

Edukacja jutra

VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe

Redakcja naukowa: Kazimierz Denek, Tomasz M. Zimny

Częstochowa 2001

Seminarium i publikację dofinansowały:
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu,
Uniwersytet Śląski — Filia w Cieszynie,
Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach

Komitet naukowy Seminarium: Kazimierz Denek (Przewodniczący),
Zygmunt Zimny, Tadeusz Lewowicki, Wojciech Kojs,
Stanisław Palka, Andrzej Radziejewicz-Winnicki,
Kazimierz Przyszczypkowski, Wanda Woronowicz,
Waldemar Furmanek, Franciszek Bereźnicki,
Tomasz Zimny (sekretarz)

Recenzent: Kazimierz Jaskot

Redakcja naukowa: Kazimierz Denek, Tomasz M. Zimny

Copyright © by Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c.
Częstochowa 2000, 2001

ISBN 83-912019-5-3

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. 25.

Spis treści

| | |
|--|------------|
| Wprowadzenie: Co przyniesie cywilizacja informacyjna? Jakie stawia zadania przed edukacją i naukami o niej? — <i>Kazimierz Denek</i> | 6 |
| 1 Perspektywy polskiej edukacji | 15 |
| <i>Kazimierz Denek</i> - Cywilizacja informacyjna a edukacja i nauki o niej | 16 |
| <i>Józef Pólturzycki</i> - Potrzeby edukacji jutra a jej zagrożenia | 30 |
| <i>Zygmunt M. Zimny</i> - Kształcenie wychowujące w edukacji jutra . | 42 |
| <i>Wojciech Kojs</i> - Światy rzeczywiste i możliwe w treściach kształcenia | 55 |
| <i>Andrzej Radziejewicz-Winnicki</i> - Psychospołeczne determinanty nowego ładu społeczno-ekonomicznego u progu kolejnego wieku . . | 65 |
| <i>Stanisław Palka</i> - Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra” | 76 |
| 2 Uwarunkowania społeczne edukacji w Polsce | 82 |
| <i>Wanda Woronowicz</i> - Dydaktyka wobec wpływu społecznego . . . | 83 |
| <i>Adam Rosół</i> - Dla kogo edukacja jutra? | 96 |
| <i>Jan Adam Malinowski</i> - Edukacja środowiskowa wyzwaniem dla szkoły i samorządu terytorialnego | 104 |
| <i>Andrzej Ćwikliński</i> - Edukacja szkolna a przygotowanie do życia społecznego | 117 |
| <i>Teresa Wilk</i> - Aspiracje edukacyjne młodzieży a możliwości ich realizacji | 124 |
| <i>Aniela Deja-Wąsik</i> - Próba statystycznej analizy popytu na wyższe wykształcenie | 134 |
| 3 Uwarunkowania pedagogiczne procesu reformy systemu oświatowego | 145 |
| <i>Anna Karpińska</i> - Minimalizacja niepowodzeń szkolnych – pedagogicznym wyzwaniem dla edukacji jutra | 146 |
| <i>Eugeniusz Kameduła</i> - Kształcenie blokowe w pierwszym roku reformy systemu oświatowego | 155 |

| | |
|--|------------|
| <i>Marek Lewandowski, Tadeusz Koszczyc</i> - Reforma systemu oświaty a zmiany w szkolnym wychowaniu fizycznym | 160 |
| <i>Agnieszka Kozerska</i> - Samodzielność poznawcza uczniów w procesie kształcenia | 170 |
| <i>Ewa Czaja</i> - Drama w realizacji treści polonistycznych na przykładzie „Balladyny” Juliusza Słowackiego | 178 |
| <i>Mykoła Zymomrya</i> - Możliwości przekładu tekstu według teorii komunikacji w procesie nauczania języka obcego | 186 |
| 4 Kształcenie zintegrowane | 192 |
| <i>Franciszek Bereźnicki</i> - Rozwiązywanie problemów przez uczniów w nauczaniu zintegrowanym | 193 |
| <i>Irena Stańczak</i> - Integracja drogą do aktywizacji poznawczej uczniów w młodszym wieku szkolnym | 202 |
| <i>Elżbieta Jaroni</i> - Wspomaganie rozwoju psychicznego dzieci jako jeden z celów współczesnej edukacji wczesnoszkolnej | 208 |
| <i>Piotr Kowolik</i> - Kompetencje humanistyczne nauczycieli klas I–III w nowym wymiarze edukacji | 214 |
| <i>Małgorzata Pawłowska</i> - Wielostronna edukacja dzieci przedszkolnych | 222 |
| 5 Problemy oceniania w edukacji | 228 |
| <i>Urszula Morszczyńska</i> - Wzorzec osobowy ucznia a schematy oceniania w świetle wartości | 229 |
| <i>Marek Bogdański</i> - Struktura informacyjna uczniowskich zadań poznawczych | 247 |
| <i>Ewa Szadzińska</i> - Rola umiejętności w nowoczesnej szkole | 255 |
| 6 Nauczyciel w edukacji jutra | 261 |
| <i>Józef Kuźma</i> - Nauczyciele przyszłej szkoły | 262 |
| <i>Janina Świrko-Pilipczuk</i> - Przygotowanie nauczycieli do realizacji założeń reformy systemu edukacji jako przedmiot badań i oddziaływań pedagogów | 274 |
| <i>Alina Górniok-Naglik</i> - Idealizacyjno-prakseologiczny model funkcji nauczyciela w procesie kształcenia a modele uczenia się-nauczania i komunikacja w szkole jutra | 283 |
| 7 Technologie informacyjne i edukacja ogólnotechniczna | 297 |
| <i>Waldemar Furmanek</i> - Jutro polskiej edukacji ogólnotechnicznej | 298 |
| <i>Kazimierz Wenta</i> - Samouctwo informatyczne w doskonaleniu młodych nauczycieli akademickich | 316 |

| | |
|--|-----|
| <i>Maria Kozielska</i> - Podmiotowość w komputerowo wspomaganym kształceniu studentów | 329 |
| <i>Antoni Zajac</i> - Cyklofrenia kultury w postindustrializmie — aplikacje dla pedagogiki i edukacji | 338 |
| <i>Sławomir Koziej</i> - Rola liceów technicznych w kształtowaniu przyszłego modelu edukacji zawodowej | 346 |
| Podsumowanie - <i>Wanda Woronowicz</i> | 353 |
| Informacja o Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Mysłowicach | 355 |

Wprowadzenie

Co przyniesie cywilizacja informacyjna? Jakie stawia zadania przed edukacją i naukami o niej?

„Nowe czucie, śmielsze życie
Tu na górach, niż w dolinie,
Kiedy stojąc na skał szczycie,
Chmura popod nogi płynie,

Wszystko głucho, jak w oazie,
Ale w duszy myśl ożyła,
Myśl ukryta, jakby w głazie,
Drogich kruszców skryta żyła.

Gdy radości łzę wyleje,
Nieraz gdy się mniemam w niebie,
Zimny czasu duch zawieje
I mej myśli grób wygrzebie.

Jak w zarodzie pączek ginie,
Tak i lotna myśl usycha,
Albo w insze światy płynie,
Innem życiem tam oddycha.

Tu, gdzie skały mkną olbrzymie,
Tu, gdzie śmielsze serca bicie,
Tu i myśl, co w duszy płynie,
Czuje nową młodość, życie.”

Tymi strofami wiersza „Pogląd na Tatry” pióra ks. K. Antomiwicza z najstarszego przewodnika tatrzańskiego W. E. Radzikowskiego: Szkice z podróży w Tatry (1874) bardzo serdecznie witam wszystkich Uczestników VI Tatrzańskiego Seminarium Naukowego „Edukacja Jutra”. Cieszę się, że odbywamy je w Hotelu Górskim PTTK na Polanie Kalatówki, przy której osoblwy ma swój początek Bystra. Jej olbrzymie źródła zwie się wywierzyskami, od wywierania. Powstały powyżej Kalatówek potok z wielu ścieków gubi się pod ziemią i dopiero w pobliżu Kuźnic znalazłszy upływ wielką masą wody naraz wybucha. „Dawniej, gdy

z nieświadomości rzeczy mylnie rozchodziły się wiadomości o początkach rzek, to owe wywierzysko w Kalatówkach zwano źródłem Białego Dunajca, który się zaczyna po połączeniu Zakopianki z Porońcem przed wsią Białego Dunajca” (*Ilustrowany przewodnik do Tatr, Pienin i Szczawnic przez Halerego Eljasza*, Kraków 1900).

Na Kalatówkach warto zwiedzić kaplicę przy klasztorze Sióstr Albertynek oraz pustelnię św. Brata Alberta. Tuż za nią w górnej części Kalatówek u stóp turni należącej do grzbietu Giewontu zwanej Zamkiem Zakopiańskim stajemy na falistej rozległej łące. Tu łatwo możemy przekonać się o trafności kilku strof o Tatrach:

„Stary Giewont na Tatr przedniej straży
Głową trąca o lecące chmury —
Czasem uśmiech przemknie mu po twarzy,
Czasem brwi swe namarszczy ponury
I jak olbrzym w poszczerbionej zbroi
Nad kołyską ludzkich dzieci stoi.”

Adam Asnyk

„Skądkolwiek wieje wiatr
zawsze ma zapach Tatr”

Jan Sztadynger

„Góry dalekie jak sine śliwy
Patrząc — już czuję się szczęśliwy”

Jan Sztadynger

Tatry nie są zwykłym pięknem,
Są pięknem ponad inne piękna

Miro Greear

Kalatówki dawniej były posiadłością Kalatów, sołtysów z Szaflar. Stąd ich nazwa. Proponuję, żeby mottem VI Tatrzańskiego Seminarium Naukowego „Edukacja Jutra” uczynić następujące strofy J. Słowackiego z jego dramatu „Kordian”:

„A gdyby tak się wdrzeć na umysłów górę,
Gdyby stanąć na ludzkich myśli piramidzie
I przebić czołem przez sądów chmurę,
I być najwyższą myślą wcieloną . . .”

Podejmiemy na nim wiele kwestii pedagogicznych, kulturowych i społeczno-ekonomicznych, które znajdują się w stadium amorficznym. Istnieje w nim wiele

kwestii otwartych pytań i hipotez, a mało jeszcze zweryfikowanych, udowodnionych twierdzeń.

W obliczu jubileuszu roku 2000 trzeba postawić sobie pytanie, jakie są nasze kryteria oceny rzeczywistości społecznej, ekonomicznej, kulturowej i politycznej. Czy nie stosujemy, w zależności od nastawień różnych kryteriów do oceny odradzających się ideologii i wydarzeń (relatywizm nadużywający pojęcia tolerancji, obojętność, konsumpcyjny styl życia, współczesna uniformizacja, która jest kolonizacją z przeszłości).

Niepokoii coraz wyraźniej rysująca się perspektywa azjanizmu społeczno-ekonomicznego i politycznego skierowanego przeciw cywilizacji krajów Unii Europejskiej, do której zmierzamy. Konsekwentnie organizowany konfucjański kapitalizm, jako przyszłość azjatyckiej wspólnoty jest załączkiem idei panazjanizmu (Z. Narski: *Co zagraża kapitalizmowi*, „Atheneum” 1999, nr 3).

U progu trzeciego tysiąclecia jesteśmy świadkami i uczestnikami rewolucji technologicznej. Obejmuje ona wszystkie dziedziny ludzkiej aktywności. Edukacja i nauki o niej nie stanowią w tym zakresie wyjątku. Tymczasem pedagogika jest nauką młodą choć sztuką starą (*Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, (red.) K. Kruszewski, Warszawa 1991; *Sztuka nauczania. Szkoła*, (red.) K. Konarzewski, Warszawa 1991). Jest zafascynowana swoimi, rzeczywiście niebywałymi osiągnięciami. Ma w sobie, w swoich poszukiwaniach, bardzo dużo optymizmu. Niestety edukacja i nauki o niej wciąż nie potrafią przygotowywać młodego pokolenia do zmian systemowych. Nie jest katalizatorem demokratyzacji kraju (Z. Kwieciński: *Edukacja wobec wyzwań demokracji* [w:] Z. Kwieciński: *Tropy — Ślady — Próby. Studia i szkice pedagogiki pogranicza*, Poznań — Olsztyn 2000; K. Przyszczypkowski: *Edukacja dla demokracji. Strategia zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń — Poznań 1999) i czynnikiem, który przyspiesza nasze uczestnictwo w jednoczącej się Europie (A. Bogaj: *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000; R. Pachociński: *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999). Co gorsze, edukacja nie umie nawet reagować na transformację systemową (K. Denek: *Transformacja systemowa edukacji*, „Neodidagmata” 1999, t. XXIV). Wyrażony sceptycyzm jest zasadniczo zdrowy, bo leczy z iluzji. Byle nie paraliżował.

Poszukiwać będziemy dla edukacji i nauk o niej adekwatnego modelu (K. Denek: *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998). Ten, jak horyzont w czasie wędrówki stale się oddala. Nieustannie pojawia się nowy, obiecujący a równocześnie niezwykle wymagający. Horyzont dla nas nigdy nie jest końcem doskonalenia edukacji i nauk o niej, zwłaszcza dydaktyki. Może być tylko jednym z jego etapów. Nie przeraża nas przestrzeń i dal horyzontu. To one mobilizują do szukania edukacji i pedagogiki na miarę wyzwań XXI wieku i potrzeb Polski. Co przyniesie cywilizacja informacyjna? Niechętnie wybiegamy w przyszłość — wiek XXI. Nic

dziwnego. Głoszenie prorocstwa we współczesnym chaosie to ryzykowne zajęcie. Wszak jeden z pozoru drobny czynnik może zmienić oblicze świata.

Nie budzi wątpliwości stwierdzenie, że cywilizacja informacyjna staje się zjawiskiem globalnym, który stymuluje program transformacji systemowej.

Jakie czynniki zaważą na obliczu świata XXI wieku? Siłą sprawczą cywilizacji informacyjnej będzie wiedza. Przyjmuje się, że informacja plus komunikacja równa się wiedzy. Równanie to sprawdza się w społeczeństwach z szerokim dostępem do Internetu. O roli wiedzy w cywilizacji informacyjnej świadczy wymownie to, że USA procentuje rozwojowo drenaż mózgow, który Stany Zjednoczone uprawiały przez dziesięciolecia, budując światową republikę uczonych. Przyszłość społeczeństwa wiedzy to „WWW”. W World Wide Web coraz więcej osób i coraz szybciej wymienia informację. Internet ma już prawie ćwierć miliarda użytkowników, a liczba stron WWW przekracza miliard. Aktualnie kupuje się więcej komputerów niż samochodów. Multimedialne technologie w coraz szerszym zakresie docierają do szkół. Zadaniem ich jest przygotowanie młodzieży do życia w cywilizacji informacyjnej i udziału w jej rozwoju.

Współczesne społeczeństwo informacyjne zмага się z koniecznością wypracowania nowego paradygmatu zdobywania wiedzy, komunikowania się. Staje się nim uczenie się przez całe życie (lifelong learning). Jak pogodzić obowiązki wykonywanej pracy z koniecznością doskonalenia się lub zdobywania nowych kwalifikacji zawodowych? Pomocną tu staje się telematyka (telematics). Jest to połączenie technologii informacyjnej i technik komunikacyjnych, które stwarza możliwości pobierania nauki z dowolnej dziedziny, w miejscu i czasie dostosowanym do warunków zainteresowanej osoby. Sieć szybkich łączy pozwala nauczycielowi na pracę razem z uczniami mieszkającymi w różnych miejscowościach, odległych od szkoły w formie wideolekcji. Multimedialne interaktywne materiały umożliwiają naukę w domu, pracy.

Telematyka stwarza warunki do uczenia się przez całe życie tego, czego chcemy się uczyć, tam, gdzie chcemy się uczyć kiedy w jaki sposób chcemy się uczyć (M. J. Kubiak: *Spoleczeństwa uczące się przez całe życie*, „Nowa Szkoła” 2000 nr 1).

Nie można zapominać, że media w edukacji utrudniają skoncentrowanie uwagi na tekście, co komplikuje sam proces czytania i powoduje trudności dotyczące analizy treści. Oznacza to problemy związane z rozumieniem tekstu, a także obecność wtórnego analfabetyzmu wynikającego z powierzchownego kontaktu ze słowem pisanym i braku „zasiedzenia się w kulturze książki” (H. Rotkiewicz: *Świat mediów a edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” 1998 nr 3-4). Daje to podstawę A. Bretonowi żeby pisać „o sprostytuowaniu mowy”, która przestała być „miarą prawdy” (A. Breton: *sytuacja surrealistu między dwiema wojnami*, w: *Surrealizm Teoria i praktyka literacka. Antologia* Warszawa 1976). Rozwój mediów modyfi-

kuje rolę nauczyciela jako źródła wiedzy o świecie (H. Rotkiewicz: *Świat mediów a edukacja* „Ruch Pedagogiczny” 1998, nr 3-4).

Szkoła ma kształtować u uczniów nawyki, które umożliwiają im niestandardowe myślenie i powodują, że stają się oni kreatywni, przygotowani do wyzwań dorosłego życia i wchodzenia do współczesnego świata.

Podczas VI Tatrzańskiego Seminarium Naukowego „Edukacja jutra sięgniemy do obszarów gdzie znajdują się „rażące braki i niedoskonałości” edukacji. Należą do nich: jej cele i woła ich realizacji, związane z tym środki, nauczyciele (S. Wielgus; *O odrodzenie wychowania*, Płock 2000).

Jakkolwiek w krajach Unii Europejskiej, Japonii i USA istnieją środki zapewniające realizację celów edukacji (kształcenia i wychowania) to jednak wielu u nauczycieli zanika woła ich osiągnięcia. Odnosi się to do nauczycieli, którzy najczęściej pod wpływem tzw. „Nowej Lewicy” przyjmują opracowane przez nią swoiste koncepcje wychowawcze. Zawierają one w sferze wartości nauki i wychowania: relatywizm, sceptycyzm i antyautorytaryzm. Jak zauważa S. Wielgus w wyniku tego: „Bardzo wielu współczesnych pedagogów pragnie w wychowankach wykształcić jedynie ich niezależność wobec zastanych norm moralnych, zdolność do wyrokowania o wszystkim oraz nawyk krytykowania wszystkiego, mimo braku jakiegokolwiek doświadczenia i znikomej wiedzy o czymkolwiek. Wykształcenie w wychowanku tzw. samodzielności i tym podobnych cech charakteru, które merytorycznie są nie do zdefiniowania i dlatego pasują do każdego światopoglądu, stanowi następne zadanie wychowawcze, według wspomnianych pedagogów. Krótko mówiąc pedagodzy ci oczekują od swoich wychowanków, że oni sami będą rozstrzygać o tym, co jest dobre moralnie a co złe, nie dając im przy tym żadnej jednoznacznej informacji na ten temat”.

Łatwo zauważyć, że realizatorzy takiej koncepcji edukacji (prowadzącej do stanów depresyjnej bezradności, dezorientacji, cynizmu i nihilizmu wśród uczniów) czasem nieudolnie niekompetentni intelektualnie czy moralnie wychowawcy ulegli lansowanemu szeroko przez teoretyków błędowi antropologicznemu, charakterystycznemu dla filozofii nowożytnej, a wypływającemu z apriorycznej wizji człowieka. Zatem trzeba dotrzeć do rodziców i nauczycieli żeby uświadomili im niezbywalność dobrych światopoglądowych i moralnych wartości, od których odstąpiono w przeszłości. Im trzeba dodać odwagi (!) do przekazywania tych wartości w codziennej praktyce pedagogicznej. Następnym obszarem, na którego terenie występują mankamenty, trudności i zagrożenia edukacji jest dziedzina środków kształcenia i wychowania. Najbardziej niebezpieczny jest tu werbalizm występujący zarówno w wychowaniu szkolnym, jak i rodzinnym. W jego rezultacie edukacja została sprowadzona do pouczania, informacji, wyjaśniania, rozmowy, dyskusji, sterowanej lektury. Ostatniej służy dokonana rewersja zamiast rewizji w doborze lektur szkolnych. Aby dokonać rewizji lektur szkolnych trzeba mieć uszy i oczy otwarte na ich całość w edukacji. Jeżeli się tego nie wi-

dzi, trudno stworzyć racjonalny spis lektur i dokonać ich syntezy. W rezultacie rewizji otrzymuje się raczej rewersję czyli jawnie dowolne odwrócenie porządku. Zamiast nowego egzemplarystycznego spojrzenia na lektury szkolne otrzymuje się przykry zez.

Czy wspomniany werbalizm nie jest skutkiem oświeceniowego cenionego intelektualizmu etycznego „wyrażającego się w przekonaniu, że dobrą osobowość można ukształtować jedynie przy pomocy wiedzy etyczne, dyskusji na tematy moralne oraz przy pomocy ciągłego apelowania do rozumu wychowanka”. Tymczasem „sama wiedza moralna nie wystarczy do ukształtowania postaw moralnych wychowanków, ani do pozytywnych zmian w ich zachowaniu”. Konieczne są takie środki jak: „ćwiczenie w dobrym oraz przyzwyczajanie do dobrych czynów, powierzanie określonych zadań do wykonania, dodawanie otuchy, zachęta do dobrego postępowania, budowanie autorytetów, miłość wychowawców do dzieci, dobra i rozumna dyscyplina, stosowanie pochwały a jeśli trzeba to nagany, bądź nawet kary, ale przede wszystkim dobry przykład samego wychowawcy, wyrażający się w wytrwałym przestrzeganiu przez niego norm moralnych i nieskazitelnej postawie moralnej” (S. Wielgus: *O odrodzenie wychowania*, Płock 2000).

Najważniejszy element edukacji stanowią nauczyciele. Przydatność ich w zawodzie określają: wiedza, umiejętności i etos nauczycielski. Najpilniejszą potrzebą jest odbudowa i przywrócenie etosu nauczyciela jak i współdziałanie szkoły z rodziną oraz udział całego społeczeństwa w procesie wychowania młodzieży. A nade wszystko koniecznym dla renesansu w dziedzinie wychowania jest zwalczanie kryzysu występującego w łonie samego społeczeństwa wyrażającego się relatywizmem moralnym, hedonizmem, konsumpcjonizmem, anarchią moralną. Jakie są drogi wyjścia z kryzysu? Czy w ogóle jest to możliwe? Zdaniem K. Stępień jest to możliwe pod warunkiem powrotu w edukacji do chrześcijańskich norm i wartości (K. Stępień: *Głos w sprawie wychowania*, „Nasz Dziennik” 2000 nr 105).

Robert W. Fogel, profesor ekonomii na Uniwersytecie w Chicago (w 1993 roku został laureatem Nagrody Nobla) w swych pracach zwraca uwagę na to, że społeczeństwo krajów wysoko rozwiniętych będzie dysponować większą ilością czasu wolnego. W 1880 roku w USA głowa rodziny musiała pracować 2000 godzin rocznie aby wyżywić domowników. Teraz trzeba na to 400 godzin, a do 2030 roku wystarczy 300 godzin. Przewiduje, że w roku 2040 wiek emerytalny wyniesie 55 lat, a średnia długość życia 83 lata. W tych warunkach ludzie zaczynają zastanawiać się nie tylko nad swoją egzystencją, lecz także nad wartościami (K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000, wyd. drugie; *Poza kryzysem tożsamości*, (red.) F. Adamski, Kraków 1993), postawami i przekonaniami, które tworzą ideał wychowania (J. Pólturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996). Zadaniem edukacji i nauk o niej jest niesienie im pomocy w zakresie rozpoznawania, rozumienia, akceptowania, respektowania w życiu i przeżywania

wartości (W. Pasterniak: *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*, Poznań 1998). Podobnie ma się kwestia z taką organizacją i spędzaniem wolnego czasu, które sprzyja wielostronnemu rozwojowi osobowości jednostek i służy społeczeństwu (K. Denek: *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000).

Powodzenie społeczeństwa ściśle związane jest z zasobami kapitału ludzkiego, ten natomiast zależy od jakości jego systemu edukacji. Stąd potrzeba analizy „czynnika ludzkiego, potencjału względnie kapitału ludzkiego” (M. Blaug: *Metodologia ekonomii*, Warszawa 1995), określania efektywności kształcenia (*Efektywność kształcenia*, (red.) Z. M. Zimny, Częstochowa 1993) i strat szkolnych (A. Karpińska: *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwania dla współczesności*, Białystok 1999). Badania te wymagają rzetelnej statystyki krajowej i międzynarodowej. Ta pomimo postępu w dziedzinie metod wyrażania różnych faktów, zjawisk i procesów edukacji wciąż jest niedoskonała. Nie tylko nie jest w stanie odpowiedzieć na wiele podstawowych pytań związanych z edukacją, a nawet gdy to już czyni, to dane te nie dają podstaw do ich porównywania. Z niejednorodną terminologią i różnymi kryteriami klasyfikacji różnych zjawisk edukacji spotykamy się w badaniach krajowych i zagranicznych.

Jakie jest pokolenie młodych Polaków końca wieku? Jego wizerunek, ulepiony przez mass-media z odłamków kultury popularnej lat dziewięćdziesiątych nie stanowi lustrzanego odbicia rzeczywistości. Badania fragmentaryczne z reguły nie dają solidnej podstawy do tego, by pogłębić portret młodzieży. Trzeba je zastąpić systemowymi poszukiwaniami badawczymi, starannie metodologicznie przygotowanymi, przeprowadzonymi i wzorowo udokumentowanymi (M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999; S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999).

Odczuwamy niedostatek informacji o wynikach pracy szkół w skali gmin, powiatów, województw, krajów, kontynentów, świata. Uniemożliwia to podjęcie racjonalnej dyskusji o jakości kształcenia. Dotąd opierano ją na emocjonalnej argumentacji i subiektywnym doświadczeniu. Zatem istnieje potrzeba ewaluacji całego systemu edukacji, zwłaszcza szkolnej.

Jeżeli efektywność pracy szkoły określa się w kategoriach wyników osiągnięć uczniów wówczas stają się one centralnym jej wskaźnikiem. Odnosi się ona do procesu kształcenia i jego rezultatów. (E. Kangasniemi: *Pomiar efektywności edukacyjnej oraz doskonalenia pracy szkoły*, „Edukacja” 1996, nr 4). Określając efektywność edukacyjną w kategoriach procesów i wyników zbliżamy się do jakości procesu kształcenia. Odnosi się ona zarówno do jakości działania (proces), jak również do oceny poziomu wyników kształcenia. (J. Scheerens: *Evaluating Non-cognitive Aspects of Education*, w: *Measuring the Quality of Education*, (red.) W. P. Vedder, Lisse 1992). W badaniach efektywności edukacyjnej odstępuje się od kryteriów wywodzących się od wartości adaptacyjnej (trwałość, operacyjność

wiedzy ucznia) na rzecz tych, które wyprowadza się z wartości emancypacyjnych (samorozwój twórczość samoocena, stosunek do szkoły, ciekawość, niezależność; R. Kwaśnica: *Dwie racjonalności*, Wrocław 1987).

Pomiar efektywności kształcenia sprowadza się do diagnoz do jakiego stopnia uczniowie w szkole robią to, czego się od nich oczekuje i w jakim zakresie realizują cele, które mają osiągnąć. W trakcie ewaluacji osiągnięć uczniów niezbędne jest dotarcie do obiektywnej, rzetelnej i wartościowej diagnozy procesu uczenia się oraz rezultatów relatywnych do wiedzy uczniów i nabytych przez nich umiejętności. Adekwatne do tego są testy. Umożliwiają one pomiar indywidualnych osiągnięć w trakcie (ewaluacja formatywna) lub po określonym etapie nauki (ewaluacja sumatywna). Testy (zarówno standaryzowane jak i nauczycielskie) koncentrują się na odtwarzaniu wiedzy pamięciowej i wystawianiu ocen. Marginalnie ukazują jak uczniowie rozumieją fakty, wydarzenia i procesy oraz myślą o nich. Nie dają szansy na adekwatny pomiar i ocenę myślenia uczniów. (R. S. Nickerson: *New Directions in Educational Assessment*, „Educational Researcher” 1989, nr 9).

Mamy wiele odmian konstrukcji, wykorzystania oceny i interpretacji testów osiągnięć szkolnych uczniów. Budzą one tyle zaufania co wątpliwości.

Ocenianie osiągnięć uczniów przy pomocy testów staje się obiecujące w miarę, jak te przystosowywane są do celów kształcenia i rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia i zdolności metakognitywnych. (E. Kangasniemi: *Pomiar efektywności edukacyjnej oraz doskonalenia pracy szkoły*, „Edukacja” 1996 nr 4).

Z pomiarem osiągnięć uczniów wiąże się ich ocenianie. Stanowi ono przedmiot stałego zainteresowania tych którzy są: jego obiektem i ponoszą tego konsekwencje (uczniowie i ich rodzice), posługują się nim jako narzędziem funkcjonowania zawodowego (nauczyciele). Ponadto interesują się nim pedagodzy i władze szkolne. Ocenianie jakości kształcenia jest procesem trudnym i złożonym. Nie kwalifikuje się do formułowania recept, jak go doskonalić.

Zmiany w edukacji, zachodzące wyraziście w jej aksjologii i teleologii, wymagają nowego spojrzenia na cele i efekty kształcenia, ich pomiar i oceny. (A. Bogaj: *Jakość kształcenia — dylematy teorii i praktyki oceniania*, „Edukacja” 1996 nr 4).

Stoimy przed koniecznością stworzenia systemu monitoringu uczniów. Zapewni on nauczycielom możliwość śledzenia rozwoju ich podopiecznych na poszczególnych poziomach edukacji. Pozwoli na wczesne rozpoznawanie problemów w nauce uczniów i wspomaganie odpowiadające ich potrzebom. System ten wymaga spójnego zestawu ogólnokrajowych standardowych testów z możliwością komputerowego systemu zapisu aktualnego stanu wiedzy i umiejętności uczniów.

Nietrudno zauważyć, że przed uczestnikami VI Tatrzańskiego Seminarium Naukowego „Edukacja Jutra” zostały postawione niełatwe cele. Jest to zrozumiałe

skoro przyjmuje się zasadę, że ambitny człowiek z charakterem stawia sobie cele w życiu. Czasami są one bardzo trudne do realizacji. Ujmując to symbolicznie każdy może mieć do zdobycia swój własny Mount Everest. Dlatego wspinamy się przez całe życie. Tylko niektórym udaje się osiągnąć szczyt góry. Każdy kto chodzi po górach zna to uczucie. Wspinając się granią w kierunku szczytu widzimy przed sobą kulminację, która wydaje się celem do którego zmierzamy. Gdy w końcu do niej dotrzemy najczęściej okazuje się, że to jeszcze nie szczyt, że za owym zwieńczeniem jest kolejne i że zamiast zasłużonego odpoczynku czeka nas dalsze równie uciążliwe wspinanie. Gdy zdobędziemy szczyt jesteśmy szczęśliwi. . . Ale pozostają kolejne. Jest ich wiele, póki życia starczy, więc trzeba iść dalej. Zatem: zapraszamy w Tatry wezwaniem W. Pola z „Pieśni o ziemi naszej”:

„W góry! W góry, miły bracie!
Tam swoboda czeka na cię.
Na szłaś do pasterzy,
Gdzie ze źródła woda bieży,
Gdzie się serce z sercem mierzy
I w swobodę człowiek wierzy!
Tutaj silniej świat oddycha,
Tu się szczerzej człek uśmiecha,
Gdy się wiosną śmieją góry”

Mam nadzieję, że pobyt Państwa na VI Tatrzańskim Seminarium Naukowym „Edukacja jutra” będzie miły, kreatywny i pożyteczny dla teorii i praktyki pedagogicznej.

Kazimierz Denek

Hotel Górski PTTK na Kalatówkach, dnia 13 czerwca 2000 roku

Rozdział 1

Perspektywy polskiej edukacji

Kazimierz Denek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Cywilizacja informacyjna a edukacja i nauki o niej

Europa przeżywa procesy transformacji systemowej (Denek 2000a, 2000b) i integracji. Od ich rezultatów będzie zależała przyszłość i uczestnictwo jej państw w cywilizacji informacyjnej.

Zmiany społeczno-ekonomiczne, kulturowe i edukacyjne w Polsce po 1989 roku stworzyły szansę awansu najbardziej dynamicznym i najlepiej przygotowanym jednostkom, ale zarazem bezpośrednio zagroziły osobistym interesom wielu innych ludzi (Crozier, 1996).

Janusz Czapiński i Bogdan Wojciszke stwierdzają: „PRL — jak ktoś trafnie zauważył — była basenem bez wody. Człowiek sobie nie popływał, ale też się i nie utopił. W 1989 roku zaczęto ten basen napełniać, i to w tempie fali powodziowej. Wówczas okazało się, kto umie, a kto nie umie pływać, kto ma jeszcze szansę się nauczyć, a kto się utopi. Ta przemożna umiejętność pływania to syndrom cech ułatwiających przystosowanie się do radykalnie zmienionych reguł życia w III RP. Najistotniejszym jego elementem jest przedsiębiorczość — potocznie — spryt i zmysł ekonomiczny. Test wodny ujawnił z całą brutalnością, jak bardzo nie jesteśmy pod tym względem równi. Część z nas — nazywana tutaj «lisami» — dysponuje bogatym repertuarem odpowiedzi na wyzwania i zagrożenia, czuje się w nowej rzeczywistości u siebie, akceptuje przekształcenia własnościowe i zasady gry wolnorynkowej (...), grupa «jeży», dysponujących jedną tylko odpowiedzią na wszelkie niebezpieczeństwa — zwinieniem się w kłębek — to przede wszystkim ludzie starsi i słabo wykształceni. Próbują oni przeczekać nowe porządki, tęsknią za rajem utraconym pustego basenu PRL.” (Czapiński, Wojciszka, 1997).

Integracja Europy odbywa się w sferze ekonomii, kultury i edukacji.

Komisja Unii Europejskiej zwraca uwagę na: rozwój społeczeństwa informacyjnego, procesy globalizacji i przemiany cywilizacji naukowo-technicznej (*Biała Księga...*, 1997) jako wyróżniki zmian społeczno-ekonomicznych i edukacyjnych (Bogaj, 2000; Dziewulak, 1997; *Edukacja...*, 1998; Kupisiewicz, 1999; Pachociński, 1999; Rabczuk, 1999; Tadeusiewicz, 1997). Odpowiedzią na nie ma być społeczeństwo uczące się przez całe życie, skoncentrowane na kulturze i rozwoju, przydatności do zatrudnienia i zdolności do aktywności ekonomicznej (Barnach, 1999).

Przemiany w kulturze i ich implikacje edukacyjne

Edukacja krajów Unii Europejskiej nie umie reagować na przemiany. Stąd jest przedmiotem krytyki (Radziejewicz-Winnicki, Roter, 1999; Zimny, 1999). Poszukuje się dla niej adekwatnego do przemian modelu. W jego kształtowaniu (Kojas, 1999) uwzględnia się: potrzeby człowieka w zmiennych warunkach cywilizacji informacyjnej; humanistyczne warunki jego rozwoju; traktowanie edukacji jako źródła transformacji systemowej; rozumienie świata i kierowanie sobą; kształcenie ogólne; wzmocnienie kulturowego wymiaru edukacji (Bogaj, 2000).

We współczesnym świecie zderzają się z sobą przeciwstawne tendencje zróżnicowania kulturowego i globalizacji (uniwersalizacji). Czynnikiem sprawczym ich jest kultura. To ona kształtuje wzorce spójności, dezintegracji i konfliktu w świecie (Huntington, 1997). Jest siłą, która potrafi jednocześnie łączyć i dzielić narody (*Edukacja...*, 1998).

Znaczne zróżnicowanie współczesnego świata wiąże się z przechodzeniem od epoki przemysłowej, przez postindustrialną do informacyjnej (Naisbitt, 1997). Powoduje ono w naszym myśleniu i działaniu liczne zmiany. Dadzą się one za R. Jungkiem sprowadzić do przechodzenia od: zamykania się w sobie ku otwartości; zdobywania do poszerzania; wytwarzania do przeżywania; przymusu wydajności do swobodnego rozwijania się; twardości do miękkości; sztywności do ruchliwości; surowej celowości do swobodnej gry; zagrożenia śmiercią do sprzyjania życiu (Jungk, 1981). Wymienione reorientacje w myśleniu i działaniu dokonują się w formie dyskursu: wizje przyrody; opcje kulturowe; systemy wartości; koncepcje człowieka, racjonalności jego poznawania i czynności; przyszłość świata. Zaostrza go pogłębiający się kryzys kultury o wymiarze globalnym, regionalnym i lokalnym. Kultura znajduje swoje odzwierciedlenie w wizjach współczesnego humanizmu. Nie jest on ruchem jednolitym. Różnicują go różne nurty. Należą do nich przede wszystkim: idealizm, realizm, pragmatyzm, egzystencjalizm, filozofia analityczna. Stanowią one fundament dla takich teorii edukacji, jak: perenializm, progresywizm, esencjalizm, rekonstrukcjonizm, behawioryzm.

Źródło reform edukacji

Ważnym źródłem inspiracji do reform edukacji są międzynarodowe raporty oświatowe. Wnoszą one do myślenia o edukacji nowe kategorie pojęciowe i analityczne (nadzieje i wyzwania), wyznaczają strategiczne cele, ku którym powinna ona zmierzać takie, jak: „rozumieć świat — kierować sobą”, „zrozumieć siebie, zrozumieć innych”, „uczyć się, aby być”, „uczyć się bez granic”, „uczyć się przez całe życie”, „uczyć się, aby działać”. Te idee znajdują się w aksjologicznych, antropologicznych, teleologicznych i społecznych założeniach reform edukacyjnych państw Unii Europejskiej.

Nadzieje (szanse, imperatywy). Upatruje się ich w nowym rozumieniu: edukacji jej funkcji, kategorii uczenia się, kształcenia ogólnego i zawodowego, etyki globalnej, wychowania obywatelskiego. Na czym one polegają? Przede wszystkim na odchodzeniu od edukacji tradycyjnej (podającej, przekazującej, uniformizującej) do tej, która preferuje indywidualny wysiłek ucznia, jego samorozwój, autokreację. Nowe rozumienie edukacji opiera się o takie jej cechy, jak: ciągłość (ustawiczność uczenia się), wielowymiarowość (wielostronność, obejmowanie różnych aspektów rzeczywistości), interaktywność czyli ukierunkowanie na indywidualny i integralny rozwój człowieka i społeczeństwa (Wojnar, 1997). Uwzględnia się też nowe wymiary edukacji. Ma ona przygotowywać nowe pokolenia do: pluralizmu; demokracji (przedstawicielskiej i uczestniczącej); otwartości, tolerancji i szacunku dla innego, środowiska naturalnego i kulturowego; równości, negocjacji i współistnienia; samodzielności myślenia i działania, dialogu, współdziałania i współpracy, odpowiedzialności globalnej (Bogaj, 2000).

Zdaniem P. Dalina i V. D. Rusta do najważniejszych funkcji edukacji należy służba dla: demokracji, wielokulturowości, przetrwania (edukacja środowiskowa i zdrowotna, wychowanie dla pokoju, walka o równość szans życiowych), pracy (kształtowanie kompetencji związanych z etosem pracy), piękna i estetyki, człowieka i środowiska (przygotowanie do życia w społeczeństwie, środowisku lokalnym), indywidualnego rozwoju i autokreacji (Dalin, Rust, 1996; Kwieciński, 2000).

Wraz z nowym rozumieniem edukacji zmianie uległy jej cele, nadrzędne wobec nich wartości i ich hierarchia. Do rangi podstawowego zadania edukacji urosło przygotowanie każdej jednostki do kreatywnego uczestniczenia w kulturze i informacyjnej cywilizacji.

W raporcie Unii Europejskiej „Edukacja dla Europy” proponuje się żeby wspólnymi dla edukacji państw jej członków wartościami stały się: prawa człowieka (godność osoby), ochrona praw i swobód człowieka; praworządność demokratyczna; równość szans jednostek; budowanie „kultury pokoju”, odrzucanie przemocy; poszanowanie innych ludzi, respektowanie praw mniejszości narodowych i etnicznych; solidarność międzyludzka; zrównoważony rozwój; ochrona ekosystemu; odpowiedzialność jednostkowa (*Edukacja dla Europy*, 2000). W oparciu o nie przyjęto następujące strategiczne cele edukacji: równość szans edukacyjnych; demokratyzacja edukacji; rozwój aktywności twórczej człowieka; autokreacja; szacunek dla różnicy (Bogaj, 2000).

Wyzwania. Jest ich wiele. Dla rozwoju edukacji i nauk o niej najistotniejszymi są: potrzeba nowej etyki globalnej i kulturowego wzmocnienia wymiaru edukacji, entropia rzeczywistości społecznej i edukacyjnej, wizja przyszłości. Do pozytywów wizji przyszłości należy stopniowe przechodzenie do myślenia długofalowego, zorientowanego humanistycznie i etycznie. Negatywnymi tendencjami

wizji przyszłości są: skracanie horyzontu czasowego, lokalizm, dehumanizacja życia, kryzys wartości i ich relatywizacja.

Realizacja strategicznych celów oświaty wymaga podjęcia wspólnych działań zmierzających do określenia przewodnich idei edukacyjnych we wszystkich systemach szkolnych Europy i uwzględnienia w ich treściach następujących priorytetów: wielostronnego rozwoju osobowości, budowania przez edukację obywatelstwa europejskiego młodzieży, rozwijania jej aktywności twórczej, gotowości do zatrudnienia oraz partnerstwa między edukacją a przedsiębiorstwami i społecznościami lokalnymi. Niezbędne staje się też poszanowanie tradycji oświatowych państw tworzących Unię Europejską. Tradycje edukacji silnie są akcentowane w nazewnictwie szkół ogólnokształcących w Europie, w ich celach i treściach dydaktycznych, kanonie kształcenia ogólnego i koncepcjach matur (Bruner, 1996; Kupisiewicz, 1999).

Przemiany w teleologii edukacji

Czy i jakie przemiany obserwuje się w teleologii edukacji? Dotyczą one istoty, treści i układu celów kształcenia i wychowania. Zmianie ulegają cele ogólne wyrażające idee przyszłości, które określają pożądane społecznie postawy jednostek, ich przekonania, orientacje życiowe i motywacje (Okoń, 1998).

Do naczelnego celu kształcenia i wychowania podnosi się stymulację rozwoju osobowości ucznia. Rozwój ten interpretowany jest przez zwolenników adaptacyjnej doktryny kształcenia jako podporządkowanie się do określonego systemu norm, nakazów, wymagań dla możliwości przystosowania się do istniejącej rzeczywistości.

Z kolei przedstawiciele krytyczno-emancypacyjnej doktryny kształcenia akceptują takie cechy rozwoju, jak: samorealizacja zgodnie z wybranym przez ucznia systemem wartości; rozumienie świata, działanie w nim; otwartość na nowe wartości; kształtowanie własnej tożsamości. Przywiązują oni dużą rolę takim wartościom, jak: tożsamość, godność, wiara we własne siły, dialog, tolerancja dla odmienności.

Istnieje wiele potencjalnych źródeł celów. Składają się na nie m. in.: wartości uniwersalne (Denek, 1994; Gajda, 1999); tendencje rozwojowe kultury i społeczeństwa; określona koncepcja człowieka; potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży; potrzeby społeczne; wskazania społecznej nauki Kościoła; stan praktyki edukacyjnej (Bogaj, 2000; Denek, 1999).

Wyznaczniki przemian edukacji

Jakie są wyznaczniki przemian współczesnej edukacji? Zalicza się do nich: rozwój społeczeństwa informacyjnego i cywilizacji naukowo-technicznej; gwał-

towny wzrost ludności; procesy globalizacji gospodarki i kultury; kryzys ekonomiczny (wyczerpywanie się surowców, bezrobocie) i kultury (wartości, norm i aurytetów); przemiany społeczne i ekonomiczne; rozbieżność między aspiracjami jednostek a oczekiwaniami pracodawców i rynku pracy; nasilające się (zwłaszcza w Europie) procesy integracyjne i migracyjne. Oznacza to, że przemiany w oświacie wyznaczają dokonujące się niemal jednocześnie rewolucje w zakresie globalizacji wiedzy i informacji, demografii, kultury, stosunków społecznych, ekonomii, technologii, ekologii, estetyki, wartości i norm (Dalin, Rust, 1996).

Kryzys kultury, dominanta ilościowego interpretowania rozwoju znacznie osłabiły humanistyczny wymiar edukacji. Stąd konieczność eliminacji tych mankamentów w aksjologicznej i programowej warstwie edukacji. Odnosi się to do kształcenia ogólnokształcącego i zawodowego. Postulat ten znalazł odzwierciedlenie w koncepcjach kształcenia ogólnego: Allana Blooma, Jerome Brunera, Javiera Pereza de Caellara; Pera Dalina i Val D. Rusta, Ericha E. Geisslera, Erica Donalda Hirscha, dokładnie przedstawione przez A. Bogaja i Z. Kwiecińskiego (Bogaj, 2000a, 2000b; Kwieciński, 2000). Mogą one stanowić teoretyczne oparcie dla reformowanego systemu edukacji w naszym kraju. Uderza w niej brak wyraźnie zarysowanej filozofii zakładanych zmian w systemie edukacji. Nie ma ona odniesienia do wieloletniego, kompleksowego programu rozwoju społeczno-ekonomicznego i kulturalnego Polski. Nie został on dotąd opracowany (Denek, 1985).

Szanse i zagrożenia systemu edukacji w Polsce

Jakie w kontekście wizji przyszłości, wyzwań cywilizacji informacyjnej, międzynarodowych raportów oświatowych, rozpoczętej 1 września 1999 roku reformy systemu edukacji w Polsce rysują się szanse i zagrożenia przed naszą oświatą?

Wprowadzana reforma zrodziła wiele pytań o jej celowość, zasadność przyjętych rozwiązań strukturalnych, teleologicznych, programowych, możliwości realizacyjnych. Uderza w niej brak wyraźnie zarysowanej filozofii zakładanych zmian w systemie edukacji. Nie ma ona odniesienia do wieloletniego, kompleksowego programu rozwoju społeczno-ekonomicznego i kulturalnego Polski ponieważ nie został on dotąd opracowany (Denek, 1985).

Nie uwzględniono w niej priorytetów reform oświatowych w krajach Unii Europejskiej odnośnie celów, doboru i układu treści, metod kształcenia, zakładanych rezultatów i ich ewaluacji.

Przy doborze treści kształcenia w krajach Unii Europejskiej zwraca się uwagę żeby: miały one charakter interdyscyplinarny, odnosiły się do obywatelskich i społecznych zachowań uczniów, wносиły do nich europejski wymiar edukacji. W układzie treści kształcenia zamiast przedmiotów nauczania stosuje się tzw. szerokie pola wiedzy (Kupisiewicz, 1999, Lewowicki, 1995).

Natomiast ocenianie traktowane jest jako instrument kierowania procesem uczenia się, a nie jako narzędzie selekcji.

Zjawiska te uzasadniają potrzebę reformy systemu edukacji w Polsce. Czy sprostą ona wspomnianym zagrożeniom?

Strategia wprowadzania reform edukacji

Wprowadzaniu reform edukacyjnych w krajach Unii Europejskiej towarzyszyła następująca strategia postępowania:

1. Doskonalenie podstawowych dysfunkcji systemu edukacji i oczekiwań społecznych co do jego zmiany.
2. Filozofia zmiany.
3. Ustalenie czynników, procesów i warunków determinujących charakter i kierunek reformy.
4. Planowane efekty zmian.
5. Założenia programowe i organizacyjne reformy.
6. Strategia i warunki reformy.

W zreformowanej edukacji w Polsce pominięto etap pierwszy i szósty. Pozostałe określono mało precyzyjnie (Bogaj, 2000).

Reformę systemu edukacji determinują: rozwój społeczno-ekonomiczny kraju, priorytety polityki oświatowej państwa, wsparcie społeczne, standard i normy międzynarodowe (Bogaj, 1999).

Dla zapewnienia sukcesu reformie systemu edukacji konieczne staje się: sformułowanie zasad polityki oświatowej, ściśle powiązanego z programem społeczno-ekonomicznym państwa, społeczne i naukowe jej wspieranie (Lewowicki, 1999; Mieszalski, 1999).

Ocena jakości kształcenia

Aby ocenić efekty procesu kształcenia czyli dokonać jego ewaluacji (Zajac, 1999) trzeba wyodrębnić w nim cechy kryterialne, którym można przypisać określoną wartość (znaczenie, wagę, deskryptor, walencję) i wybrać odpowiadające im standardy ewaluatywne (stopnie, oceny szkolne). Przypisywanie wagi cechom kryterialnym sprowadza się do szacowania. Odwołuje się do pomiaru.

Ocenę jakości edukacji szkolnej utrudniają: kryzys esencjalny i egzystencjalny szkoły; istota, ustalanie i taksonomie celów kształcenia i wychowania; różnorodność ujęć procesów kształcenia i wychowania; słabości i ograniczenia pomiaru rezultatów kształcenia i wychowania (Bogaj, 1996).

Pomiar wyników kształcenia obarczony jest błędem, którego wielkości nie potrafimy określić (Materska, 1994).

Źródła słabości pomiaru tkwią w tym, że: trudno jest oddzielić efekty oddziaływania szkoły od innych wpływów (środowiska: rodzinnego, rówieśniczego, lokalnego); nie potrafimy opisać wielu celów edukacji szkolnej w jednoznacznych kategoriach czynności uczniów; pomiar z reguły skupia się na zewnętrznej aktywności intelektualnej ucznia a pomija się stronę emocjonalną i motywacyjną; większość wskaźników efektów wychowawczych ma charakter jakościowy i niepodatny na pomiar ilościowy; szereg metod pomiaru nie posiada przekonującego uzasadnienia naukowego (Denek, 1992; Ubermanowicz, 1999) nie ma wielowymiarowego modelu empirycznego procesów edukacyjnych scalających w sobie jego cechy konstytutywne, których opracowanie jest zasługą nauk o edukacji; brakuje też ogólnopolskich standardów wymagań stawianych uczniom, które określają poziomy ich osiągnięć szkolnych z poszczególnych przedmiotów oraz nauczania zintegrowanego, blokowego i holistycznego. Nie czynią temu wymogowi zadość „Standardy wymagań egzaminacyjnych” (1999).

Badania międzynarodowe i krajowe ujawniły, że nasza młodzież czytać nie lubi, a czytanych tekstów nie rozumie. Tymczasem znów fundujemy sobie egzamin „na niby”. Decydujemy się badać umiejętności, których młodzież nie posiada (Zawadzka, 1999).

Nadal nie udaje się skonstruować naukowo uzasadnionej hierarchii wymagań z zakresu edukacji szkolnej ucznia dla poszczególnych jej poziomów. Nie umiemy tego uczynić nawet w odniesieniu do wymagań podstawowych i pełnych.

Aby pokonać — niektóre przynajmniej przeszkody oceniania proponuje się przejście od edukacji zorientowanej na cele do takiej, dla której punkt odniesienia stanowią wartości (*Inne szanse...*, 1989). Te są wyjątkowo odporne na pomiar.

Ocenianie osiągnięć ucznia przysparza w praktyce szkolnej wiele problemów. Należy do tych podsystemów edukacji w Polsce, o którym się mówi jako o „nieśmiertelnym, otwartym” problemie ewaluacji jej rezultatów (Denek, 1977; Denek, Kuźniak, 1980), najmniej elastycznym i podatnym na innowacje. Przeważa ciągle tradycyjny model oceniania. Preferuje on wiedzę i umiejętności uczniów. Koncentruje się na selekcyjnej kosztem rozwojowej funkcji ocen. Ta ostatnia oznacza; aktywizowanie i motywowanie uczniów do nauki, kształtowanie poczucia własnej wartości, sprzyjanie samoocenie.

Klucz do modernizacji unowocześnienia oceniania postępów ucznia w nauce znajduje się w opracowaniu jasnych i precyzyjnie określonych kryteriach.

Zadecydują nauczyciele

O reformie systemu edukacji zadecydują przede wszystkim nauczyciele. Najbardziej oczekiwanymi są ci z nich, którzy kierują się na co dzień uniwersalnymi wartościami (Denek, 1997); mądrzy; kompetentni profesjonaliści; oddani młodzieży, otwarci na jej dążenia, oczekiwania i style życia; krytyczni i odpowiedzialni za

swoje poczynania; ustawicznie doskonalący swoje kwalifikacje. Pożądanym jest żeby byli oni równocześnie refleksyjnymi (Woronowicz, 1996) praktykami, nauczycielami i badaczami. Rozwój pedagogicznej refleksyjnej praktyki następuje w bezpośrednim udziale nauczycieli w nauczaniu przez badania. Odnosi się ono także do ich własnej działalności edukacyjnej. Profesja nauczycielska charakteryzuje się wysokim poziomem indywidualności. Sytuuje się blisko kreatywności naukowej, filozoficznej i artystycznej (Ostrowska, 1999).

Realizacja reformy systemu edukacji jest niemożliwa bez zmian w dotychczasowym systemie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. Nie można przejść nad tym do porządku dziennego. Zmiany te wymagają aby dotychczas uprawianą pedeutologię w kategoriach powinnościowych zastąpić przez przedstawienie społeczeństwu rzeczywistego obrazu nauczycieli i ich zawodu.

W zreformowanej szkole zmianie ulegnie charakter pracy nauczycieli, ich funkcje, czynności i zadania (Ćwikliński, 1999; Kameduła 1999; Piotrowski, 1999; Świrko-Pilipczuk, 1999). Staną oni m. in. przed koniecznością poświęcenia znacznej uwagi problematyce wychowawczej, uczenia się zintegrowanego podejścia do procesu kształcenia (Bereźnicki, 1999). pracy w zespole, współpracy ze środowiskiem lokalnym. Nowym wyzwaniem będzie blokowe nauczanie (*Szkola...*, 2000).

Nauczyciele w znacznym stopniu rzutują na przyszłość. Stąd powinni „zyskać właściwą rangę. Wiązać się to powinno z odpowiednim wynagrodzeniem, żeby przyciągnąć najlepszych” (King, Schneider, 1992). Trzeba stworzyć im warunki żeby o edukacji i swojej profesji „mieli prawo i mogli mówić prawomocnie własnym głosem” (Huysse, 1986).

Metodologiczny aspekt edukacji i nauk o niej

Edukacja jest zjawiskiem interdyscyplinarnym i wieloaspektowym. Dlatego trudno jest ją jednoznacznie zdefiniować. Świadczy to, że nauki o edukacji nie wyszły na ogół poza stadium konceptualizacji problematyki badawczej, jakkolwiek poszukiwanie badawcze nad nią prowadzone są od wielu lat. Gdzie tkwi zarzewie tego stanu? Kompleks przyczyn słabości nauk o edukacji i ich przewyciężania na przykładzie dydaktyki w ujęciu systemowym został ukazany w czasie ogólnopolskiej konferencji „Tradycje i współczesne kierunki modernizacji dydaktyki” zorganizowanej przez Zakład Dydaktyki UMK w dniach 20–21 stycznia 1992 roku (*Współczesne...*, 1993).

W opracowaniu tym warto zwrócić uwagę na jeden tylko z metodologicznych aspektów jako przyczyny słabości nauk o edukacji (Palka, 1999) oraz niedocenia- nia wiedzy z tego zakresu przez wielu nauczycieli, a nawet niektórych pedagogów.

Terminowi „metodologia” towarzyszy wieloznaczność (Łobocki, 1999; Orientacje, 1998). Jeżeli sprowadza się go do technicznych procedur postępowania

w ramach nauk o edukacji, wówczas jest synonimem metody. Częściej wyraża on badanie idei, teorii i norm myślenia i uprawiania nauk o edukacji. Wtedy urasta do filozofii zastosowanej do aktywności edukacyjnej uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego. Bada tę aktywność, powołuje się na jej przyczyny i motywy. Traktuje je jak powody świadectwa faktów. Co się rozumie przez świadectwa faktów? Jak to się dzieje, że teoria nauk o edukacji zakładając wyjaśnienie tego, co jest równocześnie wykorzystywane w identycznej formie do pokazania tego, co być powinno? Co łączy te nauki traktowane pozytywnie i normatywnie?

Jedną z podstawowych orientacji metodologii nauk o edukacji do niedawna był falsyfikacjonizm. Zgodnie z tym stanowiskiem metodologicznym teorie i hipotezy są naukowe tylko wtedy, gdy ich predykcje okażą się możliwe do sfalsyfikowania empirycznego. Rozróżnia się falsyfikacjonizm naiwny i wyrafinowany. Pierwszy zakłada, że teorie można obalić w oparciu o wyniki pojedynczego testu. Falsyfikacjonizm wyrafinowany do osiągnięcia tego zadania potrzebuje rezultatów wielu testów.

Zakładano, że z istoty nauk o edukacji wynikają falsyfikowalne wnioski. Można tego dowieść konfrontując je z faktami empirycznymi. Przedstawiciele tej orientacji metodologicznej wierzą, że wnioski te trzeba weryfikować, nawet jeżeli tego nie czynią bezpośrednio.

Falsyfikacjonizm w metodologii nauk o edukacji w ostatnim ćwierćwieczu dobiegającego końca stulecia i milenium ustępuje miejsca retoryce, konstruktywizmowi, postmodernizmowi. Ten nurt poszukiwań raczej tworzy wizję edukacji i jej funkcjonowania niż ją odkrywa, poznaje i zgłębia. W rezultacie za pomocą szeregu zabiegów retorycznych stara się przekonywać o słuszności teorii nauk o edukacji. Nie jesteśmy w stanie dowieść, że są one prawdziwe. Dzieje się tak dlatego ponieważ świadectwo rzeczy, faktów, zjawisk i procesów, które ma dowieść, ich prawdziwości zawiera razem z nimi. Postępując w ten sposób utwierdza się w przekonaniu w to wszystko, w co się chce wierzyć. Czy umniejszanie wagi testowania, ośmieszanie empirycznych aspiracji metodologii nauk o edukacji, tak jak próbują to robić postmoderniści nie oznacza umniejszania ich roli i czynienia ich niezdolnymi do rozwiązywania istotnych problemów kształcenia i wychowania na miarę wyzwań XXI wieku?

Falsyfikacjonizm należy do wymagającego nurtu metodologicznego. Stąd tylko nieliczne sekwencje nauk o edukacji wychodzą obronną ręką z próby jego rygorystycznego zastosowania. Jest on niezbędny aby badania o edukacji były spójne i logiczne i orzekały rzeczy, fakty, zjawiska i procesy w sposób jednoznaczny, co jest niezbędne do ich wartościowania w kategoriach prawdy i fałszu.

Dlaczego w metodologii nauk o edukacji trudno jest sprostać wymogom falsyfikacjonizmu? Jak wiadomo obowiązuje tu w odniesieniu do hipotez klauzula o stałości innych czynników. W procesie kształcenia i wychowania z reguły jest ich wiele. Nie zawsze udaje się wyszczególnić i jednoznacznie określić. W na-

ukach o edukacji nie ma wystarczająco zweryfikowanych praw ogólnych. To, co traktowane jest jako prawo uniwersalne jest nim tylko w sensie statystycznym lub tendencją. Żeby poddać teorię testowi, trzeba zbudować jej model. Tymczasem tej samej teorii odpowiadać może wiele modeli. Ponadto dane, które stosuje się w testach empirycznych, tylko w przybliżeniu odpowiadają pojęciom testowanej teorii.

W naukach o edukacji nie ma testów, których wyniki kwalifikują się do jednoznacznego określania.

Skoro normatywna metodologia nauk o edukacji (falsyfikacjonizm, weryfikacjonizm) ma tyle ograniczeń to czy nie pozostaje nam sięganie do tych, które określa się jako: opisowa, analiza „retoryki” lub „dyskursu”? Chodzi o profesjonalny, pozytywny, prawdziwy a nie fałszywy opis.

Tymczasem zamiast tego jesteśmy świadkami wypełniania miejsca po falsyfikacjonizmie w edukacji i naukach o niej przez „metodologiczny pluralizm” wyrażany hasłem „niech rozkwita sto kwiatów”. Skoro założymy, że różne standardy metodologiczne są równoprawne, to czy można określić, jaki rodzaj teoretyzowania jest niedopuszczalny?

Osobiście postęp w edukacji i naukach o niej upatrują w dążeniu w teorii i praktyce pedagogicznej do osiągnięcia ideału falsyfikowalności i stosowaniu takich badań jakościowych, które posługują się starannym i jednoznacznie rozumianym językiem.

Oznacza to opowiedzenie się za metodologią nauk o edukacji, która prowadzi do dobrej teorii naukowej. Jest nią według Thomasa Kuhna, ta która spełnia pięć wartości poznawczych. Są nimi: dokładność, spójność, szeroki zakres, prostota i płodność (Kuhn, 1985).

Edukatorzy i przedstawiciele nauk o edukacji nie troszczą się w wystarczającym stopniu o jakość danych, na których opierają swoje rozważania teoretyczne i rozwiązania praktyczne. Nieraz założenia dotyczące zachowań uczestników procesu kształcenia nie wiadomo skąd pochodzą. Stąd w naukach o edukacji występuje wiele „abstrakcyjnej teorii”, które nie mają odniesień do realnych sytuacji w edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych.

Istotną słabością współczesnej edukacji i nauk o niej jest unikanie tworzenia teorii dostarczających możliwych do sfalsyfikowania wniosków i konfrontowania ich z rzeczywistością pedagogiczną.

Nieliczne badania empiryczne w edukacji i naukach o niej pozbawione są solidnych podstaw teorii. Nie rozróżnia w wystarczającym stopniu testowania hipotez od estymacji związku strukturalnego, nie towarzyszy im krytyczna refleksja. Te niedostatki przesłaniają wyrafinowane metody statystyczne, nieadekwatne dla rozwiązania podjętych problemów badawczych.

Znaczenie wiedzy metodologicznej nie docenia wielu nauczycieli i pedagogów. Tymczasem metodologia wskazuje warunki, które koniecznie trzeba speł-

nić żeby ich aktywność dydaktyczno-wychowawcza miała trwałe podstawy teoretyczne oraz była wartościowa w sensie społecznym, poznawczym i użytecznym. Dostarcza ona też inspiracji do aktywności w edukacji i naukach o niej.

Zamiast zakończenia

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 będzie je wyprzedzać. Dlatego przed edukacją polską postawiono 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.

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

Literatura

- Banach C., 1999: *Reforma systemu edukacji w Polsce — na tle tendencji europejskich*. „Nowa Szkoła” nr 9.
- Bereźnicki F., 1999: *Od nauczania łącznego do zintegrowanego*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, 1997. Radom - Warszawa.
- Bogaj A., 1996: *Cele o organizacja kształcenia ogólnego*. Warszawa.
- Bogaj A., 2000: *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa.
- Bogaj A., 2000: *W poszukiwaniu modelu szkoły przyszłości*. „Edukacja” nr 1.
- Bruner J., 1996: *The culture of education*. New York.
- Crozier M., 1996: *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*. Warszawa.
- Czapiński J., Wojcieszke B., 1997: *Pogoń za lisem. Społeczne zróżnicowanie i struktura postaw wobec prywatyzacji*. W: J. Gardawski, L. Gilejko (red.): *Między nadzieją i lękiem. Społeczne efekty prywatyzacji*. Warszawa.

- Ćwikliński A., 1999: *Relacje pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia* W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Dalin P., Rust V., 1996: *Toward schooling for the Twenty First Century*. London - New York.
- Denek K., 1977: *Z zagadnień metrologii dydaktycznej*. Katowice.
- Denek K., Kuźniak I., 1980: *Kwalifikowanie wiedzy uczniów we współczesnej szkole*. Koszalin.
- Denek K., 1985: *Edukacja na miarę potrzeb i możliwości społeczeństwa*. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego nr 3–4.
- Denek K., 1992: *B. Niemierko: Pomiar sprawdzający w dydaktyce, Warszawa 1991*. „Ruch Pedagogiczny” nr 1–2.
- Denek K., 1994: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań - Toruń.
- Denek K., 1997: *Axiologie und Teleologie der Ausbildung im Kreise der Schultheorie und Praxis*. W: J. F. Materne (red.), *Aktuelle Probleme der Pädagogik in Polen*. Pulheim.
- Denek K., 2000: *Education in the Process of System Transformation*. W: S. Juszczyk (ed.), *Evolution of Educational System in Central European Countries*. Katowice.
- Denek K., 2000: *The Reform of the Educational System. Treshold and Barriers*. W: D. K. Marzec, A. Radziewicz-Winnicki (ed.), *Dilemmas in Education: The Social and Political Context of Educational Change in Post- communist Poland*. Kraków.
- Dziewulak D., 1997: *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*. Warszawa.
- Edukacja dla Europy*, 2000. Tłum. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa.
- Edukacja — jest w niej ukryty skarb. (Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku pod przewodnictwem J. Delors'a)*, 1998. Warszawa.
- Gajda J., 1999: *O nowy humanizm w edukacji jako wyzwanie jutra*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa.
- Huntington S. P., 1997: *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*. Warszawa.
- Huysses A., 1986: *Affer the Great Divide: Modernism Mass Culture, Postmodernism*. Bloomington.
- Inne szanse w edukacji młodych*, 1989, (red.) R. Łukaszewicz. Wrocław.
- Jungk R., 1981: *Człowiek tysiąclecia. Wiadomości z warsztatów, w których rodzi się nowe społeczeństwo*. Warszawa.
- Kameduła E., 1999: *Metody poszukujące w kształceniu otwartego umysłu ucznia*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- King A., Schneider B., 1992: *Pierwsza rewolucja globalna*. Warszawa.
- Kojs W., 1999: *O kształtowaniu pojęć i przekonań*. W: Denek K., Zimny T. M. (red.), *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa.
- Kuhn T., 1985: *Dwa bieguny*. Warszawa.
- Kupisiewicz C., 1999: *O reformach szkolnych*. Warszawa.
- Kupisiewicz C., 1999: *Rzecz o kształceniu*. Warszawa.

- Kwieciński Z., 2000: *Wizje przeszłości a zmiana edukacji*. W: Z. Kwieciński: *Tropy — ślady — próby*. Poznań - Olsztyn.
- Lewowicki T., 1995: *Przemiany oświaty*, Warszawa.
- Lewowicki T., 1999: *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Łobocki M., 1999: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków.
- Materska M., 1999: *Z badań nad ocenianiem profesjonalnym czyli jak mierzona jest niewymierna wartość szkolnych wypracowań*. Warszawa.
- Mieszalski S., 1999: *Zagrożenia związane z hasłami reformy systemu edukacji*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Naisbitt J., 1997: *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*. Poznań.
- Okoń W., 1998: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, 1998, (red.) S. Palka. Kraków.
- Ostrowska U., 1999: *Nauczyciel jako badacz — między ideą a realnością*. „Edukacja” nr 2.
- Pachociński R., 1999: *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*. Warszawa.
- Palka S., 1999: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków.
- Piotrowski E., 1999: *Kierunki zmian procesu kształcenia w zreformowanej szkole*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa.
- Rabczuk W., 1997: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*. Warszawa.
- Radzewicz-Winnicki A., Roter A., 1999: *Problemy oświaty w post-modernistycznym ła-dzie społecznym*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 1999. Warszawa.
- Strategie reform oświatowych na tle porównawczym*, 1999, (red.) I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin. Warszawa.
- Szkola w rozwoju*, 2000, (red.) J. Kropiwnicki. Jelenia Góra.
- Świrko-Pilipczuk J., 1999: *Podmiotowość w procesie kształcenia — możliwości i ograniczenia*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Tadeusiewicz G., 1997: *Edukacja w Europie*. Warszawa - Łódź.
- Ubermanowicz S., 1999: *Ewaluacja nowej matury*. „Neodidagmata” t. XXIV.
- Ubermanowicz S., Niemierko B., 1999: *Próbna matura 1997 — ewaluacja metodologiczna*. „Neodidagmata” t. XXIV.
- Wojnar I., 1997: *Światowa dekada rozwoju kulturalnego — nowe propozycje dla edukacji*. W: I. Wojnar, J. Kubin (red.) *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa.
- Woronowicz W., 1996: *Edukacja refleksyjna*. Słupsk.

Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki, 1993, (red.) J. Pólturzycki, E. A. Wesołowska. Toruń.

Zajac A., 1999: *Ewaluacja w edukacji. Program doskonalenia nauczycieli*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa.

Zawadzka D., 1999: *To się złożyć nie może*. „Tygodnik Powszechny” nr 22.

Zimny Z. M., 1999: *Edukacja z przeszłości czy edukacja dla przyszłości?* W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa.

Józef Półturzycki

Uniwersytet Warszawski

Uniwersytet im. M. Kopernika

Potrzeby edukacji jutra a jej zagrożenia

Edukacja jest procesem, który stale się rozwija, zmienia i doskonali. O kierunku zmian decydują potrzeby społeczne oraz ogólne tendencje rozwojowe wskazywane przez raporty i deklaracje edukacyjnych gremiów specjalistów. W dobie obecnej są to wskazania raportu J. Delorsa: Edukacja — jest w niej ukryty skarb oraz Białej Księgi Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się, na drodze do uczącego się społeczeństwa, a także raport Komisji pod kierunkiem Jean-Louisa Raiffersa: *Accomplishing Europe through education and training*. Istotę tych dokumentów oraz innych materiałów przedstawiałem w toku obrad IV Tatrzańskiego Seminarium w 1998 roku, a tekst mego opracowania ukazał się w tomie *Oświata na wirażu* (s. 33–44).

Obecnie chcę wskazać odczuwalne powszechnie potrzeby zmian w naszym systemie edukacyjnym oraz możliwości ich realizacji, ale także zagrożenia, które wynikają lub mogą wynikać z nieprzemyślanych oraz nieprzygotowanych decyzji w ramach reformy szkolnej.

Potrzeby zmian i doskonalenia szkolnictwa są znane i wymagają zdecydowanych systemowych działań. Wywołały je prace dawnego Biura do spraw Reformy Szkolnej oraz publikacje autorskie specjalistów zgromadzonych w Radzie Reformy Edukacyjnej a także materiały Ministerstwa Edukacji Narodowej przygotowywane dla Sejmu oraz innych ośrodków władzy i opinii społecznej (MEN, 1994). W ostatnich latach powołano w MEN dla realizacji i popularyzacji reformy Departament Strategii i Reformy Edukacyjnej.

Zakres potrzeb

Sytuacja szkoły jest trudna. Kształtowana od zakończenia wojny przybrała określony system, który skostniał przez blisko 50 lat i stał się samowystarczalny. Zawsze znajdowało się 20% absolwentów szkoły podstawowej, którymi zapełniano ograniczony limit w liceach, dalszych 20–25% podejmowało naukę w średnich szkołach zawodowych i reszta 55–60% zapełniała szkoły zawodowe, szkoły przysposobienia rolniczego, a także nie podejmowała nauki i pozostawała poza systemem szkolnym. Szkoła realizowała głównie zadania dydaktyczne, wyposażając uczniów w wiedzę pamięciową, niski był i jest nadal poziom kształcenia umiejętności, rozwijania podstaw i zainteresowań, edukacji literackiej, artystycznej a nawet technicznej. Nie decydowały o tym słabe programy czy założenia me-

todyczne, ale prymitywny system kształcenia, słabe metodyczne przygotowanie nauczycieli, ubogie wyposażenie szkół, określona polityka oświatowa z indoktrynacją, a jednocześnie zaniedbanie funkcji wychowawczej, opiekuńczej, kulturotwórczej.

Wypowiedzi specjalistów nowoczesnej lub tylko skutecznej edukacji potwierdzają te niedostatki i potrzeby rekonstrukcji. Potwierdzają je również przeprowadzone badania (Pólturzycki, 1999), a przede wszystkim próba poznania codziennej praktyki edukacyjnej w szkole podstawowej z dowolnego terenu. Sytuacja wymaga naprawy, ale nie tylko przez modernizację treści kształcenia, czyli przez reformę programową, która nie może zastąpić innych dziedzin działalności szkół i jej niezbędnych uwarunkowań.

Słusznie materiały na debatę sejmową z 1994 roku powołują się na opinię Torstena Husena, która stwierdza: „Reforma edukacyjna ma rację bytu wyłącznie jako jeden ze składników reformy społeczno-gospodarczej, a nie jako substytut do czego pragną ją na ogół sprowadzić politycy” (MEN, 1994, s. 208).

To stwierdzenie należy odnieść także do reformy strukturalnej, która nie może zastąpić potrzeb rekonstrukcji całej działalności szkoły z jej finansowaniem, przygotowaniem nauczycieli, wyposażeniem i realizowanym procesem dydaktyczno-wychowawczym.

To, że absolwenci szkoły podstawowej tylko w 30% opanowywali program muzyki, plastyki, techniki i literatury, nie ulegnie zmianie, jeżeli ten program zostanie zmodernizowany w treściach czy nawet w celach i opatrzony nowymi uwagami o realizacji programu. Potrzebni są nauczyciele inaczej pracujący, szkoły lepiej wyposażone, doradztwo pedagogiczne i metodyczne na odpowiednim poziomie i dostępne dla nauczyciela każdej szkoły i każdego przedmiotu.

Jakie zmiany są niezbędne i z czego wynikają?

Przede wszystkim z transformacji społecznej od 1989 roku. W szkole nie można zmienić tylko niektórych haseł programu, uznać białych plam z programu historii, wiedzy obywatelskiej i literatury, ale rekonstrukcji wymagają cele kształcenia i wychowania, ideał wychowawczy, model absolwenta polskiej szkoły, system pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli, aktywność w formach pozalekcyjnych.

Tego nie da się udoskonalić czy dodać do już istniejącej rzeczywistości edukacyjnej, to należy zrekonstruować, a nowe założenia systemu edukacyjnego i jego realizacji w praktyce uczynić podstawą w programie studiów nauczycielskich i pedagogicznych.

Słusznie „Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce” zakładają jako pierwsze ważne zadanie przygotowanie nowego prawa oświatowego, ale z tym łączyć się powinno przyjęcie i określenie nowego ideału edukacyjnego

szkoły podstawowej. Słusznie także domagano się przywrócenia szkole jej funkcji wychowawczych i opiekuńczych, ale dlaczego pominięto funkcje kulturotwórczą lub chociażby kulturową. Bez niej nie tylko obumierają efekty edukacji artystycznej, ale także poziom obyczajów, etyki i aktywności kulturalnej uczniów oraz absolwentów.

Należy także przygotować cele i oczekiwane rezultaty w poszczególnych przedmiotach lub grupach przedmiotów z ujęciem na klasy.

Takie przygotowanie celów w pełniejszym kontekście będzie nie tylko nowoczesne ale funkcjonalne dla dalszych prac programowych oraz doskonalenia procesów edukacyjnych w szkołach. Formułowanie nowych celów kształcenia powinno wykorzystać następujące źródła:

1. wartości przyjmowane w danym społeczeństwie, np. prawda, dobro, piękno jako podstawowe oraz związane z nimi, takie jak godność, uczciwość, wartość sacrum, demokracja, sprawiedliwość czy inne wyrażające doskonalenie człowieka, ekonomiczne, techniczne, witalne lub użyteczne;
2. wartości wyrażające się poprzez kulturę i obyczajowość. Kultura jest systemem wartości tworzonym przez człowieka w społeczeństwie. Dlatego kultura z całym swoim dorobkiem uniwersalnym, narodowym i regionalnym staje się źródłem celów kształcenia;
3. nauka to kolejne źródło celów kształcenia, zwłaszcza dla poszczególnych celów nauczania; tradycja oświatowa i doświadczenie nauczycieli to także ważne źródło celów kształcenia; propozycje pedagogów i specjalistów programowych, którzy opracowują zgłoszone wnioski i dokonują podsumowania doświadczeń i refleksji teoretycznych;
4. politycy oświatowi związani polityką państwa stanowią także źródło celów, zwłaszcza doraźnych, które warunkują nie tylko pewne treści czy przedmioty nauczania, ale wpływają na kształt i tendencje rozwojowe całego szkolnictwa. Mimo, że mają oddziaływanie doraźne, ich wpływ bywa trwalszy dzięki podatnemu zakorzenieniu się.

Cele należy określać zarówno etapowo jak i finalnie, z wyjaśnieniem konkretnym etapowości. Czy to cele dla konkretnej klasy na rok szkolny, czy też innych okres. Niezbędne są cele finalne zarówno w ujęciu teleologicznym, jak i w formie modelu absolwenta i oczekiwanych wyników nauczania.

Cele kształcenia występują w różnych planach i poziomach edukacji. Są to cele całego systemu szkolnego, konkretnego typu szkół (np. podstawowe, średnie, a także konkretnej szkoły i konkretnego nauczyciela, który uczy swojego przedmiotu w konkretnych klasach. Nauczyciel musi nie tylko znać i rozumieć finalne cele swojego działania, ale także etapowe oraz sytuacje celu w realizacji zgodnie z zasadami sprzężenia zwrotnego i bieżącej kontroli procesu kształcenia.

Niezależnie od tradycyjnych celów i doświadczeń oraz tradycji edukacyjnej dla poszczególnych szczebli, niezbędne wydaje się wyraźne określenie i przyjęcie następujących celów: W kształceniu wczesnoszkolnym:

- pełna realizacja alfabetyzacji; adaptacja szkolna i społeczna;
- przygotowanie do nauki języka obcego; rozwijanie zainteresowań nauką i wdrażanie do aktywności poznawczej. W kształceniu systematycznym: rozwijanie do samodzielnego uczenia się i przygotowanie do samokształcenia; przygotowanie do wyboru dalszej edukacji w liceach ogólnokształcących i szkołach zawodowych;
- wprowadzenie orientacji zawodowej; dobre opanowanie języka obcego; dobre opanowanie technik komputerowych;
- dobre opanowanie programu plastyki i muzyki; biegłe opanowanie języka ojczystego w mowie i piśmie; rozbudzenie tożsamości narodowej i rozwijanie postawy obywatelskiej; przygotowanie do życia w rodzinie. Z celami łączą się funkcje szkoły. Już określono zadania funkcji dydaktycznej, a postuluje się rozszerzenie w praktyce oświatowej funkcji wychowawczej i opiekuńczej. Trzeba także wprowadzić nowe pojęcie funkcji kulturowej i wskazać jej zadania w praktyce edukacyjnej w poszczególnych przedziałach i typach zajęć pozalekcyjnych.

Edukacja wczesnoszkolna w strukturze systemu szkolnego

Nauczanie początkowe powinno być czteroletnie po wprowadzeniu dla sześciolatków klasy zerowej, wstępnej, przygotowawczej, co nie będzie wymagało zmian numeracji, pozostawiając dotychczasowy układ I–III, poprzedzony klasą przygotowawczą.

Jak podaje UNESCO — już od 1984 roku — na 200 ujętych w zestawieniu krajów, początek edukacji szkolnej od 6 roku życia obowiązywał w 116 krajach, a jeszcze wcześniej w 35 innych, łącznie 151 krajów wprowadziło obowiązek szkolny od 6 roku życia i wcześniej, a tylko 47 nadal utrzymywało go od 7 roku. Czas przyjąć rozwiązanie wprowadzone w 75% krajów, a nie trzymać się dawnych ustaleń z początku wieku lub jeszcze wcześniejszych.

Nauczanie systematyczne (kl. IV–IX) obecnie sześcioletnie i obowiązkowe łącznie zapewnia 9-letnią szkołę obejmującą klasy I–VI oraz trzyletnie gimnazjum. Dziewięcioletnia szkoła podstawowa (łącznie z pierwszym stopniem średniej występuje aktualnie między innymi w takich krajach, jak Szwecja, Japonia, Belgia, Dania, Finlandia, Szwajcaria, Kanada i inne.

Szkolnictwo ponadgimnazjalne 3-letnie — licea ogólnokształcące o profilu ogólnym, akademickim oraz kierunkowym — zawodowym.

Podstawowym zadaniem liceów będzie przygotowanie absolwentów do studiów wyższych.

Kanon wykształcenia ogólnego w szkole ogólnokształcącej

Zasadniczy zarys kanonu został ukształtowany i nie zmienia go niezbędne nawet korekty czy uzupełnienia. Wiadomo, że we wszystkich rozwiniętych krajach świata tworzą go następujące treści:

- język ojczysty w bogatym ujęciu z podstawami językoznawstwa, elementami historii, kaligrafii (np. w Japonii, odmianami języka; języki obce od jednego do trzydziestu (W. Brytania, wprowadzone od klasy pierwszej, ale częściej dopiero w edukacji systematycznej i średniej, zazwyczaj naucza się od jednego do trzech języków obcych);
- historia powszechna i narodowa;
- kultura i cywilizacja z wychowaniem estetycznym;
- etyka, wychowanie, religioznawstwo, religia;
- podstawy nauk przyrodniczych;
- podstawy nauk ścisłych z geografiami;
- prace ręczne i technika;
- matematyka;
- kultura fizyczna, zdrowie, higiena; wiedza obywatelska z wychowaniem rodzinnym i przygotowaniem do samodzielnego życia;
- wiedza o świecie współczesnym z polityką.

Do tego kanonu dochodzą obecnie nowe propozycje, zgłaszane w poszczególnych krajach i wprowadzone do planów nauczania:

- informatyka i technika komputerowa;
- podstawy komunikacji werbalnej i niewerbalnej;
- filozofia, psychologia, pedagogika;
- orientacja zawodowa; wybrane przedmioty zawodowe z umiejętnościami;
- inne treści autorskie lub eksperymentalne.

Przedstawionego zakresu nie można zmienić, a jedynie trzeba ustalić, jakie treści zostaną wykorzystane w poszczególnych etapach kształcenia lub wariantach programowych.

Obecnie przyjęty kanon w polskim systemie szkolnym nie wymaga zmian, a jedynie uzupełnień lub korekt. Głównym zadaniem staje się natomiast postulat — jak go dobrze zrealizować, a nie, co i jak zmienić. Wiadomo, że historii narodowej — zmienić nie można (robiono to dawniej i nie udało się), trzeba natomiast ustalić, co wprowadzić do programu, w jakim zakresie i jak te treści zrealizować z uwagi na cel, formę, metodę kształcenia oraz oczekiwane efekty edukacji.

Wartości treści nauczania

Zestaw przedmiotów nauczania zależy od przyjętego kanonu i obecnie przedmioty nie wymagają radykalnych zmian, bo i na co zmieniać język polski czy ma-

tematykę lub inne aktualnie występujące przedmioty. Nie w przedmiotach tylko w ich **treściach i sposobie realizacji** znajduje się sedno modernizacji programu oraz poprawa szkolnej edukacji.

Zastanawiając się nad wartością zestawu przedmiotów i możliwością ich doskonalenia trzeba uzyskać definitywną odpowiedź na następujące trzy zagadnienia:

1. Jaki będzie ogólny czas nauczania w tygodniu, czy soboty będą wolne od nauki i ile godzin będzie przeznaczonych w tygodniu na nauczanie? Np. w Szwecji tylko w I klasie jest 20 godzin, w III już 30 a od IV 34–35 godzin tygodniowo; w Japonii w klasie III jest 28 godzin, w IV–29, a od V do IX po 31 godzin tygodniowo.
2. Czy przedmioty będą realizowane niezależnie od warunków i możliwości w szkołach? Aktualnie, jak nie ma pracowni do wychowania technicznego, to przedmiot nie jest realizowany, podobnie z innymi przedmiotami. Czy będzie to stała zasada, czy też ten fatalny błąd organizacyjno-dydaktyczny zostanie naprawiony? Co zrobić z zajęciami pozalekcyjnymi i wycieczkami? Czy będą przywrócone po uzyskaniu środków, czy też zostanie jak jest obecnie. Praca programowa nad przedmiotem musi zapewnić, że będzie on realizowany.
3. Skąd powinni się rekrutować nauczyciele do takich przedmiotów jak: plastyka, muzyka, wychowanie techniczne. W trakcie badań w latach 1985–89 w 100 szkołach podstawowych stwierdzono, że z tych przedmiotów program realizowany jest zaledwie w 20–30%. W 60% badanych szkół nie było specjalistów przygotowanych do tych przedmiotów i uczyli zupełnie przypadkowi nauczyciele. Taka sytuacja nie umożliwia właściwej realizacji najlepiej przygotowanego przedmiotu. Badania wykazały, że na lekcjach muzyki nauczyciele dwukrotnie częściej wykorzystywali podręczniki niż instrument muzyczny, a w połowie szkół w ogóle nie korzystano z żadnych instrumentów na lekcji.

Odpowiedź na powyższe pytania powinna posłużyć lepszemu ułożeniu zestawu przedmiotów i ich realizacji. Zwrócić trzeba uwagę, że za granicą rzadko i niechętnie wprowadza się przedmioty z jedną godziną nauczania w tygodniu. Uważają, że nawet najskromniejszy przedmiot wymaga dwu godzin, zwłaszcza w szkole podstawowej. Niezależnie od powyższego warto zastanowić się nad następującymi zmianami w zestawie przedmiotów:

1. W nauczaniu początkowym we Francji przez 5 klas prowadzony jest przedmiot „ćwiczenia” w pisaniu, czytaniu, arytmetyce, niezależnie od lekcji języka ojczystego i matematyki. Daje to lepszą okazję do wdrożeń umiejętnościowych i pomaga wyćwiczyć określone kompetencje uczniów. Można by u nas zastanowić się nad takim rozwiązaniem, gdyby w programach przedmiotowych ćwiczenia były nadal zaniegdywane.
2. Większość szkół w świecie jako przedmiot wprowadziła „obsługę komputera”. W Szwecji już od IV klasy, a na maturze jest ocena z „technik komputerowych”.

W Polsce nie jest to jeszcze stały przedmiot, uczeń może ukończyć szkołę nie znając komputera w ogóle. Ten przedmiot lub inaczej ujęty zakres informacji i ćwiczeń umiejętnościowych należy na stałe wprowadzić do planu nauczania. Notabene — ostatni raport o edukacji jako priorytecie narodowym także nie uwzględnia nie tylko nauki komputera ale w ogóle komputeryzacji w szkole polskiej do roku 2020 co najmniej.

3. W układzie przedmiotów należy przesunąć akcent czasowy z treści matematyczno-przyrodniczych (dawna marksistowska politechnizacja) na treści humanistyczne, a zwłaszcza związane ze sztuką. Proces nauczania został zdehumanizowany w polskiej szkole, trzeba przywrócić kulturę języka, a historii, plastyce i muzyce należne im miejsce w wychowaniu i kształceniu.
4. Powszechnie stwarza się możliwość wprowadzenia do planu przedmiotów fakultatywnych i autorskich koncepcji nauczycieli konkretnych szkół.

Niepokój o sztukę i informatykę w reformie szkolnej

Poważną troską powinny nas napawać decyzje programowe w ramach reformy szkolnej. Zmniejszono bowiem wymiar nauczania przedmiotów artystycznych: muzyki i plastyki, poprzez integrację i na drugim szczeblu połączenie obu w jeden, pod nazwą sztuka, ale na sztukę przeznaczono tylko jedną godzinę tygodniowo, co kontynuowane jest w gimnazjum. I tak z 3 godzin tygodniowo obu przedmiotów w planie nauczania z 1992 roku pozostała w klasach I–III tylko godzina zintegrowana, a w klasach IV–VI z 2–3 godzin też tylko godzina, którą w szkołach realizuje się na zmianę: w jednym półroczu plastykę w następnym muzykę. W gimnazjum jest podobnie a przecież w klasach VII–VIII były po dwie godziny, a w pierwszej i drugiej licealnej po godzinie, co łącznie dawało sześć godzin przy obecnych trzech.

Jeszcze gorzej wygląda ten wymiar wobec innych systemów szkolnych: w Szwecji od 3 klasy są dwie godziny wychowania muzycznego a od 4 klasy do 9 plastyka też ma po dwie godziny. Uczeń w szkole szwedzkiej uczy się tych treści w wymiarze czterokrotnie większym niż proponuje nasza reforma. Podobnie w szkole japońskiej: muzyka od 1 do 8 klasy nauczana jest po dwie godziny, plastyka i prace ręczne łącznie również po dwie.

W szkole francuskiej od I do IX klasy wychowanie artystyczne realizowane jest po dwie godziny tygodniowo. Prócz tego są zadania i ćwiczenia w klasach II–V, oraz prace ręczne od VI do IX.

Na tle tych wymiarów rozwiązanie programowe reformy szkolnej stanowi poważne zagrożenie dla znajomości i upowszechnienia kultury uczniów szkół polskich.

Równie niekorzystnie a może nawet jeszcze gorzej przedstawia się sytuacja w liceach i zawodowych szkołach ponadgimnazjalnych. W planie nauczania li-

ceum nie ma w ogóle przedmiotów artystycznych (MEN, 2000, s. 14). Natomiast w zakresie treści zajęć preferowanych tematyka związana ze sztuką i kulturą występuje tylko w profilu kulturalno-artystycznym jako nauczanie kultury regionalnej lub europejskiej, teatralno-filmowa, rzemieślniczo-artystyczna czy projektowanie odzieży. Oczywiście kultura regionalna lub europejska przewidziana jest tylko dla tego nachylenia i nie ma żadnych wskazań, że wystąpić może również w innych. Nawet w tabeli prezentującej zajęcia kierunkowe i dodatkowe w profilu akademickim i prozawodowym nie ma tematyki z zakresu kultury i sztuki (MEN, 2000, s. 19).

Uboższa jest także propozycja celów i treści nauczania języka polskiego w zakresie kultury i sztuki. Dotychczas obok treści literackich występowała w programach sztuka poszczególnych epok. Tego jednak brak, ponieważ zwrócono większą uwagę na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych w różnych sytuacjach oraz wzbogacanie programu językowego. To słuszne i korzystne ale nie powinno zubażać zagadnień literackich.

Wiedza maturzysty nie przewiduje już także zagadnień z literatury narodowej jak twórczość Mikołaja Reja, Piotra Skargi, Jana Ch. Paska z literatury staropolskiej. Nawet „Odprawa posłów greckich” nie znalazła się w zestawie lektur.

Literaturę Oświecenia reprezentuje tylko Ignacy Krasicki i to tylko jako autor satyr i liryk w wyborze. Nie ma nie tylko pisarzy politycznych Niemcewicza czy Bogusławskiego, ale także pominięto literaturę legionową z „Mazurkiem Dąbrowskiego”. W epoce Romantyzmu poza fragmentami „Fausta” Goethego nie ma żadnej pozycji europejskiej, a literatura przełomu XIX/XX wieku będzie reprezentowana tylko przez wybrany utwór J. Conrada i „Proces” F. Kafki. Literaturę powszechną XX wieku reprezentuje jedynie „Mistrz i Małgorzata” Bułhakowa oraz inna wybrana powieść.

Z pisarzy polskich znika Fredro, Konopnicka, Asnyk, Reymonta poznają uczniowie tylko z jednego tomu „Chłopów”, a Dąbrowską, Nałkowską i Kuncewiczową tylko wymiennie. Są jeszcze inne założenia (MEN, 2000, s. 42–43) wymagań dla zdających w przyszłości nową maturę, ale przytoczone wystarczą do żywienia niepokoju o znajomość kultury narodowej przez przyszłych absolwentów liceum ogólnokształcącego.

Przewrotnie do tego, celem edukacji polonistycznej jest „budzenie tożsamości osobowej, narodowej oraz bliższe poznanie kultury europejskiej”.

W tej sytuacji należy ubiegać się o rewizję projektu programowego, o jego nowoczesność, zgodność z tradycją narodowej kultury i teorii wychowania, a także porównywalność z programowymi nawiązaniem w systemach szkolnych innych państw. Nie można wyrazić zgody na to, by zakres kultury i sztuki w naszych szkołach zubażał, gdy światowe tendencje dążą do wzbogacania i rozszerzania kulturowej i etycznej podstawy edukacji XXI wieku, o czym najtrafniej mówi

słynny już na świecie a lekceważony w Ministerstwie Edukacji Narodowej raport J. Delorsa: Edukacja — jest w niej ukryty skarb.

Jeszcze gorzej wypadła w planach nauczania szkoły ponadgimnazjalnej — informatyka. Plan nauczania (s. 14) w ogóle jej nie uwzględnia, a tak zwana oferta dodatkowa do dyspozycji dyrektora szkoły nie musi przecież objąć informatyki, chociaż to jedyna nadzieja na nowoczesność w treściach nauczania. Ale jeżeli jej nie przewiduje Ministerstwo Edukacji Narodowej z zespołem kompetentnych i nowoczesnych specjalistów, to dlaczego ma się o to troszczyć dyrektor, który może być przedstawicielem przedmiotu o treściach odległych od komputerowych konieczności.

Znów z haseł modernizacji nauczania nie pozostało żadnych najmniejszych bodaj cech rzeczywiściej realizacji.

Nie tylko w treściach ogólnych, ale także w czterech profilach zawodowych brak możliwości przekazu informacji lub ćwiczenia umiejętności komputerowych. Tylko w zajęciach dodatkowych na kierunku matematyczno-informatycznym wspomniano o tym, że dochodzi informatyka — programowanie (s. 19).

Przypomnijmy, że w Szwecji na maturze jest ocena z „technik komputerowych”. a Raport J. Delorsa stwierdza: „W światowej trosce dnia jutrzejszego brak dostępu do najnowszych technologii informatycznych grozi negatywnymi reperkusjami na wszystkich poziomach kształcenia”. (s. 133).

Możliwości wzbogacenia systemu klasowo-lekcyjnego

System klasowo-lekcyjny jest jak dotychczas najlepszą formą powszechnego kształcenia. Jego podstawowe elementy to młodzież w klasach zgodnie z wiekiem i poziomem umysłowym, treści kształcenia ujęte w programach przedmiotowych, a realizacja odbywa się na lekcji. Zakres możliwości realizacyjnych tego systemu w praktyce jest bardzo szeroki i elastyczny. Możliwości wzbogacania są tylko dalszymi szczegółowymi rozwiązaniami organizacyjnymi. Każdy z trzech elementów może być rozwijany i uszczegóławiany: klasa, program, lekcja. Zajęcia z grupą to część klasy, programy zróżnicowane to ich indywidualizacja, a inne niż tradycyjne lekcje nowe w formie wycieczek czy „szkoła bez ścian” to nadal lekcje w ich nowoczesnej i zróżnicowanej formie.

Żenujące jest określenie w materiałach MEN, że planowane zajęcia w grupach międzyklasowych dla pewnych przedmiotów to już inny system niż klasowo-lekcyjny.

Tak zwane odejście od tego systemu, a właściwie jego rozwinięcia może polegać, zgodnie z podstawowymi elementami, na zmianach organizacji i liczebności grup, na indywidualizacji i zróżnicowaniu programów, na nowoczesnych formach

lekcji z możliwościami jej indywidualizacji w pracy z programem komputerowym czy adaptacyjną maszyną uczącą. Zawsze jednak będzie to system klasowo-lekcyjny.

Szkoła średnia i zawodowa

Opublikowanie cytowanego już materiału „Reforma systemu edukacji — szkolnictwo ponadgimnazjalne” ukazuje, że Ministerstwo Edukacji Narodowej nie tylko nie ma dalszej koncepcji reformy, ale nie uwzględnia trendów światowych wskazujących właściwy rozwój szkół średnich.

Raport J. Delorsa wyraźnie stwierdza: „Należy przemyśleć kształcenie średnie w perspektywie ogólnej edukacji przez całe życie. Podstawową zasadą jest zapewnienie różnorodności przebiegu nauki nad stałą możliwością późniejszego powrotu do systemu edukacyjnego. . . Różnorodność szkolnictwa średniego i możliwości oferowane przez uniwersytet powinny sprostać wyzwaniu umasowienia, kładąc kres obsesji „królewskiej i jedynej drogi”. W powiązaniu z upowszechnianiem przemienności powinny również umożliwić skuteczne zwalczanie niepowodzeń szkolnych” (s. 146). „Byłoby więc rzeczą pożyteczną, aby sprecyzować, czego oczekuje się od szkolnictwa średniego, jeśli chodzi o przygotowanie młodzieży do życia dorosłego. . . Pod presją wymagań rynku pracy następuje tendencja do wydłużenia okresu skolaryzacji. Analizując wzrost wskaźników skolaryzacji na całym świecie, stwierdzamy, że szkolnictwo średnie odnotowuje najszybszą ekspansję wśród wszystkich sektorów kształcenia formalnego” (s. 129).

Członkowie komisji przyjęli, że szkoła średnia nie powinna i nie może być nastawiona na przygotowanie młodzieży do studiów. W najbogatszych krajach 50–60% młodzieży udaje się na studia i są to uczelnie bardzo różnorodne. System szkolny powinien uwzględniać także drugą część uczniów, którzy nie pretendują do studiów a chcą ukończyć szkołę średnią. Trzeba ich przygotować do pracy i życia społecznego, do rodziny i aktywności towarzyskich w środowisku obywatelskim.

Także polski Minister Edukacji Narodowej w wydanej świeżo broszurze Reforma systemu edukacji — szkolnictwo ponadgimnazjalne informuje, że planowana reforma obejmie 80% młodzieży rocznika w liceach i 20% w szkołach zawodowych (s. 4, ale tylko 20% będzie ubiegać się o wykształcenie wyższe (s. 5, czyli zaledwie co czwarty z uczniów liceów ogólnokształcących, a co z 75% młodzieży licealnej. Po co kształcić ich w liceach, nawet sprofilowanych zawodowo, czyż nie lepiej utrzymać dobre i o długiej tradycji średnie szkoły zawodowe: technika i licea zawodowe. Reforma zaprowadza niszczenie tych szkół, tylko nie wyjaśnia dlaczego. Dla większości absolwentów liceów przygotowywane są dwuletnie zawodowe szkoły policealne, co łącznie daje pięć lat nauki: czyż nie słuszniej byłoby utrzymać tradycyjne i dobrze pracujące technika mechaniczne, rolnicze,

samochodowe, licea ekonomiczne i pielęgniarские oraz inne szkoły średnie dla poszczególnych regionów lub ważne dla całego kraju jak technikum kolejowe, technikum drobiarskie czy górnicze. Szkoły te mogłyby nadal prowadzić kształcenie specjalistów w wyspecjalizowanych zawodach na poziomie średnim, a jednocześnie organizować naukę w dwuletnich szkołach zawodowych oraz w cyklu pomaturalnym. W miarę potrzeby technika mogłyby również prowadzić nauczanie ogólnokształcące. Tak już dzisiaj pracują niektóre znane szkoły, ale kierownictwo resortu i doradcy nie chcą przyjąć takiego rozwiązania. Grozi nam kolejna akcja demontażu sieci szkół, tym razem szkół zawodowych o bogatej tradycji i wysokim poziomie pracy edukacyjnej.

Dziwna polityka resortu przerzuca odpowiedzialność i opiekę nad szkołami do samorządów terenowych, ale której gminie potrzebne technikum łączności, czy nawet technikum pszczelarskie. Takie szkoły o zasięgu ponadregionalnym powinny być prowadzone przez resort lub inne władze centralne i nie można obarczać ich prowadzeniem władz samorządowych. Tak jest w innych krajach, które prowadzą średnie szkoły zawodowe. W Szwecji są nawet czteroletnie gimnazja techniczne kształcące specjalistów w ważnych dla kraju zawodach, a w Japonii kolegia techniczne rekrutują kandydatów po małej maturze i kształcą przez pięć lat zapewniając wysokie kwalifikacje w potrzebnych dla kraju dziedzinach.

Projekt czterech profili z 24 nachyleniami profilowania nie zapewnia właściwych kwalifikacji zawodowych, gdyż na przedmioty kierunkowe przewidziano zaledwie 20% pełnego wymiaru godzin nauczania, czyli 60% jednego rocznego limitu czasu kształcenia. Jest to zaledwie symboliczny zakres kształcenia w porównaniu z obecnymi limitami w czteroletnich a nawet pięcioletnich technikach.

Przyszłość polskiego średniego szkolnictwa zawodowego znalazła się w krytycznej sytuacji i jest to kolejne zagrożenie, jakie nierozważne decyzje powodują wobec naszego systemu edukacyjnego.

Inne przejawy zagrożeń

Przeprowadzana reforma systemu szkolnego uwikłana została w nieprzemysłane rozwiązania, które nie zapewniają optymalnego rozwoju edukacji w naszym kraju. Sieć dawnych ośmioletnich szkół została zdemonstrowana i w ich miejsce są teraz tylko sześćioletnie szkoły podstawowe. Część z nich została zlikwidowana, a powstałe gimnazja tworzą znacznie skromniejszą sieć szkół, co osłabia kulturalnie środowisko, w którym działają. Obecnie na świecie realizowane są takie formy kształcenia, które ułatwiają kontakty między uczniami z różnych klas i w różnym wieku. U nas oddzielono gimnazja od szkół podstawowych, a władze oświatowe zalecają budowanie muru w budynkach, gdzie mieszczą się oba poziomy kształcenia: szkoła podstawowa i gimnazjum. Zalecana jest budowa oddzielnych wejść oraz ścian dzielących młodzież. Nikt nie wie dlaczego tak należy postępować, ale

przedstawiciele kierownictwa resortu nie muszą się tłumaczyć ze swoich decyzji, nawet jeżeli są szkodliwe dla systemu polskiej edukacji.

Innym przykładem jest projekt ustawy o szkolnictwie wyższym, w którym nowe w naszym ustawodawstwie postanowienia wpłyną na likwidacje lub co najmniej ograniczenie studiów podyplomowych, kształcenie w systemie zaocznym oraz wyższych szkół niepaństwowych.

Tocząca się reforma nie uwzględnia jeszcze systemu szkół edukacji dorosłych oraz szkół specjalnych. Zostały one odłożone na czas nieokreślony i nie wiadomo, kiedy zostaną podjęte.

Wobec nauczycieli stosowane są zwolnienia z nieracjonalnym przymusem uzupełnienia kwalifikacji w terminach, których zrealizować nie można. Jednocześnie brak wskazań, jak kształcić nauczycieli do szkół podstawowych i gimnazjów.

Są to zagadnienia wymagające odrębnych analiz i postanowień, co może stać się przedmiotem innego opracowania.

Literatura

MEN, 1994: *Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce*. Materiały na debatę sejmową. Warszawa.

MEN, 2000: *Reforma systemu edukacji, Szkolnictwo ponadgimnazjalne*. Warszawa.

Pólturzycki J., 1999: *Współczesne dokumenty edukacyjne i ich znaczenie dla rozwoju dydaktyki*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.): *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.

Pólturzycki J., 2000: *Osiągnięcia absolwentów szkół polskich w latach 1985–89*. Toruń.

Zygmunt M. Zimny

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

Kształcenie wychowujące w edukacji jutra

Zadaniem pedagogiki jest pokierowanie edukacją narodu lub społeczeństwa danego państwa, ukształtowaniem osobowości ludzi należących do tych zbiorowości.

Słowo „edukacja” od łacińskiego „educō, educare” — żywić, pielęgnować, wychowywać, może być słusznie kojarzona z słowem „edukacja” od łacińskiego „educō, educere” — wyprowadzić z czegoś, np. ze stanu, który jest (jako niepożądany), aby wprowadzić w inny stan, pożądany.

Można więc przyjąć, że zadaniem edukacji jest zmienianie osobowości ludzi z takich, jakimi są, na takich, jakimi być powinni, żeby żyło im się dobrze, tzn. bezpiecznie, spokojnie, przyjemnie i dostatnio, żeby cieszyli się światem i sobą wzajem.

Aby to osiągnąć, trzeba jasno i wyraźnie określić cel wychowania i program dochodzenia do tego celu. Trzeba określić system wartości naczelných ogólnoludzkich, narodowych, grupowych i indywidualnych tak, aby wartości narodowe były zgodne z ogólnoludzkimi, grupowe z narodowymi, a indywidualne z grupowymi.

Jak dotąd mamy lepiej albo gorzej usystematyzowane programy kształcenia przedmiotowego dla różnych przedmiotów kształcenia ogólnego i zawodowego, ale trudno znaleźć program wychowania jako kształcenia wychowującego; program, którego realizacja przesterowałaby dziedziczony socjalizacyjnie sposób spostrzegania świata i ludzi i ustosunkowywania się do świata i siebie wzajem, na sposób rozumowo uznany za najlepszy.

Pedagogowie (i nie tylko oni) rozróżniają w osobowości człowieka:

- właściwości stanu treści świadomości oraz
- właściwości funkcji psychicznych aktualizujących się na tych treściach.

Treści świadomości obejmują wiedzę o tym:

- co jest,
- jakie to jest,
- jaką ma dla nas wartość, oraz
- jak należy ustosunkować się do tego, jaką przyjąć postawę względem tego i
- jak działać, żeby tę wartość jako pozytywną wykorzystać, a jako negatywną ominąć, a więc umiejętność działania.

Funkcje psychiczne obejmują:

- funkcje kierunkowe, czyli ustosunkowawcze oraz

– funkcje instrumentalne, czyli intelektualne (poznawcze) i wykonawcze (behawioralne).

Funkcje ustosunkowawcze wyrażają się:

- w emocjach, czyli w przeżyciach emocjonalnych o różnych wartościach continuum dwubiegunowego: przyjemności-przykrości,
- w obrazach spostrzeżeniowych, w wyobrażeniach odtwórczych i w pojęciach, których dane emocje dotyczą,
- w formach zachowania, postępowania (czyli zachowania względem innych ludzi), oraz działania (czyli zachowania celowego względem kogokolwiek lub czegookolwiek).

Pierwszym komponentem funkcji ustosunkowawczych są emocje. Dwa pierwsze komponenty tworzą uczucie, a wszystkie trzy tworzą postawę. Obrazy spostrzeżeniowe, wyobrażenia odtwórcze albo pojęcia stanowią przedmiot postawy, a emocje determinują walencję postawy.

Funkcje intelektualne dotyczą transformacji systemowych obrazowo-wyobrażeniowo-pojęciowych informacji o przedmiocie postawy oraz transformacji równoważnościowych albo implikacyjnych sądów o tym przedmiocie wyrażonych w zdaniach orzekających.

Funkcje behawioralne dotyczą formy wyrazu emocji względem określonego przedmiotu postawy, a także formy wyrazu zamierzonych fizycznych transformacji przedmiotów postaw jako przedmiotów działania.

Wynika stąd wiodąca rola postaw w życiu człowieka: we współżyciu ludzi oraz ich współdziałaniu. Wynika też możliwość intelektualnego wpływu na zmiany postawy i to, zarówno zmiany od strony jej przedmiotu (przez modyfikację sposobu jego rozumienia), jak i zmiany od strony jej walencji (przez modyfikację oceny jej wartości jako korzystności) wreszcie wpływu na zmiany kulturowo normowanego wyrazu postawy w zachowaniu, postępowaniu i działaniu.

Stąd waga podjętego tematu: kształcenia wychowującego, kształtowania postaw człowieka i jego charakteru jako postaw utrwalonych. Od charakterów ludzi zależy ich współżycie i współpraca, a dalej jakość ich życia, sprawiedliwość i odpowiedzialność tak indywidualna jak i społeczna, zależy pokój i dobrobyt albo wojna i zniszczenie, przedwczesna śmierć.

Rozwój nauki i techniki nie wpływa na zgodne współżycie i współdziałanie ludzi, jeśli nie wpływa na rozwój ich świadomości w zakresie przedmiotów postaw lub walencji tych postaw. Natomiast wpływa na mniej albo bardziej wyrafinowaną formę działania, a więc na środki i sposoby działania.

Edukacja jest zatem wyprowadzeniem ze stanu, który jest i wprowadzeniem w stan, który być powinien. Stan, który jest, ujmuje się często lapidarnie w słowach: „Jak Kali ukradł krowę, to jest dobrze, ale jak Kalemu ukradziono krowę, to jest źle” jako stan szczytowego egoizmu i niezdolności życia społecznego. Stan oparty na ogólnym prawie natury jako prawie mocniejszego i jedności przeci-

wieństw. Celem edukacji jest zmienianie takiego stanu na stan uzdolnienia do życia społecznego i umiejętności takiego życia ludzi jako istot, które kierują się nie tylko popędami, ale także rozumem. kierują się nie tylko własnym dobrem, ale także dobrem ogółu, do którego należą. Przyjmuję tutaj, że dobrem jest to, co jest korzystne dla podmiotu działania i nie pociąga niekorzystnych skutków ani dla podmiotu działania, ani dla innych ludzi.

Przyjmuję, że biorąc pod uwagę dobre współżycie i współdziałanie ludzi o wielu różnych kulturach należy w procesie edukacji zadbać przede wszystkim:

– fasadowo (zewnątrznie, powierzchownie, behawioralnie, objawowo, zjawiskowo):

- o wzajemną tolerancję dla inności innych ludzi, dla ich innych zwyczajów,
- o wzajemny szacunek dla różnych uznawanych wartości i różnych obyczajów i zwyczajów,

– a dogłębnie (wewnątrzpsychicznie, duchowo):

- o najwyższy szacunek dla życia i zdrowia własnego i innych ludzi
- o korygowanie wszelkich obyczajów i zwyczajów, które szkodzą zdrowiu i życiu i o wprowadzanie nowych wspólnych skorygowanych obyczajów i zwyczajów ukierunkowanych nie na walkę z naturą, lecz na jej uszlachetnianie dla dobra jednostek i społeczności, w których te jednostki żyją.

We współżyciu i współdziałaniu ludzi wytwarza się określony sposób ich życia w naturze przystosowujący się do niej i do siebie wzajem. Ten ciągle doskonalony sposób przystosowania, a wtórnie jego efekty nie tylko funkcjonalne, ale także uprzedmiotowione, nie tylko wewnątrzpsychiczne, ale także zewnętrzne, stanowią kulturę ich życia, kulturę współżycia i kulturę współdziałania. Najogólniej określony wewnątrzpsychiczny (duchowy) sposób świadomego włączenia się człowieka w naturę stanowi jego religię, czyli treść jego kultury wewnętrznej (duchowej). Religia przekazywana jest zwykle tradycyjnie z pokolenia na pokolenie i staje się podkładem zachowań: obyczajów i zwyczajów. Ale podkładem obyczajów i zwyczajów są także naturalne popędy i pożądaniami każdego człowieka oraz możliwości wewnętrzne i możliwości zewnętrzne zaspokajania tych popędów. To podobieństwo popędów i pożądaní u wszystkich ludzi nie tylko łączy ich we współdziałaniu, ale także rozłącza we współżyciu i korzystaniu z efektów współdziałania, gdy tych efektów jest za mało.

W naturze jako bycie fizycznym wiadomo jednoznacznie co dobre, a co złe; co korzystne, pociągające, a co niekorzystne, odpychające. Regulują to nieomylnie siły elektromagnetyczne przyciągające albo odpychające, bądź siły grawitacyjne wyłącznie przyciągające. W naturze jako bycie biologicznym najniżej zorganizowanym podobne funkcje pełnią tropizmy i taksje, w wyżej zorganizowanym — instynkty i warunkowania poznawcze typu I. P. Pawłowa oraz instrumentalne typu J. Konorskiego, a w najwyższej zorganizowanym — także warunkowania wyższych rzędów i świadomy wybór.

Zwodnicza rola przypada warunkowaniom, tak poznawczym jak instrumentalnym. Warunkowaniom poznawczym — przez wskaźniki (indeksy) wartości, czyli wskaźniki użyteczności tego, co znajduje się w naszym środowisku dla zaspokojenia naszych potrzeb (jako popędów uświadomionych i zaakceptowanych). A warunkowaniom instrumentalnym — przez reakcje nagradzane przez zaspokojenie potrzeb lub — co gorzej — popędów niezaakceptowanych. Świadoma rozmowa kontrola uwarunkowań jest konieczna dla prawidłowego funkcjonowania człowieka w jego środowisku społecznym.

Niewłaściwe uwarunkowania współgenerują różne kultury i często psują naturę, stanowią genezę kłopotów zacierających granicę między dobrem a złem. Niezgodne z naturą jest kulturowo pozytywnie sankcjonowane naznaczanie przynależności do określonej grupy etnicznej, przez obrzezanie, przekłuwanie patykiem przegrody nosowej, zniekształcanie warg, wybijanie zębów poślubianym kobietom, składanie Bogu ofiar z potomków itp. Niezgodne z naturą jest też kulturowo negatywne sankcjonowanie, czyli karanie za określone wykroczenia, np. obcinanie ręki za kradzież, kastrowanie za gwałt, odtrącanie obcych dlatego tylko, że są inni, torturowanie za inność poglądów i zabijanie, zadawanie cierpień w odwecie za doznane cierpienia oraz śmierci za śmierć osób bliskich, wojna. Wojna jest możliwa wtedy i tylko wtedy, gdy przynajmniej jedna ze zbiorowości ludzi ma poczucie większej mocy w relacji do innej lub innych. O wybuchu wojny i jej prowadzeniu nie decydują jednak poszczególni jej uczestnicy, lecz przywódcy polityczni. Dawniej przekonywali oni swoje narody o ich możliwościach zawładnięcia sąsiadami. Dziś wmawiają swoim narodom, że trzeba bronić swojej wolności, honoru, Ojczyzny, niezależnie od tego, czy są naprawdę zagrożone, czy nie. Jednostka musi wtedy często w znacznej mierze wyrzec się swojego rozumu i tym samym swego człowieczeństwa.

W rozwijających się przez wiele tysięcy lat kulturach ludzie wytworzyli wiele różnych sposobów świadomego łączenia się z bytem, wszechbytem, wszechświatem, nadając tym sposobom — jako różnym religiom (ściślej mówiąc wyznaniom religijnym) — rangę świętości. Ta świętość jest wzniosła, piękna, tajemnicza. Ale przede wszystkim jest użyteczna. Zawiera najwyższą, osiągniętą przez ludzi, mądrość życiową, wiedzę o przystosowaniu się do natury. Ale wyraża tę mądrość w przekazie uwikłanym i symbolicznym, dopuszczającym niekiedy wiele interpretacji, z których tylko jedna jest trafna, a zatem wyraża ją za zasłoną tajemniczości.

Prawda jest jedna, niesprzeczna. W różnych wyznaniach religijnych nie chodzi jednak o prawdziwość przekazywanych zasłon mitycznych, lecz o ich użyteczność dla wyznawców i ich władz.

Chcąc określić cel wychowania sięgnijmy zatem do mądrości charakteryzujących nasz aktualny stan kultury normatywnej (wewnętrznej, duchowej), do mądrości przekazywanych w religiach chrześcijańskich, a zaczerpniętych z religii

żydowskiej (ze Starego Testamentu), a mianowicie: do dwóch przykazań miłości oraz do dekalogu.

Pierwsze przykazanie miłości, zwane także prawem natury albo prawem mocniejszego ma charakter obiektywny, niezależny od człowieka, pionowy, wertykalny w systemie bytu i mówi: „Będziesz miłował Pana Boga swojego z całego serca swego, z całej duszy swojej i ze wszystkich sił swoich!” (V Księga Mojżeszowa). Może to znaczyć tyle co: „Będziesz poznawał naturę (przyrodę) i rządzące nią prawa i będziesz respektował je, chwalił, podziwiał, i stosował się do nich. Będziesz starał się poznawać je uważnie także poprzez kary ponoszone za zachowania nieprzystosowane i będziesz starał się naprawić je, jeśli to możliwe, a w każdym razie nie powtarzać popełnionych błędów. A więc będziesz modlił się całym życiem swoim:

- modlitwą chwalebną, uznając doskonały porządek i absolutną konsekwencję w budowie i funkcjonowaniu bytu, wszechświata,
- modlitwą dziękczynną za możliwość świadomego uczestnictwa w tej doskonałości bytu,
- modlitwą błagalną o coraz pełniejsze poznanie tej doskonałości i świadome przystosowanie się do niej,
- modlitwą przebłagalną (pokutną), korygującą i rekompensującą nieprzystosowania.

Natura wyznaczyła ci twoje miejsce w sobie, kocha cię jako siebie samą i gwarantuje ci szanse przetrwania i rozwoju, jeśli potrafisz żyć w zgodzie z jej prawami.

I drugie przykazanie miłości, zwane także prawem kultury, równie ważne jak pierwsze, lecz akcentujące jedynie postulowane normy wzajemnego przystosowania się ludzi jako należących do natury, ma charakter poziomy (horyzontalny) w systemie bytu i mówi: „Będziesz miłował bliźniego swego jak siebie samego!” (III Księga Mojżeszowa). Bóg — jakkolwiek by Go rozumieć: antropomorficznie i osobowo, czy kosmicznie i bezosobowo — jest tak samo w tobie, jak w twoim bliźnim i tak samo ty należysz do Niego, jak i twój bliźni.

Skutki działania człowieka w społeczeństwie ludzkim powinny być nieszkodliwe dla innych ludzi, a samo działanie powinno być pełne tolerancji i równego szacunku, pełne życzliwości i gotowości do pomocy, nie powinno wynikać z motywów zazdrości, zawiści, mściwości, czy nienawiści.

Te dwa przykazania miłości są intuicyjnie jasne i zrozumiałe. Trzeba jednak uświadomić sobie, czym jest „miłość”. przez jakie właściwości bardziej szczegółowe można ją wyeksplikować? Św. Paweł w I liście do Koryntian w Hymnie o miłości (w. 4–8) tłumaczy ją jak następuje:

”Miłość cierpliwa jest, łaskawa jest. Miłość nie zazdrości, nie szuka poklasku, nie unosi się pychą, nie dopuszcza bezwstydu, nie szuka swego, nie unosi się gniewem, nie pamięta złego; nie cieszy się z niesprawiedliwości, lecz weseli się

prawdą. Wszystko znosi, wszystkiemu wierzy, we wszystkim pokłada nadzieję, wszystko przetrzyma. Miłość nigdy nie ustaje (...)"

Dokonana w ten sposób eksplikacja pojęcia „miłość” wylicza następujące zmienne wskaźnikowe (indeksowe) dwubiegunowe miłości:

- określone nakazowo (od strony bieguna dodatniego):
 - cierpliwość, ufność, wierność, trwałość, łaskawość, weselenie się prawdą, oraz
- określone zakazowo (od strony bieguna ujemnego przez jego zaprzeczenie):
 - w odniesieniu do tego, co człowiek sam ma lub osiągnął: nieunoszenie się pychą, nieszukanie poklasku, nieunoszenie się gniewem, niedopuszczanie bezwstydu.
 - w odniesieniu do tego, co inny człowiek ma lub osiągnął: niezazdrosczenie (czyli niepożądanie tego, co ma lub osiągnął inny człowiek), niecieszenie się z niesprawiedliwości, nieszukanie swego (czyli niepreferowanie siebie), niepamiętanie złego (czyli niepomstowanie).

Wyjaśnienie pojęcia „miłość” można uznać za wyraźne dopiero wtedy, gdy wyznacza kryteria miłości nie tylko przez nakazy jako zalecenia pozytywne: „Będziesz czynił tak a tak!”. ale także przez zakazy jako zalecenia negatywne: „Nie będziesz czynił tak czy owak!”. Przytoczona eksplikacja św. Pawła spełnia ten warunek w sposób jak następuje:

- cierpliwość – nieunoszenie się gniewem
 - ufność
 - wierność
 - trwałość
- łaskawość – niezazdrosczenie (nikomu tego, co ma lub osiągnął)
 - niepamiętanie złego (które ktoś nam wyrządził)
- weselenie się prawdą – nieunoszenie się pychą (z powodu osiągnięć),
 - nieszukanie poklasku (dla swoich osiągnięć)
 - nie szukanie swego (przed czymś),
 - niecieszenie się z niesprawiedliwości.

Jeżeli tłumaczenia przez zaprzeczenie przeciwieństwa są trafnie dobrane, to — jak widać — jednej właściwości określonej przez zaprzeczenie przeciwieństwa (jak np. nieunoszenie się gniewem) można przyporządkować kilka tłumaczących ją właściwości pozytywnych. I na odwrót: jednej właściwości pozytywnej (jak np. weselenie się prawdą) można przyporządkować kilka tłumaczących ją zaprzeczeń jej przeciwieństw. Posługujemy się więc właściwościami o różnej złożoności, co trzeba brać pod uwagę przy dalszych analizach.

Silniejszą zakazową wykładnię II przykazania miłości znajdujemy w sformułowaniu: „Nie czyn drugiemu, co tobie niemiłe!” a jeszcze silniejszą w postaci groźby: „Oko za oko, ząb za ząb!”. Z tego jednak nie wynika, że miłość polega generalnie na tym, abyś czynił drugiemu to, co tobie jest miłe. Mimo ogólnego

podobieństwa ludzi, każdy człowiek jest różny, ma w danej chwili różne potrzeby i możliwości wewnętrzne oraz możliwości zewnętrzne (sytuacyjne) ich zaspokojenia. Ponadto — jak mówi Konfucjusz — nie czyn dla nikogo tego, co on sam może dla siebie uczynić!

Uszczegółowienie dwóch przykazań miłości znajdujemy w dekalogu (II Księga Mojżeszowa). I tu można zauważyć, że:

- trzy pierwsze przykazania dekalogu dotyczą I przykazania miłości,
- siedem dalszych dotyczy II przykazania miłości.

Ta druga część dekalogu dotycząca naturalnego hierarchicznego (pionowego) i równościowego (poziomego) uporządkowania stosunków międzyludzkich zaczyna się od jedynego przykazania sformułowanego nakazowo i bezwarunkowo, od przykazania czwartego: „Czcij ojca swego i matkę swoją”, co w sformułowaniu zakazowym znaczyłoby: „Nie myśl, nie mów i nie czyn niczego, co uwłaczałoby czci twoich rodziców, ogólniej — twoich przodków, kimkolwiek i jakimkolwiek by byli.” (Sawicki, 1937). Niektórzy uczeni (jak np. Joachim Wach w *Socjologii religii* [1961]) wywodzą stąd wniosek o genezie personifikacji pojęcia Boga, jako Seniora rodu ludzkiego, Seniora doskonałego, Stworzyciela człowieka na obraz i podobieństwo swoje.

Następne przykazania mają już charakter wyraźnie zakazowy:

- Nie zabijaj! (V)
- Nie cudzołóż (VI), a nawet: Nie pożądaj — żony bliźniego swego! (IX)
- Nie kradnij (VII), a nawet: Nie pożądaj — żadnej rzeczy, która jego jest! (X)
- Nie mów fałszywego świadectwa przeciw bliźniemu swemu, czyli nie mów nieprawdy o bliźnim swoim, ani do bliźniego swojego! Nie kłam! Szanuj bliźniego swego i jego dobre imię!

A więc „miłuj” znaczy od strony zakazowej tyle, co:

- nie zabijaj, nie szkodź nikomu, nie niszczyć zdrowia i mienia, ani swego, ani cudzego,
- nie zabieraj ani nawet nie pożądaj: ani cudzej żony, ani żadnej rzeczy cudzej, oraz
- nie mów nieprawdy.

