



IX TATRZAŃSKIE SEMINARIUM NAUKOWE

EDUKACJA JUTRA BILDUNG VON MORGEN EDUCATION OF THE TOMMOROW

Redakcja naukowa:

Kazimierz Denek, Tadeusz Koszczyc, Marek Lewandowski



Wrocław 2003

Seminarium i publikację dofinansowały:

Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego
Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu
Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Uniwersytet Opolski
Uniwersytet Szczeciński
Uniwersytet Śląski filia w Cieszynie – Międzynarodowa Szkoła Nauk o Edukacji
i Kulturze
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

Komitet Naukowy Seminarium:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek (przewodniczący)
prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs (wiceprzewodniczący)
prof. dr hab. Tadeusz Koszczyk (wiceprzewodniczący)
prof. dr hab. Wiesław Ambrozik
prof. dr hab. Bogdan Czabański
prof. dr hab. Jerzy Garbacz
prof. dr hab. Zenon Jasiński
prof. zw. dr hab. Julian Jonkisz
prof. dr hab. Włodzimierz Krysiak
prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki
prof. dr hab. Kazimierz Przyszczypkowski
prof. dr hab. Władysław Puślecki
prof. dr hab. Kazimierz Wenta
prof. dr hab. Krystyna Żuchelkowska
dr Marek Lewandowski (sekretarz)

Komitet Organizacyjny:

dr Marek Lewandowski (przewodniczący), dr Tomasz Zimny (wiceprzewodniczący),
dr Maria Gładyszewska, prof. dr hab. Ignacy Kuźniak, dr Urszula Morszczyńska,
dr Piotr Oleśniewicz, prof. dr hab. Ryszard Parzęcki, dr Artur Stachura,
dr Wojciech Starościak, dr Stanisława Włoch

Tłumaczenia tekstów na język angielski: Magdalena Kordas-Doros

Tłumaczenia tekstów na język niemiecki: Władysława Hepner (wprowadzenie)
i Małgorzata Gorlewska

ISBN 83-7374-004-X

Redakcja, projekt okładki, fot. na okładce (*Czarny Staw Gąsienicowy*) i łamanie:
Piotr Dacko



Wrocławskie
Towarzystwo
Naukowe

w y d a w n i c t w o

ul. Parkowa 13, 51-616 Wrocław

tel. (0-71) 348-15-49

e-mail: wtn@wtn.wroc.pl

SPIS TREŚCI

Kazimierz Denek, <i>Miedzy „Chwilą” a edukacją jutra i Tatrami (wprowadzenie)</i> .	13
Pola Kuleczka, <i>Wołanie o Witkiewicza</i>	57

I. MYŚLENIE O EDUKACJI JUTRA

Krystyna Duraj-Nowakowa, <i>Fenomenologia myślenia o edukacji jutra</i>	65
Józef Kuźma, <i>Edukacja komparatystyczna w świecie – kierunki i szanse rozwoju – w świetle wniosków z międzynarodowych kongresów i konferencji</i>	71
Waldemar Furmanek, <i>Wychowanie przez pracę do pracy wyzwaniem dla edukacji jutra</i>	79
Jolanta Wilsz, <i>Zwiększanie zdolności sterowniczych człowieka jako cel współczesnej i przyszłej edukacji</i>	85
Stanisława Włoch, <i>Kształcenie transgresyjne wyzwaniem edukacji XXI wieku</i>	91
Seweryn Sulisz, <i>Refleksje na temat edukacji jutra w Polsce</i>	97
Krystyna Zatoń, <i>Intelektualizacja procesu kształcenia warunkiem tworzenia postaw do kultury fizycznej</i>	103
Antoni Zajac, <i>Wyzwania aksjologiczne wobec zarysowującej się IV fali przemian cywilizacyjnych – rewolucja biotechnologiczna NBIC</i>	109
Artur Stachura, <i>Standardy komunikacyjne w społeczeństwie informacyjnym</i>	117
Ewa Szadzińska, <i>O powiązaniu wiedzy metodycznej i metodologicznej w działaniu pedagogicznym</i>	121
Bolesława Jaworska, <i>Edukacja ustawiczna – utopia czy edukacja jutra?</i>	125
Anna Frąckowiak, <i>Kształcenie na odległość szansą współczesnej dydaktyki</i>	131
Izabela Gieryszewska, <i>Edukacja wobec wyzwań współczesnego społeczeństwa informacyjnego</i>	139

II. W POSZUKIWANIU NOWYCH KONCEPCJI KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Józef Półturzycki, <i>Niezbędna korekta standardów nauczania dla kierunków studiów</i>	147
Eugeniusz Kameduła, <i>Doskonalenie procesu kształcenia w szkole podstawowej</i> . .	157
Eugeniusz Piotrowski, <i>Kształtowanie otwartości poznawczej uczniów</i>	163
Wanda Woronowicz, <i>Prawą marsz! Uwagi o edukacji elementarnej</i>	171
Jerzy Tocki, <i>O nową koncepcję kształcenia matematycznego</i>	175
Jan Grzesiak, <i>Swoboda i przymus w pedagogice radości</i>	181

Krystyna Żuchelkowska, Maria Bulera, <i>Rola wycieczek w zbliżaniu dzieci przedszkolnych do przyrody ojczyźnej</i>	189
Tadeusz Fąk, <i>Edukacja jutra – wychowanie do rekreacji ruchowej</i>	193
Małgorzata Pawłowska, <i>Wielostronny przekaz dziedzictwa kulturowego w pracy z dziećmi 6-letnimi</i>	199
Danuta Hyżak, <i>Zielone szkoły. Holistyczne podejście do kształcenia</i>	203
Andrzej Ćwikliński, <i>Postulowane kierunki zmian w zakresie kształcenia i wychowania</i>	207
Agnieszka Kozerska, <i>Wpływ samodzielnej pracy ucznia na wyniki kształcenia</i> . . .	213
Zofia Frączek, <i>Kreatywność jednostki w kontekście potrzeb edukacji przyszłości</i> .	219
Ewa Czaja, <i>Metody waloryzacyjne w nauczaniu języka polskiego w gimnazjum</i> . .	223
Beata Oelszlaeger, <i>Udział w programie Sokrates/Erazmus – szansą dla studentów pedagogiki</i>	229
Bogusława Cholewa-Gałuszka, <i>Inteligencja emocjonalna – jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka i możliwości kształcenia w zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej</i>	233

III. NAUCZYCIEL SZANSĄ EDUKACJI JUTRA

Zenon Jasiński, <i>Międzynarodowe badania porównawcze nad czynnościami zawodowymi nauczycieli</i>	239
Jolanta Szempruch, <i>Zadania i kierunki zmian w kształceniu nauczycieli w perspektywie edukacji jutra</i>	247
Bronisława Dymara, <i>Autorytet nauczyciela a przestrzeń współlbycia z uczniami</i> .	255
Janusz Morbitzer, <i>Nauczyciel w społeczeństwie informacyjnym</i>	261
Ewa Wysocka, <i>Wymiary profesjonalizmu pedagoga w percepcji młodzieży studenckiej a postrzegane przygotowanie do wykonywania zawodu</i>	267
Włodzimierz Krysiak, Jacek Mańczak, <i>Wartościowanie sukcesu w opinii studentów. (założenia badań)</i>	279
Ryszard Parzęcki, <i>Rola nauczyciela w planowaniu kariery życiowej młodzieży</i> . . .	285
Marek Lewandowski, <i>Wzorzec osobowy nauczyciela wychowania fizycznego w opinii studentów</i>	291
Halina Guła-Kubiszewska, <i>Refleksyjna postawa studentów akademii wychowania fizycznego wobec swojego wizerunku zawodowego</i>	299
Urszula Supińska, Magdalena Kübler, <i>Ewolucja wizerunku osoby nauczyciela wychowania fizycznego w opinii studentów</i>	305
Eugenia Karcz, <i>Oczekiwania nauczycieli wobec własnego doskonalenia zawodowego</i>	311
Katarzyna Wojciechowska, Maria Sobieszczyk, <i>Nauczyciel promotorem zdrowia w zreformowanej szkole</i>	317
Elżbieta Perzycka, <i>Kompetencje zawodowe nauczycieli w wybranych krajach Unii europejskiej i w Polsce</i>	321
Jan Adam Malinowski, <i>Nauczyciele o swoim zawodzie. Refleksje w wymiarze „edukacji jutra”</i>	327

IV. ZAGROŻENIA JAKO WYZNACZNIKI ZMIAN EDUKACYJNYCH

Wojciech Kojs, <i>Zagrożenie jako wyznacznik zmiany edukacyjnej oraz źródeł nakazów, zakazów i powinności</i>	337
Anna Karpińska, <i>Odmienność a niepowodzenia szkolne</i>	343
Zbigniew Węgierski, <i>Rola internatów i burs szkolnych w zapewnianiu uczniom powodzeń szkolnych</i>	351
Maria Kozielska, <i>Zagrożenia wynikające z komputerowego wspomaganie edukacji</i>	355
Alina Górniok-Naglik, <i>Programy telewizyjne a obszary wyzwalanej agresji</i>	363
Maria Groenwald, <i>Postawy nauczycieli wobec szkolnego zła</i>	369
Ewa Jarosz, <i>Szkoła wobec zagrożenia dziecka krzywdzeniem w rodzinie – wspólczesne oczekiwania i możliwości</i>	375
Urszula Morszczyńska, <i>Normy w rzeczywistości szkolnej</i>	381
Danuta Dramska, <i>Spójeczno-pedagogiczne problemy rozwoju mowy jako niedostatecznie rozwiązany problem w polskim systemie oświaty</i>	387
Dorota Ciechanowska, <i>Nawyki uczenia się rozpoczynających studia jako obraz modeli nauczania realizowanych w szkołach średnich</i>	391
Teresa Wilk, <i>Kultura pedagogiczna rodziców – dowolność czy obowiązek?</i>	397
Dariusz Widelak, Marcin Bryzek, <i>Rola szkoły w środowisku lokalnym</i>	403

V. FUNKCJE OCENY I KIERUNKI ZMIAN W OCENIANIU

Kazimierz Wenta, <i>Funkcje oceny w szkole wyższej</i>	411
Franciszek Bereźnicki, <i>Ocenianie opisowe w praktyce szkolnej</i>	417
Anna Krajewska, <i>Kierunki zmian w ocenianiu procesu i wyników kształcenia uniwersyteckiego</i>	421
Janina Świrko-Pilipczuk, <i>Samokontrola i samoocena ucznia istotnym elementem jego samodzielności i podmiotowości</i>	427
Marek Bogdański, <i>Funkcja motywacyjna oceny szkolnej</i>	435
Urszula Augustyńska, <i>Egzaminy testowe a błąd klasyfikacji</i>	441
Tomasz Zimny, <i>Sprawiedliwość oceniania wyników kształcenia uczniów w reformie systemu szkolnego</i>	447
Renata Góralska, <i>Pedagogiczne aspekty oceniania (o niedoskonałościach oceny szkolnej)</i>	451
Julian Jonkisz, <i>Podsumowanie i refleksje IX Tatrzańskiego Seminarium Naukowego „Edukacja jutra”</i>	455

INHALTSVERZEICHNIS

Kazimierz Denek, <i>Zwischen dem „Augenblick“ und Bildung von morgen und Tatra (Einführung)</i>	27
Pola Kuleczka, <i>Rufen nach Witkiewicz</i>	57

I. NACHDENKEN ÜBER DIE BILDUNG VON MORGEN

Krystyna Duraj-Nowakowa, <i>Phänomenologie des Nachdenkens über die Bildung von morgen</i>	65
Józef Kuźma, <i>Die komparative Bildung in der Welt – Richtungen und Entwicklungschancen vor dem Hintergrund der Schlussfolgerungen aus internationalen Kongressen und Tagungen</i>	71
Waldemar Furmanek, <i>Erziehung durch Arbeit zur Arbeit als Herausforderung für die Bildung von morgen</i>	79
Jolanta Wilsz, <i>Steigerung der Steuerungsfähigkeiten des Menschen als Ziel der gegenwärtigen und künftigen Bildung</i>	85
Stanisława Włoch, <i>Transgressive Bildung als Herausforderung für die Bildung des 21. Jahrhunderts</i>	91
Seweryn Sulisz, <i>Reflexionen über die Bildung von morgen in Polen</i>	97
Krystyna Zatoń, <i>Intellektualisierung des Bildungsprozesses als Voraussetzung für die Schaffung von Einstellungen der Körperkultur gegenüber</i>	103
Antoni Zajac, <i>Axiologische Herausforderungen angesichts der sich abzeichnenden vierten Welle des Zivilisationswandels – biotechnologische NBIC-Revolution</i>	109
Artur Stachura, <i>Kommunikationsstandards in der Informationsgesellschaft</i>	117
Ewa Szadzińska, <i>Über die Verknüpfung des methodischen und methodologischen Wissens im pädagogischen Handeln</i>	121
Bolesława Jaworska, <i>Lebenslange Bildung – Utopie oder Bildung von morgen?</i> ..	125
Anna Frąckowiak, <i>Fernbildung – eine Chance der gegenwärtigen Didaktik</i>	131
Izabela Gieryszewska, <i>Bildung angesichts der Herausforderungen der gegenwärtigen Informationsgesellschaft</i>	139

II. AUF DER SUCHE NACH NEUEN BILDUNGS- UND ERZIEHUNGS-KONZEPTEN

Józef Półturzycki, <i>Die unabdingbare Korrektur der Lehrstandards im Studium</i> ...	147
Eugeniusz Kameduła, <i>Vervollkommnung des Bildungsprozesses in der Grundschule</i>	157
Eugeniusz Piotrowski, <i>Formung von Erkenntnisoffenheit bei Schülern</i>	163
Wanda Woronowicz, <i>Marsch rechts! Anmerkungen über die Elementarbildung</i> ..	171

Jerzy Tocki, <i>Postulat nach einem neuen Konzept der mathematischen Bildung</i> . . .	175
Jan Grzesiak, <i>Freiheit und Zwang in der Pädagogik der Freude</i>	181
Krystyna Żuchelkowska, Maria Bulera, <i>Die Rolle von Ausflügen für die Begegnung der Kindergartenkinder mit der Natur der Heimat</i>	189
Tadeusz Fał, <i>Die Bildung von morgen – Erziehung zur Bewegungsrecreation</i> . . .	193
Małgorzata Pawłowska, <i>Vielseitige Vermittlung des Kulturerbes in der Region in der Arbeit mit 6-jährigen Kindern</i>	199
Danuta Hyżak, <i>Schulen im Grünen. Holistisches Herangehen an die Bildung</i>	203
Andrzej Ćwikliński, <i>Geforderte Veränderungsrichtungen im Bereich Bildung und Erziehung</i>	207
Agnieszka Kozerska, <i>Einfluss der selbstständigen Arbeit des Schülers auf die Bildungsergebnisse</i>	213
Zofia Frączek, <i>Kreativität des Individuums im Kontext der Bedürfnisse der Bildung der Zukunft</i>	219
Ewa Czaja, <i>Die wertorientierten Unterrichtsmethoden im Polnischunterricht im Gymnasium</i>	223
Beata Oelszlaeger, <i>Beteiligung am Socrates/Erasmus-Programm – Chance für Pädagogikstudenten</i>	229
Bogusława Cholewa-Gałuszka, <i>Emotionale Intelligenz – ihre Bedeutung für das Funktionieren des Kindes und die Bildungsmöglichkeiten in der reformierten Primarstufe</i>	233

III. LEHRER – EINE CHANCE DER BILDUNG VON MORGEN

Zenon Jasiński, <i>Internationale komparative Untersuchungen der Berufstätigkeiten der Lehrer</i>	239
Jolanta Szempruch, <i>Aufgaben und Veränderungsrichtungen in der Lehrerbildung in der Perspektive der Bildung von morgen</i>	247
Bronisława Dymara, <i>Autorität des Lehrers und die Räume des Zusammenseins mit Schülern</i>	255
Janusz Morbitzer, <i>Lehrer in der Informationsgesellschaft</i>	261
Ewa Wysocka, <i>Ausmaße des Professionalismus des Pädagogen in der Perzeption der studierenden Jugendlichen und wahrgenommene Vorbereitung auf die Berufsausübung</i>	267
Włodzimierz Krysiak, Jacek Mańczak, <i>Wertung des Erfolgs nach Ansicht von Studenten (Grundkonzept der Untersuchungen)</i>	279
Ryszard Parzęcki, <i>Rolle des Lehrers für die Grundlegung der Lebenskarriere der Jugend</i>	285
Marek Lewandowski, <i>Persönlichkeitsvorbild des Lehrers für die Körpererziehung nach Ansicht der Studenten</i>	291
Halina Guła-Kubiszewska, <i>Die nachdenkliche Einstellung der Studenten der Hochschule für die Körpererziehung ihrem Berufsbild gegenüber</i>	299
Urszula Supińska, Magdalena Kübler, <i>Evolution des Bildes des Lehrers für die Körpererziehung nach Ansicht der Studenten</i>	305
Eugenia Karcz, <i>Erwartungen der Lehrer an die berufliche Weiterbildung</i>	311
Katarzyna Wojciechowska, Maria Sobieszczyk, <i>Lehrer als Förderer der Gesundheit in der reformierten Schule</i>	317

Elżbieta Perzycka, <i>Berufliche Kompetenzen der Lehrer in ausgewählten Ländern der Europäischen Union und in Polen</i>	321
Jan Adam Malinowski, <i>Lehrer über ihren Beruf. Reflexionen vor dem Hintergrund der „Bildung von morgen“</i>	327

IV. MÖGLICHE GEFAHREN ALS DETERMINANTEN DER ÄNDERUNGEN IM BILDUNGSSYSTEM

Wojciech Kojs, <i>Gefahr als Determinante der Veränderungen im Bildungssystem sowie der Quellen der Gebote, Verbote und Pflichten</i>	337
Anna Karpińska, <i>Abweichendes Verhalten und schulische Misserfolge</i>	343
Zbigniew Węgiński, <i>Die Rolle der Internate und Schulheime bei der Gewährleistung schulischer Erfolge der Schüler</i>	351
Maria Kozielska, <i>Die sich aus der Computerunterstützung der Bildung ergebenden Gefahren</i>	355
Alina Górniok-Naglik, <i>Zusammenhang des Fernsehens mit der Aggressivität</i>	363
Maria Groenwald, <i>Haltungen der Lehrer schulischen Missständen gegenüber</i> ...	369
Ewa Jarosz, <i>Schule gegenüber der Bedrohung des Kindes durch Benachteiligung in der Familie – gegenwärtige Erwartungen und Möglichkeiten</i>	375
Urszula Morszczyńska, <i>Normen in der Schulrealität</i>	381
Danuta Dramska, <i>Sozial-pädagogische Probleme der Sprecherziehung als nicht genügend gelöstes Problem im polnischen Bildungssystem</i>	387
Dorota Ciechanowska, <i>Lerngewohnheiten der Studienanfänger als Abbild der in höheren Schulen realisierten Lehrmodelle</i>	391
Teresa Wilk, <i>Pädagogische Kultur der Eltern – Freiheit oder Pflicht?</i>	397
Dariusz Widelak, Marcin Bryzek, <i>Rolle der Schule im lokalen Umfeld</i>	403

V. FUNKTIONEN DER BEWERTUNG UND VERÄNDERUNGSTENDENZEN IN DER BENOTUNG

Kazimierz Wenta, <i>Funktionen der Bewertung an der Hochschule</i>	411
Franciszek Bereźnicki, <i>Beschreibende Bewertung in der Schulpraxis</i>	417
Janina Świrko-Pilipczuk, <i>Selbstkontrolle und Selbstbewertung des Schülers – ein wesentliches Element seiner Selbstständigkeit und seiner Rolle als Subjekt</i> ...	421
Anna Krajewska, <i>Veränderungstendenzen in der Bewertung des Prozesses und der Ergebnisse der Universitätsbildung</i>	427
Marek Bogdański, <i>Die Motivationsfunktion der Schulnote</i>	435
Urszula Augustyńska, <i>Prüfungstests und Klassifizierungsfehler</i>	441
Tomasz Zimny, <i>Gerechtigkeit der Bewertung der Lernerfolge der Schüler in der Reform des Schulsystems</i>	447
Renata Górska, <i>Pädagogische Aspekte der Bewertung (über Unzulänglichkeiten der Schulnote)</i>	451
Julian Jonkisz, <i>Zusammenfassung und Schlussreflexionen</i>	471

CONTENTS

Kazimierz Denek, <i>The poem “Instant”, “Education of the Tomorrow”, and the Tatras (Introduction)</i>	43
Pola Kuleczka, <i>Calling for Witkiewicz</i>	57

I. CONSIDERING EDUCATION OF THE TOMORROW

Krystyna Duraj-Nowakowa, <i>Phenomenology of considering the education of the tomorrow</i>	65
Józef Kuźma, <i>Comparative education in the world – directions and chances of development in the light of conclusions from international congresses and conferences</i>	71
Waldemar Furmanek, <i>Upbringing to work through work as a challenge for the education of the tomorrow</i>	79
Jolanta Wilsz, <i>Improving the human steering skills as the aim of contemporary and future education</i>	85
Stanisława Włoch, <i>Transgress educating as a challenge of education in XXI century</i>	91
Seweryn Sulisz, <i>Reflections on the theme of the education of the tomorrow in Poland</i>	97
Krystyna Zatoń, <i>Intellectualisation of the educating process as a condition for creating basis for physical culture</i>	103
Antoni Zając, <i>Axiological challenges towards IV wave of civilisation changes, which are being outlined – NBIC biotechnological revolution</i>	109
Artur Stachura, <i>Communication standards in the information society</i>	117
Ewa Szadzińska, <i>On combing the methodical and methodological knowledge in pedagogic activity</i>	121
Bolesława Jaworska, <i>Constant educating – utopia or education of the tomorrow?</i>	125
Anna Frąckowiak, <i>Distance educating as a chance for contemporary didactics</i> ..	131
Izabela Gieryszewska, <i>Education towards the challenges of the contemporary information society</i>	139

II. WHILE SEARCHING FOR NEW CONCEPTS IN EDUCATING AND UPBRINGING

Józef Półturzycki, <i>Indispensable correction of the teaching standards for departments at tertiary schools</i>	147
Eugeniusz Kameduła, <i>Perfecting the educating process in a primary school</i>	157
Eugeniusz Piotrowski, <i>Moulding the students’ readiness to learn</i>	163
Wanda Woronowicz, <i>March on the right! Remarks upon the elementary education</i>	171

Jerzy Tocki, <i>For a new concept of mathematics education</i>	175
Jan Grzesiak, <i>Freedom and constraint in the pedagogy of joy</i>	181
Krystyna Żuchelkowska, Maria Bulera, <i>The role of trips in bringing kindergarten children closer to the native nature</i>	189
Tadeusz Fąk, <i>Education of the tomorrow – upbringing for active recreation</i>	193
Małgorzata Pawłowska, <i>Multilateral handing down of the cultural heritage while working with six-year-old children</i>	199
Danuta Hyżak, <i>Green Schools. A holistic approach to education</i>	203
Andrzej Ćwikliński, <i>Postulated directions of changes in educating and upbringing</i>	207
Agnieszka Kozerska, <i>Influence of the student's individual work on the teaching results</i>	213
Zofia Frączek, <i>Creativity of an individual in the context of the needs of the education of the tomorrow</i>	219
Ewa Czaja, <i>Valorisation methods in teaching Polish in gymnasiums</i>	223
Beata Oelszlaeger, <i>Participating in the Socrates/Erasmus project as an opportunity for students of Pedagogy</i>	229
Bogusława Cholewa-Gałuszka, <i>Emotional intelligence – its meaning for a child functioning and for the possibilities of teaching in the reformed early school education</i>	233

III. THE TEACHER – A CHANCE FOR EDUCATION OF THE TOMORROW

Zenon Jasiński, <i>International comparative research of the professional activities of the teachers</i>	239
Jolanta Szempruch, <i>The tasks and the direction of changes in teachers training in the perspective of the education of the tomorrow</i>	247
Bronisława Dymara, <i>The teacher's authority and the areas of common-being with students</i>	255
Janusz Morbitzer, <i>The teacher in the information society</i>	261
Ewa Wysocka, <i>The dimensions of the pedagogue professionalism in the perception of university students and the understood preparation for performing the profession</i>	267
Włodzimierz Krysiak, Jacek Mańczak, <i>The success valuating in the opinion of students (Research assumptions)</i>	279
Ryszard Parzęcki, <i>The teacher's role in creating the youth life career</i>	285
Marek Lewandowski, <i>The personality standards of the physical education teacher in the opinion of students</i>	291
Halina Guła-Kubiszewska, <i>Reflective attitude of physical education academies students towards their professional image</i>	299
Urszula Supińska, Magdalen Kübler, <i>The evolution of the image of physical education teacher in the opinion of students</i>	305
Eugenia Karcz, <i>Teachers' expectations from the professional improvement</i>	311
Katarzyna Wojciechowska, Maria Sobieszczyk, <i>The teacher as the promoter of health in the reformed school</i>	317
Elżbieta Perzycka, <i>The professional competences of teachers in some of the EU countries and in Poland</i>	321

Jan Adam Malinowski, <i>The teachers about their profession. Reflections in the context of cation of the Tomorrow</i> ”	327
---	-----

IV. MENACES AS THE DETERMINANTS OF EDUCATION CHANGES

Wojciech Kojs, <i>A menace as the determinant of the education change, of the sources of commands, bans and obligations</i>	337
Anna Karpińska, <i>Dissimilarity and the failures in school</i>	343
Zbigniew Węgiński, <i>The role of the boarding schools in securing the success in school for the students</i>	351
Maria Kozielska, <i>Dangers resulting from the computer aiding of education</i>	355
Alina Górniok-Naglik, <i>The relation between television and aggression</i>	363
Maria Groenwald, <i>The teachers' attitudes to school evil</i>	369
Ewa Jarosz, <i>School in the case of the threat of child's harming in the family – contemporary Expectations and possibilities</i>	375
Urszula Morszczyńska, <i>Norms in the school reality</i>	381
Danuta Dramska, <i>The social-pedagogic issues in the speech development as a problem which has not been sufficiently solved in the Polish education system</i>	387
Dorota Ciechanowska, <i>Learning habits of the students commencing studies as an image of teaching standards realised in secondary schools</i>	391
Teresa Wilk, <i>The pedagogic culture of parents – voluntary or obligatory?</i>	397
Dariusz Widelak, Marcin Bryzek, <i>The role of the school in the local environment</i>	403

V. ASSESSMENT FUNCTIONS AND THE DIRECTIONS OF CHANGES IN ASSESSMENT

Kazimierz Wenta, <i>Assessment functions in tertiary schools</i>	411
Franciszek Bereźnicki, <i>Descriptive assessing in school practice</i>	417
Janina Świrko-Pilipczuk, <i>Self-control and self-assessment of students as an important element of their independence and subjection</i>	421
Anna Krajewska, <i>The direction of changes in the assessment of the process and the results of university education</i>	427
Marek Bogdański, <i>The motivational function of assessment in school</i>	435
Urszula Augustyńska, <i>The test exams and the classification error</i>	441
Tomasz Zimny, <i>The justice of assessment of the students school results in the reform of school system</i>	447
Renata Góralska, <i>The pedagogic aspects of assessment (about the imperfection of the school assessment)</i>	451
Julian Jonkisz, <i>Summary and afterthoughts</i>	489

MIĘDZY „CHWILĄ” A EDUKACJĄ JUTRA I TATRAMI (WPROWADZENIE)

Dążąc „gdzieś”, ku „czemuś” spieszymy się. Czasami jednak przystajemy w tym zapamiętaniu. Może wtedy zauroczy nas krzew oświetlony zachodzącym słońcem, błękit nieba, kropla deszczu drżąca na liściu, czyjs uśmiech...! Wyciszeni, zamyślimy się nad wczoraj, dziś i jutrem.

Jednym z takich miejsc są Kalatówki z ładnym widokiem na całą Dolinę Bystrej, Myślenickie Turnie, Kasprowy Wierch...

Jeżeli choć raz spojrzymy w błękit nieba nad nimi, będziemy często zapędzać się tam wzrokiem. Nie wiem co jest tego przyczyną. Pracownicy Hotelu Górskiego PTTK na Kalatówkach przekonują, że to za sprawą: obszernej, otwartej, położonej na wysokości 1200 m n.p.m. hali, roześmianej dzięki przyjaznemu, promiennemu słońcu, mikroklimatowi. Są oni wyraźnie rozkochani w tym urokliwym zakątku Tatr, dlatego nie do końca wiarygodni. Dla mnie niebo nad Kalatówkami ma błękitniejszy odcień tego koloru niż gdziekolwiek. Prawdopodobnie jest to zasługa łaskawości słońca, które sobie upodobało tę halę i szczerze złości ją swymi ożywczymi promieniami.

Jak postrzega Kalatówki Pani mgr Ewa Czaja, jedna z uczestniczek Tatrzańskich Seminarium Naukowych (TSN) „Edukacja jutra”, a jednocześnie doktorantka piszącego to wprowadzenie? Oto Jej wiersz pt. *Czar Kalatówek*.

„Jak cicho?
Słysząc szept ponad lasami
Jak cudnie?
Mgła wiruje w tańcu marzeniami
Okłębiła, otumaniała
Złotym blaskiem spłynęła i zalsniła
Perłą promieniując słońcem
Utuliła nagie skały swym gorącem
Lustro łąki z niebem wymieszała
Soczystością trawa zapachniała ...
Jak cicho?
Słysząc szept ponad lasami
jak cudnie
Na wędrownkę wyruszamy”.

A jak Państwo postrzegacie Kalatówki?

Na Kalatówki chętnie przybywamy. Śmię przypuszczać, że gościnny – dzięki Pani Marcie Łukaszczyk – Hotel Górski PTTK na Kalatówkach i sąsiadujące z nim szczyty Tatr stają się nieodłączną częścią każdego Uczestnika kolejnych TSN „Edukacja jutra”.

Czy to nieprzekonywujący dowód, że z miłością tego obiektu i jego tatrzańską lokalizacją trudno się rozstać. I chyba z tej więzi emocjonalnej rodzą się kolejne nasze naukowe spotkania na Kalatówkach.

Nad IX Tatrzańskim Seminarium Naukowym „Edukacja jutra” patronat medialny objęły następujące periodyki: „Gościniec”, „Poznaj Swój Kraj”, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, „Wychowanie Na Co Dzień”. Redaktorzy naczelni ich w osobach Panów: mgra Sandrzeja Gordona, mgra Janusza Sapy, prof. zw. dra hab. Tadeusza Maszczaka i dra Jana Adama Malinowskiego biorą udział w Seminarium.

Bardzo serdecznie witam wszystkich uczestników IX TSN „Edukacja jutra”. Rad jestem, że znów spotykamy się tutaj.

Dyskurs o edukacji i naukach o niej wymaga zawsze mało uchwytnej, pozbawionej wyraźnych granic chwili koncentracji, skupienia.

Nie jest ona podobna do ulotnych chwil, jakich wiele. Jest tą jedyną, jaka wchodzi do naszej pamięci, wpisuje się w wyobraźnię Uczestników TSN „Edukacja jutra”, którzy prowadzą dyskurs pedagogiczny, dziwią się nawzajem, ale nigdy sobie nie przeczą.

Chwila dyskursu o edukacji jutra stanowi wycinek czasu, którego wyróżnikiem jest wysiłek świadomości, starającej się odsonić nieznanne i nieoczywiste jej aspekty. To tak, jak pointa w tytułowym tekście Wisławy Szymborskiej *Chwila*, która przesywa niczym szpada:

„Jak okiem sięgnąć, panuje tu chwila,
Jedna z tych ziemskich chwil
proszonych, żeby trwały”¹

Dodajmy, zupełnie jak w *Fauście* J. W. Goethego.

Dostrzegam między poezją W. Szymborskiej zwłaszcza zawartym w tym wierszu pod tytułem *Chwila* a edukacją jutra i Tatrami liczne związki. Przede wszystkim w obu przypadkach istnieje wiele kwestii otwartych, znaków zapytania i hipotez, mało jeszcze zweryfikowanych i udowodnionych oraz sceptycyzmu wobec wszechpotężnej iluzji ograniczającej w interesujących nas tu sferach aktywności ludzkie horyzonty poznawcze, niż pewności czy wiary w sens czegokolwiek.

Pomiędzy *Chwilą*, a edukacją i Tatrami toczy się gra o prawdę. Rezultaty jej prowadzą do odkrywania upragnionego sensu.

W wierszu *Niewiedza – z tomiku Chwila* – nie jest brakiem wiedzy, lecz stanem gotowości do przyjmowania wciąż nowej, objawiającej się w procesie istnienia mądrości.

Jaką problematyką zajmiemy się w czasie IX Tatrzańskiego Seminarium Naukowego? W naukach o edukacji stale powstają nowe obszary intelektualnej eksploracji, stosunkowo słabo rozpoznane w Polsce. One mają pierwszeństwo na TSN „Edukacja jutra”. Tylko niektóre z nich zostaną zasygnalizowane w tym szkicu.

W literaturze pedagogicznej – zwłaszcza anglojęzycznej łatwo można zauważyć, że filozoficzna refleksja nad zagadnieniami edukacyjnymi stanowi integralną część pedagogicznych poszukiwań badawczych². Pozwala ona na poszerzenie, edukacyjnego horyzontu myślenia. Zaangażowanie pedagogów w filozofowanie w kontekście edukacji przejawia się próbą wyodrębnienia filozofii pedagogiki z badań filozoficznych. W filozoficznym podejściu do pedagogiki odczuwa się przez wyrzeczenie się iluzji teorii uniwersalistycznych obiecujących złudne wyzwolenie z błędów i porażek polityki oświatowej. Podejmuje się je w imię realizmu i obiektywnej obserwacji życia, wypełnionego zarówno zwycięstwami, jak i porażkami. Postuluje się zerwanie z liberalną ortodoksją, która przyjmuje paradygmat do-

¹ W. Szymborska, *Chwila*, Kraków 2002.

² *Critical Conversations in Philosophy of Education*, ed. W. Kohli, New York – London 1995, *Filozofować w kontekście edukacji*, red. K. Denek, J. Gnitecki, Poznań 1991, cz. I-III.

minacji jednego sposobu życia i zorganizowania społeczeństwa. Zamiast tego zaleca się określenie warunków pokojowej koegzystencji między odmiennymi stykami jego organizacji, postrzeganymi w nowej optyce jako wyraz bogactwa człowieka i tworzonych przez niego różnorodnych kultur, odległych od pożądanej jednolitości projektu racjonalistycznego. Zamiast konsensusu i kruczaj – koegzystencja we wzajemnym poszanowaniu odmienności, dialog³ i pokój.

Oznacza to, że wyznawanie wspólnych wartości nie jest niezbędne do pokojowej egzystencji. Wystarczy zapewnienie efektywnego funkcjonowania wspólnych instytucji, odpowiedzialnych za dialog i łagodzenie napięć między społeczeństwami praktykującymi odmienne sposoby bycia. Nad nadrzędne wartości przedkłada się namysł nad metodą realizacji pokojowej koegzystencji rywalizujących ze sobą roszczeń⁴.

Szansą na niwelację bezrobocia jest reformowana edukacja. Wytoczną dla niej jest ewolucja modeli od „zatrudnienia na całe życie” do „nauka przez całe życie”. Dlatego „edukacja jutra” nie może tracić z pola widzenia dostosowania programów szkolnych do potrzeb rynku⁵. Oznacza to, że szkoła nie może ograniczyć się do wyposażenia uczniów w wiedzę. Ma ona formować ich postawy i umiejętności, uczyć i nakłaniać do samodzielności, przedsiębiorczości, kreatywności i elastyczności. Zdobyty dzięki temu kapitał społeczny (social capital) jest bardzo ważny. Jego brak nie tylko zwiększa ryzyko bezrobocia lecz także utrudnia uczestnictwo w życiu publicznym i grozi marginalizacją.

Dlaczego uczniowie różnych poziomów nauczania nie czynią zadość wymogom programów szkolnych? Powstaje podejrzenie, że szkoła wywołuje u swych podopiecznych coś innego niż założono w programach szkolnych. Rozważania te zrodziły pojęcie „programu ukrytego”. Twórcą tego określenia jest P. Jackson. Pod pojęciem „program ukryty” rozumiał on to, co „szkoła wpaja, uczy, daje młodym ludziom, mimo że to coś wcale nie zostało zaplanowane. W szkole z „programem ukrytym” spotykamy się na co dzień. Obok programu jawnego odgrywa on w niej istotną rolę. Program ukryty tworzą uczestnicy procesu kształcenia. Stanowi on ważny punkt analizy jakości pracy szkolnej.

Kierunki pracy w szkole wyznacza podstawa programowa. Wprowadza ona m.in. koncepcję kształcenia rozumianego nie jako „realizację haseł programowych”, a integralne powiązanie przekazu informacji, rozwijanie umiejętności oraz pomocy w odkrywaniu wartości, zwłaszcza zdrowotnych i hedonistycznych, które stanowią podstawę zdrowego stylu życia⁶.

Przygotowanie uczniów do aktywnego, świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym jest jednym z podstawowych zadań szkoły. Zadaniem każdego nauczyciela jest wyposażenie uczniów w takie kompetencje, jak: skuteczne uczenie się, myślenie, działanie, doskonalenie się, współdziałanie, poszukiwanie informacji i komunikowanie się. Jest to możliwe dzięki integracji uczniów w zwarte zespoły na lekcjach z różnych przedmio-

³ *Edukacja w dialogu i reformie*, red. A. Karpińska, Białystok 2002, *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, red. A. Karpińska, Białystok 2002.

⁴ J. G r a y, *Dwie twarze liberalizmu*, Warszawa 2001.

⁵ K. D e n e k, *Edukacja w stuleciu wiedzy*, „Hejnał Oświatowy” 2000, nr 5, K. D e n e k, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002, S. R. D o m a n i s k i, *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, Warszawa 1938, J. G r o d z i c k i, *Edukacja czynnikiem rozwoju gospodarczego*, Toruń 2000, *Wykształcenie i rynek*, red. I. Białecki, J. Sikorska, Warszawa 1998.

⁶ Z. C e n d r o w s k i, *Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży*, „Lider” 2002, nr 11, Z. Ż u k o w s k a, *Pedagogika kultury fizycznej i kultury zdrowotnej wobec zagrożeń cywilizacyjnych*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2002, nr 10.

tów nauczania. U podstaw jej leży odpowiedzialność, życzliwość, współpraca, satysfakcja i radość, których źródłem jest przynależność do zespołu⁷.

Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia i wychowania. Tworzą one wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego nauczyciela.

W edukacji ważne znaczenie ma integracja wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia. Musi ona być oparta na współbyciu partnerów tego procesu, czyli na osobach ucznia i nauczyciela, gdyż sercem działalności edukacyjnej szkoły jest to, co się dzieje w relacji jego uczestników. Nie może ona ograniczać się tylko do procesu dydaktycznego, ale ogarniać znacznie szerszy zakres zagadnień, wykraczający poza przekazywanie wiedzy. Prawidłowemu kształtowaniu się jej służyć powinno prawo, ustrój szkolny, programy, pomoce i środki materialne.

Żeby zrozumieć istotę i cel integracji w edukacji szkolnej i nie ograniczyć jej do treści nauczania, ale skupić na uczniu i nauczycielu trzeba przywiązywać większą wagę do związków możliwych i koniecznych pomiędzy osobami odpowiedzialnymi za funkcjonowanie mikro- i makrosystemów oświatowych.

Wbrew temu, co dość powszechnie w edukacji i naukach o niej zakłada się, że celem szkoły nie jest przede wszystkim kształtowanie wśród uczniów umiejętności krytycznego myślenia, lecz kształcenie myślenia twórczego. Pierwsze z nich koncentruje się głównie na podważaniu i odrzucaniu zastanego, poszukiwaniu niebezpieczeństw i konstruowaniu systemu podejrzeń. Zatem krytyczne myślenie nie orientuje się na tworzeniu nowej jakości. Nie ma ono właściwości budowania. Co najwyżej może być jedynie jego etapem. Stąd kształtowanie myślenia krytycznego nie powinno pretendować do zasadniczego celu współczesnej szkoły. Do roli tej kwalifikuje się kształtowanie wśród uczestników procesu kształcenia umiejętności myślenia twórczego.

Wyzwania, jakie stawiają przed edukacją jutra rozwojowe potrzeby dzieci, nie zawsze spotykają się z należyтым zrozumieniem a zwłaszcza z adekwatnymi dla ich ważności działaniami reformatorów systemu edukacji, edukatorów, nauczycieli, rodziców, samorządu lokalnego i nadzoru pedagogicznego.

W edukacji wczesnoszkolnej, jak w soczewce skupiają się procesy społeczno-ekonomiczne, które kształtują świat dorosłych w skali globalnej, regionalnej i lokalnej. Niestety, to tutaj system szkolny bardziej różnicuje szanse edukacyjne dzieci niż je wyrównuje.

Myśleniu o edukacji dzieci, zwłaszcza trosce o jej poziom towarzyszy nieco pokoleniowego egoizmu. To, co tu i teraz pragniemy uczynić dla najmłodszych określi sytuację ich rodziców za lat kilkanaście. Stąd trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że poziom edukacji najmłodszych Polaków to odroczone los ich rodziców, a dyskursy traktujące o tych sprawach zasługują na baczną uwagę. Określenie „zasługują” jest zbyt słabe, lepiej powiedzieć „krzyczą”. To ujawnia część zawartych w nich tez i wskazuje, że uwikłani w bieżące realia, nie dbając należycie o edukację naszych milusińskich, zakładamy sobie powoli na szyję stryczek, który zacieśnia się szybciej, niż się spodziewamy.

Od września tego roku ok. 400 tys. sześciolatków rozpocznie swoją edukację. Co zdecydują gminy o ich rozmieszczeniu? Czy szkoły zdążą się przygotować na ich przyjęcie? Czy zapewnimy im odpowiednie warunki? Czy będą obiecane na ten cel pieniądze z budżetu państwa (przewidywany koszt operacji 250 ml zł)? Czy tych pieniędzy wystarczy? Kto

⁷ H. Łukasik, *Integracja zespołu na lekcjach wychowania fizycznego*, „Lider” 2002, nr 12.

zajmie się transportem i zapewni opiekę dowożonym dzieciom? Czy pomyślano o adaptacji na te cele pomieszczeń szkolnych, np. szatni, toalet, świetlic? Czy zapewniona zostanie opieka medyczna? Na te i podobne pytania już teraz powinniśmy znać odpowiedzi.

Z badań Instytutu Spraw Publicznych wynika, że utworzenie gimnazjów zapoczątkowało racjonalizację zatrudnienia w edukacji, nieznacznie polepszyło warunki kształcenia 13-15-latków. Pomogło zmniejszyć różnice w warunkach kształcenia między wsią i miastem. Czy idzie ono w parze z likwidacją dystansu w dostępności młodzieży do wyższych szczebli nauczania z tych środowisk?

W tekstach dotyczących sposobów kształcenia trafnie sygnalizuje się, że chodzi w nich o metody aktywizujące procesy uczenia się. Posługiwanie się pojęciem „metody aktywne” jest mylne i powoduje nieporozumienia w edukacji i naukach o niej. Nie w „aktywności” metod tkwi istota pracy nauczyciela i uczniów, lecz w czynnościach uczestników procesu kształcenia, którzy się nimi posługują. Każda z metod może być realizowana zarówno w sposób aktywny jak i bierny. Nazewnictwo metody aktywizujące procesy uczenia się przypomina o priorytecie uczenia się nad nauczaniem, konieczności dostosowywania ich do psychodydaktycznych możliwości, potrzeb i preferencji uczniów. Zmiana tego akcentu jest konsekwencją zadań współczesnej szkoły. Ma ona uczyć umiejętności i kompetencji, a nie ograniczać się do reprodukcji wiedzy szkolnej. Koncentrując się na kształtowaniu umiejętności i kompetencji uczniów szkoła staje przed koniecznością stwarzania im przestrzeni na samodzielne działania i myślenie zgodnie z oczekiwaniami cywilizacji wiedzy. Metody aktywizujące procesy uczenia uczą wykonywania tej czynności w sposób kreatywny. Poza doбором treści zgodnie z celami procesu kształcenia modelują jego formy i klimat uczenia się⁸.

XXI wiek został ogłoszony stuleciem wiedzy. Tymczasem nasza edukacja nadal tkwi w przeszłości. Nic nie wskazuje, że zamierza sprostać wyzwaniom przyszłości. Przypomina statek, którego kapitan nie określił docelowego portu, utracił kontrolę nad sterem, albo, co gorsze, wysiadł na ląd, pozostawiając statek bez sternika.

Warto przypomnieć, że od 1989 roku w edukacji zmieniło się wiele. Powstała spójna ustawa o systemie oświaty, szkolnictwo niepubliczne uzyskało stabilną sytuację prawną i finansową. Prawdziwą rewolucją okazało się przekazanie szkół i placówek samorządom terytorialnym i zmiany w zasadach naliczania subwencji oświatowej. Nadzór pedagogiczny skierowany został w stronę bardziej obiektywnego diagnozowania, konsultowania i wspomaganie szkół. Poszerzone zostały prawa rodziców. Dyrektorzy i nauczyciele uzyskali sporą autonomię. Jednolita podstawa programowa i prawo do tworzenia autorskich programów nauczania stanowić miały impuls do zmian programowych. Zmiany te wspomagać powinien czytelny system egzaminów zewnętrznych. Mechanizmem ułatwiającym zmiany programowe była reforma ustroju szkolnego. Można śmiało powiedzieć, że okręt „Edukacja” płynął w kierunku decentralizacji i nowoczesności.

Ostatnie 18 miesięcy to zahamowanie procesu zmian w oświacie. Sytuacja nie nastraja optymistycznie. Liczne grzechy MENiS doprowadziły do zauważalnego spadku nastrojów w środowisku nauczycielskim, do wyczekiwania i bierności, gdzieś tam przetykanego niepokojem⁹.

⁸ M. Taraszkiewicz, *Metody aktywne w szkole*, „Gazeta Szkolna” 2002, nr 45.

⁹ A. Bukowska, *Siedem grzechów głównych*, „Gazeta Szkolna” 2002, nr 51, K. Denek, *Reforma systemu edukacji w Polsce zdmuchnęła dwie świeczki na urodzinowym torcie*, [w:] *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość*, red.: K. Denek, F. Berezniński, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2001.

Najważniejszymi przyczynami tej sytuacji są: brak jasno określonej wizji i celów systemu edukacji, zahamowanie reformy na szczeblu ponadgimnazjalnym, nadmierna ilość zmian prawnych, działania pozorne i powierzchowne, niska jakość pracy MENiS, słabe przygotowanie młodzieży do życia w społeczeństwie kapitalistycznym i radzenia sobie na trudnym rynku pracy, cofanie zmian ustrojowych prowadzących do ograniczania roli samorządów terytorialnych w zakresie edukacji na rzecz powrotu do centralistycznego zarządzania nią.

Co roku szkoły opuszcza pół miliona absolwentów. Bez kontynuowania reform, bez ich przyspieszania, ci młodzi ludzie często będą nieprzygotowani do szukania pracy, do samozatrudnienia, do konkurowania z zaradną i przedsiębiorczą młodzieżą Europy. Trzeba przerwać błędne koło złych nastrojów społecznych, poczucia bezradności, lęku i braku perspektyw. Dla młodych integracja europejska może być wielką szansą i nadzieją. Ale edukacja musi tę szansę wykorzystać. Potrzeba nam mądrej aktywności, optymizmu, myśli, rozmów i dyskusji o obecnym i przyszłym stanie edukacji¹⁰.

Wiele osób mówiąc o XXI wieku określa go trafnie stuleciem wiedzy. Znaczny odsetek z nich wypowiada i odmienia na różne sposoby słowo wiedza. Im częściej ten termin jest wypowydany w dyskusji, tym większe budzi wątpliwości. Czy na pewno wszyscy z nich pod nim rozumieją to samo?

Czy nie przypomina to nam fragmentu z *Przypowieści i epigramaty* J. Słowackiego:

„Szli krzycząc »Polska! Polska!« – wtem jednego razu
Chcąc krzyczeć zapomnieni na ustach wyrazu [...]
Wtem Bóg z Mojżeszowego pokazał się krzaka,
Spojrzał na te krzyczące i zapytał: Jaka?”

Dokładnie tego potrzebujemy do uporządkowania debaty o edukacji opartej na wiedzy, aby nadać jej konstruktywny charakter, odpowiedzi na pytanie: Jaka?

Badania Banku Światowego nad czynnikami wzrostu wskazują na główną rolę wykwalifikowanej pracy w rozwoju społeczno-gospodarczym. Eksperti jego szacują, że udział zasobów kapitału (produced assets) w globalnym bogactwie wynosi 16%, zasobów naturalnych – 20%, a wykwalifikowanej pracy (human resources) aż 64%. Oznacza to, że inwestowanie w człowieka jest najważniejszym czynnikiem wzrostu i postępu społeczno-gospodarczego¹¹.

Elementem gospodarki opartej na wiedzy są kwalifikacje kadr, które są funkcją systemu edukacji.

W ostatnich latach obserwuje się procesy: wzrostu liczby szkół (szczególnie uczelni wyższych), studentów i absolwentów oraz równoległe – pogorszenie jakości kształcenia.

Sukces w edukacji zależy nie tylko od tego, jak dobra jest szkoła i na ile uczeń przykłada się do nauki, lecz także do relacji, które wiążą go z rodzicami i nauczycielami.

Efekty w uczeniu się zależą w dużym stopniu od doświadczeń emocjonalnych. Wyzwania, które dla mózgu wykraczają poza rutynę, wprawiają go w stan pobudzenia, co wyzwala procesy biochemiczne, które umożliwiają rozwój kolejnych połączeń mózgu. Szczególnie głęboko kodują się w mózgu intensywne przeżycia emocjonalne. Proces uczenia się przebiega najlepiej, gdy towarzyszą mu bodźce emocjonalne, zwłaszcza budzenie u ucznia zainteresowania, zainteresowania i zamięłowania. Decydujący na to wpływ ma nauczyciel, który potrafi mu towarzyszyć i pomagać w dostrzeżeniu, określeniu i rozwiązywaniu problemów, czuwając żeby bodźców nie było za wiele i by nie wymknęły się spod kontroli.

¹⁰ A. B u k o w s k a, *Siedem grzechów głównych*, „Gazeta Szkolna” 2002, nr 51.

¹¹ *World Bank Monitoring Environmental Progress. A Report on Work in Progress*, Washington 1995.

Nieodzownym elementem efektywnego procesu kształcenia jest budowanie więzów między uczestnikami procesu kształcenia. Bez nich mózg pozostaje w stanie niepokoju, co utrudnia mu budowanie kompleksowych struktur, które są nieodzowne, by uczeń mógł samodzielnie decydować o sobie, wczuwać się w emocje rówieśników, planować swe postępowanie i kontrolować swoje impulsy¹².

Troska o edukację wymaga ciągłych poszukiwań i udoskonalień. Niezbędne staje się ukazywanie nie tylko efektów, ale przede wszystkim niedociągnięć i słabości w celu złagodzenia ich, bądź całkowitego wyeliminowania. Odnosi się do uczniów drugorocznych¹³ i tych, których Z. Kwieciński określa jako „wykluczeni”¹⁴. „Wykluczenie” jako symbol krzywdy i odtrącenia określa system czynników selekcyjnych dających większe lub mniejsze możliwości (szanse) uzyskania osiągnięć edukacyjnych. Do grupy „wykluczonych” zalicza się uczniów, którzy skierowali się na niewłaściwy i niewystarczający w dzisiejszych czasach tor kształcenia i tych ich rówieśników, którzy mają ograniczone szanse z włączeniem się do ogólnej kultury społecznej poprzez nieopanowanie podstawowych kompetencji szkolnych, jakim jest rozumienie prostych tekstów (w oparciu o test „UNESCO”) w języku ojczystym.

Mechanizmy selekcji szkolnej – poza takimi czynnikami stratyfikacyjnymi, jak: pochodzenie społeczne, status rodziny, środowisko zamieszkania i kształcenia się uczniów – uruchamiają też nauczycieli. Wystawiane przez nich oceny w wysokim stopniu odzwierciedlają status rodziny ucznia. Oznacza to, że silnie nagradzają oni swymi ocenami uczniów z rodzin o wysokim statusie, a „karzą” nimi tych, którzy legitymują się niskim statusem rodzinnym. Występowanie „efektu Pigmaliona”, czyli pozytywnego (efekt Galatei) i negatywnego (efekt Golema) nastawienia nauczycieli do uczniów, zwiększa krąg „wykluczonych”, którzy nie zawsze tylko z własnej winy, lecz przez los są pokrzywdzeni.

Dość powszechne stało się „inwestowanie w dzieci”. Rodzice opłacają korepetycje, sponsorują zagraniczne wyjazdy, wysyłają na kursy języków obcych, kupują pomoce dydaktyczne. W takiej sytuacji dziecko jawi się nie jako podmiot, z którym należy współdziałać, lecz przedmiot, który trzeba doskonalić w zależności od możliwości finansowych rodziców. Konsekwencją takiego wspomaganie rozwoju dzieci jest przyjmowanie przez rodziców postawy „mecenasa”, który w zamian za finansowanie ustalonych przedsięwzięć edukacyjnych oczekuje określonych efektów. Pogłębia się przy tym poziom depersonalizacji, co w połączeniu z instrumentalizmem prowadzi do życiowej marginalizacji osób starszych. Odpowiedzialność rodziców za wychowanie swych dzieci, nie może sprowadzać się do ich sponsoringu¹⁵.

Czego rodzice uczniów gimnazjum oczekują od tej szkoły? Domagają się od niego, że: da odpowiedni zasób wiedzy, który przygotowuje młodzież do kontynuowania nauki w szkole średniej, rozwinie wśród swoich absolwentów samodzielność, przedsiębiorczość i poczucie odpowiedzialności, przygotowuje podopiecznych do swobodnego poruszania się na wymagającym rynku pracy, pomoże uczniom w budowaniu zintegrowanej wizji świata i pokaże im

¹² A. Karpieńska, *Neurodydaktyczne implikacje dla edukacji jutra*, [w:] *Edukacja jutra (VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe)*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2002, G. Wüther, *Z entuzjazmem do szkoły*, „Herder Korrespondenz” 2002, nr 9.

¹³ A. Karpieńska, *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok 1999.

¹⁴ Z. Kwieciński, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002.

¹⁵ *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, red. I. Nowosad, Zielona Góra 2001.

rolę, jaką odgrywa w nim człowiek, ukształtuje krytyczne myślenie, wyrobi ogólną kulturę. Zatem gimnazjum ma dbać o wysoki poziom nauczania tak, by uczniowie byli przygotowani do kontynuowania nauki, ma rozwijać ich samodzielność i wdrażać do odnalezienia swego miejsca w przyszłym życiu zawodowym.

Coraz więcej szkół korzysta z różnych form pozyskiwania dodatkowych środków na swą działalność. Sprzyja temu coraz bardziej widoczna skłonność przedsiębiorstw do zaangażowania w aktywność dla dobra społeczności ich środowiska działania. Jest to jedna z metod marketingu w formie sponsoringu. Warto przyjrzeć się temu zjawisku i rozważyć korzyści, jakie może odnieść z tego szkoła i przedsiębiorstwo.

Co zrobić żeby uspołecnić edukację i upodmiotwić w niej jej uczestników (nauczycieli, uczniów i ich rodziców).

Norwidowskie widzenie kwestii narodowych i społecznych, pojmowanie patriotyzmu, miłości, piękna jest ciągle aktualne w szkole.

„Serce istotnym jest prawdy
ogniskiem
Gdy rozum złądzi
w najmniejszej usterce.
Serce i z błędów nieraz
wraca z zyskiem.
Życia i wiedzy więc treścią
cóż? ... serce!

Wielkim jest człowiek
któremu wystarczy
Pochylić czoła.
Żeby bez włóczy w ręku
i bez tarczy
Zwycięzył zgoła!”

Stres, nerwice i fobie szkolne, palenie tytoniu, zażywanie substancji psychoaktywnych, spożywanie alkoholu, bulimia, jadłowstręt, mała aktywność fizyczna i ruchowa, nieprawidłowe żywienie trapi coraz więcej dzieci i młodzieży. Tymczasem szkolna opieka medyczna zanika. Wzrasta liczba dzieci, które nie są objęte szczepieniami i badaniami profilaktycznymi. Ponownie pojawiła się gruźlica i koklusz. Tym niepokojącym zjawiskom musi przeciwstawić się szkoła realizując konsekwentnie program edukacji prozdrowotnej w ściślejszej współpracy ze szkolną służbą zdrowia.

Skuteczna promocja szkół, to zadania trudne. Wymaga pracy i wielu zabiegów. Aby powstały wyraziste i odrębne wizerunki placówek potrzebne jest zaangażowanie nauczycieli, uczniów ich rodziców oraz samorządów lokalnych. Wśród zadań takiej promocji wyróżnić należy: wykreowanie pozytywnych wizerunków szkół, ukazanie możliwości i osiągnięć uczniów, nadanie charakterystycznych cech, odróżniających poszczególne szkoły w środowisku, ukształtowanie się więzi emocjonalnych ze szkołą.

Dobra szkoła uczy wskazywania i opisywania faktów, związków i zależności w szczególności przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych, przestrzennych i czasowych.

Ścieżki edukacyjne funkcjonują w szkołach od 1999 roku. Jedną z nich jest „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie”. Bardzo dobrą możliwość realizowania ścieżek stwarzają wycieczki i „zielone” szkoły.

Ocenianie w szkole ma wspierać rozwój ucznia. Co to znaczy: wspierać rozwój? Można tego dokonywać po to, by uniemożliwić upadek, względnie ułatwić wzrost. Kto ma decydować o tym, jak wzrastać ma uczeń? Gdzie go wesprzeć, by wzrastał, a gdzie, by nie upadał?

W procesie oceniania wewnętrznego nie można zapominać o podmiotowym i partnerskim traktowaniu ucznia. To uczeń, jako ten, który się uczy, jest zainteresowany oceną informującą o jego osiągnięciach. Natomiast nauczyciel, będąc osobą wspierającą ucznia, ma oceną pokazać, co uczeń osiągnął, po co sięga, czyli jest w drodze do celu, ale także uzmysłowić mu to, co mógł osiągnąć, a z czego zrezygnował, czego nie podjął, bądź w czym nie sprawdził się. Ocenianie ma szanować godność ocenianego i wywoływać u niego radość¹⁶.

Gimnazjaliści rozerwali misternie tkaną sieć szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Na nic się zdają argumenty o świetnym poziomie szkół przygotowujących do zawodu i poszukiwanych przez pracodawców absolwentach techników. Młodzież marzy o maturze i studiach. Jak jej to ułatwić?

Przekaz zwrotny treści dydaktycznych to najbardziej krytyczny moment porozumiewania się w procesie kształcenia. Stąd jego uczestnicy powinni po mistrzowsku mieć opanowaną umiejętność formułowania i transmitowania ich na odpowiedni poziom osobowości. Celowi temu dobrze służy koncepcja „logicznych poziomów zmian” R. Diltsa (otoczenia, stanów i zachowań, kompetencji, umiejętności i możliwości), czyli wspierania.

Dynamika zmian w jakich uczestniczy społeczeństwo polskie nie może pozostać bez wpływu na kształt obecnej i przyszłej polityki edukacyjnej, szczególnie tego jej obszaru, który w sposób bezpośredni wpływa na przygotowanie młodzieży do funkcjonowania w procesach demokracji i na wolnym rynku pracy, poddawanych ogólnościowym trendom globalizmu.

Wielu nauczycieli odbiera zmiany dotychczasowych nawyków i odejścia z utartych ścieżek, niemal jako atak na ich osobistą wolność. Najczęściej reagują postawą odrzucania projektowanej dla nich sytuacji, podyktowanej reformowaniem systemu edukacji. Podejmują działania oporu wobec zmiany w postaci: konformizmu (robią, co im każą bez przekonania, dla świętego spokoju), rytualizmu (pozornie robią to, co się im zaleca, a w rzeczywistości swoją postawą niekiedy nawet działaniami bojkotują innowacje), akceptacji (pozorują realizację wskazań reformy, adaptując ją do swoich przyzwyczajzeń, możliwości i chęci). Każda z tych postaw jest niebezpieczna dla reformowania edukacji w skali szkoły, powiatu, województwa i kraju. Jak jej przezwyciężyć?

Wychowanie młodego pokolenia to jedno z najistotniejszych zadań szkoły, która wraca do narodu. Na nowo staje się otwarta na uczniów, ich rodziców i środowisko. Główne oddziaływanie wychowawcze szkoły pochodzi od jej nauczycieli. Jest skuteczne, gdy ci: wierzą w to, co mówią, przełamują postawy konsumpcyjne, konformistyczne i minimalistyczne oraz bierności i zakłamania, kierują uczniów ku wartościom humanizmu¹⁷. Dlatego do podstawowych zadań szkoły należy odbudowanie: autorytetu nauczyciela i szkoły, etosu pracy, szacunku do osób starszych, zaufania i życzliwości człowieka do człowieka. Równorzędnymi zadaniami są: troska o wychowawczy klimat szkolny, autentyczne zaangażowanie się nauczycieli w działalność dydaktyczno-wychowawczą, pielęgnowanie uzdolnień i zamiłowań uczniów oraz tradycji narodowych, dbałość o kulturę języka, odpowiedzialność za środowisko naturalne¹⁸.

Szkoła zawsze jest zdeterminowana w swojej aktywności przez środowisko pozaszkolne, jego właściwości przyrodnicze, kulturowe, ekonomiczne, sąsiedzkie, rodzinne, rówie-

¹⁶ W. Bednarkowa, *W szkole można oceniać inaczej*, „Gazeta Szkolna” 2002, nr 28-29.

¹⁷ M. A. Krąpiec, *O kulturę humanistyczną*, „Nasz Dziennik” 2002, nr 243.

¹⁸ I. Cyran, *Wychowujemy młode pokolenie*, „Gazeta Szkolna” 2002, nr 42.

śnicze. Powiązanie szkoły ze środowiskiem wymusza poszukiwanie form i metod zacieśniania więzi między nimi, wskazanie na sprzyjające płaszczyzny współdziałania.

Gorący temat podręczników szkolnych nie traci na aktualności. Dopuszczono ich sporo do użytku szkolnego. Nauczyciele wciąż są wciągani w batalię o nowe podręczniki. Stają się łatwym kąskiem dla wydawnictw, które stosują przeróżne zabiegi marketingowe, skłaniające nauczycieli, a czasem całe szkoły do korzystania z ich oferty. Jak wspomóc nauczycieli w racjonalnym wyborze najlepszych podręczników?

Według badań CBOS, tylko nieliczny odsetek uczniów uważa, że ściąganie jest czymś nagannym, zaledwie 33% ankietowanych niesamodzielność na maturze uznaje za zło, a ponad połowa twierdzi, że nie ma w tym niczego niestosownego¹⁹. Skoro uczniowie wzrastają w takim przekonaniu, to trudno się dziwić, że mają zaburzone poczucie dobra i zła. Egzaminy okazały się testem nie tylko na wiedzę, ale także sprawdzianem uczciwości uczniów i nauczycieli.

Tezy zawarte w referatach IX TSN „Edukacja jutra” są otwarte na uzupełnienia, uściślenia i modyfikacje.

Z trójczłonowego wprowadzenia w problematykę IX TSN „Edukacja jutra” pozostały jeszcze Tatry. Czas najwyższy żeby poświęcić im nieco uwagi.

„O Tatry! Dozwalacie wglądać w wielkie procesy matki ziemi! W waszym ostrym powietrzu człowiek nie tylko fizycznie tężeje. Problemy wasze są jak te szlaki, dla których przebycia wymagany jest wzrost wszystkich władz duchowych. Człowiek pośród was zaczyna nieustraszenie i poważnie myśleć, a posuwając się powoli wśród zaobserwowanych faktów, uczy się równocześnie wlatywać w przeźroc osłonecznioną i najbardziej rozkiełnaną fantazję! Ziemi trzymać uczy się człowiek, a jednocześnie jak orły wasze wzbijać się w górę, aby spoglądać na majestat wasz z oddali”²⁰.

Spotykamy się już po raz dziewiąty, na TSN „Edukacja jutra”, by zaistnieć w przepięknej krainie „nie baśni, lecz najgłębszej istności” jaką jawią się nam Kalatówki, gdzie możemy podążyć „za cieniem chmur płynących”, „za piórami zagubionymi orła” – „za echem kaskady tęczącej”²¹ wśród leśnych, wonnych przestworzy. „My cienie – nie widać nas. My niedotykalni – czujemy jednak pod stopą miękkie ziola. Tchnieniem woli możemy wzbic się aż po obłoki i płynąć w tych jedwabistych karocach”²², dotykać nieba ustami duszy, jednać się z milczeniem, którego echo odbija się gromkim krzykiem podziwu po skałach skąpanych łzami rosy. Ronił je wiatr halny na polanę Kalatówek, tam gdzie dzieło Stwórcy brata się z nauką spadając tatrzańską lawiną „w której pierwsze szrony otrząsnęli dawni alchemicy, kruszarze w wieku XVI, kiedy grzmotem prawd nowych wstrząsnęli dusze M. Kopernik i K. Kolumb”²³.

Tatry, góry wysokie i piękne, są dla nas objawieniem, nadzieją dla dręczonej duszy. Niezwyciężone jak śmierć. Tu człowiek brata się z kamieniami, słucha melodii, które niegdyś wabiły ucho człowieka pierwotnego, przemierza szlaki, po których jeszcze przed chwilą biegały upojone wolnością kozice. Idzie tam po to, „ażeby istotę bytu tam zgłębić, przede wszystkim zaś samego siebie odnaleźć”²⁴. „Naśladuje proroków – w trudach życia ascetycz-

¹⁹ A. W o j c i e c h o w s k a, *Czym skorupka nasiąknie...*, „Głos Nauczycielski” 2002, nr 28.

²⁰ M. L i m a n o w s k i, *O Tatrach, [w:] Tatry i górale w literaturze polskiej*, red. M. Tusłochowska, M. Frączek, Wrocław 1992.

²¹ T. M i c i ń s k i, *Nietota. Księga tajemna Tatr, [w:] Tatry i górale w literaturze polskiej*, red. M. Tusłochowska, M. Frączek, Wrocław 1992.

²² Tamże.

²³ Tamże.

²⁴ M. Z a r u s k i, *Tatry jako pustynia, [w:] Tatry i górale w literaturze polskiej*, red. M. Tusłochowska, M. Frączek, Wrocław 1992.

nego trwając, w obliczu wieczności, dochodzili oni do stanu „buddha, czyli wszechwiedzy i wracali do ludzi z dziesięciorgiem swoich przykazań: W pustyniach olbrzymiały ich dusze, a myśl wznosiła się do jasnowidzenia”²⁵. Tatry posiadają swój niepowtarzalny styl, jest on prawdziwym pięknem, trwa wieki i z pokolenia w pokolenie wyciska na ludziach swe piękno²⁶. Posiadają one również ogromne znaczenie dla edukacji i nauk o niej. Główny jej czynnik stanowi niebezpieczeństwo, bowiem człowiek staje często bezpośrednio wobec wyboru „być albo nie być”. Ta jedna chwila może go więcej nauczyć, niż lata żmudnych dociekań książkowych – sprawy ludzkie znajdują właściwą ocenę. Hartuje on swoją wolę, walcząc. Walka ta jest ćwiczeniem doprowadzonym do stanu doskonałości. Powoduje ono rozwój. W wyniku doświadczenia wiemy, a szkoła, uczelnie wyższe dowodzą, że tylko poprzez ćwiczenia jednostka wznosi się coraz wyżej. Wędrówki górskie pozwalają człowiekowi zetknąć się z niewygodami, z przeciwnościami, z niebezpieczeństwami, przez co uczą nas walki z samym sobą. Stajemy się w wielu przypadkach lepsi, mocniejsi²⁷. „Błogosławione niech będą morza, góry wysokie, wielkie pustynie, albowiem są one źródłem siły”²⁸, to za ich udziałem roztwierają się nowe horyzonty i twórczość przewyższa oczekiwania ludzkie, błędną najcudowniejsze obrazy jakie maluje żywymi barwami wyobraźnia. Tatry jak twierdzi M. Steczkowska są wspaniałą świątynią godną wszechmocnej Stwórcy ręki. Ich cuda w czarownych barwach snują się przed oczyma wyobraźni.

[...] „Kto raz wstąpi w tajemniczą Tatrów głębię, kto raz odetchnie lekkim ich powietrzem, kto zapozna się z tym pocziwym ludem pod ich opieką i w ich cieniu wzrosłym, ten niezawodnie zostawi tam połowę serca, bo te wspaniałe szczyty, te czarujące doliny, rozkoszne polany, bystre potoki, jakiś niepojęty wpływ wywierają na całą istotę człowieka, wabią i przywiązują do siebie tak silnie, że tęsknimy za nimi jakby za drogą sercu osobą”²⁹.

Prawdę powyższą podzielał słowa Antoniego Czajkowskiego:

„Kto tu obraz swych uczuć malować się sili,
Ten sobie zbyt pochlebia i innych omyli -
Jam tu więcej nie poznał, tylko troje:
Wdzięk natury, moc Boga i nikczemność moją”³⁰

i Edmunda Wasilewskiego

„O próżno nagłym biciem serce sobie radzi,
Prądem uczuć porwane, siebie nie pamięta,
Zanim myśl w tym rozkoszy zamęcie poczęta
Ulatującą duszę na ziemię sprowadzi...
Takim jest tutaj przybycie,
Takie są Tatry! Takie serca bicie!
O góry! O prostoty nieskażonej świadki!
Góry! Niech was szczerymi uściskam ramiony,
Jako dziecko łono matki,
Jak tułacz gruzy chaty, w której urodzony”³¹.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ M. S t e c z k o w s k a: *Obrazki z podróży do Tatrów i Pienin*, [w:] *Tatry i górale w literaturze polskiej*, red. M. Tłuszczyńska, M. Frączek, Wrocław 1992.

³⁰ A. C z a j k o w s k i, [w:] *Tatry i górale w literaturze polskiej*, red. M. Tłuszczyńska, M. Frączek, Wrocław 1992.

³¹ E. W a s i l e w s k i, *Marzenia w Tatrach*, [w:] *Tatry i górale w literaturze polskiej*, red. M. Tłuszczyńska, M. Frączek, Wrocław 1992.

Ważnym jest, by pamiętać, jak to znamienne ujął S. Goszczyński, że „Tatry bez człowieka byłyby tylko ciałem bezludnym”³². To lud nadaje sens naturze, bez niego jest ona martwa, nie legitymuje się żadną „prawdą żywą”. Tatry stanowiły dla Polaka wartość świętą, symbolicznie sakralną, nacechowaną wzniosłymi wartościami tej samej miary, co poezja J. Słowackiego. Świadczy o tym fakt sformułowania przez H. Sienkiewicza projektu pochowania tego wieszczka w Tatrach³³. Można by jeszcze mnożyć wiele przykładów świadczących o wielkości Tatr.

Wszystko co tu żyje, zrosło się społeczeństwem – jest całe i odrębne, jak ten świat górski! Wyraża jakaś tęsknota ogarnia sercem gdy przyjdzie rzucać Tatry, które rosnąc się zdają w miarę oddalenia...”³⁴ Trudno się z Tatrami rozstać. Oto co na ten temat mówi E. Czaja w wierszu *Pożegnalna pieśń*:

„Aż umilkła pieśni cudnej nuta
Jeszcze szemrze szeptem ją smrekowy las
Czas rozstania, czas pożegnań, czas powrotów
Echo tęsknej pieśni pozostanie w nas”.

Tatrzańskość tegorocznego naszego seminarium znajdzie odzwierciedlenie w gawędzie Pani prof. dr hab. Poli Kuleczki o Stanisławie Witkiewiczu (1851-1915) i w bliższym zapoznaniu się z jego działalnością jako twórcy oryginalnego stylu zakopiańskiego w budownictwie i zdobnictwie. W tym celu zwiedzimy Muzeum Stylu Zakopiańskiego im. S. Witkiewicza przy ul. Kościeliskiej oraz projektowane przez niego budynki: Sanatorium dra M. Hawranka („Rialto”) przy ul. Chałubińskiego, „Oksza” przy ul. Zamoyskiego, „Dom pod Jedłami” na Koziańcu, „Konstantynówka” przy Jagiellońskiej, nowy gmach Muzeum Tatrzańskiego przy Krupówkach, „Grażyna” na Ciągłowie, „Chałupa pod Wykrotem” przy Drodze na Szymoszkową i dom Dłuskich przy Sanatorium w Kościelisku. Jego dziełem są też projekty pomnika Tytusa Chałubińskiego, kaplicy Albertynów (obecnie Albertynek) na Kalatówkach, kaplic w Jaszczurówce, Korniłowiczów na Bystrem, Jana Chrzyciela w kościele parafialnym przy Krupówkach. Jego prace literackie i publicystyka walczyły się do rozwoju Zakopanego i współtworzyły jego legendę.

Zwiedzimy kaplicę Świętego Krzyża przy klasztorze ss. Albertynek przy drodze na Kalatówki, na terenie ofiarowanym przez hr. Władysława Zamoyskiego w 1898 r. założycielowi Zgromadzenia Albertynów – Adamowi Chmielowskiemu (św. brat Albert), który tu wybudował drewniany klasztor. Pomysł wybudowania na Kalatówkach kaplicy z pustelnią powstał w czasie rozmów, jakie prowadził brat Albert ze Stanisławem Witkiewiczem, swoim kolegą ze studiów w Monachium, przebywającym pod Giewontem na leczeniu. Podczas spacerów z hr. W. Zamoyskim, pragnącym ofiarować Albertynom grunt w swoich tatrzańskich posiadłościach, A. Chmielowski sam wybrał miejsce na budowę klasztoru. S. Witkiewicz naszkicował projekt. W 1899 r. sześciu zakonników pod kierunkiem brata Alberta ukończyło budowę klasztoru i kaplicy św. Krzyża, utrzymane w stylu zakopiańskim. Wyróżniają się one jednak od innych projektów Witkiewiczowskich brakiem wszelkich ozdób. Jest to wyraźny wpływ brata Alberta, domagającego się największej prostoty zarówno od członków swego zakonu, jak i ich mienia.

³² S. Goszczyński, *Dziennik podróży do Tatrów*, [w:] Tatry i górale w literaturze polskiej, red. M. Tusłochowska, M. Frączek, Wrocław 1992.

³³ J. Zborowski, „Projekt tatrzański” Sienkiewicza, [w:] *Pisma podhalańskie*, Kraków 1972, t. II.

³⁴ Z *Tatr*, [w:] *Tatry i górale w literaturze polskiej*, red. M. Tusłochowska, M. Frączek, Wrocław 1992.

Wnętrze kaplicy w połowie podzielone jest balustradą, oddzielającą nieco podwyższone prezbiterium. Znajduje się w nim skromny ołtarz, którego jedyną ozdobą jest złożone tabernakulum. W kaplicy uwagę zwraca wizerunek Matki Boskiej Częstochowskiej i portret św. brata Alberta (w 1934 r. rozpoczęto proces kanonizacyjny Adama Chmielowskiego, a w czerwcu 1983 r. brat Albert został beatyfikowany przez papieża Jana Pawła II). Poza tym w kaplicy umieszczone są proste, drewniane krzyże. Trzy okna w prezbiterium łączą pomieszczenie kaplicy z częścią klasztorną, skąd też prowadzi wejście do zakrystii i rozmównicy. W 1902 r. pustelnię na Kalatówkach przejęły ss. Albertynki, a bracia przenieśli się do klasztoru, wybudowanego w podobnym stylu na Śpiącej Górze (20 min.), który spłonął w 1977 r. i został odbudowany w 1985 r.

W 1901 r. w ogrodzie klasztornym Albertyni wybudowali Chatkę Pustelnika, w której podczas pobytu na Kalatówkach mieszkał brat Albert. Tu też odwiedzali go m.in. S. Żeromski, S. Witkiewicz, S. Przybyszewski i J. C. Korzeniowski. W Domku Pustelnika znajduje się muzeum pamiątek po bracie Albercie, chętnie odwiedzane przez turystów, zwłaszcza zmierzających na Giewont. Często gościem był tu też kardynał Karol Wojtyła³⁵.

Istotnym elementem tatrzańskiego charakteru naszego seminarium będzie wyjście w góry, aby na szlakach turystycznych Tatr, wybranych przez Uczestników IX TSN „Edukacja jutra”, zgodnie z swymi zainteresowaniami, stopniem wtajemniczenia w tę formę aktywności edukacyjnej, prowadzonej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki³⁶ mieć możliwość w małych grupach kontynuować dyskursy wokół problemów wzbudzających zainteresowanie, kontrowersje bądź pominiętych w czasie obrad seminarium³⁷.

Jakkolwiek po Tatrach będziemy wędrować tymi samymi szlakami turystycznymi, to jednak każdy z nas będzie to czynił inaczej i prawdopodobnie inne ślady tych gór być może spotka na drodze. Jak każde spotkanie z Tatrami domaga się ono wysiłku. Czy można wytropić ślady Tatr tkwiąc bezczynnie w miejscu?

Wysiłek ten jako bezinteresowny, ma charakter pewnej ofiary. Jeszcze większej ofiarności wymaga wchodzenie na szczyty gór z drugim człowiekiem. Polega ona na rezygnacji ze swoich przyzwyczajzeń, dzieleniu się czasem, wysiłkiem, kromką chleba, łykiem herbaty czy kostką cukru. Staje się ona też czasem poświęceniem życia, jak to było w przypadku Klimka Bachledy czy Wawrzyńca Żuławskiego, który własne słowa, że „nie opuszcza się przyjaciela nawet wtedy gdy jest już tylko bryłą lodu” przypieczętował śmiercią w masywie Mont Blanc spiesząc na pomoc Stanisławowi Grońskiemu i jego towarzyszom.

Tropienie śladów Tatr jest warte zachodu, bo ze szczytów górskich widać to, co w naszym życiu jest wartościowe. Jednocześnie na każdym z nich można dostrzec i odczuć odrobinę samotności, akurat tyle, by lepiej rozumieć siebie, swoje zadania w najbliższym środowisku i społeczeństwie. Ciążą one każdemu człowiekowi bardziej niż kamienne tablice z dziesięciorgiem przykazań na barkach Mojżesza na górze Synaj.

Wszystkim Uczestnikom TSN „Edukacja jutra” życzę przyjemnego pobytu w Hotelu Górskim PTTK na Kalatówkach, przydatnych w teorii i praktyce szkolnej obrad oraz wpatrywania się w niezwykłość i jedność Tatr, wymagającą tkliwego zapatrzenia się w nie i czulego pochylenia się nad ich różnością i tajemniczością.

Są różne miłości do gór. Życzę Państwu takiej miłości do Tatra, która „o nic nie pyta, tylko patrzy, słucha, czuje”³⁸.

³⁵ L. Długolecka, M. Pinkwart, *Zakopane. Przewodnik historyczny*, Warszawa 1988.

³⁶ K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002.

³⁷ J. A. Malinowski, *Tatrzańskie seminarium edukacji*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2002, nr 7-8.

³⁸ J. Tischner, *Góry i ludzie gór*, [w:] *Tatry*, R. Ziemak, Warszawa 2001.

Dokonujące się zmiany społeczno-ekonomiczne w świecie, Europie i w naszym kraju wymagają fundamentalnej przebudowy i nowego spojrzenia na edukację i nauki o niej. Oby w realizacji tych zadań miały też swój udział dyskursy podejmowane na TSN „Edukacja jutra”.

Kazimierz Denek
Hotel Górski PTTK na Kalatówkach, dnia 23 czerwca 2003 roku

ZWISCHEN DEM „AUGENBLICK” UND BILDUNG VON MORGEN UND DER TATRA (EINFÜHRUNG)

Streben „irgendwohin”, nach „etwas” beeilen wir uns. Jedoch manchmal halten wir in dieser Betriebsamkeit an. Vielleicht dann werden uns ein mit untergehender Sonne bestrahlter Strauch, das Blau des Himmels, der auf dem Blatt zitternde Regentropfen, jemandes Lächeln bezaubern ...! Leiser geworden versinken wir uns im Nachdenken über das Gestern, das Heute und das Morgen.

Einer der solchen Plätze sind Kalatówki mit schönem Ausblick auf das ganze Tal Dolina Bystrej, die Bergspitzen Myślenickie Turnie, den Gipfel Kasprowy Wierch ...

Wenn wir wenigstens einmal ins Blaue des Himmels darüber schauen, so werden wir oft mit dem Blick hinsehen. Ich weiss nicht, was dessen Grund ist. Die Mitarbeiter des Berghotels PTTK (Polnischer Verband für Touristik und Landeskunde) in Kalatówki überzeugen, dass dies die weite, offene, in 1200 m Höhe ü.d.M. gelegene Bergweide bewirkt, die dank der freundlichen, strahlenden Sonne und dem Mikroklima lacht. Sie sind in diesen reizenden Winkel der Tatra deutlich verliebt, deshalb sind sie nicht bis zum Ende glaubhaft. Für mich hat der Himmel über Kalatówki einen blauerer Ton dieser Farbe als woanders. Wahrscheinlich ist das der Güte der Sonne zu verdanken, die sich diese Weide liebgewonnen hat und sie mit ihren belebenden Strahlen großzügig vergoldet.

Wie nimmt Frau Magister Ewa Czaja, eine der Teilnehmerinnen des wissenschaftlichen Tatraserminars (TSN) „Bildung von morgen”, und gleichzeitig Doktorandin des diese Einführung Schreibenden, Kalatówki wahr? Und hier ihr Gedicht u.d.T. *Zauber von Kalatówki*:

„Wie still ?
Man hört das Flüstern über den Feldern
Wie wunderschön ?
Der Nebel dreht sich im Tanz mit Träumen
Käuelte er ein, betörte er
Mit goldenem Glanz floss er herab und erglänzte
Mit der Perle, die mit Sonne strahlt
Beruhigte nackte Felsen mit seiner Hitze
Vermischte den Wiesenspiegel mit dem Himmel
Das Gras duftete nach Saftigkeit ...
Wie still ?
Man hört das Flüstern ist über den Feldern
Wie wunderschön
Wir gehen auf die Wanderschaft”.

Und wie nehmen Sie Kalatówki wahr?

In Kalatówki kommen wir gern an. Ich erlaube mir anzunehmen, dass das dank der Frau Marta Łukaszczyk gastliche Berghotel PTTK in Kalatówki und die mit ihm benachbarten Tatragebirge zu einem unzertrennlichen Teil jedes Teilnehmers von TSN „Bildung von morgen” werden.

Ist das ein nicht überzeugender Beweis, dass es schwierig ist, von der Liebe dieses Objekts und dessen Tatalokalisierung Abschied zu nehmen. Und wohl wegen dieser emotionalen Banden entstehen unsere nächsten wissenschaftlichen Begegnungen in Kalatówki.

Die Medienschirmherrschaft über das IX. Wissenschaftliche Seminar „Bildung von morgen“ haben die folgenden Periodika übernommen: „Gościwiec“, „Poznaj Swój Kraj“, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne“, „Wychowanie Na Co Dzień“. Deren Chefredaktoren in Personen der Herren: Ma. Andrzej Gordon, Ma. Janusz Sapa, ord. Prof. Dr. hab. Tadeusz Maszczak und Dr. Jan Adam Malinowski nehmen am Seminar teil.

Sehr herzlich grüße ich alle Teilnehmer des IX. TSN „Bildung von morgen“. Ich bin erfreut, dass wir uns hier wieder treffen.

Der Diskurs über die Bildung und die die Bildung betreffenden Wissenschaften erfordert immer einen der deutlichen Grenzen entzogenen Augenblick der Konzentration, der Andacht.

Er ist nicht ähnlich den flüchtigen Augenblicken, welche es mehrere gibt. Er ist der einzige, der in unser Gedächtnis reinkommt, sich in das Vorstellungsvermögen der Teilnehmer von TSN „Bildung von morgen“ einschreibt, die einen pädagogischen Diskurs führen, sich gegenseitig wundern, aber sich nie verneinen.

Der Augenblick des Diskursus über die Bildung von morgen bildet einen Zeitausschnitt, dessen charakteristisches Merkmal die Anstrengung des Bewußtseins ist, das die unbekannt und die nicht offensichtlichen Aspekte des Augenblicks enthüllt. So ist es, wie der Pointe im Titeltext von Wisława Szymborska *Chwila* (Augenblick), der wie ein Degen durchbohrt:

„So weit das Auge reicht, herrscht hier ein Augenblick,
Einer der Erdenaugenblicke,
die gebeten werden, zu dauern“¹

Fügen wir hinzu, völlig wie im *Faust* von J. W. Goethe.

Ich bemerke zwischen der Poesie von W. Szymborska, besonders dem darin enthaltenen Gedicht unter dem Titel *Chwila* und der Bildung von morgen sowie der Tatra zahlreiche Verknüpfungen. Vor allem gibt es in beiden Fällen mehrere offene Fragen, Fragezeichen und Hypothesen, die noch wenig verifiziert und bewiesen sind sowie Skepsis der allmächtigen Illusion gegenüber, die die menschlichen Erkenntnishorizonte in uns hier interessierenden Aktivitätsbereichen beschränken als Sicherheit oder Glauben an den Sinn von sonst etwas.

Zwischen *Chwila* und der Bildung von morgen sowie der Tatra steht die Wahrheit auf dem Spiel. Dessen Ergebnisse führen zur Entdeckung des ersehnten Sinnes.

Im Gedicht *Niewiedza* (Unwissenheit) – aus dem Bändchen *Chwila* – ist die Unwissenheit kein Mangel an Wissen, sondern ein Bereitschaftszustand, eine immer wieder neue, sich im Bestehensprozess offenbarende Klugheit anzunehmen.

Mit welcher Problematik werden wir uns während des IX. Wissenschaftlichen Tatra-seminars befassen? In den die Bildung betreffenden Wissenschaften entstehen immer wieder neue Gebiete der intellektuellen Exploration, die verhältnismäßig schwach in Polen erkannt sind. Sie haben den Vorrang im TSN „Bildung von morgen“. Nur einige von denen werden in dieser Skizze signalisiert.

In der pädagogischen Literatur – besonders in der anglosprachigen Literatur ist es leicht zu bemerken, dass das philosophische Nachdenken über die Bildungsfragen einen integra-

¹ W. Szymborska, *Chwila*, Kraków 2002.

len Teil der pädagogischen Forschung bildet². Es erlaubt, das Bildungshorizont des Denkens zu erweitern. Die Einbeziehung der Pädagogen in das Philosophieren im Zusammenhang mit Bildung zeigt sich durch Probe, die Philosophie der Pädagogik von den philosophischen Forschungen auszusondern. In der philosophischen Einstellung zur Pädagogik empfindet man einen Verzicht auf Illusionen der universalistischen Theorien, die die trügerische Befreiung von Fehlern und Mißerfolgen der Bildungspolitik versprechen. Diese philosophische Einstellung wird im Namen des Realismus und einer objektiven Beobachtung des Lebens aufgenommen, das sowohl mit Siegen als auch mit Mißerfolgen gefüllt ist. Verlangt wird der Abbruch mit einer liberalen Orthodoxie, die das Paradigma der Dominanz einer Lebensweise und Gesellschaftsorganisation annimmt. Stattdessen wird empfohlen, die Bedingungen einer friedlichen Koexistenz zwischen unterschiedlichen Berührungsstellen deren Organisation zu bestimmen, die in neuer Optik als ein Bild des Reichtums des Menschen und der von ihm gebildeten verschiedenartigen Kulturen betrachtet werden, welche von der geforderten Einheitlichkeit des rationalistischen Projekts entfernt ist. Statt der Zustimmung und Kriege – eine Koexistenz in gegenseitiger Beachtung der Verschiedenheit, ein Dialog³ und Frieden.

Dies bedeutet, dass das Bekenntnis zu gemeinsamen Werten zur friedlichen Koexistenz nicht unentbehrlich ist. Es genügt, das effektive Funktionieren der gemeinsamen Institutionen zu sichern, die für den Dialog und die Besänftigung von Spannungen zwischen den unterschiedlichen Lebensarten praktizierenden Gesellschaften verantwortlich sind. Den übergeordneten Werten wird das Nachdenken über die Methode vorgezogen, die friedliche Koexistenz der miteinander wetteifernden Forderungen zu realisieren⁴.

Eine Chance, die Arbeitslosigkeit zu nivellieren, ist die reformierte Bildung. Eine Richtlinie dafür ist eine Evolution der Modelle von „Anstellung auf Lebensdauer” bis zum „Lernen auf Lebensdauer”. Deshalb darf „die Bildung von morgen” die Anpassung der Lehrprogramme an die Marktbedürfnisse vom Sichtfeld nicht verlieren⁵. Das bedeutet, dass sich die Schule auf die Ausstattung der Schüler mit dem Wissen nicht beschränken darf. Sie sollte deren Einstellungen und Fertigkeiten gestalten, unterrichten und zur Selbstständigkeit, zum Unternehmungssinn, zur Kreativität und Elastizität bewegen. Das infolgedessen gewonnene soziale Kapital (social capital) ist sehr wichtig. Dessen Mangel vergrößert nicht nur ein Risiko der Arbeitslosigkeit, sondern erschwert auch die Beteiligung am öffentlichen Leben und droht damit, dass man sich am Rande dieses Lebens befinden wird.

Warum tun die Schüler der verschiedenen Lehrstufen den Anforderungen der Lehrprogramme nicht genug? Es entsteht ein Verdacht, dass die Schule bei ihren Schützlingen etwas anderes hervorruft als es in den Lehrprogrammen angenommen wurde. Diese Erörterungen haben zur Entstehung des Begriffs des „versteckten Programms” geführt. Der Schöpfer dieses Begriffs ist P. Jackson. Unter dem Begriff „verstecktes Programm” hat er das verstanden, was „die Schule einbringt, unterrichtet, den jungen Leuten gibt, obwohl dass dieses etwas überhaupt nicht geplant war. In der Schule treffen wir uns jeden Tag mit dem „ver-

² *Critical Conversations in Philosophy of Education*, ed. W. Kohli, New York – London 1995; *Filozofować w kontekście edukacji*, Red. K. Denek, J. Gnitecki, Poznań 1991, cz. I-III.

³ *Edukacja w dialogu i reformie*, Red. A. Karpińska, Białystok 2002; *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Red. A. Karpińska, Białystok 2002.

⁴ J. G r a y, *Dwie twarze liberalizmu*, Warszawa 2001.

⁵ K. D e n e k, *Edukacja w stuleciu wiedzy*, „Hejnal oświatowy”, 2000, nr 5; K. D e n e k, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002; S. R. D o m a n s k i, *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, Warszawa 1938; J. G r o d z i c k i, *Edukacja czynnikiem rozwoju gospodarczego*, Toruń 2000; *Wykształcenie i rynek*, Red. I. Bialecki, J. Sikorska, Warszawa 1998.

steckten Programm". Es spielt dort neben dem offenbaren Programm eine wesentliche Rolle. Das „versteckte Programm" bilden die Beteiligten am Bildungsprozess. Es ist ein wichtiger Punkt der Qualitätsanalyse der Schularbeit.

Die Richtungen der Schularbeit bestimmt die Programmgrundlage. Sie führt u. a. ein Bildungskonzept ein, das nicht als „Realisierung von Programmsstichwörtern" verstanden ist, aber als eine integrale Verknüpfung der Informationsvermittlung, eine Entwicklung der Fertigkeiten sowie eine Hilfe bei der Entdeckung von Werten, besonders der gesundheitlichen und hedonistischen Werte, die eine Grundlage für den gesunden Lebensstil bilden⁶.

Die Vorbereitung der Schüler auf eine aktive, bewußte und verantwortliche Beteiligung am öffentlichen Leben ist eine der Grundaufgaben der Schule. Die Aufgabe des jeden Lehrers ist, die Schüler mit solchen Kompetenzen auszustatten, wie: erfolgreiches Lernen, Denken, Wirken, Weiterbildung, Mitwirken, Suchen nach Informationen und Kommunikationsfähigkeit. Das ist möglich dank der Integration der Schüler in feste Gruppen während der Stunden in den verschiedenen Lehrfächern. Zu deren Grundlage werden die Verantwortlichkeit, Freundlichkeit, Zusammenarbeit, Zufriedenheit und die Freude, deren Quelle die Gruppenangehörigkeit ist⁷.

Die Schulbildung beruht auf einer harmonischen Durchführung der Aufgaben vom Lehrer im Bereich der Lehre, der Bildung und Erziehung. Sie bilden die sich gegenseitig ergänzenden und gleichgeltenden Ausmasse der Arbeit des jeden Lehrers.

In der Bildung hat die Integration aller am Bildungsprozess teilnehmenden Subjekte eine Bedeutung. Sie muss auf das Mitsein der Partner dieses Prozesses gestützt werden, also auf die Personen des Schülers und des Lehrers, weil das Herz der Bildungstätigkeit der Schule das ist, was die Beziehungen dessen Beteiligten bestimmt. Sie sollte sich nicht nur auf den didaktischen Prozess beschränken, aber einen wesentlich breiteren Bereich von Fragen umfassen, der über die Wissenvermittlung hinausgeht. Deren richtigen Gestaltung sollten das Recht, die Schulordnung, Programme, Hilfs- und Geldmittel dienen.

Um das Wesen und den Zweck der Integration in der Schulbildung und sie nicht auf die Lehrinhalte zu beschränken, aber sie auf den Schüler und den Lehrer zu lenken, sollte eine größere Bedeutung den möglichen und notwendigen Verhältnissen zwischen den Personen beigemessen werden, die für das Funktionieren von Bildungsmikro- und makrosystemen verantwortlich sind.

Dem entgegen, was ziemlich allgemein in der Bildung und den die Bildung betreffenden Wissenschaften vorausgesetzt wird, dass das Ziel der Schule nicht vor allem die Gestaltung der Fähigkeit eines kritischen Denkens unter den Schülern ist, sondern das Bilden des schöpferischen Denkens. Das erste davon konzentriert sich hauptsächlich auf die Anfechtung und Ablehnung des Bestehenden, die Suche nach Gefahren und das Konstruieren von Systemen des Verdachts. Deshalb richtet sich das kritische Denken nicht nach der Bildung einer neuen Qualität. Es hat keine Eigenschaft des Bauens. Höchstens kann das lediglich dessen einzige Etappe sein. Daher sollte die Gestaltung des kritischen Denkens zum grundsätzlichen Ziel der zeitgenössischen Schule nicht präbendieren. Für diese Rolle eignet sich das Gestalten der Fähigkeit des schöpferischen Denkens unter den Beteiligten am Bildungsprozess.

⁶ Z. C e n d r o w s k i, *Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży*, „Lider" 2002, nr 11; Z. Ż u k o w s k a, *Pedagogika kultury fizycznej i kultury zdrowotnej wobec zagrożeń cywilizacyjnych*, „Wychowanie fizyczne i zdrowotne" 2002, nr 10.

⁷ H. Ł u k a s i k, *Integracja zespołu na lekcjach wychowania fizycznego*, „Lider" 2002, nr 12.

Die Herausforderungen, die die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder für die Bildung von morgen bilden, treffen sich nicht immer mit entsprechendem Verständnis, und insbesondere mit den für deren Wichtigkeit adäquaten Handlungen der Reformer des Bildungssystems, der Erzieher, der Lehrer, der Eltern, der lokalen Selbstverwaltung und der pädagogischen Aufsicht.

In der fröhschulischen Bildung sammeln sich wie in einer Linse die sozial-ökonomischen Prozesse, die die Welt der Erwachsenen in globalem, regionalem und lokalem Ausmass gestalten. Leider gerade hier differenziert das Schulsystem die Bildungschancen der Kinder eher als ausgleicht.

Das Denken an die Ausbildung der Kinder, besonders die Sorge für deren Niveau ist durch ein bisschen Generationsegoismus begleitet. Das, was wir hier und jetzt für die Jüngsten tun möchten, wird die Lage ihrer Eltern in einigen zehn Jahren bestimmen. Daher sollte man sich der Sache bewußt sein, dass das Bildungsniveau der jüngsten Polen ein aufgeschobenes Schicksal ihrer Eltern ist, und die Diskurse über diese Angelegenheiten mehr Aufmerksamkeit verdienen. Die Bestimmung „verdienen“ ist viel zu schwach, es sollte eher „schreien“ gesagt werden. Die bringt einen Teil der darin enthaltenen Thesen zum Vorschein und weist hin, dass wir unter Verwicklung in laufende Realien, ohne für die Bildung unserer Lieblingen richtig zu sorgen, binden uns langsam den Strick um den Hals, der sich schneller verengt als wir erwarten.

Ab September dieses Jahr beginnen ca. 400 Tsd. Sechsjährige ihre Ausbildung. Was für Entscheidungen über ihre Unterbringung, Verteilung werden die Gemeinden treffen? Schaffen die Schulen, sich zu ihrer Aufnahme vorzubereiten? Sichern wir ihnen entsprechende Bedingungen? Wird es das für dieses Ziel versprochene Geld aus dem Staatsbudget (vorgesehene Operationskosten 250 Mio. Zł) geben? Reicht dieses Geld aus? Wer wird sich mit der Beförderung befassen und den Schutz den beförderten Kindern sichern? Hat man an die Anpassung der Schulräume, z.B. Garderoben, Toiletten, Klubräume für dieses Ziel gedacht? Wird die medizinische Betreuung sicher gestellt? Auf diese und ähnliche Fragen sollten wir schon jetzt die Antworten wissen.

Aus den Untersuchungen des Instituts für Öffentliche Angelegenheiten geht hervor, dass die Errichtung der Gymnasien eine Anstellungsrationalisierung im Bildungswesen begonnen, die Bildungsbedingungen der 13-15-Jährigen unbedeutend verbessert hat. Dies hat geholfen, die Unterschiede in den Bildungsbedingungen zwischen dem Dorf und der Stadt auszugleichen. Verläuft die Errichtung der Gymnasien parallel zur Beseitigung der Distanz in Zugänglichkeit der Jugendlichen aus diesen Milieus zu höheren Bildungsstufen?

In den Texten betreffs der Bildungsweisen wird richtig signalisiert, dass es darin um die die Lernprozesse aktivierenden Methoden geht. Die Benutzung des Begriffs „aktive Methoden“ ist falsch und verursacht die Mißverständnisse in der Bildung und den die Bildung betreffenden Wissenschaften. Nicht in der „Aktivität“ der Methoden steckt das Arbeitswesen des Lehrers und der Schüler, sondern in den Handlungen der Beteiligten am Bildungsprozess, die sich damit bedienen. Jede der Methoden kann sowohl aktiv als auch passiv realisiert werden. Der Begriff – die den Lernprozess aktivierenden Methoden erinnert an die Priorität des Lernens vor dem Lehren, an die Notwendigkeit, die Methoden an die psychodidaktischen Möglichkeiten, Bedürfnisse und Präferenzen der Schüler anzupassen. Die Änderung dieses Schwerpunktes bildet eine Auswirkung von Aufgaben der zeitgenössischen Schule. Sie sollte die Fertigkeiten und Kompetenzen beibringen, und sich nicht auf die Reproduktion des Schulwissens begrenzen. Indem sich die Schule auf die Gestaltung von Fertigkeiten und Kompetenzen der Schüler konzentriert, steht sie vor der Notwendigkeit, ihnen den Raum für

selbstständige Handlungen und das Denken gemäss der Erwartungen der Wissenszivilisation zu schaffen. Die den Lernprozess aktivierenden Methoden lernen diese Tätigkeit kreativ ausführen. Außer Auswahl der Inhalte gemäss den Zielen des Bildungsprozesses gestalten sie dessen Formen und das Lernklima⁸.

Das XXI. Jahrhundert wurde zum Jahrhundert des Wissens ausgerufen. Dagegen steckt unser Bildungswesen weiterhin in der Vergangenheit. Nichts weist hin, dass es vorhat, den Herausforderungen der Zukunft gewachsen zu sein. Es erinnert an ein Schiff, dessen Kapitän den Bestimmungshafen nicht genannt, der die Kontrolle übers Steuer verloren hat oder – was noch schlimmer – an Land gestiegen ist, das Schiff ohne den Steuermann überlassen zu haben.

Es ist erwähnenswert, dass sich seit 1989 im Bildungswesen viel geändert hat. Ein zusammengehöriges Gesetz über das Bildungssystem ist entstanden, nicht öffentliches Schulwesen hat eine stabile Rechts- und Finanzlage gewonnen. Zu einer wahren Revolution sind die Übergabe der Schulen und Anstalten an territoriale Selbstverwaltung und die Änderungen von Grundsätzen für die Berechnung der Bildungssubvention geworden. Die pädagogische Aufsicht wurde für eine objektivere Beurteilung, das Konsultieren und die Förderung der Schulen gerichtet. Die Rechte der Eltern wurden verbreitet. Die Direktoren und die Lehrer haben eine ziemlich große Autonomie erhalten. Eine einheitliche Programmbasis und das Recht auf die Schaffung der Autorenlehrprogramme sollten einen Impuls für die Programmänderungen bilden. Diese Änderungen sollte ein deutliches System der Außenprüfungen unterstützen. Der die Programmänderungen erleichternde Mechanismus war die Reform des Schulsystems. Man kann sicher sagen, dass das Schiff „Bildung“ in Richtung Dezentralisation und Modernität geschwommen ist.

Letzte 18 Monate sind ein Hemmen des Änderungsprozesses im Bildungswesen. Die Situation stimmt nicht optimistisch. Zahlreiche Sünden des Ministeriums für Volksbildung und Sport (MENiS) haben zu bemerkbarem Stimmungsverlust im Lehrerkreis, zum Abwarten mit Unruhe hier und da und zur Passivität geführt⁹.

Zu den wichtigsten Gründen dieser Situation gehören: keine deutlich bestimmte Vision und Ziele des Bildungssystems; Hemmung der Reform in der übergymnasialen Etappe; zu viele Rechtsänderungen; scheinbare und oberflächliche Handlungen; niedrige Qualität der Arbeit von MENiS, schwache Vorbereitung der Jugendlichen für das Leben in kapitalistischer Gesellschaft und dafür, dass sie sich auf schwierigem Arbeitsmarkt zu helfen wissen; der Rückgang von Systemänderungen, die zur Rollenbegrenzung der territorialen Selbstverwaltung führen, im Bereich des Bildungswesens zu Gunsten der Rückkehr zu deren zentral gelenkter Führung.

Eine halbe Million Absolventen verlassen die Schulen jedes Jahr. Ohne Fortsetzung der Reformen, ohne deren Beschleunigung werden diese jungen Leute oft unvorbereitet auf die Arbeitssuche, auf die Selbstanstellung, auf das Konkurrieren mit betriebsamer und unternehmungslustiger Jugend Europas. Man sollte den Zirkelschluss von schlechten gesellschaftlichen Stimmungen, das Gefühl der Ratlosigkeit, Angst und Mangel an Perspektiven unterbrechen. Für junge Leute kann die europäische Integration eine große Chance und Hoffnung sein. Aber das Bildungswesen muss von dieser Chance einen Gebrauch machen. Wir brau-

⁸ M. Taraszkiewicz, *Metody aktywne w szkole*, „Gazeta Szkolna” 2002, nr 45.

⁹ A. Bukowska, *Siedem grzechów głównych*, „Gazeta Szkolna” 2002, nr 51; K. Denek, *Reforma systemu edukacji w Polsce zdmuchnęła dwie świeczki na urodzinowym torcie*, [in:] *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość*, Red. K. Denek, F. Bereznicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2001.

chen eine kluge Aktivität; Optimismus; Gedanken; Gespräche und Diskussionen über den gegenwärtigen und zukünftigen Zustand des Bildungswesens¹⁰.

Mehrere Personen, wenn sie über das XXI. Jahrhundert sprechen, bezeichnen es zutreffend als das Jahrhundert des Wissens. Ein wesentlicher Teil von ihnen spricht aus und dekliniert das Wort Wissen auf verschiedene Weisen. Je öfter dieser Begriff in der Diskussion ausgesprochen wird, desto ruft es mehrere Zweifel wach. Ob bestimmt alle von ihnen darunter dasselbe verstehen?

Ob es uns nicht an den Abschnitt aus *Przypowieści i epigramaty* (Sentenzen und Epigramme) von J. Słowacki erinnert:

„Sie gingen mit Geschrei „Polen! Polen!“ – damals einmal
Indem sie schreien wollten, vergassen sie das Wort im Mund [...]
Da zeigte sich der Gott vom Moses Strauch,
Sah diese Schreienden an und fragte: Was für eines?“

Wir brauchen gerade das zur Regulierung der Debatte über das auf das Wissen gestützte Bildungswesen, um der Debatte einen konstruktiven Charakter anzugeben, wir brauchen die Antwort auf die Frage: Was für eine Bildung? Die Untersuchungen der Weltbank über die Steigerungsfaktoren weisen auf die Hauptrolle der qualifizierten Arbeit in der sozial-wirtschaftlichen Entwicklung hin. Ihre Experten schätzen, dass sich der Anteil der Kapitalmittel (produced assets) am globalen Reichtum auf 16%, der natürlichen Ressourcen auf 20%, und der qualifizierten Arbeit (human resources) bis auf 60% beläuft. Dies bedeutet, dass das Investieren in den Menschen der wichtigste Faktor der Steigerung und des sozial-wirtschaftlichen Fortschritts ist¹¹.

Das auf das Wissen gestützte Wirtschaftselement bilden die Qualifikationen des Kaders, die die Funktion des Bildungssystems sind.

Bemerkt werden in den letzten Jahren die Prozesse der Zunahme von Schulen (besonders der Hochschulen), der Studenten und Absolventen sowie parallel – die Verschlechterung der Ausbildung.

Der Erfolg in der Bildung hängt nicht nur davon ab, wie gut die Schule ist und wie sich der Schüler dem Lernen widmet, sondern auch von Beziehungen, die ihn mit den Eltern und den Lehrern verbinden.

Die Ergebnisse des Lernens hängen im großen Grad von emotionalen Erfahrungen ab. Die Herausforderungen, die für das Gehirn über die Routine hingehen, setzen es in den Anregungszustand, was biochemische Prozesse hervorruft, die die Entwicklung der nächsten Gehirnverbindungen ermöglichen. Besonders tief werden im Gehirn die intensiven emotionalen Erlebnisse kodiert. Der Lernprozess verläuft am besten bei Begleitung des emotionalen Anspornes, besonders das Wachrufen einer Neugierde, eines Interesses, einer Vorliebe beim Schüler. Einen entscheidenden Einfluss darauf hat der Lehrer, der den Schüler begleiten und ihm bei der Wahrnehmung, Bestimmung und Lösung der Probleme helfen kann, indem der Lehrer aufpasst, dass es nicht zu viele Anreize gibt und er die Kontrolle darüber nicht verliert.

Ein unentbehrliches Element des effektiven Bildungsprozesses ist das Schaffen der Bande unter den Beteiligten des Bildungsprozesses. Ohne diese Bande bleibt das Gehirn im Unruhezustand, was ihm die Bildung der komplexen Strukturen erschwert, die unentbehrlich sind,

¹⁰ A. B u k o w s k a, *Siedem grzechów głównych*, „Gazeta Szkolna“ 2002, nr 51.

¹¹ *World Bank Monitoring Environmental Progrss. A Report on Work in Progress*. Washington 1995.

damit der Schüler selbstständig über sich entscheiden, sich in die Emotionen der Gleichaltrigen einfühlen, sein Verhalten planen und seine Impulse kontrollieren kann¹².

Die Sorge für das Bildungswesen erfordert kontinuierliches Suchen und die Vervollkommenheit. Notwendig wird nicht nur die Präsentation der Ergebnisse, aber vor allem der Unvollkommenheiten und Schwächen, damit sie abgeschwächt oder völlig eliminiert werden.

Das betrifft die Repetenten¹³ und diese Schüler, die von Z. Kwieciński als „ausgeschlossen“ bezeichnet werden¹⁴. „Die Ausschließung“ als ein Symbol des Unrechts und Zurückstosses bedeutet nach ihm ein System von Selektionsfaktoren, die mehrere oder weniger Möglichkeiten (Chancen) geben, um die Bildungserfolge zu erreichen. Zur Gruppe der „Ausgeschlossenen“ rechnet man die Schüler, die eine nicht richtige und heutzutage unausreichende Bildungsspur gewählt haben und ihre Gleichaltrigen, die begrenzte Chancen haben, um sich in die allgemeine soziale Kultur einschalten zu können, wegen keiner Beherrschung der Grundschulkompetenzen, was das Verstehen der einfachen Texte (in Anlehnung an den „UNESCO“-Test) in der Muttersprache bedeutet.

Die Mechanismen der Schulselektion – außer der solchen Stratifikationsfaktoren wie: soziale Herkunft, Familienstatus, Wohnungs- und Bildungsmilieu der Schüler – mobilisieren auch die Lehrer. Die von ihnen gestellten Noten spiegeln in hohem Grade den Familienstatus des Schülers wider. Dies bedeutet, dass sie die Schüler mit hohem Status mit ihren Noten stark belohnen, und „bestrafen“ damit die Schüler, die niedrigen Familienstatus nachweisen. Das Vorkommen des „Pigmalion-Effekts“, also eines positiven Effekts (Galatei-Effekt) und des negativen Effekts (Golem-Effekt) der Einstellung des Lehrers zu den Schülern vergrößert den Kreis der „Ausgeschlossenen“, die nicht immer aus eigener Schuld, sondern wegen des Schicksals benachteiligt sind.

Ziemlich allgemein ist das „Investieren in die Kinder“ geworden. Die Eltern bezahlen die Nachhilfestunden, sponsern die Auslandsreisen, schicken die Kinder in die Fremdsprachenkurse, kaufen didaktische Hilfsstoffe. In dieser Situation erscheint das Kind nicht als ein Subjekt, mit dem man mitwirken sollte, sondern als ein Gegenstand, den man je nach finanziellen Möglichkeiten der Eltern vervollkommen sollte. Die Konsequenz einer solchen Förderung der Kinderentwicklung ist die Annahme der Einstellung eines „Mäzens“ von den Eltern, der gegen die Finanzierung der bestimmten Bildungsunternehmen bestimmte Ergebnisse erwartet. Dabei vertieft sich das Niveau des Depersonalismus, was in Verbindung mit Instrumentalismus zur Lebenszweitrangigkeit der älteren Personen führt. Die Verantwortung der Eltern für die Erziehung ihrer Kinder kann sich nicht auf das Sponsern der Kinder zurückführen¹⁵.

Was erwarten die Eltern der Gymnasialschüler von dieser Schule? Sie fordern, dass das Gymnasium gibt: entsprechenden Vorrat an Wissen, das die Jugend für die Fortsetzung der Bildung in einer Oberschule vorbereitet; die Selbstständigkeit, Unternehmungslust und das Verantwortungsgefühl unter dessen Absolventen entwickelt; die Schützlingen für die gute Auskennung im anspruchsvollen Arbeitsmarkt vorbereitet; den Schülern beim Schaffen einer integrierten Weltvision hilft und zeigt, was für eine Rolle der Mensch in dieser Welt

¹² A. Karpńska, *Neurodydaktyczne implikacje dla edukacji jutra*, [in:] *Edukacja jutra (VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe)*, Red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2002; G. Wüthler, *Z entuzjazmem do szkoły*, „Herder Korrespondenz“ 2002, nr 9.

¹³ A. Karpńska, *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok 1999.

¹⁴ Z. Kwieciński, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002

¹⁵ *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Red. I. Nowosad, Zielona Góra 2001.

spielt; das kritische Denken gestaltet; eine allgemeine Kultur ausbildet. Daher soll das Gymnasium für das hohe Lehrniveau sorgen, so dass die Schüler für Bildungsfortsetzung vorbereitet sind, es sollte ihre Selbstständigkeit entwickeln und in die Entdeckung eigener Stelle im zukünftigen Berufsleben einführen.

Immer mehrere Schulen genießen verschiedene Formen, um zusätzliche Mittel für ihre Tätigkeit zu gewinnen. Dies begünstigt immer mehr deutliche Neigung der Unternehmen, um die Aktivität ihrer Tätigkeitskreise zu Gunsten der Gesellschaft einzusetzen. Das ist eine der Marketingmethoden in Form des Sponsorings. Es ist bemerkenswert, diese Erscheinung zu betrachten und die Vorteile zu erwägen, die die Schule und der Betrieb davon ziehen können.

Was sollte gemacht werden, um in der Bildung einen Gemeinsinn zu wecken und ihre Beteiligten dabei subjektiv zu gestalten (die Lehrer, die Schüler und deren Eltern).

Norwids Gesichtspunkt der nationalen und sozialen Frage, Auffassung des Patriotismus, der Liebe, der Schönheit ist immer aktuell in der Schule.

„Das Herz ist ein wesentlicher Herd der Wahrheit
Als sich der Verstand
 in kleinstem Fehler verirrt.
Das Herz manchmal von den Fehlern
 mit Gewinn zurückkommt
Des Lebens und des Wissens Inhalt
 ist also? ... das Herz!
Groß ist der Mensch, dem reicht
Die Stirn zu neigen.
Um ohne Lanze in der Hand
 Und ohne Schild
Durchaus zu siegen!“

Der Stress, Neurosen und Schulphobien, Rauchen, Einnehmen der psychoaktiven Substanzen, Alkoholtrinken, krankhafte Appetitlosigkeit, kleine körperliche Aktivität, Bulimie, nicht richtige Ernährung quälen immer mehrere Kinder und Jugendlichen. Mittlerweile schwindet die medizinische Schulbetreuung. Die Zahl der Kinder nimmt zu, die mit Impfungen und Prophylaxeuntersuchungen nicht umfasst sind. Erschienen sind wieder die Tuberkulose und der Keuchhusten. Diesen besorgniserregenden Erscheinungen muss die Schule widerstehen, indem sie das Programm der Progesundheitsbildung in enger Zusammenarbeit mit dem Schulgesundheitswesen konsequent durchführt.

Eine wirksame Förderung der Schulen ist eine schwierige Aufgabe. Das erfordert viel Arbeit und Bemühungen. Damit ein deutliches und gesondertes Bild der Institutionen entstanden ist, sind das Engagement der Lehrer, Schüler, deren Eltern sowie der lokalen Selbstverwaltung notwendig. Unter Aufgaben einer solchen Förderung sollten ausgezeichnet werden: das Erfinden eines positiven Bildes der Schulen, die Präsentation der Möglichkeiten und Erfolge der Schüler, das Verleihen der charakteristischen Merkmale, die die einzelnen Schulen in der Umgebung unterscheiden; das Bilden der emotionalen Bande mit der Schule.

Eine gute Schule lernt auf die Tatsachen hinweisen und sie beschreiben, Verbindungen und Zusammenhänge besonders die ursächlich-konsekutiven, funktionellen, räumlichen und zeitlichen Verbindungen und Zusammenhänge.

Die Bildungsleitfäden existieren in der Schule seit 1999. Einer davon ist „Das Regionale Bildungswesen – das Kulturerbe in der Region“. Eine gute Möglichkeit für die Durchführung der Leitfäden geben die Wanderungen und die „grünen“ Schulen.

Die Benotung in der Schule sollte die Entwicklung des Schülers fördern. Was bedeutet das: die Entwicklung fördern? Man kann dies unternehmen, um den Zusammenbruch nicht möglich zu machen beziehungsweise das Wachstum zu erleichtern. Wer sollte darüber entscheiden, wie der Schüler wachsen sollte? Wo sollte er gefördert werden, wachsen zu können, und wo, um nicht zusammenzubrechen?

Im Prozess der inneren Benotung sollte man von der Subjekts- und Partnerbehandlung des Schülers nicht vergessen. Der Schüler ist dieser, der lernt und an der Note interessiert ist, die über seine Leistungen informiert. Dagegen sollte der Lehrer als die den Schüler fördernde Person mit der Note zeigen, was der Schüler geleistet hat, wonach er reicht, also auf dem Wege nach Ziel ist, aber auch ihm das bewußt zu machen, was er leisten konnte, und worauf er verzichtet hat, was er nicht unternommen hat oder wo er sich nicht bewährt hat¹⁶.

Die Gymnasialschüler haben das kunstvoll gewebte Netz des übergymnasialen Schulwesens zerrissen. Nichts bedeuten die Argumente für das ausgezeichnete Niveau der Schulen, die für den Beruf vorbereiten und für die von Arbeitgebern gesuchten Absolventen der technischen Oberschulen. Die Jugend träumt vom Abitur und Studium. Wie soll man das ihr erleichtern?

Die Rückvermittlung der didaktischen Inhalte ist der äußerst kritische Moment der Verständigung im Bildungsprozess. Deshalb sollten dessen Beteiligten meisterhaft beherrschte Fähigkeit der Formulierung und Übergabe dieser Inhalte an das entsprechende Persönlichkeitsniveau besitzen. Diesem Zweck dient gut das Konzept „der logischen Änderungsniveaus“ von R. Dilts (der Umgebung; der Zustände und Verhalten; der Kompetenz, der Fähigkeit und Möglichkeit) also der Förderung.

Die Dynamik der Änderungen, an denen die polnische Gesellschaft teilnimmt, kann nicht ohne Einfluss auf die Form der gegenwärtigen und zukünftigen Bildungspolitik bleiben, insbesondere in diesem Gebiet, das unmittelbar die Vorbereitung der Jugend für das Funktionieren in den demokratischen Prozessen und auf dem freien Arbeitsmarkt beeinflusst, die den ganzen Welt betreffenden Trends des Globalismus unterliegen.

Mehrere Lehrer empfinden die Änderungen der bisherigen Gewohnheiten und den Abgang von ausgetretenen Wegen fast als Angriffe gegen ihre persönliche Freiheit. Meistens reagieren sie mit Einhaltung einer Abweisung der für sie konzipierten Situation, was das Reformieren des Bildungssystems diktiert. Sie unternehmen einen Widerstand in Form: eines Konformismus (sie machen, was ihnen befohlen wurde ohne Überzeugung, um des lieben Friedens willen); eines Ritualismus (scheinbar machen sie das, was ihnen empfohlen wird, und in der Wirklichkeit boykottieren sie Innovationen mit ihrer Einstellung oder sogar Handlungen); einer Akzeptanz (sie simulieren die Durchführung der Reformempfehlungen, indem sie sie an ihre Gewohnheiten, Möglichkeiten und Lust anpassen). Jede von diesen Einstellungen ist für das Bildungswesensreformieren im Bereich der Schule, des Kreises, der Woiwodschaft und des Landes gefährlich. Wie sollten sie überwunden werden?

Die Erziehung der jungen Generation ist eine der wesentlichsten Aufgaben der Schule, die zum Volk zurückkehrt. Sie wird aufs Neue offen für die Schüler, ihre Eltern und die Umgebung. Die Erziehungs-Haupteinwirkung der Schule kommt von deren Lehrern. Sie ist wirksam, wenn sie: an das glauben, was sie sagen, die Verbrauchs-, Konformismus- und Minimalismuseinstellungen sowie die Einstellungen der Passivität und Verlogenheit überwinden; die Schüler auf humanistische Werte richten¹⁷. Zu Hauptaufgaben der Schule gehört

¹⁶ W. B e d n a r k o w a, *W szkole można oceniać inaczej*, „Gazeta Szkolna” 2002, nr 28-29.

¹⁷ M. A. K r a p i e ć, *O kulturę humanistyczną*, „Nasz Dziennik”, nr 243.

deshalb die Wiederherstellung: der Autorität des Lehrers und der Schule, des Ethos der Arbeit, der Achtung für ältere Leute, des Vertrauens und der Freundlichkeit des Menschen an und für den Menschen. Die gleichrangigen Aufgaben bilden: Sorge für das Erziehungsklima der Schule; authentischer Einsatz der Lehrer in die didaktisch-erzieherische Tätigkeit; Pflege der Befähigungen und Vorlieben der Schüler sowie der Nationaltraditionen; Sorge für die Sprachkultur, Verantwortlichkeit für die Umwelt¹⁸.

Die Aktivität der Schule ist immer durch das außerschulische Milieu determiniert, dessen Natur-, Kultur-, Wirtschafts-, Nachbarschafts-, Familien-, Gleichaltrigeneigenschaften. Die Verbindungen der Schule mit der Umwelt erzwingt die Suche nach Form und Methoden, die Bande zwischen der Schule und dem Milieu enger zu gestalten sowie auf die begünstigenden Bereiche der Zusammenarbeit hinzuweisen.

Heißes Thema der Schullehrwerke verliert nicht an Aktualität. Mehrere davon wurden zum Gebrauch in der Schule zugelassen. Die Lehrer werden in den Kampf um neue Lehrwerke immer verwickelt. Sie werden zu einem glatten Bissen für Verlage, die mannigfaltige Marketingsschritte unternehmen, um die Lehrer, und manchmal auch die ganzen Schulen zu veranlassen, deren Angebot in Anspruch zu nehmen. Wie sollten die Lehrer bei rationeller Auswahl der besten Lehrwerke unterstützt werden?

Nach den Untersuchungen von CBOS vertritt kein zahlreicher Prozent der Schüler die Meinung, dass das Abschreiben etwas Tadelndes ist, und über die Hälfte behauptet, dass darin nichts Unpassendes ist¹⁹. Wenn die Schüler in einer solchen Überzeugung aufwachsen, so ist es nicht schwer, überrascht zu sein, dass sie einen gestörten Sinn für das Gute und Böse haben. Die Prüfungen erwiesen sich nicht nur als ein Wissenstest, aber auch ein Prüfstein für die Ehrlichkeit der Schüler und Lehrer.

Die in den Referaten des IX. TSN enthaltenen Thesen „Bildung von morgen“ sind offen für Ergänzungen, Präzisierungen und Modifikationen.

Von dreigliedriger Einführung in die Problematik des IX. TSN „Bildung von morgen“ ist noch die Tatra geblieben. Es ist die höchste Zeit, ihr etwas Aufmerksamkeit zu schenken.

„Oh Tatra! Du erlaubst in große Vorgänge der Mutter-Erde hineinzusehen! In deiner scharfen Luft erstärkt der Mensch nicht nur körperlich. Deine Probleme sind wie diese Wanderrouten, um sie zurückzulegen, erfordert ist ein Anwuchs von allerlei geistigen Mächten. Wenn der Mensch in der Tatra ist, beginnt er furchtlos und ernsthaft zu denken, und indem er sich unter den beobachteten Tatsachen langsam bewegt, lernt er gleichzeitig in eine besonnene Durchsichtigkeit und die meistentfesselte Phantasie emporfliegen! Der Mensch lernt, sich an der Erde halten, und gleichzeitig emporfliegen, wie deine Adler, um deine Majestät von der Ferne anzuschauen“²⁰.

Wir treffen uns schon das neunte Mal zu TSN „Bildung von morgen“, um im wunderschönen Land zum Vorschein zu kommen, im Land „keines Märchens, sondern des tiefsten Daseins“, das die Kalatówki-Landschaft bildet, wo wir „dem Schatten von schwimmenden Wolken“, „den verlorenen Adlerfedern“ – „dem Echo des in allen Regenbogenfarben schillernden Wasserfalls“²¹ unter den duftigen Waldräumen entgegen gehen können. „Wir Schatten – sind nicht zu sehen. Wir Unberührbaren – fühlen jedoch weiche Kräuter unter den

¹⁸ I. C y r a n, *Wychowujemy młode pokolenie*, „Gazeta Szkolna” 2002, nr 42.

¹⁹ A. W o j c i e c h o w s k a, *Czym skorupka nasiąknie ...*, „Głos Nauczycielski” 2002, nr 28.

²⁰ M. L i m a n o w s k i, *O Tatrach*, (in:) *Tatry i górale w literaturze polskiej*, Red. M. Tuślochowska, M. Frączek, Wrocław 1992.

²¹ T. M i c i Ń s k i, *Nietota. Księga tajemna Tatr*, (in:) *Tatry i górale w literaturze polskiej*, Red. M. Tuślochowska, M. Frączek, Wrocław 1992.

Füßen. Mit Willenshauch können wir uns bis in die Wolkenhöhe schwingen und in diesen seidenartigen Kutschen schwimmend²², den Himmel mit den Seelenlippen berühren, sich mit dem Schweigen aussöhnen, dessen Echo mit tosendem Schrei der Bewunderung in den von Tautränen umstrahlten Felsen schallt. Der Föhn vergass sie in die Kalatówki-Wiese, wo sich das Werk des Schöpfers mit der Wissenschaft verbrüdet, indem es als Tatalawine niedergeht, in der „den ersten Reif die alten Alchimisten, die Erzsuchenden im XVI. Jahrhundert schüttelten, als M. Kopernik und K. Kolumb die Seelen mit dem Donner der neuen Wahrheiten erschütterten“²³.

Die Tatra, hohes und schönes Gebirge ist für uns eine Offenbarung, eine Hoffnung für die gequälte Seele. Die Tatraberger sind unbesiegbar wie der Tod. Hier verbrüdet sich der Mensch mit den Steinen, hört die Melodien, die ehemals das Ohr des Urmenschen lockten, die Wanderrouten durchzieht, auf denen noch vor kurzer Weile die vor Freiheit berauschten Gemen liefen. Der Mensch geht dahin darum, „um das Wesen des Daseins dort zu vertiefen, vor allem dagegen sich selber wiederzufinden“²⁴. Er ahmt die Propheten nach – in den Mühen des asketischen Lebens bestehend, angesichts der Ewigkeit, kamen sie zum Zustand von „buddha also der Allwissenheit und kamen zu den Menschen mit deren Zehn Geboten zurück: In den Wüsten wurden deren Seelen riesengroß, und der Gedanke erhob sich zum Hellsehen“²⁵. Das Tatragebirge besitzt seinen einmaligen Stil, er ist eine wahre Schönheit, dauert Jahrhunderte und von Generationen in Generationen drückt er den Menschen seine Schönheit auf²⁶. Das Tatragebirge besitzt ebenfalls eine große Bedeutung für die Bildung und deren Wissenschaften. Ihr Hauptfaktor ist die Gefahr, denn der Mensch steht oft direkt gegen die Wahl „sein oder nicht sein“. Dieser eine Augenblick kann ihm mehr beibringen als die Jahre von mühsamen Bücheruntersuchungen – die Menschenfragen finden eine richtige Beurteilung. Kämpfend stärkt er seinen Willen.

Dieser Kampf ist eine zur Vollkommenheit geführte Übung. Die Übung veranlasst eine Entwicklung. Auf Grund der Erfahrung wissen wir, und die Schule, die Hochschulen beweisen, dass sich die Einheit nur durch die Übungen immer emporstrebt. Die Bergwanderungen erlauben dem Menschen, Unbequemlichkeiten, Widerstände, Gefahren zu begegnen, wodurch sie uns den Kampf mit sich selbst beibringen. Wir werden in mehreren Fällen besser, stärker²⁷. „Gesegnet werden die Seen, hohe Berge, große Wüsten, denn sie sind die Quelle der Kraft“²⁸, durch deren Beteiligung eröffnen sich neue Horizonte und das Schaffen übersteigt die Menschenerwartungen, erblassen die wunderschönsten Bilder, die die Vorstellung mit lebenden Farben malt. Die Tatra, wie M. Steczkowska behauptet, ist ein herrlicher Tempel, der der allmächtigen Hand des Schöpfers würdig ist. Die Wunder der Tatraberger in Zauberfarben ziehen sich vor den Augen der Vorstellung.

„[...] Wer in die geheimnisvolle Tiefe der Tatra einmal gestiegen ist, wer mit deren leichten Luft einmal geatmet hat, wer sich mit diesem ehrlichen Volk bekannt gemacht hat, das unter deren Schutz und im deren Schatten aufgewachsen ist, der hinterläßt dort bestimmt die Hälfte des Herzens; denn diese herrlichen Gipfel, diese wunderschönen Täler, die entzückenden Wiesen, die reißenden Bäche üben auf ganzes

²² Ebenso.

²³ Ebenso.

²⁴ M. Z a r u s k i, *Tatry jako pustynia*, (in:) *Tatry i górale w literaturze polskiej*, Red. M. Tuślochowska, M. Frączek, Wrocław 1992.

²⁵ Ebenso.

²⁶ Ebenso.

²⁷ Ebenso.

²⁸ Ebenso.

Wesen des Menschen einen unbegreiflichen Einfluss aus, lockern und fesseln an sich so fest, dass wir danach sehnen als nach einer dem Herzen teuren Person”²⁹.

Die vorstehende Wahrheit teilen die Worte von Antoni Czajkowski:

„Wer sich hier bemüht, das Bild seiner Gefühle zu malen,
Dieser schmeichelt sich zu sehr und irrt die anderen –
Ich habe hier nicht mehrere kennen gelernt, sondern nur die dreien:
Die Anmut der Natur, die Macht des Gottes und meine
Niederträchtigkeit”³⁰.

Und von Edmund Wasilewski

Oh vergebens hilft sich das Herz mit plötzlichem Herzklopfen,
Mit Strömungen von Gefühlen fortgerissen, erinnert sich nicht
an sich selbst,
Bevor der in dieser Wonnenverwirrung geborene Gedanke
Die steigende Seele zur Erde zurückbringt...
So ist das Ankommen hierher ,
So sind die Tatraberger! So ist das Herzensklopfen!
Oh Berge! Oh Zeuge der unverdorbenen Einfalt!
Berge! Lasst euch aufrichtig umarmen,
Wie das Kind den Mutterleib,
Wie ein Herumirrender den Schutt der Hütte, in der geboren wurde”³¹.

Es ist wichtig, um nicht zu vergessen, wie es bezeichnend S. Goszczyński erfaßt hat, dass „die Tatraberger ohne den Menschen nur ein entvölkerter Körper wäre”³². Das Volk gibt der Natur einen Sinn, ohne es ist die Natur tot, sie weist keine „lebendige Wahrheit” nach. Die Tatra bildete für den Polen einen heiligen, symbolisch sakralen Wert, der sich durch erhabene Werte desselben Grades kennzeichnet, wie die Dichtung von J. Słowacki. Davon zeugt das von H. Sienkiewicz formulierte Projekt, diesen Dichter in der Tatra zu bestatten³³. Man könnte noch weitere Beispiele vermehren, die von der Tatragröße zeugen.

Alles, was hier lebt, ist zusammengewachsen – es ist das ganze und getrennt, wie diese Gebirgswelt! Eine deutliche Sehnsucht umfaßt das Herz, wenn man die Tatraberger verläßt, die scheinen mit Entfernung zu wachsen...”³⁴ Es ist schwierig von der Tatra Abschied zu nehmen. Und hier das, was E. Czaja im Gedicht *Pożegnalna pieśń* (Das Abschiedslied) zu diesem Thema sagt.

„Bis die Note eines schönen Liedes verstummte
Noch wird sie geflüstert durch den Fichtenwald gemurmelt
Die Zeit der Trennung, Zeit der Abschiede, Zeit der Rückkehr
Das Echo des sehnlichen Liedes bleiben in uns”.

Den Tatracharakter des diesjährigen unseren Seminars findet eine Widerspiegelung im Gespräch der Frau Prof. Dr. hab. Pola Kuleczka über Stanisław Witkiewicz (1851-1915)

²⁹ M. S t e c z k o w s k a, *Obrazki z podróży do Tatrów i Pienin*, (in:) *Tatry i górale w literaturze polskiej*, Red. M. Tlusłochowska, M. Frączek, Wrocław 1992.

³⁰ A. C z a j k o w s k i, (in:) *Tatry i górale w literaturze polskiej*, Red. M. Tlusłochowska, M. Frączek, Wrocław 1992.

³¹ E. W a s i l e w s k i, *Marzenia w Tatrach*, (in:) *Tatry i górale w literaturze polskiej*, Red. M. Tlusłochowska, M. Frączek, Wrocław 1992.

³² S. G o s z c z y ń s k i, *Dziennik podróży do Tatrów*, (in:) *Tatry i górale w literaturze polskiej*, Red. M. Tlusłochowska, M. Frączek, Wrocław 1992.

³³ J. Z b o r o w s k i, „Projekt tatrzański” *Sienkiewicza*, (in:) *Pisma Podhalańskie*, Kraków 1972, Band II

³⁴ *Z Tatry*, (in:) *Tatry i górale w literaturze polskiej*, Red. M. Tlusłochowska, M. Frączek, Wrocław 1992.

unter näherem Bekanntmachen dessen Tätigkeit als Bildner eines originellen, aus Zakopane stammenden Stils im Bauwesen und in Ornamentik. Zu diesem Zweck besichtigen wir das S. Witkiewicz-Museum des Zakopaner Stils an der Kościeliska Straße sowie die von ihm entworfenen Gebäude: das Sanatorium des Doktors M. Hawranek („Rialto“) an Chałubińskiego-Str.; „Oksza“ an Zamoyskiego-Str.; „Dom pod Jedłami“ (Haus zu Tannenbäumen) in Koziniec; „Konstantynówka“ an Jagiellonskiej-Str.; das neue Gebäude des Tatra-Museums in Krupówki-Str.; „Grażyna“ in Ciągłówka; „Chałupa pod Wykrotem“ (Bauernhütte zum entwurzeltem Baum) am Weg zur Szymoszkowa und das Haus von Dłuskich am Sanatorium in Kościelisko.

Zu seinen Werken gehören ebenfalls die Entwürfe des Denkmals von Tytus Chałubiński; der Albertiner-Kapelle (jetzt die Kapelle der Albertinnen) in Kalatówki; die Entwürfe der Kapellen in Jaszczurówka, die Kornilowiczów-Kapelle über Bystrem, der Johannes der Täufer-Kapelle in der Pfarrkirche in Kalatówki. Seine literarischen Werke und Publizistik haben zur Entwicklung von Zakopane hervorragend beigetragen und seine Legende mitgebildet.

Wir besichtigen die Hl. Kreuz-Kapelle der Schwestern Albertinnen am Weg in Kalatówki auf dem Gebiet, das der Graf Władysław Zamoyski im Jahr 1898 dem Gründer des Ordens der Albertiner Adam Chmielewski (hl. Bruder Albert) spendete, der hier ein Holzklster errichtete. Die Idee, eine Kapelle mit der Einsiedelei in Kalatówki zu bauen, entstand während der Gespräche, die der Bruder Albert mit Stanisław Witkiewicz, seinem Studienkollegen aus München, geführt hat, der sich zur Behandlung am Gipfel Giewont aufhielt. Während der Spaziergänge mit dem Graf W. Zamoyski, der den Albertinern ein Grundstück in seinem Tatrabesitzum spenden wollte, wählte allein A. Chmielowski den Platz für den Bau des Klosters. S. Witkiewicz skizzierte einen Entwurf. Im Jahr 1898 beendeten sechs Mönche unter Leitung des Bruders Albert den Bau des in Zakopaner Stil erhaltenen Klosters und der Hl. Kreuz-Kapelle. Sie zeichnen sich jedoch von anderen Entwürfen von Witkiewicz durch Mangel an allerlei Verzierungen aus. Das ist ein deutlicher Einfluss des Bruders Albert, der die größte Einfachheit sowohl von den Mitgliedern seines Klosters als auch von deren Gut forderte.

Der Innenraum der Kapelle ist in der Hälfte durch das Geländer geteilt, das den etwas erhöhten Priesterraum abtrennt. Darin befindet sich der bescheidene Altar, dessen einziger Schmuck das vergoldete Tabernakel ist. In der Kapelle fallen das Bildnis der Maria zu Częstochowa und das Porträt des Hl. Bruders Albert auf (1934 wurde das Heiligsprechungsprozess von Adam Chmielowski begonnen, und im Juni 1983 wurde der Bruder Albert vom Papst Johann der II. selig gesprochen). Außerdem werden die einfachen Holzkreuze in der Kapelle untergebracht. Drei Fenster im Priesterraum verbinden den Kapellenraum mit dem Klosterteil, woher auch der Eingang in die Sakristei und ins Parlatorium führt. 1902 haben die Schwestern Albertinnen die Einsiedelei in Kalatówki übernommen, und die Brüder siedelten ins in demselben Stil gebauten Kloster auf Śpiąca Górka (das schlafende Bergchen) (20 Min.) um, das 1977 verbrannte und 1985 wiederaufgebaut worden ist.

1901 errichteten die Albertiner das Einsiedlerhüttchen im Klostergarten, wo der Bruder Albert während des Aufenthaltes in Kalatówki gewohnt hat. Hier haben ihn u. a. S. Żeromski, S. Witkiewicz, J. C. Korzeniowski besucht. Im Einsiedlerhüttchen befindet sich das Museum mit den Andenken an den Bruder Albert. Das wird von den Touristen gern besucht, besonders von den sich zum Giewontgipfel richtenden Touristen. Ein häufiger Gast war hier auch der Kardinal Karol Wojtyła³⁵.

³⁵ L. Długolecka, M. Pinkwart, *Zakopane. Przewodnik turystyczny*, Warszawa 1988.

Ein wesentliches Element vom Tatra betreffenden Charakter unseres Seminars wird die Wanderung ins Gebirge bilden, um auf den touristischen Wegen der Tatra, die von Teilnehmern des IX. TSN „Bildung von morgen“ gemäß deren Interessen, dem Einweihungsgrad in diese Form der Bildungsaktivität gewählt werden, die unter dem Aspekt der Landeskunde und Tourismus³⁶ geführt wird, eine Möglichkeit zu haben, in kleinen Gruppen die Diskurse über die Probleme fortzusetzen, die das Interesse, die Auseinandersetzungen auslösen, oder in den Seminartagungen übergegangen wurden³⁷.

Obwohl wir in der Tatra auf denselben touristischen Routen wandern werden, so wird das jeder von uns anders tun und wahrscheinlich werden andere Spuren dieser Berge auf dem Wege getroffen. Wie jede Begegnung mit der Tatra erfordert sie eine Mühe. Können die Spuren der Tatra ausgespäht werden, wenn man müßig an Ort und Stelle stecken bleibt?

Diese Mühe als selbstlos hat den Charakter eines Opfers. Eine noch mehrere Opferwilligkeit erfordert das Besteigen der Bergengipfel mit dem anderen Menschen. Sie beruht darauf, dass man auf seine Gewohnheiten verzichtet, sich manchmal in die Zeit, in die Anstrengung, in die Brotschnitte, in einen Teeschluck oder in den Zuckerwürfel teilt. Sie bedeutet manchmal auch die Aufopferung des Lebens, wie es im Fall des Klimek Bachleda war oder des Wawrzyniec Żóławski, der die eigenen Worte, dass man „den Freund nicht verläßt, sogar wenn er schon nur eine Eisscholle ist“, mit dem Tod im Massiv von Mont Blanc besiegelte, indem er mit Hilfe für Stanisław Groński und dessen Gefährten eilte.

Das Ausspähen der Tatraspuren lohnt sich der Mühe, denn von den Bergsgipfeln das zu sehen ist, was in unserem Leben wertvoll ist. Gleichzeitig kann man auf jedem dieser Gipfel ein bißchen Einsamkeit wahrnehmen und empfinden, gerade so viel, um sich selber besser, seine Aufgaben im nächsten Milieu und in der Gesellschaft zu verstehen. Sie lasten auf jedem Menschen mehr als die Steintafeln mit Zehn Geboten dem Moses auf dem Sinai-Berg.

Allen Teilnehmern des TSN „Bildung von morgen“ wünsche ich einen angenehmen Aufenthalt im Berghotel PTTK in Kalatówki, nützliche Tagungen in der Theorie und Schulpraxis sowie ein aufmerksames Betrachten der Ungewöhnlichkeit und Einheit der Tatra, die ein gefühlvolles Schauen in die Tatra und eine zärtliche Beugung über deren Verschiedenartigkeit und Heimlichtuerei erfordert.

Es gibt verschiedene Lieben zu Bergen. Ich wünsche Ihnen eine solche Liebe zur Tatra, die „nach nichts fragt, nur schaut, hört, fühlt“³⁸.

Die sich auf der Welt, in Europa und in unserem Land durchführenden sozial-wirtschaftlichen Änderungen verlangen einen grundlegenden Umbau und ein neues Betrachten der Bildung und die die Bildung betreffenden Wissenschaften. Hätten an der Verwirklichung dieser Aufgaben auch die im Rahmen von TSN „Bildung von morgen“ unternommenen Diskurse ihren Anteil.

Kazimierz Denek
Berghotel PTTK in Kalatówki, den 23. Juni 2003

³⁶ K. D e n e k, *Poza ławkę szkolną*, Poznań 2002.

³⁷ J. A. M a l i n o w s k i, *Tatrzańskie seminarium edukacji*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2002, nr 7-8.

³⁸ J. T i s c h n e r, *Góry i ludzie gór*, (in:) *Tatry*, R. Ziemak, Warszawa 2001.

THE POEM “INSTANT”, “EDUCATION OF THE TOMORROW” AND THE TATRAS (INTRODUCTION)

Pursuing some indefinite goals, aiming at ‘something’ we are often in a hurry. However, sometimes we are stopped in this frenzy. Then, we may be enchanted by a bush lit up by the beams at sunset, the blue hue of the sky, a raindrop trembling on a leaf, or a smile...! When soothed we will ponder on the yesterday, the today, and the tomorrow.

One of such places is Kalatówki with a beautiful view of the whole Bystra Valley, Myśleniskie Turnie, and Kasprowy Wierch...

If we just glance at the blue sky above, our eyes will often search it again. I do not know what is the reason for it. The employees of the PTTK mountain hostel in Kalatówki claim that it is because of the spacious, open mountain pasture, which is located 1200 metres above the sea level. The place seems to be laughing cheerfully thanks to the friendly, radiant sun, microclimate. However, the hostel staff is clearly in love with this picturesque nook of the Tatra Mountains. Therefore they cannot be wholly trusted. For me, the sky above Kalatówki is bluer than anywhere. Probably, it is due to the sun kindness, which grew to like the place so much and generously gilds it with its enlivening beams.

How are Kalatówki perceived by Ewa Czaja, M.A.? She is one of the participants of Tatra Education Seminars (TES), and also a doctor student of the author of this introduction. This is her poem *Kalatówki charm*.

“What a silence...
One can hear a whisper above the woods.
What a beauty!
The mist swirling in the dream dance,
Dazing,
Going down in the golden shine,
A pearl radiant with sun.
It has enveloped bare rocks with its heat
The mirror of the meadow has mingled with the sky
Juicy smell of the green grass...
What a silence...
One can hear a whisper above the woods.
What a beauty!
We are setting off on a stroll”.

And you, how do you perceive Kalatówki?

We arrive in Kalatówki with pleasure. I suppose that the hospitable PTTK mountain hostel in Kalatówki, whose hospitality we owe to Ms Marta Lukaszczyk, and the Tatras peaks nearby become inseparable part of each participant on TES that will follow.

Is it a reason sufficient enough that it is difficult to part with the love of this place and its localisation? Maybe, that emotional link is the motive for our succeeding meetings in Kalatówki.

IX Tatra Education Seminar was under the patronage of the following periodicals: “Gościńiec”, “Poznaj Swój Kraj”, “Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, “Wychowanie Na Co Dzień”. The chief editors of those periodicals take part in the seminar: Andrzej Gordon, M.A ; Janusz Sapa, M.A ; Professor Tadeusz Maszczak, and Dr Jan Adam Malinowski.

I heartily welcome all the participants of IX Tatra Education Seminar “Education of the Tomorrow”. I am really glad that we have met here again.

For the talks on the education and its theories it is necessary to achieve the concentration and thoughts that lack clear limits and are difficult to define.

The time like this is unlike anything else. This is the unique moment that will stick in our minds and memories of the TES “Education of the Tomorrow” participants, who take part in the discussion on pedagogy, who may surprise, but never contradict one another.

The time of the discussion on the “Education of the Tomorrow” becomes a moment, which is made special by the conscious effort. It is aimed to unveil the unknown and the unobvious aspects of the latter. It is like the punch line in the title poem *Instant (Chwila)* by Wisława Szymborska:

“As far as the eye can reach, the instant reigns here,
One of these terrestrial instants
Requested to last”¹

Let us mention that it is just like in *Faust* by Goethe. I notice numerous connections among the poetry of Wisława Szymborska, especially in the quoted poem, the Tatrass and “Education of the Tomorrow”. First of all, in all the cases there are many open issues, questions and hypothesis that have been little verified or proven. There is also the scepticism towards the colossal illusion limiting the human perception horizons rather than certainty or belief in anything in the aspects of activity we are interested in here.

Among *Instant* and the education and the Tatrass a game takes place. The results of that game lead to the discovery of the desired sense.

In the poem *Ignorance* from the volume *Instant* the ignorance is not the lack of knowledge but the readiness to always absorb the new wisdom, which is revealed in the process of existence.

What issues are we going to deal with during the Tatra Education Seminar? New areas of intellectual exploration come into existence in education theories, which are rather little recognised in Poland. There are some issues that come first in TES “Education of the Tomorrow”. But only some of these are going to be mentioned in this paper.

It is noticeable that in the literature on pedagogy, which is available in English, the fact that the philosophical reflection on the education issues constitutes an integral part of the pedagogic research². It makes it possible to broaden the education horizons of thought. The engagement of the pedagogues in philosophy in the education context is reflected in the attempt to derive the pedagogic philosophy from the philosophical research. In the philosophy approach to pedagogy one can feel the denial of the illusion of universal theories, which promise the deceptive liberation from the mistakes, and failures of education politics. It is undertaken in the name of realism and the objective observation of life filled with both victories as well as failures. It is postulated to reject the liberal orthodoxy, which assumes the paradigm of one life style domination and society organisation. Instead, it is recom-

¹ W. Szymborska. 2002. *Chwila*. Kraków

² *Critical Conversations in Philosophy of Education*. 1995. W. Kohli (ed.). New York – London; *Filozofować w kontekście edukacji*. 1991. K. Denek, J. Gnitecki (eds). Poznań, volumes I-III.

mended to specify the conditions for the peaceful coexistence of various bodies of its organisations. These are perceived in the new light as the outcome of the human richness and the various cultures that it creates which are far from the desired homogenous rational project. Instead of consensus and crusades – coexistence in the mutual respect of variety, dialogue³ and peace.

In consequence, the belief in the same values is not necessary for the peaceful existence. It is enough to provide the effective functioning of the common institutions, which are responsible for the dialogue, and smoothening the tensions between societies that practise diverse life styles. The idea of the method to realise the peaceful existence of the rivalling claims is favoured over the superior values⁴.

The chance to level the unemployment lies in the reformed education. Its directive is the evolution from the model "all life employment" to the "all life education". Therefore, "Education of the Tomorrow" cannot lose of sight the adaptation of the curriculum to the market needs⁵. In consequence, the school cannot be limited only to providing the student with the school material. It is to form the students' attitudes and abilities. It is to teach and promote their independence, initiative, creativity, and flexibility. The social capital that is achieved as the result is extremely significant. Not only does the lack of it increase the risk of unemployment, but it also impedes public life and menaces enlarging the margins of society.

Why do not the students at different school levels meet the curriculum requirements? It is supposed that the school may evoke in the students something different to what is assumed in school curriculum. Such assumptions have resulted in the idea of so-called "hidden programme". P. Jackson is the author of this term. As the "hidden programme" we understand something that is inculcated, taught and provided for the young people despite the fact that it has not be planned. We come across "hidden programme" at schools on daily basis. Together with "open programme" it plays a significant role in school. The participants of the education process create the „hidden programme". It constitutes an important subject for the analysis of the quality of school performance.

The directions in the school activities are defined on the programme basis. Among other notions it also introduces the one of the education understood not as "the programme concept realisation", but as an integral composition of communicating news, developing the abilities and the help in the discovery of values, especially those, that are healthy and hedonistic, and those that form the basis for the wholesome life style⁶.

It is one of the main roles of the school to prepare the student to take active part in the social life in conscious and responsible way. It is the task of every teacher to provide the student with the following competences: ability to study effectively, to think, to act, to improve, to co-operate, to search for information, and to communicate. It is possible to achieve thanks to the students' integration in well-organised teams during different lessons. It de-

³ *Edukacja w dialogu i reformie*. 2002. A. Karpińska (ed.). Białystok; *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*. 2002. A. Karpińska (ed.). Białystok.

⁴ J. G r a y. 2001. *Dwie twarze liberalizmu*. Warszawa.

⁵ K. D e n e k. 2000. *Edukacja w stuleciu wiedzy. Hejnał Oświatowy*. 5; K. D e n e k. 2002. *Poza ławką szkolną*. Poznań; S. R. D o m a n i s k i. 1938. *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*. Warszawa; J. G r o d z i c k i. 2000. *Edukacja czynnikiem rozwoju gospodarczego*. Toruń; *Wykształcenie i rynek*. 1998. I. Białecki, J. Sikorska (eds.). Warszawa.

⁶ Z. C e n d r o w s k i. 2002. *Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży*. „Lider”. 11; Z. Ż u c h o w s k a. 2002. *Pedagogika kultury fizycznej i kultury zdrowotnej wobec zagrożeń cywilizacyjnych*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”. 10.

rives from the responsibility, kindness, co-operation, satisfaction and enjoyment, which find their source in being a part of the team⁷.

The school education is about the teacher's realisation of the education, instructing and upbringing assignments. Those establish supplement elements of the teacher's work.

The integration of all the subjects that take part in the process of the education is of great significance. It must be based on the coexistence of the partners in the process that is on the student and the teacher. It is so, because the heart of the education activity of a school is what occurs in the relation between its participants. It cannot be restricted only to the didactic process but relate to much wider range of ideas than just passing on knowledge. The law, the education system, the programmes, school materials, and assets should all serve the purpose of the right school form.

To understand the essence and aim of integration in school education and not to confine it only to the teaching context, but to concentrate on the student and the teacher one must attach more importance to the optional and necessary relations among the people who are responsible for the functioning of micro and macro education systems.

In spite of that it is often assumed so in the education and its theories, the main purpose of the school is not to form the ability of critical thinking but creative thinking. The former is principally concentrated on the questioning and rejecting of the old and the already existing rules, on searching for dangers and constructing the system of doubts. Therefore, the critical thinking is not aimed at creating new quality. It is not to construct. It may be only a stage in the construction process. Thus, forming of critical thinking should not pretend to the role of the foremost purpose of contemporary school. Forming of the creative thinking in the education process among its participants can qualify for this role.

The challenges for "Education of the Tomorrow" that are mounted by the children's needs are not always faced with sufficient understanding, especially with activities of the reformers of education system, educators, teachers, parents, local authorities, and pedagogic supervision, which will be adequate to its importance.

In early school education the social-economic processes, which form the adult world in the global, region, and local scale, are focused as in the lens. Unfortunately, that is when the school system discriminates rather than makes equal the education chances for children.

Reflecting upon the children education, especially when caring for its standard, is to some extent accompanied by generation egoism. What we are trying to do for the youngest ones here and now will define their parents' situation in ten or so years. Hence, one must realise that the education standard of the youngest Poles is the postponed fate of their parents. Consequently, the discussion on the issue deserves our focused attention. Actually the verb "deserve" is too weak to be applied here, it is better to use "call" instead. "Call" reveals some of the issues and indicates that being entangled in the current reality, not caring enough for our children education, we put a rope on our necks that is tightening faster that we may expect.

In September of the following year, about 400 thousand six-year-olds are going to commence their education. What will the communes decide on their distribution? Will the schools manage to prepare to receive them? Will we guarantee them appropriate conditions? Will the money for that purpose from the national budget be promised? (The estimated cost of the operation PLN 250 million). Who will deal with the transport and taking care of children on

⁷ H. Łukasik. 2002. *Integracja zespołu na lekcjach wychowania fizycznego*. „Lider”. 12.

their way to schools? Has it been considered to adapt the schoolrooms, e.g. changing rooms, toilets and day rooms for that purpose? Will the medical care be provided? Answers to these and similar questions ought to be known now.

Judging from the research of the Institute of Public Affairs, establishing the gymnasi-ums has started the rationalisation of the employment in education, and also slightly improved the learning conditions of 13-15 year olds. It has also contributed to decreasing the differences in the learning conditions between the country and the city. But has it been accompanied by the liquidation of the distance between the young people from rural and urban areas as far as the access to the higher education levels is considered?

In the publications on teaching methods it is indicated pertinently that the methods are about the strategies that activate the process of learning. Applying the term "activity strategies" is wrong and results in misunderstandings in education and its theories. The essence of teacher and student work does not lie in the "activity" but in the strategies that the participants of the education process apply. Each of the methods can be realised both in the active and passive way. The term "the strategies activating the learning process" reminds us of the prior importance of learning over teaching. It necessary to adapt those strategies to the psycho didactic possibilities, needs, and students' preferences. The shift of this stress on these issues is the consequence of the role of contemporary school. The school is to teach ability and competence and not to be limited only to the reproduction of the school material. While concentrating on the modelling of the students' abilities and competences the school faces the requirement to create space for the independent activities and thinking in accordance with the expectations of the civilisation of knowledge. The strategies that stimulate the learning process show us how to perform this action in a creative way. In addition to the choice of ideas, which is in accordance with the purpose of the education process, the strategies also model the form and atmosphere of learning⁸.

The XXI century has been named the century of knowledge while our education still remains in the past. There is nothing to indicate that it is able to meet the challenges of the future. Our education brings to mind an image of a ship whose captain has not decided on the destination, has lost control over it, or, what is worse, has disembarked the ship leaving it without the steer man.

It is worth mentioning that many things have changed in education since 1989. A coherent act on education system has been issued; non-public schools have gained a stable legal and financial situation. Handing over the schools and institutions to the local authorities and the changes in the rules of calculating the subvention for education have turned out to be really revolutionary. The pedagogic supervising has been turned into more objective diagnosis, consulting and support of schools. Parents have gained more rights. Headmistresses and headmasters, and teachers have obtained fairly large autonomy. The uniform programme base and the right to compose the authorised teaching programmes were to promote the programme changes. Those changes should be supported by a coherent system of outside exams. The reform of school system has been the mechanism, which enabled the programme changes. It is justified to claim that the ship "Education" was going towards decentralisation and modernity.

For the recent eighteen months the process of education changes has been diminished. The situation does not make us optimistic. Numerous faults of the Polish Ministry of Educa-

⁸ M. Taraszkiewicz. 2002. *Metody aktywne w szkole*. „Gazeta Szkolna”. 45.

tion have caused noticeable low spirits in teachers, their mere expectance and passiveness, plus in some cases, also anxiety⁹.

The most important reasons for this situation are: lack of clear vision and goals of education system; the fact that the reform has stopped at the secondary school level; too numerous legal changes; the acts that are only apparent and superficial; poor performance of the Ministry of Education; insufficient preparation of young people to living in capitalistic society and getting on in the difficult work market; withdrawing of the political changes, which leads to restricting the role of the local authorities in education, in favour of the centralised management once again.

Every year there are half million school graduates. If the reforms are not carried on and accelerated, those young people will not be prepared to look for jobs, to self-employ, to compete with the full of initiative and resourceful European youth. It is necessary to break the vicious circle of the negative public feeling and the lack of perspectives. The European Integration can be a great opportunity and hope for the young. But education must take advantage of that chance. We need wise activity, optimism, thought, talks and discussions on the current and the future state of education¹⁰.

Many people, when referring to the XXI century, apply the accurate term “century of knowledge”. But many of them utter and differentiate the word “knowledge” in various ways. The more the term is used in the discussion the more doubts it evokes. Does everyone understand the word “knowledge” in the same way?

It makes us recall the fragment of Słowacki *Przypowieści i epigramaty (Allegories and epigrams)*:

“They were going and shouting ‘Poland! Poland!’ – when suddenly for once
Willing to shout they forgot a word on their mouths [...]
All of sudden the God appeared from behind the Moses bush,
He looked at the shouting men and asked: What kind?”

This is exactly what we need: to sort out the debate on the education based on knowledge, to give it a more constructive character, to answer the very question: “What kind?”

The World Bank research on the economic growth factors points to the main role of proficient work in the social-economic development. The experts estimate that the produced assets share in the global welfare is 16%, of the natural resources – 20%, and of the human resources as much as 64%. This means that investing in people is the most important factor of the economic growth and social-economic progress¹¹.

The employee’s qualifications, which are the function of education system, are the constituent of economy based on knowledge.

In the recent years one may have observed the following processes: increase in the number of schools (especially in the case of tertiary education) and in the number of students and graduates, but accompanied by the changes for worse in the quality of education.

The success in education does not depend only on how good the school is, or how much effort a student makes in learning, but also on the relationship of students to their parents and teachers.

⁹ A. B u k o w s k a. 2001. *Siedem grzechów głównych*. „Gazeta Szkolna”. 51; K. D e n e k. 2001. *Reforma systemu edukacji w Polsce zdmuchnęła dwie świeczki na urodzinowym torcie*. In K. Denek, F. Berez-nicki, J. Świrko-Pilipczuk (eds.). *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość*. Szczecin.

¹⁰ A. B u k o w s k a. 2001. *Siedem grzechów głównych*. „Gazeta Szkolna”. 51.

¹¹ *World Bank Monitoring Environmental Progress. A Report on Work in Progress*. 1995. Washington.

The results in learning are dependent to great extent of the emotional experiences. Challenges, which go beyond routine, stimulate the brain. This results in biochemical processes enabling the development of subsequent brain connections. The intense emotional experiences are especially deeply coded in the brain. The learning process is performed the best when it is accompanied by emotional impulse, especially evoking interest and fondness in the student. The teacher has an important influence on the process. The teacher who is capable of accompanying the student, can help to notice, to specify and to solve problems, making sure at the same time that there are not too many impulses and that they are kept under control.

Constructing relations between the participants of the learning process is a necessary element for its effectiveness. Without that, the brain is left in the state of anxiety, which impedes building of the complex structures. These are necessary for the student to make independent decisions about himself, to develop empathy to understand colleagues' feelings, to plan his behaviour and to control his impulses¹².

The concern with the education requires constant searching and improvement. Not only is it essential to show the positive effects but also drawbacks and weaknesses in order to level those or eliminate them completely. It also refers to students who repeat the class¹³, and to those that are referred as "excluded" by Z. Kwieciński¹⁴. "Excluding", which is understood as a symbol of harm and rejection, is defined as a group of selective factors, which result in greater or poorer opportunities (chances) to achieve success in education. In the group of the "excluded", there are the students who have directed themselves into education route, which is inappropriate and insufficient for our times. Also, in this group, there are those students who not having mastered the basic school competences, that is being unable to comprehend simple texts in Polish (after "UNESCO" test), have limited chances of engaging in the overall social culture.

Besides stratification factors (social background, family status, living and student education environment), the teachers also trigger the mechanisms of school selection. The marks that are given by the teacher reflect, to great extent, the student's family status. This means that the teachers strongly praise with their marks the students from high status families, but "punish" the students from low status families. The presence of "the Pygmalion's effect", that is the positive (Galatea effect), and the negative (Golem effect), teacher's attitude towards students extends the group of the "excluded", who sometimes cannot be blamed, but are harmed by fate.

"Investing in the children" has become fairly popular. Parents pay for the private lessons, they sponsor foreign trips, send their children to language schools, buy school materials. In such a situation the child appears not as person who requires co-operation, but as a thing, which ought to be improved, depending on the parents' financial means. The consequence of such assistance of the children's development is parents' taking on the role of a patron, who in return for financing the specified education undertakings expects adequate effects. Also, the level of depersonalisations is growing, which together with instrumentalism,

¹² A. Karpńska. 2002. *Neurodydaktyczne implikacje dla edukacji jutra*. In W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny (eds.). *Edukacja Jutra (VIII Tatra Education Seminar)*. Częstochowa; G. Wüther. 2002. *Z entuzjazmem do szkoły*. „Herder Korrespondenz”. 9.

¹³ A. Karpńska. 1999. *Drugoroczność. Pedagogiczne wezwanie dla współczesności*. Białystok.

¹⁴ Z. Kwieciński. 2002. *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Toruń.

leads to life marginalizing of elder people. The parents' responsibility for the children upbringing must not be restricted to their sponsoring¹⁵.

What do the parents of gymnasium students expect from the school? They demand that: it will provide equivalent supply of knowledge, which will enable to prepare the youth to continue their education in secondary schools; it will develop in their graduates the self-efficiency, initiative, and responsibility; it will prepare them to getting on easily on the demanding work market; it will help them to build an integral picture of the world and show what is the human's role in it; it will model the critical thinking and form the overall culture. Therefore, the gymnasium is to take care of the high level of teaching so that the students are [prepared to continue learning, it is to develop their independence and train them to find their place in the future professional life.

More and more schools take advantage of different methods in order to raise some extra assets for their activity. In this case, it is favourable that the companies tend to be more engaged in the activities, which are advantageous for the society in the area of the companies activity. It is one of the methods of marketing in the form of sponsoring. It is worth looking into the phenomena and considering the advantages there are for the schools and companies.

What is there to do to socialise the education to involve its participants (the teachers, students, and their parents)?

The Norwid's idea of the national and social issues, the understanding of patriotism, love, beauty is still up-to-date at school:

"The heart is a real fire of truth.
When the mind errs in the slightest flaw
The heart will often return from mistakes with the gain.
So it is the essence of life and knowledge,
what? ... the heart!
The man is great for whom it is enough
To bow his head.
Without a spear or a shield in his hand
He nearly managed to conquer!"

Stress, neurosis, school phobias, smoking, using psychoactive substances, alcohol consumption, bulimia, anorexia, low physical activity, inappropriate nutrition – these are the problems that involve more and more children and young people. At the same time, the medical school care decays. The number of children who are neither vaccinated nor undergo prophylactic examinations is growing. There are again cases of tuberculosis and pertussis (whooping cough). The school must face the worrying situation realising consequently the programme of education promoting health, in close co-operation with the school medical service.

The effective promotion of schools is a different task. It requires work and many exertions. To create clear and separate visions of institutions the involvement of the teachers, students and their parents, but also the local authorities is necessary. By the tasks of such promotion we also understand the following: creating the positive picture of the school, presenting the students abilities and achievements, granting the schools with some characteristics that will distinguish them in the environment, forming the emotional bond with the school.

¹⁵ *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*. 2001. I. Nowosad (ed.). Zielona Góra.

A good school teaches how to specify and describe facts, their relations and correlations, especially the causal, functional, those in dimension and time.

The education directives have been functioning in schools since 1999. One of them is "Regional education – the culture heritage in the region". "Green schools" and trips create a very good opportunity to realise the directives.

The evaluation in schools is to support the student's development. What does "support the development" mean? It may be accomplished in order to prevent the failure, or possibly to facilitate the growth. Who will be the one to decide how the student is to develop? Where should he be supported, so he can develop, and where so he will not fail?

In the process of internal evaluation the partner approach to student must not be forgotten. This is the student, as the one who learns, who is interested in the evaluation which provides him with information about his achievements. While the teacher, being a person who supports the student, is to show by means of the mark, what the student has succeeded in, what he is reaching for, whether he is on the way to achieve. But also, the teacher is to make the student realise what he could have achieved but gave up, what he has not undertaken or where he has not proved himself. Evaluation is to respect the dignity of the evaluated and cause his delight¹⁶.

The gymnasium students have torn the carefully spun web of schools after gymnasium. The arguments about the great level of vocational schools and the employers that look for technical schools graduates are of no use. Young people dream of Matura and studies. How to make it easier for them?

The feedback of the didactic content is the most critical moment of communication in the process of education. Therefore, participants of the education process ought to have mastered the ability of formulating and transmitting the didactic content to the equivalent personality level. The concept of R. Dilts "logical levels of changes" serves that purpose well (changes of surroundings; states and behaviours; competence, ability and capability) – that is supporting.

The dynamic of changes in which Polish society participates cannot be without influence on the shape of the current and future education politics. Especially, that area of it, which directly influences the young people preparation to function in democratic processes and in the free work market, which are subject to international global trends.

There are many teachers who interpret the changes of the existing habits and leaving the old ways nearly as an attack on their personal freedom. Most often, they react by rejecting the situation, which in consequence of the system of education reform, is being planned for them. The teachers put up resistance activities against the change which manifest themselves as: conformism (they do what they are told, but without commitment, just to be left alone in peace); ritualism (they seem to do what is recommended, but in reality by their attitude, and sometimes even activity they boycott innovations); acceptance (they simulate to realise the reform directives by adapting it to their habits, abilities and willingness). Each of those attitudes is dangerous for the education reform as far as the school, administrative district, province, or the whole country is concerned. How to prevent it?

Upbringing of young people is one of the most significant school tasks. It is the task of the school, which comes back to the nation. It becomes open again to the students, their parents, and surroundings. The main educational school impact comes from its teachers. It is

¹⁶ W. B e d n a r k o w a. 2002. *W szkole można oceniać inaczej*. „Gazeta Szkolna”. 28-29.

effective when they believe in what they say; they suppress the consumption pose, the conformist and minimalist attitudes, and also passiveness and mendacity. The teachers who guide their students to the humanistic values¹⁷. That is why; the basic role of the school is to restore the teacher's and school authority, ethos of work, respect for elder people, trust and kindness to one another. Taking care of the educational atmosphere of school, authentic involvement of teachers in the didactic-educational activity, cultivating student's talents and interests, also cultivating the national traditions, attending to the culture of language, and responsibility for the natural environment are equally important tasks¹⁸.

The environment outside it, its natural, cultural, economic, neighbourhood, and family, contemporary characteristics always determine the school in its activity. Relating the school to the environment enforces searching for forms and methods of strengthening the bond, indicating the favourable areas for co-operation.

The hot issue of the school course books is still popular. Many of them have been approved for the use in schools. The teachers are still being involved in the battle about the new course books. They fall an easy prey to the publishers, who use various marketing strategies, and convince teachers, and sometimes whole schools to choose their offer. How to assist teachers in a rational choice of the course books?

According to the research of the Polish Public Opinion Research Centre, only a slight per cent of students reckon that cribbing is something reprehensible, as few as 33% of the researched group understand that it is wrong to cheat during Matura, and more than a half of them claim that there is nothing inappropriate about it¹⁹. The students are growing up in such conviction no wonder then that they have faulty idea of good and evil. The exams have turned to be a test not only for the knowledge, but also for the honesty of students and teachers.

The theses advanced at IX TES „Education of the Tomorrow” are open to supplementing, specifying and modification.

From the three constituents of the introduction into the issues of IX TES “Education of the Tomorrow” there are still the *Tatras* to be discussed. It is high time to devote them some attention.

“The *Tatras*! You let to look into the great processes of the mother earth! Not only does a man gain physical vigour in your crisp air. Your problems are like the routes which to explore, all the spiritual development is required. The human being among you commences the courageous and serious thought, and going slowly ahead among the observable facts, he learns to fly into sunny clearness and the wildest fantasy! He learns to keep close to earth, but at the same time, he learns to rise as the eagles do, to look at your majesty from the distance”²⁰.

We have met here for the ninth time, at the IX TES “Education of the Tomorrow”, to come into being in this beautiful land “not a fairy tale but the deepest existence”, as we see *Kalatówki*, where we can follow “the shade of floating clouds”, “the lost eagle feathers” – “the echo of the lost rainbowed cascade”²¹ among forest and fragrant spaces. “We, the shad-

¹⁷ M. A. Krąpieć. 2002. *O kulturę humanistyczną*. „Nasz Dziennik”. 243.

¹⁸ I. Cyran. 2002. *Wychowujemy młode pokolenie*. „Gazeta Szkolna”. 42.

¹⁹ A. Wojciechowska. 2002. *Czym skorupka nasiąknie...* „Głos Nauczycielski”. 29. 2002.

²⁰ M. Limanowski. 1992. *O Tatrach*. In M. Tusłochowska, M. Frączek (eds.). *Tatry i góry w literaturze polskiej*. Wrocław.

²¹ T. Miciński. 1992. *Nietota. Księga tajemna Tatr*. In M. Tusłochowska, M. Frączek (eds.). *Tatry i góry w literaturze polskiej*. Wrocław.

ows – we are not seen, we untouchable, however, we can feel the soft herbs under our feet. With the gasp of will we can raise as high as the clouds and while floating in the silk coaches"²², we can touch heaven with the lips of our soul. We can reconcile with the silence, whose echo is repeated with a loud whoop of awe among the rocks bathed in the tears of dew. The tears have been shed by foehn in the Tatras on the pastures of Kalatówki, where the creation of God is intertwining with the science falling with Tatra avalanche, "in which the first hoarfrosts were shaken down by old-time alchemists, ore-miners in the XVI century, when the thunder of new truths was rolled over the souls by M. Copernicus and C. Columbus"²³.

The Tatras – soaring and beautiful mountains are for us a revelation and hope for the troubled soul. They are unconquered like death. Here the man unites with the stones, listens to the melodies, which were once listened by the primary man. He wanders along the routes, where, just a moment ago, a chamois intoxicated with freedom was running. He goes there to "ponder the meaning of existence, and first of all, to find himself"²⁴.

"He imitates the prophets enduring the hardships of ascetic life, in the face of eternity they would reach the state of Buddha, that is omniscience, and they would return to people with their ten commandments. Their soul would grow in the deserts, and their thought would rise to clairvoyance"²⁵.

The Tatras have a unique style, which is a true beauty, which lasts over centuries and from generation to generation it marks the people with its beauty²⁶. They are also meaningful for the education and its theories. Its main factor is the danger, because the man often faces the choice "to be or not to be". That one instant may teach him more than years of painstaking research in books, the human issues will find appropriate evaluation. He hardens his will in fight. The fight is an exercise, which has been led to the state of perfection. It triggers the development. We know from our experience, and the school and universities prove it that only through practising one can rise higher and higher. Mountain trekking enables us to meet the discomfort, obstacles, and dangers, thus teaching us to fight with ourselves. In many cases we become better and stronger²⁷. "Blessed are the seas, soaring mountains, vast deserts as they are the source of strength"²⁸. Thanks to them the new horizons open and the creativity goes beyond human expectations, and the most wonderful pictures painted with the vivid colours of imagination seem to fade. According to M. Steczkowska, the Tatras are the greatest temple worthy the Creator's almighty hand. Their wonders in marvellous shades pass in front of the eyes of imagination.

[...] "Who once only will enter the mysterious deepness of the Tatras, who once will breathe its light air, who will get to know the kind-hearted folks who have grown in their shade and care, that will certainly leave there half of his heart. It will happen because the wonderful summits, enchanting valleys, charming meadows, rapid streams have some inconceivable influence on the whole of a human being. They attract and attach so strongly that we miss the Tatras as a person who is dear to our heart"²⁹.

²² Ibidem

²³ Ibidem

²⁴ M. Z a r u s k i. 1992. *Tatry jako pustynia*. In M. Tłuszcowska, M. Frączek (eds.). *Tatry i górale w literaturze polskiej*. Wrocław.

²⁵ Ibidem

²⁶ Ibidem

²⁷ Ibidem

²⁸ Ibidem

²⁹ M. S t e c z o w s k a. 1992. *Obrazki z podróży do Tatrów i Pienin*. In M. Tłuszcowska, M. Frączek (eds.). *Tatry i górale w literaturze polskiej*. Wrocław.

Antoni Czajkowski's words share the truth above:

"Anyone who exerts himself here to paint the picture of his feelings,
Flatters himself too much and will mistake others
I have known here not more than the three:
The charm of nature, the God's power and my meanness"³⁰

And also Edmund Wasilewski's words:

"The heart tries to manage by a sudden beat, in vain,
Carried away by the feelings current it forgets itself,
Before the thought conceived in this muddle
Flying away will lead the soul to earth...
This is the arrival here,
These are the Tatras! The heart beat!
Oh the mountains! The witnesses of the pure simplicity!
The mountains! Let me give you my sincere embrace,
Like the child in its mother bosom,
Like the wanderer among the cottage ruins where he was born"³¹.

It is important to remember what S. Goszczyński has significantly expressed, that "The Tatras without a human being are just a deserted place"³². The people give sense to the nature. Nature without people is dead, it does not legitimise with any "living truth". The Tatras are for a Pole a sacred worth, they are symbolically sacral, characterised by the same noble values of the same measure as the poetry of J. Słowacki. It is testified by the fact that H. Sienkiewicz formulated the project to bury J. Słowacki in the Tatras³³. One can cite many more examples, which show the greatness of the Tatras.

Everything that lives here has grown into one – it is a whole and unique, like the mountain world. "Some clear longing comes into heart when it is time to leave the Tatras. They seem to grow as we go further away..."³⁴ It is difficult to part with the Tatras. E. Czaja in the poem *The Farewell Song* expresses it in the following way:

"Till the note of the wonderful song died down
The spruce forest still murmurs it in a whisper
The time to part, to bid farewell, to return
Yet the echo of the melancholy song will stay in us there".

The Tatra characteristics of our seminar this year is reflected in the talk on Stanisław Witkiewicz (1851-1915) by Ms Pola Kuleczka, PhD, DSc, and also in the closer acquaintance with his work as the creator of the original "Zakopane style" in architecture and decorating. For this purpose we should visit the Museum of the Zakopane style under that name of S. Witkiewicz in Kościeliska street and the buildings he designed: Dr. Hawranek sanatorium ("Rialto") in Chałubiński street, "Oksza" in Zamoyski street, "Dom pod Jedłami" in Koziniec, "Konstantynówka" in Jagiellońska street, the new building of the Tatra Museum in Krupówki, "Grażyna" on Ciągłówka, "Chałupa pod Wykrotem" by the road to Szymoszkowa

³⁰ A. Czajkowski. 1992. In M. Tłuszczońska, M. Frączek (eds.). *Tatry i górale w literaturze polskiej*. Wrocław.

³¹ E. Wasilewski. 1992. *Marzenia o Tatrach*. In M. Tłuszczońska, M. Frączek (eds.). *Tatry i górale w literaturze polskiej*. Wrocław.

³² S. Goszczyński. 1992. *Dziennik podróży do Tatrów*. In M. Tłuszczońska, M. Frączek (eds.). *Tatry i górale w literaturze polskiej*. Wrocław.

³³ J. Zborowski. 1972. „Projekt tatrzański” Sienkiewicza. In *Pisma podhalańskie*. Vol. II. Kraków.

³⁴ *Z Tatry*. 1992. In M. Tłuszczońska, M. Frączek (eds.). *Tatry i górale w literaturze polskiej*. Wrocław.

and the Dłuskis house near the sanatorium in Kościelisk. S. Witkiewicz is also the author of the projects of Tytus Chałubiński monument, the Albertans' brothers' chapel (currently the Albertans' sisters) in Kalatówki, the chapels in Jaszczurówka and Kornilowiczów on Bystre, and the chapel of John the Baptist in the parish church in Krupówki. His literary and publicist works greatly contributed to the development of Zakopane and co-originated its legend.

Let us visit the chapel of the Holy Cross by the Albertans' monastery on the way to Kalatówki. It is on the land that was presented by the count Władysław Zamoyski in 1898, to Adam Chmielowski (the saint brother Albert) – the founder of the Albertans' Congregation, who built a wooden monastery there. The idea to create a chapel with hermitage in Kalatówki was born during the talks between brother Albert and Stanisław Witkiewicz – his colleague from the times of their studies in Munich, who was there, near Giewont, for health reasons. During the walks with the count Władysław Zamoyski, who was willing to present the Albertans with the land in his estate in Tatras, A. Chmielowski chose the place for the monastery himself and S. Witkiewicz designed its project. In 1899, six monks under the supervision of brother Albert completed the building of the monastery and the chapel of the Holy Cross, both in Zakopane style. However they are different to other Witkiewicz's project as they lack any ornaments. It is a clear influence of brother Albert, who demanded the simplicity from the congregation members as well as their possessions.

The chapel interior is divided into two by a balustrade, which separates a slightly raised presbytery. In it, there is a simple altar, whose only ornament is the gold plated tabernacle. The image of the Holy Mother of Częstochowa and the portrait of St. brother Albert attract our attention in the chapel (in 1934 the canonisation process of Adam Chmielowski was commences, and in June 1983 brother Albert was pontificated by the pope John Paul II). Except for these, there are also simple wooden crosses in the chapel. Three windows in the presbytery connect the chapel to the monastery, the entrance to sacristy and to the room where visitors are received also leads from here. In 1902 the hermitage in Kalatówki was taken over by the Albertans' sisters and the Albertans' brothers moved to the monastery, which was built in a similar style on Śpiąca Górka (20 min.). The monastery was burnt down in 1977 and restored in 1985.

In 1901, in the monastery garden the Albertans' brothers built the hermit's hut, where brother Albert lived during his stay in Kalatówki. That is where S. Żeromski, S. Witkiewicz, S. Przybyszewski, J. C. Korzeniowski, and others visited him. In the Hermit's Hut there is a museum of remembrances after brother Albert. The tourists, especially on their way to Giewont, often visit it. Also, Karol Wojtyła has been a frequent guest to this place³⁵.

An important part of our Tatra characteristic seminar will be mountain trekking. So, on the paths chosen by the participants of TES "Education of the Tomorrow", chosen according to their interests, level of their initiation in this form of this education activity – conducted in the context of tourism and sightseeing³⁶, there is possibility to continue the discussions on the subjects evoking interest, controversy, or those that have been omitted during the seminar³⁷.

Even if we wander along the same Tatra tourist tracks each of us will do it in a different way. And we may encounter various traces of the mountains on our way. As each meeting

³⁵ L. Długolecka, M. Pinkwart. 1988. *Zakopane. Przewodnik historyczny*. Warszawa.

³⁶ K. Denek. 2002. *Poza ławką szkolną*. Poznań.

³⁷ J. A. Malinowski. 2002. *Tatrzańskie seminarium edukacji*. „Wychowanie Na Co Dzień”. 7-8.

with the Tatras, that one also requires some effort. Is it possible to trail the Tatras traces staying aimlessly in one place?

The effort as the disinterested one has a character of some sacrifice. Even greater sacrifice is necessary to climb to the tops of the mountains with another person. It is about forgetting our habits, sharing the time, effort, a piece of bread, a sip of tee, and a lump of sugar. It becomes the time of life sacrifice, as it was the case in the persons of Klimek Bachleda or Wawrzyniec Żuławski, whose own words "I will not leave a friend even when he is only a block of ice", were sealed with his own death in the massive of Mont Blanc when he was hurrying to help Stanisław Górski and his companions.

Tracing the Tatras tokens is worth the effort, because from the tops of the mountains one can see that, what is the most precious in our life. At the same time on each top of a mountain one can notice and feel a little loneliness, just right to understand oneself better, to understand one's tasks in the nearest environment and society. These are a greater burden than the Moses' boards with the Ten Commandments on Mount Sinai.

To all the participants of the TES "Education of the Tomorrow" I wish a pleasant stay in the mountain hostel in Kalatówki, talks that will turn out useful in both theory and school practise, and also looking into the uniqueness and unity of the Tatras. The latter requires a tender musing over the Tatras and a gentle bending down over their diversity and mystery.

There are various kinds of love to the mountains. I wish you the kind of love to the Tatras which "asks about nothing, but looks, listens, and feels"³⁸.

The social-economic changes that are taking place in the world, Europe, and in our country require a fundamental reconstruction, and a new view on the education and its theories. Let the discussions undertaken during TES "Education of the Tomorrow" have their place in the realisations of those tasks.

Kazimierz Denek

The mountain PTTK hostels in Kalatówki, 23rd June 2003

³⁸ J. T i s c h n e r. 2001. *Góry i ludzie gór*. In R. Ziemak *Tatry*. Warszawa.

POLA KULECZKA

WOŁANIE O WITKIEWICZA

Jest coś tragicznego w tym, że Stanisław Witkiewicz (1851-1915), zdobywszy zasłużony rozgłos jako malarz, rysownik, teoretyk, krytyk sztuki, literat, działacz społeczny, inspirator idei ochrony tatrzańskiej przyrody, twórca stylu zakopiańskiego, entuzjasta Tatr i Podhala, przyrody i kultury, niezłomny rewolucjonista, pedagog i wychowawca narodu, otoczony licznym gronem przyjaciół, „wpisany” w kulturę regionu i narodu, został w okresie powojennym w Polsce niemal całkowicie zapomniany. Co prawda wciąż jest pewien wąski krąg nielicznych osób zainteresowanych i dobrze zorientowanych, dla których dzieło Witkiewicza było i jest księgą świętą; dla wielu innych zaś, zwłaszcza młodszych, wiedza o jego istnieniu jest tylko odległym, gasnącym mitem. Tak naprawdę Witkiewicz odszedł w zapomnienie i tylko niewielu odróżnia go od jego ukochanego syna Stanisława Ignacego, zwanego Witkacym. Dobrze zatem się składa, że kolejny raz można przełamać znowu milczenia wobec postaci tak wyjątkowej i jej dzieła, bowiem jak powiedział onegdaj Kardynał Stefan Wyszyński – „Naród, który nie wierzy w wielkość i nie chce ludzi wielkich kończy się”. Tak więc słowa uznania i niebawą wdzięczność skierować należy do organizatorów *IX Tatrzańskiego Seminarium Naukowego – Edukacja Jutra*, którzy postanowili postać tę ponownie przywołać i, dzięki którym kolejny raz możliwy stał się jej „powrót”, nie tyle, rzecz oczywista, fizyczny co raczej, a właściwie przede wszystkim, metaforyczny. Wcześniej, ważnym, w tym względzie, wydarzeniem kulturowym były najrozmaitsze okoliczności rocznicowe, którym towarzyszyły różnorodne, mniejsze i większe sesje, sympozja, wystawy i konferencje.

Po śmierci Tytusa Chałubińskiego i ks. Józefa Stolarczyka Stanisław Witkiewicz – wielki budowniczy i dobrodziej Podhala – stał się postacią centralną w zakopiańskim środowisku i choć powiedziano już o nim tak wiele, a co za tym idzie doczekał się licznych opracowań wciąż jest jakby nieobecny w świadomości współczesnych pokoleń. Jego biografię i dorobek życia, wielowątkową twórczość oraz jej znaczenie miała przybliżyć sesja zorganizowana w 1995 roku w Zakopanem upamiętniająca osiemdziesiątą rocznicę śmierci artysty. Trzeba też oddając sprawiedliwość nadmienić, iż wydarzeniu temu towarzyszyło odrestaurowanie grobu Stanisława Witkiewicza na Pęksowym Brzyzku, zaś od pewnego już czasu niesprawiedliwemu opóźnieniu, pośmiertnemu powrotowi do ojczyzny, towarzyszyć zaczęły pierwsze publikacje na temat jego życia i twórczości, mające nieraz osobliwe intencje promocyjne, by puste brzmienie nazwiska wypełnić żywą treścią, bądź też pojawiały się one jako typowe krytycznoliterackie omówienia, mające najczęściej ambicje szerokiego, niemal uniwersalistycznego objęcia całości zagadnień narzuconych przez lekturę. Stanowiło to mimowiedne powtórzenie drogi, po której wcześniej kroczyła skutecznie i pewnie krytyka emigracyjna. Na emigracji pisano o Witkiewiczu – jak chcą niektórzy, jak o ostatnim pozytywiście, a zarazem duchowym ojcu tatrzańskiej Młodej Polski – wiele, wiedzano bowiem

dobrze za co go cenić. Wówczas więc, gdy dzieło Witkiewicza powróciło do kraju, z wyrazistą intensywnością zarysowała się coraz to narastająca, paląca potrzeba podjęcia i rozwinięcia systematycznych badań naukowych nad dorobkiem życia twórcy stylu narodowego, jego warsztatem, złożonością i głębią jego myśli. Stało się niezaprzeczalnym faktem, że rozwój naukowych prac związanych z biografią, działalnością i twórczością autora realizował się najmocniej, najwyraźniej i najpełniej dzięki kolejnym konferencjom, stwarzając możliwość do wymiany myśli i poglądów. Niezależnie od konkretnych szczegółowych wyników naukowych konferencja lubelska dała na przykład dość wyraźny obraz najpilniejszych poszukiwań, penetracji i zadań badawczych, które trzeba było wykonać, by chociaż odrobinę przybliżyć się do stworzenia wiarygodnej monografii życia i twórczości Stanisława Witkiewicza. Kolejnym krokiem była zorganizowana przez Towarzystwo oraz Muzeum Tatrzańskie sesja popularnonaukowa *Stanisław Witkiewicz – człowiek, artysta, myśliciel*, (Zakopane, 20-22 październik 1995). Były też inne uroczystości i okoliczności upamiętniające dzieło twórcy stylu podhalańskiego. Można do nich zaliczyć wystawę na Kozińcu – *Stanisław Witkiewicz (1851-1915)* profesjonalnie zorganizowaną przez Muzeum Tatrzańskie w 1996 roku oraz stałą ekspozycję *Stanisław Witkiewicz – twórca stylu zakopiańskiego* w „Kolibie”, udostępnioną zwiedzającym w maju 2001 roku.

Stanisław Witkiewicz nie urodził się Podhalańcem a przecież nim pozostał, mimo że przyszedł na świat w Poszawszu na Żmudzi 21 maja 1851 roku a minął się, jak powiadają górale, w Lovranie nad Adriatykiem, to pochowano go jednak na starym cmentarzu w Zakopanem¹. Był on dziewiątym dzieckiem swoich rodziców, Elwiry z Szemiothów Witkiewiczowej i Ignacego Witkiewicza, kultuwujących niezmiennie tradycje narodowowyzwoleńcze. „Życie w tym domu było sielskie-anielskie, harmonia dusz naszych rodziców była tak wielka, że się udzielała nie tylko domownikom, dzieciom, administracji i służbie, ale rozchodziła się daleko poza granice Poszawsza”² – wspominała po latach Maria Witkiewiczówna. To ta właśnie atmosfera między innymi sprawiła, że Stanisław Witkiewicz to człowiek, który nie tylko umiłował dzieje – czyli przeszłość ojczystej kultury, ale który tę kulturę tak wspaniale i różnorodnie tworzył na żywo i kształtował w obecności sobie współczesnego pokolenia Polaków i razem z nimi. Osobowość to niepospolita, skomplikowana i zgoła nieprzeciętna, tak bardzo ubogacona i uzdolniona, że trudno jest i dziś wyczerpująco przedstawić wszelakie jego przymioty. Dał się nie tylko poznać, ale i też zasłynął, jako wspaniały człowiek, artysta i myśliciel, malarz, literat, krytyk, działacz społeczny i twórca stylu zakopiańskiego.

Pochylając się nad dziełem Stanisława Witkiewicza, można się głęboko zastanawiać, co po tylu latach współczesnemu Polakowi może on jeszcze „powiedzieć”. W szeregu najrozmaitszych zasług, jest jedna, której w żadnym przypadku nie da się pominąć, zostawił on po sobie przykład życia, wspaniałe pisma, szkice, obrazy i budowle, będące natchnieniem, wzorem i inspiracją dla przyszłych, młodszych pokoleń. W swoim czasie miał wielki wpływ na ówczesną inteligencję, zaś dziś powinien mieć wielki wpływ na historyków, badaczy przeszłości i tych, którzy tę przeszłość znają. W myśleniu o Stanisławie Witkiewiczu jawi się i druga kwestia, która łączy przeszłość z teraźniejszością i sprawia, że ten, który współ-

¹ Por. Z. Moździerz, *Stanisław Witkiewicz (1851-1915). Szkic biograficzny*, [w:] *Stanisław Witkiewicz. Człowiek – Artysta – Myśliciel. Materiały z sesji zorganizowanej w osiemdziesiątą rocznicę śmierci artysty. Zakopane, 20-22 października 1995*. Pod red. Zbigniewa Moździerza, Zakopane 1997, Towarzystwo Muzeum Tatrzańskie im. dra Tytusa Chałubińskiego, s. 11-50.

² M. Witkiewiczówna, *Wspomnienia o Stanisławie Witkiewiczu*, Warszawa 1936, s. 6.

tworzył legendę Chałubińskiego i Sabaty żyje swoją duchowością w naszym pokoleniu, choć często nie wiemy, kim on jest. Artyzm traktował jako potrzebę pierwotną i niezbędną, zaś odrodzenie kultury i sztuki polskiej, według niego, miało się dokonać dzięki góralszczyźnie. Właściwie to on zaczął formować cnoty społeczne i poczucie wspólnoty narodowej wśród siebie współczesnych, o czy zaświadczaają pozostawione swemu pokoleniu i nam dzieła. Literacki, artystyczny i architektoniczny dorobek jest zadziwiająco bogaty, ciekawy, niezwykły, pełen prawdziwego optymizmu i głębokiego szacunku dla dziejów narodu i pozwala nazwać jego pedagogikę pedagogią narodową.

Do słynnego już wówczas Zakopanego zaczął przyjeżdżać, jak to się wówczas mawiało – dla poratowania zdrowia, w 1886 roku, by zamieszkać w nim na stałe w latach 1890-1908, kiedy też nie coś innego jak właśnie choroba zmusiła go do wyjazdu na kurację do Lovrany (1908-1915). Warszawscy lekarze onegdaj zagrożonemu suchotami malarzowi potrafili polecić tylko to miejsce, szukając ratunku dla jego nadwątlonego zdrowia. Już pierwszej zimy, gdy ciężko chory na gruźlicę, przybył do Zakopanego, u podnóża Giewontu, zachłysnął się Tatrami i Podhalem, co prawie natychmiast znalazło swoje odzwierciedlenie w niezwykle, jak się później okazało, ważnym artykule *Tatry w śniegu* napisanym do „Wędrowca”, który stanowił istotną kanwę dzieła zdobywającego niebywałą rozgłos. Idzie tu rzecz oczywista o *Na przelęczu* („Tygodnik Ilustrowany” 1889-1890; pierwsze książkowe wydanie – ukazało się w połowie 1891 r. w Warszawie) – najwybitniejsze osiągnięcie pisarskie, określane mianem „najpiękniejszej książki tatrzańskiej”.

W tymże roku ogłosił też kolejny artykuł *Styl zakopiański*, który przysporzył wielkiej sławy jego twórcy, gdyż nie zwłocznie okazało się, że był on krótkim aczkolwiek niebywale ważkim rysem tego, co później pod nazwą stylu zakopiańskiego rozstawiło jego imię i stało się głośne w całej Polsce. Wkrótce też przyszedł czas na realizację teoretycznie zaprojektowanego dzieła. Przy ulicy Kościeliskiej powstała pierwsza chałupa według projektu Witkiewicza, piękna willa „Koliba”, której sylwetka zachwyca do dziś, nie utraciwszy niczego z dawnej świetności i architektonicznego wdzięku. Witkiewiczowskiemu stylu nie udało się unowocześnić, mimo wielu prób czynionych w tym kierunku, tak więc do dziś „Oksza”, „Zofijówka”, kaplica w Jaszczurówce, „Dom pod Jedłami” czy „Koliba” są nie tylko rewelacyjną ozdobą Podhalańskiej Ziemi, ozdobą piękną i oryginalną, ale wydają się też być, co wielokrotnie kustosz „Koliby” – Zbigniew Moździerz – próbował udowodnić, jedyną możliwą do przyjęcia formą zakopiańskiego budownictwa³. Drewniane budowle – wille, kaplice, liczne sprzęty – wzniesione według projektu Witkiewicza rozsiane są nie tylko w zimowej stolicy Tatr, ale też w innych, niewielkich osadach, należących administracyjnie do Zakopanego, które jak drzewiej tak i dziś niezmiennie, słyną z tego, że zdobi je styl zakopiański, Witkiewiczowski, który – jak chciał jego twórca – miał stać się stylem narodowym. Adam Uziembło (1885-1971), znany w Polsce niepodległej dziennikarz i publicysta, taternik i narciarz tak pisał:

„Witkiewicz walczył o Zakopane – a każdy góral walczył o siebie, o chatę, o stajnię. Witkiewicz domagał się planu rozbudowy, wydzielenia miejsca na park, na dom kuracyjny – każdy góral, co miał ziemię na miejscu, chciał ją wykorzystać. Witkiewicz domagał się zachowania stylu zakopiańskiego – góral chciał budować jak najtaniej. Witkiewicz budował przestylowy dom Jana Gwalberta Pawlikowskiego, nawet płót projektując w stylu zakopiańskim – przedsiębiorca stawiał różne hotele turystów, ponure budy piętrowe”⁴.

³ Z. Moździerz, *Koncepcja stylu narodowego Stanisława Witkiewicza i jej realizacja*, [w:] *Stanisław Witkiewicz. Człowiek – Artysta – Myśliciel...*, s. 293-328.

⁴ A. Uziembło, *Ludzie i Tatry*, Kraków 1987, Wydawnictwo Literackie, s. 90.

I dalej dodawał:

„On to bowiem sformułował stosunek Polski do Tatr jako do parku narodowego. On rozszerzył upodobania do regionalizmu podhalańskiego, on był pionierem czuwania nad rozwojem letniej stolicy naszej, pragnąc jej nadać charakter nowoczesny z zachowaniem jak najstarszym charakteru podhalańskiego”⁵.

Nie ulega wątpliwości, że przeniesienie motywów góralskiego budownictwa na grunt architektury willowej, a nawet sakralnej, jest ogromną zasługą Stanisława Witkiewicza, zwieńczoną niebywałym sukcesem, który i dziś upomina się o swoje prawa.

Nie przypadkiem i nie bez uzasadnienia autorowi *Na przelęczu* przypisuje się również współtworzenie legendy tych, których poznał u stóp Tatr, zwłaszcza zaś: Tytusa Chałubińskiego, Sabałę i księdza Józefa Stolarczyka. Daje się też stwierdzić ogromny wpływ na jego życie takich osobowości jak: Ignacy Baranowski, Maria i Bronisław Dembowski, Władysław Matlakowski, Karol Podkański, Helena Modrzejewska, Henryk Sienkiewicz Adam Chmielowski (Brat Albert), Stefan Żeromski, Władysław Zamoyski, Jan Gwałbert Pawlikowski, Stanisław Barabasz, Władysław Orkan. Nie można też pominąć słynnych górali takich jak chociażby: Wojciech Roj, Bartłomiej Obrochta czy Wojciech Brzega. I choć każda z tych postaci wymaga osobnego omówienia, to na pewno nie można faktu, że – najsłynniejszy z nich – Sabała (Jan Krzeptowski Czakor z Kościelisk, zwany też często Sablikiem 1809-1894, bard nadworny Tytusa Chałubińskiego) z Heleną Modrzejewską, o której mawiano, że „bez Zakopanego żyć nie mogła”, „trzymali” do chrztu dziecko Witkiewicza – Stanisława Ignacego. Witkiewicz zawarł z genialnym bardem (grał on na złubcokach, czyli gęślach, będących rodzajem skrzypiec), najserdeczniejszą przyjaźń, trwającą do śmierci Sabały. Pewnie dlatego w powieści *Na przelęczu* Sabała jest postacią centralną, mimo że książka nie ma jakiegokolwiek konsekwentnej fabuły. Dzieło to jest bez wątpienia trwałym pomnikiem Sabały i to trwałszym niż pomnik spiżowy w Zakopanem, będący również dziełem Witkiewicza. Sabała był dla niego żywym symbolem góralszczyzny i może właśnie dlatego w pierwszej realizacji stylu zakopiańskiego, w projekcie domu Zygmunta Gnatowskiego, tzw. „Koliby” na elewacji frontowej miała znaleźć się nieomal naturalnej wielkości rzeźba Sabały. Ten pomysł Witkiewicza, nie wiedzieć dlaczego i z jakich powodów nie został zrealizowany. Powrócono do niego dopiero w sto lat później, podczas remontu „Koliby”⁶.

Tatry, które od początku ukochał, są również tematem wielu obrazów olejnych, by wymienić choćby niektóre: *Wiatr halny* (1895), *Owce we mgle* (1896), *Gniazdo zimy* (1907), *Kozice w Tatrach*, *Czarny Staw*. Malował także portrety, na przykład Heleny Modrzejewskiej, Bronisława Dembowskiego czy choć by Wojciecha Gersona. Z twórczości malarskiej i graficznej Witkiewicza najbardziej znane są jednak jego rysunki tatrzańskie, które ukazały się w formie drzeworytów w pierwszym wydaniu *Na przelęczu*. O poziomie artystycznym dzieła malarskiego, według niego, decydowały trzy wartości, tworząc spójny system: doskonałość kształtu, harmonia barw i logika światłocienia. Jak twierdzą znawcy przedmiotu, początek świadomego kształtowania się polskiej myśli o kolorze w całej rozciągłości zawdzięczamy nie komu innemu jak właśnie Witkiewiczowi. „Artyzmem zaś, sztuką, jest doskonałość kształtu, którym można wyrazić życie, doskonałość harmonii barwy i logika świa-

⁵ Tamże, s. 226.

⁶ T. Jabłońska, Z. Moździerz, „Koliba”, *pierwszy dom w stylu zakopiańskim*, Zakopane 1994, s. 45, 91; por. też: A. Stopka, *Sabała. Portret, życiorys, bajki, powiastki, piosnki, melodie*, Kraków 1897, s. 74-75; W. A. Wójcik, *Witkiewicz i Sabała*, [w:] *Stanisław Witkiewicz. Człowiek – Artysta – Myśliciel...*, s. 133-148.

tłoczenia. Są to trzy zasadnicze podstawy do słusznej i motywowanej krytyki⁷. „Malarzem” był także jako literat, co ukazał doskonale Jacek Kolbuszewski, w szkicu *Witkiewicz jako kolorysta. O sztuce pisarskiej autora „Na przełęczu”*⁸. Spoglądając na wielość dokonań artystycznych i literackich, uznał, że jest to dzieło zajmujące centralne miejsce, gdyż tym właśnie dziełem wpisał się jego twórca w dzieje literatury polskiej, nie tyle jako jeden z prekursorów Młodej Polski tatrzańskiej, co raczej jako inicjator nowych form ekspresji sztuki literackiej⁹. Jak wiemy w jego twórczym dorobku znalazły się też liczne wiersze, które nastroczyły wielu kłopotów interpretacyjnych, czasem nawet znakomitym badaczom¹⁰. Prace Witkiewicza, zarówno epokowe jak i w niektórych może aspektach mniej znaczące mają doniosłe znaczenie dla dorobku kulturowego. Cóż bowiem bardziej kształci osobistą kulturę młodego pokolenia niż kontakt z dziejami, zwłaszcza z historią rodzimej sztuki. Jednym z najbardziej doniosłych postulatów pracy wychowawczej jest wszczepianie zamiłowania do sztuki ojczystej – Witkiewicz robił to znakomicie i z tego choćby względu nie może odejść w niepamięć.

Stanisław Witkiewicz-ojciec, chciałoby się dopowiedzieć, słowem i urokiem osobistym „czarował” współczesnych, o czym wspominali zarówno Władysław Orkan¹¹ jak i Stefan Żeromski¹². Pisali też na ten temat współcześni badacze sięgając do faktów:

„Stanisław Witkiewicz, zarówno za życia jak i po śmierci, był czczony i podziwiany przez współczesnych. Doceniała Go również Zwierzchność Gminy Zakopane, czyli Rada Gminna, która nadała Witkiewiczowi tytuł Honorowego Obywatela Zakopanego, nazwała Jego imieniem ulicę oraz pokryła koszty pogrzebu”¹³.

Na willi „Witkiewiczówka” umieszczono tablicę pamiątkową a w latach międzywojennych nadano imię Stanisława Witkiewicza Powszechnemu Uniwersytetowi Regionalnemu.

Wyróżniający się talentem, zdolnościami i szczególnymi cechami charakteru Witkiewicz miał do spełnienia określone zadanie, miśję na miarę swych tylko możliwości, na miarę sobie wyznaczonego miejsca. Z tego zadania wywiązał się znakomicie. W artystycznym utrudzeniu czuwał w sposób szczególny nad tym, aby wszystkich swoich odbiorców i słuchaczy uczyć miłości do piękna i Ojczyzny. Czegoś równie gorliwego, gorącego i żarliwego trudno by doszukiwać się gdzie indziej. Nie tylko walczył o praworządność kraju, nie tylko zwalczał i odważnie piętnował nadużycia prawa, ale w sposób pozytywny uczył wyzbywania się prywaty dla dobra publicznego. Dawne to czasy, ale wyraziście przemawiające do nas dziś, u progu wieku XXI. Zachęcał do wyniszczania wad narodowych, do wypracowywania w sobie cnót, niezbędnych do dalszego spokojnego życia i współżycia wszystkich

⁷ S. Witkiewicz, *Malarstwo i krytyka u nas*, [w:] tenże, *Sztuka i krytyka u nas*, Lwów 1899, wyd. 3, s. 78.

⁸ J. Kolbuszewski, *Witkiewicz jako kolorysta. O sztuce pisarskiej autora „Na przełęczu”*, [w:] *Stanisław Witkiewicz. Człowiek – Artysta – Myśliciel...*, s. 207-219.

⁹ Tamże, s. 206-219.

¹⁰ *Stanisława Witkiewicza*. Por. M. Podraza-Kwiatkowska, *Literatura Młodej Polski*, Warszawa 1992, s. 237; J. S. Witkiewicz, *Wiersze „Poezja”* 1980, R. 15, nr 2, s. 85-97; *Zapomniane wiersze o górach*. Wybrał i podał do druku Jacek Kolbuszewski. „Wierchy” 1976, R. 45, s. 98-108; Z. Piascki, *Stanisław Witkiewicz. Młodość i wczesny dorobek artysty*, Warszawa 1983, s. 72-169; E. Słoka, *Czy Stanisław Witkiewicz był poetą?* [w:] *Stanisław Witkiewicz. Człowiek – Artysta – Myśliciel...*, s. 221-240.

¹¹ W. Orkan, *O Stanisławie Witkiewiczu*, „Warta” 1926, s. 88.

¹² S. Żeromski, *Dzieła*. Pod red. Stanisława Pigionia, Warszawa 1963, t. IV, cz. 2 *Pisma literackie i krytyczne*, s. 94.

¹³ L. Dał, *Zwierzchność Gminy Zakopane Witkiewiczowi*, [w:] *Stanisław Witkiewicz. Człowiek – Artysta – Myśliciel...*, s. 149.

ludzi w Ojczyźnie. Współczesna Polska też potrzebuje swoich Witkiewiczów, którzy by, wzorem twórcy stylu zakopiańskiego, uczyli troski o społeczne życie Narodu, ostrzegali przed prywatą, samolubstwem, kręceniem się wokół siebie i swoich własnych spraw. Otwierając Witkiewiczowską Sesję w 1995 roku prezes Towarzystwa Muzeum Tatrzańskiego – Mieczysław Rokosz powiedział:

„Polskie społeczeństwo, trochę podobnie jak wobec Norwida, ma wielki dług wdzięczności wobec Stanisława Witkiewicza. Jest wiele instytucji oraz osób, które należałoby wpisać na listę jego dłużników, nie wyłączając Towarzystwa Tatrzańskiego, zwłaszcza jego Sekcji Ochrony Tatr, Tatrzańskiego Parku Narodowego, podhalańskiego ruchu regionalnego i Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego, a także naszego Towarzystwa i Muzeum Tatrzańskiego, zakopiańskiego gimnazjum i całej gminy zakopiańskiej”¹⁴.

Słowa te są wciąż aktualne, kto wie czy dziś nie bardziej jak wówczas. I chociaż nazwisko Stanisława Witkiewicza wpisane jest na trwałe nie tylko w historię kultury Tatr i Podhala, lecz także w historię kultury polskiej i choć z całą pewnością zasłużył on sobie na godne w niej miejsce, można stwierdzić, że jego pośmiertna sława czy nawet legenda nie są aż tak wielkie i znaczące, o ile w ogóle są, a co za tym idzie – stwierdzić trzeba – że Witkiewicz wciąż czeka, nie tyle może na swoich badaczy, bo tych z pewnością nie brakuje, ile na swój renesans i popularyzację wśród współczesnych. W tym zakresie jest jeszcze bardzo wiele do zrobienia i dlatego wołanie o Witkiewicza, człowieka nieprzeciętnego, wybitnego artystę, myśliciela, krytyka i literata, wciąż ma sens.

¹⁴ M. R o k o s z, *Na otwarcie Sesji Witkiewiczowskiej*, [w:] *Stanisław Witkiewicz. Człowiek – Artysta – Myśliciel...*, s. 53.

