RUCH PEDAGOGICZNY

3-4

ROK XXXV(LXVII) MAJ – SIERPIEŃ 1993

RUCH PEDAGOGICZNY

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP * BIBLIOTEKA

3-4

ROK XXXV(LXVII) MAJ–SIERPIEŃ 1993
UNIWERSYTET MIKOŁAJA KOPERNIKA W TORUNIU

SPIS TREŚCI

Toruńskie wydanie „Ruchu Pedagogicznego" (*Tadeusz Lewowicki*) 3
Wprowadzenie (*Józef Półturzycki, Eugenia A. Wesołowska*) 4
Zamiast slowa wstępnego (J. M. Rektor UMK *Sławomir Kalembka*) 11
Otwarcie konferencji (II) (Komendant WSOWRiA *Andrzej Piotrowski*) 13
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Mikolaja Kopernika (*Eugenia A. Wesołowska*) 14

AKSJOLOGICZNE PODSTAWY EDUKACJI I DYDAKTYKI

ZOFIA MATULKA: Aksjologiczne założenia dydaktyki w świetle filozofii personalistycznej 23
WLADYSLAW P. ZACZYŃSKI: Antynomia celów i wartości w wychowaniu 33
TERESA KUKOLOWICZ: Wolność jako wartość w procesie nauczania 40
TADEUSZ LEWOWICKI: Aksjologia i cele edukacji 45
JANUSZ TARNOWSKI: Podstawy pedagogiki personalno-egzystencjalnej 53
JAN MAJKUT: Aksjologiczne założenia kształcenia w WSOWRiA w świetle współczesnych uwarunkowań 59

OPTYMALIZACJA TELEOLOGII KSZTAŁCENIA

KAZIMIERZ DENEK, RENATA SZAŁACHOWSKA: Teoretyczne podstawy stanowienia celu kształcenia 69
KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA: Systemowa interpretacja kategorii celu 83
ROMAN SCHULZ: Idea kształcenia dla innowacji źródłem nowych celów edukacyjnych 94
BARABARA ŻECHOWSKA: Odpowiedzialność jako wartość i cel edukacyjny 104
BARBARA MAKLES: W poszukiwaniu formuły celu edukacyjnego 112
JÓZEF PÓŁTURZYCKI: Idea edukacji ustawicznej podstawą przemian teleologii dydaktycznej 117
JAN KLOSOWSKI: Cele edukacyjne wobec zagadnienia samowiedzy i samoświadomości ucznia 125

BADANIA I INNOWACJE DYDAKTYCZNE

BARBARA MAZUR, ALICJA SIEMAK-TYLIKOWSKA: Sposób formułowania celów a efekty kształcenia 136
ZOFIA ŻUKOWSKA: Cele kształcenia nauczycieli rozpatrywane w kategoriach człowiek—pedagog—specjalista 144
BRONISLAW SIEMIENIECKI: Teleologiczne problemy komputerowego wspomagania procesu dydaktycznego 151
ELŻBIETA PUTKIEWICZ: Różnice w celach edukacyjnych dla dziewczynek i chłopców (Analiza lekcji matematyki w klasach III i IV) 157
BOLESŁAWA JAWORSKA: Cele kształcenia wobec potrzeb edukacyjnych 162

TORUŃSKIE WYDANIE „RUCHU PEDAGOGICZNEGO"

Kolejny zeszyt „Ruchu Pedagogicznego" — poświęcony prezentacji życia naukowego poszczególnych środowisk akademickich — ukazuje się staraniem i nakładem Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Podobnie jak kilka poprzednich (wydanych w latach 1992–1993) zeszytów, w których przybliżone zostały dokonania pedagogów cieszyńskich, szczecińskich i zielonogórskich, zawiera on krótką wizytówkę społeczności uczelnianej. W odróżnieniu od tamtych tomów — obejmujących prace autorów tylko z jednego środowiska — w tym zbiorze zamieszczone są teksty powstałe w różnych ośrodkach nauk o wychowaniu. Wszystkie teksty traktują o aksjologicznych i teleologicznych podstawach dydaktyki, co nadaje całemu zeszytowi wyraźny charakter tematyczny.

Kwestie aksjologii i teleologii edukacyjnej odzyskują należne im miejsce w teorii i praktyce pedagogicznej w naszym kraju. Dawniejsze i najnowsze tradycje ośrodka toruńskiego niewątpliwie przyczyniły się do tego, że tam właśnie studia nad wspomnianymi kwestiami znajdują podatny grunt. Toruńskie środowisko pedagogiczne odgrywa coraz bardziej liczącą się rolę w inspirowaniu refleksji o przemianach edukacji, celach wychowania i kształcenia, wartościach oferowanych przez oświatę szkolną.

W Instytucie Pedagogiki UMK odbywają się interesujące spotkania naukowe poświęcone tym właśnie sprawom. Jednym z takich spotkań była ogólnopolska konferencja na temat „Aksjologiczne i teologiczne podstawy dydaktyki", której plonem są m.in. opracowania publikowane w tym zeszycie czasopisma. Redakcja „Ruchu Pedagogicznego" pragnie wyrazić radość, iż teksty tych opracowań dotrą za pośrednictwem naszego periodyku do szerokiego kręgu Czytelników.

W wydaniu tego zeszytu udział ma wiele osób związanych z UMK. Opublikowanie zgromadzonych tu materiałów stało się możliwe dzięki wielkiej przychylności prof. dra hab. Romana Schulza — dyrektora Instytutu Pedagogiki — i prof. dra hab. Józefa Półturzyckiego — kierownika Zakładu Dydaktyki w toruńskim uniwersytecie. Wszystkim Im — a za Ich pośrednictwem także innym osobom, które przyczyniły się do powstania toruńskiego tomu „Ruchu Pedagogicznego" — pragnę wyrazić uznanie i podziękowanie.

Tadeusz Lewowicki

WPROWADZENIE

Instytut Pedagogiki UMK oraz Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii zorganizowały w dniach 19–20 października 1992 roku ogólnopolską konferencję na temat: „Aksjologiczne i teleologiczne problemy dydaktyki". Celem konferencji było rozważenie następujących zagadnień:

— aksjologiczne podstawy celów edukacyjnych,

— metodologiczne zasady formułowania celu edukacyjnego,

— sformułowanie dydaktycznych celów współczesnej edukacji,

— ukazanie roli celów w realizacji procesu edukacyjnego,

— określenie kierunku przemian celów i wartości edukacyjnych w dobie aktualnej transformacji społecznej.

W konferencji wzięło udział ponad 100 uczestników z 30 wyższych uczelni polskich, w tej liczbie 28 profesorów i doktorów habilitowanych oraz ponad 30 doktorów zainteresowanych problemami aksjologii i teleologii. Uczeni ci reprezentowali naukowe środowiska pedagogiczne 11 polskich uniwersytetów (bez UJ), 8 wyższych szkół pedagogicznych, Akademię Teologii Katolickiej, Akademię Wychowania Fizycznego w Warszawie, Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego, Instytut Badań Edukacyjnych, Akademię Obrony Narodowej i wyższe oficerskie szkoły różnych specjalności. Łącznie na konferencji spotkali się przedstawiciele 30 wyższych uczelni oraz nauczyciele szkół współpracujących z uczelniami, doktoranci i magistranci oraz studenci UMK.

Aksjologia rozumiana jest jako teoria wartości, a nawet filozofia wartości obejmująca i rozpatrująca nie tylko ontologiczne i epistemologiczne zagadnienia wartości, ale także problemy metodologiczne, socjologiczne i kulturowe. Aksjologia bada zarówno istotę wartości, jej „byt" idealny i realny, jej sposób istnienia jako cechy empirycznej lub pozaempirycznej przedmiotów materialnych czy też formę relacji lub funkcję. Zadanie aksjologii polega także na ustalaniu źródeł wartości, sposobów ich poznawania, czyli czerpania wiedzy o wartościach. Mogą one pochodzić z doświadczenia i praktyki, ale także z analizy i refleksji, z intuicji, ze zmysłu moralnego (*moral sense*) oraz z objawienia. Aksjologia analizuje wartości, formułuje również kryteria ich podziału i dokonuje klasyfikacji na typy lub rodzaje, dzięki temu wyróżnia się wartości estetyczne, etyczne, poznawcze i inne, wedle przyjętej w danej dziedzinie klasyfikacji. Do zadań aksjologii należy także badanie i określenie społecznego oraz kulturowego funkcjonowania wartości w danej kulturze, epoce lub grupie społecznej. Wartość jest bowiem wyrazem tego,

co ma znaczenie dla człowieka i nadaje sens jego poczynaniom, jest cenne, godne pożądania lub wyboru, stanowi też ostateczny cel ludzkich dążeń.

Teleologia to drugi tematyczny człon konferencji, wskazujący na problematykę celów kształcenia. Termin ten nie jest jeszcze zbyt rozpowszechniony i jednoznacznie rozumiany. Pochodzi z greckiego *téleos* (osiągający cel) i *logos* (nauka), co oznacza naukę lub pogląd czy nawet doktrynę wskazującą na osiąganie założonego albo nawet ostatecznego celu. W pedagogice teleologia rozumiana jest jako nauka o celach wychowania lub kształcenia. Pierwotne znaczenie osiągania celu ujmowane bywa jako ideał wychowania. Ideał to najwyższy cel wychowania, któremu podporządkowane zostaną wszystkie inne cele, treści i metody pracy prowadzące do realizacji tego głównego celu. Innym znaczeniem jest określony wzór osobowy prezentujący najbardziej wartościowe cechy i godny naśladowania. Trzecim wreszcie znaczeniem ideału jest ogół celów i innych norm regulujących działalność wychowawczą. To znaczenie bywa najczęściej rozumiane jako teleologia, czyli nauka o celach, zadaniach i normach właściwych dla realizacji procesów edukacyjnych. Teleologia podobnie jak aksjologia była upraszczana i wypaczana. Stawała się bardziej doktryną niż nauką, ponieważ służyła wyrażaniu określonego stanowiska, najczęściej dowolnie formułowanego, a zawierającego dobrane twierdzenia i przekonania odpowiednie dla celów i założeń politycznych, które były albo nietrwałe, albo stawały się dogmatami, nie podlegającymi analizie i ocenie.

Współcześnie odbudowuje się istotne wartości teoretyczne aksjologii wychowania i teleologii edukacyjnej zarówno jako propozycje teoretyczne, jak i wskazania dla realnej praktyki oświatowej. Przykładem żywego zainteresowania tą problematyką przez wybitnych pedagogów współczesnej doby jest tom studiów wydawanych staraniem UNESCO pt. *Bliskie i dalekie cele wychowania*. Jest to publikacja istotna zarówno dla wychowania i rozwoju edukacji, jak też dla teleologii, która została ujęta jako wyraz celu ostatecznego, formalnego, utożsamianego z idealem wychowania, a także jako poszukiwanie oraz prezentacja celów pośrednich, prowadzących do realizacji ideału.

Przetłumaczenie i wydanie tej pracy w Polsce w 1987 roku spotkało się z wyraźną obojętnością, a książką zainteresowało się tylko wąskie grono pedagogów rozumiejących i uznających jej walory. Jeszcze niedawno PWN sprzedawał resztki nakładu w cenie biletu autobusowego, co także stanowi widoczny wyraz obojętności dla problematyki teleologii wychowawczej. Jeżeli do tego dodamy informację, że w *Słowniku Pedagogicznym* W. Okonia w żadnym z pięciu wydań nie występuje hasło „teleologia", a pod hasłem „cele" są tylko cele systemu oświaty, a brak celów wychowania oraz kształcenia, to miejsce problemów teleologii w polskiej pedagogice i edukacji staje się bardziej zrozumiałe.

Jakże inne były przed laty stanowiska Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego, którzy w swych podstawowych dziełach dydaktycz-

nych tak dużo miejsca poświęcali problemom aksjologii, ideału i celom kształcenia. Do tych tradycji należy wrócić i kontynuować je rzetelnie.

Słusznie stwierdza Tadeusz Lewowicki, że edukacja przed zmianą społeczną 1989 roku odwoływała się do aksjologii wynaturzonej, parcjalnej, pozornej i sztucznej, wykreowanej przez polityków i ideologów. Tak też była i nadal jeszcze po części jest konstruowana teoria wychowania w dziełach o ideale i celach wychowania, a następnie przenoszona do odpowiednich rozdziałów dydaktyki i metodyk szczegółowych. Jej celem i zadaniem było służenie edukacji instrumentalnej, która prowadziła do akceptowania i przyjmowania haseł potocznych, populistycznych, a w rzeczywistości służących niedemokratycznemu państwu, nadmiernie zbiurokratyzowanemu i patologicznie scentralizowanemu.

Na inny aspekt tego problemu zwraca uwagę Władysław Zaczyński, który wskazuje, że pozorna antynomia celów i wartości w istocie służyła zastępowaniu wartości doraźnymi celami, które mimo bogatej frazeologii prowadziły do wypaczeń wychowawczych i zniewolenia. Taki był istotny ideał pedagogiki w ujęciu Iwana Kairowa i takie też płynęły z niego konsekwencje nie tylko dla systemu wychowawczego, ale i dla hodowanych na szczepionce Kairowowskiej „rodzimych" laboratoryjnych kultur w teorii wychowania i kształcenia. Pielęgniarze tych szczepów zasłużyli na poczesne miejsce w pedagogicznej księdze hańby domowej, ale wcześniej chlubili się nie tylko w ekspresowym tempie uzyskanymi tytułami naukowymi, a także wysokimi odznaczeniami państwowymi rzędu „krzyż komandorski" czy „sztandar pracy" oraz godnymi ich próżności stanowiskami kierowniczymi w administracji politycznej, naukowej i oświatowej.

Tadeusz Lewowicki słusznie ocenił te sztucznie podtrzymywane monokultury jako skompromitowane i zdezaktualizowane. W kręgach specjalistów taki sąd przejawiał się już od dawna, ale w praktyce oświatowej stare wartości i ideały kształcenia wciąż jeszcze pokutują. Nie dokonało się aksjologiczne i teleologiczne przewartościowanie, a co gorsza aktualne prace nad reformą programową skupiły się na tak zwanych minimach programowych, określanych ostatnio podstawami programowymi, pozostawiając na boku czy na później zagadnienia celów i wartości reformowanej szkoły. Daje to możliwość dalszego plenienia się tych skompromitowanych ideologicznych aksjologii oraz politycznie kreowanych i aprobowanych przed laty celów edukacyjnych.

Konferencja toruńska nie odwróci od zaraz i nie zmieni radykalnie tej sytuacji, ale stwarza podstawy do innego ujmowania problematyki aksjologii i teleologii, głównie dydaktycznej. Wiele referatów i wystąpień traktowało te zagadnienia pełniej, obejmując szersze niż dydaktyka zakresy zagadnień pedagogiki, a zwłaszcza edukacji.

Zgodnie z celem konferencji przedyskutowano aksjologiczne podstawy celów edukacyjnych, ukazano rolę celów w realizacji procesu dydaktycznego oraz przedyskutowano metodologiczne zasady formułowania celu dy-

daktycznego i systemu celów. Zgromadzone i przygotowane materiały stanowią zaledwie 26% tekstów, ale wnoszą wiele nowych propozycji i przewartościowań do każdego z tych zagadnień.

W pierwszym dziale ujęto podstawowe teksty aksjologiczne, ukazujące problemy przemian teleologii ze stanowiska filozofii oraz współczesnej pedagogiki. Są to prace profesorów Zaczyńskiego, Matulki, Kukołowicz, Tarnowskiego, Lewowickiego, Żechowskiej oraz doktora Majkuta. Autorzy reprezentują środowiska naukowe Uniwersytetu Warszawskiego, KUL, ATK, Uniwersytetu Śląskiego i Instytutu Badań Edukacyjnych. Władysław Zaczyński rozważa problemy antynomii celów i wartości, co stanowi właściwe wprowadzenie do problematyki konferencji. Zofia Matulka zaprezentowała aksjologiczne założenia dydaktyki w świetle filozofii personalistycznej. Podstawowym pojęciem dla tego ujęcia jest człowiek jako osoba, czyli jednostkowa substancja natury rozumnej. Człowiek jest suwerennym podmiotem, charakteryzuje go atrybut rozumności, podlega rozwojowi i przysługuje mu prawo naturalne. Osoba ludzka jest jednocześnie bytem twórczym, tworzącym kulturę. Są to podstawowe pojęcia antropologii filozoficznej. Z nich wynikają wartości jako relacyjna jakość rzeczy, zależna od rozwoju człowieka przez całe życie.

Podstawowe trzy wartości uznane w klasycznej filozofii bytu to: prawda, dobro i piękno. Są także jeszcze inne, ale prawda stanowi wartość fundamentalną. Tylko przyjmując to jedno założenie, przewrócona zostaje cała dawna systematyka celów i wartości uznawanych za jedynie słuszne i wystarczające.

Kolejne teksty rozwijają te aksjologiczne założenia dydaktyki: Teresa Kukołowicz prezentuje wolność jako wartość w procesie nauczania, Barbara Żechowska ukazuje problemy odpowiedzialności, ksiądz Janusz Tarnowski wzbogaca te propozycje z punktu widzenia pedagogiki personalno-egzystencjalnej. Aksjologiczne założenia kształcenia w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Rakietowych i Artylerii w Toruniu przedstawia Jan Majkut, wskazując kierunki oraz zakres przemian edukacji wojskowej.

Naturalnym podsumowaniem tej części opracowań jest tekst Tadeusza Lewowickiego, który przedstawia przemiany aksjologii i ich konsekwencje dla celów edukacji, co stanowi także właściwe przejście do następnego działu tekstów.

Druga część tematyczna to optymalizacja i rekonstrukcja teleologicznych podstaw kształcenia, a otwiera ten dział studium Kazimierza Denka i Renaty Szałachowskiej. W bogatym tekście przedstawiają autorzy teoretyczne podstawy stanowienia celów kształcenia, wskazują źródła celów edukacyjnych, a podstawowym jest dla nich ideał wychowania z wszechstronnym i harmonijnym rozwojem osobowości ucznia. Ciekawa i zapewne pożyteczna jest też klasyfikacja celów przyjęta z innych prac Kazimierza Denka, która wymienia cele wykonalne, bezpośrednie i pośrednie, bliższe i dalsze, wspólne i indywidualne, pozytywne i negatywne, potencjalne i

aktualne. Na podstawie lektury i studiów problemu stwierdzają autorzy, że w polu teleologii dydaktycznej istnieje bałagan pojęciowy. Proponują następujące elementy struktury celu kształcenia: postulowany stan rzeczy, wymiar działaniowy, potencjalny i funkcjonalny.

Nieco inne ujęcie kategorii celu prezentuje Krystyna Duraj–Nowakowa, która wykorzystuje swoje wieloletnie badania i opracowania w zakresie systemowego ujęcia dydaktyki. Jest to wyraźne nawiązanie do materiałów z poprzedniej Toruńskiej Konferencji Dydaktycznej. Cel w ujęciu systemowym to konieczna właściwość każdego działającego przedmiotu, jest efektem świadomego aktu, wewnętrznym zamiarem i wolą kreatora działań. Systemowa interpretacja celu i jej konsekwencje dla teleologii dydaktycznej są nie tylko oryginalne i ciekawe, ale wydają się pożyteczne dla teorii i innowacyjnej praktyki edukacyjnej.

Te dwa opracowania stanowią ogólne teleologiczne propozycje rozumienia i ujmowania celów dydaktycznych. Wnoszą kolejne nowe wartości dla optymalizacji i nowoczesnego rozumienia celu w procesie humanistycznej edukacji. Roman Schulz proponuje, by rozwinąć treść celów edukacyjnych o taki nowy zakres, jakim jest idea kształcenia dla rozwoju innowacyjności. Przyszłością będzie bowiem społeczeństwo innowacyjne ze zdolnością autokreacji i samoodnowy. Należy przeto w procesach edukacyjnych kształcić osobowość innowacyjną, a tego bez wzbogacenia i odnowienia celów kształcenia zrealizować nie będzie można. Podobnie Józef Półturzycki przedstawia założenia edukacji ustawicznej jako podstawy dalszego doskonalenia i wzbogacenia teleologii dydaktycznej, a Jan Kłosowski rozważa podobne relacje wobec zagadnień samowiedzy i samoświadomości uczniów.

Barbara Makles przedstawiła rezultaty własnych poszukiwań badawczych i definicyjnych dla formuły celu edukacyjnego, wykorzystała swoje bogate doświadczenie nauczycielskie. Podobnie jak w poprzedniej części przeznaczonej dla aksjologicznych referatów również dział teleologiczny został bogato i kompetentnie omówiony. Swoje propozycje przedstawili profesorowie oraz doktorzy z Uniwersytetu Warszawskiego, UMK, UAM, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, WSP w Opolu i Krakowie, Instytutu Badań Edukacyjnych oraz Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Rakietowych i Artylerii w Toruniu.

W tej części zamieszczono również materiały, które prezentowano na konferencji jako raporty z badań. Są to konkretne empiryczne poszukiwania badawcze potwierdzające słuszność założeń, a także dostarczające uzasadnień do formułowania wniosków metodycznych. Badania przedstawili w toku obrad pracownicy naukowi z Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Szczecińskiego, Akademii Wychowania Fizycznego, Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Rakietowych i Artylerii w Toruniu oraz nauczyciele z Niepokalanowa i Bydgoszczy.

Wśród reprezentowanych prób badawczych na szczególną uwagę zasługują rezultaty uzyskane przez Barbarę Mazur i Alicję Siemak–Tylikowską na temat zależności efektów kształcenia od sposobu formułowania celów, a także rezultaty Elżbiety Putkiewicz dotyczące wyników w zależności od zróżnicowanych zadań dla dziewczynek i chłopców w nauczaniu początkowym.

Trzeci dział obejmuje badania i innowatykę teleologiczną w wystąpieniach przedmiotowo–metodycznych i pedeutologicznych. Otwiera go interesujące studium Zofii Żukowskiej o celach kształcenia nauczycieli rozpatrywanych w kategoriach: człowiek — pedagog — specjalista. Jest to wartościowy przykład nowoczesnego ujęcia problematyki pedeutologicznej z szerokim wykorzystaniem humanistycznej aksjologii, współczesnych zadań pedagogiki oraz postulowanych kompetencji zawodowych. Opracowanie to jest nie tylko istotną propozycją dla pedeutologii, ale stanowi także przykład właściwych ujęć teleologicznych dla każdej specjalności nauczycielskiej i pedagogicznej. Każda z nich kształci i przygotowuje nie tylko przedmiotowego specjalistę, ale wrażliwego i odpowiedzialnego pedagoga, a nade wszystko człowieka o tych atrybutach i wartościach, jakie proponuje filozofia personalistyczna.

W kolejnych tekstach przedstawiali autorzy przedmiotowe i metodyczne aplikacje ogólnych propozycji aksjologicznych i teleologicznych. Zwracano uwagę na rolę podmiotowości ucznia i uczestnika procesów edukacyjnych, na funkcje dialogu w edukacji, na rolę oddziaływania wartości i wagę ukrytych celów edukacyjnych.

Oryginalnym zagadnieniem o nowatorskim znaczeniu jest rozpatrywanie celów kształcenia poprzez udział komputerowego wspomagania w procesie dydaktycznym. Nowoczesna aksjologia i teleologia nie stroni od techniki i technologii edukacyjnej. Nadaje jej humanistyczny wymiar i wprowadza ją do teorii oraz praktyki edukacyjnej.

Przedstawiciele 30 wyższych uczelni analizowali i dyskutowali problemy aksjologii i teleologii dydaktycznej w szerokim ujęciu i różnych relacjach. Jest to aktualnie niezmiernie ważna dla edukacji sprawa. Od niej zależy odnowa pedagogiki oraz szkoły, a w poprzednim okresie były to problemy zaniedbane i deprecjonowane, co doprowadziło do ich wypaczenia i zagmatwania. Konferencja Toruńska nie mogła rozwiązać wszystkich kłopotów i wyrównać zaniedbań. Nie takie było jej założenie. Nie zamierzaliśmy przygotowywać nowej regulacyjnej doktryny, a dążyliśmy do konfrontacji stanowisk, wymiany poglądów i doświadczeń, do ukazania nowych wymiarów i relacji, które połączone i wzbogacone prowadzić będą do odnowy, a przede wszystkim do rozwinięcia i należytego funkcjonowania wartości aksjologicznych i propozycji teleologicznych w refleksji pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej.

Mając te cele na uwadze zorganizowaliśmy kolejne spotkania dydaktyków w Toruniu, zapraszając do udziału wszystkie środowiska naukowe.

Licznie były reprezentowane nie tylko uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne, ale także uczelnie wojskowe, w których występują te same potrzeby odnowy i rozwoju aksjologii i teleologii edukacyjnej jak w uniwersytetach. Wspólnym wysiłkiem można je lepiej rozwiązać.

Uznając obrady Konferencji za owocne, wyrażamy wszystkim uczestnikom serdeczne podziękowania za udział, przygotowanie wystąpień, wymianę doświadczeń, myśli i propozycji nowych rozwiązań. Liczymy, że wspólny wysiłek i społeczne staranie o jego wydawniczą popularyzację będą przydatne w dalszej pracy naszych kolegów dydaktyków nad przebudową i rozwojem współczesnej edukacji oraz refleksji nad nią. Oczekujemy, że wspólne prace w zakresie rekonstrukcji polskiej dydaktyki i jej dalszym rozwojem będą nas nadal łączyć, a kolejna Toruńska Konferencja Dydaktyczna okaże się równie interesująca i potrzebna jak dwie poprzednie.

Eugenia Anna Wesołowska
Józef Półturzycki

ZAMIAST SŁOWA WSTĘPNEGO

Organizatorzy konferencji naukowej na temat „Aksjologiczne i teleologiczne problemy dydaktyki" z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu zechcieli zwrócić się do mnie, jako rektora Uniwersytetu, o obecność przy otwarciu tego sympozjum, jak i o skreślenie kilku słów wprowadzających do księgi zawierającej dorobek tego spotkania.

Nie jestem teoretykiem pedagogiem. Jestem historykiem epoki nowoczesnej, tj. szeroko pojmowanego wieku XIX. Mam znaczne doświadczenie nauczycielskie, bo przez trzydzieści pięć lat przeszedłem drogę od nauczyciela historii w szkole podstawowej do profesora uniwersyteckiego. Osiągnąłem dzięki temu pewną wiedzę praktyczną co do tego jak, w miarę skutecznie, uczyć historii. Moim nauczycielem pedagogiki na UMK był prof. Kazimierz Sośnicki. Nie daje to mi jednak upoważnienia do kompetentnego wypowiadania się w zakresie, wysoce uogólnionej, tematyki tej konferencji.

Niemniej jednak z prawdziwą satysfakcją powitałem inicjatywę naszych Kolegów z Instytutu Pedagogiki UMK, aby zorganizować tę konferencję o zasięgu ogólnokrajowym. Przyniosła ona próbę uogólnionego spojrzenia na fundamentalne problemy dydaktyki, tj. sztuki tego, jak właściwie i skutecznie uczyć. Jest to główne zadanie nauczyciela i szkoły mających kolejne pokolenia wprowadzić w dojrzałe życie społeczne, z jego wszystkimi formami wytwarzania i wymiany wszelkich dóbr materialnych i duchowych. Wysoki stopień uogólnień co do idei dydaktycznych, prezentowanych w wygłaszanych, a tutaj publikowanych, tekstach referatów, przełożony zostanie, nie mam co do tego wątpliwości, w praktyce nauczania uniwersyteckiego na język codziennej dydaktyki.

Cieszyć się wypada, że współorganizatorem była, zaprzyjaźniona z UMK, także toruńska Wyższa Szkola Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii im. generała Józefa Bema. Utrzymujemy z nią, jako UMK, przyjacielskie stosunki i cieszymy się, że coraz częściej obfitują one drukowanym dorobkiem naukowym.

Znaczenie tego spotkania podkreśla fakt, iż uczestniczyli w nim twórczo Koledzy, poza torunianami, z wyższych uczelni Warszawy (UW i AWF), Lublina (KUL), Poznania (UAM), Szczecina (USz). Mieć należy nadzieję, że po tym spotkaniu teoretyków dydaktyki przyjdą następne, o jeszcze bogatszym programie. Służyć to będzie rozwojowi Instytutu Pedagogiki UMK, ale, co chyba jeszcze ważniejsze, i szerszej, trudnej sztuce nauczania kolejnych pokoleń młodych Polaków.

Sławomir Kalembka

OTWARCIE KONFERENCJI (II)

Szanowni Państwo!

Dokonując otwarcia Toruńskiej Konferencji Dydaktycznej w imieniu społeczności wojskowej, Instytucji Centralnych Ministerstwa Obrony Narodowej oraz kadry naukowo–dydaktycznej WSOWRiA witam serdecznie Państwa w grodzie Polskich Artylerzystów.

Dokładnie rok temu, kiedy to w kontekście otrzymanych zadań resortowych oraz potrzeby pełnej realizacji statutowych powinności toruńskiej uczelni wojskowej podjęto dzięki uprzejmości Jego Magnificencji Rektora Pana prof. Sławomira Kalembki zadania współpracy naukowej z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika — nie dowierzaliśmy, że uzgadniane wówczas koncepcje znajdą aż takie odbicie w praktyce.

Druga Toruńska Konferencja Dydaktyczna zorganizowana we wspólnocie Instytutu Pedagogiki UMK i Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Rakietowych i Artylerii, mieści się, sądzę, w grupie osiągnięć najbardziej znaczących.

Temat konferencji oraz zakładane przez nią cele w pełni potwierdzają potrzebę wspólnego rozstrzygania o tak ważnych zagadnieniach dla całego systemu edukacji.

System wartości oraz strategia ich realizacji to dwie zasadnicze myśli przewodnie procesu kształcenia, to jego teoria i praktyka, to wreszcie w odniesieniu do przygotowania przyszłych kadr oficerskich — jak ruch i ogień w działaniach bojowych.

Ich ranga, rola i funkcje są szczególnie ważne dla systemu szkolnictwa wojskowego. W wartościach, celach i treściach procesu kształcenia zawsze i wszędzie było coś, co nigdy nie dzieliło, nigdy nie było kwestionowane. Mam tu na myśli wszystko to, co stało ponad ideologią systemów społeczno–politycznych, wszystko to, co miało, ma i mieć będzie charakter uniwersalny i ponadczasowy.

Nie o koniunkturalizm tu chodzi, nie o coś tendencyjnego czy partykularnego. Kierunek podjęty jest jeden — to wartości powszechnie uznawane, to wartości na dziś i jutro, to wreszcie realizacja zadań kształcenia oficerów, którzy wejdą w okres pełnego wykonawstwa zadań na początku XXI wieku.

Wszyscy stoimy wobec podjęcia niezwykle trudnych i odpowiedzialnych zadań. Niech wypracowane w sposób wspólny koncepcje zostaną zgodnie przyjęte przez środowisko nauczycieli akademickich i ich wychowanków. W sposób jednaki — zarówno przez tych, którzy noszą ubrania cywilne, jak i tych w mundurach podchorążych.

Andrzej Piotrowski

EUGENIA ANNA WESOŁOWSKA
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

INSTYTUT PEDAGOGIKI UNIWERSYTETU MIKOŁAJA KOPERNIKA

TRADYCJE

Dzieje Instytutu Pedagogiki są związane zarówno z historią UMK, jak też z ludźmi, którzy w nim pracowali i których działalność zawsze była znacząca dla jego rozwoju. Początki Instytutu — lipiec 1945 r. i powstanie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu — opromienione są nazwiskami wybitnych polskich humanistów i pedagogów profesorów Konrada Górskiego i Kazimierza Sośnickiego. Profesor K. Górski był organizatorem i pierwszym dziekanem Wydziału Humanistycznego UMK — w ramach którego zawsze działali pedagodzy — zaś prof. K. Sośnicki założycielem i pierwszym kierownikiem Katedry Pedagogiki. Obaj uczeni związani byli ze starymi ośrodkami naukowymi Polski — K. Górski z Uniwersytetem Stefana Batorego w Wilnie, K. Sośnicki z Uniwersytetem Jana Kazimierza we Lwowie — i starali się przenieść na teren nowopowstałej placówki uniwersyteckiej ich najlepsze tradycje naukowe.

Katedra Pedagogiki UMK (po roku 1952 jej nazwa rozszerza się o psychologię) funkcjonująca w latach 1945–1976 — i kierowana przez 16 lat przez prof. K. Sośnickiego — już w roku 1945 otwiera możliwości studiowania pedagogiki dla 47 kandydatów, a w dziedzinie organizacyjnej stara się skupić i przygotować zespół specjalistów. Bylo to niezwykle ważne w tamtym czasie, kiedy w wyniku II wojny światowej zginęło tylu polskich uczonych i przedstawicieli naszej inteligencji. Ich brak był szczególnie odczuwany na terenach Polski Zachodniej.

Z Katedrą Pedagogiki i Psychologii UMK już w latach czterdziestych wiążą się nazwiska uczonych znanych nie tylko w Toruniu — S. Wołoszyna, M. Lipowskiej, L. Bandury, K. Moroza, S. Nalaskowskiego — a w latach późniejszych E. Zawackiej, B. Pleśniarskiego, F. Korniszewskiego, S. Kawuli, Z. Kwiecińskiego, Z. Dąbrowskiego, C. Kosakowskiego, R. Bo-

rowicza i wielu innych. Po roku 1952 Katedra Pedagogiki i Psychologii rozszerza swoją działalność na inne wydziały UMK. Pracownicy Katedry prowadzą zajęcia na wszystkich wydziałach Uniwersytetu w ramach przedmiotu „elementy nauk pedagogicznych". Miało to szczególne znaczenie zwłaszcza w latach 1960–1974, kiedy w wyniku braku samodzielnych pracowników naukowych pedagogiki w UMK zawieszono nabór na pedagogiczne studia dzienne. W tym czasie — począwszy od roku 1971 — istniało w Katedrze Pedagogiki i Psychologii 3–letnie Zaoczne Studium Zawodowe Pedagogiki Pozaszkolnej, a od roku 1974 także o tym samym kierunku 2–letnie studium drugiego stopnia, w którym absolwenci różnych typów niepełnych studiów pedagogicznych mogli uzyskiwać tytuł magistra pedagogiki. W roku 1974 utworzono 4–letnie Studium Zaoczne Pedagogiki, ukierunkowane początkowo na „działalność kulturalno–oświatową" i „opiekuńczo–wychowawczą", a od roku 1979 na „nauczanie początkowe". Z działalnością zaocznych studiów pedagogicznych związane jest nazwisko dr M. Lipowskiej, długoletniego ich kierownika.

W Katedrze rozwijała się także działalność naukowa studentów. W roku 1951 powstało Koło Studentów Filologii i Pedagogiki, które wydawało swoje pismo „Biuletyn Pedagogiczny". Od roku 1958 studencka organizacja przyjmuje nazwę Koło Naukowe Pedagogów, a od roku 1973 nazwę Międzywydziałowe Studenckie Koło Naukowe Pedagogów, którego główne prace badawcze — prowadzone łącznie ze studentami innych wydziałów UMK (geografii, historii, prawa, ekonomii) — skupiały się wokół problematyki funkcjonowania wiejskich ośrodków edukacyjno–wychowawczych, a później procesu wychowawczego we wsiach peryferyjnych. Badania te miały charakter interdyscyplinarny, były inspiracją do organizowania obozów naukowych oraz tzw. „letnich szkół pedagogów" i dały podstawy do przygotowania około 30 artykułów opublikowanych w Studenckich Zeszytach Naukowych. Za tę działalność Koło Pedagogów zostało odznaczone Medalem Komisji Edukacji Narodowej i uznane przez SZSP za jedno z najlepiej działających w Polsce [1].

Wyrazem dorobku naukowego uczelni są liczące się publikacje. Ważniejsze pozycje książkowe pracowników Katedry Pedagogiki i Psychologii UMK w latach 1945–1976 to głównie prace K. Sośnickiego, poświęcone fundamentalnym problemom pedagogicznym [2].

Od roku 1971 zaczęto wydawać „Zeszyty Naukowe UMK — Nauki humanistyczno–społeczne. Pedagogika", które pozwalały upowszechniać naukowy dorobek pracowników toruńskiego ośrodka pedagogicznego. Redaktorem działu „Pedagogika" został B. Pleśniarski.

Osiągnięciem naukowym Katedry Pedagogiki w latach 1945–1976 są uzyskane w UMK doktoraty i habilitacje w zakresie pedagogiki. Wśród obronionych w UMK sześćdziesięciu prac doktorskich z pedagogiki są doktoraty byłych i obecnych pracowników naszego Uniwersytetu — F. Korniszewskiego (1963 r.), E. Zawackiej (1965 r.), Z. Kwiecińskiego (1969 r.),

S. Kawuli (1970 r.), a w 1975 r. S. Nalaskowskiego, C. Kosakowskiego, R. Borowicza. Habilitacje w tym samym czasie uzyskali pedagodzy: F. Korniszewski (1964), Z. Kwieciński (1973), B. Pleśniarski (1974), S. Kawula (1975), a także doktorat i habilitację Ryszard Więckowski nie będący pracownikiem UMK.

Ze zmiennym powodzeniem przebiegała w Katedrze Pedagogiki sprawa tworzenia bazy dydaktycznej. Wymiernym tego przykładem był rozwój ilościowy własnej biblioteki, sprzętu technicznego, gabinetów dydaktycznych. Z początku swego istnienia biblioteka liczyla 3994 tomy i prenumerowała 59 czasopism naukowych, a w roku 1970 jej księgozbiór zawierał 9675 woluminów i prenumerowano 69 czasopism naukowych.

Kierowanie Katedrą — po odejściu na emeryturę prof. K. Sośnickiego w roku 1960 — podejmowali: L. Bandura 1960–1963, F. Korniszewski 1963–1968, B. Pleśniarski 1968–1976.

Instytut Pedagogiki i Psychologii powstał z dotychczasowej Katedry Pedagogiki i Psychologii w roku 1976 w ramach odgórnej, formalnej reorganizacji i funkcjonował pod tą nazwą do roku 1991. Zorganizowano zakłady problemowe: 1. Zakład Historii i Teorii Wychowania — kierownik B. Pleśniarski, 2. Zakład Dydaktyki — kierownik M. Lipowska, 3. Zakład Pedagogiki Społecznej — kierownik S. Kawula, 4. Zakład Psychologii — kierownik A. Kulikowska, 5. Zakład Technicznych Środków Nauczania — kierownik S. Kościelecki. Dyrektorem Instytutu Pedagogiki i Psychologii został B. Pleśniarski, lecz po dwu latach zaczęły następować częste zmiany na tym stanowisku i zajmowali je kolejno — M. Lipowska, J. Danielewicz, S. Kawula, Z. Dąbrowski.

Wraz z rozwojem studiów dziennych i zaocznych rosła liczba pracowników i w roku 1977 Instytut liczył 39 osób. Mankamentem kadrowym — mimo wzrostu liczby osób — był niedobór samodzielnych pracowników naukowych. W roku 1977 tylko dwie osoby posiadały tytuł doktora habilitowanego, dziewięć miało stopień doktora (w tym obaj zastępcy dyrektora Instytutu), pozostałych 28 osób było magistrami. Mankamentem była także baza lokalowa, brakowało sal wykładowych, pokojów pracowniczych, pomieszczeń na sprzęt techniczny (np. do badań psychologicznych) oraz do prawidłowego wykorzystania księgozbioru i czasopism.

Ważniejsze pozycje książkowe pracowników Instytutu w latach 1976–1990 dotyczą różnych obszarów pedagogiki i większość z nich wyrosła z badań aktualnej rzeczywistości edukacyjnej [3].

Prace doktorskie w dziedzinie pedagogiki obronili: A. Olubiński (1978), Z. Włodowska i E. Paruzel (1982), A. Nalaskowski i J. Malinowski (1985), J. Jastrząb (1986), M. Urlińska z UMK oraz M. Dunin–Wąsowicz i K. Aszyk z IPS z Warszawy.

Stopień doktora habilitowanego uzyskali: R. Schulz (1981), Z. Dąbrowski i R. Borowicz (1982), C. Kosakowski (1983), A. Olubiński (1987).

Cechą charakterystyczną tego okresu działania Instytutu była, obok problemów związanych z wyposażeniem materialnym, niestabilność kadrowa, zwłaszcza w grupie samodzielnych pracowników naukowych i w kierownictwie.

STAN WSPÓŁCZESNY

W swym obecnym kształcie organizacyjnym Instytut Pedagogiki UMK istnieje od 30 kwietnia 1991 roku. Nastąpiło to w wyniku przekształcenia dotychczasowej placówki w trzy jednostki organizacyjne: 1. Instytut Pedagogiki, 2. Katedra Psychologii, 3. Centrum Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli.

Kierownictwo Instytutu (stan z dnia 31. 07. 1993) stanowią:

— dyrektor prof. dr hab. Roman Schulz,

— wicedyrektor do spraw naukowych prof. dr hab. J. Półturzycki,

— wicedyrektor do spraw dydaktycznych dr B. Siemieniecki.

