *Świat przyszłości a Polska*. Warszawa.
- Zimny T. M., 1991: *Eksperyment pedagogiczny (metoda i zastosowanie)*. Częstochowa.
- Zimny T. M., 1993: *Mierzenie efektywności kształcenia w ujęciu formalnym*. W: Zimny Z. M. (red.), *Efektywność kształcenia*. Częstochowa.
- Zimny T. M., 1997: *Efektywność społeczno-gospodarcza kształcenia*. W: Fic D., Kardasz A. (red.), *Problemy zarządzania w instytucjach edukacyjnych w okresie transformacji systemowej w Polsce*. Zielona Góra.
- Zimny T. M., 1998a: *Samodzielność edukacyjna uczniów*. W: Denek K., Bereźnicki F. (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń.
- Zimny T. M., 1998b: *Podmiotowość ucznia w kształceniu zróżnicowanym*. W: Lewowicki T., Zając A. (red.), *O przemianach w edukacji*. T. 2. Rzeszów.
- Zimny T. M., 1999a: *Konieczne zmiany w procesie kontrolowania i oceniania pracy nauczycieli i uczniów*. W: Denek K., Zimny T. M. (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Zimny T. M., 1999b: *Ewaluacja wyników kształcenia szkolnego*. W: Denek K., Bereźnicki F. (red.), *Materiały z II Nadmorskiego Seminarium Dydaktycznego*. W druku.
- Zimny Z. M. Zimny T. M., 1993: *Wstęp do diagnostyki treści początkowego kształcenia matematycznego*. Częstochowa.
- Zimny Z. M. Zimny T. M., 1995: *Pomiar dydaktyczny i jego społeczne znaczenie*. W: Zimny Z. M. (red.): *Pomiar dydaktyczny jako instrument doskonalenia procesu kształcenia*. Częstochowa.
- Zimny Z. M., 1996: *Systemowe kształcenie matematyczne w klasach I–IV szkoły podstawowej (ramowy projekt programu autorskiego)*. Częstochowa.

## **Rozdział 4**

# **Podstawy programów szkolnych i ich realizacja**

*Franciszek Bereźnicki*

## **Nauczanie zintegrowane w świetle badań**

Pierwszy szczebel kształcenia ogólnego ma charakter nauczania propedeutycznego. Mówi się często o specyfice tego etapu nauczania ze względu na wiek uczniów, dobór metod form i treści kształcenia oraz ze względu na silną więź emocjonalną łączącą ucznia z nauczycielem. Specyfika ta sprawiała, że od lat toczą się dyskusje nad różnorodnymi koncepcjami takiego kształcenia, które byłyby w stanie zapewnić uczniom wielostronny rozwój a nauczycielom możliwości twórczej pracy.

Od czasów J. H. Pestalozziego powstało wiele koncepcji pedagogicznych próbujących wskazać nauczycielom najlepszą drogę edukowania na niższym szczeblu nauczania. Na bazie krytyki funkcjonującego we współczesnym nauczaniu systemu przedmiotowo-lekcyjnego wyrosły nowe koncepcje form organizacyjnych i realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych w klasach początkowych. Pojawiły się koncepcje programów zintegrowanych czerpiące inspirację z wielu odmian „nauki całościowej”, które w I połowie XX wieku zreformowały organizację nauczania na szczeblu elementarnym (por. Bereźnicki, 1998). Zdaniem wielu reformatorów (J. Deweya, O. Decroly'ego, K. Linkego, C. Freineta i innych) dzieci najłatwiej poznają konkretne fakty i zjawiska mające układ całościowy. Dobór treści kształcenia podporządkowywano potrzebom i właściwościom biologiczno-psychicznym dzieci. W układzie treści akcentowano przede wszystkim powiązanie różnorodnych elementów treści kształcenia w całości o charakterze sytuacyjno-obrazowym. „Oznaczało to, że wokół pewnych wybranych fragmentów z autentycznej rzeczywistości, którymi uczniowie się interesują i które nie przerastają ich możliwości intelektualnych, grupowano materiał poznawania. I chociaż ten rodzaj układu treści określono różnymi terminami, np. nauczaniem łącznym, globalnym, ośrodkami zainteresowań, projektami czy planami zawsze chodziło o to samo, o zintegrowanie materiału nauczania według jakiegoś centralnego tematu” (Walczyńska, 1969, s. 51).

Rozszerzający się w ostatnich latach wśród nauczycieli i pedagogów nurt poszukujący innowacyjnych rozwiązań programowo-metodycznych przyniósł wiele interesujących koncepcji nauczania zintegrowanego (J. Walczyńska, R. Więckowski, J. Galant, H. Sowińska, Ł. Muszyńska, M. Cackowska i inni) a także pozwolił na praktyczną weryfikację nauczania zintegrowanego. W podejmowanych próbach program zintegrowany traktowany był jako innowacja pedagogiczna, a klasy uczące się według tego programu nazywano autorskimi. Praktyczna realizacja koncepcji integracji nie była łatwa z wielu względów. Trzeba było pokonać trudności organizacyjno-programowe a także zmienić nastawienie nauczycieli. Zało-

żenia tej koncepcji wymagały od nauczyciela wyobraźni, elastyczności i pomysłowości. W codziennej szkolnej rzeczywistości nauczyciel funkcjonował w zupełnie nowej roli. Była to rola inspiratora, doradcy i organizatora. Nauczyciel pełnił funkcję wspierającą dzieci w ich samodzielnych poszukiwaniach.

Reforma systemu edukacji narodowej wymaga innego spojrzenia na zadania szkoły oraz treści i metody kształcenia edukacji wczesnoszkolnej. Nowa rzeczywistość edukacyjna wymaga innego podejścia do dziecka, innego traktowania jego potrzeb i zainteresowań. Zgodnie z założeniem reformy nowa koncepcja edukacji wczesnoszkolnej wprowadza w miejsce dotychczas stosowanego systemu lekcyjno-przedmiotowego nauczanie zintegrowane. Treści w nowej koncepcji programowej są zorientowane na społeczeństwo i problemy życia otaczającego uczniów. Ponieważ życia nie można podzielić na szufladki, stąd nowe ujęcie treści programowych ma charakter całościowo-kompleksowy (Kowalik-Olubińska, Świątek, 1998, s 8). „Podstawą procesu dydaktycznego nie jest teraz lekcja i jej temat przedmiotowy, ale zintegrowana jednostka tematyczna, której treści mają swe źródło bezpośrednio w interesującej dzieci, żywej rzeczywistości, uczą dostrzegania problemów powiązanych ze sobą naturalnymi więzami, w rozwiązywaniu których bezpośredni udział mają sami uczniowie” (Kowalik-Olubińska, Świątek, 1998, s. 8).

Zintegrowane nauczanie propeudetyczne jest okresem wstępnej orientacji odnośnie zainteresowań, możliwości i uzdolnień dzieci a także ma stworzyć warunki do nabywania określonego zasobu wiedzy a przede wszystkim umiejętności z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, plastycznej i muzycznej.

Koncepcja nauczania zintegrowanego zakłada taki dobór treści w którym podstawę będą stanowiły bloki tematyczne skupiające zakres materiału z różnorodnych dziedzin nauki. Konsekwencją takiego układu treści jest konieczność zerwania z podziałami na przedmioty nauczania. Lekcja jako podstawowa forma organizacyjna jest wykluczona w programie nauczania zintegrowanego. Rezygnuje się ze sztywnego sztucznego dzielenia aktywności dziecka związane z nauczaniem poszczególnych przedmiotów, wyznaczone 45-cio minutowymi przedziałami czasowymi. Dzień pracy dziecka w szkole nie jest luźnym zbiorem przedmiotów czy lekcji. W tej koncepcji nauczania nie można myśleć treściami lekcyjno-przedmiotowymi, ale tematami zajęć zintegrowanych jednostek metodycznych.

Dobór treści podporządkowany jest zagadnieniom najbliższego otoczenia przyrodniczo-społecznego dziecka. W układzie treści nauczania przyjęto zasadę integracji w bloki tematyczne skupiające elementy z różnych przedmiotów szkolnych. Konsekwencją takiego układu treści jest zmiana formy nauczania, a mianowicie zamiast lekcji podstawową strukturą, formą organizacyjną jest „dzień aktywności” dziecka. Zajęcia prowadzone są bezprzedmiotowo w oparciu o jednostki tematyczne, tzw. „tematy dnia” stanowiące elementy bloku tematycznego.

Aktywność dziecka organizowana wokół bloku tematycznego może być realizowana przez kilka dni w zależności od zaciekawienia danymi zagadnieniami. Zajęcia będą prowadzone według planu ustalonego przez nauczyciela danego oddziału, który będzie organizował czas zajęć i przerw stosownie do aktywności uczniów.

Nauczanie zintegrowane w związku ze zmianą organizacji procesu edukacyjnego stwarza większe możliwości do podejmowania przez uczniów różnorodnych form aktywności. Główny akcent położony zostaje na własną wielostronną aktywność, gdyż oparta na całodziennym scenariuszu praca dydaktyczna ma charakter gier tematycznych lub zajęć badawczych, twórczych. Celem takiej organizacji zajęć jest rozwijanie ciekawości poznawczej, różnych form ekspresji, wdrażania uczniów do formułowania i weryfikowania problemów, przeżywania je w sytuacjach organizowanych i rzeczywistych (Galant, 1987). Poprzez udział w zabawie i w rozwiązywaniu problemów, eksperymentowaniu dzieci podejmowały różne formy aktywności.

W nauczaniu zintegrowanym ograniczono się do stosowania w pracy z dziećmi metod konwencjonalnych na rzecz aktywizujących w celu inspirowaniu aktywności badawczej, rozwijania twórczego, samodzielnego myślenia. Zamiast przekazywania gotowych wiadomości i umiejętności stawia się ucznia w odpowiednio dobranych sytuacjach problemowych, które on rozwiązuje. W ten sposób jednocześnie uzyskuje konieczną wiedzę i kształci zdolność myślenia. Istotne znaczenie dla rozwoju myślenia ma to, aby stymulująca ten rozwój aktywność umysłowa stała się wewnętrzną potrzebą dziecka a wówczas będzie on ją podejmował samorzutnie bez zewnętrznego nacisku. Punktem wyjścia procesu myślenia jest dostrzeżenie problemu lub zrozumienie problemu postawionego przez innych. Ważnym czynnikiem, który bierze udział w rozwiązywaniu problemów jest motywacja decydująca o dynamice myślenia. Rozwiązywanie problemów możliwe jest dzięki myśleniu produktywnemu. „Myślenie produktywne polega na tworzeniu informacji nowych dla podmiotu. Wynik tego myślenia wzbogaca wiedzę człowieka o nieznane dotychczas treści” (Kozielecki, 1978, s. 118). W myśleniu produktywnym wyróżnia się myślenie konwergencyjne, czyli operacje wykonane w takich sytuacjach problemowych, które mają jedno rozwiązanie i myślenie dywergencyjne, które mogą mieć wiele rozwiązań. W procesie twórczym występują dwa rodzaje myślenia, wzajemnie się dopełniając. Twórcze myślenia można określić najkrócej jako wychodzenie poza dostarczone informacje. Jest to umiejętność przetwarzania posiadanych informacji i wytwarzania nowych. Wytwarzanie nowej informacji to trójfazowy akt twórczy: pomysł — ocena — wybór (Manisz, 1995). Przy produkowaniu pomysłów potrzebny jest umysł generujący: płynny, giętki i oryginalny. Do najważniejszych zdolności myślenia zalicza się płynność, giętkość i oryginalność myślenia (Guilford, 1978). Płynność myślenia to zdolność do wytwarzania w krótkim czasie słów, sentencji, pomysłów itp. Giętkość my-

ślenia to zdolność wytwarzania jakościowo różnych wytworów, częstych zmian kierunku myślenia. Oryginalność myślenia to zdolność wychodzenia poza stereotypowe, najbardziej narzucające się rozwiązania, umożliwiające dostrzeganie nowych niezwykłych aspektów sytuacji problemowej (Guilford, 1978).

Zdolność myślenia twórczego jest to umiejętność, która podlega kształceniu. W podjętym eksperymencie starano się rozwijać zdolność myślenia w toku nauczania poprzez inspirowanie sytuacji problemowych skłaniających uczniów do dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów. Rozwijanie zdolności samodzielnego, twórczego myślenia jest wartością naczelną, gwarantującą nie tylko odpowiednią adaptację do wciąż zmieniającej się rzeczywistości, ale i współudział w jej przekształceniu i tworzeniu.

Celem podjętych badań było sprawdzenie, czy nauczanie zintegrowane i stosowane w nim metody poszukujące odwołujące się do wiedzy i doświadczeń uczniów ułatwiają opanowanie nowych informacji i umiejętności jak też wpływają na rozwój zdolności myślenia a mianowicie na płynność giętkość i oryginalność myślenia. Badania eksperymentalne na potrzeby tej pracy przeprowadzone zostały w roku szkolnym 1998/99 i objęły cztery klasy trzecie tzw. autorskie, realizujące program zintegrowany.

**Problem główny:** Czy i w jakim stopniu nauczanie zintegrowane ma wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej?

**Hipoteza główna:** Należy przypuszczać, iż nauczanie zintegrowane wpływa w znacznym stopniu na osiągnięcia szkolne pojmowane jako przyrost wiadomości i umiejętności oraz rozwój zdolności myślenia.

**Problemy i hipotezy szczegółowe:**

P1: Czy i w jakim stopniu nauczanie zintegrowane wpływa na przyrost wiadomości i umiejętności uczniów w klasach eksperymentalnych?

H1: Przyjęto, że nauczanie zintegrowane przyczyni się do większego przyrostu wiadomości i umiejętności badanych uczniów, ponieważ realizowana integracja treści programowych ukazuje dziecku scalony obraz świata a nie sztucznie podzieloną wiedzę na poszczególne przedmioty nauczania. Odwoływanie się do życiowych doświadczeń uczniów ułatwia opanowanie nowych informacji, umiejętności rozwiązywania problemów.

P2: Czy i w jakim stopniu nauczanie zintegrowane wpływa na rozwijanie zdolności myślenia badanych uczniów?

H2: Przyjęto, iż nauczanie zintegrowane wpływa na rozwój zdolności myślenia, a mianowicie na wzrost płynności, giętkości i oryginalności myślenia uczniów.

Z przedstawionych wyżej problemów i hipotez wyłaniają się następujące zmienne :



**Zmienna niezależna globalna** — stosowanie nauczania zintegrowanego na zajęciach w klasie trzeciej.

Definicja: „Nauczanie integralne to taka organizacja procesów edukacyjnych, która polega na stwarzaniu dziecku warunków do wszechstronnej działalności podporządkowanej określonym zadaniom integrującym w sobie różne treści skupione we wspólnym bloku tematycznym. Integracja polega tu na łączeniu celów, treści i form realizacyjnych różnych dziedzin i form aktywności dzieci i nauczyciela w ramach wspólnych jednostek tematycznych” (Sowińska, 1993, s. 11).

Definicje zmiennych niezależnych szczegółowych :

- Integracja treści — jest to taki sposób porządkowania treści kształcenia, który zakłada łączenie treści z różnych przedmiotów w obrębie jednostki tematycznej i bloku tematycznego tzw. tematu dnia.
- Integracja strategii nauczania — uczenia się - polega na współwystępowaniu strategii podającej, problemowej, emocjonalnej i motorycznej.
- Integracja form aktywności — jest to scalanie zróżnicowanych form aktywności (intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej) w obrębie tych samych jednostek tematycznych.

**Zmienna zależna globalna** — osiągnięcia szkolne uczniów

Definicja: Osiągnięcia szkolne to „wyniki procesu dydaktyczno-wychowawczego, które uczniowie zawdzięczają szkole, a więc stopień opanowania przez uczniów wiedzy i sprawności, rozwinięcia zdolności, zainteresowań i motywacji, ukształtowanie przekonań i postaw” (Okoń, 1987, s. 215).

**Definicje zmiennych zależnych szczegółowych:**

- Przyrost wiadomości i umiejętności to osiągnięcie wyższych przez uczniów rezultatów w pomiarze końcowym niż w pomiarze wstępnym.
- Zdolności myślenia — to „... różnice indywidualne, które sprawiają, że przy danym zasobie wiedzy i praktyki oraz w takich samych warunkach zewnętrznych i przy równej motywacji jedni ludzie sprawniej niż inni wykonują dane czynności, w tym także szybciej — uczą się rzeczy nowych” (Pietrasiński, 1969, s. 79). Myślenie najogólniej pojmuje się jako czynność poznawania ogólnych i istotnych cech rzeczy i zjawisk oraz stosunków między różnymi elementami rzeczywistości. Spośród wielu odmian myślenia wyróżnia się myślenie twórcze (produktywne), w którym wyróżnia się myślenie konwergencyjne dywergencyjne. Myślenie dywergencyjne funkcjonuje w tych sytuacjach problemowych, w których liczba możliwych rozwiązań nie jest ograniczona i wiąże się ono z takimi cechami jak płynność, giętkość i oryginalność. Przy produkowaniu pomysłów potrzebny jest umysł generujący: płynny, giętki i oryginalny. Rozwój zdolności myślenia zależy od wrodzonych właściwości układu nerwowego, od

wpływu kształcenia i wychowania, m.in. od rozwoju pozytywnej motywacji, zainteresowań i postaw, oraz od własnej aktywności jednostki (Okoń, 1996, s. 333). Tak więc zdolność myślenia twórczego jest to umiejętność która podlega kształceniu.

**Wynik badań.** Tok postępowania badawczego rozpoczęto na początku roku szkolnego 1998/99 od pomiaru wstępnego celem sprawdzenia poziomu wiadomości i umiejętności w momencie wyjściowym tzn. przed rozpoczęciem eksperymentu. Pomiar przeprowadzono w czterech klasach eksperymentalnych i w równoważnych czterech klasach kontrolnych testem zawierającym 12 zadań dotyczących zakresu materiału nauczania klasy drugiej. Klasy eksperymentalne uzyskały 76% możliwych do osiągnięcia punktów, zaś klasy kontrolne 78% punktów. Obliczona istotność statystyczna testem t-Studenta wykazała iż różnica w uzyskanych wynikach klas eksperymentalnych i kontrolnych nie jest istotna statystycznie. Rozrzut punktów wokół średniej był nieco mniejszy w klasach *K* niż w klasach *E*. Wyniki pomiaru wstępnego świadczyły, o tym że wszystkie celowo dobrane klasy *E* i *K* w dosyć dobrym stopniu opanowały wiadomości i umiejętności z zakresu klasy drugiej i reprezentowały zbliżony poziom intelektualny, zbliżone były pod względem płci, struktury społecznej, realizowanych treści programowych oraz warunków pracy. Tak więc dobrano klasy równoważne, czyli zbliżone do siebie pod możliwie wszystkimi ważniejszymi względami.

W klasach eksperymentalnych realizowano nauczanie zintegrowane według pomysłów autorskich nauczycieli przez osiem miesięcy i obejmowało ono kilkanaście bloków tematycznych. Po zakończeniu eksperymentu przeprowadzono pomiar końcowy testem osiągnięć szkolnych a który obejmował podstawowe wiadomości i umiejętności określone w programie nauczania klasy trzeciej. Klasy eksperymentalne uzyskały 85% możliwych do uzyskania punktów (rozzrut procentowy punktów w tych klasach wynosił od 81,2% do 86,6% ), zaś klasy kontrolne uzyskały 75% punktów (od 73% do 77% punktów). Uzyskane wyniki pomiaru końcowego wykazały, że przyrost wiadomości i umiejętności w klasach *E* był wyższy o 10% punktów. Istotność statystyczną zaistniałej różnicy sprawdzono za pomocą testu t-Studenta. Obliczona wartość *t* wyniosła 5,78. Na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  wartość wyliczonego *t* okazała się istotna statystycznie.

Na przyrost wiadomości i umiejętności uczniów w klasach *E* wpłynęło nauczanie zintegrowane polegające na scalaniu treści programowych z kilku przedmiotów nauczania w obrębie jednej integralnej jednostki tematycznej. Bezpośredni kontakt z rzeczywistością podczas wycieczek, manipulowanie różnymi przedmiotami znacznie wzbogaciło zasób słownikowy uczniów oraz ich umiejętności. Rezygnacja z typowych lekcji na rzecz „dnia aktywności” wypełnionego treściami skupionymi wokół realizowanego tematu, stwarzało warunki do różnorodnej aktywności. Zabawowe formy zajęć takie jak krzyżówki, zagadki, gry problemowe jak również zmieniające się formy organizacyjne wpłynęły na przyrost wiadomości i umiejętności uczniów. Uzyskane wyniki w tym zakresie nie wskazują na bardzo duże zmiany w osiągnięciach szkolnych uczniów. Mając jednak na uwadze fakt innowacyjności pedagogicznej nauczania zintegrowanego oraz brak wzorów metodycznych rozwiązań, jak również krótki okres funkcjonowania eksperymentu tylko w czterech klasach można przyjąć, iż uzyskane wyniki potwierdzają założoną hipotezę.

Znacznie lepsze wyniki uzyskano odnośnie rozwoju myślenia twórczego uczniów klas eksperymentalnych w okresie płynności, giętkości i oryginalność i myślenia.

Tab. 1. Wyniki pomiaru wstępnego i końcowego w odsetkach.

Klasa	Liczba uczniów	Płynność		Giętkość		Oryginalność	
		Pomiar wstępny	Pomiar końcowy	Pomiar wstępny	Pomiar końcowy	Pomiar wstępny	Pomiar końcowy
<i>E</i>	114	98,2	100	99,4	100	97,2	100
<i>K</i>	115	100	86,1	100	84,5	100	76,8
Różnica		1,8	13,9	0,6	15,5	2,8	23,2

Źródło: badania własne

Powyższe dane ukazują, iż w pomiarze wstępnym klasy *E* i *K* reprezentują wyrównawczy poziom w zakresie płynności, giętkości i oryginalności myślenia. Różnica między średnimi arytmetycznymi klas *E* i *K* jest statystycznie nieistotna co jest podstawowym metodologicznym eksperymentem.

W pomiarze końcowym różnica w poziomie płynności, giętkości i oryginalności myślenia badanych klas jest dość znaczna na korzyść klas eksperymentalnych (14%; 16%; 23%). Dla stwierdzenia, czy zachodzi różnica istotna statystycznie posłużono się testem istotności t-Studenta.

W wyniku obliczeń otrzymana wartość *t* wynosi 2,92 i jest większa od wartości *t* odczytanej z tablic można więc stwierdzić, że zaistniała różnica jest istotna statystycznie. Wyraźny przyrost w zakresie cech myślenia jest wynikiem systematycznego prowadzenia z zastosowaniem problemów o charakterze otwartym czyli rozwijającym myślenie dywergencyjne. Starano się aby problemy rozwiązywane przez uczniów nie były zbyt łatwe lub przekraczały ich możliwości. Ważne

jest również to, aby nauczyciel przechodził od prostych elementów zagadnień, najbliższych dziecku do problemów większych i w ten sposób rozszerzał analizę danego problemu (Galant, Hawlicki, 1976, s. 109). Nauczyciel szczególnie dbał o to aby rozwiązywane problemy były dostosowane do potrzeb i możliwości dziecka i miały charakter praktyczny, jak również o to aby zapewnić uczniom znaczną swobodę działania i doznawanie poczucia bezpieczeństwa, a szczególnie podmiotowości (Kujawski, 1989). Rozwój aktywności twórczej może następować w specyficznym klimacie pracy dydaktycznej stworzonym przez nauczycieli.

Na dobre wyniki w pomiarze końcowym odnośnie płynności myślenia miały następujące techniki twórczego rozwiązywania problemów jak: „burza pytań”, „kruszenie” oraz „indeks rzeczowy”. Wskaźnikiem płynności myślenia była liczba wytworów takich, jak słowa, wyrażenia, pomysły, rozwiązania a nie ich jakość. Lepszy poziom giętkości myślenia uzyskany przez klasy eksperymentalne był efektem stosowania na zajęciach wielu starannie dobranych technik z zakresu myślenia dywergencyjnego, jak: „małe ludziki”, „świat baśni” oraz „percepcja fizjonomiczna”. Miarą giętkości jest liczba różnych rozwiązań, czyli wielokierunkowość pomysłów. Wrogiem giętkości jest sztywność myślenia przejawiająca się w uporczywym stosowaniu wypróbowanych sposobów działania nawet wówczas, gdy są one już nieracjonalne (Dobrołowicz, 1997, s. 14). Najlepsze efekty uzyskano w zakresie oryginalności myślenia. „Jako oryginalne są traktowane takie wytwory (pomysły), które wyróżniają się spośród innych tym, że są niespotykane, rzadkie, zaskakujące” (Dobrołowicz, 1997, s. 14). Pomysły uczniów klas eksperymentalnych były bardziej oryginalne, rzadko powtarzające się w klasie, charakteryzujące się niezwykłością skojarzeń. Częste poszukiwania i doskonalenia wysuwanych pomysłów rozwiązań, przy życzliwej pomocy nauczyciela jako partnera i doradcy umożliwiło uczniom wykazanie się pomysłowością i twórczością inwencyjną. Jeżeli oczekujemy od dzieci twórczej aktywności należy wyżej wymienione cechy kształtować i rozwijać. Wielu autorów podkreśla, że aktywność twórcza jest naturalną potrzebą dziecka, bo należy do sfery jego rozwoju i wzrastania. Szkoła jako główne miejsce systematycznego i zorganizowanego kształcenia powinna dbać o rozwój potencjału twórczego, a nie hamować spontaniczną aktywność i myślenie twórcze.

Nauczanie zintegrowane stosowane w klasach eksperymentalnych przyniosło zdecydowanie lepsze efekty niż nauczanie przedmiotowo-lekcyjne. Wykorzystanie w toku nauczania zintegrowanego tych elementów, które określone zostały w tej pracy jako zmienne szczegółowe niezależne upodobniło proces nauczania-uczenia się do ciągłego poszukiwania, tworzenia, rozwiązywania problemów. Uzyskane wyniki eksperymentu potwierdziły dodatni wpływ nauczania zintegrowanego na osiągnięcia szkolne będące miarą oceny pracy nauczyciela i uczniów.

## Literatura

- Bereźnicki F, 1998: *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*. Toruń.
- Dobrołowicz W., 1997: *O badaniu zdolności i postaw twórczych uczniów*. W: *Antologia tekstów do psychopedagogiki i twórczości*. Warszawa.
- Galant J., 1978: *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*. Warszawa.
- Galant J., Hawlicki J., 1976: *Proces dydaktyczny w klasach I–III*. Warszawa.
- Guilford J. P., 1978: *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa.
- Kowalik-Ołubińska M., Świątek W., 1998: *Uczymy inaczej. Nauczanie zintegrowane w klasach niższych*. Toruń.
- Kozielecki J., 1978: *Myślenie, rozwiązywanie problemów*. Warszawa.
- Kujawski J., 1989: *Samodzielność uczniów klas początkowych w nauczaniu problemowym*. *Życie Szkoły*, 4.
- Manisz, 1995: *Rozwijanie twórczego myślenia uczniów w procesie rozwiązywania zadań tekstowych*. *Życie Szkoły*, 7.
- Okoń W., 1987: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Okoń W., 1996: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Pietrasiński Z., 1969: *Myślenie twórcze*. Warszawa.
- Sowińska H., 1993: *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań.
- Walczyńska J., 1969: *Integracja nauczania początkowego*. Wrocław.

*Janina Świrko-Pilipczuk*

## **Samodzielność uczniów kończących pierwszy szczebel kształcenia**

Mając świadomość ciągłości teorii i praktyki pedagogicznej w zakresie samodzielności, mamy jednocześnie przekonanie, że jest to problematyka pozostająca najczęściej w cieniu innych zagadnień, nie podejmowana wprost, a często po prostu pomijana. W różnych koncepcjach pedagogicznych, jak też w kolejnych okresach funkcjonowania szkoły nadawano samodzielności różną rangę teoretyczną, ramy organizacyjne i formy realizacji (Łukawska, 1987, s. 9; Starościak, 1962; Matwijów, 1994; Bereźnicki, 1998).

W odpowiedzi na pytanie: „skąd wynika i czym jest spowodowana owa zmienność w traktowaniu samodzielności przez pedagogikę?” uwzględnić należy przede wszystkim związek funkcji szkoły w społeczeństwie z modelami myślenia o niej (Szkudlarek, 1993). W tej perspektywie przyjąć można, że powodem pulsowania kategorii samodzielności jest zmienność i zróżnicowanie społecznego zapotrzebowania na ludzi aktywnych, operatywnych, umiejących samodzielnie myśleć i działać.

Współczesne zmiany społeczne w naszym kraju, projektowane zmiany w systemie edukacji, a przede wszystkim świadomość zapóźnień, jak też zadań stojących przed naszą edukacją tworzą warunki, w których samodzielność stanowić powinna ponownie — jak sądzę — pole wzmoczonego zainteresowania teorii, jak też praktyki kształcenia. Tym bardziej, że „[...] współczesność nieustającego kryzysu wymusza typ człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego — o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiejącego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad” (Kwieciński, 1998, s. 3). Niezwykle istotną, wręcz podstawową cechą takiego człowieka jest właśnie samodzielność. Tymczasem w rozwoju teorii pedagogicznej — jak stwierdza S. Palka „istnieje dysproporcja polegająca na dominacji teorii o oddziaływaniach dośrodkowych nad teoriami działań odśrodkowych” (Palka, 1989).

Jeśli zgodzimy się z powyższym, uznamy również konieczność ponownego pytania zarówno o istotę samodzielności, możliwości i warunki jej rozwoju i kształtowania, jak też realnie w praktyce podejmowane i realizowane działania, których zarówno celem, jak też zasadą jest samodzielność.