I

MYŚLENIE O EDUKACJI JUTRA

KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA
AKADEMIA ŚWIĘTOKRZYSKA W KIELCACH

FENOMENOLOGIA MYŚLENIA O EDUKACJI JUTRA

WSTĘP

Zadziwiające, jak mało idei z fenomenologicznej filozofii przeniknęło dotąd do pedagogiki. Ponieważ mnie interesuje wizja całościowego poznawania w naukach pedagogicznych, szukam związków tego stylu myślenia naukowego filozofów i humanistów. Argumenty za bliskością i sensem spostrzegania i wykorzystywania tych relacji – jak je widzę: wzajemnych – stanowią tok tropów rozważań i dalszych perspektyw takiej optyki od pedagogiki dziś aż po edukację jutra. Przy czym jawią się te relacje tyleż ważne dla teorii edukacji i dla metodologii poznania pedagogicznego, co i dla praktyki działań edukacyjnych. Zdają się stanowić przyszłościowe rezerwy dla pedagogiki.

FENOMENOLOGICZNA ALTERNATYWA EDUKACJI

Związłą odpowiedź na pytanie o specyfikę metody fenomenologicznej znajdujemy np. u M. Sawickiego¹ przy okazji wyjaśnień struktury bytu osobowego (w opracowaniu i dyskusjach o hermeneutyce pedagogicznej). Nazwa fenomenologia – jak wiemy – pochodzi z gr. pojęć „fenomen” i „logos”, drugiej części znaczenie jest powszechnie znane, zaś fenomen znaczy to, co się ukazuje, ujawnia, staje widoczne. Fenomenologia zaś dba, żeby „to, co się ukazuje, widzieć samo z siebie tak, jak się samo z siebie ukazuje”, pisał Husserl².

Wiadomo, iż twórcami metody fenomenologicznej są Franz Brentano i Edmund Husserl, według których nawet wszyscy filozofowie są fenomenologami. Dzieje się tak dlatego, że istotą metody fenomenologicznej jest możliwość zobaczenia tego, co się pokazuje tak, jak pokazuje się to samo z siebie. Fenomenolog natomiast to ktoś, kto sprawia, że ten proces jest możliwy.

Husserl rozwinął fenomenologiczną teorię poznania i bytu, M. Scheler natomiast takąż psychologię, etykę i filozofię religii. W ten sposób fenomenologia nie tylko zajęła miejsce kantyzmu w filozofii niemieckiej³, ale i otworzyła nowe perspektywy pedagogice, naukom o edukacji.

¹ M. S a w i c k i, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 25. Por.: C. S. B a r t n i k, *Hermeneutyka personalistyczna*, Lublin 1994. Por. także, K. D e n e k, J. G n i t e c k i (red.), *Filozofować w kontekście edukacji*, Poznań 1991.

² E. H u s s e r l, *Idea fenomenologii*, Warszawa 1990, s. 39. Por. także, G. F r a n c u z, *O nową integrację wychowania: ekologicznie zorientowana antropologia filozoficzna a wychowanie*, Kraków 1999, s. 151-166.

³ W. T a t a r k i e w i c z, *Historia filozofii*, t. 3, Warszawa 1990, s. 217. Por.: E. L a s z l o, *Cele dla ludzkości*, Warszawa 1977.

Terminem „fenomenologia” określa się dziś wielość stanowisk intelektualnych, podkreślających pierwotność świadomości i subiektywnego sensu w interpretacji działania społecznego. Przekształcenie to dokonało się dzięki wysiłkom Alfreda Schutza, którego wkład do teorii socjologicznej jest ostatnio coraz bardziej widoczny. Zaslugą Schutza jest umiejętność godzenia radykalnej fenomenologii Husserla z teorią działania Maxa Webera, czyli interpretacja koncepcji Webera. Dzięki temu mogła rozwijać się fenomenologia i powstać etnometodologia⁴. Weber to ten socjolog niemiecki, który wykorzystał pojęcie „działanie społeczne” w jego wielu różnorodnych zastosowaniach. Z działaniem społecznym mamy do czynienia wówczas, gdy jednostki mają świadomość swego wzajemnego istnienia i wspólna sytuacja ma dla nich znaczenie. Zaś sposób postrzegania, definiowania, oceniania świata w ludzkiej świadomości powinien stanowić przedmiot dociekań socjologicznych i pedagogicznych.

Aby jednak móc dokonywać takich analiz, badacze muszą być wystarczająco głęboko zaangażowani w daną sytuację. Na początek Schutz zajął się weberowskim – wiele znaczącym dla pedagogiki – pojęciem „działania”. Wszyscy ludzie, jak twierdzi Schutz, mają jakieś wyobrażenie o zasadach własnego działania w społeczeństwie, które to zasady nazwał „wiedzą potoczną”. Schutz nadaje niektórym właściwościom wiedzy potocznej szczególne znaczenie:

1. Dla członków społeczeństwa ich wiedza potoczna stanowi nadrzędną i jedyną rzeczywistość, kierującą wszystkimi zdarzeniami społecznymi.

2. Ta absolutna rzeczywistość powoduje, że świat społeczny uzyskuje charakter bytu zrozumiałego sam przez się, traktowanego jako dany.

3. Wiedza potoczna jest wyuczona, przyswajana w trakcie socjalizacji, kulturyzacji, personalizacji i profesjonalizacji⁵.

4. Stosunki społeczne opierają się na ufności w to, że inni uczestnicy życia społecznego posiadają taką samą wiedzę potoczną. Ze względu jednak na odmienność biografii, uczestnicy życia społecznego mogą posiadać specyficzne komponenty w swej wiedzy potocznej.

5. Istnieje w społeczeństwie domniemanie, że świat jest taki sam dla wszystkich, dla nich też przejawia te same właściwości.

6. Społeczeństwo dokonuje „typyfikacji” na podstawie posiadanej wiedzy potocznej. Typyfikacja ta ułatwia wejście w świat, upraszcza proces przystosowywania się, daje bowiem możliwość traktowania innych jako „typowych” obiektów danego rodzaju⁶.

Jak wynika z właściwości wiedzy potocznej, główne akcenty w myśli Schutza stanowią mieszankę idei europejskiej fenomenologii z amerykańskim interakcjonizmem, zaś istotę jego modyfikacji – przypuszczenie o podzieleniu tego samego świata. Bowiernie to poczucie wspólnoty świata może okazać się ważne dla utrzymywania porządku społecznego także w jego wymiarach pedagogicznych.

PROGRAM FENOMENOLOGII

W programie i pierwszych zastosowaniach fenomenologii wyróżnić można kilka punktów mających szczególną wagę:

⁴ W. Tatariewicz, *Historia filozofii*, t. 3, Warszawa 1990, s. 214-215.

⁵ Por.: K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel: kultura – osoba – zawód*, Kielce 2000 i II wydanie, tamże 2002.

⁶ Tamże, s. 216. Aplikacje pedagogiczne por.: K. Duraj-Nowakowa, *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*, Kraków 1996.

I. Wydzielenie tego, co jest bezpośrednio dane od tego, co jest konstrukcją umysłu, zaowocuje wydzieleniem tego, co oczywiste, bo oczywistym może być jedynie to, co bezpośrednio dane. Fenomenologowie przyjmowali stanowisko, że w spostrzeżeniach zmysłowych dane są nie wrażenia, lecz rzeczy, a w innych aktach poznania, przedmioty innych jeszcze rodzajów – że więc daleko więcej jest przedmiotów danych i oczywistych. Bywają nam ponadto dane stany rzeczy realne i idealne, które nie są dane zmysłom, ale też nie należy ograniczać tego, co dane tylko do zmysłów.

II. Intuicja jest pierwszym i niezastąpionym źródłem całego poznania, niepodobna jednak przeprowadzać rozumowań, jeśli intuicja nie dostarczy do nich przesłanek. Przez intuicję umysł wchłania, odbiera to, co świat z siebie ukazuje; na tym właśnie polega poznanie naukowe i ćwiczebne, dydaktyczne.

III. Fenomenologia odróżnia rodzaje intuicji: racjonalną – w logice, a irracjonalną – w aktach emocjonalnych. Zaś dzięki intuicji możemy budować sądy prawdziwe a priori⁷. Z nich budowane są prawa aprioryczne. Bowiem fenomenologia zajmuje się nie tylko samymi fenomenami, ale także związkami, jakie między nimi zachodzą, prawami, jakim podlegają. Zatem naczelne tezy fenomenologii były skierowane przeciwko naturalizmowi i empiryzmowi poprzednich pokoleń naukowców.

(*Nota bene* fenomenologia odegrała znaczącą rolę w rozumieniu filozoficznego zagadnienia religii, a dokładniej w ustaleniu samej istoty boskości, świętości, aktów religijnych. Scheler dowodzi, że akty te ujmują swój przedmiot zupełnie tak samo, jak akty poznania, tzn. intuicyjnie).

Mimo różnic dzielących poszczególnych fenomenologów i wciąż dokonujących się przemian w ich poglądach, fenomenologia miała pewne cechy stałe: zawsze była w opozycji do naturalizmu i empiryzmu, zawsze odróżniała różne postacie bytu i poznania, twierdziła, że idealne przedmioty i wartości nie są mniej obiektywne niż realne, widziała możliwość filozofii samodzielnej, nie związanej z naukami specjalnymi⁸. Współcześnie to ostatnie stanowisko zdaje się tracić rację bytu...

Fenomenologowie pojmowali pierwotnie stworzoną przez siebie naukę jako przygotowawczą. Fenomenologia Husserla bowiem miała być właśnie pierwotnie dyscypliną „pierwszą”, potem zaś stała się ostatnią i jedyną. Objęła zagadnienia najgłębsze, ostateczne, ale za to utraciła tę oczywistość i niezawodność, która pierwotnie była jej hasłem i racją bytu.

Fenomenologia niemiecka oddziaływała również poza właściwą szkołę filozoficzną – w estetyce, teorii sztuki i psychologii. Dopiero później poza Rzeszą fenomenologia wzbudziła zainteresowanie we Francji i w Polsce (dzięki R. Ingardenowi⁹) oraz w Ameryce (w czasie II wojny światowej). Chronologia i geografia rozwoju fenomenologii rzutuje na jej percepcje i zastosowania silniej związane z korzeniami, genezą.

FENOMENOLOGIA MYŚLENIA PEDAGOGICZNEGO

Twórca fenomenologii E. Husserl traktował ją jako swoistą filozofię poznania. Zakłada ona zwrócenie się ku bezpośredniemu doświadczeniu, które jednak jest uwikłane w osobiste

⁷ Tamże, s. 218.

⁸ Por.: W. S t r ó z e w s k i, *Od Husserla do Levinasa: wybór tekstów z ontologii fenomenologicznej*, Kraków 1992, s. 33-41. Por.: t e g o ż, *Istnienie i sens*, Kraków 1994. Optykę pedagogiczną i próby zastosowań por.: K. D u r a j - N o w a k o w a, *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997.

⁹ Por.: R. I n g a r d e n, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972. Por. t e g o ż, *Przeżycie – dzieło – wartość*, Kraków 1966.

doznania jednostki. Zatem doświadczenie rzeczywistego poznania dokonuje się dzięki redukcji fenomenologicznej, czyli oczyszczeniu świadomości. Metoda fenomenologiczna Husserla zakłada, że wszelkie rozumowanie opierać się musi na intuicji, za pomocą której świadomość przyswaja sobie wszystkie zjawiska świata zewnętrznego. Fenomenologiczna koncepcja człowieka sformułowana m.in. przez Romana Ingardena¹⁰, równoważy relację Istota – Egzystencja Człowieka. Upatruje ona sensu życia człowieka w działalności twórczej oraz obcowaniu z dziełami przez niego wytworzonymi. Takiego też sensu życia upatrujemy w toku procesów edukacyjnych.

Aktywność ludzką oprzec można na trzech formach: 1) poznawanie tego, co prawdziwe, 2) czynienie dobra i 3) kształtowanie piękna. Te uniwersalne wartości przyświecają kontekstom aksjologicznym i teleologicznym edukacji¹¹.

Człowiek jest częścią przyrody, częściowo sobie ją tworzy, ale twórczość ta jest ograniczona ze względu na konieczność pozostania w granicach tejże przyrody¹².

Aktywność twórcza człowieka jest właściwie skierowana na wytwarzanie dzieł użytecznych, ale prawdą jest, iż wyłącznie człowiek może tworzyć dzieła i sytuacje nieużyteczne tylko dla ich piękna. Ludzka natura polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości i realizowania człowieczeństwa przez tworzenie wartości. Tak więc istotą natury ludzkiej jest twórczość, która stymuluje aktywność pozwalającą na realizowanie człowieczeństwa, czyli tworzenie wartości Dobra, Piękna, a także Prawdy.

Zatrzymajmy myśl na jeszcze innych kontekstach fenomenologicznych pedagogiki, przypominając, że fenomenologia podejmuje zarówno zagadnienia ontologiczne, jak i epistemologiczne filozofii. Tę filozofię kreowano na podstawie wszystkich nauk, zaś jej tezy stały się źródłem licznych dyskusji na gruncie nauk humanistycznych. Oto dwa podstawowe jej założenia: 1) poznanie może się odbywać tylko dzięki intuicji, która jest zdolnością umysłu do odbierania przez naszą świadomość tego, co tkwi w świecie nas otaczającym; 2) analiza fenomenologiczna powinna rozpocząć się od opisu, bez przyjmowania z góry w założeniach, w hipotezach i konstrukcjach jakiejś wizji tego, co ma być opisane. Te założenia poznania fenomenologicznego przyświecają odradzanemu nurtowi metodologicznemu epistémé jałkościowego.

Aby zrozumieć istotę epistemologii fenomenologicznej konieczne jest objaśnienie terminów: redukcja fenomenologiczna, redukcja transcendentna, redukcja ejdetyczna i pojęcie „ja”. I tak redukcja fenomenologiczna to swoiste poznanie, w którym wszelka obiektywna wiedza przez owo oczyszczanie świadomości nie budzi ani sprzeciwu, ani akceptacji poznającego. Z zaś redukcja transcendentna jest ograniczeniem w nawias zarówno zmysłowo istniejącego faktu, jak i stosowalności teorii, konfrontowanej z doświadczeniem. Natomiast ejdetyzm (od gr. pojęcia ‘eidos’ – idea; widzialna postać) to termin używany jeszcze przez Platona dla oznaczenia abstrakcyjnych form lub idei: z jednej strony obejmuje wszelkie subiektywne, wewnętrzne treści umysłu jako przedstawienia świata, z drugiej zaś denotuje wieczne, bezczasowe i niezienne formy bądź pojęcia, np. niezależne przedmioty badania a może i wiedzę. Ejdetyzm pojmowany jest też jako zdolność do przeżywania wyobrażeń odtwórczych i wytwórczych w sposób równie wyrazisty i żywy jak obrazy spostrzeżeniowe (według psychologii występuje głównie wśród młodzieży). Akt poznania jest aktem samodzielnej, autonomicznej, indywidualnej działalności podmiotu. Doświadczenie w znaczeniu

¹⁰ Tamże. Por. także: R. Ingarden, *Studia z teorii poznania*, Warszawa 1995,

¹¹ Por.: K. Deneck, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań-Toruń 1994.

¹² Por.: K. Deneck, *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000.

antropologicznym, mającym miejsce w kontakcie interpersonalnym ma postać „wczucia” się. Jest to jakaś odmiana partycypacji „ja” w bycie „innego ja”. Cztery terminy podstawowe dla epistemologii fenomenologicznej nie znalazły jeszcze wystarczającego transferu na grunt gnoseologii pedagogiki.

Dziś fenomenologia, pojmowana jako opozycja autorytarnej nauki o antypozytywistycznym charakterze, przeżywa znów swój renesans w humanistyce, ale w pedagogice na dobre nie zdołała się jeszcze zadomowić. Tu zatem także tkwi potencjalny rezerwuar idei niemało obiecujących w przyszłości¹³.

Preferowany w edukacji np. dzieci przedszkolnych sposób uczenia się określane mianem percepcyjno-innowacyjnego, funkcjonuje w kontekście fenomenologicznej koncepcji człowieka: w aktywności dzieci występuje zjawisko „wychodzenia poza dostarczone informacje”, własna aktywność twórcza dzieci, efekt aktywności dziecka mają stanowić obiekty nowe, mające wartość intencjonalną dla podmiotu, aktywność jest podporządkowana określonymu systemowi wartości¹⁴.

Większość filozofów, zajmujących się paradygmatem Człowiek-Świat upatruje sens istnienia w aktywności społecznej i działalności twórczej. Krótko mówiąc, funkcjonowanie w świecie wytworzonych samodzielnie wartości, to życie w świecie prawdziwie ludzkim¹⁵.

Istotną, naturalną skłonnością dziecka jest jego aktywność, twórczość, która ma dla niego intencjonalną wartość, a która uzasadnia sensowność jego udziału w procesie edukacyjnym. Brak natomiast możliwości samorealizacji dziecko kompensuje swoistymi zachowaniami obronnymi¹⁶.

Przedstawione refleksje skłaniają do postawienia zasadniczych pytań o istotę dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, o sens jego istnienia w systemie edukacji przedszkolnej i szkolnej oraz jego uczestniczenie w organizowanym procesie edukacyjnym. Są to pytania prawdziwie ludzkie, które należy nie tylko ponownie postawić w pedagogice przedszkolnej bardziej wyraziście, ale i szukać na nie nowszych odpowiedzi¹⁷.

W dużym skrócie przedstawiona filozofia fenomenologicznego myślenia pedagogiki współczesnej i jutra wymaga zatem nie tylko transferu na jej obszary, ale rozwijania i pogłębiania jej rozumienia, a także odpowiednich badań empirycznych, ukazujących np. możliwości i granice osiągania przez dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym aktualizacji swojej osoby w procesie edukacyjnym.

Z pewną dozą pokory na podkreślenie – celem obiektywizacji sądów – zasługuje fakt, że zarzuty wobec fenomenologii wysuwali głównie empiryści, naturaliści i reiści, potem również marksiści, neopozytywiści i neoscholastycy. Zarzucano fenomenologom głównie dowolność, płynność, niepewność tez uznawanych za oczywiste, skrajną abstrakcyjność a

¹³ Konteksty pedagogiczne por.: K. A b l e w i c z, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w humanistyce*, Kraków 1994. Por. także: C. D z i e m i d o w i c z, W. M u z y k a, *Neopozytywizm i hermeneutyka: ku nowej epistemé pedagogiki*, Olsztyn 1994.

¹⁴ Por.: K. D u r a j - N o w a k o w a, *Tematy systemowe w przedszkolu: geniza i założenia, planowanie i przykłady*, Kraków 1999. Por. także: K. D u r a j - N o w a k o w a, *Nowe orientacje edukacji przedszkolnej*, Kraków 1992.

¹⁵ Por. np.: H. R o m a n o w s k a - Ł a k o m y, *Radość i cierpienie: fenomenologia rozwoju człowieka*, Olsztyn 2001.

¹⁶ Por.: K. D u r a j - N o w a k o w a i in. (red.), *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej*, Kraków 1998 i teżej: *Procedura modelowania systemowego w pedagogice*, Kraków 1997.

¹⁷ Por.: K. D u r a j - N o w a k o w a, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizowanie teorii i praktyki*, Kraków 1998.

nawet publicystyczne zabarwienie. Zaś obecnie, gdy obserwujemy nawrót do tego specyficznego podejścia filozoficznego, i – jednocześnie – powrót do ujęć jakościowych w poznaniu zjawisk humanistycznych, fenomenologia zdaje się być konieczna do bliższego poznania i skuteczniejszego zastosowania.

Fenomenologia przecież to kierunek filozoficzny postulujący intuicyjne poznanie fenomenów, badanie istoty zjawisk, a nie samych zjawisk, przyjmujący intencjonalność aktów świadomości, uznający za obiektywnie oczywiste i realne to, co bezpośrednio dane, czyli fenomeny, w jakich przejawiają się przedmioty różnego rodzaju. Te własności procesów poznania fenomenologicznego: intuicyjność, istotnościowość i intencjonalność aktów świadomości po pogłębionej aplikacji w pedagogice obiecują otwarcie jej nowych perspektyw.

JÓZEF KUŹMA

AKADEMIA PEDAGOGICZNA IM.KEN W KRAKOWIE

EDUKACJA KOMPARATYSTYCZNA W ŚWIECIE – KIERUNKI I SZANSE ROZWOJU – W ŚWIETLE WNIOSKÓW Z MIĘDZYNARODOWYCH KONGRESÓW I KONFERENCJI

WSTĘP

Dotychczas uczestniczyłem w trzech kongresach World Congress Comparative Education Societies (WCCES): w Pradze (CSRS) 1992 r., Cape Town (Afryka Południowa) 1998 r., Chungbuk (Korea Południowa) w 2001 r., Konferencji Comparative Education Society in Europe w Londynie (Wlk. Bryt.) w lipcu 2002 r. oraz Worldwide Comparative Education Forum in Beijing (Chiny) w październiku 2002 r. Dlatego chciałbym przekazać ważniejsze uwagi i refleksje wpływające zwłaszcza z ostatnich kongresów i konferencji, tej powszechnej obecnie i bardzo szybko rozwijającej się międzynarodowej organizacji edukacyjnej. Natomiast informację i własne refleksje o dorobku WCCES w Pradze przedstawiłem na I Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Warszawie w 1993 r.¹

Przewodnim hasłem X Kongresu w Cape Town było: Edukacja, Sprawiedliwość i Transformacja: Rola edukacji komparatystycznej. Odzwierciedlało ono wezwanie ludności świata, w tym mieszkańców krajów afrykańskich, szczególnie zaś Afryki Południowej, która niedawno zrzuciła jarzmo kolonializmu i apartheidu o określenie roli edukacji, w tym zwłaszcza edukacji komparatystycznej w stworzeniu warunków dla rozwoju gospodarki, usług i turystyki, dla zaspokojenia podstawowych potrzeb, godnego życia, równych szans i sprawiedliwości.

Z kolei naczelnym hasłem XI Kongresu w Korei Południowej było: Nowe wyzwania, nowe paradygmaty, przemiany edukacji w XXI wieku.

Podzielenie się głównymi przemyśleniami i wnioskami z ostatnich kongresów i konferencji uważam za moją powinność.

NIEKTÓRE UWAGI DOTYCZĄCE GENEZY I EWOLUCJI POJĘCIA EDUKACJI KOMPARATYSTYCZNEJ

Przypomnijmy, iż za Ojca edukacji komparatystycznej uważany jest Marc-Antoine Julien, który działał w dziewiętnastowiecznej Francji i w 1817 roku napisał pracę zatytułowaną: *Esquisse et Vues Préliminaires d'un Ouvrage sur l'Education Comparée* (1962)². Eduka-

¹ J. Kuźma, *Edukacja. Demokracja i Rozwój – w świetle wniosków z VIII Światowego Kongresu Edukacji Komparatystycznej – implikacje dla teorii i praktyki kształcenia nauczycieli w Polsce*, [w:] Praca zbiorowa: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Wyd. Uniw. Warszawskiego, Białystok 1994, s. 265-282.

² Marc-Antoine Julien, *Esquisse et Vues Préliminaires d'un Ouvrage sur l'Education Comparée*, Paris: Societe Etablic a Paris pour l'Amelioration de l'Enseignement Elementaire. Reprinted 1962, Geneve, Bureau International d'Education.

cja komparatystyczna najpierw rozprzestrzeniła się na inne kraje Europy i USA, a następnie na inne regiony Świata.

Istnieje też alternatywny pogląd, że dziedzina ta miała kilka źródeł pochodzenia (Halls 1990, Pachociński 1995)³. Niezaprzeczalny jest jednak fakt, że najbardziej wybitne prace z edukacji komparatystycznej powstały w Europie i Ameryce Północnej.

W XX wieku edukacja komparatystyczna rozwija się bardzo dynamicznie obejmując coraz to nowe kontynenty i regiony świata. Właśnie w związku z tak szybkim dynamicznym rozwojem, dziedzina ta ma obecnie problemy związane z własną tożsamością oraz miejscem wśród innych dyscyplin Nauk Edukacyjnych, zarówno jako przedmiot badań naukowych jak i samodzielny kierunek lub dyscyplina studiów akademickich.

Definicje edukacji komparatystycznej a w Polsce pedagogiki porównawczej, są mało precyzyjne i dlatego nadal pozostają tematem ciągłych debat. Z wielu definicji autorów zagranicznych na wyróżnienie zasługuje definicja zaproponowana przez C. A. Andersona (1961, s. 4): pedagogika porównawcza może być zdefiniowana jako „międzykulturowe porównanie struktur, działania, celów, metod i osiągnięć różnych systemów oświatowych i społecznych odpowiedników tych systemów oraz ich części składowych”⁴. Ze względu na ograniczone ramy niniejszego artykułu nie będę tu przytaczał innych definicji. Tym bardziej, że bardziej kompetentnie uczynił to wybitny komparatysta, twórca polskiej szkoły pedagogiki porównawczej Ryszard Pachociński (1995, 1998)⁵, który opowiada się za tą właśnie definicją. W swoim dziele, *Pedagogika porównawcza*, m.in. napisał, że „dziedzina ta pozostanie nadal zróżnicowana i że nie straci na znaczeniu w przyszłości. Umożliwi lepsze zrozumienie własnego systemu oświaty, jak również i oświaty w innych krajach, prezentując w miarę uporządkowaną wiedzę i wgląd w oświatowe struktury i praktyki, ale również w kulturę, tradycje i szersze struktury społeczne, których oświata jest częścią” (Ibidem, s. 33). Z powyższego wynika, że R. Pachociński widzi uzasadnienie dla pedagogiki porównawczej jako oddzielnej dyscypliny naukowej. We wszystkich swoich rozprawach pedagogikę traktuje jako dziedzinę wiedzy obejmującą nie tylko wychowanie lecz i kształcenie lub oświatę. Niejako równolegle w Polsce kreowana jest nauka o edukacji lub studia edukacyjne, które w ślad za literaturą zagraniczną, głównie anglojęzyczną, pod pojęciem edukacji rozumieją ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży, stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych (Okoń, 2001, s. 87, 88)⁶. Dlatego doceniając ogrom pracy i niezaprzeczalny wkład profesora Pachocińskiego w rozwój polskiej pedagogiki porównawczej osobiście jednak opowiadam się za nazwą przyjętą w literaturze międzynarodowej tj. „edukacja komparatystyczna” lub „porównawcza”, jako oznaczającą ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących zarówno kształcenie i wychowanie oraz szeroko rozumianą oświatę. Nic też nie stoi na przeszkodzie aby obie te nazwy funkcjonowały równocześnie, ograniczając jednak pojęcie pedagogiki porównawczej do współczesnego znaczenia nauk pedagogicznych, ponieważ edukacja jest niewątpliwie szerszym pojęciem od pedagogiki.

Dla mnie szeroko rozumiane pojęcie edukacji komparatystycznej ma jeszcze i to znaczenie, iż do tej dyscypliny mogą być zaliczane prowadzone przeze mnie badania z zakresu

³ W. D. H a l l s (ed.), *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*, London 1990, Jessica Kingsley. R. P a c h o c i ń s k i, *Pedagogika porównawcza*, „Trans Humana”, Białystok 1995.

⁴ C. A. A n d e r s o n, *Methodology of comparative education*, „International Review of Education” 1961, vol. 7, nr 1.

⁵ R. P a c h o c i ń s k i, *Zarys pedagogiki porównawczej*, IBE, Warszawa 1998 oraz op. cit.

⁶ W. O k o ń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wyd. Nauk. „Żak” (wyd. trzecie) 2001.

oświaty rolniczej lub upowszechnienia wiedzy i nowości rolniczych prowadzone w różnych krajach⁷. Chciałbym też nadmienić, że w latach 1987-1992 pod moim kierunkiem wspólnie z E. Szewczykiem były prowadzone badania komparatystyczne w ramach CPBP-08-17 na temat Programów, form i metod dydaktyczno-wychowawczych, realizowanych w uczelniach pedagogicznych byłych krajów socjalistycznych. Badania te mogą stanowić punkt odniesienia do dalszych podobnych studiów komparatystycznych z zakresu pedeutologii⁸. Myślę, że badania te dają mi przepustkę do grona polskich komparatystów.

ROZWÓJ EDUKACJI KOMPARATYSTYCZNEJ W OKRESIE TRWANIA NARODOWYCH SYSTEMÓW EDUKACYJNYCH

Powstanie i rozwój edukacji komparatystycznej miał miejsce w dwóch ostatnich stuleciach, kiedy to w Europie i innych krajach świata dominującą pozycję zajmowały narodowe systemy edukacyjne, głównie szkolne. Idea narodowego systemu edukacyjnego stanowiła od początku centralny paradygmat pracy komparatystycznej. M. Archer (1979)⁹ w książce „Powstanie Edukacyjnych Systemów” pod pojęciem tym określa systemy formalnego szkolnictwa, przynajmniej częściowo fundowane i nadzorowane przez państwo, które poszukiwały dróg prowadzenia edukacji dzieci w wieku szkolnym w danym państwie. Rządy przejęły stopniowo funkcje koordynacyjne i integracyjne nad systemami szkolnymi, zapewniając większość funduszy, prowadząc inspekcję szkół i nauczycieli, organizując szkolenie nauczycieli, licencjonowania i sprawdzanie narodowych certyfikatów oraz standardów szkolnych programów. Ważnym celem szkół było kształtowanie kariery otwartej na talenty. Porównując go ze starymi scholastycznymi systemami trzeba stwierdzić, iż forma narodowego systemu edukacyjnego była nowa. W narodowych systemach edukacyjnych post – rewolucyjne państwa skonsolidowały to co absolutystyczne państwa zapoczątkowały (Tocqueville, 1955)¹⁰. Narodowe systemy edukacyjne były kształtowane jako część długotrwałego pro-

⁷ J. K u Ź m a, *Doradztwo rolnicze*, PWN, Warszawa 1986, 1988, s. 73-107.

Badaniami komparatystycznymi w zakresie oświaty rolniczej objąłem takie kraje jak USA, Anglia i Walia, Holandia, Dania, Francja, Rep. Fed. Niemiec, Jugosławia, Niemiecka Rep. Dem., Czechosłowacja i Polska. Wynikom tych studiów porównawczych został poświęcony oddzielny rozdział w cytowanym powyżej podręczniku akademickim.

⁸ J. K u Ź m a, *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli*, PWN, Warszawa – Kraków 1993, s. 142-153.

Międzynarodowe badania komparatystyczne poświęcone edukacji nauczycieli w uczelniach pedagogicznych były prowadzone w Instytucie Pedagogicznym w Kijowie (Ukraina), Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Lipsku (NRD), Pedagogicka Fakulta w Nitrze (CSRF), Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Szumenie (Bułgaria) oraz Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (Polska). Badania te rozpoczęto w 1987 r. a zakończono w 1992 r., a więc objęły one niezwykle ważny dla badań komparatystycznych okres przesilenia, bezpośrednio przed i po rozpoczęciu transformacji ustrojowej w objętych analizą porównawczą krajach. Należy też podkreślić, iż w badaniach tych stosowano jednolite metody sondażu diagnostycznego, analizy dokumentów i studiów indywidualnych przypadków oraz obserwacji uczestniczącej, za pomocą takich narzędzi jak: kwestionariusze wywiadu, formularze do analizy dokumentów i arkusze obserwacyjne zajęć dydaktycznych. Raport końcowy z tych badań został przekazany do Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie, a synteza wyników została opublikowana w pracy monograficznej pt. *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli*. Cenne byłoby powtórzenie tych badań porównawczych po upływie ponad 10 lat od ich zakończenia, oczywiście po dopracowaniu nowej koncepcji i narzędzi. Czy tego rodzaju ambitne badania, angażując znaczne siły i środki można powtórzyć w obecnych warunkach, trudno powiedzieć.

⁹ A. G r e e n, *National Educational Systems and Comparative Education: from State Formation to Globalization. Paper on the CESE Conference*, Institut of Education, University of London, July 2002.

¹⁰ A. G r e e n, op. cit.

cesu formowania nowoczesnych, narodowych państw (Green, 1990)¹¹. Naród stawał się ciałem obywatelskim, którego kolektywna suwerenność konstituowała go jako państwo, które było ich politycznym wyrazem. Edukacja była najpotężniejszym środkiem rozwoju samej „esencji” narodowej. Poprzez edukację państwa kształtowały dyscyplinę pracowników, lojalność rekrutów, kreowały i celebrowały narodowe języki i literaturę, popularyzowały narodową historię i mity na temat ich genezy oraz upowszechniały prawa, obyczaje i społeczne morale, a mówiąc ogólnie objaśniały i torowały drogi od państwa do ludzi oraz obowiązki ludzi w stosunku do państwa.

Warto przypomnieć, iż państwa protestanckie Północnej Europy kształtowały narodowe systemy wyprzedzając katolickie narody Południowej Europy.

Ogólnie mówiąc edukacja kształtowała lub próbowała kształtować obywatelską tożsamość i narodową świadomość, była kuratorem wartości i kultury danego narodu. Ponad wszystko edukacja była państwowym instrumentem kształtowania narodów obywatelskich (Green, 2000)¹².

Idea narodowych systemów edukacyjnych najpoważniejszy kryzys przeżywała z powodu rasizmu i etnicznego nacjonalizmu. Imperialny nacjonalizm *fin-de-sie'cle* był tylko preludium tego co miało nastąpić po I wojnie światowej. Okres przypadający na lata 1918-1945 był postrzegany jako apogeum nacjonalizmu w najbardziej reakcyjnej, rasowej i etnograficznej formie (Hobsbawn, 1990). Rasizm i etniczny nacjonalizm znalazł swoją drogę do serca edukacji w wielu państwach.

W czasach „zimnej wojny” świat podzielił się pomiędzy konfliktujące mocarstwa. W okresie tym programy edukacyjne były przepełnione konfrontacyjnymi treściami ideologicznymi. Jedynie lata 60. w Europie, w tym również w Polsce, są uważane za „złoty okres” dla szeroko rozumianej edukacji, która stała się „fortpocztą” polityki narodowego rozwoju. Wówczas to rządy w oparciu o raport wybitnych ekspertów w zakresie ekonomii i edukacji inwestowały w publiczną edukację na szczeblu podstawowym, średnim i wyższym, przyspieszając ekonomiczny rozwój, promowanie społecznej więzi oraz podnosząc poziom wiedzy i umiejętności swoich obywateli.

Podobnie jak w dziewiętnastowiecznej Europie szybki rozwój narodowej edukacji był połączony z kryzysami narodowej tożsamości, rodzącymi wojny, narodowe podziały i społeczną transformację. Przykładem mogą być wschodnioazjatyckie „Tygrysy” (zwł. Państwa Koreańskie, oraz Państwa Bałkańskie byłej Jugosławii). Jeszcze w 1957 r., kiedy to podpisano i ratyfikowano Traktat Rzymski, który stwarzał podwaliny Unii Europejskiej, pozostawiono pełną supremację nad edukacją każdemu z uczestniczących w nim państw. Dopiero po roku 70. dokonały się w Świecie i Europie znaczące zmiany, które zachwiały dotychczasową niezależność narodowych systemów edukacyjnych. Badaniem tych właśnie procesów i zjawisk w dziedzinie edukacji zajmuje się przede wszystkim edukacja komparatystyczna.

Na XX konferencji CESE w Londynie (July 2002) – Andy Green¹³ w referacie zatytułowanym Narodowe edukacyjne systemy a edukacja komparatystyczna: od formacji państwowych do globalizacji przedstawił oryginalną aczkolwiek dyskusyjną teorię, że narodowe systemy edukacyjne w Europie, Ameryce i w innych krajach naszego Globu kształtowały się głównie pod wpływem ustrojów i systemów państwowotwórczych. Mniejsze natomiast znaczenie na kształtowanie narodowych systemów edukacyjnych miały procesy i przemiany technologiczne w okresie przedindustrialnym i industrialnym.

¹¹ A. Green, op. cit.

¹² A. Green, *Education and State formation*, Macmillan, London 1900.

¹³ A. Green, op. cit., 2002.

ROZWÓJ EDUKACJI KOMPARATYSTYCZNEJ W DOBIE GLOBALIZACJI

W związku z gwałtownymi przemianami cywilizacyjnymi, jakie dokonują się na przełomie ostatnich stuleci, tj. końca XX wieku i początku XXI w., w pełni zasadne staje się pytanie – jaką misję lub rolę powinna / lub będzie pełnić edukacja komparatystyczna w czasach globalizacji, który poprzednio przyjęto nazywać okresem postindustrialnym?

Na ogólnym poziomie Held et al. (1999)¹⁴ uważa, że globalizacja może być rozumiana jako zjawisko lub proces, „o szerokim, głębokim i przyspieszonym zasięgu ogólnoświatowym, połączony ze sobą we wszystkich aspektach, we współczesnym społecznym życiu.” Zjawisko to jest obiektywną konsekwencją aktualnego rozwoju cywilizacji i obejmuje wymiary od finansowego do duchowego, od kulturalnego do kryminalnego.

Z kolei Andy Green pisze, iż Globalizacja może być definiowana jako szybka intensyfikacja przekraczająca granice przepływu kapitału, towarów, pracy, usług i idei¹⁵.

Globalizacja nie jest bynajmniej nowym procesem. Jak przypominają P. Hirst i G. Thomson (1996)¹⁶ międzynarodowy handel ma długą historię a ruch kapitału i ludzi sięgał wysokiego poziomu nawet przed pierwszą wojną światową. Jednakże ostatni wzrost roli kapitału rozpoczął się od 1970 r. i jest coraz bardziej ekspansywny, zarówno w sensie ilościowym jak i odmienny w sensie jakościowym. Intensyfikacja procesów globalizacyjnych była rezultatem trzech zasadniczych czynników: taniej energii i transportu (szczególnie spowodowaną konteneryzacją, zasadniczym rozwojem nowych informacyjnych i komunikacyjnych technologii, zwłaszcza dostępu do szybkiej, tańszej i bardziej skutecznej globalnej komunikacji oraz finansową deregulacją rozpoczętą od post-Bretton-Woods, polegającą na zmianie neoliberalnej polityki na polu zagranicznych inwestycji i międzynarodowej przedsiębiorczości. Faktycznie globalizacja nie jest czystą sprawą ekonomiki, lecz także upowszechnianiem procesów zachodzących poza kapitałem, towarami, pracą, usługami, dotyczy również polityki, kultury i wiedzy.

Jak konstatuje Ulrich Beck (2000)¹⁷ globalizacja postrzegana – jako obiektywne, empirycznie sprawdzalne procesy różni się od globalizmu jako politycznej ideologii, która prowadzi do transformacji świata według neoliberalnej ideologii, zgodnie z którymi nieunikniony będzie i całkowicie pożądanym linearny rozwój rynku. Obecnie podejście teoretyków globalizacji, zwłaszcza „transformatystów” nie jest już tak głęboko ahistoryczne i ślepe na niebezpieczeństwa globalizacji, zwłaszcza dla biedniejszych krajów, jak to miało miejsce w przypadku tzw. „hiperglobalistów”.

Z punktu widzenia edukacji dla nas najbardziej interesujące są poglądy Andy Greena (2002)¹⁸ na temat wzajemnych związków globalizacji i edukacji. Oto główne tezy odpowiedzi na pytanie postawione przez autora:

Jakie globalizacja może mieć działanie na edukację?

● Globalizacja sama przez się nie musi jeszcze prowadzić do pogrzebania narodowego systemu edukacyjnego. Rządy nadal będą sprawować rzeczywistą kontrolę nad narodowymi

¹⁴ D. Held, A. McGrew, J. Perraton, *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*, Cambridge 1999, Poli Press.

¹⁵ A. Green, *Education, Globalization and National State* Macmillan, Basingstoke 1997.

¹⁶ P. Hirst, G. Thompson, *Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities Governance*, Polity, Cambridge 1996.

¹⁷ A. Green, *National Educational Systems and Comparative Education: from State Formation to Globalization. Paper for the XX Conference CESE*, University of London, July 2002.

¹⁸ Ibidem.

systemami edukacyjnymi. Jak stwierdza Robert Reich (1991)¹⁹ – pomimo zanikania „narodowej ekonomii” i pomimo internacjonalizacji większości czynników produkcji ludzkie umiejętności pozostają relatywnie niemobilne i narodowe.

● Aktualnie edukacyjne systemy tracą ich oryginalną Durkheimowską funkcję przekazywania narodowych kultur i promowania społecznej spójności. Wówczas kiedy narodowe systemy edukacyjne zaczęły się rozwijać, narody należały wirtualnie do różnych historycznych czasów i były bardziej podzielone niż obecnie na klasy regiony i religie, rzadko posiadały populacje, które mówiły tym samym językiem i które różniły się wiejskim i miejskim stylem życia.

● Polityczna retoryka czy paradygmaty, takie jak „uczenie się przez całe życie” – są oczywiście powszechnie uznawane, lecz w praktyce procesów i struktur edukacyjnych są w znacznym stopniu modyfikowane w poszczególnych regionach.

● Nowoczesne społeczności są oczywiście coraz bardziej zindywidualizowane, zagubiły być może więź solidarności określającą granicę wspólnoty, lecz jest także wysoce prawdopodobne, że poszczególne narody i grupy etniczne zechcą w pluralistycznym świecie mieć wspólny język i dialekt. Można wyobrazić sobie rodzenie się nowych form obywatelskiej solidarności i kultury właściwej dla naszego pluralistycznego świata. Promowanie takiej właśnie wizji stanowi ważne zadanie dla współczesnej edukacji komparatystycznej.

Andy Green (2002)²⁰ wskazuje na cztery kierunki zmian w tradycyjnych edukacyjnych systemach, a mianowicie:

1. Wyższa edukacja w anglojęzycznych krajach staje się autentycznie internacjonalistyczna ze względu na większe komercyjne możliwości rynku (nie bez znaczenia jest tu międzynarodowa monopolistyczna pozycja języka angielskiego a niekoniecznie najwyższa jakość ofert edukacyjnych – przyp. J.K.). W konsekwencji dzięki istotnemu poparciu organizacji międzynarodowych uniwersytety, szczególnie działające w metropolitarnych centrach rozwiniętego świata, gromadzą coraz większą liczbę studentów zagranicznych. Badania stają się w coraz większym stopniu zinternacjonalizowane. Uniwersytety zaś utraciły monopol na generowanie i transmitowanie wiedzy; stają się one coraz bardziej konkurencyjne z korporacjami i innymi prywatnymi nie uniwersyteckimi ośrodkami sieci edukacyjnej;

2. Podczas gdy obowiązkowe szkolnictwo pozostaje w przeważającej mierze sprawą narodową, nowe transnarodowe przestrzenie zaczynają otwierać się wewnątrz i wszędy szkolnych struktur. W tradycyjnej kulturowej przestrzeni rozpowszechniają się nowe formy edukacyjne kreowane przez imigrantów i międzynarodowo mobilnych studentów oraz nauczycieli. Są też dowody penetracji nowych programów i materiałów edukacyjnych pod ich własnym znakiem „logos”, poza edukacyjnymi granicami danego kraju;

3. Coraz bardziej widoczny jest trend w kierunku marketingu sektora szkolnego oraz poprzez komercjalizację i sponsorowanie szkół państwowych;

4. Globalizacja staje się niewątpliwie coraz bardziej atrakcyjna dla zaawansowanych narodów w dziedzinie rozwoju tzw. „ekonomii wiedzy”. Wynika to z wpływu globalizacji na wzrost popytu na kwalifikacje i wiedzę, oraz współzawodnictwo w kosztach konkurencji zaawansowanych systemów gospodarczych z nisko opłacanymi ekonomiami.

W ciągu drugiej połowy XX wieku edukacja komparatystyczna przeżywa prawdziwy rozkwit, o czym świadczą kolejne światowe kongresy, konferencje regionalne, publikacje w pracach zwartych i czasopismach międzynarodowych. Właśnie nowym paradygmatom i

¹⁹ R. Reich, *The work of Nations: A Blueprint for the Future*, Vintage, New York 1991.

²⁰ A. Green, *National... op.cit.*, 2002.

zadaniom stojącym przed edukacją komparatystyczną, oraz wielopoziomowym badaniom w przestrzeni i czasie, z uwzględnieniem bardziej obiektywnych i precyzyjnych metod badań komparatystycznych poświęcił swój referat Mark Bray – Sekretarz Główny WCCES, podczas Worldwide Comparative Education Forum w Pekinie, w październiku 2002 r.²¹

KONKLUZJA

Pogłębione studium wybranych referatów i artykułów, zaprezentowanych zwłaszcza przez prof. Marka Bray'a i prof. Andy Greena skłaniają do następujących konkludujących wniosków i refleksji:

1. W czasach (lub erze) globalizacji zmienia się rola i miejsce edukacji komparatystycznej. Edukacja komparatystyczna jako uniwersalna i interdyscyplinarna i transnarodowa dziedzina wiedzy jest stosunkowo najbardziej związana z globalizacją we współczesnym świecie. Aktualnie edukacja komparatystyczna jest kształtowana przez globalizację a uczeni komparatyści stają się bardziej globalni. Stawia to przed edukacją komparatystyczną nowe cele i zadania polegające na rekonceptualizacji jej dotychczasowych orientacji naukowo-badawczych i edukacyjnych. Powinna ona pomóc zrozumieć szerokie i szybkie zmiany zarówno w skali globalnej jak i regionalnej i tą drogą dostarczać zarówno politykom, uczonym jak i studentom w miarę obiektywnej wiedzy.

2. Globalizacja wymaga nowej „geograficznej kartografii świata” (Morginson i Mollis, 2001). W związku z tym zachodzi potrzeba kształtowania nowej komparatystycznej mapy świata. I tak uczeni komparatyści muszą umieścić państwo i naród w szerszych globalnych i transnarodowych ramach, pomiędzy regionami świata a regionalnymi wspólnotami lokalnymi. Globalizacja otwiera bowiem nowe możliwości dla kształtowania tożsamości, inne niż narodowe. Nie oznacza to, że naród czy państwo przestaną być przedmiotem badań i analiz komparatystycznych, lecz, że powinny być rozpatrywane na szerszym, wielopoziomym planie przestrzennym jednostek objętych wielotematyczną analizą komparatystyczną. Stąd autorzy publikacji zachęcają, zwłaszcza młodą generację komparatystów do podejmowania zespołowych badań skoncentrowanych z jednej strony na problematyce międzynarodowej (czy „transnarodowej”) a z drugiej oprócz poszczególnych narodów i państw, na takich jednostkach jak: prowincja, szkoła a nawet sala edukacyjna czy rodzina. Widoczna jest też różnica pomiędzy pierwszą a drugą generacją komparatystów, polegająca na mniejszym zainteresowaniu czynnikami zewnętrznymi funkcjonowania szkoły, na rzecz wewnętrznej organizacji pracy szkoły, doskonalenia jej jakości, a także interakcji pomiędzy uczniami oraz nauczycielami i uczniami. Stosunkowo dużo uwagi poświęca się obecnie misji i roli nauczycieli w procesie edukacji, zwłaszcza na sekcjach Teachers Education, w których zawsze brałem aktywny udział, a dwukrotnie byłem koordynatorem sekcji poświęconej edukacji nauczycieli w świecie.

Na zakończenie pragnę wyrazić przekonanie, że do pierwszego pokolenia, kreatorów polskiej pedagogiki komparatystycznej dołączy nowa generacja młodych uczonych, ciekawych świata i pragnących wspólnie z ich kolegami z różnych komparatystycznych ośrodków zagranicznych zdobywać wiedzę na temat: jak uczynić ten świat bardziej pokojowy, przyjazny i zasobny zarówno w dobra materialne jak i duchowe.

²¹ M. B r a y, *Comparative Education in the Era of Globalization: Evolution, Mission and Roles. Worldwide Comparative Education Forum*, Normal University, 14-16 October 2002 oraz M. B r a y, R. M. T h o m p s o n, *Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses*, „Harvard Educational Review” 1995, Vol. 65, No 3, Harvard College.

WALDEMAR FURMANEK
UNIwersytet Rzeszowski

*Człowiek żyje pośrodku wartości,
Ku którym kierują się jego dążenia,
Jego myśli i jego czyny*

(J. Tischner)

WYCHOWANIE PRZEZ PRACĘ DO PRACY WYZWANIEM DLA EDUKACJI JUTRA

WPROWADZENIE

Przemiany cywilizacyjne, których jesteśmy świadkami obejmują przede wszystkim przeobrażenia w systemie wartości dotyczących pracy człowieka. Nie są one jednak przedmiotem zbyt licznych refleksji naukowych. Tymczasem praca jest nie tylko wartością, ale i źródłem całego syndromu wartości ważnych dla każdego człowieka. **Wychowanie przez pracę do pracy** staje się wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki¹. Warunkiem przemian w Polsce jest **uzdrowienie polskiej pracy. Polsce pilnie potrzebna jest praca nad pracą**². Pedagogika musi podjąć na nowo trud wychowania w etosie pracy,

„człowiek musi uwierzyć w swoją godność – godność człowieka pracy i stanąć ponad światem swych dzieł. Poznanie prawdy o obiektywnym świecie dokonuje się nie tylko w szkole na odpowiednich lekcjach, lecz przede wszystkim w pracy poprzez pracę” (J. Tischner 1885, s. 122).

WSPÓŁCZESNE ROZUMIENIE WYCHOWANIA PRZEZ PRACĘ DO PRACY³

Wychowanie przez pracę do pracy jest dziedziną wychowania ogólnego. Jej przedmiotem zainteresowania jest systemowo ujmowany rozwój psychiki człowieka zachodzący pod wpływem podejmowanych przez niego rozmaitych form pracy.

¹ Postulat wychowania przez pracę był obecny w historii wychowania, zajmował znaczące miejsce w teorii pedagogiki marksistowskiej, chociaż różne były jego fazy rozwoju. W roku 1972 W. Torbus po analizie problemu stawia następującą diagnozę: *wychowanie przez pracę musimy w naszym szkolnictwie stawiać niemal od początku*.

² J. Tischner, *Polska jest ojczyzną*, Paryż 1985, s. 25.

³ Przyimek *przez* w konstrukcji językowej zastosowanej w powyższych określeniach jest wykładnikiem relacji między czynnością (wychowanie) a rzeczownikiem w bierniku lub innymi wyrazami w ich funkcji (praca). Może być on także wykładnikiem relacji przestrzennej między wykonawcą czynności a przeszkodą lub zjawiskiem (*widzieć przez mgłę, mówić przez sen, przekręcić przez maszynkę...*). Czasownik *wychowywać* pochodzi i od wyniku procesu *wychowania*.

Przyimek *do* łączy się z dopełniaczem. Pełnić może w konstrukcji językowej rozmaite funkcje: wskazuje na cel działania (dokąd? gdzie?), np. *idę do pracy, przygotowuję się do pracy*, wskazuje na końcowy moment czynności lub procesu działania, np. *pracować do trzeciej*, wskazuje przeznaczenie i zdatność do czegoś, np. *maszyna do...*; wskazuje także przedmiot stanu uczuciowego lub skłonności, np. *zapał do pracy, życzliwy stosunek do pracy*, wskazuje przynależność do jakiegoś zbioru, np. *należę do kadry pracowników zakładu*; wskazuje na cel: *przygotowywać się do przyszłych zadań zawodowych*; tworzy równoważniki zdania pobudzającego do działania: *do roboty!* W kontekście dotychczasowych wyjaśnień poprawnie byłoby mówić **WYCHO-wy-WANIE**

Wychowanie przez pracę do pracy to długotrwały celowy, zamierzony, zorganizowany i systematyczny rodzaj działalności wychowawczej, którego cechą szczególną jest wykorzystywanie wielorakich walorów pracy człowieka w procesach pedagogicznego oddziaływania na jednostkę i dokonywania oczekiwanych (korzystnych) zmian w jej psychice⁴.

Cechą proponowanej definicji jest podkreślenie, że **sprawca i podmiot działań jest sprawcą zmian** w otoczeniu i to jest jego podstawowym zadaniem. Rozumienie tego paradygmatu wymaga zrozumienia natury pracy człowieka oraz tego, co określa się *etyczną świadomością pracy*. Proces przygotowywania się człowieka do dynamicznie zmieniającej się pracy jest nie tylko procesem realizowanym w systemie edukacji, ale także procesem organizowanym indywidualnie przez wielu ludzi. Stanowi wówczas komponent całościowego procesu kształcenia i doskonalenia zawodowego człowieka.

PRYMAT CZŁOWIEKA NAD PRACĄ A WYCHOWANIE PRZEZ I DO PRACY

Przełom polityczny z roku 1989 otworzył Polakom możliwość budowy społeczeństwa otwartego na **podmiotowość** i **samosterowność**. Na znaczenie tego zjawiska wskazuje K. Obuchowski⁵ stwierdzając, że w przeciwieństwie do przedmiotowego standardu waluacji podmiotowy standard waluacji ma wielkie znaczenie tam gdzie zmiany są szybsze, gdzie utrwała się przekonanie o tym, że aby człowiek mógł się rozwijać jako osoba, a rzetelna satysfakcja sankcjonowała jego działania, powinien postrzegać siebie jako źródło swojego postępowania, cele własne jako przedmiot swoich intencji, świat wokół jako szansę swoich możliwości. U podstaw tego standardu leży zaś przekonanie, że *wartość świata należy odliczać zaczynając od jednostki ludzkiej*. Los tej jednostki i jej stan uważane są za warunek właściwych, sprzyjających człowiekowi zmian socjalnych, ekonomicznych i politycznych.

Standard podmiotowy, jako wytwór osoby ludzkiej, podkreśla jej wyjątkowość i niepowtarzalność cech jej psychiki. Jest on wynikiem refleksji nad światem i miejscem człowieka w generowanych zjawiskach. W refleksji tej nie może zabraknąć przeświadczenia o nieodłącznie koniecznej pracy człowieka. Dla wychowanka ważne są wyniki jego działań. Dla pedagoga (wychowawcy) interesujące jest wyłącznie to, co dzieje się (co zachodzi) w psychice człowieka uczestniczącego w różnorodnych procesach pracy. Tego właśnie wychowawca powinien być świadomy i rozumieć to, jakie zmiany w psychice wychowanków w czasie realizowanej przez niego formy aktywności się ujawniają (mogą się ujawnić). Wykorzystywanie – z pedagogicznego punktu widzenia – takich procesów psychicznych, wartościowanie i utrwalanie oczekiwanych przemian psychicznych poprzez odpowiednie ćwiczenia jest powinnością i treścią działań nauczyciela w procesach pedagogicznych.

Wychowanie przez pracę do pracy jest dziedziną pedagogiki wartości. W procesach wychowania wykorzystuje ona pracę człowieka jako wartość i źródło wartości. Proces ten polega na rozpoznawaniu, zrozumieniu i akceptacji wartości związanych z pracą człowieka. Jego wyniki ujawniają się w respektowaniu tych wartości w postępowaniach człowieka w sytuacjach jego pracy⁶. *Wychowanie jest wspomaganie rozwoju człowieczeństwa w człowieku*⁷ lub – jak to czyni K. Schaler⁸, współczesny pedagog niemiecki –

przez pracę; *WYCHO-wy-WAĆ przez pracę; WYCHOWAC do pracy*. Spośród wymienionych propozycji najpełniejszym określeniem jest *wychowanie* (lub *wycho-WY-wanie*) *przez pracę do pracy*.

⁴ Por.: Z. W i a t r o w s k i, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000, s. 134.

⁵ Por.: K. O b u c h o w s k i, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.

⁶ Por. J. P a s t e r n i a k, *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów 1991, s. 23.

⁷ W. F u r m a n e k, *Człowiek-człowieczeństwo-wychowanie*, Rzeszów 1995.

⁸ Podają za J. T a r n o w s k i, *Jak wychowywać?* Warszawa 1993, s. 61.

wychowanie to sposoby i procesy, które istocie ludzkiej pozwalają odnaleźć się w swoim człowieczeństwie; a wychowywać, to pomagać komuś w odkrywaniu własnych możliwości, wskazywanym nam jednakowo we własnym życiu; wychowanie jest pomocą udzielaną człowiekowi w realizacji jego człowieczeństwa, w nadawaniu życiu człowieka ostatecznego sensu.

Wychowanie przez pracę do pracy w kontekście podanych wyżej definicji jest dziedziną przyjmującą za cel wprowadzanie i uzasadnianie określonego sposobu myślenia o wartościach pracy, wyboru tych wartości w procesie orientacji całościowych, a także wyboru sposobów funkcjonowania człowieka w świecie pracy, jako świecie wartości.

W podanym znaczeniu wychowanie przez pracę do pracy ma charakter szeroko rozumianego **wychowania aksjologicznego** związanego z rozwijaniem i nieprzerwanym doskonaleniem w człowieku sfery odpowiadającej za sposób rozumienia pojęcia wartości pracy, za procesy wartościowania, postawy wobec pracy i dążenie do pracy jako wartości. Na tak rozumianą dziedzinę kształcenia składają się: **edukacja aksjologiczna** (teoretyczna i praktyczna) związana z poznawaniem wartości pracy w zmieniającej się cywilizacji oraz poznawaniem sposobów traktowania przez człowieka pracy w jego życiu w nowych generowanych przez cywilizację informacyjną warunkach; **wychowanie do wartości pracy** prowadzące do tzw. **dojrzałości aksjologicznej** oznaczającej możliwie wewnątrznie spójną orientację aksjologiczną i przyjmowanie określonego stosunku do konkretnych wartości, co wyraża się w konkretnych wyborach orientacji wobec zmieniających się form i treści pracy człowieka w nowych uwarunkowaniach kulturowych. Związana jest z odnoszeniem działań wychowawczych do określonych koncepcji wartości i rozbudowywania systemu pozytywnych (ograniczaniu zaś negatywnych) postaw wobec pracy, ich uzasadniania i świadomego włączania do struktury postaw wobec pracy jako cech własnej psychiki (**kultura pracy**).

Badania nad modelem człowieka nowoczesnego, który będzie mógł godnie czerpać wartości z nowych warunków życia generowanych przez nowy model cywilizacji, zmagają się do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o katalog cech psychicznych owego człowieka. Przyjmując prymat człowieka nad zjawiskami cywilizacyjnymi takimi jak nauka, technika, praca czy ekonomia pytanie o katalog cech człowieka sprowadza się pytań o to, jaką będzie przyszła cywilizacja i odpowiadający jej model życia społecznego?

Kultura każdego narodu zaczyna się od pracy i prawa, a kończy na braku pracowitości i nieposzanowaniu prawa. Tyle kultury, ile pracy narodu i ile praworządności jego państwa (E. Osmańczyk, 1982).

PRACA CZŁOWIEKA JAKO WARTOŚĆ I ŹRÓDŁO WARTOŚCI

Pracę człowieka jako wartość i źródło wartości jest siłą etyczną⁹. Pracą człowieka nazywać będziemy każdy indywidualny lub zbiorowy splot ludzkich działań mających na celu doskonalenie człowieka i świata.

Dzisiaj rozwój kultury jest warunkiem rozwoju pracy... Ponieważ praca jest częścią kultury, a kultura częścią pracy, nie można niszczyć jednego, a rozwijać drugie. W przeciwnym przypadku niszczy się wszystko...¹⁰

Praca to wolna, chociaż naturalnie konieczna działalność człowieka wpływająca z poczucia obowiązku, połączona z trudem i radością, a mająca na celu tworzenie użytecznych społecznie wartości duchowych i materialnych – pisał S. Wyszyński¹¹. [...] praca jest dobrem człowieka, dobrem jego człowieczeństwa –

⁹ Por.: J. T i s c h n e r, *Polska jest ojczyzną. W kręgu filozofii pracy*, Paryż 1985; W. F u r m a n e k, *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000.

¹⁰ Op. cit., s. 184.

¹¹ Por.: S. W y s z y Ń s k i, *Duch pracy ludzkiej*, Poznań 1957.

przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowując ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd, bardziej staje się człowiekiem¹².

W tym kontekście oczywistym jest stwierdzenie, że praca jest dla człowieka, a nie człowiek dla pracy. Nierozzerwalnie jest ona związana z naturą rozumną człowieka i realizowanego przez niego sensu życia. Prymat człowieka nad pracą wskazuje zaś, iż jest ona ukierunkowana na: doskonalenie człowieka i świata, na swoiste godne człowieka podporządkowanie świata potrzebom człowieka; jest działalnością twórczą człowieka, dzięki niej człowiek ma możliwość manifestowania swoich potencjalności i może rozwijać swoją psychikę; jest formą udziału człowieka w życiu społecznym, jest działalnością społeczną i kulturotwórczą; jest siłą etyczną, określa stosunek człowieka do społeczeństwa i innych ludzi oraz kultury.

Praca Jest obowiązkiem człowieka, który rodzi się z własnych potrzeb życiowych człowieka, Jak i ze znaczenia pracy dla pełni osoby ludzkiej. Bez pracy nie można ani utrzymać życia, ani też dojść do pełni rozwoju osobowości¹³. [...] jest nierozzerwalnie związana z naturą rozumną człowieka i realizowanego przez niego sensu życia¹⁴.

Człowiek staje się sobą również poprzez pracę. Aby przywrócić naturalne wymiary pracy należy pracy przywrócić sens¹⁵. Szczególne cechy pracy ujawniają się wyraziście w analizie relacji pracy z różnymi formami działalności człowieka¹⁶.

CECHY PRACY

Praca człowieka jest działaniem indywidualnym lub zbiorowym; służy doskonaleniu człowieka i świata; podporządkowaniu świata w sposób godny człowiekowi; jest działaniem dobrowolnym; ma charakter moralny; motywem każdej pracy jest poczucie obowiązku; elementami pracy są radość i trud; każda praca jest splotem działań celowych, związanym z sensem pracy; jest dla człowieka działaniem koniecznym, wskazuje na to rozumność człowieka; jest działalnością twórczą człowieka, dzięki niej człowiek ma możliwość manifestowania swoich potencjalności i może rozwijać swój ą osobowość; służy życiu psychicznemu i duchowemu człowieka Jest działaniem ciągłym, bodźcowo stymulującym człowieka; jest formą udziału człowieka w życiu społecznym; jest działalnością społeczną i kulturotwórczą; określa stosunek człowieka do społeczeństwa i innych ludzi oraz kultury.

Dziś myślenie nad pracą trafiło pod strzechy
(J. Tischner).

RYNEK PRACY A BEZROBOCIE

1. Żyjemy w czasach transformacji cywilizacyjnej. F. Fukujama¹⁷ uważa, że przejście od epoki industrialnej do informatycznej jest dla ludzkości *przemianą równie doniosłą jak kiedyś przejście od pasterstwa do rolnictwa, czy później od rolnictwa do rewolucji przemysłowej*. Towarzyszą im zjawiska załamania się etycznych podstaw życia. F. Fukujama syndrom tych zjawisk nazywa wielkim wstrząsem¹⁸.

¹² J a n P a w e ł II, *Laborem exercens*, Watykan 1981.

¹³ S. W y s z y ń s k i, *Duch pracy ludzkiej*, Poznań 1957.

¹⁴ J a n P a w e ł II, *Laborem...*, op. cit.

¹⁵ Por. J. T i s c h n e r, *Polska jest Ojczyzną*, Paryż 1985, s. 42.

¹⁶ Praca stanowi szczególną formę działalności człowieka. Obok pracy wymienić należy: uczenie się, twórczość, walkę, odpoczynek, zabawę, świętowanie.

¹⁷ F. F u k u j a m a, *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000.

¹⁸ F. F u k u j a m a, *Wielki wstrząs...*, op. cit.

2. Wkraczamy w ten czas rozwoju cywilizacji, w którym *maszyny będą zastępować człowieka w rolnictwie, produkcji dóbr i świadczeniu usług* – pisze J. Rifkin¹⁹. Koniec pracy głoszony przez tego autora

może oznaczać koniec cywilizacji. Może też sygnalizować początek wielkiej nowej społecznej transformacji, odrodzenie ludzkiego ducha. Przyszłość leży w naszych rękach²⁰.

Warunkiem jest budowanie nowego *modelu cywilizacji ludzkiej pracy*.

3. Człowiek w konfrontacji z maszyną zawsze przegrywał. Pojawiły się określenia tzw. *praca w okrucinach*, prowadzące do tzw. *robotnika cząstkowego*, która czyni, iż *człowiek jest dodatkiem do maszyny*. W tej sytuacji, *gdy fabryka żąda coraz mniej szkoła musi wymagać coraz więcej*...²¹.

4. W konfrontacji z technologiami informacyjnymi jako kluczowymi dla cywilizacji informacyjnej człowiek także przegra. Ujawniają się konsekwencje ewolucji zawodów prowadząca do zmian stratyfikacji społecznej.

5. W całokształcie prac wykonywanych przez człowieka występują prace o charakterze powtarzalnym, stereotypowe, niezmiennie realizowane we względnie stałych warunkach (dają się algorytmizować) oraz prace nietypowe, niepowtarzalne (lub bardzo rzadko powtarzalne) realizowane w warunkach zmiennych, prace niestereotypowe (gdzie należy stosować heurystyki).

6. Jakie typy prac pozostaną człowiekowi w nowym modelu cywilizacyjnym? Będą to prace nierutynowe, niestandardowe, realizowane w zmiennych warunkach, trudne do przewidzenia; prace twórcze. Wymagają one będą tworzenia nowej wiedzy. Społeczeństwo informacyjne to społeczeństwo twórców wiedzy.

7. Wiek XIX cywilizacja zakończyła w istocie organizacją pracy, w której powszechną była praca w wymiarze ok. 80 godzin w tygodniu; wiek XX zakończył się już 40 godzinnym tygodniem pracy. Prognozy jakie się pojawiają wskazują, że czas pracy w połowie wieku XXI będzie nie większy jak 20 godzin tygodniowo²².

8. Coraz rzadziej występować będą te prace, w których człowiek będzie miał bezpośredni kontakt z przedmiotem pracy. Już dziś mówimy o *wirtualizacji pracy*, formami jej organizacji są odmiany *telepracy*.

9. A. Schaff przewiduje, że w przyszłości wzrosnie znaczenie: zajęć twórczych, głównie badawczych; zajęć związanych z funkcjonowaniem instytucji społecznych; z obsługą i pomocą ludziom starym i niepełnosprawnym; zajęć wysokokwalifikowanych specjalistów; oraz związanych z czasem wolnym²³.

OCZEKIWANE CECHY PRACOWNIKA NA NOWYM RYNKU PRACY

Bez wątplenia do tych cech zaliczyć należy: **kreatywność, komunikatywność i zdolność do współpracy, samodzielność, samodyscyplinowanie, wielostronność przygotowania (interdyscyplinarność)**. Te cechy przekładają się na kluczowe kompetencje przygo-

¹⁹ J. Rifkin, op. cit., s. 359.

²⁰ J. Rifkin, op. cit., s. 357.

²¹ I. Szaniawski, *Humanizacja pracy a funkcje społeczne szkoły*, Warszawa 1975.

²² Por. J. Rifkin, *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław 2001.

²³ Raport dla Klubu Rzymskiego *Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe?* Warszawa 1987, s. 457. W swoim ostatnim rozdziale stawia alternatywę *zajęcie zamiast pracy*. Por. J. Tischer, *Polska jest Ojczyzną*, Paryż 1985, s. 86.

towania człowieka do aktywności na trudnym rynku pracy, gdzie praca człowieka jest już traktowana jako **wielka siła etyczna**. *Nowoczesność przybiera coraz wyraźniej sens etyczny*²⁴. **Praca sama będąc wartością jest jednocześnie źródłem całego syndromu wartości**. Ogół postaw człowieka wobec pracy nazywam **kulturą pracy**. Ma ona ściśle powiązanie z kulturą techniczną, kulturą prakseologiczną, kulturą informacyjną i kulturą ekonomiczną.

Rozwijanie tych cech musi być procesem całościowym. Oznacza to jednocześnie, że dotychczasowy model edukacji (20 lat uczenia się i 40 lat aktywności) musi ulec przebudowie na **model uczenia się w ciągu całego życia (model LLL)**. Wychowanie do pracy przez pracę wiąże się z problematyką edukacji ustawicznej, z **dokształcaniem i doskonaleniem zawodowym**. W tym bowiem kontekście możemy określać katalog poszukiwanych cech człowieka,

który będzie umiał żyć w warunkach współczesnej i przyszłej cywilizacji, podolał zadaniom, które przed nim ona stawia, ale jednocześnie będzie umiał korzystać z możliwości kulturalnego rozwoju, którego im dostarcza, ale także będzie wiedział ku czemu i jak dążyć, z jakich źródeł czerpać radość życia²⁵.

W modelu nowoczesnego człowieka podkreśla się *racjonalność umysłu jednostki wysokiej poziomu ciekawości poznawczej*, dążenie do zdobywania wiedzy oraz postawa akceptacji wobec zmian. Ponadto do jego cech zaliczyć należy:

Poczucie sprawstwa, postawę antyfalistyczną, aktywność twórcza jednostki, planowanie życia, stałe dążenie do coraz lepszych wyników, skłonność do analizy własnych działań.

²⁴ Op. cit., s. 20.

²⁵ B. S u c h o d o l s k i, *Pedagogika*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała 1993, s. 535.

JOLANTA WILSZ

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA W CZĘSTOCHOWIE

ZWIĘKSZANIE ZDOLNOŚCI STEROWNICZYCH CZŁOWIEKA JAKO CEL WSPÓŁCZESNEJ I PRZYSZŁEJ EDUKACJI

Trudności jakie mają dzisiejsi absolwenci szkół ze znalezieniem pracy, z utrzymaniem jej oraz z optymalnym funkcjonowaniem zawodowym wynikają w głównej mierze z braku umiejętności funkcjonowania/sterowania się w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Absolwenci bardzo często są bezradni wobec jej wyzwań, napotykają na duże trudności w sprostaniu bardzo wielu ciągle zmieniającym się problemom i kolejnym pojawiającym się w gospodarce wolnorynkowej. Sytuacja na wolnym rynku zmusza ich do rozpoznawania i kojarzenia znacznie większej ilości czynników zmiennych, niż to było w gospodarce centralnie sterowanej. Sprostanie konkurencyjności wymaga od absolwentów nowych umiejętności.

Obecnie gospodarka polska, pod względem konkurencyjności jakościowej oraz poziomu innowacyjności, plasuje się na końcu listy krajów rozwiniętych. Niewystarczające tempo nadążania za postępem naukowo-technicznym grozi przejściem do grona biernych producentów i odtwórców drugorzędnych technologii i produktów. Konieczne jest więc podjęcie działań, które zmienią ten stan rzeczy. Takimi działaniami powinny być reformy edukacyjne (oparte na założeniach zorientowanych na przyszłość), dzięki którym absolwenci szkół wyposażeni zostaną w nową wiedzę, kompetencje i umiejętności, potrzebne do efektywnego funkcjonowania.

Ludzie dziś i w przyszłości, zmuszeni do działań w warunkach szczególnie radykalnych i szybkich zmian otoczenia powinni posiadać wielostronne umiejętności między innymi: umiejętności wpływania na zmiany, umiejętności społeczne (interpersonalne), umiejętności koncepcyjne, umiejętności merytoryczne w określonej specjalności zawodowej, umiejętności uczenia się oraz umiejętności przewidywania skutków podejmowanych decyzji i działań.

Wśród wyżej wymienionych umiejętności bardzo ważne są umiejętności szybkiego reagowania i wpływania na zmiany, umiejętności kreowania zmian, a często umiejętności dostosowywania się do zmian, będących dziś wyznacznikiem skuteczności ludzkich działań. Ponieważ kształtowanie zmian wymaga doskonałych umiejętności interpersonalnych, dzięki którym wywierany jest wpływ na innych ludzi, za pośrednictwem których dokonywane są zmiany.

Wszystkie wymienione umiejętności zdeterminowane są sterowniczymi umiejętnościami człowieka, które zależą od jego zdolności sterowniczych.

Zdolności sterownicze pozwalają człowiekowi na sterowanie zarówno samym sobą, jak i otoczeniem. Sterowanie otoczeniem jest skuteczne, jeśli doprowadza do określonych zmian w tym otoczeniu. Powiemy, że człowiek steruje się w interesie własnym, wówczas gdy zmierza do realizacji swoich celów. Osiągane efekty zależą od jego zdolności sterowniczych. Zdolności te determinują funkcjonowanie/sterowanie człowieka otoczeniem i ludźmi będącymi

jego elementami. Funkcjonowanie to może mieć charakter bierny – wówczas, gdy człowiek jedynie dostosowuje się do wymogów środowiska, albo aktywny – kiedy dzięki swej działalności będzie je przekształcał. Funkcjonowanie to zależy od dwóch grup czynników: od czynników zewnętrznych czyli środowiskowych oraz od czynników wewnętrznych człowieka, którymi są jego właściwości sterownicze.

Aktywne funkcjonowanie człowieka doprowadza do określonych zmian wokół niego, jest sterowaniem, ponieważ zgodnie z definicją: sterowanie jest to zachowanie systemu prowadzące do określonych zmian w innym systemie.

Efektywność funkcjonowania/sterowania się człowieka zależy od jego zdolności sterowania otoczeniem oraz samym sobą i zdeterminowana jest właściwościami sterowniczymi człowieka, którymi są jego stałe indywidualne cechy osobowości i cechy zmienne.

Zdolnościami sterowania człowieka są jego zdolności do oddziaływania na otoczenie, w którym wywołuje zmiany oraz zdolności do pobierania z tego otoczenia potrzebnych do sterowania informacji i energii.

Podjęcie systemowe do człowieka, traktowanie go jako jeden z wielu przypadków szczególnych systemu autonomicznego¹ pozwala zdefiniować podstawowe zdolności sterowania człowieka: zdolności sterowania otoczeniem, zdolności sterowania samym sobą, zdolności przeciwdziałania utracie zdolności sterowania oraz zdolności do utrzymywania zdolności do sterowania się.

Człowiek powinien umieć funkcjonować w otoczeniu, w taki sposób, by przekształcając je z korzyścią dla siebie i innych ludzi – poprzez uruchamianie procesów rozwojowych w tym otoczeniu – stymulować rozwój własny, gdyż tylko środowisko rozwijające się sprzyja procesom rozwojowym dokonującym się w samym człowieku. Czynić to jest w stanie człowiek, który rozumie, że:

– w „interesie własnym” człowieka będącego jednostką autonomiczną, jest jego ciągły rozwój;

– człowiek funkcjonuje w otoczeniu, które na niego oddziałuje – kształtując go, równocześnie on sam oddziałuje na otoczenie – przekształcając je;

– skuteczność tych oddziaływań może zagwarantować mu dobra znajomość i rozumienie otoczenia;

– we „własnym interesie” człowieka jest akceptowanie tylko tych oddziaływań, w efekcie których następuje jego rozwój i przeciwstawianie się oddziaływaniom hamującym rozwój.

Odnosząc reguły funkcjonowania systemu autonomicznego do człowieka można określić wszystkie czynniki, od których zależy skuteczność funkcjonowania/sterowania się człowieka w otoczeniu. Skuteczność ta zależy od:

– posiadanych informacji o stanie otoczenia i stanie własnym, które uda się człowiekowi zgromadzić/zdobyć; im więcej informacji posiada, tym skuteczniejsze powinno być jego sterowanie się;

– posiadanej energii, którą uda mu się zgromadzić/zdobyć; im więcej energii będzie posiadać tym skuteczniejsze będzie jego sterowanie się;

– posiadanego repertuaru oddziaływań na otoczenie; im więcej różnego rodzaju reakcji przejawia, tym więcej ma możliwości oddziaływania na otoczenie, a w efekcie, tym skuteczniejsze powinno być jego sterowanie się;

¹ Teoria systemów autonomicznych M. M a z u r a została opublikowana w książce jego autorstwa pt. *Cybernetyczna teoria systemów samodzielnych* (Warszawa 1966).

– zdolności przechowywania i przetwarzania informacji i energii; im większe są te zdolności u człowieka, tym skuteczniejsze będzie jego sterowanie się;

– zdolności przeciwdziałania przepływowi informacji i energii zmniejszającym możliwość oddziaływania na otoczenie; im większa jest ta zdolność u człowieka, tym skuteczniejsze powinno być sterowanie.

Funkcjonowanie człowieka zgodne z „własnym interesem”, możliwość niereagowania na bodźce zagrażające jego autonomii i przeciwstawiania się tego rodzaju bodźcom, powinna zagwarantować wewnętrzna struktura człowieka, o której decydują właściwości sterownicze. W zaspokojeniu potrzeby dobrej znajomości samego siebie, może pomóc człowiekowi wiedza na temat tych właściwości oraz umiejętność identyfikowania ich u siebie i u osób, z którymi pozostaje w relacji.

Do najważniejszych potrzeb człowieka w zakresie sprawnego funkcjonowania w otoczeniu, rozpatrywanych z punktu widzenia teorii systemu autonomicznego, należą przede wszystkim: potrzeba posiadania jak największej zdolności sterowania (zarówno samym sobą, jak i innymi systemami) oraz potrzeba posiadania jak największej zdolności przeciwstawiania się utracie zdolności sterowania.

Zaspokojenie wyżej wymienionych potrzeb determinuje realizację dwóch kolejnych potrzeb: potrzeby najskuteczniejszego oddziaływania na otoczenie, tak by uczynić je możliwie najbardziej sprzyjającym² dla siebie oraz potrzeby najłatwiejszego i najszybszego powrotu do stanu równowagi funkcjonalnej.

Zaspokajanie tych potrzeb jest egzystencjalną koniecznością, gdyż zmniejszenie zdolności sterowania się oraz zdolności przeciwstawiania się utracie tej zdolności może utrudnić powrót do równowagi funkcjonalnej. Istnieje ścisły związek pomiędzy zdolnością sterowania a zdolnością przeciwstawiania się utracie zdolności sterowania, im większa jest zdolność sterowania człowieka, tym skuteczniej przeciwstawiania się utracie zdolności sterowania. Im większe są zdolności sterownicze człowieka, z tym większą łatwością będzie w stanie zaspokajać wszystkie inne potrzeby.

Do najważniejszych potrzeb człowieka związanych z funkcjonowaniem należy zaliczyć między innymi:

- potrzebę dokonania prawidłowego wyboru zawodu;
- potrzebę podjęcia najodpowiedniejszej pracy, przynoszącej zadowolenie, satysfakcję, sukces itp.;
- potrzebę dobrej znajomości samego siebie (własnego potencjału, predyspozycji itp.);
- potrzebę dobrej znajomości otoczenia, w którym człowiek żyje i pracuje;
- potrzebę skutecznego oddziaływania na to otoczenie;
- potrzebę rozpoznawania i rozumienia trudności oraz problemów życiowych i zawodowych, a także potrzebę posiadania umiejętności ich analizowania;
- potrzebę obiektywnej oceny własnej sytuacji życiowej i zawodowej;
- potrzebę posiadania umiejętności pozwalających na samodzielne podejmowanie optymalnych decyzji;
- potrzebę posiadania najwłaściwszych dla siebie kwalifikacji i potrzebę ciągłego ich podnoszenia;

² Analizę przypadków otoczenia sprzyjającego człowiekowi, obojętnego dla niego i niechętnego mu, przeprowadziłam w artykule pt. *Przemiany edukacyjne z punktu widzenia podejścia systemowego i koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości*, [w:] „Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia”, pod red. T. Lewowickiego, J. Wilsz, I. Ziaziuna i N. Nyczkało, nr I, 1999.

– potrzebę posiadania realistycznego, dalekosiężnego planu życiowego i zawodowego oraz umiejętności uaktualniania go;

– potrzebę osiągnięcia najlepszego dostosowania życiowego i zawodowego.

Aby człowiek mógł zaspokoić tego rodzaju potrzeby powinien: posiadać wiedzę o otoczeniu, posiadać wiedzę o samym sobie, mieć możliwość odbierania oddziaływań otoczenia oraz mieć możliwość oddziaływania na otoczenie.

Ponieważ efektywność funkcjonowania człowieka zależy od jego zdolności sterowniczych, należy wiedzieć, od jakich czynników zależą te zdolności i jakie istnieją możliwości ich zwiększenia.

Czynniki, od których zależą zdolności sterownicze można określić na podstawie teorii systemu autonomicznego i opracowanej przeze mnie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości, którą teoretycznie uzasadnia ta właśnie teoria. Opierając się na tych systemowych koncepcjach można stwierdzić, że zdolności sterownicze człowieka zależą od jego wszystkich właściwości sterowniczych (stałych i zmiennych). Właściwości sterownicze zmienne, które zależą od oddziaływań otoczenia są kształtowane pod jego wpływem. Stałe właściwości sterownicze (tzn. niezależne od oddziaływań otoczenia), według koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości są stałymi indywidualnymi cechami osobowości, wśród których można wyróżnić dwie grupy cech: cechy w dziedzinie funkcji intelektualnych i cechy w dziedzinie stosunków interpersonalnych.

Cechy w dziedzinie funkcji intelektualnych gwarantują innowacyjne operowanie informacją i kompetentne funkcjonowanie intelektualne wówczas, gdy są odpowiedniej wielkości. Natomiast cechy w dziedzinie stosunków interpersonalnych determinują umiejętności interpersonalne i wpływają na kształt stosunków międzyludzkich.

Zdolności sterownicze, wynikające ze zmiennych właściwości sterowniczych, można zwiększać w procesie nabywania tych właściwości, natomiast wówczas, gdy człowiek traci niektóre z tych właściwości (na przykład w procesie zapominania) – zdolności te maleją. Zmienne właściwości człowieka najczęściej formowane są w procesie kształcenia (np. przez rejestrowanie informacji). W związku z nieustannym procesem deregistracji posiadanych informacji oraz pojawianiem się „lawiny” informacji nowych, konieczna jest edukacja ustawiczna.

Sytuacja idealna z teoretycznego punktu widzenia występuje wówczas, gdy zachodzi zgodność między wszystkimi cechami osobowości a sytuacją. Do takiej zgodności może dojść, kiedy człowiek dostosuje się do sytuacji albo, gdy sytuacja zostanie dostosowana do człowieka. Obydwie te ewentalności mogą wystąpić wyłącznie w odniesieniu do zmiennych właściwości sterowniczych. W odniesieniu do właściwości sterowniczych stałych pozostaje jedynie możliwość dostosowania sytuacji do człowieka. Świadomość tego jest niezmiernie ważna ze względu na efektywne funkcjonowanie człowieka.

Zapotrzebowanie rynku pracy na pracowników o dużych zdolnościach sterowniczych powinno ciągle wzrastać, gdyż będzie pojawiało się coraz więcej zawodów wymagających dużej samodzielności, inicjatywy, aktywności, szerokich horyzontów myślowych, niezależności, skuteczności, itp. W zawodach polegających na przetwarzaniu informacji ludzie powinni posiadać umiejętności samodzielnego i aktywnego poszukiwania informacji, sprawnego operowania nimi (oceniań, analizowania, segregowania, porównywania, kojarzenia, przekazywania, stosowania) i tworzenia nowych informacji. Zawody te wymagają dużych zdolności sterowniczych wynikających z właściwych stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych. Cechy te są zdeterminowane przez właściwości ludzkiego mózgu, będącego „narzędziem” pozwalającym na: rejestrowanie, przetwarzanie,

wytwarzanie nowych i przekazywanie informacji. Zawody wymagające bezkonfliktowej współpracy z ludźmi potrzebują pracowników o dużych zdolnościach sterowniczych wynikających ze stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych – adekwatnych do rodzaju sytuacji. Tak więc efektywność funkcjonowania zawodowego człowieka w pracy z ludźmi zależy w głównej mierze od stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych, a rezultaty pracy w zawodach polegających na przetwarzaniu informacji zależą głównie od stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych. Najlepsze efekty w działalności uzyska ten człowiek, którego oddziaływania będą zindywidualizowane ze względu na stałe indywidualne cechy osobowości człowieka, będącego obiektem sterowania, gdyż „oddziaływania uwzględniające stałe indywidualne cechy osobowości człowieka (dostosowane do nich) stymulują i inspirują samodzielne, aktywne, twórcze zachowania, uruchamiają wewnętrzny potencjał człowieka, są gwarancją jego optymalnego rozwoju”³.

Z koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości wynika, że system kształcenia powinien:

- wspomagać człowieka w procesie samopoznawania; w poznawaniu własnych stałych indywidualnych i zmiennych cech osobowości oraz zrozumieniu potrzeb, dążeń i zachowań wynikających z tych cech;
- pomagać w samookreśleniu zawodowym i życiowym człowieka odpowiednim dla niego ze względu na jego stałe indywidualne cechy osobowości;
- wspomagać człowieka w procesie samorealizacji, w procesie uświadamiania sobie swoich potencjalnych możliwości (wynikających z jego stałych indywidualnych cech osobowości) oraz w procesie ich realizacji;
- wspomagać człowieka w rozwijaniu kompetencji, umiejętności i postaw orientujących życiowo, odpowiednio do posiadanych stałych indywidualnych cech osobowości;
- pomagać człowiekowi w określeniu jego potrzeb (wynikających ze stałych indywidualnych cech jego osobowości) oraz w procesie ich zaspokajania;
- pomagać człowiekowi w określeniu warunków wspomagających jego rozwój zgodny z posiadanymi stałymi indywidualnymi cechami osobowości;
- uświadomić człowiekowi by nie ulegał oddziaływaniom przymuszającym go do działań niezgodnych z jego stałymi indywidualnymi cechami osobowości, a zgadzał się na oddziaływania zachęcające go do podejmowania przedsięwzięć zgodnych z tymi cechami;
- wspomagać człowieka przy podejmowaniu decyzji właściwych dla niego ze względu na posiadane stałe indywidualne cechy osobowości;
- wspomagać człowieka w procesie uzyskiwania przez niego umiejętności interpersonalnych (umiejętności unikania i rozwiązywania konfliktów interpersonalnych oraz sztuki dobierania ludzi ze względu na wzajemną odpowiedniość stałych indywidualnych cech osobowości do różnego rodzaju sytuacji).

Jednostka, znajdująca się w sytuacji, w której nie może dobrze funkcjonować ze względu na posiadanie zbyt małych zdolności sterowniczych, w stosunku do rodzaju sytuacji, swój problem może rozwiązać:

- dostosowując się do sytuacji dzięki zwiększeniu swych zdolności sterowniczych;
- zmieniając nieodpowiednią dla siebie sytuację, na taką, w odniesieniu do której jej zdolności sterownicze są wystarczające do sprawnego funkcjonowania.

³ Porównaj J. Wilsz, *Znaczenie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości dla poradnictwa zawodowego*, „Pedagogika Pracy”, nr 38, 2001, s. 86.

Rozwiązanie drugie w pewnym sensie degraduje człowieka. Rozwiązanie pierwsze gwarantuje człowiekowi rozwój i samorealizację.

Znaczenie zdolności sterowniczych człowieka rozpatrywane w aspekcie skuteczności jego funkcjonowania jest ogromne. Dlatego też współczesna i przyszła edukacja powinna być ukierunkowana na ich zwiększanie. Problem sprowadza się więc do nabywania w procesach edukacyjnych nowych zmiennych właściwości sterowniczych, potrzebnych człowiekowi do sprawnego funkcjonowania. Aby efektywność procesu nauczania i wychowania, w trakcie którego człowiek powinien nabywać te właściwości, była jak największa, proces ten powinien być zindywidualizowany ze względu na stałe właściwości sterownicze, a więc stałe indywidualne cechy osobowości.

STANISŁAWA WŁOCH
UNIwersytet Opolski

KSZTAŁCENIE TRANSGRESYJNE WYZWANIEM EDUKACJI XXI WIEKU

Przekroczenie progu XXI wieku nasuwa wiele wątpliwości i pytań egzystencjalnych współczesnego człowieka, budzi również nadzieję na lepsze jutro. Pogłębiający się kryzys gospodarczy, niepewność, poczucie zagrożenia i zagubienia w świecie informacji, rozchwianie wartości człowieka, zmusza do refleksyjnego myślenia i zastanowienia się nad przyszłością.

Spadek ilorazu inteligencji Polaków¹, wzrost wskaźnika analfabetyzacji², wymaga konieczności dokonania głębokiego namysłu nad zadaniami i treściami edukacyjnymi, które będą wpływać na konstruktywny i holistyczny rozwój osobowości dzieci i młodzieży. Edukacja ma bowiem znaczący wpływ na funkcjonowanie człowieka we współczesnym świecie, dlatego jej podstawowymi pytaniami, to pytania o człowieka przyszłości. Kim jest człowiek? Jakim może się stać? Jak stymulować jego rozwój osobowości? Jak wyzwalać jego potencjał twórczy? Tego rodzaju pytania skłaniają do poszukiwania takich rozwiązań w edukacji, gdzie uczeń stanie się zmotywowanym i aktywnym podmiotem własnych działań i przeżyć, za które jest w pełni odpowiedzialny i przekracza granice i bariery własnego rozwoju.

TRANSGRESJA A MECHANIZMY ROZWOJU JEDNOSTKI

Transgresja (łac. *transgressio* – przejście) dziedziczne uwarunkowanie przekroczenie cech organizmów rodzicielskich przez mieszańce, tzn. silniejszy rozwój danej cechy u mieszańców niż u form rodzicielskich³. Pojęcie to do nauk społecznych (psychologii) w Polsce wprowadził J. Koziński⁴. Zdaniem tego autora transgresja polega na możliwości rozszerzania własnej działalności oraz przekraczaniu różnego typu barier i granic, dążenie do zmiany samego siebie i świata. „Działania, które polegają na tym, że człowiek świadomie przekracza dotychczasowe granice materialne, społeczne i symboliczne są działaniami transgresyjnymi. Wychodzenie poza granice i przekraczanie możliwości jest źródłem rozwoju nie tylko własnego „ja”, ale również otoczenia i świata”⁵. Transgresja zawsze nastawiona jest na zmianę siebie lub otoczenia.

A. Maslow uważał, że przełamywanie granic swoich możliwości jest ważną i wrodzoną cechą natury ludzkiej, bowiem człowiek przekracza siebie, aby być sobą, aby lepiej spełnić

¹ Badania prowadzone przez R. Lynna w Ulsterze i Talu, Vanhaanena w Tampere.

² Z. Kwieciński, *Alfabetyzacja*, 2002.

³ *Słownik Wyrazów Obcych*, PWN, Warszawa 1980, s. 770.

⁴ J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, 1987. *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.

⁵ J. Koziński, *Transgresja...*, op. cit., s. 43.

się w życiu. Naczelnym interesem człowieka jest jego rozwój, zaś siłą napędową potrzeba samoaktualizacji⁶. W naturalnym rozwoju jednostka dąży do lepszego wykorzystania swoich możliwości talentów, zdolności, samorozwoju własnego „ja”, lecz osiągnięcie tego celu wymaga sprzyjających warunków wewnętrznych i zewnętrznych.

R. May podkreśla, że to czy potencjalność stanie się aktualnością zależy w pewnym stopniu od jednostki, która doświadcza, działa i realizuje swoje potrzeby i cele. „Ciąg ludzkiego doświadczenia można ująć: pojmuję – mogę – chcę – jestem”⁷. Ja mogę – ja chcę są podstawowymi składnikami osobowości transgresyjnej.

Czynności transgresyjne są głównie regulowane przez własne potrzeby wewnętrzne, samoświadomość, zainteresowania i zdolności, które realizuje poprzez działania. Człowiek jako osoba odślania się w działaniu i poprzez to działanie się spełnia. Jednostka, która dąży do przekraczania własnych możliwości staje się osobą działającą i warunkującą sam proces, jak i realizuje wytyczone cele, do których zmierza.

W. Łukaszewski rozwój jednostki określa jako rezultat zwrotnego działania i doświadczenia, który jest motywowany wewnętrznie i zewnętrznie sterowanym ciągiem działań człowieka w świecie, prowadzącym do zmiany we własnej osobie i otoczeniu⁸.

Działania i czynności transgresyjne mają swoje podłoże w samoświadomości jednostki, żyjącej w określonym środowisku i które dostarcza mu różnorodnych treści wzbogacając wiedzę w zakresie poznania samego siebie jak i otaczającego świata. Samoświadomość siebie pozwala na orientację we własnych silnych i słabych stronach oraz krytycznej analizie własnych zachowań, uświadamianiu o zdolnościach i zainteresowaniach, które stają się samorealizacją działań. Samoświadomość pozwala na wgląd we własny wewnętrzny świat i jego problemów w relacjach do siebie samego, co może wyzwolić potencjał możliwości działania przekraczającego granice rozwoju. Człowiek koduje i przetwarza różnego typu informacje o własnej osobie, o relacjach ze światem, co lepiej pozwala mu na rozumienie świata i samego siebie⁹. Rozumienie siebie, własnych możliwości, świadomości potencjału twórczego, prowadzi do działań transgresyjnych.

Aby jednostka mogła przekraczać swoje możliwości i wyzwalać potencjał twórczy, najpierw musi poznać samego siebie, czyli zgromadzić znaczną wiedzę własnej reprezentacji wewnętrznej. Samoświadomość siebie i samowiedza o sobie stanowi podstawę podejmowania czynności transgresyjnych. J. Kozielski wychodzi z założenia, że jednostki zdobywają wiedzę o sobie od źródeł środowiska zewnętrznego, uczą się tego, jakie cechy osobowościowe i zachowania są akceptowane i tym samym motywują się do podejmowania działań leżących w granicach ich możliwości, a nawet ich przekraczania i wydobywania sił twórczych¹⁰. Rozwój działań transgresyjnych zależy więc od doświadczeń i relacji ja – osoba, ja – otoczenie, ja – kultura.

W transgresji J. Kozielski¹¹ wyróżnia dwa typy działań „wiem, że muszę” oraz „wiem, że mogę”. Pierwszy typ działań wiąże się z czynnościami adaptacyjnymi, ochronnymi, które są niezbędne w życiu jednostki, aczkolwiek nie wnoszą żadnych zmian czy nowych elementów. Są to działania typu odtwórczego i przystosowawczego, które w niskim zakresie

⁶ A. Masłow, *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986, s. 63.

⁷ R. May, *O istocie człowieka*, Poznań 1995, s. 95-102.

⁸ W. Łukaszewski, *Czynniki decydujące o powodzeniu wychowania*, [w:] *Studia z psychologii rozwojowej* pod red. M. Smoczyńskiej, Kraków 1998, s. 46.

⁹ W. Łukaszewski, op. cit.

¹⁰ J. Kozielski, *Transgresja i kultura...*, op. cit., s. 85-86.

¹¹ J. Kozielski, op. cit., s. 43-48.

mają wpływ na rozwój myślenia aktywnego, perspektywicznego oraz odkrywania i przeżywania własnych doznań. Działania typu „wiem, że mogę, potrafię, samodzielnie wykonam, chętnie podejmuję” prowadzą do przekraczania możliwości wykonywania zadań, przekształcają i zmieniają świat oraz samego siebie.

ZAŁOŻENIA KSZTAŁCENIA TRANSGRESYJNEGO

Badania oraz obserwacja pracy nauczyciela mimo przeprowadzonej reformy daleko odbiega od koncepcji założeń kształcenia innowacyjnego. Nadal realizuje się wybrany program obejmujący wszystkich uczniów w klasie, często niedostosowany do możliwości dziecka i zmieniającego się świata. Edukacja szkolna również nie zajmuje się tym, co dziecko zdobywa w sposób naturalny w trakcie rozwoju, lecz szczególną uwagę encyklopedycznemu przekazywaniu wiedzy, która często jest niezgodna z rozwojem ucznia (za trudna, względnie za łatwa) oraz umoralniająca, niezgodna z zachowaniami wzorców w danym środowisku. Uczniowie zdobywają wiedzę w oderwaniu od życia społeczności lokalnej, od kontaktów dziedzictwa kulturowego. Dziecko nadal nie ma pełnej możliwości działania, wyjaśniania, badania, eksperymentowania, interpretowania, przeprowadzania własnej refleksji w zakresie zdobywania umiejętności i wiedzy.

Działania edukacyjne nakierowane na podporządkowanie uczniów pewnym ideom, czy wartościom, wymuszanie znajomości wiedzy i tylko wiedzy oderwanej od rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której dziecko żyje i wzrasta, na odgórnie stawiane zadania związane z realizacją programu i podręcznika, na koncentrowanie się tylko na ilorazie inteligencji intelektualnej, bez uwzględniania zdolności, jego naturalnego rozwoju, prowadzą na ogół do uprzedmiotowienia jednostek do „zabijania” twórczego potencjału, a tym samym cechy odpowiedzialności, samodzielności i kreatywności, do biernego opanowania wiedzy i zaniechania działań konstruktywnych, do bezwolności, apatii i agresji, a wreszcie do blokady rozwoju osobowości transgresyjnej oraz formułowania zamkniętych umysłów.

Wydaje się, że transgresja w świecie, w którym poszukuje się nowoczesnych systemów i rozwiązań edukacyjnych w zakresie rozwoju człowieka o pełnej konstruktywnej i biofilicznej¹² osobowości, staje się podstawą i siłą w tworzeniu nowych warunków i zadań procesu kształcenia i wychowania młodego pokolenia.

Strategicznym celem kształcenia transgresyjnego jest stymulowanie wielostronnego rozwoju osobowości regulującej działania człowieka, a przede wszystkim działania transgresyjne, czyli transgresje twórcze i ekspansywne, przekraczające granice osiągnięć ucznia¹³.

J. Kozielecki wyróżnia dwa podcele w edukacji transgresyjnej:

- wielostronnie rozwinięta osobowość, która umożliwi jednostce samodzielne przystosowanie się do środowiska i zmian,
- dziecko, a następnie człowiek dorosły staje się sprawcą transgresyjnym, pozwalającym na przekraczanie granic własnych osiągnięć i rozwinię transgresje twórcze, które potwierdzają poczucie własnej wartości¹⁴.

W celu osiągnięcia efektów, kształcenie opiera się na rozwijaniu różnych rodzajów inteligencji i kształtowaniu zainteresowań, które odpowiadają konkretnym możliwościom rozwojowym poszczególnych uczniów, co prowadzi do edukacji skoncentrowanej na jednost-

¹² E. F r o m, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, Poznań 1998.

¹³ J. K o z i e l e c k i, *Psychotransgresjonizm*, Warszawa 2001, s. 263.

¹⁴ J. K o z i e l e c k i, op. cit., s. 264.

ce, która dąży do rozwijania siebie i przekraczania własnych umiejętności, próbując rozwinąć własny potencjał twórczy. Wymaga to od nauczyciela kompetencji poznawczych ucznia, aby go lepiej zrozumieć i pomóc rozwinąć nie tylko cechy osobowości adaptacyjnej, lecz również transgresyjnej. Chodzi o to, aby kształcenie nie opierało się tylko i wyłącznie na myśleniu w kategoriach ilorazu inteligencji intelektualnej, lecz na poznaniu dominującej inteligencji, zdolności i predyspozycji ucznia, a co za tym idzie stymulowaniu wielostronnym. Układ nerwowy człowieka jest bardzo zróżnicowany, „umysł jest wieloaspektowym i złożonym narzędziem, którego działania nie można w żaden uprawniony sposób uchwycić za pomocą jednego sposobu poznania czy kształcenia¹⁵.”

W procesie kształcenia należy znaleźć miejsce na możliwości zetknięcia się ucznia z dziedziną, która odpowiada nie tylko jego kombinacji inteligencji, ale również zainteresowaniom oraz stwarza perspektywę wykonywania danych czynności. Kształcenie transgresyjne określa miejsce szkoły nie tylko jako miejsce suchej, bezpodmiotowej nauki, lecz szkoły, która jest miejscem gdzie się żyje, przeżywa i rozwija własną kreatywność. Oprócz klasycznych zadań oznacza to, także miejsce akceptacji, partycypacji i uzupełnienia wspólnego życia. Szkoła jest społecznym organizmem, stwarzającym w równym stopniu szanse odczuwania, doświadczania, poznawania, spotykania i potwierdzania, ekscytującym i urozmaiconym miejscem, gdzie uczniowie mogą dowiedzieć się czegoś o własnych zdolnościach, wypróbować własne możliwości, eksplorować własne „ja”. W kształceniu transgresyjnym, szkoły nie traktuje się jako niezależnej wyspy oderwanej od współczesności i nowoczesności, od kultury i środowiska, lecz stanowi część wielkiej całości wplecionej w nurt życia społecznego, gospodarczego i kulturowego. Sprzyjają temu różnorodne przedsięwzięcia pozaszkolne i pozalekcyjne sytuacje, w których uczniowie mogą swobodnie badać nowe bodźce i zjawiska, dokonywać analizy i interpretacji.

Uczeń nie może być izolowany od naturalnego życia danej społeczności, lecz poprzez jej autentyzm nabywa wiedzę, umiejętności, postawy i rozwija osobowość. Uczniowie i nauczyciele współpracują ze sobą w danym środowisku, które nie narzuca żadnych ograniczeń, za to umacnia ich w dążeniu do realizacji wyznaczonego celu. Zajęcia poza szkołą „wzbogacają poczucie sensu życia dzięki temu, że ukazują ogrom i złożoność otaczającego świata, rozbudzają potrzebę jego poznawania i racjonalnego w nim działania”¹⁶.

Kształcenie transgresyjne oparte o środowisko lokalne i dalsze umożliwia uczniowi włączenie subkultury rodzinnej i społeczności danej miejscowości w działalność socjalizacyjną, zmusza do podejmowania działań różnorodnych czynności. Jest to właściwość, która wiąże się z zewnętrznym zachowaniem dziecka i jest konceptualizowana jako bycie zajęтым. Ten wewnętrzny aspekt bycia zajęтым stanowi wyzwanie w uczniu tzw. gotowości do czynienia „czegoś” do przekraczania granic własnych możliwości¹⁷.

Zajęcia prowadzone w środowisku naturalnym powodują wśród uczniów emocjonalne przeżycia i budzą żywe zainteresowania, stwarzają warunki do poznawania rzeczy nieznanych i pozwalają na konfrontację zdobytych w szkole wiadomości i umiejętności z otaczającą rzeczywistością¹⁸. Edukacja w środowisku złożonym, różnorodnym i urozmaiconym sprzyja podejmowaniu czynności przekraczających własne możliwości oraz jest stymulatorem podejmowania działań transgresyjnych.

¹⁵ H. Gardner, *Wielorakie inteligencje*, Poznań 2002, s. 107.

¹⁶ K. Deneck, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002, s. 101.

¹⁷ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.

¹⁸ K. Deneck, *Poza ławką...*, op. cit., s. 113.

Edukacja transgresyjna, to edukacja polegająca na doświadczaniu, próbowaniu własnych sił poprzez aktywne badanie zjawisk, sytuacji, na rozwijaniu umiejętności fizycznych, praktycznych, umysłowych i społecznych, bowiem dziecko obdarzone jest dużymi możliwościami ich nabywania.

J. Kozielecki uważa, że w procesie edukacyjnym należy duży nacisk położyć na mikro – i makroumiejętności poprzez działalność praktyczną¹⁹. W stymulacji osobowości należy zwrócić szczególną uwagę na jeszcze jeden aspekt – motywację, która staje się siłą napędową do tworzenia nowych wartości i podejmowania czynności, które mogą przekraczać własne możliwości. W procesie rozwoju każda jednostka potrzebuje silnej motywacji nasyconej przeżyciami. Tymczasem świat liberalny kultywujący rozum nie motywuje, dlatego rodzi się nuda i poczucie bezsensu²⁰. W uczeniu się, dziecko ma znaleźć miejsce nie tylko na zdobywanie informacji, wiedzy, umiejętności wyzwalań potencjału twórczego, lecz również do przeżywania tego potencjału i znajdowania okazji do wymiany, pytania, możliwości próbowania sił, inspiracji i usiłowania, a nie tylko odtwarzania dawno znanej wiedzy i wzorców.

W kształceniu transgresyjnym główny nacisk kładzie się na rozwój takiej osobowości, aby uczeń stał się sprawcą transgresyjnym, aby przesuwiał granice własnych osiągnięć, czyli aby przekraczał siebie, aby umiał być kreatywny i odpowiedzialny.

Szkoła rozwijająca osobowość transgresyjną staje się miejscem nauki i życia gdzie:

- istnieje atmosfera akceptacji, wielorakości i inspiracji,
- istnieją możliwości kooperacji,
- ulegają wzmocnieniu indywidualność i uzdolnienia,
- kształcenie umożliwia realne doświadczanie i przeżywanie świata,
- widać odpowiedzialność za procesy życia i jego środowisko, gdzie każdy może znaleźć swe miejsce, jako osoba wnosząca swój wkład w życie godne człowieka,
- istnieją możliwości badania i eksperymentowania, projektowania i udowadniania samodzielnie rozwiązanych problemów,
- istnieje otwartość i zaskoczenie, własne inicjatywy kreatywności, możliwość wypróbowywania własnych sił w celu zaspokojenia ciekawości.

W tak pojętej edukacji dzieci mogą poruszać się nie jako prowadzone na sznurku, lecz jako zaskakujące oryginalnością istoty, z których każda tchnie nowym interesującym znaczeniem w przekształcaniu siebie i świata. Zgodnie z założeniami kształcenia transgresyjnego nie należy uczyć wszystkiego, należy uczyć jedynie tego, co jest ważne w procesie perspektywicznego przystosowania się do nowych warunków i wpływa na rozwój bogatej wewnętrznie osobowości. Pozostaje to w zgodzie ze wskazaniem I. S. Brunera, że „aby coś przyswoić, trzeba wiedzieć co to ma być i samodzielnie to odkryć”²¹, bo tylko ta droga zdobywania wiedzy prowadzi do akceptacji, fascynacji i wykorzystania jej w życiu. Przyczyni się do takiego rozwoju jednostki, która w przyszłości potrafi przystosować się do przyszłego świata i kreowania go, mniej dozna frustracji, niepowodzeń i lęków „a przyszłość stanie się dla niego szansą, a nie ścianą płaczu”²². Tak pojęta edukacja nie staje się transmisją treści, lecz edukacją wspierającą indywidualny rozwój oparty na samodzielnych i twórczych doświadczeniach i działaniach ucznia.

¹⁹ J. K o z i e l e c k i, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek w psychologii*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 270.

²⁰ J. K o z i e l e c k i, op. cit., s. 271.

²¹ I. S. B r u n e r, *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1989, s. 142.

²² J. K o z i e l e c k i, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996, s. 42.

SEWERYN SULISZ

AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W WARSZAWIE

REFLEKSJE NA TEMAT EDUKACJI JUTRA W POLSCE*

Podstawowy problem, któremu w zamysłach organizatorów poświęcone zostało nasze seminarium – tj. edukacja jutra – jest wprawdzie niezwykle pociągający, ale obawiam się, że pozostaje on ciągle jeszcze w sferze wizjonerskich marzeń zajmujących się nim specjalistów. A przecież, jeśli chcemy aby nasze wspólne wysiłki mogły zostać uwieńczone sukcesem, musimy wymagać również i od tych marzycieli daleko idącej racjonalności w przedstawianych przez nich propozycjach. Nie mogą one pominąć milczeniem myśli zawartych w opublikowanym w roku 2000 raporcie Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus”, działającego przy Prezydium PAN.

Pełny tekst tego raportu, przygotowanego przez Cz. Kupisiewicza i Cz. Banacha, w całości poświęconego strategii rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020, stał się dla mnie podstawą do sformułowania szeregu krytycznych przemyśleń, które pragnąłbym Państwu zaprezentować, a przy okazji wskazać na pewne elementy zagrożenia jakie, moim zdaniem, mogą nieść za sobą przyjęte tendencje rozwoju edukacji w Polsce.

I tak, jednym z jej celów rozwojowych o charakterze ilościowym jest zdecydowane podniesienie wskaźnika scholaryzacji na poziomie kształcenia maturalnego i studiów wyższych. Moim zdaniem są to działania promujące kształcenie masowe i należy je traktować w kategoriach politycznych. Znamienne jest, że problem pojawia się, i szeroko się o nim dyskutuje, w okresach zmagania przedwyborczych. Ale krytycznie myślący nauczyciel, bez względu na typ szkoły w której pracuje, doskonale zdaje sobie sprawę z oczywistego faktu, iż nie można mieć jednocześnie kształcenia masowego i bardzo wysokiego poziomu nauczania. Pracując z przeciętnymi uczniami, w trudnych warunkach środowiskowych i materialnych jesteśmy przecież zmuszani minimalizować cele, dbać raczej o to, by materiał nauczania był przystępny, a tym samym zwiększał motywację wewnętrzną uczniów. Dopiero praca w takiej szkole, w której młodzież jest odpowiednio wyselekcjonowana, pozwala na rozszerzenie celów operacyjnych i podniesienie poziomu ich trudności.

Nie może to jednak rzutować na słuszną potrzebę tworzenia rozwiązań gwarantujących jednakowe szanse edukacyjne w tak rozwarstwionym społeczeństwie jak polskie. Dyskusja wokół tworzenia szans ma jednak wymiar głównie postulatyczny i ideologiczny, ponieważ obserwowany wzrost kosztów kształcenia wpływa na fakt znacznego ograniczenia pozycji społecznej dzieci i młodzieży, pozostających poza wąskim kręgiem zamożnych elit intelektualnych. W niektórych publikacjach można się nawet spotkać ze stwierdzeniem, iż istniejący system edukacji może stanowić przesłankę świadczącą o tym, że w Polsce uruchomiony został mechanizm dziedziczenia biedy.

* Przygotowano w ramach projektu DS-48.

Bardzo ambitne są również cele natury jakościowej, a wśród nich podstawowy – zbudowanie społeczeństwa wychowującego. Zadanie to szalenie trudne, a jednocześnie mało realne, chyba, że mamy na myśli społeczeństwo, którego dewizą będzie „mieć”, a nie „być”. Przy takim założeniu z dużym powodzeniem będzie można wykorzystywać wcześniejsze doświadczenia zdobyte wówczas, gdy celem szkoły było kształcenie funkcjonariuszy ideologii, zasilających szeregi organizacji, uważającej się za „przewodnią siłę narodu”. Aktualnie zainteresowani jesteśmy raczej kształceniem funkcjonariuszy ekonomii, bankowości czy informatyki, ponieważ uważamy, że przyszłość kraju, po wejściu do Unii Europejskiej, zależy będzie głównie od zmian w zakresie polityki i ekonomii. Zapominamy jednak, że obie wymienione dziedziny silnie rzutują na zmiany systemu wartości, a tym samym i na wychowanie przyszłych pokoleń. A nie da się przecież ukryć tego, że pozostaje ono w dalszym ciągu terenem walki politycznej.

Wprowadzane w kraju od kilkunastu lat zmiany w różnych dziedzinach życia nie dostarczają jasnych dowodów na to uporaliśmy się ze stworzeniem nowego systemu wychowania. Trudno jest bowiem o nim mówić w sytuacji braku nie tylko określonej koncepcji człowieka XXI wieku, ale nawet jakiegokolwiek koncepcji, która byłaby akceptowana przez wszystkie instytucje i środowiska wychowujące. Jak więc szkoła może pełnić w zakresie wychowania funkcję wspomagającą i uzupełniającą w stosunku do działań rodziców w sytuacji równoczesnego występowania szeregu mechanizmów, negatywnie wpływających na rodzinę, pojmowaną jako podstawowa jednostka społecznego współdziałania?

Z dokumentów związanych z reformą edukacji jasno wynika, że decydenci odwołują się do samodzielności i inicjatywy rodziców; dzięki takim zabiegom ma wzrastać autonomia szkoły. Ten kierunek działań jest słuszny, ale możliwy do urzeczywistnienia jedynie wówczas, gdy pedagodzy sami będą dbali o rozwijanie własnych poznawczych potrzeb edukacyjnych, co z kolei będzie w pełni realne dopiero w przypadku pełnej niezależności nauczyciela, nie uwikłanego w złożoności codziennej egzystencji. Na razie trudno jest się więc dziwić, że jego potrzeby poznawcze są zdominowane potrzebami instrumentalnymi: podstawowe bowiem przyczyny negatywnego stosunku do wykonywania obowiązków wynikają z materialnego kryzysu polskiego szkolnictwa. W tej sytuacji coraz trudniej będzie o takich kandydatów do zawodu nauczycielskiego, którzy znajdą się w nim z powołania wspartego wysokimi umiejętnościami i wiedzą, kandydatów pragnących realizować nie tylko swoją misję wychowawcy, ale pragnącego równocześnie unaoczniać i przekazywać uczniom wartości i tradycje, funkcjonujące w danej społeczności. Tak zdefiniowany obowiązek profesjonalny nakłada na nauczyciela wyjątkowo trudne obowiązki.

Z powyższych rozważań wynika, że urzeczywistnienie nowego wymiaru edukacji wymaga pilnego rozwiązania szeregu złożonych problemów; jednym z wielu jest zagadnienie systemu oceniania, w którym wyróżnia się dwa nurty: ocenianie wewnątrzszkolne i ocenianie zewnętrzne, realizowane przez władze oświatowe. To pierwsze ma wskazywać uczniowi jego poziom aktywności, postępy w nauce i trudności, ma go wdrażać do systematycznej pracy, ale jednocześnie ma służyć nauczycielowi jako źródło informacji o efektywności stosowanych przezeń rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych. To drugie ma zostać wprowadzone z myślą o podniesieniu jakości edukacji, ma zapewnić porównywalność świadectw szkolnych, ma pomóc w diagnozowaniu stosowanych przez szkoły, wybranych przez nią dróg edukacji.

Do tej pory nie udało się opracować takiego sposobu pomiaru dydaktycznego, przy pomocy którego można byłoby ocenić, w sposób w pełni obiektywny, efekty szkolnego wychowania fizycznego. Trzeba bowiem zgodzić się ze stwierdzeniem, że sukces sportowy

szkoły nie jest idealnym narzędziem pomiaru dydaktycznego. Niestety takie właśnie rozwiązanie, mimo poddawania go powszechnej krytyce, stosowane jest od wielu lat. Bierze się ono stąd, że samo pojęcie „wychowanie fizyczne”, w szerokich kręgach decydentów, nawet tych, którzy posiadają przygotowanie pedagogiczne, było i jest utożsamiane z dążeniem do osiągnięcia przez dzieci i młodzież wysokiego poziomu sprawności fizycznej; a jeszcze lepiej, jeśli przełoży się ona na sukces sportowy. Tymczasem rozumowanie takie jest z gruntu fałszywe: doświadczony, racjonalnie myślący nauczyciel wie doskonale, że cel taki jest nie do osiągnięcia, jeśli realizuje się go jedynie w warunkach obowiązku szkolnego, nawet przy zwiększeniu, zgodnie z Ustawą o kulturze fizycznej, tygodniowego wymiaru lekcji wychowania fizycznego. Trzeba również pamiętać, że w sytuacjach lekcyjnych bardzo rzadko dochodzi do zindywidualizowanych relacji wychowawczych, warunkujących wszechstronny rozwój indywidualnych osobowości. Nie wszyscy zdają sobie sprawę z tego, że podczas obowiązkowych lekcji wychowania fizycznego w szkole nauczyciele mają zdecydowanie większe możliwości oddziaływania na zdrowie społeczne i psychiczne uczniów niż na poziom ich sprawności i zdrowie fizyczne.

Innym, równie istotnym problemem jest fakt, że dzisiejszy nauczyciel tkwi w zakłętym kręgu rozmaitych teoretycznych koncepcji wychowania fizycznego, wyznawanych przez różne ośrodki akademickie. Świadczy to o tym, iż wymieniona sfera oddziaływań pedagogicznych jest w dalszym ciągu terenem przewycięzania rozbieżności między teorią i praktyką a oczekiwaniami różnych środowisk pozaszkolnych, które to oczekiwania nie zawsze pozostają w zgodzie z założeniami strategii rozwoju polskiej edukacji. Teoria, zajmująca się głównie formułowaniem prawidłowości wychowania, a także spełniająca funkcję postulatywną i opiniującą, wolna jest, w przeciwieństwie do praktyki, od kontekstu politycznego.

Nie podlega dyskusji stwierdzenie, że dalszy rozwój edukacji wymaga wsparcia ze strony badań, zakrojonych na szeroką skalę. Nie ma w nim nic odkrywczego; nie potrzeba też tego chyba udowadniać. Wystarczy przypomnieć ujęte w Centralnym Programie Badań Podstawowych 08.16 zagadnienia, związane z wybranymi problemami edukacji. Chciałbym odnieść je do szkolnego wychowania fizycznego. Rezultaty badań przeprowadzonych kilkanaście lat temu w zakresie tej sfery oddziaływań wychowawczych dowiodły, że założone funkcje wychowania fizycznego nie są jego funkcjami rzeczywistymi. Wyniki te wyraźnie wykazały brak drożności i spójności oddziaływań różnych środowisk edukacyjnych, zwłaszcza pod kątem ich otwarcia na nowoczesność myśli teoretycznej, skłaniającej się ku preferowaniu celów prospekcyjnych, a w praktyce – na zdecydowaną potrzebę realizacji zadań doraźnych.

Powyższe informacje podaję głównie dlatego, ponieważ szukam odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób rezultaty kosztownych przecież badań zostały wykorzystane przez różne ośrodki decyzyjne i czy spowodowały jakiegokolwiek korzystne zmiany w zakresie wychowania fizycznego? Wydaje mi się, że efekty te są na tyle nieznaczne, iż zaniechano prowadzenia tego typu, ujętych w ściśle opracowaną koncepcję, badań. Pozostaje to dla mnie niezrozumiałe, ponieważ z uzyskanej przed laty szerokiej diagnozy wychowania fizycznego wyraźnie wynikało, że stosowane wówczas w kraju rozwiązania systemowe nie były przystosowane do realizacji zdrowotnych i wychowawczych wymagań ówczesnego życia.

Za wyjątek można uznać prowadzone co 10 lat ogólnopolskie badania nad sprawnością dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Ostatnie z nich, z roku 1999, reprezentatywne dla całej populacji szkolnej, mogą stanowić układ odniesienia, aktualny dla młodzieży polskiej przez, co najmniej, pierwszą dekadę XXI wieku. W takim ujęciu będzie to jeden z elementów odnoszących się do edukacji jutra. W swoich ambitnych zamierzeniach MEN planowa-

ło w 1999 roku podjęcie badań naukowych w celu rozpoznania problemów, które mogłyby stanowić punkt wyjścia dla sformułowania, zgodnych z założeniami reformy edukacji, zadań wychowawczych. Był to zamiar ze wszech miar słuszny, ponieważ mógł doprowadzić do radykalnego uwolnienia autonomicznej szkoły od narzuconego jej przed laty „planu pracy”, zwanego również „planem – matką”. Dla przypomnienia dodam, że został on opracowany we wczesnych latach PRL-u i składał się z trzech części: dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Jego niemal dosłownymi kopiami posługiwano się w wielu szkołach. Powracając do planów MEN-u: trzeba z przykrością stwierdzić, że te bardzo słuszne ministerialne zamierzenia nie zostały, niestety, urzeczywistnione i zmarły śmiercią naturalną na etapie sformułowania wstępnej koncepcji badań.

Podobny los spotkać może również i aktualne plany, ponieważ, pomijając nawet fakt traktowania edukacji jako terenu walki politycznej, brak jest ciągle wyraźnie sprecyzowanych form bliskiej współpracy nie tylko między samymi instytutami badawczymi, ale także między nimi i systemem oświaty. Jako przykład może posłużyć tu brak właściwych relacji między Instytutem Badań Edukacyjnych i uczelniami wychowania fizycznego, które do tej pory zajmowały się kształceniem nauczycieli – specjalistów wychowania fizycznego.

Trzeba z przykrością stwierdzić, że nie ma obecnie w Polsce takiego instytutu, który na wzór dawnego Instytutu Naukowego Kultury Fizycznej, prowadziłyby systematyczne, powiązane z praktyką, badania w zakresie szkolnego wychowania fizycznego. Natomiast na uprzywilejowanej pozycji, wbrew potrzebom społecznym, znajduje się sport wyczynowy, który może poszczycić się posiadaniem instytutu resortowego. Tymczasem zagadnienia badawcze związane z wychowaniem fizycznym są w zasadzie realizowane przez pracowników naukowych uczelni pedagogicznych. Tematyka tych badań jest w większości przypadków rozproszona, a ich celem jest raczej potwierdzenie miejsca danej uczelni w odpowiedniej kategorii szkół wyższych i zdobywanie przez nauczycieli akademickich stopni naukowych niż zajmowanie się zagadnieniami ściśle podporządkowanymi potrzebom szkolnego wychowania fizycznego, wynikającym chociażby ze strategii rozwoju edukacji czy udziału szkoły w narodowym programie zdrowia i systemie upowszechniania sportu. Już w tej chwili widzę pilną potrzebę podjęcia zintegrowanych badań nad problemami kształcenia profesjonalnego nauczycieli, tak aby mogli oni pokierować procesem szkolnego wychowania fizycznego oraz nad stworzeniem, przystającego do siebie, zewnętrznego i wewnętrznego systemu oceniania uczniów ze stanu ich wychowania fizycznego.

Niezależność nauczyciela nie powinna wynikać jedynie z autoteliczności wyboru zawodu i autonomicznych działań szkoły. Musi być ona ściśle powiązana z dobrze przemyślanym zakresem przygotowania profesjonalnego i w tym właśnie kierunku zdaje się zmierzać strategia rozwoju edukacji w Polsce. Docelowo nauczycielom ma się zapewnić przygotowanie do nauczania co najmniej dwóch przedmiotów pokrewnych. Ale sam fakt przejścia przez MEN uczelni, w tym również uczelni wychowania fizycznego, nie wpłynie przecież automatycznie na zmianę jakości kształcenia profesjonalnego. No i jak można uczelniom, np. właśnie akademiom wychowania fizycznego, proponować wprowadzenie koncepcji rozszerzonego kształcenia nauczycieli, posiadających dotychczas specjalizację w zakresie jednej dyscypliny wiedzy, skoro uczelnie te muszą pełnić jednocześnie rolę zakładu zawodowego, placówki naukowej i szkoły mistrzostwa sportowego?

Nadzieję na spodziewaną poprawę przygotowania nauczyciela wiąże się w dużej mierze z wprowadzeniem systemu akredytacji szkół wyższych. Biorąc jednak pod uwagę różnorodne uwarunkowania, jakim proces ten podlega, chociażby uwikłania natury politycznej i ekonomicznej, trzeba jasno zdać sobie sprawę z faktu, iż jest to problem, którego nie roz-

wiąże się w ciągu najbliższych 2-3 lat. Zahamuje to wyraźnie przebieg wielu zmian, ponieważ w nowych koncepcjach pedagogicznych profesjonalizm nauczyciela nie jest utożsamiany wyłącznie z tradycyjnie pojmowanym kształceniem i wychowaniem, ale również z działaniem nauczyciela w rozmaitych środowiskach społecznych, pełniących funkcje ośrodków specjalizacyjnych. Co prawda studia pedagogiczne w zakresie wychowania fizycznego, ze względu na mnogość wykładanych przedmiotów, mogą sugerować wszechstronność przygotowania absolwenta, ale dotychczas nie dają formalnych uprawnień do prowadzenia innych, poza wychowaniem fizycznym, kierunków edukacji.

A wreszcie mówiąc o edukacji jutra warto chyba zastanowić się również nad problemem dostosowania praktyki edukacyjnej i wychowawczej do określonej, akceptowanej przez wszystkie środowiska, koncepcji człowieka. Czyżby taka praktyka miała się uchylać przed wyraźnymi wyborami filozoficznymi? A jeżeli tak, to czy wówczas neutralny światopoglądowo nauczyciel będzie mógł wspomagać ucznia w tworzeniu przez niego własnego systemu wartości? Czy podnoszona często do rangi cnoty zasada „fair play” miałaby obowiązywać tylko we współzawodnictwie sportowym? Czy nie należałoby jej przełożyć również i na inne dziedziny naszego życia?

KRYSTYNA ZATOŃ

AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO WE WROCŁAWIU

INTELEKTUALIZACJA PROCESU KSZTAŁCENIA WARUNKIEM TWORZENIA POSTAW DO KULTURY FIZYCZNEJ

Kształcenie to proces nauczania – uczenia się. Zgodnie z współczesnymi poglądami teoretyków wychowania fizycznego zarówno w sferze zachowań nauczyciela, jaki i ucznia dochodzi podczas tego procesu do zmian¹. U ucznia stanowiącego centralną postacią zabiegów edukacyjnych będą to zmiany w sferze poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej spowodowane interakcyjnymi wychowawczymi działaniami nauczyciela, dzięki którym uczeń będzie umiał wartościować i wybierać własne cele życiowe. Aby do tego doszło, musi stać się rozumnym i świadomym uczestnikiem tego procesu².

Pojęcie kształcenia – w odniesieniu do wychowania fizycznego pojawiło się w literaturze przedmiotu stosunkowo niedawno³. Stefan Grossing w opracowaniu pt. *Wychowanie fizyczne jako czynnik kształcenia* pisze:

„Kultura fizyczna jest nieodłączną częścią ludzkiej kultury i wykształcenia i oznacza kultywowanie, jest więc drogą człowieka ku kulturze. Idea bardziej w przyszłości cielesnego kształcenia, mogłaby być odpowiedzią pedagogów wychowania fizycznego na pytanie o nową strukturę kształcenia: idee kształcenia – gdzie cielesność stanowi nić przewodnią – jako odpowiedź na wyzwanie przyszłości i perspektywę wychowania człowieka”⁴.

Podobnych sformułowań w europejskiej literaturze – ostatnio także polskiej – z zakresu wychowania fizycznego pojawia się coraz więcej. Prowadzone ostatnio prace nad reformą edukacji w Polsce skłaniają się do nowoczesnych trendów europejskich, gdzie stawia się nowe zadania przed wychowaniem fizycznym. Wskazuje się tutaj na istotny udział nauczyciela wychowania fizycznego w ogólnym wykształceniu społeczeństwa. Jak dotąd jednak nie znajdują te koncepcje swojego odbicia w praktyce⁵. W dalszym ciągu obserwuje się model wychowania fizycznego, w którym współudział w kształceniu mierzy się liczbą zdobytych bramek, czy medali sportowych...

Mimo jednak braku spójności między teoretycznymi rozważaniami nad rolą kultury fizycznej i wychowania fizycznego w ogólnym wykształceniu dzieci i młodzieży, a prakty-

¹ C z a b a ń s k i B., *Kształcenie psychomotoryczne*, AWF Wrocław 2000. G r a b o w s k i H., *Teoria fizycznej edukacji*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1997.

² D e n e k K., *Świadomość, ustalenie i realizacja celów edukacyjnych*, „Prace Naukowe WSP w Częstochowie” 1991, seria „Pedagogika”, z. II; K o n a r z e w s k i K., *Pedagogika celów czy pedagogika wartości?* „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 2; P a w ł u c k i A., *Pedagogika wartości ciała*, AWF Gdańsk 1996.

³ C z a b a ń s k i B., *Kształcenie...*, op. cit.; G r a b o w s k i H., *Teoria...*, op. cit.

⁴ G r o s s i n g S., *Bewegungskultur und Bewegungserziehung*, K. Hoffman, Schorndorf 1993.

⁵ J a s i ń s k i Z., *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*, Opole 1994; K u p i s i e w i c z Cz., *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995.

ką szkolną, podejmowane są próby, gdzie wychowanie fizyczne traktuje się jako część kształcenia nie tylko sfery psychomotorycznej, lecz także umysłowej i emocjonalnej stanowiącej o ogólnym wykształceniu młodzieży⁶.

Kultura fizyczna będąca nieodłączną częścią ludzkiej kultury i wykształcenia w wielu cywilizowanych państwach stanowi obiekt szczególnej troski. Głównie dlatego, iż dotyczy postawy człowieka wobec własnego ciała, co oznacza określony styl jego życia, gdzie dbałość o sprawność fizyczną i ruchowa, aktywny wypoczynek, higieniczny tryb życia, zdrowie psychiczne i fizyczne są jej znamionami i przejawami. Stanowią one wyraz osobistej kultury fizycznej. Liczne badania dokumentują, iż w Polsce Kultura Fizyczna wciąż jeszcze jest niska. Potrzeba jeszcze wielu wysiłków i działań, aby doprowadzić do zmian w świadomości społeczeństwa w tym zakresie. Wtedy dopiero będzie mogła pełnić szeroką rolę wychowawczą oraz profilaktyczno-zdrowotną⁷.

Cele kultury fizycznej realizowane są przez wychowanie fizyczne. W ustawie o kulturze fizycznej czytamy: „Wychowanie fizyczne jest procesem kształtującym harmonijny rozwój psychofizyczny dzieci i młodzieży”.

Definicja ta oczywiście nie oddaje w pełni zadań wychowania fizycznego. Prof. R. Trzeźniowski wybitny teoretyk wychowania fizycznego uważa, iż

„Wychowanie fizyczne winno traktować się jako jeden z działów wychowania ogólnego (obok wychowania umysłowego, moralno-społecznego, estetycznego i politechnicznego), które stosując typowe dla siebie fizyczne środki oddziaływania ma dbać o wszechstronny i harmonijny rozwój człowieka, we wszystkich etapach jego rozwoju, głównie o rozwój fizyczny strony jego osobowości, a postawione przez siebie cele realizuje w zorganizowanym procesie pedagogicznym”⁸.

Przedstawione powyżej krótkie wprowadzenie do problematyki kultury fizycznej i wychowania fizycznego oraz poglądy teoretyków z tej dziedziny wiedzy wskazuje jak wielką rolę odgrywa ona w ogólnym wykształceniu człowieka. Wydaje się zatem, iż najistotniejszym elementem edukacji w tym zakresie winna być świadomość samych wychowanków poddawanych procesowi kształcenia podczas lekcji wychowania fizycznego⁹. O trwałości efektów wychowania fizycznego, szczególnie jego odległych skutkach nie zadecyduje sprawność i wydolność wykształcona podczas lekcji (bo ona zanika), lecz zmiany w osobowości¹⁰. Aby tak się stało konieczny jest jego świadomy, rozumny udział w tym procesie. Udział ten wymaga intelektualnego zaangażowania ucznia podczas realizacji celów Kultury Fizycznej¹¹. Nauczyciel zatem na lekcjach wychowania fizycznego oprócz typowego bodźcowania ruchem winien tworzyć warunki do tego, aby uczący się przyswajał sobie dodatkowo wiedzę o wpływie motorycznej aktywności na stymulowanie rozwoju fizycznego, sprawn-

⁶ D e n e k K., *Świadomość, ustalenie i realizacja celów edukacyjnych*, „Prace Naukowe WSP W Częstochowie” 1991, seria „Pedagogika”, z. II; G r a b o w s k i H., *Teoria...*, op. cit.

⁷ C z a b a Ń s k i B., *Kształcenie...*, op. cit.; G r a b o w s k i H., *Teoria...*, op. cit.; G r o s s i n g S., *Bewegungskultur...*, op. cit.; K l i m k o w s k a M., *Efektywność kształtowania postaw uczniów wobec kultury fizycznej*, „Kultura Fizyczna” 1998, nr 1-2; P i e t e r J., *Uzdolnienia fizyczne i intelektualne. Studia psychologiczne*. Wrocław 1939.

⁸ T r z e ź n i o w s k i R., *Teraźniejszość i przyszłość wychowania fizycznego w szkole*, „Wych. Fizyczne i Zdrowotne” 1996, nr 3.

⁹ C l a r k E., *Children's perception of Physical Education in the middle school*, „Physical Education Review” 1984, 7; D e n e k K., *Świadomość...*, op. cit.; K l i m k o w s k a M., *Efektywność...*, op. cit.; K o n a r z e w s k i K., *Pedagogika...*, op. cit.

¹⁰ L e w o w i c k i T., *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki*, „Rocznik Pedagogiczny” 1995, nr 18.

¹¹ Z a t o Ń K., *Znaczenie mowy dla wyobrażenia celu uczenia się*, [w:] B o b e r T., *Potencjał ruchowy człowieka*, Warszawa 1986.

ści fizycznej, o zagrożeniach wynikających z bezruchu, o zagrożeniach wynikających z uprawiania sportu wyczynowego¹².

Zasób wiedzy biologicznej, pedagogicznej czy kulturowej pozwoli na rozumne perspektywiczne sterowanie własnym rozwojem.

W literaturze przedmiotu traktującej o intelektualizacji procesu wychowania fizycznego można znaleźć wiele opracowań o charakterze empirycznym. Już w 1939 roku Pieter napisał pracę o uzdolnieniach fizycznych i intelektualnych¹³. W latach 50-tych pojawiły się publikacje Puniego mówiącego o roli wyobrażeń w uczeniu się motorycznym¹⁴. Clarka o efektywności mentalnego uczenia się czynności motorycznych¹⁵, Trześniowskiego – o kształceniu inteligencji na zajęciach wychowania fizycznego¹⁶. Bardzo ciekawe pionierskie opracowania Nawrockiej, traktujące o intelektualizacji i jej roli w wychowaniu fizycznym i sporcie¹⁷. Autorka podkreśla w nich, iż zamierzona werbalizacja wykonana przez ucznia bezpośrednio przed przystąpieniem do wykonania danego ruchu wpływa na jego szybsze uczenie się. W latach 70-tych problemy intelektualizacji w procesie kształcenia motorycznego koncentrowały się głównie wokół problemów związanych z rolą wyobrażeń motorycznych, uczeniem się sensomotorycznym czy znaczeniem słownych metod w zwiększaniu efektywności procesu nauczania – uczenia się motorycznego¹⁸.

Problemy związane z aktywnym intelektualnym udziałem uczniów w procesie kształcenia motorycznego poruszane są także w kolejnych latach. Dokumentuje się w tych badaniach rolę metod związanych z programowaniem nauczania, znaczenie samooceny i samoontroli w aktywizowaniu intelektualnym uczniów na świadomy odbiór informacji od środowiska podczas uczenia się motorycznego¹⁹.

Przedstawione w dużym zarysie, aczkolwiek reprezentatywne opracowania, związane z intelektualnym zaangażowaniem uczniów podczas lekcji wychowania fizycznego wskazują, iż cały nurt badawczy w tym zakresie koncentruje się głównie na angażowaniu procesów myślowych podczas lekcji wychowania fizycznego w celu zwiększenia efektywności uczenia się i nauczania.

W świetle współczesnej wiedzy o świecie i człowieku, na co już zwracałam uwagę w niniejszym doniesieniu, za naczelny cel wychowania fizycznego należy uznać zarówno doskonalenie ciała stymulowane wiedzą zwiększającą efektywność aktywności ruchowej i funkcji psychomotorycznych; jak również, a może przede wszystkim ukształtowanie u wychowanka systemu wiedzy, która stanowić będzie pomost do tworzenia postaw do kultury fizycznej²⁰. W praktyce winno się to przejawiać dążeniem do utrzymania przez całe życie

¹² Cz a b a ń s k i B., *Kształcenie...*, op. cit.; G r a b o w s k i H., *Teoria...*, op. cit.; Ś w i r k o - P i l i p c z u k J., *Rola świadomości celów nauczania w procesie dydaktycznym*, Szczecin 1991.

¹³ P i e t e r J., *Uzdolnienia...*, op. cit.

¹⁴ P u n i A. C., *Rola wyobrażeń ruchowych*, „Kultura Fizyczna” 1975, 6.

¹⁵ C l a r k E., *Children's...*, op. cit.

¹⁶ T r z e ś n i o w s k i R., op. cit.

¹⁷ N a w r o c k a W., *Analiza współdziałania pokazu oraz słownego ujęcia ruchu jako podstawowych środków dydaktycznych stosowanych w procesie wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1960, 1.

¹⁸ C l a r k E., *Children's...*, op. cit.; P u n i A. C., *Rola...*, op. cit.; Z a t o ń K., *Znaczenie mowy dla wyobrażenia celu uczenia się*, [w:] B o b e r T., *Potencjał ruchowy człowieka*, Warszawa 1986.

¹⁹ C l a r k E., *Children's...*, op. cit.; J a s i ń s k i Z., *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*, Opole 1994; Z a t o ń K., *Przekaz słowny na lekcjach wychowania fizycznego*, AWF Wrocław 1995.

²⁰ Cz a b a ń s k i B., *Kształcenie...*, op. cit.; G r a b o w s k i H., *Teoria...*, op. cit.; R a c z e k J., *Węzłowe problemy kultury fizycznej w szkole w świetle badań naukowych*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1996, nr 2.

wysokiej sprawności fizycznej i zdrowia. Zrozumienie tego wiodącego celu przez nauczycieli, lecz także uczniów ma ogromne znaczenie i jest kluczem do podniesienia poziomu wiedzy o kulturze fizycznej. Mimo, iż sam rozwój fizyczny i intelektualny jest jednym z istotnych celów Kultury Fizycznej, to największą „siłą napędową do działań” tu i teraz” oraz perspektywicznych jest wewnętrzna motywacja ucznia. Motywacja ta może wynikać np.: z niezaprzeczalnego poczucia odpowiedzialności za siebie. Na nic zda się wymuszanie rozwoju lub nadawanie mu znaczącego kierunku przez presję z zewnątrz (nauczyciela). Bez akceptacji uczącego się cały proces skazany jest na porażkę. Jeśli nawet uczeń będzie zaangażowany w doraźne działania nauczyciela wychowania fizycznego związane głównie – jak to się aktualnie dzieje – uczeniem się i doskonaleniem zachowań motorycznych (skok w dal, pływanie, gry zespołowe itp.) to nie pozostawią one śladu w związku z całościową świadomością aktywnością²¹. Całościowa prosomatyczna aktywność społeczeństwa polskiego winna stać się efektem zabiegów wychowawczych podczas lekcji wychowania fizycznego, dzięki czemu wykształci się odpowiednie postawy do Kultury Fizycznej²².

H. Grabowski w swojej książce *Teoria fizycznej edukacji* pisze:

„Ważną kategorią jakościową postawy jest jej trwałość. Trwałość dyspozycji do zachowań, u podłoża których leży pozytywny stosunek do potrzeb higieniczno-zdrowotnych, rozwojowo-sprawnościowych i estetyczno-hedonistycznych własnego ciała stanowi podstawowe kryterium kultury fizycznej człowieka, a zarazem miarą skuteczności jego fizycznego wychowania”.

Trwałość postaw do określonych zachowań jest efektem wieloletnich poczynań wychowawczych rodziców, nauczycieli i innych ośrodków działalności społecznej. W przypadku wychowania fizycznego, nauczycieli przedmiotu. Od tego jak zrozumie on istotę problemu, będzie zależał poziom wiedzy uczniów o kulturze fizycznej. Należy zatem zastanowić się czy aktualne kierunki pracy wychowawczej i dydaktycznej osób zajmujących się kształceniem w zakresie wychowania fizycznego wyznaczone są przez cele, które potrafią wskazać znaczenie perspektywiczne aktywności ruchowej. W ostatnich latach jesteśmy świadkami licznych opracowań teoretyków Kultury fizycznej, które dokumentują, iż polskie wychowanie fizyczne jest nowoczesne w swojej doktrynie i korzystnie wyróżnia się pod tym względem w Europie²³. Postulaty jednak upodmiotowienia procesu wychowania fizycznego, intelektualizacji rozumianej jako świadome włączenie ucznia do realizacji celów Kultury fizycznej, autoedukacji oraz w konsekwencji tworzenie trwałych postaw do aktywności ruchowej nie znajdują jak dotąd wśród nauczycieli szerokiego uznania. W praktyce szkoła okazuje się odporna na nowatorskie idee i koncepcje, apele i programy działania²⁴. Potwierdzenie takiego stanu można znaleźć w licznych dowodach empirycznych badań. Szczegółowa analiza treści, form i metod stosowanych podczas lekcji wychowania fizycznego wykazała, iż są one odbiciem tradycyjnego podejścia do edukacji szkolnej²⁵. Lekcje przepełnione są doraźnymi celami motorycznymi, werbalizmem nie mającym nic wspólnego z zasadami sprawnego komunikowania się między nauczycielem a uczniem, pozbawione są interakcji

²¹ M a g e r R. F., *Measuring Instructional Results or Got a Match*, Kogan, London 1990; P a w ł u c k i A., *Pedagogika...*, op. cit.

²² K l i m k o w s k a M., *Efektywność...*, op. cit.; L e w o w i c k i T., *Tradycje...*, op. cit.

²³ R a c z e k J., *Węzłowe...*, op. cit.

²⁴ T r z e ś n i o w s k i R., *Teraźniejszość...*, op. cit.; Z a t o Ń K., *Znaczenie mowy dla wyobrażenia celu uczenia się*, [w:] B o b e r M., *Potencjał ruchowy człowieka*, Warszawa 1986; Z a t o Ń K., *Przekaz słowny na lekcjach wychowania fizycznego*, AWF Wrocław 1995.

²⁵ Z a t o Ń K., *Znaczenie mowy...*, op. cit.

wskazujących na pozytywne nastawienie nauczyciela do ucznia, pełne są wzmocnień negatywnych²⁶. A co najważniejsze, rzadko można zaobserwować w nich próbę uświadomienia uczącym się do czego się dąży podczas lekcji i jakie są jej cele doraźne i perspektywiczne²⁷.

Tworzenie trwałych postaw do Kultury Fizycznej, na co już zwracałam wcześniej uwagę wymaga wieloletnich zabiegów edukacyjnych. Wdrażanie nowoczesnych koncepcji kształcenia, gdzie szeroko rozumiana intelektualizacja (w sensie oddziaływania na samoświadomość potrzeb i możliwości własnego ciała), autoedukacja, indywidualizacja, podmiotowe podejście do ucznia znajdzie swoje szczególne miejsce, staje się nakazem chwili. Droga do realizacji tych zadań niewątpliwie prowadzi przez intensywny i zmodyfikowany proces przygotowania nauczycieli wychowania fizycznego, zarówno kandydatów do zawodu, jak i przez ciągłą aktualizację wiedzy już pracujących²⁸.

Jedyną drogą i kluczem zarazem otwierającym takie zamierzenia jest przejście z nauczania ilościowego na wysoka jakość kształcenia. Obliguje to nauczycieli wychowania fizycznego do większej uwagi na to, aby uczyć, jak rozumieć istotę własnego ciała, w związku z wykorzystywaniem jego fantastycznych możliwości dla sprawnego funkcjonowania przez całe życie.

W podsumowaniu problemów poruszanych w niniejszym opracowaniu należy stwierdzić:

1. Kultura fizyczna jest nieodłączną częścią ludzkiej kultury i wykształcenia i oznacza kultywowanie, jest więc drogą człowieka ku kulturze.

2. Jednym z elementów kultury jest przygotowanie do życia w społeczeństwie, jednym z komponentów tego przygotowania jest uczestnictwo w kulturze fizycznej. Za przygotowanie natomiast do uczestnictwa w kulturze fizycznej odpowiada (i jak na razie) wyłącznie wychowanie fizyczne. Głównym celem wychowania jest kształtowanie postaw prospołecznych, swoistym celem natomiast wychowania fizycznego tworzenie postaw prosomatycznych.

3. Tworzenie postaw do Kultury fizycznej może odbywać się wyłącznie poprzez intelektualizację procesu wychowania fizycznego. Intelektualizacja procesu kształcenia motorycznego wymaga wiedzy uczniów o wpływie motorycznej aktywności na stymulowanie rozwoju fizycznego, sprawności fizycznej, wiedzy o zagrożeniach wynikających z bezruchu.

4. Osiągnięcie pozytywnych efektów w tej dziedzinie działań wychowawczych pociąga za sobą konieczność współdziałania rodziców, szkoły (biologów, pedagogów, wychowawców).

5. Najważniejszym czynnikiem stymulującym i wyzwającym potrzebę całościowej aktywności ruchowej są emocje wyzwane podczas lekcji wychowania fizycznego. Pozytywne emocje zaś powstaną tylko wtedy, gdy świadomy udział uczącego się np. czynności motorycznych stymulowany będzie odpowiednim doborem metod, form i środków nauczania oraz odpowiednimi interakcjami między nauczycielem, a uczniem.

6. Teoretyczne koncepcje intelektualizacji kształcenia motorycznego nie znajdują niestety potwierdzenia w praktyce. Brak integracyjnych (aplikacyjnych) działań na płaszczyźnie – teoria–praktyka i odwrotnie może być źródłem niepowodzeń związanych z nowoczesnymi aspektami dydaktyki wychowania fizycznego.

²⁶ Z a t o Ń K., *Przekaz słowny...*, op. cit.

²⁷ Z a t o Ń K., *Przekaz słowny...*, op. cit.

²⁸ C z a b a Ń s k i B., *Kształcenie...*, op. cit.; D e n e k K., *Świadomość...*, op. cit.; G r a b o w s k i H., *Teoria...*, op. cit.; P a w ł u c k i A., *Pedagogika...*, op. cit.

ANTONI ZAJĄC
UNIwersytet Rzeszowski

W jakim kierunku współczesny człowiek
zmienia bieg własnej ewolucji:
całkowicie ją wstrzymuje, czy też przyspiesza?

WYZWANIA AKSJOLOGICZNE WOBEC ZARYSOWUJĄCEJ SIĘ IV FALI PRZEMIAN CYWILIZACYJNYCH – REWOLUCJA BIOTECHNOLOGICZNA NBIC

Dominującą kwestią we wszystkich obszarach współczesnego życia, a w tym i w edukacji jest rozwój¹. Rozwój, rozumiany jako „proces przeobrażeń, zmian, przechodzenia do stanów lub form bardziej złożonych lub pod pewnym względem doskonalszych”², nie może być urzeczywistniony bez wartości. Jak od szeregu lat bardzo trafnie uzasadnia to Czcigodny Jubilat Prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek – „Edukacja ujmowana w kategoriach wartości i celów staje się podstawową nadzieją na naprawienie zagrożonej cywilizacji”³. Prawdziwy postęp dokonuje się z uwzględnieniem wartości. Czy jednak ta dewiza uwzględniana jest we współczesnym świecie?

Symbioza wartości i postępu stanowi wyznacznik rozwoju ludzkości. Wyzwanie to jest bardzo złożone i niekiedy trudne w realizacji, gdyż świat znalazł się na cywilizacyjnym i kulturowym pograniczu.

1. ŚWIATOWE PRZEMIANY CYWILIZACYJNO-KULTUROWE – POWSTAWANIE ZRĘBÓW IV FALI

Chyba nie do końca uświadamiamy sobie, że gros kryzysów światowych, społecznych, ekonomicznych, gospodarczych i moralnych swój początek bierze się z toczącej się trzeciej fali przemian. Przeszły już funkcjonować zasady, prawa i prawidłowości charakterystyczne dla cywilizacji przemysłowej (industrialnej) a jeszcze nie wykształciły się normy postępowania dla cywilizacji wiedzy (informacyjnej, postindustrialnej). Następuje przejście od produkcji towarów do wytwarzania informacji. Ekonomia produkcji materialnej, opartej na przemyśle ciężkim ustępuje dematerializacji ekonomii, w której zaczyna dominować produkcja software, realizacja medialna, public relations, consulting, reklama. O rozwoju państw, narodów, społeczeństw i jednostek nie decydują surowce, środki produkcji, siła robocza, kapitał i ziemia, lecz wiedza – ściślej mówiąc umiejętność docierania do informacji, analizowania, przetwarzania jej, wartościowania i selekcjonowania, kojarzenia, dokonywania syntez, twórczego przetwarzania i wykorzystania. Jednocześnie dokonuje się zmiana globalna kultury z

¹ D e n e k K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000; D e n e k K., *Poza ławą szkolną*, Poznań 2002.

² S z y m c z a k M., *Słownik języka polskiego*, Wyd. PWN, Warszawa 1995.

³ D e n e k K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994.

technokracji w technopol wraz z towarzyszącą jej wirtualną rzeczywistością, kulturą wizualną i kulturą upozorowania⁴. Technopol jest to pewna filozofia myślenia, pewien stan umysłu, pewna kultura bycia, w której wartości materialne dominując nad wartościami typu „być” propagują rozwój na bazie informacji a informacji nie wartościuje pod względem moralnym. Są to procesy, które w sposób decydujący rzutują na życie i funkcjonowanie całego społeczeństwa, które warunkują rozwój i powodzenie poszczególnych jednostek. Skończył się etap względnej stabilności, teraz wszystko podlega ustawicznej zmianie. Pedagogika musi podjąć te problemy, aby w wyniku badań wyznaczyć nowy model edukacji.

Jeszcze nie ukształtowała się w wyniku trzeciej fali przemian cywilizacja wiedzy (informacyjna, postindustrialna) a już – moim zdaniem – powstają zręby czwartej fali. O ile u podstaw pierwszych trzech fal przemian socjo-ekonomiczno-kulturowych znajdowały się wytwory materialne – pług w rewolucji agrarnej, silnik (parowy, spalinowy, elektryczny) w rewolucji przemysłowej, komputer i internet w rewolucji informacyjnej, to czynnikiem definiującym czwartą falę przemian będzie zrozumienie przyrody i nas samych (tab. 1).

Tab. 1. Rodząca się czwarta fala przemian cywilizacyjnych

I fala	II fala	III fala	IV fala
rewolucja rolnicza	rewolucja przemysłowa, naukowo-techniczna	rewolucja informacyjna	rewolucja nanotechnologiczna + biologiczna + informacyjna + cogniwiściyczna
cywilizacja agrarna	cywilizacja industrialna	cywilizacja wiedzy (informacyjna, postindustrialna)	cywilizacja biotechnologiczna,
8000 lat pne. – XVII/XVIII w ne.	Zapoczątkowana w Anglii - 1764 r. maszyna parowa trwała ok. 250 lat	początek w USA w 1954 r. przetoczy się w ciągu 65 lat	pierwsze symptomy już są
symbol „socha – pług”	symbol „silnik parowy, spalinowy, elektryczny, taśma produkcyjna”	symbol „komputer” „internet”	symbol inżynieria genetyczna, telemedycyna, biocybernetyka
kultury posługujące się narzędziami	Technokracja	Technopol (kultura „wizualna”, kultura upozorowania)	rewolucja PRZYRODY i NAS SAMYCH Kultura - biocybernetyczna

* opracowanie własne

Występują już wyraźne symptomy, że przebiegające jeszcze „wczoraj” niejako obok siebie dwie rewolucje, jedna w fizyce a druga w biologii, zaczynają się łączyć, uzupełniać i

⁴ Z a j ą c A., *Transformacja tekstualności – media – teleteoria*, [w:] Z a j ą c A. (red.), *Oświata w nowej rzeczywistości*, Uniwersytet Warszawski – WSP w Rzeszowie, Przemysł 1995; Z a j ą c A., *Teleteoria – pedagogika języka*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1995, nr 3.

wzbogacać. Najprawdopodobniej połączenie rewolucji teleinformacyjnej i genetycznej wytworzy nową cywilizację biotechnologiczną, która znowu zmieni życie ludzi. Zapoczątkowana inżynierią genetyczną i klonowaniem rewolucja w ewolucji wywołuje mieszane uczucia, z jednej strony niesie duże nadzieje na skuteczną pomoc poprzez przeszczepy wyhodowanych organów zastępczych a z drugiej wyzwała wiele obaw natury moralnej. Mimo, że niedościgniona natura broni swoich tajemnic, to bionika ostatnimi czasy robi bardzo duże postępy i powoli lecz systematycznie zmniejsza dystans do natury (np. sztuczna siatkówka oka, sztuczny implant ucha, elektroniczne ręce i nogi).

W połowie 2000 roku 62-letniemu Jerremu naukowcy z nowojorskiego Instytutu Dobbella po kilkunastu latach całkowitej ślepoty stworzyli możliwość widzenia na drodze elektronicznej. W tym celu jego okulary wyposażyli w mikrokamery telewizyjne i czujniki podczerwieni. Uzyskiwane z nich sygnały były przesyłane do noszonego na pasku komputera dużej mocy obliczeniowej, aby po przetworzeniu przesłać przy pomocy 64 cienkich przewodów zakończonych elektrodami do mózgu. W wyniku pobudzenia odpowiednich obszarów mózgu przez prąd Jerry mógł samodzielnie poruszać się i czytać większe tytuły w gazetach. Kilka miesięcy później – jak podała Reuters – w specjalności z Centrum Medycznego Illinois w Chicago oraz Szpitala DuPage'a w Illinois, trzem pacjentom poprzez mikronacłęcia w gałce ocznej umieścili sztuczne siatkówki przetwarzające impulsy świetlne na sygnały elektryczne. Sztuczna siatkówkę tworzy mikrochip zawierający 3,5 tys. mikroskopijnych fotoogniw, które pobudzają bezpośrednio częściowo czynne jeszcze fotoreceptory wzroku.

W Crewe w północnej Anglii skonstruowano AromaScanner – sztuczny nos, który jest znacznie czulszy na zapachy od naturalnego. Niestety jest on póki co dosyć duży i mało twarzowy. Naukowcy powoli zaczynają już drążyć najbardziej złożony organ istot żywych jakim jest mózg. W 2000 roku w Tybindze niemy i całkowicie sparaliżowany pacjent poddyktował komputerowi list. Jego myśli, a mówiąc ściślej wolny potencjał korowy rejestrowany był przez kilkanaście przyczepionych do czaszki elektrod, z których sygnały po wzmocnieniu przekazywane były do komputera.

Już dzisiaj dokonuje się połączeń żywych tkanek i krzemowych chipów, układów nerwowych i scalonych, które bezpośrednio kontaktują się z komórkami nerwowymi, oddziałując na nie za pośrednictwem impulsów nerwowych. Za pomocą stymulatorów elektronicznych instalowanych w mózgu lub w ramieniu pacjenta – jak pisze M. Włodarski – reguluje się aktywność mózgu, między innymi łagodzi się objawy epilepsji i Parkinsona. W tym zakresie mają pewne osiągnięcia też polscy naukowcy. W listopadzie 2001 roku w Warszawie nasi neurochirurdzy wszczepili elektroniczny stymulator do mózgu pacjenta cierpiącego na dystonię (jednoczesne, niekontrolowane skurcze przeciwstawnych mięśni całego ciała). W laboratorium bionicznym Chicago powstał zadziwiający cyborg funkcjonowania mózgu ryby: pół cyborg – pół ryba. Chip elektroniczny zainstalowany w głowie ryby steruje jej ruchami w wodzie. Od kilku lat z powodzeniem stosowane są stymulatory serca, a od 2-3 lat też stymulatory oddychania. Zastępują one nieczynne nerwy oddechowe pobudzając przeponę. Dzięki takiemu stymulatorowi żyje między innymi Christopher Reeve, słynny odwórca roli Supermana, sparaliżowany po upadku z konia.

Od pewnego czasu w Anglii, osobom po urazie kręgosłupa wczepia się stymulator, który na sygnał z zewnątrz drażni elektrycznie nerwy biegnące do pęcherza. Pobudzony w ten sposób pęcherz i zwieracz umożliwia na kontrolowane oddanie moczu. W USA osobom po urazie rdzenia kręgowego przywraca się zdolności poruszania dłońmi. Specjalny czujnik wykrywa ruchy barku po drugiej stronie ciała i przekazuje odpowiednie sygnały do zewnętrznego urządzenia sterującego. Ono przewodami wysyła sygnał do drugiej dłoni, gdzie

elektrody na końcach przewodów wbite w mięśnie pobudzają dłoń do wykonywania odpowiednich ruchów.

Bardzo zaawansowane są prace nad miniaturowymi „łodzią podwodnymi” pływającymi w krwioobieg człowieka. Poprzez zainstalowaną kamerę lekarz może bezboleśnie diagnozować wewnętrznie, zaś odpowiedni dozownik pozwala na dostarczenie lekarstwa w określone, chore, nowotworowe tkanki. Określane jest to mianem inteligentnego leczenia. Takie miniaturowe „łodzie podwodne” pływające w krwioobieg człowieka opracowano w japońskim Uniwersytecie Tohoku, w amerykańskiej firmie Renaissance Technologies oraz w niemieckim Micro TEC. Badania idą w tym kierunku, aby „łodzie” te posiadały wewnętrzny, biologiczny system zasilania. Badania takie prowadzone są m.in. na uniwersytecie w Utah, gdzie do napędu „łodzi” wykorzystuje się bakterie, na przykład *Escherichia* czy *Salmonella*.

To zaledwie maleńka namiastka tego, co czeka ludzkość w stosunkowo nieodległej przyszłości⁵. Pedagogika nie może pozostać w tyle za tymi odkryciami i nie tylko powinna je śledzić, ale również w nich współuczestniczyć i kreować.

2. POŁĄCZENIE TECHNOLOGII DLA POPRAWY LUDZKICH MOŻLIWOŚCI – NBIC

Ostatnie kilka miesięcy przyniosło nowe wyzwania. W październiku 2002 roku w Stanach Zjednoczonych ukazał się raport „Converging Technologies for Improving Human Performance” („Połączenie technologii dla poprawy ludzkich możliwości”). Został on opracowany przez 50 najwybitniejszych naukowców na zlecenie Narodowej Fundacji Nauki i Ministerstwa Handlu. Autorzy Raportu twierdzą, że scalanie nauk i technologii określanych skrótem NBIC, czyli nanotechnologii, biotechnologii, informatyki i nauk kognitywnych pozwoli w sposób istotny ulepszyć *Homo sapiens*. Ludzkie ciało jest słabe, powolne w działaniu, szybko się męczy i podlega różnym chorobom. Zmysły człowieka obejmują zbyt wąski fragment rzeczywistości, a umysł wolno i zawodnie przyswaja nową wiedzę. Mankamenty te pozwolą wyeliminować scalenie technologii NBIC⁶.

Ludzki organizm i cała przyroda zbudowana jest z cząsteczek mierzonych w wielkościach nano. Uczynienie Ziemi sobie poddaną będzie możliwe, gdy rozwinię się technologie na poziomie nanometra (10^{-9} , miliardowej części metra). Wówczas będzie możliwa integracja technologii z urządzeniami biologicznymi. Patricia Connolly uważa, że: „Nanotechnologia może nam ułatwić zrozumienie tego, co dzieje się z poszczególnymi materiałami w nanoświecie, a także wyprodukować nowe materiały, które będą odpowiadały biologii ludzkiego organizmu”⁷.

Instytut DARPA, ten sam który stworzył Internet, rozpoczął badania nad opracowaniem interfejsu mózg-komputer. Jak zauważa R. R. Ilinas i V. A. Makaron z New York University Medical School: „Bez wątpienia interfejs mózg-maszyna (komputer) jest jednym z najważniejszych wyzwań neurologii w najbliższych latach”. Pozwoli to na bezpośrednie sterowanie urządzeniami przez ludzki układ nerwowy, po prostu myślą bez użycia mięśni⁸.

Autorzy raportu przewidują, że funkcjonujące dzisiaj telefony, poczta elektroniczna, GPS, palmtopy i inne środki komunikowania zintegrują się, powstanie inteligentny system wspomaganie człowieka w kontaktach z innymi ludźmi i otoczeniem – zwany komunikato-

⁵ Zob. rozwinięcie Z a j a c A., *Okres przełomu cywilizacji przemysłowej – informacyjnej – i biotechnologicznej*, [w:] Juszczak S. (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Wyd. A.Marszałek, Toruń 2002.

⁶ [www.wtec.org/Converging technologies/Raport/NBI-pre-publication.pdf](http://www.wtec.org/Converging_technologies/Raport/NBI-pre-publication.pdf).

⁷ Ibidem

⁸ S a d o w i s k W., *Czynnik NBIC*, „Polityka” 2002, nr 41 (z dnia 12.10.2002).

rem. Powstanie super-system komunikacyjny umożliwiający łączność głosową, wizualną i tekstową. Będzie on zintegrowany z systemem informacji geograficznej, znając wszystkie zakątki kuli ziemskiej stanie się nieodłącznym przewodnikiem dla każdego i w każdych warunkach; zdobędzie wszelkie informacje z sieci. Będzie ostrzegać użytkowników przed zagrożeniami chemicznymi, w radiacyjnymi i biologicznymi. Przetłumaczy tekst z obcego języka, wyjaśni niezrozumiałe terminy w rozmowie ze specjalistami, przypomni terminy⁹. Przy pomocy tzw. awatora obraz rozmówcy zostanie wyświetlony na monitorze lub w wersji trójwymiarowej w przestrzeni. Awator będzie reprezentował konkretną osobę, bez konieczności przemieszczania się jej, na różnego rodzaju konferencjach, naradach, w rządach itp. Udana eksperymenty z awatorem prowadzone są już dzisiaj, ale urzeczywistnienie całego przedsięwzięcia wymaga jeszcze 10-20 lat badań.

Duże plany i nadzieje ze zintegrowaną technologią NBIC wiąże medycyna. NBIC stworzy narzędzia i metody, które pozwolą na kontrolę ludzkiego organizmu na poziomie komórek. To na tym poziomie działa cała maszyna życia, jej poznanie pozwoli poprzez inżynierię genetyczną modyfikować genom człowieka. Badania nad komórkami macierzystymi doprowadzą do hodowania naturalnych organów zastępczych, których organizm nie będzie odrzucał. Jak widzieliśmy w telewizji w Stanach Zjednoczonych wyhodowano u myszy zęby świni, których kod genetyczny zgodny jest z genomem świni i będzie można bez obaw odrzucenia zęby te przeszczepić do organu macierzystego.

Ubrania przyszłości będą posiadać nie tylko komunikator, ale także również system biosensorów sprzężony z komputerem ubraniowym. Będą one stale monitorować cały organizm i sztuczne organy. Zvi Livneh, biorący udział jako biolog w doświadczeniach Shapira nad komputerem biologicznym podaje jako przykład, że taki komputer mógłby wykrywać nawet niewielkie wahania w składzie krwi i automatycznie dawkować odpowiednie leki i środki wzmacniające. Zbudowane w nanotechnologii „łodzie podwodne” krążące w krwioobiegu człowieka pozwolą dostarczać lekarstwa bezpośrednio do chorych komórek. Osoby pracujące w ekstremalnych warunkach (górnicy, żołnierze na polu walki etc.) zostaną wyposażeni nie tylko w specjalne ubrania z biosensorami, ale także w system mechanicznych wzmocnień kości i siłowników mięśni, pozwalających wielokrotnie zwiększyć wydajność organizmu, siłę fizyczną i odporność psychiczną. Staną się chodzącymi cyborgami.

Rozwój NBIC ma doprowadzić do *uploadingu*, czyli połączenia ludzkiego umysłu z komputerem i przeniesienia z umysłu do komputera nie tylko czyjejś wiedzy, ale także stanów świadomości, wrażeń i przeżyć. Fantastycznie brzmiąca zapowiedź R. Kurzweila, że: „W czwartym dziesięcioleciu XXI wieku każdy będzie mógł umieścić swoje... życie w Internecie, a ktoś inny będzie mógł w pełni przeżywać jego wrażenia zmysłowe i reakcje emocjonalne”, po ostatnich odkryciach w zakresie neurobiologii staje się coraz bardziej realna¹⁰.

3. DOKĄD ZMIERZA EWOLUCJA HOMO SAPIENS

Powyższe dane wskazują, że dokonują się być może przyśpieszona ewolucja Homo sapiens? Jednak w myśl teorii Karola Darwina całe bogactwo przyrody powstało w wyniku dwóch mechanizmów: zmienności i selekcji. Mechanizm zmienności – gdy organizm zyski-

⁹ Tamże

¹⁰ Zob. Zając A., *Okres przełomu cywilizacji przemysłowej – informacyjnej – i biotechnologicznej*, [w:] J u s z c z y k S. (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Wyd. A.Marszałek, Toruń 2002.

wał jakościowo nową cechę, dającą przewagę i mógł ją przekazać potomstwu, to w konkurencji z innymi odnosił zwycięstwo. Mechanizm selekcji zaś powodował, że przy życiu pozostawały tylko zdrowe i silne osobniki. Przykładowo w XIX-wiecznej Anglii przy życiu pozostawała tylko jedna czwarta narodzonych dzieci¹¹. Obecnie w bogatej Północy w wyniku zastosowania różnorodnych środków ochronnych, pielęgnacyjnych, wzmacniających i antybiotyków śmiertelność niemowląt jest minimalna. Niewspółmiernie wzrosła również zmienność. Jest to wynik: różnego rodzaju mutacji (m.in. w wyniku dziury ozonowej); późniejszego okresu zawierania małżeństw, co sprzyja powstawaniu mutacji w komórkach rozrodczych; mobilności ludzi i mieszania się osobników¹².

Ale czy to genetyczne mieszanie wystarcza, aby dokonywał się ewolucyjny rozwój Homo sapiens? Zgodnie z darwinowską teorią ewolucji niezbędny jest drugi czynnik – selekcja. Wielu ewolucjonistów twierdzi, że ten czynnik został wyłączony przez naszą cywilizację¹³. Dzieje się to za sprawą świadomego macierzyństwa, ograniczającego liczbę dzieci. Najczęściej spotykany model rodziny w państwach rozwiniętych, także ostatnimi laty w Polsce, to 2 + 1. Zaowocowało, to ujemnym przyrostem naturalnym. Przy tak małym przyroście naturalnym rodzice i medycyna robią wszystko, aby tę niewielką liczbę dzieci utrzymać przy życiu. Jak zauważa M. Ryszkiewicz z Muzeum Ziemi PAN w książce poświęconej ewolucji człowieka: „Przeżywają więc osobniki, które nie przetrwałyby bez takiej nadzwyczajnej opieki. W związku z tym ich wyposażenie genetyczne nie odgrywa już ewolucyjnej roli, ewolucja nie prowadzi do wyselekcjonowania najsilniejszych”. Co więcej – jak twierdzi ewolucjonista S. Jones z University College w Londynie – geny sprzyjające niektórym chorobom (np. nowotworom) nie zostaną wyeliminowane przez mechanizm selekcji i będą przekazywane z pokolenia na pokolenie.

Jak do tego ma się rozwój inżynierii genetycznej, która tak rozpala wyobraźnię współczesnego człowieka. Poznanie, i to stosunkowo szybko genomu człowieka stwarza duże nadzieje na rozwój całej dziedziny modyfikacji człowieka. Należy jednak zauważyć, że jeszcze trzeba wiele badań, aby te zamierzenia uczynić realnymi. Kubeł zimnej wody na głowy entuzjastów wylewa cytowany już M. Ryszkiewicz: „Ingerencja w genotyp mogłaby prowadzić do utrwalenia nowych właściwości organizmu. Może jednak dotyczyć tylko nielicznych cech, mianowicie tych kodowanych przez pojedyncze geny. Natomiast o większości cech decyduje tak wiele genów i to wzajemnie na siebie wpływających w różnych okresach życia jednostki, że »*szycie człowieka na miarę*« okaże się niemożliwe”. Znany ewolucjonista K. Sabbath dodaje: „Najpierw trzeba by sporządzić ponad 6 mld. map genetycznych, a na to nie będzie nas stać”. Nie mniej biznes badań naukowych w tym zakresie został już uruchomiony, wszelkie osiągnięcia w tej dziedzinie przynoszą krociowe zyski. A, że są tym zainteresowani ludzie najbogatsi, to można spodziewać się intensyfikacji badań nad całą inżynierią genetyczną.

4. UWAGI WNIOSKI DLA PEDAGOGIKI I EDUKACJI

Z jednej strony to wszystko brzmi niewiarygodnie i wręcz fantastyczne, gdyż można powiedzieć, iż rodzi się Nowy Renesans, który skoncentruje się na człowieku i zaferuje mu nowe możliwości zhumanizowanej techniki. Ale z drugiej strony czyż nie powstają obawy,

¹¹ Rotkiewicz M., *Fajtlapa pod ochroną*, „Polityka” 2003, nr 5 (z dnia 01.02.2003).

¹² Willis Ch., *Dzieci Prometeusza. Teraźniejszość i przyszłość naszego gatunku*, Warszawa 2002.

¹³ Rotkiewicz M., *Fajtlapa pod ochroną*, „Polityka” 2003, nr 5 (z dnia 01.02.2003).

że współczesny człowiek zmienia bieg własnej ewolucji – i nie wiadomo czy ją przyspiesza czy też niebezpiecznie odwraca? Inżynieria genetyczna i Homo elektronicus budzą wielkie nadzieje, ale też uwypuklają nieznanne do tej pory problemy etyczne.

Musimy pamiętać, że wszelkie transplantacje organów ludzkich wymagają pokonania dwóch problemów: uzyskania organu i odrzucenia przeszczepu. Z pierwszym wiąże się precyzyjna definicja śmierci, stosowana dzisiaj definicja śmierci klinicznej w pewnych kręgach społecznych i lekarskich budzi zastrzeżenia. Transplantacja organów określana jest często jako przekazywanie „daru życia”. Przekazywanie „życia”, jako wartości powszechnie uznawanej za najcenniejszą, wiąże się z kształtowaniem uczuć i zachowań zarówno dawcy, jak biorcy organu. Rodzą się nieznanne do tej pory relacje intymności i szczególnej symbiozy dwóch osób. Ciekawie to ujmuje znany specjalista z zakresu doktryn politycznych i prawnych oraz kultur prawnych R. Tokarczyk: „Biorca może odczuwać upokorzenie, że nigdy nie będzie w stanie całkowicie spłacić swego wielkiego długu wdzięczności wobec dawcy za jego bezcenny dar. Wrażliwość intelektualno-psychologiczna może ograniczać w szczególności sposób autonomię biorcy i jego rodziny. Z tego też powodu, w niektórych interpretacjach psychologicznych, transplantacje organów ludzkich ukazywane są jako „tyrania daru”, źródło udręki wewnętrznej biorcy i jego najbliższych. Mimo wszelkich rozterek, ów szczególny dar życia otwiera możliwości „przeżycia swej śmierci”, życia „życiem wszczepionym”, ale jeszcze nie nieśmiertelnym”¹⁴.

Okazuje się, że transplantacje *ex mortuis* wywołują mniej emocji na linii „dawca – biorca” niż transplantacje *ex vivo*, szczególnie jeśli dotyczą organów sztucznych. Jednak, potocznie uważa się, że serce jest siedzibą miłości. Czy wobec tego sztuczne serce może być siedzibą miłości? Wcześniej pisałem, że być może za kilkadziesiąt lat dojdzie do *uploadingu*, czyli połączenia ludzkiego umysłu z komputerem i przeniesienia z umysłu do komputera nie tylko czyjejś wiedzy, ale także stanów świadomości, wrażeń i przeżyć. Czy ten nowy byt w komputerze (maszynie) będzie miał ludzką świadomość? Kolejny problem aksjologiczny wiąże się z samoduplikującymi się maszynami; inteligentna maszyna stworzy jeszcze doskonalszą maszynę. Jaką rolę będzie miał wówczas do spełnienia człowiek, czy w ogóle człowiek będzie potrzebny maszynom? Wiem, że są to pytania z zakresu po części z *science fiction*, ale czy nie nadszedł czas, by pedagogika podejmowała te problemy i w przeszłości kształtowała świadomość ludzi. Wyzwanie jest tym bardziej zasadne, że być może dojdzie do całkowitego ukształtowania od nowa norm życia na ziemi???

Wyzwanie to jest przerażające, nie może bowiem być tak, że to technika podporządkowując sobie umysły i pragnienia ludzi wywierać będzie dalej decydujący wpływ na wszelkie normy życia na ziemi. Myślenie technokratyczne doprowadziło do powstania fałszywego mitu, że wraz z postępem technicznym zwiększają się wartości humanistyczne. Należy wyraźnie uświadomić społeczeństwu, że postęp techniczny stał się poniekąd koniecznością ekonomiczną, ale nie wartością moralną. Postęp technologiczny bez wartości humanistycznych w ostateczności przeciwstawi się człowiekowi i ludzkości. Wobec tego bardzo rozważnie należy podejść do zapowiadanej rewolucji NBIC, bo jej skutki będą brzemienne dla całego świata. Jak pisze nasz noblista Czesław Miłosz: „Lawina od tego bieg swój zmienia po jakich toczy się kamieniach; te kamienie to my”.

¹⁴ Tokarczyk R., *Prawa narodzin, życia i śmierci. Podstawy biojurysprudencji*, KANTOR Wydawniczy, Zakamycze 2002.

ARTUR STACHURA
UNIwersytet SZCZECIŃSKI

STANDARDY KOMUNIKACYJNE W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM

Istotną własnością społeczeństwa informacyjnego, którego powstanie i rozwój mamy sposobność obserwować i doświadczać ostatnimi czasy, jest wielkie znaczenie procesu komunikowania się. Fizyczne, rzeczowe własności osób i relacje pomiędzy ludźmi zostały zastąpione przez własności i relacje informacyjne. Tym samym proces przekazywania informacji stał się niezbędny dla funkcjonowania społeczeństwa tak jak dla społeczeństwa industrialnego niezbędny był proces przekazu dóbr materialnych.

W procesie przekazywania informacji można wyróżnić składniki, których własności będą determinować przebieg procesu: nadawca informacji, środek (środki) przekazu, przekaz (informacja przesyłana), język, otoczenie procesu, odbiorca informacji. Spośród wymienionych składników dwa są świadome: nadawca i odbiorca informacji, stąd własności przekazu będą zdeterminowane decyzjami i działaniami podejmowanymi przez nadawcę i odbiorcę. Jako że proces wychowawczy jest sterowanym przez wychowawcę (nadawcę) procesem przekazywania informacji wychowankowi (odbiorcy), to własności nadawcy będą w głównej mierze wpływać na przebieg procesu wychowania.

Aby proces przekazywania informacji można było nazwać procesem komunikacji (łac. *communicare* – dzielić, brać udział, *communis* – wspólny) musi być spełniony warunek, że odbiorca zrozumie przekaz, t.j. powiąże informację zapisaną w przekazie z własną strukturą pojęć a w konsekwencji będzie mógł wykonywać operacje na tej informacji uwieńczone działaniem (praktycznym wykorzystaniem informacji)¹.

Każdy ze składników procesu komunikacji może stanowić barierę dla informacji przekazywanej. Dokładniej, ze względu na każdą właściwość każdego składnika procesu komunikacji można wyróżnić własności determinujące większą bądź mniejszą efektywność procesu aż do całkowitego przerwania procesu.

Jedną z ważniejszych konsekwencji warunku zrozumienia przekazu przez odbiorcę jest konieczność wyrażenia przekazu przez nadawcę w języku zrozumiałym dla odbiorcy. Warto zauważyć, że zwłaszcza w przekazywaniu informacji za pośrednictwem nowoczesnych, elektronicznych mediów podczas jednego aktu przekazywania używanych jest wiele języków na różnych etapach drogi informacji od nadawcy do odbiorcy. Można przedstawić przykłady procesów komunikacji o coraz większej złożoności. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż większa efektywność procesu komunikacji idzie w parze z większą złożonością tego procesu.

Na przykład przekazanie informacji w postaci pisma wymaga od odbiorcy znajomości alfabetu, którym zapisano przekaz i języka (słownika i oraz gramatyki i składni) użytego do

¹ J. W. D a w i d, *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Ossolineum 1966, s. 56 i n.; W. S z e w c z u k, *Badania eksperymentalne nad rozumieniem zdań*, Wyd. UJ, Kraków 1960, s. 50-51

zapisu. Bezpośrednia komunikacja za pomocą mowy wymaga jedynie znajomości języka mówionego, jednakże zasięg takiego przekazu jest mniejszy niż zasięg przekazu pisanego. Nadawca i odbiorca muszą posługiwać się tym samym alfabetem i językiem, konieczne jest zatem dostępne dla nich obu źródło, z którego nauczą się tego języka. W przypadku języka naturalnego takim źródłem jest kultura, w której funkcjonują nadawca i odbiorca.

Odbiór wiadomości za pośrednictwem np. telewizji nakłada na odbiorcę konieczność spełnienia dodatkowych warunków (a więc możliwość powstania dodatkowych barier): posiadania odbiornika odbierającego sygnał telewizyjny w standardzie użytym do transmisji. Powszechność telewizji wynika w znacznej mierze z faktu, iż są przyjęte obowiązujące standardy transmisji, a parametry tych standardów precyzyjnie opisane i opublikowane, tak więc producenci aparatów odbiorczych nie mają problemu z konstrukcją urządzeń spełniających te standardy.

W przypadku transmisji danych poprzez sieć komputerową złożoność procesu komunikacji jest jeszcze większa – przesłanie pliku z danymi z jednego komputera na drugi wymaga jednoczesnego respektowania do kilkunastu standardów transmisji poczynając od warstwy sprzętu (urządzeń wejścia-wyjścia odpowiadających za fizyczne połączenie komputerów) poprzez kilka warstw protokołów komunikacyjnych aż do formatu zapisu pliku z danymi².

Podobnie jak w przypadku innych form transmisji powszechna (masowa) komunikacja za pośrednictwem sieci komputerowej jest możliwa tylko dzięki przestrzeganiu przez producentów urządzeń i oprogramowania ogólnosięciowych standardów opisanych szczegółowo w powszechnie dostępnej dokumentacji technicznej. Standardy te muszą być więc powszechnie dostępne.

W każdym z opisanych przykładów niezgodność pomiędzy nadawcą a odbiorcą tylko odnośnie jednego z użytych standardów komunikacyjnych zaowocuje zablokowaniem przekazu – przekaz nie zostanie zrozumiany przez odbiorcę.

Eliminacja barier komunikacyjnych może nastąpić poprzez zmianę poszczególnych własności składników procesu komunikacji i relacji pomiędzy nimi. Jest to działanie wymagające nakładów – czasem znacznych. Nie są to jedynie nakłady finansowe. Równie trudne jest zmienienie złych przyzwyczajeń uczestników procesu.

Należy zauważyć, że w procesie wychowania, który notabene można traktować jako szczególny rodzaj procesu komunikowania się, cała odpowiedzialność za skuteczność tego procesu leży po stronie osoby określającej cel działania – po stronie wychowawcy. Dlatego wychowawca, nauczyciel, powinien być szczególnie wyczulony na potencjalne zaburzenia w swojej komunikacji z wychowankiem.

Niestety, w zakresie nowoczesnych technik przekazu nauczyciel jest zwykle daleko w tyle za swoim uczniem. Pół biedy, jeżeli zdaje sobie z tego sprawę. Gorzej znacznie, jeżeli nie dość, że jest niekomunikatywny, to przekazuje uczniowi skutek swojej niekompetencji – złe nawyki komunikacyjne i nieprawdziwą wiedzę. Jeszcze gorzej, jeżeli lekceważy ten stan rzeczy.

Jednym z mediów o coraz większym znaczeniu w ogólnospołecznej komunikacji jest Internet. Podobnie jak w przypadku każdego innego medium obowiązuje podczas kontaktów za jego pośrednictwem zbiór zasad sformułowanych i akceptowanych przez samych użytkowników tego medium. Nieprzestrzeganie tych zasad prowadzi do podziału zasobów informacji na nie komunikujące się ze sobą i nie korzystające ze swoich osiągnięć domeny,

² C. Hunt, *TCP/IP. Administracja sieci*, Wyd. RM, Warszawa 1998, s. 6 i nast.

których uczestnicy pozostają w izolacji spowodowanej nieznajomością zasad komunikacji. Co ważniejsze, nie musi to być ich własna nieznajomość, ale nieznajomość, którą charakteryzują się nadawcy informacji. Mamy wówczas zjawisko zamykania odbiorcy w swoistym getcie informacyjnym. Można zadać pytanie, czy jest to działanie celowe, czy wynikające z niekompetencji nadawcy. Dobrym przykładem jest obserwowany (na szczęście coraz rzadziej) proceder publikowania w Internecie przez instytucje rządowe materiałów (np. przepisów prawnych) z użyciem formatów zapisu wymagających od odbiorcy (podatnika utrzymującego te urzędy) posiadania drogiego komercyjnego oprogramowania, podczas gdy znacznie lepiej (efektywniej, bezpieczniej i taniej) byłoby użyć otwartych (jawnych) standardów zapisu danych. W niektórych przypadkach (transfer danych dla ZUS-u) prawo nakłada na obywatela obowiązek posiadania takich narzędzi. Jest to bulwersujące zwłaszcza w zestawieniu z odwrotnymi tendencjami w krajach bardziej rozwiniętych pod względem technik komunikacji³.

Przekaz informacji w Internecie jest możliwy tylko dzięki jawności protokołów przesyłania danych. Może wówczas powstać wiele niezależnie tworzonych procedur transmisji wykorzystujących te protokoły. Przeciwstawieniem jest strategia posługiwania się przy komunikacji standardami zamkniętymi, t.j. takimi, które nie są jawne a więc tworzenie alternatywnych programów je wykorzystujących jest utrudnione, a czasem nawet jest zakazane (niektóre systemy prawne dopuszczają możliwość patentowania algorytmów zapisu danych).

Można by zapytać, czy zjawisko „zamykania” dostępu do informacji może być spowodowane brakiem wpojenia poprawnych nawyków komunikacyjnych w procesie edukacyjnym. W szczególności można rozważać, czy nauczyciele i pedagodzy oddziałujący na wychowanków i przekazujący im – poprzez swój przykład – wzorce zachowań posiadają poprawnie wykształcone powyższe nawyki. Częściowej odpowiedzi na to pytanie mogą udzielić wyniki badania, w którym wzięli udział studenci studiów podyplomowych o kierunkach „pedagogika” i „technologie informacyjne” prowadzonych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Celami badania było ustalenie poziomu wiedzy w zakresie norm komunikacji za pośrednictwem Internetu oraz diagnoza postaw wobec zjawisk oddziałujących (pozytywnie albo negatywnie) na przestrzeganie tych norm.

Większość (65%) z respondentów pracuje w placówkach oświatowych lub studiuje. Wiedza o ogólnych zasadach komunikowania się w Internecie wydaje się zadowalająca; większość respondentów zna podstawowe usługi sieciowe i korzysta z nich oraz rozpoznaje popularne formaty zapisu danych.

Nie najlepiej prezentuje się świadomość potrzeby posługiwania się otwartymi standardami komunikacyjnymi – 92% badanych zgodziło się, iż dokumenty udostępniane przez administrację państwową powinny być możliwe do odczytania za pomocą nieodpłatnego oprogramowania. Jednakże na pytanie o format, w jakim dane powinny być przesyłane 46% respondentów (w tym połowa osób potwierdzających potrzebę stosowania nieodpłatnego oprogramowania w komunikacji państwo-obywatel) wskazało format programu MS Word, który jest formatem zamkniętym, co sprawia, że odczyt dokumentów w tym formacie za pomocą alternatywnych (w tym nieodpłatnych) programów jest utrudniony, a czasem niemożliwy. Nie wszyscy respondenci dostrzegają także potrzebę stosowania otwartych standardów w komunikacji państwo-obywatel (46% uważa, iż prawo nie powinno nakazywać stosowania otwartych standardów przesyłania danych pomiędzy obywatelami a administracją).

³ S. Williams, *A Timeline of Open Source in Government*, 2002 (dokument dostępny pod adresem http://linux.oreillynet.com/pub/a/linux/2002/07/15/osgov_timeline.html)

Konsekwencje nieuświadomienia nauczycieli (a w następstwie – uczniów) co do standardów zachowania komunikacyjnych w rozwiniętym społeczeństwie informacyjnym są łatwe do przewidzenia. Część uczniów – tych wynoszących większą część swojego wykształcenia ze szkół publicznych – będzie nieprzygotowana do funkcjonowania w społeczeństwie lub stanie się bezkrytycznym przedmiotem oddziaływania mediów, władz państwowych i dążących do monopolu koncernów. Część – dużo mniejsza, bo jedynie jednostki bardziej aktywne i zaradne lub wyżej ulokowane w strukturze społecznej – poszuka innych źródeł informacji, innych autorytetów i – być może – innych wartości.

Z przedstawionych rozważań można zatem wyprowadzić wniosek praktyczny – konieczne jest kształtowanie świadomości nauczycieli i wychowawców w zakresie zasad komunikowania się za pomocą nowoczesnych technik. Proces ten powinien przygotować podłoże do powstania w ogólnodostępnym systemie edukacyjnym bloku programowego obejmującego zagadnienia z „wychowania informacyjnego”. W miarę wzrostu znaczenia elektronicznych technik komunikacyjnych brak takich zagadnień w programach kształcenia będzie coraz bardziej uciążliwy, a ich wprowadzenie – coraz trudniejsze.

EWA SZADZIŃSKA
UNIWERSYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH

O POWIĄZANIU WIEDZY METODYCZNEJ I METODOLOGICZNEJ W DZIAŁANIU PEDAGOGICZNYM

Współcześnie daje się zaobserwować wzrost zainteresowania społecznego jakością pracy nauczycieli. Ich działania wpływają na nabywane przez uczniów postawy, umiejętności, wiadomości decydujące o miejscu w życiu społecznym i zawodowym. Sprostanie tym oczekiwaniom wymaga działania pedagogicznego odpowiadającego nowoczesnemu procesowi kształcenia. Badacze wymieniają szeroki zakres cech takiego procesu oraz wskazują na konieczność rozpoznawania jego przebiegu, efektów kształcenia, istotnych dla niego uwarunkowań oraz wspomagania rozwoju uczniów, ich indywidualności, uzdolnień, potencjałów twórczych¹.

W tej sytuacji niezbędne jest analizowanie działania pedagogicznego w układzie diachronicznym i synchronicznym, bowiem służy optymalizacji jego przebiegu. W związku z tym należy te badania podejmować. Jednak wyniki badań empirycznych ukazują niezadowalający poziom działania pedagogicznego szczególnie w zmienionej rzeczywistości pedagogicznej. Wydaje się pożądany kierunek poszukiwań badawczych dotyczący znaczenia wiedzy nauczyciela w działaniu pedagogicznym.

S. Palka określa bardzo rozległy obszar wiedzy, który powinni opanować nauczyciele w toku kształcenia i samokształcenia. Wymienia następujące obszary wiedzy: ogólnej, przedmiotowej (merytorycznej) metodycznej i metodologicznej i każdy z nich zawiera pożądane systemy wiadomości. S. Palka zwraca uwagę na ograniczone możliwości opanowania takiego zakresu wiedzy w przygotowaniu w uczelni przyszłych nauczycieli. Jako podstawowe zadanie w tym etapie kształcenia uznaje zapoznanie ze strukturami poszczególnych dyscyplin naukowych oraz nabycie umiejętności metodycznych². W realizacji tych zadań podstawą jest metodologiczna i metodyczna. W toku doskonalenia zawodowego, a przede wszystkim samokształcenia nauczyciele powinni poszerzać i pogłębiać swoją wiedzę. H. Kwiatkowska podkreśla zasadność nadmiarowości wiedzy u nauczycieli ze względu na zmienny charakter uwarunkowań jego działania oraz problematyczność sytuacji edukacyjnych³. Obecne akceptowanie pluralizmu funkcjonowania koncepcji pedagogicznych stwarza nowe moż-

¹ Por. *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość*, pod red. K. Denka, Fr. Bereźnickiego, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2001, Wydawnictwo USZ., Fr. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, IMPULS; M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001, Wydawnictwo PAT; *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, pod red. W. Kojasa, E. Piotrowskiego, T. M. Zimnego, Częstochowa 2002, Wydawca Agencja Promocji Nauki i Kultury Menos; S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, Wydawnictwo UJ.

² S. Palka, *Obszary wiedzy nauczycieli klas początkowych*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysięcy*, pod red. W. Puśleckiego, Warszawa 2000, PAN Komitet Nauk Pedagogicznych, s. 32.

³ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, IBE, s. 115.

liwości działania, lecz jednocześnie rodzą się nowe trudności. Dla projektowania i realizowania działania pedagogicznego możliwość wykorzystania wiedzy przedstawianej w różnych źródłach, wymaga od nich sprawdzania i uznawania jej prawdziwości.

Przyjmuję, że jakość działania pedagogicznego, dostrzegana problematyczność sytuacji oraz możliwość wyboru koncepcji pedagogicznych lub ich tworzenia stanowią uwarunkowania do poszukiwania powiązań między wiedzą metodyczną a metodologiczną. Poszukiwanie powiązań między różnymi obszarami wiedzy jest ważne w tworzeniu jej całościowej struktury, co w konsekwencji ma znaczenie dla jej funkcjonowania w umyśle nauczycieli. Określanie powiązań wiedzy w perspektywie działania pedagogicznego daje szansę na ustalenie hierarchii, nadrzędności i podrzędności poszczególnych składników wiedzy. Określenie powiązań między tymi zakresami wiedzy jest ważne poznawczo ze względu na określenie możliwości jej integracji i tworzenia wiedzy osobistej.

Obecnie w podręcznikach akademickich są przedstawione zróżnicowane cele poznawania wiedzy w obszarach wiedzy metodycznej i metodologicznej. Wiedza metodyczna obejmuje zagadnienia dotyczące czynności uczniów i nauczycieli. Wiedza ta jest bezpośrednio związana z działaniem pedagogicznym dotyczy ona wartości i celów, zadania, treści kształcenia, metody, formy organizacyjne, style kontaktów pedagogicznych⁴. W podręcznikach metodycznych cele są określone dość jednolicie, wiedza metodyczna służy zaznajomieniu z wybraną koncepcją kształcenia i sposobami jej realizacji, ma ułatwić uporządkowanie wiedzy na określone tematy oraz inspirować do własnych poszukiwań⁵.

Wiedza metodologiczna, przyjmując stanowisko S. Palki, dotyczy opisu, wyjaśniania faktów i zjawisk oraz ich rozumienia i interpretowania. Cele poznawania wiedzy metodologicznej przedstawiane w podręcznikach wskazują na jej ważność w prowadzenia własnej pracy badawczej i w dalszym samokształceniu z tego zakresu⁶. Wiedza metodologiczna umożliwia także porozumiewanie się osób prowadzących badania⁷, umożliwia dyskusję i krytyczną analizę prowadzonych dotychczas badań⁸,

W poszukiwaniu powiązań obu obszarów wiedzy przyjmuję, że wiedza ta ma charakter naukowy. W jej tworzeniu wyróżniane są wstępne i zasadnicze czynności⁹. Do wstępnych czynności wiedzotwórczych należy definiowanie, które umożliwia zrozumienie dotychczas zgromadzonej wiedzy oraz skuteczne komunikowanie. Umiejętność ustalenia sensu terminu pozwala sprzyja różnicowaniu poznawanych zjawisk, a w konsekwencji zapewnia prawidłowość zasadniczych czynności wiedzotwórczych. Do nich zalicza się uzasadnianie bezpośrednio i pośrednio.

Poznając wiedzę metodologiczną zapewniamy warunki dla poprawności tworzenia wiedzy metodycznej. Na znaczenie świadomości nauczycieli o tworzeniu wiedzy zwraca uwagę

⁴ J. K u j a w i ń s k i, *Twórczość metodyczna nauczyciela*, Poznań 2001, Wydawnictwo UAM.

⁵ Por. Z. A. K ł a k ó w n a, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV-VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa 1993, Wydawnictwo Edukacyjne; *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, pod red. I. Adamek, Kraków 2002, Wydawnictwo Naukowe AP.

⁶ W. Z a c z y ń s k i, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1996, WSiP S.A.; W. P u ś l e c k i, *Model pedagogicznej pracy naukowej*, Kraków 2001, IMPULS; *Prace promocyjne z pedagogiki*, pod red. W. Ciczkowski, Olsztyn 2000, Wydawnictwo UWM.

⁷ K. K o n a r z e w s k i, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, WSiP S.A., s. 9.

⁸ *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, pod red. S. Palki, Kraków 1998, Wydawnictwo UJ; *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, pod red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2001, Wydawnictwo UE.

⁹ Rozróżnienie czynności wiedzotwórczych przyjął za opracowaniem A. Polewcyka, [w:] J. B r o d a, A. P o l e w c z y k, J. R a b, *Podstawy metodologii nauk*, Gliwice 2001, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, s. 28-82.

H. Kwiatkowska, gdyż w działaniu o wysokim stopniu skomplikowania sprawdza się wiedza „z wiadomości o tym, czego nie ma, ale o tym co może być”¹⁰. Dlatego wiedza o metodach jej tworzenia jest potrzebna każdemu nauczycielowi. Szczególne znaczenie dla tworzenia wiedzy metodycznej mają podejmowane przez nauczycieli badania pedagogiczne, które mają na celu zmianę praktyki pedagogicznej. S. Palka wskazuje próby eksperymentalne jako cenną metodę w poszukiwaniach „czynników sprawczych powodujących korzystne zmiany w procesach dydaktyczno-wychowawczych lub stanowiących środki przeciwdziałania ujemnym zjawiskom pedagogicznym”¹¹. Chociaż próby eksperymentalne mogą nie przyczynić się do odkrywania prawidłowości przyczynowo-skutkowych to z pewnością zmieniają działania pedagogiczne. I wyniki tychże badań mogą być wykorzystane w tworzeniu wiedzy metodycznej. Związek o takim charakterze między wiedzą metodologiczną a metodyczną określić można jako funkcjonalny.

Wyraźniejszy związek wiedzy metodologicznej z metodyczną występuje w idei „action research”. Badanie własnej działalności przez nauczycieli czynnych, wizytatorów wymaga poznania szerokiego zakresu wiedzy metodologicznej. W urzeczywistnieniu tej idei występuje konieczność łączenia tych zakresów wiedzy, gdyż w działaniu nie występuje rozdzielanie czynności badawczych od czynności dydaktycznych i wychowawczych¹². Precyzyjnie określić go można na podstawie próby określenia ontologii działania pedagogicznego przez H. Kwiatkowską. Jedną z właściwości działania pedagogicznego jest konstruowanie wewnętrznego planu w trakcie jego trwania. Oznacza to konieczność tworzenia wiedzy z rozpoznawanych zdarzeń. W tych sytuacjach występuje konieczność definiowania tychże zdarzeń, a następnie z informacji już posiadanych i z tych dostrzeżonych w tej sytuacji, konstruowania wiedzy. Przyjmując stanowisko A. Mortona, wiedza ta nie będzie oparta na rozumowaniu lecz na percepcji. Struktura tego procesu pozwala na wyjaśnienie, unifikowanie lub przewidywanie cudzych przekonań¹³. Ten związek wiedzy metodologicznej i metodycznej określić można jako subiektywno-racjonalny.

W pracach badawczych wyróżnić można jeszcze jeden związek między tymi scalonymi obszarami wiedzy, na których oparte jest działanie pedagogiczne. W tym działaniu, sens czynności uczenia i nauczania wyraża się w kształtowaniu schematów rozumowania, poprawnym definiowaniu pojęć oraz wyjaśnianiu. Takie czynności przysposabiają uczniów do samodzielnego poznawania rzeczywistości. Nadanie czynnościom uczniów charakteru naukowego wymaga przełożenia wiedzy metodologicznej w wiedzę metodyczną.

W badaniach prowadzonych przez E. Hajduka, W. Kojasa, U. Morszczyńską, S. Palkę zaplanowano zajęcia dydaktyczne określone według struktur metodologicznych. Utworzona wiedza metodyczna potrzebna do realizacji zadań stanowiła odniesienie wiedzy metodologicznej. W kształceniu wykorzystano metodę badawczą zbieżną z badaniem naukowym¹⁴. Poznawanie przez uczniów tekstów zorganizowanych zgodnie z kategoriami metodologicznymi¹⁵. Odpowiednio dobrane pytania i polecenia decydują o wyborze i przebiegu rozumo-

¹⁰ H. Kwiatkowska, *Edukacja...*, s. 116.

¹¹ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, Wydawnictwo UJ, s. 53.

¹² B. Żechowska, *O poznawaniu nauczyciela*, Katowice 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 46-66

¹³ A. Morton, *Przewodnik po teorii poznania*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Spacja.

¹⁴ S. Palka, *Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia*, Kraków 1977, Wydawnictwo UJ.

¹⁵ U. Morszczyńska, *Rola elementów metodologii nauk w treściach nauczania*, Katowice 1991, Wydawnictwo UŚ.

wania¹⁶. A rozpoznawanie typu wypowiedzi o związkach umożliwi efektywne wykorzystanie wiedzy naukowej¹⁷. Wyniki badań wykazały wartość kształtowania sposobów naukowego poznania i badania rzeczywistości, w nabywaniu postawy twórczej, badawczej oraz w samodzielności poznawania świata. Związek ten obu obszarów wiedzy można określić jako strukturalny.

Działanie pedagogiczne nauczyciela ma charakter twórczy, co uniemożliwia wykorzystanie poznanej wiedzy bez jej modyfikacji. Zdolność do modyfikacji zależy od otwartości struktur poznawczych, gdyż one umożliwiają z niepowtarzalnością sytuacji i radzenia sobie ze sprzecznościami. Działanie wymaga wysiłku poznawczego opartego na wiedzy. H. Kwiatkowska podkreśla znaczenie wiedzy teoretycznej w powstawaniu takich abstrakcyjnych struktur. Aby uniemożliwić usztywnienie struktur poznawczych i poszukiwania jednoznaczności (schematów działania) wymagane jest poznawanie wiedzy naukowej. Wiedza ta „zawiera to, co ogólne jak to, co cząstkowe..., wiedza naukowa mówi o tym jak się rzeczy mają, także o tym dlaczego tak się właśnie mają”¹⁸. Możliwość rozumienia określa znaczenie wiedzy naukowej w działaniu pedagogicznym, gdyż wtedy nauczyciel podejmuje świadome decyzje i nadaje sens swojemu działaniu oraz jest podstawą „jasności mowy nauczyciela”¹⁹.

¹⁶ W. K o j s, *Kategorie poznawcze w pracy dydaktycznej*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1980, nr 1; t e g o ż, *Przygotowanie uczniów do samodzielnego wyjaśniania faktów*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, tom 26, Kraków 1981.

¹⁷ E. H a j d u k, *Selekcja wypowiedzi o związkach między zjawiskami w przestrzeni edukacyjnej (rozważania w aspekcie klasyfikacji)*, [w:] *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, pod red. K. Duraj-Nowakowej, J. Gniteckiego, Kraków 1997, Wydawnictwo WSP.

¹⁸ H. K w i a t k o w s k a, *Ontologia działania pedagogicznego inspiracją kształcenia nauczycieli*, Katowice, Wydawnictwo UŚ (w druku), s. 9.

¹⁹ Tamże..., s. 12.

BOLESŁAWA JAWORSKA

UNIwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

EDUKACJA USTAWICZNA – UTOPIA CZY EDUKACJA JUTRA?

WPROWADZENIE

Coraz szersze kręgi wybitnych przedstawicieli środowisk naukowych i twórczych, powszechnie uznawanych myślicieli i współczesnych autorytetów moralnych, polityków odpowiedzialnych za kształtowanie przyszłości Europy i pomyślnego losu jej obywateli włączają się do toczącej się debaty nad rolą edukacji, podyktowanej wspólną troską i nadzieją na lepszą przyszłość dla wszystkich i dla każdego.

Coraz bardziej powszechne staje się przekonanie, że przyszłość Europy – perspektywy dalszego rozwoju, podnoszenie standardów życia oraz możliwości zatrudnienia – w dużej mierze zależy od podnoszenia wskaźników skolaryzacji oraz podnoszenia jakości edukacji w skali całego kontynentu. Dąży się do tego, aby edukacja stała się procesem rozciągniętym w czasie – przez całe życie człowieka, a także, by potrzeba uczenia się wyznaczała aktywne poszukiwanie wiedzy, zdobywanie nowych umiejętności i kompetencji w odpowiedzi na zachodzące zmiany.

Wśród najważniejszych postulatów¹, wymienia się szeroką popularyzację idei uczenia się przez całe życie i jej wdrożenie we wszystkich kontekstach edukacyjnych w ciągu najbliższych kilku lat.

Teoretyczne podstawy edukacji ustawicznej, jak i ewolucja koncepcji są wynikiem pracy uczonych z różnych krajów, a zwłaszcza międzynarodowej współpracy naukowej prowadzonej przez organizacje oświatowe (głównie UNESCO i Radę Europy). Od prowadzenia systematycznych prac badawczych (początek lat siedemdziesiątych) edukacja ustawiczna została zaakceptowana na całym niemal świecie – jako idea dominująca we współczesnych przemianach oświatowych, jako podstawowa zasada służąca za punkt wyjścia dla studiów teoretycznych nad rolą oświaty we współczesnej cywilizacji, jak też działań reformatorskich.

Jesteśmy świadkami rozwoju edukacji ustawicznej, ale głównie na jej obszarze ujęć teoretycznych. Pewien niedosyt budzi fakt, iż w międzynarodowych dyskusjach na oznaczenie terminu edukacji ustawicznej przywoływane są różne interpretacje. Rozumienie tego pojęcia uwarunkowane jest perspektywą filozoficzną bądź polityczną indywidualnego autora czy też organizacji. Spowodowane jest też, określonymi uwarunkowaniami historycznymi, aktualną sytuacją społeczno-polityczną oraz wynikającą z niej polityką państwa w zakresie oświaty. Słusznie wskazuje Ettore Gelpi², że treści, praktyka i metodologia edukacji

¹ Rada Europy określając politykę i strategię działań Unii Europejskiej wymienia szeroką popularyzację idei *lifelong learning*.

² C. Griffin, *Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education*, Londyn 1983, s. 188.

ustawicznej powinny być ulokowane w edukacyjnych i kulturalnych realiach krajów, których ustawodawstwo respektuje kształcenie ustawiczne jako zasadę.

Sam termin – edukacja ustawiczna kieruje myślą ku przyszłości, perspektywie i ciągłości. Stanowi pewien rodzaj poglądów, doświadczeń, poczynań.

CZY EDUKACJA USTAWICZNA MA W OGÓLE JAKĄŚ WARTOŚĆ, BĄDŹ ZNACZENIE ?

Aby na to odpowiedzieć należałoby odwołać się do autorytetów czy też zdrowego rozsądku.

W pierwszym przypadku – uważna i krytyczna lektura mnóstwa oficjalnych raportów i rozpraw prowadzi do wniosku, iż wielu specjalistów obwołało edukację ustawiczną jako środek do rozwiązywania wszelkich współczesnych problemów oświatowych, a także wielu społecznych i politycznych. W drugim zaś – (zdroworozsądkowym) twierdzi się najczęściej, że wiedza szkolna już dzisiaj nie wystarcza, postęp zaś naukowy, społeczny, kulturalny jest bardzo szybki. W tej sytuacji oświata wymaga zmian, zaś nowy jej model musi uwzględniać postulaty kształcenia ustawicznego.

Logika tego rodzaju stwierdzeń jest oczywiście nieodparta – takie argumenty są oczywistymi prawdami, same zaś w sobie nie tworzą, niestety wystarczająco precyzyjnej definicji.

Pojęcie edukacji ustawicznej, które tak szeroko przyjęło się w słownictwie międzynarodowym, w międzynarodowych dyskusjach nie zostało w pełni zdefiniowane naukowo. Wprawdzie wiadomo co pod tym pojęciem należy rozumieć, lecz nie wystarcza to jako podstawa koncepcyjna. Obfitość definicji edukacji ustawicznej wyraża z jednej strony troskę o pogłębienie teoretycznego jej rozumienia, a z drugiej – niepewny czy też przejściowy charakter sformułowanych pojęć.

Tymczasem koncepcja ta, jeśli ma zachować swoją tożsamość i ważność, musi zostać jasno i precyzyjnie określona: musi posiadać wartość normatywną oraz system pojęciowy. W przeciwnym wypadku będzie ona „nużeniem” się w lotnych piaskach wszechogarniającej krainy snów. Można będzie wówczas tylko tyle powiedzieć, że szkoła i oświata dorosłych wzajemnie zachodzą na siebie (wiążą się ze sobą), oraz że kształcenie jest procesem nie dającym się zamknąć w jakimś jednym okresie życia. Należy przypomnieć, że tradycyjna, pragmatyczna interpretacja koncepcji edukacji ustawicznej, polegała na odnoszeniu jej do zjawisk właściwych oświacie dorosłych (trwała do lat sześćdziesiątych). Następnie zaczęto ją wiązać coraz szerzej z radykalną przebudową nie tylko całego systemu edukacji, ale i podstawowych struktur społecznych, co doprowadziło w efekcie do nadania jej utopijnego charakteru.

WARTOŚĆ NORMATYWNA?

Teoretycy edukacji ustawicznej, nie stawiają pytań o wartość normatywną edukacji, nie opierają swej koncepcji na filozofii. Nie tworzą wywodzącego się z filozofii modelu, który mógłby służyć za podstawę do projektowania działań praktycznych. Nie jest wystarczające z punktu poszukiwania wartości normatywnej przypisywanie różnym nurtom refleksji nad koncepcją cech filozofii egzystencjalnej (odnosi się to głównie do Paula Lengrand'a), czy ograniczanie się do wpływu humanistycznej teorii edukacji wywodzącej się głównie z psychologii, szczególnie z teorii osobowości A. H. Maslowa i C. Rogersa.

SYSTEM POJĘCIOWY

Trzy tendencje charakteryzują terminologię edukacji ustawicznej: podejście globalne, poszukiwanie definicji operatywnych, wymiary pola pojęciowego. *Podejście globalne*: Edukację ustawiczną przedstawia się przede wszystkim jako pojęcie uogólniające, obejmujące stopniowo wszystko to, co w przestrzeni i czasie, bezpośrednio czy pośrednio bierze udział w kształceniu jednostki lub zmianie struktur oświatowych.