Aktualnie Instytut zatrudnia:

— 11 samodzielnych pracowników naukowych (w tym 8 profesorów) na pełnym etacie i 2 w niepełnym wymiarze godzin;

— 15 doktorów, w tym 11 na stanowisku adiunkta oraz jednego w niepełnym wymiarze godzin;

— 29 magistrów, w tym na stanowisku asystentów 19, starszych wykładowców 8, bibliotekarzy 2.

W Instytucie funkcjonuje siedem zakładów i jedna pracownia:

1. Zakład Pedagogiki Ogólnej — kierownik prof. R. Schulz;

2. Zakład Dydaktyki — kierownik prof. J. Półturzycki;

3. Zakład Historii Oświaty i Myśli Społecznej — kierownik prof. A. Wojtas;

4. Zakład Pedagogiki Społecznej — kierownik prof. A. Olubiński;

5. Zakład Pedagogiki Specjalnej — kierownik prof. C. Kosakowski;

6. Zakład Animacji Pedagogicznej — kierownik dr hab. A. Nalaskowski;

7. Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej — kierownik dr J. Jastrząb;

8. Pracownia Studiów Kulturowych i Edukacyjnych — kierownik prof. Z. Kwieciński.

Środowisko naukowe Instytutu nie ogranicza się tylko do etatowych jego pracowników. W ramach Rady Instytutu — w skład której wchodzą wszyscy jego samodzielni pracownicy naukowi i funkcyjni — współdziałają profesorowie, od lat związani z pedagogiką, z Instytutu Filozofii, Katedry Psychologii, Katedry Socjologii, zakładów metodyki różnych instytutów Wydziału Humanistycznego oraz Studium Pedagogicznego UMK.

Główną zasadą polityki kadrowej Instytutu jest stabilizacja i integracja środowiska pedagogów wokół konkretnych badań naukowych i zadań dydaktycznych.

Podstawowym obszarem działalności naukowej Instytutu są studia i badania z zakresu:

— podstawowych dyscyplin pedagogicznych (pedagogiki ogólnej, dydaktyki, technologii kształcenia, historii wychowania),

— specjalistycznych subdyscyplin pedagogicznych (pedagogiki społecznej, specjalnej, opiekuńczo–wychowawczej, innowatyki pedagogicznej, pedagogiki wczesnoszkolnej, andragogiki, pedagogiki porównawczej),

— dyscyplin współdziałających z pedagogiką (filozofii, psychologii i socjologii wychowania).

Szczegółowe kierunki działalności naukowej Instytutu wynikają z jego tradycji oraz bieżącego stanu kadrowego i są następujące:

1. Filozoficzne i antropologiczne podstawy wychowania, status pedagogiki jako nauki (R. Schulz);

2. Ogólna teoria twórczości, teoria procesów innowacyjnych w oświacie, wychowanie przez sztukę, nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli (R. Schulz, H. Depta, A. Nalaskowski);

3. Problemy organizacji i zarządzania w oświacie, teoria szkoły i jej rozwoju (R. Schulz).

4. Kształtowanie świadomości narodowej i obywatelskiej społeczeństwa (A. Wojtas);

5. Rozwój oświaty dorosłych, tendencje kształcenia ustawicznego, problematyka szkolnictwa dla pracujących w Polsce i na świecie (E. A. Wesołowska i J. Półturzycki);

6. UNESCO–wskie koncepcje edukacji — problemy pedagogiczne i socjologiczne (E. A. Wesolowska);

7. Problemy współczesnej dydaktyki — zmiany procesów i treści kształcenia na różnych szczeblach edukacji szkolnej (J. Półturzycki);

8. Problemy edukacji informatycznej, komputerowe wspomaganie kształcenia, zarządzanie szkołą i komputerowe programy doradcze dla pedagogów (B. Siemieniecki);

9. Komputerowe stymulowanie do działań twórczych w procesie kształcenia (B. Siemieniecki);

10. Społeczne problemy wychowania, podmiotowość roli społecznej nauczyciela i ucznia (A. Olubiński);

11. Przemiany wartości życiowych lokalnych społeczności małych miast (A. Olubiński);

12. Rewalidacja ogólna osób upośledzonych umysłowo (C. Kosakowski i A. Wojciechowski);

13. Problemy rehabilitacji i terapii przez twórczość plastyczną (A. Wojciechowski).

Dorobek naukowy pracowników Instytutu w latach 1990–1993 wyrażony w kategoriach formalnych stanowią: monografie i syntezy (30), podręczniki i skrypty (4), publikacje popularno–naukowe (8), artykuły i recenzje (84), studia i raporty z badań (17), opracowania metodyczne (4). Ważniejsze pozycje książkowe w porządku alfabetycznym w przypisie 4 [4].

Inne działania Instytutu Pedagogiki:

1. Powołanie w r. 1992 dwu czasopism pedagogicznych o zasięgu ogólnopolskim: kwartalnika „Kultura i Edukacja" — ma charakter pisma ogólnopedagogicznego i kulturowego (red. nacz. R. Schulz, ukazało się już 5 numerów) i półrocznika „Toruńskie Studia Dydaktyczne" — poświęcone ogólnym problemom dydaktyki (red. nacz. J. Półturzycki, ukazały się 3 numery).

2. Organizowanie w każdym roku akademickim ogólnopolskich Toruńskich Konferencji Dydaktycznych dla specjalistów ze wszystkich uczelni wyższych oraz ośrodków naukowych i dydaktycznych — I Konferencja w 1992 r. (styczeń) „Tradycje i kierunki przemian współczesnej dydaktyki", Konferencja II (październik) 1992 „Aksjologiczne i teleologiczne problemy dydaktyki", Konferencja III (październik) 1993 „Uczestnicy procesu dydaktycznego". Ponadto zorganizowano ogólnopolską konferencję „Metody i środki w reformowanej szkole" — wrzesień 1993 r. oraz konferencję międzynarodową na temat „Przemiany w edukacji dorosłych w dobie transformacji społeczno–ekonomicznych w środkowej i wschodniej Europie" — wrzesień 1993, wspólnie z Zespołem Oświaty Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

3. Powołano dwa seminaria doktorskie — jedno dla wykładowców przedmiotów humanistycznych WSOWRiA w Toruniu, drugie dla pracowników UMK i pedagogów Torunia. Doktoranci przygotowują swoje dysertacje pod kierunkiem R. Schulza, J. Półturzyckiego, E. A. Wesołowskiej.

4. Zaprojektowano i podjęto próby zastosowania w praktyce nowatorskich rozwiązań organizacyjno–metodycznych („szkoła autorska" A. Nalaskowskiego, „terapia przez twórczość dzieci upośledzonych umysłowo" autorstwa A. Wojciechowskiego, „szkoła teraupetyczna" autorstwa J. Jastrząb). Eksperymenty te są w toku.

5. Powołano przez pracowników Instytutu Fundację „Copernicus" w celu wspierania inicjatyw i działań edukacyjnych. Jej animatorem i prezesem jest A. Olubiński.

6. Współpraca z ośrodkami naukowymi za granicą — z uniwersytetami w Angers, Cambridge, Genewie, Greifswaldzie, Hamburgu, Londynie, Lund, Lubljanie, Klagenfurcie, Kolonii, Oldenburgu, Manchesterze, Moskwie, Paryżu, Pradze, Rydze, Sankt–Petersburgu; z Instytutem Pedagogiki UNESCO w Hamburgu, Instytutem Oświaty Dorosłych RAN w Sankt–Petersburgu, Instytutem Socjologii RAN w Moskwie, Instytutem Socjalnym w Nancy, z Europejskim Biurem Oświaty Dorosłych w Amersfort, z Wydziałem Oświaty Uniwersytetu Cantabryjskiego w Santander.

7. Uczestnictwo w pracach Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2 osoby), w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym (3 osoby), w Polskim Towarzystwie Pedagogiki Porównawczej (2 osoby), w Radzie Naukowej Rosyjskiego Uniwersytetu Otwartego w Moskwie (2 osoby).

8. Stałe uczestnictwo w komitetach redakcyjnych czasopism naukowych i pedagogicznych (Zeszyty Naukowe UMK, Zeszyty WSPS, Kultura i Edukacja, Toruńskie Studia Dydaktyczne, Nowa Szkoła).

9. Doraźne uczestnictwo i merytoryczne wystąpienia w konferencjach i seminariach naukowych krajowych i zagranicznych oraz działalność popularyzatorska, doradcza i szkoleniowa na rzecz organizacji nauczycielskich i placówek oświatowych.

10. Podjęto działania nad opracowaniem i upowszechnieniem dorobku dwojga uczonych związanych z Toruniem — Kazimierza Sośnickiego, jednego z najwybitniejszych pedagogów polskich XX wieku, i Elżbiety Zawackiej, legendarnej emisariuszki Komendy Głównej Armii Krajowej do Londynu, jedynej Polki z oddziału cichociemnych, pierwszej w naszym kraju badaczki i autorki prac z zakresu kształcenia na odległość. Za swoje przekonania i społeczną działalność została przekreślona jako pedagog i przedwcześnie „zesłana" na emeryturę. Będąc jednak człowiekiem prawym i dzielnym, kontynuowała samotnie swoje prace ukoronowane założeniem w Toruniu Pomorskiego Archiwum AK, za co decyzją Rady Miejskiej Torunia z 17.12.1992 r. uzyskała tytuł Honorowego Obywatela Miasta. Przygotowano już i opublikowano w Toruńskich Studiach Dydaktycznych kilka prac — wynik ogólnopolskiej sesji w sto dziesiątą rocznicę urodzin K. Sośnickiego — oraz bibliografię jego prac i publikacji o nim. W trakcie przygotowań są rozprawy doktorskie i prace magisterskie poświęcone dorobkowi K. Sośnickiego i E. Zawackiej oraz reedycja ich dzieł.

Szczególnego podkreślenia wymaga współpraca Instytutu Pedagogiki z Wyższą Szkołą Oficerską Wojsk Rakietowych i Artylerii im. J. Bema w Toruniu, potwierdzona dokumentem „Porozumienie..." podpisanym przez Dyrektora Instytutu Pedagogiki i Rektora WSOWRiA — przy współudziale Rektora UMK — o prowadzeniu seminarium doktorskiego dla pracowników uczelni wojskowej, wspólnych badaniach pedagogicznych i pracach edytorskich. Jej wynikiem jest organizacja dwu ogólnokrajowych konferencji dydaktycznych i jednej międzynarodowej (tematyka andragogiczna), wydawanie Toruńskich Studiów Dydaktycznych, wykłady monograficzne pracowników UMK w WSOWRiA, podjęte tematy badawcze. Współpraca ta ma ogromny walor — integruje środowisko naukowe Torunia i pozwala racjonalniej wykorzystywać w celach naukowych zasoby obu uczelni, a także wychodzić szerzej do środowiska nauczycieli uczelni wojskowych.

Zgodnie z wymaganiami sformułowanymi przez Radę Główną Nauki w roku 1993 i decyzjami MEN z roku 1992 dotyczącymi struktur i specjalizacji na uniwersyteckich studiach pedagogicznych (zatrudnienie w uczelni

sześciu samodzielnych pracowników naukowych w danej specjalności) w Instytucie Pedagogiki UMK — począwszy od roku akademickiego 1993–1994 — wprowadza się nową strukturę organizacyjną. W roku 1993–1994 dawny układ programowy wystąpi już tylko na IV i V roku studiów.

Nowa struktura programowa zakłada realizację podstawowych dyscyplin pedagogicznych w trzech pierwszych latach łączonych z poznawaniem dyscyplin współdziałających z pedagogiką (filozofia, socjologia, psychologia, logika), gdyż stwierdzono, że dotychczasowy wymiar zajęć z tych podstawowych przedmiotów był zaniżony w stosunku do planu i realizacji w innych uniwersytetach (tylko 50% zajęć). Na dwu ostatnich latach studiów przewidziany jest następujący układ programowy:

— dyscypliny ogólnopedagogiczne — pedagogika porównawcza, diagnostyka pedagogiczna, pedagogika specjalna, innowatyka pedagogiczna, wykład monograficzny,

— seminarium magisterskie,

— zajęcia ze specjalizacji w wymiarze, zależnie od jej rodzaju, od 300 do 600 godzin, na których przewidziane są teoretyczne podstawy specjalizacji, jej metody, wykłady monograficzne i zajęcia fakultatywne związane z profilem specjalizacji.

Przygotowane nowe koncepcje specjalizacji ujęte są w dwie szersze grupy.

Grupa specjalizacji szkolnych to: pedagogika alternatywna, psychologia pedagogiczna, edukacja obywatelska, komputerowe wspomaganie edukacji, pedagogika wczesnoszkolna, edukacja ustawiczna.

Grupa specjalizacji pozaszkolnych to: praca socjalna, rewalidacja ogólna upośledzonych umysłowo, terapia przez twórczość. W każdej grupie występuje problematyka o zbliżonych treściach, co umożliwia prowadzenie wspólnych zajęć wykładowych i wymianę uczestników zajęć fakultatywnych.

W dalszym toku przemian strukturalnych w Instytucie przewiduje się prowadzenie 3–letnich studiów o kierunku wczesnoszkolnej pedagogiki, kończących się licencjatem. Będzie to zawodowy typ studiów o określonym kierunku, których absolwenci będą mogli kontynuować studia zaoczne, głównie o specjalizacji pedagogika korekcyjno–kompensacyjna.

W 1993 r. UMK kształci 1108 studentów pedagogiki, w tym na wydziale zaocznym 410 osób. Magisteria uzyskało w roku 1991/92 — 265 osób (w tym zaocznych 111), a w 1992/1993 r. — 210 osób.

Jest to jeden z najliczniejszych kierunków studiów Wydziału Humanistycznego UMK.

*

Instytut Pedagogiki toruńskiego uniwersytetu staje się dynamicznym ośrodkiem naukowym, otwartym na nowoczesność i kontakty ze światem, na potrzeby swojego regionu w służeniu modernizacji placówek edukacyjnych, na rozwój i przemiany w teorii i praktyce pedagogicznej. Jednocześnie stara się ukierunkować swoje działania na stabilizację, integrację i wzrost kadry naukowej różnych specjalności pedagogicznych i zachowanie najlepszych tradycji polskiej szkoły i pedagogiki, zgodnie z intencjami i wskazaniami Kazimierza Sośnickiego.

Przypisy

[1] Podaję za E. Paruzelem w *UMK 1966–1975*.

[2] K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, 1946, wyd. II 1948; K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, 1948, wyd. II 1959; K. Sośnicki, *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, 1962; K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, 1962, wyd. III 1968, K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, 1967; M. Lipowska, *Koncepcja wykształcenia ogólnego w programach zreformowanej szkoły polskiej*, 1966; E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne*, 1967; S. Kawula, *Rodzina wiejska a wychowanie*, 1973; B. Pleśniarski, *Wychowanie w Gwardii i Armii Ludowej*, 1973.

[3] S. Kawula, *Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo–wychowawczych środowiska rodzinnego*, 1978; Z. Dąbrowski, *Teoretyczne podstawy opieki i wychowania opiekuńczego*, 1980; C. Kosakowski, *Społeczne przystosowanie dziecka lekko upośledzonego umysłowo*, 1980; Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, 1980; Z. Kwieciński, *Konieczność, niepokój, nadzieja*, 1982; Z. Kwieciński, *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego*, 1987; T. Wróblewska, *Uniwersytety Rzeszy w Poznaniu, Pradze i Strassburgu jako model hitlerowskiej szkoły wyższej na terytoriach okupowanych*, 1984.

[4] J. Górniewicz, *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka. Porady dla rodziców i nauczycieli*, 1992; J. Górniewicz, K. Rubacha, *Droga do samorealizacji czyli w poszukiwaniu tożsamości*, 1993; Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, 1990; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, 1992; A. Marszałek, *Francja w oczach Polaków*, 1993; S. Nalaskowski, *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu K. Sośnickiego*, 1992; S. Nalaskowski, *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu*, 1992; A. Nalaskowski, *Szanse szkoły z wyboru*, 1993; A. Olubiński, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia — w świetle wyników badań*, 1991; A. Olubiński, *Konflikty rodzice — dzieci. Dramat czy szansa?*, 1992; J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, 1991; R. Schulz, *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*, 1990; R. Schulz, *Twórczość — społeczne aspekty zjawiska*, 1990; R. Schulz, *Szkoła — instytucja — system — rozwój*, 1992; B. Siemieniecki, *Efektywność dydaktyczna a spoistość struktury treści w telewizyjnych wykładach interdyscyplinarnych wspartych grami dydaktycznymi*, 1990; B. Siemieniecki, *Środki dydaktyczne w procesie myślenia twórczego*, 1991; B. Siemieniecki, *Przekaz poglądowy i werbalny w procesie myślenia twórczego*, 1992; B. Siemieniecki (współautor J. Morbitzer), *Komputerowe ABC dla nauczyciela humanisty*, 1992; A. E. Wesołowska, *Piedagogika mira*, (po ros.) 1992; A. E. Wesołowska, *Współpraca między narodami i wychowanie dla pokoju — problemy społeczne i pedagogiczne*, 1993; A. Wojciechowski, C. Kosakowski, *Wanda Szuman*, 1991; W. Wojdyło, *Koncepcje społeczno–polityczne St. Grabskiego*, 1993; A. Wojtas, *Myśl polityczna Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego w latach 1949–1952*, 1991.

AKSJOLOGICZNE PODSTAWY EDUKACJI I DYDAKTYKI

ZOFIA MATULKA
Instytut Badań Edukacyjnych

AKSJOLOGICZNE ZAŁOŻENIA DYDAKTYKI W ŚWIETLE FILOZOFII PERSONALISTYCZNEJ

1. OSOBA — PODSTAWOWE POJĘCIE ANTROPOLOGII FILOZOFICZNEJ

W klasycznym nurcie filozofii bytu, w swej genezie sięgającym do Platona i Arystotelesa, podkreślano zawsze szczególne miejsce, jakie w całej rzeczywistości zajmuje człowiek. Wskazywano na dwa elementy tworzące go: jego strukturę materialną i jego oblicze duchowe. Zwracano uwagę na fakt, że człowiek łączy w sobie w przedziwny sposób dwa światy: materialny i duchowy, i jest umiejscowiony „w środku", na granicy obydwu światów, będąc swego rodzaju *compositum*. Z tych też obserwacji, intuicji i stwierdzeń wyrosła słynna definicja osoby sformułowana przez Boecjusza (480–525): *persona — rationalis naturae individua substantia*, co można przetłumaczyć — osoba — jednostkowa substancja natury rozumnej.

Jednostkowa substancja, indywiduum, niepowtarzalne „ja" każdego człowieka jest samym rdzeniem egzystencji ludzkiej, podmiotem wszelkich świadomych aktów człowieka. Charakteryzuje się atrybutem r o z u m n o ś c i, co sprawia, że przewyższa wszelkie byty natury nierozumnej, a więc czysto materialne, choć samo w tej materii ma udział. Rozumność implikuje samoświadomość, autonomię, zatem wolność i odpowiedzialność, bo gdzie wolność, tam i odpowiedzialność.

Człowiek, jako indywiduum rozumne, wolne, autonomiczne w stosunku do wszelkich bytów nierozumnych, do przyrody, istnieje w sobie i dla siebie. Znaczy to, iż jest s u w e r e n n y m p o d m i o t e m działania stanowiącego o sobie, sam poprzez akty własnej decyzji tworzy siebie samego, wzbogaca się wewnętrznie. Dobiera sobie i przyswaja takie wartości, które mu odpowiadają. Proces ten trwa przez całe życie. W ten sposób człowiek aktualizuje siebie samego, spełnia się, dochodzi do pełni.

Człowiek, jak z powyższego wynika, jest bytem p o t e n c j a l n y m, znaczy to, iż jest „bytem ku czemuś". Tym czymś jest jego wizja siebie

samego, jakim chciałby być, zaakceptowany wzór osobowy, przyjęty model człowieczeństwa, ideał. Poprzez mozolny wysiłek całego życia człowiek to „coś" usiłuje zaktualizować w sobie. Istotne w tym „czymś" jest wzbogacenie poznania, nauczenie się bycia dla osób drugich, uzyskanie wolności w stosunku do wszelkich determinantów wewnętrznych czy zewnętrznych. Tak dokonuje się r o z w ó j każdej osoby ludzkiej.

C e c h y c h a r a k t e r y z u j ą c e osobę ludzką to poznanie intelektualne, miłość rozumiana jako dar z siebie dla osoby drugiej, wolność, bycie podmiotem praw naturalnych, przynależnych człowiekowi, prymat wobec wszelkiej społeczności i godności wynikająca z tego, iż egzystencja ludzka nie tłumaczy się ostatecznie przez relacje rzeczowe, przyrodnicze, lecz przez odniesienie do transcendentnego Absolutu.

Wymienia się następujące p r a w a n a t u r a l n e, przysługujące osobie ludzkiej: prawo do życia i zdrowia, do wolności sumienia i przekonań, do wolności religijnej, wolności myśli i słowa, do prawdy i jej poszukiwania, do dostępu do wszelkich potrzebnych informacji, prawo do założenia rodziny, do wolnego stowarzyszania się i wpływania w ten sposób na sprawy publiczne, prawo do osobistego rozwoju, do działalności gospodarczej, do posiadania własności, do pracy, do zabezpieczenia społecznego, do odpowiedniego poziomu życia, do opieki zdrowotnej, do oświaty i nauki, do udziału w kulturze.

Osoba ludzka, aktualizująca stopniowo swoje różnorodne możliwości, nie może się rozwinąć w izolacji od innych ludzi, od społeczeństwa. Jej rozwój dokonuje się jedynie w relacji z zespołami osób drugich, przez partycypację w dobru wspólnym poszczególnych grup społecznych. Dzieje się tak dlatego, że jednostka ludzka jest strukturą niezwykle złożoną, co wymaga do aktualizacji jej różnorodnych potencjalności wielorakich, wieloaspektowych interakcji międzyosobowych. Osoba ludzka jest bytem w sobie i dla siebie tylko wtedy, gdy jednocześnie jest bytem dla drugich, biorącym od innych ludzi i dającym innym, jest więc bytem s p o ł e c z n y m. Uczestniczy w życiu różnorodnych grup społecznych, począwszy od rodziny, a skończywszy na państwie. Osoba ludzka jest jednocześnie bytem t w ó r c z y m, t w o r z ą c y m k u l t u r ę.

Człowiek, jako osoba, a więc byt autonomiczny, nie może być traktowany jak rzecz, jako przedmiot działania. Nie może więc być traktowany przez nikogo instrumentalnie. Dostrzeżenie p o d m i o t o w o ś c i każdego człowieka i przezwyciężenie stosunku przedmiotowego do niego następuje dopiero wtedy, gdy dostrzega się i pojmuje drugiego człowieka na wzór siebie samego, tj. jako podmiot działający w sposób wolny i autonomiczny.

2. WARTOŚCI JAKO RELACYJNA JAKOŚĆ RZECZY

Powiedzieliśmy już, że osoba ludzka jako byt potencjalny, aktualizujący

stopniowo swoje możliwości, rozwija się przez całe życie. Ten r o z w ó j dokonać się może tylko przez dążenie człowieka do różnorakich w a r t o ś c i, które właśnie dlatego, że są wartościami, pociągają człowieka ku sobie i zmuszają go do dokonywania w y b o r ó w i podejmowania odpowiednich d e c y z j i. Wartości muszą być najpierw rozpoznane przez człowieka, poznane, dzięki czemu wywołują zainteresowanie, uczuciowe zaangażowanie, a następnie dążenie do nich, wybór, wyrażający się poprzez świadome decyzje woli. Wola bowiem jest tą władzą człowieka, przez którą przyjmuje on wartości.

W a r t o ś c i s ą j a k o ś c i a m i, c e c h a m i l u b z e s p o ł a m i c e c h r ó ż n o r o d n y c h, r e a l n i e i s t n i e j ą c y c h b y t ó w, nie istnieje jakiś idealny świat wartości (Kamiński, s. 9, 13, 21). Rzeczy (terminem tym obejmuję wszystkie realnie istniejące byty) są wartościowe zawsze i tylko wtedy, gdy realizują swoją idealną formę. Również wartościowe mogą być działania tych rzeczy, jeśli realizują sobie właściwy cel. Dopiero tak wartościowe rzeczy i tak wartościowe działania wywołują u człowieka zainteresowanie, uznanie, upodobanie, pragnienie posiadania.

Można więc powiedzieć, że wartości mają charakter r e l a c y j n y, aspektowy, to znaczy, iż wartościowe jakości rzeczy i ich działań, ich funkcjonowania są ujmowane jako przedmiot lub cel poznania, zainteresowania, upodobania i dążenia człowieka. Rzeczy i ich działania są wartościowe same w sobie, ale są rozpoznawane jako wartości przez podmioty zdolne je za takie uznać. Ta relacyjność wartości, będąc ontologicznym stanem rzeczy, jest jednocześnie sytuacją pedagogiczną, gdyż prowokuje pytanie, jak doprowadzić do zaistnienia owej relacji między wartościami rzeczy i ich działań a podmiotem poznającym i mogącym dążyć do zdobycia owych wartości.

Wartości, jako jakości rzeczy, mają charakter o b i e k t y w n y, tzn. iż wartością nie jest coś dlatego, że wywołuje u człowieka zainteresowanie, upodobanie, pragnienie posiadania, lecz właśnie dlatego, że jest wartościowe — wywołuje wymienione przeżycia. Oczywiście istnieje ontyczna h i e r a r c h i a w a r t o ś c i, a więc ich obiektywne uporządkowanie, według którego również mają być uporządkowane ludzkie zainteresowania, upodobania i pragnienia osiągnięcia poszczególnych wartości. Najwyższą wartością w tej hierarchii jest Absolut, jako byt nie mający w sobie żadnej już potencjalności.

Tutaj również zaznacza się oczywista sytuacja pedagogiczna, polegająca na doprowadzeniu do uznania obiektywnego charakteru wartości, a następnie do dostrzeżenia i zaakceptowania ich ontycznej hierarchii oraz ich wyboru zgodnego z tą hierarchią.

Wysoką i specjalną wartość, tzw. g o d n o ś ć posiada osoba ludzka z racji swej pozycji egzystencjalnej. Mówiliśmy już o tym poprzednio. Jednak wartość każdej konkretnej osoby ludzkiej zależy od tego, jakie i na ile aktualizuje ona swoje potencjalności osobowe, a więc jaki stopień rozwoju

osiąga. Nigdy osoba ludzka, z racji jej godności osobowej, nie może być traktowana instrumentalnie, a więc przedmiotowo.

Należy uczynić jeszcze jedno rozróżnienie: na wartości te, które powinny być cenione, które są słusznie cenione, czyli na wartości normatywne, oraz na wartości, które są przez konkretnych ludzi lub też konkretne społeczeństwa rzeczywiście cenione, czyli wartości faktyczne. Nie trzeba dodawać, że bardzo często nie ma tu identyczności, a nawet dochodzi do konfliktów. Np. ceniona powinna być uczciwość, a tymczasem we współczesnych społeczeństwach ceni się przede wszystkim bogactwo, które nierzadko jest zdobywane z pominięciem uczciwości.

Wymienia się różne rodzaje wartości. W klasycznej filozofii bytu wyróżniono trzy podstawowe: prawdę, dobro i piękno, nadto świętość, wartości ekonomiczne, techniczne, witalne. Jeszcze inny podział to: wartości absolutne, doskonalące człowieka (tu należą m.in. wartości moralne), wartości instrumentalne, użyteczne, będące środkiem do osiągnięcia pierwszych, nadto wartości przyjemnościowe (dające przyjemność w trakcie ich działania).

Człowiek nie przechodzi wobec wartości obojętnie. Wartości bowiem oddziałują na człowieka, to jest ich cecha konstytutywna. Wobec wartości absolutnych, doskonalących człowieka, ma on powinność, obowiązek ich przyjęcia. Wybór wszelkich innych wartości, użytecznych i przyjemnościowych, jest dla człowieka dowolny, choć ponosi on za dokonane wybory odpowiedzialność.

Fundamentalną wartością dla człowieka jest prawda. Poznanie rzeczywistości, w której człowiek żyje, celów i uwarunkowań własnej egzystencji, poznanie systemów wartości warunkuje wszelką inną osobową aktywność. Wszystkie bowiem akty ludzkie stosują się do rezultatów poznania.

Tematem rozległych studiów, głównie psychologicznych i socjologicznych, jest stosunek wartości i potrzeb człowieka oraz jego motywacja do działania w aspekcie wartości. Nie ulega wątpliwości, że wartości zaspokajają różnorodne potrzeby człowieka, ale także kształtują te potrzeby. Również wartości motywują człowieka do podejmowania różnorodnych działań. Nie wdając się tutaj w szczegółowe rozważania trzeba jednak stwierdzić, iż wartości istnieją obiektywnie, niezależnie od potrzeb i motywów działalności, niezależnie od psychiki człowieka, choć istnieją również w psychice ludzkiej, kształtują osobowości konkretnych ludzi, ukierunkowują ich dążenia. Są nie tylko dane, ale także zadane.

I jeszcze jedno. Źródłem wartości nie są intersubiektywne przekonania i dążenia ludzi, należących do większych lub mniejszych grup społecznych. Wartości bowiem są wyrazem obiektywnej struktury bytu i z niej wynikają.

Wszelkie wartości, absolutne, instrumentalne, witalne i przyjemnościowe, wyrażają się w swych konkretnych przejawach, w konkretnych realizacjach poprzez kulturę, tworzoną przez ludzi należących do różnorakich

grup społecznych. Kultura jest systemem wartości tworzonych i przekazywanych przez człowieka w społecznościach. W obrębie kultury tworzą się różne sposoby przyjmowania i przeżywania wartości absolutnych, doskonalących człowieka oraz wszelkich innych.

Cechą charakteryzującą poszczególne kultury może być także brak niektórych wartości, ich zanikanie. Jeśli w obrębie kultury zanikają wartości absolutne, a zaczynają dominować jako naczelne wartości instrumentalne i przyjemnościowe, rozpoczyna się proces degeneracji danej kultury. Ten regres może doprowadzić do zniszczenia kultury, do wyginięcia społeczności, która tę kulturę tworzy. Takich przykładów dostarcza historia.

Każdy człowiek przyswaja sobie wartości poprzez kulturę, w której wychowuje się i wzrasta. Język, systemy znaków, sposoby zachowania się, obyczaje, literatura są nośnikami wartości. Dlatego tak istotne znaczenie w wychowaniu ma wprowadzanie coraz to nowych pokoleń w kulturę ojczystą, kulturę szerszych niż ojczyzna regionów, jak też w kulturę inspirowaną przez przyjmowane i akceptowane systemy wartości.

3. PROCES WARTOŚCIOWANIA

Proces wartościowania przebiega u ludzi dwoma torami. Najpierw jest to budowanie własnej, subiektywnej hierarchii wartości, a następnie ocenianie, na ile owe wybrane wartości zostały przez nas przyswojone. To budowanie własnej hierarchii wartości szczególnie intensywnie odbywa się w okresie młodości, gdy jest się wprowadzanym w świat wartości przez wychowawców i nauczycieli oraz kiedy wchłania się w naturalny niemal sposób, a także poprzez celowe procesy edukacyjne, kulturę swojej grupy społecznej, swego narodu. Ten proces internalizacji wartości nie odbywa się, oczywiście, bez dramatycznych nieraz spięć, w których różnorodne naciski mogą kolidować z prawem do wolnego wyboru tego, co się samemu uzna za wartość.

Obecnie zwraca się uwagę na znaczenie dla rozwoju człowieka tzw. decyzji zasadniczej, polegającej na dokonaniu podstawowego wyboru wartości moralnych, które będą determinować całe życie. W świetle decyzji zasadniczej człowiek może ogarnąć całość swego istnienia, uporządkować je i ukierunkować na podstawowy dla siebie wybrany cel. Decyzja zasadnicza umożliwia więc scalenie własnego życia w jedną wielką syntezę. Wartości są zatem czynnikiem organizującym przyszłość zarówno pojedynczych osób, jak i całych społeczności.

Psychologowie wprowadzili również pojęcie orientacji wartościującej w życiu człowieka, różnej od hierarchii wartości. Orientacja wartościująca polega na: 1) uwypukleniu wartości naczelnej, 2) interpretacji tej wartości naczelnej, 3) na specyficznym zorganizowaniu kompleksu wartości koherentnych wobec wartości naczelnej, 4) na wyakcentowa-

niu wybitnych cech tych wartości. W orientacji wartościującej należy zawsze uwzględniać doświadczenie społeczne. Orientacja wartościująca stanowi narzędzie badania wartości, ich rozumienia i siły motywacyjnej oraz sposobów tworzenia kompleksów wartości (Matusewicz, s. 52).

Wspominaliśmy już, że każda wartość musi być najpierw poznana, następnie musi wzbudzić zainteresowanie, pragnienie zdobycia jej, a dopiero potem może być wybrana. Ten wybór dokonuje się zawsze przez wolne decyzje, które są wyrazem wolności człowieka, jego autodeterminacji. Przez akty wolnej decyzji, podejmowane przez każdego człowieka, każdy spełnia się jako człowiek, jako byt działający rozumnie. I każdy za swoje wolne decyzje ponosi odpowiedzialność.

Tak więc człowiek tworzy sobie odpowiadający mu, ułożony hierarchicznie system wartości i system postaw, które są inspirowane przez wartości i poprzez które wartości są przyjmowane. W skład tego systemu wchodzą również przekonania, jako wyraz głębokiej internalizacji przyjętych wartości. Cały ten system funkcjonuje motywacyjnie.

Ocenianie stopnia przyswojenia wartości odbywa się przez porównanie bądź z wybranym wzorcem, bądź też z przyjętą zasadą. Mówi się wówczas o punkcie zakotwiczenia oceny albo o punkcie zerowym na skali. Skale ocen, którymi posługują się ludzie, powinny mieć charakter możliwie obiektywny, choć niekiedy bywają subiektywnie zmieniane dla różnych celów.

Charakterystyczną cechą rozwoju człowieka jest jego zdolność do przekraczania siebie, do pokonywania różnorodnych barier i przeszkód. Człowiek, dążąc do osiągnięcia upragnionych przez siebie wartości, umie zdobywać się na nadludzki nieraz wysiłek, aby zrealizować założony cel. Potrafi coraz więcej od siebie wymagać i ten proces okazuje się niezwykle twórczy dla kształtowania ludzkiej osobowości.

4. NAUCZYCIEL JAKO PRZEWODNIK W ŚWIECIE WARTOŚCI

Każdy nauczyciel, przekazując uczniom wiedzę, wprowadza ich jednocześnie w rozległy świat wartości, ukazuje, na czym poszczególne wartości polegają i jaka jest ich obiektywna hierarchia. Godność osobowa uczniów–wychowanków wymaga traktowania ich podmiotowo, z uznaniem ich prawa do wolnego wyboru proponowanych wartości, prawa do stawiania pytań, do dyskusji, do żądania uzasadnień. Nie znaczy to, że uczniowie–wychowankowie mogą nie respektować wymagań szkoły, w której z konieczności stosuje się pewien przymus i stawia wymagania. Nie znaczy to również, że wolno im odrzucać ukazywane im w procesie nauczania i wychowania wartości absolutne, doskonalące człowieka i integrujące go ze społeczeństwem.

Właśnie dlatego, że wobec tych wartości istnieje powinność ich przyjęcia, nauczyciele mają prawo wymagać także od uczniów ich akceptacji. Proces jednak internalizacji tych wartości przez uczniów ma być rozumny i dobrowolny. Wychowanie i nauczanie bowiem nie jest tresurą, a konieczny przymus ma na celu rozwój uczniów.

W procesie kształcenia i wychowania nauczyciele wychowawcy ukazują uczniom wzory osobowe, które mogą stać się ich ideałami, umożliwiającymi aktualizację potencjalnych możliwości, tkwiących w każdym z uczniów czy wychowanków. Interakcja nauczyciel–uczeń czy też, jak niektórzy mówią: dialog pedagogiczny nauczyciela i uczniów, zmierzając do ukazania atrakcyjnych i wartościowych wzorów osobowych, okazuje się najbardziej skuteczny, gdy sam nauczyciel jest wcieleniem proponowanego wzoru. Nauczyciele stają się wówczas wiarygodnymi świadkami tego, co głoszą i spełniają wobec uczniów rolę mistrzów, cieszących się wysokim autorytetem. Jednocześnie sami są wrażliwi na sygnały płynące od uczniów, co może niejednokrotnie wpłynąć na korektę ich własnych poglądów, przekonań i postaw.

Wiedza, przekazywana uczniom w procesie kształcenia, umożliwia im poznanie prawdy o rzeczywistości, w której żyją. Prawda, jak już o tym mówiliśmy, jest wartością podstawową, gdyż tylko ona umożliwia podejmowanie racjonalnych decyzji, aktualizujących różnorodne ludzkie możliwości, zatem osiąganie wszelkich innych wartości. Dlatego też na nauczycielach spoczywa podstawowy obowiązek: przekazywania wiedzy prawdziwej, nie zafałszowanej żadnymi względami ubocznymi oraz wolnej od błędów. Stąd także obowiązek ochrony uczniów przed zaklamaniem, demagogią, nieuczciwą propagandą i nierzetelną reklamą. Z tego wynika również obowiązek nauczania ich krytycznej, selektywnej i aktualnej recepcji informacji zawartych w różnych źródlach, a szczególnie treści eksponowanych przez mass–media.

Poszukiwanie prawdy, wiedzy prawdziwej, dążenie do niej, umiejętność jej odkrywania i wykorzystania — to ważne dyspozycje, których trzeba się w szkole nauczyć i wynieść z niej na całe życie. Potrzebne są tutaj stałe zainteresowania, zamiłowania, przyswojenie sobie technik pracy samokształceniowej i samowychowawczej, a także znajomość źródeł wiedzy oraz sposobów samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Potrzebna jest również moralna postawa uczciwego dążenia do prawdy, eliminowania błędów i unikania wszelkich zafałszowań.

Wartości przekazuje się w ogromnym stopniu za pośrednictwem języka. Odpowiednie słowa, będące znakami poszczególnych wartości, ukazują, czym rzeczy mogą być, kim może być człowiek. Język otwiera przed nami świat wartości, uściśla i konkretyzuje ich treść. W procesie dydaktyczno–wychowawczym zatem nauczyciele poprzez odpowiednie posługiwanie się językiem, wyakcentowanie semiotycznego i semantycznego aspektu wyrażeń językowych, mogą przybliżyć swoim uczniom wartości, ukazywać ich sens,

ich konieczność i atrakcyjność. Nauczyciele więc, jako przewodnicy w świecie wartości, muszą być mistrzami w posługiwaniu się językiem, a jednocześnie wykazywać w tym zakresie wielką odpowiedzialność.

W procesie nauczania i wychowania o wartościach nie wystarczy tylko mówić. Konieczne jest także organizowanie działań uczniów, ażeby mogli postępować zgodnie z wartościami im ukazywanymi. Konieczne są więc wzory postępowania.

Wdrożenie się do odpowiedniego zachowania i doświadczenie działania, zgodnego z uznanymi i przekazywanymi przez szkołę wartościami, wyrabia u uczniów właściwe przyzwyczajenia, zwyczaje, przyjmowane jako słuszne i wartościowe. Pozwala nadto uczniom przeżyć doświadczalnie fakty dobre i złe, towarzyszące im emocje i nastawienia. Pozwala również przeżywać konflikty między skłonnością do zrobienia czegoś a wiedzą, że to coś powinno lub nie powinno być zrobione. Umożliwia przezwyciężanie tych konfliktów. Jednocześnie uczy podejmowania przez uczniów wolnych, osobistych decyzji, zmierzających do osiągania wybranych wartości i aktualizowania w ten sposób różnorodnych własnych potencjalności osobowych. Konsekwencja szkoły, przekazującej uczniom stale te same wartości, a jednocześnie ujednolicenie wymagań z domem rodzinnym ucznia, zapobiega powstawaniu u wychowanków sceptycyzmu czy wręcz cynizmu.

W ścisłym powiązaniu z problemem wartości pozostaje problem czasu. Człowiek, aktualizując swoje osobowe potencjalności przez podejmowanie wolnych decyzji, mających na celu wybór określonych wartości, działa w czasie i w czasie dokonuje się jego rozwój. Człowiek podlega zmianom, w przypadku rozwoju — zmianom prowadzącym do pełni, do wypełnienia się możliwości danej osoby. Zmiana i czas są ściśle ze sobą skorelowane, a właściwie wzajemnie się warunkują. Stąd rodzi się problem wykorzystania czasu, co polega na intensyfikacji pozytywnych zmian i przyspieszaniu w ten sposób własnego rozwoju. Nauczyciel–wychowawca nie może nie zwracać uwagi swoich uczniów na to zagadnienie.