To byłby kodeks zgodnego z naturą życia i działania społecznego. Miłość od strony nakazowej znaczy więc tyle, co życzliwość, dobra rada, pomoc w potrzebie, szacunek dla innych ludzi i ich dóbr osobistych, dla ich uczuć i uznawanych wartości, oraz prawdziwość przekazywanej im informacji, a od strony zakazowej: nieżywienie urazy, niepomstowanie.

Miłość jest właściwością potencjalną, postawą, która aktualizuje się w kontaktach z przedmiotami miłości. Miłość do ludzi aktualizuje się w środowiskach społecznych w różnych sytuacjach interpersonalnych wśród ludzi w różnym wieku, różnej płci, o różnej inteligencji, różnych uzdolnieniach, różnym wykształceniu, o różnym posiadaniu środków materialnych oraz władzy w społeczeństwie.

Formalnie biorąc, taka właściwość jak miłość jest zmienną relacyjną funkcjonalną, której członami są podmiot i przedmiot miłości. W konkretnej sytuacji społecznej, jako jednej z wielu możliwych, zarówno podmiot jak i przedmiot miłości stanowią dla każdej osoby wektor jej własności w układzie określonych właściwości jako zmiennych relacyjnych statycznych, takich jak np. wiek, płeć, inteligencja, uzdolnienia, wykształcenie, stan posiadania.

Jeśli za główny cel kształcenia wychowującego przyjęliśmy ukształtowanie postawy równej miłości siebie i bliźniego, to osiągnięcie tego celu wymaga przede wszystkim rozumienia pojęcia "miłość", umiejętności przekazania tego rozumienia uczniowi-wychowankowi, oraz umiejętności przeżywania i czynu, o którym można by powiedzieć, że jest wyrazem miłości. Miłość określa własności ustosunkowawcze kogoś do kogoś-czegoś w myśli, w słowie i w czynie.

Rozumienie pojęcia „miłość” wymaga:

- najpierw rozróżnienia — na skali zmiennej ciągłej dwubiegunowej — miłości, przyjaźni, przyciągania, życzliwości oraz jej przeciwieństwa: nienawiści, wrogości, odpychania, nieżyczliwości, zawiści,
- następnie, określenia własności, które miłość musi posiadać, takich jak np. tolerancja dla przedmiotu miłości, akceptacja bierna i szacunek dla niego, akceptacja czynna i uznanie jego wartości, gotowość świadczenia i samo świadczenie na rzecz przetrwania i rozwoju przedmiotu miłości,
- w końcu wyobrażenia sobie konkretnych zachowań i działań stanowiących aktualizację postawy miłości względem przedmiotu miłości w różnych sytuacjach i różnych środowiskach społecznych.

Takie określenie miłości w różnych wielowymiarowo określonych relacjach międzyludzkich pozwala znajdować ją w praktyce życia i uczyć się jej. Z doświadczeń życia codziennego możemy wybierać odpowiednie sytuacje w celu przeprowadzenia ich analizy i oceny, a w przypadku oceny negatywnej — możemy projektować właściwe sposoby postępowanie w danej sytuacji. W tych analizach i ocenach czyichś sytuacji życiowych pomocne jest wstawianie się w wyobraźni na miejscu drugiego człowieka, a także wczuwanie się w jego przeżycia na tyle, na ile to możliwe.

Równą miłość siebie i bliźniego trzeba traktować jako sens życia ludzkiego i zadanie życiowe względem siebie i bliźnich, z którymi wchodzimy w interakcję. Trzeba uczyć się tej miłości i nauczać jej dzieci i młodzież, przekazując im odpowiednie wzorce i ideały oraz kształtując ich sumienia pozostające na straży realizacji tych ideałów w życiu społecznym.

Ale chcąc mówić o miłości i sposobach jej aktualizacji (przejawiania się i przeżywania) trzeba eksplikować systemowo nie tylko:

1. samą miłość jako pozytywną walencję postawy (relację funkcjonalną podmiotu do przedmiotu), ale także:

2. członów tej relacji, zwłaszcza przedmiotu miłości, własności tego przedmiotu w relacji do własności podmiotu ze względu na brane pod uwagę właściwości,
3. sytuację, zwłaszcza przedmiotu miłości, w którą to sytuację podmiot miłości się włącza, oraz
4. środowisko społeczne, w którym dana sytuacja zachodzi.

I tutaj można od razu zasugerować, że najważniejsze jest:

- środowisko rodzinne: najbliższej rodziny (dwu- albo trzypokoleniowej) oraz dalszej rodziny, dalej
- środowisko szkolne: przełożeni, nauczyciele, koledzy, personel obsługi,
- środowisko miejsca pracy, z formalną strukturą organizacyjną współdziałania w jej pionie i poziomie oraz z układami nieformalnymi, koleżeńskimi,
- środowisko organizacji społecznych,
- środowisko terytorialne:
 - sąsiedzkie,
 - publiczne,
- środowiska nie pozostające w naocznym kontakcie z podmiotem miłości: narodowe, państwowe, ogólnoludzkie.

Socjalizacja i wychowanie dziecka realizują się podstawowo w domu rodzicielskim i w najbliższym środowisku dziecka, a zastępczo w pogotowiach opiekuńczych, domach dziecka i rodzinach zastępczych. Na tym etapie dziecko wrasta w kulturę najbliższej społeczności ludzkiej i to najpierw raczej fasadowo, a dopiero wtórnie — dogłębnie. Nie jest to jednak równoznaczne z wrastaniem w kulturę ogólnoludzką, w kulturę gatunku Człowiek, w to, co powinno cechować każdego człowieka, niezależnie od tego w jakim środowisku ludzkim przyszedł na świat. Tym właśnie powinno zająć się kształcenie wychowujące w procesie edukacji.

Dzieci powinny móc poznawać warunki życia ludzi należących do różnych warstw społecznych, różnych grup etnicznych i różnych wyznań religijnych. Powinny poznawać ich obyczaje, ich systemy wartości i ideały. Powinny przy tym móc interesować się tym, jak w poszczególnych kulturach kształtują się stosunki międzyludzkie wyznaczone przez potrzeby indywidualne i grupowe oraz przez możliwości zaspokajania tych potrzeb zgodnie z kulturowo dziedziczną wizją świata i ludzi, a także przez odczuwane formy nacisku i przymusu społecznego, nieformalne oraz formalne.

Wartości naczelną wynikające z potrzeb coraz wyższego rzędu: biologicznych, psychicznych, socjopsychicznych, społecznych, kosmopsychicznych, czyli religijnych: włączenia do świata i łączności z nim, sprecyzowanych w prawie natury i prawie kultury, są absolutnie wspólne dla wszystkich ludzi jako reprezentantów gatunku, są wartościami bezwarunkowymi zdeterminowanymi przez potrzeby określone podmiotowo i zaspokajają te potrzeby bezpośrednio. Natomiast różne środki i sposoby zaspokajania tych potrzeb są wartościami warunkowymi,

kulturowo uznanymi za najlepsze, wynikającymi z potrzeb przedmiotowych lub podmiotowych funkcjonalnych.

W konsekwencji religia jako włączenie człowieka do świata i wskazanie mu jego miejsca w tym świecie, jest wartością naczelną bezwarunkową, ale wszelkie wyznania religijne, czyli sposoby, za pomocą których się to włączenie osiąga, są wartościami warunkowymi. Stąd taka olbrzymia różnorodność wyznań religijnych oprócz pięciu wielkich religii świata (judaizmu, buddyzmu, hinduizmu, chrześcijaństwa, islamu), olbrzymia różnorodność mniej znanych wyznań religijnych uznawanych przez wyznawców za dobrze zaspokajające ich potrzeby duchowe, potrzeby emocjonalne przynależności do Świata i swego Boga, dające poczucie mocy i bezpieczeństwa. Wyznawcy zwykle nie dokonują w tym względzie wyboru spośród wielu wcześniej poznanych możliwości, lecz dziedziczą kulturowo jedną z tych możliwości, podawaną im jako najlepszą.

Świadomość wspólnych wartości bezwarunkowych powinna przenikać wszelkie formy ludzkich zachowań i działań. Równocześnie wymiana informacji i przenikanie się różnych wartości warunkowych prowadziłyby do poszukiwania tego, co w nich wspólne i najlepsze.

Celem kształcenia wychowującego powinno być odpowiednie ukształtowanie osobowości człowieka: jego postaw, charakteru, ogólnych cech zachowania i postępowania względem innych ludzi, zgodnie z systemem wartości naczelnych, bezwarunkowych. Dopiero na tej bazie mogą się pojawiać nieistotne różnice wartości warunkowych w różnych kulturach etnicznych, czy wyznaniowych. Mamy więc wizję jedności celów i jedności treści przy różnorodności dopuszczalnych form i sposobów ich wyrazu, mamy wizję nadrzędności treści względem form ich wyrazu. Kształcenie wychowujące ma rozszerzyć horyzonty dziecka poza dom rodzinny i najbliższe środowisko do granic Polski, Europy, Świata, Kosmosu.

W kształceniu wychowującym akcent spoczywa na wychowaniu człowieka jako członka wspólnoty ludzkiej, a potem dopiero wspólnoty narodowej czy wyznaniowej, w szczególności spoczywa na:

- 1) uświadamianiu dziecku wspólnoty potrzeb wszystkich ludzi, nie tylko potrzeb biologicznych, ale także potrzeb psychicznych i socjopsychicznych (duchowych),
- 2) ogólnym orientowaniu dziecka w różnych stosowanych sposobach zaspokajania tych potrzeb;
- 3) ukształtowaniu ogólnego obiektywnego obrazu świata i życia i zauważeniu, że w opisie tego świata ludzie posługują się analogicznymi pojęciami, choć różnie je nazywają;
- 4) przyjęciu i uznawaniu wspólnych wartości naczelnych jako podbudowy do tolerowania partykularnych różności, już wtedy nieistotnych.

Chodzi więc o niezamykanie się w swojej grupie ani etnicznej, ani wyznaniowej (światopoglądowej) z pogardą dla wszystkiego, co nieznanego albo inne jako dla

czegoś gorszego, a o otwarcie się na wszelkie inne sposoby zaspokajania takich samych ludzkich potrzeb w różnych środowiskach ludzkich; nie chodzi o szukanie wolności wyłącznie dla tego, co uznaje się za swoje, lecz o szukanie równej wolności dla wszystkich, wprowadzającej równe ograniczenia dla wszystkich.

Realizacja takiej koncepcji wymaga odpowiedniej organizacji planów i programów kształcenia wychowującego najpierw dla kadry nauczycielskiej, a następnie dla uczniów szkół podstawowych i średnich w zakresie i formach odpowiednich do wieku uczniów. Wymaga też ukształtowania postawy ciekawości i szacunku dla innych sposobów zaspokajania potrzeb duchowych człowieka niż sposób wyniesiony z domu rodzicielskiego i najbliższego środowiska poprzez traktowanie o tych sposobach równoległe i porównawczo, obiektywnie i bez sugerowania ocen.

Swoboda działania jednostki i społeczeństwa jest ograniczona obiektywnie przez naturę człowieka oraz przez naturę otoczenia i zachodzące między nimi relacje (Ingarden, 1972). Subiektywne, pozorne poszerzenie tej swobody przez brak pełnej orientacji w zachodzących ograniczeniach obiektywnych pociąga niekorzystne konsekwencje.

Gwarancję sprawiedliwości stanowi kontrola i sankcja wewnętrzna sprawy w jego sumieniu. Kontrola i sankcje zewnętrzne są niewystarczające, nie zawsze lub nie w pełni sprawiedliwe i stąd mało skuteczne.

Celem edukacji jest przyswojenie przez każdego człowieka prawa kultury jako prawa równej miłości siebie i bliźniego tak, aby stało się ono lub pozostało na zawsze jego wewnętrznie zaakceptowaną i skrupulatnie przestrzeganą normą zachowania się w środowisku społecznym, a więc normą kontrolowaną i sankcjonowaną wewnętrznie w sumieniu przy pełnej gotowości do naprawiania wszelkich popełnionych błędów (Szewczuk, 1988).

Edukacja ogólna ma więc zapewnić nie tylko wykształcenie instrumentalne, ale także ukształtowanie kierunkowe etycznie pozytywnych postaw prospołecznych na przykładach z różnych przedmiotów kształcenia i pokazać funkcjonowanie praw natury i kultury etycznie pozytywnej wraz z sankcjonowaniem ich naruszania w konkretnych działaniach.

W konstrukcji programów szkolnych programy przedmiotowe powinny uwzględniać najnowsze osiągnięcia z danej dziedziny wiedzy w zależności od praktycznej przydatności społecznej tych osiągnięć na odpowiednim poziomie ogólności-szczegółowości w określonych grupach zawodowych. Istotny akcent powinien jednak spoczywać na odpowiednim doborze i układzie treści programowych motywujących ucznia do ich przyswajania przez wykazywanie ich praktycznej użyteczności. Wymaga to przeglądu wiedzy w każdej dziedzinie nauki opisującej rzeczywistość, tak w jej aspekcie zjawiskowym, jak i przyczynowo-skutkowym.

Dobór i systemowy układ szczegółowych, finalnie określonych celów kształcenia jako wymagań i treści programowych przyporządkowanych do statycznego systemu pojęć i systemu wiedzy przedmiotowej, przekształcony w procesualny system przekazu tych treści, umożliwi systemowy pomiar efektów edukacji. W szczególności najpierw umożliwi pomiar efektów kształcenia jako osiągniętego poziomu wiedzy zoperacjonalizowanej oraz umiejętności i sprawności operacyjnej, a następnie jako systemowy pomiar efektów kształcenia wychowującego przez dodatkowe badanie postaw społecznie ważnych i badanie motywacji do kształcenia, tak motywacji endogenicznej (wewnętrznej), jak i motywacji egzogenicznej (zewnętrznej).

W realizacji programu kształcenia wychowującego trzeba wziąć pod uwagę kształcenie przez przykłady i przez antyprzykłady jako

1. treści zadań rozwiązanych zawierających opisy sytuacji i zachowań zaobserwowanych i wymagających analizy, krytycznej oceny oraz zaakceptowania lub zaproponowania zachowań optymalnych jako rozwiązań poprawnych,
2. treść zadań do rozwiązania obejmujących jedynie opisy sytuacji zadaniowych, do których trzeba dobrać optymalne sposoby zachowania (jeden lub kilka).

Będą to zwykle zadania wymagające myślenia dywergencyjnego.

Każda sytuacja życiowa może (i powinna) być traktowana jako sytuacja zadaniowa, czyli jako zawarta w zadaniu sytuacja początkowa określająca warunki działania. Zadanie zawiera ponadto jakąś sytuację końcową, określoną przez cel działania, a więc sytuację, którą należy osiągnąć przez zamianę relacji między sytuacją końcową a początkową na odpowiednie operacje.

Skoro sytuacja początkowa określa warunki działania, a sytuacja końcowa — cel działania, to operacje, które należy wykonać, aby osiągnąć cel, wynikają z relacji między warunkami działania (stanem sytuacji początkowej) a celem działania (zamierzonym stanem sytuacji końcowej).

Można wtedy postawić uczniowi-wychowankowi zadanie o charakterze wyraźnie dywergencyjnym wskazując mu cel, który ma osiągnąć i pytając, przez jakie możliwe działania można by ten cel osiągnąć (problem wielorakiej operacjonalizacji celu). Można też, znając już te możliwości operacjonalizacji celu, wybrać którąś z nich i poprosić o wskazanie możliwych warunków (sytuacji początkowych), w których można by daną operację (czynność) wykonać (problem wielorakiej kondycjonalizacji celu).

Po takich ćwiczeniach myślowych należy przejść do ćwiczeń praktycznych i pisać z nich sprawozdania z omówieniem, analizą i krytyką tak pozytywną, jak i negatywną, co było dobrze, a co źle.

W ten sposób nie tylko będziemy rozumieć jednoznacznie, czym jest miłość w stosunkach międzyludzkich, ale będziemy mogli nauczyć się jej sami i nauczyć jej naszych uczniów i wychowanków.

W tym celu trzeba by stworzyć bank takich zadań, które byłyby rozwiązywane w procesie dydaktycznym oraz służyłyby do pomiaru wyników kształcenia wychowującego. Dużą pomocą w konstruowaniu takich zadań mogłyby być poza otwartą księgą życia takie książki, jak: *Filozofia miłości* F. Sawickiego (1937), *O kulturze współżycia* Z. Mysłakowskiego (1969), *Medytacje o życiu godziwym* T. Kotarbińskiego (1966), czy *Sztuka życia* T. Garczyńskiego (1969) i wiele innych.

Literatura

- Brunner-Traut E. (red.), 1987: *Pięć wielkich religii świata*. Warszawa.
- Einstein A., 1935: *Mój obraz świata*. Warszawa.
- Garczyński T., 1969: *Sztuka życia*. Warszawa.
- Grzegorzczak A., 1993: *God's action in the human world: Our intellectual humility and dialogue between religions*. In: *Dialogue and Humanism*, Vol. III No. 3
- Ingarden R., 1972: *Książeczka o człowieku*. Kraków.
- Kotarbiński T., 1966: *Medytacje o życiu godziwym*. Warszawa.
- Kotarbiński T., Infeld L., Russell B., 1981: *Religia i ja*. Warszawa.
- Lewicki A., 1960: *Procesy poznawcze a orientacja w otoczeniu*. Warszawa.
- Mysłakowski Z., 1969: *O kulturze współżycia*. Warszawa.
- Niemczyk W., 1986: *Historia religii*. Warszawa.
- Sawicki F., 1937: *Filozofia miłości*. Poznań.
- Szewczuk W., 1988: *Sumienie. Studium psychologiczne*. Warszawa.
- Zimny Z. M., 1984: *Odpowiedzialność obiektywna, subiektywna i społeczna*. „Przegląd Psychologiczny” t. XXVII nr 4.
- Zimny Z. M., 1991: *W poszukiwaniu uniwersalistycznej koncepcji edukacji*. W: K. Denek, J. Gnitecki (red.), *Filozofować w kontekście edukacji*, tom II. Poznań.
- Zimny Z. M., 1996: *Koncepcja pedagogicznego kształcenia nauczycieli do szkół podstawowych Unii Europejskiej*. W: M. Juszczyk (red.), *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*. Częstochowa.
- Zimny Z. M., 1997: *Wzorzec osobowości człowieka w edukacji XXI wieku*. W: T. M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu*. Częstochowa — Poznań.
- Zimny Z. M., 1998: *Przemiany edukacyjne jako funkcje zmian środowiskowych*. W: T. Lewowicki, A. Zajac (red.), *O przemianach w edukacji*, Tom I. Rzeszów.
- Zimny Z. M., 1999: *O naturalizację procesu kształcenia*. W: K. Denek, T. M. Zimny, *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Zimny Z. M., 1999a: *Edukacja z przeszłości czy edukacja dla przyszłości*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa.

Wojciech Kojs

Uniwersytet Śląski — Filia w Cieszynie

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach

Światy rzeczywiste i możliwe w treściach kształcenia

Jak wynika z tytułu referatu w rozważaniach przyjmuje się istnienie wielu światów. Podstawą tego założenia nie są rozstrzygnięcia natury filozoficznej, a fakt ich występowania i wyróżniania w treściach kształcenia. Same treści rozumiane są tu bardzo szeroko: jako informacje emitowane przez otaczającą człowieka rzeczywistość materialną (informacja zmysłowa), jako informacje zawarte w znakach, komunikatach znakowych; jako informacje zawarte i funkcjonujące w umysłach i działaniach (czynnościach).

Sensu przeprowadzonych tu analiz dopatruję się w możliwości ukazania innych niż dotychczas, interesujących i obiecujących aspektów organizacji treści kształcenia oraz wskazania niektórych wynikających z tego konsekwencji.

Decydując się na użycie w prowadzonych rozważaniach wyrażenia „rzeczywiste i możliwe światy” chciałem wyeksponować pewne całości, pewne sytuacje, ważne — jak sądzę — w analizach problemów edukacyjnych, których nie oddają dostatecznie wyrażenia ani terminy dotyczące osobowości ucznia, ani terminy dotyczące jego zewnętrznego środowiska. Ekologia, ujmując związki człowieka ze środowiskiem, proponuje swój język, ale i ten nie uwzględnia wystarczająco jego stanów wewnętrznych. Zbyt wąskie do użycia zdaje się tu także pojęcie podmiotu, jak też pojęcie „Ja”. Także próby zachowania „jednego świata” nie są już wystarczająco przekonujące (Kunicki-Goldfinger, 1989; autor wymienia i omawia rzeczywistości: filozofii, sztuki, moralności, nauki, rzeczy i zjawisk fizycznych, obiektów i relacji socjalnych, a także rzeczywistość prywatną każdego człowieka).

Pierwotnie, jak zaznacza A. Brückner (1957), słowo „świat” znaczyło tylko to samo, co słowo „światło”. Obecnie używane bywa m. in. dla określenia zbioru wszystkich ciał niebieskich wszechświata, kosmosu, mikro i makrokosmosu, całej przyrody, nieba, ziemi lub też pewnych fragmentów wyróżnionej w świadomości człowieka rzeczywistości: zwierząt, roślin czy też ludzi, a dalej np. świata mrówek, świata dziecka, świata biedoty i świata arystokracji. Posługując się dodatkowymi określeniami możemy wskazać na wiele wyróżnionych światów: światy wartości — piękna, dobra, przyrody, miłości, wolności, sprawiedliwości; światy wyróżnione ze względu na czas, miejsce i kolejność występowania — przeszły, teraźniejszy, przyszły, starożytny, średniowieczny, nowoczesny; pierwszy, drugi,

trzeci... Problematyka światów (m. in. rzeczywistych i możliwych), podnoszona jest w wielu opracowaniach, między innymi: Popper, 1992 (wyróżnione trzy światy: 1. świat przedmiotów lub stanów fizycznych, 2. świat stanów psychicznych, stanów świadomości, 3. obiektywnych treści myślenia — myśli naukowej, poetyckiej, dzieła sztuki), Penrose, 1997; *Metafizyka...*, 1995; Sire, 1991; Krąpiec, 1985; von Ditfurth, 1994; Gloton, Clero, 1976; *Dziecko w świecie rodziny*, 1998; Brzezińska, Lutomski, 1994; czasopisma: „Świat Nauki”, „Świat Wiedzy”.

Podstawą wyróżnienia jakiegoś świata może być współwystępowanie w pewnej czasoprzestrzeni zbioru materialnych lub mentalnych przedmiotów i zdarzeń, przedmiotów i zdarzeń tak połączonych, że stanowią całość. Stąd obok słowa „całość” używa się też słów „układ” lub „system”. Podstawą wyróżnienia jakiegoś świata mogą być związki zachodzące między pojęciami i wówczas mówi się o świecie idei, matematyki, wartości.

Światy rzeczywiste to wyróżnione pod jakimś względem, zaistniałe w przeszłości lub występujące aktualnie zbiory zdarzeń oraz tworzących je obiektów fizycznych lub/i mentalnych oraz relacji zachodzących między nimi. Światy rzeczywiste są jednymi spośród światów możliwych, równocześnie są nośnikami informacji o innych światach — stanowią podstawę do ich powoływania.

Pojęcie światów rzeczywistych i możliwych zostało precyzyjnie, a zarazem bardzo wąsko zdefiniowane dla potrzeb rozważań metodologicznych na gruncie logiki modalnej, w celu interpretacji modalnych spójników, takich jak: „konieczne jest, że...” oraz „możliwe jest, że...”. Światy rzeczywiste i możliwe są tu rozpatrywane jako modele języków sformalizowanych (Przełęcki, 1974; Omyła, 1995).

W rozważaniach o edukacji bardziej przydatnym użyciem określenia „światy możliwe” jest jego użycie nie tyle w odniesieniu do zdań, co do stanów rzeczy — możliwe lub konieczne ma być to, o czym mówi zdanie, a nie samo zdanie. Możliwe światy są wyróżnionymi, mogącymi się zdarzyć stanami rzeczy, są więc możliwymi, przyszłymi stanami rzeczy. Pojęcie „światy możliwe” może być stosowane w odniesieniu do przeszłych stanów rzeczy (co mogło się zdarzyć, co było możliwe, jakie inne stany rzeczy mogły się pojawić) (Hintikka, 1992; Siemianowski, 1976).

Na światy możliwe wskazuje ktoś, jakaś osoba — pojawiają się one jako wytwór świadomości człowieka. Z tego powodu celowym wydaje się rozpatrywanie światów rzeczywistych i światów możliwych w ścisłym związku z człowiekiem jako ich współkreatorem.

Świat osoby to ogół treści (informacji) stanowiących o jej funkcjonowaniu, treści przez nią uświadomionych i nieuświadomionych, w różnym stopniu dla niej ważnych; treści, które ją współtworzą (człowiek jako system informacji), jak i treści które ją otaczają; treści sprzyjających jak i niesprzyjających jej istnieniu i rozwojowi; treści zmysłowych i symbolicznych, konkretnych i uogólnionych, obrazowych i pojęciowych. Obejmując — obok niej samej — **znaczące** dla niej

inne osoby, a także **przedmioty i zdarzenia**, jest światem wartości, a więc źródłem jej marzeń, motywów, potrzeb, dążeń, aspiracji, celów działań, a także źródłem stosowanych przez nią środków i metod, miejscem i czasem nieustannego wartościowania oraz przeżywania swych osiągnięć — sukcesów i porażek.

Całość treści tworzących świat osobowy człowieka stanowi podstawę i źródło wszelkich procesów rozwojowych, a w tym wszelkich poczynań związanych z jego edukacją.

Ze sposobów wyróżniania światów można wnosić, iż także każda istota żywa, każda wspólnota istot żywych stanowią odrębny świat. Jednakże w skład tych światów wchodzi również środowisko, bez którego wyróżnione istoty nie mogłyby się pojawić: konkretne środowisko stanowi **nieodzowny** składnik świata ich życia. Świat rzeczywisty kreuje więc i stanowi osoba (jednostka ludzka) wraz z odzwierciedlonymi przez nią i znaczącymi dla niej elementami środowiska społecznego, przyrodniczego i kulturowego, współwyznaczającymi kierunek i treści jej życia: jej działań, osiągnięć, przeżyć, postaw, zainteresowań, aspiracji i planów życiowych. Granice i treść świata osoby wyznaczone są zakresem i treścią podejmowanych przez nią działań materialnych i mentalnych. Światy możliwe, w postaci wizji, planów, projektów, programów są pomyślanymi i wyobrażonymi wariantami światów rzeczywistych, są możliwymi logicznymi konsekwencjami zdarzeń światów rzeczywistych. Należy je więc odróżnić od kształcąco cennych światów wyobrażonych, ale niemożliwych do zaistnienia poza wytwarzającymi i odbierającymi je umysłami (światy fikcji). Przykładem takich światów mogą być światy baśni (Baluch, 1987).

Spośród czynników powołujących i współkreujących światy osób (światy osobnicze) i ich wspólnot, na uwagę zasługują czynniki kulturowe, a pośród nich — język. Znane stwierdzenie Wittgensteina (1970) „granice mego języka oznaczają granice mego świata” wskazuje pośrednio na rolę językowej edukacji w tworzeniu jednostkowego i wspólnotowego świata. Podobne sugestie znajdziemy u wielu innych filozofów, językoznawców i kulturoznawców, a zwłaszcza przedstawicieli tzw. determinizmu językowego. „Żadne dwa języki nie są nigdy dostatecznie podobne, by można je było traktować jako reprezentujące tę samą rzeczywistość społeczną. Światy, w których żyją różne społeczeństwa, są odrębnymi światami, nie zaś tym samym światem tylko opatrzonym odmiennymi etykietkami.” (zdanie M. Sapira, za: Marody, 1987, s. 34).

Ludzie zamieszkujący tę samą rzeczywistość fizyczną i społeczną żyją w istocie w różnych światach składających się z różnych obiektów, o różnych właściwościach, światach, w których przebieg określonych zdarzeń może mieć odmienne przyczyny (Marody, 1987, s. 212). Innym czynnikiem współtworzącym światy człowieka są wartości, o których niżej, a także osiągnięcia w zakresie techniki, umożliwiające tworzenie światów wirtualnych.

Związki zachodzące pomiędzy problematyką wielości i różnorodności światów a problematyką treści edukacji są oczywiste: treścią edukacji są treści światów rzeczywistych i możliwych. Zważywszy jednak, że jest rzeczą niemożliwą wprowadzenie do procesu kształcenia choćby drobnej części treści tych światów, zapytamy o które to światy chodzi i o które treści tych światów. Inaczej sprawę stawiając, zapytamy z jakich światów — rzeczywistych i możliwych, materialnych i idealnych — składa się świat edukacji, czy też świat szkoły. By uzyskać wyczerpującą, a zarazem banalną odpowiedź na to pytanie, wystarczy sięgnąć po dobry podręcznik pedagogiki i przytoczyć odpowiednie jego fragmenty: świat ucznia, świat nauczyciela, świat wartości, świat fizyczny, świat człowieka. . . i tyśiące innych światów (pamiętając, że swoistym światem jest na przykład dzieło sztuki lub zespół zdarzeń związanych z przeprowadzeniem eksperymentu).

Wydaje się, że tym co zasługuje tu na szczególną uwagę jest świat osoby ucznia — jego uznanie, uszanowanie i wspomaganie w rozwoju. Natura tego świata, tak jak innych światów osobowych, jest dynamiczna, jest działaniowa, więc wspomaganie rozwoju ucznia to wspomaganie rozwoju jego działań, a to — jak zaznacza się w tym tekście — jest czymś innym niż „przekazywanie i przyswajanie systemu uporządkowanej, gotowej wiedzy” — wiedza ta ma pełnić narzędziowe funkcje w konstruowaniu i intelektualnym opracowaniu działań, a nie funkcje zastępcze.

Mówiąc o działaniu (czynię) mam na myśli tak świadome i celowe czynności intelektualne (działania umysłowe), jak i czynności materialno-intelektualne (działania fizyczne, praktyczne). Działania mogą być mniej lub bardziej złożone. Wyróżnienie poziomów złożoności (czyny proste, złożone, rodziny działań, systemy czynów) jest ważne ze względu na proces kształtowania ich struktury i funkcji, kształtowania cech związanych z systemami wartości.

Działanie jest procesem podejmowania decyzji oraz procesem wytwarzania lub dobierania alternatywnych celów, środków, metod, wyników, pomiarów i ocen. Przy wąskim pojmowaniu wyrażenia „możliwe światy” (jako alternatywne przebiegi zdarzeń, jako alternatywne stany rzeczy) możemy powiedzieć, że każde złożone działanie prowadzi do pojawienia się „małych światów możliwych”.

W edukacji szkolnej bardzo często przyjmuje się, iż jej nadrzędnym celem jest przygotowanie uczniów do realizacji określonego systemu wartości w ich pozaedukacyjnych działaniach, zazwyczaj w przyszłej pracy zawodowej. Samo zaś przygotowanie ma najczęściej charakter werbalny, a proces edukacji jakby był zwrócony przeciwko głoszonym ideom uniwersalnym, szczególnie zaś przeciwko wolności, odpowiedzialności, prawdzie i dobru. Edukacja jest w znacznej mierze dysfunkcyjna, gdyż nie jest w stanie stworzyć nauczycielom i uczniom warunków do pojawienia się w skali masowej działań nasyconych tymi wartościami. Jeśli przyjmiemy, że **nośnikami i świadectwami wartości** winny być **czyny**, a nie tylko słowa o czynach, to **wartości**, którym w swych założeniach ma służyć edu-

kacja, **winny być spełniane w obrębie edukacji**, w obrębie działań edukacyjnych nauczycieli i uczniów, a także osób stanowiących o systemie oświatowym (ciała ustawodawcze, administracja).

Chcąc mówić sensownie o wartościach w edukacji, należy pamiętać o pewnych prawidłowościach związanych z ich nabywaniem, zwłaszcza z nabywaniem cech umożliwiających przechodzenie z okresu anomii do heteronomii, a następnie do autonomii. Poziom dojrzałości do realizacji określonych wartości wyznaczony jest treścią i zakresem samodzielnie i autonomicznie podejmowanych działań. Zakres treści i autonomii wzrasta w rozwoju osoby i wspólnoty osobowej do granic wyznaczonych ich psychofizycznymi cechami strukturalnymi i zewnętrznymi warunkami.

Niezależnie od głoszonej ogólnej koncepcji wartości, czy też koncepcji wolności, prawdy, dobra lub koncepcji innych wartości, skłonni jesteśmy przypisać człowiekowi pewną rolę — zasadniczą lub pomocniczą — w ich ujawnianiu i urzeczywistnianiu. „Zagadnienie wartości bywa zazwyczaj rozpatrywane od dwóch stron: od strony rzeczy, której „przysługują” jakieś wartości, i od strony człowieka, który przeżywa jakieś wartości, doświadcza wartości, myśli według wartości.” (Tischner, 1993, s. 508). Z szerokim przeglądem edukacyjnych wartości spotykamy się m. in. w pracach: Denek, 1999; Koziński, 1995.

Znaczące, a niekiedy podstawowe miejsce w odkrywaniu i kreowaniu wartości spełniają jego działania. Wartości są cechami działań i ich wytworów, są cechami sytuacji, w których są podejmowane i realizowane: wartości przysługują całości utworzonej z czynu i okoliczności w których on się pojawia. Czyn lub jego rezultat określa się między innymi za pomocą przymiotników jako wolny, dobry, odpowiedzialny, sprawiedliwy, piękny, prawdziwy. Nazwy wartości — wolność, dobroć, sprawiedliwość itd., są ściśle związane z cechami działań.

Spojrzenie na odkrywanie i kreowanie wartości poprzez działania jako warunki ich pojawienia się, prowadzi do postawienia pytań o działania edukacyjne.

Jak wiadomo, znacząca część działań edukacyjnych poświęcona jest przyswajaniu przez uczniów — w postaci wiedzy — duchowego i materialnego dorobku starszego pokolenia (minionych pokoleń). Z konieczności jest to dorobek traktowany wybiórczo, niekiedy przypadkowo, treścią zawieszony w przeszłości. Niemożliwym jest opanowanie w całości gotowych informacji o tym dorobku, a cóż dopiero samego dorobku w postaci działań i ich wytworów. A zasadnym wydaje się stwierdzenie, iż żadna szczegółowa, czy też skrótowa, uproszczona i uogólniona informacja o działaniu nie zastąpi samego działania. Doświadczenie jakiegoś wyróżnionego działania jest doświadczeniem innym od doświadczenia słów o działaniu, doświadczenia — również działania — polegającego na przyswojeniu gotowych informacji o wyróżnionym działaniu. Są to znacząco różne od siebie działania, zarówno co do treści, jak i skutków osobotwórczych.

Doświadczenie związane z autonomicznym i samodzielnym przygotowaniem, wykonaniem, skontrolowaniem i ocenianiem jakiegoś działania to tworzenie oddzielnej całości zawierającej elementy różnych światów przeszłych, aktualnych i przyszłych, rzeczywistych i możliwych, światów rzeczy i wartości, światów konkretów i abstraktów, to jakby konstruowanie nowego świata, to jakby narodziny nowego świata. Sam powód podjęcia działania tkwi w wartościach, a wynikający z nich cel — w przyszłości. Podmiot działania (system metainformacji ukierunkowany na osiągnięcie celu) jest rezultatem przeszłych doświadczeń, podobnie jak środki działania.

Podjęcie czynności kontrolnych i oceniających, niezbędnych dla utrzymania kierunku działania głównego (tzw. realizacyjnego), to uruchomienie i zwrócenie się do systemu wartości — w postaci norm, zasad, kryteriów, praw, wskaźników. Rezultatem kontroli i oceny jest nowa, wiedza bowiem szeroko rozumiane kontrolowanie jest procesem badawczym, jest źródłem wiedzy personalnej, więc wiedzy wybitnie osobotwórczej. Obok tego, w związku z ocenianiem, jest to także „uruchamianie” światów możliwych.

W działaniach, tak inicjowanych jak i reaktywnych, nieustannie podejmuje się decyzje — działania są ciągami procesów decyzyjnych. Fakt ten skłania do rozpatrzenia dwóch kwestii: wolności działania i wolności w działaniu oraz związaną z tym odpowiedzialnością, a także funkcji kształcącej przywoływanych w działaniu światów możliwych.

Podjęcie określonego działania może nastąpić z inicjatywy osoby działającej, po wykonaniu czynności przygotowawczych, szczególnie zaś po dokonaniu analizy znaczenia celu oraz prześledzenia możliwości jego osiągnięcia, oraz na skutek zlecenia (rozkazu) lub też wymuszenia (chcę coś zrobić, powinienem coś zrobić, jestem zmuszony do wykonania czegoś). Wymuszeniu wykonania jakiegoś działania przez osobę towarzyszy pojawienie się odrębnych działań obronnych.

Wolność, podobnie jak inne wartości, nie jest darem który jest osobie dany przez kogoś z zewnątrz: rodzi się w czynie, pojawia się jako cecha poszczególnych działań, by zmienić się w trwałą dyspozycję osoby do czynów wolnych i do poszanowania wolności innych osób i wspólnot osobowych: gotowe wiadomości o wartości nie zastąpią samej wartości, gdyż jej natura wiąże się z doświadczeniem i przeżyciem jako niezbędnym jego składnikiem, doświadczeniem, które informacyjnie i strukturalnie jest nieporównanie bogatsze od spreparowanych i z konieczności uproszczonych wiadomości. Stwierdzenie to nie oznacza pomniejszenia znaczenia tzw. gotowej wiedzy: jest ona niezbędna w intelektualnym opracowywaniu doświadczenia i tworzeniu personalnych systemów metawiedzy.

W sytuacji działania dowolnego osoba działająca podejmuje decyzje dotyczące celów, przedmiotu, środków i metod działania oraz kontroli i oceny przebiegu, a także i wyników działania. W sytuacji działania narzuconego poziom autonomii osoby może być różny: stosunkowo duży przy wskazaniu tylko celu,

który ma być osiągnięty i stosunkowo mały przy podaniu algorytmu jego wykonania.

Odpowiedzialność jest wiernością realizowanej wartości. Wyrasta i ściśle wiąże się z logiką czynu. Chcąc uzyskać pewien możliwy, a przy tym pożądaný stan rzeczy, należy trzymać się związków sprawczych zachodzących między składnikami działania. Cel jako wartość, poprzez podmiot działania, włada tymi składnikami, przenika je i czyni całe działanie wartościowym. Wartość ta, rozwijając się i stając się cechą osoby, rozpościera swe władanie na przeszłe, obecne i przyszłe skutki działań, i w tym znaczeniu, tkwiąc w światach czasu przeszłego, teraźniejszego i przyszłego, ma znamiona ponadczasowości. I — podobnie jak w przypadku innych wartości — jej kształtowanie wiąże się z doświadczeniem i przeżywaniem coraz większych obszarów czasowych, przestrzennych i treściowych podejmowanych przez osobę działań, obejmowaniem świadomością historii i przyszłości własnej oraz historii i przyszłości wspólnoty osobowej, aż do granic, w obrębie których działa się wyłącznie dla cudzego dobra czy szczęścia, a w wypadkach wyjątkowych oddaje się życie dla ratowania cudzego życia, czasem kogoś zupełnie obcego, w obrębie których odczuwa się konieczność posiadania, poznania i realizowania wartości (Ingarden, 1972), a to oznacza bogactwo rzeczywistych i możliwych światów zasiedlających, zamieszkujących i współtworzących świat osoby. By świat ten był światem harmonii i równocześnie światem stawania się, a nie światem skostniałych schematów, by osoba była nie tylko nośnikiem i narzędziem idei, ale twórcą nowych światów, potrzebne jest współwystępowanie i swoista gra (i dynamika) wartości nadrzędnych: wolności, prawdy, dobra, piękna, miłości i odpowiedzialności. Wolność jest jedyną, w swoim rodzaju wartością etyczną, od realizacji której zależy realizacja wszystkich innych wartości osobowych, a spełnia się wtedy, gdy kieruje się na zewnątrz samej siebie, ku jakiejś wartości, jakiemuś dobru, gdy je wybiera, urzeczywistnia. Pierwszym dobrem wolności jest prawda (Tischner, 1993, s. 210). Prawda jest wartością intelektualną i trzeba jej szukać, dochodzić, starać się o nią i zbliżać do niej w każdym znaczącym działaniu. Szkoła winna więc być nasycona prawdą działań, osób ją powołujących oraz działań nauczycieli i uczniów, a nie tylko deklarowaną prawdą słów.

Problematyka rzeczywistych i możliwych światów ucznia, światów tworzących jego świat osobowy, stanowi dobrą podstawę i punkt wyjścia w rozważaniach o kształceniu sprawności intelektualnych (działań intelektualnych), a szerzej — sprawności umysłu. Działająca osoba (uczeń, nauczyciel) nieustannie może tworzyć alternatywne rozwiązania, tworzyć lub dobrać środki i metody, definiować i oceniać, wybierać i podejmować decyzje, co oznacza, iż nader często znajduje się w sytuacjach trudnych, że przeżywa wątpliwości związane z wyborami dokonywanymi między możliwymi światami, że formułuje i rozwiązuje problemy, czyli myśli. Właśnie tak można ująć umysł i myślenie — jako odpowiedź na wąt-

pliwe, przejawiające się w gamie otwartych możliwości (Hintikka, 1992, s. 259; autor odwołuje się do J. Deweya koncepcji myślenia). Dla określenia własnego postrzegania świata i wątpliwości z nimi związanych, używa się bogatego zestawu pojęć modalnych, a te odnoszone są do więcej niż jednego możliwego stanu rzeczy czy przebiegu zdarzeń, czyli do więcej niż jednego możliwego świata. Rozszyfrowanie logiki pojęć modalnych wymaga uwzględnienia jednocześnie wielu możliwych światów w ich wzajemnych relacjach, nie zaś tylko jednego możliwego świata (Hintikka, 1992, s. 216), i stąd — poprzez tworzenie sytuacji problemowych — można przypisać działaniom związanym z tymi pojęciami wysoką wartość kształcącą i wiedzotwórczą. „Ogromne sukcesy poznawcze Leibnizjańskiego pojęcia świata możliwego w ugruntowaniu logiki modalnej, a następnie zastosowanie tego pojęcia w rozmaitych działach filozofii doprowadziły do tego, iż przestaje być ono uważane za li tylko sprawne narzędzie poznawcze i zaczyna się mu nadawać sens metafizyczny.” (Nowak, 1998, s. 118). Również w naukach przyrodniczych i społecznych — rozwiązując problemy stosuje się teorię prawdopodobieństwa i ujmuje się ją zazwyczaj w kategoriach równoważnych semantyce możliwych światów (Hintikka, 1992, s. 266; Święczkowska, 1983).

Niebywałe sukcesy fizyki współczesnej wiążą się ściśle ze stosowanymi na jej gruncie pojęciami, a te w większości są pojęciami typu modalnego, czyli pojęciami zawierającymi pewien stosunek logiczny mówiącego (badającego) do tego o czym mówi czy co bada. Uwzględnia się tu tzw. funktory modalne (jest prawdziwe, jest prawdopodobne, jest konieczne, jest możliwe), jak i pojęcia takie na przykład jak energia (potencjalność — możliwość), entropia (niepewność) przyczynowość (konieczność) (Ingarden, 1997).

Pojęcia i teorie możliwych światów mogą między innymi służyć dla kreślenia ogólnych wizji rzeczywistości, gdzie to, co faktyczne jest tylko wyspą w morzu możliwości, a także w teorii planowania, gdzie każdy niesprzeczny plan jest pewnym opisem możliwego świata (Omyła, 1995).

„Obecnie nauka pokazuje świat prawdziwie dynamiczny, rozwijający się, wzbogacający swoją strukturę i własności [...] Patrzymy na świat jako na dynamiczną, zmieniającą się całość, która nie chce ograniczyć się do powtarzania tych samych prostych schematów” (Tempczyk, 1995, s. 221).

Pojawia się więc przed edukacją nowe wyzwanie: kształtowanie nowego sposobu patrzenia na świat materialny i społeczny, kształtowania obrazu świata jako nieustannego stawania się, a nie tylko — jak dotąd — obrazu świata jako uporządkowanej struktury, rządzonej określonymi prawami. Tworząc więc obraz zmiennego, dynamicznego, przemijającego świata, edukacja musi uwzględniać to, co zabezpiecza istnienie świata człowieka — uniwersalne wartości, a te przejawiają się w działaniach, a nie w przyswojonej o nich wiedzy. Tradycyjnie pojmowana szkoła, jako instytucja edukująca społeczeństwo, nie jest w stanie podołać temu wyzwaniu. W procesy edukacyjne musi być wprzęgnięte całe społeczeństwo,

z wszystkimi powołanymi do życia instytucjami państwowymi i samorządowymi. Edukacja we współczesnym świecie staje się naczelną wartością dogłębnie przenikającą — poprzez uczestniczenie — inne systemy społeczne, gospodarcze, kulturalne, naukowe i polityczne, a zarazem czerpiąca z tych systemów ożywiającą ją siłę. Właśnie uczestniczenie staje się dziś najważniejszym pojęciem i główną zasadą strategii społecznej i edukacyjnej w dziedzinie naprawy świata¹.

¹ Znaczenie „uczestnictwa” podkreślane jest w wielu dokumentach dotyczących stanu i reformy edukacji w świecie m. in. w Raporcie Klubu Rzymskiego. Por. Suchodolski, 1981

Literatura

- Baluch A., 1987: *Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej literatury*. Warszawa.
- Brückner A., 1957: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa.
- Brzezińska A., Lutomski G., 1994: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań.
- Denek K., 1999: *Aksjologiczne aspekty edukacji*. Toruń.
- Ditfurth H. von, 1994: *Nie tylko z tego świata jesteśmy*. Warszawa.
- Dziecko w świecie rodziny*, 1998, (red.) B. Dymara. Kraków.
- Gloton R., Clero C., 1976: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa.
- Hintikka J., 1992: *Eseje logiczno-filozoficzne*. Warszawa.
- Ingarden R., 1972: *Książeczka o człowieku*. Kraków.
- Ingarden R., 1997: *Modalność w fizyce i językoznawstwie*. W: J. Perzanowski, A. Pietruszczak (red.), *Byt, Logos, Matematyka*. Toruń.
- Kozielecki J., 1995: *Koniec wieku nieodpowiedzialności*. Warszawa.
- Krapiec M., 1985: *Język i świat realny*. Lublin.
- Kunicki-Goldfinger W. J. H., 1989: *Szukanie możliwości*. Warszawa.
- Marody M., 1987: *Technologie intelektu*. Warszawa.
- Metafizyka w filozofii analitycznej*, 1995, (red.) T. Szubka. Lublin.
- Nowak L., 1998: *Byt i myśl*. Poznań.
- Omyła M., 1995: *O pojęciu „świata możliwego”*. W: *Między logiką a etyką*. Lublin.
- Penrose R., 1997: *Makroświat, mikroświat i ludzki umysł*. Warszawa.
- Popper K. R., 1992: *Wiedza obiektywna*. Warszawa.
- Przełęcki M., 1974: *O świecie rzeczywistym i światach możliwych*. W: „*Studia Filozoficzne*”, 7.
- Siemianowski A., 1976: *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych*. Warszawa.
- Sire J. W., 1991: *Światy wokół nas*, Katowice.
- Suchodolski B., 1981: Wstęp do pracy G. Pichta *Odwaga utopii*. Warszawa.
- Święczkowska H., 1983: *Warunki spójności tekstu w świetle semantyki możliwych światów*. W: T. Dobrzyńska, E. Janus (red.), *Tekst i zdanie*. Wrocław.
- Tempczyk M., 1995: *Świat harmonii i chaosu*. Warszawa.
- Tischner J., 1993: *Myslenie według wartości*. Kraków.
- Wittgenstein L., 1970: *Tractatus Logico-Philosophicus*. Warszawa.

Andrzej Radziewicz-Winnicki

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach

Uniwersytet Śląski

Psychospołeczne determinanty nowego ładu społeczno-ekonomicznego u progu kolejnego wieku

W niniejszym artykule, jakże ściśle związanym ze stałym szukaniem odpowiedzi dotyczącej pomyślnego przygotowania młodzieży do pracy i życia w warunkach gospodarki rynkowej XXI wieku i kontaktów nowej generacji z instytucjami finansowymi, pozwalam sobie przedstawić — być może subiektywne — analizy co do prognozowanego rozwoju infrastruktury społecznej, która z pewnością determinować będzie kształt „edukacji jutra”. Świat się zmienia szybciej niż standardy nauczania w szkołach, a nasza wiedza dotycząca następujących po sobie przekształceń otaczających jednostkę być może pozwoli wyposażać kolejne pokolenie do poruszania się jeśli jeszcze nie w nowoczesnym to z pewnością w odmiennym albo też zmodernizowanym już otoczeniu.

Myślę, że obecnie przed naukami społecznymi stawiane jest ważne zadanie opracowania wizji dalszego rozwoju społeczeństwa postindustrialnego, zwłaszcza zaś jej metodologicznych założeń. Nastąpiła pilna konieczność ustalenia kryteriów pozwalających określić stopień rozwoju oraz konstytutywne cechy tego typu społeczeństwa. Oczekuje się stale na opracowanie takich wskaźników, które można byłoby wykorzystać nie tylko do charakterystyki sposobu życia członków nowoczesnego społeczeństwa XXI wieku ale i do jego prognozowania, kształtowania a tym samym dalszego doskonalenia. Powszechnie akcentowanym wskaźnikiem rozwoju społecznego i gospodarczego pozostawała dotychczas jedynie wielkość dochodu narodowego — w skali globalnej — wytworzonego i przypadającego na jednego mieszkańca danego kraju, regionu, itp. Zarówno w przeszłości, a często także w dobie dzisiejszej nie eksponuje się na ogół roli innych czynników pozaekonomicznych, które kreują de facto określony ład społeczno-kulturowy. Sądzę, że w warunkach polskich, w dyskusjach dotyczących problematyki jakości życia winniśmy jeszcze bardziej koncentrować się na budowie poznawczo-wartościujących i empirycznie użytecznych wskaźników, które pozwolą w miarę poprawnie przewidywać ekonomiczne, moralne, intelektualne czy wręcz kulturowe aspekty egzystencji jednostki w nadchodzącym stuleciu (Muszyńska, 1978, s. 134–137).

W okresie ostatniej dekady jaka upłynęła od zainicjowanej oddolnie zmiany systemu politycznego w naszym kraju większa część społeczeństwa polskiego wydaje się nadal przejawiać niepewność co do oceny dalszego własnego prze-

kształcającego się statusu pozostając *de facto* na rozdrożu. Podstawowe grupy społeczne napotykają na szereg trudności w przystosowaniu się do nowego trybu i zasad ustrojowych. Pomimo faktu, iż okres przejściowy postrzegany jest powszechnie w wymiarze ekonomicznym, a głównym miernikiem ocen pozostaje nadal ubożenie licznych grup społecznych, to w ujęciu perspektywicznym — zdaniem profesora Władysława Adamskiego — za szczególnie istotny dla dalszych przeobrażeń staje się wymiar kulturowy trwającego po dzień dzisiejszy procesu intensywnie przebiegającej zmiany społecznej (Adamski, 1984, s. 13). Na początku mijającej dekady złudnie zakładano, że zarówno Polska jak i inne społeczeństwa wschodnioeuropejskie uwolnione spod totalnej kontroli będą w sposób trwały przejawiać pewne cechy właściwe społeczeństwom Europy Zachodniej. Rozczarowanie wśród ekspertów jak i szerokiej rzeszy obywateli doprowadziło do kolejno stawianych pytań dotyczących dalszego rozwoju polskiego społeczeństwa postkomunistycznego, tj. stosunków politycznych, preferowanych stylów życia, przekształceń w obrębie struktury społecznej, stosunków ekonomicznych, itp. Socjalistyczna osnova struktury społecznej determinująca rozwój państwa przez blisko pół wieku, spowodowała, że w wielu dziedzinach występują nadal symptomy, świadczące o tym, że najpotężniejszy eksperyment XX wieku — eksperyment socjalistycznej przebudowy struktur społecznych i gospodarczych — pozostawił po sobie spuściznę bardziej trwałą i znaczącą niż do niedawna sądzono. Zmieniły się bowiem w sposób zasadniczy mechanizmy różnicowania społecznego. W miejsca tradycyjnie wyznaczone przez prawo własności i rynek ekonomiczny wprowadzono inne mechanizmy odwołujące się do pewnej ideologicznej zasady sprawiedliwości społecznej, uruchamiając przy tym centralne odgórne planowanie. W rezultacie mieliśmy do czynienia z ekonomicznie relatywną degradacją szeregu grup społecznych. O faktach tych pisano już wielokrotnie, upatrując dewiację nieomal wyłącznie w kategoriach ekonomicznej eksploatacji i społecznej deprywacji. Tymczasem zjawisko posiada także zgoła odmienny wymiar, który właśnie w sytuacji załamania się poprzedniego systemu nabiera ważnego i wyraźnie zdefiniowanego znaczenia. Tworzą je ekonomiczne i społeczne przywileje — wprowadzone uprzednio — a zdaniem wielu i jakże często w obiegu społecznej świadomości, winny one nadal po dzień dzisiejszy korygować „sprawiedliwość” bądź „niesprawiedliwość” w warunkach wprowadzonej gospodarki wolnorynkowej. Utrwaliło się roszczeniowe przekonanie, że przywileje w różnej postaci — na które nieomal wszyscy zasługują — stały się aksjologicznym odpowiednikiem sukcesu rynkowego (Mokrzycki, 1991, s. 8–9). W zaistniałej sytuacji proces modernizacji postkomunistycznej wydaje się być odmienny od wielu naszkicowanych w literaturze przedmiotu zarysowanych możliwych do realizacji projektów przekształceń (Radziejewicz-Winnicki, 1998, s. 104–112). Występują również tendencje ogólnoświatowe, a z pewnością ogólnoeuropejskie. Z wolna stajemy się „społeczeństwem ryzyka” zarówno w społeczeństwach intensywnie rozwija-

jących się jak i tych postindustrialnych. Samo stwierdzenie wydaje się być truizmem, bowiem faktów, iż życie codzienne stało się bardziej ryzykowne można doświadczać stale i nieomal w każdej dziedzinie. Sygnalizowana w tym miejscu socjologiczna analiza prof. U. Becka dowodzi, że więzi ideologiczne łączące klasy, warstwy i pewne środowiska znacznie osłabły. Stowarzyszenia, trwałe ongiś instytucjonalne związki, zakłady pracy czy potężne kooperacje straciły swoją siłę ingerowania i jednoczenia grup i warstw całego społeczeństwa. W konsekwencji jednym z centralnych pojęć, którymi można operować w trakcie psychospołecznych analiz, stało się pojęcie ambiwalencji. Wszystkie przedstawione powyżej okoliczności zwiększyły niewątpliwie potencjał wolnościowy jednostki uwalniając ją od dość często uciążliwych związków o charakterze wzajemnych interakcji ale równocześnie zmusiły do podejmowania samodzielnych decyzji. Coraz trudniejsze staje się powierzenie własnego losu trosce instytucji społecznych. Powstała groźna sytuacja, którą tylko nieliczne (silne osobowości) mogą uznać za niepowtarzalną szansę rozwojową, zaś inni pozostali w zasadzie postrzegają opisany powyżej stan jako niezmiernie przykre doznanie bądź własne zagrożenie (Sonntag, 1997, s. 20).

Nawet nieprofesjonalne spojrzenie na przełom wieków przywołuje oblicze barwnej panoramy pełnej wewnętrznych sprzeczności. Niewątpliwemu postępowi towarzyszy szereg znanych powszechnie paradoksów: ekonomicznych, społecznych, politycznych bądź moralnych. Nauka podobnie jak cywilizacja jako jej pochodna przeżywa okres nadzwyczaj szybkiego — nigdy dotąd nie notowanego — rozwoju, a z drugiej zaś strony rośnie liczba zjawisk, które wydają się pozostawać w wyraźniej sprzeczności z logiką rozwoju jakiegokolwiek struktury. Innym przejawem trwałości perspektywy reprezentatywnej dla minionego okresu, tzw. kolektywistycznej jest odpowiadanie się wielu reprezentantów — w świetle aktualnie prowadzonych badań ankietowych — za dalszym rozwojem de facto socjalistycznego modelu państwa opiekuńczego *welfare state*, przy równoczesnym skrupulatnym akcentowaniu roli religii, Kościoła oraz wszelkich wartości chrześcijańskich w egzystencji tak prywatnej jak i w życiu publicznym, który to element polskiej rzeczywistości stanowi szeroko lansowany ideał wychowawczy zalecany przez wielu do powszechnego naśladowania (Miszalska, 1993, s. 85). W Europie Zachodniej w ostatniej dekadzie XX wieku spory między lewicą jak i prawicą znajdują jedynie wspólny mianownik w ufności co do prometejskiego mitu o ludzkiej mobilności i zdolności do przekształcania współczesnego społeczeństwa postindustrialnego w oparciu o kolejną umowę społeczną. Miałyby to być ugoda między silnymi — posiadającymi udział we władzy i przywilejach — a słabymi współuczestnikami wszelkich transformacji. Zdaniem wielu istotne jest między innymi także uzasadnienie co do konieczności przemieszczenia pojawiających się roszczeń społecznych z równoczesnym obciążeniem odpowiedzialnością za rozwój, organizację dystrybucję społeczną również grupę osób tych „słabszych”, którzy

na rynku podziału profitów pozostają w zdecydowanie gorszej i niekomfortowej sytuacji, a tak naprawdę nie korzystają oni z większości dobrodziejstw jakie ma nieść ze sobą wysoko rozwinięta gospodarka wolnorynkowa. Umowy społeczne pełnią zawsze rolę po części stabilizującą. Są splotem praw i obowiązków między młodymi i starymi, bogatymi i biednymi, między pracodawcami a pracownikami. Mają utworzyć w miarę godne i do zaakceptowania miejsce, własny *situs* przeciętnej jednostki w obrębie zglobalizowanego społeczeństwa. W centrum ustawicznego ale ważnego sporu pozostają nadal relacje między osobnikami żyjącymi w dobie dzisiejszej a tymi jeszcze nie narodzonymi. Podczas kiedy dla lewicy decydującą rolę odgrywają problemy środowiska, to dla prawego skrzydła polityków na najważniejsze zainteresowanie zasługuje stale rosnące zadłużenie struktur państwowych. Powszechne zainteresowanie w post-industrialnym świecie wydaje się koncentrować na nieuniknionych następstwach rozwijającej się biotechnologii oraz konsekwencjach wdrażania dotychczasowych rezultatów prowadzonych eksperymentów przez kolejne generacje pokoleniowe ludzkości. W następstwie wydarzeń mamy do czynienia z debatą o naszych zobowiązaniach — świadków i uczestników przebiegającego procesu restrukturyzacji — wobec przyszłych pokoleń. Stale aktualne pozostają liczne pytania o następstwa przewartościowań, które występują w obrębie podstawowych wzorców reakcji społecznych i politycznych w XXI wieku (Perri, 1999, s. 16–19). Społeczeństwo nowoczesne niesie ze sobą możliwość udostępnienia wykształcenia jej członkom. Informacje, wykształcenie i wiedza stają się — zgodnie z masowym kanonem przekazu — dobrem globalnym, które w dalszej perspektywie przyczyni się do stworzenia równych szans a co ważniejsze sprzyja redukcji niebezpiecznych przecież wszelkich nierówności. W obliczu rozlicznych stale artykułowanych wyzwań, edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności, egalitaryzmu i sprawiedliwości społecznej (Hochleitner, 1999, s. 13–14; Delors, 1988, s. 9).

Powstaje jednak szereg kolejnych wątpliwości. Przecież takie pojęcia jak: „globalizacja”, „społeczeństwo informatyczne”, „zrównoważony rozwój”, itp., to pewne abstrakty pojęciowe, określane przez wielu jako popularne, nośne i modne hasła. Co oznaczać zatem mogą dla jednostki kryjące się za nimi trendy rozwojowe i domniemane scenariusze? Jakie kryteria i podstawowe interakcje będą obowiązywały a stosowanie się do nich decydować będzie jeszcze w naszym bądź życiu kolejnych generacji o pomyślnej partycypacji osobnika w życiu ogółu? Jakie będą narodziny, rozwój i przyszłość społeczeństwa *postinformatycznego*? Czy zakres, głębina, częstotliwość i bieg towarzyszących nam wydarzeń utrwala pewien stan przyszłej rzeczywistości, czy też będzie ludzkość XXI wieku ewidentnym świadkiem instytucjonalizującej się nietrwałości i stanu permanentnej zmiany? Czy dominować będzie współdziałanie (kooperacja formalna, nieformalna, współpraca symboliczna), czy też konflikt, opozycja, bezwzględna konku-

renca, konfrontacja i rywalizacja stanowiąc będą dominujące typy zachowań nadchodzącego świata? Czy mamy przypuszczać, że najbardziej charakterystycznym symptomem dalszego rozwoju stanie się sytuacja transformacyjna, którą cechuje natłok wydarzeń i nowych pojawiających się często zjawisk, niejasny ich kształt, nieznan kierunek przemian, niepewność oraz niska przewidywalność zmieniających się realiów życia (Tarkowska, 1993, s. 115). W społeczeństwach informatycznych o najwyższym stopniu rozwoju nastąpiła już obecnie sytuacja, iż ukończenie studiów wyższych wcale nie stanowi gwarancji zdobycia korzystniejszej pozycji zawodowej, ale obserwowalną prawdą jest to, że kto nie ukończył szkoły wyższej, ma dzisiaj we współzawodnictwie o wykwalifikowane miejsce pracy stosunkowo marne i niewielkie szanse. Niewątpliwie występują dalsze zakłócenia nie tylko na krajowym ale także światowym rynku pracy. Powrót do koncepcji klasycznego (pełnego zatrudnienia) wydaje się być — w świetle prognoz ekonomicznych — raczej niemożliwym, złudnym wręcz utopijnym marzeniem. Wśród wielu koncepcji i przeciwdziałających potęgującym się perturbacjom na uwagę zasługuje nowa propozycja szczególnie radykalna wizja przebudowy społeczeństwa pracy w powiązaniu z równoczesnym opracowaniem określonej strategii inicjacji zawodowej przewidzianej dla młodzieży. Praca obywatelska i lokalne giełdy wymiany pracy, to jedna z kilku interesujących alternatyw w stosunku do znanego nam tradycyjnego modelu pracy zarobkowej. Zawodowe życiorysy w krajach wysoko rozwiniętych ulegną zatem z pewnością zmianie. Pracę pełnoetatową (z racji stale rosnącej wydajności i postępu technologicznego) zastąpi praca w niepełnym wymiarze godzin. Przed stu laty ludzie spędzali blisko 35% swego życia oddając się pracy zarobkowej. Dzisiaj stanowi ona niecałe 13%, a w nieodległej przyszłości — tak twierdzą ekonomiczni planiści — praca zarobkowa stanowić będzie zaledwie 6% ogólnego udziału w całym o kilka lat dłuższym życiu homo sapiens. Aby zwiększyć satysfakcjonujący udział pojedynczego obywatela w pomyślnym rozwoju zarówno całego społeczeństwa jak i społeczności lokalnej, zaleca się aby upatrywać jego własnej macierzystej, zagospodarowanej rodzinnie przestrzeni podstawową jednostkę organizacyjno — gospodarczą. Tak więc prywatnie gospodarstwo domowe ma się stać nie tylko miejscem konsumpcji i spędzania czasu wolnego, ale również — w świetle przewidywań — przekształci się w współcześnie bardzo ważne miejsce produkcji, wykonywania pracy własnej, świadczenia usług, niesienia pomocy, itp. Owa metamorfoza za sprawą nowo powstających technologii w sytuacji permanentnego wzrostu budżetu czasu wolnego wykorzystywanemu nie tylko na wypoczynek może wydatnio sprzyjać nieznanemu dotąd radykalnemu rozkwitowi gospodarstw domowych. Zasoby wiedzy — inaczej niż kapitału i pracy — są w zasadzie niewyczerpywalne, tymczasem znana nam klasyczna ekonomika wolnorynkowa wydaje się z wolna stanowić nieco przestarzała skoro z uporem zajmuje się ona nade wszystko alokacją zasobów limitowanych i ograniczonych. Może więc już w nie tak odległej przyszłości utracić swoją do-

tychczasową pozycję i wiarygodność. Potrzebni natomiast będą w nowo tworzącej się na szczeblu komunalnym rzeczywistości konsultanci — partnerzy i koordynatorzy do ścisłej współpracy z mieszkańcami środowisk lokalnych, po to, aby zróżnicowany zakres niesionych ofert pracy odpowiadał potrzebom przeróżnych grup obywateli. Zakładać można, iż w ramach rozwoju aktywnego społeczeństwa obywatelskiego utworzona zostanie nowa integracyjna i atrakcyjna zarazem infrastruktura pracy na rzecz ogółu, stwarzająca wolność wyboru różnych modeli życia oraz wyrażanie poprzez swój udział w życiu publicznym własnej niepowtarzalnej tożsamości (Saiger, 1999, s. 44–45).

W okresie otaczającej nas zewsząd zmiany licznym perturbacjom w obszarze obyczajów i moralności towarzyszy starcie — z wolna potęgujące się — *postmodernizmu z fundamentalizmem*. Postmodernizm daje rzeczywiście pewne podstawy do usytuowania samego siebie na mapie dyskursów ale kwestionuje równocześnie uniwersalne aspiracje wielkich narracji oświeceniowych. Pozbawia on tym samym i kwestionuje szereg tradycyjnych teorii nauk społecznych na deklarowaną przez nie możliwość całościowego ogarnięcia świata (Melosik, 1995, s. 20). Dla wielu to właśnie postmodernizm zbyt często deprecjonuje takie kategorie jak: piękno, prawda, dobro, słuszność itp., odrzucając na ogół wszelkie uprzednio uznawane i z powodzeniem stosowane kryteria ocen. Z kolei fundamentalizm opierając się nieomal wyłącznie na tradycji, wydaje się budować system jednoznacznych formuł, które mają — jako te jedynie słuszne i właściwe — określić ludzkie istnienie. Można go zidentyfikować jako bardzo silne przywiązanie do specyficznego zestawu wartości, które stanowią siłę napędową — w dziedzinie jednostek i grup społecznych — w sytuacji względnie ścisłej zgodności zachowań i postaw z wartościami postrzeganymi jako zasadnicze wręcz podstawowe (Wnuk-Lipiński, 1994, s. 4). Aktualna sytuacja, dość skrajna — pomiędzy przedstawionymi powyżej biegunami — może potęgować konflikt, który rodzi sytuację określonej niemocy w rozwiązywaniu szeregu dylematów współczesności. Sprzyja taki stan szerzeniu się — w wielu dziedzinach — patologii życia społecznego. Postrzegamy codziennie jako uczestniczący obserwatorzy, że każda działalność jednostki, uzależniona jest od wielu czynników społecznych. Jedne z nich wpływają stymulująco i zdecydowanie na rozwój społeczny, inne natomiast są elementem wyraźnie dysfunkcyjnym, stanowiąc z czasem poważne zagrożenie dla zróżnicowanego lecz aktywnego zakresu działalności indywidualnego społecznego (Goćkowski, Kisiel, 1994, s. 7).

Powstał szeroko komentowany w świecie kryzys moralny. Jest on z pewnością wypadkową sygnalizowanych powyżej wielu sytuacji szczegółowych. Osobnika reprezentującego społeczeństwo konsumpcyjne cechuje przecież ustawiczna pogoń za nowymi atrakcjami i urozmaiceniem codzienności. Kultura zatracza stopniowo consensus społeczny w dziedzinie etycznej. Ludzie w następstwie przebiegających podziałów, różnorodności i zastanej dyferencjacji o wielu obliczach

z trudem odróżniają dobro od zła, czyny moralne od tych amoralnych. Ponadto w tym pluralizmie trudno dopracować się jednoznacznych ocen. Cała sfera codziennego bytu jednostki — określana miarą jej zachowań — która nie znajduje aktualnie swego zapisu w jakichkolwiek paragrafach wyłączona jest właściwie spod moralnego osądu. Wielu badaczy odnosi wrażenie, że część współczesnych społeczeństw informatycznych zaczyna egzystować w nowej rzeczywistości wirtualnej, a tak naprawdę w sferze fikcji. Następuje znaczne rozchwianie aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego, co oznacza, że na szeroką skalę poszczególne jednostki i grupy społeczne zapominają o znaczeniu i roli wartości moralnych. W niektórych zbiorowościach są one powszechnie lekceważone lub też nie znajdują miejsca w społecznej świadomości jednostki. Warto też przypomnieć tautologiczną prawdę osadzającą się w przekonaniu, iż podmiotem ciągłego tworzenia ładu jednostkowego jest sam człowiek i jego niepowtarzalna osobowość. Idzie tu m. in. o ład myśli, ich wewnętrzną i logiczną spójność, ich hierarchizację, podporządkowanie, sprowadzenie do najogólniejszych zasad i kreowania tą drogą w miarę jednolitego obrazu świata, ale również określenia własnego miejsca w *uniwersum* ludzi i rzeczy (Adamski, 1999, s. 11). Doszło nawet do tego — pomimo licznych argumentów i głosów krytycznych wobec wszelkich profesjonalnych kodeksów etycznych — że Komitet Etyki przy prezydium Polskiej Akademii Nauk opracował zbiór zasad i wytycznych. Uznając etykę za sprawę sumienia, którego wolność nie dopuszcza jakiegokolwiek karalności kosztem dobra osobistego, a za wykroczenia przeciw etyce spotkać się można tylko z ostracyzmem czy infamią. Zdecydowano się na przestanie kodeksu do poszczególnych środowisk ludzi nauki, zalecając bezwzględne stosowanie się do jego dyrektyw, tak aby „(...) upowszechniały się, pogłębiały i utrwały dobre obyczaje i wysokie standardy moralne, wykształcone w świecie nauki” (*Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, s. 6). Co przyniosą nam kolejne lata nowego stulecia w sferze przemian obyczajowo — moralnych? Można przejawiać nadzieje, iż preferowana będzie w szerszych kręgach społecznych autonomiczna postawa refleksyjna, uwidaczniają się indywidualne decyzje — poza jakąkolwiek werbalizacją zasad postępowania — podejmowane będzie indywidualne lecz bardziej homogeniczne, niż dotychczas ryzyko moralne. Nie wykluczone, że będziemy mieli do czynienia z etyką bez kodeksów. Nastąpi preferowanie prakseologii dobroci i może w większym stopniu niż dotychczas zapanuje pragmatyzm i życzliwość powszechna, nie ustana na pewno poszukiwania za oczekiwaną pełnią i harmonią współżycia. W czasach trudnych prób i takich że wyborów — większą rację bytu przyzna się etyce dobrego istnienia wśród innych i dla innych (Frąckowiak, 1998, s. 207, 211).

Takie lub inne odpowiedzi na szereg pytań zależeć będą od kierunków przeobrażeń i zmian w strukturach społeczno — zawodowych w wielu państwach. Dzisiaj raczej niedoceniany jest kulturowy wymiar powyżej omawianych realnych

przecież mających nastąpić przekształceń. Dotyczą one przede wszystkim podstawowych warstw społecznych: wartości orientujących a także zastanych niekonsekwencji i sprzeczności we wzorcach aspiracji społeczno — kulturowych i zawodowych ukształtowanych w minionym stuleciu. Głębokiej reorientacji wymaga także kształt aspiracji edukacyjnych oraz towarzyszących im wartości. Wolno zatem żywić nadzieję, że oświata i nauki o wychowaniu będą w stanie aktywnie uczestniczyć w tworzeniu takiej strategii transformacji, która sprzyjać będzie przekształcaniu dominującej wciąż podmiotowości kontestacyjnej w podmiotowość partycypacyjną. Warunkiem podstawowym jest potraktowanie problemów oświaty i wychowania jako części integralnej i nieodzownej w ekonomicznych oraz politycznych programach wszelkich przeobrażeń (Adamski, 1994, s. 13, 21).

System oświatowy jest w większości krajów wtłoczony w podobne ramy organizacyjne (szkoły podstawowe, średnie, czy wyższe, zbliżony czasokres kształcenia, itp.), ale wypełniająca je treść bywa już bardzo zróżnicowana. Pod adresem naszego rodzinnego ładu edukacyjnego od lat formułowane są liczne zarzuty, zapominając przy tym, zdaniem Czesława Banacha, że „Szkoła nie jest i nie będzie lekiem na wszystko”. Obserwujemy jej słabości np. w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych, które wiąże się ze stanem polityki społecznej.

Model szkoły współczesnej w Polsce pozostawia wiele do życzenia. Mimo zmian cechuje go nadal wysoki stopień centralizacji i dyrektywności, mały zakres uspołecznienia procesów decyzyjnych, sztywny system zarządzania i kierowania. Uprawnienia rad pedagogicznych w jednym okresie wzrastają w innych są ograniczone, podobnie kształtują się w praktyce relacje: oświatowa kadra kierownicza a nauczycielskie związki zawodowe, a także — dyrektorzy szkół a ich władze.

Przebudowa zmieniającego się, ale wciąż mało efektywnego, modelu szkoły i pracy nauczyciela powinna polegać na odchodzeniu od systemu i stylu instruktazowo-nakazowego i przechodzenia do regulacyjno-zadaniowego, uwzględniającego w szerokim zakresie mechanizmy i procesy samoregulacyjne oraz wyniki badań pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych, a także nowatorskie i zweryfikowane doświadczenia szkół polskich i zagranicznych (Banach, 1999, s. 3). Być może wkrótce zróżnicowane kursy zainicjowane np. w ramach jednego przytoczonego spośród wielu idei programu „przedsiębiorczość” łączącego elementy psychologii, socjologii i ekonomii, będą już w niedalekiej przyszłości — prowadzone masowo — na terenie naszych szkół kształcić umiejętność radzenia sobie w życiu zmieniającej się nieustannie rzeczywistości? Zdaniem Zbigniewa Modrzewskiego — koordynatora programu Fundacji im. Stefana Batorego „jest to trening operatywności i przedsiębiorczości, choć nie jest to program ukierunkowany na kształcenie przyszłych przedsiębiorców, lecz raczej na wyzwalamie kreatywności i zmianę mentalności ucznia z biernej na aktywną. Program ten, który wprowadziło dotychczas 150 szkół różnych typów (podstawowe, licea, ekonomiczne). Powstał z udziałem Fundacji Batorego, *Know*

How Fund i *Durham University Business School*, na której materiałach szkoleniowych początkowo bazowano. Obecnie są już podręczniki i pomoce polskie, dostosowane do warunków lokalnych. Z punktu widzenia przygotowania młodzieży do pracy w warunkach gospodarki rynkowej i kontaktów z instytucjami finansowymi istotny wydaje się program *młodzi przedsiębiorcy*, przeznaczony dla uczniów szkół średnich głównie dla liceów ogólnokształcących, z których absolwent wychodzi bez konkretnej specjalizacji. Jest to program ekonomiczny, który powstał we współpracy z amerykańską organizacją edukacyjną *Junior Achievement Inc.* (programy *Junior Achievement* wprowadza ok. 60 krajów, a Fundacja Batorego jest oficjalnym przedstawicielem tej organizacji w Polsce).

Celem tego programu — jest kształcenie ekonomiczne, ale nie tylko teoretyczne, lecz również poprzez ekonomię stosowaną praktycznie (jednym z elementów programu jest firma uczniowska) oraz kontakty między biznesem a placówkami oświatowymi.

Uczniowie powinni poznać główne zasady ekonomii, zyskać umiejętność poruszania się w świecie instytucji finansowych, poznać zasady działania rynku, wreszcie sprawdzić swą wiedzę praktycznie dzięki powołaniu firmy uczniowskiej. Formy te, zwane laboratoriami, nie są tworzone w celach zarobkowych (działają przez 5 miesięcy, albo odbywa się w nich stymulacja wszelkich czynności, od rejestracji po marketing i rynkową orientację, kto w ogóle zechce kupić proponowany przez firmę towar. Zalecane jest również, by prowadzący program nauczyciele umożliwiła młodzieży kontakty z przedsiębiorcami i przedstawicielami instytucji finansowych (maklerzy bankowcy, przedsiębiorcy, by uczący się na własne oczy mogli zobaczyć i poznać działanie banku, hurtowni czy przedsiębiorstwa.

Fundacja Batorego rozpoczęła wprowadzanie programu 3 lata temu, w 12 szkołach, które wyraziły zainteresowanie wyposażeniem uczniów w nowoczesną wiedzę. W tym roku szkolnym w programie uczestniczy 70 szkół, co biorąc pod uwagę, że w Polsce jest 1200 liceów ogólnokształcących, nie jest liczbą imponującą. Ministerstwo Edukacji Narodowej jest projektowi przychylnie, ale nie zawsze jest to regułą wśród kuratoriów i dyrektorów szkół. Część spośród nich uważa, że wiedza wykraczająca poza obowiązkowy program jest uczniom raczej zbędna, a w tym przypadku powściągliwość nie wynika z mizerności budżetowej, gdyż kursy dla nauczycieli, wyposażenie pracowni komputerowych, podręczniki i zeszyty ćwiczeń dla uczniów, przewodniki dla uczących, komputerowe programy symulacyjne oraz materiały do prowadzenia firm są finansowane przez Fundację Batorego i współsponsorów programu *młodzi przedsiębiorcy* (Szemplińska, 1994, s. III).

Pesymizm, w zakończeniu niniejszych polemicznych po części rozważań nie byłby na miejscu. Zaawansowane społeczeństwo XXI wieku musi, a nade wszystko „edukacja jutra” poradzić sobie ze wszelkimi zmianami i własnym

w pełni nie rozeznany jeszcze impetem. Nauka i technika stojąc u progu kolejnych wielkich wyzwań, muszą rozwiązać także inny palący problem eksplodującej jak nigdy dotąd ilością nagromadzonej i nowopowstałej wiedzy. Pomimo rewolucyjnych przemian stale będzie powracać — tak jak w okresie mijającego stulecia — do psychospołecznego wymiaru przebiegającego stale procesu zmiany społecznej i postępu. Jak ongiś zapewne nadal będą dostrzegane nieuchronne przecież konflikty i napięcia, animozje wpływające na samopoczucie jednostek i grup społecznych, a wiele osób odczuwać będzie znaną naszemu pokoleniu lub też nieznaną jakąś formę społecznej, politycznej czy ekonomicznej degradacji (Radziewicz-Winnicki, 1999, s. 12–13).

W artykule, który stanowi pewną prognozę, a więc stanowi w miarę uzasadniony choć refleksyjny opis rozważanej obecnie rzeczywistości w przyszłym jej kształcie — założyłem, że istnieje przyszłość, pojmowana jako zbiór zdarzeń, które nastąpią, bez przesądzenia z góry czy nastąpić one mogą czy też muszą (Adamek, 1984, s. 99–100). Przedstawiona wizja nakreślona została w sytuacji dokonującej się rewolucji obyczajowej. W tej sytuacji jak się wydaje brak jest wiedzy ogólnej dotyczącej trendów dokonujących się przeobrażeń, która to wiedza może również wpłynąć na modyfikację rodzimego systemu oświaty i wychowania (Denek, 1999, s. 9–12). Mówiąc o prognozie, wiązę powyższe analizy również ze stanem edukacji rodaków związanym między innymi z istnieniem analfabetyzmu ekonomicznego, technicznego, niskim stanem reprezentowanych kompetencji cywilizacyjnych, czy też nadal niską — w porównaniu do innych społeczeństw Unii Europejskiej — wydajnością pracy. Wyrażam niezłomne przekonanie, iż poprzez działanie edukacyjne nastanie era tak oczekiwanej masowej kompensacji społecznej powszechnie już dostrzeganej w nadchodzącym stuleciu.

Literatura

- Adamek W., 1984: *Przewidywanie w naukach społecznych (Analiza metodologiczna)*, „Studia Socjologiczne” nr 1.
- Adamski F., 1999: *Kultura i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*. W: F. Adamski, A. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Kraków.
- Adamski W., 1994: *Strukturalno-kulturowe i edukacyjne przesłanki transformacji systemowej*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 1.
- Banach Cz., 1999: *Etos i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*. referat wygłoszony podczas konferencji naukowej „Etos edukacji w XXI wieku”. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN. Materiały konferencyjne, Jachranka 17–19 listopada 1999.
- Delors J., 1998: *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*. Warszawa.
- Denek K., 1999: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.

- Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, 1994. Warszawa.
- Frąckowiak T., 1998: *Edukacja, demokracja i sumienie (Studium pedagogiczne)*. Poznań.
- Goćkowski J., Kisiel P., 1994: *Wprowadzenie*. W: J. Goćkowski, P. Kisiel (red.), *Patologia i terapia życia naukowego*.
- Hochleitner R. D., 1999: *Ścieżki nadziei i jej perspektywy: jak będziemy żyć jutro?*. „Deutschland” nr 6.
- Melosik Z., 1995: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń - Poznań.
- Miszalska A., 1993: *Wizje ładu społecznego w społeczeństwie postmonocentrycznym*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 3.
- Mokrzycki E., 1991: *Dziedzictwo realnego socjalizmu, interesy grupowe i poszukiwanie nowej utopii*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 1.
- Muszyńska M. Z., 1978: *Sposób życia: orientacje i kontrowersje*. „Studia Socjologiczne” nr 4.
- Perri G., *Nowe umowy społeczne w nadchodzącym stuleciu*. „Deutschland” nr 6.
- Radziewicz-Winnicki A., 1998: *Tradition and Reality in Educational Ethnography of Post-Communist Poland. Essays in Sociology of Educational and Social Pedagogy*. Frankfurt am Main - Berlin - Bern - New York - Paris - Wien.
- Radziewicz-Winnicki A., 1999: *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*. Kraków.
- Tarkowska E., 1993: *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna jako szczególna sytuacja badawcza*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 3.
- Saiger H., 1999: *Od pracy zarobkowej do społeczeństwa obywatelskiego*. „Deutschland” nr 6.
- Sonntag R., 1997: *Ulrich Beck i jego socjologiczna teoria drogi do innej nowoczesności*. „Deutschland” nr 3.
- Szemplińska E., 1994: *Wiek edukacji. Jaś się uczy . . .*. „Polityka” nr 41 (1953).
- Wnuk-Lipiński E., 1994: *Fundamentalizm: dwa typy reakcji na radykalną zmianę społeczną*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 1.

Stanisław Palka
Uniwersytet Jagielloński

Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”

Analiza elementów składowych tematu dotyczącego dydaktycznego kreowania „edukacji jutra” rodzi konieczność wyjaśnienia na czym polega kreatywna rola dydaktyki w dziedzinie edukacji, to zaś mieści się w rozważaniach dotyczących relacji między teoretyczną wiedzą dydaktyczną a praktyką edukacyjną. Rzec można ująć dwubiegunowo. Biegun pierwszy: ujmując rzecz idealistycznie, zgodnie z życzeniami wielu dydaktyków ogólnych, można przyjąć, że teoretyczna wiedza dydaktyczna jest podstawą i naukową „ideologią” edukacji, ma więc ona moc kreowania rzeczywistości pedagogicznej. Biegun drugi: analizując rzecz ściśle praktycznie, z punktu widzenia realiów współczesnej dydaktyki i jej znaczenia dla praktyki edukacyjnej można przyjąć, że dydaktyka ogólna nie ma znaczenia dla zmian w praktyce pedagogicznej, kształt i kierunki zmian edukacyjnych zależą od czynników niezależnych od dydaktyki ogólnej, zaś dydaktycy ogólni mogą kreować edukację na zasadzie modeli teoretycznych, konstruktów hipotetycznych użytecznych tylko dla spekulacji dydaktycznej. Doświadczenia badawcze i potoczne intuicje pedagogiczne dostarczają danych świadczących o tym, że faktyczna rola dydaktyki ogólnej w kreowaniu edukacji zawieszona jest między opisanymi wyżej biegunami, miejsce to nie jest stałe, to znaczy jakkolwiek dziś dydaktyka ma niewielkie znaczenie dla praktyki edukacyjnej i buduje konstrukty teoretyczne użyteczne przede wszystkim dla własnej refleksji naukowej, to jednak istnieją możliwości przesunięcia jej w stronę bieguna użyteczności i kreatywności praktycznej. Biorąc pod uwagę te możliwości związane z praktycznym kreowaniem edukacji oraz to, że ta praktyczna użyteczność nadaje znaczenie społeczne i stwarza możliwości rozwoju naukowego dydaktyce ujmującej niżej jawiące się perspektywy kreatywnego oddziaływania dydaktyki ogólnej (ściślej: teoretycznej i praktycznej wiedzy dydaktycznej) na sferę praktyki edukacyjnej — na „edukację jutra”.

1. W nowoczesnym procesie kształcenia (a proces ów jest rdzeniem edukacji) równorzędno znaczenia w stosunku do nauczania się i uczenia się nabiera rozwijanie zdolności poznawczych, zainteresowań poznawczych, przygotowywanie do samokształcenia. Nowocześnie pojmowane przez dydaktyków ogólnych kształcenie obejmuje zarówno sferę nauczania i uczenia się (opanowywania wiadomości, umiejętności i nawyków, przygotowywania do samokształcenia), jak i sferę wychowania intelektualnego (rozwijanie zdolności poznawczych, kształtowanie zainteresowań, kształtowanie postaw poznawczych związanych z pasją poznawania z krytycznym analizowaniem treści poznania, kształtowaniem sys-

temu wartości poznawczych, w którym na czele znajdują się wartości prawdy). Wzbogacenie refleksji teoretycznej dydaktyków ogólnych o sferę wychowywania intelektualnego stwarza możliwości przodowania przez teoretyczną wiedzę dydaktyczną praktyce edukacyjnej, promowania zmian edukacyjnych. Muszą jednak dydaktycy ogólni umieć upowszechniać w praktyce swoją wiedzę (przede wszystkim w praktyce kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli), muszą uczestniczyć jako doradcy i eksperci w dziele przygotowywania i realizowania zmian edukacyjnych, przede wszystkim zmian ujętych w kształcie reformy systemu edukacji. Pragnę mocno podkreślić potrzebę (nie bez kozery użyłem wyżej słowa „muszą”. aktywnego a nie kontemplacyjnego udziału dydaktyków ogólnych w dziele ulepszania systemu edukacji, zarówno w wymiarze całości systemu, jak i w wymiarze poszczególnych jego elementów, na przykład treści kształcenia, metod kształcenia, form kształcenia.

2. Współczesna szkoła krytykowana jest za swoje opóźnienie w stosunku do przemian cywilizacyjnych i społecznych. Stawiane są przed nią wymagania nie tylko nadążania za tymi przemianami ale i wyprzedzania, przygotowywania uczniów i studentów do przyszłych ról zawodowych i społecznych, dziś jeszcze w pełni nie określonych. Tego rodzaju krytyka i tego rodzaju wymagania towarzyszą szkole od wielu dziesiątków lat. Trudno sobie wyobrazić, by w praktyce szkoła, nawet przy znacznym wysiłku ekonomicznym rządów i państw stawała się motorem napędowym dla nowoczesnych cywilizacji. Szkoła powinna — według mojego mniemania — nie zaniedbując troski o nowoczesność kształcenia przede wszystkim służyć kształtowaniu u dzieci, młodzieży i dorosłych systemów wartości moralnych, estetycznych, zdrowotnych, utylitarnych. Wartości naczelne nie ulegają zmianom, zmianom ulegają poglądy na system wartości, rodzą się pokusy budowania ideologii relatywizmu moralnego, przykładem tego są między innymi poglądy tak zwanych postmodernistów. Jeżeli uznamy prymat i niezmienną wartość wartości naczelnych, przede wszystkim wartości moralnych, wówczas uznać powinniśmy doniosłą rolę szkoły w formowaniu u uczniów systemów tych wartości, jednak refleksja i wiedza dotycząca tych wartości powinna być rozwijana w dydaktyce ogólnej, dlatego należy z uznaniem przyjąć fakt, że w ślad za rysującą się już aksjologią wychowania, aksjologią pedagogiczną, pedagogiką aksjologiczną wyłania się aksjologia dydaktyczna oraz dydaktyka aksjologiczna. Stwarza to szanse efektywniejszego oddziaływania dydaktyki ogólnej na sferę praktyki edukacyjnej głównie w dziedzinie stanowienia celów i zadań kształcenia ogólnych i szczegółowych (operacyjnych).

3. Politycy oświatowi krajów zachodnich a także w pewnym stopniu Polski stają od wielu lat przed podstawowym dylematem mającym fundamentalne znaczenie dla organizacji systemu szkolnego: czy dawać szansę wszystkim uczniom, wyrównywać braki uczniów wynikające z różnic biologicznych i społecznych czy główny nacisk położyć na kształcenie elit, które w przyszłości będą decydować

o rozwoju naukowym, społecznym, cywilizacyjnym. Pytanie: „Egalitaryzm czy elitaryzm?” nie jest jednak pytaniem stawianym tylko przez polityków, lecz jest dylematem przed którym stoją poszczególne szkoły i poszczególni nauczyciele. Wybory, których się dokonuje często podejmowane są na podstawie przesłanek ideologicznych. Próbuje się także w praktyce wiązać oba stanowiska ale efekty nie są obiecujące. Obydwie orientacje kształceniowe mają liczne zalety i liczne wady. Jakaś rację mają zarówno ci, którzy dostrzegają potrzebę wyrównywania szans kształcenia dzieci i młodzieży, jak i ci, którzy uważają, że nie wolno poświęcać uczniów wybitnie zdolnych dla przeciętności. Dydaktyka ogólna nie daje podstaw do rozstrzygnięć ideologicznych i do podejmowania jednoznacznych decyzji, nie taka jest jej rola naukowa. Dydaktyka ogólna daje jednak podstawy teoretyczne i metodyczne zarówno do kształcenia egalitarnego, jak i do kształcenia elitarnego, czego świadectwem są dość liczne już badania i opracowania naukowe dotyczące indywidualizacji kształcenia, uwarunkowań efektywności kształcenia, przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym, kształcenia uczniów zdolnych, komunikowania dydaktycznego. Ważne, by te dokonania dydaktyczne były śmieiej w praktyce edukacyjnej eksponowane i wykorzystywane, by praktyka edukacyjna nie była skazana na metodę „prób i błędów” w sytuacji gdy gotowe są już w dydaktyce ogólnej analizy ogólne, podstawy metodyczne dla różnicowania procesu kształcenia zarówno ze względu na uczniów słabych jak i ze względu na uczniów wybitnych, uzdolnionych.

4. Dla praktyki kształcenia nieodzowne są jakieś układy odniesienia, punkty oparcia, nie wystarczają bowiem dla racjonalnej praktyki wytyczne i wskazówki ministerialne formułowane w odniesieniu do aktualnej, doraźnej polityki oświatowej. Takie względnie trwale układy odniesienia i punkty oparcia dają doświadczenia dydaktyczne usytuowane w czasie i przestrzeni. Dorobek dydaktyki przeszłości, doświadczenia praktyki z przeszłości między innymi związane z wielkim prądem określanym mianem nowego wychowania (progresywizmu pedagogiki reformy) stanowić mogą zarówno źródło inspiracji w praktyce edukacyjnej oraz przestrożę przed działaniami nie przynoszącymi pożądanych efektów, jak i klucz do rozumienia zjawisk i procesów edukacyjnych we współczesności. Dydaktyczne badania historyczne mogą tu być dobrym źródłem wiedzy nie tylko dla teoretyków, lecz także dla nauczycieli. Dorobek dydaktyk uprawianych współcześnie w różnych krajach, różnych systemach kulturowych i cywilizacyjnych, doświadczenia praktyki kształcenia — w różnych krajach (i wysoko rozwiniętych i rozwijających się) — stanowić mogą również źródło inspiracji dla praktyki edukacyjnej oraz przestrożę dla działań nieefektywnych a także stanowić mogą element ułatwiający rozumienie zjawisk i procesów edukacyjnych, jak również podstawę do prognozowania dydaktycznego. Dydaktyczne badania porównawcze mogą dawać owoce pożywne nie tylko dla teoretyków dydaktyki lecz także dla praktyków — nauczycieli szkół wszystkich szczebli. Nurt badań historycznych i badań porów-

nawczych w dydaktyce ogólnej — dziś dość jeszcze słaby — może być ożywczy dla praktyki edukacyjnej.

5. W teorii i praktyce kształcenia dominuje podejście poznawcze i praktyczne, które można określić jako nastawienie prakseologiczne, technologiczne. Teoretyka i praktyka kształcenia interesują skuteczne (ze względu na przyjęte cele) działania dydaktyczne związane z doбором i układem treści, doбором metod, form, środków, z kontrolowaniem i ocenianiem efektów, uwzględnianiem czynników warunkujących te efekty związanych przede wszystkim z cechami psychofizycznymi uczniów, z cechami środowiska rodzinnego uczniów, z cechami środowiska szkolnego — w tym z cechami nauczycieli. Podejście takie związane jest z tą częścią kształcenia, która obejmuje nauczanie i uczenie się, zaś w obszarze dydaktyki wynika z uprawiania tej nauki jako dyscypliny empiryczno-analitycznej, w której prowadzi się badania empiryczne ilościowe na wzór nauk przyrodniczych. Poszerzenie zakresu kształcenia o elementy wychowywania intelektualnego, o kształtowanie postaw i wartości poznawczych pociąga za sobą konieczność uwzględnienia w sferze teorii i praktyki podejścia humanistycznego, bycia z uczniami „na równi”, wczuwania się w ich stany psychiczne, analizowania sytuacji w klasie i szkole z punktu widzenia poszczególnych uczniów, ich doświadczeń, ambicji, obaw, nadziei, dialogu dydaktycznego, poszanowania podmiotowości nauczycieli i uczniów. Podejście humanistyczne w praktyce kształcenia może zyskiwać wsparcie poznawcze i metodyczne w dydaktyce uprawianej jako nauka humanistyczna (w dydaktyce humanistycznej), w której prowadzi się badania empiryczne jakościowe (fenomenologiczno-hermeneutyczne, etnograficzne). Dobrze przeto, że coraz wyraźniej rysuje się dydaktyka humanistyczna, która może być wsparciem dla praktyki kształcenia. Jest rzeczą pożądaną by dydaktyka humanistyczna formowana była jako dyscyplina komplementarna w stosunku do dydaktyki prakseologicznej a nie jako jej opozycja. Część faktów, zjawisk i procesów dydaktycznych ma charakter ilościowy, można je obserwować, liczyć, mierzyć (na przykład za pośrednictwem testów dydaktycznych), można je opisywać i wyjaśniać, niezbędna jest więc dydaktyka empiryczno-analityczna, prakseologiczna. Część faktów, zjawisk i procesów dydaktycznych ma charakter jakościowy, nie poddaje się ona liczeniu i mierzeniu, można je rozumieć i interpretować, użyteczna jest więc dydaktyka humanistyczna.

6. Nawiązując do wymienionego wyżej nurtu badań empirycznych ilościowych warto zwrócić uwagę na istotną rolę dydaktyki ogólnej w dziele wspierania i inspirowania praktyki edukacyjnej poprzez:

- wyjaśnianie faktów i zjawisk dydaktycznych (nauczyciele napotykają na różnorakie trudności, na różnorakie problemy praktyczne, związane między innymi z oddziaływaniem na uczniów środków masowej komunikacji, ze zmianami w sferze wychowania rodzinnego, badania dydaktyczne mogą tu być nieodzowną pomocą dla nauczycieli, służyć mogą bowiem zarówno wyjaśnianiu proble-

mów, jak i znajdowaniu sposobów przeciwdziałania i neutralizowania tego co szkodliwe), wiąże się to z rozwijaniem dydaktycznych badań eksplanacyjnych, badań diagnostycznych;

- odkrywanie nowych prawidłowości w sferze zjawisk i procesów dydaktycznych, prawidłowości deterministycznych (bezwzględnych lub statystycznych), owe prawidłowości z jednej strony wzbogacają teoretyczną wiedzę dydaktyczną, z drugiej zaś strony wzbogacają wiedzę metodyczną, praktyczną o nowe elementy informacji o przyczynach określonych zjawisk edukacyjnych i skutkach określonych zjawisk edukacyjnych; odkrywaniu prawidłowości służą dydaktyczne badania eksperymentalne (eksperymenty dydaktyczne), zatem warto pogłębiać nurt eksperymentalnych badań dydaktycznych.

7. Dydaktyk ogólny może inicjować próby wpływania na praktykę edukacyjną „z zewnątrz” — z pozycji instruktora, doradcy, eksperta, nawiązując do teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Może jednak dydaktyk ogólny inicjować badania i próby poznawcze i praktyczne z udziałem nauczycieli, co ma ogromne znaczenie dla wiązania teoretycznej wiedzy dydaktycznej z praktyką szkolną i dla uczynienia z dydaktyki ogólnej dyscypliny cenionej i wykorzystywanej przez praktyków, nauczycieli. Odbywać się to może przede wszystkim poprzez:

- wspólne przedsięwzięcia badaczy i nauczycieli realizowane w toku tak zwanych badań w działaniu (action research) służących twórczemu zmienianiu, ulepszaniu praktyki edukacyjnej;
- wspieranie prób badawczych nauczycieli przede wszystkim nauczycielskich prób eksperymentalnych między innymi poprzez inspiracje problemowe, instrukcje metodologiczne, wspólne analizowanie i interpretowanie wyników;
- wspieranie i ukierunkowywanie (poprzez ukazywanie dziedzin i potrzeb dydaktycznych) innowacji nauczycielskich zarówno oryginalnych, twórczych, które są rzadkością, jak i odtwórczych nie wzbogacających sfery poznania dydaktycznego ale wzbogacających sferę praktyki kształcenia;
- inicjowanie i organizowanie przekazu współczesnej wiedzy dydaktycznej (jak i wiedzy z pogranicza dydaktyki ogólnej i psychologii nauczania i uczenia się, dydaktyki ogólnej i psychologii społecznej, dydaktyki ogólnej i socjologii wychowania, dydaktyki ogólnej i kulturoznawstwa) do nauczycieli, zarówno w formie kontaktów bezpośrednich, na przykład prelekcji, wykładów, jak i kontaktów pośrednich na przykład za pośrednictwem czasopism, książek, audycji telewizyjnych, audycji radiowych, dydaktycznych ofert internetowych; ta dziedzina kontaktów teoretyków dydaktyk z nauczycielami nie jest dziś w pełni wykorzystywana przez co teoretyczna wiedza dydaktyczna oddala się od nauczycieli i wydaje się im bezużyteczna.

8. Dydaktyka ogólna może wywierać wpływ na edukację również poprzez głębszą więź z dydaktykami przedmiotowymi (metodykami nauczania), które bliższe są nauczycielom — ze względu na bezpośrednią użyteczność praktyczną

— niż dydaktyka ogólna. Stan relacji między dydaktyką ogólną a dydaktykami przedmiotowymi nie jest zadowalający, dydaktyki przedmiotowe ulegają procesowi „emancypacji”, usamodzielnienia, osłabiania relacji z dydaktyką ogólną. Nie bez winy są tu dydaktycy ogólni, wciąż tradycyjne uprawianie przez nich swojej dyscypliny. Rzecz wymaga oddzielnego opracowania.

Zarysowane wyżej możliwości dydaktycznego kreowania „edukacji jutra” znajdują się w zasięgu współczesnych dydaktyków, rodzi to nadzieję, że dydaktyka ogólna przestanie skłaniać się w stronę dyscypliny peryferyjnej naukowo, skostniałej, praktycznie odtrącanej i bezużytecznej a stanie się dyscypliną dynamiczną, pierwszoplanową w gronie nauk humanistycznych, stanie się „dydaktyką jutra”, pośrednio możliwości stawania się przez dydaktykę ogólną taką dyscypliną wskazałem w powyższym tekście.

Rozdział 2

Uwarunkowania społeczne edukacji w Polsce

Wanda Woronowicz
Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna

Dydaktyka wobec wpływu społecznego

Proszę wybaczyć pewien całkowicie uprawniony dramatyzm. Temat mojego wystąpienia może wywołać emocje, bowiem rzeczywistość, nie tylko współczesna, uprawnia do twierdzenia, chłodnego i obiektywnego, iż żyjemy w świecie oszustów to znaczy zawłaszczycieli naszej świadomości. Zwłaszcza w sferach wierzeń, ideologii oraz obrotu towarowego, gdzie oszustwo stało się prawem chronionym przez prawo (mówię o reklamie). Co gorsze: traktowani jesteśmy jak masa, tak bowiem reagujemy na oddziaływania. Czyżby Josef Goebbels, geniusz zło-wrogiej propagandy, nadal miał rację, gdy twierdził: „Zapamiętajcie sobie: masy są niereformowalne. One zawsze pozostaną takie same: ciemne, niezaspokojone, skłonne do zapominania”.

Co najgorsze nikt nikogo nie przygotowuje do przeciwstawiania się niekorzystnym oddziaływaniom. Zwłaszcza w systemie oświaty publicznej stanowiącej domenę naszej pracy.

Tymczasem we wszelkich rozważaniach o wartościach jako wartość podstawowa jawi się bez przerwy samodzielność myślenia człowieka. Samodzielność stanowi z kolei podstawę indywidualności każdej jednostki, jej etyki oraz odpowiedzialności za myśli i czyny. Składa się na nią umiejętność indywidualnego formułowania sądów o sobie, ludziach i świecie, osobistego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów.

Teoretycznie wydaje się, iż jednostki w dużej mierze rzeczywiście posiadają możliwość samodzielnego myślenia i działania, zwłaszcza w systemach prawdziwie demokratycznych. Wielu ludzi zareagowałoby urazą, gdyby w stosunku do nich twierdzić, że; mimo pozorów samodzielności, w istocie są jej w znacznej mierze albo i zupełnie pozbawieni. A jednak jest to obiektywna smutna prawda. Nie mówimy tu o członkach społeczności zniewolonych przez totalitaryzm i jego sankcje lecz o ludziach formalnie wolnych, więc mogących z tej wolności korzystać. Rzecz bowiem w tym, że bez przerwy znajdujemy się, także w systemach rzeczywiście gwarantujących rozwój indywidualności, pod olbrzymią, zróżnicowaną i najczęściej skuteczną presją. Prawie każdy członek społeczeństwa, nawet znajdując się wśród jednostek wolnych, nieustannie poddawany jest wpływowi innych ludzi, którzy w bardzo rozmaity, a często przebiegły sposób usiłują mu narzucić wygodny nie dla niego lecz dla nich sposób myślenia. Nie bywa to jedynie wpływ aktualny ale, i to może przede wszystkim, niedawny i dawny, który osobę, w sposób najczęściej nieświadomy więc niezauważalny przez delikwenta, ukształtował do takiego a nie innego trybu myślenia i obecnie podle-

gającemu wpływom innych wydaje się jej, że wydaje sądy wyłącznie zgodnie z własną wolną wolą. Tymczasem w istocie bezrefleksyjnie powtarza to, co jej, więc i nam rozmyślnie, a najczęściej bezmyślnie, wpojono. Rozważając ten problem dotykamy, co widać, kwestii indoktrynacji, a także socjalizacji człowieka. W odniesieniu do najmłodszych członków społeczeństwa zauważa słusznie Kołakowski (1999), że: „socjalizacja dzieci, tzn. ich przystosowywanie do społeczeństwa polega na indoktrynacji: na zmuszaniu bezbronnych istot (którymi wszyscy w dzieciństwie byliśmy) do przyjęcia czegoś, co musi być zaakceptowane jako prawdziwe. Prawdziwość tych nauk zasadza się wszelako na przekonaniu pokolenia dorosłych, iż są one prawdziwe”. Filozof nie neguje konieczności, gdyż proces socjalizacji jest niezbędny, ale pośrednio zwraca uwagę na fakt możliwości wszelkich indoktrynacyjnych nadużyć.

O ile stwierdzenie Kierkegaarda (1995) z pewnością odnieść można także do obecnej współczesności: „Nie tylko w świecie handlu, lecz także w świecie idei nasze czasy urządzają «prawdziwą wyprzedaż». Wszystko kosztuje tak śmiesznie mało...”, to już zakończenie tego zdania „... że nasuwa się pytanie, czy ostatecznie znajdzie się jakiś kupiec?” w czasach dzisiejszych nie budzi wątpliwości. Ludzie bowiem kupują wszystko. Rzeczywistość społeczna codziennie poświadcza nie tylko istnienie wpływu społecznego na jednostki, grupy ludzkie a nawet narody, ale zgubności tego wpływu doświadczamy we wszelkich niemal dziedzinach życia. Szczególnie spektakularnie jest on widoczny w oszustwach handlowych dokonywanych w jakości i cenie towarów przez sklepy wysyłkowe, tele-shopy i podobne agencje, które w zręczny sposób skłaniają naiwnych klientów do dokonania zakupu, w tym przedstawiając kłamliwie towar jako rewelacyjny, trudno dostępny oraz tani. Znacznie szkodliwsze społecznie jest umiejętne propagowanie niedobrych idei, w tym rasistowskich oraz totalitarnych poglądów oraz innych niehumanistycznych i negatywnych wartości dla sterowania masami w pożądanym przez kogoś ideologicznym kierunku. Należy tu mówić o dokonywanych próbach kształtowania niekorzystnych społecznie przekonań i postaw, w tym wrogich zasadom wolnego i demokratycznego współżycia ludzi. Że nie wspomnieć o wmawianiu przesądów, zabobonów, o zbiorowym nieraz uprawianiu ciemnoty. Nie ma bowiem głupstwa, którego przy umiejętnym działaniu nie dałoby się wielu osobom wmówić. Całkowicie uprawomocniona jest wcale nie przesadna obawa Bertranda Russela (1997). wyrażona w pytaniu: „Czy nie znajdują się prorocy, którzy wmówią ogłupiałym społeczeństwom, że powodem . . . wszystkich nieszczęść jest nauka i że warunkiem Złotego Wieku jest wytepienie wszystkich ludzi wykształconych?” Słyszymy przecież współcześnie przebiegle formułowane i wma-wiane nie tylko mało wykształconym członkom społeczeństwa ostrzeżenia przed zagrożeniami mającymi wynikać z dokonań różnych dyscyplin nauki. Wprawdzie niektóre mają swe racjonalne źródło, ale katastrofizm często wynika z nieuzasadnionych odniesień do idealizowanej i mitologizowanej przeszłości oraz fi-

lozoficznego i obyczajowego konserwatyizmu. W podobnych sytuacjach brakuje prostego pytania: jaką korzyść odnoszą tradycjoniści ze straszenia w sumie nieznaną przyszłością? Chodzi bowiem najczęściej o *rząd dusz*.

Siła tego wpływu jest znaczna a często potężna i potrafi kształtować myślenie wielkich grup ludzkich, do całych narodów włącznie. Jej mechanizmy oraz sposoby oddziaływania zostały zbadane, sklasyfikowane i udokumentowane naukowo. Ta pożyteczna praca uczonych, dokonywana głównie w ramach psychologii społecznej, posiada także cel praktyczny: uwolnić się od czegoś może człowiek, który wie, jak to coś działa. Zatem można by założyć, iż poznanie i zrozumienie oraz przyswojenie reguł gry (praw rządzących wpływaniem na innych) całkowicie zabezpiecza przed zgubnymi wpływami. Upraszczając proces daje się przypuścić, że przestudiowanie przedmiotu dającego w tej mierze względnie pełną wiedzę oraz ciągle pamiętanie o tym, (umiejętność przywołania refleksji) jak inni usiłują na nas wpływać dla swoich celów, stanowi w miarę pełną zapórę przed włamywaniem się obcych ze swoimi poglądami do naszej świadomości i podświadomości. To niewątpliwie prawda, niemniej tylko częściowa. Do tego fragmentu dyskusji wrócimy później.

W tym punkcie rozważań czuję się uprawniona do konstatacji, że istnieje ogromny niekorzystny wpływ na świadomość jednostek oraz grup ludzi i że należy mu rozsądnie przeciwdziałać. W dziedzinie przeciwdziałania deklaruje się jako zwolenniczka sformułowanej przeze mnie koncepcji edukacji refleksyjnej.

Doskonały wykład na temat oddziaływania na ludzi w różny sposób, według współczesnego stanu badań, dali tacy uczeni jak Mark Leary (1999) i Tadeusz Tyszka (1999). Najpełniej jednak ujął problem amerykański profesor psychologii społecznej Robert Cialdini w przejrzystej pracy: *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka* (1999). Aby ujrzeć konieczny związek problemu z edukacją refleksyjną, dobrze jest wspomniane mechanizmy i techniki wpływu społecznego choćby w zarysie poznać właśnie w proponowanym jasnym ujęciu. Stąd poświęcę im niezbędną uwagę.

Cialdini stwierdza mianowicie, że choć techniki wywierania wpływu na innych są w swej postaci niezliczone (zależnie od zamierzonego celu wpływu) to najwięcej z nich daje się sklasyfikować w jednej z sześciu kategorii opierających się o podstawowe reguły psychologiczne sterujące przebiegiem ludzkiego myślenia i postępowania. Autor pomija tylko, jako oczywistą, *regułę maksymalizacji własnego interesu* (pragnienie otrzymania jak najwięcej za jak najniższą cenę). Do reguł tych należą: *reguła wzajemności, konsekwencji, społecznego dowodu słuszności, lubienia, autorytetu, niedostępności*.

Jako że wpływa się na ludzi za pomocą określonych narzędzi, konieczny staje się ich rzeczowy przegląd. Jednym z nich jest odwoływanie się do *utrwalonych wzorców reakcji*. Te zautomatyzowane wzorce zachowań (np. kojarzenie wysokiej ceny towaru z jego wysoką jakością czy uprzejme reagowanie na cudzą grzecz-

ność) są u ludzi raczej wyuczone (podobne wzorce istnieją u zwierząt, choć u tych są wrodzone). Innym narzędziem jest wykorzystywanie naszej *skłonności do chodzenia na skróty*, czyli opierania się przy działaniu na jednej tylko przesłance, zamiast na istniejących wielu lub wszystkich (np. na zawierzeniu w jakiejś sprawie tylko opinii kogoś szanowanego). „Automatyczne, stereotypowe zachowanie jest u ludzi tak częste właśnie dlatego, że w wielu przypadkach automatyczność okazuje się najbardziej skuteczna, a w wielu innych — jest ona po prostu niezbędna” (Cialdini, 1999) „gdyż oszczędzamy wówczas na czasie, energii i zasobach umysłowych. Niemniej wyższe jest wówczas ryzyko popełnienia błędu. „Wiele procesów ulegania wpływowi społecznemu. . . można rozumieć w kategoriach ludzkiej skłonności do reagowania w sposób automatyczny, uproszczony, **bezrefleksyjny**” (podkr. W. W.) (Cialdini, 1999).

Omawiając regułę wzajemności należy podkreślić, iż opiera się ona na funkcjonującej w społeczeństwach zasadzie, „że człowiek traktujący nas w określony sposób, ma prawo oczekiwać podobnego traktowania z naszej strony” (Cialdini, 1999), czyli powinniśmy się zawsze i to przynajmniej równoważnie starać odwdzięczać osobom, którym zawdzięczamy przysługę. To bardzo silna reguła, obecna powszechnie w ludzkich kulturach i w pewnym stopniu niezależna nawet od stopnia sympatii, jaką żywimy do dawcy dobra (możemy go np. nie lubić). Typowym przykładem jest tu marketingowa technika tzw. darmowej próbki towaru. Innym obdarowywanie kogoś niekoniecznie dużymi podarkami a także komplementami. Reguła ta często wymusza niesprawiedliwą wymianę, o co mniejsza, ale także przyjmowanie „z wdzięczności” obcego nam w istocie punktu widzenia darczyńcy na jakąś sprawę. Stosowana jest w tej regule również technika *odmowy-wycofania*, polegająca na tym, że proszący o coś najpierw zaskakuje nas nadmierną wartością (wysokością) prośby, której musimy odmówić, byśmy następnie z chęcią, w formie jakby zadośćuczynienia, spełnili prośbę mniejszą. (np. chcemy pożyczyć od kogoś sto złotych), więc najpierw prosimy o kilkaset. Setka wyda się wówczas pożyczkodawcy kwotą znikomą.

Zatem chodzi tu o świadome obligowanie do odwdzięczania się, ukrywanie prawdziwych intencji, pozorne ustępstwa, by zachęcać do wzajemności. Omawiana reguła spełnia również funkcje pozytywne: „Poczucie zobowiązania do przyszłego odwdzięczenia się pozwala ludziom na inicjowanie różnego rodzaju łańcuchów wymiany, transakcji i związków, które są ogólnie korzystne dla nich, i dla społeczeństwa jako całości”(Cialdini 1999). Niemniej stanowi ona podstawę różnych oszustw w wykorzystywaniu ludzi, w tym narzucaniu obcych im poglądów. Samoobronę w takich wypadkach stanowi w przysługach „akceptowanie tego, czym one naprawdę są”. Podobne zaś postępowanie koniecznie wymaga refleksji.

Drugą jest raczej znana powszechnie reguła zaangażowania i konsekwencji. Jej istotę stanowi fakt, że „Kiedy dokonamy już wyboru lub zajmiemy stanowi-

sko w jakiejś sprawie, napotykaemy zarówno wewnątrz nas, jak i w innych, silny nacisk na zachowanie konsekwentne i zgodne z tym, w co już się zaangażowaliśmy” Wynika to ze społecznego przekonania, iż to, co się głosi, winno odpowiadać następnym sądom i czynom, gdyż inaczej człowiek jest w przekonaniu innych hipokrytą albo chorym umysłowo. Wysoka wartość konsekwencji wynika też z faktu, iż w wielu wypadkach jest ona zwyczajnie dla wszystkich korzystna, więc pożądana. Powoduje to, że skłonni jesteśmy do postępowania konsekwentnego automatycznie nawet wówczas, kiedy fakty rzeczywistości wymagają dla dobra sprawy zmiany w poglądach czy postępowaniu. „Gdy konsekwencja pojawia się w sposób **bezrefleksyjny**, jej skutki mogą być katastrofalne” (podkr. W. W.). Nieuzasadniony upór, aby postępować konsekwentnie przy raz podjętych sądach i decyzjach, jest wygodny, gdyż zwalnia od myślenia czyli dla niektórych wyczerpującego wysiłku, więc dokonywania nowych wyborów. Ponadto trwanie przy raz ustalonych poglądach pozwala uniknąć przykrych i niekorzystnych dla nas wniosków, do jakich mogłoby doprowadzić myślenie nad jakąś sprawą.

Cialdini, dzieląc pogląd innych psychologów społecznych, uważa, że siła konsekwencji jest wyzwana przez zaangażowanie. Zatem każde nakłonienie człowieka do wypowiedzenia jakiegoś sądu lub podjęcia działania, natychmiast z reguły wiąże go w pułapce konsekwencji: zrobiłeś pierwszy, nawet mały krok, musisz zrobić następny i dalsze (np. spełnisz jakąś małą, niekłopotliwą cudzą prośbę, a już czujesz się zobligowany do zadośćuczynienia większej). „Kiedy bowiem uda się wywołać u człowieka początkową zmianę obrazu własnej osoby, jego dalsza uległość wobec odpowiednio dawkowanych nacisków będzie jedynie naturalną konsekwencją dążenia do zgodności z owym zmienionym obrazem jego własnej osoby”.

Ta początkowa zmiana wymaga spełnienia pewnych warunków: działania muszą mieć charakter aktywny i publiczny i wymagać wysiłku, a wykonawca winien mieć przekonanie, że wykonuje rzecz z własnej woli. Zauważmy także, że „ludzie bardziej starają dotrzymać deklaracji pisemnych niż słownych” oraz „że zaangażowanie publiczne jest z reguły trwalsze od prywatnego”. Olbrzymią rolę odegrać może tutaj czyjeś przebiegłe działanie mające na celu spowodowanie, by ofiara czuła się sprawcą tego, co czyni. Wykazano, „że ludzie biorą osobistą odpowiedzialność za własne postępowanie jeżeli myślą, że sami je wybrali pod nieobecność jakichś silnych nacisków zewnętrznych”. Należy również wiedzieć, że podlegający automatycznej konsekwencji ludzie często dodają nowe wymyślone powody i uzasadnienia dla usprawiedliwienia swoich decyzji.

Jest rzeczą charakterystyczną, że im więcej ktoś wkłada wysiłku we własne zaangażowanie w sprawę, tym bardziej uważa tę sprawę za słuszną i to niezależnie od tego, czy tak jest w rzeczywistości. Tezy tej dowieść można na przykładzie, najczęściej bolesnych i nonsensownych, a znanych powszechnie nie tylko z publicystyki rytuałów, jakie towarzyszą adeptom przy przyjmowaniu do formalnych

i nieformalnych grup społecznych. Dręczenie nowicjuszy towarzyszy rytuałom inicjacji zarówno u ludów pierwotnych jak u studentów najlepszych uczelni. Cialdini, przywołując badania Aronsona i Millsa, cytuje: „ludzie bardziej cenią sobie coś, co uzyskali dzięki własnym intensywnym wysiłkom niż to, co przyszło im bez wysiłku” a za Youngiem stwierdza: „te społeczności, w których obowiązują najcięższe rytuały inicjacji, cechują się także największą solidarnością wewnątrz grupową” Przytoczmy znany polskiemu społeczeństwu przykład fali w wojsku: okrutnie traktowani nowicjusze, kiedy staną się rocznikiem starszym, również solidarnie prześladują nowych kolegów.

Ratunek dla wyzwolenia się od działania tej reguły postrzegać należy w uświadamianiu sobie, że choć konsekwencja jest wartością ogólnie pozytywną, gdyż pozwala na odpowiednie, przewidywalne i skuteczne postępowanie w większości sytuacji, to „powinniśmy się wystrzegać mechanicznej i bezmyślnej tendencji do bycia konsekwentnym każdej sytuacji, ponieważ łącznie możemy paść ofiarą tych, którzy tę mechaniczną skłonność do konsekwencji pragną wykorzystać dla własnego zysku” „Jedynym rozwiązaniem tego dylematu jest trafne rozpoznawanie przypadków, w których taka **bezrefleksyjna** konsekwencja prowadzi nas do złych wyborów” (podkr. W. W.). Owe trafne rozpoznawanie dokonywać się może jedynie przy udziale głębokiego namysłu.

Kolejną jest reguła społecznego dowodu o słuszności. Określa się ją tak: „Uważamy jakieś zachowanie za poprawne w danej sytuacji tylko o tyle, o ile widzimy innych, którzy tak właśnie się zachowują”. Zatem odwołujemy się w kwestii zachowań i sądów do myślenia i postępowania innych., bo kiedy wielu ludzi coś robi, to zwykle jest to postępowanie prawidłowe i trzymanie się tej zasady pomaga w unikaniu błędów. Cialdini cytuje tu Cavetta Robertsa, konsultanta handlowego, który uważa, „Ponieważ 95% ludzi to imitatorzy (naśladowcy), a tylko 5% to inicjatorzy, ludzie bardziej przekonuje postępowanie innych, niż jakikolwiek dowód jakości produktu, który moglibyśmy im przedstawić” Dowód ten uważany jest za najsilniejszy wówczas, kiedy pochodzi od wielu różnych osób. Omawiana reguła najbardziej wyrazista jest w świecie ideologii. W oparciu o naukowo stwierdzone fakty formułowany jest następujący sąd: „im więcej ludzi wierzy w jakąś ideę, tym bardziej prawdziwa wydaje się taka idea jednostce”. Żadne inne fakty, w tym widoczne gołym okiem sprzeczności z rzeczywistością i rozsądkiem, poza liczbą, najlepiej rosnącą, wyznawców nie mają tutaj znaczenia. Stąd np. ludzie wierzący w kolejny koniec świata, mimo że parę wyznaczonych uprzednio dat się nie sprawdziło, nie tylko nie tracą swego mniemania, ale je utwierdzą, jeżeli zdołają do nich przekonać jakąś nową liczbę wyznawców bredni.

Reguła ta działa szczególnie wówczas, „gdy jesteśmy niepewni swego, gdy sytuacja jest niejasna i dwuznaczna, gdy panuje niepewność”. Ludziom udzielać się może ta niepewność w formie całkowicie negatywnej, to znaczy poprzez zaniechanie działania, kiedy byłoby konieczne, ale nikt z otoczenia go nie podej-

muje. Jeśli liczni ludzie pozostają bezwolni, jest to społeczny dowód, iż trzeba się zachować tak samo. Nazywa się to *niewiedzą wielu*, a objawia w znanych przypadkach znieczulicy społecznej, kiedy liczni świadkowie lub przechodnie nie reagują na nieszczęście człowieka bitego lub w inny sposób wymagającego pomocy. Nauka wyjaśniła, że dzieje się tak wówczas, kiedy świadków zdarzenia jest zbyt wielu, co zmniejsza osobistą odpowiedzialność, gdyż każdy z nich myśli, że pomocy udzieli inny. Nie jest to sytuacja bierności moralnej, ale niepewności, czy ich ingerencja jest potrzebna i czy oni są za nią odpowiedzialni. Cialdini radzi, by w podobnych wypadkach, kiedy stajemy się ofiarą przemocy lub wypadku, w jasny sposób wzywać pomocy i najlepiej adresować ją do konkretnych osób, które wówczas poczują się za nią odpowiedzialne. Zwłaszcza że „Niewątpliwie ludzie nie mający pewności, co się dzieje, poszukiwać będą wskazówek w działaniu innych”. I dodaje, co jak zawsze stanowi wynik odpowiednich badań: „Wskazówek co do poprawności naszego własnego postępowania szczególnie poszukujemy w zachowaniu ludzi, których widzimy jako podobnych do nas samych”.

Ten wpływ na ludzi określany jako społeczny dowód słuszności jest niesłychanie silny, gdyż powoduje nawet decyzje nieodwołalne. Zauważono np. niezaprzeczalny wzrost przypadków odebrania sobie życia po samobójstwie głośnych osób. Pod wpływem szeroko rozpowszechnianych i komentowanych informacji o morderstwach, rośnie ich liczba. Pozwala to ustalić uprawniony wniosek, „że szeroko nagłaśniane akty agresji wykazują paskudną skłonność do rozciągania się na inne podobne ofiary, niezależnie od tego, czy pierwotny napastnik kierował agresję na siebie, czy też na innych”.