W poszukiwaniu *definicji operatywnych* wysiłek terminologiczny zmierza do opisu i klasyfikacji. Na przykład P. Besnard³ proponuje: wiek zainteresowanych (przedszkolny, szkolny i uniwersytecki, zawodowy, „trzeci wiek” ; rozpatrywany odcinek życia (życie związane z pracą, życie poza pracą); pełnioną funkcją (kształcenie, doskonalenie lub odświeżanie wiedzy, doskonalenie lub pogłębianie wiedzy).

W badaniach poświęconych semantycznemu polu wyrażania edukacji ustawicznej, proponuje się *cztery wymiary (kryteria) pola pojęciowego*⁴.

1. Kryterium dotyczące *czasu* przeciwstawia ciągłość nieciągłości. Mówi się o edukacji ciągłej, kontynuowanej, przedłużonej. W rzeczywistości pojęcie ciągłości jest względne, ponieważ zasada przemienności związana z pojęciem edukacji rekurencyjnej implikuje, podzielenie zajęć kształceniowych na odcinki, mniej czy bardziej zbliżone.

2. Kryterium *tożsamości* przeciwstawia związek w przestrzeni i czasie rozproszeniu działalności oświatowej. Z punktu widzenia przestrzeni mówi się o koordynacji nauczania lub interdyscyplinarności. Rozpatrując związki między różnymi dziedzinami oświaty uważa się, że sektor pozaszkolny spełnia funkcję pobudzania, a nawet prowokacji wobec systemu szkolnego. Z punktu widzenia czasu odrzuca się proste nakładanie się różnych etapów kształcenia, a podkreśla charakter integrujący, unifikujący i okrężny pojęcia edukacji permanentnej.

3. Ostatnie kryterium ujęcia edukacji ustawicznej odsyła do pojęcia *powszechności i uniwersalności*: oświaty powszechnej, obejmującej wszystkich ludzi.

Wśród licznych składników pola pojęciowego najwyżej ceni się dziś wymagania ujęcia całościowego i powszechności. Jest oczywiste, że u podstaw różnych kryteriów leżą określone cele, takie jak przekształcanie systemu oświatowego, demokratyzacja nauczania i wyrównywanie szans.

Edukacja ustawiczna – obejmuje całe życie człowieka i służy jego rozwojowi, stanowi naczelną zasadę określającą kierunek współczesnych reform oświatowych – takie rozumienie zostało przyjęte przez UNESCO, jest uznawane przez uczonych francuskich, polskich, skandynawskich i amerykańskich.

Pierwszy człon powyższego terminu zakłada, że edukacja jest oraz powinna być uważana za proces całościowy, zaś drugi odnosi się do systemów oświatowych. Zwróćmy uwagę na kilka kwestii zawartych w powyższym ujęciu.

– *Edukacja jako proces całościowy* ma z założenia łączyć wszystkie wymiary ludzkiego życia. Problem polega tu nie na różnicowaniu różnych typów uczenia się na podstawie ich edukacyjnych wartości, lecz badaniu, jak wszystkie możliwości uczenia się mogą być wykorzystane zarówno dla rozwoju jednostki, jak i społeczeństwa.

– Brak rozgraniczenia między różnorodnymi rodzajami uczenia się prowadzi do zbyt-niego koncentrowania się na procesie edukacji jednostki bez wyraźnego sytuowania teje

³ P. B e r n a r d, *Sociopedagogie de la formation des adultes*, Paris 1974, ESF.

⁴ Cztery wymiary pola pojęciowego określił M. Tardy, na podstawie analizy prac prowadzonych na zlecenie Rady Europejskiej.

jednostki w konkretnym kontekście społecznym. Kształcenie musi być planowane z uwzględnieniem tych wszystkich ról, które jednostka pełni w danym momencie swego życia oraz tych wszystkich wpływów wychowawczych, które na nie oddziałują (integracja horyzontalna). Ponadto kształcenie jednostki musi być planowane z uwzględnieniem tego, co miało miejsce przedtem oraz tego, czego można oczekiwać w przyszłości.

– *Aspekt indywidualistyczny* oraz „zorientowanie na ucznia” może prowadzić do nadmiernej liberalizacji w zakresie rygorów programowych, do obniżenia stawianych uczniom, w systemie szkolnym wymagań. Wykształcenie wyniesione ze szkoły, które stanowi podstawę kształcenia ustawicznego zwiększa nierówności edukacyjne, bowiem ci, którzy w okresie nauki szkolnej osiągnęli większe sukcesy będą w kształceniu ustawicznym odnajdywać okazję do dalszego okazywania wyższości swoich zdolności do kształcenia. Będą też mieli większą motywację do kontynuowania nauki, niż ci, których wcześniej spotkały niepowodzenia. Prowadzi to do kwestionowania, możliwości realizacji jednego z podstawowych celów edukacji ustawicznej, jakim jest demokratyzacja wykształcenia. Osiągnięcie demokratyzacji wykształcenia wiąże się z przenikaniem edukacji do różnych obszarów życia, również do czasu wolnego. Edukacja ma być takim samym elementem aktywności podejmowanym w czasie wolnym jako uczestnictwo w kulturze czy w sporcie, wobec tego będzie ona stanowiła źródło zadowolenia głównie dla tych, dla których pozostałe formy spędzania czasu wolnego stanowią obecnie źródło zadowolenia, a zatem – stanie się w znacznie większym stopniu udziałem grup społecznych kulturowo uprzywilejowanych.

– W ujęciu najszerszym pojęcie edukacji ustawicznej stosuje się do ludzi w różnym wieku, objętych kształceniem szkolnym lub pozaszkolnym. Jawi się to jako nieprzerwana wspinaczka po szczeblach drabiny prowadzącej do najwyższych pięter systemu oświatowego. Może to uczynić system oświatowy jeszcze większym kolosem, niż jest obecnie. Ale to są niepokoje przedwczesne, bowiem nie zaszły jeszcze do tej pory odpowiednie przemiany w innych elementach systemu społeczno-gospodarczego, od których uzależniona jest cała oświata.

System oświatowy – uznaje się komplementarność wszystkich instytucji oświatowych w całym systemie skoordynowanych pionowo i poziomo. Zagrożeniem może stać się instytucjonalizacja, skoro edukacja staje się zjawiskiem masowym, niezbędne jest stworzenie struktur kształcenia jej działaczy, struktur informacji, przyjmowania i awansowania osób korzystających z niej, a także struktur kontroli.

Koncepcja edukacji ustawicznej akcentuje silne starzenie się wiedzy i umiejętności, w dobie szybkiego postępu technologicznego i gospodarczego. A zatem, jest efektem – uznaje się tak powszechnie – nacisku czterech czynników: rozwoju techniki, zwiększania się czasu wolnego, potrzeby kultury, woli demokracji. Jednakże nie ma harmonijnej zbieżności w działaniu wymienionych wyżej czterech elementów – technika może wyzwalać i wypełniać czas wolny, ale stałe dostosowywanie się do nieustannie zmiennej techniki „pożera” ten czas wolny; technika może być nośnikiem kultury, a jednocześnie łatwo nadaje kształt stereotypowy jej sposobom wyrazu, przez ułatwienia zaś, jakie oferuje bardziej ją tłumi niż pobudza.

PODSUMOWANIE

Pogląd, że istnieje okres życia i specjalne instytucje poświęcone tylko kształceniu podstawowemu, zadawała każdego: za taką cenę sami uczniowie akceptują zależności gry szkolnej, pod warunkiem, że już nigdy nie będą musieli do niej wracać. Formuła była prosta,

młodość spędza się na nauce i to ma wystarczyć. Szybko okazało się, że tak nie jest. I to z różnych powodów, a ciężar każdego z nich sam przez się powodował podważenie istniejącego systemu. Wbrew optymizmowi pedagogów, wiedza nabyta w szkole nie wystarcza, aby sprostać wymaganiom całego życia: z jednej strony, pamięć nie jest tak wierna, jak się uważa, a klęska jest szczególnie dotkliwa w odniesieniu do tej wiedzy szkolnej, która często wiąże się z motywacjami ucznia lub z rzeczywistością. Z drugiej strony, to, co z niej zostaje, szybko okazuje się przestarzałe wobec przyśpieszonego rozwoju naszej cywilizacji. Rozwój cywilizacji sprawia, że można ją zrozumieć tylko za pomocą nowych środków, a przyśpieszony postęp techniki domaga się nabywani wciąż nowych kompetencji – tym wyzwaniom ma sprostać edukacja ustawiczna.

Trzeba ponadto dać okazję i trwałe środki wyrazu temu, co każdy człowiek nosi w sobie: potrzebie kształcenia się, która jest logicznym następstwem potrzeby wiedzy i aspiracji. Słowem, należy starać się o to, by zamiłowanie do podnoszenia osobistej kultury stało się nieodzowną częścią dążeń człowieka.

ANNA FRĄCKOWIAK

UNIwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

KSZTAŁCENIE NA ODLEGŁOŚĆ SZANSĄ WSPÓŁCZESNEJ DYDAKTYKI

W artykule wyszczególnione zostały główne, najbardziej znaczące cechy edukacji na odległość. Z kolei wyzwania, przed którymi stoi współczesna dydaktyka, związane ze zmiennością warunków życia w dzisiejszym świecie. Została także podjęta próba odpowiedzi na pytania: Jakie cechy edukacji na odległość mogą być użyte w modernizowaniu dydaktyki? Jakie ujęcia teoretyczne i praktyczne rozwiązania mogą być wykorzystane w tym celu?

CECHY KSZTAŁCENIA NA ODLEGŁOŚĆ

Kształcenie na odległość to temat wywołujący duże zainteresowanie. Jest on fascynujący, zwłaszcza w Polsce, gdzie struktury edukacji zdalnej nie są jeszcze w pełni rozwinięte, tak jak np. w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Niemczech, i innych krajach. Wciąż pojawiają się w tej kwestii nowe publikacje, opracowania, poradniki itp. W prawie każdym nowo wydawanym numerze wielu czasopism poświęconych edukacji, znajduje się choćby jeden artykuł traktujący o edukacji na dystans, zaznajamiający czytelników z doświadczeniami innych krajów w tym względzie. W ten sposób o kształceniu na odległość powiedziano już wiele, ale wciąż pozostaje mnóstwo ciekawych aspektów do przemyślenia i przedyskutowania. Jednym z nich jest oddziaływanie kształcenia zdalnego na współczesną dydaktykę, na dokonujące się w niej zmiany. Wszelkie przemiany, jakie dokonują się obecnie i dokonają się w przyszłości w tej materii, są efektem specyficznych cech kształcenia na odległość. Należy więc najpierw zastanowić się nad tym jakie są to cechy?

Kształcenie na odległość najczęściej definiowane jest jako

„[...] metoda prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach, gdy nauczyciele i uczniowie (studenci) są od siebie oddaleni (czasami znacznie) i nie znajdują się w tym samym miejscu, stosując do przekazywania informacji – oprócz tradycyjnych sposobów komunikowania się – również współczesne, bardzo nowoczesne technologie telekomunikacyjne, przesyłając: głos, obraz wideo, komputerowe dane oraz materiały drukowane. Współczesne technologie umożliwiają również bezpośredni kontakt w czasie rzeczywistym pomiędzy nauczycielem a uczniem za pomocą audio- lub wideokonferencji, niezależnie od odległości, jaka ich dzieli”¹.

Na podstawie tej definicji można już wyróżnić niektóre z cech charakterystycznych dla kształcenia na odległość. Pierwszą z nich jest oddalenie przestrzenne pomiędzy nauczycielem i uczniem. Drugą jest wielość środków komunikacji, za pomocą których odbywa się proces kształcenia. Trzecią jest sposób komunikowania się ze względu na kryterium czasu.

¹ M. Kubicki, *Wirtualna edukacja*, Mikom, Warszawa 2000, s. 12.

Stąd częste rozróżnianie w edukacji zdalnej dwóch modeli komunikowania się: asynchronicznego (w którym przekaz i odbiór wiedzy odbywa się w dowolnym czasie) oraz synchronicznego (w którym przekaz i odbiór wiedzy odbywa się w tym samym czasie np. poprzez wideokonferencję).

Nie są to oczywiście wszystkie cechy specyficzne dla tego rodzaju edukacji. Historycznie rzecz ujmując, kształcenie na odległość wywodzi się od kształcenia korespondencyjnego. Jednakże z powodu różnorodności stosowanych środków technicznych, znacznie różni się od swojego poprzednika. W momencie, kiedy upowszechnił się Internet, dostępność do rozległych obszarów wiedzy i nieprzeliczonych zasobów informacji znacznie wzrosła. Dotyczy to nie tylko osób biorących udział w edukacji zdalnej. Inną cechą związaną z zastosowaniem środków technicznych w kształceniu na odległość, jest możliwość innego sposobu przetwarzania i prezentowania informacji – zarówno w formie drukowanej, jak i elektronicznej. Przekaz stosowany w tego rodzaju edukacji jest zazwyczaj bardziej atrakcyjny od tradycyjnego, głównie dzięki odpowiedniemu opracowaniu graficznemu. Stosowanie uzupełnienia podstawowych materiałów, jakimi nadal są podręczniki w postaci drukowanej, poprzez audycje i programy na kasetach audio i wideo, powoduje również zwiększone zaangażowanie emocjonalne uczących się. Sama struktura przekazywanych materiałów i innych pomocy do nauki, mająca na względzie samodzielną pracę ucznia, również jest bardziej przejrzysta i znacznie ułatwia uczenie się. W ten sposób kształcenie zdalne

„[...] daje możliwości uczenia się metodą małych kroków dzięki starannie zaplanowanej strukturze materiałów lekcyjnych, dzieleniu obszerniejszych zagadnień na mniejsze, łatwo zrozumiałe. Do tego dochodzi sprawdzanie wiadomości w ćwiczeniach, stosowanie systemu symboli graficznych, przykuwających uwagę oraz zestawu zadań praktycznych, wyzwających inicjatywę uczestnika kursu”².

Takie cechy posiadają przynajmniej kursy o wysokiej jakości i bardzo dobrym przygotowaniu.

Wyłaniają się stąd kolejne elementy charakteryzujące kształcenie na odległość. Uczeń pozbawiony przez większość czasu osobistego kontaktu z nauczycielem jest skazany na pracę samodzielną.

„Edukacja na odległość bazuje na koncepcji połączenia pracy własnej uczącego się i opieki dydaktycznej nauczyciela. Tak więc uczenie się na odległość polega przede wszystkim na samokształceniu z elementami samokontroli. Dlatego tak bardzo ważną rolę spełniają tutaj środki dydaktyczne, które swoimi walorami muszą zastąpić fizyczną nieobecność nauczyciela”³.

Środki dydaktyczne zastępują nauczyciela głównie w takich funkcjach jak motywowanie, zaciekawianie, prowokowanie, wyjaśnianie, dawanie wskazówek, pomocy itp.

Tak duża odpowiedzialność za proces kształcenia, złożona na barkach osoby podejmującej naukę w tym systemie, wymaga zastosowania odpowiednich działań wspomagających samodzielną naukę. Przede wszystkim chodzi o wzmocnienie motywacji do uczenia się, która w tym przypadku odgrywa kluczową rolę w pomyślnym ukończeniu danego kursu. Jednakże sama odpowiednio ułożona struktura materiału do nauki oraz różnorodność środków dydaktycznych, to stanowczo za mało, by pomóc studiującym. Stąd często stosowane w kształceniu na odległość poradnictwo, nie tylko merytoryczne, metodyczne, ale i techniczne, ze strony nauczyciela prowadzącego kurs, jak też ze strony opiekuna, zwanego tutorem.

² E. Woźnicka, *Europejska Szkoła Kształcenia Korespondencyjnego*, „Rocznik Andragogiczny” 1999, s. 210.

³ H. Solańczyk, A. Czyczył, *Edukacja na odległość w Niemczech*, „Edukacja Otwarta” 3/2001, s. 119.

Edukacja zdalna to prawdziwe spektrum możliwości uczenia się. Uczący się mogą decydować o czasie i miejscu swojej nauki, co często jest ratunkiem dla dorosłych, którzy chcą podjąć edukację, ale są krępowani np. przez sztywne godziny pracy, obowiązki rodzinne, niepełnosprawność itp. Wybór spośród ogromnej oferty tematycznej i stopni wykształcenia (średnie, wyższe, edukacja formalna, nieformalna) też nie jest bez znaczenia. Wybór ten dotyczy również instytucji oferujących tego typu edukację – od uniwersytetów, przez instytucje prywatne, do szkół proponujących rozmaite kursy. Wynika stąd wniosek, iż cechą edukacji zdalnej jest również jej duże zróżnicowanie pod wieloma względami, a także wysoki stopień indywidualizacji nauki. Każdy uczący się może znaleźć taką ofertę i w takiej formie, jaka mu najbardziej odpowiada. Jest to oczywiście najbardziej widoczny przejaw wcielania w życie idei i zasad edukacji ustawicznej, przedstawionych w znanych raportach (E. Faure, 1972; J. Delors, 1995)

Jednakże nie każdy uczeń odnajduje się na tego typu kursach.

„Kryteria przyjęć do uczelni w systemie kształcenia na odległość są niekiedy nawet ostrzejsze niż w systemie stacjonarnym. O przyjęciu decydują na ogół wyniki standardowych egzaminów i świadectwa z niższych szczebli kształcenia. [...] Niekiedy uwzględnia się również doświadczenie życiowe kandydata. Czasem konieczne jest jeszcze przygotowanie eseju dotyczącego celów kształcenia lub dołączenie listu z rekomendacjami. Bywa jednak również stosowana uproszczona procedura, szczególnie w przypadku kursów trwających krótko lub nie dających kredytów (wówczas wystarczy złożyć np. odpowiedni formularz)”⁴.

Ponadto nie wszystkie osoby są odpowiednio przygotowane do zdobywania wiedzy i umiejętności właśnie w takim systemie jak kształcenie na odległość, które jest bardziej wymagające dla ucznia niż tradycyjne. Jest to jedno z ważniejszych wskazań dla współczesnej dydaktyki – przygotowanie uczniów do podejmowania aktywnej i samodzielnej nauki, ogólnie rzecz biorąc wdrażanie do samokształcenia.

Z powyższych rozważań wynika, iż kształcenie na odległość nie jest, jakby się mogło zdawać, systemem prostym. Zderzają się w nim bowiem takie cechy jak z jednej strony zróżnicowanie, elastyczność (odpowiadanie na indywidualne potrzeby uczących się), z drugiej jednak większa odpowiedzialność uczniów za naukę i restrykcyjność tego kształcenia.

Spśród innych kwestii pozostaje jeszcze do omówienia kwestia finansów. Mogłoby się wydawać, iż koszty kształcenia w systemie zdalnym są dużo niższe niż tradycyjnym⁵. Dotyczy to zwłaszcza osób, które mieszkają w znacznym oddaleniu np. od ośrodków edukacji akademickiej. Rzeczywiście oszczędności związane są z brakiem konieczności regularnych dojazdów do uniwersytetu. Niemniej jednak okazuje się, iż kształcenie na odległość w wielu wypadkach jest dużo bardziej kosztowne. W Polsce podraża je niedostatecznie jeszcze rozwinięta infrastruktura informatyczna, drogie połączenia z Internetem, zbyt mała szybkość przesyłu danych itp. Jednakże nawet w krajach takich jak USA nie jest to wcale tania forma edukacji. Koszty bowiem „[g]łównie są wypadkową: typu szkoły, jej reputacji, rodzaju akredytacji i wybranego programu kształcenia”⁶. Samo wyprodukowanie interaktywnych materiałów, filmów, nagrań fonicznych również kosztuje. Do tego dochodzą różnego rodzaju opłaty wstępne, egzaminacyjne, za odpowiednią ilość kredytów do uzyskania, przesyłki itp. Wszystko to oczywiście znacznie różnicuje się w zależności od kursu (np. kurs dający wykształcenie potwierdzone dyplomem, hobbystyczny i.in.) i oferującej go instytucji. Jednak-

⁴ K. Pleskot - Makulska, *Kształcenie na odległość w USA*, „Rocznik Andragogiczny” 2001, s. 146-147.

⁵ A. Fabiś, *Nauczanie wspomagane Internetem nową szansą edukacyjną*, „Edukacja Otwarta” 3/2001, s. 141.

⁶ K. Pleskot - Makulska, op. cit., s. 147.

że w kwestii finansów i możliwości, lub jej braku, uzyskania pomocy np. stypendialnej, upatruje się jedną z podstawowych barier w dostępie do edukacji zdalnej.

Wyszczególnione wyżej główne cechy specyficzne dla kształcenia na odległość nakreślają jego ogólną charakterystykę. Obraz ten można podsumować wnioskiem, iż ten rodzaj edukacji daje wiele korzyści, jednocześnie dużo wymagając od uczących się. Jest on również skuteczny, pod kilkoma względami nawet skuteczniejszy, od kształcenia tradycyjnego. Ma jednakże i swoje wady. Wszystko bowiem zależy zarówno od osób organizujących edukację zdalną, jak i od odpowiedniego przygotowania do podjęcia takiej nauki po stronie uczniów.

„Wymagane jest tylko, aby metody, techniki i technologie stosowane podczas przekazywania wiedzy były odpowiednie i właściwe oraz dopasowane do konkretnego kursu. Ostatecznie o powodzeniu określonego programu nauczania przeprowadzonego metodą edukacji na odległość decyduje:

- * wysiłek i motywacja studenta,
- * rodzaj wybranego kierunku, na którym studiuje,
- * korzyści i ułatwienia,
- * pomoc osób prowadzących proces nauczania (w tym również pomoc techniczna),
- * pomoc osób administrujących cały proces⁷.

Jakie wobec tego, na podstawie omówionych cech kształcenia na odległość, można sformułować propozycje kierunków zmian w dzisiejszej dydaktyce?

ZADANIA, PRZED KTÓRYMI STOI WSPÓŁCZESNA DYDAKTYKA

Dydaktyka, jako dziedzina wyznaczająca powinności nauczyciela i ucznia oraz określająca rolę poszczególnych elementów w procesie kształcenia (jak cele, wartości, treści, metody kształcenia itd.), nie może być obojętna wobec rzeczywistości. Jest bowiem w tej rzeczywistości zanurzona tak samo, jak i inne nauki oraz procesy kształcenia, o których traktuje. Dydaktycy muszą więc dostrzegać i analizować zachodzące wokół zmiany i odpowiednio na nie reagować.

Oprócz oczywistych zmian wynikających z rozwoju społeczeństw i cywilizacji, zachodzą zmiany w edukacji. Obecnie daje się zwłaszcza odnotować przesunięcie akcentu z osoby nauczającej na uczącą się, generalnie z procesów nauczania na procesy uczenia się i ich uwarunkowania (społeczne, psychologiczne, materialne i.in.). Swoje implikacje daje też wobec dydaktyki dobrze rozwijająca się i ugruntowująca koncepcja edukacji ustawicznej, stającą się coraz bardziej stosowaną w praktyce zasadą kształcenia.

„Nauka musi być elastyczna i prowadząca do rozwoju samodzielności, by uczący mógł sam się uczyć i dostosowywać do zmieniających się warunków. Takie ujęcie systemu kształcenia wprowadza zmiany do celów, treści, form, metod, procesu, a nawet środków i sposobów kontroli. Nie można edukacji ustawicznej realizować w starym, nauczającym systemie dydaktycznym⁸.”

Współczesne społeczeństwa, stając się powoli społeczeństwami wiedzy, społeczeństwami informacyjnymi, również wymagają działań edukacyjnych, przygotowujących dorastające pokolenie do zajęcia swojego miejsca i podjęcia wymaganej roli.

„Komisja Delorsa widzi w edukacji trzy wymiary: etyczny i kulturalny, ścisły i technologiczny, ekonomiczny i socjalny. To jest nowa propozycja określania doboru treści i realizacji celów kształcenia. Będzie to wymagało redukcji i wymiany treści, by uczniowie mogli poznać także zakresy wiedzy, która bę-

⁷ M. K u b i a k, op. cit., s. 19.

⁸ J. P ó ł t u r z y c k i, *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki*, „Rocznik Andragogiczny” 1999, s. 37.

dzie miała walory etyczno-kulturowe, technologiczne i ekonomiczno-socjalne. Wówczas taka wiedza będzie bardziej związana z bieżącym życiem i potrzebami jednostki w efektywnym uczestniczeniu w życiu społecznym i gospodarczym, gdzie ważną funkcję pełni rynek, a istotną wartość spełnia tożsamość uczestników⁹.

Coraz częściej podkreślany jest ogólny cel edukacji, jakim staje się wszechstronny rozwój osobowości. Cel ten jednakże wymaga dokonania zmian we wszystkich elementach stanowiących istotę dydaktyki. Elementy te bowiem są zawsze tak dobierane, by właśnie osiągnąć zamierzone cele. Co powinno być głównym wyznacznikiem owych zmian?

Otóż podstawą edukacji stają się interakcje nauczyciela z uczniami oparte na wzajemnym dialogu oraz współdziałaniu w podejmowanym trudzie kształcenia¹⁰. W tym kontekście zmiany dotyczą również, a może przede wszystkim nauczyciela i jego roli w edukacji. Właściwa komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem staje się kluczowym punktem, głównym czynnikiem zapewniającym skuteczność współczesnego kształcenia.

„Można więc stwierdzić bez większego ryzyka błędu, że w poprawianiu komunikacji międzyludzkiej kryje się zasadnicze źródło efektów dydaktycznych i rozwojowych. W świetle powyższych uwag wydaje się, że największy wpływ na pożądaną rozwój jednostki (ucznia) ma taki proces kształcenia, który oparty jest na prawidłowej interakcji, na wymianie wartości, na dzieleniu się dobrami, gdyż daje on szanse zawodowego rozwoju nauczycielowi i ewidentną korzyść uczniowi¹¹.

Z dotychczasowych rozważań wynika, iż dzisiejszy nauczyciel staje się raczej partnerem ucznia w procesach kształcenia, doradcą, służącym wsparciem w momencie trudności, niż przekaznikiem jedynej akceptowanej wiedzy. Wobec zróżnicowanej i ogromnej ilości źródeł wiedzy, które są obecnie dostępne każdemu uczniowi, nauczyciel staje się przewodnikiem po świecie informacji, uczącym poruszania się w ich gąszczu. Tego rodzaju doświadczenia są nieodłącznym elementem praktyki codziennej dla nauczycieli pracujących w systemie edukacji na odległość. Powinny być one zatem upowszechnione również wobec kształcenia stacjonarnego. Tym bardziej, że coraz powszechniejsze staje się wykorzystanie komputerów w szkołach, a nauczyciele muszą wykazać się biegłością w posługiwaniu się nowoczesnymi technologiami.

„Komputer i jego oprogramowanie są narzędziami pracy intelektualnej współczesnego nauczyciela. Umiejętne ich wykorzystanie daje możliwości tworzenia odmiennych od znanych dotąd sytuacji dydaktycznych, możliwości precyzyjnego przekazywania trudnej, abstrakcyjnej wiedzy. Korzystny jest ich udział w tworzeniu przez nauczyciela dydaktycznych, podmiotowych i motywujących warunków uczenia się studentów¹².

Z doświadczeń edukacji na odległość wynika również rozwój zastosowania w kształceniu najnowszych środków technicznych, nie tylko komputera. Jednakże samo ich zastosowanie nie zapewnia automatycznie większej skuteczności edukacji. Wobec tego nauczyciele muszą być właściwie przygotowani do ich użycia. Dlatego jest to również wskazanie dla zawartości treściowej oferty doskonalenia zawodowego nauczycieli. Muszą oni być w pełni gotowi do odpowiedniego zastosowania mediów i technicznych ulepszeń w kształceniu.

⁹ J. Pólturzycki, *ibidem*, s. 37-38.

¹⁰ K. Deneck, *Edukacja w nadchodzącym stuleciu*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, t. 15, 2000.

¹¹ J. Kłosowski, *O nowy model kontaktu nauczyciela z uczniem*, [w:] J. Pólturzycki, E. A. Wesołowska, *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, UMK, Toruń 1993, s. 169-170.

¹² M. Kozielecka, *Rola nauczyciela w komputerowo wspomaganą edukacją*, [w:] W. Kojas, E. Piotrowski, T. M. Zimny, *Edukacja Jutra, VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2002, s. 285.

Przy czym nie należy zapominać o humanistycznym wymiarze stosowania takich środków i aspekcie aksjologicznym.

Podmiotowe traktowanie uczestników procesów edukacyjnych oraz ich motywowanie do nauki to kolejne wyzwania dla dydaktyki. Realizuje się je poprzez indywidualizację kształcenia. Jest to jedna z podstawowych cech charakteryzujących edukację zdalną. Dotyczy to zarówno czasu, miejsca nauki, jak i treści dostosowanych do potrzeb i zainteresowań danego uczącego się. Również konstrukcja materiałów ukierunkowana na samodzielną naukę podkreśla jednostkowy, indywidualny tryb uczenia się. Czy oznacza to zatem, iż proponowane tutaj wykorzystanie w edukacji stacjonarnej elementów i niektórych rozwiązań stosowanych w edukacji na odległość implikuje kształtowanie postaw egoistycznych? Bynajmniej. System edukacji zdalnej zna bowiem również rozwiązania pracy uczniów, oparte na współpracy w grupach, które w edukacji stacjonarnej można stosować o wiele częściej i z o wiele lepszym efektem. I tak np. stosowane są w edukacji na odległość rodzaje prac i zadań¹³ wykonywanych przez uczestników, jak wirtualne podróże (surfowanie po Sieci), ewaluacja online, interaktywne eseje oraz projekty grupowe. Tego typu zadania można wykorzystać w szkole, zwłaszcza realizowanie konkretnych projektów w grupach uczniowskich, co pozwala uczniom spożytkować zdobytą wiedzę w praktyce. Zapewnia również realizację zasady indywidualizacji i zespołowości.

Z drugiej strony

„[...] dobrze rozumiana indywidualizacja w nauczaniu prowadzi często do przyspieszania tempa uczenia się niektórych uczniów, zabezpiecza im prawo do sukcesu i podwyższa ich samoocenę, stymuluje zdolność rozwiązywania problemów, pobudza emocjonalne zaangażowanie w proces uczenia się, budzi odpowiedzialność za własne plany rozwojowe, redukując jednocześnie bierność, obojętność i agresywność”¹⁴.

Jak z tego wynika proces indywidualizacji uczenia się niesie za sobą szersze konsekwencje, niż by się to mogło wydawać na początku.

Generalnie istotny we współczesnej edukacji jest rozwój samodzielnej pracy uczniów. Przygotowuje to bowiem młode pokolenie do radzenia sobie w dzisiejszym świecie pełnym nagłych i niespodziewanych zwrotów biegu wydarzeń i warunków życia. W związku z tym nasuwa się wniosek, iż nauczyciele mogliby wykorzystać w swojej pracy sposoby i elementy działań pedagogicznych, stosowanych przez nauczycieli prowadzących edukację zdalną. Chodzi głównie o to, by nauczyciel prowadzący lekcje w szkole przygotowywał się zajęć w danym roku tak, jakby sam prowadził edukację zdalną. Aby pomyślał o swoich uczniach tak, jakby nie miał z nimi osobistego kontaktu. Oczywiście nauczyciel szkolny jest w o tyle lepszej sytuacji, że jednak posiada ów osobisty kontakt z osobami, które naucza. Ma w ten sposób o wiele większe pole manewru, jeżeli chodzi np. o szybkość reakcji na dane odpowiedzi, problemy uczniów, czy też aspekty wychowawcze. Jednakże wskazana tu propozycja to raczej pewien zabieg myślowy, ułatwiający wprowadzenie zindywidualizowanej edukacji, niż rzeczywiste zachowanie nauczyciela na lekcji. Wobec uczniów, którzy siedzą przed nami w klasie szkolnej nie można się bowiem zachować tak, jakbyśmy prowadzili z nimi zajęcia poprzez wideokonferencję. Pomyślenie zaś o tym jak skonstruować zajęcia, gdyby uczniowie byli faktycznie fizycznie oddaleni od nauczyciela, powoduje zwrócenie większej uwagi na elementy dydaktyczne zajęć, które wyzwalają większą aktywność i samodzielność

¹³ S. J u s z c z y k, *Diagnoza i ewaluacja dydaktyczna w procesie telekształcenia*, [w:] K. W e n t a (red.), *Diagnoza i ewaluacja w reformie edukacyjnej*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2002, s. 193.

¹⁴ J. K ł o s o w s k i, op. cit., s. 167.

uczniów. Pobudzają również i utrzymują ich motywację do pracy. Nauczyciel musi zatem pomyśleć, jak w takiej sytuacji zaplanuje swoje zajęcia, jak je przeprowadzi, jak dokona ewaluacji zarówno uczniów, jak i własnej pracy. Wszystko to wiąże się z istotną zmianą każdego elementu dydaktycznego – doboru i zakresu treści, metod kształcenia, środków dydaktycznych, form organizacyjnych zajęć, sposobów kontroli i oceny. Zwłaszcza ten ostatni element – ocena, może nastroczać wielu problemów w sytuacji zmiany. Często proponowanym rozwiązaniem jest ewaluacja holistyczna, wielowymiarowa¹⁵. Ma ona szczególnie zastosowanie właśnie w modernizowanej dydaktyce, wobec warunków, gdzie informacje, które zdobywa uczeń pochodzą z różnych źródeł, nie tylko od nauczyciela.

Można by więc określić na nowo rolę nauczyciela w tak pojętej, zmienionej pod wpływem elementów edukacji na odległość, dydaktyce. Otóż takiego nauczyciela można by nazwać „zdystansowanym pomocnikiem”.

Przyszła również najwyższy czas na wykorzystanie przez nauczycieli dostępnych im narzędzi – w tym zwłaszcza komputera i Internetu. Przykładowo poczta e-mail, IRC (Internet Chat Rely), lub też grupy dyskusyjne mogłyby być wykorzystywane do indywidualnych lub grupowych konsultacji z uczniami, poza godzinami lekcyjnymi. W ten sposób uczniowie mogliby dyskutować na temat tego, co ich na lekcji szczególnie zainteresowało, lub też o tym, z czym mają problemy. Uczniowie, którzy nie posiadają w domu komputera i Internetu wcale nie byłiby pozbawieni tej możliwości. Pracownie komputerowe, znajdujące się dziś w każdej szkole, dostępne także poza zajęciami lekcyjnymi, dają taką okazję. Wymaga to jednak od szkoły, aby stała się otwartą instytucją, właśnie z poszerzoną i rozwiniętą bardziej niż dziś, ofertą zajęć pozalekcyjnych.

PROPONOWANE UJĘCIE TEORETYCZNE

Dla wprowadzenia wyżej opisanych zmian, potrzebny jest również pewien model teoretyczny, w ramach którego wszystkie elementy zostałyby uporządkowane i określone zostałyby ich miejsce i rola. Szczególnie przydatne w tym przypadku wydaje się być podejście systemowe.

„Do części tworzących systemowe podejście zaliczono:

1. wytwór – czyli rezultat tego, czego trzeba się nauczyć; [...]
2. produkt wejściowy – to stan dotychczasowych osiągnięć edukacyjnych zespołu uczniów biorących udział w realizacji zadania; [...]
3. zasoby – to działania zaangażowanych w proces edukacyjny osób: nauczyciela i uczniów, ich czas i energia przeznaczona na zajęcia oraz przygotowanie do nich; [...]
4. czynniki zakłócające – to te elementy i uwarunkowania, które nie sprzyjają realizacji systemu, najczęściej należą do nich liczebność klasy, wstępna selekcja i wcześniejsze przygotowanie uczniów, braki w wyposażeniu, poziom przygotowania i kompetencje nauczyciela, a także warunki środowiskowe, otoczenie kulturowe i ekonomiczne, niekiedy także przepisy prawne i ustalenia administracyjne;
5. strategia – to sposób realizacji zadań z wykorzystaniem zasobów, uwzględnieniem jakości produktu wejściowego, ograniczeniem czynników zakłócających; [...]
6. sprzężenie zwrotne i ocena – to forma bieżącej i podsumowującej kontroli, która pozwala sprawdzić przebieg realizacji procesu kształcenia, jaki odbywa się w ujęciu systemowym [...]¹⁶.

¹⁵ W. O s m a ń s k a - F u r m a n e k, M. F u r m a n e k, *Problemy ewaluacji w kształceniu na odległość*, [w:] K. W e n t a (red.), *Diagnoza i ewaluacja w reformie edukacyjnej*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2002, s. 183-184.

¹⁶ J. P ó ł t u r z y c k i, *O systemowy paradygmat w dydaktyce*, [w:] J. P ó ł t u r z y c k i, E. A. W e s o ł o w s k a, *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, UMK, Toruń, 1993, s. 86.

Uwzględnienie zmian we wszystkich wymienionych wyżej elementach, składających się na dobrze funkcjonujący system, wymaga bardziej szczegółowych rozważań. Wytwór oznacza postawienie konkretnego celu lub kilku celów, które nauczyciel chce osiągnąć w swojej pracy z uczniami. Może się on wyrażać np. w realizacji konkretnego projektu. W zakresie produktu wejściowego, nauczyciel powinien wziąć również pod uwagę doświadczenia uczniów zdobyte poza szkołą. Odnośnie zasobów, powinien uwzględnić wielość źródeł informacji, do których ma dostęp on i jego uczniowie. W grupie czynników zakłócających na szczególną uwagę zasługują niedostatki merytoryczne w zakresie korzystania ze środków technicznych po stronie nauczyciela. Strategia z kolei, którą wykorzystuje nauczyciel, powinna kłaść akcent głównie na realizację zasady indywidualizacji i zespołowości oraz kształtowania umiejętności uczenia się. Natomiast sprzężenie zwrotne i ocena to różnorodność form sprawdzania osiągnięć uczniów, z zastosowaniem oceny holistycznej.

Wnioskiem podsumowującym te zmiany jest to, iż

„[a]naliza systemowa nie tylko wzbogaca jakość i zapewnia skuteczność procesów kształcenia, lecz staje się podstawowym warunkiem jego optymalności i zasadniczym elementem modernizacji działań dydaktycznych oraz dydaktyki jako propozycji teoretycznej dla tych działań i ich uwarunkowań¹⁷.”

Podejście systemowe wydaje się być odpowiednią ramą teoretyczną, dającą punkt odniesienia wobec szybko zmieniających się w dzisiejszych czasach warunków społecznych i cywilizacyjnych. Stanowi ona oparcie dla najważniejszego wyzwania, któremu musi sprostać dydaktyka – dla ciągłego dokonywania aktualizacji, ulepszania poszczególnych elementów kształcenia. Wynika stąd, iż we współczesnej dydaktyce należy wykorzystać te dwie propozycje: ujęcie systemowe jako podstawę teoretyczną i elementy kształcenia na odległość jako praktyczne rozwiązanie sytuacji problemowych. Edukacja na odległość ma już wypracowane pewne sposoby radzenia sobie np. z nadmiarem informacji, tak, by nie zagubić się w ich gąszczu. Dotyczy to również odpowiedniego zarządzania zdobytymi danymi. Są to sposoby, których warto nauczać w edukacji stacjonarnej w dobie społeczeństwa informacyjnego. W którymś bowiem momencie każdy uczeń staje wobec dylematu: jest tyle książek, tyle stron internetowych poświęconych danemu tematowi, zagadnieniu, że nie jesteśmy w stanie tego wszystkiego przeczytać. Może warto więc pomyśleć nie o jednym kanonie dydaktycznym, ale o wielu takich kanonach, które byłyby na tyle elastyczne i zarazem stabilne, by można je zastosować w poszczególnych sytuacjach edukacyjnych.

LITERATURA:

1. *Edukacja Otwarta 3/2001*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica, Płock 2001.
2. K o j s W., P i o t r o w s k i E., Z i m n y T. M. (red.), *Edukacja Jutra, VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2002.
3. K u b i a k M. J., *Wirtualna edukacja*, Warszawa 2000.
4. P ó ł t u r z y c k i J., W e s o ł o w s k a E. A. (red.), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Toruń 1993.
5. „Rocznik Andragogiczny” 1999, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa-Toruń 2000.
6. „Rocznik Andragogiczny” 2001, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa-Toruń 2002.
7. R o w n t r e e D., *Teaching through Self-instruction. How to Develop Open Learning Materials*, London-New York, 1995.
8. „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, t. 15, 2000, Instytut Pedagogiki UMK, Wyższa Szkoła Oficerska im. gen. Józefa Bema, Toruń 2000.
9. W e n t a K. (red.), *Diagnoza i ewaluacja w reformie edukacyjnej*, Szczecin 2002.

¹⁷ J. P ó ł t u r z y c k i, *ibidem*, s. 89.

IZABELA GIERYSZEWSKA

SZKOŁA WYŻSZA IM. PAWŁA WŁODKOWICA W PŁOCKU

EDUKACJA WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNEGO SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNEGO

Postęp technologiczny obserwowany u schyłku XX wieku był tak dynamiczny, że niemal z dnia na dzień pojawiały się nowe wynalazki. Jedne z nich świeciły jedynie jako gwiazdy jednego sezonu, inne utrwaliły swoją pozycję zdobywaniem coraz szerszych obszarów zastosowania.

Współczesny świat, staje się przez to bardziej złożony i zmienny. Przemiany dotyczą różnych sfer życia codziennego, wymagając nowych sposobów działania w wielu dziedzinach: działalności zawodowej, nauce, kontaktach społecznych.

Istotną sprawą staje się przygotowanie dzieci, młodzieży i dorosłych do wykorzystania zupełnie innych – nowych możliwości, jakie oferują „dobrodziejstwa cywilizacji”. Pełne i racjonalne wykorzystanie owych dobrodziejstw w edukacji jest podstawowym warunkiem innowacyjności, postępu i nowatorstwa, a nie tylko lepszej gospodarki, co w efekcie prowadzi do kształtowania się nowej świadomości – **świadomości społeczeństwa informacyjnego**.

Przygotowanie edukacji do społeczeństwa informacyjnego, wiąże się z nowymi – udoskonalonymi modelami edukacyjnymi, z nowymi jej obowiązkami i przemianami w zakresie sfery programowej i organizacyjnej.

Przyczynę tych głębokich przemian należy upatrywać w coraz bardziej znaczącej roli informacji. Dlatego też zrozumiałą w tym względzie jest wzrost znaczenia narzędzi informatycznych, jakimi są komputery czy sieć komputerowa Internet, wspierających możliwości gromadzenia, przetwarzania i prezentowania informacji.

Komputer, jako efekt postępu technologicznego wieńczącego schyłek XX wieku, otworzył nowe możliwości wykorzystania narzędzi informatycznych w różnych dziedzinach życia, w tym także w obszarze edukacji.

Rodzące się społeczeństwo informacyjne to już nie tylko koncepcja teoretyczna, ale kształtująca się rzeczywistość. Jesteśmy uczestnikami budowania społeczeństwa XXI wieku, określane **globalnym społeczeństwem informacyjnym; społeczeństwem wiedzy**.

Podstawą rozwoju społeczeństwa informacyjnego jest gospodarka oparta na wiedzy, a zasadniczym zasobem gospodarczym, skumulowanym zarówno w bazach danych, jak i w społecznym potencjale intelektualnym, staje się zasób wiedzy, czyli informacji i sposób jej wykorzystania¹. Zdaniem A. Tofflera zwycięży ten, kto będzie miał dostęp do informacji i umiejętności jej przetwarzania i stosowania. **Wiedza stanie się najwyższą wartością współczesnej cywilizacji**².

¹ <http://kbn.icm.edu.pl/gsi/index.html>

² R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Wyd. Oficyna XXI w. R. Pachocińskiego, Warszawa 1999, s. 7.

Spółeczeństwo informacyjne należy rozpatrywać jako formację cywilizacyjną, otwierającą nową erę w dziejach ludzkości.

Tym, co niewątpliwie przyczyniło się do powstania społeczeństwa informacyjnego, jest powszechna dostępność technik informacyjnych. U schyłku XX wieku nastąpiła „cudowna” synteza: oto ten sam system techniczny może przesyłać, przechowywać i przetwarzać wszelkie formy i rodzaje informacji, jakimi posługuje się człowiek. Natomiast rozpowszechnienie środków, umożliwiających gromadzenie i przesyłanie informacji decyduje o tym, jak duża część społeczeństwa ma potencjalną możliwość uczestnictwa w dokonujących się przemianach³.

Ważnym więc wydaje się fakt, iż świadomość społeczeństwa informacyjnego jest inna, niż świadomość społeczeństwa przemysłowego czy rolniczego. Pierwszą jej fazę cechuje rosnąca wiedza, umiejętności, aspiracje i skłonności do stosowania TI, druga – to dostrzeganie problemów, ryzyka, zagrożeń, niekorzyści. Trzecią będzie dążenie do przewyciężenia efektów niekorzystnych i dalsza maksymalizacja efektów pozytywnych⁴.

Znany japoński badacz Y. Masuda twierdzi, że „cywilizacja, którą budujemy na przełomie XIX / XX wieku, nie będzie cywilizacją materialną, symbolizowaną przez ogromne konstrukcje, ale będzie faktycznie cywilizacją „niewidoczną”⁵.

Spółeczeństwo informacyjne i jego globalna elektroniczna gospodarka oparta na światowych sieciach cyfrowych, wydaje się być przyszłością i obowiązującym standardem w XXI wieku.

Stał się niemal truizmem sąd, że kierunek naszego rozwoju, warunki społeczne i kulturowe przełomu drugiego i trzeciego tysiąclecia naszej ery, wyznaczać będzie nowa nauka i nowa technika. Nigdy nauka nie odgrywała w całokształcie stosunków społecznych takiej roli, jak obecnie. Nie ma już dziś takiej dziedziny stosunków społecznych czy takich układów naturalnych, na które nauka nie miałaby dziś bezpośredniego i decydującego wpływu⁶.

Tak więc celem edukacji jest planowanie i budowanie naszej wspólnej przyszłości, którą będzie uczące się społeczeństwo, zgodnie z ideą i zasadą kształcenia ustawicznego. Jak mówi J. Pólturzycki⁷: „**uczenie się przez całe życie, to bicie serca społeczeństwa – jego edukacyjny i kulturalny puls**”.

Edukacja XXI wieku będzie więc rozwijać się wokół czterech aspektów kształcenia, które będą przez całe życie niejako dla każdej jednostki filarami jej wiedzy: **uczyć się, aby wiedzieć**; tzn. zdobywać narzędzia rozumienia; **uczyć się, aby działać**; aby móc oddziaływać na swoje środowisko; **uczyć się, aby móc żyć wspólnie**; aby uczestniczyć i współdziałać z innymi; na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; **uczyć się, aby być**, t.j. uczyć się dla własnego rozwoju⁸.

³ M. Goliński, H. Kościński, *Wskaźniki poziomu rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce*, [w:] J. Lubacz, *W drodze do społeczeństwa informacyjnego ...*, op. cit., s. 204.

⁴ L. W. Zacher (red.), *Spółeczeństwo informacyjne*, Wyd. Fundacja Edukacyjna TRANSFORMACJE, Warszawa 1999, s. 4.

⁵ P. Sienkiewicz, *Analiza systemowa rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, [w:] L. W. Zacher (red.), *Rewolucja informacyjna i społeczeństwo ...*, op. cit., s. 67; por. T. Goban-Klas, A. Sienkiewicz i c z., *Spółeczeństwo informacyjne ...*, op. cit.

⁶ R. Wroczyński, *Edukacja permanentna*, Wyd. PWN, Warszawa 1976, s. 54-55.

⁷ J. Pólturzycki, *Wskazania dla dydaktyki w raporcie Komisji Delorse'a: Learning: the treasure within – uczenie się – nasz ukryty skarb*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki (red.) *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1998, s. 32.

⁸ J. Delors (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb ...*, op.cit., s. 85-86; J. Pólturzycki, *Wskazania dla dydaktyki w raporcie Delorse'a ...*, op. cit., s. 32.

Oczywiście te cztery drogi wiedzy tworzą całość, albowiem mają one wiele punktów zbieżnych, przecinają się i uzupełniają a ponadto, wskazują kierunek rozwoju nowoczesnej edukacji⁹.

Komisja UNESCO wyrażając deklarację edukacji dla wszystkich proponuje, by kształcenie szkolne i pozaszkolne, prowadziło do trzech wymiarów edukacji: etycznej i kulturowej; ścisłej i technologicznej; ekonomicznej i socjalnej¹⁰.

W tych wymiarach należy organizować dobór treści, doskonalić przekaz dydaktyczny i wdrażać uczących się do samodzielnej aktywności poznawczej.

Dziś każdy człowiek musi być gotowy do uczenia się przez całe życie w celu poszerzenia wiedzy, zdobywania nowych kwalifikacji i umiejętności, nadążania za zmieniającym się światem.

Ponadto komisja stwierdza, że kształcenie ustawiczne to nie odległa idea, ale realizowana już rzeczywistość edukacyjna. Przykładem są formy doskonalenia zawodowego, studia przemienne, otwarte i kształcenie na odległość¹¹.

Istnieje więc szansa zmiany modelu oświaty w XXI wieku.

Zakłada się, że uczniowie sami będą angażować się w podnoszenie wiedzy i umiejętności. Mniej będą w przyszłości zajęci odrabianiem zadań domowych, więcej tematów badawczych będzie realizowanych przy wykorzystaniu technologii informatycznej. Tradycyjne podręczniki zejdą na dalszy plan. Powstaną nowe, interaktywne podręczniki, które bardzo ułatwią zdobywanie wiedzy i umiejętności. W zależności od zainteresowań, uczeń będzie mógł pogłębiać wiedzę w dowolnych dyscyplinach naukowych¹².

Już obecnie mamy więcej technologii i oprogramowania niż wiedzy o tym, jak można to bogactwo wykorzystać w szkole.

Należy więc przypuszczać, że sukcesywne wykorzystanie tych urządzeń pomoże w promowaniu myślenia twórczego, które zacznie przenikać wszystkie aspekty uczenia się. W związku z tym, że **stajemy się coraz bardziej odpowiedzialni za własne uczenie się** – zarówno obecne jak i przyszłe – zdolność i umiejętność krytycznego myślenia, kreatywnego i niezależnego, jak i rozwiązywanie problemów i podejmowania decyzji na zasadach współpracy, staną się jeszcze bardziej niezbędne niż kiedykolwiek¹³.

Należy zatem uświadomić sobie, że sytuacja społeczna każdej jednostki będzie w coraz większym stopniu zależała od zdobytej przezeń wiedzy i umiejętności. Autorzy „Białej Księgi Komisji Europejskiej” podkreślają, że: „społeczeństwo jutra, będzie inwestować w wiedzę i stanie się społeczeństwem uczenia się [...] w którym każdy będzie tworzył swoje kwalifikacje. Innymi słowy, powstanie społeczeństwo uczące się”¹⁴.

Konieczne jest zatem, ukształtowanie **nowego modelu człowieka: twórczego; otwartego na wszystko, co nowe; potrafiącego się uczyć; chcącego się uczyć**¹⁵.

Dopiero wtedy, kiedy szkoła – właśnie w skutek tych zmian – stanie się „żywa i otwarta”, kiedy będzie rozwijać zdolności, kształtować umiejętności twórczego działania, wy-

⁹ J. Pólturzycki, *Wskazania dla dydaktyki w raporcie Delorse'a* ..., op.cit., s. 32.

¹⁰ Tamże, s. 32.

¹¹ Tamże, s. 36.

¹² R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń* ..., op. cit., s. 66-67.

¹³ Tamże, s. 80-82.

¹⁴ Por. Biała Księga. Komisja europejska: *Nauczanie i uczenie się. W drodze do uczącego się społeczeństwa*.

¹⁵ J. Morbitzer, *Pedagogiczne konsekwencje budowania społeczeństwa informacyjnego* ..., op. cit., s. 30-31.

zwać inicjatywę oraz pobudzać uczniów do aktywności wielostronnej, tzn. kiedy stanie się ośrodkiem autentycznego życia, będzie ją można nazwać **szkołą dla przyszłości**, a jej działalność – **kształceniem dla przyszłości**¹⁶. Wówczas też, stanie się szkołą na miarę naszych czasów – na miarę czasów społeczeństwa informacyjnego.

Dlatego też, edukacji dla przyszłości nie wolno ograniczać tylko do nauczania szkolnego.

Koncepcja edukacji przez całe życie, jawi się jako klucz do bram XXI wieku. Jest odpowiedzią na wyzwania nowo powstającej cywilizacji, która z natury otwiera horyzonty nowej nadziei, a ta z racji swojego wybitnie ludzkiego i humanistycznie charakteru, czyni z priorytetu edukacyjnego swego niezastąpionego sprzymierzeńca¹⁷.

Do życia w społeczeństwie informacyjnym należy i warto się przygotowywać. Używając metafory można wyrazić przekonanie, że człowiek współczesny, zwłaszcza objęty oddziaływaniami edukacyjnymi, powinien budować sobie intelektualną *Arkę Przymierza*¹⁸, która uratuje go przed informacyjnym potopem i bezpiecznie wprowadzi do społeczeństwa informacyjnego. Jest to ogromne wyzwanie dla edukacji przełomu nie tylko wieków i tysiącleci, ale przede wszystkim dokonującego się przełomu cywilizacyjnego.

Jak mówi Bell¹⁹: „najistotniejsze w społeczeństwie informacyjnym jest to, że wiedza i informacja stają się źródłem strategii i przemian społecznych”.

Zatem społeczeństwo informacyjne, to **społeczeństwo wiedzy**, gdzie wiedza zaczyna wyraźnie dominować.

Systemy edukacyjne powinny podjąć wielorakie wyzwania społeczeństwa informacyjnego z myślą o ustawicznym wzbogacaniu wiedzy i praktyce obywatelstwa, dostosowanego do wymogów naszej epoki.

Rewolucyjny rozwój techniki, szczególnie w drugiej połowie XIX wieku i „zgoda” wielu uczonych na jej obecność w szeroko pojętej kulturze, spowodowały dynamiczne przemiany programowe i dydaktyczne także w obszarze edukacji²⁰.

Uczenie jest sztuką i nic nie jest w stanie zastąpić bogactwa dialogu pedagogicznego. Niemniej rewolucja techniczna otwiera przed nauczaniem nie zbadane możliwości. Technologie informatyczne zwielokrotniły możliwości poszukiwania informacji, sprzęt interaktywny i multimedia udostępniają uczniom nieprzebraną „kopalnię” informacji: komputery różnej wielkości i złożoności; programy telewizji edukacyjnej, kablowej lub satelitarnej; sprzęt multimedialny; interaktywne systemy informacji z pocztą elektroniczną i bezpośrednim dostępem do księgarni elektronicznych i banków danych; elektroniczne symulatory; systemy wirtualnej rzeczywistości trójwymiarowej²¹.

Tak więc **komputer w procesie uczenia się, może spełniać następujące funkcje**²²: sprawdzać poziom przygotowania i osiągnięcia uczących się; przekazywać treści programowe, wspierać je ilustracjami; eksponować treści do samodzielnego rozwiązania; symulować procesy i trudne sytuacje; prowadzić dialog uczącego się z programem komputerowym; przedstawić sytuacje problemowe i ułatwić ich rozwiązanie; organizować multimedialny

¹⁶ Tamże, s. 168.

¹⁷ Tamże, s. 222.

¹⁸ <http://www.wsp.krakow.pl/PL-win/ptn/synp98.html>

¹⁹ D. T. Dz i u b a, *Sektor informacyjny w gospodarce Polski*, [w:] L. W. Zacher (red.), *Społeczeństwo informacyjne ...*, op. cit., s. 227.

²⁰ Z. Ł o m n y, *W intencji przetrwania i rozwoju*, Wyd. ELIPSA, Warszawa 1998, s. 32.

²¹ J. D e l o r s, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb ...*, op. cit., s. 185-186.

²² Tamże, s. 256.

przekaz treści programu kształcenia; przechowywać w pamięci osiągnięcia i poprzednie etapy uczenia się.

Ogromną zaletą komputera, którą należy tu podkreślić, jest możliwość **indywidualizacji** procesu uczenia się. Indywidualizacja rozumiana jest, jako powszechne zjawisko edukacji odbywającej się nie tylko w budynku szkoły, lecz w każdym domu. „Wszechobecność” komputera, a więc i jego ogólnodostępność oraz łatwość zdobywania za jego pomocą informacji, niewątpliwie sprzyjać będzie indywidualnemu doskonaleniu umiejętności własnych ucznia i poszerzania jego horyzontów myślowych.

Uczeń dysponujący w procesie kształcenia komputerem od początku edukacji, nie tylko zaspokaja naturalną ciekawość skierowaną na otaczający go świat, lecz wykształca w sobie umiejętność zdobywania informacji i ich przetwarzania, czemu niezmiernie powinna towarzyszyć próba własnego osądu, jako forma zajęcia stanowiska, połączona z prezentacją argumentacji uzasadniającej zajęcie poglądu wobec danego problemu. Taka postawa jest przeciwstawna bezkrytycznemu wchłanianiu informacji. Wykształca u uczniów zdrowy sceptycyzm, bowiem każdy argument może być przez nich skonfrontowany z innymi i sprawdzony na drodze symulacji komputerowej²³.

Nasuwa się zatem następujące pytanie: **Czy komputer pomaga w edukacji?**

Z całym przekonaniem można stwierdzić, że **umiejętne jego wykorzystanie daje znacznie wyższe efekty kształcenia**. I tak, w porównaniu z nauczaniem tradycyjnym: ilość przyswajanej wiedzy wzrasta 20% – 50%; skuteczność nauczania jest wyższa 50% – 60%; zrozumienie tematu wzrasta 60% – 70%; tempo uczenia się jest wyższe 60% – 80%; aktywność wzrasta 80% – 90%; oszczędność czasu 38% – 70%; nieporozumienia przy przekazywaniu wiedzy, są rzadsze 20% – 40%.²⁴

Przedstawione wskaźniki, świadczące o znacznie wyższych efektach kształcenia z udziałem komputerów w stosunku do tradycyjnego nauczania – uczenia się, wydają się mieć uzasadnienie w podstawach teoretycznych.

Według W. Okonia²⁵: „**im więcej funkcji pełnią środki dydaktyczne w procesie kształcenia, a zwłaszcza takich funkcji jak pomoc w stwarzaniu sytuacji problemowych, w kształtowaniu postaw, motywacji, w przekształcaniu rzeczywistości, tym ważniejsza jest ich rola w formowaniu całego człowieka**”.

Dlatego też, nowoczesne społeczeństwo informacyjne musi wypracować zupełnie nowy paradygmat w sposobie przekazywania wiedzy.

²³ Tamże, s. 137-138.

²⁴ B. Steinbrink, *Multimedia u progu technologii XXI wieku*, Wyd. Robomatic, Wrocław 1993, s. 50.

²⁵ Tamże, s. 318.

II

W POSZUKIWANIU NOWYCH KONCEPCJI KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

JÓZEF PÓŁTURZYCKI

SZKOŁA WYŻSZA IM. P. WŁODKOWICA W PŁOCKU

NIEZBĘDNA KOREKTA STANDARDÓW NAUCZANIA DLA KIERUNKÓW STUDIÓW

W 2002 roku ukazały się opracowane przez Panią doktor Marię Baster-Grzęślewicz a zatwierdzone przez przewodniczącego Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego profesora Andrzeja Pelczara standardy dla kierunków studiów. Nie jest to oczywiście nowa inicjatywa, gdyż przed laty także wyznaczano podobne propozycje. Obecnie jednak uczyniono to bez uwzględnienia propozycji i wniosków wypracowanych w zespołach konferencyjnych dydaktyków czy andragogów.

Dawny program dydaktyki przygotowany przez zespoły ministerialne w 1987 roku budził powszechne niezadowolenie i podjęto społeczne próby korekty tej propozycji. Zadanie to realizowano w trakcie I Toruńskiej Konferencji Dydaktycznej w styczniu 1992 roku.

Zaprosiliśmy do udziału w konferencji przedstawicieli wszystkich polskich uniwersytetów, wyższych szkół pedagogicznych oraz innych uczelni i ośrodków naukowych zajmujących się kształceniem nauczycieli lub pracą badawczą w zakresie dydaktyki. Obrady konferencji przeprowadzono w czterech tematach: 1) trwałe wartości i aktualności myśli pedagogicznej Kazimierza Sośnickiego, 2) potrzeby modernizacji i kierunki przemian dydaktycznych jako dyscypliny akademickiej, 3) zastosowanie komputerów w dydaktyce akademickiej (doświadczenia i propozycje Instytutu Pedagogiki UMK), 4) o nowy program dydaktyki na studiach pedagogicznych i nauczycielskich.

W konferencji wzięło udział ponad sto osób. Wygłoszono 30 referatów i komunikatów. W konferencji wzięło udział 17 profesorów, 14 doktorów habilitowanych, 47 doktorów oraz grupa magistrów. Reprezentowane były środowiska dydaktyków z dziesięciu uniwersytetów, ośmiu wyższych szkół pedagogicznych a także z AWF, SGGW, Instytutu Badań Edukacyjnych i Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Rakietowych i Artylerii.

Jednym z podstawowych zadań konferencji było przeanalizowanie ministerialnego programu „dydaktyki” z 1987 roku i przedstawienie potrzeby zmian oraz ich kierunku i zakresu. W tym celu przeprowadzono także badania sondażowe wśród studentów, a specjaliści dydaktycy z Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze zgłosili szczególne uwagi i nowe propozycje.

Opinie te zostały zebrane i przeanalizowane, a rezultatem tej analizy była propozycja zmian programu przedstawiona na tle wcześniejszej jego wersji z 1987 roku.

W programie z 1987 roku sformułowano następujące cele wobec dydaktyki jako przedmiotu prowadzonego na pedagogicznych kierunkach studiów:

„Celem nauczania przedmiotu „dydaktyka” jest:

- poznanie i zrozumienie przez studentów warunków i możliwości kształcenia ludzi oraz wywierania za pośrednictwem kształcenia wpływu na ich osobowość,
- zaznajomienie się z historycznymi uwarunkowaniami kształcenia, przede wszystkim z tymi koncepcjami i poglądami, które wywierały w przeszłości, bądź do dziś wywierają wpływ na teorię i praktykę pedagogiczną,
- poznanie i zrozumienie roli nauczycieli, uczniów, treści edukacji i warunków materialno-społecznych w rozwoju i optymalizacji procesów kształcenia,
- poznanie i zrozumienie celów, zadań programowych, metod, środków i organizacji kształcenia ogólnego i zawodowego oraz kształcenia ustawicznego”.

Nie wnikając w dogłębną analizę takiego ujęcia celu całego przedmiotu, należy jednak stwierdzić, że sformułowania powyższe nie zakładały poznania istoty uczenia się, nauczania i kształcenia jako podstawowych procesów dydaktycznych, nie zapoznawały studentów z tradycją polskiej dydaktyki, wyróżniającą się praktyką edukacyjną w dziejach narodowej szkoły, zwłaszcza w regionie działalności uczelni. Nie ukazywały te cele możliwości i potrzeb poznania współczesnych tendencji w rozwoju procesu kształcenia i modernizacji oddziaływań dydaktycznych, nie uwzględniły możliwości kształtowania właściwych postaw wobec roli i zadań nauczyciela, nie wskazywały na potrzebę wyrabiania umiejętności organizowania procesu dydaktycznego, zarówno w stosunku do powierzonych swej opiece uczestników jak i wobec własnej aktywności edukacyjnej w formie samokształcenia.

Zwracano natomiast uwagę na poznanie przez studentów historycznych uwarunkowań kształcenia i koncepcji, które wywierały w przeszłości, a także jeszcze dzisiaj wywierają wpływ na teorię i praktykę pedagogiczną. Jest to dla zadań dydaktyki cel, którego bez dokładnego poznania istoty procesów kształcenia zrealizować nie można. Podobnie nie można pojąć roli nauczyciela, uczniów, treści edukacji i warunków materialno-społecznych w rozwoju i optymalizacji procesu kształcenia, jeżeli nie zna się umiejętności organizowania tego procesu w konkretnych formach kształcenia, nie rozumie roli nauczyciela i ucznia w tym procesie, nie poznało konkretnych treści nauczania realizowanych w procesie lekcyjnym. Są to sformułowania właściwe dla praktyki oświatowej i jej stylistyki przed 1989 rokiem, a wyrażające się szerokim ogólnym ujęciem, odpowiadające mu słusznością i trafnością propagandową. Sformułowania programowe pomijały konkretne cele praktyczne, stanowiące istotę zapoznawania studentów z dydaktyką jako teorią kształcenia.

Dlatego proponując nowe ujęcie programu dydaktyki, sformułowano następujące cele nauczania tego przedmiotu:

- poznanie i zrozumienie przez studentów istoty uczenia się i nauczania jako uprzedmiotowionego procesu poznania,
- poznanie osobowych i rzeczowych uwarunkowań procesu kształcenia (nauczania i uczenia się),
- zrozumienie źródeł celów kształcenia, zasad ich stanowienia i form realizacji w procesie nauczania i uczenia się,
- poznanie istoty systemu dydaktycznego jako funkcjonalnej całości,
- zapoznanie z tradycją dydaktyczną, zarówno narodową jak i zagraniczną, zapoznanie z współczesnymi tendencjami w rozwoju i modernizacji procesu kształcenia oraz systemowymi ujęciami dydaktyki,
- poznanie i zrozumienie zadań nauczyciela w organizacji i realizacji kształcenia, kształtowania postaw wobec zawodu nauczyciela i jego ról społecznych oraz wychowawczych,
- wyrabianie umiejętności organizowania procesu dydaktycznego i partnerskiego traktowania uczestników,

– rozwijanie i wzbogacanie własnego uczenia się, studiowania i samokształcenia.

Są to w większości nowe propozycje, ale wydają się uzasadnione w doskonaleniu i rozwijaniu dydaktyki jako przedmiotu nauczania przyszłych nauczycieli i pedagogów, zwłaszcza jeżeli poznana wiedza ma służyć skutecznej praktyce dydaktycznej, zarówno własnej jak i organizowanej dla innych.

Dawniej, przed rokiem 1989, proponowane treści programowe ujęte były w 11 następujących punktach:

1. Przedmiot i zadania dydaktyki
2. Cele kształcenia i wychowania a rozwój osobowości
3. Treści kształcenia ogólnego
4. Proces kształcenia jako związek nauczania i uczenia się
5. Istota zasad kształcenia
6. Metody nauczania – uczenia się
7. Typologia środków dydaktycznych
8. Eksperymenty i innowacje szkolne
9. Organizacyjne formy kształcenia
10. Pojęcie powodzenia i niepowodzenia szkolnego
11. Osobowość i zawód nauczyciela.

Układ ten nie tylko nie spełniał wymagań współczesnej edukacji nauczycieli, ale raził tradycyjnością i nadmiernym ujęciem opisowym. Jego tradycyjność była bardzo głęboka i sięgała ujęć, które propagował Iwan Kairow, a które następnie znalazły się w *Zarysie dydaktyki* W. Okonia z 1956 roku. Ten układ, odchodzący od wcześniejszych propozycji Kazimierza Sośnickiego i Bogdana Nawroczyńskiego, stanowił podstawę kolejnych publikacji W. Okonia i został przejęty przez Czesława Kupisiewicza w jego *Podstawach dydaktyki ogólnej*.

Trzeba także stwierdzić, że w propozycji tej były pewne wewnętrzne niekonsekwencje. Pierwsza pojawia się już w pierwszym punkcie, gdzie przewidziano po wyjaśnieniu podstawowych pojęć omówienie wybranych systemów dydaktycznych i ich paradygmatów. Ma to nastąpić na początku realizacji programu, gdy elementy systemu dydaktycznego jeszcze nie zostały poznane i dopiero będą omawiane. Prezentacja, jak to podaje podręcznik Cz. Kupisiewicza, systemów: herbartowskiego, deweyowskiego i systemów dydaktyki współczesnej, mogłyby stanowić zakończenie i podsumowanie rozważań dydaktycznych, natomiast proponowane ujęcie nie tylko jest niezgodne z zasadą stopniowania trudności, ale wymaga przyswojenia bez właściwego zrozumienia. Można przecież założyć, że nawet niezbyt szczegółowe, ale zasadnicze przedstawienie tych paradygmatów wyczerpuje podstawowe treści całego programu dydaktyki.

Inną niekonsekwencją jest umieszczenie w punkcie szóstym metod sprawdzania i pomiaru osiągnięć, łącząc je z metodami nauczania – uczenia się. A przecież współcześnie kontrola reguluje i ocenia cały proces kształcenia i nie może być sprowadzana do jednego z typów metod nauczania. Niewielki namysł pozwoliłby wprowadzić w naturalny sposób zagadnienie kontroli i pomiaru osiągnięć do dziesiątego punktu, traktującego o powodzeniach i niepowodzeniach szkolnych.

Niepokój budziły sformułowania w innych punktach: przy omawianiu procesu kształcenia niejasny jest zapis: „znaczenie kształcące i wychowawcze poszczególnych toków kształcenia” – sugerujące, że toki mogą mieć różną moc wychowawczą i kształcącą, po co więc poszczególne toki – wystarczy jeden: najlepszy; jedynie słuszny. Podobnie w dziale o typologii środków dydaktycznych spotykamy: „środki automatyzujące proces uczenia się, w

tym maszyny dydaktyczne i komputery”. Nie ma środków, które automatyzują proces uczenia się, a tym bardziej nie czynią tego komputery.

Z badań, jakie przeprowadzono wśród studentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, wynikało, że zarówno studiujący w trybie stacjonarnym jak i zaocznym uważali dydaktykę za przedmiot ważny, potrzebny i w pracy nauczycielskiej szczególnie przydatny; natomiast bardzo krytycznie oceniali aktualny jego zakres treściowy i formę realizacji. Dydaktyka była postrzegana jako przedmiot wyłącznie teoretyczny, o zbyt ogólnym ujęciu, który daje niewiele w rezultacie ówczesnej realizacji. W wyniku takiego stanu nie pobudzała motywacji do studiowania, treści oceniane były jako trudne i mało interesujące. Studenci zaoczni – czynni nauczyciele – stwierdzali, że większość poznawanych treści była dla nich mało przydatna, a niektóre zagadnienia wywoływały nawet bałagan w pracy, protesty władz szkolnych i obawy nauczycieli, jak to ma miejsce przy próbach ćwiczeniowego stosowania taksonomii dydaktycznej proponowanej przez Bolesława Niemierkę. Jako zbędne w programie wskazano również takie zagadnienia, jak: systemy kształcenia, teorie doboru treści kształcenia, nauczanie programowane. Postulowano także ograniczenie treści o ujęciu historycznym. Do zagadnień szczególnie ważnych i interesujących zaliczono: metody i formy kształcenia, strategie kształcenia, lekcje i jej rodzaje, innowacje dydaktyczne, przyczyny niepowodzeń i warunki skuteczności kształcenia. Większość badanych postulowała zbliżenie treści tego przedmiotu do praktyki szkolnej, wprowadzenie hospitacji w szkołach, poznanie pracy wybitnych nauczycieli, obserwację zajęć lub nagrań filmowych, z możliwościami dyskusji i wymiany poglądów. Zgłoszono potrzebę rozwijania umiejętności dydaktycznych, szersze wprowadzenie praktyk, poznawanie pracy szkół społecznych i prywatnych. Do zagadnień potrzebnych lecz bardzo trudnych zaliczono: psychologiczne uwarunkowania procesu kształcenia, cele kształcenia i wychowania a rozwój osobowości.

Na podstawie zgłoszonych uwag krytycznych oraz dyskusji w zespole dydaktyków uczestniczących w konferencji, a także podstawowych opinii i roboczych ustaleń – przygotowano zmieniony zakres treści dydaktyki, który wprowadzono na zajęciach ze studentami kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika – zarówno na studiach dziennych jak i zaocznych.

Projekt nowego programu i zebrane materiały opublikowano w Wydawnictwie UMK i ujęto w cztery działy, wyodrębniające się tematycznie oraz stopniem ogólności przedstawienia problemu¹.

W pierwszym rozdziale umieszczono teksty referatów ujmujących całościowo teorię kształcenia i proponowane w niej zmiany. Dział drugi obejmuje filozoficzne i humanistyczne uwarunkowania dydaktyki. Dział trzeci przedstawia innowacje jako przesłanki modernizacji dydaktyki – przedstawiono propozycje i doświadczenia innowacyjne, które nie tylko wzbogacają dydaktykę, ale wpływają na jej modernizację i przebudowę jako teorii kształcenia.

Teksty wystąpień tworzą logiczną całość i ukazują dorobek konferencji jako społecznej formy wymiany doświadczeń i zgłaszania wartościowych propozycji.

Dydaktyka nie może być traktowana jako czyjś prywatny zagon, do którego dostęp mają jedynie wybrani. Jest to przecież teoria powszechnej komunikacji dla celów edukacyjnych, powinna być budowana i rozwijana z uwzględnieniem wszystkich kompetentnych

¹ *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, pod red. J. Półturzyckiego, E. A. Wesołowskiej, Toruń 1992, Wyd. UMK.

osób i naukowo poprawnych propozycji. Minął czas naśladowania publikacji autorów radzieckich lub szukania podstaw dla własnych teorii w praktyce dydaktycznej radzieckiego nauczyciela. Czas minął, ale wypracowane zasady zostały, poletka rozdzielono, strażę pilnują monopoli. Na to się nie można zgodzić, a do tworzenia nowych wartości polskiej dydaktyki zaproszono chętnych ze wszystkich ośrodków akademickich. Tylko rzetelna współpraca i wymiana myśli może doprowadzić do właściwej rekonstrukcji systemu dydaktycznego, jako optymalnej propozycji skutecznego kształcenia i samokształcenia, temu zadaniu miały służyć toruńskie konferencje dydaktyczne i „Toruńskie Studia Dydaktyczne” jako miejsce prezentacji poglądów i wymiany myśli.

Kolejne Konferencje Toruńskie poświęcone były zagadnieniom procesu dydaktycznego i jego uczestników, modelom kształcenia, informatyce i komputeryzacji w procesie kształcenia, dydaktyka a potrzeby reformy edukacji, problemy dydaktyczne szkolnictwa wyższego, szkół niepaństwowych i uczelni wojskowych, wyzwania dla dydaktyki XXI wieku, aktywność i samodzielność w procesie kształcenia jako podstawy przemian w dydaktyce. Takimi problemami zajmowaliśmy się w dziesięciu odbytych konferencjach, a ich dorobek był publikowany na łamach „Toruńskich Studiów Dydaktycznych”.

„Toruńskie Studia Dydaktyczne” powstały w 1992 roku jako półrocznik o tematyce dydaktycznej i publikowały nie tylko materiały z kolejnych konferencji ale także inne teksty na temat teorii kształcenia, badań i doświadczeń edukacyjnych. Prowadziły również dział aktualności dydaktycznych oraz bibliografii.

Łącznie ukazało się w ciągu 10 lat 18 tomów liczących 5350 stron nie licząc czterech oddzielnych wydawnictw kwartalnikowych. Na łamach tomów ukazało się 455 artykułów, sprawozdań i komunikatów, 58 recenzji, 32 informacje organizacyjno-naukowe. Razem podsumowane czynią 545 jednostek biograficznych, co jest pokaźną ilością tekstów naukowych na temat dydaktyki i jej uwarunkowań w procesach edukacyjnych. Poszczególne tomy były różnej objętości, od 156 stron (tom VIII) do 518 (tom IV/V), średnia objętość to około 300 stron, czyli zupełnie przyzwoita objętość dużej książki naukowej.

Niezależnie od kolejnych tomów ukazywały się wyodrębnione wydawnictwa tematyczne:

- *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, pod red. J. Półturzyckiego i E. A. Wesołowskiej, Toruń 1993,
- *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, pod red. J. Półturzyckiego i E. A. Wesołowskiej, Toruń 1995,
- *Aksjologia i teleologia kształcenia*, specjalny numer „Ruchu Pedagogicznego” pod red. J. Półturzyckiego i E. A. Wesołowskiej, Toruń 1994,
- *Przemiany szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku*, pod red. Z. P. Kruszewskiego, Płock 1999.

Łącznie ponad 700 stron naukowych tekstów o dużej wartości.

Niezależnie od tych bezpośrednich rezultatów wydawniczych, zawierających plon kolejnych konferencji dydaktycznych, ukazały się również indywidualne opracowania autorskie, w których wykorzystane zostały materiały oraz wymiana poglądów z poszczególnych konferencji. Przede wszystkim są to prace kierownika naukowego konferencji, który przygotował dwie obszerne prace *Dydaktykę dla nauczycieli* oraz poradnik metodyczny *Jak studiować zaocznie*. Kolejne rozszerzone wydania tych prac ukazały się w 2001 roku nakładem Wyd. Naukowego Novum w Płocku.

Z konferencjami toruńskimi łączą się także prace profesora Franciszka Bereźnickiego: *Dydaktyka ogólna w zarysie* z 1994 r. i *Dydaktyka kształcenia ogólnego* z 2001 roku opubli-

kowana w Wyd. Impuls tworzą nowe propozycje teorii kształcenia i są cenionymi podręcznikami akademickimi skutecznie zastępującymi dawne marksistowskie zarzysy i podstawy.

Szczególłą wartość konferencji toruńskich nadaje aktywne w nich uczestnictwo profesora Kazimierza Denka, który rozwinął tak ważną część dydaktyki, jaką jest aksjologia i teleologia dydaktyczna a nawet szerzej ujęte jako edukacyjna. Powszechne uznanie i zainteresowanie zyskały prace profesora Denka, których tytuły wskazują na istotne treści i wartości:

- *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań-Toruń 1994,
- *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998,
- *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000, II wyd.,
- *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Poznań 2001.

Prace te wywarły wpływ nie tylko na nowe ujęcia dydaktyki ogólnej w opracowaniu F. Bereźnickiego i Józefa Półturzyckiego, ale wzbogaciły i zmieniły rozumienie teorii kształcenia, która bez podstaw aksjologicznych staje się zaledwie suchym instruktażem lub polityczną indoktrynacją.

Spotkania i wspólne prace każdego roku w Toruniu zaowocowały organizacją nowych seminariów i konferencji, które ożywiły inne ważne dziedziny z teorii kształcenia i edukacji. Na szczególną uwagę zasługują Tatrzańskie Seminarium Naukowe organizowane od kilku lat wiosną w Kalatówkach pod naukowym kierownictwem profesora Kazimierza Denka, a ich rezultaty ukazują się w roczniku *Edukacja Jutra*. Są to materiały zasługujące na dokładne bliższe poznanie i przemyślenie dla unowocześnienia i usprawnienia edukacji powszechnej a zwłaszcza akademickiej.

Drugim ważnym osiągnięciem naukowym są Nadmorskie Seminarium Dydaktyczne organizowane przez profesorów Franciszka Bereźnickiego i Kazimierza Denka we współpracy z Panią dr Joanną Świrko-Pilipeczuk w Międzyzdrojach. Kolejne tomy materiałów z tych seminariów przedstawiają aktualne tendencje i przemiany w dydaktyce z przełomu wieków.

Każde z tych seminariów rozwija się własnymi siłami zgodnie z przyjętą koncepcją, ale widoczna jest współpraca i współdziałanie między tatrzańskimi Konferencjami Dydaktycznymi a Tatrzańskim Seminarium Naukowym i Nadmorskim Seminarium Dydaktycznym.

W obradach biorą udział uczestnicy tych trzech środowisk naukowych, a prace zespołów charakteryzuje dobra naukowa współpraca oraz troski o modernizację dydaktyki i szkoły polskiej.

Są one także przykładem przyjacielskich kontaktów naukowych, co może być przykładem dla innych środowisk pedagogicznych i dydaktycznych. Współpraca dla dobra i rozwoju nauk o edukacji trwa już dziesięć lat i nie tylko umacnia się ale także owocuje nowymi inicjatywami i dokonaniem wydawniczymi.

Te wszystkie starania i osiągnięcia poważnych zespołów specjalistów stały się ich indywidualnym, czy też społecznym rezultatem. Rezultaty te mające swoje wydawnicze utrwalenie nie zostały wzięte pod uwagę w trakcie przygotowań standardów nauczania dla kierunków pedagogicznych, w programie których dydaktyka stanowi jeden z podstawowych przedmiotów. Prace nad minimalnymi wymaganiami programowymi zwanymi od lipca 2001 roku standardami nauczania na kierunkach studiów prowadziła od 1995 do 2001 roku Komisja Dydaktyki i Spraw Studenckich we współpracy z poszczególnymi sekcjami Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego.

Nikt z tego zespołu nie sięgnął nigdy do materiałów z Toruńskich Konferencji Dydaktycznych oraz Seminariów na Kalatówkach czy w Międzyzdrojach, nie próbował nawiązać bezpośredniego kontaktu z organizatorami tych cyklicznych spotkań naukowych.

W rezultacie przygotowane standardy nauczania budzą poważne wątpliwości i wymagają korekty a nawet przebudowy.

Rozważmy te potrzeby na konkretnych przykładach.

Standardy z dydaktyki dla kierunku pedagogika przedstawiają się następująco:

„Istota dydaktyki, zagadnienia i funkcje oraz jej miejsce wśród nauk pedagogicznych. Istota i podstawy kształcenia instrumentalnego i kształcenia kierunkowego (przedmiotowego); Cele kształcenia i ich kategoryzacja – kategorie wyników nauczania – uczenia się, kryteria postępu i rozwoju, ewaluacja procesu kształcenia. Dobór treści nauczania, kreowanie programów kształcenia. Złożony charakter kształtowania pojęć i reguł. Podstawowe prawidłowości procesu uczenia się. Wielostronne uwarunkowania procesu uczenia się. Uczenie się przez rozwiązywanie zadań. Psychodydaktyczne zasady kształcenia. Rola aktywności emocjonalnej w procesie kształcenia. Kształtowanie postaw twórczych w procesie nauczania – uczenia się. Kompetencje dydaktyczne. Znaczenie dialogu, wpływ relacji uczeń – nauczyciel na jakość procesu kształcenia. Główne problemy modernizacji systemu dydaktycznego w Polsce. Nauczanie strukturalne jako warunek unowocześniania procesu kształcenia. Innowacje dydaktyczne a unowocześnianie procesu kształcenia. Dydaktyczne uwarunkowania współczesnego modelu kształcenia. Wychowanie a nauczanie”².

W zapisie minimalnych wymagań standardowych zwraca uwagę odejście od przyjętej struktury dydaktyki, którą utrwalają współczesne publikacje podręcznikowe autorstwa Wincentego Okonia, Franciszka Berezniackiego, Józefa Pólturzyckiego.

W części pierwszej pominięto aksjologię jako kierunkowe założenie nie tylko nauczania ale także całej edukacji.

Brak struktury procesu uczenia się i nauczania, brak podstawowych form a zwłaszcza lekcji w jej strukturze, rodzajach, typach, zasadach przygotowania i realizacji. Dydaktyka to przecież nauka o nauczaniu, które nauczyciel realizuje głównie na lekcji. Brak jakichkolwiek wskazań z tej dziedziny czyni ten przedmiot teoretycznym i nie przygotowującym nauczyciela do pracy. Pominięto również tematykę metod nauczania i uczenia się oraz środków z technikami komputerowymi. Brak także zagadnień kontroli i oceny, co w dobie reformy szkolnej z rozbudowanymi formami kontroli wydaje się nie tylko ważne ale niezbędne dla tworzenia kompetencji dydaktycznych nauczyciela oraz każdego pedagoga, który może innym nauczycielom udzielać pomocy lub instruktażu.

Zginął również problem powodzeń i niepowodzeń dydaktycznych, co dla realizacji skutecznej edukacji jest przecież szczególnie ważne. Standardy przemilczają tak ważne zagadnienia jak samokształcenie oraz idea edukacji ustawicznej oraz wskazania dokumentów tej miary co Raport J. Delorsa, Biała Księga, Edukacja dla Europy, w których zawarte zostały podstawowe tendencje rozwoju procesów kształcenia w XX wieku.

To tylko najważniejsze z uchybień, jakie wystąpiły w standardzie dydaktyki. Szczególnie istotne jest pominięcie aksjologii, procesu kształcenia, lekcji, kontroli i oceny. Prawie cała problematyka procesualna została pominięta. Niezbędna jest radykalna korekta, gdyż proponowane ujęcie dydaktyki przestaje być dydaktyką w jej procesualnym zakresie tematycznym i nie zapewnia studentom kształtowania kompetencji nauczycielskich.

W podobnie niestaranny i raczej chaotycznie wybiórczy sposób potraktowano również inne subdyscypliny pedagogiczne, stanowiące podstawowe przedmioty w studiowaniu tego kierunku.

Andragogika to kolejny przykład zbyt ogólnie a nawet powierzchownie przygotowanych standardów:

² Standardy nauczania dla kierunku studiów: pedagogika. Załącznik nr 46 http://www.menis.gov.pl/prawo/rozp_170/zal_46.htm. s. 3

„Geneza i ewolucja andragogiki jako nauki o człowieku dorosłym. Psychologiczne aspekty funkcjonowania ludzi dorosłych i starszych. Przedmiot i zadania andragogiki (pedagogiki dorosłych) i gerontologii. Współczesne teorie kształcenia dorosłych. Problem edukacji ustawicznej dorosłych. Potrzeby kulturalno-oświatowe ludzi dorosłych i starszych oraz ich urzeczywistnianie”.

Andragogika nie jest przecież nauką o człowieku dorosłym tylko o edukacji dorosłych. O dorosłym raczej traktuje antropologia. Także funkcjonowanie dorosłych i starszych nie jest propozycją wystarczającą, bo chodzi o aktywność edukacyjną i kulturalną. Gerontologia to odrębna nauka, a z andragogiką łączy się edukacja gerontologiczna.

Nie ma także współczesnych teorii kształcenia dorosłych a raczej są teorie andragogiczne. Brak w standardach mowy o edukacji dorosłych i jej zakresie tematycznym. Niejasny jest problem edukacji ustawicznej – chyba chodzi o podstawy lub tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej dorosłych.

Propozycje z zakresu andragogiki są pozbawione informacji o materiałach z sześciu Międzynarodowych Konferencji Edukacji Dorosłych, o czasopismach i Encyklopedii Międzynarodowej, o ustawach na temat edukacji dorosłych, wybitnych specjalistach krajowych i międzynarodowych, pracach UNESCO oraz Instytucie Pedagogiki UNESCO w Hamburgu.

Są to braki niepokojące. Jestem przewodniczącym Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prezesem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i kierownikiem Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Uniwersytetu Warszawskiego a w sprawie standardu z zakresu andragogiki nikt ze mną nie rozmawiał ani w inny sposób nie dowiadywał się o potrzebę ustalania zakresu niezbędnych wymagań tego standardu.

Wprowadzenie takich zapisów budzi niepokój i deprecjonuje przedmiot w procesie kształcenia akademickiego.

Żenujący jest również zapis standardu – media w edukacji, który brzmi następująco:

„Teoretyczna wiedza o współczesnych środkach komunikowania. Media wizualne, audialne i audio-wizualne oraz ich wykorzystanie w edukacji – metodyka mediów. Umiejętności przygotowania i przetwarzania komunikatów medialnych”.

Są to zapisy dobre dla połowy XX wieku, ale w dobie komputeryzacji rażą swym prymitywizmem oraz archaicznością. Brak szerszego ujęcia edukacyjnych możliwości komputera, internetu i innych technik nowoczesnych. Hasło – metodyka mediów – staje się w obecnym układzie z przydziałem godzin dziwaczne, bo metodyka technik komputerowych jest bardziej złożona i wymaga więcej czasu.

Jest to kolejny przykład deprecjonowania zapisu przedmiotowego, który nie wnosi żadnych nowych wartości do pedagogiki i edukacji. A przecież literatura na temat mediów jest dość obfita (Leksykon PWN, Encyklopedia Medialna, pismo „Komputer w szkole”). Trzeba rozwinąć i unowocześnić zapis, gdyż tematyka lekcji informatyki w gimnazjum jest bardziej zaawansowana.

Na podobnym poziomie ujęto tematykę standardu – współczesne kierunki pedagogiczne.

„Orientacja we współczesnym stanie teorii i koncepcji pedagogicznych, w szczególności w zakresie głównych nurtów teoretycznych w naukach o wychowaniu w XX w. i najnowszych trendów. Ukazanie genealogii współczesnych teorii i koncepcji edukacyjnych. Prognozowanie kierunków dalszego rozwoju teorii i praktyki wychowawczej. Orientacje metodologiczne w pedagogice. Podstawowe antynomie w pedagogice XX w. Wybrane ideologie wychowawcze XX w. Pedagogika emancypacyjna. Współczesne nurty krytyki szkoły. Idea deskolaryzacji społeczeństwa. Współczesne nurty przemian oświatowych”.

Brak w tekście podstawowych kierunków pedagogicznych, brak znanych autorów – twórców tych kierunków i rozwijających je osób. Brak informacji o pracach pedagogicz-

nych UNESCO, o Międzynarodowym Towarzystwie Pedagogiki Porównawczej. Brak wzmianek o raportach E. Faurea, J. Delorsa, Białej Księgi, Edukacji dla Europy, polskich raportów i prac z pedagogiki porównawczej.

Tematyczny zakres standardu nie stanowi właściwej charakterystyki stanu współczesnych kierunków pedagogicznych na przełomie XX i XXI wieku. Jego realizacja sphyca i deprecjonuje ujęcie, które powinno być podsumowaniem studiów pedagogicznych.

Inne przedmiotowe standardy także są niestarannie a nawet zbyt ogólnikowo przygotowane. Warto, by wypowiedzieli się na ten temat specjaliści i określili swój sąd o możliwości realizacji wskazanych zadań w konkretnych przedmiotach na poziomie magisterskich studiów akademickich.

Jeżeli uważamy, że tylko takie uwagi nasuwa lektura standardów nauczania, to jesteśmy w błędzie.

Sięgnijmy do wykazu przedmiotów i zajęć na kierunku pedagogika: zawiera on przedmioty kształcenia ogólnego, przedmioty podstawowe i kierunkowe. Zawiera uwagi o praktykach ze wskazaniem minimalnego wymiaru godzin. Łącznie 33 przedmioty dla pięcioletnich studiów. Ale w tej liczbie propozycji są istotne braki – brak wskazania zajęć – seminariów magisterskich. Są one prowadzone przez dwa lata i należą do szczególnie ważnych zagadnień, ale w standardach nie występują, co dowodzi marginalizowania tych zajęć i lekceważenia. W wielu uczelniach wstrzymane zostanie planowanie, skoro Rada Główna nie przewiduje takiej formy. Planuje się przedmiot do wyboru, ale nie przewiduje seminariów magisterskich, które stanowią podstawową formę studiów akademickich.

I druga uwaga: brak wykładów monograficznych, które także stanowią tradycyjnie podstawową formę edukacji akademickiej. Trudno dociec, dlaczego tak postąpiono, chyba z braku kompetencji i lekceważenia.

Innym brakiem jest pominięcie wskazań zajęć ćwiczeniowych i warsztatowych. Są przedmioty, które bezwzględnie ich wymagają i nie mogą ograniczyć się jedynie do wykładów. Jeżeli wykaz standardów nie przewiduje ćwiczeń, seminariów i wykładów monograficznych, to organizatorzy kształcenia kierując się oszczędnością w kosztach nie wprowadzają takich zajęć. W rezultacie realizacja kierunku studiów staje się wynaturzeniem, a przecież standardy mają unowocześnić realizację i podnieść jakość kształcenia, a nie deprecjonować poziom studiów i demobilizować tych, którzy o poziom kształcenia dbają.

Wskazane niekonsekwencje i dodatkowe uwagi można mnożyć, ale trzeba jak najszybciej przystąpić do korekty przedstawionych standardów, by nie deprecjonować organizacji i nie obniżyć poziomu kształcenia akademickiego.

W procesie korekty należy wykorzystać ustalone analizy, propozycje i wnioski zespołów naukowych, czego przykładem dydaktyka, a także trzeba odwołać się do specjalistów z zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, czasopism przedmiotowych i katedr prowadzących określone przedmioty akademickie.

EUGENIUSZ KAMEDUŁA

UNIwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

DOSKONALENIE PROCESU KSZTAŁCENIA W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Ważnym krokiem dla udoskonalenia systemu oświatowego w naszym kraju miała być reforma edukacji wprowadzona w roku 1999. Nowy system miał też odpowiadać potrzebom zmieniającego się społeczeństwa oraz być zbliżony do wzorców zachodnioeuropejskich w związku z planowanym wejściem naszego kraju do wspólnoty europejskiej.

Reforma systemu oświatowego miała na celu wprowadzenie zasadniczych zmian strukturalnych oraz programowych w polskim systemie edukacji. Wprowadzono 3 zasadnicze typy szkół: podstawową 6-letnią oraz 3-letnie gimnazjum jako szkoły jednolite i obejmujące całą młodzież podlegającą obowiązkowi szkolnemu oraz szkoły ponadgimnazjalne ogólnokształcące lub zawodowe, bowiem młodzież do 18 roku życia, jak przewiduje Konstytucja z 1997 r., ma prawo i obowiązek kształcić się bezpłatnie. Właściwie te zmiany organizacyjne nie zmieniły długości kształcenia, bowiem w poprzednim systemie liczba lat nauki w szkole ogólnokształcącej też wynosiła 12. Zdaniem twórców reformy zasadnicze zmiany miały dotyczyć podniesienia poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego, wyrównania szans edukacyjnych oraz poprawy jakości edukacji rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia. W zakresie organizacji pracy w szkole podstawowej miały zajść zasadnicze zmiany w treściach, planach kształcenia oraz formach i metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej. Na pierwszym etapie kształcenia w klasach I-III wprowadzono kształcenie integralne a w drugim etapie, czyli klasach IV-VI, integracja miała dotyczyć 3 bloków przedmiotowych. Warto teraz, po kilku latach funkcjonowania reformy, dokonać przeglądu, co udało się zrealizować w praktyce pedagogicznej w szkole podstawowej.

1. INTEGRACJA, ALE JAKA?

Kształcenie integralne nie jest, i od wielu lat nie było, nową koncepcją pedagogiczną. Wyrósło ono z założeń nauczania całościowego, którego korzenie można znaleźć w „ośrodkach zainteresowań” O. Decroly’ego, „nauczaniu łącznym” K. Linkego, „metodzie projektów” W. H. Kilpatricka i J. A. Stevensona oraz w „technikach C. Freineta”.

Podstawowym założeniem integracji w procesie kształcenia jest całościowe ujmowanie ucznia jako podmiotu kształcenia oraz sposobów poznawania przez niego otaczającej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej. Szczególnie jest to ważne na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, bowiem dziecko w tym wieku poznaje świat i wszystko co go otacza jako całość. W ujęciu współczesnej psychologii

„[...] rozwój psychiczny jednostki jest cykliczno-fazowym procesem konstruowania się nowych jakościowo struktur wewnętrznych oraz przyjmowania przez nie nowych funkcji w wyniku wielorakich, zróżnicowanych jakościowo kontaktów z otaczającym ją światem zewnętrznym, przedmiotowym i ludzkim”¹.

Dlatego też zasadnym jest taka organizacja procesu kształcenia, aby stwarzać uczniowi warunki do wszechstronnej działalności, wynikającej z potrzeby realizacji określonego zadania integrującego w sobie różne treści, skupione we wspólnym bloku tematycznym. Nie powinno się wyodrębniać dziedzin wiedzy, które były przedmiotami szkolnymi, ale poznawać przedmioty i zjawiska rzeczywistości jako integralną całość. Nie jest to więc zwykła korelacja międzyprzedmiotowa, bo taką należało uwzględnić w tradycyjnym procesie kształcenia. Integracja zakłada traktowanie dziecka jako aktywny podmiot podejmujący różnorodne działania w zakresie całościowego poznawania świata, rozumienia praw i prawidłowości jego rozwoju oraz kształtowanie jego stosunku do przyrody, techniki i społeczeństwa, bowiem w nim ono już funkcjonuje i będzie w przyszłości. Integrację należy także ujmować jako „...ciągłość procesów rozwojowych i edukacyjnych”².

Integrację należy pojmować jako próbę scalania treści kształcenia, szukania relacji między różnymi dziedzinami wiedzy, które uczeń ma poznać – przede wszystkim poprzez podejmowanie różnorodnej działalności poznawczej. Odchodzi się też od sztywnego podziału czasu pracy na poszczególne 45 minutowe jednostki a przerwy w pracy mogą wynikać ze specyfiki realizowanego zadania oraz obserwacji aktywności uczniów.

Koncepcje kształcenia integralnego, odnoszące się głównie do etapu edukacji elementarnej, znane były w Polsce od dawna. Jeszcze przed wprowadzeniem reformy w roku 1999 spory odsetek dobrych nauczycieli realizował to w swojej praktyce szkolnej z własnej woli i przekonania, iż to jest właściwa strategia edukacyjna. Zgodnie z założeniami nowej reformy systemu edukacyjnego kształcenie integralne stało się obligatoryjne. Z dotychczasowych badań, chociaż dotyczyły one tylko kilkudziesięciu szkół w Poznaniu i w Wielkopolsce wynika, że w ponad 70% tych placówek zajęcia odbywają się w jednostkach 45 minutowych, z przerwami, jak w klasach wyższych, a około 28% nauczycieli nadal prowadzi zajęcia z podziałem na język polski, matematykę, środowisko społeczno-przyrodnicze, muzykę, plastykę pomimo tego, że układ treści w podręcznikach ma na ogół charakter całościowy.

W takiej sytuacji nasuwa się wniosek, że Ministerstwo Edukacji Narodowej zbyt wcześnie, bez odpowiedniego wyprzedzenia i dania czasu na przygotowanie nauczycieli do tego, przecież nie tak trudnego zadania, wprowadziło obligatoryjnie kształcenie integralne w klasach początkowych. Należało także zadbać i chyba sfinansować szkolenie nauczycieli, którzy wcześniej nie stosowali tego sposobu pracy w klasach młodszych.. Jest chyba i jeszcze jedna przyczyna tego stanu. To, jak się wydaje, nie najlepsza baza materialna szkolnictwa. Zbyt mało jest środków na materiały dydaktyczne, niezbędną literaturę, urządzenia reprograficzne, aparaturę audiowizualną. Sale, w których prowadzi się zajęcia dla klas początkowych powinny być odizolowane od pozostałych klas, bowiem ostre dzwonki na przerwę powodują w dużym stopniu dezorganizację pracy w klasach młodszych przy realizacji określonego zadania.

¹ A. B r z e z i ń s k a, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 28.

² H. S o w i ń s k a, *Teoretyczne podstawy koncepcji integracji w nauczaniu*, [w:] H. S o w i ń s k a, E. M i s i o r n a, R. R. M i c h a l a k, *Konteksty Edukacji zintegrowanej*, Poznań 2002, Wydawnictwo „ERUDITUS”, s. 27.

Kształcenie integralne nie powinno się kończyć na etapie elementarnym, ale powinno być kontynuowane w pewnym zakresie i na kolejnym szczeblu edukacji. Taka też idea przyświecała reformatorom oświaty. Na drugim szczeblu kształcenia wprowadzono kształcenie blokowe, ale tylko w odniesieniu do korelacji w zakresie kilku przedmiotów kształcenia.

2. REALIZACJA KONCEPCJI KSZTAŁCENIA BLOKOWEGO

W klasach IV-VI miało obowiązywać kształcenie blokowe – takie sformułowanie można odczytać na stronie tytułowej w 8 numerze Biblioteczki Reformy MEN o reformie programowej – kształcenie blokowe. Definicji tego terminu nie można znaleźć w dokumentach ministerialnych. Pisze się tylko, że ilekroć jest mowa o bloku przedmiotowym to należy przez to rozumieć zintegrowane nauczanie treści i umiejętności z różnych dziedzin wiedzy realizowanych w toku jednolitych zajęć edukacyjnych.

Z analizy „Ramowego planu nauczania dla sześciolletniej szkoły podstawowej – II etapu edukacyjnego (klasy IV-VI)” wynika, że tak na dobrą sprawę to podstawy programowe przewidują tylko jeden blok – przyrody, łączący treści dawnych przedmiotów: biologii, geografii, fizyki i chemii, na realizację którego przewiduje się po 3 godziny tygodniowo w każdej klasie. Łączną liczbę godzin – 23 tygodniowo w ciągu trzech lat zaplanowano na przedmioty: język polski, historia i społeczeństwo oraz sztuka (plastyka, muzyka). W założeniach miał to być blok humanistyczny, ale takiej nazwy nie ma w podstawach programowych ani innych dokumentach. Na technikę i informatykę w podstawach programowych przewidziano 2 godziny tygodniowo w ciągu trzech lat nauki. Oddzielne przedmioty to: język obcy, matematyka, wychowanie fizyczne oraz religia/etyka.

Zakładano, że zajęcia edukacyjne w blokach przedmiotowych będzie prowadził jeden nauczyciel, bo to ma zapewnić lepszą korelację i integrację treści kształcenia. Do realizacji takich zadań nie przygotowano wcześniej nauczycieli. Było tylko wiadomo, że nauczyciel pragnący pracować w szkole musi sam, za własne pieniądze, w trybie szkoleń kursowych, zdobyć dokument poświadczający, że ma kompetencje do prowadzenia zajęć przynajmniej z 2 dawnych przedmiotów. Jakość takiego doskonalenia pozostawia wiele do życzenia, bowiem pojawiło się wiele instytucji i firm, których głównym celem są szybkie zyski a nie solidność usług. Słyszyc się o takich organizatorach, którzy gotowi są za pieniądze wystawić odpowiednie świadectwo przy ograniczonym korzystaniu z zajęć lub bez uczestnictwa w nich. Dla nadzorujących oświatę większą wagę ma dokument niż faktyczne umiejętności pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Czy koncepcja integracji poprzez kształcenie blokowe jest słuszna? Na takie pytanie można dać twierdzącą odpowiedź, ale wcale nie wynika z tego, że dotychczasowa realizacja tej koncepcji w praktyce szkolnej jest przynajmniej zadowolająca. Na podstawie badań sondażowych w kilkudziesięciu szkołach podstawowych Poznania i Wielkopolski w ponad 72% placówek realizuje się blok „przyroda”, gdzie uczy jeden nauczyciel. Najczęściej jest to osoba, która wcześniej uczyła biologii a niekiedy geografii. Wyjątkowo rzadko powierzano prowadzenie przyrody fizykowi lub chemikowi. Jeszcze około 28 % szkół stosuje rozwiązanie, że zajęcia tego bloku prowadzi 2 a nawet 3 nauczycieli. Same „Podstawy programowe” do bloku „przyroda” są przedstawione w postaci sumatywnej struktury treści z zakresu biologii (9 haseł), geografii (9 haseł), fizyki (2 hasła), chemii (1hasło). Charakter całościowy tych treści, czyli korelację i integrację, ma dopiero stworzyć nauczyciel albo samodzielnie, albo poprzez wybór gotowego programu spośród ponad 20 oferowanych w sprzedaży przez różnorodne wydawnictwa. Układ treści w tych programach jest dość różnorodny i różna jest

kolejność realizacji treści w poszczególnych latach nauki, co może stwarzać problemy przy przejściu ucznia do innej szkoły lub nawet równoległej klasy, bowiem każdy nauczyciel tego bloku może wybrać dowolny program.

Podobnie jak program, nauczyciel teoretycznie może wybrać także jeden z kilkunastu podręczników do bloku „przyroda”. W praktyce jednak jest inaczej. Ekspansywne wydawnictwa kuszą promocją przy zakupie ich podręczników. Albo nauczyciel otrzymuje bezpłatny egzemplarz, bądź dyrektorzy szkół proponują wybór określonego podręcznika, bowiem wydawnictwo oferuje kilka bezpłatnych egzemplarzy dla biedniejszych uczniów. Są więc spore problemy z autentycznym wyborem dobrego podręcznika. Nie należy wykluczać i takiej sytuacji, iż kiepski nauczyciel (a takich przecież też jest jakiś odsetek) nie zada sobie trudu analizy wszystkich dostępnych na rynku podręczników dla klas IV-VI.

Kolejny blok, który można nazwać humanistycznym, chociaż tego terminu (jak wspomniano wyżej) nie ma w dokumentach urzędowych, w założeniach reformatorów też powinien być realizowany przez jednego nauczyciela. Na podstawie wyników badań ankietowych tylko około 3,6 % realizuje jednocześnie treści programowe z zakresu języka polskiego oraz historii i społeczeństwa. Plastyki i muzyki na ogół uczą oddzielnie dotychczasowi nauczyciele takich przedmiotów. W „Podstawach programowych” nie ma też nazwy bloku, ale wyodrębnione są treści w układzie przedmiotowym, tj. j. polski, historia i społeczeństwo, plastyka i muzyka. Badani nauczyciele wypowiedzieli się w ankiecie, że sama idea kształcenia blokowego jest dobra, bo pozwala na całościowe poznanie wiedzy humanistycznej, ułatwia kojarzenie faktów, tworzenie związków i zależności między nimi, pozwala na lepsze systematyzowanie i porządkowanie zdobywanej wiedzy. Według wypowiedzających się minusem dotychczasowej koncepcji jest wprowadzenie jej do praktyki bez dłuższego i systemowego przygotowania nauczycieli i, jak na razie, sporo problemów stwarza nauczycielom poszczególnych przedmiotów współpraca i dochodzenie do porozumienia w kwestii doboru treści kształcenia. Inny mankament to opóźnienie w realizacji nawet wspólnie ustalonych treści przy chorobie i absencji nauczyciela realizującego jeden z przedmiotów w tym bloku. Około 15% nauczycieli stwierdzało, że kształcenie blokowe zostało wprowadzone w celu redukcji etatów a 12%, że z tego najbardziej skorzystają zdolniejsi uczniowie, słabsi bowiem mają problemy z takim poznawaniem wiedzy – ale tutaj trudno byłoby zgodzić się z taką tezą, bo tak na ogół twierdzili ci nauczyciele, którzy nie realizują całościowo tej koncepcji i być może mają niedostateczną wiedzę oraz umiejętności merytoryczne i metodyczne. Najwięcej negatywnych wypowiedzi na temat możliwości realizacji kształcenia w bloku humanistycznym padało od nauczycieli sztuki. Są nawet przeciwni aby sztuka w wymiarze 1 godziny tygodniowo była realizowana przez jednego nauczyciela, bo nauczyciele muzyki nie mają przygotowania w zakresie plastyki i na odwrót. W klasach czwartych i piątych na ogół też jest jedna godzina tygodniowo na historię i społeczeństwo a spory odsetek nauczycieli to realizujących widzi możliwości współpracy w doborze treści kształcenia z nauczycielami języka polskiego.

Podobnie, jak do bloku przyroda, do bloku humanistycznego proponuje się wybór 10 programów do języka polskiego, 9 do historii i społeczeństwa oraz 6 do sztuki. Sukcesywnie pojawiają się na rynku kolejne propozycje. Z badanych nauczycieli 83% twierdzi, że oferowane programy kształcenia i podręczniki niewiele im pomagają w realizacji kształcenia blokowego, ale tylko 7,5% badanych korzystało z własnych programów autorskich. Zdaniem badanych programy dla klas piątych w większym stopniu ułatwiają realizację koncepcji kształcenia blokowego, bo istnieje tam dość duża korelacja międzyprzedmiotowa treści, gorzej jest w klasach czwartych a najgorzej w szóstych.

Wiele krytycznych uwag pada pod adresem podręczników do przedmiotów z tego bloku. Najlepiej jeszcze oceniane są podręczniki do klasy piątej, chociaż występuje w znacznym stopniu powtarzanie treści na języku polskim i historii. Inny mankament to konieczność posiadania przez ucznia po dwa lub więcej zeszytów ćwiczeń do danego podręcznika i dość wysokie ich ceny. Na dodatek kolejne wydania, nawet z tego samego wydawnictwa, dość znacznie różnią się treścią i z podręczników nie mogą w następnym roku korzystać młodsze dzieci ani młodszy koledzy. Około 11% badanych nauczycieli twierdziło, że materiał i polecenia zawarte w książkach są za trudne i niezrozumiałe dla uczniów.

Trudniej jest dokonać oceny trzeciego bloku, bo i tu w „Podstawach programowych” jest oddzielny układ treści dla techniki oraz informatyki. W zasadzie na informatyce uczniowie mają zapoznać się z obsługą komputera i możliwością korzystania z różnorodnych źródeł i sposobów zdobywania informacji. Jest więc niewiele sytuacji do ściślejszej korelacji treści kształcenia.

Kolejnym sposobem integracji wiedzy miały być tzw. ścieżki edukacyjne, za realizację których są odpowiedzialni nauczyciele wszystkich przedmiotów, którzy do własnego programu włączają odpowiednio treści danej ścieżki. Z dokumentów nie wynika, czy każdy nauczyciel ma realizować 5 zalecanych ścieżek, czy tylko jedną. Hasła programowe tych ścieżek też nie mają charakteru zwartej całościowej struktury. Inna wątpliwość, czy nauczyciel jest w stanie zrealizować zadania przewidziane w tych ścieżkach podczas realizacji treści w ramach swojego przedmiotu lub bloku, bowiem nie przewiduje się w zasadzie oddzielnych godzin zajęć dydaktycznych do tych zadań. Idea tych ścieżek wydaje się interesująca, natomiast sposób realizacji budzi poważne zastrzeżenia.

3. PROPONOWANE KIERUNKI DOSKONALENIA PROCESU KSZTAŁCENIA

Można przyjąć założenie, że w zakresie struktury organizacyjnej szkoły podstawowej nie są konieczne daleko idące zmiany. Być może, że wzorem innych krajów w Europie i w świecie warto byłoby objąć obowiązkiem kształcenia dzieci sześciolatnie. Rozwiązanie zaproponowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu tylko w pewnej części to spełnia. Objęcie obowiązkową opieką dzieci sześciolatnie przez przedszkola wiąże się z kosztami ponoszonymi przez rodziców a spory ich odsetek ma trudną sytuację ekonomiczną z powodu znacznego zjawiska bezrobocia wśród młodych osób. Na dodatek wiele samorządów chce likwidować takie placówki, bo są one dość kosztowne a opłaty rodziców nie zapewniają pokrycia wszystkich kosztów utrzymania przedszkoli. Przedstawiciele niektórych opcji politycznych są za całkowitą likwidacją państwowych placówek oświatowych na rzecz funkcjonowania tylko prywatnych. Utworzenie w szkołach obowiązkowych dla dzieci sześciolatnich tzw. klas zerowych (które nie uczęszczają do przedszkola) jest właściwie koncepcją obniżania wieku rozpoczynania nauki w szkole. Ze względów organizacyjnych nie jest to łatwe zadanie, bo pojawia się problem dowozu tych dzieci oraz zapewnienie im warunków do pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz godziwej opieki (światlica, stołówka, opieka medyczna itp.). Nie będzie to łatwe, bowiem nastąpiła likwidacja mniejszych szkół, gdzie nie trzeba było uczniów dowozić a te placówki, do których przeniesiono dzieci są najczęściej już przeładowane. W wielu przypadkach władze samorządowe nie liczyły się z prognozami demograficznymi i już w tej chwili wiadomo, że za kilka lat w niektórych podmiejskich wsiach zwiększy się liczba mieszkańców na skutek emigracji z przeludnionych miast. Przeznaczony budynek szkolny na inne cele na ogół nie da się przywrócić dla potrzeb edukacji. Być może znowu pojawi się koncepcja budowy 1000 szkół na nowe tysiąclecie przy zaangażowaniu środków społecznych.

Na etapie kształcenia elementarnego powinno się wprowadzić obowiązkowo kształcenie integralne, ale należałoby zadbać o lepsze doskonalenie nauczycieli w tym zakresie i większą popularyzację tej koncepcji w publikacjach pedagogicznych.

Mimo, że pojawiają się głosy o zaniechaniu kształcenia blokowego, przede wszystkim w bloku humanistycznym, powinno się doskonalić tę koncepcję. Potrzebne tu byłyby szersze badania pedagogiczne w zakresie diagnozy oraz propozycje modernizacji treści kształcenia i podręczników szkolnych. Watro byłoby powrócić do tego, co już było w naszym kraju w latach siedemdziesiątych, a jest prawie regułą w wielu krajach, aby uczniowie nie musieli nosić w swoich tornistrach podręczników, bo ich waga jest znaczna. Ostatnie badania wskazują, że dopuszczalna norma dla ucznia jest w praktyce niemal dwukrotnie przekraczana, co nie pozostaje bez wpływu na sytuację zdrowotną dziecka, które na dodatek musi nawet pieszo pokonywać drogę 3 km, bo dopiero powyżej tej odległości na organach prowadzących szkołę ciąży obowiązek dowozu do placówki edukacyjnej.

Zasady wolnego rynku przy produkcji i organizacji sprzedaży podręczników szkolnych, bez wnikliwej kontroli i oceny merytorycznej ze strony władz oświatowych i środowiska naukowego, nie służą dobrze jakości kształcenia.

Idea ścieżek edukacyjnych jest interesująca, ale lepiej byłoby, gdyby uczniowie mogli wybierać według własnych zainteresowań 2 lub 3 ścieżki a realizacja tych zajęć powinna wchodzić do planu kształcenia. I tak ogólna liczba godzin w naszej szkole nie jest duża w porównaniu do innych krajów europejskich. Nie można przecież tak radykalnie oszczędzać na oświacie. Są to przecież inwestycje w młodych ludzi, które mogą się zwrócić dopiero po kilku latach, co można zauważyć w tych krajach, które to wprowadziły wcześniej. Wydaje się, że obecne władze patrzą na to wszystko tylko na długość swojej kadencji, bo po każdej zmianie rządu i parlamentu dochodzi do bardzo radykalnej wymiany urzędników na wszystkich szczeblach.

Następna propozycja to przywrócenie zajęć pozalekcyjnych, które spełniały ważną rolę dydaktyczną i wychowawczą. Dzisiaj, w świetle obowiązujących przepisów, dyrektor nie może na ten cel przeznaczyć godzin, które ma do swojej dyspozycji. Jedyne bogatsze samorządy mogą ze swej puli przeznaczyć dodatkowe środki na prowadzenie takiej działalności, ale w praktyce jest to dosyć rzadkie zjawisko, chyba, że jakiś nauczyciel pasjonat poświęci swój czas na dodatkowe zajęcia z uczniami. Ministerstwo zapowiadało nawet, że na realizację tych zadań podwyższy się pensum dydaktyczne nauczycieli. Czy to byłoby dobrym rozwiązaniem – trudno przewidzieć. Sporo nauczycieli odebrałoby to jako obniżenie dotychczasowego i tak niskiego wynagrodzenia i nie wiadomo, czy wzrosłaby motywacja do takiej pracy. Może należałoby wprowadzić system dodatkowego wynagrodzenia za dobre efekty w zakresie realizacji zajęć pozalekcyjnych. Dotychczasowy system nagród nauczycielskich budzi sporo zastrzeżeń, gdyż najczęściej typowani są do nagród nie ci nauczyciele, którzy mają dobre efekty swojej pracy, ale tacy, co są blisko związani z dyrekcją. Tego typu wypowiedzi zgłaszało ponad 65% badanych nauczycieli.

Zasygnalizowano tutaj niektóre propozycje doskonalenia procesu kształcenia. Potrzeba jednak pogłębionych i szerszych badań dla przedstawienia zarówno diagnozy skuteczności wprowadzonej reformy systemu oświaty jak i propozycji zmian, które mogą przyczynić się do lepszego funkcjonowania polskiej szkoły.

EUGENIUSZ PIOTROWSKI

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KSZTAŁTOWANIE OTWARTOŚCI POZNAWCZEJ UCZNIÓW

Otwartość poznawcza uczniów wiąże się ściśle z ich aktywnością i samodzielnością. Przez aktywność rozumie się wszelkie funkcjonowanie organizmu – zarówno fizjologiczne jak i psychiczne. Przejawia się ona w różnych formach i w różnym natężeniu u różnych jednostek. Zmienia się ona także u tych samych jednostek w różnych okresach życia. Rozwój aktywności jednostki ludzkiej podlega zmianom i wielorakim przekształceniom. Podlega ona procesom organizowania się i integracji, co prowadzi w efekcie do powstawania i doskonalenia się różnorodnych czynności, a także do kształtowania się różnych form działalności. O działalności mówimy wtedy, gdy chcemy podkreślić złożony charakter celowych czynności, działań i zachowań człowieka¹. Ze względu na to, że pojęcie czynności rozumiane bywa w różnoraki sposób, a mianowicie jako równoważne pojęciu działanie, nadrzędne w stosunku do niego, bądź jako składnik, wymaga bliższego wyjaśnienia. Czynności i działania stanowią jednostki funkcjonalne i strukturalne, które dają się w strumieniu aktywności ludzkiej dobrze wyodrębnić i opisać². Różnice między tymi pojęciami stają się wyraźne wtedy, kiedy ujmujemy je dynamicznie w aspekcie rozwojowym. Jeżeli przez działanie będziemy rozumieć ten rodzaj aktywności regulacyjnej, który polega na celowym przekształcaniu zewnętrznego środowiska człowieka, to po pierwsze można je uznać za pewien szczegółowy przypadek (typ, rodzaj) czynności będącej pojęciem ogólniejszym w stosunku do niej, po drugie czynności można traktować jako składnik działania w tych momentach, gdy przekształcenie jakiegoś stanu rzeczy wymaga wykonania szeregu czynności³. Wiele faktów świadczy o tym, że występują ściśle zależności między aktywnością przedmiotową (działaniami dziecka) w pierwszych latach jego życia, a rozwojem jego cech i kompetencji ludzkich w tym inteligencji. Zgodnie ze spotykanymi w literaturze tendencjami teoretycznymi rozwój aktywności ujmowany jest jako proces organizacji dokonujący się w warunkach wzajemnego oddziaływania organizmu jednostki i otaczającego ją świata⁴. Koniecznym warunkiem rozwojowych zmian aktywności człowieka i ich organizacji od form niższych do coraz wyższych jest stały dopływ informacji ze świata zewnętrznego. Podkreślenia wymaga fakt, że czynności ludzkie są sterowane nie tylko przez informacje zewnętrzne lecz także poprzez informacje zakodowane przez jednostkę w jej osobowości. Człowiek jest nie tylko odbiorcą informacji lecz także je aktywnie przetwarza. Jednostka jako podmiot spełnia aktywną rolę w otoczeniu. Procesy orientacyjne, takie jak percepcja, wyobraźnia, my-

¹ M. T y s z k o w a, *Zdolności, osobowość i działanie uczniów*, Warszawa 1990, s. 125-129.

² W. K o j s, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1987.

³ S. S z u m a n, *Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie lat 7-14*, „Nowa Szkoła” 1956, nr 6, s. 51.

⁴ B. L. W h i t e, J. S. K a b a n, J. S. A t t e n u c, *The origin of human competence* Lexington, Toronto 1979.

ślenie i inne umożliwiają nie tylko zdobycie nowych informacji o różnorodnych zjawiskach i stosunkach międzyludzkich lecz także pozwalają na ich wykorzystanie w konkretnym działaniu. Co dzieje się jednak w sytuacji, kiedy nasze przekonania przestają być trafne? Według koncepcji L. Festingera niezgodność między przekonaniem człowieka a aktualnymi informacjami wywołuje negatywny stan napięcia czyli dysonans poznawczy. W jego wyniku powstaje motywacja do działania, która ma na celu zlikwidowanie owego napięcia.

Samodzielność jest własnością osobowości człowieka i znaczy tyle, co gotowość do podejmowania działań z własnej inicjatywy. Samodzielną pracę charakteryzują następujące właściwości: świadomość celu i wykonania danej pracy, świadome kierowanie przebiegiem danej pracy oraz świadoma jej kontrola⁵. Pojęcie samodzielności ściśle wiąże się z aktywnością jednostki i oznacza inicjatywę, wyjście poza postawę posłusznego wykonawcy⁶.

Samodzielność może być rozpatrywana na dwóch płaszczyznach motorycznej (samodzielność działania) i intelektualnej (samodzielność myślenia). Obydwie formy samodzielności, jak podkreśla W. Okoń są nierozłączne⁷.

1. TWORZENIE SIĘ ZŁOŻONYCH FORM AKTYWNOŚCI CZŁOWIEKA

Wewnętrzne różnicowanie się aktywności pociąga za sobą organizowanie się jej form coraz bardziej złożonych, na które składają się czynności, działania oraz systemy funkcjonalne łączące różne formy aktywności, uporządkowane według określonych zasad nadrzędnych. Czynności jednostki organizują się wokół celów ukierunkowujących procesy aktywności. Jeśli czynność zostanie ukierunkowana na nowy cel, wówczas uruchamiane jest działanie służące realizacji tego celu. Organizowanie się złożonych form aktywności, jakimi są działania, wiąże się ściśle z jej uprzedmiotowieniem i eksterioryzacją⁸. Działania wykonywane na przedmiotach materialnych lub ich zastępnikach mają charakter uzewnętrzniony. Mogą być wykonywane na przedmiotach zewnętrznych, a jednocześnie prowadzić do skutków, jakimi są zmiany w przedmiotach, bądź też do powstawania nowych przedmiotów. Procesowi rozwoju działań rozumianych jako aktywność zewnętrzna towarzyszy stopniowe ich uwewnętrznianie czyli interioryzacja, dzięki której powstają nowe rodzaje aktywności wewnętrznej w postaci czynności psychicznych. W efekcie dochodzi do ich strukturalnych zmian, a także przekształceń w wewnętrznych mechanizmach regulacyjnych. Ważną rolę w rozwoju złożonych form aktywności i doskonaleniu się ich wewnętrznej struktury odgrywają społeczne wzory aktywności.

Doskonalenie się organizacji aktywności dokonuje się w dużym stopniu poprzez procesy socjalizacji polegające na przyswajaniu kulturowych wzorów społecznych⁹. Przedmioty, z którymi styka się dziecko zawierają w sobie programy czynności, jakie można za ich pomocą wykonać, posługując się nimi dziecko przyswaja sobie wypracowane społecznie wzory czynności. Procesy socjalizacyjne postępują szybciej w momencie, kiedy dziecko zaczyna podejmować zadania zespołowe. Istotą działań zespołowych jest to, że wiążą się one ze zbiorowym ustalaniem celów i programu czynności. Rozwój mowy sprzyja doskonaleniu komunikacji niezbędnej w działaniu zespołowym.

⁵ K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959.

⁶ T. Nowacki, *Zagadnienie kształcenia samodzielności studentów*, „Studia Pedagogiczne” t. I, Wrocław 1957, s. 232.

⁷ W. Okoń, *Problem samodzielności myślenia i działania*, „Studia Pedagogiczne”, Wrocław 1957, s. 4.

⁸ M. Tysocka, *Aktywność i działanie dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 237.

⁹ Tamże, s. 237-239.

Rozwój aktywności przejawia się w stopniowym zwiększaniu elastyczności struktury czynności i w doskonaleniu się plastyczności sposobów działania. W procesie rozwoju czynności można wyróżnić następujące prawidłowości rozwoju aktywności poznawczej jednostki:

W rozwoju osobniczym człowieka ma miejsce przejście od aktywności globalnej przejawianej przez noworodka do różnych wyspecjalizowanych czynności. Mamy tu do czynienia z dwoma procesami dyferencjacji i integracji.

Rozwój czynności odbywa się od operacji konkretnych do operacji zinterioryzowanych.

W rozwoju czynności zachodzi prawidłowość uzupełniania się dwu procesów, działania świadomego i automatyzacji¹⁰.

W rozwoju ontogenetycznym człowieka zachodzi proces przechodzenia od czynności indywidualnych do czynności zespołowych¹¹.

2. ZADANIOWE PODEJŚCIE DO UCZNIĄ JAKO WARUNEK KSZTAŁTOWANIA JEGO OTWARTOŚCI POZNAWCZEJ

Przez samodzielność jednostki rozumie się ogół właściwość psychiczną wykształconą podczas czynności i działań, a także wyrażoną w działaniach¹². Samodzielność w myśleniu i działaniu człowieka charakteryzuje się określonym stopniem niezależności od warunków zewnętrznych i wewnętrznych oraz umiejętnością wychodzenia poza utarte schematy myślenia i działania¹³.

Samodzielność poznawcza ucznia definiowana jest najczęściej jako „zespół powiązanych ze sobą umiejętności rozwiązywania problemów (formułowania problemów, projektowania działań służących rozwiązywaniu problemów, realizowania tych działań, analizowania i interpretowania wyników) oraz umiejętność doboru źródeł, gromadzenia, opracowywania i przetwarzania informacji związanych z opracowywaniem nowego zagadnienia a zawartych w treściach książkowych, gazetach i czasopismach, filmach i przekazach telewizyjnych, nagraniach magnetowidowych, przekazach radiowych i przekazach internetu¹⁴.

Samodzielność poznawcza aktualizuje się w:

1. Umiejętności dostrzegania problemów, analizowania zadań, określaniu relacji między elementami zawartymi w zadaniach itp.

2. Umiejętności wytwarzania pomysłów rozwiązywania problemów i zadań.

3. Umiejętności weryfikacji pomysłów rozwiązywania problemów i zadań.

Przyswojona przez ucznia wiedza wchodzi w odpowiednią interakcję z wiedzą posiadaną, w wyniku której albo zostanie włączona w skład już istniejącej struktury kognitywnej, albo też jeśli brak jest jakiegokolwiek możliwości takiej integracji pozostaje poza nią. Tylko wiedza wkomponowana w strukturę kognitywną jednostki jest wiedzą przyswojoną w sposób pojęciowy. Wiedza utrzymywana poza nią może być jedynie przyswojona w sposób mechaniczny¹⁵. To założenie rzuca światło na istotę procesu kształcenia. Daje się ona spro-

¹⁰ S. Szuman, *Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie lat 7–14*, „Nowa Szkoła” 1956, nr 6.

¹¹ B. Hornowski, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 1985, s. 88-89.

¹² J. Parafiniuk-Soińska, *Samodzielne uczenie się w procesie dydaktycznym*, Szczecin 1988, s. 39-40.

¹³ W. Andrukowicz, *Struktura czynności usamodzielniających i samodzielnych w procesie uczenia się*, Szczecin 1994, s. 11-12.

¹⁴ S. Pałka, *Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej*, Kraków 1984, s. 53.

¹⁵ H. Muszyński, *Model kształcenia ogólnego*, [w:] Muszyński H. (red.): *Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej stan, potrzeby i perspektywy*, Poznań 1995, s. 46.

wadzić do wyposażenia ucznia nie tyle w możliwie bogaty zasób wiedzy o świecie, ile w określoną strukturę poznawczą obejmującą całość kształtu wiedzy i nadającą jej funkcjonalny porządek niezbędny do podejmowania samodzielnych działań. Ów funkcjonalny porządek oznacza, że pojedyncze informacje wchodzą w skład pewnych podsystemów lub systemów wiedzy zajmujących określone miejsce w całości kształcie struktury kognitywnej jednostki. Powiązania te sprawiają, że jednostka może przywołać określoną wiedzę, a więc ją aktywizować, jak też poddawać ją dalszym operacjom intelektualnym, w wyniku których mogą powstawać nowe konstrukty myślowe. Można zatem uznać, że jedynie wiedza wbudowana w strukturę poznawczą jednostki jest wiedzą czynną, która może być uruchamiana w działaniu, jak też poddawana twórczym przekształceniom.

Powstaje pytanie, w jakich warunkach dochodzi do transferu wiedzy, a więc przenoszenia jej z dotychczas praktykowanych systemów operacyjnych na nowe.

Jak się okazuje procesy te nie polegają wcale na mechanicznym wprowadzaniu gotowych stereotypów stosowania wiedzy w nowe sytuacje, tak jak się to dzieje z umiejętnościami, lecz obejmują dość złożone czynności poznawcze polegające na identyfikacji danego przypadku, zaklasyfikowania go do ogólnej kategorii we własnym systemie kognitywnym, a następnie dopiero aktywizacji określonej wiedzy niezbędnej do tego, aby dany przypadek „wyjaśnić” co oznacza umieszczenie go w określonym łańcuchu przyczynowo – skutkowym, dokonanie określonych przewidywań oraz nakreślenie możliwości dokonania nań jakiegoś wpływu¹⁶. Łatwo zauważyć, że wszystko to dotyczy wyłącznie wiedzy stanowiącej integralną część całej struktury poznawczej jednostki a więc wiedzy przyswojonej w sposób pojęciowy. Nie podlega transferowi wiedza przyswojona w sposób mechaniczny. Funkcjonowanie wiedzy odbywa się w kontekście wykonywanych zadań. Jednostka gromadzi doświadczenia i mobilizuje siły stosowane do zadań jakie sobie stawia. Zasada ta wyjaśnia zarówno poziom wewnętrznej mobilizacji (im trudniejsze zadanie tym jest ona większa), jak też jej kierunkowość, – gromadzi się te doświadczenia i takie siły, które są przydatne do wykonania określonego zadania. Zadanie stanowi model działania, jest antycypacją wyniku, choć końcowy rezultat nie musi pokrywać się z tym wyobrażeniem.

Zadanie to jeden z czynników regulujących czynności. Stanowi ono siłę organizującą w tym samym kierunku całe działanie, wszystkie procesy psychiczne i czynności oraz tkwiące w nich mechanizmy. Badania przeprowadzone przez Linharta wskazują, że pomiędzy zadaniem a jego wykonaniem zachodzi proces oczekiwania, antycypacji rezultatu, wywołujący stosunek emocjonalny, który wpływa na ukształtowanie się nowego odniesienia do własnego działania i wrażliwości na jego skuteczność¹⁷.

Wiele czasu upłynęło zanim pedagogzy zdali sobie sprawę z tego, że procesem przyswajania wiedzy przez ucznia rządzą ściśle określone prawidłowości psychologiczne, a jego przebieg jest zdeterminowany przez wewnętrzną aktywność ucznia. Poznanie owych prawidłowości spowodowało, że nauczanie zaczęto traktować nie jako proces podawania wiedzy, lecz jako pobudzanie procesów poznawczych i kierowanie nimi.

Wyzwolenie czynności poznawczych następuje wówczas, kiedy ucznia wdramamy do działania, w trakcie którego pokonuje on określone trudności i problemy. Decydujący przełom w dydaktyce dokonał się na gruncie psychologii genetycznej Piageta. Fundamentalna teza jego teorii opiera się na założeniu, że podstawowymi składnikami myślenia nie są statyczne obrazy rzeczywistości, lecz uwewnętrznione schematy działania.

¹⁶ Tamże, s. 47.

¹⁷ J. Linhart, *Proces i struktura uczenia się ludzi*, Warszawa 1972, s. 136-138.

Uczeń przyswaja sobie nie obrazy lecz operacje myślowe, jakie wykonywał w trakcie działania. Tak zdobyta wiedza wchodzi w skład określonych struktur operacyjnych i może być uruchamiana i wykorzystywana w działaniach jednostki. Może być także przenoszona (transferowana) z dotychczasowych systemów operacyjnych na nowe. Transfer wiedzy odnosi się do dość złożonych czynności poznawczych, które obejmują nie tylko identyfikację jakiegoś przypadku szczegółowego i zaklasyfikowanie go do odpowiedniej kategorii ogólnej we własnym systemie kognitywnym, aktywizację określonej wiedzy potrzebnej do wyjaśnienia danego przypadku szczegółowego, co wiąże się z umieszczeniem go w określonym ciągu przyczynowo-skutkowym, dokonanie przewidywań oraz podjęcie odpowiednich działań mających na celu dokonanie określonych zmian. Wypada stwierdzić, iż transferowi podlega wiedza pojęciowa oparta na procesach rozumienia,

Dokładne przesledzenie sposobów kształtowania systemów operacyjnych wiedzy uczniów we współczesnej szkole polskiej charakteryzują następujące właściwości.

Po pierwsze, w trakcie kształcenia szkolnego mamy przede wszystkim do czynienia z włączaniem wiedzy w schematy operacyjne, które wychodzą naprzeciw dążeniom ucznia do sprostania wymogom szkoły. Wymogi te wiążą się przede wszystkim z sytuacjami kontrolnymi i sprowadzają się głównie do reprodukcji przyswojonej wiedzy, która jest niezbędna do pokonania tworzonych przez szkołę barier kontrolnych czyli sprawdzianów, testów, egzaminów itp.

Po drugie, zdobywana przez uczniów wiedza tworzy głównie takie schematy operacyjne, które są przez nich wykorzystywane do unikania zagrożeń, a nie do podejmowania ważnych życiowo problemów. Aktywność ucznia nie idzie w kierunku sprawdzania własnych możliwości, a wręcz przeciwnie, to szkoła nieustannie zmusza go do poddawania się różnorodnym sprawdzianom. Chlubnym wyjątkiem są przypadki wyłamania się szczególnie uczniów zdolnych z dominującego schematu i autonomizacji własnego kształcenia oraz budowania uporządkowanego systemu swojej wiedzy. Wypada zauważyć, że także wielu nauczycieli nie stosuje się do opisanych standardów, tworząc odpowiednie warunki zewnętrzne do asymilacji wiedzy w umysłach swoich uczniów.

Po trzecie, współczesny system kształcenia ogólnego cechuje swoista zamkniętość intelektualna. Znajduje to wyraz nie tylko w zamkniętych i statycznych programach nauczania, lecz przede wszystkim w przeświadczeniu, że określone treści powinny być opanowane przez uczniów w sposób umożliwiający ich odtwarzanie. Istotne jest tu zatem samo posiadanie wiedzy, a nie czynne jej zdobywanie i operatywne posługiwanie się nią.

„Mamy tutaj niewątpliwie do czynienia ze swoistym zjawiskiem „odintelektualizowania” kształcenia. Treści nauczania nie są odnoszone do żadnych określonych czynności umysłowych, którym rozwinięcie i wykształcenie miałyby służyć. To one same stają się autonomicznym celem kształcenia”¹⁸.

Po czwarte, nieodłączną właściwością obowiązującego systemu kształcenia ogólnego jest bierność ucznia, polegająca na tym, że realizacja procesu nauczania przebiega w szkole według dokładnego wykonywania przez niego poleceń nauczyciela, z kolei rola nauczyciela sprowadza się do wyłącznego kierowania aktywnością ucznia.

Po piąte, brak należytej indywidualizacji procesu nauczania, uwzględniającej indywidualne możliwości uczniów. Indywidualizacja kształcenia we współczesnym systemie edukacji rozumiana jest jako otwieranie przed każdym uczniem możliwości wyboru własnej drogi samorealizacji w oparciu o jego upodmiotowioną aktywność. Niezbędne jest odstą-

¹⁸ H. M u s z y ń s k i, tamże, s. 49.

pienie od dominującej w naszej szkole motywacji typu zagrożeniowego, której istota sprowadza się do wypełniania wymagań i poleceń szkoły przez ucznia nie tyle w nadziei na sukces ile w obawie przed doznaniem porażki.

Obowiązujący model kształcenia ogólnego z punktu widzenia kształtowania otwartości poznawczej uczniów wymaga daleko idących zmian, a mianowicie:

Niezbędne jest zwrócenie większej uwagi na proces interioryzacji wiedzy, czyli włączenia jej w wewnętrznie spójny system struktur poznawczych ucznia opartych na wiedzy pojęciowej.

Wiedza kształtująca się w umyśle ucznia winna tworzyć indywidualną strukturę przy udziale całego szeregu operacji umysłowych, takich jak: abstrahowanie, porównywanie, uogólnianie, analiza, wykrywanie związków, szukanie analogii, stawianie pytań, wysuwanie argumentów, ukazywanie roli i genezy zjawisk, dokonywanie interpretacji¹⁹.

Operacjonalizacja wiedzy ucznia, która polega na umiejętności czynienia z niej użytku zarówno w szkole, jak też w nowych dla ucznia sytuacjach.

– Podmiotowe traktowanie ucznia, polegające na jego czynnym udziale w planowaniu i podejmowaniu zadań, a także samodzielnym zdobywaniu wiedzy.

– Budowanie pozytywnej motywacji i rozwijanie na jej podstawach czynnej aktywności uczniów.

– Uwzględnianie procesów personalizacji ucznia, rozwijanie ich, wspieranie oraz umożliwianie kroczenia własną drogą. Niezbędne jest również włączanie uczniów do społecznych form tworzenia wiedzy.

Na tak przedstawionym tle dokonamy próby określenia roli zadań w procesie kształcenia. W dydaktyce zadania traktuje się jako podstawowy środek stymulowania aktywności twórczej uczniów w różnych dziedzinach. Współczesna dydaktyka dokonuje próby łączenia teorii zmiany w uczeniu z teorią zadań szkolnych. Wymaga to innego spojrzenia na program nauczania. Podstawy jego konstrukcji tworzą zintegrowane zadania szkolne. Każde zintegrowane zadanie szkolne składa się z czterech elementów, a mianowicie: – typu operacji; – rodzaju materiału, na którym mają być wykonane operacje; – sposobu wykonania operacji na materiale nauczania; – projektowanej zmiany w uczeniu wyrażającej się uwewnętrznieniem danego typu operacji wykonywanej na materiale nauczania w określony sposób²⁰. W ujęciu tym mamy do czynienia z sytuacją, w której uczeń uwewnętrznia równocześnie trzy zintegrowane elementy zadania szkolnego: – typ operacji; – materiał nauczania; – sposób wykonywania operacji. Stanowisko to wyrasta z trzech tradycji dydaktycznych, a mianowicie dydaktyki operacjonistycznej wyrosłej na gruncie psychologii genetycznej J. Piageta, w której centralne pojęcie w odniesieniu do myślenia stanowi operacja.

Rozwój poznawczy człowieka polega na uwewnętrznieniu operacji formalnych. Sprawność umysłowa jest uwewnętrznioną operacją, która ma charakter zinterioryzowany i odznacza się odwracalnością i plastycznością.

Dydaktyka herbartowska, która koncentrowała się głównie na materiale nauczania, stanowi drugą tradycję. Wiadomości w umyśle ucznia tworzą masy apercepcyjne, które są spychane do podświadomości, ale w razie potrzeby mogą być z niej wydobywane. Czynności ucznia koncentrują się tu głównie na przyswajaniu wiedzy, gdyż ona stanowi wartość podstawową. Z tego punktu widzenia zmiana w uczeniu sprowadza się do zmiany w funkcji myślenia związanej z poznawaną wiedzą.

¹⁹ Tamże, s. 51.

²⁰ J. G n i t e c k i, tamże, s. 59.

Trzecia tradycja wiąże się z dydaktyką pragmatyczną i opiera się na filozofii W. Jamesa. Podstawy psycho-pedagogiczne stworzyła dla niej teoria J. Deweya, w myśl której myślenie ucznia inspirowane jest przez działanie. Sama wiedza nie jest istotna, gdyż nie posiada wartości poznawczej. Ważne jest indywidualne i społeczne doświadczenie ucznia. Myślenie jest traktowane jako instrument skutecznego działania. Skoro poznawanie świata wymaga posiadania większej skuteczności działania, to w nauce szkolnej trzeba rozwijać myślenie.

Każda z trzech wymienionych tradycji posiada tylko jeden aspekt zintegrowanego zadania szkolnego. Wydaje się, iż niezbędne jest zrównoważone ujęcie trzech komponentów z punktu widzenia kształtowania zrównoważonych struktur poznawczych u uczniów. Dotychczasowe koncepcje dydaktyki zwracały uwagę na różnego typu zadania o operatorach cząstkowych. Każdy z nich wyznaczał tylko specyficzną formę i treść aktywności ucznia i służył tylko jednej z wielu funkcji kształcenia²¹. Taki stan rzeczy prowadził do dezintegracji struktur poznawczych, a tym samym uniemożliwiał ich zrównoważenie, uspołnienie i transfer²².

Przyjęcie sformułowanego wcześniej założenia pociąga za sobą daleko idące konsekwencje dla organizacji całego procesu kształcenia. Oznacza ono zerwanie z uniwersalnym podejściem do ucznia. Odwoływanie się do jego indywidualnych możliwości rozwojowych, co wiąże się z koniecznością znacznego poszerzenia drogi rozwojowej, szkolnego sukcesu i samodzielności poznawczej. Wymaga to jednak doskonalenia zmian w strukturze programów nauczania, co jest niezbędne dla podwyższenia funkcjonalności w zakresie poznawania świata i użytkowania wiedzy. Niezbędne jest także zwiększenie stopnia integracji treści, jak również struktur poznawczych ucznia. Aktywny stosunek ucznia do wiadomości odnosi się nie tylko do ich zdobywania lecz także ich utrwalania. Aktywność poznawcza wynikająca z otwartego zadania wymaga od ucznia samodzielności w zakresie selekcji wiadomości. Odnosi się ona zarówno do tych, które znalazły się na początku jego działania, jak również tych które napływają w trakcie pracy. Uświadamia on sobie to, jakich wiadomości brakuje i rozpoczyna ich poszukiwanie wśród dostarczonych mu, albo stara się wytworzyć je samodzielnie. O tym, jak te procesy przebiegają, decyduje konstrukcja zadania, czynności nauczyciela i możliwości ucznia w zakresie przejawiania aktywnego stosunku do wiadomości w ogóle jak również do tych wynikających z zadania²³. Należy sądzić, że wiadomości opanowane przez ucznia w sytuacjach zadaniowych, są trwalsze, bogatsze w treści i bardziej operatywne od tych, które uczeń przyswoił sobie w formie gotowej. „Badania dowodzą, że opór ucznia wobec wiadomości pojawia się wraz ze wzrostem jego aktywności w procesie dydaktycznym. Im bardziej samodzielnie konstruował uczeń sytuację dydaktyczną, tym bardziej nowe wiadomości mogą naruszać jego plan działania, przekonania, bądź jego wewnętrzny odbiór”²⁴. Samodzielność ucznia niewątpliwie wiąże się z umiejętnością wychodzenia poza dostarczone informacje. Wypada jednak podkreślić, iż nie każde wyjście poza dostarczone informacje wiąże się z wytworzeniem nowych wiadomości. Może ono wiązać się z odkrywaniem wiadomości poprzez dokonanie kombinacji danych zawartych np. w zadaniu. Najwyższym stopniem samodzielności charakteryzuje się uczeń wtedy, kiedy wykazuje względną niezależność zarówno w formułowaniu celów i zadań, planowaniu i organizowaniu sposobów ich realizacji, jak również kontroli i ocenie uzyskanych wyników.

²¹ W. K o j s, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1994.

²² J. G n i t e c k i, tamże, s. 61.

²³ K. K r u s z e w s k i, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 50-51.

²⁴ K. K r u s z e w s k i, tamże, s. 52.

BIBLIOGRAFIA

- Andrukowicz W., *Struktura czynności usamodzielniających i samodzielnych w procesie uczenia się*, Szczecin 1984.
- Gnitecki J., *Supernauczanie, perspektywy nowej edukacji*, Poznań 1998.
- Hornowski B., *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 1985.
- Kojs W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1987.
- Kruszewski K., *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
- Linhart J., *Proces i struktura uczenia się ludzi*, Warszawa 1972.
- Muszyński H., *Model kształcenia ogólnego*, [w:] Muszyński H. (red.): *Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej stan, potrzeby i perspektywy*, Poznań 1995.
- Nowacki T., *Zagadnienie kształcenia samodzielności studentów*, „Studia Pedagogiczne” t. I, Wrocław 1957.
- Okoń W., *Problem samodzielności myślenia i działania*, „Studia Pedagogiczne”, Wrocław 1957.
- Palka S., *Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej*, Kraków 1984.
- Parafiniuk-Soińska J., *Samodzielne uczenie się w procesie dydaktycznym*, Szczecin 1988.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977.
- Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990.
- White B. L., Kaban J. S., Attenuc J. S., *The origin of human competence Lexington*, Toronto 1979, Lexington Books.

WANDA WORONOWICZ

POMORSKA AKADEMIA PEDAGOGICZNA W SŁUPSKU

PRAWĄ MARSZ! UWAGI O EDUKACJI ELEMENTARNEJ

Proszę wybaczyć temat pozornie niepoważny. Tekst bowiem, który prezentuję, powinien w zasadzie nazwać małym studium w aspekcie pedagogicznym nad pieszym przemieszczaniem się mas ludzkich.

„Kto prawą idzie ścieżką, a dowcip i cnota kieruje krokiem jego, otwarte ma wrota do szacunku ludzkiego”¹ – wyrokował przed dwustu laty Franciszek Ksawery Dmochowski. Przy czym przez wskazany kierunek marszu rozumiał rzeczy duchowe: bycie dobrym, szlachetnym, kierującym się właściwym społecznie sposobem postępowania. To niewątpliwie wysoka teleologia i dobrze byłoby w niej kształcić także dziś.

Stojąc na autobusowym przystanku i właśnie myśląc o sentencji Dmochowskiego zostałam silnie zirytowana przez potrącających się przechodniów, którzy zawadzali także i o mnie, mimo że miejsce czekania wybrałam refleksyjnie, czyli empatycznie kierując się interesem wszystkich przechodzących obok. Otóż zauważyłam, że poważna ich część albo nie ma pojęcia albo zwyczajnie nie chce się wygodnie po chodniku poruszać. (Przez wygodne poruszanie się w miejscach publicznych rozumiem czynienie tego prawą stroną, tak jak robią to pojazdy, co słusznie zostało skodyfikowane, gdyż nie tylko nie tamuje ruchu, ale maksymalnie mu sprzyja. Słowem jest nie tylko bezpieczne, ale i wygodne). Przyszło mi wówczas pedagogicznie na myśl, że w istocie w znacznej mierze daremna jest chęć edukowania ludzi do prawości duchowej, skoro oni nawet nie wiedzą (lub wolą nie wiedzieć) rzeczy tak prostej jak to, która strona ciała jest prawa a która lewa?

Tak wprowadzona przez przypadek w studiowanie ruchu przechodniów w miejscach publicznych mogłam też później zaobserwować, co np. czyni masa ludzka po opuszczeniu pociągu. Otóż ci, co właśnie skądkolwiek przyjechali, w zasadzie absolutnie nie uwzględniają potrzeb podróżnych, którzy chcą gdziekolwiek tym samym lub innym pojazdem kolejowym zaraz pojechać. Ci ostatni muszą bowiem, jeżeli zaniedbali z jakiegoś powodu umieścić się na peronie przed przyjazdem pociągu, w wielkim trudzie przedzierać się przez masę prącą całą szerokością ku wyjściu, gdyż prawie nikt nie uwzględnia chwilowych potrzeb tej kategorii. Siłę i prawo stanowi tu większość, chciałoby się rzec, zwierząt, oczywiście ludzkich.

Sami państwo mogą stwierdzić, że te same zasady ruchu stosowane są intuicyjnie w szkołach wszystkich szczebli organizacyjnych, kiedy przemieścić się muszą większe grupy uczniów czy studentów. Wałą one, to właściwe określenie, środkiem korytarzy rzadko biorąc pod uwagę interesy kolegów muszących się przemieścić w kierunku przeciwnym. Na

¹ D m o c h o w s k i F. K., *Sztuka rymotwórcza*, Wrocław 1956.

szczęście generalnie obywa się bez agresji, bo ofiary z kierunku przeciwnego same usuwają się pod ściany, by nie przeszkadzać idącej, w podstawówkach często biegnącej, masie.

Zatem o prawach idących rozstrzyga liczba poruszających się w określonym kierunku. Czyli ich siła. Bywa bowiem i tak, że większa liczbowo grupa ustępuje grupie mniejszej, ale postrzeganej jako agresywna.

Jak dotąd są to impresje na temat. By je zobiektywizować naukowo przypadkowo wybrane grupy osób poruszających się w przedstawionych okolicznościach, zostały podczas eksploracji policzone i określone wiekowo w sensie przynależności do młodzieży, ludzi dorosłych i starszych.

Z badań nad owym ruchem (w około 120 tysięcznym Koszalinie) wynika, że nie uwzględniając wygodnej zasady poruszania się prawą stroną chodnika przemieszcza się średnio, przeszkadzając innym, ponad 20 % przechodniów. Ich lwia część stanowi młodzież oraz dzieci. (z wyjątkiem małych grzecznych dziewczynek oraz nieśmiałych chłopców). Ludzie starsi stanowią tu element przypadkowy i najczęściej, osądzając po ubiorze, wyglądzie i mowie, pochodzą ze wsi. i w mieście przebywają okolicznościowo.

Zupełnie odwrotnie kształtują się te proporcje, gdy przypatrzeć się ruchowi podróżnych na dworcu, kiedy opuszczają perony. Ci, którzy pędzą ku wyjściu nie bacząc na żadne strony ruchu i przeszkadzając idącym do pociągu, stanowią zdecydowaną większość, około 90%. Zresztą o tyle trudno jest ten ruch obiektywnie analizować, jako że zasadnicza liczba podróżnych zamierzających jechać znajduje się już wcześniej na peronach. Za to jest rzeczą pewną, iż najbardziej nie liczy się z interesami innych użytkowników kolei młodzież, w tym głównie studenci kierunków zaocznych przyjeżdżający na parodniowe zajęcia w okolicy niedzieli. Pomijam inne aspekty, takie jak arogancja w zbiorowych zachowaniach tej młodzieży oraz generalnie wulgarny język.

Natomiast korytarzowy ruch uczniów na przerwach międzylekcyjnych, obserwowany w pięciu szkołach podstawowych oraz dwu średnich zdaje się nie podlegać żadnym zasadom. Wychodzące z izb zbiorowości klasowe niezależnie od tego, czy kierują się w prawo czy w lewo, podążają z reguły watahą w żadnym stopniu nie uznającą reguł (poza ustępowaniem osobnikom ocenianym jako silne fizycznie lub znaczące). Osobiście jako osoba nieznaną uczniom, choć dorosła i podążająca prawą stroną korytarzy generalnie nie byłam repektowana.

Przy okazji próbowałam rekonesansowo dociec, czy brak reguł w zbiorowym poruszaniu się, nie jest przypadkiem skutkiem zwyczajnej nieznamomości tego, która strona ciała jest lewa a która prawa? Otóż z tej przyczyny, że trudno jest o to pytać przechodniów bez narażania się na nieprzyjemne reakcje, stereotypowo próbowałam się u nich informować o pewien wymyślony sklep, który ma się znajdować według mojej wiedzy po lewej stronie ulicy. U dużej liczby indagowanych (prawie 70 %) próba rozwikłania tej kwestii zaczynała się od wątpliwości, która strona ulicy winna być w tych okolicznościach uznana za lewą. Aby to ustalić, instynktownie kładli dłonie na sercu, a i to nie zawsze pomagało, gdyż trzeba wiedzieć, że zabudowania przy ulicy, jeśli chcemy ustalić prawidłowy kierunek, zawsze znajdują się po naszej prawej stronie. Można więc twierdzić, że pewna liczba ludzi zwyczajnie nie wie jak to jest z tymi stronami. Musi sobie dopiero je uświadamiać, a to już niechętnie podejmowana praca umysłowa.

Zabawne, prawda?

Tym niezbyt poważnym badaniom można zarzucić brak istotnego znaczenia, a nawet być może naiwność i śmieszność, zwłaszcza na współczesnym tle powszechnych przeja-

wów różnego rodzaju groźnych agresji oraz niepokojących liczb dotyczących np. analfabetyzmu funkcjonalnego (sięgającego pięćdziesięciu procent populacji), pojmowanego jako nieumiejętność radzenia sobie osób w sytuacjach wymagających porozumiewania się za pomocą słowa pisanego, mimo opanowania umiejętności czytania i pisania. Z pewnością są to zgoła ważniejsze problemy wśród wymagających rozwiązania.

Tyle, że zachowania ludzi przemieszczających się w miejscach publicznych, zwłaszcza dzieci i młodzieży stanowią symptom podstawowej ich bezmyślności. Przez bezmyślność taką rozumiem nie tyle szkodliwe nieposzanowanie reguł społeczeństwa cywilizowanego, przeciw którym bunt młodego pokolenia bywa naturalny, ile szkodzenie samym sobie. Ludzie, którzy nie korzystają z reguły poruszania się stroną prawą, szkodzą także sobie, kiedy korzystne byłoby dla nich z różnych powodów przemieszczanie się bez przeszkód. To bezmyślność absolutna, która okazuje swą nieposkromioną wolę i moc.

Z drugiej strony wiadomo, że poważna część tych młodych ludzi uczy się, studiuje problemy dosyć wysokiego lotu. Kształcą się na przykład na rzecz piękna i kultury estetycznej, na rzecz pracy, przetrwania, odpowiedzialności, polifoniczności, itd. Obkuwa dziedzictwo kultury narodowej w perspektywie integracji europejskiej, jest nauczana dostrzegania uniwersalności doświadczeń, przemysłów, uczuć i aspiracji wpisanych w dzieła różnych tradycji. Pojmuje struktury organizmu i miejsce Ziemi jako części Wszechświata. I w szkole oraz po ulicach chodzi jak bydlę.

Oczywiście nie jest moim zamiarem przeciwstawianie wysokich treści nauczania zachowaniu młodych ludzi (a może zwierząt) i optować za zejściem w kształceniu niżej. Ciekawi mnie co innego: co jest zaniedbywane w edukacji, zwłaszcza w wychowaniu i na którym szczególnie szczerblu szkolnym, jeśli dzieje się tak, jak przedstawiłam? Tylko to pozwoli postulować konieczne zmiany w systemie oświatowym. I pomoże znaleźć trafne rozwiązania dla edukacji jutra.

Bezmyślność jest inaczej niewątpliwie brakiem refleksji. Brakiem wrodzonego lub wyuczonego nawyku zastanawiania się. Najprościej byłoby (co zresztą jest powszechnie stosowaną praktyką) zlekceważyć ludzi bezrefleksyjnych, nie myślących. Nawet ich wyśmiać, skoro jest takie powiedzenie: ci, co nie myślą, nadal siedzą na drzewach! I można rzec: ich święta, wolna wola pozostająca w zgodzie z ideami demokratycznymi. Tyle, że oni z reguły uważają, że z drzew lepiej, dalej i słuszniej widać. Stąd wiedzą, że myślenie jest zbędne, a siedzenie na drzewach to stare, piękne tradycje. Dlatego wszyscy powinni wrócić na drzewa. Tam drogi nie posiadają prawej i lewej strony.

Co np. widać z drzewa, kiedy zbieramy się, by wstąpić (według niektórych bez potrzeby, bo już jesteśmy), do Europy? Oto charakterystyczny przykład: siedzący na konarach kurczowo przywiązani do tożsamości ufundowanej na tradycyjno-narodowych stereotypach niosą, jak sądzą, wartości szlachetnego bycia Polakiem. Dowody na wielkość Polaków, takie jak Chopin (z Francuzów), Curie-Skłodowska (ze współpracy z Francuzem), Kopernik (z Niemców), budowla Wawel (stan renesansowy przez Włochów), Mickiewicz (babka Żydówka), Słowacki (Polak rasowy wprawdzie, ale połowiczny, bo niechętny Watykanowi). A lękają się innych jak diabli, bo tamci pożą im ziemię i zabronią. Tymczasem tamci na ogół wiedzą, że wygodnie jest chodzić w miejscach publicznych prawą stroną!

Oczywiście użyte tu pojęcie *prawej strony* ma charakter symboliczny, gdyż oznacza po prostu myślenie o tym, co się akurat robi. Wynika stąd postulat dla edukacji elementarnej: należy uczyć przede wszystkim myślenia! Nie chodzi też o to, by uczyć myślenia równoległe z przyswajaniem informacji o czymkolwiek (np. o budowie wiersza sylabotonicznego)

lecz przede wszystkim. Myślenie ma być podstawą przyswajania informacji (szczególnie ulubionych przez szkołę preferujących nepotyzm etniczny i kulturowy informacji o przeszłości), a nie dodatkiem przy okazji.

Rozwiązania mogą być tu różne: filozof Barbara Stanosz pisze:

„Współczesna szkolna wersja humanizmu nie zawiera wcale lub zawiera aptekarskie dawki wiadomości z dziedziny psychologii i socjologii (traktowanie literatury pięknej jako zastępczego źródła tych wiadomości jest nieporozumieniem). Opuszczający szkołę młodzi ludzie nie mają żadnych teoretycznych narzędzi do interpretowania zachowań ludzkich i zjawisk społecznych. Wielu z czasem fabrykuje sobie takie narzędzia w chałupniczy sposób, naiwnie generalizując osobiste doświadczenia: tak rodzą się często postawy cyniczne i konformistyczne, skrajnie indywidualistyczne i maniakalnie misyjne, a prawie nigdy postawy racjonalnie prospołeczne”².

Generalnie autorka ma rację, nie mniej dodanie do programu jeszcze dwu przedmiotów niczego nie zmieni. Do myślenia należy wdrażać zawsze i wszędzie.

Wszystko bowiem posiada związek. Istniejący analfabetyzm funkcjonalny znacznej części naszego współczesnego społeczeństwa przekłada się także na podstawowe zachowania społeczne. Aby nie powiększał się dramatycznie rozdział między elitą kształconą w wysokich technologiach edukacji jutra, a nizinami, które mimo powszechnej oświaty nie posiadają wykształcenia elementarnego lub szybko je tracą, należy temu od zaraz konsekwentnie przeciwdziałać.

Dlatego z żelaznym uporem wracam do idei edukacji refleksyjnej, której wykład znajduje się w moich licznych publikacjach. Podstawą bowiem tej koncepcji jest szkolne przygotowanie ucznia do myślenia we wszelkich okolicznościach życiowych.

² S t a n o s z B., *Edukacja demokratyczna*, „Bez Dogmatu” 2002, nr 53.

JERZY TOCKI

UNIwersytet Rzeszowski

O NOWĄ KONCEPCJĘ KSZTAŁCENIA MATEMATYCZNEGO

Szkoła polska zakończyła pierwszy etap reformy – strukturalny. Wystąpiły tutaj ponadto elementy etapu drugiego, ważniejszego, tj. programowego. W najbliższym czasie szkoła i społeczeństwo odczują skutki takich idei, jak realizm polityki oświatowej, porzucenie deklaratywnych haseł i nierealnych założeń, kształcenie ustawiczne. Zauważa się akcentowanie wpływu kształcenia i wychowania na rozwój ucznia i szkoły, demokratyzacji życia szkolnego, humanizacji kształcenia, współpracy nauki ze szkołą, szkoły ze społeczeństwem, nauczyciela z uczniem. Zgodne jest przekonanie, że koncepcja kształcenia – zwłaszcza średniego – powinna odpowiadać wymogom przyszłego szybkiego rozwoju naszego społeczeństwa¹.

Wiadomości, umiejętności, nawyki i wartości, przyswojone przez uczniów szkole, powinny być **podstawą** ich przekonań, przejawiać się w stosunku przyszłych obywateli do pracy, otoczenia i własnych obowiązków. Jednakże znaczna część młodzieży nie wynosi ze szkoły wiadomości, umiejętności, nawyków i wartości spełniających te wymagania. Wystarczy zapoznać się z powszechnie znanymi wynikami ostatnich międzynarodowych konkursów, olimpiad oraz ogólnopolskich sprawdzianów i egzaminów wstępnych. Wiadomości znacznej (nierzadko zbyt znacznej) części uczniów są powierzchowne, fragmentaryczne, formalne i niejasne. Powszechna jest np. nieumiejętność wykonywania działań na ułamkach zwykłych dziesiętnych, szacowania wyniku obliczenia, budowania i analizowania wykresu zależności (funkcji), rozwiązywania niezbyt trudnych równań związanych z operacjami praktycznymi². Niezwykle niski jest poziom opanowania wiedzy geometrycznej oraz ukształtowania się wyobraźni przestrzennej. Nie zmieniają tej opinii nieliczne międzynarodowe sukcesy młodych ludzi uczących się za granicą, rankingi krajowych szkół średnich czy okresowe akcje typu „szkoła z klasą”; pokazują one jeszcze wyraźniej stan aktualny i odległość od przeciętnego poziomu europejskiego. Wśród sformułowanych przez ekspertów opinii o sposobach usunięcia zaistniałych niedostatków najważniejsze są następujące:

– zwiększenie praktycznego ukierunkowania treści nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych; badanie zjawisk, procesów, obiektów otaczających uczniów współczesnych ich codziennym życiu,

– zmiana akcentów procesu kształcenia na rzecz intelektualnego rozwoju uczniów kosztem zmniejszenia działalności odtwórczej; wykorzystanie zadań sprawdzających różne rodzaje działalności, zwiększenie liczby zadań na stosowanie wiadomości współczesnych w celu objaśnienia otaczających zjawisk; wykorzystanie wiadomości pozyskanych przez uczniów poza szkołą³.

¹ K. D e n e k, *O nowy kształt edukacji*, „Akapit”, Toruń 1998.

² S. T u r n a u, *Dlaczego lekcje szkolne nie uczą matematyki?* „Dydaktyka Matematyki” 1986, nr 6, s. 161-173.

³ A. S i e r p i ń s k a, *Mathematics: „in context”, „pure” or „with application”?* „For the Learning of Mathematics” 1995, nr 15.1, s. 2-15.

Skuteczność tych działań została potwierdzona w tych współczesnych szkołach, które od wielu lat kształcą właśnie współczesnych takim stylu. Tradycyjny paradygmat kształcenia *nauczyciel – podręcznik – uczeń* zamieniono tam na *uczeń – podręcznik – nauczyciel*. Wyraża to humanistyczne ukierunkowanie procesu kształcenia.

Wśród rozmaitych kierunków pedagogicznych technologii najbardziej adekwatne do tych celów są: kształcenie we współpracy, metoda projektów, nauczanie na różnych poziomach, „portfel ucznia”, nauczanie zindywidualizowane i zróżnicowane⁴. Technologie te, stosowane już w naszych polskich warunkach, można stosunkowo łatwo włączyć do procesu nauczania, bez zmian jego treści. Szczególnie skuteczne są one współczesnym nauczaniu ogólnym i zawodowym, uwzględniającym nowe tendencje. Technologie te są humanistyczne, ukierunkowane na aktywność ucznia, pozwalają zachować cały wartościowy dorobek dydaktyki ogólnej, psychologii kształcenia oraz współczesnych dydaktyk przedmiotowych.

We współczesnych warunkach niezwykle wartościowa jest matematyczna składowa wszechstronnego rozwoju osobowości, wpływająca istotnie na gotowość i umiejętność ciągłego uczenia się oraz ogólną aktywność poznawczą i społeczną⁵. Szczególnie duże znaczenie ma wykształcenie matematyczne w okresie szybko postępującej globalizacji i informatyzacji społeczeństwa, które staje się coraz bardziej otwarte, ruchliwe oraz osadzone w rozlicznych i zmiennych stosunkach międzyludzkich. Dalszy rozwój społeczny nie może już dokonywać się tylko siłami elit politycznych i naukowych – niezbędne jest włączenie do tego procesu większości społeczeństwa⁶.

Wyjątkowa trwałość i ogólność wiedzy matematycznej wzmacnia potrzebę ciągłej modernizacji jej nauczania. Możliwe są tutaj trzy drogi:

- zwiększenie efektywności metod nauczania i optymalizacja całego procesu nauczania,
- doskonalenie struktury przedmiotu nauczania, integracja treści kształcenia na poziomie naukowym,
- celowe zróżnicowanie treści kształcenia.

Pierwsze dwie drogi będą stopniowo doprowadzać do pewnej optymalizacji czasu kształcenia, jednakże istotne zmiany pozytywne można osiągnąć na drodze trzeciej. Proponujemy tutaj zróżnicowanie szczegółowych celów kształcenia dla każdego działu programowego. Ponadto zrezygnować należy ze zbędnego doprowadzania wielu umiejętności i nawyków do automatyzmu, na przykład obliczeniowego. Do nieracjonalnego nauczania matematyki prowadzi też dążenie do szczegółowego przyswojenia przez uczniów wszystkich treści na jednakowym, wysokim poziomie mimo ich zróżnicowanego znaczenia matematycznego.

W tej sytuacji problem kształcenia matematycznego wymaga nowej i wielostronnej analizy oraz upowszechnienia i wdrażania przyjętych (a nierzadko nowatorskich u nas) ustaleń.

Podstawą nowej koncepcji kształcenia matematycznego powinny być jasno określone zasady. Wydaje się, że najważniejsze z nich mogą być takie:

- powszechność i ciągłość kształcenia matematycznego we wszystkich klasach szkół,
- wielostronność, rozwój i perspektywiczność treści, form i metod kształcenia,

⁴ Ph. C. Schlecty, *School for the 21st Century. Leadership Imperatives for Educational Reform*, San Francisco 1990.

⁵ C. Laborde, *O pewnym podejściu eksperymentalnym w dydaktyce matematyki. Sytuacje sprzyjające interakcji i komunikowaniu się między uczniami*, „Dydaktyka Matematyki” 1987, nr 7, s. 107-115

⁶ R. Thom, *Matematyka „nowoczesna”: pomyłka pedagogiczna i filozoficzna?* „Wiadomości Matematyczne” 1974, nr XVIII, s. 113-129.

– **zróżnicowanie szkolne i indywidualizacja kształcenia; tworzenie warunków, w których możliwy będzie wybór poziomu opanowania wiedzy matematycznej odpowiednio do intelektualnych zdolności ucznia,**

- humanizacja kształcenia matematycznego,
- wzmocnienie wychowawczego oddziaływania kształcenia matematycznego,
- wzmocnienie praktycznego ukierunkowania kształcenia matematycznego,
- wzmocnienie integracyjnego charakteru kształcenia matematycznego,
- informatyzacja kształcenia,
- nacisk na matematyczny **rozwój** uczniów i jego harmoniczność; zrównoważenie intuicyjnego i logicznego, przestrzennego i metrycznego, konstrukcyjnego i symbolicznego składnika działalności umysłowej,
- stosowanie alternatywnych wariantów w kształceniu metodycznym.

W tym miejscu objaśnimy dwie z tych zasad: zróżnicowanie i humanizację.

Współcześnie prawidłowe rozumienie tezy o jednolitości szkoły polega na jednolitym ustaleniu podstaw programowych, zawierających także cele kształcenia o różnej ogólności. Zrezygnowano z rozumienia tej tezy jako całkowitego ujednoczenia programów, podręczników, środków dydaktycznych oraz ostatecznych wyników kształcenia, nie uwzględniających osobowości ucznia. Wyraża się to m.in. w postulacie o rezygnacji z encyklopedyzmu w nauczaniu, przeciążenia ilością informacji⁷. Oczywiście jest, że to działanie nie dotyczy ogólnokształcącej bazy kształcenia, która wyznacza współczesny kulturalny poziom człowieka i powinna być uznana jako trwała składowa jego wykształcenia. Klucza do rozwiązania problemu przeciążenia ilością informacji i zwiększenia zainteresowania nauką szkolną należy poszukiwać nie w ogólnym obniżeniu poziomu opanowania wiedzy, ale w głębokim **zróżnicowaniu kształcenia ponadgimnazjalnego**. Zróżnicowanie to nie stoi w sprzeczności z tendencją np. do likwidacji szkół zawodowych o wąskim profilu. Zróżnicowanie to należy realizować w szkołach średnich o szerokim profilu nauczania poprzez tworzenie klas profilowanych, niekoniecznie ustalonych na długi okres czasu. Podstawową formą zróżnicowania kształcenia matematycznego powinno być **profilowanie programów nauczania matematyki**, zarówno w odniesieniu do typu szkoły, jak i też wewnątrz danego typu (profilu). Skutkować to będzie zróżnicowaniem **obowiązkowego** egzaminu maturalnego z matematyki. Każdy profilowany program kształcenia matematycznego powinien zawierać niezbyt dużą część wspólną, jednakową co do treści, ale zróżnicowaną co do realizacji i poziomów (co najmniej trzech) opanowania przez uczniów.

Nietrudne jest utworzenie klas lub nawet szkół profilowanych w dużych miastach. Natomiast w innych miejscowościach problem zróżnicowania można rozwiązać na drodze dużej indywidualizacji nauczania.

Klasę uczniowską, ze względu na stosunek do przedmiotu nauczania (matematyki) można obiektywnie podzielić na trzy grupy. Grupę pierwszą utworzą uczniowie, dla których matematyka jest tylko jednym z składników ogólnego rozwoju i będą ją wykorzystywać później w nieznacznym zakresie. Nauczanie jest tutaj prowadzone w celu przyswojenia przez uczniów podstawowych wiadomości i umiejętności, niezbędnych do dalszej nauki. Dla tej grupy uczniów najważniejsze jest zdobycie ogólnej kultury matematycznej, a nie rzemieślniczej sprawności w rozwiązywaniu typowych zadań, nie przynoszącym żadnych korzyści dla tej kultury. Drugą grupę utworzą uczniowie, dla których matematyka będzie w ich przyszłej

⁷ J. T o c k i, *Edukacja matematyczna – ciągłość i zmiany*, [w:] W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny (red.) *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2002, s. 177-180.

działalności zawodowej ważnym instrumentem, stosowanym stale w rozwiązywaniu zadań praktycznych; tym przypadku ważne jest ukształtowanie wyrazistych nawyków rozwiązywania zadań matematycznych. Treści podstawowe z grupy pierwszej zostaną rozszerzone do takich minimalnych rozmiarów, aby można przedstawić ich najważniejsze i dostępne zastosowania. Grupę trzecią utworzą ci uczniowie, którzy wybiorą matematykę lub dziedziny jej bliskie jako podstawę swojej przyszłej działalności. Uczniowie z tej grupy przejawiają zwiększone zainteresowanie do uczenia się matematyki oraz powinni twórczo opanować jej podstawowe i rozszerzone elementy programu. Uczniowie o trwałych i wysokich zdolnościach matematycznych powinni mieć możliwość poznania specjalnie dobranych treści kształcenia na poziomie wyróżniającym. Poziomy opanowania matematyki przez uczniów tych trzech grup można warunkowo nazwać odpowiednio: **ogólnokulturowym** (ogólnym), **praktycznym** (zastosowań), **twórczym** (teoretycznym). Przynależność do jednej z tych grup nie jest fatalizmem ustalonym raz na zawsze – zależy od aktualnego poziomu rozwoju matematycznego ucznia, przejawianych przez niego zainteresowań i zdolności. Na własne życzenie, pracowici i nowo zainteresowani matematyką uczniowie mogą przechodzić z jednej grupy do drugiej. Przykładowo, na każdym poziomie znajdować się powinno pojęcie pochodnej i całki oznaczonej:

I poziom – określenie, znaczenie, proste zastosowania,

II poziom – zastosowanie do rozwiązywania typowych i nietrudnych problemów teoretycznych i praktycznych (pole i objętość figury, praca, wydajność, szybkość zmiany),

III poziom – rozwiązywanie problemowych zadań teoretycznych i praktycznych.

Realizacja tej koncepcji wymaga m.in. wydawania trzech wersji podręcznika dla każdej klasy, stosownie do tych trzech poziomów, albo odpowiedniej konstrukcji jednego podręcznika. W pierwszym przypadku podręczniki te powinny być napisane i wydane według jednej ogólnej koncepcji matematycznej i dydaktycznej oraz oparte na jednym programie nauczania. Podręcznik, jeden i jednolity, można wykorzystywać także w nauczaniu z grupami utworzonymi na danej lekcji oraz powinien on być używany w innych, niematematycznych klasach. Podręczniki dla drugiego i trzeciego poziomu mogą istnieć – w tym samym komplecie – w kilku wariantach; ważne, odpowiadały one podręcznikowi poziomu pierwszego i powinny zawierać pogłębione i poszerzone przedstawienie przedmiotu nauczania. Nauczyciel mógłby wybierać podręczniki dla poziomu drugiego i trzeciego spośród kilku równoległych tego samego kompletu, a nawet z innych zestawów.

Podejmowane w poprzednich latach nieliczne próby takiej właśnie organizacji kształcenia matematycznego wskazują, że w zasadzie po jednym roku kształcenia jednolitego uczniowie są w stanie bez większych kłopotów sami rozdzielić się na takie trzy grupy.

Przykład – „Pochodna funkcji”

I – poziom ogólnokulturowy. Uczniowie poznają pojęcie szybkości procesu oraz sposób jej znajdowania z wykresu tego procesu. Otrzymują wyjaśnienie, że wyznaczenie stycznej do wykresu (linijką, bez dokładnej definicji) pozwala pogładowo zobaczyć i wyjaśnić z określoną dokładnością szybkość procesu. Następnie wprowadza się pojęcie pochodnej, ale o granicy funkcji mówi się opisowo. Za pomocą bezpośredniego przejścia do granicy (tj. dla bardzo małych Δx wielkość Δx^2 można pominąć) znajduje się pochodną wielomianu stopnia n . Odkrywa się twierdzenie Fermata (warunek konieczny istnienia ekstremum) i podaje się jego interpretację geometryczną oraz mechaniczną. Rozwiązuje się kilka zadań na wyznaczenie ekstremum funkcji za pomocą pochodnej.

II – poziom praktyczny. Fakty poznane na poziomie I otrzymują tutaj uzasadnienie geometryczne lub mechaniczne. Uzasadnienia te powinny mieć dowodowy, przekonywują-

cy charakter, lecz nie mogą być wyrafinowanymi matematycznymi dowodami. Rozważa się dodatkowo przykłady stosowania pochodnej do opisu przyspieszenia, mocy i innych znanych wielkości fizycznych. Uczniowie badają tabelę pochodnych funkcji elementarnych, reguły obliczania pochodnej sumy, iloczynu i ilorazu. Uczniowie poznają twierdzenie Lagrange'a oraz jego interpretację geometryczną. Na tej podstawie rozwiązuje się dużo zadań (także praktycznych) o wyznaczaniu przedziału monotoniczności funkcji i zbudowania ich wykresów, znajdowania ekstremów lokalnych i globalnych. Nauczyciel podaje określenie równania różniczkowego i omawia jego rolę w fizyce i technice.

III – poziom twórczy. Przedstawienie teorii prowadzi się wraz z dowodami matematycznymi. Dodatkowo uczniowie poznają dokładne określenie granicy funkcji i jej własności oraz wyznaczają (obliczają) ważne granice. Badanie ogólnych własności pochodnej kończy poznanie reguł różniczkowania funkcji złożonej i funkcji odwrotnej. Poznaje się pojęcie różniczki oraz zastosowanie pochodnej i różniczki do przybliżonego znajdowania przyrostu funkcji i rozwiązywania równań (twierdzenie Darboux). Badanie funkcji za pomocą pochodnej dopełnia się wyznaczaniem asymptot. W zakończeniu rozważa się pewne równania różniczkowe liniowe 1 i 2 rzędu (ze stałymi współczynnikami) przedstawia się przykłady matematycznego modelowania procesów fizycznych i technicznych.

Natomiast **humanizacja** kształcenia matematycznego polega na postawieniu na pierwszym planie osobowości ucznia, jego zainteresowań i zdolności. Uznanie osobowości ucznia jako najwyższej społecznej wartości społeczeństwa jest istotą humanizacji kształcenia w ogóle i matematycznego w szczególności. Główny sposób realizacji tej zasady to stosowanie indywidualnego podejścia w nauczaniu matematyki, ukierunkowanie procesu wychowawczego na spełnienie oczekiwań i potrzeb uczniów, ich kształtowanie ustalające równowagę między osobistymi i społecznymi interesami. Realizacja humanizacji kształcenia matematycznego jest ściśle związana ze wzmożeniem wychowawczego oddziaływania nauczania wszystkich przedmiotów szkolnych⁸.

⁸ J. T o c k i, *O humanizacji kształcenia nie tylko nauczycieli matematyki*, [w:] A. Zajac (red.) *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*, Rzeszów 1996, s. 187-196.

JAN GRZESIAK

UNIwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
WYDZIAŁ PEDAGOGICZNO-ARTYSTYCZNY W KALISZU

SWOBODA I PRZYMUS W PEDAGOGICE RADOŚCI

RADOŚĆ JAKO KATEGORIA METODOLOGICZNA EDUKACJI

Za podstawową przesłankę metodologiczną reform edukacyjnych obieramy **filozofię radości**. Radość bowiem stanowi fundamentalny element procesu kształcenia i wychowania, a nawet jeden z najważniejszych celów edukacyjnych. Radość z siebie w procesie działania poznawczego nie jest celem samym w sobie, lecz stanowi na tyle bardzo istotny – na ile skuteczny środek wychowawczy. Radość życia można uznawać także za kryterium dojrzałości emocjonalnej człowieka. Mając na uwadze proces edukacji nie zapominamy o pojęciu postawy radości życia. Postawa ta zawiera trzy podstawowe komponenty:

- poznawczy (*znam i wyznaję filozofię radości*),
- emocjonalny (*przeżywam radosne uczucia, emocje, nastroje*),
- behawioralny (*manifestuję radość w swoim zachowaniu – gestach, mimice, mowie itp.*)¹.

Pojęcie „radość” jest wieloznacznie określane w literaturze. Rozróżnienia wymagają dość subtelne odmienności w rozumieniu takich kategorii, jak: wesołość, uciecha, śmiech i uśmiech, humor, dowcip, zadowolenie, szczęście, pogoda ducha, optymizm, afirmacja życia, satysfakcja, entuzjazm, euforia, „dobrostan” psychiczny, śmieszność, komizm². Próby ich rozgraniczenia zmierzają do uchwycenia tych pojęć, które optymalnie zbliżają się do fenomenu felicytologii i coraz bardziej adaptują się do teorii pedagogicznej.

Termin *pedagogika radości* nie został jeszcze na trwałe włączony w nurty pedagogiki współczesnej, nie mniej jednak w procesie kształcenia ogólnego, a także w edukacji przez sztukę, wychowanie w duchu radości jest normą prowadzącą do ukształtowania ludzi radosnych, uznających pogodną strategię poznawania i przekształcania rzeczywistości. Koncepcja wychowania w duchu radości stanowi inspirację dla edukacji kulturalnej traktowanej podmiotowo.

Radość w edukacji szkolnej może mieć miejsce w różnych momentach. W kontekście celów edukacyjnych chodzi przede wszystkim o stan radości uczniów, który jest ściśle powiązany z ich odczuciami towarzyszącymi odnoszonym sukcesom. Tym bardziej może mieć

¹ Zob. A. Ż y w c z o k, *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*, Impuls, Kraków 2000; K. D e n e k, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999; J. G n i t e c k i, *Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, pod red. H. Moroz, Impuls, Kraków 2001.

² Zob. np. *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, tom 4, s. 17-18.

to miejsce w obliczu spełnionych własnych dążeń oraz oczekiwań uczniów. Specyficzna radość występuje wówczas, gdy sukces jest efektem spełnionych dążeń uczniów i związanych z nimi dążeń nauczycieli. W takich sytuacjach radość może być rozpatrywana w aspekcie zmiany ucznia, jako oczekiwanego rezultatu oddziaływania dydaktycznego czy też wychowawczego. Możliwe i zasadne jest rozpatrywanie pomiaru jakości kształcenia właśnie w aspekcie radości odczuwanej w tym procesie przez uczniów, nauczycieli i innych pracowników szkoły. Jakość kształcenia jest więc ściśle powiązana z kryterium radości edukacyjnej uczniów jako podmiotu oraz nauczycieli jako organizatorów sytuacji edukacyjnych.

SWOBODA, PRYMUS I PRZEMOC

Możemy mówić o dwóch dość odrębnych światach relacji dzieci z dorosłymi. Pierwszy z nich, to świat relacji dziecko-rodzice (osoby inne), zaś drugi, to świat relacji uczeń – nauczyciel. Oba te światy różnią się od siebie pod różnymi względami³.

Światy te rozchodzą się coraz bardziej w miarę rozwoju dziecka. Coraz wyraźniej postępuje się, że zakres swobody dziecka w domu i w szkole systematycznie wzrasta. Jeszcze bardziej rozszerza się on pomiędzy szkołą a domem.

Różnice dotyczą reakcji przede wszystkim ograniczanie swobody i stosowanie przez dorosłych przymusu i przemocy. O tych różnicach możemy wnioskować jedynie na podstawie przeprowadzonych badań. W prowadzonych badaniach w ostatnim czasie zauważono tendencję, że nauczyciele wprowadzają stosunkowo dużo swobody w procesie kształcenia zintegrowanego. Tymczasem zbyt mało miejsca przeznaczają na sytuacje wymagające od dziecka przymusu, zwłaszcza przymusu wewnętrznego. W dalszym ciągu przymus zewnętrzny dominuje nad przymusem wewnętrznym. Pomimo elastycznej koncepcji nauczania zintegrowanego uwzględniającej duży ładunek swobody w klasie, już od najmłodszych lat należy usamodzielniać każde dziecko. Wobec takich wyzwań w klimacie swobody należy dużą rolę przypisywać elementom przymusu wewnętrznego i zewnętrznego, jako czynnikom sprzyjającym kształtowaniu samodyscypliny i umiejętności organizowania własnych czynności⁴.

PEDAGOGIKA RADOŚCI A OCENIANIE W SZKOLE

Zagadnienie oceny szkolnej zajmuje stosunkowo wiele miejsca w literaturze pedagogiczno-psychologicznej i wciąż wywołuje wiele kontrowersji. Rezultatem *oceny*, czyli wartościowania aktualnego stanu osiągnięć ucznia wobec możliwości i potrzeb ucznia z jednej strony, a założonym standardem wymagań z drugiej strony, jest *ocena szkolna*. Choć uzyskiwanie ocen w toku edukacji nie jest jedynym celem uczenia się, to okazuje się, że *stopnie szkolne*, jakimi wyrażana jest ocena ucznia, są jednym z bardziej istotnych motywów uczenia się. Zagadnienie to wywołuje jednak wiele kontrowersji wśród pedagogów i nauczycieli⁵.

³ E. M u s z y Ń s k a, *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko – dorosły*, WN UAM, Poznań 1997; K. D e n e k, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.

⁴ E. F i l i p i a k, H. S m o l i Ń s k a - R e b a s, *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej*, WSP, Bydgoszcz 2000.

⁵ P o r. B. G l i w a, *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*, WSiP, W-wa 1978; J. G r z e s i a k, *Motywacyjna funkcja oceny zachowania uczniów*, „Życie Szkoły” 1983, nr 9; E. M i s i o r n a, *Kontrowersje wokół oceny szkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 2; D. C e l i Ń s k a - M i t a l, *Znaczenie oceny*, „Życie Szkoły” 1993, nr 8.

W dalszej części tego opracowania zwrócimy uwagę na diagnozowanie postępów ucznia w nauce i zachowaniu jako podstawy dobrej edukacji z uwzględnieniem samokontroli, samooceny oraz autokorekty. Z tego względu nasuwa się zasadnicze pytanie: *Czy oceniać uczniów, a jeśli tak, to jak?* Należy podkreślić, że ocenianie nie jest celem edukacji i z teoretycznego punktu widzenia spełnia ono między innymi następujące funkcje:

- ukierunkowywanie samodzielnej pracy ucznia,
- bieżące i systematyczne obserwowanie postępów ucznia w nauce i w zachowaniu, a w następstwie dobieranie niezbędnych zadań pedagogicznych stymulujących dalszy rozwój każdego ucznia,
- korygowanie i doskonalenie organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela,
- okresowe podsumowywanie nabytych kompetencji przez uczniów⁶.

Kontrola i ocenianie wiążą się głównie z diagnozowaniem i wartościowaniem realizacji antycypowanych celów edukacyjnych w kontekście możliwości, potrzeb i rzeczywistego wysiłku poznawczego ucznia. W rezultacie wymaga to przekształcenia formalnego oceniania na stopnie szkolne w dynamiczny system oceniania posiadający wysokie wartości informacyjno-motywacyjne oraz wartości wychowawcze – w system eksponujący należycie elementy samokontroli, autokorekty, a w końcowym stadium bardzo pożądane elementy samooceny ucznia. Z tego względu konieczne jest opracowanie standardów wymagań oraz ich wskaźników, co tym samym winno przyczynić się do podniesienia stopnia obiektywizmu, a przede wszystkim do systematycznego podwyższania jakości kształcenia i wychowania w obliczu współczesnych przemian społeczno-oświatowych.

Wprowadzenie zasad wewnątrzszkolnego systemu oceniania (od początku roku szkolnego 1999/2000) zapoczątkowało próby innowacyjnych poszukiwań, a zarazem spotęgowało trudności i tym bardziej wywołało wiele niezrozumiałych prób (często sprzecznych z teorią pedagogiczną). Już okazało się, jak trudno było odnaleźć się nauczycielom w nowej sytuacji i pomyślnie wdrożyć ten system do powszechnej praktyki szkolnej.

Oto niektóre symptomy trudności w konstruowaniu wewnątrzszkolnego systemu oceniania stwierdzone w naszych badaniach:

- przepisywanie i zamieszczanie w treści szkolnego regulaminu oceniania obszernych fragmentów zarządzenia w tej sprawie,
- korzystanie z gotowych o różnej wartości wzorców proponowanych przez liczne wydawnictwa oraz ośrodki metodyczne,
- bezkrytyczne i posłuszne uleganie sugestiom, a niekiedy wręcz dyrektywnym nakazom dyrektorów szkół, wizytatorów oraz doradców metodycznych, narzucającym bliżej nie uzasadnione naukowo schematy oceniania na przeróżnych formularzach,
- utożsamianie kryteriów szczegółowych w ocenianiu uczniów na dwóch różnych etapach edukacji, to jest w klasach I–III i następnie w klasach IV–VI⁷,
- jednostronne egzekwowanie w ocenianiu przede wszystkim wiadomości formalnych (encyklopedycznych) uczniów, przy niewielkim eksponowaniu lub wręcz pomijaniu pozostałych kategorii wyróżnionych w taksonomii celów kształcenia i wychowania, a w szcze-

⁶ Por. Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów z dnia 20 marca 2001 r. (Dz. Urz. 1999, nr 4); zob. też J. Grzesiak, *Kontrowersje wokół zasad klasyfikowania i promowania uczniów w klasach początkowych*, „Oświata i Wychowanie” 1983 nr 16 (515).

⁷ W toku badań stwierdzono, że prawie w 30% szkół w skład szkolnej komisji ds. oceniania wchodził tylko 1 przedstawiciel nauczycieli klas początkowych.

gólności: rozumienie i stosowanie wiedzy, a ponadto wartościowanie i organizowanie własnych czynności poznawczych uczniów prowadzących często nawet do twórczości⁸.

Nasuują się też pytania: *Jak dalece mogą między sobą różnić się szkolne systemy oceniania na danym poziomie edukacji? Czy jest zasadne sformalizowane określanie własnych kryteriów i sposobów oceniania w danej szkole? Czy opracowane standardy wymagań na szczeblu centralnym stanowią wystarczające normy oceniania zewnętrznego w porównaniu do wypracowanych systemów wewnętrznych?*

Wiele kontrowersji wśród pedagogów i wśród samych nauczycieli wywołało i nadal wywołuje ocenianie opisowe. Warto w tym miejscu podkreślić, że w zarządzeniu ministra edukacji narodowej na ten temat występuje tylko jedno zadanie w brzmieniu: „W klasach I–III stosuje się ocenianie opisowe”. To właśnie ten zapis sprawił, że powstało tak wiele różnych opracowań i propozycji sugerowanych nauczycielom do praktycznego wdrożenia⁹.

We wszystkich materiałach metodycznych widnieją różne rozwiązania oceniania opisowego. Jednak w każdym przypadku chodzi autorom o opis osiągnięć ucznia w formie pisemnej. Proponuje się najczęściej następujące formy oceniania opisowego:

- list do ucznia,
- list do rodziców,
- list do ucznia i list do rodziców,
- list do ucznia, list do rodziców oraz opis do księgi ocen ucznia,
- charakterystyka ucznia,
- recenzje według różnorodnych schematów, tabel, dzienników itp.

Słowo „opis” ma ustalone znaczenie pojęciowe w edukacji polonistycznej jako opis zespołu cech i właściwości danego obiektu wyrażony słownie w formie pisemnej. Takie praktyczne rozumienie opisu spowodowało traktowanie oceny opisowej jako oceny wyrażonej pisemnie, co w praktyce bardzo często doprowadziło do jakże pracochłonnego i żmudnego redagowania „listów” opisujących sukcesy i niepowodzenia szkolne uczniów.

Badani nauczyciele stwierdzają jednoznacznie, że pisanie ocen opisowych jest bardzo uciążliwe i nie przyczynia się wprost do podnoszenia poziomu kształcenia i wychowania. Nie sprawia też radości wielu uczniom. Stwierdzali często, że pisząc 20–30 ocen uczniów po 2–3 stronice rękopisu każda, skazani są na mechaniczne powielanie pewnych schematów o łącznej objętości około 60–80 stronic w bardzo krótkim czasie (2–3 dni). Jeszcze bardziej zdegustowani byli ci nauczyciele, którzy w tak krótkim czasie zmuszeni byli do pisania 3 wersji ocen, tj. do ucznia, do rodzica oraz do akt szkolnych.

Z drugiej zaś strony należy zauważyć, że nie sposób jest wyrazić wszystko, co dotyczy danego ucznia nawet na 2–3 stronicach. Niekiedy bowiem, wystarczy uczniowi zdolnemu i bardzo zdolnemu wyrazić jawną pochwałę (ustną) „jesteś prymusem, to bardzo mnie cieszy”. Innym razem uczniowi napotykającemu na trudność można sprawić dużą radość kierując w jego stronę osobistą radę – wskazówkę „napisałeś to mało starannie, bo śpieszyłeś się; napisz to samo jeszcze raz ale wolniej i ładniej”.

Wątpliwą wartość przedstawiają komunikaty adresowane do uczniów klasy I po upływie pierwszego semestru nauki w następującej formie:

⁸ Posługujemy się tutaj taksonomią celów za K. D e n k i e m wyrażoną w książce *Aksjologiczne aspekty edukacji*.

⁹ Zob. np. K. R a u, I. C h o d o Ń, *Ocenianie opisowe a rozwój dziecka*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 1999; S. M i s i a r e k, *Wewnątrzszkolny system oceniania*, Wyd. Arka, Poznań 1999; *O ocenianiu*, „Biblioteczka reformy” nr 17, MEN 1999; *Stymulowanie rozwoju dziecka*, Kielce 1999

- dość sprawnie dodajesz i odejmujesz w zakresie 10,
- pracujesz wolno i mało samodzielnie,
- na wyróżnienie zasługuje Twoja wytrwałość w pokonywaniu trudności w czytaniu,
- zadania wykonujesz chętnie, ale nadal oczekujesz pomocy,
- trudno zachęcić Cię do wypowiedzania się¹⁰.

Jeśli w ten sam sposób traktowana jest ocena (rzekomo opisowa), to nie może ona orientować rodziców o faktycznych osiągnięciach i trudnościach swoich dzieci. Tym samym nie może ona sprawiać radości ani u uczniów, ani u ich rodziców.

Przytoczone wycinkowo oceny opisowe oraz reakcje rodziców wskazują bezspornie na konieczność innego traktowania i stosowania reguł oceniania opisowego. Takie stosowanie oceny opisowej, jakie obecnie spotyka się w powszechnej praktyce szkolnej, nie spełnia tych funkcji, jakie powinno pełnić dobre ocenianie (o funkcjach oceny była mowa wcześniej). Najogólniej można stwierdzić, że stosowane obecnie ocenianie opisowe nie spełniając nakładanych funkcji nie przyczynia się do pedagogiki radości ani też podwyższania skuteczności kształcenia.

Spójrzmy na ocenianie opisowe z punktu dobrej diagnozy dziecka. Jednym z najbardziej istotnych zadań kontroli i oceniania jest jak najwcześniejsze rozeznanie nauczyciela w tym, czy w danym momencie wszystkie dzieci opanowały założone umiejętności i na jakim poziomie¹¹.

Na podstawie szybkiej i trafnej diagnozy nauczyciel powinien bezzwłocznie zareagować, dostosowując się do zaistniałej sytuacji edukacyjnej i oferując danemu uczniowi do wykonania nowe zadanie, które z jednej strony winno pozwolić jemu wyrównać zauważone niedociągnięcia, a z drugiej strony powinno umożliwić czynne uczestnictwo w dalszej pomysłnej jego edukacji. Jeśli diagnoza jest spóźniona, trudno sądzić, że dany uczeń poradzi sobie sam¹².

Istotą dobrej diagnozy jest znalezienie potwierdzenia, że dany uczeń w określonym momencie osiągnął kompetencje na założonym poziomie. Jeśli tak, to można kontynuować proces kształcenia wychowującego według założonego planu. Jeśli nie, to sygnał na to, że należy w tym momencie dokonać korekty zamierzeń i przystąpić do natychmiastowej terapii. Z tego punktu widzenia przypisujemy tak duże znaczenie kontroli i samokontroli osiągnięć szkolnych ucznia, ukierunkowanych na wywołanie stanu radości z odniesionego sukcesu każdego ucznia.

¹⁰ Przykłady te zostały zaczerpnięte z listów pisanych przez wybranych do badań nauczycieli do dzieci z klasy I po pierwszym semestrze. Podobne, a nawet identyczne zapisy można spotkać w literaturze metodycznej dla nauczycieli klas początkowych. Zob. np. K. R a u, I. C h o d o Ń: *Ocenianie opisowe...*, op. cit., s. 18-19.

¹¹ W klasach mniej licznych 8–15 uczniów o wiele łatwiej jest organizować pracę samodzielną uczniów. Nie oznacza to, że w klasach o wiele bardziej licznych nie można osiągać wysokich rezultatów. Proces dydaktyczno-wychowawczy w takich przypadkach wymaga szczególnego przygotowania zajęć pod względem organizacyjnym w aspekcie indywidualizacji kształcenia. Zagadnienie to wykracza jednak poza ramy tego opracowania i znajduje odzwierciedlenie w oddzielnych moich publikacjach. Zob. np. *Organizacja procesu lekcyjnego*, „Nauczanie Początkowe” nr 4, Kielce 1984.

¹² Jakże często spotyka się sytuacje, w których nauczyciel traktuje klasę jako punkt odniesienia w diagnozowaniu efektów końcowych zajęć szkolnych na tle założonych celów operacyjnych. Klasa jako ogół uczniów uczestniczy bardziej lub mniej aktywnie w procesie kształcenia. Nie świadczy to o tym, że założone cele dydaktyczno-wychowawcze zostały osiągnięte. Analizując osiągnięcia każdego z uczniów z osobna, można dopiero stwierdzić, czy cele te zostały osiągnięte czy też nie. Tym większego znaczenia nabiera więc adekwatna i bieżąca kontrola osiągnięć poszczególnych uczniów, jako członków zespołu klasowego.

W tym miejscu chciałbym szczególnie podkreślić to, że celem bezpośrednim w procesie kształcenia nie jest wcale ocenianie, lecz przede wszystkim wspieranie i stymulowanie rozwoju każdego ucznia. Szczególny akcent należy kłaść przede wszystkim na samokontrolę i autokorektę po stronie uczniów. W tym zakresie ocenianie opisowe należy z początku doprowadzić do bieżącego instruktażu udzielanego w najbardziej oczekiwanym momencie przez danego ucznia. Stąd tak ważna jest szybka diagnoza sytuacji edukacyjnej, sprowadzanej najczęściej do sytuacji zadaniowej ucznia.

Cóż zatem może znaczyć nawet dość obszerna ocena opisowa sporządzona po upływie długiego okresu czasu, jaki upłynął od początku roku szkolnego do tzw. wywiadówki, czy do końca danego semestru? Na to pytanie odpowiedź jest jedna – taka ocena nie sprawia radości dziecku i przede wszystkim nie jest skuteczna. Zatem jest bezcelowa.

Nasuwać się kolejne pytania: *Czy opis za wszelką cenę? Czy moda na ocenianie opisowe? Jeśli nie taka ocena opisowa, to jaka? Co zatem daje opis sporządzony po czasie, a nie na bieżąco?* Lekarstwo podaje się choremu możliwie najszybciej po jak najszybszym rozpoznaniu u niego choroby. Istnieje przy tym jeszcze możliwość doboru lekarstwa spośród wielu. Przez analogię można to odnieść również do procesu kształcenia. Chodzi zatem o inny rodzaj oceniania. Tak więc, w ocenianiu jako nieodłącznym ogniwie procesu kształcenia i wychowania, niezależnie od tego czy jest to ocenianie opisowe czy w innej formie, należy kłaść akcent przede wszystkim na sprowadzenie oceny najpierw do kontroli ucznia w celu uzyskania szybkiej i pełnej diagnozy, a zarazem do samokontroli i autokorekty w wypełnianiu zadań edukacyjnych przez uczniów. W następstwie oddziaływań pedagogicznych, a więc na drugim planie występuje ocenianie wewnętrzne, a następnie dopiero ocenianie zewnętrzne bez niespodzianek dla ucznia jako podmiotu kształcenia i wychowania. O tym jak złożona jest sytuacja wymagająca samokontroli i samooceny niech świadczy choćby zjawisko unikania samooceny przez studentów, a także przez czynnych nauczycieli studiujących systemem zaocznym¹³.

Ocenianie opisowe stanowi tym bardziej swoistą formę minidiagnozy w danym momencie dydaktycznym – minidiagnozy sprzężonej z dobranymi odpowiednio środkami terapeutycznymi dla osiągnięcia konkretnego celu szczegółowego¹⁴. Na podstawie adekwatnego rozpoznania istniejącego stanu kompetencji ucznia nauczyciel posiada możliwość bowiem natychmiastowego reagowania na rzecz korzystnego rozwoju ucznia. Uczeń zaś ma bieżącą świadomość o tym, na ile jego osiągnięcie w danym momencie jest akceptowane przez nauczyciela.

W świetle prowadzonych badań nasuwa się następująca wątpliwość: *na ile uczniowie w klasie IV po okresie oceniania wyłącznie opisowego w klasach niższych odnajdują się w nowym systemie oceniania w skali na stopnie szkolne?* Zagadnienie to wywołuje konieczność innego spojrzenia na ocenianie wewnątrzszkolne. Uwaga ta staje się tym bardziej aktualna wobec licznych wypaczeń stwierdzanych w przebiegu egzaminów diagnostycznych pod koniec nauki w klasie VI szkoły podstawowej oraz w gimnazjach.

Ocenianie szkolne winno być oparte na wartościowej i ukierunkowanej analizie ilościowo-jakościowej, aby następnie można było przystąpić do konstruowania kolejnych sytuacji

¹³ Wynika to z badań własnych prowadzonych od wielu lat w Zakładzie Kształcenia Pedagogicznego Nauczycieli UAM w Kaliszu.

¹⁴ Chodzi tutaj o operacjonalizację celów kształcenia i wychowania, która wywodzi się z koncepcji opracowanej przez Zakład Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu pod kierunkiem profesora K. Denka.

edukacyjnych dostosowanych do indywidualnych możliwości i potrzeb poznawczych uczniów. Badania nasze dowiodły, że szablonowe podejście w diagnozowaniu ucznia, na przykład w opanowaniu pisowni wyrazu *żółt* prowadzi do prostego wniosku, że dany uczeń napisał ten wyraz poprawnie, a inny nie (bo popełnił jeden błąd). Tymczasem bliższa analiza pozwala zauważyć, że w pisowni tego wyrazu spotyka się różne błędy, a mianowicie: *żułt*, *żulf*, *żółf*, *rzułt* itp.. Nie można tych błędów uznawać za równoważne i tym samym ograniczać się do stwierdzenia, że statystycznie w każdym przypadku występuje jeden błąd. Każdy z tych błędów ma bowiem inne podłoże. Wnikliwa analiza jakościowa, uzupełniająca analizę ilościową (statystyczną) prowadzi dopiero do określenia dostosowanego odpowiednio do danego ucznia sposobu postępowania dydaktycznego o charakterze terapeutycznym. Tak więc i w tym przypadku nie chodzi tylko o stwierdzenie faktu i wystawienie oceny, lecz chodzi przede wszystkim o korektę i trwałą poprawę zaistniałego stanu poznawczego danego ucznia, a przede wszystkim wywołanie u niego radości z sukcesu własnego.

Na gruncie trafnej diagnozy ilościowo-jakościowej staje się więc możliwe stworzenie *dynamicznego modelu oceniania punktowo-opisowego*. Modelu dynamicznego dlatego, gdyż pod wpływem sprawczych oddziaływań pedagogicznych realna staje się weryfikacja aktualnego stanu kompetencji ucznia na kolejno wyższy poziom kompetencji w zakresie określonym szczegółowym celem edukacyjnym, a wynikającym bezpośrednio z podstawy programowej. Należy podkreślić, że taki model oceniania jest niemożliwy przy stosowaniu jedynie tylko testów.

Wobec tak postawionej roli kontroli jako diagnozy, należy zwrócić uwagę na kształtowanie kompetencji nauczycieli w procesie ich kształcenia i doskonalenia zawodowego. To nauczyciele decydują przede wszystkim o powodzeniu reform oświatowych. W tym miejscu nasuwa się refleksja bardziej ogólna odnosząca się do kształcenia nauczycieli dla przyszłości – dla edukacji jutra. Zbyt mało miejsca w procesie ich kształcenia i doskonalenia przeznaczają się na kształtowanie ich kompetencji instrumentalnych. To właśnie sprawiło, że wewnątrzszkolne systemy oceniania w praktyce nastęrczają wiele zrozumiałych kłopotów, a nawet nieporozumień i patologii pedagogicznych.

Wobec licznych niedoskonałości stwierdzanych w funkcjonowaniu reformowanego systemu edukacji opowiadam się za innym kształceniem i doskonaleniem pedagogicznym nauczycieli na miarę „edukacji jutra”. By łatwiej było nauczycielom podołać wyzwaniom edukacji jutra w systemie kształcenia stanowczo więcej miejsca należy przeznaczać na kształtowanie następujących kompetencji w zakresie:

1. możliwie pełnego i poprawnego diagnozowania sytuacji edukacyjnych, poznawania ucznia jako podmiotu kształcenia i wychowania,
2. doboru treści i metod kształcenia dostosowanych do indywidualnych możliwości uczniów, które pozwolą im odnieść sukces (i radość) w edukacji,
3. samokontroli, samooceny oraz autokorekty własnych kompetencji nauczycielskich.

W programach kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich większy akcent należy położyć także na włączanie ich w nurty pracy badawczej dotyczącej obszarów dydaktyki i wychowania. Ponadto przyszłych nauczycieli należy wdrażać do autoedukacji¹⁵.

Dla skutecznej edukacji nauczycieli nieodzowne stają się pilne następujące zadania pod kątem wdrożenia zasad pedagogiki radości:

¹⁵ D. J a n k o w s k i, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 1999.

- powierzenie zajęć w szkole wyższej z zakresu metodyki i projektowania dydaktycznego wybitnym nauczycielom łączącym profesjonalnie teorie psychologiczno-pedagogiczne z praktyką,
- wyłonienie przodujących nauczycieli – metodyków na doradców metodycznych,
- powszechne doskonalenie doradców metodycznych oraz nauczycieli liderów zespołów metodycznych,
- powszechne doskonalenie wszystkich nauczycieli we współpracy uczelni i ośrodków doradztwa metodycznego.

KRYSTYNA ŻUCHELKOWSKA, MARIA BULERA
AKADEMIA BYDGOSKA IM. KAZIMIERZA WIELKIEGO

ROLA WYCIECZEK W ZBLIŻANIU DZIECI PRZEDSZKOLNYCH DO PRZYRODY OJCZYTEJ

WPROWADZENIE

Wycieczka jest tą formą pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu, która obok celu wypoczynkowego zawiera cele dydaktyczne i wychowawcze. Każda wycieczka umożliwia kształtowanie podstawowych wyobrażeń i pojęć poprzez bezpośrednią obserwację przedmiotów i zjawisk w bliższym i dalszym środowisku, a także wyzwala pomysłowość i inicjatywę dziecka, uczy zaradności i samodzielności, umiejętności działania w zespole oraz wytrzymałości na trudy.

Wycieczki odgrywają ważną rolę w zbliżaniu dzieci przedszkolnych do przyrody, bowiem umożliwiają poznać obiekty, zjawiska i osobliwości przyrodnicze w sposób aktywny i bezpośredni. Na wycieczkach budzi się u dzieci wrażliwość na piękno przyrody ojczystej w różnych porach roku, a także uczą się dostrzegać to, co jest niewidoczne na pierwszy rzut oka. Uroki otaczającej przyrody stają się dla niego małą Ojczyzną głęboko zapadającą w serce.

Wycieczki zbliżające dzieci do przyrody ojczystej nie tylko kształtują postawy emocjonalnego przywiązania do rodzinnego kraju, ale także są istotnym elementem wpływającym na wielostronny rozwój przedszkolaków.