W procesie osiągania coraz to nowych wartości w coraz pełniejszym stopniu istotne znaczenie ma przeżycie atrakcyjności tych wartości. Przeżycie jako zjawisko psychiczne obejmuje sferę emocjonalno–wolicjonalną, pragnienia człowieka, pozostające zresztą w ścisłej łączności z jego sferą intelektualną. Przeżycia dotykają najgłębszych warstw psychiki ludzkiej, ogarniają całego człowieka. Przeżycia przyczyniają się do umocnienia trwałych postaw życiowych. Rzeczą nauczycieli jest tak prowadzić proces dydaktyczno–wychowawczy, ażeby umożliwiać uczniom głębokie przeżywanie pożądanych wartości.

Nauczyciel, wprowadzający uczniów w świat wartości, musi nauczyć ich umiejętności oceny własnych poglądów i własnego postępowania. Będzie to możliwe tylko wtedy, gdy pomoże im wypracować sobie odpowiednie skale ocen i wskaże, jak się nimi posługiwać. Chodzi, oczywiście, o wzorce osobowe, o jasno sformułowane zasady postępowania, o kanony

piękna, z którymi porównuje się własne przekonania, sposoby zachowania się, czyny, przeżycia. To porównanie tylko wówczas okazuje się sensowne, jeśli jest uczciwe i jeśli inspiruje jednocześnie do podejmowania odpowiednich korekt. I tego też nauczyciel powinien uczniów nauczyć.

5. WIEDZA A WARTOŚCI

Mówiliśmy już, że poznanie wartości jest zawsze wcześniejsze niż zainteresowanie nimi, pragnienie ich posiadania, dążenie do nich. Zatem wiedza o wartościach, umożliwiająca ich rozpoznanie, zrozumienie, hierarchiczne uporządkowanie i zaakceptowanie jest w procesie kształcenia i wychowania czymś bardzo istotnym. Ta funkcja wiedzy, orientującej człowieka w rzeczywistości ocenianej i ujmowanej aksjologicznie, stanowi więc punkt wyjścia do budowania własnego światopoglądu.

Człowiek nie może normalnie żyć, jeśli nie utworzy sobie poprzez rzetelny wysiłek intelektualny światopoglądu, opartego na prawdzie i wynikającego z uczciwej oceny własnego wielorakiego doświadczenia życiowego. Światopogląd jest rozumnym ogarnięciem całej rzeczywistości nam dostępnej i określeniem naszego wobec niej stanowiska. Istotną rolę w światopoglądzie odgrywają wartości absolutne i powinności z nich wynikające, cała orientacja wartościująca człowieka, jego przekonania i postawy. Niezwykle duże znaczenie ma tutaj zasadnicza decyzja życiowa człowieka.

Wiedza jest więc istotnym składnikiem postaw ludzkich. Umożliwia przeżycia emocjonalne dynamizujące działanie i nadaje sens zachowaniu i postępowaniu człowieka. Nadto dzięki niej można korygować własne czyny w procesach samokontroli, samooceny oraz autokorekty. Nie może być poprawnego pod względem moralnym postępowania bez solidnej wiedzy.

Nauczyciel–wychowawca, przekazując swoim uczniom wiedzę w procesach dydaktycznych, odkrywając przed nimi poprzez tę wiedzę świat wartości, doprowadza ich stopniowo do tworzenia rozumnego światopoglądu i kształtuje ich postawy. Uczy ich również umiejętności poszerzania i pogłębiania własnej wiedzy w procesach samokształcenia i wykorzystywania jej nie tylko do celów pragmatycznych, ale także do działań aktualizujących ich potencjalności osobowe poprzez wolne decyzje o charakterze aksjologicznym. Nauczyciele mogą oddziaływać na uczniów wielorako, gdyż przekazują im wiedzę z różnych przedmiotów szkolnych. Szczególną rolę odgrywają tu, oczywiście, treści humanistyczne.

Na zajęciach dydaktycznych z przedmiotów szczególnie przyrodniczych i technicznych nauczyciele referują uczniom wyniki najnowszych badań z różnorodnych zakresów i dziedzin nauki. Ukazują również możliwości

praktycznych zastosowań wyników tych badań i wynikające stąd konsekwencje dla życia pojedynczych osób i całych zbiorowości ludzkich, konsekwencje dla całej ludzkości.

Jest rzeczą konieczną zwracanie uwagi uczniów na aspekty etyczne tych badań, na złożone sytuacje i problemy moralne, powstające przy stosowaniu wielu odkryć współczesnej nauki. Stosunek wiedzy i wartości w takich sytuacjach może wyrażać się w formie konfliktów moralnych, nieraz bardzo głęboko przenikających ludzkie sumienia i wywołujących daleko idące konsekwencje egzystencjalne. Należy wtedy wyjaśnić uczniom, że choć odkrycia naukowe są nieraz imponujące, a ich zastosowanie umożliwia ludziom wielorakie działania, to jednak obowiązuje tu zasada, iż ze względów moralnych nie wszystko, co można zrobić, należy zawsze robić.

BIBLIOGRAFIA

Kamiński S., *Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości?*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich.* Studia pod red. S. Sawickiego, W. Panasa, Lublin 1986, wyd. KUL.

Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987, PWN, Biblioteka Psychologii Współczesnej.

Krąpiec M. A., *Człowiek i prawo naturalne*, wyd. 2, Lublin 1986, Tow. Nauk. KUL.

Krąpiec M. A., *Ja — człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974, Tow. Nauk. KUL.

Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. 9 zmienione i rozszerzone, Warszawa 1988, PWN.

Matusewicz Cz., *Psychologia wartości*, Warszawa–Poznań 1975, PWN, Lubelskie Tow. Naukowe.

Nauka o wartości, Znak nr 6 (445), 1992.

O wartościowaniu w badaniach literackich, studia pod red. S. Sawickiego, W. Panasa, Lublin 1986, wyd. KUL.

Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze, studia pod red. S. Sawickiego, A. Tyszczyka, Lublin 1992, wyd. KUL.

Wartości — etyka i estetyka. Antologia tekstów filozoficznych, pod red. S. Jedynaka, Wrocław 1991, Ossolineum.

WŁADYSŁAW P. ZACZYŃSKI
Uniwersytet Warszawski

ANTYNOMIA CELÓW I WARTOŚCI W WYCHOWANIU

WSTĘP

Tak w toku dyskusji naukowych, jak i w wypowiedziach drukowanych poczęto przeciwstawiać cele wartościom. Wskazywano np. w dyskusjach na konieczność kierowania się w wychowaniu sensem a nie celem, sugerując w ten sposób (chyba w sposób niezamierzony), że między celem a sensem zachodzić może sprzeczność.

Najdobitniejszy wyraz, bo wysłowiony drukiem, znalazła ta antynomia w tytule artykułu K. Konarzewskiego, opublikowanego na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego" [1], w którym cel został w istocie przeciwstawiony wartościom. Fakt antynomicznego ujmowania w naszej literaturze celów i wartości sprawia, że przeciwstawianie sobie obu tych niezwykle dla pedagogiki ważnych kategorii przestaje być problemem pozornym, możliwym do zlekceważenia i do pominięcia. Przemilczanie wymienionego faktu może być myląco kojarzone: a) ze zgodą pedagogów na tę jawnie fałszywą antynomię; b) ze zgodą pedagogów na zakwestionowanie podstawowych prawd w pedagogice dotąd powszechnie akceptowanych.

Widzimy tedy, że zorganizowana przez UMK konferencja naukowa trafia tematycznie w „oko" problemowego cyklonu pedagogiki, nie tylko przemieniającej się, ale nawet w majestacie nauki kwestionowanej — mam tu na myśli szum wokół „antypedagogiki" i różnoimiennych alternatywnych pedagogik.

Roztrząsanie antynomicznego ujęcia celów i wartości w pedagogice to okazja do ujawnienia rozlicznych i przez nas nieprzeczuwanych problemów, których rozwiązanie, chociażby nawet jedynie częściowe, jest dla podejmowanej tu tematyki niesłychanie istotne. Nie można bowiem rozważać zagadnień ze stanowieniem celów związanych bez uprzedniego wykazania, że ich formułowanie jest w istocie rzeczy niezbywalne i konieczne. Z drugiej jednak strony trzeba się zastanawiać nad przyczynami, dla których także pedagogowie kwestionują potrzebę ich istnienia, a zatem i ich formułowania. Wreszcie fakt owej antynomii rodzi pytanie o wzajemną relację między celem (celami) a wartością (wartościami). Jest wreszcie również odpowiedzią na pytanie o istotę wychowania jako procesu społecznego. I tym też sprawom pragnę poświęcić niniejsze uwagi.

1. CZY PRZECIWSTAWIANIE CELU I WARTOŚCI JEST ZASADNE?

Spontaniczny sprzeciw budzi już samo przeciwstawianie celu wartościom dlatego, że z naszego potocznego doświadczenia wiemy, iż nie jest tak, aby to, co sensowne, było zarazem bezcelowe i na odwrót, aby to, co celowe, było pozbawione sensu.

Jesteśmy skłonni przyjąć raczej argumentację Arystotelesa, który sugestywnie wykazuje, że „Człowiek rozumny działa zawsze w jakimś celu; [...] przecież nikt nie próbowałby robić czegokolwiek, gdyby nie zamierzał dojść do celu" [2]. Tę cechę rozumności człowieka kojarzyć należy z działaniem podejmowanym z zamiarem, które, jak u Arystotelesa, tak i u I. Kanta wiąże się z uświadomionym celem. Nauczanie–uczenie się jest niewątpliwie działaniem zamierzonym, przebiegającym nadto według pewnych i w literaturze opisanych prawideł, czyli — jak napisał w wymienionym dziele — „według sztuki", a „...wszystko, co jest według sztuki, powstaje z jakiegoś powodu, i to jest najlepszym tego celem; natomiast to, co powstaje przypadkowo, powstaje bez celu" [3]. Zatem, istnienie celu uznane być może za cechę konstytutywną działań wychowawczych. Czyżby była to zakwestionowana cecha działań pedagogicznych?

O braku oczywistości w tym względzie świadczy nie tylko fakt zbudowania wymienionej tu antynomii, ale także przesadnie silne akcentowanie w dydaktyce tej wiedzy, którą uczeń zdobywa bezwiednie, „mimochodem". Tymczasem wychowanie nie tylko z definicji, ale także w porządku empirycznym było i jest działaniem ukierunkowanym na cel. Tego, że wychowanie od zarania swego istnienia było dziełem rozumnego działania człowieka, dowodzi to, że było powierzane tym członkom wspólnoty plemiennej lub rodowej, którzy cieszyli się uznaniem grupy dla posiadanego przez nich doświadczenia. A opinią ludzi bogatych w doświadczenie cieszyli się oczywiście ludzie wiekowi, stąd z oczywistych względów wychowanie powierzane było starszym rodu, plemienia.

Waga celu w wychowaniu została jednak zakwestionowana i warto tedy zastanowić się nad źródłem lub raczej źródłami tej negacji ważności celu w wychowaniu. Fakt istnienia obszernej literatury pedagogicznej z tego zakresu tematycznego, w której omawia się cele edukacji, nie jest dowodem na bezzasadność tych opinii, w których znaczenie pedagogiczne celu (celów) zostało podważone. Można się bowiem domyślać istnienia określonych racji, które tę negację uzasadniają. A ich poznanie pozwoli nam bez wątpienia zająć poprawne w tym względzie stanowisko.

2. ŹRÓDŁA KWESTIONOWANIA WAŻNOŚCI CELU W WYCHOWANIU

Możemy przyjąć, że kwestionuje się ważność celu nie tylko z jed-

nego powodu. Tych powodów, będących motywami formułowania zdań stawiających opozycyjnie cel–wartość, jest tak wiele, że nie zdołam ich wszystkich tu wymienić. Myślę, że występują tu motywy łączone. Nie chodzi zresztą o budowanie katalogu motywów, lecz o znalezienie racji, które usprawiedliwiają przeciwstawianie celu wartościom. W nich bowiem ukryte jest poszukiwanie przez nas rozwiązanie istniejącego problemu.

2.1. KWESTIONOWANIE WAŻNOŚCI CELU JAKO PROTEST PRZECIWKO PEDAGOGICE „SOCJALISTYCZNEJ"

Kwestionowanie ważności celu jest m.in. wyrazem sprzeciwu wobec pedagogiki minionego okresu, której cele nie były przecież przez znakomitą część naszego społeczeństwa akceptowane. Protest dotyczy wybranych treści bliższych i dalszych celów kształcenia i wychowania. Nikt oczywiście nie neguje ważności celów poznawczych kształcenia, ale neguje się już pozapoznawcze funkcje, które przyjmowały postać autonomicznego celu kształtowania u uczniów naukowego poglądu na świat, którym był według twórców tej pedagogiki oczywiście wyłącznie marksizm–leninizm. Pominę w moich uwagach „błędy i wypaczenia" popełniane w imię skutecznego kształtowania u uczniów przekonań naukowych i postaw zgodnych z normami moralności socjalistycznej — pospieszną obecność w podręcznikach szkolnych Olgi Lepieszyńskiej i Trofima Łysenki, mimo powszechnej wiedzy na temat popełnianych przez nich fałszerstw. Protest przeciw celom wychowania w ogóle jest w tym przypadku protestem przeciw sprzeniewierzaniu się prawdzie nawet w realizacji celów poznawczych w zakresie dyscyplin przyrodniczych, a cóż dopiero w zakresie nauk społecznych. Obniżanie ważności celów w wychowaniu jest zatem związane również ze sprzeciwem wobec ich treści, jakie ukrywano pod godnym aprobaty celem wychowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości wychowanka.

I w tej pedagogice, którą nazywano naukową, socjalistyczną, a którą nazywam kairowowską [4], akcentowano silnie potrzebę nie tylko formułowania celów, ale także ich prezentowania wychowankom, uczniom. Każdy z nas, nauczycieli, pamięta trud formułowania trojakich celów dla potrzeb każdej lekcji; formułowaliśmy cele poznawcze, kształcące i wychowawcze oraz praktyczne (operacyjne, umiejętnościowe) o różnym stopniu szczegółowości.

Warto jednocześnie przypomnieć, że pedagogika socjalistyczna „...wyznaczała jako podstawowy cel wychowania: przygotowanie młodzieży do aktywnego udziału w budownictwie komunistycznego ustroju, a jako cele podporządkowane mu: uzbrojenie młodzieży w wiadomości naukowe..." [5].

Osobliwością pedagogiki (dydaktyki) kairowowskiej było fałszywe założenie metodyczne, iż samo zaznajomienie uczniów z celem zajęć ma już siłę pozytywnego ich motywowania do określonej, bo na cel ukierunkowanej, aktywności. W literaturze pedagogicznej tamtego okresu znajdziemy uszczegółowione opisy podawania uczniom celu, nie znajdziemy natomiast

nic lub prawie nic na temat pozyskiwania uczniów dla jego realizacji. Metodyczne zaś sugestie co do pożądanych sposobów ich przedstawiania uczniom nie zawierają żadnych odniesień do wartości.

Widzimy więc, że budowanie opozycji cel–wartość nie jest wyłącznie sprzeciwem ideologicznym wobec hasel pedagogiki, która miala u nas od 1948 roku status obowiązującego paradygmatu, ale także odrzuceniem proponowanych przez nią metodycznych rozwiązań; sprzeciw związany jest bowiem z urzeczowionym traktowaniem ucznia. Pedagogika kairowowska może być nazywana pedagogiką celu dlatego, że — z jednej strony formulowała wyraźnie cele w bogato wyodrębnionych kategoriach: celów kształcenia ogólnego i celów kształcenia zawodowego, celów poznawczych, kształcących i wychowawczych itd., ale z drugiej jednak strony ignorowala ich aksjologiczny aspekt.

2.2. KWESTIONOWANIE WAŻNOŚCI CELU ZE WZGLĘDÓW METODYCZNYCH

Przekonanie o występowaniu automatyzmów w tym zakresie podzielają również przedstawiciele innych, późniejszych koncepcji pedagogicznych, jak na przyklad dawnej „technologii kształcenia", reprezentowanej w naszej pedagogice nie tylko przez nauczanie programowane, ale i inne deklarujące swą przynależność do technologii kształcenia koncepcje, zgodnie zresztą z sugestiami zawartymi w tych opracowaniach, w których miała ona zastąpić „starą" dydaktykę ogólną. W tych koncepcjach jest też mowa o celach kształcenia. Więcej, wskazuje się na to, że cel kształcenia rozumieć należy jako cel ucznia lub, że „Cel jasny i uznany motywuje do wysiłku" [6]. Zdanie to jest niewątpliwie sluszne, ale proponowane rozwiązania metodyczne sprawiają, że koncepcja ta sytuuje się w nurcie „pedagogiki celu". W tej pedagogice (dydaktyce) proponuje się szereg technik „wyrafinowanej" obróbki celów, dzięki którym cele mają zyskać pożądaną jasność i moc motywowania ucznia do uczenia się. Proponowane procedury „uzdatniania" celów to tworzenie ich taksonomii i przede wszystkim o p e r a c j o n a l i z a c j a.

Nie oceniam w tej chwili naukowej i praktycznej wartości proponowanych przez „technologię kształcenia" procedur, pragnę tylko stwierdzić, że mają one postać charakterystyczną dla różnoimiennych koncepcji behawiorystycznych, w których cel, z enigmatycznie wyrażanymi ostatnio zastrzeżeniami pedagogów, pelni w istocie rzeczy rolę przyczyny w jej przyrodniczym sposobie rozumienia, o czym będę mówił w dalszej części niniejszych rozważań.

Jest to nadal taka koncepcja pedagogiki, która w dążeniu do „naukowej ścislości" pomija problematykę wartości, uważaną przecież przez przedstawicieli „nauk rozwiniętych" za taką dziedzinę rozważań, która nie formuluje, bo i nie może formulować zadań obiektywnie sensownych.

I w tym zakresie wszystkie przykladowo tu wymienione kierunki pedagogiki są właściwie do siebie podobne, bo wszystkie też w istocie rzeczy

wywodzą swe założenia z XIX–wiecznego pozytywizmu, o którym w 1927 r. pisał F. Znaniecki, że wyprowadził „...z natury w ogóle natury człowieka, z natury człowieka — funkcji wartościowania jako procesów realnych, z funkcji wartościowania wreszcie w związku z przedmiotami naturalnymi — samych wartości jako realnego wyniku. [...] natura jako byt bezwartościowy nie może być zasadą ważności tych wartości" [7]. Tę samą myśl znajdujemy w książce współczesnego teologa, Alexandre'a Ganoczego, który wyraził ją w zdaniu, że „...strukturaliści i pozytywiści, zresztą bardzo skłonni do 'pouczania świata' — posuwają 'powrót do obiektu' czy tego, 'co obiektywne', tak daleko, że przez to w sposób niebezpieczny zostaje usunięty człowiek jako podmiot, a społeczeństwo jako wielkość antropologiczna" [8].

Pedagogika socjalistyczna (nazwa marksistowskiej jej się nie należy), „technologia kształcenia" wykazywały swój naukowy charakter przez wyliczanie tych cech, dzięki którym mogą być zaliczane do nauk rozwiniętych według pozytywistycznego modelu trójfazowego jej rozwoju. Ten zaś model narzucał określone kanony, które nie pozwalały uznawać wartości za przedmiot nauki obiektywnej, cel zaś takiej procedurze obiektywizacji się poddawał.

3. KWESTIONOWANIE KATEGORII CELU Z POWODÓW METODOLOGICZNYCH

Wiemy, że pojęcie celu i użyteczność jego wprowadzania do słownika nauki były kwestionowane między innymi już w 1909 r. przez F. Znanieckiego, który zwrócił uwagę na „trudności związane ze spełnieniem praktycznego postulatu zgodności systemu zjawisk psychicznych z systemem obiektywnych celów..." [9].

Kwestionował sensowność tego pojęcia wyłącznie z pobudek metodologicznych, w imię naukowej ścisłości. Otóż nasz znakomity socjolog, wychodząc z pozytywistycznych założeń nauki obiektywnej, według których naukę interesuje to, co obiektywne i prawidłowościowe, czyli pozostające we wzajemnych związkach przyczynowo–skutkowych, dostrzegł w słowie cel nie tylko brak znaczeniowej jednoznaczności, ale, co gorsza, wewnętrzną logiczną sprzeczność w jego akceptowanym rozumieniu.

U Arystotelesa na przykład w *Metafizyce* występuje pojęcie celu w dwóch wykluczających się znaczeniach, raz w znaczeniu kresu działania, „...bo cel jest kresem", drugi raz w znaczeniu przyczyny [10]. F. Znaniecki takiej koegzystencji znaczeniowej słowa zaakceptować oczywiście nie mógł. Nie może być bowiem tak, aby coś, co jest kresem działania, mogło być zarazem jego przyczyną.

Florian Znaniecki zgłaszał również następujące zastrzeżenie — uważał, że w kategoriach nauki czyn, czynność należy do psychologii, bo jest w istocie rzeczy przedmiotową aktywnością jednostki. Wyjaśnić zjawiska psychiczne można w sposób naukowy — zdaniem F. Znanieckiego — tylko

przez odwolanie się do kategorii przyczyny. Nie można czynić użytku z tej kategorii wtedy, kiedy w grę wchodzą wartości, mające siłę motywowania jednostki do działania. W jaki zatem sposób połączyć ze sobą różne dziedziny(?), w których zachodzą odmienne zależności.

Obiektywnie zatem ujmowany cel ujawnia wewnętrzną sprzeczność, której nauka rozwinięta także nie toleruje. F. Znaniecki pisał: „...obiektywnocelowy fakt moralny nie daje się sharmonizować z psychologicznym, [...] w celowym ujęciu warunkuje go logicznie pierwotny rezultat czynu" [11]. Obiektywny cel bowiem wyprzedza w porządku logicznym czynność, której w porządku empirycznym ma być wynikiem. Można się nie zgadzać z sugestiami F. Znanieckiego co do wyrugowania celu, ale jednocześnie trzeba przyznać, że liczne poczynione przez niego spostrzeżenia zachowują swą ważność do dnia dzisiejszego i są wielce przydatne dla aktualnie podejmowanych prac naukowych nad celami kształcenia, o czym bliżej na zakończenie niniejszych rozważań.

4. IDEE PEDAGOGIKI HUMANISTYCZNEJ JAKO ŹRÓDŁO PREFERENCJI SENSU NAD CELE WYCHOWANIA

Pedagogiki „wartości" czy „sensu" uznać można za jednostronną, być może nawet skrajną reakcję na hasla ich poprzedniczek, a więc zarówno na pedagogikę socjalistyczną, jak i różnorodne koncepcje behawioralnego pochodzenia. Należy do nich technologia kształcenia, której przykładem może być zarówno nauczanie programowane, jak i wiele innych propozycji szczegółowych, silnie obecnych w naszej dydaktyce. Jest też wyrazem mody na C. R. Rogersa, V. Frankla czy A. H. Maslowa, a ostatnio na Steinera, C. G. Junga i w ogóle na New Age z jego nieokreślonością tak aksjologiczną, jak i ideologiczną.

„Pedagogika wartości" lokuje się w ogólniejszym nurcie humanistycznych psychiatrii, pedagogiki czy psychologii, które zgodnie uznały, że w ich działaniach tak praktycznych, jak i teoretycznych należy kierować się sensem, gdyż — jak stwierdza wielu autorów o bardzo różnych światopoglądach — wychowanie nie może być wpajaniem doktryny, ale przekazywaniem wartości ludzkich [12]. Jednocześnie „Pytanie o sens — czytamy w książce A. Ganoczego — swą egzystencjalną dynamikę otrzymuje dopiero w odniesieniu do jakiego celu [podkreślenie moje — WPZ] ..." [13].

5. ZAMIAST ZAKOŃCZENIA. KONCEPCJA F. ZNANIECKIEGO A TEORETYCZNE PROBLEMY STANOWIENIA CELU

Jeżeli mamy sensownie zastanawiać się nad problematyką celów wycho-

wania, to musimy to czynić nie tylko z uwzględnieniem określonych założeń teoretycznych, ale także w kontekście zdefiniowanego systemu wartości. Ta konieczność istnieje nie tylko dla potrzeb wykładu akademickiego, ale także dla praktycznego rozstrzygnięcia roli i miejsca celu i związanych z nim wartości w wychowaniu.

W tych poszukiwaniach nie możemy pominąć rozważań, jakie w tym zakresie prowadził F. Znaniecki. Wprawdzie pisał on o celach i wartościach w związku z próbą budowania **etyki filozoficznej**, ale poczynione przy tej okazji spostrzeżenia okazują w pełni swą użyteczność dla nas pedagogów i dobrze wytyczają drogi dla naszych *de facto* dopiero teraz podejmowanych poszukiwań. Bo właśnie F. Znaniecki opisując w 1927 r. sytuację w filozofii, formułował zdania, które ze zdumiewającą trafnością diagnozują obecną sytuację w pozaprzyrodniczych naukach o człowieku, w których byt, określany jako natura, podlega prawidłowości matematycznej, został usunięty poza dziedzinę wartościowania. „Sam w sobie utracił wszelką wspólność z prawdą, dobrem, pięknem, szczęśliwością, użytecznością, świętością" [14]. Trawestując dalsze zdania F. Znanieckiego można powiedzieć, że „To przeciwstawienie bytu i wartości spowodowało...", że w pedagogice nastąpił zupełny rozdział między syntezą aksjologiczną a syntezą pedagogiczną [15].

W istocie rzeczy koncepcje te nie rugują celu ze słownika naszej dyscypliny, ale wskazują na dwoistość jego natury: a) naturę obiektywną celu formułowanego i społecznie akceptowanego i b) naturę subiektywną celu. Cel w pierwszej swej postaci może być poznany, uświadomiony, nawet akceptowany, ale nie musi być — by użyć dobrego określenia F. Znanieckiego — pobudką do jednostkowego działania [16]. Cel w sensie subiektywnym — to po prostu pobudka działania, czyli inaczej wartość dana przed czynem i uznana za istotnie ważną dla sprawcy przed czynem.

Możemy tedy powiedzieć, że w celu uwikłane są zawsze określone wartości, z tym, że wartości celu stanowionego nie muszą być wartościami uznawanymi przez przyszłego sprawcę — w naszym przypadku ucznia, a cel ma moc „sprawczą" tylko wtedy, kiedy ukryte w celu wartości są nie tylko dostrzeżone, ale uznane za ważne dla realizatora.

Przy tak rozumianym celu niczego nowego *de facto* nie odkrywamy. Wracamy jedynie do przypomnienia prawd dawnych, że niczego wbrew woli dziecka, ucznia nie uzyskujemy; obserwowane zmiany mogą mieć jedynie postać dobrze maskowanych pozorów. A z tym mieliśmy do czynienia w pedagogikach celu, które ignorowały prawo ucznia do akceptacji bądź odrzucenia proponowanego mu do realizacji celu.

Akceptacja lub odrzucenie celu ze względu na uwikłaną w nim wartość sprowadza się w rzeczy samej do optymalnych sposobów motywowania ucznia do pracy. Minione doświadczenia wyraźnie wskazują na to, że sposobów tych nie należy szukać w technikach operacjonalizacji, lecz w ukazywaniu wartości nadających celom ów poszukiwany sens.

Przypisy

[1] Por. K. Konarzewski, *Pedagogika celu czy pedagogika wartości?*, Kwartalnik Pedagogiczny nr 2, 1988.

[2] Arystoteles, *Metafizyka*, Warszawa 1984, s. 44.

[3] Tamże, s. 154.

[4] Pedagogika w Polsce po 1948 r. uzależniona była od pedagogiki radzieckiej, którą uosabia I. Kairow, redaktor dwutomowego podręcznika *Pedagogiki*, pełniącego przez dłuższy okres rolę źródła wiedzy pedagogicznej w naszych zakładach kształcenia nauczycieli.

[5] Por. K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964, s. 24.

[6] B. Niemierko, *Cele i wyniki kształcenia. Eksperymentalny podręcznik dydaktyki dla kierunków nauczycielskich wyższych uczelni* (fragmenty), Bydgoszcz 1988, s. 7 i 27.

[7] F. Znaniecki, *Zadania syntezy filozoficznej*, [w:] tenże, *Pisma filozoficzne*, t. 1, s. 405.

[8] A. Ganoczy, *Stwórczy człowiek i Bóg stwórca*, Warszawa 1982, s. 85.

[9] F. Znaniecki, *Etyka filozoficzna i nauka o wartościach moralnych*, [w:] tenże, *Pisma filozoficzne*, Warszawa 1987, t. 1, s. 11.

[10] Arystoteles, *Metafizyka*, s. 44.

[11] F. Znaniecki, *Etyka filozoficzna*, s. 19.

[12] C. J. van der Poel, *W poszukiwaniu wartości ludzkich*, Warszawa 1987, s. 126.

[13] A. Ganoczy, *Stwórczy człowiek i Bóg stwórca*, s. 124.

[14] F. Znaniecki, *Zadania syntezy filozoficznej*, s. 404.

[15] Tamże

[16] Dla ciągle modnego A. H. Maslowa rozróżnienie „... celu wzrostu od pobudzenia do wzrostu. Są one tym samym". *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986, s. 39.

TERESA KUKOŁOWICZ
Katolicki Uniwersytet Lubelski

WOLNOŚĆ JAKO WARTOŚĆ W PROCESIE NAUCZANIA

1. WSTĘP

Zrozumiałe jest zainteresowanie wolnością w sytuacji wyrwania się z totalnego zniewolenia, które szczególnie wyraźnie dawało o sobie znać na terenie szkoły. Nic też dziwnego, że literatura poświęcona tej właśnie instytucji wskazuje na wolność jako na istotną wartość w jej funkcjonowaniu. I tak np. według antypedagogiki: „każde intencjonalne oddziaływanie wychowawcze jest fizycznym, psychicznym okaleczeniem wychowanków, „małym

mordem", a co najmniej amputowaniem ich autonomicznych właściwości. Każde wychowanie implikuje postawy przemocy człowieka nad człowiekiem, jest wćwiczaniem w zniewalanie innych" [1]. Dlatego proponuje się: „Musimy stworzyć otwarty system, który skoncentruje się na przyszłości, a w związku z tym na młodym pokoleniu, system kultury prefiguratywnej. Nie wolno w niej dorosłym ignorować wolności dzieci i młodzieży do decydowania o tym, jakie właściwości chcą w sobie ukształtować, udoskonalić" [2].

Odpowiedzią na powyższe stanowisko wobec wychowania jest formułowanie teorii pedagogicznych zalecających oddyscyplinowanie procesu wychowawczego. Oznacza ono nienakłanianie i nieprzymuszanie wychowanka do czegokolwiek. W nowej szkole uczeń, a nie nauczyciel ma mieć zawsze rację. Nie należy mu stawiać żadnych wymagań, wręcz przeciwnie — niech robi to, co go interesuje. Nie powinno się nim kierować.

Wiele krajów zrealizowało już taki typ szkoły. Doświadczenia nie są zbyt optymistyczne. Obserwuje się, że w wyniku bezstresowego wychowania powstają niepokojące zjawiska, wszelkiego rodzaju kryzysy, narkomania, terroryzm, dewiacje seksualne. Przykładem niech tutaj będzie reform-pädagogik, która postuluje:

1. W miejsce przymusu — wolność;
2. W miejsce nauczania rozumianego jako proces biernej percepcji — więcej samodzielnej działalności dziecka w organizowaniu procesów poznawczych;
3. W miejsce planu lekcji — indywidualny plan pracy;
4. W miejsce konkurencji i rywalizacji — partnerstwo;
5. W miejsce podziału na przedmioty szkolne — ujęcie holistyczne;
6. W miejsce rozdziału na życie i szkołę — ich połączenie [3].

Opisane tendencje w wychowaniu oraz ich realizacje, z jednej strony słusznie krytykują występujące zniewolenie, z drugiej chcąc uwolnić się z powyższego ograniczenia, popierają daleko idące rozluźnienie struktury życia szkolnego, w tym szczególnie podkreślają wolność ucznia. Problemem zatem stało się ujęcie wolności.

2. WOLNOŚĆ — JEJ OKREŚLENIE I CHARAKTERYSTYKA

Zacznę od zanalizowania samego słowa, powołując się na Izydorę Dąbską [4]. Autorka stwierdza, że jest to termin relacyjny, to znaczy, że jego desygnat odnosi się do jakiegoś przedmiotu. Przykładem jest tu wolność od czegoś — strachu, gwałtu, zaklamania, ograniczenia. Skoro wolność jest uwolnieniem od czegoś, to równocześnie jest ona skierowana ku czemuś, np.

ku prawdzie. Jest w ten sposób wolność możliwością działania, sposobem bycia, zachowania się.

Po tych krótkich rozważaniach warto podkreślić, że wolność jest zawarta między uwolnieniem od czegoś a przylgnięciem do czegoś. Wolność ma niejako swoje granice i w ich ramach się realizuje. Wolność nie jest bez granic. Więcej, owe granice pozwalają na określenie jej istoty. Tyle analiza językowa.

Przechodzę do określenia wolności. M. A. Krąpiec stwierdza: „...mamy świadomość naszej wolności ludzkiej w trakcie dokonywania aktów naszego działania i wyboru dobra. Wiemy bowiem dobrze, że działać lub nie-działać (gdy aktualnie działamy) możemy wybierając tak lub inaczej" [5]. Proces wyboru i decyzji, a więc spełniania wolności, jest złożony i trwa.

A oto próba określenia wolności jako faktu, który jest doświadczany przez człowieka. Doświadczenie wolności następuje, gdy zmierzamy do osiągnięcia wybranego przez nas celu. Czyniąc to stwierdzamy, że to my — tylko my dokonujemy decyzji wyboru i realizacji danego celu.

W jaki sposób dokonuje się realizacja wolności człowieka? Opierając się na doświadczeniu stwierdzamy, że każde nasze wolne działanie poprzedzone jest wyborem celu, który przedstawia się nam jako dobro. Ustalenie, czy dany cel jest dobrem, wymaga jego poznania, czyli określenia prawdy o nim. Zatem odkrycie prawdy jest jednocześnie odkryciem dobra. Co więcej, ujęcie dobra powoduje związane z nim wewnętrznie człowieka, a to przynagla człowieka do realizacji danego celu. Cały ten proces jest procesem wolnym, podporządkowanym strukturze bytowej człowieka.

Nie zawsze jednak dokonany w wolności wybór czyni nas wolnymi, czasami dzieje się odwrotnie. Dlaczego? Otóż człowiek nie ma oglądu całej prawdy i dobra, który w pełni odpowiadałby naszemu istotnemu celowi. To, co zwykle wybieramy, stanowi co najwyżej wartość — dobro, które nas częściowo przybliża do naszego istotnego celu. Ponadto człowiek jest determinowany swoimi właściwościami psychicznymi, warunkami historyczno-społecznymi oraz dysharmonią, jaka jest w każdym z nas, a to wszystko może powodować błąd w ujęciu prawdy i dobra. Rezultatem powyższej słabości jest to, że człowiek zamiast stawać się wolnym przez wybór popada w niewolę. Dodajmy jeszcze, że poziom osiąganej w postępowaniu wolności jest określany przez rodzaj wybieranego dobra.

W wolności charakteryzującej człowieka można wyróżnić inicjalną, czyli nadaną i zadaną człowiekowi oraz wolność finalną, która powinna być udoskonalana. Z dotychczasowych analiz można wyciągnąć następujące wnioski:

1. Wolność jest faktem doświadczanym przez człowieka;
2. Wolność jest istotnym znamieniem człowieczeństwa;
3. Wolność jest rozpięta między uwolnieniem od czegoś, by można było osiągnąć coś innego — dobro;

4. Wolność związana jest z poznaniem i uznaniem poznanego czyli prawdy, a także dobra w niej zawartego;

5. Wolność rozwija się, formuje, a tym samym stanowi zadanie dla człowieka;

6. Istnieją zagrożenia wolności — wynikają one z ujmowania przez człowieka niepełnej prawdy, a zatem i dobra, z błędów popełnianych w tym procesie, z braku siły w realizacji wybranych celów.

3. DOSKONALENIE WOLNOŚCI W PROCESIE NAUCZANIA

Wolność jest potencjalnością człowieka. Jakie zatem zadania wychowawcze należy postawić w doskonaleniu wolności?

Ze względu na sposób realizowania się wolności w człowieku na plan pierwszy należy wysunąć usprawnienia w procesach poznawczych, aby pomóc wychowankowi w dochodzeniu do prawdy. Z procesami poznawczymi powinno się wiązać uwrażliwienie na dobro, oraz prowadzenie do jego zhierarchizowania. Dokonywanie wyborów, podejmowanie decyzji działania stawia kolejne zadanie przed wychowaniem — usprawnienie w kierowaniu samym sobą, czyli w samowychowaniu. Obok usprawnienia w poznawaniu konieczne jest przekazywanie wiedzy o człowieku, społeczeństwie i świecie zgodnej z prawdą obiektywną o tych rzeczywistościach. Przekazanie jej jest jednocześnie ukazaniem tkwiącego w nich dobra. Pomoc w usprawnieniu kierowania swoim postępowaniem, w panowaniu nad sobą wymaga doprowadzenia do nabycia samoświadomości, pobudzenia dążenia do samostanowienia, osiągnięcia trwałych usposobień w postępowaniu.

W procesie nauczania realizacja powyższych zadań „wplątana" jest w treści nauczania (programy, podręczniki), metody (istotna jest tu przyjmowana teoria poznania), w relacje nauczyciel–uczeń. W przypadku treści nauczania ważne jest, jaka prawda jest prezentowana, w przedstawianiu takich rzeczywistości jak człowiek, społeczeństwo, przyroda, kultura. Co w tych prawdach się podkreśla — czy tylko np. wartości intelektualne czy także moralne, globalizm–kosmopolityzm czy patriotyzm. Które wartości są szczególnie eksponowane, a o których prawie się nie mówi.

Usprawnienie w dochodzeniu do prawdy to problem teorii poznania. Może to być realizm lub idealizm teoriopoznawczy. Każda z tych teorii co innego uznaje za przedmiot poznania. Warto odnotować, że w nowych kierunkach pedagogicznych do głosu dochodzi idealizm poznawczy. Przyjęta teoria poznania decyduje o tym, co uznamy za prawdę, jakie metody nauczania przyjmiemy jako odpowiednie, co stanie się przedmiotem kształcenia możliwości poznawczych człowieka.

Szczególnym problemem w procesie nauczania jest wzajemny stosunek między nauczycielem a uczniem oraz jego rodzicami. Każdy z aktorów

tego procesu powinien mieć zapewnioną wolność działania. Ich wzajemne współdziałanie wymaga uzgodnienia, szczególnie w odniesieniu do wybieranego dobra. Przewodnikiem w tym działaniu powinien być nauczyciel. Wiąże się to z autorytetem nauczyciela. Prawidłowo ujęty autorytet nie jest zagrożeniem wolności ucznia. Jego bowiem istota polega na tym, że osoba będąca autorytetem stoi na straży prawdy, czyli i dobra w osiąganiu wraz z uczniem celu nauczania [6]. Tak ujęty autorytet jest więc realizacją sprawiedliwości i miłości wobec ucznia, a nie, jak próbuje się twierdzić, wywieraniem przymusu. Jest podporządkowaniem nie woli wychowawcy, a obiektywnej prawdzie i dobru. Jego sprawowanie wyraża się w zwrocie — „zrób to, bo to jest dobrem dla ciebie", nie zaś „zrób to, bo tego chcę".

We wzajemnej relacji ważnym elementem jest również sprawiedliwe, a więc zgodne z prawdą, nagradzanie i karanie. Takie postępowanie nie staje się źródłem stresu, wręcz przeciwnie, daje poczucie pewności właściwego postępowania. Konieczne jest także tworzenie sytuacji samodzielnych wyborów w ujęciu np. tematu wypracowania, w interpretacji utworu czy w odczytywaniu związków między faktami historycznymi czy geograficznymi, prawami fizyki, czy w odczytywaniu mapy. Jednocześnie nie może zabraknąć zgodnych z możliwościami ucznia wymagań. One również stanowią kierunkowskazy. Stawianie wymagań powinno być oparte na przykładzie postępowania nauczyciela.

4. ZAKOŃCZENIE

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na to, że:

— współczesne tendencje zmierzające do odrzucenia zniewolenia należy ocenić pozytywnie,

— popierając te tendencje należy odwołać się do możliwości bycia wolnym — do wolności finalnej, której źródłem jest rozumność człowieka,

— w związku z takim spojrzeniem na wolność konieczne jest usprawnienie wychowanka w poznawaniu, uwrażliwieniu na dobro, które jest przedmiotem wyboru — woli człowieka,

— wspornikiem tak ujętej realizacji wolności jest podawanie zgodnej z prawdą wiedzy, bycie autorytetem, który stoi na straży tejże prawdy.

PRZYPISY

1. B. Śliwerski, *Antypedogika jako alternatywna koncepcja radykalnej zmiany wychowania*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, Toruń 1990, s. 195.