Siła tej reguły znalazła spektakularny wyraz w głośnym zbiorowym samobójstwie współwyznawców Wielebnego Jima Jonesa w Jonestown. Zebrani w tropikalnej dżungli Gujany członkowie Świątyni Ludu po pierwsze wykazali się ową *niewiedzą wielu* i ogarnięci niepewnością, co czynić, postąpili tak jak grupa pierwszych samobójców pozostających pod największym wpływem Jonesa. „Tam właśnie tysiąc ludzi — liczba o wiele za duża, by trzymać ich razem mocą przyciągania pojedynczej osobowości — zamieniony został w stado posłusznie podążające za przywódcą”. „Naszą najlepszą obroną jest rozpoznanie fałszywości dochodzącej informacji”, zamiast pokładać wielkie zaufanie w zbiorowej mądrości tłumu, który w niepewności jednostek naśladuje sam siebie — radzi Cialdini po raz któryś odwołując się do refleksji, chociaż samego pojęcia tu nie przywołuje. „Postępowanie podobnych do nas ludzi nie może stanowić jedynej podstawy naszych własnych decyzji”. Wpływ na innych ludzi, więc i wpływ innych ludzi na nas umożliwia szeroko także *reguła lubienia i sympatii*. Wynika ona z tego prostego faktu, iż „zgadzamy się spełniać prośby ludzi, których znamy i lubimy”.

Jeśli tak, rodzi się pytanie: kogo i za co lubimy? Pomińmy fakt, że lubimy przyjaciół, gdyż inaczej nie byłiby naszymi przyjaciółmi, chociaż natychmiast na-

leży zauważyć, iż przyjaźń można pozorować i udawać w celu jej wykorzystania dla własnych celów.

Z badań dokonanych przez psychologów społecznych wynika, że po pierwsze lubimy ludzi atrakcyjnych fizycznie czyli ładnych. Mają oni u nas większą szansę uzyskania aprobaty i pomocy. Po drugie: „Lubimy ludzi podobnych do nas samych”, choćby tylko podobnie do nas ubranych czy np. niepalących. Po trzecie lubimy ludzi prawiących nam komplementy lub twierdzących, że nas lubią. „Nasza pozytywna reakcja na pochlebstwa jest tak zautomatyzowana, że łatwo możemy paść ofiarą kogoś, kto pochlebstwami manipuluje celem zyskania naszej sympatii”.

Ponadto „z reguły bardziej lubimy to, co znamy” oraz tych, którzy realizują wspólny z nami cel, np. należą do naszej grupy naukowej. Podobnie lubimy ludzi przynoszących nam dobre wiadomości: „Ludzie mają bowiem naturalną skłonność do negatywnej reakcji na tego, kto przekazuje złą wiadomość, nawet jeśli to nie on jest odpowiedzialny za zło” Działa tu mechanizm automatycznego kojarzenia osoby z wiadomością: „ludzie reagują na rzeczy widziane przez nich jako wzajemnie ze sobą skojarzone”. Oto dlatego w salonach samochodowych umieszczone są przy autach piękne modelki: mężczyźni oceniają takie wozy jako szybsze, atrakcyjniejsze, cenniejsze i lepiej zaprojektowane. Dzięki tej regule wyjaśnienie znajdują także żywiołowe reakcje ogromnych rzesz kibiców na i po zawodach sportowych. Działa tu reakcja utożsamiania się z zawodnikami podobnymi do nas choćby tylko przez to, że są również Polakami i grają „z obcymi”. Cialdini przytacza w tym przypadku słuszne spostrzeżenie pisarza Isaaca Asimova: „Zwykle utożsamiamy się z naszą własną płcią, naszą własną kulturą czy miejscem pochodzenia (...) i chcemy dowieść, że my jesteśmy lepsi od innych. Z kimkolwiek byśmy się nie utożsamiali, reprezentuje on nas samych i gdy on wygrywa, to i my wygrywamy”. Pomocna w próbie wyjaśnienia przyczyny takich zachowań jest sugestia, że kibice prawdopodobnie cierpią: „na niską samoocenę. Gdzieś głęboko w nich tkwi niskie poczucie własnej wartości, które prowadzi do poszukiwania prestiżu nie przez tworzenie i promocję własnych osiągnięć, lecz przez tworzenie i promocję własnego skojarzenia z cudzymi osiągnięciami”.

Cialdini radzi, by raczej nie próbować wykrywania i przeciwdziałania środkom wzbudzania sympatii, jakie ktoś wobec nas stosuje, gdyż jest to żmudne, lecz skupić się na skutku, jaki ktoś zamierza w ten sposób osiągnąć, np. prosić nas o coś, sprzedać coś, namówić do czegoś. Słowem stosować refleksję.

Najbardziej powszechnie znaną regułą oddziaływania na ludzi jest reguła autorytetu. Autorytet jest siłą potężną i stosowaną w celu wywarcia wpływu najczęściej. Dla udowodnienia tej tezy wystarczyłoby powołać się na reklamy, w których to lub owo zakupić doradzają znani ludzie albo po prostu aktorzy ubrani w białe kitle, co kojarzy się natychmiast z autorytetem lekarza lub uczonego w laboratorium. Przywoływane są tu ustalenia Milgrama: do robienia różnych rzeczy skła-

nia nas „głęboko zakorzenione poczucie obowiązku ulegania autorytetom (...) niezdolność do przeciwstawienia się żądaniom autorytetu”.

Ten społeczny, rozpowszechniony fakt tłumaczony jest tym, że „Wielopoziomowy i szeroko akceptowany system autorytetów daje każdemu społeczeństwu niezmiernie zyski. Pozwala na rozwinięcie skomplikowanych systemów produkcji i rozdziału dóbr, obrony, ekspansji i kontroli nad członkami społeczeństwa. Bez hierarchii autorytetów powstanie takich systemów byłoby niemożliwe, a bez nich każda społeczność popadłaby w zupełną anarchię...”. Oto powód, dla którego od urodzenia jesteśmy trenowani a nawet tresowani do zawierzenia autorytetom, posłuszeństwa im i nie poddawania ich w wątpliwość. Do poszanowania autorytetów wdrażają rodzice, szkoła, wojsko, prawo, systemy polityczne i religia. W związku z tym „wiele aktów posłuszeństwa ma charakter automatyczny i **bezrefleksyjny**” (s. 198) (podkr. W. W.). Najistotniejsze w tym przypadku, ironiczne ustalenie jest następujące: „Błogosławieństwem ślepej uległości wobec autorytetu jest zarówno fakt, że jest ona na ogół zyskowna, a przy tym zwalnia nas z konieczności myślenia. Gdy zaś myśleć nie musimy, nie myślimy, (...) myślenie zastępujemy reagowaniem mechanicznym”. W dodatku reagujemy na ogół tylko na jeden aspekt wypowiadającego się autorytetu: na to, kto, a nie co mówi! Autorytet może mówić bez sensu, a jednak pozostaje autorytetem!

Nie dość na tym! Z badań wynika, że automatyczną uległość może bezrefleksyjnie wywoływać sam symbol autorytetu! Dlatego zawodowi oszuści chętnie wyposażają się w kojarzone z autorytetem atrybuty w rodzaju eleganckiego ubrania i kosztownej limuzyny, by fałszywie przedstawiać się ofiarom jako profesorowie, sędziowie czy prezesi i jest to procedura skuteczna!

Symbole statusu i władzy jako wyraz ich autorytetu zniewalają ludzi do tego stopnia, że zaczynają postrzegać u autorytetu, nawet fałszywego, właściwości wywyższające nawet w sposób fizyczny. W pewnym eksperymencie zwykły człowiek przedstawiany różnym grupom studentów najpierw jako ich kolega, potem jako asystent, następnie jako wykładowca a wreszcie profesor, rósł w ich oczach nawet fizycznie, gdyż jako „uczony” był już widziany jako człowiek o sześć centymetrów wyższy od „studenta”!

Za słusznie niepokojący fakt uznać należy, że mechaniczne uleganie autorytetom powoduje równie mechaniczny opór wobec tych, którzy autorytetu nie posiadają. Oto artykuł czy książka napisana przez kogoś sławnego i już nawet poprzednio opublikowana, lecz zaproponowana wydawcy pod nieznanym nazwiskiem, z reguły będzie odrzucona! Tak dwadzieścia osiem agencji i wydawnictw amerykańskich, czyli wszyscy, którym to zaproponowano, odrzuciło maszynopis słynnej książki Jerzego Kosińskiego podpisanej fikcyjnym nazwiskiem i opublikowanej dziesięć lat wcześniej!

Biorąc pod uwagę, że siła autorytetu zwykle nie jest doceniana, należy przede wszystkim zdawać sobie sprawę z tej siły, a jednocześnie uświadamiać sobie, jak

łatwo jest fałszować atrybuty autorytetu. Oczywiście należy przy tym pamiętać, że „zwykle autorytety to osoby, które dobrze wiedzą, co mówią”, bowiem na ogół uzyskały swą pozycję dzięki odpowiedniej wiedzy i kwalifikacjom. Stąd dobrze jest pomyśleć, czy ktoś rzeczywiście jest ekspertem i można mu zawierzyć. Należy też rozważyć ich rzetelność, bowiem nie muszą być szczerzy, jak nie są szczerzy aktorzy grający w reklamach za odpowiednie honorarium. Znów, jak uprzednio, przywołujemy konieczność refleksji w tych sprawach.

Ostatnią z generalnych zasad we wpływananiu na ludzi jest *reguła niedostępności*. Znają ją nie tylko kolekcjonerzy rzadkich okazów tego, co zbierają, ale też wszyscy ludzie reagujący chęcią posiadania czegoś, co za chwilę może stać się im niedostępne, np. ostatni egzemplarz sprzedawanego w sklepie przedmiotu (choć ukrytych przez sprzedawcę w magazynie ich nie brakuje). Rzecz dotyczy również oferowanych nam możliwości bycia kimś lub odegrania pewnej roli, kiedy oferta za chwilę może przestać być ważna. Na regułę tę podatni są więc wszyscy, tyle że w różny sposób. Według wyników badań Tverskiego i Kahnemana: „Zagrożenie potencjalną utratą odgrywa dużą rolę przy podejmowaniu decyzji. W istocie ludźmi bardziej zdaje się powodować myśl, że mogliby coś utracić, niż myśl, że mogliby zyskać coś o tej samej wartości”.

Skąd się bierze siła tej reguły? Otóż wynika ona z naszego doświadczenia czyli faktu, że na ogół mamy rację, kiedy rzeczy mało dostępne traktowane są przez nas jako cenne. Twierdzimy potem, że przegapiliśmy wartościową okazję i odczuwamy żal. Mogliśmy przecież nabyć coś, czego inni nie mają, lub zostać kimś, a oferta może się nie powtórzyć! Ponadto: „tracąc jakąś możliwość działania, tracimy również wolność i swobodę decyzji. A zwykle nienawidzimy pozbawiania nas wolności wyboru”.

Regułę tę dobrze znają jednak praktycy społecznego wpływu i nadużywają jej tworząc niedostępności sztucznie fabrykowane, by wzbudzać w nas wygodne dla nich reakcje.

Pragnienie posiadania tego, co niedostępne, a niedostępne może być także dlatego, że zakazane, dotyczy nie tylko rzeczy oraz ról, jakie moglibyśmy zagrać w życiu. Omawiana reguła z równą siłą działa także w dziedzinie informacji. Liczne badania psychologów społecznych dowodzą funkcjonowania działającej powszechnie zasady: „Niemal zawsze reakcją na zakaz jakiejś informacji jest wzrost pragnienia zapoznania się z tą informacją oraz wzrost pozytywnego ustosunkowania się do kwestii, której ona dotyczy”. „Ograniczenie dostępu do jakiegoś dobra powoduje, że ludzie bardziej pragną je posiadać i widzą je w lepszym świetle”. Z badań też wynika, że wystarczy sztucznie ocenzurować (że niby są zakazane) przekazywane informacje, by natychmiast, choć odbiorcy nie zapoznają się w ten sposób z argumentacją, wzrosła liczba zwolenników jakiejś prawdy nie dającej się w rzeczywistości dowieść! Znakomite pole dla manewrów różnych demagogów szukających poparcia dla głoszonego fałszu!

Reguła ta działa wyraźnie w świecie cenzury obyczajowej. Głośnym przykładem może być w międzywojniu żartobliwy w istocie pomysł wybitnego tłumacza Tadeusza Boy'a Żeleńskiego, by przełożoną z francuskiego filozoficzną rozprawę Kartezjusza *O metodzie* opatrzyć winiętą „tylko dla dorosłych”. Cały nakład specyficznego i trudnego w istocie dzieła został błyskawicznie rozkupiony przez czytelników sądzących, iż chodzi o książkę erotyczną, gdy szło o to, że młody człowiek rzeczywiście nic z niej nie pojmie! To właśnie dlatego w kwestiach związanych z erotyką i seksem „wprowadzanie oficjalnych zakazów nie tylko jest nieskuteczne, ale wręcz daje efekty odwrotne do zamierzonych”. Generalnie zaś, dowodzi autor, zasada odnosi się „także do dostępności przekazów, komunikatów i wiedzy. Wynika z tego, że aby jakaś informacja zyskała na wartości, niekoniecznie ona musi zostać ocenzurowana, wystarczy, kiedy jest tylko niedostępna” Zbadano również, czy istnieje różnica między stałą niedostępnością czegoś, a niedostępnością pojawiającą się nagle czyli po dostępności. Okazuje się, że stała nie budzi takich gwałtownych nieraz reakcji jak nagłe odebranie możliwości. Reguła dotyczy bardzo wyraźnie także zjawisk społecznych i pozwala ustalić, że „gdy przychodzi do dawania wolności, bardziej niebezpieczniej jest dawać je tylko do pewnego momentu, niż nie dawać ich w ogóle”. Zatem nie jest możliwe odebranie bez walki wolności raz danych.

Problem polega na tym, że „Naciskowi wynikającemu z niedostępności trudno przeciwstawić się siłami samego rozumu, gdyż nacisk ten polega na wzbudzeniu emocji utrudniających myślenie”. Autor radzi, by przy pojawieniu się podobnego požądania starać się ochłonać i odpowiedzieć sobie na pytanie: po co i czy rzeczywiście jakieś trudno dostępne dobro jest nam potrzebne?” pośpiech bowiem i gorączka nie są dobrymi doradcami w sytuacjach wpływu społecznego — podjęcie racjonalnej decyzji wymaga spokoju i **namysłu**” (podkr. W. W.) Zatem wracamy do konieczności refleksji!

Należy pamiętać, że stosowanie technik wpływu społecznego jest rzeczą naturalną, więc w istocie nienaganną. Nie tylko bowiem ulegamy im, ale także, co jest właściwe tylko w moralnie dobrych zamiarach, wywieramy je na innych. Wystarczy przywołać fakt, że w kwestii tak istotnej jak życie i zdrowie dajemy się leczyć tylko tym lekarzom, do których żywimy zaufanie i staramy się nabywać towary u sprzedawców również zaufanych budzących, czy aprobować a nawet asymilować poglądy proponowane i argumentowane przez autorytety.

Zgodzić się należy z twierdzeniem, że tempo współczesnego życia oraz osiągnięte korzyści każą nam nie eliminować tzw. drogi na skróty, czyli z wrażliwości na określone, pojedyncze informacje. W imię skuteczności konieczna bywa rezygnacja z dogłębnie przemyślanych, więc pochłaniających czas decyzji na rzecz reakcji automatycznych. Niemniej takie postępowanie wystawia człowieka na ryzyko popełnienia niebezpiecznego błędu, który nieodwracalnie i negatywnie może zmienić mu życie. Dlatego refleksja jest niezbędna, przynajmniej w zakresie

oceny, czy jakieś indywidualum nie oszukuje, nie zniekształca czy fałszuje informacji, na których opieramy nasze automatyczne decyzje.

Zatem ogólnie należy stwierdzić, że przed manipulacjami ze strony innych chroni nas nie tyle znajomość reguł i technik oddziaływania społecznego wpływu, które należałoby każdorazowo przywoływać i analizować, ile nawyk myślenia refleksyjnego.

Problematyka ta posiada, pominięty całkowicie przez Roberta Cialdiniego, aspekt moralny. Należy bowiem zawsze oceniać, co jest ważniejsze: nasza wolność wyboru czy wartość tego, co jest wybierane. A to również stanowi pole działania refleksji, w tym przypadku moralnej.

Rozważania te prowadzą do wniosku, że przeciwdziałanie negatywnym wpływom społecznym stanowi nieubłaganą konieczność. Przeciwdziałanie to winno objąć całe społeczeństwo, gdyż wszyscy padają ofiarami różnych manipulacji świadomością, więc musi mieć charakter zorganizowany, co oznacza stać się musi domeną edukacji zbiorowej, zatem głównie szkolnej. Możliwe są w tym względzie dwa rozwiązania: formalne lub realne. Pierwsze, mając znamiona minimalistyczne, mogłoby się sprowadzić do postulatu koniecznego nauczania psychologii społecznej w szkołach wszelkiego typu na dobranych przez psychologię rozwojową poziomach rozumienia problemu (aczkolwiek przestrzeganie przed uleganiem prostym wpływom może być już dokonywane w przedszkolu, gdzie już przecież przestrzega się dzieci przed dawaniem posłuchu osobom im nieznanym. Po raz któryś powtórzę tu z pełną aprobatą słowa Aronsona (1995): „U podstaw tego wszystkiego tkwi moje przekonanie, że psychologia społeczna jest niezwykle ważną nauką i że psychologowie społeczni mogą odegrać znaczącą rolę w uczynieniu świata miejscem bardziej nadającym się do życia”. Nie ulega wątpliwości, że znajomość jej podstaw miałaby poważny wpływ na skłonność ludzi do uprzedzeń i stereotypizacji (Macrae, Stangor, Hewstone, 1999 . Niemniej należy pamiętać, że: „Możesz mieć najlepszy możliwy dowód dotyczący zachowań innych ludzi i wciąż mylić się co do ich stanów mentalnych”. (Searle, 1999). Jest to argument przemawiający za tym, że ludzie najczęściej muszą rozstrzygać problemy samodzielnie, gdyż inni problemów tych nie są w stanie rozpoznać. Stąd między innymi przewijająca się w tych rozważaniach konieczność postępowania bardziej realnego a mianowicie postulat powszechnej edukacji refleksyjnej, dzięki której pojedyncza osoba uzyskać może umysłowe instrumentarium (Woronowicz, 1997, 2000) do samodzielnego rozstrzygnięcia, czy jest w jakiś sposób manipulowana i co jest moralne.

Literatura

- Aronson E., 1995: *Człowiek istota społeczna*. Warszawa.
- Cialdini R., 1999: *Wywieranie wpływu na ludzi*. Gdańsk.
- Kierkegaard S., 1995: *Bojaźń i drżenie*. Poznań.
- Koźlakowski L., 1999: *Moje słuszne poglądy na wszystko*. Kraków.
- Leary M., 1999: *Wywieranie wrażenia na innych*. Gdańsk.
- Macrae C. N., Stangor Ch., Hewstone M., 1999: *Stereotypy i uprzedzenia*. Gdańsk.
- Russel B., 1997: *Szkice niepopularne*. Warszawa.
- Searle J. R., 1999: *Umysł, język, społeczeństwo*. Warszawa.
- Tyszka T., 1999: *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*. Gdańsk.
- Woronowicz W., 1997: *Edukacja refleksyjna*. Słupsk.
- Woronowicz W., 2000: *Problemy edukacji refleksyjnej*. Koszalin.

Adam Rosół

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

Dla kogo edukacja jutra?

Pytanie postawione w tytule wystąpienia dotyczy problemu równości dostępu do edukacji. Wiele elementów związanych z wizją przyszłej edukacji uznawanych jest za istotne przez zdecydowaną większość wypowiadających się na ten temat zarówno uprawiających refleksję jak i podejmujących działania praktyczne. Misją edukacji we współczesnym, globalnym, informatycznym społeczeństwie jest stworzenie wszystkim bez wyjątku warunków do ujawnienia się talentów i możliwości twórczych tak aby mogli brać odpowiedzialność za siebie i realizować własne plany życiowe. Dla tak sformułowanej misji dodaje się szereg cech, które winien sobie przyswoić osobnik poddawany edukacyjnym oddziaływaniom. Sądzi się, że realizacja misji formułowanej, co ważne, z punktu widzenia jednostkowych podmiotów, pozwoli również na rozwiązanie wielu problemów społecznych. Założenie to, być może, mogłoby się spełnić, gdyby udało się edukacji wypełnić swoją misję wobec wszystkich jednostek.

Czy reformowany system edukacji w Polsce będzie sprzyjał osiąganiu przez poszczególne jednostki poczucia sprawstwa, odpowiedzialności, satysfakcji z życia z zachowaniem działania akceptowanego społecznie? Czy też rola systemu edukacji będzie ograniczona do przeprowadzania selekcji, utrwalania istniejących podziałów społecznych, pomagania tym, którzy i tak sobie potrafią pomóc? Nie jest łatwo odpowiedzieć na tak postawione pytania.

Celem wystąpienia jest przedstawienie warunków, okoliczności sprzyjających bądź utrudniających realizację tak rozumianej misji edukacji. Wydaje się, że refleksja nad warunkami realizacji misji edukacji może mieć, obok znaczenia poznawczego, również znaczenie praktyczne. Może pomóc różnym podmiotom społecznym w przygotowaniu decyzji, które będą zwiększać szanse osiągnięcia zakładanych w systemie edukacji celów.

Misja edukacji

Określając misję edukacji możemy się odwoływać do różnych punktów widzenia, przyjmować np. jednostkę lub całość społeczną za najważniejszą dla realizacji misji. W przypadku przyjęcia za punkt odniesienia całości społecznej, rozpatruje się potrzeby jednostek z punktu widzenia całości społecznej, z punktu widzenia interesów tej całości definiowanych przez część zbiorowości. Można sobie jednak wyobrazić stawianie celów edukacji z punktu widzenia jednostek, przy czym ich

potrzeby są uwarunkowane rozwiązaniami ładu społecznego. Kogo i do czego ma system edukacji przygotowywać?

W świecie, w którym wiedza stała się głównym czynnikiem rozwoju, w którym wiedza jest pomnażana w tempie trudnym do wyobrażenia, system edukacji nie może być systemem dającym jednostkom wiedzę i umiejętności „na wejściu” do innych ról społecznych. Nie wydaje się również owocna droga respektowania tylko potrzeb jednostkowych jako odniesienia dla celów realizowanych przez edukację. Jest pewnego rodzaju koniecznością znajdowanie tego co jest wspólnością interesów jednostek i całości społecznych.

W opracowaniu MEN *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna* czytamy, że za powody przeprowadzenia reformy systemu edukacji należy uznać:

- brak zdolności adaptacyjnych obecnego systemu edukacji do tempa i zakresu przemian cywilizacyjnych i społecznych,
- kryzys roli wychowawczej szkoły wynikający z dominacji przekazywania informacji nad kreowaniem umiejętności i kształtowaniem osobowości,
- brak równości szans w dostępie do edukacji na każdym jej poziomie i niski wskaźnik procentowy młodzieży uzyskującej średnie i wyższe wykształcenie,
- dostosowanie systemu edukacji do zapisów Konstytucji oraz reformy ustrojowej państwa,
- dostosowanie kształcenia zawodowego do zmieniających się potrzeb gospodarki rynkowej,
- potrzebę silniejszego powiązania szkoły na każdym poziomie z rodziną i społecznością lokalną.

W przedstawionych uzasadnieniach dominuje patrzenie na szkołę jako instytucję zaspokajającą potrzeby całości społecznej.

Natomiast skala jednostkowa pojawia się w *Koncepcji wstępnej* przy okazji omawiania reformy programowej. Gdzie czytamy o założeniach:

- przygotowanie do samodzielnego życia, radzenia sobie z problemami i samokształcenia oraz osiągnięcia sprawności i skuteczności,
- położenie nacisku na rozwój ucznia, określenie jego predyspozycji i właściwej drogi edukacji; dostrzeganie przeżyć ucznia, stymulowanie jego wyborów poznawczych i praktycznych; kształtowanie rzetelności, poczucia własnej wartości i przydatności; przyswojenie norm życia w społeczności, pracy zespołowej, postaw patriotycznych i prospołecznych, odpowiedzialności za siebie i innych.

Autorzy projektu reformy systemu edukacji w Polsce określili cele, jakie uznali za ważne do realizacji poprzez wprowadzenie reformy. Cele te to:

- podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego,
- wyrównanie szans edukacyjnych
- sprzyjanie poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia. (*Reforma systemu edukacji. Projekt, 1998, s. 10*)

Przedstawienie misji edukacji było jednym z celów Autorów Raportu przygotowanego dla UNESCO. „W obliczu rozlicznych wyzwań edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej. Kończąc pracę, Komisja pragnęłaby wyrazić swe głębokie przeświadczenie o doniosłej roli edukacji w stałym rozwoju jednostki i społeczeństwa. Nie jest ona «cudownym środkiem» ani zaklęciem «sezamie otwórz się» wprowadzającym w świat, który urzeczywistnił wszystkie ideały. Jest z pewnością tylko jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku, wojen.”

W ten oto sposób została nakreślona misja edukacji we współczesnym, globalnym, informatycznym społeczeństwie.

„Jej misją jest stworzenie wszystkim bez wyjątku warunków do ujawnienia się talentów i możliwości twórczych. Wymaga to od każdego odpowiedzialności za siebie i realizowania własnych planów życiowych”. (*Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, 1998, s. 14).

Wydaje się słusznym przyjęcie założenia, że rozważania o przyszłości edukacji winny odnosić się do możliwości realizacji misji, zadań, celów przed edukacją stawianych. Stawiane one są w kontekście różnorodnych procesów zachodzących we współczesnym świecie, a niektóre z tych celów i postulatów są formułowane wprost jak odpowiedzi na pojawiające się wyzwania. Obszar spraw i zagadnień poruszanych w tego typu projektach i deklaracjach odnoszących się do systemu edukacji nie pozwala na ich pełną inwentaryzację, a tym bardziej na szczegółową analizę możliwości ich spełnienia w przyszłości. Pewnie jest tak, że główna wartość takich analiz polega na daniu szansy praktykom, decydującym na ich uwzględnienie przy podejmowaniu decyzji. Zastanawiałem się nad tym, który z obszarów zasługuje na szczególną uwagę? Uznaję, że podstawowe znaczenie w najbliższych latach będą miały sprawy **wyrównywania szans**, równości w dostępie do skarbów edukacji. Ta sprawa będzie głównym kryterium oceny misji edukacji we współczesnym świecie. Zwrócenie uwagi na ten aspekt pozwala na uwzględnianie zarówno punktu widzenia całości społecznych jak i punktu widzenia jednostek. Poprzez zapewnienie równości szans w dostępie do skarbów edukacji jest możliwe respektowanie interesów jednostkowych i interesów całości społecznych. Panuje tutaj duża zgodność stanowisk i opinii, że wiedza i wykształcenie dają większe szanse realizacji celów jednostkom, które je posiadają i społeczeństwom, w którym jednostki taką wiedzę i wykształcenie posiadają. Ale za uwzględnieniem w pierwszej kolejności sprawy równości szans przemawia również aspekt praktyczny. To w tej dziedzinie istnieją duże możliwości oddziaływania polityki społecznej. O wiele trudniej, a czasami wręcz jest to niemożliwe, jest

oddziaływać na realizację programów, zachowania nauczycieli, na sprawy które rozgrywają się poza kontrolą i możliwościami oddziaływania polityki społecznej.

Położenie społeczne a szanse edukacyjne

O stosunku do edukacji świadczy wiele różnorodnych zachowań. Jednym z istotnych kryteriów wydaje się być wybór drogi kształcenia przez młodzież. W ostatnich latach w Polsce pojawiła się pozytywna tendencja polegająca na zmianie proporcji odnośnie form kontynuowania nauki po ukończeniu szkoły podstawowej. Przełamana została występująca przez kilkadziesiąt lat dominacja szkół o charakterze zasadniczym zawodowym. W ostatnim roku najwięcej absolwentów szkół podstawowych podjęło dalsze kształcenie w liceach ogólnokształcących, przy czym mniej więcej po jednej trzeciej absolwentów podjęło naukę w liceach ogólnokształcących, szkołach średnich zawodowych i szkołach zasadniczych. Jest to z pewnością pozytywna zmiana w stosunku do wieloletniego dominowania kształcenia w szkołach zasadniczych zawodowych. Zmiana ustroju szkolnego dokonana w związku z reformą oświaty spowoduje dalsze modyfikacje w omawianej sprawie. Czy będą to zmiany pozytywne? Można przypuszczać, że dla części populacji młodzieży zmiany te ułatwią wejście na ścieżkę prowadzącą do wyższego pułapu wykształcenia. Wzrastanie aspiracji edukacyjnych objawia się na szczeblu przejścia ze szkoły podstawowej do ponadpodstawowej ale również na szczeblu szkoły średniej i wyższej. W ostatnich latach w znaczącym stopniu wzrosła liczba absolwentów podejmujących studia, a wskaźnik skolaryzacji na tym poziomie uległ podwojeniu. To pozytywne tendencje, które pozwalają optymistycznie widzieć perspektywy funkcjonowania systemu edukacji, przynajmniej w wymiarze ilościowym. Podobnie pozytywny wydźwięk mają dane z badań CBOS (Komunikat CBOS 166/1998) świadczące o tym, że wzrastają aspiracje edukacyjne rodziców, którzy znacznie częściej inwestują w wykształcenie dzieci poprzez finansowanie korepetycji, dodatkowych zajęć itp. O przypisywanej randze wykształcenia świadczą wyniki sondażu na temat potrzeb i aspiracji. Na pytanie na jaki cel badani przeznacziliby wysoką wygraną, największy odsetek deklarujących przeznaczenie dodatkowych pieniędzy na kształcenie wystąpił wśród żyjących w złych warunkach materialnych z wykształceniem średnim lub zasadniczym zawodowym (Komunikat COBOS 159/1997).

W Raporcie o sytuacji polskich rodzin przedstawiono informacje o wydatkach związanych z kształceniem dzieci. Najwięcej na ten cel przeznaczają rodziny z dużych miast. Rodziny z dużych miast najrzadziej są dotknięte ubóstwem — 4%, w miastach do 20 tys. mieszkańców — około 15% i najczęściej na wsi — ponad 21%. Sytuacja materialna rodziny uzależniona jest od wykształcenia głowy rodziny. Im wyższy poziom wykształcenia tym mniejszy odsetek osób zagrożonych ubóstwem. Poniżej progu ubóstwa pozostawało 22% osób, w rodzinach z wy-

kształceniem co najwyżej podstawowym a 1,5% z wykształceniem wyższym. Co bardzo istotne, ze względu na wyższy od przeciętnego udział wśród ubogich rodzin ludzi młodych oraz rodzin wielodzietnych, co piąte dziecko w wieku do 14 lat żyje w sterze ubóstwa. Szacuje się, że około 1,4 miliona osób było w sferze ubóstwa przez kilka lat. Autorzy Raportu alarmują, „Przytoczone powyżej stwierdzenia wskazują nie tylko na występowanie materialnego upośledzenia rodzin młodych, rozwojowych, potwierdzają dodatkowo utrwalanie się tego zjawiska, co jest procesem szczególnie niepokojącym ze społecznego punktu widzenia” (*Raport o sytuacji polskich rodzin*, 1998, s. 89).

Ogólne dane statystyczne pozwalają sytuować obszary zagrożenia trwałym ubóstwem i wykluczeniem mieszkańców małych miast i wsi, o niskim poziomie wykształcenia, o ograniczonym dostępie do rynku pracy. Stosunkowo dobre wskaźniki statystyczne odnośnie większych aglomeracji miejskich nie powinny przesłaniać faktu, że występują tam enklawy utrwalającej się nędzy z podobnym stanem zagubienia i szans na uzyskanie pomocy jak w małych miastach i na wsi.

Warto pamiętać o tym, o czym piszą Autorzy Raportu, że występują newralgiczne punkty w losach szkolnych dzieci i młodzieży, które często w sposób ostateczny określają ich przyszłe szanse edukacyjne i tym samym życiowe. Tak jest w przypadku edukacji przedszkolnej czy raczej jej braku, tak jest przy wszystkich progach selekcyjnych, które jeśli zamykają drożność to tym samym skazują część odrzuconych na pozostanie w ślepych zaułku edukacji. Jak szeroki jest zasięg biedy,? Według deklaracji respondentów 7% Polaków żyje poniżej minimum egzystencji. (Komunikat CBOS 18/1999). Przy przyjęciu jako kryterium biedy wielkości dochodu obliczonej jako deklarowany przez badanych próg biedy, w sferze biedy pozostaje 37% Polaków. Odnosząc to do kryteriów najczęściej stosowanych, szacuje się, że można uznać za pozostających w sferze biedy od jednej czwartej do dwóch trzecich Polaków. Pojawia się problem skali odrzucenia ładu społecznego, wycofania legitymizacji, zamykania się w kręgu pokrzywdzonych, odrzuconych, skazanych na wegetację bez żadnych perspektyw na skorzystanie z możliwości konsumpcji dóbr cywilizacji konsumpcyjną nazywanej. Dla tej części społeczeństwa system edukacji nie będzie pełnił roli wyzwalającej ukryty skarb potencjalnych możliwości każdej ludzkiej istoty. Nie koniec na tym, bo przecież nie tylko problem poszczególnych jednostek jest ważny. Należy ostrożnie podchodzić do przekonań, że wraz ze zwycięstwem nad komunizmem liberalno-demokratyczna cywilizacja ukonstytuowała się jako trwały ład społeczny z zapewnioną legitymizacją. Różnego rodzaju wydarzenie w państwach należących do kręgu tej cywilizacji nie powinny pozostawiać złudzeń, że tak nie jest. Czy system edukacji będzie sprzyjał legitymizacji takiej całości społecznej jaką się w tym kręgu cywilizacyjnym postuluje i czy będzie współuczestniczył w jej wytwarzaniu?

Biorąc pod uwagę wspomnianą funkcję systemu edukacji jaką jest **wyrównywanie szans** to badania wskazują na daleko idący sceptycyzm znacznej części społeczeństwa. Oceniając w latach 1995 i 1999 szanse młodzieży na osiągnięcie sukcesu, dwie trzecie respondentów wskazywało, że młodzież ma mniejsze szanse awansu niż dziesięć lat wcześniej. Można stwierdzić występowanie czy współwystępowanie przekonania o konieczności uzyskanie wyższego poziomu wykształcenia dla możliwości awansowania wraz z przekonaniem, że ten awans nie będzie dostępny dla znacznej części uzyskujących owo wykształcenie młodzieży. Jak to może zaważyć na stosunku do szkoły i wykształcenia?

O tym, że to nie tylko autorzy raportów i zawodowi badacze dostrzegają brak mechanizmów umożliwiających wyrównywanie szans edukacyjnych, a więc tego co jest uważane za misję edukacji, świadczą wyniki badań CBOS. W komunikacie z badań czytamy: „Pesymizm dominuje natomiast w czterech doniosłych społecznie sprawach, które stanowią podstawowe cele reformy. Po pierwsze — i przede wszystkim — Polacy na ogół nie wierzą w to, że reforma spowoduje wyrównanie możliwości kształcenia się dzieci i młodzieży z rodzin ubogich i zamożnych (65% odpowiedzi negatywnych, 24% pozytywnych). Nie spodziewają się także, że dzięki zmianom w systemie szkolnictwa młodzi ludzie będą mniej zagrożeni bezrobociem (odpowiednio 60% i 21%). Pesymizm przeważa również, choć nieco słabiej, w prognozach dotyczących wyrównanie szans edukacyjnych młodzieży pochodzącej ze wsi i z miast (odpowiednio 54% i 35%).” (Komunikat CBOS 40/2000).

Jaka przyszłość edukacji?

O grupach wysokiego ryzyka była mowa wcześniej i brak racjonalnych przesłanek aby twierdzić, że ci, którzy dzisiaj żyją w ubóstwie będą się cieszyć sukcesami edukacyjnymi swoich dzieci. Tak po prostu nie będzie. Jaki będzie zakres zepchniętych na boczny tor poprzez system edukacji? Jest to uwarunkowane wieloma czynnikami spoza systemu edukacji i dzisiejszy stosunek do tych zagadnień pozwala przypuszczać, że nie będzie to mała liczna grupa. Poczucie zagrożenia, brak umiejętności działania, funkcjonalny analfabetyzm — spychają tych ludzi na margines, nie będą oni stanowili silnej grupy nacisku dla poprawiania kondycji edukacji.

Zestawione jednak ze wskazanymi obszarami nędzy, życia poniżej minimum socjalnego, które uniemożliwia w praktyce dzieciom z tych rodzin przechodzenie do ścieżki kształcenia kończącego się co najmniej na poziomie szkoły średniej, zmusza do stwierdzenia, że chęci i aspiracje nie pomogą znacznej części młodego pokolenia i pozostanie im bytować w świecie funkcjonalnego analfabetyzmu, bez możliwości uzyskania pracy, dostępu do dóbr cywilizacyjnych. Jaka to część mło-

dej populacji opuści system edukacji z pustym bagażem? Być może 15% a być może 25% ?

Jeżeli skala wykluczonych będzie znacząca, jeżeli edukacja nie będzie sprzyjała pozyskiwaniu umiejętności i cech zapewniających większe szanse na powodzenie, jeżeli zabraknie wiary w system edukacji jako podstawę swojego powodzenia to oczekiwania związane z tym systemem nie zostaną w pełni spełnione.

Nie zmienia to jednej konkluzji, że w polityce społecznej warto poszukać takich instrumentów działania aby maksymalnie ograniczać zakres wykluczenia z możliwości uczenia się dla rozwoju. Aktualne informacje o skali likwidacji placówek szkolnych, sposobów podejmowania decyzji w tym zakresie, konfliktów i sporów jakie się pojawiają, pozwala przyznać rację Autorowi zwracającemu uwagę na niebezpieczeństwa związane z zastosowaniem racjonalności ekonomicznej do systemu edukacji (Szkudlarek, 1998, s. 25–29).

Reformator społeczny, każdy wprowadzający społeczne innowacje, winien uwzględniać postawy, nawyki, przyzwyczajenia podmiotów społecznych działań, których te innowacje dotyczą. Oczekuje się, że samorzady będą chciały finansować szkoły w sposób odpowiedni, że rodzice wykażą odpowiednie zainteresowanie w wyborze szkół, do których pošlą swoje dzieci. Jeżeli rodzice, społeczność lokalna, samorząd w gminie i powiecie nie zareagują zgodnie z oczekiwaniami twórców koncepcji, to co wtedy? Sądzę, że zwrócenie uwagi na ten aspekt zachowań społecznych pozwoli lepiej zrozumieć kłopoty ze „chciejstwem” jakie są udziałem wielu społecznych reformatorów.

Te ostatnie stwierdzenia pozwalają uświadomić sobie jeden z niebezpiecznych czynników mogących zniweczyć wiele trudu reformatorskiego, bez osiągnięcia przewidywanych — oczekiwanych rezultatów. Wydaje się, że w całym tym reformatorskim przedsięwzięciu zabrakło uwzględnienia odmienności sytuacji autorów proponowanych zmian i tych którzy te zmiany muszą potwierdzić własnym zachowaniem, głównie nauczyciele ale i wiele innych podmiotów społecznych działań, w tym rodzice i przedstawiciele struktur samorządowych. Autorzy reformy, co oczywiste, podejmują działania na poziomie makrostruktury społecznej, w odniesieniu do całości systemu edukacji w Polsce. Ci, którzy, ostatecznie, projekt reformy wypełnią konkretnym działaniem będą się zachowywali w mikroskali ze wszelkimi konsekwencjami tej sytuacji. Przyjęte rozwiązania instytucjonalno-prawne nie spowodują automatycznie zmiany w postępowaniu różnych podmiotów społecznych działań.

Dla realizacji misji edukacji w zakresie wyrównywania szans występuje potrzeba „przekraczania” granic nieciągłości społecznej. Jednym z takich sposobów na owo przekraczanie jest opracowywanie programów adresowanych do różnych podmiotów. Poszukiwanie rozwiązań, w które będą zaangażowane podmioty z różnych poziomów rzeczywistości społecznej. Takie cechy nosi program wypo-

sażenia gimnazjów w pracowni komputerowe, takim może być tworzący się ruch „obrony” małych wiejskich szkół.

Literatura

- Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa*, 1998. Warszawa.
- Ludzie biedni w Polsce*. CBOS — Komunikat z badań, luty 1999/18. Warszawa.
- Opinie o postępowaniu rodziców wobec dorastających dzieci*. CBOS — Komunikat z badań, listopad 1998/166. Warszawa.
- Potrzeby i aspiracje, czyli na co przeznaczylibyśmy wysoką wygraną*. CBOS — Komunikat z badań, grudzień 1997/159. Warszawa.
- Raport o sytuacji polskich rodzin. Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Rodziny*, 1998. Warszawa.
- Reforma edukacji*. CBOS — Komunikat z badań, marzec 2000/40. Warszawa.
- Reforma systemu edukacji. Projekt*, 1998. Warszawa.
- Równość życiowych szans*. CBOS — Komunikat z badań, marzec 1999/48. Warszawa.
- Rybicki P., 1979: *Struktura społecznego świata*. Warszawa.
- Sawicki W., 1998: *Zasady wprowadzania reformy edukacji*. W: E. Putkiewicz, M. Zahorska (red.), *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*. Warszawa.
- Spółeczeństwo obywatelskie? Między aktywnością społeczną a biernością*. CBOS — Komunikat z badań, luty 2000/21. Warszawa.
- Spółeczne poparcie dla reformy szkolnictwa*. CBOS — Komunikat z badań, kwiecień 1999/58. Warszawa.
- Stosunek do reform systemowych*. CBOS — Komunikat z badań, grudzień 1998/173. Warszawa.
- Szkudlarek T., 1988: *Założenia i możliwe konsekwencje realizacji projektu reformy edukacji*. W: E. Putkiewicz, M. Zahorska (red.), *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*. Warszawa.
- Szmatka J., 1989: *Małe struktury społeczne*. Warszawa.

Jan Adam Malinowski
Uniwersytet im. M. Kopernika

Edukacja środowiskowa wyzwaniem dla szkoły i samorządu terytorialnego

Środowisko lokalne i edukacja środowiskowa w okresie transformacji ustrojowej

Przełom tysiącleci ma znaczenie głównie symboliczne. Zawitości historii sprawiły jednak, że w Polsce — podobnie jak i w kilku innych krajach byłego bloku wschodniego — zbiegł się on z zasadniczymi przeobrażeniami politycznymi i społeczno-ekonomicznymi zapoczątkowanymi transformacją ustrojową. Tym samym, spotkanie drugiego i trzeciego tysiąclecia nabrało w tej części świata, odzyskującego w złożonym procesie przemian swoją narodową, kulturową i społeczną tożsamość, szczególnej wymowy. Wśród różnych konsekwencji owych dziejowych przeobrażeń należy uwzględnić także i te, które skutkują zmianami jakie nastąpiły i w dalszym ciągu następują w środowiskach wychowawczych. Zmianami zachodzącymi nie tylko w skali całego kraju, ale również i w wymiarze lokalnym. Kreują one nową rzeczywistość, niejednokrotnie zasadniczo różniącą się od tej sprzed zaledwie kilkunastu, a nawet i kilku lat.

Tę nową rzeczywistość, określająca przełom wieków, trudno jednak wyobrazić bez spuścizny minionych kilku ostatnich dziesięcioleci oraz wcześniejszych epok, obojętnie w jakikolwiek sposób zapisały się one w krajobrazie społeczno-kulturowym i ekonomiczno-gospodarczym konkretnych środowisk postrzeganych w różnych wymiarach i płaszczyznach. W rezultacie, wyznaczone ostatnimi laty nowe jakościowo relacje społeczne i wychowawcze zachodzące pomiędzy jednostką i środowiskiem oraz jego komponentami wcale nie oznaczają odsunięcia w niebyt relacji ukształtowanych historią i tradycją. Przeciwnie, pozostają one w wielorakich związkach, będąc dla siebie — w zależności od kontekstu sytuacyjnego — czynnikiem rozwoju lub też, może nawet niechcianym, ale realnie występującym balastem hamującym ten rozwój. Dlatego też wymagają one — bez względu na to jakich wartości są nośnikami — szczególnego, całościowego (a więc respektującego zasadę holizmu poznawczego) zainteresowania, tak ze strony teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Dostrzega to pedagogika społeczna, której zasadnicza odrębność od pedagogiki normatywnej sprowadza się przede wszystkim do — jak ujmuje to Zbigniew Kwieciński — całościowego „postrzegania relacji człowieka ze środowiskiem społecznym i kulturowym w wymiarze lokalnym,

strukturalnym, narodowym i globalnym w przeciwieństwie do fragmentaryzmu tradycji pedagogiki tradycyjnie szkołocentrycznej (1996, s. 27).

Uwzględniając problematykę podjętą w niniejszym studium szczególną uwagę należy zwrócić na pierwszy ze wspomnianych wymiarów, a co za tym idzie nie sposób tu nie odnieść się do istoty środowiska lokalnego. Celowo rezygnując z przywoływania różnych definicji środowiska lokalnego funkcjonujących w socjologii należy odnotować, że generalnie akcentują one, iż utożsamia się je z wydzielonym terenem, zamieszkiwanym przez niewielką liczebnie zbiorowość osób. Przykładowo, Tadeusz Pilch analizując definicje środowiska lokalnego proponuje przyjąć, że „środowisko lokalne to gromada ludzi zamieszkujących ograniczone i względnie izolowane terytorium, posiadających i ceniących wspólną tradycję, wartości i symbole, instytucje usługowe i kulturowe, świadomych jedności, odrębności i gotowości do wspólnotowego działania, żyjących w poczuciu przynależności i wewnętrznego bezpieczeństwa” (Pilch 1993, s. 147). W obrębie tak rozumianego środowiska lokalnego lokuje się zarówno zbiorowość ludzka, jak i przywołane powyżej instytucje stawiające za cel zaspokajanie potrzeb materialnych oraz duchowych mieszkańców danego terytorium. Tak więc, obok instytucji porządkujących i organizujących życie zbiorowe danej społeczności lokalnej, należy wymienić instytucje wsparcia materialnego, socjalnego, zdrowotnego, a także instytucje wspomagające w zakresie realizacji potrzeb duchowych, kulturalnych, twórczego rozwoju i szeroko pojętej rekreacji. Wśród nich szczególną pozycję zajmuje szkoła, zwłaszcza gdy aktywnie podejmuje realizację zadań z zakresu edukacji środowiskowej.

Rola środowiska lokalnego nabiera jeszcze większego znaczenia, gdy uzmysłowimy, że stanowi ono niezwykle wydolną strukturę skutecznych oddziaływań wychowawczych, zwłaszcza w porównaniu z środowiskami ujmowanymi w skali makro i podejmowanymi na tym poziomie rozwiązaniami strukturalnymi, które to — jak wskazuje na to Jan Szczepański — wcale nie likwidują bolączek współczesności, jak np. źródeł cierpienia ludzkiego, a wręcz przeciwnie, w połączeniu z rozwojem społeczeństwa cywilizacji technicznej kreują nowe problemy społeczne (1980, s. 8–9).

W wymiarze lokalnym, który stanowiącym centrum rozważań prezentowanych w niniejszym studium, jako ważna jawi się dziś kwestia edukacji środowiskowej służącej wykreowaniu człowieka — członka społeczności lokalnej aktywnie i odpowiedzialnie uczestniczącego w różnych formach jej życia społeczno-kulturalnego, politycznego, gospodarczego itp. Tymczasem już tylko powierzchowny ogląd wielu środowisk lokalnych dowodzi jak rzadko spotyka się dziś wspomniane postawy. Wskazuje to na potrzebę edukacji środowiskowej, której znaczenia nie trudno dostrzec, zwłaszcza w okresie budowania nowego ładu społecznego, tym bardziej, że jego istotnym atrybutem jawi się idea samorządności i idąca z tym w parze troska o kondycję społeczności lokalnej. Wśród realiza-

torów edukacji środowiskowej poczesne miejsce przypada szkole, która w urzeczywistnieniu tego zadania powinna uzyskać wszechstronne wsparcie ze strony samorządu lokalnego dostrzegającego w edukacji środowiskowej szansę, a zarazem i gwarancję aktywizacji społeczności lokalnej.

Samorząd terytorialny a szkoła

Zapoczątkowana w roku 1989 transformacja ustrojowa przyniosła nowe jakościowo rozwiązania w obszarze stosunków mających miejsce między szkołą a samorządem terytorialnym, który w tym czasie uzyskał nowy status prawny. Wyznaczyła go „Ustawa o samorządzie terytorialnym” z dnia 8 marca 1990 roku nadająca samorządom nowe uprawnienia. Dzięki nim samorzady terytorialne z jednej strony uzyskały uprawnienia gwarantujące im samodzielność, z drugiej zaś obarczone zostały jednak odpowiedzialnością za zapewnienie właściwych warunków dla sprawnego funkcjonowania instytucji służących społeczności lokalnej.

Relacje zachodzące między samorządem terytorialnym a jedną z najważniejszych instytucji służących społeczności lokalnej — szkołą skonkretyzowała przyjęta w następnym roku „Ustawa o systemie oświaty” (z dnia 7 września 1991 r.). Stała się ona podstawowym dokumentem regulującym zasady funkcjonowania systemu oświaty, a zarazem określającym kompetencje i obowiązki gmin w stosunku do szkół i placówek oświatowo-wychowawczych położonych w obrębie ich granic. Mocą tej ustawy gminy otrzymały „nowy jakościowo status w odniesieniu do szkół (przede wszystkim podstawowych) oraz niektórych innych placówek oświatowych, przejmując z czasem ich prowadzenie — w pierwszej fazie na zasadach dobrowolności, a następnie od 1 stycznia 1996 roku już obligatoryjnie. Datę tę można więc uznać za przełomową zarówno dla szkół, jak i dla samorządów terytorialnych, a co za tym idzie — i dla umiejscowienia szkoły w społeczności lokalnej” (Malinowski, Mielczarek, 1999, s. 43–44).

Rozpatrując następstwa wspomnianej ustawy należy zauważyć, że nie pozostaje ona obojętna tak dla wizji programowej, jak i realizacji edukacji środowiskowej. Samorzady terytorialne przyjmując odpowiedzialność za funkcjonowanie istniejących na ich terenie szkół roztaczają bowiem nad nimi nadzór administracyjny i finansowy. Co więcej, do ich zadań należy stworzenie szkołom takich warunków działania, które gwarantują sprawne ich funkcjonowanie. Tym samym gminy zostały zobligowane do troski o wyposażenie szkół w niezbędne pomoce dydaktyczne, dowóz uczniów pozamiejscowych na zajęcia szkolne, obsługę finansową, organizacyjną i administracyjną, a także o stan infrastruktury szkolnej, co m. in. łączy się z wykonywaniem niezbędnych remontów obiektów szkolnych. Ponadto ustawodawca zobligował gminy do przejęcia zadań i uprawnień wynikających z „Karty Nauczyciela” w zakresie stworzenia nauczycielom warunków do prawidłowego wypełniania zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych.

Wszystko to pociąga za sobą ogromne obciążenia finansowe, których nie są w stanie zrekompenzować środki wpływające do gmin w postaci subwencji i dotacji uzyskiwanych z budżetu poprzez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Obciążenia te są dodatkowo potęgowane wszelkimi innymi potencjalnymi działaniami podejmowanymi w obrębie gminy, które nie są wymienione w ustawie jako rodzące zobowiązania dla budżetu państwa, a które mają na celu poprawę warunków nauczania i podniesienia efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jako uzupełniającą ilustrację skali wydatków obarczających gminę z tytułu prowadzenia szkół można tu chociażby przywołać informację, że uruchomienie inwestycji w szkolnictwie podstawowym obliguje gminę do wcześniejszego zapewnienia z własnych środków co najmniej połowy jej wartości kosztorysowej. W tej sytuacji obserwuje się, że wiele gmin rezygnuje z jakichkolwiek inicjatyw na rzecz podniesienia jakości „gminnej oświaty” redukując do minimum wydatki w tej sferze. Co gorzej, wcale nierzadkie stają się sytuacje „łatania dziur” w gminnych budżetach poprzez poszukiwanie oszczędności w obszarach łączących się z finansowaniem oświaty. Dzieje się tak nie tylko w gminach niezamożnych, borykających się z utrzymaniem zarówno szkół, jak i służby zdrowia oraz z wywiązywaniem się z świadczeń socjalnych. Szczególnie niepokojące stają się bowiem te przypadki, kiedy redukuje się wydatki na oświatę w gminach będących w nienajgorszej kondycji finansowej, gdzie jedyną przesłanką takich niekorzystnych decyzji staje się brak lobby proedukacyjnego wśród członków rady gminy i jej zarządu. Okazuje się również — w takich sytuacjach — jak wiele zależy i od nastawienia wójta, prezydenta czy też burmistrza oraz innych urzędujących członków władz gminy wobec szkolnej edukacji i wizji roli jaką powinna ona spełniać w życiu tej podstawowej jednostki administracyjnej kraju. Niejednokrotnie uwidacznia się tu mechanizm znany od dawna, zgodnie z którym najłatwiej odmówić, a nawet zabrać najślabszemu, nie mającemu dostatecznego wsparcia w zarządzie, radzie, sejmik itp. Zgodnie z tą logiką priorytetowymi stają się przede wszystkim te obszary funkcjonowania gminy, od których zależy kolejny sukces wyborczy, co niejednokrotnie wyznacza szkole peryferyjną pozycję w katalogu spraw i problemów pozostających do rozwiązania w gminie. Na szczęście obserwuje się, że tego typu decyzje godzące w teraźniejszą i przyszłą egzystencję nie tylko szkoły ale i całej społeczności lokalnej, a co za tym idzie i w szanse edukacyjne dzieci i młodzieży — zwłaszcza w niewielkich miejscowościach — coraz częściej spotykają się ze sprzeciwem prowadząc do wybuchu społecznego niezadowolenia owocującego swoistym przebudzeniem społeczności lokalnej. Towarzyszą jemu różne formy protestu artykułowanego — co poniekąd budzi optymizm, gdy rozpatrujemy zagadnienie edukacji środowiskowej — nie tylko przez rodziców mających dzieci w wieku szkolnym lub przedszkolnym, ale i cała społeczność lokalną. Przybierają one różnorodną, niekiedy nawet bardzo drastyczną postać, łącznie z strajkiem okupacyjnym, głodowym, czy też blokowaniem tras komunikacyjnych. Tak radykalne, a niekiedy

wręcz rozpaczliwe działania podejmowane są zwłaszcza wtedy, gdy zapadające na forum rady gminy decyzje o likwidacji konkretnej szkoły postrzegane są przez społeczność lokalną nie tylko jako zamach na placówkę kształcąca ich dzieci, ale jako i na ostoję kultury, zwłaszcza w sytuacji gdy wcześniej w ramach „oszczędności” zlikwidowano świetlica, czytelnię, klub czy też bibliotekę¹. W tej sytuacji dla wielu środowisk szkoła jawi się już jako ostatnia instytucja integrująca społeczność i zapewniająca jej minimum szans na pomyślny rozwój. Stąd też jakże wymowne stają się przepojone determinizmem stwierdzenia przedstawicieli Społecznego Komitetu Obrony Szkoły w Smolajnach — jednej z wielu ostatnio likwidowanych placówek: „... szkoła na wsi to autorytet. Bez niej wieś utonie w wódce i marazmie. Dlatego wioska nie ustąpi...”, „... zniknięcie wiejskiej oświaty oznacza, że za kilkanaście lat będziemy narodem polskojęzycznym, bez własnych korzeni, **bez małych ojczyzn?** (podkr. J. A. M). Nie rozumiem, jak samorząd może działać przeciwko lokalnym wspólnotom. Sami się w ten sposób niszczymy...” (Trusewicz, 2000). Każdego dnia tegorocznej wiosny przybywało podobnych doniesień prasowych, radiowych i telewizyjnych, z których wyłania się ogromny ładunek emocji towarzyszący konfliktom narastającym wokół podejmowanych przez zarządy gmin decyzji o likwidacji szkół podstawowych. Wspomniane tu Smolajny to tylko wierzchołek przysłowiowej góry lodowej skrywający problemy szkół i społeczności lokalnych w Popławach, Grzywnie, Głuchowie, Fornetce, Klonowie, Zaleziance, Zerkach, Orłowie, Siedliskach i wielu innych jeszcze miejscowościach (Krzemińska, 2000; Paszyński, 2000; zob. też m. in.: Południk, 2000; Szczepański, 2000; Trusewicz, 2000; WEST i korespondenci „Gazety”, 2000). nr 52. Jak bowiem obliczyło Ministerstwo Edukacji Narodowej decyzją władz gmin ulegnie — wraz z końcem roku szkolnego 1999/2000 — likwidacji 909 szkół podstawowych (w tym 392 filie, prowadzące głównie klasy I–III) oraz 34 gimnazja. Sytuacja ta jest na tyle niepokojąca, że MEN opracowało projekt „Mała Szkoła” umożliwiający prowadzenie niewielkich szkół — przejętych od gmin — powołanym przez rodziców fundacjom lub stowarzyszeniom.

Charakterystyczne jest przy tym, że najczęściej wysuwany przez gminy argumentem mającym przemawiać za likwidacją szkoły jest troska o lepszą organizację oświaty w gminie i deklarowanie chęci zapewnienia, poprzez konsolidację środków finansowych, wyższej jakości kształcenia. W niejednym przypadku tak pewnie i jest, ale czy tak pojęta racjonalność nie prowadzi do zaniku więzi lokalnych, osłabienia poczucia sąsiedztwa, regresu identyfikacji z rodzinną miejscowo-

¹ Na niepokojące skutki recesji gospodarczej objawiające się likwidowaniem bibliotek, czytelnii, przedszkoli, odradzaniem się klas łączonych wskazywał już na początku dekady lat dziewięćdziesiątych T. Lewowicki (1991). Narastanie tego problemu sygnalizowali m. in. w roku 1977 podczas konferencji „Pedagogika społeczna w Polsce — między stagnacją a zaangażowaniem” zorganizowanej przez Zakład Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego J. Malinowski i J. Mielczarek (1999).

ścią pozbawioną w rezultacie takich decyzji zarządów gmin funkcji kulturowo-edukacyjnych, sprowadzoną tym samym głównie do roli sypialni i warsztatu pracy? Nieprzypadkowo Stefan Witek w jednym z ostatnich numerów czasopiisma oświatowego „Nowe w Szkole” pisze: „Jak sądzę, współczesne myślenie samorządowych decydentów nie powinno skupiać się tylko na liczeniu kosztów utrzymania wyrażonych w pieniądzu” (2000, s. 27), zaś w komentarzu redakcyjnym jakim został poprzedzony cytowany tu artykuł znalazła się refleksja: „Małe «nieekonomiczne» szkoły spędzają sen z oczu samorządowcom, rodzicom i nauczycielom, a uczniów oddalają od szkoły, pogarszając — wbrew deklaracjom polityków — ich szanse edukacyjne. **Może by zatem warto przyhamować w zapędach likwidacyjnych, a liczenie uzupełnić myśleniem?**” (podkr. J. A. M.).

Zasygnalizowane tu sytuacje ukazują z jakimi trudnościami, a zarazem i „skutkami ubocznymi” wchodzi w życie nowe rozwiązania w zakresie funkcjonowania oświaty, zarządzania nią, a przede wszystkim finansowania. Wskazują one równocześnie na to, że jesteśmy w okresie istotnego eksperymentu społeczno-edukacyjnego, który nie został poprzedzony solidną symulacją pokazującą jak zadziałają relacje samorząd terytorialny — szkoła w momencie radykalnej zmiany wywołanej wprowadzeniem nowego ustawodawstwa stawiającego edukację w całości innej niż poprzednio sytuacji. Dotyczy to zwłaszcza usytuowania szkoły w stosunku do budżetu gminy, powiatu, województwa, państwa.

Zmiany wyznaczające szkole nowe miejsce w przestrzeni społecznej prowadzą też do sporów kompetencyjnych angażujących różne podmioty sceny edukacyjnej i politycznej: nauczycieli, radnych oraz zarządy gmin, powiatów i województw, parlamentarzystów, kierownictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej czy Ministerstwa Finansów itd., itp. Nie są one też bez znaczenia dla rodziców oraz ich dzieci — uczniów — a więc tych, dla których szkoła powinna jawić się jako wzorcowa i stabilna instytucja społeczna wyposażająca w wiedzę i umiejętności niezbędne w dorosłym życiu, a nie jako instytucja wprowadzająca w ciemne obszary życia społecznego i politycznego już w okresie dzieciństwa.

Z całą pewnością można też stwierdzić, że **obserwowane konflikty nie służą dobrze sprawie edukacji środowiskowej**, o której realizacji trudno mówić w warunkach antagonizmów mających miejsce właśnie... w środowisku lokalnym. Dlatego też uważnie, a zarazem z nadzieją należy przyrzeć się wspomnianemu wcześniej programowi „Mała Szkoła” stwarzającemu z jednej strony szansę na rozwiązanie konfliktów na linii: społeczność lokalna — zarząd gminy, z drugiej zaś stwarzającemu szansę na aktywizację (dodajmy tu: twórczą) tejże społeczności, która poczuje się w pełni odpowiedzialna za edukację „swoich dzieci”. W takiej szkole — jak można przypuszczać — edukacja środowiskowa może zająć ważne i trwałe miejsce, i to nie tylko w programie dydaktyczno-wychowawczym, ale i w konkretnych działaniach, dobrze służąc społeczności lokalnej. Przyjęcie takiego rozwiązania prowadzić też powinno do urzeczywistnienia koncepcji

szkoły społeczności lokalnej wyznaczającej tej instytucji znacznie szerszą rolę niż tylko rola placówki oświatowej realizującej program obowiązkowej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży. Wizja szkoły o znacznie poszerzonych funkcjach, będącej ogniskiem edukacji środowiskowej, kierującej ofertę oświatowo-kulturalną ku całej społeczności powinna jednak przeświecać nie tylko szkole „społecznej”, ale i każdej szkole „samorządowej”.

Edukacja środowiskowa w interesie samorządu i społeczności lokalnej

Obawy jakie towarzyszyły przejmowaniu szkół przez samorządy potęgowane wieloma niewiadomymi co do możliwości zapewnienia środków finansowych na ich utrzymanie, potwierdzone późniejszą praktyką, pozostały nieobojętne dla kształtowania się wzajemnych odniesień szkoła — samorząd lokalny. Nie zawsze, o czym już była tu mowa, cechuje je zrozumienie potrzeb szkoły, co staje się wykładnią postrzegania rangi oświaty i roli jaką spełnia ona w zakresie zapewnienia prawidłowego funkcjonowania społeczności lokalnej. W tej sytuacji ważnym staje się poszukiwanie płaszczyzn, na których dochodziłoby do porozumienia i współpracy między tymi dwiema instytucjami. **Wydaje się, że taką szansę stwarza edukacja środowiskowa.** Teza ta opiera się jednak na założeniu, że **samorządy lokalne uznają edukację za ważny element działań służących gminie i jej interesom.** Równocześnie może to także rodzić obawy, co do zbyt instrumentalnego traktowania tego obszaru edukacji przez niektóre samorządy.

Jak więc należy rozumieć proponowaną tu edukację środowiskową? Odpowiadając najkrócej na to pytanie należy przywołać wypowiedź Wiesława Theissa, który charakteryzując edukację środowiskową wyznaczył jej dwa zakresy znaczeniowe — węższy i szerszy. W znaczeniu węższym pojęcie to „oznacza edukację skupioną na poznawaniu, nauczaniu i popularyzowaniu — w toku pracy szkolnej — wiedzy o środowisku miejscowym, o jego życiu społecznym, kulturalnym oraz przyrodniczym” (Theiss, 1999). Jest to zbieżne z tymi funkcjami szkoły społeczności lokalnej (analizowanej w polskiej literaturze naukowej głównie poprzez pryzmat modelu szkoły amerykańskiej), które zakładają „wprowadzenie dzieci i młodzieży w kulturę tej społeczności i spożytkowanie jej zasobów i wartości w pracy dydaktyczno-wychowawczej” oraz „wiążanie programu nauczania z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością swej społeczności” (Kowalski, 1974, s. 224) (S. Kowalski przedstawia funkcje szkoły społeczności lokalnej w oparciu o: Olsen [red.], 1954). Edukacja środowiskowa w ujęciu szerszym — według W. Theissa (1999) — jest procesem kształtowania i rozwoju kompetencji własnych środowiska, będąc postępowaniem, „które łączy się z realizacją miejscowych potrzeb, np. ekonomicznych, kulturalnych, edukacyjnych, politycznych”.

Tak określona edukacja środowiskowa „... jest swego rodzaju pomostem, który zespala i wypełnia zasadnicze obszary ludzkiej rzeczywistości, m. in. sferę życia prywatnego i publicznego, przeszłość i teraźniejszość, kulturę i gospodarkę, a także środowisko lokalne z ponadlokalnymi wymiarami świata” (Theiss, 1999). Jej newralgiczny punkt stanowi „mała ojczyzna”, co sprawia, że może ona odegrać ważną rolę w tak ważnym dziś procesie odzyskiwania tożsamości. To ona oraz kultura regionu **daje poczucie zakorzenia** stanowiącego swoiste antidotum na tak powszechne dziś zagubienie człowieka w świecie kultury masowej i obcych sobie ludzi, w którym króluje anonimowość i brak kontroli społecznej. Owo „poczucie «zakorzenia» ma istotne — jak podkreśla Henryk Skorowski — znaczenie dla realizacji własnej podmiotowości. Daje ono bowiem człowiekowi poczucie «bycia sobą i bycia u siebie». To zaś ma daleko idące konsekwencje w postaci aktywności człowieka. «Zakorzenie» — owo poczucie bycia sobą i u siebie — daje człowiekowi możliwość zrozumienia swoich obowiązków i zadań, a konsekwentnie dalej faktyczne włączenie się w nurt życia własnego środowiska. Tylko bowiem na bazie poczucia bycia sobą i u siebie możliwa jest autentyczna aktywność człowieka we własnym środowisku i na rzecz tego środowiska” (Skorowski, 1999, s. 53). Trudniej o lepszą rekomendację edukacji środowiskowej, regionalnej i znaczenia dziedzictwa kulturowego dla rozwoju jednostki oraz jakości życia społeczności lokalnej. Mówiąc jednak o „zakorzeniu” w małej ojczyźnie, w kulturze regionu nie można pominąć tego, że edukacja regionalna powinna też przysposabiać do umiejętności dialogu międzykulturowego. Należy bowiem mieć na uwadze to, że człowiek zakorzeniony w środowisku kulturowym może wzrastać tylko wtedy, gdy wykazuje zdolność przekraczania granic swojej kultury (Nikitorowicz, 1999).

Edukacja środowiskowa służy dziś — jak już sygnalizowano — także procesowi odzyskiwania tożsamości. Posiada on różne wymiary, poczynając od skali całego kraju, a nawet „naszej” części Europy, a kończąc na jednostce — konkretnym człowieku. Na tej osi szczególne miejsce przypada właśnie małej ojczyźnie będącej psychofizyczną przestrzenią „powstałą w wyniku głębokiego zaangażowania się człowieka w otaczający świat” (Przeławska, Theiss, 1996). Wypełnia ona ten odcinek swoistej osi kontinuum, który „przemierza” człowiek w swojej życiowej wędrówce zdążając w kierunku regionu i „dużej” ojczyzny. Niewątpliwą ważną cechą małej ojczyzny jest jednak i to, że towarzyszy ona człowiekowi w dalszym jego życiu, także i wtedy, gdy już obraca się on w „wielkim świecie”. Jeżeli nawet nie ma to miejsca w sensie dosłownym, wiążącym się z aktywnym funkcjonowaniem jednostki w przestrzeni konkretnej małej ojczyzny, rozumianym jako działanie na jej rzecz, to ma to miejsce w wymiarze psychicznym, łącząc się z bagażem doświadczeń z przeszłości, zwłaszcza z okresu dzieciństwa i wczesnej młodości, kiedy to krok po kroku poszerzeniu ulegało terytorium codziennej egzystencji, kształtującej ludzką osobowość. Tam bowiem, w małej ojczyźnie,

a więc w konkretnej przestrzeni kulturowej, społecznej i przyrodniczej dokonuje się osobiwy i niepowtarzalny zarazem proces rozwoju osobniczego wyznaczającego zasadniczą konstrukcję przyszłej, dojrzałej osobowości.

Czym jest zatem „mała ojczyzna”? Odwołując się do określenia sformułowanego przez twórców Akademii Małych Ojczyzn powołanej w ramach organizacyjnych Fundacji Kultury należy przyjąć, że „Mała ojczyzna to najbliższy nam świat, w którym żyjemy na co dzień, to najbliższy krajobraz, wszystko to, co obecne: przyroda, ludzie i stworzona przez nich kultura. Można by powiedzieć nasz ojczyznoobraz, nasze małe państwo, nasza mała patria. Jest ona częścią większej całości, graniczy z innymi małymi ojczyznami, wspólnie tworząc krainy i regiony, a potem jeszcze dużą ojczyznę” (*Małe ojczyzny — tradycja dla przyszłości*, Folder Akademii Małych Ojczyzn).

Gdy mówimy o roli edukacji środowiskowej to szczególnego odnotowania wymaga kwestia utrwalania śladów przeszłości, jak i terażniejszości życia społeczności lokalnej, tym bardziej, że w wielu społecznościach następują nieodwracalne przeobrażenia kulturowo- cywilizacyjne pociągające w odejście w niepamięć tego, co było codzienne, powszechne i w konsekwencji w przeciętnym odczuciu niewymagające zatem zachowania i utrwalenia dla przyszłych pokoleń. Niegodzenie się z zatracaniem pamięci o dalszej i bliższej, mniej lub bardziej ważnej przeszłości stanowi więc przejaw troski o zachowanie tożsamości regionalnej — co usilnie podkreślała H. Radlińska (1948) — oraz uszanowania dziedzictwa swojej małej ojczyzny i ojcowizny. Owo niegodzenie się oznacza zarazem troskę o wartości ważne, które i w przypadku obecnych pokoleń zachowują swoją, wynikającą z ich uniwersalności i ponadczasowości, aktualność.

Zależność tę dostrzega również T. Kukołowicz dokonując rekonstrukcji poglądów H. Radlińskiej w kontekście pozycji wartości w podstawowej dla pedagogiki społecznej relacji: człowiek — środowisko — wychowanie. Mianowicie, na jednej z „Konferencji pedagogiki społecznej” — odwołując się do rozważań zawartych w książce H. Radlińskiej *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego* — stwierdziła: „... należy jednocześnie pamiętać o powrotach do nieureczywistnionych ideałów, o sięganiu po wypracowane wzory — czego przykładem może być współcześnie rozwój ruchów regionalnych, powroty do korzeni” (Kukołowicz, 1998, s. 170). Kontynuując ten wątek i w dalszym ciągu nawiązując do H. Radlińskiej, T. Kukołowicz uzupełniła swoją wypowiedź o refleksję: „Potrzeba przodowników, którzy ratują dawne wartości”. H. Radlińska (1935) pisała: „Uświadomienie potrzeb, rozbudzenie sił, które umożliwiają ich zastosowanie, są zazwyczaj dziełem przodowników. Spotkać ich można na wszystkich placówkach, w różnych warstwach kultury. (...) Oni to przez nadawanie nowego kształtu ratują najistotniejsze wartości dawne”. Fragment wspomnianej książki H. Radlińskiej zawierający powyższy cytat znajduje się też w: (Radlińska, 1961, s. 53). Tam

też odnajdujemy adnotację mówiącą, że przez termin „przodownik” rozumie się „świadomego uczestnika-organizatora zespołu”.

Edukacja środowiskowa „kuźnią” animatorów społeczno-kulturalnych

Przywołane powyżej słowa dowodzą, że rację ma Andrzej Radziewicz-Winnicki (1995, s. 43) kiedy mówi, iż „nakazem chwili staje się udział nauczycieli, działaczy oświatowych, samorządowych działaczy związkowych, pracowników socjalnych i reprezentantów innych instytucji w przekształcaniu zastanej rzeczywistości socjalnej, ekonomicznej i pedagogicznej w środowisku lokalnym pomimo braku koherentnej i jednoznacznie przyjętej teorii modernizacji pozaszkolnych obszarów edukacji”. Dlatego dodajmy w tym miejscu jeszcze raz i w sposób nie budzący jakichkolwiek wątpliwości: także u progu nowego tysiąclecia istnieje autentyczne zapotrzebowanie na przodowników, animatorów wykazujących nie tylko zatroskanie o wartości, których nośnikiem jest środowisko lokalne, ale i podejmujących konkretne przedsięwzięcia w zakresie stymulowania jednostek, grup i społeczności lokalnych do utożsamiania się z tymi wartościami, i to nie tyle w drodze werbalnych deklaracji co rzeczywistych działań.

Skąd jednak brać owych animatorów? Co należy uczynić aby postulowane powyżej działania zakładające aktywizację społeczności lokalnych nie były czymś okazjonalnym, występując wyspowo na mapie kraju? Poszukując odpowiedzi na te i inne pytania na pierwszy plan należy wysunąć postulat szerokiego włączenia edukacji środowiskowej i regionalnej do programów szkolnych; tak szkół podstawowych, gimnazjów, jak i liceów (Malinowski, 1999a,b). To bowiem **szkoła realizująca program edukacji środowiskowej ma szansę stać się ową przysłowiową kuźnią ludzi zainteresowanych pomyślnym rozwojem swojego środowiska**. Dlatego też odpowiedzialnością za jej skuteczną realizację obarczone powinny być nie tylko szkoły i pracujący w nich nauczyciele, ale i **samorządy lokalne** oraz rodzice. Znaczenie tego zagadnienia wzmacniają refleksje K. Przyszczypkowskiego (1999), który pisze: „Problem kształcenia liderów w polskiej edukacji był dotychczas nieobecny. Brak liderów szczególnie dostrzegalny jest w ograniczonych możliwościach edukacji na rzecz społeczności lokalnej, ważnego aspektu edukacji dla demokracji”. Troską bowiem wszystkich wymienionych tu podmiotów powinno być kształtowanie i rozwijanie postaw otwartych na takie wartości jak: poczucie tożsamości lokalnej, regionalnej i narodowej, patriotyzm, odpowiedzialność za siebie i innych ludzi, przestrzeganie prawa i norm życia społecznego, altruizm i empatia, poszanowanie dóbr będących własnością społeczności lokalnej, uczestnictwo w odbiorze kultury oraz kreatywne udział w niej. Wartości te w naturalny sposób wiążą się z edukacją środowiskową

stanowiąc jej fundament aksjologiczny. Powinni o tym wiedzieć i pamiętać reprezentanci społeczności lokalnych wchodzący w skład samorządów terytorialnych w momencie podejmowania decyzji wyznaczających główne kierunki pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół.

Nadzieje i obawy — zamiast zakończenia

Szkolna edukacja środowiskowa scalająca w zwartą i spójną całość wymienione wartości — dyspozycje służące identyfikowaniu się młodego człowieka ze swoją społecznością lokalną nie może pozostawać obojętną samorządom lokalnym. Czy tak się stanie, czy przyjmie to z ich strony formę konkretnych działań służących szkole i edukacji środowiskowej o tym przekonamy się w najbliższych latach. Pedagogika i pedagodzy, zwłaszcza wywodzący się z kręgu tradycji pedagogiki społecznej nie mogą jednak biernie oczekiwać na rozwój wypadków. Poprzez rzetelne diagnozy powinni ukazywać skalę, a zarazem i znaczenie tego problemu dla kształtowania pożądaných społecznie postaw. Jak bowiem akcentuje W. Theiss (1999, s. 5) „... szkoła realizująca zadania edukacji środowiskowej uczy i rozwija demokrację, przynosi nową wiedzę o człowieku i jego świecie, kształtuje tożsamość społeczną i postawy obywatelskie. Są to wartości niezbywalne. Bez nich hasła przemian społeczno-politycznych kraju z trudem będą torowały sobie drogę do społeczności lokalnych”.

Nie umniejszając w niczym inicjatywom podejmowanym przez rodziców, uczniów i nauczycieli należy zgodzić się z opinią wyrażoną przez Kazimierza Denka, że „szansą wprowadzenia edukacji regionalnej do szkół jest przyzwolenie MEN, władz samorządowych do poszerzenia ofert dydaktyczno-wychowawczych związanych ściśle ze środowiskiem lokalnym” (1998, s. 154). Przytoczone w niniejszym artykule przykłady dowodzą jednak jak zawile mogą być drogi edukacji, a co za tym idzie i edukacji środowiskowej i regionalnej w sytuacji marginalizowania jej znaczenia na poziomie niektórych gmin. Stąd też przynajmniej umiarkowany optymizm muszą budzić działania Ministerstwa Edukacji Narodowej służące umiejscowieniu wśród priorytetów programowych zreformowanej szkoły edukacji regionalnej (*Edukacja regionalna...*, 1999; Malinowski, 1999a,b). Wzmacniają go obserwacje odnoszące się do niektórych gmin, które dowodzą, że wbrew wielu negatywnym przykładom docierającym z różnych regionów kraju, także przywołanym w niniejszym opracowaniu, możliwe jest pełne odpowiedzialności potraktowanie spraw oświaty i edukacji środowiskowej przez samorzady terytorialne. Stwarza to nadzieję na nadanie edukacji środowiskowej właściwej rangi, odpowiadającej jej znaczeniu dla rozwoju społeczności lokalnych i regionów. Równocześnie należy zaznaczyć, że nie zwalnia to od podejmowania rzetelnych diagnoz w konkretnych środowiskach, jak i w szerszej skali. One to pozwalają na bieżąco śledzić i oceniać rozwój sytuacji dostarczając przesła-

nek do działań interwencyjnych, wspomagających inicjatywy lokalne przeciwstawiające się decyzjom tych zarządów gmin i innych struktur terytorialnych, które swoimi krótkowzrocznymi postanowieniami godzą już nie tylko w konkretną placówkę szkolną, ale i w całą społeczność lokalną. Przedstawione tu niepokoje są tym bardziej uzasadnione, że wartości jakie wnosi w życie społeczności lokalnej szkoła realizując program edukacji środowiskowej często nie widać poprzez pryzmat jednej kadencji władz samorządowych. Jej efekty stają się widoczne dopiero w dłuższej perspektywie czasu.

Literatura

- Edukacja regionalna — dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, 1999, (red.) S. Bednarek. Warszawa.
- Bertrand A. L., Wierzbicki Z. T., 1970: *Socjologia wsi w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa.
- Denek K., 1998: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- Kowalski S., 1974: *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa.
- Krzemińska B., 2000: *Pod ścianą*. „Nowości”, nr 44.
- Kukołowicz T., 1998: *Pozycja wartości w relacjach: człowiek — środowisko — wychowanie*. W: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*. Łódź.
- Kwieciński Z., 1996: *Swoistość i swojskość pedagogiki społecznej*. W: T. Frąckowiak (red.), *Koncepcje pedagogiki społecznej*. Poznań.
- Lewowicki T., 1991: *Brak wizji edukacji?* *Ruch Pedagogiczny*, 3–4.
- Malinowski J. A., 1996: *Wsparcie społeczno-kulturalne w wiejskich środowiskach lokalnych*. *Wychowanie na co dzień*, nr 10–11.
- Malinowski J. A., 1998: *The consequences of social cultural and educational to rural and local communities*. W: K. D. Marzec, A. Radziewicz-Winnicki (ed.), *Educational democratization in Poland: tradition and post-communist transformation*. Częstochowa - Katowice.
- Malinowski J. A., 1999a: *Edukacja regionalna w zreformowanej szkole podstawowej i gimnazjum*. *Wychowanie na co dzień*, 9.
- Malinowski J. A., 1999b: *O edukację regionalną i środowiskową w kształcącej i wychowującej szkole „jutra”*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa.
- Malinowski J. A., Mielczarek J., 1999: *Samorząd terytorialny a szkoła wiejska. Wzajemne odniesienia*. W: E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce — między stagnacją a zaangażowaniem*, T. 2. Katowice.
- Nikitorowicz J., 1999: *Wielokulturowe wymiary wychowania*. W: A. Przeclawska, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*. Warszawa.
- Olsen E. G. (red.), 1954: *School and Community*. Prentice-Hall.
- Paszyński W., 2000: *Nowa szkoła po staremu*. „Rzeczpospolita”, nr 109.

- Pilch T., 1993: *Środowisko lokalne — struktura, funkcje, przemiany*. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Warszawa.
- Południk E., 2000: *My, herbowi się nie damy*. „Rzeczpospolita”, nr 118.
- Przećławska A., Theiss W., 1996: *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*. W: A. Przećławska (red.), *Pedagogika społeczna. Kęgi poszukiwań*. Warszawa.
- Przyszczykowski K., 1999: *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Toruń - Poznań.
- Radlińska H., 1935: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Warszawa.
- Radlińska H., 1948: *Badania regionalne dziejów pracy społecznej i oświatowej*. W: H. Radlińska, *Z dziejów oświaty*, T. I. Warszawa.
- Radlińska H., 1961: *Pedagogika społeczna*. Wrocław - Warszawa - Kraków.
- Radziejewicz-Winnicki A., 1995: *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*. Katowice.
- Skorowski H., 1999: *Znaczenie wartości kultury regionalnej w procesie rozwoju i wychowania młodego pokolenia*. W: S. Bednarek (red.), *Edukacja regionalna dziedzictwo — dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*. Warszawa.
- Szczepański J., 1980: *Aktualności pedagogiki społecznej*. W: J. Badura, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej*. Warszawa.
- Szczepański W., 2000: *Dyrektor za płotem*. „Nowości” z dn. 9.05.
- Theiss W., 1995: *Trudności i zagrożenia w funkcjonowaniu środowisk wychowawczych współczesnej Polski*. W: ks. K. Franczak, ks. J. Niewęglowski, *Wychowanie wobec zachodzących przemian*. (Biblioteka Zagadnień Młodzieżowych, z. 6). Warszawa.
- Theiss W., 1999: *Szkoła i edukacja środowiskowa*. Wychowanie na co dzień, 1-2.
- Trusewicz I., 2000: *Wioska nie ustąpi*. „Rzeczpospolita”, nr 70.
- WEST i korespondenci „Gazety”, 2000: *Szkoły pod nóż*. „Gazeta Wyborcza”, nr 52.
- Wierzbicki Z. T. (red.), 1973: *Aktywizacja i rozwój społeczności lokalnych*. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk.
- Witek S., 1999-2000: *Szanse edukacyjne małych wsi*. Nowe w Szkole, 8.

Andrzej Ćwikliński
Uniwersytet im. A. Mickiewicza

Edukacja szkolna a przygotowanie do życia społecznego

Jednym z najważniejszych zadań szkoły jest przygotowanie młodych pokoleń do życia społecznego. Obok dbałości o rozwój indywidualności wychowanków ten cel edukacji wydaje się mieć ogromne znaczenie dla oceny wartości działań pedagogicznych. Współczesny świat nacechowany szeregiem sprzeczności rozwojowych, kulturowych, patologią społeczną, relatywizmem wartości jawi się jako nieprzejrzysty i nieczytelny. Życie społeczne ze swymi sferami zapóźnienia w wielu dziedzinach, problemami teraźniejszości oraz niepewnością dnia jutrzejszego coraz słabiej poddaje się rygorom systematycznych oddziaływań edukacyjnych. Wczesna dojrzałość fizyczna młodzieży, przez długie lata spotykająca się z niedojrzałością społeczną oraz z długotrwałym zawieszeniem wypełniania ról społecznych prowadzi do szeregu negatywnych zjawisk. W procesach spontanicznego wrastania w normy i wartości nastąpiło zasadnicze przesunięcie źródeł wpływów. Rodzina i szkoła tracą gwałtownie na zakresie i sile swoich oddziaływań na rzecz grupy rówieśniczej i mass mediów. One to w dużej mierze uczą zachowań agresywnych, hedonistycznych i konsumpcyjnych, stając się niebezpiecznym: wychowawcą” (Morawski, 1998). Wyzwała to potrzebę zwiększania odpowiedzialności za przygotowanie społeczne instytucji celowego kształcenia, wychowania i opieki (Kwieciński, 1999). „Nie ma jednak gotowych, jednolitych i spójnych rozwiązań, zwłaszcza w zakresie wychowania moralnego, proponowanych rozwiązań światopoglądowych i w zakresie edukacji obywatelskiej (...) W etosie Polaków brakuje respektu dla prawa i instytucji własnego państwa, szacunku dla pracy i kultury pracy” (Kwieciński, 1999).

Powstaje zatem pytanie czy szkoła utraciła zdolność przygotowania do życia społecznego? Czy rozbieżność między teorią a praktyką w tej mierze jest już tak znacząca, iż odnosi się wrażenie że instytucje szkolne znajdują się w okowach społecznej bezradności?

Przygotowanie do życia społecznego

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, iż cele wychowawcze i dydaktyczne związane z przygotowaniem do życia społecznego obejmują szereg ważnych sfer (Kupisiewicz, 1989). Zalicza się do nich przygotowanie młodych pokoleń do życia rodzinnego, obywatelskiego, gospodarczego, kulturalnego. Realizacja zadań

związanych z funkcjonowaniem poszczególnych zakresów życia społeczeństwa wymaga nie tylko wchodzenia w role członka rodziny, obywatela, pracownika, odbiorcy i kreatora kultury, ale także rozwoju u wychowanków szeregu cech osobowości, takich jak: wola, odpowiedzialność, wrażliwość, sprawiedliwość, Rozwijanie ich, podtrzymywanie wartościowych aspiracji i zamierzeń, a także przygotowanie do samokształcenia stwarza szanse, aby młody człowiek wchodzący w dorosłe życie przyjmował właściwe orientacje społeczne (Szczepański, 1991).

Przygotowanie do życia społecznego szkoła realizuje również szczególnie w dobie obecnej poprzez właściwe przygotowanie w zakresie różnych nauk. Dają one bowiem pewien całościowy obraz wiedzy, bez której trudno poruszać się w życiu społecznym coraz bardziej przenikającym i zależnym od dokonań naukowych. Zaspokajanie przez szkołę potrzeb jednostki oraz społecznych nie jest ze sobą sprzeczne, ale wręcz przeciwnie, potrzeby te wzajemnie się przenikają. Ważne jest przy tym, aby te możliwości i potrzeby rozpatrywać nie tylko w świetle dnia dzisiejszego, lecz także, w nie mniejszym stopniu w perspektywie jego przewidywanych przemian. Jest to problem wychowania dla przyszłości, która staje wobec problemów coraz trudniejszych do rozwiązania (Okoń, 1987).

Przygotowanie do życia społecznego w dużym stopniu zależy do przygotowanie do życia w rodzinie. Jest ona bowiem najmniejszą, ale też najważniejszą komórką życia społecznego. Coraz częściej podkreśla się konieczność intensyfikacji działań szkoły w tym zakresie. Tymczasem szkoła współczesna z reguły nie zajmuje się przygotowaniem młodzieży do życia rodzinnego. Jest to ważne zadanie społeczne, tym ważniejsze im bardziej obserwujemy wielorakie niepokoje społeczne w dobie przemian ustrojowych. W rodzinie zatem należy dostrzegać ostoję życia społecznego, która pełni ważne funkcje opiekuńczo-wychowawcze.

Polska szkoła, jak dotąd, nie potrafiła znaleźć właściwych sposobów oddziaływania w tym zakresie. Nastawiona jest w coraz większym stopniu na działania wspomagające, ale nie rodzinę przez szkołę, ale wręcz odwrotnie.

Wieloletnie debaty na temat jaki kształt ma przyjąć przygotowanie do życia rodzinnego, obraz ten jedynie pogłębiają. Przecenień aspektów ideologicznych w dyskursach dotyczących kształtowania życia rodzinnego powoduje to, iż młodzież wiedzę na ten temat czerpie z życia, z wiedzy potocznej. W Europie, szczególnie w krajach zachodnich obserwuje się kryzys rodziny i jego niekorzystne konsekwencje, szczególnie dla rozwoju młodych pokoleń. Jeśli nie chcemy, aby zjawiska te nasilały się również w naszym kraju należy przejść od słów do działań. Już dziś obserwuje się bowiem wzmożoną niewydolność wychowawczą wielu rodzin polskich i szereg patologii życia rodzinnego łącznie z porzuceniem psychicznym i fizycznym dziecka.

Przygotowanie do życia społecznego obejmuje szeroko rozumiane kształcenie obywatelskie. Chodzi o to, aby u młodego pokolenia kształtować twórczy stosunek do takich spraw, jak patriotyzm, ojczyzna, naród, życie społeczno-

obywatelskie. Mimo silnych tendencji integracyjnych w krajach europejskich przynależność narodowa jest mocnym czynnikiem emocjonalnym, inspirującym działalność zbiorowości ludzkich (Okoń 1987). W dobie globalizacji elementy patriotycznego wychowania szczególnie ważą na sposobie rozumienia własnej tożsamości narodowej. Oddziaływania środków masowego przekazu uniformizujące kulturę w skali światowej problemy te jeszcze pogłębiają. Polska historia dostarcza wielu przykładów patriotyzmu w sytuacjach szczególnego zagrożenia bytu narodowego, mało zaś posiadamy, również w treściach kształcenia, przykładów patriotyzmu czynnego wynikającego z kształtowania u wchodzących pokoleń poczucia odpowiedzialności za własną pracę, środowisko, własny naród i kraj. Tematyki takich zadań nie może zabraknąć w programach szkolnych.

Przygotowanie do życia społeczno-obywatelskiego jest słabą stroną współczesnej szkoły. Nie może się bowiem ono zamykać tylko na przekazywaniu pewnej ilości informacji z tego zakresu, jak to ma miejsce najczęściej w szkole, ale winno polegać na kształtowaniu postaw obywatelskich, stosunku do ustroju własnego kraju, kształtowaniu umiejętności, które są niezbędne dla uczestnictwa w życiu społeczno-obywatelskim. Szanse takiego wychowania daje szkoła oparta na wzorach demokratycznych, do których należy uczniów przygotować oraz szkoła z odpowiednio rozbudowanym samorządem uczniowskim (Okoń, 1987). Zacieśnianie się więzi międzynarodowych wymaga, aby młodzież na własny kraj patrzyła przez pryzmat emocjonalnego i poznawczego stosunku do innych narodów, poznawała ich historię, kulturę czy gospodarkę, potrafiła dostrzegać zarazem wspólne jak i różniące cechy.

Przygotowanie do życia społecznego zawiera również w sobie przygotowanie do pracy zawodowej. Jest ono najważniejszym czynnikiem przemian społecznych, stąd też otoczone jest szczególną troską. Stwarzanie w szkole atmosfery szacunku dla pracy ludzkiej, solidne podstawy wiedzy technicznej, opanowanie podstaw fizyki i biologii, matematyki i informatyki mogą stworzyć podwaliny przygotowania zawodowego. Praca i konsumpcja są dwoma potężnymi czynnikami kształtującymi człowieka.

W polskiej szkole jednak ciągle bardziej preferowany jest w treściach kształcenia etos walki a nie etos pracy. W sytuacji załamywania się rynku pracy, wzrostu bezrobocia, likwidacji dużej liczby szkół zawodowych dbałość o tę sferę przygotowania społecznego należy uważać za niezwykle istotną. Przygotowanie do życia zawodowego w szkole winno obejmować zatem trzy ważne sfery: merytoryczne przygotowanie poprzez solidne kształcenie, kształtowanie postaw młodzieży do określonych zawodów oraz działania związane z preorientacją zawodową.

Szczególnie ważną rolę pełni edukacja szkolna w zakresie przygotowanie młodych pokoleń do odbioru i uczestnictwa w kulturze, a więc rozumienia tego wszystkiego co ma sens estetyczny, intelektualny czy symboliczny. Szkoła uczy zatem poznawania kultury, daje zrozumienie symboli i znaków, daje podstawy

sięgania do tradycji, przygotowuje do twórczości kulturalnej, utrwała wartości kultury oraz zachowania jej tożsamości (Szczepański, 1991). Istnieje zależność dodatnia pomiędzy poziomem wykształcenia a aktywnością kulturalną obywateli. Szkoła daje elementarne umiejętności potrzebne do uczestnictwa w kulturze narodowej, kształtuje wrażliwość, gusty, preferencje wartości estetycznych i intelektualnych.

Ograniczenia w wymiarze czasu poświęconego na realizację zajęć związanych z artystycznym wyrażaniem świata w szkole, co obserwujemy obecnie, może prowadzić, jeśli nie do uwstecznienia, to przynajmniej do inercji kulturowej młodych pokoleń, tym bardziej niebezpiecznej, bo współwystępującej z agresywnym narzuceniem kulturze europejskiej wzorców tzw. popkultury amerykańskiej. „Szkoła nie może więc ograniczyć swojego przekazu do wiedzy naukowej, estetycznej i moralnej, lecz musi uczyć sposobów życia, w których wartości kultury funkcjonują jako oczywiste składniki codzienności” (Szczepański, 1991).

Bodaj najważniejszym elementem edukacji przygotowującej do życia społecznego jest zapoznanie wychowanków z podstawami wiedzy naukowej. Jednak spełnienie tego wymogu nastęrcza wiele trudności szkole przez fakt, iż wiedza podlega szybkim procesom starzenia, zaś ciągły jej przyrost powoduje konieczność nieustannej aktualizacji nauczanych treści. Lawinowo narastające fakty naukowe, pojęcia, prawa czy teorie powodują konieczność nowego spojrzenia na przekaz informacji odbywający się w szkole. Uczenie w szkole traktuje się współcześnie jako dążenie, aby ucznia nauczyć poszukiwania oraz oceny informacji, zamiast wymagać od niego jej przyswojenia.

Polska szkoła wejdzie w nowe tysiąclecie niewiele zmieniona organizacyjnie i programowo. Zabiegi reformatorskie jakie dziś możemy obserwować w niewielkim stopniu zmieniają jej społeczny odbiór. Pojawiające się tendencje w myśleniu, aby szkoła jedynie nauczala należy traktować jako wysoce niebezpieczne (Pilch, 1996). Należy bowiem z uwagą obserwować socjalizacyjne funkcje szkoły, doskonalić je oraz wprowadzać coraz to nowe jej składniki będące odzewem na zapotrzebowanie społeczne.

Edukacja szkolna przygotowując do życia społecznego w większym wymiarze niż dotychczas winna zająć się zagadnieniami ekologii, problemami ładu społecznego, współpracą z rodziną, trudnościami wychowawczymi i agresją młodzieży, przygotowaniem do edukacji ustawicznej oraz współpracą w zakresie wychowania równoległego i wspierającego. Edukacja szkolna w większym wymiarze niż dotychczas stoi przed koniecznością pomocy w poznawaniu, odkrywaniu, odczuwaniu, rozumieniu i preferowaniu wartości, świadomym ich wyborze i dążeniu ku ich realizacji (Denek, 1998). Jest to bowiem jeden z podstawowych warunków przygotowanie do życia społecznego.

Rozwój i przystosowanie społeczne

Przygotowanie do życia społecznego związane jest z dbałością szkoły o rozwój i przystosowanie wychowanków do społecznych wymogów. Cele i treści związane z potrzebami życia społecznego współwystępują z działaniami wychowawczymi wspierającymi rozwój społeczny jednostki. Oznacza on nabywanie umiejętności zachowania się zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami. Stawanie się osobą uspołecznioną wymaga uczenia się zachowań społecznie aprobowanych, pełnienia ról oraz rozwoju postaw społecznych. Ich kształtowanie w szkole stwarza szanse na ich utrwalenie i kierowanie się nimi w życiu dojrzałym. Należy pamiętać, iż postawy dzieci wobec innych ludzi zależą od ich własnych doświadczeń we wczesnych, kształtujących latach życia, od licznych okazji do uspołeczniania się, od poziomu motywacji do takiego postępowania. To od przebiegu procesu uczenia się a nie od czynników dziedzicznych zależy to, czy dzieci wyrosną na ludzi uspołecznionych, aspołecznych czy antyspołecznych. Szkoła może ten proces wzmacniać poprzez zachęcanie, aby dostosowywały się do oczekiwań społecznych poprzez pomoc w ich usamodzielnianiu. Rozwój społeczny narażony jest na wiele niebezpieczeństw. Większość z nich można kontrolować, jeśli się je w porę rozezna i podejmuje odpowiednie kroki. Takie zjawiska jak deprywacja społeczna, nadmierna aktywność, konformizm i nonkonformizm winny być uważnie przez wychowawców interpretowane. Dla edukacji szkolnej niezwykle istotne jest to, jak młodzież przystosowuje się społecznie. Istnieje bowiem ścisły związek między przystosowaniem społecznym dziecka a jego powodzeniem i szczęściem zarówno w dzieciństwie, jak i w życiu dorosłym, rodzinnym, zawodowym czy towarzyskim. Trudności w przystosowaniu do społeczności prowadzą do egocentryzmu, introwersji, zachowań aspołecznych. Edukacja szkolna przygotowująca do życia społecznego, do pełnienia ról społecznych może być szczególnie efektywna, gdy napotykać będzie odpowiednie postawy prospołeczne u młodzieży, pewne stałe motywy do sprostania owym wymaganiom. Nie oznacza to, iż dziecko nie doświadcza trudności społecznego przystosowania (Hurlock, 1985). Występują one wówczas, gdy dom rodzinny dostarcza złych wzorów do naśladowania a negatywne doświadczenia społeczne wyłączają motywację do ich uczenia się. Brak jest bowiem wskazówek i pomocy, ażeby podjąć się wysiłku, aby je opłacać.

Przygotowanie do życia społecznego w erze informacji

Kończąca się era społeczeństwa przemysłowego i rozpoczynająca się doba społeczeństwa informacyjnego wymaga generalnego przeformułowania wymagań społecznych stawianych szkole. Nie jest ona bowiem przygotowana do współcze-

nych wyzwań cywilizacyjnych. Zbyt powoli reaguje na zmiany (Pachociński, 1999).

Społeczeństwo przytłoczone nadmiarem informacji we współczesnym życiu implikuje przeładowanie informacyjne w szkole. Powstaje swoistego rodzaju panika informacyjna, polegająca na społecznych obawach, iż lawinowy przyrost danych wymusza zwiększenie ilości tychże w szkole. Proces kształcenia ma jednak swoje ograniczenia treściowe, a przede wszystkim czasowe. Szkolne programy nie są w stanie pomieścić lawinowego przyrostu wiedzy. Dzisiejsze teorie doboru treści kształcenia stają się już chyba nieprzydatne. W edukacji jutra uczenie polegać będzie na umiejętności wyszukiwania i wartościowania informacji. Kryterium doboru treści będzie zatem sposób wyszukiwania oraz ewaluacji dostępnych informacji. Umiejętność filtrowania danych pod kątem potrzebnych informacji stanie się ważnym atrybutem pracy szkoły. Odrzucanie tego co nieistotne z punktu widzenia zadań szkolnych, a więc przechodzenie od danych do informacji będzie ważnym celem dydaktycznym. Wyższy poziom poznawczy dotyczyć będzie umiejętności tworzenia struktur informacyjnych, a więc systemów powiązanych jakimś kontekstem znaczeniowym tworzącym wiedzę. Owe systemy wiedzy uwikłane w systemy aksjologiczne w celu właściwego ich użycia tworzyć będą mądrość (Hill, 1999). Szkoła w sensie poznawczym zadbać musi o realizację podstawowego jej celu, jakim jest doprowadzenie ucznia od zbioru danych ku mądrości. Wiedza zatem nie może być przekazywana ale generowana od nowa przez każdego człowieka. Umiejętność uzyskiwania i wykorzystania informacji stawać się będzie podstawą tworzenia wiedzy, którą trzeba rekonceptualizować w dynamicznym procesie poszukiwania znaczenia (Pachociński, 1999). W procesie poznawczym zatem strategię poszukującą zdominują kształcenie.

Szkoła wobec nowych technologii informatycznych może stać się jedynie miejscem przekazywania wiedzy w wymiarze historycznym. Praktycznie nie mamy wizji szkoły na następne dziesięciolecie. Sceptyczne opinie głoszą, iż „szkoła przygotowuje swoich wychowanków do funkcjonowania w rzeczywistości, która już schodzi na dalszy plan. Dawne idee, postawy, wartości rozmijają się z nową rzeczywistością, która dopiero powstaje” (Pachociński, 1999). Usprawnienie szkoły widzi się poprzez jej decentralizację i większą autonomię, odejście od kształcenia pamięci na rzecz promowania wyższych umiejętności poznawczych, podniesienia standardów edukacyjnych i lepszym doborze treści programów nauczania. Zmiany takie mogą zaspokajać aktualne potrzeby społeczne, ale jest prawie pewne, iż nie wystarczą dla społeczeństwa jutra. Nowa szkoła musi przygotowywać młode pokolenie do radzenia sobie z niewiadomym, do rozwiązywania problemów, które nie wystąpiły w przeszłości, do uczenia się przez całe życie w wyniku wzrastającego tempa zmian społecznych. „Szkoła przyszłości musi więc pomóc uczniom w krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, w odkrywaniu, analizowaniu i interpretowaniu pojęć i znaczenia. Koniecznością staje się kształ-

cenie uczniów tak, by mogli stawiać refleksyjne pytania, samosprawdzać się, prowadzić refleksję nad własnym myśleniem, planować na przyszłość” (Pachociński, 1999).

Literatura

- Denek K., 1989: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- Hill M., 1999: *The impact of information on society*.
- Hurlock E., 1985: *Rozwój dziecka*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., 1989, *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Kwieciński Z., 1999: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec zagrożeń współczesności*.
- Morawski S., 1998: *Listy o edukacji*. „Forum Oświatowe” nr 2.
- Okoń W., 1989: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Pachociński R., 1999: *Oświata w XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*. Warszawa.
- Pilch T., 1996: *Programowy i organizacyjny kształt przyszłej szkoły*. W: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*.
- Szczepański J., 1991: *Szkoła w społeczeństwie*. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa

Teresa Wilk
Uniwersytet Śląski

Aspiracje edukacyjne młodzieży a możliwości ich realizacji (na podstawie badań własnych)

„Każdy człowiek jest włączony w wielkie procesy historyczno-społeczne, które dzieją się w jego kraju; każdy człowiek wpłątany jest w pewien sposób w przemiany świata i jego konflikty zachodzące w epoce, w której żyje. Każdy człowiek uczestniczy w kulturze swego wieku i podlega rzeczywistości intelektualnej i emocjonalnej jaką wytwarza nauka jego czasów” (B. Suchodolski).

Współczesny człowiek żyjący w czasach określanych mianem trudnych lub okresem — według terminologii F. Nietzschego — „przewartościowania wartości”, próbuje znaleźć właściwe dla siebie miejsce w otaczającym go świecie. Jedną z naczelnych wartości, która bez wątplenia wiąże się z tym zjawiskiem jest edukacja.

Człowiek zawsze daleki był od doskonałości i ta rozbieżność między rzeczywistością a teoriami i postulatami filozofów, etyków, artystów wskazywała na konieczność wychowania ku wartościom. Kończący się wiek XX podważył odwieczne wartości, postawił zatem przed człowiekiem zadanie ponownego ich rozpoznania i zdefiniowania, co odczytujemy również w sferze postrzegania — coraz bardziej powszechnego - wykształcenia jako wartości. Ponadto ogromne kontrasty cywilizacyjne i społeczne, dominacja techniki i zagrożenia ekologiczne, konformizm doprowadziły nie tylko do rozchwiania lub odrzucenia nakazów aksjologicznych, stanowiących niejednokrotnie dla współczesnego człowieka krępujący gorset, ale też do szkodliwego społecznie zminimalizowania ich obecności w edukacji dzieci i młodzieży (Kulka, 1998, s. 234).

Bezprzedmiotowa staje się dyskusja, gdzie i kiedy po raz pierwszy pojawiły się rozważania o edukacji. Pewne jest, że już w starożytności znano pojęcia (określenia), które w pełni przynależą do całości systemów, zabiegów, organizacji, działania wreszcie tego wszystkiego co współcześnie określamy mianem edukacji.

W teorii społeczeństwa wychowującego najistotniejszym twierdzeniem jest uznanie procesu wychowania (edukacji) jako zjawiska społecznego w zakresie czynników sprawczych, przebiegu samego procesu i jego skutków. Proces wychowania nie jest zatem zjawiskiem autonomicznym ani monolitycznym, jest częścią faktycznie funkcjonującego systemu społecznego (Hejnicka-Bezwińska, 1989, s. 42–43). W Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka — uchwalonej 10 grudnia 1948 roku w Paryżu na Trzeciej Sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów

Zjednoczonych — odnajdujemy zapis — „Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i praw”. Wspomniany dokument określa w 30 artykułach prawa przysługujące każdemu człowiekowi bez względu na jakiegokolwiek różnicę rasy, koloru, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku lub innego stanu. Są to takie podstawowe prawa jak prawo do życia, wolności, równego traktowania, ochrony prawnej, zakładania rodziny, a także prawo do pracy, nauki, uczestnictwa w życiu kulturalnym i opieki społecznej (za: UNDP, 1998, s. 22).

Być może na przestrzeni wieków nie podejmowano naukowych prób opisywania potrzeb (aspiracji) edukacyjnych społeczeństwa oraz możliwości ich realizacji, co było uwarunkowane ówczesnym czasem historycznym. Na pewno jednak wśród znakomitej części społeczeństwa pojawiły się dążenia (potrzeby) edukacyjne, które — jak świadczy literatura — tylko w niewielkim stopniu mogły być zrealizowane. Tak więc niewielka część społeczeństwa mogła zdobyć wykształcenie. Wraz z rozwojem cywilizacji sytuacja ta uległa zmianie, coraz większa liczba osób mogła i może korzystać z ofert edukacyjnych. W dobie obecnej każda jednostka nie tylko może, ale wręcz musi w myśl ustawy realizować obowiązek szkolny. Dokonujące się przemiany wymusiły inne (nowe) spojrzenie na zagadnienie wszechstronnej edukacji, edukacji która nie tylko ma dotrzymać kroku rozwojowi cywilizacyjnemu, ale tworzyć warunki osiągnięcia takich kwalifikacji (umiejętności), które w pełni pozwolą wykorzystać dla swoich potrzeb zdobycze nauki.

Edukacja pełniąc funkcję socjalizacyjną wyznacza granice społecznie „dostępnych i preferowanych” form tożsamości. Młody człowiek w konfrontacji z władzą i potęgą instytucji edukacyjnych ulega ukształtowaniu, otrzymuje wiedzę „kim być” aby uzyskać społeczną akceptację, bo bycie „nikim” oznacza groźbę społecznej marginalizacji. Również w swojej funkcji stratyfikacyjnej edukacja konstruuje świat, w którym żyjemy: stanowi płaszczyznę selekcjonowania, kanalizowania, promowania i wykluczania. Jest zatem edukacja płaszczyzną walki o kształt tożsamości młodego pokolenia.

Pytanie o młodzież jaka jest, jakie są jej postawy, oczekiwania czy potrzeby nie jest sprawą nową. Ma ono często wymiar pragmatyczno-praktyczny sprowadzający się do próby określenia czy wchodzące w życie młode pokolenie niesie ze sobą nadzieję oczekiwanych zmian, czy raczej jest grupą, która pozostawi po sobie mity (*Młodzi Polacy* . . . , 1997 s. 5). K. Mannheim twierdzi: w *Diagnozie naszego czasu*, że młode pokolenie nie jest w założeniu ani postępowe, ani tradycyjne. Uważa, że jest to potencjał ukryta rezerwa, która zostanie wykorzystana zależnie od typu struktury społecznej, wywierającej na nią wpływ (Mannheim, 1947, Kamiński, 1971).

Można przyjąć, że przemiany dokonujące się na przestrzeni wieków nie miały wpływu na istnienie potrzeb człowieka, ale na pewno wpływały na ich różnorod-

ność i zakres. Modyfikatorem potrzeb, postaw i wartości jest przede wszystkim system ekonomiczno — społeczny, filozofia wychowania, kultura oraz poziom aspiracji rodziców. Odwołując się do historii, to Polska właśnie była pierwszym krajem w nowożytnej Europie, który podjął działania w kierunku upowszechnienia dostępu do edukacji. Przez kolejne lata dostępność ta kształtowała się zmienianie. Mimo wielu pozytywnych zmian nie udało się jednak zniwelować pewnych różnic w tym zakresie. Mają one nadal istotny wpływ na nierówności w dostępie do kształcenia. Obecnie prawo do edukacji gwarantuje Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, która uwzględnia wszystkie zobowiązania Polski w zakresie praw człowieka wynikające z dokumentów ONZ. Artykuł 70 § 1 Konstytucji RP stwierdza, iż każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. Prawo do edukacji określa również Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 IX 1991 roku. Zgodnie z nią polski system oświatowy ma na celu upowszechnienie dostępu do szkół średnich, możliwość uzupełnienia przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego i zdobywania lub zmianę kwalifikacji zawodowych lub zmniejszenia różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki pomiędzy poszczególnymi regionami kraju a zwłaszcza ośrodkami miejskimi i wiejskimi. Jeżeli nawet przyjmujemy, iż nie ma formalnych barier (gwarancje Konstytucji) dostępu do edukacji, to realia temu przeczą. Istniejące trudności można tak naprawdę podzielić na dwie grupy — zewnętrzne i wewnętrzne. Zewnętrzne wobec jednostki i rodziny związane z systemem gospodarczym i politycznym, a także źle działający system szkolnictwa generujący znaczne różnice jakościowe, ograniczające szanse edukacyjne dzieciom ze szkół „gorszych”. Wewnętrzne, związane z systemem wartości, poziomem aspiracji oraz zdolnościami jednostki. Warto tu dodać, iż najmocniej na poziom wspomnianych aspiracji wpływają takie zmienne jak:

- płeć;
- pochodzenie społeczne;
- typ środowiska — stopień urbanizacji;
- dostępność danych szkół w miejscu zamieszkania;
- atrakcyjność zawodowa poszczególnych szkół;
- przeciętne, dotychczas uzyskiwanych ocen;
- poziom kwalifikacji nauczycieli;
- wykształcenie rodziców;
- standard życia rodzinnego;
- rodzinne tradycje kształcenia;
- konsumpcja kulturalna rodziny;
- samodzielność.

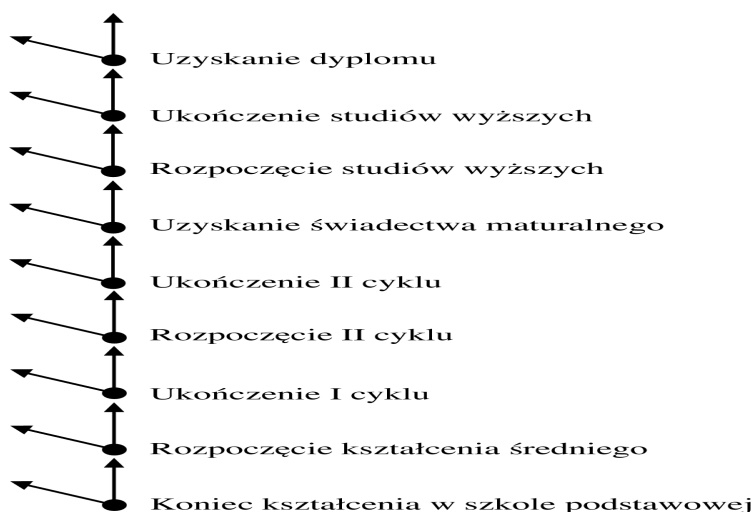
O starcie społeczno-oświatowym, a także realizacji aspiracji edukacyjnych młodzieży decyduje w znacznym stopniu dynamika ciągu rodzinnego, na które

składa się tradycja awansu kulturalnego i oświatowego w rodzinie, aktualna pozycja społeczno-zawodowa rodziców i ich dzieci. Zjawisko to należy rozpatrywać głównie z punktu widzenia ruchliwości i mobilizacji społecznej ludności. Istotnym wydaje się przywołanie w tym miejscu postaci Raymonda Boudona, którego zainteresowania badawcze oscylujące wokół procesu ruchliwości społecznej doskonale wpisują się w zagadnienie egalitaryzmu i sprawiedliwości społecznej w oświacie. W efekcie swoich poszukiwań badawczych Boudon wypracował teorię ruchliwości społecznej, która przybrała postać modelu składającego się z dwóch części:

- modelu generowania nierówności szans edukacyjnych,
- modelu generowania nierówności szans społecznych.

Punktem wyjścia dla refleksji Boudona stała się teoria ruchliwości Sorokina (1927), traktująca ruchliwość społeczną jako proces filtracji jednostek przez system instytucji. Według Sorokina najważniejsze instytucje to rodzina i szkoła. Boudon rozszerzył ten pogląd, przyjmując, że jako instytucję filtrującą można uważać każdy dowolnie wyróżniony moment w procesie osiągnięć. Na tej podstawie system szkolny określa jako ciąg szczebli selekcji na drodze prowadzącej do najwyższego poziomu wykształcenia.

W skonstruowanym modelu Boudon wyróżnił osiem szczebli selekcji (rys. 1). Ich liczba i charakter zostały określone umownie. Okres nauki dzieli się na okres nauczania obowiązkowego oraz okres swobodnych decyzji wyboru (Sawińska, 1985 s. 7–10).



Rys. 1. Szczeble selekcji opisujące fikcyjny system szkolny (za: Boudon, 1973)

Jednostka rozpoczynająca kształcenie wyposażona jest już w pewien kapitał kulturowy. Przechodząc przez etap obowiązkowego kształcenia nabywa nowych cech, które oczywiście różnicują daną zbiorowość. To zróżnicowanie po-

krywa się w pewnym sensie ze zróżnicowaniem ze względu na pochodzenie społeczne. Zjawisko to nazwał Boudon pierwotnym efektem stratyfikacyjnym. Dalsza (ewentualna) droga edukacyjna to wolny wybór jednostek. Boudon przyjmuje, że każdy szczebel selekcji odpowiada wyborowi jednej z dróg prowadzących do osiągnięcia różnych poziomów wykształcenia. Z każdym szczeblem związana jest przestrzeń decyzji, uwzględniająca zarówno pochodzenie społeczne jednostki, jak i pierwotny efekt stratyfikacyjny. W skład przestrzeni decyzji wchodzi więc takie elementy jak: wyniki w nauce, wyposażenie kulturowe, opóźnienia szkolne itp. Boudon opierając się na licznych świadectwach empirycznych twierdzi, iż użyteczność wyboru drogi prowadzącej do wyższych poziomów wykształcenia jest większa dla dziecka pochodzącego z klasy wyższej. Dzieje się tak ponieważ bilans korzyści i strat, jakie wiążą się z kontynuacją nauki, jest rosnącą funkcją statusu społecznego rodziny.

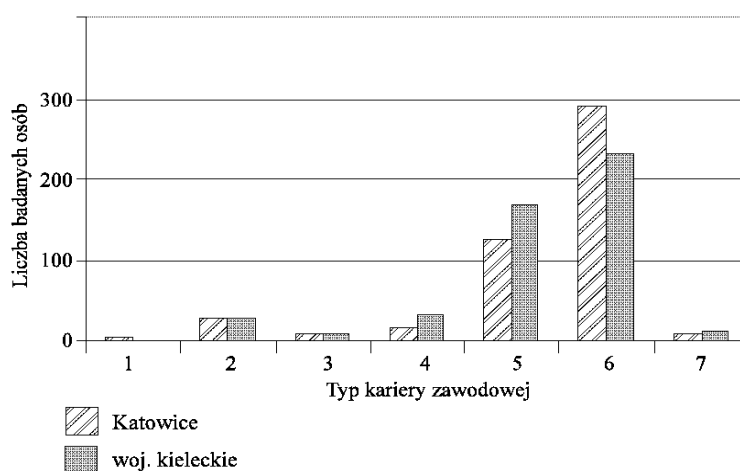
Stąd też prawdopodobieństwo dalszego kształcenia jest większa dla dzieci wywodzących się z rodzin o wyższym statusie, niż dla dzieci pochodzących z rodzin o niższym statusie, nawet przy tych samych osiągnięciach szkolnych. Zjawisko to określił mianem wtórnego efektu stratyfikacyjnego.

W czynionych tu rozważaniach chciałabym zwrócić uwagę, że czynniki które różnicują dostępność kształcenia nie różnicują potrzeb (poziomu aspiracji) edukacyjnych. Potwierdzeniem tej tezy są badania przeprowadzone wśród młodzieży maturalnej z terenu Katowic oraz z terenu byłego województwa kieleckiego.

Prowadzone badania ujawniły, że zaproponowany podział terytorialny nie różnicuje poglądów (potrzeb) młodzieży w zakresie zdobycia wyższego wykształcenia — w grupie kieleckiej było to niemal 93%, w grupie katowickiej prawie 98% badanych. Zwrócono także uwagę na preferowany typ kariery zawodowej. Analizy dowodzą, iż w obu grupach badawczych 90% opowiada się za wykształceniem wyższym i podjęciem pracy zawodowej lub dodatkowo jeszcze uzupełnieniem wykształcenia (stopnie specjalizacji zawodowej).

Tab. 1. Preferowany typ kariery zawodowej

| Typ kariery zawodowej | | preferencje | |
|-----------------------|--|----------------|------------|
| | | woj. kieleckie | Katowice |
| 1 | wykształcenie średnie → praca | 0 | 2 (0,4%) |
| 2 | wykształcenie średnie → praca → dalsza nauka | 27 (5,6%) | 28(5,8%) |
| 3 | wykształcenie półwyższe → praca | 9 (1,9%) | 9(1,9%) |
| 4 | wykształcenie półwyższe → praca → studia | 33 (6,9%) | 17(3,5%) |
| 5 | wykształcenie wyższe → praca | 169 (35,2%) | 125(26,1%) |
| 6 | wykształcenie wyższe → praca → stopnie specjalizacji | 231 (48,1%) | 290(60,4%) |
| 7 | inne (wyksz. wyższe → praca → studia doktoranckie) | 11 (2,3%) | 9(1,9%) |

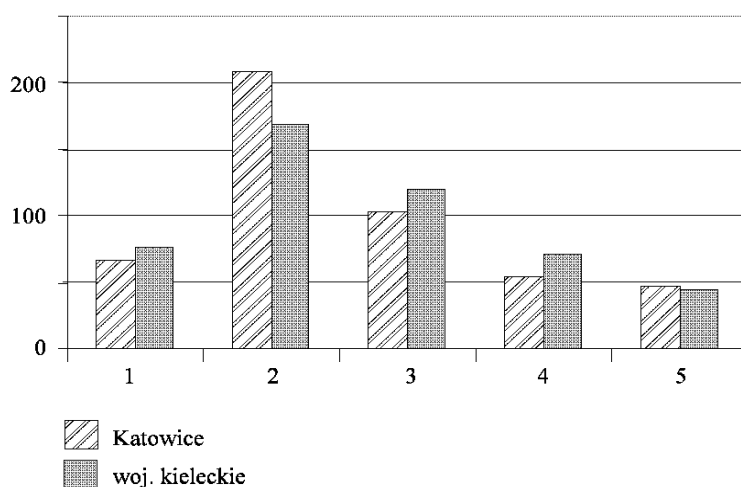


Rys. 2. Preferowany typ kariery zawodowej w woj. kieleckim i w Katowicach

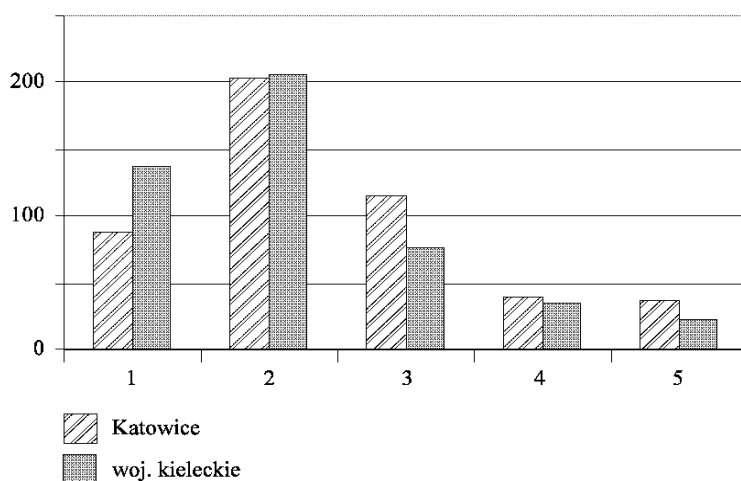
Zupełnie odmiennie rysuje się sytuacja związana z istnieniem (funkcjonowaniem) szkół wyższych i placówek kulturalnych — w odniesieniu do badanych regionów uwidaczniają się duże dysproporcje. Badania potwierdziły, iż znakomita większość badanej populacji $N=960$, to jest około 70% (wielkość 1 i 2 na rys. 3) uważa, iż miejsce zamieszkania jest jednym z głównych czynników decydujących o możliwości realizacji potrzeb edukacyjnych.

Analizując powyższe zagadnienie, należy uwzględnić jeszcze jeden czynnik warunkujący — nie tylko w sposób bezpośredni ale i pośredni — dostępność do oświaty, jest to sytuacja ekonomiczna kraju a dalej sytuacja materialna konkretnych rodzin. Z jednej strony będą to środki budżetowe — centralne i samorządowe — przeznaczone na całościowe funkcjonowanie oświaty. Z drugiej strony będą to środki własne rodzin młodzieży, które to, rodziny będą mogły przeznaczyć na edukację własnych dzieci. Badania ujawniły, iż materialna kondycja rodzin, a także finansowa stabilizacja kraju odpowiada za realizację planów edukacyjnych — ponad 70 % badanych widzi taką zależność (wielkość 1 i 2 na rys. 4).

Rodzi się pytanie czy społeczeństwo polskie jest w stanie utrzymać osiągnięty poziom wiedzy nie mówiąc już o konieczności zmniejszenia dystansu jaki pod tym względem dzieli nas od społeczeństw Europy Zachodniej? Wydaje się, iż sytuacja ta jest na tyle poważna, by konieczna była reorientacja priorytetów polityki państwa. Skalę zagrożeń ujawniają najpełniej wieloletnie tendencje do zmniejszania wydatków budżetowych na oświatę. Występujące na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci doprowadziły do znacznego wzrostu udziału budżetów domowych (rodziny) w finansowaniu (funkcjonowaniu) edukacji. Prywatne wydatki zasługują na uwagę nie tylko ze względu na ogólne zubożenie społeczeństwa, ale także ze względu na rosnące nierówności dochodów w rodzinach.



Rys. 3. Wpływ miejsca zamieszkania na poziom wykształcenia w opinii młodzieży



Rys. 4. Wpływ wysokości dochodu w rodzinie na poziom i realizację potrzeb edukacyjnych w opinii młodzieży

Nasuwa się wniosek, iż zależność między naukami zajmującymi się wychowaniem i ekonomią jest dwustronna, chociaż w tym związku stroną aktywniejszą powinna być oświata (mam na myśli kwestie związane z wysuwaniem propozycji, co do podejmowania wspólnych przedsięwzięć badawczych), można być przekonanym, że wcale nie jest za późno na podjęcie wspólnych działań, a współpraca przedstawicieli obu nauk nie tyle stała się możliwa, ale wręcz konieczna, pożądana (Radziewicz-Winnicki, 1999, s. 47).