POJĘCIE, FUNKCJE I CELE WYCIECZEK

Wycieczki są jedną z form pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu umożliwiającą dzieciom

„...bezpośrednie poznanie, przeżywanie środowiska lokalnego, własnego regionu, kraju ojczystego, krajów Europy i świata, ich właściwości historycznych, geograficznych, społeczno-ekonomicznych i kulturowych” (W. Okoń, 2001).

Tak więc wycieczką będzie każde wyjście dzieci poza teren przedszkola niezależnie od charakteru i czasu jego trwania w określonym, z góry zaplanowanym celu. Jeżeli nauczycielka wychodzi z dziećmi z przedszkola dla ściśle określonego celu dydaktycznego i wychowawczego, to istnieje podstawa, by takie przedsięwzięcie nazwać wycieczką.

Wycieczki organizowane dla dzieci w wieku przedszkolnym mają wiele walorów, które przejawiają się w ich funkcjach.

Kazimierz Denek (2002) uważa, że wycieczki spełniają następujące funkcje:

„1. Dostarczają wrażeń, wyobrażeń, spostrzeżeń o otaczającym świecie, na podstawie których możliwe staje się ukształtowanie obrazu przyrody, społeczeństwa, techniki i kultury.

2. Rozbudzają potrzebę poznawania świata i racjonalnego w nim działania.
3. Wzbogacają poczucie sensu życia dzięki temu, że ukazują ogrom i złożoność otaczającego świata.
4. Ukazują urodę życia (wywołują doznania estetyczne)” (s. 101).

Realizacja wyżej wymienionych funkcji przyczyni się do równoczesnego oddziaływania na sferę intelektualną, emocjonalną i wolicjonalną dzieci w wieku przedszkolnym.

Wycieczki zoptymalizują proces wychowawczo-dydaktyczny w przedszkolu jeżeli będą nawiązywać do przedstawionych funkcji, a ich cele będą jasno i jednoznacznie określone. Znajduje tutaj odzwierciedlenie wskazanie Seneki, że „...wiatr nigdy nie jest pomyślny dla żeglarza, który nie wie do jakiego portu zmierza”.

Z uwagi na to, że cele wycieczek są z góry oczekiwanymi rezultatami działalności wychowawczo-dydaktycznej winny być:

1. formułowane w taki sposób, by można było określić ich realizację,
2. możliwe do zrealizowania w ściśle określonym czasie,
3. rzeczowe i precyzyjne,
4. logiczne,
5. bez wewnętrznych sprzeczności,
6. wymierne (M. Bulera, K. Żuchelkowska, 1996, s. 43-44).

Trzeba dążyć do tego, by cele wycieczek były dla dzieci celami autonomicznymi, to wówczas łatwiej przekonają się o ich sensowności i zaangażują się w ich wykonanie.

Cele wycieczek, podobnie jak wszystkie cele edukacyjne, należy formułować w aspekcie rzeczowym i podmiotowym. Rzeczowy charakter formułowania celów wycieczek określa zmiany w zasobie wiedzy i stosowania jej w różnych sytuacjach codziennego życia. Natomiast podmiotowe ujmowanie celów wycieczek określa zmiany zachodzące pod ich wpływem w rozwoju intelektualnym, emocjonalno-społecznym i fizycznym małego dziecka. Osiąganie rzeczowego aspektu celów wycieczek umożliwia realizację ich strony podmiotowej.

ZBLIŻANIE DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM DO PRZYRODY OJCZYSTEJ POPRAZ WYCIECZKI

Nauczycielki przedszkoli szczególny nacisk kładą na zaznajamianie dzieci z przyrodą ojczystą i pamiętają o tym, że wycieczki w tym celu organizowane dostarczają wiadomości, przeżyć estetycznych, a także kształtują uczucia patriotyczne i przywiązanie do Ojczyzny. Pamiętać jednak należy, że warunkiem skutecznego udziału dzieci w poznawaniu przyrody ojczystej jest ukształtowanie u nich wartościowych motywów uczestnictwa w wycieczkach organizowanych w tym celu. Najbardziej wartościowe są motywy poznawcze i ambicjonalne, bowiem ukierunkowują dzieci na poznawanie przyrody ojczystej i zaspakajają potrzebę zdobywania wiedzy o niej.

Wycieczki mające na celu zbliżyć dzieci do przyrody ojczystej są swoistą formą aktywności intelektualnej, emocjonalnej i społecznej. Dlatego też udział dzieci w takich wycieczkach ma charakter wielowymiarowy.

Na wycieczkach dzieci odkrywają różne zjawiska, obiekty i osobliwości przyrodnicze, które porównują ze swoimi wyobrażeniami ukształtowanymi na podstawie wiadomości zdobytych poprzez przekaz słowny. Jak wyglądają kaczęce? Czym pachnie las jesienią? Jak wygląda park wiosną? Jak wyglądają polne kwiaty? Jak wyglądają motyle fruujące z kwiatka na kwiatek? Na te i inne pytania dzieci szukają odpowiedzi i je znajdują.

Poznawanie przyrody ojczystej poprzez wycieczki związane jest z jej przeżywaniem i odczuwaniem. Dzieci odczuwają potrzebę oglądania „...tych pagórków leśnych i tych łąk

zielonych”. Dzięki temu lepiej poznają, odczuwają i kochają lasy, pola, łąki, pagórki, rzeki, rośliny, zwierzęta, znajdujące się w bliższej i dalszej okolicy.

Bezpośrednie obserwacje poczynione na wycieczkach, odniesione wrażenia i spostrzeżenia pozostawiają w psychice małego dziecka trwałe ślady, do których powraca się w sposób mniej lub bardziej świadomy i które mogą stać się podstawą zainteresowań przyrodniczych rozwijanych i pogłębianych w późniejszych latach. Dlatego też takie wycieczki winny być organizowane tak, by dzieci mogły obserwować zmiany w przyrodzie w różnych porach roku. Zasada ciągłości jest tu szczególnie ważna, bowiem dotyczy wiedzy o przyrodzie ojczystej, jak również kształtowania emocjonalnego stosunku do niej i ukazywania jej piękna wiosną, latem, jesienią i zimą. Pamiętać jednak należy, że podczas wycieczek ważny jest odpowiedni nastrój, sprzyjający powstaniu przeżyć emocjonalnych, dzięki którym dzieci łatwiej przyswajają i utrwalają wiadomości przyrodnicze zdobyte na drodze bezpośredniej obserwacji. Wycieczki przyrodnicze najczęściej kończą się zbieraniem okazów przyrodniczych takich, jak na przykład mech, szyszki, żołądźcie, kasztany, jesienne kolorowe liście, kamyki. Umieszczone w przedszkolnym kąciku przyrody stają się obiektem do rozmów, obserwacji nie tylko na temat ich nazw i wyglądu, ale także przeżyć z odbytych wycieczek.

Wycieczki zaznajamiające z przyrodą ojczystą dają duże możliwości w rozwijaniu u dzieci postaw społecznych, a więc sposobów zachowania się wobec zjawisk, okazów i osobliwości przyrodniczych. Podczas wycieczek jest wiele okazji, podczas których dzieci uczą się właściwego zachowania wobec przyrody. Na przykład podczas wycieczki do lasu dzieci wiedzą, że nie należy śmiecić, łamać gałęzi, niszczyć runa leśnego, zrywać kwiatów i innych roślin, nie płoszyć zwierząt. Jeżeli któreś z dzieci zachowa się niewłaściwie, to spotka się z dezaprobatą i krytyką nie tylko ze strony nauczycielki, ale także swoich kolegów i koleżanek. Wówczas będzie wewnątrz przekonane, że postąpiło źle, że powinno zachować się inaczej. Będzie starało się zmienić swój stosunek do przyrody zgodnie z przyjętymi zasadami i wymaganiami.

Wycieczki przyrodnicze kształtują wrażliwość estetyczną, dzięki czemu dzieci przeżywają piękno i tajemniczość boru, potęgę i bezkres morza, majestat gór, bogactwo barw pól i łąk, urok kolorowego motyla, piękno kolorowej tęczy. Kontakt dzieci z przyrodą ojczystą przedłuża się na terenie przedszkola poprzez prowadzenie rozmów na temat odbytej wycieczki, recytację wierszy i rozwiązywanie zagadek o tematyce przyrodniczej, wykonywanie różnych prac pielęgnacyjno-hodowlanych w kąciku przyrody, a także poprzez działalność plastyczno-konstrukcyjną.

Zaznajamiając dzieci przedszkolne z przyrodą ojczystą należy także pamiętać o jej ochronie. Często dzieci w wieku przedszkolnym są świadkami dewastacji przyrody. I tak na przykład podczas wycieczek do lasu dzieci oglądają zniszczone podłoże leśne, połamane gałęzie drzew, zerwane i rozrzucone kwiaty, rozdeptane grzyby. To samo dotyczy innych środowisk przyrodniczych. Stąd też podczas wycieczek przyrodniczych nauczycielki winny zwracać dzieciom uwagę na właściwe zachowanie się w różnych ekosystemach, na ochronę przyrody ojczystej. Szczególnej troski wymaga zapoznanie dzieci z pomnikami przyrody, roślinami i zwierzętami chronionymi. Wyjątkowy podziw dzieci wzbudzają drzewa ze znakiem orła białego i napisem „pomnik przyrody”.

Zaznajamianie dzieci przedszkolnych z przyrodą ojczystą pozwala odkrywać wymiar sensu hasła „Poznaj swój kraj, Ojczyźnie służ”. Realizacja tego hasła rozpoczyna się już w przedszkolu, a u podstaw wszelkich poczynań pedagogicznych nauczycielek znajduje się

teza, że kto nie dostrzega piękna przyrody ojczystej, ten prawdziwie nie kocha swego rodzinnego kraju.

ZAKOŃCZENIE

Przyroda ojczysta otwiera się dla serc i umysłów dzieci i dlatego też powinny ją poznać w sposób bezpośredni. Wycieczki umożliwiają dzieciom bezpośredni kontakt z przyrodą ojczystą i sprawiają, że staje się dla nich interesującym obiektem poznania, czymś bardzo bliskim, tajemniczym, dostarczającym wielu przeżyć i wzruszeń.

Udział w wycieczkach zbliżających dzieci do przyrody ojczystej umożliwia zdobycie doświadczenia poznawczego i przeżyć estetycznych, pozwalających na minimalizację i likwidację znużenia spowodowanego monotonią codziennie powtarzających się sytuacji oraz pozwala pamiętać o ciągle aktualnym przesłaniu Aleksandra Janowskiego zawartym w wierszu pod tytułem *Nasza Ojczyzna*:

„Ziemia to karty księgi: czytaj ją i oglądaj jej obrazy.
Poznaj swój kraj, abyś mógł go gorąco kochać.
Poznaj swój kraj, abyś umiał w nim gospodarzyć.
Kochaj każdy skwerek tej ziemi i każdego Polaka,
Bo ziemia to twoja matka, a Polak to twój brat”.

LITERATURA:

1. M. B u l e r a, K. Ż u c h e l k o w s k a, *Ukochany kraj, umiłowany kraj...*, Bydgoszcz 1996.
2. K. D e n e k, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002.
3. K. D e n e k, *Na wakacyjnych szlakach*, Toruń 1996.
4. W. O k o Ń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
5. W. T h e i s s (red.), *Mała Ojczyzna. Kultura. Edukacja. Rozwój lokalny*, Warszawa 2001.

TADEUSZ FAŁK

AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO WE WROCŁAWIU

EDUKACJA JUTRA – WYCHOWANIE DO REKREACJI RUCHOWEJ

Jesteśmy w stanie wzbogacić rozwój młodego człowieka, ale przez niewiedzę możemy go ograniczyć. Proces bowiem jest niepowtarzalny w przypadku każdego dziecka.

(Ewa Białek)

Proces wychowania do umiejętnego wykorzystywania czasu wolnego powinien stać się niezbędnym elementem współczesnego systemu edukacji. Dotychczasowe badania wykazały, że doświadczenia związane z aktywnością ruchową nabyte w okresie dzieciństwa i młodości są bardzo ważne dla wyrobienia tzw. „gotowości psychicznej”¹ do udziału w rekreacji ruchowej w okresie dojrzałości. Rekreacja ruchowa staje się wówczas istotną częścią aktywnego stylu życia. Powstaje zatem pytanie: dlaczego, zdając sobie sprawę z potrzeby tego wychowania, nie potrafiliśmy, jak do tej pory, wprowadzić go do realizacji?. Wydaje się, że jedna z zasadniczych przyczyn leży w braku pełnej diagnozy, czyli braku rozpoznania stanu i uwarunkowań procesu wychowania do rekreacji ruchowej. Wprawdzie, zagadnienia te były tematem prac wielu znamienitych autorów (m.in. Wroczyński², Demel i Humen³, Suchodolski⁴, Czajkowski⁵, Wolańska⁶) lecz pozostawały najczęściej w sferze bardziej teoretycznych rozważań niż badań empirycznych. Dodatkowo, prace te osadzone były w realiach tamtych czasów (lata 70 i 80 XX wieku) i obecnie straciły na aktualności. Ponadto, nie zawierały jednolitej diagnozy stanu tego procesu ani praktycznych wniosków dotyczących jego realizacji.

Wszystkie zmiany zachodzące w naszym kraju w ostatnich latach spowodowały przeobrażenia w stylu życia człowieka, wywarły również wpływ na jego zachowania w czasie wolnym i rozwój personalny. Szczególnie istotne stały się takie cechy osobowości jak: elastyczność myślenia, pomysłowość, łatwość dostosowywania się do nowych sytuacji, samodyscyplina, samoorganizacja, odpowiedzialność, odporność na stresy. W aspekcie nowych

¹ Wolańska T. (1989), *Rekreacja ruchowa*, [w:] Z. Krawczyk i in. (red.), *Raport o kulturze fizycznej w Polsce*, AWF, Warszawa.

² Wroczyński R. (1974), *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.

³ Demel M., Humen W. (1970), *Rola szkoły w wychowaniu do rekreacji fizycznej*, „Studia Pedagogiczne”, XX.

⁴ Suchodolski B., Wojnowicz I. (1988), *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, WSiP, Warszawa.

⁵ Czajkowski K. (1979), *Wychowanie do rekreacji*, WSiP, Warszawa.

⁶ Wolańska T. (1977), *Wychowanie do rekreacji w szkolnym systemie wychowania fizycznego*, „Studia i Monografie AWF w Warszawie”.

przemian badacze zajmujący się problematyką ludzkich zachowań w dalszym ciągu poszukują czynników, które je warunkują. Spośród najważniejszych teorii tłumaczących te zachowania wymienić należy następujące koncepcje: „**człowiek autonomiczny**” dysponujący własną wolą postrzeganą jako zdolność do samostanowienia (Obuchowski 1993)⁷, „**podmiotowa koncepcja człowieka**”, w rozumieniu której człowiek jest sam twórcą własnego życia, czyli biografii (Pietrasiński 1987⁸; Szczepański 1988⁹; Obuchowski 1993)⁷, „**koncepcja emancypacyjna**”, która zakłada wyzwolenie od: „despotyzmu, nieuzasadnionych stosunków władzy, przymusu i przemocy, irracjonalizmu i głupoty oraz zakłada walkę o: samostanowienie, równouprawnienie, współdecydowanie, demokrację, samorządność, mądrość i racjonalizm” (Śliwerski 1998, s. 265)¹⁰. W tym kontekście edukacja powinna wyzwalać człowieka i jego możliwości.

Wszystkie wyżej wymienione koncepcje wskazują na istotne znaczenie indywidualnych predyspozycji człowieka i jego własnej aktywności, które powinny być uruchamiane w procesie edukacji (Okoń 1998)¹¹. Aby te działania były możliwe do realizacji, musi nastąpić humanizacja edukacji poprzez jej perspektywne i innowacyjne przesłania (Denek 1998a)¹².

Na podobnych założeniach opiera się realizowana reforma edukacyjna w Polsce, która to generalnie ma wspierać rozwój każdego ucznia poprzez znaczne podniesienie roli wychowania w tym procesie (*O wychowaniu w szkole*, 1999, s. 12)¹³.

W założeniach tych uwzględniono również wychowanie do czasu wolnego, czyli proces przygotowania dzieci i młodzieży do właściwego korzystania z czasu wolnego. Działania podejmowane w czasie wolnym powinny posiadać następujące zasadnicze cechy:

- stanowić dobrowolny wybór, bez przymusu i presji zewnętrznej,
- być środkiem do osiągania celów i zaspokajania aspiracji życiowych,
- pozwalać na personalną realizację potrzeb aktywności ruchowej,
- stwarzać możliwości: swobody działania, odprężenia, rozładowania napięcia i stresu, dostarczając przyjemnych wrażeń i emocji,
- umożliwiać rozwój osobowości poprzez kreatywną i twórczą działalność, zgodnie z własnymi potrzebami i wartościami,
- rozwijać bezinteresowność w kontekście „być, a nie mieć” (Kiełbasiewicz-Drozdowska, Siwiński 2001)¹⁴.

Jeśli do rekreacji ruchowej dołączymy formy turystyki szkolnej i kwalifikowanej, to zdecydowanie poszerzona zostaje płaszczyzna i zakres oddziaływania wychowawczego, opartego na tezach edukacji humanistycznej i integrującej (Radziewicz 1992¹⁵; Białek 1997¹⁶;

⁷ Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa.

⁸ Pietrasiński Z. (1987), *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*, „Psychologia wychowania”, 3, s. 249.

⁹ Szczepański J. (1988), *O indywidualności*, IWZZ, Warszawa.

¹⁰ Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.

¹¹ Okoń W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

¹² Denek K. (1998a), *Ku edukacji XXI wieku*, materiały niepublikowane, Poznań (w posiadaniu autora niniejszej pracy).

¹³ *O wychowaniu w szkole* (1999), Ministerstwo Edukacji Narodowej. Biblioteka reformy, Warszawa. Zeszyt 13, (opracował: Korab K).

¹⁴ Kiełbasiewicz-Drozdowska I., Siwiński W. (2001), *Teoria i metodyka rekreacji*, AWF, Poznań.

¹⁵ Radziewicz J. (1992), *Edukacja alternatywna. O innowacjach makrosystemowych*, WSiP, Warszawa.

¹⁶ Białek E. (1997), *Edukacja integrująca. Alternatywa czy konieczność?* PTP, Impuls, Kraków.

Gordon 1999¹⁷). Na szczególną rolę turystyki szkolnej i kwalifikowanej w procesie edukacji zwraca uwagę Denek (1996, 1998b, c)¹⁸ podkreślając jej wartości wychowawcze i dydaktyczne.

Przedstawiona problematyka wymaga szczegółowych badań empirycznych i analiz teoretycznych, szczególnie w tym ważnym okresie przeobrażeń i reform w sferze edukacji w Polsce. Podjęto zatem badania mające na celu rozpoznanie stanu i uwarunkowań wychowania do rekreacji ruchowej. W rozważaniach tych niezbędne było zdefiniowanie pojęcia „wychowanie do rekreacji ruchowej”, które określono jako:

„... motywowanie, rozbudzanie zainteresowań, uświadamianie wartości i potrzeb aktywności ruchowej oraz wskazywanie możliwości indywidualnego wyboru form rekreacji ruchowej przez zapoznanie z tymi formami i sposobami organizacji racjonalnego wypoczynku” (Fałk 2002)¹⁹.

Z powyższą definicją związane są następujące zadania, niezwykle istotne dla realizacji tego procesu (Fałk, Opoka 1994)²⁰:

- rozbudzanie zainteresowań aktywnością ruchową,
- uświadamianie wartości rekreacji ruchowej,
- zapoznanie z różnorodnością form rekreacji ruchowej,
- rozwijanie umiejętności ruchowych,
- nauczanie organizacji racjonalnego wypoczynku,
- rozwijanie umiejętności indywidualnego wyboru form rekreacji ruchowej.

Zadania te są elementami całości procesu wychowania do rekreacji ruchowej, w wyniku którego człowiek będzie samodzielnie decydował o formach swojej aktywności w czasie wolnym, będzie posiadał odpowiedni poziom świadomości i umiejętności w zakresie stosowania rekreacji ruchowej jako ważnej i wartościowej składowej jego kreatywnego stylu życia.

Realizatorami procesu wychowania do aktywności ruchowej są głównie nauczyciele, których przygotowanie do zawodu pozostawia jeszcze wiele do życzenia (Czabański 1993²¹; Denek 1998b²²; Koszycz 2000²³). Ciągle brakuje im dostatecznej wiedzy i umiejętności dydaktycznych w kontekście sztuki i kultury nauczania. Umiejętności dydaktyczne są podstawowym ogniwem w realizacji zadań wychowawczych, również zadań wychowania do rekreacji ruchowej. Cały proces wychowania do rekreacji ruchowej powinien zmierzać do stworzenia swoistej filozofii społeczeństwa polskiego wobec wartości pozyskiwanych z aktywnego ruchowo wypoczynku i czasu wolnego. Stworzenie takiej filozofii będzie podstawą do zmiany stylu i jakości życia. Takie stanowisko potwierdza również Denek (1998c, s. 146)²⁴:

¹⁷ Gordon T. (1999), *Wychowanie bez porażek*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.

¹⁸ Denek K. (1996), *Na wakacyjnych szlakach*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 5; Denek K. (1998b), *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo edukacyjne, AKAPIT, Toruń; Denek K. (1998c), *Być zawsze sobą*, „Nauczyciel i szkoła”, 1(4).

¹⁹ Fałk T. (2002), *Wychowanie do rekreacji ruchowej młodzieży szkolnej. Stan i uwarunkowania*. Prace habilitacyjne AWF, Wrocław.

²⁰ Fałk T., Opoka D. (1994), *Znaczenie rekreacji ruchowej w życiu kandydatów na studia i studentów AWF we Wrocławiu (1989-1993)*, „Kwartalnik Naukowy AWF we Wrocławiu”.

²¹ Czabański B. (1993), *Zadania szkolnego wychowania fizycznego a przekształcenia programowe wrocławskiej AWF*, „Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu” 55.

²² Denek K. (1998b), *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo edukacyjne, AKAPIT, Toruń.

²³ Koszycz T. (2000), *Kształcenie w kulturze fizycznej w zreformowanym systemie edukacji*, [w:] R. Muszkieta, M. Bronikowski (red.), *Wychowanie fizyczne w nowym systemie edukacji*, AWF, Poznań.

²⁴ Denek K. (1998c), *Być zawsze sobą*, „Nauczyciel i szkoła”, 1(4), 141-155.

„Czekają nas przeobrażenia jakościowe w filozofii kształcenia i rozwoju nauk o edukacji. Mają one zapewnić taki system oświaty, który umożliwi jego obywatelom uczestnictwo w kształceniu warunków nowoczesnego społeczeństwa demokratycznego. Oznacza to konieczność przywrócenia w edukacji należytego miejsca wartościom i celom oraz nadania im właściwego sensu”.

Jak wykazała dotychczasowa praktyka, realizacja powyższych zadań jest bardzo trudnym procesem, ponieważ nie ma w Polsce właściwie przygotowanych kadr (Krawczyk 1989²⁵; Fąk 1995²⁶; Kunicki 1997²⁷; Denek 1999a²⁸, 2002²⁹, Czabański 2001³⁰, Koszczyk, Gandziarski 2001³¹; Maszczak 2001³²).

Ponadto, powszechnie wiadomo, że systemy edukacyjne należą do najbardziej zachowawczych.

W takiej sytuacji powstają pytania: czy wychowanie do rekreacji ruchowej będzie edukacją jutra? Jakie są szanse i możliwości, a jakie zagrożenia i przeszkody? Kto powinien wychowywać młodzież szkolną do rekreacji ruchowej?

Częściową odpowiedzią na te pytania są wyniki badań dotyczących barier edukacyjnych w zakresie wychowania do rekreacji ruchowej (Fąk 2001³³).

Bariery te można scharakteryzować następująco:

– brakuje powszechnego programu edukacyjnego przygotowującego do właściwego korzystania z czasu wolnego,

– uregulowania prawne są rozproszone i nie stanowią spójnego systemu,

– współczesna polska rodzina, jako podstawowa jednostka wychowania, nie jest przygotowana do kształtowania prawidłowych, aktywnych zachowań w czasie wolnym,

– współczesna szkoła prowadzi proces wychowania do rekreacji ruchowej raczej spontanicznie, bez szczegółowych planów w tym zakresie,

– środowisko koleżeńskie w dużym stopniu kształtuje niepożądane zachowania w czasie wolnym,

– znaczenie mediów (TV, radio, prasa) w wychowaniu do rekreacji ruchowej jest prawie nieistotne dla badanej młodzieży szkolnej.

Znając aktualne bariery edukacyjne oraz stan i uwarunkowania tego procesu można założyć, że obecnie polska szkoła ma największe szanse w przygotowaniu najmłodszego pokolenia do właściwego korzystania z rekreacji ruchowej. Nakłada to na szkołę następujące główne zadania:

²⁵ K r a w c z y k Z. (1989), *Spoleczne uwarunkowania kultury fizycznej*, [w:] Z. Krawczyk, R. Przewęda, T. Ulatowski (red.), *Raport o kulturze fizycznej w Polsce. Z warsztatów badawczych*, Komitet Nauk o Kulturze Fizycznej PAN, Warszawa.

²⁶ F ą k T. red. (1995), *Skuteczność polskiej szkoły w wychowaniu do rekreacji ruchowej*, AWF, Wrocław.

²⁷ K u n i c k i B. J. (1997), *Rekreacja fizyczna*, [w:] Z. Krawczyk, R. Przewęda, T. Ulatowski (red.), *Kultura Fizyczna, Sport*, Instytut Wydawniczy, Warszawa.

²⁸ D e n e k K. (1999a), *Reforma systemu edukacji. Nadzieje i wątpliwości*, [w:] K. Denek (red.), *Edukacja jutra*, Menos, Częstochowa.

²⁹ D e n e k K. (2002), *Zdecyduje nauczyciel*, „Nowa szkoła”, 3(47).

³⁰ C z a b a ń s k i B. (2001), *Kształtowanie wychowujące w „szkole mobilnej”*, [w:] Jonkisz J., Lewandowski M. (red.), *Wychowanie i kształcenie w zreformowanej szkole*, AWF, Wrocław.

³¹ K o s z c z y k T., G a n d z i a r s k i K. (2001), *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli w realizacji założeń reformy edukacyjnej*, [w:] J. Jonkisz, M. Lewandowski (red.) *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej szkole*, AWF, Wrocław.

³² M a s z c z a k T. (2001), *Wyznaczniki edukacji nauczycielskiej w świetle potrzeb reformującej się szkoły*, [w:] J. Jonkisz, M. Lewandowski (red.), *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej szkole*, AWF, Wrocław.

³³ F ą k T. (2001), *Stan i uwarunkowania wychowania do rekreacji ruchowej w okresie przemian edukacyjnych w Polsce*, [w:] I. Kielbasiewicz-Drozdowska i inni (red.), *Rekreacja i turystyka. Współczesne dylematy, zadania i perspektywy*, PSNARiT, Poznań.

- konieczność modernizacji i rozwój infrastruktury rekreacyjno-sportowej,
- systemowe doszkalanie kadry nauczycielskiej,
- znalezienie właściwego systemu współpracy z rodziną i społecznością lokalną,
- dążenie do utworzenia szkolno-osiedlowych centrów rekreacji,
- zmiana istniejącego systemu realizacji zajęć pozalekcyjnych oraz działalności szkolnych i uczniowskich klubów sportowych na system ogólnodostępny dla wszystkich uczniów,
- zreformowanie turystyki szkolnej dla potrzeb realizowanej reformy edukacyjnej.

Oczywiście, nie oznacza to, że inne środowiska (rodzina, społeczność lokalna, koleżeń- ska, media) mogą być pominięte w tym procesie. Jednak, na aktualnym etapie realizacji procesu wychowania młodzieży do rekreacji ruchowej, szkoła będzie stanowiła najważniej- sze ogniwo. Dla zapewnienia maksymalnej efektywności i skuteczności tych działań, nale- ży opracować generalną koncepcję realizacji wychowania młodzieży szkolnej do czasu wolnego, a w tym również wychowania do rekreacji ruchowej:

- koncepcja ta powinna mieć status programu rządowego na wszystkich szczeblach administracyjnych państwa,
- musi to być koncepcja o charakterze długofalowym, systemowym,
- nakłady finansowe na jej realizację powinny być zabezpieczone zarówno przez wła- dze centralne i terytorialne, jak również przez sektor prywatny i społeczny.

Jeżeli nie nastąpią zdecydowane działania w kierunku poprawy warunków wychowania do rekreacji ruchowej i usuwania barier edukacyjnych, będzie to oznaczało kontynuację procesu pogłębiania się dysfunkcji fizycznych i psychicznych uczniów oraz pogarszanie się stanu zdrowotnego polskiego społeczeństwa.

MAŁGORZATA PAWŁOWSKA

PRZEDSZKOLE NR 96, POZNAŃ

WIELOSTRONNY PRZEKAZ DZIEDZICTWA KULTUROWEGO W PRACY Z DZIEĆMI 6-LETNIMI

Zachodzące procesy związane z jednoczeniem się Europy, perspektywa „Europy Ojczyzn” budzą wiele nadziei, ale też i wyzwają lęk, poczucie zagubienia i zagrożenia. Stąd coraz częściej człowiek dąży do wspólnoty, szuka oparcia w rdzennych wartościach oraz bezpiecznego miejsca na ziemi. Nie chce być z nikąd, lecz mieć świadomość swoich korzeni. Niestety, sptykanie znaczenia i wartości, a nawet negacja własnego dziedzictwa na skutek bezkrytycznej akceptacji wzorców pochodzących z jednego, dominującego ośrodka kultury sprawia, że już najmłodsze pokolenie wzrasta w przekonaniu o niższej wartości ich rodzimego dziedzictwa kulturowego¹. Ten niszczący proces przyczynia się do zaniku więzi z „małą Ojczyzną”, poczucia tożsamości, zakorzenienia. Obrona przed takim stanem wyzwała z jednej strony niepokojące zjawisko separatyzmu niektórych wspólnot lokalnych, hermetyczne zasklepanie się w swoim gnieździe, a z drugiej nieuzasadnione zrywanie ciągłości dziedzictwa oraz pomniejszanie jego ważności, na skutek mylnie rozumianej integracji z UE czy idei społeczeństwa „sieciovego”. Życie człowieka przebiega w „małej Ojczyźnie”. Bez poznania, zrozumienia i uznania jej znaczenia nie jest możliwe zbudowanie nowoczesnego państwa.

„Tożsamość kulturowa jest wielopoziomowa. Ma wymiar rodzinny, lokalny, regionalny, narodowy, europejski i globalny. Pominięcie któregoś z nich lub zbytne preferowanie prowadzi do uniformizacji lub egocentryzmu lokalnego”².

Jednakże każda społeczność winna zabiegać o to wszystko, co składa się na jej kulturową odrębność, która jest wyznacznikiem tożsamości miejsca. Znaczenie poznania własnego dziedzictwa kulturowego jest niezwykle ważne nie tylko dla poczucia własnej tożsamości. U progu procesów integracyjnych również dla ukształtowania postaw otwartych, nastawionych na rozumienie oraz akceptację innych kultur i tradycji. Nie na zasadzie konfrontacji czy antagonizmów, ale dialogu. Prowadzić dialog mogą tylko jednostki i społeczności świadome swojej tożsamości, mające oparcie w rdzennych wartościach. [...] Silne, nie ulegają zagubieniu, lecz wpisują się trwale we wzbogacaniu o nowe wartości³. Tak więc droga do uczestnictwa w kulturze europejskiej, prowadzi przez poznanie i przeżycie własnej tożsamości. Należy także mieć świadomość, że obecnie żadna kultura narodowa nie może istnieć i kształtować się w sposób izolowany. Chodzi jednak o to by „różnić się szlachetnie”.

¹ J. Nikitorowicz, *Uwarunkowania kulturowe komunikacji a zadania edukacji regionalnej i międzykulturowej*, [w:] Mrózek R. (red.), *Kultura, język, edukacja*, tom 3, Katowice 2000, s. 208.

² *MEN o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, Warszawa 2000, s. 18.

³ J. Nikitorowicz, *Uwarunkowania kulturowe...*, s. 205 i 211.

„Tylko zachowanie różnic może we współczesnym świecie ocalić indywidualne cechy, zapobiec zatarciu wartości humanistycznych, które wypływają z wielowiekowej tradycji i chronią ludzkość przed rozplynięciem się w identyczności masy ludzkiej”⁴.

Każde z kolejnych pokoleń, które wchodzi w teraźniejszość nie zaczyna wszystkiego od nowa. Jest spadkobiercą nieprzebranej skarbnicy dóbr materialnych, przyrodniczych, wartości duchowych, idei, sposobów życia⁵. Winno je chronić i wzbogacać. Należy dzieciom uświadomić, że są dziedzicami danej ziemi. W tym miejscu nasuwają się słowa A. Janowskiego „...Ty będziesz na tej ziemi gospodarzem”⁶. Aby rodzinną ziemię poznać „trzeba ją schodzić stopami, przepłynąć łodzią, przeddeptać po drogach i bezdrożach, trzeba długo wsłuchiwać się w jej duszę, odgadnąć jej duszę”⁷. Rozpocząć należy więc od poznania swoich korzeni, najbliższej swemu sercu ojcowizny i to od najmłodszych lat⁸. Zatem przed edukacją stoją ważne zadania. Mają bowiem przygotować wychowanków do sprawnego funkcjonowania w obliczu nowych wyzwań społecznych i cywilizacyjnych. Aby temu sprostać należy myśleć nie tylko o teraźniejszości i jej wymaganiach, „ale myślą i praktyką szkolną wybiegać na dziesiątki lat do przodu”⁹.

„Wierność korzeniom nie oznacza mechanicznego kopiowania wzorców z przeszłości. Wierność korzeniom jest zawsze twórcza.[...] Wrażliwa na znaki czasu” (Jan Paweł II). Poznanie dziedzictwa kulturowego nie może więc przebiegać tylko w muzeach i skansenach. Tam niczym „zatrzymane w kadrze”, zachowane są pewne obrazy z przeszłości, które pokazują dawne życie. Przedstawiają jego fragmenty, a naszym obowiązkiem jest przybliżenie całości schedy¹⁰. Na bogactwo dziedzictwa wpływa także dorobek obecnych pokoleń. Niektóre dzisiejsze dobra materialne i duchowe staną się w przyszłości częścią składową skarbnicy kulturowej.

Przekaz spuścizny pokoleń, zwłaszcza w sferze duchowej rozpoczyna się już w rodzenie dziecka. Głównymi przekazicielami są rodzice i dziadkowie. Następnie proces ten kontynuowany jest w przedszkolu. To właściwy czas na przybliżenie wychowankom świata, w którym żyją. Przekaz winien mieć swoje miejsce w środowisku naturalnym, a więc „poza ławką szkolną”. Wycieczki, zajęcia w terenie „mają inny charakter niż te w muzeach, bo ich źródło wiedzy jest niezwykle, trójwymiarowe, dynamiczne”¹¹. Dają materiał znacznie bogatszy oraz pełniejszy w stosunku do tego, który może nauczyciel za pomocą słowa, źródeł pisanych, filmów i przezroczy w sali przedszkolnej przekazać. Istotnym wymogiem związanym z doбором treści dotyczących dziedzictwa kulturowego jest więc postulat wiązania ich z najbliższym środowiskiem – „małą Ojczyzną”. „Każde miejsce posiada pewien zbiór cech decydujących o niepowtarzalnym charakterze tego krajobrazu”¹². Może być ono materialne lub przyrodnicze. W nim odzwierciedla się dusza konkretnej wspólnoty.

⁴ A. Gołubiew, *Czy trzeba niwelować?* „Tygodnik Powszechny” 1971, nr 34.

⁵ F. Ziemiński, *Istota i ewolucja pojęcia tradycji – dziecko i młodzież w świecie tradycji*, [w:] Dymara B., Korzeniowska W., Ziemiński F. (red.), *Dziecko w świecie tradycji*, Kraków 2002, s. 33.

⁶ T. Łobożewicz (red.), *Krajoznawstwo i turystyka w szkole*, Warszawa 1978, s. 35.

⁷ A. Gordon, *Wychowanie przez krajoznawstwo*, [w:] *Ziemia. V Kongres Krajoznawstwa Polskiego*, Warszawa 2000, s. 310.

⁸ K. Deneck, *Ojczyzna – naczelną wartość krajoznawstwa*, [w:] *Ziemia. V Kongres Krajoznawstwa Polskiego*, Warszawa 2000, s. 121.

⁹ F. Ziemiński, *Istota i ewolucja...*, s. 33.

¹⁰ J. Angiel, *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie – powołanie i zadanie na całe życie*, [w:] *Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2001, s. 14.

¹¹ J. Angiel, *Edukacja regionalna...*, s. 12.

¹² K. Deneck, *Wspieranie i doskonalenie reformy systemu edukacyjnego*, „Wychowanie na co dzień” 2002, nr 1, s. 1.

W propozycjach programowych dla wychowania przedszkolnego wiele zagadnień odnosi się do środowiska lokalnego dziecka. Akcentowana jest potrzeba przybliżenia jego specyfiki, cech charakterystycznych, bogactwa naturalnego i kulturowego. Podkreśla się, że nie wystarczą jednak sporadyczne wypadki. Poznanie dziedzictwa „małej Ojczyzny” nie może sprowadzać się do okazjonalnego oglądu¹³.

Warto zastanowić się, w jaki sposób należy sześciolatka zapoznać z lokalnym dziedzictwem kulturowym, aby w przyszłości stało się dla niego rzeczywistą wartością?

Przekaz z wykorzystaniem metod transmisyjno-reprodukcyjnych, apelujących głównie do pamięci nie ma uzasadnienia. Wielorakie bogactwo spuścizny kulturowej sprawia, że dla jego poznania należy odwołać się do wielostronnego przekazu. Należy rozumieć go bardzo szeroko – jako stosowanie czterech dróg nauczania – uczenia się, organizację pracy na zajęciach, dobór środków umożliwiających zdobycie wiedzy, opanowania umiejętności i budzenie przeżyć.

Zamierzenia nasze winien poprzedzić nastrój oczekiwania, budzący zaciekawienie i zainteresowanie. Szczególną wartość mają takie sytuacje, w których uwzględnimy kontekst uczuciowy. Nasylenie treści doznaniem emocjonalnym sprawi, że staną się one bliższe sercu wychowanka. Uczenie się przez przeżywanie opiera się na swoistym „poznaniu uczuciowym”¹⁴. W dydaktyce coraz częściej akcentuje się rolę nauczania – uczenia się przez przeżywanie i aktywne uczestnictwo, podkreślając w ten sposób ścisły związek intelektualnej i intuicyjno-emocjonalnej sfery psychiki dziecka¹⁵. Przeżycia są także ważną częścią składową kształtowania się postaw.

Terenem prowadzonych zajęć z wykorzystaniem wielostronnego przekazu dziedzictwa kulturowego było przyrodnicze otoczenie Przedszkola nr 96 w Poznaniu: Ogród przedszkolny, park Sołacki, lasek Gołęciński, okolice jeziora Rusałka. Wycieczki organizowane były wielokrotnie w różnych porach roku. Brały w nich udział dzieci sześciolatki. W czasie trwania zajęć terenowych przedszkolacy mieli możliwość obserwowania, co po sobie zostawili nasi przodkowie, jakie piętno wywierają na dziedzictwo przyrodnicze ludzie działający wspólnie. W krajobrazie przyrodniczym „małej Ojczyzny” dzieci miały szansę dostrzec jak spleta się przeszłość tej ziemi z jej teraźniejszością, oraz w jaki sposób na obraz warunków naturalnych nakładają się działania gospodarcze i kulturowe. W artykule przytoczono kilka propozycji tematów i zagadnień poruszanych na zajęciach.

1. *Ogród przedszkolny*. Drzewa i krzewy w ogrodzie. Propozycje dotyczące dbałości o przyrodnicze otoczenie.

2. *Okolice przedszkola*. Porównywanie szaty roślinnej poboczy ruchliwych ulic i ogrodu przedszkolnego. Warunki prawidłowego wzrostu oraz rozwoju roślin zielonych, drzew i krzewów.

3. *Park Sołacki w okresie wczesnej jesieni*. Skutki niszczenia środowiska przyrodniczego przez człowieka. Obserwacja prac renowacyjnych w parku. Efekty zagospodarowania terenów zielonych.

4. *Park Sołacki w „złotej jesieni”*. Zmiany wywołane porą roku. Rozpoznawanie i porównywanie kształtów liści i owoców drzew i krzewów. Ptaki i ssaki żyjące w parku.

¹³ K. D e n e k, *O rozwój krajoznawstwa w szkole*, „Wszystko dla szkoły” 2000, nr 7-8, s. 3.

¹⁴ S. S z u m a n, *Zagadnienie psychologii uczuć w świetle nauki*, Poznań 1955.

¹⁵ K. D e n e k, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 34.; W. Z a c z y Ń s k i, *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990, s. 15.

5. *Las Gołęciński w czasie złotej jesieni*. Poznawanie drzew iglastych. Porównywanie z liściastymi. Określanie typu lasu. Zjawisko opadania liści. Znaczenie lasu dla człowieka i zwierząt, współzależność. Skutki zagrożeń na życie lasu i jego mieszkańców. Zasady ochrony lasu. Znaczenie szlaków turystycznych (przejście fragmentu trasy zielonym szlakiem: las Gołęciński – jezioro Rusalka).

6. *Szaruga jesienna w parku*. Rozpoznawanie sylwetek drzew i krzewów pozbawionych liści. Obserwacja zwierząt gromadzących zapasy żywności na zimę.

7. *Las w zimowej szacie*. Różnicowanie drzew iglastych. Przetrawianie igieł w okresie zimowym. Trudne warunki bytowania zwierząt. Szukanie i rozpoznawanie na śniegu tropów.

8. *Oznaki wiosny w lesie*. Zmiany w otoczeniu. Rozwój pąków liści. Obserwacja zachowań ptaków, rozpoznawanie sylwet, różnicowanie odgłosów. Skutki pozostawianych śmieci. Ułożenie regulaminu przestrzegania zasad ochrony przyrody.

W zajęciach terenowych dzieci pracowały w grupach. W rozwijaniu aktywności badawczej wspomogła cała gama różnorodnych środków dydaktycznych m. in. dyktafon, aparat fotograficzny, lornetki, lupy i kamera video.

Wielostronny przekaz dziedzictwa kulturowego opiera się na aktywności intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej przedszkolaka. Tak realizowana edukacja nie tylko angażuje wszystkie sfery osobowości wychowanka, ale przede wszystkim sprawia, że zawiązuje się nić łącząca dziecko z jego „małą Ojczyzną”. Wielostronny przekaz umożliwia także pełny rozwój dziecka: *fizyczny* – poprzez piesze wędrówki do źródeł dziedzictwa kulturowego, nabycie określonych umiejętności; *intelektualny*, gdyż wzbogaca w wiedzę, rozwija ciekawość poznawczą, pobudza do samodzielnego wysiłku umysłowego zwłaszcza podczas rozwiązywania problemów; *emocjonalny*, bo... zakorzenia.

DANUTA HYŻAK

KURATORIUM OŚWIATY W POZNANIU

ZIEŁONE SZKOŁY. HOLISTYCZNE PODEJŚCIE DO KSZTAŁCENIA

Cała sztuka nauczania jest po prostu sztuką
budzenia naturalnej ciekawości młodych umysłów
w celu późniejszego jej zaspokajania

Anatol France

Jedną z bardzo ważnych cech reformującej się szkoły jest nauczanie zintegrowane, ukazujące świat całościowo oraz lepiej przygotowujące do funkcjonowania we współczesnym świecie. Oparte na przywróceniu właściwej proporcji między poznawaniem wiadomości, opanowaniem umiejętności i nabywaniem odpowiednich postaw pozwala na lepsze przygotowanie do dalszej edukacji w zakresie nowo powstających interdyscyplinarnych dziedzin wiedzy oraz umożliwia uzyskanie całościowego spojrzenia na świat.

W nowoczesnym procesie edukacji należy porzucić encyklopedyzm na rzecz formalizmu funkcjonalnego, który preferuje kulturę intelektualną i wiedzę operatywną, instrukturalizowaną, eksponowaną zarówno holistycznie i egzemplarycznie¹.

Sprostowaniu zadaniom, jakie ma do spełnienia reformująca się szkoła sprzyjają atrakcyjne formy i metody zdobywania wiedzy. Należą do nich między innymi imprezy wyjazdowe, takie jak: szkoły „zielone”, „ekologiczne” i „białe”. Pomimo, że wyrażenie „zielone szkoły” pojawiło się w słowniku szkolnym kilka lat temu, to tworzeniu ich lub uczestnictwo w nich jest innowacją edukacyjną. Oznacza ono zazwyczaj co najmniej kilkudniowy wyjazd całej klasy z nauczycielami poza tereny przemysłowe. Za motto poczyniń związanych z powstawaniem i działalnością zielonych szkół można uznać słowa wielkiego czeskiego pedagoga Jana Amosa Komeńskiego, który postulował „aby ludzie poznanie swoje czerpali nie z książek, ale z nieba i ziemi, z dębów i buków”. Od strony prawnej organizację imprez wyjazdowych reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. RP 2001, nr 135, poz. 1516). Wskazuje ono tzw. „zieloną szkołę” jako formę działalności związanej z realizacją programu, w której biorą udział wszyscy uczniowie wyjeżdżającej klasy. Decyzję o wyjeździe należy ująć w rocznym planie pracy szkoły, a o planowanej imprezie rodzice winni być powiadomieni, co najmniej sześć miesięcy przed wyjazdem.

Jakkolwiek „zielone szkoły” należą do atrakcyjnych i efektywnych form oddziaływania na uczniów, nie są łatwe w realizacji. Wymagają wielu ustaleń i starannego przygotowania od strony merytorycznej i organizacyjnej. Składają się na to: zebrania z rodzicami, wybór

¹ K. D e n e k, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002, s. 61.

miejsca i bazy wypoczynkowej, sprawdzenie ofert turystycznych, pozyskanie sponsorów, ułożenie programu, zaplanowanie lekcji dla uczniów i planu pracy dla nauczycieli. Ponadto działalność w „zielonych szkołach” jest o wiele trudniejsza niż praca dydaktyczno-wychowawcza w izbach szkolnych. Wymaga ona dużej koncentracji i zapobiegliwości, bowiem troska o los powierzonych dzieci obowiązuje w ciągu kilku dni przez całą dobę – a nie tylko godziny lekcyjne określone rozkładem zajęć szkolnych². Jest to duża odpowiedzialność prawna i moralna za zdrowie i bezpieczeństwo podopiecznych. Dlatego wielu nauczycieli stroni od organizowania „zielonych szkół”. Przeprowadzone przez wizytatora Kuratorium Oświaty w Poznaniu badania na terenie czterech powiatów: gnieźnieńskiego, grodzkiego, średzkiego i wrzesińskiego ukazują, że w latach 1999-2002 tylko 18 szkół zorganizowało „zieloną szkołę”. Dotyczyły one pobytu nad morzem, jeziorami i w górach. Najczęściej wyjeżdżano do Jarosławca, Sierakowa, Kudowy Zdrój, Woziwody w Borach Tucholskich, Gąsawki, Nekielki, Gołąbek, Myślęcinka, Halinina, Powidza, Bardo Śl., Karpacza i Skorzęcina.

WALORY SPOŁECZNO-ZDROWOTNE I DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZE „ZIELONYCH SZKOŁ”

Wyjazdy do „zielonych szkół” związane są z terenami wartościowymi pod względem zdrowotnym i przyrodniczym. W swym programie zakładają, że uczniowie: odnowią swój organizm zarówno pod względem psychicznym, jak i fizyczno-zdrowotnym; ujawnią zainteresowania i ugruntują wiedzę szkolną z zakresu wielu przedmiotów nauczania; zrozumieją podstawowe prawa przyrody oraz nauczą się obserwować otaczający ich świat.

Zajęcia w „zielonych szkołach” sprzyjają tworzeniu holistycznego obrazu świata, są źródłem twórczych energii nauczyciela i ucznia. Wiedza, którą uczniowie w nich zdobywają nie jest czerpana tylko z książek i ust nauczyciela, ale jest żywa, ma odniesienie do konkretnej rzeczywistości, pozwala dokonać własnych odkryć i poczynić obserwacje. „Zielone szkoły” to przede wszystkim nauka w bezpośrednim kontakcie z przyrodą. Ich niedozowną formą pracy są zajęcia terenowe, jedne z najstarszych form empirycznego poznania środowiska, w czasie których uczeń przybliża się do przedmiotu poznania, obcuje z nim, obserwuje go i poznaje. Zajęcia te mają swoją specyfikę i wynika z nich ważna przesłanka dydaktyczna, że nie można nauczać i uczyć się przyrody w oderwaniu od rzeczywistości przyrodniczej. Zajęcia w terenie sprzyjają rozwojowi emocjonalnemu, kształtują pożądane postawy, wyzwalają u uczniów stan zaciekawienia, pełnego zaangażowania, pokonywania trudności oraz zapobiegają znużeniu i monotonii. Pozwalają ujrzeć wiele znanych przedmiotów i zjawisk w innym, nowym świetle, dostrzec urodę krajobrazu i piękna otaczającej przyrody. Uczniowie mają już spory zasób własnych doświadczeń i własne wyobrażenia o świecie, dlatego bezpośrednie skonfrontowanie ich z przyrodą pomoże im w uporządkowaniu i utrwaleniu pewnych wiadomości o otoczeniu społecznym i przyrodniczym.

Dobrze zorganizowane „zielone szkoły” dostarczają uczniom wielu przeżyć estetycznych i doświadczeń zmysłowych, pozwalają łączyć naukę z zabawą i wypoczynkiem oraz integrują grupę uczniowską. Są ważnym czynnikiem kształtowania postaw, a w szczególności pronaturowych i prokulturowych, które dominują nad innymi, ponieważ terenem poznania i działania jest otwarta przestrzeń pól, łąk, wód i lasów oraz zabytki kultury materialnej i duchowej wielu pokoleń³. Uczniowie poza szkołą czują się mniej skrupowani, umysły

² G. P a w l a k, *Szkoła aktywności i samodzielności*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2001, t. 17, s. 76

³ K. D e n e k, *Wakacyjne wędrówki młodzieży szkolnej*, Warszawa 1985, s. 18.

mają bardziej chłonne, dlatego odpowiednie ukierunkowanie ich aktywności prowadzi do uzyskania zamierzonych i oczekiwanych wyników.

„Zielona szkoła” to także szkoła wychowania społecznego. Dzieci i młodzież uczą się w niej, jak należy w sposób kulturalny i pożyteczny organizować czas wolny od zajęć. Bardzo ważną sprawą jest integracja uczniów, nauczycieli i zespołu klasowego. Sprzyjające warunki w „zielonych szkołach” pozwalają na efektywne współdziałanie w zespole, budowanie więzi międzyludzkich i rozwiązywanie problemów w twórczy sposób. Są jedyną w swoim rodzaju formą wzajemnego, głębszego poznania się uczniów i nauczycieli.

Zajęcia w „zielonych szkołach” należą do niekonwencjonalnych metod nauczania. Aktywizują uczniów i stwarzają lepsze warunki niż tradycyjne nauczanie do integrowania wielu dziedzin edukacyjnych. Ich celami wiodącymi powinny być te, które zawarto w rozporządzeniu MENiS. Sformułowane na podstawie tego rozporządzenia pozwolą uzyskać odpowiednie korzyści społeczno-zdrowotne i dydaktyczno-wychowawcze.

UKIERUNKOWANIE NA PROMOCJĘ ZDROWIA

W czasach zmniejszającej się aktywności ruchowej człowieka, spowodowanej rozwijającą się mechanizacją i komputeryzacją, istnieje pilna potrzeba wyprowadzenia uczniów na łono natury, zwłaszcza, że ich sytuacja w ciągu całego roku szkolnego nie jest korzystna zarówno dla rozwoju fizycznego jak i psychicznego. Młody organizm często obciążony nadmierną ilością zadań szkolnych narażony jest na bodźce stresowe, których w szkole nie brak. Hałas, krótko trwające przerwy międzylekcyjne, nadmiar prac zadawanych do domu oraz niewygodna pozycja, w jakiej uczeń przebywa przez kilka godzin w ławce wymagają zwiększenia troski o jego racjonalną aktywność ruchową, szczególnie na świeżym powietrzu.

Zdrowie fizyczne, które może być podtrzymywane m. in. dzięki aktywności ruchowej będzie miało też znaczenie dla budowania zdrowia psychicznego a w konsekwencji osoba zdrowa „na ciele i duchu” może pełniej spożytkować swoje siły, wiedzę i umiejętności dla własnego rozwoju oraz społeczeństwa, w którym żyje⁴.

Okazją do bezpośredniego kontaktu z naturą są „zielone szkoły”, które podczas obcowania z przyrodą danego terenu angażują uczniów emocjonalnie i wszystkim zmysłami. Są szansą na „rozruszanie” dzieci biernych i apatycznych. Ich celem jest podnoszenie kondycji zdrowotnej i sprawności fizycznej, poprawienie stanu zdrowia dzieci i młodzieży pochodzących z terenów zagrożonych ekologicznie oraz upowszechnienie form aktywnego wypoczynku. W swym założeniu ukierunkowane są na promocję zdrowia. Panująca w nich atmosfera swobody i dobrowolności jest rekompensatą przymusu w ławce szkolnej. Czynny, kilkudniowy wypoczynek połączony z nauką i racjonalnym odżywianiem poprawi nie tylko zdrowie, ale również wydajność pracy umysłowej. Funkcja zdrowotna „zielonych szkół” polega przede wszystkim na zapewnieniu uczniom całkowitej zmiany środowiska, stworzeniu warunków do przebywania na świeżym powietrzu i wykorzystaniu walorów klimatycznych danej miejscowości jak również zagwarantowaniu troskliwej opieki i atrakcyjnego programu zajęć.

KSZTAŁTOWANIE PROEKOLOGICZNEJ MOTYWACJI UCZNIÓW

Kształtowanie proekologicznej motywacji uczniów stało się potrzebą ostatnich kilkunastu lat. Nasze społeczeństwo prezentuje, jak pisze R. Andrzejewski „niską kulturę przy-

⁴ T. K o s z c z y c, *Wychowanie fizyczne w zreformowanym systemie szkolnym*, [w:] K. Denek, T. Zimny (red.) *Edukacja Jutra. V Tatrzanie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 1999, s. 111.

rodniczą”⁵. Za przyczynę takiego stanu rzeczy podaje się brak samodzielnej i osobistej obserwacji rzeczywistości przyrodniczej. Spowodowane jest to pamięciowym przyswajaniem wiadomości i pomijaniem nauczania „przyrody w przyrodzie”.

Podnoszenie efektywności pracy szkoły wymaga od nauczyciela podjęcia skutecznych i atrakcyjnych działań dla ucznia. Niewątpliwie należą do nich niekonwencjonalne metody nauczania w „zielonych szkołach”, które umożliwiają poznanie krajobrazu kulturowego, ze szczególnym uwzględnieniem jego wartości przyrodniczych. Dodatkowym atutem zajęć w „zielonych szkołach” jest holistyczne rozumienie i widzenie świata.

Człowiek jest częścią przyrody i każda jego działalność w naturalnym środowisku powinna się opierać na znajomości i przestrzeganiu jej praw. Zajęcia w „zielonych szkołach” oparte na bezpośrednim kontakcie z przyrodą wywołują silne emocje, które motywują do działań proekologicznych oraz są impulsem do kształtowania odpowiedzialnych postaw wobec świata roślin i zwierząt. Pozwalają tak kształtować postawy i umiejętności uczniów, aby każdy z nich: przejawiał wrażliwość na piękno natury, rozumiał miejsce i rolę człowieka w przyrodzie, wykazywał aktywną postawę w poczynaniach związanych z kształtowaniem i ochroną środowiska oraz zdawał sobie sprawę z niebezpieczeństw, jakie niesie cywilizacja przemysłowa. Jest to bardzo ważne w dzisiejszym świecie nastawionym na bezmyślną i rabunkową eksploatację środowiska, w którym zapomina się o konieczności racjonalnego korzystania z dóbr. Dlatego dobra edukacja ekologiczna podejmowana w „zielonych szkołach” łączy w sobie trzy aspekty: uczenie w środowisku, uczenie o środowisku i uczenie dla środowiska. Uczniowie w bezpośrednim, naturalnym otoczeniu łatwiej mogą zdawać sobie sprawę z ekologicznych zagrożeń i podjąć działania w celu ratowania i naprawy tego, co przez dziesiątki lat ulegało zniszczeniu. Mottem ekologicznych poczyznań w „zielonej szkole” mogą być słowa prekursora ochrony przyrody A. Wodziczki, który powiedział, że...Dobry, oparty na miłości stosunek do przyrody jest sprawdzianem wartości postępów, jakie człowiek robi w swej kulturze”⁶.

ZAKOŃCZENIE

„Zielone szkoły” są szansą na rzeczywiste ukierunkowanie działań dydaktyczno-wychowawczych na ucznia. Integrując wiele dziedzin edukacyjnych, sprzyjają tworzeniu holistycznego obrazu świata. Rozwijają poczucie tożsamości z małymi ojczyznami, a tym samym kształtują tożsamości narodową w aspekcie tożsamości regionalnej. Argumentami przemawiającymi za organizowaniem „zielonych szkół” są ich olbrzymie walory zdrowotne, poznawcze i wychowawcze. Kilkudniowy pobyt uczniów z dala od miejskiego zgiełku sprzyja ich regeneracji fizycznej i psychicznej. Czas spędzony poza domem rodzinnym umożliwia oderwanie się od codziennych obowiązków domowych, a wszelkie przeżycia nabierają większej siły i wartości, gdyż odczuwane są wśród rówieśników, gdzie wspólnym zabawom towarzyszy uczucie przyjemności i zadowolenia.

„Zielone szkoły” stwarzają okazję do rozwoju nowych i kontynuacji już rozwiniętych zainteresowań, pozwalają poznać smak przygody i sprawdzić się w nowych dla siebie warunkach. Łącząc w sobie funkcję nauki, zabawy i wypoczynku umożliwiają uzyskanie wyższej skuteczności działania nauczyciela i uczniów.

⁵ R. Ma g d a n s, „Zielona szkoła” w Przemęckim Parku Krajobrazowym, „Biologia w Szkole” 2000, nr 4, s. 206.

⁶ M. C i a ń z y ń s k a, A. P i t u r a, A. S y p n i w e s k i, *Dwunastka o sobie. Wydanie z okazji nadania szkole imienia*, Gniezno 1992.

ANDRZEJ ĆWIKLIŃSKI

UNIWERSYTET IM. A. MICKIEWICZA W POZNANIU

POSTULOWANE KIERUNKI ZMIAN W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Przeobrażenia społeczne w Polsce, których świadkami jesteśmy przez ponad dziesięc lat powodują szereg istotnych przekształceŃ ekonomicznych oraz socjalnych dotyczących urzeczywistniania idei demokratycznych oraz kreują zmian warunków ludzkiej egzystencji. Okres przeobrażeń ma jednak to do siebie, iż w społeczeŃstwie wytwarza się swoisty stan świadomości społecznej okresu przejściowego zawieszony między odchodzącą i tworzącą si formacj społeczną. Konsekwencją tych zjawisk jest dyspersja postaw i systemów wartości szczególnie widoczna u pokolenia wchodzącego w życie. Implikuje to oczekiwania wobec systemu polskiej edukacji, który winien sta si znaczcc si w kreowaniu postaw i wartości mdych ludzi.

Istnieje jednak obawa, iż polska szkoła nie jest wystarczająco przygotowana do wyzwaŃ, jakie ze sobą niesie społeczna zmiana. Edukacja, a więc nauki o wychowaniu – jak stwierdza K. Denek¹ – w okresie przelomu formacyjnego znalazły się w szczególnie trudnej sytuacji, w której tradycyjne wartości straciły swój pierwotny sens. Stąd potrzeba prowadzenia intensywnych poszukiwaŃ kreujących nowe rozstrzygnięcia i możliwości.

GLÓWNE ZASADY POLITYKI EDUKACYJNEJ

Konstituowanie nowego obrazu polskiej edukacji związane jest z szeregiem opracowaŃ ekspertów w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu, Radzie Gwnej Szkolnictwa Wyzszeo, Radzie Konsultacyjnej ds. Reformy Edukacji Narodowej a nawet w polskiej Radzie Ekumenicznej skupiajqcej przedstawicieli równych kościołow i wyznaŃ².

Analiza tych dokumentów pozwala na sformułowanie podstawowych zasad polityki edukacyjnej, których realizacja przekłada się bezpośrednio na działania reformatorskie. Wprowadzanie zmian w systemie szkolnictwa powinno uwzględniać nastpujqce zasady polityki edukacyjnej³.

Jedną z wiodących zasad jak się wydaje należy uczyni zasad powszechności ksztalcenia opartą na demokratycznej wizji prawa kadeo obywatela do nauki. Zasad t należy rozumieć w konkretnych realiach polskiej edukacji jako dzenie do upowszechnienia wyksztalenia średniego oraz wzrost stopnia osób podejmujących ksztalcenie na poziomie wyzszym.

Zasada drożności wymaga, aby w systemie szkolnictwa istniał swobodny przepływności pomiędzy szczeblami ksztalcenia w układzie pionowym oraz poziomym.

¹ K. D e n e k, *O nowy ksztalt edukacji*, ToruŃ 1998.

² *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998.

³ Cz. B a n a c h, *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, ToruŃ 1995.

Aktualne realia życia społecznego wskazują na duże znaczenie zasady ustawiczności kształcenia rozciągającego się na całe niemal życie jednostki. Wymaga to zwiększenia i zróżnicowania instytucji, form i środków oświatowych i wychowawczych oraz uczynienia ich powszechnie dostępnymi. Nauczanie szkolne staje się tylko częścią składową całego procesu edukacji, który nie zna granic i barier formalnych.

W związku z szerzącym się coraz bardziej bezrobociem ważne wydaje się przestrzeganie zasady szerokiego profilu kształcenia, polegającego na zastąpieniu kształcenia wąskoprofilowego kształceniem szerokoprofilowym. Sprzyja ono mobilności zawodowej, zmianie kwalifikacji zawodowych oraz większej elastyczności w polityce zatrudnienia.

Ze względu na potrzebę harmonijnego rozwoju osobowości młodego pokolenia niezwykle ważne jest przestrzeganie zasady wielostronnego rozwoju intelektualnego, psychicznego, społeczno-zawodowego i fizycznego ucznia. Pełny i wielostronny rozwój człowieka to ważny cel wychowawczy i jeden z ważnych czynników dających człowiekowi szansę radzenia sobie w ciągle zmieniającym się świecie.

Istotną zasadą budowania nowego systemu edukacji jest wychowanie przez pracę i do pracy, eksponowanie problematyki wartości pracy oraz wyposażenie w umiejętności zawodowe na poziomie odpowiednim dla określonego etapu i typu kształcenia.

Równie konieczne wydaje się przestrzeganie takich istotnych zasad, jak: jednolitości i różnicowania systemu szkolnego, szerokiego frontu kształcenia i wychowania oraz humanizacji szkoły, elastyczności kształcenia, państwowości, samorządności i uspołecznienia edukacji oraz zasady naukowości i ekonomiczności oznaczającej podejmowanie decyzji optymalnych i efektywnych z pedagogicznego, społecznego i ekonomicznego punktu widzenia.

WAŻNE ZADANIA EDUKACJI

Zmieniające się warunki życia społecznego, różnorodne podejścia do ważnych celów społecznych, odmienne opcje światopoglądowe, brak jednoznacznej, określonej wizji przyszłości rzutują na obraz istotnych zadań polskiej edukacji⁴.

Jednym z nich jest zapewnienie przez szkołę integralnego rozwoju wszystkich sfer osobowości uczniów, której kształtowanie stanowi bazę wszelkich oddziaływań wychowawczych. Mocno podkreśla się konieczność intensyfikacji oddziaływań wychowawczych i powiązania ich z kształceniem. Bazę tutaj stanowi podmiotowe i partnerskie traktowanie ucznia. Dotyczy to szczególnie wspomagania ucznia w uzyskaniu orientacji etycznej, hierarchizacji wartości, humanizacji życia rodzinnego i społecznego, wychowania do pracy, kształcenia postaw patriotycznych, kultywowanie tradycji i kultury⁵. Tak różnorodne zadania wymagają wzrostu autonomii szkół na wszystkich szczeblach edukacyjnych, aby mógł być na terenie szkoły prowadzony w duchu partnerskim międzypokoleniowy dialog, który pozwoli zbliżyć się do siebie uczestnikom procesu kształcenia i zmniejszy międzypokoleniową lukę.

Do istotnych zadań polskiej edukacji należy również wychowanie zdrowotne, którego promowanie na terenie szkoły wydaje się coraz bardziej niezbędne. Wynika to z konieczności zwiększania dbałości o zdrowie polskich dzieci oraz z faktu, iż prawdziwy rozwój człowieka polega na harmonii między duszą a ciałem.

⁴ K. D e n e k, *Konsekwencje cywilizacji informacyjnej dla edukacji*, [w:] *Wychowanie i kształcenie w zreformowanej szkole*, s. 28.

⁵ B e r e ż n i c k i F., *O nowy kształt edukacji nauczycielskiej*, [w:] K. Denek (red.), *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*, Toruń 1999.

Jednym z głównych zadań szkoły winno być łączenie lokalnych potrzeb i globalnych trendów w programach szkolnych, jak również przeniesienie akcentów z nauczania i uczenia w szkole na samokształcenie rozumiane jako umiejętność, ale też i potrzeba rozwiązywania problemów.

Ważne zadanie, jakie stoi przed szkołą to powiązanie jej wysiłków edukacyjnych z rodziną i środowiskiem.

POTRZEBA ZMIAN W PROCESIE KSZTAŁCENIA

Zmierzch ery społeczeństwa przemysłowego wymaga generalnego przeformułowania zadań społecznych stawianych szkole. Przygotowanie do życia społecznego związane jest z dbałością szkoły o rozwój i przygotowanie wychowanków do społecznych wymogów. Cele i treści związane z potrzebami życia społecznego współwystępują z działaniami wychowawczymi wspierającymi rozwój społeczny jednostki. Oznaczają one nabywanie umiejętności zachowań zgodnych ze społecznymi oczekiwaniami. Stawanie się osobą uspołecznioną wymaga uczenia się zachowań społecznie aprobowanych, pełnienia ról oraz rozwój postaw społecznych. Ich kształtowanie w szkole stwarza szanse na ich utrwalenie i kierowanie się nimi w życiu dojrzałym.

Jednym z niezwykle ważnych zadań współczesnej szkoły jest kształtowanie wielostronnej aktywności w procesie kształcenia. Problem poszukiwania właściwych wymiarów aktywności ucznia to problem ważny i coraz częściej podejmowany w teorii kształcenia. Aktywność ucznia jest miarą nowoczesności organizowanego w szkole procesu kształcenia. Stąd niezwykle ważne wydaje się podejmowanie tych wszystkich działań, które ze swej istoty poznawczą aktywność ucznia optymalizują⁶. W dobie rewolucji informacyjnej więcej niż kiedykolwiek zależy od inicjatywy, przedsiębiorczości i aktywności ludzi, od umiejętności dostrzegania przez nich i rozwiązywania złożonych problemów współczesności, od myślenia innowacyjnego, antycypacyjnego, od racjonalnego uczenia się przez całe życie.

Istotnym atrybutem nowego obrazu procesu kształcenia jest spostrzeganie go jako dialogu pomiędzy nauczycielem a uczniem. Wraz z upadkiem materialistycznej ideologii polska edukacja stanęła przed koniecznością poszukiwania nowej wykładni dla tych wszystkich poczynań, które określa się mianem oddziaływań wychowawczych. Aktualnie edukacja nie może sprostać potrzebom poczynań poznawczym młodzieży, zaś sfera wychowania wymyka się spod kontroli społecznej. Oznacza to, że ani szkoła jako instytucja ani też nauczyciel jako sprawca zdarzeń edukacyjnych nie potrafi tymi procesami kierować, a już w ogóle owe oddziaływania kreować.

Bodajże najważniejszym czynnikiem powodującym te zjawiska jest brak systemów wartości wśród młodzieży⁷. Na wiele lat z teorii i praktyki szkolnej zniknęła problematyka wartości na rzecz wszechwładnych programów szkolnych, które mocno osadzone na bazie wiedzy przedmiotowej nie miały swego źródła w aksjologii, tak ważnej dla kształtowania osobowości wychowanków.

O nowym wymiarze procesu kształcenia w szkole decydować będą także relacje pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia oraz nauczycielski autorytet. Jest on bowiem jednym z najważniejszych czynników wpływu wychowawczego. To, kim jest nauczyciel nie pozostaje obojętne dla przebiegu i efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej⁸. Znaczna część inte-

⁶ J. P ó ł t u r z y c k i, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002.

⁷ K. D e n e k, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994.

⁸ J. G n i t e c k i, *Perspektywy pedagogiki personalistycznej*, [w:] J. Homplewicz (red.), *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, 1997.

racji między nauczycielem i uczniem nie ma postaci anonimowej. Wchodzą ze sobą w kontakt konkretne osoby. Różni je wiek, doświadczenie, zainteresowania, preferencje, zdolności, specjalistyczna wiedza. Wszystko to powoduje, iż budowanie nauczycielskiego autorytetu nie jest łatwe, a jest on jednym z najistotniejszych czynników wpływu wychowawczego.

Dla nowoczesnego procesu kształcenia niezwykle ważnym aspektem rozwoju osobowości ucznia jest osadzenie jego rozwoju w świecie emocji. Nie wystarczy bowiem dużo wiedzieć, aby być mądrym. Poświęcenie większej uwagi emocjonalnym umiejętnościom dzieci jest potrzebą chwili. Rozwijanie zatem samokontroli, zapału, wytrwałości, zdolności, motywacji czy empatii staje się edukacyjną koniecznością i świadczy o dostosowaniu pracy szkoły do potrzeb dziecka i rozumieniu istoty i sensu oddziaływań wychowawczych.

Rozwojowi inteligencji emocjonalnej towarzyszy rozwój uczniowskiego intelektu. Dla szkoły XXI wieku niezwykle ważna jest indywidualizacja procesu kształcenia oraz różnicowanie zadań szkolnych. Zróżnicowanie to dotyczy odmiennego doboru treści kształcenia, zadań dla uczniów, stosowanych form i metod pracy. Różnią ich bowiem możliwości intelektualne w zakresie szybkości uczenia się, ilości możliwych do przyswojenia treści, poziom trudności przyswajanego materiału, jak też możliwości twórcze. Myślenie, iż wszyscy mają opanować identyczny zakres treści, poddani takim samym oddziaływaniom nauczycielskim jest największym błędem wizji procesu nauczania, który nie ma już racji bytu w nowoczesnej szkole.

Nowy wymiar procesu kształcenia tworzyć będzie nauczyciel, od którego w głównej mierze zależeć będą efekty pracy dydaktycznej. Stąd przygotowanie nauczycieli do zmieniających się zadań przyszłości wymaga przeformułowania pełnionej przez nich roli, która dziś często jest niejasna, wewnątrznie niespójna oraz psychologicznie trudna. Dziś powszechne jest przekonanie, iż nie wystarczy zakres kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim, gdyż ważne będzie w zmieniającym się świecie ciągle doskonalenie zawodowe.

WYCHOWAWCZE ODDZIAŁYWANIA W DOBIE GLOBALIZACJI

Pokłosem procesów globalizacyjnych jest coraz bardziej zaznaczająca się unifikacja społeczno-kulturowa rzutująca na przebieg i charakter procesów wychowania we współczesnej szkole. Szkoła w dużej mierze utraciła swe wpływy wychowawcze stając się instytucją jedynie kształcąca. Jest to zjawisko dalece niepokojące, gdyż wiedza nie poparta kształtowaniem charakteru może odwrócić się przeciwko jednostce. Można odnieść wrażenie, iż szkoła przygotowuje swoich wychowanków do świata, którego zmierzch już został przesądzony. „Dawne idee, postawy, wartości a nawet sposób życia coraz bardziej rozmiągają się z nową rzeczywistością, która dopiero powstaje”⁹.

Wzajemna nakładanie się wydarzeń o znaczeniu lokalnym, państwowym jak i światowym może powodować daleko posuniętą unifikację kulturowo-cywilizacyjną oraz zupełnie marginalizować wychowawcze oddziaływania szkoły. Tym bardziej, iż większość młodzieży darzy powszechną aprobatą zachodnią kulturę popularną, przyjmując często bezkrytycznie uniwersalizację w zakresie obyczajowości, norm moralnych czy stylów życia, poddając się wpływom cywilizacji konsumpcyjnej.

⁹ R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, 1999.

Obowiązuje w niej bezwzględny nakaz osiągnięcia sukcesu materialnego. Manipuluje ona pragnieniami, mnoży potrzeby i robi wszystko, żeby człowiek zechciał posiadać coraz więcej. Narzuca unifikację gustów, potrzeb, obyczajów, norm i wartości¹⁰.

Bogactwo oferty oraz wielość wzorów i środowisk, z jakimi styka się młody człowiek przyczynić się może do stanu wewnętrznego chaosu. Stąd podatność młodzieży na różnego rodzaju ideologie, wierzenia, na oddziaływanie subkultur, z których wpływami szkoła i rodzina po prostu sobie nie radzą. Budowanie pewnej alternatywy wychowawczej w postaci powrotu do natury i prostego życia, tradycji, poszukiwania wartości uniwersalnych, powrotu do korzeni, zaangażowania w działalność społeczną i charytatywną może kreować ważne cele wychowania szkolnego, rodzinnego czy środowiskowego.

Powstaje ważne pytanie o kształt oddziaływań wychowawczych w przyszłości. Nieskuteczne bowiem będzie blokowanie istniejących trendów kulturowych czy też ignorowanie ich istnienia. Istotna wydaje się konieczność negocjacji z młodzieżą kształtu rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy, a szczególnie kształtowanie w młodzieży nawyku świadomego podejmowania „wyborów odnośnie do kształtu własnego »ja«”¹¹. Oddziaływania wychowawcze mogą być jednak tylko wtedy skuteczne, gdy odbywać się będą jako zaproszenie do dialogu nad tym, co moralne, właściwe, estetyczne czy wartościowe.

¹⁰ E. P o l a k, *Procesy globalizacji a szanse i zagrożenia dla młodego pokolenia*, [w:] W. Kop (red.), *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, 2001.

¹¹ Z. M e l o s i k, *Młodzież, styl życia i zdrowie*, 2001, s. 54.

AGNIESZKA KOZERSKA
WSP W CZĘSTOCHOWIE

WPLYW SAMODZIELNEJ PRACY UCZNI NA WYNIKI KSZTAŁCENIA

Przemiany we współczesnym świecie spowodowane przechodzeniem od epoki przemysłowej do informacyjnej¹, wydarzenia polityczne w naszym kraju związane z przemianami ustrojowymi i kształtowaniem nowego modelu życia, procesy integracyjne w Europie, globalizacja stawiają edukację wobec konieczności reagowania na te przemiany.

„Wyzwaniom nadchodzącego XXI wieku może sprostać jedynie człowiek wielostronnie wykształcony, zdolny do myślenia w kategoriach innowacyjnych i alternatywnych, energiczny, sprawny, wrażliwy na wartości, uznający je za dyrektywy postępowania, drogowskazy życia, czyli »człowiek pełny«”².

Z tego powodu poddaje się krytyce doktrynę oświaty adaptacyjnej, w której przez rozwój rozumiano przystosowanie się kolejnych pokoleń do istniejącej rzeczywistości, co służyło utrwalaniu struktur społecznych i powielaniu istniejących wzorów życia społecznego³. Krytycy tej doktryny podkreślają znaczenie w edukacji kształtowania takich cech jak samorealizacja zgodna z własnym systemem wartości, otwartość na nowe wartości, umiejętność przeobrażania rzeczywistości. W teorii i praktyce pedagogicznej przeżywa renesans problematyka samodzielności ucznia w procesie nauczania – uczenia się.

Na fakt, że coraz większe znaczenie przypisuje się samodzielnym poczynaniom jednostki w kształtowaniu swojej osobowości, w zdobywaniu wiedzy o świecie mają wpływ także dokonania wielu współczesnych dyscyplin naukowych. Są to między innymi⁴:

- osiągnięcia współczesnej filozofii i sztuki (J. Dewey, A. Huxley, W. James, L. Kohlberg, W. Whitman),
- osiągnięcia psychologii humanistycznej (C. Rogers, S.A. Maslow),
- przybliżenie doświadczeń terapeutycznych i klinicznych (trening grupowy, trening wrażliwości),
- przybliżenie i wpływ doświadczeń mistycznych i kulturowych (Zen, medytacja transcendentna).

B. Matwijów dodaje jeszcze do tej listy odkrycia biologii molekularnej, zgodnie z którymi program genetyczny człowieka jest otwarty, co daje mu możliwość wyboru różnych dróg samorealizacji.

¹ T o f f l e r A., *Trzecia fala*, Warszawa 1997.

² D e n e k K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.

³ L e w o w i c k i T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994; B e r n s t e i n B., *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

⁴ Osiągnięcia te wymienia B. M a t w i j ó w, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, s.10, 1994 za: C. I r w i n, *Self realization through education [w:] Proceedings of the VIIth World Congress of the International Association for the Advancement of Educational Research*, Belgium 1977.

Przesłanek dla koncepcji kształcenia podkreślającej aktywność ucznia, podkreślającej związek poznawania rzeczywistości z działaniem zmierzającym do przeobrażania tej rzeczywistości może dostarczyć aktywistyczna koncepcja człowieka (Obuchowski K.) oraz transgresyjna koncepcja człowieka (Kozielecki J.). Według koncepcji aktywistycznej człowiek zmieniając rzeczywistość, sam siebie zmienia:

„nie zdobywana wiedza, nie postanowienia ani postulaty wychowawcze, ale dopiero działania podjęte pod wpływem programów opartych na tej wiedzy i oddziaływania wychowawcze mogą zmieniać osobowość”⁵.

Z kolei transgresyjna koncepcja człowieka za najbardziej specyficzną cechę jednostki uważa tzw. działania transgresyjne. „Celem działań transgresyjnych jest wychodzenie poza to, czym jednostka jest i co posiada. Intencją ich jest zatem przekraczanie dotychczasowych granic podmiotu”⁶.

Wiedza, którą zdobywa w szkole uczeń powinna więc tworzyć system otwarty – umożliwiający „wyjście poza dostarczone informacje”⁷.

Proces kształcenia tradycyjnego różni się zasadniczo od aktywizującego, zarówno jeśli chodzi o cele, jak i o formy, metody oraz traktowanie roli ucznia i nauczyciela w tym procesie. Z kształceniem aktywizującym wiąże się idea podmiotowości, dialogu i partnerstwa uczniów i nauczycieli.

„Dialog i partnerstwo nauczycieli i uczniów najpełniej wyrażają się w poszukiwaniu w drodze dyskusji i pracy badawczej wiedzy prawdziwej, krytycznym analizowaniu informacji, projektowaniu i realizowaniu czynności rozwiązywania problemów, wykorzystywania wiedzy do działań praktycznych”⁸.

W upodmiotowiających zajęciach dydaktycznych ważne jest wyzwianie w uczniach motywów uczenia się określonych treści, dzieje się to między innymi wtedy, gdy nauczyciel wspólnie z uczniem określa cele, metody, środki i formy organizacyjne osiągania tych celów, a także sposoby kontroli (samokontroli) i oceny (samooceny) uzyskanych rezultatów uczenia się⁹. Realizacja tak rozumianego procesu kształcenia opiera się na samodzielności ucznia w tym procesie. Sytuacje, w których dziecko samodzielnie formułuje zadania, które chciałoby wykonać, a następnie te zadania wykonuje korzystając w razie potrzeby z różnorodnych źródeł informacji wiążą się nierozdzielnie z aktywnością.

SAMODZIELNA PRACA UCZNIĄ – BADANIA EMPIRYCZNE

Celem podjętych przeze mnie badań było sprawdzenie, czy samodzielna praca uczniów klasy III SP w nauczaniu zintegrowanym zwiększa zasób opanowania nowych wiadomości i umiejętności w zakresie matematyki i wiedzy o środowisku społeczno-przyrodniczym. Badanie zostało przeprowadzone w okresie od 2.04.2002 do 20.06.2002 roku w trzech publicznych szkołach na terenie Częstochowy.

Zmienną niezależną jest sposób pracy uczniów na lekcjach. W grupie eksperymentalnej tak prowadzono zajęcia, aby dzieci miały jak najwięcej okazji do samodzielnej pracy. Organizowano sytuacje zadaniowe, które skłaniały uczniów do samodzielnego formułowania zadań do rozwiązania, samodzielnego planowania pracy, wskazywania różnorodnych źró-

⁵ Obuchowski K., *Anatomia jednostki a osobowość*, „Studia filozoficzne” 1975, nr 5.

⁶ Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987, s. 44.

⁷ Bruner J. S., *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978.

⁸ Pałka S., *Samodzielność poznawcza uczniów jako składnik nowoczesnego procesu kształcenia*, [w:] Denek K., Zimny T. M., *Oświata na wirażu*, Kielce 1999.

⁹ Puślecki W., *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1996, s. 88.

deł informacji potrzebnych do zrealizowania tych planów i korzystania z tych źródeł. Zdobywane samodzielnie przez uczniów wiadomości i umiejętności uzupełniano systematycznie zadaniami z podręcznika, zgodnie z celami przewidzianymi przez program kształcenia. W grupie kontrolnej praca samodzielna występowała w znikomym stopniu i nie dotyczyła formułowania przez uczniów celów pracy i zadań do rozwiązania. Praca samodzielna uczniów w grupie eksperymentalnej występowała w dwóch formach, które się wzajemnie przenikały i uzupełniały:

- praca samodzielna indywidualna,
- praca samodzielna zespołów uczniowskich.

Na lekcjach przewagę miała ta druga forma, pierwsza z kolei dominowała w pracy pozalekcyjnej. Ten sposób prowadzenia zajęć rzeczywiście wyzwolił aktywność uczniów. Dzieliли się oni zadaniami, pomagali sobie. Wspólna praca w celu wykonania określonego zadania okazała się źródłem motywacji, od której zależy przecież wynik kształcenia.

Najważniejszą zmienną niezależną uboczną, która może mieć wpływ na zróżnicowanie pomiarów końcowych są różnice indywidualne między uczniami, a przede wszystkim ich zdolności spostrzegania, koncentracji uwagi, pamięć. Dlatego zmienną tę zdecydowałam się wprowadzić do planu eksperymentalnego (jako narzędzie badawcze wykorzystałam test ZS Z. M. Zimnego).

Zmiennymi zależnymi są: skuteczność kształcenia matematycznego (rozumiana jako różnica między wynikami dwukrotnie zastosowanego testu z matematyki: po i przed wprowadzeniem czynnika eksperymentalnego) oraz skuteczność kształcenia w zakresie wiedzy o środowisku społeczno-przyrodniczym (rozumiana analogicznie do skuteczności kształcenia matematycznego)¹⁰.

Cele zostały sformułowane następująco:

1. Zbadanie wpływu zastosowanego sposobu kształcenia z uwzględnieniem zdolności spostrzegania i koncentracji uwagi na wyniki kształcenia w zakresie treści matematycznych;
2. Zbadanie wpływu zastosowanego sposobu kształcenia z uwzględnieniem zdolności spostrzegania i koncentracji uwagi na wyniki kształcenia w zakresie treści dotyczących środowiska społeczno-przyrodniczego.

Odpowiednio do postawionych celów i problemów badawczych sformułowano hipotezy, które zostały zweryfikowane na podstawie eksperymentu dydaktycznego:

Hipoteza 1. Skuteczność kształcenia matematycznego w grupie eksperymentalnej jest wyższa w porównaniu z grupą kontrolną.

Hipoteza 2. Różnica w skuteczności kształcenia matematycznego w porównywanych grupach jest tym większa, im wyższy jest poziom zdolności spostrzegania i koncentracji uwagi ucznia.

Hipoteza 3. Skuteczność kształcenia w zakresie wiedzy o środowisku społeczno-przyrodniczym w grupie eksperymentalnej jest wyższa w porównaniu z grupą kontrolną.

Hipoteza 4. Różnica w skuteczności kształcenia w zakresie wiedzy o środowisku społeczno-przyrodniczym w porównywanych grupach jest tym większa, im wyższy jest poziom zdolności spostrzegania i koncentracji uwagi ucznia.

Eksperyment przeprowadzono według planu uwzględniającego wykorzystanie statystycznego modelu analizy wariancji ANOVA w blokach kompletnie zrandomizowanych¹¹ z inte-

¹⁰ Por. Z i m n y T. M., *Skuteczność kształcenia zróżnicowanego z kontrolowanym samoocenianiem postępów uczniów*, Poznań 2002, praca doktorska.

¹¹ B r z e z i ń s k i J., S t a c h o w s k i R., *Zastosowanie analizy wariancji w eksperymentalnych badaniach psychologicznych*, Warszawa 1981.

rakcją sposobu kształcenia jako czynnika głównego ze zdolnościami uczniów jako czynnika ubocznego (model efektów mieszanych). Dawało to możliwość nie tylko zbadania wpływu zastosowanej metody kształcenia na wyniki uczniów, ale także sprawdzenia czy występują interakcje pomiędzy metodą kształcenia a zdolnościami uczniów. Dobór próby i podział na grupy porównawcze został dokonany przez randomizację pierwszego i drugiego stopnia, dzięki czemu można przypuszczać, że porównywane grupy charakteryzują się podobnymi rozkładami zmiennych towarzyszących. Analizą objęto 60 uczniów. Badani uczniowie zostali podzieleni na trzy bloki: o niskim, średnim i wysokim poziomie zdolności (trzy poziomy zmiennej ubocznej). W każdej grupie porównawczej E oraz K znalazło się więc 30 uczniów, po 20 na każdym poziomie zmiennej ubocznej.

Badanie przebiegało w następujących etapach:

1. Pomiar zdolności spostrzegania i koncentracji uwagi uczniów.
2. Sprawdzian wiadomości i umiejętności z matematyki.
3. Sprawdzian wiadomości i umiejętności ze środowiska społeczno-przyrodniczego.

Sprawdzian z matematyki oraz ze środowiska obejmował wymagania programowe z drugiego semestru klasy III. Zawierał więc zadania, które podczas badania początkowego powinny być uczniom znane, ale także (w większości) zadania „wyprzedzające” sprawdzające spełnienie wymagań programowych jeszcze nie realizowanych na lekcjach. Zastosowanie tych sprawdzianów w badaniu początkowym miało na celu zbadanie stopnia przyswojenia materiału już omawianego na lekcjach oraz zbadanie ewentualnych wyprzedzeń. Maksymalna liczba punktów jaką można było uzyskać rozwiązując sprawdzian z matematyki to 14; w przypadku sprawdzianu wiedzy o środowisku było to 20 punktów

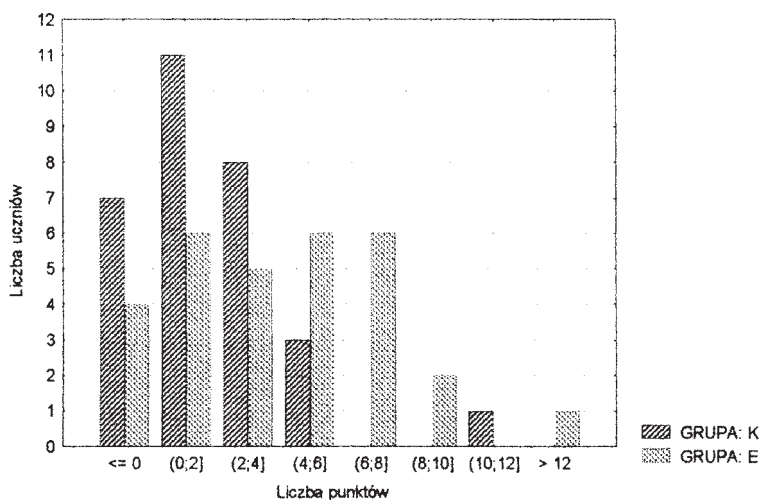
1. Wprowadzenie czynnika eksperymentalnego w grupie E.
2. Ponowny sprawdzian wiadomości z matematyki.
3. Ponowny sprawdzian wiadomości o środowisku społeczno-przyrodniczym.

W badaniu końcowym teoretycznie każdy uczeń powinien rozwiązać wszystkie zadania, bo sposoby rozwiązania każdego z nich były omawiane wcześniej na lekcjach.

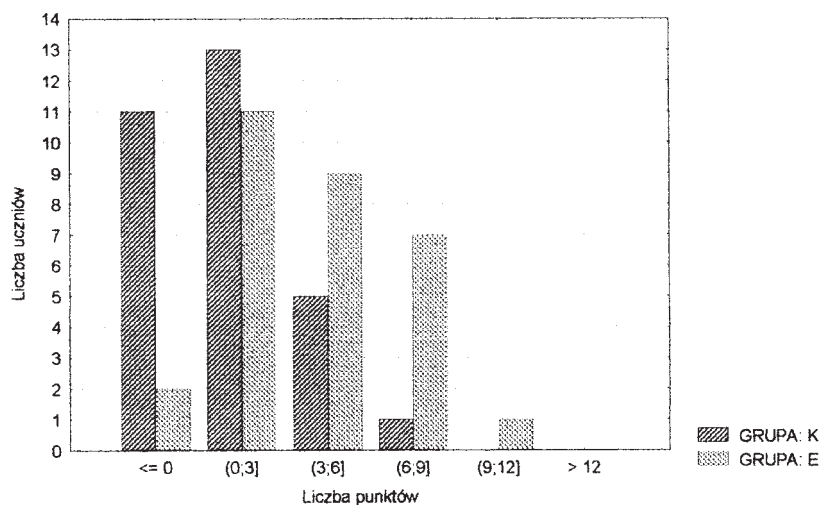
WYNIKI BADAŃ

Na postawie analizy rozkładów wyników sprawdzianu z matematyki oraz sprawdzianu wiedzy o środowisku w badaniu początkowym stwierdziłam, że poszczególne grupy porównawcze nie różnią się zasadniczo pod tym względem. Grupa kontrolna uzyskała nieznacznie wyższe wyniki w porównaniu z grupą eksperymentalną w każdym ze sprawdzianów (test istotności różnic pomiędzy średnimi wykazał, że różnice nie były istotne na poziomie $\alpha=0,05$).

Po przeprowadzeniu badania końcowego obliczyłam różnice pomiędzy wynikami uczniów w badaniach po i przed eksperymentem. Były to wartości zmiennych „skuteczność kształcenia w zakresie treści matematycznych” oraz „skuteczność kształcenia w zakresie wiedzy o środowisku”. Rozkłady tych zmiennych zostały przedstawione na rysunkach.



Rys. 1. Liczba nowo spełnionych wymagań z matematyki w poszczególnych grupach porównawczych



Rys. 2. Skuteczność kształcenia w zakresie wiedzy o środowisku

Statystyki rozkładów analizowanych zmiennych zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1

	Sprawdzian z matematyki (skuteczność kształcenia)		Sprawdzian wiedzy o środowisku (skuteczność kształcenia)	
	Grupa K	Grupa E	Grupa K	Grupa E
Liczba uczniów	30	30	30	30
Średnia arytmetyczna	1,8	4,12	1,42	4,28
Odchylenie standardowe	2,54	3,57	2,45	4,28

Jak pokazują wyniki w tabeli 1 grupa E przyswoiła sobie przeciętnie więcej nowych wiadomości, a zatem można przypuszczać, że prezentowany sposób kształcenia oparty na samodzielnej pracy ucznia okazał się skuteczny.

Zastosowanie analizy wariancji wymaga spełnienia założeń dotyczących: sposobu dobrania próby (randomizacja pierwszego i drugiego stopnia), skali pomiarowej zmiennych zależnych (przedziałowa), jednorodności wariancji w poszczególnych grupach porównawczych (zastosowałam test Bartletta), normalności rozkładów zmiennych zależnych (zastosowałam test Kołmogorowa-Smirnowa), symetrii macierzy wariancji i kowariancji (test M. Boxa). Po sprawdzeniu założeń przystąpiłam do weryfikacji hipotez.

Wyniki analizy wariancji zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Wyniki weryfikacji hipotez statystycznych (p jest poziomem istotności wyliczonym przez program komputerowy. Jeżeli $p < \alpha$, gdzie α jest przyjętym poziomem istotności, to odrzucamy hipotezę zerową. W przypadku gdy $p > \alpha$ podejmujemy decyzję o braku podstaw do odrzucenia hipotezy H_0)

Hipoteza	Liczba stopni swobody	F	p	Odrzucamy H_0 ?
1	1	78,22	0,0125	Tak
2	2	0,109	0,896	Nie
3	1	48,261	0,02	Tak
4	2	0,40465	0,6692	Nie

Wyniki badania pozwalają stwierdzić, że:

1. Wyniki kształcenia są istotnie wyższe (na poziomie istotności $\alpha=0,05$) w grupie, w której uczniowie stawiani byli w sytuacjach wymagających samodzielnego formułowania zadań i programów ich rozwiązania oraz samodzielnego wskazywania źródeł informacji i korzystania z tych źródeł; w porównaniu z grupą, w której uczniowie wykonywali zadania i polecenia sformułowane przez nauczyciela.

2. Nie zachodzi interakcja pomiędzy zdolnościami spostrzegania i koncentracji uwagi a proponowanym sposobem kształcenia. Oznacza to, że sposób kształcenia z zastosowaniem sytuacji zadaniowych również zwiększa skuteczność kształcenia dla uczniów o niskim jak i wysokim poziomie tych zdolności.

Wyniki badań są twierdzącą odpowiedzią na pytanie, czy samodzielna praca ucznia jest możliwa już na etapie początkowym. Okazuje się, że jest możliwa, a w moim przekonaniu również konieczna po to, aby dziecko (a później osoba dorosła) nie było bezradne wobec codziennych, praktycznych wymagań życia. Aktywna, samodzielna praca ucznia jest konieczna, aby nie wykształcił się u niego nawyk bezradności, bierności, czekania na instrukcje działania, żeby zmieniające się warunki życia nie spychały go na margines, i żeby potrafił stawić czoła przeciwnościom losu, zamiast przyjmować postawę roszczeniową.

Wykorzystane podczas eksperymentu sytuacje zadaniowe przewidują pracę ucznia nie tylko w szkole, ale również poza jej murami, skłaniają do poszukiwania informacji z różnych źródeł wiedzy, uczą pracy w zespole, są przygotowaniem do kształcenia ustawicznego.

ZOFIA FRĄCZEK
UNIwersytet Rzeszowski

KREATYWNOŚĆ JEDNOSTKI W KONTEKŚCIE POTRZEB EDUKACJI PRZYSZŁOŚCI

„Czas może zabić i czas może budować.
Od człowieka zależy, jak przeżywał będzie swój czas”.

J. Tischner

1. UZASADNIENIE DLA EDUKACJI KREATYWNEJ

Już w 1999 roku Prof. K. Denek wskazywał, iż istnieje zapotrzebowanie na taką edukację, która stanie się katalizatorem demokracji kraju i przyspieszy jego uczestnictwo w jednoczącej się Europie¹. Ten sam autor podejmując rozważania dotyczące wychowania i kształcenia Polaków do wyzwań XXI wieku uzasadnia, iż poszukuje się edukacji, która zapewni absolwentom szkół podstawowych, gimnazjalnych, zawodowych, liceów profilowanych i uzupełniających rozwijanie takich umiejętności i cech jak: aktywność, współdziałanie, samorządność, przedsiębiorczość, zdolność do sprostania wymogom konkurencji w gospodarce rynkowej, wrażliwość humanistyczną, szacunek dla wartości wyższych, nawiązywanie kontaktów, prowadzenie negocjacji, odrzucanie modelu życia zdominowanego przez „mieć” na rzecz „być”, poczucie godności i kreatywności działania².

Oto i mamy wiek XXI, czas postępujących, niezwykle skomplikowanych przeobrażeń w kraju i na świecie. Przemiany te zachodzą również w polskiej szkole. Wielu pedagogów analizując dokonujące się w edukacji przeobrażenia wynikające z postępującej reformy wciąż eksponuje konieczność upowszechniania edukacji kreatywnej. Uzasadniają oni, iż adaptacja i konformizm muszą wreszcie zostać zastąpione edukacją alternatywną, perspektywną, innowacyjną, która preferuje indywidualny wysiłek ucznia, pozwala mu samodzielnie myśleć i decydować.

Edukacja kreatywna domaga się eksponowania takich elementów kształcenia jak aktywność, krytycyzm, samodzielność, a w szczególności twórczość. Aktywność twórcza ucznia stanowi potrzebę biologiczną, wiąże się z rozwojem zwróconym ku przyszłości, polegającym na ciągłym przekraczaniu siebie, na samodzielnych działaniach podejmowanych z motywów wewnętrznych, przynoszących jednostce nowe wyniki³.

Istotnym warunkiem zaistnienia postawy twórczej jest umiejętność akceptowania pewnych napięć wynikających z różnorodnych przeciwieństw, rodzących zdziwienie i zaciekawienie⁴.

¹ Por. K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 61.

² Por. K. Denek, *Reforma systemu edukacji. Nadzieje i wątpliwości*, [w:] *Edukacja Jutra*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 1999, s. 14-15.

³ Por. E. Piotrowski, *Myślenie twórcze i krytyczne w edukacji*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, red. K. Denek, F. Berezniński, Toruń 1999, s. 75-76.

⁴ Por. A. Cudowska, *Multimedia w kształtowaniu postaw twórczych*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, Toruń 2000, s. 116.

Wielu autorów uzasadnia, że mimo tak zdecydowanego opowiadania się za potrzebą edukacji kreatywnej i eksponowania korzyści z niej płynących współczesna szkoła ciągle nastawiona jest na usuwanie konfliktów z pola widzenia ucznia, w głębokim przeświadczeniu, że są one szkodliwe. W tych działaniach szkoła jest wspierana przez rodzinę, która stara się często uchronić dziecko przed wszelkimi negatywnymi wpływami, nawet tymi, z którymi mogłoby sobie doskonale poradzić. W ten sposób zabija się w dziecku jego ciekawość, pewną naturalną dyspozycję do działań twórczych istniejącą w stanie potencjalności, która w sprzyjających warunkach, odpowiednio kierowana, mogłaby wspierać harmonijny rozwój osobowości człowieka aktywnego, odpowiedzialnego za siebie i innych, krytycznego, zdolnego do przekształcania świata i siebie.

Rozważając problem kreatywności jednostki Prof. W. Woronowicz opowiada się za potrzebą zaistnienia dydaktyki wątpliwości, gdyż wątpliwości, zdaniem tej badaczki, stanowią podstawę nauki. Nie wolno zaprzestać kwestionowania tego, co wydaje się być oczywiste i definitywne. Zawsze należy dopatrywać się drugiej strony tego co uznane za oczywiste. Dzięki wątpliwościom człowiek odkrywa nowe teorie, poznaje nowe oblicza prawdy⁵.

Tak więc wątpliwości stanowią znaczącą podstawę edukacji kreatywnej. Dlatego też potrzebna jest dziś szkoła, w której proces dydaktyczno-wychowawczy ma charakter twórczej pracy nauczyciela i ucznia. Proces, podczas którego pozwala się uczniowi wątpić, dociekać, badać i doświadczać. Przekazywanie gotowej wiedzy, to już za mało, żeby nadażyć za dokonującymi się przeobrażeniami i ukształtować człowieka nowoczesnego.

Człowiek nowoczesny, to osoba otwarta na nowe doświadczenia, ciągłą korektę różnych aspektów życia społecznego w świetle nowej wiedzy. To osoba dokonująca świadomość wyborów i występująca w roli ich promotora, decydująca się na ryzyko w wyborze własnych działań⁶.

Człowiek nowoczesny to ktoś kto, jak pisze Prof. K. Denek: „Rozumie świat i potrafi kierować sobą”. Poznawanie i zmienianie świata jest niezwykle trudną sztuką wymagającą opanowania umiejętności przewidywania pewnych procesów, zjawisk oraz ich wywoływania. Stąd też Prof. K. Denek wyjaśnia, iż: „Do rangi podstawowego zadania urasta przygotowanie każdej jednostki do kreatywnego uczestnictwa w kulturze i cywilizacji informacyjnej”⁷.

2. AKSJIOLOGIA JAKO ŹRÓDŁO EDUKACJI KREATYWNEJ XXI WIEKU

Nie wolno jednak zapominać, że edukacja kreatywna nie stanowi istoty procesów dydaktyczno-wychowawczych, nie jest celem ostatecznym, gdyż tak naprawdę pełni ona rolę służebną wobec wyższych priorytetów. Bowiem celem jej jest wielostronny rozwój człowieka, przygotowanego do odpowiedzialnego uczestnictwa w demokracji i wielokulturowości, respektującego wartości ogólnoludzkie takie jak: prawda, dobro, piękno, godność człowieka, życie i zdrowie, tolerancja, sprawiedliwość, rodzina, praca, przyjaźń, szacunek dla odmienności. Konieczne jest więc nieustanne eksponowanie prymatu osoby nad rzeczą, „być” nad „mieć”, etyki nad techniką, miłosierdzia nad sprawiedliwością, skutecznością i

⁵ Por. W. W o r o n o w i c z, *Dydaktyka wątplenia wobec ignorancji*, [w:] *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, Szczecin 2000, s. 66-68.

⁶ Por. M. A d a m s k a - S t a r o Ń, *Znaczenie procesu samokształtowania w edukacji jutra*, [w:] *Edukacja Jutra*, poz. cyt. s. 341.

⁷ Zob. K. D e n e k, *Poza ławą szkolną*, Poznań 2002, s. 50-51.

rozumem⁸. Hierarchiczny system wartości musi zostać uwewnętrzniony przez ucznia, powinien znaleźć swój wyraz w jego przekonaniach i postawach⁹.

Potrzeba edukacji kreatywnej jest dziś rzeczą niekwestionowaną, ale edukacja ta musi głęboko tkwić swymi korzeniami w aksjologii, gdyż działalność twórcza, innowacyjna i samodzielna nie zawsze znaczy szlachetna, godna i prawa. Dlatego też lękiem napawają opinie naukowców, którzy oceniając przemiany występujące w polskim systemie oświaty, zauważają, iż ostatnio w cieniu powagi reformy systemu edukacji jej twórcy lansują „edukację dla kariery”, która uczy jak zwyciężać, jak osiągać cel, dominować nad innymi, a ludzi słabych potrzebujących współczucia i bezinteresownej pomocy odsyła do systemu pomocy społecznej, gdyż w świecie kreowanym przez współczesną edukację zabrakło dla nich miejsca¹⁰.

Warto zdać sobie sprawę z tego, że nawet najwznioślejszy poziom intelektualny ludzi nie gwarantuje światu pokojowego istnienia. Życie już wielokrotnie to potwierdziło. Wielcy intelektualiści korzystając z dostępnej im techniki na oczach całego świata podejmowali działania zmierzające do zagłady innych.

Dlatego też nie bez powodu Jan Paweł II komentuje, że wiek XX mimo osiągnięć w wielu dziedzinach życia naznaczony był misterium nieprawości¹¹.

Należy więc zrobić wszystko, żeby uwolnić świat XXI wieku od tych niebezpieczeństw, a człowieka od lęku egzystencji. Zdaniem T. Pilcha jest to możliwe jeżeli będziemy wprowadzać człowieka w świat wartości uniwersalnych, ogólnoludzkich, gdyż wbrew technokratom przyszłość świata nie zależy od perfekcjonizmu instytucji i sprawności zarządzania, ale od treści wnętrza człowieka¹².

W tym miejscu warto zadać sobie pytanie, czy współczesny młody człowiek zdaje sobie sprawę z tego, że to właśnie wartości i te indywidualne, i uniwersalne kształtujące wnętrze człowieka, bardziej decydują o losach świata i ludzkości niż postęp techniczny, perfekcjonizm, czy niezwykła sprawność intelektualna?

Na to pytanie trzeba chyba jednoznacznie odpowiedzieć przecząco. Uzasadnieniem dla takiego stanowiska są zachowania ludzi młodych, młodzieży studium, która trwa w ciągłej pogoni za zdobywaniem wciąż nowych sprawności, kwalifikacji, umiejętności. Argumentują to koniecznością stawania się coraz doskonalszym intelektualnie, coraz bardziej wszechstronnie rozwiniętym w tym względzie, plastycznym, aktywnym, samodzielnym i twórczym, gdyż to w ich mniemaniu staje się dziś gwarantem pozyskania dobrze płatnej pracy i błyskotliwej kariery zawodowej. Młodzi ciągle ze sobą konkurują, siedzący obok siebie w uniwersyteckiej ławce to już nie koledzy, to konkurenci i rywale.

Prawdą jest, że musimy korzystać z tego, co daje nam postęp techniczny, nie można bagatelizować dbałości o rozwój intelektualny, gdyż wielcy pedagodzy przypominają, że edukacja ustawiczna to konieczność. Polacy muszą być wykształceni, aby bez kompleksów stanąć obok przedstawicieli innych narodów w zjednoczonej Europie i z nimi współpracować. Nie można jednak zapominać o istnieniu wartości, które stanowią o naszej tożsamości narodowej oraz o wartościach uniwersalnych, ogólnoludzkich, które pozwalają na pokojowe współistnienie i współdziałanie narodów w duchu wzajemnego szacunku i uznania.

⁸ Por. K. D e n e k, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 20-21.

⁹ Por. tamże, s. 20.

¹⁰ Por. T. P i l c h, *Pedagogika w poszukiwaniu swoich zadań i ról w budowaniu przyszłości*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A. M. Tchorzewski, Kraków 1999, s. 66.

¹¹ Jan Paweł II – IX pielgrzymka do Polski sierpień 2002.

¹² Por. T. P i l c h, *poz. cyt.*, s. 65.

O efektywności systemu edukacji możemy mówić wtedy, gdy jej korelaty przyczyniają się w optymalnym stopniu do realizacji wartości i celów¹³. Walkę o podniesienie tej efektywności muszą podjąć dziś wszyscy, a w szczególności nauczyciele, uczniowie, rodzice i władze samorządowe.

Prof. K. Denek w swych rozważaniach naukowych wskazuje, iż o powodzeniu przemian dokonujących się w naszej edukacji zdecydują przede wszystkim nauczyciele. Autor z zaskokiem stwierdza jednak, że wciąż za mało mamy nauczycieli, których kompetencje bazują na kulturze i sztuce nauczania, wiedzy i umiejętnościach dydaktycznych. Opierają się na treściach pogłębionych, ustrukturalizowanych i mocno zakotwiczonych w wartościach¹⁴.

Nauczyciel musi podjąć wysiłek zainteresowania ucznia wspólnym poznawaniem rzeczywistości, zdobywaniem jak najpełniejszej prawdy o świecie, o sobie samym i własnym w nim miejscu. Świat, do którego przygotowuje się młode pokolenie poprzez edukację, jest coraz mniej przewidywalny. Dlatego też zadaniem nauczyciela jest odwołanie się do świata wartości i praw z niego wynikających oraz uruchomienie wszelkich obszarów potencjalnych możliwości ucznia, które pozwolą mu ogarnąć postępującą złożoność świata i życia, a także odnaleźć się w świecie napięć i nieprzewidywalnych zdarzeń¹⁵. Od nauczyciela należy oczekiwać, aby w okresie tak znaczących przemian posiadał i potrafił uruchamiać we wszystkich sytuacjach edukacyjnych kryteria aksjologiczne i etyczne, które winny służyć poszukiwaniu drogi ku wartościom ogólnoludzkim, stanowiącym fundament celów edukacyjnych¹⁶.

Prof. J. Tischner uzasadnia w swych rozważaniach, że człowiek jest siłą twórczą, ale siłą ograniczoną. Ogranicza go tworzywo, bez którego żadne jego tworzenie nie może się obejść. Ogranicza go także od wewnątrz jego własna „zwierzęcość”, od której nigdy nie jest w stanie uwolnić się całkowicie. Mimo to w człowieku tkwi coś szczególnego, co odróżnia go od zwierzęcia i czyni człowiekiem. Człowiek odczuwa konieczność posiadania i poznawania wartości oraz ich realizowania. Idzie tu o wartości w swej immanentnej jakości absolutne¹⁷.

Natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości. Bez tego wysiłku wyrastanie ponad samego siebie człowiek zapada z powrotem w swoją zwierzęcość, która stanowi jego śmierć¹⁸.

Tą naturalną ludzką potrzebę poznawania wartości i ich tworzenia należy wykorzystać w procesie edukacji kreatywnej i ukierunkowywać aktywne, twórcze i innowacyjne działania uczniów na rozpoznawanie, akceptowanie, przeżywanie i respektowanie wartości, które stanowią o ludzkim istnieniu.

¹³ Por. K. D e n e k, *Poza ławą szkolną*, poz. cyt., s. 34.

¹⁴ Por., tamże, s. 64-65.

¹⁵ Por. A. M. T c h o r z e w s k i, *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, poz. cyt., s. 35-36.

¹⁶ Por. tamże, s. 37.

¹⁷ Por. J. T i s c h n e r, *Myślenie według wartości*, Kraków 2000, s. 40.

¹⁸ Por. R. I n g a r d e n, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972, s. 26.

EWA CZAJA

GIMNAZJUM NR 2 W GNIEŹNIE

METODY WALORYZACYJNE W NAUCZANIU JEZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM

We współczesnej edukacji już od dawna zauważamy niepokojący fakt objawiający się gorszymi ocenami uczniów, trudnościami wychowawczymi. Przyczyna tkwi w rodzaju braku wiedzy i umiejętności jak i nieradzeniu sobie uczniów w sytuacjach życiowych. Mamy tu do czynienia z analfabetyzmem emocjonalnym, gdzie poziom niskich umiejętności emocjonalnych sprzyja zamykaniu się w sobie, agresji, niepokoju. Młodzież ma trudności z koncentracją uwagi i myśleniem. Jest to przejaw nieprzystosowania do życia społecznego. Jak temu zaradzić? W nowoczesnym procesie kształcenia więcej uwagi poświęcić emocjonalnym umiejętnościom wychowanków: rozwijaniu motywacji, zapału, wytrwałości, zdolności. Stanowią one niezbędną potrzebę harmonijnego rozwoju człowieka.

Jak trafnie ujmuje Bronisława Dymara „Poszukiwanie ładu umysłu i serca to nic innego jak poszukiwanie intelektualnych i emocjonalnych aspektów nabywania wartości”¹. Kazimierz Denek pisze:

„...Trzeba uczynić wszystko, żeby wartości mogły być rozpoznawane, rozumiane, akceptowane i respektowane. Te procesy się uzupełniają, tworzą złożony proces wartościowania, zwany tworzeniem sytuacji aksjologicznych. Proces kształcenia jest kreowaniem ciągów poznawczych i zrozumiałych sytuacji aksjologicznych, w których uczeń ma możliwości poznania, zrozumienia, przyjęcia (lub odrzucenia) i włączenia wartości w strukturę własnego doświadczenia. Wybory te stanowią o istocie jego wolności”².

W swoich dążeniach szkoła ukierunkowana jest na zapewnienie swoim wychowankom harmonijnego rozwoju. Osiągnięcie tego doniosłego celu możliwe jest tylko wtedy, gdy zaistnieje równowaga pomiędzy rozwojem intelektualnym, kulturą uczuć i pracy³. Nie można zatem pomijać w procesie nauczania – uczenia się ośrodków prawej półkuli mózgu odpowiedzialnej za sferę naszych doznań, procesy intuicyjne, metaforyczne, holistyczne. To one kształtują ludzką wyobraźnię, intuicję, służą tworzeniu dywergencyjnemu, niezbędnemu na płaszczyźnie twórczości artystycznej i technicznej. Współczesna psychologia traktuje jednostkę „jako harmonijnie funkcjonującą całość: poznającą, czującą i działającą, świadomą własnego „ja”, powiązaną wieloma więzami ze społeczeństwem i z kulturą”⁴.

¹ B. D y m a r a, *Poszukiwanie ładu umysłu i serca, bliżej świata wartości w edukacji*, [w:] *Edukacja jutra (VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe)*, red. W. Kojś, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2002, s. 224.

² K. D e n e k, I. K u ź n i a k, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Poznań 2001, Eruditus, s. 84-85.

³ W. O k o Ń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, PWN, wyd. 2, 1990, Wydawnictwo Żak, s. 192.

⁴ Tamże, s. 194.

Nauczanie w dobie kryzysu duchowego, zachwiania hierarchii wartości wymaga od nauczyciela poszukiwania takich metod nauczania, które przyczynią się do rozwoju życia uczuciowego dzieci i młodzieży. Do nich należą metody waloryzacyjne – eksponujące wartości. Szczególnie nauczyciel języka polskiego może stwarzać szereg sytuacji, w których pod wpływem przeżyć emocjonalnych tkwiących w dziele literackim, filmie, sztuce teatralnej, obrazie, rzeźbie, utworze muzycznym uczeń odkrywa inny świat: świat dobra, prawdy, piękna, znajduje niekiedy sens życia, uczy się wartościowania, wkracza na ścieżki przygody poznając harmonię natury, jej piękno, geniusz. Wzrusza się, czuje, dostrzega krzywdę drugiego człowieka, poznaje to, co w życiu najcenniejsze i być może spojrzy na świat innymi oczyma, odkrywając w sobie skarb człowieczeństwa.

Jak stwierdził Stanisław Ossowski „charakterystyczną cechą naszych specyficznych wzruszeń, jakich doznajemy wobec przedmiotów pięknych, jest niezależność tych wzruszeń od przekonania o istnieniu owych przedmiotów”⁵.

Grupa metod waloryzacyjnych w historii oświaty polskiej posiada bogate tradycje. Spełniała doniosłą rolę w kształtowaniu u młodzieży Collegium Nobilum, czy Liceum Krzemienieckiego (XVII, XIX w.) takich wartości jak: miłość ojczyzny, poświęcenie do kraju, dobro społeczne, doskonałość życia ludzkiego. Obecnie zaniedbywana jest we wszystkich systemach szkolnych. Cechuje ją bogactwo odmian, w zależności od rodzaju wartości ulega zmianie sposób ich eksponowania i wpływania na uczucia, przekonania, postawy, system wartości⁶.

Wg W. Okonia metody waloryzacyjne dzielimy na metody impresyjne i ekspresyjne.

Metody impresyjne (łac. *impressio* – wrażenie, odczucie, przeżycie) polegają na organizowaniu uczestnictwa młodzieży w odpowiednio eksponowanych wartościach: społecznych, moralnych, estetycznych, naukowych. Metoda polega na wywołaniu takich czynności u uczniów jak: zdobywanie informacji o dziele eksponowanym i jego twórcy, pełne skupienia uczestnictwo w toku ekspozycji, dzieła, stosowna forma aktywności własnej uczestników, wyrażająca główną ideę dzieła, konfrontacja tej idei z zasadami postępowania uczestników i ewentualne wyprowadzanie wniosków praktycznych, co do ich własnych postaw i własnego postępowania.

Metodę impresyjną możemy zastosować wobec utworu literackiego, filmu, dzieła plastycznego itp. Wartość jej zależy od właściwego doboru „dzieła” oraz od natężenia przeżycia, jakie udało nam się wywołać u ucznia.

Drugą grupę metod eksponujących stanowią metody ekspresyjne (wyrażenie). Polegają one na stwarzaniu sytuacji, w których uczestnicy procesu dydaktyczno-wychowawczego sami wytwarzają lub odtwarzają dane wartości wyrażając w działaniu samego siebie. Aktywności towarzyszy przeżycie. Przykładem tej grupy może być czynny udział uczniów w przedstawieniach szkolnych w roli aktorów, scenografów, reżyserów, organizatorów widowni, a nawet autorów prostych dzieł scenicznych. Podobnie wartościowe przykłady wspomnianej grupy metod to tworzenie np. rzeźby, obrazu, filmu, wystawa prac, psychodrama obrazująca stosunki międzyludzkie. W tych i innych formach eksponowania wartości uczeń utożsamia się z daną wartością lub ją odrzuca. Dokonuje oceny, która jest częścią przeżycia, przez co staje się trwałym elementem systemu wartości⁷. Nauczyciel polonista powinien zdawać sobie sprawę z niezwyklej wagi rozwoju inteligencji i kultury duchowej ucznia. Nie

⁵ Tamże, s. 268.

⁶ Tamże, s. 268.

⁷ Tamże, s. 270.

wystarczy pięknie mówić, czytać tekst ze zrozumieniem, trzeba umieć dokonywać trafnych wyborów: literatury, filmów, świadomie uczestniczyć w kulturze, czerpać z bogactwa kultury wysokiej, uczyć się odczytywania sensu arcydzieł literackich, doceniać tradycję narodową. Ważną rolę w krzewieniu wartości humanistycznych odgrywa nauczyciel, jego wyważona osobowość oraz talent pedagogiczny. Jak wiemy, dziś nie łatwo przekonać ucznia do przeczytania lektury, łatwiej do obejrzenia filmu, ponieważ żyje o w kulturze audiowizualnej, dlatego trzeba prowadzić go od obrazu filmowego do książki – obrazu literackiego, po to by uczynić go współtwórcą kultury, by potrafił porozumiewać się oraz obcować z tekstem kultury, czy z dziełem literackim.

Eksponując na lekcjach języka polskiego literaturę, muzykę, sztukę uczymy akceptacji tego, co w życiu nowe i odmienne. Wartości zawarte w sztuce uzewnętrzniają przeżycia psychiczne, w rezultacie w przyszłości przyczynią się do ukształtowania pożądanych postaw, idei. Dzięki uczuciowemu zaangażowaniu uczniów wykonuje powierzone zadania z większą pasją, posiada pozytywną motywację działania, przez co zwiększają się efekty jego wysiłku. Procesowi uczenia towarzyszy chęć poznania, jak również zadowolenie ze zdobytej wiedzy. Niekiedy mogą również wystąpić motywy negatywne. Istotnym znaczeniem w lekcji eksponującej jest operowanie autentycznymi przykładami, stwarzanie sytuacji bezpośredniego i częstego kontaktu z literaturą, w obcowaniu ze sztuką, przyrodą. Ważne jest w niej przeżycie, zaciekawienie, wzruszenie. Dla pełniejszego zrozumienia istoty tkwiącej w dziele uczeń powinien być przygotowany na lekcjach poprzedzających pokaz przez lekcje podające i wyjaśniające istotne elementy utworu. Natomiast po ekspozycji dzieła słuszne jest podsumowanie lekcji np. w formie dyskusji, wypowiedzi uczniów. Ułatwi ona głębsze zrozumienie intencji dzieła oraz wzmocni akt przeżycia⁸.

Przykładem lekcji z zastosowaniem metod waloryzacyjnych (drama, kontakt ze sztuką) na lekcji języka polskiego jest scenariusz zamieszczony poniżej.

Temat lekcji: Niech ożyją obrazy wielkiego mistrza Jana Matejki.

Celem lekcji uczyniono kształcenie umiejętności twórczego myślenia, układanie dialogu, wczuwanie się w postaci historyczne, uwrażliwienie na sztukę, przybliżenie postaci twórcy.

Przebieg zajęć.

Wyjaśniamy uczniom do czego służy stop klatka. Obraz filmowy zatrzymany na moment, zdjęcie lub obraz, który za chwilę ożyje, postacie będą mówiły, poruszały się.

Następnie proponujemy uczniom ożywienie obrazów J. Matejki.

Przypominamy kim był artysta, kiedy żył (ponad 100 lat temu), jakie obrazy twórcy zaliczamy do najsłynniejszych?

Pokazujemy reprodukcje: „Hołdu pruskiego”, następnie uczniowie wykonują ćwiczenie dramowe – przedstawiają żywe rzeźby („Władca”, „Rycerz”, „Władca i rycerz”, „Mędrzec”, „Błazen”, „Królowa”).

Po uważnej obserwacji wybieramy uczniów, którzy wcielią się w najważniejsze postaci. Ponownie pokazujemy reprodukcję „Hołdu pruskiego”, wyjaśniamy wspólnie kim są najważniejsze osoby (Zygmunt Stary, Albrecht Hohenzollern, Bona Sforza, Stańczyk).

Wybrani uczniowie zajmują swoje miejsca, pozostali sami wybierają role dla siebie i dołączają się do grupy. W tworzeniu obrazu biorą udział wszyscy uczniowie. Kiedy obraz jest gotów mówimy: – A teraz niech ożyje płótno mistrza Jana. Osoba, którą dotknę, przemówi.

Wszyscy po kolei ożywają, zwracają się do siebie lub do sąsiada. Następnie nauczyciel chwali najciekawsze pomysły. Dzieli uczniów na trzy grupy, rozdaje każdej z nich reprodukcję: „Rejtana”, „Batorego pod Pskowem”, „Zawieszenie dzwonu Zygmunta”. Po przydzieleniu obrazów wyjaśniamy, co one przedstawiają. Każda z grup ma za zadanie ożywić swój obraz, napisać dialog między osobami. Nauczyciel służy pomocą, zwłaszcza w kwestiach historycznych. Po wykonanej pracy uczniowie dokonują prezentacji swych działań. Nauczyciel komentuje ich pomysły na bieżąco.

⁸ J. Póliturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1999, s. 227.

Lekcja uświadomiła uczniom, że obraz to najczęściej zatrzymany na chwilę czas, namalowany z natury lub wyobraźni. Wzbogaciła wiadomości z zakresu historii, uwrażliwiła na odbiór sztuki, pozwoliła ją przeżyć. Stanowiła zarazem zabawę mającą na celu zaspokojenie potrzeby ruchu i twórczego działania. Uczniowie pracowali aktywnie, z dużym zaangażowaniem. Można było zaobserwować satysfakcję oraz radość podczas trwania zajęć.

Gimnazjum nr 2 w Gnieźnie w bieżącym roku szkolnym przystąpiło do akcji „Szkoła z klasą”. Stosowanie metod aktywizujących, w tym waloryzacyjnych odegrało ważne zadanie wśród wielu innych. Głównym założeniem w następującej kwestii było: wyjaśniać i zaciekawiać (stosować atrakcyjne metody nauczania), rozwijać zainteresowania i pasję (na lekcjach dodatkowych, kółkach zainteresowań), pomagać zrozumieć świat: przyrodę, człowieka, dorobek ludzkości, robić coś dla innych w szkole i poza nią. Szkoła zachęca do działania na rzecz innych, uczy współczucia, wiary we własne siły. Każdy może pokazać, w czym jest dobry. Wymieniano tylko niektóre zadania „Szkoły z klasą”. Nauczyciele zbierają się raz w miesiącu. Dyskutują – jak uczyć lepiej?, jak poprawić sposób wprowadzania nowego materiału, tak, by odwoływać się do posiadanych już przez uczniów wiadomości i umiejętności, by ułatwić zrozumienie, a nie tylko zapamiętanie materiału, by naprawdę zaciekawiać uczniów. Wymieniają się pomysłami metodycznymi, dzielą własnymi rozwiązaniami dydaktycznymi i programowymi.

CO WYNIKŁO Z ANKIETY „JAK JEST NASZA SZKOŁA”
– SPOSTRZEŻENIE NA PODSTAWIE OPINII NAUCZYCIELI I UCZNIÓW

Wybrane zagadnienia testowe.

1. Uczyć każdego ucznia.

A. Nauczyciele dbają, żeby wszyscy uczniowie chętnie się uczyli, zależy im na wynikach nauczania swoich uczniów oraz żeby byli przygotowani do dalszej nauki, do sprawdzianów i egzaminów.

B. Nauczyciele nie dbają o to, by uczniowie z chęcią podchodzili do nauki. Nie zależy im, by byli dobrze przygotowani do dalszej nauki, sprawdzianów i egzaminów.

2. Wyjaśniać i zaciekawiać.

A. Nauczyciele chętnie wyjaśniają uczniom, odpowiadają na pytania, pomagają im, gdy coś jest szczególnie trudne. Lekcje są zwykle ciekawe i urozmaicone.

B. Liczą się tylko lekcje i stopnie. Nauczyciele nie potrafią uczniów niczym zainteresować, a jeśli ktoś ma jakąś pasję, to rozwija ją poza szkołą.

NAUCZYCIELE

Tabela nr 1

Zadanie	ogółem A		ogółem B		trudno powiedzieć	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
1	65	97	0	-	2	3
2	64	95,5	1	1,5	2	3
3	56	84	7	10	4	6
Razem	185		8		g	

Biorąc pod uwagę wyniki ankiety we wszystkich trzech pytaniach dotyczących ich realizacji zdecydowana większość nauczycieli sądzi, że nasza szkoła jest podobna do szkoły A.

Nauczyciele udzielając odpowiedzi na 3 pytania wchodzące w zakres powyższego zagadnienia 23 razy częściej odpowiadali się za szkołą A niż B (185/8).

UCZNIOWIE

Tabela nr 2

Zadanie	ogółem A		ogółem B		trudno powiedzieć	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
1	385	72	127	23	24	4
2	257	48	249	46	30	6
3	257	48	252	47	27	5
Razem	899		628		81	

Jeśli chodzi o uczniów to zdecydowana większość wskazuje w pytaniu 1 i 2 szkołę A i w pytaniu 3 jedna czwarta ankietowanych wskazuje szkołę B.

Na lekcjach języka polskiego przeprowadzono wywiad z uczniami dotyczący zajęć, jakie są cenione u uczniów.

W większości uczniowie udzielali pokrywających się odpowiedzi. Na 150 zapytanych uczniów 120 lubi dyskusję, gdyż „można w niej wyrazić swoje najgłębsze uczucia”, „rozmowy na różne nurtujące tematy np. o śmierci i miłości”, „lubię takie lekcje, wtedy wywołują one we mnie największe uczucia, uczniowie otwierają się przed sobą i w ogóle...”

Uczniowie chętnie, bo aż 140 lubią omawiać wiersze o różnej tematyce – „poznajemy uczucia innych, sami przeżywamy treść, z nawet często sami je układamy. Wyrażamy w nich swoje emocje na kartce papieru potrafiąc przedstawić własny pogląd na świat”. „Gdy recytujemy jakiś smutny lub wzruszający wiersz, to w pewnym stopniu stajemy się bardziej uczuciowi i myślę, że to nam pomaga w wyrażeniu swoich uczuć.” Uczniowie bardzo chętnie, bo aż 145 osób, wypowiedzieli się na temat ćwiczeń dramowych: „możemy wtedy przeżywać chwile, różne sytuacje”, „staramy się na krótką chwilę stać się kimś innym”, „dzięki scenkom przeżywamy radość, smutek, poznajemy głębiej siebie”, „Uważam, że koło teatralne pozwala nam się także rozwijać”, „czujemy zadowolenie i dumę.. Uczniowie lubią także chodzić do teatru, często oglądają ciekawe spektakle (120). Cenią ciekawy film, gdyż łatwiej im przyswoić sobie treść i zapamiętać. Mniej uczniów (80) lubi czytać książki, dla wielu język jest niezrozumiały, daleki, pochłaniają zbyt dużo czasu. Uczniowie lubią czytać literaturę, którą się fascynują, nie lubią narzucania lektur, chętniej czytają lektury z własnego wyboru. Literatura rozbudza ich wyobraźnię, pociąga, pozwala wczuć się w rolę bohatera. 84 osoby ceni kontakt ze sztuką, odwiedza galerie.

Powyższe treści wskazują na niezwykłą wagę różnorodności metod stosowanych na lekcjach języka polskiego.

BEATA OELSZLAEGER

UNIwersytet śląski Filia w Cieszynie

UDZIAŁ W PROGRAMIE SOKRATES/ERASMUS – SZANSĄ EDUKACYJNĄ DLA STUDENTÓW PEDAGOGIKI

W dobie zmieniającego się oblicza polskiej szkoły, polityki i gospodarki kraju, szczególnego znaczenia przed wstąpieniem do Unii Europejskiej nabierają kwestie związane z kształceniem nauczycieli. Tak jak szkoła, która pozostaje w zależnościach sprawczych do innych systemów¹ i włącza np. w programy nauczania nowe treści, tak i wyższe uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli proponują im różnorodne oferty edukacyjne. Jedną z nich jest możliwość podjęcia studiów za granicą w zaprzyjaźnionej uczelni w ramach międzynarodowego programu Sokrates/Erasmus i wzbogacenia własnej „świeżej” wiedzy pedagogicznej poprzez praktyczne nabywanie kompetencji i umiejętności.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele klasyfikacji kompetencji, jakie powinni posiadać nauczyciele. Jedną z bardziej interesujących jest zestawienie, które obejmuje kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne i moralne².

Trudnym zadaniem dla uczelni pedagogicznej jest wykształcić studentów tak, aby wszystkie z tych kompetencji posiadli w ramach wykładanych przedmiotów pedagogicznych. Największe oczekiwania pokłada się z tego względu w praktykach pedagogicznych, podczas których mają oni możliwość „przetrenowania” choćby niektórych z nich.

Kształcenie u przyszłych nauczycieli kompetencji pedagogicznych jest powiązane w istotny sposób z umiejętnościami kluczowymi, których obowiązkowe nabywanie przez uczniów przewiduje *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów*³. Wśród nich są: „planowanie, organizowanie i ocenianie własnej nauki, przyjmowanie za nią coraz większej odpowiedzialności”, „skuteczne porozumiewanie się w trudnych sytuacjach”, „efektywne współdziałanie w zespole”, „rozwiązywanie problemów w twórczy sposób”, „poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł oraz efektywne posługiwanie się technologią informacyjną”, „odnośnienie do praktyki zdobytej wiedzy”, „rozwijanie sprawności umysłowych i osobistych zainteresowań”, „przyswajanie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów”.

Zadając pytanie o to, jak kształcić u uczniów wyróżnione umiejętności, warto je zadać również w odniesieniu do kształcenia ich u nauczycieli. Wyraźnie zaznaczają się bowiem związki między np. nabywaniem kompetencji prakseologicznych a umiejętnościami organizowania własnego uczenia się czy kompetencji i umiejętności współdziałania i komunikacyjnych (porozumiewania się).

¹ W. K o j s, *Praca zawodowa nauczyciela i studia pedagogiczne – kierunki zmian*, „Ruch pedagogiczny” 1992/3-4, s. 25.

² K. D e n e k, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c., s. 215-217.

³ *Dziennik Ustaw* Nr 61 z dn. 21.05.2001 r., poz. 625, Załącznik 2.

„Wiedzieć, jak” można się nauczyć najskuteczniej poprzez osobiste działanie. W pewnej mierze, jak już wspomniano, spełniają to zadanie praktyki pedagogiczne. Jednak i one nie są w stanie wykształcić u studentów pedagogiki tych wszystkich kompetencji i umiejętności, które są niezbędne dla ich funkcjonowania oczekiwanego w szkole. Jeśli chodzi o praktyki śródroczne, powodem jest ciągle zbyt mały kontakt z uczniami. W przypadku wszelkiego rodzaju praktyk wakacyjnych (asystencka, przedmiotowo-metodyczna, dyplomowa) najczęściej jest nim brak odpowiedniej wiedzy i świadomości nauczycieli – opiekunów praktyk o wadze kompetencji pedagogicznych (i ich rodzajach) czy umiejętności kluczowych (najczęściej pomijanych w toku ich tradycyjnej pracy skupionej na „przerabianiu” podręczników i zeszytów ćwiczeń).

Szczególnie sprzyjające warunki dla uzupełniania wiedzy, kształcenia kompetencji pedagogicznych i umiejętności kluczowych stwarza studentom pedagogiki międzynarodowy program Sokrates/Erasmus. Niejako poprzez sam fakt znalezienia się w innej szkole (uczelni), innym kraju (inne realia życia), studenci zaczynają mieć świadomość potrzeby posługiwania się tymi umiejętnościami, o których wcześniej przeczytali lub usłyszeli. Radząc sobie w nowych warunkach, nabywają także nowych dla nich kompetencji pedagogicznych, co wydaje się mieć szczególnie istotne znaczenie dla kształtu „polskiej szkoły jutra”, szkoły funkcjonującej w realiach zjednoczonej Europy.

Zalety międzynarodowej współpracy dostrzegli m.in. studenci i wykładowcy Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie oraz Centre de Formation Pédagogique w Cambrai (Francja). Początki współpracy obu instytucji sięgają prywatnych kontaktów między wykładowcami, wymiany kurtuazyjnych pozdrowień i wreszcie – pierwszej wizyty dyrektora CFP w cieszyńskiej uczelni w kwietniu 2000r.

Aby bliżej scharakteryzować korzyści dla kształcenia studentów pedagogiki wynikające z ich udziału w międzynarodowym programie edukacyjnym, warto w pierwszej kolejności przybliżyć specyfikę kształcenia studentów w uczelni francuskiego partnera.

Centre de Formation Pédagogique jest autonomiczną placówką powołaną do kształcenia pedagogów dla szkolnictwa katolickiego we Francji. Nabyła praw uniwersyteckich współpracując z Université Catholique w Lille. Jednocześnie, uzyskała je również dzięki współpracy międzynarodowej z polskim i węgierskim uniwersytetem.

Corocznie przyjmuje grupę 30-40 studentów i kształci ich przez dwa lata. Studia te mogą stanowić kontynuację zakończonych wcześniej studiów licencjackich na jakimkolwiek kierunku. Pierwszy rok w CFP jest dla studentów etapem przygotowawczym do egzaminów z języka francuskiego i matematyki. Drugi rok kształcenia obejmuje studiowanie wielu przedmiotów, takich jak np.: język angielski, język niemiecki, biologia, filozofia, geografia, historia, muzyka, pedagogika, plastyka, technologia, wychowanie fizyczne. Ważne miejsce w drugim roku kształcenia zajmują także staże (praktyki) pedagogiczne w szkołach.

Tak więc, ze względu na różnice i podobieństwa w programie kształcenia między 2-letnim CFP a 5-letnimi studiami pedagogicznymi w zakresie edukacji wczesnoszkolnej w cieszyńskiej Filii, zdecydowano się na osadzenie międzyuczelnianej wymiany w tematyce kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (z elementami nauki języków obcych).

Kolejne etapy nawiązanej współpracy są związane z realizacją wyżej wymienionej tematyki. W związku z różnicami programowymi oraz problemami w zakresie porozumiewania się językiem obcym, przyjęto formułę wymiany inną od tej, którą zwykle praktykuje się w ramach międzynarodowych programów. I tak, polscy studenci edukacji wczesnoszkolnej od dwóch lat wyjeżdżają na czteromiesięczne pobyty (od września do grudnia) do Francji. Uczestniczą w zajęciach objętych programem studiów w CFP w Cambrai dla pierwszego i

drugiego roku jednocześnie. Oprócz tych zajęć realizują staż pedagogiczny w kilku szkołach. Obserwują, a także przeprowadzają zajęcia edukacyjne dla uczniów klas młodszych nawiązując do polskiej tradycji i kultury. (Np. wielkim zainteresowaniem francuskich uczniów i nauczycieli cieszyły się lekcje o Krakowie i legendzie o smoku wawelskim.)

Wykładowcy Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie mają możliwość wyjazdu dydaktycznego, w ramach którego są zobowiązani do przeprowadzenia co najmniej ośmiu godzin.

W związku z problemem nieznamomości języka polskiego przez studentów i wykładowców CFP, zdecydowano się na organizowanie ich pobytu w Polsce w innej formie. Uczelnia zaprasza więc na tygodniowy pobyt jednocześnie grupę studentów i wykładowców z Francji. Oprócz wykładów francuskich profesorów, program wizyty obejmuje zajęcia praktyczne dla studentów francuskich w ramach zdobywania przez nich kwalifikacji językowych w zakresie języka angielskiego i niemieckiego. Przeprowadzają więc w jednej z cieszyńskich szkół podstawowych krótkie zajęcia dla uczniów klas I-III z wybranego języka obcego (francuskiego, angielskiego lub niemieckiego).

Przymiowane grupy gości uczestniczą także w wielu zajęciach dydaktycznych realizowanych w uczelni dla studentów edukacji wczesnoszkolnej, np. w zajęciach muzycznych, warsztatach ceramicznych, lektoracie z języka francuskiego, zajęciach z metodyki nauczania matematyki.

Już na tym etapie współpracy międzynarodowej, kiedy zamknięto jej drugi rok można stwierdzić, że dla polskich studentów, adeptów zawodu nauczycielskiego jest ona pożądana z punktu widzenia ich przyszłego funkcjonowania w szkole „Europy bez granic”.

Uczestnicząc w stażach w szkołach francuskich polscy studenci mają możliwość porównania systemów edukacji francuskiego i polskiego, zaobserwowania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych ich cech. Odkrywają także, jak wiele do zaoferowania edukacji europejskiej mają polscy pedagodzy. Gromadzą więc wiedzę, niezbędną w wypracowaniu własnego stylu pracy z uczniami. Uczą się refleksyjnej postawy, tak ważnej dla funkcjonowania w szkole. Jednocześnie rozwijają m.in. kompetencje prakseologiczne, komunikacyjne i współdziałania. Wchodząc w relacje z nowymi grupami studentów i posiadając już pewien zasób wiedzy i doświadczenia pedagogicznego, są w stanie dokonywać odpowiednich wyborów, planować zajęcia, ustalać zadania do realizacji i negocjować je z wykładowcami. Porozumiewanie odbywa się tylko w obcym języku (francuskim), a więc również ich umiejętności lingwistyczne nabierają w tym wymiarze innego znaczenia.

Znajdując się w obcojęzycznej grupie studentów, próbują z nią współdziałać, nierzadko, broniąc swoich racji, prezentując własną tożsamość, poszukując niestandardowych rozwiązań w oparciu o własne krytyczne myślenie. Umiejętności te (tak ściśle związane z kompetencjami) są, jak już wspomniano wcześniej, praktycznie wykorzystywane w toku zajęć z uczniami młodszych klas francuskich szkół, gdzie odbywają się staże.

Inne aspekty współpracy między cieszyńską Filią Uniwersytetu Śląskiego a Centre de Formation Pédagogique dotyczą zarówno służbowej, jak i prywatnej sfery kontaktów między jej uczestnikami. Obie zresztą wzajemnie się przenikają i zacierają się granice między nimi na skutek pojawienia się prawdziwie przyjacielskich kontaktów. Przykładem szczególnej wrażliwości na potrzeby płynące z środowiska cieszyńskiej uczelni może być pomoc w finansowaniu lekarstw i wizyt u francuskich lekarzy, którą oferują wykładowcy i studenci CFP jednej ze studentek polskich biorącej udział w wymianie w ramach założonego przez nich stowarzyszenia *Enseigner là-bas*. Przykładem kontynuacji naukowej wymiany myśli może z kolei być uczestniczenie francuskich wykładowców w jednej z konferencji, organi-

zowanej przez Instytut Pedagogiki w Cieszynie w 2001 r., czego rezultatem było opublikowanie ich artykułu w pokonferencyjnym zbiorze materiałów. Podobne możliwości zarysowały się przed polskimi wykładowcami, którzy włączyli się w wymianę. Na bieżąco otrzymują wydawany przez CFP biuletyn *Infos*. Mają także możliwość publikowania w nim swoich tekstów. W razie potrzeb są im również przesyłane materiały dydaktyczne (np. kasety do nauki języków obcych z przykładami metodycznego ich opracowania, artykuły i czasopiśma pedagogiczne na użytek zainteresowanych osób).

Udział studentów pedagogiki w międzynarodowym programie Sokrates/Erasmus to nie tylko szansa nabycia przez nich kompetencji z punktu widzenia przyszłej pracy w szkole. Efekty studiowania za granicą są widoczne także w toku studiów kontynuowanych przez nich w macierzystej uczelni. Aktywnie włączając się do zajęć dydaktycznych przekazują wiedzę związaną z francuskim systemem edukacyjnym, w tym – o systemie kształcenia nauczycieli. Organizując spotkania dla studentów i wykładowców cieszyńskiej Filii UŚ podsumowujące ich pobyt we Francji, zdają szczegółową relację ze studiów za granicą. Przybliżają zatem realia studiowania i życia w Unii Europejskiej. Nierzadko zastanawiają się nad podjęciem decyzji o dalszych studiach za granicą. Włączają się także w organizację pobytu kolejnych grup studentów i wykładowców z Francji w Cieszynie.

Można więc mieć nadzieję, że podjęty przez nich wysiłek zapoczentuje właściwym pełnieniem roli nauczyciela w „europejskiej szkole jutra”.

BOGUSŁAWA CHOLEWA-GAŁUSZKA
UNIwersytet Śląski Filia w Cieszynie

INTELIgENCJA EMOCJONALNA – JEJ ZNACZENIE DLA FUNKCJONOWANIA DZIECKA I MOŻLIWOŚCI KSZTAŁCENIA W ZREFORMOWANEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

ISTOTA INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ

Wyodrębnienie tak określanego rodzaju inteligencji stało się efektem badań nad inteligencją, a także emocjami człowieka. Profesor Howard Gardner, po wielu latach spędzonych na badaniu ludzkiego mózgu i jego wpływu na kształcenie, ogłosił w roku 1983 teorię inteligencji wielorakiej. Zakłada ona, że istnieje kilka rodzajów inteligencji, do których należy: inteligencja językowa, logiczno-matematyczna, wizualno-przestrzenna, kinestetyczna, muzyczna, przyrodnicza i inteligencja personalna¹.

Wyróżnienie inteligencji personalnej było wyrazem uznania roli emocji w radzeniu sobie z trudnościami życiowymi. Terminu „inteligencja emocjonalna”, w odniesieniu do tego typu inteligencji, użyli po raz pierwszy w roku 1990 J. Salovey i J. D. Mayer. Zaś w roku 1995 problematykę tą spopularyzował Daniel Goleman w książce *Inteligencja emocjonalna*². J. D. Mayer i P. Salovey określili inteligencję emocjonalną jako zdolność do postrzegania emocji, dostęp do nich i takie ich aktywowanie, by towarzyszyły myśleniu; jako zdolność do rozumienia emocji i posiadanie emocjonalnej wiedzy, które pozwalają regulować emocje i sprzyjają rozwojowi emocjonalnemu oraz intelektualnemu³.

D. Goleman wskazał jakie kompetencje emocjonalne powinny składać się na takie rozumienie tego pojęcia. Wymienił on:

- samoświadomość jako znajomość własnych emocji i zdolność ich rozpoznawania, kiedy się pojawiają,
- kierowanie emocjami, panowanie nad nimi – oparte na samoświadomości,
- zdolność motywowania się jako podporządkowanie własnych emocji wybranym celom, samokontrola emocjonalna,
- rozpoznawanie emocji u innych oparte na empatii,
- nawiązywanie kontaktów i podtrzymywanie związków z innymi, umiejętność kierowania emocjami innych⁴.

¹ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000, s. 120-123.

² S. Shapiro, *Jak wychować dziecko o wysokim EQ?*, Warszawa 1999, s. 20-21.

³ J. D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna?* [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, red. P. Salovey, D. J. Sluyter, Poznań 1999, s. 26.

⁴ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 80-81.

L. E. Shapiro⁵ dodał do tego zestawu także umiejętność rozwiązywania problemów międzyludzkich, umiejętność dostosowywania się do zmian, przyjazny stosunek do ludzi i świata, budzenie sympatii, optymizm, grzeczność i okazywanie szacunku innym.

ZNACZENIE INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ W FUNKCJONOWANIU CZŁOWIEKA

Daniel Goleman przekonuje, iż inteligencja emocjonalna – EQ może odgrywać większą rolę w kształtowaniu osoby wszechstronnej i sprawnie funkcjonującej w życiu niż inteligencja poznawcza – IQ. Społeczne i emocjonalne umiejętności tworzące EQ mogą mieć większe znaczenie dla odniesienia sukcesu dziecka niż wysoki iloraz inteligencji poznawczej. Dzieci o wysokiej inteligencji emocjonalnej są szczęśliwsze i bardziej pewne siebie, lepiej radzą sobie w szkole, a przez rówieśników i dorosłych postrzegane są z sympatią. Równie ważne jest to, że w przyszłości kompetencje te okażą się przydatne w pracy czy w małżeństwie. Od ich poziomu zależy bowiem sposób w jaki człowiek odbiera świat, ludzi i zjawiska, a zatem i sposób w jaki na nie reaguje. Reakcje jednostki mają zaś wpływ na rodzaj i skuteczność działań przez nią podejmowanych. Osiągnięcie sukcesu zawodowego i osobistego zależne jest zatem od posiadanej przez nią wiedzy o emocjach oraz od poziomu umiejętności zarządzania emocjami. Wysoki poziom kompetencji emocjonalnych sprzyja więc sprawnemu funkcjonowaniu człowieka w każdym okresie jego życia⁶.

POZIOM KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH WSPÓŁCZESNEGO POKOŁENIA DZIECI I MŁODZIEŻY

Druga połowa dwudziestego wieku przyniosła duże zainteresowanie dziećmi, ich rozwojem, wykształceniem i psychiką. Podejmowane są coraz to większe starania, by ułatwić maluchom dostęp do wiedzy i edukacji, zakładając, iż w ten sposób zwiększą się ich szanse na powodzenie w życiu. Wysiłki te przynoszą efekty, gdyż obecne pokolenie najmłodszych uzyskuje wyższe wyniki w standartowych testach na inteligencję, niż dzieci urodzone wcześniej⁷.

Równocześnie ze wzrostem inteligencji poznawczej, emocjonalne i społeczne umiejętności dzieci wydają się maleć. Znaczna część młodego pokolenia stała się obecnie bardziej impulsywna i nieposłuszna, niespokojna i lękliwa, skora do gniewu i przemocy, ale też bardziej samotna i smutna. Jednocześnie zwiększyła się liczba nastolatków (a czasem nawet dzieci) sięgających po alkohol i narkotyki, a także dopuszczających się aktów przemocy i samobójstw. Stwierdzenia takie sformułował D. Goleman⁸ na podstawie badań przeprowadzonych wśród dzieci amerykańskich, ale podobne wnioski znajdujemy także wśród polskich pedagogów zajmujących się problemami zdrowia dzieci i młodzieży⁹.

Wielu socjologów twierdzi, że problemy dzisiejszych dzieci mają swój początek w zmianach społecznych, które zaszły w ciągu ostatnich lat. Obecne pokolenie rodziców, pracuje zazwyczaj dłużej i ciężiej, spędza więc mniej czasu ze swoimi dziećmi. Z kolei rozwój

⁵ L. E. Shapiro, *Jak wychować...*, s. 20.

⁶ D. Goleman, *Inteligencja...*, s. 437-439.

⁷ L. E. Shapiro, *Jak wychować...*, s. 25.

⁸ Stwierdzenia takie zawarł D. Goleman we wstępie do książki *Dziecko emocjonalnie inteligentne* napisanej przez M. J. Eliasa, S. E. Tobiasa i B. S. Friedlandera, Poznań 1999.

⁹ *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach edukacji narodowej*, Warszawa – Kraków 1989, rozdz. *Dzieci i młodzież (zdrowie)*; teksty zawarte w pracy zbiorowej *Szkola wobec problemów wychowania zdrowotnego w dobie globalizacji*, red. W. Kojs, U. Morszczyńska, Cieszyn 2001.

technologii spowodował, że dzieci coraz więcej czasu spędzają – nie na zabawie z rówieśnikami, ale przed ekranem telewizora lub komputera¹⁰.

Kompetencje z zakresu inteligencji emocjonalnej, dawniej przekazywane były z pokolenia na pokolenie w naturalnych sytuacjach – poprzez zabawy z innymi dziećmi, kontakty z rodzicami, krewnymi, sąsiadami. Współczesne dzieci nie mają już tak wielu naturalnych możliwości do zdobywania tych kompetencji. Zachodzi więc konieczność, by w szkole w sposób świadomy podejmować działania, których celem będzie ich rozwijanie.

Ważnym jest, by działania takie podejmować już od pierwszego etapu szkolnej edukacji. Gdyż – jak twierdzi A. Smith¹¹ – to właśnie te kompetencje nagradzane są od samego początku szkolnej kariery dziecka przez „ukryty” program szkoły, poprzez akceptację, przyjaźń, czy też pełnienie roli przywódcy. Natomiast zdolności związane z inteligencją lingwistyczną i matematyczno – logiczną, na kształcenie których szkoła zwraca zawsze dużą uwagę, stają się bardziej istotne i cenione dopiero w miarę dorastania.

Jeżeli szkoła nie udzieli uczniom dostatecznej pomocy w zakresie rozwoju kompetencji emocjonalnych i dzieci zostaną pozostawione same wobec tego problemu, to narażone są one na liczne nieprzyjemne doznania. Badania wykazały¹², że porażki ponoszone zwłaszcza przez chłopców są często wynikiem ich nieumiejętności otwarcia się, poznawania świata i dzielenia się swoimi odczuciami z innymi.

ZAGADNIENIE KSZTAŁCENIA KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH W NIEKTÓRYCH DOKUMENTACH ZREFORMOWANEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Ciekawym wydaje się prześledzenie na ile wprowadzona w naszym kraju reforma edukacji uwzględniła kwestie związane z kształceniem kompetencji emocjonalnych uczniów. Zwłaszcza tych w młodszym wieku szkolnym i dzięki temu przygotowuje ich do lepszego funkcjonowania w szkole i poza nią.

*Podstawa programowa dla szkoły podstawowej*¹³ wyznacza zadania ogólne szkoły w trzech obszarach: nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. W obrębie zadań związanych z nauczaniem nie ma takich, z których wynikałoby jednoznacznie, iż uczeń powinien osiągnąć wiedzę dotyczącą kompetencji emocjonalnych. W obszarze umiejętności, pojawia się natomiast kilka takich zadań, których realizacja może znacznie usprawnić emocjonalne funkcjonowanie dziecka, są one nastawione na: *skuteczne porozumiewanie się dziecka w różnych sytuacjach, prezentowanie własnego punktu widzenia i branie pod uwagę poglądów innych ludzi; współdziałanie w zespole i w grupie, budowanie więzi międzyludzkich; przyswojenie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych*. Przegląd zadań wychowawczych sprawia, iż do umiejętności tych dołączyć należy także: *umiejętność słuchania innych, rozumienia ich poglądów oraz kształtowanie postawy dialogu*.

Analiza celów kształcenia zintegrowanego w klasach I-III i zadań szkoły na tym etapie kształcenia – zawartych w teście podstawy programowej – prowadzi do wniosku, że stosunkowo niewiele z wymienionych kompetencji przewiduje się kształcić już na tym szczeblu edukacji. Sformułowania pojawiające się w związku z tą grupą kompetencji są dość ogólne i stwierdzają, iż uczeń powinien: *kształcić umiejętności nawiązywania i utrzymywania po-*

¹⁰ L. E. S h a p i r o, *Jak wychować...*, s. 24-26.

¹¹ A. S m i t h, *Przyspieszone uczenie się w klasie*, Katowice 1997, s. 57.

¹² Tamże.

¹³ *Podstawa programowa. Szkoła podstawowa*, WOM Bielsko-Biała, 1999.

prawnych kontaktów z innymi ludźmi, a także działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych.

Trudnym wydaje się kształcenie tych kompetencji bez powiązania ich z pozostałymi, zwłaszcza zaś z umiejętnością rozpoznawania emocji u innych oraz panowaniem nad własnymi emocjami. Ponadto podkreślić należy, że układ celów zaproponowany przez podstawę programową dla edukacji wczesnoszkolnej wyżej w hierarchii stawia cele instrumentalne, nastawione na wiadomości i umiejętności, niż działania na rzecz osoby ucznia i jego rozwoju emocjonalnego.

W oparciu o podstawę programową powstało wiele programów przeznaczonych do realizacji w pracy z dziećmi młodszymi, jednym z nich jest „Moja Szkoła” – program zintegrowanej edukacji w klasach I-III¹⁴. Wśród celów zawartych w tym programie wiele jest takich, których treść bardzo intensywnie akcentuje problematykę kształcenia kompetencji emocjonalnych dziecka. Zakłada on, że edukacja na tym szczeblu ma wspomagać: *kształtowanie szczęśliwego, asertywnego dziecka, umięjącego wypowiadać swoje zdanie i wysłuchiwać opinii innych ludzi; kształtowanie odporności emocjonalnej dziecka na stres, lęki, napotkane trudności, umiejętności radzenia sobie z nimi i działania w różnych sytuacjach; kształtowanie obrazu własnej osoby i samooceny; kształtowanie więzi rodzinnych i społecznych; nabywanie umiejętności współdziałania w grupie.* Do programu opracowano zestaw zeszytów metodycznych, w których zamieszczony zostały opis oczekiwanych efektów pracy ucznia. Wejrzenie do niego pozwala wyliczyć wiedzę i kompetencje, które uczeń powinien osiągnąć w wyniku realizacji wymienionych wyżej celów.

Uczeń powinien zatem – **wiedzieć**: *jak rozwiązywać sytuacje konfliktowe; jakie cechy charakteru decydują o sukcesie i starać się je rozwijać; że żarty nikomu nie mogą sprawić przykrości; jak rozumieć pojęcie tolerancji; jakie znaczenie ma w życiu pozytywne myślenie.* Powinien – **starać się**: *rozpoznawać i nazywać swoje uczucia; zgodnie współpracować z rówieśnikami, dostrzegać ich potrzeby i pomagać im w razie potrzeby; przestrzegać zasad współdziałania i współzawodnictwa; okazywać szacunek pracownikom szkoły.* Powinien – **umieć**: *opowiadać o własnych marzeniach, określać swój nastrój i doznane uczucia; a także – czuć się odpowiedzialny za sukcesy i porażki swoje i klasy.*

Analizując zawarty w tym programie zestaw celów oraz opis efektów ich realizacji wydaje się, iż wspomaganie rozwoju emocjonalnego ucznia uznane zostało w nim za jedno z najważniejszych zadań edukacji wczesnoszkolnej.

Daje on więc możliwości, by skutecznie rozwijać inteligencję emocjonalną dziecka., a przez to ułatwiać mu funkcjonowanie tak w szkole jak i poza nią. Optymistycznym jest fakt, że powstają programy, których autorzy zwracają uwagę na te ważne dla dziecka kwestie – pomimo, że podstawa programowa potraktowała je dość marginalnie.

¹⁴ *Moja szkoła. Program zintegrowanej edukacji w klasach I-III*, „MAC”, Kielce 1999.

III

NAUCZYCIEL SZANSAŁ EDUKACJI JUTRA

ZENON JASIŃSKI
UNIwersytet Opolski

MIĘDZYNARODOWE BADANIA PORÓWNAWCZE NAD CZYNNOŚCIAMI ZAWODOWYMI NAUCZYCIELI

Prowadzenie badań międzynarodowych jest kłopotliwe, wymaga znacznych środków finansowych, sprawnego koordynatora badań międzynarodowych, dyscypliny organizacyjnej, skonsolidowanego zespołu badawczego, znajomości języków obcych, dobrej znajomości teoretycznej problematyki i realiów oświatowych oraz ich uwarunkowań, tak aby w konstrukcji narzędzi znaleźć elementy wspólne, które stałyby się platformą porównywania. Badania te wymagają przyjęcia jednoznacznej terminologii, definicji i ich interpretacji. Ze względu na różnice w systemach szkolnych zachodzi konieczność nie tylko tłumaczenia narzędzi badań, ale niejednokrotnie adaptacji narzędzi do określonego kraju.

Jaka może być i jaka jest przydatność z międzynarodowych badań porównawczych w sytuacji zróżnicowania kulturowego, politycznego i ekonomicznego badanych krajów.

Jeśli lata osiemdziesiąte były owocowały w Europie szeregiem badań międzynarodowych, to współcześnie jest ich mniej. Były one najczęściej związane z procesem dydaktycznym. Mało jest natomiast badań międzynarodowych dotyczących zawodu nauczyciela.

Na tym tle zasługują na szczególną uwagę badania realizowane w ramach międzynarodowego programu badawczego „Od porównania do kooperacji”, w którym uczestniczyli w pierwszym etapie pedagodzy z Austrii, Czech, Słowacji, Polski, Węgier i Słowenii¹ a w drugim Republiki Czeskiej, Słowackiej i Polskiej. Idea tych badań sprowadzała się do chęci poznania aktualnej pozycji zawodowej nauczycieli i jej uwarunkowań, w krajach Europy Środkowej oraz możliwości współpracy nauczycieli. Badania pozwoliły na poznanie warunków życia i problemów zawodowych nauczycieli, poznanie struktury czynności zawodowych, poglądów pedagogicznych i społecznych nauczycieli, ich stosunek do zachodzących zmian w ich krajach i szkolnictwie a także szansach ich rozwoju zawodowego. Zajęto się czynnościami zawodowymi nauczycieli dlatego, że składają się one na kompetencje zawodowe. Kompetencje i przygotowanie zawodowe nauczyciela musi być postrzegane poprzez jego strukturę jego czynności zawodowych. Nauczyciel powinien być przygotowany do zadań, które mogą wystąpić i występują w jego codziennej pracy. Na podstawie badań prowadzonych w szkole wśród nauczycieli (jak i kandydatów na nauczycieli) można ustalić w znacznym zakresie całokształt zadań i czynności zawodowych, jakie muszą wykonywać nauczyciele w trakcie swojej aktywności zawodowej. Ich określenie musi jednak pozostawać z potrzebami szkoły.

Czynności zawodowe poznano głównie w oparciu o ankietę przeprowadzoną wśród nauczycieli oraz profesjogram jednego wybranego tygodnia. Natomiast warunki życia i pra-

¹ Rezultaty I etapu badań zostały opublikowane w pracy: R. Seebauer, *Lehrer(in) sein in Mitteleuropa. Eine empirische Studie in Erkundungsabsicht*, Wien 1997.

cy dodatkowo na podstawie ankiet ekspertów z poszczególnych krajów. Przedmiotem zainteresowania były czynności zawodowe nauczycieli różnych poziomów kształcenia oraz różnych szkół

Badaniami objęto w poszczególnych krajach dwie różne grupy nauczycieli, spełniających zasadniczy warunek posiadanie pełnych kwalifikacji nauczycielskich i staż zawodowy wynoszący minimum 5 lat.

Tab. 1. Wielkość badanych grup nauczycieli w poszczególnych krajach

	ĚR	SR	RP	Razem
Ankieta dla nauczycieli	142	247	200	589
Profesjogram	160	177	134	471
	302	424	334	1060

Jeśli pomnoży się grupę nauczycieli, którzy wypełniali profesjogram tj. 471 mamy opis 471 tygodni pracy nauczycieli, co daje w sumie informacje o prawie 3300 dniach nauczycielskiego życia. Dodatkowym materiałem badawczym była mini ankieta, która wypełniali nauczyciele rejestrujący swoje czynności zawodowe w ciągu tygodnia, zawierającą część pytań z ankiety. Niezwykle cennym materiałem stały się opisy dodatkowo ponad 1000 zrealizowanych lekcji, które zdaniem nauczycieli najbardziej się im udały. Dostarczały one bardzo szczegółowych informacji o czynnościach wykonywanych przez nauczyciela w trakcie zajęć lekcyjnych.

Badania zostały przeprowadzone w oparciu o metodę profesjogramu w koncepcji wypracowanej przez B. Bližkovskiego i S. Kučerovą². Metoda ta w Polsce nie jest wykorzystywana zbyt często w badaniach pedeutologicznych. Szerzej zastosowała ją w swoich badaniach K. Duraj-Nowakowa³ oraz B. Jodłowska, która wykorzystwała polską odmianę tej metody (nazywaną przez A. Kamińskiego autorejestracją), do badania czasu wolnego nauczycieli⁴. Prędzej metoda ta była wykorzystywana w badaniach nad pracą⁵. Najpełniejszy opis badań pedeutologicznych prowadzonych tą metodą w Polsce zawiera praca K. Duraj-Nowakowej, *Nauczyciel kultura-osoba-zawód*⁶.

Badania zrealizowano w poszczególnych krajach w latach 1995-1998. W roku 1999 w poszczególnych krajach zorganizowano konferencje podsumowujące badania i przedstawiono raporty krajowe. W roku 2000 ukazała się wersja czeska publikacji zawierająca gło-

² St. Kučerová, *Profesijné činnosti a vzdelávanie vedoucich pedagogických pracovníkov*, Slovenske Pedagogické Nakladateľstvo, Bratislava 1987.

³ K. Duraj-Nowakowa, *Gotowość zawodowa nauczycieli*, WN WSP Kraków 1986; *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów*, WN WSP Kraków 1989.

⁴ B. Jodłowska, *Budżet czasu nauczycieli szkół podstawowych dużego miasta (Na podstawie badań w szkołach podstawowych m. Krakowa)*, Wydawnictwo Naukowe WSP Kraków 1981; J. Kłosoński, *Problematyka współczesnego nauczyciela w ZSRR*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 3; por. W. Goriszowski, *Kształcenie menadżerów dla szkoły*, [w:] Z. Jasiński (red.), *Problemy przygotowania zawodowego nauczyciela w Europie Środkowej*, Opole 1996, s.145-149; por. M. Kurelova, *Profesiografie učitele*, „Pedagogické vědy. Acta Pedagogica”, Sbornik Praci Pedagogické Fakulty Ostravske univerzity nr 159/ 1996, nr. 4, s. 27-37,

⁵ A. Ehrlich, *Badanie metod pracy*, Warszawa 1961, CODKK; L. Kozalski, *Siła robocza w zakładzie przemysłowym*, Warszawa 1962, TNOiK, z. 63; H. Mreła, *Badanie pracy*, Warszawa 1967, PWE; E. Terbuch, *Zastosowanie metody samofotografii dnia roboczego przy badaniu wykorzystania czasu pracy personelu administracyjnego przedsiębiorstwa przemysłowego*, „Przegląd Organizacji” 1965, nr 3.

⁶ K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel kultura – osoba – zawód*, Kielce 2002, s. 218-230.

balne rezultaty badań. W Polsce badania te prowadzono w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego w ramach z badań statutowych, pod kierunkiem profesora UO, dr hab. Zenona Jasińskiego⁷. W Republice Czeskiej w Uniwersytecie Tomasza Masaryka w Brnie pod kierunkiem prof. ST. Kučerovej i prof. B. Bližkovskiego, w Uniwersytecie Ostrawskim pod kierunkiem doc. M. Kurelovej i doc. V. Krejcieho, w Słowacji przez dr E. Folopova ze Statniho pedagogickeho ustavu v Bratislawie. Na przeprowadzone badania składał się profesjogram tygodnia pracy nauczyciela, ankieta osobowa, ankieta dotycząca problemów zawodu oraz konspekty lekcji.

Badania nie miały charakteru ilościowego lecz jakościowy, zostały one przeprowadzone na grupie nauczycieli, którzy dobrowolnie podjęli się udziału w badaniach i rejestrowania wszystkich swoich czynności w ciągu tygodnia. Dobór grupy miał charakter celowy. Warunki, jakie musieli spełnić to: czynna praca zawodowa, posiadane kwalifikacje pedagogiczne (zasadniczo pełne wykształcenie wyższe), 5 letni staż pracy zawodowej, nauczanie przedmiotów ogólnokształcących. Badani nauczyciele sporządzali rejestr minutowy wszystkich czynności swego życia zawodowego w ciągu jednego pełnego tygodnia (od przebudzenia się, do udania się na spoczynek) i sporządzali wykres czynności dydaktycznych oraz czynności związanych z pracą zawodową, zapisy te uzupełnili o konspekt lekcji, którą uznali za najbardziej udaną w ciągu tygodnia. Wnioskowanie tylko i wyłącznie na podstawie profesjogramu o pozycji zawodowej nauczyciela oraz wykonywanych czynnościach zawodowych jest trudne. Stąd każdy badany wypełniał mini ankietę dotyczącą warunków życia i pracy.

Równoległe do badań profesjograficznych została przebadana grupa 580 nauczycieli, o różnym poziomie wykształcenia i stażu pracy, rozbudowaną ankietą dotyczącą problemów zawodu nauczyciela, jego warunków życia i pracy, pozycji społecznej, pracy dydaktyczno-wychowawczej, doskonalenia zawodowego i uwarunkowań systemu oświatowego Ankieta ta, zawierająca o wiele więcej pytań, spełniła funkcję weryfikacyjną w stosunku do profesjogramu.

Celem teoretycznym podjętych badań było uzupełnienie wiedzy o czynnikach kształtujących pozycję społeczno-zawodową nauczyciela w Polsce w okresie transformacji ustrojowej. Za cel praktyczny przyjęliśmy ustalenie dyrektyw, których realizacja pozwoliłaby na podniesienie pozycji społeczno-zawodowej nauczyciela i poznanie czynności, które nauczyciel najczęściej wykonuje, w celu modernizacji kształcenia nauczycieli.

Główny problem prowadzonych badań brzmiał: Jakie są uwarunkowania pozycji społeczno-zawodowej nauczyciela w opiniach nauczycieli zawodowo czynnych? Postawiono także szereg problemów szczegółowych a m.in.: Jakie czynności pedagogiczne występują w pracy nauczycieli w szkole i poza szkołą? Jak badani nauczyciele oceniają swoje przygotowanie do zawodu? Czy nauczyciele mają świadomość potrzeby ciągłego doskonalenia się w zawodzie? Jak nauczyciele organizują pracę dydaktyczną? Czy są świadomi przemian, jakie dokonują się w poszczególnych systemach oświatowych i dostrzegają konieczność reformowania rzeczywistości oświatowej?

W badaniach przyjęto hipotezę główną głoszącą, że pozycję społeczno-zawodową nauczyciela wyznaczają takie czynniki jak: wykształcenie, staż pracy, własna osobowość, sytuacja materialna oraz poziom przygotowania zawodowego i kompetencje zawodowe a pro-

⁷ W skład zespołu wchodził: prof. dr hab. Zenon Jasiński, dr Eugenia Karcz, dr Urszula Strzelczyk-Raduli, mgr Dorota Papis. Z zespołem współpracowali dr Małgorzata Derek i mgr Jarosław Duszak, mgr Anna Kozłowska. Badania terenowe przeprowadzili studenci zaocznego kierunku pedagogika.

ces dydaktyczno-wychowawczy jest organizowany zgodnie z zasadami pedagogicznymi. Ponad to wyróżniono szereg hipotez szczegółowych takich jak:

1. Najślabszym punktem przeprowadzanych współcześnie reform szkolnych jest niewystarczająca troska o dobrych nauczycieli

2. Znaczenie, zakres i wymagania w stosunku do pracy nauczycieli w świadomości społecznej szybko wzrastają. Jednak warunki pracy i pozycja socjalna nauczycieli w naszych krajach, wymaganiom tym nie odpowiadają, nie zmieniają się a przeciwnie pogarszają.

3. Dystans między wymaganiami współczesnego zawodu nauczyciela a realnym przygotowaniem zdobytym w trakcie studiów wyższych stale się powiększa. Przygotowanie na niektórych wydziałach pozostaje w wyraźnej dysfunkcji z przygotowaniem zawodowym przyszłych nauczycieli. Założona stymulacja rozwoju zawodowego niedomaga.

4. Potencjał oświatowy i szkolny jest wykorzystywany minimalnie, leży odłogiem. Żaden inny sektor w społeczeństwie nie ma tak dużej liczby, profesjonalistów, pracowników z wyższym wykształceniem, posiadających kompetencje nauczania innych i samokształcenia, doskonalić system edukacyjny i podnosić rolę oświatową urzędów i samorządów obywatelskich⁸.

Podstawową techniką zastosowaną w naszych badaniach była ankieta⁹.

Przedstawione techniki i narzędzia badawcze pozwoliły na zebranie interesującego materiału empirycznego dotyczącego struktury czynności zawodowych nauczycieli, który poddany został analizie, niezbędnej do rozstrzygnięcia wyłonionych problemów badawczych. Pełny raport z badań polskich został zaprezentowany na międzynarodowej konferencji: „Pozycja społeczno-zawodowa polskich nauczycieli” (Opole 21 IV 1998 roku)¹⁰.

Polski pedagog Czesław Banach podzielił czynności zawodowe nauczycieli, które wykonują na 7 grup i 83 czynności.

Są to: zadania przygotowawcze – 12 czynności,

– zadania wychowawcze – 26 czynności,

– zadania dydaktyczne – 23 czynności,

– zadania opiekuńcze – 20 czynności,

– współpraca ze środowiskiem wychowawczym – 9 czynności,

– samokształcenie – 12 czynności,

⁸ B. Bližkovský, S. Kučerová, M. Kurelová a kol., *Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. Století*, Konvoj 2000, s. 67.

⁹ Narzędzia badań, których użyliśmy w naszych badaniach zostały opracowane przez prof. dr Renate Seebauer, (PAĎB Wiedeń) na podstawie projektu prof. dra Bohumira Bližkovského (ČSAV Brno), doc. ing. Jiřího Vacka, (Technická Univerzita Liberec), a na język polski przetłumaczone i adaptowane do polskich warunków przez Zenona Jasińskiego (Uniwersytet Opolski).

¹⁰ *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli polskich w badaniach profesjograficznych. Raport z polskich badań w ramach międzynarodowego programu „Od porównania do kooperacji”* (red. Z. Jasiński, INP UO Opole 1998. Natomiast raporty częściowe zaprezentowali: D. Papis, U. Strzelczyk-Raduli, *Struktura czynności zawodowych nauczycieli w świetle badań profesjograficznych*, [w:] *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej*, (red.) Z. Jasiński, Opole 1996, s. 331-440; *Zawód nauczyciel*, „Dyrektor Szkoły” 1996, nr 12, s. 7-8; *Nauczyciel w świetle badań*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 1, s. 40-42; *Czynności zawodowe nauczycieli w świetle badań*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 1997, nr 1, s. 42-43; U. Strzelczyk-Raduli, *Konspekt – zadanie domowe nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły” 1997, nr 3, s. 26-27; Z. Jasiński, A. Kozłowska, *Problem przygotowania zawodowego nauczycieli w świetle badań profesjograficznych*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, pod red. M. Juszczak, WSP Częstochowa 1996, s. 314-331.

– zadania administracyjne – 4 czynności¹¹. Podobnie na 7 grup czynności te podzielił J. Poplucz¹². Inni polscy pedeutolodzy do kwestii tej podchodzą w sposób bardzo zróżnicowany¹³.

W naszych badaniach przyjęliśmy propozycję podziału tych czynności za St. Kučerová i B. Bližkovskim na IX kategorii, w ramach których dają się pomieścić podstawowe czynności zawodowe nauczycieli¹⁴. Są to następujące kategorie czynności:

Ia – nauczanie,

Ib – obecność w szkole, dyżur, czuwanie,

IIa – czynności dydaktyczno-wychowawcze poza własnym nauczaniem: czynność docuczenia, ćwiczenia usprawniające,

IIb – kółka zainteresowań,

III – przygotowanie do nauczania, poprawa prac uczniowskich, wykonywanie pomocy dydaktycznych, utrzymanie pomocy, troska o pomoce,

IV – narady pedagogiczne nieformalne-z innymi nauczycielami, wychowawcami, doradcami, lekarzami, narady pedagogiczne zwoływane przez kierownictwo szkoły,

V – współpraca z rodzicami,

VI – oświatowa, społeczna, ekologiczna, czy inna publiczna działalność nauczyciela,

VII – samokształcenie,

VIII – kształcenie zorganizowane,

IX – dojazd, droga do i ze szkoły tygodniowo.

Tab. 2. Zakres i struktura czynności zawodowych nauczycieli w %

Kategorie	ĖR	SR	RP	Źrednio
Ia Nauczanie	36,99	44,30	45,38	42,22
Ib Dyżury w szkole	11,37	8,30	3,53	7,73
Nauczanie i czynności wychowawcze poza obowiązkami zasadniczymi				
IIa – docuczenie	0,75	3,80	1,91	2,15
IIb – prowadzenie kółek zainteresowań	1,77	1,90	2,52	2,06
III Przygotowanie do lekcji	34,31	24,60	24,62	27,84
IV Udział w naradach w szkole	2,27	2,60	1,95	2,27
V Współpraca z rodzicami	1,83	0,90	1,91	1,54
VI Działalność publiczna poza szkoł ³¹	1,10	0,91	0,85	0,95
VII Samokształcenie	6,17	6,00	4,80	5,65
VIII Samokształcenie zorganizowane	3,44	6,50	2,59	4,17
Główne czynności zawodowe				
1. – I Nauczanie i dyżury	48,36	52,60	48,91	49,95
2. – III Przygotowanie do nauczania	34,31	24,60	24,62	27,84
I + III Najczęściej wykonywane czynności	82,67	77,20	73,53	77,80
Źiczny tygodniowy czas zawodowy nauczyciela	45h 33'	41h 48'	39h 15'	42h 15'

¹¹ Cz. B a n a c h, *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykała, Fundacja Innowacja Warszawa 1993, s. 436.

¹² J. P o p l u c z, *Organizacja czynności nauczycielskich*, WsiP, Warszawa 1978.

¹³ Przegląd stanowisk w tej kwestii prezentuje K. D u r a j - N o w a k o w a w swojej pracy: *Nauczyciel kultura – osoba – zawód*, Kielce 2002, s. 172-190.

¹⁴ St. K u č e r o v a, *Profesijne cinnosti a vzdelavanje vedoucich pedagogickich pracovníkov*, Slovenske Pedagogicke Nakladatelstvo, Bratislava 1987.

Tak naprawdę efekty pracy dydaktycznej nauczyciela zależą od tego, ile czasu poświęca on na swoje przygotowanie się do lekcji, na doskonalenie zawodowe itd.

W niewielu zawodach (pomijam tu tzw. wolne zawody) pracownik zabiera pracę do domu, jeśli to czyni, to dzieje się to wyjątkowo lub jest dowodem złej organizacji pracy. W przypadku nauczyciela jest to normalne, że w domu poprawia zeszyty, testy, pisze recenzje, przygotowuje aparaturę itd. Czas zawodowy jest zdecydowanie dłuższy niż czas pracy z uczniami w trakcie lekcji.

W Polsce, gdzie tygodniowy czas normatywny pracy nauczycieli jest formalnie najniższy w Europie Środkowej, faktycznie nauczyciele pracują najwięcej.

Upowszechnienie przez media czasu normatywnego a nie faktycznego jest niezwykle dla profesji nauczycielskiej szkodliwe. W opinii społecznej kształtuje się fałszywy obraz profesji, która nie wymaga wielkiego wysiłku a pensje są relatywnie wysokie do liczby przepracowanych godzin. Gdy w innych zawodach mówi się o potrzebie skracania tygodniowego wymiaru godzin, to w profesji nauczycielskiej o jego wydłużaniu. Tymczasem pomijany jest wydawałoby się oczywisty fakt, że zawód nauczyciela nie kończy się tylko na przeprowadzeniu lekcji, lecz że na szereg czynności oprócz nauczania

W badaniach stwierdziliśmy, że najmniej czasu poświęcają nauczyciele na działalność pozaszkolną na rzecz swoich środowisk (zwłaszcza nauczycielki, które stanowią w szkolnictwie ponad 80% kadry), co jest błędne, gdyż nie stwarza to warunków oddziaływania na rzecz środowiska. Przyczyn tego należy upatrywać w złej sytuacji materialnej i feminizacji zawodu, stąd badani nauczyciele albo podejmują dodatkowe zajęcia albo koncentrują się na pracy w domu, aby wykonywać wiele czynności samodzielnie w celu zaoszczędzenia na prowadzeniu gospodarstwa domowego. Niskie płace wymuszają konieczność podejmowania dodatkowych nadgodzin czy dodatkowych zajęć najczęściej w formie korepetycji. 60% badanych nauczycieli dorabiało do pensji korepetycjami.

W tabeli nie ujęto czasu dojazdów do szkoły. W przypadku polskich nauczycieli w ciągu tygodnia na dojazdy do szkoły średnio przypadało 4 godz. 25 min.

Polscy nauczyciele pomimo to tego, że formalnie mają najkrótszy czas pracy w Europie Środkowej, to faktycznie na nauczanie poświęcają najwięcej, bo 45,38% gdy czeski nauczyciel tylko 36,99 %, z kolei polscy nauczyciele poświęcają najmniej czasu na dalszą pracę w szkole (pobyt, dyżur) tu najwięcej procentowo poświęcają nauczyciele czescy (11,37, na douczanie najwięcej czasu poświęcają nauczyciele słowaccy 3,80 a na prowadzenie kółek zainteresowań najmniej nauczyciele czescy a najwięcej polscy (2,52). Na przygotowanie do nauczania – polskim i słowackim nauczycielom zajmuje to 24% tygodniowego czasu pracy nauczyciela a czeskim aż 34,31. Najwięcej czasu na udział w kierowaniu szkołą, prowadzenie konsultacji poświęcają nauczyciele słowaccy (2,62) a najmniej polscy (1,95). Na współpracę z rodzicami prawie tyle samo czasu poświęcają nauczyciele czescy i polscy (1,83 – 1,95) a natomiast nauczyciele słowaccy poświęcają współpracy z rodzicami połowę tego czasu. Warto zwrócić uwagę, że nawet jednego procenta nauczyciele średnio w badanych krajach nie przeznaczają na prace publiczną (polscy i słowaccy poniżej 1% a czescy 1,10%). Potwierdza się tu teza postawiona przez H. Kwiatkowską, że nauczyciele od bycia w środowisku zamykają się pracy w szkole i bycia w domu¹⁵. Samokształcenie 5,65%. Polscy nauczyciele tylko 4,80 a nauczyciele czescy i słowaccy powyżej 6%. Na kształcenie zorganizowane słowaccy nauczyciele poświęcają 6,50% natomiast najmniej nauczyciele

¹⁵ H. Kwiatkowska, *Przemiany funkcji zawodowych nauczycieli*, [w:] J. Nowak (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego*. Ossolineum, Wrocław 1991, s. 99.

polscy 2,59%. Na czynności związane z nauczaniem i przygotowaniem i nauczaniem) najwięcej czasu poświęcają nauczyciele czescy 82,67% natomiast słowaccy 77,20 a najmniej polscy 73,53 polscy.

Badania profesjograficzne przy uzupełnieniu ich innymi metodami pozwalają na poznanie problemów zawodu nauczyciela, w tym jego przygotowania zawodowego. Powinny być jednak wsparte ekspertyzami i analizą danych statystycznych odnoszących się do danego kraju.

Badania te mogą być porównywalne w kontekście międzynarodowym, dzięki zastosowaniu tych samych narzędzi.

Podsumowując międzynarodowe badania nad czynnościami zawodowymi nauczycieli należy stwierdzić:

– Nauczyciele są bardziej obciążeni czynnościami zawodowymi poza miejscem pracy niż w innych zawodach.

– W strukturze czynności zawodowych zbyt mało miejsca zajmują czynności wychowawcze i diagnostyczne, ponad 80% czasu przeznaczona jest na czynności związane z nauczaniem. Dalszy wzrost czasu na funkcję dydaktyczną grozi zaburzeniem funkcji wychowawczej szkoły.

– Niepokojąco mały procent czasu poświęcają nauczyciele na współpracę z rodzicami i współpracę ze środowiskiem, szerzenie wiedzy pedagogicznej, tracą kontakt ze środowiskiem i szansę jego przekształcania.

– Nauczyciele wykonują około 20% czynności, które mogłyby być realizowane przez siły pomocnicze w szkole (konserwacja sprzętu, wykonywanie pomocy dydaktycznych, przygotowywanie planów zajęć itd.).

JOLANTA SZEMPRUCH
UNIwersytet Rzeszowski

ZADANIA I KIERUNKI ZMIAN W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI W PERSPEKTYWIE EDUKACJI JUTRA

Od nauczycieli XXI wieku będzie się żądać władania obszernym zasobem wiedzy przedmiotowej, pedagogicznej, społecznej i z zakresu kultury; będą oni musieli stać się refleksyjnymi twórcami i profesjonalistami

R. J. Arends

WSTĘP

Przeobrażenia systemu edukacji są ściśle związane ze zmianami społecznymi, politycznymi i kulturowymi zachodzącymi na przełomie XX i XXI wieku w naszym kraju, w Europie i świecie. Reformowanie szkolnictwa wymaga nowego podejścia do edukacji, uwzględniającego wiele istotnych czynników, jakie wynikają z aspirowania Polski do organizacji europejskich, zakładających otwartość na wyznaczające oblicze współczesnego świata megatrendy kulturowe, np.: tendencję do dematerializacji pracy i powszechną zmianę charakteru zawodów oraz do wykorzystania w każdym zawodzie technik informatycznych czy szerzej technik społeczeństwa informacyjnego. Trend ten wpływa też na system szkolnictwa, wywołując konieczność szybszej adaptacji tego systemu do zmieniającego się świata, a także konieczność koncentracji na edukacji ustawicznej. W przyszłości dążenia te wpłyną również na wykorzystanie komputerowych technik magazynowania i pozyskiwania wiedzy gromadzonej w postaci skomputeryzowanych modeli matematycznych i wykorzystywanej np. w systemach komputerowego wspomaganie decyzji. Innym megatrendem jest szybkość dokonujących się zmian. Ocenia się, że obecnie co pięć lat podwaja się zasób dostępnej wiedzy. Kto pragnie nadążyć za rozwojem powinien świadomie zaakceptować konieczność permanentnego dokształcania się przez całe życie.

Odpowiedzią na te i inne wyzwania, związane z kontekstami kulturowymi, społecznymi i ekonomicznymi, musi być reformowanie systemu kształcenia i wychowania w duchu propozycji personalistycznych o orientacji humanistycznej uwzględniającej nowe megatrendy epoki. Na poziomie praktycznym celem przemian edukacyjnych ma być przygotowanie młodych ludzi do życia w warunkach demokracji i pełnienia różnych funkcji i ról społecznych. Uszczegółowieniem tych fundamentalnych założeń jest takie kształtowanie edukacji instytucjonalnej, by preferowała podmiotowość, rozwój osobowy i samorealizację uczestników procesów oświatowych. Na poziomie systemowym oznacza to natomiast przezwyciężenie dysfunkcjonalności oraz uruchomienie swoistych mechanizmów samorządności i samoregulacji działań oświatowych.

Efektywność zmian i reform oświatowych w dużym stopniu zależy od jakości i zakresu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Reforma edukacji w Polsce wymaga przygotowania nauczyciela do efektywnego pełnienia funkcji i zadań prowadzą-

cych do wyeksponowania jego roli w przygotowywaniu młodzieży do kreatywnego uczestnictwa w cywilizacji informacyjnej, w życiu społecznym, wielostronności kształcenia i wychowania, wskazywania młodym ludziom drogi do samodzielnego i odpowiedzialnego poszukiwania swego miejsca w świecie. Są to kwestie nader istotne w kontekście globalizacji problemów egzystencjalnych, przesileń ideologicznych oraz ścierania się różnych orientacji poznawczych i aksjologicznych, stawiających przed człowiekiem nowe wymagania w zakresie rozumienia świata, sposobów wartościowania oraz działania, a także zmian mentalnych i świadomościowych.

1. PERSPEKTYWY EDUKACYJNE XXI WIEKU

Wiek XXI, budzący zarówno lęk, jak i nadzieję, nakazuje poświęcenie większej uwagi edukacji, zwłaszcza rozumianej jako ciągły proces poszerzania wiedzy i doskonalenia posiadanych umiejętności. Umożliwia ona rozwój osobowości oraz wzmacnianie związków między jednostkami, grupami i narodami, co jest szczególnie istotne w sytuacji niekończących się międzynarodowych i etnicznych napięć oraz eskalacji społecznych i ekonomicznych nierówności¹.

Ważną rolę wyznacza edukacji opracowanie Komitetu Prognoz Polska w XXI wieku pt. *W perspektywie roku 2010*². Autorzy stwierdzają, że priorytetem na te lata powinno być wykorzystanie potencjału intelektualnego Polski i jej zasobów ludzkich dla przyspieszenia modernizacji procesów społeczno-gospodarczych. Opowiadają się za strategią ofensywy edukacyjnej Polski i osiągnięciem do roku 2010 europejskich standardów edukacyjnych.

Postuluje się, aby edukację oprzeć na czterech filarach, jakie stanowią: uczenie sposobów zdobywania wiedzy, uczenie do działania, uczenie harmonijnego współżycia, uczenie do bycia. Celem nadrzędnym tak rozumianej edukacji jest odkrywanie, rozwijanie i ekspozowanie kreatywnego potencjału jednostki³.

Wśród priorytetów w polityce oświatowej Unii Europejskiej można wyróżnić:

1. szeroko rozumianą równość szans edukacyjnych oraz propagowanie ochrony zdrowia i życia uczniów;

2. podniesienie jakości kształcenia przez: reformę programów, wprowadzanie do szkoły początkowej obowiązkowej nauki języka obcego oraz wiedzy o życiu i kulturze innych państw Unii, eliminowanie encyklopedyzmu i przeciążenia szkolnego uczniów, reformę systemu orientacji zawodowej, a także wykorzystanie najnowszych osiągnięć nauki i techniki poprzez wprowadzenie do szkół nowoczesnych technologii informacyjnych, mających na celu przygotowanie młodzieży do samodzielnej, twórczej pracy i kształcenia ustawicznego;

3. modelowanie nowoczesnego systemu kształcenia nauczycieli, którego podstawę stanowią: wykształcenie akademickie, twórcza, innowacyjna postawa, poszerzanie i weryfikacja wiedzy oraz doskonalenie umiejętności w procesie kształcenia ustawicznego;

4. europejski ideał wychowania obejmujący wychowanie dla pokoju, demokracji i tolerancji; naukę języków obcych; budowę europejskiej sieci informacyjnej; wymianę młodzieży.

Wiek XXI wymaga innego spojrzenia na zadania systemu edukacji również w Polsce, która będzie przechodzić wiele zmian jakościowych, związanych m.in. z procesem przygo-

¹ J. Delors, *Uczenie się – nasz ukryty skarb, Raport UNESCO – Edukacja w XXI wieku*, „Kultura i Edukacja” 1998, nr 2.

² *W perspektywie roku 2010*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995, s. 28-29.

³ J. Delors, *Uczenie się...*, s. 85-98.

towania i realizowania programu europejskiego wymiaru edukacji oraz adaptacji do zmieniającego się świata. W aktualnym rozumieniu europejski wymiar edukacji oznacza konieczność podjęcia przez szkołę działań, które umożliwiają młodym pokoleniom zdobycie niezbędnej wiedzy o instytucjach Unii, wpływają na ukształtowanie postaw intelektualnych, społecznych i emocjonalnych wobec Wspólnoty Europejskiej traktowanej nie tylko jako obszar instytucjonalny, ekonomiczny i polityczny, lecz również jako wspólnota ludzka. Przez europejski wymiar edukacji rozumie się więc potrzeby wzmacniania u młodzieży poczucia tożsamości europejskiej, kształtowania postaw tolerancji, solidarności, poszanowania praw człowieka, umiejętności przestrzegania demokracji, wzbogacania wiedzy młodzieży o aspekty historyczne, kulturowe i gospodarcze Unii i jej państw członkowskich, ukazywania znaczenia współpracy państw Unii z innymi krajami Europy i świata. Europejski wymiar edukacji oznacza również dążenie do wyznaczenia szkole i nauczycielowi nowej roli w społeczeństwie oraz wzmacnianie życzliwego odnoszenia się do imigrantów i mniejszości etnicznych, poszukiwanie pluralistycznego i interkulturowego modelu kształcenia⁴.

Wychowanie na rzecz integracji europejskiej powinno zatem odbywać się w kilku płaszczyznach. Podstawowym obszarem działań winno być dążenie do sprawnego realizowania programu europejskiego wymiaru edukacji na dwóch poziomach:

1. instrumentalnym, polegającym na zmianie programów nauczania, podręczników, środków dydaktycznych, wzmocnionej nauce języków obcych oraz prowadzeniu innych działań mających na celu osiągnięcie przez Polskę międzynarodowych standardów edukacyjnych,

2. egzystencjalnym, dotyczącym kreowania nowych idei, podkreślania ontologicznego wymiaru edukacji, a także jakościowo nowej sytuacji poznawczej i egzystencjalnej współczesnego człowieka.

Drugi kierunek działań winien obejmować kształtowanie odpowiednich relacji interpersonalnych opartych na tolerancji, akceptacji, rozumieniu drugiego człowieka, zachowanie równowagi między wychowaniem na rzecz integracji europejskiej a wychowaniem na rzecz zachowania tożsamości narodowej.

Trzecia płaszczyzna oddziaływań dotyczy integrowania się ludzi i instytucji w środowiskach lokalnych, jest zarazem przygotowaniem do podjęcia działań integracyjnych w skali globalnej, poznania problemów Europy i świata.

Nowy kontekst edukacyjny tworzą również dążenia do demokratyzacji życia społecznego i wdrażania zasad gospodarki rynkowej oraz aspiracje edukacyjne coraz liczniejszych grup społecznych. Oznacza to nie tylko ich szerszy udział w dobrodziejstwach oświaty, lecz także w określaniu polityki edukacyjnej w zakresie ustalania priorytetów i treści kształcenia. Kierunki tych zmian korespondują z krytyczno-kreatywną doktryną oświatową, pobudzającą do innowacji, twórczości, zmian otaczającego świata, będącą czynnikiem ulepszania życia ludzi, uwzględniającą potrzeby i pragnienia uczestników procesów edukacyjnych oraz podmiotowe traktowanie wszystkich osób podejmujących aktywność oświatową. Tworzone są też warunki do nieskrępowanego rozwoju osobowości z uwzględnieniem idei i praktyk wielu nurtów edukacyjnych.

W obliczu zmian w systemie edukacji konieczne jest jego postrzeganie jako strukturalnej całości, obejmującej obok szkolnictwa również organizacje, instytucje i środowiska oświaty nieszkolnej (równoległej), w tym tak potężne środki oddziaływania edukacyjnego, jakimi

⁴ W. R a b c z u k, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Warszawa 1994, s. 168-169.

są media publiczne – prasa, radio, telewizja. Wyobrażenia o przyszłej oświacie, przewodnie idee proponowanych zmian, można wyeksplikować następująco:

1. zbliżenie edukacji do rzeczywistego życia, potrzeb społecznych i indywidualnych;
2. rozszerzenie zakresu oświaty szkolnej o funkcje związane z doradztwem, konsultacjami (dotyczącymi zarówno kwestii związanych z aktywnością poznawczą, jak i spraw życiowych nurtujących dzieci, młodzież i dorosłych), samorozwojem i samorealizacją uczestników procesów oświatowych;
3. uczynienie szkoły i oświaty interesującą i przyjemną sferą życia, spełniającą pragnienia i oczekiwania uczestników różnych form edukacji, tj. dzieci, młodzieży, ludzi dorosłych;
4. demokratyzacja i uspołecznienie oświaty, zwiększające zarówno kompetencje, jak i obowiązki społeczeństwa wobec edukacji;
5. samoregulacja i elastyczność systemu edukacji, jego podatność na zmiany związane m.in. z zaspokojeniem oczekiwań indywidualnych człowieka, rozwojem jego osobowości i funkcjonowaniem w różnych sytuacjach społecznych;
6. upowszechnienie pełnego i pełnowartościowego kształcenia średniego oraz zwiększenie dostępu do studiów wyższych;
7. rozwój szkolnictwa niepublicznego;
8. wiązanie kształcenia ogólnego z przygotowaniem zawodowym lub przedzawodowym;
9. decentralizacja kierowania i zarządzania edukacją, wzrost samorządności szkół i autonomii uczelni, zaawansowanie procesu usamorządowania szkoły i innych placówek oświatowych;
10. otwieranie się środowisk edukacyjnych na nowe idee pedagogiczne i wykorzystywanie doświadczeń praktycznych innych krajów, przede wszystkim Unii Europejskiej⁵;
11. adaptacja systemu edukacji do zmieniającego się świata, wykorzystanie technik społeczeństwa informacyjnego.

Można zatem stwierdzić, że współczesna cywilizacja i tendencje jej przemian stwarzają zapotrzebowanie na nowe idee edukacyjne. Determinujące je wyzwania ujawniają się na trzech płaszczyznach:

1. ogólnocywilizacyjnej – wymagającej zwiększenia funkcji wychowawczej i kulturotwórczej edukacji oraz jej wykorzystania w walce z patologiami życia społecznego i indywidualnego;
2. dostosowania do intensywnie rozwijającej się cywilizacji informacyjnej – wymagającej wykształcenia człowieka zdolnego do funkcjonowania w tej cywilizacji oraz przygotowanego do wykorzystania wiedzy i umiejętności informatycznych i multimedialnych;
3. procesów integracji z Unią Europejską – wymagających podniesienia kwalifikacji i poziomu edukacji naszego społeczeństwa jako czynnika równoprawnej współpracy i konkurencyjności w ramach wspólnoty.

Nowe uwarunkowania społeczne i polityczne powodują konieczność przewartościowania i przesunięcia kolejności w strukturze celów edukacyjnych. Na potrzebę tych zmian wielokrotnie zwracali uwagę Cz. Banach⁶, K. Denek⁷, T. Lewowicki⁸, M. Łobocki⁹, A. Bo-

⁵ J. S z e m p r u c h, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, s. 26-27.

⁶ C. B a n a c h, *Polska szkoła i system edukacji*, Toruń 1997.

⁷ K. D e n e k, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.

gaj, S. M. Kwiatkowski, M. J. Szymański¹⁰ i inni. Zagadnienie to podejmowane było również w wielu raportach oświatowych, programach MEN i rządu oraz aktach prawnych polskich i międzynarodowych.

Uwzględniając złożoność omówionych procesów, przy zachowaniu zasadniczych rozstrzygnięć doktryn edukacji twórczej i krytyczno-kreatywnej, można ogólnie wyróżnić następujące grupy celów i zadań edukacji:

1. pedagogiczne, obejmujące kształtowanie osobowości uczestników procesów edukacyjnych, zdobywanie wiedzy, umiejętności i wybór wartości;
2. społeczne, dotyczące kształtowania i sterowania losami edukacyjnymi i życiowymi ludzi;
3. polityczne, koncentrujące się na przygotowaniu do obywatelskiej aktywności społeczno-politycznej i wartościowego życia w społeczeństwie;
4. kulturalne, polegające na zaszczepianiu potrzeby i umiejętności uczestnictwa w kulturze, jej współtworzenia oraz kształtowania właściwych aspiracji;
5. ekonomiczne, obejmujące przygotowanie do pracy i zawodu, kształtowanie motywacji oraz umiejętności organizacji i osiągnięcia wysokiej efektywności w działaniu.

W *Prognozie rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020* opracowanej przez Cz. Banacha i Cz. Kupisiewicza¹¹, wskazane są zadania dla edukacji wynikające z zachodzących w świecie zmian społecznych, gospodarczych i kulturalnych, m. in.: wzrostu mobilności zawodowej, społecznej i przestrzennej; eksplozji informacyjnej; wzrostu roli nauki oraz nowoczesnej techniki, technologii i racjonalnej organizacji pracy; rozwoju środków masowej komunikacji społecznej; wzrostu zasobów czasu wolnego od pracy zarobkowej; przeobrażeń w sferze kontaktów międzyludzkich.

Należy podkreślić, że świadomość celów, funkcji i zadań systemu edukacji, wynikających z transformacji ustrojowej oraz wyzwań cywilizacyjnych i koncepcji reformy edukacji, jest niezbędna dla właściwego przebiegu procesu kształcenia. Praca ucznia, jak również nauczyciela powinna opierać się na wyraźnym określeniu funkcji i zadań systemu szkolnictwa oraz edukacji równoległej (nieszkolnej).

2. WSPÓŁCZESNE PREFERENCJE W ZAKRESIE KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH NAUCZYCIELA

Pomimo wielokrotnego reformowania systemu kształcenia nauczycieli ogólny stan edukacji nauczycielskiej jest przedmiotem ciągłej i uzasadnionej krytyki oraz wymusza poszukiwanie nowych orientacji i rozwiązań modelowych. Funkcjonujące modele kształcenia nie są optymalne w szybko zmieniającej się rzeczywistości. Świadczą o tym m.in. wyniki prowadzonych przeze mnie badań w latach 1998-1999 w sześciu uczelniach wyższych¹² oraz wyniki kontroli przeprowadzonej w szkołach wyższych w roku 2001 przez Najwyższą Izbę Kontroli.

⁸ T. Lewowicki, *Przemiany w teleologii edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny”, 1990, nr 3-4; *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.

⁹ M. Łobocki, *Warunki podmiotowego funkcjonowania uczniów w procesie lekcyjnym*, „Ruch Pedagogiczny” 1991, nr 1-2.

¹⁰ A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, M. J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1998.

¹¹ C. Banach, C. Kupisiewicz, *Prognoza rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*, „Nowe w Szkole” 2000-2001, nr 2, 3.

¹² J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000.

Szkolnictwo potrzebuje dobrze i inaczej przygotowanych nauczycieli, których kwalifikacje i kompetencje powinny być wyraźnie wzbogacane w czasie studiów, a następnie rozwijane w systemie dokształcania i doskonalenia zawodowego. Chodzi o to, aby nauczyciele umieli i chcieli sprostać nowym wyzwaniom czasów wielkiej *zmiany społecznej*, a także oczekiwaniom społecznym i potrzebom młodzieży, aby świadomie włączali się w proces przebudowy szkoły tradycyjnej w *szkołę przyszłości*, której wizja ujmowana jest coraz częściej w postaci prawdopodobnych scenariuszy: ekstrapolacja *status quo*, reskolaryzacja, deskolaryzacja¹³. Ponadto zasadniczej zmianie ulega funkcja poznawcza szkoły, której celem staje się kształcenie umiejętności operowania informacją przez uczniów (kwalifikacje kompetencyjne), a nie tylko wiedza erudycyjna. Komplikuje się spełnianie funkcji wychowawczych i opiekuńczych. Rozszerza się też sfera zadań nauczyciela, wykraczająca poza klasyczne funkcje kształcące. Nauczyciel do wypełniania nowych funkcji i zadań, w kontekście realizacji europejskiego wymiaru edukacji, nie jest należycie przygotowany. W jego edukacji dominuje ciągle kształcenie jednokierunkowe i koncentracja na treściach dyscyplin kierunkowych, a zaniedbywana jest problematyka rozwoju osobowości i postaw zawodowych oraz umiejętności psychologiczno-pedagogicznych. Docenia się aspekt poznawczo-intelektualny kształcenia, zaniedbuje zaś emocjonalno-motywacyjny i praktyczno-działaniowy. System kształcenia nauczycieli wymaga więc zmian w sferze koncepcyjnej, programowej i organizacyjnej.

U podstaw edukacji nauczycielskiej znajduje się siedem zasadniczych grup funkcji i zadań nauczycieli, takich jak: (1) nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów w toku wielostronnej aktywności poznawczej i praktycznej; (2) organizowanie form wychowania, kształcenie postaw wychowanków, wspierania ich rozwoju osobowego i socjalizacji oraz dobre wykonywanie funkcji wychowawcy klasy; (3) opieka nad dziećmi i młodzieżą, diagnozowanie, socjalizacja i resocjalizacja, (4) wspomaganie młodych w kształtowaniu ich planów oraz programów edukacyjnych i życiowych; (5) współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym oraz instytucjami edukacji równoległej, rozwijanie dialogu na temat dziecka, jego praw i powinności, a także integracji rodziny i szkoły w wychowaniu; (6) sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów, analizowanie niepowodzeń szkolnych i wychowawczych oraz współdziałanie z innymi podmiotami edukacji w ich przezwyciężaniu; (7) umiejętność organizowania pracy własnej i działalności zmierzającej do planowania i doskonalenia własnego rozwoju zawodowego¹⁴.

W zmieniającej się szkole nauczyciel staje się diagnostykiem, specjalistą w zakresie udzielania pomocy uczniom w krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, odkrywaniu, analizowaniu i interpretowaniu pojęć i znaczeń. Dla edukacji jutra niezbędny jest nauczyciel kierujący się wartościami uniwersalnymi, kompetentny profesjonalista, otwarty na potrzeby, oczekiwania i problemy młodzieży, krytyczny i odpowiedzialny za swoje postępowanie, ustawicznie doskonalący swoje kwalifikacje. Wskazane jest by był równocześnie refleksyjnym praktykiem badaczem działalności edukacyjnej umiejącym myśleć kategoriami przyszłości. Potrzebny jest więc nauczyciel twórczy, nastawiony na innowacje; otwarty na modyfikację rzeczywistości szkolnej; traktujący ucznia współpodmiotowo; stymulujący rozwój jego sprawności intelektualnych; dobry przewodnik po obszarach wiedzy; umiejący

¹³ D. E k i e r t - O l d r o y d, *Dokąd zmierza edukacja? Wizje „szkoły przyszłości” w raporcie OECD*, „Edukacja” 2002, nr 1.

¹⁴ C. B a n a c h, *Kierunki i metody modernizacji edukacji nauczycielskiej*, „Kultura i Edukacja” 2001, nr 1, s. 51-52.

organizować współpracę z instytucjami wychowania równoległego, środowiskiem lokalnym i rodzicami uczniów; przygotowujący ucznia do samokształcenia i samokontroli; odpowiedzialny; dbający o harmonijny rozwój ucznia, a także o ciągły wzrost swoich kwalifikacji zawodowych; współtworzący z innymi uczestnikami kulturę szkoły i klasy szkolnej.

Reforma edukacji implikuje określone zadania dla twórców programów pedagogicznego kształcenia nauczycieli, dotyczące rozwinięcia w czasie studiów szeregu nowych kompetencji studentów: interpretacyjno-komunikacyjnych, kreatywnych, współdziałania, pragmatycznych i informatyczno-medialnych oraz pożądanych cechach osobowościowych i umiejętności organizacji działania uczniów w kierunku zmian w ich osobowości zgodnych z interesami jednostki i społeczeństwa.

3. IMPLIKACJA PREFERENCJI KWALIFIKACYJNYCH DLA KONCEPCJI ORGANIZACJI SYSTEMU EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ

Przemiany funkcji nauczyciela oraz profil absolwenta szkoły wyższej wskazują na nowe oczekiwania pod adresem edukacji nauczyciela:

1. indywidualizacja i personalizacja kształcenia ;
2. przechodzenia od postawy pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy;
3. zastępowanie postawy dominacji postawą empatii, podmiotowości, dialogu, negocjacji¹⁵.

Przed systemem edukacji nauczycielskiej stawiane są nowe zadania związane również z przeobrażeniami systemu edukacji i nowelizacją ustawy o systemie oświaty, której realizacja planowana jest od 1 października 2004 roku. Zgodnie z nowelizacją kształcenie nauczycieli odbywać będzie się dwoma drogami: poprzez licencjat i pełne studia magisterskie, których program ma zostać ujednolicony. Nauczyciele mogą decydować o podjęciu nauki na uzupełniających studiach magisterskich. Nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów będą przygotowywani do nauki dwóch różnych przedmiotów w szkole. Wskazane rozwiązania zmierzają w kierunku zaspokojenia potrzeb zreformowanej szkoły podstawowej i gimnazjum oraz tendencji występujących w krajach Unii Europejskiej. Należy dać przyszłym nauczycielom możliwość nauczania dwóch przedmiotów, ale wydaje się jednak, że jedyną drogą winno być ukończenie przez nich dwukierunkowych studiów – jednych na poziomie studiów pięcioletnich magisterskich, a drugich trzyletnich licencjackich. Natomiast pomysły przygotowania nauczyciela dwóch przedmiotów w ciągu trzech lat studiów zawodowych nie zmierzają w dobrym kierunku i kształcenie takie odbywać się będzie kosztem jakości przygotowania nauczycieli do pracy w szkole.

Zgodnie z ustawą wszyscy przyszli nauczyciele będą uzyskiwać certyfikat umiejętności informatycznych. Należy rozstrzygnąć kwestie finansowania kosztów uzyskania tego certyfikatu przez studenta oraz miejsca kształcenia informatycznego.

Już podczas studiów przyszły nauczyciel będzie zdawał egzamin państwowy z języka, upoważniający do nauki tego języka. Ustalić należy szczegółowe rozwiązania dotyczące procedury składania przez studentów egzaminów państwowych z języka obcego, uprawnień nauczycieli akademickich zaangażowanych w ten proces oraz doskonalenia kadry samych nauczycieli akademickich. Są to kwestie istotne, związane z obciążeniem budżetu uczelni, a wiadomo, że nakłady finansowe państwa na szkolnictwo wyższe są niskie i nie wzrastają proporcjonalnie do współczynnika skolaryzacji: w 1991 r. nakłady na szkolnictwo

¹⁵ C. B a n a c h, *Kierunki i metody...*, s. 52.

wyższe sięgały 0,82 proc. PKB, a w 2001 r. – 0,88 proc. PKB, w tym samym czasie współczynnik skolaryzacji wzrósł z 13 do prawie 44 proc.