W formułowaniu pytań, jak też odpowiedzi w zakresie samodzielności uwzględnić ponadto należy, dość powszechnie przyjmowane twierdzenie, że o efektach kształcenia i rozwoju człowieka w dużej mierze decyduje edukacja wczesnoszkolna. K. Denek podkreśla, że „... wydajność pracy uczniów pod koniec edukacji wczesnoszkolnej stanowi dokładną wskazówkę co do ich efektywności kształcenia w dalszych latach kariery szkolnej” (Denek, 1988, s. 205). Natomiast w odniesieniu do samodzielności poznawczej S. Palka stwierdził, że na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej jej kształtowanie „[...] ma podstawowe znaczenie dla efektywnego uczenia się systematycznego w klasach wyższych” (Palka, 1999, s. 143).

W związku z powyższym rodzi się pytanie: jaki poziom samodzielności prezentują uczniowie kończący pierwszy szczebel kształcenia?

Interesującym uzupełnieniem odpowiedzi na to pytanie jest określenie stopnia, w jakim oddziaływanie szkoły i rodziny są czynnikami kształtującymi i różnicującymi poziom samodzielności tych uczniów?

W formułowaniu odpowiedzi na te pytania w niniejszym opracowaniu wykorzystam wyniki szerszych badań prowadzonych w zakresie samodzielności w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu Szczecińskiego. W tym miejscu pragnę zaznaczyć, że problematyka ta od wielu lat skupia zainteresowania kilku osób z tego zakładu. Analizy i badania zainicjowała i prowadzi prof. Janina Parafiniuk-Soińska, a pod jej kierunkiem także W. Andrukowicz (1994), E. Jaroni (1992), jak też autorka niniejszego opracowania (Świrko-Pilipczuk, 1990a, 1990b).

W tworzeniu koncepcji badań będących podstawą niniejszego opracowania wykorzystano sposób rozumienia pojęcia samodzielności przyjęty w tym zespole oraz stanowisko, zgodnie z którym tworzenie systemu zintegrowanych oddziaływań, ściśle powiązanych z celami kształcenia i naturalnym przebiegiem procesu dydaktyczno-wychowawczego umożliwia kształcenie określonych dyspozycji i umiejętności samodzielnego myślenia i działania (Parafiniuk-Soińska, 1988).

Analizując istotę i strukturę pojęcia „samodzielność” autorstwa wielu psychologów i pedagogów uznano samodzielność człowieka za właściwość psychiczną, wykształconą podczas czynności i działań, a także wyrażoną w działaniach (Parafiniuk-Soińska, 1988, s. 39–46). Zakres treściowy tego pojęcia oscyluje pomiędzy koncepcją kształtowania określonych cech charakteru, aż do kształtowania określonych umiejętności podmiotowego wykonania konkretnych działań. Różni autorzy dokonują przesunięcia tego zakresu bądź w jedną, bądź w drugą stronę. Przy czym można wyróżnić jego podstawową cechę, a mianowicie: samodzielność w myśleniu oraz działaniu człowieka charakteryzuje się określonym stopniem niezależności od warunków zewnętrznych i wewnętrznych oraz umiejętnością wychodzenia poza utarte schematy myślenia i działania (Andrukowicz, 1994, s. 11).

Odnosząc powyższe ustalenia do ucznia należy zaznaczyć, że jego pełna nie-

zależność jest zarówno niemożliwa, jak też niezgodna z istotą kształcenia. Nie oznacza to jednak, że dążenie do uzyskania częściowej niezależności w realizacji szkolnych zadań jest niemożliwe, czy też pozbawione wartości i sensu. Wręcz przeciwnie, nawet w tradycyjnym procesie nauczania istnieje potrzeba oraz możliwość znacznej niezależności ucznia od nauczyciela.

Jak podkreśla A. Łukawska, „[...] jedynie najbardziej samodzielnie myślący autorzy ukazywali możliwości samodzielnego myślenia ucznia również w toku podającym lekcji” (Łukawska, 1987, s. 13). To podkreślenie jest bardzo istotne w analizowaniu samodzielności także i z tego względu, że wskazuje potrzebę jej stopniowania.

Znaczenie stopniowania samodzielności podkreśla również M. Jakowicka prezentując koncepcję „kształcenia dla rozwoju”. Podstawowe założenia tej koncepcji uwzględniające teorię sfery najbliższego rozwoju L. S. Wygotskiego wymagają uwzględnienia stopnia samodzielności w określeniu rozwoju dziecka. Autorka podkreśla, że badanie efektów i toku pracy ucznia w kategoriach możliwości rozwojowych wymaga uwzględnienia samodzielności jako podstawowej cechy, wskaźnika, stosując skale wyrażające jej stopnie. Rozwój bowiem dziecka wieku wczesnoszkolnego polega na intensywnym przekształcaniu działalności zewnętrznej w wewnętrzne czynności umysłowe. Następuje tu postęp w kierunku wzmocnienia roli czynników wewnętrznych i stopniowego uniezależniania się od czynników zewnętrznych. Jest to właśnie droga rozwoju samodzielności (Jakowicka, 1990).

Zgodnie z powyżej wskazanym sposobem rozumienia samodzielności oraz jego uzasadnieniem odnajdywanym w literaturze przedmiotu, w prowadzonych badaniach przyjęto, że najwyższym stopniem samodzielności charakteryzuje się ten uczeń, który wykazuje względną niezależność zarówno w formułowaniu celów i zadań, planowaniu i organizowaniu sposobów, form, środków i warunków ich realizacji, jak też kontroli i ocenie przebiegu czynności i uzyskanych wyników. Każdy rodzaj tych czynności był stopniowany i odpowiednio punktowany. Stopień samodzielności oceniany był przede wszystkim według ilości, a nie jakości elementów samodzielných i niesamodzielných występujących w całości realizacji jakiegoś zadania (Łukawska, 1987, s. 18). W ten sposób tworzono podstawy do różnicowania samodzielności badanych uczniów oraz wyznaczenia jej poziomów.

Ustalenia te wykorzystano w opracowaniu arkusza obserwacji zachowań uczniów w czasie lekcji różnych przedmiotów (języka polskiego, matematyki, środowiska społeczno-przyrodniczego, muzyki, plastyki i pracy-techniki) oraz ustaleniu wymagań i kryteriów kontroli i oceny ich prac. Te ostatnie służyły określeniu samodzielności uczniów w zakresie planowania oraz kontroli i oceny ich działań. W pierwszym przypadku, uwzględniając termin prowadzonych badań (koniec listopada) poproszono uczniów o możliwie dokładne zaplanowanie zabawy andrzejkowej dla swojej klasy. W drugim przypadku zadaniem uczniów



było wskazanie i poprawienie błędów w napisanym przez siebie dyktandzie (samokontrola) oraz wystawienie sobie oceny w formie stopnia (samooceana) zgodnie z ustalonymi wcześniej kryteriami. Poza tym każdy rodzaj czynności uczniów był przedmiotem wnikliwej obserwacji prowadzonej przez wcześniej przygotowane do tego zadania osoby biorące udział w badaniach.

W opracowaniu uwzględniam wyniki obserwacji oraz analizy prac 314 uczniów klas trzecich 16 szkół podstawowych zlokalizowanych w Szczecinie (5), Gorzowie Wlkp. (4) oraz miejscowościach położonych w okolicach tych miast (7).

W ocenie poziomu samodzielności badanych uczniów jako pierwszy element uwzględniono poziom umiejętności samodzielnego formułowania celów i zadań. Czynnościom tego rodzaju przypisywano szczególną rolę w działaniach samodzielnych ze względu na znaczenie świadomości celów i zadań w podejmowaniu i realizowaniu pozostałych elementów działania samodzielnego. Świadomość celów i zadań pozwala bowiem człowiekowi kierować swą praktyczną działalnością, przewidywać warunki i skutki, integrować czynności w jedną uporządkowaną i sensowną całość, czuć odpowiedzialność za własne czyny. Brak lub zbyt niski poziom świadomości celów sprawia, że uczniowie nie potrafią uchwycić wewnętrznego związku między czynnościami, a więc pracują w sposób mechaniczny, często chaotyczny. Praca taka nie wyzwala pozytywnych motywacji, nie budzi zainteresowania. W psychologii przyjmuje się, że ten typ regulacji czynności człowieka charakteryzuje się formalną organizacją przejawiającą się w powstawaniu stereotypu dopasowanego do struktury zewnętrznej sytuacji. Struktura ta przejawia nikłe zmiany przystosowawcze w stosunku do zmian lub zakłóceń występujących w warunkach ich przebiegu. Przy czym jeśli zależy nam na tym, aby wykonywane czynności charakteryzowały się odpornością na przeszkody, zdolnością do samokontroli, zdolnością do samokorygowania oraz do posługiwania się operacjami wyselekcjonowanymi z punktu widzenia spójności ich rezultatów, to przygotowanie do ich wykonania należy oprzeć na wiadomościach dotyczących ich wyniku (Materska, 1972). Oznacza to, że znajomość wyniku i jego akceptacja, czyli świadomość celu jest tak naprawdę podstawą samodzielnego działania, buduje bowiem świadomość wszystkich pozostałych elementów tego działania. Potwierdzają to analizy wielu definicji samodzielności, z których wynika, że cechą aktywności samodzielnej, poza uwalnianiem się od nacisków i pomocy z zewnątrz, jest stopień świadomości podmiotu działającego (Łukawska, 1987, s. 18)

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują tymczasem, że właśnie ten element działań samodzielnych przejawiany jest przez badanych uczniów na najniższym poziomie. Aż u 40% badanych uczniów nie zaobserwowano tego rodzaju czynności. Podobny odsetek przejawiał je na poziomie niskim (36%), a właściwie tylko co

dziesiąty uczeń prezentował w tym zakresie poziom umiarkowany (11%) i wysoki (13%).

W ocenie tych wyników należy uwzględnić zróżnicowanie występujące w poszczególnych klasach spowodowane zakresem prezentowanych przez nauczyciela danej klasy czynności usamodzielniających (Andrukowicz, 1994; Łukawska, 1987, s. 20). Byli bowiem i tacy nauczyciele, którzy zawsze, w czasie wszystkich obserwowanych lekcji sami formułowali wszystkie zadania dla uczniów, natomiast w odniesieniu do celów czynili to jeszcze rzadziej lub wcale tego nie robili. W tej sytuacji trudno byłoby oczekiwać tego rodzaju czynności uczniów. Choć zdarzyło się i tak, że uczniowie formułowali cele, a częściej zadania niejako wbrew oczekiwaniom nauczyciela. Reakcje tych ostatnich w tych przypadkach były różne: od aprobaty i pochwały, przez obojętność i pomijanie milczeniem, do wyraźnej dezaprobaty.

Przy ogólnie niskim poziomie czynności uczniów w tym zakresie odnotowano także sytuacje odwrotne do opisanych wyżej, ale były one sporadyczne. Wtedy jednak uczniowie znacznie częściej, jeśli mieli taką możliwość, określali zadania służące realizacji podanych przez nauczyciela celów, natomiast cele były formułowane rzadko i tylko przez nielicznych badanych. Nie zmienia to jednak ogólnego poziomu samodzielności uczniów w analizowanym zakresie, który można określić jako niski.

Nieco wyższy poziom odnotowano w zakresie planowania działań. Przed wszystkim znacznie więcej uczniów w porównaniu do poprzedniego zakresu podejmowało te czynności (o 39% więcej). Więcej też prezentowało poziom umiarkowany (o 29%) i nieco więcej wysoki (o 6%), ale też więcej niż przy formułowaniu celów i zadań poziom niski (o 4%). Ogólnie częściej badani uczniowie wskazywali sposoby wykonania zadań, potrzebne do tego środki i materiały, potrafili określić czy dane zadanie powinni wykonać wszyscy razem, czy też indywidualnie, albo grupowo. Częściej też wskazywali kolejność realizacji poszczególnych zadań, układając je chronologicznie i funkcjonalnie, jak też określali terminy wykonania i wykonawców. Co prawda ogólnie lepszy poziom planowania działań w porównaniu z umiejętnością formułowania celów i zadań spowodowany został przede wszystkim faktem, że uczniowie w ogóle podejmowali te czynności, ale nie oznacza to, że w tym zakresie można sformułować znacznie lepszą ocenę samodzielności badanych uczniów. Nie jest to zresztą wynik zaskakujący, jeśli uwzględnimy fakt ścisłego powiązania świadomości celów i zadań z możliwością zaplanowania ich realizacji. W przypadku badanych uczniów trudno byłoby oczekiwać znacznie wyższej umiejętności planowania jeśli tylko sporadycznie formułowali oni cele i niewiele częściej zadania służące ich realizacji, a nauczyciele w czasie znacznej większości obserwowanych lekcji (niektórzy w żadnej) nie podejmowali starań ani o to, aby uczniowie znali cele, ani o to, aby je akceptowali. Tworzony w ten sposób niski poziom świadomości w tym zakresie wyznaczył

w znacznym stopniu poziom realizacji pozostałych elementów działań samodzielnych.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że w klasie szkolnej, w której uczniowie pracują zbiorowo lub grupowo istnieje możliwość, że w trakcie czynności planowania wzrasta lub też tworzy się u niektórych uczniów świadomość zadań lub nawet celów lekcji. Ma to swoje odzwierciedlenie zarówno w samym planowaniu, jak też w poziomie realizacji pozostałych elementów działania samodzielnego. Jak sądzę taka sytuacja miała też miejsce w przypadku analizowanych badań, ponieważ poziom realizacji zadań był stosunkowo wysoki. Przede wszystkim nie odnotowano żadnego ucznia, który w czasie obserwowanych lekcji nie podjął się realizacji chociażby jednego zadania. Przypomnę, że w czasie tych badań brano pod uwagę ilość zachowań i czynności uczniów, a nie ich jakość. Oznacza to, że także nieprawidłowa czy też niepełna realizacja zadań była tu traktowana jako czynność realizacji zadań, o ile uczeń podejmował się jej wykonania.

Na ogólnie wyższy poziom realizacji zadań w porównaniu z poprzednimi rodzajami czynności (poziom wysoki 36%, a umiarkowany 52% badanych) wpłynął niewątpliwie fakt, że wiele zadań mogło być zrealizowanych w znany już uczniom sposób (algorytmy działań), stosowany wielokrotnie w czasie lekcji danego przedmiotu, co jest zrozumiałe, jeśli uwzględnimy przede wszystkim umiejętnościowy i sprawnościowy poziom taksonomiczny celów kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej. Istotnym czynnikiem w przypadku badanych uczniów były też ich właściwości psychofizyczne, charakterystyczne dla młodszego wieku szkolnego (duża potrzeba działania, ruchu, aktywności, ciekawość poznawcza, bardzo jeszcze pozytywny stosunek do zadań szkolnych).

Należy jednak zaznaczyć, że uczniowie podejmowali również zadania o charakterze problemowym (jeśli tylko takie się pojawiały) i warto podkreślić, że czynili to chętnie. Co więcej właśnie w przypadku realizacji tych zadań przejawiali większą niezależność od innych, jak też potrafili skutecznie zmieniać i modyfikować dotychczasowe sposoby działania. Można powiedzieć, że w tych przypadkach działaniom badanych uczniów towarzyszyła świadomość celu i wartości stosowanych metod realizacji zadań. Były to więc — według K. Sośnickiego — działania samodzielne, a nie samoczynne. Choć należy podkreślić, że na miano samodzielnych, według tego autora, zasługują działania świadome, wolne od pomocy, choć ani w metodzie, ani w wyniku nie zawierają elementu oryginalności (Sośnicki, 1959). Ogólnie duża samodzielność w realizacji zadań o charakterze problemowym potwierdza podkreślany w literaturze przedmiotu ścisły związek, a nawet utożsamianie samodzielności uczniów z rozwiązywaniem problemów (Okoń, 1957, s. 14).

Ogólnie nieco niższy poziom, w porównaniu z realizacją zadań, odnotowano w zakresie samokontroli i samooceny. W przypadku tych czynności byli bowiem uczniowie (7% badanych), którzy nie potrafili porównać uzyskanego wyniku ze

wzorem, wskazać błędów i usterek w przebiegu swoich działań, jak też uzyskanym wyniku. Nie podejmowali oni także prób wartościowania uzyskanych rezultatów. Byli to uczniowie, którzy przejawiali brak albo niski poziom czynności pozostałych rodzajów. Dostyc charakterystycznym dla nich zachowaniem było traktowanie czynności realizacji zadań (często zresztą nieprawidłowych i fragmentarycznych) jako faktu samego w sobie dobrego i przez to nie podlegającego już kontroli, czy dodatkowej ocenie.

Bardzo wielu uczniów dokonywało samokontroli i samooceny na poziomie wysokim (41% badanych) i umiarkowanym (38% badanych). Oznacza to, że czynności tego rodzaju były ogólnie dobrze opanowane. Na tak dobre wyniki złożyło się badanie czynności kontrolnych uczniów wywołanych poleceniem zewnętrznym (sprawdź i oceń napisany przez siebie tekst) oraz podaniem kryteriów kontroli i oceny. W zakresie wyników uzyskanych z tego badania uczniowie prezentowali znacznie wyższy poziom samokontroli i samooceny niż w przypadku czynności tego rodzaju wykonywanych w czasie obserwowanych lekcji. Jest to wynik wskazujący, że rzeczywiście czynności samokontroli i samooceny należą do trudnych elementów w przygotowaniu uczniów do samodzielnego działania (Andrukowicz, 1994, s. 62–63). Wymagają one bowiem od uczniów znacznego poziomu świadomości w zakresie wszystkich pozostałych elementów działania samodzielnego, jak też rozumienia, akceptacji i umiejętności stosowania różnych sposobów i form kontroli i oceny zarówno przebiegu, jak też rezultatów działań. Poza tym istnieje dość mocno utrwalona w szkole tradycja, że kontroli i oceny osiągnięć uczniów dokonuje nauczyciel. Czynności te, jak też ich rezultaty stanowią ważną formę kar i nagród, a „umiejętne” posługiwanie się nimi utożsamiane jest niestety zbyt często z dobrym i skutecznym kierowaniem procesem dydaktycznym. Nie oznacza to jednak, że czynności nauczyciela nie mogą być istotnym w sensie pozytywnym czynnikiem kształtowania samokontroli i samooceny uczniów, pod warunkiem jednak, że będą przygotowywały i wywoływały odpowiednie czynności uczniów, a nie zastępowały je w całości.

Uogólniając przedstawione powyżej wyniki, można powiedzieć, że spośród uwzględnionych elementów samodzielnego działania badani uczniowie w największym stopniu potrafili realizować zadania, w nieco mniejszym dokonywać samokontroli i samooceny, a w znacznie mniejszym planować swoje działania. W najmniejszym zaś stopniu formułowali cele i zadania lekcji.

Ogólny poziom samodzielności badanych uczniów można oceniać jako umiarkowany. Nie można jednak tej oceny odnieść do wszystkich uczniów, ani ich zespołów klasowych. W ocenie uzyskanych wyników należy podkreślić, że jakkolwiek indywidualne różnice są zjawiskiem normalnym i wielorako uwarunkowanym (indywidualne właściwości uczniów, środowisko rodzinne, rówieśnicze, społeczne itd.), to już zaobserwowane duże różnice między klasami budzą niepokój. Tym bardziej, że wyniki obserwacji lekcji różnych przedmiotów w poszczegól-

nych klasach wskazują, że podstawowym czynnikiem warunkującym poziom samodzielności uczniów w zakresie wyodrębnionych czynności stanowią działania nauczyciela.

W uzupełnieniu przedstawionych danych należy zaznaczyć, że w czasie badań, oprócz czynności uczniów, dokonywano także obserwacji pracy nauczycieli. W tym zakresie odnotowywano ich działania i czynności będące wskaźnikami tzw. stylów pracy nauczyciela, w zakresie których mieszczą się podstawowe elementy działań usamodzielniających. Zestawienie wyników w tym zakresie z poziomem samodzielności uczniów wykazało dużą zależność typu: im bardziej styl pracy nauczyciela odpowiadał cechom stylu demokratycznego, tym wyższy poziom samodzielności prezentowali badani uczniowie. Wyniki te potwierdzają duże możliwości rozwoju samodzielności w procesie edukacji. Jednocześnie wskazują, że w zakresie przygotowania i prowadzenia przez nauczycieli działań usamodzielniających uczniów realizowanych ze świadomością ich wartości, celów oraz metod, form i środków, jak też uzyskiwanych rezultatów — pozostało jeszcze wiele do zrobienia.

Sądzę, że działania te powinny być w znacznie większym stopniu i zakresie przedmiotem zarówno przygotowania, jak też doksztalcania i doskonalenia nauczycieli. Jestem przekonana, że podejmowanie tej problematyki pozwoli w większym stopniu uwzględnić w kształceniu dokonania wielu współczesnych dyscyplin naukowych, jak również osiągnięć kultury. Osiągnięcia bowiem współczesnej filozofii i sztuki, psychologii humanistycznej, terapeutyczne i kliniczne oraz mistyczne i kulturowe doświadczenia, jak też osiągnięcia biologii molekularnej wskazujące na tzw. otwartość programu genetycznego, bardzo wyraźnie wyznaczają — jak to ukazuje B. Matwijów (1994) — konieczność przyznawania coraz większej roli samodzielnym poczynaniom jednostki w procesie rozwoju i samo-realizacji osobowości. Tworzenie możliwie pełnej świadomości w tym zakresie wśród nauczycieli, jak też uczniów stanowi bardzo ważne zadanie dla współczesnej teorii i praktyki kształcenia.

## Literatura

- Andrukowicz W., 1994: *Struktura czynności usamodzielniających i samodzielnych w procesie uczenia się*. Szczecin.
- Bereźnicki F., 1998: *Hasta „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*. Toruń.
- Denek K., 1998: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.

- Kwieciński Z., 1998: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Wystąpienie na otwarcie III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego 21-21 września 1998 r. Poznań.
- Jakowicka M., 1990: *Samodzielność jako kategoria określania rozwoju dziecka*. W: Parafiniuk-Soińska J. (red.), *Kształtowanie samodzielności uczniów klas początkowych*. Szczecin.
- Jaroni E., 1992: *Efektywność dydaktyczna przygotowania uczniów do samodzielnego uczenia się*. Szczecin.
- Łukawska A., 1987: *Nauczanie usamodzielniające*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne pod red. S. Palki, z.7. Kraków.
- Materska M., 1972: *Treść przygotowania teoretycznego a struktura czynności praktycznych*. Wrocław.
- Matwijów B., 1994: *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. Kraków.
- Okoń W., 1957: *Problem samodzielności myślenia i działania*. Studia Pedagogiczne. T. IV. Wrocław.
- Palka S., 1984: *Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej*. Kraków.
- Palka S., 1999: *Samodzielność poznawcza uczniów jako składnik nowoczesnego procesu kształcenia*. W: Denek K., Zimny T. M., (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Parafiniuk-Soińska J., 1976: *Struktura i efekty samodzielnego studiowania*. Warszawa-Poznań.
- Parafiniuk-Soińska J., 1988: *Samodzielne uczenie się w procesie dydaktycznym*. Szczecin.
- Sońnicki K., 1959: *Dydaktyka ogólna*. Wrocław.
- Starościak J., 1962: *Problem samodzielności ucznia*. Warszawa.
- Szkudlarek T., 1993: *Czy koniec pedagogiki?*. W: Rodziewicz E., Szczepska-Pustkowska M. (red.), *Od pedagogiki ku pedagogii*. Toruń.
- Świrko-Pilipczuk J., 1990a: *Rola świadomości celów nauczania w procesie dydaktycznym*. Szczecin.
- Świrko-Pilipczuk J., 1990b: *Świadomość celów nauczania warunkiem aktywności i samodzielności uczniów w procesie dydaktycznym*. W: Parafiniuk-Soińska J. (red.), *Kształtowanie samodzielności uczniów klas początkowych*. Szczecin.

*Artur Stachura*

## **Forma i treść zadania podręcznikowego jako czynniki wpływające na zdolność myślenia twórczego ucznia**

### **Kształtowanie zdolności w strukturze celów edukacyjnych**

Spośród wielu czynników warunkujących przebieg i skutki procesu kształcenia na szczególną uwagę zasługują te, które opisują trzy składniki procesu: nauczyciela, program kształcenia oraz podręcznik. Te trzy grupy czynników wydają się najsilniej wpływać na efektywność procesu edukacyjnego.

Patrząc na proces kształcenia od strony celów, można wskazać trzy dziedziny, w których dokonują się zmiany osobowości ucznia/wychowanka: postawy, zdolności oraz wiedza i umiejętności.

Postawy mogą być modyfikowane przez nauczyciela, jeżeli przekazuje on uczniom odpowiednią informację na temat postaw pożądanych (określonych w celach kształcenia) i własnym przykładem zademonstruje je. Wymaga się więc od nauczyciela odpowiedniej 1) wiedzy i umiejętności oraz 2) prezentowania postaw. Jedno i drugie może być wykształcone w procesie kształcenia nauczyciela.

Wiedza i umiejętności będą przekazane uczniowi, jeżeli nauczyciel 1) posiada odpowiedni zasób informacji (określony w programie) i 2) potrafi tę informację przekazać w sposób dostosowany do percepcji ucznia. Także i te własności nauczyciel może nabyć przygotowując się do zawodu i ćwiczyć w pracy.

W przypadku zdolności zachodzi trudność. Po pierwsze, programy kształcenia nie przenoszą dość wyraźnie celu kształcenia, jakim jest zwiększanie zdolności. Po drugie, trudno wymagać od nauczyciela posiadania zdolności we wszystkich pożądanych zakresach na takim poziomie, aby mógł on być wzorem dla uczniów, którzy mogą mieć wszak bardzo zróżnicowane ze względu na zakres zdolności.

Teżą przedstawioną w tym artykule jest, że wykorzystanie odpowiednio przygotowanego podręcznika pozwoli skutecznie zwiększać zdolności uczniów we wskazanym zakresie. Także w sytuacji, gdy nauczyciel nie posiada tych zdolności w takim stopniu, aby skutecznie rozwijać je u uczniów. Oczywiście musi zostać zachowany warunek zgodności treści podręcznika z programem (celami) kształcenia. Jednak nie tylko treść, ale i forma podręcznika może okazać się istotnie znacząca. Formę można zaś zmienić bez naruszenia relacji zgodności treści, czyli bez modyfikowania programu. Taki podręcznik (o odpowiedniej formie) będzie lepiej nadawał się do realizacji celu, jakim jest zwiększanie określonych zdolności.

Zdolnością, o której będzie mowa w tym tekście jest zdolność myślenia twórczego. Jest to zdolność umieszczana na czołowych miejscach w różnych hierarchiach celów (Denek, 1994; Lewowicki, 1980; Pilch, 1996; Parafiniuk-Soińska, 1995).

Artykuł ten pokazuje sposób konstruowania podręcznika do matematyki tak, aby oprócz realizacji podstawowych celów programowych, czyli przyswojenia przez ucznia odpowiednich umiejętności i wiedzy przedmiotowej można było z jego pomocą realizować wspomniany cel — zwiększanie zdolności myślenia twórczego. Można tego dokonać poprzez dobór zadań w podręczniku o określonej formie i treści. Zadania stanowią bowiem zasadniczy składnik podręcznika matematyki.

## **Uwarunkowania zdolności myślenia twórczego**

Zdolność myślenia twórczego może być traktowana jako zespół właściwości opisujących różne aspekty osobowości. Najważniejszymi komponentami tej zdolności są:

- postawa „twórcza” (umiejętność dostrzegania problemów i skłonność do podejmowania prób ich rozwiązywania)
- zdolność myślenia dywergencyjnego (jej poszczególne składowe, w szczególności oryginalność) (Guilford, 1978)
- wiedza o przedmiocie problemu (istotna, jeżeli patrzymy na myślenie twórcze ze względu na jego efektywność, t.j. nie ze względu na generowanie pomysłów rozwiązań, ale ze względu na generowanie rozwiązań skutecznych) Ten warunek powinien jednak być realizowany w trakcie „rutynowego” procesu kształcenia, wedle wskazań programu. Można jednak zadać pytanie, czy proces edukacyjny ukierunkowany na zwiększanie zdolności myślenia twórczego nie sprzyja zwiększeniu skuteczności przyswajania wymagań programowych rozumianych klasycznie, tj. jako wiedzy i umiejętności.

Wymieniam tu te właściwości, które mogą być modyfikowane za pomocą oddziaływań pedagogicznych (czy ogólniej — środowiskowych); pomijam właściwości zdeterminowane czynnikami wrodzonymi, jako niemodyfikowalne.

Jeżeli chcemy zatem oddziaływać na zdolność myślenia twórczego za pomocą oddziaływania poprzez proces edukacji szkolnej, a konkretnie — za pomocą podawania zadań, to zadania te powinny umożliwiać, czy nawet zmuszać do aktywizowania wymienionych tu właściwości.

## **Właściwości zadania: treść i forma**

Oddzielnym zagadnieniem, które wymaga rozważenia, jest sposób diagnozowania właściwości zadań podręcznikowych zarówno ze względu na treść jak i formę.



Dla potrzeb tego opracowania przyjmuję sposób opisu zadań matematycznych oparty o szereg zmiennych kryterialnych (Z. M. Zimny, T. M. Zimny, 1993). Przedstawione dalej zmienne służą zasadniczo do opisu zadań matematycznych dla nauczania początkowego. Nic nie stoi na przeszkodzie rozszerzyć zakres zaprezentowanych rozważań na dalsze szczeble kształcenia (co wiązałoby się z rozbudowaniem zestawów wartości tych zmiennych) bądź na inne przedmioty (co wymagałoby — poza rozbudowaniem zestawów wartości - zapewne także utworzenia nowych zmiennych, specyficznych dla treści tych przedmiotów).