Ekonomiczne podstawy gospodarki wolnorynkowej warunkujące przemiany w rodzimej edukacji wydają się nieść ze sobą szereg zjawisk towarzyszących roz-

wojowi swoistego rynku edukacji. Tak więc ekonomiści i pedagodzy muszą być świadomi współczesnych (a więc nowych) celów edukacyjnych, a zarazem gospodarczych, które realizowane są w sferze życia społecznego i ekonomicznego, stanowiące o całokształcie postępu modernizacyjnego (Radziewicz-Winnicki, 1998 s. 46).

W normalnych warunkach gospodarczych, społecznych i politycznych społeczeństwo zabiega o to, aby edukacja zajmowała ważne miejsce w strukturze społecznej. Powinno to wynikać z samego określenia oświaty jako działalności upowszechniającej wykształcenie i realizującej wychowanie służące rozwojowi jednostki i różnych społeczności istniejących w ramach społeczeństw, regionu oraz zapewniające społeczeństwu rozwój i przyszłość (Jacher, 1998, s. 100). Współczesny obraz Polski może być różnie postrzegany. Dla wielu — po dziesięciu latach zmian — po okresie zawirowań i wstrząsów społeczno-gospodarczych — będzie pewnego rodzaju stabilizacją. Dla innych obraz ten nie ma nic wspólnego z normalnością biorąc pod uwagę przemoc, bezrobocie oraz ubóstwo w sensie społecznym i ekonomicznym. Choć pojawiają się głosy wskazujące na dokonania i postęp cywilizacyjny, trudno przynajmniej w części się nie zgodzić, to jednak w perspektywie edukacja — bez względu na mniej lub bardziej pochlebne oceny — powinna dążyć do ciągłego rozwoju a nie godzić się z regułą „świat jest jaki jest” i zatrzymywać się na wyliczance jego wspaniałości występujących w skali globalnej.

Odmiennie przedstawia się sytuacja ekonomiczna, a tym samym kulturowa i oświatowa w części zachodniej kraju (bardziej zasobnej) oraz w części wschodniej (uboższej).

Zapóźnienia kulturowo-ekonomiczno-społeczne Polski wschodniej w stosunku do Polski zachodniej, zapewne długo jeszcze będą warunkowały wszelki rozwój — w tym edukacyjny — społeczeństwa. W ostatnich latach na tzw. „ścianie wschodniej” nasiliły się obserwowane tam już wcześniej zjawiska marazmu gospodarczego i społecznego, w następstwie czego region ten różni się obecnie od reszty kraju jeszcze bardziej.

Do podstawowych wyróżników tego regionu zaliczymy niższy rozwój infrastruktury, niski poziom urbanizacji w tym zbyt wolny rozwój wielkich miast — jedynym miastem powyżej 300 tys. mieszkańców jest Lublin — niski poziom wykształcenia ludności, wyższa liczba osób w wieku poprodukcyjnym, niższe dochody, mniej podmiotów gospodarczych, wysoka migracja do innych regionów kraju, najwyższe wskaźniki bezrobocia. Z tego też powodu w Europejskim Instytucie Rozwoju Regionalnego i Lokalnego przy Uniwersytecie Warszawskim powstały „Założenia kontraktu dla ściany wschodniej”. Obszar ten stoi obecnie przed wyjątkowymi wyzwaniami rozwojowymi, które z jednej strony wynikają z głębokiej zmiany kryteriów lokalizacji kapitału, z drugiej z faktu, że już za kilka lat nasza „ściana wschodnia” stanie się wschodnią granicą Unii Europejskiej.

Odwrotną sytuację odnajdujemy w zachodniej części kraju, większa liczba miast z bardziej rozwiniętą infrastrukturą, daleko bardziej rozwinięty przemysł, mniejsze bezrobocie, większa liczba osób z wyższym wykształceniem, zdecydowanie lepiej zorganizowana baza kulturalno-oświatowa dająca większe szanse rozwoju młodym ludziom. Potrzebę lokowania placówek oświatowych we wszystkich regionach kraju dostrzegano już w XVIII-wiecznej Francji.

W XVIII w. kraj ten dysponował prawdopodobnie szerszym zakresem typów placówek edukacyjnych — od „szkółek” po uniwersytety — niż jakiegokolwiek inne państwo w Europie. Jednakże instytucje te były niekorzystnie rozmieszczone i brakowało im jakiegokolwiek formy centralnej koordynacji. Prowadziło to do dużego zróżnicowania zarówno pod względem dostępności edukacji w różnych częściach kraju, jak również standardu nauczania — i oczekiwanych wyników — w szkołach podobnego typu. W tej sytuacji już pod koniec XVIII w. zarysowało się stopniowe dążenie do stworzenia narodowego systemu edukacji. Konsekwencją tego było przedstawienie w 1768 roku przez Rollanda d’Erceville raportu o edukacji Parlamentowi Paryża. W dokumencie tym domagał się ustanowienia narodowego systemu edukacji w postaci okręgów oświatowych, z których każdy tworzony byłby w oparciu o uniwersytet. Uniwersytety odpowiedzialne byłyby za udzielanie pomocy kolegom w swoim regionie oraz sprawowanie nad nimi kontroli. Kolegia z kolei, udzielałyby pomocy i nadzorowały szkoły elementarne położone na ich obszarze (Ball 1999 s. 108–109).

Przedstawiony tu obraz, kojarzy się zapewne z dążeniami centralizacji systemu edukacji. Należy jednak spojrzeć na to szerzej nie tylko w zakresie sprawowania kontroli (centralnej) ale przede wszystkim umożliwienia dostępu do placówek oświatowych szerokim masom społeczeństwa w miejscu ich zamieszkania.

Reasumując powyższe rozważania zauważamy, iż współczesna młodzież posiada dostatecznie rozbudzone aspiracje edukacyjne, zbyt często styka się jednak z barierami ograniczającymi możliwość ich spełnienia. Dlatego też obecna reforma systemu edukacji winna nie tylko kreować zmiany programowe czy strukturalne ale także — przynajmniej w pewnym zakresie — winna odpowiadać za realne możliwości realizacji potrzeb edukacyjnych.

Założyć bowiem można — taką prezentuje wiarę i ufność — że aspiracje edukacyjne ściśle związane są z rolą społeczną jednostki, kulturą, czynnikami biologiczno — demograficznymi i aktualnymi warunkami sytuacyjnymi (w których dany osobnik egzystuje) wytwarzają nie tylko poczucie satysfakcji i zaspokojenia (bądź jego brak) w określonym zakresie oczekiwań, ale także (w przypadku ich zaspokojenia i odczuwanej satysfakcji) poczucie sensu trwania w tym zaspokojeniu. Stan taki może z powodzeniem motywować jednostkę do dalszego aktywnego działania na rzecz tworzenia i zaspokojenia kolejnych oczekiwań, a one właśnie decydują o dynamice przemian w aspiracjach (potrzebach) całej zbiorowości.

Literatura

- Ball S. J., 1999: *Foucault i edukacja*. Kraków.
- Boudon R., 1974: *Education, Inequality and Social Opportunity*. New York.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1989: *Zróżnicowanie społecznych warunków edukacyjnych — w typowych środowiskach Polski drugiej połowy lat osiemdziesiątych*. Bydgoszcz.
- Jacher W., 1998: *Listy o edukacji*. „Forum Oświatowe” nr 2 (19).
- Kamiński A., 1971: *Analiza teoretyczna polskich związków młodzieży XIX w.* Warszawa.
- Kulka B., 1998: *O potrzebie edukacji aksjologicznej*. W: T. Lewowicki, A. Zając (red.), *O przemianach w edukacji*. Rzeszów.
- Mannheim K., 1947: *Youth in Modern Society*. „*Diagnosis of Our Time*”. London.
- Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, 1997, (red.) A. Przeclawska, L. Rowicki. Warszawa.
- Sawińska M., 1985: *Spoleczne uwarunkowania procesu osiągnięć edukacyjnych*. Warszawa.
- Sorokin P., 1927: *Social Mobility*. New York.
- Suchodolski B., 1983: *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa.
- 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.
- UNDP, 1998: *Raport o rozwoju społecznym Polski 1998. Dostęp do edukacji*. Warszawa.

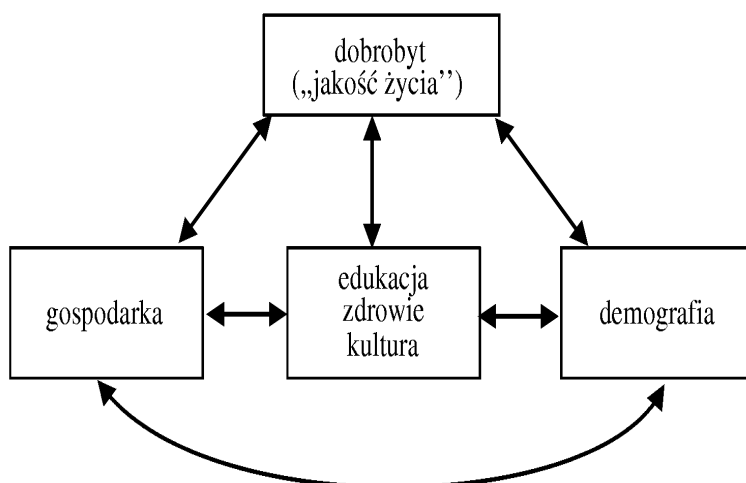
Aniela Deja-Wąsik
Uniwersytet Jagielloński

Próba statystycznej analizy popytu na wyższe wykształcenie

Przedmiotem pracy jest analiza rosnącego popytu na wykształcenie wyższe. Przedstawione w pracy wyniki analizy trudno byłoby uznać za kompletne i w pełni wyjaśniające mechanizmy kształtowania się tego popytu. Natomiast przeprowadzona analiza może mieć zastosowanie w dydaktyce, jako przykład modelowania określonych zjawisk społeczno-ekonomicznych.

Uwagi wstępne

Ocena dobrobytu, lub ogólniej „jakości życia” danej społeczności wymaga włączenia wielu istotnych czynników społeczno-ekonomicznych, które równocześnie zależą od osiągniętego poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego. Te dwustronne zależności pomiędzy jakością życia, poziomem gospodarczym, infrastrukturą społeczną oraz demograficzną można zilustrować za pomocą poniższego schematu.



Rys. 1. Zależności pomiędzy jakością życia, poziomem gospodarczym, infrastrukturą społeczną oraz demograficzną.

Przedstawiony schemat jest bardzo ogólny, a uwzględnienie wszystkich zależności zachodzących między wyróżnionymi wieloaspektowymi kategoriami wy-

magaloby zastosowania złożonego wielorównaniowego modelu ekonometrycznego.

Ograniczę się tu do próby przeanalizowania niewielkiego fragmentu możliwego całościowego podejścia do zarysowanych zależności. Przedmiotem mojego zainteresowania jest popyt na edukację na poziomie wyższym, wyraźnie rosnący w wielu krajach, w tym w Polsce, w ostatnich latach. Spróbuję odpowiedzieć na pytania:

- jak można mierzyć ten popyt;
- jakie są główne determinanty tego popytu;
- czy wzrost popytu na edukację wyższą jest nieograniczony.

Możliwe podejścia:

- 1) z punktu widzenia rodzaju modelu ekonometrycznego:
 - analiza przyczynowo-opisowa, w oparciu o szeregi przekrojowe lub czasowe;
 - analiza tendencji rozwojowej, w oparciu o szeregi czasowe.
- 2) z punktu widzenia poziomu agregacji:
 - model makroekonomiczny — w oparciu o dane dotyczące poszczególnych krajów;
 - model mikroekonomiczny — np. jednoczynnikowy model popytu w oparciu o dane z budżetów gospodarstw domowych;
 - monografia (studium przypadku) — np. dokładna, wieloaspektowa analiza danych dotyczących wybranej uczelni.

Możliwy do wykorzystania materiał statystyczny, pochodzący z polskich roczników statystycznych, narzucił wybór sposobu analizy do skali makroekonomicznej, w dwóch przekrojach:

- przestrzennym, w oparciu o dane o 40 krajach;
- czasowym, w oparciu o dane o Polsce za okres 1989 — 1998.

Statystyczna analiza popytu na edukację wyższą w oparciu o szeregi przekrojowe

Aby zbudować model popytu na edukację wyższą w oparciu o szereg przekrojowy należy dysponować danymi o rozmiarach tego popytu (wydatkach na szkolnictwo wyższe) oraz dochodach w poszczególnych, w miarę jednorodnych krajach. Pozwoliłoby to na dopasowanie jednoczynnikowego modelu Törnquista II typu, który jest dobrą aproksymantą krzywej Engla dla dóbr i usług wyższego rzędu. Model taki opisuje sytuację, w której wzrostowi dochodu (zmienna X) odpowiada coraz wolniejszy wzrost popytu (zmienna Y), aż do osiągnięcia poziomu nasyce-
nia, równemu parametrowi b , przy czym wydatki (popyt) na to dobro (usługę)

powstają począwszy od pewnej minimalnej wielkości dochodu, równej parametrowi c .

$$\hat{Y} = b(X - c)/(X + a)$$

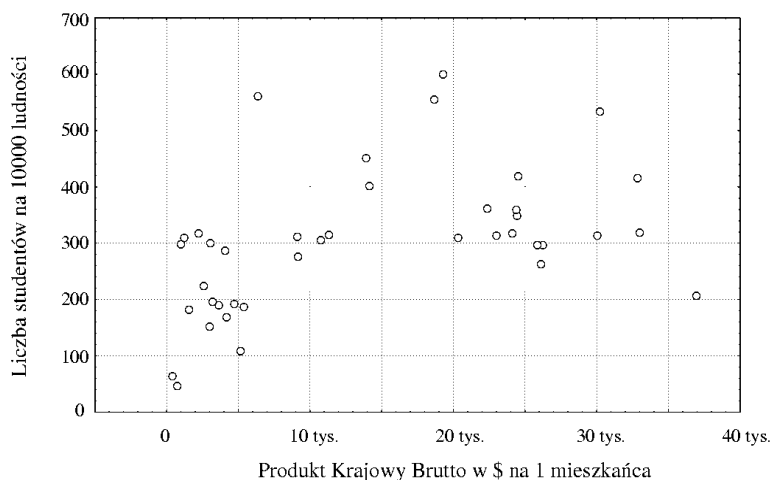
Ponieważ w różnych krajach istnieją różne systemy finansowania edukacji wyższej, dlatego trudno wskazać uniwersalny dla wszystkich krajów sposób pomiaru popytu (wydatków na edukację wyższą) oraz dochodów. Drugie ograniczenie jakie napotkałam wynika z dostępności danych statystycznych — wykorzystałam te, które są publikowane w przeglądzie międzynarodowym w polskim roczniku statystycznym. W związku z powyższymi ograniczeniami przyjął do analizy następujące zmienne:

- popyt na edukację wyższą mierzony liczbą studentów szkół wyższych, w przeliczeniu na 10000 ludności — jako zmienną objaśnianą Y ;
- produkt krajowy brutto (PKB) wyrażony w dolarach na 1 mieszkańca, jako pośredni miernik dochodów — zmienna objaśniająca X .

Przegląd międzynarodowy w Roczniku Statystycznym Rzeczypospolitej Polskiej 1999 obejmuje dane statystyczne dla 40 „ważniejszych krajów z pięciu kontynentów”. Takie określenie grupy krajów powoduje, że stanowią one zbiorowość niejednorodną.

Liczba studentów szkół wyższych na 10000 ludności (w roku szkolnym 1996/97) obejmuje uczących się w szkołach wyższych akademickich, zawodowych, a także w szkołach policealnych, bez studiów wieczorowych. Dane te nie są w pełni porównywalne z uwagi na różnice w systemach szkolnictwa wyższego w różnych krajach. Wskaźnik ten przyjmuje wartości od 47 (Chiny) do 600 (Kanada). Średnia wartość kształtuje się na poziomie niewiele ponad 300, a średnie zróżnicowanie około 42% średniej wartości tego wskaźnika.

Produkt krajowy brutto podany jest jako wskaźnik natężenia: wartość PKB na 1 mieszkańca w \$ USA wg kursu oficjalnego (w roku 1997 lub 1998). Wskaźnik ten przyjmuje wartości od 0,4 do 37 tys \$ na 1 mieszkańca — średnio około 14 tys, ze średnim zróżnicowaniem na poziomie około 80% średniego PKB na 1 mieszkańca.



Rys. 2. Liczba studentów a PKB w 40 krajach

Już pierwsze graficzne przedstawienie zależności między PKB na 1 mieszkańca oraz liczbą studentów na 10000 ludności pokazuje, że w zbiorowości 40 krajów można wyróżnić dwie grupy:

- 23 kraje o PKB niższym od 15 tys. \$ na 1 mieszkańca (od 399 do 14126 \$, średnia około 5245 \$, średnie zróżnicowanie około 79%), w których względna liczba studentów kształtuje się na poziomie średnio około 254, ze średnim zróżnicowaniem około 49%) — w grupie tej znalazły się następujące kraje (wg rosnącego PKB na 1 mieszkańca: Indie, Chiny, Ukraina, Bułgaria, Rumunia, Białoruś, Litwa, RPA, Rosja, Turcja, Słowacja, Polska, Meksyk, Węgry, Brazylia, Czechy, Korea Pd., Argentyna, Słowenia, Portugalia, Grecja, Nowa Zelandia, Hiszpania;
- 17 krajów o PKB powyżej 15 tys. \$ na 1 mieszkańca (od 18661 do 36958 \$, średnio ponad 26000 \$, ze średnim zróżnicowaniem poniżej 20% średniej), w których wskaźnik liczby studentów na 10000 ludności wynosi średnio nieco ponad 366, a średnie zróżnicowanie tego wskaźnika stanowi około 29% średniej wartości) — do grupy tej należą: Australia, Kanada, Włochy, Irlandia, Wielka Brytania, Holandia, Francja, Belgia, Finlandia, Szwecja, Niemcy, Austria, Japonia, Stany Zjednoczone, Norwegia, Dania, Szwajcaria.

Dla pierwszej grupy krajów otrzymujemy współczynnik korelacji równy 0,58, co świadczy o dodatniej istotnej statystycznie korelacji, natomiast dla drugiej współczynnik korelacji równy $-0,42$, czyli korelację ujemną, istotną statystycznie. Takie odwrócenie badanej zależności między poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego, mierzonym PKB na 1 mieszkańca, oraz względną liczbą studentów wskazuje, że popyt na edukację wyższą nie jest nieograniczony.

Nie uzyskano zadowalających wyników analizy regresji liczby studentów na 10000 ludności (zmienna Y) względem PKB w \$ na 1 mieszkańca (zmienna X), przede wszystkim z powodu zbyt niskiej wartości współczynnika determinacji R^2 oraz zbyt wysokiego współczynnika zmienności losowej V_s .

1) Funkcja liniowa:

$$Y = \begin{matrix} 230,36 \\ (28,94) \end{matrix} + \begin{matrix} 0,0051 X \\ (0,00161) \end{matrix} + \varepsilon$$

$$R^2 = 0,21$$

$$S = 113,95$$

$$V_s = 38\%$$

(Wzrost PKB w przeliczeniu na 1 mieszkańca o 1000 \$ wiąże się ze wzrostem liczby studentów o około 5 w przeliczeniu na 10000 ludności).

2) Model Törnquista II typu:

$$Y = \begin{matrix} 324 \\ (22,2) \end{matrix} + \begin{matrix} 581 Z \\ (356) \end{matrix} - \begin{matrix} 192631 X \\ (49545) \end{matrix} + \varepsilon$$

$$R^2 = 0,31$$

$$S = 107,75$$

$$V_s = 36\%$$

gdzie: $Z := Y/X$
 $X := 1/X$

kolejne parametry strukturalne to: $a_0 = b$; $a_1 = a$; $a_2 = -bc$

Po przekształceniu otrzymujemy:

$$\hat{Y} = 324(X - 594,54)/(X + 581)$$

(Poziom nasycenia dla wskaźnika liczby studentów na 10000 ludności ustalony na poziomie 324, natomiast popyt na edukację wyższą realizowany jest w krajach o PKB przekraczającym 594,54\$ w przeliczeniu na 1 mieszkańca — tylko jeden kraj spośród analizowanych, a mianowicie Indie mają niższy wskaźnik PKB w \$ na 1 mieszkańca).

Analiza tendencji rozwojowej szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989-1998

Rosnący popyt na edukację wyższą w Polsce związany jest z takimi czynnikami jak:

- upowszechnianie edukacji na poziomie wyższym;
- wzrost liczby ludności, a w szczególności liczby młodzieży w wieku 19–24 lat;
- nakłady finansowe na szkolnictwo wyższe — nie dysponując odpowiednimi danymi oraz przyjmując, że istotnym składnikiem tych nakładów są płace nauczycieli akademickich, nakłady te można pośrednio mierzyć liczbą nauczycieli akademickich, a dokładniej liczbą etatów w szkolnictwie wyższym (współczynnik korelacji między liczbą nauczycieli a wskaźnikiem dynamiki PKB/1 mieszkańca w cenach stałych wynosi 0,985).

Tab. 1. Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–98.

| rok | ludność ogółem w tys | ludność 19-24 w tys | liczba studentów w tys | liczba nauczycieli | X/L (100) | Y/L (10000) | Y/X (100) | Y/Z | Z/Y (1000) |
|------|----------------------|---------------------|------------------------|--------------------|-----------|-------------|-----------|------|------------|
| | L | X | Y | Z | W1 | W2 | W3 | W4 | W5 |
| 1989 | 38038 | 2979,6 | 378,4 | 60333 | 7,9 | 99,5 | 12,7 | 6,3 | 159 |
| 1990 | 38183 | 3016,8 | 403,8 | 64454 | 7,9 | 105,8 | 13,4 | 6,3 | 160 |
| 1991 | 38309 | 3086,7 | 428,2 | 63176 | 8,1 | 111,8 | 13,9 | 6,8 | 148 |
| 1992 | 38418 | 3172,8 | 495,7 | 63076 | 8,3 | 129,0 | 15,6 | 7,9 | 127 |
| 1993 | 38505 | 3274,6 | 584,0 | 65261 | 8,5 | 151,7 | 17,8 | 8,9 | 112 |
| 1994 | 38581 | 3397,6 | 682,2 | 67066 | 8,8 | 176,8 | 20,1 | 10,2 | 98 |
| 1995 | 38609 | 3513,5 | 794,6 | 66973 | 9,1 | 205,8 | 22,6 | 11,9 | 84 |
| 1996 | 38639 | 3604,7 | 927,5 | 70372 | 9,3 | 240,0 | 25,7 | 13,2 | 76 |
| 1997 | 38660 | 3685,1 | 1091,8 | 73041 | 9,5 | 282,4 | 29,6 | 14,9 | 67 |
| 1998 | 38667 | 3765,8 | 1274,0 | 74098 | 9,7 | 329,5 | 33,8 | 17,2 | 58 |

Źródło: Roczniki Statystyczne Rzeczypospolitej Polskiej; obliczenia własne.

Przyjęte oznaczenia:

L — ludność ogółem w tysiącach;

Y — liczba studentów w tysiącach (wg stanu na 31 grudnia);

X — ludność w wieku 19 — 24 lat w tysiącach;

Z — liczba nauczycieli akademickich zatrudnionych w szkołach wyższych (nauczyciele zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin w więcej niż jednej szkole wyższej wykazani zostali w każdym miejscu pracy, a więc jest to liczba etatów, na których pracują nauczyciele akademicy i stąd zmienna ta odzwierciedla tę część nakładów, ponoszonych przez różne podmioty, która wydatkowana jest na płace nauczycieli akademickich);

W1 = X/L (100), ludność w wieku 19 — 24 lat w procentach ogółu ludności;

W2 = Y/L (10000), liczba studentów na 10000 ludności;

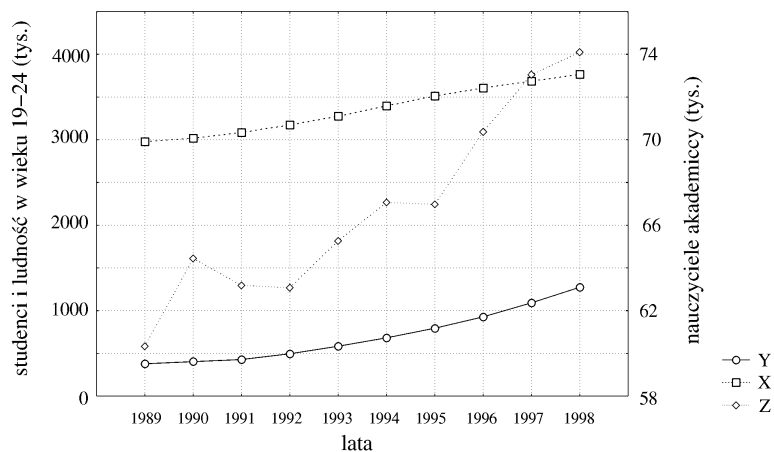
W3 = Y/X (100), liczba studentów w procentach ludności w wieku 19–24 lat;

W4 = Y/Z, liczba studentów przypadająca na 1 nauczyciela akademickiego;

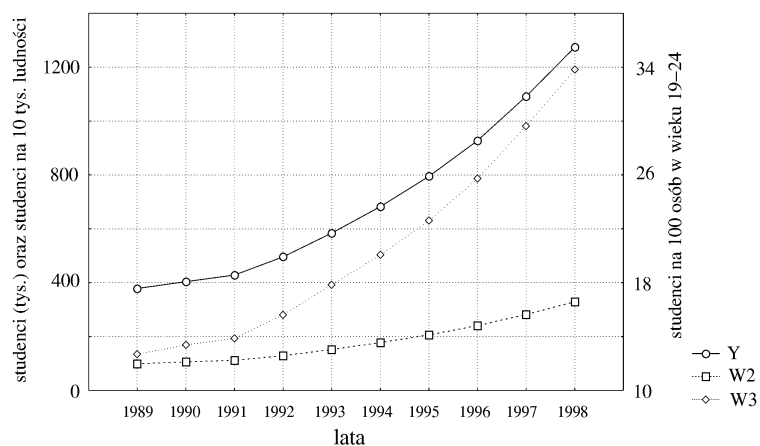
W5 = Z/Y (1000), liczba nauczycieli na 1000 studentów.

W badanym okresie 10 lat liczba studentów w Polsce wzrosła o 237%, (podobną dynamikę wykazał wskaźnik liczby studentów na 10000 ludności, ponieważ liczba ludności w tym okresie zwiększyła się tylko o niecałe 2%), podczas gdy liczba młodzieży w wieku 19–24 lat wzrosła o 26%, a liczba nauczycieli akademickich o 23%. Oznacza to:

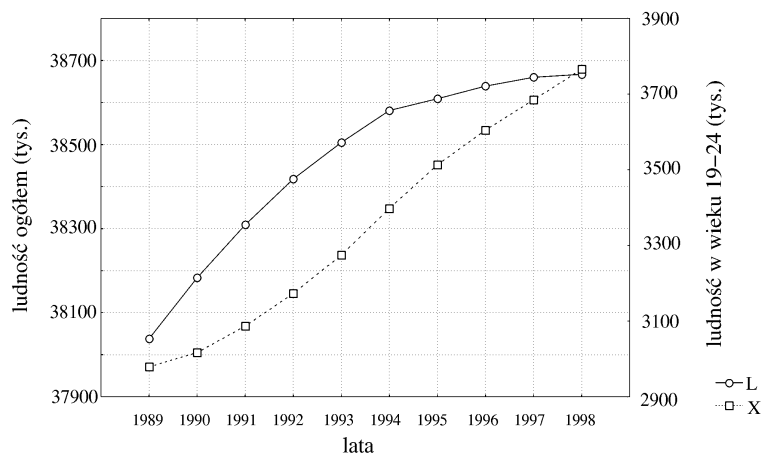
- wyraźny wzrost wskaźnika skolaryzacji brutto z 12,7% do 33,8% (wynikający przede wszystkim ze znacznego zwiększenia się liczby studentów przy stosunkowo małym wzroście liczby osób w wieku 19–24 lat);
- wzrost wskaźnika liczby studentów przypadających na 1 nauczyciela akademickiego z 6,3 do 17,2;
- spadek wskaźnika liczby nauczycieli na 1000 studentów, co pośrednio świadczy o spadku nakładów na szkolnictwo wyższe.



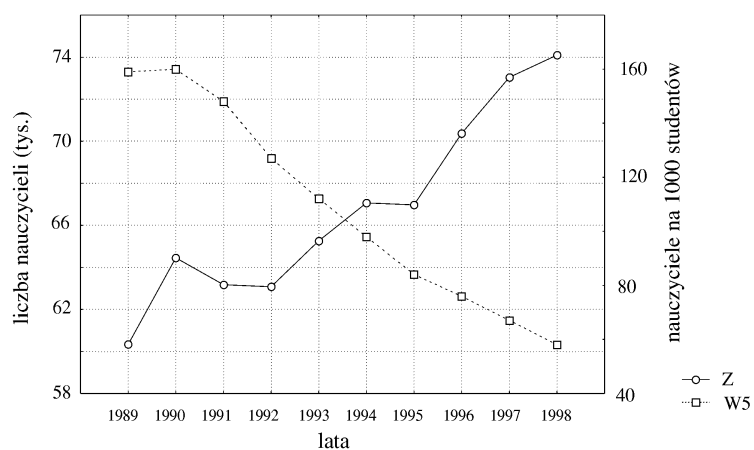
Rys. 3. Studenci i ludność w wieku 19-24 oraz nauczyciele akademicki w latach 1989-98



Rys. 4. Liczba studentów na 10 tys. ludności oraz na 100 osób w wieku 19-24 w Polsce w latach 1989-98



Rys. 5. Ludność ogółem oraz ludność w wieku 19–24 lat w Polsce w latach 1989–98



Rys. 6. Liczba nauczycieli akademickich w Polsce w latach 1989–98

Liczba studentów — zarówno bezwzględna jak i względna — wykazuje w badanym okresie wzrost wykładniczy:

$$\hat{Y} = 298,236 t^{1,1514}$$

$$\hat{W}2 = 78,308 t^{1,1503}$$

$$\hat{W}3 = 10,422 t^{1,120}$$

Parametry stojące przy zmiennej t można zinterpretować następująco: w latach 1989–1998 stwierdzono średni roczny wzrost bezwzględnej liczby studentów oraz liczby studentów względem liczby ludności o 15%, natomiast względem liczby ludności w wieku 19–24 lat o 12%.

Wzrostowa tendencja rozwojowa liczby ludności jest w badanym okresie coraz słabsza, natomiast liczba młodzieży wzrasta według krzywej logistycznej, a prognozy demograficzne wskazują, że począwszy od roku 2005 będzie spadać zarówno bezwzględnie jak i względnie. Nie musi to oznaczać spadku popytu na edukację wyższą przy założeniu rosnącego upowszechniania edukacji wyższej (edukację wyższą mogłoby podejmować ponad 50% osób w wieku 19–24 lat) oraz edukacji permanentnej, której uczestnikami może być każdy niezależnie od wieku.

Liczba nauczycieli — w ujęciu bezwzględnym — wykazuje liniowy wzrost, natomiast w ujęciu względnym, w stosunku do liczby studentów — liniowy spadek.

$$Z = \begin{matrix} 59002,67 & + & 1414,970 t & + & \varepsilon \\ (983,68) & & (158,535) & & \end{matrix} \quad \begin{matrix} S = 1440 \\ V_s = 2\% \\ R^2 = 0,91 \end{matrix}$$

$$W5 = \begin{matrix} 177,667 & - & 12,503 t & + & \varepsilon \\ (3,880) & & (0,625) & & \end{matrix} \quad \begin{matrix} S = 5,6792 \\ V_s = 5\% \\ R^2 = 0,98 \end{matrix}$$

W badanym okresie liczba nauczycieli (dokładniej etatów) wzrastała średnio o około 1415 rocznie, natomiast liczba nauczycieli w przeliczeniu na 1000 studentów malała o blisko 13 rocznie.

Model przyczynowo-opisowy zbudowany w oparciu o szeregi czasowe przyjął następującą postać:

$$Y = \begin{matrix} -3347,92 & + & 0,03Z & + & 0,60X & + & \varepsilon \\ (335,88) & & (0,01) & & (0,23) & & \end{matrix} \quad \begin{matrix} S = 59,97 \\ V_s = 8,5\% \\ R^2 = 0,97 \end{matrix}$$

W oparciu o oszacowane parametry można stwierdzić, że wzrostowi liczby ludności w wieku 19–24 lat o 1 tysiąc towarzyszy wzrost liczby studentów o 600, przy założeniu niezmienności liczby nauczycieli; natomiast jeśli założy się stały poziom liczby młodzieży, to zatrudnienie dodatkowego nauczyciela oznacza przyrost liczby studentów o 30.

Podsumowanie

1. Próba zbudowania jednoczynnikowego modelu popytu na edukację wyższą w oparciu o dane przekrojowe obejmujące 40 krajów nie powiodła się, co wynika przede wszystkim z niejednorodności poddanych analizie krajów i niepełnej porównywalności danych statystycznych.

2. Lepsze wyniki uzyskano analizując popyt na edukację wyższą w Polsce w oparciu o dane za okres od 1989 do 1998 roku. Na podstawie oszacowanego modelu przyczynowo-opisowego można uznać wybór liczby ludności w wieku 19–24 lat oraz liczby nauczycieli akademickich jako zmiennych objaśniających popyt na edukację wyższą za trafny.

3. Znaczący wzrost popytu na edukację wyższą w Polsce w latach 1989–1998 może w kolejnych latach ulec ograniczeniu przez dwa czynniki: demograficzny i finansowy, i tak:

- prognozy demograficzne mówią o zmianie struktury wiekowej ludności — bezwzględnym i względnym spadku liczby osób w wieku 19–24 lat;
- wysokość nakładów na szkolnictwo wyższe nie nadąża za potrzebami — wprawdzie zmienna, którą przyjąłem jako cząstkowy miernik tych nakładów, czyli liczba nauczycieli akademickich (liczba etatów) wykazuje trend wzrostowy, ale w ujęciu względnym maleje. Należy jednak dodać, że poszerzenie kręgu podmiotów finansujących edukację wyższą (budżet państwa, budżety lokalne, pracodawcy, osoby studiujące) może osłabić niekorzystne dla rozwoju szkolnictwa wyższego działanie czynnika demograficznego i doprowadzić do upowszechniania edukacji wyższej, szczególnie pierwszego stopnia, a także tzw. edukacji permanentnej.

4. Proponowany sposób analizy może być wykorzystany w nauczaniu statystyki i ekonometrii, gdyż stanowi dobrą ilustrację:

- połączenia jakościowej i ilościowej analizy określonego zjawiska;
- całego zestawu możliwych do wykorzystania metod statystycznych, obejmujących analizę rozkładu jednej zmiennej, analizę korelacji i regresji oraz analizę szeregów czasowych.

Na podkreślenie zasługują następujące aspekty analizy statystycznej:

- ocena jakości dostępnego materiału statystycznego;
- przydatność analizy graficznej prezentacji badanych zmiennych;

- zastosowanie wskaźników statystycznych w analizie struktury, natężenia i dynamiki badanych zjawisk;
- korzystanie ze statystycznych programów komputerowych (np. STATISTICA).

Rozdział 3

Uwarunkowania pedagogiczne procesu reformy systemu oświatowego

Anna Karpińska
Uniwersytet w Białymstoku

Minimalizacja niepowodzeń szkolnych — — pedagogicznym wyzwaniem dla edukacji jutra

Minimalizacja niepowodzeń jest wyzwaniem dla wszystkich, którzy uczestniczą w procesie edukacyjnym. Jest to problem niezwykle złożony, stąd dokonanie prezentacji poglądów i możliwości w tej dziedzinie, z natury rzeczy może być tylko pewnym wyborem stanowisk i przykładów poczynań edukacyjnych w tym zakresie.

O **randze i aktualności zagadnienia** świadczy fakt, iż na początku lat 70-tych, straty szkolne (tak bowiem w literaturze angielskojęzycznej określa się niepowodzenia szkolne), zaliczone zostały przez UNESCO do głównych światowych problemów (Pauli, Brimer, 1971), zaś w połowie lat 90-tych, edukacyjne gremia Wspólnoty Europejskiej, zważywszy na utrzymujące się, a nawet wciąż wzrastające rozmiary niepowodzeń (130 mln dzieci nie uczęszczających do szkoły i ponad 100 mln odpadających ze szkoły) (Delors, 1996, s. 23), uznały walkę z tym problemem za swoiste „pedagogiczne wyzwanie dla jednoczącej się Europy” (*La lutte contre l'echec scolaire...*, 1994).

Podjmując to wyzwanie, we wszystkich systemach oświatowych poszukuje się efektywnych sposobów minimalizowania niepowodzeń szkolnych. Ich cechą wspólną wydaje się być eksponowanie w koncepcjach literaturowych wczesnej diagnozy i profilaktyki, zaś w praktyce edukacyjnej — dominowanie działań terapeutycznych.

Wymienione elementy mieszczą się w znanej koncepcji zapobiegania niepowodzeniom i likwidowania opóźnień w nauce, wypracowanej przez Cz. Kupisiewicza. Jest to klasyczna już triada, obejmująca profilaktykę — diagnozę — terapię pedagogiczną (Kupisiewicz, 1972).

Wprawdzie w literaturze przedmiotu szeroko opisane są pomysły, propozycje i doświadczenia dotyczące diagnozowania, zapobiegania i przewyżnienia niepowodzeń, niestety, jak dotąd nie udało się rozwiązać tego problemu. Wszelkie próby podejmowane w tym zakresie, począwszy od drugoroczności, poprzez promocję społeczną (automatyczną), klasy przejściowe — nie zdały egzaminu, jak stwierdza Sandy Feldman — prezes Stowarzyszenia Amerykańskich Nauczycieli (Feldman, 1998).

Stąd ma pewnie rację W. Kojs (1998, s. 15) pisząc, że „szeroko rozumianych niepowodzeń nie da się uniknąć — są nam przypisane (...), są one naturalnym składnikiem naszych doświadczeń”. Można je jednak ograniczyć i zminimalizować.

wać, a przede wszystkim zniwelować ich siłę, niszczącą psychikę ucznia czy nauczyciela.

Powszechnie akcentuje się, że **punktem wyjścia wszelkiej pracy zapobiegawczej** powinno być wnikliwe **rozpoznanie przyczyn** zaistniałego stanu rzeczy oraz profilowanie działań terapeutycznych stosownie do charakteru ujawnionych trudności, a także specyfiki ich uwarunkowań.

Owo **powiązanie zapobiegania ze znajomością przyczyn niepowodzeń** szkolnych wyraźnie jest widoczne w Raporcie Rady Wspólnoty Europejskiej i Ministrów Edukacji w sprawie walki z niepowodzeniami szkolnymi z 1994 roku, gdzie optymalne sposoby zapobiegania sformułowano stosownie do dominującej koncepcji uwarunkowań niepowodzeń szkolnych i ujęto w 4 grupach, wymieniając:

- „pedagogikę selekcji” — powinna wystąpić w przypadku koncepcji naturalistycznej, tj. wówczas gdy osiągnięcia szkolne zdeterminowane są czynnikami dziedzicznymi, wewnętrznymi a niepowodzenia są zjawiskiem biologicznym;
- „pedagogikę zindywidualizowanej pomocy dla uczniów borykających się z trudnościami w nauce” — towarzyszy koncepcji psycho-afektywnej, której zwolennicy upatrują przyczyn niepowodzeń szkolnych w trudnościach przystosowania się dzieci do gwałtownych zmian warunków ich edukacyjnej egzystencji, np. przejście ze środowiska rodzinnego do przedszkola, egzamin do szkoły średniej i towarzyszące tym okolicznościom sytuacje nerwico- i stresogenne;
- „pedagogikę kompensacji” — w następstwie koncepcji społeczno-kulturalnej oraz socjologiczno-reprodukcyjnej, której zwolennicy uważają, że szeroko rozumiana kompensacja stanie się możliwa dopiero w wyniku radykalnej przebudowy stosunków społecznych i systemu edukacji, np. podnoszenia poziomu życia ludzi niezamożnych, rozbudowy zajęć wyrównawczych w szkole;
- „pedagogikę usprawnień treściowo-metodycznych” — uruchamiana w następstwie koncepcji dydaktycznej i interakcyjnej.

Myślę, że drogą ku minimalizacji niepowodzeń szkolnych jest **zmiana ogólnej filozofii edukacyjnej**, o czym pisze m. in. T. Lewowicki (1995) i kształtowanie modelu edukacji przyjaznej uczniowi, nastawionej na poznanie i rozwój „mocnych” stron osobowości dziecka, umożliwiającej dzieciom osiąganie edukacyjnych sukcesów.

Potrzebna jest „pedagogia powodzenia szkolnego” — w rozumieniu tego pojęcia przyjętym przez Z. Kwiecińskiego (Kwieciński, Witkowski [red.], 1991) — a więc refleksja o edukacji i zarazem praktyka oświatowa, ukierunkowane na dążenie do szkolnego sukcesu, rozumianego nie tylko jako osiągnięcia w opanowaniu wiadomości i umiejętności typowo szkolnych, ale głównie osiągnięcia w rozwoju osobowości dzieci w zakresie wszystkich obszarów określonych w celach edukacji.

Aby zgodnie z filozofią sukcesu szkolnego, „od systemu faworyzującego mniejszość, przejść do systemu zapewniającego powodzenie w nauce wszystkim uczniom” (*La lutte contre l'échec scolaire...*, 1994), konieczna jest, w moim przekonaniu, głęboka **dyferencjacja oddziaływań edukacyjnych**, polegająca na indywidualizacji treści, metod, organizacji kształcenia stosownie do możliwości psychofizycznych uczestników edukacyjnej interakcji, ich zdolności, zainteresowań i oczekiwań.

Przykłady takiego podejścia, z perspektywy filozofii sukcesu szkolnego jako ważnej drogi ku minimalizacji niepowodzeń, są znane w teorii i praktyce pedagogicznej, że przywołam tu koncepcję „mastery learning” (uczenia się do mistrzostwa) B. S. Blooma, której istota sprowadza się do tezy, że nawet słabi uczniowie mogą osiągnąć mistrzowski poziom, jeżeli stworzy się im sprzyjając temu warunki, a przede wszystkim zapewni wystarczającą ilość czasu (indywidualizacja tempa, stopnia trudności treści, zdolności uczniów, a przede wszystkim czasu w procesie nauczania-uczenia się, ale również stałe rozbudzanie aspiracji do osiągnięcia mistrzostwa) (Bloom, 1981; Kupisiewicz, 1985, s. 126–150).

Na uwagę zasługuje propozycja organizowania procesu kształcenia według swoistej triady, tj. biorąc pod uwagę talent, tempo i temperament ucznia. Taki model szkoły „ochraniającej” ucznia, jego podmiotowość i indywidualność lansuje Luc M. Stevens (1997).

Ważną propozycją i alternatywą dla średniactwa i wyrównywania staje się edukacja według wielostronnych inteligencji, reprezentowana przez H. Gardnera (1993), który proponuje uwzględnianie głównych rodzajów inteligencji (wyróżnia 7 rodzajów)) w profilowaniu działalności edukacyjnej, ale także umacnianie inteligencji mniej rozwiniętych. Takie kształcenie głęboko profilowane, uwzględniające różnice indywidualne, pozwala odkrywać i rozwijać inteligencje i talenty oraz zapewnić sukces każdemu uczniowi na miarę jego intelektualnych możliwości. Służą temu m. in. różne warianty kształcenia wielopoziomowego lansowane przez T. Lewowickiego (1977), dwupoziomowa organizacja pracy w kształceniu wczesnoszkolnym M. Oryla (1996), kształcenie akceleracyjne uczniów zdolnych E. Ćwioka (1989).

Ważnym elementem teorii sukcesu szkolnego, a jednocześnie swoistą szansą minimalizacji niepowodzeń szkolnych jest wspieranie kariery każdego ucznia, czyli kreowanie sytuacji, w których każdy może w czymś odnieść sukces. Tu z pomocą nauczycielowi przychodzi **neurolingwistyczne programowanie** (NLP), które opiera się m. in. na założeniu, że nie ma niepowodzeń, są tylko skutki naszych działań, czyli lekcje, z których nieustannie możemy się uczyć. W kształceniu zgodnie z zasadami NLP, sposób, w jaki nauczyciel przekazuje informacje i sposób, w jaki uczeń je odbiera, muszą być zbieżne. Najlepiej uczą się uczniowie od tych nauczycieli, którzy używają tych samych kanałów sensorycznych (wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego lub ich kombinacji). W przypadku

rozbieżności między strategiami nauczania a stylami uczenia się zachodzi duże prawdopodobieństwo wystąpienia trudności w uczeniu się. (K. i R. Dunn wykazali negatywny wpływ niedopasowania strategii uczenia się i strategii nauczania na wyniki kształcenia; Smith, 1997)

W szczególnie niekorzystnej sytuacji znajdują się „translatorzy” — uczniowie, których naturalna percepcja jest rozwinięta wybitnie jednostronnie i w związku z tym odbierają informacje tylko jednym kanałem. (Okolo 4-6 uczniów w typowej 30-to osobowej klasie to „translatorzy”; u większości — ok. 3/4 uczniów, obserwuje się dwukanałowe kombinacje typów uczenia się [Christov, 1994]) Najczęściej muszą oni tłumaczyć sposób nauczania nauczyciela na swój sposób uczenia się, wyłączając się na ten czas z odbioru kolejnych treści, co powoduje powstawanie luk informacyjnych w ich wiedzy. Dlatego też w procesie zapobiegania powstawaniu niepowodzeń szkolnych niezwykle istotne jest kształcenie z dostosowaniem do odpowiednich kanałów sensorycznych uczniów. Ważne jest nauczanie multisensoryczne, wykorzystujące w sposób przemyślany i systematyczny różnorodność bodźców oddziaływujących na różne systemy reprezentacyjne uczniów, a jednocześnie niwelujące różnice między stylami nauczania a stylami uczenia się. W tym rozumieniu metodę NLP można traktować jako wspomaganie indywidualnego rozwoju każdego ucznia. Mieści się ona w **koncepcji kształcenia kompatybilnego do pracy mózgu** (Michalik-Surówka, 1999), która uwzględnia różne style uczenia się uczniów, co jest związane z odmiennymi komponentami strukturalnymi mózgu i rodzajem przetwarzanego materiału, i w związku z tym nakazuje znaczne zróżnicowanie oddziaływań nauczyciela.

Ważnym elementem teorii sukcesu szkolnego jest też, w moim przekonaniu, **eliminacja drugoroczności i odpadu szkolnego**, przebiegająca nie na drodze administracyjnych decyzji, a rzeczywistych działań pedagogicznych (Karpińska, 1999).

Bowiem przyjęcie idei zapewnienia powodzenia w nauce wszystkim uczniom oznaczać może eliminację drugoroczności. Równocześnie przyjęcie takiej idei, wymagać będzie od praktyki edukacyjnej wielu intensywnych zabiegów skierowanych na sukces szkolny tych, którzy dotąd uznawani byli za potencjalnych kandydatów na drugorocznych.

Pragnę podkreślić, że moje rozumienie funkcjonowania szkoły, jako instytucji edukacyjnej bez drugoroczności (ze zminimalizowanymi niepowodzeniami szkolnymi), nie jest tożsame z promocją automatyczną, ani repetycją niektórych przedmiotów, tym bardziej, że żaden z tych modułów nie sprawdził się. Natomiast dostrzegam realne szanse minimalizacji niepowodzeń szkolnych i eliminacji drugoroczności w wielu okolicznościach.

Jedną z nich jest **humanizacja edukacji**, która przejawia się we wzroście zainteresowania aksjologią i teleologią pedagogiczną (Denek, 1999) a także orienta-

cją podmiotową w kształceniu jako konsekwencją wpływów personalizmu w pedagogice (Denek, 1997).

Pierwszorzędno znaczenia pedagogicznego nabierają takie kwestie, jak docenianie wartości osoby ucznia i stającej się jego osobowości, podmiotowe traktowanie ucznia, ale również podmiotowość nauczyciela, wspieranie uczniów w rozwoju, partnerstwo i dialog edukacyjny, odejście w kształceniu od „przymusu” na rzecz „apelu”, sprowadzanie procesu nauczania — uczenia się do wędrówki po świecie wartości (Gadacz, 1991), docenianie roli samokształtowania, samowychowania, aktywności własnej uczniów, uwzględnianie w procesie kształcenia różnic w zdolnościach i zainteresowaniach poszczególnych uczniów w celu indywidualizacji oddziaływań edukacyjnych (składniki personalistyczne).

Cechą charakterystyczną humanizacji edukacji jest jej wyraźne ukierunkowanie na rozwój osobowości każdego ucznia (jego kompetencji, zdolności) oraz humanizacja stosunków między wszystkimi partnerami edukacyjnego dialogu.

Określoną szansą minimalizacji niepowodzeń jest też **samorządność w szkole i współdziałanie z innymi instytucjami na tym polu.**

Szkoła, w celu zminimalizowania niepowodzeń, winna oferować bogatą gamę form pracy dydaktycznej, dając uczniom wiele szans wyboru, indywidualnej bądź grupowej organizacji pracy, możliwości zmian i uzupełnień stosownie do oczekiwań ucznia i potrzeb społecznych, by przywołać tu interesujący postulat Wima van Werkhovea, łączenia efektywności kształcenia z podmiotowością ucznia, który tworzy z nauczycielem „diadę”, decydując wspólnie o całym programie szkolnym, celach treściach, organizacji, pomiarze osiągnięć szkolnych (van Werkhoven, 1997).

Szkoła bez niepowodzeń jest jednocześnie taką instytucją, która w miejsce ryzyka porażki, ochrania uczącego się poprzez organizowanie zajęć dodatkowych, np. klas wspomagających, konsolidujących, zajęć ukierunkowanych, tzw. zajęć wyrównawczych, konsultacji w roku szkolnym, a także podczas wakacji (np. szkoły letnie w Kanadzie).

Jest to równocześnie instytucja dająca możliwość wyboru takiego „toru” kształcenia ogólnego czy zawodowego, jaki najpełniej odpowiada aspiracjom oświatowym ucznia i jego najbliższego otoczenia.

Z wielu udokumentowanych badań wynika, że wielce pomocne w walce z niepowodzeniami uczniów są zabiegi typu orientującego (dzięki nim uczniowie dowiadują się czego, dlaczego i jak powinni się uczyć, jakie zainteresowania i uzdolnienia rozwijać, jaki wybrać kierunek dalszej nauki).

Bardzo pomocne może być uruchomienie systemu indywidualnych ścieżek programowych, uwzględniających wykazywane przez uczniów uzdolnienia i aspiracje.

W działaniach minimalizujących niepowodzenia szkoła nie może pozostać osamotniona. W naszym kraju wspierana jest przez sieć Poradni

Pedagogiczno-Psychologicznych, a np. w Belgii — wyspecjalizowane ośrodki PMS (Psycho-Medico-Social), wspierające nauczycieli w przeciwdziałaniu trudnościom dydaktyczno-wychowawczym. PMS diagnozują i decydują o dalszych formach edukacji uczniów, organizują nauczanie i pracę korekcyjną w ośrodkach szkolnych — 8 typów; zapewniają pomoc w uzupełnieniu zaległości szkolnych, wsparcie psychiczne, moralne, doraźną pomoc materialną (Karpińska, 1999).

Minimalizacji niepowodzeń szkolnych sprzyjać może zmiana filozofii (istoty) oceniania i klasyfikowania uczniów. Polega ona na:

- zdecydowanym odejściu od selekcyjnych i represyjnych funkcji oceny,
- położeniu nacisku na rozwojową funkcję oceny (ma aktywizować uczniów, motywować, kształtować poczucie własnej wartości),
- wprowadzaniu różnych rodzajów promocji,
- holistycznym ocenianiu (zastąpienie instrumentalnego oceniania w postaci not szkolnych procedurą diagnozowania i wspierania całościowego rozwoju uczniów, np. Szwajcaria, Holandia), a przede wszystkim na
- dualnym podejściu do orzekania o osiągnięciach szkolnych (obok pomiaru ilościowego, jakościowe spojrzenie na efekty kształcenia — zgodnie z perspektywą fenomenologiczno-hermeneutyczną).

Podjmując **próbę bilansu**, można by wymienić **wiele konwencjonalnych i niekonwencjonalnych sposobów minimalizowania niepowodzeń szkolnych**, a wśród nich: aktywny i afektywny model edukacji wczesnoszkolnej, która zdaniem K. Denka (1998) decyduje o efektach dalszego kształcenia; pomoc indywidualna nauczyciela lub zdolniejszego ucznia (nauczanie tutorialne); praca w grupach odpowiednio dobieranych: homo- lub heterogenicznych (Hastings, 1995; Hill, Johnson, Noe, 1995); redukcja, złagodzenie progów selekcyjnych między poszczególnymi segmentami czy cyklami nauki szkolnej; rozbudowa nauczania całościowego, interdyscyplinarnego; indywidualizowanie treści i toku nauki stosownie do zaleceń psychologii i dydaktyki różnicowej; likwidacja uprzedmiotowienia uczniów i nauczycieli, wyrażająca się m. in. w zmianie zasad konstruowania programów nauczania (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1998) ; ożywione kontakty z rodzicami (Sarason, 1997); stosowanie relaksacji, wizualizacji i afirmacji w celu zmniejszenia ryzyka niepowodzeń szkolnych (Gnitecki, 1988), wykorzystanie technologii informacyjnej (*Media w nauce...*, 1998).

Konieczna jest jeszcze jedna refleksja jako rezultat moich badań i analiz literaturowych. Otóż **zapobieganie** niepowodzeniom szkolnym, w moim odczuciu, powinno być bardziej **drogą poszukiwania i tworzenia nowych szans i ofert edukacyjnych, aniżeli drogą wyrównywania i naprawy**.

Szkoła zapewniająca powodzenie wszystkim uczniom, organizować powinna profile swoich działań uwzględniając pełniej oczekiwania uczniów w różnych zakresach: dydaktycznych, opiekuńczych, wychowawczych, teleologicznych, aksjologicznych, kulturotwórczych, korekcyjnych, sportowych, turystycznych, itp.

Szkoła jako instytucja bez niepowodzeń winna tworzyć oferty edukacyjne — wyodrębnione profile działań edukacyjnych zwanych „szkołą drugiej szansy”, jako formą dla tych, którzy nie mogą sprostać programowi lub nie chcą przyjąć oferty edukacyjnej (*Biała Księga...*, 1997).

Jednocześnie szkoła bez niepowodzeń — to szkoła wymagań i odpowiedzialności, nie deprecjonująca społecznej wartości wykształcenia, szkoła owiana wizją wyzwań edukacyjnych na XXI wiek, wpisana w system podstawowych wartości, tworzących transcendentálną triadę w postaci prawdy-dobra-piękna (Denek, 1994), a także eksponująca inne wartości, by wymienić za A. M. de Tchorzewskim (1999), prawość, wierność, tolerancję, sprawiedliwość, krytycyzm, racjonalność, poznawczą dociekliwość, otwartość i uczciwość, innowacyjność.

Jednocześnie szkoła bez niepowodzeń — to szkoła przyjazna uczniowi, który „ma prawo do bycia tym, kim jest, do poważnego i sprawiedliwego traktowania jego spraw, (...) do szacunku dla niewiedzy, dla smutku, niepowodzeń i łez i dla młodego wysiłku i ufności” — jak napisał kilkadziesiąt lat temu wielki przyjaciel dzieci, Janusz Korczak.

W podsumowaniu można wspomnieć o administracyjnych decyzjach (np. promocja warunkowa, eliminacja drugoroczności na niektórych szczeblach kształcenia), powodujących bardziej pozory minimalizacji niepowodzeń aniżeli rzeczywiste efekty. Wartość autentyczną mają bowiem działania pedagogiczne, teoretycznie uzasadnione, podejmowane przez zespolony wysiłek uczących się, ich rodziców i edukatorów. Ich realizację utrudnia pogłębiający się rozdział między teorią i praktyką. Na gruncie nauk o edukacji, jak słusznie zauważa K. Denek, często powstają teorie, niezależne od rzeczywistości szkolnej. „Nauczyciele oddalają je jako nieprzystające do ich potrzeb. 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” (Denek, 1999b). W tej sytuacji sprawą zasadniczą jest budowanie mostu między teorią i praktyką edukacyjną, gdyż rozwiązanie tak złożonego problemu oświatowego, jakim są niepowodzenia szkolne, wymaga intensywnego współdziałania.

W praktyce uczestnicy procesu edukacyjnego stają wobec możliwości wyboru różnych działań związanych z szansą minimalizacji niepowodzeń, ale złożoność sytuacji polega na tym, że mamy do czynienia z dylematem, gdyż jak się uważa, cały XX wiek jest przykładem podejmowania różnych prób i działań na rzecz minimalizacji, ale żadne z tych rozwiązań nie okazało się optymalnym. Zatem walka z niepowodzeniami szkolnymi pozostaje wciąż aktualnym wyzwaniem.

Literatura

Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się — Na drodze do uczącego się społeczeństwa, 1997. Warszawa.

- Bloom B. S., 1981: *All our Children Learning A Primer for Parents, Teachers and other Educators*. New York - St. Louis.
- Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. J., 1998: *Edukacja w procesie przemian społecznych*. Warszawa.
- Christov T., 1994: *Starszy uczeń czy „translator”*. *Elementy Programowania Neurolingwistycznego (NLP) w nauczaniu*. „Gestalt” nr 13, s. 28–30.
- Ćwiok E., 1989: *Osobowość uczniów zdolnych poddanych przyspieszonemu nauczaniu*. Gdańsk.
- Denek K., 1994: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Toruń - Poznań.
- Denek K., 1997: *Dydaktyka wobec założeń personalizmu*. W: J. Homplewicz (red.), *Gdy osobowość horyzontem wychowania*. Rzeszów.
- Denek K., 1998: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- Denek K., 1999a: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Denek K., 1999b: *Edukacja w procesie transformacji systemowej*. „Wychowanie na co dzień” nr 7–8.
- Delors J., 1996: *Learning The Treasure Within. Report to UNESCO*. Paris.
- Feldman S., 1998: [wypowiedź na stronach Internetu].
- Gadacz T., 1991: *Wychowanie na rozdrożu. Dyskusja redakcyjna*. „Znak” nr 9.
- Gardner H., 1993: *Multiple Intelligences*. New York.
- Gnitecki J., 1998: *Relaksacja, wizualizacja i afirmacja jako czynniki zmniejszające ryzyko niepowodzeń szkolnych dzieci i młodzieży szkolnej*. W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*. Kraków.
- Hastings N., 1997: *Klassenzimmerorganisation zwischen Ideologie und Erkenntnis*. W: S. Protz, *Europa als Bildungsgemeinschaft*. Jena.
- Cambell Hill B., Johnson N., Schlick Noe K., 1995: *Literature Circles and Response*. Norwood.
- Karpińska A., 1999: *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*. Białystok.
- Kojs W., 1998: *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych*. W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*. Kraków.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), 1991: *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń.
- Kupisiewicz Cz., 1972: *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., 1985: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., 1995: *Niepowodzenia szkolne. Pedagogiczne wyzwanie dla Europy*. „Edukacja” nr 1.
- La lutte contre l'echec scolaire: un defi pour la construction europeene*, 1994. Bruxelles - Luxemburg.
- Lewowicki T., 1977: *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa.
- Lewowicki T., 1995: *Przemiany oświaty*. Warszawa.
- Michalik-Surówka J., 1999: *Proces kształcenia kompatybilny do mózgu ucznia*. „Hejnał Oświatowy” nr 4.

- Oryl M., 1996: *Dwupoziomowe nauczanie — uczenie się w klasach 0–III szkoły podstawowej*. Bydgoszcz.
- Smith A., 1997: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Katowice.
- Stevens L. M., 1997: *Zu einem anderen Verstandnis von „Leistung“ in der Schule*. W: S. Protz, *Europa als Bildungsgemeinschaft*. Jena.
- Pauli L., Brimer A., 1971: *Les deperditions scolaires, un probleme mondiale*.
- Sarason S. B., 1997: *How Schools Might Be Governed and Why*. New York and London.
- Media w nauce, kulturze i oświacie*, 1998, (red.) W. Strykowski, A. Zając. Tarnów.
- Tchorzewski A. M. de, 1999: *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*. W: F. Adamski, A. M. de Tchorzewski (red.): *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Kraków.
- Werkhoven W. van, 1997: *Lehrer und Schüler — eine kompetente Dyade für den Unterricht*. W: S. Protz, *Europa als Bildungsgemeinschaft*. Jena.

Eugeniusz Kameduła
Uniwersytet im. A. Mickiewicza

Kształcenie blokowe w pierwszym roku reformy systemu oświatowego

W ostatnich latach w wielu krajach zachodniej Europy podejmowano reformy oświatowe dla modernizacji procesu kształcenia w zmieniającej się rzeczywistości politycznej, gospodarczej oraz społecznej. Nowe technologie informatyczne wymagały przebudowy treści kształcenia, zmian w strukturze organizacyjnej szkolnictwa dla dostosowania ich do nowych potrzeb.

Również w naszym kraju przygotowania i prace nad reformą edukacji trwały od wielu lat ale ich tempo było zbyt powolne. Dopiero w ostatnich dwóch latach dokonano znacznego przyspieszenia poczyniń i od września 1999 r. wprowadzono reformę systemu edukacji, zarówno w zakresie zmian strukturalnych jak i programowych w szkolnictwie. Sześcioletnia szkoła podstawowa została podzielona na dwa szczeble edukacyjne a absolwenci klas szóstych rozpoczęli od 1 września 1999 r. naukę w trzyletnim gimnazjum. Nowe typy szkół licealnych oraz zawodowych rozpoczną funkcjonowanie po opuszczeniu przez uczniów szkół gimnazjalnych. Taka struktura organizacyjna jest bliska niektórym systemom edukacji w krajach zachodnich, co można odnotować jako plus naszej reformy.

W klasach początkowych wprowadzono obligatoryjnie kształcenie integralne. Było to łatwiejsze zadanie, bowiem od kilku lat wielu nauczycieli wprowadzało je w swojej działalności pedagogicznej. W tym zakresie mieliśmy spory dorobek teoretyczny oraz wielu nauczycieli wprowadzających tę koncepcję do kształcenia na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej.

Poznanie obiektywnej rzeczywistości odbywa się w umyśle dziecka w sposób całościowy, często przez bezpośredni kontakt z rzeczywistością, stąd słusznym jest pogląd, że taka droga poznania ma charakter całościowy, bez podziału na dyscypliny naukowe, których odpowiednikami były przedmioty szkolne. Właśnie taka integracja treści kształcenia daje większą szansę na poznanie uporządkowanego obrazu świata, poznania podstawowych prawidłowości dotyczących literatury, przyrody, techniki, sztuki oraz życia społecznego. Zastosowanie polisensorycznego poznawania materialnego świata przez dziecko jest właściwą drogą kształtowania operacji konkretnych, charakterystycznych dla tego okresu rozwojowego.

Na drugim szczeblu edukacji, aby nie było radykalnego przejścia do kształcenia przedmiotowego, twórcy reformy zaproponowali tzw. kształcenie blokowe, co

miało oznaczać rezygnację z obowiązujących dotąd przedmiotów według dyscyplin naukowych i zmiany w treściach kształcenia.

Podstawowe założenia koncepcji kształcenia blokowego

Jak wcześniej wspomniano, w drugim etapie edukacji w szkole podstawowej zamiast tradycyjnych niektórych przedmiotów wprowadzono trzy bloki przedmiotowe, pozostawiając nadal takie przedmioty jak matematyka, język obcy, wychowanie fizyczne oraz religię lub etykę, chociaż w praktyce rzadko chyba jest ten ostatni przedmiot realizowany. Plan kształcenia na tym etapie przewiduje również tzw. ścieżki edukacyjne. W pięciu ścieżkach mają być realizowane treści, które dotąd albo nie były realizowane, albo znajdowały się fragmentarycznie w tradycyjnych przedmiotach.

W ramach ścieżek powinny być realizowane zagadnienia dotyczące edukacji prozdrowotnej oraz ekologicznej, kolejne ścieżki to edukacja czytelnicza i medialna a także wychowanie do życia w społeczeństwie realizowane w trzech niezależnych obszarach tematycznych, zwanych modułami, które mają wprowadzić ucznia w rozszerzające się stopniowo kręgi życia społecznego: rodzinę, region wraz z jego dziedzictwem kulturowym i ojczyznę, celem odnalezienia w nich właściwego sobie miejsca. Według twórców reformy pozostawia się nauczycielom dowolność form realizacji tych ścieżek edukacyjnych a dyrektor szkoły może przeznaczyć na ten cel w stosunku rocznym kilka godzin zajęć, które w liczbie 5 w stosunku tygodniowym mogą być zarezerwowane na zwiększenie liczby godzin wybranych przedmiotów, na zajęcia dla słabych lub zdolnych uczniów, na zadania wynikające z programów wychowawczych lub danie do dyspozycji wychowawcy klasy. Może więc tutaj wystąpić duża dowolność w realizacji takich zadań edukacyjnych. Jednocześnie w dokumentach dotyczących reformy edukacji mówi się, że za realizację ścieżek edukacyjnych odpowiedzialni są nauczyciele wszystkich przedmiotów, którzy do własnego programu mają włączyć odpowiednio treści danej ścieżki.

W dokumentach MEN spotkać można nieścisłość. W jednym miejscu mówi się o blokach przedmiotowych i tak np. przyroda to nazwa bloku, w skład którego mają wchodzić treści dotyczące biologii, geografii, fizyki i chemii. W innym miejscu przyroda to nazwa przedmiotu (*Biblioteczka Reformy* 8, s. 17 i 30). To samo dotyczy bloku humanistycznego, na który składają się faktycznie znowu przedmioty: język polski, historia i społeczeństwo oraz sztuka (plastyka i muzyka), Trzeci blok to technika i informatyka i takie są nazwy przedmiotów. W dokumencie tym jest także mowa, że zajęcia są realizowane w formie lekcji, a mogłoby się wydawać, że lepiej byłoby je realizować w innej formie i w sposób zintegrowany.

Z analizy ducha reformy wynika, że uczeń powinien być traktowany podmiotowo przy preferowaniu samodzielnej jego pracy, wspomagając rozwój dziecka

jako osoby i wprowadzając je w życie społeczne. Tymczasem we wspomnianej broszurce wydanej przez MEN można przeczytać: „Nauczyciele w szkole podstawowej **dostosowują sposób przekazywania odpowiedniej wiedzy** (podkr. E. K.), kształtowanie umiejętności i postaw uczniów do naturalnej w tym wieku aktywności dzieci; umożliwiają im poznawanie świata w jego jedności i złożoności; wspomagają ich samodzielność uczenia się; inspirują ich do wyrażania własnych myśli i przeżyć; rozbudzają ich ciekawość poznawczą oraz motywację do dalszej edukacji”. W szkole raczej nie powinno być miejsca na przekazywanie wiedzy ale raczej na stwarzanie odpowiednich warunków do samodzielnego jej zdobywania. W praktyce, niestety, częściej ma miejsce przekaz gotowych treści niż samodzielne dochodzenie do nich przy właściwej kierowniczej roli nauczyciela.

Analiza podstaw programowych, wprowadzonych Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. (Dz. U. Nr 13 z dnia 24 lutego 1999 r. poz. 129) wskazuje, że treści w blokach przedmiotowych są mało zintegrowane. Odnosi się wrażenie, że np. w przyrodzie hasła programowe ułożone są w strukturze sumatywnej. Najpierw są zagadnienia odnoszące się do biologii, potem geografii, następnie fizyki, potem trochę znowu do botaniki i zoologii, następnie do chemii i na końcu do geografii.

Ten układ treści nie zawiera żadnej systematyki odnoszącej się np. do świata roślin i zwierząt, podobnie dotyczy to treści geograficznych, fizycznych i chemicznych. Można więc wnioskować, że absolwent szkoły podstawowej może zupełnie nie wiedzieć, że na kontynentach znajdują się jakieś państwa, że w Europie poza Polską są jakieś kraje. Jak to się to ma do koncepcji zmierzania do wspólnej Europy? Z tego zakresu w podstawach programowych znajdują się takie hasła: Wybrane krajobrazy świata: a) lądy i kontynenty, b) oceany). Być może, że dobry nauczyciel zdoła wygospodarować trochę czasu i wprowadzić problematykę geografii regionalnej do swojego programu zajęć. Analiza oferowanych nauczycielom programów z przyrody, zalecanych i zaaprobowanych przez MEN na to nie wskazuje.

Próba analizy realizacji kształcenia blokowego w dotychczasowej praktyce szkolnej

Upłynęło niewiele czasu od wprowadzenia reformy, brak było możliwości przeprowadzenia badań na większej próbie, a rok szkolny jeszcze nie zakończył się, stąd można zaprezentować tylko wstępne uwagi dotyczące wprowadzenia do praktyki szkolnej takiej koncepcji kształcenia na drugim szczeblu edukacji w szkole podstawowej.

Najistotniejszą zaletą reformy było zwrócenie uwagi na tworzenie w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw zarówno na szczeblu elementarnym, jak i w drugim etapie szkoły podstawowej. Kolejną zaletą to możliwość dobierania przez nauczyciela odpowiedniego programu spośród kilkunastu lub nawet kilkudziesięciu dopuszczonych do realizacji a znajdujących się w odpowiednim wykazie. Nauczyciel może też opracować własny program, uwzględniając podstawy programowe. po uzyskaniu pozytywnej opinii nauczyciela mianowanego, posiadającego wykształcenie wyższe z dziedziny wiedzy zgodnej z zakresem treści, które program obejmuje. Istnieje także możliwość wyboru podręcznika szkolnego spośród wielu, które pojawiły się na rynku.

Niewątpliwą zaletą dla integracji treści kształcenia jest propozycja, aby zajęcia z bloku przedmiotowego prowadził jeden nauczyciel. Tu rozpoczyna się jednak problem natury podstawowej. Bloki przedmiotowe zawierają treści z kilku dziedzin nauki. Dotychczasowy system kształcenia nauczycieli (poza specjalnością wczesnoszkolną i przedszkolną) uwzględnia tylko przygotowanie nauczycieli według jednej tylko specjalności.

W tym roku szkolnym realizacja kształcenia blokowego odbywała się na dwa sposoby. W niektórych szkołach powierzano np. blok przyrodniczy nauczycielowi, będącemu mgr biologii lub geografii, zastrzegając jednak, że w następnym roku ten nauczyciel musi zdobyć poprzez kurs kwalifikacyjny lub studia podyplomowe kompetencje do nauczania drugiego (a może i dalszych) przedmiotu. Nie spełnienie tego warunku może oznaczać, że nauczyciel nie będzie posiadał pełnych kwalifikacji do pracy w szkole. Inne rozwiązanie to powierzenie realizacji takiego bloku dwóm lub większej liczbie nauczycieli i każdy z nich miał realizować treści z zakresu swojego przygotowania merytorycznego, uwzględniając jednak podstawy programowe.

Realizacja ścieżek edukacyjnych w tym roku szkolnym przebiegała w sposób bardzo zróżnicowany. Najczęściej nauczyciele podczas zajęć danego bloku próbowali wprowadzić problematykę sugerowaną przez podstawy programowe. Z rozmów przeprowadzonych na ten temat z grupą 36 nauczycieli wynikało, że zaledwie 4 stwierdziło, iż dało to uczniom jakieś efekty. Najczęściej uczniowie opracowywali jakieś interesujące zagadnienie, np. przygotowanie informacji o jakimś państwie europejskim, zabytkach i kulturze, wystawa przedmiotów związanych z tym krajem, przygotowanie i konsumpcja specyfików kulinarnych itp. W ramach edukacji regionalnej wprowadzono problematykę poznania swojego miasta. Oglądano programy video, uczniowie zbierali widokówki, przygotowali wystawę dla członków społeczności szkolnej. Być może, że przy przyznaniu dodatkowych godzin na takie cele byłoby to bardziej sensowne niż kosztem zajęć programowych.

Wśród entuzjastów nowej reformy i tych rozwiązań programowych znajduje się część dyrektorów szkół oraz niewielka grupa nauczycieli, którzy lubią ekspe-

rymentować, ale nie zawsze ze skutkiem korzystnym dla uczniów. Być może, że uruchomienie systemu dokształcania i doskonalenia nauczycieli pod kątem realizacji założeń reformy da pozytywne efekty.

Analiza podstaw programowych, jak i kilkunastu zalecanych programów wskazuje, że układ treści jest epizodyczny. Prezentowane są jakieś epizody — może i ciekawe, ale trudno z nich złożyć jakąś sensowną całość. Nie ma tu niezbędnej systematyki, np. przy poznawaniu roślin i zwierząt. W dokumentach określających podstawy programowe jest taki przykład hasła: „Przykłady różnorodności roślin, grzybów i zwierząt oraz środowisk ich życia”. Jeśli uczniowie nie poznają nawet podstawowej systematyki to dość trudno będzie pokazać zależności między roślinami, czy zwierzętami, a środowiskiem przyrodniczym. Absolwenci szkoły podstawowej przy realizacji takiego programu mogą nie wiedzieć, że są np. ryby, płazy, ptaki, ssaki. Jak więc można poznać zależności nie znając podstawowych cech danej gromady (np. odżywiania, rozmnażania, oddychania)? Na realizację zajęć z przyrody przeznaczona jest po 3 godziny tygodniowo w 3 klasach II etapu edukacji. Na dodatek należy jeszcze wygospodarować czas na zajęcia ze ścieżek edukacyjnych. Być może, że dobry nauczyciel będzie starał się, mimo tak małego wymiaru godzin, wprowadzić taki program, który zapewni realizację usystematyzowanych treści kształcenia.

Inny problem to proporcje w treściach kształcenia. Obecnie najczęściej jest tak, że jeśli ten blok realizuje biolog to w mniejszym stopniu uwzględnia problematykę geograficzną, fizyczną lub chemiczną tłumacząc się brakiem merytorycznego przygotowania w tych dziedzinach. Na dodatek wielu tradycyjnym nauczycielom trudno przestawić się na nowe wymagania i przejdzie sporo czasu zanim w praktyce uda się wszystko zrealizować zgodnie z duchem reformy.

Przedstawione wyżej uwagi o dotychczasowej realizacji kształcenia blokowego, szczególnie krytyczne, nie mogą mieć na uwadze całkowitej negacji koncepcji. Idea integracji treści kształcenia, również na II poziomie edukacyjnym, jest bardzo cenna ale dotychczasowe rozwiązania programowe i realizacji tych zadań w praktyce szkolnej wymagają weryfikacji, zarówno w teorii jak i praktyce pedagogicznej. Wydaje się, że priorytetowym zadaniem jest konieczność zmian w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, bo to przecież od nich będzie w dużym stopniu zależeć powodzenie reformy i jakość kształcenia przyszłych pokoleń.

Marek Lewandowski, Tadeusz Koszycz
Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu

Reforma systemu oświaty a zmiany w szkolnym wychowaniu fizycznym

Polski system edukacji przez wiele lat coraz bardziej oddalał się od realiów życia społecznego. W opinii wielu naukowców (m. in. Kwieciński, 1995, 1995a; Konarzewski, 1996; Śliwerski, 1998; Lewowicki, 1999; Raport...1973; Raport...1989) polska szkoła na ogół nie była miejscem formowania osobowości uczniów, nie rozwijała ich wyobraźni i kreatywnego myślenia. Słabość i niewydolność systemu oświatowego dotyczyła również warunków realizacji oraz efektów dydaktyczno-wychowawczych szkolnego wychowania fizycznego (Kruszko, 1991; Józefowicz, 1993; Pawłucki, 1997; Lewandowski, 1998). Badania Pawłuckiego (1997) i Lewandowskiego (2000) wykazały, że niewielu nauczycieli prowadzących zajęcia wychowania fizycznego w szkole podstawowej potrafiło realizować ustalone przez państwo cele i zadania edukacyjne.

Od września 1999 roku w Polsce zaczęto realizować reformę systemu edukacyjnego. Wprowadzone zmiany zostały oparte na nowych podstawach programowych, które odnoszą się również do wychowania fizycznego, oraz modernizacji ustroju szkolnego (sześćcioletnia szkoła podstawowa, trzyletnie gimnazjum i trzyletnie liceum). Reforma systemu szkolnego według projektodawców ma za zadanie m. in. polepszyć jakość kształcenia, odrodzić wychowanie, podwyższyć poziom edukacji na wsi, a przez to wyrównać szanse oświatowe (Reforma..., 1998). Uznając edukację w szkole podstawowej za fundament kształcenia i wychowania człowieka, należy pamiętać, że jej rzeczywiste efekty ujawnią się dopiero w późniejszych latach życia uczniów. Z tych względów bardzo ważne jest, aby była prowadzona przez nauczycieli kompetentnych i jak najlepiej organizowana. W związku z tym za interesujące uznano sprawdzenie, czy i w jaki sposób po wprowadzeniu reformy oświaty nauczyciele pracujący z uczniami klas I–III i IV–VI w szkołach podstawowych na wsi i w miastach zmienili koncepcję realizacji zajęć wychowania fizycznego. Postanowiono również dowiedzieć się, jak oceniają reformę szkolną, swoje przygotowanie do prowadzenia zajęć wychowania fizycznego oraz warunki ich realizacji. W doniesieniu przedstawiono wyniki pierwszego etapu badań.

Metoda i materiał badawczy

Przyjęte założenia, oraz warunki, w jakich zaplanowano przeprowadzenie badań, podyktowały wybór sondażu diagnostycznego jako podstawowej metody badawczej (Pilch, 1998). Materiał empiryczny zebrano za pomocą ankiety, w której jako narzędzie wykorzystano kwestionariusz N/R/99/ML własnej konstrukcji. Sondaż diagnostyczny przeprowadzono w okresie od października 1999 do końca lutego 2000 roku. Badaniami objęto 28 nauczycielek nauczania początkowego (grupa X) z 15 losowo wybranych wiejskich szkół podstawowych w powiecie sieradzkim (województwo łódzkie), 23 nauczycieli wychowania fizycznego (grupa Y), studiujących zaocznie na III roku na AWF we Wrocławiu (11 kobiet i 12 mężczyzn z województw: dolnośląskiego, opolskiego i małopolskiego), oraz 13 nauczycieli wychowania fizycznego (grupa Z) z 2 losowo wybranych szkół podstawowych w Jaworze (województwo dolnośląskie). Wszyscy respondenci pracowali na całych etatach w szkołach podstawowych na wsi lub w miastach o liczbie ludności nie przekraczającej 100 tysięcy mieszkańców. W sumie analizie statystycznej i jakościowej poddano 64 kompletne ankiety.

Wyniki badań

Wszyscy respondenci mieli przygotowanie pedagogiczne i prowadzili zajęcia wychowania fizycznego od co najmniej trzech lat. W grupie X i Z większość badanych legitymowała się kierunkowym wykształceniem magisterskim (X — 85,7%, Z — 84,6%). Wśród respondentów z grupy Y ponad połowa (60,9%) ukończyła studium nauczycielskie o specjalności wychowanie fizyczne. Pozostali ankietowani z tej grupy mieli przygotowanie pedagogiczne na poziomie studium nauczycielskiego o innym kierunku. Spośród ankietowanych z grupy X tylko 3 nauczycielki były absolwentkami studium nauczycielskiego o kierunku nauczanie wczesnoszkolne i przedszkolne, a jedna miała wykształcenie wyższe kierunkowe na poziomie licencjatu. Średnia wieku nauczycielek nauczania początkowego (grupa X) wynosiła 35 lat, a nauczycieli w grupie Y niecałe 32 lata. W grupie Z średni wiek respondentów wynosił około 39 lat. Analizując staż pracy nauczycielek z grupy X stwierdzono, że 82,1% respondentek nauczało w szkole dłużej niż 10 lat. W grupie Y takim stażem legitymowało się 34,8%, a w grupie Z - 69,2% nauczycieli (tab. 1).

Tab. 1. Staż pracy ankietowanych nauczycieli

| Lata pracy | Grupa X | Grupa Y | Grupa Z | Razem |
|------------|---------|---------|---------|-------|
| 3–5 | 2 | 10 | 2 | 14 |
| 5–10 | 3 | 5 | 2 | 10 |
| Powyżej 10 | 23 | 8 | 9 | 40 |

Badanym zadano pytanie: „Jak oceniasz swoje przygotowanie do realizacji zajęć wychowania fizycznego w nowym systemie edukacji?”, a ich wypowiedzi zestawiono w tabeli 2.

Tab. 2. Samoocena przygotowania ankietowanych nauczycieli do realizacji zajęć wychowania fizycznego

| Przygotowanie | Grupa X | Grupa Y | Grupa Z | Razem |
|------------------|---------|---------|---------|-------|
| bardzo dobre | – | – | 4 | 4 |
| dobre | 9 | 15 | 1 | 25 |
| trudno mi ocenić | 15 | 7 | 6 | 28 |
| słabe | 4 | 1 | 2 | 7 |
| bardzo słabe | – | – | – | – |

Okazało się, że tylko 4 nauczycieli z grupy Z oceniło swoje przygotowanie jako bardzo dobre, natomiast 32,1% nauczycielek z grupy X i 65,3% respondentów z grupy Y uznało, że są dobrze przygotowani do prowadzenia zajęć wychowania fizycznego w zreformowanej szkole. Swojego przygotowania nie umiało lub nie chciało ocenić 53,6% respondentek z grupy X, 30,4% badanych z grupy Y i 46,1% z grupy Z.

Z kolejnych wypowiedzi ankietowanych wynikało, że tylko jedna nauczycielka z grupy X uczestniczyła w zajęciach, które przygotowywały do realizacji zajęć wychowania fizycznego w zreformowanej szkole (podjęła studia podyplomowe), a zaledwie 3 brały udział w jakichś formach dokształcania, lecz nie były one związanych z wychowaniem fizycznym. Większość ankietowanych w grupie X (82,1%) nie brała udziału w żadnych kursach lub konferencjach przygotowujących do realizacji nauczania w systemie zintegrowanym. Natomiast w grupie Y 11 (47,8%), a w grupie Z 6 (46,1%) nauczycieli uczestniczyło w różnych formach zajęć dokształcających poświęconych reformie szkolnej (konferencje, szkolenia itp.). Niestety, wielu nauczycieli nisko oceniało poziom tych zajęć. Jedna z respondentek z grupy Y napisała: „Prowadzący niewiele mi pomógł. Twierdził, że sam niewiele wie na temat reformy”.

Chcąc dowiedzieć się, czy badani nauczyciele dokonali jakichś zmian w sposobie realizacji zajęć wychowania fizycznego, postawiono im pytanie: „Czy w związku z reformą oświaty zmieniłeś(łaś) sposób realizacji zajęć wychowania fizycznego w porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym (np. : cele, metody, formy, planowanie, organizację itp.)?”. Analizując wypowiedzi respondentów, stwierdzono, że 82,1% nauczycielek z grupy X, 65,2% badanych z grupy Y i 84,6% z grupy Z nie wprowadziło żadnych zmian lub nie umiało ich określić. Ankietowani deklarujący zmiany dostrzegali je w następujących działaniach:

1. W grupie X (5 osób):

- wprowadzanie zabaw i gier korelujących z tematem dnia i treściami kręgu tematycznego,
 - zmiana czasu trwania zajęć — lekcje nie trwają 45 minut, a aktywność ruchowa dzieci jest zintegrowana z innymi treściami programowymi (w tygodniu uczniowie mają zagwarantowane 135 minut ruchu),
 - częstsze stosowanie metod zabawowych.
2. W grupie Y (8 osób):
- promowanie zdrowia,
 - nastawienie się na bardziej rekreacyjne formy zajęć,
 - wprowadzanie ścieżek edukacyjnych,
 - zwiększenie liczby stosowanych metod,
 - planowanie zajęć pod kątem predyspozycji ucznia,
 - odejście od oceniania zdolności motorycznych,
 - inna organizacja lekcji,
 - zmiana systemu oceniania,
 - inne rozwiązywanie problemów wychowawczych.
3. W grupie Z (2 osoby):
- zmiana planowania,
 - zmiana organizacji lekcji,
 - zmiany dotyczące kontroli i oceny.

Badanych zapytano również, czy warunki, w jakich prowadzą zajęcia wychowania fizycznego (m. in.: miejsce zajęć, liczba grup ćwiczebnych, dostęp do sali sportowej, wyposażenie w sprzęt itp.), po wprowadzeniu reformy uległy jakiejś zmianie. Okazało się, że tylko jedna ankietowana z grupy X i jeden nauczyciel z grupy Z ocenili warunki, w jakich realizują lekcje wychowania fizycznego, jako lepsze od tych, które mieli stworzone przed reformą (tab. 3).

Tab. 3. Ocena warunków realizacji zajęć wychowania fizycznego (w %)

| Warunki realizacji zajęć wychowania fizycznego | Grupa X | Grupa Y | Grupa Z | Razem |
|--|---------|---------|---------|-------|
| Lepsze niż przed reformą | 3,6 | 4,3 | – | 3,1 |
| Takie same | 82,1 | 82,6 | 69,2 | 79,7 |
| Gorsze | 14,3 | 13,1 | 30,8 | 17,2 |

Kolejne pytanie, na które respondenci mieli udzielić odpowiedzi, brzmiało: „Czy Twoim zdaniem reforma systemu edukacji została dobrze przygotowana?”. Okazało się, że 96,4% respondentek z grupy X, 65,2% ankietowanych z grupy Y i 61,5% z grupy Z uznało, że reforma nie została dobrze przygotowana. Pozytywne zdanie na ten temat miało tylko 2 nauczycieli z grupy Y. W sumie 78,1% wszystkich badanych negatywnie oceniło przygotowanie reformy, a 18,7% nie miało określonego zdania na omawiany temat.

W następnym pytaniu poproszono nauczycieli o ustosunkowanie się do zmian dokonanych w polskim systemie edukacji. Ankietowani mogli wybrać najwyżej dwie z przedstawionych w ankiecie opinii lub zaprezentować własną. Procentowe zestawienie wypowiedzi respondentów zamieszczono w tabeli 4.

Tab. 4. Opinie ankietowanych na temat zmian w polskim systemie edukacyjnym (w %)

| Opinia | Grupa X | Grupa Y | Grupa Z | Razem |
|--------|---------|---------|---------|-------|
| A | 3,6 | 17,4 | – | 7,8 |
| B | 50,0 | 26,1 | 38,5 | 39,1 |
| C | 42,9 | 47,8 | 53,8 | 46,9 |
| D | 10,7 | 8,7 | 15,4 | 10,9 |
| E | 7,15 | – | – | 3,1 |

Legenda:

- A — Jest to korzystna zmiana w organizacji szkolnictwa, pozytywnie wpływająca na proces wychowania i kształcenia.
 B — Jest to tylko zmiana organizacji struktury szkolnictwa.
 C — Jest to zmiana pozorna, której ukrytym celem jest ograniczenie wydatków na oświatę.
 D — Trudno mi ocenić.
 E — Inne

Analizując zebrany materiał stwierdzono, że w grupie X tylko 2 badane nauczycielki zdecydowały się na przedstawienie swojego zdania na temat reformy, a 4 wybrały po dwie z proponowanych opinii (B i C). Większość respondentów wybierała opinię B lub C, a część z nich nie potrafiła jednoznacznie ocenić zachodzących zmian w oświacie (opinia D). Nauczycielki, które przedstawiły własne zdanie, dostrzegały konieczność przeprowadzenia reformy i pozytywne zmiany z tym związane. W ich opiniach można było jednak dostrzec pewien niepokój:

1. *Założenia są dobre, rzeczywistość wygląda jednak zupełnie inaczej.*
2. *Reforma oświaty jest konieczna i plany są dobre. Realizacja, środki pieniężne — żadne! Brak przygotowania metodycznego.*

W grupie Y wszyscy respondenci wybrali po jednej z zaproponowanych opinii, a w grupie Z jedna osoba zakreśliła punkty B i C. Większość nauczycielek — studentek (grupa Y) zdecydowanie utożsamiała się z opinią B. Inaczej postrzegali dokonane w systemie oświaty zmiany ich koledzy z tej samej grupy. Czterech z nich pozytywnie oceniło przeprowadzoną reformę oświaty. Dwóch jednak napisał:

1. *Zmiany w szkolnictwie w małych wiejskich szkołach wymagają nakładów finansowych. Samorządy lokalne, które powinny przeznaczać na ten cel środki finansowe, szukają w oświacie oszczędności. Tworzą przepelnione klasy i likwidują zajęcia pozalekcyjne itp.*

2. *Jestem za reformą oświaty, ale nie reformą, w której tak naprawdę poszkodowane są dzieci i nauczyciele.*

Ankietowani z grupy Z również dostrzegali pewne problemy:

1. *Brak pieniędzy na sprzęt, zajęcia pozalekcyjne i zawody sportowe.*
2. *Niewystarczające informacje na temat wychowania fizycznego w zreformowanej szkole.*

Dyskusja i podsumowanie wyników

Charakter przeprowadzonych badań oraz ich zasięg nie upoważniają do uogólnień i wyciągania jednoznacznych wniosków. Można się tylko domyślać, że w licznych wiejskich i miejskich szkołach stan wiedzy nauczycieli o celach i zadaniach wychowania fizycznego w zreformowanej szkole oraz ich stosunek do reformy jest podobny jak w badanych grupach. Pamiętając, że wielu nauczycieli pracujących w szkole podstawowej nie zna poprzedniego programu kultury fizycznej oraz celów i zadań wychowania fizycznego (Lewandowski, 1994), można się obawiać, że pomimo nowej koncepcji programowej w ich pracy nie nastąpi jakościowa zmiana. Za niepokojące należy uznać to, że nie wszyscy badani nauczyciele brali udział w jakiegokolwiek formie szkolenia zaznajamiającej z nową filozofią edukacji, a większość ankietowanych z grupy Y (studentów AWF) również niewiele wiedziała na ten temat. W sumie spośród wszystkich respondentów tylko 21 osób (32,8%) odbyło jakieś szkolenie. Trudno oczekiwać od pozostałych respondentów zrozumienia idei przebudowy systemu oświaty w sytuacji, gdy ich wiedza na temat reformy w szkolnictwie ogranicza się prawdopodobnie do ogólnych informacji przekazywanych przez media lub dyrekcję.

We wszystkich sformułowaniach ankietowanych nauczycieli, dotyczących wprowadzanych zmian w lekcji wychowania fizycznego, zwracała uwagę ogólnikowość w określaniu celów i kierunków transformacji. Niektóre z wypowiedzi (np.: *odejście od oceniania zdolności motorycznych, nastawienie się na bardziej rekreacyjne formy zajęć, zwiększenie liczby stosowanych metod, planowanie zajęć pod kątem predyspozycji ucznia*) wskazują na nieznaną sobie założeń poprzedniego programu kultury fizycznej oraz różnic między dotychczasowym programem, a nową podstawą programową. Potwierdziły się obawy niektórych teoretyków wychowania fizycznego, wskazujących na niespójność koncepcji i błędy nowych założeń programowych w zakresie wychowania fizycznego (Koszycz 1999). Widoczne jest to zwłaszcza w wypowiedziach nauczycielek klas I - III. Wymieniane przez nie zmiany, jakich dokonały w sposobie realizacji zajęć wychowania fizycznego w nauczaniu zintegrowanym trudno uznać za istotne (np. *częstsze stosowanie metod zabawowych*), a niektóre są co najmniej dyskusyjne, np. wliczanie do 135 minut przeznaczonych w tygodniu na wychowanie fizyczne ćwiczeń śródlekcyjnych. Niestety, wśród wskazywanych przez wszystkich bada-

nych nauczycieli zmian w realizacji zajęć wychowania fizycznego żadna nie odwoływała się do kształtowania osobowościowych dyspozycji ucznia.

Na podstawie analizy wypowiedzi ankietowanych można wnioskować, że nie dostrzegają oni istotnych różnic w celach i zadaniach szkolnego wychowania fizycznego przed reformą i po jej wprowadzeniu. Nie dziwi zatem fakt, że tak duży procent badanych nauczycieli (w sumie 45,3%) ocenia swoje przygotowanie do realizacji zajęć wychowania fizycznego w nowym systemie edukacji jako bardzo dobre i dobre. To, że 43,8% wszystkich ankietowanych nie umiało ocenić swojego przygotowania do prowadzenia zajęć wychowania fizycznego w zreformowanej szkole może również świadczyć o nieznajomości pedagogicznej koncepcji wychowania fizycznego (wychowania do wartości ciała).

Niektóre nauczycielki z grupy X (14,3%) dostrzegały wprawdzie braki w swoim przygotowaniu lub predyspozycjach do realizowania wychowania fizycznego w klasach I–III i prawdopodobnie nie chcą prowadzić takich zajęć, niestety, ze względu na pensum są one do tego „zmuszone”, co na pewno nie jest korzystne dla uczniów. Okazało się również, że większość badanych nauczycieli (76,6%) nic nie zmieniła w sposobie realizacji zajęć wychowania fizycznego. Nie świadczy to dobrze o pracy dyrektorów szkół i może wskazywać na małe zainteresowanie części nadzoru pedagogicznego realizacją wychowania fizycznego w szkole podstawowej.

Z wypowiedzi respondentów wynika, że mimo dokonanej reorganizacji sieci szkół nie zauważają oni żadnych korzystnych zmian w warunkach realizacji zajęć wychowania fizycznego (79,7% ocenia te warunki jako takie same jak przed reformą). Niepokojąca jest także opinia 17,2% badanych nauczycielek i nauczycieli, którzy wskazali na ich pogorszenie się.

Negatywna ocena przebiegu reformy polskiego szkolnictwa dokonana przez ankietowanych nauczycieli (tab. 3) może mieć wiele przyczyn. Po pierwsze, respondenci nie zostali do niej należycie przygotowani. Jedna z nauczycielek z grupy X napisał: *Reforma była wprowadzona w ciemno. Zbyt mało wiedzieli o niej nauczyciele i rodzice. Większość nauczycieli nie przygotowała się do niej, z góry negując wszelkie zmiany, nie starając się do nich przystosować.* Po drugie, to właśnie nauczyciele w szkołach podstawowych jako pierwsi wśród stanu nauczycielskiego są zagrożeni utratą pracy. Po trzecie, informacje przekazywane przez media oraz uzyskane w omawianych badaniach potwierdzają znaczne rozbieżności między tym, co Ministerstwo Edukacji Narodowej obiecywało nauczycielom, uczniom i rodzicom, wprowadzając nową podstawę programową i reorganizując strukturę szkolnictwa a tym, co zastali oni we wrześniu 1999 roku w większości szkół. Nie dziwi więc opór i negatywne nastawienie wielu nauczycieli do reformy, zwłaszcza gdy nie otrzymują oni satysfakcjonującego wynagrodzenia, a części z nich grozi utrata pracy. Według Denka i Bereźnickiego (1999), aby

ten opór przezwyciężyć, należy angażować nauczycieli do opracowywania zmian zarówno na terenie szkoły, jak i w całym systemie oświatowym.

Filozofia edukacji, którą przyjmie państwo, w znacznym stopniu warunkuje oraz określa cele kształcenia i wychowania. Z tego też względu należy zastanowić się nad tym, jak traktować kształcenie: czy jako technologiczne szkolenie (trening przygotowujący do zawodu), czy też, jak postulował Hessen (1997), jako kulturowy (duchowy) proces samourzeczywistniania osobowości. Jak w związku z tym traktować samo wychowanie fizyczne i jak określić jego miejsce w edukacji człowieka? Czego i jak nauczać w czasie zajęć ruchowych (wychowania fizycznego) w szkole? Jaką rolę w procesie kształcenia i wychowania dziecka powinien przyjąć nauczyciel wychowania fizycznego? Co ma być celem pracy nauczycieli: kształtowanie człowieka, dla którego najważniejszy w życiu jest sukces i kariera zawodowa, czy też człowieka ceniącego wartości? Można się również zastanawiać nad tym, czy edukacja powinna w ogóle służyć utrwalaniu w ludziach określonych stanów i wartości, a jeżeli tak, to jakich (Lipiec, 1997; Czerny, 1998; Denek, 1999; Sulisz, 2000).

Przyjmując za Pawłuckim (1996), że wychowanie fizyczne powinno być społecznym procesem ukierunkowanym na kształtowanie kompetencji kulturowych wychowanka (osobowościowych dyspozycji człowieka), musimy zdawać sobie sprawę z tego, że kształt oraz efekty owego wychowania w dużym stopniu zależą od kompetencji nauczyciela, jego zaangażowania i intencji wychowawczych. Wszelkie braki w przygotowaniu nauczyciela prowadzącego zajęcia wychowania fizycznego mogą niekorzystnie wpływać nie tylko na proces nabywania przez dziecko sprawności psychomotorycznej, ale przede wszystkim uniemożliwić mu zrozumienie doniosłego znaczenia aktywności ruchowej i zdrowia w życiu człowieka (Lewandowski, Supińska, 1997; Pawłucki, 1994, 1997).

Reasumując, można przypuszczać, że sama przebudowa koncepcji programowych nie wprowadzi istotnych zmian w wychowaniu fizycznym uczniów. Będą one możliwe tylko przez podniesienie kwalifikacji i świadomości nauczycieli, a także ich lepszą współpracę i zaangażowanie oraz ewolucję warunków ekonomiczno-materialnych szkoły. Należy również pamiętać, że zmiana relacji człowieka do otaczającej go rzeczywistości wymaga przebudowy funkcjonującego modelu myślenia pedagogicznego w kategoriach transmisji kulturowych oraz zniesienia dotychczasowych założeń epistemologicznych i aksjologicznych. Bez tego rozległe zadania nakreślone w założeniach modelowych będą trudne do zrealizowania w szkole. Można więc uznać, że jednym z podstawowych warunków rzeczywistych przemian edukacyjnych jest konieczność dokonania zmiany w mentalności, postawie i działaniach nie tylko nauczycieli, ale także rządzących elit, władz oświatowych, rodziców oraz uczniów.

Literatura

- Czerny J., 1998: *Zarys pedagogiki aksjologicznej*. Katowice.
- Denek K., 1999: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Denek K., Bereźnicki F., 1999: *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń.
- Hessen S., 1997: *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Warszawa.
- Józefowicz Z., 1993: *Realizacja wychowania fizycznego w nauczaniu początkowym*. W: *Ku tożsamości pedagogiki kultury fizycznej*. Warszawa.
- Koszczyc T., 1999: *Wychowanie fizyczne w zreformowanym systemie szkolnym*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa.
- Konarzewski K., 1996: *Problemy i schematy — pierwszy rok nauki dziecka*. Warszawa.
- Kruszko K., 1991: *Poziom realizacji programu nauczania klas I–III w obecnej praktyce szkolnej*. W: M. Cackowska (red.), *Skuteczność nauczania początkowego w Polsce 1976–1990*. Lublin.
- Kwieciński Z., 1995: *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna — dylematy teorii*. Kraków.
- Kwieciński Z., 1995: *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Toruń.
- Lewandowski M., 1994: *Warunki realizacji zajęć wychowania fizycznego w klasach początkowych szkół podstawowych miasta Wrocławia*. Praca doktorska, AWF. Wrocław.
- Lewandowski M., 1998: *Przygotowanie nauczycieli nauczania początkowego do realizacji zajęć wychowania fizycznego w klasach I–III*. W: T. Koszczyc (red.), *Wychowanie fizyczne w klasach początkowych szkoły podstawowej*. Wrocław.
- Lewandowski M., 2000: *Wpływ szkolnego wychowania fizycznego na wiedzę i umiejętności uczniów klas młodszych*. W: T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.), *Zajęcia ruchowe w kształceniu zintegrowanym*. Wrocław.
- Lewandowski M., Supińska U., 1997: *Szkolne wychowanie fizyczne — sytuacja trudna dla ucznia czy nauczyciela?* W: T. Koszczyc (red.), *Uczenie się i nauczanie w sytuacjach trudnych*. Wrocław.
- Lewowicki T., 1999: *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Lipiec J., 1997: *Filozoficzne podstawy edukacji — na marginesie pedagogiki Hessenowskiej*. W: H. Rotkiewicz (red.), *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*. Warszawa.
- Lis B., 1988: *Źródła trudności zawodowych początkujących nauczycieli wychowania fizycznego*. W: S. Arasymowicz (red.), *Wychowanie fizyczne — dzień dzisiejszy i perspektywy*. Warszawa.
- Pawłucki A., 1994: *Rozważania o wychowaniu*. Gdańsk.
- Pawłucki A., 1996: *Pedagogika wartości ciała*. Gdańsk.
- Pawłucki A., 1997: *Nauczyciel wobec wartości zdrowia — studium krytyczne*. Gdańsk.
- Pilch T., 1998: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa.

Raport o stanie i kierunkach rozwoju Edukacji Narodowej w PRL, „Edukacja Narodowym Priorytetem”, 1989. Warszawa-Kraków.

Raport o stanie oświaty w PRL, 1973, Warszawa.

Reforma systemu edukacji, 1998. Warszawa.

Sulisz S., 2000: *Wspomaganie rozwoju osobowości — dylematy nauczyciela przy tworzeniu programu i prowadzeniu zajęć ruchowych*. W: T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.), *Zajęcia ruchowe w kształceniu zintegrowanym*. Wrocław.

Śliwerski B., 1998: *Jak zmieniać szkołę*. Kraków.

Agnieszka Kozerska

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie

Samodzielność poznawcza uczniów w procesie kształcenia

Wstęp

Zagadnienie samodzielności poznawczej i związanego z nią samokształcenia nie jest nowe; jednak obecnie, gdy często wiedza, którą uczeń zdobywa w szkole, bardzo szybko staje się przestarzała, problem samodzielności poznawczej i sposobów jej rozwijania staje się szczególnie ważny. Tradycyjne rozumienie pojęcia samokształcenia wiązało się głównie z czytelnictwem, a przygotowanie uczniów do samokształcenia — z przygotowaniem ich do pracy w bibliotece i czytelnicy, do pamięciowego przyswojenia wiedzy odkrytej przez innych. Obecnie takie umiejętności uważa się za niewystarczające. Zadaniem szkoły staje się przygotowanie człowieka do zmieniającej się rzeczywistości, rozwijanie umiejętności wykorzystywania wiadomości w sytuacjach problemowych, umiejętności przetwarzania informacji, umiejętności krytycznego myślenia i związanej z tym umiejętności zadawania pytań i dostrzegania problemów, a także oceniania jakości wykonanej pracy.

Pojęcie samodzielności poznawczej

W aktualnym dorobku naukowym samodzielność jest traktowana jako właściwość, którą można rozwijać. Samodzielność stanowi „rezultat współdziałania czynników wewnętrznych i zewnętrznych, wynik zarówno własnych wysiłków jednostki, jak i wpływów otoczenia społecznego, w tym zwłaszcza czynnika pedagogicznego” (Kujawiński, 1990, s. 63)

Pojęcie samodzielności, jako własności psychicznej ucznia jest często związane z umiejętnością rozwiązywania problemów, np. W. Okoń (1986) twierdzi, że „głównym i decydującym warunkiem rozwijania samodzielności jest dochodzenie do nowych wiadomości przez rozwiązywanie problemów”, a B. Hydzik (1977, s. 20) określa samodzielność jako „niezależność przy podejmowaniu i wykonywaniu skutecznych decyzji w sytuacjach problemowych” z kolei S. Palka (1999) mówi o samodzielności poznawczej rozumiejąc pod tym pojęciem „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 czasopiśmie, filmach i przekazach telewizyjnych, nagraniach magnetowidowych, przekazach radiowych i przekazach Internetu”. Pojęcie samodzielności poznawczej (jako właściwości podmiotów działania) wiąże się z pojęciem samokształcenia (jako formy działania podmiotu). Samodzielność poznawcza jest warunkiem koniecznym samokształcenia. Samodzielność można rozwijać u uczniów przez przyzwyczajanie ich do samodzielnego działania, przez wykonywanie odpowiednio sformułowanych zadań.

To, czy i na jakim poziomie człowiek jest zdolny do samokształcenia jest uzależnione od jego poziomu samodzielności poznawczej. Powstaje pytanie: jak określić (zmierzyć) ów poziom samodzielności i czy jest to w ogóle możliwe? Określenie tego poziomu u ucznia pozwoliłoby odpowiedzieć na pytanie: czy szkoła rozwija samodzielność poznawczą uczniów, oraz w jakim stopniu uczeń jest przygotowany do samokształcenia?

W psychologii i pedagogice można znaleźć przykłady rozwarstwiania wiedzy lub sposobów zdobywania wiedzy na umowne poziomy. Przykłady te mogą być pomocne w określaniu poziomu samodzielności poznawczej.

Propozycje wytyczania poziomów zdobywania wiedzy o rzeczywistości w psychologii

Samodzielność poznawcza, przejawia się w samodzielnym zdobywaniu wiedzy o rzeczywistości. Zdobywanie wiedzy o rzeczywistości, to tyle co „poznawanie i rozumienie rzeczywistości, a rozumienie rzeczywistości przez człowieka, to właśnie jego wiedza o rzeczywistości” (Zimny, 1989, s. 182).

J. W. Dawid (1966) wyróżnia następujące stopnie rozumienia:

- rozpoznawanie, które przejawia się w formie nazywania spostrzeżonych przedmiotów
- wiązanie, czyli znalezienie związków między postrzeganymi przedmiotami; wiązanie jest efektem analizowania, abstrahowania, syntetyzowania oraz wnioskowania
- wyjaśnianie, czyli uzupełnianie tego, co jest dane: „wyjaśnianie przynosi coś, co nie było dane w postrzeganiu i nie mogło być znalezione przez powiązanie i zabstrahowanie stosunków między danymi postrzeganiami” (Dawid, 1966, s. 129). Wyjaśnianie to określanie skutku tego, co zostało zrozumiane.

Warunkiem wyjaśniania jest zrozumienie, zatem zrozumienie musi poprzedzać wyjaśnianie. Wyjaśnianie jest według Dawida najwyższą formą rozumienia, natomiast rozpoznawanie i wiązanie jest niższą formą rozumienia.

Z. M. Zimny (1989, s. 194) wyróżnił następujące szczeble rozumienia:

- spostrzeżeniowy, gdzie rozumienie zachodzi na bazie obrazów aktualnych

- wyobrażeniowy, na bazie obrazów aktualnych i przypominanych
- pojęciowy, na bazie wyobrażeń aktualnych i przypominanych

Rozumienie jest wynikiem procesu myślenia. Szewczuk (1962, s. 256) określiła myślenie jako „proces poznawczy, w którym odzwierciedlane są strukturalne i funkcjonalne stosunki różnych elementów rzeczywistości oraz wyróżnia dwa rodzaje myślenia:

- myślenie reproduktywne — polega na stosowaniu zdobytej wiedzy. Myślenie reproduktywne staje się nawykiem, gdy ta sama czynność jest powtarzana wielokrotnie.
- myślenie produktywne — polega na generowaniu nowych informacji w sytuacjach problemowych

Rozumienie zachodzi w obu przypadkach (zarówno jako wynik myślenia produktywnego jak i reproduktywnego).

Propozycje klasyfikacji działalności poznawczej ucznia widoczne w taksonomiach celów kształcenia

Taksonomia celów nauczania B. Niemierki (*ABC testów...*, 1975, s. 21) wyróżnia dwa poziomy celów nauczania:

1. Poziom wiadomości
 - zapamiętanie wiadomości
 - zrozumienie wiadomości
2. Poziom umiejętności
 - stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych
 - stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych

K. Denek (1994, s. 89) podaje następujący projekt taksonomii celów kształcenia:

1. Wiadomości
2. Umiejętność dostrzegania zjawisk i formułowania uogólnień
3. Umiejętności stereotypowe
4. Umiejętności niestereotypowe
5. Aktywność społeczno-zawodowa

Cz. Nosal, M. Obara (cyt. za: Denek, 1995, s. 81) proponują 7 poziomów celów nauczania:

1. Zapamiętanie informacji jednostkowych
2. Dokonywanie operacji na jednostkach podstawowych
3. Złożone przekształcanie jednostek informacji
4. Rozwiązywanie zadań typowych (o znanych rozwiązaniach i modelach ich osiągania)
5. Rozwiązywanie zadań typowych (w zmodyfikowanych warunkach)

6. Rozwiązywanie problemów

7. Odkrywanie, stawianie (formułowanie) i rozwiązywanie nowych problemów

W. Okoń (1967, s. 78-79) stworzył propozycję taksonomii kształcenia w oparciu o teorię wielostronnego nauczania — uczenia się. Obejmuje ona:

1. przyswajanie wiadomości o faktach i zależnościach między nimi
2. odkrywanie, samodzielne dociekanie, prowadzące do odsłaniania przez ucznia znanych nauce prawd
3. samodzielne dokonywanie oceny
4. samodzielne stosowanie wiedzy w nowych sytuacjach

W. Kazimierski (1995, s. 10) przyjmuje następujące, umowne cztery poziomy kształtowania wiedzy:

1. poziom identyfikacji wiedzy
2. poziom reprodukcji wiedzy
3. poziom transformacji wiedzy
4. poziom tworzenia nowej wiedzy

Poziomom tym Kazimierski przyporządkowuje stopnie rozwijania samodzielności w działaniu (na przykładzie przedmiotu „technika”). Poszczególne stopnie wiążą się z rozwiązywaniem zadań: 1) z wykorzystaniem podpowiedzi zawartej w algorytmie działania, 2) na podstawie zapamiętanych algorytmów działania, 3) na podstawie algorytmu działania przekształconego przez ucznia, 4) na podstawie algorytmu — zasady działania opracowanej przez ucznia (Kazimierski, 1996, s. 8).

Analizując poszczególne propozycje hierarchizacji wiedzy można dostrzec pewne wspólne ich cechy:

- najwyższy poziom wiedzy osiąga człowiek, który wykorzystuje zdobytą informację w sposób twórczy — zgodnie z definicją Góralskiego (1977, s. 12) działanie człowieka jest twórcze, gdy „rozwiązując zadanie dokonał co najmniej jednego czynu nie naśladując znanych mu sposobów dokonywania czynów oraz gdy sposób uzyskania rozwiązania jest wartościowany dodatnio”.
- najniższy poziom — przyswajanie gotowych wiadomości

Pomiędzy tymi dwoma poziomami są wymieniane poziomy pośrednie.

Zmienne kryterialne i kryteria klasyfikacji poziomów samodzielności poznawczej ucznia

Mówiąc o samodzielności poznawczej ucznia również można wyróżnić poziomy tej samodzielności. Poziomy te byłyby analogiczne do poziomów kształtowanej wiedzy ucznia, przy czym poziom biernego przyswajania wiadomości, przypominania sobie przyswojonych wiadomości należałoby odrzucić, gdyż na tym poziomie kształtowania wiedzy nie może być mowy o samodzielności poznawczej.

Za najniższy poziom samodzielności poznawczej można uznać to, co J. W. Dawid nazywa wiązaniem. Następne poziomy obejmowałyby rozumowanie. Samodzielność poznawcza to głównie samodzielne myślenie, a ludzie myślą przede wszystkim wtedy, gdy znajdują się w sytuacjach dla nich trudnych (sytuacjach problemowych) (Kozielecki, s. 18). Dlatego najwyższym poziomem samodzielności poznawczej jest umiejętność dostrzegania problemów i ich twórczego rozwiązywania.

Poziomy samodzielności poznawczej uczniów można wyodrębnić w oparciu o następujące zmienne kryterialne i kryteria klasyfikacji tych poziomów:

- A — sposób dochodzenia do nowych wiadomości
 - A1 — przez samodzielne czytanie podanego tekstu
 - A2 — przez wyszukiwanie informacji z różnych źródeł
 - A3 — przez zastosowanie podanego algorytmu działania
 - A4 — przez twórcze rozwiązywanie problemów sformułowanych przez innych
 - A5 — przez formułowanie problemów i ich rozwiązywanie
- B — pochodzenie zdobytej przez ucznia informacji o rzeczywistości
 - B1 — tekst dostarczony przez nauczyciela
 - B2 — środki masowego przekazu
 - B3 — literatura
 - B4 — doświadczenie własne ucznia
 - B5 — sytuacje analogiczne do już poznanej
 - B6 — podane algorytmy działania
 - B7 — informacja uzyskana przez rozumowanie, wyciąganie wniosków
- C — Właściwości ucznia
 - C1 — zdolność rozumienia treści
 - C2 — zdolność tworzenia struktury przyswojonej wiedzy
 - C3 — zdolność wykorzystania przyswojonej treści w praktyce
 - C4 — zdolność przekształcania struktury przyswojonej wiedzy o rzeczywistości
 - C5 — zdolność wytwarzania pomysłów rozwiązania
 - C6 — zdolność wyboru pomysłów rozwiązania
 - C7 — zdolność dostrzegania luk w systemie wiedzy o rzeczywistości

Poziomy samodzielności poznawczej uczniów

Na podstawie powyższych rozważań można wyróżnić następujące poziomy samodzielności poznawczej uczniów:

- I. Umiejętność samodzielnego czytania ze zrozumieniem
- II. Umiejętność zdobywania informacji z różnych źródeł
- III. Umiejętność posługiwania się zdobytymi wiadomościami według podanych algorytmów działania

IV. Umiejętność rozwiązywania podanych problemów bez podania algorytmu ich rozwiązania

V. Umiejętność dostrzegania problemów i ich rozwiązywania

Opis poszczególnych poziomów ze względu na kryteria, które je warunkują przedstawia tabela 1. Poziomy I, II i III to poznawanie cudzych odkryć (dominuje tutaj myślenie reproduktywne), poziom IV i V to poznawanie rzeczy samemu (dominuje myślenie produktywne). Zauważmy, że na ogół opanowanie umiejętności istotnych na poziomie N jest warunkiem osiągnięcia N+1 poziomu samodzielności poznawczej.

Tab. 1. Poziomy samodzielności poznawczej i kryteria, które je wyznaczają

| Poziomy samodzielności poznawczej | Kryteria warunkujące osiągnięcie danego poziomu | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|---|----|----|----|----|----------------------------|----|----|----|----|----|----|------------------------|----|----|----|----|----|----|
| | A - sposób dochodzenia do informacji | | | | | B - pochodzenie informacji | | | | | | | C - właściwości ucznia | | | | | | |
| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | B1 | B2 | B3 | B4 | B5 | B6 | B7 | C2 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| I | + | | | | | + | | | | | | | + | + | | | | | |
| II | + | + | | | | + | + | + | + | + | | | + | + | + | | | | |
| III | + | + | + | | | + | + | + | + | + | + | | + | + | + | + | | | |
| IV | + | + | + | + | | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | |
| V | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |

Legenda:

I — umiejętność samodzielnego czytania ze zrozumieniem

II — umiejętność zdobywania informacji z różnych źródeł

III — umiejętność posługiwania się zdobytą informacją według podanych algorytmów działania

IV — umiejętność rozwiązywania problemów sformułowanych przez innych

V — umiejętność dostrzegania problemów i ich rozwiązywania

W szczególności wymienione wyżej poziomy obejmują umiejętności:

Poziom I (umiejętność samodzielnego czytania ze zrozumieniem)

- rozumienie pojęć występujących w tekście („Pojęcie jest jasne wtedy, gdy możemy oznaczyć stosunek jego do innych pojęć, wymienić do jakiej bardziej ogólnej klasy należy lub jakie podrzędne klasy w sobie obejmuje, czym różni się od pojęć współrzędnych, jakie zawiera cechy istotne” [Dawid, 1966, s. 68]),
- dostrzeganie związków pomiędzy poszczególnymi przedmiotami, o których jest mowa w tekście,
- umiejętność przedstawiania struktury informacji, o której jest mowa, w postaci schematu, grafu, tabeli, planu, itd.
- umiejętność czytania schematów, grafów, wykresów itd.
- umiejętność dostrzegania związków pomiędzy poszczególnymi przedmiotami a całością,

- umiejętność opowiadania przeczytanego tekstu własnymi słowami (albo opisanie go własnymi słowami w formie notatki),
- umiejętność tworzenia własnego systemu wiedzy w oparciu o zdobyte wiadomości.

Poziom II (umiejętność zdobywania informacji z różnych źródeł)

Poza umiejętnościami istotnymi na poziomie I można tutaj wyróżnić:

- umiejętność korzystania z literatury, czasopism, Internetu, biblioteki itp.
- umiejętność samodzielnego opracowywania zagadnień (pisanie referatów, przygotowywanie się do dyskusji np. zbierając cytaty na dany temat).

Poziom III (umiejętność posługiwania się zdobytymi wiadomościami według podanych algorytmów działania)

Oprócz umiejętności istotnych na poziomie I i II można tutaj wyróżnić:

- umiejętność wykorzystywania zdobytej informacji w zadaniach o znanych metodach rozwiązania

Poziom IV (umiejętność rozwiązywania problemów poznawczych)

Oprócz umiejętności wyróżnionych na poziomach I, II, III na tym poziomie mają znaczenie:

- umiejętność wytworzenia pomysłów rozwiązania, z którą związane są (Guilford, 1978, s. 278)
 - płynność myślenia (ułatwia szybkie wysuwanie różnorodnych pomysłów rozwiązania)
 - giętkość myślenia (ułatwia zmianę kierunku poszukiwań i generowanie jakościowo różnych pomysłów rozwiązania)
 - oryginalność — umożliwia wysuwanie nietypowych pomysłów rozwiązania
 - redefinicja semantyczna (umożliwia przełamywanie fiksacji funkcjonalnej), (Kozielecki, 1966, s. 162)
- umiejętność weryfikacji pomysłów rozwiązania

Poziom V (umiejętność dostrzegania problemów i ich rozwiązywania)

Poza umiejętnościami wymienionymi na poziomie IV ma tutaj znaczenie umiejętność samodzielnego dostrzegania problemów, co jest związane z dostrzeganiem luk we własnym systemie wiedzy o rzeczywistości.

Literatura

ABC testów osiągnięć szkolnych, 1975, (red.) B. Niemierko. Warszawa.

Andrukowicz W., 1994: *Struktura czynności usamodzielniających i samodzielných w procesie uczenia się*.

Dawid J. W., 1966: *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Wrocław.

Denek K., 1994: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań - Toruń.

Góralski A., 1977: *Zadanie, metoda, rozwiązanie*. Zbiór 1. Warszawa.

- Guilford J. P., 1978: *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa.
- Hydzik B., 1977: *Rozwijanie samodzielności studentów w procesie dydaktycznym*. Warszawa.
- Kazimierski W., 1995: *Efektywność zadań dydaktycznych*. Jelenia Góra.
- Kazimierski W., 1996: *Rozwijanie samodzielności przez zadania. Podstawy teoretyczne*. Jelenia Góra.
- Kozielecki J., 1966: *Zagadnienia psychologii myślenia*. Warszawa.
- Kujawiński J., 1990: *Samodzielność uczniów klas początkowych w nauczaniu problemowym*. W: J. Parafiniuk-Soińska (red.), *Kształtowanie samodzielności uczniów klas początkowych*. Szczecin.
- Okoń W., 1967: *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa.
- Palka S., 1999: *Samodzielność poznawcza uczniów jako składnik nowoczesnego procesu kształcenia*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Parafiniuk-Soińska J. (red.), 1990: *Kształtowanie samodzielności uczniów klas początkowych*. Szczecin.
- Parafiniuk-Soińska J., 1988: *Samodzielne uczenie się w procesie dydaktycznym*. Szczecin.
- Pólturzycki J., 1983: *Wdrażanie do samokształcenia*. Warszawa.
- Szewczuk W., 1962: *Psychologia*. Warszawa.
- Zimny Z. M., 1989: *Psychologia procesów poznawczych*. Częstochowa.

Ewa Czaja

Szkoła Podstawowa nr 4 w Gnieźnie

Drama w realizacji treści polonistycznych na przykładzie „Balladyny” Juliusza Słowackiego

Zamykająca XX wiek ostatnia dekada, to dla Polski czas niezwykle istotnych i szybkich przemian. Współczesny uczeń, który zmuszony jest żyć w świecie przewartościowania wszelkich idei i ogólnego chaosu, wśród potęgujących się chorób cywilizacji, musi mieć przed sobą jasno zarysowaną wizję celu życiowego oraz wartości, na których mógłby oprzeć swoją dalszą egzystencję. Powinien mieć świadomość, iż jako jednostka wolna i rozumna musi nauczyć się szeroko pojętej odpowiedzialności.

Nowy kształt edukacji szkolnej

Zmiany zachodzące obecnie w edukacji szkolnej, podkreślają konieczność wykorzystania nauczania wychowującego, dzięki któremu będzie można wykształcić wrażliwego i tolerancyjnego człowieka, myślącego twórczo i ciągle doskonalącego swą osobowość. Na każdym etapie niezwykle istotną rolę spełniają relacje między uczniem i nauczycielem, którego obowiązkiem jest być nie tylko wzorem, ale przede wszystkim autorytetem. Oprócz wartości intelektualnych winien reprezentować zdolności etyczne i wartości emocjonalne.

Aby zapewnić wychowankom współczesnej szkoły wszechstronny rozwój, nauczyciel zobowiązany jest tak ukierunkować ich aktywność, by obejmowała uczenie się, zabawę, pracę oraz różnorodne formy działalności kulturalnej i społecznej. Podstawowym celem winno stać się kształtowanie umiejętności i postaw twórczych, przygotowujących do wszechstronnego rozwoju, ale i do samodzielnego uczenia się przez całe życie oraz do innowacyjnego myślenia i działania.

Należy podkreślić, iż skuteczność całego procesu dydaktyczno-wychowawczego określa szereg rozmaitych czynników, wśród których niezwykle ważnego znaczenia nabiera odpowiedni dobór treści kształcenia oraz sposób ich przekazywania uczniowi. Chodzi tutaj przede wszystkim o takie metody przekazu, które szczególnie uaktywniają ucznia, a proces uczenia się czynią jak najbardziej efektywnym i naturalnym (Denek, 1977, s. 26–31). Koniecznością staje się więc sięganie po nowe metody pracy, które wykorzystują w sposób naturalny aktywność twórczą ucznia, mającą przede wszystkim charakter ekspresyjny. Ekspresja jest natomiast naturalną potrzebą i koniecznością zapewniającą prawidłowy rozwój.