Przyszli nauczyciele w czasie studiów będą musieli odbyć trwającą jeden semestr praktykę w szkołach. Warto przywiązać większą wagę do sposobów organizowania praktyk studenckich – w chwili obecnej nie wszystkie uczelnie dysponują szkołami ćwiczeń, a wysłanie studenta na praktykę wymaga powołania nauczyciela – opiekuna praktyki w szkole. Należałoby wprowadzić zasadę powoływania nauczyciela legitymującego się co najmniej stopniem awansu na poziomie nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, którego wskazywałby organ nadzorujący szkołę. Niezbędnym staje się również inne usytuowanie praktyki i określenie jej szerokiej roli w procesie kształcenia – przejście od praktyki jako aplikacji teorii do praktyki jako źródła wiedzy i ćwiczenia sprawności profesjonalnych.

Ważnym problemem staje się utworzenie w uczelniach wielowydziałowych jednostki organizacyjnej, która odpowiadałaby za kształcenie nauczycieli pod względem programowym, praktycznym i organizacyjnym.

Należy zadbać o koordynację kształcenia nauczycieli z systemem doskonalenia zawodowego i awansem zawodowym, co powinno być uwzględniane w programach studiów, ponieważ system kształcenia i doskonalenia winien tworzyć integralną całość. Koniecznym jest określenie standardów kształcenia nauczycieli w zakresie studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych. Wśród tych standardów istotne jest zachowanie odpowiednich proporcji między wiedzą akademicką oraz pedagogiczno-psychologiczną i umiejętnościami dydaktyczno-wychowawczymi. W chwili obecnej obserwujemy znaczną dowolność kształcenia, zwłaszcza na studiach podyplomowych, szczególnie kwalifikacyjnych, w wyniku ukończenia których absolwent dowolnych studiów wyższych może stać się kwalifikowanym nauczycielem po wysłuchaniu 300 godzin wykładów i zdaniu końcowego egzaminu. Poziom jego przygotowania do nauczania określonego przedmiotu w szkole jest dyskusyjny, a przyspieszona ścieżka tworzenia zastępów „kwalifikowanych” nauczycieli utrudnia znalezienie zatrudnienia absolwentom kończącym normalne studia wyższe.

Należy wyraźnie określić związki i mechanizmy rozwoju zawodowego i awansu nauczycieli z ich doksztalceniem i doskonaleniem. Zbiór kompetencji nauczyciela należy uczynić przedmiotem funkcjonalnego, holistycznego, wielostopniowego kształcenia pedagogiczno-psychologicznego oraz doksztalcenia i doskonalenia również w toku pracy zawodowej.

W działaniach reformatorskich w zakresie kształcenia nauczycieli należy uwzględnić nowe wyzwania stawiane przez społeczeństwo informacyjne, nowe sposoby uczenia się, organizację życia ludzi, ich świat wartości oraz prawa dokonywania wyborów. Należy przy tym zadbać o integralne kształcenie nauczyciela jako pedagoga, wychowawcę, specjalistę i człowieka, który sprawnie będzie funkcjonował w przyszłej szkole – organizacji uczącej się i rozwijającej.

Twórcom i realizatorom zmian w kształceniu nauczycieli winna towarzyszyć myśl zawarta w raporcie UNESCO:

„Zasadnicza zmiana, która musi zajść w kształceniu nauczycieli wynika z faktu, że podstawowym ich zadaniem będzie odtąd kształtowanie osobowości wychowanka i otwieranie przed nim drogi do rzeczywistego świata” (Raport UNESCO *Uczyć się, aby być*).

BRONISŁAWA DYMARA
UNIwersytet Śląski Filia w Cieszynie

AUTORYTET NAUCZYCIELA A PRZESTRZENIE WSPÓLBYCIA Z UCZNIAMI

I. KRYZYS PRAKTYKOWANIA WARTOŚCI

Nieustanne zderzanie się współczesnego człowieka z informacjami dotyczącymi agresji i przemocy zarówno wśród dzieci, młodzieży, jak i dorosłych – prowadzi dość często do błędnych wniosków; przeświadczenia o zanikaniu wartości i autorytetów w życiu ludzkim. Takie uproszczone opinie popularyzują media. Ale sytuacja jest zgoła inna, co podkreśla K. Denek¹ uzasadniając, iż wartości istnieją zawsze. **Kryzys natomiast dotyczy ich przeżywania i praktykowania.**

Jeśli niektóre zachowania rodziców czy też nauczyciela, są przez dzieci odbierane jako wartości, oznacza to, iż posiadają już one pewną wrażliwość i zdolność odróżniania prawdy od kłamstwa, fałszu od prostoliniowości, egoizmu od altruizmu, miłości od jej pozorów. Wrażliwość obejmuje różne sfery życia człowieka. Możemy wyróżnić wrażliwość estetyczną, językową, poznawczą, moralno-społeczną i egzystencjalną². Te dwie ostatnie kategorie są szczególnie ważne dla nauczyciela, który winien mieć „wyrobione” poczucie prawdy, dobra, sprawiedliwości. Nie może być on obojętnym obserwatorem dziejących się krzywd, lecz wykazywać upór i społeczną odwagę, gdy trzeba bronić słusznych idei, decyzji i prześladowanych, poniżanych, dyskryminowanych ludzi.

Cechą nauczyciela postrzeganego jako **autorytet moralny** jest wrażliwość i zdolność do współuczestnictwa w ludzkich dramatach. *Ból nie twój – a jednak cię boli. Wojna daleka – a jednak zaciskasz pięści* – to niektóre przejawy zachowań człowieka wrażliwego. **Poszukując więc autorytetu nauczyciela – poszukujemy siły jego związków z wartościami.**

II. AUTORYTET, KONTAKTOWOŚĆ, CHARYZMA: WIELOŚĆ I WIELOZNACZNOŚĆ POJĘĆ

Pojęcie autorytetu ma charakter dynamiczny. Pulsuje wielością znaczeń. **Rzadko bywa kojarzone z kontaktowością i charyzmą**, a takie właśnie połączenie czynimy punktem wyjścia dla dalszych rozważań. Leksykon wyjaśniający wybrane pojęcia z zakresu pedagogiki³ podaje pięć głównych określeń autorytetu. Są to: 1) autorytet oparty na doświadczeniu, wiedzy, wykształceniu, zdolności i mądrości wychowawcy; 2) autorytet desygnowany, a

¹ K. Denek, *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. Cz. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, cz. I, Kraków 2003, Impuls.

² B. Dymara, *Kształtowanie wrażliwości językowej dziecka*, [w:] *Procesy komunikacyjne w szkole*, red. W. Kojs i Ł. Dawid, Katowice 2001, UŚ.

³ B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000, PWN, s. 24.

więc niejako wymuszony funkcją, stanowiskiem; 3) autorytet władzy; 4) autorytet zbudowany na zaufaniu, nieformalnych umowach wychowawcy z wychowankami; 5) autorytet emocjonalny wynikający z uczuć miłości, bądź też obaw i lęków.

Choć wyszczególniona powyżej klasyfikacja nie została oparta na precyzyjnych kryteriach (zarówno emocjonalność, jak i mądrość może towarzyszyć wszystkim wymienionym sytuacjom) – jej analiza pomaga wyodrębnić dwa główne rodzaje autorytetu. Jeden z nich może oddziaływać na uczniów wyzwalająco, rozbudza bowiem wyobraźnię, zapał, samodzielność, odwagę, krytycyzm; zachęca do współdziałania. Jest to **autorytet wspierający**, oparty na zrozumieniu ucznia, kontaktowości, dobroci, życzliwości i miłości. Jego rozpoznanie wspiera wysiłki dziecka, dodaje wiary we własne siły, zmniejsza obszary „spychanych” do podświadomości lęków i zagrożeń, które nawiedzają zarówno dzieci, młodzież, jak i dorosłych, jeśli nie wierzą, że ktoś znaczący „za nimi stoi”, że w nim można znaleźć oparcie.

Z takim rodzajem autorytetu spotykamy się studiując książki pedagogiczne serii: „Nauczyciele – Nauczycielom”⁴. Jest on, można powiedzieć, jej ważnym wątkiem. Tęsknota za nauczycielem jako autorytetem wspierającym, artykułowana jest też w dwóch nowych książkach o przemianach szkoły, autorstwa H. Schoenebecka i M. Dudzikowej⁵.

Drugi rodzaj autorytetu, to **autorytet znaczącego statusu społecznego i materialnego**, częściej spotykany wśród nauczycieli akademickich, niż wychowawców szkół podstawowych. W zasadzie bywa on bardziej uciążliwy niż pomocny dla uczących się (przesadny dystans kadry naukowej; profesorów, rektorów i dyrektorów w stosunkach ze studentami i pracownikami), ale niekiedy jego reprezentanci wykazują podobne cechy, jak nauczyciele obdarzani autorytetem wspierającym. Co więcej? Przejawiają w swych kontaktach z innymi ludźmi cechę, którą można by nazwać charyzmą (por. bibliografię Prof. dr hab. Aleksandra Kamińskiego, naukowca, nauczyciela, powieściopisarza, przyjaciela dzieci i młodzieży skupionej w szarych szeregach).

Charyzma z teologicznego punktu widzenia jest darem Bożym, rodzajem łaski. Socjologowie określają ją jako **syndrom znaczących zdolności, związanych z autorytetem oraz możliwością skutecznego oddziaływania jednych ludzi na drugich**.

Możliwość tego wpływu osób charyzmatycznych może być bezpośrednia, w toku spotkań, dialogów, w życiu codziennym – oraz pośrednia, np. w czasie stykania się dziecka, ucznia, człowieka dorosłego z wypowiedziami charyzmatyków w prasie, radiu, telewizji lub wytworami ich umysłu, serca i ducha w postaci różnych dzieł naukowych, artystycznych, organizacyjnych, konstrukcyjnych i innych.

Dodajmy teraz, iż w opisach osobowości nauczyciela jako autorytetu moralnego czy też autorytetu wiedzy, **dość rzadko wymienia się cechę charakteryzującą przestrzeń współbycia, nazwaną** (przeszło sześćdziesiąt lat temu) przez Mieczysława Kreutzę⁶, **kontaktowością. Kontaktowość łączy autor ze zdolnością sugestywną**, która wywodzi się zazwyczaj z miłości do ludzi i wciąż rozwijanej skłonności do społecznego oddziaływania. Od-

⁴ Rola nauczyciela jako przewodnika, doradcy życzliwego współrealizatora zadań ukazana jest szczególnie dobitnie w tomach: *Dziecko w świecie szkoły*, red. B. Dymara, Kraków 1998, Impuls; *Dziecko w świecie współdziałania*, cz. I, cz. II, red. B. Dymara, Kraków 2001, Impuls.

⁵ H. S c h o e n e b e c k, *Szkoła z ludzką twarzą*, Kraków 2002, Impuls, tłum. z niemieckiego A. Murzyn; M. D u d z i k o w a, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001, Impuls.

⁶ *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa 1962, PZWS, s. 135-205.

działać można poprzez metody perswazyjne, współdziałanie, sztukę i język artystyczny. Nie jest to łatwe zadanie, nawet dla uznanych autorytetów. Warto więc zapytać słowami haiku:

Jakiego drzewa użyć
do serc rozgrzania,
by ludziom służyć?

Sądzę, że aby rozwinąć w sobie „zadaną” zdolność sugestywną, nauczyciel winien sięgnąć do najgłębszych zasobów uczuć, intelektu, ducha, by umieć czytać nie tylko podręczniki i uczone księgi, ale przede wszystkim pragnienia, potrzeby, możliwości, talenty swych wychowanków. Zauważać ich trudności i niepokoje. Profesjonalizm w takich sytuacjach to za mało. Współczesne dziecko, żyjące w trudnym świecie, oczekuje czegoś więcej...; do czego **potrzebna jest sztuka bycia nauczycielem**⁷.

III. PRZESTRZEŃ WSPÓŁBYCIA NAUCZYCIELA Z UCZNIAMI

Sztuka bycia nauczycielem, którą scharakteryzowałam przed dziesięciu laty obejmuje różne cechy związane z intelektualnym, emocjonalnym i organizacyjnym funkcjonowaniem nauczyciela. Wśród nich istotne miejsce zajmuje **przestrzeń współbycia z uczniami** oparta na empatii, zainteresowaniu sprawami Drugiego, życzliwości, tolerancji itd. Aby tę sztukę współbycia odpowiednio kształtować unikając powierzchowności i populizmu, nauczyciel budujący swój moralny autorytet, winien wiele wiedzieć nie tylko o swych wychowankach, ale także o sobie.

„Wiedza o sobie samym, o mechanizmach własnego działania stanowi najważniejsze zabezpieczenie przed stosowaniem manipulacji w pomaganiu. Samoświadomość pomaga w powstrzymaniu się od ocen i etykietek. Z kolei jasny system wartości ułatwia zachowanie dystansu i przejawianie tolerancji”⁸ – pisze J. Kuźma.

Pojęcie dystansu wymaga interpretacji jego rozumienia przez piszącą te słowa. **Mówiąc o dystansie nauczyciela, występującego w wielu rolach**, a więc roli mistrza, doradcy, inspiratora, życzliwego przewodnika ucznia po świecie wiedzy i wartości⁹, **mam na względzie taki stosunek do siebie samego, w którym jest miejsce zarówno na radość i odczucie sukcesów płynących z różnorodnych styczności z wychowankami, jak też świadomość doznanych porażek, niespełnień „ominięć ważnego”...** Z dystansu do sfery własnych niepowodzeń bez utraty nadziei na możliwość uzyskania satysfakcji w innych sytuacjach, warunkach i wymiarach życia, rodzą się nierzadko rzeczy ważne, wzniosłe, piękne. Zaznacza ten fakt Jerzy Libert, pisząc:

Uczę się ciebie człowieku,
uczę powoli,
od tego trudnego uczenia
raduje się serce i boli...

⁷ B. Dymara, *Sztuka bycia nauczycielem*, Cieszyn 1993, Wyd. Filia UŚ. W książce tej wyczerpująco opisano istotę tej sztuki.

⁸ J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków 2000, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, s. 115.

⁹ B. Hipszpańska, *Nauczyciel w wielu rolach*, [w:] *Dziecko w świecie szkoły*, red. B. Dymara, Kraków 1998, Impuls, s. 125-140.

Przejawianie tolerancji – to wielki problem. Spróbuję jednak spojrzeć na jej istotę w kontekście wyodrębnionej kategorii, nazwanej **przestrzenią współbycia** nauczyciela z uczniami. **Tolerancja jako istotna wartość tej przestrzeni, winna mieć charakter dwubiegunowy, a więc obejmować siebie samego, bez przesadnej pobłażliwości dla własnych błędów i potknięć oraz stosunek nauczyciela wobec uczniów.**

Nawiązując do obszernych i wnikliwych rozważań o tolerancji, autorstwa Andrzeja Stroynowskiego przytoczmy jej lapidarną definicję: „[...] obecnie przez tolerancję rozumie się zgodę... na wyznawanie i głoszenie przez ludzi poglądów, z którymi się nie zgadzamy oraz na wybór życia uważanego przez nich za właściwy”¹⁰.

Z tak ogólnej definicji wynika, że człowiek dorosły, już w pewnym stopniu ukształtowany uznaje tzw. **tolerancję negatywną**, a więc godzi się na nie uznawanie przez innych tradycyjnych i bliskich jemu samemu wartości, np. uniwersalnych, transcendentnych i innych, lub też **nawiązując do postmodernizmu** toleruje wszelką względność i „równoprawność”, wynikającą z poglądów postmodernistów, głoszących przekonanie, że nie ma prawdy obiektywnej (także dobra, piękna itd...) ani kryteriów oceny poglądów, postaw, sposobów działania.

Pozostawiając na uboczu odwieczny spór o obiektywność prawdy, zapytajmy: czy istnieje obecnie inna alternatywa poza dwoma wymienionymi powyżej. Sądzę, że tak, że jest ich wiele. Wartości bowiem, jak zaznaczono we wstępie, istnieją obiektywnie, choć są uwarunkowane kulturowo i czasoprzestrzennie. Zabicie człowieka we wszystkich religiach i kulturach jest zbrodnią (jakże często popełnianą). Istnieje natomiast wielki kryzys praktykowania wartości, o czym piszemy obszerniej w książce: *Dziecko w świecie wartości*¹¹.

Zmierając nie tylko do uznawania faktu obiektywnego istnienia wartości, lecz ich praktykowania jesteśmy jako nauczyciele dzieci, czy też nauczyciele nauczycieli zobowiązani do odpowiedniego kształtowania poziomu współbycia w obrębie różnych przestrzeni interpersonalnych, opartych na akceptowanych systemach wartości¹².

Weźmy najpierw pod uwagę **przestrzeń witalną**. Jest ona oparta na związku człowieka z samym faktem życia: z siłą, mocą, tężyzną, afirmacją każdej jego chwili. Jeśli nauczyciel jest prawdziwym autorytetem wspierającym rozwój dziecka, zawsze znajdzie czas, by odebrać się od formalnego toku realizacji przedmiotowych treści nauczania i poświęcić nieco uwagi kształtowaniu wartości witalnych. Oznacza to, iż troszczy się o zdrowie dziecka, zauważa jego radości i dramaty, cieszy się i smuci razem z nim.

Przestrzeń wartości poznawczych, choć tak natarczywie obecna w szkole, nie zawsze jest przestrzenią życzliwego współbycia uczniów ze sobą i nauczyciela z uczniami. Wynika to z braku harmonii w wykorzystywaniu prawej i lewej półkuli mózgu, także wiąże się z trudnościami w przyswajaniu przez nauczycieli **języka określeń cech umysłu ucznia**, takich jak: pamięć, bystrość, operatywność wiedzy, badawcza wytrwałość, odkrywczość, chłonność, krytycyzm, **mądrość**; także takich, jak: wyobraźnia, intuicja, oryginalność, wizualiza-

¹⁰ A. Stroynowski, *Problemy z dziejów tolerancji w Polsce*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania. Poszukiwanie podstaw samorządności, współdziałania, demokracji*, cz. I, red. B. Dymara, Kraków 2001, Impuls, s. 242.

¹¹ Jest to dwuczęściowa książka, będąca w druku (luty 2003): a) K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. Cz. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, cz. I, Kraków 2003, Impuls; b) B. Dymara, M. Łopatkowa, M. Z. Pulinowa, A. Murzyn, *Dziecko w świecie wartości. Poszukiwanie ładu umysłu i serca*, cz. II, Kraków 2003, Impuls.

¹² B. Dymara, *Dziecko i dziecięcość w pedagogice i literaturze pogranicza*. [Tekst w druku w serii polsko-czeskiej: *Dialog pedagogiczny bez granic*]. Scharakteryzowano w nim m.in. siedem kategorii wartości.

cja, przestrzenność, **twórczość**. Dość rzadko w opiniach o uczniu, w ocenie jego wysiłków, pojawiają się wyżej wymienione oraz inne, fachowe, trafne sformułowania, które mogłyby być pomocą w poznawaniu siebie i podstawą szacunku dla wiedzy i wnikliwości nauczyciela.

Sferę porozumienia i współbycia można kształtować spontanicznie, ale trzeba także opierać ją na bardziej uświadomionych w danych sytuacjach kategoriach wartości witalnych i poznawczych, o których pisano powyżej, oraz na wartościach hedonistycznych, moralno-społecznych, uniwersalnych, transcendentnych i innych. Chodzi głównie o to, by szkolna edukacja posiadała pewne dominanty, została „wyrwana” z rytmu spraw jednakowo ważnych, kiedy to droga nie prowadzi „ni w górę, ni w dół, lecz ściele się wzorem jednakowych kół...”

IV. AUTORYTET WSPIERAJĄCY (CZYLI POSZUKIWANIE ZNACZEŃ UKRYTYCH)

Mówiąc o autorytecie wspierającym, trzeba zaznaczyć, że nauczyciele charakteryzują się nim nie dlatego, iż sami tak siebie oceniają, lecz dlatego, że ich działania i formy kontaktów z uczniami zyskują aprobatę, podziw, uznanie. Także ze względu na posiadaną wiedzę, osobistą kulturę; tolerancję, dobroć i życzliwość, poczucie humoru oraz cechy trudne do nazwania, będące rodzajem magii, oczarowania, charyzmy.

„To, co różni komunikację pedagogiczną od innych procesów komunikowania interpersonalnego – pisze Genowefa Koć-Seniuch – wyraża się w celowych i intencjonalnych oddziaływaniach nauczyciela na dzieci i młodzież, w bezwarunkowej akceptacji dziecka, w działaniach ukierunkowanych na pomoc, wsparcie, rozwój naszych wychowanków”¹³.

I ma rację! To właśnie **pomoc, wsparcie, rozwój** są podstawą autorytetu wspierającego. Siła nauczyciela do pomagania innym bierze się z autokontroli i pracy nad sobą.

„Nie ma nic bardziej cennego – twierdzi Jerzy Oszełda – niż nauczyciel zaangażowany w konkretną, pozytywną zmianę w samym sobie... Taki nauczyciel jest **naturalnym autorytetem oczarowującym, uczącym odpowiedzialności i obdarzającym wolnością**”¹⁴.

Nie ma możliwości zauważenia autorytetu nauczyciela, czy też zmierzania do bycia autorytetem wśród rówieśników przez ucznia, bez szacunku dla wiedzy i mądrości. Potrzeba kontaktu z autorytetem jest silnie u ludzi zakorzeniona. Autorytet nauczyciela rodzi się z zachwyty i zadowolenia uczniów, którzy czują, że jego mądrość i jego wiedza służą rozwiązaniu problemów, z którymi stykają się w codziennym życiu.

Niestety, edukacja ma jeszcze nierzadko charakter bardziej transmisyjny niż problemowy, a atomizacja wiedzy nie daje uczniom okazji do zadawania pytań, wyrażania wątpliwości, formułowania projektów. Nastawienie na realizację treści programów przedmiotowych w podającym toku nauczania stanowi istotną przeszkodę w kształtowaniu życzliwej przestrzeni współbycia z uczniami.

Wielu nauczycieli nie rozumie tego, że w myśleniu kształtujących się dopiero osobowości uczniów współwystępują różne tendencje, pulsują sprzeczności intelektualne i emocjonalne. One to powodują, że **najbardziej otwarci, dynamiczni, odważni, inteligentni uczniowie nazywani są konfliktowymi**. Tak też bywa i w kontaktach ludzi dorosłych: odmien-

¹³ G. Koć-Seniuch, *Komunikacja pedagogiczna i jej konteksty edukacyjne*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w sytuacjach szkolnych*, red. G. Koć-Seniuch, Białystok 1995, Transhumana, s. 197.

¹⁴ J. Oszełda, *Sztuka współbycia z naturą kluczem do harmonijnego współdziałania*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, cz. I, red. B. Dymara, Kraków 2001, Impuls, s. 213.

ność, sprzeciw, protest przeciwko złu, nazywany jest anarchią, a nie obroną wartości. Niestety!

V. WSPÓŁDZIAŁ UCZNIÓW W PROCESIE EDUKACJI – PODSTAWĄ BUDOWANIA AUTORYTETU. REFLEKSJE KOŃCOWE

Budowanie autorytetu nauczyciela i **życzliwej przestrzeni współbicia** z uczniami jest możliwe w toku pełnego współuczestnictwa uczniów w całym procesie edukacji, w jej projektowaniu, realizacji i kontroli. Niepozorne uczestniczenie zapewnia **konceptja kompleksowego uczenia się – nauczania**, prezentowana wielokrotnie w naszej serii: Nauczyciele – Nauczycielom¹⁵. W jej obrębie realizują się cztery formy – obszary integracji: **integracja tematyczno-problemowa** uczy wydobywania wielości znaczeń, pobudza refleksję, skłania do pytań; odbywa się poprzez różne rodzaje współpracy. Powtarzalność głównych działań w obrębie kompleksu (lekcje projektujące, ćwiczeniowo-badawcze, oceniająco-kontrolne) służy **integracji czynnościowo-strukturalnej**; sprzyja tworzeniu się wiedzy o typach i strategiach działania, uczy uczenia się efektywnego i wyzwającego. Konieczność rozwiązywania problemów w pracy indywidualnej, binarnej, zespołowej i zbiorowej; powoduje tworzenie się więzi; staje się podstawą **integracji interpersonalnej, czasoprzestrzennej**, wartościowej dla rozwoju i społecznego funkcjonowania dziecka. Stała troska nauczyciela o rozwój samowiedzy uczniów (samoocena, samokontrola; chwile refleksji; ciszy; techniki pytań, burza mózgów itp.), przyczynia się do niepozornej **integracji autokreacyjnej, nazywanej też metaintegracją**.

Zatem w toku realizacji wspomnianej koncepcji, „zimną”, zatamizowaną wiedzę pod ręcznikową wzbogacamy wiedzą gorącą o sobie, swych nadziejach, planach, marzeniach; także sposobach jej wykorzystania w życiu osobistym i czasoprzestrzeni współbicia z innymi ludźmi.

¹⁵ Niepełną bibliografię, dotyczącą koncepcji kompleksowego uczenia się – nauczania, znajdujemy w książce B. D y m a r y, *Dziecko w świecie marzeń*, Kraków 1996, Impuls, s. 11-27 oraz w umieszczonym tam aneksie Barbary S y n o w i e c pt. *Niezwykła podróż do świata bajek i baśni*, s. 200.

JANUSZ MORBITZER

AKADEMIA PEDAGOGICZNA IM. KEN W KRAKOWIE

NAUCZYCIEL W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM

1. SPOŁECZEŃSTWO INFORMACYJNE UWARUNKOWANIA EDUKACYJNE

W poszukiwaniu optymalnego wzorca nauczyciela w tworzącym się właśnie społeczeństwie informacyjnym należy przede wszystkim wziąć pod uwagę zewnętrzne uwarunkowania, w jakich przyjdzie mu działać. Podstawowym celem wszelkich edukacyjnych oddziaływań jest bowiem przygotowanie do życia i zawodowego funkcjonowania wychowanka w takich warunkach, w jakich – według prognoz specjalistów – żyć mu przypadnie. Dziś wiadomo, że będzie to społeczeństwo informacyjne, choć trudno jest precyzyjnie określić stopień jego rozwoju w perspektywie kilkunastu, czy nawet kilku najbliższych lat. Pojęcie społeczeństwa informacyjnego, zwanego także społeczeństwem globalnej informacji, społeczeństwem postindustrialnym, czy tofflerowską „trzecią falą” jest powszechnie znane i dobrze opisane w literaturze¹, dlatego też zostanie tu pominięte.

Niewątpliwie jedną z naczelnych cech współczesnych czasów jest niezwykle szybki rozwój techniki i technologii, jej coraz większa dostępność i związana z tym – a nawet wręcz wymuszona – ogromna zmienność warunków życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego, a także przemiany w sferze mentalnej, psychologicznej itp.

Współczesny człowiek żyje i funkcjonuje w medialnym świecie. Owo potężne środowisko medialne współtworzą: komputer, telewizja i telefonia komórkowa. Dwie najważniejsze konsekwencje tego faktu to: mediatyzacja, tj. przenoszenie coraz większej liczby doświadczeń ze świata realnego do medialnego i poznawanie otaczającej nas rzeczywistości za pośrednictwem mediów oraz technopolizacja życia, polegająca m.in. na tym, że do człowieka dociera informacja wieloma niezależnymi kanałami (prasa, radio, telewizja, Internet). Funkcjonujące od wielu set czy nawet tysięcy lat społeczne mechanizmy ochrony przed informacją niepożądaną, takie jak rodzina, szkoła, system prawny, polityczny i religijny, nie mogą w tych warunkach spełniać swoich dotychczasowych funkcji „filtrów informacyjnych”. Z najodleglejszych zakątków świata, który stał się globalną wioską, błyskawicznie dociera do nas informacja o wszystkich wydarzeniach. W wielu źródłach informacyjnych, a zwłaszcza w Internecie, sąsiadują ze sobą informacje prawdziwe i nieprawdziwe, użyteczne i wychowawczo szkodliwe. Najczęściej brak tu jakiegokolwiek hierarchizacji. Technopol to bowiem także kultura moralnie obojętna, która wybór pomiędzy dobrem a złem pozostawia jednostce².

¹ Zob. m.in.: A. i H. T o f f l e r, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 1996; *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, pod red. J. Lubacza, Wydaw. Politechniki Warszawskiej, Warszawa 1999; T. G o b a n - K l a s, P. S i e n k i e w i c z, *Społeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wydaw. Fundacji Postępu Telekomunikacji, Kraków 1999; *Mikrospecjalność informacyjna*, pod red. L. H. Habera, Uczelniane Wydawnictwa Naukowo Dydaktyczne, Kraków 2001.

² N. P o s t m a n, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, PIW, Warszawa 1995, s. 87.

Młody człowiek, przez stulecia kształtowany w układzie wyznaczonym przez trójkąt: rodzina, szkoła, kościół, obecnie żyje w układzie czworokątnym: rodzina, media, szkoła, kościół. Przetawiona tu kolejność tych instytucji nie jest przypadkowa. Współcześnie bowiem coraz większą rolę w kształtowaniu postaw młodzieży odgrywają media, przy marginalizacji roli pozostałych instytucji, w tym także tej najważniejszej rodziny. Telewizja staje się nie tylko „wrogiem komunikacji w rodzinie”³, ale często także lansuje bardzo negatywne wzorce zachowań. Podobną negatywną rolę odgrywają destrukcyjne gry komputerowe i szkodliwe treści zawarte w Internecie (tzw. informacyjny dym⁴).

Szkicując – z konieczności – pobieżnie przemiany zachodzące we współczesnym świecie nie sposób pominąć zagadnienia kryzysu szkoły. On to bowiem w dużej mierze determinuje warunki, w jakich przychodzi działać nauczycielowi. Wbrew powszechnym mniemaniom źródła kryzysu szkoły tkwią w dużej mierze poza nią samą. Jak trafnie zauważa J. Czerny, źródłem kryzysu są postawy moralno etyczne społeczeństwa, gdyż to właśnie społeczeństwo, które jest dostarczycielem ogólnej destrukcji i patologii, ponosi główną odpowiedzialność za stan wychowania młodzieży⁵. Narastająca skala zła ma swoje korzenie w naruszonej hierarchii wartości, a więc w aksjoserferze. J. Czerny wprowadza tu pojęcie tzw. „przesunięcia aksjologicznego”, polegającego na nadmiernej gloryfikacji wartości materialnych i marginalizacji wartości humanistycznych, duchowych⁶. Procesy globalizacyjne powodują, że takie zjawiska, jak zorganizowana przestępczość, przemoc w rodzinie i szkole, prostytucja czy narkomania, stały się powszechne.

2. NOWE ZADANIA NAUCZYCIELA W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM

Zwraca uwagę ogromna wielość i różnorodność propozycji dotyczących wzorca nauczyciela przyszłości, jakie można znaleźć w literaturze. Oto jedni badacze zagadnienia akcentują rolę edukacji proekologicznej i związanej z nią turystyki i krajoznawstwa, inni – edukacji kulturalnej i literackiej, jeszcze inni zaś jako nadrzędną wskazują edukację medialną i informatyczną. Ponadto, jedni autorzy za najważniejszy uważają rozwój wartości duchowych wychowanków, podczas gdy inni podkreślają rolę kształtowania zawodowych umiejętności⁷. Rodzi się zatem naturalne pytanie, czy możliwe jest pogodzenie tak wielu różnorodnych stanowisk, czy też należy się opowiedzieć za którymś z wariantów?

Nauczyciel działający w społeczeństwie informacyjnym, stanie przed koniecznością rozwiązania wielu dychotomicznych problemów współczesnego świata, z których jako najważniejsze należy wskazać: afirmacja jednostki czy zakorzenienie we wspólnocie; globalizacja czy tożsamość lokalna; społeczeństwo masowe czy lepsza jakość życia jednostki; kultura nowości czy afirmacja tradycji; praca jako dorywcze zajęcie czy długoterminowa kariera zawodowa; konsumpcja czy samorealizacja; nieograniczona wolność doboru partnerów życiowych czy trwała rodzina; demokracja w rękach wybranych czy dyskurs publiczny; wreszcie

³ P. T. N o w a k o w s k i, *Fast food dla mózgu, czyli telewizja i okolice*, Maternus Media, Tychy 2002, s. 14.

⁴ R. T a d e u s i e w i c z, *Społeczność Internetu*, Akademicka Oficyna Wydawnicza EXIT, Warszawa 2002, s. 122.

⁵ J. C z e r n y, *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, „Śląsk” sp. z o.o. Wydaw. Naukowe, Katowice 1999, s. 54-56.

⁶ Tamże, s. 33.

⁷ Zob. np.: *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. naukowa: W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Agencja Promocji Nauki i Kultury Menos s.c., Częstochowa 2002.

informacja czy mądrość⁸. Istotnym dylematem będzie też rozstrzygnięcie, czy edukacyjnym priorytetem mają być wartości czy umiejętności. Przez wiele lat kształcenie zorientowane było na wiadomości, umiejętności, postawy i kompetencje, dziś na plan pierwszy wysuwają się postawy i kompetencje, zaś wiadomości plasują się na końcu tej hierarchii⁹. Jest to związane z wymogami współczesnego rynku pracy, który zainteresowany jest sprawnym zawodowo pracownikiem, niekoniecznie o szerokich horyzontach myślowych. Nauczyciel coraz częściej staje więc przed koniecznością ukształtowania u uczniów społecznej refleksyjności, nakazującej człowiekowi zastanowić się nad swoją sytuacją i kierunkiem, w jakim zmierza świat.

Pedagogiczne konsekwencje budowania społeczeństwa informacyjnego przejawiają się w czterech aspektach: naukowo-dydaktycznym, techniczno-technologicznym, społecznym i wychowawczym¹⁰. Z uwagi na ograniczone ramy niniejszego artykułu ich opis pominiemy, koncentrując się tylko na konsekwencjach natury wychowawczej, mających dla prowadzonych tu rozważań ze względu na różnorodność i rozległość szczególne znaczenie. Powszechny, nieskrępowany dostęp uczniów do informacji z wielu źródeł, uczestnictwo w kulturze globalnej, wreszcie wspomniana już wcześniej technopolizacja życia, stawiają przed rodzicami i szkołą zupełnie nowe wyzwania. Szkoła zdecydowanie traci monopol na przekazywanie wiedzy, stając się bardziej organizatorem procesu kształcenia niż źródłem samej wiedzy. Obserwowane w wielu krajach obniżenie poziomu intelektualnego uczniów, połączone z upadkiem autorytetów i negatywną zmianą systemu wartości oraz narastające poczucie wielkiego zagubienia młodzieży żyjącej w okresie przemian, rodzą nowe problemy, którym współczesne systemy edukacyjne będą musiały stawić czoła.

Wymienione tu cztery obszary pedagogicznych konsekwencji budowania społeczeństwa informacyjnego wzajemnie się przenikają i warunkują. Muszą one zatem być rozpatrywane łącznie w ujęciu systemowym. Edukacja jest bowiem bardzo ważną gałęzią funkcjonowania państwa. Jej kształt zależy w dużej mierze od elit rządzących, ale i przyszłe elity kształcone są w takim systemie edukacyjnym, jaki uprzednio został wypracowany.

3. KOMPETENCJE NAUCZYCIELA W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM

Nowe czasy i nowa sytuacja, wymagają też nowych, bogatszych kompetencji nauczyciela. Pojęcie kompetencji, posiadające wiele różnych interpretacji w literaturze¹¹ będzie tu rozumiane jako zdolność do działania, stanowiąca syntezę trzech komponentów: wiedzy, umiejętności i postawy¹². Takie ujęcie zakłada, że nauczyciel posiada cały szereg kompetencji, z których najważniejszymi są: **kompetencje merytoryczne** (dogłębna znajomość materiału, posiadanie wiedzy z danego przedmiotu), **psychologiczno-pedagogiczne** (wiedza z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także znajomość podstawowych założeń i procedur uczenia się związanych z koncepcjami: behawiorystyczną, kognitywistyczną i humanistyczną) oraz **kompetencje komunikacyjne i negocjacyjne** (gdyż proces dydak-

⁸ P. S z t o m p k a, *Szok przyszłości. Dziesięć dylematów XXI wieku*, „Wprost” nr 1/2003 (5 styczeń), s. 26-27; zob. także: K. D e n e k, *Perspektywa reformy edukacyjnej*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, pod red. K. Denka i F. Bereźnickiego, Wydaw. A. Marszałek, Toruń 1999, s. 26.

⁹ I. W o j n a r, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 198.

¹⁰ J. M o r b i t z e r, *Pedagogiczne konsekwencje powstawania społeczeństwa informacyjnego*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, tom LIII, Wydaw. Oddziału PAN, Kraków 2000, s. 180.

¹¹ W. S t r y k o w s k i, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, „Edukacja Medialna”, nr 4/2002, s. 5-13.

¹² Tamże, s. 5.

tyczny jest nieustannym procesem komunikacji; w ramach tych kompetencji nauczyciel powinien także posiadać umiejętność sprawnego posługiwania się mediami i szerokiego wykorzystywania technologii informacyjnych, w tym głównie Internetu jako medium komunikacyjnego i informacyjnego). Uwzględniając fakt ogromnej zmienności warunków, w jakich przychodzi działać współczesnemu nauczycielowi listę niezbędnych kompetencji należy poszerzyć o **kompetencje autoedukacyjne**, związane z rozwojem zawodowym i samokształceniem¹³. Zaprezentowane tu podejście jest w pełni zgodne z personalistyczną koncepcją modelu edukacji nauczycielskiej, upatrującą szczególną wartość w wielostronnym rozwoju kompetencji nauczyciela, w myśl której nauczyciel ma ponadto „być wzorcem osobowościowym na tyle charakterystycznym i interesującym, by z punktu widzenia ucznia być godnym naśladowania”¹⁴.

Warto zwrócić uwagę, że nauczyciel coraz częściej nie będzie identyfikowany z konkretnymi przedmiotami. Preferowany będzie model nauczyciela łączącego wykształcenie ogólnopedagogiczne z interdyscyplinarnymi kompetencjami, zdolnego do zintegrowanego nauczania i dostrzegającego ważne tematy współczesności, takie jak terroryzm, skażenie środowiska naturalnego, media i nowoczesne technologie oraz ich społeczne konsekwencje.

4. EWOLUCJA ROLI NAUCZYCIELA W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM

Nauczyciel, który ma efektywnie spełniać swoje zadania w społeczeństwie informacyjnym musi być zupełnie innym typem nauczyciela niż dotychczas. Przestanie on być

„władcą w klasie szkolnej, [...] panem na katedrze, a stanie się pomocnikiem ucznia w podejmowanych przez niego procesach uczenia się. Jego praca stanie się bardziej transparentna, a przy tym będzie się musiał ustawicznie uczyć”¹⁵.

Autorzy cytowanego już raportu „Edukacja jest w niej ukryty skarb” podkreślają, że

„rozwój nowoczesnych technologii w niczym nie pomniejsza roli nauczycieli, a przeciwnie zmienia ją gruntownie. [...] Nauczyciel staje się w pewnym sensie partnerem wiedzy zbiorowej, którą powinien organizować, krocząc za zdecydowanie w awangardzie przemian”¹⁶.

Nowoczesny nauczyciel wraz z postępującą utratą monopolu na przekazywanie wiedzy, będzie się przekształcał w przewodnika po coraz bardziej skomplikowanych, często hipermedialnych strukturach informacyjnych, stając się inspiratorem i naukowym oraz duchowym opiekunem ucznia. Jest to tym ważniejsze, iż jak akcentują autorzy raportu „żegluga po wiedzy staje się warunkiem wstępnym samej wiedzy”¹⁷.

W tej sytuacji proces nauczania będzie ewoluował w stronę **metanauczania**, w którym zadaniem nauczyciela jest przygotowanie ucznia do samodzielnego i całościowego procesu uczenia się, kształtowanie dojrzałości informacyjnej ucznia, polegającej nie tylko na uzyskaniu sprawności w wyszukiwaniu informacji w różnych źródłach informacyjnych (głównie w Internecie), ale także na umiejętności jej selekcjonowania, wartościowania i budowania z owych „informacyjnych cegiełek” gmachu wiedzy, a w dalszej konsekwencji kształcenia ku mądrości. Takie cechy posiada **edukacja refleksyjna**, która postuluje ponadto m.in.

¹³ Tamże, s. 11.

¹⁴ R. Meighan, *Edukacja elastyczna*, Toruń 1994, s. 57. [Podaję za:] K. Przecławska, *Przemiany modelu edukacji nauczyciela*, [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, tamże, s. 166.

¹⁵ R. Pachociński, *Technologia a oświata*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 4.

¹⁶ *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO..., tamże, s. 188.

¹⁷ Tamże, s. 188.

zerwanie z ilościową dominacją informacji, odbudowanie układu mistrz–uczeń i polepszenie dialogu nauczyciela z uczniami, holistyczne postrzeganie ucznia, umiejętne łączenie najlepszych cech tradycyjnej edukacji z nowoczesnymi technologiami i innowacjami¹⁸.

Niezbędne jest także włączenie do edukacji szeroko rozumianego humanizmu jako przeciwwagi dwóch podstawowych przejawów technopolizacji życia – bezdusznej technokracji i odejścia od tradycyjnych wartości, których brak jak już wspomniano jest jedną z głównych przyczyn kryzysu w obszarze edukacji. Przywrócenie wartości jako naczelnego elementu kształtowania celów edukacji, wokół którego rozbudowuje się wiadomości i umiejętności jest w pełni zgodne z najnowszymi tendencjami obowiązującymi w dydaktyce, gdyż wszelka edukacja nie może być sprzeczna z wartościami, a ponadto – jak zauważa A. Bogaj –

„priorytetową kategorią celów edukacji szkolnej staje się dziś kształtowanie określonego świata wartości i postaw, które mają wpływ na [...] urzeczywistnianie człowieczeństwa, a więc na sens ludzkiej egzystencji, orientacji życiowych i dążeń człowieka, wreszcie jakość jego życia”¹⁹.

Na ogromną rolę aksjofery zwraca także uwagę J. Gajda, stwierdzając, że „istotą edukacji jest świadome wprowadzanie w świat wartości, uczenie trafnego ich wyboru”. Według tego autora kształtowanie właściwej postawy aksjologicznej należy uznać za „istotny, a może i najważniejszy problem edukacyjny służący budowaniu człowieczeństwa”²⁰. Chodzi przy tym o taką postawę aksjologiczną, która pozwoli przygotować człowieka do sprostania wszelkim przeciwnościom i sprzecznościom nadchodzących czasów, w tym bezrobociu, życiowym niepowodzeniom oraz harmonijnemu łączeniu wartości absolutnych (*być*) z wartościami konsumpcyjnymi (*mieć*)²¹.

5. ZAKOŃCZENIE

Podsumowując powyższe rozważania należy stwierdzić, że optymalnym modelem nauczyciela w społeczeństwie informacyjnym będzie refleksyjny praktyk, łączący elementy wiedzy „co”, „jak” i „dlaczego”²², biele posługujący się najnowszymi technologiami informacyjnymi, świadomy szans i zagrożeń, jakie te technologie wnoszą do obszaru edukacji i codziennego życia, przywiązujący bardzo dużą wagę do kształtowania postaw i sfery aksjologicznej wychowanków, przygotowany do nieustannie zmieniających się warunków życia i zawodowego funkcjonowania, w tym także do ciągłego doskonalenia własnych umiejętności, zdolny do refleksji i interpretacji różnorodnych sytuacji edukacyjnych. J. Czerny zwraca ponadto uwagę, że nauczyciel przyszłości zajęty trudami codziennej pracy zawodowej nie będzie w stanie śledzić postępów badawczych w obrębie swojej profesji, stąd konieczny stanie się jego stały kontakt z uczonej danej specjalności²³.

¹⁸ J. Morbitzer, *O refleksyjną edukację w medialnym świecie*, [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, tamże, s. 261-268.

¹⁹ A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000, s. 47.

²⁰ J. Gajda, *Idea nowego humanizmu jako wyzwanie edukacyjne w dobie globalizmu*, [w:] *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, pod red. W. Kojas, Uniwersytet Śląski w Katowicach Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 12.

²¹ Tamże, s. 13.

²² M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wydaw. A. Marszałek, Toruń 2001, s. 16.

²³ J. Czerny, *Zagrożenia wychowawcze ...*, tamże, s. 59.

Najlepiej nawet przygotowany nauczyciel nie będzie jednak w stanie dobrze spełniać swoich edukacyjnych powinności, jeżeli proces wychowywania nie stanie się przedmiotem zainteresowania całego społeczeństwa. Jak już wspomniano, to społeczeństwo ponosi główną odpowiedzialność za stan wychowania młodzieży, powinno ono zatem zapewnić nauczycielowi zdecydowane wsparcie w społecznym i ogólnoludzkim przecież procesie wychowawczym.

EWA WYSOCKA
UNIWERSYTET ŚLĄSKI

WYMIARY PROFESJONALIZMU PEDAGOGA W PERCEPCJI MŁODZIEŻY STUDENCKIEJ A POSTRZEGANE PRZYGOTOWANIE DO WYKONYWANIA ZAWODU

Nowe czasy rodzą nowe wyzwania dla wszystkich, a zatem także dla pedagogiki, której sens zawiera się głównie w kreowaniu lub zmianie rzeczywistości wychowawczej. W tym krótkim z konieczności opracowaniu, chcę poruszyć niewielki wycinek problematyki, która wiąże się z wizją kształcenia nowych pedagogów potrafiących (bądź nie) zmierzyć się z tym nowym obrazem świata. Pytanie o sens kształcenia pedagogów rozwiązywane było rozmaicie, ale generalnie prawie zawsze sprowadzało się to do pedagogiki stanów idealnych (celów)¹. Dokonując nawet pobieżnej analizy literatury pedagogicznej widzimy wyłaniający się, a w zasadzie wciąż obecny trend zakorzeniony w tradycji, do postrzegania przez pedagogów swej dyscypliny w kategoriach projektowania działań edukacyjnych. Taki jej kształt postrzegany jest także powszechnie przez profesjonalistów od edukacji (nauczycieli, wychowawców), nieobcy jest on również decydom oświatowym, a także wszechobecny jest w myśleniu potocznym, a więc charakterystyczny jest dla sposobu widzenia pedagogiki przez „człowieka z ulicy”.

Ważna w tym kontekście wydaje się wizja samych pedagogów, nauczycieli, czy jeszcze potencjalnych pedagogów. Wizja teorii pedagogicznej i jej relacji z praktyką szkolną wśród nauczycieli wynikająca z wielu badań jest mocno zawężona, więc ograniczona, bowiem jak pisze w swym raporcie z badań S. Palka, cechuje ją zdecydowany praktycyzm, co da się wyrazić ogólnikowym poglądem, iż teoria pedagogiczna winna stanowić zbiór uogólnień, zasad, wskazówek metodycznych odnoszących się do występujących w danym czasie zjawisk wychowania i kształcenia². Koresponduje to z często pojawiającym się poglądem, iż nauczycieli-praktyków charakteryzuje w myśleniu pedagogicznym mentalność fundamentalistyczna, a więc swą rolę ograniczają oni do aplikacji odgórnie zadanych im założeń³. Niedaleko od tej wersji myślenia pedagogicznego zdają się odbiegać poglądy studentów – potencjalnych pedagogów-nauczycieli-wychowawców, gdyż jak pisze T. Hejnicka-Bezwińska, „studiowanie – wyposażając w terminologię naukową – legitymizuje stereotypy potocznego myślenia o wychowaniu”⁴. Nie zmienia się zatem ich perspektywa poznawcza, choć nabywana wiedza nieco ją porządkuje.

¹ K. K r u s z e w s k i, *Pedagogika powszednia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 1, s. 14.

² S. P a l k a, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989, s. 192-197.

³ E. R o d z i e w i c z, „Szkoly Myślenia” w edukacji. *Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, (red.) J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń 1994, s. 507-508; por. R. L e p p e r t, *Pedagogika. Poszukiwanie pewności. Studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów*, Kraków 1997, s. 14.

⁴ T. H e j n i c k a - B e z w i Ń s k a, *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Kraków 1995, s. 58.

Podjęcie studiów pedagogicznych jest niewątpliwie działaniem celowym, a więc wyposażonym w jakieś kryteria sensowności, które wyznaczają oczekiwania i nastawienia wobec podjętych studiów. Rodzi się zatem pytanie o to, jaki sens, jakie wyobrażenia, oczekiwania mają konkretni studenci konkretnego kierunku wobec różnych wymiarów oferty edukacyjnej jaką im się przedstawia i proponuje.

Sięgając do badań R. Lepperta⁵, większość studentów traktuje pedagogikę jako naukę praktyczną, determinowaną realizacją określonych, konkretnych celów, zaś znacznie rzadziej postrzega ją jako naukę teoretyczno-praktyczną, zatem mającą też funkcje kreatywne, natomiast nikt nie kojarzył pedagogiki jedynie z teoretycznym jej wymiarem. Dominuje zatem wśród studentów techniczny sposób ujmowania pedagogiki, co determinuje swoją wizję wychowania wyrażaną najczęściej w kategoriach teorii urabiania (kształtowanie, zmienianie, urabianie, wpływ, wyposażanie, przekazywanie, formowanie), zaś zdecydowanie mniej popularna wśród studentów wydaje się być teoria wychowania traktowana jako swobodny rozwój (ujęcie humanistyczne). Można sądzić, iż wychowanie traktowane jest najczęściej przez potencjalnych pedagogów jako czynnik prostej adaptacji społecznej, zajęcia przypisanego im miejsca w strukturze społecznej, czy nawet tylko spełnianie pokładanych w nich oczekiwań społecznych. Co więcej badani dopuszczają swoiste formy manipulacji wychowankiem, czy swoistej jego indoktrynacji (działania poza świadomością), po to by zrealizować zamierzone cele (wychowanie ma być skuteczne). Swoją zawód postrzegają zatem studenci najczęściej w kategoriach zadania (powinności), nie zaś faktu społecznego (naturalnego wzajemnego oddziaływania).

W tym kontekście najważniejsze wydaje się stwierdzenie jak studenci postrzegają własne uniwersyteckie studia, a więc czy widzą je jako uczestnictwo w procesie powstawania wiedzy⁶, czy miejsce, w którym winni być wyposażeni w skuteczne sposoby działania wychowawczego? Wszyscy studenci w przytoczonych badaniach wybrali tę drugą opcję, a więc studia postrzegają jako źródło wiedzy niezbędnej do profesjonalnego i kompetentnego wykonywania zawodu. Może to być wiedza teoretyczna i praktyczna (ale pierwsza i głównie psychologiczna podporządkowana jest drugiej), bądź tylko ograniczająca się do poznania metodyki wychowania. Czasem, choć rzadko, postrzegają studenci użyteczność przyswajanej wiedzy dla kształtowania własnego życia (samodoskonalenia, bycia dla siebie samego pedagogiem).

Sposób postrzegania przez studentów swojej przyszłej roli zawodowej, przyjmując metaforycznie przedstawione dwie jej wersje – towarzysz czy przewodnik – wskazuje, iż najczęściej lokują oni jej wyznaczniki w tej drugiej, co jest naturalną konsekwencją postrzegania pozostałych wymiarów pedagogiki, jej przedmiotu i własnego, choć jeszcze potencjalnego zawodu. Rozpisując szerzej te metafory posłużył się autor typologią Gary'ego D. Fenstermachera i Jonasa F. Soltisa, gdzie nauczyciela opisuje się jako **ogrodnika** (rozwój i pielęgnowanie młodych, wzrastających istot), **garncarza** (nadawanie bezkształtnej masie postać użytecznego przedmiotu), **położnika** (asystent przy narodzinach pomysłów i wiedzy), **zaopatrzeniowca** (dostarczanie zapasu wiedzy i umiejętności potrzebnych w podróży życia)⁷. Wybijające się metafory w percepcji własnej roli to – garncarz i zaopatrzeniowiec, czyli obaj kierujący procesem wychowania. Kierownicy zaś muszą być odpowiedzialni, winni stanowić autorytet dla ucznia, zaś z wykonywaniem tej roli wiąże się też ogromny trud i

⁵ R. Leppert, *Pedagogika...*, op. cit., s. 36-78.

⁶ S. Hessen, 1931, s. 356, cyt. za R. Leppert, *Pedagogika...*, op. cit., s. 54.

⁷ G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, *Podejścia do nauczania*, „Kształcenie Nauczycieli” 1993, nr 1, s. 30-31.

poświęcenie, stąd zawód ten traktowany jest czasem w kategoriach powołania (podobnie jak kapłan, czy zakonnica). Jak widać, obraz ten bliski jest stereotypowemu postrzeganiu roli nauczyciela⁸ zakorzenionemu w naszej polskiej tradycji, zaś patrząc nań w kontekście wyznawanej ideologii trzeba przyjąć, iż nosi on znamiona konserwatyzmu i biurokratyzmu⁹ pedagogicznego w zakresie przekonań¹⁰, zaś w zakresie proponowanych celów metod, form i środków wskazuje na hołdowanie ideologii transmisji kulturowej¹¹. Pokazuje to rozdźwięk między zmieniającą się rzeczywistością a postrzeganymi funkcjami pedagogiki, sytuowanie paradygmatu kształcenia w kategoriach przekazu gotowej i stałej wiedzy, postrzeganie nauczyciela w kategoriach profesjonalnego funkcjonariusza instytucji oświatowych, którego celem jest reprodukcja typizująca uczniów warunkowana strukturalnymi zmiennymi społecznymi. Można też powiedzieć, iż cechuje studentów w postrzeganiu własnej roli zawodowej racjonalność o znamionach instrumentalnej, którą w takim przypadku wyznacza sprawność techniczna realizacji zakładanych oraz społecznie i kulturowo usankcjonowanych lub wystandaryzowanych celów. W takim ujęciu, studenci oczekują raczej wiedzy-recepty i metod-kluczy, które pozwolą im bez przeszkód i nadmiernych wewnętrznych kosztów realizować odgórnie zakładaną teleologię.

Edukacja nauczycielska może być postrzegana bardziej jako źródło utrwalania tradycji, niż jej zmiany, restauracji dawnych rozwiązań, bardziej niż kreowania nowych czy też nawet twórczego przekształcenia już istniejących koncepcji¹². Koresponduje to z proponowaną przez M. Zeichnera typologią modeli edukacji nauczycielskiej konstruowaną na dwóch wzajemnie przenikających się wymiarach: pewność (więc stałość) – problematyczność (więc zmienność) oraz gotowa postać (dana, stała) – tworzona podmiotowo (własna, zmienna, innowacyjna). Percepcja tego, co studenci uznają za konstytutywne dla ich potencjalnej roli mieści się po tych stronach wymiarów, gdzie znajduje się pewność i powiązana z nią gotowa postać dostarczanej im wiedzy, lokujące ich w perspektywie nauczycieli-wyrobników, posługujących się sprawdzonymi empirycznie, a więc behawioralnymi metodami. Wszystko zdaje się zatem wskazywać, iż potencjalni pedagogowie widzą i czują się lepiej, a zapewne też i wygodniej w roli adaptacyjnego technika niż refleksyjnego praktyka, stąd głównie takiej wiedzy oczekują, która będzie im pomocna w realizacji wyobrażonego wzorca pedagoga – nauczyciela i wychowawcy.

Analiza wyników badań własnych zdaje się potwierdzać obraz konstruowany przez innych autorów, głównie tych przywołanych. Z. Kwieciński lokował np. ideologię edukacyjną wyznawaną przez kandydatów na nauczycieli w liberalizmie pedagogicznym – 65 do 80%, choć przyjmowanej bardziej intuicyjnie, a nieprzekładalnej na praktyczne kompetencje¹³, co tłumaczy autor „efektem Pigmaliona” – samospełniającej się przepowiedni jako

⁸ T. Hejnicka-Bezińska, *Stereotyp w myśleniu o związku pedagogiki z praktyką edukacyjną*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, (red.) B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 21-32.

⁹ K. Konarzewski, *Nauczycielskie ideologie oświatowe*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3; cyt. za R. Leppert, *Pedagogika...*, op. cit., s. 85-86.

¹⁰ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 191-250; por. Z. Kwieciński, *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, (red.) B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 33-45.

¹¹ L. Kohlgerg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 54, za R. Leppert, *Pedagogika...*, op. cit., s. 85.

¹² H. Kwiatkowska, *Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Demokracja a oświata...*, op. cit., s. 472.

¹³ Z. Kwieciński, *Demokracja ...*, op. cit., 1995, s. 35.

rezultatu odgadywania hipotezy badacza. Co więcej – dokonana analiza jakościowa zdaje się wskazywać, iż młodzież studencka dosyć rzadko ma sprecyzowany pogląd na to w jaki sposób opisywać swoją przyszłą rolę i potrzebne ku temu kompetencje, więc stereotypowo lokuje je w kategoriach pragmatycznych, utylitarnych, traktując kształcenie ogólnoteoretyczne jako najmniej przydatne.

Spróbujmy zatem przyrzeć się rozkładowi wyników w kilku wybranych zakresach, co poprzedzimy krótką charakterystyką badanej próby, która – co trzeba przyznać – nie była reprezentatywna. Badania przeprowadzono na przełomie 2000/01 roku w dwóch uczelniach Katowic (Uniwersytet Śląski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Instytut Pedagogiki w Katowicach). Łącznie przebadano 327 studentów trzeciego i czwartego roku pedagogiki (UŚ – N=249 – 76,1%; WSP – N=78 – 33,9%), z czego 78 osób było słuchaczami studiów licencjackich, zaś 249 wyższych magisterskich. Podobnie rozkładały się liczebności studentów zaocznych i dziennych (zaocznicy – N=78; dzienni – N=249). Większość studentów niezależnie od charakteru studiów (dzienne, zaoczne) nie pracuje zawodowo (N=288 – 88,1%), zaś niewielka część posiada już inny zawód, który wykonuje (N=18 – 5,5%), oraz część ma już jakiś staż pracy pedagogicznej (do 1 roku – N=6; do 2 lat – N=9; do 3 lat – N=3, do 4 lat – N=3; do 10 lat – N=3, do 15 lat – N=3; łącznie 27 osób – 8,3%). Zdecydowana większość nie pracowała w zawodzie nauczyciela, pedagoga, wychowawcy (N=300 – 91,7%). Respondenci to głównie ludzie młodzi – do 25 lat (N=288–88,1%), zaś pozostali mieszczą się w starszych kategoriach wiekowych (N=39–11,9%; do 30 lat–N=15; do 35 lat–N=13), do 40 lat–N=11). Większość wywodzi się z dużych miast, co wynika ze specyfiki okręgu (N=162–49,5%), znaczna grupa z miast o średniej wielkości (N=84–25,7%) i miast małych (N=57–17,4%), zaś niewiele ze środowisk wiejskich (N=24–7,3%). Pochodzenie społeczne, opisywane w kategoriach tradycyjnych, zdominowane jest przez środo-

Tabela 1. Treści programowe – oczekiwania studentów pedagogiki (N=327)¹⁴

Kategorie odpowiedzi	N	%	Ranga
Przydatne w pracy zawodowej, praktyczne zastosowanie w zawodzie, wiedza praktyczna, mniej encyklopedyzmu, teorii, więcej praktyki, konkretne metodyczne wskazówki, praktyczna wiedza specjalistyczna	159	44,9	1
Bardziej dostosowane do kierunku studiów, adekwatne do rzeczywistości pedagogicznej	57	16,1	2
Poszerzają horyzonty myślowe, rozwijają ogólnie, pobudzają do myślenia, wiedza o człowieku i rzeczywistości społecznej, przydatne w życiu (ogólnie, nie tylko zawodowym)	42	11,9	3
Aktualna, bogata, nowoczesna oferta, a nie treści przestarzałe z lat 60,70-tych, treści socjalistyczne, nie powielają się, nie nudne, nie ideologiczne, które nie indoktrynują	39	11,0	4
Treści bardziej interesujące, przystępne w odbiorze, zrozumiałe	33	9,3	5
Treści równoważące teorię z praktyką, wzajemnie się dopełniają, bez zbędnych treści	15	4,2	6
INNE – np. treści nie tak różnorodne, które są realizowane, zgodne z oczekiwaniami	9	2,5	7
Razem	354	100,0	-
Brak odpowiedzi	18	-	-

¹⁴ Odpowiedzi nie sumują się do 327, gdyż część badanych udzielała więcej różnych ich wersji, część zaś nie udzieliła jej w ogóle. Odsetki liczono wobec podstawy jaką jest liczba wypowiedzi (N=354);

wisko robotnicze (N=172–52,6%), choć także wiele osób pochodzi ze środowisk inteligentnych (N=136–41,6%), zaś niewielka liczba (N=3–0,9%) stwierdza pochodzenie chłopskie (16 osób nie udzieliło tu informacji– 4,9%).

Analizie poddano jedynie kilka najbardziej spektakularnych z punktu widzenia poruszanej problematyki pytań kwestionariusza ankiety. Pierwsze pytanie dotyczyło oczekiwań w zakresie treści programowych, które występują w ofercie edukacyjnej dla pedagogów. Trzeba tu zaznaczyć, że niemal bezwyjątkowo badani formułowali swoje wypowiedzi w kategoriach „zawiedzionych nadziei”, a więc ustosunkowali się doń krytycznie. Zestawienie kategorii odpowiedzi zawarto w tabeli (Tabela 1).

Jak widać większość odpowiedzi wskazywanych przez respondentów dotyczy treści praktycznych, co wskazuje, iż ukierunkowani są oni pragmatycznie, utylitarnie, metodycznie, technologicznie, a więc determinowani przez stereotyp pedagogiki jako nauki praktycznej – pedagogiki celów instrumentalnie realizowanych, a zapewne i ideologicznie sankcjonowanych (ranga 1 i 2; łącznie 61%, N=216). Na drugim miejscu znalazła się co prawda opcja bardziej humanistyczna, gdzie treści, które studenci uznają jako potrzebne profesjonalistom pedagogom, służą rozwojowi i mają charakter bardziej ogólnoteoretyczny, nie powiązany bezpośrednio z praktyką, jednakże dystans jaki dzieli obie te opcje jest ogromny (N=42–11,9%). Opcję zrównoważoną, gdzie studenci postrzegają znaczenie zarówno teorii jak i praktyki wyraża także niewielki odsetek respondentów (N=15 – 4,2%), a biorąc pod uwagę wydzwięk ich wypowiedzi, raczej należałoby ich włączyć do tych, których wizja jest czysto pragmatyczna, gdyż sugerują one, iż teorii jest za dużo i jest ona nie powiązana z praktyką.

Pozostałe kategorie odpowiedzi dotyczą zawiedzionych nadziei studentów w zakresie bardziej formalnych cech treści im przekazywanych, co wskazuje na niedostatki w zakresie ich realizacji w procesie dydaktycznym – są to zatem treści przestarzałe, mało interesujące, niezrozumiałe, powielające się, nudne, ideologiczne i indoktrynujące, zbyt różnorodne i wreszcie nie są realizowane (N=78; ~ 22%). Tylko trzy osoby wyraziły opinię, iż treści nauczania odpowiadają jej oczekiwaniom. Łączna liczba tego rodzaju odpowiedzi i śladowy odsetek wskazań świadczących o satysfakcjonujących dla studentów treściach – są niezmiernie istotne, wskazując ważne problemy, na które środowisko akademickie winno zwrócić uwagę, chcąc nowoczesnie kształcić nowych i nowoczesnie, głęboko humanistycznie myślących pedagogów.

Pedagogika jako dyscyplina naukowa najczęściej wiązana jest z wiedzą instrumentalną (praktyczną, technologiczną, metodyczną), której funkcją jest bezpośrednie przygotowanie do zawodu (N=207 – %), zaś zdecydowanie rzadziej traktowana jest jako dyscyplina dostarczająca wiedzy teoretycznej, którą można wykorzystać do indywidualnego projektowania procesu wychowania i nauczania (N= 87 – %), zaś najmniejszy odsetek respondentów łączy jej oba wymiary (N=33 – %; zob. Tabela 2).

Tabela 2. Percepcja pedagogiki jako dyscypliny naukowej wśród studentów

Kategoria odpowiedzi	N	%	Stosunek A:B
A. Wiedza instrumentalna, praktyczna, technologiczna, metodyczna	207	63,3	2,38
B. Wiedza teoretyczna, projektuj ¹ ca	87	26,6	
AB. Wiedza praktyczna i teoretyczna	33	10,1	
Razem	327	100,0	

Jak w tym kontekście postrzegana jest rola nauczyciela, o którą zapytano bezpośrednio (Tabela 3-4), zaś pośrednio wywiedziono z charakteru wiedzy, jaką studenci opisują jako przydatną w jej konstytuowaniu (Tabela 5). Dominujące cechy roli zawodowej postrzegają studenci w kategoriach pragmatycznych. Pedagog-nauczyciel utożsamiany jest najczęściej ze sprawnym praktykiem, metodykiem i technologiem (N=225 – 66,8%), zdecydowanie rzadziej zaś w kategoriach humanistycznych, jako zaangażowany i twórczy intelektualista (N=66 – 20,2%), a jedynie niewielka część studentów łączy obie wizje (N=36 – 11,0%).

Tabela 3. Rola pedagoga w percepcji studentów (N=327)

Kategoria odpowiedzi	N	%	Stosunek A:B
A. Sprawny metodyk i technolog społeczny – praktyk, pragmatyk	225	68,8	3,41
B. Zaangażowany intelektualista, twórczy humanista	66	20,2	
AB. Humanista, intelektualista i sprawny metodyk	36	11,0	
Razem	327	100,0	

W pytaniu bezpośrednim dotyczącym postrzeganych przez studentów funkcji pedagoga – wychowawcy i nauczyciela uzyskano następujące wyniki (Tabela 4).

Tabela 4. Funkcje pedagoga w percepcji studentów (N=327)

Kategorie funkcji	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Stos. T:N	Ranga
Dostarczanie wiedzy i kształtowanie umiejętności potrzebnych w życiu	211	55	32	29	4,36	1
Kształtowanie wychowanka wedle określonego wzoru – przystosowanie społeczne	157	76	53	41	2,48	2
Wspieranie wszechstronnego rozwoju wychowanka – samorealizacja	132	71	85	39	1,64	3
Towarzystwo wychowankowi w jego rozwoju – wspieranie jego indywidualizmu	121	62	45	99	1,27	4

Posłużono się tutaj metaforycznie ujętymi rolami pedagoga wedle Gary'ego D. Fenstermachera i Jonasa F. Soltisa: ogrodnika (3), garncarza (2), położnika (4) i zaopatrzeniowca (1). Jak widać, wybijające się metafory ról i funkcje z nich wypływające, w percepcji studentów to zaopatrzeniowiec (ranga 1) i garncarz (ranga 2), czyli obaj, którzy uważają, iż procesem wychowania należy kierować odgórnie, dominować, dostarczać gotowych wzorców i urabiać wedle ich założeń (układ niepartnerski). Zdecydowanie mniej znaczące są tu role ogrodnika lub położnika, liberalizujące cały proces wychowania, czyniące współodpowiedzialnymi za ów proces obu partnerów relacji wychowawczej. Mamy więc tu model ról, które poprzez swój rozkład pokazują, iż potencjalni pedagogzy mają i oczekują od siebie kontrolowania nie tylko przebiegu, ale i zakładanych i sztywno realizowanych efektów procesu wychowania.

Tworząc charakterystyki roli wokół dwóch biegunów wymiaru – wyrobnik-rzemieślnik i twórca-kreator – zadano pytania o oczekiwania wobec studiów w zakresie przygotowania do zawodu w kategoriach: wiedza pewna i niekwestionowana, gotowe metody pracy z innymi ludźmi oraz wiedza pozwalająca rozwiązywać problemy związane z wykonywanym zawodem i umiejętność konstruowania własnych metod pracy z innymi ludźmi (zob. Tabela 5).

Tabela 5. Oczekiwania wobec studiów – charakter roli zawodowej (N=327)

Kategorie wypowiedzi	Tak	Nie wiem	Nie	Mediana	Stos. T:N	Ranga
Wiedza pewna i niekwestionowana	279	18	30	4,3	9,3	3
Wiedza teoretyczna, ogólna, pozwalaj ¹ ca rozwija ¹ ć problemy	321	6	0	4,83	-	1
Gotowe metody pracy z innymi ludźmi	294	18	15	4,66	19,6	2
Konstruowanie własnych metod pracy	279	15	33	4,46	8,45	4

Generalnie większość studentów zgadza się z obu opcjami, a więc widzą się najczęściej w roli zarówno wyrobownika-rzemieślnika (instrumentalnego metodyka, technologa), jak i twórcy-kreatora (humanisty), co sugeruje, iż brak jest wśród studentów sprecyzowanej postawy i wizji tego, co wyznacza ich przyszłą rolę zawodową. Dominująca kategoria wiedzy ogólnoteoretycznej, twórczej – wiązana jest niekonsekwentnie z dostarczaniem gotowych praktyczno-technologicznych i metodycznych rozwiązań, zaś mniej badani identyfikują własne wyposażenie profesjonalne z wiedzą pewną, niekwestionowaną – odtwórczą, zaś zdecydowanie najmniej skłonni są podejmować trud poszukiwania własnych rozwiązań metodycznych.

Porównując wyniki otrzymane w zakresie trzech powyższych pytań – pośrednio i bezpośrednio weryfikujących charakter postrzeganego przez studentów profesjonalizmu zawodowego – wydaje się uzasadniony wniosek, iż niewielka jest jeszcze ich świadomość, co do potencjalnie wykonywanego zawodu i wymagań jakie sobie stawiają, a także sposobów ich indywidualnej realizacji. Jednakże niepokój budzi wciąż wybijająca się w ich perspektywie poznawczej wizja pedagoga-fundamentalisty, bardziej ukierunkowanego na zabezpieczenie własnej profesjonalnej wygody niż profesjonalnego podążania za wyzwaniem, stawianymi przez zmieniającą się rzeczywistość (także pedagogiczną) i zmieniających się wychowanków.

Potwierdzają to w znacznym stopniu – choć mniej już skrajnie – oczekiwania studentów wobec charakteru ich profesjonalnego kształcenia (Tabela 6).

Tabela 6. Charakter kształcenia profesjonalnego pedagoga w opinii studentów

Kategoria odpowiedzi	N	%	Stosunek A:B
A. Kształcenie wąskoprofilowe – specjalistyczne	150	45,8	1,14
B. Kształcenie szerokoprofilowe – humanistyczne	132	40,4	
AB. Kształcenie szerokoprofilowe poprzedzaj ¹ ce specjalistyczne	45	13,8	
Razem	327	100,0	

Większość oczekuje od studiów wąskospecjalistycznego wykształcenia (N=150 – 45,8%), jednakże spora grupa opowiada się także za kształceniem bardziej ogólnym – humanistycznym (N=132 – 40,4%) i zdecydowanie więcej niż w poprzednich pytaniach widzi konieczność powiązania obu typów kształcenia (N=45 – 13,8%). Wskazuje to na słabą świadomość studentów w zakresie powiązania charakteru ich kształcenia z wymaganiami profesjonalnego wykonywania zawodu, jakie przed sobą stawiają, a tym samym na pewną lukę pomiędzy ofertą edukacyjną, jakiej sami oczekują i jej bezpośrednim przełożeniem na przyszłe działania i możliwością wykorzystania w praktyce pedagogicznej.

Kolejne pytanie dotyczyło bezpośrednio wyrażanej przez nich opinii na temat funkcji jakie głównie pełnią podjęte studia. Sprowadzając kategorie odpowiedzi do trzech wybijają-

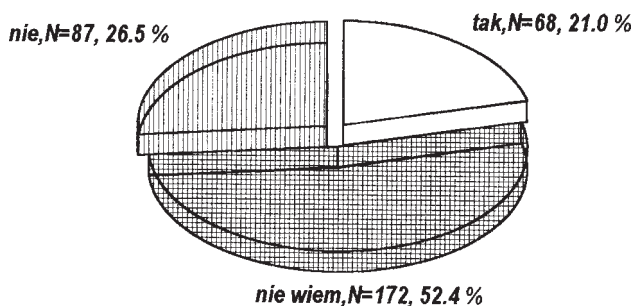
cych się – ogólny rozwój, praktyczne przygotowanie do wykonywania przyszłego zawodu i możliwość zatrudnienia zgodnego z kierunkiem studiów – dokonano także pośrednio oceny przedstawianej studentom oferty edukacyjnej, a więc postrzegania jej w kategoriach przygotowania ogólnego, humanistycznego (ogólny rozwój) i pragmatycznego, praktycznego (przygotowanie do zawodu) oraz instrumentalnego, formalnego (możliwość zatrudnienia zgodnego z wykształceniem; zob. Tabela 7).

Tabela 7. Funkcje studiów pedagogicznych w percepcji studentów (N=327)

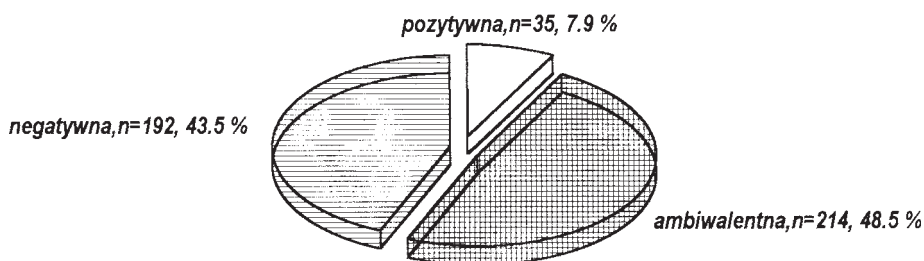
Kategorie funkcji	Tak	Nie wiem	Nie	Mediana Z	Stos. T:N	Ranga
Humanizująca – ogólny rozwój	255	21	51	3,98	5,0	1
Pragmatyczna – praktyczne przygotowanie do zawodu	180	60	87	3,6	2,07	2
Instrumentalna – formalna możliwość zatrudnienia	159	60	108	3,42	1,47	3

Realnie postrzegane funkcje studiów – a więc nie formułowane już w kategoriach oczekiwań, ale oceny rzeczywistości – wskazują, iż charakter kształcenia postrzegany jest generalnie najczęściej w kategoriach humanistycznych, dających możliwość ogólnego rozwoju ($Z=3,98$, ranga 1), zdecydowanie rzadziej studenci postrzegają możliwość przygotowania ich do praktycznego wykonywania zawodu ($Z=3,6$, ranga 2), zaś najmniej realna jest dla nich wizja możliwości zatrudnienia zgodnego z kierunkiem studiów ($Z=3,42$; ranga 3).

Badanym studentom zadano także dwa pytania dotyczące bezpośrednio i pośrednio oceny przygotowania do wykonywania wyuczonego zawodu: ocena własnych potencjalnych kompetencji zawodowych (Rys. 1), ogólna ocena studiów (Rys. 2).



Rys. 1. Ocena kompetencji zawodowych uzyskanych w trakcie studiów (N=327)



Rys. 2. Globalna ocena studiów (N=441)

Zdecydowana większość respondentów nie potrafi ocenić, czy studia przygotowują ich do wykonywania zawodu (n=172, 52,4%), zaś zdecydowanie najmniej uważa, iż uzyskają wystarczające kompetencje (n=68, ok. 21%). Trudno tu o interpretację, gdyż badani nie uzasadniali w ogromnej większości swojej oceny, zaś te pojawiające się dotyczyły bądź charakteru wiedzy (przewaga wiedzy teoretycznej nad praktyczną, n=12; 3,7%), bądź wskazywali na metody kształcenia, brak konsekwencji i niskie wymagania (n=7; 2,1%).

Natomiast zderzając powyższe z danymi dotyczącymi generalnej oceny studiów, można wysnuć wnioski, iż badani uważają, że program studiów i ich organizacja jest podstawowym źródłem niskiej efektywności kształcenia postrzeganej przez studentów jako brak wystarczających kompetencji do wykonywania zawodu (zob. Rys. 2). Ponieważ studenci dokonali tu ocen jakościowych, w analizie dokonano ich klasyfikacji i przyporządkowania do trzech kategorii oceny: negatywna, ambiwalentna i pozytywna (liczebność nie sumuje się tu do N=327 ze względu na to, iż respondenci podawali wiele argumentów uzasadniających ich ocenę).

Najmniej pojawiło się tu ocen pozytywnych (n=35,7,9%), najwięcej ambiwalentnych (n=214, 48,5%), ale też niewiele mniej negatywnych (n=192,43,5%). Wśród tych pierwszych znalazła się tylko jedna kategoria jakościowa – wstęp do dalszego rozwoju i nauki. Oceny negatywne natomiast były bardzo zróżnicowane, gdyż studenci opisywali studia jako: niewystarczające, niesatysfakcjonujące, niezbyt sensowne, kosztowne, strata czasu, nudne, bezpośrednia ocena negatywna, nieprzydatna wiedza, brak umiejętności praktycznych, formalny dyplom. Oceny ambiwalentne to następujące kategorie – neutralne, nie mam zdania, w miarę pozytywne.

Ocena studiów zdeterminowana jest jak widać w pewnym stopniu sposobem postrzegania pedagogiki i profesjonalizmu pedagoga. Adekwatnie bowiem do konstruowanego tu modelu profesjonalizmu pojawiają się oceny wskazujące na jego niedostatki w odniesieniu do oczekiwań studentów i postrzeganej realnej rzeczywistości.

* * *

W przedstawianych wyrywkowo badaniach, podkreślana wcześniej koncepcja pedagogiki lansowana przez samych pedagogów, zawężająca jej cel do projektowania działań edukacyjnych, zdaje się być tu jeszcze bardziej zredukowana, gdyż sprowadza się do tworzenia swoistych algorytmów o dosyć ubogiej konstrukcji: „chcąc stworzyć, osiągnąć to i to, musisz działać w taki sposób”. Sprowadza się pedagogikę do wiedzy technologicznej, instrumentalnej, praktycznej, pragmatycznej, metodycznej i nawet projektującej, ale w ograniczonym do behawioralnych wskazówek zakresie. Można zatem mówić o swoistej tyranii racjonalności technologicznej¹⁵. Taki właśnie jej kształt wydaje się dla większości przyszłych pedagogów najbardziej atrakcyjny. Możliwe, iż dzieje się tak dlatego, że przekonanie o istnieniu wiedzy technologicznej o statusie naukowej, a więc potwierdzonej, weryfikowalnej i pewnej, zwalnia potencjalnych pedagogów od części odpowiedzialności za podejmowane działania, a tym samym z poczucia winy w sytuacji doświadczania niepowodzeń, zapewniając im swoisty komfort psychiczny, który jest zachwiany, jeśli sami muszą wybierać, rozumieć i podążać za złożonym charakterem zjawisk, czyli myśleć krytycznie i innowacyjnie, a przede wszystkim samodzielnie i osobiście ponosić konsekwencje podjętych działań. Wychodzenie poza pedagogikę instrumentalną w kierunku pedagogiki negocjacji jest zatem wciąż

¹⁵ T. Hejnicka - Bezwińska, *Edukacja – kształcenie...*, op. cit., s. 87.

jeszcze w potocznym oraz paraprofesjonalnym myśleniu pedagogów procesem *in statu nascendi*. Jak twierdzi T. Hejnicka-Bezwińska, polska pedagogika współczesna ma za sobą już kryzys-załamanie, ale wciąż jeszcze czeka ją kryzys-przełom¹⁶, z którego wyjście jest z pewnością procesem trudniejszym, bo zakłada kreowanie nowego porządku. Wiąże się to niewątpliwie z powszechnym załamaniem się idei postępu cechującego epokę nowoczesną, znajdującym odzwierciedlenie w przełomie postmodernistycznym, opisującym nowy kształt kondycji ludzkiej i społecznej, podważającej wszystko, co dotąd w myśleniu o człowieku i społeczeństwie akceptowane było jako obowiązujące i niepodważalne, a dziś coraz częściej traktowane jest jako zbiór zabobonów¹⁷, niemożliwych do obrony w zainscenizowanym przez nas samym świecie niepewności, gdzie zawodzą wszelkie uniwersalia w patrzeniu na człowieka i jego świat, oraz sposób ich funkcjonalnego podporządkowania w myśl idei integracji społecznej, której służyć miała humanistyka. Człowiek skazany na wolność, autonomiczność dokonywanych wyborów, staje w obliczu rzeczywistości i własnych wobec niej powinności (także profesjonalnych, zawodowych) samotnie, bez odgórnych uzasadnień, stąd skazany jest zarazem na samotność, która rozciąga się też na konieczność bycia odpowiedzialnym za skutki dokonywanych wyborów.

Młodzież studiującą pedagogikę, zdaje się więc cechować syndrom opisany już dość dawno przez E. Fromma „ucieczki od wolności” czyli męki wyboru, czy baumanowskiej „wolności od wolności”, stąd ucieka ona pod sztandary wiedzy technologicznej konstytutywnej dla pedagogiki celów odgórnie zakładanych, czy pedagogiki instrumentalnej sankcjonującej pewne sposoby ich osiągnięcia, które same w sobie z wolności uwalniają i niwelują pedagogiczną odpowiedzialność pedagogów-praktyków. Obca wciąż zdaje się być dla młodzieży studiującej pedagogia dyskursu – interaktywnego wzajemnego procesu komunikacji pomiędzy podmiotami edukacji, wyznaczającej każdorazowo i indywidualnie kształt tego, co się pomiędzy nimi dzieje, w jaki sposób się dzieje (z uwzględnieniem prawa wolności) i w jakim zmierzać ma to kierunku.

Myślenie natomiast o edukacji w świecie ponowoczesnym musi uwzględniać możliwość dewaluacji tradycyjnego społecznego wzoru osobowości pielgrzyma¹⁸, dominującego w erze przed-ponowoczesnej, kreującej wszechobowiązujący i stały wymiar jej cech, uznanych powszechnie za „dobre”, a tym samym konstytuujących bezpośrednio cele edukacji, na rzecz różnych wersji osobowości zmiennych, by nie powiedzieć hiperlabilnych, „koczowniczych”, opisywanych metaforycznie w kategoriach turysty, włóczęgi, gracza i spacerowicza¹⁹, co już nie daje możliwości zewnętrznego i jednokierunkowego (wybiegającego poza relacyjne tworzenie procesów edukacyjnych) stanowienia celów edukacji i technologicznych sposobów ich realizowania. Badana, co prawda wycinkowo młodzież, wydaje się jeszcze do tych wyzwań nie dorastać, być może nie mając ich świadomości, lub być może to one ją przerastają powodując paradoksalny zwrot ku usztywnionej wizji powinności profesjonalisty pedagoga oraz wiążącej się z tym fundamentalistycznej wizji modelu pedagogiki. Refleksja ta wynika także z dominujących wśród młodzieży studenckiej sposobów postrzegania własnej, choć potencjalnej roli zawodowej. Dominująca, stereotypowa wersja tejże zgodna jest z założeniami pedagogiki instrumentalnej i pedagogiki celów, gdyż profesjona-

¹⁶ Ibidem, s. 89.

¹⁷ J. M. B o c h e ń s k i, *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*, Warszawa 1988, cyt. za T. H e j n i c k a - B e z w i ń s k a, op. cit., s. 91.

¹⁸ Z. B a u m a n, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 10-14.

¹⁹ Ibidem, s. 21-36.

lizm postrzegany jest tu głównie w kategoriach metodycznie i technologicznie wyznaczonej sprawności w procesie nauczania i wychowania, zaś w odwrocie, lub niedoceniana jest i zapewne lękowo odrzucana bywa wersja roli nauczyciela-wychowawcy opisywanego jako zaangażowany intelektualista, podejmujący trud autonomicznego i wolnego od zewnętrznie narzuconych rygorów tworzenia indywidualnej i relatywizowanej wielowymiarowo wiedzy technologicznej. W sposób paradoksalny potwierdza tradycjonalizm i fundamentalizm w myśleniu o pedagogice inny otrzymany wynik, wskazujący na przecenianie wiedzy praktycznej i niedocenianie wiedzy teoretycznej przez młodzież studiującą, czy choćby postrzeganie jako podporządkowanej praktyce i wyznaczonej przez nią oferty wiedzy teoretycznej, humanistycznej potrzebnej pedagogom (dominacja wąkospecjalistycznego modelu nad szerokoprofilowym, humanistycznym). Warunkuje to pośrednio hołdowanie opcji uzasadniającej wyższość działania (konkretnego) nad myśleniem poprzedzającym każdorazowo nasze działanie, bowiem wówczas już ponosimy za nie odpowiedzialność, zaś wcześniej musimy wybrać z możliwych w danej sytuacji edukacyjnej alternatyw.

Formułując odpowiedź na zadane przez nas w tytule pytanie, niewątpliwie w postrzeganiu własnego profesjonalizmu przez potencjalnych pedagogów dominuje pragmatyzm i utilitaryzm, porządkujące i ukierunkowujące jednoznacznie kształt własnych działań jako pedagoga praktyka, czego źródłem może być zapewne nieświadoma chęć zwolnienia się z odpowiedzialności za dokonywane wybory i ich konsekwencje. Naturalny tego efekt stanowi odrzucenie postrzegania siebie szeroko jako autonomicznego humanisty, w sposób zaangażowany i samodzielny poznającego rzeczywistość, kreującego ją, twórczego, w czym pomocna może być wiedza wykraczająca poza metodyczne i technologiczne wskazówki. Tym samym odrzucany jest pośrednio humanistyczny model kształcenia, a nawet neopozytywistyczno-scjentyistyczny na rzecz czystego niemal modelu pragmatyczno-metodycznego²⁰. Co więcej myślenie młodzieży rzadko wykracza poza monolit myślenia pragmatycznego uzasadnionego utylitarnie, gdyż jedynie wyjątkowo dopuszczana jest możliwość kształcenia teoretycznego nie powiązanego bezpośrednio i jednoznacznie z praktyką. Model własnej roli zawodowej cechuje zatem logiczna wspólnota ukierunkowana tradycyjnie, instrumentalnie i celowościowo, zdeterminowana powszechnie postrzeganym stereotypem pedagogiki, której – co więcej – często nie dotyka nawet dysonans wynikający z możliwości postrzegania innych alternatyw.

Historia stereotypu pedagogiki celów i pedagogiki instrumentalnej nie wydaje się być zakończona, albowiem młodzież najczęściej i jedynie deklaratywnie je odrzuca, natomiast formułując własne oczekiwania wciąż uwiedziona jest ideologią stanowienia i dominacji praktyki, odrzucając teoretyczne filozofowanie, którego znaczenia zdaje się nie rozumieć, co wskazuje, że zmiana jaka się w niej dokonała nie nosi znamion „przewrotu kopernikańskiego”, zmieniającego podstawy własnego myślenia, a jedynie – wciąż tkwiąc w okowach myślenia fundamentalistycznego – jeden fundament zastępuje innym, zmieniając zapewne jedynie etykiety na tych samych podstawach.

²⁰ Zob. J. R u t k o w i a k, *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. 1, *Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3, s. 27-29; cz. 2, *Scjentyistyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model zawiedzionych nadziei”*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 5-6, s. 13-28.

WŁODZIMIERZ KRYSIAK, JACEK MAŃCZAK
UNIwersytet SZCZECIŃSKI

WARTOŚCIOWANIE SUKCESU W OPINII STUDENTÓW (ZAŁOŻENIA BADAŃ)*

UWAGI WSTĘPNE

Osiągnięcie sukcesu staje się współcześnie istotnym elementem oddziaływań otoczenia społecznego, podejmowanych wobec jednostki. Sukces został włączony do globalnego obrazu świata¹. Dla jednostki stanowi on nie tylko zjawisko społeczne, które jej dotyczy, lecz także kategorię wartościującą, poprzez którą postrzegana i oceniana jest zarówno własna biografia jak i biografia innych.

Umieszczenie sukcesu w globalnym obrazie świata, to dla jednostki kryterium, według którego będzie przebiegała jej przyszła aktywność nie tylko w grupach wtórnych ale i pierwotnych, w których stosunki międzyjednostkowe oparte są na bezpośredniości kontaktów i dochowywaniu sobie lojalności². Tak więc, do wystąpienia presji sukcesu zaczyna dochodzić tam, gdzie dotąd była ona słabo odczuwalna właśnie ze względu na odmienny charakter relacji osobowych, to jest między innymi w rodzinie, grupach koleżeńskich czy towarzyskich.

Z kolei sukces jako zjawisko społeczne występujące w ramach instytucji społecznych³ (gospodarka, polityka, edukacja) tradycyjnie odnosił się do aktywności jednostki ale i był przez nią wykorzystywany jako kategoria ocenna. Jeśli w odniesieniu do instytucji społecznych sukces jest dzisiaj uznawany za istotne znamię czasu, to dzieje się tak z uwagi na narastającą jego intensyfikację. Presja sukcesu uwidaczniająca się w ideologii instytucji społecznych jest obecnie niewspółmiernie silniejsza aniżeli w okresie sprzed transformacji ustrojowej.

Generalnie rzecz ujmując należy stwierdzić, że obok wielu różnic występujących pomiędzy terażniejszością i przeszłością, istotnie różnicującą zmianą polega także i na tym, że w globalny obraz świata włączony jest dzisiaj sukces jako obiektywnie istniejące, niepejoratywne zjawisko społeczne oraz jako kategoria wartościująca, która pozwala rozstrzygać o osiągnięciu powodzenia i stanowi podstawę do formułowania na ten temat określonych ocen.

* Tekst stanowi fragment przygotowywanego do druku raportu z badań na temat: „Opinia studentów o zmieniającej się rzeczywistości społecznej”

¹ Na temat kształtowania się globalnego obrazu świata w toku socjalizacji pierwotnej por. L. P. Berger, T. L u c k m a n, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa, 1983.

² Kryterium różnicowania grup pierwotnych i wtórnych przyjmujemy za L. P. Bergerem; por. L. P. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa, 1997.

³ N. G o o d m a n, *Wstęp do socjologii*, Poznań, 1997.

Mówią wprost, sukces zaczyna być wpisywany w obraz świata jednostki od bardzo wczesnej socjalizacji i staje się czynnikiem specyfikującym jej aktywność w taki sposób, że dochodzi do rezygnacji z tych kierunków aktywności, które nie rokują osiągnięcia sukcesu.

Kończąc uwagi wprowadzające, spośród których wiele znajdzie późniejsze rozwinięcie, nasuwa się pytanie o pedagogiczną ocenę coraz bardziej odczuwanego w życiu społecznym przymusu odnoszenia sukcesu. Ustosunkowując się do tej kwestii, stoimy na gruncie maksymalnie zracjonalizowanego spojrzenia na rzeczywistość społeczną. Uznajemy, że określone zjawiska społeczne przejawiają się w ramach istniejącego porządku społecznego, który najogólniej mówiąc opiera się na synchronizacji pomiędzy społecznie akceptowanymi celami, które powinno się osiągać i dopuszczalnymi metodami, jakie należy wykorzystać dla ich osiągnięcia⁴. Jeśli więc, sukces zaistniał obecnie silnie w życiu społecznym i stał się oceną kategorią dla postrzegania własnego życia i życia innych ludzi, to stał się także – by użyć określenia H. Świdy-Zięba – ważną kategorią samookreślającą dla pokolenia wstępującego w życie zbiorowości⁵. Postulat edukacyjny dotyczący zaistniałego stanu rzeczy musi koncentrować się na takim przygotowaniu jednostki do całokształtu życiowej aktywności, by wymóg osiągania sukcesu przyswajany jej w toku socjalizacji nie stał się czynnikiem paraliżującym aktywność, lecz wyzwalającym taką organizację działań własnych, dzięki którym będzie ona z powodzeniem urzeczywistniała swoje zamierzenia przy jednoczesnym uwzględnianiu oczekiwań innych osób ze swego otoczenia.

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE BADAŃ

Sukces mierzony jest pozytywnymi rezultatami podejmowanych przez jednostkę działań. Inaczej mówiąc, wartość sukcesu wyraża się w skutkach, jakie przynosi dla jednostki. Pytanie o sukces krzyżuje się z pytaniem o jego treść. Próbuując rozstrzygnąć tą kwestię można powiedzieć, że wartość sukcesu wyznaczana jest przez realizację wartościowych celów. Im bardziej są one wartościowe, tym bardziej wartościowy jest sukces, w wyniku którego są urzeczywistniane. Można zatem mówić o wielorakim przedmiocie sukcesu podlegającym wypowiedziom ocennym⁶. Uznajemy dopuszczalność takiego jednostkowo-aksjologicznego podejścia do mierzenia sukcesu⁷, jako specyficznego składnika świadomości i przekonań jednostki. Jednocześnie traktujemy jednak sukces jako zobiektywizowany w doświadczeniu społecznym fakt społeczny⁸ o specyficznych ogólnych właściwościach (cechach), ze względu na które jest pożądanym i staje się obiektem dążeń jednostki⁹. Sukces może być ujmowany autotelicznie bądź instrumentalnie. W pierwszym przypadku, nie musi być dodatkowo uzasadniany. Jego ranga wynika ze znaczenia, jakie odgrywa. W drugim przypadku, odnoszony jest do pożądanym sposobów zachowania, służących osiągnięciu czegoś dla jednostki wartościowego.

W przedstawianych badaniach sukces będzie ujmowany w powiązaniu z tym, co stanowi jego treść. Był on dotąd rozpatrywany jako kategoria społeczna (zjawisko społeczne) oraz kategoria wartościująca. Obecnie sukces jest także ujmowany jako kategoria aksjolo-

⁴ R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, rozdz. XVII i XVIII.

⁵ H. Świdy-Zięba, *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycie w świecie*, Warszawa 2000, s. 257.

⁶ T. Czyżewski, *Pisma z etyki i teorii wartości*, Warszawa 1989, s. 180n.

⁷ Z. Ziembicki, *Sens życia a system wartości*, „Studia Filozoficzne”, 1981, nr 4.

⁸ P. Sztopek, *Socjologia*, Warszawa 2002.

⁹ F. Znaniecki, *Zagadnienie wartości filozofii*, Warszawa 1910.

giczna. Podzielamy pogląd, że sukces jest współcześnie autonomiczną kategorią aksjologiczną o wysokiej pozycji w systemie aksjo-normatywnym pokolenia ludzi młodych¹⁰. Należy przypuszczać, że funkcjonuje on w systemie wartości studentów w podwójnym ujęciu; autotelicznym i instrumentalnym. Z jednej strony, ważność osiągnięcia sukcesu nie wydaje się dla nich wymagać dodatkowych uzasadnień. Z drugiej strony, jego zaistnienie tworzy warunki materialne i prestiżowe dla osiągnięcia innych cenionych wartości.

Na proces przesuwania się sukcesu na górne pozycje w hierarchii wartości współczesnego młodego pokolenia trzeba spojrzeć przez pryzmat nowej sytuacji życiowej jednostki, która w gospodarce rynkowej i kształującym się społeczeństwie obywatelskim musi coraz bardziej samodzielnie kierować własnym życiem. Nie można nie dostrzegać takiego faktu społecznego, że ludzie stawiani są w warunkach diametralnie odmiennych od dotychczasowych. Ich działania wyznaczone są przez nowe normy postępowania (przedsiębiorczość, nieustępliwość, konsekwencja, konkurencja, odpowiedzialność). Jednostce przychodzi realizować zadania, dla których bardzo często dotychczasowe doświadczenia na niewiele się zdają. Ludzie muszą stawać się „nowymi indywidualistami”¹¹. Celem edukacji jest takie ich kształtowanie, by w swoim działaniu na zasadzie sukcesu, cokolwiek by przez sukces rozumieć¹², nie rezygnowali z funkcji wartościowania własnych osiągnięć.

Powstaje pytanie, czy działająca jednostka nastawiona na maksymalizację sukcesu, może odwoływać się do funkcji wartościującej we własnym postępowaniu? W społeczeństwie obywatelskim, którego ramy wyznaczone są przez zasadę demokracji, humanizmu i legalizmu¹³, osiąganie sukcesu przy uwzględnianiu funkcji wartościującej będzie się stawało społecznym wymogiem. Powszechność uczestnictwa w życiu społecznym, powinność nie-instrumentalnego traktowania innych oraz szacunek dla istniejących unormowań prawnych będą wymuszały wypowiedzi ocenne (pozytywne-negatywne) o stanach rzeczy będących skutkiem dążenia do sukcesu.

Rozwój i umacnianie się sukcesu jako zjawiska społecznego nie ulegną zatrzymaniu. Sukces stał się ważnym elementem światopoglądu młodzieży, przez który postrzega ona rzeczywistość. Preferencjom przydawanym sukcesowi musi więc towarzyszyć kształtowanie się nowego etosu, który u wielu jednostek dojrzałych do osiągania sukcesu daje się zresztą już obecnie zauważyć. Do najważniejszych elementów etosu sukcesu można zaliczyć następujące reguły:

- ranga życia człowieka nie może być wyznaczana przez jego pozycję czy stan posiadania;
- życzliwość i wspólnotowość w relacjach z innymi stanowi czynnik wspierający sukces;
- sprawiedliwość w relacjach międzyjednostkowych wymaga uwzględniania ponoszonych nakładów (czasu pracy, wysiłku, zaangażowanych środków, etc.);
- nastawienie na sukces odpowiadające nastawieniu typu „mieć”, nie wyklucza nastawienia typu „być”;
- osiągnięcie sukcesu czyni jednostkę skłoną do zachowań altruistycznych¹⁴.

¹⁰ H. Świda - Zięba, op. cit.; K. Obuchowski, *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, [w:] J. Koziński (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999, s. 131n.

¹¹ Określenie pochodzi od K. Obuchowskiego, op. cit.

¹² K. Obuchowski, op. cit.

¹³ H. Muszyński, *Wychowanie w społeczeństwie pluralistycznym*, „Życie Szkoły” 1987, nr 6.

¹⁴ Jest to nasza propozycja uzgodnienia „etosu sukcesu” z tradycyjnym etosem wywodzącym się – na co wskazuje H. Świda-Zięba – z ruchu „solidarności”, nauki kościoła katolickiego w Polsce a także fasadowych haseł ideologii poprzedniego ustroju.

Jeśli by obecnie spojrzeć na istniejący stan rzeczy z pedagogicznego punktu widzenia, to trzeba uznać fakt istnienia ideologii sukcesu w pokoleniu ludzi młodych. Jest ona zbiorem poglądów i przekonań na temat ważności osiągnięcia powodzenia w życiu w ogóle ze szczególnym uwzględnieniem konkretnych jego dziedzin (sukces zawodowy, materialny, uzyskanie wysokiego prestiżu). W zakres ideologii sukcesu wchodzi także wiedza o całościowych programach zachowań mających zapewnić skuteczność w dochodzeniu do znaczących osiągnięć¹⁵. Fakt istnienia ideologii sukcesu u współczesnej młodzieży nie może być pomijany w działaniach pedagogicznych. „Zamykanie oczu” na to zjawisko społeczne i udawanie, że niczego takiego nie ma, skazuje pedagoga na utratę możliwości właściwego kształtowania doświadczeń jednostki na drodze do sukcesu, który nie musi być ani dla niej ani też dla otoczenia społecznego destrukcyjny. Strategia wycofywania się pedagogów z podejmowania określonych w tym zakresie oddziaływań doprowadzi jedynie do tego, że niezagospodarowane obszary życia społecznego zostaną przejęte przez wielorakie siły społeczne z najczęściej negatywnymi konsekwencjami dla młodzieży. Powstała sytuacja, wcześniej czy później zrodzi konieczność podjęcia interwencji pedagogicznej.

Przedstawione tutaj w znacznym stopniu ogólne uzasadnienie ważności podjęcia rozważań nad problematyką sukcesu w świadomości młodzieży, było wcześniej egzemplifikowane poprzez sformułowanie konkretnych postulatów dla teorii i praktyki pedagogicznej. Projektowanie całościowej strategii postępowania pedagogicznego wobec młodzieży studenckiej, dla której sukces jest istotnym układem odniesienia przy ocenie egzystencji własnej i innych ludzi, wymaga w pierwszej kolejności rozpoznania istniejącego stanu faktycznego pod kątem wybranych aspektów problematyki sukcesu o kluczowym znaczeniu dla budowania takiej strategii.

W prezentowanych badaniach diagnostycznych, którymi zostało objętych 1803 studentów dążono do zgromadzenia informacji pozwalających uzyskać odpowiedź na następujące pytania badawcze:

1. Jaka jest ważność sukcesu w życiu studentów?
2. Jak rozumiany jest sukces życiowy przez współczesną młodzież studencką?
3. Jakie są najważniejsze czynniki umożliwiające osiągnięcie sukcesu życiowego w opinii studentów?
4. Jaka jest hierarchia celów życiowych studentów?
5. Jakie są plany życiowe studentów po ukończeniu studiów?

Włączenie do problematyki badawczej dotyczącej wartościowania sukcesu przez młodzież studencką, również zagadnień odnoszących się do celów i planów życiowych wynikało z następującego założenia; poszerzenie zakresu postępowania badawczego o wymienione zagadnienia, stwarza podstawę do wnioskowania nie tylko o tym jak ceniony jest sukces jako wartość autoteliczna, lecz także o tym, co stanowi jego treść. Uznano, że młodzież studencka preferując określone cele i nakreślając takie a nie inne plany życiowe, uczyni je przedmiotem własnych osiągnięć w perspektywie przyszłości nadchodzącej po ukończeniu studiów.

Takie zaprojektowanie badań wynika z następującego stanowiska; sukces jako istotny element systemu aksjono-normatywnego młodzieży studenckiej, kształtujący w istotnym stopniu jej światopogląd, może stanowić odrębny przedmiot badań. Dla pedagoga ważne jest jednak i to, by wejść w posiadanie wiedzy dotyczącej treści planowanych przez młodzież studencką osiągnięć. Dążenie do tego, by uwolnić sukces od konotacji pejoratywnych

¹⁵ R. M e i g h a n, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.

jest bowiem nierozzerwalnie związane z analizą jego treści. Tak np., jeśli uznamy, że sukces jest przez studentów pojmowany szeroko i obejmuje swym zasięgiem wiele dziedzin życia, to istotnym warunkiem osiągnięcia sukcesu w ogóle, jest sukces w pracy zawodowej. W psychologii pracy dla oceny sukcesu w aktywności zawodowej stosuje się kryteria miękkie i twarde. Z punktu widzenia racjonalnych oczekiwań osiągnięcia sukcesu w pracy zawodowej, ważna jest analiza tego, na ile uwzględniane są przez studentów kryteria miękkie jako predyktory sukcesu. Zalicza się do nich m.in. wartość pracy, jakość pracy, kreatywność¹⁶. Są to właściwości pracy, decydujące o sukcesie w aktywności zawodowej. Jednak informacje badawcze na ten temat można uzyskać jedynie wówczas, gdy w obszar postępowania badawczego zostanie włączony nie tylko sam sukces, lecz także jego treść.

Uogólniając, motywacja sukcesu, przejawiająca się w wyspecyfikowanych działaniach o wysokiej sprawności i efektywności jest z pedagogicznego punktu widzenia akceptowalna, gdy przebiega przy występowaniu dwóch warunków: (1) jednostka jest wyposażona w funkcjonalne programy zachowań dla osiągania sukcesu oraz (2) rezultaty sukcesu dają się umieścić na przecięciu ważnych potrzeb własnych jednostki i innych osób z jej otoczenia¹⁷.

UWAGI KOŃCOWE

Występująca u niemal wszystkich badanych studentów silna motywacja sukcesu pozwala na stwierdzenie, że przestał on być tak w świadomości indywidualnej jak i zbiorowej zjawiskiem, do którego nie należy się przyznawać i które trzeba odrzucić¹⁸. Sukces stał się ważną kategorią aksjologiczną wśród młodzieży studenckiej. Przy prawie całkowitej zgodności poglądów badanych na temat ważności sukcesu, zajmuje on zapewne jedną z najwyższych pozycji w strukturze wartości młodego pokolenia.

Zdecydowanie pozytywnych nastawień do sukcesu nie różnicują uwzględnione w badaniach zmienne socjodemograficzne (metryczkowe). Sukces jest tak samo wysoko ceniony przez studentki jak i studentów z różnych lat studiów, kierunków i szkół wyższych. Oznacza to, że życiowa wartość sukcesu jest mocno osadzona w świadomości młodzieży studenckiej bez względu na to, jakich studentów weźmiemy pod uwagę.

Sukces stanowi dla studentów dobrą charakterystykę jednostki. Świadczy o jej zdolnościach, charakterze, motywacji do znaczących osiągnięć. Jest wartością, która nie posiada negatywnych konotacji moralno-etycznych. Sukces nie wypełnia jednak całkowicie sensu życia młodzieży studenckiej. Jednym z przykładów potwierdzających tą tezę jest uniezależnienie szczęśliwego życia rodzinnego od osiągnięcia sukcesu.

Należy podkreślić, że im większą wagę przywiązują studenci do sukcesu, tym większe znaczenie mają dla nich czynniki wyznaczające sukces (dobre wykształcenie, aktywność intelektualna, silna wola). Uwidocznieniu podlega więc wizja sukcesu właściwa dla zmiany ustrojowej, odpowiadająca przejmowaniu przez jednostkę odpowiedzialności za własny los.

¹⁶ A. Bańka (red.), *Działalność zawodowa i publiczna*, [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia*, Gdańsk 2000, s. 297.

¹⁷ Prezentowany podział dyspozycjonalnego przygotowania jednostki do osiągania sukcesu jest oparty na dychotomii dyspozycji osobowościowych wprowadzonej do psychologii przez Sterna. Zgodnie z tym stanowiskiem, życiowa aktywność jednostki wyznaczana jest przez sprawności decydujące o tym na co jednostkę w sensie działań realizacyjnych stać oraz przez dyspozycje kierunkowe od których uzależnione jest to, co jest dla jednostki ważne, do osiągnięcia czego w życiu dąży.

¹⁸ T. B o r o w s k a, *Peдагоgia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa 1998, rozdz. V (*Funkcjonowanie wartości i wiązanie ich z dymensjami egzystencjalnymi w warunkach różnych ograniczeń losu*).

Można mówić o dwóch wymiarach sukcesu, podmiotowym (osobistym) i instytucjonalnym. Wyniki badań stanowią dowód na preferencję sukcesu w ujęciu podmiotowym, gdy jest on wiązany z twórczą samorealizacją, wysokimi kwalifikacjami w ramach środowiska i instytucji funkcjonowania zawodowego. Odrzucany jest natomiast sukces z rekomendacji politycznej czy też z ramienia organizacji społecznych i religijnych w kręgu instytucji władzy. Jest on dla młodzieży studenckiej dowodem na realizację obieranych celów, zależną od niezasłużonych okoliczności. Tak osiągnięty sukces jest podejrzany moralnie jako wynikający z nastawień egoistyczno-amoralnych.

Upatrywanie przez badanych przyczyn osiągnięcia sukcesu w czynnikach określanych jako merytoryczne, odnoszących się do właściwości osobowościowych jednostki, pozwala wnioskować o powiązaniu sukcesu z taką wartością egzystencjalną silnie wyznawaną przez studentów, jaką jest podmiotowość, czyli zdolność do samodzielnego kierowania własnym życiem. Łączenie sukcesu z posiadanymi kompetencjami intelektualnymi i kwalifikacjami etycznie-moralnymi pozwala poprzez jego osiągnięcie na uzyskanie ważnego dla młodego pokolenia poczucia niezależności, pewności siebie i wolności.

Jesteśmy zdania, że dla sukcesu należy przyjąć optykę inną od dotychczasowej. Sukces winien być postrzegany jako wyraz ambicji pokolenia, które chce coś w życiu osiągnąć. Nastawienia na znaczące osiągnięcia, tak w ujęciu osobistym jak i instytucjonalnym, jeśli są urzeczywistniane według społecznie akceptowanych procedur, nie dyskredytują i nie poniżają jednostki. Tak pojmowany sukces zarówno w ujęciu autotelicznym jak i instrumentalnym, to gotowość do uczciwego „podnoszenia sobie poprzeczki”, daleka od eliminowania innych w sposób niegodziwy.

RYSZARD PARZEŃCKI

WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNA WE WŁOCŁAWKU

ROLA NAUCZYCIELA W PLANOWANIU KARIERY ŻYCIOWEJ MŁODZIEŻY

Integracja z Unią Europejską jest jednym z głównych wyzwań stojących przed polskim szkolnictwem. Wymaga wielu istotnych zmian i działań dostosowawczych w zakresie kształcenia różnych grup młodzieży.

Stoimy przed wieloma problemami, które na nowo trzeba podjąć i określić np., nowe formy sprawiedliwości i równości. Trzeba się liczyć z oporem przeciwko temu, co nowe. Ten opór należy uszanować, ale zarazem trzeba przyjąć do wiadomości, że to co nowe jest racją bytu nowej rzeczywistości europejskiej.

W nowej sytuacji Europy potrzebne jest nowe myślenie i nowe działanie pedagogiczne. Niepotrzebne a nawet szkodliwe jest podtrzymywanie myślenia tradycyjnego, które szuka sprzymierzeńców w dawnych instytucjach i strukturach organizacyjnych¹.

Stąd istotną sprawą jest pozycja, jaką szkoła zajmuje w społeczeństwie: czy ma to być szkoła dla społeczeństwa tj. zewnętrzna w stosunku do niego, czy szkoła w społeczeństwie, tj. powiązana z innymi instytucjami społecznymi, stowarzyszona z nimi? Peter Drucker uważa, że powinna to być szkoła w społeczeństwie wiedzy obejmująca nie tylko ludzi młodych, ale powinna też być systemem otwartym dla ludzi dowolnego wieku, wykształcenia i doświadczenia zawodowego i życiowego. Szkoła ta – w odróżnieniu od pracochłonnej, w sensie wysiłku nauczycieli szkoły tradycyjnej – będzie szkołą kapitałochłonną, w sensie wysokich kosztów technologii uczenia i wyposażenia. W wielu przypadkach uczeń wyposażony w komputer będzie swym własnym „nauczycielem”, a nauczyciel stanie się doradcą konsultantem².

Jeśli zatem chcemy, aby szkoła stała się inna, aby przekształciła się ze szkoły werbalnej i autorytarnej w szkołę pracy i samodzielności uczniów, to aktywny musi być przede wszystkim nauczyciel. Chodzi o nauczyciela, który nie tylko będzie dobrym specjalistą o możliwie gruntownej wiedzy i kulturze naukowej potrafiący nie tylko „przekazywać” wiedzę, ale co ważniejsze – budzić w młodzieży zainteresowania, wyrabiać nastawienia i kształcić umiejętności i nawyki samodzielnego zdobywania wiedzy oraz doskonalenia własnej kultury intelektualnej – myślenia krytycznego i heurystycznego.

Godząc się z tym, że edukacja – zwłaszcza pokoleń dorastających – musi być w dużym stopniu adaptacyjna, ponieważ musi wprowadzać ludzi w zastany stan kultury naukowej,

¹ B. Suchodolski, *Europa – niebezpieczeństwa integracji*, [w:] R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.), *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, Bydgoszcz 1993, s. 19.

² H. Kwiatkowska, *Europejski wymiar edukacji: próba identyfikacji idei – implikacje dla kształcenia nauczycieli*, [w:] *Edukacja europejska: idea – treści – realia*. Referat wygłoszony na konferencji zorganizowanej przez Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Jachranka, 17-29 listopad 1993.

technicznej i społecznej, nie można nie dostrzegać potrzeby zaspokajania na drodze kształcenia aspiracji samorealizacyjnych każdej jednostki ludzkiej oraz potrzeby wychowania antycypującego, rozwijającego motywacje i umiejętności samokształcenia oraz postawy innowacyjne, oparte na krytycznym stosunku wobec wartości zastanych i heurystycznym twórczym myśleniu, poszukującym nowych wartości i nowych rozwiązań.

Sądzić należy, że w tym względzie wielkie znaczenie ma realizowana obecnie reforma oświaty. Ważnym celem strategicznym jest przygotowanie młodzieży do podejmowania zadań związanych z realizacją założeń koncepcji społeczno-gospodarczego rozwoju. Wychowanie nowego pokolenia rozumiejącego założenia rozwoju naszego kraju w kontekście integrującej się Europy jest zadaniem wyjątkowo trudnym i złożonym. Wiąże się to z wprowadzeniem bardziej efektywnego procesu kształtowania świadomości młodzieży w zakresie podejmowania samodzielnych decyzji życiowych, w tym szczególnie zawodowych i edukacyjnych. Realizacji temu m.in. ma służyć nowa struktura szkolnictwa: szkoła podstawowa, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne.

Szczególnie istotną rolę ma do spełnienia nauczyciel gimnazjum i kształcenia ponadgimnazjalnego, bowiem w tym etapie zakłada się wprowadzenie uczniów w świat wiedzy naukowej prowadzącej do projektowania przez młodego człowieka własnej przyszłości. Właśnie pomiędzy człowiekiem a jego światem, trwa nieustanna interakcja. Losy jednostki wtapiają się w proces społeczny, tworząc jego poszczególne pasma. Owe losy same są właśnie procesem interakcji zachodzącej między jednostką i jej otoczeniem. W ten sposób powstają jednostkowe losy ludzkie, ujmowane jako kariera, przy czym to określenie oznacza także losy człowieka, które zasługują na wyróżnienie ze względu na towarzyszący mu sukces. Kariera oznacza powodzenie w wydłużonej sekwencji.

Pojęcie kariery w języku potocznym oznacza zdobywanie coraz wyższej pozycji zawodowej, naukowej albo przebieg pracy zawodowej, kolejno osiągnane stanowiska w danym zawodzie, pracy czy wykonywane w ramach konkretnej organizacji lub instytucji zawodowej. Innymi słowy, jest to pionowa, a czasem pozioma mobilność człowieka. W ujęciu zaproponowanym przez Donalda Supera jest to obejmujący całe życie proces rozwoju postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wiedzy, odnoszących się do różnych działań zawodowych³. Podobnie, ale trójwymiarowo rozumie karierę Edgar Schein⁴. Po pierwsze, rozróżnia on obiektywne postępy czyjejś kariery od oceny subiektywnej, opartej na własnych aspiracjach jednostki. Po drugie, każda z tych ocen dotyczyć może ruchu w płaszczyźnie poziomej, pionowej lub ruchu w głąb organizacji. Osoba, która znajduje satysfakcję w pokonywaniu drogi w górę drabiny organizacyjnej, dobrze będzie się czuła w zawodach i miejscach pracy zakładających hierarchiczność firmy, tak jak to się na przykład dzieje w wojsku. Możliwa jest również kariera pozioma, zakładająca nieustanne poszerzenie kompetencji umożliwiające zmianę stanowisk i zakresów obowiązków. W trzeciej drodze, w głąb organizacji, miarą sukcesu jest zdobywanie władzy i wpływów, które wynikają z wieloletniej pracy w tym samym zakładzie. Taką wiedzą na przykład często dysponują sekretarki.

Oznacza to, że zmienność człowieka, zmienność okoliczności i sytuacji życiowych powoduje, że w różnych okresach życia i kariery dysponuje on różnym potencjałem, a także

³ E. Hornowska, W. Paluchowski, *Technika badania ważności pracy. Model teoretyczny i wstępne wyniki*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Psychologiczne i psychomotoryczne problemy diagnostyki psychologicznej*, Poznań 1993.

⁴ E. H. Schein, *Career Anchors. Discovering Your Real Values*, San Francisco: Jossey-Bass / Pfeiffer Printing 1990.

różnymi formami i układami możliwości zawodowych, edukacyjnych i osobistych. Dlatego w stosunku do młodzieży szkolnej powinny być podejmowane działania wzbogacone poradnictwem kariery zawodowej oparte na rozpoznanych indywidualnych predyspozycjach i cechach osobowościowych jednostki. Dla potrzeb przedstawionych rozważań przyjmujemy, że „poradnictwo zawodowe jest procesem interpersonalnym, którego celem jest towarzyszenie jednostce w sytuacji rozwoju kariery”⁵. Rozwój kariery życiowej (zawodowej, edukacyjnej) jest tu rozumiany jako proces wyboru zawodu i przystosowania do niego. Trwa całe życie i pozostaje w interakcji z innymi rolami człowieka.

W tym kontekście pojawia się pytanie, czy tak rozumiane poradnictwo kariery zawodowej odnosi się w jednakowym stopniu zarówno do osób dorosłych, jak i do dzieci i młodzieży. W odpowiedzi na to pytanie należy przede wszystkim podkreślić, że podstawowym zadaniem szkolnego poradnictwa jest wspieranie od najmłodszych lat uczniów przy wyborze drogi – ścieżek edukacyjnych i zawodowych.

W tak rozumianym poradnictwie można dostrzec dwie różnice. Pierwsza dotyczy ludzi dorosłych, którzy poszukują porad związanych z doskonaleniem umiejętności i wyborem formy szkoleń, jednak ich oczekiwania, jakie mają wobec doradców, dotyczą w większym stopniu sfery zatrudnienia. Druga różnica polega na lokalizacji odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Niewątpliwie, im młodszy są klienci – uczniowie dokonujący wyborów, tym interwencja nauczyciela – doradcy ma charakter bardziej dyrektywny i ukierunkowujący ich dalszą karierę. Przykładem są tu decyzje pionowe dotyczące pokonywania kolejnych stopni edukacji w wyniku ocen uzyskanych na egzaminach. Są one często decyzjami o charakterze selekcyjnym. Mogą budzić uczucia niezadowolenia uczniów. Z kolei decyzje poziome, wiążące się z wyborem kierunku kształcenia, są częściej podejmowane bardziej świadomie i samodzielnie przez samych uczniów⁶. Zadaniem szkolnego poradnictwa kariery i nauczyciela działającego w nim jest między innymi zmniejszenie tej rozbieżności i doprowadzenie do sytuacji, w której oba typy decyzji będą dla uczniów jednakowo satysfakcjonujące, a oczekiwania realistyczne i przystosowane zarówno do struktury własnych, jak i społecznych możliwości.

Jednym ze sposobów przygotowywania uczniów do podejmowania samodzielnych decyzji życiowych, w tym m.in. zawodowych, edukacyjnych i osobistych jest wprowadzony w Wielkiej Brytanii i opisywany przez Philipa S. Jarvisa kanadyjski program „Gra w życie”⁷. Polega on na prowadzeniu z uczniami interaktywnych zajęć w formie gry symulacyjnej obejmującej projektowanie własnej drogi życiowej. Tematyka zajęć dostosowana jest do różnych grup wiekowych, ale w każdej grupie realizowane są te same trzy bloki tematyczne: rozwój samopoznania, nauka i praca oraz planowanie kariery.

Ze względu na temat opracowania skoncentrujemy się na zagadnieniu kreowania kariery życiowej młodzieży. Próby naukowego ujmowania zjawisk projektowania przez młodego człowieka własnej przyszłości na ogół eksponuje się w ujęciu planów życiowych. Jednakże rozmaite przedstawienia życia, które powstają u młodzieży są pewną częścią znacznie bardziej złożonego procesu, w którym gra rolę wiele elementów, takie na przykład jak wyobrażenia o rolach i czynnościach zawodowych, znacznie wcześniejsze nawet od ukształtowania się nie tylko obrazu świata, lecz i obrazu życia ludzkiego. Stąd najważniejsze dziecię-

⁵ D. B r o w n, L. B r o o k s, *Career Counselling Techniques*, Boston: Allyn and Bacon, 1990, s. 5.

⁶ A. P a s z k o w s k a - R o g a c z, *Doradztwo zawodowe w systemach szkolnych krajów Unii Europejskiej*, Warszawa 2001.

⁷ www.realgame.com.

ce identyfikacje i pragnienia zostania strażakiem czy listonoszem. Stopniowo wyłania się panorama niezwykłych możliwości wyboru własnego życia jako wyboru zawodu.

Ten wybór zawodu jest jak gdyby częścią planów życiowych, w których powołujemy jednocześnie najważniejszy element kształtowania się indywidualnych losów jednostek, jakim jest aktywność własna człowieka. Przy projekcie własnego losu, wyrzucone plany na tło przyszłego życia, bywają początkowo bardzo skromne i dotyczą pewnych zjawiskowych stron życia, co wyraża się właśnie w jeszcze dziecięcych chęciach zostania „kims”. W miarę nabywania doświadczeń, możliwości projektowania własnego życia poszerzają się i nabierają pewnych nowych cech.

W okresie dorastania oczekuje się od młodego człowieka dokonania wyboru. Jednakże złożoność współczesnego rynku pracy i naciski wywierane przez społeczeństwo czynią proces wyboru kariery wyjątkowo trudnym. Wielu młodych ludzi czuje się zakłopotanych i zdezorientowanych na samą myśl o wyborze i późniejszym wykonywaniu zawodu. Nacisk ten może wywoływać niepokój, zwłaszcza u osób, które nie mają wystarczającej wiedzy o sobie lub nie orientują się w możliwościach dokonywania wyboru.

Te i inne względy powodują, że nauczyciele powinni większą wagę przywiązywać do planowania kariery przez uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Przygotowanie planów dotyczących zarówno życia osobistego, jak i zawodowego wymaga wyznaczenia kierunku działania, określanego zwykle jako cel. Jak pisze Zbigniew Zaleski

„Cele regulują ludzkie zachowanie w szerokim tego słowa znaczeniu, nadają porządek i sens życia, pomagają człowiekowi w tworzeniu i urealnieniu przyszłości, pomagają mu wreszcie w odkrywaniu własnych możliwości”⁸.

Cele pobudzają ludzi do długotrwałych działań. Realizowanie ustalonego celu przebiega w określonych warunkach czasowych. Z badań Z. Zaleskiego nad studentami amerykańskimi wynika, że dążenia młodzieży zależą od okresu życia, jakiego mają dotyczyć. Inne będą cele stawiane na najbliższy tydzień, inne na miesiąc. W kategorii celów na dziesięć lat zaznacza się duża różnorodność tematów z przewagą celów zawodowych i finansowych. Wśród celów na całe życie wyróżniają się następujące: osiągnąć sukces i szacunek w swoim zawodzie, mieć stałą i zadawalającą pracę, być szczęśliwym, mieć zabezpieczenie finansowe i wygodne życie (35,2%); mieć szczęśliwą i stabilną rodzinę (21,9%); poświęcić się badaniom i twórczej pracy (11,9%); w pełni wykorzystywać to, co oferuje życie, osiągnąć pełną samorealizację, permanentnie uczyć się (7,6%); poświęcić się życiu religijnemu (6,9%); poświęcić się biednym i nieszczęśliwym ludziom (6,3%). Poza tymi najczęściej podawanymi celami ludzie stawiają sobie różne cele indywidualne, których zakwalifikowanie do większej grupy nie jest możliwe. Również struktura celów – od jednotygodniowego do celu całego życia – różni się w zależności od osoby. Jedni ludzie cel krótszy podporządkowują długofalowemu, inni tworzą cele niepowiązane ze sobą. Jeszcze inny przypadek to brak celów długofalowych.

Zdefiniowanie zatem celu przez ucznia pomaga mu odpowiedzieć na pytanie „co jest dla mnie w życiu najważniejsze?” Cele powinny być konkretne i osiągalne. Osiągalność celu zależy od adekwatnej samooceny ucznia. Zarówno przecenianie i niedocenianie własnych kompetencji wiąże się z zachwianiem równowagi między możliwościami a wykonaniem planowanego działania. Ważnym atrybutem celu jest wysoka wartość, jaką ma on dla samego ucznia. Wysoka wartość celów z punktu widzenia rodziców lub nauczycieli może

⁸ Z. Z a l e s k i, *Psychologia zachowań celowych*, Warszawa 1991, s. 10, 11 i dalsze.

niekiedy odegrać rolę motywującą, ale najistotniejsze jest wewnętrzne pragnienie ucznia, który ma ów cel realizować.

Określanie celów podstawowych jest początkiem planowania. W dalszej kolejności konieczne staje się wyznaczenie celów pośrednich, składających się na etapy realizacji zasadniczego celu oraz rozeznania w środkach, jakie pomogą w finalizacji zamierzeń. Takim środkiem może być na przykład uzyskanie dobrych ocen na półrocze oraz wsparcie psychiczne nauczycieli.

Ważnym także elementem składającym się na precyzję życiowego programu jest również percepcja czasu przez ucznia planującego. Według Wiesława Łukaszewskiego wyniki badań wskazują, że ludzie przywiązują różną wagę do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Jedni kontynuują się tylko na jednym obszarze czasu, pozostałe uznając za nieistotne. Inni ludzie wysoko ceniąc jeden obszar czasu, innym przypisują wagę, tyle że zdecydowanie mniejszą. Zdarzają się też osoby, które do wszystkich trzech obszarów przykładają jednakową i to wielką wagę, prezentując orientację na cały horyzont czasowy⁹. Z punktu widzenia racjonalności i efektywności działań nauczyciela i ucznia jest to orientacja najpełniejsza, ponieważ zapewnia ona współdziałanie o charakterze kontynuacji z jednej strony oraz innowacji z drugiej. Pozwala również na selektywne adaptowanie się do zmian i nowości.

Tak więc dzięki odpowiedniej umiejętności pracy nauczyciela, uczeń powinien uzyskać zdolność rozumienia znaczenia i konsekwencji przeszłych zdarzeń, a ciesząc się czasem teraźniejszym, powinien umieć planować przyszłość. Ważne jest, żeby dostrzegać ciągłość czasu i związki między zdarzeniami z różnych okresów swojego życia.

Dojrzałość w planowaniu kariery ucznia wyrażać się też będzie poprzez umiejętność podejmowania decyzji. We współczesnym poradnictwie kariery zawodowej, jednostka nie dokonuje w życiu jednorazowych wyborów. Zwykle są one wynikiem całej serii decyzji, nie zawsze związanych bezpośrednio z nauką czy z pracą. Umiejętności decyzyjne warunkują zatem w dużej mierze proces własnego rozwoju i tworzenia indywidualnego obszaru kompetencji. W propozycji Donalda Supera¹⁰ kariera jest rozpatrywana jako uporządkowany opis kolejnych decyzji życiowych, przy czym obejmuje ona zarówno aspekt obiektywny (jest publicznie obserwowalna), jak i aspekt subiektywny (decyzje mają indywidualne znaczenie dla jednostki). Większość jednak sytuacji decyzyjnych ma charakter ryzykowny. Ich istotną cechą jest możliwość poniesienia straty i przegranej a w chwili podejmowania decyzji jednostka nie ma podstaw do tego, aby stwierdzić, który z wyników nastąpi. Na podstawie dotychczasowych badań¹¹ można powiedzieć, że jedną ze strategii, którą uczniowie stosują w procesie wyboru, jest strategia subiektywnie oczekiwanej użyteczności. Zaleca ona wybór takiego działania ucznia i nauczyciela doradcy, które pozwala najlepiej połączyć to, co prawdopodobnie, z tym, co wartościowe subiektywnie, a więc to, co możliwe do osiągnięcia, z tym, co dla człowieka jest dobre.

W ostatnich latach w światowym poradnictwie w odniesieniu do problematyki podejmowania decyzji coraz częściej zwraca się uwagę na dodatni aspekt tworzenia licznych możliwości, w sytuacji kiedy otaczająca młodego człowieka rzeczywistość jest coraz bardziej nieprzewidywalna¹².

⁹ W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.

¹⁰ D. Super, *Assessment in Career Guidance: Toward Truly Developmental Counseling*, „The Personnel and Guidance Journal”, 1983, nr 61, s. 555-562.

¹¹ T. Tysocka, *Analiza decyzyjna i psychologii decyzji*, Warszawa 1986.

¹² J. Kozielecki, *Podejmowanie decyzji*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa 1995.

Celem współczesnych interwencji poradniczych powinno być raczej kształtowanie u ucznia cech takich jak otwartość na okazje, ciekawość, wytrwałość, elastyczność, optymizm i podejmowanie ryzyka. W tym zestawieniu „niedecyzyjność” uzyskuje pozytywną konotację, ponieważ pozwala na uruchomienie procesu twórczych poszukiwań.

Na zakończenie należy zwrócić uwagę, że rozwój kariery życiowej stwarza nie tylko problemy. Poszukiwania odnoszące się do kariery mogą być okresem, w którym człowiek lepiej poznaje innych i krytycznie ocenia siebie. Planowanie kariery to również szukanie odpowiedzi na pytanie, jak zamierzamy spędzać najbliższe lata lub całe swoje życie.

MAREK LEWANDOWSKI

AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO WE WROCŁAWIU

WZORZEC OSOBOWY NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W OPINII STUDENTÓW AWF WE WROCŁAWIU

Wartości można ujmować w różny sposób¹. Niezależnie od tego, czy przyjmujemy ich istnienie, czy nie, musimy pamiętać, że myślenie zwrócone przeciwko „wartościom” nie twierdzi, że wszystko co określa się jako „wartość” jest bez wartości dla człowieka². W związku z tym, że to człowiek jest nadawcą wartości, zatem każdy ich system jest silnie zrelatywizowany i stanowi najczęściej funkcję przyjętych wcześniej wytycznych lub założeń filozoficznych³.

Przyjmuje się, że rezultatem poznania i rozumienia powinna być określona wiedza wsparta umiejętnościami (sprawności), które umożliwiają praktyczne wykorzystanie i zastosowanie jej w życiu. Jednak o tym, w jakim celu i jak zostaną wykorzystane nabyte kompetencje najczęściej decyduje funkcjonująca w umyśle człowieka hierarchia wartości.

Studia przygotowujące człowieka do pełnienia roli nauczyciela – wychowawcy drugiego człowieka nie ograniczają się wyłącznie do kształtowania i nabywania kompetencji o charakterze technologicznym i realizacyjnym. Oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze, z którymi styka się człowiek w czasie edukacji, w swojej istocie są przeważnie sytuacjami o charakterze aksjologicznym⁴. Zdobyta wiedza oraz doświadczenia zebrane w trakcie studiów – dobre lub złe – przeważnie utrwalają się w świadomości człowieka na długie lata. Mogą też decydować o przyjęciu lub odrzuceniu pewnych wartości – również i tych, które związane są z wizerunkiem i powinnościami nauczyciela⁵. Jak słusznie zauważyła Morszczyńska⁶ wykształcone umiejętności, nawyki oraz posiadane zdolności „... są cenne jeśli wykorzystuje się je do realizacji samoistnych wartości pozytywnych”.

¹ M.in. T. Cz e ż o w s k i, *Filozofia na rozdrożu. Analizy metodologiczne*, Warszawa 1965; R. S c r u t o n, *Przewodnik po filozofii dla inteligentnych*, PWN, Warszawa 2000; W. S t r ó ż e w s k i, *Istnienie i wartość*, ZNAK, Kraków 1981; W. T a t a r k i e w i c z, *Parerga*, Warszawa 1978.

² M. H e j d e g g e r, *List o humanizmie*, przeł. J. Tischner, [w:] t e g o ż, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Czytelnik, Warszawa 1997; J. T i s c h n e r, *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 2000.

³ J. C z e r n y, *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Śląsk, Katowice 1998; M. G o g a c z, *Antropologiczne podstawy pedagogiki*, [w:] S. Sarnowski (red.), *Krytyka rozumu pedagogicznego*, WSP, Bydgoszcz 1993; A. T y s z k a, *Kultura jest kultem wartości*, Norbertinum, Lublin 1993.

⁴ C. B a n a c h, *Edukacja. Wartość. Szansa. Wybór prac z lat 1995-2001*, WNAP, Kraków 2001; K. D e n e k, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, A.M., Toruń 1999; K. R. P o p p e r, *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*, PWN, Warszawa 1999;

⁵ W. C i c h o Ń, *Wartości. Człowiek. Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, UJ, Kraków 1996; A. P a w ł u c k i, *Pedagogika wartości ciała*, AWF, Gdańsk 1996.

⁶ U. M o r s z c z y Ń s k a, *Wzorzec osobowy ucznia a schematy oceniania w świecie wartości*, [w:] K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra – VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Menos, Częstochowa 2000, s. 247.

Naruszona pod koniec lat osiemdziesiątych względna trwałość układów społecznych oraz szersze otwarcie się Polski na kulturę krajów zachodniej Europy wpłynęło na zmianę i częściowe odrzucenie uznawanych poprzednio wartości, które pełniły przez lata funkcję czynnika integrującego społeczeństwo⁷. Istniejący „chaos aksjologiczny” nie ułatwia młodym ludziom przygotowującym się do zawodu nauczyciela wyboru wzorców osobowo-wychowawczych i przyjęcia koherentnej filozofii życia⁸.

Nawet inteligencja, chociaż może być pomocna w rozwoju realistycznej orientacji ku światu, nie jest gwarantem dojrzałości, której oczekuje się od nauczyciela. W drodze do dojrzałości konieczne jest również pojawienie się właściwego rodzaju doświadczeń związanych z nauczaniem i uczeniem się⁹. W tym ujęciu można przyjąć, że nauczyciele, z którymi stykają się w trakcie edukacji uczniowie powinni być ludźmi nie tylko kompetentnymi (aksjologicznie, technologicznie, komunikacyjnie i realizacyjnie), ale również dojrzałymi (społecznie, emocjonalnie, psychicznie i poznawczo)¹⁰.

Pytania o nauczyciela, o jego świat wartości, osobowość, kompetencje i rolę w procesie edukacyjnym, są tak naprawdę pytaniami o człowieka, a takie są zawsze interesujące dla nauki. W związku z tym postanowiono sprawdzić, czy w trakcie trzyletniej edukacji w szkole wyższej przygotowującej do pracy w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego zmienia się ranking wartości, które na pierwszym roku studiów uznane zostały przez respondentów za istotne dla tego zawodu.

METODA I MATERIAŁ BADAWCZY

Przyjęte założenia oraz warunki, w jakich zaplanowano przeprowadzenie badań, podyktowały wybór sondażu diagnostycznego jako podstawowej metody badawczej¹¹. Materiał empiryczny zbierano przez trzy lata za pomocą ankiety, w której jako narzędzie wykorzystano kwestionariusz L.K.S./2000 własnej konstrukcji. Sondaż diagnostyczny przeprowadzono wśród wszystkich studentów tego samego rocznika Wydziału Wychowania Fizycznego Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu w maju 2000, 2001 i 2002 roku. Po przejrzaniu zebranego materiału i odrzuceniu nieprawidłowo wypełnionych kwestionariuszy do analizy zakwalifikowano w pierwszym roku badań 267 ankiet (131 kobiet i 136 mężczyzn), w drugim 185 (107 kobiet i 78 mężczyzn) i w trzecim 187 (104 kobiety i 83 mężczyzn).

Do poznania opinii studentów na temat wartości, które reprezentować powinien nauczyciel wychowania fizycznego wykorzystano zmodyfikowaną listę wartości przedstawioną przez Denka¹². Biorący udział w badaniach mieli z zespołu 30 wartości przedstawionych w

⁷ Z. B a u m a n, *Globalizacja*, PIW, Warszawa 2000; M. G a ł a ś, *Wartości kultury w epoce współczesnej*, Akapit, Toruń 2000; Z. M e l o s i k, *Ponowoczesność: między globalizmem, amerykanizacją i fundamentalizmem*, [w:] R. Leppert (red.), *Edukacja w świecie współczesnym*, Impuls, Kraków 2000; T. S z k u d ł a r e k, *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki – wybór tekstów*, Impuls, Kraków 1996.

⁸ J. R u t k o w i a k, *Chaos i porządek jako wymiary funkcjonowania nauczyciela*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*, WSP ZNP, Warszawa 1997; J. K o z i e l e c k i, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 1998.

⁹ R. I. A r e n d s, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1995; S. G. P a r i s, L. R. A y r e s, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, Warszawa 1997.

¹⁰ G. W. A l l p o r t, *Pattern and Growth in Personality*, Holt, Reinhart & Winston, London 1961; L. E. R a t h s, M. H a r m i n, S. B. S i m o n, *Values and Teaching*, Toronto – London – Sydney 1978; H. S t r a s s m a n n, *Probleme der Erziehung*, Hamburg 1994.

¹¹ T. P i l c h, *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa 1998.

¹² K. D e n e k, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 70.

porządku alfabetycznym wybrać te 10 z nich, które ich zdaniem powinny być najważniejsze dla nauczyciela wychowania fizycznego oraz uszeregować je według stopnia imperatywności, czyli mocy z jaką domagają się swego urzeczywistnienia (przydzielając im rangi od 10 do 1 punktu). Przy ustalaniu kolejności uwzględniono liczbę wskazań przypadających na poszczególne wartości. Chcąc ustalić ich rangę (ważność) przeliczono wskazania na punkty w następujący sposób. Wartość lub cecha wymieniana przez respondenta jako pierwsza otrzymywała 10 punktów, następna w kolejności 9 itd.

WYNIKI BADAŃ

W kolejnych latach badania proszono ankietowanych studentów, aby spośród podanych 30 wartości wybrali te 10, które ich zdaniem powinny być najważniejsze dla nauczyciela wychowania fizycznego. Porównując wypowiedzi studentów (kobiet i mężczyzn) zebrane w poszczególnych latach stwierdzono, że ankietowani wskazywali prawie zawsze na te same 12 wartości. Zauważono jednak, że w porównaniu do pierwszego roku na trzecim roku studiów pewnym zmianom uległa ich hierarchia. Dość wyraźnie wzrastał również odsetek respondentów wskazujący na najwyżej usytuowane w rankingu wartości (tabela 1).

Tabela 1. Ranking wartości uznawanych przez studentki i studentów za najważniejsze dla nauczyciela wychowania fizycznego w poszczególnych latach studiów.

Wartość	2000 r., n = 267			2001 r., n = 185			2002 r., n = 187		
	Liczba i procent wskazań	liczba punktów	miejsce	Liczba i procent wskazań	liczba punktów	miejsce	Liczba i procent wskazań	liczba punktów	miejsce
ODPOWIEDZIALNOŚĆ	200 74,9	1297	1	152 82,2	1000	1	165 88,2	1134	1
ZDROWIE	189 70,8	1182	2	133 71,9	772	2	147 78,6	915	3
WIEDZA	180 67,4	1134	3	128 69,2	805	5	148 79,1	970	2
SPRAWNOŚĆ FIZYCZNA	176 65,9	970	4	131 70,8	709	3	140 74,9	706	4
TOLERANCJA	166 62,2	871	5	129 69,7	687	4	133 71,1	755	5
PRZYJAŹŃ	143 53,5	800	6	112 60,5	634	7	103 55,1	516	7
MĄDROŚĆ	133 49,8	835	7	118 63,8	739	6	121 64,7	830	6
PRAWDA	129 48,3	728	8	102 55,1	553	8	99 52,9	513	8
DOBRO	126 47,2	683	9	95 51,3	472	9	82 43,8	397	11
RADOŚĆ	98 36,7	431	10	72 38,9	320	11	75 40,1	332	12
ZARADNOŚĆ	98 36,7	503	11	85 45,9	443	10	97 51,9	500	9
PRACA	87 32,6	423	13	68 36,8	353	13	86 46,0	388	10

Interesujące różnice widoczne były między wyborami dokonanymi przez studentki i studentów w kolejnych latach badań.

Wśród wartości wskazywanych przez badane kobiety, jako te, które powinny być istotne dla nauczyciela wychowania fizycznego, trzy (**wiedza, zaradność i praca**) wyraźnie awansowały w hierarchii, a trzy inne (**dobro, zadowolenie i przyjaźń**) traciły swoje początkowe znaczenie. Również taka wartość, jak „**zdrowie**” przesunęła się w hierarchii z miejsca drugiego na piąte, lecz w porównaniu do pierwszego badania odsetek osób, które uznały ją za istotną dla nauczyciela wychowania fizycznego znacznie wzrósł (tabela 2).

Tabela 2. Ranking wartości uznawanych przez studentki za najważniejsze dla nauczyciela wychowania fizycznego w poszczególnych latach studiów.

Wartość	2000 r., n = 131			2001 r., n = 107			2002 r., n = 104		
	Liczba i procent wskazań	liczba punktów	miejsce	Liczba i procent wskazań	liczba punktów	miejsce	Liczba i procent wskazań	liczba punktów	miejsce
ODPOWIEDZIALNOŚĆ	101 77,1	674	1	90 84,1	577	1	95 91,3	662	1
ZDROWIE	95 72,5	569	2	73 68,2	424	5	79 76,0	481	5
TOLERANCJA	88 67,2	468	3	82 76,6	453	2	80 76,9	448	4
SPRAWNOŚĆ FIZYCZNA	87 66,4	499	4	75 70,1	431	4	83 79,8	426	3
WIEDZA	86 65,6	577	5	76 71,0	483	3	86 82,7	588	2
PRZYJAŹŃ	75 57,2	420	6	67 62,6	382	7	59 56,7	305	8
MĄDROŚĆ	62 47,3	391	7	68 63,5	413	6	66 63,5	458	6
PRAWDA	62 47,3	343	8	61 57,0	311	8	57 54,8	288	9
DOBRO	66 50,4	337	9	61 57,0	295	9	45 43,3	197	11
ZADOWOLENIE	54 41,2	261	10	42 39,2	177	13	32 30,8	108	13
ZARADNOŚĆ	51 38,9	293	11	51 47,7	275	10	62 59,6	329	7
PRACA	42 32,1	199	13	44 41,1	223	12	46 44,2	202	10

Ranking wartości wyłoniony w pierwszym roku badania wśród studentów okazał się bardziej stabilny. Do pierwszej dziesiątki najbardziej pożądanых u nauczyciela wychowania fizycznego wartości na trzecim roku studiów awansowała jedynie „**praca**”, a jedna z wcześniej pożądanых wartości hedonicznych (**radość**) przesunęła się w rankingu na niższe miejsce. Stwierdzono również, że podobnie jak u badanych studentek w porównaniu do pierwszego badania rozrzut wskazywanych wartości na trzecim roku studiów znacznie się pomniejszył. Stąd też każda z pierwszych dziesięciu w rankingu wartości wyłonionych przez respondentów w ostatnim badaniu (na trzecim roku studiów) wskazywana była przez znacznie większy odsetek badanych w porównaniu do badania pierwszego (tabela 3).

Tabela 3. Ranking wartości uznawanych przez studentów za najważniejsze dla nauczyciela wychowania fizycznego w poszczególnych latach studiów.

Wartość	2000 r., n = 136			2001 r., n = 78			2002 r., n = 83		
	Liczba i procent wskazań	liczba punktów	miejsce	Liczba i procent wskazań	liczba punktów	miejsce	Liczba i procent wskazań	liczba punktów	miejsce
ODPOWIEDZIALNOŚĆ	99 72,8	623	1	62 79,5	423	1	70 84,3	469	1
ZDROWIE	94 69,1	613	2	60 76,9	348	2	68 81,9	427	2
WIEDZA	94 69,1	557	3	52 66,7	322	4	62 74,7	378	3
SPRAWNOŚĆ FIZYCZNA	89 65,4	471	4	56 71,8	278	3	57 68,7	272	4
TOLERANCJA	78 57,3	403	5	47 60,2	234	6	53 63,8	302	6
MĄDROŚĆ	71 52,2	444	6	50 64,1	326	5	55 66,3	372	5
PRZYJAŹŃ	68 50,0	380	7	45 57,7	252	7	44 53,0	207	7
PRAWDA	67 49,3	385	8	41 52,6	242	8	42 50,6	222	8
DOBRO	60 44,1	346	9	34 43,6	177	9	37 44,6	198	10
RADOŚĆ	48 35,3	206	10	23 29,5	117	16	32 38,5	157	12
ZARADNOŚĆ	47 34,6	210	11	34 43,6	168	10	35 42,2	166	11
PRACA	45 33,1	224	12	24 30,8	130	14	40 48,2	182	9

DYSKUSJA I PODSUMOWANIE WYNIKÓW

Charakter przeprowadzonego badania oraz jego zasięg nie upoważnia do uogólnień i wyciągania jednoznacznych wniosków. Można się tylko domyślać, że wypowiedzi badanych studentów i studentek uwarunkowane są wieloma czynnikami, których wpływ jest bardzo trudny do określenia¹³. Zdawać sobie należy sprawę, że nawet zbliżone pochodzenie społeczne i przynależność do tego samego kręgu kulturowego nie jest gwarantem uznawania takich samych obyczajów i wartości. Respondentów różni nie tylko płeć, ale również status socjoekonomiczny, miejsce zamieszkania, doświadczenia kulturowe, rozwój moralny oraz sposób pojmowania i hierarchizowania wartości. Nawet, wydawałoby się wspólny dla wszystkich badanych element, jakim jest studiowanie na tym samym wydziale jednej uczelni, nie jest takim samym doświadczeniem. Po pierwsze nie wszyscy respondenci mieli zajęcia z tymi samymi wykładowcami, a po drugie każda z grup stanowi małą społeczność, rządzącą się różnymi prawami i uznanymi przez większość członków grupy wartościami w kwestiach zachowania i relacji interpersonalnych. Dlatego też możemy jedynie obserwować

¹³ D. Fontana, *Wartości a rozwój moralny*, [w:] D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1998, s. 257.

zachodzące zmiany w wyborach wartości deklarowanych przez respondentów. Istota badania nie ujawnia genezy tych zmian i nie umożliwia również określenia wpływu zebranych doświadczeń w trakcie trzyletnich studiów na układaną przez badanych hierarchię wartości.

Założyć jednak można, że ankietowani inaczej klasyfikowali niektóre wartości na pierwszym roku studiów, gdy mieli średnio po około 20 lat i nie myśleli jeszcze o działalności zawodowej. Wyniki ostatniego badania (pod koniec trzeciego roku studiów) wskazują na to, że w sytuacji, gdy do końca studiów pozostało im półtora roku, a w kraju panuje ogromne bezrobocie zaczynają częściej dostrzegać takie wartości jak „zaradność” i „praca”. W tym kontekście można się również domyślać, że wskazywane przez respondentów wartości, tak naprawdę są raczej tymi, które w chwili badania postrzegane były jako istotne nie tylko dla nauczyciela wychowania fizycznego, ale dla nich samych. W sumie w opinii badanych studentek i studentów te same pięć wartości było najistotniejszych dla nauczyciela wychowania fizycznego na pierwszym i trzecim roku studiów. Analizując jednak zebrane wyniki stwierdziliśmy, że imperatywy odnoszące się do wartości okazały się bardziej stabilne i mniej zróżnicowane w grupie badanych mężczyzn.

Porównując wybory dokonane przez studentki i studentów zauważono, ciekawe różnice. W obu grupach najwyżej cenioną wartością u nauczyciela wychowania fizycznego w czasie pierwszego i trzeciego badania okazała się „odpowiedzialność” (77,1% i 91,3% wskazań wśród kobiet oraz 72,8% i 84,3% wśród mężczyzn). Wśród pierwszych pięciu w rankingu wartości (**odpowiedzialność**, **zdrowie**, **wiedza**, **sprawność fizyczna** i **tolerancja**) wyłonionych na pierwszym roku studiów w grupie badanych studentów tylko jedna przesunęła się w hierarchii po dwóch latach w dół. Wartością tą okazała się „tolerancja” (57,3% i 63,8% wskazań w pierwszym i trzecim badaniu), która spadła w rankingu z miejsca piątego na szóste ustępując pozycję jednej z wartości absolutnych – **mądrości** (52,2% i 66,3% wskazań w pierwszym i trzecim badaniu). Pozostałe cztery wartości nie zmieniły swoich miejsc w rankingu.

Konfrontując wyniki badania pierwszego i trzeciego przeprowadzonego w grupie ankietowanych studentek zauważono znaczne różnice w poglądach na ranking wartości, które respondentki najczęściej kojarzyły z nauczycielem wychowania fizycznego. Wprawdzie żadna z pięciu wyłonionych w pierwszym badaniu wartości nie spadła do drugiej piątki, jak miało to miejsce w grupie ich rówieśników, to jednak ich kolejność po dwóch latach studiów znacznie się zmieniła (tabela 2). Z piątej pozycji przesunęła się na drugie miejsce jedna z wartości o charakterze poznawczym – **wiedza** (65,6% wskazań w pierwszym i 82,7% wskazań w trzecim badaniu), a na piątą z drugiego spadła wartość o charakterze witalnym – **zdrowie** (72,5% wskazań w pierwszym i 76,0% wskazań w trzecim badaniu). Nieznacznie awansowała w rankingu sporządzonym po trzecim badaniu (z miejsca 4 na 3) druga z wartości o charakterze witalnym „**sprawność fizyczna**” (66,4% wskazań w pierwszym i 79,8% wskazań w trzecim badaniu).

Przyglądając się procentowym rozkładom dokonywanych wyborów wartości w całej badanej grupie zauważyliśmy, że ponad 70% wskazań w pierwszym badaniu uzyskały dwie wartości: **odpowiedzialność** (74,9%) i **zdrowie** (70,8%). W drugim badaniu stwierdzono trzy takie wartości: **odpowiedzialność** (82,2%), **zdrowie** (71,9%) i **sprawność fizyczna** (70,8%), a w trzecim pięć: **odpowiedzialność** (88,2%), **wiedza** (79,1%), **zdrowie** (78,6%), **sprawność fizyczna** (74,9%) oraz **tolerancja** (71,1%).

Zestawiając osobno procentowe rozkłady dokonywanych wyborów wartości, które uzyskały w rankingu więcej niż 70 procent wskazań w grupie studentek i studentów zauważono, że w pierwszym badaniu w grupie kobiet były dwie takie wartości (**odpowiedzialność** –

77,1% i **zdrowie** – 72,5%), a w grupie mężczyzn tylko jedna (**odpowiedzialność** – 72,8%). Po badaniu drugim wyłoniono u studentek cztery takie wartości (**odpowiedzialność** – 84,1%, **tolerancja** – 76,6%, **wiedza** – 71,0% i **sprawność fizyczna** – 70,1% wskazań), a u studentów trzy (**odpowiedzialność** – 79,5%, **zdrowie** – 76,9% i **sprawność fizyczna** – 71,8% wskazań). Zaś po ostatnim badaniu takich wartości w grupie kobiet było pięć (**odpowiedzialność** – 91,3%, **wiedza** – 82,7%, **sprawność fizyczna** – 79,8% , **tolerancja** – 76,9 i **zdrowie** – 76,0%) a w grupie mężczyzn tylko trzy (**odpowiedzialność** – 91,3%, **zdrowie** – 81,9% i **wiedza** – 74,7%).

KONKLUZJA

Pożądany wizerunek nauczyciela wychowania fizycznego stworzony na podstawie wypowiedzi badanych studentów i studentek po pierwszym i trzecim badaniu przedstawiał się podobnie. Prezentuje go nie tylko jako człowieka, który powinien uznawać wartości witalne (zdrowie i sprawność fizyczna), ale również wartości moralne i poznawcze (odpowiedzialność i tolerancja oraz wiedza). Analizując zebrany materiał badawczy można jednak zauważyć, że wyłoniony na podstawie badań wzór osobowy nauczyciela wychowania fizycznego jest trochę inny w grupie studentek i studentów. Dla badanych kobiet, takie wartości jak „wiedza”, „sprawność fizyczna” i „tolerancja” okazały się u nauczyciela istotniejsze od „zdrowia”. Taki ranking może trochę dziwić zwłaszcza, gdy weźmiemy pod uwagę to, że aktualnie realizowaną koncepcję wychowania fizycznego jest wychowanie do wartości ciała. Podsumowując zebrany materiał stwierdziliśmy, że:

1. Badane studentki i studenci Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu opisując wizerunek osobowy nauczyciela wychowania fizycznego w pierwszym i trzecim badaniu wybierali te same 12 wartości, jednak w kolejnych badaniach nadawali im trochę inną rangę.

2. Dla respondentek najważniejszymi pięcioma wartościami opisującymi wizerunek osobowy nauczyciela, które wyłoniono po trzecim badaniu okazały się takie wartości, jak: odpowiedzialność (91,3%), wiedza (82,7%), sprawność fizyczna (79,8%), tolerancja (76,9%) i zdrowie (76,0%). Natomiast w grupie respondentów: odpowiedzialność (84,3%), zdrowie (81,9%), wiedza (74,7%), sprawność fizyczna (68,7%) i mądrość (66,3%).

3. Wzór osobowy nauczyciela wychowania kreowany przez studentki w trakcie studiów ulegał ciągłym przeobrażeniom. Natomiast w grupie studentów był w kolejnych trzech badaniach stosunkowo stabilny.

4. Po trzech latach studiów respondenci (studentki i studenci) zaczęli częściej postrzegać „zaradność” (59,6% kobiet i 42,2% mężczyzn) i „pracę” (44,2% kobiet i 48,2% mężczyzn), a rzadziej „dobro” i „zadowolenie” (kobiety) oraz „radość”, jako wartości istotne dla nauczyciela wychowania fizycznego.

HALINA GUŁA-KUBISZEWSKA

AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO WE WROCŁAWIU

REFLEKSYJNA POSTAWA STUDENTÓW AKADEMII WYCHOWANIA FIZYCZNEGO WOBEC SWOJEGO WIZERUNKU ZAWODOWEGO

System kształcenia nauczycieli winien skłaniać ich do samodzielnego wykorzystania tego, co się nauczyli o nauczaniu w nowych, przyszłych sytuacjach dydaktycznych, w których się znajdują. Wymaga się od nich, by umieli formułować zamiary oparte na pragnieniach i modyfikować swe pragnienia i zamiary w świetle doświadczenia¹. Przyjęte w ostatnich latach strategiczne hasła edukacyjne „Poznać świat – kierować sobą” oraz „Społeczeństwo uczące się” ukierunkowuje proces edukacji na kształtowanie jednostki zdolnej do sterowania i kierowania własnym rozwojem, odpowiedzialnością za siebie i życie różnych wspólnot ludzkich, takich jak rodzina, szkoła, środowiska lokalne czy „globalna wioska”². Nauczanie oparte na poznaniu i pomaganiu w uczeniu się uczniów może realizować nauczyciel o wysokich kompetencjach zawodowych, ale również odznaczający się wysokimi kwalifikacjami osobowościowymi³. Właściwości osobowe określają pozytywny stosunek nauczyciela do „...wychowalności i wykształcalności uczniów, do celów kształcenia oraz do uczniów jako strony w procesie wychowania”⁴. Realizowany w procesie edukacji szkolnej proces wychowania fizycznego wymaga, aby nauczyciel wychowania fizycznego był przygotowany do roli „nauczyciela wartości ciała”, a efektem jego oddziaływań pedagogicznych był uczeń o określonej samowiedzy uczestnika kultury fizycznej⁵. Charakteryzując osobę nauczyciela można wyodrębnić różne sfery jego działalności zawodowej oraz odpowiadające im pożądane i niepożądane cechy. Do najważniejszych właściwości nauczyciela można zaliczyć: **osobowe** (sprawiedliwy, odpowiedzialny, kulturalny, życzliwy, dobry, autentyczny), **intelektualne** (inteligentny, mądry, kompetentny, spostrzegawczy, twórczy, zdolny), **wychowawcze** (przejacielski, wyrozumiały, konsekwentny, opiekuńczy, prawdomówny, patriota), **dydaktyczne** (obiektywny, pracowity, ambitny, wymagający, postępowy, odważny) i **zewnętrzne** (dbający o zdrowie, wysportowany, wolny od nałogów, estetycznie ubrany, młody, zgrabny)⁶.

Celem podjętych badań było rozpoznanie, jak studenci w toku trzyletnich studiów zawodowych kształtują swój przyszły wizerunek nauczycielski. Postawiono pytania badawcze:

¹ A. Pearson, *Nauczycie. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, 1994.

² C. Banach, *Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce*, [w:] T. Borońska, *Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei*, Kraków, 2002.

³ S. Nałaskowski, *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej szkole polskiej*, Kraków, 2001.

⁴ Tamże, s. 60.

⁵ A. Pawłucki, *Pedagogika wartości ciała*, Gdańsk, 1996.

⁶ C. Banach, *Cechy osobowościowe nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, 3, 1995.

1. Jakimi właściwościami powinien charakteryzować się nauczyciel wychowania fizycznego w opinii studentów I, II i III roku studiów?

2. Jak zmienia się „piramida” pożądanych właściwości osobowościowych dla nauczyciela wychowania fizycznego po kolejnych latach nauki?

METODA I MATERIAŁ BADAWCZY

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego techniką ankiety, w której jako narzędzie wykorzystano Kwestionariusz L.K.S./2000 własnej konstrukcji. Sondaż przeprowadzono w czerwcu 2000, 2001 i 2003 roku. Badaniami objęto 267 studentów uczących się kolejno na pierwszym roku, drugim (185) i trzecim (187) AWF we Wrocławiu. Z przyczyn obiektywnych nie udało utrzymać się stałej liczby badanych, gdyż część studentów nie zaliczyła roku pierwszego, na drugim około 30 ankiet było źle wypełnionych i nie wszyscy studenci byli obecni w dniu badań.

Badani z podanych na ankiecie alfabetycznie ułożonych 30 pozytywnych cech (właściwości) wybierali 10, które wg nich były istotne dla pożądanego wizerunku nauczyciela wychowania fizycznego. Wybrane cechy należało uszeregować wg hierarchii od najważniejszej do mniej ważnej, numerując je od 1 do 10.

WYNIKI BADAŃ

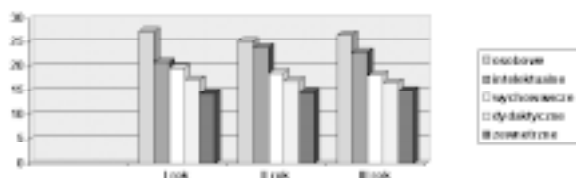
Obliczając wyniki uporządkowano je w dwu kategoriach: jako liczbę wskazań przypadającą na daną cechę oraz jako wskaźnik punktowy, który pozwolił ustalić ważność (rangę) każdej cechy. W tym celu wartość wskazaną na pierwszym miejscu otrzymywała 10 pkt., następne w kolejności od 9 do 1.

W opinii wszystkich studentek i studentów najważniejsza właściwość osobowościowa, którą powinien charakteryzować się nauczyciel wychowania fizycznego to **odpowiedzialność**. Tę cechę wskazują studentki jako najważniejszą po drugim i trzecim roku, natomiast studenci po pierwszym roku za ważniejszą cechę uznali inteligencję i sprawiedliwość. W wyniku procesu kształcenia u wszystkich badanych zmienił się stosunek do wizerunku nauczyciela pod względem jego **kompetencji**. Uznana początkowo za mniej istotną dla nauczyciela (11 pozycja) po trzech latach nauki została wykazana jako trzecia co do ważności dla osobowości nauczyciela. Tę cechę bardziej preferują studentki niż studenci. Ciekawie przedstawia się opinia wszystkich badanych w odniesieniu do cechy **dbający o zdrowie**. Wysoka pozycja w rankingu po pierwszym roku studiów (4) zostaje obniżona po drugim (10), by ponownie nabrać znaczenia po trzecim (5). Inne cechy, które wszyscy badani uznali po pierwszym roku za pożądane dla nauczyciela wychowania fizycznego to: kulturalny, przyjacielski, obiektywny, wysportowany, wyrozumiały i mądry. Wysoka ranga, jaką przypisują studenci cesze **wysportowany** (9) jest ważna dla nauczyciela według badanych kończących drugi rok nauki (4), ale traci zdecydowanie na znaczeniu po roku trzecim (dopiero 14 miejsce w rankingu). Większą wagę do tej cechy wizerunku nauczyciela przywiązują jednak studentki niż studenci. Druga istotna zmiana opinii wśród badanych dotyczy cechy **twórczy**. Wskazana na 22 miejscu po pierwszym roku w ostatecznym wizerunku nauczyciela zajmuje miejsce 8. Twórczy nauczyciel to obraz „wuefisty” preferowany przede wszystkim przez studentki. Właściwości, które są najmniej pożądane dla nauczyciela wychowania fizycznego to: **odważny, młody, patriota i zgrabny** (pozycja 27-30).

Tab. 1. Ranking cech właściwości nauczyciela wychowania fizycznego w opinii studentek i studentów AWF.

cecha	KC	Rok I [N= 267]			Rok II [N= 185]			Rok III [N= 187]		
		wskazania	liczba pkt.	kolejność	wskazania	liczba pkt.	kolejność	wskazania	liczba pkt.	kolejność
sprawiedliwy	O	187	1165	2	132	720	5	142	867	2
odpowiedzialny	O	185	1220	1	136	906	1	146	974	1
inteligentny	I	146	958	3	111	783	3	107	695	4
kulturalny	O	139	702	6	84	442	10	102	525	7
dbaj ¹ cy o zdrowie	Z	134	740	4	83	442	10	103	603	5
przejacielski	W	132	638	8	96	512	6	84	400	11
obiektywny	D	128	722	5	93	505	7	96	571	6
wysportowany	Z	128	630	9	104	521	4	84	375	14
wyrozumiały	W	121	670	7	98	469	8	85	390	13
m ¹ dry	I	101	615	10	66	367	13	66	408	10
pracowity	D	193	482	12	79	442	10	77	398	12
kompetentny	I	91	543	11	113	792	2	110	765	3
konsekwentny	W	84	438	14	55	292	16	81	454	9
życzliwy	O	81	381	16	55	238	17	56	235	17
sposzrzegawczy	I	77	370	18	49	232	19	41	181	22
opiekuńczy	W	75	389	15	53	313	15	48	227	19
ambitny	D	74	457	13	55	332	14	46	297	15
wymagaj ¹ cy	D	69	375	17	44	195	20	53	238	16
wolny od nałogów	Z	69	349	19	42	170	23	31	128	24
estetycznie ubrany	Z	67	306	21	35	164	24	52	512	20
prawdomówny	W	65	317	20	41	173	22	42	231	18
twórczy	I	59	280	22	87	462	9	86	484	8
dobry	O	52	277	23	42	236	18	34	191	21
postępowy	D	42	194	24	40	186	21	34	153	23
zdolny	I	34	145	25	18	73	26	16	93	26
autentyczny	O	21	123	26	17	99	25	17	98	25
odważny	D	16	88	27	7	35	27	9	25	28
m ¹ ody	Z	14	69	28	5	35	29	10	42	27
patriota	W	8	44	29	4	11	30	4	15	29
zgrabny	Z	7	29	30	6	27	28	2	4	30

KC – kategoria przynależności cechy: O – osobowe; I – intelektualne; W – wychowawcze; D – dydaktyczne; Z – zewnętrzne



Rys. 1. Rozkład procentowy preferowanych przez wszystkich badanych kategorii właściwości osobowościowych pożądanych dla nauczyciela wychowania fizycznego

Tab. 2. Ranking cech właściwości nauczyciela wychowania fizycznego w opinii studentek.

cecha	KC	Rok I [N= 267]			Rok II [N= 185]			Rok III [N= 187]		
		wskazania	liczba pkt.	kolejność	wskazania	liczba pkt.	kolejność	wskazania	liczba pkt.	kolejność
sprawiedliwy	O	92	592	1	76	402	3	77	482	2
odpowiedzialny	O	89	573	2	80	541	1	87	602	1
inteligentny	I	67	434	3	55	375	4	47	311	6
kulturalny	O	62	302	9	46	251	12	54	184	8
dbaj ¹ cy o zdrowie	Z	69	392	4	54	303	6	63	382	4
przyjacielski	W	67	342	8	53	287	9	42	182	14
obiektywny	D	68	375	5	60	295	8	60	360	5
wysportowany	Z	70	362	6	66	355	5	51	220	12
wyrozumia ³ y	W	68	357	7	52	254	10	50	235	10
m ¹ dry	I	41	239	12	29	129	18	33	197	13
pracowity	D	44	240	11	44	267	11	41	228	11
kompetentny	I	43	248	10	67	477	2	56	393	3
konsekwentny	W	41	218	15	35	194	15	52	307	7
życzliwy	O	47	234	13	34	137	17	33	125	18
sposrzegawczy	I	36	175	19	29	140	16	28	126	17
opiekun ¹ czy	W	41	227	14	37	214	14	27	125	18
ambitny	D	32	200	16	37	232	13	21	145	16
wymagaj ¹ cy	D	33	182	18	24	113	20	26	124	20
wolny od na ³ ogów	Z	39	185	17	24	99	23	20	80	24
estetycznie ubrany	Z	35	155	20	26	112	21	36	155	15
prawdomówny	W	25	139	22	16	57	24	21	102	21
twórczy	I	32	149	21	55	301	7	50	280	9
dobry	O	22	111	24	21	119	19	16	87	22
postępowy	D	24	115	23	23	102	22	20	88	23
zdolny	I	10	47	26	9	43	25	6	39	26
autentyczny	O	10	59	25	8	40	26	9	44	25
odważny	D	6	34	27	6	27	27	5	18	17
m ³ ody	Z	3	8	29	1	7	29	2	4	28
patriota	W	1	9	28	0	0	30	0	0	30
zgrabny	Z	0	0	30	3	12	28	1	2	29

Preferowane cechy– właściwości są ukształtowane i nie zmieniają się wśród badanych w zakresie kategorii pod wpływem kształcenia zawodowego. Dominują **osobowe** (głównie odpowiedzialność i sprawiedliwość), **intelektualne** (twórczy i kompetentny), **wychowawcze** (konsekwentny i wyrozumiały z wyłączeniem cechy patriota), **dydaktyczne** (obiektywny i pracowity). Cechy postrzegane jako najmniej istotne dla wizerunku nauczyciela wychowania fizycznego to grupa właściwości zewnętrznych. Najbardziej wśród nich ceniona jest cecha dbający o zdrowie, ale jednocześnie badani nie postrzegają osoby nauczyciela jako człowieka wolnego od nałogów. W rankingu cecha ta z 19 miejsca w opinii badanych po pierwszym roku spadła na 24 po trzecim, co wskazuje na tolerowanie wizerunku „nauczyciela wartości ciała” uzależnionego przez nałogi szkodliwe dla zdrowia człowieka. Tego wizerunku nie zmienia nawet nabywana w toku studiów wiedza specjalistyczna.

Tab. 3. Ranking cech właściwości nauczyciela wychowania fizycznego w opinii studentów.

cecha	KC	Rok I [N= 267]			Rok II [N= 185]			Rok III [N= 187]		
		wskazania	liczba pkt.	kolejność	wskazania	liczba pkt.	kolejność	wskazania	liczba pkt.	kolejność
sprawiedliwy	O	95	573	2	56	318	3	81	381	1
odpowiedzialny	O	96	647	1	56	365	2	59	368	3
inteligentny	I	79	524	3	56	408	1	60	379	2
kulturalny	O	77	400	4	38	191	9	48	235	5
dbaj ¹ cy o zdrowie	Z	65	348	6	29	139	13	40	220	6
przyjacielski	W	65	296	9	43	225	6	42	214	7
obiektywny	D	60	347	7	33	210	8	36	207	8
wysportowany	Z	58	268	11	38	166	11	33	150	13
wyrozumiały	W	53	313	8	46	215	7	35	149	14
m ¹ dry	I	60	376	5	37	238	5	33	207	8
pracowity	D	49	242	13	35	175	10	36	158	11
kompetentny	I	48	295	10	46	314	4	54	368	3
konsekwentny	W	43	220	14	20	98	19	29	144	15
życzliwy	O	34	147	22	21	101	16	23	106	18
sposrzegawczy	I	41	195	15	20	92	20	13	53	24
opiekuńczy	W	34	172	18	16	100	17	21	99	21
ambitny	D	42	257	12	18	100	17	25	151	12
wymagaj ¹ cy	D	36	193	16	20	82	22	27	110	17
wolny od na ² ogów	Z	29	164	20	18	71	23	11	46	26
estetycznie ubrany	Z	32	151	21	9	52	25	16	56	22
prawdomówny	W	37	178	17	25	116	15	21	128	16
twórczy	I	27	131	23	32	161	12	36	103	10
dobry	O	30	166	19	21	117	14	18	103	19
postępowy	D	18	79	25	17	84	21	14	64	20
zdolny	I	24	98	24	9	30	26	10	53	24
autentyczny	O	11	64	26	9	59	24	8	54	23
odważny	D	10	54	28	1	8	30	4	5	29
młody	Z	11	61	27	4	28	27	8	36	27
patriota	W	7	35	29	4	11	29	4	15	28
zgrabny	Z7	7	29	30	3	15	28	1	2	30

WNIOSKI

1. Proces kształcenia zawodowego w ograniczony sposób wpływa na kształtujący się u studentów obraz nauczyciela wychowania fizycznego w zakresie pożądanych cech osobowościowych. Preferowane właściwości to przede wszystkim osobowe i intelektualne, za najmniej pożądane zostały uznane cechy zewnętrzne.

2. Najistotniejsze dla wizerunku nauczyciela wychowania fizycznego cechy to odpowiedzialny i sprawiedliwy. Opinia ta jest ukształtowana u studentów i studentek już na pierwszym roku studiów i nie zmienia się w toku kształcenia.

3. Nauczyciel wychowania fizycznego nie musi być wysportowany, młody i zgrabny, ale inteligentny. Tylko cecha wysportowany traci na znaczeniu wraz z nabywaną wiedzą.

4. W wyniku procesu kształcenia opinia studentów zmienia się w odniesieniu do cechy kompetentny i twórczy. Dla studentów kończących trzeci rok nauki są one niezbędne dla wizerunku nauczyciela, chociaż na początku studiów wydawały się mało istotne.

5. W dobie globalizacji społeczeństwa (a jednocześnie poszukiwania tożsamości narodowej) niepokojące wydaje się postrzeganie cechy patriota jako mało istotnej dla osobowości nauczyciela. Opinia ta jest stała przez cały okres nauki.

6. Specjalistyczne studia przygotowujące kompetentnych „przewodników wartości ciała” nie zmieniły u studentów wizerunku nauczyciela wychowania fizycznego, który powinien dbać o swoje zdrowie, ale jednocześnie może być uzależniony od nałogów szkodliwych dla zdrowia.

URSZULA SUPIŃSKA, MAGDALENA KÜBLER
AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO WE WROCŁAWIU

EWOLUCJA WIZERUNKU OSOBY NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W OPINII STUDENTÓW

Nauczyciel, pedagog, wychowawca jest przedmiotem powszechnego zainteresowania nie tylko społecznego, ale ważnym podmiotem poznania naukowego. Transformacja ustrojowa, ekonomiczna, społeczna czy globalizacja to zjawiska wyznaczające szerokie obszary dynamicznych zmian, których wdrażaniem w realizacji, przynajmniej w założeniach, w zorganizowanym, planowanym i intencjonalnym działaniu pedagogicznym jest nauczyciel. Nowe wyzwania, cele i zadania edukacyjne wymagają jakościowych przemian w procesie kształcenia kadry pedagogicznej, tak aby zabezpieczyć społeczne potrzeby dotyczące przygotowania dzieci i młodzieży szkolnej do nowej, permanentnie zmieniającej się rzeczywistości.

Nasze zainteresowania oscylują wokół zmian wizerunku nauczyciela wychowania fizycznego dokonujących się w trakcie studiów pedagogicznych u przyszłych pedagogów i wychowawców fizycznych. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankietową¹. Materiał faktograficzny zebrano za pomocą kwestionariusza LKS/2000. Badaną populację stanowią studenci i studentki Instytutu Pedagogiki Opiekuńczej z Wychowaniem Fizycznym jednego rocznika w liczbie 57 osób (w tym 19 kobiet), Kolegium Karonoskiego w Jeleniej Górze². Większość respondentów reprezentuje środowisko małopolskie i wiejskie, województwa dolnośląskiego. Opis osoby nauczyciela wychowania fizycznego utworzono na podstawie skategoryzowanych w pięciu sferach cech-właściwości: osobowych, intelektualnych, dydaktycznych, wychowawczych i zewnętrznych, po sześć reprezentatywnych w każdym obszarze³. Zadaniem ankietowanych, było dokonanie wyboru dziesięciu, ich zdaniem najważniejszych z trzydziestu ułożonych alfabetycznie cech, oraz określenie ich ważności w skali 1-10 (najwyższą rangę przypisano 1, najniższą 10). Dane empiryczne zebrano trzykrotnie w latach 2000-2002, każdorazowo w miesiącu październiku.

Celem doniesienia jest poznanie opinii badanych, kształtujących się w trzyletnim cyklu edukacyjnym, dotyczących pożądanego wizerunku nauczyciela wychowania fizycznego.

Aby spenetrować naukowo powyższe zagadnienie sformułowano następujące pytania badawcze:

- czy badani studenci i studentki deklarują chęć pracy w szkole?

¹ E o b o c k i M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, O.W. Impuls, Kraków 2000.

² Studenci po ukończeniu studiów uzyskują dwa tytuły licencjata, pedagog opiekuńczy i nauczyciel wychowania fizycznego.

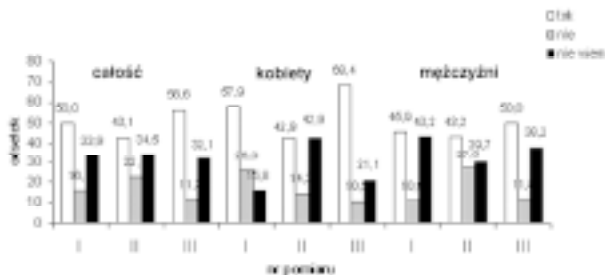
³ B a n a c h Cz., *Osobowość nauczyciela*, „Nowa szkoła” 1995, 3.

– jak ewaluował obraz osoby nauczyciela wychowania fizycznego w opinii badanych w cyklu edukacyjnym w obszarach : cech osobowościowych, intelektualnych, cech-umiejętności dydaktycznych i wychowawczych oraz wyglądu zewnętrznego?

– czy istnieją różnice w opiniach badanych studentek i studentów?

WYNIKI BADAŃ I ICH ANALIZA

Istotnym jest czy w czasie studiów respondenci utożsamiali się z zawodem nauczyciela wychowania fizycznego. W pierwszym pomiarze, niejako tuż przed rozpoczęciem edukacji, zdecydowanie więcej studentek zadeklarowało chęć pracy w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego (rys. 1).



Rys. 1. Procentowe zestawienie deklaracji zawodowych badanej populacji młodzieży studenckiej

W drugim roku nauki nastąpił spadek deklaracji zawodowych studentek aby osiągnąć najwyższy wskaźnik w trzecim roku nauki. Opinie studentów są bardziej zbliżone, jednak wraz z kontynuacją studiów najwięcej (połowa) deklaracji pozytywnych wystąpiła w ostatnim roku kształcenia. Więcej deklaracji negatywnych w planach zawodowych dotyczy również młodzieży męskiej. Natomiast wśród niezdecydowanych, to znaczy nie mających jeszcze sprecyzowanych planów zawodowych w pierwszym i trzecim pomiarze dominują studenci (rys. 1).

Pierwszym analizowanym obszarem są pożądane w szkolnej pracy pedagogicznej cechy osobowości nauczyciela wychowania fizycznego. Za najważniejszą z nich w opinii obu

Tabela 1. Liczbowe i punktowe zestawienie ewolucji zmian cech osobowych nauczyciela wychowania fizycznego w opinii badanych studentek i studentów (N=56)

cechy osobowe	pomiar populacji						studentki						studenci					
	I		II		III		I		II		III		I		II		III	
	wybór	pkt	wybór	pkt	wybór	pkt	wybór	pkt	wybór	pkt	wybór	pkt	wybór	pkt	wybór	pkt	wybór	pkt
Autentyczny	1	5	8	56	11	55	0	0	4	25	3	8	1	5	4	31	8	47
Dobry	6	32	7	38	5	20	3	21	2	13	1	2	3	11	5	25	4	18
Kulturalny	36	187	24	116	24	113	12	63	6	37	8	39	24	124	18	79	16	74
Odpowiedzialny	49	368	50	363	50	366	17	141	18	139	19	156	32	227	29	224	31	210
Sprawiedliwy	40	237	44	234	38	212	16	105	13	88	14	79	24	132	23	146	24	133
Uczliwy	12	64	25	60	12	32	5	21	6	24	5	16	7	43	9	36	7	16
Suma	144	893	158	867	140	798	53	351	49	326	50	300	91	542	88	541	90	498

badanych podmiotów, respondenci uznali **odpowiedzialność**. W pierwszych dwóch pomiarach stanowiska obu badanych grup są stabilne. Rozbieżność dotyczy ostatniego badania, bowiem u kobiet rośnie ranga tej cechy, podczas gdy u mężczyzn maleje. Największa tendencja spadkowa dotyczy cechy **kulturalny**, zdecydowanie większa w opinii studentów (tab. 1).

Drugi obszar pożądanego wizerunku nauczyciela wychowania fizycznego to cechy intelektualne. Za najwyższe w rankingu w pracy dydaktyczno-wychowawczej badani uznali dwie cechy: **kompetentny** i **twórczy**. Rola tych cech istotnie rośnie wraz z wiekiem badanych (tab. 2). Największy spadek wskazań (blisko o połowę), wystąpił u badanych studentów i dotyczy **inteligencji**. W opinii kobiet, w drugim badaniu cecha ta nieco rośnie, po czym w trzecim pomiarze spada poniżej wartości pierwotnej.

Tabela 2. Liczbowe i punktowe zestawienie ewolucji zmian cech intelektualnych nauczyciela wychowania fizycznego w opinii badanych studentek i studentów

cechy intelektualne	pomiar populacji						studentki						studenci					
	I		II		III		I		II		III		I		II		III	
	liczba	pkt	liczba	pkt	liczba	pkt	liczba	pkt	liczba	pkt	liczba	pkt	liczba	pkt	liczba	pkt	liczba	pkt
Inteligentny	27	166	31	207	16	137	9	56	9	61	5	48	27	166	22	146	11	89
Kompetentny	11	78	26	177	37	301	5	36	9	59	12	113	11	78	16	118	25	188
M ¹ dry	10	56	15	101	13	79	6	40	5	23	5	23	10	56	10	78	8	56
Spostrzegawczy	18	78	19	110	18	71	6	22	6	40	3	8	18	78	13	70	15	63
Twórczy	7	29	32	166	36	227	1	5	11	55	14	65	7	29	19	111	22	162
Zdolny	3	14	2	6	3	13	3	13	1	5	1	9	3	14	1	1	2	4
Suma	76	421	125	767	123	828	30	172	41	243	40	266	76	421	81	524	83	562

Tabela 3. Liczbowe i punktowe zestawienie ewolucji zmian cech-właściwości dydaktycznych nauczyciela wychowania fizycznego w opinii badanych studentek i studentów

cechy dydaktyczne	pomiar populacji						studentki						studenci					
	I		II		III		I		II		III		I		II		III	
	liczba	pkt	liczba	pkt	liczba	pkt	liczba	pkt	liczba	pkt	liczba	pkt	liczba	pkt	liczba	pkt	liczba	pkt
Ambitny	15	96	26	91	17	90	3	16	6	38	7	43	12	80	11	53	10	47
Obiektywny	18	88	24	133	24	146	8	36	9	53	9	59	10	52	15	80	15	87
Odważny	3	10	4	18	0	0	0	0	1	4	0	0	3	10	3	14	0	0
Postępowy	3	9	13	50	16	93	1	2	3	9	3	19	2	7	10	41	13	74
Pracowity	23	118	27	101	13	72	9	46	8	42	6	27	14	72	14	59	7	45
Wymagający	24	110	15	76	14	55	9	46	8	44	5	22	15	64	7	32	9	33
Suma	86	431	109	469	84	456	30	146	35	190	30	170	56	285	60	279	54	286

Kolejne dwa obszary analizy osoby nauczyciela wychowania fizycznego dotyczą umiejętności warsztatowych dydaktycznych i wychowawczych niezbędnych w pracy edukacyjnej. W pierwszym z nich zmiany o charakterze progresywnym dotyczą cech **obiektywny** i **postępowy**. Obserwuje się liniowy wzrost ich ważności w czasie cyklu edukacyjnego w opi-

Tabela 4. Liczbowe i punktowe zestawienie ewolucji zmian obrazu cech-wychowawczych nauczyciela wychowania fizycznego w opinii badanych studentek i studentów

cechy wychowawcze	pomiar populacji						studentki						studenci					
	I		II		III		I		II		III		I		II		III	
	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba
	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt
Konsekwentny	12	61	22	128	18	113	4	29	7	46	8	53	8	32	15	82	10	60
Opiekuńczy	38	242	28	130	24	109	12	88	7	43	8	42	26	154	17	87	16	67
Patriota	1	6	0	0	1	10	0	0	0	0	0	0	1	6	0	0	1	10
Prawdomówny	5	25	13	54	10	38	2	7	7	23	2	5	3	18	6	31	8	33
Przyjacielski	35	180	34	117	23	83	14	72	10	45	10	38	21	108	17	72	13	45
Wyrozumiały	33	162	35	155	30	149	12	55	10	47	12	64	21	107	19	108	18	85
Suma	124	676	132	584	106	502	44	251	41	204	40	202	80	425	74	380	66	300

nii obu badanych grup, u dziewcząt istnieje jeszcze trzecia cecha o zbliżonej randze *ambitny* (tab. 3). Natomiast cechy, w opinii obu badanych grup, których ważność maleje wraz z kolejnym etapem kształcenia, to *pracowity* i *wymagający*. Analogiczną tendencję w grupie męskiej wykazuje dodatkowo cecha *ambitny*.

Drużga z omawianych cech warsztatowych, dotyczy umiejętności wychowawcy fizycznego niezbędnych w działaniach kierunkowych. W grupie żeńskiej daje się zauważyć wzrost znaczenia *konsekwencji* w działaniu pedagogicznym, u mężczyzn natomiast nieznaczny, ale sukcesywny wzrost dla nauczyciela *prawdomównego* (tab. 4). Odwrotnie, znacznie malejąco, bo o ponad połowę (50%), spada uznanie dla nauczyciela *opiekuńczego* i *przyjacielskiego*, zdaniem tak badanych studentów jak i studentek. Należy podkreślić niemal zupełny brak uznania dla *patrioty*, szczególnie w opinii kobiet.

Konsekwentnie we wszystkich pomiarach studentki nie dokonały żadnego wyboru tej cechy, podczas gdy znikome uznanie w opinii studiujących chłopców jest w pierwszym i trzecim pomiarze.

Ostatni obszar analizy pożądanego obrazu nauczyciela wychowania fizycznego, to jego wygląd zewnętrzny. Wyraźne zmiany w charakterze regresywnym dotyczą cechy *wysportowany*.

Tabela 5. Liczbowe i punktowe zestawienie ewolucji zmian obrazu cech-zewnętrznych nauczyciela wychowania fizycznego w opinii badanych studentek i studentów

cechy zewnętrzne	pomiar populacji						studentki						studenci					
	I		II		III		I		II		III		I		II		III	
	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba	liczba
	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt	wy-bór	pkt
Dbający o zdrowie	29	154	31	171	22	115	10	39	12	51	9	36	19	115	19	120	13	79
Estetycznie ubrani	19	68	17	34	11	39	6	8	6	12	4	17	13	60	11	22	7	22
Mody	5	27	1	9	0	0	1	3	0	0	0	0	4	24	1	9	0	0
Bez nałogów	12	56	11	39	6	23	3	10	6	28	4	14	9	46	5	11	2	9
Wysportowany	34	181	32	153	27	91	12	64	10	44	13	40	22	117	22	109	14	51
Zgrabny	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Suma	99	486	92	406	66	268	32	124	34	135	30	107	67	362	58	271	36	161

wany w opiniach obu grup. W pierwszym badaniu, na początku cyklu edukacyjnego, zdaniem młodzieży męskiej cecha ta była najczęściej wybierana, podczas gdy w drugim już widać tendencje spadkowe, aby przyjąć najmniejszą wartość w pomiarze trzecim. W grupie badanych studentów wszystkie cechy tracą z czasem na ważności (tab. 5).

U kobiet obserwujemy niewielki wzrost znaczenia *estetycznie ubrani*. Jediną cechą z trzydziestu charakteryzujących osobę nauczyciela wychowania fizycznego, która nie zyskała żadnego uznania w opiniach badanej populacji młodzieży studenckiej jest cecha „zgrabny”.

Tabela 6. Ewolucja zmian w rankingu cech i umiejętności zawodowych w cyklu edukacyjnym w opinii obu badanych podmiotów

ran- king	cechy	pomiar populacji			cechy	studentki			cechy	studenci		
		I	II	III		I	II	III		I	II	III
		liczba pkt.				liczba pkt.				liczba pkt.		
1	odpowiedzialny	368	363	366	odpowiedzialny	141	139	156	odpowiedzialny	227	224	210
2	kompetentny	78	177	301	kompetentny	36	59	113	kompetentny	78	118	188
3	twórczy	29	166	227	sprawiedliwy	105	88	79	twórczy	29	111	162
4	sprawiedliwy	237	234	212	twórczy	5	55	65	sprawiedliwy	132	146	133
5	wyrozumiały	162	155	149	wyrozumiały	55	47	64	inteligentny	166	146	89
6	obiektywny	88	133	146	obiektywny	36	53	59	obiektywny	52	80	87
7	inteligentny	166	207	137	konsekwentny	29	46	53	wyrozumiały	107	108	85
8	dbający o zdrowie	154	171	115	inteligentny	56	61	48	dbający o zdrowie	115	120	79
9	kulturalny	187	116	113	ambitny	16	38	43	kulturalny	124	79	74
10	konsekwentny	61	128	113	opiekunyczny	88	43	42	postępowy	7	41	74
11	opiekunyczny	242	130	109	wysportowany	64	44	40	opiekunyczny	154	87	67
12	postępowy	9	50	93	kulturalny	63	37	39	sposzrzegawczy	78	70	63
13	wysportowany	181	153	91	przyjacielski	72	45	38	konsekwentny	32	82	60
14	ambitny	96	91	90	dbający o zdrowie	39	51	36	młdry	56	78	56
15	przyjacielski	180	117	83	pracowity	46	42	27	wysportowany	117	109	51
16	młdry	56	101	79	młdry	40	23	23	autentyczny	5	31	47
17	pracowity	118	101	72	wymagający	46	44	22	ambitny	80	53	47
18	sposzrzegawczy	78	110	71	postępowy	2	9	19	pracowity	72	59	45
19	autentyczny	5	56	55	estetycznie ubrani	8	12	17	przyjacielski	108	72	45
20	wymagający	110	76	55	łyczliwy	21	24	16	wymagający	64	32	33
21	estetycznie ubrani	68	34	39	bez naógów	10	28	14	prawdomówny	18	31	33
22	prawdomówny	25	54	38	zdolny	13	5	9	estetycznie ubrani	60	22	22
23	łyczliwy	64	60	32	autentyczny	0	25	8	dobry	11	25	18
24	bez naógów	56	39	23	sposzrzegawczy	22	40	8	łyczliwy	43	36	16
25	dobry	32	38	20	prawdomówny	7	23	5	patriota	6	0	10
26	zdolny	14	6	13	dobry	21	13	2	bez naógów	46	11	9
27	patriota	6	0	10	odważny	0	4	0	zdolny	14	1	4
28	odważny	10	18	0	patriota	0	0	0	odważny	10	14	0
29	młody	27	9	0	młody	3	0	0	młody	24	9	0
30	zgrabny	0	0	0	zgrabny	0	0	0	zgrabny	0	0	0

W wyniku analizy zebranego materiału faktograficznego powstał ranking wyborów ważności cech i umiejętności w opinii badanych studentów i studentek. Pierwszych 10 cech stanowi specyficzny dla populacji obu płci, wizerunek osoby nauczyciela wychowania fizycznego. Opinie te kształtowały się w trakcie procesu edukacyjnego, czyli zdobywania wiedzy i umiejętności przygotowujących ich do zawodu. Zgodność trzech cech jest identyczna u obu podmiotów tak pod względem wyborów jak i miejsca w rankingu. Jako kluczowe respondenci uznali **odpowiedzialność** i **kompetencje** zawodowe w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Identyczna zgodność wystąpiła w przypadku **obiektywności** w pracy nauczyciela z uczniami (tab. 6). Kolejne cztery cechy są zgodne z wyborem obu grup, często nieznacznie różnią się miejscem w rankingu. Są to **sprawiedliwy**, **twórczy**, **wyrozumiały** i **inteligentny**. Rozbieżne w opiniach obu badanych grup są pozostałe cechy. Studentki uznały, iż kolejne niezbędne dla wykonywanej pracy cechy to **konsekwentny** w działaniu w pracy z młodzieżą szkolną, **ambitny** w samorozwoju zawodowym i **opiekuńczy** w stosunku do swoich podopiecznych. Natomiast studenci w pierwszych dziesięciu wyborach niezbędnych cech-właściwości wskazali na: **dbający o zdrowie**, **kulturalny** i **postępowy** w swoich poglądach.

WNIOSKI

W wyniku analizy zebranego materiału faktograficznego należy podkreślić, że:

– większość studentek utożsamia się z zawodem nauczyciela wychowania fizycznego, deklarując chęć podjęcia pracy w szkole po ukończeniu studiów,

– badani studenci w mniejszym stopniu deklarują chęć podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego (swoje plany zawodowe częściej utożsamiają z pracą trenerską w klubach sportowych),

– ranking obszarów w opinii badanych grup jest analogiczny, tak studentki jak i studenci wybierali w kolejności: cechy osobowe, intelektualne, właściwości wychowawcze, dydaktyczne i cechy zewnętrzne,

– opinie respondentów dotyczącej wizerunku nauczyciela wychowania fizycznego wskazują dynamiczne zmiany na przestrzeni trzech pomiarów (o charakterze progresywnym, regresywnym i stagnacji),

– zgodność cech w rankingu ogólnym dziesięciu najistotniejszych dla pracy nauczyciela wychowania fizycznego jest identyczny tak w wyborze jak i hierarchii ważności dla trzech z nich: **odpowiedzialny**, **kompetentny** i **obiektywny**.

Analiza zmian pożądanego wizerunku nauczyciela wychowania fizycznego może być swoistym drogowskazem dla nauczycieli akademickich prowadzących przedmioty kierunkowe. Stanowi nie tylko cenny materiał historyczny o charakterze relatywnym, ale umożliwia bieżącą korektę tak treści programowych jak i doboru metod kształcenia. Panuje powszechne przekonanie, iż reforma edukacyjna ma tylko wtedy szansę powodzenia, jeżeli się pozyska dla jej realizacji podstawowy podmiot kształcenia jakim jest nauczyciel. Nasze doniesienie stanowi pewien fragment badań, jaki prowadzimy wśród uczelni pedagogicznych, kształcących kadry nauczycielskie.

EUGENIA KARCZ
UNIwersytet Opolski

OCZEKIWANIA NAUCZYCIELI WOBEC WŁASNEGO DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

Współcześnie istotnym zagadnieniem jest nie tylko kształcenie i doksztalcanie nauczycieli, lecz także ich permanentne doskonalenie, mające zapewnić wysoką sprawność zawodową.

Do rozważań na temat doskonalenia nauczycieli skłaniają aktualne przemiany dokonujące się w różnych sferach życia, w tym też edukacji. Powodują one, że nauczyciel zmuszony jest do nieustannego modyfikowania nabytych w toku kształcenia wiadomości i umiejętności. W obecnych warunkach, zdeterminowanych głównie reformą systemu edukacji w Polsce, nauczyciele muszą doskonalić się, poszerzać oraz pogłębiać swoją wiedzę i umiejętności pedagogiczne, a także osiąść umiejętność samooceny własnej działalności. Kształcenie nauczycieli jest podstawą do podjęcia pracy w zawodzie, natomiast warunkiem jej efektywnego kontynuowania jest ciągle doskonalenie się i samokształcenie.

Doskonalenie nauczycieli według W. Okonia stanowi ważny składnik systemu kształcenia pozaszkolnego, polegający na:

- udzielaniu pomocy początkującym nauczycielom w okresie adaptacji do zawodu,
- w okresie samodzielności zawodowej – na aktualizowaniu wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej, zaznajamianiu z postępem nauki, udzielaniu pomocy w rozszerzaniu lub zmianie specjalizacji,
- organizowaniu różnych form samokształcenia indywidualnego i zbiorowego nauczycieli,
- udzielaniu pomocy w samodzielnej pracy badawczej¹.

Skutkiem tak rozumianego doskonalenia zawodowego powinno być zwiększenie efektywności pracy nauczycieli oraz rozwój ich osobowości, identyfikacja z zawodem i samorealizowanie się. W odniesieniu zatem do nauczycieli doskonalenie jest systematycznym i ciągłym aktualizowaniem wiedzy, które odbywa się w formach instytucjonalnych oraz przez samokształcenie. Tym samym stanowi istotny element edukacji ustawicznej, wyrażającej postulat kształcenia się przez całe życie, a kierowanej szczególnie do nauczycieli².

System doskonalenia nauczycieli w Polsce na przestrzeni lat 1945-2002 uległ licznym przeobrażeniom. Próbę periodyzacji rozwoju instytucjonalnych form doskonalenia nauczycieli, według kryterium chronologicznego, podjął między innymi Z. Ratajek wyróżniając

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 74.

² E. Karcz, *Kształcenie ustawiczne a potrzeba doskonalenia nauczycieli w dobie reformy edukacji*, „Edukacja Dorosłych” 2000 nr 4, s. 67-73; por. także P. Lengrand, *Obszary permanentnej edukacji*, Warszawa 1995.

cztery etapy obejmujące lata 1945-1984. Okres do 1951 r. charakteryzował się różnorodnością i niespójnością strukturalną form doskonalenia nauczycieli oraz ich komplementarnością wobec instytucji kształcących kandydatów do pracy w oświacie lub nauczycieli niewykwalifikowanych. Lata 1951-1960 były okresem tworzenia koncepcji doskonalenia zawodowego nauczycieli w powiązaniu z działalnością organów administracyjnych. Lecz dopiero kolejny etap do 1972 r. prezentował pełną jednolitość w doskonaleniu nauczycieli. Próba budowania systemu ustawicznego charakterystyczna jest dla okresu od 1972 r. do 1984 r.³

Powyższa periodyzacja wymaga uaktualnienia o okres 1985-2002. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych dokonała się reorientacja systemu doskonalenia nauczycieli. Od 1991 r. nastąpiła jego decentralizacja. Utworzono Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli będący placówką informacji i koordynacji działań w zakresie doskonalenia w kraju. Kuratorom zaś powierzono zadania w zakresie doskonalenia na terenach województw.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli organizują i prowadzą zgodnie z zarządzeniem nr 41 MEN z dnia 21 listopada 1990 r.:

- Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli – w formie studiów specjalnych, kursów i seminariów,
- szkoły wyższe – w formie studiów podyplomowych, kursów i seminariów,
- wojewódzkie ośrodki metodyczne – w formie kursów, seminariów, konferencji i praktyk pracowniczych,
- doradcy metodyczni – w formie samokształcenia kierowanego, szkolenia przywarsztatowego i instruktażu,
- dyrektorzy szkół w porozumieniu z radą pedagogiczną w formie samokształcenia kierowanego, szkolenia przywarsztatowego i instruktażu,
- ośrodki doskonalenia zawodowego innych resortów, różnorodne instytucje i organizacje, osoby prawne i fizyczne zgodnie z zakresem swojego działania.

Kształcenie ustawiczne nauczycieli od 1999 r. – daty wprowadzenia reformy edukacji – nabrało szczególnego znaczenia. Wdrażanie reformy strukturalnej i programowej wymagało od nauczycieli nie tylko wiadomości o zakresie tych zmian, ale i nowych umiejętności. Stąd ogromna rola wszystkich instytucji i placówek zajmujących się doskonaleniem nauczycieli.

Istotną rolę w rozwoju form doskonalenia zawodowego nauczycieli miało wdrożenie awansu zawodowego nauczycieli. Uchwalona w dniu 18 lutego 2000 r. przez Sejm RP nowelizacja ustawy – Karta Nauczyciela⁴ wprowadziła kolejne stopnie: stażysty, kontraktowego, mianowanego, dyplomowanego, co zobligowało nauczycieli do podejmowania różnorodnych form doskonalenia w trakcie kariery zawodowej. R. Więckowski pisze:

„W doskonaleniu nauczycieli można wstępnie wyróżnić kilka następujących etapów: etap inicjacji zawodowej, naśladownictwa, innowacji oraz mistrzostwa w zawodzie. Doskonalenie było i jest zawsze związane z rozwojem zawodowym nauczyciela”⁵.

³ Z. R a t a j e k, *Przemiany w doskonaleniu nauczycieli w okresie 40-lecia (1945-1985)*, [w:] *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w 40leciu PRL*, red. E. Staszyński, Warszawa 1987, s. 22.

⁴ Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie Ustawy Karta Nauczyciela, Dz U 2000 nr 19, poz. 239; por. także Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz U 2000 nr 70, poz. 825.

⁵ R. W i ę c k o w s k i, *Ewolucja systemu doskonalenia nauczycieli w Polsce*, „Życie Szkoły” 2001 nr 3, s. 131.

Obecnie etapom rozwoju zawodowego odpowiadają kolejne stopnie awansu.

Wśród istniejących form doskonalenia coraz większe znaczenie zyskuje wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (WDN). Jego uwarunkowania prawne zawarte są w Ustawie o systemie oświaty, Kartie Nauczyciela oraz Rozporządzeniu MEN w sprawie awansu zawodowego nauczycieli⁶.

Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli polega na zaplanowanym procesie zmierzającym do podwyższenia wiedzy i umiejętności nauczycieli w ścisłym powiązaniu z rozwojem szkoły. Jest to wspólny proces uczenia się całej (lub części) rady pedagogicznej w zakresie dydaktyki przedmiotu, integracji międzyprzedmiotowej lub ogólnych problemów pedagogicznych. Dzięki WDN nauczyciele mogą aktualizować posiadaną wiedzę, konfrontować ją z doświadczeniami swoich kolegów, wynoszonymi z studiów podyplomowych, kursów, seminariów itp. Istotą WDN, jak podkreślają D. Elsner i K. Knafel, jest nie tylko doskonalenie nauczycieli, ale szkoły jako określonej całości⁷. Oznacza to, iż podstawą dla doskonalenia mają być wewnętrzne problemy szkoły. Od nich zaś zależny będzie dobór form i metod doskonalenia nauczycieli. Wśród form WDN można wymienić: konferencje samokształceniowe rady pedagogicznej, dyskusje, hospitacje koleżeńskie i in.

Poza formami instytucjonalnymi doskonalenia, znaczącą rolę odgrywa samokształcenie nauczycieli. Jego istotą jest samodzielne uczenie się. Zdaniem W. Prokopiuka dzięki samokształceniu jest szansa utrzymania ciągłości rozwoju nauczyciela jako człowieka – pedagoga – specjalisty określonej dyscypliny naukowej oraz dokonywania się bardzo ważnego jego kulturalnego uczestnictwa⁸. Nauczyciel doskonalący się w zawodzie powinien samodzielnie kierować własnym rozwojem intelektualnym, zdobywać wiedzę poprzez korzystanie z takich źródeł, jak: czasopiśmiennictwo pedagogiczne, wykorzystanie środków medialnych.

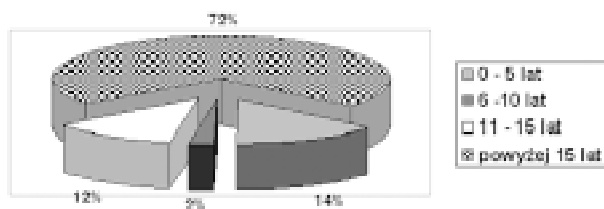
Niekwestionowana rola doskonalenia w rozwoju zawodowym nauczycieli powoduje, iż zasadne jest rozpoznanie ich oczekiwań w tym zakresie. Jakich form doskonalenia instytucjonalnego, a zwłaszcza wewnątrzszkolnego oczekują nauczyciele? – pytanie to było podstawą przeprowadzonych badań.

W celu zgromadzenia materiału badawczego wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego zrealizowaną za pomocą techniki ankiety. Badaniami objęto losowo wybraną grupę 152 nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych województwa opolskiego, z czego 75% stanowiły kobiety oraz 25% mężczyźni. Respondenci pochodzą głównie z środowiska miejskiego (82%), wiejskie reprezentowane jest w 18%. Wszyscy czynnie pracują zawodowo. W trakcie swojej kariery zawodowej realizowali lub aktualnie podejmują formy doskonalenia. Dotychczas uzyskali różne stopnie awansu zawodowego. 3,2% ogółu badanych to nauczyciele dyplomowani, 78,3% mianowani, 2,7% kontraktowi oraz 15,8% to stażyści. Staż pracy respondentów prezentuje wykres 1.

⁶ J. B r y n d z a, *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli fundamentem reformy edukacji*, „Dolnośląska Gazeta Szkolna” 2001, nr 214, s. 8.

⁷ D. E l s n e r, K. K n a f e l, *Jak organizować wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*, Chorzów 2000, s. 9.

⁸ W. P r o k o p i u k, *Samokształcenie współczesnych nauczycieli. Teorie i praktyka*, Warszawa 1995, s. 61.



Wykres 1. Staż pracy badanych nauczycieli

Zdaniem respondentów wiedza nauczyciela powinna ulegać permanentnemu uzupełnianiu i poszerzaniu. Odczuwają oni potrzebę i konieczność doskonalenia zawodowego. Opinię taką prezentuje 66,7% ogółu badanych. 26,7% stwierdza, iż raczej tak. Dalsze 3,3% nauczycieli raczej nie dostrzega konieczności dalszego uczenia się. Natomiast dla 3,3% osób doskonalenie w ogóle nie jest istotne i ważne w ich rozwoju zawodowym. Należy przypuszczać, iż realizują formy doskonalenia głównie ze względów formalnych (np. kiedy są do tego zmuszeni, z polecenia dyrektora). Argumentując potrzebę doskonalenia badani stwierdzili, że podejmowane formy są przydatne w ich codziennej pracy zawodowej. Pozwalają na wzbogacanie warsztatu pracy o nowe metody nauczania, aktualizowanie wiedzy, wdrażanie innowacji i zdobywanie nowych doświadczeń. Tym samym ankietowani podkreślają rolę doskonalenia jako środka służącego podnoszeniu jakości pracy nauczycielskiej.

Istotną rolę odgrywają motywy, którymi kierują się nauczyciele przy podejmowaniu decyzji o doskonaleniu. Wśród nich badane osoby wymieniały: chęć podniesienia kwalifikacji, wymóg awansu zawodowego, polecenie dyrektora, przykład innych nauczycieli.

Respondenci postrzegają aktualnie rolę doskonalenia zawodowego w kontekście awansu zawodowego. Wśród nich aż 47,9% stwierdziło, że procedura awansu dyskryminuje nauczycieli starszych, którzy ukończyli wiele form doskonalenia w latach wcześniejszych, uzyskali stopnie specjalizacji, a swoich osiągnięć nie dokumentowali. Dla 21,1% badanych awans wymusza doskonalenie zawodowe nie zawsze przydatne w pracy. Odmiennego zdania jest 18% nauczycieli, według których awans zawodowy motywuje do podejmowania doskonalenia i zdobywania kwalifikacji.

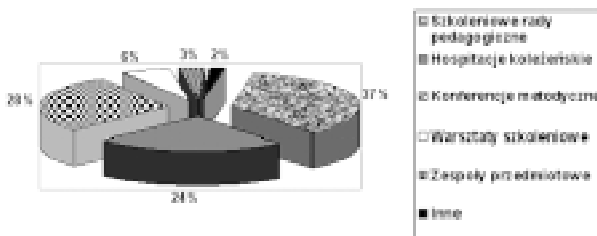
Tabela 1. Oczekiwane formy doskonalenia zawodowego

Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli	Liczba nauczycieli	%
Studia podyplomowe	21	13,8
Kursy	17	11,2
Konferencje	25	16,4
Szkoleniowe rady pedagogiczne	32	21,1
Seminaria	2	1,3
Wewn ¹ trzeskolne doskonalenie zawodowe	46	30,3
Samokształcenie indywidualne	3	1,9
Inne	6	3,9
Ogółem:	152	100%

Źródło: Badania własne.

Z powyższego zestawienia wynika, że nie każda oferta doskonalenia jest ceniona przez nauczycieli. Wśród badanych nauczycieli większość, bo aż 31,4% wskazała WDN jako formę pożądaną przez nich w kontekście aktualizowania wiedzy zawodowej. Z wypowiedzi respondentów wynika, iż w okresie tak dynamicznych zmian w oświacie właśnie WDN najskuteczniej pomaga w pracy nauczycielskiej i przyczynia się do osiągania lepszych efektów w pracy dydaktyczno – wychowawczej. Poza WDN preferują oni głównie: szkoleniowe rady pedagogiczne, konferencje, studia podyplomowe, kursy. Niewielka grupa 1,9% wymieniła samokształcenie indywidualne realizowane poprzez m.in. obserwację, czytelnictwo, środki masowego przekazu.