Zdolność myślenia twórczego można traktować jako formalną (niezależną od treści); niemniej zawsze aktualizuje się ona na określonych treściach (Zimny, 1971). Stąd też na aktualizację zdolności myślenia twórczego w określonej sytuacji zadaniowej będzie miał wpływ nie tylko poziom zdolności, ale także sprawność (umiejętność) przetwarzania określonych treści. Dlatego tego rodzaju zdolność powinna być ćwiczona na różnorodnych treściach. Niestety, jest ona kojarzona raczej z ekspresją swobodną, intuicyjną, dyscyplinami humanistycznymi, czego wyraz odnajdujemy w programach z zakresu języka ojczystego, plastyki, a o wiele rzadziej np. w matematyce. Tymczasem historia rozwoju tej dyscypliny (odkrycia) jak i współczesna praktyka (np. działalność racjonalizatorska) pokazują, jak duże znaczenie ma twórcza postawa i umiejętność twórczej ekspresji w tej dziedzinie życia.

## Pożądane własności zadań

Można by stwierdzić ogólnie, że zadania bardziej złożone, a więc wymagające złożonego, składającego się z wielu etapów /decyzji procesu rozwiązywania powinny lepiej nadawać się do treningu myślenia twórczego. Jednakże podawanie treści programowych powinno odbywać się — zgodnie z zasadami dydaktyki poczynając od treści najmniej złożonych. Jakże zatem właściwości zadania można zmieniać, aby realizować wytyczony cel przy nie zmienionej (niskiej) złożoności zadania? Innym ograniczeniem jest zestaw wymagań programowych. Wymagania wyznaczają własności zadań, przede wszystkim co do treści. W tej sytuacji można, przy nie zmienionych treściach dokonywać wyboru pomiędzy zadaniami ze względu na zmienne określające formę. Także i w tym przypadku można osiągnąć postawiony cel zachowując wymóg realizacji programu nauczania. Te tezy zostaną uzasadnione dla wybranych zmiennych. Omówię poszczególne rodzaje zadań ze względu na ich przydatność do ćwiczenia zdolności myślenia twórczego. Ćwiczenie to, jak wcześniej wspomniano, powinno bazować na aktywizowaniu twórczej postawy i rozwijaniu zdolności generowania pomysłów (myślenie dywergencyjne).

*Model sytuacji zadaniowej*; zmienna ta wskazuje poziom abstrakcyjności sytuacji zadaniowej. Rozróżnienie jest dokonane ze względu na rodzaj symboli słu-

żących do prezentacji treści zadania. Zadania matematyczne są prezentowane za pomocą następujących modeli:

- sytuacja zadaniowa naturalna (prezentacja za pomocą elementów konkretnych posiadających własności indywidualne);

Zadania bazujące na działaniu w realnych, naturalnych sytuacjach są spotykane w podręcznikach stosunkowo rzadko, zwykle na początkowych etapach kształcenia. Mają one dla przedstawionego celu dużą wartość, ponieważ w sytuacjach życiowych ma miejsce szczególnie duża różnorodność i wielość możliwości wyboru alternatywnych sposobów osiągnięcia celów.

- model symulacyjny (prezentacja z użyciem symboli zachowujących własności indywidualne symbolizowanych przedmiotów);

Zadania prezentowane w modelu symulacyjnym są pod względem stosowności do zwiększania zdolności twórczych podobne do wymienionych wyżej zadań odnoszących się do sytuacji naturalnych. Umowność (formalizm) zapisu treści nie stanowi dla ucznia przeszkody; uczeń wyobraża sobie konkretne przedmioty na podstawie ich modeli, rysunków czy opisu słownego. Zadania takie pozwalają natomiast stawiać ucznia w sytuacjach trudnych do zaaranżowania w warunkach lekcji szkolnej. Zwiększa to możliwości oddziaływania.

- model logiczny (do prezentacji zadania użyte są symbole zbiorów nie zachowujące własności indywidualnych elementów tych zbiorów);

Matematyzacja sytuacji zadaniowej w modelu logicznym wymaga abstrahowania od własności konkretnych przedmiotów i operowania na pojęciach zbiorów. Funkcja zadań w tym modelu i w modelach bardziej abstrakcyjnych polegałaby bardziej na ćwiczeniu poszukiwania różnych metod rozwiązania; trudniej konstruować takie zadania dopuszczające wiele rozwiązań poprawnych.

- model logiczno-matematyczny (do prezentacji zadania użyte są symbole jak w modelu logicznym, ale z użyciem liczb określających liczebności zbiorów);

- model algebraiczny (do prezentacji zadania użyte są liczby i ich miana abstrahujące od nazw przedmiotów; opis zachowujący strukturę sytuacji rzeczywistej);

- model arytmetyczny (do prezentacji zadania użyte są liczby i miana jak w modelu algebraicznym, z tym że opis abstrahuje od struktury sytuacji rzeczywistej);

Zadania w modelach algebraicznym i arytmetycznym nadają się dobrze do poszukiwania różnorodnych zastosowań praktycznych poznanych przez ucznia formalnych metod „manipulacji” danymi. Dla uczniów, którzy dobrze opanowali techniczne (formalne) sposoby działania na tym poziomie abstrakcji, „zabawa liczbami” może być równie atrakcyjna co manipulowanie konkretami, przy jednoczesnym uwolnieniu się od ograniczeń „materialnych” konkretnych przedmiotów.

Dla kształtowania twórczej postawy i zdolności generowania pomysłów naj-

większe znaczenie mają zadania w modelach bliskich sytuacji naturalnej (życiowej), Jak wykazują badania (Stachura, 1999) zadania takie mają wpływ na płynność myślenia dywergencyjnego, jednakże przy założeniu, że sposób sformułowania celu w zadaniu nie jest dywergencyjny. Zadania tego rodzaju wpływają prawdopodobnie bardziej na kształtowanie samej postawy twórczej, a mniej na wykonawcze zdolności działania twórczego.

Z drugiej strony, zadania w modelach abstrakcyjnych mogłyby mieć pozytywne działanie w przypadku posiadania przez ucznia odpowiedniej biegłości w operowaniu sformalizowanym, abstrakcyjnym zapisem; wówczas mógłby się on skupić na generowaniu pomysłów bez obciążania się uwarunkowaniami świata realnego, w którym działanie jest często ograniczane losowymi czynnikami otoczenia.

Wspomniane badania, wykonane na uczniach klasy 3 SP nie wykazały prostej zależności w tym miejscu, jednakże to właśnie przy stosowaniu zadań w modelach abstrakcyjnych (algebraicznym i arytmetycznym) widoczny był efekt oddziaływania sposobu sformułowania celu w zadaniu na płynność i giętkość myślenia dywergencyjnego. Efekt ten nie zachodził w przypadku zadań w modelach konkretnych (symulacyjnym, logicznym i logiczno-matematycznym).

*Liczba transgresji modelowych* — zmienna opisująca nie tyle samo zadanie, co proces jego rozwiązywania; określa, ile razy należy zmienić poziom matematyzacji sytuacji zadaniowej (z bardziej konkretnego na bardziej abstrakcyjny), aby rozwiązać zadanie

Można tu uwzględnić fakt, iż większa złożoność procesu rozwiązywania problemu warunkuje większą liczbę decyzji — wyborów, a za tym pozwala w większym stopniu ćwiczyć umiejętność uświadamiania sobie alternatyw, planowania i podejmowania decyzji. Te czynniki mają duże znaczenie w procesie twórczym.

Stąd też stosowanie zadań o dużej liczbie transgresji modelowych mogłoby przyczynić się do zwiększenia zdolności myślenia twórczego. Dopóki jednak nie zostaną przeprowadzone odpowiednie badania empiryczne, twierdzenie to pozostaje hipotezą.

*Podmiotowy cel kształcenia*; Zmienna ta określa rolę ucznia względem zadania, czyli rodzaj aktywności konieczny do osiągnięcia celu przedstawionego w zadaniu. W podręcznikach do matematyki dla nauczania początkowego mogą to być następujące rodzaje aktywności (wymienione wartości zmiennej są uporządkowane według wzrastającej liczby możliwości rozwiązywania zadania):

- Podanie rozwiązania zadania o jednym rozwiązaniu poprawnym; Zadania polegające na podaniu rozwiązania (jedynego poprawnego) ograniczają możliwość generowania pomysłów do dwóch sytuacji: pomysłów co do sposobu rozwiązywania zadania oraz, w przypadku niektórych zadań, weryfikacji hipotetycznych rozwiązań (metoda prób i błędów).
- Zamiana jednostek miar; Zadanie tego rodzaju, podobnie jak poprzednie, po-

siadają jedno poprawne rozwiązanie i ich rozwiązywanie sprowadza się do wykonania obliczeń.

Obie powyższe klasy zadań stanowią raczej zaprzeczenie idei wdrażania ucznia do samodzielnego myślenia i działania. Na uwagę zasługuje fakt, iż zadań takich w niektórych podręcznikach dla klas I–IV jest ponad 80% (Stachura, 1997).

- Wyrażenie elementów sytuacji zadaniowej w innym języku; zadania polegające na translacji językowej (np. z języka ilustracji na język opisu werbalnego) jako kryterium poprawności rozwiązania mają wierność przekładu, czyli równoważność informacji na wejściu (treść zadania) i wyjściu (rozwiązanie). Również i tu uczeń może co najwyżej rozwiązywać zadanie na różne sposoby, jeżeli oczywiście uświadamia sobie (bądź uświadomił mu to nauczyciel) wielość owych sposobów.
- Konkretyzacja zadania przedstawionego w modelu arytmetycznym bądź algebraicznym; Zadania polegające na konkretyzacji, czyli wyrażeniu podanej treści w modelu bliższym sytuacji zadaniowej mają dwie ważne własności z punktu ćwiczenia zdolności twórczych: po pierwsze, dopuszczają wiele poprawnych rozwiązań; np. równanie  $3+4=7$  można przedstawić jako zapis dokładania jabłek do koszyka, wsiadania pasażerów do autobusu itp. Tym samym uczeń ma możliwość ćwiczenia umiejętności dywergencyjnego generowania różnorodnych pomysłów. Po drugie, zadania te pokazują relację pomiędzy sformalizowanym zapisem a rzeczywistością, wskazując na to, że u podstawy działania kryje się abstrakcyjna koncepcja, myśl; pokazują zatem, jak można wdrożyć praktycznie pomysł, nie związany pozornie z rzeczywistością, konkretną sytuacją. Tym samym mamy do czynienia nie tylko z ćwiczeniem operacji generowania pomysłów, ale z kształtowaniem postawy wobec rzeczywistości i własnego umysłu.
- Rozwiązanie zadania o wielu rozwiązaniach poprawnych (podanie przykładu rozwiązania zadania); Tego rodzaju zadania są najbardziej zbliżone do rzeczywistych sytuacji działaniowych, w których dany problem można rozwiązać na wiele sposobów, a poszczególne rozwiązania mogą się od siebie istotnie różnić. Wartość niezaprzeczalną dla kształtowania twórczych zdolności mają takie zadania, które nie tylko wymagają od ucznia podania jednego czy kilku przykładowych rozwiązań, ale pokazują, że rozwiązania te można wartościować. Podobnie jak poprzedni rodzaj, zadania te kształtują także postawę twórczą, pokazując uczniowi różnorodność możliwości działania nie tylko w świecie rzeczywistym, ale także w sformalizowanych dziedzinach jak matematyka.
- Podanie metody rozwiązania zadania; W przypadku (a tak bywa zazwyczaj) gdy dane zadanie można rozwiązać na więcej niż jeden sposób, uczeń ma możliwość zaprezentować albo przynajmniej uświadomić sobie alternatywne drogi dochodzenia do celu i nauczyć się je wartościować, np. ze względu na ich efek-

tywność, prostotę i inne kryteria. Zadania tego rodzaju spełniają ponadto funkcję ćwiczenia planowego i systematycznego działania.

- Zawiązywanie zadania (skonstruowanie zadania o podanych właściwościach) Te zadania plasują się najwyżej na skali przydatności do ćwiczenia zdolności twórczych. Podczas ich rozwiązywania uczeń przechodzi cały proces twórczy, poczynając od ogarnięcia (zrozumienia) problemu a na weryfikacji rozwiązań kończąc (np. podejmując próbę rozwiązania skonstruowanego przez siebie zadania czy w inny sposób kontrolując jego poprawność). Zadania te także w większym stopniu niż inne pokazują uczniowi, jak duże znaczenie ma samodzielne zmienianie, tworzenie otaczającej rzeczywistości.

Jak widać, sposób wyrażenia celu w zadaniu może w znacznym stopniu warunkować pożądaną aktywność ucznia podczas rozwiązywania zadania. Występowanie takiego zjawiska potwierdzają badania. Istotne jest, że sposób wyrażenia celu jest niezależny od treści zadania, a tym samym od treści wymagania programowego. Innymi słowy, niezależnie od tego, jaka jest treść wymagania programowego, treść ta może być podawana i ćwiczona za pomocą zadań stymulujących aktywność twórczą ucznia.

## Podsumowanie

Przedstawione wymagania dotyczą pojedynczych zadań. Zadania te są umieszczone w podręczniku w odpowiednim porządku, często podzielone na bloki tematyczne, rozdziały i t.p. Można zatem rozpatrywać podręcznik jako całość, opisując nie tylko same zadania, ale także sposób ich rozmieszczenia w podręczniku.

Przedstawione rozważania dotyczą dość wąskiego zakresu treściowego. Niemniej mogą one stanowić punkt wyjścia do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o pożądane własności podręcznika w ogóle — pożądane ze względu na realizację określonych celów kształcenia.

Efektywność kształcenia jest wyrażona stosunkiem efektu do nakładu poniesionego na jego uzyskanie, gdzie przez efekt rozumiemy wynik korzystny, a wynik to skutek zgodny z celem. W tym przypadku pojawia się możliwość zwiększenia wyniku (realizacji większej liczby celów) przy nie zwiększonym nakładzie (tj. nakładzie pracy szkoły, a nie nakładzie potrzebnym na przygotowanie odpowiednich metod i narzędzi kształcenia).

Zmiany procesu edukacyjnego, których jednym z objawów jest przeprowadzana obecnie reforma szkolnictwa w Polsce, pokazują na znaczącą rolę odpowiedniego nośnika treści kształcenia. Coraz więcej jest możliwości wyboru: podręcznika, programu kształcenia, nauczyciela, szkoły. Powstaje pytanie — jakie kryteria wyboru zastosować? Być może w odniesieniu do podręcznika jednym z nich jest właśnie jego wielofunkcyjność, możliwość stosowania przy realizowaniu różnych celów edukacyjnych.

W sytuacji, w której trudno zapewnić każdemu uczniowi dostosowany do jego indywidualnych własności proces edukacji, szczególnego znaczenia nabiera podręcznik — już nie jako źródło informacji, ale jako narzędzie organizujące proces kształcenia. Struktura podręcznika powinna odzwierciedlać strukturę programu, dostosowaną do możliwości percepcji ucznia i zoptymalizowaną ze względu na sprawność przyswajania poszczególnych treści i zależności między nimi. Co do treści — podręcznik winien zawierać dostatecznie duży zestaw ćwiczeń, aby uczeń mógł wybrać z nich te, które najbardziej odpowiadają jego indywidualnym zdolnościom. Oczywiście konstrukcja podręcznika powinna zapewniać, że niezależnie od tego, które ćwiczenia uczeń wybierze, opanuje pożądane treści. Tak skonstruowany podręcznik pozwoli, przy minimalizacji ingerencji nauczyciela w proces kształcenia, realizować dowolne cele edukacyjne, w tym także cele związane ze zwiększaniem zdolności twórczych. Widoczny wzrost znaczenia samokształcenia i indywidualizacji kształcenia, spowodowany większą niż kiedykolwiek w dziejach dostępnością informacji, stwarza potrzebę uzbrojenia ucznia, a często dorosłego, w narzędzia pozwalające dostosować swój poziom wiedzy, umiejętności, a przede wszystkim — zdolności do rosnących wymagań. Zdolność uczenia się jako zdolność przystosowania się do zmieniających warunków i działania w tych warunkach będzie jedną z najważniejszych wartości człowieka przyszłego wieku.

## Literatura

- Denek K., 1994: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań—Toruń.
- Guilford J. P., 1978: *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa.
- Lewowicki T., 1980: *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa.
- Parafiniuk-Soińska J., 1995: *Przemiany w celach edukacji wczesnoszkolnej*. W: Jakowicka M. (red.), *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*. Zielona Góra.
- Pilch T., 1996: *Programowy i organizacyjny kształt przyszłej szkoły*. W: Zajac A. (red.), *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*. T.1. Rzeszów.
- Stachura A., 1997: *Wymagania programowe a zadania podręcznikowe*. Częstochowa.
- Stachura A., 1999: *Rozwijanie zdolności myślenia dywergencyjnego jako czynnik podnoszący skuteczność kształcenia*. W: Denek K., Zimny T.M. (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Zimny Z. M., 1971: *Pomiar dynamiki funkcji intelektualnych*. W: Koziński J. (red.), *Problemy psychologii matematycznej*. Warszawa.
- Zimny Z. M., Zimny T. M., 1993: *Wstęp do diagnostyki treści początkowego kształcenia matematycznego*. Częstochowa.

*Maria Kozielska*

## **Aktywność badawcza studentów jako składnik nowoczesnego komputerowo wspomaganego kształcenia**

### **Wstęp**

Znanych jest wiele prac dydaktyków różnych dziedzin wiedzy na temat wykorzystania edukacyjnych programów komputerowych w procesie nowoczesnego kształcenia. Uważają oni, że wspomaganie komputerowe nauczania prowadzi do uzyskania przez studentów lepszych efektów (Eckstein, 1993; Maps, 1993; Middleton, Curran, Moscardini, 1989). Do chwili obecnej nie został wyjaśniony na gruncie eksperymentalnym problem, ważny z uwagi na dokonujące się zmiany w naszej szkole, na ile programy komputerowe mają wpływ na wyniki kształcenia oraz jaka jest ich przydatność we współczesnym procesie uczenia się. Przedstawione w pracy badania wychodzą naprzeciw tym potrzebom i poddają empirycznej weryfikacji wpływ wspomaganego komputerowo uczenia się fizyki na aktywność badawczą studentów. Z uwagi na to, że fizyka jest przedmiotem trudnym, a ponadto stanowi bazę dla wielu przedmiotów technicznych, wnioski wyprowadzone z prezentowanych wyników badań mogą być użyteczne w ich dydaktykach.

### **Cele eksperymentu**

Celem badań było stwierdzenie, jaki jest wpływ komputerowo wspomaganego wielostronnego uczenia się fizyki na poziom aktywności badawczej studentów. Dla przeprowadzenia eksperymentu ustalono następujący układ dwuczynnikowy. Jako czynnik *A* uznano uczenie się fizyki zgodnie z czterema drogami uczenia się, ze specjalnym uwzględnieniem uczenia się przez przyswajanie ( $a_1$ ), odkrywanie ( $a_2$ ), przeżywanie ( $a_3$ ) oraz działanie ( $a_4$ ). Czynnik *B* stanowiły środki dydaktyczne stosowane w uczeniu się z wykorzystaniem programów demonstracyjnych ( $b_1$ ), programów dialogowych ( $b_2$ ) oraz bez wspomaganie komputerowego ( $b_3$ ). Ustalono w ten sposób dwanaście 20-osobowych studenckich grup porównawczych, w których uczenie się fizyki przebiegało w myśl wyżej wymienionych dróg uczenia się, wspomaganym demonstracyjnymi lub dialogowymi programami komputerowymi, albo bez pomocy komputerowej.

Stopień aktywności badawczej studentów określono przez ocenę ich umiejętności rozwiązywania problemów badawczych. Oceny tej dokonano przez obserwowanie studentów podczas zajęć, szacowanie sposobów i wytworów ich pracy

oraz analizę opracowań przeprowadzonych badań. Przyznając odpowiednią liczbę punktów, oceniano przebieg pracy doświadczalnej czterech ćwiczeń laboratoryjnych, w którym wyróżniono trzy etapy pracy studentów: spostrzeżenie i postawienie problemu (3 pkt.), przebieg ćwiczenia (3 pkt.), analiza wyników ćwiczenia (4 pkt.). Maksymalna liczba punktów, którą studenci mogli uzyskać wynosiła 40 punktów.

## Przebieg eksperymentu

Badania przeprowadzono podczas zajęć laboratoryjnych z fizyki przewidzianych programem studiów dla II roku Wydziału Budownictwa Lądowego Politechniki Poznańskiej. Eksperyment trwał jeden semestr (15 tygodni). Każdy student odbył planowo 30 godzin zajęć, wykonując samodzielnie 10 doświadczeń z optyki. Porównywane grupy miały następujące elementy wspólne: treści materiału programowego i czas ich realizacji, wyrównany poziom wiedzy, jednakowe warunki pracy w studenckiej pracowni fizycznej oraz ten sam nauczyciel akademicki prowadzący zajęcia.

Jak przebiegał komputerowo wspomagany proces wielostronnego uczenia się studentów w laboratorium fizycznym? Studenci w pracowni fizycznej zdobywali wiedzę w sposób wielostronnie aktywny, tzn. przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. W procesie uczenia się studentów we wszystkich grupach eksperymentalnych z różnym nasileniem występowały wymienione wcześniej drogi uczenia się. W zależności od grupy, eksponowano spośród wszystkich jedną z nich.

W grupie, w której eksponowano uczenie się przez przyswajanie, studenci częściej korzystali z gotowych informacji, opisów i instrukcji doświadczeń, podanych przez nauczyciela lub podręcznik na temat zagadnień związanych z doświadczeniem. Nauczyciel informował o kolejności czynności, które student miał wykonać, czuwał nad przebiegiem całego ćwiczenia. W optyce pomagał np. w uzyskaniu prawidłowego rozkładu linii widmowych, pokazywał jak wyznaczyć długość fali każdej z nich i w efekcie określić nieznany świecący gaz. Wskazywał jak należy ustawić pryzmat, by najlepiej dla celów pomiarowych wyprowadzić z niego załamany promień światła. Instruował studentów jak mają wykonać opracowanie ćwiczenia, z których wzorów skorzystać oraz w jaki sposób przeprowadzić szacowanie popełnionych błędów. Wykorzystując tak zdobytą wiedzę, student samodzielnie działał na stanowisku laboratoryjnym, analizował swoją pracę, przeżywał ją, a więc w efekcie uczył się wielostronnie.

Ucząc się przez rozwiązywanie problemów, czyli odkrywanie, studenci pracowali bardziej samodzielnie: stawiali problemy i hipotezy, sprawdzali doświadczalnie ich prawdziwość, analizowali wyniki, samodzielnie przeprowadzali rachunek błędów wyznaczanych wartości fizycznych oraz oceniali efekty własnej pracy do-



świadczalnej. W miarę potrzeby stosowali wszystkie pozostałe drogi wielostronnego procesu uczenia się.

Eksponując uczenie się przez przeżywanie, często wywoływano u studentów emocje związane z otrzymywanymi efektami zjawisk fizycznych, podkreślano ich znaczenie w naukowym widzeniu świata. Zachęcano do dokładnego wykonywania pomiarów, by ich wyniki były zbliżone do wartości uzyskiwanych w pracowniach naukowych, wskazywanych w tablicach fizycznych lub publikacjach naukowych. Studenci określali źródła błędów, które były przyczyną odchyień wyników końcowych. Mobilizowano ich do cierpliwych działań i wielokrotnych powtórzeń. W ich efekcie studenci uzyskiwali na przykład efektowne widma świecących gazów, pozwalające oznaczyć te gazy; precyzyjny rozkład pierścieni Newtona, umożliwiający wyznaczenie długości fali światła. Studenci nie szczędzili trudu, by dokładnie ustawić przyrządy pomiarowe w celu rejestracji odpowiednich sygnałów, zgodnie z przewidywaniami teoretycznymi. Zauważali wartości naukowe wykonanych pomiarów. Oczywiście w wielu sytuacjach uczenie się studentów przybierało charakter wielostronny.

Uczenie się przez działanie w laboratorium fizycznym, polegało na samodzielnym wykonaniu przez studentów wszystkich możliwych czynności. Studenci przygotowywali przyrządy do pracy, poznawali dokładnie ich możliwości pomiarowe, wprowadzali przeróżne innowacje w stanowiskach laboratoryjnych, dokonywali drobnych napraw, nabywali precyzji w wykonywaniu pomiarów. Samodzielnie wykonywali również czynności intelektualne: planowali eksperyment, dokonywali operacji matematycznych na wynikach, przeprowadzali analizę wyników doświadczenia, wyciągali wnioski. W wielu momentach studenci uczyli się również w myśl pozostałych dróg wielostronnego kształcenia.

Na czym polegało wspomaganie edukacyjnymi programami komputerowymi studiowania fizyki podczas zajęć laboratoryjnych? Z oprogramowania studenci mogli korzystać w dowolnie przez nich wybranym czasie przed wykonaniem ćwiczenia, podczas zajęć, a także po przeprowadzeniu doświadczenia. Udostępniano im programy w wersjach dialogowych lub demonstracyjnych.

W programie demonstracyjnym autor programu dobrał odpowiednie parametry tak, by można było uzyskać ciekawe dydaktycznie pokazy i symulacje zjawisk związanych z ćwiczeniem. Program ten nie pobierał od studenta zbyt wielu informacji, nie umożliwiał mu działania. Był jednak wartościowy z uwagi na pokazywane aspekty wiedzy, których często innymi metodami nie można poglądowo przedstawić. Program dialogowy zaś pozwalał na realizowanie przykładów dla parametrów podanych przez studenta. Umożliwiał mu dokonanie wyborów i podejmowanie decyzji. Podpowiadał korzystne rozwiązanie, czyli pomagał 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 wykonywaniu obliczeń oraz ułatwiały dokonanie graficznej interpretacji wyników pomiarów. Podczas zajęć student korzystał również z wielu programów, ważnych ze względu na ich eksperymentalną przydatność w pracowni fizycznej. Współdziałając z przyrządami stanowiska laboratoryjnego, programy te brały udział w pomiarach eksperymentalnych.

Studenci, przy współudziale nauczyciela lub samodzielnie, planowali pracę w laboratorium. Sami określali czas wykonywania ćwiczeń oraz czas pracy z programem komputerowym. Korzystali też z programu przed ćwiczeniami. W czasie zajęć wykonywali doświadczenie rzeczywiste. Podczas pracy eksperymentalnej wyszukiwali odpowiednie sekwencje programu, dla porównania wyników i wykresów symulowanego i rzeczywistego doświadczenia. Po zakończeniu ćwiczenia, korzystali z programu matematycznego, w celu wykonania obliczeń rachunkowych. Programami pomagali sobie również podczas analizy wyników doświadczenia.

## Wyniki eksperymentu

Przedmiotem analizy były wyniki pomiarów końcowych w zakresie aktywności badawczej, uzyskanych przez każdego studenta. W opracowaniu ich posłużono się technikami statystycznymi, obliczając średnią arytmetyczną  $\bar{x}$ , wariancję  $S^2$ , odchylenie standardowe  $S$ , współczynnik zmienności  $\nu$ . Uzyskane tą drogą wyniki zawarto w tabeli 1. Prócz tego wykorzystano test  $\chi^2$  do porównania zgodności rozkładów empirycznych z normalnym, test Hartleya do badania istotności różnic pomiędzy wariancjami otrzymanych rozkładów empirycznych, test F Fishera-Snedecora w analizie wariancji ANOVA do badania istotności oddziaływań zmiennych niezależnych na zmienną zależną.

Dla dokonania analizy wyników za pomocą testu F Fishera-Snedecora, obliczono wartości pomocnicze, korzystając ze wzorów zamieszczonych w pracy B. J. Winera (1962).

Otrzymane tą drogą wartości zawarto w tabeli 2.

Tab. 1. Charakterystyki grup badawczych

Sym-bol	b1				b2				b3			
	a1	a2	a3	a4	a1	a2	a3	a4	a1	a2	a3	a4
X	34.40	34.60	31.40	31.20	29.70	29.40	34.20	34.50	22.85	25.10	26.50	25.30
$S^2$	12.34	16.76	25.50	44.67	34.30	37.39	13.72	12.98	39.55	43.23	48.45	57.04
$S$	3.51	4.09	5.04	6.68	5.85	6.11	3.70	3.60	6.28	6.57	6.96	7.55
$\nu$	10.20	11.82	16.05	21.41	19.69	20.78	10.81	10.43	27.48	26.17	26.26	30.15

Źródło: Obliczenia własne.

Tab. 2. Wyniki dwuczynnikowej analizy wariancji

Źródło wariancji	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F<sub>obl</sub></i>	<i>F<sub>tab</sub></i>
Czynnik A	120.93	3	40.31	0.82	2.6
Czynnik B	3096.43	2	1548.21	31.52	3.0
Interakcja AB	664.36	6	110.72	2.25	2.1
Błąd	11198.00	228	49.11	—	—
<i>SS<sub>cala</sub></i>	15079.73				

Źródło: Obliczenia własne.

Dwuczynnikowa analiza wariancji ANOVA umożliwiła weryfikację hipotezy zerowej mówiącej o niewystępowaniu w populacji efektów głównych czynnika *A* oraz *B* i efektów interakcji czynników *A* i *B*. Uczyniono to na podstawie analizy wartości statystyk testu *F* Fishera-Snedecora, które obliczono na podstawie następujących wzorów:

$$F_{obl,A} = MS_A : MS_{b^3 1 d}, \quad F_{obl,A} = MS_A : MS_{b^3 1 d}$$

Z tablic rozkładu Fishera-Snedecora, dla przyjętego poziomu istotności  $\alpha = 0,05$  i liczbach stopni swobody  $df_1, df_2, df_3$ , odczytano tablicową wartość krytyczną  $F_{tab}(\alpha, df_1, df_2) = F_{tab}$  i porównano z wartościami wyznaczonymi  $F_{obl}$  (tabela 2). Dla czynnika B otrzymano nierówność  $F_{obl} > F_{tab}$ , zatem stwierdzono, że wspomaganie komputerowe uczenia się istotnie różnicuje wyniki studentów. Natomiast na podstawie porównania dla czynnika *A*,  $F_{obl} < F_{tab}$  można uznać, że badane drogi uczenia się fizyki nie różnicują rezultatów studentów. Podjęcie tej decyzji uzależniono od rozstrzygnięcia zagadnienia interakcji między sposobami uczenia się fizyki a komputerowym ich wspomaganem. Z uwagi na to, że odpowiednie wartości statystyk spełniły nierówność:  $F_{obl,AB} > F_{tab,AB} = 2,10$  (tabela 2), można uznać, że skuteczność dróg kształcenia aktywności badawczej studentów zależy od wspomaganie ich programami komputerowymi.