2. Tamże, s. 196.

3. A. Hügh, *Alternativen als Antwort auf die Schwierigkeiten der Schulpädagogik, Kinder so etwas wie Menschenwürde zuzugestehen*, Neue Sammlung 1984.

4. I. Dąbska, *Gdy myślę o słowie „wolność"*, Znak nr 325(7), 1981.

5. M.A. Krąpiec, *Kim jest człowiek?*, [w:] M. A. Krąpiec, S. Kamiński, Z. J. Zdybicka, P. Jaroszyński, *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1992, s. 179.

6. Por. L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1932; R. Guardini, *Bóg bliski — Bóg daleki*, Poznań 1991, s. 29.

TADEUSZ LEWOWICKI
Uniwersytet Warszawski

AKSJOLOGIA I CELE EDUKACJI

Podejmując rozważania o aksjologicznych i teleologicznych problemach dydaktyki pamiętać należy o wielowymiarowości i złożoności tych problemów. Próby uproszczeń, jednostronnych ujęć — sprawiające niekiedy wrażenie klarowności i teoretycznej elegancji — w istocie raczej wypaczają obraz kwestii aksjologicznych i teleologicznych, niż służą ich rzetelnemu zarysowaniu. W szkicu o aksjologicznych podstawach celów edukacji wskazane zatem wydaje się przedstawienie wspomnianej wielowymiarowości i złożoności. Tematyka konferencji i opracowań prezentowanych w pokonferencyjnym zbiorze dotyczyć ma aksjologicznych i teleologicznych problemów dydaktyki. Zatrzymajmy się zatem na kilku problemach, które w okresie przemian społecznych i edukacyjnych wydają się silnie nurtować pedagogów — w tym wielu dydaktyków.

O GENEZIE AKSJOLOGII EDUKACYJNEJ

Podstawy czy podstaw celów edukacyjnych coraz wyraźniej poszukujemy w aksjologii. Zanegowanie dotychczasowego ładu społecznego i funkcjonujących w nim modeli oświaty skierowało naszą uwagę znowu ku wartościom, światom wartości współczesnych ludzi. Edukacja odgrywająca — w większym lub mniejszym stopniu, ale jednak — funkcje instrumentalne w ładzie ulegającym dziś rozproszeniu (a więc ładzie niedemokratycznym, patologicznie scentralizowanym, podporządkowanym monopolistycznej ideologii i nadmiernie zbiurokratyzowanemu państwu) zbyt słabo odwoływała się do aksjologii lub odwoływała się do aksjologii wynaturzonych, parcjalnych, a ponadto pozornych, sztucznych, wykreowanych przez polityków i

ideologów. Powstawały koncepcje aksjologiczne zawierające potocznie akceptowane hasła, idee i wartości, ale w rzeczywistości maskujące często sens tych idei, znaczenie wartości.

Aksjologia formułowana przez elity polityczne i związanych z nimi ideologów została podważona, a w znacznej mierze nawet skompromitowana. W tym sensie m.in. mówi się o kryzysie wartości, kryzysie określonych racjonalności [1]. Z przesadą powiada się nawet o kryzysie w ogóle racjonalizmu, w nauce samobójczo neguje się rozmaite orientacje scjentystyczne. Takie poglądy przejawiają się również w pedagogice, a obszarem szczególnego ich występowania jest teoria wychowania, która wcześniej wykazywała najsilniejsze związki z ideologicznie i politycznie przesyconą aksjologią edukacyjną.

Kompromitacja rozmaitych aksjologii edukacyjnych niejako wykreowanych przez polityków i ideologów (rzecz nie sprowadza się tylko do niedawnych doświadczeń polskich) skłania do ostrożności, nieufności wobec innych aksjologii zorientowanych politycznie i ideologicznie, wobec aksjologii etykietowanych światopoglądowo, „walczących". Mają rację socjologowie — w tym socjologowie zajmujący się społecznymi wymiarami ideologii — gdy w takich aksjologiach dostrzegają ukryte intencje, pozory, ukryte struktury i procesy. Aksjologowie, o których tu mowa, wyrażają zazwyczaj — i jest to prawda odnosząca się wcale nie jedynie czy głównie do aksjologii dziś potępianej — interesy ekonomiczne lub władzę klasy politycznej [2]. W tym przejawia się w istocie instrumentalne traktowanie aksjologii, która sprzyjać ma sprawowaniu władzy — politycznej, ekonomicznej, zdobyciu „rządu dusz".

Przeciwko nadużywaniu ideologicznie czy światopoglądowo zorientowanych aksjologii w życiu społecznym, politycznym, także — jak sądzić można — oświatowym, opowiadają się światli przedstawiciele nawet bardzo wyraźnie określonych, jednoznacznie zdeklarowanych światopoglądowo grup społecznych [3]. Poza skrajnie radykalnymi grupami, których i w naszym kraju nie brakuje, stanowisko takie wydaje się zyskiwać coraz więcej zwolenników.

Odrzucenie dominującej roli elit czy klas politycznych w stanowieniu niejako społecznej wizji aksjologii prowadzi do postawienia zasadniczego pytania o źródło (źródła) aksjologii. Przede wszystkim odradza się dążenie do odczytywania, poszukiwania wartości uniwersalnych, które są silnie zakorzenione w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkości, a eksponują kwestie godnego życia człowieka — jego wolności, praw, podmiotowości. Korzenie uniwersalnych wartości łatwo odnaleźć w wielu systemach filozoficznych, religiach, systemach społecznych. Sięgające starożytnych kultur doświadczenie ludzkości znajduje odzwierciedlenie w postaci postulatów aksjologicznych, które są zbiorowymi preferencjami [4] — w znacznej mierze o charakterze historycznym. Preferencje te mogą się wyrażać w rozmaitych koncepcjach świata — np. materializmie, re-

ligiach, spirytualizmie, ale nie tylko one przecież — owe koncepcje — tworzą aksjologię o wymiarze uniwersalnym. Aksjologię taką kształtują — powtórzmy — wielowiekowe doświadczenia, tradycja, dorobek humanistycznej wiedzy, bogata kultura duchowa, pragnienia ludzi, ludzkie potrzeby i wyobrażenia o godziwym i szczęśliwym życiu.

PRÓBA WSPÓŁCZESNEGO ODCZYTANIA WARTOŚCI UNIWERSALNYCH

W różnych okresach rozmaicie formowały się typowe ujęcia wartości uznawanych za uniwersalne, uznawanych nierzadko przez nielicznych, ale narzuconych większości. Lansowanych w warunkach właściwych w określonym miejscu i czasie, w zgodzie z dominującą wizją świata i modelem życia społecznego. W historii wiele jest na to przykładów.

Kształtowały się przecież również przekonania i pragnienia dotyczące tego, co w rzeczywistości stanowi dla człowieka wartość. Poza sztucznie preparowanymi — w różnych zresztą intencjach — obrazami światów wartości ujawniały się także wyobrażenia o wartościach ponadczasowych, uznawanych w całym świecie, występujących w rozmaitych koncepcjach życia, systemach filozoficznych i religijnych, wspólnych — jak sądzić można — chyba większości ludzi.

Próba odczytania wartości współcześnie traktowanych jako uniwersalne zbliżyć nas może do określenia aksjologicznych podstaw celów edukacji — także celów dydaktyki. Przedstawienie katalogu tych wartości jest zabiegiem służącym głównie możliwie jasnemu zarysowaniu swoistej konstrukcji aksjologicznej, na której opierać się ma z kolei teoria i praktyka formułowania celów edukacyjnych. Przywołane niżej wartości nie stanowią zbioru wszystkich wartości, które uznać można za uniwersalne. Jest to jedynie wybór tych wartości, które we współczesnej refleksji o wartościach uniwersalnych wydają się pojawiać najczęściej i znajdują szeroką i wyraźną akceptację.

Wśród wartości takich szczególne miejsce zajmują m.in. prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm polityczny i światopoglądowy, tolerancja, godziwy poziom życia duchowego i materialnego, możliwość samorealizacji, rodzina, praca, edukacja, zdrowie i jego ochrona. W różnych kulturach, w rozmaitych formacjach społecznych pojawiają się i inne wartości — np. w społeczeństwach demokracji parlamentarnej i wolnego rynku wartością taką jest efektywność gospodarcza i ekonomiczna. Wartość ta w niektórych społeczeństwach pozaeuropejskich nie ma jednak — jak się wydaje — charakteru uniwersalnego, bywa podważana lub negowana.

Przedstawione wartości dotyczą różnych spraw, rozmaitych dziedzin

życia czlowieka. W licznych ujęciach, propozycjach teoretycznych, są niekiedy inaczej nazywane, czasem szerzej określane [5]. Oddają jednak — i to jest podstawowa intencja przytoczonej egzemplifikacji — ogólny obraz szeroko cenionych wartości, które eksponowane są w wielu formułach aksjologicznych. Nadrzędną wartością w ujęciu współczesnej aksjologii jest w istocie czlowiek, jego życie, rozwój, samorealizacja, wolność, podmiotowość itd.

Takie odczytanie nasilającej się czy może nawet — w kręgu kultury zachodniej — dominującej aksjologii nawiązuje do znanych orientacji humanistycznych, ukształtowanych od wieków idei humanizmu. Szczególną okolicznością dzisiejszego spostrzegania aksjologii właśnie zorientowanej humanistycznie i mającej charakter uniwersalny jest tworzenie warunków spolecznych, kontekstu ustrojowego, który — miejmy nadzieję — pozwoli aksjologię tę stosować w realnym życiu społecznym. Aksjologia ta ma niejako wyznaczać drogę przemian społeczno–ustrojowych, ekonomicznych i gospodarczych. Przynajmniej tak spostrzegać to można na gruncie edukacji. Czy zatem wartości uniwersalne stanowią podstawę (a przynajmniej istotny element podstawy) celów edukacyjnych?

AKSJOLOGIA A CELE EDUKACJI

Koncepcje aksjologiczne — szczególnie koncepcje dominujące czy lansowane — zazwyczaj nie pozostawały bez wpływu na refleksję o oświacie i jej celach. Po pierwsze, aksjologia uprawiana na płaszczyźnie teoretycznej daje ogólny pogląd o rozmaitym widzeniu wartości, zawiera duży ładunek ludzkiego doświadczenia, przedstawia typowe oferty światów wartości, pomaga dostrzec zmienność i stabilność systemów wartości czy poszczególnych wartości. Wszystko to w jakiejś mierze determinuje teleologię edukacyjną.

Po drugie, wyznacznikiem celów edukacji jest swoista aksjologia społeczna — kształtująca się i kształtowana w dużych i małych grupach, w rozmaitych społecznościach. Aksjologia ta w pewnym (niekiedy znacznym) stopniu ulega zmianom, ponadto zazwyczaj nie jest jednolita w różnych grupach społecznych. Jej obraz kształtuje się w ciągłym zmaganiu. Wartości uniwersalne wydają się jednak dość stałym elementem tego obrazu.

Po trzecie, demokratyzowana (demokratyzująca się) edukacja coraz więcej uwagi zwraca na indywidualne systemy wartości, hierarchie wartości. I w tych hierarchiach silnie eksponowane są wartości o charakterze uniwersalnym.

Wszystko to oddziałuje na pojmowanie i określanie celów edukacji. Stanowienie celów odbywa się niejako pod wpływem dominującej aksjologii. Problemem zasadniczym jest jednak to, czy owa dominująca aksjologia została w jakiś sposób narzucona (co dzieje się w społeczeństwach zorganizowanych hierarchicznie), czy też stanowi odbicie uznawanego przez

większość systemu wartości (co charakterystyczne bywa w społeczeństwach zorganizowanych demokratycznie).

W praktyce społecznej wyraża się to często w kreowaniu oficjalnej aksjologii przez elity władzy, które przemawiają „w imieniu" państwa (lub nawet identyfikują się z państwem) i „w imieniu" społeczeństwa, albo w formowaniu się aksjologii wyrażonej przez obywateli (występują wtedy niekiedy bardzo różne aksjologie). W pierwszym przypadku aksjologia jest wyrazem takiego ustroju, w którym relacje między państwem, społeczeństwem i jednostkami są zdominowane przez państwo (w istocie elity władzy). Jednocześnie aksjologia staje się (ma być) czynnikiem petryfikującym ów ustrój. W drugim przypadku aksjologia (aksjologie) stanowi odzwierciedlenie systemów wartości, dążeń, wizji życia uznawanych przez jednostki, obywateli, różne grupy społeczne. Organizacja społeczeństwa, struktury państwa powołane są do stwarzania warunków sprzyjających realizacji tych dążeń, osiągania i krzewienia wartości [6].

W obu przypadkach aksjologia znajduje zazwyczaj wyraźne odbicie w ujęciach celów kształcenia i wychowania. Przykładem może być lansowanie w celach edukacyjnych kwestii ideologicznych, światopoglądowych itp. — w sytuacji dominacji elit władzy i hierarchicznego ładu społecznego — lub odwoływanie się do kwestii swobód, nieskrępowanego rozwoju, wartości uniwersalnych — w warunkach ładu demokratycznego. Oczywiście, w praktyce życia społecznego i edukacyjnego rzeczywistość jest bardziej złożona, ujęcia aksjologiczne i teleologiczne przeważnie nie są tak jednostronne. Bywa też, że formuły społecznych aksjologii i edukacyjnych teleologii mają charakter fasadowy (do tej kwestii powrócę w dalszej części tego tekstu). Pomijając przypadki takiej fasadowości, stwarzania pozorów, można jednak dostrzec związki między dominującymi aksjologiami i przyjmowanymi celami.

WSPÓŁCZESNE CELE EDUKACJI

Na tle powyższych rozważań można pokusić się o próbę ukazania związków między współcześnie dominującą aksjologią (także aksjologią edukacyjną) a aktualnymi ujęciami teleologicznymi. Zacząć przy tym należy — jak sądzę — od przypomnienia istotnych kwestii swoistej rangi aksjologii w życiu społecznym i edukacyjnym.

Życie społeczne i edukacja nastawione na reprodukcję struktury społecznej, adaptację młodych pokoleń do zastanych warunków, funkcjonowania w świecie rozmaitych reglamentacji [7]— w tym ograniczenia wolności — raczej powierzchownie i formalnie odwoływały się do aksjologii. Przywoływane wartości często kojarzone były z różnymi konotacjami politycznymi, ideologicznymi, światopoglądowymi. Aksjologia — co podkreśla się dzisiaj w wielu wypowiedziach — nie stanowiła ważnej płaszczyzny odniesienia w określaniu celów edukacji. Chętnie była zastępowana ideologią i

światopoglądowo naznaczoną etyką. Nie dziwi zatem, że u podstaw wychowania znajdowały się nie tyle wartości, co ideologiczno–światopoglądowe doktryny (o zabarwieniu politycznym, instrumentalnym).

W ujęciach celów edukacji wyraziło się to m.in. w eksponowaniu — jako celów wiodących — kwestii dotyczących przekazu wiedzy, kształtowania sprawności. Kształcenie służyło właśnie przekazowi treści (encyklopedycznych, nadmiernie pokazujących przeszłość, a zarazem tendencyjnie dobieranych [8]) — w konsekwencji formowaniu u uczestników edukacji poczucia „wspólnoty wiedzy", „wspólnoty opanowanych treści". Sprawy rozwoju osobowości, kształtowania światów wartości znalazły się na dalszym planie, a ponadto kojarzone były z określonymi orientacjami ideologicznymi czy światopoglądowymi.

Obserwowane obecnie ponowne odwoływanie się do wartości — przede wszystkim zaś uniwersalnych wartości humanistycznych — nie pozostało bez wpływu na spostrzeganie hierarchii celów edukacyjnych. Wśród celów najważniejszych wymienia się teraz stwarzanie warunków do nieskrępowanego rozwoju osobowości i oferowanie świata wartości, kształtowanie postaw. Sprawy kształtowania sprawności i przekaz wiedzy stawia się na dalszych miejscach [9]. Edukacja przyczyniać się ma do kształtowania poczucia wspólnoty opartej na uznaniu wartości uniwersalnych. To bardzo dobitny przykład uwzględnienia w edukacyjnej teleologii zmian dokonujących się w sferze aksjologii — głównie aksjologii społecznej, która determinuje przecież także aksjologię edukacyjną.

Demokratyzacja życia społecznego, procesy pluralizacji politycznej, światopoglądowej, aksjologicznej (w każdym razie otwartego, oficjalnego funkcjonowania różnych poglądów i postaw) przyczyniły się również do rozmaitych ujęć celów edukacji. Różne grupy społeczne wyrażają własne stanowiska w tej sprawie i mają możliwości prowadzenia aktywności oświatowej służącej realizacji uznawanych celów (w tym celów niejako zorientowanych światopoglądowo). To także objaw uwzględnienia w edukacji i w jej celach przeobrażeń dokonujących się w wizjach aksjologicznych, w ujmowaniu światów wartości na gruncie życia społecznego.

TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE PROBLEMY AKSJOLOGII I TELEOLOGII EDUKACYJNEJ

Przedstawione wyżej związki aksjologii i celów edukacji podlegają wielu komplikacjom. Warto wspomnieć o niektórych problemach, pułapkach czy zagrożeniach występujących na obszarach teorii i praktyki aksjologii i teleologii edukacyjnej.

Problemem podstawowym jest — o czym była już mowa — kształtowanie się aksjologii wyznaczającej refleksję o celach edukacji i treściach oraz sposobach działalności oświatowej. Aksjologia ta określana bywa w

toku rozmaitych zmagań, sporów, zabiegów grup społecznych, organizacji politycznych, instytucji powołanych czy pretendujących do uczestnictwa w kreowaniu ogólnej wizji życia społecznego. W warunkach polskich prowadzi to niekiedy do gubienia istoty sprawy — samych wartości — i eksponowania partykularnych praw do stanowienia wizji aksjologicznych. Wartościom uniwersalnym usiłuje się nadać rozmaite dodatkowe określenia, „przywłaszcza" ich genezę. Prowadzi to do zamętu aksjologicznego, chaosu wartości, zagubienia rangi wartości uniwersalnych.

Przykłady takiego postępowania znane są z przeszłości (kiedy to aksjologii, lansowanym wartościom przypisywano szczególny walor „socjalistyczności"), ale podobne zabiegi obserwować można i obecnie. Wartości i kwestie aksjologiczne traktowane bywają przy tym jako obszar walki politycznej.

W aksjologii i teleologii społecznej (i edukacyjnej) podejmuje się również spory o charakterze teoretycznym czy naukowym — odwołując się do wybranych koncepcji filozoficznych, koncepcji człowieka, koncepcji wartości itp. To niewątpliwie ważny nurt refleksji, który może wzbogacić (i często wzbogaca) główną wiedzę o wartościach, ich widzeniu, uwarunkowaniach, konsekwencjach społecznych. Jednak i na tej płaszczyźnie rozmaite koncepcje — mające wyznaczać także cele edukacji — przywoływane są z ideologicznymi, światopoglądowymi czy politycznymi podtekstami, co w dyskusjach jest naturalne i zrozumiałe (takie są wybory, przekonania i poglądy ludzi zaangażowanych w dyskusje), ale w odniesieniu do zamierzonych skutków edukacyjnych (narzucenie edukacji określonej orientacji światopoglądowej czy politycznej) budzi niepokój i sprzeciw. Koncepcje — np. koncepcja człowieka — wykorzystywane były i są do niejako zastępczego, ukrytego wprowadzenia treści spoza filozofii, antropologii filozoficznej. Na przykład, przywoływanie koncepcji personalistycznych — z eksponowaniem jednostki, człowieka — kojarzone jest (niekiedy *expressis verbis*) z wybranym nurtem personalizmu i towarzyszącymi mu interpretacjami zgoła pozafilozoficznymi. Powoływanie się na te koncepcje upoważniać ma — w założeniu — do określania wyraźnie światopoglądowo zorientowanych celów edukacji. Zabieg to nie nowy i chętnie stosowany.

Dramatem — najczęściej tragedią — edukacji jest fasadowość „oficjalnej" aksjologii i celów edukacyjnych. Hasłowe zapisy uznawanych w edukacji wartości i celów w niewielkim stopniu wyznaczają praktykę oświatową. O tej ostatniej decyduje polityka oświatowa, zarządzenia administracji, polityka kadrowa, dobór treści wychowania i kształcenia, warunki funkcjonowania systemu oświatowego i wiele innych spraw. W scentralizowanych i hierarchicznie zorganizowanych systemach oświatowych prowadzi to do znacznych rozbieżności między formułami aksjologicznymi i teleologicznymi a rzeczywistością edukacyjną. Pokusa jednostronnych interpretacji znaczenia podstawowych idei edukacyjnych, podstawowych celów oświatowych pojawia się także w demokratyzujących się systemach edukacji, co powinno

być przestrogą dla społeczności oświatowej w naszym kraju. Błyskotliwa werbalizacja kwestii aksjologicznych i teleologicznych nierzadko stanowi fasadę edukacji niedemokratycznej.

*

Problemów i zagrożeń — szczególnie w okresach formowania się ładu społecznego i zmagań o nowy ustrój edukacyjny — jest, oczywiście, znacznie więcej. Przypomnienie tych wybranych uwrażliwić ma na kwestie manipulacji, działań łamiących sens i logikę procesów demokratyzacji.

Odwoływanie się do aksjologicznych podstaw celów edukacji ma głębokie uzasadnienie. Podstaw tych szukać jednak trzeba w szerokiej ofercie ujęć aksjologicznych — w tym w formułach mających charakter uniwersalny. Na takich podstawach powstać mogą świadomie kształtowane, czytelne w intencjach i służące rzeczywiście wolnemu w wyborach dróg życiowych i nieskrępowanemu rozwojowi człowieka, cele edukacji.

PRZYPISY

1. Por. np. Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990, Wyd. UMK; R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987; oraz tenże, *Dwie racjonalności. Ku „milczącej wiedzy pedagogicznej"*, Forum Oświatowe nr 1–2, 1990.

2. Wątek ten podejmują liczni socjologowie. W takim ujęciu przedstawia go m.in. znany socjolog francuski J. Dumazedier.

3. Por. np. wypowiedzi M. Krąpca, J. Lipca i innych filozofów (wypowiedzi na temat wartości) na łamach „Polityki" (w wydaniach z listopada 1992 r.).

4. Por. J. Dumazedier, tekst wystąpienia w Uniwersytecie René Descartesa w Paryżu w dniu 6 grudnia 1980 roku, [w:] *Księga poświęcona profesorowi Janowi Szczepańskiemu*, Warszawa 1981.

5. Piszę o tym szerzej m.in. w opracowaniach: *Przemiany filozofii edukacyjnej a kształcenie nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa 1991, PTP; *Oświata w okresie transformacji ustrojowej*, Edukacja nr 2, 1992; Dylematy aksjologii i teleologii społecznej (i edukacyjnej) a kompetencje zawodowe nauczycieli (w druku w UMCS); Podmiotowość w edukacji, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna (w druku).

6. Por. T. Lewowicki, *Makrospołeczne uwarunkowania uspołecznienia edukacji*, Edukacja nr 2, 1990; tenże *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, Edukacja nr 1, 1991; tenże, *Oświata w okresie transformacji ustrojowej*, Edukacja nr 2, 1992.

7. Por. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, PIW; P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja*, Warszawa 1990, PWN; J. Szczepański, *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989, WSiP.

8. Por. m.in. Cz. Kupisiewicz, *Treści kształcenia*, Ruch Pedagogiczny 1988, nr 1–2 oraz *Edukacja narodowym priorytetem* (raport Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej), Warszawa–Kraków 1989, PWN.

9. Por. *Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa 1987, PWN; *Edukacja narodowym priorytetem*, wyd. cyt.; T. Lewowicki, *Przemiany teleologii edukacyjnej*, Ruch Pedagogiczny nr 3–4, 1990.

JANUSZ TARNOWSKI
Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa

PODSTAWY PEDAGOGIKI PERSONALNO–EGZYSTENCJALNEJ

Uwarunkowanie aksjologiczne wpływa w znacznej mierze na kształt i skuteczność czynności związanych z nauczaniem. Zależność tę można rozważać z wielu stron. Ograniczmy się tutaj do dość zawężonego, chociaż bardzo istotnego problemu: jak należałoby postrzegać ucznia w świetle pedagogiki personalno–egzystencjalnej. Jest rzeczą oczywistą, że takie naświetlenie filozoficzne obejmuje w dalszym planie także nauczyciela. Wszak i on również — i to do końca swej dydaktycznej działalności — powinien się uczyć.

Co więcej: jeśli pragnie swego rozwoju, powinien zawsze widzieć sam siebie jako wiecznego ucznia.

„EGZYSTENCJALISTYCZNY KWAS"

Pełnego rozwinięcia personalizmu w odniesieniu do wychowania dokonał Jacques Maritain, idąc za św. Tomaszem z Akwinu, który osobę ludzką uważał za najdoskonalszy byt naturalny. Wedlug Maritaina osoba to „pełna, indywidualna substancja natury intelektualnej, rządząca swoimi czynami, *sui iuris*, autonomiczna we właściwym tego słowa znaczeniu" [1].

W wyniku bliższej analizy dochodzi on do wniosku, że można określić osobę jako „mikrokosmos", w którym przez poznanie odbija się cały wielki wszechświat i która w sposób wolny oddaje się innym istnieniom, stanowiącym dla niej drugie „ja". W świecie fizycznym nie odnajdzie się bytu o takich możliwościach. Korzeniem bowiem osoby jest duch — chociaż uzależniony w drugorzędnych powiązaniach od materii — to jednak przezwyciężający czas i śmierć. Osoba posiada więc godność absolutną i pełne zaspokojenie znajdzie jedynie w Bogu [2].

Z godnością osoby wiążą się jej prawa zarówno ludzkie, jak obywatelskie i społeczno–gospodarcze. Sformułowania Maritaina zostały wprowadzone przez ONZ do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (1948) i do Deklaracji Praw Dziecka (1959).

Stojąc na gruncie personalizmu, Karol Wojtyła proponuje podwójną normę odnoszenia się do osoby ludzkiej. Tak więc w znaczeniu negatywnym nie wolno traktować innego człowieka przedmiotowo, jako narzędzia do osiągnięcia jakichkolwiek celów. Sens zaś pozytywny tej normy, którą autor nazywa personalistyczną, oznacza, że właściwe i jedyne odniesienie do osoby ludzkiej stanowi miłość [3].

Obydwa znaczenia normy personalistycznej powinny znaleźć pełne zastosowanie w oddziaływaniu dydaktyczno–pedagogicznym. Wspaniały pedagog–praktyk św. Jan Bosko twierdził, że należy wychowanków nie tylko kochać, ale również starać się, by byli oni tego świadomi. Chodzi tu więc o miłość bezwarunkową, czyli niezależną od stopnia aprobaty lub dezaprobaty postępowania drugiej osoby.

Wróćmy do Maritaina. Określa się go jako przedstawiciela tzw. tomizmu egzystencjalnego w odróżnieniu od tradycyjnej wersji tego kierunku. Docenia on niewątpliwie indywidualne cechy osoby ludzkiej (odróżnia „jednostkę" i „osobę"). Z drugiej jednak strony należy stwierdzić, że Maritain opiera się na naturze ludzkiej, której przypisuje ponadczasową niezmienność. Oto jego słowa: „Człowiek rozwija się w historii. Jednak jego natura jako taka, jego miejsce i wartość we wszechświecie, jego godność, prawa, aspiracje jako osoby oraz przeznaczenie wobec Boga nie ulega zmianie" [4].

Odmienna jest natomiast wizja osoby oraz ujęcie personalizmu u innego wybitnego przedstawiciela tego kierunku — Emanuela Mounier.

Dostrzega on mianowicie „rozkład klasycznego pojęcia człowieka" podobny do „rozbicia perspektyw euklidesowskich przez przestrzeń wielowymiarową" [5]. „Nasze czasy — pisze dalej — odrzucają myśl o niezmiennej naturze ludzkiej" [6].

Uznanie transcendencji absolutnej nie zmusza chrześcijan — jego zdaniem — do przyjęcia obrazu człowieka *ne varietur*, ponieważ obraz ten wiąże się zawsze z czasem i przestrzenią. Nie można zamykać istoty ludzkiej w sztywnych i zastygłych ramach. Mounier proponuje zastąpienie pojęcia „natura ludzka" terminem innym, bardziej zbliżonym do demokratycznej rzeczywistości, mianowicie „dola człowiecza" (*condition humaine*) [7].

Osobę ludzką można bowiem zrozumieć jedynie w określonej sytuacji i dlatego personalizm powinien być konkretny i do gruntu przeniknięty historycznością. Jego zadanie to „przenieść człowieka, wraz z tym, co jest w nim najbardziej wieczne, w samo serce aktualności" [8].

Człowiek jest bowiem jednorazowy i niepowtarzalny. Poznając ludzi, nie wolno ich wtłaczać w jakiekolwiek schematy. Wobec każdego z nich należy zachować zasadę nieprzewidywalności i obejmować go jego własną wyjątkowością [9].

A zatem obaj przedstawiciele personalizmu bliscy są sobie w docenianiu wielkości i godności osoby ludzkiej, różnią się natomiast w jej rozumieniu. Wizję Maritaina można określić jako bardziej esencjalną, podczas gdy Mounier widzi osobę raczej od strony jej egzystencjalnego zróżnicowania.

Otóż wydaje się, że dla oddziaływania dydaktycznego wskazane byłoby dostrzeganie ucznia przez pryzmat personalizmu mounierowskiego przetrawionego, jak pisze Stefan Wilkanowicz, „egzystencjalistycznym kwasem" [10].

Zatem jako podstawę aksjologiczną oddziaływania dydaktycznego można przyjąć swoistą syntezę elementów personalizmu ujętego egzystencjalnie. Obszernej analizy tego zagadnienia dokonałem na innym miejscu odwołując się także do egzystencjalizmu [11]. Tutaj ograniczę się do wskazania głównych kategorii pedagogicznych (egzystencja, autentyzm, dialog, spotkanie i zaangażowanie) w odniesieniu przede wszystkim do ucznia, ale nie wykluczając nauczyciela.

1. Na pierwszym miejscu znajduje się poznanie i zrozumienie jedynej, niepowtarzalnej egzystencji ucznia połączone z szacunkiem dla jego godności osobistej. Można tu przypomnieć starą łacińską zasadę: *Pueri debetur reverentia.* Szacunek wobec osoby ucznia powinien iść w parze z miłością. Charakterystyczne są pod tym względem tytuły klasycznych już broszur Janusza Korczaka *Prawo dziecka do szacunku* (1928) i *Jak kochać dziecko* (1918).

Oczywiście trzeba, aby uczniowie byli świadomi, że są szanowani i kochani. A zatem program i treści nauczania odgrywają rolę ważną, ale drugorzędną.

2. Autentyzm jest postulatem często wysuwanym w filozofii egzystencjalnej. Potocznie rozumie się przez ten termin „bycie sobą". Młodzi jednak mają wtedy raczej na myśli poddawanie się nastrojowi, a nawet uleganie kaprysom. Odrzuca się wówczas podporządkowanie niemiłemu obowiązkowi [12]. Natomiast autentyzm pojęty egzystencjalnie polega na wierności naszemu najgłębszemu „ja", co wyraża się przylgnięciem do obranych Wartości Najwyższych.

Do tak pojętego autentyzmu wychowuje przede wszystkim analogiczna postawa nauczyciela.

3. Dialog stanowi istotę relacji dydaktyczno–wychowawczej.

a) Jako metoda jest to sposób komunikacji interpersonalnej, polegający na dążeniu do zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania pomiędzy partnerami. Tak więc dialogiem objęte są trzy płaszczyzny: intelektualna, emocjonalna i pragmatyczna.

b) Dialog staje się procesem, gdy przynajmniej jedna z wymienionych płaszczyzn staje się choćby częściowo wspólna dla partnerów.

c) Wreszcie rozróżnić należy postawę dialogu, która wyraża się gotowością rozumienia, zbliżenia się i współdziałania (w miarę możności) z innymi.

Istnieją trzy formy dialogu:

— Dialog jest rzeczowy wtedy, gdy partnerzy zmierzają do wzajemnego poznawania Prawdy.

— Personalny zaś odbywa się wówczas, gdy odsłania się partnerowi własną osobę z jej wewnętrznymi doznaniami oraz trudem dążenia ku Dobru i Pięknu.

— Wreszcie mianem dialogu egzystencjalnego określamy taką jego formę, która wyraża się oddaniem swego „ja" drugiej osobie i jest wyrazem Miłości.

Chrześcijanie widzą najdoskonalsze urzeczywistnienie dialogu w Jezusie Chrystusie, który będąc Bogiem przyjął człowieczeństwo, aby dać świadectwo Prawdzie, ukazać Dobro i Piękno swej Osoby, a życiem i śmiercią objawić nieskończoną Miłość. Tak dokonał się jedyny w swoim rodzaju dialog Boga z Człowiekiem.

Powstaje pytanie, czy uczeń może stawać się partnerem dialogu dla swego nauczyciela? „Nasz uczeń kształtuje nas" — odpowiada na takie pytanie Martin Buber [13]. Według niego: „Stosunek wychowawczy jest stosunkiem czysto dialogicznym" [14]. Oczywiście, wychowawca jest daleko bardziej „obciążony" w takiej relacji niż wychowanek, co jest zrozumiałe ze względu na zachodzącą pomiędzy nimi różnicę [15]. Strzec się przy tym należy dwu pułapek: paternalizmu i kumplostwa, które są dialogiem pozornym, co gdzie indziej omówilem dokładnie [16].

4. Spotkanie można rozumieć w najszerszym znaczeniu jako zetknięcie z jakąś rzeczywistością; w nieco węższym, jeśli wpływa ona w znacznym stopniu na daną osobowość; w szczególnym zaś wtedy, gdy ta rzeczywistość dotyka „rdzenia" osoby i całkowicie ją przeobraża. Takie zdarzenie nazywamy spotkaniem egzystencjalnym [17].

Jerzy Bukowski ogranicza możliwość spotkania do płaszczyzny interpersonalnej, ale nie można wykluczyć — idąc za Andrzejem Nowickim — spotkania z rzeczywistością pozaludzką, np. z jakąś dziedziną wiedzy lub ze sztuką, która jest w stanie ogarnąć bez reszty osobowość, przenikając ją do głębi i dokonując w niej zasadniczych przeobrażeń [18].

Zastosowanie dydaktyczne kategorii spotkania jest wielorakie, przybiera ono charakter bądź interpersonalny, bądź przedmiotowy. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z przemianami osobowości nauczyciela pod wpływem ucznia lub odwrotnie. W drugim natomiast ujęciu uczeń dzięki nauczycielowi zaczyna interesować się daną dziedziną wiedzy lub ukazanym mu rodzajem sztuki, ulega jej urokowi i staje się gorliwym odbiorcą lub nawet wchodzi w tym zakresie na drogę twórczą.

Warto tutaj podkreślić specyficzną rolę, jaką pełnią charyzmatyczni nauczyciele religii, prowadząc uczniów do autentycznego spotkania z Bogiem, dogłębnie przeobrażającego całe ich życie.

5. Zaangażowanie jest terminem pochodzącym od francuskiego słowa *engage*, które pierwotnie oznaczało żołnierza podejmującego się służby wojskowej nie z poboru, lecz na ochotnika.

Dzisiaj rozumiemy ten termin jako dobrowolne i całkowite oddanie się jakiejś osobie lub sprawie.

Problem zaangażowania jest szczególnie ważny w dydaktyce, gdyż jakże często nauczyciele stykają się z brakiem zainteresowania ze strony uczniów, ich biernością, a nawet apatią.

Jak więc pobudzić wychowanków do zaangażowania?

Zauważmy, że jest to ostatnia w kolejności z wyliczanych tu kategorii pedagogiki personalno–egzystencjalnej, a zatem powinna być raczej poprzedzona kategoriami wyliczonymi przedtem. Tak więc, jeśli nauczyciel osiągnie postawę autentyczności ze strony ucznia, który stanie się dla niego partnerem dialogu i w pewnym przynajmniej stopniu nastąpi między nimi zdarzenie spotkania, wtedy pojawia się możliwość, że przejawi się również w jakiejś formie — przynajmniej u niektórych uczniów — także i zaangażowanie.

Jest rzeczą oczywistą, że przedstawioną tu „chronologię" trzeba brać bardzo ostrożnie i nie można widzieć w niej jakiegoś sprawdzającego się zazwyczaj mechanizmu.

Bardziej istotne będzie raczej rozpoznanie dążeń i potrzeb wychowanka oraz wartości ważnych dla niego, aby je zrozumieć, uznać i spróbować szukania punktów stycznych z naszymi wartościami. Nie można bowiem wymagać pozornego udawania przejęcia się tym, co nie zostało przez ucznia przyjęte jako własne [19].

Przedstawiłem bardzo pobieżnie kategorie pedagogiczne wynikające z ledwie zarysowanej aksjologii personalno–egzystencjalnej. Podstawową wśród nich jest egzystencja, którą O. F. Bollnow określa jako „najbardziej intymny rdzeń istoty człowieka, który jeszcze wtedy pozostaje, a właściwie dopiero wtedy zostaje doświadczony, gdy wszystko to, co człowiek w tym [podkr. O. F. Bollnow] świecie może posiąść... straci i okaże to się złudne..." [20].

Oddziaływanie dydaktyczno–pedagogiczne powinno więc zmierzać do poruszenia owego „rdzenia" istoty ludzkiej, pomagając wychowankowi, aby:

a) stawał się autentyczny czyli zgodny ze swym najgłębszym ja,

b) zmierzał przez dialog rzeczowy i personalny ku egzystencjalnemu,

c) za pośrednictwem nauczyciela zapragnął spotkania w najściślejszym, egzystencjalnym znaczeniu tego terminu z Wartością Absolutną,

d) zaangażował się w tym całkowicie, egzystencjalnie.

Można podsumować powyższe rozważania celnym stwierdzeniem Mouniera, że „wychowanie polega w gruncie rzeczy nie na 'f a b r y k o w a n i u', lecz na 'p r z e b u d z e n i u' [podkr. E. M.] osoby" [21].

Próbę pobudzania uczniów do dialogu podjąłem zapoczątkowaniem serii wydawniczej pt. *Ryby i dzieci głosu nie mają?* Autorami dwu pierwszych tomików są same dzieci w wieku od 5 do 15 lat z jedenastu krajów. Zaplanowane są i prawie gotowe tomiki następne [22].

PRZYPISY

[1] J. Maritain, *Trzej reformatorzy: Luter — Descartes — Rousseau*, Warszawa 1939, s. 30.

[2] Tenże, *Pour une philosophie de l'education*, Paris 1959, s. 24 i n.

[3] K. Wojtyla, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1983.

[4] J. Maritain, *Pour une philosophie*, s. 156.

[5] E. Mounier, *Co to jest personalizm*, Kraków 1960, s. 196, 198.

[6] Tenże, *Wprowadzanie do egzystencjalizmów*, Warszawa 1964, s. 45.

[7] Tenże, *Co to jest*, s. 187.

[8] Tamże, s. 246.

[9] Tenże, *Wprowadzenie*, s. 38.

[10] S. Wilkanowicz, *O niektórych przyczynach niepowodzeń personalizmu*, Znak nr 15, 1963, s. 1307.

[11] J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982, s. 85–213.

[12] J. A. Kloczowski, *Jak żyć — spontaniczność czy dyscyplina?*, W Drodze nr 2 (78), 1980, s. 30–39; A. Siemianowski, *Wierność w życiu człowieka*, W Drodze nr 7 (167), 1987, s. 52–63.

[13] M. Buber, *Schriften zur Philosophie*, Munchen–Heidelberg 1962, t. 1, s. 9. Zob. również: tenże, *O Ja i Ty*, [w:] *Filozofia dialogu*, opr. B. Baran, Kraków 1991, s. 37–56; tenże, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.

[14] Tenże, *Wychowanie*, Znak nr 20, 1968, s. 456.

[15] Tamże, s. 455–459.

[16] J. Tarnowski, *Dialog z młodymi*, Communio nr 3, 1983, s. 80–92.

[17] Por. O. F. Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unsteti Formen der Erziehung*, Stuttgart 1959, s. 98.

[18] J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Kraków 1987, s. 15; zob. A. Nowicki, *O marksistowską inkontrologię. Zarys ogólnej teorii spotkań*, Studia Filozoficzne nr 5, 1977.

[19] R. Trigg, *Rozum a zaangażowanie*, Warszawa 1977 s. 42–43.

[20] Cyt. za: M. Mazur, *Karl Jaspers — filozof prawdziwości*, Znak nr 21, 1969, s. 1192.

[21] E. Mounier, *Wprowadzenie*, s. 117.

[22] Ks. J. Tarnowski oraz Dziecięcy Zespół Redakcyjny, 1. *Twój głos o Bogu, religiach i duchach*, 2. *Twój głos o rodzinie, marzeniach i nie tylko*, Warszawa 1991. Tematy następnych tomików: 3. Szkoła, uczniowie, nauczyciele. 4. Koleżeństwo, przyjaźń, miłość. 5. Przyroda, zwierzęta. 6. Polityka.