Popularność WDN wśród badanych nauczycieli powoduje, iż należy przybliżyć ich oczekiwania względem tej formy doskonalenia (wykres 2).



Wykres 2. Oczekiwania nauczycieli wobec wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli

Z analizy wypowiedzi nauczycieli wynika, że wśród form WDN preferują: szkoleniowe rady pedagogiczne (37%), konferencje metodyczne (28%), hospitacje koleżeńskie (24%), warsztaty szkoleniowe (6%), zespoły przedmiotowe (3%). Nauczyciele oczekują, iż proponowana tematyka realizowana w ramach WDN będzie dotyczyła głównie spraw ich własnej szkoły. Szczególną uwagę zwracali na takie zagadnienia, jak: sposoby rozwiązywania konfliktów, stosowane metody wychowawcze, motywowanie uczniów do nauki, klimat szkoły, wyniki nauczania i bezpieczeństwo uczniów.

Zdaniem respondentów ich udział w różnych formach doskonalenia zależy w znacznej mierze od postawy dyrektora. Ustawa Karta Nauczyciela zawiera zapisy dotyczące roli dyrektora w realizowaniu doskonalenia nauczycieli. Jego powinnością jest między innymi rozpoznawanie potrzeb w tym zakresie, tworzenia WDN, motywowania i tworzenia warunków do udziału nauczycieli w różnych formach. Na dyrektorze szkoły spoczywa zatem ogromna odpowiedzialność nie tylko prawna, ale przede wszystkim moralna. Kieruje instytucją, której powierza się wychowanie i nauczanie młodego pokolenia. Odpowiada zatem za jakość pracy szkoły, w tym jakość pracy nauczyciela.

Natomiast czego szczególnie oczekują nauczyciele od dyrektorów w zakresie doskonalenia? Respondenci zdecydowanie wyrażają potrzebę organizowania intensywnego doskonalenia wewnątrz szkoły. Opinię taką prezentuje 46% badanych. Stwierdzają mianowicie, iż ta forma jest dla nich korzystna. Tłumaczą to przede wszystkim tym, iż odbywa się na terenie szkoły, dotyczy aktualnych tematów, nie naraża nauczycieli na koszty finansowe. Dalej 26% badanych oczekuje od swoich dyrektorów systematycznego przekazu informacji o aktualnych formach doskonalenia, dla 14% ważne jest, aby stworzono odpowiednie warunki umożliwiające systematyczny udział w formach doskonalenia (m.in. poprzez partycypowanie w kosztach). W badanej grupie aż 12% nie wyraziło żadnych oczekiwań. Należy

zatem przypuszczać, że istniejący system doskonalenia oraz działania dyrektorów w pełni ich satysfakcjonują.

Podsumowując, system doskonalenia nauczycieli powinien odpowiadać potrzebom praktyki oświatowej. Ważne jest, aby na podstawie potrzeb szkoły określana była wiedza i umiejętności, które nauczyciele powinni opanować w celu wprowadzania pożądaných zmian. Wybór sposobu ich zdobywania powinien zależeć od samego nauczyciela.

Wprowadzenie reformy edukacji, stopni awansu zawodowego zmobilizowało nauczycieli do uczestnictwa w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego. Badane osoby dostrzegają konieczność permanentnego aktualizowania własnej wiedzy. Wśród form, które najchętniej by podjęli wymieniają krótkie szkolenia przydatne w ich codziennej pracy zawodowej. Tym samym swoje największe oczekiwania kierują wobec WDN. Doskonalenie zawodowe aby mogło spełnić oczekiwania nauczycieli, musi opierać się na formach atrakcyjnych, aktywizujących i przydatnych w praktyce pedagogicznej.

KATARZYNA WOJCIECHOWSKA, MARIA SOBIESZCZYK
AKADEMIA BYDGOSKA IM. KAZIMIERZA WIELKIEGO

NAUCZYCIEL PROMOTOREM ZDROWIA W ZREFORMOWANEJ SZKOLE

Współczesny nauczyciel pełni rolę nieformalnego wychowawcy, tj. takiego, który nieustannie poszukuje okazji do nauczania wychowującego. Taki nauczyciel jest ponadto szczególnie wyczulony pedagogicznie na wszystko „[...] co nawet nie wiąże się z procesem dydaktycznym, ma związek w danej chwili czy to ze sferą manualną i moim w tym zakresie oddziaływaniem, czy ze sferą estetyczną, czy ze sferą zdrowotną”¹. W przekonaniu W. Śnieżyńskiego, głównym zadaniem nauczania wychowującego jest przygotowanie do dorosłego życia poprzez ocenę wartości, właściwy ich wybór oraz umiejętne podejmowanie słusznych decyzji. Wobec współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych dla zdrowia człowieka nauczyciel jest najważniejszą jednostką i najlepiej przygotowaną, aby w sposób skuteczny wykształcić w dzieciach umiejętność radzenia sobie z tymi zagrożeniami i co więcej, także dbania o zdrowie własne i innych oraz pomnażania jego potencjału.

Obecnie w nauczycielu widzi się przede wszystkim mądrego doradcę i przyjaciela młodzieży, który na podstawie rzetelnej diagnozy indywidualnych potrzeb i możliwości układa z uczniem program jego pracy nad sobą, stawia zadania jednostkowe i grupowe. Uczy jak żyć zgodnie z normami higieny fizycznej i psychicznej, jak dzielić czas między pracę i wypoczynek, jak kształtować ciało podnosić sprawność i odporność, jak doskonalić zdrowie, pielęgnować urodę, jak prowadzić samokontrolę, mierzyć własne postępy.

Ponieważ procesy transformacji systemowej i integracji europejskiej niosą ze sobą wiele korzystnych zmian w procesie zbliżania szkoły polskiej i nauczycieli do standardów krajów rozwiniętych w sferze edukacji i wychowania, a szkoła staje się organizacją coraz bardziej uspołecznioną, demokratyczną, a także usytuowaną w środowisku lokalnym, więc nauczycielom należy zapewnić warunki do zdobywania wiedzy i kompetencji. Cz. Banach określa jak należy obecnie rozumieć pojęcie dobrego nauczyciela. Interpretację tego pojęcia należy w pierwszym rzędzie odnieść do każdego nauczyciela uznawanego za innowatora. Autor ten pisze:

„być dobrym nauczycielem – nie jest łatwo, trzeba znać nie tylko ideały-wzorce, tak trudne dziś do określenia, ale także mechanizmy i metody kształtowania osobowości, uruchamiać systemy motywacyjne, zapalać ludzi do działań i samorealizacji, wspomagać w kłopotach i dylematach życiowych, uczyć współdziałania i rywalizacji elastyczności i wytrwałości, a co najważniejsze być człowiekiem!”²

Nauczyciel-wychowawca, propagator zdrowego stylu życia, musi sam dbać o nienaganną sylwetkę, przede wszystkim moralną. Osobowość tego człowieka, na którym spoczy-

¹ Ś n i e ż y Ń s k i W., *Czy szkoła może wychowywać?* „Wychowanie na co dzień” 1997, nr 12, s. 12.

² B a n a c h Cz., *Nauczyciel: przewodnik – doradca czy obserwator młodzieży i procesów edukacyjnych?* „Nowe w szkole” 1997-98, nr 4, s. 43.

wa ciężar odpowiedzialności za prawidłowy rozwój fizyczny i umysłowy młodego pokolenia, winna być nieprzeciętna. Stąd też nauczyciel w zreformowanej szkole powinien odznaczać się:

- dużym zasobem wiedzy merytoryczno-metodycznej,
- umiejętnościami diagnostycznymi, prognostycznymi, prewencyjno-korekcyjnymi,
- rozległymi zainteresowaniami i dużą inteligencją,
- wysokim poziomem moralnym,
- przychylnością wobec dzieci i młodzieży,
- rozumieniem potrzeb, dążeń, praw dzieci i młodzieży oraz umiejętnością ich zaspokajania,
- umiejętnością współdziałania z zespołem nauczycielskim, rodzicami i środowiskiem lokalnym,
- umiejętnością dostrzegania osobowej inności każdego ucznia,
- umiejętnością manifestowania swego osobowego bytu,
- umiejętnością prowadzenia dialogu z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami,
- empatycznym stosunkiem do uczniów,
- sprawnością pedagogicznego działania,
- wskazywaniem wartości, umożliwiających samorealizację, twórczo dynamizujących i ciągle wzbogacających osobowość ucznia³.

Zdaniem Zuchelkowskiej przedstawiony katalog cech nauczyciela stanowi o specyfice i odrębności tej grupy zawodowej. Informuje także o tym, że działalność pedagogiczna nauczyciela obejmuje wiele czynności związanych z oddziaływaniem na wszystkie sfery osobowości ucznia i dotyczy pracy nad sobą, nad własnym twórczym rozwojem, aby następne pokolenia mogły prezentować coraz wyższy poziom świadomości własnego wpływu na poprawę zdrowia i jakości życia. Najlepszym sposobem osiągnięcia takiego stanu rzeczy jest szerzenie idei promocji zdrowia, przede wszystkim w szkole, a także w środowisku rodzinnym dziecka oraz w jego bliższym i dalszym otoczeniu. Promocja zdrowia jest to

„[...] proces umożliwiający każdemu człowiekowi zwiększenie oddziaływania na jego zdrowie w sensie jego poprawy i utrzymania. W celu osiągnięcia całkowitego dobrostanu (dobrego samopoczucia) fizycznego, psychicznego i społecznego, muszą umieć określać i urzeczywistniać swoje aspiracje, zaspokajać potrzeby, radząc sobie z wyzwaniem swojego środowiska w jego istniejącym stanie lub dokonując w nim odpowiednich zmian”⁴.

W definicji tej wyraźnie akcentuje się aktywność każdego człowieka i grup społecznych na rzecz ochrony zdrowia. Inicjatywa każdego człowieka i grup społecznych oraz duży zakres autonomii sprawiają, że ludzie zaczynają traktować swoje zdrowie jako najwyższą wartość, uczą się o nie dbać, wzmacniać i zwiększać jego potencjał. Temu procesowi sprzyja zdrowy styl życia promowany przez kreatywnego nauczyciela. Przez styl życia rozumie się wymiar codziennych zachowań charakterystycznych dla danej jednostki lub grupy społecznej. Jest on odzwierciedleniem świadomości wzorów zachowań i możliwości ich realizacji przez człowieka lub społeczność. Zdrowy styl życia to wybór odpowiednich zachowań zdrowotnych. Zachowania zdrowotne można określić jako postępowanie, działania, które pośrednio lub bezpośrednio wpływają na zdrowie i samopoczucie człowieka. Są to:

³ Żuchelkowska K., *Dylematy kształcenia nauczycieli wobec potrzeb zreformowanej szkoły*, [w:] Jonkisz J., Lewandowski M. (red.), *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej szkole*, Wrocław 2001, s. 59.

⁴ Karta Ottawska 1986.

- zachowania sprzyjające zdrowiu (prozdrowotne, pozytywne):
 - aktywność fizyczna,
 - racjonalne odżywianie,
 - utrzymywanie czystości ciała i otoczenia,
 - zapewnienie bezpieczeństwa,
 - utrzymywanie właściwych relacji między ludźmi,
 - radzenie sobie ze stresem.
- zachowania szkodliwe dla zdrowia (antyzdrowotne, negatywne):
 - palenie tytoniu,
 - nadużywanie alkoholu i innych środków uzależniających,
 - uzależnienie od ekranu telewizora i komputera.

Zachowania zdrowotne kształtują się przede wszystkim w okresie wzrastania i rozwoju dziecka. Dokonuje się to w procesie socjalizacji pod wpływem bardzo różnorodnych czynników między innymi poprzez wzorce i instrukcje przekazywane przez nauczycieli. Na nich to spada odpowiedzialność za wielostronny rozwój uczniów oraz za przebieg procesu nauczania i wychowania. Zadanie wykształcenia człowieka zdrowego, wszechstronnie rozwiniętego i sprawnego, ale także człowieka twórczo myślącego, wrażliwego i otwartego na zmiany, doskonalącego swoją osobowość pod względem intelektualnym, afektywnym i psychomotorycznym, który potrafi samodzielnie uczyć się i usprawniać oraz korzystać z najnowszych technologii komunikowania się, człowieka umiającego odróżnić dobro od zła i odpowiedzieć sobie na pytanie: jak żyć godnie i zgodnie z naturą⁵, wymaga od nauczyciela posiadania szeregu kompetencji zawodowych.

Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych w 1997 roku poświęconym wymaganiom w zakresie wykształcenia zawodowego nauczycieli jako podstawę ich przygotowania do sprawowania funkcji kształcących, wychowawczych i opiekuńczych przyjęto projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych. Tworzą go standardy: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informacyjne i moralne⁶.

Kompetencje prakseologiczne wyrażają się w diagnozowaniu, skutecznym programowaniu, planowaniu i organizowaniu działań pedagogicznych, kontrolowaniu i ocenianiu efektów w procesie edukacyjnym. Szczególnego znaczenia nabierają te standardy w przypadku pracy nauczyciela prowadzącego zajęcia ruchowe, gdyż w procesie wychowania fizycznego i zdrowotnego ważne jest indywidualne rozpatrywanie przyczyn niepowodzeń i sposobów przeciwdziałania im. Ważna jest także odpowiedzialność za zdrowie i bezpieczeństwo podczas wykonywania zadań ruchowych, motywacja do zażywania ruchu oraz nauczanie przez przeżywanie.

Kompetencje komunikacyjne ma nauczyciel, który posiadał wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym, a także potrafi służyć i rozumieć wypowiedzi swoich wychowanków oraz nawiązać z nimi dialog, doskonali poprawność, czytelność i prostomyślność własnych zachowań językowych, w trosce o wrażliwość językową oraz wartości komunikacyjne i etyczne języka.

Kompetencje współdziałania ma nauczyciel, który potrafi współpracować ze wszystkimi podmiotami edukacji, a także kształtować postawy społeczne swoich uczniów. Kompe-

⁵ B i e l s k i J., *Kompetencje nauczyciela wychowania fizycznego*, Lider 2001, s. 7.

⁶ D e n e k K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 214; Ż u k o w s k a Z., *Zdrowie i sport w perspektywie edukacji globalnej*, [w:] Żukowska Z., Żukowski R. (red.), *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*, Warszawa 2002, s. 17-18.

tencje współdziałania wyrażają się też skutecznością zachowań prospołecznych i działań integracyjnych nauczyciela. W ramach edukacji fizycznej i zdrowotnej wychowujemy młodzież przez współdziałanie z innymi i wychowujemy do tego współdziałania w dorosłym życiu społecznym. W tak pojętym procesie kształcenia szczególnie temu sprzyjają proponowane treści (gry zespołowe, pływanie, narty itp.), formy (np. spacer, wycieczki, rajdy, biwaki), jak i metody (aktywizujące, problemowe, z uwzględnieniem gier dydaktycznych, warsztatów itp.).

Kompetencje kreatywne wyrażają się u nauczyciela poprzez innowacyjne i nieszablone działania. Taki nauczyciel świadomie preferuje działania na rzecz stymulowania procesów rozwojowych ucznia nad czynnościami nauczania. Od kreatywnej roli nauczyciela-promotora zdrowia zależą możliwości kształtowania postaw młodzieży wobec różnorodnych form aktywności rekreacyjno-sportowej. Do standardów kompetencji w tym zakresie należą m.in. świadomość swoistości działania pedagogicznego w zakresie wychowania do zdrowia i uczestnictwa w kulturze fizycznej, wyzwalanie kreatywnych zachowań młodzieży w zakresie aktywności ruchowej i stymulowanie jej rozwoju, z naciskiem na twórcze samorealizowanie się.

Kompetencje informatyczne posiada nauczyciel, który sprawnie wykorzystuje technologię informacyjną w procesie edukacyjnym oraz do wspomaganie własnych i uczniowskich procesów uczenia się i usprawniania (np. umie korzystać z bazy danych, sieci internetowej, poczty elektronicznej). Bez kompetencji informatycznych mierzonych miarą znajomości literatury fachowej i czasopiśmiennictwa, znajomością języka obcego i języka komputera, dostępu do informacji naukowej internetu trudno poruszać się w przestrzeni kultury zdrowotnej i kultury fizycznej. Ponadto posiadanie tych kompetencji umożliwia nauczycielowi tworzenie autorskich programów edukacyjnych i udostępnianie ich w publikatorach innym szkołom i nauczycielom.

Kompetencje moralne wyrażają się w zdolności do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego. Dotyczą one również dokonywania wyborów i zachowań co do swego zdrowia, uwzględniając znajomość norm, ocen oraz emocjonalno-motywacyjną sferę w życiu człowieka. Obejmuje to zwłaszcza nauczyciela zdrowia i wychowania fizycznego, który powinien znać swe powinności etyczne w promowaniu zdrowia i aktywności fizycznej młodzieży, potrafi myśleć i działać preferencyjnie dla dobra wychowanka jako osoby, posiada zdolność do pogłębionej refleksji etycznej w kształtowaniu jego postaw prozdrowotnych, potrafi sobie stawiać pytania o granice prawomocności etycznej w trosce o zdrowie i sprawność młodego człowieka i o granice współodpowiedzialności moralnej za jego harmonijny i wszechstronny rozwój na miarę jego możliwości, przeciwdziałając jego zagrożeniom.

Znajomość przez nauczyciela przedstawionych powyżej kompetencji sprzyja pełniejszej realizacji tych zadań edukacyjnych, które akcentują wartość zdrowia jako zjawisko wielowymiarowe obejmujące aspekt fizyczny, psychiczny, społeczny i duchowy. Dzięki temu uczniowie wyposażeni w argumenty, które świadczą o korzyściach płynących z dbania o własne zdrowie i pomnażania jego potencjału, zaczną dostrzegać sygnały zagrażające zdrowiu oraz będą zdawać sobie sprawę z tego, że zdrowie jest najwyższą wartością, dzięki której można osiągnąć wytyczone cele i wpływać na jakość swego życia.

ELŻBIETA PERZYCKA
UNIwersytet SZCZECIŃSKI

KOMPETENCJE ZAWODOWE NAUCZYCIELI W WYBRANYCH KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ I W POLSCE

Poszukując standardów kompetencji spotkałam się z dwoma terminami: kompetencje i kwalifikacje, co w konsekwencji wymaga ich wyjaśnienia. Z literatury¹ przedmiotu można wnioskować, że terminy kwalifikacje i kompetencje występują w zależności dwojakiego rodzaju. Po pierwsze bez kwalifikacji nie można być kompetentnym, tzn. nauczyciel może posiadać kwalifikacje równe kompetencjom lub też wyższe kwalifikacje niż kompetencje. W takim ujęciu pojęcie kwalifikacje jest pojęciem szerszym od pojęcia kompetencje, gdyż nauczyciel może posiadać więcej wiedzy i umiejętności niż wykorzystuje w swojej pracy. Kwalifikacje mogą zatem być synonimem kompetencji. W odniesieniu do osoby, kwalifikacje są pojęciem szerszym niż kompetencje. Jeżeli jednak przyjmiemy, że osoba kompetentna jest uprawniona do działania i decydowania, mająca podstawy i kwalifikacje do wydawania opinii i sądów², to wówczas nauczyciel bez kompetencji nie może wykorzystywać swoich kwalifikacji. Tak więc z punktu widzenia działania, kwalifikacje są pojęciem węższym niż pojęcie kompetencje o cechę odpowiedzialności³. W swojej pracy kompetencje traktować będę jako pojęcie szersze od pojęcia kwalifikacje, gdyż zawierają one cechę odpowiedzialności, której to cechy nie zawierają kwalifikacje. Coraz częściej w miejsce terminu kwalifikacje” zamiennie stosowany jest termin „kompetencje”. Wynika to z faktu, iż kwalifikacje nie odzwierciedlają zmian, jakie zachodzą we współczesnej szkole, są jedynie ogólnym, teoretycznym pojęciem. Mówiąc o kompetencjach na myśl przychodzi czynnik osobowościowy, ważny w wykonywanej pracy zawodowej nauczyciela. Kompetencje zawodowe nabierają charakteru swoistego paradygmatu, mającego znaczenie empiryczne i eksplikacyjne szczególnie istotne przy rozpatrywaniu zjawisk podmiotowości nauczyciela i jego adaptacji w różnych okresach aktywności zawodowej.

STANDARDY JAKOŚCI PRACY NAUCZYCIELA W ANGIELSKIM SYSTEMIE OFSED

Nauczyciele w Anglii to przede wszystkim absolwenci kierunków nauczycielskich, realizowanych na uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych i politechnicznych. Nauczyciel chcący podjąć pracę w szkole, musi posiadać tytuł zawodowy w przedmiocie

¹ *Systemy i standardy kształcenia zawodowego*, red. H. Bednarczyk, Radom 1995; J. Szpakowska, *System standardów kwalifikacji zawodowych*, „Szkoła Zawodowa” 1994, nr 5; K. Symela, *Kształcenie modułowe odpowiedzią edukacji na potrzeby rynku pracy*, [w:] *Kształcenie modułowe*, Warszawa 1994.

² *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 1980, s. 700.

³ *Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych*, red. M. Butkiewicz, Warszawa – Radom 1995, s. 29-32.

nauczania. Podobnie jak w Danii dużą wagę poświęca się praktyce szkolnej w przygotowaniu zawodowym młodych nauczycieli. Na podstawie uzyskania tytułu zawodowego i odbyciu praktyki pedagogicznej nauczyciel angielski uzyskuje licencję kwalifikowanego nauczyciela.

Z pracą nauczyciela ściśle powiązane są następujące punkty: 1. Uczniowie pozyskują wiedzę, umiejętności i zrozumie w sposób progresywny. 2. Lekcje mają jasne cele i zadania. 3. Sytuacje edukacyjne są odpowiednio dostosowane do sposobu uczenia się dzieci o różnych możliwościach i zainteresowaniach. 4. Sytuacje edukacyjne umożliwiają współuczestnictwo wszystkich. 5. Metody nauczania są dostosowane do wieku i przedmiotu. 6. Przebieg lekcji zaspokaja wysokie wymagania wszystkich uczniów i stawia im wysokie, lecz realne oczekiwania. 7. W sytuacjach edukacyjnych występuje naturalne sprzężenie zwrotne, które wspomaga postępy uczniów – zarówno przez stawiane stopnie, jak i dyskusje z uczniami. 8. Stosunki są pozytywne i powiększają motywacje uczniów. 9. Cele narodowych programów nauczania są brane pod uwagę. 10. Tam, gdzie jest to właściwe, praca domowa jest zadawana regularnie i wspomaga pracę na lekcjach.

Każde z tych stwierdzeń, jest pedagogicznie zasadne, ale jako całość wprowadza chaos. Jest to propozycja trudna do operacyjnego wykorzystania, gdyż zawiera standardy dotyczące: efektów kształcenia; organizacji przebiegu lekcji; projektowania nauczycielskiego programu edukacyjnego; zasady zadawania do domu; wymogi dotyczące właściwego współdziałania z uczniami⁴.

W Anglii nad rozwojem kompetencji czuwa Departament Oświaty i Zatrudnienia – DFEE, który kontroluje cały okres wstępnego kształcenia. Studenci podczas nauki nabywają kompetencje, które wymagane będą od nich w momencie podejmowania przez nich pracy w szkole. Inne kompetencje zdobywa student, chcący uczyć w szkole średniej, a inne wymagane są od studentów planujących uczyć w szkole podstawowej.

Od początkujących nauczycieli wymagane są kompetencje w zakresie pięciu obszarów. Są one jednak zróżnicowane w zależności od szkoły, w której nauczyciel będzie pracował. W szkole podstawowej nauczyciel musi wykazać się znajomością programu nauczania oraz znajomością metod nauczania, nauczyciel uczący w szkole średniej musi ponadto wykazać się umiejętnością kierowania klasą. Na obydwu poziomach kształcenia od nauczycieli wymaga się: posiadania i umiejętność przekazywania wiedzy w zakresie nauczanego przedmiotu; umiejętności oceniania i rejestrowania postępów uczniów oraz dalszego samodoskonalenia się. Między kompetencjami szkoły średniej i podstawowej istnieją pewne podobieństwa. Ważne wydają się następujące cechy kompetencji: statyczność i stosunkowo puste treściowo, powinny być realizowane i oceniane w odpowiednim kontekście; wszystkie kompetencje nie są w wyraźny sposób zróżnicowane; każda kompetencja zawiera w sobie elementy bardziej szczegółowych jej części. Ważnym wydaje się próba wyjaśnienia kwestii poziomów standardów np. minimalnego, średniego i maksymalnego. Trudność ta wynika, jak wskazują G. Ehitty i E. Willmott z faktu, iż „jedne kompetencje są zależne od zadania, inne od osoby, jedne mają charakter ogólny, inne szczegółowy, jedne są proste, inne złożone”⁵.

W angielskiej koncepcji standardów jakości pracy nauczyciela trudno jest doszukać się odpowiedniej, właściwej dla polskich warunków inspiracji do określenia polskich standardów jakości pracy nauczyciela.

⁴ S. W l a z ł o, *Kompetencje nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły” 1999, nr 4, s. 16.

⁵ W h i t t y G., W i l l m o t t E., *Competence – based teacher education: approaches and issues*, „Combridge Journal of Edukation”, 1991, 21 (3), s. 309-318.

ZASADY PEDAGOGICZNEGO DZIAŁANIA I POSTAW W PRACY NAUCZYCIELA WE FRANCJI

Kształcenie nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych we Francji trwa dwa lata po ukończeniu licencjatu. Studenci zdobywają wiedzę ogólną i specjalistyczną. Nabywają umiejętności pracy w szkole podczas praktyk zawodowych. Chcą uczyć w szkole średniej nauczyciel po ukończeniu 4 – letnich studiów przedmiotowych uzyskuje tytuł zawodowego magistra. Od nauczycieli oczekuje się tolerancji – aby akcentować każde dziecko i jego inność, aby uczyć akceptować innych, aby otworzyć się ku innym ludziom i budować z innymi dla służby innych. Nauczyciel ma budzić w każdym dziecku nadzieję, gdyż ona po prostu istnieje, jest tutaj, trzeba pomóc zbudować własną wizję świata i wspomóc w rozwoju ucznia zgodnie z jego zdolnościami i potrzebami. Wszystko wymaga czasu, efekty będą na końcu, dlatego nauczyciel musi być cierpliwy i jej uczyć, nauczyć się słuchać, zachęcać, aby dać dziecku późniejszą szansę raczej w życiu niż w zawodzie. Zaufanie – kolejna cecha nauczyciela – to również podstawowa wartość w szkole; to zaufanie do siebie samego, we własne umiejętności i zaufanie do dzieci, to wiara w przyszłość. Nic się nie osiąga bez wysiłku, trzeba rozbudzać w uczniach bardzo mocne motywacje, być wytrwałym w swoich planach i działaniach⁶.

Powyższe dyrektywy skierowane są do nauczycieli, ale mogą być respektowane w życiu każdego człowieka, z dużą korzyścią dla jego rozwoju.

KOMPETENCJE ZAWODOWE NAUCZYCIELI W DANII

Kształcenie nauczycieli na poszczególne poziomy edukacji jest zróżnicowane. Przygotowanie nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych odbywa się w seminariach nauczycielskich i trwa 3 lata. Nauczyciele szkół gimnazjalnych kształcą się w wyższych uczelniach i ich nauka odbywa się w cyklu 5 letnim. Nauczyciel duński posiada kwalifikacje do nauczania kilku przedmiotów. W kształceniu wstępnym nauczycieli duży nacisk kładzie się na praktyki w klasie szkolnej, głównie na kompetencje metodyczne i dydaktyczno-wychowawcze. W pracy zawodowej nauczyciel musi wykazać się kompetencjami: komunikacyjnymi, współdziałania, kreatywnymi i w zakresie technologii informacyjnej. Duży nacisk kładzie się na współpracę z uczniami i zespołem nauczycieli, którzy prowadzą zajęcia głównie metoda projektową, wykorzystując najnowsze rozwiązania technologiczne – media i multimedia (na czterech uczniów przypada jeden komputer). Nauczyciele odczuwają potrzebę ustawicznego doskonalenia, uczestnicząc w zorganizowanych formach dokształcania i doskonalenia zawodowego. Do roku 1010 każdy nauczyciel ma zdać egzaminy i uzyskać Europejskie Komputerowe Prawa Jazdy.

HISZPAŃSKI NAUCZYCIEL – SPECJALISTA

Podjmując pracę nauczycielską w przedszkolu lub w szkole podstawowej wymagane są w Hiszpanii 3-letnie studia nauczycielskie. Chcąc uczyć w szkole średniej nauczyciel musi ukończyć 5-letnie studia w szkole wyższej. Ponadto każdy nauczyciel musi uzyskać uprawnienia do nauczania w szkołach publicznych zdając egzamin państwowy. Nauczyciele uczestniczą w wewnętrznych i zewnętrznych formach dokształcania i doskonalenia zawodowego (nie jest obowiązkowe). Posiadają kompetencje (uprawnienia) do modyfikowa-

⁶ S. W l a z ł o, *Kompetencje nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły” 1999, nr 4, s. 15.

nia ramowych programów nauczania, dopasowując je do konkretnych sytuacji pojawiających się w klasie szkolnej. Po rozpoznaniu poziomu zdolności i zainteresowań uczniów nauczyciel indywidualnie dobiera odpowiednie treści, metody i środki do ich rozwijania. Posiada duży zakres autonomii w wyborze podręczników i materiałów nauczania.

PROPOZYCJE STANDARDÓW KOMPETENCJI ZAWODOWYCH W POLSCE

Rozważając polskie standardy kompetencji zawodowych nauczyciela, należy pamiętać o polskim pojmowaniu jakości pracy nauczyciela. Dobrze jest zwrócić uwagę na propozycje innych krajów, ale warto opracować własne – dla swojego „podwórka”, gdyż kompetencje polskiego nauczyciela trudno jest rozpatrywać bez uwzględnienia warunków panujących w polskiej szkole, a osadzone polskiej kulturze, zarówno rodzimej jak i regionalnej.

Analizując kluczowe kompetencje nauczyciela, zawarte w literaturze przedmiotu zauważyłam ich duże podobieństwo do opracowanych, na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, w dniu 13 Listopada 1997 roku (poświęconemu wymaganiom w zakresie wykształcenia zawodowego nauczycieli, jako podstawy ich przygotowania do sprawowania funkcji kształcących, wychowawczych i opiekuńczych) projektu standardów kompetencji zawodowych. Tworzą go standardy: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informacyjne, moralne. Przedstawione standardy mają charakter uniwersalny, odnoszą się do każdego nauczyciela. Nie była to jednak koncepcja doskonała i wymagała zmian związanych z reformą oświaty. Dlatego rok później, Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli przy Radzie ds. Kształcenia Nauczycieli w MEN pracował nad kolejną koncepcją standardów. Propozycja z 1998 roku obejmuje następujące standardy: pragmatyczne, współdziałania, interpretacyjno-komunikacyjne, informatyczno-medialne.

Propozycja standardów z roku 1998 została rozwinięta o problematykę mediów oraz interpretację komunikacyjną. Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie poszukiwania, porządkowania i wykorzystania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną, zostały opracowane na podstawie wymagań, jakie przed nauczycielem stawia realizacja Podstawy programowej. Dlatego też każdy nauczyciel, nie tylko informatyk, powinien być przygotowany do posługiwania się mediami i multimediami oraz technologią informacyjną i komunikacyjną w pracy własnej oraz w pracy z uczniami. W drugiej koncepcji, wydawałoby się „doskonalszej” zabrakło jednak standardów moralnych. Traktując naukę i technikę jako najwyższe dokonania cywilizacyjne zapominamy o wartościach etycznych, ważnych z punktu widzenia narastających problemów wychowawczych, z jakimi mają do czynienia nauczyciele z dorastającą młodzieżą. Poprzez zanik rozwoju komunikacji dyskursywnej, zubożenie funkcji symbolu, następuje zafałszowanie obrazu edukacji szkolnej. W sposób nieunikniony prowadzi to do degradacji myśli pedagogicznej, nauki, kultury, cywilizacji i – na tym tle – edukacji i samoedukacji. Pomijając kompetencje moralne współczesna szkoła fałszuje obraz człowieka i świata tworząc kolejne bariery i granice. Szkoła powinna wzmacniać człowieka i zmniejszać granice między potrzebami ciała i duszy, ukazując jednocześnie wymiar materialny (descendencję) i duchowy (transcendencję) jednostki⁷. Tylko mocne podstawy etyczne pozwolą sprostać trudnym oczekiwaniom „drapieżnego” świata.

Trudno jest wyłonić niezawodne, idealne i uniwersalne źródła poznania, a pytania zakładające autorytarny charakter problemów ludzkiej wiedzy (dlaczego, są, na jakiej podsta-

⁷ W. Pasterniak, *Od małego „ja” do świadomości jedynej*, [w:] *Świat Edukacja Wszechświat*, Poznań 1997, s. 130.

wie?), jeden ze znanych filozofów K. R. Popper proponuje zastąpić wątpliwością: „Czy istnieje sposób na wykrycie i wyeliminowanie błędów?” Uczony proponuje eliminację błędów wnioskowania i zbliżenia się do prawdy poprzez ciągłe poddawanie krytyce różnych teorii.

W przypadku zawodu nauczyciela założenie pełnego przygotowania do zawodu i tym samym pełnych kwalifikacjach zawodowych pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej. Kompetencje, których ona wymaga, ciągle się zmieniają i wymagają korekt. Dzieje się tak ze względu na swoistość pracy nauczyciela, którą jest niestandardowość pracy oraz komunikacyjny jej charakter. Po pierwsze, można wpływać na rzeczy, przedmioty stosując szablonowe zachowania, jednak gdy mamy do czynienia z żywym organizmem, trudno jest mówić o regułach postępowania. Sami uczniowie stanowią niepowtarzalną, nieszablonową i niestandardową, indywidualną całość. Trudno jest przewidzieć, pytania, problemy i zadania, jakie uczniowie postawią nauczycielowi do rozwiązania. Po drugie nauczyciel podlega ustawicznym imperatywom racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki i logiki dialogu⁸. Dlatego też społeczne i kulturowo wyznaczane poziomy standardów edukacyjnych ulegają ustawicznej przemianie, zarówno w warstwie postulatów jak i w rzeczywistości. Nie wynika to tylko z następstwa zmiany doktryny edukacyjnej, gdyż aktualizowanie profesjonalnych standardów nauczyciela obejmuje wiele wymiarów i warstw myślenia i działania zawodowego. Uwikłane są one w podejmowanie intelektualnych i moralnych wyborów, u podłoża których leżą zawsze samodzielne i odpowiedzialne decyzje, ściśle powiązane ze świadomością potrzeby i skutków działania oraz umiejętnością adekwatnego zachowania się nauczyciela. Nie zapominam, że wprowadzenie standardów kompetencji może doprowadzić do wielu problemów, jak np. odbyło się to w przypadku celów behawioralnych. Trudno jest opracować i skompletować wytyczne – stałe listy składników każdej kompetencji, które mogą być przyporządkowane do każdego nauczyciela, gdyż w obecnej rzeczywistości występuje wiele wyznaczników funkcjonowania nauczyciela w zawodzie i jak również istnieje wiele modeli tegoż funkcjonowania. Uwzględniając złożoność i ciągły proces ewaluacji kompetencji oraz swoistość zawodu nauczyciela, pod wpływem analizowanej literatury przedmiotu, podjęłam się próby nakreślenia modelu kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela.

Tabela 1. Model kompetencji edukacyjnych nauczycieli – projekt własny inspirowany pracami B. Pękali

KOMPETENCJE EDUKACYJNE NAUCZYCIELI		
KOMPETENCJE INSTRUMENTALNE – ZAWODOWE	KOMPETENCJE KIERUNKOWE	KOMPETENCJE INSTRUMENTALNE – PRZEDMIOTOWE
<ul style="list-style-type: none"> • kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne • kompetencje kreatywne • kompetencje współdziałania • kompetencje pragmatyczne • kompetencje z zakresu technologii informacyjnej 	<ul style="list-style-type: none"> • kompetencje moralne i etyczne 	<ul style="list-style-type: none"> • kompetencje merytoryczne • kompetencje metodyczne
<ul style="list-style-type: none"> – wiedza ogólna – wiedza ogólnopedagogiczna – umiejętności ogólnopedagogiczne 	<ul style="list-style-type: none"> – postawy – przekonania – wartości – ideały 	<ul style="list-style-type: none"> – wiedza merytoryczna – wiedza metodyczna – umiejętności metodyczne

⁸ R. Kwasińska, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, „Studia Pedagogiczne” LXI, KNP PAN, Warszawa 1995.

Przedstawiona propozycja stać się może jednym z czynników określających perspektywy rozwoju zawodowego nauczycieli, gdyż „ostateczna pewność jest celem, którego nie można osiągnąć w ramach racjonalizmu, nasza kultura byłaby uboga i marna bez ludzi próbujących cel ten osiągnąć i wątpić trzeba, czy w ogóle by przetrwała, gdyby całkowicie ją pozostawić w rękach sceptyków”⁹.

LITERATURA

- C z e r e p a n i a k - W a l c z a k M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997. *Department Edukacji, Initial Teacher Training (Secondary) oraz The Initial Training of Primary School Teachers w Angli*, M. Wilkin (red.) *Mentoring in Schools*, London 1992.
- F r a ń c k o w i a k T., *Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne)*, Poznań 1998.
- K w a ś n i c a R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, „Studia Pedagogiczne” LXI, KNP PAN, Warszawa 1995.
- Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych*, red. M. Butkiewicz, Warszawa – Radom 1995.
- P a c h o c i ń s k i R., *Współczesne systemy edukacyjne*, Warszawa 2000.
- P a s t e r n i a k W., *Od małego „ja” do świadomości jedynej*, [w:] *Świat Edukacja Wszechświat*, Poznań 1997.
- P a s t e r n i a k W., *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*, Poznań 2001.
- Standardy kompetencji zawodowych nauczycieli opracowane w 1998 roku przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli przy Radzie ds. Kształcenia Nauczycieli w MEN, [w:] S z e m p r u c h J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000.
- Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli opracowane przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli Rady ds. Kształcenia Nauczycieli Przedstawione przez H. Kwiatkowską na posiedzeniu KNP PAN w dniu 13 listopada 1997 r. w Warszawie, [w:] D e n e k K., *O nowy kształt w edukacji*, Toruń 1998.
- S y m e l a K., *Teoretyczne podstawy modularyzacji treści kształcenia zawodowego*, [w:] „Pedagogika Pracy”, nr 26-27, Radom 1995.
- Systemy i standardy kształcenia zawodowego*, red. H. Bednarczyk, Radom 1995.
- W h i t t y G., W i l l m o t t E., *Competence – based teacher education: approaches and issues*, „*Cambridge Journal of Education*”, 1991, 21 (3).
- W ł a z ł o S., *Kompetencje nauczyciela*, „*Dyrektor Szkoły*” 1999, nr 4.

⁹ T. F r a ń c k o w i a k, *Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne)*, Poznań 1998, s. 173.

JAN ADAM MALINOWSKI

UNIwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

NAUCZYCIELE O SWOIM ZAWODZIE. REFLEKSJE W WYMIARZE „EDUKACJI JUTRA”

UWAGI WPROWADZAJĄCE ORAZ ZŁOŻENIA METODOLOGICZNE PREZENTOWANYCH ANALIZ

Powodzenie realizowanej reformy szkolnictwa w znaczący sposób uzależnione jest od zaangażowania się w nią nauczycieli¹. Czy jest to możliwe w sytuacji, gdy nauczyciele mają poczucie nie najwyższej pozycji społecznej swojego zawodu, co obniża motywację do samodoskonalenia i podnoszenia kompetencji zawodowych oraz negatywnie wpływa na jakość wykonywanej pracy? Z drugiej jednak strony, można przypuszczać, że to właśnie od stopnia aktywności zawodowej samych nauczycieli oraz ich troski o podnoszenie własnych kwalifikacji zależy to, jakim szacunkiem społecznym obdarzany jest ten zawód. Co więcej, z badań prowadzonych nad społecznym odbiorem zawodu i pracy nauczyciela przez różne grupy społeczne wynika, że charakteryzuje się on znaczącymi różnicami, które pozostają w istotnym związku z poziomem świadomości społecznej, a zwłaszcza pedagogicznej, w zakresie której wchodzi też widzenie niedostatków towarzyszących pracy nauczycieli². Uwaga ta skłania do stwierdzenia, że status społeczny zawodu nauczyciela może być różnie odczytywany przez poszczególne podmioty społeczne, w tym i przez samych zainteresowanych.

Uwzględniając rozległość sygnalizowanej tu problematyki, niniejsze studium³ koncentruje się przede wszystkim na ukazaniu tego jak sami nauczyciele postrzegają swój zawód, łącznie z tym, co można nazwać jego społeczną otoczką. Podstawą formułowanych spostrzeżeń, mających po części roboczy charakter, jest materiał empiryczny zgromadzony przy pomocy sondażu diagnostycznego przeprowadzonego w 2001 r. Jego najważniejszą techniką badawczą stanowiła ankieta, którą objęto ok. 400 nauczycieli szkół różnych szczebli i typów. Nauczyciele ci pracowali zarówno w szkołach umiejscowionych w środowisku wiejskim, jak i miejskim (miasta różnej wielkości), reprezentując większość regionów kraju (m.in.: Kujawy, Mazowsze, Mazury, Podkarpacie, Pomorze, Śląsk, Warmię, Wielkopolskę, ziemię lubuską, ziemię łódzką). Pytania, na które odpowiadali respondenci, miały charakter otwarty, eliminując – przynajmniej po części – niebezpieczeństwo sugerowania gotowych odpowiedzi.

¹ K. D e n e k, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 85-88.

² J. A. M a l i n o w s k i, *Spoleczny odbiór zawodu i pracy nauczyciela (studium empiryczne)*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika” 1993, z. XIX.

³ Poszerzono w nim także niektóre wątki prezentowane w następujących opracowaniach autora: *Blaski i cienie nauczycielskiej codzienności*, [w:] A. Radziejewicz-Winnicki przy współudziale E. Bielskiej (red.), *Edukacja a życie codzienne*, Katowice 2002; *Cienie i szarości nauczycielskiego dnia codziennego*, „Wychowanie na co dzień” 2001, nr 9.

ZAWÓD NAUCZYCIELA A MOŻLIWOŚCI REALIZACJI CELÓW ŻYCIOWYCH

Pomimo krytycznych odniesień badanych nauczycieli do aktualnej kondycji wykonywanego przez siebie zawodu, prawie dwie trzecie spośród nich przyznaje się do realizacji celów życiowych, które mogły znaleźć urzeczywistnienie dzięki wybraniu tejże profesji. Jednak nawet pobieżne wejrzenie w rozkład otrzymanych wypowiedzi ukazujących „charakter” tych celów pozwala zorientować się, że przede wszystkim wyrażają się one w kategoriach pozamaterialnych. Znamienne jest bowiem to, że tylko 1% badanych wyraziło przekonanie, że dzięki podjęciu pracy w zawodzie nauczycielskim zrealizowało cel życiowy mieszczący się w tej kategorii. Nauczyciele ci oświadczyli, że dzięki związaniu się z wykonywanym przez siebie zawodem osiągnęli dobre warunki materialne. Podobny, „śladowy” wymiar uzyskał inny cel przekładający się na sferę materialną (choć nie tylko) z tytułu gwarancji osiągnięcia stałego wynagrodzenia, określony jako „posiadanie stałej pracy, stabilizacja zawodowa”, co wydaje się być jednak niedostrzeganym w pełni walorem tegoż zawodu – zwłaszcza w sytuacji niepewności zatrudnienia obserwowanego w przypadku wielu innych grup zawodowych.

Najlichnieszą grupę wśród badanych nauczycieli stanowili kojarzący wykonywanie swojego zawodu z celami życiowymi związanymi ze „sferą humanistyczno-psychologiczną”. W tej grupie plasowali się m.in. ci wszyscy nauczyciele, którzy wyrażali przekonanie, że dzięki podjęciu pracy w szkole realizują takie cele życiowe jak: *satisfakcja z wykonywanej pracy, wykonywanie wymarzonego zawodu, praca z dziećmi i młodzieżą dająca zadowolenie, praca nad kształtowaniem dobrych charakterów*⁴. Pojawiały się tu jednak i bardzo ogólne stwierdzenia typu: *mimo wielu trudności, np. wychowawczych lubię pracować z młodzieżą*. Łącznie tak, i podobnie określone cele życiowe okazały się ważne dla co trzeciego respondenta, który z wykonywaniem zawodu nauczyciela wiązał realizację niektórych celów życiowych. Wśród innych celów wyróżniają się jeszcze dwa skupiające po około 20% nauczycieli łączących cele życiowe z pracą nauczyciela. Pierwszy z nich związany jest z możliwością niesienia pomocy innym ludziom, tak dzieciom, młodzieży, jak i dorosłym – zwłaszcza rodzicom swoich uczniów. Drugi wyraża się w możliwości – dzięki byciu nauczycielem – twórczego rozwoju, samorealizacji, *czego nie da się* – jak stwierdził jeden z badanych – *powiedzieć w przypadku wykonywania innych zawodów, nawet tych lepiej płatnych*. Konkretyzując, pojawiały się tu wskazania na płynące z tego zawodu inspiracje do pracy nad sobą (np. *przezwyciężenie własnej nieśmiałości*), nad swoim rozwojem intelektualnym i kulturalnym owocującym uczestnictwem w różnych formach dokształcania, czytelnictwem, kontaktami ze sztuką, włącznie z podejmowaniem aktywności artystycznej (np. *świadome i głębokie obcowanie z kulturą, sztuką, nauką*). Przynajmniej po części z tą kategorią realizowanych celów życiowych pozostaje w bliskiej relacji także: możliwość czynnego udziału w aktywności sportowej, rekreacyjnej i turystycznej, co – jak w przypadku wycieczek na wycieczki szkolne – stwarza możliwość lepszego poznania kraju, a niekiedy i zagranicy (wymiana młodzieży w ramach współpracy międzynarodowej).

Ważnym atutem zawodu nauczyciela są, w opinii reprezentantów tego zawodu, wakacje umożliwiające realizację celów życiowych łączących się z dłuższymi podróżami, wypoczynkiem, czasem spędzaniem wspólnie z rodziną. Spośród innych celów, których urzeczywistnieniu sprzyjało związanie się z nauczycielską profesją wymienić należy m.in. „dobre

⁴ Kursywą wyróżniono cytowane wypowiedzi badanych nauczycieli.

wychowanie i wykształcenie swoich dzieci”, w czym – w opinii badanych – pomocne okazały się doświadczenia zdobyte w pracy pedagogicznej.

PODJĘCIE PRACY W ZAWODZIE NAUCZYCIELSKIM JAKO PRZESZKODA W REALIZACJI CELÓW ŻYCIOWYCH

Zestawienie odpowiedzi na powyżej rozpatrywane pytanie z odpowiedziami na pytanie sformułowane w sposób przeciwstawny, a mianowicie: „czy są cele życiowe, których nie mogłeś zrealizować (osiągnąć), z tego powodu, że wybrałeś zawód nauczyciela?” pokazuje, że badana zbiorowość nie dzieli się wyłącznie na dwie przeciwstawne sobie grupy – tych, którzy tylko wskazują na cele niemożliwe, lub możliwe do zrealizowania z powodu wykonywania zawodu nauczycielskiego. Są bowiem jeszcze i tacy, którzy wskazując na możliwość zrealizowania pewnych celów podkreślają zarazem, że związanie się z zawodem nauczyciela nierealnym czyni osiągnięcie innych celów życiowych.

Przyjrzyjmy się zatem jakie cele życiowe w ocenie respondentów nie mogą być realizowane głównie dlatego, że zdecydowali się oni wybrać nauczycielski stan. Wśród ogólnie formułowanych celów dominowały takie jak: *nie mogę żyć na odpowiednim poziomie*. Natomiast cele ujęte w sposób bardziej szczegółowy to m.in.: poprawa warunków mieszkaniowych (*zakup mieszkania odpowiednio dużego dla mojej rodziny; budowa domku z ogródkiem*), zakup samochodu, jak też dóbr nie uważanych wcale za luksusowe (*odmawiam sobie kupna nawet potrzebnych drobiazgów*) oraz – co szczególnie często się pojawiało: brak środków na realizowanie wymarzonych podróży (*chciałbym poznać ciekawe i istotne dla naszej kultury miejsca; marzę o podróży do Paryża; zawsze pragnęłam podróżować, a zawód nauczyciela, a właściwie nasze uposażenie ogranicza osiągnięcie tego celu*) lub wakacji, aby odpocząć w innym środowisku (np.: *nie mam odpowiednich funduszy na odpoczynek, gdyż nie stać nas na dużo, mimo, że pracujemy z mężem [też nauczycielem – dop. J.M.] wiele lat*). To ostatnie wskazuje, że dla niektórych nauczycieli wakacje nie są czymś atrakcyjnym samym w sobie, zwłaszcza gdy brakuje środków finansowych na ich urozmaicone spędzenie. Są jednak i takie opinie, w których akcentuje się, że *długie wakacje pozwalają coś przedsięwziąć – dorobić do nauczycielskiej pensji, a to umożliwi załatać dziury w domowym budżecie*.

Cytowane powyżej wypowiedzi skłaniają do wniosku, że nauczycielom nie obce są troski, u podstaw których lokują się niskie zarobki. Przekładają się one na złą sytuację finansową, tak samych nauczycieli, jak i ich rodzin. Wymownie o tym świadczy ocena sytuacji finansowej swojej rodziny dokonana w czteropunktowej skali. Wynika z niej, że ponad trzy czwarte oceniających nauczycieli wskazało na ocenę dostateczną lub niedostateczną. Tę drugą wskazał, w przybliżeniu, co piąty respondent, przy czym badani ci różnie argumentowali tak bardzo niską ocenę kondycji finansowej swojej rodziny – poczynając od stwierdzeń typu: *pracuję tylko ja, mąż jest bez pracy; bo ja i moja żona pracujemy w szkole, a kończąc na wypowiedziach: budowa domu pochłonęła wszystkie środki; wystarcza na bieżące życie, ale większe zakupy to raty i długi*. Ale i ci, którzy oceniali sytuację finansową swojej rodziny na dostatecznie nie kryli żalu i rozgoryczenia: *trzeba głowić się, żeby zwióznać koniec z końcem; myślę, że tak trudnych czasów jeszcze nie było*. To ostatnie stwierdzenie uzyskuje dodatkowe wzmocnienie, gdy zauważymy, że jego autorką jest nauczycielka mająca za sobą dwadzieścia lat pracy zawodowej.

Ogół przywołanych wypowiedzi ilustrujących poglądy nauczycieli w interesującej nas tu kwestii pozwala wnioskować, że troski natury ekonomicznej stwarzają poczucie dyskom-

fortu manifestującego się zarówno w wymiarze psychicznym, jak i materialnym. Tym samym, podnoszona przez wielu nauczycieli kwestia niskich zarobków ma swoje bezpośrednie przełożenie na złą sytuację materialną rodziny, którą cechuje *brak środków finansowych na codzienne życie*. W tej sytuacji nie zaskakują wypowiedzi typu: *muszę dorabiać; z jednego etatu nie da się żyć; trzeba myśleć też i o rodzinie*. Należy jednak zauważyć, że niskie zarobki oznaczają dla sporej części nauczycieli również (co należy uznać za objaw pozytywnego myślenia o swojej pracy zawodowej) niemożność podjęcia doskonalenia zawodowego, co wiąże się nie tylko z udziałem w kursach i studiach podyplomowych (*wysokie opłaty za wszelkie formy doskonalenia zawodowego uniemożliwiają je; brak pieniędzy utrudnia samokształcenie; z pensji chciałbym pokryć kursy dokształcające, naukę języka obcego – jest to jednak niemożliwe przy aktualnych zarobkach*), ale i np. z zakupem sprzętu komputerowego oraz literatury fachowej. Związane z tym wydatki stanowią dla wielu nauczycieli obciążenie przerastające możliwości finansowe ich rodzinnych budżetów.

Wcześniej przywołane dane wskazują jednak, że część badanych nauczycieli ocenia sytuację swojej rodziny jako dobrą (kilkanaście procent), a nawet sporadycznie jako bardzo dobrą. Łączy się to najczęściej jednak z tym, że małżonek respondentki (kobiety dominowały w badanej zbiorowości) jest osobą wykonującą dobrze płatny zawód, lub z tym, że badany nauczyciel pracuje na dwóch etatach. Dla tych osób podjęcie pracy jako nauczyciel generalnie nie jest barierą na drodze do realizacji celów życiowych, których urzeczywistnienie wymaga nakładów finansowych. Niemniej są w tej grupie i tacy respondenci, którzy podkreślają, że względnie dobry status materialny opłacają zbyt dużym nakładem pracy zakłócającym życie rodzinne oraz rezygnacją z doskonalenia zawodowego i uczestnictwa w życiu kulturalnym.

MOTYWACYJNO-PRESTIŻOWE WYZNACZNIKI SPOŁECZNEJ POZYCJI WYKONYWANEGO ZAWODU

Dla wizerunku wykonywanego przez siebie zawodu niezwykle ważne okazują się czynniki o charakterze motywacyjno-prestiżowym. Tworzą one wprawdzie specyficzną, to jednak niezwykle ważną kategorię czynników wyznaczających rangę zawodu, a tym samym dających (lub też nie) poczucie satysfakcji z wypełniania roli zawodowej. Tym samym, określają one w dużej mierze stosunek do wykonywanych zadań oraz sposób w jaki nauczyciele traktują swoje obowiązki. W końcowym efekcie tego wielowymiarowego i złożonego procesu staje się społeczny i osobowy wizerunek nauczyciela funkcjonujący w świadomości osób wykonujących ten zawód („jaźń subiektywna”). W świetle przeprowadzonych badań okazuje się, że w wielu przypadkach wizerunek ten zawiera sporo elementów ocenianych krytycznie, sprawiających jego „matowienie”. Co zatem wywołuje owo „matowienie” tegoż wizerunku? Odwołując się ponownie do wypowiedzi nauczycieli, przywołać należy doświadczone niejednokrotnie niezwykle boleśnie – zwłaszcza przez pedagogów, którzy większość, albo i całe swoje zawodowe życie poświęcili sprawie edukacji – poczucie gwałtownego obniżenia się społecznego prestiżu zawodu nauczyciela. Wpisuje się to w obserwowaną już od dłuższego czasu tendencję potęgowania się u nauczycieli wizji niskiej pozycji społecznej wykonywanego przez nich zawodu i lokowania go na coraz gorszej pozycji w hierarchii zawodów, co pozostaje w oczywistym związku z warunkami płacowymi⁵. Stosunkowo tylko nieliczni nauczyciele (mniej niż co dziesiąty badany) odpowiadali twierdząco na pytanie:

⁵ J. A. Malinowski, *Społeczny odbiór zawodu...*, op. cit.; M. Górowska-Fells, *Warunki bytowe nauczycieli polskich w połowie lat osiemdziesiątych*, Warszawa 1990.

„Czy zawód nauczyciela ma obecnie wysoką pozycję wśród innych zawodów”. Wręcz powszechny wybór odpowiedzi „nie”, uzasadniany jest przede wszystkim postrzeganiem *marnym opłacaniem pracy nauczyciela* prowadzącym do – jak to wyraził jeden z nauczycieli szkoły podstawowej – *pauperyzacji zawodu*. Tymczasem cytując nauczycielkę, zatrudnioną również w szkole podstawowej, *w dzisiejszych czasach liczą się tylko zawody dobrze opłacane*. Jej koleżanka z gimnazjum dodaje wprost: *ludzie bardziej szanują tych, którzy dobrze zarabiają*, natomiast kolejna nauczycielka zatrudniona w szkole podstawowej podaje, że niski status zawodu jest pochodną *wysokości dochodów, co nabiera szczególnego znaczenia, gdy weźmiemy pod uwagę ekonomiczny wymiar współczesnych nam czasów*. Dodatkowo do pomniejszenia poczucia społecznego znaczenia wykonywanego przez siebie zawodu prowadzi to, że nauczyciele dostrzegają, iż ich zawód jest *gorzej opłacany w porównaniu z zawodami wykonywanymi przez rodziców uczniów, którzy uzyskali niski poziom wykształcenia*.

Niska pozycja zawodu nauczyciela w ocenie badanych łączy się też z rosnącą świadomością obniżania się autorytetu nauczyciela wśród uczniów i ich rodziców⁶. Proces ten jest obserwowany już od dłuższego czasu, co zauważają zwłaszcza nauczyciele z większym stażem pracy. Przyczyny tego są różnorodne, chociaż wydaje się, że szczególnie bolesne dla nauczycieli jest to, że w *społeczeństwie panuje przekonanie, że nauczyciel „nie ma nic do roboty”*. Tymczasem praca z dziećmi nie tylko, że jest trudna, *to jeszcze nie od razu daje efekty*. Te niewątpliwie negatywne procesy są wzmacniane zauważalną coraz częściej u uczniów niechęcią do nauki i szkolnych obowiązków. Przekłada się to również na nieokazywanie szacunku swoim nauczycielom, co wydaje się być także pochodną tego, że i rodzice niechętnie odnoszą się do nauczycieli, a co gorsze *podważają ich autorytet w obecności dzieci*. Ten brak szacunku ze strony rodziców do trudnej pracy nauczyciela skutkuje przeniesieniem takich postaw na uczniów, co prowadzi do negacji formułowanych przez nauczycieli zadań. Dostrzegają to badani nauczyciele, coraz powszechniej wskazując na brak zaangażowania uczniów w naukę, życie społeczne klasy, poszanowanie norm współżycia społecznego oraz postanowień zawartych w statucie szkoły oraz regulaminie uczniowskim. Pojawiają się też ze strony nauczycieli oskarżenia o przejawy wulgarności, nieprzyzwoitości, zdziczenia obyczajów, które formułowane są nie tylko pod adresem uczniów głównie – jak to do niedawna było – zasadniczych szkół zawodowych, ale i liceów ogólnokształcących, i to zajmujących niekiedy dobre miejsca w różnych rankingach. Potwierdzone to zostało również w trakcie swobodnych wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami nie wchodzącymi w skład podstawowej próby badawczej. Tego typu zastrzeżenia odnoszące się do negatywnych postaw uczniowskich, przejawianych w szkole oraz poza nią, są też coraz częstsze w wypowiedziach nauczycieli w mediach, a także w opiniach formułowanych przez pedagogów i socjologów⁷.

To wszystko, w połączeniu z wręcz powszechnie odczuwaną niezadowolającą gratyfikacją finansową za wykonywaną pracę, prowadzi do osłabienia motywacji do rzetelnego traktowania swoich obowiązków oraz podejmowania aktywności samokształceniowej. Trudno się dziwić, że w takich okolicznościach następuje artykułowane przez niektórych badanych szybkie wypalenie zawodowe. W ocenie badanych odpowiedzialność ponoszą za to także władze państwowe i samorządowe, bo jeżeli nauczyciel *nie jest doceniany przez „rządzą-*

⁶ Ibidem; por. też: A. O l u b i Ń s k i, *Podmiotowość w roli nauczyciela i ucznia*, Toruń 1991 (wyd. II – uzupełnione 2001).

⁷ S. K a w u l a, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń 1999.

cych”, to dlaczego inni mają darzyć go szacunkiem. Koresponduje z tym wypowiedź: *szkoła traktowana jest jako zło konieczne, najchętniej władze pozbyłyby się tego kłopotu*. Dodatkowo negatywnie na pozycję zawodu nauczyciela wśród innych zawodów ma *utrącanie uprawnień i przywilejów nauczycielskich*. Charakterystyczne jest także i to, że niską pozycję zawodu nauczyciela wśród innych zawodów interpretuje się też jako wynik *nieprzemyślanych reform w szkolnictwie, zmian które wprowadziła reforma*. Dają tu o sobie znać tak silnie manifestujące się w roku 2001 i w latach poprzednich sprzeczności i niekonsekwencje towarzyszące procesowi wdrażania reformy edukacji. Nie brakowało tu opinii akcentujących, że wraz z wprowadzaniem reformy *problemów zdecydowanie przybywa*, co wynika głównie z niejasności co do ostatecznego kształtu reformy oświaty, jej przyszłości i sensu⁸. W rezultacie, toczone spory – głównie przez elity polityczne – kreują zły wizerunek szkoły i pracujących w niej nauczycieli, który negatywnie określa społeczną pozycję interesującego nas tu zawodu.

Status społeczny zawodu „cierpi” także z powodu ustawicznego *mówienia źle o nauczycielach i ich pracy w mediach*. Badani podkreślają, że *prasa i telewizja pokazują najczęściej przykłady nagannej pracy nauczyciela*. Natomiast nauczyciel, który *dużo się udziela w swojej pracy i odstaje od pozostałych, traktowany jest jak dziwak*. W rezultacie można mówić – wyrażając opinię niektórych respondentów – o swoistej *nagonce w telewizji na nauczycieli*, co sprawia, że *nauczyciel jest traktowany jak przysłowiowy chłopiec do bicia*.

Ale dostrzega się, choć czynią to już tylko nieliczni respondenci, że w zawodzie nauczyciela także *pracują osoby, które nie mają powołania, nie czują tego co robią, są źle przygotowani do wykonywania zawodu*, czy też weszli do tej grupy zawodowej w *rezultacie selekcji negatywnej*. Z drugiej strony brakuje osób, które *posiadałyby niekwestionowany autorytet*. Charakterystyczne jest, że samokrytycznym spojrzeniem na przyczyny niskiej pozycji wykonywanego przez siebie zawodu wyróżniają się mężczyźni – nauczyciele szkół średnich. Przywołując opinię jednego z nich, pozycja zawodu niewątpliwie zależy od osiągniętych zarobków, *ale też i od tego jak nauczyciele podchodzą do swoich obowiązków*.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Przedstawiony tu obraz, uzyskany drogą empirycznej eksploracji, musi budzić głębszą refleksję ogniskującą się na pytaniu, czy nauczyciele mający taką opinię o własnym zawodzie przekładającą się na warunki „pracy i płacy” są w stanie efektywnie podjąć ciężącym na nich obowiązkiem. Równocześnie pojawia się jednak refleksja, czy w tym widzeniu przyczyn niskiej pozycji zawodu nauczyciela nazbyt ochoczo nie obciążą winą za taki stan rzeczy „wszystkich i wszystkiego” oprócz siebie. Zdaje się o tym świadczyć znikome wskazywanie na przyczyny lokujące się i po stronie wykonawców zawodu. Oczywiście w żadnej mierze nie podważa to zasadności krytycznej oceny warunków pracy i okoliczności społecznych towarzyszących nauczycielom w ich trudnej i odpowiedzialnej pracy, o których była mowa w niniejszym opracowaniu. Trudno bowiem przypuszczać, że otrzymany obraz w drodze tylko przypadku tak rzadko eksponuje nauczycieli będących przekonanych o tym, że wykonywany przez nich zawód ma wysoką pozycję wśród innych zawodów. Zasadność takiej oceny jest tym większa, że badani odpowiadając na inne pytania ankiety w dużym odsetku nie dopatrywali się tego, aby zawód nauczyciela cieszył się dużym szacunkiem

⁸ Zob.: K. D e n e k, *Reforma systemu edukacji po trzech latach*, „Wychowanie na co dzień” 2001, nr 4-5; B. Ś l i w e r s k i, *O pierwszym roku reformy oświaty*, „Wszystko dla Szkoły” 2000, nr 10.

społecznym, jak też stosunkowo nisko oceniali swoją własną pozycję społeczną w swoim środowisku na tle innych grup zawodów.

Dla krytycznej oceny pozycji społecznej swojego zawodu istotne jest zapewne i to, że wraz z rosnącymi kwalifikacjami tej grupy zawodowej nasila się dążenie do pracy i życia w godziwych warunkach, co w zderzeniu z rzeczywistością okazuje się nie do końca możliwe do zrealizowania⁹. Sprawia to, że od dłuższego już czasu – pomimo uznawania swojego zawodu „za nader godny społecznie” – nauczyciele artykułują, że nie daje on satysfakcji z osiągniętych wyników, na co wpływ mają zarówno warunki niskiego uposażenia, jak i atmosfera panująca w szkole¹⁰.

Spojrzenie na swój zawód poprzez pryzmat uzyskiwanej gratyfikacji finansowej nie może przysłaniać całego obrazu zawodu i jego społecznej pozycji. Należy jednak zauważyć, że niskie wynagrodzenie, niejednokrotnie utrudnia, a nawet uniemożliwia dokończenie zawodowe. Tymczasem nauczyciel w „ciągu całego swojego życia zawodowego musi nieustannie doskonalić warsztat pracy. Jest to bowiem droga, dzięki której może się on stać autorytetem dla uczniów”¹¹, uzyskując tym samym większy prestiż społeczny. Dlatego też należy z uznaniem odnotować, że część respondentów realizowało różne formy instytucjonalnego kształcenia, co nierzadko łączyło się z dużymi wyrzeczeniami oraz z obniżeniem standardu życia rodzin nauczycielskich, do którego to stwierdzenia upoważniają wywiady systematycznie prowadzone przez autora z nauczycielami realizującymi studia podyplomowe.

Kończąc, nie można też pominąć potrzeby szerszego niż dotychczas popularyzowania nauczycieli dobrze i z zaangażowaniem wykonujących swój zawód. Jest to tym bardziej potrzebne, że – jak zresztą akcentowali niektórzy badani – przyczyną niskiej pozycji zawodu nauczyciela jest *brak autorytetów moralnych, degradacja systemu wartości, niewątpliwie będąca efektem zachwiania całego systemu wartości*. Tylko przezwyciężenie tego kryzysu może sprawić, że zawód nauczyciela będzie budzić szacunek i społeczne uznanie. Z drugiej jednak strony trudno sobie wyobrazić, aby mogło to nastąpić bez czynnego zaangażowania na rzecz budowania ładu moralnego, w którym będzie więcej szacunku dla wykształcenia niż dla pieniędzy, także i samych nauczycieli.

⁹ J. A. Malinowski, *Społeczny odbiór zawodu...*, op. cit., s. 124.

¹⁰ T. Malinowski, *Postawy zawodowe nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1989, nr 54.

¹¹ A. Cwikliński, *Rola nauczyciela w procesie kształcenia*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, Szczecin 2002; zob. też: R. Kwasińska, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1989.

IV

ZAGROŻENIA JAKO WYZNACZNIKI ZMIAN EDUKACYJNYCH

WOJCIECH KOJS

UNIWERSYTET ŚLĄSKI FILIA W CIESZYNIE

ZAGROŻENIE JAKO WYZNACZNIK ZMIANY EDUKACYJNEJ ORAZ ŹRÓDŁO NAKAZÓW, ZAKAZÓW I POWINNOŚCI

1. WSTĘP

W opracowaniach traktujących o czynnikach ukierunkowujących i dynamizujących aktywność człowieka i społeczeństwa zwraca się uwagę przede wszystkim na potrzeby, popędy, motywy, zainteresowania, dążenia, postawy, wartości, cele, zadania, strategie, taktyki, plany, programy, zamiary, intencje, zasady, reguły i normy. Wypowiadając się o funkcjach edukacyjnych zagrożeń odwołuję się w zasadzie do jednej, ale podstawowej potrzeby – potrzeby bezpieczeństwa. Okazuje się jednak, że każdy z wymienionych wyżej czynników może ukierunkować działanie, wszakże pod warunkiem zabezpieczenia jego funkcji. A więc zagrożone może być zaspokojenie potrzeb i zainteresowań, urzeczywistnianie wartości, zastosowanie zasad, norm i reguł; zagrożona może być realizacja celów, zadań, strategii, programów itp. Ważne są więc okoliczności, w których pojawia się działanie, od nich bowiem również zależy pojawienie się pożądanego stanu rzeczy. W przypadku umysłowych aspektów działalności może chodzić między innymi o fałszywą, sprzeczną lub zniekształconą informację, stereotypy, złudzenia, szumy semantyczne, zaś w przypadku materialnych aspektów działalności może chodzić m.in. o dostępność i jakość zasobów oraz miejsce i czas.

Zagrożenia są zdarzeniami towarzyszącymi istotom żywym od początku ich pojawienia się, zdarzeniami tak dalece splecionymi z życiem, iż wpłynęły na ukształtowanie się instynktownych mechanizmów obronnych. Świadomość jest tą postacią informacji, która stwarza i poszerza możliwości diagnozowania, przewidywania i projektowania zdarzeń, która tym samym wielokrotnie funkcje obronne organizmu.

Mówiąc o zagrożeniach mam na myśli czynniki oddziałujące na dany system (np. jednostkę, grupę społeczną), mogące go zniszczyć, ograniczyć jego funkcje, bądź też – w różnych formach walki systemu z zagrożeniem – wywołać w nim korzystne przekształcenia.

W przedłożonym niżej tekście pragnę zwrócić uwagę na niektóre edukacyjne konsekwencje dokonujących się obecnie przemian cywilizacyjnych. Przemiany te, stwarzając szanse rozwiązania wielu gnębiących człowieka problemów, stanowią także zagrożenie dla uznanego już, istniejącego porządku życia gospodarczego, społecznego, politycznego i duchowego. Staram się więc podkreślić aktywizującą procesy edukacyjne, a więc pozytywną rolę zagrożeń tak jednostek i grup społecznych, jak i całych społeczeństw. Sądzę, że takie ujęcie wyznaczników procesów edukacyjnych równoważy dotychczasową dominację „pozytywnego”, dość jednostronnego i uproszczonego wglądu w te procesy.

2. REWOLUCJA INFORMACYJNA – GOSPODARKA OPARTA NA WIEDZY – PROCESY GLOBALIZACJI

Spośród wielu znaczących dla człowieka i społeczeństwa zagrożeń, ale także szans, wskażę jedynie te, które w sposób oczywisty wiążą się z koniecznością wprowadzania gruntownych zmian w edukacji. Chodzi mi o edukacyjne konsekwencje rewolucji informacyjnej, nowej gospodarki opartej na wiedzy, procesy globalizacji, a także edukacyjne konsekwencje wprowadzenia społecznie zaakceptowanych strategii rozwoju kraju lub też konsekwencji braku takich strategii. Najbardziej znaczącą dla edukacji zmianę postrzegam w gruntownym przewartościowaniu roli humanistyki w kreowaniu nowej gospodarki świata.

Funkcjonowanie gospodarki zawsze było związane z różnymi formami edukacji, od prostych pouczeń i naśladownictwa począwszy, a na wieloletnim, systematycznym opanowywaniu wiedzy, umiejętności i nawyków oraz kształtowaniu postaw skończywszy. Gospodarka i związana z nią edukacja silnie, choć w różnym tempie, reagowały na osiągnięcia naukowe i techniczne. Edukacja gospodarcza przez tysiąclecia stanowiła względnie odrębny wycinek życia społecznego. Zmiany gospodarcze i społeczne, jakie dokonywały się przez wieki pod wpływem wielkich odkryć naukowych i technicznych, a także geograficznych, aż do ostatnich dziesięcioleci pozostawały w dość luźnych choć wyraźnych relacjach ze światem humanistyki, a podstawowym mechanizmem gospodarki rynkowej była konkurencja w zakresie produkcji i zbytu towarów potrzebnych człowiekowi do życia.

Rewolucja informacyjna i tzw. gospodarka oparta na wiedzy (nowa gospodarka) ściśle łączą kulturę humanistyczną i wiedzę społeczną oraz edukację z procesami gospodarczymi¹. Nowa gospodarka, a zwłaszcza niektóre jej sektory, nie tylko potrzebuje wiedzy humanistycznej, ale staje się – innym niż dotychczas – stymulatorem jej rozwoju. W zakresie nigdy dotąd nie spotykanym gospodarka i nauki ekonomiczne wskazują edukacji i naukom o edukacji nową rolę. Silne centra gospodarcze stają się ośrodkami integracji wiedzy oraz producentami tzw. wiedzy rozproszonej; stają się także ośrodkami edukacji.

Rewolucja informacyjna i wykorzystująca jej owoce gospodarka oparta na wiedzy (GOW) są promotorami procesów globalizacyjnych. Widoczne przejawy ich osłabienia, czy też przejawy kryzysu nowej gospodarki, nie zmieniają kierunków i wymogów stawianych współczesnej edukacji. Poprzez edukację, innowacje i przedsiębiorczość można uporać się z wynikającymi z tych faktów zagrożeniami. Edukacja była, jest i będzie źródłem zmian, a więc czynnikiem umożliwiającym likwidację lub uniknięcie zagrożeń, co nie oznacza, że nie jest także czynnikiem sprzyjającym pojawieniu się nowych zagrożeń.

Zastanawiając się nad miejscem Polski we wskazanych wyżej procesach oraz nad rolą edukacji w przemianach gospodarczych, trzeba stwierdzić, iż od poziomu gospodarki opartej na wiedzy takich państw, jak USA, Japonia czy niektórych państw UE dzieli nas 8-10-krotny dystans. Należy także pamiętać, że w naszej gospodarce mamy wybitnie niekorzystny udział importu produktów przemysłu wysokiej techniki w sprzedaży na rynku wewnętrznym, świadczącym o pełnej marginalizacji tych przemysłów w Polsce.

Pojawienie się tzw. nowej gospodarki było ściśle związane z przemianami edukacji. Wystarczy tu nadmienić, iż w krajach UE zatrudnienie w edukacji wzrosło na przełomie lat 80 i 90-tych z około 6. 300 tys. do około 9.000 tys., a więc ponad 40%.

W świetle wskazanych faktów, polski system edukacji powinien być poddawany kolejnej rewizji. Chodzi bowiem nie tylko o odpowiedzi na pytanie, jak ten system ma się do

¹ Zarządzanie Wiedzą w Społeczeństwie Uczącym się, OECD 2000.

innych systemów, a zwłaszcza ich organizacyjnych aspektów, a odpowiedź na pytanie, jak ten nasz system ma się do wyzwań, przed którymi Polska, a nie inny kraj stoi.

3. STRATEGIE ROZWOJU KRAJU WARUNKIEM WSTĘPNYM PORZĄDKOWANIA I ROZWIĄZYWANIA EDUKACYJNYCH, SPOŁECZNYCH, GOSPODARCZYCH I KULTUROWYCH PROBLEMÓW POLAKÓW

Ustawa zasadnicza, określając podstawowe pryncypia ustrojowe oraz prawa i obowiązki obywateli, wyznacza ogólne ramy i cechy ich aktywności. Strategia rozwoju państwa, wskazując główne cele i zadania, ukierunkowuje tę aktywność, określa jej treść. Brak atrakcyjnych programów rozwoju społeczeństwa i państwa prowadzi do rozproszenia i marnotrawstwa potencjału narodowego, bezradności i bezwolności obywateli, stanowi zatem swoiste zagrożenie jego suwerennego bytu.

W świetle nadmienionych wyżej wyzwań potrzebne jest pilne opracowanie strategii dalszego rozwoju Polski, w tym – jako elementu o wielkiej, twórczej funkcji – strategii rozwoju edukacji i nauki.

Trwające od kilku lat prace w tym zakresie, poza alarmującymi ekspertyzami grona wybitnych fachowców, nie doprowadziły do stworzenia programów strategicznych. Programów takich nie zastąpią w żadnym wypadku strategiczne kroki, jakimi było wstąpienie Polski do NATO, czy przewidywane wejście do Unii Europejskiej. Żaden kraj, żadne państwo nie wyręczy Polaków w wykonaniu ogromu trudnej pracy. A jak sądzą wybitni przedstawiciele nauk o gospodarce, kontynuacja polityki z lat 1991 – 2000 jest prostą drogą do realizacji wizji prymitywnej Polski peryferyjnej roku 2010. To, co do tej pory uczyniono, skłania do sformułowania warunku:

„jeśli społeczeństwo polskie i jego elity polityczne, społeczne i gospodarcze nie dokonają fundamentalnej zmiany w zakresie priorytetów rozwojowych naszego kraju, to Polska w perspektywie pierwszych dekad XXI wieku nie stworzy gospodarki opartej na wiedzy i nie wyrwie się z zakłętego kręgu europejskich peryferii”².

Powstaje więc dramatyczne pytanie: czy polskie elity polityczne w najbliższej przyszłości zechcą zrozumieć, że sukces ekonomiczny Polski „będzie zależał od gotowości i zdolności dokonywania długookresowych inwestycji społecznych w kwalifikacje, edukację, wiedzę i infrastrukturę”³.

Warunkiem koniecznym tworzenia sensownych, strategicznych programów rozwoju jest uwzględnienie podstawowych prawidłowości gospodarki rynkowej. Mechanizmy rynkowe opierają się na sterującej roli zysku, najczęściej jednorocznego, optymalizują rynek tylko w perspektywie krótkookresowej. Nie nadają się i nie mogą stanowić podstawy do rozwiązywania problemów dotyczących zmian i działań zachodzących w społeczeństwie w przedziałach 10-20-letnich..

Z tego wynika, iż programy strategiczne winny uwzględniać wartości dotyczące godnego istnienia i funkcjonowania każdego człowieka i całego społeczeństwa, winny uwzględniać tę dużą część społeczeństwa, której nie stać na to, by być jego „siłą przewodnią” następujących przemian, a która z pewnością potrafi na siebie i na innych zapracować.

² Por. *Gospodarka Oparta na Wiedzy. Wersja wstępna opracowań*, red. A. Kukliński, Warszawa 2001.

³ L. C. T h u r o w, *Przyszłość kapitalizmu*, Wrocław 1999, s. 422.

4. STRATEGIE ROZWOJU I FUNKCJONOWANIA EDUKACJI

Strategia rozwoju edukacji wynika ze strategii rozwoju państwa. Przy jej braku lub zmienności edukacja staje się niestabilnym i nieefektywnym, stosunkowo tanim w realizacji, a ogromnie kosztownym w skutkach przedsięwzięciem. U podstaw strategii tkwią przewidziane do osiągnięcia cele.

W dotychczasowym formułowaniu celów edukacji stawia się nacisk głównie na cechy jednostki, cele wyprowadza się z potrzeb rozwojowych jednostki i dlatego dotyczą one najczęściej wielostronnego jej rozwoju. W formułowanych celach uwzględnia się wymogi związane z potrzebami społecznymi, gospodarczymi i ideowymi oraz wymogi wynikające z poziomu rozwoju nauki, techniki i kultury – uczeń powinien nabyć określone cechy (wiedzę, postawy, zainteresowania) ze względu na te wymogi.

Pisząc o strategii edukacji, należy jednak mieć na uwadze nie tylko wielostronny i zawodowy rozwój ucznia, ale przede wszystkim: setki tysięcy bezdomnych, miliony bezrobotnych, chorych i niedożywionych; setki tysięcy skazanych za kolizję z prawem i przebywających w przepelnionych zakładach karnych i poprawczych; miliony emerytów i rencistów żyjących poniżej tzw. minimum socjalnego – jako o negatywnych skutkach edukacji, a także skutki funkcjonowania społecznej, gospodarczej, politycznej i kulturowej rzeczywistości, która również rodzi wskazane wyżej zjawiska. Edukacja narodowa, pamiętając o jedności, ma przyczynić się do rozwiązywania wielkich, autentycznych problemów społeczeństwa i państwa, a nie sprowadzać się głównie do naśladowania obcych wzorów organizacyjnych, załatwiania partykularnych, kadencyjnych i partyjnych interesów, i rozliczać się z kształcenia ucznia, a nie społeczeństwa.

Celem kształcenia trzeba więc uczynić nie tylko jednostkę, ale zespół (grupę, instytucję, organizację, przedsiębiorstwo, zakład). I to nie tylko z uwagi na skuteczność i sprawność jej działań „produkcyjnych”, ale przede wszystkim dlatego, że tylko grupa społeczna, a nie jednostka może udźwignąć ciężar odpowiedzialności za osoby, które nie są w stanie samodzielnie zapewnić sobie podstaw godnego życia. A suma wykształconych jednostek, to nie to samo, co wykształcony zespół. Cele związane z kształceniem zespołów poprzez uczenie się społeczne, czy szerzej rzecz ujmując – z uspołecznieniem, mają zrównoważyć nie tylko skutki uczenia się jednostkowego, ale także skutki realizacji innych, koniecznych w edukacji celów – przygotowania do współzawodnictwa, rywalizacji i konkurencji, przygotowania do walki o swój byt, o swoje miejsce w świecie. Gospodarka kapitalistyczna oferuje mechanizm wolnorynkowy funkcjonujący w innym rytmie niż cykle życia człowieka. Społeczeństwo odpowiadające za siebie potrzebuje czegoś więcej niż tylko cykliczność koniunktury rynkowej, by być zdrowym społeczeństwem.

Jest to wystarczający powód do tego, by wprzęgnąć w procesy edukacji nie tylko – jak dotychczas – indywidualne uczenie się (skierowane na kształtowanie siebie), ale uczenie się grupowe (społeczne), skierowane na kształtowanie cech grupy.

5. ZAGROŻENIA SYSTEMU JAKO ŹRÓDŁO NORM, ZASAD I SZCZEGÓŁOWYCH REGUŁ POSTĘPOWANIA – ASPEKTY DYDAKTYCZNE

Zagrożenia, w zależności od rodzaju i bliskości oddziaływania, wywołują różnorodne reakcje i emocje, m.in. zniewalający strach, przerażenie i ucieczkę oraz maksymalne przeciwstawienie, zaangażowanie i poświęcenie.

Uporanie się z zagrożeniem staje się z kolei źródłem autentycznej, „a nie nakazanej” radości, satysfakcji czy fascynacji. Ujmowaną tu całością jest postrzegane i przeżywane

zagrożenie wraz z jego pokonaniem i przeżywaniem sukcesu. Edukacja, izolując się od zagrożeń lub postrzegając je tak, jakby były z innego świata, uznając, iż punktem wyjścia w uczeniu się mają być pozytywne odczucia, takie jak zainteresowanie problemem lub wiedzą, sama staje się zagrożeniem.

Właściwością uczących się są bowiem nie tylko ich przeżycia płynące z nauki, ale przede wszystkim poczucie zagrożenia związane z ich sytuacją rodzinną, szkolną, środowiskową, zdrowotną itp. Zagrożenie wydaje się być źródłem autentycznych problemów prowadzących z kolei do rozpoznania sytuacji zagrażającej, a następnie – jeśli okazuje się, że nie chodzi o pseudozagrożenie, szukanie lub tworzenie wiedzy o tym, co musi się zrobić, czego nie można robić i co powinno się czynić, by uporać się z zagrożeniem.

Zagrożeniu – jego postrzeganiu i przeżywaniu przez system zagrożony – towarzyszy nastawienie na pobieranie i przetwarzanie informacji o zagrażającym przedmiocie i możliwościach poradzenia sobie z nim. To w sytuacji zagrożenia, po odruchu orientacyjnym, po pytaniu „co to jest”, „jakie to jest” pojawia się konieczność postawienia pytań warunkowych typu „co stanie się, jeżeli...”, czyli przewidywania. Sytuacja zagrożenia uruchamia więc sekwencję operacji poznawczych znajdujących swój wyraz w pewnych rodzajach pytań i odpowiedzi. I przez to jest ona edukacyjnie ważnym zdarzeniem.

Zagrożenia systemu są źródłem informacji o tym, co mu wolno, a czego nie wolno czynić, co musi lub powinien czynić, by istnieć i rozwijać się, względnie utrzymać korzystną dla siebie sytuację. Informacje te określają ścieżkę, po której może się on względnie bezpiecznie poruszać, stanowią podstawę przewidywania i planowania przyszłości. Dzieje się tak jednak wówczas, gdy jest się świadomym zagrożeń, gdy się ich w jakiś sposób doświadcza.

Problematyka aktualnych zagrożeń człowieka i społeczeństwa, a w tym zagrożeń odnoszących się do podejmowanych celów, oraz jednostkowych i zbiorowych przedsięwzięć rozpoznawana i doświadczana przez uczących się, jest edukacyjnie cenną okazją do tworzenia systemów ochrony w postaci własnych i zbiorowych norm postępowania – zakazów, nakazów i powinności.

Podstawą kształtowania systemów norm w postaci nakazów, zakazów i powinności (np. moralnych, prakseologicznych, estetycznych) oraz refleksji nad normami trzeba uczynić te działania ucznia (lub osób mu bliskich), które w danych okolicznościach są dla niego ważne i których wykonanie jest w jakiś sposób zagrożone. Jest to, jak sądzę, najbardziej naturalna droga do powstania autonomicznego, osobowego systemu wartości i norm każdego ucznia.

System nakazów, zakazów i powinności jest pusty, kiedy znikają powody, dla których powstał, tzn. cele, których realizację miał chronić, kiedy następują radykalne zmiany w zakresie głównych potrzeb, dążeń, celów, wartości. Zagrożeniem dla nowych celów mogą być stare zakazy, nakazy i powinności funkcjonujące w naszych umysłach. Treści kształcenia odnoszące się do przeszłości, nasycone są m.in. systemami norm (zakazów, nakazów, powinności) adekwatnymi do celów i zagrożeń występujących w przeszłości. Nieadekwatne do aktualnych celów i zagrożeń systemy norm, stosowane przy ich realizacji, stają się hamulcem ich realizacji, czy też stanowią zagrożenie dla ich osiągnięcia (spełnienia).

Strategie rozwoju kraju i strategii rozwoju głównych dziedzin jego życia – zdrowia, edukacji, nauki, gospodarki, kultury – uznane przez społeczeństwo, stanowią źródło specyficznych, postrzeganych nie przez elity polityczne, a przez całe społeczeństwo zagrożeń. Zagrożenia wynikające z troski o powodzenie strategicznych celów, są źródłem społecznych, „żywych” norm tworzonych przez każdego akceptującego te cele. Sądzę, że wspólnoty rodzą się i utrwalają właśnie w ten sposób, a nie poprzez z góry narzucone wytyczne w postaci nakazów i zakazów.

6. ZAKOŃCZENIE

Analiza zagrożeń prowadzi do dość oczywistych konstatacji. Edukacja jest jeszcze daleko od znaczących dla świata wydarzeń naukowych, gospodarczych i społecznych. Wydaje się, iż powinna ona w znacznie większym zakresie kształtować jednostki, grupy społeczne i społeczeństwa zdolne do czuwania, dostrzegania poprawnego diagnozowania i skutecznego zapobiegania lub likwidowania nieustannie pojawiających się zagrożeń. Zagrożenia obnażają słabość systemów, chodzi więc o to, by z zagrożeń wychodziły one wzmocnione poprzez ich usunięcie lub przekształcenie.

Globalny charakter niektórych zagrożeń stwarza konieczność wprowadzenia takiej edukacji, która czyniłaby społeczeństwo zdolnym do uporania się z nimi. Można tu powiedzieć, że społeczeństwo nie poradzi sobie z takimi zagrożeniami jeśli będzie funkcjonowało jako suma nawet dobrze wykształconych jednostek. Dlatego potrzebne są nowe formy edukacji społecznej. Każde zagrożenie, tak systemów osobowych, jak i społecznych, stanowi znakomitą okazję do uczenia się i wzbogacania jednostkowego i społecznego potencjału intelektualnego o nową wiedzę i nowe postawy do przedmiotu zagrożeń. Chyba, że wybierzemy drogę zastraszonego ucznia, który szuka sposobu poradzenia sobie nie z trudnym dla niego zagadnieniem dydaktycznym, a z nauczycielem. A więc płaszczenie się, lizusostwo, służalczość lub cwaniactwo, przemoc, kłamstwo – drogę w dużym stopniu już sprawdzoną w naszej historii.

ANNA KARPIŃSKA
UNIwersytetu w Białymstoku

ODMIENNOŚĆ A NIEPOWODZENIA SZKOLNE

Niepokoi fakt, że patologia społeczna ogarnia znaczne rzesze młodych ludzi. Obserwuje się wzrost odsetka młodzieży zagrożonej i niedostosowanej społecznie. [...] Czy zbieramy dziś żniwa kompletnej relatywizacji wartości?

(K. Denek¹)

Natura nie znosi próżni, a nastolatek – pustki emocjonalnej.
Dziecko radzi sobie, korzystając z reguł środowiska, które poda mu rękę.
To najkrótsza droga do wzrostu liczby sekt, ucieczki w subkulturowe grupy
lub po prostu młodzieżowe gangi.

(K. Dymek-Balcerek²)

W artykule prezentuję wyniki badań nad wpływem odmienności wynikającej z przynależności do subkultur młodzieżowych na sytuację szkolną uczniów.

Problem subkultur i przynależności do nich można rozpatrywać w wielu płaszczyznach, utożsamiać ją z różnymi jej przejawami i klasyfikować według różnych kryteriów. Pojęcie to jest różnie definiowane w literaturze przedmiotu³ i traktowane synonimicznie z określeniem *podkultura*⁴. Termin ten jest kojarzony bardzo często z patologiami społecznymi, nieprzystosowaniem, czymś co złe i prymitywne. Wartościowanie może być wynikiem etymologii „pod” kultury jako czegoś gorszego, niższego. Wiele zjawisk, określanych tym znaczeniem, np. subkultura (podkultura) narkomanów, bijatyki na stadionach piłkarskich z udziałem pseudokibiców, agresywne zachowania skinheadów, odpowiada takiemu rozumieniu. Ten kierunek subkulturowy jest najbardziej widoczny dla przeciętnego człowieka. Taka definicja nie zawiera jednak wielu innych elementów określających subkulturę. Należałoby wspomnieć o kryterium etnicznym (np. amerykańskich murzynów), zawodowym (np. maklerów giełdowych, lekarzy), religijnym (np. świadków jehowy).

Większość definicji subkultur zawiera następujące komponenty:

– Względnie spójna grupa społeczna, w której na gruncie wspólnych zainteresowań i dążeń, a nieraz również norm, wartości i wzorów odpowiadających członkom grupy i ich obowiązujących wytwarzają się dość trwałe więzi między członkami;

– Grupa wyrażająca swoją odrębność poprzez zanegowanie całego systemu kulturowego lub jego części; w niektórych przypadkach mająca propozycje kultury alternatywnej;

¹ K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002, s. 136.

² K. Dymek-Balcerek, *Patologia społeczna wśród dzieci i młodzieży – rzeczywistość lat dziewięćdziesiątych*, t. 1, Radom 1998, s. 113.

³ Por. R. Dyoniziak, *Młodzieżowa podkultura*, Warszawa 1965, s. 11; M. Filipiak, *Od subkultury do kultury alternatywnej. Wprowadzenie do subkultur młodzieżowych*, Lublin 1999, s. 14; M. Pęczak, *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Warszawa 1992, s. 4; T. Paleczny, *Grupy subkultury młodzieżowej. Próba analizy – propozycje teoretyczne*, „Kultura i Społeczeństwo” 1993, nr 3.

⁴ W Encyklopedii Popularnej PWN czytamy: „SUBKULTURA, Podkultura (subkultura), socjol. wzory, normy itp. obowiązujące w grupie społecznej stanowiącej część szerszej zbiorowości, odmienne od obowiązujących ogół społeczeństwa”: *Encyklopedia PWN*, 1998.

– Grupa subkulturowa pozostająca na marginesie dominujących w danym systemie tendencji życia społecznego⁵.

Tak rozumiany problem mieści w sobie zjawiska *kontrkultury*, *antykultury* i *kultury alternatywnej*.

Jeżeli postawilibyśmy pytanie: kto i kiedy jest najbardziej narażony na oddziaływania subkultur, to odpowiedzią byłby okres dojrzewania u każdego z nas. Czas, gdy uaktywnia się popęd płciowy, pojawia się szereg nowych zainteresowań społecznych, zawodowych. Gdy odkrywa się w sobie nowe potencjały i kierunki rozwoju, kształtuje się *ego*, system wartości i światopoglądy. Okres charakteryzujący się ponadto łatwością uleganiu wpływom, także tym negatywnym oraz tendencjom do wszelkich uzależnień.

Subkultury, moim zdaniem, wszystko to zapewniają. Wyznacznikiem jest wielkość, złożoność, popularność jaką cieszą się wśród młodych ludzi i różnorodność zjawiska oraz ciągłe pojawianie się nowych i wzajemne się ich przenikanie. Niektóre z nich, na przykład dresiarze i szalikowcy są grupami o charakterze chuligańskim, lub wręcz przestępczym, inne są całkowicie neutralne, przykładem tu mogą być gracze. Gdy pewne formacje mają widoczne zewnętrzne cechy charakterystyczne, pozwalające na ich identyfikowanie spośród społeczeństwa (punkci, rastafarianie), to inne nie wyróżniają się w żaden widoczny sposób (sprejowcy, youppies).

Warto też dodać, że jedne subkultury społeczeństwo traktuje z pobłażaniem, jako formę „szaleństwa młodości” (deskorolkowcy, gracze), inne wręcz aprobeuje (youppies), lecz są też takie, które uważa za zło godne potępienia. Do tej ostatniej grupy można zaliczyć skinheadów i dresiarzy. Subkultury te działają w grupie, stąd wydaje mi się, że w niektórych sytuacjach poszczególni członkowie tych subkultur mogą nie przyznawać się do członkostwa w nich (tak na wszelki wypadek).

Tak wielkie różnice przejawiające się we wszystkich aspektach powstawania, funkcjonowania grup, formie wyrażania kontestacji wobec obowiązujących norm społecznych i kulturowych, natężenia w głoszonych hasłach oraz niekiedy problemy związane z identyfikacją członkostwa uniemożliwiają jednolity i precyzyjny opis subkultur działających w Polsce jako jednej całości. Stąd też badacze zajmują się głównie rozmiarami przynależności do subkultur w różnych środowiskach szkolnych.

S. Kawula podaje, iż młodzież deklarująca przynależność do grup subkulturowych stanowi 5 do 8% całej populacji⁶. Zdaniem J. Tatarowicza szacunkowa średnia przynależność do negatywnych, antyspołecznych grup dotyczy 2% populacji uczniów warszawskich szkół podstawowych, sięgając nawet do 10% w szkołach ponadpodstawowych⁷. Wśród badanej pszczyńskiej młodzieży, 12, 2 % zadeklarowało swoją przynależność do subkultur⁸.

Zdaniem badanej młodzieży płeć nie jest czynnikiem warunkującym przynależność do subkultur⁹. Sympatia do grup subkulturowych nie jest też zależna od rodzaju szkoły¹⁰. Cho-

⁵ M. Filipiak, *Od subkultury...*, op. cit., s. 16-17.

⁶ S. Kawula, *Pałapki alternatywnych koncepcji rozwoju. New Age – nowa era w dziejach świata a wychowanie*, [w:] S. Kawula, H. Machel (red.), *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym*, Toruń 1999, s. 163.

⁷ J. Tatarowicz, *Destrukcyjne grupy nieformalne w szkołach*, cz. II: dane oświatowe, „Nowa Szkoła” 1997, nr 8, s. 40.

⁸ A. Nowak, *Polgdy pszczyńskiej młodzieży na temat funkcjonowania podkultur młodzieżowych*, „Chowanna” 2000, t. 1, s. 29.

⁹ Ibidem, s. 25.

¹⁰ S. Kawula, *Pałapki alternatywnych...*, op. cit., s. 164.

ciaż, jak wynika z innych badań, ponad 70% fanatycznych kibiców, tzw. szalikowców stanowią uczniowie szkół zawodowych¹¹, a sataniści to przeważnie uczniowie szkół zasadniczych¹².

Badani potwierdzających wpływ środowiska szkolnego na przynależność młodzieży do subkultur jest niewiele pomimo docenienia rangi problemu. Szczególnie interesujące wydaje się funkcjonowanie grup subkulturowych wśród młodzieży uczącej się, gdyż zarówno wiek, jak i miejsce odgrywają tu zasadniczą rolę, wpływając na rozwój człowieka. Wydaje się, że grupy subkulturowe stają się szczególnie atrakcyjne dla tych, dla których dom, jak i szkoła są źródłem napięć i sytuacji konfliktowych. Niewątpliwie do grona tych osób należą uczniowie z niepowodzeniami szkolnymi.

W badaniach prezentowanych w tym opracowaniu próbowano określić rozmiar sympatyzowania uczniów z grupami subkulturowymi, chęć przynależności do nich manifestowaną w wyodrębnionych płaszczyznach odmienności, a także odnieść ową odmiennosc do szkolnych powodzeń i niepowodzeń.

Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2001/2002 w wybranych szkołach średnich dużego miasta. Objęto nimi po dwie klasy drugie o profilu zawodowym, licealnym i technicznym oraz dwie klasy pierwsze techniczne składające się w całości z uczniów nie promowanych do klasy drugiej¹³.

Przynależność do subkultur rozpatrywana była w pięciu płaszczyznach: przyjętych norm moralnych, form zachowania i postępowania uczniów, zewnętrznych atrybutów przynależności do danej grupy, aspiracji życiowych oraz stosowania przez młodzież wszelkiego rodzaju używek. Wyodrębnione elementy zawierają się w większości subkultur, a jednocześnie poddają się procesowi badawczemu.

Uczniowie wykazywali różny stopień odmienności w analizowanych obszarach. Generalnie przyjęto podział na trzy grupy odmienności: małą, średnią i dużą.

Łącznie przebadano 190 uczniów, z których najwięcej, bo 59% zakwalifikowano do grupy o średniej odmienności, 26% znalazło się w grupie o małej odmienności i **15%** w grupie o **dużej odmienności**.

¹¹ K. Dymek - Balcerk, *Patologia społeczna...*, op. cit., s. 113.

¹² Cz. Cekiery, *Zagrożenia dzieci i młodzieży w środowisku wychowawczym*, [w:] S. Kawula, H. Machel (red.), *Podkultury młodzieżowe...*, op. cit., s. 45.

¹³ Rok szkolny 2001/2002 był o tyle nietypowy, że przypadła na czas reformy szkolnictwa, gdy wprowadzono gimnazja i był to rok szkolny, w którym ze względu na te zmiany nie przeprowadzano rekrutacji do pierwszych klas szkół ponadpodstawowych. W związku z tą sytuacją utworzono specjalne klasy – oddziały zbiorcze dla uczniów z całego miasta nie promowanych w roku poprzednim do klasy drugiej. Badaniami objęto po dwie klasy tego typu o profilu liceum i technikum.

Na tak wyselekcjonowaną grupę respondentów o bardzo niskich wynikach w nauce zwrócono szczególną uwagę. Interesujące jest, że w tej grupie prawie wszyscy zadeklarowali przynależność do subkultur młodzieżowych (najczęściej były to deklaracje utożsamiania się równocześnie z kilkoma subkulturami o charakterze agresywnym), ponadto spośród 98 ankiet rozdanych wśród tych uczniów aż 27 nie nadawało się do dalszej analizy. Nauczyciele prowadzący zajęcia z tą młodzieżą jednogłośnie twierdzili, że „jest to najgorsza młodzież jaką spotkali w swojej karierze pedagogicznej, zarówno pod względem osiągniętych wyników w nauce (średnia ocen 1,5-2,0), zachowania, stosunku do nauczycieli, obowiązku szkolnego, jak i siebie nawzajem”.

Ważną informację odnośnie tych uczniów uzyskano po zakończeniu badań. Po upływie 4 miesięcy od momentu wejścia do badania na teren szkoły spośród 98 uczniów usunięto 14. Powodem było agresywne zachowywanie się w stosunku do nauczycieli i siebie nawzajem, ogromna liczba nieobecności i nagminne spóźnianie się na zajęcia. Przed wydaleniem ze szkoły z uczniami tymi przeprowadzano wielokrotnie rozmowy z udziałem pedagoga, psychologa szkolnego i rodziców. Ponadto rodzice kolejnych 8 uczniów sami zdecydowali się na zabranie ich ze szkoły. Sytuacją pozostałych była także nieciekawa, ponieważ większości z nich groziło ponowne niepromowanie do klasy następnej.

Badani uczniowie największą odmienność wykazują w obszarze zewnętrznych atrybutów przynależności do grupy – 25% oraz stosowania używek – 23%, a także aspiracji życiowych – 22%; mniej ewidentnie manifestowane są formy zachowania – 17% oraz normy moralne – 13%. Chociaż daje się zauważyć, że te dwie kategorie z większą siłą oddziaływują wśród uczniów znajdujących się w grupie o dużej odmienności.

Zatem odmienność z różną siłą jest manifestowana w jej poszczególnych płaszczyznach. I tak wśród uczniów znajdujących się w grupie o małej odmienności na pierwszy plan wysuwają się zewnętrzne cechy przynależności do grup subkulturowych – 37% i stosowanie używek – 31%; najmniej widoczne są odmienne formy zachowań – 9%. Średnia odmienność na pierwszym miejscu także zachowuje zewnętrzne cechy przynależności do grupy – 26%, zaś stosowanie używek – 21,7%, ustępuje miejsca aspiracjom życiowym – 22,4%. Przy dużej odmienności na czoło wysuwają się aspiracje życiowe – 23% i stosowanie używek – 22,5%. W tej grupie dobrze widoczne są wszystkie obszary odmienności: i zewnętrzne atrybuty przynależności do grupy – 19,7%, i formy zachowań i postępowania – 19,5%, i normy moralne – 15,4%.

Warto podkreślić, że spośród badanych, **48% utożsamia się z grupą lub grupami subkulturowymi**, zaś 52% nie deklaruje przynależności do żadnej z nich. Przy czym, jak można się spodziewać, **uczniowie wykazujący dużą odmienność** we wskazanych płaszczyznach, **aż w 83% deklarują związek z subkulturami**; uczniowie o średniej odmienności – w 50%; badani o małej odmienności – w 22%.

Respondenci najczęściej deklarują swoją przynależność do subkultury **dresiarzy** (14,6%), **skejtów** (13,9%), **szalikowców** (13,1%) i **technomanów** (12,4%). Nie spotykane subkultury w badanym środowisku to: youppies, a sporadycznie rastafarianie (2,2%), hipisi (2,9%), hip-hopowcy, blokersi (3,6%).

W grupie o małej odmienności najwięcej uczniów utożsamia się z technomanami (45,5%) i graczami (18,2%), zaś w grupie o największej odmienności dominują subkultury dresiarzy (19,2%), szalikowców (17,3%) oraz skejtów (13,5%). W grupie uczniów o średniej odmienności żadna z subkultur nie uzyskała wyraźnej przewagi, przy czym najbardziej widoczne są wspomniane już subkultury: skejtów (14,9), dresiarzy (12,2%), szalikowców (12,2), technomanów (10,8%).

Podsumowując, można zauważyć, że uczniowie przejawiający małą odmienność (a jest ich 26% ogółu), 4-krotnie rzadziej deklarują przynależność do subkultur młodzieżowych niż ich koledzy z przedziału o dużej odmienności (tych jest 15%). Uczniowie przejawiający małą odmienność w prawie 80% w ogóle nie należą do subkultur młodzieżowych, a jeżeli należą, to wybierają grupy tolerowane przez społeczeństwo (technomaci, gracze). Zaś ci o dużej odmienności w ponad 80% należą do subkultur i zrzeszają się w grupach agresywnych, stanowiących zagrożenie dla innych (dresiarze, szalikowcy, skejci). Grupa osób o średniej odmienności (jest ich w badanej próbie 59%) stanowi ogniwo pośrednie pomiędzy wyżej wskazanymi, posiadające cechy zarówno jednej, jak i drugiej strony.

Z badań wynika, że we wszystkich przedziałach odmienności pojawia się stosowanie używek. Ponadto, gdy w przedziale o małej odmienności najbardziej widoczne są zewnętrzne cechy przynależności, to osoby z ostatniego przedziału wyróżniają się odmiennością w aspiracjach życiowych, co bardzo często oznacza po prostu ich brak.

Najbardziej widoczne kategorie odmienności ustalone w badaniach manifestują się w zewnętrznych cechach przynależności do grupy: ubiór, fryzura, używane symbole, charakterystyczne akcesoria, dbałość o ciało i swoisty język (25%), stosowaniu używek (23%) oraz określonych aspiracjach życiowych (22%).

Wyniki badań wyraźnie wskazują, że odmienność wynikająca z przynależności do subkultur młodzieżowych ma wpływ na sytuację szkolną uczniów, co znajduje wyraz w ich osiągnięciach w nauce.

TABLICA 1

Odmienność przyjętych norm moralnych, wzorców postępowania, wyglądu, stawianych przez siebie celów, aspiracji życiowych a średnia ocen uzyskana przez uczniów

ODMIENNOŚĆ	UZYSKANA ŚREDNIA OCEN											
	OGÓŁEM		6,0-5,0		4,9-4,0		3,9-3,0		2,9-2,0		PONIŻEJ	
	I.	%	I.	%	I.	%	I.	%	I.	%	I.	%
OGÓŁEM	190	100,00	1	0,53	10	5,26	107	56,32	63	33,16	9	4,74
MAŁA	49	100,00	1	2,04	7	14,29	35	71,43	6	12,24	0	0,00
ŚREDNIA	112	100,00	0	0,00	3	2,68	70	62,50	37	33,04	2	1,79
DUŻA	29	100,00	0	0,00	0	0,00	2	6,90	20	68,97	7	24,14

Źródło: badania R. Monacha, zawarte w nieopublikowanej pracy magisterskiej nt. „Przynależność do subkultur młodzieżowych a sytuacja szkolna uczniów”, napisanej pod kierunkiem A. Karpińskiej, Białystok 2002

Jak wynika z danych przedstawionych w *tablicy 1*, uczniowie uzyskujący średnie powyżej 4,0 znaleźli się prawie w całości w grupie o małej odmienności (średnia 5,0-6,0 :2,04%; średnia 4,0-4,9 :14,29% tej grupy); wśród osób o średniej odmienności znalazło się 2,68% badanych (średnia 4,0-4,9). Wyniki w przedziale 3,0-3,9 uzyskało 71,43% małej odmienności, 62,50% średniej i tylko 6,90% dużej odmienności. Uczniowie ze średnią 2,0-2,9 stanowili 12,24% pierwszej grupy, 33,04% drugiej i aż 68,97% trzeciej. Z przeciętną poniżej 2,0, w grupie o średniej odmienności znalazło się 1,79% uczniów, a w dużej odmienności aż 24,14%.

Można zauważyć, że średnie ocen w grupie o małej odmienności są krańcowo różne od średnich z grupy o dużej odmienności. Pierwsza z nich skupia niemal wszystkich uczniów o średniej ocen powyżej 4,0 i nie ma ani jednej osoby ze średnią poniżej 2,0; natomiast druga składa się niemal w całości z uczniów o średniej ocen 2,0-2,9 i słabszych.

Symptomatycznie przedstawia się również samoocena uczniów, która jest zróżnicowana w zależności od deklarowanego stopnia odmienności (przynależności do subkultur młodzieżowych).

TABLICA 2

Odmienność przyjętych norm moralnych, wzorców postępowania, wyglądu, stawianych przez siebie celów, aspiracji życiowych a samoocena uczniów

ODMIENNOŚĆ	OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE (samoocena)									
	OGÓŁEM		UCZEŃ B. DOBRY		UCZEŃ DOBRY		UCZEŃ PRZECIĘTNY		Z TRUDNOŚCIAMI	
	I.	%	I.	%	I.	%	I.	%	I.	%
OGÓŁEM	190	100,00	2	1,05	26	13,68	114	60,00	48	25,26
MAŁA	49	100,00	2	4,08	10	20,41	35	71,43	2	4,08
ŚREDNIA	112	100,00	0	0,00	16	14,28	76	67,86	20	17,86
DUŻA	29	100,00	0	0,00	0	0,00	3	10,34	26	89,6

Źródło: badania R. Monacha, zawarte w nieopublikowanej pracy magisterskiej nt. „Przynależność do subkultur młodzieżowych a sytuacja szkolna uczniów”, napisanej pod kierunkiem A. Karpińskiej, Białystok 2002

Jak wynika z *tablicy 2*, wszyscy uczniowie mający bardzo dobrą samoocenę znaleźli się w grupie o małej odmienności (4,08%). Uczniów o dobrej samoocenie widzimy w grupie o

małej odmienności – 20,41% i o średniej odmienności – 14,28%. Uczniowie przeciętni stanowią 71,43% pierwszej grupy, 67,86% drugiej i tylko 10,34% osób o dużej odmienności. Pozostałą część grupy o największej odmienności stanowią uczniowie mający trudności w nauce – 89,66%. W grupie środkowej stanowią oni 17,86%, a w grupie o małej odmienności już tylko 4,08%.

Biorąc pod uwagę powyższe wyniki można stwierdzić, że uczniowie mający bardzo dobrą i dobrą samoocenę osiągnięć szkolnych znajdują się w grupach o małej i średniej odmienności, zaś ci z trudnościami w nauce charakteryzują się najczęściej (89,66%) dużą odmiennością. Zatem **osoby z grupy o dużej odmienności, w której przypominę, wskaźnik deklarowanej przynależności do grup subkulturowych o negatywnym zabarwieniu wyniósł 83%, najczęściej, bo prawie w 90% mają bardzo niską samoocenę i wyniki przez nich osiągnięte są prawie zawsze poniżej 2,9**, a często są niewystarczające do promowania do klasy następnej. Z wywiadu z nauczycielami i pedagogami szkolnymi wynika, że uczniowie ci nie przejawiają zainteresowania nauką (najczęściej nie dostrzega się u nich żadnych aspiracji i zainteresowań); palą papierosy i choć do szkoły przychodzą trzeźwi, z rozmów między nimi i obserwacji postępowania wynikają bardzo wyraźne podejrzenia, iż często spożywają alkohol i środki odurzające.

Przynależność do subkultur młodzieżowych jest nierozzerwalnie związana z odmiennością w szeregu istotnych płaszczyznach funkcjonowania ucznia w otoczeniu. Wyszczególnione przeze mnie formy odmienności przejawiane w subkulturach, tj. przyjęte normy moralne; formy zachowania się i postępowania; zewnętrzne atrybuty przynależności do grupy; aspiracje życiowe oraz stosowanie wszelkiego rodzaju używek, znalazły odzwierciedlenie w deklaracjach uczniów dotyczących ich przynależności do tychże subkultur.

Stwierdziłam, że uczniowie przejawiający małą odmiennosc w w/w aspektach w prawie 80% nie deklarowali przynależności do żadnej z subkultur, pozostali zaś z tej grupy wybierali subkultury raczej spokojne, tolerowane przez nasze społeczeństwo (technomani, gracze). Grupa o największej odmiennosci znalazła się na drugim końcu skali z ponad 80% respondentów zgłaszającymi swoją przynależność do grup nieformalnych. Ci najczęściej wybierali grupy o dużym stopniu agresji, nietolerancji i szkodliwości społecznej (dresiarze, szalikowcy).

Przeprowadzone badania potwierdzają przypuszczenie, że poszczególne komponenty przynależności do grup subkulturowych mają wpływ na sytuację szkolną ucznia. Bardzo często jest to wpływ negatywny.

Przedstawiony materiał jednoznacznie wskazuje, że funkcjonowanie subkultur młodzieżowych jest obecnie zjawiskiem powszechnym, mającym silny wpływ na proces kształcenia i wielostronny rozwój młodzieży. Biorąc pod uwagę rodzaje odmiennosci występujące w subkulturach młodzieżowych działających w Polsce, wpływ ten jest najczęściej negatywny, dlatego nauczyciel nie powinien go bagatelizować i musi uwzględniać w relacjach z młodzieżą podczas swojej pracy. Subkultury mogą stanowić konkurencję dla działalności edukacyjnej, realizowanej przez instytucje wychowawcze¹⁴.

Dla dzieci i młodzieży przeżywających trudności w szkole, kradnąca czy chuligańska grupa rówieśnicza może być atrakcyjnym środowiskiem ze względu na to, że kompensuje rzeczywiste bądź urojone krzywdy doznane w szkole¹⁵.

¹⁴ M. Jędrzejewski, *Młodzież a subkultury*, Warszawa 1999, s. 13.

¹⁵ S. Nawala, *Przestępczość nieletnich a subkultury młodzieżowe lat dziewięćdziesiątych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 3, s. 29.

Tymczasem mimo transformacji systemowej, w naszym kraju w dalszym ciągu dominują szkoły o charakterze tradycyjnym. Nagminne jest w nich otwarte wyrażanie dezaprobaty przez nauczycieli w stosunku do wszelkiej odmienności, czy to w sposobie myślenia, czy też w wyglądzie zewnętrznym, czy też nie nadążania za innymi. To z kolei sprzyja powstawaniu u młodzieży poczucia niepewności, zaniżonej samooceny, frustracji i agresji. Nieformalna grupa subkulturowa jest tym miejscem, gdzie młodzież ma szansę odreagowania wszelkich negatywnych przeżyć – i to jest jedno z najpoważniejszych wyzwań dla edukacji jutra. Czy edukacja potrafi nadać skłonnościom młodzieży – szczególnie tej o dużym stopniu odmienności – konstruktywny charakter, zbliżyć ją do wychowawców, ułatwić jej zintegrowanie, zainteresować nauką, zapobiec marginalizacji i wykluczeniu?

Cóż się dzieje wtedy, kiedy człowiek dręczony
nie rozwiązanymi problemami, nie znajduje środowiska społecznego,
które pozwoliłoby mu je rozwiązać w sposób grupowo zaakceptowany?
Wówczas, człowiek stara się takie środowisko stworzyć.

(C.Cohen)

ZBIGNIEW WĘGIERSKI

WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNA WE WŁOCŁAWKU

ROLA INTERNATÓW I BURS SZKOLNYCH W ZAPEWNIANIU UCZNIOM POWODZEŃ SZKOLNYCH

Nazwą najczęściej używaną na określenie zakładów wychowawczych zamkniętych jest internat, w odróżnieniu od eksternatu – zakładu wychowawczego, do którego uczniowie przychodzą na lekcje z zewnątrz, a więc z domów rodzinnych lub stacji, mieszkając poza obrębem internatu. W najszerszym znaczeniu internat oznacza wszelkie zakłady wychowawcze zamknięte. W niektórych krajach dla określenia wielu zakładów wychowawczych używa się jeszcze takich nazw, jak: alumnat, kolegium, konwikt, pensja. W życiu codziennym spotykamy się również z określeniem bursa. Często pojęcie bursy i internatu traktuje się zamiennie, przy czym bursa pełni funkcje internatu międzyszkolnego¹. Spośród wielu określeń internatu najważniejszym wydaje się, iż jest to instytucja (placówka) opiekuńczo-wychowawcza, w której mieszka i uczy się młodzież szkolna pod opieką wychowawców.

W literaturze przedmiotu najczęściej wyodrębnia się następujące funkcje internatów i burs: 1) opiekuńczo-wychowawczą (pedagogiczną), 2) kompensacyjno-wyrównawczą i 3) społeczną.

Wypada również podkreślić, że omawiane instytucje nie są alternatywą rodziny, rodzina bowiem stanowi najbardziej naturalne i najlepsze środowiska wychowawcze, pod warunkiem wszakże, że nie jest rodziną dysfunkcyjną lub patologiczną.

Wybór internatu lub bursy występuje wówczas, gdy w stałym miejscu zamieszkania uczniów nie ma szkoły w ogóle lub brak jest takiej, do której pragną uczęszczać ze względu na swoje zainteresowania. Pozostają jeszcze dwie inne drogi dostępu do wybranej, często wymarzonej szkoły, a mianowicie dojeżdżanie (lub dochodzenie) oraz zamieszkanie na stacji. Pierwsza z wymienionych dróg, przy aktualnym stanie komunikacji, jest trudna i wywiera ujemny wpływ na zachowanie uczniów, ich wyniki w nauce i stan zdrowia. Druga zaś ze względów ekonomicznych jest rzadko wybierana. Na przykład w 1980 roku na stacjach mieszkało ponad 60 tys. uczniów, a w 2000 roku już tylko niewiele ponad 10 tys. Wyraźny spadek liczby uczniów ma miejsce również w internatach i bursach. Jeżeli w 1980 roku w placówkach tych mieszkało ponad 300 tys., to w 2001 roku niewiele ponad 100 tys.² W odniesieniu natomiast do internatów działających przy szkołach podstawowych faktycznie można mówić o ich likwidacji³. Placówki te organizowane były w latach 1945-1978 w regionach górskich, leśnych, pociętych rzekami, strumykami, nasyconych jeziorami i o złej

¹ Z. Węgierski, *Internaty, bursy, stancje*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 265.

² Z. Węgierski, *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży wiejskiej*, [w:] W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2002, s. 157 i 158.

³ Z. Węgierski, *Spoleczne problemy internatów szkolnych w Polsce w latach 1945-1995*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian*, Gdańsk 1998, s. 142-148.

sieci dróg, które bardzo utrudniały lub wręcz uniemożliwiały dzieciom dotarcie, szczególnie w mrozy i śloty, do oddalonych od miejsca zamieszkania szkół⁴.

Pisząc o roli internatów i burs szkolnych w zapewnieniu uczniom, którzy w nich mieszkają powodzeń szkolnych zaakcentować należy, iż stanowią one istotny warunek dostępu do szkół dzieci i młodzieży ze środowisk wiejskich, małych miast i osiedli, a także spełniają rolę czynnika selekcji w korzystaniu z „drabiny” systemu edukacji.

Mówiąc o zadaniach omawianych placówek szczególnie podkreśla się, że powinny one zapewnić swym mieszkańcom dobre warunki zamieszkania, wyżywienia, opieki zdrowotnej i warunki nauki domowej oraz kontroli jej przebiegu⁵. Przy czym w praktyce zadania te wypełniane są w różnym stopniu. O niektórych internatach i bursach dość często mówi się „drugi dom”. Jest to oczywiście przesada, bowiem instytucje te są środowiskami wychowawczymi sztucznie skonstruowanymi a pracujący w nich wychowawcy, nawet najbardziej starający się, nie mogą w pełni zastąpić rodziców. Niektórzy znawcy problemu, na przykład W. Barahura, uważają, że internat:

„Ma dać [...] młodzieży nie tylko mieszkanie, pożywienie oraz warunki do nauki, lecz również zastępując dom rodzinny, ma dać jej wychowanie. Jest zatem internat zakładem wychowawczym dla młodzieży, zajmującym odrębne miejsce i posiadającym ważne znaczenie obok domu rodzinnego i szkoły. Internat przyjmuje na siebie wszystkie obowiązki domu na czas pobytu wychowanka w zakładzie, w pierwszym rzędzie ma się zająć wychowaniem. W tej działalności wychowawczej tkwi najwyższy cel i dostojeństwo internatu i każdy wychowawca powinien poczytywać sobie za święty obowiązek według swoich sił ten ideał urzeczywistniać”⁶.

Inni zwracają uwagę, że analizowane instytucje stanowią:

„czasem dom noclegowy, skąd wychodzi się rano i wraca wieczorem, spędzając cały dzień poza tym w ławkach szkolnych, czasem hotel robotniczy dla uczącej się młodzieży, o ostrym regulaminie i „pustce” w wolnym czasie, czasem zaś oznacza dynamiczną społeczność młodych ludzi, pracujących pod kierunkiem blisko z nimi współpracujących wychowawców”⁷.

Wydaje się jednak, iż najtrafniejszym określeniem zadań, jakie powinien pełnić internat szkoły, jest przyjęcie postulatów, jakie J. Szczepański stawia domowi studenckiemu:

„Jest to miejsce zamieszkania, wypoczynku, które ma zapewnić także warunki pracy własnej i uczenia, organizować czas wolny i w swojej świetlicy zapewnić dostęp do książek, czasopism, imprez kulturalnych, ma uczyć samorządu i organizowania współżycia”⁸.

Jako ważne kryterium oceny pracy pedagogicznej internatu A. Kamiński wymienia wskaźnik niepowodzeń szkolnych uczniów mieszkających w internacie⁹. Z badań warunków przebiegu i rezultatów nauki domowej wychowanków internatów i burs szkolnych wynika, iż dawniej¹⁰ i aktualnie¹¹ mieszkańcy tych placówek opiekuńczo-wychowawczych

⁴ Z. Węgierski, *Bariery na drodze do edukacji dzieci i młodzieży wiejskiej*, [w:] A. Karpińska (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Białystok 2002, s. 314.

⁵ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975, s. 106.

⁶ W. Barahura, *Wychowanie w internacie*, Lwów 1938, s. 6.

⁷ W. Dewitz, *Czym ma być internat*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 9, s. 31.

⁸ J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963, s. 218.

⁹ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1975, s. 230.

¹⁰ S. Noworołska, M. Panek, *Internaty przeciwdziałają niepowodzeniom szkolnym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1976, nr 6, s. 17-20; Z. Węgierski, *Internat jako środowisko wychowawcze*, Warszawa 1979, s. 117-124; J. Krosny, *Rola internatu w zapewnieniu powodzenia szkolnego uczniom*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1973, nr 2, s. 40-43.

¹¹ M. Buczkowska-Gola, *W internacie ZSE*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 2, s. 18-21; W. Wieremiejko, *Nauka własna wychowanków internatu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 8, s. 50-52.

cenią pobyt w internacie, gdyż mają możliwość konfrontacji swoich wiadomości z wiadomościami kolegów, możliwość uzyskania pomocy, korzystania z bibliotek i czasopism, co w warunkach indywidualnego uczenia się we własnym domu w większości przypadków byłoby niemożliwe.

Pobyt ucznia w internacie lub bursie szkolnej zdeterminowany jest wyborem konkretnej szkoły, która ma dać określony zawód bądź przygotowanie do studiów wyższych. Głównym więc zadaniem internatu jest zapewnienie swoim wychowankom pomieszczeń i urządzeń socjalnych niezbędnych do codziennego bytowania, a przede wszystkim warunków do nauki własnej, by pomóc swoim mieszkańcom w osiągnięciu powodzeń szkolnych.

Z dość bogatej literatury przedmiotu wiemy bowiem, że niepowodzenia szkolne uczniów koncentrują uwagę rodziców, nauczycieli, psychologów, pedagogów, a także lekarzy i ekonomistów¹². Zagadnienie niepowodzeń szkolnych, co ostatnio wyraźnie się akcentuje, to nie tylko kwestia pedagogiczna czy biopsychiczna, ale problem społeczno – ekonomiczny, który w latach 70. ubiegłego stulecia uznany został przez UNESCO za „problem światowy”. Walka z niepowodzeniami szkolnymi uczniów stanowi jeden z priorytetów edukacji w krajach Unii Europejskiej¹³.

Internaty i bursy szkolne w dążeniach do zapewnienia wychowankom osiągnięcia pozytywnych wyników w nauce szkolnej powinny zorganizować i spełnić kilka podstawowych warunków, które można ująć w cztery grupy: 1) materialne i organizacyjne warunki do nauki własnej, 2) pomoc w zdobywaniu wiadomości i umiejętności z zakresu technik uczenia się, 3) kontrola przebiegu i rezultatów nauki własnej oraz 4) kompensowanie braków w wiadomościach i umiejętnościach wychowanków.

Istniejące w Polsce internaty są bardzo zróżnicowane pod względem architektonicznym, urządzeń i wyposażenia. Nierzadko są one usytuowane w jednym budynku ze szkołą, zdarza się, że mieszczą się w kilku oddzielnych budynkach, najczęściej jednak są to budowle oddalone od szkoły i posiadają podstawowe urządzenia i wyposażenie zapewniające uczniom niezbędne warunki mieszkaniowe, żywieniowe, zdrowotne i do nauki własnej. Stąd w praktyce spotyka się odmienne sposoby organizowania pracy domowej uczniów. Mieszkańcy internatów uczą się często w dużych pokojach, zwanych uczelniami, lub w izbach szkolnych, jeżeli internat znajduje się w wspólnym budynku ze szkołą. W większości jednak przypadków, szczególnie w internatach nowszych, nauka własna odbywa się w pokojach mieszkalnych wychowanków. Przy stosowaniu tego systemu, za którym opowiada się większość wychowanków, często wyodrębnia się oddzielne izby na podręczne biblioteki, w których zgromadzone są wydawnictwa encyklopedyczne, pomieszczenia służące do głośnego uczenia się oraz, szczególnie w szkołach zawodowych pokoje do sporządzania projektów i wykonania rysunków.

W dziennym planie zajęć na obowiązkową naukę własną przeznaczają się od 2 do 3 godzin. Tylko w nielicznych internatach uczniowie dwóch programowo najwyższych klas za wyróżniające wyniki w nauce i zachowaniu mogą odrabiać lekcje w dowolnym czasie.

Istotną sprawą w procesie organizacji nauki własnej jest znajomość technik pracy umysłowej. Z nielicznych badań tego problemu wynika, że znajomość tej dziedziny wiedzy i

¹² Zob. np., A. K a r p i ń s k a, *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok 1999, s. 61-82; t e j ż e, *Niepowodzenia szkolne jako kategoria edukacyjnego dialogu*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Białystok 2002, s. 140-153.

¹³ D. D z i e w u l a k, *Priorytety edukacyjne Wspólnoty Europejskiej*, „Nowa Szkoła” 1993, s. 35; Zob. także, Cz. K u p i s i e w i c z, *Niepowodzenia szkolne – pedagogiczne wyzwania dla Europy*, „Edukacja” 1995, nr 1.

umiejętności uczniów jest niewielka. W dużym stopniu dotyczy to także wychowawców internatów. Internat szkolny w swojej działalności pedagogicznej nie może być obojętny na bieżące rezultaty pracy szkolnej uczniów. Konieczne jest tu współdziałanie wychowawców z opiekunami klas, nauczycielami poszczególnych przedmiotów i rodzicami wychowanków. Kontrola wyników w nauce szkolnej wychowanków internatów i burs powinna być traktowana głównie jako droga rozpoznawania stanu i potrzeb uczniów w stosunku do wymagań szkoły, aby można zastosować odpowiednie formy pomocy. Najlepsze rezultaty uzyskuje się w tym zakresie w sytuacji, gdy wychowawca internatu jest również nauczycielem szkoły, do której uczęszcza wychowanek. Ma on ułatwioną pełniejszą obserwację ucznia w różnych sytuacjach i zrozumienie przyczyn jego powodzeń lub niepowodzeń szkolnych. Do rzadkości w internatach należą zajęcia wyrównawcze. Mimo istniejących niedostatków w wyposażeniu wielu placówek, nie zawsze racjonalnej pomocy ze strony wychowawców i dość często nieodpowiedniej organizacji nauki własnej wychowankowie uzyskują na ogół lepsze wyniki w nauce od młodzieży dojeżdżającej, mieszkającej na stancjach, a w licznych przypadkach – lepsze od uczniów mieszkających u rodziców.

Duży wpływ na dobre wyniki w nauce mieszkańców analizowanych placówek opiekuńczo-wychowawczych ma ich pracowitość, pilność i upór w dążeniu do celu, natomiast utrudniają pracę pogarszające się w ostatnich latach ogólne warunki bytowania. Na przykład w celu obniżenia kosztów w wielu internatach skraca się pobyt wychowanków do pięciu dni w tygodniu. Często placówki te w soboty i w niedziele wynajmowane są na organizację różnych imprez, a w miastach akademickich na noclegi dla studentów pobierających naukę w systemie studiów zaocznych.

MARIA KOZIELSKA
POLITECHNIKA POZNAŃSKA

ZAGROŻENIA WYNIKAJĄCE Z KOMPUTEROWEGO WSPOMAGANIA EDUKACJI

WPROWADZENIE

Współczesny człowiek ma dostęp do coraz nowszych mediów i technik teleinformatycznych. Zadaniem pedagogów, socjologów i psychologów jest tworzenie profilaktyki, czyli zabezpieczenia społeczeństwa, a szczególnie młodzieży przed negatywnym wpływem przekazów multimedialnych.

Istnieje potrzeba stosowania w edukacji różnych strategii kształcenia oraz wykorzystania środków dydaktycznych powodujących szybki przepływ informacji między podmiotami tego procesu oraz szybkie jej aktualizowanie. Celom edukacji służą media szkolne i mass media: prasa, radio, telewizja, komputer oraz internet. Nowoczesne urządzenia przekazują nauczycielom, uczniom i studentom informacje poprzez słowa, obrazy i dźwięki. Stanowią uzupełnienie bezpośredniego poznania przez poznanie pośrednie i symboliczne. Umożliwiają uczącym się rozwijanie aktywności poznawczych przez wykonywanie czynności intelektualnych. Nauczycieli wspomagają w tworzeniu interaktywnych warunków studiowania oraz sytuacji motywujących do uczenia się. Dysponowanie różnorodnymi środkami pozwala na ukazanie różnych aspektów rozważanych problemów, wskazanie treści ich uzupełniających. Wszystko to ułatwi zrozumienie treści merytorycznych przedmiotu, poprzednio prezentowanych przeważnie za pośrednictwem podręcznika.

Jednak techniki komputerowe podobnie jak wszystkie media, są tylko nowoczesnym narzędziem, które trzeba wykorzystywać do wspierania procesów edukacyjnych zgodnie z wyznaczanymi celami kształcenia i wychowania. Ważne jest, by komercyjny elektroniczny rynek medialny nie wywołał zjawisk obarczonych negatywnymi konsekwencjami dla edukacji. Tak się stanie, gdy podmioty edukacji: nauczyciel i studenci będą mieli świadomość tych zagrożeń i potrafią podjąć działania zmierzające do ich ograniczenia lub likwidacji. Już zauważono, że korzystanie z komputera oraz sieci internetowej stwarza niebezpieczne sytuacje zagrażające wszechstronnemu, prawidłowemu rozwojowi młodzieży. Jest ich kilka rodzajów: fizyczne (wzrok, postawa), psychiczne (uzależnienie, wirtualna rzeczywistość niezwiązana z życiem), moralne (nie kontrolowany dostęp do informacji), społeczne (zachowania nieetyczne, anonimowość, przestępczość komputerowa), intelektualne (szok informacyjny). Rozważmy wybrane spośród nich.

DYDAKTYCZNE ZAGROŻENIA DOTYCZĄCE STOSOWANIA TECHNIK KOMPUTEROWYCH W EDUKACJI

Współcześnie doświadczeni pedagodzy najczęściej rozważają dwa systemy kształcenia; humanistyczny, zapoczątkowany w dwudziestym wieku manifestem „stulecia dziecka”

i technologiczny, który ukazał się wraz z nauczaniem programowanym. Różny jest stosunek skrajnych humanistów, a zwłaszcza antypedagogów i skrajnych technologów do mediów. Pierwsi wskazują „technopolowe” zagrożenia i ograniczenie bezpośredniego kontaktu podmiotów kształcenia. Drudzy widzą postęp w ułatwianiu uczniom dostępu do zobiektywizowanej informacji, zaś poszerzanie bazy informacji i usprawnianie mediów uważają za główny warunek rozwoju człowieka. Stąd też badania pedagogiczne muszą brać pod uwagę jednocześnie obydwa stanowiska. Będzie tak, że humaniści dostarczą większości hipotez na temat mediów, a technolodzy będą musieli te hipotezy sprawdzić oraz zaprojektować kształcenie wolne od wykrytych niebezpieczeństw. Doświadczeni pedagodzy, deklarujący się jako technolodzy¹, stwierdzili, że „technologia kształcenia ewaluuje ku pedagogice humanistycznej”. Jak zauważył Niemierko, „trzeba jeszcze dla symetrii, by wybitni humaniści zauważyli, że szkoła na miarę dziecka wymaga coraz bardziej zaawansowanych technicznie mediów”².

W strukturze wiedzy człowieka można wyróżnić warstwę wiedzy o długotrwałej aktualności, podlegającej kumulowaniu wiedzy oraz bazę informacyjną o aktualności przemijającej, ulegającej stałemu odnawianiu i łatwej do przyswajania. Umysł człowieka selekcjonuje docierającą informację akceptując jej wartościowy składnik, usuwa składniki nieaktualne lub przesuwa do warstwy wiedzy. Gdy napływ informacji jest zbyt szybki, mózg traci zdolność poprawnej selekcji wiadomości na sensowne i mało wartościowe, doznaje wówczas „szoku informacyjnego” i przyjmuje informacje przypadkowe. Zatem dla człowieka świadomego ilościowa proporcja między warstwami informacyjnymi powinna posiadać granice. Nadmiar wiadomości bez odpowiedniej wiedzy definiuje człowieka płytkiego intelektualnie, niezdolnego do formułowania własnych sądów. Podobnie brak informacji dla człowieka o szerokiej wiedzy, wywołuje jego brak przystosowania do życia. Dyskusja o zalewie informacyjnym trwa już od wielu lat, techniki informacyjne a w szczególności internet, spowodowały jej pobudzenie. Zadaniem współczesnej edukacji jest zatem konieczność zadbania, by student nie utonął w gąszczu informacji lecz umiał z nich skorzystać oraz sprostać komputerowej i sieciowej manipulacji. Chodzi o rozwinięcie jego intelektu, by wybierał świadomie i odnosił korzyści z informacji, z którymi ma do czynienia w dzisiejszym kształceniu, a także w przyszłości, w swojej dorosłej i zawodowej działalności.

Rozważmy najważniejsze zagrożenia dla procesu uczenia się mogące wynikać z zastosowania edukacyjnych programów komputerowych.

Zgodnie z teorią uczenia się, zwłaszcza społeczną teorią poznawczą amerykańskiego badacza A. Bandury³, początkowo człowiek uczy się obserwując zachowania nie tylko osób w bezpośrednim otoczeniu, ale także drogą pośrednią, z ekranu komputera, telewizora itp. Zaangażowane są przede wszystkim procesy uwagi, pamięci, wykonawczo-decyzyjne i motywacyjne. Mechanizmem wpływu przekazów komputerowych na studentów jest modelowanie, polegające na obserwowaniu i zapamiętywaniu zachowania modelu, skutków tego zachowania oraz naśladowanie tych zachowań bardziej lub mniej podobnych do sytuacji modelowych. Ważnym mechanizmem jest mechanizm wzmocnienia. Programy komputero-

¹ L e w o w i c k i T., *Od środków nauczania do humanistycznie zorientowanej technologii edukacyjnej*, [w:] K. Denek, F. Januszkiewicz, W. Strykowski (red.), *Edukacja. Technologia kształcenia. Media*, Poznań 1993; Strykowski W., Skrzydlewski W. (red.), *Dokąd zmierza technologia kształcenia*, Poznań 1993.

² N i e m i e r k o B., *Jak badać pedagogiczną wartość mediów?* [w:] W. Strykowski (red.), *Media a Edukacja*, Poznań 1998.

³ B a n d u r a A., *Social Foundation of thought and action: A social cognitive theory*, N. Y. 1977

we oglądane lub interaktywnie wykorzystane podczas uczenia się, ich stopień atrakcyjności, treść, forma przekazu mogą powodować wzmocnienie tendencji naśladowania obserwowanych czynności lub wzmocnienie wartości, które były przyczyną podejmowania tych czynności. Wyuczone z ekranu komputera czynności, zachowania, style, wzory werbalne czy instrumentalne mogą się ujawnić w konkretnych sytuacjach życiowych.

Programy komputerowe ukazują często nierealny obraz świata rzeczywistego. Świat ten posiada swoiste właściwości, jest dostępny jedynie w swoich reprezentacjach, kreowanych przez autorów programów. Kontakt studenta następuje poprzez symboliczne reprezentacje prezentowanego obiektu. Znaki ikoniczne są reprezentacjami wskazującymi na występowanie przedmiotu⁴. Programy komputerowe pośredniczą w poznawaniu tego świata i w komunikowaniu się z nim. Wykorzystując własny język opisu świata, tworzą własne środowisko, eksponujące specyficzny styl i tryb życia. Swoiste cechy i właściwości programów komputerowych oraz innych mediów, to ruchomy obraz jako reprezentacja ikoniczna, symbolika, język, interaktywność i dialogowość, najnowsze techniki informacyjne, nowe funkcje mediów jak gromadzenie, przechowywanie, przetwarzanie, udostępnianie informacji. Wskazują one na odmienność świata medialnego od rzeczywistości, w której student żyje. Ważne więc okazuje się zainteresowanie pedagogów i specjalistów różnych dziedzin wiedzy tym, co ucząca się młodzież wybiera z mediów, jakie czerpie korzyści, doświadczenia, przeżycia, jaki wyrabia stosunek do świata, jak konstruuje swoją wiedzę o świecie czyli swój obraz współczesnego i przyszłego świata. Obraz ten będzie sumą spostrzeżeń, wyobrażeń i informacji, jakie student uzyska w całym procesie uczenia się, za pośrednictwem różnych metod, form i technik kształcenia, różnych środków dydaktycznych, w tym również technik komputerowych i mediów. Trzeba wskazywać młodzieży media, którym można wierzyć, ale też pokazywać te, których treści należy przyjmować krytycznie.

Negatywnym wpływem komputerowego wspomaganie procesu uczenia się może być redukcjonizm w zakresie zdolności dostrzegania problemów. Ma to miejsce, gdy student w toku edukacji dostrzega wyłącznie problemy, które może rozwiązać przy użyciu komputera. Ponadto procesy intelektualne mogą być sprowadzane do informatycznego przetwarzania, skutkiem dostosowania rozważań do ograniczeń algorytmu komputerowego. Ostatecznie prowadzi to do przedstawienia studentowi bardzo uproszczonej rzeczywistości. W wyniku podobnych działań i ich rezultatów, warunki i możliwości intelektualne studenta mogą ulec ograniczeniu. Stąd też twórcze formułowanie przez studentów hipotez może zostać zastąpione narzuconymi sposobami widzenia rzeczywistości. Jak podkreśla Siemieniecki, zarzuty krytyków dotyczą również niskich efektów kształcenia, które ich zdaniem wynikają z zaniku zdolności studentów do ludzkiego reagowania na świat, ograniczenia ich umiejętności dostrzegania problemów oraz koncentrowania się na kształceniu umiejętności analitycznych. Ponadto wskazują na zaniechanie rozwijania twórczego myślenia. Uważają też, że zastosowanie programów komputerowych może powodować zawężenie zakresu treści dydaktycznych⁵. Dydaktycy już zauważyli, że wielu czynności dydaktycznych na obiektach rzeczywistych nie wolno zastępować czynnościami wykonywanymi w układzie programu komputerowego. I tak, eksperymentu rzeczywistego nie można zastąpić komputerowym, gdyż ten nie przedstawia takiej wartości dydaktycznej jak doświadczenie rzeczywiste. Niemożliwe jest bowiem dokładne odtworzenie realnego świata, ale medialnie można ujawnić jego isto-

⁴ D y l a k S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.

⁵ S i e m i e n i e c k i B., *Komputery i hipermedia w procesie kształcenia dorosłych*, Wyd. Marszałek, Toruń 1994.

tę. Jednak niedoskonałości kodowania narzucają odbiorcy intelektualne ograniczenia. Powodują, że rzeczywiście spostrzegamy na ekranie zdarzenie mediowane a nie rzeczywiste.

Problemem wskazywanym przez pedagogów jest zarzut, iż wykorzystanie technik komputerowych w edukacji powoduje redukcję emocji, istotnego czynnika współczesnego kształcenia. Jednak badania eksperymentalne przeprowadzone podczas zajęć laboratoryjnych z fizyki wskazały, że wspomaganie komputerowe jest przyczyną ograniczenia ujemnych emocji, wpływających hamująco na efekty uczenia się, związanych np. z obawami studentów o ukazanie niskiego poziomu swej wiedzy⁶. Ponadto szczególnie w przedmiotach przyrodniczych opartych na eksperymentach (fizyka, chemia, biologia) powodują usunięcie obaw o uszkodzenie lub zniszczenie przyrządu lub aparatury. Badania wskazały również, że wspomaganie komputerowe eksponowało u studentów pozytywne emocje związane z otrzymywanymi efektami zjawisk fizycznych akcentujących ich znaczenie w naukowym widzeniu świata. Przy jego udziale zachęcano studentów do dokładnego wykonywania pomiarów, by ich wyniki były zbliżone do wartości uzyskiwanych w profesjonalnych pracowniach. Zachęcano ich do cierpliwych działań, w efekcie których uzyskiwali na przykład kolorowe widma świecących gazów lub precyzyjne pierścienie Newtona. Zauważali wartości naukowe wykonanych obserwacji i pomiarów. Czyż nie są to największe ambicje studenta i nauczyciela?

Krytycy stosowania komputerów w edukacji wskazują również na zanikanie więzi międzyludzkich, odosobnienie oraz rozwijanie wśród studiujących konkurencji zamiast współpracy. Obserwacje studentów w toku ich pracy z komputerem wskazują jednak, że ta forma ich pracy, w sensownie zaplanowanym kształceniu, stanowi nową formę współpracy w zakresie wymiany doświadczeń z komputerem jako urządzeniem współtworzącym inne niż dotąd, przyjazne, motywujące i podmiotowe warunki uczenia się. Ponadto uważam, że wymienione liczne zagrożenia mogą wystąpić przy pierwszoplanowym lub jednostronnym, a nie wspomagającym zastosowaniu programów komputerowych⁷. Skuteczność edukacyjna komputerowego wspomagania jest powodem, dla którego sensowny jest trud nauczyciela w zakresie dbałości o likwidację lub zminimalizowanie zagrożeń dla procesu uczenia się i studiowania. Badania eksperymentalne w zakresie przydatności edukacyjnych programów komputerowych wskazują, że jest to możliwe przy właściwym ich konstruowaniu, doborze i poprawnym zastosowaniu⁸.

Z powyższego wynika, że trudny jest problem działania nauczyciela w nowej rzeczywistości nasyconej różnego rodzaju mediami. Student ma urozmaicony dostęp do informacji dających wiedzę ogólną i szczegółową. Nauczyciel i student muszą wyzwolić swoją wyobraźnię, by stworzyć sytuację pobudzającą ciekawość, inspirującą do poznania i prowokującą ocenę własnej postawy wobec rzeczywistości technicznej⁹. Nauczyciel powinien kierować kształcenie i wychowanie na właściwe korzystanie ze zdobytych umiejętności oraz pobudzanie do refleksyjnego odbierania dostarczanych informacji przez media elektroniczne. Umożliwiając studentowi refleksyjne badanie naukowe, nauczyciel powinien kierować się zasadami metody naukowej, którą sam przyjmuje jako podstawę racjonalnej refleksji¹⁰.

⁶ K o z i e l s k a M., *Wpływ wielostronnego studiowania wspomaganego komputerem na aktywność poznawczą studentów*, Poznań 1997.

⁷ Ibidem.

⁸ K o z i e l s k a M., *Komputerowe wspomaganie edukacji*, Szczecin 2003.

⁹ P a r i s S. G., A y r e s L. R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997.

¹⁰ K o h l b e r g L., M a y e r R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993.

ETYCZNE ZAGROŻENIA WYNIKAJĄCE Z KOMPUTEROWEGO
WSPOMAGANIA KSZTAŁCENIA

Etyka zajmuje się ludzkim postępowaniem. Przedmiotem etyki jest moralna działalność człowieka, dotycząca praw i obowiązków, za które on odpowiada. Działalność ta musi zmierzać do pełnego rozwoju duchowego oraz realizacji celów życiowych¹¹. Rozpatrywanie zasad etycznych użycia techniki, jej wpływu na procesy dydaktyczne jest zadaniem ważnym w naukach pedagogicznych, akcentujących cele poznawcze i wychowawcze. Za etyczny możemy uznać taki system, który daje podstawę do działania, do orzekania dobra i zła. Celem pobudzającym wolę do działania są określone wartości. Nauczyciel chcący przekazać wiedzę, kształtować postawy ucznia, szuka nowych metod dydaktycznych, gdy przekazywane treści mają dla niego wyjątkową wartość. Korzysta z najnowszej literatury, wzbogaca zajęcia pokazami atrakcyjnych pomocy dydaktycznych.

Zdaniem Niemierki, dziedzina emocjonalna osiągnięć odbiorcy informacji akcentowana przez humanistów ma inną charakterystykę psychometryczną niż dziedzina poznawcza. O ile w dziedzinie poznawczej „wiedza błędna” jest współcześnie zjawiskiem nietypowym, a rozwijanie umiejętności intelektualnych i praktycznych na jej podstawie bywa prawie niemożliwe, o tyle w dziedzinie emocjonalnej antywartości wytwarzają się niemal zawsze równoległe z wartościami. Wiele z tych antywartości wchodzi pod maskującymi nazwami do indywidualnego systemu wartości i staje się cechami osobowości jednostek. Obok wartości kształtowanych przez media zawsze pojawiają się antywartości, a obydwa rodzaje skutków powinny być przedmiotem badań¹².

W autorytarnych systemach dydaktycznych uczyć się nie dokonuje wyboru wartości, lecz je przyjmuje w gotowej formie. W systemach humanistycznych i technologicznych taki wybór jest głównym składnikiem kształcenia. Dotyczy on wyboru treści i form kształcenia. Dążenia do minimalizowania pewnych ograniczeń swobód zabezpieczają przed utratą motywacji lub kształtowaniem się antywartości. Każdy system technologiczny przynosi zarazem swobodę i uzależnienie użytkownika. Najważniejsze pytania badawcze na temat pedagogicznej wartości mediów dotyczą swobód ich użytkownika, korzystania z tych swobód i koniecznych ograniczeń¹³. Rozwój studenta będzie pełny, gdy nauczyciel zachowując jego wolność i podmiotowość pomoże mu w dokonaniu wyboru właściwych wartości. Nauczyciel korzystający z technik komputerowych, zobowiązany jest uwrażliwiać studenta na odbiór dostarczanych treści, wskazywać ich wartość i ostrzegać przed groźnymi niebezpieczeństwami niszczącymi jego osobowość. Zbadania wymagają jeszcze sposób wykorzystania programów komputerowych przez studentów z uwagi na ich indywidualne zainteresowania, uzdolnienia, ułomności i predyspozycje psychofizyczne. Są to badania dla pedagogów, psychologów i lekarzy.

Korzystając z technik komputerowych w procesie kształcenia nauczyciel powinien mieć świadomość nie tylko efektywności kształcenia, a także znać uwarunkowania etyczne ich użycia. Wprowadzenie do technologii kształcenia technik informacyjnych nie przebiega bezproblemowo. Konstruktorzy urządzeń zainteresowani ich warunkami technicznymi nie dostrzegają humanistycznego aspektu swojej pracy. „Prawdą jest, że duży wpływ na tworzenie wizji społeczeństwa informacyjnego, w którym podstawowym narzędziem będzie kom-

¹¹ Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1986.

¹² Niemierko B., op. cit.

¹³ Niemierko B., op. cit.

puter mają wielkie koncerny informatyczne¹⁴. Z drugiej strony humaniści krytykując zakodowany sposób widzenia świata z trudem akceptują industrializację nauki i nauczania. Komputery przedstawiają jako urządzenia bezpośrednio zagrażające zdrowiu psychicznemu człowieka, które naruszają jego podmiotowość. Powszechnie funkcjonuje stereotyp wykorzystania komputera do gier brutalnie i płytko edukujących człowieka. W rzeczywistości spełnia on bardzo ważne zadanie, jest pośrednikiem w przekazywaniu wiedzy pomiędzy studentem i nauczycielem. Komputer może być użyty jako inteligentny terminal dużej sieci połączonych ze sobą zbiorów danych. Powstają nieznane dotąd możliwości komunikacyjne – przekazywanie danych na odległość, organizowanie abstrakcyjnej rzeczywistości, operowanie zbiorami danych, w istocie nieznanego pochodzenia, w których nadawca kryje się pod fikcyjną nazwą. Niekontrolowany dostęp do informacji może zagrazić moralnemu rozwojowi młodzieży. Problemem jest też łatwy dostęp do pornografii poprzez sieć internetową, gdyż istnieje opozycja wobec stosowania cenzury w internecie. Stąd jest to problem rodziców i nauczycieli. Wymaga on bliskości i zainteresowania tym, co robi młodzież oraz kierowanie jej zainteresowań na fascynujące wartościowe tematy. Anonimowość, zachowania nieetyczne, przestępczość komputerowa przy komputerze i w sieci, często powodują też analogiczne zachowania młodzieży. Krytycy wyrażają lęki i obawy, przestrzegając przed niekorzystnymi skutkami społecznymi, jakie nieść może informacyjna supersieć, osaczająca młodego człowieka i odbierająca mu prywatność, wolność, a może też świadomość. Prestrogi dotyczą też problemu ochrony danych w internecie, który pojawił się wraz z zaistnieniem tej sieci. Trzeba wiedzieć jednak i uczulać na to młodzież, że młody, inteligentny i anonimowy użytkownik sieci może być niebezpiecznym przestępcą sieciowym.

ZAKOŃCZENIE

Techniki komputerowe są taką formą przekazu wiedzy, której nic nie zastąpi, gdyż żadna inna z dostępnych technik nie łączy w sobie tak harmonijnie możliwości informowania i prezentowania. Niezależnie więc od omówionych oraz innych nie zaobserwowanych dotąd zagrożeń trzeba uznać, że wykorzystanie technik komputerowych w edukacji staje się koniecznością. Należy zatem podjąć lub zintensyfikować działania uświadamiające, ograniczające lub likwidujące powyższe zagrożenia.

Podziękowanie: Pracę wykonano w ramach projektu badawczego finansowanego przez Politechnikę Poznańską (TB-62-176/03/DS).

LITERATURA

- B a n d u r a A., *Social Fondation of thought and action: A social cognitive theory*, N. Y. 1977.
D y l a k S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
K o z i e l s k a M., *Wpływ wielostronnego studiowania wspomaganego komputerem na aktywność poznawczą studentów*, Poznań 1997.
K o z i e l s k a M., *Komputerowe wspomaganie edukacji*, Szczecin 2003.
N i e m i e r k o B., *Jak badać pedagogiczną wartość mediów?* [w:] W. Strykowski (red.), *Media a Edukacja*, Poznań 1998.
L e w o w i c k i T., *Od środków nauczania do humanistycznie zorientowanej technologii edukacyjnej*. [w:] K. Denek, F. Januszkievicz, W. Strykowski (red.), *Edukacja. Technologia kształcenia. Media*. Poznań 1993.
Strykowski W., Skrzydlewski W. (red.), *Dokąd zmierza technologia kształcenia*, Poznań 1993.

¹⁴ S i e m i e n i e c k i B., *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Toruń 1997.

Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993.

Paris S. G., Ayres L. R. *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997.

Siemieniecki B., *Komputery i hipermedia w procesie kształcenia dorosłych*, Wyd. Marszałek, Toruń 1994.

Siemieniecki B., *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Toruń 1997.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1986.

ALINA GÓRNIOK-NAGLIK
UNIwersytet Śląski Filia w Cieszynie

PROGRAMY TELEWIZYJNE A OBSZARY WYZWALANEJ AGRESJI

ZWIĄZEK TELEWIZJI Z AGRESJĄ

Agresji można się wyuczyć nawet poprzez niewielkie uczestniczenie w niej lub też jej obserwowanie. We współczesnych społeczeństwach niezwykle istotną rolę w procesie uczenia się agresji odgrywają media – w tym telewizja. Badania prowadzone w różnych krajach dowiodły, że oglądanie scen gwałtu i agresji na ekranie ma ścisły związek zarówno z tendencją do działań agresywnych, jak i akceptowaniem agresji. Telewizja nie tylko dostarcza gotowych modeli zachowania agresywnego, ale jest także źródłem sygnałów wywoławczych agresji. Przykładem takich bodźców może być broń i inne akcesoria używane w walce. Liczne filmy eksponujące przemoc i gwałt oraz dyskusje emitowane w mass-mediach nastawione na stosowanie wszelkiego rodzaju chwytów słownych, demaskujących i mających pokonać przeciwnika politycznego, dostarczają młodemu pokoleniu negatywnych wzorów agresji, przemocy i nietolerancji¹.

W rezultacie nakładania się na siebie licznych przyczyn młodzież cechuje coraz częściej anomia społeczna, tj. niemożność odróżnienia dobra od zła, a dziecięca widownia może łatwo idealizować i naśladować zachowania postaci telewizyjnych.

Ustawa o Radiofonii i Telewizji (Rozdz. III, Art. 18,3) przewiduje, że audycje, które mogą zagrażać psychicznemu, uczuciowemu lub fizycznemu rozwojowi dzieci i młodzieży, nie mogą być rozpowszechniane między godziną 6.00 a 23.00. Jak podaje „Der Spiegel” dzieci w ciągu pierwszych 12 lat życia oglądają 14.000 przypadków śmierci na ekranie. W Szwecji przez 10 lat nauki młodzież spędza więcej godzin przed telewizorem (18.000 godz.), niż w szkole (15.000). Dla porównania dzieci amerykańskie zanim ukończą 15 rok życia, obejrzą około 17.000 morderstw². Szczególnie groźne staje się oddziaływanie telewizyjnych scen przemocy i okrucieństwa na zachowanie dzieci:

„Jesteśmy przekonani, iż ciągle karmienie widzów przykładami zachowań agresywnych ma szkodliwy wpływ na ludzki charakter i postawę. Przemoc w telewizji zachęca do agresywnych form zachowania, zaszczepia wartości, które z punktu widzenia moralnego i społecznego są nie do przyjęcia w życiu codziennym cywilizowanych społeczeństw”

– twierdzą badacze z całego świata³. **Psycholodzy amerykańscy zajmujący się analizą społecznych czynników rozwoju osobowości dokonali odkrycia, że dzieci uczą się**

¹ J. Kuźma, *Agresja i przemoc wśród młodzieży*, [w:] *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, red. J. Kuźma, Z. Szarota, Kraków 1998, s. 105.

² M. Wołkowicka, *Kanał śmierci*, „Polityka” 1994, nr 27, s. 10.

³ J. Putkowska, *Sceny przemocy w telewizji a agresywność odbiorców*, „Przekazy i Opinie” 1980, nr 2, s. 194.

zachowywać obserwując innych. Stwierdzenie to obejmuje nie tylko wzory społeczne w postaci żywych osób, ale również modele fikcyjne – postaci bohaterów z filmu i telewizji⁴. Dzieci chłoną z zaciekawieniem wszystko, co jest prezentowane na ekranie, często naśladują lub identyfikują się z negatywnymi postaciami filmowymi. Przemoc, od początku powstania telewizji jest przedmiotem zainteresowań wielu badaczy analizujących przyczyny i mechanizmy oddziaływania tego typu scen na odbiorcę. Znane są tu dwa stanowiska: 1) twierdzi się, że przemoc telewizyjna pozostaje w ścisłym związku z agresją dziecka, odwołując się do teorii uczenia; 2) przyjmując za punkt wyjścia teorię odreagowania Freuda upatruje się w filmach o tej tematyce zastępcze uwalnianie się agresji⁵.

Badania nad przenoszeniem się agresji z ekranu na realne sytuacje wskazują, że zachowania agresywne, a nawet okrucieństwo można wywołać u osoby, która nie ma podstaw czuć się skrzywdzona, a miała tylko okazję obserwować zachowania agresywne. Wyniki tych badań wskazują, że: a) oglądanie przemocy, agresji na filmie wywołuje reakcje agresywne u widzów; b) obraz bólu, krwi, cierpienia ofiary równie skutecznie, jak widok samego agresywnego zachowania pobudza do agresji; c) przyglądanie się przemocy prowokuje do zachowania agresywnego bardziej niż doznanie obrazy osobistej⁶.

Przyswajanie przez dziecko wzorów agresywnego zachowania ułatwia sposób, w jaki pokazywana jest w telewizji agresja, a więc wtedy, gdy: 1) przynosi satysfakcję, nagrodę lub nie jest karana; 2) jest demonstrowana przez atrakcyjną osobę, z którą łatwo się widzowi utożsamić; 3) jest dokonywana jednocześnie przez wiele osób; 4) jest usprawiedliwiona wyższymi racjami moralnymi lub społecznymi; 5) jest przedstawiona jako aprobowana społecznie; 6) jest przedstawiona w sposób realistyczny; 7) nie widać skutków negatywnych agresji; 8) agresor wykazuje symptomy emocjonalnego napięcia, które znikają po zachowaniu agresywnym; 9) widać wiele bodźców skojarzonych z agresją, np. broń, nóż⁷.

Zaznaczyć trzeba, że przemoc i okrucieństwo prezentowane są nie tylko w programach czy filmach dla dorosłych, nadawanych w późnych godzinach wieczornych. Również programy emitowane w czasie przed- i popołudniowym zawierają ogromny ładunek agresji, są to zarówno seriale sensacyjne, kryminalne, filmy dokumentalne, programy informacyjne, bajki i seriale animowane dla dzieci. Podjęty problem obrazuje wypowiedź jednego z rodziców:

„w dobranocce – dobry bohater usiłuje przeciwdziałać złu. Walka toczy się na ziemi i w powietrzu. Trup ściele się gęsto. Przeciwnicy spadają z wielkiej wysokości, wybijając w ziemi dziury, odbierają i zadają ciosy twardymi narzędziami. Po każdym takim ciosie wstają i... nic im nie jest. I co z tego wynika? A to, że najbardziej nawet wyrafinowane okrucieństwo nie przynosi szkód ofiarom. Bij mocno, nic nie boli”⁸.

AGRESJA W OGÓLNODOSTĘPNYCH PROGRAMACH TELEWIZYJNYCH (KOMUNIKAT Z BADAŃ)

W podjętych badaniach w okresie od grudnia 2001 do marca 2002 dokonano diagnozy 240 programów telewizyjnych (Programu 1 i Polsatu). Badania objęły po 15 bajek, programów dla dzieci i młodzieży, seriali przygodowo-fantastycznych, seriali komediowych, seriali sensacyjnych, kryminalnych, serii obyczajowych, programów informacyjnych – maga-

⁴ T. Bach-Olasik, *Oddziaływanie telewizji na zachowanie agresywne dzieci i młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 2, s. 56-59.

⁵ J. Izdebska, *Rodzina, dziecko, telewizja*, Białystok 2001, s. 226.

⁶ T. Bach-Olasik, *Oddziaływanie telewizji na zachowanie...*, s. 58.

⁷ J. Izdebska, *Rodzina, dziecko, telewizja...*, s. 229.

⁸ J. Kirwil, *Kablowane dzieci*, „Polityka” 1994, nr 27, s. 9.

Tabela 1. Częstotliwość występowania aktów agresji danego rodzaju w programach emitowanych przez stacje Jedynki i Polsatu

RODZAJE AGRESJI	PROGRAMI											POLSAT										
	BAJKI	PROG. DLA DZIECI	SER. FANT.-PRZYG.	SER. SENS.-KRYM.	SER. KOM.	SER. OB.	PROG. DOK.-MAG.	REKL.	OGÓLEM		BAJKI	PROG. DLA DZIECI	SER. FANT.-PRZYG.	SER. SENS.-KRYM.	SER. KOM.	SER. OB.	PROG. DOK.-MAG.	REKL.	OGÓLEM			
									IL.	%									IL.	%		
AGRESJA OGÓLEM	136	64	140	163	117	78	199	32	929	100	406	157	240	345	295	145	225	40	1853	100		
ZE WZGLĘDU NA SPOSOB PRZEJAWIANIA AGRESJI	136	64	140	163	117	78	199	32	929	100	406	157	249	345	195	145	225	40	1853	100		
1. AGRESJA FIZYCZNA	104	36	99	106	90	36	147	30	648	69,75	312	104	186	292	193	96	140	39	1362	73,50		
2. AGRESJA WERBALNA	32	28	41	57	27	42	52	2	281	30,25	94	53	54	53	102	49	85	1	491	26,50		
ZE WZGL. NA MORALNA TREŚĆ ZACHOWANIA	136	64	140	163	117	78	199	32	929	100	406	157	240	345	295	145	225	40	1853	100		
1. AGRESJA ASPOŁECZNA	134	64	133	143	117	76	176	32	875	94,19	372	157	237	339	295	134	204	40	1778	95,95		
- BEZPOŚREDNIA	127	62	127	128	112	62	162	31	811	87,30	360	156	230	330	253	118	182	40	1669	90,07		
- PRZEMIESZCZONA	7	2	6	15	5	14	14	1	64	6,89	12	1	7	9	42	16	22	0	109	5,88		
2. AGRESJA PROSPOŁECZNA	2	0	7	20	0	2	23	0	54	5,81	34	0	3	6	0	11	21	0	75	4,05		
ZE WZGL. NA ŹRÓDŁA POWSTAWANIA AGRESJI	136	64	140	163	117	78	199	32	929	100	406	157	240	345	295	145	225	40	1853	100		
1. AGRESJA REAKTYWNO-EMOCJONALNA	55	21	63	48	61	31	76	2	357	38,43	109	45	41	44	102	49	82	2	474	25,58		
2. AGRESJA INSTRUMENTALNA	51	28	29	18	14	28	45	12	225	24,22	88	21	30	29	122	22	61	3	376	20,29		
3. AGRESJA SPONTANICZNA	30	15	48	97	42	19	78	18	347	37,35	209	91	169	272	71	74	82	35	1003	54,13		
WYWOŁUJĄCE AGRESJĘ	106	49	92	66	75	59	121	12	580	100	213	43	134	192	119	65	143	16	925	100		
1. WYWOŁANA ZACHOW. INNYCH OSÓB	89	31	70	52	59	46	99	12	458	78,96	188	29	115	172	88	53	105	16	766	82,81		
2. WYWOŁANA WYPOW. INNYCH OSÓB	14	17	22	14	14	11	19	0	111	19,14	25	13	19	20	27	10	37	0	151	16,32		
3. WYWOŁANA TRUDNOŚC. I NIEPOWODZENIAMI W DZIAŁANIU	3	1	0	0	2	2	3	0	11	1,90	0	1	0	0	4	2	1	0	8	0,87		

zynów i reklam emitowanych w obu programach do godziny 20.00. Celem badań było wskazanie, że programy te są równie groźnym nośnikiem agresji, jak i te dla dorosłych, które dzieciom są zakazane ustawowo. Należy podkreślić, że analizowano programy dwóch ogólnodostępnych kanałów, które każda przeciętna rodzina powinna posiadać⁹.

W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzono, iż w Programie 1 (na zaobserwowanych ogółem 929 aktów agresji) z największą częstotliwością występuje agresja fizyczna – stanowi 69,75%, przeważa nad agresją werbalną, stanowiącą 30,25% w ogólnej skali prezentowanej agresji. Agresja społeczna bezpośrednia stanowi 87,30% wszystkich aktów agresji emitowanych w tej stacji, agresja społeczna przemieszczona – 6,89%, natomiast agresji prospołecznej zaobserwowano tylko 5,81%. Biorąc pod uwagę źródła powstawania agresji przeważa agresja reaktywno-emocjonalna – 38,43% nad agresją spontaniczną – 37,35% i agresją instrumentalną – 24,22%. Zachowania innych osób wywołują agresję w 78,96%, wypowiedzi innych powodują 19,14% aktów agresji, a własne trudności i niepowodzenia w działaniu tylko 1,90%.

W Polsce (na zaobserwowanych 1853 akty agresji) również z największą częstotliwością występuje agresja fizyczna – 73,50%, przeważając nad agresją werbalną – 26,50%. Agresja społeczna bezpośrednia stanowi 90,07% wszystkich aktów agresji emitowanych przez tę stację. Agresja społeczna przemieszczona – 5,88%, natomiast agresji prospołecznej jest tylko 4,05%. Biorąc pod uwagę źródła powstania agresji przeważa agresja spontaniczna – 54,13% nad agresją reaktywno-emocjonalną – 25,58% i agresją instrumentalną – 20,29%. Zachowania innych osób wywołują agresję w 82,81%. Wypowiedzi innych powodują 16,32% aktów agresji, a własne trudności i niepowodzenia w działaniu tylko 0,87%. Ciekawy jest również całościowy obraz częstotliwości występowania aktów agresji w poszczególnych programach emitowanych przez daną stację. W Programie 1 najwięcej, bo aż 21% agresji niosą ze sobą programy informacyjne, o 3% procent ustępują im seriale sensacyjne – kryminalne, natomiast na trzecim miejscu plasują się bajki oraz seriale przygodowe fantastyczne. Spośród programów emitowanych przez stację „1” najbardziej wysyczone agresją są również programy dokumentalne i magazyny, najmniejszym zaś nośnikiem agresji w „1” są programy dla dzieci i młodzieży.

Reasumując większym nośnikiem agresji jest stacja Polsat. Programy prezentowane przez tą stację są żywsze, ciekawsze z punktu widzenia dziecka, modne wśród rówieśników. Najczęściej występuje tutaj agresja fizyczna, o ponad połowę rzadziej prezentowana jest agresja werbalna. Średnio na dwa obejrzone akty agresji fizycznej dziecko usłyszy jeden atak słowny, obejrzy przy tym wiele agresji społecznej, niczym nieusprawiedliwionej, co zwiększy w świadomości dziecka przekonanie o legalności takiego postępowania. Ponadto obejrzy akty agresji przemieszczonej, co pozwoli mu na wyjaśnienie i usprawiedliwienie konieczności wyładowania agresji na czymś lub na kimś. Widziane akty agresji reaktywno-emocjonalnej i spontanicznej pozwolą młodemu odbiorcy sądzić, że ma prawo na niezaspokojenie swoich potrzeb reagować emocjonalnie – agresywnie, a także ma prawo czerpać satysfakcję ze znęcania się lub niszczenia. Dzieci obejrzą także wiele zachowań będących wzorami stymulującymi agresję.

Jak wspomniano, w Programie 1 najwięcej agresji niosą ze sobą programy informacyjne i magazyny. Za ich sprawą świat jawi się dziecku jako miejsce pełne przemocy, wojen,

⁹ Prezentowane dane empiryczne pochodzą z niepublikowanej wyróżnionej pracy magisterskiej napisanej przez R. Słabę, *Programy telewizyjne a obszary wyzwalanej agresji*, UŚ Cieszyn 2002 pod kierunkiem A. Górniok-Naglik.

okrucieństwa i rozlewu krwi. Porównawszy to z oglądanymi często serialami sensacyjnymi i kryminalnymi, dojdą do wniosku, że cały czas trzeba się bronić i to najlepiej okazując agresję. Pocięszające może być tylko to, że omawiane programy nie są na liście ulubionych programów dziecięcych, choć oglądane są często, choćby dla zabicia czasu. Z programów nadawanych przez Polsat najbardziej wysyczone zachowaniami agresywnymi są bajki. Pod względem okrucieństwa i przemocy często przewyższają inne emisje. Agresja w bajkach jest problemem poważnym, ponieważ to z nich dzieci czerpią najwięcej wzorów i są one ulubionym programem. W bajkach emitowanych przez Polsat w ciągu 30 minut dziecko styka się z około 80 aktami agresji, czyli średnio ponad 2 aktami agresji na minutę. Warto również podkreślić, iż w Programie 1 w ciągu 30 minut w najbardziej agresywnym programie dokumentalnym bądź, magazynie dziecko bombardowane jest około 50 aktami agresji, czyli średnio ponad 1 aktem agresji na minutę. Nie jest możliwe, żeby takie oddziaływanie pozostało bez wpływu na dalsze postępowanie dziecka i nie wywołało w nim agresji czy choćby znieczulenia na nią.

Złożoność problemu potęgują środki realizacyjne zastosowane w programach, będące czynnikiem wzmacniającym agresję. Należą do nich: a) wizerunek postaci – postać szkaradna, występująca często w reklamach i w niektórych filmach; b) warstwa dźwiękowa – muzyka i inne dźwięki o ostrym nasileniu, występują w niektórych programach informacyjnych, magazynach oraz w reklamach filmów; c) kolorystyka o ostrym nasileniu występuje również często w niektórych programach. To najczęściej stosowane środki realizacyjne w programach jedynki. Zaś w programach Polsatu szkaradny wizerunek postaci występuje we wszystkich analizowanych bajkach oraz wielu serialach przygodowych, fantastycznych, a także często w reklamach. Również muzyka i inne dźwięki (wrzaski) o ostrym nasileniu występują zawsze w bajkach, niektórych serialach przygodowych/fantastycznych, w reklamach, a także spotyka się je często w emitowanych przez Polsat serialach sensacyjnych, kryminalnych. Niewłaściwa kolorystyka, o zbyt ostrym natężeniu to również stały element bajek emitowanych przez Polsat, co potęgowane jest dodatkowo ogromną szybkością i zmiennością prezentowanych obrazów.

OBSZARY ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH WYZWALANE U DZIECKA PRZEZ OGÓLNODOSTĘPNE PROGRAMY TV

Przeprowadzane badania doprowadziły do stwierdzenia, iż programy telewizyjne stymulują zachowania agresywne w kierunku: 1) **agresji fizycznej i słownej** – oglądając programy telewizyjne dziecko nauczy się zwłaszcza: uderzania, kopania, duszenia, szarpania, popychania, przewracania, uderzania przedmiotami, rzucenia nimi w kogoś, bójek, niszczenia, demonstrowania złości, krzyku i kłótni oraz wyzwisk typu: *jełopie, megadurniu, kretynie, frajerze, idioto, grubasie*, a także zachęt do agresji typu: *dobij go, przyłóż mu, zabij go, załatw go, leżącego się nie kopie – leżącego się dobija*, łącznie z aktami grożenia bronią; 2) **agresji społecznej bezpośredniej i przemieszczonej** – dziecko uczy się agresji skierowanej zarówno na dzieci, jak i na dorosłych, na ludzi słabych, starych, kalekich, na rośliny, na zwierzęta, na grupę, do której się należy, jak i na grupę osób nieznaną, wreszcie ataku grupowego tak na osoby samotne, jak i na inne grupy; 3) **agresji spontanicznej, reaktywno-emocjonalnej oraz instrumentalnej** – dziecko nauczy się agresji dla samej agresji, reagowania agresją na impulsy emocjonalne, wreszcie demonstrowania agresji po to, by coś uzyskać; 4) ponadto programy telewizyjne **potęwiają do: zachowań przeszkadzających, gorszego traktowania, oszukiwania, niedotrzymywania słowa, przedrzeźniania, robienia na złość.**

W kontekście prezentowanych rozważań trudno mówić o świetlanej wizji edukacji jutra w sytuacji, kiedy na ową edukację osoby odpowiedzialne za jej kształtowanie nie mają bezpośredniego wpływu. Mowa tutaj o nauczycielach, a także rodzicach, których rola może sprowadzać się tylko do ograniczania kontaktów dziecka z telewizją i starannego doboru treści podsuwanych dziecku, a także rozbudzania w nim innych ciekawszych form spędzania czasu wolnego.

MARIA GROENWALD
UNIwersytet GDAŃSKI

POSTAWY NAUCZYCIELI WOBEC SZKOLNEGO ZŁA

Szkolne zło jest tym, co pozostaje w sprzeczności z przyjętymi w szkole normami, jak: „trudności wychowawcze” sprawiane przez uczniów, przemoc, zakłócone relacje w gronie pedagogicznym, wszelkie przejawy wzajemnego nieposzanowania wśród szkolnej społeczności¹. Choć owo zło jest niepożądane i nie powinno istnieć, jednak często pojawia się i stanowi nieodłączny element życia szkoły, zakłócając relacje między nauczycielami i uczniami, zmuszając pedagogów do podejmowania trudnych decyzji. Ci – zazwyczaj – w pierwszym odruchu, pragną mu się przeciwstawić, lecz wkrótce okazuje się, iż chcieliby zrobić znacznie więcej, niż mogą. Mimo posiadanego przygotowania zawodowego nie potrafią rozwiązywać problemów szkolnych a w codziennej pracy z uczniami najczęściej wybierają kompromis między wymogami dobra a koniecznościami życia i przyjmują jedną z następujących postaw:

1. zachowują wobec zła bezradność, „odwracają od niego wzrok”,
2. podejmują walkę ze złem,
3. akceptują występujące w szkołach zło, „oswajają je”, usiłują zrelatywizować.

1. „ODWRACANIE WZROKU” OD SZKOLNEGO ZŁA

Pedagog, bezradny wobec szkolnego zła, może zachować nieprzytomność, obojętność, bierność lub poczucie niewinności.

Swą **nieprzytomność**, jako celowe niedostrzeżenie tego, co mógłby zobaczyć, gdyby zaryzykował szersze otwarcie oczu², wyraża w stwierdzeniu: „Nie wiedziałem”. Jego postawę charakteryzuje bądź niezauważanie szkolnych problemów, bądź spychanie ich w głąb podświadomości i oszukiwanie się, że kwestii trudnych do rozstrzygnięcia nie ma (choć przyjęcie przez nauczyciela takiej postawy ani nie rozwiązuje narastających problemów uczniów, ani ich nie usuwa). Za sprawą nieprzytomności niektórzy nauczyciele oraz dyrektorzy szkół unikają rozmów na trudne tematy i nie dopuszczają do swojej świadomości myśli, że w ich placówkach szerzy się np. narkomania. Zgodnie twierdzą, iż nie są świadomi drugiego życia szkoły. Nie wiedzą, bo nie chcą wiedzieć.

Obojętność nauczyciel okazuje kiedy mówi: „Co mnie to obchodzi?” lub „Nie czuję się odpowiedzialny za to, co się wydarzyło”. W odniesieniu do pokrzywdzonego stwierdza: „To on jest sam sobie winien”, sugerując w ten sposób, że to on prowokował, zachęcał i

¹ *Mały słownik etyczny* (red. S. Jedynak), Bydgoszcz 1999, Wydawnictwo Branta, s. 293-294; G. D u r o z o i, A. R o u s s e l, *Filozofia. Słownik*, Warszawa 1997, WSiP, s. 316.

² J. F i l e k, *Filozofia jako etyka*, Kraków 2001, Wydawnictwo Znak, s. 163.

kusił, a powinien inaczej. Obwinianie drugiego jest jedną z form samoobrony, która bywa podejmowana wobec człowieka, za którego ponosi się odpowiedzialność.

Obojętność zachował nauczyciel, który podczas dyżuru na przerwie zauważył płaczącego ucznia czwartej klasy. Kiedy dowiedział się, że ukradziono mu pieniądze, zapytał – *A po co je przynosiłeś do szkoły? Sam sobie jesteś winien. Po co kusiłeś licho?* – i sprawę uznał za zamkniętą. Wobec powtarzającej się nauczycielskiej obojętności i nieskuteczności, starsi uczniowie nie przychodzą do nich ze swoimi problemami. Rozwiązują je sami lub z pomocą kolegów.

Bierność jest usprawiedliwiana bezsilnością nauczyciela, który dostrzeża zło, nie zachowuje się obojętnie, lecz mimo to pozostaje bierny³. Są dwa usprawiedliwienia bierności.

Pierwsze, zawiera się w pytaniu: „A cóż ja mogę?”, za którym postępuje odpowiedź: „Ja nic nie mogę, to nic nie zmieni”, która odzwierciedla przekonanie, że zmierzenie się ze szkolnym złem i tak będzie nieskuteczne.

Gdy uczniowie stosują przemoc wobec siebie nawzajem, niejedynemu nauczyciel pyta: „A cóż ja mogę wobec postępującej brutalizacji życia szkolnego?” Czyżby oznaczało to, że aprobuję owo zło? Jeżeli zaś nie, to dlaczego swą dezaprobatę ukrywa?⁴

Drugim usprawiedliwieniem bierności jest niczym nie uzasadniona wiara w to, że „sprawiedliwości i tak stanie się zadość”, że „ktoś” trudną sprawę rozpatrzy, bezstronnie osądzi, winowajców ukarze a poszkodowanym wyrówna krzywdy. Nic więc tu po nauczycielu, bo zastąpi go ktoś (kto?) inny, może bardziej kompetentny i wtedy (kiedy?) ukarze sprawców zła.

Bierność wobec przemocy w szkole powoduje, że następuje jej eskalacja, że bywa stosowana również wobec pedagogów (pobicia, zastraszenia).

Poczuciu niewinności towarzyszy przekonanie nauczyciela o braku jakiegokolwiek winy z jego strony, wynikające z faktu nieuczestniczenia bezpośrednio w incydencie, a jedynie przyglądaniu mu się z boku i twierdzeniu: „To przecież nie ja”. Jednakowoż ten brak winy jest samooszukiwaniem się, a nieuczestniczenie w złu – złudzeniem. Trudno bowiem samego siebie oszukać i wmówić sobie, że nic się nie stało, skoro się stało. Nawet, gdyby udało się przekonać o tym różnych ludzi dookoła, wyrzuty własnego sumienia niełatwo jest zagłuszyć⁵.

Również pozbycie się „trzecich oczu” świadka, czyli osób, które widziały zło i bierną postawę nauczyciela wobec niego, nie zmieni zaistniałego zdarzenia, nie wymaże go z pamięci. Okaże się tylko próbą oszukania samego siebie.

2. PODJĘCIE WALKI ZE SZKOLNYM ZŁEM

Zmierzenie się przez nauczycieli ze szkolnym złem wymaga spełnienia kilku warunków:

- rozeznania, co w zaistniałej sytuacji jest dobre, a co złe i dokonania wyboru najlepszego rozwiązania
- posiadania świadomości własnej siły, własnej zdatności do podjęcia walki ze złem oraz okazania się w tym działaniu kompetentnym
- trafnego doboru środków do podjęcia skutecznej walki z szkolnym złem
- nie ograniczania swego działania do samego tylko mówienia (choć bez sztuki mówienia dość trudno wyobrazić sobie praktyczne formy wychowawczego przekazu wartości⁶),

³ Tamże, s. 164.

⁴ Tamże, s. 165.

⁵ J. T i s c h n e r, A. K ł o c z o w s k i, *Wobec wartości*, Poznań 2001, Wydawnictwo „W drodze”, s. 70.

lecz podejmowanie działania w nadarzających się sytuacjach życiowych, w odpowiednich zdarzeniach, faktach i czynach⁷.

Podjęcie walki z przejawami szkolnego zła może odbywać się na kilka sposobów: przez dezaprobatę, przez protest wobec dziejącego się zła lub przez czynne występowanie przeciw złu (nawet temu niezauważalnemu, które przejawia się w drobnych incydentach).

Tak więc pierwszym krokiem w walce nauczyciela ze złem jest **objawienie swej dezaprobaty**. Czyniący zło uczniowie powinni wiedzieć o jego braku przyzwolenia i przyganie ich zło czynienia. Udawanie, iż tak nie uważa, zapoczątkuje jego moralne samoniszczenie się.

O krok dalej niż wyrażający dezaprobatę pójdzie ten, kto potrafi **zaprotestować wobec dziejącego się zła**.

Najdalej posunie się nauczyciel, który **czynnie przeciwko złu wystąpi**⁸.

Czynną (nie ograniczoną do słów) walkę ze złem postanowili podjąć nauczyciele gimnazjum⁹ znajdującego się w małej miejscowości położonej z dala od większych miast. Ich działania poprzedziły badania ankietowe, w których pytali uczniów czy w swojej szkole czują się bezpiecznie oraz co ich niepokoi w zachowaniu kolegów. Badania ujawniły występowanie kilku rodzajów problemów wychowawczych: przemocy, używania narkotyków i środków dopingujących oraz istnienie rozwarstwienia społecznego.

Przemoc

Doświadczyła jej 1/3 uczniów – najczęściej były to: grożenia, pobicia, wymuszenia, rzadziej brutalne znęcanie się nad kolegą, prześladowania. Pozostali uczniowie byli świadkami przemocy, jednak tylko co piąty spośród nich powiedział o tym komuś z dorosłych – głównie rodzicom, a nie nauczycielom, bo ci – zdaniem uczniów – „nie są po to, aby się z nim przyjaźnić, a tym bardziej im ufać”. Wielu ankietowanych nie przyznało się do tego, że doświadczyli przemocy, powołując się na solidarność z rówieśnikami, którzy mogliby mieć jakieś nieprzyjemności lub w obawie przed represjami kolegów.

Narkotyki, środki dopingujące

Mimo tego, że szkoła jest położona z dala od dużych ośrodków miejskich, nie ominął jej i ten problem. Skali samej narkomanii nie udało się określić. Zdaniem ankietowanych uczniów dostęp do narkotyków jest łatwy (za wyjątkiem drogich, jak heroina). Pisali: „Wystarczy jeden telefon i masz, co chcesz”. Większość nie znała żadnych form wali z narkomanią. Nieliczni wiedzieli, że pomocy szuka się w Monarze lub jakiejś innej instytucji, której nazwy jednak nie potrafili podać. Jako ujemny skutek używania narkotyków, wymieniali głównie uzależnienie. Lecz obok tego wyliczali wiele skutków pozytywnych, jak: lepsze zapamiętywanie, poczucie siły, poprawa samopoczucia, ucieczka od problemów szkolnych i domowych konfliktów w lepszy świat, bezsenność pomagająca w nauce, zachowanie kontaktu z kolegami i dzięki temu niewykluczenie z grupy

⁶ J. H o m p l e w i c z, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 160.

⁷ W. S t r ó ż e w s k i, *O wielkości*, Kraków 2002, Wydawnictwo Znak, s. 161.

⁸ J. F i l e k, *Filozofia jako etyka*, Kraków 2001, Wydawnictwo Znak, s. 166-167.

⁹ Gimnazjum leży w miasteczku liczącym mieszkańców Ankietę rozdano 354 uczniom gimnazjum; poprawnie wypełnionych wróciło 228 (64,4%).

Rozwarstwienie społeczne

Rozwarstwienie na zamożnych i ubogich mieszkańców miasteczka znalazło odzwierciedlenie w rozbiściu młodzieży na tę, pochodzącą z „lepszyc” u tę wywodzącą się z „gorszy” rodzin. Dzieląca grupy przepaść ekonomiczna i wzajemna nietolerancja są źródłem narastającej niechęci oraz aktów agresji.

W wyniku przeprowadzonych badań ankietowych nauczyciele z opisywanego gimnazjum szkoły postanowili:

- bardziej zaangażować się we współpracę ze środowiskiem rodzinnym
- podnosić świadomość młodzieży
- wyrabiać szacunek dla drugiej osoby, zaufanie do dorosłych
- wpajać przeświadczenie o nieuchronności kary – mniejszej czy większej – proporcjonalnej do przewinienia.

Czy starczy im sił i wytrwałości w realizacji tych zamierzeń? Czy w swym działaniu nie ograniczą się do jednorazowej „akcji”? Czy podejmując walkę ze złem, sami unikną czynienia zła? Wszak walka z nim jest nie tylko trudna, ale i pełna pułapek.

Do **podstępów walki ze złem** zaliczyć można:

- skupianie uwagi tylko na ekstremalnych wystąpieniach zła, a pomijanie drobnych wykroczeń;
- „ubrudenie się” złem, jako efekt podjęcia z nim walki, bowiem by była ona skuteczna – wymaga dotknięcia go i zmierzenia się z nim;
- podejmowanie walki z przejawami szkolnego zła, a zaniechanie poszukiwania i usuwania jego źródeł;
- większe prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu w walce ze złem przez tych, którzy sami zła doświadczyli, a więc doznali go w swym życiu lub sami byli źli („*Kto sam przeszedł poprzez mroki upadku, ten lepiej potrafi zrozumieć upadek innych*”¹⁰), niż przez osoby, które nigdy zła nie zaznały;
- wśród środków wychowania stosowanie głównie nagród, kar i zakazów (w tym: wystawianie uczniom oceny z zachowania świadczącej o skuteczności pracy wychowawczej nauczycieli, o ich porażkach i sukcesach¹¹).

3. ZAAKCEPTOWANIE SZKOLNEGO ZŁA, JEGO „OSWOJENIE”, ZRELATYWIZOWANIE

Jeszcze inną postawą przyjmowaną przez nauczycieli wobec szkolnego zła jest próba jego zrelatywizowania, w praktyce sprowadzająca się do niepodejmowania z nim walki i pozostawiania bezkarnym. Taka postawa powoduje, że szkolne zło z czasem staje się coraz mniej szokującym, coraz bardziej oswaja ze sobą. Stopniowo staje się jak uporczywy hałas, który przestaje być słyszalny. To oswojenie się z dziejącym się złem przekształca się w rodzaj jego biernej akceptacji, staje się zarażeniem „występnością”, dążeniem do jego zrelatywizowania oraz stopniem własnych moralnych oporów¹².

Ów relatywizm postaw przejawianych przez nauczycieli wobec szkolnego zła Bogusław Śliwowski¹³ określa jako toksyczny, gdyż polega na dwójakiego rodzaju uznaniu względności praw moralnych:

¹⁰ J. Tischner, A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań 2001, Wydawnictwo „W drodze”, s. 83.

¹¹ Tamże, s. 147.

¹² J. Filek, *Filozofia jako etyka*, Kraków 2001, Wydawnictwo Znak, s. 166.

¹³ B. Śliwowski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001, WSiP, s. 44.

- po pierwsze – uznawaniu ich w zależności od sytuacji i okoliczności lub
- po drugie – akceptowaniu ich, ale bez wdrażania w życie.

ZAKOŃCZENIE

Skoro niemożliwe jest całkowite usunięcie zła z życia szkoły, pozostaje albo podjęcie z nim niekończącej się walki, albo świadome niedostrzeganie go, albo też zaakceptowanie zła jako stałego elementu szkolnego życia i podążenie jedną z możliwych dróg: drogą refleksji, drogą nadziei lub drogą wspólnoty¹⁴.

Droga refleksji uzmysławia, iż wobec istniejącego w szkołach zła można podjąć próbę zaakceptowania go i poszukania takiej perspektywy, z której ukaże się ono nie jako przeszkoda, ale jako droga.

Droga nadziei prowadzi przez pragnienie usprawiedliwienia szkolnego zła, do jego zrozumienia i wreszcie zbudowania nadziei na przyszłe odrodzenie.

Droga wspólnoty to podzielenie się złem w obrębie społeczności szkolnej, lokalnej, to jego wspólne przeżywanie i współodczuwanie.

Dla dobra uczniów, droga działania i walki ze złem prowadzonej przez nauczycieli – choć jest tylko jedną możliwych dróg wiodących przez niełatwą rzeczywistość – okazuje się drogą konieczną.

¹⁴ E. M u k o i d, *Filozofia zła: Nabert, Marcel, Ricouer*, Kraków 1999, Wydawnictwo Universitas, s. 187-189.

EWA JAROSZ

UNIwersytet śląski w Katowicach

SZKOŁA WOBEC ZAGROŻENIA DZIECKA KRZYWDZENIEM W RODZINIE – WSPÓŁCZESNE OCZEKIWANIA I MOŻLIWOŚCI

Czas minimalizowania roli szkoły do uprawiania przez nią jedynie obszaru dydaktycznego, czyli zawężanie znaczenia szkoły do kształcenia i wyposażania uczniów w wiedzę i określone umiejętności, można chyba z dużym przekonaniem, jak i nadzieją, uznać za minione. Dzisiaj każdy odpowiedzialnie myślący pedagog – praktyk, czy teoretyk – postrzega szkołę jako instytucję, która może i powinna podejmować działania, osłabiające, kompensujące lub zapobiegające występowaniu różnorodnych zagrożeń indywidualnych i społecznych. Stopniowo, choć nie bez oporu, środowiska szkolne uznają swoją odpowiedzialność i powinność w zakresie rozszerzania działań wychowawczych, profilaktycznych, terapeutycznych, interwencyjnych, diagnostycznych, czy wręcz resocjalizacyjnych. Jednym z przejawów zmiany sposobu myślenia o roli i powinnościach szkoły są legislacyjne modyfikacje, dotyczące funkcjonowania szkół i ich zadań (np. zapisy włączające działalność profilaktyczną w podstawowe zadania szkoły), ale widoczne też w praktyce przemiany świadomości samych nauczycieli na temat swojej roli i zadań (choć w tym obszarze zmiany dokonują się nieco wolniej).

Wśród zagrożeń, wobec których aktywność szkoły jest współcześnie oczekiwana, pożądana lub coraz wyraźniej postulowana, jako szczególnie obszar ujawnia się problem krzywdzenia dziecka, czyli przemocy wobec dziecka w rodzinie. Jednocześnie należy od razu zaznaczyć, fakt występowania szczególnych trudności i barier, na jakie napotyka aktywizowanie szkoły w działaniach wobec tego zjawiska; trudności związanych z identyfikowaniem, reagowaniem i interweniowaniem wobec problemu. Bariery interwencji mają zarówno społeczno-kulturową, emocjonalną, jak i diagnostyczną, czy proceduralną naturę¹. Dużo łatwiejszym typem działań dla nauczycieli i szkół wydaje się być podejmowanie ogólnych działań profilaktycznych, zapobiegających pojawianiu się lub nasilaniu zjawiska krzywdzenia dzieci. Jednak i w tym przypadku potrzebna jest gotowość i chęć nauczycieli, pedagogów, szkół do podejmowania odpowiednich działań, jak również ich wysiłki, zmierzające do profesjonalizacji w tym zakresie.

Podłożem wszelkiej aktywności szkoły wobec problemu krzywdzenia dzieci w rodzinach są (powinny stać się) pewne założenia, mające charakter uzasadnienia konieczności i powinności podejmowania działań przez szkołę. Skrócowa w tym miejscu prezentacja eksponuje kilka z nich²:

¹ Zob. E. J a r o s z, *Dom który krzywdzi*, Katowice 2001, s. 95-99.

² Porównaj filozoficzne założenia ochrony dziecka przed przemocą prezentowane w D. D e P a n f i l i s, M. K. S a l u s, *A Coordinated Response to Child Abuse and Neglect: A Basic Manual*, U.S. Department Of Health and Human Service, National Center on Child abuse and Neglect, 1992; oraz uzasadnienia zaangażowania nauczycieli w interwencję wobec krzywdzenia dzieci w rodzinie prezentowane przez C. C. T o w e r, *The Role of Educators In Prevention and Treatment of Child Abuse and Neglect*, U.S. Department Of Health and Human Service, National Center on Child abuse and Neglect, 1992.

I.

Dziecko jest osobą zależną od innych, samo nie jest w stanie zadbać o siebie i bronić się przed zagrożeniami. Różne osoby dorosłe mają obowiązek troszczenia się o jego dobro, obowiązek wynikający bądź z naturalnych więzi (rodzice), bądź z odpowiedzialności zawodowej opieki nad dzieckiem, czy wreszcie z zadań ogólnej pieczy nad rozwojem i dobrostanem jednostek. Jeśli zagrożenie dobra dziecka pochodzi od samych rodziców, jeśli nie są oni sami w stanie chronić je i dbać o jego bezpieczny rozwój, wówczas przyjęcie roli adwokatów i obrońców dziecka przez inne osoby dorosłe i instytucje odpowiedzialne za jego rozwój, staje się swoistym imperatywem. Unikalną w porównaniu z innymi dorosłymi pozycję – jedyną porównywalną z pozycją rodziców – zajmują w tym względzie szkoła i nauczyciele, których odpowiedzialność za dobro dziecka i dbałość o jego rozwój wpisana jest w obszar *odpowiedzialności zawodowej*.

II.

Ogólne etyczne zasady wymagają, by w sytuacjach gdy ktoś doznaje krzywd, cierpienia udzielać mu pomocy, starać się ochronić go. Doświadczanie przemocy ze strony rodziców przez dziecko jest przede wszystkim doświadczaniem przez niego krzywdy i cierpienia. Powinność reagowania na przypadki przemocy rodzinnej, interweniowania nauczycieli, udzielania przez nich pomocy dziecku jest więc elementem ich ogólnej *odpowiedzialności moralnej*.

III.

Doświadczanie krzywdzenia przez dzieci powoduje wiele różnych niekorzystnych następstw w ich rozwoju. Może powodować zaburzenia emocjonalne, cech osobowości, obniżanie możliwości edukacyjnych i poznawczych, zaburzenia adaptacji społecznej, rozwój stanów patologicznych, uszczerbki zdrowia i wiele innych³. Liczne też doniesienia badawcze wskazują na rozwój – w sensie bezpośrednim, jak i w postaci odległych skutków – tendencji agresywnych i stosowania przemocy wobec innych, jako następstwo doświadczania w dzieciństwie przemocy w rodzinie. Świadomość tych następstw i konieczność reagowania na sytuację je wywołującą, leży więc w obszarze *odpowiedzialności opiekuńczo-wychowawczej* nauczycieli za ogólny rozwój dziecka i dbałość o właściwe warunki tego rozwoju.

IV.

Nauczyciele są nie tylko członkami, ale też przedstawicielami społeczeństwa, posiadając w tej mierze symboliczne znaczenie i zadania. Modelują i przekazują kolejnym pokoleniom podstawowe idee i wartości społeczne, uczą zasad społecznych, moralnych, praw oraz odpowiedzialności za innych. Kiedy dochodzi do przemocy i zaniechania dziecka, nauczyciele są zobowiązani do praktycznego realizowania tego, czego uczą. W takiej perspektywie, konieczność reagowania, działania nauczycieli i udzielania pomocy w sytuacji przemocy domowej można by określić mianem *odpowiedzialności edukacyjnej*.

V.

Przemoc wobec dziecka stanowi łamanie jego podstawowych praw, praw jednostki, obywatela. Państwo, społeczeństwo, realizując demokratyczne idee ochrony wszystkich obywateli, wszystkich swoich członków musi zadbać o protekcję i ochronę praw dziecka – także, jeśli są one nieprzestrzegane przez rodziców, bezpośrednich opiekunów. Takie agendy państwa, jak szkoły, nauczyciele ponoszą więc swoistą *polityczną odpowiedzialność* za podejmowania działań chroniących prawa obywatela – dziecka.

³ W bogatej literaturze przedmiotu Czytelnik odnajdzie wiele informacji na temat badań nad negatywnymi konsekwencjami rozwojowymi doznawania przemocy przez dzieci ze strony rodziców.

VI.

Współczesne interpretacje na temat źródeł i mechanizmów przemocy i zaniedbywania dziecka w rodzinie wyraźnie podkreślają związek występowania zjawiska z funkcjonowaniem rodziny w pewnych warunkach społecznych. Wiele zjawisk i ogólnych problemów społecznych: izolacja społeczna rodzin i ograniczenie nieformalnego wsparcia społecznego rodzin, bezrobocie, ubóstwo i trudne warunki socjalno-ekonomiczne, wczesne rodzicielstwo, problemy uzależnieniowe, stres i wysokie wymagania życiowe, jak też pewne normy i standardy społeczne osłabiają jakość rodzicielstwa oraz wzmagają tzw. stres życia, który stanowi jeden z podstawowych czynników ryzyka pojawiania się problemu krzywdzenia dzieci. Jeśli społeczeństwo stwarza pewne „sprzyjające” przemocy warunki (jest w pewnym sensie odpowiedzialne za jej pojawianie się) musi (jest zobowiązane) podejmować reakcje buforujące, organizować i rozwijać działania i programy wzmacniające rodzinę i osłabiające prawdopodobieństwo wystąpienia w niej przemocy, przy „użyciu” różnych swoich instytucji – w tym szkoły. Ten argument uzasadniający konieczność podejmowania przez szkoły działań wobec zjawiska krzywdzenia dzieci można umieścić w obszarze *odpowiedzialności społecznej*.

VII.

Pozycja szkoły w porównaniu z innymi układami otaczającymi rodzinę z problemem przemocy lub zagrożonej jej wystąpieniem, jest uprzywilejowana pod względem praktycznym. Szkoła posiada lepsze niż inne instytucje, praktyczne możliwości podejmowania różnych działań wobec problemu krzywdzenia dzieci. Możliwości te, to określone warunki, którymi szkoła dysponuje⁴. Po pierwsze, szkoła dysponuje zespołem profesjonalistów, posiadających rozległą wiedzę o problemach opieki i wychowania, o cechach i zachowaniach dzieci na określonych etapach rozwojowych, umiejących identyfikować pojawiające się odstępstwa i zaburzenia w zachowaniu dzieci. Po drugie, środowiska szkolne są ekspertami w dziedzinie oddziaływania, edukacji, treningu i kształtowania postaw, opinii, zachowań, czy umiejętności. Po trzecie, nauczyciele w sposób częsty, regularny kontaktują się z dużą liczbą dzieci i co więcej, posiadają mniej lub bardziej regularny kontakt i dostęp do rodzin swoich uczniów i możliwości pewnej penetracji tych środowisk. Należałoby też podkreślić możliwości lokalowe, którymi szkoła dysponuje. Nade wszystko jednak należy zauważyć, iż szkoła jako jedna z nielicznych, posiada społeczny mandat – przyzwolenie na ingerowanie w sprawy wychowania i rozwoju dziecka, na pewną penetrację i ingerencję w rodzinę. Wymienione cechy, umiejętności i warunki charakteryzujące środowiska szkolne sprawiają, iż na całym świecie nauczyciele, pedagodzy postrzegani są jako te osoby, a szkoły jako te instytucje, które mogą (i powinny) pełnić niezastąpioną rolę w systemie ochrony dziecka przed krzywdzeniem. Ich znaczenie dla funkcjonowania systemu ochrony dziecka przed przemocą jest krytyczne⁵.

Charakteryzując oczekiwania wobec aktywności szkoły w dziedzinie ochrony dziecka przed krzywdzeniem, poza przedstawionymi argumentami – ogólnym uzasadnieniem potrzeby, a wręcz konieczności podejmowania działań przez szkołę, należy wskazać pewne założenia, które określają współczesne nastawienie do problemu krzywdzenia dzieci, oraz

⁴ E. J a r o s z, *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*, Katowice 1998, s. 8-9 oraz E. J a r o s z, *Dom, który...*, op. cit., s. 144.

⁵ *Strategie postępowania z przemocą w rodzinie*, Biuro Organizacji Narodów Zjednoczonych, Nowy Jork 1993, tłum. Warszawa 1995; oraz D. D e P a n f i l i s, M. K. S a l u s, *A Coordinated...*, op. cit.

kształtują preferencje w zakresie praktycznych rozwiązań, co do rodzaju i kierunków organizowanych działań w tym względzie. Do najważniejszych należą⁶:

– W świetle doświadczeń praktyki i wskazań badaczy uznaje się, iż większość rodziców krzywdzących swoje dzieci nie czyni tego z premedytacją, w sposób wyraźnie intencjonalny. Przemoc i zaniedbywanie stanowi raczej rezultat działania całego splotu czynników psychologicznych, socjalnych, sytuacyjnych, społecznych. Rodzice, którzy krzywdzą swoje dzieci często sami postrzegają tę sytuację jako problem, czują się źle, jednak najczęściej sami nie są w stanie zmienić swoich zachowań.

– Wielu rodziców stosujących przemoc lub zaniedbujących swoje dzieci może, przy odpowiedniej profesjonalnej pomocy, zmienić swoje zachowanie. Wszelkie więc formy oddziaływania zakładają, iż rodzice posiadają możliwości i siły, które mogą być przez nich wykorzystane do zmiany stylu swego rodzicielstwa. Niektórzy potrzebują pomocy jedynie dożnej, lub subtelnej pomocy, jednak inni systematycznej, długotrwałej i intensywnej pracy.

– Wzrastanie we własnej rodzinie jest dla dziecka najbardziej optymalną sytuacją rozwojową. Dlatego, tak długo dopóki bezpieczeństwo dziecka nie jest bezpośrednio zagrożone, utrzymanie rodziny jako całości jest najbardziej „przyjaznym” rozwiązaniem, powinno więc stanowić podstawowy paradygmat strategii działania.

– Wobec powyższych założeń, wiodącym celem interwencji jest pomoc rodzinie, by nauczyła się chronić swoje dzieci i zaspokajać ich potrzeby, pomoc poprzez wzmocnienie jej „zasobów”, „sił”, przez rozwijanie koniecznych dla pozytywnego rodzicielstwa umiejętności oraz rozwiązywanie tych problemów rodziny, które prowadzą do krzywdzenia dzieci. Silnie krytyczne i punitywne nastawienie wobec rodziców krzywdzących dzieci jest niewskazane i niecelowe. Pomoc i monitoring rodziny powinny przybierać jak najmniej intruzyjny charakter.

– Wszelkie działania wobec rodzin krzywdzących muszą uwzględniać rozpoznanie indywidualnego kontekstu występowania problemu w danej rodzinie. Splot czynników odpowiedzialnych za sytuację ma zawsze unikatowy charakter, indywidualne są też możliwości rodziny w zakresie przezwycięzania problemu. Jakikolwiek decyzje muszą więc opierać się na wielowymiarowej i dogłębnej diagnozie konkretnej sytuacji.

– Problem krzywdzenia dzieci ma charakter złożony i wieloaspektowy dlatego, żadna pojedyncza instytucja lub osoba nie posiada wystarczających zasobów i umiejętności by samodzielnie zajmować się zjawiskiem. Krzywdzenie dzieci jest problemem wymagającym zbiorowej interwencji, współpracy różnych specjalistów i instytucji. Właściwa współpraca natomiast oparta jest o uznanie przez dane instytucje i specjalistów własnej roli i odpowiedzialności, jak i poszanowanie i uznanie znaczenia i wartości działań wszystkich uczestników systemu.

– Wiele doniesień badawczych wskazuje, iż większość podejmowanych taktyk na rzecz ochrony dzieci przed krzywdzeniem nie jest wystarczająco skuteczna, przemoc rozwija się w rodzinach i często powraca, choć wielu takim sytuacjom można by zapobiegać. Najbardziej obiecującym – w świetle wskazań większości autorów w literaturze przedmiotu podejściem ogólnym, jest rozwijanie sfery działań profilaktycznych⁷ – zapobiegawczych oraz wczesnej interwencji.

⁶ D. DePanfilis, M. K. Salus, *A Coordinated...*, op. cit.

⁷ D. Finkelhor, *The Main Problem Is Stall Underreporting, Not Overreporting*, [w:] R. J. Gelles, D. Loseke (red.), *Current Controversies On Family Violence*, Londyn, Sage Pub. 1993; zob. też K. B r o w n e, M. H e r b e r t, *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, Warszawa 1999.

W perspektywie wymienionych uwag, dopełnieniem prezentowanej refleksji nad możliwościami i założeniami na temat roli szkoły wobec problemu zagrożenia dziecka przemocą w rodzinie, będą wskazania, dotyczące oczekiwanych kierunków tej aktywności. Wśród zasadniczych typów działań, jakie szkoła może prowadzić, wymienić należy⁸:

– **Wczesną identyfikacją przypadków**⁹ czyli identyfikację w oparciu o określone wskaźniki tych dzieci w populacji, które są w wysokim stopniu prawdopodobieństwa ofiarami krzywdzącego traktowania ich przez rodziców.

– **Wstępną diagnozę sytuacji dziecka i rodziny**¹⁰. Pozyskanie w wyniku celowych i racjonalnych czynności diagnozowania takich informacji o dziecku i jego rodzinie, oraz uzyskanie na tyle pełnego obrazu sytuacji przemocy stwierdzonej lub podejrzewanej, które pozwolą i skłonią określone osoby do podjęcia najbardziej trafnej decyzji o kierunku dalszego działania. Rezultaty takiej diagnozy mogą być też wykorzystywane w późniejszych decyzjach wobec rodziny i w pracy z nią, prowadzonej już przez specjalistyczne instytucje, a szkoła – nauczyciele mogą być w tym momencie swoistymi konsultantami dla innych instytucji, na temat sytuacji dziecka i rodziny.

– **Zapewnienie wsparcia rodzinie i dziecku przy ujawnieniu się problemu przemocy.**

– **Zgłaszanie przypadków krzywdzenia lub uzasadnionych podejrzeń do odpowiednich instytucji** w zależności od rozpoznanej sytuacji powinno to być skierowanie danego przypadku dziecka i rodziny bądź do instytucji i placówek zajmujących się profesjonalnie problemem przemocy w rodzinie, lub szczegółowej krzywdzeniem dzieci, bądź w określonych sytuacjach zgłoszenie przypadku wymiarowi sprawiedliwości.

– **Wsparcie dziecka w potencjalnych traumatycznych wydarzeniach.** Chodzi tu o emocjonalne towarzyszenie i stosowanie różnych technik wspierania dziecka w sytuacjach, które mogą nastąpić w związku z ujawnieniem się problemu, takich jak na przykład przesłuchanie sądowe czy policyjne, umieszczenie dziecka poza rodziną, czy nawet gwałtowne pogorszenie się relacji dziecka z rodziną w wyniku ujawnienia problemu

– **Współpraca z innymi instytucjami w zakresie monitorowania sytuacji dziecka w rodzinie.** Współpraca ta poza innymi wymiarami może urzeczywistniać się w postaci śledzenia postępów dziecka w obszarach jego funkcjonowania, które są zaburzone poprzez doświadczanie przemocy, monitorowania polepszania się kondycji dziecka w wyniku pracy z rodziną i pomocy jej udzielanej.

– **Organizowanie i prowadzenie specjalnych działań reedukacyjnych, naprawczych w stosunku do zaburzeń i deficytów dziecka wynikających z doświadczeń przemocy rodzinnej.** Działania takie powinny dotyczyć zarówno dokładnego rozpoznania i oceniania występujących u dziecka deficytów i zaburzeń (w obszarach osiągnięć szkolnych, uczenia się, zachowania, zdrowia i społecznego przystosowywania się), jak i stworzenia indywidualnego realnego w warunkach szkoły programu postępowania z dzieckiem, który redukowałby wynikiłe z przemocy następstwa, oraz prowadzenia systematycznej pracy terapeutyczno-korekcyjnej z dzieckiem, ale w ramach kompetencji i możliwości szkoły.