Z powodu stwierdzenia interakcji między drogami uczenia się a wspomaganem ich edukacyjnymi programami komputerowymi, przeprowadzono analizę ANOVA efektów prostych czynnika *A* na poziomach  $b_1, b_2, b_3$  oraz czynnika *B* na poziomach  $a_1, a_2, a_3, a_4$ , za pomocą następujących funkcji testowych:

$$F_{obl,Ab_i} = MS_{Ab_i} : MS_{b^3 1 d}, \quad F_{obl, Ba_j} = MS_{Ba_j} : MS_{b^3 1 d}$$

gdzie występują odpowiednie wartości średnich kwadratów MS.

Rezultaty obliczeń zebrano w tabeli 3. Okazało się, że  $F_{obl,A/b3} < F_{obl,A/b1} < F_{tab}$  oraz  $F_{obl,A/b2} > F_{tab}$ . Wynika stąd, że na skuteczność dróg kształcenia w rozwijaniu aktywności badawczej mają największy wpływ dialogowe programy komputerowe. Zależności  $F_{obl,B/ai} > F_{tab}$  zawarte w tabeli 3

pozwalają na stwierdzenie dużej skuteczności wspomaganego uczenia się studentów w myśl badanych dróg kształcenia, zarówno przez programy dialogowe jak i demonstracyjne.

Tab. 3. Wyniki analizy wariancji dla efektów prostych czynników A i B

Źródło wariancji	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F<sub>obl</sub></i>	<i>F<sub>tab</sub></i>
A/b1	179.35	3	59.78	1.21	2.60
A/b2	462.60	3	154.20	3.13	2.60
A/b3	143.35	3	47.78	0.97	2.60
B/a1	1361.73	2	680.86	13.86	3.00
B/a2	905.2	2	452.60	9.21	3.00
B/a3	624.93	2	312.46	6.36	3.00
B/a4	868.93	2	434.46	8.84	3.00
błąd	11198.00	228	49.11	—	—

Źródło: Obliczenia własne.

## Wnioski

Na podstawie badań eksperymentalnych stwierdzono, że wielostronne uczenie się fizyki podczas zajęć laboratoryjnych, wykorzystujące edukacyjne programy komputerowe, w większym stopniu wpływa na aktywność badawczą studentów, aniżeli studiowanie bez wspomaganego komputerowego. Stwierdzono, że w zakresie kształtowania aktywności badawczej, pomiędzy badanymi drogami uczenia się oraz wspomaganym komputerowym, występuje interakcja. Słuszne okazało się przypuszczenie, że wspomagane komputerowo uczenie się fizyki, wywołuje w różnym stopniu wzrost poziomu aktywności badawczej studentów. Najodpowiedniejsze w rozwijaniu tej aktywności okazały się programy dialogowe.

Badania potwierdziły, że edukacyjne programy komputerowe znajdują zastosowanie w procesie przekazywania gotowych treści, na drodze przyswajania w procesie myślenia reproduktywnego. Są skuteczne w toku rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych, w procesie myślenia produktywnego, w uczeniu się przez odkrywanie. Przekazując pewne treści wywołują określone skojarzenia, pobudzają emocje, czyli kształtują wyobraźnię, są więc cenne w uczeniu się przez przeżywanie. Wspomagają uczenie się przez działanie ukazując zastosowanie wybranych teorii oraz zjawisk w praktyce oraz przedstawiając wykonanie pewnych czynności, które student ma powtórzyć w rzeczywistości.

Zaobserwowano że studenci, którzy w swej pracy korzystali z pomocy programów komputerowych, wykazywali dobrą znajomość budowy i działania aparatury badawczej oraz poprawnie z niej korzystali. Potrafili sprawnie wyjaśnić oraz

zademonstrować działanie przyrządu, poinformować o przebiegu pomiarów. Po zakończonej pracy z programem, przystępowali do działań na aparaturze z dużą znajomością zadań, umiejętnością przeprowadzania pomiarów, ustalania optymalnych warunków pracy stanowiska laboratoryjnego, uzyskiwania najdokładniejszych wyników oraz wskazywania przyczyn popełnianych błędów. Przejawiali częściej swoją aktywność badawczą, co w znacznie mniejszym stopniu obserwowano wśród studentów, którzy nie korzystali z odpowiedniego wspomaganie komputerowego.

Programy komputerowe pomagały studentom kształtować pewne umiejętności wykonawcze oraz prawidłowości stosowania odpowiednich reguł, metod i twierdzeń. Przypuszcza się, że wpływały na rozwój myślenia technicznego, kształcenie wyobraźni oraz pomysłowości. Znakomicie przygotowywały studentów do naukowego działania.

Zastosowanie programów komputerowych było skuteczne w kształceniu aktywności badawczej studentów podczas zdobywania wiedzy fizycznej, we wszystkich badanych drogach kształcenia. Najodpowiedniejsze okazały się programy dialogowe. Przypuszczalnie przyczyną tego rezultatu jest możliwość symulowania zachowania się pewnych obiektów w zależności od zmienianych warunków. Im więcej parametrów student może zmieniać, tym bardziej jego praca jest zbliżona do działania na elementach rzeczywistych.

Praktycznie wykazano, że choć dydaktyczne programy komputerowe nie zastępują ani żywego słowa wykładowcy, ani rzeczywistego eksperymentu, pozwalają jednak zintensyfikować proces studiowania. Intensyfikacja ta wyraziła się wyższymi efektami w kształtowaniu aktywności badawczej studentów.

## Literatura

- Eckstein S. G., 1993: *The Computerized Student Laboratory: Motion in a Potential Well*. Am. J. Phys., 61, 363.
- Maps J., 1993: *A Computer-Based Data Acquisition Laboratory for Undergraduates*. A. J. Phys., 61, 651.
- Middleton W., Curran D. A. S., Moscardini A. O., 1989: *The use of Computers in Teaching Mathematics*. ETTI, 26, 310.
- Winer B. J., 1962: *Statistical principles in experimental design*. New York.

*Beata Łukasik*

## **Rozwijanie zdolności twórczych dzieci w nauczaniu zintegrowanym**

Zainteresowanie nauczaniem zintegrowanym w ostatnim okresie szczególnie wzrosło. Przyczyną wydaje się być reforma systemu edukacji, która celem lepszego przekazywania uczniom zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw — wprowadza nowe formy zajęć na różnych etapach kształcenia takie jak:

1. zajęcia zintegrowane
2. bloki przedmiotowe
3. ścieżki edukacyjne (<http://www.men.waw.pl/>)

Ścieżka edukacyjna to zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym, których realizacja może odbywać się w ramach nauczania różnych przedmiotów (bloków przedmiotowych) lub w postaci odrębnych zajęć. Zostaną one wprowadzone począwszy od II etapu edukacyjnego (kl. IV–VI szkoły podstawowej) Blok przedmiotowy stanowi formę integrowania treści nauczania i umiejętności z różnych dziedzin wiedzy, realizowanych w toku jednolitych zajęć edukacyjnych, będzie wprowadzony w II etapie kształcenia. Natomiast zajęcia integracyjne w pełni realizowane mają być w nauczaniu początkowym (I etap kształcenia, kl. I–III szkoły podstawowej). Ustalone przez Ministra Edukacji Narodowej „Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących” nie wyodrębniają w ramach nauczania elementarnego ani tradycyjnych przedmiotów, ani dziedzin edukacyjnych. Jedyne przedmiot — edukacja wczesnoszkolna, to swoiście całościowo traktowany zakres edukacji. Tak więc edukacja wczesnoszkolna przestaje być sumą przedmiotów, a stanie się ośrodkiem wielokierunkowej aktywności dziecka (Więckowski, 1998). W swoim wystąpieniu pragnę skupić uwagę właśnie na I etapie kształcenia to jest na kl. I–III szkoły podstawowej.

Poszukując efektywnych form i sposobów kształcenia uczniów najmłodszych sięga się do modelowych systemów edukacyjnych szkoły aktywnej, a w szczególności różnych koncepcji nauczania zintegrowanego, całościowego. Wśród odmian tego rodzaju nauczania warto wyróżnić: metodę projektów (W. H. Kilpatrick), ośrodków zainteresowań (O. Decroly), nauczanie łączne (K. Linke), ruch szkoły nowoczesnej (C. Freinet), system M. Montessori, system waldorfski R. Steinerza i inne. Walory nauczania zintegrowanego były doceniane przez większość pedagogów, w tym także polskich (H. Rowid, J. i A. Maćkowiakowie, B. Suchodolski, J. Walczyna, Ł. Muszyńska, T. Wróbel, J. Zborowski). Reforma szkolna z 1978 roku, która rozszerzyła zakres treści kształcenia i podniosła poziom ich ogólności

nie sprawdziła się w praktyce szkolnej. Nic więc dziwnego, że w tej sytuacji wielu pedagogów zwróciło się znów do idei progresywizmu. Wydaje się, że koncepcja nauczania zintegrowanego może przyczynić się do prawdziwie wszechstronnego rozwoju ucznia, co stanowi główne zadanie obecnej reformy systemu edukacji. Edukacja ma polegać na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształtowania umiejętności i wychowania.

Badania eksperymentalne prowadzone m.in. przez lubelski zespół pedagogów w UMCS (Cackowska, 1998/99) wskazują na to, że poziom rozwoju percepcyjnego, intelektualnego i społecznego dzieci kształconych w toku nauczania zintegrowanego jest wyższy aniżeli dzieci nauczanych systemem przedmiotowo-lekcyjnym. Dotyczy to w szczególności myślenia twórczego i samodzielności przy rozwiązywaniu zadań. Te właśnie umiejętności wydają się budzić coraz większe zainteresowanie. W związku z powyższym przed zreformowaną szkołą stają nowe, bardzo skomplikowane zadania. Już nie wystarczy wyposażyć ucznia w pewien zakres wiedzy z różnych dziedzin nauki. Przede wszystkim należy rozwijać ogół jego dyspozycji poznawczych, w tym także zdolności myślenia twórczego. Rodzi się zatem pytanie, jakie działania można podejmować w procesie kształcenia najmłodszych, aby sprostać założeniom reformy programowej. Zanim jednak podejmiemy próbę udzielenia odpowiedzi na postawiony problem, spróbujmy poddać analizie pojęcie zdolności, w tym również zdolności twórczych.

W literaturze psychologiczno-pedagogicznej spotykamy wiele różnorodnych definicji zdolności, którym odpowiada wielość ich klasyfikacji. W psychologii pojęcia zdolności używa się do określenia tych właściwości psychiki człowieka, które warunkują możliwość skutecznej działalności w określonych dziedzinach życia. Zdolności mogą przejawiać się w różnorodnych działaniach człowieka, najczęściej dzieli się je na zdolności ogólne i specjalne. Zdolności ogólne nazywa się przeważnie inteligencją ogólną, definiowaną jako ogólna zdolność do uczenia się, zdolność przystosowywania się do nowych warunków i zadań. Natomiast zdolności specjalne wiążą się z pewnymi dziedzinami bądź formami działalności i określa się je zdolnościami kierunkowymi, jako że występują w ramach określonych kierunków ludzkiego działania (Lewowicki, 1986). W literaturze pedagogicznej funkcjonuje pojęcie zdolności i uzdolnień. Termin zdolności utożsamiany jest najczęściej ze zdolnościami ogólnymi, z kolei uzdolnienia odpowiadają zdolnościom specjalnym, czyli kierunkowym (Piotrowski, 1997). W psychologii i pedagogice szczególnym rozgłosem od wielu lat cieszy się koncepcja myślenia i zdolności twórczych oraz ich pomiaru, opracowana przez J. P. Guilforda (1978). Stworzony przez niego model struktury intelektu (SI) uwzględnia całość zdolności umysłowych, które to odgrywają zasadniczą rolę w procesie twórczym, rozumianym jako proces rozwiązywania problemów. Każda z tych zdolności może być rozpatrywana w trzech aspektach :

– operacji umysłowych (poznawanie, pamięć, wytwarzanie konwergencyjne, wy-



- tworzenie dywergencyjne, ocenianie)
- treści będących przedmiotem tych operacji (kategorie figuralne, symboliczne, semantyczne, behawioralne)
  - wytworów (jednostki, klasy, relacje, systemy, przekształcenia, implikacje).

Dla potrzeb praktyki edukacyjnej istotne znaczenie wydaje się mieć wyróżnienie przez Guilforda wśród operacji umysłowych wytwarzania konwergencyjnego, wykonywanego w sytuacjach problemowych mających jedno poprawne rozwiązanie oraz wytwarzania dywergencyjnego, które wymaga szeregu różnorodnych rozwiązań tego samego problemu. W książce *Natura inteligencji człowieka* (1978) Guilford wyróżnił ponadto trzy zasadnicze klasy zdolności dywergencyjnych, a mianowicie :

- płynność — oznaczającą łatwość wytwarzania w krótkim czasie wielu słów, idei, pomysłów itd.,
- giętkość — czyli zdolność wytwarzania jakościowo różnych wyników i zmiany kierunku poszukiwań,
- oryginalność — będącą zdolnością wytwarzania niezwykle, rzadkich odpowiedzi, umożliwiającą dostrzeganie nowych aspektów sytuacji problemowej.

Zdolności myślenia dywergencyjnego (wielokierunkowego) zostały uznane tak przez Guilforda, jak i wielu znawców tematu za najważniejsze czynniki twórczości. W swoim wystąpieniu ze względu na interesujący mnie temat, będę używać zamiennie pojęcia zdolności twórcze i uzdolnienia twórcze, rozumiejąc je jako sprawność myślenia dywergencyjnego, pozwalającą na znajdowanie wielu różnych (płynność, giętkość) rozwiązań danego zadania.

W przeszłości uważano, że wszystkie dzieci o wysokim poziomie zdolności ogólnych są jednocześnie uzdolnione twórczo. Jednakże na początku tego stulecia Alfred Binet zauważył w trakcie prowadzonych badań, iż niektóre z testowanych dzieci odpowiadały na pytania w sposób niezwykle i nieoczekiwany, nie wykazując przy tym zbyt wysokiego poziomu inteligencji. Choć Binet dokonał swego odkrycia na początku stulecia, dopiero w latach 50-tych przestano jednoznacznie uzależniać zdolności twórcze od poziomu inteligencji ogólnej (Lewis, 1998). Zależności między zdolnościami ogólnymi a uzdolnieniami twórczymi, których istotnym komponentem jest myślenie twórcze, są dość trudne do określenia. Często okazuje się, że osoby o wysokim poziomie inteligencji ogólnej nie wykazują w swoich zachowaniach cech twórczych, natomiast osoby nie wyróżniające się wysokim poziomem inteligencji przejawiają w swych działaniach cechy oryginalności i twórczości.

Współczesnym badaniom nad twórczością brak jest wspólnej aparatury pojęciowej, brak uznania jednej wspólnej teorii zdolności, co znacznie utrudnia refleksję i czynności badawcze nad mechanizmami twórczości, nad podstawowymi determinantami rozwoju zdolności twórczych. Wśród psychologów zajmujących się problematyką twórczości dominuje jednak pogląd, iż twórczym może być każdy

normalny człowiek (Pietrasiński, 1969). Jeżeli przyjąć powyższą tezę za słuszną, dlaczego w takim razie większość z nas nie potrafi wykazać się umiejętnością kreatywnego myślenia i działania? Czy oznacza to, iż jesteśmy społeczeństwem anormalnym? Wydaje się jednak, że przyczyny tego stanu rzeczy należałoby szukać w procesie edukacji, który to — jak sędzę — nie zapewnia odpowiednich warunków do uaktywniania się potencjału twórczego jednostki.

Współcześni pedagodzy stoją na stanowisku, że zdolności twórcze nie są tylko rezultatem naturalnego rozwoju, ale, że rozwój ten może i powinien być wsparty przez różne ćwiczenia już u progu szkoły. J. Nowak (1975) uważa, iż zdolności twórcze należy zacząć świadomie rozwijać we wczesnym dzieciństwie i pracować nad nimi przez wszystkie okresy życia: „Tak jak bowiem trudno kształcić kogoś na tancerza w wieku 20 lat, kiedy mięśnie i więzadła ścięgien okrzepty, tak niepodobna byłoby rozwijać zdolności twórcze w wieku dojrzałym.” Wobec powyższego jawi się nowe zadanie dla nauczania na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej — tak pokierować rozwojem uczniów, aby obudzić w nich potrzebę tworzenia. Szkoła zreformowana ma nauczać twórczego myślenia, praktycznego stosowania zdobytej wiedzy, a w konsekwencji kreatywnego przekształcania rzeczywistości. Jest to moim zdaniem wizja piękna, choć niełatwa w realizacji, ale jednocześnie żywię nadzieję, że nie jest niemożliwa. Literatura z zakresu psychopedagogiki twórczości proponuje różnego rodzaju zasady, metody i środki czynności twórczych. Istnieje jednak konieczność ich adaptacji i wykorzystania w procesie edukacji wczesnoszkolnej.

Jak już wcześniej wspominałam, swą uwagę pragnę skupić właśnie na tym etapie kształcenia. Jest to moim zdaniem bardzo ważny i jednocześnie trudny okres w życiu każdego człowieka, stanowiący swoisty fundament, na którym opiera się dalsze kształcenie i wychowanie (Adamek, 1997). Jest to etap rozpoczynający karierę szkolną dziecka, ma charakter wprowadzający w systematyczną pracę nad własną edukacją. Błędy i pomyłki popełnione wobec dziecka w tym okresie rozwojowym wydają się być nie do naprawienia w toku dalszej biografii edukacyjnej (Więckowski, 1997). Dlatego też ogromnie istotnym jest, aby proces kształcenia dzieci w tym wieku był prawidłowo organizowany. Dziecko w klasach I–III poznaje świat w całości. Zatem nauczanie, obok rozwijania elementarnych sprawności instrumentalnych (umiejętność czytania, pisanie, liczenia), winno być nastawione na pobudzanie, aktywizowanie i rozwijanie działalności poznawczej uczniów oraz zachęcanie do podejmowania różnorodnych działań kreatywnych. Jak twierdzi Z. Pietrasiński (1980) „najlepszą podstawą kształcenia działań twórczych jest podejmowanie i praktykowanie przez uczniów prób takich działań”. Przy realizacji określonych programem treści, nauczyciel nie powinien więc ograniczać się jedynie do przekazywania informacji, a uczeń do biernego ich opanowania. W większym stopniu winny występować akty samodzielnej pracy wychowanków, odkrywania nowych dla nich faktów i prawidłowości, rozwiązywania

zadań i problemów. Taki styl pracy powinien cechować szkołę zreformowaną — szkołę nowoczesną.

Osiągane cele kształcenia, realizacja treści nauczania zależy przede wszystkim od tego jakie strategie, metody i techniki nauczania stosowane są w szkole. Wydaje się, iż do tej pory szkoła preferowała, raczej podający styl nauczania. Metody podające — zdaniem S.Palki (1988) — takie jak wykład, opis, opowiadanie są bardzo użyteczne w pracy dydaktycznej, lecz stosowane w nadmiarze nie wyzwalały aktywności twórczej uczniów. Niezbędne jest więc stosowanie już w pierwszym etapie edukacji metod rozwijających twórcze uzdolnienia dziecka. Nauczyciel może stymulować twórczość dziecka poprzez odwoływanie się w praktyce szkolnej do metod poszukujących, opartych na wielostronnej aktywności podmiotu, dynamizowanie niekonwencjonalnych sposobów myślenia. Źródłem inspiracji dla nauczyciela-wychowawcy może być heurystyka. Pojęcie „heurystyka” pochodzi od greckiego słowa *heureka* czyli „znalazłem”. *Słownik wyrazów obcych* PWN (1996) notuje także wyrażenie *heuresis* — „odnalezienie” — co oznacza w pedagogice sposób organizowania nauki szkolnej, polegający na naprowadzeniu uczących się na drogę samodzielnych poszukiwań, wymagający aktywnej postawy i rozwijający myślenie ucznia. W literaturze poświęconej metodom rozwijania twórczego myślenia pojęcie „heurystyka” występuje w dwóch różnych znaczeniach. W pierwszym oznacza interdyscyplinarną dziedzinę wiedzy i umiejętności praktycznych, związanych z twórczym rozwiązywaniem zadań. Według A. Góralskiego (1980) heurystyka zajmuje się ogółem „działań przedsięwziętych przez człowieka twórczo rozwiązującego zadania”. Drugie znaczenie pojęcia „heurystyka” związane jest z podziałem na metody algorytmiczne i heurystyczne, a oznacza metodę myślenia różną od algorytmu (Nęcka, 1994). Algorytm to dokładny przepis na rozwiązywanie zadania, heurystyka z kolei to na ogół użyteczna wskazówka. Przepisy (wskazówki) heurystyczne określa się z reguły terminami: zasada, metoda, technika (Szmidt, 1997). Różni je stopień ogólności i funkcje jakie mogą spełniać w procesie rozwiązywania problemów. Zasady heurystyczne są najbardziej ogólnymi wskazówkami, które mają ułatwić przebieg procesu twórczego. Znajdują one uszczegółowienie w metodach i technikach rozwiązywania problemów.

Jedną z wielu metod heurystycznych, która może z powodzeniem znaleźć zastosowanie w nauczaniu zintegrowanym na etapie edukacji wczesnoszkolnej, jest moim zdaniem „burza mózgów” (*brainstorming*). Metoda ta opracowana przez A. Osborne’a, polega na zespołowym „produkowaniu” pomysłów, które następnie podlegają szacowaniu i wartościowaniu. Decydując się na zastosowanie burzy mózgów nauczyciel musi jednak zdawać sobie sprawę z tego, że metoda ta stosowana winna być jedynie do pewnej klasy zadań, tzn. zadań (problemów) wyróżniających się wielością rozwiązań i możliwością odroczenia oceny w trakcie ich poszukiwania (Góralski, 1990). *Brainstorming* (gra w pomysły) opiera się

na podstawowych ogniwach procesu rozwiązywania problemu: a) wytwarzanie sytuacji problemowej; b) wytwarzanie pomysłów; c) sprawdzanie, wartościowanie i wybór pomysłów najlepszych. Jak wiadomo, proces rozwiązywania problemów stanowi podstawę strategii nauczania problemowego, która to ma fundamentalne znaczenie dla rozwijania potencjału twórczego jednostki. Szczególne walory dla kształtowania twórczego myślenia dzieci mają te problemy, przy rozwiązywaniu których występuje intelektualne wytwarzanie dywergencyjne — przede wszystkim problemy typu wynaleźć, skonstruować itd. W metodzie *brainstormingu* ogromną rolę odgrywają pytania stymulujące heureka, które to nauczyciel może stawiać w celu podtrzymania aktywności uczniów. Są to pytania typu: co można zmienić?, w jaki sposób można inaczej wykorzystać?, do czego to jest potrzebne?, co stanie się, gdy ...? (Góralski, 1990).

Kolejnym przykładem metody mogącej znaleźć zastosowanie w stymulowaniu uzdolnień twórczych dzieci w wieku wczesnoszkolnym, może być synektyka. Celem synektyki jest osiągnięcie kontroli nad nieświadomymi procesami twórczymi przy użyciu myślenia metaforycznego. Metoda ta preferuje pracę grupową (nie kwestionuje jednak możliwości twórczych jednostki), wskazując, że korzystniejsze jest rozwiązywanie zadań w grupowych sesjach treningowych niż indywidualna praca nad problemem (Limont, 1994). Twórca senektyki William J.J.Gordon uznaje, że powinna być ona stosowana w kształceniu dzieci i młodzieży. Wskazując na wartości dydaktyczne tej metody podkreśla, że przyspiesza ona proces uczenia się, a ponadto można ją stosować w klasach składających się z uczniów o dużym zróżnicowaniu w zakresie posiadanych zdolności poznawczych. Synektyka według W. Limont pozwala na integrowanie informacji z odległych od siebie dziedzin, a także zmusza dziecko do przeanalizowania sytuacji problemowej, zrozumienia zależności między poszczególnymi elementami, włączenia nowych informacji w stare struktury poznawcze. Gordon i inni badacze zauważyli, że najbardziej efektywne i obfitujące w twórcze pomysły są te spotkania, na których dominuje atmosfera zabawy. Wydaje się, że utrzymanie nastroju ludycznego jest warunkiem dającym się zachować i podtrzymać zwłaszcza w nauczaniu zintegrowanym w klasach I–III. Zgodnie z założeniami reformy programowej, kształcenie na tym etapie ma być łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym (<http://www.men.waw.pl/>). Zatem zachowanie zasady ludyczności w trakcie organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego wydaje się być sprawą istotną. Humor i dobrze pojęta zabawa pomagają budować klimat życzliwości i otwartości, a także pozwalają uwolnić dzieci od napięcia, które często towarzyszy ich poczynaniom. Sądzę także, że atmosfera twórczej zabawy w edukacji wczesnoszkolnej może przyczynić się do redukcji objawów agresji i rywalizacji. Nie mam oczywiście zamiaru przekonywać nauczycieli do konieczności animowania sytuacji dydaktycznych służących głównie rozweseleniu uczniów, czyli do two-

rzenia atmosfery zabawy za wszelką cenę. Chodzi tu raczej o „ducha zabawy” przenikającego liczne twórcze ćwiczenia, towarzyszącego metodom i technikom rozwiązywania problemów.

Kolejną metodą, która moim zdaniem służy rozwijaniu zdolności twórczych dzieci na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej jest metoda sytuacyjna. Polega ona na „wprowadzeniu uczniów w złożoną sytuację, za której takim lub innym rozwiązaniem przemawiają jakieś racje «za i przeciw»” (Okoń, 1996). Zadaniem uczniów jest zrozumienie owej sytuacji oraz podjęcie decyzji w sprawie jej rozwiązania, a następnie przewidywanie skutków wskazanej decyzji oraz innych potencjalnych rozwiązań. Nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę na przygotowanie odpowiedniego opisu sytuacji problemowej. Opis ten ma bowiem zasadnicze znaczenie dla uruchomienia, podtrzymania i ukierunkowania aktywności dziecka, które analizuje, wytwarza, wartościuje i wybiera najlepszy pomysł rozwiązania problemu (Kępka, 1998). Podstawą do przeprowadzenia tej metody mogą być teksty literackie, wydarzenia z życia rodziny, klasy, z czasopism, audycji radiowych i telewizyjnych.

W kształceniu zintegrowanym, dla potrzeb edukacji wczesnoszkolnej zastosowanie może znaleźć również metoda przypadków. Jest ona zbliżona do metody sytuacyjnej i polega na rozpatrzeniu przez grupę uczniów jakiegoś przypadku, np. związanego z tematem bohaterów bajek dla dzieci, przyrody z otoczenia dziecka, przyjaźni itd.

Inną z metod aktywizujących uczniów najmłodszych i rozbudzających ich potencjał twórczy wydaje się być metoda inscenizacji. Jest to metoda polegająca np. na odgrywaniu scenek z życia codziennego, inscenizowaniu przysłów, zagadek, omawianych utworów literackich. Wszelkie niezbędne rekwizyty do odegrania ról dzieci powinny wykonywać same, bowiem swobodna ekspresja plastyczna jest wspaniałą okazją do rozwijania dziecięcej pomysłowości i wyobraźni. Inscenizacja często połączona ze śpiewem, wykorzystaniem elementów ruchu zabaw, płaśów pozwala na ukazanie dziecku pewnego wycinka rzeczywistości z punktu widzenia różnych dyscyplin w tym samym czasie. W toku inscenizacji dzieci mają okazję do utożsamiania się z różnymi postaciami, co z kolei pomaga im w rozumieniu przeżyć innych osób. Jest to moim zdaniem metoda mająca fundamentalne znaczenie dla wyzwiania twórczej ekspresji dziecka.

W celu rozwijania myślenia i działania twórczego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym zastosowanie znajduje także opracowana przez W. Puśleckiego metoda pojedynczego zdarzenia, lub metoda analizy argumentów „za i przeciw” z wykorzystaniem labiryntu podejmowania decyzji oraz drzewa decyzyjnego (autorstwa Rogera La Rausa i Richarda Remy’ego), a także wiele innych.

W toku realizacji zadań doskonalących myślenie i działanie twórcze uczniów w młodszym wieku szkolnym, można stosować różne techniki wytwarzania wielokierunkowych pomysłów rozwiązania określonego problemu, ich wartości-

wania, oraz intelektualnej i praktycznej weryfikacji np. kruszenie, superpozycja, identyfikacja z obiektem (Dąbek, 1988; Szmidt, 1997). Technika zwana kruszeniem polega na krytyce dotychczasowego stanu rzeczy. Można ją realizować przez eksperyment myślowy, polegający na tym, że stawiamy pytanie, co by było gdyby jakiś obiekt zmienić, zmodyfikować, odwrócić itp. Chodzi tu o złamanie schematu polegającego na traktowaniu zastanych rozwiązań jako stałych i niezastąpionych. Superpozycja oznacza nakładanie, zestawianie właściwości różnych obiektów w celu udoskonalenia jednego z nich. Natomiast identyfikacja z obiektem polega na wyobrażeniu sobie, że się jest w środku badanego obiektu i realizuje się te same czynności, co usprawniany obiekt, jest to zatem wczuwanie się w jego sytuację.