JAN MAJKUT
Wyższa Szkoła Oficerska
Wojsk Rakietowych i Artylerii
w Toruniu

AKSJOLOGICZNE ZAŁOŻENIA KSZTAŁCENIA W WYŻSZEJ SZKOLE OFICERSKIEJ WOJSK RAKIETOWYCH I ARTYLERII W ŚWIETLE WSPÓŁCZESNYCH UWARUNKOWAŃ

Przygotowanie kadr oficerskich do wykonywania zawodu ma swą niekwestionowaną specyfikę. Fakt ten nie pozostanie bez wpływu na treść artykułu.

Dla próby podjęcia powyższej problematyki w kontekście tematu konferencji oraz przyjęcia wykładni pojęcia kształcenia podstawę stanowił dorobek K. Sośnickiego, B. Nawroczyńskiego i W. Okonia, a odnośnie do tych zagadnień w wojsku publikacje J. Bogusza i J. Zakrzewskiego [1].

Prowadzona w kraju od wielu lat dyskusja nad teraźniejszością i przyszłością szkolnictwa wyższego, w tym i wyższego szkolnictwa wojskowego, nie przyniosła tak bardzo oczekiwanych rozstrzygnięć. Przyczyn tego stanu rzeczy można się dopatrywać wielu i nie o nich tu będzie mowa. Najistotniejsze, jak sądzę, jest w dalszym ciągu to, że zagadnienia przyszłości traktowane są z należytą powagą, a kierunki prowadzonych badań — przynajmniej właściwe.

Podnoszone na szczeblach ministerialnych, resortowych takie zagadnienia jak: jeden system edukacji w Polsce; jedna ustawa o wyższym szkolnictwie; porównywalność wyższego szkolnictwa wojskowego z cywilnym; podejmowanie wspólnych zadań naukowo–badawczych; odchodzenie od kształcenia utylitarnego — zasygnalizowaną wcześniej tezę z pewnością potwierdzają.

Problematyka konferencji to też, jak sądzę, kolejny krok w ogólnonarodowej dyskusji nad przyszłością edukacji, choć zapewne nikt nie oczekuje rozstrzygnięć, nikt również nie będzie zamykał w sposób ostateczny podjętej problematyki. Wspólna ze środowiskiem uczelni wojskowych II Toruńska Konferencja Dydaktyczna ma jeden zasadniczy cel: przywołać, odtworzyć, może określić i przyjąć lub tylko wskazać na zagadnienia systemu wartości edukacyjnych nadrzędnych, wartości, których charakter w aspekcie założonych celów edukacyjnych jest trwały i ponadczasowy.

Dla wyższego szkolnictwa wojskowego, dla jego autonomii i jednocześnie szeroko rozumianego otwarcia, zagadnienia te mają duże znaczenie.

Działania podjęte przez Zarząd Szkolnictwa Wojskowego oraz całe kierownictwo resortu Obrony Narodowej to również kierunek na zmiany, a nie

na doskonalenie, to także kurs na nową jakość, to wreszcie kurs na tworzenie polskiej szkoły wojskowej, której tradycji można szukać w czasach wielkich zrywów narodowych.

Spróbujmy ocenić oraz określić to, co ma lub może być, i postawmy w tym miejscu pytanie, czy proces kształcenia w szkołach oficerskich, a później w utworzonych wyższych szkołach oficerskich był oparty na systemie wartości? Odpowiedź na to pytanie może być tylko twierdząca.

A na pytanie, jakie były wartości *tamtych* i *tych* systemów kształcenia, należałoby odpowiedzieć, iż były wśród nich wartości ponadczasowe i te, które wynikały z uwarunkowań systemu politycznego.

Spróbujmy więc prześledzić w sposób reprezentatywny to zagadnienie na podstawie programów kształcenia w Oficerskiej Szkole Artylerii oraz w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Rakietowych i Artylerii.

Istniejąca obecnie uczelnia artyleryjska została powołana do życia 1. 06. 1923. Lata 1923–1927 stanowiły okres formułowania zasadniczych zadań szkoły. Ostatecznie w 1927 r. określono [2]:

> Szkoła Podchorążych Artylerji ma na celu wyszkolenie swoich wychowanków na zawodowych oficerów, przyjmując jako kierunek nauki zasadę wyszkolenia praktycznego oficerów liniowych. Winna ona doprowadzić absolwentów do poziomu zezwalającego na:
>
> a) spełnianie bez dalszego doskonalenia funkcji dowódców plutonów, instruktorów jak również zastępczo funkcji dowódców bateryj w polu,
>
> b) opanowanie w podstawach funkcji przewidzianych w organizacji armji dla młodszego oficera artylerji,
>
> c) wydajną pracę w roli wychowawców, zdolnych podnieść kulturę osobistą i społeczną oraz obywatelską żołnierza, ponadto:
>
> d) ugruntować wyszkolenie praktyczne podstawowemi wiadomościami nauki ogólnowojskowej i technicznej w zakresie umożliwiającym świadome odnoszenie się do zadań praktycznych,
>
> e) dać podstawowe wiadomości z zakresu nauk przyrodniczo–matematycznych dla umożliwienia ewentualnych dalszych studjów,
>
> f) wpoić zrozumienie doniosłości społecznej wychowania fizycznego, zachęcić do sportów,
>
> g) podnieść i ujednostajnić poziom kultury osobistej i zachowania się towarzyskiego.

Czytamy dalej w materiale:

> ...szkoła nie ustaje w szukaniu nowych dróg zdążających do pogodzenia stawianych jej zadań z rozwojem poziomu naukowego. Krytyczny moment pracy szkoły minął już dawno. Skłócone ze sobą tendencje wykształcenia i wyszkolenia pogodziło samo życie.

W programie szkolenia 1925–1926 cele kształcenia podzielono na dwie części, tzw. szkoleniową i naukową. W naukowej akcentuje się ugruntowanie podstaw praktycznych, a szczególnie danie podstaw do samodzielnych dalszych studiów.

Do ciekawostek tego okresu należy następujący fakt. Miernikiem pracy każdego podchorążego była uzyskana przez niego lokata przy ukończeniu

szkoły, decydująca o jego miejscu na liście starszeństwa oficerskiego. W porządku uzyskanych lokat młodzi podporucznicy wybierali swe pierwsze przydziały, a kwestia lokat i przydziałów — jak stwierdza w roku 1924 Komendant Szkoły płk Stanisław Ostrowski — była „jednym z najsilniejszych czynników", zmuszających do pracy [3].

Niezwykle interesujące są spostrzeżenia ostatniego przedwojennego Komendanta Szkoły, płk. Adama Sawczyńskiego. W jego pracach, notatkach z wykładów odnajdujemy następujący fragment [4]:

a) W zakresie wymogów stawianych kandydatom na oficerów:

— dzielność (odwaga i umiejętność przetrzymywania chwil ciężkich);

— stanowczość (uwydatnia się w zdolności pobierania i wykonywania decyzji), jest to rodzaj energii;

— roztropność — konieczność ze względu na duży zakres samodzielności;

— świeżość umysłu — pozwalająca promieniować na otoczenie;

— obowiązkowość ideowa, a więc ta najgłębsza;

— jako podstawę wszystkich cech ma stanowić to, że oficer musi być przede wszystkim żołnierzem.

b) W odniesieniu do ideologii stanu oficerskiego oficera powinny cechować:

— zmysł realizmu — bo ma działać dla celów jak najbardziej realnych, ziemskich, praktycznych, których szczytem jest wojna;

— kult miłości Ojczyzny — jest najgłębszą podstawą ideowości oficera (ludzie, którzy patrzą na ludzkość jako całość, jako na coś ponad Naród, ponad Ojczyznę — nie będą dobrymi oficerami. Kult miłości Ojczyzny musi być żywy i realny, prócz uczucia poparty pełną świadomością jego stanu i celu;

— stała świadomość zagrożenia — zatem konieczność walki dla obrony Ojczyzny;

— świadomość, że wojna jest bezwzględną, brutalną grą sił, a zatem trzeba być do niej zdolnym i przystosowanym;

— rycerskość — jako hamulec do brutalności tam, gdzie ona nie jest konieczna, dla ustrzeżenia się od dzikości, która przy długotrwałej wojnie i tak się zbytnio rozwija. Rycerskość upada w rozkładającej się armii;

— kult sprawności;

— kult zwartości zespołowej — jako następstwo czynnika zwycięstwa;

— kult hierarchii — czyli autorytetu i obowiązkowości poszczególnych szczebli, co razem daje dyscyplinę wewnętrzną;

— świadomość konieczności wyrzeczeń i poświęceń;

— ambicja — w wojsku ma być ambicją skutecznej pracy, która jest podstawą awansu — postępu na szczeblu wojskowym. Oficer musi mieć chęć i radość z ponoszonej odpowiedzialności;

— kult oficerskiego honoru pojętego jako godność zawodu i osobista. Jest on bodźcem do realizacji wszystkich poprzednich punktów ideologii oficerskiej.

Ogromne znaczenie w kreowaniu wartości kształcenia dla Wojska Polskiego, a przede wszystkim dla oficerów, miała książka komendanta Specjalnej Szkoły Wojskowej we Francji gen. A. Tananta pt. *O powołaniu oficera* [5] przetłumaczona i wydana w Polsce w 1927 r. (w szkole tej studiowali oficerowie polscy).

W słowie wstępnym autor pisze:

Metoda ta moja winna być przystosowaną do warunków wojska i kraju, licząca się z obyczajem, wychowaniem, uczuciowością i charakterem żolnierza polskiego.

Ale czlowiek jest zawsze i wszędzie „czlowiekiem"! To też przeważna część zasad, ważnych dla nas Francuzów, zachowuje swą wartość w Polsce, jakoteż wszędzie indziej.

Natomiast gen. bryg. M. Kukiel w przedmowie do tej książki stwierdza:

Książka generała Tanant została należycie przyjęta przez oficerów francuskich. Świadczy o tem jej czwarte już kolejne wydanie. Ale potrzebniejsza jest jeszcze Polakom [6].

W Polsce książka ta została również bardzo dobrze przyjęta. Oto kilka myśli [7] autora przekazywanych w tamtych czasach oficerom podczas wykładów:

— honor będzie waszym godłem; wyrzeczenie — przeznaczeniem; przykład — waszym obowiązkiem.

— w wojnie istnieją trzy rzeczy:

1) sztuka, którą charakteryzuje twórczość i pomysl.

2) wiedza oparta na wiadomościach, których nabieramy przez naukę i rozmyślanie.

3) rzemioslo, które się posiadlo, skoro się długo pelnilo jakiś zawód.

— by być przyzwoitym czlowiekiem — oficer musi pracować wiele i być ustawicznie obeznanym z nowościami literatury, historii, polityki i nauki. To konieczne minimum; określając je zaś po wojskowemu — to porcja normalna.

— nade wszystko i przede wszystkim znajomość tego, bez którego wszelkie środki i najbardziej wydoskonalony materiał nie byłyby niczem i nie posłużyły na nic — człowieka; człowieka, który jest najtrudniejszym niezaprzeczalnie do poznania, a najłatwiejszym do prowadzenia;

— dać kształcącemu się na oficera wiadomości podstawowe: to znaczy takie, jakie posiąść musi, a których brak uniemożliwiłby mu uzyskanie wiedzy rozległej i gruntowniejszej. Położyć trwałe podwaliny pod gmach, który będzie jego własnym dziełem, a któremu poświęci wiele lat poważnej pracy, zanim jego budowę ukończy. Należy przede wszystkim dać mu metodę pracy. Wreszcie uzbroimy go w potrzebny zasób wiadomości, aby mając w ręku narzędzia, uświadomiony w jaki sposób ma ich używać, mógł znaleźć sam wszelkie pierwiastki nauki dla udoskonalenia się, przyczem praktyka otworzy mu rozległe pole doświadczeń. Praca osobista uczyni resztę. Pragniemy, byście pokochali pracę, w każdym razie waszą pracę, albowiem najpierw jest ona waszym obowiązkiem, powtóre zaś jest prawdziwym źródłem szczęścia.

O metodach pracy w szkole general Tanant uczy, zadając pytanie:

Czy uczeń powinien uczyć się wszystkiego po trosze i starać się zdobyć o wszystkim pewne pojęcie?

Odpowiadając stwierdza:

Byłoby to doprawdy kroczyć w kierunku przeciwnym od zamierzonego celu. Lecz, skoro niemożliwem jest wyuczenie się wszystkiego — należy uczynić w każdej dziedzinie stosowny wybór. Sięgnijmy przede wszystkiem po to, co grunt stanowi, dopełnienia przyjdą potem. Po każdym wykładzie profesorowie powinni być do dyspozycji uczniów, by w danym razie służyć im uzupełniającemi wskazówkami. Będzie to wówczas nauka prawdziwa: w ten sposób w pracy wspólnej między profesorem a uczniami wszelkie kwestie będą wyjaśnione; jeno taka praca wydać może pożądane

owoce. Skoro profesor ukończyl swoje zadanie, zaczyna się zadanie ucznia. Postępy, jakie osiągnie, zależeć będą od jego osobistej pracy, ją przeto, jako jedynie wiodącą do celu należy umiejętnie zorganizować. Sposób należytego użycia czasu przeznaczonego dla pracy osobistej, „godziny uświęcone", to może lekcja najważniejsza ze wszystkich, jakie szkoła wojenna dać powinna i dać jest w możności. Należy pracować, a nie odrabiać zadań. Otóż, odrabiać i pracować, to dwa całkiem różne pojęcia. Odrabiać robotę to rozpraszać swój wysilek na całe pole walki. Pracować, to znaczy skoncentrować cały wysilek i wszystkie środki na jeden specjalnie przedmiot, na punkt wskazany w danej chwili.

Jakąkolwiek wybierzecie metodę, nie uchylicie się od następujących regul:

1) Należy wiedzieć, co się ma czynić.
2) Sporządzić plan i rozkład czasu.
3) Przystąpić do jakichkolwiek studiów z ogólnem pojęciem całego przedmiotu.
4) Rozłożyć zagadnienia seriami.
5) Przygotować pracę do przestudiowania zagadnień, sprawdzić swoje udokumentowania.
6) Przemyśleć, rozróżnić rzecz główną od drugoplanowej; patrzeć prosto i trzeźwo.
7) Chcieć w należytym porządku.
8) Brać się do rzeczy stanowczo i nie tracąc chwili.

Oto jest cel: szukać zawsze rzeczywistości, gdyż inteligencja to zdolność pojęcia rzeczywistości. Tu posłużył się Konfucjuszem, który pisze:

Prawdziwy ideał nie istnieje nigdy daleko od rzeczywistości, a skoro ludzie chwytają się ideału zbyt wysokiego, zbyt oddalonego od rzeczywistości, możecie być pewni, że to ideał nietrwały i nieprawdziwy.

Pracę swoją gen. Tanant kończy wnioskami zawartymi w postaci następujących rad:

— Dawajcie przykład; będą was naśladować.
— Kroczcie zawsze naprzód, a pójdą za wami.
— Miłujcie, będziecie miłowani.
— Bądźcie dobrzy, nigdy słabi.
— Bądźcie twardzi, nigdy nieczuli.
— Bądźcie czynni, nigdy nerwowi.
— Energiczni, a nie podnieceni.
— Spokojni, lecz nie gnuśni.
— Niedowierzający, lecz sceptyczni.
— Idealiści, lecz nie sekciarze.
— Sprawiedliwość-Przykład-Wyrzeczenie.
— Serce-Wiara.
— Charakter.

Jeszcze jedna ciekawostka z tego okresu.

Dr Władysław Witwicki — profesor Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego — został zaproszony (rok 1937) do Centrum Wyszkolenia Piechoty w Rembertowie, by przeprowadził wykład *O psychologii w stosunku do wojska.* Profesor mówiąc o potrzebie kształtowania osobowości żołnierzy stwierdził:

Stąd bardzo niebezpieczną byłoby rzeczą wierzyć, że dusze żołnierzy są naprawdę tak samo i w tym samym stopniu jednakie, jak ich ciała w mundurach. Przed

każdym dowódcą tupią buty żołnierskie na baczność i podczas defilady — a tylko przed niektórymi defilują dusze. Tylko za tymi pójdą karabiny, jeśli by w razie czego zabrakło żandarmerii na tylach [8].

Te wartości w procesie kształcenia oficerów przedwojennych były kultywowane nie tylko w szkole artyleryjskiej, były one przyjęte i rozwijane w całym Wojsku Polskim.

Sądzę, że ponadczasowy ich charakter wymagał nieco szerszego potraktowania.

Co dalej? W zarysie historii szkoły 1943–1969 *Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii* czytamy w przedmowie pióra gen. Ignacego Szczęsnowicza:

Jej początki sięgają szkolnictwa wojskowego dla polskich jednostek powstających na gościnnej ziemi radzieckiej [9].

Okres lat 1923–1943 wykreślono z historii. Tak więc rozpoczyna się tworzenie stosownego systemu wartości kształcenia w programach nauczania.

Dnia 1. 07. 1945 miasto Toruń funduje Oficerskiej Szkole Artylerii sztandar z napisem „1-szej Oficerskiej Szkole Artylerii miasto — Toruń" [10]. „Zapomniano", że Toruń już miał w 1923 roku szkołę oficerską.

Cele nauczania oraz wynikające z nich treści były wytyczane w rozkazach przełożonych. Obok treści typowo zawodowych na pierwszym miejscu eksponowane było przygotowanie ideologiczne. W 1950 r. wydany został *Ramowy statut szkół oficerskich*, który precyzował główne cele nauczania dla wszystkich szkół. Statut ten stawiał zadanie przygotowania absolwentów na dowódców plutonów. W latach następnych ulegał on modyfikacjom, uzyskując ostateczny kształt w roku 1959.

Zgodnie z tym *Statutem* zadaniem szkoły było:

wyszkolenie i wychowanie podchorążych na oficerów zawodowych oraz danie im podstaw do dalszego kształcenia w zakresie wiedzy wojskowej [11].

Statut wskazywał na konieczność kształtowania cech moralno–bojowych takich, jak: odwaga, inicjatywa, samodzielność, siła woli, stanowczość, koleżeństwo, prawdomówność i skromność.

W wyniku nieustannych zmian programowych tworzono w latach 60. warunki do przejścia szkoły na status wyższej uczelni. Nastąpiło to w 1967 roku.

Program szkoły wyższej przewidywał nowe przedmioty i podnosił na wyższy poziom przedmioty dotychczas realizowane. Nawiązano współpracę z UMK, w wyniku której przeprowadzono wspólną konferencję na temat metod nauczania przedmiotów humanistycznych. Z obrad konferencji wyciągnięto następujące wnioski [12]:

— w nauczaniu przedmiotów wojskowych stosuje się metodykę wypracowaną i sprawdzoną w wojsku; doskonalenie metod nauczania może być

realizowane przy pelnym stosowaniu wszystkich zasad dydaktyki na każdym zajęciu;

— w nauczaniu przedmiotów teoretycznych należy wykorzystywać doświadczenia dydaktyki szkoły wyższej, nakazujące zacieśnienie procesu nauczania z procesem samokształcenia;

— szkoła nasza przoduje w porównaniu z wyższymi uczelniami cywilnymi w stosowaniu technicznych środków nauczania.

Analiza treści kształcenia programów lat 1967–1970 pozwala wyodrębnić dwie tendencje. Pierwsza polega na tym, że w przedmiotach ogólnokształcących dominują treści zbliżone do programów wyższych uczelni cywilnych, rozwijające podstawy wykształcenia ogólnego podchorążych, ale nie wiąże wyraźnie tych dziedzin wiedzy z potrzebami przygotowania zawodowego. Stąd sporo wypowiedzi absolwentów sygnalizowało małą przydatność praktyczną tego działu kształcenia [13]. Jednak późniejsze badania tychże samych absolwentów nie potwierdzają tego faktu [14]. Druga tendencja uwidocznila się w przedmiotach specjalistycznych, których treści nie wychodzily poza dotychczasowe programy, a kładły głównie nacisk na wykształcenie praktyczne [15].

Lata 70. i początek lat 80. to przede wszystkim kurs na tworzenie modelowych czy systemowych rozwiązań. Życie jednak nie dało się zamknąć ani w modele, ani w systemy. „Życie bowiem — jak określił prof. J. Szczepański — nie jest systemem, jest dramatem, w którym konieczności obiektywne splatają się z irracjonalnymi składnikami działalności ludzkiej" [16].

Jest w tym z pewnością dużo racji.

W roku 1988 Zarząd Szkolnictwa Wojskowego opracowuje i wprowadza *Podstawowe założenia procesu kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich.* Jest to dokument może nie o przelomowym znaczeniu, ale dokument bardzo istotny. W dziale *Ogólne cele kształcenia* określa się:

> zasadniczym zadaniem WSO jest kształcenie podchorążych, zmierzające do wszechstronnego rozwijania cech osobowości, zapewniających im właściwą pozycję społeczną, jak i przysposobienie do przyszłej działalności służbowej na stanowiskach dowódców plutonów i baterii w jednostkach wojskowych. Dotyczy to wyposażenia podchorążych w szerokie podstawy wiedzy ogólnej, zapewniającej zrozumienie przemian społecznych i politycznych oraz umożliwiającej opanowanie współczesnej techniki.

Dokument jednocześnie określal wymagania stawiane programom szczegółowym (naukowość, nowoczesność i realność) [17].

Następnie Zarząd Szkolnictwa Wojskowego samodzielnie i wspólnie z uczelniami wojskowymi, cywilnymi, resortem MEN prowadzi szeroko zakrojoną działalność naukową (przede wszystkim — wymiana doświadczeń, myśli i poglądów), której celem jest wypracowanie rozwiązań, które pozwolą naszym absolwentom wejść w XXI wiek.

Uczelnia toruńska we współpracy z UMK opracowała założenia ramowego programu kształcenia, w którym ma nastąpić z jednej strony materia-

lizowanie się tego, co w systemie wartości kształcenia jest ponadczasowe, a z drugiej nadążanie za tym, co przynosi i tworzy postęp w nauce, a przede wszystkim w naukach wojskowych.

Dokonując pewnego podsumowania i może sformułowania kilku uogólnień sądzę, że należałoby:

— zaoferować system wartości kandydatom na młodych oficerów. Niech każdy wybierze sam co dla niego najistotniejsze, a naszym obowiązkiem jako nauczycieli akademickich niech stanie się to właśnie oferowanie;

— zastanowić się nad wprowadzeniem do programu kształcenia aksjologii jako przedmiotu. Sądzę, że w uczelniach wojskowych mogłoby to nastąpić;

— w konstrukcji programów ogólnych i szczegółowych uwzględnić bezwzględnie fakt, że stan wiedzy o otaczającej nas rzeczywistości co 8–10 lat podwaja się. Stąd wskazałbym na ich elastyczność i otwartość. W samym układzie programów proponowałbym rozważyć propozycję układu spiralnego Brunera [18], natomiast zasady porządkowania i dobierania treści kształcenia wg Tomaszewskiego [19].

— parafrazując słowa prof. J. Szczepańskiego zawarte w jednym z raportów o stanie oświaty — w ogóle to wszystko trzeba uporządkować. Natomiast jak to zrobić? — Sądzę, że odpowiedzi na to pytanie trzeba jeszcze szukać.

— zastanowić się, czy nauczyciele przyuczeni do zawodu, bo wśród nauczycieli akademickich jest ich zdecydowana większość — sprostają tym zadaniom i jednocześnie wyzwaniom. Całkowicie podzielam pogląd H. Kwiatkowskiej, że nauczyciele w dalszym ciągu „nie uczą tak, jak byli nauczani, żeby uczyć, lecz tak jak byli sami nauczani" [20].

— każdy poziom zorganizowanego kształcenia w swoich założeniach musi brać pod uwagę ogólnie uznane wartości oraz oczekiwania uczniów, a te nie zawsze są zgodne [21]. Jest to moim zdaniem ważny dylemat, którego podjęcie powinno stanąć przed specjalistami;

— oprócz ogólnie uznawanych systemów wartości z pewnością pojawią się nowe. Mam tu na myśli zagadnienia ekologii i ogólnie tego, co niesie przyszłość Europy — tej bez granic. Jest to, jak sądzę, wyzwaniem zarówno dla organizatorów, jak i realizatorów procesu kształcenia.

*

Kończąc, pragnąłbym wskazać raz jeszcze na dalszą potrzebę prowadzenia badań i wielopłaszczyznowej dyskusji nad tak bardzo istotnymi problemami naszej rzeczywistości. Natomiast przedstawione Państwu rozważania nad systemem wartości w kształceniu oficerów niech będą tylko pewną egzemplifikacją stanowienia i realizacji celów w szkołach oficerskich.

PRZYPISY

[1] K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959; B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1961; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987; J. Bogusz, *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa 1983; J. Zakrzewski, *Teoretyczne i empiryczne konteksty treści kształcenia*, [w:] *Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa (AON) 1991.

[2] *Ku uczczeniu dziesięciolecia 1923–1933 Szkoły Podchorążych Artylerii*, wyd. Pomorskiej Drukarni Rolniczej SP. AKC. w Toruniu, s. 25–26, Toruń 1933.

[3] CAF, Akta Szkół i Kursów T. 82, Program nauczania 1925/1926; *Ku uczczeniu dziesięciolecia...*, s. 52.

[4] J. Z. Wierzbicki, Notatki z wykładów płk A. Sawczyńskiego 1940–1945, Oflag II C Woldenberg s. 39.

[5] A. Tanant, *O powołaniu oficera*, Poznań 1927, Wielkopolska Księgarnia Nakładowa Karola Rzepeckiego.

[6] Tamże, s. 8.

[7] Tamże, s. 21–189.

[8] W. Witwicki, *Psychologia a wojsko*, Warszawa 1938, W. Witwicki.

[9] *Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii im. gen. J. Bema*, praca zbior. pod red. Z. Słomczyńskiego, wyd. MON, Warszawa 1974, s. 9.

[10] Tamże, s. 64.

[11] *Statut oficerskich szkół zawodowych*, Warszawa 1959, s. 7–8.

[12] *Wyższa Szkoła*, s. 258.

[13] E. Szumer, *Doskonalenie procesu kształcenia w WSOWRiA w świetle potrzeb w latach 1980–1990* (rozprawa doktorska), Warszawa 1978, s. 33, wyd. ASG.

[14] J. Majkut, *Dokumentacja badawcza rozprawy doktorskiej. Doskonalenie metod kształcenia taktycznego podchorążych WSOWRiA*, Warszawa 1986, wyd. ASG.

[15] E. Szumer, *Doskonalenie procesu*, s. 33–34.

[16] J. Szczepański, *Zapytaj samego siebie*, Warszawa 1983, s. 239, Nasza Księgarnia.

[17] *Podstawowe założenia procesu kształcenia podchorążych WSO*, Warszawa 1988, s. 4–5 i 15–16, MON. Przed programami WSO stawia się następujące wymagania: — naukowość — to znaczy eksponowanie takiego systemu wiedzy i informacji, który odpowiada najnowszym zdobyczom nauki, zwłaszcza współczesnej pedagogiki zarówno w zakresie doboru treści kształcenia, jak też ich układu strukturalnego; — nowoczesność — czyli obejmowanie treści dostosowanych zarówno do poziomu rozwoju współczesnej nauki wojskowej i techniki bojowej, jak również uwzględnienie prognostycznie określonych kierunków przemian w sztuce wojennej; — realność — wyróżniającej się w ujmowaniu treści wymaganych z punktu widzenia obecnych i przyszłych potrzeb i zadań, a jednocześnie możliwych do opanowania w założonym czasie studiów.

[18] Układ spiralny — to taki układ treści, w którym do tego samego hasła programowego uczeń wraca kilkakrotnie. Przy każdym nawrocie rozszerza się zakres obiektywnego znaczenia wiadomości, wzrasta liczba wiadomości. Przy każdym nawrocie uczeń posługuje się coraz wyższymi operacjami umysłowymi. Oś spirali stanowi to, że wiadomości i operacje są tak uporządkowane, aby w umyśle ucznia utrwalona została struktura łącząca w całości wiadomości i operacje przy każdym nawrocie spirali.

[19] 1. Logika dyscypliny naukowej; 2. Logika procesu dydaktycznego; 3. Logika wiedzy operatywnej, czyli funkcjonowanie wiadomości; 4. Logika działania, do której wiadomości są potrzebne; 5. Logika interakcji, gdy treść ma umożliwić wzajemną kontrolę i porozumiewanie się uczestników interakcji (uczeń, nauczyciel).

[20] H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988.

[21] Potwierdzają to badania, zob. H. Hrapkiewicz, *Oczekiwania studentów pierwszych lat studiów wyższych*, Dydaktyka Szkoły Wyższej nr 3, 1989; R. Borowik, *Oczekiwania wobec uczelni oraz plany zawodowe studentów AGH*, Dydaktyka Szkoły Wyższej nr 1, 1990; E. Rujna, *Słuchacz (podchorąży) w procesie kształcenia*, Materiały z sympozjum metodycznego 20–21.09.1990, Biblioteka Główna WSOWRiA.

OPTYMALIZACJA TELEOLOGII KSZTAŁCENIA

KAZIMIERZ DENEK
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
RENATA SZALACHOWSKA
Uniwersytet Szczeciński

TEORETYCZNE PODSTAWY STANOWIENIA CELU KSZTAŁCENIA

Problematyka świadomości i formułowania właściwych celów kształcenia oraz konsekwentna ich realizacja ma dla praktyki szkolnej, a także nauk o edukacji doniosłe znaczenie.

Cele edukacji szkolnej pełnią ważne funkcje. Przede wszystkim stanowią punkt odniesienia, do którego wszystko w działalności szkoły przymierza się i według niego ocenia. Mają one znaczenie regulacyjne. Są gwarancją przeciw nadmiernemu rozbudowaniu środków, które często przesłaniają wartości we współczesnej cywilizacji. Spełniają także funkcję organizacyjną. Wszystkie działania konstytutywne w szkole tak organizuje się, aby ich komponenty odbierały, każdy na swój sposób, znaczący impuls celów edukacji. Decydują one o roli nauk współpracujących z pedagogiką. Ponadto cele edukacji szkolnej mają charakter koordynujący. Ukazują szczyt, ku któremu wszystko w procesie dydaktyczno–wychowawczym zmierza. Interesujący nas element procesu kształcenia ma charakter prospektywny. „Twórcze przepowiadanie" celów kształcenia polega na przenoszeniu się w przyszłość po to, aby budować ją taką, jakiej pragniemy i domagamy się przez nasze życzenia, a następnie powrócić do współczesności, by ją organizować i uczynić nosicielką przyszłości. Cele edukacji szkolnej jako ponadczasowe w równym stopniu należą do przeszłości, co do teraźniejszości i przyszłości. Stąd jako trafny należy przyjąć pogląd R. F. Magera, który uważa, że jeżeli nie zdefiniuje się celów edukacji szkolnej, to wszelkie dyskusje na temat postępu pedagogicznego, modernizacji i unowocześnienia teorii i praktyki dydaktyczno–wychowawczej są trudne, a często jałowe. Ten sam autor uważa, że nauczanie i uczenie się bez dokładnie sprecyzowanych celów jest kupowaniem rzeczy w ciemno [1]. Ponadto złożony i szeroki charakter

działań edukacyjnych nie tylko uzasadnia zajmowanie się ich celami, ale wręcz je nakazuje.

Trudno wytłumaczyć, dlaczego nie prowadzi się u nas, z pozycji nauk o edukacji, zwłaszcza dydaktyki ogólnej, systematycznych i kompleksowych badań dotyczących istoty, genezy, określania i klasyfikacji celów kształcenia. Prawdopodobnie zaważyło na tym stanowisko przedstawicieli realnego socjalizmu. Traktowali oni cele edukacji szkolnej jako ustalenia z zewnątrz, które pozostają poza pedagogiką i naukami z nią współdziałającymi. Można je było „wyprowadzić" z ideologii i co najwyżej pedagogicznie interpretować. Próbowano je też wyłączać z dyskursu teorii i praktyki kształcenia.

Autorzy tego artykułu traktują cele kształcenia jako integralny składnik nauk o edukacji. Koncentrują uwagę na teoretycznych podstawach ustalania ogólnego celu kształcenia. Czyniąc to powracają do idei platońskiej, która zakłada, że szkoła uczy prawdy, wychowuje do dobra i kształtuje do tworzenia piękna.

1. ŹRÓDŁA CELÓW KSZTAŁCENIA

Cele edukacji szkolnej mogą wynikać z natury ludzkiej i życia społecznego człowieka. Stosownie do tego wyróżnia się naturalistyczną i socjologiczną grupę stanowienia celów. W ramach naturalistycznej grupy stanowienia celów wymienia się ustalanie ich z ogólnoludzkiej istoty człowieka, z indywidualnych właściwości i losu człowieka charakteryzującego bieg jego życia. Natomiast w grupie socjologicznej cele edukacji określa się z empirycznego stanu życia lub jego ideologicznego obrazu. Bogdan Suchodolski twierdzi, że cele należy wyprowadzać z „rozwojowych tendencji społecznych". Źródłami dla nich są koncepcje człowieka i humanistyczny charakter współczesnej cywilizacji. Cele edukacyjne tkwią w ideale wychowania, który zakłada wszechstronny i harmonijny, względnie wielostronny rozwój osobowości ucznia [2]. Heliodor Muszyński podstawy stanowienia celów dostrzega w koncepcjach: naturalistycznych, socjologistycznych, kulturalistycznych i futurologistycznych. Swoje przekonania sformułował w zdaniu: „Źródłem celów wychowania jest ideologia społeczna, wypływająca z najbardziej postępowych dążeń człowieka" [3]. Dla Kazimierza Denka geneza ustalania celów edukacji tkwi w wartościach [4]. Możemy też znaleźć deklaracje na temat aspiracji w dziedzinie wychowania, odnoszące się do działalności przewidywanej w przyszłości, a jeszcze częściej sięgające swoimi korzeniami do przeszłości. Ich inspiracja może mieć charakter religijny, filozoficzny czy metafizyczny [5].

Cele, do których się zmierza, można różnie klasyfikować. Najczęściej są to cele: główne, tzn. te, dla których zostało podjęte działanie; uboczne, sformułowane niejasno, a ważne; określone jasno, a mniej ważne; stopniowalne i niestopniowalne [6]. Cele edukacji szkolnej można także grupować

jako: wykonalne, bezpośrednie i pośrednie, bliższe i dalsze, wspólne i indywidualne, pozytywne i negatywne, potencjalne i aktualne [7]. Natomiast J. A. Lauwerys i R. Cowen wyróżniają cele: ostateczne, pośrednie i zadania. Warto zauważyć, że konceptualizacji zadań dokonuje się często, celów pośrednich sporadycznie, a celów ostatecznych tylko czasami. Czyni się to aby uwzględnić nowe okoliczności, które są udziałem wychowania i społeczeństwa [8]. Skoro cele ostateczne mają charakter względnie stały, to może warto się zastanowić, czy w ogóle istnieje potrzeba ustalania ich od nowa.

W zapomnianej już dzisiaj sztuce retoryki, w części *intellectio* wielką karierę zrobiło niegdyś wieloznaczne pojęcie *topos*, wprowadzone przez Arystotelesa. Tu interesuje nas „*topos* wspólny", *loci communes*, rozumiany jako określone miejsce w myśli, pamięci, tekście, odnoszące się do zagadnień ogólnych. Pojęcie tego co wspólne, ogólne, ma rozległą skalę znaczeniową, począwszy od „koncepcji ogólnych" i wielkich tematów moralnych, wyrastających z korzenia cywilizacji grecko–rzymskiej, poprzez mity, symbole, zbiorową mądrość pokoleń aż do banałów i komunałów myślowych i wyrazowych. I niezależnie od relatywizmu historycznego w ocenie i użyciu retorycznych ogólników zapisanych w literaturze antycznej, średniowiecznej i nowożytnej, *loci communes* odgrywają rolę analogiczną do tej, która przypada aksjomatom w systemie formalnym [9].

Jaki topos wspólny można znaleźć w polu teleologii tam, gdzie pytamy o cel ostateczny? Otóż jest nim odwieczna triada teleologiczna, którą można spotkać w dwóch konfiguracjach: prawda, dobro, piękno lub sprawiedliwość, prawda, piękno. Każda z tych wartości uszlachetnia poszczególne strony natury ludzkiej. Prawda doskonali intelekt, a dobro i piękno odpowiednio wolę i uczucia. Prawda, dobro i piękno są w edukacji do zdobycia jako zadania. Nigdy nie przedstawiają się jak coś oczywistego, nie wymagającego twórczego wysiłku [10]. Wspomnianym wartościom nadaje się znaczenie uniwersalne, pomimo iż mogą być rozpatrywane w różnych wymiarach i na różnych poziomach. Taki zakres pola teleologicznego podziela wielu myślicieli. Dość wymienić D. Hildebranda, Gołaszewską, J. Tischnera, M. Schelera, R. Ingardena, T. Stycznia, W. Pasterniaka, J. Szczepańskiego, T. Gadacza, W. Stróżewskiego i innych. Przyjęcie faktu, że triada ta przenika cały zakres pola teleologicznego, tzn. jest jego najwyższym i najniższym piętrem, jako że cel jest nieodłącznie związany z punktem wyjścia, oznacza akceptację tego, że wszystkie inne cele ogólne, formułowane w różnych dziedzinach życia ludzkiego, w tym także w edukacji, nie mogą zboczyć z drogi, którą wytyczają wartości naczelne. Nie przeszkadza to, aby teleologie szczegółowe uwzględniały specyfikę dziedziny, dla której są ustanowione, niemniej nie mogą zapominać o tym, że są służebne wobec uniwersaliów. W tym miejscu warto jeszcze zwrócić uwagę, że określenie ogólnego celu kształcenia nie oznacza znalezienia dla niego nieprecyzyjnych sformułowań. Czyni to R. Rorty, który kierując się

fundamentalnymi wartościami, sprowadza cele edukacji szkolnej w USA do kształtowania światłych obywateli i niezależnie myślących ludzi, umiejących samodzielnie odróżniać dobro od zla [11]. Jest to bowiem zadanie wcale nie specyficzne dla edukatorów, ale rozciągające się na wszystkie dziedziny życia społecznego. Z punktu widzenia filozofii kształcenia [12] i psychologii uczenia się takie sformułowanie budzi wiele wątpliwości. Kto to jest światły obywatel? Czy człowiek może myśleć niezależnie, a jeżeli tak, to niezależnie od kogo, bądź od czego? Nie ma ani intelektualnej, ani emocjonalnej zgody na tak postawione cele edukacji szkolnej, a to dlatego, że tego typu sformułowania dalekie są od tego, co rzeczywiście może i powinien czynić nauczyciel. Wrócimy do tego w miejscu, gdzie podjęta zostanie próba sformułowania ogólnego celu kształcenia.

2. STRUKTURA CELU KSZTAŁCENIA

W polu teleologii dydaktycznej istnieje ogromny balagan pojęciowy. Prawie każdy z nauczycieli inaczej formułuje ogólny cel kształcenia [13]. Większość z zajmujących się sztuką nauczania w ogóle nie wie, na jakim poziomie teleologicznym umiejscawia swoiście rozumiane przez siebie cele. Bez znaczenia dla nauczycieli jest, czy opowiadając o fundamentalnych założeniach swojej pracy, obracają się wokół zadań, środków, celów operacyjnych i wartości. Przyznać trzeba, że to nie najlepiej świadczy o nauczających, ale też podkreślić z całą mocą, że zostali oni pozostawieni sami sobie. Nie dysponują teorią, jeśli nie kompletną, to choćby inspirującą. Pozostają poza kontrolą społeczną, która jeśli czasem następuje w formie rzeczowej krytyki, to nie ma wpływu na dydaktyczną rzeczywistość. Tak więc u nas filozofię nauczania ustala sam nauczyciel, nie jest jednak do tego przygotowany w czasie odbywania studiów nauczycielskich. Nie ma bowiem zajęć ułatwiających wykonanie tego zadania, gdyż nie wykłada się filozofii nauczania. Pole teleologiczne nie jest im ujawniane, przez co nie występuje zasada spójności polegająca na wiązaniu celów szczegółowych z autonomicznymi i nadrzędnymi w procesie edukacji [14]. Swobodne rozmowy z nauczycielami ujawniły, że wówczas, gdy nie czują się oceniani, wyzwala się u nich intuicja, która bardzo często prowadzi do trafnych wniosków. Dowodzi to, że ciągle jest aktualne, zgodne z tradycją Komisji Edukacji Narodowej, wezwanie Horacego — *Sapere Aude*. Warto je przypomnieć również i dlatego, że uczeń jest na ogół na miarę swojego mistrza. Odpowiedzialność za ucznia jest naturalnie rozłożona, ale nie na tyle, aby odwaga w mądrości miała schować się za różnymi ujęciami teoretycznymi, a już na pewno nie za tymi, z którymi w ogóle się nie utożsamiamy, bądź budzą w nas niepokój niedorzeczności. Pojęcie człowieczeństwa w sensie kulturowym nie jest opisem empirycznym. Nie może ono wyłonić się z samej obserwacji antropologicznej, ani też z badania historycznego. Ma swą genezę w ugrun-

towaniu moralnym. Czy ugruntowanie takie jest wykonalne przez odkrycie całkowicie autonomicznych zasad rozumu praktycznego, bez powołania się na tradycję religijną, to inne pytanie [15]. Na pewno moralne jest szukanie mądrości, a kiedy się ją znajduje, staje się nakazem, aby ujrzała światło dzienne.