Rozwój wyobraźni w procesie kształcenia

W trakcie analizowania rozmaitych poglądów i wyników badań dotyczących rozwoju zdolności twórczych pojawiała się potrzeba bliższego rozpoznania problematyki wyobraźni. Częstość pojęcie twórczości łączono z pojęciem wyobraźni lub nawet używano je zamiennie. Istotnym czynnikiem dla pojawienia się i przebiegu samego procesu twórczego oraz dla jakości jego efektów jest wyobraźnia, która dzięki temu podlega w konsekwencji dalszemu, intensywnemu rozwojowi (Świrko-Pilipczuk, 1988, s. 88).

Elementami wspomagającymi kształtowanie wyobraźni, jak i twórczości, mogą być ćwiczenia plastyczne, muzyczne, literackie, językowe oraz teatralne, w których projektowaniu i przeprowadzaniu ogromną rolę pełni kreatywny nauczyciel. Organizując proces kształcenia należy pamiętać o stworzeniu dogodnych warunków stymulujących budzenie i rozwijanie wyobraźni, a także twórczego i krytycznego myślenia. Traktowany podmiotowo uczeń ma możliwość podejmowania wszelkich działań z własnej woli. Sam wybiera nie tylko cel aktywności, ale i środki jego realizacji. Natomiast realizując cel poprzez własny wysiłek, sam decyduje o akceptacji bądź o odrzuceniu efektów swego działania. Poszukiwanie najbardziej skutecznych metod, spełniających wszystkie oczekiwania nowej edukacji, kieruje nas do sięgania po sprawdzone doświadczenia nauczycieli zagranicznych. Przykładem takiego sposobu nauczania może być, powstała na terenie Wielkiej Brytanii, drama.

Drama jako metoda, jej istota, zasady organizacyjno-dydaktyczne

Podstawą dramy jest fikcja, wyobrażeniowa sytuacja, która powstaje wówczas, gdy kilka osób we wspólnej przestrzeni przedstawia coś, co nie jest w danym czasie obecne, używając jako środków wyrazu swoich ciał i głosów (Pankowska, 1990, s. 13).

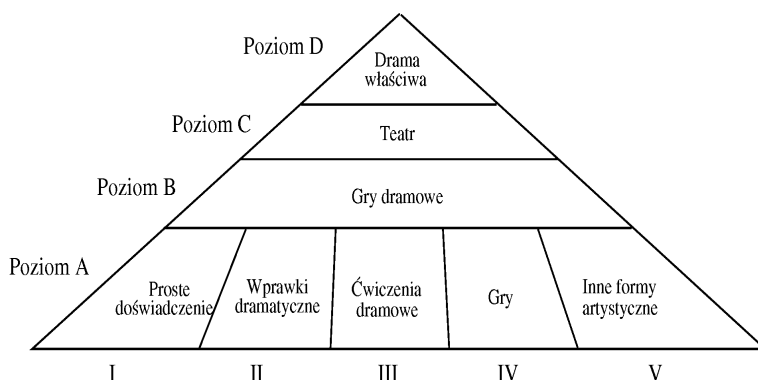
Drama wykorzystuje przede wszystkim naturalną skłonność człowieka do zabawy i naśladowania, do życia fikcją, odwołuje się do spontanicznej i właściwej jego naturze aktorskiej ekspresji. Uczy samodzielnego myślenia i działania, aktywności i otwartości, rozwija emocje, wyobraźnię i fantazję, wytwarza umiejętność współpracy w grupie. Metoda ta wyklucza konieczność wyuczenia się na pamięć tekstu scenariusza, umożliwia czynny udział każdej osobie.

Należy nadmienić, iż drama powierza uczniowi rolę kreatora, sprawcy działań, a nie tylko wykonawcy poleceń nauczyciela. Stwarza dzieciom i młodzieży taką sytuację edukacyjną, która wyzwala aktywność poznawczą i zespołową, jak również emocjonalną ekspresję jednostki. Celem dramy jest nie tylko pobudzenie aktywności, ale i uczenie się poprzez aktywność. Dostarcza ona istotnych dla roz-

woju jednostki doświadczeń, umożliwia odkrywanie prawdy o człowieku i życiu na podstawie treści zawartych w programie nauczania, prowadzi do zmiany zachowań, a także wpływa na kształcenie sprawności językowej. Celem dramy jest więc rozwój indywidualności człowieka (Machulska, Pruszkowska, Tatarowicz, 1997, s. 5).

Podstawą struktury dramy są role i dyskusje. Nauczyciel wprowadza określony problem poprzez pewną fikcyjną sytuację, a uczniowie, wcielający się w powierzone role, starają się go rozwiązać. Poprzez spontaniczną improwizację uruchamia się intuicję, inwencję, wyobraźnię, a dzięki charakterystycznej dla człowieka zdolności życia fikcją — odkrywa on rzeczywistość, jakby doświadczał jej realnie. Uczeń ma możliwość skonfrontować to, co sam myśli, czyni i mówi, z tym co myślą, czynią i mówią pozostali współuczestnicy. Niezwykle istotny jest fakt, iż w działaniu dramowym pobudzone są jednocześnie reakcje poznawcze (myślenie) i emocjonalne (czucie).

Należy wspomnieć, że drama jest metodą niezwykle zróżnicowaną ze względu na stopień złożoności organizacji zajęć. G. Bolton (1979, s. 23), wykładowca na Uniwersytecie w Durhan, dokonał klasyfikacji poziomów dramy w sposób pokazany na rys. 1.



Rys. 1. Poziomy dramy według G. Boltona

Na najwyższym poziomie znajduje się drama właściwa, najbardziej skuteczna w dochodzeniu do celu dzięki kompetencjom twórczego i odpowiedzialnego nauczyciela prowadzącego. Do jego zadań należy:

- zaplanowanie tematu, celów, strategii, technik i sytuacji wyjściowej, ustalenie miejsc zdarzeń, ról dla uczniów i nauczyciela; robi to w porozumieniu pośrednim lub bezpośrednim z uczestnikami,
- przeprowadzanie zajęć umożliwiających odkrywanie ukrytych znaczeń w improwizowanych przez uczniów sytuacjach i konfliktach,
- doprowadzenie do realizacji celów — odkrywanie pogłębionego zrozumienia poznawanej rzeczywistości społecznej lub praw nauki.

Nauczyciel stwarza uczniom, w małej przestrzeni klasowej, przestrzeń do odkrywania świata i wiedzy. Rozwiązywanie problemów i odkrywanie przez uczniów celów lekcji przebiega podczas zajęć prowadzonych metodą dramy inaczej niż podczas tradycyjnego procesu uczenia.

Lekcja powinna być poprzedzona „przynętą”, rodzajem wprowadzającej zaciekawienie niespodzianki. W dobrze prowadzonej lekcji dramowej nastawiona jest na proces odkrywania cała osobowość ucznia. Wiedza jest natomiast interioryzowana, głęboko osądza się w umyśle, świadomości i doświadczeniu ucznia za pomocą fikcyjnej sytuacji przeżyta niemalże naprawdę. Natomiast zdobyta wiedza przyspiesza przyswajanie dalszych istotnych wiadomości, które będą służyły nie tyle do otrzymania dobrego stopnia, co do kreatywnego realizowania się w dorosłym życiu.

Kształcenie i wychowanie przez dramę odbywa się poprzez zaangażowanie człowieka w aktywne odgrywanie sytuacji, w których postawy, a nie postacie są najważniejsze, w których dochodzi się do pewnych odkryć w danym momencie i które wreszcie podporządkowane są pewnym prawom metody. Za takie prawa uważa się przede wszystkim:

- świadome powstrzymanie się od wyrażania niewiary w to, co mówią uczestnicy dramy,
- wyrażanie zgody na udawanie, „wielkie umowne kłamstwo”,
- używanie fikcji jako rzeczywistości,
- wykorzystanie wszystkich przeszłych doświadczeń, jakimi grupa rozporządza w danym momencie oraz wyobraźni w celu wywołania żywego obrazu życia; celem prezentacji jest zadziwić i nauczyć nowego pojmowania spraw przez indywidualne odkrycia uczestników — widzów (Machulska, 1977, s. 61).

Drama na lekcjach języka polskiego na podstawie fragmentów „Balladyny”

„Rozkwitła mu przed oczyma fantazji baśń o czasach zamierzchłych nad brzegami Gopła — nie widzianego, a jednak oglądanego co dzień. Bo w Gopło bajeczne, piękniejsze, czarowniejsze od Kruszwickiego, zmieniał mu się demon błękitny — i z błękitów tych wyłoniła się niczym wstająca z wód morskich Afrodyta, królowa Gopła — „nimfa, uwieńczona jaskółkami, które pierzchają z włosów, dotknięte słońcem promykiem.

Ona stała się fantastyczną boginią baśni w tragedii rozrosłej przez dynamikę zbrodniczą bohaterki potężnej — baśni barwnej, dźwięcznej, różnorodnością i bogactwem cieszącej, a jednak smutnej, jak smutne były myśli poety o świecie” (Kleiner, 1958, s. 65).

Ten piękny cytat odnosi się do jednego z dzieł wielkich, polskich romantyków.

Wykorzystując metodę dramy na lekcjach j. polskiego, sięgnąć można po fragmenty dramatu Juliusza Słowackiego pt. „Balladyna”, do którego odwoływał się powyższy cytat. Realizując materiał nauczania szkoły podstawowej, w zakresie j. polskiego, zastosowano metodę tę do przybliżenia uczniom problemu winy i kary, poruszonego w utworze Słowackiego. Celem kolejnych czterech lekcji stało się odkrycie konsekwencji, jakie bohaterka utworu musi ponieść, sięgając po niemoralne środki w doświadczeniu do celu, a także analiza motywów postępowania postaci dramatu.

Uczniowie mieli możliwość zaobserwować różnorodne możliwości ludzkich zachowań w momentach zwrotnych. Istotne stało się również wprowadzenie cech dramatu jako rodzaju literackiego i kształcenia umiejętności redagowania sprawozdania — recenzji.

Materiał literacki ogranicza tekst „Balladyny” do III sceny z aktu I oraz I sceny aktu II. Uczniowie znaleźli się w niezwykle dogodnej sytuacji, ponieważ mogli uczestniczyć w teatralnej realizacji „Balladyny”, wystawionej na deskach Teatru im. Al. Fredry, a poprzez to zapoznać się z całym utworem J. Słowackiego. Dzięki temu wśród pomocy, wykorzystywanych następnie w dramacie, znalazły się programy teatralne „Balladyny”, afisze, zdjęcia ze spektaklu, recenzje teatralne a także różnorodne rekwizyty m. in. dzban, berło, korona, chustka, butelka, wianki, czerwona czapeczka z dzwoneczkami, zwiewny materiał, płaszcz królewski. Przygotowując dramę pamiętano, iż nie jest ona ani teatrem, ani spektaklem (choć wykorzystuje słowo, gest, ruch czy rekwizyty), nie jest również aktorstwem, chociaż odwołuje się do umiejętności grania ról. Aktorstwo bowiem wymaga talentu czy choćby wyuczonej sprawności technicznej. Udział w dramie jest możliwy dla wszystkich, bez względu na ich aktorskie predyspozycje, jedynym bowiem warunkiem jest emocjonalne wczucie się w rolę. Uczestnik dramy nie gra kogoś, lecz jest sobą w nowych, niecodziennych nawet sytuacjach. „... co to za dziwna kraina — i czasy. Tragedia cała podobna do starej ballady, ułożona tak, jakby ją gmin układał, przeciwna zupełnie prawdzie historycznej, czasem przeciwna podobieństwu do prawdy. Ludzie jednak, starałem się, aby byli prawdziwymi, i aby w sercu mieli nasze serca” (Słowacki, 1834, s. 273).

Pierwszym etapem pracy, który objął zajęcia wprowadzające, stało się dobranie do poszczególnych postaci charakterystycznych rekwizytów i uzasadnienie swojego wyboru. Następnie, po wybraniu jednego rekwizytu, uczniowie przygotowywali się do autoprezentacji, wygłaszając w wybranych przez siebie rolach monolog, spełniający zadania autocharakterystyki. Bohaterowie „Balladyny” prezentowali w swych wypowiedziach tylko to, co sami chcieli ujawnić lub to, czym mogli zainteresować pozostałych. Jeżeli kilku uczniów wybrało postać Balladyny, wówczas przekazując sobie rekwizyt, dopowiadali prawdę o sobie.

Zadanie ułatwiła uczniom obecność zdjęć ze spektaklu „Balladyny”, na których zobaczyć mogli zarówno główną bohaterkę jak i jej siostrę Alinę, Grabca,

Goplanę, Kirkora i starą wdowę — matkę. Niezwykle pomocny okazał się w tej sytuacji udział w przedstawieniu w gnieźnieńskim teatrze.

Spośród wszystkich zaprezentowanych postaci, uczniowie wybrali te najbardziej interesujące i zorganizowali z nimi swoistego rodzaju wywiady, co stało się tematem kolejnych zajęć. Pojawiające się pytania dotyczyły m. in. motywów postępowania, określenia dróg służących w dojściu do upragnionego celu, uczuć, marzeń, obaw. Rozmowy z bohaterami pozwoliły na poznanie ich charakterów, jak również uwarunkowań losowych. Rozpoczęła się wówczas dyskusja związana z problemem winy, z niemoralnością postępowania i grożącą za to karą.

Następnie, na trzeciej lekcji uczniowie zostali podzieleni na cztery grupy, w których przygotowywali się do zainscenizowania punktu zwrotnego w losach bohatera: Aliny, Balladyny, Kirkora i Goplany. Punktem wyjścia stało się pytanie: „W jakiej sytuacji mogliby zmienić zasadniczo bieg wydarzeń?” Pojawiły się różnorodne pomysły, związane m. in. z sytuacją, kiedy to Kirkor wybiera Alinę za żonę lub Alina oddaje swojej siostrze dzban z malinami.

Każda z grup miała ściśle określone zadania, dotyczące m. in. określenia, w jaki sposób zmienia się działania postaci i jakie to będzie miało następstwa. Po obejrzeniu improwizowanych scenek uczniowie zadawali kolejne pytania związane ze zmianą odbioru dramatu Słowackiego, zadaniem pisarza, różnicą pomiędzy inscenizowaną improwizacją a formą dzieła Słowackiego.

Spostrzeżenia uczniów okazały się bardzo konkretne i obejmowały przeciwstawność treści, brak konfliktu i powiązania pomiędzy poszczególnymi scenami, posługiwanie się prostym, potocznym językiem a nie artystycznym. Zaobserwowali dzięki temu, że dzieło literackie, jako artystyczna całość formy i treści, zapoznaje ze sposobem widzenia świata poprzez pryzmat autora, a sam utwór zmusza do refleksji nad ponadczasowymi i uniwersalnymi prawdami.

W czasie kolejnej już czwartej lekcji uczniowie zapoznali się również z fragmentami listu Słowackiego do matki, wyjaśniającego genezę utworu, z recenzją spektaklu „Balladyny” wystawionej w Teatrze im. Al. Fredry oraz z budową utworu jako dramatu. Dzięki tym wszystkim informacjom opracowali w grupach sprawozdania z wybranych improwizowanych inscenizacji, a następnie po odczytaniu, odszukiwali w nich elementy recenzji.

„Nie dbając o historyczność, przekornie mnożą anachronizmy, dążył do bogactwa w odzwierciedleniu warstw i elementów różnych narodu polskiego. Na szczeblach sięgających od chaty do tronu znalazła się i prostota cichych a skrzywdzonych serc chłopskich. Wdowy i Aliny, i rycerskość Kirkora, sprawnionego wszakże zarówno czynów wielkich, jak idyllicznego spokoju, z czasów ziemiańskich, i jad cudzoziemski Niemca Kostryna, i sztuczny oddźwięk obcej kultury literackiej, Filon i rubaszny sarmatyzm Grabca. A jeżeli to wszystko nie jest odbiciem biegu historii, tym bardziej przecież jest odbiciem świata.” (Kleiner, 1958, s. 70).

Wnioski i spostrzeżenia uczniów, biorących udział w zajęciach dotyczących „Balladyny” J. Słowackiego, nie są z pewnością tak konkretne i bogate jak cytowanego tutaj słowa Juliusza Kleinera. Mają jednak ogromną wartość dydaktyczną, jak i wychowawczą. Są bowiem wynikiem samodzielnej i twórczej pracy uczniów, przy współudziale nauczyciela.

Podsumowanie problemu winy i kary podczas zajęć prowadzonych metodą dramy, ma wiele korzyści dydaktycznych, ale i wychowawczych. Uczestnicy poszerzają wiedzę z różnych zakresów. Ułatwia się im integrację tej wiedzy i daje podstawę do bardziej dojrzałego działania. Wzmacnia się również potrzebę dokonywania samooceny, która okazuje się bardzo przydatna w przyszłości, kiedy uczniowie będą podejmowali już rzeczywiste działania. Podejmowanie jakiegokolwiek decyzji jest niezwykle ważnym elementem w wychowaniu i jednym ze sposobów wywołania zaangażowania emocjonalnego. Uczniowie zauważyli, że grupowe podejmowanie decyzji jest rzeczą bardzo trudną, ale daje ogromną satysfakcję i uświadamia jednostce, na czym polega współodpowiedzialność.

Nauczyciel prowadzący dramę wskazuje uczniowi możliwości całościowego odkrywania praw społecznych i naukowych. W przypadku „Balladyny” daje to sposobność wykroczenia poza materiał czysto literacki, dzięki uruchomieniu ogromnej siły poznawczej, która tkwi w każdym człowieku. W ten sposób uczniowie zaangażowali w pełny i wielowymiarowy sposób emocje, intelekt, intuicję i ciało.

Zapoznanie uczniów z tym samym materiałem nauczania dotyczącym „Balladyny” poprzez tradycyjne metody kształtowania okazało się nie tylko mniej atrakcyjne, ale przede wszystkim o wiele mniej efektywne dla uczniów jak dla samego nauczyciela.

Drama powoduje przede wszystkim aktywizację ucznia i nauczyciela, sprawia, że chcą się oni nie tylko ze sobą spotykać w czasie zajęć lekcyjnych, ale co najważniejsze, chcą siebie nawzajem uważnie słuchać. Nauczyciel wie, co myślą i czują jego wychowankowie, oni natomiast mają możliwość wszechstronnego kształcenia swojej osobowości i zaakceptowania wszystkich uczestników dramy takimi, jakimi są, z poczuciem współpracy i współodpowiedzialności. „Balladyna... to gorzkie dzieło, a świat w nim przez pryzmat przepuszczony i na tysięczne kolory rozbity wymaga, aby się kto w nim szczególnie pokochał”. (Słowacki, 1839).

Literatura

- Denek K., 1977: *Z zagadnień metodologii dydaktycznej*. Katowice.
Kleiner J., 1958: „*Słowacki*”. Ossolineum.
Machulska H., 1997: *Drama w szkole podstawowej*. Warszawa.

Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J., 1997: *Drama w szkole podstawowej*. Warszawa.

Paszkowska K., 1990: *Edukacja przez dramę*. Warszawa.

Świrko-Pilipczuk J., 1998: *Rozwój wyobraźni w procesie kształcenia*. W: *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń.

Mykoła Zymomrya
Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna

Możliwości przekładu tekstu według teorii komunikacji w procesie nauczania języka obcego

Podejmując problem związków równoważności, jak i przekładu w aspekcie komunikatywno-lingwistycznym, należy przyjąć, że przekład jako model stanowi część składową dwujęzycznej komunikacji, której przebieg obejmuje określony funkcjonalno-stylistyczny przekaz lub informacje z danego kodu językowego (język oryginału — JO) w inny kod językowy (język docelowy — JD). Pewien stan rzeczy może zostać oddany, czy też zdekodowany poprzez różne językowe wyrażenia i zawarte w nich odpowiedniki. Pod pojęciem funkcjonalnej równoważności rozumie się każdorazowy znak lub system znaków języka docelowego, który przy interpretacji tekstu (oczywiste jest tu znaczenie językowych i stylistycznych kontekstów) może zostać zastąpiony poprzez odpowiednie znaki lub system znaków języka oryginału. Chodzi w tym przypadku o to, by wywołać ten sam, czyli pełnowartościowy i adekwatny komunikacyjny efekt (w odniesieniu do treści idei, formy, doboru słów, sposobu mowy oraz odpowiedniej, pierwotnej lub dowolnej potencjalnej, wymiennej stylistycznej dekodacji), jaki wywołuje znak języka oryginału lub system znaków języka oryginału odbiorcy (np. u pisarza dzieła oryginału). Nie może być więc wątpliwości co do tego, że np. każdy naukowy tekst można przetłumaczyć na inny język zachowując przy tym wymagany stopień dokładności.

Teoretycznie za kryterium (dla funkcjonalnie uwarunkowanej) komunikatywnej równowagi procesu przekładu może służyć tak zwana „odwracalność” (G. Jeger). Występuje ona w informacji o języku w postaci:

- a) przekładu surowego;
- b) przekładu roboczego;
- c) przekładu adekwatnego (tj. wobec uniwersalnej charakterystyki o komponentach: w tłumaczeniach pełnowartościowych, realistycznych, dokładnych i generalnie optymalnych).

Otto Kade tak charakteryzuje stosunek przekładu roboczego do oryginału: „Obligatoryjnie niezmiennie jest znaczenie denotatywne tzn. odniesienie do stanu rzeczy zagwarantowane poprzez opis i charakter związków równoważności kodu językowego. Interpretacje wyjaśniające są dopuszczalne. Tłumaczenie surowe może zawierać nadużycia wobec ortografii, morfologii, tworzenia składni, frazeologii, idiomatyki i stylistyki”. Tenże autor wylicza ponadto atrybuty charakterystyczne dla śledzenia innych postaci komunikatywno-odpowiedniej transpo-

zycji: „Obligatoryjne niezmienności są to denotatywy i wielomówiące pojęcia. Objaśnienia komentujące (...) są dopuszczalne”. Tłumaczenie robocze według O. Kadego zawiera wyłącznie normy językowe (słownik, gramatykę) języka docelowego.

W związku z tym, jeśli dla przykładu stylistycznie określona struktura zdania nie zostanie adekwatnie dobrana do interpretacji tekstu, to dalsze uporządkowanie części językowych podlega stylistycznemu ograniczeniu wobec ekstrajęzykowej specyfikacji. Idzie tu o takie elementy o charakterze stylistyczno-językowym jak:

- płaszczyzna komunikacji (epoka, gatunek, gałąź wiedzy, rodzaj, gatunek, styl w literaturze pięknej);
- ścieżka komunikacji (mówiona lub pisana);
- funkcjonalno-stylistyczna tradycja;
- zadanie komunikatywne (informacja, dowód, polemika itp.);
- krąg czytelników lub słuchaczy (specjaliści i inni);
- osoba mówcy lub pisarza (np. informacje o przynależności do pewnej grupy zawodowej i związanej z nią odpowiednim statutem społeczno-socjalnym);
- przynależność autora do określonego kierunku literackiego z jego literacko-artystycznymi poglądami (jako element w literaturze pięknej);
- nastawienie autora (mówcy lub pisarza wobec przedmiotów opisu) obok ogólnie skierowanej informacji o zakresie i rodzaju zjawiska komunikacji w toku czynności przekładu.

Wydaje się więc oczywiste, że tłumacz przy funkcjonalnym dekodowaniu lub objęciu tekstu języka oryginalnego obok oceny oraz odbioru tekstu oryginalnego winien uwzględnić ocenę, co do zastosowanych przez odbiorcę środków przekazu, jak i co do możliwości konkretnej interpretacji, a przez to funkcji wypowiedzi.

Chociaż bardzo ogólnikowe badania, co do znaczenia i funkcjonalnej istoty równoważności są względnie upowszechnione, to należy jednak zaobserwować brak konkretnych analiz związków równoważności, zachodzących między dwoma językami. Równoznaczność rozumiana jest tu jako związek między znakiem a systemem znaków dwóch języków, którą badamy za pomocą różnych dyscyplin ogólnej nauki o języku na przykład leksykologii, semantyki, stylistyki, czy symptomatologii. Natomiast pod pojęciem funkcjonalnej równoważności rozumie się rodzaj związku, występującego na płaszczyźnie wyrazu przy tłumaczeniu odpowiednich znaków (jednostek-form kontekstowych).

Mówiąc innymi słowy: tłumaczenie można postrzegać, jako substytut lub operację, w której dana konstrukcja znaków języka oryginalnego może być zastąpiona za pomocą konstrukcji znaków języka docelowego, z tą samą komunikatywnie-jakościowo analogiczną całością. W przekładzie należy więc w pełni odzwierciedlić całą strukturę bierną różnych rodzajów tekstów, która

związana jest zarówno z obiektywnymi, jaki i subiektywnymi czynnikami. Pod pojęciem czynników subiektywnych rozumie się w pierwszym rzędzie indywidualność osoby oraz miejsce i sposób zakorzenienia pewnych obrazów w świadomości tłumacza. Istota przekładu winna ponadto przestrzegać zasadę objętość treści języka oryginalnego, jako wielkości stałej, tak, aby odpowiedź na pytanie o charakter równoznaczności można było sformułować następująco: interpretacja w tłumaczeniu skutkowym ma prawo odgrywać istotną rolę, podczas gdy zamiana ma prawo wystąpić szczególnie przy wszystkich rodzajach przekładu. W tym przypadku obowiązuje zachowanie niezmienności treści w dziele sztuki literackiej. Ponieważ każdorazowo poprzez język oryginału i język docelowy oddawany jest rzeczywisty stan świadomości bądź konkretna struktura, to obiektywne czynniki, wynikające z ujęcia jednostek w kontekście są niezależne od receptora i posiadają w różnych językach odmienną wieloznaczność. Opis związków równoważności i ich charakter podlega obiektywnie istniejącym prawidłowościom, wynikającym z uwarunkowań systemu języka oryginalnego wobec systemu języka docelowego. Ogólnie mówiąc cały problem sprowadza się do tego, aby wyjaśnić, czy poprzez dany system językowy można dokonać zmian wywierających wpływ na konstrukcję jakościowej całości. W przypadku tłumaczonej interpretacji mówimy zatem o prymacie jakości (Adorno, 1990, s. 14–15; Balcerzan, 1998, s. 113; Borowy, 1955, s. 35).

Różnorodna międzyjęzykowa kodyfikacja konwencjonalnych wyobrażeń prowadzi do tego, że różne językowe podstawienia lub systemy przedstawienia jednej i tej samej treści nakładają częściowo odmienne środki lub podobieństwa. Wspomnieć tu należy czeskiego badacza J. Levyego (1927-1967), który wobec transformacji stawiał żądanie równoznacznego przekodowywania np. przekładów literackich lub przekładów interpretacji. Wychodząc z założenia, że w każdym języku *wszystko* jest wyrażalne, to usprawiedliwione wydaje się twierdzenie, że — również *wszystko* jest przetłumaczalne z każdej istniejącej w każdą potencjalną strukturę języka. Pod tym względem nie istnieją żadne obiektywne przeszkody, bowiem każde tłumaczenie jest *obiektywnie* możliwe.

Specyfika językowa np. tekstów literackich jest również i tym uwarunkowana, że ich każdorazowa wartość odnosi się do rozmaitych związków wielkości i obejmuje szczególne estetyczne komponenty. W związku z tym w „uchu języka” mają zastosowanie takie elementy płaszczyzny wyrazu, jak: środki specyficzne, bądź konkretne środki specyficzne. Znamienne w tym wszystkim są style: obrazowy — nie obrazowy, emocjonalny — nie emocjonalny, subiektywny — obiektywny, ogólny- konkretny, dynamiczny — statyczny, wolny — oficjalny, osobisty — formalny, osobisty — bezosobowy, napięty — luźny itd. Jeśli same te środki lub użycie tych środków jest charakterystyczne dla różnych gatunków tekstów literatury pięknej (poezja, proza, dramat), to zjawisko to nie jest niczym innym, jak podobne zjawiska, występujące w tekstach naukowo-technicznych, z tą jednak różnicą, iż

w tekstach literackich forma zewnętrzna, i całość jako taka wnosi wkład w wartość komunikatywną. Idzie tu o ważny argument wyboru możliwości w stosunku do poliforii uzyskania wartości sztuki literackiej oraz językowo-stylistycznych kategorii w procesie tłumaczenia takich jak: obiektywność, konkretność, obrazowość, ekspresyjność, niezależność, emocjonalność, zwięzłość, dynamiczność, napięcie, subiektywność. Problematyka przekładu nie wynika więc z tego, że danemu oryginałowi formalnie zostanie przyporządkowany jakiś przekład tj. komunikatywnie odpowiedni tekst języka docelowego.

Pojęciowe wyobrażenie o zjawiskach rzeczywistości nie jest więc w świadomości a priori uwarunkowane językowo. Podobnie też nie treści językowych wypowiedzi różnią się w świadomości a priori od wycinków obiektywnej rzeczywistości (Denek 1998, s. 196; Denek, 1999, s. 137; Hochel, 1990, s. 18, 29; Popovič, 1968, s. 34; Reiss 1971, s. 12–13). Różnice te obok formy występują też w wartości jakości językowej jednostek językowych za pomocą których zostają przedstawione treści jako wyniki procesów myślowych. Wartość bowiem znaków językowych jest nie tylko określona poprzez konwencjonalne połączenie pewnego zagadnienia z podobnym znaczeniem, lecz przede wszystkim poprzez miejsce owej jednostki językowej w systemie danego języka, jej stosunek do innych jednostek w obszarze warstwy znaczeniowej dzieła. Interesujące na ten temat są uwagi J. W. Goethego (1749–1832): „Istnieją dwie maksymy przekładu: jedna z nich wymaga, aby autor pewnej obcej narodowości został przeniesiony do nas i ukazany w sposób, abyśmy mogli go postrzegać za własnego; inna (maksyma — M. Z.) natomiast stawia wobec nas zadanie przeniesienia się daną obcość, gdzie moglibyśmy odkrywać jej przymioty, metodę mowy i jej oryginalność”. W każdym przypadku istnieje ponadto możliwość użycia środków leksykalnych języka docelowego, których wartość semantyczna w określonej kombinacji pokrywa się pojęciowo między językiem oryginału a językiem tłumaczenia. Rozpoczynając więc od obcojęzycznych tekstów, orientujemy się wokół substytutów i na końcu otrzymujemy tłumaczoną transpozycję słowa (Tokarz, 1998, s. 61; Zymomrya, Żabczyński, 1999a, s. 265–273; Zymomrya, 1999, s. 140).

Jeśli wewnątrz danego języka dla tego samego znaczenia zamiast pewnej stałej jednostki kodowej mogą być użyte inne jednostki kodowe o dowolnej kombinacji, to taka sama zasada obowiązuje wobec relacji-treści-formy w stosunku do dwóch języków związanych przekładem. W charakterystyce ogólnej wewnątrzliterackiej recepcji generują się dwie linie rozwoju: a) wewnątrzjęzykowe lub wewnątrz-noliterackie zależności i b) literackie tłumaczenia. One to wpływają na przebieg komunikacji wewnątrz pewnej konkretnej substytucji np. wybór na przekład określonych dzieł oryginalnych odpowiedniej literatury narodowej itp. Zobrazować to można licznymi przykładami z różnych obszarów kulturowych.

Przekład w procesie historycznym jest w pierwszym rzędzie świadomym zamierzeniem tłumacza, aktem zależności międzyjęzykowej lub międzyliteralnej

i trzeba go postrzegać jako bardzo ważny czynnik, jako „realizator” (D. Duriszin) przeważnie funkcjonalnego źródła (R. Ingarden, W. Koptilow). Wskutek tego to na planie pierwszym pojawia się skala zależności w stosunku do języka oryginału, a z drugiej strony wobec języka docelowego tj. stosunku zależności między wysyłanymi a odbieranymi zjawiskami systemu przekładu. „Tłumaczenia obcojęzycznych dzieł czy to literackich, czy naukowych dają szerokim warstwom społecznym możliwość zapoznania się z dziełami i pracami ludzkiego ducha, które w innych krajach w różnych czasach przyczyniają się do rozwoju kształcenia i podniesienia ogólnego poziomu kulturalnego a także stanowią ważny czynnik każdego narodu” — jak dowodzi Iwan Franko (1856–1916), wielki autorytet w teorii tłumaczenia. Ostatnie twierdzenie odnosi się nie tylko do roli i znaczenia przekładu w międzynarodowym procesie komunikacji, ale też do wobec docelowego przedstawienia tak zwanych *realiów* z zakresu języka oryginalnego. Głównie ma ono jednak zastosowanie wobec każdego rozwiązania nie wprost między językiem oryginalnym a językiem docelowym. Inną możliwość daje rozwinięcie znaczenia już istniejących znaków języka docelowego, przy czym należy tu uwzględnić metaforyczne użycie treści. Zastosowanie owych środków zakłada jednakże nowe lub dodatkowe znaczenie, które dostatecznie wyraźnie wyjawia się z kontekstu, tak długo, jak nowe znaczenie staje się stałą częścią składową wartości odpowiedniej formy językowej w systemie języka docelowego (Zymomyra, Żabczyński, 1999b, s. 345–354).

Stąd te liczne możliwości przekładu tekstu według teorii komunikacji języka obcego. W aspekcie teoretycznym ów intencjonalny stan rzeczy nie jest bynajmniej łatwy i trudno go rozwiązać w zakresie znajomości spraw, o które w tym przypadku chodzi. Problem odpowiedniego odzwierciedlenia założeń systemu zabezpieczenia informacyjnego oraz komunikacyjnego na poziomie tłumaczenia w procesie nauczania języka obcego przedstawia jego wieloaspektowy charakter, w którym o złożoności sztuki wiernego tłumaczenia, adekwatnej interpretacji tekstu decyduje wielkość jego dominanty. Z tego punktu widzenia ważna jest wiedza o różnych osobliwościach oraz możliwościach przekładu tekstu dotyczącego języka wyjściowego (oryginału) i języka tzw. tranzytowego, czyli języka docelowego.

Literatura

- Adorno T., 1990: *Podsumowanie rozważań na temat przemysłu kulturowego*. Przeł. K. Krzemień-Ojak. W: *Sztuka i sztuki. Wybór esejów*. Warszawa.
- Balcerzan E., 1998: *Literatura z literatury (Strategie tłumaczy)*. Katowice.
- Borowy W., 1955: *Dawni teoretycy tłumaczeń*. W: M. Rusinek (red.), *O sztuce tłumaczenia*. Wrocław.
- Denek K., 1998: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.

- Denek K., 1999: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Hochel B., 1990: *Preklad ako komunikácia*. Bratislava.
- Nazaruk B., 1996: *Przekłady autorskie Ostapskiego. Uwagi o poetyce przekładu*. W: J. Snopek (red.), *Tłumaczenie. Rzemiosło i sztuka*. Warszawa.
- Popovič A., 1968: *Preklad a výraz*. Bratislava.
- Reiss K., 1971: *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerichte Beurteilung von Übersetzungen*. München.
- Tokarz B., 1998: *Wzorzec, podobieństwa, przypominanie*. W: P. Fast (red.), *Studia o przekładzie* nr 7. Katowice.
- Zymomyra M., 1999: *Deutschland und Ukraine. Durch die Abrisse zur Wechselseitigkeit von Kulturen*. Paris — Lemberg — Zwickau.
- Zymomyra M., Żabczyński W., 1999a: *System modelowania w procesie nauczania języka obcego*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Kielce.
- Zymomyra M., Żabczyński W., 1999b: *Czynniki recepcji tekstu na poziomie jego interpretacji w języku docelowym*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa.

Rozdział 4

Kształcenie zintegrowane

Franciszek Bereźnicki
Uniwersytet Szczeciński

Rozwiązywanie problemów przez uczniów w nauczaniu zintegrowanym

Wprowadzona 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).

Zintegrowane nauczanie propedeutyczne 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.

Nauczanie zintegrowane zakłada taki dobór treści, w którym podstawę stanowią 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 nauczania podporządkowany jest zagadnieniom najbliższego otoczenia przyrodniczo-społecznego dziecka. W układzie treści nauczania przyjęto zasadę integracji w bloki tematyczne skupiające elementy z różnych przedmio-

tów 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 są prowadzone według planu ustalonego przez nauczyciela danego oddziału, który organizuje 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 stosowanie w pracy z dziećmi metod konwencjonalnych na rzecz aktywizujących w celu inspirowania 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 ono ją podejmowało samorzutnie bez zewnętrznego nacisku.

Metodą najpełniej realizującą konieczność myślowego aktywizowania uczniów jest uczenie się problemowe. J. Galant (1987, s. 20) uważa, że „o uczeniu się problemowym mówimy wtedy, gdy uczeń sam w pewnych sytuacjach (niekiedy sam stwarza te sytuacje), dostrzega i formułuje problem, poszukuje brakujących wiadomości, wytwarza pomysły rozwiązań i następnie stosuje zdobytą wiedzę w nowych sytuacjach teoretycznych i praktycznych. Stawianie ucznia w sytuacji problemowej lub wspólne tworzenie z nim tego typu sytuacji i doprowadzenie uczniów do postawienia związanego z nią problemu zmusza uczniów do podjęcia samodzielnych prób rozwiązania go, do spontanicznych poszukiwań różnych sposobów, co pobudza ich aktywność badawczą. Szukanie odpowiedzi na pytanie problemowe wywołuje u uczniów ciekawość poznawczą, chęć przeżyć emocjonalnych związanych z radością pomyślnego rozwiązania problemu, co przypomina badanie. Rangę badania w procesie uczenia się dzieci podkreśla wielu pedagogów. S. Palka (1984, s. 24) uzasadnia, że kształcenie przez badanie

może być z powodzeniem stosowane już w klasach początkowych. Ważne jest to, aby nauczyciel przechodził od prostych elementów zagadnień, najbliższych dziecku do problemów nieco większych. Nauczyciel musi dbać o to, aby rozwiązywane problemy były dostosowane do potrzeb i możliwości dziecka i miały charakter praktyczny. Problem praktyczny budzi ciekawość ucznia, a jego działanie łączy się z samodzielnym odkrywaniem nowej wiedzy. W toku uczenia się przez rozwiązywanie problemów występują różne rodzaje aktywności uczniów, które współdecydują o efektywności uczenia się (Jurkowski, 1986, s. 121).

W ostatnich latach nastąpił burzliwy rozwój metod i technik stymulujących twórcze myślenie uczniów. Ukazało się wiele publikacji dotyczących nauczania problemowego i kształtowania postaw badawczych. Wśród tych publikacji niewiele jest prac dotyczących edukacji wczesnoszkolnej. Jeszcze mniej jest prac badawczych w tym zakresie. Jak dotąd brak jest badań dotyczących stosowania uczenia się problemowego w nauczaniu zintegrowanym.

Celem podjętych badań jest wykazanie, że rozwiązywanie problemów przez uczniów klas początkowych w nauczaniu zintegrowanym, odwołujące się do ich wiedzy i doświadczeń zwiększa zasób opanowania nowych wiadomości i umiejętności, zwiększa operatywność wiedzy oraz wpływa na rozwój myślenia twórczego.

Badania eksperymentalne oparte na planie grup równoważnych z pomiarem wstępnym i końcowym przeprowadzone zostały w pierwszym półroczu roku szkolnego 1999/2000 i objęły cztery klasy trzecie szkoły podstawowej realizujące programy nauczania zintegrowanego, wybrane z wykazu zatwierdzonego przez MEN. W klasach tych zintensyfikowano rozwiązywanie problemów przez uczniów.

Problem główny zawierał się w pytaniu: W jakim stopniu rozwiązywanie problemów w nauczaniu zintegrowanym ma wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów klas początkowych?

Adekwatnie do problemu głównego sformułowano **hipotezę główną**: Należy przypuszczać, że im wyższy jest poziom zaawansowania stosowania rozwiązywania problemów w nauczaniu zintegrowanym, w tym większym stopniu nauczanie to wpływa na osiągnięcia szkolne uczniów pojmowane w tym badaniu jako przyrost wiadomości i umiejętności, wzrost operatywności wiedzy i rozwój myślenia twórczego.

Problemy i hipotezy szczegółowe:

P1: W jakim stopniu rozwiązywanie problemów wpływa na przyrost wiadomości i umiejętności uczniów badanych klas?

H1: Przyjęto, że rozwiązywanie problemów przez uczniów klas drugich i trzecich w nauczaniu zintegrowanym ma wpływ na większy przyrost wiadomości i umie-

jętności uczniów klas eksperymentalnych w porównaniu z uczniami klas kontrolnych, ponieważ uczniowie badanych klas przejawiają wyższą aktywność intelektualną w samodzielnym dochodzeniu do wiadomości i aktywność praktyczną w opanowywaniu umiejętności.

P2: Jaki jest wzrost operatywności wiedzy uczniów badanych klas?

H2: Przyjęto, że wzrost operatywności wiedzy uczniów badanych klas jest tym wyższy, im:

- wyższa jest umiejętność dostrzegania i formułowania problemów ,
- wyższa jest umiejętność wytwarzania pomysłów rozwiązywania problemów,
- wyższa jest umiejętność weryfikacji pomysłów rozwiązywania problemów.

P3: Jaki jest rozwój myślenia twórczego uczniów badanych klas?

H3: Przyjęto, że rozwój myślenia twórczego badanych uczniów jest tym wyższy, im:

- wyższy jest wzrost płynności myślenia uczniów ,
- wyższy jest wzrost giętkości myślenia uczniów ,
- wyższy jest wzrost oryginalności myślenia uczniów.

Z przedstawionych wyżej problemów i hipotez wyłaniają się następujące zmienne:

Zmienna niezależna globalna — rozwiązywanie problemów przez uczniów w nauczaniu zintegrowanym.

Definicja: Proces rozwiązywania problemów przez uczniów realizuje się w trzech fazach:

- dostrzeganie i formułowanie przez uczniów problemów w stworzonej przez nauczyciela sytuacji problemowej,
- samodzielne poszukiwanie przez uczniów pomysłów rozwiązania problemów,
- sprawdzenie trafności rozwiązywania problemów połączone z usystematyzowaniem nabytych wiadomości.

Fazy rozwiązywania problemów przyjęto jako zmienne niezależne szczegółowe.

Rozwiązywanie problemów może być czynnikiem integrującym treści kształcenia różnych przedmiotów.

Nauczanie zintegrowane 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). Integracje treści to taki sposób porządkowania treści kształcenia, który zakłada łączenie treści z różnych przedmiotów w obrębie jednostki tematycznej i bloku tematycznego tzw. tematu dnia. Integracja form aktywności jest to scalanie zróżnicowa-

nych 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. 15)

Definicje zmiennych zależnych szczegółowych:

- Przyrost wiadomości i umiejętności to osiąganie przez uczniów wyższych rezultatów w pomiarze końcowym niż w pomiarze wstępnym.
- Operatywność wiedzy to sprawność posługiwania się nią przez uczniów w nowych sytuacjach stanowiących dla nich problemy teoretyczne bądź praktyczne, różniących się od tych sytuacji, w których wiedza ta została zdobyta. Operatywność wiedzy rozwija się głównie przez rozwiązywanie problemów, w wyniku czego uczniowie zdobywają umiejętność: dostrzegania i formułowania problemów, wytwarzania pomysłów rozwiązania problemów i ich weryfikacji.
- Myślenie najogólniej pojmuje się jako czynność poznawania ogólnych i istotnych cech rzeczy i zjawisk oraz stosunków między różnymi elementami rzeczywistości (Pietrasieński, 1996, s. 333). Spośród wielu odmian myślenia wyróżnia się myślenie twórcze (produktywne). „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 funkcjonuje w tych sytuacjach problemowych w jakich liczba możliwych rozwiązań nie jest ograniczona (może mieć wiele rozwiązań). W procesie twórczym występują dwa rodzaje myślenia, wzajemnie się dopełniając. Myślenie twórcze 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 cech myślenia zalicza się płynność, giętkość i oryginalność myślenia (Guilford, 1978). Płynność myślenia to umiejętność do wytwarzania w krótkim czasie słów, sentencji, pomysłów itp. Giętkość myślenia to umiejętność wytwarzania jakościowo różnych wytworów, częstych zmian kierunku myślenia. Oryginalność myślenia to umiejętność wychodzenia poza stereotypowe, najbardziej narzucające się rozwiązania, umożliwiające dostrzeżenie nowych, niezwykłych aspektów sytuacji problemowej. (Guilford, 1978, s. 19) Rozwój umiejętności myślenia twórczego zależy od wrodzonych właściwości

układu nerwowego, od wpływu kształcenia i wychowania oraz od własnej aktywności jednostki (Okoń, s. 233).

Tak więc zdolność myślenia twórczego jest to umiejętność, która podlega kształceniu. W podjętym eksperymencie starano się rozwijać umiejętność myślenia w toku nauczania poprzez inspirowanie sytuacji problemowych skłaniających uczniów do dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów. Rozwijanie umiejętności samodzielnego, twórczego myślenia jest wartością naczelną, gwarantującą nie tylko odpowiednią adaptację do wciąż zmieniającej się rzeczywistości, ale i współudział w jej przekształcaniu i tworzeniu.

Wyniki badań

Tok postępowania badawczego rozpoczęto na początku roku szkolnego 1999/2000 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 wiadomości i umiejętności z klasy drugiej. Klasy eksperymentalne uzyskały 72,4% możliwych do osiągnięcia punktów, zaś klasy kontrolne 74,2% 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 również pod względem płci, struktury społecznej, realizowanych treści programowych oraz warunków pracy. Tak więc dobrano klasy równoważne pod możliwie wszystkimi ważniejszymi względami.

W klasach eksperymentalnych uczniowie rozwiązywali problemy na zajęciach integrujących w sobie różne treści skupione w bloku tematycznym tzw. temacie dnia. Po zakończeniu eksperymentu przeprowadzono pomiar końcowy testem osiągnięć szkolnych, który obejmował podstawowe wiadomości i umiejętności określone w programie nauczania klasy drugiej. Klasy eksperymentalne uzyskały 85,6% możliwych do uzyskania punktów (rozzrut procentowy punktów w tych klasach wynosił od 82,4% do 87,8%), zaś klasy kontrolne uzyskały 74,8% punktów (od 72,2% do 75,8%). Uzyskane wyniki pomiaru końcowego wykazały, że przyrost wiadomości i umiejętności w klasach E był wyższy o 13,2% punktów. Istotność statystyczną zaistniałej różnicy sprawdzono za pomocą testu t-Studenta. Obliczona wartość t wyniosła 5,48. Na poziomie istotności $\alpha = 0,05$ wartość wyliczonego t okazała się istotna statystycznie.

Na przyrost wiadomości i umiejętności uczniów w klasach E wpłynęło nauczanie problemowe realizowane na zintegrowanych treściach programowych z edukacji polonistycznej, matematycznej i przyrodniczej. Nie bez znaczenia na efektywność procesu uczenia się, a w szczególności przyswajania i produkowania nowych wiadomości miały także czynniki związane z rozwiązywaniem problemów jak silna motywacja, nastawienie i zainteresowanie.

Poprzez techniki twórczego rozwiązywania problemów uczniowie przyswajali sporą ilość wiadomości, które traktowali jako przydatne dla siebie ze względu na oczekujące ich problemy, które akceptowali, a które zarazem znajdowały się w ich kręgu zainteresowań. Problem pobudza myślenie uczniów oraz umożliwia dokonywanie prób różnorodnych sposobów jego rozwiązania, dzięki czemu uczniowie zdobywali wiedzę operatywną

Uzyskane wyniki pomiaru końcowego wykazały, że w zakresie operatywności wiedzy uczniowie klas E uzyskali 87,2% punktów, zaś w klasach kontrolnych wskaźnik ten wyniósł 70,6% punktów. Uczniowie w klasach eksperymentalnych systematycznie pobudzani byli do otwartości myślenia, jak też podejmowali zadania twórcze, o wielu możliwych rozwiązaniach.

Podstawowym warunkiem dydaktycznym operatywności wiedzy uczniów — pisze E. Piotrowski (1988, s. 100) — jest dobrze zorganizowany proces kształcenia, w którym uczeń stawiany jest często w różnorodnych sytuacjach problemowych oraz zapewniona jest wielostronna aktywizacja.

Uczenie się problemowe łączy w sobie nie tylko poznanie, ale także wartościowanie i działanie, czyli stwarza warunki do wielostronnej aktywizacji.

Dobre efekty uzyskano w zakresie rozwoju myślenia twórczego uczniów klas eksperymentalnych. W pomiarze końcowym różnica w poziomie płynności, giętkości i oryginalności myślenia badanych klas jest dość znaczna na korzyść klas eksperymentalnych (14,8% ; 16,2% ; 21,6%). Wyraźny przyrost w zakresie cech myślenia był wynikiem systematycznego rozwiązywania problemów o charakterze otwartym czyli rozwijającym myślenie dywergencyjne. Chodzi o to, aby uczniowie rozwiązywali problemy nie tylko o charakterze konwergencyjnym, często nie wymagające aktywności twórczej, ale również problemy dywergencyjne. Rozwiązując zagadnienia, dokonując odkryć, przeżywając wartości, aktywizując myślenie, uczniowie upodobnili proces uczenia się do procesu badawczego. Myślenie ma charakter ograniczony gdy działalność uczniów jest tylko kopiowaniem, przyswajaniem i utrwalaniem informacji z zewnątrz (Bruner 1964). Rozwiązywanie problemów wychodzi naprzeciw tym wszystkim potrzebom i aspiracjom dziecka, a przede wszystkim pomaga mu w rozwoju zwracając szczególną uwagę na takie komponenty, jak: zdolność obserwacji, pamięć, koncentracja uwagi, zainteresowania, wyjaśnianie zjawisk potrzeba sprawdzania, twórcza postawa wobec świata, przeżywanie radości z rozwiązania problemu, indywidualny styl myślenia i działania, samoocena.” (Lewis, 1988)

Lepsze wyniki w pomiarze końcowym w zakresie płynności myślenia osiągnięto poprzez stosowanie niektórych technik twórczego rozwiązywania problemów, jak „burza mózgów”, „kruszenie” oraz „indeks rzeczowy”. Wyższy poziom giętkości myślenia uzyskany przez klasy eksperymentalne był efektem stosowania na zajęciach takich technik z zakresu myślenia dywergencyjnego, jak: „gry problemowe”, „świat baśni”, „inscenizacje”. Najlepsze efekty uzyskano w zakresie oryginalności myślenia, co jest zasługą stosowania takich technik, jak: „burza pytań”, „test zdań nie dokończonych”, „świat fantazji”.

Wyniki eksperymentu wykazały, iż rozwiązywanie problemów przez uczniów w edukacji wczesnoszkolnej jest najlepszym sposobem kształtowania postawy badawczej i stymulowania rozwoju myślenia twórczego. Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów przez dzieci nawiązuje przecież do ich naturalnej ciekawości poznawczej i spontanicznych pytań, pobudza intelekt i wyzwala aktywność. Rola nauczyciela polega na zachęcaniu uczniów do podejmowania samodzielnych prób rozwiązywania problemów wynikających z codziennych zajęć, zabaw i gier dydaktycznych.

Szkoła jako główne miejsce systematycznego i zorganizowanego kształcenia powinna dbać o rozwój potencjału twórczego i rozwijać spontaniczną aktywność i myślenie twórcze. Obowiązkiem nauczyciela klas początkowych jest stworzenie sytuacji problemowych, które umożliwiają uczniom wykorzystanie wiadomości wcześniej nabytych w celu badania nowych problemów.

Reasumując należy stwierdzić — na podstawie badań — iż nauczanie problemowe w edukacji zintegrowanej intensyfikuje pracę z uczniami i umożliwia maksymalne wykorzystanie i wyzwala ich potencjału intelektualnego.

Badania potwierdzają, iż nauczanie problemowe jest metodą o wysokich walorach kształcących również w odniesieniu do rozwijania twórczego myślenia uczniów.

Literatura

- Bruner J., 1964: *Proces kształcenia*. Warszawa.
- Galant J., 1987: *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*. Warszawa.
- Guilford J. P., 1978: *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa.
- Jurkowski A., 1986: *Rozwój umysłowy i aktywność poznawcza uczniów*. Warszawa.
- Kowalik-Olubińska M., Świątek W., 1998: *Uczymy inaczej. Nauczanie zintegrowane w klasach niższych*. Toruń.
- Kozielecki J., 1978: *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa.
- Lewis D., 1988: *Jak wychowywać zdolne dziecko*. Warszawa.
- Manisz K., 1995: *Rozwijanie twórczego myślenia uczniów w procesie rozwiązywania zadań tekstowych*. „Życie Szkoły” nr 7.

Okoń W., 1987: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.

Palka S., 1984: *Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej*. Kraków.

Pietrasiński Z., 1996: *Myślenie twórcze*. Warszawa.

Piotrowski E., 1988: *Operatywność wiedzy uczniów*. Poznań.

Sowińska H., 1993: *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań.

Irena Stańczak

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach

Integracja drogą do aktywizacji poznawczej uczniów w młodszym wieku szkolnym

Aktualnie trwają intensywne prace nad nowymi rozwiązaniami edukacyjnymi, strukturalnymi, programowymi i metodycznymi, które stanowiłyby podstawę do stworzenia szkoły na miarę współczesności. Dokonanie koniecznych zmian sięgających istoty funkcjonowania szkoły, wymaga odmiennego spojrzenia na współczesną edukację, a szczególnie na jej złożoność i liczne uwarunkowania.

T. Lewowicki (1995, s. 32-37) wskazuje na najbardziej pożądane zmiany jakie winny zajść w edukacji szkolnej. Zalicza do nich:

- zbliżenie edukacji do rzeczywistego życia, do potrzeb indywidualnych i społecznych;
- uwzględnienie przemian funkcji oświaty, zwłaszcza tych związanych z samorozwojem i samorealizacją uczestników procesów oświatowych;
- upodmiotowienie edukacji;
- demokratyzację i uspołecznienie oświaty w sensie zbliżenia szkoły i całej oświaty do życia oraz zwiększenia kompetencji i obowiązków społeczeństwa wobec edukacji;
- samoregulację i elastyczność systemu edukacji w sensie reagowania oświaty na zmiany strategii rozwojowych, zmiany potrzeb i oczekiwań społecznych, tendencji rozwoju instytucji edukacyjnych itp.

Większość wymienionych tu idei można zrealizować i osiągnąć stosując się w procesie edukacyjnym do założeń paradygmatu kształcenia zintegrowanego.

We współczesnej edukacji wczesnoszkolnej aktualnie najwięcej uwagi, dyskusji i opracowań poświęca się problemowi integracji. Wszelkie próby analizy udowadniają, iż istnieją duże rozbieżności w ujmowaniu tego problemu i ogromny chaos terminologiczny. Można stwierdzić, iż brak jest jednomyślności co do rozumienia istoty integracji, jej uwarunkowań i konsekwencji edukacyjnych. Mimo bogatych doświadczeń, tradycji w integracji nauczania w klasach I–III, czynione aktualnie próby nowoczesnego ujęcia problemu sprawiają wiele kłopotów zarówno teoretykom jak i praktykom.

Zgodnie z podstawowymi założeniami reformy szkoły, jedną z cech współczesnej edukacji ma być nauczanie zintegrowane ukazujące uczniom świat całościowo, a nie poprzez fragmentaryczną wiedzę podzieloną na przedmioty nauczania, w wyniku której następuje:

- przekazywanie uczniom spójnej wizji świata;

- odejście od encyklopedyzmu w nauczaniu;
- przejście od wąskiej specjalizacji poszczególnych nauczycieli ku szerszemu przygotowaniu pedagogicznemu i zawodowemu;
- lepsze przygotowanie ucznia do życia poprzez położenie nacisku w nauczaniu na osiągnięcie kompetencji, a nie jak dotychczas głównie wiedzy;
- współpraca nauczycieli w szkole prowadząca do spójności szkolnych programów nauczania i wychowania;
- integrowanie szkoły ze środowiskiem lokalnym, co powoduje lepsze zaspokojenie potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży (Sielatycki, 1998, s. 6).

Realizacja tych wytycznych znajduje szczególne zastosowanie w nauczaniu początkowym gdzie nauczyciele poprzez nauczanie, kształcenie umiejętności i wychowanie przyczynić się mają do tworzenia w świadomości dziecka zintegrowanego i otwartego na nowe treści systemu wiedzy i umiejętności, co z kolei ma lepiej przygotowywać uczniów do funkcjonowania we współczesnym świecie. Zdaniem R. Więckowskiego (1995, s. 203) integracja we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej ma charakter treściowo-organizacyjny. Elementem treściowym o charakterze integrującym jest proces kształcenia języka dziecka — w aspekcie semiotycznym (nastawienie na wzbogacanie różnych sposobów językowego wyrazu spostrzeganych i poznawanych różnych treści). W aspekcie organizacyjnym integracja, zdaniem tego autora, polega na przemiennym organizowaniu różnych form aktywności dzieci. Nauczyciel wzbogaca język dziecka, uwzględniając jego zainteresowania, biorąc pod uwagę proces fizjologicznego zmęczenia, organizuje na przemian różne formy aktywności i ukazuje scalony obraz rzeczywistości.

M. Kowalik-Olubińska i W. Świątek (1998, s. 46-48) opowiadają się za rozpatrywaniem integracji w zakresie:

- treści — tu oznacza ona scalanie, łączenie treści należących do programów różnych przedmiotów w logicznie powiązane struktury;
- celów — jako łączne realizowanie celów poznawczych, kształcących i wychowawczych, przenikanie się procesu nauczania i wychowania;
- metod — stosowanie różnorodnych, wzajemnie uzupełniających się metod i form aktywności edukacyjnej uczniów, w celu wielostronnego i możliwie harmonijnego rozwijania osobowości uczniów w trakcie podejmowania wielokierunkowej aktywności;
- organizacji — jako naprzemienne stosowanie różnych rodzajów aktywności uczniów w odcinkach czasowych regulowanych możliwościami, potrzebami i rytmem biologicznej sprawności uczniów.

Zdaniem E. Misiornej (1997) integracja w edukacji wczesnoszkolnej to propozycja pracy z dzieckiem zorientowana na dziecko jako podmiot i indywidualność. Istotą tej koncepcji jest: postrzeganie dziecka jako niepowtarzalnej całości, respektowanie różnic indywidualnych i tempa rozwoju wynikających z odmiennego „wyposażenia dziecka”, poszanowanie jego indywidualności tzn. potrzeb rozwo-

jowych, zdolności, zainteresowań i indywidualnych doświadczeń dziecka. Proponowane (zintegrowane) oferty edukacyjne respektują sposób (drogę) nabywania kompetencji, styl myślenia i działania dziecka, a także odwołują się do jego natury wyrażającej się na przykład poprzez właściwości temperamentu (Misiorna, 1999, s. 17).

Dziecko traktowane jest bardzo indywidualnie głównie poprzez odpowiednią stymulację zadaniową to znaczy pobudzanie go do podejmowania zadań, które wymagają pokonywania trudności ważnych dla drogi rozwojowej dziecka (Sowińska, 1996, s. 12).

Uwzględniane jest tak zwane „miejsce” w rozwoju dziecka, a więc jak daleko jest ono względem wymagań stawianych mu przez nauczyciela (wymagań edukacyjnych), czy zadań rozwojowych (wymagań rozwojowych).

W zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej nabywanie kompetencji przez dziecko dokonuje się poprzez aktywne działanie, uczenie się wszystkimi zmysłami czyli doświadczanie „tu i teraz”. Jako punkt wyjścia przyjmuje się założenie, że dziecko zdobywa wiedzę o świecie i sobie samym drogą od doświadczania do refleksji, czyli od wiedzy samodzielnie zdobywanej do przyjmowania wiedzy gotowej wprost od nauczyciela lub pośrednio z książek, czy innych źródeł informacji.

Kolejnym założeniem tej koncepcji jest stwarzanie dziecku maksymalnie sprzyjających warunków do ujawniania swojego potencjału intelektualnego i rozwojowego na różnych obszarach aktywności. Oznacza to wychodzenie w procesie edukacyjnym od dziecka — od jego rozwojowych potrzeb, od znajomości perspektywy, w której ujmuje prawidłowości otaczającego je świata, od poznania jego sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach, a także od poznania kontekstu społecznego, w którym dziecko żyje, działa i rozwija się. Należy jednak dodać, iż wychodzenie od dziecka nie oznacza dostosowywania się do dziecka w podejmowanych względem niego lub wspólnie z nim działaniach (Brzezińska, 1993, s. 70).

W swoich założeniach nauczanie integralne jest optymalnym modelem kształcenia, gdyż umożliwia jednoczesne oddziaływanie na wszystkie sfery osobowości (integracja psychiczna), opiera proces edukacyjny na różnych formach aktywności uczniów (integracja czynnościowa), zastępuje zdobywanie izolowanych fragmentów wiedzy z poszczególnych przedmiotów szkolnych wiedzą zintegrowaną, umożliwiającą tworzenie w umysłach dzieci scalonego obrazu świata (integracja treściowa), zakłada integrowanie w procesie kształcenia różnych strategii nauczania — uczenia się (integracja metodyczna). Wszystkie te płaszczyzny integracji procesu kształcenia stwarzają sprzyjające warunki harmonijnej integracji wewnętrznej osobowości dziecka.

Zdaniem E. Misiornej (1999, s. 20–26) można powiedzieć, iż integracja:

- dokonuje się w samym dziecku, które poznaje, doświadcza, przeżywa „scałoną” rzeczywistość i to w aspekcie intelektualnym, motywacyjnym i działaniowym;
- dokonuje się poprzez osobę nauczyciela (integracja personalna), który jest organizatorem, koordynatorem całokształtu życia i aktywności dziecka oraz swojej;
- zachodzi na poziomie wspólnych poczynań dziecka i nauczyciela, co wyraża się między innymi wspólnym konstruowaniem linii działania;
- polega na integracji ofert edukacyjnych;
- opiera się na integracji zespołu klasowego, gdzie działania indywidualne dzieci wkomponowane są w poczynania grupy rówieśniczej;
- wymaga integracji środowisk życia dziecka;
- powoduje integrację wszystkich podmiotów, uczniów, nauczycieli i rodziców.

Przyjęcie i realizacja powyższych założeń zmienia całkowicie charakter i organizację procesu edukacyjnego na pierwszym szczeblu kształcenia w szkole podstawowej. Dzień pracy dziecka w szkole nie jest już luźnym zbiorem przedmiotów i lekcji. Przeobrażeniom ulega organizacja i aktywność ucznia.

Przejawia się to między innymi tym, iż:

- podstawową strukturę organizacyjną procesu edukacyjnego stanowią jednostki tematyczne wchodzące w skład zintegrowanego bloku czy projektu edukacyjnego;
- główny akcent jest położony na własną, wielostronną aktywność dziecka, a więc działalność poznawczą, artystyczną, twórczą, innowacyjną, gospodarczą, konsumpcyjną, społeczną czy produkcyjną (Misiorna, 1999, s. 27–28).

W zależności od poczynań nauczyciela uczeń może czerpać gotową wiedzę lub samodzielnie dochodzić do stwierdzeń. To co w istocie uczeń czyni nie jest obojętne dla przebiegu i końcowego rezultatu uczenia się.

Czerpiąc wiedzę gotową podmiot ma okazję nabycia ważnej umiejętności korzystania z różnorodnych źródeł. Niezwykle istotnym jest stymulowanie ucznia do uzyskiwania informacji z pozadydaktycznych źródeł. Od tego zależy bowiem pomyślność w późniejszym samokształceniu.

Dochodząc samodzielnie do stwierdzeń uczeń nabywa bardzo ważne umiejętności, takie jak planowanie, gromadzenie danych, ich analizowanie, porównywanie, kategoryzowanie, syntetyzowanie, uogólnianie, wnioskowanie, wyszukiwanie przesłanek, dowodzenie, wartościowanie. Niezbędna jest tu poznawcza inwencja dziecka (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994, s. 184–185).

Aktywizowaniu poznawczemu uczniów służą koncepcje nauczania problemowego, często formułowane jest wskazanie, by w toku nauczania organizować aktywność ucznia jako badanie. Ponadto pojawia się postulat takiego organizowania nauczania by stymulowało ono uczniów do pożądanego przetwarzania informacji. Nie jest przy tym najważniejsze skąd pochodzi informacja, ale to co uczeń z nią

uczynił. Specjalne znaczenie przypisuje się poziomowi przetworzenia informacji i jego zakresowi; niewątpliwie ważny jest także jego przedmiot.

Poprzez aktywność w działaniu, współzyciu, wypełnianiu zadań, tworzeniu, eksperymentowaniu będą rodziły się w dziecku pytania, wątpliwości i problemy, a poprzez odpowiednią organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego będzie samodzielnie je rozwiązywało. Dzięki własnej aktywności, osiągnięciom, próbom, wyjaśnieniom, dzieci same odnajdują odpowiedź na postawione sobie pytania. Dziecko potrzebuje zajęć, które będą uczyły go formułowania pytań, krytycznego myślenia i samodzielnego działania. Ważnym aspektem jest uczenie się poprzez działanie czyli poznawanie wszystkimi zmysłami (Kuhn, 1992, s. 33–34). Pozwólmy dziecku popełniać błędy, eksperymentować, ryzykować, stawiać pytania, po to by utrzymać w dynamice jego naturalną potrzebę poznawania, jego ciekawość.

Zaprezentowane tylko w sposób fragmentaryczny kwestie dotyczące integracji w procesie dydaktyczno-wychowawczym na szczeblu nauczania początkowego, wyznaczają obszar i wagę problemów, które decydują o szansach rozwojowych dziecka tak w okresie wczesnoszkolnym jak i w latach późniejszych.

Zasygnalizowane fakty udowadniają konieczność opracowania zwartej koncepcji edukacji zintegrowanej oraz wprowadzenia autentycznych zmian w praktyce edukacyjnej na szczeblu nauczania początkowego.

Literatura

- Brzezińska A., 1993: *Wspomaganie rozwoju*. „Edukacja i Dialog” nr 5.
- Kowalik-Olubińska M., Świątek W., 1998: *Uczymy inaczej. Nauczanie zintegrowane w klasach niższych. Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli*. Toruń.
- Kuhn F. J., 1992: *Dziecko w drodze do samodzielności*. W: B. Śliwerski (red.), *Edukacja w wolności*. Kraków.
- Lewowicki T., 1995: *Przemiany oświaty*. Warszawa.
- Misiorna E., 1997: *Dynamika zmian w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań.
- Misiorna E., 1999: *Kształcenie zintegrowane u progu reformy*. W: *Zintegrowana edukacja w klasach I–III*. Poznań.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 1994: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa.
- Sielatycki M., 1998: *Metodyka nauczania zintegrowanego. Program „Nowa Szkoła”. Materiały dla trenerów. Pakiet: Integracja międzyprzedmiotowa*. Warszawa.
- Sowińska H. (red.), 1996: *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań.
- Stańczak I., 1995: *Kształtowanie samodzielności i aktywności poznawczej uczniów klas I–III szkoły podstawowej*. Kielce.
- Stańczak I., 1997: *Aktywizacja poznawcza uczniów klas początkowych w teorii i praktyce pedagogicznej*. Rocznik Świętokrzyski. Seria A — Nauki Humanistyczne 24.

Więckowski R., 1995: *Kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły” nr 4.

Elżbieta Jaroni
Uniwersytet Szczeciński

Wspomaganie rozwoju psychicznego dzieci jako jeden z celów współczesnej edukacji wczesnoszkolnej

Rozpoczęty w 1989 roku proces transformacji ustrojowej naszego kraju wymógł potrzebę poszukiwania nowych założeń aksjologiczno-teleologicznych i strukturalnych systemu edukacyjnego. Uznano bowiem, że edukacja — podobnie jak inne dziedziny życia społecznego — nie może pozostać wyizolowana i neutralna wobec dokonujących się zmian, bo wtedy jej podstawowe funkcje zostaną zawieszona w próżni.

Niezadowolenie z oświaty, a szczególnie szkolnictwa było wyrażane przynajmniej od paru dziesięcioleci. Formułowano opinie, że oświata jest dysfunkcyjna. Dysfunkcyjność dostrzegano przede wszystkim w działalności szkolnictwa, słabo przygotowującego do życia społecznego (tego w skali całego społeczeństwa czy dużych społeczności, ale i tego w skali małych grup społecznych — z rodziną włącznie), nader często nie przygotowującego do życia zawodowego, często nie przygotowującego też do samorozwoju — dalszej edukacji, udziału w kulturze, spędzania wolnego czasu itd. (Lewowicki, 1994, s. 29)

Wymienione wyżej zarzuty nie były jedynymi, choć obecnie bardzo eksponowanymi. Do najważniejszych jednak należy ten, że dominująca do tej pory edukacja adaptacyjna (instrumentalna) już nie wystarcza. Należy zastąpić ją edukacją krytyczno-kreatywną. Rośnie bowiem obecnie zapotrzebowanie (wymuszane potrzebami XXI wieku) na ludzką twórczość i inicjatywę, na umiejętność myślenia i współdziałania w skali globalnej (*Edukacja narodowym priorytetem . . .*, 1989). Model edukacji nauczającej trzeba więc odłożyć do „lamusa historii”. Sama bowiem wiedza, nawet ta najbardziej perfekcyjna, połączona z umiejętnościami i sprawnościami już nie wystarcza we współczesności (Denek, 1998).

Zmiany dokonujące się obecnie w oświacie, spowodowane głównie przeobrażeniami społeczno-politycznymi i gospodarczo- ekonomicznymi mają też inne źródło. W ostatnich latach do nauk o edukacji i do praktyki edukacyjnej wprowadzono problematykę wartości. Również przedstawiciele nauk pedagogicznych intensywniej zajęli się wartościami co pozwoliło rozszerzyć koncepcję edukacyjną (Denek, 1994).

Dodać tu trzeba, że koncepcje aksjologiczne — szczególnie te dominujące czy lansowane — zazwyczaj nie pozostawały bez wpływu na refleksję o oświacie i jej celach. Było tak dawniej i jest obecnie, bowiem:

- aksjologia uprawiana na płaszczyźnie teoretycznej daje ogólny pogląd o rozmaitym widzeniu wartości, zawiera duży ładunek ludzkiego doświadczenia, przedstawia typowe oferty światów wartości, pomaga dostrzegać zmienność i stabilność systemów wartości czy poszczególnych wartości. Wszystko to w jakiejś mierze determinuje teleologię edukacyjną;
- wyznacznikiem celów edukacji jest swoista aksjologia społeczna — kształtująca się i kształtowana w dużych i małych grupach, w rozmaitych społecznościach;
- demokratyzowana (demokratyzująca się) edukacja coraz więcej uwagi zwraca na indywidualne systemy wartości, hierarchie wartości. I w tych hierarchiach silnie eksponowane są wartości o charakterze uniwersalnym.

Wszystko to oddziałuje na pojmowanie i określanie celów edukacji (Lewowicki, 1994, s. 23–24).

Obecnie — jak się wydaje — następuje formowanie się takiego ujęcia celów edukacji, które spójne jest zarówno (...) z przemianami filozofii edukacyjnej (doktryny, aksjologii), jak i z tendencjami przemian życia społecznego i wizjami czy pragnieniami indywidualnymi (odnoszonymi do oświaty). Zachodzące przekształcenia najłatwiej można przedstawić na przykładzie celów kształcenia (Lewowicki, 1994, s. 24).

W tradycyjnie ukształtowanym obrazie tych celów poczesne miejsce zajmuje przekazywanie uczniom (wychowankom) gotowej, wyselekcjonowanej wiedzy. Inne ujęcie ogólnego obrazu celów edukacji proponują zwolennicy tzw. kształcenia formalnego. Eksponują oni te cele, które mówią o rozwijaniu zdolności poznawczych i zainteresowań, rozwijaniu osobowości wychowanków — ze szczególnym uwzględnieniem sfery intelektualnej. Trzecie typowe ujęcie celów edukacji eksponuje prymat działania, uczenia się przez działanie, użyteczność wiedzy w sytuacjach praktycznych, zawodowych, życiowych.

Wspomniane tu pokrótce trzy typowe ujęcia celów kształcenia przyjmowały swoistą hierarchię — raz dominowały w niej cele dotyczące przekazu „gotowej” wiedzy, innym razem kwestie rozwijania zainteresowań poznawczych, jeszcze innym kształtowania sprawności (Lewowicki, 1994, s. 25–26).

„Krytyka słabości edukacji i coraz śmielej formułowane żądania zmian doprowadziły do podważenia dotychczasowych schematów ujmowania celów edukacji. Odwołując się do podstawowych problemów życia społecznego i indywidualnego, a więc i problemów, które stają się ważne w edukacji, podkreśla się konieczność silnego eksponowania spraw systemów wartości, kształtowania i uznawania norm życia społecznego, kształtowania postaw, kształtowania stosunków międzyludzkich. Wszystkie te kwestie rozpatruje się w ścisłym związku z kształtowaniem osobowości, uwzględnianiem indywidualnych potrzeb, pragnień, celów życiowych jednostek” (Lewowicki, 1994, s. 26).

Czy autorzy reformy systemu edukacji obecnie wprowadzanej (czyli od 1999 roku) uwzględnili wcześniej wymienione zarzuty? Czy określając cele edukacji uwzględnili kwestie aksjologiczne i przemiany teleologii edukacyjnej? Czy zmiany te znalazły swój wyraz w nowej koncepcji edukacji wczesnoszkolnej? Takie pytania jawią się w kontekście powyższych rozważań. Na niektóre z nich postaram się tu odpowiedzieć, dokonując przeglądu celów zawartych w programach klas początkowych z lat 1978/79, 1983/84, 1992/93 oraz w Podstawie Programowej Edukacji Wczesnoszkolnej z 1997 i 1999 roku.

Ujęcie celów w programach nauczania początkowego z lat 1978/79 i 1983/84 było niemal identyczne. Znalazły się tam takie zapisy jak:

- wpajanie ideałów humanizmu socjalistycznego, rozwijanie wrażliwości społeczno-moralnej i estetycznej uczniów;
- racjonalne i emocjonalne wiązanie uczniów z Ojczyzną, z krajami wspólnoty socjalistycznej i ideą pokojowego współistnienia i współpracy między narodami;
- rozwijanie ogólnych zdolności poznawczych i zainteresowań;
- wdrażanie uczniów do skutecznego działania i samokształcenia;
- zapewnienie harmonijnego rozwoju psychicznego i fizycznego. (*Program ...*, 1979, 1983, s. 4)

Przytoczone tu cele wskazują, że bardzo długo w klasach początkowych przeważała troska o wychowanie dla potrzeb państwowych, a ściślej ustrojowych. W stosunku jednak do wcześniejszych programów (z 1946 i 1963 roku) znacznie rozszerzono cele związane z wielostronnym rozwojem uczniów i po raz pierwszy, chociaż na ostatnim miejscu, wyartykułowano potrzebę zapewnienia dzieciom warunków do harmonijnego rozwoju psychicznego. Jest to pozytywne, choć nie zmienia faktu, że nadal w zapisie celów akcentowano przedmiotowe podejście do uczniów (wpajanie, wiązanie, wdrażanie).

W kolejnym programie, wprowadzonym w 1992 roku, cele kształcenia i wychowania uległy tylko nieznacznym zmianom w stosunku do tych zamieszczonych w programach z 1978 i 1983 roku. Zrezygnowano tu z pierwszego z wymienionych wyżej celów a w drugim dokonano modyfikacji polegającej na wyeliminowaniu wyrażenia „kraje wspólnoty socjalistycznej” (*Program ...*, 1992, s. 6) Zmiany te były niezbędne w związku z rozpoczętym procesem transformacji ustrojowej naszego kraju, miały one jednak charakter „reakcji dostosowawczych”. Nie mogło być inaczej, bo dopiero 7 września 1991 roku weszła w życie nowa ustawa o systemie oświaty.

W początkowym okresie reformy polskiej edukacji przyjęto nowe cele kształcenia ogólnego. Zgodnie z nimi kształcenie ogólne, do którego zalicza się również kształcenie wczesnoszkolne, powinno pozwalać:

- odnajdywać harmonię i równowagę wewnętrzną (żyć w zgodzie z samym sobą),

- współistnieć z przyrodniczym środowiskiem naszej planety (zamiast obecnie dominującej postawy rabunkowej eksploatacji zasobów naturalnych),
- efektywnie współdziałać w ramach różnego rodzaju grup i wspólnot w skali mikro- i makrospołecznej (w rodzinie, miejscu pracy, społeczeństwie...),
- korzystać z zasobów informacyjnych naszej cywilizacji (docierać bez zbędnych przeszkód do potrzebnych informacji) (MEN, 1991)

Takie sformułowanie celów jest stosunkowo nowe i wymaga innego podejścia do procesu kształcenia, a co za tym idzie — głębokiej refleksji nauczyciela i uczniów próbujących odpowiedzieć na pytania: Kim jestem? Kim mogę być? Jakie wartości i cele są mi bliskie, jakie zamierzam kreować i pielęgnować, aby być w zgodzie z sobą, a równocześnie funkcjonować w świecie przyrodniczym, społecznym, kulturowym w charakterze odbiorcy i twórcy? (Parafiniuk-Soińska 1996, s. 71-72).

Istotnym celem kształcenia w klasach początkowych, wyprowadzonym z pierwszego celu ogólnego, staje się więc obecnie poznawanie, otwieranie uczniów, likwidowanie psychicznych ograniczeń i uwarunkowań (Parafiniuk-Soińska, 1996, s. 73).

W nieco zmodyfikowanej językowo i bardziej szczegółowej postaci cele takie zamieszczono w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej (zatwierdzonej w 1997 roku przez Ministra Edukacji Narodowej). Nazwano je tutaj zadaniami. Oto one:

1. Zapewnienie opieki i wspomaganie rozwoju dziecka w przyjaznym, bezpiecznym i zdrowym środowisku.
2. Uwzględnianie indywidualnych potrzeb dziecka, troska o zapewnienie równych szans, umacnianie wiary we własne siły i możliwości osiągnięcia sukcesu.
3. Stwarzanie warunków do rozwijania samodzielności, dążenia do osiągnięcia celów, podejmowania odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie.
4. Rozwijanie wrażliwości moralnej, stwarzanie warunków indywidualnego i grupowego działania na rzecz innych dzieci.
5. Wzmacnianie poczucia tożsamości kulturowej, historycznej, narodowej i etnicznej dziecka.
6. Kształtowanie umiejętności obserwacji, ułatwianie rozumienia zjawisk zachodzących w dostępnym doświadczeniu dziecka otoczeniu przyrodniczym, społecznym, kulturowym i technicznym.
7. Rozbudzanie ciekawości poznawczej, zachęcanie do aktywności badawczej i wyrażania własnych myśli i przeżyć.
8. Rozwijanie wrażliwości estetycznej, tworzenie warunków do rozwoju wyobraźni, fantazji oraz ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej.
9. Zapewnienie warunków do harmonijnego rozwoju fizycznego, bezpiecznego postępowania i zachowań prozdrowotnych (MEN, 1997).

Z analizy treści wymienionych tu zadań wynika, że dla reformowanego systemu edukacyjnego przyjęto nową orientację aksjologiczną, w której człowiek stanowi najwyższą wartość. Świadczą o tym m. in. zapisy dotyczące indywidualnych potrzeb dziecka oraz możliwości osiągnięcia przez nie sukcesów w różnych dziedzinach aktywności. Pamiętano jednak o tym, że człowiek funkcjonuje wśród innych jednostek, co powoduje konieczność zachowania proporcji między celami indywidualnymi i społecznymi, między standardem podmiotowym i przedmiotowym (Parafiniuk-Soińska, 1996, s. 80). Najważniejsze jest jednak to, że wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka zostało uznane za jedno z głównych zadań edukacji wczesnoszkolnej.

W kolejnym dokumencie opracowanym przez MEN i opublikowanym w 1999 roku, wymieniono już inne zadania szkoły, określając jednocześnie cele pierwszego etapu edukacyjnego (klasy I–III):

Cele edukacyjne

Wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia, w tym szczególnie:

1. Umiejętności służących zdobywaniu wiedzy (czytania, pisania i rachowania).
2. Umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, z osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości i rasy, itp.
3. Poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, regionu i kraju.
4. Umiejętności działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych.
5. Rozbudzania kontaktu z przyrodą.

Zadania szkoły

1. Uświadamianie 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.
2. Uczenie zwyczajów, obyczajów i właściwych zachowań w środowisku rodzinnym, wobec kolegów szkolnych i nauczycieli.
3. Uczenie właściwych zachowań w stosunku do zwierząt i otaczającej przyrody.
4. Rozpoznanie poziomu sprawności warunkującego opanowanie przez uczniów podstawowych umiejętności czytania, pisania i rachowania; odpowiednio do tego prowadzenie ćwiczeń usprawniających.
5. Kształtowanie właściwych nawyków higienicznych.
6. Zapoznanie dzieci z polską i światową klasyczną literaturą dziecięcą (MEN, 1999, s. 16–17).

Podane wyżej cele i zadania, wykazują regres w stosunku do wyznaczonych w 1997 roku zadań edukacji wczesnoszkolnej i wskazują na powrót do tradycji sprzed wielu lat. Okazuje się bowiem, że nie uległa radykalnej zmianie dotychczasowa hierarchia celów. Wiadomości i umiejętności, które w okresie kształcenia

wczesnoszkolnego były istotnymi i szeroko uwzględnianymi, nadal są nadrzędnymi wobec osoby ucznia i jego rozwoju psychicznego.

Podsumowując całość zawartych tu rozważań można stwierdzić, że od wielu lat podejmowane są próby doskonalenia celów kształcenia wczesnoszkolnego. Wydłuża się ich perspektywę, próbując poszukiwać powiązań z systemami wartości nadającymi sens kształceniu. Nadaje się im większą podmiotowość, bardziej humanistyczne cechy, które pozwalają dostrzegać osobę ucznia. Nie zmienia się jednak ich dotychczasowa hierarchia. Nadal cele instrumentalne dominują nad osobowościowymi.

Literatura

Denek K., 1994: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań - Toruń.

Denek K., 1998: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.

Edukacja narodowym priorytetem. Raport Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, 1989. Warszawa — Kraków.

Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach, lipiec 1991/55.

Lewowicki T., 1994: *Przemiany oświaty*. Warszawa.

Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej, Kształcenie zintegrowane, kwiecień 1999. Warszawa.

Parafiniuk-Soińska J., 1996: *Zarys pedagogiki wczesnoszkolnej*. Szczecin.

Program nauczania początkowego. Klasy I–III, 1979. Warszawa.

Program nauczania początkowego. Klasy I–III, 1983. Warszawa.

Program nauczania początkowego, 1992. Warszawa.

Zarządzenie Nr 8 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 maja 19997 r. w sprawie podstaw programowych obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących, (Dz. Urz. MEN nr 5, poz. 23. Zał. Do zarz. Nr 8).

Piotr Kowolik

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach

Kompetencje humanistyczne nauczycieli klas I–III w nowym wymiarze edukacji

Wprowadzenie

O kompetencjach nauczycieli klas początkowych mówi się bardzo niewiele. Nie chodzi tutaj tylko o formalne kwalifikacje do zawodu, lecz o kompetencje nauczycielskie, tj. podstawowe czynności nauczyciela klas I–III takie jak: animowanie i inspirowanie samodzielnej pracy uczniów, rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych uczniów, umiejętność transmitowania wiedzy i doświadczenia, kształtowanie postaw i charakteru uczniów, organizowanie działalności praktycznej (Okoń, 1987, s. 147).

Termin *nauczyciel nauczania początkowego* należy definiować w oparciu o dwa kryteria. Z jednej strony należy wziąć pod uwagę teoretyczne jak i praktyczne przygotowanie zawodowe, dające kwalifikacje do pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, z drugiej zaś fakt wypełniania roli nauczyciela klas początkowych. Osoba spełniająca obydwie kryteria jest nauczycielem nauczania początkowego.

L. Olszewski (1991, s. 12) przyjmuje następującą definicję nauczyciela nauczania początkowego — „to osoba posiadająca kwalifikacje uzyskane w wyniku ukończenia odpowiedniego kierunku studiów w uczelni i spełniająca rolę nauczyciela dzieci w młodszym wieku szkolnym, tj. realizująca program pierwszego etapu szkoły obowiązkowej”.

Zawód nauczyciela, a szczególnie klas początkowych jest bardzo złożony. Gdyby chcieć opisać kompetencje nauczyciela klas I–III to opis ten zawsze będzie niepełny, będzie odnosił się tylko do wybranych kompetencji i z góry określający pewne założenia, a to prowadzić może do dokonania selekcji kompetencji.

Pojęcie kompetencji

Co stanowi istotę kompetencji? czym są one w edukacji szkolnej? W literaturze spotykamy się z różnymi określeniami pojęcia kompetencje. Oto krótki przegląd stanowisk w tym zakresie w świetle literatury przedmiotu.

Kompetencje — to zakres uprawnień, wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności (*Encyklopedia PWN*, 1982).

Innej interpretacji dokonują autorzy „Encyklopedii organizacji i zarządzania” (1982), którzy to określają mianem *kompetencji* — zakres uprawnień, obo-

wiązków i odpowiedzialności pracownika przypisany do jego stanowiska organizacyjnego.

Kompetencja — zdaniem W. Okonia (1996) to określenie pochodzące z języka łacińskiego *competentia* — (odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania), w pedagogice jako zdolność do osobistej samorealizacji — zdolność do określonych obszarów zadań.

Kompetencja oznacza umiejętność osiągnięcia zamierzonych wyników przez kierowaną klasę bez wywoływania zbędnych napięć. To umiejętność rozwiązywania problemów organizacyjnych i konfliktów w taki sposób, aby zamierzone działania mogły być kontynuowane. (*Słownik ekonomiki...*, 1991)

Termin *kompetencja* definiowany jest jako przygotowanie zawodowe, zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności do wykonywania określonych zadań. Jest to potencjalna umiejętność, ujawniająca się w chwili wykonywania danego zadania (Goźlińska, Szlosek, 1997).

Mówiąc o *kompetencjach* ma się na myśli rozumienie zaproponowane przez K. Symelę, który uważa, że stanowią one „strukturę poznawczą, złożoną z określonych zdolności, zasilaną wiedzą i doświadczeniami, zbudowaną na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji zachodzących w środowisku pracy inicjować i realizować skutecznie zadania zawodowe zgodnie z przyjętymi standardami” (Parzęcki, Symela, Zawadzki, 1995).

Kompetencje mogą być rozumiane „jako przynajmniej w dobrym stopniu opanowane określone umiejętności niezbędne do sprostania nowych oczekiwań od nauczycieli” (Sygut, Wlazło, 1998).

Przez kompetencje W. Puślecki (1998, s. 117) rozumie: „zakres działania organów władzy, uprawnień bądź pełnomocnictw i zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności”.

Na gruncie pedeutologii amerykańskiej zdaniem B. Żechowskiej (1982, s. 49) kompetencje ujmuje się jako „zdolność nauczyciela do osiągnięcia celów pedagogicznych, innym razem utożsamia się je z charakterystyką osobowości nauczyciela, lub utożsamia się je z zachowaniem nauczycielskim”. Autorka wyróżnia dwie grupy „definicji” kompetencji. Pierwsza grupa koncentruje się na „wyuczonych postawach lub naturalnych zdolnościach manifestowanych jako umiejętności konfrontowania się, aktywnej walki czy radzenia sobie z problemami życiowymi poprzez wykorzystywanie sprawności poznawczych i społecznych”. Druga grupa definicji „akcentuje emocjonalne oraz motywacyjne znaczenie ocen i oczekiwań człowieka co do jego zdolności adaptacyjnych raczej, niż same owe zdolności jako takie”. Elementem wspólnym charakterystycznym dla obu tych grup definicji, jest jakaś *potencjalna zdolność* do czegoś, swoista osobista możliwość użycia tej zdolności (Żechowska, 1996, s. 56).

K. Dymek-Balcerk (1995, s. 92) podaje za H. A. Rosencrantzem i B. J. Bridley'em następującą definicję *kompetencji* — „są to zdolności do sterowania własnych zachowań według określonych sposobów w sytuacji społecznej w celu wytworzenia empirycznie sprawdzalnych efektów, aprobowanych przez te środowiska, w których funkcjonuje nauczyciel”. Określenie to zwraca uwagę na to, że oceniając kompetencje trzeba uwzględnić trzy elementy: zachowanie nauczyciela, sytuację społeczną w jakiej on funkcjonuje oraz zmiany zachodzące w uczniach.

K. Denek (1999, s. 150–152) pisze o standardach kompetencji zawodowych nauczycieli. Wyróżnia następujące kompetencje zawodowe:

- pragmatyczne (wyrażają się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i oceny procesów edukacyjnych. Przejawia je nauczyciel, gdy „dysponując podstawową wiedzą psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o efektywnym działaniu zawodowym umie: opracować koncepcję pracy z klasą i pojedynczym uczniem oraz współpracy z rodzicami” ; umie ustalić przyczyny niepowodzeń pedagogicznych (Kowolik, 1998, s. 86) i zaproponować formy ich likwidacji) ;
- komunikacyjne (dotyczą skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych) ;
- współdziałania (manifestują się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych nauczyciela (Kowolik 1997, s. 35)) ;
- kreatywne (wyrażają się nowatorstwem i niestandardowością działań) ;
- informatyczno-medialne (dotyczą sprawnego korzystania z nowoczesnych źródeł informacji) ;

W literaturze spotykamy się z pojęciem *kompetencji nauczycielskich* przez, które należy rozumieć „strukturę poznawczą złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań, wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej (Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 52). Wyodrębnić można trzy grupy kompetencji nauczycielskich:

- specjalistyczne (jest to wiedza i umiejętności w zakresie nauczania początkowego) — kompetencje te trzeba ciągle doskonalić, dokształcać się, brać udział w konferencjach, naradach, szkoleniach, w samokształceniu własnym (czytelnictwo literatury i czasopism) i kierowanym ;
- dydaktyczne (to wiedza i umiejętności pedagogiczne nabywane podczas studiów pedagogicznych) ;
- psychologiczne (to umiejętności inspirowania, motywowania uczniów do nauki, integrowaniu ich w zespół oraz umiejętności menedżerskie. W literaturze spotykamy się z pojęciem kompetencji komunikacyjnej, cywilizacyjnej i profesjonalnej (Goriszowski, Harazińska, Kowolik, 1995).

G. Seniuch (1996) wprowadziła pojęcie *kompetencji komunikacyjnej* nauczycieli określając je jako układ wyuczalnych umiejętności, zdolności, postaw i wiedzy związanych z procesami komunikowania pedagogicznego.

P. Sztompka (1994) wprowadza pojęcie „*kompetencji cywilizacyjnej*” przez, którą rozumie „głęboko zakorzenione nawyki, umiejętności, odruchy, itp., niezbędne do pełnego korzystania z instytucji, form organizacyjnych, sposobów życia, także urządzeń technicznych”.

Kompetencje profesjonalne nauczyciela zdaniem W. Puśleckiego (1998, s. 117) są to „zdolności do właściwego postępowania przejawiające się nie tylko w wyuczonych lecz także, przede wszystkim w kreatywnych umiejętnościach ułatwiających skuteczne wykonywanie jego roli”. Kompetencje te tworzą strukturę poznawczą, złożoną ze zdolności wspieranych wiedzą psychologiczną, pedagogiczną i socjologiczną, zbudowaną z przekonania, iż warto i można w danej sytuacji edukacyjnej rozwiązywać problemy oraz wytrwale zmierzać do osiągnięcia celów wynikających z podmiotowego paradygmatu edukacji.

Rodzaje kompetencji profesjonalnych nauczycieli nauczania początkowego

Poszukiwanie odpowiedzi na pytania związane z kompetencjami nauczycieli, zajmującymi się uczniami klas I–III, ma rozległą płaszczyznę odniesień teoretycznych i praktycznych.

Z. Ratajek (1993, s. 105) definiuje *kompetencje* nauczycieli pracujących z dziećmi w młodszym wieku szkolnym jako „zbiór wartości i postaw np., takich jak: życzliwość, zrozumienie, cierpliwość, miłość dziecka, serdeczność, pogoda, komunikatywność, spokój, wytrwałość, sprawiedliwość, a także pewnych umiejętności, których podstawą są tzw predyspozycje np plastyczne, muzyczno-rytmiczne, werbalno-recytatorskie”.

Takie kompetencje stanowią wzajemnie warunkującą się całość z kategorią kwalifikacji, tzw instrumentalnych i technologicznych, rozumianych jako odpowiednia wiedza i umiejętność posługiwania się skutecznymi metodami i procedurami pedagogicznych czynności. Są to kompetencje ogólne i podstawowe.

Nauczyciel klas I–III ma odznaczać się następującymi potencjalnymi *kompetencjami*:

- merytoryczne (specjalistyczne) — kompetentny nauczyciel wie, czy czego nie wie i potrafi, jeśli trzeba, zwierzyć się uczniom i wtedy to sytuacja taka kształtuje u uczniów chęć zgłaszania własnych wątpliwości;
- dydaktyczne (umiejętność tworzenia okazji edukacyjnych sprzyjających odkrywaniu i poznawaniu poszczególnych dziedzin nauki oraz dobór pomocy dydaktycznych w sposób celowy, przemyślany i dobrze zorganizowany);
- psychologiczne (odznaczające się umiejętnością motywowania uczniów do nauki, organizowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych ; poznawanie ucznia, diagnozowanie go, umiejętność porozumiewania się);

- moralno-duchowe (rozwijanie w uczniach predyspozycji i zdolności i dbałość o ten rozwój w zgodzie z ideą człowieczeństwa) (*Edukacja i rozwój*, 1995, s. 373–375).

Po przestudiowaniu literatury przedmiotowej oraz własnych długoletnich obserwacji i doświadczeń można wyróżnić następujące rodzaje kompetencji profesjonalnych nowoczesnego nauczyciela, w tym (nauczyciela nauczania początkowego [przyj. P. K.]):

- naukowo-specjalistyczne (dotyczą zakresu wiedzy merytorycznej nauczyciela klas I–III. Są one efektem procesu kształcenia w szkole wyższej, doksztalcenia w zorganizowanych formach i samokształcenia własnego. Obejmują wiedzę zapamiętaną, jej zrozumienie, zastosowanie, analizę, syntezę i ocenę);
- naukowo-pedagogiczne (dotyczą poziomu przygotowania nauczyciela z zakresu psychologii, pedagogiki, filozofii, socjologii, dydaktyki do działania profesjonalnego w procesie nauczania-uczenia się w szkole i środowisku pozaszkolnym),
- interpretacyjne (określają zdolności odnoszenia się do innych rzeczy, ludzi i do siebie. Kompetencje te umożliwiają zadawanie pytań o sens tego co się dzieje wokół nas i z nami, podążają za zmianami. Pozwalają na formułowanie celów, obmyślanie metod, sprzyjają wychowaniu kreatywnemu);
- interakcyjne (zakładają pogłębioną znajomość zasad humanistycznych stosunków interpersonalnych między nauczycielem a uczniem traktując go podmiotowo)(Moroz [red.], 1995);
- realizacyjne (dotyczą umiejętnego doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających realizacji celu. Obejmują umiejętności związane z planowaniem edukacyjnym, kontrolą i oceną wyników nauczania-uczenia się);
- opiekuńcze (obejmują one działania skupione na zabezpieczeniu podstawowych potrzeb dzieci, umiejętności stawiania diagnoz psychopedagogicznych);
- postulacyjne (nazwa pochodzi od słowa „postulować” to umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i umiejętność identyfikowania się z nimi. Ten rodzaj kompetencji może być pomocny w odtwarzaniu celów realizowanych przez innych, bądź w wyborze celów zgodnych z przyjętą konwencją, bądź ustanawianiu celów własnych) (Dymek-Balcerek, 1995, s. 95);
- asertywne (polegają na respektowaniu własnych i cudzych praw);
- facylitatorskie (wiążą się z edukacją dla rozwoju. Termin facylitator wprowadził C. Rogers i oznacza on kształcenie skoncentrowane na osobie ucznia. Chodzi o działania pobudzające procesy rozwojowe uczniów, co umożliwia przekraczanie stanu już istniejącego). (Więckowski, 1988, s. 5–7);
- transgresyjne (oznaczają zdolność do pobudzania i podtrzymywania aktywności twórczej uczniów w klimacie poszanowania godności, nauki bez lęku i stresu). (Puślecki, 1996, s. 136);

- metodyczne (są to umiejętności działania według reguł określających optymalny porządek czynności);
- kooperacyjne (obejmują umiejętności organizowania przez nauczyciela pracy uczniów, współdziałania z nimi, rodzicami, nauczycielami oraz najbliższym środowiskiem)(Kowolik, 1995, 1999);
- negocjacyjne (polegają na przygotowaniu nauczyciela do procesu - dialogu negocjacyjnego z uczniami i rodzicami) (Puślecki, 1998, s. 12);
- autorefleksyjne (polegają na niezależności profesjonalnej nauczyciela i dużej autonomiczności w wydawaniu sądów, a ponadto dużej samodzielności i innowacyjności oraz na obiektywnym ocenianiu własnych poczynań).

Elementami składowymi kompetencji profesjonalnych są: kultura interpersonalna, zakres i jakość interdyscyplinarnej wiedzy i związanych z nią umiejętności niezbędnych do efektywnego i odpowiedzialnego wykonywania jego roli społecznej. Kompetencje profesjonalne nauczyciela klas I–III nabywa się bądź nie podczas rozwoju zawodowego.

Dzisiejsze społeczeństwo pragnie mieć też kompetentnych nauczycieli. Jakiego nauczyciela można nazwać kompetentnym?

Nauczyciel kompetentny to taki, który służy społeczeństwu informacyjnemu i przyczynia się do wprowadzania swoich uczniów w świat cywilizacji elektronicznej.

Zakończenie

Poszukiwania nowego modelu edukacji nauczycieli klas I–III powinny iść w kierunku wykształcenia nauczyciela profesjonalisty i refleksyjnego praktyka radzącego sobie w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Współczesny nauczyciel winien:

- posiadać nową wiedzę o technologiach informacyjnych i komunikacyjnych ,
- potrafić włączyć się w zastosowanie najnowszych technologii edukacyjnych;
- śledzić nowości technologiczne i edukować się ustawicznie;
- konstruować multimedialne programy ("dialog" z komputerem i praca w sieci) dla uczniów (studentów) pobudzających ich innowacyjność i kreatywność nauczania-uczenia się ;
- mieć świadomość zagrożeń, jakie niesie cywilizacja informacyjna dla współczesnego człowieka (Żechowska, 1999, s. 210)

Zamiast wniosków końcowych sformułowano kilka problemów otwartych, których rozwiązanie przysłużyłoby się rozwojowi wiedzy o kompetencjach nauczycieli nauczania początkowego zgodnie z tezą, że w nauce czasem cenniejsze jest postawienie zagadnienia niż nawet jego rozwiązanie.

Oto te kwestie:

- Czy uczelnie wyższe i w jakim stopniu kształcące przyszłych nauczycieli nauczania początkowego prawidłowo przygotowują studentów do wypełniania kompetencji humanistycznych w zreformowanej szkole?
- Jakie zmiany należałoby wprowadzić do procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli klas I–III przy przejściu od kompetencji instrumentalnych do profesjonalnych?
- Czy współcześni nauczyciele nauczania początkowego pracujący w szkole i przychodzący do niej po studiach z takimi kompetencjami spełniają oczekiwania władz oświatowych, nauczycieli doradców i konsultantów, rodziców i uczniów?
- Jakimi kompetencjami odznaczają się nauczyciele klas początkowych w Europie i w świecie?

Rozwiązanie tych problemów może wpłynąć na podwyższenie jakości i skuteczności kształcenia w uczelniach wyższych, a co za tym idzie na przygotowanie nauczycieli klas początkowych o wysokich profesjonalnych kompetencjach. Będą oni skutecznie rozwiązywać postawione zadania w zreformowanej szkole podstawowej.

Literatura

- Słownik ekonomiki i organizacji przedsiębiorstwa*, 1991, (red.) S. Bińczycki, B. Miedziński. Warszawa.
- Denek K., 1999: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Dymek-Balcerak K., 1995: *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela*. W: F. Szlosek (red.), *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce*. Radom.
- Encyklopedia organizacji i zarządzania*, 1982. Warszawa.
- Encyklopedia PWN*, 1994. Warszawa.
- Goriszowski W., Harazińska J., Kowolik P., 1995: *Menedżeryzm oświatowy w warunkach transformacji ustrojowej w Polsce*. Piotrków Trybunalski.
- Goźlińska E., Szlosek F., 1997: *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom.
- Edukacja i rozwój. Jaka szkoła? Jaki nauczyciel? Jakie wychowanie?*, 1995, (red.) A. Jopkiewicz. Kielce.
- Kowolik P., 1995: *Współpraca i współdziałanie nauczycieli oraz rodziców jako jeden z czynników warunkujących podmiotowe funkcjonowanie uczniów klas I–III*. W: H. Moroz (red.), *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice.
- Kowolik P., 1997: *Integracja nauczania i wychowania w edukacji wczesnoszkolnej*. W: M. T. Michalewska, H. Moroz (red.), *Wychowanie i nauczanie zintegrowane w klasach początkowych*. Katowice.
- Kowolik P., 1988: *Niektóre zabiegi profilaktyczno-terapeutyczne szkoły w stosunku do uczniów mających trudności w nauce*. W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*. Kraków.

- Kowolik P. (red.), 1999: *Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku*. Kraków.
- Moroz H. (red.), 1995: *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice.
- Moroz H. (red.), 1996: *Edukacja dla rozwoju*. Katowice.
- Okoń W., 1996: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Okoń W., 1987: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Olszewski L., 1991: *Kształcenie praktyczne nauczycieli nauczania początkowego*. Kielce.
- Parzęcki R., Symela K., Zawadzki B., 1995: *Orientacja i poradnictwo zawodowe*. Radom.
- Puślecki W., 1996: *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków.
- Puślecki W., 1998: *Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej*. W: I. Adamek (red.), *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I–III i przedszkoli*. Kraków.
- Ratajczak Z. (red.), 1993: *Kształcenie wczesnoszkolne w perspektywie zmian w polskim systemie oświatowym*. Kielce.
- Seniuch G., 1996: *Kompetencja komunikacyjna nauczyciela — charyzmat czy kwalifikacje?* (materiał powielony). Cieszyn.
- Sztompka P., 1994: *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*. „Studia Socjologiczne” nr 1.
- Sygut A., Wlazło S., 1998: *Kompetencje wizytatora*. „Dyrektor Szkoły”, nr 11.
- Więckowski R., 1998: *Teoretyczne podstawy aktywizowania uczniów klas początkowych w procesie kształcenia i wychowania*. W: M. Jakowicka, J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. Zielona Góra.
- Żechowska B., 1982: *Efektywność pracy nauczyciela. Wyznaczniki, tendencje, problemy: Studium porównawcze*. Katowice.
- Żechowska B., 1996: *O twórczym rozwoju nauczyciela*. W: S. Juszczak (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*. Kraków.
- Żechowska B., 1999: *Bilans antycypowanych korzyści i strat w edukowaniu nauczyciela — Europejczyka*. W: J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Warszawa - Poznań.

Małgorzata Pawłowska
Przedszkole nr 96 w Poznaniu

Wielostronna edukacja dzieci przedszkolnych

Nowe myślenie o edukacji wymaga widzenia jej w szerokim kontekście wyzwań współczesnego świata (Wojnar, 1998, s. 21). Miejsce przestarzałej koncepcji ma zająć wizja kształcenia jednostki aktywnej, kreatywnej, która wykracza poza schematy w myśleniu i działaniu (Denek, 1999).

Niestety edukacja ostatnich dziesięcioleci zorientowana była na wiadomości, umiejętności i postawy. Dominował jednostronny przekaz wiedzy gotowej, ubóstwo działań uczniów i marginalnie traktowana sfera uczuć (Denek, 1998). Dostosowanie edukacji do wymogów XXI wieku wymaga konieczności odwrócenia tej triady edukacyjnej. Podkreśla się znaczenie i związek sfery emocjonalnej, działania ze sferą intelektualną. Zmienia się także sama funkcja i zakres wiedzy, którą opanowuje uczeń. Umożliwić ma ona wyjście „poza dostarczone informacje”, przekraczać granice dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń (Bruner, 1978; Okoń, 1999).

Wprowadzana reforma systemu edukacji pragnie sprostać wyzwaniom współczesnego życia i cywilizacji jutra. W swych założeniach programowych dąży do zapewnienia wychowankom harmonijnego rozwoju osobowości. Podkreśla konieczność kształtowania nie tylko dyspozycji intelektualnych, ale wartościujących i działaniowych. Mają one wpływ na całokształt osobowości wychowanka.

Przesłanki reformy nie zakładają istotnych zmian organizacyjnych czy programowych pracy przedszkola. Jednakże duch reformy i ogólna wizja kształcenia człowieka znajduje swe odbicie również i na tym etapie edukacji.

Możliwość harmonijnego rozwoju osobowości wychowanka stwarza koncepcja wielostronnego kształcenia. Jej założenia zostały opracowane ponad 30 lat temu przez Wincentego Okonia. Jednak jej aktualność i znaczenie dla współczesnej dydaktyki pozwala traktować ją jako paradygmat nowoczesnego procesu kształcenia.

Istota wielostronnej edukacji

Teoria ta staje w opozycji wobec tych koncepcji pedagogicznych, w których przyswajanie wiedzy oraz rozwijanie sprawności wykonawczych przez naśladownictwo jest „niemal wyłączną czynnością uczniów” (Okoń, 1995). Tak postrzegana jednostronność nie tylko jest mało skuteczna nawet dla samego nabywania wiedzy, ale też zakłóca harmonijny rozwój całej osobowości. Zaangażowana jest

tylko jedna jej sfera. Preferowanie kultu słowa i rozumu przy zdecydowanym lekceważeniu kultury uczuć i kultury pracy przeciwstawia się idei człowieka wielostronnego, człowieka wielowymiarowego (Okoń, 1999, s. 140–152). Zdaniem autora chcąc zapewnić wychowankom harmonijny i wewnętrznie spójny rozwój należy tak oddziaływać, aby nie faworyzować wybranej dyspozycji, eksponując albo intelektualną, albo praktyczną kosztem pozostałych. Zgodny rozwój jednostki dokonuje się wtedy, gdy rozwijają się trzy podstawowe funkcje osobowości: poznanie świata i siebie, przeżywanie świata i nagromadzonych w nim wartości oraz zmienianie świata. Wyżej wymienione kategorie aktywności są równoważne. Tak więc człowiek pełny to istota poznająca, czująca i działająca, równocześnie aktywna we wszystkich sferach (Okoń, 1995, s. 197).

Zatem proces edukacji winien uwzględnić różnorodną aktywność człowieka: intelektualną, emocjonalną i praktyczną.

- Aktywność intelektualna to poznawanie świata i siebie. Realizowana jest w dwojaki sposób. Poprzez przyswajanie gotowej wiedzy korzystając z pomocy nauczycieli czy innych źródeł informacji oraz poprzez rozwiązywanie problemów. Ten ostatni sposób zdobywania wiedzy wymaga myślenia dywergencyjnego
- aktywność emocjonalna wyraża się w przeżywaniu wartości i ich wytwarzaniu
- aktywność praktyczna dotyczy z jednej strony przyswojenia sobie gotowych wzorów działania a z drugiej stwarza możliwość samodzielnego i twórczego przekształcania rzeczywistości.

W każdej z wymienionych rodzajów aktywności są uwzględnione dwie strony: asymilacyjna (związana z przyswojeniem) i twórcza (związana z rozwijaniem własnych pomysłów). Łączne ich występowanie sprawia, że dziecko poznaje świat w sposób wielostronny. Rozwija się w pełni pod względem społeczno — moralnym, fizycznym i intelektualnym kształtując postawy, umiejętności i wiadomości.

Proces poznawania świata odzwierciedla się w czterech kategoriach zdań składających się na wiedzę naukową: opisie, wyjaśnianiu, ocenie i normie. Składniki te pozostające w ścisłym związku pokrywają się z czterema drogami poznania: poznanie przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i przez działanie. Uczucie się przez przyswajanie sprzyja kształtowaniu się postawy receptywnej, przez odkrywanie — postawy badawczej, przez przeżywanie — postawy uczuciowej a przez działanie — postawy operacyjnej. Drogom dochodzenia do wiedzy autor podporządkowuje cztery grupy metod i odpowiadające im strategie dydaktyczne. Tak więc istnieje ścisła zależność między składnikami strukturalnymi wiedzy, drogą poznania, metodą i jej strategią (Okoń, 1995, 1999).

W celu poznania złożoności otaczającej rzeczywistości odwołujemy się do wielu metod kształcenia (podające, problemowe, eksponujące, praktyczne). Żadna z nich nie ma prawa wyłączności. Wręcz przeciwnie — muszą się wza-

jemnie uzupełniać. Przedkładanie przez nauczyciela wybranej metody wobec pozostałych prowadzi do jednostronnego nauczania — uczenia się co jest zaprzeczeniem omawianej teorii.

Twórca powyższej koncepcji podkreśla, że postulat wielostronności można rozumieć bardzo szeroko. Odnosi się bowiem do doboru i układu treści, środków dydaktycznych oraz organizacji pracy na zajęciach. Wł. Zaczyński dodaje, że „jest to koncepcja otwarta — akceptująca wszelkie pomysły metodycznych działań nauczyciela pod warunkiem, że zachowanie będzie kryterium adekwatności metody do treści, środka do treści i metody, a także zaistniałej sytuacji dydaktycznej” (Zaczyński, 1990, s. 161).

Właściwości psychofizyczne dziecka wieku przedszkolnego

Charakterystyka wieku przedszkolnego wskazuje, że jest to okres wzmózonej aktywności poznawczej, wyrażającej się silną potrzebą intelektualnych wrażeń, dużą wrażliwością i pobudliwością emocjonalną oraz potrzebą działania jako narzędziem służącym poznawaniu otaczającej rzeczywistości. Dziecko otaczającą rzeczywistość odbiera globalnie „ręką, sercem i głową” (fizycznie, emocjonalnie i intelektualnie). Ze względu na wielość jej cech przedszkolak ma badać, odkrywać, doświadczać i przeżywać świat. W ten sposób zdobywana wiedza ma największą wartość. Jest pełniejsza i trwalsza. Takie są też przesłanki koncepcji wielostronnego kształcenia. Można zatem wysunąć tezę, że argumenty psychofizyczne dziecka wieku przedszkolnego sprzyjają zastosowaniu omawianej teorii do warunków edukacji elementarnej. Wyżej wymienione możliwości akceptował autor w publikacji: *Formy wielostronnej aktywności w zabawie dzieci w wieku 3-6 lat* (1983), oraz J. Walczyna: *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym* (1978).

Przygotowanie człowieka do wyzwań nowej epoki należy rozpocząć już we wczesnym okresie życia, bowiem głównym założeniem współczesnej edukacji jest wykształcić „obywatela świata przyszłości” (Wojnar, 1998; Denek, 1999). Trawestując słowa A. F. Modrzewskiego można powiedzieć: „taki będzie świat, jakie dzieci kształcenie”.

Wielostronna edukacja w praktyce przedszkola

Czy założenia wielostronnej edukacji znajdują swoje zastosowanie w procesie wychowawczo — dydaktycznym przedszkola? Odpowiedzi na postawione pytanie umożliwiły badania pilotażowe. Wykonano je wśród 30 nauczycieli kilku poznańskich przedszkoli. Większość respondentów pracuje z dziećmi 5–6 letnimi (70%). Staż pracy nauczycieli mieści się w przedziale 10–15 lat, 80% kadry posiada wykształcenie wyższe pedagogiczne.

Nauczyciele przez okres dwóch tygodni zapisywali tematy zajęć, projektowane cele oraz stosowane metody za pomocą których miały być one zrealizowane. Analogiczne badania zostały przeprowadzone wśród nauczycieli nauczania początkowego pod koniec lat osiemdziesiątych przez M. Oryła (1990).

Analiza wyników badań pozwala stwierdzić, że koncepcja wielostronnego kształcenia jest w praktyce przedszkolnej mało rozpowszechniona. Nauczyciele wykazali nikłą znajomość jej założeń. W badaniach wykorzystali metody oparte na słowie, działaniu i obserwacji, które nie w pełni sprzyjają wielostronnej edukacji, ponieważ pomijają sferę uczuć wychowanka.

Najczęściej stosowaną była metoda działań praktycznych (40,24%). Wynika to zapewne z uwzględnienia w procesie nauczania — uczenia się prawidłowości rozwojowych dzieci, które poznają świat w toku działania. Aktywność umysłowa integruje się z jego aktywnością fizyczną. Niepokoi jednak fakt, że sporo działań ma charakter odtwórczy (62%), a tylko 38% jest wynikiem własnych pomysłów. Metoda informacyjna (34,89%) przeważa nad metodą problemową co w znacznym stopniu ogranicza aktywność dziecka. Podawanie tylko gotowych treści, demonstrowanie wzoru działania, wyprzedzanie myślenia wyjaśnieniami nauczyciela nie sprzyja kształtowaniu jednostek innowacyjnych, kreatywnych. Na potrzebę stosowania metody problemowej jako jednej z dróg nauczania-uczenia się w przedszkolu zwraca uwagę wielu badaczy m. in. I. Adamek, M. Kielar-Turska, M. Karwowska-Struczyk.

Niepokojący jest procent zajęć w których wykorzystywane są metody eksponujące (10,88%). W literaturze problemu, zwraca się uwagę, że kształtowanie tylko dyspozycji intelektualnych i działaniowych z pominięciem sfery uczuciowej nie jest możliwe (Zaczyński, 1990; Pólturzycki, 1997). Dziecko nie tylko poznaje rzeczywistość, ale także przeżywa ją emocjonalnie. Oddziaływanie na emocje jest szczególnie pożądane i niezbędne zwłaszcza wobec najmłodszych uczestników procesu edukacji.

Program wychowania w przedszkolu bierze pod uwagę nie tylko treści związane z przyswajaniem wiedzy, rozwiązywanie problemów czy organizowania działań praktycznych, ale w równej mierze traktuje budzenie przeżyć emocjonalnych wychowanka. Treści podane w każdym dziale programu są ze sobą integralnie powiązane, stwarzając możliwość jednoczesnego realizowania różnorodnych zadań wychowawczo - dydaktycznych. „Rozwój osobowości dziecka staje się w ten sposób rezultatem wielostronnego intensywnego uczestniczenia dziecka w działaniu, przeżywaniu i poznawaniu otaczającego świata” (*Program wychowania w przedszkolu*, 1992). Można zatem powiedzieć, że aktualny program sprzyja realizacji omawianej koncepcji. Jednak stosowanie jej wymaga poznania przez nauczyciela istoty wielostronnego nauczania i uczenia się.

Wycieczka w wielostronnej edukacji

Przykładem wielostronnej edukacji są wycieczki. Poza murami przedszkola dzieci chętniej przyswajają wiedzę. Łatwiej jest im zrozumieć i zapamiętać a towarzyszące przeżycia emocjonalne sprawiają, że jest ona bogatsza i trwalsza. Wycieczka daje możliwość wielostronnego poznania otaczającej rzeczywistości. Obraz czy film nie może przekazać całej jej złożoności, wszystkich cech. Ponadto, obraz często może zniekształcać gdyż „jest cieniem rzeczywistości, na ogół schematycznym i jednowymiarowym”. (Turos, 1990, s. 12). Nawet gdy ma się na zajęciach możliwość bardzo wnikliwego oglądania, wartościowania czy działania, to i tak w ten sposób nie pozna się całej różnorodności świata. Wycieczki spełniając rolę czynnika integrującego proces zdobywania wiedzy, stają się istotnymi elementami kształcenia wielostronnego, równoległego, interdyscyplinarnego i zintegrowanego (Okoń, 1995; Denek, 1998, s. 169).

Wycieczka stwarza możliwość realizacji czterech dróg uczenia się. Ułatwia lepsze poznanie i zrozumienie treści nauczania (uczenie się przez przyswajanie). Duże znaczenie dla aktywności umysłowej ma wytworzenie sytuacji problemowej na wycieczce. Dziecko analizując, sprawdzając, kojarząc fakty ... szuka odpowiedzi na nurtujące pytania (uczenie się przez odkrywanie). Może się okazać, że niejeden problem trudny do rozwikłania w sali przedszkolnej staje się zupełnie oczywisty w terenie. Chęć działania na rzecz najbliższego otoczenia powoduje, że dziecko doskonali swoje umiejętności i sprawności (uczenie się przez działanie). Najpełniej jednak realizowana jest na wycieczce droga uczenia się przez przeżywanie. Nawet najkrótsza wyprawa po najbliższej okolicy dostarcza wielu niezatartych wrażeń. Niewyczerpanym źródłem głębokich wzruszeń i przeżyć jest przyroda. Sporo doznań sprawi np. jesienny pejzaż z całą paletą mieniących się liści czy spokój i cisza zimowego lasu. Uczenie się przez przeżywanie nie może być uznawana za wyłączną czy dominującą drogę w procesie kształcenia. Jest traktowana jako niezbędna w wielostronnej edukacji (Pólturzycki, 1997, s. 97; Zaczyński, 1990, s. 156). Poprzez wycieczki realizowana jest aktywność intelektualna, emocjonalna i działaniowa. Sprawia, że dziecko uczy się patrzeć, rozumieć, działać i odczuwać. Dlatego też udział w nich ma charakter wielowymiarowy (Denek, 1998, s. 170).

Wnioski

Wielostronna edukacja nie tylko polega na respektowaniu wymienionych wcześniej kategorii metod. Istotne są także zróżnicowane formy organizacji pracy wychowanka. Obok pracy zbiorowej i indywidualnej, ważną rolę odgrywa praca grupowa. Wielostronność odnosi się również do środków nauczania, jako przedmiotów umożliwiających zdobywanie wiedzy, opanowanie umiejętności i budze-

nie przeżyć. Nie mniejsze znaczenie odgrywa środowisko dydaktyczne (Wichura, 1996). Stanowi je najbliższe otoczenie społeczne, kulturowe i przyrodnicze. Poznanie tych środowisk jest możliwe tylko przez bezpośredni kontakt. Ułatwia to wycieczka. W ten sposób wycieczka staje się ważnym elementem kształcenia wielostronnego.

Specyficzne właściwości psychofizyczne dziecka w wieku przedszkolnym takie jak: intensywność uczuć, dynamizm poznawczy, potrzeba działania sprawia, że proces nauczania — uczenie się nie może odbywać się tylko jedną drogą. Istnieje jednak potrzeba szerszego rozpropagowania idei wielostronnego nauczania — uczenia się wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Literatura

- Bruner J. S., 1978: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa.
- Denek K., 1998: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- Denek K., 1999: *Edukacja na progu stuleci i mileniów*. W: K. Denek, F. Bereźnicki (red.), *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*. Szczecin.
- MEN., 1992: *Program wychowania w przedszkolu*. Warszawa.
- Okoń W., 1995: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Okoń W., 1999: *Wszystko o wychowaniu*. Warszawa.
- Oryl M., 1990: *Kształcenie wczesnoszkolne — próba reformy*. Bydgoszcz.
- Półturzycki J., 1997: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń.
- Wichura H., 1996: *Optymalne środki wielostronnego kształcenia w klasach I–III*. Białystok.
- Wojnar I., 1998: *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*. W: I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyznań XXI wieku*. Warszawa.
- Zaczyński Wł., 1990: *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa.

Rozdział 5

Problemy oceniania w edukacji

Urszula Morszczyńska
Uniwersytet Śląski — Filia w Cieszynie

Wzorzec osobowy ucznia a schematy oceniania w świetle wartości

Antropologiczne i aksjologiczne założenia wzorca osobowego

Władysław Stróżewski, rozważając antropologiczne podstawy wychowania, pisze: „Racją istnienia pedagogiki, rozumianej zarówno jako nauka, jak i sztuka wychowania, jest niedoskonałość człowieka. Twierdzenie to nie powinno szokować. Gdyby człowiek był istotą doskonałą — to znaczy: zarówno «dopełnioną» przez wszystkie mogące mu przysługiwać wartości, jak i «dokonaną», czyli spełnioną, wykończoną, gotową — wychowanie nie tylko nie byłoby potrzebne, ale byłoby wręcz niemożliwe. Wychowanie zakłada dynamiczną strukturę człowieka, tzn. jego stawanie się i zmienianie, a to z kolei rozumiane jest jako implikujące możliwości zmieniania na lepsze” (Stróżewski, 1992, s. 33). Tym, co dopełnia istotę człowieka, są wartości, gdyż „człowiek jest bytem stojącym wobec wartości i na realizację tych wartości niejako «skazanym» — jeśli tylko naprawdę chce być człowiekiem” (Stróżewski, 1992, s. 38). Kształtowanie człowieczeństwa jako istoty człowieka polega więc na wzmaganiu intensywności jego istnienia dzięki wartościom, w dużej mierze tym, które są ukazywane i urzeczywistniane przez wychowawców, nauczycieli i uczniów.

Wartości można ujmować w różny sposób (Tatarkiewicz, 1978; Czeżowski, 1965; Morszczyński, 1988), lecz — jak twierdzi Roman Ingarden — „żadna postać czy odmiana sposobu istnienia, jaką znamy — a więc ani byt idealny, ani byt realny, ani byt czysto intencjonalny (heteronomiczny) — nie nadaje się do tego, by ją przyznać sposobowi, w jaki przynajmniej niektóre wartości, a szczególności wartości moralne, istnieją, o ile istnieją warunki ich «realizacji»” (Ingarden, 1970, s. 240). W tej sytuacji można poszukiwać jakiegoś odmiennego od wymienionych *modus existentiae*¹, lub przyznać, że wartość nie jest obiektem istniejącym w określony sposób, lecz samym sposobem istnienia osoby, przedmiotu czy stanu rzeczy. Zdaniem Tadeusza Czeżowskiego wartości „nie są cechami przedmiotów, lecz przysługują im jako określenia stwierdzalne w zdaniach modalnych” (Czeżowski, 1965, s. 120), podobnie jak istnienie, możliwość, konieczność, faktyczność. W tym samym kierunku zmierzają rozstrzygnięcia W. Stróżewskiego

¹ „Trzeba by tu szukać jakiegoś odmiennego *modus existentiae*, który z jednej strony byłby czymś mniej, czymś innym niż prosta realność, a z drugiej strony byłby czymś więcej i innym niż prosta intencjonalność (...)” (Ingarden, 1989, s. 337)

(1980). Zgodnie z takim sposobem pojmowania wartości należałoby powiedzieć o człowieku dobrym, że jest dobrze; o szlachetnym — że jest szlachetnie. „Człowiek **jest** wartościowo” (Stróżewski, 1980, s. 84). Narusza to reguły poprawności językowej, ale pozwala uwydatnić to, że wartość jest pewnym sposobem bycia.