Literatura przedmiotu podkreśla, iż pozyskanie umiejętności twórczego myślenia wiąże się z systematycznym treningiem kreatywności. Trening taki ukształtować powinien nawyki myślenia nastawionego na poszukiwanie lub tworzenie wielorakich sposobów rozwiązania danego jednostkowego problemu różnymi drogami, co wydaje się mieć zasadniczy wpływ nie tylko na zaradność życiową oraz twórczą niekonwencjonalność myślenia, lecz również na inny istotny aspekt twórczego myślenia — na umiejętność weryfikowania, czyli dokonywania wyboru. Jeżeli stworzymy wiele rozwiązań, zaczynamy rozumieć jak może współfunkcjonować wielość. Owo rozumienie z kolei, pozwoli dzieciom w dorosłym życiu odnaleźć się w otaczającej nas ambiwalentnej, zróżnicowanej i nieprzejrzystej rzeczywistości.

Podkreślając wartość rozwijania zdolności twórczych w kształceniu zintegrowanym (I etap edukacji dziecka), nie mam na myśli stworzenia za wszelką cenę „poligonu kreatywności” nastawionego na produkowanie sukcesów, choć żywię głęboką nadzieję, że zajęcia edukacyjne w „szkole jutra” wspierane systematycznym treningiem twórczego myślenia pozwolą rodzić się interesującym, oryginalnym pomysłom rozwiązania wielu problemów, które pobudzą dzieci do twórczych poszukiwań.

Warunkiem intensyfikacji twórczej edukacji ucznia, o którym do tej pory nie wspominałam, jest oczywiście odpowiednie przygotowanie nauczyciela. Nie da się zaprzeczyć, iż dobrodziejstwo posiadania przez samego nauczyciela osobowości twórczej stanowi wartość nieocenioną (Pietrasini, 1980). Czy możliwe jest bowiem rozbudzanie inicjatywy twórczej ucznia przez nauczyciela, który sam tej inicjatywy nie wykazuje? Otóż poziom zdolności twórczych nauczyciela to istotny czynnik, od którego zależy jego efektywność dydaktyczna i wychowawcza. Pomysłowości metodycznej nauczyciela winna towarzyszyć zdolność rozpoznawania twórczych pomysłów dzieci. Sądzi się, iż tylko osoby twórczo uzdolnione mogą dostrzec podobne uzdolnienia u innych. Ponadto w różnych publikacjach podkreśla się twórczy charakter pracy pedagogicznej, w której wiedza nauczyciela musi iść w parze z oryginalnością myślenia, posiadaniem wielu po-

mysłów, wrażliwością na zarysowujące się problemy. Właściwości postawy twórczej nauczyciela takie jak elastyczność, refleksyjność, — zdaniem K. Szmidta (1997) - można uznać za najistotniejsze w czasie tworzenia nowych rozwiązań problemów dydaktycznych i wychowawczych pojawiających się w czasie zajęć edukacyjnych. Wydaje się, że „bycie twórczym” staje się składowym elementem przepisu roli zawodowej nauczyciela (Żechowska, 1996). Niestety, wciąż zbyt mało — jak podkreśla K. Denek (1996) — jest pedagogów twórczych i innowacyjnych, „którzy w procesie kształcenia mogą stać się partnerami dla uczniów, świadomymi ograniczeń i niedoskonałości ludzkiej wiedzy, niż mistrzami odkrywającymi przed swoimi podopiecznymi jedynie słuszną prawdę”.

Na zakończenie tej pobieżnej wędrówki po szlakach wspierania kreatywności chciałabym wskazać na moralny wymiar stymulowania twórczego rozwoju w procesie kształcenia najmłodszych. Otóż wydaje się, że wszelkie poczynania nauczyciela w tym zakresie wymagają szczególnej ostrożności i uwagi, bowiem może okazać się, że twórczość zarówno uszczęśliwia jak i unieszczęśliwia, może czynić człowieka altruistą bądź egoistą. W okresie dzieciństwa jednostka przejmuje pewne postawy, określony styl życia w wyniku oddziaływań otoczenia, z których kierunku i bardziej odległych konsekwencji nie zdaje sobie jeszcze sprawy. Dlatego, m.in. na nauczycielu-wychowawcy spoczywa moralny obowiązek przygotowania dziecka do autentycznie twórczego stylu życia, który pozwoli przekroczyć granice konsumpcji, organizującej nasze istnienie do realizacji jedynie własnych interesów. Wydaje się, że wizja wdrożenia dziecka do prawdziwie twórczego stylu życia może stanowić podstawę konkretyzacji założeń reformy programowej. Czy jednak zreformowana „szkoła jutra”, jako miejsce systematycznego i zorganizowanego kształcenia faktycznie zadba o rozwój potencjału twórczego? Czy pozwoli uczniowi pracować w sposób autentyczny, owocny i kreatywny? Czy nauczyciel jako organizator i inicjator procesów twórczych sam będzie, otwarty i twórczy? Te i wiele innych pytań związanych z reformą systemu edukacji musi poczekać na rozstrzygnięcie.

## Literatura

- Adamek I., 1997: *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków.
- Cackowska M., 1998/99: *Integralne kształcenie jako forma unowocześnienia systemu nauczania początkowego*. Nauczanie Początkowe, 1.
- Dąbek A., 1988: *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*. Zielona Góra.

- Denek K., 1996: *Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości*. W: Juszczak S. (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*. Kraków.
- Góralski A., 1980: *Twórcze rozwiązywanie zadań*. Warszawa.
- Góralski A., 1990: *Być nowatorem — poradnik twórczego myślenia*. Warszawa.
- Guilford J. P., 1978: *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa.
- Kępka M. J., 1998: *Wykorzystanie gier problemowych w procesie kształcenia — innowacje pedagogiczne*. *Życie Szkoły*, 6.
- Lewis G., 1998: *Jak wychowywać utalentowane dziecko*. Poznań.
- Lewowicki T., 1986: *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa.
- Limont W., 1994: *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń.
- Nęcka E., 1994: *TRO P — Twórcze Rozwiązywanie Problemów*. Kraków.
- Nowak J., 1975: *Wynalazczość a wychowanie*. Wrocław.
- Okoń W., 1996: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Palka S., 1988: *Innowacje dydaktyczne jako czynnik rozwoju aktywności twórczej uczniów*. W: Popek S. (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa.
- Pietrasiniński Z., 1969: *Myślenie twórcze*. Warszawa.
- Pietrasiniński Z., 1980: *Przygotowanie do aktywności twórczej*. W: Suchodolski B. (red.), *Model wykształconego Polaka*. Wrocław.
- Piotrowski E., 1997: *Pedagogika dzieci zdolnych i uzdolnionych*. Dykciak W. (red.), *Pedagogika Specjalna*. Poznań.
- Słownik Wyrazów Obcych*, 1996, Warszawa.
- Strona Domowa Ministerstwa Edukacji Narodowej*, <http://www.men.waw.pl/aktual/dok-ref/>
- Szmidt K., 1997: *Porządek i Przygoda. Lekcje twórczości. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa.
- Więckowski R., 1997: *Edukacja wczesnoszkolna*. W: Pomykała W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa.
- Więckowski R., 1998: *Organizacja edukacji wczesnoszkolnej*. *Życie Szkoły*, 6.
- Żechowska B., 1996: *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka*. Juszczak S. (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*. Kraków.



*Izabela Krasiejko*

## **Niwelowanie progu między klasami młodszymi a starszymi w zreformowanej szkole podstawowej (na przykładzie kształcenia matematycznego)**

Padają pytania o przyczyny tego, że zmiany w edukacji polskiej nie nastąpiły w latach siedemdziesiątych, osiemdziesiątych przy okazji opracowywania raportów o stanie oświaty lub zaraz po przełomie w roku 1989 (Rosół, 1998). Rodzi się dylemat, czy polska oświata straciła szansę na fundamentalną zmianę czy też poprzez wieloletnie dyskusje jest do tych zmian lepiej przygotowana (Szczepański, Nowak, 1998). Reforma systemu edukacji zaproponowana przez ministra M. Handkego i jego współpracowników jest więc odpowiedzią na potrzebę reformy edukacji w Polsce jako niezbędnego składnika transformacji systemowej w naszym kraju (Denek, 1998). Nadal aktualne jest jednak pytanie, czy system edukacyjny i nauka polska odegrają generującą rolę w przygotowaniu młodych ludzi do pełnego uczestnictwa w dokonujących się przeobrażeniach naszego państwa i do życia w wysoko rozwiniętych cywilizacjach (Kwieciński, 1992, Lewowicki, 1995, Wagner, 1998). Każda z propozycji projektu reformy systemu edukacji jest więc głęboko analizowana. Wskazuje się „warunki konieczne i zagrożenia” (Kwieciński, 1998), „mity i nadużycia” reformy (Pilch, 1998). Z reformą wiąże się przede wszystkim nadzieje na poprawę, gdyż w okresie szybkich społecznych zmian oraz szybkiego rozwoju cywilizacji technicznej oświata staje się jednym z zasadniczych czynników postępu cywilizacyjnego (Radziewicz-Winnicki, 1998).

W opracowaniu analizuję postulaty wstępnej koncepcji reformy systemu edukacji pod kątem możliwości niwelowania zjawiska nazywanego powszechnie progiem w celu szybszego przystosowania się dzieci i zwiększenia efektywności nauczania na obu poziomach (I-III i IV-VI — po wprowadzeniu reformy) kształcenia podstawowego. Przemyslenia te będą zaprezentowane na przykładzie kształcenia matematycznego.

Pod pojęciem progu między klasami początkowymi a starszymi w szkole podstawowej rozumie się **różnice w kształceniu** na obu poziomach edukacji, które mają wpływ na **niepowodzenia dydaktyczne i trudności w przystosowaniu się uczniów do nowych warunków** (Jarosz, 1999). Będą one dotyczyć zmiany: środowiska nauczania (nowe sale lekcyjne, często pawilon szkolny dla dzieci starszych), nauczyciela (z pedagoga nauczającego wszystkich przedmiotów na specjalistę w określonej dziedzinie nauki), organizacji procesu kształcenia, metod nauczania, środków dydaktycznych (w tym podręczników), wymagań (Jarosz,

1999).

Pojęcie progu związane jest z **procesem adaptacji** dzieci IV klasy do tych nowych warunków. Uczniowie muszą bowiem przystosować się do wymagań nowego wychowawcy klasy i nauczycieli oraz nowego sposobu uczenia się. Trudna sytuacja stwarza warunki do przeżywania wielu napięć i stresów, które negatywnie wpływają na samopoczucie i faktyczne możliwości uczenia się. Często można zaobserwować zjawisko pojawiania się w klasie czwartej słabych ocen, braku motywacji wręcz zniechęcenia u ucznia, który wcześniej lubił uczyć się i osiągał w nauce sukcesy. Dbając o skuteczność kształcenia warto więc omawiany próg niwelować.

Do czynników likwidujących próg zlicza się:

- dostosowanie postępowania dydaktycznego i wychowawczego do faz rozwojowych uczniów,
- wszechstronne przygotowanie nauczycieli klas początkowych i starszych,
- jednolity program nauczania danego przedmiotu dla całej szkoły podstawowej, napisany przez jedną grupę autorów oraz oparte na nim podręczniki i przewodniki metodyczne dla nauczycieli, które cechuje rzetelność i użyteczność,
- współpraca nauczycieli, uczniów i rodziców,
- zajęcia profilaktyczne, adaptacyjne i wyrównawcze (Jarosz, 1998, Jarosz, 1999).

Zgodnie z nowo wytoczonymi *Zadaniami Ogólnymi Szkoły* nauczyciele powinni dążyć do wszechstronnego rozwoju ucznia jako nadrzędnego celu pracy edukacyjnej. Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji zadań w zakresie nauczania, kształtowania umiejętności i wychowania, jak również na działalności opiekuńczej, profilaktycznej i terapeutycznej.

Postępowanie dydaktyczne i wychowawcze powinno być dostosowane do **faz rozwojowych dziecka**. Według J. Piageta (1969) dziecko w wieku 7–11 (również czwartoklasista) znajduje się w drugim stadium operacji konkretnych. Z jednej strony w dziecku budzi się zainteresowanie otaczającym go światem takim, jakim on jest w rzeczywistości, budzi się ciekawość, chęć, nawet żądza poznania. Dziecko staje się uważnym obserwatorem, często pilnym badaczem rzeczywistości. Zjawiska przyrody i fakty życia kulturowego wywołują w nim zdumienie, szuka analogii, pyta o przyczyny. Można więc i trzeba rozpocząć w tym wieku naukę właściwą, wprowadzenie dziecka w myślenie naukowe. Z drugiej jednak strony ta ciekawość poznawcza jest podwójnie skrępowana: dziecko nie umie jeszcze abstrahować, ani rozumować w sposób logiczny (Hessen, 1997). Ono spostrzega całości, tj. złożone fragmenty, czyli konkretne epizody z życia środowiska, które je otacza. Podobny całościowy charakter ma także jego myślenie. Dziecko myśli całościami, a nie abstrakcyjnymi elementami, na które dopiero myśl logiczna rozkłada rzeczywistość. Brak analizy i syntezy logicznej wiąże się z pragmatyzmem myślenia dziecka. Dziecko interesuje się tym co może być użyte przez

nie w jego życiu, nie umie poznawać dla wiedzy — dla samego poznania. Może przeżywać takie problemy i trwać przy rozwiązaniu tych zagadnień, które są mu bliskie, tj. bezpośrednio wiążą się z tym, co ma w jego oczach praktyczne znaczenie. Właściwe poznanie w umyśle dziecka rodzi się w wieku ok. 12 lat, kiedy to wchodzi w fazę myślenia operacyjnego. Poza tym dziecko jest spójną, zintegrowaną całością, należy więc wspomagać je w rozwoju całościowym: psychicznym, fizycznym, emocjonalnym, społecznym i moralnym (Hanisz, 1991). Również otaczająca rzeczywistość nie składa się z rozproszonych, wyizolowanych elementów, wszystkie one dopełniają się, a nawet przenikają się i są współzależne, więc również poznawać je należy we wzajemnych związkach i z uwzględnieniem dynamiki zmian (Duraj-Nowakowa, 1998).

Z powyższej analizy właściwości procesu poznania dziecka 7–11-letniego wywodzi się koncepcja nauczania całościowego, proponowanego przez MEN w koncepcji reformy, jako najodpowiedniejszego dla tej fazy rozwoju. W wytycznych dotyczących Zadań Ogólnych Szkoły można przeczytać, że nauczyciele mając na uwadze osobowy rozwój ucznia powinni współdziałać na rzecz tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw. Integracji tej służy wprowadzenie nauczania zintegrowanego (kl.I–III), bloków przedmiotowych i ścieżek edukacyjnych (klasy starsze).

Nauczanie całościowe w różnych fazach i krajach miało odmienne nazwy: globalne, koncentryczne, kompleksowe, łączne, zintegrowane. Pojęcie „nauczanie zintegrowane” zostało przyjęte przez autorów reformy. Na temat nauczania zintegrowanego w edukacji wczesnoszkolnej pisali w ostatnich latach min. Ł. Muszyńska (1974), R. Więckowski (1979), M. Jakowicka (1987), T. Wróbel (1980), J. Kujawiński (1990), M. Cackowska (1992), H. Sowińska (1998), K. Duraj-Nowakowa (1998). Integracja wychowania i nauczania w klasach młodszych przejawia się w łącznym ujmowaniu celów wychowania i kształcenia, scalaniu treści i materiału nauczania oraz wychowania przez koncentrację wokół zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych oraz tworzeniu jednolitych, integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i przeżyć dziecięcych. Jednostki tematyczne są kilkugodzinne, mają rozbudowane cele dydaktyczne i wychowawcze, łączone są wiadomości z zakresu różnych przedmiotów. Preferuje się zasadę wszechstronnej aktywności uczniów (poznawczej, emocjonalno — motywacyjnej, działaniowej) przy wykorzystaniu różnorodnych metod, środków dydaktycznych i w rozmaitych formach działalności w klasie i poza klasą (Muszyńska, 1974, Duraj-Nowakowa, 1998).

Nauczanie zintegrowane ma na celu odkrywanie dzieciom problematyki naukowej, którą zawiera w sobie najbliższe środowisko przyrodnicze i kulturowe dziecka. Z początku występuje doświadczenie, tj. obserwacja rzeczywistości i wykrycie problemów, później dopiero odpowiedzi na te problemy przeprowadza się w postaci logicznej analizy i objaśniania rzeczywistości, mające charakter sys-

tematycznego i z konieczności abstrakcyjnego nauczania. Nauczanie całościowe nie odrzuca więc systemu nauki i związanego z nim podziału na tradycyjne przedmioty, lecz przeciwnie, chce przygotować dziecko do lepszego zrozumienia i aktywności w przyswajaniu przez nie systemu nauki w jego logicznej, zróżnicowanej strukturze, przyczyniając się tym samym do niwelowania progu między klasami młodszymi a starszymi szkoły podstawowej. Kursu systematycznego nie usuwa się, lecz odkłada na później (11 rok życia), kiedy w uczniu rozwija się już zdolność do analizy logicznej, do myślenia abstrakcyjnego i kiedy systematycznie objaśnianie rzeczywistości stało się jego potrzebą. Wydaje się być słuszny postulat reformy, by szkoła podstawowa trwała 6 lat, to jest objęła dzieci w wieku 7–12 lat, a więc w okresie rozwoju wyraźnie dziecięcego i aby nieliczne przedmioty były zintegrowane (kl.I–III) lub miały postać bloków tematycznych, np. przyroda, historia i społeczeństwo, sztuka (klasy starsze) (Głos Nauczycielski, 1998).

Zorganizowane w powyższy sposób nauczanie pozwoliłoby na kształtowanie wymienionych w *Podstawach programowych z 1999 roku* kompetencji i umiejętności ucznia, min.: rozwiązywanie problemów poznawczych i realizacyjnych, wykorzystywanie doświadczeń i łączenie różnych elementów wiedzy, dostrzeganie związków przeszłości z teraźniejszością, związków przyczynowo — skutkowych i zależności funkcjonalnych, radzenie sobie z niepewnością i złożonością zjawisk, ich całościowe i kontekstowe postrzeganie.

W nauczaniu zintegrowanym wyeksponowana jest użyteczność, czyli możliwie ścisły jej związek z doświadczeniami, przeżyciami i przyszłymi potrzebami życiowymi uczniów. W praktyce eksponuje się użyteczność np. matematyki poprzez przytaczanie przykładów zaczerpniętych z innych dziedzin nauki, otoczenia dziecka, czy jego codziennej działalności. Widząc przydatność wiedzy uczniowie mają większą motywację do nauki, co zwiększa skuteczność kształcenia. W projekcie *Podstaw programowych* można przeczytać, że uczeń powinien posiadać „świadomość życiowej użyteczności” poszczególnych zajęć, by w ten sposób rozwijać w sobie dociekliwość poznawczą. Podtrzymując użyteczność matematyki w starszych klasach, zmniejsza się tym samym próg między poziomami edukacji.

Aby kształcenie było efektywne, należy położyć nacisk na inną jego cechę, jaką jest rzetelność. Realizacja tego postulatu jest szczególnie ważna w czasie tworzenia programów oraz prowadzenia zajęć w ramach nauczania zintegrowanego.

Na przykład rzetelność matematyki oznacza opracowanie materiału bez pozornych uproszczeń i zabiegów, które mogą doprowadzić do błędów rzeczowych. Oznacza także nauczanie i uczenie się matematyki a nie rachunków, kreślenia czy rozwiązywanie typowych zadań za pomocą standardowych algorytmów. Rozumie się przez to konieczność wprowadzenia uczniów w elementy metody i działalności matematycznej. By w konsekwencji, na lekcjach w starszych klasach, dzieci nie musiały dowiadywać się, że oto mają teraz zapomnieć wszystko, czego

nauczyły się z matematyki wcześniej, bo dopiero tutaj będą mogły poznawać „matematykę prawdziwą”. Aby takim sytuacjom zapobiegać, należy umożliwić uczniom szkoły podstawowej ukształtowanie się w ich umysłach obrazu matematyki jako dziedziny, której pojęcia są tworam abstrakcyjnymi, a twierdzenia, opisujące własności tych abstrakcyjnych pojęć muszą być uzasadnione na drodze rozważań ogólnych, zwanych dowodami (Nowecki, Klakla, 1996).

Rzetelność oznacza też prawdziwość. Jeżeli w trakcie nauczania matematyki korzystamy z wiadomości zaczerpniętych z innych dziedzin, np. historii, biologii, geografii czy fizyki, muszą być one zgodne z rzeczywistością, np. daty historyczne, wielkość zwierząt, wysokość szczytów górskich.

Elementem służącym obniżaniu progu z klasy III do IV jest **jednolity program nauczania np. matematyki**. Dobrze jest, kiedy program nauczania wydany jest w jednym druku zwartym. Wtedy nauczyciel ma dostęp do treści programowych z danego przedmiotu (np. matematyki) od klasy I do VIII obecnej struktury systemu edukacji. Może on w każdej chwili, bez trudu znaleźć interesujące go informacje o tym, co jego uczniowie poznali wcześniej i czego będą się uczyć w następnych klasach. Jednolite przedstawienie treści całego programu: od założeń ogólnych do komentarza o realizacji, również prowadzi do ujednoczenia nauczania. Jedną wspólną strukturę programu wyznaczają też sformułowane dla całego etapu szkoły podstawowej cele i wyniki nauczania, sugestie związane z preferencją metody nauczania i podręczniki napisane przez jedną grupę autorów (np. autorski projekt krakowskich dydaktyków: „Błękitna Matematyka”, zaakceptowany przez MEN do użytku szkolnego po wprowadzeniu reformy). Kolejną przesłanką jednolitości programu jest ilustracja jego *spiralnej konstrukcji* w schematycznym ujęciu całego, poczynając na klasie I a kończąc na VIII (obecnie, natomiast po Reformie na III liceum, by uniknąć kolejnych progów), programu. Spiralne nauczanie matematyki polega na wielokrotnym powracaniu do tych samych pojęć w odstępach miesięcy lub lat, stopniowo traktując je w coraz dojrzalszy sposób, wykorzystując ogólny rozwój dziecka oraz inne poznane w międzyczasie pojęcia i zdobyte umiejętności, umożliwiające spojrzenie na ten sam problem z innej strony. Dziecko poznaje nowe pojęcia matematyczne w formie intuicyjnej, dopiero od ucznia starszego wymaga się ścisłości rozumowania (Semadeni 1991). Rzeczą nauczyciela jest tak pokierować nauczaniem, aby uczniowie zrozumieli zjawiające się w trakcie nauki nowe układy zależności i pojęcia, aby nie powtarzali tylko słów, ale wiedzieli również, co one znaczą.

Na efektywność nauczania, w tym niwelowania progu, wpływa przygotowanie zawodowe nauczycieli. Można zaobserwować, że nauczyciele klas III i IV różnią się pod względem posiadanych kompetencji. Wynika to już z samego kształcenia nauczycieli — pedagogów klas początkowych i specjalistów przedmiotowych klas starszych. Nauczyciel klas elementarnych ma dobre przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne, będące podstawą do owocnej pracy z dziećmi w zakre-

sie ich ogólnego rozwoju, natomiast jego przygotowanie merytoryczne w zakresie matematyki jest na ogół niewystarczające. Nauczyciel klas IV, jako absolwent matematyki ma bardzo dobre przygotowanie specjalistyczne, jednak jest gorszym, w porównaniu z poprzednikiem, pedagogiem, zdarza się, że nie dostrzega roli i wagi pozadydaktycznych kontaktów z uczniami, do których są oni przyzwyczajeni i które sprzyjają dobremu samopoczuciu w szkole. Ta radykalna zmiana w kompetencjach obu grup nauczycieli może mieć znaczny wpływ na pogłębianie się progu. Wyniki badań ankietowych wskazują, że nauczyciele nie dostrzegają zależności między własnym przygotowaniem zawodowym a skutecznością nauczania lub uważają ten czynnik za mało istotny (Kalinowska, 1993, Krasiejko, 1998), warto więc poświęcić mu nieco uwagi.

W zakres kompetencji specjalistycznych wchodzi wiadomości i umiejętności z nauczanej dziedziny nauki. W zakres wiedzy, którą powinien posiadać nauczyciel, muszą wejść te wszystkie zagadnienia, których naucza on w szkole. Przy czym poszczególne tematy nauczyciel powinien mieć na tyle rozbudowane, aby znał poprawne i precyzyjne ujęcie odpowiadających im problemów. Nauczyciel powinien być przygotowany do pracy z tymi uczniami, których zainteresowania wykraczają poza obowiązujący program. Musi zatem posiadać umiejętność rozwiązywania trudniejszych zadań, ale nade wszystko odpowiednią wiedzę, pozwalającą na opracowanie tematów interesujących uczniów, a nie mieszczących się w programie. Nauczyciel np. matematyki powinien posiadać umiejętność rozpatrywania pewnych problemów z punktu widzenia matematyki wyższej. Pozwoli mu to prawidłowo oceniać wagę poszczególnych zagadnień oraz orientować się jakie uproszczenia w matematyce są dopuszczalne (Pawlak, 1993). Ważny jest fakt, by nauczyciel podawał wiedzę rzetelną.

W okresie nauczania początkowego kształtują się u dziecka podstawowe pojęcia z zakresu matematyki, dlatego okres ten jest szczególnie ważny w toku nauczania tego przedmiotu. Do pomyślnego kontynuowania nauki matematyki w klasach starszych niezbędne jest więc doskonałe opanowanie materiału zawartego w programie nauczania. Możliwe jest to tylko wówczas, gdy nauczyciel nauczania elementarnego jest do nauczania matematyki bardzo dobrze przygotowany. Istotne jest też, by nauczyciel matematyki klas początkowych, realizował solidnie materiał nauczania w zakresie podanym w podręcznikach i skomentowanym w przewodniku metodycznym mając świadomość, że to co robi, ma tylko tworzyć pewne intuicje i nie może pretendować do werbalnych, w miarę ścisłych wypowiedzi czy symbolicznych zapisów (Nowecki, Klakla, 1996).

Kompetencje dydaktyczne dotyczą właściwego organizowania procesu nauczania-uczenia się: wyznaczanie celów kształcenia, dobór metod, form i środków dydaktycznych zależnie od treści. Nauczyciel powinien umieć precyzować cele jakie sobie stawia i chce realizować, by móc określić uczniom korzyści, jakie mogą odnieść biorąc aktywny udział w lekcji. Nauczyciel powinien nawiązywać

do sposobu uczenia się dzieci, a mianowicie zmieniać tempo mówienia, modulować głos, pozwalać uczniom na zadawanie pytań, dawać im okazje do tworzenia, fantazjowania, powtarzania, rysowania, używać plastycznych przykładów i metafor, przechodzić od konkretów do pojęć abstrakcyjnych, po to, aby lekcję uczynić atrakcyjną oraz rozwijać matematykę własną ucznia, chęć tworzenia i poznawania (Hamer, 1994). Nauczyciel powinien też umieć utrzymywać wysoki poziom koncentracji uwagi uczniów, zadawać pytania zachęcające, sugerujące, otwarte, prowokujące, skłaniające do twórczego, samodzielnego i krytycznego myślenia. Nauczyciel posiadający kompetencje dydaktyczne orientuje się w potrzebach i trudnościach uczniów, pomaga im przetrwać niepowodzenia, wykazuje cierpliwość przy powtarzaniu przez uczniów tych samych błędów. Poza tym umie radzić sobie z milczącymi, nieśmiałymi, załknionymi, wycofującymi się, rozbrykanymi, i agresywnymi uczniami (Hamer, 1994). Szczególnie nauczyciele klas IV powinni dołożyć wszelkich starań, by dzieci nie przeżywały stresów związanych z przejściem do zupełnie nowych dla nich warunków pracy w szkole. Niech na lekcjach matematyki będą w dalszym ciągu obecne różne pomoce dydaktyczne, niech dzieci wykonują różne czynności, niech wymyślają zadania i zagadki, niech czują się swobodnie i pewnie. Rygory koniecznej dyscypliny powinny pojawiać się stopniowo, nie może być skoków. W żadnym wypadku nie wolno stosować takiego samego sposobu prowadzenia lekcji, jak w klasie VI czy VIII, jeżeli nauczyciel pracuje z nimi równolegle (Nowecki, Klakla, 1996).

Podstawą efektywnego warsztatu dydaktycznego każdego nauczyciela są kompetencje pedagogiczno-psychologiczne. W ich zakres wchodzi: umiejętności interpersonalne nauczyciela (komunikacji, empatii, pozytywne nastawienie do ludzi) umiejętności motywowania uczniów do nauki oraz integrowania ich w zespół (Hamer, 1994). Nie można być dobrym dydaktykiem nie będąc również częściowo psychologiem i doradcą dzieci. Otwarta i przyjazna postawa wobec uczniów jest pomocna w rozwijaniu ich potencjalnych możliwości, motywacji do nauki, dobrego dostosowania się do warunków szkolnych oraz chętnego uczęszczania na lekcje.

Nauczyciel kompetentny to także ten, który posiada umiejętność rozpoznawania otaczającej rzeczywistości, mający umiejętności ewaluacyjne (Kozłowska, 1999). Inne cechy i przymioty nauczyciela to spolegliwość, opiekuńczość, twórcze myślenie, optymizm pedagogiczny, odpowiedzialność, partnerski stosunek do uczniów oparty na dialogu (Denek, 1996), prospołeczność, wysoka kultura osobista (Kuźma, 1993). Od nauczyciela jutra wymaga się również by był „refleksyjnym praktykiem” (Kwiatkowska, 1997, Łukasik, 1999) czyli człowiekiem o kompetencjach autokreacyjnych i interpretacyjnych (Denek, 1996). Nauczyciel taki ma wysoko rozwiniętą empatię oraz autorefleksję (uświadomienie stosunku do świata, do siebie, do wychowanków), umiejętność analizy często sprzecznych teorii pedagogicznych oraz twórczą interpretację różnych, niepowtarzalnych przy-

padków (Sipińska, 1996), krytyczne nastawienie do konwencji i poszukiwanie własnych uzasadnień i sposobów działania pedagogicznego (Kwaśnica, 1990).