Przyjrzyjmy się strukturze celu kształcenia. Warto odwołać się do W. Pasterniaka, który podaje osiem wymiarów opracowanych przez C. Kluckholna, a będących źródłem dla badaczy wartości. Tworzą je wymiary: modalności, treści, intencji, ogólności, intensywności, uzewnętrznienia oraz zakresu organizacji [16]. Dla potrzeb tego artykułu przyjmiemy strukturę celu kształcenia zaproponowaną przez J. Gniteckiego. Autor zwraca uwagę, że cele edukacyjne mają takie wymiary jak: postulowany stan rzeczy, działaniowy, co oznacza czynności zmierzające do osiągnięcia tego stanu w warunkach określonych przez potencjalne możliwości ucznia (wymiar potencjalny) oraz środowisko, w którym funkcjonuje jako jednostka i jako członek grupy społecznej (wymiar funkcjonalny). J. Gnitecki słusznie zauważa, że jak dotąd, zarówno dydaktycy, jak i teoretycy wychowania uwzględniali postulowany stan rzeczy oraz działaniowy wymiar celów kształcenia. Natomiast wymiar potencjalny i funkcjonalny nie znalazł w pedagogice szerszego rozwinięcia, co jest niekorzystne z punktu widzenia tworzenia twierdzeń pedagogiki empirycznej [17]. Pomimo wielu obiecujących poszukiwań prowadzonych w polskiej edukacji, wciąż przeważa pytanie o fakty, odczytywanie celów nauczania z materiału nauczania lub struktury nauki, utożsamianie wymagań programowych z celami nauczania. Jest to na przekór psychologicznym prawom uczenia się oraz indywidualnej historii zdobywania wiedzy przez ucznia, które mają priorytet przed logicznymi strukturami materiału. Materiał nauczania nie jest po prostu jedynym wymiarem treści kształcenia. Dzięki badaniom C. Levi–Straussa znane są prawa funkcjonowania ducha ludzkiego. Z myśleniem, powiada ten autor, jest tak jak ze znaczeniem mitów, do których sensu nigdy nie docieramy. O tym, co ów mit dla nas oznacza, decyduje stosunek, w jakim pozostaje on do korespondujących z nim znaczeń w innych płaszczyznach [18]. Zatem należy podkreślić, że nie można nie uwzględniać potencjalnego i funkcjonalnego wymiaru celów edukacyjnych. Przekładając oba wymiary na język bardziej potoczny, opowiadający w czym leży istota powyższych aspektów struktury kształcenia, należałoby to ująć w sposób następujący: nikt z nas nie może być tym, kim nie jest. Może co najwyżej być bardziej bądź mniej sobą, w czym dopomagają nam, bądź przeszkadzają: środowisko, w którym żyjemy, nauczyciele itp. Żółw nigdy nie będzie zającem, choć ostatecznie może nauczyć się bardzo szybko biegać. Tylko po co?

Ogólny cel kształcenia w odróżnieniu od tych, które określa się jako etapowe i zadania, musi uwzględniać wszystkie jego wymiary. Przez dziesiątki lat zdawało się, że zadość czyni temu wymogowi paradygmat wszechstronnego rozwoju osobowości, chociaż z takim rozwojem w ogóle nie mamy

do czynienia. Oprócz wielowymiarowości celów kształcenia i różnych kryteriów klasyfikacji, co różni autorów ujęć teleologicznych, zwraca szczególną uwagę fakt, postulowany w wielu publikacjach, a dotyczący hierarchicznego układu celów [19]. Występująca tu jednomyślność implikuje odrzucenie paradygmatu wszechstronności. O ile struktura celu może modelowo przyjąć postać piramidy [20], o tyle wszechstronność musiałaby przestrzennie wyrazić się w postaci kuli. Nie wdając się w szczegółową demistyfikację paradygmatu wszechstronności trzeba stwierdzić, że nie da się tych modeli pogodzić i nie należy tego robić. Przyjmując strukturę celu J. Gniteckiego, która na tle innych wydaje się być bardzo jasna i budząca zaufanie swoją prostotą, spróbujmy w dalszej części sformułować i teoretycznie uzasadnić cel kształcenia.

3. OGÓLNY CEL KSZTAŁCENIA. FILOZOFICZNE I PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY PODJĘTEJ PRÓBY

Postawmy tezę: celem ogólnym kształcenia jest u w a g a. Aby dowieść słuszności tej tezy, trzeba pokazać, że jest to warunek konieczny i wystarczający na to, by uwagę przyjąć za cel ostateczny w teleologii dydaktycznej. Teleologiczne pole kształcenia, podobnie jak cele ostateczne, poddaje się dobrze rozważaniom natury filozoficznej, wzbogaconym o wiedzę psychologiczną i socjologiczną oraz teorię i praktykę pedagogiczną, o której trzeba pamiętać, że w dorobku myśli ludzkiej jest najstarsza. Czy nauczyciel jest uprawniony do refleksji filozoficznej? Do pozytywnej odpowiedzi można mieć wiele obiekcji. Niemniej trzeba pamiętać, że filozof to „miłujący" mądrość, a ta w przypadku działalności pedagogicznej najjaśniej objawia się tym, którzy w tej materii mają jakieś szczególne predyspozycje.

Przyjrzyjmy się różnym określeniom uwagi. Można je znaleźć w polskiej literaturze przedmiotu. S. Gerstmann uwagą nazywa „skierowanie świadomości ku przedmiotowi lub bardziej złożonej sytuacji. Czynności tej towarzyszy zarazem zajęcie postawy przygotowującej działanie poznawcze lub inne" [21]. Z. Sękowska dowodzi, że „uwaga to szczególna właściwość psychiczna kierująca świadomość na określony przedmiot" [22]. Natomiast S. Szuman twierdzi, że uwaga „jest takim stanem i poziomem aktywności nerwowej w korze mózgowej, który przygotowuje, a następnie podtrzymuje sprawną pracę organizmu w zakresie jego poznawczej orientacji i celowej działalności w świecie otaczającym" [23]. Z kolei T. Nowacki przez uwagę rozumie „skierowanie świadomości na określony przedmiot" [24]. R. Kowalczuk i T. Sieczyński interesujący nas tu termin rozumieją jako „stan świadomości, który charakteryzuje się koncentracją myśli czy spostrzegania na jakimś zjawisku świata zewnętrznego lub własnym przeżyciu psychicznym, umożliwiającym poznanie go" [25]. Zdaniem W. Okonia uwaga jest „procesem ukierunkowania czynności poznawczych na otaczające człowieka

rzeczy, procesy, zjawiska i wydarzenia, wewnętrzne funkcje jego organizmu czy stany psychiczne. W procesie tym występuje koncentracja myśli na danych treściach, inne treści pozostają zaś poza polem świadomości jednostki" [26]. K. Zieliński zauważa, że „uwaga czyli czujność (forma wiedności) może rozwijać się w dwóch kierunkach — podmiotowym (świadomość subiektywna) i przedmiotowym (obiektywne wyrażenie — atakujące ją z zewnątrz jako suma zmiennych bodźców otoczenia). Pierwszy kierunek nazwijmy umownie stroną wiedną (istotową), zaś drugi (obiektywny) stroną bytową (istnieniową)" [27]. We wszystkich przytoczonych tu określeniach uwaga jawi się jako stan, bez którego niemożliwe jest rozpoczęcie, a następnie utrzymanie gotowości poznawczej. Są tego również mniej lub bardziej świadomi sami nauczyciele. Są oni zgodni co do tego, że bez tej „możności świadomego wiedzenia czegokolwiek, objawiającej się u nas w formie uwagi, czujnej koncentracji świadomości na czymś lub nad sobą" [28] trudno jest mówić o efektywnym procesie kształceniowym, nie mówiąc już o samokształceniu. Istnieje jednak dość powszechne mniemanie, a nawet przekonanie, że jest to jedna z wielu kategorii umysłowych. Zatem nie ma powodu, aby uważać ją za szczególną, bądź godną większego zainteresowania. Taką opinię podziela gros pedagogów i psychologów.

Z badań S. Szumana wynika, że stan wzajemnej uwagi jest warunkiem koniecznym rozpoczęcia procesu kształcenia. Z psychologicznego punktu widzenia „winniśmy zdawać sobie sprawę, że nie ukształtowalibyśmy uczniów świadomości, ich świadomej mimowolnej czy dowolnej uwagi, gdybyśmy nie zdołali oddziałać na pobudzenie i kształtowanie się procesów nerwowych, warunkujących stan pogotowia i intensywną pracę uwagi" [29]. Przez wiele lat prowadzono badania nad uwagą. Dzięki temu termin ten zdążył się upowszechnić w psychologii uwagi, percepcji i pamięci pod pojęciem zakresu skanningu [30]. Prowadzone przez psychologów poszukiwania badawcze nad zdolnościami intelektualnymi człowieka pokazują kierunek rozwoju modeli zdolności umysłowych od statycznych czynników do przetwarzania informacji. Autorzy tych prac podkreślają, że jakkolwiek wkład modeli czynnikowych jest znaczący, to jednak polega on głównie na strukturalnym uporządkowaniu zadań umysłowych, a nie na szczegółowym opisaniu poznawczych dyspozycji. Dlatego *per opositiam* zaczęto prowadzić badania nad elementarnymi zadaniami i operacjami, pokazując ich złożoność i zmienność organizacji. Obraz umysłu w wersji czynnikowej jest niepełny. Badacze zdolności z zasady nie brali pod uwagę różnic w jakości zorganizowania czynności poznawania. Lukę tę wypełniają opisy fenomenologiczne w postaci stylów poznawczych. Dotyczą one „relatywnie stałego sposobu organizacji czynności poznawczych, poprzez którą spontanicznie równoważy ona swoją indywidualność, uwarunkowaną typem temperamentu i profilem doświadczenia osobistego, z obiektywnymi wymaganiami otoczenia–sytuacji lub zadania. W aspekcie mechanizmów podstawowych, stylom poznawczym odpowiadają określone warianty organizacji

programów przetwarzania informacji. W aspekcie behawioralnym stylom poznawczym odpowiadają jakościowe różnice w przebiegu czynności poznawczych. Poznawczy „stylus" ludzkiego intelektu jest zatem kompozycją procesów reprezentujących możliwości intelektualne (silne strony) i ograniczenia (słabe strony), znajdujące wyraz w mechanizmach kompensacji" [31]. Styl poznawczy charakteryzują jego wymiary. Cz. Nosal dokonał szczegółowej analizy każdego z nich. Tu skoncentrujemy się na jednym z nich. Wymiar ósmy nosi miano zakresu skanningu uwagi. Rozpatruje się go jako wymiar odrębny, o pierwotnym, bazowym charakterze. Skanning wyraża operację próbkowania pola percepcyjnego i elementarny poziom kontroli poznawczej. Uwaga jako stan czynnościowy centralnego układu nerwowego nie jest równoznaczna z czujnością lub aktywacją. Rozkłady stanów uwagi zapewniają realizację przeglądania ukierunkowanego celem programu czynności i treściowymi kryteriami kontroli oraz pseudolosowego, o nieokreślonych kryteriach. Nie wdając się w szczegółową analizę statycznych i dynamicznych cech uwagi, aby nie zaciemniać prowadzonych tu rozważań, pragniemy jedynie zwrócić szczególną uwagę na to, że przestrzeń stanów uwagi staje się wrażliwa na wszystkie aspekty informacyjnych oddziaływań otoczenia i podmiotu. Idea skanningu jako formy kontroli poznawczej jest bardzo istotna. Można ideę tę uogólnić jako centralną zasadę operacyjną mózgu. Jest to bardzo ważny wymiar, a zarazem podstawowy mechanizm wyjaśniający możliwość zestawiania i porównania danych na poziomie elementarnym. Odnosi się on do wszystkich prostych i złożonych czynności poznawczych. Słusznie zatem w analizie złożonych form regulacji poznawczej powraca się do podstaw, tj. cech uwagi i stylów skanningu [32]. Badacze umysłu dostrzegli, iż uwaga przenika wszystkie metawymiary stylów poznawczych. Jakie wynikają stąd konsekwencje dydaktyczne? Cały proces kształcenia, aby miał sens, musi być, tak po stronie ucznia jak i nauczyciela, działaniem bardzo uważnym. „Uwaga przewija się w całym naszym życiu psychicznym. Dlatego sprawne działanie uwagi jest warunkiem koniecznym, bez którego niemożliwe jest powodzenie w jakiejkolwiek działalności" [33]. Chodzi o rozwijanie w procesie kształcenia zarówno uwagi mimowolnej, jak i dowolnej. Proces kształcenia jest efektywny, gdy prowadzi się go od tej pierwszej do drugiej. Jest to zrozumiałe, skoro pamiętamy, że człowiek rozpoczynając edukację angażuje swój umysł na ogół w to, co go interesuje (uwaga mimowolna). Zatem dobry dydaktyk w pełni to wykorzysta. W miarę osobniczego rozwoju będzie kształcił tak, aby uczniowie posiedli umiejętność trwałej uwagi oraz zdolność jej dowolnego wzbudzania (uwaga dowolna). Jednak ani na początku drogi, ani w stanie dowolnego uważania nie wychodzimy poza siebie. W stanie uwagi dowolnej nawet bardziej kontrolujemy siebie. I pomimo tego, że wolne kierowanie swoją uwagą pozwala objąć uważnym spojrzeniem nie tylko to, co jest ważne, to jednak trudno tu mówić o wyjściu poza siebie. Wyzwolenie następuje wtedy, gdy nie wie „lewa ręka, co czyni prawa". To

gwarantuje uwaga mimowolna, ale nie ta pierwotna, tylko jej dojrzała siostra. Dojrzałość tej uwagi polega na jej refleksyjności, której przy swoich narodzinach jeszcze nie posiada, natomiast tym, co je łączy, jest ich naturalność. Można w tym miejscu zadać pytanie, czy rzeczywiście chodzi o to, by przezwyciężyć swoją indywidualność?

Człowiek z uwagi na swą duchowość jest osobą i jednostką „z racji niespecyficznego zróżnicowania, jaką jest materia sprawiająca, że członkowie tego samego gatunku różnią się między sobą". Jednostkowość i osobowość to dwa aspekty substancjalnego bytu. Można rozwijać się w kierunku osobowości, czyli opanowania i niezależności, właściwych duchowi, względnie zmierzać ku jednostkowości, czyli ku poddaniu się skłonnościom, które są w nas obecne z racji materii i dziedziczności [34]. Współczesne kształcenie skupia się na rozwoju i wyzwoleniu indywidualnej osoby. Cała sztuka polega zatem na tym, aby wychowanka tak instruować, inspirować, dyscyplinować i uczyć, by w tajnikach ludzkich poczynań malały tendencje egoistyczne na rzecz wzrastania aspiracji właściwych osobowości i jej duchowej wspaniałomyślności. Idąc dalej tropem tego rozumowania, można wymienić jedną z podstawowych reguł procesu kształcenia. Jest nią skupienie u w a g i na wewnętrznych głębiach osobowości i jej przedświadomej duchowej dynamice. Nakłada to na nauczyciela obowiązek „troszczenia się przede wszystkim o wnętrze i o interioryzację wychowawczego wpływu" [35].

Czym są te przedsądy, które nauki o edukacji wreszcie muszą zaakceptować jako coś, co pomimo swej niejawności istnieje i ma ogromny wpływ na aktywność intelektualną, wyjaśnia w swoim znakomitym eseju A. Folkierska. Tym co zrównuje wszystkie formy, w których uprzedmiotowia się ludzkie doświadczenie, jest kolowa struktura rozumienia. Niejawne dla tych form przedsądy tworzą wyjściowy horyzont możliwych pytań, jakie mogą się w danej formie konstytuować, a także organizują samą strukturę rozumienia, wyznaczają jej kierunek i intencje. Korzeniem tych przedsądów jest społeczno–kulturowa przestrzeń, która stanowi źródło możliwego sensu. Przekazy kulturowe są o tyle znaczące, o ile ciągle na nowo zmuszają do namysłu nad roszczeniem do prawdy.

Całościowa perspektywa, z której słowo mówi, zderza się z konieczną perspektywą wyznaczoną przez niejasne przedsądy tego, kto owo słowo podejmuje [36]. Poznanie intelektualne w samym zarodku jest zaczątkiem percepcji jeszcze niesformułowanej. Rozum nie opiera się tylko na swych przejawach logicznych i świadomych. Ponad światem pojęć wyraźnych, sądów, wyrażonych słów i postanowień oraz świadomych poruszeń woli są źródła poznania i poezji, miłości i pragnień prawdziwie ludzkich, ukryte w duchowym mroku intymnego życia duszy. Warto dodać, że właśnie ze względu na tę przedświadomą czy podświadomą dynamikę ludzkiej osobowości kapitalne znaczenie ma dla nauczyciela zachowanie osobistego kontaktu z uczniem. Podkreślmy zatem jeszcze, że kształcenie ma wiele do zrobienia z nieświadomą, irracjonalną dynamiką *psyche* dziecka w kierunku

rozwoju przedświadomości ducha. Na to działanie nie ma ustalonych reguł postępowania dydaktycznego. Służyć temu może tylko osobista u w a g a, „skupiona na wewnętrznym rozkwicie rozumnej natury i wreszcie wielka troska o skonfrontowanie tego rozkwitającego rozumu ze spójnym i dobrze ugruntowanym systemem poznania" [37]. Bez uwagi nie przezwycięży człowiek wewnętrznej mnogości sił, które go pociągają za sobą, różnych prądów wiedzy, wiary i energii witalnych działających w jego duszy.

Jeżeli przyjmiemy, że w kształceniu chodzi o to, aby człowiek był wolny i umiał z tej wolności korzystać, to równocześnie opowiemy się za taką szkołą, która ma mu w tym pomagać, a nie przeszkadzać. W ostateczności nie powinna przynajmniej szkodzić. Chodzi o szkołę, która traktuje realizację wolności jako projektowanie określonego sposobu bycia uczniów, dokonywania przez nich takich a nie innych wyborów (na miarę poznania siebie, Boga i innych). Rozproszenie życia ludzkiego jest wielkim nieszczęściem, zatem trzeba młodzież przygotować do przezwyciężania tej dewastującej atomizacji. Oznacza to wyposażanie ucznia w wiedzę żywą i uporządkowaną, taką która pozwoli mu postępować ku mądrości. Nie jest to możliwe bez rozwijania uwagi do czasu, aż osiągnie właściwy sobie stopień. S. Weil pisze: „Chociaż ludzie zdają się o tym nie wiedzieć, kształcenie daru uwagi stanowi o prawdziwym sensie studiów szkolnych i właściwie tylko dlatego warto im się oddawać. Większość szkolnych ćwiczeń daje również im tylko właściwe korzyści, ale są to korzyści drugorzędne. Niewiele nawet znaczy, czy zadanie udaje się rozwiązać i uchwycić wywód, chociaż trzeba do tego naprawdę dążyć. Nigdy, w żadnym przypadku, wysiłek p r a w d z i w e j u w a g i nie jest stracony. Zawsze jest w pełni skuteczny duchowo, a zatem, w dodatku, również na niższym poziomie intelektualnym, bo wszelkie światło duchowe rozjaśnia inteligencję" [38]. O skuteczności uwagi powiemy wtedy, gdy wyraża się ona w patrzeniu, a nie w przywiązaniu. Niemniej na wstępnym już etapie, który trwa dość długo, przywiązanie jest czymś naturalnym. Potem, kiedy osiągamy wyższy stopień uwagi (ponowna uwaga mimowolna), możemy znowu tylko „patrzeć".

Uwaga nie jest podatna na analizę w taki sposób, aby czytelnik miał całkowitą jasność jej zakresu pojęciowego. Poddaje się tylko skategoryzowaniu i wskaźnikowaniu w psychologii pod nazwą skanningu uwagi (kontroli poznawczej). Nie oddaje on jednak pełnego znaczenia tejże uwagi, która nade wszystko charakteryzuje postawę całej osoby. Niemniej wystarczająco udowadnia, że jest warunkiem koniecznym zaistnienia procesu kształcenia. Czy jest też warunkiem wystarczającym? Badania trwają, rezultaty są zachęcające. W sensie pewnej nieosiągalności uwaga spełnia warunek bycia celem ostatecznym w polu kształcenia. Przenika taksonomie i pojedyncze zadania. Ponadto koresponduje z celem ostatecznym. Uwaga bowiem prowadzi do wolności poznawczej, pozwala panować nad treściami, a nie odwrotnie, wolność zaś jest formą prawdy. Prawda raz poznana w sposób wolny będzie nadawała pozytywną treść każdej formie wolności, wypełniała,

ukierunkowywała i rzeczywiście wyzwalała. Jak podkreśla w swych pracach J. Tischner, nie ma dla człowieka, zwłaszcza pedagoga, piękniejszego przeżycia, jak to jedno: odzyskać wolność pytając o prawdę.

4. EMPIRYCZNE REPERKUSJE PRZYJĘCIA PARADYGMATU UWAGI W DYDAKTYCE

Co oznacza dla nauczyciela różnych typów i szczebli nauczania przyjęcie uwagi jako paradygmatu dydaktycznego? Nade wszystko wprowadza on pewien porządek rzeczy w teorię. Zachowuje hierarchiczność, tak jak ją prezentują taksonomie nauczania. Dalej, odpowiada strukturze teleologicznej. Wymiar wynikowy u w a g i to coraz wyższe jej stopnie, aż do jakościowo odmiennej od wyjściowej uwagi mimowolnej. Aby możliwa była realizacja tak postawionego celu, uwagę trzeba wzbudzać, wyzwalać i utrzymywać w polu pozostałych wymiarów. Zatem, jeśli jest to funkcjonalny wymiar celu, który obejmuje czynniki środowiskowe takie, jak: infrastruktura dydaktyczna, środowisko szkolne i pozaszkolne, tradycja i naukowy dorobek ludzkości, kultura narodu, miejsce, w którym się żyje, to człowiek, a w szczególności młody, tylko wtedy się w nich nie pogubi i wykorzysta z pożytkiem dla siebie, o ile będzie wobec nich uważny. Oznacza to, że w przypadku wymiaru działaniowego wszystkie czynniki treściowe i metodyczne, a także osobowość nauczyciela i ucznia, ich intuicja, specyfika wzajemnej relacji mają służyć rozwijaniu uwagi oraz jej podtrzymaniu. A to wszystko w uznaniu dla potencjalnych możliwości ucznia, które z jednej strony są bezwzględnie ograniczone, a z drugiej zdeterminowane jego możliwościami poznawczymi i psychomotorycznymi. Dają się one usprawnić w ramach danego zakresu możliwości uwarunkowanych genetycznie i środowiskowo. Największa wartość lansowanego tutaj celu kształcenia leży w tym, że bez względu na specyfikę osobniczej drogi ucznia, jak i indywidualne skłonności, uwaga nigdy nie jest zmarnowana, nawet jeśli zadanie nie zostanie wykonane. Ponadto kształcenie uwagi nie ześrodkowuje naszych wysiłków na wynikach, świadectwach, dyplomach, które choć ważne, to przecież niemądre jest stwierdzenie, że do nich sprowadza się wysiłek nauczycieli i uczniów. Przenosimy dzięki uwadze naszą bezcenną energię na drogę „tu i teraz", tylko czasem z myślą o odroczonej gratyfikacji. Uważając w ten sposób, łatwo będzie można wyeliminować nerwicę i fobię szkolną, a z czasem może nawet pojawi się możliwość przeżywania radości poznawczej przez każdego korzystającego z usług szkoły. Jak wiadomo, szkoła na liście rankingowej źródeł informacji i wiedzy o otaczającej nas rzeczywistości, a także funkcjonalnej wiedzy o życiu, zajmuje jedno z ostatnich miejsc w opinii uczniów i studentów. Jeżeli chcemy przywrócić jej należytą wartość, ograniczmy się do tego, co może i powinna ona robić, bo poza tym czy tego chce czy nie, zawsze będzie miejscem spełniającym wielorakie, często

niechciane funkcje. Tymczasem szkoła może i powinna poważnie zająć się kształceniem umysłów swoich wychowanków, tak aby po jej opuszczeniu byli oni przygotowani do samodzielnego podejmowania wysiłku intelektualnego na miarę błyskawicznie zmieniających się warunków. Niech nasi uczniowie będą odważni w stawianiu pytań i hipotez, zechcą i potrafią korzystać z wolności, w zgodzie z sobą i innymi. Ułatwi to im opuszczenie szkoły z poczuciem własnej wartości, z umiejętnością podjęcia odpowiedzialności za siebie, bliskich, miejsce, w którym żyją. Uczniowie lubią, szanują, szukają kontaktu z tymi, którzy potrafią ich obdarzyć tą odrobiną bezcennej uwagi. Cały proces kształcenia może nie pójść na marne, jeżeli w ich życiu pojawił się taki właśnie nauczyciel. Całe szczęście, że wbrew wszelkiemu rozsądkowi dyktowanemu przez popyt i podaż tacy nauczyciele są i nic nie wskazuje na to, by chcieli się poddać. Praca tej małej garstki mistrzów przynosi większe efekty, niż pozorny wysiłek niezliczonej rzeszy ich kolegów. Owoce ich działalności są bezcenne i wie o tym każdy, kto spotkał na swojej drodze nauczyciela–mistrza. I niedobrze to dla szkoły, gdy więcej mistrzów młody człowiek spotyka poza nią. Utrwala się opinia o niepewnej przydatności kształcenia, czego skrajnym wyrazem jest praca I. Illicha *Społeczeństwo bez szkoły*. A wystarczy...

Niech nauczyciel ma do poprowadzenia niezbyt interesujący dla wielu temat: Polska a Rosja w I połowie XVII wieku. Przyjmijmy również, że nauczyciel nasz pracuje w zgodzie z paradygmatem uwagi. Dlatego zastanowi się on, jaką metodą i za pomocą jakich środków może temat uczynić na tyle atrakcyjnym, aby wzbudzić u swoich uczniów uwagę, a zatem gotowość do słuchania. Może to być anegdota z życia postaci historycznej, względnie sentencja charakteryzująca ówczesne stosunki pomiędzy tymi dwoma krajami, w każdym razie coś co jest jasne, proste i pozostawiające przestrzeń dla własnej wyobraźni. Następnie przejdzie do kwestii bardziej szczegółowych, może trudniejszych i tu sam zacznie być bardzo uważny. Zainteresuje się, czy uczniowie są zasłuchani, czy lekcja ich nie nuży. Zastanowi się, czy nie trzeba zrobić krótkiej przerwy, opowiedzieć czegoś relaksującego, zmienić ton głosu, sprowokować pytania, podjąć rozmowę. W przypadku kompletnego braku uwagi warto zatrzymać się na uczniu, spytać o samopoczucie, zatroszczyć się o jego kłopoty i problemy, wyjaśnić mu, że właśnie ma szansę od nich się oderwać, jeśli spróbuje wsłuchać się w to, o czym właśnie mowa. Nie należy się bać straty czasu. Szkoła jest dla ucznia, a nie ze względu na materiał nauczania, zatem czas mu poświęcony nigdy nie jest zmarnowany. To go tylko upewni, że wszystko w szkole dzieje się dla i ze względu na niego. Uczeń musi wiedzieć, że nie jest najważniejsze to, czy zapamięta, co się stało w roku 1604, ale to jak głęboki wgląd w tamten czas uzyskał, ile mądrości mu ta wiedza przysporzyła. Będzie to możliwe wówczas, gdy nie będzie na lekcji „spał". Tę procedurę trzeba powtarzać, budzić innych i samemu nie spać. Nagrodą dla nauczyciela jest dojrzewanie jego uczniów w uwadze. Najpierw widzą daty i fakty, które w dodatku

mylą się i plączą, potem spostrzegają proces dziejowy, aż w końcu mądrość historii i piękno nauki. Na ostatnim poziomie nie ma już nudnych okresów i beznamiętnych faktów. Dokonując pewnego transferu tej lekcji na wzrost w innym wymiarze zobaczymy, że uwaga kształcona podczas lekcji historii może okazać się szalenie przydatna w życiu, kiedy trzeba będzie odnaleźć siebie w zalewających świat informacjach, zdarzeniach i zjawiskach.

Naturalnie nie ma tu dokładnego przepisu metodycznego. Nie wiemy na razie, w jaki sposób nauczyciel może stwierdzić z całą pewnością, czy uczeń uważa i na jakim poziomie tej uwagi jest, ale też nie ma pewności, czy taka wiedza jest niezbędna. Wiadomo natomiast z całą pewnością, że najpierw uważny musi być sam nauczyciel, w działaniu, spostrzeganiu, wyrażaniu swoich myśli, we wszystkich wymiarach swojej aktywności.

5. KONKLUZJE

Rozpad pierwotnej triady spowodował impas w gnoseologii, etyce i estetyce. Jej przywrócenie wprowadza porządek i ład teleologiczny, a co za tym idzie również otwiera przestrzeń dla poszukiwań w polu teleologii edukacyjnej [39]. Paradygmat uwagi jako ostateczny cel kształcenia jest w zgodzie z dążeniem do Prawdy, Dobra i Piękna. Koresponduje również z osiągnięciami dydaktyków formułującymi taksonomie celów nauczania i osiągnięciami psychologów poznawczych. Ma oparcie w myśli filozoficznej i intuicji pedagogów praktyków. Paradygmat uwagi otwiera także nowe pole poszukiwań badawczych w zakresie metodyk nauczania, komunikacji, psycholingwistyki. A jednak otwarte pozostaje pytanie, pomimo kolowej struktury paradygmatu, czy wystarczające jest jego przyjęcie? Czy rzeczywiście jest tak, że z punktu widzenia kształcenia przyjęcie uwagi jako ogólnego celu edukacyjnego da możliwość wyzwolenia i ujarzmienia potencjału tkwiącego w empirii i praktyce dydaktycznej?

PRZYPISY

[1] R. F. Mager, *Measuring instructional intent*, Fearon Publishers, California 1973.

[2] K. Denek (red.), *Unowocześnienie procesu kształcenia, Operacjonalizacja celów kształcenia*, Kalisz 1990, s. 20–21.

[3] H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1978, s. 157–161.

[4] K. Denek, *Cele edukacji szkolnej*, Przegląd Oświatowo–Wychowawczy nr 2–3, 1990; tenże, *Cele edukacji w szkole wyższej*, Dydaktyka Szkoły Wyższej nr 2, 1990.

[5] *Bliskie i dalekie cele wychowania* (tłum. I. Wojnar), Warszawa 1987, s. 35–38.

[6] T. Kotarbiński, *Sprawność i błąd*, Warszawa 1970, s. 11–113.

[7] K. Denek, *Cele edukacyjne lekcji we współczesnej szkole*, Poznań–Kalisz 1989; K. Denek, I. Kuźniak, *Cele kształcenia w szkole wyższej i ich formułowanie*, Dydaktyka Szkoły Wyższej nr 2, 1985.

[8] *Bliskie i dalekie cele*, s. 37.

[9] M. Korolko, *Sztuka retoryki*, Warszawa 1990, s. 60–62.

[10] K. Denek, *Nadać wartościom i celom znaczący impuls w edukacji*, Problemy rozwoju edukacji nr 1, 1991; tenże, *Przywrócić edukacji sens wartości*, Problemy rozwoju edukacji nr 2, 1991; tenże, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Problemy rozwoju edukacji nr 4, 1991.

[11] R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, Ameryka nr 236, 1990.

[12] K. Denek, J. Gnitecki (red.), *Filozofować w kontekście edukacji*, Poznań 1992.

[13] R. Szałachowska, Maszynopis pracy doktorskiej pt. Ogólny cel kształcenia. W poszukiwaniu istoty i sensu nauki szkolnej, napisanej pod kier. prof. dr hab. K. Denka w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu, Poznań 1992.

[14] W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, Problemy rozwoju edukacji nr 1 i 2, 1991.

[15] L. Kolakowski, *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, Warszawa 1990, s. 16.

[16] W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, Problemy rozwoju edukacji nr 1, 2, 1991.

[17] J. Gnitecki *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1989, s. 29. Por. także K. Denek, *Doskonalenie celów edukacji*, Koszalin 1986.

[18] C. Levi–Strauss, *Antropologia strukturalna*, Warszawa 1970, PIW.

[19] C. S. Nosal, *Systemowe ujęcie taksonomii celów nauczania*, [w:] *Technologia kształcenia w rozwoju*, red. F. Januszkiewicz i S. Jarmark, Warszawa 1978, s. 32–43.

[20] J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1989, s. 30.

[21] S. Gerstmann, *Psychologia*, Warszawa 1969, s. 61.

[22] Z. Sękowska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1985, s. 218.

[23] S. Szuman, *O uwadze. Aktywizowanie i kształcenie uwagi dowolnej uczniów na lekcjach*, Warszawa 1961, s. 19.

[24] T. Nowacki, *Zarys psychologii*, Warszawa 1962, s. 109.

[25] R. Kowalczuk, T. Sieczyński, *Psychologia i socjologia pracy*, Warszawa 1989, s. 69.

[26] W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1992, s. 225.

[27] K. Zieliński, *Twórcze możliwości człowieka w świetle psychohigieny*, [w:] *Wokół człowieka*, red. M. Szyszkowa, Warszawa 1988, s. 26.

[28] Tamże, s. 26.

[29] S. Szuman, *O uwadze*, s. 23.

[30] P. Lindsay, D. Norman, *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*, Warszawa 1984.

[31] C. S. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa 1990, s. 147.

[32] Tamże, s. 179–184.

[33] S. Szuman, *O uwadze*, s. 41.

[34] J. Maritain, *Dynamika wychowania*, Znak nr 9, 1991, s. 31.

[35] Tamże, s. 33.

[36] A. Folkierska, *Hermaneutyka jako mit w teorii krytycznej Habermasa*, [w:] *Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją. Z recepcji J. Habermasa w Polsce*, red. L. Witkowski, Toruń 1990, s. 60.

[37] J. Maritain, *Dynamika*, s. 34.

[38] S. Weil, *Myśli*, Warszawa 1985, s. 154–155.

[39] R. Szalachowska, *Dylematy wokół celu kształcenia, czyli o tym co stanowi istotę i sens studiów szkolnych*, Problemy rozwoju edukacji nr 1, 1992.

KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA
Wyższa Szkoła Pedagogiczna Kraków

SYSTEMOWA INTERPRETACJA KATEGORII CELU

WPROWADZENIE

Pragnąc włączyć się w dyskusję zasad formułowania celów edukacyjnych, opracowaniu nadrzędnego problemu niniejszego tekstu nadano strukturę następującą kwestii szczegółowych:

1. Aspekty pojęciowo–terminologiczne.
2. Cel systemu.
3. Rodzaje celów.
4. Systemowy kontekst kategorii celu.

1. TREŚCI I DEFINICJE POJĘCIA CEL

Aby móc przedstawić analizę tytułowego problemu, wcześniej niezbędne są uściślenia interpretacji tego pojęcia.

Zaznaczmy jednak najpierw, iż rozpatrując kategorię celu znajdujemy się na gruncie tzw. drugiej grupy nauk „metodologicznych", jak podkreślają nauki filozoficzne [1]. Oznacza to, iż dostrzegając sens celu w kontekście teorii systemów i aksjologii jako owych nauk „metodologicznych" szukamy gnoseologicznych i epistemologicznych zasad jego formułowania.

W toku dyskusji pojęciowo–terminologicznej wyjść jednak trzeba od najogólniejszej definicji ze źródła ogólnego, które podaje znaczenie nadrzędne:

> Cel to kres, punkt, do którego skierowane jest jakieś działanie, przedmiot (rzecz, osoba) zamierzanych działań, punkt centralny jakiejś akcji [2].

Precyzyjniejszą konotację znajdujemy w źródłach specjalistycznych; i tak w prakseologii cel to

> ...zdarzenie zamierzone przez sprawcę [...] Przyjmujemy, że każdy impuls dowolny jest kierunkowy, czyli zmierza do jakiegoś celu [...] Jednym z podstawowych kryteriów sprawnego działania jest celowość i skuteczność. Sprawca nie tylko wyobraża sobie jakieś przyszłe zdarzenie, którego osiągnięcie ma być etapem końcowym danego działania, lecz również włącza się czynnie w łańcuch przyczyn i skutków, prowadzących do owego zamierzonego zdarzenia [3].

Ważne informacje o istocie i funkcjach celu uzupełnia cybernetyka, dodając, iż

Cel działania dotyczy przyszłości, antycypowany jest przez układ działający i uzależniony przez określone stany jego wejść. Cel działania dla układu działającego jest pod jakimś względem cenny i pożądany, przez co wyznacza kierunek i strukturę jego działania [4].

W drodze do kontekstu edukacyjnego nie możemy pominąć definicji celu podanej przez socjologię, gdzie cel oznacza każdą zmianę w sytuacji, którą dana osoba lub grupa zamierza wywołać poprzez swoje działanie. Jest to pojęcie desygnujące jeden z subiektywnych elementów działania (Ch. P. Loomis 1965) [5].

Konotacja psychologiczna pojęcia celu jako bliska optyce pedagogicznej znana jest od dawna. I tak w psychologii cel jest „powziętym z góry wyobrażeniem efektu naszego działania" (W. Wundt 1896), „końcowym rezultatem czynności lub serii czynności" (W. H. N. Hotopf 1965) [6]. Współcześni psychologowie podają nie tylko, iż cel jest stanem rzeczy zewnętrznym lub wewnętrznym, do którego osiągnięcia jednostka lub grupa zmierza przez swoje działanie, lecz także — iż jest ono realizowane, aby zaspokoić potrzebę to działanie wywołującą [7].

Uniwersalny charakter ma określenie funkcji celów (co z pełnymi definicjami ma ścisły związek, jako że definicje powinny oprócz istoty, treści i struktury określać także funkcje definiendum), które nazywa A. Gurycka, pisząc, iż w określonym procesie wychowania odgrywają rolę identyczną. Można ją sprowadzić do trzech funkcji:

— wyodrębniającej,

— strukturalizującej (modelującej),

— kontrolnej [8].

Funkcją celów, sensem pracy pedagogicznej nazywa się skutki używania instrumentów [9].

2. CEL SYSTEMU

Cel będziemy uważać za pojęcie prymitywne, czyli takie pojęcie, którego treść rozumiemy intuicyjnie, lecz którego dalej nie definiujemy. Kryterium systemu stwarza możliwość ustalenia dla dwóch dowolnych stanów systemu, który z nich jest bliższy celowi. Jeżeli system ma możliwość wyboru z kilku alternatywnych dopuszczalnych stanów, wtedy według tego kryterium następuje wybór alternatywy z tego zbioru.

Należy odróżniać cel obiektu (cele obiektu) od celu systemu, który tworzymy dla danego obiektu. Celem systemu jest z reguły dążenie do osiągnięcia jednego z celów obiektu, który jest w danym przypadku określony bardziej precyzyjnie.

Celem systemu może być:

— osiągnięcie pewnego stanu lub ciągu stanów, przy czym dotyczy to

albo stanu systemu, albo stanu otoczenia lub stosunku między stanem otoczenia a stanem systemu,

— osiągnięcie określonej struktury systemu,

— osiągnięcie określonego zachowania systemu.

Problematyka celów dzieli się na co najmniej trzy etapy, mianowicie na planowanie, specyfikację (określenie ich priorytetu z punktu widzenia czasu i znaczenia) i na kontrolę realizacji celów (porównywanie założeń z wynikami, kontrola efektywności).

Przy planowaniu celów należy stwierdzić:

a) co określić jako cel,

b) jak szczegółowo określić dany cel,

c) jaki powinien być horyzont czasowy, dla którego określamy cel.

Podejmując decyzję o tym, co należy określić jako cel, musimy sobie zdawać sprawę z faktu, iż zbiór ewentualnych celów jest z zasady szerszy niż pierwotnie zakładamy. Zazwyczaj bierzemy pod uwagę przede wszystkim tzw. tradycyjne (utarte), oczywiste i proklamowane cele, które jednak w rzeczywistości wcale nie muszą być celami, do których osiągnięcia obiekt rzeczywiście dąży.

3. RODZAJE CELÓW

Aby realizować ogląd systemowy, dokona się przeglądu rozmaitych klasyfikacji celów, dążąc do całościowego ich ujęcia.

I tak odróżniamy cel główny od ubocznego (pobocznego). Pierwszy znajduje się w centrum działania [10], drugi jest realizowany jak gdyby przy okazji osiągnięcia celu głównego. Jeżeli cele są jednakowo ważne, mówimy o celach równorzędnych.