Stawanie się człowieka, pojęte jako dopełnianie jego istoty przez wartości, zyskuje teraz bardziej wyrazisty sens: realizując wartości człowiek kształtuje swój sposób istnienia. On sam jako istota nie dopełniona ma możliwość stawania się, zmieniania, lecz potrzebuje jeszcze celu — ideału czy też idei ukierunkowującej owo stawanie się (Stróżewski, 1992, s. 37). Ideał, pojęty jako wartość idealna, stanowiąca nieosiągalny wzór dla realizacji konkretnych wartości (Stróżewski, 1980, s. 91), nie może być urzeczywistniony w realnym świecie. Tym, co osiągalne jest wzorzec osobowy, który — idąc tropem myśli W. Stróżewskiego — można określić jako zestaw wartości możliwych, a więc jeszcze nie zrealizowanych, lecz nadających się do urzeczywistnienia. (Używam terminu „wzorzec osobowy” jako różnego od używanego w pedagogice „wzoru osobowego”, odnoszącego się do konkretnego człowieka, postaci historycznej lub literackiej. [Okoń, 1981, s. 357]) Zestawu takiego należy poszukiwać w celach wychowania i kształcenia, jeśli pedagogika ma pozostać ową nauką i sztuką kształtującą człowieka.

Wzorzec osobowy określają przede wszystkim wartości moralne jako te, które przysługują wyłącznie osobie, jej działaniom i intencjom. Dopełniać go mogą wartości witalne i poznawcze oraz dobra o charakterze osobowym, wśród których znajdują się rozmaite sprawności, umiejętności, postawy, wartościowe cechy osobowe, a także posiadana wiedza. Wzorzec dookreśla stosunek osoby do wartości i dóbr o charakterze rzeczowym, przede wszystkim poznawczych i estetycznych, np. do prawdy, piękna, wiedzy w sensie obiektywnym.

Podstawową grupę dóbr cechują wartości o charakterze instrumentalnym lub utylitarnym (Hartmann, 1988, s. 110). Dobra te mogą służyć do realizacji innych wartości, niekoniecznie pozytywnych, np. dobrym piórem można pisać wiersze lub tworzyć grafomańskie popisy, wydajny komputer można wykorzystać w celach edukacyjnych lub uczynić z niego narzędzie marnotrawienia czasu i zdrowia.

Nie odróżnianie dóbr i wartości samoistnych może rodzić nieporozumienia, których wyjaśnienie wymaga wyraźnej odpowiedzi na pytania na przykład takie: Czy sprawność poznawczą zaakceptujemy także wtedy, gdy służy moralnie złym celom? Czy umiejętność współdziałania w grupie jest czymś dobrym także wtedy, gdy grupą tą jest gang? Czy wartością jest rodzina jako taka czy dobra rodzina? Czy tożsamość etniczna to dobro samo w sobie, czy też tylko wtedy, gdy służy ona wzmocnieniu więzi społecznych, a nie przeradza się w rasizm? Wskazane zależności między dobrami i wartościami samoistnymi trzeba uwzględnić przy określaniu wzorca osobowego, aby przez charakteryzowanie w kategoriach dóbr nie pozbawić go jednoznacznie pozytywnego znaku.

Wzorzec osobowy ucznia w dokumentach reformy edukacji

„Wartości — jak pisze Władysław Zaczyński (1988, s. 163) — są składnikiem rzeczywistości dydaktycznej”. Przenikają one wszystkie działania nauczycieli i teorie dydaktyczne. Materializują się w ścisłym związku z celami edukacji (Denek, 1994, s. 29 i n.) Różnie określa się cel w naukach pedagogicznych, np. jako: „świadomie założony skutek”, „rezultat nauczania”, „pożądany stan rzeczy”, „opis stanu projektowanej przyszłości”, „przyszły stan rzeczy”. Okoń 1981, s. 38; Muszyński, 1974, s. 20; Nosal, Obara, 1978, s. 51; Davis, Alexander, Yelon, 1983, s. 51 i n.). Można go pojąć jako „pozytywnie wartościowy, przyszły stan rzeczy, słusznie ceniony i postulowany do realizacji” (Morszczyński, 1988, s. 64). Właśnie cele sprawiają, że ukierunkowane na nie działania dydaktyczne nie są całkowicie wyznaczone przez jednostkowe motywacje lub zdeterminowane przyczynowo, lecz uwarunkowane aksjologicznie. Aby jednak wartości mogły stanowić podstawę uzasadniania celów, „muszą być one trwale osadzone w rzeczywistości przedmiotowej, niezależnej w swym istnieniu od poszczególnych jednostek i w tym sensie obiektywnej” (Cichoń, 1980, s. 158).

Niezbędnym warunkiem akceptacji celu jest jego pozytywna wartość, lecz nie w pełni wystarczającym, gdyż często trzeba wybierać między dwiema takimi wartościami, z których jedna jest wyższa, ale trudniej osiągalna, a druga łatwiejsza do urzeczywistnienia, ale niższa. Wybór wyższej może skutkować nie zrealizowaniem celu, a skierowanie się ku niższej prowadzi czasem do obniżenia jakości pracy dydaktycznej, zwłaszcza wtedy, gdy skuteczność urasta do rangi naczelnej wartości. Przed takimi wyborami stają z konieczności twórcy programów edukacji.

Każdy program edukacji zawiera w formułowanych w nim celach i zadaniach z jednej strony, a w systemie oceniania z drugiej, wzorzec osobowy ucznia, określa on bowiem bezpośrednio i pośrednio zestaw wartości, jakie urzeczywistnia uczeń w toku kształcenia i wychowania. Ów zestaw powinien być spójnym systemem, lecz wspomniany wymóg skuteczności zaburza niekiedy relacje między poszczególnymi wartościami wzorca. Przemiany dokonujące się w systemie oświaty wymagają postawienia pytania o zawartość i charakter wzorca osobowego ucznia, wyłaniającego się z dokumentów reformy edukacji.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolatków szkół podstawowych i gimnazjów wyznacza zadania ogólne szkoły w trzech obszarach: nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Uczeń — zgodnie z tymi zadaniami — ma być posiadającą określoną wiedzę osobą o rozwiniętych zdolnościach poznawczych, dysponującą umiejętnościami: uczenia się, porozumiewania, działania i współdziałania, rozpoznawania i hierarchizowania wartości moralnych. Ucznia ma cechować odpowiedzialność, rzetelność, patriotyzm, toleran-

cja, bezinteresowność. Poznanie ma on ukierunkować na prawdę, dobro i piękno, a wiedzę traktować jako wartość samą w sobie.

Edukacja w szkole podstawowej ma być ukierunkowana na wspomaganie rozwoju osobowego dziecka i wprowadzenie go w życie społeczne. Jej zadania określają wzorzec ucznia przede wszystkim w kategoriach sprawności: poznawczych, estetycznych, moralnych i witalnych. Sprawności te obejmują umiejętności: poznawania świata i samopoznania, językowe, matematyczne, techniczne, dbania o zdrowie i sprawność fizyczną; twórcze i społecznego współżycia oraz poczucie realizmu, wrażliwość estetyczną i moralną. Uczeń ma być systematyczny, samodzielny, obowiązkowy, odpowiedzialny, pomocny, a cechować go ma wiara we własne siły i poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej.

Cele edukacyjne kształcenia zintegrowanego w klasach I–III i zadania szkoły na tym etapie nie wzbogacają w istotny sposób naszkicowanego wzorca. Zwraca się uwagę na kontakt z przyrodą jako wartościowe doznanie, a zdolność społecznego współżycia precyzuje jako znajomość zwyczajów, obyczajów i właściwych zachowań w różnych środowiskach.

Dopiero w II etapie edukacyjnym rozbudowany został wzorzec osobowy ucznia, przy czym główną rolę w jego kształtowaniu ma odegrać przedmiot *historia i społeczeństwo*. Cele, a jeszcze bardziej treści tego przedmiotu uwzględniają podstawowe wartości, takie jak: prawda, krytycyzm, dobro, piękno, sprawiedliwość, godność, odpowiedzialność, pracowitość, koleżeństwo, przyjaźń, miłość, patriotyzm, a także wolność jako warunek ich realizacji. Uczeń powinien zyskać umiejętność samodzielnego rozpoznawania wartości oraz kierowania się nimi w życiu.

Pozostałe przedmioty niewiele dodają do zestawu dóbr i wartości składających się na wzorzec osobowy ucznia. *Język polski* ma kształcić sprawności służące porozumiewaniu się, wprowadzać w świat kultury i rozbudzać wrażliwość estetyczną. *Sztuka* ma rozbudzać wrażliwość muzyczną i plastyczną, rozwijać odpowiednie zainteresowania oraz umiejętności. Wedle sformułowań programu przedmiot ten jest raczej instrumentem pobudzającym ogólny rozwój, kształtującym postawy niż autonomiczną sferą piękną (określenie „piękno” nie pojawia się w nim w ogóle). *Język obcy*, oprócz sprawności w posługiwaniu się innym językiem, ma także formować postawę tolerancji wobec innych kultur. *Matematyka*, poza umiejętnościami właściwymi tej dyscyplinie wiedzy, ma rozwijać pamięć, wyobraźnię, myślenie abstrakcyjne, zdolność logicznego rozumowania. *Przyroda* ma wyrabiać poczucie odpowiedzialności za środowisko, pobudzać wrażliwość na piękno świata i wartość życia, kształtować postawę szacunku dla zwierząt i przyrody. *Technika* i *informatyka* kształcą sprawność posługiwania się urządzeniami, a także umiejętność organizowania pracy. *Wychowanie fizyczne* ma rozwijać sprawność fizyczną, uczyć dbać o zdrowie, ale wkracza także w sferę wartości moralnych, zmierzając do rozwijania odpowiedzialności za zdrowie własne i in-

nych oraz wpajając zasadę „czystej gry”, którą stosować należy nie tylko w sporcie. *Etyka* ma uczyć rozpoznawania podstawowych norm, wartości i ich hierarchii oraz powinności moralnych, kształcić umiejętność podejmowania odpowiedzialności, oceniania.

Uzupełnieniem przedmiotów są ścieżki edukacyjne. *Edukacja prozdrowotna* kształtuje nawyki higieniczne i sprzyjające zdrowiu. *Edukacja ekologiczna* pozostaje w tym samym kręgu wartości co przyroda. *Edukacja czytelnicza i medialna* wysuwa na plan pierwszy sprawność wyszukiwania informacji i korzystania z nich, ale ma też ukazać wartość dziedzictwa narodowego zagrożonego globalną kulturą masową. *Wychowanie do życia w społeczeństwie* ma ukazać wartości rodziny, rozwijać patriotyzm lokalny, kształtować postawy obywatelskie, patriotyczne i propaństwowe, a także umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym.

Wzorzec osobowy ucznia, zawarty w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla sześciolatków podstawowych i gimnazjów* obejmuje:

- wartości moralne: dobro, odpowiedzialność, godność, bezinteresowność, sprawiedliwość, tolerancyjność, rzetelność, obowiązkowość, pracowitość, patriotyzm, pomocność, koleżeństwo, przyjaźń, miłość,
- wartości poznawcze: prawda, krytycyzm,
- wartości estetyczne: piękno,
- wartości użyteczne: systematyczność, samodzielność,
- dobra osobowe (w tym sprawności):
 - a) o charakterze poznawczym: zdolności poznawania i samopoznania oraz zdolności twórcze; umiejętności: uczenia się, porozumiewania, myślenia abstrakcyjnego, logicznego rozumowania, oceniania, wyszukiwania informacji i korzystania z nich, rozpoznawania i hierarchizowania wartości moralnych; wrażliwość estetyczną i moralną, pamięć, wyobraźnię,
 - b) o charakterze witalnym: umiejętność dbania o zdrowie i sprawność fizyczną,
 - c) o charakterze użytecznym: umiejętność społecznego współżycia, działania i współdziałania, organizowania pracy,
 - d) postawy: wiara we własne siły, poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej, patriotyzm lokalny, postawy prorodzinne, obywatelskie, demokratyczne, patriotyczne i propaństwowe.

Wrażliwość estetyczna i moralna jest odpowiednikiem możliwości poznawczych — kieruje się ona na sferę wartości, a poznanie na fakty. Rozbudzenie i rozwinięcie tej wrażliwości u dziecka oznacza, iż uzyska ono rozeznanie w świecie wartości, a tym samym zdolność do kierowania się wartościami w postępowaniu.

Określanie wzorca ucznia szkoły podstawowej w kategoriach sprawności wydaje się oczywiste, gdyż jest to etap przygotowujący do dalszego kształcenia, na którym najważniejszym staje się wyposażenie dziecka w to wszystko, co umożliwi mu dalszą naukę. Sprawności to jednak dobra posiadające wartości głównie

instrumentalne, a więc pochodne. W programie prawdopodobnie zakłada się, że wartości instrumentalne zostaną przyporządkowane odpowiednim pozytywnym wartościom własnym, spośród których nieliczne wymienia się w zadaniach szkoły lub w treściach poszczególnych przedmiotów. Może się wydawać, że kształcenie ma przede wszystkim uformować człowieka sprawnego tak intelektualnie, jak fizycznie. Pytanie o to, czemu te sprawności mają służyć pozostaje na dalszym planie.

Zaburzony układ wartości sprawia, że nie dostrzega się, iż wszelkie umiejętności, zdolności, wykształcone nawyki, wyobrażenia i ekspresja, są cenne, jeśli wykorzystuje się je do realizacji samoistnych wartości pozytywnych. Potęguje to tendencje charakterystyczne dla współczesnego świata, w którym postrzega się często te sprawności jako jednoznacznie pozytywne wartości własne zapominając, że umiejętności językowe i zdolność społecznego współżycia mogą służyć do manipulowania innymi dla osobistych korzyści; zdolności matematyczne i techniczne można wykorzystać do celów przestępczych, podobnie jak zdolności poznawcze i wyobraźnię.

Wzorzec osobowy ucznia według nauczycieli i uczniów

Nauczyciele posiadają własne, prywatne wyobrażenia na temat wzorca ucznia i przysługujących mu wartości. Te osobiste opinie wpływają z kolei na wyobrażenia uczniów na ten temat.

Nauczyciele i uczniowie (100-osobowe grupy), dysponując listą 90-ciu określeń wartości moralnych, poznawczych, witalnych, utylitarnych i instrumentalnych, komponowali je analogicznie w wyobrażonych przez siebie wzorcach. Podobnie wysoko cenili (75% głosów i więcej) obowiązkowość, odpowiedzialność, kulturę osobistą, prawdomówność, pracowitość, uczciwość, życzliwość, pilność, uczynność, ambicję, solidność, rozsądek. Zgodność wypowiedzi w pierwszej dwudziestce wybranych wartości wynosiła ponad 57%.

Uczniowie, podobnie jak nauczyciele, nisko cenili i raczej nie umieszczali we wzorcu takich wartości, jak: idealizm, dzielność, pobłażliwość, pokora, siła, realizm, gorliwość, wybitność. Znamienne jest natomiast, że uczniowie wyżej niż nauczyciele cenili mądrość (u — 75%, n — 60%), inteligencję (u — 82%, n — 66%), bystrość (u — 76%, n — 60%) oraz pomysłowość (u — 71%, n — 64%). Wśród wartości cenionych zdecydowanie bardziej przez nauczycieli niż przez uczniów znalazły się: konsekwencja, tolerancja, samodzielność, sumienność, schludność, posłuszeństwo, samokrytycyzm, twórczość, sprawiedliwość. A. Szerłaż badała tzw. „osobisty program nauczycieli” i otrzymała zbliżone wyniki, dotyczące cenionych przez nauczycieli wartości uczniów. Szczególną zgodność można odnotować z zakresie miejsc przyznanych takim wartościom, jak: odpowiedzialność, pracowitość, inteligencja, krytycyzm i odwaga. (Szerłaż, 1999)

We wzorcach osobowych, sporządzonych zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów, dominują wartości moralne tzw. mocne, a więc te, których naruszenie naraża na potępienie. Uzupełnione są one o te wartości dóbr, które sprzyjają solidnej pracy i nauce. Nauczyciele wyżej niż uczniowie cenią wartości ułatwiające nauczanie, natomiast ci ostatni chcieliby osiągnąć zalety poznawcze w wyższym stopniu niż skłonni byliby im przypisać uczący.

Wartość a ocena

Wartościowy wzór jest podstawą i miarą oceny etycznej, estetycznej, a jeszcze częściej instrumentalnej i utylitarnej. Porównanie ze wzorcem uznanym za optymalnie wartościowy i obowiązujący pozwala ustalić wartość ocenianego przedmiotu czy stanu rzeczy i sformułować odpowiednią ocenę. Ocena taka jest więc oparta na porównaniu dwóch wartości: wzorca i tego, co oceniane. Pierwsza wartość to zwykle wartość idealna lub możliwa, druga — to urzeczywistniona wartość faktyczna (Stróżewski, 1980, s. 112).

Ocena jako zdanie, w skład którego wchodzi orzeczniki oceniające (np. dobry, zły, piękny, przyjemny, brzydki, pożyteczny, zdrowy, prawdziwy), zawiera treść opisową i jednocześnie wyraża pozytywne lub negatywne stany emocjonalne (Ossowska, 1947, s. 104 i n.). Treść nie sprowadza się tylko do opisu faktycznego stanu rzeczy, ale obejmuje również stwierdzenie jego zgodności (lub niezgodności) ze wzorcem, albo uznanie tego stanu za wartościowy w oparciu o bezpośrednie ujęcie wartości. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z oceną porównawczą, opartą na wzorcu jako normie ustalającej to, co obowiązuje, w drugim — jedyną podstawą wydanej oceny jest doświadczenie aksjologiczne, w którym dana wartość została ujęta wraz z cechującą ją powinnością. Oceny porównawcze mają instrumentalny charakter. Wzór stanowi wtedy normę tego, co optymalne lub dopuszczalne. Oceny te występują w kształceniu.

Wzorce osobowe ucznia wpisane w cele i zadania edukacyjne stanowią podstawę do określania schematów (modeli) oceniania. Nauczyciele z kolei są pewnymi wzorami osobowymi, ucieleśniającymi określony wzorzec. Autorytet jaki posiadają sprzyja uznaniu ich za osoby urzeczywistniające wartości i wyznaczające normy postępowania. Wychowankowie nie tylko starają się naśladować takich nauczycieli, lecz także porównując się z nimi oceniają samych siebie. Ta naturalna skłonność do oceniania się przez porównanie może jednak przerodzić się w barierę uniemożliwiającą rozpoznanie wartości (Scheler, 1977, s. 46 i n.)

Ocena właściwa jest sformułowaniem rezultatów poznania aksjologicznego. W poznaniu tym ujmuje się jakość wartości, znak (pozytywna, negatywna), wysokość lub moc oraz związaną z nią powinność czyli domaganie się realizacji lub zachowania, jeśli wartość ta została już zrealizowana. Dziecko poznając powin-

ności dzięki ocenom, kieruje się ku wartościom, z którymi są one związane i w ten sposób otwiera na świat wartości.

Wzorzec osobowy ucznia w projektach systemów oceniania

Założenia reformy edukacji (MEN, 1988) określały kierunek zmian, jakim podlegać miał system oceniania osiągnięć uczniów. Zmiany miały doprowadzić przede wszystkim do tego, aby oceniać „co innego: pracę, postępy — nie stan”, koncentrując się na tym, co uczeń potrafi, a nie czego nie umie, oraz uwzględniając pełniejszą informację o aktywności, trudnościach i uzdolnieniach ucznia. Ale nieco dalej w tym samym dokumencie stwierdza się, że oceniać trzeba „stopień opanowania wiadomości i umiejętności” — a więc pewien stan — co sprzyja systematycznej pracy. Na ocenie tego stanu skupia się obowiązujące rozporządzenie dotyczące zasad oceniania i materiały szkoleniowe MEN (MEN, 1999; Chodnicki i inni, 1999). Zaniechanie planowanych zmian zrywa korelacje między wzorcem osobowym ucznia, wyłaniającym się z *Podstawy programowej*, i proponowanymi przez MEN schematami oceniania.

Polecany przez MEN poradnik oceniania (Chodnicki i inni, 1999, s. 33, 51 i n.) dodatkowo zaciemnia wspomniane korelacje, choćby dlatego, że ocenianie wedle jednego z autorów „to proces gromadzenia informacji”, a wedle innego — „system wartości”, a więc nie różni się ono z jednej strony od poznawania w ogóle czy np. szpiegowania, a z drugiej — od moralności czy kanonów piękna. W ocenianiu ważne są — według tychże autorów — czynności typowe dla rozwiązywania zadań. W rezultacie wzorzec osobowy ucznia został tu sprowadzony do wiedzy przedmiotowej i sprawności poznawczych, uzupełnionych współpracą w grupie. Nie jest to z pewnością „nowa szkoła”, lecz jak najbardziej tradycyjny model szkoły czyniącej z ucznia „zasobnik wiedzy”.

W oparciu o *Podstawę programową kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów* opracowano liczne projekty dotyczące oceniania (Chodnicki, i in., 1999; Pytlak, Bedkowska i in., 1999; Borzęcka [red.] 2000; Hanisz, 1999; Kamińska, 1999; Korzańska, 1999; Rau, Chodoń, 1999; Treliński [red.], 1999). Stanowią one zespół materiałów, które mają zaznajamiać nauczycieli z nowym systemem oceniania i pomagać im przy dokonywaniu ocen konkretnych uczniów. Wydobywając to, co wedle autorów opracowań ma być oceniane, można odtworzyć wzorzec osobowy ucznia ocenianego. Większość materiałów dotyczy I etapu edukacyjnego — nauczania zintegrowanego, w którym ocena ma charakter opisowy. Ocena taka pozwala uwzględnić rozmaite wymiary aksjologiczne, różne rodzaje wartości i grupy dóbr, zwłaszcza wartości moralne i osobowe dobra moralne.

Szczegółowa analiza uwzględnionych tu opracowań wskazuje jednak na jednostronność oceniania — około 80% wyznaczników oceny dotyczy wiedzy z za-

kresu szkoły podstawowej i konkretnych sprawności o charakterze poznawczym, ukierunkowanych bezpośrednio na tę wiedzę. Z ogólnych wartości poznawczych pojawia się tylko jedna: racjonalność.

Uczeń oceniany pod względem wartości moralnych powinien być przede wszystkim odpowiedzialny, pomocny, posłuszny, obowiązkowy, uczynny i życzliwy, a poza tym słowny, bezinteresowny, koleżeński, tolerancyjny, szczerzy, zgodny. Cechować go ma także poczucie własnej wartości i poszanowanie własności (są to zapewne omówienia godności i uczciwości). Uzupełnieniem wartości ma być umiejętność oceny postaw i cech pod względem moralnym.

Ucznia charakteryzować mają cechy, które nazwać można moralnie wartościowymi. Musi on przede wszystkim umieć współpracować i odpowiednio zachowywać się w grupie, stosować formy grzecznościowe. Ma też być grzeczny, śmiały, otwarty, pogodny, lubiany, pracowity i zdyscyplinowany.

Wartości estetyczne nie pojawiają się w wyznacznikach oceny, a przedmiot sztuka służy kształtowaniu sprawności w posługiwaniu się środkami tylko z pozorów artystycznymi, gdyż ich użycie nie jest tu ukierunkowane na zrealizowanie wartości artystycznej, lecz wyłącznie na ćwiczenie samej sprawności. Przedmiot sztuka upodabnia się do techniki, lecz różnica jest zasadnicza, gdyż zadaniem tej ostatniej jest właśnie kształtowanie sprawności instrumentalnych, a sztuka zgodnie ze swą nazwą powinna wzbogacać osobową charakterystykę ucznia o dobra estetyczne, jakich może przysporzyć obcowanie z dziełami i twórczość ukierunkowana na piękno.

Uczeń powinien też dysponować sprawnościami ukierunkowanymi na wartości witalne (dbałość o zdrowie, zasady odżywiania i higieny osobistej, sprawność fizyczna, sprawność manualna), a także być starannym i sprawnie pracować.

Uczeń osobą czy sprawnym osobnikiem?

Uczeń to posiadający wiedzę, sprawny poznawczo i fizycznie osobnik, którego dodatkowo cechują wartości moralne, wspomagające opanowane sprawności. Za to też jest oceniany. Taki wniosek można wywieść z analiz materiałów dotyczących reformy edukacji. Co prawda, wśród określeń zebranych z różnych działań Podstawy programowej i rozmaitych projektów edukacji znalazły się nazwy wartości moralnych lub ich omówienia, lecz pamiętać trzeba, że stanowią one nikły odsetek wszystkich branych pod uwagę wyrażań, z których większość odnosi się do sprawności.

Osobę charakteryzują przede wszystkim wartości moralne i — jak wskazują badania — rozumieją to zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Otrzymali oni jednak do wypełnienia ankietę z gotowymi już określeniami, spośród których wybierali ich zdaniem odpowiednie. Autorom analizowanych materiałów zabrakło

podstaw aksjologicznych, w tym słownictwa, by mogli w spójny sposób sformułować cele czy kryteria oceny wykraczające poza zdobywanie wiedzy.

Jeśli w *Podstawie programowej* pojawia się bardzo ogólne sformułowanie: „Wartości: prawda, dobro, piękno i sprawiedliwość w otaczającym świecie”, to trzeba pamiętać, że pochodzi ono z treści jednego z przedmiotów — historii i społeczeństwa. Brakło dlań miejsca w celach ogólnych, tak jak w etyce — na dobro, w sztuce — na piękno. Nawet przyjmując — jak uczyniłam w analizie — że wymienione wartości określają wzorzec ucznia, nie sposób kształtować postawy wyznaczonej przez nie w ramach treści jednego przedmiotu.

Niepokoić może brak wyższych wartości moralnych, takich jak: szlachetność, wielkoduszność, ofiarność, zarówno w materiałach, jak i we wskazaniach uczniów i nauczycieli. Także podstawowe wartości mocne: uczciwość, prawdomówność, sprawiedliwość, godność, albo nie pojawiają się, albo występują tylko marginalnie. Np. nie uwzględniają ich opisowe oceny uczniów klas I–III.

Czy w ogóle ocena szkolna może dotyczyć podstawowych wartości moralnych, składających się na wzorzec? Niewątpliwie trudniej jej dokonać niż ocenić wiedzę czy sprawności, z pewnością będzie ona obarczona sporą dozą subiektywizmu i narażona na błędy, ale nie są to powody, by z niej rezygnować. Coraz liczniejsze badania dowodzą, że trafnych ocen moralnych mogą dokonać dzieci z klas początkowych. Można więc tego samego oczekiwać od nauczycieli. Ale przede wszystkim trzeba odpowiedzieć na pytanie zasadnicze: Czy młody człowiek kończący edukację ma być tylko sprawnym członkiem społeczeństwa demokratycznego, odnoszącym sukcesy w warunkach wolnego rynku, czy także osobą określaną przez właściwą jej godność, uczestniczącą w świecie dóbr duchowych? W sferze deklaracji pytanie to rozstrzyga się jednoznacznie, łącząc obydwie strony alternatywy. Trudno to jednak dostrzec we współczesnych przemianach edukacji.

Literatura

- Chodnicki J., Grondas M., Kołodziejczyk A., Królikowski J., 1999: *Ocenianie. Program Nowa Szkoła. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*. Warszawa.
- Cichoń W., 1980: *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*. Kraków.
- Czeżowski T., 1965: *Czym są wartości?* W: T. Czeżowski, *Filozofia na rozdrożu. Analizy metodologiczne*. Warszawa.
- Davis R. M., Alexander L. T., Yelon S. L., 1983: *Konstruowanie systemu kształcenia*. Warszawa.
- Denek K., 1994: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań - Toruń.
- Duszyńska A., Pytlak E., Pytlak J., Wojewoda F., 1999: *Zintegrowany program nauczania początkowego. Klasy 1–3*. Warszawa.
- Hanis J., 1999: *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku. Klasy 1–3*. Warszawa.

- Hartmann N., 1988: *Aktualny stan zagadnienia wartości*. Przeł. W. Galewicz. W: W. Galewicz (red.), *Z fenomenologii wartości*. Kraków.
- Ingarden R., 1970: *Czego nie wiemy o wartościach*. W: R. Ingarden, *Studia z estetyki*, T. 3. Warszawa.
- Ingarden R., *Wykłady z etyki*, (red.) A. Węgrzecki. Warszawa.
- Kamińska J., 1999: *Ocenianie osiągnięć uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk.
- Korzańska J., 1999: *Kształcenie zintegrowane. I etap edukacji. Zestaw kart kontrolnych i druków oceniania opisowego. Przewodnik dla nauczyciela*. Warszawa.
- Morszczyński W., 1988: *Wartość, cel i norma w pedagogice*. W: W. Kojs (red.), *Problemy działań dydaktycznych*. Katowice.
- Muszyński H., 1974: *Ideal i cele wychowania*. Warszawa.
- Nosal C., Obara M., 1978: *Organizacja systemu kontroli i oceny nauczania medycyny*. Warszawa.
- Okoń W., 1981: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Opisywanie osiągnięć ucznia. Poradnik*, (red.) M. Borzęcka. Warszawa.
- Ossowska M., 1947: *Podstawy nauk o moralności*. Warszawa.
- Postrzegam świat całościowo. Diagnozowanie osiągnięć uczniów w klasie pierwszej*, (red.) Treliński, 1999. Kielce.
- Projekt reformy systemu edukacji*. Rozdział V. System oceniania i egzaminów, czerwiec 1988.
- Pytlak J., Bedkowska K. i in., 1999: *Jednolity program nauczania blokowego*. Klasy 4–6. Warszawa.
- Rau K., Chodoń J., 1999: *Ocenianie opisowe a rozwój dziecka*. Poznań.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych*.
- Scheler M., 1977: *Resentyment a moralność*. Przeł. J. Garewicz. Warszawa.
- Stróżewski W., 1980: *Transcendentalia i wartości*. W: W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*. Kraków.
- Stróżewski W., 1992: *O stawaniu się człowiekiem (kilka myśli nie dokończonych)*. W: W. Stróżewski, *W kręgu wartości*. Kraków.
- Szerłaż A., 1990: *Teleologia wychowania a nauczyciel*. W: A. de Tchorzewski (red.), *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*. Bydgoszcz.
- Tatarkiewicz W., 1978: *Pojęcie wartości*. W: W. Tatarkiewicz, *Parerga*. Warszawa.
- Zaczyński W. P., 1988: *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa.

Aneks

W analizach wzorca osobowego ucznia wykorzystałam sporządzony wspólnie z Wojciechem Morszczyńskim wykaz określeń wartości, zawierający kwalifikację aksjologiczną, wskazującą do jakiego rodzaju należy dana wartość. Rodzaje wartości oznaczono skrótami: I — instrumentalne, U — utylitarne, H — hedoniczne, W — witalne, P — poznawcze, E — estetyczne, M — moralne. Jako osobną grupę wyróżniono cechy moralnie war-

tościowane (cM). Są to zwykle dobra o charakterze osobowym, obdarzone właściwą im wartością, ale często wartościowane moralnie lub wręcz utożsamiane z wartością moralną. Znaczenie podanych określeń jest w dużej mierze zależne od kontekstu, stąd też to samo słowo występuje czasem w różnych grupach oznaczając wartości należące do różnych rodzajów. Aby je doprecyzować, podano określenia przymiotnikowe i rzeczownikowe, o ile takie są używane, a także zaprzeczenie i opozycję danej wartości. Dla sprawniejszego posługiwania się zestawionymi określeniami, podano - oprócz alfabetycznego wykazu - spis wartości poszczególnych rodzajów.

Tab. 1. Wykaz określeń wartości

| Określenie przymiotnikowe | Określenie rzeczownikowe | Zaprzeczenie | Opozycja | Kwalifikacja aksjologiczna |
|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| ambitny ascetyczny | ambicja asceza | bez ambicji | hedoniczny | cM E, cM |
| banalny baśniowy | banalność baśniowość | niebanalny | oryginalny | P, E E |
| bezzainteresowny bezpieczny | bezzainteresowność bezpieczeństwo | interesowny niebezpieczny | egoistyczny | M W |
| beztroski bezwolny | beztroska bezwolność | | zatroskany samodzielny | cM M |
| bezwzględny błędny | bezwzględność błąd | bezbłędny | poprawny | cM P |
| bogaty bojaźliwy | bogactwo bojaźliwość | niebogaty | biedny odważny | U M |
| braterski brzydki | braterstwo brzydota | niebrzydki | piękny, ładny | M E |
| bystry chaotyczny | bystrość chaos | | tępy uporządkowany | P P, E, cM |
| chciwy chory | chciwość choroba | | szczodry zdrowy | M W |
| chytry ciekawny | chytrość ciekawość | nieciekawny | rozzutny nudny | M H, P, E |
| cudowny czcigodny | cudowność czcigodność | | prozaiczny | E M |
| czysty dbały | czystość dbałość | nieczysty niedbały | brudny, zbrukany | U, M cM |
| delikatny dobry | delikatność dobro | niedelikatny nieдобry | brutalny zły | U, E, M I, U, M |
| doskonały dostatni | doskonałość dostatek | niedoskonały (niedostatek) | nędry, ubogi | U, E, cM U |
| dynamiczny | dynamiczność | | statyczny | U, E |

| Określenie przymiotnikowe | Określenie rzeczownikowe | Zaprzeczenie | Opozycja | Kwalifikacja aksjologiczna |
|---------------------------|--------------------------|-----------------|--------------------|----------------------------|
| dzielny | dzielność | | bojaźliwy | M |
| dziwaczny | dziwaczność | | zwyczajny | E, P, cM |
| efektowny | efektowność | nieefektowny | przeciętny | E |
| efektywny | efektywność | nieefektywny | | U |
| ekonomiczny | ekonomiczność | nieekonomiczny | marnotrawny | U |
| ekspresyjny | ekspresja | nieekspresyjny | impresyjny | E |
| falsywy | falszywość | | prostoliniyjny | M |
| fantastyczny | fantastyczność | | | P, E |
| funkcjonalny | funkcjonalność | niefunkcjonalny | mały | I, U |
| głupi | głupota | niegłupi | podły | P, cM |
| godny | godność | niegodny | opieszawy | M |
| gorliwy | gorliwość | | | cM |
| gościnnie | gościnność | niegościnnie | | cM |
| górnolotny | górnolotność | | przyziemny | E |
| groteskowy | groteskowość | niegroźny | | E |
| groźny | groźność | niegroźny | | W, E |
| grzeczny | grzeczność | niegrzeczny | | cM |
| haniebny | hańba | | | M |
| hardy | hardość | | pokorny, potulny | cM |
| harmonijny | harmonia | nieharmonijny | chaotyczny | E |
| heroiczny | heroizm | | | M |
| hojny | hojność | | skąpy | M |
| honorowy | honor | niehonorowy | | M |
| idealistyczny | idealizm | | realistyczny | P, E, cM |
| inteligentny | inteligencja | nieinteligentny | tępy, ograniczony | P, cM |
| jedyny | jedyność | | zwiotczały | W |
| karykaturalny | karykatura | nieklarowny | mętny | P, E |
| klarowny | klarowność | | | U, P |
| kochający | miłość | niekoleżeński | nienawidzący | M |
| koleżeński | | | | M |
| komiczny | komizm | niekonsekwentny | tragiczny | E |
| konsekwentny | konsekwencja | | | P, cM |
| krnąbrny | krnąbrność | | potulny, posłuszny | cM |
| krytyczny | krytycyzm | bezkrytyczny | ufny | P, cM |
| krzepki | krzepa | | wąty | W |
| kulturalny | kultura | niekulturalny | chamski | cM |
| lekceważący | lekceważenie | | poważający | M |
| lekkomyślny | lekkomyślność | | stateczny | M |
| leniwy | lenistwo | | pracowity | U, cM |
| łękliwy | łękliwość | | odważny, dzielny | M |
| łichy | | | solidny | U, W, M |
| liryczny | liryzm | | epicki | E |
| litościwy | litościwość | bezlitosny | | M |
| lubiany | | nielubiany | | H, cM |
| luksusowy | luksus | | nędzny | U |
| łakomy | łakomstwo | | | cM |
| łaskawy | łaska | niełaskawy | | M |
| majestatyczny | majestat | | | E |
| marny | marność | niemądry | światny, doborowy | U, W, E, M |
| mały | małość | | głupi | P, cM |
| mierny | mierność | niemiłosierny | wybitny | U, W, E |
| miłosierny | miłosierdzie | | | M |
| miły | | niemiły | | H, E |
| mistrzowski | mistrzostwo | | dyletancki | E |
| monotonny | monotonia | | zróżnicowany | H, E |
| nachalny | nachalność | | | E, cM |
| nastrojowy | nastrojowość | | | E |
| natrętny | natrętność | | | cM |
| nędzny | nędza | | bogaty | U, E |
| niefrasobliwy | niefrasobliwość | frasobliwy | | M |
| nieudolny | nieudolność | | | E, cM |
| niezawisły | niezawistość | | zależny | cM |
| niezdarny | niezdarność | | zreźny | U, W |
| nikczemny | nikczemność | | szlachetny | M |

| Określenie przymiotnikowe | Określenie rzeczownikowe | Zaprzeczenie | Opozycja | Kwalifikacja aksjologiczna |
|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| obfity obłudny | obfitość obłuda | | skąpy szczerzy | U, W M |
| obowiązkowy obrzydliwy | obowiązkowość obrzydliwość | nieobowiązkowy | lekkoduszny | M H, E |
| odporny odpowiedzialny | odporność odpowiedzialność | nieodporny nieodpowiedzialny | lekkomyślny | I, U, W M |
| odrażający odważny | odraża odwaga | | przyciągający tchórzliwy | H, E, cM M |
| ofiarny okazały | ofiarność okazałość | | mizerny, skromny | M W, E |
| okropny okrutny | okropność okrucieństwo | | łagodny | H, E, M M |
| okrzesany opanowany | opanowanie | nieokrzesany nieopanowany | wybuchowy | cM cM |
| oryginalny ospały | oryginalność ospałość | nieoryginalny | wtórny, szablonowy energiczny | P, E W |
| ostrożny oszczędny | ostrożność oszczędność | nieostrożny nieoszczędny | rozrzutny | cM U, E, cM |
| otwarty patetyczny | patos | zamknięty w sobie | skryty | cM E |
| patriotyczny perfekcyjny | patriotyzm perfekcja | | nieudolny | M U, E, cM |
| piękny pilny | piękno pilność | | brzydki opieszasty, leniwy | E U, cM |
| plugawy pobłażliwy | plugawość pobłażliwość | | wymagający | M cM |
| podły podniosły | podłość | | szlachetny, godny przyziemny | M E |
| poetyczny pogodny | poetyczność | niepoetyczny | prozaiczny smutny | E E, cM |
| pokorny pomocny | pokora pomoc | | hardy przeszkadzający | cM U, M |
| pomysłowy poręczny | pomysłowość poręczność | nieporęczny | bez polotu | P, E I, U |
| porywczy porządny | porywczość porządek | nieporządny | spokojny bałaganiarski, lichy | cM U, cM |
| posuszny pospolity | posuszeństwo pospolitość | nieposuszny niepospolity | | cM, M P, E, cM |
| postawny potężny | potęga | | mizerny znikomy | W W, E |
| potrzebny poważny | potrzeba powaga | niepotrzebny niepoważny | śmieszny | U E, cM |
| powściągliwy pożyteczny | powściągliwość pożyteczność | niepowściągliwy niepożyteczny | niepohamowany nieprzydatny | M U |
| pożywny pracowity | pożywność pracowitość | niepożywny | | W cM, M |
| praktyczny prawdomówny | praktyczność prawdomówność | niepraktyczny nieprawdomówny | kłamliwy | I, U M |
| prawdziwy prawy | prawda prawość | nieprawdziwy nieprawy | fałszywy | P M |
| prosty próżny | prostota próżność | nieprosty | zawiły skromny | P, E M |
| przebaczący przebiegły | przebaczenie przebiegłość | | pamiętliwy, mściwy naiwny | M cM |
| przemysłny przyjazny | przemysłność przyjaźń | nieprzyjazny | wrogi | P, E M |
| przyjemny przyzwoity | przyjemność przyzwoitość | nieprzyjemny nieprzyzwoity | przykry rozwiązły | H M |
| pyszny racjonalny | pycha | niepyszny | niesmaczny skromny | H M |
| racjonalny realistyczny | racjonalność realizm | nieracjonalny nierealistyczny | irracjonalny urojony | U, P, cM U, P, cM |

| Określenie przymiotnikowe | Określenie rzeczownikowe | Zaprzeczenie | Opozycja | Kwalifikacja aksjologiczna |
|------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| romantyczny rosły | romantyczność | nieromantyczny | klasyczny karłowaty | E W |
| rozkoszny rozsądny | rozkosz rozsądek | nierozsądny | szalony | H, E U, P, cM |
| rozumny rozważny | rozumność rozważa | nierozumny nierozważny | bezrozumny, głupi lekkomyślny | P, cM M |
| rubaszny rzetelny | rubaszność rzetelność | nierzetelny | oszukańczy | E P, M |
| samodzielny samokrytyczny | samodzielność samokrytycyzm | niesamodzielny | uzależniony | U, cM P, cM |
| samowolny schludny | samowola schludność | | niechlujny | M U, E, cM |
| serdeczny silny | siła | | oschły słaby | cM U, W, cM |
| skąpy skromny | skąpstwo skromność | nieskromny | szczodry próżny, wyuzdany | M M |
| skrupulatny skuteczny | skrupulatność skuteczność | nieskuteczny | niestaranny | P, E, cm I, U |
| słowny | słowność | niesłowny | | M |
| smakowity smukły | smakowitość smukłość | | niesmaczny krępy | H W, E |
| solidarny solidny | solidarność solidność | niesolidarny niesolidny | tandetny | M U, cM |
| sprawiedliwy sprawny | sprawiedliwość sprawność | niesprawiedliwy niesprawny | stronniczy kaleki | M I, U, W |
| sprytny sprzyjający | spryt | niesprzyjający | wrogi | cM U, cM |
| srogi staranny | srogość staranność | niestaranny | łagodny niechlujny | cM U, E, cM |
| stateczny statyczny | stateczność statyczność | niestateczny niestateczny | lekkomyślny dynamiczny | U, M U, E |
| stosowny sumienny | stosowność sumienność | nienstosowny niesumienny | | E, cM M |
| surowy systematyczny | surowość systematyczność | niesystematyczny | pobłażliwy | E, cM U, cM |
| szczerzy szkodliwy | szczerść szkodliwość | nieszczery nieszkodliwy | zakłamany sprzyjający | M U, W |
| szlachetny śmiały | szlachetność śmiałość | nieszlachetny nieśmiały | nikczemny, podły | M cM |
| światły tajemniczy | tajemnica | | ciemny jawny | P, M P, E |
| tchórzliwy tęgi | tchórzostwo tęgość | | odważny szczupły | M W |
| tępy tępy | tępota | | bystry ostry | P I, U |
| tolerancyjny towarzyski | tolerancja towarzyskość | nietolerancyjny nietowarzyski | | M cM |
| tradycyjny tragiczny | tradycja tragedia | nietradycyjny | oryginalny komiczny | E E |
| trudny trwały | trudność trwałość | nietrudny nietrwały | łatwy kruchy | U, P U |
| trywialny twórczy | trywialność twórczość | nietrywialny nietwórczy | niepospolity schematyczny | P, E, cM P, E |
| uciążliwy uczciwy | uciążliwość uczciwość | nieuciążliwy nieuczciwy | wygodny | U M |
| uczynny ufny | uczynność ufność | nieuczynny nieufny | podejrzliwy | M M |
| umiarkowany umiejętny | umiarkowanie umiejętność | nieumiarkowany nieumiejętny | nieudolny | E, M U, cM |

| Określenie przymiotnikowe | Określenie rzeczownikowe | Zaprzeczenie | Opozycja | Kwalifikacja aksjologiczna |
|------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| uprzejmy urodziwy | uprzejmość uroda | nieuprzejmy nieurodziwy | chamski szpetny | M E |
| urokliwy uzdolniony | urok | bez uroku | niezdolny | E P |
| użyteczny wdzięczny | użyteczność wdzięk | nieużyteczny niewdzięczny | bezużyteczny | U E, M |
| wiarołomny wiarygodny | wiarołomność wiarygodność | niewiarygodny | słowny | M P, M |
| wielkoduszny wieloznaczny | wielkoduszność wieloznaczność | małoduszny | małostkowy jednoznaczny | M P, E |
| wierny wnikliwy | wierność wnikliwość | niewierny niewnikliwy | zdradliwy powierzchowny | M P |
| wprawny wrażliwy | wprawa wrażliwość | niewprawny niewrażliwy | obojętny | I, U M |
| wspaniały współczujący | wspaniałość współczucie | | nieczuły | E M |
| wstrętny wybaczący | wstręt wybaczenie | niewybaczący | pamiętliwy | H, E M |
| wybitny wyborny | | | przeciętny średni | P, E H, E |
| wydajny wygodny | wydajność wygoda | niewydajny niewygodny | marnotrawny | U U |
| wykształcony wymagający | wykształcenie | niewykształcony niewymagający | | P, cM cM |
| wyrachowany wrozumiały | wyrachowanie wrozumiałość | niewyrachowany niewrozumiały | | M M |
| wystawny wysmienity | wystawność | | skromny | E H, E |
| wytrzymały wzniosły | wytrzymałość wzniosłość | niewytrzymały | przyziemny | U, W E, cM |
| wzniosły zachwycający | wzniosłość zachwyty | | | E, cM E |
| zadbany zadufany | zadufanie | niezadbany | zaniedbany niepewny | U M |
| zakłamaný zapobiegliwy | zakłamanie zapobiegliwość | niezapobiegliwy | prostoliniyny beztroski | M cM |
| zaradny zarozumiały | zaradność zarozumiałość | niezaradny niezarozumiały | skromny | cM M |
| zawistny zawodny | zawiść | niezawistny niezawodny | pewny | M I, U, P |
| zazdrosny zbędny | zazdrość zbędność | niezbędny | konieczny | M U |
| zbytkowny zdatny | zbytek zdatność | niezdatny | niezbędny | U, H I, U |
| zdolny zdrowy | zdolność zdrowie | niezdolny | tępy chory | P W |
| zdrożny zdyscyplinowany | zdrożność | niezdyscyplinowany | pryzwoity anarchiczny | M cM |
| zgodny zgrabny | zgodliwość zgrabność | niezgrabny | kłótniwy | M U, E, W |
| zręczny zuchwały | zręczność zuchwałość | niezręczny | niezdarny | W cM |
| życzliwy żywotny | życzliwość żywotność | nieżyczliwy | | M W |

Tab. 2. Wykaz określeń wartości według rodzajów

| Wartości instrumentalne i utylitarne | Wartości hedoniczne | Wartości witalne | Wartości poznawcze | Wartości estetyczne | Wartości moralne | Cechy moralnie wartościowane |
|--------------------------------------|---------------------|------------------|--------------------|---------------------|------------------|------------------------------|
| biedny | ciekawy | bezpieczny | banalny | ascetyczny | bezinteresowny | ambitny |
| bogaty | lubiany | chory | błędny | banalny | bezwolny | ascetyczny |
| brudny | miły | doborowy | bystry | baśniowy | bojaźliwy | bałaganiarski |
| czysty | monotonny | dokuczliwy | bystry | biazeński | braterski | beztroski |
| delikatny | nudny | energiczny | chaotyczny | brzydki | chamski | bezwzględny |
| doborowy | obmierzył | groźny | ciekawy | ciekawy | chciwy | chaotyczny |
| dobry | obrzydliwy | jedmy | ciemny | ckliwy | chytro | czyły |
| doskonały | odrażający | kaleki | dziwaczny | cudaczny | czcigodny | dbały |
| dostatni | ohydny | karłowaty | fałszywy | cudowny | czysty | doskonały |
| dynamiczny | okropny | krępy | fantastyczny | delikatny | delikatny | dostojny |
| efektywny | ponury | krzepki | głęboki | doborowy | dobry | dystygowany |
| ekonomiczny | przyciągający | lichy | głupi | doskonały | dzielny | gorliwy |
| funkcjonalny | przyjemny | marny | idealistyczny | dyletancki | fałszywy | gościnnie |
| klarowny | przykry | mierny | inteligentny | dynamiczny | godny | grzeszny |
| konieczny | pyszny | mizerny | jawny | efektowny | haniebny | hardy |
| kruchy | rozkoszny | niezdarny | jednoznaczny | ekspresyjny | heroiczny | idealistyczny |
| lichy | smaczny | obfity | karykaturalny | elegancki | hojny | inteligentny |
| luksusowy | smakowity | odporny | klarowny | epicki | honorowy | konsekwentny |
| łatwy | smutny | okazały | konsekwentny | fantastyczny | klamliwy | krnąbrny |
| marnotrawny | wesoły | ospały | krytyczny | fantazyjny | kłótniwy | krytyczny |
| marny | wstrętny | postawny | łatwy | groteskowy | kochający | kulturalny |
| mętny | wyborny | potężny | mądry | harmonijny | koleżeński | leniwy |
| mierny | wyszukany | przyjazny | nudny | idealistyczny | lekceważący | lichy |
| modny | wysmienity | rosły | ograniczony | impresyjny | lekkomyślny | lubiany |
| nadzwyczajny | zabawny | silny | oryginalny | karykaturalny | łękliwy | łagodny |
| nędzny | zbytgowy | skąpy | oszukińczy | klasyczny | łitościwy | łakomy |
| niechlujny | znakomity | skromny | pewny | komiczny | łaskawy | mądry |
| nieudolny | | smukły | pytki | krzykliwy | marny | nachalny |
| niezdarny | | sprawny | pomysłowy | liryczny | miłosierny | naiwny |
| obfity | | sprzysiężący | poprawny | ładny | niefrasobliwy | natrętny |
| odporny | | straszny | pospolity | łagodny | nikczemny | niechlujny |
| ostry | | szczupły | powierzchowny | marny | obłudny | nieudolny |
| oszczędny | | szkodliwy | prawdziwy | mierny | obowiązkowy | obojętny |
| perfekcyjny | | świecny | prosty | miły | odpowiedzialny | obyty |
| pewny | | tegi | przeciętny | mistrzowski | odważny | ochoczy |
| pomocny | | wątpy | przemysłny | monotonny | ofiarny | opanowany |
| poręczny | | wrogi | przewidujący | nastrojowy | okrutny | opieszły |
| porządny | | wytrzymały | racjonalny | nieudolny | patriotyczny | oschły |
| potrzebny | | zdrowy | realistyczny | nudny | podły | ostrożny |
| pożyteczny | | zgrabny | realistyczny | obojętny | pokorny | oszczędny |
| praktyczny | | znikomy | rozsądny | okropny | pomocny | otwarty |
| przesadny | | zręczny | rozumny | olśniewający | posuszny | perfekcyjny |

| Wartości instrumentalne i utylitarne | Wartości hedoniczne | Wartości witalne | Wartości poznawcze | Wartości estetyczne | Wartości moralne | Cechy moralnie wartościowane |
|--------------------------------------|---------------------|--------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|------------------------------|
| przeszarzały przydatny | | zwiotczały żywotny | rzetelny samokrytyczny | oryginalny patetyczny | powściągliwy pracowity | pilny pobłażliwy |
| racjonalny realistyczny | | | schematyczny skrupulatny | perfekcyjny piękny | prawdomówny prawy | pogodny pokorny |
| rozzutny rozsądny | | | sprzecznym staranny | poetycznym pogodnym | prostolinijskim próżnym | porywczym porządnym |
| schludnym skutecznym | | | szablonowym światłym | porywającym pospolitym | przebaczającym przyjaznym | posłusznym pospolitym |
| solidnym sprawnym | | | tajemniczym tępy | prosty prozaicznym | przyzwoity pysznym | potulnym poważnym |
| sprzysięgającym starannym | | | trudnym trywialnym | przeciętnym przesadnym | samowolnym skąpy | poważnym pracowitym |
| statecznym statycznym | | | tuzinkowym twórczym | przyciągającym przyziemnym | skromnym słownym | prostactkim przebiegłym |
| stosownym systematycznym | | | uporządkowanym uzdolnionym | realistycznym romantycznym | solidnym sprawiedliwym | przewidyującym przyziemnym |
| szkodliwym świetnym | | | wiarygodnym wieloznacznym | rozkosznym rubasznym | statecznym sumiennym | racjonalnym realistycznym |
| tandetnym tępy | | | wnikliwym wtórnym | schematycznym spokojnym | szczerym szczodrym | rozzutnym rozsądnym |
| trudnym trwałym | | | wybitnym wykształconym | statycznym stonowanym | szlachetnym tchórzliwym | rozzutnym samodzielnym |
| ubogim uciążliwym | | | zawiłym zawodnym | surowym szablonowym | tolerancyjnym uczciwym | samokrytycznym schludnym |
| umiejętnym użytecznym | | | zdolnym zgodnym | szpetnym świetnym | uczynnym ufny | serdecznym silnym |
| wirtuozerskim właściwym | | | znakomitym zwyczajnym | tajemniczym tragicznym | umiarkowanym uprzejmym | skrupulatnym solidnym |
| wprawnym wydajnym | | | | trywialnym tuzinkowym | usłużnym walecznym | spokojnym sprytnym |
| wygodnym wytrzymałym | | | | twórczym urodziwym | wdzięcznym wiarołomnym | srogim starannym |
| wzorowym zadbanym | | | | urokliwym wdzięcznym | wielkodusznym wiernym | strasznym surowym |
| zaniedbanym zawodnym | | | | wirtuozerskim wspaniałym | wrażliwym współczującym | systematycznym śmiałym |
| zbednym zbytównym | | | | wtórnym wybitnym | wybaczającym wyrachowanym | tkliwym towarzyskim |
| zdatnym zgrabnym | | | | wyrafinowanym wyszukany | wyrozumiętym zadufany | trwożliwym wrogim |
| zły znikomy zwyczajnym | | | | wysmienitym wytwornym | zakłamanym zarozumiętym | wybrednym wybuchowym |
| | | | | wzniosłym zabawnym | zawistnym zazdrośnym | wymagającym zapobiegliwym |
| | | | | zachwycającym znakomitym | zbrukany zdradliwym | zaradnym zatroskanym |
| | | | | | zdrożnym zgodnym | zdyscyplinowanym zuchwałym |
| | | | | | zły życzliwym | zwyczajnym żarliwym |

Marek Bogdański
Politechnika Koszalińska

Struktura informacyjna uczniowskich zadań poznawczych

Jednym z istotnych obszarów, w którym ujawniają się współczesne dylematy edukacyjne, jest tworzenie podstaw programowych. Zderzają się przy tej okazji koncepcje doboru (a co jeszcze ważniejsze — ograniczenia) treści, które to treści twórcy owych podstaw czynią obowiązkowymi na danym etapie kształcenia. Cztery główne nurty: esencjalizm, encyklopedyzm, pragmatyzm i ujęcie politechniczne (Denek, 1998) prezentują swoje niewątpliwe racje, które jednak, będąc we wzajemnych sprzecznościach, nie ułatwiają wypracowania spójnej koncepcji.

Dający uczniom nadmierną swobodę pragmatyzm spotkał się z krytyką esencjalistów, lecz ubocznym skutkiem tej drugiej koncepcji stało się obniżenie się poziomu aktywności uczniów z racji zakwestionowania charakterystycznej dla progresywizmu dominacji uczenia się przez działanie. (Okoń, 1992) Jednocześnie zwiększenie obiektywizmu w planowaniu procesów edukacyjnych przyczyniło się do doboru treści zgodnych z trwałymi wartościami, a procesy edukacyjne wiodły młodego człowieka bardziej konsekwentnie ku rolom charakterystycznym dla dojrzałego życia. Towarzysząca temu utrata przez młodzież naturalnej motywacji, wyraźnej w progresywizmie, miała zostać zastąpiona motywacją wywołaną przez same procesy uczenia się (Sośnicki, 1993). Encyklopedyzm — najbardziej chyba kontrowersyjna jak na dzisiejsze czasy teoria doboru treści, wydaje się najmniej warta obrony. Grożąca nam coraz bardziej „bomba megabitowa” (Lem, 1999) czyni wyraźnie niezbędnym opanowanie środków poruszania się po ogromnych i coraz bardziej pęczniejących zbiorach różnorodnych informacji, kosztem pamięciowego opanowywania ich samych. Podkreślają to również twórcy brytyjskich programów edukacyjnych (Cohen, Manion, Morrison, 1999)

Wreszcie ostatnie z wymienionych wyżej — ujęcie politechniczne wiąże zobiektywizowane podejście esencjalizmu z dużą aktywnością poznawczą i wytwórczą; pewną słabością jest jednak nadmierne niejednokrotnie skupienie się na mało efektywnych i stojących na niskim poziomie technologicznym procesach produkcyjnych i gospodarczych. Istotna jest tu jednak nie ciągle aktualizująca się nowoczesność, pojawiające się niemal lawinowo nowe obiekty i rozwiązania techniczne, lecz metoda poznawania poprzez działanie, dająca transfer do przyszłej samodzielnej aktywności poznawczej. Owe akty poznawcze, połączone z realizacją wybranych celów praktycznych mają charakter złożonych zadań uczniowskich (Polny, 1993).

Podobną kompleksowością charakteryzuje się nie wymieniona wcześniej teoria problemowo-kompleksowa Suchodolskiego (Suchodolski, 1958). Cechą istotną staje się tu interdyscyplinaryzm — problemy współczesnego świata nie poddają się precyzyjnie strukturze dyscyplin szkolnych lub akademickich. Wręcz przeciwnie — stają się one węzłami zjawisk opisywanych wprawdzie różnorodnie przez wydzielone dyscypliny lecz współistniejących w sposób nierozzerwalny w badanej rzeczywistości. Ich łączne rozpatrywanie, i to w kontekście istotnego dla zainteresowanych problemu praktycznego lub teoretycznego, pozwala stworzyć warunki budowania struktury wiedzy jako formy opisu określonego fragmentu środowiska materialnego, społecznego lub kulturowego (nawet bez zbytecznego rozgraniczania tych terytoriów). Pozwala również na badanie struktury poznawczej traktowanej jako zespół metod służących działalności poznawczej oraz zasad przydatnych do tworzenia nowych metod w przypadku, gdy te znane okazały się nieskuteczne.

Nacisk na opanowanie procesu poznawania i kształtowania umiejętności kompleksowych właśnie ujawnił się w *Projekcie reformy systemu edukacji* (MEN, 1998). Spełnienie tego postulatu staje się konieczne i możliwe, chociaż przy jednoczesnym spełnieniu pewnych minimalnych warunków, w których powinien być realizowany proces dydaktyczny.

Czynnikiem decydującym o efektach pracy dydaktycznej, obok przyjętej teorii doboru treści programowych, jest dobór metod nauczania. Ukształtowanie uczniowskich umiejętności wymaga postawienia ucznia wobec konieczności podjęcia określonego działania, do którego realizacji dana umiejętność jest niezbędna. Konieczność owego działania (rzeczywista lub wyobrażona) stanowi czynnik motywujący tym silniejszy, im sytuacja w jakiej uczniowi przyjdzie działać zbliżona będzie do tej, na jaką może napotkać w sytuacji pozadydaktycznej (Davis, Alexander, Yelon, 1984). Działanie poprawne (optymalne) jest możliwe przy wykorzystaniu wszystkich niezbędnych rekwizytów materialno-organizacyjnych oraz informacji o sposobie działania i jego parametrach. Odczucie braku lub niedostatku bezpośrednio dostępnych rekwizytów i informacji staje się niejako automatycznie okazją do ich odnalezienia i zgromadzenia lub — w skrajnym przypadku — samodzielnego wytworzenia. Działanie takie, podporządkowane przyjętemu celowi użytkowemu (nie należy tego utożsamiać z wąskim praktycyzmem) ogniskować może na sobie wszelkie rodzaje aktywności: działanie motoryczne, przyswajanie nowych informacji, odnajdywanie informacji w dostępnych źródłach, odnajdywanie informacji w materialnym i intelektualnym obszarze działania (obserwacja, często wsparta eksperymentem, rozwiązywanie problemów zamkniętych i otwartych, współpraca w zespole), uogólnienia poczynionych spostrzeżeń i zgromadzonych gotowych informacji.

Znaczną efektywność takiego aktywnego uczenia się na drodze działania potwierdza Dale, prezentując skonstruowany przez siebie „stożek oddziaływań” (Wager, 1975), zaś aktualność tego poglądu potwierdza M. Taraszkiewicz (1996).

Zespół działań uczniów o przedstawionych wyżej cechach nazwać można uczniowskim zadaniem poznawczym. Cel i zakres takich zadań może być negocjowany między uczniami i nauczycielem w ustalonych granicach. Jako granicę dolną przyjąć należy minimalny poziom kompetencji uznanych za niezbędne na danym etapie rozwoju społecznego, gospodarczego, kulturowego przy uwzględnieniu prognozowanego stanu środowiska techniczno-przyrodniczego, jako granicę górną zaś — oczekiwania, aspiracje i możliwości poznawcze uczniów.

Negocjowanie celów tworzy podstawę indywidualizacji kształcenia i podmiotowości uczniów. Przyjęcie poziomu minimalnego jako nienaruszalnego i egzekwowanie go od wszystkich uczniów zapewnia nauczycielowi pozycję arbitra, rzeczoznawcy-konsultanta i wreszcie kierownika procesu dydaktycznego. (Polny, 1984) Wybór tematyki zadania decyduje rzecz jasna o zakresie możliwych do uwzględnienia treści, o obszerności potencjalnej „struktury” kompetencji w zakresie działań zewnętrznych (materialnych), uzewnętrzniionych (zmaterializowanych i zewnątrzsłownych) oraz wewnętrznych w rozumieniu podanym przez Tałyzinę (Tałyżina, 1980). Funkcja kierownicza nauczyciela powinna zapewnić „trzymanie się” przez uczniów wyznaczonego celu lecz nie powinna doprowadzić do zahamowania samodzielności i spontanicznej własnej aktywności poznawczej uczniów (Fenstermacher, Soltis, 2000).

Każde zadanie (nie tylko techniczne) pojawia się jako odpowiedź na uświadomioną potrzebę — cel. Początkiem realizacji zadania jest jego analiza czyli dokładny opis potrzeby oraz oczekiwanego stanu jej zaspokojenia. Na tym fundamencie wyrasta projekt działania (plan) oraz projekt artefaktu czyli obiektu materialnego realizującego wyartykułowaną potrzebę. Realizacja projektu i planu wymaga zgromadzenia odpowiednich zasobów materialnych i ludzkich, po czym może nastąpić bezpośrednia realizacja działania. Jego zakończenie następuje w chwili osiągnięcia celu na poziomie założonych wcześniej parametrów, co ujawnić powinna prowadzona na bieżąco kontrola. Ponadto musi nastąpić usunięcie zbytecznych śladów po podjętym działaniu (porządkowanie) oraz włączenie utworu lub wytworu do systemu zabezpieczającego zaspokajanie wyartykułowanej na samym wstępie potrzeby.

Taka struktura przypisana politechnicznym zadaniom wytwórczym (Kiernicki, 1970) wydaje się mieć zastosowanie do analizy również innych zadań uczniowskich. Powiązania między elementami takiego zadania można przedstawić w postaci rozbudowanego grafu (Bogdański, Sokołowski, 1994). Należałoby w tym miejscu skupić się na powiązaniach informacyjnych decydujących o powodzeniu samego wytworzenia planowanego utworu lub wytworu, jak i o skuteczności procesu uczenia się przez ucznia nowych zachowań i kompetencji.

Cel wykonywania danego zadania stanowi jednoznaczne ukierunkowanie działania uczącego się: w sensie podmiotowym ma charakter poznawczy i jest podstawą motywacji ucznia opartej na uznaniu wartości przyszłych kompetencji (Denek, 1994); w sensie przedmiotowym jest podstawą zaciekawienia końcowym efektem wraz z jego ewentualną użytecznością, chęcią odniesienia sukcesu szkolnego itp. (Włodarski, 1996). Jego określenie zatem wiąże się z koniecznością wskazania miejsca, jakie zajmuje podejmowane zadanie w całej strukturze wiedzy.

Analiza zadania zmierza do ujawnienia jego wewnętrznej złożoności: cech stanu początkowego i stanu końcowego wytworu lub utworu (Kotarbiński, 1973), dysponowanych informacji (lub ich źródeł) niezbędnych do wykonania zadania, przydatnych algorytmów (gotowych lub wymagających dopiero opracowania), niezbędnych artefaktów (narzędzi i środków). Ten fragment zadania stanowi szczególną okazję do uzyskania przez ucznia kompetencji w zakresie operowania informacją dotyczącą złożonego, często interdyscyplinarnego, obszaru wiedzy wiążącego się z wykonywanym zadaniem. To tu właśnie w sensie podmiotowym tworzone są, używając języka Gagne'a, reguły złożone i proste, pojęcia, rozróżnienia i łańcuchy tak ruchowe jak i słowne (Galloway, 1988), które uczeń powinien wypracować, by realizacja wykonywanego przez niego zadania była możliwa. To te właśnie elementy wiedzy wyrażone być mogą językiem szczegółowych celów operacyjnych. W sensie przedmiotowym tworzone są rozwiązania projektowe (konstrukcje, reguły technologiczne itp.). Ten fragment zadania ma charakter preparacyjny — powstają proste moduły, z których w fazie wykonawczej syntetyzowana będzie złożona kompetencja.

Zanim jednak nastąpi faza wykonawcza, koniecznym jest sporządzenie planu postępowania — informacji dotyczącej kolejności działań, czasu i miejsca zastosowanych artefaktów, koordynacji wykonawców przy społecznym charakterze realizowanego zadania, sposoby sprawowania kontroli i środków ewentualnego zapewnienia bezpieczeństwa wykonawców i środowiska.

Faza wykonawcza jest zarazem weryfikacją poprawności faz wcześniejszych jak i procesem tworzenia kompetencji złożonej w toku powstawania założonego wytworu lub utworu. Jego wartość użytkowa wydaje się mieć znaczenie głównie dla ucznia, który w ten właśnie sposób przekonuje się o realności swoich zamiarów (możliwości osiągnięcia celów). Następujący w trakcie tej fazy lub bezpośrednio po niej proces kontroli pozwala oszacować poziom wykonania, a pośrednio — poziom standardów założonych celów. Ostatnia faza realizacji zadania ma charakter społeczny — zarówno usunięcie zbytecznych śladów jak i proces oddania do wykorzystania owoców swojej pracy stanowi o uznaniu wartości ponadindywidualnych.

Zaprezentowane powyżej fazy mają charakter nie tyle chronologiczny, co funkcjonalny. Uczeń w trakcie rozwiązywania zadania wielokrotnie może je przebywać tworząc różnorodne i o odmiennych zakresach „pętle”.

Ta nieco techniczna analiza dotyczyć może zadań różnorodnych, takich jak napisanie opowiadania lub reportażu, wytyczanie na mapie marszrutę planowanej wycieczki, ustalenie jej przebiegu i niezbędnego zabezpieczenia, opis wydarzeń związanych z miejscem lub okresem historycznym, przygotowanie preparatów biologicznych lub urządzeń do obserwacji i mierzenia zjawisk fizycznych, malowanie obrazu, sporządzenie tabelarycznego lub graficznego zestawienia statystycznego czy też wykonanie metodami rzemieślniczymi drobnych przedmiotów użytkowych. We wszystkich tych przypadkach uzyskany wytwór lub utwór pełni jedynie rolę pretekstu do podjęcia szerokich, często wielowątkowych działań uczniowskich będących drogą do planowanych kompetencji.

W powyższej analizie celowo rozróżniono pojęcia „umiejętności” i „kompetencje”. Pojęcie „umiejętność” definiowane jest jako „sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań” wówczas gdy „wiadomości te występują w postaci normatywnej jako zasady, reguły lub — w przypadku naśladownictwa — jako wzorce postępowania.” (Okoń, 1992) Mamy tu zatem działania proste, często algorytmiczne lub ograniczające się do zastosowań określonej normy — wskazanej lub wybranej spośród kilku udostępionych. Określenia „kompetencja”, „kompetentny” wykraczają wyraźnie poza znaczeniowy zakres „umiejętności” mimo utożsamiającej definicji słownikowej (Doroszewski, 1962), w podanych kontekstach obejmują całą strukturę wiedzy, w której obok umiejętności działania pojawiają się elementy wartościowania, oceny, decyzji i odpowiedzialności. W takim też znaczeniu rozumiane jest tu to pojęcie.

Poprzez odpowiedni dobór zadań możliwe jest włączanie do planowanego zakresu treści o zróżnicowanym poziomie: od podstawowych, poprzez dopełniające i rozszerzające, aż po wykraczające; zróżnicowanie to przebiegać może „wewnątrz” zadania lub też między zadaniami. Stwarza to dobre warunki do indywidualizacji procesu ze względu na możliwości poznawcze jak i zainteresowania ucznia. Zastosowanie zadań umożliwia również znacząco różnorodność organizacyjną: od pracy indywidualnej po grupową jednolitą dla wszystkich grup, selektywną lub „karuzelową” (Cohen, Manion, Morrison, 1999), przy czym obok zróżnicowania zadań stawianych przed grupami można zastosować zróżnicowanie wewnątrz grupowe.

Zaprezentowany wyżej przegląd możliwości zadań uczniowskich w zakresie indywidualizacji kształcenia i integracji treści międzyprzedmiotowych można potwierdzić wieloletnimi obserwacjami procesu dydaktycznego. Obserwacje te dostarczają wielu istotnych szczegółów, jednak ich jednostkowość oraz brak podania rygorom ścisłości metodologicznej uniemożliwiają dokonanie istotnych

uogólnień. Jawi się zatem potrzeba przeprowadzenia systematycznych badań, które mogłyby doprowadzić do uzyskania odpowiedzi na szereg pytań ważnych dla uzyskania poprawy skuteczności reformowanej szkoły. Oto przykładowo kilka z nich:

- jaki jest optymalny rodzaj zadań: zamknięte lub otwarte, o gotowych wzorach rozwiązań lub problemowe, o znacznej czy raczej ograniczonej liczbie „wątków tematycznych”?
- jaki jest związek między rodzajem zadań a możliwościami poznawczymi i zainteresowaniami uczniów?
- jaki jest optymalny poziom wiedzy zapamiętanej lub tylko „możliwej do szybkiego odnalezienia” ze względu na skuteczność działania?
- jakie źródła informacji dla ucznia są najbardziej efektywne?
- jaki jest poziom zapamiętanych mechanicznie i operatywnie informacji uzyskanych w trakcie rozwiązywania zadania?
- jaki jest poziom umiejętności wewnętrznych i zewnętrznych opanowanych w trakcie rozwiązywania zadania?
- jaki jest poziom transferu zapamiętanych informacji i opanowanych umiejętności na rozwiązywanie innych zadań?
- jaki tryb dostarczania informacji jest najbardziej efektywny dla wykonania samego zadania oraz dla tworzenia struktury wiedzy i kompetencji?
- jaki jest poziom kompetencji uzyskiwanych poprzez wykonywanie zadań?
- czy uczniowie potrafią odnajdywać potrzebne algorytmy oraz informacje do rozwiązywania problemów z dostępnych sobie źródeł i jak często to czynią?
- jaki system sterowania grupami przez nauczyciela jest najkorzystniejszy?
- jaka jest dynamika współpracy uczniów w grupach (różnorodnych i jednolitych) i jaki ma ona wpływ na skuteczność kształcenia?

Wybrane pytania-problemy mogą stać się punktem wyjścia do nowych poszukiwań badawczych. Istotną barierą ich podjęcia jest tu aktualny stan możliwości metodologicznych. Z jednej bowiem strony ścisłość metodologiczna wymaga badania zjawisk społecznych w warunkach możliwie naturalnych, z drugiej zaś wielość zmiennych, którymi można opisać badane zjawisko jest znaczna. Ich ograniczanie lub „zamrażanie” jest mało realne, a jeżeli nawet możliwe, to zabieg ten nieweczy walor naturalności w procesie rozwiązywania zadań. Zadania uczniowskie już z samej swej definicji stanowią złożoną sieć zależności między poznającymi uczniami a poznawaną i przekształcaną rzeczywistością. Do tego dochodzą zależności między wykonawcami tego zadania w przypadku społecznego jego rozwiązywania, co w procesie dydaktycznym jest typowe. Analiza przedstawionej sytuacji skłania zatem do podjęcia badań typu jakościowego, wspartych jedynie w niektórych kwestiach badaniami ilościowymi (Pilch, 1995). Oparcie procedury badawczej na rozbudowanej obserwacji i zabezpieczenie jej pełną rejestracją zachowań uczniów rozwiązujących różnorodne zadania pozwala w dalszym etapie

dokonać próby uchwycenia korelacji między wybranymi czynnikami dającymi się ujawnić w obserwowanych sytuacjach. Zachowaniami dającymi szansę wyjaśnienia przebiegu procesu rozwiązywania zadań mogą być: stawiane przez uczniów pytania, popełniane błędy, sięganie do źródeł informacji, sposoby interpretowania uzyskanych informacji, szybkość z jaką uczniowie podejmują działanie na podstawie uzyskanych informacji, liczba i jakość kontaktów z innymi uczestnikami procesu itp. (Bogdański, 1997).

Realizacja takiego programu badawczego pozwoliłaby zapewne na głębsze wyjaśnienie związków między działaniami poznawczymi uczniów a dysponowanymi przez nich informacjami oraz na przebieg tworzenia się ich własnej struktury informacyjnej.

Literatura

- Bogdański M., 1997: *Dydaktyczne obrazy graficzne w aktywizowaniu procesu dydaktycznego*. Koszalin.
- Bogdański M., Sokołowski S., 1994: *Wartość poznawcza zadań technicznych*. W: *Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli techniki*. Opole.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., 1999: *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań.
- Davis R. H., Alexander L. T., Yellon S. L., 1983: *Konstruowanie systemu kształcenia*. Warszawa.
- Denek K., 1994: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań — Toruń.
- Denek K., 1998: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- Doroszewski W., 1962: *Słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Fenstermacher G. D., Soltis J. F., 2000: *Style nauczania*. Warszawa.
- Kiernicki B., 1970: *Nauczanie zajęć praktyczno-technicznych w klasach V–VIII*. Zielona Góra.
- Kotarbiński T., 1973: *Traktat o dobrej robocie*. Warszawa — Wrocław.
- Lem S., 1999: *Bomba megabitowa*. Kraków.
- MEN, 1998: *Reforma systemu edukacji (projekt)*. Warszawa.
- Okoń W., 1992: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Pilch T., 1995: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Polny R., 1981: *Nauczanie techniki w szkole ogólnokształcącej*. Warszawa.
- Polny R., 1993: *Kształcenie politechniczne*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.
- Sośnicki K., 1993: *Esencjalizm i progresywnizm pedagogiczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.
- Suchodolski B., 1958: *Nowoczesna treść i organizacja kształcenia ogólnego*. „Nowa Szkoła”, 4.
- Tałyżina N. F., 1980: *Kierowanie procesem przyswajania wiedzy*. Warszawa.
- Taraszkiewicz M., 1996: *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa.
- Włodarski Z., 1996: *Psychologia uczenia się*. Warszawa.

Wager W., 1975: *Media Selection in the Affective Domain: a Further Interpretation of Dale's Cone of Experience for Cognitive and Affective Learning*. „Educational Technology”, July.

Ewa Szadzińska

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach

Uniwersytet Śląski

Rola umiejętności w nowoczesnej szkole

Wprowadzenie

Wzrost zainteresowania zagadnieniem umiejętności wynika ze zmieniających się oczekiwań społecznych wobec szkoły oraz określenia ich znaczenia w rozwoju uczniów. Pierwszy z wymienionych powodów, oczekiwania społeczne wynika ze zmiany modelu życia społecznego w państwach o cechach demokracji parlamentarnej i dynamicznie rozwijanej gospodarki. W kontekście zmian społeczno-gospodarczych celem szkoły jest przygotowanie młodych ludzi do „odgrywania aktywnej roli w nowoczesnym i demokratycznym społeczeństwie (Pachociński, 1998, s. 248). Dlatego w programie szkolnym powinny być ujęte treści edukacyjne sprzyjające rozwojowi ludzi aktywnych, krytycznych i twórczych, którzy chcieliby i umieliby brać odpowiedzialność za właściwy rozwój własnego życia oraz innych jednostek. Na takich ludzi oczekuje rodzące się gwałtownie na naszych oczach pod wpływem cywilizacji informatyczno-elektronicznej, społeczeństwo informatyczne.

D. M. Adams i M. E. Hamm przedstawili model oświaty w społeczeństwie informatycznym wydobywając jej charakterystyczne właściwości. W modelu tym podkreślili po pierwsze potrzebę zachowania pozytywnej współzależności między osobami uczestniczącymi w procesie kształcenia. O ile w tradycyjnym modelu oświaty „autorytet” i „ocena” kojarzone były wyłącznie z nauczycielem, bo on miał w szkole autorytet i on był jedynie władny wystawić oceny uczniom o tyle w modelu Adamsa i Hamma także uczeń ma swój autorytet oraz może również oceniać nauczyciela. Zmianie ulega także rola ucznia, który powinien pełnić rolę badacza i sprawozdawcy. W nowoczesnej szkole zarówno nauczyciel jak i uczniowie *uczą się od siebie* nawzajem. Tak ujęty proces kształcenia może przyczynić się do lepszego rozumienia przez ucznia przedmiotu nauczania/uczenia się oraz ułatwia przejście z poziomu teorii do poziomu praktyki. We współzależnych relacjach wzrasta także aktywność partnerów interakcji (nauczycieli i uczniów) a najkorzystniejszą *metodą dydaktyczną* jest *wspólny projekt badawczy*. Autorzy modelu sądzą bowiem, że aby uczeń aktywnie uczestniczył w procesie uczenia się powinien nabywać umiejętności badawcze ważne w poszukiwaniu wiedzy oraz wyższe umiejętności intelektualne wykorzystywane w podejmowaniu decyzji i rozwiązywaniu problemów (Adams, Hamm za: Pachociński, 1998, s. 19–27).

Drugi powód wzrostu zainteresowania umiejętnościami wiąże się ze zrozumieniem istotnej roli doświadczenia indywidualnego jednostki (a więc i ucznia) w jej osobniczym rozwoju. Psycholog T. Mądrzycki (1996, s.154) dowodzi, że umiejętności należą do instrumentalnych składników osobowości. Decydują o jakości rozwiązania i wykonania zadania przez daną osobę. 3 Aby wykonać zadanie, uczniowie posługują się wiedzą, której nie są świadomi, choć potrafią skutecznie ją wykorzystywać w celu wykonania określonych zadań. Osobiste doświadczenia umożliwiają uczniowi nabywanie licznych umiejętności, a specjalizując się w jakiejś dziedzinie, dochodzi do biegłości i nabywa coraz bardziej złożonych umiejętności.

Nowoczesna szkoła powinna być miejscem, gdzie jest aprobowane zetknięcie oczekiwań społecznych oraz doświadczeń osobistych uczniów. Podejmując rozważania o roli umiejętności w nowoczesnej szkole zamierza najpierw rozpatrzyć ten termin w perspektywie teorii reprezentacji poznawczej.

Ujęcie umiejętności z perspektywy teorii reprezentacji poznawczej

Umiejętność jest tu ujmowana jako konstrukt teoretyczny, który oznacza dyspozycję do efektywnego wykonania zespołu czynności poznawczych i motoryczno — poznawczych, mających na celu wykonanie złożonego zadania.

Z. Chlewiński (1991, s. 11–15) zwraca uwagę na nieutożsamianie umiejętności z samym zespołem czynności lecz wiąże je z **dyspozycjami** do podejmowania i wykonania zadań. Umiejętności odnoszą się do różnych zadań. Jedne zadania wymagają umiejętności o charakterze myślowym i nie można ich bezpośrednio obserwować, inne zaś zadania wymagają uzewnętrznienia umiejętności.

Prowadzone analizy umiejętności wskazują, że składają się one z procedur zautomatyzowanych, z wiedzy związanej z określonym typem zadań oraz z wiedzy metapoznawczej mającej znaczenie dla wyboru procedur oraz czasu ich wykorzystania. (Anderson, Newell i Rosenbloom, za: Chlewiński, 1991, s. 13)

Na przykład w modelu symulacyjnym ACT opracowanym przez J. Andersona, służącym do wyjaśniania przekształcania wiedzy deklaratywnej w proceduralną w nabywaniu umiejętności, występują różnice w natężeniu i znaczeniu wymienionych składników. W pierwszym etapie poznawczym, wymagane jest odkrycie jakie operatory powinny być użyte oraz jak zastosować, co służy **wypracowaniu procedur**. W następnym etapie ważna jest wiedza o specyficznym obszarze. Stanowi ona warunek i podstawę wypracowania procedur specyficznych dla danego obszaru. A w kolejnym trzecim etapie, autonomicznym, wypracowane procedury ulegają automatyzacji i możliwe jest skoncentrowanie się na bardziej problemowych aspektach umiejętności (Anderson, 1998, s. 356–394).

Ocena osiągnięcia umiejętności jest względna, ponieważ nie można ustalić granic umiejętności. Przyjmuje się więc za podstawę oceny, jakość rozwiązania lub wykonania zadania na podstawie wzorców, modeli optymalnego realizowania zadań.

Odwołując się do wypracowanego modelu ze współczesnych teorii reprezentacji, można wskazać za K. Stemplewską-Żakowicz (1996, s. 45–57), że czynnik występujący w przekazie społecznym (czynnik Wygotskiego) — to **wiedza deklaratywna**, a osobiste doświadczenie (czynnik Piageta) — to **wiedza proceduralna**. W rozwoju jednostki oba czynniki są ważne i współdziałają.

Aplikacja wyników badań przeprowadzonych przez K. Stemplewską-Żakowicz do praktyki edukacyjnej wskazuje, że w nauczaniu ważne jest konfrontowanie przekazu werbalnego (czynnik Wygotskiego) z własnym doświadczeniem podmiotu (czynnik Piageta). Jednak doświadczenie ucznia jest uznane za warunek zasadniczy dla przyjęcia przekazu społecznego. Wystąpi wtedy integracja wiedzy szkolnej z wiedzą płynącą z doświadczenia dzięki czemu wiedza zintegrowana będzie najtrwalej przechowywana. Efektem szkolnej edukacji może być wykorzystanie wiedzy w nowym zadaniu, możliwość określenia własnego zadania, samodzielność myślenia połączona z dobrym opanowaniem materiału (Stemplewska-Żakowicz, 1996, s. 161–176).

Warunkiem uzyskania przedstawionych efektów jest zgodność między treścią przekazywaną w szkole, a osobistym doświadczeniem ucznia oraz podawanie przekazu po zebraniu doświadczeń w jakiejś dziedzinie. Dlatego interesujące jest pytanie, jak nauczyciele postrzegają ważność składników programu szkolnego i jakiej dokonują ich hierarchizacji.

Co o potrzebie umiejętności w nowoczesnej szkole myślą czynni i potencjalni nauczyciele?

Poszukując odpowiedzi na pytania, jakie składniki treści powinny być ujmowane w programie kształcenia w nowoczesnej szkole oraz jakie umiejętności powinny być nabywane w szkole aby sprostać wyzwaniom współczesnego świata, przeprowadziłam badania ankietowe wśród studentów pedagogiki oraz nauczycieli. Osoby uczestniczące w badaniu byli studentami Uniwersytetu Śląskiego i Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Do analizy wyników zakwalifikowałam odpowiedzi 198 badanych osób.

Osoby biorące udział w badaniach były proszone o określenie zasadności nabywania w szkole przedstawionych w ankiecie składników. Wymienione w ankiecie składniki były ujęte w trzech grupach: wiedza, umiejętności oraz sprawności. W kategorii „wiedza” przedstawiono jej zakresy społeczną, matematyczną, przyrodniczą, ekonomiczną i kultury narodowej. W kategorii „umiejętności” wy-

mieniono: umiejętności praktyczne, myślenia krytycznego i twórczego, uczenia się, wykorzystania wiedzy w praktyce, współpracy z innymi ludźmi. W kategorii „sprawności” wymieniono sprawność fizyczną, posługiwanie się narzędziami technicznymi, pisanie i czytanie, posługiwanie się językiem obcym. Podając analizie odpowiedzi dokonałam ich klasyfikacji ze względu na jakość preferencji. Dane przedstawia tabela 1.

Tab. 1. Preferencje składników programu szkolnego

| L.p. | Jakość preferencji | Ilość wskazań wiedzy (%) | Ilość wskazań umiejętności (%) | Ilość wskazań sprawności (%) |
|-------|--|--------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| 1. | zdecydowanie powinny być uwzględniane w programie szkolnym | 43 | 47 | 46 |
| 2. | mogą być uwzględniane w programie szkolnym | 53 | 43 | 44 |
| 3. | raczej nie muszą występować w programie szkolnym | 4 | 10 | 10 |
| Razem | | 100 | 100 | 100 |

Źródło: badania własne

Odwołując się do danych z tabeli 1 rozpatrzę rozrzut wskaźników dla trzech wyodrębnionych kategorii. W kategorii „wiedza” ponad połowa badanych (53%) wyraża pogląd, że programie może być uwzględniana wiedza, a 43% zdecydowanie opowiada się za uwzględnieniem wiedzy. Niewielki odsetek (4%) wyraża przekonanie, że wiedza niekoniecznie musi być uwzględniana w programie szkolnym. Wiedza jest programu o ustalonej pozycji w poglądach nauczycieli.

W kategorii „umiejętności” większość badanych (47%) opowiada się zdecydowanie za uwzględnianiem w programie nabywania umiejętności. Mniejszy jest odsetek wśród badanych (43%) którzy dopuszczają uwzględnianie umiejętności wymienionych umiejętności. I stosunkowo duży wskaźnik badanych (10%) nie docenia potrzeby kształtowania umiejętności. Bardzo zbliżone wskaźniki odnoszą się do kategorii sprawności.

Porównując poglądy badanych na rangę wiedzy oraz umiejętności i sprawności można wnioskować, że umiejętności i sprawności są zdecydowanie preferowane przez nauczycieli i równocześnie częściej uważane za zbędne. Analiza wyników indywidualnych osób wskazuje, że 15% osób uznało wszystkie sprawności za ważne oraz 9% badanych uznało wszystkie wymienione umiejętności. Tylko 1 osoba tak odniosła się do wiedzy. Z trzech przedstawionych grup składników, wiedza jest postrzegana jako stały ważny składnik programu szkolnego nie wzbudzający skrajnych ocen. .

W kolejnej części badania respondenci byli proszeni o wskazanie zagadnień, które powinny być uwzględniane w programach szkolnych mających znaczenie w przygotowaniu uczniów do funkcjonowania we współczesnym świecie.

Odpowiedzi badanych przedstawiono w układzie „listy rankingowej” tj. według procentowego wskaźnika wskazań dla poszczególnych zagadnień. Do analizy zebranych danych uwzględniałam tylko pierwsze trzy wymieniane przez respondentów zagadnienia, ponieważ większość tylko tyle ich wymieniała

| | |
|---|-------|
| 1. wykorzystywanie wiedzy w praktyce | 19,1% |
| 2. rozwijanie myślenia krytycznego i twórczego | 16,7% |
| 3. sprawność języka ojczystego | 14% |
| 4. sprawność posługiwania się językiem obcym | 13,1% |
| 5. umiejętność współpracy i komunikowania się z innymi ludźmi | 11,6% |
| 6. poznawanie wiedzy | 10,6% |
| 7. umiejętność uczenia się | 5,9% |
| 8. umiejętność zdobywania wiedzy | 4,4% |
| 9. umiejętność pracy na komputerze | 2,9% |
| 10. rozwijanie myślenia | 1,2% |

Jak wynika z tego „rankingu” wymienione przez badane osoby zagadnienia zaliczane są do wyższych umiejętności. Czynniki i potencjalni (studenci) nauczyciele wysoką rangę ważności przypisywali trzem umiejętnościom, tj. wykorzystywaniu wiedzy w praktyce, rozwijaniu myślenia krytycznego i twórczego oraz sprawności w posługiwaniu się językiem ojczystym. Wskazane umiejętności odzwierciedlają raczej „tradycyjne” myślenie badanych nauczycieli. Z drugiej jednak strony zaznacza się w tych poglądach preferowanie umiejętności charakterystycznych dla szkoły nowoczesnej, jakkolwiek liczba wskazań jest stosunkowo niewielka.

I tak umiejętności współpracy i komunikowania się umożliwiają istnienie pozytywnych interakcji między osobami uczestniczącymi w kształceniu. Umiejętność uczenia się odnosi się do zasadniczego wyznacznika nowoczesnej szkoły jakim jest zwracanie szczególnej uwagi w edukacji na proces uczenia. Posługiwanie się językiem obcym rozszerza pole zdobywania wiedzy z innego obszaru kulturowego i jest uznawane za czynnik wspomagający rozwój myślenia. Jeżeli dołączymy do tych wymienionych umiejętności jeszcze umiejętność myślenia krytycznego i twórczego, które to czynią możliwym negocjowanie rozwiązywania problemów, to jest możliwość realizacji kolejnej ważnej właściwości nowoczesnej szkoły. Uwzględnienie w „rankingu” umiejętności pracy na komputerze, która jest też istotna w nabywaniu umiejętności zdobywania wiedzy, wskazuje na istnienie przekonań co do znaczenia informacji we współczesnym świecie. Respondenci nie wymienili jedynie umiejętności badawczych, umożliwiających funkcjonowanie ucznia w postulowanej roli badacza rzeczywistości. Istnieją zatem przesłanki

do oczekiwania, że postulowane cechy nowoczesnej szkoły mogą być urzeczywistniane.

Wśród umiejętności można wyróżnić te, które można łączyć z wiedzą deklaratywną lub proceduralną z modelu ACT Andersona. Określona w programie szkolnym wiedza, która powinna zostać przekazana uczniom, jest przedstawiona w postaci deklaratywnej. Aby przekształcić ją w postać proceduralną można wykorzystać umiejętności poznawania wiedzy, operowania nią i wykorzystania jej w praktyce. Jeżeli zaś zakres wiedzy nie zostanie jednoznacznie określony w programie, to zasadnicze znaczenie mają umiejętności myślenia, uczenia się, komunikowania (zawiera się tu także sprawność posługiwania się językiem). Te wymienione umiejętności uczniów są proceduralnym zapisem wiedzy i jako takie będą podstawą do przekształcania w wiedzę w postaci deklaratywnej. W szkole zasadne jest aktywizowanie indywidualnych doświadczeń uczniów, aby wiedza ucznia miała charakter naturalny. W innym przypadku wiedza przedstawiana w szkole będzie funkcjonowała w świadomości ucznia jako wiedza scholastyczna, która nie ma dla niego żadnego znaczenia.

Można zaryzykować twierdzenie, że preferowane przez badanych deklarowane składniki programu, umiejętności mogą posłużyć do przekształcania wiedzy deklaratywnej w proceduralną. Należy jednak pamiętać o znaczeniu długiej praktyki dla dokonania się tych przekształceń. Umiejętności są konstruktem, który umożliwia uczniom, jak i nauczycielom skuteczne realizowanie zadań określanych na podstawie właściwości modelu nowoczesnej szkoły. Można także żywić nadzieję, że nowoczesne programy szkolne przyczynią się do kształcenia uczniów, którzy poradzą sobie z wyzwaniami współczesnego świata.

Literatura

- Anderson J. R., 1998: *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa.
- Chlewiński Z., 1991: *Kształtowanie się umiejętności poznawczych. Identyfikacja pojęć*. Warszawa.
- Mądrzycki T., 1996: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk.
- Pachociński R., 1998: *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych we współczesnej szkole*. Warszawa.
- Stemplewska-Żakowicz K., 1996: *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław.

Rozdział 6

Nauczyciel w edukacji jutra

Józef Kuźma

Akademia Pedagogiczna im. K.E.N. w Krakowie

Nauczyciele przyszłej szkoły

Publikacja niniejsza stanowi niejako okazjonalną promocję mojej książki na temat: *Nauczyciele Przyszłej Szkoły*, która ukaże się wkrótce w Wydawnictwie Naukowym Akademii Pedagogicznej w Krakowie (Kuźma, 2000).

W referacie przedstawię syntetyczną informację obejmującą zarówno studium teoretyczne jak i wizję szkoły przyszłości oraz probabilistyczny wzorzec nauczycieli przyszłej szkoły, wykreowany na podstawie sondażu diagnostycznego przeprowadzonego w wybranych szkołach Polski Południowej.

Wyzwania cywilizacyjne a potrzeba odrodzenia i wszechstronnego rozwoju człowieka

Wiek dwudziesty pełen nadziei i sukcesów a zarazem zagrożeń i tragedii, nie tak dobry jak można było oczekiwać na początku ale i nie tak już zły, zbliża się ku końcowi. Powstaje przeto pytanie co przyniesie ludzkości wiek dwudziesty pierwszy, jakie nowe wyzwania cywilizacyjne i edukacyjne?

W miarę przybliżania się końca XX wieku coraz bardziej oczywiste staje się, że zasadnicze przesłanki postmodernizmu ulegają dezaktualizacji i wypaleniu. Powstaje więc pytanie jakie nowe prądy i idee będą kształtowały nadchodzący okres czy epokę w historii naszej cywilizacji?

Przyszłość moim zdaniem będzie należała do neoodrodzenia i neohumanizmu, które to prądy zakładają rozwój człowieka wielowymiarowego, zdolnego do wykorzystywanie nowych osiągnięć nauki dla poznawania i doskonalenia samego siebie i otaczającego świata. Chodzi o odrodzenie człowieka pod względem intelektualnym, kulturalnym i moralnym. Nowy nurt neohumanistyczny, który programowo chce być ruchem pogłębionego humanizmu i personalizmu, wyrasta m. in. z filozofii dialogu i myśli fenomenologicznej. Mówiąc o nowym odrodzeniu człowieka nie mam na myśli prostych analogii do epoki Renesansu, oderwanych od realiów i poziomu obecnej cywilizacji, rozwoju nauki i myśli techniczno-informatycznej i współczesnej wiedzy o człowieku.

Współczesny humanizm zrywa z egocentrycznym panowaniem człowieka nad przyrodą. Przestaje być aktualna kartezjańska formuła, że człowiek jest panem i władcą świata. Przeciwnie człowiek staje się integralną częścią świata a jako jedyna obdarzona inteligencją istota ziemską, posiadająca w dodatku wolną wolę, odznacza się zdolnością dokonywania wyboru i odkryć naukowych oraz świadomego i celowego działania. Ludzie współcześni pragną zrozumieć sens swego

życia, znaleźć swe miejsce we wszechświecie, razem z innymi istotami żywymi i całą przyrodą a nie przeciw niej. Misją współczesnego człowieka jest ochrona a nie niszczenie przyrody.

Przed cywilizacją współczesnej międzyepoki stoi wiele wyzwań, z których najważniejsze to demograficzne, ekologiczne i zdrowotne. Wszystkie te wyzwania będą okazywać wpływ na przyszły kształt edukacji, obejmując jej systemy, formy, oraz treści, zarówno na Świecie, w Europie i w Polsce.

Demograficzne czynniki przemian

Uwarunkowania demograficzne zaliczane są do pierwszoplanowych czynników rozwoju społecznego, które przyczynią się do zmiany oblicza świata w nadchodzącym stuleciu. W miarę wzrostu zamożności w krajach rozwijających się populacje narodowe będą rosnąć w różnym tempie na skutek spadku śmiertelności wśród niemowląt, zmniejszenia się wielkości rodzin i zwiększenia się długości życia.

Polskie problemy demograficzne będą coraz bardziej upodabniać się do zachodnioeuropejskich i będą coraz bardziej odległe od standardów światowych. Nie zwolni to jednak nasz kraj od globalnych problemów ogólnoświatowych, takich jak dwukierunkowe migracje ludności, zagrożenia ekologiczne i kryzysy finansowe i gospodarcze. Kraj nasz będzie zobligowany do dostosowania się do wymagań starzejącego się społeczeństwa. Wzrosną wymagania jakościowe i ilościowe w zakresie kształcenia młodych ludzi w wieku przed- i produkcyjnym, bardziej elastycznej zmiany kwalifikacji ludzi dorosłych w wieku produkcyjnym oraz zapewnienia ciągłej edukacji i aktywizacji ludzi w wieku emerytalnym.

Wyzwania ekologiczne

W naszym ustawicznym pędzie do postępu i rozwoju gospodarczego najbardziej zagrożona jest przyroda lub szerzej ujmując cała biosfera obejmująca lądy, morza i strefy powietrza otaczające kulę ziemską, w której istnieje życie w postaci flory i fauny oraz nieograniczona ilość różnych mikroorganizmów.

Nieracjonalna, rabunkowa eksploatacja lasów, stały wzrost zużycia wody i pogarszanie jej jakości, to najbardziej charakterystyczne groźne zjawiska ostatnich dziesięcioleci XX wieku zarówno dla Polski, jak i wielu innych krajów europejskich. Musiało to spowodować wielce niekorzystne skutki dla środowiska naturalnego, w którym żyje człowiek i wiele gatunków zwierząt.

Jak zgodnie stwierdzają przedstawiciele nauk ekologicznych i wielu innych dyscyplin, globalna katastrofa z przyczyn demograficznych czy ekologicznych nie nadejdzie w ciągu najbliższych 25 czy 50 lat. - Dlatego jest jeszcze wystarczająco dużo czasu, aby podjąć wspólne programy przeciwdziałania katastrofie

ekologicznej. Potrzebna jest jednak zupełnie nowa filozofia egzystencjalna i ekologiczna. Pierwszym a zarazem nieodzownym krokiem na drodze ku nowemu łaadowi ekologicznemu powinna być elementarna a zarazem powszechna edukacja ekologiczna, przede wszystkim młodego pokolenia w różnych krajach, a zwłaszcza w tych regionach, gdzie rzeczywiste zagrożenie jest stosunkowo największe.

Kondycja zdrowotna młodego pokolenia

Na niepomyślną w porównaniu z większością krajów Europy, sytuację zdrowotną ludności Polski składa się wiele wzajemnie sprzężonych czynników jak małe znaczenie zdrowia w systemie wartości społecznych oraz opóźnienie w przeciwdziałaniu współczesnym i tradycyjnym zagrożeniom zdrowia w postaci braku prawidłowych nawyków zdrowotnych i nieprzestrzeganie zasad higieny, co ma ścisły związek z brakiem lub niskim poziomem edukacji zdrowotnej w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym. Zachowania zdrowotne kształtują się od wczesnego dzieciństwa w procesie socjalizacji; pod wpływem różnorodnych czynników: w domu, w przedszkolu, szkole, grupie rówieśniczej i innych środowiskach życia. Większość młodzieży w wieku 11-15 lat pozytywnie ocenia swój stan zdrowia, sprawność fizyczną, wygląd, masę i wysokość ciała. Badania wskazują jednak na małą aktywność fizyczną młodzieży w czasie wolnym, bierne formy jego spędzania, przeważnie przy telewizorze i internecie. O niekorzystnej sytuacji zdrowotnej naszych dzieci świadczy fakt, że co piąte polskie dziecko żyje w ubóstwie, a co czwarte cierpi na przewlekłe choroby, w tym zwłaszcza alergie, co pośrednio świadczy o małej odporności ich młodych organizmów. Dzieci wykazują rosnące skłonności do zaburzeń emocjonalnych, zarówno depresji jak i agresji. Ta zapaść emocjonalna zdaje się być ceną, którą płacą dzieci za wzrastanie we współczesnych społeczeństwach, intensywność życia i mobilność społeczną, a także erozję rodziny, rozwody, bezrobocie i niestabilność materialną.

Dotychczas nie przygotowywano nauczycieli, a tym bardziej rodziców, ani ich dzieci do rozpoznawania uczuć i panowania nad swoimi emocjami.

Poziom edukacji muzycznej dzieci i młodzieży

Kompetencje muzyczne uczniów, na które składają się ogólne wiadomości z zakresu historii muzyki, znajomości muzyki polskiej, notacji muzycznej czy gry na instrumentach są niewspółmierne w stosunku do przyjętego minimum programowego w szkołach podstawowych. Uwzględniając zróżnicowanie poziomu uzdolnień muzycznych, upodobania i rodzaje aktywności muzycznej można stwierdzić, że pod względem uzdolnień muzycznych polskie dzieci nie odbiegają od dzieci innych narodowości np. angielskich. Różnią się jednak zasadniczo pod względem

rozwoju potencjalnych uzdolnień i kultury muzycznej. Przyczyny tego negatywnego stanu umuzykalnienia polskich dzieci tkwią w szeroko rozumianej edukacji muzycznej; począwszy od edukacji rodzinnej, przedszkolnej, szkolnej i pozaszkolnej.

W kręgu wychowania etycznego i estetycznego

Obecnie na progu nowego stulecia potrzebny jest powrót do nauk o moralności i poszukiwanie odpowiedzi na nowy krąg pytań z zakresu etyki i estetyki. W okresie kiedy coraz większą liczbę młodego pokolenia ogarnia anomia społeczna, tzn. niezdolność odróżnienia dobra od zła, pogłębionej refleksji wymaga odpowiedź na pytanie: kim jest człowiek, jakie są jego pragnienia, jakie są motywy jego postępowania, czym jest dobro i zło moralne, prawda i fałsz?

Wychowanie etyczne jest wielostronnie powiązane z wychowaniem estetycznym. Morale i sztuka mają bowiem podobną istotę. Związane są ze sferą duchową człowieka i tożsamością kulturową. Różnią się jednak pod względem sposobów wyrażania i przekazu uczuć, egzystencji człowieka, świata rzeczywistego i abstrakcyjnego.

Obecnie jesteśmy świadkami ponownego renesansu zainteresowania sztuką ludową i folklorem, która nadal jest traktowana jako dynamiczny, żywy proces, animowany przez wielu uczestników ruchu amatorskich zespołów folklorystycznych.

Blizsze i dalsze cele edukacji

Niewątpliwie za uniwersalną misję edukacji można uznać poszanowanie zasad wolności i praw człowieka, wychowanie dla pokoju, zapewnienie optymalnych warunków dla wielostronnego rozwoju intelektualnego, fizycznego, emocjonalnego, kulturalnego i społecznego, wyrównywanie szans edukacyjnych wszystkich dzieci i młodzieży oraz „przygotowanie kompetentnych animatorów współczesnej cywilizacji kapitalizmu demokratycznego”.

Celem dalekosiężnym edukacji może być kształtowanie człowieka jako wartości podstawowej, pomaganie człowiekowi w procesie samoformowania, poszukiwanie jego człowieczeństwa. Praźródłem misji i nadrzędnych celów edukacji są uniwersalne wartości ogólnoludzkie oraz normy i wartości wyływające z różnych filozofii religijnych.

Cele bliskie lub rzeczywiste powinny być związane z podstawowymi potrzebami człowieka. Ważnym celem edukacji jest poznanie potrzeb i możliwości rozwojowych każdego człowieka, począwszy od wieku niemowlęcego, samoocena i zaakceptowanie samych siebie oraz zdobycie poczucia własnej wartości i bezpieczeństwa. Podstawowym obszarem troski edukacyjnej, a zarazem nadrzędnym

celem musi pozostawać jakość konkretnego człowieka jako niepowtarzalnej jednostki ludzkiej.

Średniodystansowe cele oświatowo-wychowawcze są konkretyzowane na poziomie edukacji szkolnej i równoległej, z uwzględnieniem celów i funkcji zawartych w aktualnych raportach i wizjach reform oświatowych.

W procesie socjalizacji następuje rozwój osobowości człowieka, nabywanie określonych postaw, przyswajanych norm, budowanie określonego systemu wartości. Oprócz środowisk intencjonalnych proces socjalizacji dokonuje się stopniowo w trzech naturalnych środowiskach społeczno-wychowawczych, czyli triadzie: rodzina-ojczyzna-wspólnota ludzka. Właśnie nauczyciele powinni spełniać rolę animatorów procesu socjalizacji w tych trzech środowiskach bio-socjokulturowych.

Po to aby sprostać wyzwaniom obecnych i nadchodzących czasów, coraz bardziej nieprzewidywalnych i złożonych, musimy kształtować człowieka wielowymiarowego. Optymalnym wzorcem wielowymiarowego człowieka przyszłości jest człowiek pełny, to jest wolny, odpowiedzialny, otwarty, twórczy, transgresywny, zdolny do przekraczania swych psychicznych i fizycznych możliwości, swojej wewnętrznej duchowej natury.

Ukształtować człowieka wielowymiarowego, o wszechstronnych horyzontach można jedynie w warunkach zapewnienia równych szans edukacyjnych dla młodzieży z różnych środowisk zarówno prowincjonalnych jak i wielkomiejskich. Powstaje jednak pytanie na ile ta misja czy postulat jest realny i od spełnienia jakich warunków będzie uzależnione przynajmniej częściowe spełnienie tego dalekosiężnego celu.

Dlatego też bardziej obiektywnie trzeba spojrzeć na aktualny kryzys szkoły i nauczyciela. Kryzys oświatowy jest zjawiskiem permanentnym i globalnym o zasięgu światowym, europejskim i polskim. Kryzys oświatowy nie jest wyłącznie kryzysem szkoły lub nauczyciela, jak to niejednokrotnie w ferworze krytyki próbuje się upraszczać. Kryzys szkoły i nauczyciela w Polsce jest rezultatem skumulowania wielu przyczyn o charakterze politycznym, ideologicznym, strukturalnym, programowym, kadrowym, a zwłaszcza mało skutecznego ich rozwiązywania i nawarstwiających się nowych problemów w trakcie kolejnych reform systemu oświaty.

Wizja szkoły przyszłości

Badania prowadzone przez uczestników Studium podyplomowego z Organizacji i Zarządzania Oświatą pozwoliły określić wizje szkoły przyszłości.

Wizja autorów szkół prowincjonalnych, w tym zlokalizowanych na wsiach dotyczy tych samych kwestii co wizja autorów szkół położonych w większych aglomeracjach miejskich. Dlatego przeważająca większość opinii i koncepcji przed-

stawionych w odpowiedzi na stawiane pytania podczas sondażu diagnostycznych i sesji „burzy mózgów” jest podobna lub nawet identyczna.

Analiza porównawcza poszczególnych prac seminaryjno-projekcyjnych na temat nowoczesnej, dobrej czy radosnej szkoły nasuwać może pewien generalny wniosek, że autorzy prac dotyczących szkół wiejskich mają w większości bardziej pozytywną czy optymistyczną wizję przyszłej szkoły, a nawet odznaczają się większą wyobraźnią przestrzenną. Nauczyciele wielu szkół wiejskich słusznie uważają, że ich placówki nie powinny odbiegać warunkami i poziomem od szkół tego samego szczebla w środowisku miejskim.

W ich opinii przyszła szkoła powinna posiadać duży nowoczesny kompleks szkolny, być przestronna i funkcjonalna, całość terenu powinna tonąć w zieleni, zarówno w otoczeniu jak i wewnątrz budynku, na korytarzach czy w klasach chcieliby widzieć dużo kwiatów. W szkole tej powinno być radośnie, wesoło i kolorowo. Ze względu na ograniczony dostęp do placówek rekreacyjno-rozrywkowych dla młodzieży wiejskiej szczególnie ważny jest dostęp do różnych obiektów sportowych, pracowni komputerowych i ewentualnie klubów.

Natomiast autorzy prac z większych aglomeracji, jak np. z miasta Krakowa, w większości mają bardziej krytyczny, niektórzy wręcz pesymistyczny obraz swojej szkoły w przyszłości. Nie przypadkowo preferują oni raczej mniejsze szkoły zbliżone do koncepcji Społecznego Towarzystwa Oświatowego (STO), z dala od zgiełku, ruchu, wśród lasów, pól, łąk. Proponują stosunkowo mały budynek, przypominający „dom”. Chodzi o to aby szkoła była drugim domem, gdzie uczniowie mogą zwrócić się o pomoc do nauczyciela, psychologa i pedagoga. Do szkoły czystej, jasnej, kolorowej, uczniowie przychodzili by chętniej. Nie szukaliby innych, często niewłaściwych miejsc, aby przyjemnie spędzić wolny czas.

Szkoła marzeń zarówno młodzieży miejskiej jak i wiejskiej to budynek słoneczny, przestronny z szerokimi korytarzami, ławeczkami, pięknymi kwiatami, funkcjonalny, wyposażony w gazowe ogrzewanie, bezpieczny, energooszczędny i estetyczny. Szkoła przyszłości zdaniem wielu uczniów powinna posiadać nowoczesną pracownię komputerową z Internetem, pracownię językową, pełnowymiarową salę gimnastyczną z siłownią i z basenem. Większość uczestników badań proponuje modernizację lub rozbudowę budynków szkolnych, rozwijanie pracowni komputerowych przeważnie z Internetem, bibliotek i czytelnisk skomputeryzowanych, budowę sal gimnastycznych z siłowniami, standardowych boisk sportowych, krytych basenów, lodowisk, kortów tenisowych, nowoczesnych gabinetów lekarskich oraz szatni z szafkami dla każdego ucznia na wzór zachodni. Rodzice częściej niż uczniowie zwracają uwagę na organizację opieki lekarskiej, badania profilaktyczne, stomatologiczne, ortopedyczne, porady psychologiczne oraz poprawę stanu higieny szkolnej.

Prawie wszyscy objęci badaniami nauczyciele, rodzice i uczniowie oczekują poważnych i głębokich zmian, chcą poprawy wszystkich dziedzin działalności

polskiej szkoły. Myślenie młodego pokolenia o przyszłej szkole jest relatywnie bardziej perspektywiczne, pozbawione ograniczeń, skrupułów czy bojaźni. W większości badanych środowisk szkolnych można zaobserwować renesans coraz większych aspiracji edukacyjnych zarówno ze strony uczniów jak i ich rodziców, chociaż jeszcze nie tak wielki jak po II wojnie światowej.

Wszystkie postulaty nauczycieli, uczniów i rodziców powinny posłużyć do wypracowania nowoczesnego modelu zarówno szkoły podstawowej jak i gimnazjum. Nowa szkoła ma w procesie dydaktyczno-wychowawczym ukształtować swoich uczniów na przyzwoitych, odpowiedzialnych i mądrych obywateli. Powinna przygotować swoich absolwentów do kontynuacji dalszego kształcenia zgodnego z ich zainteresowaniami i aspiracjami, zdolnych do sprostanania aktualnym potrzebom kraju i ewentualnie przyszłej Unii Europejskiej.

Przyszła szkoła podstawowa i gimnazjum będzie przygotowywać młodego człowieka do kształcenia i samokształcenia, kształtować właściwą postawę wobec pracy użytecznej, wychowywać w systemie uznanych i społecznie akceptowanych wartości do czynnego uczestnictwa w kulturze, wytwarzać nawyki zdrowego stylu życia w zgodzie z naturą i środowiskiem społecznym. Innymi słowy dobra szkoła powinna nauczyć ucznia potrzeby i sposobu uczenia się i myślenia logicznego i praktycznego wykorzystania wiedzy, przygotuje ucznia do życia w społeczeństwie, w zgodzie z innymi i ze sobą, czyli własnym „ja” lub po prostu z sumieniem.

W związku z wprowadzaną obecnie reformą edukacyjną na szczególną uwagę zasługują nowe koncepcje i propozycje dotyczące funkcji edukacyjnej przyszłej szkoły, ponieważ mogą one wydatnie wzbogacić nowe podstawy programowe zreformowanych szkół: sześciolletniej szkoły podstawowej i gimnazjum. Opinie nauczycieli, uczniów i rodziców na ten temat są tym bardziej miarodajne, że to właśnie szkoła — nauczyciel, dyrektor, rada pedagogiczna, rada szkoły, rada rodziców — jest miejscem, gdzie określa się szczegółowy zestaw celów kształcenia i wychowania. Mogą pomóc w opracowaniu nowej koncepcji edukacyjnej, modyfikacji dotychczasowych programów nauczania lub opracowania programów autorskich.

Zdaniem uczestniczących w badaniach nauczycieli, uczniów i rodziców nowoczesna szkoła powinna zaspokajać podstawowe potrzeby poznawcze i zainteresowania uczniów, rozwijać wielostronną inteligencję, sprzyjać otwartemu myśleniu i swobodnych poszukiwań twórczych.

Praca dydaktyczna w nowoczesnej szkole powinna być w większym stopniu oparta na zindywidualizowanej pracy ucznia, co umożliwi dotarcie do każdego dziecka zarówno zdolnego, mniej zdolnego jak i przeciętnego, i da młodzieży szanse realizacji indywidualnych możliwości rozwojowych i aspiracji. Nauczanie zintegrowane wspólnie z niepełnosprawnymi to właściwa droga pokonywania trudności i wyrównywania braków. Uczestnicy badań jednomyślnie zgłaszali

postulat znacznego zmniejszenia liczebności klas lekcyjnych lub też stopniowej ewolucji systemu klasowo-lekcyjnego na klasowo-sytuacyjny bądź problemowy, co stworzy o wiele większe możliwości do podejmowania pracy indywidualnej z pojedynczymi uczniami lub grupami wychowanków.

Uczestnicy sondaży diagnostycznych i sesji „burzy mózgów” dużo uwagi poświęcali funkcji wychowawczej szkoły, którą uznali za równie ważną jak i dydaktyczną.

Proponują oni aby zespół wychowawczy wspólnie z pedagogiem lub psychologiem, na podstawie oceny jakości pracy danej placówki edukacyjnej opracował program wychowawczy szkoły na poszczególne lata i okresy.

Jednym z głównych elementów dobrej szkoły powinien stanowić „mikrosystem wychowawczy szkoły”, na który składają się: dobra organizacja pracy szkoły, przyjazna atmosfera, chęć wzajemnej współpracy grona nauczycieli, rodziców i uczniów, zaangażowany samorząd szkolny, nawiązywanie do tradycji i integracja ze środowiskiem lokalnym. Dobra atmosfera w szkole wpływa na dobre samopoczucie zarówno uczniów jak i nauczycieli, a w rezultacie większe zaangażowanie zarówno dzieci i młodzieży oraz ich rodziców w życie szkoły.

Szkoła stanowiąca teren wielostronnej, twórczej współpracy i dialogu człowieka z człowiekiem staje się wspólnotą życia uczniów i nauczycieli. W takiej szkole uczniowie i nauczyciele będą czuć się dobrze. Dotychczas co najmniej co trzecia szkoła raczej nie spełnia takich warunków, ponieważ jak wynika z prowadzonych badań około 30 proc. uczniów nie lubi chodzić do szkoły. Przyczyny tego mogą być różne, pośrednio jednak mogą świadczyć o niekorzystnym klimacie wychowawczym. W dużym stopniu od atmosfery panującej w szkole i poszczególnych klasach zależy czy uczniowie będą szczerzy i bardziej otwarci, zależą też powodzenia i niepowodzenia uczniów w szkole. Klimat ten w dużym stopniu uzależniony jest od postawy samych uczniów, kultury osobistej, którą wnoszą z domu, otwartości, zaufania, wyrozumiałości oraz szacunku do nauczycieli.

Na dobrą atmosferę w szkole składa się kultura osobista dyrektora i jego zastępców, całego grona pedagogicznego i pozostałego personelu, a zwłaszcza ich empatyczny stosunek do uczniów, nietolerancja wobec zła i postawa asertywna; oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów. Bardzo ważne są szczerze, partnerskie stosunki pomiędzy samymi nauczycielami oraz wspólne spotkania nauczycieli i rodziców przy różnych okazjach.

Zdaniem wszystkich trzech partnerów uczestniczących w niniejszych badaniach, wychowanie powinno rozpocząć się od możliwie wczesnego kształtowania u wychowanków wrażliwości na dobro i prawdę. Więcej uwagi w programach wychowawczych szkoły należałoby poświęcić nauce relaksacji i zachowań asertywnych. Trzeba uczyć tolerancji dla poglądów innych ludzi. Przygotowywać uczniów do przeciwdziałania wszelkim trudnościom i zagrożeniom, które niesie życie, uczyć mądrego współżycia w grupie.

Więcej czasu poświęcać profilaktyce niepowodzeń szkolnych i patologii społecznych. Uczeń powinien umieć porozumieć się z nauczycielem i porozmawiać z nim na trudne czy drażliwe problemy.

W praktyce wychowawczej należy przeciwstawić zasadę partnerstwa i współpracy powszechnej spotykanej obecnie w większości szkół zasadzie dominacji i rywalizacji.

Nauczyciele-wychowawcy, zwłaszcza opiekunowie klasowi powinni starać się poznać sytuację rodzinną swoich wychowanków, chociaż jak wynika z badań zarówno rodzice jak i uczniowie niezbyt chętnie akceptują wizyty domowe.

Autorzy proponują poszerzony program zajęć wokalnno-muzycznych, gimnastyki korekcyjnej, nauki pływania, kurs tańca, kółko teatralne itp.

Zdaniem niektórych uczestników badań celowy jest powrót do sprawdzonych już form pracy szkoły uwzględniającej zajęcia pozalekcyjne. Nauczyciele i rodzice uważają, iż miejsce starej musi zająć nowa szkoła stanowiąca teren wielostronnej życiowej aktywności uczniów, obejmującej nie tylko naukę, ale także zabawę, życie kulturalne, sport i turystykę. Będzie to wspólnota życia uczniów i nauczycieli. Szkoła powinna nadal spełniać funkcję ośrodka życia kulturalno-oświatowego w środowisku lokalnym.

Ważną rolą przyszłej szkoły będzie wpajanie nawyków zdrowotnych, rozwój różnych form aktywności ruchowej, lepsza organizacja pomocy lekarskiej i profilaktyki zdrowotnej. Każde dziecko powinno mieć możliwość wyboru jednej z dyscyplin sportowych.

W przypadku stwierdzenia pierwszych symptomów zaburzeń w zachowaniu swoich uczniów nauczyciele lub opiekunowie dzieci powinni mieć możliwość wczesnego kierowania ich do poradni psychologiczno-pedagogicznych, a w razie potrzeby kilkakrotnie poddawać badaniom każdego wychowanka.

Pilną potrzebą wynikającą ze zubożenia wielu rodzin jest stworzenie bardziej sprawnego systemu pomocy materialnej dla dzieci. Żaden uczeń w zorganizowanym nowoczesnym demokratycznym społeczeństwie nie powinien głodować podczas pobytu w szkole.

Wszyscy uczestnicy badań uważają, że cała sfera oświatowa powinna być znacznie lepiej finansowana, co przyczyni się do wyboru zawodu nauczyciela i zatrzymania w przyszłych szkołach bardziej zdolnych absolwentów wyższych uczelni kształcących nauczycieli. Deklarują też większe ich zaangażowanie w życie szkoły, gotowi są wspierać szkołę w poszukiwaniu środków pozabudżetowych na dodatkowe wyposażenie, zaspokojenie potrzeb materialnych uczniów i wyrównywanie szans młodzieży z prowincji, zwłaszcza środowisk wiejskich w porównaniu z wielkomięjskimi.

Optymalny wzór nauczycieli przyszłej szkoły

Na jakich przesłankach teoretycznych można obecnie opierać edukację nauczycieli? Nauczyciel przyszłości musi być człowiekiem wielowymiarowym — wolnym, autonomicznym, transgresywnym, twórczym, otwartym, elastycznym i samodzielny.

Punktem wyjścia dla stworzenia nowej teorii edukacji nauczycieli może być paradygmat wielostronnego rozwoju ucznia i nauczyciela.

Świadomość potrzeby oparcia systemu edukacji nauczycieli na teorii wielostronnego kształcenia i wychowania, co zapewni szeroki profil przyszłym nauczycielom, rodziła się stopniowo. Myślę, że właśnie obecnie jesteśmy świadkami powstawania takiej teorii wielostronnej edukacji nauczycieli, zgodnie z teorią wielorakiej inteligencji dziecka (w tym inteligencji racjonalnej i emocjonalnej, personalnej i społecznej). Psychologia poznawcza wykazała jedność sfery intelektualnej, emocjonalnej i funkcjonalnej człowieka. Wielostronne nauczanie wiąże się z kształtowaniem czterech postaw nauczyciela: recepcyjnej, badawczej, uczuciowej i operacyjnej. Realizacja teorii wielostronności w kształceniu nauczycieli powinna wyrażać się w kształtowaniu aktywności poznawczej, emocjonalnej i praktycznej.

W Polsce dokonuje się szybka ewolucja koncepcji modeli teoretycznych edukacji nauczycieli od: modelu zwanego psychologicznym do modelu techniczno-cybernetycznego, a następnie od modelu humanistycznego, do koncepcji wielofunkcyjnego, wielowymiarowego, wielokulturowego lub wielomodułowego, zblokowanego kształcenia nauczycieli.

Modele te stopniowo ewoluują od koncepcji eklektycznych ku funkcjonalnym opartym na podstawach naukowych.

Powodzenie podjętej w 1999 r. reformy edukacji w Polsce, a tym samym stworzenie nowoczesnej gwarantującej wysoki poziom nauczania i przyjaznej dziecku szkoły, pedeutolodzy i objęci badaniami nauczyciele upatrują w zmianach programowych systemu przygotowania pedagogicznego i zawodowego oraz wewnątrzszkolnym doskonaleniu i samodoskonaleniu nauczycieli przez całe życie.

Obraz własny przyszłych nauczycieli. Heraklitowego „nie podobna wstąpić dwukrotnie do tej samej rzeki” doświadcza się szczególnie w okresie wielkich zmian, które przynoszą nagłą iluminację całemu społeczeństwu tak, że to samo nie wydaje się potem już takie samo, a większość starych problemów nie zawsze jeszcze do końca przemyślanych, wymaga całkiem nowej refleksji.

Nauczyciele przyszłej szkoły — według ich własnej opinii — muszą mieć odpowiednio wysoką kondycję psychiczną i odporność na trudności, powinni być twórczymi indywidualnościami, obiektywni w stosunku do uczniów, zwłaszcza w ocenianiu a zarazem stanowczy, konsekwentni, sprawiedliwi, chętnie pracować z drugim człowiekiem, posiadać wysokie kwalifikacje. Dobry i skuteczny nauczy-

ciel powinien być otwarty na potrzeby i problemy uczniów, być autorytetem dla młodzieży i społeczności lokalnej.

Obraz nauczyciela przyszłej szkoły w opinii uczniów. Uczniowie są najbardziej przenikliwymi obserwatorami i głębokimi znawcami psychiki swoich nauczycieli-wychowawców. Akceptowani przez nich nauczyciele powinni być sprawiedliwi, obiektywni, wyrozumiali, pogodni z poczuciem humoru, życzliwi, tolerancyjni, zaufani, konsekwentni, wymagający, opanowani, cierpliwi, uczciwi, dobrzy, opiekuńczy, przyjacielscy, komunikatywni, wczuwający się w problemy dziecka, partnerscy, taktowni, kulturalni, towarzyscy, samokrytyczni, schludni, estetyczni, modni, po prostu elegancy. Powinni posiadać umiejętność jasnego, precyzyjnego przekazywania wiadomości, zachęcania uczniów do pracy, umieć uczyć i zainteresować ich przedmiotami, stosować ciekawe metody nauczania, cierpliwie i jasno tłumaczyć trudne zagadnienia. Ceniony przez uczniów wychowawca potrafi im wpoić zasady dobrego wychowania, będzie lubił dzieci, pytał w sposób nie stresujący, dawał dobre rady, właściwie nimi pokieruje, będzie dyskretny tj. nie powinien ingerować w ich prywatne życie.