– **Prowadzenie niektórych form pracy z rodzicami z problemem stosowania przemocy i zaniedbywania dziecka** może przybierać przykładową formę inicjowania i stymu-

⁸ Por. E. J a r o s z, *Dom który...*, op. cit., s. 103 i następane; Por. C. C. T o w e r, *The Role...*, op. cit.; oraz D. D e P a n f i l i s, M. K. S a l u s, *A Coordinated...*, op. cit.

⁹ Szerzej na temat pewnych zasad, oraz uwzględnianych zagadnień i obszarów rozpoznawania w ramach tzw. wstępnej diagnozy krzywdzenia dzieci w rodzinie, która może być prowadzona przez przedstawicieli środowiska szkolnego zob. np. E. J a r o s z, *Dom, który...*, op. cit.

¹⁰ Przypis, jak wyżej

lowania spotkań grup samopomocowych dla rodziców krzywdzących dzieci, jak też działań bardziej bezpośrednich w postaci edukacji (poznawczej i treningu) rodziców na temat niezbędnych umiejętności rodzicielskich, oraz na temat prawidłowości rozwojowych występujących u dzieci, jak również realistycznych oczekiwań, jakie mogą być wobec dzieci wysuwane. Szkoła może też proponować rodzicom krzywdzącym formy poradnictwa w zakresie radzenia sobie z trudnościami wychowawczymi, w zakresie bezprzemocowych sposobów dyscyplinowania dzieci, a nawet poradnictwa związanego z problemami alkoholowymi. Wymienić też należy w tym miejscu możliwość oferowania przez szkoły rodzicom np. uzupełnienia wykształcenia, elementów kursów zawodowych, pomocy w zakresie podstawowych umiejętności życiowych (np. budżetowanie domowe, pisanie pism do urzędów i instytucji itp.), a nawet edukacji umiejętności w zakresie właściwej rekreacji, radzenia sobie ze stresem itp.

– **Prowadzenie działań prewencyjnych wobec przypadków podwyższonego ryzyka wystąpienia przemocy** obejmować może szeroką gamę działań edukacyjnych i treningowych zarówno wobec odpowiednio wcześniej rozpoznanych rodziców i dzieci, w których sytuacji życiowej skumulowane są czynniki ryzyka pojawienia się przemocy, jak i w odpowiednich typach szkół podejmowanie działań wobec własnych uczniów, będących jednocześnie młodocianymi rodzicami¹¹.

– **Prowadzenie ogólnej profilaktyki zjawiska** rozumianej w kategoriach profilaktyki pierwszorzędowej, czyli działań ukierunkowanych na ogólną populację rodziców i dzieci – w postaci edukacji poznawczej i umiejętności – zapobiegających wystąpieniu problemów krzywdzenia dzieci. Treść profilaktyki pierwszego stopnia obejmuje tu rozległy obszar: od kształtowania i rozwijania niekrzywdzących relacji pomiędzy rodzicami a dziećmi, kształtowania pozytywnego wizerunku dziecka i tzw. pozytywnej ideologii wychowania, poprzez rozwijanie świadomości o samym zjawisku krzywdzenia dzieci, po działania edukacyjne wobec uczniów w zakresie posiadanych przez nich praw i możliwości poszukiwania pomocy, jak i działania związane z antycypacją przyszłego rodzicielstwa samych uczniów¹².

Wykorzystanie przez szkołę swych unikalnych możliwości w zakresie przeciwdziałania zagrożeniu dziecka przemocą rodzinną zależy przede wszystkim od jej woli zaangażowania się w ten problem. Zasadniczą przesłanką kształtującą ową gotowość, jest z pewnością uświadomienie sobie przez środowiska szkolne swej wielowymiarowej odpowiedzialności w tym względzie. Kolejnym czynnikiem będzie zasadny w świetle współczesnego stanu wiedzy profil myślenia szkoły, nauczycieli o samym zjawisku krzywdzenia dzieci i przyjęcie przez nich głównych założeń determinujących kierunek pożądanych działań wobec zjawiska i jego przypadków. Poza wymienionymi, dobrą wolą i racjonalnym postrzeganiem i nastawieniem do problemu, potrzeba jednak otwarcie zaznaczyć, iż faktyczny zasięg możliwych działań szkoły w systemie ochrony dziecka przed przemocą i ich urzeczywistnianie zależy też w dużej mierze od wprowadzenia i zapewnienia szkołom odpowiednich warunków organizacyjnych, proceduralnych i ekonomicznych.

¹¹ Przykłady działań wobec grup ryzyka wystąpienia przemocy, tak wobec rodzin uczniów jak i samych uczniów jako nieletnich rodziców zob. C. C. T o w e r, *The Role...*, op. cit. oraz E. J a r o s z, *Rola szkoły w profilaktyce rodzinnej przemocy*, „Życie Szkoły” 2002, nr 7.

¹² Szerzej zob. E. J a r o s z, *Dom, który...*, op. cit., s. 144-151.

URSZULA MORSZCZYŃSKA
UNIwersytet Śląski Filia w Cieszynie

NORMY W RZECZYWISTOŚCI SZKOLNEJ

W codziennych kontaktach z uczniami na lekcjach i przerwach nauczyciele stawiają uczniom rozmaite wymagania formułując normy. Normy jako wypowiedzi wyrażające powinności są zdaniami deontycznymi, tzn. zdaniami dotyczącymi obowiązku. Termin „powinien” może występować – jak słusznie zauważył R. Ingarden – w różnych modi różnicujących jego natężenie czy kategoryczność¹. Stąd bywa on zastępowany przez określenia „musi”, „trzeba”, „należy”. Jednak wiele norm nie zawiera wyróżnionych słów, np.: „Obowiązkiem człowieka jest mówienie prawdy”. Ponadto można także mówić o normach pozytywnych, wyrażających nakazy i normach negatywnych, wyrażających zakazy, np.: „nie powinno się”, „nie wolno”, „nie należy”, „nie może”. Normy przybierają często formę imperatywnej: „Nie kłam!”, „Nie kradnij!”, „Nie mów głupstw!”, ale również: „Bądź sprawiedliwy!”, „Ceń myślenie ucznia!”. W literaturze spotykamy niekiedy próby utożsamienia norm zawierających słowo „powinien” z rozkazami. Występuje przeciw temu między innymi L. Koj², który uważa, że zdania powinnościowe mają szersze odniesienia niż rozkazy.

Normy wyznaczają tok i kierunek ludzkiego działania, są podstawą rozstrzygnięć w chwilach wahania, umożliwiają orientację na dobro w trudnych sytuacjach. Ujawnia się w nich powinność właściwa wartościom, na których się opierają, co z kolei sprzyja dostrzeganiu wartości.

Normy nie orzekają o tym, co jest, ale o tym, co być powinno. Nie przypisujemy im prawdziwości czy fałszywości³. M. Ossowska pisze, że

„odmówienie normom prawdziwości lub fałszywości nie jest jeszcze odmówieniem im wszelkiej wartości logicznej. Fakt, że można normy uzasadnić w sposób podobny do tego, w jaki się uzasadnia prawdziwość zdań logicznych, fakt, że istnieją pewne warunki ich formułowania, wzmacniające ich pewność, skłaniają do przypisania normom pewnej wartości logicznej, którą dla odróżnienia od wartości logicznej zdań logicznych będziemy nazywać słusznością lub niesłusznością norm”⁴.

Słuszność normy rozpatruje się podobnie jak prawdziwość zdania logicznego biorąc pod uwagę jej stosunek do innych uznanych wypowiedzi, do innych norm czy zdań empirycznych. Norma uznawana jest za słuszną – według M. Ossowskiej – jeśli sama przynależy do powszechnie akceptowanego zasobu norm, lub można ją wyprowadzić z norm uprzednio uznanych, albo z norm uznanych i wcześniej zaakceptowanych ocen oraz sprawdzonych

¹ Por. R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, red. A. Węgrzecki, Warszawa 1988, s. 21.

² Por. L. Koj, *Powinności w nauce*, t. 1, Lublin 1998, s. 52-55.

³ Są jednak stanowiska przypisujące normom prawdziwość. Por. L. Koj, *Powinności...*, s. 175 i nn.

⁴ M. Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1994, s. 167.

zdań empirycznych⁵. Aby więc uznać słuszność normy potrzebna jest między innymi pewna wiedza faktyczna.

Słuszność normy można również utożsamiać z jej celowością – bierzemy wtedy pod uwagę związki faktyczne między czynnościami, które norma zaleca, a stanem, który postuluje realizować. Jeśli zalecane czynności nie prowadzą do osiągnięcia postulowanego stanu, mówi się, że norma jest niesłuszna, czyli niecelowa. Słuszność normy można też rozpatrywać biorąc pod uwagę to, jakie zachowania norma nakazuje lub jakich zakazuje, lecz wtedy uzależnia się ją od kontekstu kulturowego. Lepiej powiązać słuszność normy ze sposobem jej uzasadniania w znaczeniu argumentacji rzeczowej, co pozwala wyodrębnić kilka typów norm⁶.

Normy aksjologiczne uzasadniane są przez odwołanie się do wartości, które nadają im w zależności od swego charakteru różne formy obowiązywania. „Bądź uczciwy!”, „Bądź sprawiedliwy!”, „Nie zabijaj!”, „Nie oszukuj” – to normy mające walor powszechnego obowiązywania, oparte na mocnych wartościach moralnych. „Powinieneś być życzliwy!”, „Bądź odważny!”, „Bądź wspaniałomyślny!” – to zalecenia płynące z wysokich wartości moralnych, dotyczące cnót, których nie sposób powszechnie nakazać.

W rzeczywistości szkolnej – o czym wielokrotnie pisałam – normy występują w postaci celów, wzorców, ideałów⁷. Nauczyciel powinien dołożyć starań, by wychowanek dzięki wyrażonemu w normie zobowiązaniu, dostrzegał odpowiednie wartości i odczuwał właściwą im powinność. Operowanie normami aksjologicznymi wymaga szczególnych umiejętności, gdyż jedynym sposobem ich uzasadniania jest odwołanie się bezpośrednio do oceny, a poprzez nią do wartości. Autorytet nauczyciela wzmacnia wiarygodność tego typu norm.

Autorytet oznacza pewną powagę moralną, umysłową, lub znakomitość w jakiejś dziedzinie⁸. Nie należy go utożsamiać tylko ze znawstwem, z byciem specjalistą. Niewątpliwie wiedza i doświadczenie współtworzą autorytet, ale nie wystarczają, żeby go zbudować. Autorytet nie wynika z fachowości, ale z całościowego odniesienia osoby do wartości, szczególnie moralnych. Fachowość pedagogiczna wychowawcy nie przysporzy mu autorytetu, jeśli będzie się mijał z wymogami płynącymi ze sfery wartości moralnych. J. W. Dawid w klasycznej rozprawie *O duszy nauczycielstwa* pisał, że nauczyciel powinien odznaczać się określonymi kompetencjami moralnymi, do których zaliczył potrzebę doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzną prawdziwość oraz moralną odwagę⁹. Czy nauczyciele urzeczywistniają współcześnie owe wartości na co dzień?

Nielatwo jest dostosować postępowanie do norm moralnych i to nie dlatego, że natura ludzka jest ułomna, ale z powodów wynikających z istoty samych norm: są one zawsze ogólne i bezwarunkowe, trzeba by więc stosować się do nich zawsze i wszędzie. Określając osobę jako strukturę etyczną i moralną P. Ricoeur wykazał konieczność odwołania się do mądrości praktycznej tam, gdzie rygorystyczne stosowanie się do normy moralnej rodzi konflikty¹⁰. W szkole nie brakuje takich sytuacji.

⁵ Por. tamże, s. 163.

⁶ Por. tamże, s. 167.

⁷ Por. U. M o r s z c z y ń s k a, *Wychowawca wobec wartości*, [w:] *Szkice o wychowaniu*, red. W. Kojs, B. Dymara, Katowice 1994.

⁸ Por. W. S t r ó ż e w s k i, *Mała fenomenologia autorytetu*, [w:] *t e n ż e, W kręgu wartości*, Kraków 1994, s. 27.

⁹ Por. J. W. D a w i d, *O duszy nauczycielstwa*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa 1959, s. 49.

¹⁰ Por. P. R i c o e u r, *Osoba: struktura etyczna i moralna*, przeł. J. Fenrychowa, [w:] *Zawierzyć człowiekowi. Księdzu Józefowi Tischnerowi na sześćdziesiąte urodziny*, Kraków 1991, s. 45 i nn.

Nauczyciel nierzadko staje wobec konfliktu norm i musi sobie stawiać pytania o sposób jego rozstrzygnięcia. Czy postępować dobrze i zgodnie z normami, czy też brać pod uwagę przede wszystkim wynik działania, jeśli te składowe czynów popadają w konflikt? Czy – na przykład – niesprawiedliwie oceniając, tj. podnosząc ocenę za wysiłek włożony przez ucznia w pracę i motywując go w ten sposób, postępuje dobrze czy źle? Jak ukazać dziecku, że jego szczerść i chęć pomagania nauczycielowi w utrzymaniu dyscypliny przegradzają się w donosicielstwo; gdzie przebiega granica między koleżeństwem a współuczestnictwem w złych czynach?

Nauczyciel pomagając uczniowi w zdobyciu orientacji w świecie wartości dokonuje szczególnego rachunku dobra. Musi zdać sobie sprawę z tego, że przysparzając dobra jednemu uczniowi może wyrządzić zło innym, jeśli nabiorą oni przekonania, że nauczyciel jest niesprawiedliwy i że nie warto się uczyć. „Suma” dobra może się okazać mniejsza od tej, którą by uzyskał stosując się do reguły bezwarunkowej. Nauczyciel powinien nie tylko znać fakty składające się na sytuację, ale także rozpoznać jej aksjologiczny wymiar.

Obserwując lekcje w klasach początkowych zwrócono uwagę na artykułowane przez nauczycieli normy różnych typów¹¹. Norm aksjologicznych odnotowano najmniej (26%); odwoływały się one najczęściej do wartości moralnych i estetycznych: „Nie wolno bić słabszych”, „Dyżurny powinien być obowiązkowy i odpowiedzialny”, „Zakładka powinna być ładna i estetyczna”. Normy podane w taki sposób sprawiają wrażenie doraźnie formułowanych zaleceń, a przecież kierują się ku podstawowym wartościom. W trakcie różnych zajęć, np. na lekcjach języka polskiego, gdzie omawiane lektury szczególnie sprzyjają ukazywaniu norm aksjologicznych dotyczących dobra i piękna, odstawiających świat wartości, norm takich pojawiało się niewiele. Nauczyciele częściej formułowali normy innego typu, odnoszące się do poprawności ortograficznej i gramatycznej.

W praktyce szkolnej nauczyciele często wyrażają nakazy i zakazy, dla których jedynym uzasadnieniem jest powołanie się na zarządzenie, prawo lub zwyczaj. Są to normy tetyczne¹². Wchodzą one w skład treści nauczania, gdy omawiane jest dziedzictwo kulturowe, ale występują również w dokumentach szkolnych, w podstawach programowych nauczania. Nie są oparte bezpośrednio na wartościach, ale wspierają się argumentacji wskazującej na wartość tradycji, normującej codzienne postępowanie w obecności innych, w miejscach publicznych, takie jak zachowanie się w szkole, gdzie niekiedy wymaga się noszenia określonego stroju. Czasami jedynym ich uzasadnieniem jest odwołanie się do ustanowienia, jak w wypadku zalecenia: „W szkole noś miękkie obuwie”, które wydał dyrektor. Normy tego typu formułowane są dość często (34%). Przeważnie mają na celu wdrażanie uczniów do przestrzegania reguł życia społecznego czy zarządzeń szkolnych: „Nie powinno się brać bez zezwolenia nauczyciela sprzętu gimnastycznego”, „Za zgubioną książkę trzeba odkupić taką samą albo przynieść książkę równej wartości”. Część norm tetycznych na obserwowanych lekcjach odnosiła się do przepisów regulujących zasady bezpiecznego poruszania się. Występowały one na zajęciach z wiedzy o środowisku społeczno-przyrodniczym: „Na czerwonym świetle powinniśmy stać, na zielonym przechodzić”, „Gdy nie ma chodnika, powinniśmy poruszać się lewą stroną jezdni”. Normy tego typu dotyczyły także zasad ortograficznych, np.: „Wyraz *huśtawka* należy pisać przez samo *h*”, „Imię piszemy z dużej litery”.

W pedagogice najpowszechniejsze są normy teleologiczne. Nakazują one podjęcie odpowiednich środków dla zrealizowania wyznaczonego celu. Adresowane są do nauczycieli,

¹¹ Obserwowano 139 lekcji w klasach początkowych.

¹² Por. M. O s s o w s k a, *Podstawy...*, s. 140 i nn.

występują pod postacią reguł i zasad nauczania i wychowania, wskazują jak należy osiągać postulowane w normach aksjologicznych wartościowe stany rzeczy. Przybierają one postać okresu warunkowego: „Jeśli chcesz osiągnąć cele edukacji, to postępuj w określony sposób”. Najczęściej formułowane są w skróconej formie, zawierającej tylko drugi człon okresu warunkowego, mówiący o tym, co powinno się czynić, gdyż pierwszy pomija się jako oczywisty, znany, zawarty w celach kształcenia: „Nauczaj pogładowo”, „Łącz teorię z praktyką”, „Stopnij trudności”, „Stwarzaj warunki do zadawania przez uczniów pytań i udzielaj na nie pełnej odpowiedzi”. Uzasadnienie tych norm jest dwustopniowe. Należy – po pierwsze – uznać cel określony w pierwszym członie normy, oraz – po drugie – wykazać, że między celem i wymienionymi w drugim członie środkami zachodzi związek empiryczny. Do uzasadnienia tego typu norm potrzebne są więc badania empiryczne.

W sytuacjach pedagogicznych normy teleologiczne stosuje się wtedy, gdy wychowankowie dostrzegają i akceptują wartość celu. Uzasadniając potrzebę zastosowania się do wyrażonej w normie powinności nauczyciel powinien pokazać związki łączące nakazywane środki z celem. Mówiąc uczniowi: „Siedź prosto”, nauczyciel przyjmuje, że garbienie się zniekształca kręgosłup (związek faktyczny), a to nie sprzyja zdrowiu (wartość witalna jako akceptowany cel). Normy tego typu mają rozbudowane uzasadnienia i łatwiej jest przekonywać o ich słuszności.

Normy teleologiczne dominują na wszystkich zajęciach (40%). Najczęściej stosowano je na zajęciach z języka polskiego, środowiska społeczno-przyrodniczego, rzadziej na matematyce i wychowaniu fizycznym. Większość z nich miała charakter niemal technologiczny: „Aby obliczyć wynik, trzeba dodać do siebie składniki”, „Aby utrzymać równowagę, trzeba trzymać prostą postawę z rękoma wyciągniętymi w bok”, „Jeśli nie wiesz, jak poprawnie napisać, to sprawdź, czy *ó* wymienia się na *o* lub zobacz do słownika”.

Na przerwach oraz na lekcjach nauczyciele formułują normy w sposób imperatywny dyscyplinując uczniów: „Nie biegaj!”, „Nie rozmawiaj!”, „Nie rozglądaj się!”, „Patrz do zeszytu!”, „Bądź grzeczny!”, „Nie odpisuj!”, „Stójcie spokojnie w parach!”, „Słuchaj co mówię!”, „Nie przeszkadzaj!”. Dzieci poznają zazwyczaj drugi człon normy teleologicznej dotyczącej tego, co trzeba robić i czego nie należy, ale rzadko dowiadują się, jakie cele i wartości kryją się za tymi nakazami i zakazami. Jest to typowa forma przedmiotowego podejścia do ucznia.

Można by sądzić, że normy różnego typu powinny pojawiać się obficie w rzeczywistości szkolonej na początku edukacji, gdyż dzieci dopiero wchodzą w unormowany tryb życia szkolnego, poznają jego reguły i zwyczaje, zaznajamiają się z zasadami systematycznej pracy, opanowują sposoby sprawnego uczenia się. Tak jednak nie jest. Więcej norm odnotowano w klasie trzeciej niż w pierwszej, a żadna z norm teleologicznych nie dotyczyła skutecznych sposobów uczenia się, czyli tego, co robić, aby uczyć się dobrze i odnosić sukcesy w szkole. Dzieci postępując intuicyjnie często przyzwyczajają się do nieefektywnych strategii nauki, które – jeśli nie są korygowane – stanowią jedną z istotnych przyczyn porażek w nauce. W. Kojs analizując polecenia nauczycieli na lekcjach w starszych klasach doszedł do wniosku, że najczęściej pojawiającym się operatorem w poleceniach nauczyciela jest operator „zapisać” i to niezależnie od przedmiotu. Oprócz tego z dużą częstotliwością występują polecenia z operatorami: czytać, otworzyć, powiedzieć, oglądać, wymienić, przypomnieć¹³. Normy w formie poleceń z tego typu operatorami dotyczą czysto technologicznej strony

¹³ Por. W. Kojs, *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*, Katowice 1994, s. 75 i nn.

edukacji, w niewielkim stopniu związanej z kształceniem sprawności myślenia, a już najmniej myślenia twórczego. Nie powinno więc dziwić, że efektywność edukacji pozostawia wiele do życzenia.

Warto zwrócić uwagę jeszcze na inny aspekt problemu. Znaczna część artykułowanych przez nauczycieli norm ma charakter zakazów. Autorytarne, oparte na zakazach wychowanie i nauczanie nie sprzyja kształceniu dojrzałości moralnej, nie budzi zaufania do nauczyciela. Nauczyciel często mówi: „Nie myśl o niebieskich migdałach!”, „Nie biegaj!”, „Nie baw się na lekcji!”, „Nie śmieć!”, „Nie bij kolegi!”, „Nie popychaj!”, „Nie bądź złośliwy!”, „Nie kręć się!”, „Nie pluj!”, „Nie klnij!”, „Nie pyskuj!”, „Nie kłóć się!”, „Nie krzycz!”, „Nie kłam!”, „Nie rozrabiaj!”¹⁴. Wielość zakazów kształtuje codzienność wychowawczą.

M. Ossowska, rozważając problem asymetrii między nakazami urzeczywistniania dobra, a zakazami „produkowania” zła stwierdza, że nasza moralność ma prohibicyjny charakter¹⁵. Wolimy nakłaniać do np. prawdomówności nie przez zachwalanie jej dobrych konsekwencji, ale przez powoływanie się na złe konsekwencje kłamstwa; chwalimy konsekwencje dbałości o zdrowie pokazując skutki zaniedbań; nakłaniamy dzieci do nauki obrazując skutki nieuctwa.

Oddziaływanie za pomocą norm kształtuje poczucie obowiązku. Ma więc doniosłe skutki wychowawcze. Charakteryzując dobrego ucznia dzieci opisywały takie jego cechy, które przekazano im jako właściwe mu atrybuty. Oto typowe wypowiedzi, zaczerpnięte z wypracowań pt. *Dzień z pamiętnika dobrego ucznia*¹⁶. Dobry uczeń nie powinien spóźniać się do szkoły, uciekać z lekcji, pisać po ławkach, powinien natomiast dobrze, pilnie i systematycznie uczyć się, mieć dobre stopnie, uważać na lekcjach, samodzielnie i pilnie odrabiać zadania, zgłaszać się odpowiedzi, pomagać kolegom, a po lekcjach znaleźć czas na czytanie książek; ponadto powinien być życzliwy, prawdomówny, słowny oraz uczciwy w zdobywaniu ocen. Ów zbiór norm to właściwie zestaw zaleceń dla dziecka, które nie sprawia kłopotów i bezkonfliktowo funkcjonuje w szkole. Dlaczego w owych charakterystykach uczniowie nie pisali o wyjątkowych zdolnościach, nieprzeciętnej wiedzy, wyobraźni i oryginalnych pomysłach, o niekonwencjonalnych rozwiązaniach zadań? Zapewne byłyby to charakterystyka ucznia zdolnego, twórczego, ale ten z trudem dostosowuje się do takich powinności dobrego ucznia, jakie ukazały wypracowania. Wyobrażenia na temat własnych powinności sterują działaniami człowieka, stanowiąc określony standard. W kształceniu jednak nie o takie standardy chodzi, jakie dzieciom wpojono na skutek czysto przypadkowych i stosowanych w bezrefleksyjny sposób norm. Podniesienie kompetencji aksjologicznych nauczycieli oraz zaznajomienie ich z odpowiednimi technikami komunikowania może poprawić tę sytuację.

¹⁴ Podane przykłady pochodzą z wypowiedzi dzieci badanych w związku z pojmowaniem przez nie dobroci. Por. U. M o r s z c z y ń s k a, *Pojmowanie dobroci w świecie pełnym przemocy*, [w:] *Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei*, red. T. Borowska, Kraków 2002.

¹⁵ Por. M. O s s o w s k a, *Podstawy...*, s. 166.

¹⁶ Zbadano 100 uczniów klas I-III.

DANUTA DRAMSKA
UNIwersytet śląski w KATOWICACH

SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNE PROBLEMY ROZWOJU MOWY JAKO NIEDOSTATECZNIE ROZWIĄZANY PROBLEM W POLSKIM SYSTEMIE OŚWIATY

Pomimo wysiłków wielu osób związanych z logopedią opieka nad dziećmi z zaburzeniami mowy nadal stanowi niedostatecznie rozwiązany problem w polskim systemie oświaty. Do dzisiaj nie wypracowano skutecznych rozwiązań organizacyjno-prawnych, które gwarantowałyby tej grupie dzieci właściwą opiekę i pomoc w przezwyciężaniu trudności związanych z defektami mowy.

Utrzymujący się wysoki wskaźnik zaburzeń mowy u dzieci w wieku od 6 do 9 lat potwierdzają badania naukowe prowadzone w tym zakresie między innymi przez M. Demel 1959; T. Bartkowską 1966; W. Kłopocką 1970; J. T. Kanię 1971; E. Nitendel-Bujakową 1975; I. Styczek 1980; B. Sawę 1990 i G. Jastrzębowską 1989; G. Jastrzębowską 1994, s. 68 i n.; D. Dramską 2000, s. 120 i n.

Zagadnieniami związanymi z wypracowaniem odpowiedniego systemu pomocy dzieciom z zaburzeniami mowy zajmowali się między innymi Leon Kaczmarek i Genowefa Demelowa. Podkreślali oni rangę tego zagadnienia, wskazując na konieczność poszukiwań takich rozwiązań, które w praktyce przyniosłyby wymierne efekty w postaci ograniczenia zjawiska zaburzeń mowy u dzieci.

Grażyna Jastrzębowska (1994, s. 68 i n.) zastanawiając się nad faktem „dlaczego polski model opieki nad mową dziecka przynosi tak mierne rezultaty” wykazuje w swoich badaniach nieefektywność walki z tym zjawiskiem poprzez niezadowalający poziom logopedycznego wykształcenia nauczycieli i niedostateczną współpracę szkół z logopedami. Autorka wspomina również o programie opracowanym w 1981 roku (obowiązującym do dzisiaj), który przenosił w związku z tak zwanym „błędem późnej pomocy” ciężar profilaktyki i terapii logopedycznej ze szkół na przedszkola. Jastrzębowska stwierdza, iż niewątpliwym błędem było założenie, że po dokonanych zmianach do szkół będą trafiać tylko nieliczne przypadki dzieci z wadami wymowy. Takie rozwiązanie pociągnęło za sobą znaczny spadek zainteresowania szkoły tą sferą profilaktyki i terapii. Sądzone bowiem, że problem dzieci z zaburzeniami mowy w szkołach przestanie istnieć. Tak się jednak nie stało, gdyż nie zawsze przedszkola były w stanie sprostać temu zadaniu. Zawiodło również założenie występowania ścisłej współpracy logopedów z nauczycielami, którzy mieli pełnić rolę „ogniwa pośredniego”, scalającego i zapewniającego spójność procesu terapeutycznego. Dlatego też ciekawym w kontekście wyżej przytoczonych faktów wydało mi się pytanie sondujące opinie logopedów praktyków (populacja 526 osób) i studentów logopedii (populacja 214 osób) na temat, czy ich zdaniem każda szkoła podstawowa powinna zatrudniać logopedę w pełnym

wymiarze godzin? Jak wynika z odpowiedzi badanych – zarówno logopedów praktyków (łącznie 87,6% odpowiedzi pozytywnych) jak i przyszłych logopedów (łącznie 96,7% odpowiedzi pozytywnych), zatrudnianie logopedów nie tylko w przedszkolach, ale także w szkołach i to w pełnym wymiarze godzin, jest zdaniem respondentów pożądane i wskazane.

Niewątpliwie powszechne zatrudnianie logopedów w szkołach przyczyniłoby się do rozwiązania problemu niskiej efektywności polskiego systemu opieki nad mową dziecka, ale również pomogłoby w rozwiązaniu przynajmniej po części problemu logopedów w znalezieniu pracy – co w chwili obecnej jest podkreślane szczególnie ostro przez kadrę kończąca studia logopedyczne.

W oparciu o badania nad mową dzieci można stwierdzić, iż utrzymujący się od ponad trzydziestu lat wysoki wskaźnik wad mowy, potwierdzony w statystykach wad mowy (patrz: G. Jastrzębowska, 1994, s. 68 tabela 1) przekonuje nas, iż społeczne zapotrzebowanie na pracę logopedów jest niewątpliwie ogromne.

W przeprowadzonych badaniach zainteresowałam się również zagadnieniem, jak sami logopedzi (523 osób) a także studenci logopedii (215 osób) oceniają społeczne zapotrzebowanie na usługi logopedyczne, i w jakim stopniu usługi te są zaspokojone.

Zdaniem respondentów społeczne zapotrzebowanie na pracę logopedów jest generalnie duże, przy czym jako bardzo duże i duże zapotrzebowanie to oceniło 89,3% logopedów praktyków i 89,8% studentów logopedii, natomiast zaspokojenie tego zapotrzebowania jest niewielkie określiło 75,3% logopedów praktyków i 84,6% studentów logopedii. Opinie te można uznać za wiążące biorąc pod uwagę fakt, iż zdecydowana większość respondentów, zarówno logopedów praktyków, jak i studentów logopedii – to nauczyciele, posiadający doświadczenie w nauczaniu szkolnym czy przedszkolnym, a także mający wyrobioną opinię o opiece logopedycznej nad dziećmi, opartą o własne zawodowe obserwacje.

Fakt niskiej efektywności polskiego systemu opieki nad wymową dzieci znajduje również odzwierciedlenie w wypowiedziach logopedów dotyczących oceny rozwoju mowy dzieci diagnozowanych w przedszkolach, czy szkołach – przed przystąpieniem do terapii logopedycznej.

Rozwój mowy jako zły i bardzo zły oceniło aż 271 logopedów na 523 badanych, a zaledwie 145 logopedów stwierdziło, iż rozwój mowy w wymienionych placówkach nie jest zły, ale mógłby być lepszy. Jako bardzo dobry rozwój mowy diagnozowanych dzieci oceniła znikoma liczba ankietowanych, bo tylko 12 respondentów. Ponieważ do pytania nie ustosunkowało się 95 logopedów można przypuszczać, że wielu logopedów nie dokonuje takiej diagnozy lub zajmuje się terapią osób dorosłych.

Dokonując oceny współpracy z rodzicami przy korygowaniu wad wymowy dziecka 53 logopedów z grupy badanych wskazało na bardzo dobrą współpracę; 327 logopedów stwierdziło, że współpraca nie jest zła, ale mogłaby być lepsza; współpracę z rodzicami jako złą oceniło 107 logopedów. Do pytania nie ustosunkowało się 40 logopedów.

Przedstawione badania zarysowują jedynie społeczne problemy dotyczące rozwoju mowy dzieci, jak też współpracy rodziców przy korygowaniu zaburzeń mowy dziecka. Problem ten wymaga dalszych, pogłębionych badań.

Prowadzenie terapii logopedycznej w celu zainteresowania i mobilizacji do współpracy w prowadzeniu terapii małych pacjentów wymaga odpowiedniej oprawy w postaci dobrze wyposażonego gabinetu w pomoce logopedyczne.

Biorąc pod uwagę wyposażenie placówek uspołecznionych warunki pracy badanej grupy logopedów praktyków pozostawiają wiele do życzenia. Znikomy procent respondentów oceniających swoje warunki pracy jako bardzo dobre świadczy o ogólnym niedofinansowa-

niu działalności logopedycznej w tych placówkach, będącym prawdopodobnie pochodną ogólnej zapaści finansowej sfery budżetowej. Sytuacja ta zmusza wielu logopedów do wykorzystywania w czasie pracy w tych placówkach pomocy logopedycznych zakupionych za własne środki, niemniej świadczy to również o dużym zaangażowaniu w pracę i chęć jej jak najlepszego wykonania. Natomiast dobre wyposażenie prywatnych gabinetów logopedycznych, w większości przypadków mieszczących się we własnych mieszkaniach respondentów, świadczy o dużej aktywności zawodowej logopedów decydujących się na tą formę wykonywania zawodu oraz o ich zaangażowaniu i staraniach zwiększenia konkurencyjności na rynku prywatnych usług logopedycznych.

Utrzymujący się od wielu lat wysoki wskaźnik zaburzeń mowy, stwierdzony zarówno w statystykach, jak i przeprowadzonych badaniach, potwierdzony przez logopedów praktyków diagnozujących dzieci przed przystąpieniem do ich terapii, przekonuje o społecznym zapotrzebowaniu na pracę logopedów, przejawiającym się w opiniach samych zainteresowanych w rozszerzeniu miejsc pracy. Zarówno logopedzi praktycy, jak i studenci logopedii postulują o zatrudnianie ich w pełnym wymiarze czasu pracy w szkołach podstawowych, co niewątpliwie przyczyniłoby się do rozwiązania tak ważnego problemu, jakim jest niska efektywność polskiego systemu opieki nad mową dziecka.

W przyjętym w Polsce systemie opieki nad dziećmi z zaburzeniami mowy zabrakło takich form profilaktyki logopedycznej przedstawianych przez Jean-Marc Kremer«a (Belgia) w 1997 roku w Lizbonie na III Kongresie Stałego Komitetu Łączności Ortofonistów, Terapeutów Mowy i Języka oraz Logopedów Wspólnoty Europejskiej. J. M. Kremer wymieniał medyczne i pedagogiczne formy zapobiegania zaburzeniom mowy wyszczególniając trzy stadia prewencji: 1) profilaktykę pierwotną polegającą na informowaniu społeczeństwa o skutkach zaburzeń mowy, o sposobach zapobiegania wrodzonym wadom rozwojowym, zaburzeniom mowy itp.; 2) profilaktykę wtórną polegającą między innymi na wczesnym wykrywaniu zaburzeń mowy i innych wad rozwojowych warunkujących zaburzenia mowy, wczesnym leczeniu wad rozwojowych powodujących wcześniejsze podjęcie terapii logopedycznej; 3) terapię logopedyczną polegającą na reedukacji.

J. M. Kremer podał także niektóre dane liczbowe dotyczące udziału mediów w praktyce logopedycznej. W tym zakresie w 1995 roku w Krajach Wspólnoty wyemitowano m.in. 340 audycji radiowych o tematyce logopedycznej, udzielono 6753 telefonicznych porad związanych z profilaktyką, ukazało się 506 artykułów prasowych, nadano 72 programy telewizyjne związane z profilaktyką zaburzeń mowy (M. Chęciek, 1997, s. 121).

Trzeba koniecznie zaznaczyć, że modernizacja polskiego systemu oświaty związana z opieką nad dziećmi z zaburzeniami mowy nie może być dokonywana wyłącznie pod kątem aktualnych potrzeb, ale stanowić winna wypadkową tendencji występujących w świecie. Kwestia ta nabiera szczególnego znaczenia w dobie zbliżającej się integracji Polski z Unią Europejską.

BIBLIOGRAFIA

- Bartkowska T.: *Źródła zaburzeń mowy uczniów klasy pierwszej*, „Psychologia Wychowawcza” 1966, nr 5.
- Chęciek M.: *III Kongres CPLOL/LCSTL w Lizbonie*, „Logopedia” nr 24, Lublin 1997.
- Demel M.: *Kilka liczb i uwag dotyczących mowy i głosu dzieci szkolnych*, „Życie Szkoły” 1959, nr 2.
- Dramska D.: *Proces instytucjonalizacji zawodu logopedy w Polsce*, Katowice 2001.
- Dramska D.: *Profesjonalna tożsamość logopedów w Polsce w świetle przeprowadzonych badań*, Katowice 2001.

J a s t r z ę b o w s k a G.: *Determinanty polskiego systemu opieki logopedycznej (na przykładzie województwa opolskiego)*, „Biuletyn. Czasopismo Polskich Terapeutów Mowy” 1994, z. 2.

J a s t r z ę b o w s k a G.: *Stan opieki logopedycznej w szkołach podstawowych województwa opolskiego (ralecja z badań)*, „Oświata i Wychowanie” 1989, nr 37.

K a n i a J. T.: *Badania logopedyczne w klasie sześciolatków*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1971, nr 16.

K ł o p o c k a W.: *Wyniki stanu mowy dzieci w wieku 5-7 lat z przedszkoli warszawskich. Krajowy Zjazd Medycyny i Higieny Szkolnej (materiały pokonferencyjne)*, Warszawa 1970.

N i t e n d e l - B u j a k o w a E.: *Logopedyczne aspekty dojrzałości szkolnej*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1975, nr 5.

S a w a B.: *Dzieci z zaburzeniami mowy*, Warszawa 1990.

S t y c z e k I.: *Logopedia*, Warszawa 1980.

DOROTA CIECHANOWSKA
UNIwersytet SZCZECIŃSKI

NAWYKI UCZENIA SIĘ STUDENTÓW ROZPOCZYNAJĄCYCH STUDIA JAKO OBRAZ MODELI NAUCZANIA REALIZOWANYCH W SZKOŁACH ŚREDNICH

Tezą, która wyznacza kierunek poniższym rozważaniom jest twierdzenie, że zróżnicowanie i indywidualny charakter możliwości uczniów wymaga zróżnicowanego podejścia pedagogicznego. Działania pedagogiczne zmierzające do kształcenia młodych ludzi odbywają się w do tego powołanej szkole, gdzie uczniowie podzieleni są na klasy. Klasa to grupa administracyjnie dobranych dzieci w równym wieku. Tak dobrane dzieci stworzą pod kierunkiem nauczyciela zespół, współdziałający ze sobą w sposób zależny od wielu czynników. Jednym z nich jest zróżnicowanie preferowanych cech poszczególnych jednostek czyli rodzajów inteligencji. Poprzez oddziaływanie czynników środowiskowych i genetycznych, poprzez oddziaływanie rozmaitych wzorów kulturowych i występowanie niezależnie od siebie wielu zdolności intelektualnych różnych u poszczególnych osób, każdy uczeń charakteryzuje się inną mozaikę składającą się na jego inteligencję. H. Gardner wyróżnił osiem form inteligencji¹. Rozumiane jako umiejętność rozwiązywania problemów lub wytwarzania produktów cenionych przynajmniej w jednej kulturze albo społeczności H. Gardner wymienia inteligencje lingwistyczną, logiczną, przestrzenną, muzyczną, kinestetyczną, dwie inteligencje psychologiczne – nastawioną na rozumienie innych i na rozumienie siebie, oraz inteligencję polegającą na zdolności orientacji w świecie przyrodniczym. Trudno przypuszczać, że przypadkowo dobrane dzieci, zamieszkujące w okolicy i urodzone w tym samym roku będą wszystkie charakteryzować się takim samym zestawem cech, zdolności i talentów.

„Chociaż wszyscy w pewnym stopniu dysponujemy całą skalą inteligencji, różnimy się przecież profilami – układem obszarów mocnych i słabych. Dzięki temu życie jest bardziej interesujące, ale szkoła musi rozwiązać zadanie o wyższym stopniu komplikacji: skoro mamy rozmaite umysły, niewłaściwe jest po prostu uczenie nas tak, jakby nasze umysły różniły się jedynie miejscem zajmowanym na krzywej rozkładu normalnego”².

Świadomość poczynionego na wstępie założenia stanowiła źródło poszukiwań nowych metod i modeli nauczania. Szczególnie płodny okres dla tych poszukiwań stanowiły lata pięćdziesiąte, sześćdziesiąte i siedemdziesiąte. Opracowywane w tym okresie strategie nauczania brały pod uwagę potrzeby dzieci. W ostatnich latach rozwinęła się bardzo wiedza o procesach poznawczych, mechanizmach, warunkach i procesie zapamiętywania, o mechanizmach transferu w sytuacjach problemowych, a także wiedza o budowaniu i strukturyzowaniu wiedzy³. Dzięki temu mogło powstać wiele zróżnicowanych modeli nauczania. Autorzy

¹ H. Gardner, *Niepospolite umysły*, Masterminds, Warszawa 1998.

² Tamże, s. 57.

³ B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP 1999.

opracowania poświęconego modelom nauczania: B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins podzielili je biorąc pod uwagę rodzaj uczenia się, jaki wywołują oraz miejsca, jakie zajmuje w nich uczeń. Wyszczególniono w ten sposób cztery typy modeli uczenia: modele procesualno-poznawcze, modele społeczne – tworzące wspólnoty uczących się, modele rozwoju osobowości, oraz modele behawioralne. W ramach każdego z typów znajduje się wiele modeli nauczania. Łącznie autorzy wymieniają 25 modeli nauczania. Procesualno-poznawcze modele nauczania służą nauczaniu przetwarzania informacji i skoncentrowane są na zdolnościach umysłowych. Dzięki tym modelom uczniowie uczą się posługiwać informacjami teoretycznymi i praktycznymi w warstwie pojęciowej. Modele tego typu służą rozwijaniu poszczególnych rodzajów myślenia. Wymienić tu można modele myślenia indukcyjnego (klasyfikowania), przyswajania pojęć, badania naukowego, myślenia naukowego, rozwoju poznawczego, zorganizowanej zapowiedzi czy model pamięciowy. Modele społeczne zmierzają do tworzenia wspólnoty uczących się, uczą jak współpracować z innymi podczas procesu uczenia się, jak być członkiem grupy. Dzięki tym modelom uczniowie uczą się interakcji opartych na wzajemnej zależności i współpracy, uczą się demokratycznego współdziałania i współpracy. Wymienić tu można modele badań grupowych, badań społecznych, badań prawniczych, odgrywania ról, pozytywnej współzależności. Modele rozwoju osobowości zmierzają do ukształtowania u ucznia świadomości własnej osoby, swej niepowtarzalności, własnych dążeń, odpowiedzialności za własny rozwój. Założenie modeli rozwoju osobowości opiera się na przekonaniu, że wpływy środowiskowe mogą nauczyć dziecko nie tylko złych sposobów radzenia sobie w życiu, ale także efektywnych, pokazujących jak można sięgać dalej, jak można być lepszym i mocniejszym. Modele behawioralne polegają na przekonaniu, że zachowanie ucznia można korygować poprzez dostarczanie mu informacji o postępach w jego pracy. Przykładem takich modeli jest znane nauczanie programowane. Ilość i zróżnicowanie modeli nauczania stanowi potężny arsenał w rękę nauczyciela. „Im więcej modeli nauczania ma w swoim repertuarze dydaktycznym nauczyciel, tym bardziej urozmaicone ma możliwości zaplanowania procesu uczenia się w swojej klasie”⁴. Wydaje się, że dysponowanie szerokim zakresem zabiegów dydaktycznych poprzez odpowiednie planowanie pozwoli na realizację naczelnego celu kształcenia, którym jest rozwijanie każdego ucznia na miarę jego potrzeb i możliwości, czyli każdego w indywidualny sposób.

Inne podejście do analizy modeli nauczania prezentują L. Cohen, L. Manion, K. Morrison. Zdaniem autorów charakter nauczania w klasach młodszych może przyjąć postać stylu formalnego bądź nieformalnego. Na styl kształcenia w klasach młodszych składają się w różnym nasileniu elementy następujących zakresów: typu dyscypliny, relacji i interakcji między nauczycielami i dziećmi, zachowania nauczyciela, urządzenia sali, charakteru i obfitości wypowiedzi nauczyciela, uczniowskiej swobody i wyboru, charakteru i wykorzystania zasobów, sposobu oceniania, sposobu organizacji programu nauczania, stylu uczenia się atmosfery w klasie⁵.

Natomiast w klasach szkół średnich, biorąc pod uwagę zakres swobody korzystania ze stylu negocjacyjnego wyróżnić można trzy style kształcenia⁶. Styl zamknięty charakteryzuje się sformalizowaną strukturą lekcji, podczas których rzadko lub wcale dochodzi do negocjacji pomiędzy nauczycielem i uczniami. Styl ramowy polega na tym, że struktura lekcji pochodziła od nauczyciela, a w jej ramach uczniowie mogą dokonywać własnych zmian.

⁴ Tamże, s. 45.

⁵ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999, s. 208.

⁶ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999.

Najślabsze ramy stopnia kontroli zdobywania wiedzy programowej są w negocjacyjnym stylu nauczania. Tu struktura lekcji, porządek i tempo zdobywania wiedzy ustalane są w wyniku negocjacji pomiędzy nauczycielem i uczniami. Także w szkole średniej czynniki wpływające na styl nauczania rozpatrywane odnośnie szkoły podstawowej odgrywają istotną rolę. Charakter stosowania zakresów swobody stanowi jedynie czynnik dodatkowy, znamieny dla pracy z uczniami starszymi.

Różnorodne kryteria identyfikacji modeli nauczania ukazują skomplikowaną strukturę dróg doprowadzenia do zmian w uczniu. Ze względu na to, że charakter ich nie jest rozłączny, równoczesne stosowanie kilku modeli nauczania jest uprawnione, jako że podczas jednej jednostki dydaktycznej nauczyciel oddziałuje na wiele wymiarów osobowości ucznia. Zróżnicowane zdolności uczniów wydaje się być dodatkowym argumentem dla konieczności stosowania wielu modeli w procesie kształcenia.

O modelach nauczania realizowanych w szkołach średnich możemy wnioskować na podstawie ich rezultatów, czyli nawyków, jakie ukształtowały one w uczących się. Nawyk jako pojęcie pedagogiczne był jednym z podstawowych pojęć dydaktyki K. Sośnickiego⁷. Najogólniej mówiąc proces uczenia się oparty na prawach uczenia się i prawidłowościach tego procesu prowadzić powinien poprzez różne sposoby utrwalania do nawyku.

„Nawyk jest to wyuczony składnik działalności człowieka, będący rezultatem wiele razy powtarzanych, stopniowo automatyzujących się czynności. [...] Opanowanie nawyku następuje poprzez wielokrotne ćwiczenia, odpowiednio urozmaicone. [...] Stopniowo świadomość istnienia reguły zanika (automatyzuje się), pozostaje natomiast kontrola świadomości nad przebiegiem działania nawykowego”⁸.

Analiza nawyków młodzieży odnośnie uczenia się dostarczy wiadomości na temat „wiele razy powtarzanych” czynności związanych z uczeniem się czyli stosowanych modeli nauczania. W dobie wkraczania w aktywne uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym określone nawyki uczenia się wydają się konieczne. Na znaczenie nawyku w procesie uczenia się w taki sposób zwracał uwagę K. Sośnicki:

„Kiedy bowiem pewne wiadomości, umiejętności lub sprawności zostały już przez nas opanowane i zasymilowane, że przeszły w stan nawyku, to mogą one teraz stać się podstawą dalszego naszego postępu naukowego”⁹.

Słowa autora możemy współcześnie poszerzyć o komentarz odnośnie charakteru wiadomości będących podstawowymi dla dalszego rozwoju. Obecnie nie skupiamy się tylko na układzie treści koniecznym dla prawidłowego poznawania przedmiotu nauczania. Mówimy często o umiejętnościach i kompetencjach potrzebnych do poruszania się po bezmiarze informacji, o umiejętności ich poszukiwania, dobierania, interpretowania i wykorzystywania. Takie nawyki uczenia się są potrzebne każdemu aktywnemu uczestnikowi społeczeństwa „trzeciej fali”¹⁰, współczesnemu studentowi.

Absolwenci szkół średnich 2002 roku po raz pierwszy mieli możliwość wyboru zdawania „nowej matury”. Niewielu z niej skorzystało. Nie skorzystał nikt z 203 studentów pierwszych lat kierunku Pedagogika US. Nowość nowego egzaminu polegała między innymi na innym charakterze wymagań – oczekuje się od ucznia rozumienia, interpretowania, wykorzystywania w miejsce odtwarzania i powielania. Pomimo powszechnego krytykowania szko-

⁷ K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959.

⁸ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 200.

⁹ K. Sośnicki, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 447.

¹⁰ A. i H. Tofflerowie, *Budowa nowej cywilizacji*, Poznań 1996.

ły, materiału i sposobów nauczania przez wszystkie zainteresowane strony niewiele zmian udało się w praktyce dokonać w tym względzie. Nauczyciele świadomi zmian w założeniach programowych i organizacyjnych reformowanej szkoły z trudem pozbywają się starych nawyków. Nawyki uczenia się absolwentów szkół średnich dobitnie o tym świadczą. Dane na ten temat zebrano na próbie 203 absolwentów – studentów pierwszych lat w anonimowej ankiecie przeprowadzonej w pierwszym tygodniu zajęć dydaktycznych na uczelni. 95% wskazało, że uczy się tylko sposobem pamięciowym. Wymieniano tu następujące „sposoby uczenia się”: „czytam pewien zakres materiału, a potem powtarzam kilka razy”, „uczę się z zeszytów głównie na pamięć, a czasami tylko czytając notatki i je zapamiętując”, „czytałam dany tekst w książce, potem podkreślałam rzeczy najważniejsze, robiłam notatkę i na końcu powtarzałam dwa razy”, „Uczyłam się poprzez przepisywanie zadanego materiału, zakreślanie najważniejszych rzeczy zakreślaczami. Wielokrotne przeczytanie. Robienie własnych notatek”, „przedmioty, których nie mogłam zrozumieć – na pamięć, reszta po kilkakrotnym przeczytaniu”. Jak widać wszystkie wymienione sposoby uczenia się mówią o uczeniu się pamięciowym. Nie jest to jednak przykład strategii pamięciowej rozumianej jako rozwijanie umiejętności przyswajania wiadomości. Są to wszystko intuicyjne sposoby uczniów polegające na próbach dosłownego pochłonięcia wskazanego tekstu. I co ciekawe w znakomitej większości aktywność uczniów polegała na opanowaniu wskazanej, określonej partii materiału, która była treścią podręcznika, dyktowanej notatki na lekcji bądź wskazanej lektury. 5% uczniów, którzy wskazali na inne sposoby uczenia się podało czytanie czasopism, robienie schematów. Badani studenci prawie w 100% byli zadowoleni z efektywności swojego uczenia się, stwierdzając, że prawie nigdy bądź nigdy nie odnosili wrażenia, że nie pamiętają wszystkiego, czego się uczyli dnia poprzedniego. Wypadałoby pogratulować im takiej skuteczności zapamiętywania, której żaden psycholog pamięci nie zanotował. Z tego też względu prawie nikt z badanych nie odczuwał potrzeby ulepszenia swych sposobów uczenia się, gdyż w ich mniemaniu wszystko, czego mieli się nauczyć, było nauzone. Ciekawym jest, że respondenci spytani o szacunkową ocenę procentu zapamiętanych informacji ze szkoły średniej podawali zakres od 30 do 50%. Przy wysokim zadowoleniu z umiejętności uczenia się studenci prezentują nieadekwatną samoocenę, gdyż szacowane przez nich ilości pamiętanych wiadomości nie są zadawalające. Analiza sposobów uczenia się w szkole średniej nie pozwala wskazać na żaden z modeli społecznych. Trudno twierdzić, że nauka odbywała się zawsze w sposób frontalny, należy raczej przypuszczać, że uczniowie nie identyfikują wspólnej pracy, współdziałania z uczeniem się. Absolwenci nie wskazywali także na umiejętności, które zaklasyfikować by można jako efekt modeli rozwoju osobowości. Wypada przyjąć jedynie, że w świadomości uczniów kojarzą się one wyłącznie z treściami lekcji języka polskiego i nie wskazują ich jako sposobów uczenia się.

Biorąc pod uwagę stopień kontroli nauczycieli i uczniów nad przebiegiem procesu kształcenia znakomita większość respondentów wskazywała na to, że w ich dotychczasowej szkole funkcjonował styl zamknięty. Lekcje przebiegały według znanego schematu, charakterystycznego dla danego nauczyciela, wszyscy starali się sprostać wymaganiom programowym i żaden z respondentów nie wymienił takiego sposobu prowadzenia lekcji, podczas którego uczniowie mogli mieć wpływ na dobór treści bądź przebieg zajęć. „Lekcje zazwyczaj były mało ciekawe”, „lekcje rzadko były prowadzone w sposób interesujący”, „lekcje prowadzone były na zasadzie monologu prowadzącego nauczyciela”, „stały schemat: wyłożenie materiału i turniej wiedzy z poprzedniego tematu”. Powszechność stylu zamkniętego rzuca światło na charakter przygotowania nauczycieli do pracy, na poziom ich twórczości pedagogicznej i gotowości do podmiotowego traktowania do uczniów.

Nawyki uczenia się absolwentów szkół średnich wydają się być przestarzałe, nie przystające do wymagań współczesnych czasów, niewystarczające w procesie studiowania. Jednak są one naturalną konsekwencją różnorodności – bądź jej braku – modeli nauczania stosowanych w procesie kształcenia. Ukształtowanie tych nawyków wytworzyć może w uczniach nieprawdziwe przekonanie o własnych umiejętnościach. Automatyzowanie się nawyków uczenia się poprzez wieloletnie powtarzanie tych samych czynności prowadzi do sztywności poglądów na temat możliwości usprawniania sposobów uczenia się a w konsekwencji do zahamowania potencjału rozwojowego uczniów i studentów.

TERESA WILK

UNIwersytet Śląski w Katowicach

KULTURA PEDAGOGICZNA RODZICÓW – DOWOLNOŚĆ CZY OBOWIĄZEK?

Od wielu wieków, a nawet tysiącleci, rodzina była przedmiotem refleksji filozofów, wyznawców różnych religii, pisarzy. Jednakże systematyczne badania naukowe – zdaniem H. T. Christensena – zaistniały dopiero w połowie XIX stulecia¹. W pierwszej połowie XX wieku szczególnie intensywnie rozwijały się badania wewnętrznych stosunków oraz interakcji w rodzinie. W znacznie węższym zakresie obserwowano także badania dotyczące interakcji rodziny z zewnętrznymi, szerszymi strukturami społecznymi. Na przestrzeni wieków rodzina ulegała wielu przeobrażeniom, zmieniając jej wewnętrzne i zewnętrzne funkcjonowanie. Może dlatego w wieku XX stała się ona przedmiotem zainteresowań nie tylko pedagogiki czy socjologii ale także wielu innych nauk w tym psychologii.

W literaturze odnajdujemy wiele określeń *rodziny* np.: w ujęciu pedagogicznym – jest to para małżeńska posiadająca dzieci własne lub adoptowane; w kontekście socjologicznym określa się ją jako stosunkowo trwałą grupę społeczną składającą się z dwojga dorosłych osób płci przeciwnej, które utrzymują społecznie sankcjonowany związek seksualny oraz z ich własnych lub adoptowanych dzieci. Różne zapewne były – na przestrzeni lat – konteksty funkcjonowania rodziny warunkowane wieloma czynnikami, zawsze jednak owa zbiorowość mniej lub bardziej świadomie zaspokajała potrzeby społeczne w szerokim rozumieniu, potrzeby grup społecznych i potrzeby jednostek głównie członków rodziny².

Jest rodzina wspólnotą już z uwagi na rodzaj interakcji, emocji, miłości i więzi, ale jest też instytucją z racji wypełnianych funkcji, które ściśle łączą się z jej strukturą, z układem ról i pozycji społecznych, charakterem oraz konfiguracją stosunków międzyosobniczych. Zbigniew Tyszką wyodrębnia cztery grupy funkcji w następujący sposób:

I. Funkcje biopsychiczne:

1. funkcja prokreacyjna;
2. funkcja seksualna;

II. Funkcje ekonomiczne:

1. funkcja materialno-ekonomiczna;
2. funkcja opiekuńczo-zabezpieczająca;

III. Funkcje społeczno-wyznaczające:

1. funkcja stratyfikacyjna;
2. legalizacyjno-kontrolna;

¹ Z. Tyszką, A. Wachowiak, *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii*, Poznań 1997, s. 7.

² Tamże.

IV. Funkcje socjopsychologiczne:

1. funkcja socjalizacyjna;
2. funkcja kulturalną;
3. funkcja religijna;
4. funkcja rekreacyjno-towarzyska;
5. funkcja emocjonalno-ekspresyjna.

Rodzina jest dla człowieka grupą podstawową, to ona wyznacza ramy zachowania w określonych warunkach, w określonej kulturze³. Właściwe metody wychowawcze, postawy, systemy wartości wreszcie chęć i wysiłek podjęty przez rodziców w stosunku do własnego dziecka powoduje takie a nie inne „urabianie osobowości wychowanka”. Nie jest to jedyna instytucja realizująca proces socjalizacji, ale zapewne najistotniejsza, żadna bowiem nie daje młodemu człowiekowi tak pozytywnej emocjonalnie intymności oraz poczucia miłości, bezpieczeństwa i akceptacji.

Rozważania dotyczące rodziny muszą być czynione w kontekście kulturowym, chociażby z uwagi na kwestie jej modyfikacji i zadań jakie miała i ma do wypełnienia

Kultura – posługując się socjologicznym nazewnictwem – to wyuczone, społecznie przekazywane dziedzictwo wytworów, wiedzy, wierzeń, wartości i normatywnych oczekiwań, które zapewnia członkom danego społeczeństwa narzędzia do rozwiązywania pojawiających się problemów. Kultura zawiera zatem dwa podstawowe aspekty: materialny – wszystkie dotykane wytwory społeczeństwa, które mają konkretną postać; i niematerialny – abstrakcyjne wytwory społeczeństwa przekazywane z pokolenia na pokolenie. I właśnie na tym drugim aspekcie skupimy naszą uwagę konstruując dalsze przemyślenia. Wszelka działalność człowieka – a więc także wychowanie i socjalizacja – jest wyprowadzona z wartości a zarazem ukierunkowana na ewoluujący system wartości⁴. Wśród znakomitej większości reprezentantów każdego społeczeństwa najważniejszą wartością jest życie człowieka. Są one abstrakcyjnymi pojęciami mówiącymi o tym, co społeczeństwo uważa za dobre, słuszne, pożądane. Wartości są też podstawą oceny działań społecznych i dlatego kształtują nasze wybory. Obdarzone ładunkiem emocjonalnym często mogą się zmieniać, zwłaszcza z wpływem czasu np.: szacunek, obowiązkowość, odpowiedzialność. Różnorodność postrzegania wartości jest silnie uwarunkowana poziomem edukacji oraz stratyfikacją społeczną. Klasa wyższa podkreśla znaczenie „wychowania” (dobrych manier i stylu) i bycia osobą „kulturalną” (to znaczy taką, która zna się na sztuce, literaturze, muzyce). Klasa wyższa średnia, podobnie ceni kulturę i podkreśla znaczenie umiejętności i osiągnięć. Klasa niższa średnia kładzie nacisk na pozory szacowności: bycie czystym, schludnym, moralnym. Przetrawanie jest często najważniejszym celem klasy robotniczej i niższej – zaspokojenie podstawowych potrzeb⁵.

W. Cichoń ukazuje, iż człowiek jako przedmiot wychowania posiada swoistą charakterystykę aksjologiczną. Wszelki ideał czy model wychowawczy musi wyrastać ze zrozumienia aksjologicznej specyfiki natury ludzkiej. Wiedza o wychowaniu musi się zatem opierać na wiedzy o wartościach i wiedzy o człowieku⁶. Wspomnianą wiedzę powinni posiadać przede wszystkim rodzice. Jak zauważa Norman Goodman, rodzicielstwo jest jedną z najtrudniejszych prób dla małżeństwa. Mimo to społeczeństwo – przykład amerykański – de-

³ Tamże.

⁴ F. Z n a n i e c k i, *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1988.

⁵ N. G o o d m a n, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997, s. 145

⁶ W. C i c h o Ń, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Kraków 1980.

klaruje chęć posiadania dzieci, chociaż większość młodych rodziców nie ma żadnego przygotowania do nowej roli. We współczesnych społeczeństwach – nie tylko amerykańskim – upowszechnia się coraz bardziej tendencja do dzielenia odpowiedzialności przez oboje rodziców. Wynika to głównie z faktu pracy zawodowej kobiet. Ponadto z pomocą rodzinie idą liczne instytucje opiekuńczo-wychowawcze: żłobki, przedszkola, szkoły, ale są one a właściwie powinny być dopełnieniem działań pedagogicznych podjętych przez rodziców. Stan ten łączy się jednak ze świadomością i poczuciem odpowiedzialności za życie dziecka, a dalej umiejętność pełnienia ról społecznych w środowisku. Owa świadomość to podstawa kultury pedagogicznej społeczeństwa a dokładniej rodziców. Zainteresowanie wspomnianym tematem wydaje się wysoce uzasadnione biorąc pod uwagę negatywne zjawiska, których jesteśmy obserwatorami lub niestety „uczestnikami”, żeby wspomnieć przejawy agresji, przemocy, nietolerancji, demoralizacji i przestępczości. Zjawiska te wydawałoby się, wbrew naszym oczekiwaniom, potęgują się a to wszystko w kontekście ogromu przemian, nieumiejętności radzenia sobie z rzeczywistością, alienacją, brakiem poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego, ekonomicznego i społecznego. Już tylko wybrane przykłady upoważniają do stwierdzenia, że kultura pedagogiczna rodziców, wiedza z zakresu wychowania jest daleko niewystarczająca w odniesieniu do otaczającej nas rzeczywistości.

Przygotowanie młodych ludzi do życia w rodzinie, do świadomego podejmowania roli męża i żony, ojca i matki to problem nie tylko tworzącej się grupy ale całego społeczeństwa.

Problematykę tą podejmowało w swoich badaniach niewielu pedagogów, żeby przywołać S. Kawulę, *Świadomość wychowawcza rodziców*; K. Kozłowskiego, *O pedagogicznym kształceniu rodziców* czy E. Trempałę, *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły*⁷. Badania m.in. wspomnianych autorów oraz niski poziom kultury pedagogicznej społeczeństwa stały się powodem wydania w 1976 roku przez Prezydium Rządu decyzji w sprawie upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie polskim⁸. Poglądy pedagogów co do kwestii potrzeby kształcenia pedagogicznego przyszłych i aktualnych rodziców są / były/ jak najbardziej zbieżne, różnice dotyczyły organizacji i metod kształcenia. W latach siedemdziesiątych Edmund Trempała postulował powołanie uniwersytetu powszechnego dla rodziców. Z kolei Stanisław Kawula opowiadał się za kształceniem permanentnym prowadzonym przez placówki oświatowe oraz środki masowego przekazu. Irena Jundziłł zwracała uwagę, iż koordynatorem działalności edukacyjnej, kształcenia pedagogicznego powinna być „szkoła dla rodziców”⁹. Szczególną rolę szkoły zauważa także Henryk Cudak, w książce *Funkcje szkoły w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*, zakładała, że szkoła podstawowa ma największe możliwości przekazywania wiedzy rodzicom o wychowaniu i rozwoju dzieci oraz kształtowania ich umiejętności wychowawczych. Możliwości te wynikają z trzech podstawowych uwarunkowań:

- szkoły znajdujące się na terenie danego obwodu szkolnego mogą objąć kształceniem pedagogicznym wszystkich rodziców;
- szkoły posiadają odpowiednią bazę i zaplecze do prowadzenia szkolenia;
- szkoły zatrudniają kadrę nauczycielską, która za odpłatnością mogłaby realizować kształcenie pedagogiczne rodziców¹⁰.

⁷ Za H. C u d a k, *Kultura pedagogiczna społeczeństwa – mało dostrzegany obszar badań pedagogiki społecznej*, [w:] E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*, Katowice 1999.

⁸ *Program i plan upowszechnienia kultury pedagogicznej*, Warszawa 1976.

⁹ Za H. C u d a k, *Kultura pedagogiczna...*, s. 272-273.

¹⁰ H. C u d a k, *Funkcje szkoły w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*, Łódź 1987.

Wspomniane tu rozwiązania (pomysły) sprzed blisko dwudziestu lat wydają się być nadal aktualne i możliwe w praktycznym działaniu przy bodaj odrobinie determinacji i chęci.

Podobnie w kwestii merytorycznej wiedzy rodziców, którą powinni posiadać, nie uważa się istotnych zmian. Trzydzieści lat temu Stanisław Kawula stwierdził, iż rodzice powinni być wyposażeni w wiedzę, która da im odpowiedź na następujące pytania:

- Czym jest dziecko jako przedmiot wychowania?
- Jak funkcjonuje społeczeństwo jako teren wychowania?
- Co i jak rodzice powinni przekazać dzieciom?
- Jak funkcjonuje rodzina i jakie ma zadania do spełnienia?

Aby odpowiedzi były możliwe potrzebna jest edukacja z zakresu genetyki, anatomii, fizjologii, higieny, psychologii rozwojowej i wychowawczej¹¹.

A tymczasem badania przeprowadzone w 1996 roku – w środkowej Polsce – ujawniają niski poziom kultury pedagogicznej wśród rodziców; tylko 5,3% badanej populacji zna okresy rozwojowe dzieci, ponad 30% posiada wiedzę błędną lub w ogóle jej nie ma. Zaledwie 9,5% przyznaje, iż wiedza wychowawcza opiera się na przesłankach pedagogicznych i psychologicznych, u 51% działania mają charakter instytucjonalny, a 29% powiela wzory zachowań swoich rodziców. Najwyższą świadomość celów wychowawczych mają rodzice z wykształceniem wyższym, najmniejszą z kolei osoby z wykształceniem podstawowym. Świadomie metody wychowawcze stosuje tylko 14% badanych, Warto przytoczyć tu jeszcze wyniki badań dotyczące stosowania kar. I tak 41% ojców bije dzieci. Do tej „metody wychowawczej” przyznaje się 25% kobiet. Zaledwie 1,2% rodziców subiektywnie ocenia, że nie stosuje kar, jedynie nagrody¹².

Przytoczone powyżej, wybrane wielkości potwierdzają wcześniej przedstawioną tezę, ugruntowując w przekonaniu o konieczności podejmowania rozwiązań systemowych, lokalnych i indywidualnych. Aby jednak owe działania przyniosły oczekiwane rezultaty konieczne jest określenie wzorca kultury pedagogicznej, który odnosiłby się do pożądanых zachowań i do świadomości ludzi dorosłych – zwłaszcza rodziców – i obejmowałby właściwy model ich postaw wychowawczych¹³. Mowa tu przede wszystkim o międzypokoleniowych relacjach.

W 1981 roku stworzono definicję kultury pedagogicznej, która brzmi:

„Jest to rodzaj zachowania przejawiający się w uświadomieniu przyjętych celów wychowania, w zdobywaniu wiedzy o wychowaniu, wrażliwości na sprawy dzieci i młodzieży, w poczuciu odpowiedzialności za młode pokolenie i znajdujący swój wyraz w prawidłowym oddziaływaniu wychowawczym na dzieci, młodzież i dorosłych”¹⁴.

Analizując kulturę pedagogiczną należy uwzględnić następujące aspekty:

1. świadomość roli wychowawczej, pełnionej wobec własnych dzieci i w społeczeństwie oraz poczucie odpowiedzialności za losy młodego pokolenia i jego prawidłowy rozwój;
2. wzory i wzorce (cele) wychowawcze uznawane i realizowane przez społeczeństwo dorosłych, a także wzorce wychowawcze propagowane;
3. znajomość praw i właściwości psychicznego i fizycznego rozwoju dzieci i respektowanie ich w działaniu;

¹¹ S. K a w u l a, *Rodzina wiejska a wychowanie*, Toruń 1973.

¹² H. C u d a k, *Kultura pedagogiczna społeczeństwa...*, s. 275-277.

¹³ S. K a w u l a, *Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik stymulacji rozwoju i wychowania młodego pokolenia*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny*, Toruń 1997, s. 303.

¹⁴ I. J u n d z i ł, *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*, Warszawa 1983.

4. poglądy dorosłych na charakter stosunków wychowawczych (bezpośrednich i pośrednich) między pokoleniami i w ramach każdej generacji w różnorodnych grupach, organizacjach;

5. poglądy dorosłej części społeczeństwa na rodzaj i skuteczność środków wychowawczych w rozmaitych grupach społecznych, organizacjach i instytucjach wychowania naturalnego, bezpośredniego i pośredniego;

6. działalność dorosłych zmierzająca do intensyfikacji szans osiągnięcia pomyślności życiowej, społecznej, oświatowej i zawodowej przez ogół dzieci i młodzieży, wyróżniająca się przede wszystkim w ich stosunku do nauki szkolnej dzieci, wyrównywania warunków startu oświatowego i ich dalszego kształcenia;

7. stopień i stan refleksji pokolenia dorosłych nad efektami (skutkami i zamierzonymi rezultatami) pełnienia ich roli wychowawczej w społeczeństwie oraz wobec własnych dzieci¹⁵.

Możliwość realizacji w praktyce owych wytycznych przytoczonych za Stanisławem Kawulą, pozwoli każdemu, mimo wielu zawirowań, i w każdym momencie życia powiedzieć za K. Jaspersem: „ja jestem”.

Reasumując, podkreślamy raz jeszcze potrzebę natychmiastowych działań, rozwiązań w zakresie edukacji pedagogicznej społeczeństwa, rodziców, poprzez szkołę, instytucje specjalnie powołane, media oraz szeroko pojmowane poradnictwo.

Działania edukacyjne winny objąć całe społeczeństwo, wszak spośród niego wyłonią się przyszli rodzice. Warto zwrócić uwagę, aby włączyć czynnie podmioty owych zabiegów wychowawczych, dzieci, młodzież, tak aby uczyły się samodzielności i zaradności. Niezmiennie powinna towarzyszyć nam (pedagogom, rodzicom, wychowawcom) zasada świadomości, obowiązkowości i odpowiedzialności za jakość życia naszych wychowanków. Zaczniemy te działania (przemiany) od siebie i od dzisiaj, gdyż jutro, uwzględniając tempo życia, może być za późno.

G. B. Show powiedział kiedyś „że złotą regułą jest to, iż nie ma złotych reguł”. Myśl ta dotyczy także niniejszego tematu. Zapewne to dobrze, gdyż biorąc pod uwagę indywidualne potrzeby jednostki, jej możliwości i dążenia, ujednoczenie działań byłoby nieporozumieniem. Dlatego tak ważne by w naszych zabiegach wychowawczych pamiętać o podmiotowości, indywidualizacji i życzliwości.

Postawione w tytule – dość przekornie – pytanie, po analizie wybranych tez, przemysleń, wydaje się mieć – subiektywną być może, ale w głębokim przekonaniu autora niniejszego tekstu prawdziwą i jedyną – odpowiedź, a mianowicie kultura pedagogiczna rodziców musi stać się ich obowiązkiem codziennym, prawem powszechnym tak aby każde dziecko, młody czy dorosły już mógł zawsze powiedzieć nie tylko jestem, ale jestem człowiekiem szczęśliwym.

¹⁵ S. K a w u l a, *Kultura pedagogiczna rodziców...*, s. 304.

DARIUSZ WIDELAK, MARCIN BRYZEK
UNIwersytet Opolski

ROLA SZKOŁY W ŚRODOWISKU LOKALNYM

Wśród prac podejmujących tematykę szkoły funkcjonującej w środowisku lokalnym w różnorodny sposób pojmuje i przywołuje się znaczenie tych pojęć¹.

Środowisko lokalne w naszych rozważaniach określać będziemy jako zespół cech „właściwych danemu miejscu”, „ograniczony do danego miejsca”, o zespół cech „realiów dla danego środowiska”, to także „pamięć miejsca i szczegółów z danym miejscem związanych”². Można więc powiedzieć, że elementami konstytuującymi lokalność środowiska są: „my”, „nasze”, „ograniczoność miejsca”, „bliskość”, „pamięć”.

Jakie miejsce w tym układzie zajmuje szkoła? Na to pytanie postaramy się w ramach niniejszego wystąpienia odpowiedzieć.

Szkoła, jak wszystkie twory kultury, jest elementem świata człowieka i służy zaspokoleniu jego określonych celów. Powinna realizować wiele wartości i potrzeb. Oto kilka z nich:

- poznania;
- samourzeczywistnienia;
- współżycia;
- uzyskania odpowiedniego prestiżu i pozycji;
- uznania;
- zabezpieczenia bytu;
- uczestniczenia w realizacji idei doniosłych społecznie.

Szkoła jest więc instytucją oświatowo-wychowawczą, gdyż w tym zakresie zaspakają potrzeby jednostek i zbiorowości. Stanowi jeden z elementów systemu oświatowego rozumianego jako zespół wszystkich typów instytucji oświatowo-wychowawczych czynnych w określonym kraju i czasie. Wynikają z tego istotne dyrektywy związane z problematyką szkoły i jej miejscem w społeczeństwie³.

Płaszczyzny współpracy szkoły ze środowiskiem mogą być różne w zależności od tego, z jakiego punktu widzenia je rozpatrujemy. Spróbujmy pokrótce przyjrzeć się szkole i jej

¹ Szerzej na temat relacji szkoły ze środowiskiem m.in.: Z a h o r s k a M., *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, wyd. „Zak”, Warszawa 2002; P r z y s z c z y p k o w s k i K., *Edukacja dla demokracji*, wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1999; Z a n d e c k i A., *Wykształcenie a jakość życia*, wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1999; P a c h o c i Ń s k i R., *Strategie reform oświatowych na świecie – szkolnictwo podstawowe i średnie*, IBE, Warszawa 2003; Gorzelak G., Jałowiecki B., Stec M. (red.), *Reforma terytorialnej organizacji kraju: dwa lata doświadczeń*, wyd. Scholar, Warszawa 2001; B o b i k B., *Miejsce szkoły w systemie lokalnym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1998 nr 8; W ł a z ł o S., *Tworzenie polityki oświatowej w gminie*, „Dyrektor Szkoły” 1997 nr 11.

² *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1979; hasło: lokalny.

³ W o ź n i a k R. B., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, BWSH, Koszalin 1998, s. 221.

relacjom ze społeczeństwem w kontekście trzech teorii – funkcjonalizmu, koncepcji konfliktowej oraz koncepcji interpretacyjnej.

Według funkcjonalistów szkoła stanowi integralną i funkcjonalną część społeczeństwa o żywotnym znaczeniu dla jego ciągłości i przetrwania. Szkoła pełni funkcje w zakresie transmisji kultury poprzez przekazanie ogólnego kanonu wiedzy oraz socjalizacji uczniów i przygotowanie ich do działań w instytucjach ekonomicznych, politycznych i społecznych. Dla funkcjonalistów zróżnicowanie ról i solidarność społeczna to fundamentalne warunki życia społecznego. Wszystkie społeczeństwa wymagają od swoich członków wykonywania odmiennych zadań. W złożonych społeczeństwach, w których role zmieniają się bardzo szybko, obowiązkowa i publiczna edukacja zapewnia wykształcenie, zróżnicowanie ról i formowanie się solidarności grupowej. W klasie szkolnej dziecko uczy się postępować zgodnie z normami właściwymi gospodarstwu i politycznemu życiu społeczeństwa. W toku realizacji „ukrytego programu nauczania” dziecko wdrażane jest do ponoszenia osobistej odpowiedzialności za to, co i jak robi, uczy się oceny dokonań, buduje swoją autonomię, ale także poddaje się uniwersalnym zasadom i kryteriom działania. Przyswojenie owych norm jest niezbędnym elementem skutecznego pełnienia ról społecznych, w tym pracownika i obywatela. Zdaniem funkcjonalistów szkoła ma do spełnienia istotną rolę w procesie modernizacji, a więc podnoszenia kwalifikacji ludzi zdolnych tworzyć i wykorzystywać innowacje technologiczne. Dlatego w interesie całego społeczeństwa, dążącego do rozwoju i postępu, istotne jest inwestowanie w „kapitał ludzki”. Szkoła powinna być miejscem wyrównywania szans życiowych młodego pokolenia i budowania dalszych możliwości rozwojowych.

Funkcjonalisci żywią przekonanie, że zmiany społecznie i oświatowe „napędza” postępowe dążenie do rozwoju technicznego i społecznej integracji. Według teorii konkurencyjnej wobec funkcjonalizmu – teorii konfliktu – taką siłą napędową jest niekończąca się walka między różnymi grupami, toczona o władzę i pozycję, a szkolnictwo jest w tej walce znaczącym orężem. Szkoła pozostając w służbie dominującej uprzywilejowanej klasy, umożliwia reprodukcję ekonomicznego i społecznego status quo i czyni to zachowując pozory obiektywności i równych szans. Głównych źródeł rywalizacji i walki należy szukać w podziale klasowym społeczeństwa kapitalistycznego. Szkoły publiczne są rządowymi agendami oświatowymi i działają w interesie klasy panującej, służąc odtwarzaniu stosunków produkcji i utrzymaniu władzy.

Zupełnie inny punkt widzenia na rolę szkoły w społeczeństwie zawarty jest w koncepcji interpretacyjnej. Teoria ta koncentruje się na kulturowych ramach funkcjonowania danej szkoły oraz na rozumieniu przez uczniów i nauczyciela społecznego kontekstu działania. Przyjmując za podstawę model hermeneutycznych badań społecznych, interpretatywiści odrzucają materialistyczny, przyczynowo-skutkowy model wyjaśnień, twierdząc że nauki społeczne powinny odnosić się do tego, co jest wyłącznie ludzkie i co kształtuje w duże mierze zachowania człowieka. Chodzi tu o znaczenie nadawane sytuacji społecznej i jej rozumienie. Zachowanie społeczne dyktowane jest przez role i reguły. Nie stosuje się ich jednak mechanicznie, ale w zależności od tego, jak rozumie się sytuację, jak interpretuje się kontekst i jaki uzyskuje się rezultaty⁴.

Potrzeba zmian koncepcji kształcenia, wychowania oraz jej roli w środowisku lokalnym wynika z dysfunkcyjności współczesnej szkoły, której zarzuca się, że nie potrafi w

⁴ Zob. Feinberg W., Soltis J. F., *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa 2000.

zadawalającym stopniu odpowiedzieć na oczekiwania i potrzeby społeczne dzisiejszych czasów⁵.

Zmiany w nowym systemie edukacji podyktowane są rewolucją w dziedzinie techniki i informacji, kształtującymi się przemianami społecznymi kulturowymi w kraju oraz ciągle zmieniającą się gospodarką rynkową. Szkoła też musi się poddać tym przemianom, musi sprostać nowym zadaniom, stać się bardziej elastyczną. W związku z zaistniałą sytuacją cel kształcenia ukierunkowany został na wszechstronne wspomaganie rozwoju człowieka, który będzie sprawnie funkcjonował w odniesieniu do wybranego przez siebie systemu wartości oraz poradzi sobie na rynku pracy, umiejętnie dostosowując się do jego potrzeb, jak i życia w stale zmieniających się warunkach.

Wspomagany przez szkołę rozwój ucznia powinien się odbywać się w kierunku wszechstronnego rozwijania umiejętności współistnienia – „bycia z innymi i dla innych”⁶.

Uzyskanie tego celu jest możliwe poprzez upodmiotowienie ucznia, wykształcenie umiejętności samodzielnego podejmowania wyborów, a także ponoszenia konsekwencji za swój wybór, kształtowanie poczucia własnej godności, poczucia i potrzeby sensu godnego życia.

Z potrzeby przystosowania się człowieka do tych dynamicznie zachodzących zmian przed instytucjami edukacyjnymi, a szczególnie szkół, wyłaniają się zadania, które po ich zrealizowaniu wyposażą wychowanka w określone kompetencje. Współczesny uczeń winien m.in. nauczyć się krytycyzmu w obcowaniu i ideami narzucanymi upodobaniami, doceniać takie wartości jak: wiedza, zdrowie, sprawność fizyczna, estetyka, przynależność do „małej ojczyzny”, czy wreszcie potrzebę i konieczność rozwoju i samokształcenia.

Realizacja tych celów coraz mocniej zasadza się na założeniach humanistycznej antropologii człowieka. Akcentuje i uznaje się prawa wychowanków do aktywności poznawczej i twórczej, rozwoju emocjonalnego, kierowania własnym rozwojem, samokształceniem i samowychowaniem, rozwoju osobowości dającego możliwość samorealizacji. Ekspozowany humanizm programów wychowawczych szkół podkreśla wagę konieczności posiadania przez uczniów umiejętności poznawania i rozumienia świata, poszukiwania duchowych wartości życia oraz kształtowania i oceniania własnej wartości, a także przygotowania ich do odpowiedzialnego współtworzenia świata.

Efektom realizacji tych zamierzeń powinno być osiągnięcie przez wychowanków umiejętności, które powinni posiadać w danej dziedzinie wiedzy na poszczególnych etapach kształcenia, a więc zdobycie następujących kompetencji:

- myślenie;
- poszukiwanie i wykorzystywanie informacji;
- komunikowanie się;
- współpraca w grupie;
- działanie⁷.

Dla osiągnięcia tych i innych celów odrodzono szkolnych programów wychowawczych. Zawierać on powinien całościowy opis zadań wychowawczych, które chce się podjąć szkoła zarówno w środowisku lokalnym, jak i globalnym. Przygotowanie programu wychowawczego szkoły jest jej zadaniem nowym. Prawo tworzy tylko ramy, ale konkretny kształt

⁵ B i e l s k i J., *Personalistyczne koncepcje reformy edukacyjnej*, „Lider” 1998, nr 10, s. 3.

⁶ Ibid., s. 3.

⁷ G w ó ź d ź R., *Cele edukacji współczesnej i ich odzwierciedlenie w reformie systemu szkolnego*, „Monitor Szkolny” 1999, s. 21.

programu wychowawczego będzie dziełem dyrektora i nauczycieli. Siła wychowania tkwi, bowiem nie w ogólnych postanowieniach, ale w konkretnych działaniach i postawach. Program wychowawczy oprócz przesłanek o charakterze uniwersalnym ujmuje treści regionalne i lokalne. Będąc zintegrowany ze szkolnymi zestawami programów nauczania projektuje całą działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego i wychowawczego. Każda szkoła przyjmuje sama swoje własne rozwiązania, co jest jej naturalną konsekwencją jej niezależności, a także uwarunkowań kulturowych, społecznych i regionalnych.

Proces przekazywania szkolnictwa podstawowego samorządom terytorialnym zakończył się w roku 1996 – niewątpliwie był on wyrazem zachodzącej transformacji ustrojowej – gdzie decentralizacja zarządzania oświatą stała się najważniejszym elementem w odchodzeniu od monopolu państwa w dziedzinie edukacji, w której samorządność stała się jedną z przesłanek obywatelskiej podmiotowości.

Decyzja o przejściu szkół przez samorządy sprawiła, że szkoła w autentyczny sposób została przywrócona środowisku lokalnemu, członkowie poszczególnych społeczności dostali możliwość wpływania na lokalną politykę oświatową.

Z dniem 1 września 1999 roku reforma wprowadzająca gimnazja poszerzyła możliwość współpracy. Zwiększyła ona zakres obowiązków oraz problemów związanych chociażby z bazą, ale wymusiła konieczność jeszcze silniejszej współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym. Powstało swoiste sprzężenie zwrotne, ponieważ od należytej pracy szkoły zależy w dużej mierze postęp danej społeczności lokalnej. Im bowiem w palcówkach oświatowych więcej miejsca znajdzie się na rozwój takich cech, jak kreatywność, operatywność i zaradność, tym większe szanse życiowe otwierają się przed jej absolwentami, jak również przed samorządem terytorialnym, który sprawnie może funkcjonować tylko dzięki zaangażowaniu obywateli.

Socjolodzy coraz większą uwagę zwracają na rolę ludzkiego czynnika w rozwoju społeczności. Istotnego znaczenia nabiera tu kreatywne przeżywanie przeszłości, co przejawia się w poszukiwaniu w przeszłości takich wartości i treści, które są godne pielęgnowania i przekazywania potomnym. Tak więc integracja i aktywizacja uczniów, w przyszłości odpowiedzialnych obywateli danej społeczności skupionych wokół samorządów realizujących idee demokratyzacji i regionalizmu, stwarza ogromne możliwości dla szkoły i gminy⁸.

Zwolennikiem przekonania, że szkolnictwu potrzebne jest zainteresowanie ze strony społeczeństwa, jest także Bogdan Suchodolski, który pisze: Ustrój szkolny, programy i podręczniki, polityka szkolna stanowią dziedzinę, w której każdy – z tej racji tylko, iż uczęszczał kiedyś do szkoły – uważa się za kompetentnego i powołanego do zabierania głosu⁹.

Aby jednak było to możliwe już w szkole należy szukać sposobów (m.in. stymulując prace samorządu klasowego i szkolnego itd.) by przełamywać bierne postawy, tworzyć warunki do organizowania się ludzi w grupy formalne i nieformalne celem przeprowadzania solidarnych działań pojmowanych jako zaangażowanie na rzecz ogółu. Owe zabiegi mają na celu polepszenie życia mieszkańców i sprawniejsze funkcjonowanie podmiotów gospodarczych, a nade wszystko realizować wizję samorządu lokalnego jako gospodarza terenu. Mówiąc ogólnie nie można liczyć na maksymalny rozwój danego środowiska lokalnego jeśli nie będą w ten proces zaangażowani wykształceni mieszkańcy – temu zadaniu może i

⁸ K o w a l c z y k E., *Współpraca samorządu terytorialnego ze szkołą w rozwoju idei regionalistycznych*, „Rocznik Babiogórski” 2000, t. 2, s. 12.

⁹ B. S u c h o d o l s k i, *Liceum Ogólnokształcące*, s. 47; zob. B e r e ź n i c k i F., *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń 1998.

powinna sprostać szkoła, gdyż jest ona syntezą ról społecznych związanych z określoną zbiorowością społeczną, zlokalizowaną w czasie i przestrzeni, wpływającą na zachowanie i postępowanie ludzi, umożliwiającą im działanie w różnych dziedzinach¹⁰.

Aby szkoła w środowisku lokalnym mogła prawidłowo wypełniać swoje obowiązki powinna czuć na eliminowaniem negatywnych wpływów wychowawczych oraz zapobiegać im przy współdziałaniu różnego rodzaju instytucji funkcjonujących w danym środowisku.

Podstawowym warunkiem efektywnej pracy szkoły w określonym środowisku terytorialnym (lokalnym) w zakresie działalności pedagogicznej, dydaktycznej jest znajomość tego środowiska. Dlatego też w swojej działalności na terenie lokalnym należy pamiętać, że musi być ona dostosowana do aktualnych potrzeb i warunków panujących w środowisku lokalnym.

Szkoła winna być zatem inicjatorem i organizatorem lokalnego systemu wychowania w określonym środowisku lokalnym.

Niebagatelna rola przypada więc szkole w kwestii budowania nowoczesnej społeczności lokalnej. Umiejętne wpleciona w proces dydaktyczno-wychowawczy, opiekuńczy i kulturotwórczy szkoły stają się tu istnym stymulatorem. Nie tylko bronią one i podtrzymuje tradycyjną kulturę, ale także prowadzą do działań upodmiotowujących wszystkich mieszkańców w możliwie maksymalnym unowocześnianiu życia i kultury, do odnowienia tradycyjnych i powstania nowych więzi przyszłości, znajomości norm i zachowań¹¹.

We wzajemnych relacjach środowiska lokalnego i szkoły najistotniejszą rolę winno odgrywać sięganie do tradycji samorządności. Stanowi ona niemal warunek *sine qua non* integracji społeczności lokalnej na rzecz oświaty samorządowej, która powinna stwarzać naczelną zadanie dla władz gminnych.

Szkole w dobie globalizacji przypada ważna rola związana z „ożywianiem” zbiorowości lokalnej w ścisłym powiązaniu z pamięcią miejsca w którym jej ono ulokowane, by w ten sposób wzmacniać aktywność mieszkańca – obywatela. Budowanie wspólnoty lokalnej musi bowiem, uwzględniać tożsamość na poziomie lokalnym. Prawidłowe pełnienie tej roli przez szkołę pozwoli na otwarcie się na kulturę narodową i światową – czego będzie wymagał nowy układ społeczny i model kulturowy, który w obecnych czasach staje się nieuchronnym następstwem dynamicznych przemian cywilizacyjnych¹².

Oczywiste jest, jak pisze prof. M. Kulesza, że globalność wygrywa z lokalnością, tam gdzie lokalności nie ma. Więc szkoła musi być elementem życia codziennego. Traci swoją funkcję, jeśli w swojej pracy nie wykorzystuje miejsca, w którym została usadowiona. Bez poczucia tożsamości lokalnej nie ma poczucia prawidłowego myślenia o państwie, o wspólnotocie obywatelskiej¹³.

¹⁰ Woźniak R. B., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, BWSH, Koszalin 1998, s. 226.

¹¹ Kowalczyk E., op. cit., s. 13.

¹² Zob. szersza analiza problemu: Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pich T., Tomiuk S., *Edukacja wobec ładu globalnego*, wyd. Żak, Warszawa 2002; Czapiński J., *Cywilizacyjna rola edukacji: Dlaczego warto inwestować w wykształcenie?*, „Prace Monograficzne”, Instytut Studiów Społecznych UW 1996; Bernstein B., *Odzwieranie kultury*, PWN, Warszawa 1990; Bukowska-Floreńska I., Rusek H. (red.), *Wspólnota i odrębność regionalna*, wyd. Rybnicki Ośrodek Kultury, Zakład Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego, Muzeum w Rybniku 1994; Łomny Z., *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1996; Jasiński Z., Lewowicki T. (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, wyd. UO, Opole 2001.

¹³ Ref. Kulesza M., XII Ogólnopolska Konferencja „Polityka prorodzinna samorządu terytorialnego” – 22-24 IX 2000, Częstochowa.

Edukacja regionalna ma zatem niebagatelne znaczenie przy wdrażaniu młodego pokolenia w idee patriotyzmu. Odbicie tego celu znaleźć można w założeniach reformy szkolnictwa – gdzie budowanie poczucia przynależności kulturowej, historycznej etnicznej i narodowej wskazuje się jako istotne. Wychodząc z założenia, że patriotyzmu można uczyć – można go kształtować u młodych ludzi poprzez wiedzę i rozbudzenie miłości do małych ojczyzn. W tym procesie niezbędna jest pomoc samorządów w celu przygotowywania nauczycieli do zajmowania się problematyką regionalną¹⁴. Istotna jest więc wola i partnerska współpraca z lokalną społecznością.

Helena Radlińska pedagog i działaczka oświatowa zwracała uwagę na to, iż oprócz szkoły ogromną rolę wychowawczą spełniają czynniki środowiskowe. Starła się skierować uwagę wychowawców na środowisko społeczne szkoły i skłonić ich do przekształcenia tego środowiska. Poprzez zmiany dokonywane w otoczeniu szkoły Helena Radlińska uważała szkołę za głównego łącznika społeczności lokalnej ze światem i ogólnoludzką kulturą.

Cel ten można osiągnąć poprzez współpracę szkoły z samorządem lokalnym – i tym sposobem będzie możliwe budowanie nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego, w którym dominujące będą zasady solidaryzmu i regionalizmu

Człowiek bez więzi z ojczyzną traci sojowe korzenie. Przed tym zagrożeniem uchronić go może tylko wierność własnym korzeniom. W uzasadnieniu tej kwestii można przytoczyć słowa włoskiego socjologa:

„[...] więź grupowa podtrzymuje [...] i wyjaśnia zakres ludzkiego działania zbiorowego i jednostkowego. Nadaje sens wspólnotom kulturowym, tworzonym przez osoby, które otrzymują, przepracowują i przekazują w obrębie lokalnym dziedzictwo doświadczeń i mądrości, związanej z zespołem istotnych wartości. Jeśli kultura w ogólności przynależy do rodzaju ludzkiego jako takiego, to kultury lokalne są jej konkretnymi artykulacjami, związanymi z warunkami środowiska na określonym terytorium, gdzie inteligencja i trud ludzi potrafiły wypracować rozmaite odpowiedzi na uniwersalne problemy”¹⁵.

¹⁴ Ref. Stawowy E., Ogólnopolska Konferencja „Polityka prorodzinna samorządu terytorialnego” – 22-24 IX 2000, Częstochowa.

¹⁵ B e r n a r d i U., *Rozważania o etniczności*, „Społeczeństwo” 1995, nr 4, s. 742.

V

**FUNKCJE OCENY
I KIERUNKI ZMIAN W OCENIANIU**

KAZIMIERZ WENTA

WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA TWP W SZCZECINIE

FUNKCJE OCENY W SZKOLE WYŻSZEJ

WPROWADZENIE

W poszukiwaniu obszarów jakości uczelni wyższej, w oczekiwaniu na sukces edukacyjny studentów oraz absolwentów danej szkoły wyższej coraz częściej ocena studenta i nauczyciela akademickiego, widziana w jej zróżnicowanych funkcjach, bywa nie tylko dyskutowana, ale także wartościowana. Dlatego rozważania nad, więcej niż regulaminową, funkcją oceny w szkole wyższej stają się ważne zarówno od strony poznawczej jak i utylitarnej. Wynika z tego, że dobra szkoła wyższa jest przede wszystkim traktowana jako tzw. kuźnia wysoko wykwalifikowanych kadr dla różnych dziedzin produkcji, usług oraz służb publicznych. Nie mniej ważne są także okoliczności, które sprzyjają lub wręcz utrudniają przebieg procesów związanych z modernizacją systemu oceniania uczelni, nauczycieli akademickich i głównie studentów, którzy na rynku edukacyjnym i rynku pracy są najbardziej wiarygodnym miernikiem edukacyjnych osiągnięć danej szkoły wyższej.

Przedmiotem dociekań nad funkcjami oceny w szkole wyższej są wybrane dokumenty formalne, które zarysowują obszary dla stosowania zasad oceniania studentów jako podmiotów oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych ze strony nauczycieli akademickich. Istoty oceniania studentów i jej funkcji można by więc doszukiwać się co najmniej w kilku sferach. Wiąże się to m.in. z tym, iż mamy do czynienia ze zjawiskiem ograniczonego przenikania do szkoły wyższej niektórych elementów systemu oceniania wdrażanego na niższych szczeblach edukacji oraz obowiązującej tam regulaminowej poprawności oceniania uczniów. Autonomiczność stosowanych kryteriów ocen formułowanych i praktykowanych wobec studentów, najczęściej na szczeblu wydziału, instytutu, katedry, a nawet zakładu naukowego prowadzącego przedmiot lub przedmioty studiowania, staje się niekiedy źródłem daleko idącego subiektywizmu w ocenianiu danego studenta. Towarzyszącymi czynnikami stają się wówczas sytuacje konfliktowe, zwłaszcza w postaci konfliktów wewnętrznych u studenta oraz nauczyciela akademickiego.

REGULAMINOWE ZASADY OCENIANIA

Student jest człowiekiem studiującym, uczestniczącym w zajęciach dydaktycznych i uzyskującym zaliczenia oraz oceny w regulaminowym terminie obowiązującym w danej szkole wyższej. Współczesny student również umie korzystać z komputera, szybko i trafnie poszukiwać informacji oraz umiejętnie korzystać z różnych materiałów potrzebnych do studiowania, m.in. z serwisów poszczególnych dziedzin wiedzy oraz umieć je „internetowo” zamówić w celu efektywnego i twórczego studiowania. Oceny z zaliczanych różnych dziedzin wiedzy oraz oceny z egzaminów przedmiotowych, jak również dyplomowych i magi-

sterskich nie mają tylko formalnego charakteru, gdyż pociągają one za sobą skutki personalne w postaci uzyskania przez studenta konkretnych uprawnień do stypendiów naukowych oraz otwierają przed nim możliwości dla zrobienia kariery naukowej. Co prawda z drugiej strony nie zawsze wysokie noty uzyskane w toku studiów i ocena końcowa znajdująca się w indeksie oraz na dyplomie znajdują odzwierciedlenie na rynku pracy, ale można żywić nadzieje, iż jest to zjawisko przejściowe, możliwe do uregulowania, m. in. na poziomie rozstrzygnięć formalno-prawnych przez sądy pracy.

W regulaminach studiów uczelni wyższych w zróżnicowany sposób formułowane są obowiązki studenta w sferze zaliczania i oceniania. Na przykład w Regulaminie Studiów Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie występuje m.in. zapis o następującej treści:

„§ 19. Zaliczenie zajęć jest stwierdzeniem uczęszczania na zajęciach oraz uzyskania pozytywnej oceny prac objętych tymi zajęciami”. ... „4. Zaliczenia ćwiczeń dokonuje nauczyciel akademicki prowadzący zajęcia. 5. Zaliczenia w formie sprawdzianu (kolokwium) przeprowadza się tylko w przypadkach i terminach ustalonych w szczegółowym planie i rozkładzie zajęć. „§ 20 1. Egzamin jest sprawdzianem stopnia opanowania przez studenta materiału określonego programem nauczania danego przedmiotu”¹.

W Akademii Ekonomicznej w Krakowie tryb i zasady zaliczeń jest podobny jak w innych uczelniach, aczkolwiek mamy w regulaminie studiów do czynienia z akcentowaniem niektórych zobowiązań adresowanych do studenta; np.

„§12 4. Prowadzący zajęcia jest zobowiązany podać studentom na zajęciach rozpoczynających dany przedmiot warunki uzyskania zaliczeń zajęć, a w przypadku przedmiotów kończących się egzaminem także zakres i formę egzaminu. 1. Jeżeli zajęcia z jednego przedmiotu są prowadzone przez dwóch lub więcej nauczycieli akademickich, zaliczenia dokonuje jedna osoba wyznaczona przez kierownika zakładu (katedry)”. „§13 1. Student uczestniczący w pracach badawczych lub wdrożeniowych może być zwolniony z udziału w niektórych zajęciach z przedmiotu, z którym tematycznie związana jest realizowana praca. Studentowi można również zaliczyć ćwiczenia, zajęcia seminaryjne oraz egzaminy z przedmiotu, z którym tematycznie związana jest dana praca”. „§14 1. Przy egzaminach i zaliczeniach stosuje się następujące oceny: bardzo dobry 5,0; dobry plus 4,5; dobry 4,0; dostateczny plus 3,5; dostateczny 3,0; niedostateczny 2,0².

System oceny studentów, w świetle wytycznych Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej dotyczących przygotowania raportu samooceny uczelni wyższej jest ważnym elementem jego struktury. Warto zauważyć, że system oceny studentów jest elementem podzbioru kształcenia i poprzedzają go: zasady rekrutacji studentów, sylwetka absolwenta, stosowane

Tabela 1. Lokalna skala ocen z odniesieniem do skali ocen ECTS

Stopień ECTS	Definicja oceny	Ocena	
A	Wybitne osiągnięcia, dopuszczalne jedynie drugorzędne błędy	bardzo dobry / very good	5
B	Powyżej średniego standardu, z pewnymi błędami	plus dobry / better than good	4,5
C	Generalnie solidna praca, aczkolwiek z zauważalnymi błędami	dobry / good	4,0
D	Zadawałajca praca, aczkolwiek z istotnymi błędami	plus dostateczny / better than satisfactory	3,5
E	Wyniki spełniające minimalne kryteria	dostateczny / satisfactory	3,0
F	Punkty będzie można przyznać, gdy student gruntownie powtórzy materia ³	niedostateczny / unsatisfactory	2,0

¹ Regulamin Studiów Pomorskiej Akademii Medycznej, [w:] http://med.pam.szczecin.pl/sam.stud/regulamin/studia_reg_nowy.htm [4.02.03]

² Regulamin studiów Akademii Ekonomicznej Katowice, [w:] <http://figaro.ae.katowice.pl/sam/> [4.02.03]

metody dydaktyczne, dostęp do komputerów i internetu, realizacja praktyk zawodowych, wykorzystane materiały dydaktyczne i zasoby biblioteczne. Z kolei pod tym systemem ocen usytuowane zostały: opis procedur zapewnienia jakości kształcenia, organizacji kształcenia, oferta kształcenia w językach obcych, oferta kształcenia dla studentów niepełnosprawnych i indywidualizacja kształcenia³.

Skala ocen Europejskiego Systemu Transferu Punktów (*European Credit Transfer System – ECTS*) w zasadzie odpowiada skali ocen stosowanych w polskich uczelniach (Tabela 1).

Europejski System Transferu Punktów co prawda gwarantuje uznawanie czasu trwania studiów poza granicami kraju, definiuje metody pomiaru oraz porównywania osiągnięć w nauce danego studenta⁴, tym niemniej pozostawia względną dowolność jeżeli chodzi o mierzalne kryteria (ilościowe i jakościowe) względem przyjętych definicji formułowanych ocen, które pozostawia się w gestii nauczyciela akademickiego prowadzącego zajęcia i występującego w roli egzaminatora.

Nawiązując do Wspólnej Deklaracji Bolońskiej Europejskich Ministrów Edukacji dotyczących szkolnictwa wyższego (1999) zaakcentować należy istotę celów edukacyjnych dla europejskiego systemu szkolnictwa wyższego, wśród których poczesne miejsce zajmuje:

„Przyjęcie systemu łatwo czytelnych i porównywalnych systemów oceniania, również poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu, w celu promowania możliwości zatrudnienia obywateli europejskich oraz międzynarodowej konkurencji europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. Przyjęcie systemu opartego zasadniczo na dwóch etapach: licencjackim i magisterskim”. „Ustalenia systemu uznawania wyników z innych uczelni, takiego jak ECTS – jako odpowiedniego środka promowania jak największej liczby studentów. Punkty mogą również być zdobywane nie tylko w szkolnictwie wyższym, pod warunkiem, że są uznawane przez rekrutujące uczelnie wyższe⁵.”

Dlatego tak ważne są kryteria ocen proponowane przez uczelniane komisje rekrutacyjne ze strony działów współpracy zagranicznej, działające wraz z przedstawicielem samorządu studentów.

Kryteria dotyczące oceny kandydatów (studentów) zakwalifikowanych na stypendialny wyjazd do partnerskiej uczelni zagranicznej w ramach programu SOCRATES lub CEMS znacznie wychodzą poza regulaminowe ramy studiów (tabela 2). Opis kryteriów i zasad ich punktowania stosowany w renomowanej uczelni, jaką jest Szkoła Główna Handlowa w Warszawie jest dobrym przykładem rozszerzenia niektórych kryteriów ocen, zwłaszcza tych które mają świadczyć o osiągnięciach edukacyjnych studentów w macierzystej szkole wyższej i zarazem pełnią funkcję tzw. wizy, uprawniającej do studiowania poza granicami kraju. Dlatego też w poszukiwaniu argumentów na rzecz stosowania pozaregulaminowych narzędzi kontroli i oceny rezultatów studiowania studenta jako osoby, podmiotu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, zachodzi potrzeba wdrażania nowych rozwiązań zmierzających ku ocenianiu jakości kształcenia.

System certyfikacji dyplomów i kompetencji zawodowej, aby dostosować go do wymogów Unii Europejskiej i standardów światowych wiąże się ze zmianami w systemie kształcenia w szkole wyższej. Zmiany te dotyczą: 1) rozszerzenia systemu studiów indywidualnych; 2) doradztwa dydaktycznego (system autorski); 3) upowszechnienia sylabusów i ofert

³ Uchwała nr 18/2002 Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej z dnia 28 lutego 2002 r. w sprawie wyciecznych do przygotowania raportu samooceny, [w:] <http://www.men.waw.pl/pka/uchwala.htm> [3.02.03].

⁴ European Credit Transfer System – ECTS, [w:] <http://www.wsiz.rzeszow.pl/ects/sub/3.htm> [3.02.03].

⁵ Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 r., [w:] <http://www.men.waw.pl/szk-wyz/bologna1.htm> [3.02.03].

dydaktycznych; 4) systemu ocen wykładowców; 5) standaryzacji egzaminów i wprowadzenie egzaminów (egzaminatorów) zewnętrznych. Chodzi także o zmiany w charakterze relacji nauczyciel akademicki – student, co ujawniłoby się w upodmiotowieniu studentów jako pełnoprawnych partnerów edukacyjnych oraz w sferze przedsiębiorczości edukacyjnej samych studentów⁶.

Tabela 2 Kryteria oceny kandydatów (studentów) w ramach programu SOCRATES lub CEMS na studia zagraniczne zaoferowane przez uczelnie partnerskie

Kryterium	Waga	Max. liczba punktów
Średnia ze studiów	3	16,5
Ocena z języka deklarowanego	3	16,5
Działalność akademicka	1	9
Osiągnięcia kandydata	1/2	2
Współpraca z DWZZ i CEMS	1	5,5
Ocena listu motywacyjnego	1	3
Rekomendacja	1	3
Suma za I etap	-	55
Rozmowa kwalifikacyjna	-	20
Suma za II etap	-	20
SUMA	-	75,5

Źródło: Dział Współpracy z Zagranicą – Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

FUNKCJE OCENY STUDENTA W ZACHOWANIACH NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

Funkcje nauczyciela akademickiego, rozumiane jako zbiory zadań, czynności związanych przede wszystkim z edukacją studentów w warunkach zróżnicowanych działań i oddziaływań szkoły wyższej. Na ogół usytuowane są one w określonych ramach formalno-prawnych (np. w obowiązującej ustawie o szkolnictwie wyższym, uczelnianych statutach i regulaminach), ale również są wytworem tradycyjnych zachowań kadry naukowo-dydaktycznej względem wiedzy jako wartości, kariery zawodowej w świecie nauki jako aspiracji i przyjętych zobowiązań oraz dydaktyki akademickiej przygotowującej kadry z wyższym wykształceniem⁷.

Czynności nauczyciela w ogóle (nie uwzględniając odmienności szkoły wyższej w porównaniu do szkół podstawowych, gimnazjów, średnich i policealnych – dop. K.W.) traktowane są jako jego funkcje, obowiązki, zadania, stąd mają głównie charakter zachowań zawodowych ujawniających się w postaci właściwych umiejętności i sprawności realizacyjnych⁸. Zróżnicowane czynności zawodowe, jako umiejętności i sprawności realizacyjne są równorzędne i odpowiednie do właściwości, wymiarów i typów osobowości nauczyciela można je zgrupować w postaci następujących funkcji: 1) organizacyjna; 2) informująca; 3) motywacyjna.

⁶ Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010, [w:] <http://www.men.waw.pl/szk-wyz/strategia/strategia.htm> [3.02.03].

⁷ K. W e n t a, *Doskonalenie pedagogiczne młodych nauczycieli akademickich. Zarys procesu nabywania kompetencji naukowo-dydaktycznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1992, s. 44-50.

⁸ K. D u r a j - N o w a k o w a, *Nauczyciel – osoba – zawód*, Dom Wydawniczy „Kosiński”, Kielce 2002, s. 174.

jąca; 4) kontrolno-korektywna; 5) opiekuńcza; środowiskowa; badawcza⁹. Wyszukując kwestię dotyczącą tego, w jakim zakresie funkcje nauczyciela akademickiego są podobne lub odmienne od nauczyciela niższych szczebli edukacji oraz jaka jest relacja w stosunku do procedury oceniania w szkole i w szkole wyższej – zarysowują się wyraźne przeszkody i utrudnienia. Otóż nawiązując do wątku dotyczącego różnic między nieelitarną lecz masową szkołą wyższą (około 40% skolaryzacji na poziomie wyższym) a np. szkołą policealną lub średnią daje się zauważyć iż mamy do czynienia z dwoma procesami, tzn. dobra szkoła policealna, średnia upodabnia się od strony dydaktycznej do szkoły wyższej, a np. wyższa szkoła zawodowa, czy uczelnia kształcąca na poziomie licencjackim upodabnia się w sferze kształcenia do szkoły policealnej lub średniej. Dociekając z kolei nad procedurami oceniania w szkole wyższej w porównaniu do sytuacji w szkołach podstawowych, gimnazjach, średnich i policealnych warto zauważyć, iż dydaktyka szkoły wyższej powinna pilnie podpatrywać istotę i zakres zachodzących zmian w ocenianiu uczniów.

Wydaje się, że funkcje nauczyciela dałoby się odnosić w ogóle do funkcji oceny, czyli do: 1) funkcji rozpoznawczej, tzn. określenie wyjściowego poziomu uczniów przed nauczaniem (oceniać przy pomocy testów uzdolnień, wstępnych sprawdzianów, obserwacji, wywiadów i ankiet); 2) funkcji bieżącej, tzn. śledzenie postępów w trakcie nauki (odpytywanie ustne, sprawdzanie zadawanych prac, obserwacja, rozmowa, samoocena i ocena koleżeńska) i 3) funkcji diagnostycznej, tzn. rozpoznanie przyczyn trudności w uczeniu się („kartkówki”, sprawdziany, prace długoterminowe, obserwacja, rozmowy); 4) funkcji końcowej, tzn. oszacowanie efektów, ocenianie osiągnięć po zakończeniu cyklu kształcenia (testy wielostopniowo standaryzowane i długoterminowe)¹⁰.

Ocenianie studentów w dobrej szkole wyższej jest nie tylko działalnością samą w sobie, procedurą związaną z wystawianiem względnie sprawiedliwych stopni, które znajdują się indekse, protokołach zaliczeń i egzaminów, aby „wyprowadzić” średnią za dany okres studiów i ją uwzględnić jako ważny element składowy przy wystawieniu w dyplomie tzw. oceny końcowej. Chodzi jednak również o to, aby student w trakcie stosowanych w stosunku do niego procedur oceniania był świadom tego, iż mamy do czynienia z daleko idącą obiektywizacją a zbiory stosowanych w uczelni kryteriów charakteryzują się, m.in. przystępnością, wartością edukacyjną, niezawodnością, niezbędnością wewnątrzprzedmiotową, międzyprzedmiotową oraz użytecznością. Dlatego tak ważne są kryteria dotyczące: zakresu wiedzy i jej rozumienia, opanowania wiedzy i stosunku do niej, umiejętności wyrażania wiedzy jak również sposoby jej przekazywania i stosowania. Ponieważ ocenianie jest funkcją realizowanego programu studiów, w związku z tym zachodzi potrzeba różnicowania poziomów wymagań w stosunku do obowiązującej w szkole wyższej skali ocen. Z drugiej strony sam student w toku studiów i stosowanych wobec niego procedur oceniania powinien być przygotowany do życia zawodowego, gdyż ocenianie pracowników staje się w większości firm niezbędną dziedziną działalności personalnej¹¹, aby właściwie zagospodarować tzw. kapitał ludzi z wyższym wykształceniem, od których oczekuje się przede wszystkim zachowań innowacyjnych i twórczych dla dobra zakładu pracy.

⁹ J. Poplucz, *Organizacja czynności nauczycielskich*, WSiP, Warszawa 1978, [w:] K. Duraj - Nowakowa, op.cit., s. 174.

¹⁰ Kryteria oceniania, [w:] http://republika.pl/b_friemel/Strona8.html [31.01.03]

¹¹ M. Sidor-Rządkowska, *Kształtowanie nowoczesnych systemów ocen pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Warszawa 2001.

FRANCISZEK BEREŻNICKI
UNIwersytet SZCZECIŃSKI

OCENIANIE OPISOWE W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Wraz z wejściem w życie reformy szkolnej zupełnej zmianie uległ system oceniania w nauczaniu zintegrowanym. Od tej pory źródłem informacji o postępach uczniów w klasach I-III jest ocena opisowa. Jej istotą jest przewaga komentarza pedagogicznego i całkowita bądź częściowa rezygnacja ze stopnia cyfrowego. Taki sposób nowego oceniania zmusza nauczyciela do wnikliwej i systematycznej obserwacji swoich wychowanków i analizowania ich wytworów dla zapewnienia im rozwoju i sukcesów na miarę ich możliwości.

„Ocena opisowa to ustna bądź pisemna charakterystyka osiągnięć i trudności uczniów, ze wskazaniem działań pozwalających dziecku rozwijać się i pokonywać niepowodzenia w uczeniu się”¹.

Ocenianiu podlegają nie tylko wiadomości i umiejętności, lecz także rozwój społeczny dziecka, jak umiejętność współdziałania w zespole, punktualność, zdyscyplinowanie, kultura zachowania, samodzielność. Dziecko ma odnosić sukces na miarę swoich możliwości, a nauczyciel nie nastawia się tylko na realizację programu nauczania, ale przede wszystkim właśnie na rozwój ucznia.

Zadaniem oceny opisowej jest nie tylko informowanie o tym, na jakim etapie w opanowywaniu danej umiejętności znajduje się dziecko, ale także ukierunkowywanie rodziców bądź nauczyciela na ewentualną pomoc i wsparcie. Wprowadzenie takiej formy oceniania służy głównie wyeksponowaniu informacyjnej i kształtującej funkcji oceny przy ograniczeniu funkcji selekcyjnej.

Ocenianie należy do niezwykle trudnych czynności nauczyciela, gdyż stwarza wiele sytuacji problemowych, które często prowadzą do konfliktów. Pomimo oporów ze strony nauczyciela, ocenianie jest konieczne, gdyż spełnia wiele funkcji. Ponadto ocenianie zaspokaja jedną z naturalnych potrzeb psychicznych dziecka, a mianowicie potrzebę poznania własnej wartości.

„Dziecko samo przez się żąda oceny [...], ponieważ potrzebuje pewności o własnym rozwoju i postępie, pewnego miernika dla siebie samego i swego czynu, miernika, którego nie może wytworzyć samo, ani w sobie nie odczuwa”².

Uczniowie klas początkowych na ogół chętnie angażują się w wykonywanie powierzonych im zadań, co jednak nie przychodzi im z jednakową łatwością. Nabywanie kolejnych umiejętności wymaga dla każdego z nich różnej rozpiętości czasowej. Nauczyciel informuje ucznia o tym, jak wykonał zadania szkolne, podkreśla najpierw, co zostało dobrze zrobione, a później wskazuje błędy i pomaga je poprawić. W ocenie tej eksponuje się osiągnięcia

¹ I. Korzańska, *Kształcenie zintegrowane*, ABC, Warszawa 2000, s. 17.

² S. Racinowski, *Problemy oceny szkolnej*, Warszawa 1966, s. 17.

indywidualne ucznia, wskazuje się, co należy poprawić, nad czym jeszcze popracować. Nie należy porównywać osiągnięcia poszczególnych uczniów, ale stwarzać sytuacje do twórczej pracy na miarę ich możliwości. Trzeba przy tym pamiętać, że mali uczniowie mogą się szybko zniechęcać nie czyniąc postępów. Ważne jest, aby nauczyciel dostrzegał każdy najmniejszy sukces. Może też stosować różne pozytywne wzmocnienia w postaci znaczków, nalepek, puzzli, kolorów. Znaczkę te nie mogą być w żadnym stopniu ukrytą oceną, winny być odbierane przez dzieci jako nagroda³.

Stosowanie ukrytych ocen pod postacią symboli typu chmurki, słońeczka, serduszka dzieli uczniów na lepszych i gorszych. Choć zamiarem było motywowanie uczniów do zwiększonego wysiłku, to w rezultacie dzieje się odwrotnie. Taki destruktywny sposób oceniania utrwała negatywny obraz danego ucznia. Raczej nie zdarza się, ażeby uczeń, który ma kilka chmurki w zeszyte zmienił swoje niewłaściwe zachowanie⁴.

Ocenianie opisowe wprowadzone zostało do praktyki szkolnej nie bez oporów ze strony nauczycieli. Część nauczycieli stanęło przed koniecznością oceniania uczniów w formie opisowej, wbrew swoim przekonaniom o słuszności nowego sposobu oceniania. Ocena cyfrowa dawała im bowiem władzę, dyscyplinowała grupę, a poza wszelką wątpliwością była łatwiejszym sposobem egzekwowania wiadomości i umiejętności⁵. Nauczyciele wskazują na problemy związane z ocenianiem opisowym, a mianowicie to obszerna dokumentacja (karty, arkusze, tabele obserwacyjne), duża liczebność klas, rozluźnienie dyscypliny, niezadawalające warunki nauczania i oceniania opisowego.

Kilkuletnie stosowanie nowego sposobu oceniania pozwala na zgromadzenie trafnych informacji, spostrzeżeń i opinii w tej kwestii. Dla wielu nauczycieli, szczególnie przyzwyczajonych do schematu i rutyny to niewątpliwie nowe wyzwanie. Opisane w literaturze pedagogicznej wycinkowe badania wykazują, że większość nauczycieli i uczniów w dużej mierze zaaprobowało nowy sposób oceniania. Nauczyciele w nowym systemie dostrzegają dużą wartość informacyjną, motywacyjną. Uczniowie pracują o wiele spokojniej, w poczuciu pełnego bezpieczeństwa, chętniej angażują się w wykonywanie zadań i nie czują się niedowartościowani⁶. Ocena opisowa pozwala odkryć mocne strony ucznia, poznać poziom ich rozwoju, eliminuje zjawisko uczenia się dla stopni, pozwala na stosowanie pozytywnych dla uczniów czynników motywacji. Nie bez znaczenia jest fakt, że ocenianie opisowe w znacznym stopniu pozwala na zmniejszenie uczucia wstydu i lęku.

Na przestrzeni kilku lat zdążyły wykształcić się pewne poglądy na temat funkcjonowania nowego sposobu oceniania. Uzyskanie wiedzy odnośnie kształtowania się opinii nauczycieli i uczniów pozwoliło na problem spojrzeć krytycznym okiem obserwatora i badacza. Badania diagnostyczne zostały przeprowadzone w 2002 roku i objęły 120 nauczycieli klas początkowych studiujących zaocznie.

Problem badawczy dotyczył opinii nauczycieli na temat oceny opisowej, a w szczególności:

1. czy nowy sposób oceniania wpływa korzystnie na nabywanie umiejętności czytania, mówienia, pisanie i liczenia?
2. na jakie przeszkody i trudności związane z nowym sposobem oceniania napotykają w swej pracy zawodowej?

³ K. R a u, I. C h o d o n, *Ocenianie opisowe a rozwój dziecka*, Poznań 1999.

⁴ Tamże, s. 70-71.

⁵ K. S t r ó ż y Ń s k i, *Zasady oceniania wewnątrzszkolnego*, Jelenia Góra 2000.

⁶ A. S u m a r a, *O ocenie opisowej*, „Nasza książka”. Warszawa 2000.

3. jakie są zalety i wady oceniania opisowego?

4. jakie są propozycje zmian odnośnie oceny opisowej.

Badaniami objęto również uczniów z klas trzecich szkół podstawowych. Przeprowadzono je w czterech klasach w dużym mieście, w małym mieście i na wsi, łącznie w 12 klasach.

Badania dotyczyły opinii uczniów na temat oceny opisowej, a w szczególności:

1. czy nowy system oceniania motywuje do nauki czytania, mówienia, pisania i liczenia?

2. czy pomaga dzieciom w samoocenie?

3. jakie są propozycje zmian odnośnie oceny opisowej?

Badani nauczyciele byli na ogół merytorycznie przygotowani do pracy zawodowej, posiadali co najmniej kilkuletnie doświadczenie pedagogiczne i prawie wszyscy rozpoczynali pracę przed wprowadzeniem oceny opisowej. Można więc przyjąć, że wypowiedzi tej grupy badanych nauczycieli są rzeczowe i wiarygodne.

Pierwsza grupa pytań dotyczyła wpływu oceniania opisowego na nabywanie podstawowych umiejętności. Odnośnie nabywania umiejętności czytania, pisania, mówienia i liczenia 25% badanych nauczycieli odpowiedziało, iż ocenianie opisowe wpływa bardzo korzystnie na te umiejętności, 35% iż korzystnie a 36,7% że dobrze, ale wymaga korekty. Tylko 3,3% badanych nauczycieli wypowiedziało, że ocenianie opisowe źle wpływa na nabywanie wyżej wymienionych umiejętności.

Reasumując, prawie 97% badanych nauczycieli stwierdziło, że ocenianie opisowe pozytywnie wpływa na nabywanie umiejętności, z tym że 36,7% dostrzega pewne mankamenty tego sposobu oceniania i domaga się jego korekty.

Nauczyciele podkreślali, iż ocenianie opisowe pozwala dziecku uwierzyć we własne siły, dowartościować go i zmobilizować do nauki. Ocena cyfrowa wywoływała najczęściej u uczniów słabszych stres i zniechęcenie do nauki. Uczeń ma prawo do pomyłek, błędów, powtórzeń. Tylko zachęta pozwala i życzliwość są w stanie przezwyciężyć strach, uwierzyć we własne możliwości. A o to charakterystyczna wypowiedź nauczyciela podkreślająca walory oceniania opisowego: „ocenianie to wpływa na rozwijanie ambicji, motywuje do nauki, wspomaga rozwój dziecka, zmniejsza poczucie lęku, daje przy tym poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości”.

Istotnym walorem oceny opisowej jest fakt, że jest ono formą, która pozwala w znacznym stopniu na wyeliminowanie stresu.

Obok wyraźnej tendencji do wzrostu pozytywnego stosunku nauczycieli do oceniania opisowego można zanotować również pewne zastrzeżenia odnośnie tego sposobu oceniania. Zdecydowana większość ankietowanych, bo aż 88,5% stwierdziło, że są przeciążeni prowadzeniem obowiązujących ich dokumentacji, a prawie 75% badanych uważało, iż prowadzenie tak dużej liczby materiałów jest zbyt ciężkie. Nie ulega wątpliwości, iż ocenianie opisowe jest czasochłonne, ale przy nabywaniu wprawy przez nauczycieli ta czasochłonność będzie się zmniejszać.

Do innych trudności związanych z ocenianiem opisowym należy brak ujednoliconych dzienników lekcyjnych, zbyt duża liczba uczniów w klasie, niezrozumienie treści oceny opisowej przez rodziców nie tylko ze względu na słownictwo, utrudniony dostęp do literatury.

Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że zdecydowana większość badanych nauczycieli, pomimo pewnych zastrzeżeń nie domaga się zmiany systemu oceniania opisowego. O potrzebie wprowadzenia korekty wypowiedziało się tylko 12% ankietowanych, bez podania konkretnych propozycji. Taka sytuacja może wynikać albo z braku pomy-

słów bądź tylko z odczucia potrzeby wniesienia poprawek. Były to najczęściej życzenia lub uwagi tego typu: „ocenę opisową należy uzupełnić o cyfrową”, „ocenianie to jest za bardzo szczegółowe”, „należy wprowadzić nowe dzienniki, dostosowane do oceny opisowej”, „za mało jest informacji, publikacji dla rodziców odnośnie oceny opisowej”.

Badania wykazały, iż mimo pewnych zastrzeżeń i uwag ocena opisowa jest według rzeszy nauczycieli najlepszą formą oceniania.

A jaka jest opinia uczniów odnośnie oceniania opisowego? Ponad 80% badanych uczniów klas trzecich wypowiada się o ocenianiu opisowym jako o jasnym i zrozumiałym, ale jednocześnie 44,4% chciałoby, aby oceniano ich również za pomocą oceny cyfrowej. Wynika z tego, że uczniowie do oceniania opisowego nie mają zastrzeżeń, ale jedynie domagają się uzupełnienia tej formy stopniami szkolnymi. Prawie 88% wypowiedziało się, że dzięki nowemu ocenianiu wie, co umie dobrze, a czego musi się jeszcze nauczyć. Wypowiedzi uczniów były następujące: „ocenianie opisowe zachęca mnie do nauki”, „dzięki temu ocenianiu lubię się uczyć”, „nauka jest bardziej ciekawa”, „pozwala dowiedzieć się ciekawych rzeczy”. Znikoma liczba dzieci jest niezadowolona z oceniania opisowego. Można przypuszczać, że dotyczy to dzieci, które osiągają słabsze rezultaty w nauce. Zastanawiający jest fakt, że mimo wysokiego odsetka dzieci wypowiadających się pozytywnie o ocenianiu opisowym, tylko 24,5% przyznało, że ma poczucie bezpieczeństwa, a 20% badanych stwierdziło, że ocenianie to jest sprawiedliwe.

W założeniu ocenianie opisowe miało być sprawiedliwe i eliminować stres. Ocenianie to również wiąże się z kontrolą dokonywaną przez nauczyciela. W zależności od atmosfery i warunków, w jakich się ona odbywa, dzieci czują się bardziej lub mniej bezpiecznie. Negatywne, subiektywne odczucia dzieci odnośnie obiektywizmu oceniania może zniwelować wprowadzenie samooceny. Nie w każdej szkole stosuje się tego rodzaju ocenianie.

Biorąc pod uwagę, iż uczniowie klas trzecich są na progu zakończenia pierwszego etapu edukacji i w trosce o łagodne przejście do oceniania cyfrowego w klasie IV, uzasadnione byłoby wprowadzenie oceniania mieszanego, przynajmniej w drugim półroczu nauczania.

Reasumując, ocena opisowa jest informacją o wyniku uczenia się z rozbudowanym komentarzem pisemnym. Komentarz obejmuje szeroki zakres obserwacji dokonanych przez nauczyciela i bogaty w zachęty oraz rady dla ucznia.

„To wszystko jest pomyślane jako humanizacja dydaktyki, zbliżenie szkoły do ucznia i do jego rodziców. Te intencje są niewątpliwie szlachetne”⁷.

⁷ B. Niemiecko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 194.

ANNA KRAJEWSKA
UNIwersytet w Białymstoku

KIERUNKI ZMIAN W OCENIANIU PROCESU I WYNIKÓW KSZTAŁCENIA UNIwersYTECKIEGO

Postępujące w ostatnich dekadach przemiany społeczne i ekonomiczne powodują szereg następstw dla edukacji i kształcenia na wszystkich poziomach, wyznaczają zapotrzebowanie na nową jakość procesu i wyników kształcenia. W szkolnictwie wyższym najistotniejszym problemem staje się zapewnienie wysokiej jakości kształcenia¹, odpowiadającej misjom uczelni, uniwersytetów, ale także potrzebom i oczekiwaniom społecznym².

Jakość kształcenia jest funkcją wielu determinant, wśród których istotne znaczenie ma określanie celów i wyników kształcenia, a także stosowany system oceniania – jego przedmiot, cele, kryteria, metody i formy oceniania. Od wielu już lat sposoby oceniania osiągnięć w studiach poddawane są krytyce³. Opracowania dotyczące tego problemu dostarczają dowodów zaniepokojenia stanem dotychczasowej praktyki oceniania w szkolnictwie wyższym i jednocześnie wskazuje potrzebę jej doskonalenia⁴. Jednocześnie działania podejmowane w wielu uniwersytetach i szkołach wyższych (część z nich poza granicami Polski) dowodzą, że istnieją wartościowe rozwiązania, mające na celu doskonalenie sztuki oceniania, realizowane już w praktyce akademickiej.

W prezentowanym opracowaniu przedmiotem rozważań są niektóre kierunki zmian w ocenianiu procesu i wyników kształcenia uniwersyteckiego. Szczegółowej analizie poddano zmiany w zakresie przedmiotu i form oceniania.

ZMIANY W ZAKRESIE PRZEDMIOTU OCENIANIA

Przez wiele lat głównym celem wykształcenia wyższego było nabywanie przez studentów wiedzy z pewnej dziedziny. Kierunki rozwoju nowoczesnej edukacji nakreślił raport Komisji Delorse'a. Jak przewidują jego autorzy edukacja w XXI wieku będzie rozwijać się

¹ K. D e n e k, *Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia pod adresem uniwersytetu, prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2000, nr 16, s. 20.

² Np.: G. Neave (ed.), *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*, Amsterdam, New York, Oxford, Tokyo, 2000, Elsevier Science Ltd.; W. Z. Hirsch, L. E. Weber (ed.), *Challenges Facing Higher Education at the Millenium*, Oxford, New York, Tokyo, 1999, IAU Press, Pergamon; B. D. Ruben (ed.), *Quality in Higher Education*, New Brunswick, London, 1995, Transaction Publishers.

³ Np.: K. D e n e k, *Metody aktywnego poznawania i oceny wiedzy studentów*, „Kultura i Edukacja” 1995, nr 2; K. D e n e k, J. G n i t e c k i, I. K u ź n i a k, *Kontrola i ocena wyników kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1984; E. B e r e z o w s k i, J. P ó ł t u r z y c k i, *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*, Warszawa 1975.

⁴ Np.: A. K r a j e w s k a, *System oceny kompetencji w szkolnictwie wyższym – potrzeba czy konieczność*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2001, nr 17; A. K r a j e w s k a, *Ocena kompetencji jako determinant jakości kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Trans Humana, Białystok 2002.

zgodnie z czterema filarami: uczenia się dla wiedzy (zdobywanie wiedzy jest niekończącym się procesem, środkiem, jak i celem), uczenia się dla pracy i kompetencji (uczenie do działania), uczenie się dla zrozumienia innych (uczenie harmonijnego współżycia), uczenie się dla własnego rozwoju⁵. Takie kierunki rozwoju edukacji wynikają z wymagań aktualnej, złożonej rzeczywistości. Nadrzędnym celem edukacji staje się odkrywanie, rozwijanie i eksponowanie kreatywnego potencjału jednostki. Wymaga to odejścia od przekazywania gotowej i utylitarnej wiedzy, a skoncentrowania się na wielostronnym rozwoju osobowości i uczenia się dla życia.

Jesteśmy świadkami w reorientacji celów kształcenia zauważa K. Denek: nowe ujęcie celów kształcenia zawiera następujący ich układ: rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu, przygotowanie do samorozwoju – wyposażenie w sprawności i wiadomości⁶.

Przemiany w obszarze celów kształcenia wyznaczają nowe, pożądane wyniki kształcenia, a także powodują zmiany w przedmiocie oceniania. Z przeglądu aktualnych sposobów określania założonych rezultatów kształcenia w niektórych uniwersytetach i szkołach wyższych wynika, że występuje różnorodność terminologiczna w tym zakresie, a

przedmiotem oceniania stają się również liczne właściwości nabywane przez studentów, których znaczenia wcześniej nie dostrzegano (Tabela 1).

Z przedstawionego wykazu jednoznacznie wynika, że w wymienionych uczelniach ocenianie wiedzy przestaje być priorytetem i równocześnie wzrasta znaczenie kształtowania i oceniania w procesie kształcenia wielu umiejętności (Uniwersytet Luton i Montford) lub zdolności (Kolegium Alverno) wcześniej nie dostrzeganych lub marginalizowanych, np. funkcjonowania w kontekście, rozumowania w wymiarze etycznym, interakcji społecznych, współpracy z innymi, umiejętności obywatelskich, wrażliwości estetycznej. Zadaniem nauczycieli akademickich jest rozwijanie również takich właściwości poprzez realizację programów kształcenia poszczególnych przedmiotów lub modułów studiów.

Niezależnie od różnic w stosowanej terminologii podkreślić jednak należy, że w przedmiocie oceniania wzrasta ranga podmiotowej strony osobowości studenta, właściwości aksjologicznych, cech kierunkowych.

Zasadniczym problemem dyskusji, które odbyły się w wymienionych uczelniach, dotyczących przedmiotu oceniania była debata nad tym, czy wymienione wyżej kształtowane umiejętności (lub zdolności) powinny być formalnie, oddzielnie oceniane, niezależnie od umiejętności akademickich?

W Uniwersytecie Luton podjęto decyzję, że ocena takich umiejętności powinna mieć swój udział w ogólnej ocenie, uzyskiwanej przez studenta z poszczególnych przedmiotów, a jednocześnie uniwersytet zapewnia każdemu absolwentowi dokument, w którym odnotowuje się opanowanie przez studenta zakresu umiejętności pozaakademickich⁷. Natomiast w Kolegium Alverno przyjęto, że każda z kształtowanych tu zdolności jest oceniana przez nauczycieli na sześciu uzgodnionych wcześniej poziomach⁸. Informują one o rozwijaniu

⁵ J. Pó ł t u r z y c k i, *Wskazania dla dydaktyki w raporcie Komisji Delorse'a: the treasure within – Uczenie się – nasz ukryty skarb*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Toruń 1998, s. 32.

⁶ K. D e n e k, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 100; K. D e n e k, *Dydaktyka uczesnicząca w kształtowaniu warunków społeczeństwa demokratycznego*, [w:] J. Pó ł t u r z y c k i, E. A. Wesołowska (red.), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Toruń 1993, s. 118-119.

⁷ S. F a l l o w s, Ch. S t e v e n, *Embedding a skills ...*, dz. cyt., s. 28.

⁸ K. O' B r i e n, *Ability – based ...*, dz. cyt., s. 35.

Tabela 1. Wyniki kształcenia i przedmiot oceniania w wybranych uczelniach

Nazwa uczelni	Założone wyniki kształcenia	Przedmiot oceniania
Uniwersytet Luton (UK)	Umiejętności	Umiejętności: Umiejętności funkcjonowania w kontekście: – Właściwości kontekstu – Odpowiedzialność – Rozumowanie w wymiarze etycznym Umiejętności poznawcze: – Wiedza i rozumienie – Analiza – Synteza /kreatywność – Ewaluacja Umiejętności istotne: – Poszukiwanie i posługiwanie się informacją ¹ – Komunikacja i prezentacja – Planowanie i rozwiązywanie problemu Rozwój społeczny i interakcje
Kolegium Alverno (USA)	Zdolności	Zdolności: – Komunikacyjne – Analizy – Rozwiązywanie problemów – Wartościowanie i podejmowanie decyzji w kontekście – Interakcja społeczna – Postrzeganie perspektyw globalnych – Skuteczne obywatelstwo – Wrażliwość estetyczna
Uniwersytet de Montford (UK)	Umiejętności kluczowe	Umiejętności kluczowe: – Stosowanie liczb – Komunikacyjne – Doskonalenie własnego uczenia się i osiągnięć – Umiejętności w zakresie technologii informatycznych – Rozwiązywanie problemów – Praca z innymi

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: S. Fallows, Ch. Steven, *Embedding a skills programme for all students*, (in:) S. Fallows, Ch. Steven (ed.), *Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable skills and Learning for Life*, London, 2000, Kogan Page, s. 7-31; K. O'Brien, *Ability – based education*, (in:) S. Fallows, Ch. Steven (ed.), *Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable skills and Learning for Life*, London, 2000, Kogan Page, s. 33-45.

poszczególnych zdolności w połączeniu z wymaganiami danego kierunku studiów. Rozwijanie zdolności na pierwszych czterech poziomach jest realizowane w programach wszystkich przedmiotów, niezależnie od kierunku studiów. Piąty i szósty poziom kształtowania tych zdolności jest określany przez nauczycieli dla potrzeb danego kierunku studiów i kontekstów studiowanej dyscypliny. Poziom rozwoju poszczególnych zdolności podlega tu ocenianiu w połączeniu z oceną wymagań akademickich.

Podkreślić jednak należy, że chociaż we wskazanych uczelniach rozwija się nie tylko w deklaracjach, ale także w praktyce różnorodne umiejętności czy zdolności pozaakademickie studentów, to jednak ich ocenianie pozostaje problemem, nie dokonuje się najczęściej ich oddzielnej oceny. Formalna ocena wymaga formalnych, obiektywnych kryteriów, według których może być dokonywana. Wydaje się, że jest to możliwe dla pewnego zakresu umiejętności (czy zdolności), np., komunikacyjnych, informatycznych, dla których można usta-

lić w miarę jasne, obiektywne kryteria oceniania, ale jest to bardzo trudne lub niewykonalne dla wielu innych, aktualnie uznawanych jako pożądane wyniki kształcenia, szczególnie w sferze afektywnej.

Niezależnie jednak od problemów związanych z ocenianiem rozwijanych przez studentów umiejętności (czy zdolności) pozaakademickich ogromne znaczenie ma fakt, iż aktualnie dostrzega się potrzebę ich kształtowania w procesie kształcenia w uczelniach.

Realizacja również takich celów jest przejawem nowej odpowiedzialności uniwersytetów i szkół wyższych wobec społeczeństwa za jakość procesu i wyników kształcenia, reakcją na potrzeby nowego i trudnego rynku pracy, na którym pracodawcy szczególnie cenią takich absolwentów, którzy oprócz kompetencji akademickich, odpowiadających studiowanej dyscyplinie, posiadają szereg dodatkowych, pozapoznawczych umiejętności, zdolności, właściwości.

ZWIĘKSZENIE RÓŻNORODNOŚCI FORM OCENIANIA

Inny, wyraźnie zaznaczony kierunek zmian w zakresie oceniania procesu i wyników kształcenia akademickiego jest m.in. konsekwencją zmian w teorii i praktyce edukacyjnej dotyczących przesunięcia od edukacji skoncentrowanej na nauczycielu do edukacji skoncentrowanej na studentach⁹. Oznacza to potrzebę wzrostu aktywności, samodzielności i odpowiedzialności studentów w realizacji procesu kształcenia, w tym także w ocenianiu jego rezultatów.

Wprawdzie, jak podkreśla K. Denek – nadal przeważa tradycyjny model oceniania, koncentrujący się na funkcji selekcyjnej ocen kosztem rozwojowej, eksponującej aktywizowanie i motywowanie do nauki, kształtowanie poczucia własnej wartości, a także społecznej, kształtującej wzajemne stosunki między grupą i jednostką¹⁰, akceptujący bierność studentów, brak odpowiedzialności za rezultat oceny, to jednak można wskazać działania mające na celu zmianę dotychczasowej praktyki w tym zakresie¹¹.

Takich możliwości dostarcza zwiększanie aktywności, samodzielności i odpowiedzialności studentów w procesie oceniania poprzez wzrost częstotliwości wykorzystywania w praktyce akademickiej samooceny studentów, wzajemnej (koleżeńskie) oceny, a także wspólnej oceny (dokonywanej przez nauczyciela akademickiego i studentów)¹².

Samoocena w procesie kształcenia, to opinia uczących się o ich własnej nauce, szczególnie o osiągnięciach i wynikach uczenia się. Jest zdolnością osoby do dokładnego wartościowania lub ocenienia swoich osiągnięć, mocnych i słabych stron¹³, a także sposobem na zwiększenie roli studentów, jako aktywnych uczestników w ich własnej nauce, kształtuje refleksję o własnym procesie uczenia się i wynikach¹⁴.

⁹ P. Jarvis, *The Changing Educational Scene*, [in:] P. Jarvis (ed.), *The Age of Learning, Education and the Knowledge Society*, London 2001, Kogan Page, p. 30-41.

¹⁰ K. Denek, *Cywilizacja informacyjna a edukacja i nauki o niej*, [w:] K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra, VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa, 2000, s. 22; K. Denek, *Edukacja w nadchodzącym stuleciu*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2000, nr 15, s. 19.

¹¹ F. Dochy, M. Segers, *The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review*, „Studies in Higher Education” 1999, Vol. 24(3).

¹² A. Krąjewska, *Wzrost aktywności i samodzielności studentów w ocenianiu jako determinant jakości kształcenia uniwersyteckiego*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2002, nr 18.

¹³ A. H. Miller, B. W. Imerie, K. Cox, *Student Assessment in Higher Education*, London, 1998, Kogan Page.

¹⁴ F. Dochy, M. Segers, *The Use ...*, dz. cyt., p. 334.

W dojrzałej samoocenie wartościowanie dotyczy osiągnięć, a nie osoby. Podczas dokonywania samooceny opiniowane jest nie to, czy student jest „dobry” lub „zły”, ale to czy uzyskane wyniki były dobre lub słabe i dlaczego. Istotnym czynnikiem warunkującym jakość studenckiej nauki jest właśnie zdolność do właściwego wartościowania swych własnych postępów, co jest szczególnie ważne w ocenie kształtującej. Poznanie wyników ostatecznie doskonalą osiągnięcia, szczególnie wówczas, gdy student przejawia motywację do nauki, kiedy zna wyniki i wie lub jest powiadamiany, co zrobić, aby poprawić błędy i niedociągnięcia.

Wzajemna (koleżeńska) ocena to proces, w rezultacie którego członkowie grupy wykorzystując odpowiednie kryteria (wcześniej uzgodnione przez członków grupy i / lub nauczyciela) oceniają wzajemnie swą pracę lub osiągnięcia¹⁵.

Może być stosowana do oceny pracy zespołu i występować wówczas, kiedy dwóch lub więcej studentów uczestniczy w pracy zespołowej, działaniu wymagającym umiejętności i nakładu pracy, które jest zamierzonym rozwijaniem współpracy w nauce i umiejętności zespołowych. Nauczyciel akademicki może wówczas stosować samoocenę i wzajemną ocenę jako punkt wyjścia do końcowej, indywidualnej oceny.

Wspólna ocena, to współuczestnictwo studentów i nauczycieli akademickich w procesie oceniania, umożliwienie studentom okazji do oceniania siebie przy aprobacie nauczycieli utrzymujących konieczną kontrolę nad oceną finalną¹⁶. Jej celem jest udzielanie przez studentów pomocy nauczycielom w pełnieniu ich roli, co powoduje zmianę od pełnienia roli studenta do pełnienia roli nauczyciela; zapewnienie wglądu w proces oceniania, uznany przez studentów i wobec nich stosowany oraz wspomaganie stopniowego rozwoju umiejętności samooceny.

Rezultaty dotychczasowych badań wskazują, że najbardziej efektywne jest wykorzystywanie w procesie kształcenia połączenia samooceny, wzajemnej (koleżeńskiej) i wspólnej oceny. Badania, w których analizowano ich dokładność¹⁷ wskazują, że samo- i wzajemna ocena mogą być stosowane z powodzeniem w celach kształtujących, ale także sumatywnych, jako część wspólnej oceny, ponieważ dostarczają nauczycielowi upoważnienia do wyrażenia końcowej decyzji o procesie lub wyniku. Ich stosowanie ma zasadnicze znaczenie w usuwaniu bariery między studentami i nauczycielem, rozwija podejmowanie inicjatywy przez studentów, wzmacnia motywację do uczenia się¹⁸. Ponadto połączone wykorzystywanie w praktyce akademickiej takich form oceniania dostarcza szeregu pozytywnych skutków:

- kumuluje walory każdej z nich, minimalizuje wady, a jednocześnie kreuje potencjał wartości dodanej;
- powoduje wzrost świadomości jakości pracy własnej, a także refleksji studentów nad własnym zachowaniem i poziomem osiągnięć;
- powoduje wzrost jakości i skuteczności w uczeniu się studentów;
- uczy odpowiedzialności za własną naukę i wyrażane opinie;

¹⁵ N. F a l c h i k o v, *Learning Together. Peer tutoring in higher education*, London and New York, 2001, Routledge Falmer, p. 2.

¹⁶ F. D o c h y, M. S e g e r s, *The Use ...*, dz. cyt., p. 334.

¹⁷ Np.: N. F a l c h i k o v, *Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self-assessments*, „Assessment and Evaluation in Higher Education” 1986, Vol. 11(2), p. 146-166.

¹⁸ S o m e r v e l l H., *Issues in Assessment, Enterprise and Higher Education: the case for self-, peer and collaborative assessment*, „Assessment and Evaluation in Higher Education” 1993, Vol. 18(3), p. 221.

– zwiększa satysfakcję studentów z uczestnictwa w procesie oceniania i doskonali atmosferę uczenia się i studiowania;

– w istotnym stopniu zwiększa nie tylko samodzielność, aktywność, odpowiedzialność i uczciwość studentów w ocenianiu procesu i wyników kształcenia, ale jednocześnie wzbogaca o wartościowe doświadczenia ogólny rozwój tych cech.

Zasygnalizowane tu kierunki zmian w zakresie oceniania procesu i wyników kształcenia wynikają z aktualnych potrzeb społecznych i nie zależą od usytuowania geograficznego uniwersytetów i uczelni na mapie świata. Choć wprowadzanie w polskiej praktyce akademickiej takich zmian wymaga przełamania wielu stereotypów, otwartości na zmiany wśród nauczycieli i władz akademickich, to jednak podjęcie takich działań będzie dowodem rzeczywistej, nie tylko deklarowanej odpowiedzialności uczelni wobec społeczeństwa, które to finansuje ich funkcjonowanie i oczekuje wysokiej jakości usług edukacyjnych.

JANINA ŚWIRKO-PILIPCZUK
UNIwersytet SZCZECIŃSKI

SAMOKONTROLA I SAMOOCENA UCZNIĄ ISTOTNYM ELEMENTEM JEGO SAMODZIELNOŚCI I PODMIOTOWOŚCI

W drugiej połowie XX wieku – jak przekonuje K. Obuchowski¹ – rozpoczęła się radykalna zmiana statusu jednostki ludzkiej, nazwana rewolucją podmiotów. Rewolucja ta dokonuje się łagodnie. Dotyczy ona jakościowych zmian w ujmowaniu przez człowieka siebie, swojego sensu życia i wynikającej z tego indywidualnej odpowiedzialności. Prowadzi to do nowej koncepcji jednostki ludzkiej, jak też modelu osobowości nazwanego „nowym indywidualistą”.

Istotną cechą rewolucji podmiotów jest zamiana paradygmatu „rozwoju przez konflikt i zniszczenie” na paradygmat „współistnienia”, jak też kompensacja niewydolności kultury w spełnianiu roli standardu tego, co dobre i właściwe, a nie pragnienie jej obalenia i zniszczenia.

W tych ramach powstała sytuacja, w której funkcje normatywne kultury musi przejąć jednostka samodzielnie, w oparciu o własne potencjały twórcze. Nie może ona bowiem tak naprawdę liczyć na otrzymanie gotowych wzorców postępowania. „Rodzice i wychowawcy coraz częściej nie są w stanie powiedzieć młodzieży nic więcej ponad: „Czyń, jak uważasz”, a ci, którzy są pewni, że posiadają gotowe recepty, nie wzbudzają zaufania”². Młodzi ludzie nie wierzą, że doświadczenie ich rodziców może być im użyteczne. Co więcej, nie może być takim nawet ich własne, nabyte wcześniej doświadczenie. Okazało się bowiem, że każdą nową sytuację trzeba **samemu** zrozumieć jeśli chce się jej sprostać.

„Człowiek, który odkrył samego siebie, musiał w konsekwencji uznać, że nie może już pozostać w wygodnej i z pozoru bezpiecznej pozycji przedmiotu, że wciąż staje się jako osoba, tak jak staje się otaczający go świat, i że jest odpowiedzialny za kierunek zmian tego świata i siebie”³.

W odpowiedzi na pytanie o genezę takiej koncepcji jednostki ludzkiej warto uwzględnić stwierdzenie, zgodne z którym w obecnych warunkach cywilizacyjnych nadmiaru wzorców w globalnej metropolii, w sporządzaniu swojego „autoportretu” łatwiej kierować się własną koncepcją świata, człowieka i siebie jako człowieka w tym świecie, niż znaleźć coś gotowego. Tym bardziej, że podstawy takiego myślenia i działania tworzy współczesna nauka, literatura, jak i realnie dokonywane zmiany w różnych obszarach życia człowieka. Szczególną rolę w tym zakresie odegrali psychologowie humanistyczni, którzy podkreślali, że

¹ K. O b u c h o w s k i, *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, [w:] *Humanistyka przelomu wieków*, pod red. J. Kozieleckiego, Warszawa 1999. Patrz też tego samego autora praca pt. *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.

² Tamże, s. 133.

³ Tamże, s. 137-138.

sensowna zmiana świata może się dokonać jedynie dzięki zmianie jednostek ludzkich, a nie instytucji. A co więcej, w czasie rewolucji podmiotów uświadomiono sobie, że „...nie da się zmienić jednostki, o ile nie uczyni tego ona sama”⁴.

Oznacza to, że rewolucja podmiotów wyznaczyła niezwykle dużą rolę samodzielności w stawaniu się „nowych indywidualistów”. Cechą bowiem podstawową ludzi-podmiotów jest właśnie samodzielność. Oznacza to również, że współczesna edukacja nie może polegać na indoktrynacji i konformistycznym przystosowywaniu do istniejących struktur, nie może być organizowana zgodnie z modelem edukacji określanym jako model transmisji kultury⁵, ale musi ona pomagać uczniom w rozwijaniu w sobie samodzielności jako cechy myślenia, działania i uczuć; edukacja musi pomagać w wyrobieniu sobie

„...samodzielnego poglądu na jakiś temat, nauczyć zmieniać ów pogląd w wyniku negocjacji ze światem lub z innymi ludźmi, a także uczyć, jak pomóc innym ludziom, aby sami potrafili obok swoich stereotypów zbudować własny gmach przekonań”⁶.

Powyższe zmiany w koncepcji jednostki ludzkiej oraz roli w tym zakresie edukacji zauważalne są w teorii kształcenia, jak też w praktyce edukacji, choć już w formie nie tak wyraźnej i świadomej. Pewne ślady tych przemian zauważamy na przykład analizując cele kształcenia ogólnego zawarte w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla dzieci od 3 do 6 lat* (Reforma systemu edukacji, 1998), w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów* (1999), jak też nieco wyraźniej – analizując cele edukacji przyszłości wskazywane w raportach i dokumentach oświatowych⁷.

Akcentowanie samodzielności szczególnie wyraźnie dostrzegamy w pracach skupionych wokół tzw. humanistycznego nurtu w psychologii i pedagogice. Dodajmy nurtu w ostatnich latach prężnie się rozwijającego i chętnie uwzględnianego w pracach pedagogów nie tylko tej orientacji. Ogólnie, akcentowanie samodzielności i traktowanie jej jako wartości i celu kształcenia, jak też zasady kształcenia⁸ oznacza, że podkreśla się szczególnie znaczenie świadomego i aktywnego udziału ucznia w procesie kształcenia, a co za tym idzie kształtowania umiejętności samodzielnego formułowania i/lub wyboru celów i zadań, planowania ich realizacji, samodzielnej realizacji, jak też samokontroli i samooceny przebiegu i rezultatów działania.

Pośród powyższych umiejętności w niniejszym opracowaniu chciałabym podkreślić znaczenie samokontroli i samooceny. Pragnę zaakcentować konieczność ponownego oglądu tych umiejętności, zrozumienia ich mechanizmów oraz możliwości ich urzeczywistnienia w procesie edukacji jako elementów struktury samodzielnego działania ucznia. Akcen-

⁴ Tamże, s. 143.

⁵ Patrz: T. Szkułdarek, *Czy koniec pedagogiki?*, [w:] *Od pedagogiki ku pedagogii*, pod red. E. Rodziwicz i M. Szczepkiewicz-Pustowskiej, Toruń 1933.

⁶ K. Obuchowski, *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, op. cit., s. 145.

⁷ Patrz np. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia pt. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (Warszawa 1995); Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa, pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (Warszawa 1998); J. Półturzycki, *Wskazania dla dydaktyki w raporcie Komisji Delors'a: Learning: the treasure within: Uczenie się – nasz ukryty skarb*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, pod red. K. Denka i F. Bereźnickiego, Szczecin 1998; J. Półturzycki, *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki*, [w:] *Edukacja w dobie przemian edukacyjnych*, pod red. K. Denka i F. Bereźnickiego, Szczecin 1999.

⁸ Patrz: *Zasady kształcenia* w podręczniku W. Okoniaka pt. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.

towanie samokontroli i samooceny wynika z faktu ich znaczenia dla samodzielności i podmiotowości ucznia, jak też ze znacznej „popularności” zagadnień związanych z kontrolą i oceną w związku z wprowadzeniem w ramach reformy z 1 września 1999 roku dwóch form sprawdzania i oceniania: wewnętrznego i zewnętrznego. Śledząc praktykę, ale również opracowania teoretyczne w tym ostatnim zakresie zauważam dość częste „zagubienie” podstawowej idei i sensu reformy, tzn. „zagubienie” ucznia i jego podmiotowości. Praktyka oceniania, jak też rozwiązania w tym zakresie opracowywane na użytek praktyki, tworzone, czy też uzasadniane przez pedagogów, skłaniają do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o miejsce, znaczenie, jak też możliwości samokontroli i samooceny ucznia, a co za tym idzie – miejsce i możliwości rozwijania w procesie kształcenia samodzielności ucznia, tworzenia się uczniów-podmiotów, uczniów „nowych indywidualistów”.

W zarysie odpowiedzi na powyższe pytania chciałabym wskazać przede wszystkim na znaczenie kategorii działań w analizie i przebiegu rezultatów procesu uczenia się oraz wybrane psychologiczne mechanizmy rozwoju i kształtowania analizowanych dyspozycji.

Akcentując samodzielność, a w jej obrębie samokontrolę i samoocenę, w pierwszym zakresie odpowiedzi odwołać się można do wiedzy dotyczącej rodzajów i struktury działania.

I tak, traktując uczenie się jako system czynności, wyodrębniamy w nim działania: główne (podstawowe, bazowe – realizacyjne), przygotowawcze (preparacyjne) i porządkujące wprowadzone w sobie zmiany⁹. Powyższe działania podejmowane przez tę samą osobę (np. ucznia), nieodłącznie sprzężone są z innymi działaniami: kontrolnymi, oceniającymi i korektywnymi. Działania te stanowią o skuteczności i sprawności działania realizacyjnego. Oznacza to, że jeżeli zależy nam na skutecznym i sprawnym uczeniu się ucznia, zadbać musimy o występowanie i prawidłowy przebieg nie tylko czynności realizacyjnych, ale także pozostałych, a w tej liczbie działań kontrolnych i oceniających. Należy bowiem pamiętać, że – jak zaznacza to W. Kojas – tylko odpowiednie współwystępowanie wszystkich wymienionych działań, obejmujące sferę wartości oraz sferę środków i narzędzi, decyduje o kierunku i jakości rozwoju osobowości. Poza tym, nabyte kompetencje w zakresie wszystkich wyodrębnionych działań, a więc także w zakresie samokontroli i samooceny, jeśli są wykorzystywane i doskonalone, stają się istotnym składnikiem funkcjonowania osoby, a jeśli zostaną nabyte i pozostawione w pamięci, ulegają niekorzystnym przekształceniom i zapomnianiu. Tymczasem to właśnie nabyte i wykorzystywane przez człowieka kompetencje stanowią o jego wartości, a ich uznanie i tworzenie warunków do wykorzystania jest równoznaczne z poszanowaniem godności, jak też ma wymiar prakseologiczny w postaci efektywnego wykorzystania posiadanych zasobów wiedzy. Działania samokontrolne i samooceniające są warunkiem i sposobem kształtowania wiedzy personalnej ucznia w postaci przekonań, wiedzy właściwej tylko tej osobie, jak też są warunkiem kształtowania się jej świata wartości. Działania te są też przejawem rozwoju jego cech podmiotowych, w tym poczucia wolności, sprawstwa i odpowiedzialności. Sprzyjają one kształtowaniu się potrzeb, aspiracji i przedsiębiorczości¹⁰.

Akcentując świadomy udział ucznia w procesie zmiany siebie poprzez edukację, nie można zapominać o podstawowych mechanizmach regulacji ludzkiego zachowania. Przy-

⁹ W. K o j a s, *Działaniowy paradygmat uprawiania dydaktyki*, [w:] *Dydaktyka ogólna – wyzwania a rzeczywistość*, pod red. K. Denka, F. Bereźnickiego, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2001, s. 34.

¹⁰ W. K o j a s, *Wewnętrzna i zewnętrzna kontrola oraz ewaluacja systemu edukacji*, [w:] *Edukacja jutra*, pod red. K. Denka, T. Zimnego, Częstochowa 2001, s. 122-123.

pomnieć należy, że w psychologii współczesnej analizuje się i bada dwa podstawowe mechanizmy regulacji działań człowieka: **zaangażowania i kontroli**. Przy czym uwzględnianie mechanizmu zaangażowania, a więc „uznanie odrębnej klasy zachowań, które aczkolwiek ukierunkowane, nie są jednak instrumentalne względem celu, nie do końca uitorowało sobie jeszcze drogę do potocznej świadomości psychologicznej”¹¹. W dotychczasowych pracach psychologów, jak też pedagogów dominował (i w dużym stopniu nadal dominuje) mechanizm kontroli. W tej orientacji przyjmuje się, że właściwymi regulatorami zachowań człowieka są tzw. standardy stanu idealnego. Na przykład według schematu TOTE większość działań człowieka ma strukturę sekwencji: T (zamierzony cel – standard regulacji) – O (zaplanowana operacja służąca realizacji tego celu) – T (ocena zgodności wyniku tejże operacji ze strukturą celu) – E (zakończenie działania w przypadku uzyskania pozytywnego wyniku testu)¹². Oznacza to, że działania człowieka mają charakter działań konwergencyjnych, które służą znalezieniu rozwiązania problemu, którego treść wyznaczona jest treścią celu założonego sobie przez podmiot, bądź narzuconego mu z zewnątrz. Działanie typowe dla człowieka ukierunkowane jest na realizację celu, a centralnym system regulacji jest świadomość. Poza tym każdy człowiek posiada potrzebę świadomej refleksji nad otoczeniem i nad sobą; posiada potrzebę kontroli nad otoczeniem i temu służą jego wszystkie poczynania¹³.

W odróżnieniu od mechanizmu kontroli, zupełnie odmiennie charakteryzuje się mechanizm zaangażowania. Zachowania zaangażowane definiuje się jako takie czynności, które posiadają swój kierunek, nie posiadają jednak celu. Cel, jeśli się pojawia, to jest raczej pretekstem do kontynuowania czynności niż ostatecznym punktem dojścia czy kryterium oceny jej wykonania (tamże). W charakterystyce zaangażowania bardzo istotne dla pedagogiki jest podkreślenie, że może ono prowadzić zarówno do skutków społecznie pożądanых (wszelkiego rodzaju działania twórcze), ale też do zachowań o przerażającej szkodliwości społecznej (zachowanie się katów obozów koncentracyjnych, eskalacje działań wojennych, rozwój manii prześladowczych i urojeń zazdrości, mechanizmy uzależnień itp.). Pamiętając o tym, trzeba też zaznaczyć, że funkcją procesów zaangażowania (a właściwie ich konsekwencją) jest przetwarzanie rzeczywistości, a więc wytwarzanie nowych w niej stanów oraz nowych produktów, zarówno materialnych, jak i symbolicznych (w tym nowych poznawczych modeli świata i nowych wartości). Natomiast funkcją antagonistycznego doń mechanizmu kontroli jest przede wszystkim utrzymanie istniejącej struktury systemu – na pierwszym planie struktury indywidualnego organizmu, na drugim struktury większych całości społecznych, których jednostka jest elementem i które same są gwarantami nienaruszalności potrzeb i interesów jednostki¹⁴.

Nie przedstawiając w tym miejscu bliższej charakterystyki obu mechanizmów regulacji zachowań człowieka, a jednocześnie uwzględniając temat niniejszego opracowania, należy zaznaczyć, że dla pedagogiki szczególnie ważne jest poznanie i wykorzystanie możliwości stwarzania warunków współistnienia i rozwijania obu mechanizmów regulacji zachowania uczniów w urzeczywistnianiu społecznie i indywidualnie akceptowanego systemu wartości. W tym zakresie istotne są procesy kategoryzacji i podejmowania decyzji. W ich przebiegu

¹¹ M. Lewicka, *Mechanizmy zaangażowania i kontroli w działaniu człowieka*, [w:] *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, pod red. M. Kofty, Poznań 1993, s. 19.

¹² G. A. Miller, E. Galanter, K. H. Pribram, *Plany i struktura zachowania*, Warszawa 1980.

¹³ M. Lewicka, *Mechanizmy zaangażowania i kontroli w działaniu człowieka...*, op. cit., s. 20.

¹⁴ Tamże, s. 23.

wskazuje się, że procesy zaangażowania mają u swych podstaw podmiotowo sterowany proces przypisywania znaczeń wartościujących, a nadmiernej patologii w tym zakresie zapobiega działający w tle kontrolny mechanizm realistycznej rekonstrukcji znaczeń, który w większości przypadków nie dopuszcza do zbytowego oderwania się znaczenia od jego „obiektywnego” podmiotowego podłoża¹⁵. Uogólniając, można za Marią Lewicką powiedzieć, że patologiczna przewaga mechanizmu kontroli przy nieobecności mechanizmu zaangażowania, prowadzi paradoksalnie do samozniszczenia struktury organizmu, a nie do utrzymania jego nienaruszalności. Z drugiej jednak strony

„czyste, niczym nie ograniczone, zaangażowanie nie jest jednak receptą ani na zdrowie psychiczne, ani na twórczy charakter ludzkich poczynąń. Einsteina teoria względności nie zostałaby stworzona, gdyby nie opanowana dzięki mechanizmowi kontroli tabliczka mnożenia. [...] Mechanizm kontroli trzyma zatem produkty zaangażowanych działań żelazną łapą i tak naprawdę to on ma ostatecznie słowo przy ocenie ich wartości”¹⁶.

W podmiotowej realizacji tego mechanizmu niezbędnym elementem jest samokontrola i samoocena.

Uwzględniając powyższe, w analizowaniu, planowaniu i realizacji dydaktycznych działań kontrolnych istotne są oba psychologiczne mechanizmy kontroli zachowań, jak też inne wymiary osobowości człowieka. Wśród tych ostatnich na szczególną uwagę zasługuje **poczucie kontroli**, a dokładniej funkcjonowanie i rozwijanie poczucia wewnętrznej lokalizacji kontroli wzmocnień. Służy temu organizowanie w procesie kształcenia sytuacji nazwanych sprawnościowymi, których cechą charakterystyczną jest możliwość sprawowania przez ucznia możliwie pełnej kontroli nad wzmocnieniami i związane z tym przekonanie, że rezultaty działań zależą od jego sprawności w dążeniu do celu. Sprawowanie kontroli nad wzmocnieniami zawiera w sobie czynności samokontroli i samooceny. Bez tych czynności niemożliwe byłoby powstanie i funkcjonowanie poczucia wewnętrznej kontroli, które – jak wskazują badania psychologiczne – jest indywidualną właściwością człowieka i można je traktować jako wymiar osobowości, jako kontinuum od zgeneralizowanego poczucia kontroli zewnętrznej do zgeneralizowanego poczucia kontroli wewnętrznej.

Poczucie kontroli ma istotne znaczenie w postępowaniu człowieka: w podejmowaniu decyzji, rozwiązywaniu zadań, uczeniu się aktywności społecznej, politycznej, ustalaniu aspiracji życiowych, osiągnięciach szkolnych¹⁷. W rozwoju i życiu człowieka szczególnie istotne jest poczucie kontroli wewnętrznej. Stwierdzono bowiem na przykład, że jeśli ktoś jest przekonany, że ma niewielki wpływ na to, jakie kary i nagrody go spotkają, nie będzie też miał motywacji do zmiany swojego zachowania, by tym sposobem próbować wpływać na prawdopodobieństwo osiągnięcia celu. Wyniki badań wskazują też, że jeżeli spostrzega się wynik własnej działalności jako pozostający poza własną kontrolą, to wynik ten przestaje sterować zachowaniem. Poza tym dowiedziono, że motywacja osiągnięć (motywność osiągnięcia sukcesów i motyw unikania porażek) jest pobudzana tym silniej im bardziej sytuacja spostrzegana jest jako kontrolowana wewnętrznie. Brak poczucia kontroli nad sytuacją nie sprzyja zaangażowaniu motywacji osiągnięć i motywacji do zachowań obronnych w stresie. Podkreślano też, że przypisywanie sobie, a nie siłom zewnętrznym, odpowiedzialności za

¹⁵ Tamże, s. 42.

¹⁶ Tamże, s. 58.

¹⁷ R. Ł. D r w a ł, *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, Warszawa 1978, s. III, t. 3, s. 309.

swoje postępowanie sprawia, że osoby takie bardziej aktywnie poszukują informacji potrzebnych do rozwiązania problemu, skuteczniej wykorzystują zdobyte wcześniej informacje przy rozwiązywaniu nowych zadań, w większym stopniu organizują materiał do wyuczenia i wykorzystują dodatkowe próby polepszając efekty uczenia się, są bardziej spostrzegawcze w nowej, dziwnej sytuacji, skuteczniej wpływają na zmiany postaw u innych osób. Wewnętrzne poczucie kontroli koreluje pozytywnie z samodzielnością, co oznacza, że zawiera w sobie, oprócz innych czynności, także czynności samokontroli i samooceny¹⁸.

Te i wiele innych wyników i wniosków z badań stanowią mocne argumenty na rzecz kształtowania umiejętności samokontroli i samooceny ucznia. Tym bardziej, że z ustaleń psychologów wynika, że skłonność do określania sytuacji na wymiarze kontroli „zewnętrznej-wewnętrznej” jest wyuczonym wynikiem doświadczeń i niepowodzeń, a w ich powstawaniu dużą rolę odgrywiają wzory zachowań rodziców i nauczycieli, szczególnie pod względem kształtowania samodzielności¹⁹.

W tym miejscu przypomnieć należy, że wyuczonym wynikiem doświadczeń i niepowodzeń może być także bezradność. Właśnie zjawisko wyuczonej bezradności bardzo wyraźnie pokazuje, co się dzieje, kiedy jednostka nie dysponuje umiejętnością kontroli i samokontroli, oceny i samooceny. Wystarczy przypomnieć, że deficyty wyuczonej bezradności obejmują zarówno sferę poznawczą, motywacyjną, jak i emocjonalną²⁰.

Kończąc, podkreślić należy jeszcze raz znaczenie samokontroli i samooceny w procesie uczenia się. W świetle ustaleń psychologii czynności te są niezbędnym elementem i czynnikiem rozwoju, kształcenia i samokształtowania człowieka. Przy czym, w akcentowaniu samokontroli i samooceny ucznia odwołujemy się przede wszystkim do kontroli bieżącej w procesie kształcenia i ewaluacji formatywnej²¹. O prawidłowym przebiegu tych procesów decyduje, jak też jest ich niezwykle ważnym rezultatem właśnie samokontrola i samoocena ucznia. W próbie niwelowania przewagi przedmiotowych standardów ewaluacji, cechujących współczesną szkołę, odkrywać, uzasadniać i stosować należy standardy podmiotowe. Pamiętać bowiem przede wszystkim należy, że „kluczowym przedmiotem namysłu nad ocenianiem w szkole jest zdawanie sobie sprawy z faktu, że ocena o tyle ma sens, o ile jest wykorzystywana, spożytkowana przez jej adresata”²². Dlatego też w sprawdzaniu i ocenianiu wewnętrznym istotnym działaniem jest kształtowanie umiejętności samokontroli i samooceny ucznia. Wtedy bowiem stwarzamy warunki rozwijania samodzielności, a co za tym idzie podmiotowości uczniów. Włączamy się w ten sposób w proces tworzenia się uczniów jako „nowych indywidualności”.

Warto w tym miejscu zauważyć, że alternatywą dla stawania się „nowym indywidualistą” jest kompensowanie niepewności fundamentalistycznym radykalizmem, albo w ogóle zrezygnowanie z funkcji wartościowania i stawanie się sytuacjonistą, co oznacza działanie na zasadzie maksymalizacji sukcesu, cokolwiek by przez ten sukces rozumiano. Przy czym nowego indywidualistę uznaje się za człowieka podmiotowego, a fundamentalista i sytuacjonista to ludzie przedmiotowi.

¹⁸ Tamże, s. 308-336.

¹⁹ Tamże, s. 323-328.

²⁰ G. S e d e k, *Przegląd badań i modeli teoretycznych zjawiska wyuczonej bezradności*, „Przegląd Psychologiczny”, t. XXVI, nr 3; M. K o f t a, G. S e d e k, *Wyuczona bezradność: podejście informacyjne*, [w:] *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, pod red. M. Kofty, Poznań 1993.

²¹ M. C z e r e p a n i a - W a l c z a k, *Ocenianie formatywne w kontekście kompetencji emancypacyjnych*, [w:] *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, pod red. K. Wenty, Szczecin 2001.

²² Tamże, s. 41.

„Oznacza to, że w obecnej fazie rewolucji podmiotów nastąpiło nie tyle upodmiotowienie ludzi, ile dokonał się bardziej wyraźny podział na ludzi podmiotowych i przedmiotowych. [...] Jego konsekwencje ujawniają się w szansie rozwoju osobowości, której to możliwości ludzie przedmiotowi nie mają. W ten sposób doszło do uformowania się dwóch całkiem różnych typów człowieka, a nawet, jak sądzi Ryszard Kapuściński²³, dwóch gatunków człowieka²⁴.

Dla edukacji i pedagogiki niezmiernie istotny jest tu fakt, że różnice tych typów, czy gatunków ludzi **nie są przyrodzone**, ale w dużej mierze **wynikają z wykształcenia człowieka**.

²³ R. K a p u ś c i ń s k i, *Lapidarium*, Warszawa 1990.

²⁴ K. O b u c h o w s k i, *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, op. cit., s. 145.

MAREK BOGDAŃSKI
POLITECHNIKA KOSZALIŃSKA

FUNKCJA MOTYWACYJNA OCENY SZKOLNEJ

Proces kontroli (sprawdzania) nieodmiennie należy do istotnych elementów procesu dydaktycznego traktowanego jako całość¹. Wynika to przede wszystkim z nastawienia współcześnie realizowanych działań edukacyjnych na osiągnięcie szczegółowych celów. Efektem każdorazowego przeprowadzenia sprawdzenia jest przede wszystkim informacja zwrotna dla ucznia i nauczyciela, pozwalająca na ustalenie aktualnego poziomu kompetencji ucznia w stosunku do zamierzonych, a określonych celami rezultatów².

W praktyce szkolnej efektem towarzyszącym procesowi kontroli jest ocena szkolna. Traktować ją można jako sąd wartościujący wynik przeprowadzonej kontroli. Może mieć ona postać nauczycielskiego komentarza słownego, a nawet odpowiedniego wyrazu twarzy lub grymasu³. Najczęściej jednak przybiera ona postać sformalizowanej noty (stopnia) wpisywanej do dokumentacji szkolnej.

W opisanym wyżej przypadku ocena pełni funkcję kontrolną, orzekającą o poziomie zgodności wyniku z zamierzeniem. Ta funkcja oceny wydaje się oczywista i przez nikogo nie kwestionowana. Obok niej wymieniane są również inne. Funkcje instruktażowa i informacyjna – wskazujące na podstawie wyników kontroli kierunki optymalizacji procesu dydaktycznego – mają aspekt konstruktywny. Funkcje restrykcyjna i selektywna – wynikają z konieczności funkcjonalnego eliminowania z procesu dydaktycznego tych uczniów, którzy z różnych przyczyn nie sprostali stawianym im wymaganiom. Wreszcie funkcje wychowawcza i motywacyjna, nastawione na wspomaganie nastawienia i wytrwałości uczniów w realizacji podjętych zamierzeń edukacyjnych⁴. Funkcja motywacyjna oceny szkolnej wymieniona została również w rozporządzeniu wydanym przez Ministra Edukacji Narodowej⁵.

Jednak ani w przytoczonych źródłach ani też w rozporządzeniu nie zostało zamieszczone wyjaśnienie, w jakim znaczeniu określenie „funkcja motywacyjna oceny” zostało użyte. Znaczenie to zatem trzeba przyjąć na podstawie dotychczas obowiązującej definicji słownikowej

¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 151; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 98.

² B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 22.

³ J. Pieter, *Psychologia uczenia się i nauczania*, Katowice 1970, s. 488.

⁴ F. Berężnicki, *Dydaktyka ogólna w zarysie*, Koszalin 1994; J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997; Listę tych wszystkich funkcji, acz bez ich dokładniejszego wyjaśnienia, znaleźć można w: D. Sołtyś, M. K. Szmiąg, *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*, Kraków 2000.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 41 poz. 413).

wej. Motywację określa się jako zespół motywów występujących aktualnie u danej jednostki⁶. Pojęcie „motyw” przez Okonia określane jest jako „swoisty stan organizmu pobudzający jednostkę do działania, które ma zaspokoić jakąś potrzebę”⁷. Powołując się na T. Tomaszewskiego dodać można, że „jest to stan wewnętrznego napięcia, od którego zależy możliwość i kierunek aktywności organizmu”⁸. Nadmienić również trzeba, że we współczesnej psychologii termin ten jest używany do „opisu wszelkich mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymywanie i zakończenie zachowania”⁹. Wymienia się tutaj cztery modele wyjaśniające procesy motywacyjne: homeostatyczny, podnietowy, poznawczy i humanistyczny. Do wyjaśnienia procesów motywacyjnych kreujących zachowania ucznia w warunkach nauki szkolnej najbardziej przydatne wydają się trzy ostatnie.

W modelu podnietowym źródłem aktywności osobniczej jest bodziec. Bodziec ten, aczkolwiek kontrolowany przez procesy poznawcze, jest jednak głównym czynnikiem wyzwalającym osobnicze reakcje oraz niezbędne procesy energetyczne. W procesie edukacji szkolnej jako wspomniane bodźce można uznać cały system oddziaływań, głównie zewnętrznych – w postaci nagród i kar, którymi otoczenie ucznia: nauczyciele, rodzice, pozostała część środowiska społecznego, oddziałuje na zachowania ucznia. Do tych bodźców zaliczyć można niewątpliwie również ocenę szkolną.

W modelu poznawczym źródłem aktywności są bodźce uruchamiające procesy poznawcze, te zaś dopiero uruchamiają wszelkie niezbędne procesy energetyczne podtrzymujące reakcje danego osobnika. Przenosząc to na grunt konkretny – pojawiający się deficyt informacji, dysonans poznawczy lub konflikt informacyjny stanowią podstawowe źródło aktywności trwającej do momentu czasowego usunięcia tych stanów niepokoju poznawczego. Zaspokojenie ciekawości jest tu więc wartością autoteliczną, niosącą satysfakcję z uczestniczenia w czynnościach poznawania rzeczywistości. Motywacja traktowana jest tu głównie w aspekcie wewnętrznym, chociaż trzeba również uznać jej zależność od bodźców zewnętrznych, płynących z poznawanej rzeczywistości.

Model humanistyczny wreszcie zakłada, że źródło zachowań jest wewnętrzne (bez bodźców zewnętrznych), zaś sytuacja zewnętrzna nie ma wpływu na podtrzymywanie postępowania a co najwyżej na jego przebieg. Na gruncie szkolnym istotnym czynnikiem motywującym wydają się tu być wartości wpojone lub uświadamiane sobie przez uczącego się, a dotyczące znaczenia osiągniętej wiedzy dla realizacji zamierzonych planów. Ten model ujmuje motywację jedynie w kategoriach wewnętrznych.

Mówiąc o motywacyjnej funkcji oceny szkolnej zakłada się, że oddziaływanie bodźców jakimi są one dla uczniów wywołać powinny zachowania w kierunku intensyfikacji czynności poznawczych, nakierowanych na opanowanie przewidzianych w celach informacji (metainformacji), umiejętności oraz pożądanego postaw. Czy można jednak uznać za pewnik, że jest to jedyny, a przynajmniej najbardziej prawdopodobny kierunek podejmowania zachowań uczniowskich? By podjąć próbę odpowiedzi, ustalić trzeba zbiór (hierarchię) potrzeb, jakie uczniowie starają się zaspokoić w kontekście swojej szkolnej egzystencji. Odwołując się do teorii Masłowa zauważyć można, że bezpośrednio powyżej poziomu potrzeb biologicznych (fizjologicznych) znajdują się potrzeby bezpieczeństwa oraz potrzeby spo-

⁶ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 129.

⁷ W. Okoń, op. cit., s. 128.

⁸ T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1967, s. 187-188.

⁹ W. Łukaszecki, *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] *Psychologia*, red. J. Strelau, t. II, s. 427.

łeczne, natomiast potrzeba wiedzy i rozumienia, estetyczna i samorealizacji, do których włączyć można zdecydowaną większość szkolnych potrzeb poznawczych, wieńczy całą tę piramidę¹⁰. W tej kolejności zatem ujawniać się będą określone grupy motywów.

Potrzeba bezpieczeństwa wiąże się przede wszystkim z zagwarantowaniem sobie przez ucznia sukcesu: ukończenie klasy lub szkoły pozwalające mu zabezpieczyć sobie realizację swoich planów pozaszkolnych oraz wywołujące aprobatę opiekunów jako alternatywę ewentualnych kar za niedopełnienie tego wymogu. Zagrożeniem, którego uczeń będzie się starał unikać, może być również demonstrowana przez nauczycieli dezaprobatą dla niewystarczających efektów procesu dydaktycznego, a w konsekwencji uruchomienie selektywnej funkcji oceny skutkującej zatrzymaniem ucznia na którymś z etapów edukacyjnych (np. drugoroczność). Tu również ujawnia się poziom potrzeb społecznych – zagrożenie opuszczeniem grupy, z którą uczeń do tej pory się identyfikował i która zaspokaja jego potrzeby przynależności i kontaktu z innymi ludźmi. Uczenie się bez zagrożeń to również jeden z elementów podejścia Rogersa¹¹.

Uwzględniając powyższe możemy stwierdzić, że działania uczniowskie przybrać mogą ukierunkowania na:

- aktywność poznawczą podejmowaną ze względu na atrakcyjność jej przebiegu lub wartość jej rezultatów (kompetencje zawodowe lub przygotowanie do kształcenia w szkołach wyższego szczebla);
- ukończenie roku nauki, a w konsekwencji – szkoły;
- utrzymanie się w dotychczasowym zespole uczniowskim i zachowanie w nim znaczącej pozycji;
- zapewnienie pozytywnych relacji z rodzicami (opiekunami), nauczycielami i innymi znaczącymi osobami i grupami pozaszkolnymi.

Potwierdzają to po części wypowiedzi uczniów wskazujące, że najbardziej powszechnym deklarowanym celem ich pobytu w szkole są: wiedza i jej poszerzenie (wskazania około 60% respondentów), przygotowanie do studiów i do matury (wskazania około 40% respondentów), spotkania z kolegami i poznanie nowych ludzi (około 25 % respondentów)¹². Pierwsza pozycja z wymienionych wskazywałaby co prawda na bardzo wartościowy motyw, ale wiele wypowiedzi tychże uczniów świadczy, że pogląd ten jest raczej uświadamiany jako właściwy aniżeli będący wyrazem rzeczywistego przekonania. Drugi z deklarowanych celów traktuje uczenie się bardziej pragmatycznie, jako droga do określonych uprawnień, trzeci wreszcie akcentuje potrzebę społeczną.

Skoro na drodze do osiągnięcia tych wszystkich celów oceny pozytywne stanowią czynnik niezbędny, zatem ich uzyskanie staje się istotnym celem pośredniczącym. Podejmowane przez ucznia działania mogą w tej sytuacji być nakierowane na uzyskanie pozytywnych ocen dla nich samych i płynących z nich konsekwencji, bez troszczenia się o poziom wiedzy, dla którego uzyskania, w samym założeniu przynajmniej, podjęli się trudów edukacji. Stąd już prosta droga do oderwania się oceny uczniowskiej jako znaku od znaczenia, jakie powinien prezentować¹³. Funkcja motywacyjna oceny stanie się wówczas wielokierunkowa: motywować będzie do spełniania nałożonych zadań edukacyjnych, ale i do poszukiwania sposobów zapewnienia sobie pozytywnej oceny działaniami pozaedukacyjnymi.

¹⁰ M. H. D e m b o, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, s. 188-189.

¹¹ Ibidem, s. 190

¹² Badania własne.

¹³ Taką definicję oceny zaproponował m.in. B. N i e m i e r k o, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 50.

Układane, w oparciu o wspomniane wyżej rozporządzenie, Szkolne Systemy Oceniania, obok powtórzenia ogólnych założeń zawierają szereg rozwiązań technicznych, dotyczących narzędzi sprawdzania, sposobu interpretacji uzyskanych wyników oraz procedury przeliczania ich na sformalizowane i ujednolicone oceny szkolne – bieżące i końcowe. Pojawia się tam również deklaracja, że oceny nie mogą być ani nagrodą, ani karą dla ucznia. To godne uznania ustalenie wydaje się jednak strukturalnie niemożliwe do realizacji. Jeżeli bowiem ocena ma funkcję zarazem klasyfikacyjną i selektywną, to jej uzyskanie będzie zwiększać lub ograniczać bezpieczeństwo ucznia w grupie, wobec nauczycieli i opiekunów, a zatem samorzutnie przybierze subiektywną rolę nagrody lub kary, nawet bez intencjonalnych zabiegów nauczycieli¹⁴.

Jeżeli zatem oceny oddziałują na poziom subiektywnego zagrożenia ucznia, a poziom ten w hierarchii motywów ma większe znaczenie od poziomu samorealizacji, do którego odnosić się będzie zdobywanie zamierzonych lub wyznaczonych kompetencji, to można domniemywać, że nastawienie ucznia na zdobywanie pozytywnych ocen przeważa, odrywając jednocześnie wartość informacyjną ocen od rzeczywistych wyników uczenia się. I w tym przypadku oceny nabiorą wartości samej dla siebie.

Tworząc Szkolne Systemy Oceniania nauczyciele powołują do życia swoisty program ukryty¹⁵ nastawiony w istocie na wywoływanie w uczniach zachowań dostosowawczych do sytuacji, w których następuje ocenianie, a co za tym idzie – często niezamierzonego przez nauczycieli kierunku motywacji. Odnosi się to również do procesu uzyskiwania ocen końcowych na podstawie drobiazgowych i ściśle sformalizowanych przeliczeń. Procedura taka niewątpliwie sprzyja uzyskaniu większej przejrzystości ustalania i przewidywalności końcowego wyniku. Może to mieć znaczenie praktyczne dla ucznia, ale jednocześnie pozwala mu na świadomą manipulację w celu uzyskania takich ocen cząstkowych by zapewnić sobie promującą ocenę. Ma to miejsce szczególnie wśród uczniów słabszych i wobec przedmiotów uznawanych za mniej istotne czy nie lubiane¹⁶.

Ocena na pewno oddziałuje na ucznia, ale uczeń również może oddziaływać na poziom otrzymywanych ocen i to również przy zastosowaniu bardzo wielu sposobów. Wiedza wraz z całym systemem przywiązanych do niej wartości może w ten sposób przesunąć się na dalszy plan w hierarchii potrzeb, stając się jedynie „produktem ubocznym” działania ucznia w szkole.

Rozpatrzyć również można problem gratyfikacyjnej roli oceny szkolnej. Wiąże się to z pojawiającymi się postulatami uwzględniania w ocenie nie tylko osiągniętego poziomu kompetencji (wiadomości i umiejętności), ale również wysiłku wkładanego przez ucznia w proces uczenia się. Ocena mogłaby wówczas premiować tych, którzy na osiągnięcie porównywalnego z innymi efektu zużyli więcej czasu, rozwiązyali więcej zadań, wykonali więcej ćwiczeń, wykazali większą determinację w dochodzeniu do postawionych sobie celów. Ale w tym momencie ocena ta, stając się znakiem nakładów starań przestaje być znakiem poziomu kompetencji, ztracając swoją podstawową funkcję.

Ocena dotycząca wkładu pracy wykonanej przez ucznia dla osiągnięcia celów może być istotnym elementem motywującym ucznia do osiągania odpowiednio wysokich wyników uczenia się. Ocena ta, stosunkowo łatwa do wyrażenia w postaci opisowej, jest jednak

¹⁴ O roli oceny jako nagrody lub kary wspomina K. D e n e k, *Wewnętrzne i zewnętrzne ocenianie*, „Wychowanie na co dzień” 2002, nr 6, s. 3.

¹⁵ Pojęcie to podano za: R. M e i g h a n, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.

¹⁶ Na podstawie badań własnych.

niezwykle trudna do przedstawienia w ramach jednolitej i sformalizowanej oceny końcowej. Zdecydowanie różne zakresy informacyjne przy próbie ujęcia w syntetyczny, jednolity wskaźnik, tracą swoje wartościujące znaczenie tworząc w efekcie swoistą kontaminację. Skuteczniejszym działaniem wydawałoby się skonstruowanie w ocenie z danego przedmiotu – obok oceny za wiedzę – oceny za pilność (postępy). Taka formuła obowiązywała w szkołach ubiegłego stulecia i pozwalała na uniknięcie opisanego mankamentu¹⁷. W tym przypadku zapewne walor motywacyjny tej drugiej oceny nie likwidowałby waloru informacyjnego i kwalifikującego pierwszej.

Przedstawione powyżej zagadnienia z pewnością nie wyczerpują problemu. Jego dalsza analiza, jak się wydaje, powinna pójść w kierunku wyjaśnienia relacji: przebieg działań poznawczych ucznia – szkolna ocena bieżąca; zbiór ocen bieżących – ocena końcowa, a przede wszystkim – sprzeczność między skutkami informacyjnymi a pozadydaktycznym oddziaływaniem oceny. Pozwoli to być może na uwolnienie i uczniów i nauczycieli od napięć pojawiających się w procesie dydaktycznym w kontekście działań oceniających.

LITERATURA

- B e r e ż n i c k i F., *Dydaktyka ogólna w zarysie*, Koszalin 1994.
- C h o d n i c k i J. i inni, *Szkolny system oceniania. Praktyczny poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Warszawa 2000.
- D e m b o M. H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997.
- D e n e k K., *Wewnętrzne i zewnętrzne ocenianie*, „Wychowanie na co dzień” 2002, nr 6.
- K u p i s i e w i c z Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.
- Ł u k a s z e w s k i W., *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] *Psychologia*, red. J. Strelau.
- M e i g h a n R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- N i e m i e r k o B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.
- O k o Ń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- O k o Ń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.
- P i e t e r J., *Psychologia uczenia się i nauczania*, Katowice 1974.
- P ó ł t u r z y c k i J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych.
- S o ł t y s D., S z m i g i e l M. K., *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*, Kraków 2000.
- T o m a s z e w s k i T., *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1967.

¹⁷ J. C h o d n i c k i i inni, *Szkolny system oceniania. Praktyczny poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Warszawa 2000.

URSZULA AUGUSTYŃSKA

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA W CZĘSTOCHOWIE

EGZAMIN TESTOWY A BŁĄD KLASYFIKACJI

Stosowanie testów do sprawdzania i oceny osiągnięć szkolnych ucznia budziło i dalej budzi wiele kontrowersji i polemik wśród uczestników i animatorów działań edukacyjnych. Oprócz argumentów merytorycznych, związanych z procedurą pomiaru testowego w grę wchodzi tu argumenty polityczne, ekonomiczne oraz takie, które by można ująć jako związane z ogólnym „światopoglądem” dotyczącym procesu kształcenia, jego celów i oczekiwanych efektów.

TEST JAKO NARZĘDZIE POMIARU KOMPETENCJI UCZNIA W OCENIANIU ZEWNĘTRZNYM

Testy stosowane w ocenianiu zewnętrznym zawierają grupy zadań będących wynikiem operacjonalizacji wyodrębnionych kompetencji w zakresie wiedzy i umiejętności określonych w podstawie programowej. Choć na obecnym etapie konstrukcji testów zadania te mają charakter zadań autorskich, tworzonych i weryfikowanych w gronie specjalistów pomiaru dydaktycznego, są (mogą być?) traktowane jako próba zadań z uniwersum, populacji zadań definiujących operacyjnie określoną kompetencję uczniowską¹.

W przypadku wykorzystywania wyniku testu do selekcji (matura, ale także praktyka przy rekrutacji do renomowanych szkół średnich²) formułowane są mniej lub bardziej uzasadnione teoretycznie reguły decyzyjne dotyczące trybu podejmowania decyzji o zdaniu (przyjęciu) lub nie zdaniu egzaminu (nie przyjęciu ucznia). Reguła decyzyjna, na podstawie której o uczniu, który uzyskał określony wynik w teście orzekać się będzie, czy zdał egzamin czy też go nie zdał może mieć różną postać. Uwzględnia się w niej tzw. „normę zaliczeniową” i/lub teoretyczny model rozkładu mierzonej testem właściwości. Przy ustalaniu normy zaliczeniowej również stosowane być mogą różne strategie [D. Magnuson, 1991; K. J. Klauer, 1983; B. Niemierko, 1990, Z. M. Zimny, 1995], ale w przypadku mierzenia kompetencji w ocenianiu zewnętrznym, najczęściej stosowaną normą jest określony procent poprawnych odpowiedzi w teście, jako wystarczający do orzekania o stopniu opanowania przez ucznia zdefiniowanej dziedziny zadań.

¹ Wprowadzenie egzaminów zewnętrznych daje szansę realizacji postulatu utworzenia „banku” zadań, z którego pobierana byłaby losowa próbka zadań na potrzeby konkretnego egzaminu. Zadania te mogłyby mieć znane własności metryczne określone z zastosowaniem teorii odpowiedzi na zadanie testowe IRT (p. H. Szalaniec, 2002) oraz znane parametry dotyczące ich „odpowiedniości” względem mierzonej kompetencji (p. Z. Z i m n y, 1993).

² Zob. np. P. M. S k o r u p i ń s k i, *Trafność interpretacji wyników egzaminu gimnazjalnego w rekrutacji kandydatów do publicznej szkoły ponadgimnazjalnej*, [w:] N i e m i e r k o B., B r z d ą k J., *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*, Katowice, 2002.

BŁĄD KLASYFIKACJI

Decyzja o zdaniu bądź nie zdaniu egzaminu może być obarczona błędem z tego chociażby względu, że podejmowana jest na podstawie wyniku ucznia uzyskanego w próbie zadań (a nie jest to bynajmniej jedyne źródło błędu). Błąd ten nosi w literaturze nazwę błędu rozstrzygnięcia (*Fehlentscheidung*) lub błędu klasyfikacji (*Fehlklassifikation*) [K. J. Klauer, 1983].

Błąd rozstrzygnięcia może być dwojakiego rodzaju (tabela 1).

Tabela 1. Dwa rodzaje błędu rozstrzygnięcia (K. J. Klauer, 1983, s. 703)

Wynik prawdziwy	Wynik otrzymany	
	zda ³	nie zda ³
wystarczaj ¹ cy		b ³¹ d pierwszego rodzaju
niewystarczaj ¹ cy	b ³¹ d drugiego rodzaju	

Błąd pierwszego rodzaju, polega na tym, że uczeń, którego rzeczywiste umiejętności mierzone testem są wystarczające, aby zaliczyć egzamin, został odrzucony, zakwalifikowany do klasy „nie zdał”. Błąd drugiego rodzaju, to błąd przecenienia wiedzy i umiejętności ucznia. Pomimo, że kompetencje ucznia mierzone testem, są za małe w stosunku do przyjętej normy wymagań, zostaje on zaklasyfikowany do klasy „zdał”.

PRAWDOPODOBIENSTWO POPEŁNIENIA BŁĘDU ROZSTRZYgniĘCIA

Dla ilustracji zagadnienia błędu rozstrzygnięcia przedstawię przykładowe wartości prawdopodobieństwa jego popełnienia. Wartości te zostały wyliczone przy następujących założeniach:

- norma zaliczeniowa ustalona jest jako określony procent (60% lub 80%) poprawnych odpowiedzi,
- reguła decyzyjna ma następującą postać [K. J. Klauer, 1983, s. 714]: jeżeli wynik ucznia jest większy lub równy normie zaliczeniowej – uczeń zalicza, jeżeli niższy – uczeń nie zalicza (przy czym wynik testu traktowany jest tu jako estymator punktowy wyniku prawdziwego),
- test skonstruowany jest w modelu dwumianowym, tzn: 1) zadania testu są niezależne, 2) prawdopodobieństwo rozwiązania zadań jest takie samo³; 3) zadania oceniane są: 0 – brak rozwiązania lub rozwiązanie niepoprawne, 1 – rozwiązanie poprawne.

Przykłady dotyczą testów o różnej długości, przy normie 60% oraz 80% poprawnych rozwiązań. W poniższej tabeli przedstawione są wartości prawdopodobieństwa popełnienia błędu rozstrzygnięcia dla testu 10-zadaniowego skonstruowanego w modelu dwumianowym. Szarym kolorem zaznaczona jest suma punktów odpowiadająca normie zaliczeniowej dla normy 60% oraz 80%.

³ Jeżeli test liczy więcej niż 20 zadań, niespełnienie założenia o takim samym prawdopodobieństwie rozwiązania zadań nie wpływa zasadniczo na wielkość błędu rozstrzygnięcia (dokładniej na prawdopodobieństwo popełnienia tego błędu); wynika to stąd, że model dwumianowy dobrze aproksymuje test, w którym założenie to nie jest spełnione o ile obejmuje on właśnie więcej niż 20 zadań (K. J. Klauer, 1993, s. 19).

Tabela 2. Prawdopodobieństwo błędu rozstrzygnięcia dla normy zaliczenia 60% i 80%, test 10-zadaniowy w modelu dwumianowym

Suma punktów	Prawdopodobieństwo popełnienia błędu	
	norma 60%	norma 80%
1	0,000	0,000
2	0,004	0,000
3	0,026	0,000
4	0,101	0,004
5	0,262	0,021
6	0,500	0,081
7	0,253	0,232
8	0,081	0,500
9	0,010	0,185
10	0,000	0,002

Dla testu liczącego 10 zadań prawdopodobieństwo, że uczeń który uzyskał 5 punktów faktycznie ma wiedzę i umiejętności wystarczające, aby „zaliczyć test” przy normie 60% poprawnych rozwiązań wynosi prawie 0,30. Oznacza to, że prawie co trzeci uczeń z takim wynikiem zostałby być może niedoceniony ze względu na swoją wiedzę. Analogicznie uczeń, który uzyskał 7 punktów, z prawdopodobieństwem 0,25 mógł zostać przeceniony. Podobnie sytuacja przedstawia się przy normie 80% poprawnych rozwiązań. Prawdopodobieństwo nie docenienia ucznia, który uzyskał 7 punktów wynosi 0,232, a przecenienia tego, który uzyskał 9 punktów – 0,185. W miarę wzrostu różnicy między liczbą punktów uzyskanych a liczbą punktów wyznaczających normę zaliczeniową, prawdopodobieństwo błędnego zakwalifikowania ucznia maleje. W analizowanym przypadku testu 10-zadaniowego spośród

Tabela 3. Prawdopodobieństwo błędu rozstrzygnięcia dla normy zaliczenia 60% i 80%, test 30-zadaniowy w modelu dwumianowym

Suma punktów	p norma60%	p norma 80%	Suma punktów	p norma60%	p norma 80%
1	0,000	0,000	16	0,230	0,001
2	0,000	0,000	17	0,356	0,003
3	0,000	0,000	18	0,500	0,008
4	0,000	0,000	19	0,354	0,020
5	0,000	0,000	20	0,224	0,048
6	0,000	0,000	21	0,125	0,102
7	0,000	0,000	22	0,060	0,193
8	0,000	0,000	23	0,024	0,329
9	0,000	0,000	24	0,008	0,500
10	0,002	0,000	25	0,002	0,318
11	0,005	0,000	26	0,000	0,162
12	0,014	0,000	27	0,000	0,060
13	0,033	0,000	28	0,000	0,013
14	0,071	0,000	29	0,000	0,001
15	0,135	0,001	30	0,000	0,000

stu uczniów, którzy uzyskali tylko 3 punkty około trzech mogło zostać niedocenionych ze względu na swą wiedzę (dla normy 60% poprawnych rozwiązań).

Wraz ze wzrostem długości testu możliwość przecenienia bądź nie docenienia kompetencji ucznia rośnie dla wyników bliskich normie. Prawdopodobieństwo popełnienia błędu jest zawsze najwyższe, gdy liczba uzyskanych punktów jest bliska normie zaliczeniowej, ale szybko zmniejsza się w miarę wzrostu różnicy między wynikiem uzyskanym a normą (tabela 3).

W teście liczącym 30 zadań, przy normie 18 punktów (60% poprawnych rozwiązań) prawdopodobieństwo nie docenienia ucznia, który uzyskał 17 punktów wynosi jeszcze 0,356, ale prawdopodobieństwo nie docenienia tego, który uzyskał 14 punktów, jest już mniejsze od 0,10. Przy normie 80% poprawnych odpowiedzi (24 punkty) możliwość błędnego zakwalifikowania ucznia, który uzyskał o jeden punkt mniej jest tylko nieco większa niż przy normie 60% i wynosi 0,329.

Poniżej, w tabeli 4. przedstawione są błędy rozstrzygnięcia dla wyników poniżej normy przy różnej długości testu.

Tabela 4. Prawdopodobieństwo błędu rozstrzygnięcia dla wyników poniżej normy (60%)

Liczba zadań poniżej normy	Prawdopodobieństwo błędu rozstrzygnięcia		
	Test 10-zadaniowy	Test 30-zadaniowy	Test 80-zadaniowy
1	0,262	0,356	0,410
2	0,101	0,230	0,325
3	0,026	0,135	0,248
4	0,004	0,071	0,183
5	0,000	0,033	0,129

Prawdopodobieństwo popełnienia błędu rozstrzygnięcia jest zawsze większe dla testu dłuższego i maleje wraz ze wzrostem różnicy między normą a wynikiem otrzymanym. Jeżeli uczeń uzyskał wynik 1 punkt poniżej normy, to prawdopodobieństwo błędnej decyzji wynosi około 26% dla testu 10-zadaniowego, ale dla testu 80-zadaniowego jest już dużo wyższe i wynosi 41%. Tak więc mniejsze prawdopodobieństwo popełnienia błędu rozstrzygnięcia towarzyszy podejmowaniu decyzji na podstawie testu krótkiego. Jednak należy pamiętać, że im krótszy test, tym mniejsza jego rzetelność, a więc i większy przedział ufności, w którym należy spodziewać się wyniku prawdziwego ucznia (na przyjętym poziomie ufności). Można ten fakt uwzględnić przy ustalaniu reguły decyzyjnej, na podstawie której wyniki testu są klasyfikowane.

ZAKOŃCZENIE

Przytoczone wartości liczbowe zostały obliczone przy przyjęciu konkretnych założeń dotyczących konstrukcji narzędzia pomiaru kompetencji ucznia oraz postaci reguły decyzyjnej. Przyjęcie innych założeń (innego modelu) prowadzi do nieco innych oszacowań prawdopodobieństwa błędu decyzji. Ale nie o liczby tu chodzi, ale ukazywaną przez nie prawidłowość. Chodzi także o świadomość wszystkich źródeł błędu towarzyszących pomiarowi testowemu. Nie tylko tych związanych z narzędziem i warunkami pomiaru, lecz także tych związanych z podejmowaniem decyzji na podstawie wyniku pomiaru. Decyzja ta bowiem ma ważne konsekwencje dla dalszych indywidualnych losów uczniów kończących kolejne etapy kształcenia.

LITERATURA

1. D e n e k K., *Z zagadnień metrologii dydaktycznej*, Katowice 1997.
2. K l a u e r K. J., *Kriteriumsorientierte Tests*, [w:] *Enzyklopädie der Psychologie. Messen und Testen. T. 3*, Verlag für Psychologie – Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen – Toronto – Zürich 1983.
3. K l a u e r K. J., *Diagnose- und Förderblätter. Rechenfertigkeit 3. Schuljahr*, Cornelsen 1993.
4. M a g n u s s o n D., *Wprowadzenie do teorii testów*, PWN, Warszawa 1991.
5. N i e m i e r k o B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa 1990.
6. S z a l e n i e c H., *Krzywa informacyjna zadań jako narzędzie w konstruowaniu arkusza egzaminacyjnego*, [w:] N i e m i e r k o B., B r z d ą k J., *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*, Katowice 2002.
7. Z i m n y Z. M., Z i m n y T. M., *Wstęp do diagnostyki treści początkowego kształcenia matematycznego*, Wyd. WSP, Częstochowa 1993.
8. Z i m n y Z. M., red., *Pomiar dydaktyczny jako instrument doskonalenia procesu kształcenia*, Wyd. WSP, Częstochowa 1995.
9. Z i m n y Z. M., *Metodologia badań społecznych, Suplement, Testy dydaktyczne a testy psychologiczne*, Wyd. WSP, Częstochowa 2000.

TOMASZ ZIMNY
UNIwersytet Szczeciński

SPRAWIEDLIWOŚĆ OCENIANIA WYNIKÓW KSZTAŁCENIA UCZNIÓW W REFORMIE SYSTEMU SZKOLNEGO

Pojęcie sprawiedliwości łączone jest w literaturze z pojęciem równości. Trafnie i subtelnie relację między równością i sprawiedliwością ujął Arystoteles „równość uchodzi za rzecz sprawiedliwą i jest nią w istocie, ale nie dla wszystkich, tylko dla równych; także nierówność uchodzi za sprawiedliwą, bo też jest nią rzeczywiście, lecz znów nie dla wszystkich, tylko dla nierównych¹. Perelman określa sprawiedliwość jako stosowanie tych samych zasad względem wszystkich ludzi należących do określonej kategorii (a więc równych pod pewnym względem), czyli jako równość sankcjonowania ich stanu i działania². W literaturze sprawiedliwość określa się także jako stosowanie zasad traktowania ludzi zgodnie z istniejącymi normami i wartościami kulturowymi³. W konsekwencji należy wyróżnić dwa zasadnicze kryteria sprawiedliwości:

- zasady sankcjonowania równe dla ludzi tej samej kategorii,
- zasady sankcjonowania zgodne z istniejącymi normami i wartościami kulturowymi.

Sprawiedliwość w wymiarze szkoły należy odnieść do sankcjonowaniu stanu i zachowania uczniów jak również nauczycieli, dyrekcji szkoły i nadzoru pedagogicznego oraz metodycznego. Zakres działania wymienionych podmiotów edukacji jest różny. Wymienione podmioty procesu edukacji charakteryzuje:

- różny zasięg działania,
- różna liczebność podmiotów działania danego rodzaju.

Im większy jest zasięg działania, tym mniej jest podmiotów danego rodzaju działania. Największy zasięg działania ma nadzór pedagogiczny i metodyczny, a następnie dyrektorzy szkół. Sankcjonowanie ich stanu i działania ma zatem największe znaczenie dla funkcjonowania szkolnictwa. Nierówne bądź niezgodne z normami kulturowymi sankcjonowanie działania władz szkolnych może uniemożliwić sensowne i skuteczne funkcjonowanie szkół. Pomimo to ten szczebel funkcjonowania szkolnictwa pominę w swoich rozważaniach z uwagi na jego złożoność. Wymaga on oddzielnej bardziej obszernej i wieloaspektowej analizy.

Obecnie skoncentruje się na sprawiedliwości wobec uczniów w klasie szkolnej. Każdy uczeń jest oceniany. Sankcjonowane jest jego zachowanie oraz stan wiedzy i umiejętności w zakresie przedmiotów nauczania. Reforma wyraźnie rozgraniczyła ocenę sumatywną dokonywaną na koniec etapu kształcenia przez zewnętrzne względem tego procesu komisje, oraz ocenę bieżącą dokonywaną przez nauczyciela.

¹ Arystoteles, *Polityka*, Warszawa 1964, s. 114.

² Perelman Ch., 1959, s. 110.

³ Rawls J., *A theory of justice*, Oxford 1972; Kostkowska E., *Idea równości społecznej*, Warszawa 1983, s. 273 i n.; Zimny Z. M., *Sprawiedliwość decyzji społecznych*, „Prace Naukowe” – Psychologia, tom 1, WSP, Częstochowa 1986.

Wprowadzenie zewnętrznych egzaminów po danym etapie kształcenia ma doniosłe znaczenie dla sprawiedliwości, ponieważ zewnętrzne komisje mogą, i powinny brać pod uwagę te same kryteria dla uczniów różnych szkół w różnych regionach kraju. Stwarza to możliwość rozpatrywania sprawiedliwości oceniania w wymiarze międzyszkolnym w całym kraju. Ma to doniosłe znaczenie w szczególności przy sposobie naboru uczniów na wyższy poziom kształcenia. Szczególne znaczenie strategiczne ma tu egzamin maturalny, który według reformy stanowi ogólnopolski standard i może być podstawą dla rekrutacji na wyższe uczelnie. Zastrzegam tu „może być” a nie koniecznie „jest”, ponieważ wprowadzenie obecnie nowej matury napotyka na wiele trudności natury zarówno organizacyjno-kadrowej jak i merytorycznej i psychologicznej.

Wprowadzenie oceniania zewnętrznego powinno wpłynąć na organizację pracy szkół jako instytucji przygotowujących uczniów do egzaminów na progach edukacyjnych. W konsekwencji zmieni się relacja między nauczycielem i uczniem. Z nauczyciela zdjęty został obowiązek wystawiania ostatecznej oceny. Teraz nauczyciel powinien koncentrować się na trafnym i rzetelnym informowaniu ucznia o jego postępach wskazując na jego osiągnięcia oczywiście w relacji do wymagań programu kształcenia.