W działalności jednopodmiotowej i wielopodmiotowej odnaleźć można cele indywidualne i wspólne. W przypadku, gdy cele pośrednie czynności składowych działania zbiorowego prowadzą do celu głównego, który jest celem wspólnym, mamy koncentrację celów składowych, co wiąże się ściśle z homogenicznością lub heterogenicznością celów (Hegla i Wundta) [11].

W zależności od tego, jak cel został sformułowany, wyróżniamy cel stopniowalny i niestopniowalny. W przypadku pierwszym sprawca zbliża się mniej lub bardziej do celu; w przypadku drugim — osiąga cel lub nie osiąga.

Wobec każdego celu z osobna stawiane jest wymaganie, by nie był on celem wewnętrznie sprzecznym, czyli tak zbudowanym, że niezbędnym warunkiem realizacji takiego celu jest coś, co gdyby się stało, to tym samym cel ów byłby udaremniony.

Podmiot osiąga przynajmniej dwa cele: dalszy, nadrzędny i bliższy, podrzędny, pośredni, każdy bowiem czyn złożony jest wielocelowy [12].

Funkcjonuje też klasyfikacja celów na ostateczne i pośrednie. W tej klasyfikacji cele ostateczne to cele dalekosiężne, końcowe, uwzględniane w strategii, racje najwyższe.

Pośredni cel, zwany czasem też cząstkowym, może odnosić się do aspiracji mniej ogólnych, średnioterminowych, które kierują wysiłkiem na jednym czy kilku poziomach systemu [13].

Ponadto wyróżnia się jeszcze cele pozytywne, gdy sprawca wywołuje jakieś zdarzenie i cele negatywne, gdy sprawca nie dopuszcza do jakiegoś zdarzenia; cele pozytywne dają się przeformułować w negatywne i odwrotnie.

Należy także zwrócić uwagę na relatywizację ze względu na cel jakiegoś działania, np. w przypadku współdziałania możemy powiedzieć, że ze względu na te i te cele zachodzi kooperacja pozytywna, natomiast ze względu na inne — kooperacja negatywna albo całkowity brak współdziałania [14].

Znana jest też klasyfikacja konkretnych celów na cztery grupy: kreatywne, optymalizujące, minimalizujące i korekcyjne, które rozumiane są następująco: cel pierwszy polega na wywołaniu, kształtowaniu rezultatu, cel drugi — zwiększaniu, wzmaganiu, poszerzaniu, cel trzeci polega na osłabianiu, ograniczaniu, zaś czwarty — na przekształcaniu, zmienianiu (wszystkie cele w kontekście psychologiczno–pedagogicznym) [15].

Na gruncie teorii wychowania opracowano procedurę sprowadzania celów naczelnych do coraz bardziej szczegółowych, tj. od ideału wychowania poprzez naczelne cele i cele kierunkowe, do celów etapowych i operacyjnych [16], zwanych już zadaniami.

W zależności od horyzontu czasowego możemy mówić o celu podstawowym, strategicznym, taktycznym i operacyjnym [17].

W zależności zaś od charakteru treści celu rozróżnia się np. cele społeczne, ekonomiczne, techniczne, polityczne, badawczo–naukowe, kulturalne, dydaktyczne.

W zależności od szczebla, na którym zostały ustalone cele, mówi się o celach w skali makro i mikro.

Naturalnie podział ten może być kombinowany. Na przykład cele mikroekonomiczne na szczeblu przedsiębiorstwa możemy podzielić następnie na cele: produkcyjne, handlowe, zaopatrzeniowe, finansowe, informacyjne, społeczne, kulturalne, badawczo–naukowe (innowacyjne) i inwestycyjne.

Przy podziale celów w zależności od horyzontu czasowego występuje istotna różnica pomiędzy celem podstawowym a celami strategicznymi, taktycznymi i operacyjnymi. Cel podstawowy nazywany jest niekiedy również podstawowym życzeniem. Ani w odniesieniu do celu podstawowego, ani przede wszystkim w odniesieniu do pozostałych celów nie należy z zasady mówić o jednym celu, lecz o zbiorze celów. Zbiory podstawowych, strategicznych, taktycznych i operacyjnych celów systemu tworzą jego strukturę celów.

Przez cele podstawowe (podstawowe życzenie) systemu określamy taki stan, w którego osiągnięciu system jest szczególnie zainteresowany w sposób subiektywny. Podstawowy cel systemu jest niekiedy trudny do indentyfikacji, często nie jest wyraźnie sformulowany; w systemach społecznych jest to czasem cel grupy ludzi, który grupa ta dzięki swojemu znaczeniu i pozycji we władzy może przeforsować jako cel systemu. Niekiedy realizacja takiego celu występuje w postaci ukrytego kryterium przy wyborze celów strategicznych i taktycznych. Znaczenie celu podstawowego nie może być ocenione racjonalnie, dlatego też nie można znaleźć metody jego racjonalnego wyboru. Na przykład podstawowym celem przedsiębiorstwa może być osiągnięcie maksymalnego potencjału gospodarczego w danej okolicy albo maksymalnego prestiżu technicznego i naukowego w określonej dziedzinie, osiągnięcie maksymalnej stabilizacji, bezpieczeństwa itd.

W takim ujęciu cele podstawowe mają charakter życzeń oraz są w dużym stopniu niezależne od rzeczywistej sytuacji systemu. A zatem przynajmniej dla pewnej przestrzeni fazowej sytuacji systemu prawdziwe jest twierdzenie, że:

— cele podstawowe nie są zależne od informacji o stanie systemu i jego otoczenia, a ich określenia nie można poprawić przez zwiększenie ilości informacji lub dzięki metodom matematycznym;

— cele podstawowe są niezależne od metod zarządzania;

— nie ma potrzeby zmiany celów podstawowych, jeśli zmieni się sytuacja;

— cele podstawowe są zależne od subiektywnej skali wartości ośrodka decyzyjnego, od stopnia jego pesymizmu lub optymizmu (dlatego też cele podstawowe często się zmieniają, jeśli zmienia się sterujący element systemu tam, gdzie funkcje decyzyjne w elemencie sterującym wykonuje człowiek).

Z tego wynika, że decydowanie o celach podstawowych może odbywać się przy udziale dowolnej grupy zainteresowanych ludzi, nie tylko ekspertów do spraw zarządzania.

Cele podstawowe należy zidentyfikować przed podjęciem decyzji o celach strategicznych, taktycznych i operatywnych.

Cele strategiczne wywierają długofalowy wpływ na zachowanie systemu. W systemach zarządzania przedsiębiorstw przemysłowych określają podstawowe kierunki działalności, metody zarządzania, zamierzenia w dziedzinie asortymentu i technologii, strategię zbytu, kierunki rozwoju technicznego i budownictwa inwestycyjnego itp.

Cele strategiczne (kiedy są wykorzystywane do zarządzania organizacją przemysłową) powinny zawierać jak najlepsze istniejące rozwiązania, prowadzące do realizacji podstawowych celów systemu. To oznacza, że muszą nawiązywać logicznie do celów podstawowych (muszą być z nimi zgodne), muszą być dostatecznie jasne (abyśmy je rozumieli i mogli wykorzystywać) oraz muszą stwarzać możliwości oddziaływania na zachowanie zarządzanego

systemu w taki sposób, aby osiągnąć te cele. Cele strategiczne są często określane tylko w kategoriach jakościowych.

Pojęcie „cele taktyczne", które formułowane są przeważnie w kategoriach ilościowych, obejmuje z zasady fakty, które nie oznaczają wyraźnych i długofalowych zmian w systemie. W systemach produkcyjnych cele te określają np. przyszłe wykorzystanie już istniejących operacji produkcyjnych, zmiany wielkości produkcji, zmiany struktury materiałowej.

Cele operacyjne mają krótkoterminową ważność, są w dużym stopniu szczegółowe oraz służą jako zasadnicza podstawa do regulacji systemu.

Cele operacyjne są zarówno narzędziem, które kierownictwo wybiera do przeprowadzania kontroli i koordynacji działalności bieżącej, jak też dyrektywną informacją opartą na analizie i niezbędną do bieżącego zarządzania oraz kontroli osiąganych wyników (metoda odchyleń).

Warto zaznaczyć konieczność aktywnego ustalania celów. Oto dobra analiza czy też zaprojektowanie systemu wymaga spełnienia kilku założeń przed przystąpieniem do właściwej analizy lub projektowania (albo w pierwszych fazach tych prac). Są one następujące: rozpoznanie celów podstawowych w prawidłowy sposób i w odpowiednim czasie, określenie celów strategicznych oraz wyprowadzenie z nich celów niższego rzędu. Taki tryb postępowania umożliwia przyspieszenie analizy systemu i poświęcenie uwagi również pozostałym składnikom procesu podejmowania decyzji, a mianowicie:

— poszukiwaniu strategii alternatywnych,

— analizie prawdopodobnych wyników,

— przeprowadzeniu oceny każdego możliwego wyniku w stosunku do celu.

Według teorii systemów informacyjnych, cele systemu określone są podzbiorem informacji mających znaczenie dla uzyskania prawidłowego wyniku decyzji. Informacja „cel" jest zatem jedną z informacji, które powinny poprzedzać proces decyzyjny. Możemy więc zdefiniować wymagania dotyczące rodzaju, zasięgu i szczegółowości informacji o celach systemu (o określeniu celów) za pomocą analizy poprzedzających informacji, warunkujących wysoką jakość procesu decyzyjnego.

Horyzont, dla którego określamy cel, jest zależny od organizacyjnego stopnia zarządzania, od funkcji systemu oraz od stopnia znajomości przyszłych stanów systemu i jego otoczenia. Istotne znaczenie ma również stopień otwartości systemu i długość horyzontu. Cele systemów o większym stopniu otwartości są bardziej podatne na zmiany otoczenia niż cele systemów o mniejszym stopniu otwartości. Cele o dłuższym horyzoncie czasowym są natomiast określane mniej szczegółowo.

4. SYSTEMOWY KONTEKST KATEGORII CELU

Systemowa interpretacja kategorii celu posiada dwa aspekty. Z jednej

strony jest to kategorialny wymiar zjawiska, z drugiej zaś — metodologiczna strona jego interpretacji. Aspekt kategorialny związany jest przede wszystkim z definicją celu, natomiast aspekt metodologiczny wskazuje na istnienie wielości sposobów interpretacji tej kategorii. Wynika stąd, że problematyka ta wymaga odpowiedniego określenia tak celu, jak i specyfiki interpretacji, wynikającej z podejścia systemowego, dostosowanej do charakteru postawionego tu zadania.

Kategoria celu jest analizowana z różnych punktów widzenia [18], wydobywających różnorodne jego właściwości, są one niezbędne do interpretacji w pełni systemowej. I tylko z uwagi na ograniczoną objętość tekstu tutaj pomija się ich pełną listę i charakterystyki poszczególnych aspektów. Przede wszystkim przyjmujemy, że cel jest konieczną właściwością każdego działającego podmiotu, a ponadto sam posiada takie cechy, które uzasadniają jego interpretację w ramach podejścia systemowego. Jest to bowiem efekt świadomego aktu, który jest uzewnętrznieniem woli, zamiaru czy wyobrażeń kreatora działania. Efekt ten jest względnie samodzielną całością, która implikuje dwa kierunki jego widzenia: prakseologiczny, związany z działaniem w sposób zorganizowany [19], oraz systemowy, oznaczający tu podzielność tej całości na części i ich sprzężenie.

Metodologiczny aspekt interpretacji celu związany jest ze sposobami klasyfikacji celów i wskazywania ich wzajemnych związków oraz modelowania ich zbiorów. Obejmuje on badanie różnych stron i właściwości tego zjawiska z zastosowaniem wielu metod, jednakże z punktu widzenia podejścia systemowego należy ograniczyć tę wieloaspektywność i wielokoncepcyjność do sfery modelowania, do przypadków najczęściej występujących. Możemy w związku z tym wskazać cztery typy porządkowania celów:

a) ujmowanie celów jako piramidy, której wierzchołkiem jest cel główny czy nadrzędny, jej stopnie zaś oznaczają cele niższego rzędu, będące środkami osiągania celu głównego,

b) ujmowanie celów jako drzewa, którego najwyższym punktem jest cel ostateczny, rozgałęzienia zaś stanowią zróżnicowane szczeble hierarchiczne,

c) ujmowanie celów jako gwiazdozbioru, a właściwie modelu typu geoczy heliocentrycznego, w którym istnieje centralny układ odniesienia, w sferze zaś jego przyciągania „orbitują" cele satelitarne,

d) ujmowanie celów za pomocą innych analogów, np. wiązki [20], struktury atomu, splotu itp.

Systemowa interpretacja celów w porównaniu z tymi sposobami ich porządkowania oparta jest na odmiennych założeniach. Opiera się ona na koniecznym związku między charakterem badanego obiektu a właściwościami metody jego badania, ponieważ istnienie między nimi izomorfizmu jest przyjmowane za warunek konieczny i wystarczający ustalenia między nimi takiej relacji, jaka zachodzi między oryginałem i jego obrazem [21]. Jeśli z jednej strony mamy możliwość sprecyzowania pewnych właściwości celu

jako systemu, z drugiej zaś mamy paradygmat systemowy, to tym samym możemy przyjąć, że wskazany warunek jest spełniony.

Opierając się na tej konstatacji, należy liczyć się z możliwościami, jakie są zawarte w podejściu systemowym. Istnieją bowiem w tym zakresie różne punkty widzenia. Jedne z nich opowiadają się za uniwersalnym charakterem poznania osiąganego w wyniku stosowania teorii systemów jako samodzielnej dyscypliny, drugie zaś lokalizują teorie systemowe w innych kontekstach [22]. Oceniając te punkty widzenia, należy przyjąć, że niezależnie od rangi nadawanej podejściu systemowemu zapewnia ono efekty, które są nie do osiągnięcia innymi metodami.

Efektywność podejścia systemowego związana jest z odpowiednią adaptacją ogólnych zasad systemologii. Konieczność wyboru podyktowana jest dwojakiego rodzaju przyczynami. Pierwsza z nich jest związana ze statusem tej nauki, druga zaś — z potrzebami wynikającymi z interpretacji celów. Systemologia bowiem charakteryzuje się wielkością definicji systemu [23], różnorodnymi odmianami ogólnej teorii systemów, aplikacyjną teorią systemów oraz dyscyplinami szczegółowymi, stanowiącymi konkretyzację podejścia systemowego. Z drugiej strony natomiast charakter przedmiotu interpretacji, tj. cel, nie wymaga stosowania paradygmatu systemowego w takiej skali, jak wynika z jego formalnych możliwości. Stąd też, jak również z modelowego charakteru opisu systemu celów, wynika przyjęcie zasady indywidualizacji podejścia systemowego.

W związku z tym przyjmujemy, że kategoria celu jest odnoszona do układu mikrosystem–makrosystem, przy czym ten ostatni jest traktowany jako otoczenie zewnętrzne mikrosystemu, który jest całością podzielną na części. Części te są ze sobą sprzężone w taki sposób, że zmiana którejkolwiek z nich powoduje także zmianę części pozostałych. Przyjęcie takiego założenia oznacza, że mamy do czynienia z pojęciem układu względnie odosobnionego w dwóch zakresach: w przedziale makrosystem–mikrosystem, którym odpowiada relacja celów zewnętrzno- i wewnętrznosystemowego, oraz w przedziale wewnątrzsystemowym, któremu odpowiada relacja celów każdego elementu tego systemu w stosunku do celów każdego innego jego elementu. Ze wskazanej tu zasady otwartości wynika, że najprostszy model struktury celu zawiera trzy elementy:

a) komponent wynikający z tożsamości każdego celu, wyrażający jego *differentia specifica* (dalej symbol A);

b) komponent wynikający ze skutków wzajemnej otwartości elementów systemu względem siebie (dalej symbol B);

c) komponent wynikający ze skutków względnego odosobnienia makrosystemu i mikrosystemu (dalej symbol C).

Istnienie trójskładnikowości (A, B, C) jest podstawą przyjęcia założenia, że komponenty te pozostają wobec siebie w różnych zależnościach, ich ogólna regula może być określana transformacją [24] typu:

$A:B:C \longrightarrow A_B:A_C:B_A:B_C:C_A:C_B$ lub też $A:B:C \longrightarrow A_{BC}:B_{AC}:C_{AB}$.

Istnienie dychotomii makrosystem–mikrosystem oznacza, że między nimi istnieją dwa punkty styczne: jednym z nich jest punkt oddziaływania makrosystemu na mikrosystem, który stanowi wejście, drugim zaś punkt oddziaływania tego mikrosystemu na jego otoczenie zewnętrzne, który stanowi wyjście. Ponieważ analogiczny schemat wymiany za pomocą wejścia–wyjścia występuje także w przypadku stosunków między elementami znajdującymi się wewnątrz mikrosystemu, możemy tę zasadę odnieść do kategorii celów, które niezależnie od swoich nosicieli mogą być także analizowane w układzie wejście–wyjście jako system.

Przyjmujemy w związku z tym, że wejście w przypadku systemu celów stanowi zbiór układów struktur wynikających z układów komponentów A, B, C. Układy te są następnie transformowane według zasady $y=T(x)$, efektem zaś tego procesu jest przekształcenie wejściowych struktur celów w wyjściowe. „System celów" będzie więc w naszym przypadku oznaczał kompleks charakterystyk struktur celów na wejściu i wyjściu z równoczesnym przyporządkowaniem ich względem siebie.

Uzyskanie kompleksu charakterystyk w obu zakresach jest możliwe w wyniku stosowania w tym przypadku zasady logicznie możliwych rozwiązań wzajemnego relatywizowania, rangowania, hierarchizowania itp. komponentów A, B, C, przy czym zespolenie czynnika realnego z abstrakcyjnym osiągane jest dzięki temu, że komponenty A, B, C posiadają realną wartość semantyczną [25], zaś metoda ustalania alternatyw jest oparta na zasadach kombinatorycznych [26].

Budowanie systemu celów w przyjętym tu znaczeniu jest procedurą stopniowego ustalania kolejnych znaczeń wejść i wyjść; czynność ta wymaga stosowania kolejno następujących po sobie założeń, tworzących także pewną logiczną całość. Przyjmuje się w związku z tym następujące możliwości układów komponentów A, B i C.

1. Przyjmujemy, że dane są na wejściu komponenty A, B, C bez żadnych charakterystyk, wyjście zaś interpretujemy jako układ zhierarchizowany, wynikający z rangowania tych komponentów;

2. Przyjmujemy, że komponent A jest układem odniesienia dla dwóch pozostałych, przy czym między komponentami B i C zachodzi równość. Jest to charakterystyka wejścia, którą łączymy z wynikami otrzymanymi na wyjściu przy założeniu nr 1;

3. Przyjmujemy, że na wejściu komponent A jest układem odniesienia dla dwóch pozostałych, przy czym między komponentami B i C zachodzi nierówność. Wprowadzając na wyjściu hierarchizację komponentów, otrzymujemy rozszerzoną charakterystykę wyjść;

4. Przyjmujemy, że rolę układu odniesienia pełnią kolejno komponenty B i C, w związku z czym otrzymujemy pełny zestaw charakterystyk tak na wejściu, jak i na wyjściu, kumulujący wszystkie poprzednie operacje.

Przedstawiony tu wariant systemowej interpretacji kategorii celu pozwala wyciągnąć pewne wnioski, mające wartość empiryczną:

a) każda z organizacji (elementów) działająca w jakimkolwiek mikrosystemie posiada strukturę celów o minimalnej złożoności, którą wyrażają symbole A, B, C;

b) każda z tych struktur może mieć charakterystykę wejścia i wyjścia, przy czym w wielości alternatyw, z pozoru tylko formalnych, są zawarte możliwości rozszerzenia semantycznej charakterystyki struktur o dowolną liczbę parametrów, stosownie do potrzeb czy konkretnej ich ewidencji;

c) ogół struktur celów na wejściu i wyjściu wraz z ich wariantami po obu stronach stanowi o dynamicznym charakterze tego systemu, wskazane zaś zależności ich wzajemnego przyporządkowania i ekwifinalność mogą mieć znaczenie przy projektowaniu systemu celów oraz prognozowaniu następstw, jakich można oczekiwać w zależności od ich charakterystyk wejściowych. Proces decyzyjny w tym zakresie winien uwzględniać reguły transformacji $y=T(x)$, w której y wskazuje wyjście, x zaś wejście systemu celów.

ZAMIAST PODSUMOWANIA

W kontekście tu poczynionych analiz zastanej literatury ważniejsza jest refleksja ogólnej natury o tym, iż takich wielorako — systemowo — interpretowanych celów nie spotyka się jeszcze w dydaktyce. Być może w tym paradygmacie tkwią potencjalne szanse ich aplikacji z perspektywą na pożytki pedagogiczne.

PRZYPISY

[1] Por. Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P. J. Smoczyński (red.), *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Wrocław 1987, s. 425.

[2] J. Tokarski (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1971, s. 103.

[3] T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław 1978, s. 32.

[4] M. Kempisty (red.), *Mały słownik cybernetyczny*, Warszawa 1973, s. 55.

[5] T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia*, s. 33.

[6] Tamże.

[7] W. Szewczuk (red.); *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1986, s. 44; por. także interpretację S. Szumana, *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław 1955, który w strukturze działania interpretuje cel jako dążenie podmiotu.

[8] A. Gurycka; *Struktura i dynamika procesu wychowania. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1979, s. 165; por. także T. Lewowicki, *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, Edukacja nr 1, 1991; tenże, *Proces kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1988, s. 15–26.

[9] F. Januszkiewicz, J. Półturzycki, *Systemowe ujęcie dydaktyki*, Dydaktyka Szkoły Wyższej nr 3, 1991.

[10] Cele ogólne wskazują co prawda kierunki dążeń, ale są obciążone wadami (wieloznaczności, idealizujących założeń, deklaratywnością i nie dość jasnym adresatem). Do zalet zaś zalicza się ich bogactwo znaczeniowe, akcentowanie ważnych wartości społecznych, perswazyjność i zwięzłość, jak podaje B. Niemierko, *Cele kształcenia*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania*, t. 1, *Czynności nauczyciela*, Warszawa 1991, s. 9–44. W tej kwestii już J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Wrocław 1975, podkreślał, iż cele ogólne nie są możliwe, istnieją jedynie cele konkretne i doraźne.

[11] T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia*, s. 33–34; por. także N. Łubnicki, *Nauka poprawnego myślenia*, Warszawa 1963, s. 17 i in.

[12] T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia*.

[13] J.A. Lauwerys, R. Cowen (red.), *Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa 1987, s. 35.

[14] T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia*, s. 33; por. także W.S. Nidelis, H. Wehrmeyer, *Erziehungswissenschaftliche Forschungmethoden*, Verl. J. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1976; A.R. Treml, *Logik der Lernzielbegründung: Umrisse eine Theorie der Legitimation pädagogischen Normen*, Verl. Univ., Tübingen 1978.

[15] B. Gliwa, *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*, Warszawa 1978, s. 163–164; por. taksonomię celów B.S. Blooma, która, choć sporządzona na edukacyjny użytek procesu nauczania, cechuje się znacznym stopniem uniwersalności i odnosi się przez analogię także co najmniej do procesu poznania.

[16] H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, s. 156–157.

[17] Poniższe klasyfikacje celów podaję za: J. Habr i J. Vepřek, *Systemowa analiza i synteza*, Warszawa 1976, s. 70–74.

[18] Na przykład organizacyjnego, klasyfikacyjnego, ekonomicznego, prakseologicznego, filozoficznego, por. J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich*, Warszawa 1976; J. Habr, J. Vepřek, *Systemowa analiza*; B. Minc, *Zarys systemu ekonomii politycznej*, Warszawa 1970.

[19] T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław 1958, s. 85.

[20] Por. T. Surda, *Założenia wstępne budowy wiązki celów w organizacji*, Organizacja i Kierowanie nr 2, 1983.

[21] Por. I.S. Beer, *Cybernetyka a zarządzanie*, Warszawa 1966; por. także M. Mazur, *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, Warszawa 1966.

[22] Por. K. Duraj–Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków 1992, s. 33–62.

[23] Przegląd znaczeń pojęcia system, analizy terminologiczne i definicyjne por. tamże, s. 63–94.

[24] E. Nagel, *Struktura nauki*, Warszawa 1970, s. 411–416.

[25] M. Grochowski, *O pojęciu celu*, Studia Gramatyczne nr 1, 1977, s. 45–73.

[26] Por. J. Flachsmeyer, *Kombinatoryka*, Warszawa 1974, s. 40–54.

ROMAN SCHULZ
Uniwersytet Mikolaja Kopernika

IDEA KSZTAŁCENIA DLA INNOWACJI ŹRÓDŁEM NOWYCH CELÓW EDUKACYJNYCH

1. REINSTYTUCJONALIZACJA WYCHOWANIA — PODSTAWĄ BUDOWY NOWYCH CELÓW EDUKACYJNYCH

Tradycyjnie — nowe cele kształcenia i wychowania wyprowadzano z następujących źródeł:

— ze stwierdzanych tendencji rozwojowych kultury i społeczeństwa;

— z rozmaitych form ideologii społecznej (zwłaszcza z aktualnych prądów filozoficznych);

— ze stanu praktyki edukacyjnej w danym kraju, szczególnie zaś ze stanów kryzysowych;

— z osiągnięć współczesnych nauk, zwłaszcza nauk bezpośrednio współpracujących z pedagogiką;

— z działalności legislacyjnej organów administracji oświatowej, będącej na ogół pochodną ogólniejszych działań ustawodawczych państwa.

Tradycyjnie też przy budowie (czy też rekonstrukcji) celów edukacyjnych korzystano na ogół z pojedynczych źródeł, np. z filozoficznych lub legislacyjnych. Jeżeli zaś wykorzystywano większą ich liczbę, to ujmowano je w sposób niezależny od siebie, atomistyczny. Trudno byłoby wskazać w literaturze przedmiotu przykład konstrukcji nowych celów edukacyjnych, uwzględniającej wielorakość wchodzących w grę źródeł i to w ich wzajemnym sprzężeniu [1]. Tymczasem taka, systemowa w istocie, droga wydaje się jedynie właściwa i taką wypada iść w podjętych tu analizach.

Kategorią bazową, która współcześnie umożliwia i uzasadnia zarazem wykonanie tak określonego zadania, jest pojęcie instytucjonalnego kryzysu edukacji (szkolnej) oraz — komplementarnie — pojęcie instytucjonalnej odnowy edukacji. Przegląd aktualnej publicystyki pedagogicznej o charakterze aksjologicznym wskazuje zresztą dowodnie, że projektowanie nowych imperatywów dla praktyki edukacyjnej (w tym ogólnych celów wychowania) w dużej mierze wyrasta obecnie ze zjawiska kryzysu oświatowego w społeczeństwach nowoczesnych oraz skorelowane jest z poszukiwaniem rozwiązań dla tej sytuacji kryzysowej. Inaczej: podejmowana dziś działalność normatywna wyrasta ze stwierdzenia dezaktualizacji celów dotychczasowych, ukierunkowujących edukację w odmiennych warunkach;

wyplywa zarazem z potrzeby narodzin celów nowych, zdolnych kierować instytucją wychowania w zmienionych warunkach społecznych i w kolejnym stadium rozwoju cywilizacyjnego. Obecna sytuacja kryzysu edukacji (szkolnej) oraz poszukiwanie remediów na tę sytuację dostarcza zatem ogólnego kontekstu dla poszukiwania (konstruowania) nowych celów w sferze nowoczesnego kształcenia i wychowania.

Za najważniejszy, a zarazem najogólniejszy wymiar obecnego kryzysu szkoły uznaje się powszechnie jej wymiar instytucjonalny, odnoszący się do relacji „wychowanie — społeczeństwo". Istotę tego wymiaru oddaje jedno słowo: „nieprzystosowanie". W związku z ogólnym wzrostem dynamiki życia społecznego, w związku ze stopniowym formowaniem się cywilizacji postindustrialnej w społeczeństwach rozwiniętych, istniejący obecnie, a zarazem odziedziczony po tradycji, system edukacji szkolnej okazał się systemem dysfunkcjonalnym. Stało się widoczne, że szkoły nie zaspokajają potrzeb edukacyjnych społeczeństw wychodzących z industrializmu. Nie formują one takiego typu osobowości, jakiego społeczeństwa te potrzebują. W znacznej mierze funkcjonujący obecnie system edukacji szkolnej znajduje się jeszcze na usługach społeczeństwa przemysłowego, a więc tego, które stopniowo podlega rozpadowi i odchodzi w przeszłość. W tym sensie system ten nie wywiązuje się zadowalająco ze swych funkcji społecznych; nie pełni on względem innych instytucji społecznych takiej roli w życiu zbiorowym, jaką powinien pełnić.

Jakie jest rozwiązanie dla tej sytuacji? Odpowiedź, gdy formułować ją na odpowiednio wysokim szczeblu ogólności, jest stosunkowo prosta. Rozwiązaniem tym jest reinstytucjonalizacja szkoły, tj. przywrócenie owocnych więzi między nią a społeczeństwem; dokładniej — nawiązanie przez nią żywotnych więzi z nadchodzącym społeczeństwem „trzeciej fali". Reinstytucjonalizacja polegać musi na przekształceniu się systemu edukacji szkolnej w nową instytucję wychowania, taką, która będzie odpowiadała nowym potrzebom kształtującej się cywilizacji poprzemysłowej. Chodzi, mówiąc inaczej, o ukształtowanie się nowej formy międzypokoleniowego przekazu kulturowego, w ramach i za sprawą którego będzie mógł się dokonywać proces formowania nowego typu człowieka, nowego modelu osobowości.

Szerszym kontekstem antropologicznym dla procesu budowy nowych celów edukacyjnych, a zarazem nieodzownym warunkiem jej powodzenia jest zatem określenie swoistości relacji „kultura — osobowość" w społeczeństwach nowoczesnych, przechodzących obecnie z fazy industrialnej do postindustrialnej. Istotę wchodzących tu w grę zagadnień oddaje zwięźle i schematycznie następująca seria pytań. W jakim kierunku będzie się odbywał dalszy rozwój kultury i społeczeństwa? W jakim kierunku będzie ewoluować cywilizacja przemysłowa? Jakie tendencje szczegółowe będą się składały na ów proces? Jaki będzie kształt społeczeństwa przyszłości? Jakiego rodzaju człowieka będzie potrzebowało przyszłe społeczeństwo? Jaki model osobowości będzie funkcjonalnie zgodny z potrzebami i warunkami

cywilizacji postindustrialnej? Bez rozstrzygnięcia wszystkich tych zagadnień trudno jest mówić o istnieniu przekonujących przesłanek ogólnych, umożliwiających aktualizację i odnowę celów edukacyjnych.

2. SPOŁECZEŃSTWO INNOWACYJNE

Jednym z najbardziej doniosłych problemów współczesnych nauk społecznych — który ma także podstawowe znaczenie dla pedagogiki — jest określenie kierunku, w jakim ewoluuje nowoczesne społeczeństwo przemysłowe i jego system kulturowy. Czy podstawowe tendencje rozwojowe, zapoczątkowane u progu ery przemysłowej, są kontynuowane, czy też mamy obecnie do czynienia z „wiekiem nieciągłości"? Od pewnego czasu trwa intensywna praca nad tym zagadnieniem. Prezentowane są rozmaite wizje rodzącego się nowego społeczeństwa, a na jego oznaczenie są stosowane różne nazwy. Stanowiskiem dominującym w tych dyskusjach jest pogląd, że podstawowym kierunkiem, określającym ewolucję nowoczesnych społeczeństw rozwiniętych na przełomie XX i XXI wieku, jest przejście od industrializmu do postindustrializmu. O ile przemianę społeczeństwa wiejsko-rolniczego w miejsko-przemysłowe określa się w socjologii mianem „pierwszej fazy" modernizacji, o tyle analogiczny proces przekształcania się społeczeństwa przemysłowego w poprzemysłowe nazywa się „drugim stadium" unowocześnienia.

Na oznaczenie tego ostatniego procesu A. Toffler użył określenia „trzecia fala", dla odróżnienia od dwóch poprzednich faz rozwoju cywilizacyjnego [2]. To, co obserwujemy obecnie, twierdzi A. Toffler, to w istocie załamywanie się, rozpad, upadek cywilizacji industrialnej i kształtowanie się nowego typu kultury i nowego typu społeczeństwa, które — na zasadzie prostego zaprzeczenia — określa się umownie mianem „systemu postindustrialnego". Oczywiście, tendencja ta stanowi przemianę kompleksową i długofalową, na którą składają się liczne tendencje szczegółowe, dokonujące się np. w sferze działalności informacyjnej, gospodarczej, w dziedzinie wzorów zachowań społecznych, kultury symbolicznej itp.

Interesującą i przydatną dla współczesnej aksjologii wychowania wizję społeczeństwa przyszłości przedstawił J. W. Gardner w swej pracy *Self — Renewal. The Individual and the Innovative Society* [3]. Oryginalnym aspektem idei rozwijanych przez Gardnera jest to, że w konstytutywnych cechach społeczeństwa przyszłości autor akcentuje bardziej jego właściwości wtórne, związane z adaptacyjnością, innowacyjnością i rozwojem, niż cechy rzeczowe, pierwotne, związane z zaspokajaniem przez grupy i jednostki swych bezpośrednich potrzeb egzystencjalnych. Warto też przedstawić wizję Gardnera jako pewną formę przeciwwagi dla innych, szeroko już spopularyzowanych w piśmiennictwie polskim koncepcji futurologicznych.

Autor rozpoczyna swe rozważania w bardzo efektowny sposób. Co pe-

wien czas — oznajmia — archeologowie wydobywają na światło dzienne szczątki dawno minionych cywilizacji. Współczesnemu człowiekowi nasuwa to nieuchronnie pytanie, czy teraz kolej na nas? Zamiast tego J. W. Gardner proponuje zastanowić się nad następującą kwestią: „Przypuśćmy, że można byłoby sobie wyobrazić społeczeństwo względnie uodpornione na rozkład; społeczeństwo ciągle odnawiające się; jakimi powinno charakteryzować się właściwościami? jakie jego elementy składowe decydowałyby o odporności na rozpad?" (s. 1). Cała książka stanowi próbę odpowiedzi na to pytanie.

Gdy porównuje się układy społeczne o wysokim i niskim stopniu żywotności, zauważa się pewną zbieżność procesów zachodzących w obydwu przypadkach. Zbiorowości młode — argumentuje Gardner — są elastyczne, płynne, nie sparaliżowane jeszcze sztywną specjalizacją, gotowe wypróbowywać nowe drogi działania. Społeczeństwa wiekowe natomiast cechują się zmniejszoną witalnością; giętkość ustępuje w nich sztywności, zanika kreatywność, zmniejsza się zdolność sprostania nieoczekiwanym wymogom środowiska. Nie inaczej jest w życiu poszczególnych jednostek. Wszystko zatem sprowadza się do pytania, jak pozostać wiecznie młodym. Lecz młodość implikuje niedojrzałość. Jak zatem przezwyciężyć ten dylemat? Czy jest w ogóle możliwe, aby społeczeństwo mogło stawać się coraz bardziej dojrzałe, nie popadając jednocześnie w niebezpieczeństwo rutyny i sztywności?

Dylemat ten rozwiązuje Gardner w następujący sposób: „Nasze myślenie o sprawach wzrostu i schyłku zdominowane jest przez obraz pojedynczego cyklu życiowego rośliny lub zwierzęcia. Kwiat, który raz rozkwitł, przestaje istnieć. Ale dla stale odnawiającego się społeczeństwa właściwym obrazem jest raczej cały ogród, zrównoważone akwarium lub system ekologiczny. Pewne rzeczy się rodzą, inne kwitną, jeszcze inne umierają — lecz system żyje" (s. 5). Wynika stąd wniosek, że w społeczeństwie ciągle samoodnawiającym się elementem dojrzewającym jest system, zrąb, struktura, w ramach której może się dokonywać ustawiczna odnowa i innowacja. W ten sposób sprzeczność między młodością i niedojrzałością może zostać przezwyciężona.

Współczesne społeczeństwa rozwinięte potrzebują odnowy — twierdzi Gardner. „Stoi przed nami wielkie zadanie odnowy w sferze rządzenia, w dziedzinie wychowania, w stosunkach między ludźmi, w dziedzinie urbanizacji, w sprawach międzynarodowych, a przede wszystkim w naszych własnych umysłach i sercach" (s. XIII). Stosowana jednak dotąd strategia rozwiązywania problemów społecznych budzi poważne wątpliwości. Chodzi o to, że w dotychczasowej praktyce reform socjalnych dominowała orientacja na rozwiązywanie takich lub innych problemów oraz trudności. W warunkach obecnych musi chodzić o coś więcej, a mianowicie o to, „aby zaprojektować system, który w sposób ciągły będzie reformował (tj. odnawiał) sam siebie" (s. 5).

Społeczeństwo, podobnie jak jednostki, powinno — według Gardnera

— opanować sztukę autorekonstrukcji i samoodnowy, umiejętność racjonalnego sterowania swym własnym rozwojem. Odnowa społeczeństwa wymaga jednak systematycznego wprowadzania zmian i innowacji do różnych dziedzin społecznej praktyki. Te zaś są potężnym czynnikiem destabilizacyjnym: wywołują zakłócenia w strukturze i funkcjonowaniu układów społecznych. Są często źródłem dezintegracji zbiorowości społecznych i czynnikiem naruszającym ład społeczny.

Gardner usuwa te obawy: „Często dramatyzuje się sytuację sądząc, że innowacje są potężną siłą niszczącą, która rozbija *status quo*. Istotnie, niekiedy tak jest. Jednakże przesadny akcent na ich destrukcyjny charakter może wprowadzać w błąd. Spoglądając na sprawy z perspektywy historycznej widzimy, że zarówno w społeczeństwach pierwotnych, jak cywilizowanych czynnikiem podważającym *status quo* były nie innowacje, lecz odwieczne i dobrze znane kryzysy: niedostatek żywności, choroby, wrogość sąsiadujących społeczeństw, wewnętrzny upadek. W takich przypadkach skuteczna innowacja mogła jedynie zwiększyć szanse przetrwania zagrożonego systemu" (s. 28).

Wizerunek innowacji jako niszczycielki świetlanego status quo jest — zdaniem Gardnera — szczególnie nieprzydatny w dzisiejszym świecie. Gdzież bowiem znajdujemy dziś — w dobie zmian — jakiekolwiek stabilne status quo? Rozwiązania, które były odpowiednie wczoraj, przestają być użyteczne dziś. System, który dotąd znajdował się w stanie równowagii, jutro może znaleźć się w odmiennej sytuacji. „Innowacje są ciągle potrzebne, aby można było radzić sobie z takimi zmiennymi okolicznościami" (s. 28). Peter Drucker stwierdził kiedyś, że w świecie zdominowanym przez zmiany, co dnia stającym w obliczu zagrożeń dla swego bezpieczeństwa, jedynym sposobem przetrwania jest wprowadzanie innowacji.

Problem innowacji łączy się z ludźmi, którzy są ich twórcami, a więc pośrednio z rolą innowatora w społeczeństwie. W koncepcji Gardnera jednostka odgrywa decydującą rolę w procesie odnowy społeczeństwa. Struktury instrukcjonalne zbiorowości nie są, według Gardnera, bezpośrednim czynnikiem odnowy społecznej; są nim o tyle, o ile stanowią sprzyjające środowisko społeczne dla działalności jednostek twórczych w różnych dziedzinach ich aktywności. „Odnowa społeczna zależy w ostateczności od jednostek [...] Jeżeli społeczeństwo spodziewa się osiągnąć sukcesy w procesie samoodnowy, musi być środowiskiem sprzyjającym dla ludzi twórczych. Musi ono również kształtować ludzi ze zdolnościami do samoodnowy" (s. 47).

Gardner operuje bardzo szerokim rozumieniem człowieka twórczego. Rola innowatora nie jest według niego zarezerwowana wyłącznie dla historycznie uznanych i wybitnych osobistości. Uważa on, że przypisywanie ich dziełom nadmiernego znaczenia i wpływu jest mistyfikowaniem rzeczywistości. Podstawowe przeobrażenia składające się na proces historyczny są bowiem rezultatem kolejnych, kumulujących się, drobnych innowacji, których twórcy są w większości anonimowi. Tymczasem nasz zmysł dra-

matyczny, argumentuje Gardner, każe nam poszukiwać wszędzie osobowego bohatera, twórcę innowacji, który dał rzeczy początek i wobec którego mamy dług wdzięczności.

Rozwój społeczeństwa, zwłaszcza długofalowy, jest procesem niezwykle złożonym i nie ma w nim wiele miejsca dla spektakularnych wydarzeń i osób. Dotyczy to również warunków dzisiejszych. Najtrudniejsze problemy współczesności, np. problem miast, są — według Gardnera — tego rodzaju, że iluzją jest sądzić, aby można było tu znaleźć jakieś jedno, pojedyncze, dramatyczne rozwiązanie.