Dobry nauczyciel powinien być dobrze przygotowany do lekcji, rozumieć potrzeby uczniów i starać się je spełnić.

Przyszli nauczyciele w opinii rodziców. Rodzice uczniów przyszłej nowoczesnej szkoły będą z kolei chętniej współpracować z nauczycielami o ile zostaną do tego wyraźnie zaproszeni i zachęceni przez rady szkół i wychowawców klasowych, przede wszystkim do realizacji wspólnych zadań wychowawczych i zaspokojenia różnych potrzeb swoich dzieci. Postulują oni okresowe badania zaburzeń w zachowaniu, rozwoju fizycznego i psychicznego.

Przyszła szkoła — ich zdaniem — powinna wszechstronnie przygotowywać do dorosłego życia, uczyć umiejętności najbardziej przydatnych w życiu, większej aktywności oraz rozbudzać dalsze aspiracje edukacyjne.

Nauczyciele powinni częściej udzielać partnerskich porad rodzicom w zakresie wychowania, nauczania i wyboru zawodu. Postulują wspólne spotkania nauczycieli — rodziców i uczniów.

W opinii rodziców, podobnie jak uczniów i nauczycieli, klasy muszą być mniej liczne, co umożliwi indywidualne podejście do każdego dziecka — zarówno mniej zdolnego, przeciętnego jak i bardziej uzdolnionego. Nauka powinna odbywać się głównie w szkole podczas lekcji i zajęć pozalekcyjnych.

Wśród preferowanych umiejętności charakteryzujących dobrych nauczycieli, objęci wywiadem rodzice wymieniali: zdolność do logicznego rozumowania i wyciągania wniosków, operowania słowem, posługiwania się urządzeniami technicznymi. Zdaniem rodziców dobry nauczyciel przyszłej szkoły powinien być pogodny, odporny na trudy życia, sympatyczny, budzący zaufanie, sprawiedliwy, szlachetny, zapewniający uczniom poczucie bezpieczeństwa. Dobry nauczyciel-

wychowawca powinien dysponować nieodzownym czasem dla swoich wychowanków, szanować ich poglądy i budzić zaufanie.

W konkluzji chciałbym stwierdzić, że przedstawione w niniejszej rozprawie opinie mogą pośrednio dowodzić stosunkowo dużej trafności (może za nielicznymi wyjątkami) proponowanego przeze mnie optymalnego wzorca osobowego nauczycieli:

Moim zdaniem nauczyciel szkoły przyszłości, który ma sprostać oczekującym go coraz bardziej złożonym zadaniom, powinien być kształcony wielostronnie, aby był w miarę empatyczny, spolegliwy (godny zaufania), opiekuńczy, sprawiedliwy, myślący racjonalnie, kompetentny, optymistyczny, odpowiedzialny, partnerski, prospołeczny i kulturalny.

Prowadzone przez nas badania na temat nauczycieli przyszłej, nowoczesnej szkoły potwierdziły celowość włączania w proces podejmowania decyzji wszystkich osób, którym na sercu leży dobro oświaty (zwłaszcza rodziców i nauczycieli) oraz przenoszenia w dużej mierze odpowiedzialności za działalność szkoły i realizację jej zadań na regionalny i lokalny samorząd.

Literatura

Kuźma J., 2000: *Nauczyciele Przyszłej Szkoły*. Prace monograficzne nr 290. Kraków.

Janina Świrko-Pilipczuk
Uniwersytet Szczeciński

Przygotowanie nauczycieli do realizacji założeń reformy systemu edukacji jako przedmiot badań i oddziaływań pedagogów

W roku 1998 powstała sytuacja, którą Ministerstwo Edukacji Narodowej oceniło jako sprzyjającą i mobilizującą do wprowadzenia reformy systemu edukacji. Cechy tej sytuacji to przede wszystkim narastające potrzeby sprostania wyzwaniu wynikającemu z integracji naszego kraju z Unią Europejską, konieczność zmian wynikających z reformy ustrojowej państwa, głęboki niż demograficzny populacji 6–7-latków, osiągający swe maksimum w latach 2001–2002 (MEN, 1998).

Ministerstwo Edukacji Narodowej ustaliło harmonogram prac przygotowawczych do reformy oraz wyznaczyło jej obszary, do których zaliczono: strukturę systemu edukacji, sposoby administrowania i nadzorowania, reformę programową, system i zasady oceniania i egzaminowania, źródła i sposoby finansowania szkoły, wymogi kwalifikacyjne dla nauczycieli i ich powiązanie ze ścieżkami awansów oraz system wynagradzania na odpowiednio wysokim poziomie.

W ten sposób zakreślono bardzo rozległe i głębokie zmiany naszego systemu edukacji. Ich urzeczywistnienie wymaga wysiłku wielu ludzi, grup i środowisk oraz stwarza sytuację, w której powrócił problem udziału pedagogów w dziele reformowania systemu edukacji.

Rozważając to zagadnienie, S. Palka stwierdził, że: „Praktyka reformowania systemu oświatowego w Polsce dostarcza danych wskazujących, że głos pedagogów nie znaczy odpowiednio dużo, bowiem decyzje strategiczne w reformowaniu systemu oświaty należą do polityków, realizujących programy swoich partii politycznych i uwzględniających założenia ideologiczne owych programów oraz realia i priorytety ekonomiczne elity władzy, zaś opinie pedagogów są dość słabo wykorzystywane. Budzi to w części pedagogów poczucie rozczarowania, frustracji, reagują więc albo przyjmowaniem postawy dystansu lub postawy krytycznej wobec reformy, albo też próbują się włączyć — tam, gdzie to możliwe — do dzieła reformowania, bez przekonania, że są istotną siłą sprawczą” (Palka, 1999, s. 66–67).

Wobec powyższej sytuacji powstaje pytanie: jaka jest oraz jaka może, czy też powinna być rola pedagogów w reformowaniu systemu edukacji?

Odpowiedź na tak sformułowane pytanie S. Palka uzależnia od sposobu uprawiania przez pedagogów swojej dyscypliny naukowej. Przyjmuje, że badacze pedagogiczni praktycznie i teoretycznie zorientowani, a przede wszystkim praktycz-

nie zorientowani — w odróżnieniu od teoretycznie zorientowanych — mogą realizować badania bezpośrednio związane z reformowaniem oświaty. Celem tych badań może być:

- badanie stanu i uwarunkowań przebiegu procesów oświatowych w okresie poprzedzającym reformę w celu bezkolizyjnego wdrożenia jej założeń;
- badanie gotowości i stanu oczekiwań społecznych dotyczących zmian w systemie oświatowym, życzeń i postulatów oraz odczuć społecznych, w tym także oczekiwań, dezyderatów nauczycieli;
- badanie przebiegu reformy, jej etapów cząstkowych i dłuższych odcinków czasowych;
- badanie efektów wprowadzania reformy, dotyczące efektów cząstkowych, bieżących, jak i efektów całej reformy;
- badanie uwarunkowań efektów wprowadzania reformy, związanych z cechami psychofizycznymi uczniów, cechami ich środowiska rodzinnego, lokalnego, szkolnego, oddziaływaniem środków masowego przekazu;
- badanie postaw nauczycieli, uczniów i rodziców wobec wprowadzanych zmian i ich efektów (Palka, 1999, s. 68–69).

Pedagodzy, oprócz zadań badawczych, realizują także zadania dydaktyczne bezpośrednio związane z kształceniem, doksztalcaniem, a także doskonaleniem zawodowym nauczycieli. Jest to dziedzina ich działania mająca znaczny wpływ na powodzenie reformy. Nie trzeba bowiem nikogo przekonywać, że przygotowanie nauczyciela do pracy w zmiennej rzeczywistości, a w tym także do zmian przewidywanych w założeniach reformy edukacji w dużej mierze zależy od celów, treści, przebiegu i efektów procesu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli, zależy od relacji teorii z praktyką kształcenia.

Uwzględniając wskazane wyżej zadania badawcze, jak też dydaktyczne pedagogów, w niniejszym opracowaniu przedstawiam wyniki sondażu diagnostycznego, celem którego było poznanie wiedzy, umiejętności i stosunku nauczycieli wobec reformy, jak też stopnia, w jakim kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie zawodowe różnicuje ich wiedzę, umiejętności i stosunek w tym zakresie.

Dodatkowym uzasadnieniem dla podjętych badań było dość powszechnie prezentowane przekonanie, że o powodzeniu reformy, o tym, w jakim stopniu projektowane zmiany staną się rzeczywistością, zdecydują tak naprawdę nauczyciele. I choć — jak stwierdził K. Denek — reforma edukacji nie uda się, jeżeli nie zaangażują się w nią: parlament, rząd, społeczeństwo, samorządy lokalne, nauczyciele, uczniowie i ich rodzice, to jednak zreformują edukację przede wszystkim nauczyciele. Są oni jej zwierciadłem (Denek, 1998, s. 25). Podobne stanowisko prezentuje wielu autorów (Bereźnicki, 1998; Galant, 1998; Szymański, 1998), jak też przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej (*Status ...*, 1999).

Z drugiej strony, równie częste były głosy nauczycieli i pedagogów wskazujące na niezbyt entuzjastyczne przyjęcie reformy w kształcie proponowanym

przez MEN. Opinie takie formułowane były także w okresie bliskim rozpoczęcia reformy. Stąd interesującym wydało się zbadanie jaka jest wiedza, umiejętności i stosunek nauczycieli do zadań wynikających z założeń reformy i uczynienie tego właśnie w tym okresie, a dokładniej w kwietniu i maju 1999 roku, a więc w momencie, w którym od rozpoczęcia reformy dzieliło nas około trzech miesięcy, a w tym okres wakacji.

Sondaż diagnostyczny został przeprowadzony wśród nauczycieli województwa zachodniopomorskiego i pomorskiego, obojga płci o różnym stażu pracy i różnym wykształceniu¹. Zastosowano kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji. Rozprowadzono 500 ankiet, z czego 362 wróciły wypełnione². W instrukcji poinformowano respondentów o tym, że badania są prowadzone anonimowo, a pytania dotyczące płci, wykształcenia, stażu i miejsca pracy oraz systemu ukończonych studiów są potrzebne do celów statystycznych. Narzędzie zawierało 40 pytań, w większości zamkniętych i półotwartych, o kafeterii koniunktywnej, jak też dysjunktywnej.

Badani nauczyciele odpowiadali na pytania, które miały na celu określenie ich wiedzy na temat reformy, jej źródeł i kompletności, oceny poziomu przygotowania do realizacji założeń reformy, stosunku do proponowanych zmian, jak też wpływu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia na ich świadomość w powyższych zakresach.

Przed wszystkim badanych nauczycieli spytano o potrzebę zmian w oświacie. Zdaniem znacznej większości ankietowanych (82,7%) taka potrzeba istnieje i jest uwarunkowana sytuacją gospodarczą i społeczną naszego kraju, jak też koniecznością dostosowania oświaty do potrzeb różnych grup społecznych i oczekiwań indywidualnych. Tylko 5,8% badanych uważało, że zmiany nie są potrzebne, że oświata, a w jej obrębie szkoła, w obecnym kształcie dobrze realizują swoje zadania. Wszelkie zmiany są — według tych nauczycieli — tylko przeszkodą w prawidłowym funkcjonowaniu systemu. Zastanawiać może fakt, że stosunkowo duża grupa badanych (11,5%) nie miała na ten temat zdania. Można sądzić, że jest to przejaw próby dystansowania się wobec dość powszechnie dyskutowanego problemu, zmęczenia ciągle ponawianym pytaniem lub też wyraz braku poczucia niezależności. W tym ostatnim przypadku nauczyciele skłonni są sądzić, że stanowisko wobec najważniejszych problemów powinno być ustalone nie przez nich, ale przez „władze zwierzchnie” (administracja, naukowcy), odpowiedzialne za funkcjonowanie systemu oświaty.

Wobec takich możliwości wyjaśnienia otrzymanych wyników, podkreślić należy, że wśród badanych nauczycieli istnieje jednak dość powszechne przekonanie

¹Niektóre wyniki tych badań zostały przedstawione w czasie niemiecko-polskiego sympozjum nt. Problemy reform edukacyjnych w Polsce i Niemczech (Berlin, 22-23. 11. 1999).

²W rozprawianiu i zbieraniu ankiet pomagało wiele osób. Szczególnie dużo wysiłku włożyła w to zadanie mgr Grażyna Damps.

o konieczności zmian w oświacie (Zahorska, 1999, s. 117–118). A potwierdzeniem tego są uzyskane odpowiedzi na pytanie o charakter tych zmian. Aż 81,1% ankietowanych uważało bowiem, że zmiany te powinny mieć charakter kompleksowej, całościowej reformy, a nie zmian cząstkowych, ewolucyjnych. W tym momencie odnotować należy odmiennność tych odpowiedzi od jeszcze do niedawna formułowanych opinii nauczycieli, które wskazywały, że nauczyciele „zmęczeni ciągle pojawiającymi się próbami radykalnego zmieniania oświaty przez pseudo-reformatorów zdecydowanie woleliby ewolucyjne przekształcenia oświaty, a nie rewolucję wstrząsającą normalnym funkcjonowaniem szkoły” (Szymański, 1998, s. 14). Sądzić należy, że odmiennność opinii spowodowana jest faktem przeprowadzania badań w momencie bardzo bliskim rozpoczęcia reformy. Nauczyciele zaakceptowali — jak się wydaje — przynajmniej formalnie reformę wobec faktu jej zatwierdzenia i wyznaczenia daty jej rozpoczęcia na 1 września 1999 roku.

Czy jednak oznacza to także tak powszechną akceptację projektowanych, a właściwie przyjętych w dokumentach, rozwiązań reformatorskich? Uwzględniając opinie badanych na ten temat wybierane spośród zaproponowanych, jak też określone samodzielnie, nie można na to pytanie odpowiedzieć twierdząco. Na przykład tylko 36,1% nauczycieli zgodziło się ze stwierdzeniem, że reforma jest bardzo potrzebna i oczekiwana, 16,9% uważało, że jest konieczna ze względu na relacje nauczyciel-uczeń, a tylko 8,9% sądziło, że wpłynie pozytywnie na pozycję zawodową i płacową nauczycieli. Odwrotnie natomiast, tzn. pogorszenie sytuacji nauczycieli przewidywało 18,4% badanych, a na ogólne złe przygotowanie reformy wskazało aż 51,3% nauczycieli. Ponadto niektórzy z nich (6,8%) dodatkowo wskazywali na złe przygotowanie w zakresie programów kształcenia, podręczników, gorszą sytuację dzieci i młodzieży ze wsi. Również wielu badanych nauczycieli (36,4%) sądziło, że projektowana reforma wnosi do pracy szkół za dużo niepotrzebnego zamieszania.

Bardzo wielu, bo aż 67,8% podkreślało, że nauczyciele nie są wystarczająco przygotowani do realizacji zadań wynikających z założeń reformy, a prawie połowa badanych (48,7%) zakres i dostępność informacji na temat reformy oceniła jako niewystarczające.

Do nielicznych należały głosy wyrażające opinie pozytywne, a w tym formułowane samodzielnie, a nie wybrane spośród możliwych do wyboru. Na przykład tylko 2,3% badanych uważało, że rezultatem reformy będzie lepsze przygotowanie uczniów do życia, a złe przygotowanie nauczycieli wynika z niechęci do zainteresowania się problematyką reformy.

Uogólniając, badani nauczyciele wyrażali ogólnie negatywną opinię o reformie, o przyjętych w jej ramach rozwiązaniach i ich możliwych rezultatach. W tej sytuacji interesującym wydało się sprawdzenie czy opinia taka dotyczy również zagadnień szczegółowych i wszystkich obszarów reformy. W tym celu spytano badanych o źródła i dostępność informacji na temat reformy, o stopień jasności

i zrozumienia założeń reformy, o poziom i ocenę swojego przygotowania do realizacji zadań wynikających z założeń reformy, o ewentualne — ich zdaniem niezbędne — zmiany w przyjętych rozwiązaniach, o ich stosunek do wprowadzanej reformy oraz o ocenę społeczną, z jaką ich zdaniem spotka się reforma.

Analizując odpowiedzi badanych dotyczące ich wiedzy na temat reformy, można stwierdzić, że wskazują oni na duże braki w tym zakresie. Przede wszystkim prawie połowa badanych nie ma wystarczającego dostępu do informacji na temat reformy, ale wielu z nich (38,5%) pozytywnie ocenia możliwość ich zdobycia. Przy czym stosunkowo duża grupa badanych (13%) po prostu nie udzieliła na ten temat odpowiedzi, co może oznaczać brak zainteresowania informacjami na temat reformy lub trudność oceny ich zakresu, do którego ma dostęp dany nauczyciel.

Powyższe, niezbyt dobre wyniki dotyczące wiedzy badanych na temat reformy łagodzą dane obrazujące poziom zainteresowania reformą. Otóż badani wymieniali wiele źródeł i sposobów zdobywania informacji na temat reformy. Wielu z nich czyta literaturę i dokumenty dotyczące reformy (54,0%), uczestniczy w szkoleniach (57,2%), przysłuchuje się ogólnospołecznej debacie na temat reformy (58,6%), korzysta z innych źródeł, na przykład internetu TV, prasy, telegazety, informacji przekazywanych przez innych nauczycieli, w czasie rad pedagogicznych, konferencji metodycznych (18,4%).

Ogólnie, zainteresowanie reformą wśród badanych jest duże i to zapewne sprawia, że dla większości z nich założenia reformy są zrozumiałe i jasne w umiarkowanym stopniu (54,7%), a dla wielu nawet w dużym stopniu (11%). Nie zmienia to faktu, że co trzeci nauczyciel w małym lub nawet bardzo małym stopniu rozumie projektowane w ramach reformy zmiany.

Powyższe wyniki pozostają w zgodzie z analizą danych dotyczących przygotowania nauczycieli do realizacji zadań wynikających z reformy, prowadzoną według obszarów reformy wyznaczonych przez MEN. Wskazuje ona, że najlepiej badani czuli się przygotowani do realizacji zadań wychowania i kształcenia, a dokładniej — jak to określali- „zmiany podejścia do ucznia”, „zmiany sposobu nauczania”, „zmiany oceniania uczniów”. Dobre przygotowanie w tym zakresie wskazywało 56,8% badanych, a złe 14,8%.

Wielu nauczycieli (36,9%) gotowych było do zadań związanych z podnoszeniem kwalifikacji, doksztalcaniem i doskonaleniem zawodowym, a tylko 14,2% nie widziało potrzeby działań w tym zakresie. Jednak już tylko 16,9% nauczycieli gotowych było do podjęcia nowych zadań i funkcji w szkole, a jeszcze więcej (19,9%) oceniało swoje możliwości w tym zakresie jako niewystarczające. Zdecydowanie zaś najslabiej oceniali swoje przygotowanie w zakresie zmiany planów i programów nauczania: negatywnie aż 78,9% badanych, a tylko 8,3% pozytywnie.

Podkreślić przy tym należy, że badani odnosili swoje przygotowanie do niektórych tylko obszarów reformy, innych nie uwzględniali w swoich odpowiedziach. Do wskazywanych obszarów należały przede wszystkim zmiany w kształceniu szkolnym, a dokładniej w planach i programach nauczania, systemie oceniania, częściej wewnątrzszkolnego, rzadziej zewnątrzszkolnego, kształceniu i doskonaleniu nauczycieli i ich awansie zawodowym.

Zakres i obszary projektowanych zmian uwzględniony w odpowiedziach badanych może oznaczać, że założeń i związanych z tym wymagań w innych obszarach nie znają lub znają w zbyt małym stopniu i nie mogą ich zestawić ze swoimi możliwościami, zakładając oczywiście, że takie posiadają.

W świetle powyższych wyników interesującym wydaje się fakt, że ogólny stopień swojego przygotowania do realizacji reformy badani ocenili mimo wszystko pozytywnie. Jako wystarczający, ale wymagający uzupełnienia w niektórych zakresach określiło go 49,2 badanych, a 3,1% uznało, że są bardzo dobrze przygotowani. Tylko 8,5% oceniło swoje przygotowanie jako słabe, a bardzo wielu, ponieważ 39,2% uznało, że ich przygotowanie jest słabe, ale poradzą sobie.

Jak wobec powyższych opinii, badani oceniali przygotowanie reformy przez jej autorów? Otóż aż 81,1% wyraziło ocenę negatywną, tylko 3,1% pozytywną, a pozostali nie mieli na ten temat zdania. Ponadto tylko 18,9% nauczycieli uważało, że z wprowadzanych reformą zmian zadowoleni będą nauczyciele, rodzice, jak też uczniowie i tylko 3,4% z nich przewidywało, że możliwe będzie przeprowadzenie tych zmian bez negatywnych reakcji społecznych.

W tej sytuacji można byłoby przypuszczać, że badani będą potrafili określić konieczne modyfikacje i zmiany w zaproponowanych założeniach reformy. Wyniki wskazują jednak, że tylko 21,8% badanych w ogóle wskazywało i to tylko pojedyncze sprawy, dotyczące przede wszystkim zwiększenia funduszy na oświatę, polepszenia sytuacji zawodowej nauczycieli, likwidowania szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, natomiast aż 78,2% badanych w ogóle nie odpowiedziało na pytanie o modyfikacje i zmiany w założeniach reformy.

Uogólniając przedstawione powyżej wyniki, można stwierdzić, że badani nauczyciele aprobują konieczność zmian w edukacji. Nie są jednak wystarczająco przekonani o konieczności wprowadzania ich w drodze kompleksowej reformy. Wiedząc jednak, że takie rozwiązanie jest nieuniknione i zostało przyjęte przez MEN, z jednej strony oceniają przyjęte rozwiązania negatywnie, z drugiej — uważają, że ich przygotowanie jest na tyle dobre, że po pewnym uzupełnieniu, poradzą sobie z nowymi zadaniami.

Przyjmując, że wielu z nich rzeczywiście dobrze poradzi sobie z czekającymi ich zadaniami, sądzić jednak można, że bardzo wielu z nich dotyczy zjawisko fasadowości budowania roli pod dyktando oczekiwań władz oświatowych, co wiąże się z niską jej indywidualizacją, ale także przesadną, nienaturalną aprobatą wszystkich wyróżnionych elementów roli, także tych, które budzą najbar-

dziej zdecydowany sprzeciw nauczycieli. Wyrażają oni wysoką generalną akceptację dla pełnionej roli zawodowej oraz posiadają dużą wiarę w swoje możliwości. Sprawia to, że nie są właściwie w stanie wyobrazić sobie sytuacji, w której oczekiwaliby niepowodzeń na skutek własnej niedoskonałości. Trudności wszelkie jawią się im jako zewnętrzne, obiektywne (Czykwin, 1995). Stąd — jak sędzę — badani uważają, że nawet niezbyt dobrze przygotowaną reformę są w stanie wprowadzić w życie, a ewentualne złe skutki znajdą swoje przyczyny w zewnętrznych uwarunkowaniach.

Interesującym uzupełnieniem powyższych ustaleń może być odpowiedź na pytanie o czynniki różnicujące zdaniem badanych przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań wynikających z reformy. Spośród wielu czynników, badani wymieniali wykształcenie (38,9%) doksztalcanie i doskonalenie zawodowe (49,6%), staż pracy (18,5%), lokalizację szkoły (31,8%), jej wielkość (18,9%) oraz inne czynniki (8,9%) takie, jak dostęp do informacji na temat reformy czy sposób przygotowania reformy, jak też uważali, że istnieje tak wiele czynników, że trudno wskazać jeden lub kilka z nich (Putkiewicz, Zahorska, 1999).

Dodatkowo badani proszeni byli o określenie stopnia, w jakim wymienione czynniki różnicują przygotowanie nauczycieli do reformy. Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że największy stopień oddziaływania — ich zdaniem — ma doksztalcanie i doskonalenie zawodowe (sądziło tak 61,5%), wykształcenie (48,7%) oraz lokalizacja szkoły w mieście, najlepiej dużym (39,8%). Staż pracy oraz wielkość szkoły różnicuje przygotowanie do reformy w stopniu umiarkowanym (sądziło tak odpowiednio: 51,8% i 48,3% badanych), a inne czynniki w małym stopniu.

Wysokie wartościowanie doksztalcania i doskonalenia zawodowego oraz wykształcenia zawodowego znalazło potwierdzenie w odpowiedziach na inne pytania ankiety. I tak większość badanych (51,8%) uważało, że realizacja reformy wymaga odpowiednich cech osobowości, wiedzy i umiejętności od nauczycieli. Spośród wielu wymienianych cech nauczyciela najczęściej wskazywana była kreatywność (27,9% wskazań), elastyczność (22,5%), chęć doskonalenia się (19,3%), operatywność (18,5%), dobre wykształcenie (16,7%), otwartość na nowości (12,9%). Ponadto badani dość wszechstronnie uzasadniali potrzebę doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczyciela. Wymienili oni łącznie bardzo wiele argumentów uzasadniających potrzebę tych działań, a najczęściej uważali, że konieczne jest to ze względu na zmiany zachodzące w społeczeństwie, w rozwoju nauki i techniki oraz zmiany i doskonalenie się metod, form i środków kształcenia.

Powyższe wyniki wydają się optymistyczne, tym bardziej, że tylko nieliczni (2,5%) swój poziom przygotowania do zawodu ocenili jako słaby. W większości uważali, że ich przygotowanie do zawodu jest dobre (60,8%), czy nawet bardzo dobre (12,1%), a przynajmniej wystarczające (24,6%). Przy czym o jakości tego

przygotowania nie w pełni decydowały — zdaniem badanych — wiedza i umiejętności wyniesione z zakładu kształcenia. Aż 51,3% stwierdziło, że „występują luki między teorią a praktyką”, a 8,9% stwierdziło, że „wiedza teoretyczna i rzeczowa jest za mało przydatna w praktyce”. Przy czym 34,% badanych nauczycieli określiło jej przydatność jako bardzo dużą, a 12,3% uznało, że ma ona duży wpływ na radzenie sobie z trudnościami w praktyce.

Pomimo stosunkowo dobrej oceny swojej pracy, przy znacznie niższej ocenie poziomu przygotowania do zawodu wyniesionego z zakładów kształcenia do zawodu, na podkreślenie zasługuje fakt, że aż 92,6% badanych traktuje doksztalcanie i doskonalenie zawodowe jako stały i niezbędny element tego zawodu.

Podjmując próbę odpowiedzi na pytanie o ocenę poziomu przygotowania nauczycieli do realizacji założeń reformy jako przedmiotu oddziaływań pedagogów (a w tym dydaktyków), można stwierdzić, że efektywność zakładów kształcenia zawodowego nauczycieli w tym zakresie jest niewystarczająca. Działalność tych zakładów — oprócz wielu innych wad i niedociągnięć — przede wszystkim w zbyt małym stopniu nastawiona jest na przygotowanie przyszłych nauczycieli do zmiennej rzeczywistości zawodowej, ale także społecznej, gospodarczej, czy politycznej. W zbyt dużym stopniu oferują natomiast wąskie, technologiczne przygotowanie, szybko tracące swoją aktualność i przydatność.

W odniesieniu do czynnych zawodowo nauczycieli duże znaczenie może mieć wysoka jakość różnych form doksztalcania prowadzonych przede wszystkim przez wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety oraz form doskonalenia, w których prowadzeniu pedagogicy często uczestniczą.

Reasumując, zadania pedagogów (a w tym dydaktyków) w reformowaniu systemu edukacji mogą obejmować zarówno prowadzenie badań bezpośrednio związanych z reformowaniem oświaty, jak też zadanie reformowania systemu kształcenia i doksztalcania nauczycieli. Ważne przy tym jest, aby oba rodzaje zadań były realizowane w łączności z wynikami badań pedagogów (a w tym dydaktyków) teoretycznie zorientowanych.

Literatura

- Bereźnicki F., 1998: *Szkoła w toku przemian edukacyjnych*. W: K. Denek, F. Bereźnicki (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń.
- Denek K., 1998: *Perspektywa reformy edukacyjnej*. W: K. Denek, F. Bereźnicki (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń.
- Galant J., 1998: *O równoległym reformowaniu systemu edukacji*. „Nowa Szkoła” nr 6.
- MEN, 1998: *List do pracowników oświaty, Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*. II/1998.
- Palka S., 1999: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków.

- Putkiewicz E., Zahorska M., 1999: *Wyznaczniki akceptacji reformy*. W: E. Putkiewicz, K. E. Siellawa-Kolbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska (red.), *Nauczyciele wobec reformy edukacji*. Warszawa.
- Status zawodowy nauczyciela. Propozycje zmian*, 1999. „Nowa Szkoła” nr 1.
- Szymański M., 1998: *Opinie o polskiej oświacie (2)*. „Nowa Szkoła” nr 1.
- Zahorska M., 1999: *Jak nauczyciele oceniają reformę edukacji?* W: E. Putkiewicz, K. E. Siellawa-Kolbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska (red.), *Nauczyciele wobec reformy edukacji*. Warszawa.

Alina Górniok-Naglik
Uniwersytet Śląski — Filia w Cieszynie

Idealizacyjno-prakseologiczny model funkcji nauczyciela w procesie kształcenia a modele uczenia się-nauczania i komunikacja w szkole jutra

Wprowadzenie

Model jest tylko punktem odniesienia, płaszczyzną wyjściową do poszukiwań i udoskonaleń. Bez dalszych analiz i przekształceń staje się „martwą bryłą” i „zawalidrogą” w dążeniu do prawdy.

Prezentowany idealizacyjno-prakseologiczny model funkcji spełnianych przez nauczyciela w kształceniu w klasach I–III stanowi płaszczyznę porównawczą dla postulowanych modeli uczenia się i nauczania. Próba połączenia tych modeli, dokonanie analizy i wzajemnych powiązań, prowadzi do ustalenia wniosków w zakresie kondycji współczesnej szkoły, a zwłaszcza nauczycieli, modelu komunikacji i postulatów zmian w kształceniu kadry nauczycielskiej.

Model funkcji nauczyciela w procesie kształcenia w klasach I–III

Prezentowany model jest syntezą wyników badań nad funkcjami nauczyciela w procesie komunikacji: nauczyciel-uczniowie. Traktuje się go jako: środek służący do uogólnionego przedstawienia układu elementów (zadań-funkcji nauczyciela), wraz z całym systemem sprzężeń, jakie zachodzą między nimi (zgodnie z założeniami teorii komunikacji w ujęciu cybernetycznym). Jest modelem idealizacyjnym (tworzy uproszczony, wyidealizowany obraz spełniania przez nauczyciela funkcji) oraz prakseologicznym (ukazuje sprzężenia występujące pomiędzy nauczycielem i uczniami w procesie komunikacji w odniesieniu do wyróżnionego empirycznie układu elementów — zadań, których realizacja — to spełnianie przez nauczyciela poszczególnych funkcji w klasach I–III).

W zakresie podstaw teoretycznych prezentowany model wykorzystuje założenia dotyczące teorii poznania, kierowania i regulacji, prakseosemiotyki, dynamicznej struktury kształcenia, procesu kształcenia w klasach I–III. Szczególnie zaś uwypukla założenia teorii komunikacji. Ponadto skonstruowany jest na podstawie wyznaczonego drogą analiz empirycznych obrazu funkcji rzeczywistych nauczyciela (oceny wyników spełniania przez nauczyciela funkcji na podstawie analizy formułowanych w toku lekcji pytań i poleceń). Swoiste złączenie analiz

empirycznych z wymienionymi teoriami, ze szczególnym uwypukleniem założeń teorii komunikacji powoduje, że prezentowany model może stanowić narzędzie w dalszych badaniach nad funkcjonowaniem zawodowym nauczyciela.

Przyjmując za teorią poznania, kierowania i regulacji, że proces kształcenia to system wzajemnych oddziaływań między nauczycielem a uczniem, polegający na wymianie i przekształcaniu informacji dzięki kierowaniu zewnętrznemu i wewnętrznemu (Mazur, 1983, s. 9), należy szczególną uwagę przy rozpatrywaniu modelu funkcji nauczyciela poświęcić systemowi obiegu i źródeł informacyjnych w procesie komunikacji na lekcji.

Nauczyciel czuwa nad przebiegiem procesu kształcenia, regulując przepływ informacji, które obiekt przetwarza, by na ich podstawie doprowadzić go do celu. Owa regulacja dokonuje się poprzez *sterowanie* obiegu informacyjnego. Nauczyciel stanowi podukład kierujący, a uczeń podukład kierowany przez nauczyciela (Mazur, 1983, s. 9). Funkcja informacji zależy od sposobu jej zakodowania. Kody można uznać za nadrzędne zasady przyjmowania i organizowania informacji (Kojas, 1994, s. 24). Są one również informacjami, a ściślej *metainformacjami*.

Centrum metainformacji nauczyciela można opisać odwołując się do funkcji wewnętrznych, transformacyjnych, wyodrębnionych przez Z. M. Zimnego (Zimny, 1988, s. 22–25). Oparte są one na informacji posiadanej w pamięci wewnętrznej albo zewnętrznej, a dotyczącej sposobu realizacji programu kształcenia oraz stanu zaawansowania nadania i odbioru treści programowych wśród uczniów. Centrum metainformacji nauczyciela to inaczej *centrum decyzyjne, system kodujący*, pozwalający wyznaczać relacje taksonomiczne, probabilistyczne i przyczynowe między elementami rzeczywistości (Materska, 1978, s. 15–17). W omawianym centrum dokonuje się organizowanie treści w sposób konceptualny, by następnie ujawnić je uczniom w formie komunikatu językowego (*zadania*).

Centrum to stanowi punkt wyjścia, z którego rozchodzą się we wszystkich kierunkach kody, by następnie poprzez sprzężenie zwrotne i odbicie informacyjne powrócić, jako wskazówka i wyznacznik dalszego sterowania procesem kształcenia. Z poziomu metainformacji czerpie nauczyciel we wszystkich fazach realizacji kształcenia, poczynając od działań preparacyjnych poprzez realizacyjne, a na kontrolno-oceniających kończąc. Poziom metainformacji stanowi dla nauczyciela bazę zarówno w fazie planowania i antycypacji, przewidywania, projektowania działań, jak i w fazie restrukturyzacji działań kształcących pod wpływem napływających drogą sprzężenia zwrotnego informacji do ucznia.

Na poziom *metainformacji* ucznia składa się: system wiedzy uprzednio zdobytej, zbiór wcześniejszych doświadczeń. Z tego pokładu korzysta uczeń w procesie kodowania informacji zwrotnych pod adresem nauczyciela — rozwiązywania *zadań*. Na przebieg tego procesu ma (podobnie jak w przypadku nauczyciela) niebagatelny wpływ osobowość ucznia i system opanowanych i wypracowanych w procesie kształcenia schematów i struktur czynnościowych, działaniowych. Jak pisze

M. Materska, każde uczenie się zachodzące w normalnych warunkach prowadzi do powstania dwóch produktów: nawyku i systemu kodującego. „... Nawyk jest mechanizmem umożliwiającym reprodukcję reakcji, natomiast system kodujący pozwala je modyfikować i przenosić do nowych sytuacji. System kodujący, podobnie jak schemat, służy podmiotowi do grupowania, do wiązania informacji o świecie...” (Materska, 1978, s. 15–17). Podobnie jak nauczyciel — uczeń na poziomie metainformacji może antycypować nowe doświadczenie, a uzyskiwane od nauczyciela komunikaty oraz zdobyte na drodze realizacji zadań informacje ubogacają i rozbudowują jego strukturę metainformacji powodując, że każde następne działanie dokonuje się na podłożu coraz szerzej i bardziej rozbudowanej struktury informacyjnej.

Pierwszą czynnością nauczyciela rozpoczynającą jakiekolwiek działanie jest przyjęcie przez niego określonego celu, zasad i zadań do spełnienia, skutkiem czego jest ustalenie zasad organizowania informacji (kodowanie) na poziomie metainformacji. Na tym poziomie nauczyciel decyduje co wybrać z magazynu struktur informacyjnych i jakie połączenia są istotne dla danej sytuacji. Następnym krokiem jest przejście z poziomu zmysłowego do myślenia słownego — tworzenie komunikatu mowy — formułowanie dla ucznia zadania do realizacji. Kodując komunikat mowy, nauczyciel uwarunkowany jest działaniem szeregu czynników psychofizjologicznych, jak: „motywy”, „schematy wyjściowe”, „seryjna organizacja procesów”, „przekształcanie informacji sukcesywnej w schematy symultaniczno-przestrzenno-ogładowe”. Przy wypowiedzianiu komunikatu zadania (pytania, polecenia) — dokonuje się proces dekodowania komunikatu mowy. W procesie tym (dekodowania komunikatu mowy) występują trzy człony: „... uchwycenie ścisłego znaczenia poszczególnych elementów leksykalnych (słów), przyswojenie relacji syntaktycznych, w które wchodzi słowa, tworząc bardziej złożone struktury powierzchniowe i głębinowo-syntaktyczne oraz uchwycenie ścisłego ogólnego sensu komunikatu (Nosal, 1979, s. 24). Uczeń odbierając komunikat werbalny, stając w sytuacji zadaniowej, dokonuje procesu kodowania — zestawia otrzymany komunikat z systemem informacji, wiedzy na poziomie metainformacji, dokonuje antycypacji przyszłych doświadczeń i wykorzystując posiadane dane, bądź komunikując ich brak, dokonuje *kodowania* własnego komunikatu mowy. Jest on dla nauczyciela świadectwem zrozumienia bądź niezrozumienia i możliwości, bądź niemożności wykonania zadania przez ucznia. Inaczej — stanowi źródło pozyskiwania informacji o uczniu, o jego działaniu, o poziomie wiedzy — poziomie metainformacji. W przypadku zaburzeń w procesie realizacji zadania przez ucznia — nauczyciel kieruje z poziomu metainformacji kolejne komunikaty do centrum pozyskiwania informacji przez ucznia, które ubogacają jego system informacyjny umożliwiając wykonanie zadania, w wyniku czego ubogaczone zostaje centrum metainformacji ucznia. Pozyskiwanie informacji o stanie

działań ucznia jest dla nauczyciela warunkiem oceny i kontroli zarówno działań własnych, jak i uczniowskich.

Jak pisze Tadeusz Wójcik, „... komunikowanie polega na przemieszczaniu sygnałów i na przekształcaniu takiego tworzywa, jak człowiek nie poinformowany, w twór, jakim jest człowiek poinformowany...” (Wójcik, 1969, s. 19).

Przy założeniu, że *nauczanie* jest czynnością zamierzoną, intencjonalną i czynność jest czynnością nauczania ze względu na intencję, która doprowadziła do jej podjęcia (Pearson, 1994, 73–79), można stwierdzić, że u podłoża każdego świadomego oddziaływania na ucznia leży motyw. Wyzwała on i kierunkuje działania kodujące i dekodujące nauczyciela i ucznia. „Zadania wypowiedziane przez nauczyciela i kontekst, w obrębie którego działają, ułatwiają uczniom poznanie rodzaju czynności, jakie mają podjąć” (Pearson, 1994, s. 80). *Zadania te składają się na poszczególne funkcje, jakie nauczyciel spełnia w procesie kształcenia.* W kontekście rozważań nad intencjami i motywami leżącymi u podłoża kształcenia jako najbardziej zewnętrzna, a równocześnie ściśle powiązana z główną osią przepływu informacji jest funkcja motywacyjno-stymulująca i funkcja opiekuńcza. Ta nadbudowana nad całością struktura zewnętrzna obrazuje motywy działań tak nauczyciela, jak i ucznia, a ponadto przedstawia funkcję motywacyjno-stymulującą i funkcję opiekuńczą jako funkcje, które współtowarzyszą spełnianiu wszystkich pozostałych funkcji na zasadzie działań dopełniających, umożliwiających, ułatwiających, powiązanych z procesem oceny i samooceny oraz oddziaływaniami korekcyjnymi. Proponowane w literaturze typologie funkcji nauczyciela opowiadają się za podziałem przyjmującym za kryterium: **1.** Skutki w osobie nauczyciela, bądź **2.** Skutki w osobie ucznia. Analizując proces kształcenia jako dwa sprzężone ze sobą podukłady — o wzajemnej mocy oddziaływania, co wyraża się m. in. w sprzężeniu zwrotnym na linii nauczyciel-uczeń, należy stwierdzić, że prezentowany model *funkcji nauczyciela*, może być rozpatrywany jedynie z uwzględnieniem obu kryteriów. Podyktowane jest to faktem pojawiania się w procesie komunikacji swoistych „sprzężeń” i dominant raz po stronie skutków w osobie ucznia, innym razem po stronie skutków w osobie nauczyciela. Zadaniami specyficznymi, które powodują przesunięcie dominacji skutków na stronę ucznia są w zakresie:

- a) *funkcji sterujących*: FSA — zadania związane z podtrzymaniem i wywołaniem działania, FSD — zadania wywodzące się z czynności uczenia się (zadania określające strukturę i rodzaj czynności, jaką uczeń ma podjąć i wykonać),
- b) *funkcji motywacyjno-stymulujących*: FMWC — zadania stymulujące oraz: FMZA — nagrody, FMZB — kary (są źródłem wiedzy ucznia o efektach działań własnych),
- c) *funkcji kontrolno-oceniającej* (badawczej): FKOB1 — zadania związane z oceną pracy ucznia, FKOB2 — zadania związane z wzajemną oceną ucznia

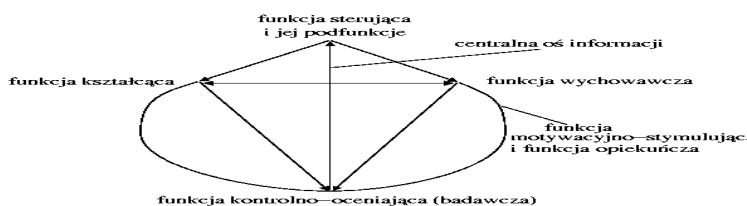
i samokontrolą (to zadania dostarczające uczniowi wiedzy i wskazówek o efektach działań oraz wdrażające do samooceny i samokontroli).

Zadaniami, które ujawniają skutki zwrotne bardziej po stronie nauczyciela są w zakresie:

- a) *funkcji kształcącej*: FKP — zadania problemowe, FKPK — zadania problemowo-kreacyjne, FKC1 — zadania przywołania uzasadnienia, FKC2 — zadania objaśnienia sposobu rozwiązywania, FKC3 — zadania poszukiwania sposobu rozwiązania (są źródłem informacji dla nauczyciela o stanie wiedzy ucznia oraz kierunkach, sposobach jego działań),
- b) *funkcji motywacyjno-stymulującej*: FMWA — zadania pobudzające ciekawość i odczucia wieloznaczne, FMWB — zadania wnoszące złożoność, FMWD — zadania o strukturze poleceń wywołujących natychmiastową informację zwrotną (są formułowane przez nauczyciela w celu stymulacji, ułatwienia działań realizacyjnych ucznia; nauczyciel pozyskuje informację o sposobie rozumowania i stanie pobudzenia motywacyjnego ucznia),
- c) *funkcji wychowawczej*,
- d) *funkcji opiekuńczej*,
- e) *funkcji kontrolno-oceniającej* (badawczej): FKOA — zadania związane z oceną pracy nauczyciela, FKOA1, FKOA2 — zadania związane ze sprawdzaniem zasobów informacji ucznia przed i po wykonaniu zadania (Górniok-Naglik, 1997).

Ujmując nauczyciela i ucznia jako dwa podukłady sterujące, jako naczelną w modelu funkcji nauczyciela jawi się funkcja sterująca. Sterowanie dotyczy realizacji zadań kształcących, wychowawczych i kontrolno-oceniających. Wymienione zadania stanowią układ *podfunkcji* podporządkowanych prawidłom sterowania, wzmocnionych oddziaływaniami motywacyjno-stymulującymi i opiekuńczymi.

Rysunek 1 ujawnia współzależności zachodzące pomiędzy poszczególnymi *podfunkcjami* w stosunku do *nadrzędnej funkcji sterującej*. Ujawnia on ścisły związek *funkcji kształcącej* z *funkcją wychowawczą* — tak jak nierozzerwalna jest więź pomiędzy procesem kształcenia i wychowania w akcie wielostronnego rozwoju ucznia. Następnie uwidacznia się związek funkcji wyżej wymienionych z *funkcją kontrolno-oceniającą*, która dotyczy analizy rezultatów osiągniętych w zakresie działań kształcących, wychowawczych. Wszystkie zaś podfunkcje skorelowane są ściśle z działaniami motywacyjnymi, czyli funkcjami motywacyjno-stymulującymi i funkcjami opiekuńczymi (biorąc pod uwagę szczególną rolę opieki i stymulacji ucznia w klasach I–III). *Centralna oś informacyjna* podkreśla rolę obiegu informacyjnego (kodowania i dekodowania komunikatów mowy), na którym zasadza się istota procesu kształcenia.



Rys. 1. Uogólniony obraz struktury i współzależności zachodzących pomiędzy funkcjami ujętymi w modelu funkcji nauczyciela w klasach I–III

Model funkcji nauczyciela, a modele uczenia się i nauczania — zderzenia i prawidłowości

Stwierdzenie nadrzędności funkcji sterującej nad pozostałymi i określenie, że sterowanie dotyczy realizacji zadań kształcących, wychowawczych i kontrolno-oceniających nie jest równoznaczne z wyznaczeniem jednego modelu uczenia się, w którym moc decyzyjna, organizacyjna i sterująca spoczywa w rękach nauczyciela. Lansowanie takiego ujęcia byłoby opowiedzeniem się po stronie autorytarnego modelu edukacji.

Mówiąc o sterowaniu mamy na myśli wywoływanie, a zwłaszcza podtrzymywanie działania uczniów.

Gagné akcentuje, że „czynności nauczyciela nie mogą zastąpić czynności uczniów” i dalej, że „nauczyciel nie może rządzić uczeniem się”, ale zwiększyć prawdopodobieństwo, że wystąpi dany typ procesu uczenia się, a wraz z nim określony model komunikacji, jedno- lub dwustronnej, z dominacją po stronie nauczyciela lub ucznia (Joyce, Calhoun, Hopkins, 1999, s. 145).

Podstawowym zadaniem nauczania jest rozwijanie zdolności uczenia się. Wraz z nabywaniem nowych strategii uczenia się zmieniają się i sami uczniowie. Optymalizacja sposobności do uczenia się wymaga udostępnienia uczniom różnorodnych podejść dydaktycznych. Wyróżnia się cztery kategorie modeli uczenia się: modele przetwarzania informacji, modele społeczne, modele osobowościowe, modele behawioralne (Joyce, Calhoun, Hopkins, 1999, s. 37–46).

Gagné rysuje obraz różnorodności szans zwanych uczeniem się, który pozwala nam poklasyfikować i oznaczyć cele uczenia się oraz określić związki między

różnymi efektami uczenia się. Efekty te to zdatności, przejawiające się w określonych zachowaniach uczniów. Wspomniany autor wyróżnia sześć typów zachowania wykonawczego, które odpowiadają sześciu różnym typom uczenia się (są to: reakcje specyficzne (reagowanie w określony sposób na określony bodziec, łańcuchy (wykonywanie serii działań ułożonych w łańcuch, rozróżnienia złożone (segregowanie bodźców i reakcji, klasyfikowanie, posługiwanie się regułami, rozwiązywanie problemów) (Joyce, Calhoun, Hopkins, 1999, s. 142–143). Aby ukształtować wymienione zdatności należy dookreślić rodzaj wywołujących je zadań dydaktycznych (pytań, poleceń), czyli określić na ile struktura poszczególnych funkcji spełnianych przez nauczyciela w procesie kształcenia koreluje z poszczególnymi modelami uczenia się. Każdy z modeli uczenia się zakłada pewien sposób komunikacji na linii nauczyciel-uczeń. Można zatem stwierdzić, że różnorodność aktów komunikacyjnych uwarunkowana jest strukturą stosowanych modeli uczenia się i nauczania. Stąd postulując dialog edukacyjny z uczniem musimy harmonijnie realizować różnorodne modele uczenia się, zwłaszcza zaś te, które dialog postulują i umożliwiają.

Zestawienie w tab. 1 ukazuje relacje zachodzące między strukturą i efektami modeli nauczania(uczenia się, a funkcjami spełnianymi przez nauczyciela w kształceniu i modelami komunikacji (Górniok-Naglik, 1997; Joyce, Calhoun, Hopkins, 1999, s. 39, 40, 43, 44, 146). Przedstawione modele lansują w większości przypadków działania promujące kreatywność i podmiotowość w relacjach interpersonalnych.

Klasyfikacja Gagné'a pozwala dobrać model dydaktyczny do celów i przypomina, że opracowanie jakiegoś tematu pozwala na rozmaite zachowania wykonawcze i przebiega (powinno przebiegać) z użyciem rozmaitych typów uczenia się i nauczania. Przeprowadzona analiza ukazała dominację pewnych funkcji spełnianych w procesie kształcenia przez nauczyciela w obrębie poszczególnych modeli dydaktycznych. I tak w realizacji modeli przetwarzania informacji priorytetowe jawią się: nade wszystko funkcja kształcąca, a następnie sterująca i informacyjna. W realizacji modeli społecznych wyraźnie wzrasta ranga funkcji motywacyjno-stymulującej i funkcji wychowawczej. W modelach rozwoju osobowości obok funkcji kształcącej i motywacyjno-stymulującej szczególnie istotne jest spełnianie funkcji opiekuńczej (doradczej). Realizacja modeli behawioralnych sygnalizuje potrzebę harmonizowania różnorodnych funkcji nauczyciela z dominantą na funkcję kształcąca, sterującą i informacyjną, podobnie jak w modelach przetwarzania informacji.

Tab. 1. Relacje zachodzące pomiędzy strukturą i efektami modeli uczenia się a funkcjami spełnianymi przez nauczycieli i modelami komunikacji w toku kształcenia

| Modele dydaktyczne | Zadania modelu | Kategorie osiągnięć | Model komunikacji | Struktura modelu a priorytetowe funkcje spełniane przez N | Priorytetowe zadania dydaktyczne (pytania, polecenia) |
|--|--|--|---|--|---|
| I. Modele przetwarzania informacji a) model myślenia indukcyjnego | uczy zbierania i klasyfikowania informacji oraz tworzenia i weryfikowania hipotez, kształtuje świadomość, jak dochodzić do pojęciowej struktury danego materiału | reakcje specyficzne, łańcuchy, odróżnianie złożone, klasyfikowanie, stosowanie reguł – faza zastosowań | model współdziałający, parafrazowanie, równoważność komunikatów po stronie nauczyciela i ucznia | 1. prezentacja danych, rozpoznawanie i nadawanie nazw danym mającym związek z tematem lub problemem — f. kształtująca, f. informacyjna; 2. grupowanie danych — f. kształtująca i sterująca; 3. klasyfikowanie danych, interpretowanie, opracowanie — f. kształtująca 4. przewidywanie konsekwencji i sprawdzanie przypuszczeń (f. kształtująca i badawcza) | zadania f. kształtujące: zadania analizy treści, zadania objaśnienia sposobu rozwiązywania, zadania poszukiwania sposobu rozwiązania, zadania antycypacyjne; zadania f. sterujące: zadania służące podtrzymaniu, wywołaniu i kierowaniu fazami działania uczniów, nakazy i polecenia wykonania czynności, która ma wpłynąć na sytuację obiektywną (zadania określające grupy obiektów, na których ma być wyjaśniona dana czynność, zadania określające miejsce czynności w danej strukturze |
| b) model przyswajania pojęć | uczenie się pojęć oraz strategii nabywania pojęć i posługiwania się nimi, tworzenie i sprawdzanie hipotez | reakcje specyficzne, odróżnianie złożone, klasyfikowanie, stosowanie reguł | współdziałający model komunikacji — uznanie pomysłów ucznia | 1. przedstawienie danych (zaukietkowanie) — f. informacyjna; 2. kontrola przyswojenia pojęć — f. kontrolno-oceniająca; 3. analiza strategii myślenia, opisywanie myśli przez uczniów, omawianie hipotez — f. kształtująca | zadania f. kształtujące: zadania objaśnienia sposobu rozwiązania, zadania poszukiwania sposobu rozwiązania, zadania uzasadnienia (informacyjne i strukturalne), zadania f. kontrolno-oceniające: zadania sprawdzania zasobów informacyjnych przed i po rozwiązaniu zadania |
| c) model myślenia metaforycznego — synektyka | ułatwia rozszerzenie i przekształcanie pomysłów, uczy przelamywania granic myślenia i tworzenia nowych rozwiązań | rozwiązywanie problemów | model współdziałający, podmiotowość relacji nauczyciel(uczni, dominanta aktywności po stronie ucznia | tworzenie analogii bezpośrednich, osobistych, oksymoronów, pogłębiona analiza problemu — f. kształtująca | zadania f. kształtujące: zadania problemowe składające ucznia do projekcji w nowym kierunku, ukierunkowują go na antycypację i przyszłe działania; zadania problemowo-kreatywne umożliwiające tworzenie oryginalnych pomysłów, projektów wytworów, nastawione są na rozwój aktywności i wyobrabi twórczej uczniów |
| d) model uczenia się pamięciowego (mnemoniczny) | rozwijanie umiejętności przyswajania pojęć, systemów pojęciowych i metapoznawczej kontroli nad przetwarzaniem informacji | reakcje specyficzne, łańcuchy | model autorytarny, dominanta przekazu po stronie nauczyciela, przekaz w głównej mierze jednokierunkowy bez sprzężenia zwrotnego | 1. skupienie uwagi na materiale uczenia się i zorganizowanie go w formę ułatwiającą zapamiętanie — f. informacyjna i sterująca; 2. ustalenie początkowych skojarzeń poprzez system pytań i naprowadzeń — f. sterująca; 3. poszerzanie i nauczanie skojarzeń — f. sterująca, kształtująca; 4. powtarzanie materiału i ćwiczenie jego odtwarzania — f. sterująca | zadania f. sterujące: komunikaty wyznaczające poszczególne fazy działania, komunikaty tłumaczące strukturę sytuacji działaniowej, zadania dotyczące sterowania informacją zmysłową, zadania związane z normowaniem tempa, czasu i następstwa pracy uczniów, zadania posiłkowe, organizowanie, systematyzacja i ćwiczenia porządkujące wiedzę uczniów, odwołujące się do jego wiedzy i doświadczeń, zadania związane z podaniem uczniom szczegółowego opisu niezbędnego do przyswojenia informacji |

| Modele dydaktyczne | Zadania modelu | Kategorie osiągnięć | Model komunikacji | Struktura modelu a priorytetowe funkcje spełniane przez N | Priorytetowe zadania dydaktyczne (pytania, polecenia) |
|--|--|---|--|---|---|
| II. Modele społeczne; a) model badań grupowych | kształtowanie umiejętności uczestnictwa w procesach demokratycznych, równoczesne położenie nacisku na rozwój społeczny, umiejętności intelektualne i osobowości | rozwiązywanie problemów, reakcje specyficzne (zbieranie danych) | Model komunikacji: współdziałający, równoprawność komunikujących się stron, dialog, podmiotowość | 1. analiza zaskakującej sytuacji, przez uczniów, pobudzenie motywacji wewnętrznej do działania — f. motywacyjno-stymulująca; 2. praca nad problemem, rozdzielenie ról, zadań — f. kształtująca; 3. badania samodzielne i w grupach, kierowanie zespołem, wspomaganie podziału ról — f. sterująca i f. kształtująca; 4. analiza postępów badań i sposobów ich prowadzenia, poziom nadawania indywidualnych znaczeń działaniu — f. motywacyjno-stymulująca i kontrolno-oceniająca | zadania f. motywacyjno-stymulujące: pytania wnoszące złożoność, pytania pobudzające ciekawość i wywołujące odczucia wieloznaczne; zadania f. kształtujące: zadania problemowe, zadania przywołania uzasadnienia czyli odwoływanie się do uzasadnień na poziomie odczuć o charakterze emocjonalnym i subiektywnym, co umożliwia kształtowanie zdolności oceny rzeczy, zjawisk; wyrażanie własnych opinii i formułowanie sądów; zadania f. sterujące: zadania związane z podziałem pracy uczniów dookreślające formę ich pracy jednak w takim natężeniu by nie kępowały swobodnych decyzji uczniowskich |
| b) uczenie się badania wartości — odgrywanie ról | badanie wartości i ich funkcji w społecznych interakcjach, wyrobienie własnego poglądu na wartości i czyny, przedmiotem wspólnych dociekań uczniów są emocje, postawy, wartości i strategie rozwiązywania problemów, model uczy rozwiązywania międzyludzkich problemów, rozwija zdolność empatii | rozwiązywanie problemów | współdziałający, przekaz dwustronny, parafrazowanie, relacje dialogu i podmiotowości, dynamika przekazu komunikatu po stronie ucznia | zaprezentowanie problemu, zinterpretowanie jego treści, określenie sposobu wykonania zadania — analiza ról, dobór obsady, wykonanie zadania i uzasadnienie jego wykonania, modyfikacja działań, przedstawienie własnych odczuć, uogólnianie, sformułowanie nowych zasad — f. kształtująca, wychowawcza i kontrolno-oceniająca | zadania f. kształtujące: zadania przywołania uzasadnienia dokonanego na poziomie odczuć o charakterze subiektywnym, zadania analizy treści — zinterpretowanie treści problemu, zadania objaśnienia sposobu wykonania — odegranie ról, zadania problemowe, problemowo-kreatywne, zadania przywołania uzasadnienia — uzasadnienie strukturalne — dokonujące wprowadzenia uzasadnienia na podstawie analizy struktury działalności; zadania f. kontrolno-oceniające: zadania samooceny i samokontroli pracy uczniów; zadania f. wychowawcze: zadania dotyczące przedmiotu postawy związane z porządkowaniem i hierarchizacją w umyśle ucznia odpowiednich zasad i stosunku do przedmiotu postawy; wyznaczają one kierunek działań ucznia tak, by zachował się w zgodzie z uświadomionymi zasadami i normami (Kim jest dla ciebie x?), zadania związane z działaniami skierowanymi na przedmiot postawy, dotyczące informacji o działaniu, jakie ma podjąć uczeń ze względu na przedmiot postawy (jest to warunkiem podjęcia działań przez ucznia i wpływa na jego postępowanie w odniesieniu do przedmiotu postawy (Jak zachowasz się będąc x?) |

| Modele dydaktyczne | Zadania modelu | Kategorie osiągnięć | Model komunikacji | Struktura modelu a priorytetowe funkcje spełniane przez N | Priorytetowe zadania dydaktyczne (pytania, polecenia) |
|--|--|--|--|--|--|
| III. Modele rozwoju osobowości — model nauczania pośredniego — nauczania niedyrektywnego | przysposobienie do rozwijania indywidualności, rozumienie siebie, niezależność i szacunek dla siebie | rozwiązywanie problemów | Model komunikacji współdziałający, niearbitralny, dominacja w akcie komunikacyjnym po stronie ucznia | 1. zachęcanie uczniów do swobodnego wyrażania uczuć — f. motywacyjno-stymulująca; 2. pomoc i akceptacja odczuć uczniowskich — f. opiekuńcza; 3. omówienie problemu — pogłębiona jego analiza — f. kształcąca; 4. praca nad problemem — f. kształcąca; 5. szerokie sprostowanie problemu przez ucznia, planowanie dalszych działań przy wsparciu ze strony nauczyciela (działania służące samorozwojowi) — f. opiekuńcza i kształcąca | zadania f. motywacyjno-stymulujące: zadania pobudzające ciekawość, wywołujące wieloznaczne odczucia i różnorodne skojarzenia, zadania wnoszące złożoność; zadania f. opiekuńczej: zadania umożliwiającej uczniowi kontakt z innymi oraz zadania związane z pomocą udzielaną przez nauczyciela w pracy nad problemem; zadania f. kształcącej: zadania analizy treści, zadania poszukiwania sposobu rozwiązania, zadania problemowe |
| IV. Modele behawioralne — model symulacji | opanowanie złożonych umiejętności i struktur wiedzy z wielu rozmaitych dziedzin | rozwiązywanie problemów, stosowanie reguł, reakcje specyficzne | pełna informacja zwrotna — ocena symulacji, uwypuklenie błędów, analiza niepowodzeń | 1. informacja o symulacji — f. informacyjna; 2. przygotowanie do symulacji — ustalenie scenariuszy, podział ról — f. sterująca; 3. przeprowadzenie symulacji — f. sterująca i motywacyjno-stymulująca — ujawnienie błędnych pojęć — f. kontrolno-oceniająca, kontynuacja symulacji; 4. omówienie symulacji — podsumowanie, ocena projektu — f. kształcąca i f. kontrolno-oceniająca | wymagana jest harmonia współwystępowania różnorodnych zadań z kątejdoskopu funkcji spełnianych przez nauczyciela w kształceniu. Zadania priorytetowe — zadania f. sterujące: zadania określające czynność, zadania wyznaczające granice czynności, zadania wyznaczające kolejność i strukturę działań, komunikaty określające cel działania i zasadę działania, komunikaty określające strukturę sytuacji działaniowej, zadania związane z instruwaniem ucznia odnośnie realizowanych zadań, zadania postikowe, będące elementarnymi częściami złożonych działań, komunikaty podsumowujące działania, służące utrzymaniu przyjętej struktury działaniowej, komunikaty wyznaczające początek i fazy środkowe działania, zadania związane z podziałem pracy; zadania f. kształcącej: zadania analizy treści, zadania objaśnienia sposobu rozwiązania zadania, zadania poszukiwania sposobu rozwiązania, zadania problemowe |

Obok zależności modele dydaktyczne a funkcje nauczyciela, równie ważna jest relacja modele dydaktyczne a różnorodność zachowań komunikacyjnych nauczyciela. W toku realizacji poszczególnych modeli promuje się w szczególności pewne typy komunikatów (pytań i poleceń) priorytetowych dla spełniania danych funkcji. Wynika stąd, że im większe zróżnicowanie komunikatów, zadań dydaktycznych, tym większa efektywność uczenia się i komunikacji. Ponadto dany model dydaktyczny narzuca pewną strukturę komunikacyjną, ukazuje zadania priorytetowe, warunkujące uzyskiwanie oczekiwanych efektów.

Odnosząc niniejsze rozważania do założeń reformy i też szkoły jutra pewne modele służą dialogowaniu w większym stopniu niż inne. Podmiotowość relacji nauczyciel(uczeń szczególnie uwidacznia się w realizacji społecznych modeli uczenia się. Pełne sprzężenie zwrotne występuje w modelach behawioralnych, zaś współdziałający model komunikacji promuje większość modeli przetwarzania informacji w szczególności zaś model myślenia metaforycznego (synektyka). Najbardziej tradycyjny model komunikacji, z dominantą na osobie nauczyciela, jawi się w modelu uczenia się pamięciowego (model mnemoniczny).

Trudno jednoznacznie określić, który z prezentowanych modeli uczenia się i nauczania jest najlepszy. Tajemnica sukcesu tkwi w wielości i różnorodności tak modeli dydaktycznych, jak i w funkcji spełnianych przez nauczyciela oraz we właściwej komunikacji w toku kształcenia. Jak na dzień dzisiejszy przedstawia się w tym zakresie kondycja nauczycielska i struktura ich działań?

Założenia a rzeczywistość — o nowy model edukacji i komunikacji jutra

W wielostronnym oddziaływaniu na ucznia powinna być zachowana harmonia w operowaniu poszczególnymi modelami dydaktycznymi w toku zajęć. Czy tak jest rzeczywistość?

Badania przeprowadzone w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych wykazały zupełnie coś innego. Ponieważ dotyczyły one analizy obrazu funkcji spełnianych przez nauczyciela i lansowanego przez niego modelu komunikacji również w ujęciu globalnym, bez podziału na przedmioty, dlatego też można się na nie powołać w dobie nauczania zintegrowanego. Biorąc pod uwagę ilościową reprezentację zadań dydaktycznych (pytań, poleceń) można stwierdzić, że proces kształcenia zasada się głównie na zadaniach funkcji sterującej (nie sądzę, by w przeciągu pięciu lat coś diametralnie się zmieniło). Stanowiły one 49,17% ogólnej liczby zadań formułowanych w toku zajęć na wszystkich przedmiotach w klasach I–III ($x = 59,556$ zadań odnotowanych na 510 lekcjach). Odnosząc to do struktury modeli dydaktycznych jako dominujący jawi się model uczenia się pamięciowego. Również relacja komunikacyjna na linii nauczyciel(uczeń jest dialogiem na je-

den głos z ukierunkowaniem na transmisyjno-reprodukcyjny charakter nauczania (bardziej nauczania niż uczenia się).

W modelach przetwarzania informacji jako dominującą postrzegamy funkcję kształcącą. W świetle przeprowadzonych badań funkcja ta uplasowała się na IV miejscu w hierarchii siedmiu analizowanych funkcji. Szczególnie znaczące dla prawidłowej realizacji omawianych modeli wydają się być: zadania poszukiwania sposobu rozwiązania, zadania przywołania uzasadnienia, zadania problemowe, zwłaszcza problemowo-kreatywne. W świetle badań stanowią one znikomą część 13,77% ($x = 59,556$) w całkowitej puli pytań i poleceń formułowanych przez nauczyciela w toku zajęć, a będących wskaźnikami omawianej funkcji. Trudno w tej sytuacji stwierdzić prawidłową realizację modelu myślenia metaforycznego i występowania współdziałającego modelu komunikacji.

Najgorzej przedstawia się kwestia realizacji funkcji wychowawczej, która w ogólnym rankingu funkcji zajęła ostatnie VII miejsce, a zadania będące wskaźnikami jej realizacji stanowiły w całości zadań formułowanych na lekcjach zaledwie 0,30% ($x = 59,556$). Podobnie jak Maria Cackowska, stwierdziłam zdecydowaną przewagę sądów informacyjnych nad sądami oceniającymi, wartościującymi (Cackowska; Mrózek (red.), 1998, s. 142). Znacznie częściej nauczyciele instruuja uczniów o tym, co dobre i złe, co powinni robić, aniżeli formułują pytania typu: „kim jest dla Ciebie x?”, „jak zachowałbyś się na miejscu x?”, „co byś zrobił na miejscu x?”, „co byś zrobił gdyby x?”, itp., poprzez które kształtuje się dyspozycje osobowościowe, podwaliny postaw. Tym samym właściwa realizacja modeli społecznych, zwłaszcza zaś uczenia się badania wartości, pozostaje pobożnym życzeniem.

Podobnie rzecz ma się z realizacją modelu osobowości (modelu nauczania pośredniego, gdzie szczególna rola przypada funkcji opiekuńczej, a ta uplasowała się na VI (przedostatnim) miejscu w hierarchii).

Innymi słowy trudno mówić o zharmonizowaniu działań i świadomości komunikacyjnej nauczycieli w spełnianiu poszczególnych funkcji, a tego wymaga między innymi realizacja behawioralnego modelu stymulacji.

Jeśli zatem edukacja w klasach I–III koncentruje się wokół modeli przetwarzania informacji i to głównie modelu uczenia się pamięciowego (mnemonicznego), to trudno mówić o rozwijaniu kreatywności dzieci i o zbliżeniu szkoły do potrzeb i oczekiwań uczniów. Szafując poleceniami, rozkazami, nakazami ograniczającymi spontaniczność działań dziecięcych nauczyciele nadal wyznaczają prawie wszystkie czynności uczniów. Ci zaś słuchają i wykonują zadania zlecone przez nauczycieli. Takie kierowanie działalnością dzieci cechuje autorytaryzm i styl nakazowo-dyrektywny. Kreślony obraz daleki jest zatem od postulowanego obecnie współdziałającego modelu komunikacji, nacechowanego dialogiem i podmiotowością relacji nauczyciel(uczeń). Co jest przyczyną takiego stanu rzeczy?

Przyczyna tkwi być może w przygotowaniu nauczycieli do zawodu. Nauczyciel nie obeznany z innymi modelami dydaktycznymi lansuje ten, z którym sam się zetknął w toku nauki szkolnej. Ponieważ sam najczęściej stykał się z mnemonicznym modelem nauczania-uczenia się, teraz sam go promuje, opowiadając się tym samym po stronie szkoły tradycyjnej, po stronie jednokierunkowej komunikacji, bez parafrazowania i sprzężenia zwrotnego. Czy można i jak można temu przeciwdziałać?

Oczekując twórczości i plastyczności w działaniach nauczycielskich musimy najpierw tę twórczość rozwinąć. Zdaniem P. Kaplana „rozwijaniu twórczości w toku kształcenia nauczycieli dobrze służą takie działania jak: stawianie dywergencyjnych pytań, kiedy tylko jest to możliwe, pozwalanie studentom próbowania czegoś nowego, bez lęku popełnienia błędu (...), zachęcanie studentów do nie zgadzania się i konstruktywnej opozycji (...) i stwarzanie studentom okazji do czynnościowego (działaniowego) przygotowania się do zawodu nauczyciela, zwalczanie przekonań, że twórczość jest dla niewielu (zdolnych i intelektualnych)” (Denek, 1999, s. 154). Innymi słowy Kaplan postuluje, aby w toku kształcenia nauczycieli zapoznać ich z różnorodnymi modelami nauczania(uczenia się, zachęca do wyzwolenia się z zaczarowanego kręgu pytanie(pamięciowe odtworzenie odpowiedzi, a wprowadzenie w miejsce tego metafory, symulacji, poszukiwań i badań „... istnieje pilna potrzeba takiego kształcenia nauczycieli, żeby (...) mogli bez trudności odpowiedzieć na pytania: czego uczyć?, dlaczego uczyć?, jak uczyć?” (Denek, 1999, s. 154). Muszą zatem posiadać odpowiednie umiejętności projektowania dydaktycznego. Przebudowie muszą ulec interakcje międzyludzkie, zwłaszcza w wymiarze komunikacyjnym (dialog, partnerstwo). Przygotowując nauczycieli do realizacji zadań edukacji jutra musimy wyposażyć ich w umiejętności projektowania, planowania, kierowania procesem edukacji oraz diagnozowania jego efektów.

Zamiast zakończenia

Nauczyciel obeznany z teorią pedagogiczną, doświadczający w toku edukacji własnej podmiotowości, dialogu i własnej kreatywności będzie tym, którego w pracy z dziećmi cechuje wielorakość oddziaływań na ich osobowość. Będzie doceniał rolę harmonijnego kształtowania sfer umysłu, ducha i ciała. Będzie walczył o samodzielność uczniów i miał świadomość istnienia wielu rodzajów nauczania, których zastosowanie w praktyce wymaga partnerskich relacji, a równocześnie jest kluczem do nadania edukacji nowego wymiaru, tak, by uczniowie uczyli się w zgodzie z wrodzonymi możliwościami, bez ograniczeń, z własnej inicjatywy, we współpracy, dociekając wartości i prawdy.

„... Sedno procesu kształcenia polega na dostarczaniu uczniowi pomocy oraz prowadzeniu z nim dialogów pozwalających mu transportować doświadczenia na

kategorie skuteczniejszych systemów zapisu i systematyzacji. . . ., (Bruner, 1974, s. 45–46).

Literatura

- Bruner J. S., 1974: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Tłum. Ewa Krasieńska. Warszawa.
- Cackowska M., 1998: *Komunikacja jako wyznacznik systemu nauczania*. W: R. Mrózek (red.), *Kultura, język, edukacja*. T. 2. Katowice.
- Denek K., 1999: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Górniok-Naglik A., 1997: *Założone a rzeczywiste funkcje nauczyciela w procesie kształcenia w klasach I–III* (praca doktorska). Katowice.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., 1999: *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa.
- Kojs W., 1994: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*. Katowice.
- Materska M., 1978: *Produktywne i reproduktywne wykorzystanie wiadomości w różnych fazach uczenia się*. Warszawa.
- Mazur B., 1983: *Wielopłaszczyznowa analiza procesu kształcenia*. Wrocław.
- Nosal Cz., 1979: *Mechanizmy funkcjonowania intelektu: zdolności, style poznawcze, przetwarzanie informacji*. Wrocław.
- Pearson T., 1994: *Nauczyciel, Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa.
- Wójcik T., 1969: *Prakseosemiotyka. Zarys teorii optymalnego znaku*. Warszawa.
- Zimny Z. M., 1988: *Kształcenie szkolne — konstrukcja programów*. Częstochowa.

Rozdział 7

Technologie informacyjne i edukacja ogólnotechniczna

Waldemar Furmanek

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie

Jutro polskiej edukacji ogólnotechnicznej

Potrzeba przebudowy systemu edukacji ogólnotechnicznej

Edukacja ogólnotechniczna jako dziedzina edukacji we wszystkich systemach oświatowych różnych krajów jest zagubiona zarówno w swoim wymiarze teleologicznym, treściowym jak i organizacyjnym i metodycznym. Podstawowym niedostatkiem i wadą systemu polskiej edukacji ogólnotechnicznej jest dysfunkcjonalność znanych rozwiązań modelowych.

Wyrazem określającym najkrócej panujący kryzys edukacji ogólnotechnicznej jest dysfunkcjonalność. Przyczynami tego stanu rzeczy są między innymi:

- zmieniony charakter gwałtownie rozwijającej się współczesnej techniki;
- upowszechnienie osiągnięć naukowo-technicznych;
- zmieniająca się jakość świata i jakość życia ludzi;
- ogólny wzrost dynamiki życia społecznego;
- kształtowanie się nowych struktur cywilizacyjnych (formowanie się cywilizacji postindustrialnej i cywilizacji informacyjnej);
- zjawiska globalizacji i powiązane z nimi przemiany zjawisk kulturowych;
- dysfunkcjonalność pozostałego i funkcjonującego jeszcze systemu edukacyjnego;
- odmienne widzenie dziś wielu zjawisk edukacyjnych (na skutek osiągnięć nauk pedagogicznych).

W moim odczuciu zagubienie to ujawniło się dziś szczególnie mocno. Przyczyn jest wiele. Ich syndrom sprawił, że jak nigdy dotychczas dziś wyrażanie uwidaczniają się niedostatki przyjętych przed laty rozwiązań w zakresie polskiej edukacji ogólnotechnicznej. Bez wątplenia jedną z przyczyn należy widzieć w gwałtownych zmianach jakie w ostatnich latach — szczególnie od początku lat osiemdziesiątych — dokonały się w samej technice. Technika końca XX wieku jest zjawiskiem nowym, w niczym niemal nie przypomina techniki minionych lat. Jedno pozostało trwałe, jej rozwój jest wynikiem ciągłego narastania potrzeb człowieka. To właśnie człowiek jest nie tylko sprawcą rozmaitych działań technicznych ale także odbiorcą wyników tych działań.

Zmiany cywilizacyjne wyrażające się przechodzeniem od społeczeństwa industrialnego do społeczeństwa informacyjnego wymuszają konieczność odmiennego przygotowania wychowanków w systemach edukacji.

Przemiany roli człowieka w systemach pracy zawodowej, zarówno o charakterze pracy produkcyjnej jak i usługowej, zmuszają do zmiany poglądów na struk-

ture kwalifikacji zawodowych oraz rozwój koniecznych dyspozycji psychicznych człowieka pracy.

Nie bez znaczenia będzie tutaj podkreślenie, że równoległe z innymi następowały zmiany w naukach pedagogicznych i psychologii. Odmienny dziś stan refleksji i wyników badań pedagogicznych implikuje potrzebę nowego pedagogicznego naświetlenia wszystkich problemów edukacji ogólnotechnicznej.

Na ten syndrom przemian złożyły się polskie zmagania o nowy ład polityczny i gospodarczy. Inaczej postrzegamy miejsce człowieka w systemach pracy, w zjawiskach cywilizacji współczesnej.

Pilna jest potrzeba odpowiednich rozwiązań metodycznych oraz wspomagających je rozwiązań organizacyjnych edukacji ogólnotechnicznej w polskich szkołach podstawowych i średnich zarówno ogólnokształcących jak i zawodowych.

W tej sytuacji zadaniem szczególnie ważnym jest podjęcie działań nad takim przekształceniem systemu edukacji ogólnotechnicznej, aby był on lepiej przystosowany do potrzeb kształtującej się cywilizacji postindustrialnej, a w tym cywilizacji informacyjnej. Poszukiwać więc pilnie należy odpowiedzi na pytania o to: jakiego człowieka potrzebowało będzie przyszłe społeczeństwo?

Inaczej to samo pytanie można sformułować następująco, jaki model osobowości człowieka będzie funkcjonalnie zgodny z potrzebami i warunkami przyszłej cywilizacji?

Odpowiedzi na te pytania wiążą się z uświadamianiem sobie tego, że reforma edukacyjna ma rację bytu tylko wówczas, gdy jest wyraźnie skorelowana z reformą społeczno-gospodarczą. Dlatego z wymienionym wyżej pytaniem należy rozważać odpowiedź na pytania: dokąd zmierza Polska? Dokąd zmierza świat? W jakim kierunku i ku jakiemu modelowi rozwoju zmierza cywilizacja?

Oczywistym jest stwierdzenie, że szkoła przyszłości powinna być jak najściślej powiązana z rzeczywistością, z tym wszystkim, co określa dziś, i będzie określało w przyszłości, sytuację człowieka. A sytuacja ta jest zgoła odmienna od dotychczasowych.

Problemy generowane przez cywilizację współczesną — rozwijaną pod wpływem przemian zachodzących w technice — są problemami konkretnymi wszystkich ludzi, mają charakter globalny, choć ich źródła tkwią w zjawiskach lokalnych. Szkoła jutra, a w niej kształcenie ogólnotechniczne, te fakty musi brać pod rozwagę. O szkole jutra w równej mierze decydować będzie wymiar teleologiczny jak treściowy i organizacyjno-metodyczny. W dużym stopniu o szkole jutra zdecyduje także dalszy rozwój nowoczesnych systemów informatycznych (R. Pachociński 1999).

Nie mniej ważną cechą problemów współczesności jest to, że dotyczą one wszystkich ludzi, mają totalny charakter. Przyczyn tego faktu jest wiele. To nie tylko zjawiska globalizacji, ale być może wynik tego, że współczesna technika jest wszechobecna, towarzyszy człowiekowi we wszystkich fazach jego wielorakich

działań. Jednocześnie to iż człowiek żyje w środowisku sztucznym, stanowiącym w istocie kompleksowy wynik działalności technicznej, sprawia że staje on ciągle wobec konieczności wyboru. Jest skazany na ciągłe poszukiwanie rozwiązań, wytwarzanie informacji, na transgresję.

Zdajemy sobie sprawę także i z tego faktu, że rozwój cywilizacji współczesnej powiązany jest z generowaniem całego szeregu rozmaitych typów zagrożeń. Uświadamiamy sobie fakt zniszczenia przyrodniczego środowiska życia człowieka, w mniejszym stopniu zauważamy negatywny wpływ dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości na psychikę każdego człowieka, a szczególnie na jego sferę emocjonalną (vide eutyronika), jak też na jego system postaw i postępowañ w rozmaitych sytuacjach zawodowych i pozazawodowych.

Dysfunkcjonalność znanych rozwiązań problemów edukacji ogólnotechnicznej

Staje przed nami pilne zadanie określenia przynajmniej ogólnych kierunków ewolucji edukacji ogólnotechnicznej. Zadanie nie należy do łatwych. Wydaje się, że zasadnym jest najpierw znalezienie odpowiedzi na pytanie o to: dlaczego i na ile istniejące dotychczas rozwiązania tego problemu pedagogicznego — slöjd w jego różnych rozwiązaniach szczegółowych, utylitaryzm, kształcenie politechniczne są dysfunkcjonalne?

Dziś wyraźnie i jednoznacznie należy stwierdzić, że nie jest możliwy do zaakceptowania żadne ze znanych nam z historii i praktyki wychowania kierunek (i odpowiadający mu model (rozwiązanie problemu edukacji ogólnotechnicznej).

Moim zdaniem trudna — a nawet śmiesznie twierdzić, że niemożliwa — jest do przyjęcia droga ewolucyjnego doskonalenia istniejącego modelu. Powiem nawet więcej, że nie bardzo widzę sens w doskonaleniu tego, co wydaje się być niereformowalne. Ponadto dostrzegam na tej drodze wiele niebezpieczeństw. Przede wszystkim opór środowiska nauczycieli techniki, ale nie tylko. Przyzwyczajenia pedagogiczne, stereotyp myślenia o tej dziedzinie, ukształtowany w przeszłych czasach szkolnej edukacji dzisiejszego dorosłego społeczeństwa jest tak trwały, że zmienić go nie jest w stanie żaden kierunek częściowego unowocześnienia edukacji. Już nawet w konwencji terminologicznej funkcjonują pejoratywne terminy takie jak: roboty ręczne, prace ręczne itp. W tej sytuacji stosować zmiany tam gdzie jest tak, jak być powinno, gdzie robi się to (co robić się umie, gdzie nie jest ważne to, jaką specjalność studiów (niekoniecznie nauczycielskich) się ukończyło, bądź też gdzie można znaleźć godziny do brakującego pensum dydaktycznego jakiegoś specjalisty, byłoby godzeniem w autonomię polskiej szkoły. W tej sytuacji organizatorzy polskiej oświaty decydują się na półśrodki, bądź na utrzymywanie stanu niedowładów tej dziedziny edukacji. Skazujemy w ten sposób cały system eduka-

cji ogólnotechnicznej na degradację i eliminowanie z jego udziału w procesach wychowania. Takiego stanu rzeczy nie możemy akceptować.

Przyjmując za podstawę założenia metodologii badań systemowych (jako swoisty paradygmat rozwiązywania problemów edukacji ogólnotechnicznej (stajemy na stanowisku konieczności odrzucenia dotychczasowych rozwiązań jakie znamy z historii tej dziedziny wychowania.

Czyż nie jest skrajnością takie zdecydowane odrzucanie wszystkiego co było? Nie chciałbym aby takie wrażenie powstało. Trudno jednak, na podstawie wyników zarówno badań efektywności tej dziedziny wychowania, jak i wniosków wynikających z konfrontacji proponowanych rozwiązań ze stanem osiągnięć w naukach pedagogicznych, przyjąć inne niż powyżej prezentowane stanowisko. Zatrzymajmy się krótko nad szerszym naświetleniem tej kwestii.

Wszystkie znane nam z historii wychowania odmiany slöjdu, w wersjach pedagogicznych (slöjd); w wersjach przemysłu domowego (hemslöjd); oraz wersji przemysłu artystycznego ludowego (kunstslöjd)(jako kierunki upracticznienia uczenia się szkolnego (w istocie swojej sprowadzały działania techniczne wychowanków do najprostszych działań technologicznych, ręcznej obróbki popularnych materiałów konstrukcyjnych (drewno, papier), w celu wykonania jakiegoś wytworu, nazbyt często o wątpliwych wartościach użytkowych. Stąd i nazwy odpowiedniego przedmiotu szkolnego roboty ręczne, prace ręczne czy zajęcia techniczne.

We wszystkich rozwiązaniach opartych na idei slöjdu (ma to miejsce zarówno w rozwiązaniu O. Salomona (system przedmiotowy), jak A. Mikkelsena (system operacyjny), czy też w propozycjach W. Przanowskiego (system przedmiotowo-operacyjny) (pojęcie technika ujmowane było w znaczeniu wąsko prakseologicznym (zgodnie z aktualnym na tym etapie rozwoju stanem jej rozumienia (w znaczeniu czysto rzemieślniczej działalności praktycznej. Działania techniczne sprowadzone były w tych modelach edukacji ogólnotechnicznej wyłącznie do działań związanych z posługiwaniem się prostymi rzemieślniczymi narzędziami obróbki ręcznej.

Zauważyć należy, że inne odmiany działań technicznych, w tym technologicznych, dopiero powstawały (lub powstały znacznie później). Spośród stosowanych materiałów najbardziej popularnym było drewno. Stąd i jego wykorzystanie w doborze wzorców — modeli (jakże często pseudowytworów) dla wychowanków.

Pojęcie techniki w znaczeniu prakseologicznym, które leży u podstaw tego modelu, ma dziś znaczenie pomocnicze. Niektórzy autorzy uważają go obecnie za anachroniczne i archaiczne. Ostatnie sto lat osiągnięć ciągle dynamicznie zmieniającej się techniki wyraźnie uświadamia zakres rozbieżności treści slöjdu, ale także treści obecnych programów nauczania techniki z oczekiwaniami i rzeczywistością technicznego świata, jako środowiska życia ludzi współczesnej cywilizacji. Nie czas i miejsce na katalogowanie tych rozbieżności. Zapytajmy retorycz-

nie, czy w tej sytuacji można przyjmować rozwiązania slōjdu (w ich najrozmaitszych modelach metodycznych za osnowę edukacji ogólnotechnicznej koniecznego skłádnika współczesnych systemów edukacji)?

Drugim pytaniem jest, czy nie możemy wykorzystać osiągnięć utylitaryzmu w uprzączynianiu systemu edukacji ?

Rozwój współczesnej cywilizacji jest ściśle związany z postępem naukowo-technicznym przybierającym w ostatnich latach charakter rewolucji naukowo-technicznej i informatycznej. Rozwój ten ma jednak w istocie swojej charakter pozytywistyczny. Owocem pozytywizmu poznawczego jest agnostycyzm, czyli pogląd głoszący całkowitą lub częściową negację możliwości poznania obiektywnego rzeczywistości. W istocie odnosi się on do metodologii. Lecz owocem pozytywizmu — w odniesieniu do działania i moralności jest utylitaryzm. W znaczeniu ogólnym — od słowa *utilitas* — oznacza dązenie do osiągania celów praktycznych, korzyści i wygod. Utylitarny, czytamy w *Słowniku Języka Polskiego* (t. 3, s. 635) to tyle, co mający na celu korzyść praktyczną, wygodę, względy materialne, mający zastosowanie praktyczne. To tyle co: użytkowy, pożyteczny. Jakże więc blisko już od tej koncepcji do materializmu, konsumpcjonizmu, a nawet hedonizmu etycznego czy psychologicznego.

W utylitaryzmie (jako koncepcji etycznej (uznaje się pożytek jednostki lub społeczeństwa za najwyższy cel moralny w postępowaniu ludzi. Dązenie do dobra własnego sprzyja (zdaniem przedstawicieli utylitaryzmu (pomnażaniu dobra społecznego. Przy czym pojęcie dobra utożsamiano z posiadaniem dóbr. A to, w prostej drodze, wiedzie ku konsumpcjonizmowi, który gubi różnicę pojęć dobro człowieka, od dóbr dla człowieka. Kategoria aksjologiczna mieć staje się główną, a często jedyną wytyczną zachowań człowieka.

W znaczeniu etycznym utylitaryzm dąży do budowy cywilizacji skutku, w technice technokratyzmu, cywilizacji użycia i posiadania rzeczy. Staje się to odniesieniem do budowy cywilizacji, w której osoby także stają się przedmiotami użycia (podobnie jak inne rzeczy). Jak słusznie i dobitnie podkreśla to Jan Paweł II utylitaryzm nazwać należy antycywilizacją względem cywilizacji miłości, której idee głosi między innymi w *Liście do rodzin* (1994).

Utylitaryzm dydaktyczny dąży do takiego ukształtowania procesów edukacyjnych aby zapewniły one praktyczne przygotowanie do życia (tzw. sobieradztwo techniczne). Pomija więc to, co związane jest z dązeniem do zrozumienia, co wymaga opanowania intelektualnego informacji stanowiących tworzywo procesów rozumienia. Tylko to może być kochane co jest poznane, że człowiek jest tym, czym czyni go rozum. W tym znaczeniu utylitaryzm podważa sens rozwoju człowieka, który z natury swojej jest istotą wielowymiarową i takim powinien być proces wspomagający ten rozwój. Dodajmy tutaj także jedno uzupełnienie. Zwolennikami takiego poglądu byli w istocie przedstawiciele różnych odmian szkoły pracy. Koncepcje te charakteryzowały się jednostronnością form aktywności, któ-

rej treść zależała od danej koncepcji. A była nią np. praca, szkoła życia, szkoła twórcza, szkoła technik, czy przypomniane wcześniej odmiany slöjdu.

Trzecie pytanie wiąże się z trzecim nurtem rozwijanym dla potrzeb upracticzenia edukacji. Był, i jakże jeszcze często jest, nurt kształcenia politechnicznego. Czy należy rozwiązania teleologiczne i treściowo-organizacyjne tego kierunku także odrzucić?

Naszym zdaniem tak, należy te rozwiązania odrzucić, gdyż straciła swoją rację bytu koncepcja kształcenia politechnicznego według idei marksistowskiej. Koncepcje edukacji politechnicznej mimo, że głosiły idee wychowania wszechstronnego w zasadzie zagubiły istotę człowieka i jego człowieczeństwa. Ode-rwały jego aktywność techniczną od wartości fundamentalnych konstytuujących człowieka. Uprzedmiotowiły wychowanka i sam proces wychowania, sprowadzając go do wychowania adaptacyjnego. Modele metodyki edukacji politechnicznej proponowały modele dydaktyki transformacyjno-reproduktywnej. Zmierzały one do funkcjonalnego przygotowania wychowanków do określonych ról człowieka działającego i żyjącego w zmieniającym się pod względem struktur i treści środowisku technicznym. W kształceniu politechnicznym, z natury rzeczy dominował styl wychowania funkcjonalnego, przedmiotowego. Dehumanizacja dotknęła nie tylko treści kształcenia, zdania programowe naukowo brzmiące stały się szyldami o znikomej wartości poznawczej, ale także cały proces kształcenia i wychowania. Jeżeli dodamy do tej listy zarzutów znane trudności organizacyjne a także finansowe szkół, ubogą i ciągle dekapitalizującą się bazę szkolnych pracowni technicznych, słabo wykształconą kadrę nauczycieli techniki, to z całą jaskrawością jawią się nam czynniki określające dysfunkcjonalność polskiego modelu edukacji ogólnotechnicznej. Ukazuje to także stan zapaści organizacyjnej i brak nadziei na pozytywne zmiany.

Czy żaden z tych modeli nie może pozostać? A może da się z ich dobrych stron opracować model eklektyczny? Gdzie szukać teoretycznych odniesień do modelowania przyszłego oczekiwanego systemu edukacji ogólnotechnicznej?

Konieczność myślenia systemowego

Zgłaszam konieczność wypracowania i wdrożenia do teorii i praktyki edukacji ogólnotechnicznej nowych rozwiązań metodologicznych opartych na podejściu systemowym do wszystkich problemów tej dziedziny edukacji. Dla ilustracji znaczenia myślenia systemowego posłużę się porównaniem do wypieków świątecznych, w których gospodyni pieką ciasto drożdżowe jeżeli odpowiednio przygotowuje rozczyń drożdży uzyska ciasto wyrosnięte w całej swojej objętości, a więc o wyższej jakości niżby uzyskała go w sytuacji niewłaściwego przygotowania rozczyń drożdży. System edukacji ogólnotechnicznej powinien być drożdżami przemian w całym systemie edukacji ogólnotechnicznej. Dziś w najlepszym przy-

padku tę dziedzinę edukacji traktujemy jak rodzyнки dodawane do świątecznego ciasta.

Dotychczasowe próby przebudowy, czy reformowania w tym zakresie polskiej oświaty oparte były albo na zabiegach doraźnych i niewiele znaczących bądź na wprowadzaniu jakiegoś pozornie nowego dodatkowego zespołu treści. Dowodzą one zawsze ich niezbędności w praktycznym przygotowaniu wychowanków. Przykładem może być wprowadzenie w niewielkim zakresie, dziś rozszerzane ponad miarę tzw. wychowanie komunikacyjne. Takie addytywne i nieprzemysłane zmiany przynoszą więcej szkód niż pożytków.

Edukacja ogólnotechniczna to podsystem w systemie edukacji, którego istotą jest wspomaganie wychowanków przez ich udział w różnorodnych działaniach technicznych organizowanych dla nich na terenie szkoły.

Pilna potrzeba nowej filozofii edukacji ogólnotechnicznej

Dla analizy i oceny całokształtu problematyki edukacji ogólnotechnicznej potrzebna jest refleksja teoretyczna i filozoficzna, która określiłaby kierunek przemian tej dziedziny działań pedagogicznych. Konieczna jest taka refleksja, która będzie wymuszała nowe podejście metodologiczne stosowane w rozwiązywaniu pilnych problemów edukacji ogólnotechnicznej.

Od dosyć dawna zgłaszam pilną konieczność odmiennego — od dotychczas przyjętych rozwiązań — ujmowania sensu teleologicznego edukacji ogólnotechnicznej. Wymaga to zmiany w założeniach aksjologicznych tej dziedziny edukacji (Furmanek, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997). W tej sytuacji istnieje potrzeba powrotu do problemów niemal podstawowych, w tym do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jaki powinien być sens edukacji ogólnotechnicznej w aktualnym etapie rozwoju cywilizacji?

Dla określenia właściwych kierunków przemian w funkcjach teleologicznych edukacji ogólnotechnicznej konieczne jest objęcie szczegółowymi studiami — prowadzonymi z punktu widzenia potrzeb wychowania człowieka i jego dobra — charakteru samej techniki, jako składnika — ale przede wszystkim jako podstawowego dla współczesności — zjawiska dziejotwórczego i kulturotwórczego.

Projektowanie przebudowy systemu edukacji ogólnotechnicznej wymaga zrozumienia prawidłowości rozwoju techniki, w tych zakresach które w sposób najwyraźniejszy wiążą się z terenem aktywności życiowej i zawodowej wychowanków.

Bez zrozumienia podstawowych prawidłowości rozwojowych i nurtów zainteresowań współczesnej techniki z jednej strony, zaś nurtów nauk pedagogicznych z drugiej strony, trudno jest określać nowe funkcje teleologiczne edukacji ogólnotechnicznej.

Paradygmat psychologiczny edukacji ogólnotechnicznej

Bez zrozumienia podstawowych prawidłowości i charakteru przemian w samej technice, a przed tym bez zrozumienia tego, co znaczy samo pojęcie technika dziś, trudno jest podejmować jakiegokolwiek problemy na styku człowiek — technika, w tym problematykę postępowania i zachowań człowieka w sytuacjach technicznych.

Postępowania człowieka w sytuacjach technicznych to zachowania w pełni motywowane, oparte na świecie indywidualnych znaczeń. Obejmują — oprócz celu i sposobów jego realizacji — także elementy decydujące o sensie zachowań, który wiąże się z racją, powodem, intencjonalnością jednostki, ideą życia czy ukierunkowaniem życiowym.

W postępowaniach człowieka w sytuacjach technicznych pozazawodowych i zawodowych ujawniają się systemy wartości preferowanych przez człowieka. Ujawniają się te struktury jego psychiki, które są szczególnym przedmiotem zainteresowań teorii edukacji ogólnotechnicznej oraz teorii kształcenia zawodowego. Postępowania człowieka w sytuacjach technicznych zawodowych i pozazawodowych. proponuję uczynić kategorię naczelnymi kategoriami wymienionych teorii.

W nich i poprzez nie, człowiek ujawnia swoje dla siebie, jako osoby, właściwości; w nich i poprzez nie, człowiek nie tylko ujawnia siebie, swoje niepowtarzalne jednorazowo określone wymiary człowieczeństwa. Poprzez nie, człowiek sam staje się poniekąd coraz to innym człowiekiem, buduje siebie, rozwija swoje człowieczeństwo.

Działania techniczne człowieka, zapośredniczone przez system jego osobistych znaczeń stanowiących źródło intencjonalności, zawsze nosić powinny znamię działań wynikających z wolnego wyboru. Wybór ten jest tym bardziej wolny, w im większym stopniu opiera się na własnym systemie znaczeń.

W ten sposób i w tym sensie odejdziemy w naszych poczynaniach badawczych od założeń metodologicznych, które traktują psychologię w kategoriach nauki zajmującej się zjawiskami psychologicznymi ujmowanymi jako pewna odmiana zjawisk przyrodniczych możliwych do definiowania i opisywania a dalej wyjaśniania w terminach procesów czy mechanizmów regulacyjnych. Zmienimy przez to system metateoretycznych założeń teorii edukacji ogólnotechnicznej.

W związku z tym uzasadnionym i pilnym jest poszukiwanie adekwatnego do istoty zjawisk modelu poznawania postępowania człowieka w środowisku technicznym, który uwzględniał będzie wszystko to, co jest swoiste zarówno dla człowieka nie jako osobnika, lecz jako osoby. To pozwala wyraźnie odróżnić i wyróżnić człowieka działającego technicznie z rzeczywistości przyrodniczej, przedmiotowej. Jednocześnie pozwala to wyraźnie akcentować prymat człowieka nad techniką, nad produkcją i formami jej organizacji. Ponadto pozwala uwypuklić także fakt, że człowiek jest podmiotem działań w środowisku technicznym. Tak

ujmowane postępowania człowieka są wyrazem ujawniania zarówno jego intencjonalności, jak też jego ludzkich potencjalności.

Edukacja ogólnotechniczna jest w istocie swojej dążeniem do wzbogacenia wychowanka o repertuar racjonalnych systemów postępowania w sytuacjach technicznych. Podejmując próby wywierania wpływu na zachowania i postępowania człowieka w sytuacjach technicznych — a więc projektując działania pedagogiczne w obrębie tej dziedziny edukacji — należy uwzględniać zarówno obiektywny stan rzeczy jak i percepcję tego stanu przez podmiot (przez wychowanka). Wpływ na postępowanie wychowanka może być skuteczny tylko przez takie oddziaływanie, które uwzględniają poziom i treść świadomości wychowanka, a także obiektywny stan sytuacji technicznej.

W poszukiwaniu nowego modelu edukacji ogólnotechnicznej

Potrzebny jest oświacie polskiej nowy model systemu edukacji ogólnotechnicznej, który będzie rzeczywiście odpowiadał znaczeniu tej dziedziny edukacji we współczesnej cywilizacji. Należy jak najszybciej odejść od tych wszystkich modeli uprządkowania uczenia się szkolnego, które nawiązują — bądź wykorzystują w pełni — rozwiązania slöjdu, utylitaryzmu czy kształcenia politechnicznego. Pilnym zadaniem jest wypracowanie nowoczesnego modelu edukacji ogólnotechnicznej odpowiadającego wymaganiom współczesności i aspiracjom społecznym, stanowiącego wyraz osiągnięć nauk o wychowaniu. Nowy model edukacji ogólnotechnicznej jest tym bardziej potrzebny, że powinien on stanowić podstawę do wypracowania założeń dla programowania systemu kształcenia nauczycieli techniki.

Jednocześnie powinien on twórczo wykorzystywać dotychczasowy stan osiągnięć zarówno techniki jak i uwzględniać prawidłowości jej dalszego rozwoju dla dobra każdego człowieka. Chodzi przy tym o taki nowy model, który da się możliwie szybko wprowadzić w trudne realne warunki funkcjonowania szkoły współczesnej szarpanej rozlicznymi trudnościami i bólami.

Potrzebny jest oświacie nowy model systemu edukacji ogólnotechnicznej. Powinien on rzeczywiście odpowiadać znaczeniu tej dziedziny edukacji we współczesnej cywilizacji. Jednocześnie twórczo wykorzystywać powinien dotychczasowy stan osiągnięć i być takim aby możliwie szybko można go wprowadzić w trudne realne warunki funkcjonowania współczesnej szkoły. Dodajmy tutaj, że konieczny jest taki model powszechnej edukacji ogólnotechnicznej, który włączy do działań pedagogicznych, jakie w nim będą realizowane, wszystkie potencjalne wartości, stanowiące fundament współczesnej cywilizacji humanistycznej, w nowym szerokim znaczeniu tego pojęcia. Wreszcie model ten powinien odpowiadać na wyzwania współczesnych nauk o wychowaniu.

Czy możemy nakreślić niektóre wymiary poszukiwanego modelu? Wydaje się że tak. Konieczny jest taki model edukacji ogólnotechnicznej, który włączy do działań pedagogicznych, jakie w nim będą realizowane, wszystkie potencjalne wartości, stanowiące fundament współczesnej cywilizacji humanistycznej, w nowym szerokim znaczeniu tego pojęcia. Potrzebny jest model, który uwzględni konieczność systemowego — a nie addytywnego — wejścia w strukturę polskiej oświaty. Model ten musi uwzględniać odmienny i zróżnicowany stan edukacji ogólnotechnicznej zarówno w szkołach ogólnokształcących i też w szkołach zawodowych.

Edukacja ogólnotechniczna otrzyma należyty jej sens teleologiczny, treściowy i organizacyjny tylko przy zrozumieniu konieczności globalnego znaczenia pojęcia technika. Pojęcia tego nie może jednak izolować od pojęcia praca człowieka. Wówczas treścią wychowania uczynić możemy w tej dziedzinie edukacji tę całą przestrzeń rzeczywistości, którą swoim wysiłkiem poznawał człowiek wykorzystując przebogate wytwory i utwory techniki (przez to je zresztą dalej doskonalcąc) po to, aby je na tyle w procesach pracy przetworzyć, by służyły bardziej skutecznie i sprawniej jego osobie, a także doskonaleniu warunków jego życia.

Globalne ujmowanie treści pojęcia technika rzutuje na nasze rozumienie pojęcia cywilizacja. Etymologicznie najczęściej wiążemy go z pojęciem *civilis* — obywatelski, podkreślając wymiar polityczny bytowania człowieka. Ale wyraz ten może być wyprowadzony od słowa *civilitas* — oznaczającego ludzkość, nadajemy wówczas pojęciu cywilizacja wymiar humanistyczny. Cywilizacja należy do dziejów człowieka, odpowiadając jego duchowości i moralności.

Jeżeli jednak ten głębszy sens pojęcia cywilizacja połączymy z globalnym rozumieniem pojęcia technika (w znaczeniu antropologiczno-ontologicznym) to wówczas możemy łatwo odczytać sens (znaczenie treściowe) pojęcia cywilizacja techniczna, jako pełna składowa cywilizacji miłości, w której proponuje się prymat człowieka przed rzeczą, prymat człowieka przed pracą, prymat etyki przed techniką.

W ten sposób można przywrócić humanistyczne wymiary w całym systemie edukacji ogólnotechnicznej.

Zadaniem szkoły będzie wówczas przygotowanie człowieka do twórczego uczestnictwa w cywilizacji. Wiąże się to z wychowaniem człowieka do godnego życia.

Jeżeli obejmujemy refleksją powyższe sformułowanie to trudno nie zauważyć, że proponuje się przez to rezygnację ze stylu wychowania do funkcjonowania w życiu, do kształtowania, urabiania czy formowania osobowości, na wzór i model przyjęty przez pokolenie starszych. W miejsce modelu pedagogiki transformacyjno-reproduktywnej proponuje się model pedagogiki krytyczno-kreatywnej, nazywanej też pedagogiką emancypacyjną. Oznacza to przede wszystkim rezygnację z przypominanego wyżej stylu wychowania —

w którym wychowanek traktowany był przedmiotowo — i przechodzenie na styl wychowania podmiotowego przywracanie indywidualności i tożsamości każdemu wychowankowi.

Ta zmiana stylu wychowania odniesiona do edukacji ogólnotechnicznej nakazuje odejście od tego co określano przygotowanie do roli użytkownika, konsumenta, do przygotowania do pracy zawodowej w określonym zawodzie itd. Ukazuje to jednocześnie potrzebę i konieczność wprowadzania wychowanków w świat wartości jakie przez technikę (dzięki technice i wielorakim działaniom technicznym) uzewnętrznia i w jakim systemie wartości żyje.

Edukacja techniczna w proponowanym rozwiązaniu powinna współdziałać z tymi wszystkimi działaniami pedagogicznymi, które przyjmują za swój obowiązek wprowadzanie wychowanków w świat wartości (w tym także w wartości związane z pracą), które przyjmują optykę pedagogiki humanistycznej — lub dokładniej ujmując — pedagogiki personalistycznej, za podstawę rozwiązań metodycznych.

Czy edukacja ogólnotechniczna może być dziedziną wychowania na tyle atrakcyjną i na tyle trafnie włączoną w system wychowania, aby była żywą, dynamicznie się rozwijającą dziedziną wyrażającą istotnie idee cywilizacji miłości? Na ile może ona przyczynić się do realizacji uznanych i podkreślanych w rozmaitych dokumentach funkcji teleologicznych szkoły dnia dzisiejszego ale także szkoły jutra? Na ile potrafi ona włączyć się w proces wspomaganie rozwoju człowieczeństwa w każdym wychowanku? Na ile potrafi być służebną wobec istoty ludzkiej i jej motywacji sensu życiowo różnych działań i sensu życia?

Nowe spojrzenie na cele edukacji ogólnotechnicznej

Zadaniem szczególnie pilnym jest konieczność reinterpretacji założeń teleologii edukacji technicznej w polskim systemie oświaty.

Najważniejszą z funkcji teleologicznych tej dziedziny edukacji można sformułować jako potrzebę przygotowania wychowanków do twórczego uczestnictwa w cywilizacji. Tak sformułowane zadanie systemów edukacyjnych ma także i ten wymiar, że nawiązuje do zaangażowania człowieka w realizację rozmaitych zadań osobistych, zawodowych i społecznych. W konsekwencji wyrazem tego zaangażowania powinna być zmiana jakości życia każdego z wychowanków.

Należy zauważyć, że przygotowanie, o którym mowa w prezentowanej funkcji teleologicznej oznacza konieczność wspomaganie rozwoju umiejętności wychowanków w zakresie korzystania przez nich ze zdobyczy cywilizacji, a więc zdobyczy techniki i osiągnięć kulturowych współczesnego świata. Dodajmy, że chodzi przy tym o "korzystanie" w sposób godny człowieka, o czym powiemy niżej. Ale jednocześnie owo przygotowanie traktowane jest w sposób dynamiczny. Oznacza to, iż chodzi nie tyle o jednorazowe rozwinięcie potencjalności człowieka, ile

o rozwój motywacji i umiejętności do doskonalenia siebie oraz zastanego świata. W praktyce pedagogicznej wyznacza to potrzebę przewartościowania w strukturze celów naczelných. Postępowania w sytuacjach zawodowych i sytuacjach technicznych wyznaczane są przez postawy człowieka, ich sensowność, siła i kierunek a także dobrowolność wymaga umiejętności i wiadomości. Taki układ celów naczelných zmienia nasza optykę oceny kolejnych pojęć pedagogicznych jakimi są kompetencje i standardy edukacyjne (Furmanek, 1997).

Ta kreatywna rola człowieka wobec zewnętrznego świata obejmować powinna nie tylko rzeczywistość intelektualną, w jej tradycyjnym pojmowaniu, ale świat techniki, informacji i zarządzania, ponadto świat wartości etycznych i humanistyczną treść stosunków międzyludzkich. To charakterystyczne przewartościowanie akcentów teleologicznych powinno być zauważone i podkreślone. Oznacza ono bowiem akceptację modelu filozoficznego, w którym przyjmujemy prymat osoby nad rzeczą, prymat wartości etycznych (być) nad posiadaniem (mieć). Dalej oznacza to także uznanie prymatu etyki nad techniką. A to oznacza przyjęcie założenia aksjologicznego o prymacie kategorii chcieć i działać nad rzeczami i wynikami działań technicznych.

Oparcie aksjologii edukacji ogólnotechnicznej na wyróżnionych wyżej kategoriach wymaga uszczegółowienia i strukturalizacji prowadzonej w konieksji z rozwiązaniami charakterystycznymi dla poszczególnych etapów kształcenia. Inaczej bowiem powinny być one rangowane w odniesieniu do szczebla kształcenia elementarnego (czyli pierwszego szczebla edukacji) inaczej dla szkoły powszechnej (stopnia drugiego) a jeszcze inaczej dla szkoły średniej (zawodowej czy ogólnokształcącej).

Edukacja ogólnotechniczna powinno być dziedziną wychowania wspomagającą wychowanków na drodze budowania pełni własnego człowieczeństwa.

Służyć będzie temu zadaniu to wszystko, co sprzyja i umożliwia wielostronne poznawanie samego siebie, odkrywanie prawdy o sobie i samym sobie; co służy poznawaniu innych; poznawaniu miejsca człowieka w świecie; poznawaniu struktury tego świata i miejsca oraz znaczenia jakie odgrywa w nim technika i praca zawodowa. Co służy poznaniu możliwości własnych działań technicznych jako działań realizowanych odpowiedzialnie przez wolnego człowieka.

Edukacja ogólnotechniczna może współdziałać w znaczący sposób z tymi wszystkimi działaniami pedagogicznymi, które zmierzają do przywrócenia podmiotowości, umacniania indywidualności i odkrywania tożsamości wychowanków. Celem edukacji ogólnotechnicznej powinno być wspomaganie rozwoju wychowanków w kierunku osobowości aktywnej, czynnie zaangażowanej w zjawiska życia społecznego, otwartej intelektualnie i ciągle doskonalącej się. Tylko wówczas będzie ona przygotowana do tego aby „(...) w działaniu łączyć to, co godziwe, z tym co mądre i skuteczne (...)” (Furmanek, 1997).

Kryteria jakości życia człowieka wytycznymi teleologii kształcenia ogólnotechnicznego

Trudna jest do określenia treść wieloznacznego pojęcia jakości życia człowieka. Jest to zadanie konieczne do podjęcia w sytuacji gdy uznajemy, że pojęcie to powinno być kierunkową wytyczną aksjologiczną, a przez to podstawą do formułowania zadań edukacyjnych i założeń organizacyjno-metodycznych ich realizacji. Dla pedagogiki możliwe jest wyłącznie rozpatrywanie treści omawianego pojęcia wyłącznie z psychologicznego punktu widzenia. Wydaje się, że można wyróżnić pięć, wzajemnie się uzupełniających i warunkujących w ramach całości ludzkiego życia, kryteriów jakości życia człowieka:

- 1) bogactwo przeżyć,
- 2) poziom świadomości,
- 3) poziom aktywności,
- 4) twórczość,
- 5) współuczestnictwo w życiu społecznym.

Ad 1. Życie pełne wrażeń i przeżyć uczuciowych powszechnie jest uważane za jakościowo lepsze niż życie nudne i monotonne. Człowiek zawsze cenił ilość, różnorodność i intensywność przeżyć. Wyniki badań psychologicznych wskazują, że istotną cechą aktywności człowieka jest zapotrzebowanie na stymulację, ponieważ stały dopływ wrażeń i emocji jest warunkiem przebiegu aktywności.

W miarę narastania doświadczeń życiowych człowieka subiektywne przeżycia nabierają charakteru wartości autotelicznych. Człowiek świadomie poszukuje ich w swoim środowisku. Przykładem niech będzie bardzo dynamicznie rozwijający się przemysł rozrywkowy, narkomania, czy świadomy udział w działalności klubów miłośników, zespołów hobbystycznych itd. Korzystanie z dobrodziejstw rozwijającej się ciągle techniki, eliminuje wiele nieprzyjemnych odczuć człowieka działającego w różnych warunkach. Rodzi się poczucie, że celem człowieka i motywem jego życiowej aktywności jest realizacja zasady przyjemności i unikanie przykrości (hedonizm psychologiczny). Prowadzi to do rozwoju postaw życiowych, w których posiadanie coraz to nowych i nowszych dóbr, staje się sensem życia (postawy typu mieć). Może to także wiązać się z takim przekonaniem, że posiadanie wytworów sprawiających przyjemność stanie się swoistą normą moralną (hedonizm etyczny).

Procesy wychowania powinny być z jednej strony bogate i różnorodne sytuacyjnie, bo wówczas będą także bogate bodźcowo. Ale, co jest tu szczególnie ważne, powinny one uwrażliwiać na te wartości, które dominować będą w życiu dorosłym. Sytuacje dydaktyczno-wychowawcze powinny stwarzać okazję do dokonywania wartościowych, godnych człowieka i jego człowieczeństwa — wyborów. Wielorakość bodźców wynikających i występujących w tych rozmaitych

sytuacjach stwarzać powinna sposobność do rozwijania plastycznych umiejętności wartościowania.

Kształcenie ogólnotechniczne, jako dziedzina realizująca cele wychowania przez działalność techniczną — obejmującą zróżnicowane działania techniczne — powinno zapewnić wychowankom wielorakość aktywności, wielobodźcowość, przez sam fakt treściowego zróżnicowania form działań technicznych stanowiących osnowę kreowanych sytuacji technicznych. Wychowanek, wprowadzany w tak projektowane sytuacje, będzie ciągle stawał wobec konieczności wartościowania i dokonywania wyborów. Tak realizowany proces wychowania ma szansę zabezpieczyć wychowanka przed rozwijaniem postaw hedonistycznych.

Subiektywna jakość życia człowieka — pisze T. Tomaszewski (1984, s. 206) — jego subiektywne poczucie szczęścia, nie jest określone przez jakąś jedną cechę przeżyć, np. przez maksymalną przyjemność lub intensywność, lecz raczej przez ich bogactwo i różnorodność, przez szczególne układy przeżyć, wśród których uczucia przyjemne nabierają znaczenia przez powiązanie z przeżyciami, które same w sobie uważane są za ujemne, takimi jak napięcie, troska, strach, wysiłek itp. . . . Czy wprowadzanie wychowanka w procesy pracy zawodowej na terenie szkoły zawodowej, jak też wprowadzanie wychowanka w rozmaite działania techniczne na terenie szkoły ogólnokształcącej ma szansę dostarczyć wychowankowi całego spektrum uczuć i wrażeń?

Ad 2. POZIOM ŚWIADOMOŚCI jest drugim przejawem jakości życia człowieka. „Człowiek jest istotą świadomą i potrafi nie tylko doznawać świata, przeżywać wrażenia i emocje, które wynikają z jego własnych stosunków ze światem, ale także wytwarzać sobie poznawczy obraz rzeczywistości (. . .)” (Tomaszewski, 1984, s. 206). Dla rozwijania sobie w miarę obiektywnego obrazu rzeczywistości konieczne są podstawowe wiadomości o tym świecie. Interesująca nas sfera działalności technicznej człowieka obejmuje cały kompleks różnych wiadomości, których elementarne zrozumienie wymaga wiadomości z fizyki, chemii, nauk przyrodniczych. Jak więc modelować kształcenie ogólnotechniczne by umożliwiło rozwijanie i wytworzenie poprawnego obrazu techniki współczesnej; by w konsekwencji prowadziło do zrozumienia jej znaczenia w różnych działaniach człowieka, w jego życiu, życiu innych ludzi i społeczeństw? Jak doprowadzić do zrozumienia znaczenia cywilizacyjnego wszechobecnej techniki?

Życie człowieka, który wiele wie i wiele rozumie, a w swoim postępowaniu kieruje się rozumieniem rzeczywistości, znajomością celów i środków, ceni się wyżej niż życie człowieka o słabym rozeznaniu, który niewiele wie i niewiele rozumie i w postępowaniu swoim kieruje się raczej impulsami ulegając mniej lub bardziej przypadkowym bodźcom (Tomaszewski, 1984, s. 206).

Znamienną cechą współczesności jest niebywały rozkwit nauki i techniki, którego symptomem jest wzrastająca ilość publikacji naukowych, opracowań wiedzy naukowej i technicznej. Czy człowiek żyjący w tym morzu informacji naukowych

i technicznych jest w stanie znaleźć właściwy kierunek dla swoich racjonalnych działań? Człowiek skazany jest na informacje. Oznacza to nie tylko jego zależność, zależność jakości jego życia od tych informacji, od tego jakie są to informacje, w jakiej ilości występują i są obecne w doświadczaniu świata przez człowieka. Oznacza to także, że człowiek wartościuje, selekcjonuje informacje oraz je wytwarza, ciągle dążąc w sposób świadomy do przekraczania granic zadanych.

Ad 3. Kolejnym, już trzecim lecz niezmiernie istotnym wyznacznikiem oraz kryterium psychologicznym jakości życia człowieka, jest jego działalność, poziom aktywności ukierunkowanej na realizację zakładanych i w świetle wartości uznanych celów. Działalność człowieka może mieć rozmaity charakter. Ze względu na jej cele może być działalnością intelektualną (umysłową), w której człowiek wykorzystuje posiadane informacje, rozwinięte zdolności swojego umysłu i generuje swoje utwory, jako wyniki tej działalności. Może ona mieć charakter praktyczny, gdy doświadczenie i potencjał intelektualny człowieka wykorzystywany jest przez niego dla przebudowy zastanej rzeczywistości materialnej. Gdy dzięki temu człowiek zmienia układ relacji w środowisku swojej życiowej aktywności. Oczywistym jest dla nas stwierdzenie, że życie pełne aktywności, życie czynne jest bardziej cenione niż życie bierne, gnuśne, niż obojętność na wszystko i do wszystkich. Aktywność jest uznawana za symptom zdrowia człowieka. Niechęć i senność, znużenie i obojętność emocjonalna są przejawami chorób człowieka.

Wyrazem szczególnie wysokiego poziomu aktywności jest dążenie do zmian położenia nie tylko własnego ale i innych, jest angażowanie się w sprawy społeczne. Wolność, której istotą są szerokie możliwości rozwijania aktywności, jak zauważa to T. Tomaszewski (1984, s. 206) ceniona jest przez ludzkość jako jedna z najważniejszych wartości ich życia. Ograniczanie wolności zawsze budzi sprzeciw.

Wolność pełni w życiu człowieka podwójną rolę. Jest wartością autoteliczną i środkiem urzeczywistniania innych wartości i dóbr. Człowiek, który nie jest zdolny ocalić swojej wolności, być może jutro nie będzie mógł ocalić samego siebie.

Ad 4. Ponad 50 lat temu Wł. Przanowski pisał: „szkoła współczesna zapominać się zdaje, że człowiek poza mózgiem ma oczy i ręce i że poza pragnieniem myślenia jest dążenie do czynu (. . .) Najistotniejszą cechą człowieka są jego zdolności twórcze. Główną wartością człowieka jest jego twórczość, a więc i głównym celem wychowania powinno być dopomaganie młodemu człowiekowi do rozwijania jego sił twórczych. Dziecko jest skłonne bardziej do twórczości konkretnej, a dopiero powoli przechodzić może do twórczości myślowej. Tymczasem szkoła terazniejsza już na najniższym stopniu nauczania każe dziecku wyłącznie myśleć, hamując tym jego dążenie do czynu, osłabiając jego wolę i energię. Wychowując przyszłego twórcę musimy nie tylko rozbudzić zamięłowanie do twórczości,

ale kształcić te wszystkie narządy i zmysły, którymi przyszły twórca posługiwać się będzie. Tymczasem szkoła współczesna zawiązuje swym wychowankom oczy i krępuje ręce na cały czas pobytu w szkole. Żaden z wybitnych muzyków nie rozpoczął gry na fortepianie czy skrzypcach w 20 roku życia (...)” (Przanowski, 1937 za: Ambroziewicz, 1964, s. 289).

TWÓRCZOŚĆ jest szczególnego rodzaju stopniem aktywności. Człowiek w swojej biografii życia przechodzi od aktywności bezładnej jako najniższego stopnia aktywności, przez naśladownictwo, aktywność kierowaną bieżącym instruktażem i zadaniami, przez samodzielność, by dojść do twórczości. Człowiek ujawnia swoje człowieczeństwo w ukierunkowaniu na wartości, które pozwalają mu przekraczać stan aktualny. Dzięki którym może zmienić relacje układu JA — ŚWIAT. Jak pisze K. Obuchowski (1985, s. 29) człowiek jest istotą nieustannie kreatywną, kreowaną i kreującą się.

Człowiek o osobowości twórczej charakteryzuje się tym, że nie boi się niczego, co wynika z dążenia do poznawania systemu wartości. Tego rodzaju osobowość cechuje — jak pisze dalej K. Obuchowski — odwaga poznawania i dzielność moralna. Dzięki temu aktywność twórcza człowieka skierowana jest na przekształcanie rzeczywistości, wprowadzanie pewnych korzystnych zmian w zastanym środowisku, stwarzanie i wrażliwość na nowe sytuacje, idee i wartości. Odwaga jako symptom osobowości twórczej, nie jest wartością jedyną ani samoistną tej osobowości. Stanowi ona swoisty środek umożliwiający osiągnięcie ambitnych i ryzykownych celów. Pełni funkcję wyzwacza energii osobistej. Ale o skuteczności działania decyduje nie tylko odwaga, lecz także, takie dyspozycje jak inteligencja, posiadana wiedza, poziom rozwoju wyobraźni, poziom i kierunek motywacji jak też posiadane środki. Odwaga bez rozwagi jest ślepa, mówi znane powiedzenie.

Twórczość najjaskrawiej uzewnętrznia się w jakości pracy człowieka, która zmierza ku doskonaleniu człowieka i doskonaleniu świata. Na ile więc wynik podejmowanej przez człowieka pracy zbliżają go do tych celów?

Ad 5. Człowiek jest z natury istotą społeczną. Stąd jako kryterium jakości życia wymienia się zakres, charakter i treść kontaktów człowieka z jego otoczeniem społecznym, z innymi ludźmi. Uczestnictwo w życiu innych, poziom wrażliwości empatycznej, dopuszczanie innych do uczestnictwa w życiu własnym, dzielenie się z innymi własnymi przeżyciami i myślami, podejmowanie skorygowanych wspólnych działań, umiejętność współpracy, to zjawiska decydujące o samoocenie, poczuciu wartości własnej, decydujące o jakości życia człowieka. „Dla nowoczesnej duszy (...) nic nie jest tak niemożliwe, jak nawiązać łączność z duszą człowieka mieszkającego za najbliższym rogiem ulicy (...)” pisał R. Musil.

Samotny tłum, samotność jest rodzajem osobistego doświadczenia, w którym rodzi się przekonanie człowieka o utracie lub zagrożeniu emocjonalnych kontaktów z ludźmi oraz przyrodą. Dla zdecydowanej większości ludzi utrwalenie

więzów międzyosobniczych jest podstawowym Źródłem stymulacji poznawczej i emocjonalnej. Dzięki nim jednostka może osiągać takie wartości jak poczucie bezpieczeństwa, afiliacja, miłość, sława. Może uniknąć wielu cierpień i nieszczęść. „Bez trwałych więzi społecznych istnienie traci swoje barwy i wypełnia się niepewnością, lękiem i nudą (...)” (Kozielecki, 1988, s. 254).