Nauczycielem refleksyjnym musi być nauczyciel prowadzący nauczanie zintegrowane. Realizacja nauczania integralnego nie jest łatwa, wymaga tak wszechstronnej wiedzy i umiejętności oraz pomysłowości, jak również refleksji nad własną pracą, utrzymywania na optymalnym poziomie motywacji i emocji, ciągłej oceny w celu doskonalenia lub korekty swych kwalifikacji. Praca w integralnym systemie pozwala na większą swobodę i inwencję twórczą, gdyż nauczyciel może swobodnie komponować poszczególne jednostki, ustalając różne sekwencje przedmiotów, ćwiczeń i rodzaje aktywności uczniów, jednak wymaga od nauczyciela wychodzenia poza przyswojone schematy, elastyczności dostosowania do tego jak dzieci reagują, wymaga też więcej czasu na przygotowanie (Sowińska, 1996, Duraj-Nowakowa, 1996).

Przygotowana przez MEN koncepcja statusu zawodowego nauczyciela, wchodząca w zakres reformy, powinna być motywacją dla nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji oraz doskonalenia warsztatu dydaktycznego i wychowawczego. Nowy system awansu zawodowego opiera się bowiem na zasadzie: awans za osiągnięcia, dodatkowe zadania i jakość pracy. Zróżnicowanie płac wynikać będzie nie tylko ze stażu pracy, ale będzie wypadkową poziomu wykształcenia, posiadanych kwalifikacji, dorobku zawodowego i jakości pracy. Podstawowym atutem nowego systemu awansu zawodowego jest jego dobrowolność. Nauczyciele mają możliwość awansu pionowego (stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany, dyplomowany, profesor oświaty) lub/i poziomego (opiekun stażysty, opiekun kontraktu, lider zespołów przedmiotowych, wychowawczych, problemowych, lider wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli). Zdobywanie kolejnych szczebli awansu nie będzie automatyczne. Wymagać będzie podnoszenia kwalifikacji, umiejętności autorefleksji, organizacji i planowania swojej pracy (*Z prac i planów MEN*, 1999). Poza tym wykształcenie i doskonalenie nauczycieli o nowych kompetencjach (szeroko a nie wąskospecjalistycznych, w sensie charakteru roli zawodowej, przyjmujących rolę przewodnika i tłumacza) jest warunkiem koniecznym powodzenia reformy (Kwieciński, 1998).

Na wyniki nauki szkolnej duży wpływ ma najbliższe środowisko, w którym dziecko żyje, rozwija się i zdobywa doświadczenie. Do takiego środowiska należy przede wszystkim rodzina i rówieśnicy, z którymi dziecko żyje i spędza wolny czas. Dla osiągnięcia pozytywnej motywacji uczenia się potrzebna jest współpraca szkoły z domem rodzinnym, rodziców z wychowawcą klasy i nauczycielami, uczniów między sobą (inny aspekt integracji).

Podsumowując należy zauważyć, że możliwość likwidacji progu między klasą III a IV szkoły podstawowej zależy od wielu czynników. Będzie to dostosowanie nauczania matematyki do możliwości rozwojowych uczniów, jednolity program i wysokiej klasy podręczniki napisane przez jedną grupę autorów. Istotnym, często



bagatelizowanym czynnikiem zwiększającym efektywność nauczania i szybsze przystosowanie się uczniów do nowych warunków w klasie IV są wszechstronne kompetencje nauczycieli zarówno klas początkowych, jak i klas starszych. Dużą rolę odgrywa tu również środowisko rodzinne i rówieśnicze dziecka.

Wstępna koncepcja reformy systemu edukacji daje możliwość na zmniejszenie omawianego progu poprzez dostosowanie organizacji nauczania do fazy rozwoju uczniów, postawienie na kształtowanie ich kompetencji w zakresie faktycznych umiejętności oraz zachęcenie nauczycieli do samodoskonalenia poprzez umożliwienie im awansu zawodowego. Niwelowanie progu wchodzi w zakres zadań edukacji jutra, wyrównując szanse rozwojowe uczniów oraz przygotowując ich do szybszej adaptacji do nowych warunków.

## Literatura

- Cackowska M., 1992: *Nowa koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*. Kielce.
- Denek K., 1996: *Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości*. W: Juszczyk S. (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*. Warszawa.
- Denek K., 1998: *Perspektywa reformy edukacyjnej*. W: *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń.
- Duraj-Nowakowa K., 1998: *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków.
- Hanisz J. (red), 1991: *Wybrane zagadnienia z teoretycznych podstaw kształcenia studentów pedagogiki wczesnoszkolnej*. Częstochowa.
- Hamer H., 1994: *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa.
- Hessen S., 1997: *Struktura i treść szkoły współczesnej*. Warszawa.
- Jakowicka M. (red), 1987: *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego*. Zielona Góra.
- Jarosz I. (nazwisko panięńskie autorki): *Niwelowanie progu między klasami młodszymi a starszymi w Projekcie Błękitnej Matematyki*. Niepublikowana praca magisterska.
- Jarosz I., 1999: *Niwelowanie progu między klasami młodszymi a starszymi szkoły podstawowej w kształceniu matematycznym*. Matematyka, 2
- Kalinowska E., 1993: *Nauczyciele o przyczynach rozbieżności między celami a wynikami nauczania matematyki*. W: Kwaśnica R. (red.), *Pytanie o nauczyciela*. Warszawa.
- Kozłowska A., 1999: *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w okresie reform edukacyjnych*. W: Denek K., Zimny T. M.: *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Krasiejko I., 1999: *Wpływ kompetencji nauczycieli matematyki na próg między III a IV klasą szkoły podstawowej*. W: Czakon D., Kosmala J., Nowak K., Szczepański M. (red.), *Polska szkoła: między szkołą podstawową a szkołą wyższą*. W druku.
- Kujawiński J., 1990: *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*. Warszawa.
- Kuźma J., 1993: *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*. Kraków-Warszawa.

- 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 być twórczy?* Edukacja i Dialog, 1.
- Kwieciński Z., 1992: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa-Toruń.
- Kwieciński Z., 1998: *O warunkach koniecznych i zagrożeniach reformy*. Problemy opiekuńczo-wychowawcze, 7.
- Lewowicki T., 1995: *Przemiany oświaty*. Warszawa.
- Łukasik B., 1999: *Kształcenie nauczycieli — refleksyjnych praktyków*. W: Denek K., Zimny T.M.: *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- MEN, 1998: *Reforma Systemu Edukacji*, Głos Nauczycielski, 7.
- MEN, 1999: *Załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z dnia 15 lutego 1999 w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla sześciolatków szkół podstawowych i gimnazjów. Z prac i planów MEN*. Nowa Szkoła, 1.
- Muszyńska Ł., 1976: *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I–III*. Warszawa.
- Nowecki B. J., Klakla M., 1996: *Przewodnik metodyczny Błękitna Matematyka dla klas IV–VI*. Bielsko-Biała.
- Pawlak J., 1993: *Minimum wiedzy nauczyciela matematyki*. W: *Prace z dydaktyki matematyki*. Łódź.
- Pilch T., 1998: *Przeciw mitom i nadużyciom w reformie edukacji*. Problemy opiekuńczo-wychowawcze, 7.
- Piaget J., 1969: *Jak sobie dziecko świat przedstawia*. W: Wołoszynowa L. (red.), *Materiały do nauczania psychologii*. Warszawa.
- Radziejewicz-Winnicki A., 1998: *Między edukacją a ekonomią. Procesy planowania w warunkach zmiany społecznej (metody i wizje)*. W: Czakon D., Kosmala J., Nowak K., Szczepański M. (red.), *Polska szkoła: między centralizmem a decentralizacją*. Częstochowa-Katowice.
- Rosół A., 1998: *Cele i uwarunkowania reformy systemu edukacji*. W: Czakon D., Kosmala J., Nowak K., Szczepański M. (red.), *Polska szkoła: między centralizmem a decentralizacją*. Częstochowa-Katowice.
- Semadeni Z., 1991: *Nauczanie początkowe matematyki*. Warszawa.
- Sipińska D., 1996: *Refleksyjny nauczyciel*. Edukacja i Dialog, 1.
- Sowińska H. (red.), 1996: *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań.
- Szczepański M., Nowak K. (red.), 1998: *Polska szkoła: między centralizmem a decentralizacją*. Częstochowa-Katowice.
- Wagner I., 1998: *Szkoła polska — szansa czy konieczność!* W: Czakon D., Kosmala J., Nowak K., Szczepański M. (red.), *Polska szkoła: między centralizmem a decentralizacją*. Częstochowa-Katowice.
- Więckowski R., 1979: *Elementy nauczania początkowego*. Warszawa.
- Wróbel T., 1980: *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*. Warszawa.

Mikoła Zymomrya, Waldemar Żabczyński

## Czynniki recepcji tekstu na poziomie jego interpretacji w języku docelowym

Opracowanie kryteriów i zasad oceny tekstu na poziomie jego interpretacji i w przekładzie na język docelowy zajmuje ważne miejsce w procesie nauczania języka obcego. Przesłanka ta uzależniona jest bowiem tak od specyfiki recepcji tekstu — jego kontekstu obcojęzycznego — jak i od problematyki związanej z samą techniką jego tłumaczenia. Chodzi o to: *jak przy wielości interpretacji treści tekstu, wielu jego możliwych wersjach tzn. — po przetłumaczeniu (tłumaczeniu) na język docelowy — poprawnie go wykonać (zrealizować, przedstawić, zrozumieć itd.)*.

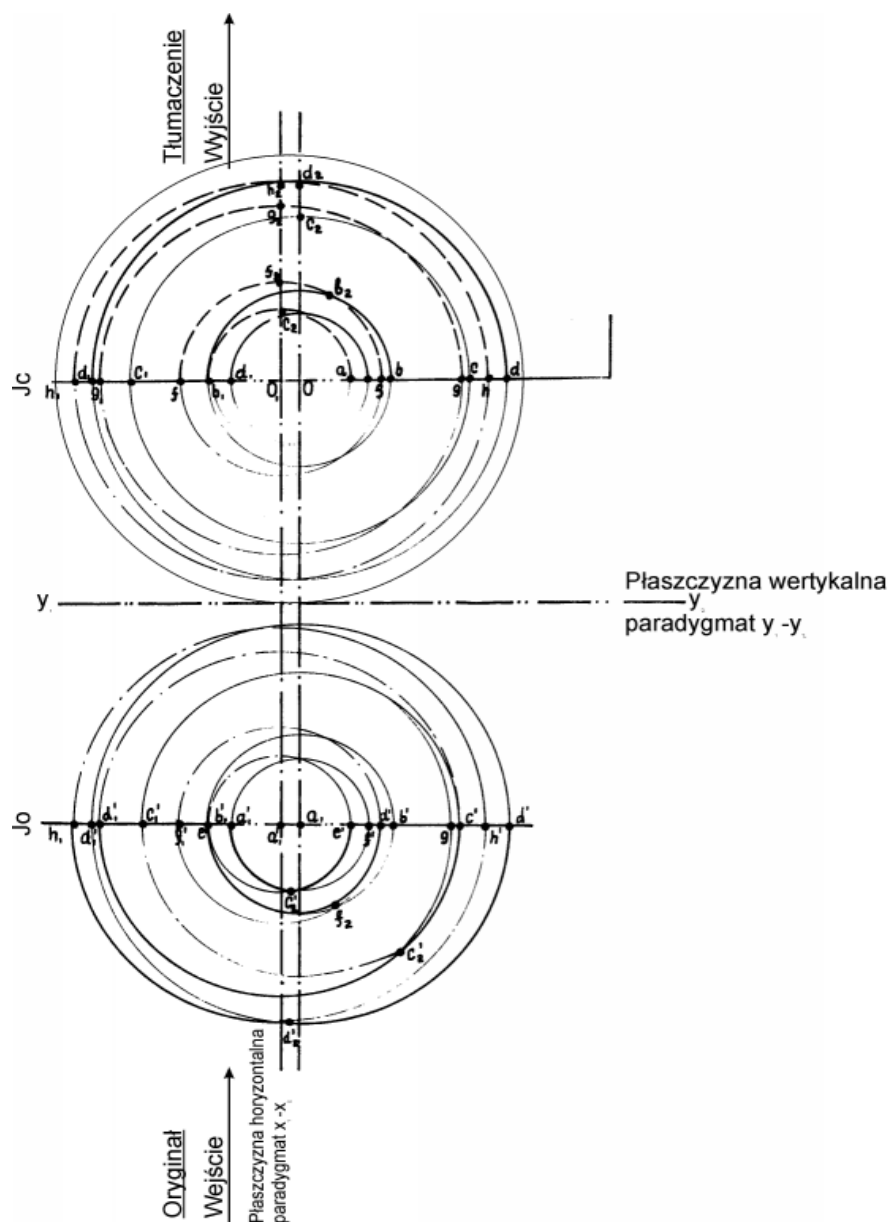
Istota tego problemu przez wiele dziesięcioleci nurtowała badaczy, obecnie jest także przedmiotem zainteresowania współczesnych nauk (teorii i praktyki w aspekcie porównawczo-historycznym zestawiającym), zajmujących się językoznawstwem w ogóle, a szczególnie kształtem docelowej formy i treści przetłumaczonego tekstu (Wojtasiewicz, 1957; Koptiłow, 1971; Liłowa, 1998; Toper, 1987; Moskalenko, 1995).

W rozważaniach językoznawców sam akt komunikowania jako taki przyciąga ich uwagę w aspekcie semiotycznym, tekstologicznym oraz teoriopoznawczym. Dlatego w centrum uwagi badaczy tego zjawiska pojawia się zagadnienie organizacji tłumaczenia tekstów obcojęzycznych, które odnosi się do zrozumienia określonych norm i zasad. Pojawiają się one na różnych poziomach złożonego procesu uczenia się języka obcego. Stąd odpowiednie różnicowanie zadań i metod badania tłumaczeń tekstów. Rzecz w tym, jak podkreślał F. de'Saussure „... jedynym i istotnym przedmiotem badań językoznawstwa jest język, rozpatrywany w samym sobie i dla siebie” (de'Saussure, 1933). Innymi słowy, chodzi o tak zwane istotne linie tekstowe, które realizowane są w znaczeniach semiotycznych, a następnie mające w tekstach rozliczne funkcjonalne ukierunkowania, a tym samym określone tendencje do uciekania od tekstu oryginalnego do literackiego, naukowego, technicznego bądź języka docelowego (JC) o odpowiednio pragmatycznej, semantycznej i syntaktycznej tendencji celowej. Świadczą o tym liczne źródła przedstawiające zbieżne podejścia do recepcji i tłumaczenia jako złożonego zjawiska systemowego (Mounin, 1967; Jakobson, 1975; Popowicz, 1975; Wills, 1977; Denek, 1987; Zymomrya, Lejczyk, 1994; Żyłka, 1995; Balcerzan, 1998; Hochel, 1998 i inni).

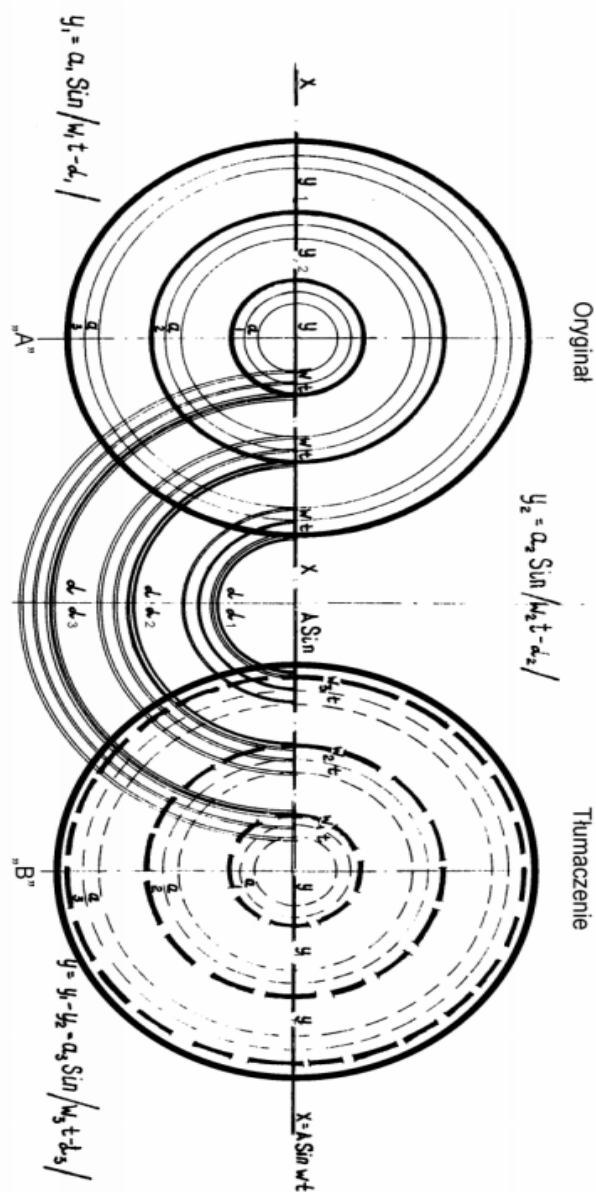
Przedstawienie zamysłu nadawcy komunikatu w języku docelowym, a w konsekwencji dokonanie aktu tłumaczenia i recepcji danej struktury tekstu, wniesie-

nie do niej elementów jego struktury, logiki innowacyjnej — wszystko to prowadzi pośrednio do rozumienia i przyswojenia systemu języka oryginału (JO), a zarazem przełożenia na język docelowy (JC). Zatem nie dziwi podejście naukowe do rozpatrywanego problemu wielu badaczy: J. Levy, A. Fiedorow, K. Czukowski, M. Rylski, W. Koptiłow, P. Kopaniew, W. Rahojsza, D. Djuriszyn, J. Kundrat, B. Hieczko, K. Dedecius, Z. Grosbart, P. Fast, T. Szczerbowski, P. Biech, O. Czerednyczenko, szczególnie zaś L. Szczerba. Twierdzi on, że paradygmat logiczno-semantycznego sposobu wyrażania myśli zależy od różnych elementów i **stopnia wewnętrznej zwartości konstrukcji interpretacyjnej** (modelu) wyrażonych w języku docelowym. Na przykład: wiersz „Sosna” — H. Heinego w języku niemieckim (JO) i ten sam wiersz, lecz przetłumaczony na język rosyjski przez M. Lermontowa (JC); już dawno zauważono, że w strukturze tekstu, w interpretacji obcojęzycznej odpowiednie pojęcia „sosna” nie współgrają ze sobą poczynając od ich tytułów. *Sosna - Kiefer*: rodzaj — męski (oryginał) i *sosna* - żeński (tłumaczenie). Ten charakterystyczny przykład wyraźnie pokazuje nam, że proces tłumaczenia i projektowania komunikatu na poziomie normatywnego odbioru wyrażanych środków zależy od wielu czynników, które są ukierunkowane funkcjonalnie w zależności od języka celowego — JC. Mając na przykład na uwadze ogólnokulturowe, (artystyczne, naukowe, techniczne, ekonomiczne, kognitywne i inne) cele, dla których środki ich wyrażania są charakterystyczne, można nimi operować podczas analizy różnorodnych tekstów korzystając z językowych realiów, stylistycznych osobliwości i innych językowych środków wyrażania myśli. Dlatego ważne jest pragmatyczne, semantyczne, syntaktyczne i jakościowe przedstawienie sensu komunikatu w jego przekładzie na język docelowy — JC. Językowa struktura komunikatu (JO) jest dla uczących się języka obcego (w tym przede wszystkim tłumacza) strukturą wyrażaną za pomocą określonego systemu znaków (kodu językowego). Stąd bierze się tzw. „pojemność transformacji”, którą przedstawić można na przykładzie złożonego układu różnych warstw struktury językowej w związkach funkcjonalnych języka oryginału „JO” z językiem przekładu — docelowym „JC” (zobacz schemat 1). Przy wyborze środków językowych odpowiadających kontekstowi komunikatu, tłumacz, jako odbiorca komunikatu powinien zwrócić szczególną uwagę na zbieżność linii wartości, tzn. czy  $JO = JC$ , tj. na różnice jakie zachodzą w środkach wyrazu, a tym samym i funkcjonalnym komunikowaniu w oparciu o przetłumaczony tekst — komunikatu. Systemy środków wyrazu języka oryginału „JO” oraz języka przekładu — docelowego „JC” są dość elastyczne, o czym świadczą przykłady tłumaczeń literatury pięknej, tekstów naukowo-technicznych, różnorodnej dokumentacji itp. Dlatego też należy szukać optymalnego wariantu wzajemnych relacji między dwoma językami. Co ważne jest w procesie poprawnej recepcji komunikatu w języku obcym którą rozpatruje się dwuetapowo: a) wprowadzenie tekstu tzn. badanie *charakteru* leksykalnych i stylistycznych właściwości tekstu jako obiektu recepcji „JO”; b) wyjście tekstu

tzn. reprodukcja *fenomenu* tekstu „JO”(rys. 1).



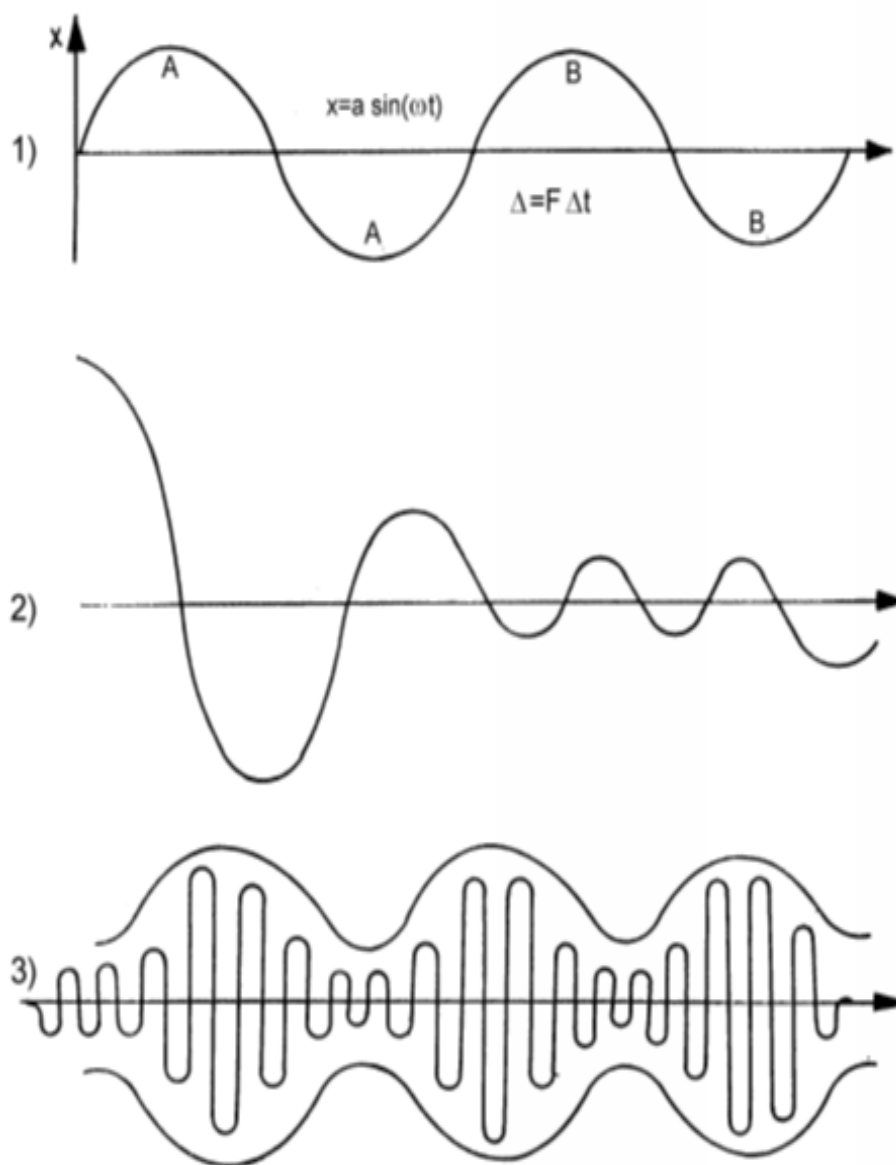
Rys. 1. Mechanizm odzwierciedlenia struktur treściowych i ich wzajemny wpływ w procesie odzwierciedlenia, reprodukcji oraz przyswajania



Rys. 2. Schemat transformacji tekstu na język docelowy

Legenda:

- 1) funkcja procesu recepcji tekstu
- 2) warunki odzwierciedlające efekt transformacji
- 3) ilościowe i jakościowe zmiany w tłumaczonym tekście warunkowane rodzajem (amplitudą) różnicowania tłumaczenia w języku docelowym



Rys. 3. Proces tłumaczenia tekstu i jego efekt (kształt) docelowy

Legenda:

$x$  — kierunek recepcji

$A \sin(\omega t + \alpha)$  — funkcja odzwierciedlająca

$\omega t$  — częstotliwość charakterystyk

$a_1, a_2, a_3$  — określone amplitudy

$\alpha_1, \alpha_2, \alpha_3$  — określenie stałej wartości wpływu

$y$  — fazy: reprodukcji, zrozumienia i przyswojenia tekstu



Spostrzeżenia z naszych badań są zbieżne z wnioskami R. Jakobsona, M. Łukasza, H. Koczura, M. Rylskiego, A. Popowicza, J. Redforda., szczególnie w synonimicznej bliskości komunikatu i jego odpowiadającemu, uogólnionemu tekstowi (w języku docelowym JC) na poziomie „tekstowego ekwiwalentu” (A. Popowicz, 1980) — przykładem są tu dwujęzyczne rozmówki, które z tego względu są wysoko oceniane (Gorbaczowa, Zotow 1979; Kuczera, Pirus 1990; Jackowska 1990; Zinkiewicz-Tomaczek, Strielcziik, Kamjanaja, 1982; Lubke 1995). W rozmówkach tych właściwie stawia się cel pragmatyczny. W zależności od konkretnej problematyki, a wynikającej z zapotrzebowania tych którzy szybko chcą uczyć się określonego języka obcego. Bazę słownikową rozmówek lub dwujęzycznych podręczników i ich tekstowych odpowiedników określa własny układ tematyczny oraz rodzaj działalności, do których tłumaczenia są przeznaczone. Ma to istotne znaczenie, przede wszystkim dla tych, którzy uczą się języka obcego. Chodzi o ich realną jakość przejawiającą się różnie w procesie osiągania przypisywanych im celów operacyjnych (recepcja istoty tekstu i krytyczna jego ocena; interpretacja i percepcja tekstu w języku oryginału w zależności od jego komunikacyjnego znaczenia w kontekście przekładu oryginału). Należy zauważyć, że rozmówki ww. autorów zawierają z reguły typowe konstrukcje językowe oryginału i języka docelowego. Linia wypowiedzi realizowana jest więc z uwzględnieniem początkowego kontaktu między nadawcą komunikatu a odbiorcą informacji. Treści przedmiotowe podlegają tej samej zasadzie formułowania i przekładu. Struktura obrazowa i wewnętrzna logika tematu, osiąga jedność w sensie interpretacji. Zróznicowany odcień lub równa wartość realiów w procesie przekładu komunikatu tkwi w poszukiwaniu właściwego klucza w celu wyrażenia dominującej linii tekstu. Jednak nie oznacza to, że bez jego zrozumienia nie może być poprawnie odebrana treść komunikatu z punktu widzenia językowego, czy pod względem merytorycznym. Jednocześnie należy zauważyć, że nie chodzi o rozstrzygnięcie dylematu adekwatności tekstów w odniesieniu do przekazywanej sytuacji, tylko o ukierunkowanie recepcji dwóch tekstów zawierających, jako przykład: porównania, idiomy, porzekadła, złożenia frazeologiczne, zwroty poetycko-ludowe (przyśpiewki), zrosty, życzenia, etnograficzne realia, itd. Umowny schemat wiernej transformacji tekstu na język docelowy można przedstawić jak na rys. 2.

Ważne jest zatem ustalenie kierunku recepcji komunikatu, jako złożonej funkcji przekładu. Funkcja ta przejawia się w trafności dokonanego wyboru opisu w języku docelowym. Natomiast zakres zastosowanych (wybranych) środków wyrazu językowego zależy od czynnika „stałego oddziaływania źródła A (JO) na źródło B (JC). Proces ten urealnia się dzięki cyklicznemu i fazowemu uzupełnianiu coraz to nowych sformułowań w tłumaczonym tekście (wg kolejności: odtwarzanie — opanowanie - przyswojenie oryginału), traktując interpretację tekstu jako normę wzajemnego oddziaływania językowego. Uwzględniając tę właściwą sobie typologię procesu recepcyjnego, że zasadnicze zmiany w tekście w wyniku jego

recepcji podlegają pewnej stałej prawidłowości, którą można zapisać wzorem:

$$y_1 \rightarrow y_2 = a_2 \sin(\omega_2^t - \alpha_2)$$

gdzie:

$y_1$  — tekst oryginału;

$y_2$  — etapy tłumaczenia (opanowania) tekstu;

$\alpha_1 - \alpha_2 - \alpha_3$  — czynnik stałego oddziaływania źródła „A” (JO) na „B”(JC);

$a_1 - a_2 - a_3$  — rozpiętość amplitudy;

$\omega t$  — częstotliwość charakterystyk (JO  $\leftrightarrow$  JC);

$A \times \sin(\omega t + \alpha)$  — funkcja normatywna tłumaczonego tekstu

Powyższa zależność odnosi się do różnych przyjętych sposobów wyrażania transformacji tj . oryginału tekstu w języku celu oraz określania liczby dopuszczalnych wariantów dokonywania zmian ilościowych i jakościowych w docelowym tekście (Reiss, 1968; Popowicz, 1980; Balcerzan, 1982), uwarunkowanych wzajemnym oddziaływaniem (rys. 3).