Bieżąca ocena nauczyciela może być sprawiedliwa w zasięgu jednego oddziału klasowego, bądź w zakresie wszystkich oddziałów danej klasy w szkole. O sprawiedliwości w zakresie klasy szkolnej można mówić tylko wtedy, gdy wszyscy uczniowie danej klasy z określonego przedmiotu oceniani są według tych samych kryteriów niezależnie od prowadzącego nauczyciela. Aby ocenianie nauczycielskie było zgodne z normami, a więc z wymaganiami programu kształcenia, oraz aby było stosowane przez wszystkich nauczycieli we wszystkich szkołach danego typu opracowuje się wewnątrzszkolny system oceniania. Reforma szkoły w zakresie oceniania osiągnięć uczniów zostaje wprowadzona po to, aby oceny były słuszne (względem wymagań) i sprawiedliwe (porównywalne między osiągnięciami uczniów) w zasięgu szkoły (wewnątrzszkolny system oceniania) oraz w zasięgu kraju (egzaminy zewnętrzne), aby uczeń był poinformowany o kryteriach oceny oraz uczestniczył w procesie oceniania, aby świadectwo ukończenia szkoły było porównywalne ze standardami (wymaganiami) obowiązującymi w krajach Unii Europejskiej.

Ocena szkolna powinna więc być:

1. słuszna, czyli przyporządkowana do pomiaru w sposób zgodny z przyjętą regułą prostą bądź złożoną,
2. sprawiedliwa, czyli tak samo słuszna (ze względu na tę samą regułę) dla każdego ucznia i każdego zadania tej samej kategorii.

Postrzeganie stałości przyporządkowania oceny do trafnego pomiaru rodzi w uczniu poczucie sprawiedliwości oceny i rozwija w nim zdolność wykonania trafnego pomiaru i słusznej samooceny, a w konsekwencji wzmacnia poczucie obowiązkowości i trwale motywuje go do pracy, zwiększa bowiem potrzebę akceptacji i uznania społecznego wobec uświadomienia sobie możliwości zaspokajania tej potrzeby przez dobre, sumienne, wypełnianie obowiązków szkolnych.

Słuszne i sprawiedliwe oceny stanowią zatem wzmocnienie instrumentalne obowiązkowości ucznia w spełnianiu nałożonych na niego przez społeczeństwo obowiązków i tym samym zwiększają obowiązkowość ucznia jako własność jego osobowości. Jest to szczególnie ważne, jeśli weźmiemy pod uwagę, że prawa (uprawnienia) i obowiązki stanowią uporządkowaną podstawę więzi społecznej, współzycia i współdziałania, tak w grupach pierwotnych i wtórnych (celowych), jak i w dowolnych bieżących interakcjach społecznych objętych bądź nie objętych formalnymi umowami.

Ostatnio w szkolnictwie zarysowały się dwie tendencje negatywnie oddziaływujące na proces oceniania:

– niż demograficzny, który wszedł do szkół podstawowych i średnich powodując zwiększoną konkurencję między nauczycielami, którzy przyjmują oceny uczniów za miarę wyników swojej pracy,

– nacisk rodziców na nauczycieli, żeby ich dzieci czyniły zadawalające postępy w kształceniu, w tym także w relacji do innych uczniów, przy czym aspiracje rodziców są nie rzadko większe od możliwości ich dzieci.

Tendencje te powodują, że nauczyciele skłaniają się do zawyżania ocen szkolnych w szczególności w kształceniu propedeutycznym, gdzie zróżnicowanie uczniów jest najmniejsze a aspiracje rodziców największe. Zawyżanie ocen powoduje, że samoocena ucznia jest także zawyżona, a to z kolei zwiększa aspiracje ucznia i jego rodziców i sprawia, że uczeń w coraz mniejszym stopniu może tym aspiracjom sprostać. Jeśli zawyżane są oceny wszystkich uczniów i to proporcjonalnie do ich wiedzy i umiejętności, oceny takie nie odpowiadają wymaganiom programowym spełniającym tutaj rolę kulturowo przyjętych norm. W konsekwencji uczniowie nie są właściwie (zgodnie ze swoimi aspiracjami) przygotowani do egzaminów zewnętrznych, a szkoła przynajmniej częściowo przestaje spełniać swoją funkcję instytucji przygotowującej do tych egzaminów. W skrajnych przypadkach funkcje te częściowo przejmują prywatne lekcje zwane korepetycjami. Zachodzi to wówczas gdy zarówno uczniowie jak i ich rodzice uświadamiają sobie zjawisko nieadekwatności ocen do wymagań programów szkolnych.

Ocena szkolna jest oceną pomiaru spełnienia wymagania programowego, a dokładniej oceną relacji tego pomiaru do normy określonej w programie kształcenia. Pomiar w kształceniu polega na sprawdzaniu spełnienia poszczególnych postawionych wymagań wyrażonych w formie zadań, a więc w formie zoperacjonalizowanej (gdy wymaganie nie dotyczy bezpośrednio wykonania jakiejś operacji) oraz skondycjonalizowanej (gdy wymagania dotyczą wykonania w określonych warunkach sytuacyjnych). Wynika z tego, że spełnienie każdego wymagania może być sprawdzane za pomocą zbioru zadań równoważnych, w których zmianie podlegają warunki (sytuacje początkowe) wykonania zadanej operacji lub zadanego ciągu operacji, a ponadto także same operacje lub ich ciągi przeprowadzające sytuację początkową w sytuację końcową, docelową. Mierzenie wyników kształcenia polega zatem na porównywaniu jakościowym otrzymanych rezultatów zadań sprawdzających z ich rezultatami oczekiwanymi, czyli z wynikami zadań i na sprawdzaniu zgodności otrzymanych rezultatów rozwiązywania zadań z ich wynikami jako rezultatami oczekiwanymi, a następnie na liczeniu wymagań spełnionych. Na trafność pomiaru spełnienia wymagania składa się trafność teoretyczna określenia zbioru zadań sprawdzających, czyli równoważność obiektywna tych zadań, oraz rzetelność pomiaru w sensie jego niezmienności w przypadku wybrania dowolnego zadania jako reprezentatywnego dla zbioru zadań.

Ocena jest słuszna, jeżeli sposób przyporządkowania oceny do pomiaru jest zgodny z przyjętą regułą. Teoretycznie można przyjąć wiele różnych reguł przyporządkowania i w konsekwencji można mówić o wielu różnych a zarazem słusznych ocenach.

Sprawiedliwość oceny jest określona już nie tylko na relacji między wymaganiem a rezultatem zadania reprezentatywnego, lecz także na relacji między rezultatami zadań reprezentatywnych rozwiązywanych przez różnych uczniów a przyporządkowanymi do tych rezultatów ocenami, czyli na relacji między pomiarami a ocenami w odniesieniu do różnych uczniów.

Dotąd rozważaliśmy proces pomiaru i oceniania spełnienia wymagania czy wymagań jako przebiegający obiektywnie po stronie nauczyciela i mający aspekt wyłącznie dydak-

tyczny. Ale bezpośrednio realizowany proces dydaktyczny jest określony na układzie dwu-podmiotowym: nauczyciel – uczeń i stąd zachodzi potrzeba przekazania uczniowi, czyli zakomunikowania mu, oceny przyporządkowanej do rezultatów wykonywanych przez niego zadań sprawdzających. To zakomunikowanie może być proste, impersonalne albo złożone – personalne.

W przypadku pierwszym nauczyciel pisze ocenę na kartce, na której uczeń rozwiązywał zadanie sprawdzające i wpisuje do spisu uczniów, albo odczytuje uczniom z tego spisu otrzymane przez nich oceny wyrażone w przyjętej i znanej im skali.

W przypadku drugim nauczyciel przekazuje ocenę każdemu uczniowi w bezpośredniej interakcji, nakładając na ten przekaz swoim zachowaniem dodatkową informację bezsłowną lub słowną wyrażającą jego stosunek do ucznia. Ten wyraz postawy nauczyciela względem ucznia ma – poza samą oceną – istotne znaczenie motywująco-wychowawcze. Postawa nauczyciela powinna być, ogólnie biorąc, życzliwa, a w szczególności powinna wyrażać zadowolenie z osiągnięć i postępów ucznia oraz uznanie z racji uzyskania wysokiej oceny, a także wiarę w jego większe możliwości, gdy takie obiektywnie zachodzą. Przy kolejnych ocenach zauważyć i z zadowoleniem podkreślić postęp albo pobudzać do pracy w przypadku regresu. Tu można korzystać z Farmakopei J. Korczaka i za jego wzorem dokonywać odpowiedniego doboru sposobów zwracania się do poszczególnych uczniów w różnych sytuacjach zależnie od domniemyanych przyczyn zbyt słabych ocen.

Uczniowie mają możliwość porównywania uzyskiwanych rezultatów, ocen i ustosunkowań nauczyciela. Z porównań tych wnioskuje o trafności pomiarów spełnienia stawianych im wymagań, o słuszności i sprawiedliwości ocen tych pomiarów, czyli o ich niezależności od osoby ucznia, który uzyskał dany rezultat, pomiar i ocenę.

Sprawiedliwe ocenianie przez nauczyciela osiągnięć uczniów jest warunkiem koniecznym, lecz może się okazać warunkiem niewystarczającym dla kształtowania u uczniów poczucia sprawiedliwości oceniania, w szczególności na szczeblu kształcenia propedeutycznego. Warunkiem wystarczającym jest poznanie przez ucznia reguł przyporządkowania oceny do pomiaru spełnienia wymagania oraz uświadomienie mu, że owe reguły są zgodne z wartościami kulturowymi a także, że są stosowane konsekwentnie w stosunku do wszystkich uczniów. Dlatego wdrażanie uczniów do samooceny w szczególności w młodszym wieku szkolnym jest ważne nie tylko dla celów dydaktycznych, ale także dla celów wychowawczych.

Poczucie sprawiedliwości otrzymywanych ocen jest bodźcem do kształtowania obojętności w przekonaniu, że każdy efektywny wkład pracy zostanie zauważony, trafnie zmierzony oraz słusznie i sprawiedliwie oceniony, że jeśli uczeń nauczy się wykonywać określone zadania i wykona je dobrze, czyli jeżeli spełni swój szkolny obowiązek, to otrzyma zasłużoną ocenę i uznanie ze strony nauczyciela oraz kolegów.

Zasłużone uznanie dla dobrze spełnionego wymagania (obowiązku szkolnego) jest wzmocnieniem motywacji ucznia do spełniania kolejnych stawianych mu wymagań i zadań (obowiązków), kształtujących ogólną postawę obojętności ucznia względem sumiennego wykonywania stawianych mu zadań.

Poczucie sprawiedliwości ocen otrzymywanych przez ucznia jest dla niego wzmocnieniem nie tylko do przyswajania sobie określonej wiedzy i umiejętności, lecz także do przyswajania określonych wartości i postaw względem nauczyciela, kolegów i efektów wykonywanej przez nich i przez siebie pracy.

RENATA GÓRALSKA

UNIwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY OCENIANIA (O NIEDOSKONAŁOŚCIACH OCENY SZKOLNEJ)

Ocenianie jest związane z każdą dziedziną, w której mamy do czynienia z formułowaniem sądów. Termin *ocenianie* oznacza „czynność, w wyniku której wydaje się sąd o przedmiocie, osobie lub zjawisku, odwołując się do jednego lub kilku kryteriów, niezależnie od tego, jaki jest przedmiot oceny oraz te kryteria”¹. Ocena jest wypowiedzią o charakterze wartościującym, dotyczącym stanu wiedzy, kompetencji, sprawności, a także postaw i zachowania². Ocenianie ma na celu pobudzenie i wspomaganie rozwoju uczniów, ukierunkowanie oraz motywowanie ich do dalszej samodzielnej pracy, wdrażanie do systematycznej aktywności poznawczej, samokontroli, samooceny, dostarczanie uczniom oraz ich rodzicom bieżącej informacji zwrotnej o postępach ich dzieci oraz umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej³. Oceniając określamy wartość ucznia jako uczestnika zespołu oraz wyrażamy sąd o przydatności społecznej człowieka, o zdobytych przez niego kwalifikacjach predysponujących go do zajmowania określonych stanowisk zawodowych i społecznych⁴.

Ocenianie uczniów należy do najtrudniejszych czynności nauczyciela, sprawia im wiele problemów, co wynika najczęściej z braku jednolitego i ścisłego określenia przedmiotu oceny i braku ujednoczonych kryteriów oceny.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają postulaty dotyczące cech, jakimi winna się charakteryzować ocena, tj. jawność, instruktywność, trafność, a zwłaszcza obiektywność. „Obiektywność oceny jest rzeczą podstawową w kształceniu. Uczniowie doskonale zdają sobie sprawę z nieadekwatności ocen. Dlatego należy dążyć do możliwie maksymalnego zobiektywizowania oceniania”⁵. Z tej perspektywy warto przyjrzeć się mechanizmom utrudniającym obiektywne ocenianie.

Niniejszy tekst dotyczy subiektywnego aspektu oceniania, koncentruje się na niedoskonałościach tego procesu. Celem rozważań jest przedstawienie wybranych (kilku) mechanizmów powstawania błędów podczas oceniania. Zdaniem T. Tyszki, jakość naszych ocen nie jest nadzwyczajna, a przy ich formułowaniu „wpadamy w rozmaite pułapki”⁶. Nie dotyczy to rzecz jasna wyłącznie nauczycieli, niedoskonałości procesu oceniania dotyczą bowiem

¹ G. Noizet, J. P. Caverni, *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, PWN, Warszawa 1988, s. 15.

² B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 137.

³ Tamże, s. 138.

⁴ J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002, s. 365.

⁵ Tamże, s. 366.

⁶ T. Tyszka, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, GWP, Gdańsk 2000, s. 11.

wszystkich dziedzin, w których mamy do czynienia z formułowaniem sądów i ocen. Liczne badania dowodzą, że często pojawiają się niezgodności w ocenach tego samego zjawiska czy wyniku przez różnych oceniających. Więcej – nawet sam oceniający zmienia swoje opinie, kiedy powtórnie dokonuje oceny tego samego zjawiska czy wytworu. Badania Materskiej dowodzą, oceny tego samego nauczyciela podlegają zmianom w czasie (po upływie kilku miesięcy ocena tej samej pracy przez tego samego nauczyciela zmienia się). Przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, iż „oceny bywają zależne od stanu emocjonalnego oceniającego, od otoczenia społecznego, w jakim dokonuje się ocenianie, od sposobu nazwania zjawiska, od kontekstu itp.”⁷.

Warto przyrzeć się wynikom badań nad ocenianiem szkolnym, prowadzonym przez M. Materską, która ocenianie rozumie jako proces subiektywnego pomiaru⁸. Autorka odwołując się do teorii poziomu adaptacji Helsona dowodzi, że na ocenę wpływają trzy klasy bodźców:

- Bodźce znajdujące się w bezpośrednim polu uwagi,
- Wszystkie inne bodźce znajdujące się w polu uwagi i tworzące tło lub kontekst,
- Determinanty zachowania mające swe źródło wewnątrz organizmu, tzn. doświadczenie lub czynniki konstytucyjne czy organiczne.

Te trzy klasy bodźców tworzą razem poziom, do którego odnoszone są wszystkie reakcje, nazywany jest on poziomem adaptacji czy też poziomem przystosowania organizmu do określonych warunków stymulacji⁹. Podstawową kategorią pojęciową stanowi tu „porównywanie”, które stanowi ważną strukturę umysłu decydującą o ekonomiczności i sprawności tego systemu¹⁰. Porównywanie, które wchodzi w skład procesów spostrzegania, pamięci i myślenia umożliwia m.in. zapisywanie informacji, odszukiwanie w pamięci, transfer wiedzy i umiejętności, tworzenie nowych danych oraz formułowanie ocen.

Proponowane przez Materską podejście przybliżyło nas do mechanizmów naturalnego procesu oceniania, zakłada ono bowiem, że „o trafności oceny rozstrzyga nie jej stosunek do obiektywnie potraktowanej rzeczywistości, lecz przystosowawcza wartość dla jednostki znajdującej się w określonej sytuacji”¹¹.

Badania przeprowadzone przez Materską dowiodły, że jednym z najbardziej popularnych błędów związanych ze stosowaniem skali ocen (takich jak skale szkolne) jest niewykorzystywanie krańcowych ocen na skali, przesuwanie się wszystkich ocen w kierunku środka. Błąd ten nazywany jest błędem **tendencji centralnej**. T. Tyszka sądzi, że tendencja ta bierze się z pewnej ostrożności oceniającego. Rezygnując z ocen skrajnych nauczyciel zabezpiecza się przed popełnieniem zbyt dużego błędu. Poza tym wiele zjawisk, czy cech fizycznych ma w rzeczywistości rozkład normalny, co także uzasadnia „centralizowanie” ocen¹². Badania Materskiej dowiodły, że próby poszerzania skali nie eliminują tendencji centralnej.

Badania Noizeta i Cavernego¹³ oraz Materskiej¹⁴ dowodzą również występowania innej prawidłowości przy wystawianiu ocen szkolnych, mianowicie chodzi o **efekt kontra-**

⁷ Tamże, s. 26.

⁸ M. Materska, *Psychologiczna i formalna analiza sądów oceniających*, [w:] M. Materska, T. Tyszka (red.), *Psychologia i poznanie*, PWN, Warszawa 1997, s. 240.

⁹ Tamże, s. 241.

¹⁰ Tamże, s. 243.

¹¹ Tamże, s. 255.

¹² T. Tyszka, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, GWP, Gdańsk 2000, s. 28.

¹³ G. Noizet, J. P. Caverni, *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, PWN, Warszawa 1988.

¹⁴ M. Materska, *Z badań nad ocenianiem profesjonalnym czyli jak mierzona jest niewymierna wartość szkolnych wypracowań?*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994.

stu. Dla zbadania tego efektu dawano nauczycielom do oceny, w określonej kolejności, serie przygotowanych specjalnie wypracowań szkolnych. Wyniki badań dowiodły, że wytwory (wypowiedzi, prace) otrzymują noty zawyżone, jeśli występują po pracach bardzo słabych, a zaniżone, jeśli poprzedzają je wytwory bardzo dobre.

Badania Noizeta i Caverniego dowiodły, że bardzo powszechne jest zjawisko zwane **efektem pierwszeństwa** (przecenianie pierwszych informacji – pierwszego wrażenia) i **świeżości** (przecenianie ostatnich danych i końcowego fragmentu informacji). W praktyce szkolnej efekt pierwszeństwa polega na tym, że surowiej oceniane są błędy, kiedy pojawiają się na początku, a nie na końcu wypracowania. Efekt świeżości z kolei, który występuje rzadziej niż efekt pierwszeństwa, można dostrzec tam, gdzie dla oceny ważna jest pamięć, czyli zapamiętanie informacji. Polega na tym, że oceniający przecenia ostatnie dane i końcowy fragment wytworu (np. wypracowania) ponieważ końcowa część przekazu jest łatwiej zapamiętywana (zwłaszcza podczas oceny obszernych prac, gdzie ich czytanie jest rozłożone w czasie).

T. Tyszka do typowych zniekształceń dokonywanych podczas oceniania zalicza również tendencję znaną pod nazwą **efektu „aureoli”**, który polega na tym, że przy ocenianiu ma miejsce przenoszenie ocen z jednych cech czy zadań albo aspektów na inne¹⁵. Jeżeli na przykład jakaś jedna cecha ocenianej osoby albo wytworu została oceniona pozytywnie, to mamy skłonność do przypisywania tej osobie również innych cech pozytywnych. Odmianą tego efektu jest często spotykany w kontekście oceniania szkolnego efekt polegający na wpływie nazwiska autora na ocenę jego wytworu. Noizet i Caverni przeprowadzili eksperymenty, których wyniki jednoznacznie wskazują, iż znajomość wcześniejszych ocen ucznia (czy też uzyskana wcześniej opinia „dobrego ucznia” albo „złego ucznia”) wpływa na kolejne oceny szkolne. Badania psychologów dowodzą zresztą, że wpływ na ocenę może wywierać nie tylko znajomość wcześniejszych wyników autora ale, co niezwykle interesujące, na przykład pochodzenie etniczne ucznia. Noizet i Caverni poddali ocenie nauczycielom prace uczniów, których nazwiska były rdzennie francuskie oraz uczniów, których nazwiska brzmiały obco. Okazało się, że nauczyciele, którzy sami nosili nazwisko francuskie, wyżej oceniali prace uczniów obcego pochodzenia. Odwrotnie nauczyciele obcego pochodzenia – ci wyżej oceniali prace przypisane uczniom o nazwiskach rdzennie francuskich¹⁶. Podobnie zresztą, jak nazwisko autora na ocenę wpływać może również nazwa instytucji (miejsca), z której pochodzi wytwór. Kierowanie się w ocenie nazwą instytucji (np. bardziej lub mniej prestiżowej szkoły, której uczeń jest absolwentem) wydaje się znacznie mniej uzasadnione aniżeli kierowanie się nazwiskiem autora.

Dla uniknięcia efektu „aureoli” z pewnością korzystna jest sytuacja, w której autor ocenianego wytworu pozostaje anonimowy, co często w praktyce szkolnej jest stosowane.

Psychologowie wskazują, że jednym z niedostatków oceniania jest wpływ na ludzkie oceny uczuć i nastroju. W licznych badaniach ustalono, że **uczucia i nastrój** w dużej mierze wpływają zarówno na ocenę nas samych, jak i na oceny innych osób oraz na oceny różnorodnych zdarzeń. T. Tyszka wskazuje, że osoba pozostająca w określonym nastroju łatwiej aktywizuje i wydobywa z pamięci te informacje, które są zgodne z jej nastrojem. Jeżeli osoba jest w nastroju pozytywnym, ma ułatwiony dostęp do informacji pozytywnych; gdy jest w nastroju negatywnym, ma ułatwiony dostęp do informacji negatywnych w swojej pamięci. Co ważne, nastrój wpływa nie tylko na ocenę aktualnie obserwowanych rzeczy czy

¹⁵ T. Tyszka, *Psychologiczne pułapki oceniania...*, s. 37.

¹⁶ G. Noizet, J. P. Caverni, *Psychologiczne aspekty oceniania...*

faktów, ale również na ocenę znanych rzeczy ocenianych z pamięci. Podobnie trafność i rzetelność oceny zmniejsza emocjonalny stosunek (emocjonalne zaangażowanie) wobec ocenianych obiektów¹⁷. Wydaje się być oczywiste, zważywszy na fakt istnienia współzależności emocji i poznania. W takim ujęciu mechanizm oceny nieomal nigdy nie jest czysto poznawczy¹⁸.

Przytoczone przykłady zaledwie sygnalizują zagadnienia związane z niedostatkami oceniania (pominięto bardzo istotny społeczny kontekst oceniania). Niemniej jednak nawet ta pobieżna analiza najczęściej występujących błędów w ocenianiu wskazuje, że bardzo ważna jest znajomość tych zagadnień dla osób profesjonalnie zajmujących się ocenianiem. Efektem wystawianych przez nauczycieli ocen są różnego rodzaju stany psychiczne uczniów, rzutujące na ich funkcjonowanie nie tylko w szkole, ale także w przyszłym, dojrzałym życiu. Dotyczy to chociażby sfery motywacyjnej, samooceny czy zjawisk związanych z kontrolą osobistą nad wynikami własnego działania. Znajomość przez nauczycieli mechanizmów utrudniających obiektywne ocenianie z pewnością może ułatwić zrozumienie procesu oceniania, a w konsekwencji umożliwić wprowadzenie do ich praktyki zawodowej metod zapobiegających błędom w ocenianiu.

¹⁷ T. T y s z k a, *Psychologiczne pułapki oceniania...*

¹⁸ D. D o l i ń s k i, *Emocje, poznanie i zachowanie*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia ogólna*, t. 2, Gdańsk 2002.

JULIAN JONKISZ

PODSUMOWANIE I REFLEKSJE IX TATRZAŃSKIEGO SEMINARIUM NAUKOWEGO „EDUKACJA JUTRA”

Już po raz dziewiąty Profesor Kazimierz Denek zaprasza do swojej zakopiańskiej szkoły pedagogicznej na Kalatówkach wierną rzeszę Przyjaciół – wybitnych przedstawicieli nauki, młodą kadrę naukową, nauczycieli – twórców szkolnego sukcesu i nowatorskiej edukacji. Wszystkich łączy wspólna idea – kształcenie i wychowanie młodego pokolenia Polaków w jakże trudnych warunkach przemian III Rzeczypospolitej. Na wezwanie Mistrza odpowiedzieli swoją gotowością. Zaskakującą obecnością!

W wykazie uczestników IX Tatrzańkiego Seminarium Naukowego znalazło się prawie 70% uczestników VIII edycji tego wspaniałego wydarzenia naukowego! Profesorowi Denkowi udało się stworzyć nie tylko własną Szkołę Badań Pedagogicznych, ale także uczynić to w niepowtarzalnej scenerii Tatr i uroku Zakopanego, rozszerzyć krąg miłośników tego zakątka Polski – źródła narodowej dumy.

Wprowadzenie Profesora Kazimierza Denka do IX Tatrzańkiego Seminarium Naukowego, zatytułowane *Między „Chwilą” a edukacją jutra i Tatrami* oprócz przepięknej inwokacji do Tatr, zawiera wizję obrad seminarium i jego podstawowej, roboczej problematyki, jako kontynuacji dzieła – nowatorskiej myśli pedagogicznej.

Do problemów najważniejszych Profesor Denek zaliczył m.in.:

- potrzebę wyodrębnienia filozofii pedagogiki z badań filozoficznych,
- edukację szkolną, polegającą na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia i wychowania u progu XXI wieku – stulecia wiedzy,
- edukację wczesnoszkolną, wraz z całokształtem złożonych procesów społeczno-ekonomicznych,
- zwiększenie efektywności procesu kształcenia i wychowania – budowanie więzi między uczestnikami procesu kształcenia, wyrównanie mechanizmów selekcji szkolnej,
- położenie większej uwagi na zjawiska patologiczne – nerwice i fobie szkolne, przemoc i agresję, spożywanie alkoholu, narkomanię, brak szkolnej opieki medycznej, itp.,
- konsekwentnie prowadzony program edukacji prozdrowotnej,
- ocenę szkolną, jako proces wspierania rozwoju ucznia,
- bardzo pilny temat uporządkowania „produkcji” i wyboru podręczników szkolnych,
- egzaminy szkolne.

Opracowania poszczególnych uczestników IX Seminarium okazały się w wysokim stopniu zbieżne z intencją Profesora Denka, co wykorzystane zostało przez członków Komitetu Organizacyjnego, który zaproponował podział nadesłanych artykułów na 5 grup tematycznych, a mianowicie:

Grupa I	Myślenie o edukacji jutra
Grupa II	W poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia i wychowania
Grupa III	Nauczyciel szansą edukacji jutra
Grupa IV	Zagrożenia jako wyznaczniki zmian edukacyjnych
Grupa V	Funkcje oceny i kierunki zmian w ocenianiu

Dokonując przeglądu obszernych materiałów prezentowanych przez uczestników IX Tatrzańskiego Seminarium Naukowego, uwzględniono przy niektórych opracowaniach nieco szersze wątki¹.

GRUPA I – MYŚLENIE O EDUKACJI JUTRA

Interesujące rozważania nt. **fenomenologii myślenia o edukacji jutra** prezentuje **Krystyna Duraj-Nowakowa**, przypominając, że termin ten aktualnie oznacza „wielość stanów i aspektów intelektualnych, podkreślających pierwotność świadomości i subiektywnego sensu życia w interpretacji działania społecznego”. Autorka omawia szereg kontaktów fenomenologicznych pedagogiki – ich złożony charakter i przydatność, na przykładzie wielu współczesnych koncepcji reformy edukacyjnej.

Współczesne problemy edukacji komparatystycznej w Świecie omawia w bardzo czytelnym opracowaniu **Józef Kuźma** na podstawie swoich osobistych obserwacji poczynionych na międzynarodowych kongresach, poświęconych tej tematyce w Europie, Azji i Afryce. W opracowaniu zgłoszonym na IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe podejmuje niezwykle aktualny problem edukacji komparatystycznej w czasach globalizacji – związaną z tym potrzebę kształtowania nowej komparatystycznej mapy świata i wzmacniania kręgów „kreatorów polskiej pedagogiki komparatystycznej”.

Konieczność pełnej odnowy postulatów **wychowania przez pracę i do pracy** omawia **Waldemar Furmanek**, uznając ten problem jako „wyzwanie dla współczesnej pedagogiki, jako jej naczelną zadanie, bowiem warunkiem przemian w Polsce jest „uzdrowienie polskiej pracy” i ponownie podjęcie trudu wychowania w etosie pracy.

Sytuacja na wolnym rynku wymaga od absolwentów szkół szukających pracy **nowych zdolności sterowniczych** – akcentuje w swoim opracowaniu **Jolanta Wilsz**. Reformy edukacyjne powinny wyposażać ich w wielostronne umiejętności: koncepcyjne, merytoryczne, umiejętności uczenia się, przewidywania skutków podejmowanych decyzji i działań, szybkiego reagowania na zmiany. Zespół tych umiejętności może być określany jako zdolności sterownicze, pozwalające człowiekowi sterować samym sobą, jak i otoczeniem.

Problem **kształcenia transgresyjnego** (w myśl terminologii J. Kozielskiego) **jako ważny element edukacji XXI wieku** omawia w swoim opracowaniu **Stanisława Włoch**. Transgresja nastawiona na zmiany siebie lub otoczenia, zdaniem Autorki nadal odbiega od koncepcji założeń kształcenia innowacyjnego, mimo trwającego procesu reformy edukacyjnej.

Krytyczne przemyślenia wynikające z treści raportu Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus”, poświęconego strategii rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020, przedstawia w swoim opracowaniu nt. **edukacji jutra w Polsce Seweryn Sulisz**. Autor zwraca uwagę na znaczący fakt wzrostu kosztów kształcenia, co wpływa na istotne ograniczenie pozycji społecznej dzieci i młodzieży, pozostających poza wąskim kręgiem zamożnych elit, co może ozna-

¹ Autor podsumowania chcąc przekazać w streszczeniu oryginalne wątki niektórych opracowań, podał je w dosłownym brzmieniu, żywiąc nadzieję, że nie zostanie mu to wytknięte jako naruszenie praw autorskich.

czać, że w Polsce uruchomiony został mechanizm „dziedziczenia biedy”. Zjawiska te mocno zaznaczają się w sferze wychowania fizycznego i sportu. Autor bardzo mocno akcentuje fakt, że „podczas obowiązkowych lekcji wychowania fizycznego w szkole nauczyciele mają zdecydowanie większe możliwości oddziaływania na **zdrowie społeczne i psychiczne uczniów** (podkr. J.J.) niż na poziom ich sprawności i zdrowie fizyczne”.

Bardzo aktualne i nowatorskie są również propozycje autora dotyczące kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego już pod egidą MENiS.

Bardzo ważnym problemom **tworzenia trwałych postaw wobec kultury fizycznej** poświęca swoje opracowanie **Krystyna Zatoń**. Proces ten bardzo głęboko uwarunkowany jest szeroko i nowocześnie rozumianą intelektualizacją i wieloletnimi zmianami koncepcji edukacyjnych. Polskie wychowanie fizyczne – według powszechnych opinii jest – twierdzi Autorka – „nowoczesne w swojej doktrynie i korzystnie wyróżnia się pod tym względem w Europie”. Jednakże w praktyce szkoła okazuje się odporna na nowatorskie idee i koncepcje, apele i programy działania. A przecież stoimy w obliczu wejścia do Unii Europejskiej i koniecznością równania z poziomem europejskiego szkolnictwa.

O **rewolucji biotechnologicznej NBiC i wyzwaniach aksjologicznych wobec zarysowującej się IV fali przemian cywilizacyjnych** pisze w swoim interesującym studium **Antoni Zajac**. Po **cywilizacji przemysłowej** (industrialnej) następuje kształtowanie się norm postępowania charakterystycznych dla norm postępowania dla **cywilizacji wiedzy** (informacyjnej, postindustrialnej) Autor podkreśla, że oznacza to przejście od produkcji towarów do **wytwarzania informacji**. „O rozwoju państw, narodów, społeczeństw, jednostek nie decydują surowce, środki produkcji, siła robocza, kapitał i ziemia, lecz wiedza – umiejętności docierania do informacji, analizowania, przetwarzania jej...” Dokonuje się jednocześnie zmiana globalna kultury z technokracji w technopol wraz z towarzyszącą jej wirtualną rzeczywistością, kulturą wizualną i kulturą upozorowania, czyli pewną filozofią myślenia...

Autor prezentuje szereg twórczych, wybiegających w przyszłość myśli, które Jego zdaniem muszą się bardzo mocno odbić na współczesnym modelu edukacji i obliczu pedagogiki, bowiem jeszcze nie ukształtowała się w pełni cywilizacja wiedzy, a już powstają zręby czwartej fali, a jej definiującym czynnikiem przemian będzie zrozumienie przyrody i nas samych. Wytworzenie nowej cywilizacji biotechnologicznej – jak twierdzi Autor znowu zmieni życie ludzi. Wzbudzi wielkie nadzieje, ale też przyniesie nieznanne do tej pory problemy etyczne.

Interesującą problematykę **standardów komunikacyjnych w społeczeństwie informacyjnym** prezentuje w swoim opracowaniu **Artur Stachura**. Autor przypomina na wstępie, że „proces przekazywania informacji stał się niezbędny dla funkcjonowania społeczeństwa tak jak dla społeczeństwa industrialnego niezbędny był proces przekazu dóbr materialnych”. Większa efektywność procesu komunikacji idzie w parze z większą złożonością tego procesu. Zatem w procesie wychowania, który uznać można jako szczególny rodzaj procesu komunikowania się, odpowiedzialność za skuteczność tego procesu leży po stronie nauczyciela – wychowawcy. To on powinien być szczególnie wyczulony na potencjalne zaburzenia w swojej komunikacji z wychowankiem. W związku z tym wzrosło znaczenie elektronicznych technik komunikacyjnych i ich obecność w programach kształcenia.

Konieczność **powiązania wiedzy metodycznej i metodologicznej w działaniu pedagogicznym** jest tematem opracowania **Ewy Szadzińskiej**. Wiedza metodyczna w pracy nauczyciela, obejmująca ogół czynności uczniów i nauczycieli musi wiązać się z wiedzą metodologiczną, dotyczącą opisu, wyjaśniania faktów i zjawisk oraz ich rozumienia i interpretowania. Powiązanie tych obu obszarów wiedzy prowadzi w efekcie do wiedzy naukowej i jej

rozumienia, a to z kolei określa znaczenie wiedzy naukowej w działaniu pedagogicznym. Wtedy nauczyciel podejmuje świadomie decyzje i nadaje sens swojemu działaniu.

Przyszłość Europy – perspektywy rozwoju, podnoszenie standardów życia, możliwość zatrudnienia – zależy w dużej mierze od podnoszenia wskaźników skolaryzacji i jakości edukacji w skali całego kontynentu. Tym stwierdzeniem **Bolesława Jaworska** wprowadza uczestników konferencji w tezy swojego opracowania pt. **Edukacja ustawiczna – utopia czy edukacja jutra?** Wg Autorki pojęcie edukacji ustawicznej nie doczekało się pełnego naukowego zdefiniowania. Jeżeli natomiast ma zachować swoją tożsamość musi posiadać wartość normatywną oraz system pojęciowy: wymiary (kryteria) pola pojęciowego – czasu, tożsamości, powszechności i uniwersalności. Rozwój cywilizacji – przyspieszony postęp techniki domaga się nabywania wciąż nowych kompetencji. Tym wyzwaniom – Jej zdaniem – ma sprostać edukacja ustawiczna: potrzeba kształcenia się, która jest logicznym następstwem potrzeby wiedzy i aspiracji.

We wstępie do opracowania, zatytułowanego **kształcenie na odległość szansą współczesnej dydaktyki**, **Anna Frąckowiak** prezentuje w sposób zwięzły podstawowe tezy swojego artykułu oraz fundamentalne pytania: Jakie cechy edukacji na odległość mogą być użyte w modernizowaniu dydaktyki?

Z rozważań Autorki wynika, że kształcenie na odległość nie jest, jakby się mogło здаwać, systemem prostym. Formuluje własne wnioski z doświadczeń badawczych, zwłaszcza w odniesieniu do dydaktyki, podkreślając rolę nauczyciela (nadawcy) i ucznia (odbiorcy) w tym procesie.

GRUPA II – W POSZUKIWANIU NOWYCH KONCEPCJI KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Prezentacje poglądów w tej grupie rozpoczyna **Eugeniusz Kameduła** opracowaniem na temat **doskonalenia procesu kształcenia w szkole podstawowej**. Powołuje się na pedagogów przełomu XIX i XX w. Autor przypomina, że kształcenie integralne nie jest i nie było nową koncepcją pedagogiczną. Intencją Autora jest próba dokonania przeglądu, co udało się zrealizować w praktyce pedagogicznej szkoły podstawowej od roku 1999, zarówno na etapie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, jak i kształcenia blokowego, a także w systemie integracji wiedzy w ramach tzw. „ścieżek edukacyjnych”. Autor nie sprzeciwia się dalszym próbom kontynuacji kształcenia zintegrowanego pod warunkiem lepszego doskonalenia nauczycieli. Jest również zwolennikiem doskonalenia koncepcji kształcenia blokowego pod warunkiem rozszerzenia badań pedagogicznych w zakresie diagnozy dotyczącej m.in. poziomu podręczników szkolnych, lepszej troski o szkołę ze strony samorządów terytorialnych, uregulowania noszenia tornistrów przeładowanych podręcznikami, itp.

Bardzo interesujące studium pt. **Kształtowanie otwartości poznawczej uczniów**, przedstawił **Eugeniusz Piotrowski** wykazując, że proces ten posiada ściśle uwarunkowania z aktywnością i samodzielnością ucznia. Autor prezentuje podstawową aparaturę pojęciową omawianego problemu oraz różne szkoły i koncepcje badawcze wybranych autorów polskich i obcych, w układzie historycznym i współczesnym. Wyróżnia prawidłowości w rozwoju aktywności poznawczej jednostki, w procesie jej rozwoju. Omawia także inne aspekty problemu: warunkiem kształtowania otwartości poznawczej wg Autora jest zadaniowe podejście do ucznia. Przyjmując, że „zadanie stanowi model działania”. Jest także „antycypacją wyniku” i jednym z czynników regulujących czynności. Autor wymienia podstawowe zmiany warunkujące prawidłowe funkcjonowanie obowiązkowego modelu kształcenia ogólnego, z punktu widzenia kształtowania otwartości poznawczej uczniów. Przypomina też, że

„sprawność umysłowa jest uwewnętrznioną operacją, która ma charakter zintegrowany i odznacza się odwracalnością i plastycznością”. Najwyższym stopniem samodzielności charakteryzuje się uczeń wykazujący względną niezależność: w formułowaniu celów i zadań, w planowaniu i organizacji sposobów ich realizacji, w kontroli i ocenie uzyskanych wyników.

Krystyna Żuchelkowska i Maria Bulera omawiając w swoim artykule **rolę wycieczek w zbliżaniu dzieci przedszkolnych do przyrody ojczystej**, przypominają za K. Denkiem funkcje, jakie mają do spełnienia dobrze zorganizowane wycieczki dla dzieci w wieku przedszkolnym, zwłaszcza wtedy, gdy mają one dla nich cele autonomiczne, wywołujące wszystkie cele edukacyjne. Autorki przykładają dużą wagę do kontaktów dzieci z przyrodą ojczystą (przeżycia estetyczne, uczucia patriotyczne), wyzwolenia pozytywnych postaw społecznych (zachowanie się wobec zjawisk i osobliwości przyrodniczych, ochrona przyrody ojczystej). Sugestie Auterek posiadają myśl przewodnią: „Poznaj swój kraj, Ojczyźnie służ”.

Pozornie niepoważny tekst **Wandy Woronowicz** pt. **„Prawą marsz! Uwagi o edukacji elementarnej”** jest rzeczywiście, zgodnie z intencją Autorki, jakże aktualnym i potrzebnym małym studium o aspekcie pedagogicznym nad pieszym przemieszczaniem się mas ludzkich. Wymowna jest Jej uwaga, że daremna jest chęć edukowania ludzi do prawości duchowej skoro oni nie wiedzą (lub nie chcą wiedzieć) rzeczy tak prostych jak to, która strona ciała jest prawa, a która lewa.

Czy przyczyną są zaniedbania edukacyjne – jak przypuszcza Autorka – szczególnie na niższych szczeblach kształcenia? Czy są to źle ukształtowane nawyki i kto za to głównie ponosi winę? Trzeba z aprobatą przyjąć myśl, że mógłby to być temat dyskusyjny na niejedno seminarium naukowe, poświęcone np. także szukaniu przyczyn: dlaczego ludziom znanym z wysokiego poziomu kultury zdarzało się włączyć przez okno do zatłoczonego pociągu lub wypchać się gdzieś bez stania w kolejce?

W artykule pt. **Edukacja jutra – wychowanie do rekreacji naukowej**, **Tadeusz Fąk** powołując się na szeroki wykaz piśmiennictwa stara się podbudować naukowo swoją główną tezę, że proces wychowania do umiejętnego wykorzystania czasu wolnego powinien stać się niezbędnym elementem współczesnego systemu edukacyjnego. Autor podkreśla też, że: **Cały proces wychowania do rekreacji ruchowej powinien zmierzać do stworzenia swoistej filozofii społeczeństwa polskiego wobec wartości pozyskiwanych z aktywnego ruchowo wypoczynku i czasu wolnego**. Jednocześnie przytacza pokaźny wykaz autorów twierdząc, że jest to zadanie bardzo trudne ze względu na brak w Polsce właściwie przygotowanych kadr.

Artykuł podobny w treści prezentuje **Małgorzata Pawłowska**. Omawiając problem **wielostronnego przekazu dziedzictwa kulturowego w regionie, w pracy z dziećmi 6-letnimi**, Autorka podkreśla, że jej refleksje związane z jednoczeniem się Europy i perspektywą budowy „Europy ojczyzn” są wywołane rozbudzeniem nadziei, ale także wyzwaniem lęku, poczuciem zagubienia i zagrożenia. Na przykładzie własnym w oparciu o przyrodnicze otoczenie przedszkola, ukazuje lokalne możliwości obserwacji spuścizny przodków. W krajobrazie przyrodniczym „małej Ojczyzny” dzieci miały szanse dostrzec jak spleta się przeszłość tej ziemi z jej teraźniejszością. Wielostronny przekaz umożliwia pełny rozwój dziecka: **fizyczny** (piesze wędrówki do źródeł dziedzictwa kulturowego, **intelektualny** (wzbogaca wiedzę, rozwija ciekawość), **emocjonalny**, bo ... zakorzenia.

Niezwykle ważny problem wyjazdowych form i metod zdobywania wiedzy w procesie kształcenia zintegrowanego omawia w swoim opracowaniu pt. **Zielone szkoły. Holistyczne podejście do kształcenia – Danuta Hyżak**. Mimo atrakcyjności i efektywności w swej

formie nie należą one do łatwych w realizacji. Dobrze zorganizowane „zielone szkoły” posiadają wysokie walory społeczno-zdrowotne i dydaktyczno-wychowawcze, wpływają korzystnie na rozwój fizyczny i psychiczny. Ich wielostronne korzyści są dobrodziejstwem dla dzieci i młodzieży zwłaszcza dziś, w dobie bezrobocia, ubożenia rodzin, różnorodnych zagrożeń zdrowotnych i wychowawczych.

Postulat **nowej koncepcji kształcenia matematycznego** formułuje **Jerzy Tocki**, twierdząc, że szkoła polska zakończyła pierwszy etap reformy – etap strukturalny. Autor zwraca uwagę na niski nadal poziom opanowania wiedzy geometrycznej oraz ukształtowania się wyobraźni przestrzennej na tle odległości od przeciętnego poziomu europejskiego. Przedstawia jednocześnie nową koncepcję kształcenia matematycznego i jej elementarne zasady. Stwierdza, że ze względu na stosunek do matematyki jako przedmiotu nauczania, można obiektywnie podzielić klasę uczniowską na trzy grupy (poziomy), z możliwością odpowiednich przemieszczeń do innej grupy (w zależności od zainteresowań i pracowitości). Autor stawia przy tym warunek trzech wersji podręcznika dla każdej klasy.

Andrzej Ćwikliński prezentuje w swoim opracowaniu **Postulowane kierunki zmian w zakresie kształcenia i wychowania**.

Autor wyraża obawę, że polska szkoła nie jest wystarczająco przygotowana do wyzwań, jakie ze sobą niosą ponad dziesięcioletnie zmiany i przeobrażenia społeczno-ekonomiczne w naszym kraju. Omawiając główne zasady polityki edukacyjnej podkreśla najważniejsze działania podejmowane w reformowanej szkole, formułuje ważne zadania edukacji, wskazuje potrzeby zmian w procesie kształcenia, oraz konieczność poszukiwania właściwych wymiarów aktywności ucznia. Istotnym atrybutem naszego obrazu procesu kształcenia jest spostrzeżenie go jako dialogu pomiędzy nauczycielem a uczniem. Autor podkreśla też, że współczesna edukacja nie może sprostać potrzebom poznawczym młodzieży, zaś sfera wychowania wymyka się spod kontroli społecznej. Podziela też pogląd K. Denka, że najważniejszym bodajże czynnikiem powodującym te zjawiska jest brak systemów wartości wśród młodzieży. Autor wyraża również istotne obawy związane z wychowawczymi oddziaływaniami w dobie globalizacji, identyfikując je z niezbyt optymistyczną wizją: wiedza nie poparta kształtowaniem charakteru może obrócić się przeciwko jednostce. Można odnieść wrażenie, że szkoła przygotowuje swoich wychowanków do świata, którego zmierzch został już przesądzony...

Bardzo interesujące doniesienie na temat **wpływu samodzielnej pracy ucznia na wyniki kształcenia**, prezentuje **Agnieszka Kozerska**, na podstawie swoich badań, których celem było sprawdzenie, czy samodzielna praca uczniów klasy III szkoły podstawowej w nauczaniu zintegrowanym zwiększa zasób nowych wiadomości i umiejętności w zakresie matematyki i wiedzy o środowisku społeczno-przyrodniczym. Wyniki badań Autorki dały pozytywny wynik. Aktywna, samodzielna praca ucznia na etapie nauczania początkowego jest konieczna, aby nie wykształcił się u niego nawyk bezradności, bierności, czekania na instrukcję działania..., żeby potrafił stawić czoła przeciwnościom losu, zamiast przyjmować postawę roszczeniową.

Problem **kreatywności jednostki w kontekście potrzeb edukacji przyszłości** omawia w swoim artykule **Zofia Frączek**, podkreślając za K. Denkiem konieczność rozwijania m.in. takich cech i umiejętności, jak: aktywność, samorządność, współdziałanie, zdolność do uczestniczenia w gospodarce rynkowej, wrażliwość humanistyczna, poczucie godności, przygotowanie każdej jednostki do kreatywnego uczestnictwa w kulturze i cywilizacji informacyjnej. Autorka wskazuje również na fundamentalne znaczenie aksjologii jako źródła edukacji kreatywnej XXI wieku, przywołując przykłady wybitnych myślicieli naszych czasów.

Interesujące wyniki badań, związane ze zjawiskiem analfabetyzmu emocjonalnego prezentuje **Ewa Czaja** w opracowaniu pt. **Metody waloryzacyjne w nauczaniu języka polskiego w gimnazjum**. Źródłem tego zjawiska, objawiającego się m.in. gorszymi ocenami, trudnościami wychowawczymi jest analfabetyzm emocjonalny; poziom niskich umiejętności emocjonalnych sprzyja zamykaniu się w sobie, agresji, niepokoju. Autorka przedstawia własną próbę aktywizacji uczniów na przykładzie lekcji j. polskiego z zastosowaniem metod waloryzacyjnych (drama, kontakt ze sztuką), z wykorzystaniem obrazów Jana Matejki.

W przededniu wstąpienia Polski do Unii Europejskiej szczególnej wagi nabierają problemy kształcenia nauczycieli – podkreśla **Beata Oelszlaeger** na wstępie swojego opracowania pt. **Udział w programie Sokrates/Erasmus – szansą edukacyjną dla studentów pedagogiki**. Są to szanse wzbogacenia własnej, „świeżej” wiedzy pedagogicznej poprzez praktyczne nabywanie kompetencji i umiejętności, jakie powinni posiadać nauczyciele, m.in. kompetencji prakseologicznych, komunikacyjnych, współdziałania, kreatywnych, informatycznych i moralnych. Autorka informuje o takiej współpracy na przykładzie kontaktów filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie z uczelniami francuskimi.

Problem **inteligencji emocjonalnej – jej znaczenia dla funkcjonowania dziecka i możliwości kształcenia w zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej** przedstawiła w swoim opracowaniu **Bogusława Cholewa-Galuszka**.

Autorka przypomina podstawową terminologię, nawiązując do rodzajów inteligencji i jednego z jej pojęć – inteligencji personalnej oraz jej pochodnej wartości – inteligencji emocjonalnej. Omawia znaczenie tej inteligencji w funkcjonowaniu człowieka, dokonuje próby ukazania poziomu kształcenia kompetencji emocjonalnych w systemie zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej. Podkreśla też, że wspomaganie rozwoju emocjonalnego ucznia uznane zostało w podstawie programowej „Moja szkoła” za jedno z najważniejszych zadań edukacji wczesnoszkolnej.

GRUPA III – NAUCZYCIEL SZANSĄ EDUKACJI JUTRA

Problematykę międzynarodowych badań porównawczych nad czynnikami zawodowymi nauczycieli prezentuje w swoim opracowaniu **Zenon Jasiński**, kładąc szczególny akcent na przydatność tych badań w sytuacji zróżnicowania kulturowego, politycznego i ekonomicznego uczestników międzynarodowego programu, reprezentujących pedagogów z Austrii, Czech, Polski, Słowenii, Słowacji i Węgier. Badania wśród nauczycieli w tych krajach prowadzono przy pomocy ankiety i tzw. metody profesjogramu, w latach 1995-1998. Wyniki badań prezentowane były we wszystkich krajach – uczestniczących w tej międzynarodowej inicjatywie. W przypadku badań polskich potwierdziły znane usterki naszego systemu edukacji: zbyt mało miejsca zajmują czynności wychowawcze i diagnostyczne, znaczny odsetek czasu poświęcany jest dydaktyce (groźba „zawału” funkcji wychowawczej szkoły, słaba współpraca nauczycieli z rodzicami i środowiskiem itp.)

Zadania i kierunki zmian w kształceniu nauczycieli w perspektywie edukacji jutra – w kontekście wyznaczników opracowanych przez Komitet Prognoz Polska w XXI wieku (w perspektywie roku 2010) omawia **Jolanta Szempruch**. Autorka wymienia różne tendencje i megatrendy, wynikające z aspirowania Polski do organizacji europejskich. Wyróżnia też wartości preferencyjne w zakresie kwalifikacji zawodowych nauczyciela w zmieniającej się szkole – tryb kształcenia poprzez licencjat oraz pełne studia magisterskie wg ujednoliconego programu, przygotowanie nauczycieli do nauczania w zakresie dwóch różnych przedmiotów w szkole, przygotowanie nauczycieli do uzyskiwania certyfikatu umiejętności in-

formatycznych, udział przyszłych nauczycieli w czasie studiów, w praktykach, w szkole w ciągu jednego semestru, itp.

Interesujący artykuł pt. **Autorytet nauczyciela a przestrzenie współbycia z uczniami**, przedstawił **Bronisława Dymara**, przywołując na wstępie myśl wyrażoną przez K. Denka, że wartości istnieją zawsze. Kryzys natomiast dotyczy ich przeżywania i praktykowania. Autorka prezentuje swoje poglądy, obserwacje i przemyślenia w częściach zatytułowanych *Autorytet, kontaktowość, charyzma, wielość i wieloznaczność pojęć* (II), *Przestrzeń współżycia nauczyciela z uczniami* (III), *Autorytet wspierający, czyli poszukiwanie znaczeń ukrytych* (IV) oraz refleksje końcowe pt. *Współudział uczniów w procesie edukacji – podstawą budowania autorytetu*. W konkluzjach stwierdza, że stała troska nauczyciela o rozwój samowiedzy uczniów (samoocena, samokontrola, chwile refleksji, ciszy, techniki pytań, burza mózgów) przyczynia się do „niepozornej integracji autokreacyjnej, nazywanej też metaintegracją”.

W opracowaniu **Janusza Morbitzera** zawarte są przemyślenia dotyczące poszukiwań wzorca **nauczyciela w społeczeństwie informacyjnym**. Współczesny człowiek żyje i funkcjonuje w medialnym świecie (komputer, telewizja, telefonia komórkowa). Konsekwencje pedagogiczne budowania społeczeństwa informacyjnego przejawiają się w aspekcie: naukowo-dydaktycznym, techniczno-technologicznym, społecznym i wychowawczym. Podkreślając, że szkoła staje się coraz bardziej organizatorem procesu kształcenia niż źródłem samej wiedzy, Autor wymienia kompetencje nauczyciela w społeczeństwie informacyjnym oraz omawia ewolucję ich roli w procesie edukacji jutra. Końcowe uwagi Autora dotyczące odpowiedzialności za stan wychowania młodzieży, odnieść można bardziej do władz państwowych aniżeli społeczeństwa.

Obszerny artykuł oparty na własnym materiale empirycznym, pt. **Wymiary profesjonalizmu pedagoga w percepcji młodzieży studenckiej a postrzegane przygotowanie do wykonywania zawodu**, prezentuje **Ewa Wysocka**.

Stawiając problem: jakiej wiedzy oczekują studenci, pomocnej w kreowaniu wyobrażonego wzorca pedagoga-nauczyciela-wychowawcy, Autorka stwierdza, że młodzież widzi swoją rolę i kompetencje stereotypowo w kategoriach pragmatycznych, utylitarnych, traktując kształcenie ogólnie-teoretyczne jako najmniej przydatne. Model własnej roli zawodowej cechuje logiczna wspólnota – konkluduje Autorka – ukierunkowana tradycyjnie, instrumentalnie i celowościowo, zdeterminowana powszechnie postrzeganym stereotypem pedagogiki.

Doniesienie pt. **Wartościowanie sukcesu w opinii studentów** jako fragment szerszych badań opinii studentów o zmieniającej się rzeczywistości społecznej przedstawiają **Włodzisław Krysiak i Jacek Mańczak**. Badania Autorów dotyczą pedagogicznej oceny coraz bardziej odczuwanego w życiu społecznym przymusu odnoszenia sukcesu. Przyjmują oni, że sukces rozpatrywany dotąd jako kategoria społeczna i wartościująca, może być ujmowany obecnie jako kategoria aksjologiczna. W systemie wartości studentów sukces funkcjonuje w podwójnym ujęciu: autotelicznym i funkcjonalnym. Problem ten poddany został badaniom diagnostycznym w środowisku studenckim. Wyniki badań m.in. stanowią dowód na preferencję sukcesu w ujęciu podmiotowym, związanego z twórczą samorealizacją i wysokimi kwalifikacjami w instytucjach funkcjonowania zawodowego.

Interesujące doniesienie nt. **roli nauczyciela w kreowaniu kariery życiowej młodzieży** przedstawił uczestnikom konferencji **Ryszard Parzęcki**, kierując się głównym motywem – wyzwaniem stojącym przed polskim szkolnictwem, w związku z przyszłą integracją z Unią Europejską. Ma to być w przyszłości dobrze funkcjonująca szkoła pracy i samodziel-

ności uczniów, a więc zadanie wyjątkowo trudne – wprowadzanie w efektywny proces kształtowania świadomości młodzieży w zakresie podejmowania samodzielnych decyzji życiowych: zawodowych i edukacyjnych. Z tym procesem wiąże się problem drogi do indywidualnych predyspozycji i cech osobowościowych drogi do rozwoju kariery. W konkluzji Autor podkreśla rolę nauczycieli w planowaniu kariery przez uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, ponieważ „planowanie kariery to również szukanie odpowiedzi na pytanie, jak zamierzamy spędzać najbliższe lata lub całe swoje życie”.

Trzy kolejne opracowania ukazują w szerokim spektrum **obraz osoby nauczyciela wychowania fizycznego w opinii studentów akademii Wychowania Fizycznego (Marek Lewandowski, Halina Guła-Kubiszewska, Urszula Supińska i Magdalena Kúbler)**. Podstawą tych opracowań są szeroko zakrojone badania empiryczne wśród studentów AWF we Wrocławiu oraz studentów Instytutu Pedagogiki Opiekuńczej z Wychowaniem Fizycznym Karkonoskiego Kolegium w Jeleniej Górze. Wyniki badań w zakresie uznawanych przez studentów wartości, cech i umiejętności, które powinny charakteryzować przyszłego nauczyciela odznaczają się sporą rozbieżnością pod względem jego kompetencji. Większość studentek utożsamia się z zawodem nauczycielskim i pracą w szkole po ukończeniu studiów. Wśród studentów przeważają kompetencje trenerskie i przyszła praca w klubach sportowych. W minimalnym stopniu postrzegane są kompetencje społeczne w przyszłej pracy pedagogicznej.

Oczekiwania nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego stanowią temat doniesienia **Eugeniej Karcz**. Autorka przyjmuje jako tezę wyjściową, że w obecnych warunkach zdeterminowanych reformą systemu edukacji, nauczyciele muszą doskonalić się, poszerzać wiedzę, umiejętności pedagogiczne (także umiejętności samooceny własnej działalności). Na podstawie badań empirycznych wśród nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych ukazuje ich oczekiwania w zakresie form doskonalenia instytucjonalnego (także wewnątrzszkolnego). Wyniki badań wskazują na największą akceptację wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (formy atrakcyjne, aktywizujące i przydatne w praktyce pedagogicznej).

Tematycznie bliską pracę pt. **Nauczyciel promotorem zdrowia w zreformowanej szkole** prezentują **Katarzyna Wojciechowska i Maria Sobieszczyk**. Autorki przypominają w swoim opracowaniu, że zadanie wykształcenia człowieka zdrowego, wszechstronnie rozwiniętego i sprawnego, potrafiącego korzystać z najnowszych technologii komunikowania się jest powinnością wszystkich nauczycieli – w ramach ich kompetencji zawodowych. Każdy nauczyciel powinien znać swoją rolę w promowaniu zdrowia i aktywności fizycznej młodzieży, działać na rzecz postaw prozdrowotnych, dostrzegania sygnałów zagrożenia zdrowia – najwyższej wartości człowieka.

Problem relacji pomiędzy terminami: kompetencje i kwalifikacje omawia w swoim opracowaniu pt. **Kompetencje zawodowe nauczycieli w wybranych krajach Unii Europejskiej i w Polsce, Elżbieta Perzycka**. Autorka przyjmuje, że w miejsce terminu „kwalifikacje” coraz częściej stosowany jest zamiennie termin „kompetencje”. Problem ten weryfikuje m.in. poprzez standardy jakości pracy nauczyciela w systemie szkolnictwa: w Anglii, we Francji, w Danii, Hiszpanii, na tle propozycji polskich. Na podstawie tych mikrostudium porównawczych, Autorka dokonuje próby nakreślenia modelu kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela.

Jan Adam Malinowski w swoim studium pt. **Nauczyciele o swoim zawodzie. Refleksje w wymiarze „edukacji jutra”**, prezentuje wyniki swoich badań wśród 400 nauczycieli, reprezentujących większość regionów kraju.

Autor podejmuje tezę K. Denka, że powodzenie reformy edukacyjnej uwarunkowane jest od „zaangażowania się w nią nauczycieli”. Przedmiotem Jego badań jest próba ukazania, jak sami nauczyciele postrzegają swój zawód łącznie z jego otoczką społeczną. Interesujące wyniki badań (cytowanie oryginalnych wypowiedzi respondentów) omawia w poszczególnych częściach swojego opracowania, zatytułowanych: „Zawód nauczyciela a możliwości realizacji celów życiowych”, „Podjęcie pracy w zawodzie nauczycielskim jako przeszkoda w realizacji celów życiowych”, „Motywacyjno-prestiżowe wyznaczniki społecznej pozycji wykonywanego zawodu”. W podsumowaniu („Zamiast zakończenia”) Autor zwraca uwagę na najczęściej wyrażane opinie przyczynowo-skutkowe różnych zjawisk, akcentując w końcowych sentencjach, że przyczyną niskiej pozycji zawodu nauczycielskiego jest „brak autorytetów moralnych”, „degradacja systemu wartości” i inne przyczyny. „Przezwyciężenie tego kryzysu może sprawić, że zawód nauczyciela będzie budzić szacunek i społeczne uznanie.”

GRUPA IV – ZAGROŻENIA JAKO WYZNACZNIKI ZMIAN EDUKACYJNYCH

Omawiając **wyznaczniki edukacyjnych zagrożeń**, **Wojciech Kojs** odwołuje się do podstawowej potrzeby – potrzeby bezpieczeństwa, wskazując na niektóre edukacyjne konsekwencje dokonujących się obecnie przemian cywilizacyjnych, zwłaszcza rewolucji informacyjnej, procesu globalizacji i innych zjawisk. Do najbardziej znaczących dla edukacji zmian Autor zalicza gruntowne przewartościowanie roli humanistyki w kreowaniu nowej gospodarki świata. Niezwykle potrzebne jest zatem opracowanie strategii dalszego rozwoju Polski, w której istotną rolę odgrywać musi edukacja i nauka. Jest to wyzwanie także dla polskich elit politycznych. Postulując nową strategię edukacji, Autor ma na uwadze ogromne rzesze bezdomnych, bezrobotnych, chorych, niedożywionych, więzionych, emerytów, itp. Edukacja narodowa pamiętając o jednostkach musi rozwiązywać autentyczne problemy społeczeństwa i państwa, rozliczać się z kształcenia ucznia a nie społeczeństwa. Potrzebne są zatem nowe formy edukacji społecznej.

W artykule **Anny Karpińskiej** prezentowane są wyniki badań nad wpływem **odmienności i niepowodzeń szkolnych** wynikających z przynależności do subkultur młodzieżowych na sytuację szkolną uczniów. Autorka wysuwa hipotezę, że grupy subkulturowe stają się szczególnie atrakcyjne dla tych uczniów, dla których dom i szkoła są źródłem napięć konfliktowych. Do nich należą też uczniowie z niepowodzeniami szkolnymi.

Problem grup subkulturowych stał się przedmiotem badań w wybranych szkołach średnich dużego miasta. Potwierdzono przypuszczenia, że poszczególne komponenty przynależności do grup subkulturowych mają wpływ (bardzo często negatywny) na sytuację szkolną ucznia.

Autorka formułuje szereg wniosków i postulatów pod adresem szkoły i nauczycieli.

Pisząc o znaczącej **roli internatów i burs szkolnych w zapewnianiu uczniom powodzeń szkolnych**, **Zbigniew Węgierski** akcentuje w opracowaniu dwa ważne aspekty, które stanowią istotny warunek dostępu do szkół dzieci i młodzieży ze wsi i ośrodków małomiasteczkowych oraz spełniają rolę czynnika selekcji w korzystaniu z „drabiny” systemu edukacji Autor podkreśla szereg bardzo istotnych, korzystnych wartości dotyczących systemu internatowego, zlokalizowanego przy szkole bądź niewielkim oddaleniu od szkoły – ich wpływ na proces wychowawczy, organizacji nauki własnej, rozwoju zainteresowań, działalności społecznej uczniów, itp. Obecność burs i internatów to również niezwykle ważny czynnik zapobiegania różnym zjawiskom młodzieżowej patologii.

Problem **zagrożeń wynikających z komputerowego wspomaganie edukacji** omawia w swoim artykule **Maria Kozielska** podkreślając niebezpieczne sytuacje dla prawidłowego rozwoju młodzieży: zagrożenia fizyczne, psychiczne, moralne, społeczne czy intelektualne. Współcześnie funkcjonują dwa systemy kształcenia: humanistyczny i technologiczny. Autorka podkreśla, że w społecznych opiniach, dotyczących obustronnych zagrożeń, w badaniach pedagogicznych muszą być brane pod uwagę stanowiska obu stron, bowiem nadmiar wiadomości bez odpowiedniej wiedzy definiuje człowieka płytkiego intelektualnie, niezdolnego do formułowania własnych sądów, natomiast brak informacji dla człowieka o szerokiej wiedzy, wywołuje jego brak przystosowania do życia.

Niezwykle ważne zagadnienie **związku telewizji z agresją** na różnych obszarach edukacji omawia w swoim opracowaniu **Anna Górniok-Naglik**. Nie tylko w Polsce, ale także na przykładach innych krajów (Niemcy, Szwecja, USA) stwierdzono, że telewizja nie tylko dostarcza gotowych modeli zachowania agresywnego, ale jest także źródłem sygnałów wywoławczych agresji. Zjawisko agresji i przemocy staje się w coraz wyższym stopniu istotnym zagrożeniem systemu edukacyjnego na wszystkich szczeblach kształcenia i obszarach wychowawczych.

Bardzo niebezpieczne zjawisko „**odwracania wzroku**” **niektórych nauczycieli od szkolnego zła**, prezentuje w swoim opracowaniu **Maria Groenwald**. Tym szkolnym złem są np. trudności wychowawcze, przemoc wśród uczniów, zakłócone relacje w gronie pedagogicznym czy inne przykłady nieposzanowania norm szkolnej społeczności. Bezradność pedagoga wobec szkolnego zła może wyrażać się postawą **nieprzytomności** (celowego niedostrzegania), **obojętności, bierności** i poczucia niewinności. Autorka wskazuje również na sposoby podejmowania przez pedagogów walki z przejawami szkolnego zła na przykładzie prowadzonych przez nich badań wśród uczniów gimnazjum w małej miejscowości.

Powinności **szkoły wobec zagrożenia dziecka krzywdzeniem w rodzinie** w kontekście współczesnych oczekiwań i możliwości omawia **Ewa Jarosz**. Autorka podkreśla na wstępie niezwykle trudny i złożony charakter tego zjawiska. Wszelkie bariery interwencji mają Jej zdaniem społeczno-kulturową, emocjonalną, diagnostyczną czy proceduralną naturę. Znacznie łatwiejszą linią działań dla pedagogów i szkoły wydają się być działania profilaktyczne. Autorka wskazuje też na aspekty odpowiedzialności zawodowej i odpowiedzialności moralnej nauczycieli. Zaniechanie interwencji pedagogów może spowodować wiele różnych, niekorzystnych następstw w rozwoju uczniów.

Rozważania na temat **norm w rzeczywistości szkolnej** przedstawia w swoim artykule **Urszula Morszczyńska**. Normy wyznaczają tok i kierunek ludzkiego działania, umożliwiają orientację na dobro w trudnych sytuacjach. Autorka bardzo wnikliwie ukazuje złożoność tego problemu w procesie edukacyjnym, nie tylko nakazów, ale także zakazów. Autorytarne, oparte na zakazach wychowanie i nauczanie nie sprzyja kształceniu doskonałości moralnej, nie budzi zaufania do nauczyciela. Wielość zakazów kształtuje ubogą codzienność wychowawczą. Niech to będzie ostrzeżeniem dla licznej (niestety) rzeszy zwolenników stosowania tej normy.

Społeczno-pedagogiczne problemy rozwoju mowy jako niedostatecznie rozwiązany problem w polskim systemie oświaty rozpatruje **Danuta Dramska**. Autorka rozprawy powołując się na autorytety naukowe w tej dziedzinie postuluje zatrudnianie logopedów nie tylko w przedszkolach, ale także w szkołach podstawowych, co przyczyniłoby się do rozwiązania problemu niskiej efektywności systemu opieki nad mową dziecka. Kwestia ta – zdaniem Autorki – nabiera szczególnego znaczenia w dobie zbliżającej się integracji Polski z Unią Europejską.

Bardzo ważny i interesujący temat **nawyków uczenia się studentów rozpoczynających studia jako obraz modelu nauczania realizowanych w szkołach średnich**, prezentuje **Dorota Ciechanowska**. Autorka przyjmuje twierdzenie, że zróżnicowanie i indywidualny charakter możliwości uczniów wymaga zróżnicowanego podejścia pedagogicznego, bo trudno przypuszczać, że przypadkowo dobrani uczniowie, zamieszkujący w okolicy i urodzeni w tym samym roku, będą wszyscy charakteryzować się takim samym zestawem cech, zdolności i talentów. Nawyki uczenia się absolwentów szkół średnich – konkluduje Autorka – wydają się być przestarzałe, nie przystające do wymagań współczesnych czasów, niewystarczające w procesie studiowania. Automatyzowanie się nawyków uczenia się poprzez wieloletnie powtarzanie tych samych czynności, prowadzi do sztywności poglądów na temat możliwości usprawniania sposobów uczenia się, a w konsekwencji do zahamowania potencjału rozwojowego uczniów i studentów.

Na temat **kultury pedagogicznej rodziców – jej dowolności czy obowiązku**, wypowiada się **Teresa Wilk**. Przypominając wielorakie funkcje rodziny Autorka podkreśla, że rozważania dotyczące rodziny muszą być czynione w kontekście kulturowym, chociażby z uwagi na kwestie jej modyfikacji i zadań, jakie miała i ma do wypełnienia. Powołując się na obszerne piśmiennictwo Autorka czuje się upoważniona do stwierdzenia, że kultura pedagogiczna rodziców, ich wiedza z zakresu wychowania jest daleko niewystarczająca w odniesieniu do otaczającej nas rzeczywistości. Potrzebne są odpowiednie działania od dziś, gdyż jutro, uwzględniając tempo życia, może być za późno.

Rolę szkoły w środowisku lokalnym omawiają w swoim opracowaniu **Dariusz Widełak i Marcin Bryzek**. Autorzy przyjmują szczególnie tezę o roli ludzkiego czynnika w rozwoju społeczności, kształcenia i wychowania w środowisku lokalnym. Już w szkole należy szukać sposobów, m.in. stymulując prace samorządu klasowego i szkolnego, by przełamywać bierne postawy, tworzyć warunki do organizowania się ludzi w grupy formalne i nieformalne celem przeprowadzania solidarnych działań na rzecz lokalnej społeczności. Sprzyja temu decyzja o przejęciu szkół przez samorządy. Szkoła w autentyczny sposób została przywrócona środowisku lokalnemu. W przededniu wejścia Polski do Unii Europejskiej można tylko wyrazić nadzieje, że samorządy terytorialne finansujące także system edukacji, otrzymają ze strony władz państwowych pełne dotacje na swoją działalność.

GRUPA V – FUNKCJE OCENY I KIERUNKI ZMIAN W OCENIANIU

Problematykę oceny i samooceny – w jej zróżnicowanych funkcjach przedstawił **Kazimierz Wenta** na przykładzie szkolnictwa wyższego (**Funkcje oceny w szkole wyższej**). Rozważania nad jej rolą w szkole wyższej prowadzone są zarówno w aspekcie poznawczym, jak i utylitarnym. Oceny posiadają nie tylko charakter formalny – pociągają za sobą skutki personalne (stypendia naukowe, droga do kariery naukowej). Autor przypomina, że raporty samooceny szkoły wyższej są uważnie rozpatrywane m.in. przez Państwową Komisję Akredytacyjną, a skala ocen w polskich uczelniach ogólnie porównywana jest z tzw. skalą ocen Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS). W konkluzji Autor podkreśla, że ocena jest nie tylko funkcją realizowanego programu studiów. W toku studiów i w wyniku stosowanych wobec niego procedur oceniania, student powinien być przygotowany do życia zawodowego i przyszłego oceniania pracowników, które w większości firm stają się niezbędnym wymogiem działalności personalnej.

Opracowanie pt. **Ocenianie opisowe w praktyce szkolnej** prezentuje uczestnikom konferencji **Franciszek Bereźnicki**, przypominając, że ocena opisowa wprowadzona została

jako źródło informacji o postępach uczniów klas I-III jednocześnie z wejściem w życie kształcenia zintegrowanego. Ten system oceny – ostrzeża Autor – należy do niezwykle trudnych czynności nauczyciela. Musi on dostrzegać nawet najmniejsze sukcesy uczniów, podkreślać je w odpowiedni sposób, by nie zniechęcić ich do dalszych uciążliwych dla nich starań. Na podstawie wyników badań Autor opisuje różne interesujące przykłady rozwiązywania tych trudności, nawet u uczniów słabszych.

Opracowanie pt. **Samokontrola i samoocena ucznia istotnym elementem jego samodzielności i podmiotowości**, przedstawiła na konferencji **Janina Świrko-Pilipczuk**. Autorka podkreśla konieczność ponownego przeglądu tych umiejętności (samokontroli i oceny) oraz „ich znaczenia dla samodzielności i podmiotowości ucznia”, chociażby ze względu na fakt wprowadzenia w ramach reformy edukacyjnej w 1999 roku dwóch form sprawdzania i oceniania: wewnętrznego i zewnętrznego. Autorka stwierdza też, że znaczenie samokontroli i samooceny w procesie uczenia się jest „niezbędnym elementem i czynnikiem rozwoju, kształcenia samokształtowania się człowieka”.

Kierunki zmian w ocenianiu procesu i wyników kształcenia uniwersyteckiego omawia w swoim artykule **Anna Krajewska**, podkreślając, że „przemiany w obszarze celów kształcenia wyznaczają nowe, pożądane wyniki kształcenia, a także powodują zmiany w przedmiocie oceniania”. Autorka dokonuje przeglądu sposobów oceniania rezultatów kształcenia w niektórych uniwersytetach i szkołach wyższych (Uniwersytety Luton i Montford i Kolegium Alverno). Obserwacje Autorki wskazują, że „najbardziej efektywne jest wykorzystanie w procesie kształcenia połączenia samooceny, wzajemnej (koleżeńskiej) i wspólnej oceny”, oraz innych, skutecznych form oceniania.

Problem **funkcji motywacyjnej oceny szkolnej** przedstawił uczestnikom konferencji **Marek Bogdański**. Autor na wstępie prezentuje psychologiczne koncepcje terminologii motywacji, jak również wymienia cztery modele wyjaśniające procesy motywacyjne kreujące zachowania ucznia w warunkach nauki szkolnej. Autor omawia też intencje tworzenia szkolnych systemów oceniania z inicjatywy nauczycieli (wywoływanie u uczniów zachowań dostosowawczych do sytuacji, w których następuje ocenianie).

„Stosowanie testów do sprawdzania i oceny osiągnięć szkolnych ucznia budziło i nadal budzi wiele kontrowersji i polemik wśród uczestników i animatorów działań edukacyjnych” – pisze **Urszula Augustyńska** w swoim wprowadzeniu do artykułu pt. **Egzaminy testowe a błąd klasyfikacji**. W dalszej części wystąpienia Autorka wyjaśnia problem błędu klasyfikacji i jego rodzaje. Wyjaśnia też prawdopodobieństwo popełnienia błędu rozstrzygnięcia. W zakończeniu podkreśla, że główne intencje tych operacji mają na celu wyegzekwowanie świadomości wszystkich źródeł błędu towarzyszących pomiarowi testowemu. Nie tylko związanych z narzędziem i warunkami pomiaru, lecz także z podejmowanymi decyzjami, które w konsekwencji rzutują na dalsze indywidualne losy uczniów kończących kolejne etapy kształcenia.

Artykuł na temat **sprawiedliwości oceniania wyników kształcenia uczniów w reformie systemu szkolnego** prezentuje **Tomasz Zimny**.

Na wstępie Autor wprowadza pojęcie sprawiedliwości oraz dwa zasadnicze jej kryteria: zasady sankcjonowania równe dla ludzi tej samej kategorii oraz zasady sankcjonowania zgodne z istniejącymi normami i wartościami kulturowymi. Wyjaśnia przy tym, że „sprawiedliwość w wymiarze szkoły należy odnieść do sankcjonowania stanu i zachowania uczniów jak również nauczycieli, dyrekcji szkoły i nadzoru pedagogicznego i metodycznego”. Rozpatrując szkolne mechanizmy funkcjonowania sprawiedliwego oceniania uczniów, Autor wskazuje też na negatywne tendencje wpływające na proces oceniania (niż demogra-

ficzny i zwiększona konkurencyjność wśród nauczycieli oraz nacisk rodziców na nauczycieli).

Renata Góralska w opracowaniu pt. **Psychologiczne aspekty oceniania (o niedoskonałościach oceny szkolnej)** podejmuje problem „możliwie maksymalnego zobiektywizowania oceniania” w kontekście mechanizmów najbardziej utrudniających obiektywne ocenianie. Autorka, powołując się głównie na wyniki badań psychologów wyróżnia koncepcję trzech klas bodźców, wpływających na ocenę i ich wpływ na „sferę motywacyjną samooceeny czy zjawisk związanych z kontrolą osobistą nad wynikami własnego działania”.

Rozprawa Autorki pomaga nauczycielom zrozumieć mechanizmy utrudniające obiektywne ocenianie oraz poznanie metod zapobiegających błędom w ocenianiu.

Autor **podsumowania i refleksji końcowych** posiada świadomość, że niektóre próby przybliżenia najistotniejszych treści poszczególnych artykułów prezentowanych i dyskutowanych na IX Tatrzańskim Seminarium Naukowym nie zawsze trafnie i czytelnie eksponowane były w pełnej zgodności z intencjami Autorów. Wobec bogactwa teoretycznej myśli – jej zróżnicowania w formie i treści, przedstawianych wyników naukowych obserwacji i eksperymentów, próba syntetycznej oceny materiałów nie jest bynajmniej rzeczą łatwą, co oczywiście nie może być usprawiedliwieniem popełnianych usterek, uprawnień, czy wręcz posługiwania się „drogą na skróty” autora podsumowania.

Niektóre problemy, ze względu na ich wagę i stopień zagrożenia dla przebiegu reformy edukacyjnej, zasługują – zdaniem uczestników seminarium – na szczególne wyróżnienie.

Bardzo mocno akcentowano fakt, że w realizacji reformy edukacyjnej w dalszym ciągu dominuje **przekazywanie i egzekwowanie wiedzy** przy jednoczesnym **spadku zainteresowań problematyką wychowawczą**. Efekt przewagi funkcji dydaktycznej (dominacja technologii kształcenia) i przygotowania nauczycieli do pełnienia tej funkcji w systemie edukacyjnym przy jednoczesnej nieporadności w zakresie wypełniania funkcji wychowawczej, przyniesie w rezultacie napór złych modelowo postaw i zachowań młodego pokolenia. W opiniach prezentowanych na seminarium, nadmierne uprzywilejowanie dydaktyki to groźba „zawału” funkcji wychowawczej szkoły, bowiem „wiedza nie wspierana kształceniem charakteru może obrócić się przeciwko jednostce”.

W reformowanej szkole zapobiegawczo kreowana jest funkcja psychologa szkolnego i pedagoga szkolnego. Są oni rzecznikami praw uczniów. Szczególnie dyskusyjna jest instytucja pedagoga szkolnego. W ocenie niektórych nauczycieli oznacza to swoiste „wotum nieufności” dla pedagogicznego przygotowania nauczycieli, zwłaszcza w zakresie wypełniania przez nich funkcji wychowawczej. Powstaje nowe zarzewie nieporozumień lub wręcz konfliktów między nauczycielami. Pedagog szkolny jest traktowany przez nauczycieli bądź jako „piąte koło u wozu” w szkole bądź postać uniwersalna, do której kierować można wszystkie, nawet błahe sprawy wychowawcze przez opiekunów klas.

Szkoła polska nie jest odpowiednio przygotowana do wyzwań uwarunkowanych przemianami społeczno-ekonomicznymi w kraju. Niebezpieczny chaos panuje zwłaszcza w **sferze aksjologii**. Ta dziedzina w coraz większym stopniu wymyka się spod pedagogicznej uwagi, co w obliczu czekających nas zmian epokowych – obowiązku kreowania aktywnej edukacji XXI wieku, może spowodować katastrofalne następstwa w obszarze wychowania.

Wielu uczestników seminarium wyrażało opinię, że obok populacji młodzieży, głównie z większych miast, wykorzystującej z sukcesem swoją szansę edukacyjną, pozostaje znacznie większa „armia” młodzieży w wieku szkolnym, przeważnie ze wsi i małych miasteczek, przedwcześnie przerywająca system edukacyjny, „zasilając” sferę pozaszkolną, „przestrzeń

niczyją”, wyizolowaną od wychowawczych wpływów rodziny i szkoły oraz środowiska społecznego. Jak dotrzeć do tego obszaru największego zagrożenia – terenu „kłęski” systemu wychowawczego, będącego zaprzeczeniem szans budowania nowoczesnego społeczeństwa młodych – edukacji jutra? Tymczasem nadal upowszechniana jest opinia, że szkoła powinna być pierwszą placówką przeciwdziałania młodzieżowym patologiom: agresji, pijaństwa, narkomanii, złodziejstwa, rozbojów, itp. Czy szkoła – jej kadra pedagogiczna posiada odpowiednie wykształcenie, warunki, środki i metody, a zwłaszcza chęć zwalczania tych społecznie niebezpiecznych zjawisk?

Coraz częściej prezentowane są poglądy, że sukcesem tatrzańskiego seminarium jest m.in. udana próba zacieśniania więzi wokół problematyki kształcenia i wychowania wszystkich pedagogów bez względu na reprezentowane przez nich środowisko pracy lub status nauczyciela. Szczególnie cenne jest wspólne myślenie i wspólny głos o problemach reformy edukacyjnej przedstawicieli uczelni wychowania fizycznego, co oznacza w rezultacie powrót filozofii monizmu, jako idei przewodniej zintegrowanego kształtowania sił fizycznych i duchowych młodego pokolenia Polaków.

Powyższe refleksje są tylko częścią głębokiej myśli pedagogicznej i troskliwych rozważań uczestników seminarium nad stanem polskiej pedagogiki i jej wkładem w procesy reformy edukacyjnej. Warto zatem zapoznać się z treścią opracowań wszystkich Autorów.

Tatrzańskie Seminarium Naukowe, zainicjowane i twórczo kierowane przez Profesora Kazimierza Denka zbliża się do swojego 10-lecia twórczej, jakże potrzebnej polskiej „pedagogice przełomu wieków”, działalności na rzecz Edukacji jutra. Już dziś Tatrzański Heros może przyjmować serdeczne gratulacje, co z głęboką satysfakcją, należnym szacunkiem i serdecznością czynię w słowie końcowym.

JULIAN JONKISZ

ZUSAMMENFASSUNG UND REFLEXIONEN DES 9. WISSENSCHAFTLICHEN TATRA-SEMINARS BILDUNG VON MORGEN

Bereits zum neunten Mal lädt Professor Kazimierz Denek die treue Gruppe von Freunden – hervorragende Vertreter der Wissenschaften, junge Wissenschaftler, Lehrer – Schöpfer des schulischen Erfolgs und der innovativen Bildung zu seiner pädagogischen Schule in Kalatowki in Zakopane ein. Alle verbindet eine gemeinsame Idee – die Bildung und Erziehung einer jungen Generation von Polen unter den sicher schweren Bedingungen des Wandels in der 3. Republik. Auf den Appell des Meisters antworteten sie mit ihrer Bereitschaft. Mit bewundernswerter Anwesenheit!

Auf der Teilnehmerliste des 9. Wissenschaftlichen Tatra-Seminars sind fast 70 Prozent der Teilnehmer der 8. Edition dieses großartigen wissenschaftlichen Ereignisses zu finden! Professor Denek ist es gelungen nicht nur eine eigene Schule für Pädagogische Studien zu gründen, sondern dies auch in einer einmaligen Szenerie der Tatra und des Reizes von Zakopane zu tun, den Kreis der Liebhaber dieses Teils Polens, einer Quelle des Nationalstolzes, zu erweitern.

Die Einführung von Professor Denek zum 9. Wissenschaftlichen Tatra-Seminar unter dem Titel „Zwischen dem „Augenblick“ und der Bildung von morgen und Tatra“ enthält neben einer wunderschönen Hommage an die Tatra auch eine Vision der Arbeit im Seminar und seiner grundlegenden Arbeitsproblematik als Fortsetzung des Werkes – des innovativen pädagogischen Gedanken.

Zu den wichtigsten Problemen zählte Professor Denek u.a.

– die Notwendigkeit die Philosophie der Pädagogik aus den Philosophie-Studien auszugliedern,

– die Schulbildung, die in der harmonischen Ausführung der Aufgaben im Lehr-, Bildungs- und Erziehungsbereich an der Schwelle des 21. Jahrhunderts, des Jahrhunderts des Wissens, durch die Lehrer besteht,

– die Bildung in der Primarstufe mit der Gesamtheit der komplexen gesellschaftlich-wirtschaftlichen Prozesse,

– Erhöhung der Effektivität des Bildungs- und Erziehungsprozesses – Aufbau von Bindungen zwischen den Teilnehmern des Bildungsprozesses, Ausgleich der Mechanismen der schulischen Auslese,

– stärkere Berücksichtigung pathologischer Phänomene wie Schulneurosen und Schulphobien, Gewalt und Aggressivität, Alkoholkonsum, Drogensucht, mangelnde medizinische Betreuung in der Schule u.ä.,

– das konsequent durchgeführte Programm einer gesundheitsfördernden Erziehung,

- schulische Bewertung als Prozess der Förderung der Entwicklung des Schülers,
- das sehr dringende Thema der Regelung der „Produktion“ und der Wahl der Schullehrbücher,
- Schulprüfungen.

Die Darstellungen der einzelnen Teilnehmer des 9. Seminars erwiesen sich als in hohem Grade konvergent mit der Absicht von Professor Denek, was von den Mitgliedern des Organisationskomitees genutzt wurde, das vorschlug die zugeschickten Artikel in fünf thematische Gruppen zu teilen, und zwar:

- Gruppe I Nachdenken über die Bildung von morgen
- Gruppe II Auf der Suche nach neuen Bildungs- und Erziehungskonzepten
- Gruppe III Lehrer – eine Chance der Bildung von morgen
- Gruppe IV Mögliche Gefahren als Determinanten der Änderungen im Bildungssystem
- Gruppe V Funktionen der Bewertung und Veränderungstendenzen in der Benotung

Bei der Vorstellung der umfangreichen von den Teilnehmern des 9. Wissenschaftlichen Tatra-Seminars präsentierten Materialien wurden bei einigen Darstellungen weitere Aspekte berücksichtigt*.

GRUPPE I – NACHDENKEN ÜBER DIE BILDUNG VON MORGEN

Interessante Überlegungen über das Thema der **Phänomenologie des Nachdenkens über die Bildung von morgen** präsentiert **Krystyna Duraj-Nowakowa**, die daran erinnert, dass dieser Begriff gegenwärtig „die Vielheit der intellektuellen Standpunkte, die die Ursprünglichkeit des Bewusstseins und des subjektiven Sinns des Lebens in der Interpretation des gesellschaftlichen Handelns betonen“ bezeichnet. Die Autorin erörtert eine Reihe von phänomenologischen Kontakten der Pädagogik – ihren komplexen Charakter und ihre Brauchbarkeit am Beispiel vieler gegenwärtiger Konzepte der Bildungsreform.

Die gegenwärtigen Probleme der komparativen Bildung in der Welt erörtert **Józef Kuźma** in einer sehr gut lesbaren Darstellung aufgrund seiner persönlichen Beobachtungen, die er auf internationalen dieser Thematik gewidmeten Kongressen in Europa, Asien und Afrika gemacht hat. In der für das 9. Wissenschaftliche Tatra-Seminar eingereichten Darstellung nimmt er ein äußerst aktuelles Problem der komparativen Bildung in den Zeiten der Globalisierung auf – die damit zusammenhängende Notwendigkeit eine neue komparative Weltkarte zu zeichnen und die Kreise der „Schöpfer der polnischen komparativen Pädagogik“ zu stärken.

Die Notwendigkeit einer vollen Erneuerung des Postulats der **Erziehung durch Arbeit und zur Arbeit** erörtert **Waldemar Furmanek**, der dieses Problem als Herausforderung für die gegenwärtige Pädagogik ansieht, als ihre Hauptaufgabe, denn die Bedingung für den Wandel in Polen ist die „Heilung der polnischen Arbeit“ und eine erneute Anstrengung zur Erziehung im Ethos der Arbeit.

Die Situation auf dem freien Markt erfordert von den nach Arbeit suchenden Schulabsolventen **neue Steuerungsfähigkeiten** – betont **Jolanta Wilsz** in ihrer Darstellung. Die Bildungsreformen sollen sie mit vielseitigen Fertigkeiten ausstatten: mit konzeptionellen, mit sachlichen Fertigkeiten, mit den Fertigkeiten zu lernen, Folgen getroffener Entscheidungen und Maßnahmen vorauszusehen, schnell auf Veränderungen zu reagieren. Die Gemein-

* Der Autor wollte in seiner Zusammenfassung Original-Aspekte einiger Darstellungen weitergeben und deshalb gab er sie wortwörtlich an in der Hoffnung, dass ihm keine Verletzung der Autorenrechte vorgeworfen wird.

schaft dieser Fertigkeiten kann als Steuerungsfähigkeiten bezeichnet werden, die es dem Menschen erlauben sich selbst und auch das Umfeld zu steuern.

Das Problem der **transgressiven Bildung** (im Sinne der Terminologie von J. Koziellecki) **als wichtiges Element der Bildung des 21. Jahrhunderts** erörtert **Stanisława Wloch** in seiner Darstellung. Die auf Veränderungen von sich selbst oder des Umfeldes gerichtete Transgression weicht, nach Ansicht der Autorin, trotz des andauernden Prozesses der Bildungsreform immer noch vom Konzept der Grundsätze der innovativen Bildung ab.

Kritische Überlegungen, die sich aus dem Inhalt des der Entwicklungsstrategie der Bildung in Polen bis zum Jahre 2020 gewidmeten Berichts des Komitees für Prognosen „Polen 2000 Plus“ ergeben, stellt **Seweryn Sulisz** in seiner Darstellung über das Thema der **Bildung von morgen in Polen** vor. Der Autor macht auf die bedeutende Tatsache der Erhöhung der Bildungskosten aufmerksam, was einen Einfluss auf die beträchtliche Einschränkung der sozialen Lage der Kinder und Jugendlichen hat, die außerhalb des engen Kreises wohlhabender Eliten bleiben, was bedeuten kann, dass ein Mechanismus der „Vererbung der Armut“ in Polen in Gang gesetzt wurde. Diese Erscheinungen zeichnen sich stark im Bereich der Körpererziehung und des Sports ab. Der Autor betont sehr stark die Tatsache, dass „die Lehrer während des obligatorischen Sportunterrichts in der Schule entschieden größere Möglichkeiten haben die **soziale und psychische Gesundheit** (hervorgehob. von J.J.) der Schüler zu beeinflussen als das Niveau ihrer Leistungsfähigkeit und die körperliche Gesundheit“.

Sehr aktuell und innovativ sind auch die Vorschläge des Autors, die die Ausbildung der Lehrer für die Körpererziehung unter der Schirmherrschaft des MENiS (Ministerium für Nationale Bildung und Sport) betreffen.

Sehr wichtigen Problemen der **Schaffung von Einstellungen der Körperkultur gegenüber** widmet **Krystyna Zatoń** ihre Darstellung. Dieser Prozess ist sehr tief bedingt durch weit und modern verstandene Intellektualisierung und durch langjährige Änderungen der Bildungskonzepte. Die polnische Körpererziehung ist nach gängigen Ansichten – meint die Autorin – „modern in ihrer Lehrauffassung und zeichnet sich in dieser Hinsicht günstig in Europa aus“. In der Praxis jedoch erweist sich die Schule als widerstandsfähig gegen innovative Ideen und Konzepte, Appelle und Tätigkeitsprogramme. Und wir stehen doch vor dem EU-Beitritt und vor der Notwendigkeit dem Niveau des europäischen Schulwesens gleichzukommen.

Über die biotechnologische NBIC-Revolution und axiologische Herausforderungen angesichts der sich abzeichnenden vierten Welle des Zivilisationswandels schreibt **Antoni Zajac** in seiner interessanten Studie. Nach der **Industriezivilisation** folgt die Herausbildung von für die Handlungsnormen für die **Wissenszivilisation** (Informationszivilisation, postindustrielle Zivilisation) charakteristischen Handlungsnormen. Der Autor betont, dass das einen Übergang von der Produktion von Waren zur **Herstellung von Informationen** bedeutet. „Über die Entwicklung der Staaten, Nationen, Gesellschaften, Individuen entscheiden nicht die Rohstoffe, Produktionsmittel, Arbeitskraft, Kapital und Boden, sondern Wissen – Fertigkeiten zu Informationen zu gelangen, sie zu analysieren, weiterzuverarbeiten...“ Es findet gleichzeitig ein globaler Kulturwandel von der Technokratie zum Technopol statt mit der ihn begleitenden virtuellen Wirklichkeit, der visuellen Kultur und Vortäuschungskultur, d.h. mit einer gewissen Denkphilosophie...

Der Autor präsentiert eine Reihe von schöpferischen, zukunftsweisenden Gedanken, die sich seiner Meinung nach sehr stark auf das gegenwärtige Bildungsmodell und die Gestalt der Pädagogik auswirken müssen, denn die Wissenszivilisation hat sich noch nicht

ganz herausgebildet und es entstehen bereits Grundlagen der vierten Welle und ihr definierender Faktor des Wandels wird das Verständnis von der Natur und von uns selbst sein. Die Entstehung einer neuen biotechnologischen Zivilisation verändert wieder – wie der Autor meint – das Leben der Menschen. Es erweckt große Hoffnungen, aber es bringt auch bisher nicht bekannte ethische Probleme.

Die interessante Problematik der **Kommunikationsstandards in der Informationsgesellschaft** präsentiert **Artur Stachura** in seiner Darstellung. Der Autor erinnert eingangs daran, dass „der Prozess der Informationsvermittlung für das Funktionieren der Gesellschaft genauso unentbehrlich wurde wie für die Industriegesellschaft der Prozess der Vermittlung von materiellen Gütern unentbehrlich war“. Eine größere Effektivität des Kommunikationsprozesses geht mit einer größeren Komplexität dieses Prozesses einher. Im Erziehungsprozess also, der als eine besondere Art des Kommunikationsprozesses angesehen werden kann, liegt die Verantwortung für die Effektivität dieses Prozesses auf der Seite des Lehrers – des Erziehers. Er ist es, der für potentielle Störungen in seiner Kommunikation mit dem Schüler besonders empfindlich sein sollte. Deshalb stieg die Bedeutung der elektronischen Kommunikationstechniken und ihre Präsenz in den Lehrprogrammen.

Die Notwendigkeit der **Verknüpfung des methodischen und methodologischen Wissens im pädagogischen Handeln** ist das Thema der Darstellung von **Ewa Szadzińska**. Das methodische Wissen in der Arbeit eines Lehrers, das die Gesamtheit der Handlungen von Schülern und Lehrern umfasst, muss mit dem methodologischen Wissen zusammenhängen, das die Beschreibung, Erklärung von Fakten und Phänomenen sowie ihr Verständnis und ihre Interpretation betrifft. Die Verknüpfung dieser beiden Wissensbereiche führt im Endefekt zum wissenschaftlichen Wissen und seinem Verständnis, und das wiederum bestimmt die Bedeutung des wissenschaftlichen Wissens im pädagogischen Handeln. Dann trifft der Lehrer bewusst Entscheidungen und verleiht seinem Handeln Sinn.

Die Zukunft Europas – Entwicklungsperspektiven, die Verbesserung der Lebensstandards, Beschäftigungsmöglichkeiten – hängt in großem Maße von der Erhöhung der Anteile der Lernenden und der Qualität der Bildung auf dem ganzen Kontinent ab. Mit dieser Feststellung führt **Bolesława Jaworska** die Konferenzteilnehmer in die Thesen ihrer Darstellung u.d.T. **Lebenslange Bildung – Utopie oder Bildung von morgen?** ein. Laut der Autorin wartete der Begriff der lebenslangen Bildung vergebens auf eine volle wissenschaftliche Definition. Wenn er aber seine Identität erhalten soll, muss er einen normativen Wert sowie ein Begriffssystem besitzen: Maße (Kriterien) eines Begriffsgebietes – der Zeit, Identität, Allgemeinheit und Universalität. Die Zivilisationsentwicklung – der beschleunigte Fortschritt der Technik verlangt einen Erwerb von immer neuen Kompetenzen. Diesen Herausforderungen – ihrer Meinung nach – soll die lebenslange Bildung gewachsen sein: das Bedürfnis sich zu bilden, das eine logische Folge des Bedürfnisses nach Wissen und Ehrgeiz ist.

In der Einleitung zur Darstellung u.d.T. **Fernbildung – eine Chance der gegenwärtigen Didaktik** präsentiert **Anna Frąckowiak** kurz und bündig die Grundthesen ihres Artikels sowie fundamentale Fragen: Welche Eigenschaften der Fernbildung können bei der Didaktikmodernisierung genutzt werden?

Aus den Überlegungen der Autorin geht hervor, dass die Fernbildung kein einfaches System ist, wie es erscheinen könnte. Sie formuliert eigene Schlussfolgerungen aus den Forschungsversuchen, insbesondere in Bezug auf die Didaktik und betont die Rolle des Lehrers (Absenders) und des Schülers (Empfängers) in diesem Prozess.

GRUPPE II – AUF DER SUCHE NACH NEUEN BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSKONZEPTEN

Die Präsentation der Ansichten beginnt in dieser Gruppe **Eugeniusz Kameduła** mit der Darstellung über das Thema der **Vervollkommung des Bildungsprozesses in der Grundschule**. Er bezieht sich auf Pädagogen der Wende vom 19. zum 20. Jh. Der Autor erinnert daran, dass die integrale Bildung kein neues pädagogisches Konzept ist und war. Die Absicht des Autors ist ein Versuch einen Überblick darüber zu geben, was seit 1999 in der pädagogischen Praxis der Grundschule zu realisieren gelang, sowohl in der Phase der Kindergarten- und Primarstufenpädagogik als auch des Blockunterrichts und auch im System der Wissensintegration im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts („ścieżki edukacyjne”). Der Autor lehnt weitere Versuche der Fortsetzung des integrierten Unterrichts nicht ab, vorausgesetzt, dass Lehrer besser fortgebildet werden. Er ist auch Befürworter der Vervollkommung des Blockunterricht-Konzeptes unter der Bedingung der Erweiterung der pädagogischen Forschungen im Bereich der Diagnose, die u.a. das Niveau der Schulbücher, die bessere Betreuung der Schule von Seiten der territorialen Selbstverwaltung, die Regelung über das Tragen von mit Lehrbüchern überladenen Schulranzen u.ä. betrifft.

Eine sehr interessante Studie u.d.T. **Formung von Erkenntnisoffenheit bei Schülern** stellte **Eugeniusz Piotrowski** vor, der zeigte, dass dieser Prozess sehr eng durch Aktivität und Selbständigkeit des Schülers bedingt ist. Der Autor präsentiert den grundlegenden Begriffsapparat des erörterten Problems sowie verschiedene Schulen und Forschungskonzepte ausgewählter polnischer und ausländischer Autoren im historischen und gegenwärtigen Aufbau. Er unterscheidet die Regelmäßigkeiten in der Entwicklung der Erkenntnisaktivität des Individuums im Prozess seiner Entwicklung. Er erörtert auch andere Aspekte des Problems: Die Bedingung der Formung von Erkenntnisoffenheit ist laut Autor eine auftragsartige Behandlung des Schülers. Angenommen, dass „der Auftrag ein Handlungsmodell darstellt”. Er ist auch „Antizipation des Ergebnisses” und einer der das Handeln regelnden Faktoren. Der Autor nennt grundlegende Veränderungen, die ein richtiges Funktionieren des obligatorischen Modells der Allgemeinbildung vom Standpunkt der Formung von Erkenntnisoffenheit bei Schülern bedingen. Er erinnert auch daran, dass „geistiges Können eine verinnerlichte Operation ist, die einen integrierten Charakter hat und sich durch Reversibilität und Plastizität auszeichnet”. Der höchste Selbstständigkeitsgrad charakterisiert einen Schüler, der eine gewisse Unabhängigkeit in der Formulierung von Zielen und Aufgaben, in der Planung und Organisation der Methoden ihrer Ausführung, in der Kontrolle und Beurteilung der erreichten Ergebnisse zeigt.

Krystyna Żuchelkowska und Maria Bulera erörtern in ihrem Artikel **die Rolle von Ausflügen für die Begegnung der Kindergartenkinder mit der Natur der Heimat** und erinnern dabei in Anlehnung an K. Denek an die Funktionen, die gut organisierte Ausflüge für Kinder im Kindergartenalter zu erfüllen haben, insbesondere dann, wenn sie für sie autonome Ziele haben, die alle Bildungsziele hervorrufen. Die Autorinnen legen großen Wert auf Kontakte der Kinder mit der Natur der Heimat (ästhetische Erlebnisse, patriotische Gefühle), auf die Freiwerdung positiver gesellschaftlicher Haltungen (Verhalten gegenüber Naturerscheinungen und –phänomenen, Schutz der Natur der Heimat). Die Suggestionen der Autorinnen haben einen Leitgedanken: „Lerne dein Land kennen, diene dem Heimatland”.

Der scheinbar unernte Text von **Wanda Woronowicz** u.d.T. **„Marsch rechts! Anmerkungen über die Elementarbildung”** ist in Wirklichkeit, der Absicht der Autorin zufolge, eine äußerst aktuelle und nötige kleine Studie pädagogischer Art über die Fortbewegung der

Menschenmassen zu Fuß. Vielsagend ist ihre Anmerkung, dass der Wille zur Bildung der Menschen zur geistigen Rechtschaffenheit vergeblich ist, wenn sie so einfache Sachen nicht wissen (oder nicht wissen wollen) wie dies, welche Körperseite rechts und welche links ist.

Sind Bildungsversäumnisse die Ursache dafür – wie die Autorin vermutet –, besonders auf den niedrigeren Bildungsstufen? Sind das schlechte Gewohnheiten und wer ist hauptsächlich daran schuld? Man muss mit Billigung den Gedanken annehmen, dass es ein Diskussionsthema für manch ein wissenschaftliches Seminar sein könnte, das auch beispielsweise der Suche nach den Ursachen gewidmet wird, warum es passiert, dass Menschen von hoher Kultur einen überfüllten Zug durch das Fenster bestiegen oder sich irgend wo vordrängten?

Im Artikel u.d.T. **Die Bildung von morgen – Erziehung zur Bewegungsrecreation** versucht **Tadeusz Fąk**, indem er sich auf eine ausführliche Liste des Schrifttums beruft, seine Hauptthese wissenschaftlich zu untermauern, dass der Prozess der Erziehung zur gekonnten Freizeitnutzung ein unentbehrliches Element des gegenwärtigen Bildungssystems werden soll. Der Autor betont auch, dass **der ganze Prozess der Erziehung zur Bewegungsrecreation auf Schaffung einer Art Philosophie der polnischen Gesellschaft abzielen soll**. Gleichzeitig nennt er eine beträchtliche Autorenliste und stellt fest, dass das eine sehr schwierige Aufgabe ist, weil entsprechend vorbereitete Kräfte in Polen fehlen.

Einen vom Inhalt her ähnlichen Artikel präsentiert **Malgorzata Pawłowska**. Das Problem der **vielseitigen Vermittlung des Kulturerbes in der Region in der Arbeit mit 6-jährigen Kindern** erörternd, betont die Autorin, dass ihre mit der Vereinigung Europas und mit der Perspektive ein „Europa der Vaterländer“ aufzubauen zusammenhängenden Reflexionen durch das Wecken von Hoffnungen, aber auch durch Freiwerdung von Angst, dem Gefühl der Verlorenheit und der Bedrohung hervorgerufen sind. Am eigenen Beispiel in Anlehnung an das Naturumfeld des Kindergartens zeigt sie lokale Möglichkeiten der Beobachtung des Erbes der Vorfahren. In der Naturlandschaft der Heimat hatten die Kinder die Chance zu sehen, wie sich die Vergangenheit dieses Landes und seine Gegenwart verflechten. Die vielseitige Vermittlung ermöglicht eine volle Entfaltung des Kindes: **körperlich** (Wanderungen zu Fuß zu den Quellen des Kulturerbes), **intellektuell** (bereichert das Wissen, entfaltet die Neugier), **emotional**, denn... es verwurzelt.

Ein äußerst wichtiges Problem der reiseartigen Formen und Methoden der Wissensgewinnung im Prozess der integrierten Bildung erörtert **Danuta Hyżak** in ihrer Darstellung u.d.T. **Schulen im Grünen. Holistisches Herangehen an die Bildung**. Trotz der Attraktivität und Effektivität in ihrer Form sind sie nicht einfach zu realisieren. Gut organisierte „Schulen im Grünen“ haben hohe sozial-gesundheitliche und didaktisch-erzieherische Vorzüge, beeinflussen die körperliche und psychische Entwicklung günstig. Ihre vielseitigen Vorteile sind ein Segen für Kinder und Jugendliche, insbesondere heute, in der Zeit der Arbeitslosigkeit, Familienverarmung, verschiedener gesundheitlicher und erzieherischer Gefahren.

Das Postulat nach einem **neuen Konzept der mathematischen Bildung** formuliert **Jerzy Tocki**, indem er feststellt, dass die polnische Schule den ersten Reformabschnitt abgeschlossen hat – den strukturellen Abschnitt. Der Autor macht auf das immer noch niedrige Niveau der Beherrschung des geometrischen Wissens sowie der Formung der räumlichen Vorstellungskraft vor dem Hintergrund der Entfernung vom europäischen Durchschnittsniveau aufmerksam. Gleichzeitig stellt er ein neues Konzept der mathematischen Bildung und seine elementaren Grundsätze vor. Er stellt fest, dass man aufgrund des Verhältnisses zu Mathematik als Unterrichtsfach die Schülerklasse objektiv in drei Gruppen (Stufen) teilen kann,

mit der Möglichkeit der entsprechenden Versetzungen in die andere Gruppe (abhängig von Interessen und Arbeitsamkeit). Der Autor stellt dabei die Bedingung dreier Versionen des Lehrbuches für jede Klasse auf.

Andrzej Ćwikliński präsentiert in seiner Darstellung **Geforderte Veränderungsrichtungen im Bereich Bildung und Erziehung**.

Der Autor äußert die Befürchtung, dass die polnische Schule nicht ausreichend auf die Herausforderungen vorbereitet ist, die die über 10-jährigen gesellschaftlich-wirtschaftlichen Veränderungen und Umwandlungen in unserem Land mit sich bringen. Die Hauptprinzipien der Bildungspolitik erörternd betont er die wichtigsten in der reformierten Schule getroffenen Maßnahmen, er formuliert wichtige Aufgaben der Bildung, weist auf notwendige Veränderungen im Bildungsprozess und auf die Notwendigkeit der Suche nach dem richtigen Maß der Schüleraktivität hin. Ein wesentliches Attribut unseres Bildes des Bildungsprozesses ist seine Wahrnehmung als eines Dialoges zwischen dem Lehrer und dem Schüler. Der Autor betont auch, dass die gegenwärtige Bildung den Erkenntnisbedürfnissen der Jugend nicht gerecht werden kann und dass die Erziehungssphäre der gesellschaftlichen Kontrolle entgleitet. Er teilt auch die Meinung K. Deneks, dass der womöglich wichtigste diese Erscheinungen verursachende Faktor der Mangel an Wertesystemen unter Jugendlichen ist. Der Autor äußert auch große mit den erzieherischen Auswirkungen in der Zeit der Globalisierung zusammenhängende Befürchtungen, indem er sie mit einer nicht allzu optimistischen Vision identifiziert: Das nicht von der Charakterformung untermauerte Wissen kann sich gegen das Individuum wenden. Man kann den Eindruck gewinnen, dass die Schule ihre Schüler für eine Welt vorbereitet, deren Ende bereits entschieden wurde...

Eine sehr interessante Mitteilung über das Thema des **Einflusses der selbständigen Arbeit des Schülers auf die Bildungsergebnisse** präsentiert **Agnieszka Kozerska** aufgrund ihrer Untersuchungen, deren Ziel es war zu überprüfen, ob die selbständige Arbeit der Schüler der dritten Klasse der Grundschule im integrierten Unterricht die Menge neuer Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Mathematik und des Wissens über das Gesellschafts- und Naturumfeld steigert. Die Forschungsergebnisse der Autorin ergaben ein positives Ergebnis. Die aktive selbständige Arbeit des Schülers in der Phase der Primarstufe ist notwendig, damit er sich keine Ratlosigkeit, keine Passivität, kein Warten auf die Anleitung angewöhnt... damit er den Schicksalsschlägen die Stirn bieten kann, statt eine Anspruchshaltung einzunehmen.

Das Problem der **Kreativität des Individuums im Kontext der Bedürfnisse der Bildung der Zukunft** erörtert **Zofia Frączek** in ihrem Artikel, indem sie in Anlehnung an K. Denek die Notwendigkeit betont, u.a. solche Eigenschaften und Fertigkeiten zu entfalten wie Aktivität, Selbstverwaltung, Kooperation, Fähigkeit zur Beteiligung an der Marktwirtschaft, humanistische Empfindlichkeit, Würdegefühl, Vorbereitung jedes Individuums auf die kreative Beteiligung an Kultur und Informationszivilisation. Die Autorin weist auch auf die fundamentale Bedeutung der Axiologie als Quelle der kreativen Bildung des 21. Jahrhunderts hin, indem sie Beispiele hervorragender Denker unserer Tage anführt.

Interessante, mit dem Phänomen des emotionalen Analphabetismus zusammenhängende Forschungsergebnisse präsentiert **Ewa Czaja** in der Darstellung u.d.T. **Die wertorientierten Unterrichtsmethoden im Polnischunterricht im Gymnasium**. Quelle dieses Phänomens, das sich u.a. in schlechteren Zensuren, Erziehungsschwierigkeiten äußert, ist der emotionale Analphabetismus; das Niveau der geringen emotionalen Fertigkeiten begünstigt In-Sich-Gekehrt-Sein, Aggressivität, Unruhe. Die Autorin stellt am Beispiel einer Pol-

nischstunde mit Anwendung der wertorientierten Unterrichtsmethoden (Schauspiel, Kontakt mit Kunst) bei Einsatz von Gemälden von Jan Matejko ihren eigenen Versuch vor, die Schüler zu aktivieren.

Am Vorabend des EU-Beitritts Polens gewinnen Probleme der Lehrerbildung besonders an Bedeutung – betont **Beata Oelszlaeger** am Anfang ihrer Darstellung u.d.T. **Beteiligung am Socrates/Erasmus-Programm – Chance für Pädagogikstudenten**. Es sind Chancen, ihr eigenes „frisches“ pädagogisches Wissen durch praktischen Erwerb von Kompetenzen und Fertigkeiten zu bereichern, die Lehrer besitzen sollen, u.a. der praxeologischen, kommunikativen, kooperativen, kreativen, informationstechnischen und moralischen Kompetenzen. Die Autorin informiert über eine solche Zusammenarbeit am Beispiel der Kontakte der Filiale der Schlesischen Universität (Uniwersytet Śląski) in Cieszyn mit französischen Hochschulen.

Das Problem der **emotionalen Intelligenz – ihrer Bedeutung für das Funktionieren des Kindes und die Bildungsmöglichkeiten in der reformierten Primarstufe** stellte **Bogusława Cholewa-Galuszka** vor.

Die Autorin erinnert an die Grundterminologie und knüpft an die Intelligenzarten und einen ihrer Begriffe an – die personelle Intelligenz sowie ihren sekundären Wert – die emotionale Intelligenz. Sie erörtert die Bedeutung dieser Intelligenz fürs Funktionieren des Menschen, macht einen Versuch das Bildungsniveau der emotionalen Kompetenzen im System der reformierten Primarstufe zu zeigen. Sie betont auch, dass die Förderung der emotionalen Entwicklung des Schülers in der Programmgrundlage „Meine Schule“ als eine der wichtigsten Aufgaben der Primarstufe anerkannt wurde.

GRUPPE III – LEHRER – EINE CHANCE DER BILDUNG VON MORGEN

Die Problematik der internationalen komparativen Untersuchungen der Berufstätigkeiten der Lehrer präsentiert **Zenon Jasiński** in seiner Darstellung, indem er besonderen Wert auf die Brauchbarkeit dieser Untersuchungen in der Situation der kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Differenzierung der Teilnehmer eines internationalen Programms legt, die Pädagogen aus Österreich, Tschechien, Polen, Slowenien, der Slowakei und Ungarn vertreten. Untersuchungen unter Lehrern in diesen Ländern wurden 1995-1998 mit Hilfe eines Fragebogens und anderer Methoden durchgeführt. Die Untersuchungsergebnisse wurden in allen sich an dieser internationalen Initiative beteiligenden Ländern präsentiert. Im Falle der polnischen Untersuchungen bestätigten sie bekannte Mängel unseres Bildungssystems: Zu wenig Raum nehmen erzieherische und diagnostische Tätigkeiten ein, ein beträchtlicher Anteil der Zeit wird der Didaktik gewidmet (Gefahr des „Infarkts“ der Erziehungsfunktion der Schule, schwache Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern und dem Umfeld u.ä.).

Aufgaben und Veränderungsrichtungen in der Lehrerbildung in der Perspektive der Bildung von morgen – im Kontext der vom Komitee für Prognosen erarbeiteten Bestimmungen Polen im 21. Jh. (in der Perspektive des Jahres 2010) erörtert **Jolanta Szempruch**. Die Autorin nennt verschiedene Tendenzen und Megatrends, die sich aus dem Streben Polens nach der Mitgliedschaft in europäischen Organisationen ergeben. Sie unterscheidet auch Präferenzwerte im Bereich der Berufsqualifikationen eines Lehrers in einer sich verändernden Schule – Bildungsgang durch Lizentiat und vollständiges Magister-Studium nach einem vereinheitlichten Programm, Vorbereitung der Lehrer darauf, zwei verschiedene Fächer in der Schule zu unterrichten, Vorbereitung der Lehrer darauf, ein Zertifikat über

informationstechnische Fertigkeiten zu erlangen, Teilnahme der künftigen Lehrer in der Zeit des Studiums am Praktikum in der Schule während eines Semesters u.ä.

Einen interessanten Artikel u.d.T. **Autorität des Lehrers und Räume des Zusammenseins mit Schülern** stellt **Bronisława Dymara** vor und sie zitiert eingangs den von K. Denek geäußerten Gedanken, dass Werte immer da sind. Die Krise betrifft aber deren Erleben und Praktizieren. Die Autorin präsentiert ihre Ansichten, Beobachtungen und Überlegungen in Teilen u.d.T. *Autorität, Kontaktfähigkeit, Charisma, Vielheit und Mehrdeutigkeit der Begriffe* (II), *Raum des Zusammenlebens des Lehrers mit den Schülern* (III), *Fördernde Autorität d.h. Suche nach versteckten Bedeutungen* (IV) sowie Schlussüberlegungen u.d.T. *Mitbeteiligung der Schüler am Bildungsprozess – Grundlage für den Aufbau der Autorität*. In den Schlussfolgerungen stellt sie fest, dass eine ständige Sorge des Lehrers um die Entfaltung des Selbstwissens der Schüler (Selbstbeurteilung, Selbstkontrolle, Augenblicke der Reflexion, Stille, Fragetechniken, Brainstorming) zur „unscheinbaren autokreativen Integration, die auch Metaintegration genannt wird“ beiträgt.

In der Darstellung von **Janusz Morbitzer** stehen Überlegungen über die Suche nach einem Vorbild **des Lehrers in der Informationsgesellschaft** im Mittelpunkt. Der gegenwärtige Mensch lebt und funktioniert in einer medialen Welt (Computer, Fernsehen, Mobilfunk). Die pädagogischen Konsequenzen eine Informationsgesellschaft aufzubauen zeigen sich im wissenschaftlich-didaktischen, technisch-technologischen, gesellschaftlichen und erzieherischen Aspekt. Betonend, dass die Schule immer mehr zum Organisator des Bildungsprozesses als Quelle des Wissens selbst wird, benennt der Autor Kompetenzen des Lehrers in der Informationsgesellschaft und er erörtert die Evolution ihrer Rolle im Prozess der Bildung von morgen. Die Schlussbemerkungen des Autors, die die Verantwortung für den Erziehungszustand der Jugend betreffen, kann man mehr auf die Staatsbehörden beziehen als auf die Gesellschaft.

Einen umfangreichen, auf eigenes empirisches Material gestützten Artikel u.d.T. **Ausmaße des Professionalismus des Pädagogen in der Perzeption der studierenden Jugendlichen und wahrgenommene Vorbereitung auf die Berufsausübung** präsentiert **Ewa Wysocka**.

Die Frage aufwerfend, was für ein bei der Hervorbringung des vorgestellten Vorbildes des Pädagogen-Lehrers-Erziehers helfendes Wissen Studenten erwarten, stellt die Autorin fest, dass die Jugend ihre Rolle und Kompetenzen stereotyp in pragmatischen, utilitaristischen Kategorien sieht und die allgemein-theoretische Bildung als am wenigstens nützlich behandelt. Das Modell der eigenen Berufsrolle kennzeichnet eine logische Gemeinschaft – schlussfolgert die Autorin – die traditionell, instrumentell und zweckdienlich gerichtet und durch das allgemein wahrgenommene Pädagogikstereotyp determiniert ist.

Eine Mitteilung u.d.T. **Wertung des Erfolges nach Ansicht von Studenten** als Ausschnitt aus weiteren Untersuchungen der Ansichten von Studenten über die sich ändernde gesellschaftliche Wirklichkeit stellen **Włodzimierz Krysiak** und **Jacek Mańczak** vor. Die Untersuchungen der Autoren betreffen die pädagogische Beurteilung des immer stärker im gesellschaftlichen Leben zu spürenden Zwanges Erfolg zu erreichen. Sie nehmen an, dass der Erfolg, bisher als gesellschaftliche und wertende Kategorie erörtert, gegenwärtig als axiologische Kategorie gefasst werden kann. Im Wertesystem der Studenten funktioniert der Erfolg in zweifacher Betrachtung: autonom und funktionell. Dieses Problem wurde diagnostischen Untersuchungen im Studentenumfeld unterworfen. Die Untersuchungsergebnisse stellen einen Beweis für die Präferenz des Erfolgs in der Betrachtung als Subjekt dar, der mit

der schöpferischen Selbstverwirklichung und hohen Qualifikationen in Institutionen des beruflichen Wirkens zusammenhängt.

Eine interessante Mitteilung über **die Rolle des Lehrers für die Grundlegung der Lebenskarriere der Jugend** stellte **Ryszard Parzecki** den Konferenzteilnehmern vor, indem er sich von einem Hauptmotiv leiten ließ – der vor dem polnischen Schulwesen stehenden Herausforderung im Zusammenhang mit dem künftigen EU-Beitritt. In Zukunft soll es eine gut funktionierende Schule der Arbeit und Selbständigkeit der Schüler sein, also eine äußerst schwere Aufgabe: Einführung in den effektiven Prozess der Jugendbewusstseinsformung im Bereich selbständige Lebensentscheidungen im Beruf und in der Bildung zu treffen. Mit diesem Prozess hängt das Problem des Weges zu den eigenen Prädispositionen und Persönlichkeitseigenschaften, des Weges zur Karriereentwicklung zusammen. Im Schlusswort betont der Autor die Rolle der Lehrer bei der Karriereplanung durch Schüler am Gymnasium und an postgymnasialen Schulen, denn „die Karriereplanung ist auch Suche nach einer Antwort auf die Frage, wie wir die nächsten Jahre oder unser ganzes Leben zu verbringen beabsichtigen“.

Die nächsten drei Darstellungen zeigen in breitem Spektrum das **Bild der Lehrerpersion für die Körpererziehung nach Ansicht der Studenten der Hochschule für die Körpererziehung (Marek Lewandowski, Halina Guła-Kubiszewska, Urszula Supińska und Magdalena Kübler)**. Grundlage für diese Darstellungen sind großangelegte empirische Untersuchungen unter Studenten der Hochschule für die Körpererziehung in Wrocław sowie unter Studenten am Institut für Betreuungspädagogik mit Körpererziehung des Karkonoskie Kolegium in Jelenia Góra. Die Untersuchungsergebnisse im Bereich der von den Studenten anerkannten Werte, Eigenschaften und Fertigkeiten, die einen künftigen Lehrer charakterisieren sollen, zeichnen sich durch große Diskrepanzen hinsichtlich seiner Kompetenzen aus. Die meisten Studentinnen identifizieren sich mit dem Lehrerberuf und der Arbeit in der Schule nach dem Abschluss des Studiums. Unter Studenten überwiegen Trainer-Kompetenzen und künftige Arbeit in Sportclubs. In minimalem Maße werden soziale Kompetenzen in der künftigen pädagogischen Arbeit wahrgenommen.

Die **Erwartungen der Lehrer an die berufliche Weiterbildung** sind Thema der Mitteilung von **Eugenia Karcz**. Die Autorin nimmt als Ausgangsthese an, dass sich Lehrer unter den gegenwärtigen, von der Reform des Bildungssystems determinierten Bedingungen weiterbilden, ihr Wissen und ihre pädagogischen Fertigkeiten (auch die Fertigkeiten ihre eigene Tätigkeit selbst zu beurteilen) erweitern müssen. Aufgrund der empirischen Untersuchungen unter Lehrern an Grundschulen und Gymnasien zeigt sie ihre Erwartungen im Bereich der Formen der institutionellen (auch innerschulischen) Weiterbildung. Die Untersuchungsergebnisse weisen auf die größte Akzeptanz der innerschulischen Weiterbildung der Lehrer (attraktive, aktivierende und für die pädagogische Praxis brauchbare Formen) hin.

Eine thematisch nahe liegende Arbeit u.d.T. **Lehrer als Förderer der Gesundheit in der reformierten Schule** präsentieren **Katarzyna Wojciechowska** und **Maria Sobieszczyk**. Die Autorinnen erinnern in ihrer Darstellung daran, dass die Aufgabe der Erziehung eines gesunden, vielseitig entwickelten und leistungsfähigen Menschen, der die modernsten Kommunikationstechnologien nutzen kann, Pflicht aller Lehrer ist – im Rahmen ihrer beruflichen Kompetenzen. Jeder Lehrer soll seine Rolle in der Förderung der Gesundheit und der körperlichen Aktivität der Jugend kennen, sich für die gesundheitsfördernden Haltungen und die Wahrnehmung der Signale der Gefahren für die Gesundheit, des höchsten Wertes des Menschen, einsetzen.

Das Problem des Verhältnisses zwischen den Begriffen Kompetenzen und Qualifikationen erörtert **Elżbieta Perzycka** in ihrer Darstellung u.d.T. **Berufliche Kompetenzen der Lehrer in ausgewählten Ländern der Europäischen Union und in Polen**. Die Autorin nimmt an, dass anstelle des Begriffs „Qualifikationen“ immer häufiger der Begriff „Kompetenzen“ austauschbar verwendet wird. Sie verifiziert dieses Problem u.a. durch Qualitätsstandards der Arbeit als Lehrer im Schulsystem in England, Frankreich, Dänemark, Spanien vor dem Hintergrund der polnischen Vorschläge. Aufgrund dieser vergleichenden Mikrostudien macht die Autorin einen Versuch ein Modell der beruflichen Kompetenzen des gegenwärtigen Lehrers zu zeichnen.

Jan Adam Malinowski präsentiert in seiner Studie u.d.T. **Lehrer über ihren Beruf. Reflexionen vor dem Hintergrund der „Bildung von morgen“** Ergebnisse seiner Untersuchungen unter 400 Lehrern, die die meisten Regionen des Landes vertreten.

Der Autor nimmt die These von K. Denek auf, dass der Erfolg der Bildungsreform durch das „Engagement der Lehrer darin“ bedingt ist. Gegenstand seiner Untersuchungen ist der Versuch zu zeigen, wie die Lehrer selbst ihren Beruf einschließlich seines gesellschaftlichen Umfeldes wahrnehmen. Interessante Untersuchungsergebnisse (Zitieren von Original-Aussagen der Befragten) erörtert er in den einzelnen Teilen seiner Darstellung u.d.T. „Lehrerberuf und Möglichkeiten der Realisierung der Lebensziele“, „Arbeitsaufnahme im Lehrerberuf als Hindernis für die Realisierung der Lebensziele“, „Motivations- und Prestigedeterminanten der gesellschaftlichen Stellung des ausgeübten Berufs“. In der Zusammenfassung („Statt Abschlusses“) macht der Autor auf am häufigsten geäußerte Ursache-Folge-Ansichten verschiedener Phänomene aufmerksam, indem er in den Abschlussätzen betont, dass die Ursache für eine niedrige Stellung des Lehrerberufs „Mangel an moralischen Autoritäten“, „Degradierung des Wertesystems“ und andere sind. „Die Überwindung dieser Krise kann dazu beitragen, dass der Lehrerberuf Achtung und gesellschaftliche Anerkennung wecken wird.“

GRUPPE IV – MÖGLICHE GEFAHREN ALS DETERMINANTEN DER ÄNDERUNGEN IM BILDUNGSSYSTEM

Die Determinanten der Bildungsgefahren erörternd beruft sich **Wojciech Kojs** auf das Grundbedürfnis – das Sicherheitsbedürfnis und weist auf manche Bildungskonsequenzen des gegenwärtig stattfindenden Zivilisationswandels, insbesondere der Informationsrevolution, des Globalisierungsprozesses und anderer Phänomene hin. Zu den für die Bildung bedeutendsten Veränderungen zählt der Autor die grundlegende Umwertung der Rolle des Humanismus in der Schaffung einer neuen Weltwirtschaft. Äußerst nötig ist also eine Entwicklung der Strategie der weiteren Entwicklung Polens, einschließlich des Elements der hohen, schöpferischen Funktion – der Entwicklungsstrategie der Bildung und Wissenschaft. Es ist auch eine Herausforderung für die polnischen Politikeliten. Sich für eine neue Bildungsstrategie einsetzend, denkt der Autor an große Mengen von Obdachlosen, Arbeitslosen, Kranken, Unterernährten, Gefangenen, Rentnern u.ä. Die nationale Bildung muss, indem sie an Individuen denkt, authentische Probleme der Gesellschaft und des Staates lösen, über die Bildung des Schülers und nicht der Gesellschaft Rechenschaft geben. Es sind also neue Formen der gesellschaftlichen Bildung nötig.

Im Artikel von **Anna Karpińska** werden Ergebnisse von Untersuchungen des Einflusses des **abweichenden Verhaltens und der schulischen Misserfolge** auf die Schulsituation der Schüler präsentiert, die sich aus der Zugehörigkeit zu Jugendsubkulturen ergeben. Die

Autorin stellt die Hypothese auf, dass Subkulturgruppen besonders attraktiv für solche Schüler werden, für die das Zuhause und die Schule Quelle von Konfliktspannungen sind. Zu ihnen gehören auch Schüler mit schulischen Misserfolgen.

Das Problem der Subkulturgruppen wurde Gegenstand der Untersuchungen in ausgewählten höheren Schulen einer Großstadt. Es wurden Vermutungen bestätigt, dass die einzelnen Komponenten der Zugehörigkeit zu Subkulturgruppen einen (sehr oft negativen) Einfluss auf die Schulsituation des Schülers haben.

Die Autorin formuliert eine Reihe von Schlussfolgerungen und Forderungen an die Schule und Lehrer.

In der Darstellung über die bedeutende **Rolle der Internate und Schulheime bei der Gewährleistung schulischer Erfolge der Schüler** betont **Zbigniew Węgiński** zwei wichtige Aspekte, die eine wesentliche Bedingung des Zuganges zur Schule für Kinder und Jugendliche aus dem Dorf und aus Kleinstädten darstellen sowie die Rolle des Selektionsfaktors bei der Inanspruchnahme der „Leiter“ des Bildungssystems erfüllen. Der Autor betont eine Reihe von sehr wichtigen, nützlichen Werten, die das Internatsystem betreffen, das sich an der Schule oder in einer nicht allzu großen Entfernung von der Schule befindet – ihren Einfluss auf den Erziehungsprozess, auf den Prozess der Organisation des eigenen Lernens, der Interessenentfaltung, der sozialen Tätigkeiten der Schüler u.ä. Die Präsenz von Internaten und Schulheimen stellt auch einen äußerst wichtigen Faktor zur Vorbeugung von verschiedenen Erscheinungen der Jugendpathologie dar.

Das Problem **der sich aus der Computerunterstützung der Bildung ergebenden Gefahren** erörtert **Maria Kozielska** in ihrem Artikel und sie betont für die richtige Entwicklung der Jugend gefährliche Situationen: physische, psychische, moralische, soziale oder intellektuelle Gefahren. Gegenwärtig funktionieren zwei Bildungssysteme: ein humanistisches und ein technologisches. Die Autorin betont, dass nach allgemein geltenden Ansichten, die die Gefahren in beiden Bereichen betreffen, in pädagogischen Untersuchungen die Standpunkte beider Seiten berücksichtigt werden müssen, denn ein Übermaß an Informationen ohne entsprechendes Wissen definiert einen intellektuell seichten, zu Formulierungen eigener Urteile unfähigen Menschen und ein Mangel an Informationen für einen Menschen von großem Wissen dagegen ruft seine mangelnde Anpassung ans Leben hervor.

Eine äußerst wichtige Frage **des Zusammenhangs des Fernsehens mit der Aggressivität** auf verschiedenen Bildungsgebieten erörtert **Anna Górnio-Naglik** in ihrer Darstellung. Nicht nur in Polen, sondern auch am Beispiel anderer Länder (Deutschland, Schweden, USA) wurde festgestellt, dass das Fernsehen nicht nur fertige Modelle aggressiven Verhaltens liefert, sondern auch Quelle von Aggressivitätsauslösersignalen ist. Das Phänomen der Aggressivität und der Gewalt wird in immer größerem Maße eine wesentliche Gefahr für das Bildungssystem auf allen Bildungsstufen und Erziehungsgebieten.

Ein sehr gefährliches Phänomen **des „Wegschauens“ von manchen Lehrern von schulischen Missständen** präsentiert **Maria Groenwald** in ihrer Darstellung. Diese schulischen Missstände sind z.B. Erziehungsprobleme, Gewalt unter Schülern, gestörte Verhältnisse im Lehrkörper oder andere Beispiele für Missachtung der Normen der Schulgemeinschaft. Die Ratlosigkeit des Pädagogen gegenüber den schulischen Missständen kann sich in der Haltung der **Geistesabwesenheit** (absichtliches Übersehen), **Gleichgültigkeit**, **Passivität** und des Schuldlosigkeitsgefühls äußern. Die Autorin weist auch auf Methoden der Kampfaufnahme gegen Anzeichen der schulischen Missstände durch Pädagogen am Beispiel der von ihnen durchgeführten Untersuchungen unter Gymnasialschülern in einem kleinen Ort hin.

Die Pflichten der **Schule gegenüber der Bedrohung des Kindes durch Benachteiligung in der Familie** im Kontext der gegenwärtigen Erwartungen und Möglichkeiten erörtert **Ewa Jarosz**. Die Autorin betont eingangs den äußerst schweren und komplexen Charakter dieses Phänomens. Jegliche Interventionsbarrieren sind ihrer Meinung nach gesellschaftlich-kultureller, emotionaler, diagnostischer oder prozeduraler Art. Eine für Pädagogen und Schule bedeutend leichtere Maßnahmenlinie scheinen Vorbeugungsmaßnahmen zu sein. Die Autorin weist auch auf Aspekte der beruflichen Verantwortung und der moralischen Verantwortung der Lehrer hin. Die Unterlassung der Intervention durch die Pädagogen kann viele verschiedene ungünstige Folgen für die Entwicklung der Schüler verursachen.

Überlegungen über das Thema der **Normen in der Schulrealität** stellt **Urszula Morszczyńska** in ihrem Artikel vor. Die Normen bestimmen den Lauf und die Richtung des menschlichen Handelns, ermöglichen eine Orientierung an Gutem in schweren Situationen. Die Autorin zeigt sehr tiefgründig die Komplexität dieses Problems im Bildungsprozess, nicht nur der Gebote, sondern auch der Verbote. Autoritäre, auf Verbote gestützte Erziehung und Bildung fördert nicht die Formung der moralischen Vollkommenheit, erweckt kein Vertrauen zum Lehrer. Die Vielheit der Befehle formt den kargen Erziehungsalltag. Sei dies eine Warnung für die (leider) umfangreiche Gruppe von Befürwortern der Anwendung dieser Norm.

Sozial-pädagogische Probleme der Sprecherziehung als nicht genügend gelöstes Problem im polnischen Bildungssystem erörtert **Danuta Dramska**. Die Autorin der Erörterung, sich auf wissenschaftliche Autoritäten in diesem Bereich berufend, fordert die Einstellung von Logopäden nicht nur in Kindergärten, sondern auch in Grundschulen, was zur Lösung des Problems der geringen Effektivität des Betreuungssystems der Kindersprache beitragen würde. Diese Frage gewinnt – nach Ansicht der Autorin – besonders an Bedeutung in der Zeit der sich nähernden Integration Polens in die Europäische Union.

Ein sehr wichtiges und interessantes Thema der **Lerngewohnheiten der mit dem Studium beginnenden Studenten als Abbild des in höheren Schulen realisierten Lehrmodells** präsentiert **Dorota Ciechanowska**. Die Autorin nimmt den Lehrsatz an, dass die Differenziertheit und der individuelle Charakter der Möglichkeiten der Schüler ein differenziertes pädagogisches Herangehen erfordern, denn es ist kaum zu vermuten, dass zufällig gewählte Schüler, die in der Umgebung wohnen und im gleichen Jahr geboren wurden, sich alle durch die gleiche Kombination von Eigenschaften, Fähigkeiten und Talenten auszeichnen. Die Lerngewohnheiten der Absolventen der höheren Schulen – schlussfolgert die Autorin – scheinen veraltet, den Anforderungen der gegenwärtigen Zeiten unangemessen und im Studierprozess nicht ausreichend zu sein. Die Automatisierung der Lerngewohnheiten durch mehrjährige Wiederholung der gleichen Tätigkeiten führt zur Steifheit der Ansichten über das Thema der Möglichkeiten der Verbesserung der Lernmethoden und in der Folge zur Bremsung des Entwicklungspotentials der Schüler und Studenten.

Über das Thema der **pädagogischen Kultur der Eltern – ihrer Freiheit oder Pflicht** äußert sich **Teresa Wilk**. An vielfältige Funktionen der Familie erinnernd betont die Autorin, dass die Familie betreffende Überlegungen im kulturellen Kontext angestellt werden müssen, wenn auch nur in Anbetracht der Fragen ihrer Modifizierung und der Aufgaben, die sie zu erfüllen hatte und hat. Sich auf umfassendes Schrifttum berufend fühlt sich die Autorin zur Feststellung berechtigt, dass die pädagogische Kultur der Eltern, ihr Wissen auf dem Gebiet der Erziehung weitaus ungenügend in Bezug auf die uns umgebende Realität ist. Entsprechende Maßnahmen sind nötig von heute an, denn morgen, wenn wir das Tempo des Lebens berücksichtigen, kann es zu spät sein.

Die Rolle der Schule im lokalen Umfeld erörtern **Dariusz Widelak** und **Marcin Bryzek** in ihrer Darstellung. Die Autoren gehen von der These über die Rolle des menschlichen Faktors in der Entwicklung der Gemeinschaft, der Bildung und Erziehung im lokalen Umfeld aus. Bereits in der Schule sind Methoden zu suchen, u.a. indem man die Arbeiten der Schülermitverwaltung stimuliert, um passive Haltungen zu überwinden, Bedingungen dazu zu schaffen, dass sich die Menschen in formellen und informellen Gruppen zusammenschließen, um solidarische Handlungen für die lokale Gemeinschaft durchzuführen. Dies wird durch die Entscheidung über die Übernahme der Schulen durch Selbstverwaltung begünstigt. Die Schule wurde auf authentische Art und Weise dem lokalen Umfeld wiedergegeben. Am Vorabend des EU-Beitritts Polens kann man nur die Hoffnung äußern, dass die auch das Bildungssystem finanzierende territoriale Selbstverwaltung volle Zuschüsse für ihre Tätigkeit von Seiten der Staatsbehörden erhalten wird.

GRUPPE V – FUNKTIONEN DER BEWERTUNG UND VERÄNDERUNGSTENDENZEN IN DER BEWERTUNG

Die Problematik der Bewertung und der Selbstbewertung – in ihren differenzierten Funktionen stellte **Kazimierz Wenta** am Beispiel des Hochschulwesens vor (**Funktionen der Bewertung an der Hochschule**). Die Überlegungen über ihre Rolle an der Hochschule werden sowohl in Erkenntnis- als auch im Utilitätsaspekt angestellt. Die Zensuren haben nicht nur einen formellen Charakter – sie ziehen Personalfolgen nach sich (Leistungsstipendien, Weg zur wissenschaftlichen Karriere). Der Autor erinnert daran, dass Selbstbewertungsberichte einer Hochschule u.a. von der Państwowa Komisja Akredytacyjna (der staatlichen Akkreditierungskommission) aufmerksam überprüft werden und dass das Notensystem an polnischen Hochschulen mit dem sog. Notensystem des European Credit Transfer System (ECTS) allgemein verglichen wird. In der Schlussfolgerung betont der Autor, dass die Zensur nicht nur Funktion des ausgeführten Studiumsprogramms ist. Im Laufe des Studiums und infolge der ihm gegenüber angewendeten Bewertungsprozeduren soll der Student auf das Berufsleben und die künftige Bewertung der Mitarbeiter, die zu einem unabhängigen Erfordernis der Personaltätigkeit in den meisten Firmen wird, vorbereitet sein.

Die Darstellung u.d.T. **Beschreibende Bewertung in der Schulpraxis** präsentiert den Konferenzteilnehmern **Franciszek Bereźnicki**, der daran erinnert, dass die beschreibende Bewertung als Informationsquelle über Fortschritte der Schüler der ersten bis dritten Klasse gleichzeitig mit dem Inkrafttreten des integrierten Unterrichts eingeführt wurde. Dieses Bewertungssystem – warnt der Autor – gehört zu den äußerst schwierigen Tätigkeiten des Lehrers. Er muss sogar die kleinsten Erfolge der Schüler bemerken, sie entsprechend hervorheben, um sie in den weiteren für sie schwierigen Bemühungen nicht zu entmutigen. Aufgrund der Untersuchungsergebnisse beschreibt der Autor verschiedene interessante Beispiele für die Lösung dieser Schwierigkeiten, sogar bei schwächeren Schülern.

Die Darstellung u.d.T. **Selbstkontrolle und Selbstbewertung des Schülers – ein wesentliches Element seiner Selbständigkeit und seiner Rolle als Subjekt** stellte **Janina Świrko-Pilipczuk** auf der Konferenz vor. Die Autorin betont die Notwendigkeit einer wiederholten Überprüfung dieser Fertigkeiten: der Selbstkontrolle und der Bewertung und „ihrer Bedeutung für die Selbständigkeit und die Rolle des Schülers als Subjekt“, wenn auch nur wegen der Tatsache der Einführung von zwei Formen der Überprüfung und Bewertung: einer internen und externen im Rahmen der Bildungsreform 1999. Die Autorin stellt auch fest, dass die Bedeutung der Selbstkontrolle und Selbstbewertung im Lernprozess „ein un-

abdingbares Element und ein Faktor der Entwicklung, der Formung der Selbstformung des Menschen“ ist.

Die Veränderungstendenzen in der Bewertung des Prozesses und der Ergebnisse der Universitätsbildung erörtert **Anna Krajewska** in ihrem Artikel, indem sie betont, dass „der Wandel im Bereich der Bildungsziele neue gewünschte Bildungsergebnisse bestimmt sowie Veränderungen im Gegenstand der Bewertung verursacht“. Die Autorin gibt einen Überblick über Bewertungsmethoden der Bildungsergebnisse an manchen Universitäten und Hochschulen (die Universität Luton und die Universität Montford sowie Alverno College). Die Beobachtungen der Autorin weisen darauf hin, dass „am effektivsten die Nutzung der Verbindung von Selbstbewertung, gegenseitiger (kollegialer) Bewertung und gemeinsamer Bewertung im Bildungsprozess ist“ sowie anderer wirksamer Bewertungsformen.

Das Problem **der Motivationsfunktion der Schulnote** stellte **Marek Bogdański** den Konferenzteilnehmern vor. Der Autor präsentiert eingangs psychologische Konzepte der Motivationsterminologie und nennt auch vier Modelle, die die das Schülerverhalten unter Bedingungen des Schulunterrichts hervorrufenden Motivationsprozesse erklären. Der Autor erörtert auch die Absichten der Schaffung von schulischen Bewertungssystemen auf Anregung der Lehrer (Hervorrufen des Anpassungsverhaltens bei Schülern an die Situationen, in denen die Bewertung stattfindet).

„Die Anwendung von Tests zur Überprüfung und Bewertung der Schulleistungen des Schülers weckte und weckt immer noch viele Kontroversen und Polemiken unter Teilnehmern und Animateuren der Bildungsmaßnahmen“ – schreibt **Urszula Augustyńska** in ihrer Einleitung zum Artikel u.d.T. **Prüfungstests und Klassifizierungsfehler**. Im weiteren Teil der Rede erklärt die Autorin das Problem des Klassifizierungsfehlers und seine Arten. Sie erklärt auch die Wahrscheinlichkeit einen Entscheidungsfehler zu machen. Abschließend betont sie, dass Haupttendenzen dieser Operationen auf Bewusstmachung aller Fehlerquellen abzielen, die eine Testmessung begleiten. Nicht nur im Zusammenhang mit dem Werkzeug und den Messbedingungen, sondern auch mit den getroffenen Entscheidungen, die in der Folge weitere individuelle Schicksale der die aufeinander folgenden Bildungsabschnitte abschließenden Schüler beeinflussen.

Ein Artikel über das Thema der **Gerechtigkeit der Bewertung der Lernerfolge der Schüler in der Reform des Schulsystems** präsentiert **Tomasz Zimny**.

Eingangs führt der Autor den Begriff der Gerechtigkeit und deren zwei grundlegenden Kriterien ein: Sanktionsprinzipien, die für Menschen der gleichen Kategorie gleich sind, und Sanktionsprinzipien, die den bestehenden Normen und kulturellen Werten entsprechen. Er erklärt dabei, dass „die Gerechtigkeit in der Schule auf Sanktionierung des Zustandes und des Verhaltens der Schüler und auch der Lehrer, der Schulleitung und der pädagogischen und methodischen Aufsicht bezogen werden soll“. Der Autor untersucht schulische Funktionsmechanismen einer gerechten Bewertung der Schüler und weist auch auf negative, den Bewertungsprozess beeinflussende Tendenzen (Geburtenrückgang und erhöhte Konkurrenz unter Lehrern sowie Druck von Seiten der Eltern auf die Lehrer) hin.

Renata Górska nimmt in der Darstellung u.d.T. **Pädagogische Aspekte der Bewertung (über Unzulänglichkeiten der Schulnote)** das Problem „der möglichst maximalen Objektivierung der Bewertung“ im Kontext der die objektive Bewertung besonders erschwernenden Mechanismen auf. Die Autorin unterscheidet, indem sie sich hauptsächlich auf Untersuchungsergebnisse der Psychologen beruft, das Konzept von drei die Note beeinflussenden Impulskategorien und ihren Einfluss auf „die Motivationssphäre der Selbstbewertung

oder der mit der persönlichen Kontrolle über das Ergebnis des eigenen Handelns zusammenhängenden Phänomene”.

Die Erörterung der Autorin hilft den Lehrern die die objektive Bewertung erschwerenden Mechanismen zu verstehen sowie die die Fehler bei der Bewertung verhindernden Methoden kennen zu lernen.

Der Autor **der Zusammenfassung und der Schlussreflexionen** ist sich dessen bewusst, dass manche Versuche, die wesentlichsten Inhalte der einzelnen, auf dem 9. Wissenschaftlichen Tatra-Seminar präsentierten und diskutierten Artikel näherzubringen, nicht immer treffend und lesbar in voller Übereinstimmung mit den Absichten der Autoren dargestellt wurden. Angesichts des Reichtums des theoretischen Gedankenguts – seiner Differenziertheit hinsichtlich der Form und des Inhalts, der vorgestellten Ergebnisse der wissenschaftlichen Beobachtungen und Experimente ist der Versuch einer synthetischen Bewertung der Materialien keineswegs einfach, was natürlich keine Entschuldigung für Mängel ist oder sogar dafür, dass sich der Autor der Zusammenfassung „des kürzesten Weges” bediente.

Manche Probleme verdienen wegen ihres Gewichts und des Bedrohungsgrades für den Ablauf der Bildungsreform – nach Ansicht der Seminarteilnehmer – eine besondere Auszeichnung.

Sehr stark wurde die Tatsache betont, dass bei der Ausführung der Bildungsreform weiterhin **die Wissensvermittlung und –abfragung** bei gleichzeitiger **Senkung der Interessen für die Erziehungsproblematik** überwiegen. Die Folge des Übergewichts der didaktischen Funktion (Dominanz der Bildungstechnologie) und der Vorbereitung der Lehrer auf die Ausübung dieser Funktion im Bildungssystem bei gleichzeitiger Hilflosigkeit im Bereich der Ausübung der Erziehungsfunktion wird schließlich den Druck von modellhaft schlechten Haltungen und Verhaltensweisen der jungen Generation herbeiführen. Nach den auf dem Seminar präsentierten Ansichten stellt die übermäßige Privilegiertheit der Didaktik eine Gefahr des „Infarkts” der Erziehungsfunktion der Schule dar, denn „ein nicht von der Charakterformung untermauertes Wissen kann sich gegen das Individuum wenden”.

In der reformierten Schule wird vorbeugend die Funktion des Schulpsychologen und des Schulpädagogen geschaffen. Sie sind Fürsprecher der Schülerrechte. Besonders umstritten ist die Institution des Schulpädagogen. Nach Einschätzung mancher Lehrer bedeutet das eine Art „Misstrauensvotum” gegen die pädagogische Vorbereitung der Lehrer, insbesondere im Bereich der Erfüllung der Erziehungsfunktion durch sie. Es entstehen neue Herde von Missverständnissen oder geradezu Konflikten unter Lehrern. Der Schulpädagoge wird von Lehrern als „fünftes Rad am Wagen” in der Schule oder als universelle Gestalt behandelt, an die man über die Klassenbetreuer alle sogar belanglose Erziehungsfragen richten kann.

Die polnische Schule ist auf die durch den gesellschaftlich-wirtschaftlichen Wandel hierzulande bedingten Herausforderungen nicht entsprechend vorbereitet. Ein gefährliches Chaos herrscht insbesondere **im Bereich der Axiologie**. Dieses Gebiet entgleitet in immer größerem Maße der pädagogischen Aufmerksamkeit, was angesichts der uns erwartenden epochemachenden Veränderungen – der Pflicht eine aktive Bildung des 21. Jahrhunderts zu schaffen, katastrophale Folgen im Erziehungsbereich verursachen kann.

Viele Seminarteilnehmer äußerten die Ansicht, dass neben der Population der Jugendlichen, hauptsächlich in den Großstädten, die mit Erfolg ihre Bildungschance nutzen, eine beträchtlich größere „Armee” von Jugendlichen im Schulalter, meist aus dem Dorf und aus den Kleinstädten, bleibt, die vorzeitig ihre Schulbildung abbrechen und die außerschulische Sphäre, „ein Niemandsland” „versorgen”, das von Erziehungseinflüssen der Familie und der Schule sowie des sozialen Umfeldes isoliert ist. Wie gelangt man zu diesem Raum der

größten Bedrohung – dem Gebiet der „Niederlage“ des Erziehungssystems, das Negation der Chancen bedeutet, eine moderne Gesellschaft junger Menschen – eine Bildung von morgen aufzubauen? Unterdessen wird weiterhin die Ansicht verbreitet, dass die Schule die erste Institution zur Vorbeugung der Jugendpathologien wie Aggressivität, Trunksucht, Drogensucht, Diebstahl, Raub u.ä sein soll. Hat die Schule – hat ihr pädagogisches Personal die entsprechende Ausbildung, die Bedingungen, Mittel und Methoden, und insbesondere den Willen diese sozial gefährlichen Erscheinungen zu bekämpfen?

Immer häufiger wird die Ansicht vertreten, dass der Erfolg des Tatra-Seminars u.a. in dem gelungenen Versuch besteht, die Bande um die Problematik der Bildung und Erziehung aller Pädagogen ohne Rücksicht auf das von ihnen vertretene berufliche Umfeld oder den Lehrerstatus enger zu machen. Besonders wertvoll ist das gemeinsame Nachdenken und die gemeinsame Wortmeldung zu Problemen der Bildungsreform von Vertretern der Hochschulen für Körpererziehung, was in der Folge eine Rückkehr der Philosophie des Monismus als Leitidee der integrierten Formung der körperlichen und geistigen Kräfte der jungen Generation der Polen bedeutet.

Die obigen Reflexionen sind nur ein Teil der tiefen pädagogischen Gedanken und der besorgten Überlegungen der Seminarteilnehmer über den Zustand der polnischen Pädagogik und ihren Beitrag zum Prozess der Bildungsreform. Es lohnt sich also sich mit dem Inhalt der Darstellungen aller Autoren vertraut zu machen.

Das Wissenschaftliche Tatra-Seminar, von Professor Kazimierz Denek initiiert und schöpferisch geleitet, nähert sich dem zehnten Jahrestag der kreativen, der polnischen „Pädagogik der Jahrhundertwende“ so nötigen Tätigkeit für die Bildung von morgen. Bereits heute kann der Tatra-Heros herzliche Gratulationen entgegennehmen, was ich mit tiefer Befriedigung, gehöriger Achtung und Herzlichkeit im Schlusswort tue.

JULIAN JONKISZ

SUMMARY AND AFTERTHOUGHTS. IX TATRA EDUCATION SEMINAR EDUCATION OF THE TOMORROW

This is the ninth time Professor Kazimierz Denek has invited to his Zakopane pedagogic school in Kalatówki the faithful group of friends: outstanding education representatives, young scholars, teachers, who are originators of school success and innovative education. All of them are united by a common idea: educating and upbringing of the young generation of Poles in the difficult conditions of changes of the III Republic of Poland. They have answered the call of the Master with readiness and surprising presence!

On the list of IX Tatra Education Seminar participants there have been nearly 70% of the participants of the previous edition of this grand scientific event! Not only has Professor Denek been able to create his own School of Pedagogic Research, but has done this in the unique Tatras scenery and Zakopane charm, has enlarged the circle of lovers of this nook of Poland which is the source of national pride.

The introduction Professor Denek to the IX Tatra Education Seminar (“The poem ‘Instant’, ‘Education of the Tomorrow’, and the Tatras.”), besides a beautiful invocation to the Tatras, contains a vision of the seminar proceedings and its basic, working issues, as the continuation of the innovative pedagogic thought.

Professor Denek has quoted, among others, the following issues as the most important ones:

- The need to separate the pedagogic philosophy from the philosophical research,
- School education understood as the harmonious teachers’ realisation of the tasks concerning teaching, educating and upbringing on the threshold of the XXI century – the century of knowledge,
- Early-school education, together with the whole of the complex social-economic processes,
- Increasing of the effectiveness of the process of educating and upbringing – creating the bonds between the participants of the education process, levelling the mechanisms of the school selection,
- Paying more attention to the pathologic issues: neurosis, school phobias, violence and aggression, alcohol consumption, drug addiction, lack of the school medical care, etc,
- Education program promoting health which is consequently carried on,
- School assessment as the process of supporting the student’s development,
- A very urgent issue of sorting out the “production” and the choice of school course books,
- School exams.

The papers of the participants of the IX Seminar have turned out to be highly convergent with the Professor Denek's intention. This fact was taken advantage of by the Organisation Committee members, who suggested dividing the received papers into five theme groups, that is:

- Group I Considering education of the tomorrow
- Group II While searching for new concepts in educating and upbringing
- Group III The teacher – a chance for education of the tomorrow
- Group IV Menaces as the determinants of education changes
- Group V Assessment functions and the directions of changes in assessment

While conducting the review of the extensive materials presented by the IX Tatra Education Seminar participants, slightly longer trains of thought have been mentioned in the case of some of the papers¹.

GROUP I – CONSIDERING EDUCATION OF THE TOMORROW

Some interesting thoughts on the subject of **phenomenology of considering the education of the tomorrow** are presented by **Krystyna Duraj-Nowakowa**, reminding us at the same time that the term currently means “multiplicity of intellectual attitudes, which emphasise the primacy of conscience and of the subjective sense of life in interpretation of social activity”. The author discusses a number of phenomenological contacts of pedagogy, their complex character and usefulness, on the example of numerous contemporary concepts of education reform.

Contemporary problems of the comparative education in the world are discussed, in a very decipherable paper **Józef Kuźma** on the basis of his personal observations conducted at international congresses dedicated to the topic in Europe, Asia, and Africa. In the paper offered for the IX Tatra Education Seminar he brings up a very contemporary issue of comparative education in times of globalisation, and in connection, the need to form a new comparative world map and to strengthen the circles of “the creators of the Polish comparative pedagogy”.

The necessity of full renew of the postulate of **upbringing to work through work** is discussed by **Waldemar Furmanek**, who regards the problem as “a challenge for the contemporary pedagogy, as its prime task, because “healing Polish work” and renewed putting forth the effort to educate in the ethos of work are the conditions for changes in Poland.

The situation on the free market requires from the graduates looking for work **new steering skills** – as is stressed in the paper of **Jolanta Wilsz**. The education reforms should provide the graduates with various abilities: concept, motor, ability to learn, to predict the results of their decisions and actions, and quick reactions to changes. The set of those abilities can be referred to as steering abilities, which enable an individual to steer himself as well as to steer his surroundings.

The issue of **transgress educating** (in terminology of J. Koziński) as an **important element of XXI century education** is discussed in the paper by **Stanisława Włoch**. According to the author, the transgression aimed at changing oneself or the surroundings is still

¹ The author of the summary has applied here, in the case of some papers, some of the trains of thoughts in their literal version, as he wanted to pass on the original thread. He hopes it will not be treated as the violation of copyright.

different from the concept of innovative educating, despite the process of education reform in progress.

The critical afterthoughts resulting from the content of the Forecast Committee rapport “Poland 2000 Plus” which is devoted to the strategies of education development in Poland until 2020, are presented in the paper on **education of the tomorrow in Poland** by **Seweryn Sulisz**. The author draws out attention to the important fact of the increase of the education costs. The latter influences meaningfully the position relinquishment of the children and youth who remain outside the narrow circle of wealthy elites. This may mean that the mechanism of “inheriting the poverty” has been triggered in Poland. These processes are highly observable in the fields of physical education and sport. The author very strongly emphasises the fact that “during the obligatory physical education lessons at schools the teachers have definitely greater opportunity to affect **the students’ social condition and mental health** (stressed by J. J.) than to affect the level of their fitness and physical health”.

The author’s suggestions concerning educating the physical education teachers under the aegis of Ministry of Education and Sport are also very current.

The paper by **Krystyna Zatoń** is devoted to a very important problem of **creating lasting basis for physical culture**. This process is very strictly conditioned by intellectualisation, which is broadly and innovatively understood, and by long-term changes of education concepts. According to the author the Polish physical education is in public opinion “modern in its doctrine and outstanding in this regard in Europe.” However, in practice the school turns out to be resistant to innovative ideas and concepts, to appeals and operation programmes. Yet, we are about to join The European Union and facing the necessity to level our education system to that of Europe.

NBIC biotechnological revolution and axiological challenges towards IV wave of civilisation changes, which are being outlined, are described in the interesting study by **Antoni Zajac**. After the **industrial civilisation** moulding of norms of conduct takes place, which are characteristic for **civilisation of knowledge** (information, post-industrial). The author emphasises that it means a transfer from producing goods to **producing information**. “The development of countries, nations, societies, individuals is not determined by natural resources, assets, work force, capital and land, it is determined by knowledge – the ability to access information, to analyse, to process it...” At the same time, a global culture change from technocracy to technopol takes place, together with virtual reality, visual culture, and a culture of simulating, that is, a certain philosophy of thought...

The author presents a number of creative, innovative thoughts, which in his opinion must be very strongly reflected in the contemporary model of education and the nature of pedagogy. Because the civilisation of knowledge has not been fully formed yet, but the frameworks of the new wave are arising. The understanding of nature and of ourselves is going to be a defining factor of this wave. Creating a new biotechnological civilisation will, as the author claims, change the people’s lives again. It will evoke great hopes, but it will also bring ethic problems, which have been unknown till now.

Some interesting issues of **communication standards in the information society** are presented in the **Artur Stachura** paper. The author reminds us at the beginning that “the process of passing on information has become indispensable for a society to function, as the process of delivering goods was indispensable for the industrial society”. Higher effectiveness of the communication process is accompanied by its greater complexity. Therefore in the process of educating, which can be regarded as a special kind of the communication process, the responsibility for the effectiveness lies with the teacher-educator. That is him,

who ought to be particularly sensitive to any potential disturbances in his communication with the pupil. In connection, the importance of electronic communication techniques and their presence in curriculum have risen.

The necessity to **combine the methodical and methodological knowledge in pedagogic activity** is the topic of the paper by **Ewa Szadzińska**. The methodical knowledge in the teacher's work including the set of students' and teachers' activities must be connected with methodological knowledge, which relates to describing, explaining facts and phenomena, and also to understanding and interpreting them. Combining of the two fields of knowledge leads in effect to scientific knowledge and to understanding it, which in turn, defines the meaning of scientific knowledge in pedagogic activity. Then, the teacher takes his decisions consciously and gives meaning to his actions.

The future of Europe – perspectives of development, improving the standard of living, possibilities for employment, depend, to great extent, on improving the level of schooling and the quality of education on the scale of the whole continent. With this statement **Bolesława Jaworska** introduces the conference participants to her thesis in the paper **Constant educating – utopia or education of the tomorrow?** According to the author, the concept of constant educating has not been fully defined for research purposes so far. If it is to keep its identity it must possess normative quality and a system of concepts: criteria of concept field – of time, identity, generality and universality. The development of civilisation, the accelerated progress of technology calls for acquiring new competences all the time. These challenges, as the author claims, are to be dealt with by constant educating: the need to self-educate, which is a logical consequence of need of knowledge and aspirations.

In the introduction to the paper **distance educating as a chance for contemporary didactics**, **Anna Frąckowiak** presents concisely its main thesis and fundamental questions: Which characteristics of distance educating can be applied in didactics modernisation?

From the author's reflections it is concluded that the distance educating is not, as it might seem, a simple system. The author formulates her own conclusions from her research experience, especially in relation to didactics, emphasising the role of the teacher (the provider) and of the student (the recipient) in the process.

GROUP II – WHILE SEARCHING FOR NEW CONCEPTS IN EDUCATING AND UPBRINGING

Eugeniusz Kameduła commences the presentation of the opinions in this group with the paper on the theme of **perfecting the educating process in a primary school**. He cites pedagogues at the turn of the XX century. The author reminds us that the integral educating is not and was not a new pedagogy concept. It is his intention to attempt at conducting a review of what has been managed to realise in the practice of primary pedagogic school since 1999, in the field of kindergarten and early school pedagogy, as well as in cross-curriculum teaching, and also in the system of integrating of school material within so-called "education routes". The author does not oppose the attempt at carrying on of cross-curriculum teaching on condition of better teachers' training. He is also a supporter of perfecting block teaching providing the field of pedagogy research is, among others, expanded to: the diagnosis concerning the level of school course books, a better care for school on the part of local authorities, sorting out the problem of carrying school bags overloaded with course books, etc.

A very interesting study **moulding the students' readiness to learn** has been presented by **Eugeniusz Piotrowski**. Having proven that that process is closely related to the student's

activity and self-dependence, the author presents a basic apparatus of ideas on the issue under discussion and various school of thoughts and research concepts of some of the chosen Polish and foreign authors, in the historic and contemporary layout. He distinguishes regularities in the development of the cognitive activity of an individual in the process of the individual's growth. He also discusses other aspects of the issue: Assuming that "the task is a model for the activity", the condition for moulding the readiness to learn is, according to the author, a task approach to a student. The task is also "result anticipation" and one of the factors, which regulate the activity. The author enumerates the main changes that condition the right functioning of the obligatory model of universal education from the view of moulding the students' readiness to learn. He also reminds us that "mental ability is an inner operation that is integral in character, and is specified by plasticity and reversibility". The greatest level of self-reliance characterises the student, who shows relative independence in formulating goals and tasks, in planning and organising the means for their realisation, in controlling and evaluating of the final results.

Krystyna Żuchelkowska and Maria Bulera discuss in their paper **the role of trips in bringing kindergarten children closer to the native nature**. They remind us, after K. Denek, the functions to be fulfilled by well-organised school trips for children in kindergarten age, especially when they play for the children the autonomous role, that evoke all the education goals. The authors attach a great significance to the children's contact with the native nature (esthetical experience, patriotic feelings), triggering the positive social attitudes (acting in the presence of curiosities and phenomena of nature, conservation of the native nature). The suggestions of the authors are characterised by the leitmotif: "Get to know your country, serve your homeland".

The text that may seem frivolous by **Wanda Woronowicz – "March on the right! Remarks upon the elementary education"** is in fact, in accordance with the author's intentions, an up-to-date and useful little study on the pedagogic aspect of the pedestrians' movement. She makes a meaningful remark that it is in vain to want to educate people in spiritual competence if they do not know (or do not want to know) a thing as simple as which is the right, and which is the left side of their body.

Is educational negligence, especially at the earlier stages of education system, as the author supposes, a reason for it? Are the wrongly moulded habits to blame? And whose fault is it mainly? It is necessary to accept the idea that it could be a subject for discussion of a more than one seminar, which would be devoted, for example, to looking for the reasons: why did it occur that people renowned for their personal culture climbed through the window into a crowded compartment or jumped the queue?

In the paper **Education of the tomorrow – upbringing for active recreation**, **Tadeusz Fąk** citing many sources, attempts to support scientifically his main thesis, that the process of teaching the ability to use free time skilfully, should become an indispensable element of the contemporary education system. The author also emphasises that: **The whole process of upbringing for active recreation should be aimed at creating a special philosophy of Polish society toward the values resulting from active rest and from free time**. At the same time, he quotes a fair number of authors, claiming that the task is a very difficult one because of the lack of appropriately trained staff in Poland.

Małgorzata Pawłowska presents a paper similar in content. Discussing the issue of **multilateral handing down of the cultural heritage while working with six-year-old children**, the author stresses that her reflections connected with uniting of Europe and with the perspective of creating the "Europe of homelands" are the result of evoking hope, but

also of arousing fear, the feeling of loss and threat. From her own experience, based on the natural environment of a kindergarten, she shows the local possibilities of observing the ancestors' heritage. In the natural scenery of the "little homeland" the children had opportunity to notice how the Earth past intertwines with its present. The multilateral transmission enables a full child's development: **physical** (hikes to the places of cultural heritage), **intellectual** (it enriches the knowledge, develops curiosity), **emotional**, because... it gives one roots.

An extremely important issue of outgoing forms and methods of learning in the process of cross-curriculum educating is discussed in the paper titled **Green Schools. A holistic approach to education** by **Danuta Hyżak**. Despite their attractiveness and effectiveness those forms and methods are not easy to apply. Well-organised "green schools" are of high values for society and health, as well as, for didactics and educating. They influence favourably the physical and mental development. Their many advantages are a blessing for children and youth, especially nowadays, at the time of unemployment, families' poverty, and various threats for health and upbringing.

Jerzy Tocki formulates the postulate of **a new concept of mathematics education**. He claims that the Polish school has completed the first stage of reforms – the structural one. The author draws our attention to the still low level of mastering the geometry and moulding the spatial imagination when compared to the average level of the latter in Europe. At the same time, he presents a new concept of mathematics education and its elementary principles. He concludes that depending on the students' attitude to mathematics as a school subject, a class can be objectively divided into three groups (levels), with the possibility of adequate transfer from one group to the other (which is determined by students' interests and diligence). The author sets a condition of three versions of a course book for each class.

Andrzej Ćwikliński presents in his paper **postulated directions of changes in educating and upbringing**.

The author is concerned whether a Polish school is prepared enough for the challenges that result from the changes and social-economic transformations, that have been going on for more than ten years. While discussing the main principles of the education politics, he emphasises the most important actions undertaken in the schools, which are being reformed. He formulates the important tasks of education, the need for changes in the process of educating, the need to search for adequate dimensions of the student's activity. A significant attribute of our picture of the process of educating is our perceiving it as a dialogue between the teacher and the student. The author also stresses, that contemporary education cannot cater for the youth cognitive needs, and the area of upbringing gets out of the social control. He also shares the opinion of K. Denek, that probably the most important factor causing these phenomena is the lack of system of values in the young people. The author also expresses doubts related to the educational influence in the time of globalisation. He identifies those with not a very optimistic vision: the knowledge not supported by moulding the character may turn against an individual. One might have an impression that the school prepares its pupils for the world, whose doom has already been determined...

Agnieszka Kozerska presents a very interesting report on **influence of the student's individual work on the teaching results**. It is on the basis of her research which was aimed at investigating whether the independent work of third class primary school students in the cross-curriculum teaching promotes the mastering of new school material in mathematics and of that concerning social and natural environment. The results of the author's research have been positive. The active, independent students' work at the stage of primary teaching

is necessary to prevent their developing the habit of helplessness, passiveness, waiting for the instructions, so that the students are able to face the adversities, instead of taking on the demanding attitude.

Zofia Frączek discusses the dilemma of **creativity of an individual in the context of the needs of the education of the tomorrow** in her paper. She emphasises, after K. Denek the necessity to develop such traits and abilities as for instance: activity, self-government, co-operation, ability to participate in the market economy, humanistic sensitivity, the sense of dignity, preparing of each individual for active participation in civilisation of culture and information. Citing the outstanding thinkers of our times the author also points to the fundamental meaning of axiology as the source of creative education of XXI century.

Some interesting research results connected with the phenomenon of emotional illiteracy are presented by **Ewa Czaja** in the study titled **Valorisation methods in teaching Polish in gymnasiums**. The source of this phenomenon, which results, among others, in worse marks, educational difficulties, is caused by the emotional illiteracy. The low level of emotional competence furthers one's withdrawal, aggression and anxiety. The author presents her own method of activating the students on the example of a Polish lesson, in which she applied valorisation methods (drama, contact with art), together with the paintings by Jan Matejko.

On the eve of Poland joining the European Union the issue of teachers' training becomes more significant, the fact that is stressed by **Beata Oelszlaeger** in the introduction to her study titled **Participating in the Socrates/Erasmus project as an opportunity for students of Pedagogy**. These are the chances to enrich our own "fresh" pedagogic knowledge through acquiring practical competences and abilities, which ought to be mastered by the teachers, among others: the phraxeologic, communicative, co-operative, creative, information, and moral competences. The author informs us about such co-operation on the example of the contacts between the branch of Silesian University in Cieszyn and the French universities.

The issue of **emotional intelligence and its meaning for a child functioning and for the possibilities of teaching in the reformed early school education** have been presented in the paper by **Bogusława Cholewa-Galuszka**.

The author reminds us the basic terminology, referring to the kinds of intelligence and one of its concepts – the emotional intelligence. She discusses the significance of this intelligence for functioning of an individual. She makes an attempt to present the level of moulding emotional competence in the system of reformed primary school education. She also emphasises that supporting the student's emotional development was recognised in the program basis "My school" as one of the most important primary school education tasks.

III. THE TEACHER – A CHANCE FOR EDUCATION OF THE TOMORROW

Zenon Jasiński presents **the issue of international comparative research of the professional activities of the teachers** in his paper. He stresses the usefulness of the research in the situation of cultural, politic, and economic diversity of the international program participants, where the pedagogues from Austria, Czech Republic, Poland, Slovenia, Slovakia and Hungary were represented. The research among the teachers in those countries were conducted by means of a questionnaire and other research methods, from 1995 to 1998. The research results were presented in all the countries that were taking part in this international undertaking. In the case of the research conducted in Poland, the results confirmed the well-

known faults of our education system: the diagnostic and educating activities take too little place; a great amount of time is devoted to didactics (the threat of failure of the educating function of school, the weak co-operation of teachers and parents, and the environment, etc.).

The tasks and the direction of changes in teachers training in the perspective of the education of the tomorrow in the context of forecasts made by the Forecast Committee Poland in XXI century (in the perspective of the year 2010) are discussed by **Jolanta Szempruch**. The author enumerates various tendencies and mega trends that result from aspirations of Poland to the European organisations. She also distinguishes preference values concerning the professional teacher's qualifications in the school under change. The system of educating to Bachelor degree and the Master degree, according to a uniform program, preparing the teachers to teach two different school subjects, preparing the teachers to get a certificate of computer competence, participating of the future teachers in one-semester practice in schools, etc.

An interesting paper titled **The teacher's authority and the areas of common-being with students** is presented by **Bronisława Dymara**. At the beginning she recalls the idea expressed by K. Denek, that the values are always there, while the crisis concerns the experiencing and cherishing of values. The author presents her opinions, observations and reflections in the parts titled *Authority, contact, charisma, numerous and ambiguous concepts*. (II), *The area of common-being of the teacher and the students*. (III), *The supporting authority – searching for hidden meanings* (IV) and the final reflections titled "The students' participation in the process of education – the basis for establishing authority". In the conclusion, she claims that the constant teacher's concern about the students' self-education development (self-assessment, self-control, times of reflecting, silence, the questions techniques, brainstorming) promote the "inconspicuous auto creating integration, also called meta integration".

The paper of **Janusz Morbitzer** includes reflections concerning the model of the **teacher in the information society**. A contemporary man lives and functions in a media world (computer, television, cellar telephones). The pedagogic consequences of building the information society are reflected in the aspects: educational-didactic, technical-technological, social and educating. Emphasising that the school more and more becomes an organiser of the process of education rather than the source of knowledge itself, the author enumerates the teacher's competences in the information society and discusses the evolution of their role in the process of the education of the tomorrow. The author's final remarks concerning the responsibility for the condition of youth educating may be addressed to the government authorities rather than to the society.

An extensive paper based on her own empiric material titled **The dimensions of the pedagogue professionalism in the perception of university students and the understood preparation for performing the profession** is presented by **Ewa Wysocka**.

She poses the question: what kind of knowledge, that would be helpful in creating the imagined model of the pedagogue-teacher-educator do the students expect? The author concludes that young people see their role and competences stereotypically, in pragmatic, utilitarian categories, while regarding the general-theoretical educating as the least useful. The model of their own professional role is characterised by a common feature, concludes the author, is aimed traditionally, instrumentally and purposefully and determined by the generally understood stereotype of pedagogy.

The paper titled **The success valuating in the opinion of students** as a fragment of a wider research of students' opinions on the changing social reality as presented by **Włodzimierz Krysiak and Jacek Mańczak**. The authors' research concerns the pedagogic evaluation of the more and more sensed compulsion to achieve success. They assume that the success, which has been considered so far as a social and evaluating category, may be now regarded as an axiological category. In the students' system of values the success is perceived in two ways: autonomous and functional. This issue has been researched among students. The research results are a proof, among others, for the preference of success as a subject, connected with creative self-realisation and high qualifications in the institutions of professional functioning.

Ryszard Parzęcki has presented an interesting study on the theme on **the teacher's role in creating the youth life career** to the conference participants. He has been led by the main motif – the challenge faced by the Polish system of education in connection with the future integration with European Union. In future it is to be a well-functioning school of profession and students' independence. In consequence, a very difficult task of introducing in an effective way the moulding of youth conscience concerning the taking of independent decisions in their life, profession and education. The problem of the approach to individual predispositions and personality traits of the ways to career development is connected with this process. In conclusion, the author stresses the teachers' role in career planning by gymnasium and after-gymnasium schools. As "planning the career is also searching for an answer to the question: how are we going to spend the next few years or the whole life?"

The three papers that follow present in a wide spectrum **the picture of a physical education teacher in the opinion of students of the Academy of Physical Education (Marek Lewandowski, Halina Gula-Kubiszewska, Urszula Supińska and Magdalena Kübler)**. The basis for this research is a large empiric study among students of Wrocław Academy of Physical Education, the students of the Institute of Welfare Pedagogy with Physical Education of the Karkonosze College in Jelenia Góra. The results of the research concerning the values, traits and abilities that students recognise as those that should be typical for a future teacher, are characterised by a fair discrepancy as to the teacher's competences. Most of the female students intent to work as teachers, and in schools, after they graduate. Among male students the tendency to wish to work as coaches and in sport clubs is predominating. To a minimal extent the social competences are recognised in the future pedagogic work.

Teachers' expectations from the professional improvement are a topic of the paper of **Eugenia Karcz**. The author assumes as an initial thesis, that in contemporary conditions determined by the reform of education system the teachers must improve, broaden their knowledge, their pedagogic competences (also the ability of self-assessment of their own activity). On the basis of the empiric study among primary schools and gymnasiums teachers she presents their expectations concerning forms of institutional training (also in-school). The study results point to the highest acceptance of the in-school teachers trainings (the form that is attractive, activating and useful in pedagogic practice).

Katarzyna Wojciechowska and Maria Sobieszczyk present a paper that is close in theme titled **The teacher as the promoter of health in the reformed school**. The authors reminds us in their paper that the task to educate a healthy, versatile and fit individual, who is able to take advantage of the latest communication technology is a duty of all the teachers and their professional competence. Every teacher ought to know his role in promoting the health and physical activity among youth, to act in favour of values promoting health, to know their role in perceiving the dangers to health – the human highest worth.

The issue of relations between competences and qualifications is discussed in the paper **The professional competences of teachers in some of the EU countries and in Poland** by **Elżbieta Perzycka**. The author assumes that in the place of the term “qualifications” more, and more often the term “competences” is used interchangeably. This issue is also verified by quality standards of the teacher’s work in the school system of Britain, France, Denmark, and Spain in comparison with Polish suggestions. On the basis of this comparative micro-study, the author attempts to sketch the model of professional competences of the contemporary teacher.

Jan Adam Malinowski, in his paper **The teachers about their profession. Reflections in the context of “Education of the Tomorrow”**, presents his research results among 400 teachers from most of the regions of Poland.

The author advances the K. Denek thesis that the success of the education reform is conditioned by “the teachers’ engagement in it”. The subject of his research is an attempt to present how the teachers themselves perceive their profession, together with its social framework. He discusses the interesting research results (quotations of the original respondents’ comments) in individuals part of his paper titled: “The teacher’s profession and the possibilities to realise life goals”, “Taking on teacher’s profession as an obstacle in realising life goals”, “Motivational-prestige determinants of social position of the performed profession”. In the summary (“Instead of Conclusion”), the author draws our attention to the most frequently expressed casual-effect opinions of various phenomena. He stresses in the final maxims that the reason for the low position of the teacher’s profession is the “lack of moral authorities”, “degradation of the system of values”, and other reasons. “Overcoming this crisis may result in the teacher’s profession evoking respect and social recognition.”

GROUP IV – MENACES AS THE DETERMINANTS OF EDUCATION CHANGES

Discussing **the determinants of the education menaces**, **Wojciech Kojs** appeals to the basic need – the need for safety. He points out some of the education consequences of the civilisation changes in progress, especially of the information revolution, the globalisation process, and other phenomena. The author reckons the thorough change of the role of humanistic in creating the new world economy to be one of the most significant changes for education. Therefore, it is essential to work out the strategy of the further development of Poland, together with the element of the high, creative function – the strategy of teaching and education development. It is also a challenge for Polish politic elites. Postulating the new strategy of education, the author bears in mind the vast number of homeless, unemployed, ill, undernourished, imprisoned, retired, etc. The national education, remembering about the individuals must solve the authentic problems of the society and the country, it is to account for educating the pupil not the society. Therefore, new forms of social educations are necessary.

In her paper, **Anna Karpińska** presents the research results on the influence of the **dissimilarity and the failures in school**, that result from the students’ attachment to youth subcultures, on their situation in school. The author advances the hypothesis that the subculture groups become especially attractive to those students, for whom school and home are sources of conflict tensions. Among them are also the students with school failures.

The issue of subculture groups has become a subject of research in the chosen secondary schools of a big city. The assumptions that the individual components of the attachment to subculture groups have influence (very often negative influence) on the students’ situation in school have been supported.

Addressing the school and the teachers, the author formulates a number of conclusions and postulates.

Writing on the meaningful role **of the boarding schools in securing the success in school for the students**, **Zbigniew Węgiński** stresses in his study two important aspects, which constitute a significant condition for the access to schools of children and youth from villages and little towns, and, which play a role of selective factor in taking advantage of the “ladder” of the education system. The author emphasises a number of very significant, useful values concerning the boarding accommodation, localised by a school or not far away from it, the boarding schools influence on the educating process, the organisation of self-studying, development of interests, social activity of students, etc. The presence of boarding schools is also an essential factor in preventing various pathological phenomena among young people.

The issue of **dangers resulting from the computer aiding of education** are discussed in the paper by **Maria Kozielska**. She emphasises the dangerous situations for the appropriate development of youth: the physical, mental, moral, social and intellectual dangers. Contemporary, there are two educating systems: humanistic and technological. The author emphasises that in social opinions concerning mutual dangers, in pedagogic research, the standpoints of both sides must be considered. As the excess of information without an appropriate amount of knowledge defines a person who is shallow intellectually, unable to formulate his own judgments; while the lack of information for a person of great knowledge results in his lack of adjustment to life.

Anna Górniok-Naglik discusses a very important issue of **the relation between television and aggression** in different fields of education in her study. Not only in Poland, but also on the examples of other countries (Germany, Sweden, the USA), it has been observed that television does not only provide ready models for aggressive behaviour, but it is also the source of the aggression triggering signals. The phenomenon of aggression and violence is becoming more and more a significant threat to the education system on all the levels of teaching and in all the areas of educating.

A very dangerous phenomenon of **“averting their eyes” by some teachers** in order not to see **the school evil** is presented in her paper by **Maria Groenwald**. These school evils are, for example, upbringing difficulties, violence among students, disturbances in relations of teaching staff, or other cases of not respecting the norms of school community. The pedagogue’s helplessness towards the school evil may result in the attitude of **unconsciousness** (purposeful ignoring), **indifference**, **passiveness**, and the feeling of innocence. The author also points to ways of pedagogues putting up the fights with the manifestations of school evil on the example of the research they conducted among gymnasium students in a little town.

Ewa Jarosz discusses the duties of **school in the case of the threat of child’s harming in the family** in the context of contemporary expectations and possibilities. At the beginning, the author emphasises the unusually difficult and complex character of this phenomenon. According to her, all the intervention barriers are of social-cultural, emotional, diagnostic, and procedural nature. The prophylactic activities seem to be a much easier line of proceedings for pedagogues and schools. The author also points to the aspects of professional activity and the moral responsibility of teachers. The pedagogues desisting from intervention may cause many, various consequences in students’ development.

Urszula Morszczyńska presents in her paper considerations on the theme of **norms in the school reality**. The norms define the course and direction of human activity; they enable

to aim at good in difficult situations. The author very thoroughly presents the complexity of this issue in the educational process, not only of the obligations but also of the prohibitions. The upbringing and educating which are authoritative, based on prohibitions do not promote moulding of the moral perfection; it does not evoke confidence to a teacher. The multiplicity of bans constructs poor everyday educating. Let it be a warning for the numerous (unfortunately) groups of supporters of applying of this norm.

The social-pedagogic issues in the speech development as a problem

which has not been sufficiently solved in the Polish education system are considered by **Danuta Dramska**. Citing the research authorities in this field, the author of the paper postulates employing speech therapists not only in kindergartens, but also in primary schools, which would contribute to solving the problem of low effectiveness of the system of care of child speech. According to the author, this issue acquires a particular significance in the time of approaching integration of Poland with European Union.

Dorota Ciechanowska presents a very important and interesting topic of **learning habits of the students commencing studies as an image of teaching standards realised in secondary schools**. The author assumes the claim that the diversity and individual character of the students' abilities requires a diverse pedagogic approach. As it is hardly possible that the haphazardly collected students that live in the same area, and were born in the same year, will all be characterised by the same set of features, abilities and talents. The learning habits in secondary schools graduates, as the author concludes, seem to be old-fashioned, not to meet the requirements of our times, not sufficient in the process of studies. The automating of the learning habits through the long-term repeating of the same activities, leads to rigidity of ideas concerning the possibilities of facilitating ways of learning, and in consequence, to restraining the developmental potential of students.

In the paper titled **The pedagogic culture of parents – voluntary or obligatory**, **Teresa Wilk** expresses her views. Reminding us the many various functions of a family, the author emphasises that the considerations concerning family must be made in the context of culture, even because of the issue of its modifications and tasks, which it had and has to complete. Citing many sources the author feels authorised to claim that the pedagogic culture of parents, their knowledge in the field of upbringing is far insufficient in relation to the reality around us. Appropriate actions are necessary now, because later, considering the pace of life, it may be too late.

Dariusz Widelak and Marcin Bryzek discuss in their paper **the role of the school in the local environment**. The authors assume on the role of a human factor in the development of a community, educating and upbringing in the local environment. As early as in schools one ought to search for means; for example by stimulating the activities of class and school council, to break the passive attitudes, to create conditions for organising into formal and non-formal groups in order to carry out common actions for the local community. The decision for the schools to be taken over by the local authorities is favourable for this idea. The school has been really returned to the local environment. On the eve of Poland joining the European Union one can only express hope that the local authorities financing also the education system will receive from the government full subsidies on their activities.

GROUP V – ASSESSMENT FUNCTIONS AND THE DIRECTIONS OF CHANGES
IN ASSESSMENT

Kazimierz Wenta has presented the issue of assessment and self-assessment in their diverse functions on the example of tertiary schools (**Assessment functions in tertiary schools**). The considerations on its role in tertiary schools are made both in the cognitive and the utilitarian aspects. The assessment has not only the formal character; it entails the personal consequences (grants, a way to university career). The author reminds us that the self-assessment reports of tertiary schools are thoroughly considered by, among others, The National Accreditation Commission, and the range of grades in Polish tertiary schools is generally compared to so-called the range of grades of the European Credits Transfer System (ECTS). In conclusion, the author emphasises that assessment is not only a function of the realised university programme. In the course of studies and as the result of assessment procedures that are applied in his case, the student ought to be prepared for professional life and the future employees assessment, which, in most of the companies, are becoming a necessary requirement of a personal activity.

Franciszek Bereznicki presents the paper titled **Descriptive assessing in school practice** to the conference participants. He reminds us that the descriptive assessing has been introduced, together with cross-curriculum teaching, as a source of information for the students' progress in I – III classes of primary schools. This system of assessment, as the author warns us, is one of the very difficult teacher's activities. He has to notice even the slightest students' successes, stressing them in an appropriate way, so that the students are not discouraged from their further painstaking attempts. On the basis of the research results the author describes various interesting cases of solving those problems, even in the case of weaker students.

The paper titled **Self-control and self-assessment of students as an important element of their independence and subjection** has been presented at the conference by **Janina Świrko-Pilipczuk**. The author emphasises the necessity of a renewed review of these abilities: stressing the self-control and assessment – “their significance for independence and subjection of a student”, even because of the fact that two form of checking and assessment were introduced as a part of education reform in 1999: inside and outside. The author also concludes, that the significance of self-control and self-assessment in the process of learning is a “necessary element and a development factor, of educating self-moulding of an individual”.

The direction of changes in the assessment of the process and the results of

university education are discussed in her paper by **Anna Krajewska**. She emphasises that “the changes in the field of teaching aims define new, desirable teaching results, and also cause changes in the subject of assessment”. The author conducts a review of the ways of assessing the teaching results at some universities and colleges (Luton University and Alverno College). The author's observations suggest that “it is the most effective to apply in the process of teaching a combination of self-assessment, mutual assessment (peer assessment), and group assessment”, accompanied by other effective forms of assessment.

Marek Bogdański has presented the issue of **the motivational function of assessment in school** to the participants of the conference. To begin with he presents psychological concepts of terminology of motivation, and also names the four models explaining the motivational processes creating the student's behaviour in the conditions of school learning. The author also discusses the intentions to create the school systems of assessment from the

initiative of teachers (Evoking in students the adaptation behaviours to the situation, in which assessment takes place).

“Applying tests to check and assess the student’s school achievements has always evoked many controversies and polemics among the participants and animators of education activities” – writes **Urszula Augustyńska** in her introduction to the paper titled **The test exams and the classification error**. In the further part of her paper the author explains the issue of the classification error and its sorts. She also explains the probability of committing the decisive error. In the conclusion, she emphasises that the main purpose of those operations is to enforce the conscience of all the sources of error accompanying the test measurement. These are not only connected with the tool and the measurements conditions but also with the decisions that are made, which in consequence impinge on the individual, further fate of students who complete subsequent education stages.

Tomasz Zimny presents the paper on the theme of **the justice of assessment of the students’ school results in the reform of school system**.

At the beginning, the author introduces the concept of justice and its two fundamental criteria: the sanction rules equal for the people of the same category, and the sanction rules in accordance with the present norms and culture values. He also explains that “the justice in the dimension of school should be referred to sanctioning the state and behaviour of students, and also of the teachers, school management, pedagogic and medical supervision”. Considering the school mechanisms of functioning the just assessment of students’ results, the author points to the negative tendencies that influence the assessment process (decline in the number of births, higher competition, and the parents’ pressure on the teachers).

Renata Górska, in the paper titled **The pedagogic aspects of assessment (about the imperfection of the school assessment)**, brings out the issue of “the possibly maximum objectivity of assessment” in the context of mechanisms that are mostly impeding for the objective assessment. The author, quoting the research results of psychologists, distinguishes the concept of three classes of stimulus, which influence the assessment and their impact on “the motivational sphere of the self-assessment and the phenomena related to self-control of the results of one’s activity”.

The author’s study helps the teachers to understand the mechanisms impeding the objective assessment and to get to know the methods that prevent errors in assessment.

The author of the **summary and afterthoughts**, is aware that some of the attempts to bring closer the most important content of individual papers that have been delivered and discussed at the IX Tatra Education Seminar, are not always accurately and clearly presented, and in full conformity with the authors’ intentions. In the presence of the richness of the theoretical thought, its diversity in form and content, the results of scientific observations and experiments, the attempt to carry out a synthetic evaluation of the material is not the least an easy task, which of course may be an excuse for the committed mistakes, simplifications, or even applying the “shortcut” by the author of the summary.

Some of the issues, because of their significance and the degree of danger for the course of the education reform deserve, according to the seminar participants, a special attention.

The fact that in carrying out the education reform still predominates the **communicating and exacting of the knowledge**, accompanied by **drop of interest in the educating issue**. The effect of the predominance of didactic function (predomination of education technology) and preparing teachers to performing that function in the system of education accompanied by incompetence in realising the educating function, will bring the pressure of attitudes and behaviours of the young generation that are wrong in model. In the opinions

that are presented at seminar, the excessive favouring of didactics is a threat of failure of the educating functions of the school, as “the knowledge not supported by moulding the character may turn against an individual”.

In the school under reform the function of the school psychologist and the school pedagogue is created preventively. They are the spokespersons of students’ rights. Especially, the post of the school pedagogue is debatable. In evaluation of some teachers this means a peculiar “vote of no confidence” for the pedagogic preparations of the teachers, especially as far as their realisation of their role of educators is considered. A new source of misunderstandings, or even of conflicts among teachers, comes into existence. The teachers in schools treat the school pedagogue either as “the fifth wheel to a cart” or a universal figure, to which tutors can address all, even unimportant educating issues.

Polish school is not adequately prepared for the challenges that are conditioned by social-economic changes in the country. A dangerous chaos reigns, especially, in the sphere of **axiology**. This sphere more and more escapes the pedagogic attention, which in the face of epoch changes that are awaiting us – the duty to create active education of XXI century, may cause catastrophic results in the field of educating.

Many participants of the seminar have expressed the opinion that besides the youth population, mainly from the bigger cities, who successfully take advantage of their educational chance, there is a much higher number of youth in school age, usually from the country and little towns, who cease to learn too early, “supplying” the outside school “nobody’s land”, isolated from the educating influences of family, school, and the social community. How to reach this area of the highest danger, the area of “failure” of the educating system, which is a denial to the chance to build a modern society of the young – the education of the tomorrow? Meanwhile, the opinion that the school should be the first institution to counteract the youth pathologies: aggression, drunkenness, drug addiction, theft, mugging, etc, is still widely spread. Do the school and their teaching staffs have adequate preparation, conditions, means, and methods, and especially, the will to counteract those socially dangerous phenomena?

There is a more and more popular opinion that the success of the Tatra seminar, among others, is the successful attempt to tighten the bonds around the issues of education and educating of all the pedagogues, no matter what working environment or teacher’s status they represent. The common consideration and the joint voice on the issues of education reform of the educational universities representatives are particularly precious. In consequence, this means return to the philosophy of monism, as the leading idea of integrated moulding of the physical and mental strength in young generation of Poles.

The above reflections are only a particle of the deep pedagogic thought and the careful considerations of the seminar participants on the condition of Polish pedagogy and its contribution to the processes of the education reform. Therefore, it is worthwhile to familiarise oneself with the content of the papers of all the authors.

The Tatra Education Seminar, which has been initiated and creatively managed by Professor Kazimierz Denek is approaching its tenth anniversary of the creative, and so needed for the Polish “pedagogy of the century turnover”, activity for the benefit of the Education of the tomorrow. Even today, the Tatra Hero can be offered hearty congratulations. Thus, in this summary, I also offer my congratulations with the deep satisfaction, deserved respect and warmth.



Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

87-800 Włocławek, ul. Piwna 3
tel./fax (0****54) 231 32 92, tel. (0****54) 231 31 87
e-mail: biurorektora@wshe.pl
www.wshe.pl

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku jest niepaństwową, wyższą uczelnią założoną w 1995 roku przez Włocławskie Towarzystwo Naukowe.

Uczelnia prowadzi studia licencjackie, inżynierskie, magisterskie i podyplomowe na następujących kierunkach: administracja, ekonomia, informatyka, filologia polska, filozofia, historia, ochrona środowiska i pedagogika. W ramach każdego kierunku studiów utworzone zostały specjalności. Uczelnia oferuje również studia magisterskie na pedagogice i historii. W roku akademickim 2002/2003 Uczelnia uruchomiła 2,5-letnie uzupełniające studia magisterskie w zakresie pedagogiki dla absolwentów studiów wyższych niepedagogicznych.

W ofercie edukacyjnej znajdują się również studia podyplomowe w różnorodnych zakresach tematycznych. Studenci WSHE otrzymują wszechstronne wykształcenie humanistyczne i ekonomiczne, językowe oraz informatyczne w oparciu o nowoczesne programy opracowane przez wybitnych specjalistów. Na Uczelni obok działalności dydaktycznej prowadzona jest w szerokim zakresie działalność naukowa. W ciągu prawie ośmiu lat działalności Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku zorganizowano ponad 50 konferencji międzynarodowych i ogólnopolskich, seminariów, sesji naukowych i wykładów otwartych.

Z początkiem 1997 r. Uczelnia podjęła wielokierunkową działalność wydawniczą. Nakładem Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej ukazują się zarówno publikacje zwarte, jak i serie wydawnicze. Do serii wydawniczych WSHE należą: *Zeszyty Naukowe WSHE*, *Debiuty Naukowe WSHE*, *Wykłady Otwarte WSHE*. Dwa razy w roku wydawana jest „*Vladislavia. Gazeta Semestralna*”. W ciągu tych lat działalności Wydawnictwa WSHE ukazało się ponad 80 publikacji z wielu dziedzin nauki.

Biblioteka uczelniana, obok księgozbioru liczącego ponad 30.000 woluminów, udostępnia również czytelnikom wydawnictwa multimedialne z bazami danych na CD-ROM-ach, książki z kasetami magnetofonowymi i dyskietkami, czasopisma (ponad 70 tytułów). Biblioteka pracuje w nowoczesnym systemie kodów kreskowych, z programem komputerowym SOWA oraz posiada swój księgozbiór w Internecie.

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku podpisała umowy o współpracy naukowo-badawczej i dydaktycznej z uczelniami wyższymi z zagranicy; m.in. z Akademią Pracy i Stosunków Społecznych w Moskwie (Rosja), ze Smoleńskim Uniwersytetem Humanistycznym (Rosja), Państwowym Uniwersytetem Związków Zawodowych w Tbilisi (Gruzja), a także z 19 uczelniami wyższymi skupionymi w *Pôle universitaire européen de Toulouse Midi-Pyrénées* (Francja). Dzięki współpracy zawartej ze Wspólnotą Polsko-Francuską nasi studenci mają możliwość odbywania praktyk w Bibliotece Polskiej w Paryżu. W roku akademickim 2002/2003 WSHE podjęła współpracę m.in. z Purdue University w USA, Universidade Nove de Lisboa (Portugalia) oraz z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Holbaek (Dania).

Alma Mater Vloclaviensis uczestniczy w wielu międzynarodowych programach edukacyjnych i certyfikacyjnych, suplemencie do dyplomu koordynowanym przez Biuro Uznanalności Wykształcenia. Uczelnia bierze udział w konsultacjach zmierzających do uzyskania aplikacji w ramach programu Leonardo da Vinci oraz programu Rządu Norwegii pn. LINKING UP FOR MOBILITY IN EUROPE. WSHE znalazła się w gronie 148 polskich szkół wyższych oczekujących na decyzję Komisji Europejskiej uprawniającą do uczestnictwa w Programie SOCRATES/Erasmus w latach 2003/4 - 2006/07. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna złożyła aplikację do Komisji Europejskiej, która zawiera zgłoszenie uczelni do programu SOCRATES ARION. W roku akademickim 2003/2004 (pierwszy tydzień marca 2004) będziemy organizatorami wizyty studyjnej goszczącej osoby zarządzającej oświatą w innych krajach Unii Europejskiej oraz w krajach kandydujących. Wizyty te służą wymianie doświadczeń oraz poznaniu różnorodności systemu edukacji.

Uczelnia dysponuje własnym zapleczem dydaktycznym, m.in.: przy ul. Piwnej 3 mieści się Rektorat, sala audytoryjna na 350 miejsc oraz Biblioteka Główna WSHE. Wydziały Ekonomii i Ochrony Środowiska oraz Jednostki Międzywydziałowe: Studium Języków Obcych, Studium Informatyki i Studium Wychowania Fizycznego posiadają obiekt Collegium Minus, w którym mieszczą się sale dydaktyczne, laboratoria (nowoczesna, multimedialna pracownia do nauki języków obcych, laboratorium chemiczne), pięć pracowni komputerowych oraz zaplecze gastronomiczne dla studentów. W roku 2001 został oddany na cele naukowo dydaktyczne nowy - sześciokondygnacyjny obiekt Collegium Novum, który spełnia wszelkie techniczne standardy kształcenia na najwyższym poziomie. W budynku znajdują się nowoczesne sale wykładowe i konferencyjne z systemem klimatyzacyjnym, audiowizualnym oraz siecią komputerową. W nim swoje miejsce znalazły pozostałe Wydziały: Administracji, Humanistyczny oraz Pedagogiczny.

Wychodząc naprzeciw wyzwaniom współczesności Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku zapewnia nieograniczony, bezpłatny dostęp do Internetu w budynkach dydaktycznych oraz w Czytelnii Bibliotek Głównych.

Uczelnia posiada własny system stypendialny. Studenci wyróżniający się w nauce oraz działalności społecznej na rzecz WSHE otrzymują stypendia naukowe oraz nagrody Rektora za wyniki w nauce. Mogą również ubiegać się o stypendia socjalne oraz tzw. zasiłki losowe.

Studenci Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej działają w organizacjach międzyuczelnianych: w Samorządzie Studenckim, Uczelnianym Klubie Akademickiego Związku Sportowego, Związku Studentów Polskich, Chórze Akademickim *Arioso* oraz w kołach naukowych, działających na wszystkich Wydziałach. Samorząd Studencki WSHE aktywnie działa w Stowarzyszeniu Studentów Uczelni Niepaństwowych MONSSUN.

Uczelnia prowadzi również wszechstronną działalność kulturalną (występy zespołów, chórów, wystawy twórców itp.) Jest także organizatorem licznych konferencji, seminariów naukowych i wykładów otwartych obejmujących szeroki krąg tematyczny. Kierowane są one nie tylko do studentów, ale do wszystkich osób chcących poszerzyć swoją wiedzę z różnych dziedzin.

Uczelnia plasuje się wysoko w rankingach prestiżu uczelni wyższych publicznych i niepublicznych (publikowanych w 2003 r.):

– 6. miejsce Wydziału Pedagogicznego wśród uczelni niepublicznych w rankingu tygodnika *Polityka*

– 38. miejsce Wydziału Ekonomii wśród uczelni niepaństwowych rankingu tygodnika *Polityka*

– 31. miejsce wśród najlepszych uczelni niepaństwowych Rankingu Uczelni Wyższych miesięcznika *Perspektyw i Rzeczpospolitej*



UNIWERSYTET OPOLSKI

45-052 Opole, ul. Oleska 48
tel.: 453 90 10, fax: 454 10 05
www.uni.opole.pl

Uniwersytet Opolski powstał na mocy ustawy Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 marca 1994r. Jest wynikiem pracy i osiągnięć intelektualnych wielu pokoleń mieszkańców Śląska Opolskiego, pragnących mieć na swej ziemi rodzinnej najwyższą instytucję życia naukowego i oświatowego, jaką jest w cywilizacji europejskiej uniwersytet.

Uniwersytet Opolski jest uczelnią państwową. Aktualnie składa się z 6 wydziałów oraz 13 instytutów. Są to: Wydział Ekonomiczny – tworzą go 4 katedry i 8 zakładów, Wydział Filologiczny (Instytut Filologii Polskiej, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej, Instytut Filologii Angielskiej, Instytut Filologii Germańskiej), Wydział Historyczno-Pedagogiczny (Instytut Historii Instytut Nauk Społecznych Instytut Nauk Pedagogicznych Instytut Psychologii Instytut Studiów Edukacyjnych Instytut Sztuki), Wydział Matematyki, Fizyki i Chemii (Instytut Matematyki i Informatyki, Instytut Fizyki, Instytut Chemii), Wydział Przyrodniczo-Techniczny – struktura wydziału obejmuje 6 katedr i ogólnowydziałową pracownię, Wydział Teologiczny – na strukturę składa się 12 katedr i 2 zakłady.

Trzy wydziały posiadają pełne prawa akademickie, tzn. posiadają uprawnienia do nadawania stopni naukowych doktora habilitowanego.

W strukturze organizacyjnej Uniwersytetu Opolskiego mieszczą się ponadto: Międzywydziałowy Instytut Prawa i Administracji, Studium Języków Obcych, Studium WF i Sportu, Międzywydziałowe Centrum Kształcenia i Doskonalenia Pedagogicznego

Uniwersytet Opolski oferuje studia licencjackie – zawodowe, magisterskie, podyplomowe w formach: dziennej, zaocznej, wieczorowej.

Studia dzienne obejmują kierunki: administracja, ekonomia, zarządzanie i marketing, filologia polska, kulturoznawstwo, edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych, filozofia, historia, pedagogika, politologia, psychologia, socjologia, chemia, fizyka, informatyka, matematyka, biologia, inżynieria środowiska, ochrona środowiska, wychowanie techniczne, nauki o rodzinie, teologia.

Studia zaoczne realizowane są na kierunkach: administracja, ekonomia, zarządzanie i marketing, filologia polska, filologia, edukacja artystyczna w zakresie nauk plastycznych, historia, pedagogika, politologia, socjologia, chemia, fizyka, informatyka, matematyka, biologia, inżynieria środowiska, wychowanie techniczne, teologia.

Studia wieczorowe: filologia, psychologia.

W Uniwersytecie prowadzone są badania naukowe w dziedzinie nauk humanistycznych, teologicznych, prawnych, ekonomicznych, matematyczno-fizyczno-chemicznych, przyrodniczych i technicznych. W wielu dyscyplinach badania poradzone są we współpracy z naukowcami z renomowanych instytucji badawczych i dydaktycznych w kraju i zagranicą. Uniwersytet prowadzi współpracę naukową z ośrodkami akademickimi w Europie, Azji i Stanach Zjednoczonych.

WYDZIAŁ HISTORYCZNO-PEDAGOGICZNY

Wydział Historyczno-Pedagogiczny jest największą jednostką organizacyjną naszego Uniwersytetu. W jego skład wchodzi następujące instytuty: Instytut Historii, Instytut Nauk

Spółecznych, Instytut Nauk Pedagogicznych, Instytut Psychologii, Instytut Studiów Edukacyjnych, Instytut Sztuki. Uniwersyteckie studia magisterskie prowadzone są w Instytucie Historii, Instytucie Nauk Społecznych, Instytucie Nauk Pedagogicznych, Instytucie Studiów Edukacyjnych, Instytucie Psychologii oraz Instytucie Sztuki.

Na Wydziale prowadzone są także studia podyplomowe z historii, pedagogiki prawa i readaptacji niedostosowanych społecznie, organizacji i zarządzania w pomocy społecznej, organizacji i zarządzania oświatą, zarządzania jakością, nauczania początkowego z plastyką, logopedii, terapii pedagogicznej i pedagogiki specjalnej. Instytut Historii wraz z Instytutem Nauk Pedagogicznych oraz Psychologii prowadzą dzienne studia doktoranckie w zakresie historii, historii wychowania i psychologii oraz pedagogiki.

INSTYTUT NAUK PEDAGOGICZNYCH

Obecny Instytut Nauk Pedagogicznych swymi korzeniami sięga do czasów powołania do życia Wyższej Szkoły Pedagogicznej we Wrocławiu, tj. 1950 roku. Wówczas dla pedagogicznego przygotowania nauczycieli powołano Zespół Pedagogiczny, który funkcjonował do 1952 roku. Został on w 1953 roku przekształcony w Katedrę Pedagogiki.

Po przeniesieniu WSP z Wrocławia do Opola (1954 r.), funkcjonowała ona do 1973, w tymże roku została przekształcona w Instytut Pedagogiki i Psychologii, który funkcjonował do 1989 roku. W tym samym roku dokonał się jego podział na: Instytut Pedagogiki Wczesnoszkolnej (obecnie Instytut Studiów Edukacyjnych), Instytut Psychologii i Instytut Nauk Pedagogicznych.

INSTYTUT NAUK PEDAGOGICZNYCH PROWADZI REKRUTACJĘ NA I ROK STUDIÓW NA KIERUNEK PEDAGOGIKA:

Studia magisterskie 5 letnie:

Specjalności: pedagogika opiekuńcza i pracy socjalnej (studia stacjonarne i zaoczne), pedagogika resocjalizacyjna (studia stacjonarne i zaoczne), pedagogika pracy (studia zaoczne), animacja kulturalno-oświatowa (studia stacjonarne i zaoczne).

Studia magisterskie uzupełniające (2 letnie) (zaoczne):

Specjalności: pedagogika opiekuńcza i pracy socjalnej, pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika pracy, animacja kulturalno-oświatowa, organizacja i zarządzanie oświatą.

Studia podyplomowe:

W zakresie organizacji i zarządzania oświatą, w zakresie organizacji i zarządzania pomocą społeczną, jakość kształcenia – kompetencje nauczyciela, nauczanie przedsiębiorczości, profilaktyka i terapia uzależnień, zastosowanie komputera w edukacji szkolnej, pedagogiki wychowania obywatelskiego,

INSTYTUT STUDIÓW EDUKACYJNYCH PROWADZI STUDIA STACJONARNE I ZAOCZNE NA KIERUNKU PEDAGOGIKA:

Studia stacjonarne 5-letnie magisterskie: kształcenie wczesnoszkolne z wychowaniem przedszkolnym i logopedią szkolną, terapia pedagogiczna z pedagogiką specjalną,

Studia zaoczne 4-letnie magisterskie: wychowanie przedszkolne z terapią pedagogiczną, Kształcenie wczesnoszkolne z logopedią szkolną, terapia pedagogiczna z pedagogiką specjalną.

Studia uzupełniające 2-letnie magisterskie: kształcenie wczesnoszkolne z wychowaniem przedszkolnym, terapia pedagogiczna z pedagogiką specjalną.

Studia Podyplomowe: Logopedia z oligofrenopedagogiką, Terapia pedagogiczna, Edukacja wczesnoszkolna ze sztuką, Edukacja medialna, Edukacja wczesnoszkolna z informatyką szkolną, Wychowanie przedszkolne z terapią pedagogiczną.