Konkluzje

Nie możemy czekać na jutro. Ono zależy dziś od nas samych. Zależy od naszej aktywności i od poziomu zrozumienia przez nas tego zespołu zjawisk, który określa nie tylko stan dzisiejszy ale przede wszystkim jutro polskiej edukacji ogólnotechnicznej.

Edukacja ogólnotechniczna musi być traktowana jako podsystem edukacji, w tym także jako podsystem edukacji ogólnej. Wykształcenie ogólnotechniczne powinno stać się atrybutem wykształcenia ogólnego i zawodowego. Potrzebuje dziś ono jednak pilnego nowoczesnego opracowania naukowego. Obejmować ono powinno przede wszystkim nową orientację filozofii edukacji ogólnotechnicznej, opracowania nowych założeń aksjologicznych i teleologicznych.

Pragnę stwierdzić, że z systemu polskiej edukacji w warunkach dzisiejszej szkoły zostały ułamki. Pilnym więc zadaniem jest poprawne złożenie z tych ułamków całości, która byłaby w stanie sprostać nowym wyzwaniom współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej. Nie chodzi przy tym o byle jak skleconą całość, lecz o system, w którym każdy z ogniw będzie współprzyczyniał się do powodzenia całości. Jak więc budować nowy i faktycznie perspektywny model polskiej edukacji ogólnotechnicznej?

Dziś możemy powiedzieć, że nasze dotychczasowe badania wskazują drogę badań systemowych, wymagają odrzucenia założeń metodologii badań addytywnych. Badania takie są pilnie potrzebne dla dobra polskiego społeczeństwa.

Literatura

- Jan Paweł II, 1994: *List do rodzin*. Rzym.
- Furmanek W., 1993: *Dokąd zmierza wychowanie techniczne?* Część II, III i IV, Rzeszów.
- Furmanek W., 1994: *Nowa generacja problemów edukacji ogólnotechnicznej*. W: F. Szlosek (red.), *Drogi i bezdroża w kształceniu nauczycieli*. Radom.
- Furmanek W., 1995: *Edukacja ogólnotechniczna w okresie przemian w oświacie*. W: A. Zajac (red.), *Przemiany w edukacji*. Przemyśl.
- Furmanek W., 1995: *Raport o stanie wychowania technicznego w polskim systemie oświaty*. Konferencja „Przemiany w oświacie”. Iwonicz.
- Furmanek W., 1997: *W poszukiwaniu tożsamości dydaktyki techniki*. W: K. Wenta (red.), *Zasady i metody projektowania materiałów multimedialnych*. Szczecin.

Furmanek W., 1997: *Przemiany w dydaktyce techniki*. Ref. na IV Konferencji „Przemiany w oświacie”. Tarnobrzeg.

Furmanek W., 1997: *Stan polskiej edukacji ogólnotechnicznej*. W: A. Zając (red.), *Dylematy przemian oświatowych*. Rzeszów.

Kozielecki J., 1988: *Wiek odpowiedzialności*. Warszawa.

Tomaszewski T., 1984: *Ślady i wzorce*. Warszawa.

Słownik Języka Polskiego, 1992, tom 3. Warszawa.

Kazimierz Wenta
Uniwersytet Szczeciński

Samouctwo informatyczne w doskonaleniu młodych nauczycieli akademickich

Wprowadzenie

Jakość kształcenia na poziomie wyższym staje się ważnym wyzwaniem społecznym i gospodarczym w procesie tworzenia się społeczeństw informacyjnych, globalizacji ekonomii oraz rozwoju wiedzy naukowej i treści produkcji technicznej. Wiąże się to m. in. z potrzebą rozwijania nowego modelu zdobywania wiedzy i tworzenia się know-how, łączący wąską specjalizację z kreatywnością (*The White...*, 1995, s. 20–25) zachowań człowieka z wyższym wykształceniem w zróżnicowanych sferach aktywności społecznej, zawodowej i kulturowej.

W okresie transformacji systemowej, w relacjach do europejskich i światowych przemian cywilizacyjnych, dla rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce istotne są działania innowacyjne oraz prospektywne. Dlatego też *Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki* (1993) ukazuje zadania systemu edukacji, łącząc je z głównymi kierunkami przemian i megatrendami cywilizacyjnymi. Wskazuje zarazem na wiele słabości i zagrożeń występujących w polskim systemie edukacyjnym, wśród których znajdują się także sprawy związane z zacofanymi metodami kształcenia i dominacją doktryny kształcenia transmisyjno-reprodukcyjnego (*Raport o...*, 1995, s. 38).

W raporcie *Europa Środkowa 2005 — perspektywy rozwoju* (1995), gdzie analizuje się materiały z badań w Czechach, Polsce, Słowacji i na Węgrzech zwraca się uwagę na względnie niski stopień scholaryzacji na poziomie wyższym (około 15%) (Gorzelać i inni, 1995, s. 107), co prowadzi do określonych ograniczeń w zakresie dopływu nowych kadr kierowniczych dla administracji, produkcji i usług oraz dla kultury, nauki i szkolnictwa. Dlatego wiąże się to z oczekiwaniami społecznymi, że wyższa jakość kształcenia na poziomie wyższym będzie miała korzystny wpływ na edukację, kulturę i osobowość. We wzorcu osobowym człowieka i obywatela Polski, państwa aspirującego do Unii Europejskiej i mającego coraz szersze kontakty gospodarcze i kulturalne w skali pozaeuropejskiej nasila się potrzeba kształtowania pożądaných cech kierunkowych i instrumentalnych.

W raporcie *W perspektywie roku 2010* wskazuje się na problematykę dotyczącą kształtowania w toku edukacji szkolnej, równoległej i edukacji dorosłych takiego garnituru cech jak: aktywność i przedsiębiorczość, umiejętność do konkurencyjnej gry sił ekonomicznych w gospodarce rynkowej, humanistyczna wraz-

liwość, szacunek do wartości wyższych oraz motywacja do bezinteresownych działań społecznych, refleksyjność w różnych sferach wyborów, decyzji i działań, kultura moralna i kultura uczuć, zdolność do zachowań empatycznych oraz umiejętność tworzenia więzi międzyludzkich, gotowość do odrzucania modelu życia zdominowanego przez kategorię „mieć”, poczucie godności samodzielność myślenia i kreatywność (*W perspektywie...*, 1995, s. 82). Centralną sprawą edukacji jest dziś kwestia wartości i kryteriów ich doboru, aby rozumieć świat i kierować sobą, czyli sterować własnym samorozwojem, wzbogacać zarazem siebie w twórczej interakcji z innymi ludźmi i dla ludzi (*Świat...*, 1995, s. 204–205). Zachodzi stąd potrzeba sformułowania co najmniej kilku pytań? Wśród nich wydaje się być najważniejsze pytanie dotyczące edukacji w ogóle, ale także edukacji na poziomie wyższym, ponieważ tutaj kształtuje się oblicze kadry kierowniczej oraz twórców kultury, nauki i techniki i emisariuszy kontaktów zagranicznych.

Edukacja na poziomie szkoły wyższej ma w procesie przemian odegrać prymarną rolę w dziele przekształceń zmierzających ku wychowującemu społeczeństwu. Chodzi o to, aby studiujący nie tylko wiedzieli lecz także rozumieli, chcieli i umieli być lepszymi. Posiadali egzystencjalną zdolność do sterowania własnym życiem, przy uwzględnieniu podstawowych wartości oraz roli różnych wspólnot ludzkich (Banach, 1997, s. 15). Czyżby, w skali takich zróżnicowanych wyzwań cywilizacyjnych, zwłaszcza w krajach Europy Środkowej, gdzie sprawy dostosowania się do Zachodnioeuropejskich standardów edukacyjnych zderzają się z kwestiami tożsamości narodowej oraz odmiennych doświadczeń nauczycielskich, nie zachodzi potrzeba dyskusji nad zagadnieniami kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich?

Rozważania nad spuścizną systemu kształcenia i doskonalenia pedagogicznego młodych nauczycieli akademickich, rolę klasyfikacji jednostek naukowo-dydaktycznych jako systemu oceny jakości nauczania w szkole wyższej oraz nad rolą Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej ukazują niektóre trendy przemian w edukacji na poziomie wyższym.

Studia Doskonalenia Pedagogicznego Nauczycieli Akademickich w latach 1970–1990

Zainteresowanie kształceniem i doskonaleniem pedagogicznym nauczycieli akademickich wyływało z pobudek praktycznych. Na przełomie lat pięćdziesiątych pojawiły się pierwsze próby organizacji kursów dydaktycznych dla pracowników szkół wyższych. W połowie lat sześćdziesiątych organizowano już pierwsze podyplomowe studia pedagogiczne dla początkujących pracowników naukowo-dydaktycznych. W 1973 roku zainicjowano serię wydawniczą Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego „Biblioteka Nauczyciela Akademickiego”.

kiego” w postaci monografii książkowych. Problematyka kształcenia i doskonalenia pedagogicznego stawała się również przedmiotem licznych publikacji w takich czasopismach jak: „Życie Szkoły Wyższej”, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, „Neodidagmata” i w innych (Wenta, 1988, s. 4–5). W tym też okresie opracowano pierwsze programy kształcenia pedagogicznego dla młodej kadr naukowej, w których nadrzędną rolę odgrywała problematyka ideologiczno-polityczna, w relacji do orientacji technologicznej. Formułowane wówczas cele kształcenia pedagogicznego młodej kadry miały być realizowane w ramach wybranych zagadnień z: 1) ideologii marksistowsko-leninowskiej; 2) polityki naukowej i ogólnej metodologii nauk; 3) socjologii szkolnictwa wyższego; 4) psychologii; 5) pedagogiki szkoły wyższej; 6) technologii dydaktycznej z uwzględnieniem metodyk szczegółowych (Leja, 1977).

W ramowym programie *Studium doskonalenia pedagogicznego dla młodych nauczycieli akademickich* (1984) cele zostały, w porównaniu do programu z 1974 r. określone w bardziej syntetyczny i mniej ideologiczny sposób. Zasadniczym celem było wyposażenie uczestników Studium w podstawową wiedzę i umiejętności niezbędne dla wykonywania zadań nauczyciela i wychowawcy w socjalistycznej uczelni oraz rozbudzanie potrzeb i ukształtowanie nawyków stałej samokontroli i doskonalenia pedagogicznego. Z kolei tematyka szczegółowa miała być realizowana w blokach tematycznych, takich jak: 1) zagadnienia ideologiczno-polityczne; 2) psychologiczne podstawy kształcenia i wychowania w szkole wyższej; 3) socjologiczne problemy kształcenia i wychowania w szkole wyższej; 4) podstawy dydaktyki szkoły wyższej; 5) laboratorium technologii kształcenia; 6) elementy metodyki nauczania danej dyscypliny (kierunku studiów) z praktyką dydaktyczną (traktowana fakultatywnie). Proponowano również dodatkowe zajęcia do wyboru przez uczestników Studium, sugerując retorykę i kulturę języka, marksistowską filozofię i etykę oraz organizację nauki i metodologię badań naukowych (*Ramowy. . .*, 1984).

Zmienność celów kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich w Polsce można kojarzyć z kryzysami politycznymi jakie miały miejsce na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych oraz dążeniami władz totalitarnego państwa do okiełznania środowiska akademickiego. Z drugiej strony nie da się nie zauważyć, że zakres dyrektyw ideologiczno-propagandowych formułowanych pod adresem młodej kadry naukowej ulegał procesowi liberalizacji w sferze realizacyjnej. Przy doborze celów szczegółowych i zadań programowych Studium, mimo względnej swobody intelektualnej w wielu polskich uczelniach po 1981 roku, to często dominował konserwatyzm i sięgano do starych programów oraz literatury z lat siedemdziesiątych (Wenta, 1994, s. 26). Analiza zmieniających się celów i zadań pedagogizacji kadry naukowo-dydaktycznej na przestrzeni dwóch dziesięcioleci, wskazuje na różne oczekiwania ze strony władz państwowych i nauczycieli akademickich względem funkcjonowania uczelni wyższej

i podnoszenia jakości kształcenia studentów. Kształcenie i doskonalenie pedagogiczne młodych nauczycieli akademickich, zwłaszcza w sferze praktyki uczelnianej i międzyuczelnianej w ówczesnych warunkach społeczno-ustrojowych i przy minimalnych wpływach rozwiązań radzieckich dotyczących podnoszenia kwalifikacji kadry naukowej, tworzyło zróżnicowane modele zawodowe. Pod wpływem pedagogizacji w szkole wyższej mogły się formułować: 1) demokratyczne modele ideologii dwuzawodowej (dyscyplinarno-naukowej i nauczycielskiej), czyli różnorodność przekazywanych wartości; 2) totalitarne modele ideologii dwuzawodowej, czyli ujednolicony i sterowany centralnie proces funkcjonowania uczelni i nauczycieli akademickich; 3) konformistyczne modele ideologii dwuzawodowej, czyli postawy zgodne z obowiązującymi normami, zasadami, wartościami i własnymi poglądami. Dobrze że żaden z tych modeli ideologii dwuzawodowej, w czystej postaci nie ujawnił się w świadomości asystentów i adiunktów (uczestników zorganizowanej pedagogizacji). W świetle badań środowiskowych dotyczących kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nastawienie osób badanych było, w końcu lat osiemdziesiątych, raczej korzystne dla idei transformacji ustrojowej i przemian edukacyjnych (Wenta, 1994, s. 123). Tym nie mniej wartości humanistyczne wywodzące się z doświadczeń studiów doskonalenia pedagogicznego, np. w 1984/85 było 34 Studia Doskonalenia Pedagogicznego, które obejmowały 48 uczelni wyższych z liczbą 2609 uczestników były znaczące (Wenta, 1994, s. 49). Ujawniły się one w postaci aprobaty do dwuzawodowych funkcji nauczyciela akademickiego (naukowej i dydaktycznej), jego powinności i zadań w sytuacji zmian i przeobrażeń zapoczątkowanych pod koniec lat osiemdziesiątych i trwających nadal, w odmiennych warunkach społeczno-ustrojowych oraz otwarcia Polski na Zachód.

Klasyfikacja jednostek naukowo-dydaktycznych jako system ocen jakości nauczania w szkole wyższej

Po 1990 roku centralnie sterowany system kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich w Polsce przestał obowiązywać (*Zarządzenie*, 1983). W ślad za nową *Ustawą o szkolnictwie wyższym*, w której zobowiązuje się nauczycieli akademickich do podnoszenia swoich kwalifikacji (*Ustawa*, 1990), to nie obowiązuje już kształcenie pedagogiczne. Studia Doskonalenia Pedagogicznego obumierają. Niektóre uczelnie, zwłaszcza techniczne, ekonomiczne i rolnicze, w których kształcenie pedagogiczne miało wieloletnią tradycję, podjęły skuteczną próbę zmiany zasad ich funkcjonowania, tworząc w oparciu o doświadczoną kadrę, kursy pedagogiczne dla studentów (*Organizacja*, 1998, s. 71- 87). W uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych Studia Doskonalenia Pedagogicznego uległy likwidacji oraz podejmuje próby wprowadzania elementów

pedagogiki szkoły wyższej do programów Studiów Doktoranckich oraz organizowania seminariów naukowo-dydaktycznych dla zainteresowanych nauczycieli akademickich.

Problematykę doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich można przede wszystkim doszukiwać się, po 1990 roku, w nowych obszarach aktywności dydaktycznej, starowanej po przez system oceny jakości nauczania w szkołach wyższych. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego na mocy nowej Ustawy określa warunki, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów. Ustala też minimalne wymagania programowe dla poszczególnych kierunków studiów oraz nazw tych kierunków. Ponadto wskazuje kierunki rozwojowe w zakresie badań naukowych, kształcenia kadr i dydaktyki oraz bazy materialnej uczelni (Rada Główna, 1990).

Warto zauważyć, że Rada Główna Szkolnictwa Wyższego opracowała założenia do systemu oceny jakości nauczania w szkołach wyższych, w których wyraża konieczność:

- podnoszenia rangi pracy dydaktycznej oraz podniesienia jej na wyższy poziom;
- przedstawienia kandydatom na studia oraz potencjalnym pracodawcom wiarygodnej informacji o jakości studiów;
- uzyskania przez resort informacji, która umożliwi prowadzenie racjonalnej polityki w zakresie nauczania w szkołach wyższych.

Narzędziem do wdrażania systemu ocen jakości kształcenia stała się z kolei klasyfikacja uprawnień do prowadzenia danego kierunku studiów stosując trzy kategorie: A, B i C. Klasyfikacja uczelnianych jednostek naukowo-dydaktycznych zgodnie z postanowieniami Rady Głównej obejmuje w pierwszej kolejności kryteria konieczne: 1) klasyfikacja i liczebność kadry; 2) obsada zajęć dydaktycznych zgodnie z kwalifikacjami i ich faktyczna realizacja; 3) poziom wyposażenia bibliotek, pracowni (laboratoriów dydaktycznych), zbiorów naukowych oraz zaplecza dydaktycznego sal.

Wśród kryteriów podstawowych znajdują się takie jak: 1) wewnętrzna ocena jakości nauczania, w tym: ankiety studenckie i hospitacje; 2) poziom programu studiów, w tym: szerokość oferty programowej, zakres i poziom przedmiotów ogólnych, wykładów monograficznych i poziom polecanych podręczników; 3) dostępność i jakość zajęć uzupełniających, np. języki obce, dziedziny humanistyczne dla studentów z dyscyplin matematyczno-przyrodniczych i technicznych; 4) dostępność informacji na temat programów dla poszczególnych przedmiotów; 5) warunki lokalowe, liczebność grup studenckich; 6) egzamin wstępny lub selekcja na I roku studiów; 7) w przypadku studiów magisterskich uzyskanie przez jednostkę prowadzącą dany kierunek studiów co najmniej kategorii C w klasyfikacji Komitetu Badań Naukowych.

Kryteria pomocnicze dotyczą przede wszystkim: 1) poziomu opanowania języków obcych przez pracowników i studentów; 2) udostępnianie studentom kon-

spektów wykładów, zadań i opisów ćwiczeń; 3) dostępność studiów indywidualnych; 4) dostęp do informacji dydaktycznej i naukowej, w tym nakłady na sprzęt komputerowy i oprogramowanie (do celów dydaktycznych), prenumeratę czasopism i zakup książek; 5) współpraca z uczelniami zagranicznymi, w tym: wymiana studentów i wykładowców, międzynarodowe sympozja studenckie i konkursy; 6) spełnianie warunków do akceptacji przez europejskie standardy edukacji; 7) w przypadku studiów magisterskich uzyskanie przez jednostkę prowadzącą dany kierunek studiów co najmniej kategorii B w klasyfikacji Komitetu Badań Naukowych; 8) wysoka aktywność naukowa zespołów studenckich (Białas, 1993).

W komentarzu do projektu założeń systemu oceny jakości nauczania w szkole wyższej, który co prawda został przyjęty później, w nieco zmodyfikowanej, postaci przez wiele polskich uczelni, podkreśla się, że postulowane hospitacje zajęć dydaktycznych są mało efektywne a ankiety studenckie, jako narzędzia ocen zajęć prowadzonych przez nauczycieli akademickich są nieobiektywne (Wenta, 1996, s. 43–58).

Wśród komentarzy dotyczących systemu oceny jakości nauczania w szkole wyższej brak jest sugestii na temat potrzeb organizowania zróżnicowanych ofert pedagogicznych zwłaszcza dla młodej kadry naukowo-dydaktycznej. Dla tej kadry, dla której jakość edukacji na poziomie wyższym opiera się również, jeżeli nie przede wszystkim, na zasadzie otwartości na studenta jako podmiotu akademickiej dydaktyki). Sprawa wydaje się być ważna, gdyż, trudna jest droga do Europy, także przez program Sokrates-Erasmus (Toeplitz, 1997, s. 98–103), ale jeszcze trudniejszy gdy początkujący nauczyciel akademicki nie wiele wie o świadomości indywidualnego rozwoju studenta w toku studiów (Jaskot, 1994).

Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna wytycza kierunki na rzecz jakości kształcenia

Porozumienie uniwersytetów polskich na rzecz jakości kształcenia obejmuje trzysta uniwersytetów państwowych oraz dwie akademie teologiczne i Katolicki Uniwersytet Lubelski. Wśród tych sygnatariuszy znajduje się także Uniwersytet Szczeciński, w którym podjęto prace, zgodnie z zawartym porozumieniem, dotyczące: 1) tworzenia procedur oceny programów uzgodnionych z systemami ocenami stosowanymi w Unii Europejskiej; 2) systematycznemu podnoszeniu jakości kształcenia; 3) promowaniu dobrych jakościowo kierunków kształcenia i uczelni je oferujące (*Porozumienie*, 1997).

Jednostka organizacyjna, czyli uczelnia, wydział, instytut lub katedra ubiegająca się o akredytację określonego kierunku studiów, musi spełniać warunki konieczne takie jak: 1) posiadać wewnętrzne zasady stymulowania i oceny jako-

ści kształcenia; 2) posiadać opracowany system punktów kredytowych zgodnych z systemem europejskim ECTS.

Warunki akredytacyjne nakładają na jednostkę organizacyjną szereg zobowiązań, aby we wszczętym postępowaniu uzyskać ocenę odpowiadającą standardom ogólnym:

- zgodność prowadzonych zajęć (wykładów, seminariów, ćwiczeń, pracowni, laboratoriów itp.) ze specjalizacją naukową i dorobkiem badawczym prowadzących zajęcia nauczycieli akademickich, zatrudnionych w uczelni w wymiarze pełnego etatu;
- udział kadry profesorskiej w realizacji programu zajęć;
- liczba studentów danego kierunku studiów przypadających na jednego samodzielnego pracownika naukowego, wykładającego na tym kierunku, zatrudnionego na podstawowym etacie w uczelni podlegającej akredytacji kierunku;
- zgodność programu kształcenia na danym kierunku i poziomie studiów, w tym konkretnych przedmiotów i zagadnień, z zakresu wiedzy, której opanowanie jest niezbędne do spełnienia europejskich standardów wykształcenia;
- określenie przez jednostkę organizacyjną prowadzącą dany kierunek sylwetki absolwenta;
- posiadanie infrastruktury dydaktycznej, a zwłaszcza dostępność dla studentów w uczelnianej bibliotece literatury zalecanej w ramach poszczególnych przedmiotów oraz nowoczesność stosowanych technologii nauczania i odpowiednie do liczby studentów wyposażenia laboratoriów, pracowni i innych pomieszczeń dydaktycznych;
- prowadzenie udokumentowanej współpracy z liczącymi się ośrodkami naukowymi prowadzącymi kształcenie w zakresie analogicznego kierunku w tym, w przypadku uczelni zagranicznej, wymiany wykładowców i studentów (Chirrot, 1998).

Pedagogizacja to proces społeczny, zwłaszcza wewnątrz uczelniany, który przebiega niezależnie od tego czy są i jak funkcjonują zorganizowane i niezorganizowane formy kształcenia i doskonalenia nauczycieli akademickich do funkcji naukowo-badawczych i pedagogicznych. Jeżeli przyjąć takie rozumowanie, to polska Uniwersytecka Komisja Akredytacji, nawiązująca do Finland National Board of Education, Comitee National d'Evaluation, Hungarian Accreditation Commission, Netherland Centre for Higher Education Policy Studies, Middle States Commission on Higher Education, występuje w roli wysoko zorganizowanego systemu poprawiającego jakość kształcenia. W takim stanie rzeczy zachodzi już dziś potrzeba uruchomienia zróżnicowanych mechanizmów wewnątrz uczelnianych, wśród których nie może zabraknąć działań na rzecz krzewienia kultury pedagogicznej nauczycieli akademickich.

Marzenia o teorii samouctwa informacyjnego jako propozycji dla młodych nauczycieli akademickich

Samouctwo rozumiane jako swoista czynność człowieka ukierunkowana na rzecz samodzielnego uczenia się, zdobywania wiedzy, wywodzi się z terminu *samouk*, który jednak posiada odmienną hipotekę, aniżeli współcześnie używany angielski termin *self-organised learning*, czyli *niezależne uczenie się* (Jeffries i inni, 1990, s. 94). Droga do samouctwa prowadzi od i poprzez samokształcenie (*self-study*), który jako proces pojawia się na podbudowie samorzutnego rozwoju i samowychowania. Dlatego pewne wzory osobowościowe stają się dla przyszłego samouka wartościowe i godne dążeń a bunt przeciwko autorytetom, uznawanym w środowisku i potrzeba potwierdzenia własnych myśli i poglądów wytyczają drogi samorozwoju. Dążenie do rozwiązania różnych problemów intelektualnych, moralnych i bytowych na ogół potęgują przedsięwzięty wysiłek związany z samouctwem, aby samemu stać się uczonym na miarę swoich uzdolnień i możliwości. Z drugiej strony pierwsze próby samokształceniowe, jeśli są pomyślne, to stanowią dla samouka wydarzenie niezwykle, które się głęboko przeżywa i pozostają one w jego pamięci, zwłaszcza gdy prowadzą do zewnętrznego efektu w postaci referatu (Wachowski, 1946, s. 456–457), egzaminu oraz opublikowania pierwszej pracy.

W realiach tworzącego się społeczeństwa informacyjnego, trudno jednak byłoby się zgodzić z twierdzeniem, że samouctwo jest niższą formą samokształcenia, ponieważ rzekomo polega ono na samorzutnym i samodzielnym, lecz jednostronnym przyswajaniu przez podmiot wiadomości, bądź ćwiczeniu umiejętności praktycznych (Puślecki, 1986, s. 286–287). Opozycja względem takiego twierdzenia, zresztą nie weryfikowanego w toku badań naukowych, wywodzi się stąd, gdyż w dobie rozwoju informatyki i innych nowoczesnych narzędzi i materiałów informacyjnych, trudno byłoby mówić o jednostronnym przyswajaniu wiadomości i umiejętności praktycznych. Z drugiej strony daje się zauważyć, że samokształcenie coraz częściej kojarzy się z indywidualną drogą do świadectwa i dyplomu a samouctwo ma znamiona zajęć bezinteresownych, często nasycone jest pasjami poznawczymi i odkrywczymi.

W wyniku samouctwa nie tylko powstają niektóre, ale znaczące zmiany osobowości w sferach kierunkowych i instrumentalnych, które się wzmacniają i rozbudowują pod wpływem sił moralnych, wolicjonalnych i intelektualnych. Dlatego nie można się zgodzić z tezą, że samouctwo cechuje się autorealizacją okazjonalnych i doraźnych potrzeb intelektualnych lub celów praktycznych przeznaczonych na użytek samouka.

Na progu drugiego tysiąclecia i stulecia, które zapowiada dynamiczny rozwój społeczeństwa informacyjnego, coraz częściej formułowane są pytania dotyczące tego, co uczeni będą wiedzieć za pięćdziesiąt lat (Moravec, 2000, s. 88–95) oraz

jak rodzić się będzie ich świadomość? (Damasio, 2000, s. 76–81). W jakich również uwarunkowaniach globalnych, lokalnych i osobowościowych przyjdzie pracować ludziom nauki i dydaktyki akademickiej? Dociekania nad tym, jaka będzie przyszła szkoła wyższa, w jakim kierunku pójdzie jej rozwój oraz jakich nauczycieli akademickich będzie potrzebowała ta ponowoczesna uczelnia, uwzględniając wciąż nowe oczekiwania jednostkowe i społeczne oraz możliwości funkcjonowania wydają się być szczególnie istotne i ważne. Wynika to stąd, gdyż dotychczasowe funkcje szkoły wyższej w zakresie tworzenia, przekazywania i upowszechniania wiedzy ulegną głębokim przemianom, ponieważ nasila się proces upowszechniania wykształcenia na poziomie wyższym, kształcenia się i samokształcenia przez całe życie a technologie informacyjne niejako kreują nowe style i procedury pracy naukowo-dydaktycznej.

Jawią się również coraz wyraźniej innowacyjne, kreatywne nastawienia i zachowania ludzi zajmujących się nauką i edukacją na poziomie wyższym, które są nierzadko inicjowane i wspomagane przez systemy informacyjne. Związane są one z nadążaniem za społecznymi przemianami oraz zachowaniem własnej tożsamości i potrzebą kultywowania tradycji akademickiej. Z drugiej strony tzw. samouk znajdujący się na przeciwnym biegunie w stosunku do tzw. nieuka, który nie chciał się uczyć, co z kolei w społeczeństwie industrialnym dotyczyło raczej elementarnego poziomu uczenia się. W warunkach społeczeństwa postindustrialnego samouctwo sytuuje się coraz częściej w obszarach edukacji na poziomie wyższym, m. in. ze względu na to ujawniają się odmienne od dotychczasowych realia życia w społeczeństwie informacyjnym. Daje się także zauważyć, że wykształcenie wyższe staje się już nie tylko wartością sama w sobie, ale przede wszystkim narzędziem rywalizacji w życiu zawodowym i profesjonalnym, społecznym i personalnym, aby być, aby żyć, aby nie zginąć. Zmierzch idei edukacji adaptacyjnej oraz coraz powszechna akceptacja dla wartości moralnych i intelektualnych, ale także dla wartości piękna w nauce i pracy wiedzie ku temu, aby formułować nowe problemy i poszukiwać zróżnicowanych sposobów ich rozwiązywania. Jednym z wielu takich problemów zawarty jest w pytaniu: Jak przygotować młodych nauczycieli akademickich do rozwoju szkoły wyższej i transformacji nowych narzędzi edukacyjnych w warunkach silnych wpływów społeczeństwa informacyjnego, umiędzynarodowienia handlu i tworzenia nowych miejsc pracy oraz oddziaływania świata nauki i techniki na metody produkcji i usług? Jak stworzyć odpowiednie warunki edukacyjne do kształcenia w ciągu całego życia, aby był ciągły dostęp do nowej wiedzy i rozwijały się zdolności do jej odnawiania oraz zdobywania? (*The White...*, 1995) Próby odpowiedzi na powyższe pytania, w obszarze badań, m. in. nad metodyką samokształcenia komputerowego dla studentów i kandydatów na asystentów oraz doktorantów, powinny być poprzedzone następującą konkluzją. Otóż: „Narodziny społeczeństwa informacji zaniepokoiły świat nauczania, a następnie stworzyły nowe wymogi w dziedzi-

nie kształcenia i doskonalenia, odnowiły podejście pedagogiczne. Pozwoliło to na rozwój kontaktów i związków pomiędzy nauczycielami i instytucjami, szczególnie w Europie” (*The White ...*, 1995, s. 40–41). Daje się zauważyć, że to nie „niewidzialna ręka” społeczeństwa informacyjnego modyfikuje sposoby nauczania, zastępując pasywne relacje pomiędzy nauczycielem i uczącym się, wstawiając między nich techniki komputerowe. Ale raczej czynić to mogą, nauczyciele i pedagodzy w odmienny sposób kształceni i doksztalający się. Prawdopodobnie to oni i ich uczniowie i studenci będą mogli urzeczywistniać ideę związaną z przenikaniem nowych technik produkcji i usług oraz sposobów uprawiania nauki do edukacji w zróżnicowanej szkole i poza nią.

W epoce postmodernistycznej istota człowieka i metoda poznania załamują się, jeżeli je odnieść do kategorii życia w stanie naturalnym i w stanie społecznym oraz moralnym, ponieważ rodzące się konflikty w nim samym i między ludźmi stają się jego przeznaczeniem (Brühlmeier, 1993, s. 145–146). Z drugiej strony warto zauważyć, że kreującą ideą społeczeństwa informacyjnego jest szeroko rozumiany nurt determinizmu technologicznego, którego istotą jest przekonanie, iż środki wytwarzania informacji są w społeczeństwie ważniejsze niż informacja sama w sobie (Skrzypczak, 1998, s. 243–244). U zarania społeczeństwa informacyjnego artykułowana jest również postawa „nie” dla elektroniki i „tak” dla życia, ponieważ ujawnia się obawa przed beztroskiem i całkowitemu wykorzystaniu jej możliwości przy przekazywaniu wiedzy i umiejętności, a naprawdę należy dążyć do harmonii myślenia, czucia, woli i działania, do harmonii głowy, serca i ręki (Brühlmeier, 1993, s. 147–148).

W poszukiwaniu teorii samouctwa informacyjnego wspomaganego technikami informacyjnymi nie można nie dostrzegać tego, że w ślad za komputeryzacją szkoły i uczelni pojawiają się zmiany w nauczaniu, uczeniu się i studiowaniu, pojawiają się z całą mocą zindywidualizowane style kształcenia, oparte na współpracy, lansowaniu metod problemowych ześrodkowane na uczniu-studencie. Dlatego też młodzi nauczyciele akademicy co raz częściej sami już dziś przygotowują się do potrzeba docierania do i współoddziaływania na informacje i systemy informacyjne na całym świecie, gdyż za jednym naciśnięciem klawisza sprawia, że: znika pewność co do tego, jaka wiedza (lub środek przekazu) jest naprawdę istotna oraz rośnie wartość nauczania umiejętności. O początkach zmian edukacyjnych, coraz częściej oczekiwanych przez uczniów i studentów, które „dobiągają się” do bram uczelni świadczą zespoły elastycznego uczenia się (*flexible learning*), w szkołach średnich i kolegiach, gdzie system multimedialnym pakietem towarzyszy zindywidualizowany tok nauczania i system indywidualnego doradztwa, co ułatwia realizację procesu uczenia się oraz kontroli i oceny postępów uczniów w toku kształcenia (Cohen, 1999, s. 23-024). Być może iż właśnie zindywidualizowane uczenie się, które będzie prowadzić do niezależnego uczenia się, czyli samokształcenia (*independent learning*), poprzez naukę zorgani-

wana przez samego ucznia (*self-organised learning*), kształcenie oparte na systemie komputerowym (*computer-based training*), lub uczenie się wspomagane komputerem (*computer-assisted learning*) przyczynia się do triumfu samouctwa informacyjnego (Jeffries, 1997). Niebawem w ślad za przemianami w kształceniu pedagogicznym nauczycieli, które wiążą się z polską reformą oświaty, pojawią się nowe potrzeby w zakresie samoedukacji informacyjnej nauczycieli akademickich (Wenta, 2000, s. 73–86).

Zakończenie

Reasumując należałoby wskazywać na dynamikę procesu przekształceń idei i praktyki kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich w minionym dwudziestolecu w uczelniach wyższych w Polsce. W istocie był ten proces „pedagogizacji” i jest nadal bardzo zróżnicowany i odmienny w porównaniu do innych krajów Europy Środkowej zarówno w swej warstwie teoretycznej, jako nurt w pedagogice szkoły wyższej oraz w sferze doświadczeń praktycznych. Proces podnoszenia uczelni wyższych rozwijał się, od krótkich kursów z zakresu dydaktyki szkoły wyższej dla asystentów i adiunktów, poprzez Studia Doskonalenia Pedagogicznego dla Młodej Kadry Naukowej, aż do skomplikowanych procedur klasyfikacji jednostek naukowo-dydaktycznych i ich dobrowolnej akredytacji na rzecz jakości kształcenia.

Wydaje się jednak, że pierwszych dwóch dziesięcioleciach nowego tysiąclecia, przemożny wpływ na dalsze doskonalenie pedagogiczne młodych nauczycieli akademickich będzie miała najszerzej rozumiana technologia informacyjna. Samouctwo na poziomie wyższym, wspomagane przez nowe narzędzia i programy informacyjne, być może stanie się niebawem najbardziej eksploatowaną autostradą edukacyjną.

Literatura

- Banach C., 1997: *Szkolnictwo wyższe — w raportach Komitetu „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN*. „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 9/10. Szczecin — Warszawa.
- Białas A., 1993: *Założenia do projektu systemu oceny jakości nauczania w szkołach wyższych*. Materiały MEN (zam. 325/93; kserokopia dokumentu). Warszawa.
- Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 1998: *Organizacja i funkcjonowanie Studium Pedagogicznego w uczelniach technicznych, ekonomicznych i rolniczych. Portret własny*. (cz. 2). Biuletyn Informacyjny. Kraków.
- Chiot S., 1998: *Doskonalenie jakości kształcenia menadżerskiego*. Referat wygłoszony podczas konferencji zorganizowanej przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną w dniu 20. 11. 1998 r. Warszawa.

- Cohen L., Manion L., Morrison K., 1999: *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań.
- Domasio A. R., 2000: *Jak rodzi się świadomość*. „Świat Nauki” nr 1 (10).
- Gorzela G., Jałowiecki B., Kukliński A., Zienkowski L., 1995: *Europa Środkowa 2005 — perspektywy rozwojowe*. Warszawa.
- Jaskot K., 1994: *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów. Raport z badań*. Szczecin.
- Jeffries C., Lewis R., Meed J., Merritt R., 1990: *The A-Z of open learning*. (W: *Kształcenia otwarte od A do Z*, 1997. Warszawa). Cambridge.
- Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku”, przy prezydium PAN, 1995: *Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki*. Warszawa.
- Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku”, przy prezydium PAN, 1995: *Świat przyszłości a Polska*. Warszawa.
- Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy prezydium PAN, 1995: *W perspektywie roku 2010*. Warszawa.
- Leja L., (red.), 1977: *Przewodnik programowo-metodyczny. Kształcenie pedagogiczne młodej kadry naukowo-dydaktycznej. Materiały dydaktyczne*. Poznań.
- Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, 1984: *Ramowy program studium doskonalenia pedagogicznego dla młodych nauczycieli akademickich*. Warszawa.
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 1983: *Zarządzenie nr 26 Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 lipca 1983 r. dotyczące warunków mianowania i odnawiania mianowania na stanowiska naukowo-dydaktyczne związane z ukończeniem studium pedagogicznego*. Warszawa.
- Moravec H., 2000: *Metamorfozy robotów*. „Świat Nauki” 2000, nr 1 (10).
- Porozumienie Uniwersytetów Polskich na rzecz Jakości Kształcenia, 1997: *Porozumienie Uniwersytetów Polskich na rzecz Jakości Kształcenia — zawarto w dniu 18 października 1997*. Poznań.
- Puślecki W., 1986: *Samokształcenie (samouctwo)*. W: K. Wojciechowski, C. Maziarz, J. Nowak (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk - Łódź.
- Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, 1990: W: *Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym*. Dział II, rozdział 2, art. 42. Warszawa.
- Skrzypczak J. (red.), 1998: *Media. Aktualizacje encyklopedyczne*. Suplement do Wielkiej Ilustrowanej Encyklopedii Powszechnej Wydawnictwa Gutenberga. Poznań.
- The Commission of the European Communities, 1995: *The White Paper on education and training Teaching and learning — Towards learning society*. Luxemburg. W: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, 1997. Warszawa.
- Toeplitz Z., 1997: *Trudna droga do Europy przez program Sokrates-Erasmus*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 10.
- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym*. Warszawa.

- Wachowski M., 1946: *Od popularyzacji wiedzy do upowszechnienia kultury*. „Oświata i Kultura” nr 1. W: F. Urbańczyk, 1973: *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk.
- Wenta K., 1988: *Kształcenie i doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich*. Szczecin.
- Wenta K., 1994: *Przemiany w doskonaleniu pedagogicznym młodych nauczycieli akademickich*. Opracowanie raportów z badań w latach 1985-1990 z komentarzami do współczesnych trendów pedagogicznych. Szczecin.
- Wenta K., 1996: *Podmiotowość w dydaktyce akademickiej — oczekiwania i zagrożenia*. „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 6.
- Wenta K., 2000: *Edukacja informacyjna w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*. W: K. Wenta (red.), *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*. Szczecin.

Maria Kozielska
Politechnika Poznańska

Podmiotowość w komputerowo wspomaganym kształceniu studentów

Wstęp

W myśl nowej filozofii edukacyjnej uczelnie ukierunkowują się na studenta i jego rozwój, zaś procesy edukacyjne zmieniają się w kierunku koncepcji opartych na relacjach podmiotowych, stawiających studenta w roli współsprawcy własnego rozwoju. Odchodzi się od koncepcji studiowania jako realizowania narzuconego obowiązku, na rzecz kierowania własnym rozwojem. Zachodzi konieczność zastąpienia autorytarnego i hierarchicznego układu relacji uczestników procesu kształcenia przez model demokratyczny, który oprze stosunki między nauczycielem i studentami na podmiotowości, partnerstwie i dialogu (Denek, 1994). Zdaniem Lewowickiego, „zmiany relacji między podmiotami edukacji są chyba paradoksalnie najłatwiejsze, ale i najtrudniejsze. Najłatwiejsze, bo zależą od uczestników edukacji. Najtrudniejsze, bo wymagają zmian w mentalności, zmian utrwalonych już postaw, zmian wyuczonych schematów postępowania” (Lewowicki, 1995).

Trudne jest przeniesienie tych nowych idei na procesy dydaktyczne w uczelni. Nowa sytuacja wymaga od studenta wzmożonej aktywności, zwiększonego poczucia podmiotowości, większego wpływu przez własne wybory na przebieg studiów, udziału w korzystaniu z propozycji uczelni oraz odpowiedzialności za swoją pracę.

Warunki doświadczania i rozwijania podmiotowości studentów

Praktyczne realizowanie postulatu o upodmiotowieniu studenta, to między innymi jego postrzeganie siebie jako sprawcę własnego położenia, traktowanie celów swojego działania jako obiektu własnych intencji, preferencji i wyborów, a świata wokół siebie jako szansę możliwości, czyli doświadczanie i rozwijanie poczucia podmiotowości. Chodzi tu o kształtowanie podmiotu jako istoty otwartej, dynamicznej, interaktywnej z otoczeniem, interpretującej sygnały pochodzące ze środowiska a także odpowiedniego oceniania własnych sił i możliwości. Rozważania nad podmiotowością studenta, jej przejawami, wymiarami i postaciami, mogą prowadzić do zmiany praktyki edukacyjnej skierowanej na realizację postulatu podmiotowości.

Podmiotowe doświadczenia studenta to wiedza o własnym potencjale, szansa na rozwój, otwartość na zmianę oraz poczucie sensu swojej odpowiedzialności.

Sytuacja dydaktyczna może być okazją do samodzielnego, krytycznego oraz odpowiedzialnego wyboru i sprawstwa, jednak przedmiotem podmiotowej aktywności mogą być oderwane od rzeczywistości zjawiska i fakty. Student może mieć możliwość samodzielnego odkrycia i wyrażenia własnej opinii w sprawie zjawiska fizycznego, rozwiązania matematycznego, ale w obrębie szczelnych warunków, w których decyzje i odpowiedzialność należą do innych osób. Podmiotowość można rozumieć również jako tworzenie warunków aktywności, pochodzącej z wyboru, jest wyrazem poczucia sprawstwa i kontroli nad otoczeniem.

Pedagogiczne ujęcia podmiotowości zmiernają w trzech kierunkach. Efektem przyjęcia jednej z nich jest stwierdzenie, że tradycyjna szkoła uprzedmiotawia ucznia oraz postulowanie jej przeobrażenia. Inną koncepcję podmiotowości stanowi jej interpretacja jako warunku uczenia się. Ostatnia koncepcja zakłada, że podmiotowość poddaje się badaniu empirycznemu, jako rezultat rzeczywistych, wewnętrznych zmian rozwojowych, dokonujących się w procesie uczenia się. Podmiotowość jest więc warunkiem uczenia się, a również wynikiem procesu wychowania (Mieszalski, 1993).

Podmiotowość w edukacji może być rozumiana jako cel lub zasada kształcenia, wyznaczająca metody, formy i środki zapewniające podmiotowy charakter kształcenia. Oba znaczenia są ważne i w dużym stopniu komplementarne. Ich urzeczywistnieniem jest organizowanie dwupodmiotowych sytuacji, wyznaczonych układem ludzi, rzeczy i zadań. Podmiotami tych sytuacji są nauczyciele i studenci.

Jeśli nauczyciel przyjmuje podmiotowość jako cel i zasadę kształcenia, to uwzględnia ograniczanie swojej podmiotowości podmiotowością innych osób. Od nauczyciela zaś zależy w jakim stopniu taka świadomość będzie rozwijana u studentów. Podmiotowość studenta może być zachowana przez realizację jego prawa do wyboru oraz poczucia wpływu i możliwości kontroli. W praktyce oznacza to zapewnienie mu prawa do wyboru problemu z pewnego zakresu treści, prawa do samodzielnego szukania sposobów rozwiązań oraz prawa do własnej oceny realizacji zadania i uzyskanego wyniku. Realizacja opisanego typu sytuacji dydaktycznych wymaga też uwzględnienia roli zadań dydaktycznych. Poczucie podmiotowości studenta może być większe, jeśli zostaną zapewnione pewne warunki. Źródła zadań, ich treść, formy, sposoby formułowania, ich realizacja i kontrola decydują, czy sytuacja dydaktyczna może służyć doświadczeniu i rozwojowi podmiotowości studentów i nauczycieli. Źródłem pomocy w tych skomplikowanych działaniach studentów mogą być również programy komputerowe.

Udział wspomagania komputerowego w rozwijaniu podmiotowości studentów

Istnieją możliwości zwiększenia rozwoju podmiotowości studentów uczestniczących w procesie kształcenia, jeśli zaistnieją warunki wspomagania go programami komputerowymi. W prezentowanej pracy przedstawione zostaną wnioski z badań, w których spróbowano eksperymentalnie określić możliwości doświadczenia i rozwoju podmiotowości studentów w tak realizowanym ich kształceniu.

Proces kształcenia zmierzający do rozwoju wrodzonych cech fizycznych, intelektualnych i moralnych studenta, będącego podmiotem procesu, pozwala wykorzystać programy komputerowe w dydaktyce, jako narzędzia aktywności studenta w zakresie uzyskiwania informacji, jej przetwarzania oraz komunikacji. Zasada podmiotowości nie oznacza tworzenia warunków do wszelkiej aktywności studenta, lecz takiej aktywności, która pochodzi z własnego wyboru, jest wyrazem poczucia sprawstwa i kontroli nad otoczeniem. Zatem rolą nauczyciela jest udostępnianie i stwarzanie możliwości poznania i przeżywania przez studenta wartości i wiedzy. Okazuje się, że programy komputerowe mogą być jednym ze środków przydatnych w tworzeniu warunków rozwoju, doskonaleniu osoby studenta, dokonującej się w efekcie samodzielnie podejmowanych działań.

Jakie działania nauczyciela i studentów w procesie kształcenia i jak zorganizowane przy użyciu edukacyjnych programów komputerowych, tworzą warunki umożliwiające doświadczenie i rozwój podmiotowości studentów?

Dzięki edukacyjnym programom komputerowym służącym przetwarzaniu tekstów, grafiki i dźwięku komputer staje się narzędziem działań twórczych, a nie tylko środkiem, niezależnym od studenta przekazu wiedzy. Programy te pozwalają studentom rozwijać się w zakresie podejmowania decyzji, skutecznego działania oraz samokontroli i samooceny. Wartościową ich cechą jest stałe diagnozowanie wiedzy lub umiejętności studenta, gdyż błędna reakcja jest przyczyną unieruchomienia programu. Komputer, pracujący w sieci teleinformatycznej, umożliwia studentowi łączność z bankami informacji oraz korzystanie z wiedzy. Pozwala na pozaszkolne zdobywanie wiedzy i umiejętności praktycznych oraz wymianę doświadczeń z innymi osobami.

Programy komputerowe są pomocne w wywoływaniu i kształtowaniu przeżyć emocjonalnych, społecznych oraz moralnych. Takie wielostronne ich oddziaływanie w zakresie organizowania ekspresji emocjonalnej studentów pozwala łączyć wiele różnych wartości intelektualnych, poznawczych, moralno-społecznych, kulturowych itd. Dzisiejsza pedagogika poszukuje wartości, nadających sens ludzkiemu życiu, co przejawia się w krytyce instytucjonalnego kształcenia, realizowanych programów nauczania, niesymetrycznych relacji między dziećmi a światem ludzi dorosłych, w żądaniu równouprawnienia dzieci i negowaniu dominacji nauczycieli w szkole.

Rozważania nad edukacyjnymi zastosowaniami programów komputerowych prowadzą do zagadnień związanych z efektywnością kształcenia oraz różnicami indywidualnymi między studentami. Natomiast personalistyczne ujęcie wychowania, zmierzające do harmonijnego rozwoju wrodzonych właściwości fizycznych, intelektualnych i moralnych osoby, będącej podmiotem procesu, pozwala usytuować programy komputerowe w systemie dydaktycznym, jako narzędzie aktywności studenta w zakresie uzyskiwania informacji, jej przetwarzania oraz komunikacji. Rola nauczyciela polega na udostępnianiu i stwarzaniu możliwości poznania i przeżywania przez studenta wartości i wiedzy. Jednym ze środków przydatnych w tworzeniu najodpowiedniejszych warunków rozwoju, w doskonaleniu osoby studenta, dokonującym się w efekcie samodzielnie podejmowanych działań, okazują się być także programy komputerowe.

Znaczny postęp, jaki uczyniła dydaktyka ogólna zmierzająca w kierunku dydaktyki podmiotowej, wymaga określenia roli programów komputerowych w tym zakresie. Z uwagi na pojawiające się coraz liczniej edukacyjne programy komputerowe, nadchodzi już pora na praktyczne rozwiązania w tym obszarze. Analiza możliwych edukacyjnych zastosowań programów komputerowych w podlegającej zmianom refleksji pedagogicznej nad realizowanym procesem wychowania, wskazuje na przydatność programów komputerowych w procesie poznania, w tworzeniu warunków rozwoju studenta, ale też określa granice ich użyteczności w bezpośrednim kontakcie nauczyciela i studenta. Humanistyczna koncepcja wychowania, rozumianego jako wprowadzenie w życie wartościowe ujawnia, że typy dialogu osobowego i komputerowego łączy jedynie związek formalny. Dialogowi maszynowemu brak cech dialogu wychowawczego. Każdy program komputerowy ma swego twórcę, przekazującego zakres wiedzy i metodę nauczania, która jest podstawą prezentacji treści. Program komputerowy spełnia funkcję indywidualnego nauczyciela, przy uznaniu pewnych ograniczeń. Dotyczą one szczególnie problemu roli nauczyciela w kształceniu, która nie ogranicza się tylko do poprawnego przekazu treści, kontroli i korekty wiedzy studentów. Z punktu widzenia przydatności programów komputerowych w kształceniu, istotne jest podkreślenie faktu, że umożliwiają one indywidualizację treści kształcenia, zgodną z zainteresowaniami i potrzebami studentów. Jeśli tego stwierdzenia nie można przyjąć w sposób bezwzględny, to trzeba uznać, iż wykorzystanie programów komputerowych w edukacji przyczynia się do polepszenia warunków realizacji prawa studenta do rozwoju indywidualnego w warunkach masowego systemu nauczania.

Programy komputerowe pełnią ważną rolę w prezentacji nowych treści teoretycznych i doświadczalnych, uogólnianiu informacji i doświadczeń, a także w ćwiczeniach utrwalających wiedzę i umiejętności oraz pewne sprawności manualne. Umożliwiają też kojarzenie wszystkich elementów aktu poznania: spostrzegania faktów, ich analizy i syntezy oraz praktycznego zastosowania. Poza

tym, posiadają wartościową własność stałego diagnozowania wiedzy i umiejętności studentów, wyrażającą się w tym, że jeśli nie nastąpi poprawna reakcja studenta program zareaguje na nią.

Rozwijanie podmiotowości w komputerowo wspomaganym uczeniu się fizyki

Podczas zajęć z fizyki, w dwóch równoległych grupach studentów Budownictwa Lądowego Politechniki Poznańskiej podjęto próbę eksperymentalnego określenia możliwości i ograniczeń rozwoju podmiotowości studentów, w problemowym procesie kształcenia, wspomaganym edukacyjnymi programami komputerowymi. Zakres tych możliwości jest wyznaczony wieloma czynnikami, których oddziaływanie może modyfikować, warunkować albo blokować, skuteczność działań organizowanych w procesie kształcenia grupy eksperymentalnej (Kozielska, 1996). Wyniki przedstawionego eksperymentu pokazały, że w opisanych warunkach podmiotowego zdobywania wiedzy i umiejętności z fizyki, studenci uzyskali istotnie wyższe efekty dydaktyczne niż w warunkach odmiennych, choć spełniających wymagania nowoczesnej edukacji.

Zdobywanie wiedzy w zakresie fizyki obfituje w sytuacje dydaktyczne wymagające problemowych metod kształcenia. Zaczyński przedstawia racje, by nauczanie problemowe traktować jako pierwsze przybliżenie dydaktyki zorientowanej podmiotowo. Koncepcja nauczania problemowego zawiera idee podmiotowej obecności ucznia w procesie nauczania (Zaczyński, 1991). W najwcześniejszej koncepcji nauczania problemowego istniała hipoteza mówiąca, że warunkiem zaistnienia samodzielnego myślenia uczącego się jest zorganizowanie mu problemowej sytuacji poznawczej, w której uczący się jest podmiotem poznania, na wzór pracownika naukowego w czynnościach poznawczych. W koncepcji nauczania problemowego, wskazując intelektualne czynności ucznia, nie uznano go jako podmiotu. Dopiero współczesna analiza kształcenia spowodowała ukazanie podmiotowości uczących się. Powyższe rozważania dotyczące problemowego uczenia się oraz podmiotowości studentów akademickich tworzą teoretyczną podstawę prezentowanych badań.

Studenci wszystkich kierunków politechnicznych uczą się fizyki podczas wykładów, ćwiczeń audytoryjnych oraz laboratoryjnych. Zajęcia te odbywają się w tym samym semestrze. Treści programowe pozostają zasadniczo we wzajemnej relacji. W rzeczywistości w czasie zajęć laboratoryjnych student bardzo często opiera się na samodzielnie zdobytej wiedzy. Dzieje się tak dlatego, ponieważ każde ćwiczenie wykonuje samodzielnie, stąd tematyczna kolejność ćwiczeń jest różna dla każdego studenta. Wykonywanie zaś ćwiczeń laboratoryjnych stanowi ważny element uczenia się fizyki, ponieważ umożliwia studentowi bezpośrednio

zetknięcie się ze zjawiskami fizycznymi, a także pomiar niektórych wielkości fizycznych. Stanowisko laboratoryjne powinno możliwie wyraźnie uwidaczniać cechy obserwowanego zjawiska i w ten sposób wpływać na jego zrozumienie przez studenta. Dla osób, które dopiero poznają fizykę, celowe jest dodatkowe przedstawienie badanych zjawisk w czasie ćwiczenia w sposób bardziej poglądowy, w którym są uwypuklone zjawiska fizyczne, a techniczna strona ćwiczenia jest ograniczona do minimum. Spełnienie tych warunków z zachowaniem metodyki wykonywania ćwiczenia jest możliwe dzięki zastosowaniu programów komputerowych, zawierających symulację ćwiczeń laboratoryjnych.

W prezentowanych badaniach symulację komputerową traktowano jako wzbogacenie środków dydaktycznych, dostępnych dla studenta, a nie zastąpienie rzeczywistych ćwiczeń. Dla każdego ćwiczenia przygotowano programy w wersji dialogowej i demonstracyjnej. Programy te każdy student dowolnie wybierał w zależności od tego, która wersja mu odpowiadała oraz z uwagi na rolę, którą miała pełnić w jego indywidualnym kształceniu. Wybór studenta dotyczył również programu lub jego fragmentów zależnie od prezentowanych treści merytorycznych, które chciał poznać, uzupełnić lub sprawdzić. Każdy program zawierał segmenty, które umożliwiały studentowi opanowanie lub utrwalenie zagadnień teoretycznych związanych z ćwiczeniem, przeprowadzenie komputerowej symulacji doświadczenia, a także pomagały w analizie wyników doświadczalnych i porównaniu ich z wynikami teoretycznymi. Każdy program zawierał segment pozwalający sprawdzić wiedzę studenta. Wykorzystywano też program ułatwiający statystyczny rachunek błędów.

Sposób komputerowego wspomaganie ćwiczenia prześledzimy na przykładzie postępowania studenta wykonującego ćwiczenie laboratoryjne. Swoją pracę student rozpoczynał od współpracy z programem, który pomagał mu w przygotowaniu teoretycznym, czyli wyjaśnieniu pewnych pojęć, definicji czy wzorów. Odpowiedni segment programu ułatwiał mu poznanie budowy i działania stanowiska laboratoryjnego, podanie warunków powstawania lub przebiegu zjawiska, prześledzenie przebiegu doświadczenia na temat zjawiska badanego w ćwiczeniu. Inny wybrany przez studenta segment programu umożliwiał wykonanie symulacji doświadczenia. Z użyciem programu student próbował zwykle z dużym powodzeniem formułować spostrzeżenia na temat przeprowadzonych obserwacji oraz samodzielnie dokonać klasyfikacji i strukturalizacji obserwowanych faktów dotyczących badanego zjawiska. Na podstawie rozważań modeli teoretycznych próbował klasyfikować odpowiednie pojęcia, wielkości fizyczne itp. Na zakończenie pracy za pomocą programu zawierającego zadania testowe mógł sprawdzić swoją wiedzę na temat ćwiczenia. Mógł również skorzystać z programu zawierającego statystyczne ujęcie teorii błędów, w celu ułatwienia rachunku matematycznego oraz analizy uzyskanych wyników.

Wymienione czynności w zależności od własnej woli student mógł wspierać programami komputerowymi lub nie. Przedstawione postępowanie podczas zajęć laboratoryjnych pozwalało również na stopniowanie trudności indywidualnie dla każdego studenta. Możliwe to było dzięki wyborowi studenta tylko określonych spośród wymienionych tu czynności eksperymentalnych zarówno na stanowisku laboratoryjnym, jak i w pracy z programem komputerowym. Prócz tego, student jeśli chciał mógł pracować z programem poza czasem przeznaczonym na ćwiczenia, czyli w dowolnie długim i przez niego określonym czasie. Jest to specjalna dogodność, ponieważ komputer jest przyrządem bezpiecznym. Nie jest dopuszczalne natomiast, aby student mógł pracować na stanowisku laboratoryjnym bez indywidualnej nad nim opieki nauczyciela akademickiego. To powodowało swobodny dostęp studenta do programów komputerowych stanowiących uzupełnienie ćwiczeń laboratoryjnych w pracowni.

Wyjaśnijmy relacje między typami treści merytorycznych a rodzajem programów komputerowych, stosowanych w eksperymencie. W strategii uczenia się przez przyswajanie studenci korzystali z programów, które wspierały studenta w rozwijaniu struktur jego wiedzy oraz kształtowania pojęć. W strategii rozwiązywania problemów pomagały studentowi segmenty programu wspomagające go w określeniu warunków eksperymentalnych, w których można było obserwować zjawiska oraz wyciągać wnioski na temat jego przebiegu. Bez użycia programu student wykonałby ćwiczenie, ale nie rozwiązałby wielu problemów. Często też program wizualizował problemy inaczej nie obserwowalne. Podobne segmenty mogły też służyć do analizy problemu lub weryfikacji rozwiązania eksperymentalnego, uzyskanego na stanowisku laboratoryjnym. W uczeniu się przez działanie szczególnie pomocne były programy, które wspierały działania badawcze albo pozwalały na czynności poznawcze w zakresie informacji teoretycznych. Podejmowanie decyzji o wybraniu parametrów było działaniem pozwalającym na wyznaczenie wielkości fizycznych oraz uzyskania zależności między nimi. Bez wykorzystania wymienionych segmentów student wykonałby doświadczenie, ale jego udział nie byłby tak świadomy i aktywny. Strategia emocjonalna była realizowana podczas wszelkiej działalności, ale wspomaganie komputerowe pozwoliło na uzyskanie szczególnie emocjonalnych efektów, na przykład atrakcyjnych rozkładów widmowych, ciekawych przebiegów promieni, charakterystycznych wykresów, mechanizmów powstawania obrazów optycznych, symulacji znanych i nieznanych efektów, itd. Często tych efektów nie można obejrzeć doświadczalnie ani w podręcznikach. Za pomocą programów wyeksponowano dodatkowe treści emocjonalne. Pomagały one w zrozumieniu trudnych zjawisk fizycznych, które w ujęciu modelowym po rozłożeniu, przeanalizowaniu i złożeniu, stały się łatwiejsze do interpretacji.

Zakończenie

Interpretacja podmiotowości studenta skłania ku innemu sposobowi myślenia o nauczaniu. Wynikiem takiego myślenia jest przedstawiona nowa organizacja oraz warunki nauczania fizyki w pracowni studenckiej. Pozwalają one na to, by zgodnie z poprawnie rozumianą podmiotowością, student był twórcą rzeczywistych efektów uczenia się. Eksperyment pokazał, że właśnie źródłem podmiotowości studentów i nauczycieli akademickich jest dobrze zorganizowany proces uczenia się.

Przydatność programów komputerowych w tworzeniu edukacyjnych sytuacji podmiotowych stwierdzono podczas obserwacji pracy studentów. Studenci chętnie korzystali z programów w każdej fazie prowadzenia eksperymentu: przygotowując się do ćwiczeń, podczas przeprowadzania doświadczenia oraz po zakończeniu działań w laboratorium. Pracowali z programami aktywnie, dyskutując z nauczycielem o problemach, których poprawne precyzowanie było wynikiem tych czynności.

Rezultaty działań studentów wykorzystujących edukacyjne programy komputerowe wzmocniły ich wiarę we własne możliwości poznawcze. Spowodowały również zwiększenie selektywności poznawczej. Aktywność studentów wzrosła, zmienił się jej poziom i zakres. Chociaż studenci różnili się między sobą w zakresie i poziomie wykonywanych czynności, wspomaganymi programami komputerowymi, znacznie wyższe były ich rezultaty w zakresie poziomu zdobywanej wiedzy, niż studentów którzy nie korzystali z pomocy komputerowej.

Problemy studenta — podmiotu są rozwiązywane w interakcji z warunkami tkwiącymi w otoczeniu. Rozwiązywanie zadań edukacyjnych następuje przy uwzględnieniu doświadczeń, z którymi student przychodzi do uczelni. Takie wymagania są związane z organizowaniem sytuacji edukacyjnych, które są źródłem podmiotowych doświadczeń praktycznych, a nie tylko idealnych. Eksperyment pokazał, że w realizacji tych trudnych warunków podmiotowej edukacji w zakresie skomplikowanych zagadnień z fizyki, duży udział mają programy komputerowe. Podmiotowość uczniów jest dążeniem, by byli samodzielni, aktywni oraz pełni twórczej ekspresji. Jedną z form pracy prowadzącą do uzyskania wymienionych cech i umiejętności jest uczenie się. Stąd podmiotowość uczących się jest też określana jako cel lub efekt edukacji. Ważną sprawą dla podmiotowego traktowania studentów jest ustalanie z nimi celów kształcenia, by uznawali je jako własne. Podmiotowość studentów będzie łatwiejsza do osiągnięcia, jeśli poznają problematykę samokształcenia, umiejętności uczenia się oraz metody realizowania własnych zainteresowań. Źródłem dla podmiotowości studentów i nauczycieli jest proces edukacji, w którym istnieją warunki dla rozwijania aktywności studentów, ważnego czynnika ich rozwoju. Podmiotowości uczestników procesu kształcenia sprzyja stosowanie w nim metod aktywizujących, w których studenci starają

się w sposób czynny zdobywać wiedzę. Nauczyciele natomiast nie tylko posługują się werbalnym przekazem wiedzy, ale nawiązują osobisty kontakt ze studentami. Starają się być ze studentami, rozmawiać z nimi, pomagać w rozwiązywaniu ich problemów, a w wyniku tego orientują się w ich wiadomościach, potrzebach, trudnościach i zainteresowaniach. Istotą takiego partnerstwa jest zmiana roli nauczycieli jako źródła wiedzy na przewodników po źródłach wiedzy i wartości, animatorów i organizatorów jej zdobywania. Partnerstwo nauczycieli i studentów wpływa na upodmiotowienie tych ostatnich, a to szczególnie przez rozwijanie ich zainteresowań. Gdy studenci są zainteresowani wiedzą nie trzeba ich zmuszać do wysiłku intelektualnego. Wystarczy dawać im wskazówki, doradzać, ukazywać możliwości nauki. Działania te będą łatwiejsze dla nauczycieli i studentów, gdy będą wspomagane edukacyjnymi programami komputerowymi. Mogą one stanowić jedną z wielu dróg wiodących ku rozszerzeniu podmiotowych relacji wśród uczestników kształcenia.

Podziękowanie

Badania wykonano w ramach projektu badawczego, finansowanego przez Politechnikę Poznańską (PB-62-181/2000/BW).

Literatura

- Denek K., 1994: *Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 4–5.
- Kozielska M., 1996: *Stimulation of students' investigative activeness in the computer-aided process of learning physics*. Eur. J. Phys. 17.
- Lewowicki T., 1995: *Przemiany oświaty — uwarunkowania, obszary i istota transformacji*. W: A. Zajac (red.), *Przemiany w edukacji*. Przemysł.
- Mieszalski S., 1993: *Podmiotowość ucznia jako wartość i jako warunek uczenia się*. W: T. Lewowicki (red.), *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*. Warszawa.
- Zaczyński Wł., 1991: *Poszukiwanie podmiotu w dydaktyce ogólnej a dorobek W. Okonia*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1.

Antoni Zajac

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie

Cyklofrenia kultury w postindustrializmie — aplikacje dla pedagogiki i edukacji

Przełom wieków i tysiącleci charakteryzuje nie tylko czasokres historyczny, ale wyznacza go wielopłaszczyznowe pogranicze: cywilizacji industrialnej i cywilizacji postindustrialnej, globalizacji i indywidualizacji (fragmentaryzacji — różnicowania), modernizmu i postmodernizmu, kultury technokratycznej i technopolu, gospodarki narodowej — gospodarki ponadnarodowej (światowej). U nas, w Polsce, występują jeszcze kolejne pogranicza, które określa transformacja: ustrojowa — socjalistyczna w demokratyczną, gospodarcza — scentralizowana w wolnorynkową, wychowawcza — oparta na założeniach marksistowskich w demokratyczno-chrześcijańską.

Pomiędzy cywilizacją a edukacją zachodzą dwustronne zależności: to szkoła wychowując młode pokolenia wpływa na kształt przyszłej cywilizacji; z drugiej strony — rozwój nauki, techniki i życia społecznego determinuje kształt edukacji. Zarówno sfera duchowa jak i baza materialna cywilizacji zależy od cech emocjonalnych, intelektualnych i twórczych ludzi ukształtowanych przez system edukacji (szkolnej i ustawicznej).

Wszystkie wielkie wynalazki techniczne ostatnich 150 lat to owoc nie tylko długotrwałego rozwoju nauki, ale także gruntownej zmiany sposobu myślenia i mentalności ludzi. Tak jak rozwój na szeroką skalę nowych procesów przemysłowych w cywilizacji industrialnej wymagał uprzedniego przewartościowania dążeń, zwyczajów, poglądów i celów, tak rozwój cywilizacji postindustrialnej związany jest z wykształceniem nowej mentalności społecznej, nowego typu ludzi — tzw. kognitariuszy. Mikroprocesory, mass media i multimedia stają się współkreatorsami „globalnej wioski” i „świata cybernetycznego”, w którym głównym bogactwem staje się wiedza a produktem „dane, informacje”, w którym świat rzeczywisty i wirtualny zlewa się w jedno; w którym wyraźnie zauważa się przyspieszenie tempa życia we wszystkich dziedzinach i wymiarach.

W tym coraz szybciej zmieniającym się świecie centralną kwestią edukacji według B. Suchodolskiego staje się realizacja dewizy „rozumieć świat — kierować sobą”. Stąd też edukacja adaptacyjna, przygotowująca do życia w świecie jaki jest musi zostać zastąpiona edukacją „jutra”, przygotowującą uczniów do funkcjonowania w świecie jaki zastaną, gdy wejdą w dorosłe życie. Rodzi się pytanie a jak za kilka, kilkanaście lat będzie wyglądał świat i Polska? Na to pytanie

nie można dać jednoznacznej odpowiedzi. Niemniej, zgodnie z powyższą dewizą należy uczyć poszukiwania przesłanek określających główne trendy przemian.

Światowe i polskie uwarunkowania społeczne, gospodarcze i kulturowe przemian oświatowych

W poszukiwaniach tych wychodząc z ogólnej perspektywy przemian światowych spróbujmy dostrzec też uwarunkowania typowo polskie. W skali świata dokonują się obecnie **dwie rewolucje o zasięgu globalnym**. Pierwsza, bardziej zaawansowana, której skutki już doświadczamy przebiega w zakresie **technologii informacyjnych**. Druga — **biologiczna** jest dopiero w fazie embrionalnej, ale jej skutki będą znacznie bardziej ważne. Wręcz mówi się już o rozpoczynającej się **erze genomu**.

Nowe technologie informacyjne, powstające w wyniku łączenia technologii komputerowych, telekomunikacyjnych, telewizyjnych i radiowych zmieniają nie tylko środki produkcji, ale także — a może — przede wszystkim przekształcają: **strukturę zainteresowań ludzi** — spraw, wokół których skupiają się myśli; **charakter symboli** — nasze narzędzia myślenia, wyrażania myśli i opisywania świata; **naturę społeczności** — arenę, na której rozwija się nasza myśl.

Wielokrotnie w artykułach analizowałem z różnych punktów widzenia wzajemne relacje pomiędzy rozwojem techniki i życia społecznego, tutaj chciałbym zogniskować uwagę na przemianach kulturowych jakie wystąpiły i dokonują się obecnie w ciągle jeszcze kształtującej się cywilizacji postindustrialnej. W rozważaniach na ten temat „... myśli się dwie różne sprawy: rozwój techniki z rozwojem sytuacji kulturowej, z rozwojem środowiska, w którym ta technika może funkcjonować” (Kapuściński, 2000).

Zgodnie z ideą wyrażoną przez B. Suchodolskiego na konferencji w 1982 roku, a rozwijaną przez I. Wojnar, kulturę należy rozważać jako wielorakie dzieło ludzkiej pracy i twórczości, a także jako sposób życia i współżycia wyznaczony przez wyznawane i akceptowane wartości. Kultura bowiem „obejmuje zarówno sztukę, jak i naukę i technikę, współżycie między ludźmi i pracę, sposób bycia jednostki” (*Edukacja kulturalna...*, 1986). Wyrażona wówczas obawa, że kultura — jako rzeczywistość duchowa i jako świat wartości bezinteresownych — staje się coraz bardziej osamotniona i zdegradowana, zagrożona przez interesy tzw. „realnego życia”. Zagrożenie to przejawia się zwłaszcza w dwóch zakresach: podporządkowania kultury bieżącym interesom grup społecznych i politycznych oraz sprowadzeniu kultury do poziomu rozrywki (Wojnar, 1998).

Patrząc na kulturę w szerokim, globalnym rozumieniu jako na „królestwo człowieka”, który określa rozumienie świata i wyznacza jego dążenia, w ostatnim półwieczu rodzenia i kształtowania się cywilizacji postindustrialnej daje się

zauważyć charakterystyczne zjawisko cyklofrenii kultury. Wyraża się ono nieracjonalną fluktuacją nastrojów świata pomiędzy entuzjazmem a trwogą. Sięgając do cenionego w świecie dorobku historiozoficznego R. Kapuścińskiego, poczynając od książki *Busz po polsku, Heban, Kirgiza, Jeszcze dzień życia, Lapidaria, Cesarz, Imperium* ową cyklofrenię kultury ostatniego półwiecza można by skrótowno i z pewnym uproszczeniem przedstawić następująco.

Cyklofrenia kultury

Okres cywilizacji nadziei

lata 1960 — lata nadziei, wielkich przemian (Europa jeszcze odbudowywała się po wojnie, w Ameryce trwał wielki boom, kraje kolonialne wyzwalały się, na wielu obszarach następowało gwałtowne uprzemysłowienie) i wiara, że kolejno wszystkie społeczeństwa przejdą do dobrobytu i „pełnego rozwoju”.

lata 80 — lata odprężenia na linii Wschód — Zachód; zakończyć wyścig zbrojeń i pieniądze wydawane na broń przeznaczyć na rozwój najbiedniejszych krajów. „Kolonializm się skończył, a zło pozostało. Nauka się rozwijała, a ludzie wciąż umierali z głodu. Produkcja rosła gwałtownie, a wciąż przybywało nędzy”. Powszechnie uznano, że winny jest podział świata, zimna wojna, rywalizacja pomiędzy supermocarstwami — Moskwą i Waszyngtonem. Uwierzyliśmy, że „... kiedy skończy się zimna wojna, kiedy zapanuje wolność, demokracja i wolny rynek, to skończy się głód, nędza i dramatyczna nierówność. Znów mieliśmy utopię, która pokazywała drogę i dawała optymizm”. Powstały instytucje pomocy żywnościowej dla Trzeciego Świata, który podnosił się po klęsce głodu. Kolejne kraje wyzwalały się z dyktatur. Był to okres dość racjonalnego, umiarkowanego optymizmu.

początek lat 90-tych — w Polsce początek wielkiej transformacji ustrojowej, ogólna wiara, że będzie lepiej. Na świecie okres płonnych nadziei związanych z rozpadem ZSRR, upadkiem komunizmu i z likwidacją muru berlińskiego

Okres cywilizacji trwogi

lata 1970 — kryzys ekonomiczny, klęski suszy, głodu, wojny (dziesiątki milionów ludzi umarło z głodu, kilkadziesiąt krwawych przewrotów wojskowych — Ameryka Łacińska, Afryka, duża część Azji, w Europie — Hiszpania, Grecja, Portugalia — były rządzone przez dyktatury wojskowe). Bardzo wybitni ludzie, m. in. członkowie Klubu Rzymskiego — zaczęli ogłaszać zatrważające raporty o wyczerpywaniu się zasobów świata, o groźbie upustynnienia Ziemi, o zbliżającym się wybuchu globalnego konfliktu, katastrofie ekologicznej, katastrofie demograficznej (krzywa Malthusa), dziurze ozonowej.

Połowa lat 90-tych

Po wyjściu z konfliktu Wschód — Zachód, okazało się, że „... sprzeczność Północ — Południe, która wydawała się nieporównanie mniej groźna i łatwiejsza do rozwiązania, sięga najgłębszych korzeni całej rodziny ludzkiej”. Po zniknięciu maskującej warstwy politycznej rywalizacji systemów „... odkryła się groźna zależność — że bogactwo jednych uzależnione jest od ubóstwa innych” (Kapuściński, 2000b). 500 mln szczęśliwych Amerykanów, Europejczyków i Japończyków żyje w XXI wieku. Inni walczą o przetrwanie i nie mają żadnych nadziei, aby mogli się do bogatych zbliżyć. Świat najwyraźniej pęka. W Polsce zaczyna opadać wielki entuzjazm związany z transformacją ustrojową. Pojawiają się wcześniej nie zauważane kłopoty i dylematy. Coraz bardziej widoczne stają się syndromy rozwarstwienia materialnego społeczeństwa. Zaczyna narastać patologia społeczna.

Od kolonializmu przez okres zimnej wojny do dzisiaj istnieją na świecie **dwa rodzaje cywilizacji: cywilizacje rozwoju i cywilizacje przetrwania**. Energia jednych społeczności jest skierowana na rozwój i postęp, a innych na trwanie. „Ujmując problem historycznie, daje się zauważyć, że cywilizacje przeżywały epoki wspaniałego rozkwitu, a potem wyczerpywał się ich paradygmat i wchodziły w epokę przetrwania. Jeśli w epoce uspienia nie zostały zniszczone przez inne cywilizacje bywało, że znów się budziły do gwałtownego rozwoju” (Kapuściński, 2000b). Doskonałym przykładem jest cywilizacja japońska, która po wiekach stagnacji, budzi się. Natomiast cywilizacja islamu, która będąc w rozkwicie przez siedem wieków o mało nie zniszczyła uspiętej wówczas Europy, stała się później cywilizacją uspienia i do dzisiaj w tym trwa.

W dzisiejszym świecie mamy dwadzieścia kilka krajów wyraźnie należących do cywilizacji rozwoju — jest to cywilizacja zachodnia, głównie Europa Zachodnia i Stany Zjednoczone. Mamy grupę społeczeństw wychodzących z cywilizacji przetrwania ku cywilizacji rozwoju. I mamy wielkie połacie świata należące do cywilizacji przetrwania. To kilkaset milionów ludzi wciąż kreuje wynalazki, dzieła sztuki i kapitał. Parę miliardów ludzi, którzy może nie mniej się wysilają, tworzy bardzo niewiele. Cały ogromny wysiłek zużywają na to, żeby się utrzymać na powierzchni życia. Gdzie tkwi tego przyczyna? R. Kapuściński twierdzi, że to nie sprawa genów, czy skutek politycznych kaprysów czy zawirowań, że jedno społeczeństwa wzięły udział w wielkim modernizacyjnym skoku, a inne nie drgnęły albo zrobiły zaledwie kilka drobnych kroczków, lecz **istota leży w wartościach wyznawanych przez ludzi i w więziach, które ich łączą. Pewne skale wartości i pewne rodzaje więzi sprzyjają dziś rozwojowi, a inne pozwalają przetrwać** (Kapuściński, 2000b). W zrozumieniu tego tkwi istota przemian światowych w drugiej połowie XX wieku.

Polska leży na pograniczu kulturowym. Jedną nogą należymy do zachodniej cywilizacji rozwoju, a drugą jesteśmy bliżsi cywilizacji prawosławnej, przede

wszystkim rosyjskiej, która w ostatnich stu latach jest wyraźnie cywilizacją przetrwania. To nie przypadek, że Rosja przegrała wielki wyścig z Zachodem. Instrumentalne traktowanie społeczeństwa w ZSRR pogłębiło jeszcze bardziej mentalność przetrwania.

Koniec lat 90-tych XX wieku

Okres rodzenia się nowej świadomości, że bieda ma również swoje źródła w mentalności biednych, że można skutki biedy łagodzić, ale nie można się z nią uporać, nie zmieniając cywilizacji, która ją zrodziła, i że my wciąż nie umiemy tej zmiany dokonać (Kapuściński, 2000a). Generalnym wyzwaniem staje się potrzeba stopniowego wciągania cywilizacji trwania w orbitę rozwoju.

Rok 2000

Jednocześnie w skali świata i w Polsce coraz wyraźniej zarysowuje się, że w trójnym stołku demokracji (rząd/państwo, społeczeństwo obywatelskie, gospodarka) następuje rozrost sektora rynkowego i państwa kosztem kurczenia znaczenia społeczeństwa obywatelskiego. Pożądany stan równowagi wskazuje zaś, że nogi te muszą mieć mniej więcej tą samą długość. Jeżeli może zaistnieć zachwianie równowagi, to na rzecz społeczeństwa obywatelskiego. „... W jego ramach bowiem — jako jednostki, rodziny i społeczności — modlimy się, bawimy, wychowujemy i kształcimy nasze dzieci, kreujemy sztukę i kulturę, tworzymy wolne stowarzyszenia, angażujemy się w różne działania, innymi słowy, podejmujemy czynności, które nas uczłowieczają i nadają sens naszemu życiu” (Barber, 2000). Państwo pomaga w sprawowaniu władzy i kształtowaniu polityki świata, rynek pozwala tworzyć bazę materialną i zarabiać na życie, ale prawdziwe życie toczy się w społeczeństwie obywatelskim.

Obecnie odnosi się wrażenie, że dominującym nurtem w skali świata jest globalizacja. Wśród znawców toczy się spór na ile nurty globalizacji i demokratyzacji są zgodne, wspierające się a na ile opozycyjne. Zwolennicy globalizacji twierdzą, że tylko liberalizacja, prywatyzacja, „otwarcie rynku” doprowadzi do ożywienia gospodarczego i podniesienia stopy życiowej wszystkich ludzi. Czy, aby nie rodzi się nowy mit, że rynek rozwiąże wszystkie problemy, z którymi nie mogą sobie poradzić rządy. Oponenti twierdzą, że liberalizacja handlu, otwarcie rynku nie zlikwiduje ubóstwa, bo biedni nie mają co sprzedać. Zwolennicy zaś uważają, że owszem to prawda, ale na pewno liberalizacja handlu nie powiększy biedy u biednych, a podniesie poziom życia u zamożnych. Ci na zasadzie rozwoju usług dadzą możliwość zarobienia uboższym.

Odpowiedzmy, tak jest to możliwe w bogatych społeczeństwach, a w biednych? Nie ulega wątpliwości — liberalizacja handlu przyczyni się do jesz-

cze większego rozwarstwienia społecznego. Słusznie zauważył na Światowym Forum Demokratyzacji w Warszawie 25–27 czerwca 2000 r. R. Barber, że „... demokratyzacja stanowiła fundament kapitalizmu, a nie na odwrót. Na przestrzeni XVII, XVIII i XIX stulecia to demokracja poprzedziła pełny rozkwit kapitalizmu przemysłowego, który nastąpił w połowie XIX wieku. Instancje demokratyczne i obywatelskie stanowią ramy dla kapitalizmu. Dostosowują go do potrzeb ludzi, nadają mu ludzką twarz i koncentrują się na kwestiach równości i sprawiedliwości (...). Jednak fakt, że «zglobalizowaliśmy» gospodarkę bez «zglobalizowania» demokracji oznacza, że kapitalizm wy dostał się z jej ram, stał się dziki, zanarchizowany, co jest niszczące nie tylko dla demokracji, ale również dla niego samego”.

W Polsce po 1989 roku za liberalizacją handlu i gospodarki nastąpiła liberalizacja norm moralnych. Bez wytworzenia mechanizmów demokratycznych społeczeństwa obywatelskiego, liberalizacja norm moralnych staje się zjawiskiem niebezpiecznym. Coraz wyraźniej daje się zauważyć zjawisko pasywizmu — ucieczki od odpowiedzialności wraz z rosnącym przekonaniem, że jedynie „władza”, „politycy” są w stanie podjąć efektywne działanie. Jednocześnie nasila się postawa „natychmiastowej gratyfikacji”, podejmowania działań, które przyniosą zaraz wymierny materialny efekt. Wszędzie słychać „za ile?”. Brakuje myślenia i działania „dla przyszłości”. R. Barber dalej powiedział: „... za naszym przyzwoleniem spekulacyjna odmiana kapitalizmu zyskała na rynku światowym pełną swobodę działania”. Efekt tego to postępujące rozwarstwienie w skali świata i w zakresie poszczególnych państw.

Zaowocowało to potężnymi demonstracjami biedoty w Seattle i Davos. Dla wielu polityków, socjologów i pedagogów społecznych był to sygnał, że jeśli bogaci nie pomogą biednym to *bieda* przyjdzie do nich. Nawet już w Polsce powstają ufortyfikowane osiedla, strzeżone całą dobę, do których można wejść dysponując odpowiednią kartą magnetyczną.

Alvin i Heidi Tofflerowie analizując demonstracje w Seattle i Davos twierdzą, że nie chodzi tu tylko o handel czy amerykańską dominację, ale dostrzegają w tym początek znacznie głębszego i bardziej wrażliwego dla świata procesu. Ich zdaniem został uruchomiony proces równie znaczący co wojna trzydziestoletnia w Europie zakończona w roku 1648 traktatem westfalskim. Podłożyła ona dyplomatyczny fundament pod kruszący się obecnie porządek światowy zbudowany wokół nominalnie suwerennych państw narodowych. Rewolucja przemysłowa, tworząc narodowe rynki i gospodarki przyczyniła się do ukształtowania znanych nam państw narodowych. Wcześniej funkcjonowały miasta-państwa, księstwa, hrabstwa, terytoria papieskie, cesarstwa i rejony wyjęte spod kontroli. Jak to uzasadnia historyk Hans Kohn, nie istniały wówczas narody w nowożytnym rozumieniu, podobnie też nie istniało pojęcie lojalności względem narodu. Wyrazem tego były armie zaciężne.

Wytworzeniu państw narodowych towarzyszyło powstanie poczucia narodowego, narodowej ideologii i narodowych obowiązków. Demonstracje w Seattle i Davos były symbolem nowej *wojny trzydziestoletniej*, która będzie trwała całe dziesięciolecie, ale miejmy nadzieję, że jej przebieg będzie miał wymiar tylko społeczny i polityczny — bezkrwawy. „W chwili obecnej owa nowa wojna trzydziestoletnia jest bitwą pomiędzy NGOs i IGOs, czyli organizacjami międzyrządowymi powołanymi przez państwa narodowe” (Tofflerowie, 2000). Do IGOs zalicza się m. in. Międzynarodowy Fundusz Walutowy, WTO, Międzynarodową Agencję Energii Atomowej. Natomiast pod NGOs rozumie się organizacje pozarządowe tworzące tzw. „globalnych gladiatorów”. Są to między innymi korporacje ponadnarodowe, związki zawodowe, ekspansywne religie (np. islam), różnego rodzaju organizacje, w tym ekologiczne typu Greenpeace a nawet organizacje o charakterze mafijnym. „Nowi gladiatorzy” coraz ostrzej domagają się udziału w procesie podejmowania decyzji. Wywoła to szereg zmian natury politycznej, społecznej i gospodarczej, które działając polaryzująco będą mieć wymiar kulturotwórczy.

Można postawić pytanie na ile te problemy powinny stanowić obszar zainteresowań pedagogów? Myślę, że nie można zajmować się środkami i metodami wychowawczymi w oderwaniu od rzeczywistości, nie dostrzegając globalnych procesów, które wywierają wpływ na oblicze świata. Innym przykładem na to jest rozwój inżynierii genetycznej. Nie wdając się tutaj w szerszą analizę wpływu poznania genomu człowieka i możliwość jego przekształcania, narasta obawa, że rozszczepienie atomu było mniej groźne niż inżynieria genetyczna.

W tym szybko zmieniającym się świecie pedagogika za mało zajmuje się implikacjami szeroko rozumianych przemian społecznych na wychowanie. W swoich badaniach i oddziaływaniach wychowawczych zbyt małą wagę przywiązujemy do kreowania lepszej przyszłości, lepszego świata. Między innymi, w treściach kształcenia należy wyrugować prymat treści encyklopedycznych o rzeczach minionych, a więcej miejsca poświęcić wiedzy o współczesności i kwestiom przyszłości — prawdopodobnej, możliwej, chcianej czy projektowanej, współkreowanej przez ludzi (Lewowicki, 1994).

W odróżnieniu od narodu niemieckiego, my ogniskujemy się na analizie przeszłości oni zaś na przyszłości. Nie można zapominać „skąd przyszliśmy”, ale szerzej należy brać pod uwagę „gdzie jesteśmy”, a przede wszystkim znacznie bardziej należy wyprzedzać czas i wychowywać „do przyszłości — dokąd powinniśmy zmierzać”. Słusznie zauważa Wildstein: „Solidarność” stała się wielkim triumfem inteligenckiego etosu — także przez swoją zasadę społecznego solidaryzmu, przez odejście od związkowej partykularności zawodów”. Z. Najder (2000) podsumowując to pisze: „Był to jednak triumf ostatni (...). Po roku 1989 nowa Rzeczpospolita nie zaproponowała obywatelom żadnej wizji państwowości, żadnej ideologii państwa, a więc żadnej wizji służby”. W zakresie wychowania nie

dopracowaliśmy się spójnego paradygmatu, ciągle oscylujemy pomiędzy chrześcijaństwem, demokracją a liberalizmem. Budowa „polskiej klasy średniej” przy szerzącej się korupcji owocuje narastaniem kolejnego kryzysu sensu społecznego bytowania.

Uwagi i wnioski

Jasno i wyraźnie należy wyartykułować, że nowoczesne społeczeństwo obywatelskie, potrafiące podejmować i rozwiązywać problemy współczesnych czasów, a także ponosić odpowiedzialność za dzień dzisiejszy i współkreować lepszą przyszłość należy w procesie edukacji wychować ku takim zadaniom. Społeczeństwa takiego nie da się ukształtować odwołując się tylko do tragicznej historii i romantycznej literatury, ale znacznie szerzej należy odnosić się do dnia dzisiejszego, aby uczyć przewidywania przyszłości.

Na zakończenie, nie wdając się w szerszą analizę i uzasadnienie tej tezy, uważam — że fundament współczesnej edukacji stanowić winny założenia pedagogiki kultury, a jej filarami pedagogika personalistyczna, pedagogika humanistyczna, pedagogika społeczna i pedagogika holistyczna, zaś zwieńczeniem należy uczynić pedagogikę krytyczno-kreatywną. Na bazie zrozumienia świata i ukształtowania systemu wartości uczmy wychowanków selektywnego odbioru informacji, żeby umieli kreować swój rozwój i życie w harmonii z najbliższymi i społeczeństwem, aby współtworzyli podwaliny lepszego świata. Uczmy przeszłości nie dla faktografii (dat, nazwisk, nazw miejscowości bitew), ale dla poznawania przyczyn zjawisk i procesów, ich przebiegu i skutków, aby wytworzyć umiejętność dostrzegania współcześnie zarysowujących się procesów i przewidywania ich następstw; aby na tej podstawie wykształcić tą wielką sztukę „kierowania swoim rozwojem”.

Literatura

- Barber B. R., 2000: *Globalny dzinn*. Referat wygłoszony na Światowym Forum Demokracji w Warszawie 25–27.06.2000 r. „Gazeta Wyborcza” 1–2.07.
- Kapuściński R., 2000a: *Dwa różne światy*. „Rzeczpospolita” 29.06.
- Kapuściński R., 1999b: *Świat rozpedzony, świat uśpiony*. „Gazeta Wyborcza” 24–26.12.
- Lewowicki T., 1994: *Przemiany oświaty. Szkice o ideałach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa.
- Najder Z., 2000: *Od służby do nostalgicznego mitu*. „Rzeczpospolita” 3–4.06.
- Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, 1986, (red.) B. Suchodolski. Wrocław.
- Tofflerowie A. i H., 2000: *Czy przetrwają państwa narodowe. Kraj okrojony*. „Polityka” 12.02.
- Wojnar I., 1998: *Trwała obecność pedagogiki kultury*. W: J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury*. Lublin.

Sławomir Koziej

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach

Rola liceów technicznych w kształtowaniu przyszłego modelu edukacji zawodowej

Systematyczna przebudowa państwa rozpoczęta po roku 1989 spowodowała znaczne zmiany w wielu dziedzinach życia, a z pewnością ogromne w gospodarce. Postęp naukowo-techniczny oraz „otwarcie na Zachód” spowodowały napływ nowych technologii. Gospodarka rynkowa zmieniła także sposób funkcjonowania wielu przedsiębiorstw, które w nowej sytuacji muszą szybko reagować na zmiany koniunkturalne rynku. Efektem tego są inne oczekiwania pracodawców względem kompetencji zatrudnianych pracowników. Wzrosło zapotrzebowanie na wysoko kwalifikowane kadry. Obecnie pracodawcy poszukują pracowników dobrze wykształconych ogólnie, o dużej wiedzy teoretycznej i praktycznej, mogących podejmować różnorodne zadania, wynikające z potrzeby dostosowywania działalności przedsiębiorstwa do potrzeb rynku. Nie wystarcza już dobre przygotowanie praktyczne do wykonywania zawodu. Aby być cenionym pracownikiem należy jeszcze umieć i chcieć ustawicznie doskonalić się w zawodzie, a nawet być gotowym do wielokrotnej jego zmiany. Coraz bardziej skomplikowane technologie stosowane w prostych niegdyś zawodach wymagają obecnie dużo wyższych kwalifikacji często popartych przynajmniej średnim wykształceniem. Ciągła potrzeba podnoszenia kwalifikacji spowodowała wzrost zainteresowania młodzieży kształceniem. Mimo tego wskaźniki skolaryzacji w Polsce są nadal niekorzystne w stosunku do krajów Europy Zachodniej. Wykształcenie średnie posiada w Polsce obecnie niecałe 30%, a wyższe 10%. Pożądane i porównywalne byłyby wskaźniki wyższe co najmniej o 10 punktów procentowych. Doprowadzenie do porównywalności wskaźników skolaryzacji, a przede wszystkim poprawa jakości wykształcenia mają ogromne znaczenie w perspektywie otwarcie granic, kiedy to młodzi Polacy będą musieli konkurować o miejsca pracy z przedstawicielami innych krajów.

Szybkie przeobrażenia w gospodarce nie pociągnęły za sobą szybkich zmian w systemie kształcenia. Niedostosowanie oświaty polskiej do potrzeb gospodarki rynkowej najbardziej widoczne jest w sferze działania szkolnictwa zawodowego. Główny zarzut stawiany szkolnictwu zawodowemu to „produkowanie” absolwentów z góry skazanych na niepowodzenie przy przejściu do pracy zawodowej. Młodzież kończąca szkoły zawodowe z roku na rok stanowi największy odsetek absolwentów nie mogących znaleźć dla siebie zatrudnienia i rejestrujących się w biurach pracy. Zainteresowanie pracodawców młodzieżą kończącą szkoły

zawodowe jest znikome, ponieważ uważają oni, iż absolwenci są słabo przygotowani w stosunku do ich oczekiwań. Kształcenie odbywa się w wielu wąskich zawodach i specjalnościach oraz w zbyt długich cyklach. Powoduje to brak mobilności zawodowej absolwentów. Dotychczasowa struktura oświaty zawodowej w Polsce opiera się głównie na trzech typach szkół: technikum, liceum zawodowym i zasadniczej szkole zawodowej. Technikum jest pięcioletnią szkołą średnią kończącą się dwoma egzaminami. Pierwszy z nich dotyczy przygotowania zawodowego i po jego zdaniu uczeń otrzymuje tytuł technika wybranej przez siebie specjalności (np. technik mechanik). Drugi egzamin to egzamin dojrzałości, zdanie którego daje możliwość studiowania na wyższych uczelniach. Kolejnym typem średniej szkoły zawodowej jest liceum zawodowe. Nauka w liceum zawodowym trwa cztery lata i podobnie jak w technikum po jej ukończeniu uczniowie mogą przystąpić do egzaminu dojrzałości, a później ubiegać się o przyjęcie na studia wyższe. Absolwenci nie otrzymują jednak żadnego tytułu zawodowego. Ukończenie liceum zawodowego jest jedynie równoznaczne ze zdobyciem określonego zawodu i ewentualnie specjalności. Jedynym typem szkoły nie dającym wykształcenia średniego jest zasadnicza szkoła zawodowa. Nauka w niej trwa trzy lata i kończy się egzaminem zawodowym w wyniku którego uczeń otrzymuje tytuł robotnika wykwalifikowanego. W szkołach zasadniczych największy nacisk kładzie się na praktyczną naukę zawodu w czasie zajęć warsztatowych i na praktykach. Ma to za zadanie wyuczyć młodzież niemal mechanicznego wykonywania czynności związanych z jej przyszłą pracą.

Zgodnie z koncepcją reformy szkolnictwa począwszy od roku szkolnego 2002/03 pierwsi absolwenci gimnazjów będą podejmować dalszą naukę w nowych typach szkół. Będą to 3-letnie liceum profilowane oraz 2-letnia szkoła zawodowa. Liceum profilowane to szkoła ogólnokształcąca, na podbudowie programowej gimnazjum, przygotowująca uczniów do egzaminu maturalnego, a także do dalszego kształcenia poprzez system profilowania zajęć edukacyjnych. W projekcie reformy proponuje się pięć licealnych profili: akademicki (który byłby odpowiednikiem dotychczasowych liceów ogólnokształcących) oraz techniczno-technologiczny, społeczno-usługowy, kulturalno-artystyczny i rolniczo-środowiskowy. Szkoła ta ma zapewnić absolwentom dobre przygotowanie ogólne i dać szerokoprofilowane podstawy zawodowe umożliwiające podjęcie kształcenia w różnych zawodach, bazujących na określonych profilach kształcenia. Absolwent liceum będzie mógł zatem podjąć pracę, uczyć się zawodu w szkole policealnej lub, po uzyskaniu świadectwa maturalnego, ubiegać się o przyjęcie na studia wyższe. W liceum profilowanym kształcenie odbywać się będzie w dwóch obszarach: kształcenia ogólnego, na które przeznaczają się ok. 80% czasu nauczania oraz kształcenia profilowego, będącego propozycją szkoły w zakresie dyscyplin akademickich lub prozawodowych, na które przeznaczają się ok. 20% całkowitego czasu nauczania. Celem profilowania jest przede wszystkim

wspieranie uczniów w możliwie najbardziej trafnym wyborze dalszej drogi edukacyjnej oraz ułatwienie i skrócenie jej realizacji. Profil stanowić będzie kategorię bardzo szeroką umożliwiającą szkole elastyczne dostosowywanie kierunków kształcenia stosownie do potrzeb uczniów, rynku oraz możliwości szkoły. Zgodnie z założeniami reformy kwalifikacje zawodowe na poziomie średnim absolwenci liceów profilowanych będą mogli uzyskać w szkołach policealnych. Szkoła ta nie będzie prowadziła kształcenia ogólnego, a nauka odbywać się będzie w trybie semestralnym z możliwością indywidualnego skracania okresu nauczania. Słuchacz, który w liceum odbędzie zajęcia profilowane zgodnie z nabywanymi kwalifikacjami, zdobędzie wiedzę na drodze samokształcenia lub w trakcie pracy zawodowej będzie mógł mieć zaliczone poszczególne zajęcia w szkole policealnej, a tym samym skrócony czas nauki. W nowym systemie szkolnym będzie również 2-letnia szkoła zawodowa (w miejsce 3-letniej zasadniczej szkoły zawodowej) dla absolwentów gimnazjum, którzy nie podejmą kształcenia na poziomie średnim. Szkoła ta będzie przygotowywać młodzież do podjęcia pracy zawodowej oraz do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Kształcenie odbywać się będzie w dwóch obszarach: kształcenia ogólnego mającego ułatwić uczniom odpowiedzialne funkcjonowanie w życiu społecznym (na to kształcenie przewiduje się ok. 35% czasu nauczania), oraz kształcenia zawodowego szerokoprofilowanego na poziomie robotniczym (około 65% czasu nauczania). Po ukończeniu szkoły zawodowej absolwent będzie mógł uzupełnić wykształcenie do poziomu średniego w 2-letnim liceum uzupełniającym (MEN, 2000).

Pierwowzorem liceum profilowanego zawodowo jest czteroletnie liceum techniczne -typ szkoły średniej, który w polskim systemie oświaty pojawił się po raz pierwszy w roku szkolnym 1993/94. „Ogólna koncepcja kształcenia w czteroletnim liceum technicznym została opracowana przy udziale ekspertów Banku Światowego w latach 1992–93, w ramach projektu Restrukturyzacja edukacji. Podstawowym założeniem projektowanego nowego modelu szkoły jest podwyższenie poziomu wykształcenia ogólnego absolwentów oraz przygotowanie ogólnozawodowe ułatwiające, po ukończeniu szkoły, podjęcie szeregu alternatywnych dróg kariery zawodowej” (Gładyś, 1999, s. 5).

Według podstawowych założeń programowo organizacyjnych liceum techniczne powinno zapewnić młodzieży przygotowanie ogólnokształcące porównywalne z przygotowaniem uczniów liceum ogólnokształcących o profilu ogólnym (podstawa programowa kształcenia ogólnego jest taka sama jak podstawa liceum ogólnokształcącego). Przygotowanie to ma umożliwić uczniom zdawanie egzaminu dojrzałości oraz zapewnić możliwość kontynuowania nauki na studiach wyższych na równi z absolwentami liceów ogólnokształcących. Oprócz tego młodzież ma zostać wyposażona w wiedzę i umiejętności ogólnozawodowe umożliwiające podjęcie dalszego kształcenia w zawodach związanych z poszczególnymi profilami kształcenia, zdobywanie kwalifikacji zawodowych w krótkich cyklach

szkół policealnych (krótszych niż dla absolwentów liceów ogólnokształcących) lub wybieranie alternatywnych dróg edukacyjnych. Wykształcenie ogólnozawodowe ma również ułatwić ewentualne przekwalifikowanie się w toku pracy zawodowej (*Założenia ...*, 1995). Chcąc się przekonać w jakim stopniu założenia te zostały zrealizowane w praktyce podjęto badania, którymi objęto pierwszych absolwentów liceów technicznych funkcjonujących w Starachowicach i Ostrowcu Świętokrzyskim. Podstawowym celem badań było poznanie opinii absolwentów liceów technicznych na temat szkół, które ukończyli, oraz uzyskanie informacji o dalszej drodze edukacyjnej lub zawodowej młodzieży.

Metodą służącą do zgromadzenia danych był sondaż diagnostyczny dokonany w oparciu o technikę ankietowania. Próba obejmowała wszystkich absolwentów liceów technicznych w Starachowicach i Ostrowcu Świętokrzyskim w liczbie 102 osób. Jeden kwestionariusz ankiety młodzież wypełniała zaraz po ukończeniu szkoły i dotyczył on opinii na temat liceum technicznego oraz planów na przyszłość, drugi kwestionariusz badani otrzymali korespondencyjnie pół roku po ukończeniu szkoły i miał on na celu uzyskanie informacji o ich dalszych losach szkolnych (na ankietę korespondencyjną odpowiedziało 60 respondentów).

Analiza zebranego materiału wykazała, że nowy typ szkoły jakim jest liceum techniczne spotkał się z dosyć surową oceną ze strony pierwszych absolwentów. Na pytanie o poziom zadowolenia z ukończonej szkoły tylko 7,8% badanych odpowiedziało, że są zadowoleni. Blisko połowa (49%) wyrażała opinię, że jest tylko częściowo zadowolona, a 43,2% że wcale. Opinie te nie znalazły potwierdzenia w ocenie wiedzy i umiejętności nabytych w liceum technicznym.

Tab. 1. Przygotowanie do rozwijania własnych zdolności i zainteresowań

| Ocena przygotowania | n | % |
|---------------------|-----|-------|
| Tak | 24 | 23,5 |
| Raczej tak | 48 | 47,1 |
| Nie | 30 | 29,4 |
| Razem | 102 | 100,0 |

Młodzież dość dobrze oceniła swoje przygotowanie do rozwijania własnych zdolności i zainteresowań. Blisko co czwarty uczeń (23,5%) uważał, że szkoła umożliwiła mu takie przygotowanie, a blisko połowa (47,1%) sądziła, że raczej tak.

Tab. 2. Umiejętność współpracy z innymi

| Ocena umiejętności | N | % |
|--------------------|-----|-------|
| Tak | 56 | 54,9 |
| Raczej tak | 44 | 43,2 |
| Nie | 2 | 1,9 |
| Razem | 102 | 100,0 |

Jeszcze wyżej absolwenci ocenili zasługi liceum technicznego w wyposażeniu ich w umiejętność współpracy z innymi osobami. Ponad połowa (54,9%) ankietowanych była pod tym względem w pełni zadowolona, a 43,2% częściowo.

Tab. 3. Umiejętność oceny samego siebie i swoich możliwości zawodowych

| Ocena umiejętności | N | % |
|--------------------|-----|-------|
| Tak | 43 | 42,2 |
| Raczej tak | 48 | 47,1 |
| Nie | 11 | 10,7 |
| Razem | 102 | 100,0 |

Wysoko młodzież oceniła nabytą umiejętność oceny samego siebie oraz swoich możliwości. Blisko 90% ankietowanych stwierdziło, iż takie umiejętności w większym lub mniejszym stopniu nabyło, a jedynie co dziesiąty uczeń uważał, że nie.

Tab. 4. Umiejętność podejmowania decyzji

| Ocena umiejętności | N | % |
|--------------------|-----|-------|
| Tak | 46 | 45,1 |
| Raczej tak | 49 | 48,0 |
| Nie | 7 | 6,9 |
| Razem | 102 | 100,0 |

Podobnie wysoko uczniowie ocenili szkołę za wyposażenie ich w umiejętność podejmowania decyzji. O tym, że potrafią to robić szybko i trafnie było przekonanych 45,1% absolwentów, a 48% uważało się za średnio przygotowanych.

Tab. 5. Umiejętność poszukiwania pracy

| Ocena umiejętności | N | % |
|--------------------|-----|-------|
| Tak | 40 | 39,2 |
| Raczej tak | 52 | 51,0 |
| Nie | 10 | 9,8 |
| Razem | 102 | 100,0 |

Młodzi ludzie czuli się także dobrze przygotowani do poszukiwania pracy. Blisko 40 % uważało, że szkoła wyposażyła ich w umiejętność skutecznego poruszania się po rynku w poszukiwaniu pracy, 51% uważało, że szkoła mogła ich do tego lepiej przygotować, a tylko 9,8% twierdziło, iż takich umiejętności w szkole nie nabyło. Prawie wszyscy (96,1%) absolwenci zamierzali kontynuować naukę. Połowa z nich (40,2%) zamierzała uczyć się zaocznie jednocześnie pracując.

Tab. 6. Plany związane z dalszą nauką

| Kontynuacja nauki | N | % |
|----------------------|-----|-------|
| Studia | 87 | 85,4 |
| Szkoła pomaturalna | 12 | 11,7 |
| Kursy dokształcające | 3 | 2,9 |
| Razem | 102 | 100,0 |

Aspiracje edukacyjne pierwszych absolwentów były bardzo wysokie. Planując dalszą naukę zdecydowana większość badanych myślała o podjęciu studiów wyższych. Tak wysoki poziom aspiracji był wynikiem wysokich osiągnięć szkolnych. Ponad 64% uczniów określało swoje wyniki nauczania jako dobre bądź bardzo dobre.

Tab. 7. Realizacja planów związanych z dalszą nauką

| Realizacja planów | N | % |
|-----------------------------------|----|-------|
| Ubiegał się i został przyjęty | 46 | 76,7 |
| Ubiegał się i nie został przyjęty | 2 | 3,3 |
| Nie ubiegał się | 12 | 20,0 |
| Razem | 60 | 100,0 |

Zgodnie z deklaracjami 80% osób, które odpowiedziały na ankietę korespondencyjną ubiegało się o przyjęcie na studia wyższe. Dla 76,7% starania te zakończyły się powodzeniem.

Spośród młodzieży, która dąży do zdobycia wyższego wykształcenia połowa to studenci studiów zaocznych, 47,8% stacjonarnych, a tylko jedna osoba (2,2%) podjęła naukę w systemie wieczorowym. Ci absolwenci, którzy nie podjęli studiów wyższych (16,7% wszystkich absolwentów), przeważnie także zdecydowali się na dalszą naukę, tyle że w szkołach policealnych. Jedynie 6,6% nie podjęło żadnej dalszej nauki.

Tab. 8. Rodzaje uczelni, w których studiują absolwenci liceów technicznych

| Rodzaj uczelni | N | % |
|----------------------------|----|-------|
| Uniwersytet | 4 | 8,7 |
| Akademia | 6 | 13,0 |
| Wyższa szkoła pedagogiczna | 7 | 15,2 |
| Politechnika | 12 | 26,1 |
| Inna | 17 | 37,0 |
| Razem | 46 | 100,0 |

Absolwenci liceów technicznych, którzy z powodzeniem ubiegali się o indeksy szkół wyższych w większości studiują w uczelniach państwowych (63%). Najczęściej są to politechniki (26,1%), a w dalszej kolejności akademie (15,2%), wyższe szkoły pedagogiczne (13,0%) i uniwersytety (8,7%).

Na podstawie przeprowadzonych badań można wyciągnąć następujące wnioski.

1. Pierwsi absolwenci liceów technicznych zostali wyposażeni w wiedzę ogólnokształcącą porównywalną z absolwentami liceów ogólnokształcących, co umożliwiło większości z nich skuteczną walkę o indeksy szkół wyższych.

2. Młodzież dość wysoko ocenia swoje przygotowanie do rozwijania własnych zdolności i zainteresowań, umiejętności współpracy z innymi, oceny samego siebie i swoich możliwości zawodowych, podejmowania decyzji, poszukiwania pracy oraz mobilności zawodowej.

3. Zbyt wcześnie jest na ocenę wiedzy ogólnotechnicznej, która umożliwiać ma absolwentom szybsze nabywanie uprawnień zawodowych. Zbyt mały odsetek młodzieży zdecydował się na takie kształcenie, co powodowało problemy z utworzeniem szkół pomaturalnych mogących wykorzystać potencjał zdobyty przez uczniów w liceum technicznym.

4. Eksperyment z liceami technicznymi wskazuje, że proponowany kierunek reformowania kształcenia zawodowego ma szansę na poprawę sytuacji w tym obszarze oświaty.

Literatura

Gładyś J., 1998: *Liceum techniczne*. „Szkola Zawodowa” nr 10.

MEN, 2000: *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne (projekt-materiały do dyskusji)*. Warszawa.

Zespół programowy MEN ds. Liceum technicznego, 1995: *Założenia programowo-organizacyjne Liceum technicznego*. Warszawa.

Podsumowanie

Trzeba być znacznie bystrzejszym i wiedzieć więcej niż kiedyś, by zrozumieć świat, który w niepokojący sposób stał się apokaliptyczny i tym bardziej nieprzewidywalny, im lepiej pojmujemy jego naturę. Dość stwierdzić, że społeczności szkolne stanowiące kiedyś spokojne oazy kształcenia i wychowania, doświadczają brutalnej przemocy i lęku, by odreagowywać się bezsilnie w manifestacyjnych marszach milczenia.

Za nami dwa ponure tysiąclecia niesłuchanego rozwoju cywilizacji i kultury, ale także masowych, nieludzkich zbrodni oraz straszliwych wojen. Za jeden i drugi aspekt przeszłości odpowiedzialne są, poza naturą ludzką i polityką, systemy edukacyjne, wspierane przez teorie nauczania i wychowania, które stały się w końcu teoriami kształcenia intelektualnego oraz moralnego. Zatem u progu trzeciego tysiąclecia i dydaktyka musi się zmierzyć z ciężarem etycznym dziejów niezbyt pełnych chwały i ustanowić takie założenia oraz metody kształcenia a także wychowania, by pewne poglądy i działania ludzkie stały się niemożliwe. W tym postulatcie całkowicie wyraża się odpowiedzialnie pojmowana edukacja jutra.

VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe, które w ostatnim roku drugiego tysiąclecia zgromadziło uczonych dydaktyków oraz adeptów dziedziny, podjęło zobowiązania wobec konieczności konfrontacji człowieka z realnym światem nadchodzącego wieku w takiej znaczącej części, o jakiej decydowała liczba kilkudziesięciu dyskutantów.

Bez tendencji do nadmiernej generalizacji stwierdzić należy, iż na obfitej liście podjętych problemów, wyrażających tak przemyślenia jak ważne wnioski z szerokich i wąszych badań, znalazły się nie tylko konstatacje ogólne dotyczące kondycji edukacji na przełomie wieków, jej związków z cywilizacją informacyjną i determinantami współczesności, ale też istotne projekcje dotyczące dydaktyki jutra, w tym ważne, głębokie analizy i postulaty związane z treściami edukacyjnym i koniecznymi właściwościami nauczyciela (jego postawy, profesjonalizm, innowacyjność) w szkole bliskiej oraz dalszej przyszłości. Jako że główny podmiot wolnej edukacji, więc procesu dydaktycznego, stanowi uczeń-wychowanek zasadniczy nurt obrad związane z lepszymi, wyrażającymi epokę twórczymi propozycjami celów, treści, metod, zasad i form (w tym szczegółowych) nowoczesnego, nie zrywającego jednak z tradycją, kształcenia intelektualnego i moralnego dzieci i młodzieży. W tym zasadniczym aspekcie zostały uwzględnione niejednoznaczne treści obecnej reformy oświatowej, potrzeby integrowania młodego pokolenia, miejsce edukacji informatycznej w nowym systemie, kwestie lokalności,

kształcenie do samodzielności myślenia w rzeczywistości różnorodnych zagrożeń, w tym manipulacją nie tylko ideologiczną. W dorobku seminarium, obejmującym zjawiska ściśle powiązane ze sobą w przestrzeni dydaktyki, odbił się stan rzeczy w roku kończącym tysiąclecie i tendencje rozwoju.

Ze zgromadzonego na Seminarium dorobku zdaje się wynikać, iż polska dydaktyka dąży w szczęśliwym kierunku wywoływania relacji podmiotowych między uczestnikami procesów dydaktycznych. Za cel zaś stawia sobie ukształtowanie człowieka świadomie tworzącego swą osobowość i zdolnego do sądów oraz działań samodzielnych w warunkach stechnicyzowanej, informatycznej rzeczywistości. Jakkolwiek można twierdzić o istotności i poważnym znaczeniu zaprezentowanych prac uczestników Seminarium, rysują się w nich nie tylko stany dyscypliny lecz przede wszystkim ważne konieczności na przyszłość najbliższą. Jednym jest konieczność pełnej obecności nowoczesnej dydaktyki w naszej szkole, drugim potrzeba pisania współczesnej teorii uogólniającej przedstawione na tym i poprzednich tarzańskich seminariach dokonania mistrzów oraz ich uczniów. Specjalną więc troskę pracowników edukacji winno stanowić przełożenie teoretycznych dokonań na praktyczne działania w placówkach edukacyjnych i wychowawczych. Powszechne są bowiem niekwestionowane przekonania o rozżewie między nowoczesnymi koncepcjami edukacji a tym, co istnieje spotęgowane mizerią nauczycielskiego zawodu i nędznymi nakładami na naukę oraz szkolnictwo. Wiązałaby się z tym niewątpliwie pozytywna rola jasnej, spójnej a także prostej w stosowaniu i skutecznej w osiąganiu celów uwzględniającej nową rzeczywistość i uogólniającej dorobek lat ostatnich teorii dydaktycznej na miarę początku trzeciego tysiąclecia. Dobrze byłoby ją koncytować i żarliwie sprzeczać się o nią na kolejnych seminariach w cieniu wysokich, czystych gór.

Wanda Woronowicz

Informacja o Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Mysłowicach

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna z siedzibą w Mysłowicach powołana została na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 roku decyzją Ministra Edukacji Narodowej Nr DNS 3-0145/TBM/124/95 z 17 listopada 1995 rok (decyzja Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zmiany nazwy uczelni) Nr DNS 1-0145-238/TMB/99 z dnia 30 czerwca 1999 roku jest wpisana do rejestru uczelni niepaństwowych MEN pod numerem 76.

Uczelnia posiada wyspecjalizowaną kadre naukowo-dydaktyczną oraz współpracuje naukowo i zatrudnia pracowników naukowo-dydaktycznych z następujących uczelni: Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Opolskiego, Wyższej Szkoły Pedagogicznej z Częstochowy, Kielc i Rzeszowa, Uniwersytetu im. T. Szewczyka z Kijowa oraz Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Władze Uczelni:

Założyciel Uczelni: mgr inż. Mirosław CZAPKA

Rektor: prof. zw. dr hab. Wojciech KOJS

Prorektor ds. dydaktycznych: prof. dr hab. Michał PINDERA

Prorektor ds. naukowych: prof. dr hab. Kazimierz CZARNECKI

Prorektor ds. ogólnych: dr Andrzej MISIOŁEK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna z siedzibą w Mysłowicach prowadzi:

Trzyletnie Wyższe Studia Zawodowe na kierunku Pedagogika

Specjalności podstawowe:

- resocjalizacja,
- pedagogika opiekuńczo-wychowawcza,
- pedagogika wczesnoszkolna,
- pedagogika przedszkolna,
- pedagogika pracy socjalnej,
- pedagogika zdrowia,
- edukacja humanistyczna w szkole podstawowej,
- pedagogika rodzinna.

Specjalności dodatkowe:

- informatyka,
- wychowanie obronne,
- logopedia,
- turystyka i rekreacja,
- pedagogika pracy i doradztwo zawodowe,

- opieka domowa nad dziećmi,
- edukacja społeczno - polityczna,
- profilaktyka społeczna i pomoc psychologiczna.

Trzysemestralne Studia Podyplomowe dla magistrów pedagogiki i psychologii oraz pracowników służb socjalnych legitymujących się dyplomem magistra w zakresie następujących specjalności:

Opieka i profilaktyka społeczna:

- pedagogika rodzinna,
- pedagogika mediacyjna,
- terapia pedagogiczna,
- pedagogika sądowa.

Pedagogika szkolna:

- pedagogika wczesnoszkolna z edukacją polonistyczną,
- pedagogika wczesnoszkolna z edukacją matematyczną,

Dla nauczycieli szkoły podstawowej i gimnazjum:

- edukacja polonistyczna,
- edukacja matematyczna,
- kształcenie zintegrowane.

Oligofrenopedagogika.

Zarządzanie i organizacja oświaty.

W trakcie studiów stacjonarnych prowadzona jest nauka języków obcych (języka angielskiego i języka niemieckiego). W roku akademickim 2000/2001 uczelnia oferuje studentom możliwość zdawania egzaminu ICC (International Certificate Conference) potwierdzającego znajomość języka obcego w stopniu lekko zaawansowanym. Certyfikaty ICC honorowane są w krajach Unii Europejskiej.

Podstawy informatyki i dydaktyki komputerowej realizowane są we wszystkich formach i specjalnościach studiów, przy wykorzystaniu nowoczesnych komputerów oraz niezbędnego oprogramowania użytkowego dla pedagogów o różnicowanych specjalnościach i logopedów.

Studenci dzienni i zaoczeni odbywają praktyki śródroczne w przedszkolach i szkołach podstawowych. W trakcie studiów realizowane są wyjazdowe zajęcia z pedagogiki specjalnej w zakładach penitencjarnych, domach dziecka, internatach, domach opieki społecznej, szkołach specjalnych oraz innych placówkach, w których pedagodzy mają bezpośredni kontakt z dziećmi i młodzieżą.

Obecnie Górnośląska WSP liczy ok. 2200 studentów uczęszczających na studia dzienne i zaoczne oraz wypromowała około 1000 absolwentów z tytułami licencjata. W Uczelni działa samorząd studencki. Uczelnia posiada własną bibliotekę. Księgozbiór liczy ponad 5 tysięcy woluminów i 25 tytułów czasopism. Biblioteka posiada zbiór 300 kaset video z nagraniem zajęciami w przedszkolu, lekcjami w szkole oraz innymi uroczystościami szkolnymi.

„NAUCZYCIEL I SZKOŁA” to tytuł półrocznika naukowo-dydaktycznego ukazującego się od 1996 roku — redagowanego przez GWSP. Redaktorem Naczelnym jest dr Piotr KOWOLIK. Na łamach czasopisma publikują pracownicy naukowcy naszej uczelni; nauczyciele akademicy czołowych polskich uniwersytetów i akademii pedagogicznych oraz nauczyciele praktycy. Do tej pory ukazało się 10 numerów czasopism.

GWSP wydaje również prace naukowe swoich pracowników i skrypty przeznaczone dla studentów. Do tej pory ukazały się następujące prace:

CZARNECKI Kazimierz M. , Podstawy psychologii ogólnej dla nauczycieli, ss.100, format B-5, zł 10, psychologia, skrypt

CZARNECKI Kazimierz M., Psychologia zawodowego rozwoju człowieka (dzieci, młodzieży, dorosłych), ss. 248, format B-5, zł 15, psychologia, monografia

CZARNECKI Kazimierz M., Składniki i ocena empirycznych prac doktorskich (przewodnik metodologiczny dla doktorantów), ss. 40, format B-5, zł 5, metodologia

CZARNECKI Kazimierz M., Pionierzy, współtwórcy i twórcy polskiej psychologii naukowej, ss. 300, format B-5, zł 35, psychologia, monografia

JUSZCZYK Stanisław (red.), Twórczy rozwój nauczyciela, ss.166, format B-5, zł 15, pedagogika, monografia

KOWOLIK Piotr (red.), Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku, ss. 319, format B-5, zł 30, pedagogika, monografia

ŁYSEK Jan (red.), Niepowodzenia szkolne, ss.192, format B-5, zł.18, pedagogika, monografia.

Uczelnia zorganizowała 5 ogólnopolskich konferencji naukowych.

W Uczelni funkcjonują następujące Zakłady prowadzące badania naukowe w wyspecjalizowanych kierunkach: Zakład Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Przed-szkolnej i Wczesnoszkolnej, Zakład Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej, Zakład Profilaktyki Społecznej i resocjalizacji, Zakład Metodyk Nauczania, Zakład Edukacji matematycznej, Zakład Kształcenia Humanistycznego, Zakład Praktyk Pedagogicznych, Zakład Psychologii.

Autorskie programy wykładów oraz nowoczesne formy i metody dydaktyczne zostały opracowane i są realizowane z myślą o uformowaniu absolwenta odpowiadającego współczesnym standardom w edukacji, czyli:

- absolwenta dysponującego odpowiednim zasobem wiedzy pedagogicznej umożliwiającej zrozumienie procesów i zmian zachodzących w pedagogice i edukacji szkolnej oraz doksztalającego się w sposób ciągły,
- absolwenta wyposażonego w niezbędne umiejętności pracy z dziećmi, młodzieżą, rodzicami i współpracy w zespołach posiadających znajomość nowoczesnych technologii dydaktycznych i informacyjnych, co uniemożliwia mobilność zawodową,

-
- absolwenta dysponującego nowoczesną wiedzą specjalistyczną niezbędną w zawodzie nauczyciela, szkolnego logopedy, nauczyciela wychowania obronnego, nauczyciela informatyki, pracownika domu kultury, świetlicy, internatu, wojskowości, policji, administracji lokalnej oraz służby zdrowia.

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna prowadzi studia w systemach stacjonarnym i zaocznym. Inauguracja roku akademickiego odbywa się w październiku i lutym. Absolwenci Studiów Podyplomowych uzyskują kwalifikacje do pracy w zreformowanej sześciolletniej szkole podstawowej oraz w zreformowanych placówkach opieki i profilaktyki społecznej, a ponadto uzyskują usprawnienia do ubiegania się o uzyskanie wyższego stopnia kwalifikacji zawodowych.

Warunki przyjęcia:

Kandydatów na studia w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej obowiązuje test kwalifikacyjny, mający na celu sprawdzenie zainteresowań i predyspozycji do studiów i pracy zawodowej.

Wymagane dokumenty:

1. Oryginał świadectwa dojrzałości (maturzyści bieżącego roku, którzy nie posiadają jeszcze świadectwa, składają zaświadczenie ze szkoły oraz zobowiązanie o dostarczeniu świadectwa dojrzałości do 30 czerwca).
2. Cztery zdjęcia legitymacyjne.
3. Orzeczenie lekarskie o braku przeciwwskazań do studiowania.
4. Wypełniony formularz kwestionariusza osobowego i deklaracji finansowej (druki wydaje rektorat Górnośląskiej WSP).
5. Dowód wpłaty wpisowego.

Skompletowane dokumenty przyjmowane są w siedzibie Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Mysłowicach.

Pod patronatem Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej działają:

- Prywatna Szkoła Podstawowa,
- Prywatne Liceum Ogólnokształcące, oraz
- Prywatne Liceum Ekonomiczno-Handlowe.

ADRES UCZELNI:

**Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna z siedzibą w Mysłowicach,
ul. Piastów Śląskich 10, 41-408 Mysłowice-Wesoła,
tel. (032) 225 38 73, fax (032) 225 38 71,
WWW: wsew.edu.pl, e-mail: rektorat@wsew.edu.pl**