Wszystkie wymienione czynniki decydują o tym, że przez proces językowego formułowania tekstu obejmujemy różnorodny poziom (I, II, III), zarówno horyzontalne jak i wertykalne (rys. 2 i 3). W rezultacie sprowadza się to do percepcji tekstu komunikatu w wersji oryginalnej przez odbiorcę a jednocześnie jego projekcją w wersji oryginalnej, przy czym następuje ciągła jego aktualizacja informacyjna (Reiss, 1968; Popowicz, 1980; Zymomrya, 1981; Nazaruk, 1986; Hohel, 1996) i optymalna współbieżność ważnych linii tekstu — JC (rys. 1), względem jego oryginału — JO (poziom — III). Osiągnięcie równoważności (tożsamości) - to znaczy opanowanie tekstu „A” w płaszczyźnie horyzontalnej oraz wertykalnej i adekwatnie przekazanie całości źródła „A” przy pomocy języka celu, tworząc przy tym źródło „B” jako sensowny znaczeniowo — optymalny wariant oryginału. Chodzi nam o najwyższy poziom recepcji oryginału, która prowadzi najogólniej, wprost do sztuki tłumaczenia jako normy wzajemnych oddziaływań różnych języków, literatur i kultur. Podzielamy pogląd P. Topera, który twierdził, że „[...] jeżeli przekładany utwór nie stanie się utworem rodzimej literatury to przestanie być sztuką; jeżeli nie stanie się on utworem innego narodu, przestanie być przekładem (M. Z., W. Ż.). Jest to paradygmat, wokół którego toczą się dyskusje na temat tłumaczenia literackiego (Tope, 1983). Na rangę koncepcyjnie ważnej przesłanki zwracał uwagę już w roku 1911 Iwan Franko (1856–1916) — ukraiński pisarz, teoretyk sztuki tłumaczenia i mistrz artystycznej interpretacji, który w swoim studium „Kamnielomy. Ukraiński tekst i polski przekład” (1911), przekonująco przedstawił zasadę, na poziomie paradygmatu, funkcjonalnego przejścia „oryginał — przekład” jako zależnego od umiejętności tłumacza (w tym przypadku Sydora Twerdochliba oddającego charakter wiersza „Kamieniary” w warunkach systemu polskojęzycznej interpretacji).

Mówiąc o organizacji różnych poziomów językowej konstrukcji tekstu w przekładzie na język docelowy (JC), nie można pominąć jej aspektów psychologicznych, które odgrywają istotną rolę w strategii tłumaczenia (Grosbart, 1993; Balcerzan, 1998) zajmowania się przekładem jako procesem twórczym (Denek, 1991, 1994; Hessen, 1997; Bereźnicki, 1994; Woronowicz, 1997; Szczerbowski, 1998; Zymomrya, Żabczyński, 1999). Jak wiadomo, w tekście „A” realizuje się doświadczenia autora oryginału, który dla adresata (receptora — tłumacza, receptora - czytelnika, uczącego się języka obcego), ma istotne znaczenie. W rzadkich przypadkach, doświadczenie strony odbierającej (receptora) jest równoznaczne z doświadczeniem nadawcy komunikatu. W kognitywnych wersjach tekstu „B” regułą jest równowaga stosunku sposobu realizacji i konkretyzacji normy adekwatnego odtworzenia tekstu oryginału. Natomiast **wskaźnikiem jakości** tego oryginału jest system, który należy odtworzyć w przekładzie tekstu oryginału na język pokrewny lub niepokrewny zjawisko to, potwierdzają, między innymi, tłumaczone utwory znanych poetów i pisarzy: Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Tarasa Szewczenki, Aleksandra Puszkina, Szandora Petefi, Christo Botewa, Franca Preszerny, Janki Kupały.

Innowacje w przekładach tekstu na język obcy, ich złożony i ogólny charakter nie są odzwierciedlane i nie posiadają analogii w oryginalnych tekstach (JO). Nie należy zatem przyjmować jako cechy pozytywnej nieznannej wertykalnej linii (tzn. następujące jej składniki: logiczno-semantyczne związki, charakterystyka leksykalnych, syntaktycznych i stylistycznych często wzajemnie krzyżujących się cech), w systemie jakości przekładu.

W ten sposób, na wszystkich poziomach (I, II, III) recepcji tekstu w języku obcym i jego interpretacji w języku docelowym (JC), jak dowodzą nasze badania (rys. 1–3), na pierwszy plan wysuwa się wśród wielu złożonych zadań jedno zasadnicze tj.: w pierwszej kolejności konieczność zachowania podczas reprodukcji normy przekładu uwzględniającego specyfikę języka docelowego (JC), tj. — jego linii wertykalnej jak i horyzontalnej zarówno w kontekście oryginału oraz twórczej translacji.

## Literatura

- Balcerzan E., 1971: *Poetyka przekładu artystycznego*. Warszawa. s. 237.  
Balcerzan E., 1982: *Kręgi wtajemniczenia*. Kraków. s. 225.  
Balcerzan E., 1998: *Literatura z literatury (Strategia tłumaczy)*. W: Fast P. (red.), *Studia o przekładzie*, Nr. 6, s. 112.  
Bereźnicki F., 1994: *Dydaktyka ogólna w zarysie*. Koszalin. s. 178.  
Dedecius K., 1974: *Notatnik tłumacza*. Tłum. J. Prokop. Kraków. s. 7.  
Denek K., 1987: *Treści kształcenia w procesie nauczania-uczenia się*. W: Denek K. (red.), *Doświadczenia i osiągnięcia w procesie nauczania-uczenia się*. Bydgoszcz.

- Denek K., 1991: *Świadomość, ustalanie i realizacja celów edukacyjnych*. W: *Prace Naukowe WSP w Częstochowie*. Seria: Pedagogika. Częstochowa.
- Durišin D., 1967: *Problemy literarnej komparitistiku*. Bratislava, s. 69.
- Franko I., 1983: *Zibrannaja tworiw u 50-ty tomach*. T. 39. Kyjiw, s.14-19.
- Gorbaczowa I., Zotow W., 1979: *Rozmówki polsko-rosyjskie*. Moskwa.
- Grosbart Z., 1993: *Jedinica perewoda w strategiji obuczenija traslacji*. W: *Przekład artystyczny*. T. 5. Katowice, s.170.
- Hessen S., 1997: *Szkoła i demokracja na przełomie*. Wybór i opracowanie W. Okoń. Warszawa, s. 27.
- Hochel B., 1998: *Teoreticke strasidla a prekladatelska prax*. W: *Przekład artystyczny a współczesne teorie translatologiczne*. Katowice, s. 99.
- Horbatsch A.-H., 1997: *Die Ukraine im Spiegel ihrer Literatur. Dichtung als Uberlebensweg einesen Volkes*. Reichelsheim, s. 61.
- Jackowska T., 1990: *Rozmówki angielskie*. Warszawa.
- Jakobson R., 1975: *Językowe aspekty tłumaczenia*. W: Pollak S. (red.), *Przekład artystyczny. O sztuce tłumaczenia. Księga druga*. Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk, s.110.
- Kopanew P., 1972: *Woprosy teoriji i istoriji chudożestwennogo perewoda*. Mińsk, s. 83-84.
- Koptilow W., 1971: *Aktualni pytanija ukrajinskoho chudożnjo perekladu*. Kyjiw, s. 7-9.
- Kotowski W., 1975: *Szkoły Reymonta i jego znajomość języków obcych*. W: *Pamiętnik Literacki LXVI*, Zeszyt 4, s.174.
- Kuczera B., Pirus S., 1990: *Porozmawiajmy po niemiecku*. Zielona Góra.
- Lebiedziński H., 1981: *Elementy przekładoznawstwa ogólnego*. Warszawa, s.7.
- Levy J., 1967: *Umeni prekladu*. Praha, s.37.
- Lilowa A., 1981: *Uwod w obszata teorija prewoda*. Sofia, s. 29.
- Lubke D., 1995: *Rozmówki niemiecko-polskie*. München.
- Mayenowa M. R., 1974: *Struktura tekstu*. W: *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*. Wrocław, s. 251.
- Meueler E., 1995: *Edukacja do podmiotowości*. W: Stochmiałek J. (red), *Problemy współczesnej edukacji w niemieckich i polskich opracowaniach*. Warszawa — Radom.
- Moskalenko M., 1995: *Tysjaczolittja. Poetycznyj pereklad Ukrainy — Rusi*. Kyjiw, s. 23.
- Mounin G., 1967: *Die Ubersetzung. Geschichte, Theorie, Anwendung*. München.
- Nida E. A., 1964: *Toward and Science of Translation. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*.
- Nida E. A. Taber Ch. R., 1969: *The Theory and Practice of Translation*. Leiden, s. 189-196.
- Nazaruk B., 1996: *Przekłady autorskie Ostapa Lapskiego (Uwagi o poetyce przekładu)*. W: *Tłumaczenie: rzemiosło i sztuka*. Warszawa, s. 172.
- Saussure F. de, 1933: *Kurs obszczej lingwistyki*. Moskwa, s. 355.
- Sgall P., 1976: *O pojęciu tekstu*. W: *Semantyka tekstu i języka*. Wrocław, s. 15-16.
- Szczerba L., 1957: *Izbrannyje raboty po russkomu jazyku*. Moskwa, s. 98.

- Szczerbowski T., 1998: *Gry językowe w przekładach „Ulissesa” Jamesa Joyce’a*. Kraków, s. 57.
- Pisarska A., Tomaszewicz T., 1996: *Współczesne tendencje przekładoznawcze*. Poznań, s. 57
- Popowycz A., 1980: *Problemy chudożestwennogo perewoda*. Moskwa, s. 94-95.
- Pólturzycki J., 1998: *Adam Mickiewicz jako nauczyciel i pedagog*. Toruń, s.126.
- Reiss K., 1971: *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerichte Beurteilung von Übersetzungen*. München, s. 37.
- Rudnyckij L., 1974: *Iwan Franko i nimecka literatura*. München, s. 81.
- Tokarz B., 1998: *Aspekt pragmatyczny przekładu*. W: Tokarz B., *Wzorzec, podobieństwo, przypominanie*. Katowice, s. 64.
- Toper P., 1983: *Nekotoryje aktualnyje woprosy teoriji chudożestwennogo perewoda*. W: *Slawjanskije literatury*. Moskwa, s. 249.
- Wedel E., 1994: *Lesja Ulsrajinkas Lyrik im Kontext europäischer Literatur*. Köln — Weimar — Wien, s. 85-86.
- Wills W., 1977: *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Stuttgart, s. 59-60.
- Wojtasiewicz O., 1957: *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Wrocław — Warszawa.
- Woronowicz W., 1997: *Edukacja refleksyjna*. Słupsk, s. 26-27.
- Zinkiewicz-Tomanek B., Strelczuk H., Kamianaja O., 1992: *Rozmówki polsko-ukraińskie*. Kraków.
- Zymomrya M., 1981: *Chudożestwennyj perewod — ważniejsze zweno meżdu wosprini-majemym podlinnikom i kontekstom nacionalnej literatury*. Užhorod, s. 19-112.
- Zymomrya M., Lejczyk W., 1994: *Standard na terminy ta waznaczenja jak naukowo-technicznyj słownyk*. W: *Problemy ukrajinskoji naukowo-technicznej terminologii*. Lwów, s. 140-141.
- Zymomrya M., Żabczyński W., 1999: *System modelowania w procesie nauczania języka obcego*. W: Denek. K., Zimny T. M. (red.): *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce, s. 265-273.
- Žilka T., 1995: *Allusive Aknüpfung in Text*. W: Žilka T., *Modernismus und Postmodernismus*. Nitra, s. 45.

*Agnieszka Kozerska*

## **Wykorzystanie problemowych metod kształcenia w rozwijaniu samodzielności poznawczej uczniów**

### **Wstęp**

W literaturze poświęconej zagadnieniom pedagogicznym spotyka się ostatnio coraz więcej wypowiedzi związanych z poszukiwaniem sposobów rozwijania i wspierania samodzielności poznawczej uczniów. Nie bez powodu. Rozpowszechnienie się technicznych środków porozumiewania się zmieniło radykalnie jakość życia ludzkiego. Akceleracja postępu naukowo-technicznego sprawia, że wiedza, którą uczeń zdobywa w procesie kształcenia w szkole, bardzo szybko staje się przestarzała. Ten fakt zmusza do reorganizacji działań edukacyjnych, do uzupełniania tradycyjnych sposobów nauczania nowymi metodami, które rozwijają umiejętności potrzebne człowiekowi we współczesnym świecie. Jedną z takich umiejętności jest umiejętność samodzielnego uczenia się. W aktualnych programach nauczania w szkołach polskich za jedno z najważniejszych zadań uznane jest zadanie rozwijania samodzielności poznawczej uczniów.

W niniejszym referacie zastanawiam się nad zagadnieniami związanymi z pojęciem samodzielności poznawczej: czym ona jest, jakie są własności istotne tego pojęcia. Następnie zamierzam określić, jakie metody i formy prowadzenia zajęć wpływają na rozwój owej samodzielności. Dalej, na przykładzie matematyki, zamierzam pokazać propozycje zadań matematycznych, które oprócz celów realizujących wymagania programowe będą realizowały cel ogólny: rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów.

### **Definicja samodzielności poznawczej**

Okazuje się, że chociaż samodzielność jest pojęciem dość często używanym w literaturze, to jednak nie jest ono jednoznacznie rozumiane przez różnych autorów. Etymologicznie biorąc, samodzielność jako właściwość osobowości znaczy tyle, co gotowość do podejmowania działań samemu, bez niczyjej pomocy. Mimo to, co zdaje się oczywiste, w literaturze możemy znaleźć różnorodne definicje traktujące samodzielność nie tylko jako właściwość osobowości człowieka (podmiotu działania), ale także — z czym trudno się zgodzić — jako właściwość czynności i działań człowieka.

Wśród cech osobowości warunkujących samodzielność wymienia się między innymi: „niezależność przy podejmowaniu i wykonywaniu skutecznych decyzji

w sytuacjach problemowych” (Hydzik, 1977, s. 20), umiejętność planowania, realizowania, kontrolowania własnej działalności (Okoń, 1957), „niezależność myśli i działań od różnych czynników” (T. Tomaszewski, cyt. za: Starościak, 1962, s. 33), „inicjatywę, wyjście poza postawę posłusznego wykonawcy” (Nowacki, 1957, s. 232).

Pojęcie „samodzielność poznawcza” ma węższy zakres od terminu „samodzielność”. U podstaw samodzielności poznawczej człowieka leży rozwój jego procesów poznawczych. Wielu autorów kojarzy samodzielność poznawczą z rozwiązywaniem problemów. Na przykład według S. Palki samodzielność poznawcza, to „zespół powiązanych ze sobą umiejętności rozwiązywania problemów (formułowania problemów, projektowania działań służących rozwiązywaniu problemów, realizowania tych działań, analizowania i interpretowania wyników) oraz umiejętność doboru źródeł, gromadzenia, opracowywania i przetwarzania informacji związanych z opracowywaniem nowego zagadnienia a zawartych w treściach książkowych, gazetach i czasopismach, filmach i przekazach telewizyjnych, nagraniach magnetowidowych i magnetofonowych, przekazach radiowych i przekazach Internetu (Palka, 1999). „Warunkiem rozwoju samodzielności poznawczej podmiotu jest jego aktywność, a w szczególności konstrukcja operacji negacji. Negacje zaś powstają w toku przewyciężenia sprzeczności poznawczych wywołanych przez zakłócenia. Osiągnięcie samodzielności poznawczej ułatwia przekształcanie rzeczywistości”. (J. Piaget, cyt. za: Stańczak, 1995, s. 19)

Myślę, że dla potrzeb tego artykułu najbardziej przydatna będzie definicja traktująca samodzielność jako zespół umiejętności. Przyjmijmy, że: *samodzielność poznawcza to zespół umiejętności samodzielnego myślenia i samodzielnego zdobywania informacji z różnych źródeł* (literatury, radia, telewizji, Internetu, prasy itp.) Przez samodzielne myślenie rozumiem „proces dochodzenia do nowych wiadomości poprzez rozwiązywanie problemów” (Okoń, 1964 s. 43) Problem jest to „trudność o charakterze praktycznym lub teoretycznym, której przewyciężenie wymaga aktywnej, badawczej postawy ze strony podmiotu i prowadzi do wzbogacenia posiadanej przezeń wiedzy”. (Kupisiewicz, 1980)

Skoro samodzielność poznawcza jest zespołem umiejętności, to znaczy że istnieją sposoby jej rozwijania w procesie nauczania. W dalszej części referatu określiam szczegółowo jakie umiejętności składają się na samodzielność poznawczą i podaję przykłady sposobów rozwijania niektórych z nich.

## **Formy kształcenia wpływające na wzrost samodzielności poznawczej**

Rzeczywistość jest zależna wprost proporcjonalnie od aktywności poznawczej uczniów rozumianej jako „charakterystyczny dla człowieka

rodzaj aktywności, zmierzający do poznania otoczenia i wywołania w nim zmian, polegający na odbiorze i przetwarzaniu informacji” (E. Skubisz-Domżańska, cyt. za: Stańczak, 1995 ). Nauczyciel, którego celem jest rozwój samodzielności poznawczej ucznia będzie dążył do stworzenia warunków sprzyjających aktywności wychowanków; tradycyjne nauczanie podające (w którym dominuje jednokierunkowy przekaz informacji — od nauczyciela do ucznia) uzupełni grupowymi i zindywidualizowanymi formami nauczania (gdzie uczniowie współdziałają z nauczycielem i między sobą oraz korzystają z różnorodnych — również pozaszkolnych — źródeł informacji). Schematycznie można to przedstawić w sposób następujący:

a) Nauczanie tradycyjne:

$$N \xrightarrow[\text{sporadycznie}]{} U$$

gdzie

$$U = \{U_1, U_2, \dots, U_n\}$$

$n$  — liczba uczniów w klasie

$N$  — nauczyciel

$U$  — uczniowie

$\rightarrow$  — Kierunek komunikacji

b) Nauczanie-uczenie się rozwijające samodzielność poznawczą

$$N \begin{matrix} \leftrightarrow U_i \\ \leftrightarrow U_j \end{matrix} \leftarrow \begin{matrix} I\acute{Z}W \\ I\acute{Z}W \end{matrix}$$

$i = 1, 2, \dots, n$

$j = 1, 2, \dots, n$

$I\acute{Z}W$  — inne źródła wiedzy

$I\acute{Z}W = \{\text{podręcznik, literatura, radio, telewizja, Internet, prasa itp.}\}$

$n$  — liczba uczniów w klasie

$N$  — nauczyciel,  $U$  — uczniowie

$\rightarrow$  — Kierunek komunikacji

## Metody kształcenia wpływające na wzrost samodzielności poznawczej

Z definicji samodzielności poznawczej wynika, że do jej rozwijania potrzebne jest kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów. Ten cel możemy osiągnąć stosując na lekcjach metody preferujące samodzielne odkrywanie wiedzy — metody problemowe. Przy czym, aby te metody aktywizowały jak najwięcej



uczniów w klasie, powinny opierać się na zróżnicowanych zadaniach (nauczanie problemowo-grupowe, zindywidualizowane nauczanie problemowe). Większą skuteczność nauczania problemowego opartego o takie formy organizacji kształcenia w porównaniu z nauczaniem problemowym zespołowym wykazał J. Kujański (1978).

Przez metody problemowe kształcenia rozumie się taki sposób prowadzenia zajęć, na który składają się następujące czynności związane z rozwiązywaniem problemów:

1. stwarzanie sytuacji problemowej,
2. formułowanie problemów,
3. gromadzenie danych mogących pomóc w rozwiązaniu problemu,
4. wytwarzanie pomysłów rozwiązania,
5. weryfikacja pomysłów rozwiązania.

Taki sposób prowadzenia zajęć rozwija umiejętność samodzielnego myślenia i zachęca ucznia do samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Dzieje się tak dlatego, gdyż na poszczególnych etapach rozwiązywania problemów kształci się różne umiejętności składające się na samodzielność poznawczą. Ilustruje to tabela 1.

## **Zadania zwiększające samodzielność poznawczą**

Na przykładzie matematyki zastanówmy się jakiego rodzaju zadania (problemy) będą kształciły wymienione powyżej umiejętności, a co za tym idzie — będą miały wpływ na rozwój samodzielności poznawczej uczniów.

### **Etap I: (Powstanie problemu, wykrycie i zdefiniowanie problemu)**

Dostrzeganie problemów, czyli stawianie pytań jest niewątpliwie najtrudniejszym etapem samodzielnego zdobywania wiedzy, gdyż wymaga niezależności myślenia, przełamywania pewnych schematów myślenia, innymi słowy — myślenia krytycznego. Na tym etapie duże znaczenie ma umiejętność zadawania pytań, gdyż pytanie „jest zasadniczą formą zarówno uświadomienia sobie sytuacji problemowej, jak też uzewnętrznienia tej sytuacji, przedstawienia jej osobom drugim.” (Cackowski, 1964, s. 90) Nauczyciel może podtrzymywać naturalną skłonność dzieci do zadawania pytań poprzez dostrzeganie tych pytań oraz poważne ich traktowanie. Uczeń, przy pomocy nauczyciela musi uświadomić sobie, jaka jest różnica pomiędzy pseudoproblemami (tj. „pytaniami niewłaściwie postawionymi” (Cackowski, 1964, s. 44) lub nieistotnymi), a problemami.

Tab.1. Miejsce problemowych metod nauczania w rozwijaniu umiejętności składających się na samodzielność poznawczą uczniów.

Etapy samodzielnego zdobywania wiedzy (analogiczne do sposobów rozwiązywania problemów sformułowanych przez J.Deweya)	Pożądane umiejętności składające się na samodzielność poznawczą
Etap I Powstanie problemu, wykrycie i zdefiniowanie tego problemu	- umiejętność dostrzegania problemów - umiejętność stawiania pytań
Etap II Gromadzenie danych mogących pomóc w rozwiązaniu problemu	- opanowanie techniki pracy z książką - umiejętność korzystania ze środków masowego przekazu - korzystania z własnych doświadczeń - umiejętność obserwacji - umiejętność analizowania zjawisk przyrodniczych i społecznych - umiejętność selekcjonowania wiadomości (tzn. oddzielania wiadomości ważnych od mniej ważnych)
Etap III Generowanie pomysłów rozwiązania	- umiejętność abstrahowania - umiejętność dostrzegania analogii w różnych zjawiskach - umiejętność dostrzegania w całości cech najbardziej istotnych z punktu widzenia celu, jakim jest rozwiązanie problemu - umiejętność planowania pracy i wypracowania własnych metod pracy - umiejętność dowodzenia
Etap IV Weryfikacja i ocena pomysłów rozwiązania (hipotez). Wyprowadzenie wniosków.	- umiejętność prowadzenia dyskusji - umiejętność podejmowania decyzji

Zadania, które służą rozwijaniu u ucznia umiejętności istotnych na etapie I, to zadania o nietypowej (tzn. różnej od 1) liczbie rozwiązań lub zadania celowo niepoprawnie sformułowane (tzn. zawierające nadmiar, niedomiar lub brak danych). W tym ostatnim przypadku do czynności ucznia należy wykrycie błędu, poprawienie go i rozwiązanie zadania. Okazją do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia może być samodzielne układanie zadań przez uczniów, a następnie wspólne ich rozwiązywanie i omawianie ewentualnych błędów (np. dotyczących zadań niewłaściwie sformułowanych).

**Przykład 1.** (Zadanie, które nie ma rozwiązania) *Dany jest odcinek o długości  $a$  i odcinek o długości  $b$ , taki że  $a+a=b$ . Wykreśl odcinek o długości  $a-b$ .*

Rozważania dotyczące treści tego zadania powinny zakończyć się wnioskiem, co do założeń jakie muszą być spełnione, aby zadanie polegające na wykreśleniu odcinka, którego długość jest różnicą długości dwóch innych odcinków miało rozwiązanie.

**Przykład 2.** (Zadanie mające nieskończenie wiele rozwiązań) *Dany jest trójkąt  $ABC$  o boku  $a=4$  cm i odpowiadającej mu wysokości  $h=6$  cm. Wykreślić trójkąt  $A'B'C'$ , którego pole jest równe polu trójkąta  $ABC$ .*

**Przykład 3.** (Zadanie, które ma skończoną (i różną od 1) liczbę rozwiązań) *Narysować siatkę graniastosłupa prawidłowego czworokątnego, którego ściany boczne są prostokątami o bokach 3 cm i 6 cm.*

To zadanie ma dwa rozwiązania. W przypadku pierwszym podstawą graniastosłupa jest kwadrat o boku 3 cm, w przypadku drugim — kwadrat o boku 6 cm.

## **Etap II: (Gromadzenie danych mogących pomóc w rozwiązaniu problemu)**

Na etap II składają się umiejętności zdobywania informacji z różnych źródeł. Myślę, że te umiejętności można kształcić przede wszystkim odpowiednio kierując pracą własną ucznia, w szczególności jego pracą domową. Jednym ze sposobów realizacji tego celu może być samodzielne opracowywanie przez uczniów nowych zagadnień.

**Przykład 4.** *Znaleźć w dostępnych źródłach odpowiedzi na następujące pytania: 1) Jakie figury nazywamy podobnymi? 2) Jakie są cechy podobieństwa trójkątów? Podać przykłady figur podobnych.*

Praca domowa może polegać także na wykonywaniu doświadczeń lub gromadzeniu danych przydatnych w czasie opracowywania nowego zagadnienia na lekcji.

**Przykład 5.** *Narysować kilka trójkątów prostokątnych o kącie ostrym  $300^\circ$ . W każdym trójkącie zmierzyć długość przyprostokątnej leżącej naprzeciwko tego kąta oraz długość przeciwprostokątnej. Następnie obliczyć stosunek długości zmierzonych odcinków. To samo zadanie wykonać dla kąta  $600^\circ$ .*

To zadanie może służyć jako wprowadzenie do cyklu lekcji, na których omawia się pojęcie funkcji trygonometrycznych. (W podanym przykładzie uczniowi

powinien nasuwać się wniosek, że stosunek długości przyprostokątnej leżącej naprzeciwko kąta  $\alpha$  do przeciwprostokątnej jest stały dla danego kąta i zależy wyłącznie od miary tego kąta, a nie od wielkości boków trójkąta.

### **Etap III: (Generowanie pomysłów rozwiązania)**

Większość umiejętności istotnych na etapie III składa się na twórcze rozwiązywanie problemów (Strzałecki, 1969, s. 17). Podstawowym mechanizmem jest tu „czynność abstrahowania, dochodzenia do istoty problemu poprzez odrzucenie nieobiecujących rozwiązań oraz tworzenie układów, całości” (Strzałecki, 1969, s. 17) Konsekwencją poglądu, że twórcze myślenie jest formą zwykłego rozwiązywania problemów jest przekonanie, że twórczość podlega treningowi.

Pedagogika współczesna przyjmuje założenie, że:

- po pierwsze: twórczość jest procesem poznawalnym,
- po drugie: zdolności twórcze można rozwijać.

Wychodząc z tych założeń wielu autorów wymienia różnego rodzaju sposoby rozwijania zdolności twórczych (np. Pietrański, 1969; Świrko-Pilipczuk, 1997; Góralski, 1980; Polya, 1975) Nauczanie-uczenie się matematyki jest doskonałą okazją do rozwijania umiejętności istotnych na etapie III. „Rozwiązanie zadania jest odkryciem” (Góralski, 1977, s. 61), jest więc ściśle związane z procesem twórczym (pod warunkiem, że w trakcie rozwiązywania nie stosujemy znanych wcześniej algorytmów prowadzących do tego, że zadanie zostanie rozwiązane „mechanicznie”). W literaturze pedagogicznej większą wartość kształcącą przypisuje się problemom rozwijającym myślenie dywergencyjne, tzw. problemom otwartym (Kujawiński, 1982; Stachura, 1999). Sądzę jednak, że zadania o jednym poprawnym rozwiązaniu (stymulujące myślenie konwergencyjne) również mogą rozwijać zdolności twórcze ucznia. Na etapie III dużą rolę odgrywają pytania, za pomocą których nauczyciel kieruje przebiegiem myślenia uczniów — np. dialog sokratejski (Mizińska, 1977, s. 40). Są to następujące rodzaje pytań:

- pytania podchwytliwe (wykazujące sprzeczności w rozumowaniu i prowokujące do generowania nowych rozwiązań).
- pytania naprowadzające (wskazujące kierunek myślenia i służące do pokazania prawidłowego sposobu rozwiązania danego zagadnienia). Odpowiedzi na tego rodzaju pytania będą kształciły umiejętność dostrzegania analogii oraz umiejętność dostrzegania w całości cech najbardziej istotnych z punktu widzenia celu jakim jest rozwiązanie problemu.
- pytania o definicje, pomagające uczniowi w uogólnianiu. Odpowiedzi na te pytania kształcą umiejętność abstrahowania.

#### **Etap IV: (weryfikacja i ocena pomysłów rozwiązania)**

Umiejętności istotne na tym etapie kształci właściwie każde zadanie matematyczne. Nauczyciel może ułatwić uczniom ocenę rozwiązania zadania poprzez pytania krytyczne, pokazujące wątpliwe fragmenty uzyskanej odpowiedzi.

#### **Zakończenie**

Artykuł ten jest próbą teoretycznego wykazania, że zastosowanie problemowych metod nauczania na lekcjach matematyki, poprzez rozwijanie odpowiednich umiejętności składających się na samodzielność poznawczą zapewnia wzrost poziomu tej samodzielności u uczniów. Aby potwierdzić tę hipotezę należałoby przeprowadzić odpowiednie badania empiryczne.

#### **Literatura**

- Baścik. S., 1966: *Uaktywnienie metod nauczania*. Kraków.
- Bruner J.S., 1974: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa.
- Cackowski Z., 1964: *Problemy i pseudoproblemy*. Warszawa.
- Dewey J., 1988: *Jak myślimy*. Warszawa.
- Galant J., 1987: *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*. Warszawa.
- Góralski A. (red.), 1980: *Zadanie, metoda, rozwiązanie*. Warszawa.
- Góralski A., 1980: *Twórcze rozwiązywanie zadań*. Warszawa.
- Góralski A., 1990: *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*. Warszawa.
- Hydzik B., 1977: *Rozwijanie samodzielności poznawczej studentów w procesie dydaktycznym*.
- Koziński J., 1969: *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa.
- Kujawiński J., 1978: *Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej*. Poznań.
- Kujawiński J., 1982: *Rola problemów otwartych w początkowym nauczaniu matematyki*. Poznań.
- Mizińska J., 1977: *Dialog sokratejski jako metoda heurystyczna*. W: Góralski A. (red.): *Zadanie, metoda, rozwiązanie*. Zbiór 1. Warszawa.
- Nowacki T., 1957: *Kształcenie samodzielności studentów*. W: Suchodolski B. (red.): *Kształcenie samodzielności myślenia w procesie nauczania*. Studia Pedagogiczne, T. IV. Wrocław.
- Okoń W., 1957: *Problem samodzielności myślenia i działania*. W: Suchodolski B. (red.): *Kształcenie samodzielności myślenia w procesie nauczania*. Studia Pedagogiczne, T. IV. Wrocław.
- Okoń W., 1964: *U podstaw problemowego uczenia się*. Warszawa.
- Palka S., 1984: *Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej*. Kraków.

- Palka S., 1999: *Samodzielność poznawcza uczniów jako składnik nowoczesnego procesu kształcenia*. W: Denek. K., Zimny T.M. (red.): *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Parafiniuk-Soińska J., 1988: *Samodzielne uczenie się w procesie dydaktycznym*. Szczecin.
- Pietrasiniński Z., 1969: *Myślenie twórcze*. Warszawa.
- Pietrasiniński Z., 1983: *Atakowanie problemów*. Warszawa.
- Polya. G., 1975: *Odkrycie matematyczne*. Warszawa.
- Stachura A., 1999: *Rozwijanie zdolności myślenia dywergencyjnego jako czynnik podnoszący skuteczność kształcenia*. W: Denek. K., Zimny T. M. (red.): *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Stańczak I., 1995: *Kształtowanie samodzielności i aktywności poznawczej uczniów klas I-III szkoły podstawowej*. Kielce.
- Starościak J., 1962: *Problem samodzielności ucznia*. Warszawa.
- Strzałecki A., 1969: *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Warszawa.
- Świrko-Pilipczuk J., 1997: *Rozwój zdolności twórczych uczniów w procesie edukacji — potrzeba, przeszkody, możliwości*. W: Zimny T. M. (red.): *Oświata na wirażu. III Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa.

## Podsumowanie konferencji

Tatrzańskie Seminarium Naukowe, zorganizowane pod hasłem „Edukacja Jutra”, tak jak wiele innych spotkań naukowych, było wyrazem potrzeby przedstawicieli różnych ośrodków akademickich wymiany poglądów na najbardziej aktualne i żywotne problemy polskiej oświaty. Cechą specyficzną naszej Konferencji było nie tylko miejsce, stwarzające szczególnie dogodne warunki dla twórczej i swobodnej myśli, ale także wyraźne ukierunkowanie tej myśli na przyszłość. Przełomy wieków i tysiącleci, wielkie transformacje społeczne, polityczne, gospodarcze, naukowo-techniczne, kulturalne i obyczajowe, znamionujące przełomy cywilizacyjne, stanowią głęboki i szeroki kontekst przemian oświatowych w Polsce i dyskusji o tych przemianach.

W zamyśle organizatorów tatrzańskiego spotkania chodziło o podjęcie tematyki związanej z przeprowadzaną obecnie reformą edukacji: określenie wartości, celów i zadań edukacji jej programów i treści; poszukiwanie strategii, form, metod i środków jej wspomagania, a także omówienie problematyki dotyczącej humanizacji kształcenia.

Przedłożone i wygłoszone na konferencji referaty zostały ujęte w czterech grupach tematycznych:

1. Reformy systemu edukacji i jej uwarunkowań,
2. Wartości i celów kształcenia w zreformowanej szkole,
3. Zarządzania szkołą.
4. Podstaw programów szkolnych i ich realizacji,

Można się spodziewać, że taka struktura zostanie zachowana w przewidywanej publikacji konferencyjnej.

Na przebieg konferencji i treść wystąpień jej uczestników, pragnę spojrzeć przez pryzmat działań edukacyjnych, a dokładniej — strukturę i funkcje tych działań. Spodziewam się, iż w ten sposób będzie można stwierdzić czy wszystkie ważne zagadnienia, związane z edukacją najbliższej przyszłości, zostały podniesione i omówione.

Jak wiadomo, pośród wszystkich obserwowanych działań edukacyjnych wyróżnia się działania przygotowawcze (preparacyjne), realizacyjne (bezpośrednio dotyczące realizacji celów głównych), kontrolne (kontrola przebiegu i uzyskanych wyników kształcenia), oceniające i korektywne. Działania te podejmuje oddzielnie każdy z uczestników procesów edukacyjnych, głównie jednak nauczyciele i uczniowie, nadzór pedagogiczny, centralne i lokalne władze oświatowe oraz rodzice. Należy tu jednak wspomnieć jeszcze o znaczącej roli działań edukacyjnych, podejmowanych przez środki masowego przekazu, przede wszystkim zaś telewizję i czasopisma. Każde z wymienionych wyżej działań edukacyjnych współtworzone jest przez cele, podmioty, przedmioty, środki, metody, warunki oraz cząstkowe i końcowe wyniki edukacji. Tak ujęty model działań edukacyj-

nych „nakładam” na podnoszoną na konferencji tematykę. W rezultacie takiego zabiegu można stwierdzić że:

1. Problematyka preparacyjnych działań edukacyjnych była podejmowana przez kilku referentów, m.in. przez Kazimierza Denka, Antoniego Zajęca, Elżbietę Jaroni i Eugeniusza Kamedułę. Przedstawione w referatach stanowiska i opinie odnosiły się tak do działań przygotowawczych obejmujących cały system edukacji (stan przygotowań systemu do wdrożenia reformy) jak i działań preparacyjnych pojedynczych uczestników: nauczycieli, uczniów, nadzoru pedagogicznego i administracyjnego.
2. Tematyka dotycząca działań realizacyjnych (nauczanie, kształcenie, wychowanie) uwidoczniła się w wystąpieniach Eugeniusza Piotrowskiego, Franciszka Bereźnickiego, Beaty Łukasik i Agnieszki Kozerskiej; Moniki Kowalczyk-Gnyp, Tomasza Zimnego, Krystyny Żuchelkowskiej i Marii Bulery oraz Wojciecha Kojsa.
3. Kwestie związane z działaniami kontrolnymi zostały omówione głównie w referacie Haliny Wróżyńskiej .
4. Działaniom ewaluacyjnym sporo uwagi poświęcił w swym wystąpieniu Antoni Zajęca.
5. O działaniach korektywnych, odnoszących się do progu między klasami młodszymi i starszymi mówiła Izabela Krasiejko.

Patrząc na treść wygłoszonych referatów z myślą o udzieleniu odpowiedzi na pytanie — „o jakich działaniach edukacyjnych mówiono na konferencji?” można stwierdzić, że o wszystkich podstawowych. Okazuje się jednak, że najczęściej tematyka wystąpień dotyczyła realizacyjnych działań edukacyjnych.

Analizując treść wystąpień z punktu widzenia struktury działań edukacyjnych, zauważymy, że każdemu składnikowi tych działań poświęcono dużo miejsca:

1. Z tematyką nauczyciela i ucznia (podmiotów i przedmiotów procesów edukacyjnych) związane były referaty Antoniego Zajęca, Andrzeja Ćwiklińskiego, Elżbiety Jaroni, Elżbiety Gawęł-Luty i Marianny Szpiter, Magdaleny Fertsch i Małgorzaty Pawłowskiej, Ewy Czai i Danuty Hyżak, Janiny Świrko-Pilipczuk, Marii Kozielskiej i Beaty Łukasik, a także Agnieszki Kozerskiej, Ignacego Kuźniaka, Stefana Mieszalskiego i Eugeniusza Kameduły.
2. Znaczące miejsce zajęła na konferencji problematyka wartości, celów i zadań edukacji. Przewijała się ona w wystąpieniach większości referentów, przede wszystkim w wystąpieniach Kazimierza Denka, Janusza Gajdy, Stanisława Palki, Wandy Woronowicz, Tadeusza Koszczyca, Urszuli Morszczyńskiej, Marka Bogdańskiego, Elżbiety Gawęł-Luty i Marianny Szpiter.



3. O środkach i metodach edukacji oraz jej organizacji mówili głównie Franciszek Bereźnicki, Ignacy Kuźniak, Artur Stachura, Maria Kozielska, Agnieszka Kozerska, Jan Malinowski, Aniela Deja-Wąsik.
4. Omówieniu niektórych uwarunkowań przebiegu procesów edukacyjnych poświęcili sporo miejsca w swych referatach Tomasz Zimny, Artur Stachura, Mykoła Zymomrya i Waldemar Żabczyński oraz Adam Roter i Andrzej Ćwikliński.
5. Rezultatam działań edukacyjnych i ich różnym aspektom fragmenty swych referatów poświęcili m.in. Tomasz Zimny, Ewa Czaja i Danuta Hyżak, Halina Wróżyńska i Janina Świrko-Pilipczuk oraz Aniela Deja-Wąsik.

Analizując przedstawione referaty w celu udzielenia odpowiedzi na „pytanie, którym elementem procesu kształcenia poświęcono na seminarium najwięcej uwagi?” zauważymy, że dominowały zagadnienia związane przede wszystkim z nauczycielem i uczniem oraz wartościami i celami edukacji.

Całościowe spojrzenie na edukację miało miejsce w wystąpieniach Kazimierza Denka, Stefana Mieszalskiego i Stanisława Palki. Wyraźne odniesienie problematyki edukacji jutra do stanu nauk pedagogicznych miało miejsce w referatach Stanisława Palki i Urszuli Morszczyńskiej. Treści większości wygłoszonych tekstów obejmowały dzień dzisiejszy i jutrzejszy naszej edukacji. Można więc powiedzieć, że na V Tatrzańskim Seminarium Naukowym przedstawiono i omówiono główne problemy edukacji jutra. Treść wygłoszonych referatów ząębia się, łączy się z sobą, a całość — jak sądzę — nie jest sumą referatów, a nową jakością. Równocześnie, jak to można było zauważyć patrząc na mapę działań edukacyjnych, sporo problemów zostało tylko zasygnalizowanych, stwarzając potrzebę kolejnego spotkania. Seminarium kończy się więc niewątpliwie sukcesem organizatorów i uczestników.

*Wojciech Kojs*

## Krajoznawstwo i turystyka na Seminariach naukowych

W dniach 5–6 maja 1988 roku na konferencji „Cele, treści, metody i efekty kształcenia” obrady odbywały się w Częstochowie, w murach Uczelni. Uczestnicy zwiedzali Klasztor Jasnogórski (świątynie, bibliotekę, wieżę, skarbiec, i drogę krzyżową na wałach jasnogórskich). Referaty zostały opublikowane w Pracach Naukowych WSP w Częstochowie, Seria *Pedagogika* II w roku 1991,

Na II Konferencji „Cele, treści, metody i efekty kształcenia” zorganizowanej w dniach 29 i 30 maja w 1989 roku uczestnicy podziwiali ruiny zamków jurajskich w Olsztynie, w Ostrężniku, w Mirowie i Bobolicach, a o historii oraz dziejach ich właścicieli i mieszkańców opowiadał barwnie dr Marceł Antoniowicz, pracownik Instytutu Historii WSP w Częstochowie zajmujący się heraldyką. Referaty wygłaszane na konferencji opublikowane zostały w Pracach Naukowych WSP w Częstochowie, Seria *Pedagogika* III oraz IV w roku 1994.

W dniach 20–22 października 1992 roku w Huciskach (położonych na Jurze Krakowsko-Częstochowskiej pod Górą Zborów, 452 m n.p.m.), odbyła się konferencja pod hasłem „Efektywność kształcenia”. Referaty zostały opublikowane na WSP w Częstochowie w 1993 roku. Na tej konferencji nastąpiła zmiana w sposobie odbywania sesji dyskusyjnych. Oprócz wieczornych debat odbył się długi spacer uczestników na Górę Berkową (inna nazwa Góry Zborów) i do Podlesic, na którym prowadzono dyskusje w wielu grupach oraz podziwiano piękne wapienne ostańce Skał Kroczyckich, Podlesickich, oraz Rzędkowickich pokrytych częściowo pierwszym topniejącym śniegiem. Tematów dyskusji było wiele, ale można określić trzy główne ich ogniska, a mianowicie: pojęcie efektywności w edukacji i sposobów jej mierzenia, określanie efektywnych programów kształcenia oraz zjawiska turbulencji w gospodarce przenoszące się na sferę edukacji.

W roku 1996 ówczesny dziekan Wydziału Pedagogicznego i jednocześnie kierownik Zakładu Dydaktyki Ogólnej i Metodologii Badań, dr Maria Juszczyk zainicjowała zakładowe seminarium w Domu Pracy Twórczej „Kłos” w Zakopanem Jaszczurówce. Seminarium odbyło się w dniach 3-5 czerwca. Na seminarium zaproszony został prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek, który zainicjował tatrzańskie dyskursy na szlakach turystycznych. W trakcie seminarium uczestnicy odbyli dwie wycieczki — pierwszą do Morskiego Oka (1395m n.p.m.) z Palenicy Białczańskiej (980 m n.p.m.) a dalej przez Szpiglasowy Wierch (2172 m), Dolinę Pięciu Stawów Polskich (1650 m-1850 m) i Dolinę Roztoki (1550 m-1150 m) z powrotem na parking na polanie Palenicy. Wejście na Szpiglasową Przełęcz (2110) wiedzie tak zwaną „ceprostradą” — szeroką wygodną ścieżką ze starannie poukładanych kamieni. Najpierw osiąga się rygiel Dolinki za Mni-chem (około 1800 m), gdzie drogi rozwidlają się i dnem dolinki wiedzie ścieżka

do Wrót Chałubińskiego (2022). Po drodze podziwiamy widoki na Morskie Oko i Czarny Staw nad morskim Okiem, z prawej strony czerni się olbrzymi granitowy blok Cubryny (2376) i Mięguszowieckich Szczytów (2438 i 2410), a dalej widać Rysy (2499) z charakterystycznym poprzecznym białym żlebem. Wcześniej nieco z przodu przed Cubryną stoi spiczasty i niedostępny Mnich (2070), a za nim w głównej grani Zadni Mnich (2172). Równie okazały i rozległy widok rozpościera się ze Szpiglasowego Wierchu (2172) i Szpiglasowej Przełęczy (2110) między Szpiglasowym a Miedzianym (2233) na położoną 500 metrów niżej Dolinę Pięciu Stawów Polskich, a za nią na główną grań polskich Tatr Wysokich z Kozim Wierchem — (2291) najwyższą górą, która w całości należy do Polski. Jeszcze przed osiągnięciem dna doliny rozgorzała dyskusja nad kształtowaniem twórczych postaw u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Druga wycieczka, której towarzyszyły niezwykle zjawiska atmosferyczne, wiodła z Kir (około 900) czerwonym szlakiem na Czerwone Wierchy (Ciemniak 2096, Krzesanica 2122, Małolącziak 2096, Kopa Kondracka 2005) i dalej przez Przełęcz pod Kopą Kondracką (1863) i Polaną Kondratową (1330) do Kuźnic (1015). Owe niezwykle zjawiska to ogromne zróżnicowanie pogody na różnych wysokościach. W dolinach było pełne zachmurzenie z niewielkimi opadami deszczu, na zboczach gęsta mgła, potem chmura w której powietrze przesycone było parą wodną, a widoczność ograniczona do zaledwie kilku metrów. Powyżej 2000 metrów pojawiło się ponad głowami bezchmurne niebieskie niebo i mocno grzejące słońce, a poniżej morze białych chmur przesłaniających zbocza gór i doliny. Później zawiął od słowackiej strony wiatr rozwiewając chmury, lecz tylko z południowej słowackiej strony; można było obserwować jak przelewają się ponad granią z polskiej na słowacką stronę Tatr. Była to niezwykła sceneria, w której prof. Kazimierz Denek zainicjował kontynuację dyskusji z dnia poprzedniego, dotyczyła ona realizowanych prac doktorskich. Niestety po zejściu z grani opuszcza nas także słońce. Trzeba przejść tym razem przez ciemną, ale ciekawą (nie więcej niż 100 metrów) warstwę chmur. Tuż przed Kuźnicami znajdują się klasztory Albertynow (wyżej po lewej stronie drogi) i Albertynek (niżej po prawej stronie tuż przy drodze). Będąc w Zakopanem nie sposób nie odwiedzić zabytkowego cmentarza w centrum miasta nazywanego Pęksowym Bżykiem. Jest tu cała historia Polskich Tatr i Polskiej Kultury Zakopanego i Podhala. A mieliśmy przewodnika iście wybornego, znającego niezliczoną liczbę faktów z historii, anegdot i opowieści o każdym pochowanym tu człowieku. Oczywiście przewodnikiem naszym po Pęksowym Bżyku był prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek.

We wrześniu (14–16) 1996 roku spotykamy się raz jeszcze na drugim Tatrzańskim Seminarium Dydaktycznym pod tym samym hasłem „Cele i treści kształcenia”. Tym razem okazuje się, że Tatry przywitały nas zimową scenerią. Wjeżdżamy kolejką na Kasprowy Wierch (1987); tu leży ponad 1 metr śniegu. Idziemy na pobliski Beskid (2012) i widząc, że przejście nawet na przełęcz Liliowe (1952)

może nastęrczać trudności, powracamy na Suchą Przełęcz (1950) i schodzimy przez dolinę Gąsienicową i Nosal do Jaszczurówki. Następnego dnia pogoda poprawia się; jest piękne słońce i doskonała widoczność. Próbuujemy raz jeszcze, ale ścieżka graniowa z Kasprowego Wierchu w kierunku Kopy Kondrackiej jest nieuczęszczana, całkowicie zawiana śniegiem na wierzchu zlodowaciałym i to może nastęrczać zbytne trudności. Schodzimy zbaczając nieco ze szlaku w kierunku Zielonego Stawu (1672). Otulony grubą warstwą śniegu wygląda pięknie. Okrążamy Mały Kościelec (1863) i wyruszamy do Czarnego Stawu Gąsienicowego (1624), a dalej w kierunku Zawratu (2159). Aura jest jednak dla nas i tym razem nieprzychylna — na ryglu (około 1700) Zmarzłego Stawu (1788) zastajemy dwóch ludzi długo przymierzających się do zejścia bez raków przez zlodowaciały odcinek szlaku, wreszcie udaje się. Wrześniowe słońce grzeje mocno, za mocno, ze stoków Kościelca (2155) i Granatów (2240, 2235, 2225) suną miniaturowe lawinki, ale za to w imponującej liczbie czyniąc napominający turystów hałas. Śnieg wokoło zaczyna się ruszać. W tej sytuacji nie usatysfakcjonowani wyruszyliśmy w drogę powrotną. W międzyczasie ogłoszono alarm lawinowy i zamknięto szlaki turystyczne. Po wejściu między Kopy zobaczyliśmy znowu jakże odmienny widok jesieni na Podhalu. Teraz dopiero można rozluźnić się i prowadzić dyskusję tym razem na temat modyfikowania sposobów oceniania osiągnięć szkolnych uczniów. Dyskusja trwa przez cały Boczań i Nosal aż do Antałówki, gdzie znajdujemy u Pani Marii placki po Zbójniku. Po niedokończonych wrześniowych wycieczkach i niesprzyjających dyskusjom zimowych warunkach postanowiliśmy następane Tatrzańskie Seminarium organizować w czerwcu. Tym razem zwiedziliśmy zakopiańskie kościoły. Są naprawdę imponujące. Kościół na Krzeptówkach, w Olczy — ten zdaje się być największy, na parcelach urzędniczych, no i jeszcze kościół w Toporowej Cyhrli — nie wykończony, ale za to zbudowany w miejscu, skąd rozpościera się wspaniały widok na Tatry Białskie z górującym Havraniem (2152) i Płaczliwą Skałą (2142), Tatry Wysokie z Łomnicą (2634), Lodowym Szczytem (2627) po stronie słowackiej, a bliżej prawie na wyciągnięcie ręki z Waksmundzkim Wierchem (2189), Koszystą (2193), Żółtą Turnią (2087) o imponującym piramidalnym kształcie, Świnicą (2301), a dalej na prawo Tatry Zachodnie z Kasprowym Wierchem (1987), Kopą Kondracką (2005) i Giewontem (1895). Nie można oczywiście pominąć małego, zabytkowego, drewnianego kościółka w stylu Witkiewiczowskim na Jaszczurówce. Opuszczając Tatry odwiedziliśmy jeszcze Zamek w Nidzicy i doglądaliśmy ostatnich prac wykończeniowych przy tamie Jeziora Czorsztyńskiego.

12–14 czerwca 1997 roku to termin III Tatrzańskiego Seminarium Naukowego pod hasłem „Oświata na wirażu”. Seminarium odbyło się w Domu Pracy Twórczej „Kłos” WSP w Częstochowie na Jaszczurówce. Seminarium rozpoczęła forsowna wycieczka ze szczytu Kasprowego Wierchu (1987), przez Goryczkową Czubę (1912), Kopę Kondracką (2005), Małołęczniak (2096), Krzesanicę (2122), Ciem-

niak (2096), Twardy Upłaz (2035), by obok Chudej Turni (1858) skręcić zielonym szlakiem trawersującym zbocza Ciemniaka i Twardego Upłazu w kierunku Doliny Tomanowej i Polany Ornaczańskiej z pięknym stylowym drewnianym schroniskiem. Dalej przez Smytnią Polaną i Dolinę Kościeliską do Kir. Forsowność wycieczki spowodowana była dwoma niekorzystnymi nakładającymi się zjawiskami. Po pierwsze w strefie graniowej zalegały jeszcze olbrzymie łąty śniegu po których trzeba było poruszać się z najwyższą ostrożnością; szczególnie kłopotliwy był trawers Goryczkowej Czuby (1912) i zejście z Krzesanicy (2122) na Przełęcz Mułową (2063) w kierunku Ciemniaka (2096); po drugie — począwszy od Chudej Turni (1856) towarzyszyły nam niedalekie wyładowania atmosferyczne i obfity opad deszczu. Tradycją seminariów w Jaszczurówce było wejście na Wielki Kopieniec (1328) skąd rozpościera się pełna panorama Tatr jeszcze bliższa niż i Toporowej Cyhrlu. Wejściu na Wielki Kopieniec towarzyszyło odwiedzenie jednego z obfitszych wywierzyisk krasowych Tatr Polskich na polanie Olczysko (1065) (do 6000 litrów/sekundę) oraz szałasów na polanie Kopieniec (1210–1260), gdzie u miejscowego bacy można zakupić świeży oscypek, bunc i rzentycę. Wejściu na Wielki Kopieniec zawsze towarzyszyły liczne dyskusje i opowieści o osiągnięciach w najbliższej przeszłości i planach. W tym czerwcu odwiedziliśmy jeszcze Dolinę Gąsienicową i Czarny Staw Gąsienicowy, a prof. Stanisław Palka samotnie wspiął się na Kościelec (2155) pomimo występującego jeszcze miejscowego zaledzenia skał. Spotkanie Tatrzańskie zakończył spacer na Gęsią Szyję (1489) skąd rozpościera się widok na Dolinę Waksmundzką (ściśły rezerwat przyrody) i dominującą nad nią Turnię nad Dziadem (1902), Skrajny Wołoszyn (2092) Pośredni Wołoszyn (2117) i Wielki Wołoszyn (2151) z jej wschodniej strony oraz Mała Koszystą (2014) i Wielka Koszystą (2193) ze strony zachodniej. Spacer ten wreszcie był sprzyjającą okazją do wielu dyskusji, a z uwagi na wielu jego uczestników toczyły się one w kilku grupach. Poruszane problemy dotyczyły uwarunkowań procesów edukacyjnych na kolejnych etapach kształcenia od edukacji wczesnoszkolnej do wyższej. Referaty seminaryjne zostały opublikowane przez wydawnictwo WSP w Częstochowie w roku 1997.

Kolejne już, czwarte Tatrzańskie Seminarium Naukowe odbyło się w dniach 15–18 czerwca 1998 roku. Uczestnicy seminarium wyruszali na wiele wycieczek w różnych mniejszych i większych grupach. Najbardziej popularną górą oprócz Grzesia (1653) był Wołowiec (2064), na którym zameldowały się w różnym czasie 3 różne grupy. Wołowiec (2064) pomimo, że jego wysokość jest niezbyt imponująca nawet jak na Tatry Zachodnie, jest górą zwornikową, z której odchodzą trzy ramiona — jedno opada poprzez Rakoń (1879), Grzesia (1653) w kierunku północnym, drugie ramię wiedzie przez Dziurawą Przełęcz (1836), Łopatę (1958) do Jarząbczego Wierchu (2137) w kierunku wschodnim. Tymi dwoma ramionami przebiega granica Państwa Polskiego i Słowackiego oraz linia wododziałowa między zlewiskami Bałtyku i Morza Czarnego. Trzecie ramię, już na terenie

Słowacji, opadające w kierunku południowo-zachodnim prowadzi przez Jamnicke Seldo (1908) na Rochacze — Rochacz Ostry (2088) oraz Rochacz Płaczliwy (2125) — granitowe perełki Tatr Zachodnich. Powodzenie miał szlak Papieski, wiodący Doliną Jarząbczą, który wspaniałymi widokami i przyjazną spacerową drogą nastrojał do dyskusji. To właśnie tu odbyły się długie debaty na temat „nowej ekonomii” i możliwych reperkusji tej koncepcji w dydaktyce, „teorii ubóstwa” i możliwości wykorzystania jej do modelowania procesów edukacyjnych. To właśnie tu padały pierwsze pomysły nowej koncepcji testów dydaktycznych i ich zastosowań w procesie oceniania wyników kształcenia. Było to seminarium wyjątkowo obfite w długie wycieczki i długie dyskusje na szlakach turystycznych. A to dzięki temu, że oprócz kilku godzin deszczu uczestnicy cieszyli się piękną słoneczną pogodą i wspaniałą widocznością. Dwie najdłuższe wycieczki wiodły w swej pierwszej części przez Trzydniowiański Wierch (1765), Kończysty Wierch (2003) i Jarząbczy Wierch (2137) z tym, że jedną kontynuowano dalej przez Łopatę (1958), Wołowiec (2064), schodząc Górną Doliną Chochołowską, natomiast druga wiodła w przeciwną stronę z powrotem przez Kończysty Wierch (2003), Starorobociański Wierch (2176) i Ornak (1856) do Iwaniackiej Przełęczy (1459) i Doliny Chochołowskiej. Ostatnia wycieczka, a raczej spacer przy niewielkiej mżawce odbył się doliną Chochołowską do Wąwozu Między Ściany — dolnej części Doliny Dudowej.

W obecnym roku Tatrzańskie Seminarium Naukowe odbyło się pod nowym hasłem „Edukacja Jutra” w dniach 14 - 16 czerwca 1999 roku. Pomimo nieprzyjemnej pogody uczestnicy odbyli wiele długich wycieczek wykorzystując wszystkie chwilowe przejaśnienia. W pierwszym dniu wyruszyli w dwóch grupach — jedna na Grzesia (1653), druga w górą część Doliny Chochołowskiej. Następnego dnia rano było pogodny, lecz dla wszystkich było jasne, że jest tylko kwestią kilku godzin, kiedy pełne zachmurzenie zamieni się w opad deszczu. Dlatego większość uczestników wybrała się na niedługą wycieczkę malowniczą Doliną Starorobociańską na Siwą Przełęcz (1812), a dalej przez Zadni Ornak (1867), Ornak (1854), na przełęcz Iwaniacką (1459). Tylko bardziej ambitni nie zważając na niski pułap chmur i padającą mżawkę udali się na dłuższą wycieczkę z Siwej Przełęczy (1812) na Raczkową Przełęcz (1959), Starorobociański Wierch (2176), Kończysty Wierch (2002) i z powrotem przez Trzydniowiański Wierch (1765) i Dolinę Jarząbczą. Natomiast Adam Roter samotnie udał się poprzez Grzesia (1653), Rakonia (1879) na Wołowiec (2064) a dalej przez Łopatę (1958), Niską Przełęcz (1831) i Jarząbczy Wierch (2137) i dalej przez Kończysty Wierch (2003), Trzydniowiański Wierch (1765) i Dolinę Jarząbczą. Dyskusje tegorocznego seminarium — te na szlakach i w schronisku — ogniskowały się wokół wprowadzanej reformy systemu edukacji. Wiele uwagi poświęcono kształceniu, doksztalcaniu i doskonaleniu nauczycieli w kontekście zadań wynikających z wyzwania cywilizacyjnych przełomu wieków i wprowadzanej reformy szkoły podsta-

wowej, gimnazjum, szkoły zawodowej, liceum profilowanego i uzupełniającego. Nie pominięto także takich kwestii szczegółowych jak zarządzanie i kierowanie placówkami oświatowymi i ich finansowanie. Wiele z nich zostało zasygnalizowanych, a niektóre przedstawione w tekstach tego tomu. Będzie się też do nich wracać w kolejnych Tatrzańskich Seminariach Naukowych.

Następne, szóste Tatrzańskie Seminarium Naukowe planuje się zorganizować na Polanie Kalackiej w Hotelu Górskim PTTK Kalatówki.

*Tomasz M. Zimny*