Zmiany i innowacje, jakkolwiek są koniecznym warunkiem odnowy, nie mogą być jednak absolutyzowane i traktowane jako wartość samoistna. Wielu ludzi ma dość niezróżnicowany pogląd na temat zmian. Traktują je oni bez zastrzeżeń jako dobro w sobie. Ale śmierć — powiada Gardner — także jest formą zmiany; to samo — degeneracja. Społeczeństwo musi, zdaniem Gardnera, zabiegać raczej o takie zmiany, które je wzbogacą i wzmocnią, niż o takie, które je zubożą i osłabią.

W całej swej książce jest Gardner rzecznikiem zespolenia — w procesie odnowy — ciągłości i zmiany, tradycji i nowoczesności. „Jakkolwiek nie bylibyśmy zafascynowani ideą zmiany, musimy wystrzegać się poglądu, że ciągłość jest w historii ludzkości czynnikiem mało istotnym, a nawet czymś nagannym. Jest ona istotnym składnikiem życia jednostek, organizacji oraz społeczeństw. Szczególnie istotne dla ciągłości społeczeństwa są jego dalekosiężne cele i wartości. W dłuższym czasie one również ewoluują, lecz będąc względnie stałe, umożliwiają społeczeństwu wchłonięcie zmiany bez utraty swego dystynktywnego charakteru i stylu. Odgrywają one dużą rolę w wyznaczaniu kierunku zmiany. Gwarantują one, że społeczeństwo nie będzie spychane w różnych kierunkach przez przypadkowe podmuchy historycznego wiatru. „Odnowa to nie tylko innowacja i zmiana. To również proces, w toku którego rezultaty zmiany stają się zbieżne z naszymi celami" (s. 7).

3. OSOBOWOŚĆ INNOWACYJNA

Określanie modelu człowieka przyszłości, wzoru osobowości pożądanej, realizowane pod hasłem budowy celów kształcenia i wychowania, było zawsze jednym z najważniejszych, a jednocześnie bardzo ryzykownych zadań pedagogicznego myślenia (uprawianego w ramach pedagogicznej aksjologii lub teleologii). Nie ulega wątpliwości, że zadanie to jest nadal aktualne i będzie nim w przyszłości, wbrew powtarzającym się próbom podważenia jego sensowności, wykonalności lub użyteczności. Nie ulega również wątpliwości, że zadanie to jest dziś o wiele bardziej skomplikowane niż w niedalekiej jeszcze przeszłości. Należy więc pojmować je — oraz realizować — inaczej niż kiedyś.

„Pożądany stan rzeczy", który wychowanie ma urzeczywistniać, pedagodzy określali zwykle w różnych terminach i na różnych podstawach. Dowodzi tego obfita literatura przedmiotu na temat celów kształcenia i wychowania. Na ogół jednak dominowały podejścia cząstkowe oraz uzasadnienia typu psychologicznego w określaniu zadań praktyki wychowawczej. Nie jest to naganne, ale użyteczność takiego sposobu podejścia jest dość ograniczona. Mój punkt widzenia jest inny. Zgodnie z optyką antropologiczną zakładam tu, po pierwsze, że zadania stawiane przed praktyką wychowawczą powinny być określane w terminach pewnych efektów holistycznych (tj. dotyczących człowieka jako całości), długofalowych (dotyczących całego życia człowieka) oraz powszechnych, uniwersalnych (dotyczących wszystkich ludzi, a w pierwszym przybliżeniu: żyjących w określonej formacji społeczno–kulturowej). Podejście tego rodzaju implikuje posługiwanie się kategorią osobowości — w antropologicznym znaczeniu tego słowa, dalej wyjaśnionym — na oznaczeniu finalnych rezultatów oddziaływania wychowawczego.

Zakładam tu również, po drugie, że wizja „człowieka przyszłości" może być określona jedynie na podstawie wizji „społeczeństwa przyszłości". Uważam więc, że nie można określić ani uzasadnić pożądanego modelu osobowości w inny sposób, jak tylko w odniesieniu do systemu socjokulturowego, którego model ten jest integralną pochodną, a jednocześnie składnikiem. Oznacza to, że koncepcja „nowego człowieka", albo inaczej — model „osobowości pożądanej" jest tu wyprowadzany oraz uzasadniany przez — specyficzne cechy społeczeństwa poprzemysłowego i jego systemu kulturowego: cywilizacji postindustrialnej.

„Trzecia fala" rozwoju cywilizacyjnego ogarnia powoli swym zasięgiem niemal wszystkie społeczeństwa rozwinięte. To za jej sprawą powstaje dziś pewien jakościowo nowy typ środowiska społeczno–kulturowego: bardziej złożony, zmienny i niepewny. Środowisko to wymaga od ludzi rozwinięcia odmiennych niż w przeszłości wzorów zachowania; generalnie wymaga przejścia od przejawiania zachowań replikacyjnych do innowacyjnych, od odtwórczości do twórczości we wszystkich ważnych zakresach ich społecznego uczestnictwa.

Rozpatrzmy to na przykładzie jednego tylko wymiaru relacji „kultura — osobowość", odnoszącego się do sfery pracy ludzkiej. Kształtowaniu się społeczeństwa poprzemysłowego towarzyszą znaczące zmiany w całym systemie produkcji i dystrybucji dóbr. Na czym zmiany te polegają? Nie pretendując tu nawet do prowizorycznego ich wyliczenia, zwróćmy uwagę jedynie na kilka tendencji zasadniczych, mających istotne znaczenie z pedagogicznego punktu widzenia.

W drugiej fazie modernizacji następuje dalszy wzrost zróżnicowania działalności gospodarczej. Kontynuowany jest jakościowy rozwój sektorów tradycyjnych (rolnictwo i przemysł), równolegle jednak zaczynają rozkwitać sektory nowe (usługi oraz przetwarzanie informacji). Zjawisko dyferencja-

cji prowadzi do znacznego zróżnicowania form działalności zawodowej w społeczeństwie.

Następuje przyrost informacyjnego komponentu w wytwórczości; praca ludzka staje się bardziej złożona przede wszystkim pod względem technologicznym. Tendencja ta została wprawdzie zapoczątkowana już wcześniej, u progu ery przemysłowej, ale obecnie jest kontynuowana ze wzmożoną siłą, a dzięki rewolucji informacyjnej wznosi się na jakościowo wyższy poziom. Nauka dostarcza odpowiednich podstaw informacyjnych dla projektowania nowych, bardziej zaawansowanych technologii, umożliwiających osiąganie coraz bardziej wielorakich i złożonych celów praktycznych.

— Następuje dalszy wzrost dynamiki procesów wytwórczych. W działalności gospodarczej w coraz szerszym stopniu odchodzi się od ustawicznego powielania — w skali masowej — tych samych, standardowych produktów; w coraz szerszym zakresie wytwarzane są produkty nowe. Ekonomika replikacyjna, zorientowana na wzrost, ustępuje powoli ekonomice innowacyjnej zorientowanej na rozwój.

— System gospodarczy nowoczesnego społeczeństwa rozwiniętego to nie tylko nowy program produkcji i nowe, bardziej zaawansowane technologie; to również nowa organizacja procesów wytwórczych. Tendencja, z jaką mamy do czynienia w tym zakresie, da się ująć w prostym haśle: „od struktur biurokratycznych do innowacyjnych". Ekonomika rozwoju wymaga zupełnie innych nośników strukturalnych niż ekonomika wzrostu. Takie też powstają. Są to organizacje przejściowe, o płynnej strukturze, zatrudniające wysoko kwalifikowany personel, umożliwiające realizację złożonych i zmiennych zadań. Krótko mówiąc — innowacyjne.

Wszystkie wymienione wyżej tendencje powodują kształtowanie się zupełnie nowego środowiska pracy ludzkiej: bardziej zróżnicowanego, złożonego, a zarazem mniej stabilnego. Wymaga ono nowego rodzaju zachowań pracowniczych, wymusza przejście od pracy odtwórczej, polegającej na powielaniu dorobku przeszłości, do twórczej, której istotą jest wzbogacanie tego dorobku, a więc tworzenie „produktów nowych" — innowacji. I rzeczywiście — w coraz liczniejszych dziedzinach aktywności zawodowej ludzi obserwujemy dziś nasilenie się charakterystycznej tendencji: coraz bardziej maleje znaczenie i obecność prac o charakterze odtwórczym, replikacyjnym, coraz większą natomiast wagę zyskują prace o charakterze innowacyjnym, tzn. wykonywane w sposób samodzielny i elastyczny, przesycone informacją (kwalifikowane), implikujące rozwijanie nowych wzorów zachowania oraz tworzenie jakościowo nowych produktów.

W dużym stopniu podobnie wygląda sytuacja w innych dziedzinach społecznej praktyki oraz w odpowiadających im zakresach społecznego uczestnictwa ludzi.

A oto konkluzja ogólna, którą można sformułować na podstawie przedstawionego przykładu [4]. Rodzące się obecnie społeczeństwo przyszłości wymaga od swych członków rozwinięcia jakościowo nowych wzorów zacho-

wania; wymaga przejścia od zachowań replikacyjnych do innowacyjnych; od odtwórczości do twórczości we wszystkich ważnych zakresach ich społecznego uczestnictwa. Podstawowym typem osobowości, jakiego potrzebuje społeczeństwo przyszłości — i jaki w pewnym stopniu kształtuje się już obecnie — jest osobowość innowacyjna.

Oznacza to w porównaniu z podejściami konwencjonalnymi istotną zmianę optyki: pożądane cechy „człowieka przyszłości", podobnie jak w przypadku społeczeństwa globalnego, są (i powinny być) określane nie tyle w terminach cech pierwotnych, lecz wtórnych, pochodnych; cech związanych z adaptacyjnością, innowacyjnością, rozwojem. Podstawowym typem kompetencji kulturowej warunkującej owocne uczestnictwo jednostki w życiu przyszłego, poprzemysłowego społeczeństwa będzie innowacyjność. Zdolność do aktywnego przejawiania zachowań innowacyjnych w rozmaitych zakresach uczestnictwa w kulturze będzie stanowić dominantę osobowościową człowieka przyszłości. Stanowi to właściwą podstawę rzeczową dla określania nowych celów edukacyjnych w warunkach współczesnych.

4. KSZTAŁCENIE DLA INNOWACJI

Domagając się kształtowania nowego typu człowieka — a nawet, w pewnym stopniu, wywołując już jego narodziny — „trzecia fala" powoduje znaczącą modyfikację zadań stojących przed wychowaniem. Podstawowe imperatywy pedagogicznej teorii i praktyki brzmią dziś inaczej niż kiedykolwiek w przeszłości: trzeba przygotowywać ludzi do aktywnego, eksploracyjnego udziału w życiu zbiorowym, do innowacyjnego pełnienia ról społecznych. Zamiast być wyłącznie przygotowaniem do odtwórczości, do powielającego wykorzystywania dorobku tradycji, edukacja powinna być w coraz szerszym zakresie edukacją dla twórczości, zakładającą formowanie ludzi zdolnych do rozwijania, wzbogacania dotychczasowego zasobu społecznego doświadczenia we wszystkich jego zakresach. Kwintesencja pedagogicznej tradycji: kształcenie dla replikacji powinno zostać zastąpione kształceniem dla innowacji — odpowiednio do charakteru i potrzeb rodzącej się cywilizacji przyszłości oraz stosownie do aspiracji i pragnień jej uczestników.

Tak zarysowana, ogólna wizja kształcenia dla innowacji mieści w sobie kilka idei szczegółowych, w zależności od tego, do której dziedziny doświadczeń jednostkowych zostaje odniesiona.

— Wychowanie dla działalności kulturotwórczej. Idea ta ma zastosowanie do tej sfery doświadczeń jednostkowych, które są związane z udziałem człowieka w świecie najszerzej pojętej kultury symbolicznej; a więc w dziedzinie nauki, sztuki, literatury, ideologii społecznej itp. Głosi ona, że wychowanie, które sprostać ma wymogom przyszłości, musi porzucić dotychczasową praktykę przygotowywania ludzi wyłącznie do kultu-

rowej odtwórczości na rzecz działań zmierzających do formowania w nich umiejętności (i gotowości) twórczego, innowacyjnego uczestnictwa w kulturze.

— Wychowanie dla twórczej pracy. Idea ta ma zastosowanie do sfery doświadczeń zawodowych człowieka. Jej podstawowe przesłanie jest jasne: zamiast — jak dotychczas — przygotowywać ludzi wyłącznie do odtwórczego pełnienia ról zawodowych, wychowanie powinno w szerszym zakresie włączyć się w kształcenie pracowników twórczych, profesjonalnych innowatorów, którzy zdolni byliby nie tylko umiejętnie korzystać z doświadczeń swego zawodu, lecz także czynnie i twórczo wzbogacać je o nowe składniki. Bez przestawienia się na przygotowanie ludzi do twórczego udziału w pracy zawodowej, wychowanie nie będzie w stanie zaspokoić wymogów innowacyjnej gospodarki przyszłości.

— Wychowanie dla zmiany społecznej. Trzecia składowa idei wychowania dla twórczości odnosi się do tej sfery doświadczeń jednostkowych, które wiążą się z udziałem człowieka w funkcjonowaniu różnych grup społecznych, wchodzących w skład struktury społeczeństwa globalnego. Chodzi o ten specyficzny zakres doświadczeń, który łączy się z pełnieniem przez jednostkę określonych ról społecznych, np. roli ojca lub matki, ucznia, harcerza, biznesmena, itp.

W związku ze zmianami zachodzącymi obecnie w środowisku społecznym człowieka oraz nowymi wymogami stawianymi osobowości społecznej jednostki, wychowanie stoi dziś przed charakterystyczną zmianą swego programu działania: zamiast — jak w przeszłości — przygotowywać ludzi wyłącznie do odtwórczego pełnienia ról społecznych, musi ono w coraz większym stopniu kształtować umiejętność demonstrowania zachowań innowacyjnych.

Wychowanie minione było w przeważającej mierze wychowaniem dla społecznej replikacji; jako takie było czynnikiem stabilizującym i zachowawczym. Edukacja doby dzisiejszej — a szczególnie przyszłości — musi być w decydującym stopniu wychowaniem dla innowacji społecznej; musi łączyć się z kształtowaniem innowatorów społecznych, ludzi potrafiących rozwijać nowe wzory zachowań społecznych, wzbogacać istniejący zasób kultury społecznej, w sposób konstruktywny przekształcać istniejący ład społeczny.

— Wychowanie dla samorozwoju. Przejdźmy w końcu na teren najbardziej osobistych, bo moralnych doświadczeń człowieka, związanych z jego stosunkiem do samego siebie (swego „ja") i własnego życia. Jaki sens ma pojęcie twórczości, a także idea wychowania dla twórczości, gdy zostaną odniesione do tego rodzaju doświadczeń? Odpowiedź najbardziej schematyczna, a taka tylko jest w tym miejscu możliwa, brzmi następująco: aktywność twórcza człowieka, gdy jej przedmiotem staje się własne „ja", przybiera postać autokreacji, samorozwoju, kształtowania przez człowieka

samego siebie. Wychowanie dla twórczości natomiast przeobraża się w wychowanie dla autokreacji, dla samorozwoju, dla autonomicznego kierowania przez człowieka samym sobą i swoim życiem.

Tak określona idea stanowi jeden z najważniejszych imperatywów współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej. W wielu punktach odbiega ona od dotychczas przyjętej teorii i praktyki wychowania moralnego. Jednocześnie ma ona głębokie uzasadnienie społeczne w zmianach położenia jednostki w świecie oraz psychologiczne — w nowych aspiracjach ludzi, którzy chcieliby w coraz szerszym zakresie być panami oraz twórcami własnego losu.

Jest zrozumiałe, że aby móc efektywnie wywiązywać się ze swych nowych funkcji społecznych, instytucja wychowania także musi sama się zmienić. Musi porzucić dotychczasowe, powielające przeszłość wzory działania i stać się wychowaniem innowacyjnym, twórczym, przekształcającym rzeczywistość wychowawczą, wzbogacającym wypracowany dotąd zasób kultury wychowania, implikującym wprowadzanie innowacji do praktykowanych sposobów pedagogicznego działania.

PRZYPISY

[1] Za jeden z chwalebnych wyjątków może być uznana praca pod red. E. Faure'a, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.

[2] A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 1986.

[3] J. W. Gardner, *Self–Renewal. Individuaal and the Innovative Society*, New York 1964, Harper and Row (wszystkie cytaty z tego wydania).

[4] Rozszerzona argumentacja w tej kwestii patrz: R. Schulz, *Twórczość — społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990.

BARBARA ŻECHOWSKA
Uniwersytet Śląski w Katowicach

ODPOWIEDZIALNOŚĆ JAKO WARTOŚĆ I CEL EDUKACYJNY

Do podjętych tu rozważań o odpowiedzialności zainspirowała mnie lektura *Książeczki o człowieku* Romana Ingardena, oryginalnego kontynuatora i zarazem krytyka fenomenologicznej koncepcji „czystego ja" Edmunda Husserla. Nie zamierzam szczegółowo omawiać rozprawy [1] Ingardena, choć

w wywodzie wykorzystuję jego myśli i niektóre argumenty. Nie zamierzam też posługiwać się Husserlowską metodą fenomenologiczną [2], choć w swoich rozważaniach przyjmuję raczej fenomenologiczną niż empiryczną perspektywę. Zamierzeniem moim bowiem jest próba opisu zjawiska odpowiedzialności bez odwoływania się do „faktów empirycznych". Ów opis wyznaczają następujące aspekty: wartości w wybranych ujęciach aksjologicznych; wartości jako ontyczna podstawa odpowiedzialności; zachodzenie odpowiedzialności; warunki zaistnienia odpowiedzialności w procesach edukacyjnych.

1. WARTOŚCI W WYBRANYCH UJĘCIACH AKSJOLOGICZNYCH

Wyrażam tu wstępnie pogląd, że odpowiedzialność jest swoistą wartością moralną i jako taka może stanowić cel edukacyjny. Wartości są jednak rozmaicie ujmowane w ogólnych koncepcjach aksjologicznych, co ma znaczenie przy rozpatrywaniu odpowiedzialności. Mam tu na myśli szczególnie dwie koncepcje uobecnione w procesach edukacyjnych, tj. subiektywistyczną i relatywistyczną, które podważając w jakimś sensie istnienie wartości obiektywnych, tzn. istniejących samych w sobie, ograniczają zarazem ontyczny horyzont odpowiedzialności, zagrażają jej sensowi i realności.

W koncepcji subiektywistycznej wyraża się pogląd, że wartości mają charakter subiektywny w tym znaczeniu, iż nie przysługują realnie rzeczom, ludziom, sposobom postępowania itp., lecz są jedynie pewnymi iluzjami jednostkowymi, przypisywanymi tym „przedmiotom" z różnych subiektywnych powodów, np. uczuć czy motywów estetycznych, przeżyciowych, użytecznościowych itp. Tworzy się więc tylko pozór jakoby te wartości przysługiwały owym „przedmiotom". Gdyby wartości rzeczywiście nie przysługiwały przedmiotom, a szczególnie sposobom postępowania — to, jak konstatuje Ingarden, za nic nie byłoby odpowiedzialności, byłoby zupełnie nieważne, jak się działa i co powoduje się przez swoje działanie.

Zwolennicy subiektywistycznej koncepcji wartości usiłują jednak „ratować" odpowiedzialność przez sprowadzenie wartości do wymagań (obowiązków, nakazów) stawianych jednostce przez społeczeństwo, państwo, instytucje, systemy prawne, którym jednostka ma się podporządkować, a w razie nieprzestrzegania owych wymagań systemy prawne zezwalają na pociągnięcie danej osoby do odpowiedzialności, jeśli nawet ona sama wymagania takie uważa za nieuzasadnione.

Bywają jednak sytuacje, w których wymagania są rzeczowo uzasadnione, sensowne i celowe i wtedy przysługuje im immanentna wartość moralna (np. obowiązek niesienia pomocy słabszym), lecz nie ma potrzeby sprowadzania wartości do rozstrzygnięć społecznych. Ale bywa również,

że to „sprowadzanie" oznacza zakwestionowanie jakichkolwiek wartości obiektywnych, istniejących same w sobie (np. dobro) i niezależnych od rozstrzygnięć społecznych. W takim przypadku owe społeczne, państwowe czy instytucjonalne wymagania stają się jakoby samowolnymi dyrektywami (nakazami) wydawanymi jedynie „dla dobra" władzy, decydentów czy panujących klas (elit).

Jest wysoce wątpliwe, czy to, co nakazane lub wymagane tworzy samo w sobie jakieś wartości; czy spełnienie wymagania jest „wartościowsze" dla jednostki, a niespełnienie jest czymś „gorszym"? W edukacji koncepcja sprowadzania wartości do społecznych wymagań i ich społecznego źródła prowadzi do stosowania „nagród" i „kar" za pozytywne (wymagane) i negatywne (wbrew wymaganiom) postępowanie. Kary i nagrody nie są — jak się wydaje — źródłem rodzącym autentyczną odpowiedzialność ani na poziomie aktów psychicznych, ani na poziomie własnego wolnego działania; przeciwnie — poprzez nacisk zewnętrzny, który z istoty swej podważa wolne działanie, hamują psychiczną gotowość do świadomego podejmowania własnych, chcianych czynów, skoro z góry coś jest nakazane lub zakazane. Podważają więc rzeczowo sensowność odpowiedzialności.

W relatywistycznej koncepcji wartości głosi się pogląd, iż wartości (poznawcze, estetyczne, moralne), a także dyrektywy postępowania i oceny moralne, mają charakter względny i są wynikiem zmieniających się historycznie i społecznie postaw wobec przedmiotów wartościowania. Chcę się tu ograniczyć do wartości moralnych, które przede wszystkim wchodzą w rachubę przy rozpatrywaniu odpowiedzialności. Pomijam zaś wartości poznawcze, użytecznościowe czy nawet estetyczne, które mogą być oczywiście zrelatywizowane (odniesione) do historycznie zmiennego ich uznania. Wartości moralne — w odróżnieniu od innych wartości — posiadają swoje specyficzne kwalifikacje jakościowe, tzn. są pozytywne lub negatywne i w tym jakościowym uposażeniu (treści) leży racja ich istnienia i to niezależnie od tego, jak w poszczególnych epokach historycznych interpretuje się te jakości.

Skrajna postać relatywizmu odniesionego do wartości moralnych podważa istnienie i sensowność odpowiedzialności. Jeśli bowiem jakiś czyn moralny, który sam w sobie się nie zmienia (np. zabijanie wroga w czasie wojny), raz ocenia się jako „dobry", a innym razem jako „zły" — to oznacza to po pierwsze, że owo „zabijanie wroga" w sobie samym nie jest ani dobre, ani złe, bo w ogóle jest pozbawione wszelkiej takiej wartości; po drugie, że jedynie wydaje się nam, iż czyn ten jest taki a taki, co w następstwie prowadzi do uznania, że wszelkie wartości są tylko subiektywnym złudzeniem, a nie czymś, co rzeczywiście przysługuje jakimś przedmiotom, a szczególnie czynom. W ten sposób skrajny relatywizm w koncepcji wartości przeradza się w sceptyczny subiektywizm, prowadzący do zaprzeczenia wartości moralnych samych w sobie, a przez to do „uwolnienia" od brania odpowiedzialności za cokolwiek, także w procesach edukacyjnych.

2. ISTNIENIE WARTOŚCI JAKO ONTYCZNA PODSTAWA ODPOWIEDZIALNOŚCI

Jeśli zaaprobujemy ontyczną tezę, że jakieś wartości w ogóle istnieją (np. materialne, użytecznościowe, poznawcze, estetyczne, moralne itd.), że istnieją w jakiś sposób (np. idealny, trwały, realny, skonkretyzowany itd.) i że posiadają swoje jakościowe uposażenie (np. są pozytywne, negatywne, neutralne itd.) — to w takim kontekście odpowiedzialność uznać możemy za swoistą, istniejącą wartość moralną, przejawiającą się zarówno w przeżyciach psychicznych osobowego „ja" (człowieka realnego), jak i w jego czynach (działaniu).

Mówiąc słowami Paula Ricoeura, odpowiedzialność polega na możliwości określenia siebie samego jako autora własnych czynów [3]. A czyny te konkretyzują się i realizują u poszczególnych jednostek ludzkich w określonych sytuacjach. Warto rozważyć tu dwa wyrażenia charakteryzujące dwie sytuacje [4], pojawiające się w procesach edukacyjnych, w których zasadniczo występuje zjawisko odpowiedzialności, a mianowicie: „Ktoś jest za coś odpowiedzialny", „Ktoś działa odpowiedzialnie". Jak można objaśnić sens tych wyrażeń?

Samo podejmowanie odpowiedzialności nie jest jeszcze czynnym sposobem zachowania się, lecz jest realnym aktem psychicznym osoby, prowadzącym do wewnętrznej gotowości podjęcia działań. Odpowiedzialne zaś działanie jest już czynnym sposobem zachowania, w którym osoba świadomie podejmuje te działania i spełnia je przy bardziej lub mniej pełnym zrozumieniu zarówno powstałej w wyniku tego działania sytuacji, jak i jej wartości oraz motywów, które skłoniły ją do takiego właśnie działania. Mówiąc innymi słowy, osoba w pełni świadomie antycypuje następstwa (wyniki) swoich działań i do nich dostosowuje swoje czyny.

Z sensu tych wyrażeń wynika, że to, za co osoba jest odpowiedzialna, jest dwojakiego rodzaju: po pierwsze, jest to jakieś zachowanie się (działanie, czyny), po drugie, to, co ono wywołuje, czyli wynik. Przy tym odpowiedzialność następuje dopiero wtedy, gdy dokonane działanie i jego wynik są nosicielami jakiejś pozytywnej (względnie negatywnej) wartości, albo gdy pośrednio prowadzą do wartościowego (względnie szkodliwego) stanu faktycznego. W przypadku, gdy działanie i jego wynik mają charakter neutralny z punktu widzenia wartości, czyli nie są ani wartościowe, ani szkodliwe, to chociaż osoba pozostaje ich twórcą, to samo „bycie twórcą" nie stwarza jeszcze podstaw do postawienia pytania o odpowiedzialność osoby.

Przykładowo, gdyby pedagog w swoim czasie wolnym czytał książkę kryminalną, uprzednio przygotowawszy się do swoich zajęć dydaktycznych — to jego czyn i wynik czynu (proces czytania — zaspokojenie ciekawości co do rozwiązania zagadki kryminalnej) pozostawałyby neutralne (ani do-

bre, ani złe) z punktu widzenia sumienności w spełnieniu obowiązku zawodowego. Gdyby zaś oddając się lekturze kryminału świadomie zaniechał przygotowania się do zajęć dydaktycznych, to wówczas wynik jego działania — zaniechanie obowiązku — byłby sprzeczny z sumiennością zawodową oraz szkodliwy dla przebiegu mających nastąpić zajęć dydaktycznych. I właśnie za świadome zaniechanie obowiązku przygotowania się do zajęć i w związku z tym niemożność ich sensownego zrealizowania pedagog ponosi odpowiedzialność.

Podany przykład ilustruje też drugi warunek zachodzenia odpowiedzialności. Osoba jest w pełni odpowiedzialna za działanie (czyn) i jego wynik tylko wtedy, gdy jest to czyn własny, podejmowany nie tylko świadomie, ale w warunkach wolności działania, czyli takiego, które nie jest wymuszone.

Świadome podejmowanie czynu (działania) umożliwia panowanie nad jego przebiegiem, kierowanie nim i kontrolowanie go. Gdyby nie zaistniała wystarczająco jasna świadomość przy dokonywaniu działania (np. działanie „na chybił — trafił"), wtedy działająca osoba nie mogłaby zapanować nad jego przebiegiem, a zwłaszcza kierować nim i kontrolować go, nie mogłaby więc brać na siebie jego przebiegu i wyniku, czyli odpowiedzialności.

Możliwość zaś wolnego działania osoby wiąże się bardzo ściśle z dwojakiego rodzaju determinizmem: przyrodniczym (świat i jego prawa przyczynowe) i społecznym (ludzkie otoczenie i jego normy społeczne).

Gdyby przyjąć radykalną tezę determinizmu filozoficznego, który zakłada, że wszelkie zdarzenia zewnętrzne wobec podmiotu działającego (człowieka, osoby) pojawiają się w obrębie określonych sekwencji lub łańcucha zdarzeń i są całkowicie wyznaczone przez zdarzenia wcześniejsze w danej sekwencji lub równoczesne z innych sekwencji i że zasada determinizmu (przyczyna — skutek) w świecie przyrodniczym i społecznym ma charakter uniwersalny, a taki pogląd w zasadzie uznają kierunki wyraźnie naturalistyczne — to dla człowieka oznacza to, że wszelkie zdarzenia nazywane „zamierzeniami", „decyzjami" i „działaniami" są całkowicie, z konieczności, zdeterminowane (wyznaczone) przez sekwencje zdarzeń pozostających poza jego kontrolą. A wobec tego człowiek nie ma możliwości podejmowania innych decyzji lub działań poza tymi, jakich dokonał, nie ma więc możliwości wyboru, nie może być uważany za autonomicznego sprawcę swoich czynów oraz ich rezultatów [5]. Radykalny determinizm wyklucza zatem możliwość wolnego działania człowieka oraz jego prawo do wolności wyboru i wolności przyjmowania wartości.

Takie prawa człowieka akcentuje się bardzo wyraźnie w tej formacji myślowej (antynaturalistycznej), która zakorzeniona jest w fenomenologii, w różnych odmianach personalizmu, egzystencjalizmu oraz w hermeneutyce. Domaganie się dla człowieka (osoby) prawa do wolnego wyboru

działań, wartości, własnych nie wymuszonych decyzji nie jest wszelako w tej formacji myślowej wyrazem skrajnego indeterminizmu, negującego jakiekolwiek uwarunkowania wolnego działania.

Personalista Emmanuel Mounier powiada, że istnienie osobowe jest zawsze polem, gdzie odruch eksterioryzacji ściera się z odruchem interioryzacji, przy tym oba są dla tego istnienia czymś istotnym; aby zachować wewnętrzność, trzeba wyjść poza nią. Wolność człowieka jest wolnością osoby konkretnej, ukonstytuowanej i usytuowanej w sobie samej, w świecie i wobec wartości [6], czyli w wewnętrzności i zewnętrzności.

Fenomenolog Ingarden odcina się zarówno od skrajnego determinizmu, jak i indeterminizmu i wysuwa trzecią koncepcję, zgodnie z którą świat przedstawiałby ogromną wielość częściowo otwartych, a zarazem częściowo izolowanych („osłoniętych") systemów, które pomimo swego wzajemnego częściowo ograniczenia i osłonięcia są „związane" związkami przyczynowymi [7]. Podobnie człowiek — w ujęciu Ingardena — stanowi względnie izolowany i częściowo otwarty system, zbudowany z podsystemów. Taka koncepcja człowieka — zdaniem Ingardena — otwiera możliwość w o l n y c h, własnych działań w tym sensie, że człowiek realizuje w ł a s n e, n i e z a l e ż n e od świata zewnętrznego działanie, aczkolwiek działanie to jest przy tym przyczynowo uwarunkowane w s a m y m człowieku. Zarówno sfery działania, jak i okresy, w których działanie zachodzi, nie zależą jednak j e d y n i e od ogólnej systemowej struktury człowieka, lecz również od indywidualnej historii danego człowieka i od okoliczności, w których on się chwilowo znajduje w świecie [8].

Tak zwana „wolność absolutna" człowieka realnego, spełniającego realne czyny w realnym świecie, jest po prostu mitem. A zatem niezbędny warunek wolności czynów przy ponoszeniu odpowiedzialności oznacza tyle, że osoba z wewnętrznej inicjatywy (z „centrum własnego ja") podejmuje decyzję określonego czynu (działania) i to jest jego w ł a s n y czyn, „wewnętrznie wolny". Podejmując własne, wewnętrzne decyzje czynu, osoba musi być jednak podatna na ingerencje zewnętrzne o tyle, o ile jej odpowiedzialność płynie z określonej postaci współżycia z innymi ludźmi, z otoczeniem społecznym. Ta „otwartość" na zewnętrzne, społeczne uwarunkowania własnych wyborów, decyzji i czynów oznacza tylko tyle, że człowiek bierze je pod uwagę, lecz nie rezygnuje zasadniczo z osiągnięcia uznanego przez siebie wartościowego wyniku własnych działań.

3. MOŻLIWOŚĆ ZAISTNIENIA ODPOWIEDZIALNOŚCI W PROCESACH EDUKACYJNYCH

Próbowałam opisać odpowiedzialność jako wewnętrzne zjawisko świadomościowe, uzewnętrzniające się w podejmowaniu określonych czynów, które podlegają autoocenie ze względu na przewidywany pozytywny wy-

nik. Psychiczne nastawienie osoby na pozytywny wynik własnych czynów stanowi — jak myślę — wystarczającą rację do uznania odpowiedzialności za wartość moralną. Próbowałam też wskazać na warunki zachodzenia odpowiedzialności, tj. świadomy, własny, wewnętrznie wolny czyn.

Rodzi się teraz pytanie o możliwość r e a l n e g o zaistnienia odpowiedzialności w procesach edukacyjnych. Myślę, że taka możliwość zależy od przyjmowania ogólnych założeń filozoficznych, stanowiących podstawę procesów edukacyjnych.

Jeśli na przykład procesy edukacyjne byłyby oparte z jednej strony na teleologicznych podstawach, zgodnie z którymi afirmuje się (co nie znaczy zawsze z pełną świadomością) celowościową zasadę istnienia świata, z drugiej zaś strony akceptuje się racjonalne działanie człowieka ukierunkowane na realizację celów — to postawione wyżej pytanie przybierze postać następującą: W jaki sposób kształtować postawę odpowiedzialności traktowaną jako cel edukacyjny? W następstwie tak postawionego praktyczno–utylitarnego pytania poszukiwać się będzie metodyki realizacji owego celu, czy mówiąc inaczej — algorytmu czynności zmierzających skutecznie do osiągnięcia celu, czyli ukształtowania postawy odpowiedzialności. Środkami zaś wiodącymi do tego celu będzie etyka normatywna (nakazy, zakazy, reguły postępowania), prawo (jego sankcje), wymagania i oczekiwania społeczne — w tym wzory zachowań, ideały wychowawcze. Wartościowaniu podlegać będą obserwowalne zachowania, które z punktu widzenia nakazów, zakazów, oczekiwań uznane być mogą za nienaganne lub naganne. Zewnętrznie nienaganne zachowania (lub naganne) wcale jeszcze nie świadczą o tym, że demonstrowana „postawa odpowiedzialności" (osoba spełnia wszystko, czego się od niej chce, a więc jest odpowiedzialna) jest autentyczna, własna, płynąca z własnego wyboru. W teleologicznie ujmowanych procesach edukacyjnych można się liczyć realnie z p o z o r n y m i postawami odpowiedzialności, bowiem motywem zachowań mogłaby być chęć uniknięcia kary (sankcji) lub chęć zdobycia gratyfikacji (nagrody), a nie chęć osiągnięcia wartościowego wyniku działania dla siebie i innych.

Gdyby zaś procesy edukacyjne oparte były na takich aksjologicznych podstawach, które afirmują istnienie wartości moralnych w ogólnych ideach lub w skonkretyzowanych idealnych jakościach wartości i które akceptują p r a w o człowieka (osoby) do własnego, wolnego wyboru zarówno wartości, jak i czynów — to nie ma potrzeby stawiania pytania o sposoby kształtowania postaw odpowiedzialności. Odpowiedzialność bowiem jako wartość moralna może zaistnieć w świadomości i czynach osoby j e d y n i e dzięki jej osobistej, dobrowolnej i w pełni świadomej akceptacji.

Czy zatem w funkcjonujących aktualnie procesach edukacyjnych, w których — być może — niezbyt wyraziście ujawniają się przyjmowane założenia filozoficzne i koncepcje aksjologiczne, jest miejsce na zaistnienie autentycznej odpowiedzialności jako swoistej wartości moralnej?

Myślę, że jest takie miejsce, które nazwalabym „polem aksjologicznym", umożliwiającym aksjologiczną konfrontację w spotkaniu.

W spotkaniu — jak trafnie konstatuje Adam Węgrzecki — stopniowo odslania się byt uczestniczących w nim ludzi. Zaznaczają się, w sposób mniej lub bardziej pełny i adekwatny, rozmaite stanowiska, postawy, punkty widzenia, oceny. Wylaniają się przynależne horyzontowi aksjologicznemu wartości i ich hierarchiczne zróżnicowanie. Uwidaczniają się wartości konkretyzujące się w bycie człowieka. Dochodzi do niekoniecznie zresztą zamierzonego zestawienia i porównania rozmaitych momentów aksjologicznych, a więc do wielostronnej konfrontacji aksjologicznej [9].

W trakcie takiego spotkania — nieważne czy w klasie szkolnej, czy w sali wykladowej, czy w plenerze — wspólnie, na jednakowych prawach usilujemy zrozumieć istotę i sensy odpowiedzialności. Nie ingerujemy nakazami, zakazami, sankcjami w akty psychiczne. Nie kontrolujemy naszych „efektywnych" postaw odpowiedzialności. Dopuszczamy do ujawnienia się odmienności momentów aksjologicznych, do zapelnienia obszaru pola aksjologicznego zróżnicowanymi manifestacjami aksjologicznymi w przeświadczeniu, że to, co się w nim znajdzie, spotka się z życzliwym przyjęciem i odzewem.

Konfrontacji aksjologicznej w spotkaniu grozić może jednak pewne niebezpieczeństwo, istotne z punktu widzenia procesu edukacyjnego. Może ono zaistnieć wtedy, gdy sfera odmienności manifestacji aksjologicznych przestaje wylącznie różnić uczestników spotkania, a zaczyna ich dzielić. Owo dzielenie pojawia się wówczas, kiedy jeden z uczestników spotkania stawia siebie „wyżej" od innych i traktuje tych innych jako nierównorzędnych partnerów, nie będących w stanie ogarnąć jego „lepszej" manifestacji aksjologicznej. Powodować to może z jednej strony zahamowanie ujawniania własnych poglądów aksjologicznych, a z drugiej strony — bierność i niechęć do wglądu w sferę aksjologiczną „lepszego" uczestnika spotkania.

Spotkanie stwarza szanse do afirmacji (uznania istnienia) odpowiedzialności jako wartości samej w sobie, co może skłonić daną osobę do podejmowania czynów odpowiedzialnych, wartościowych dla niej i dla innych. Taka odpowiedzialność nie będzie jednak — jak myślę — zjawiskiem masowym.

PRZYPISY

[1] Zob. R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, [w:] *Książeczka o człowieku*, Kraków 1973.

[2] Husserla metoda fenomenologiczna zakłada tzw. redukcję fenomenologiczną, zwaną też *epoche*, wymagającą trojakiego wylączenia: po pierwsze, wszystkiego, co subiektywne, co znaczy, że należy zająć czysto obiektywną zwróconą ku przedmiotowi postawę; po drugie, wylączenie wszystkiego, co plynie z różnego typu teorii, jak hipotezy, dowody, w inny sposób zdobyta wiedza, co znaczy, że w analizie trzeba brać pod uwagę

tylko to, co dane, „rzecz" (fenomen) i poddawać oglądowi rozumianemu jako wewnętrzne, duchowe patrzenie; po trzecie, wyłączenie wszelkiej tradycji, tzn. wszystkiego, co inni twierdzili na temat wchodzącego w grę przedmiotu. Dany zaś przedmiot (fenomen) znów podlega redukcji: pozostawia się poza rozważaniem (wzięcie w nawias) istnienie przedmiotu i koncentruje się wyłącznie na jego uposażeniu treściowym, na tym, czym dany przedmiot jest; z tego uposażenia treściowego zostaje też wyłączone wszystko, co nieistotne i tylko istota przedmiotu jest poddana analizie. Cechą tej metody jest jej apraktyczność. Por. J. M. Bocheński, *Współczesne metody myślenia*, Poznań 1992, s. 27–28; R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, t. 1, *Ontologia egzystencjalna*, Warszawa 1987, s. 26.

[3] P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz, Kraków 1992, s. 47.

[4] Ingarden wymienia 4 sytuacje: 1. Ktoś ponosi odpowiedzialność za coś; 2. Ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś; 3. Ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności (aspekt prawno–karny); 4. Ktoś działa odpowiedzialnie, zob. *O odpowiedzialności*, s. 78.

[5] Por. M. Hempoliński, *Spór naturalizmu z supernaturalizmem o naturę człowieka jako podmiotu działania i poznania*, [w:] *Poznanie, umysł, kultura*, praca zbior. pod red. Z. Cackowskiego, Lublin 1982, s. 129; R. Ingarden, *O odpowiedzialności*, s. 162–163.

[6] Por. E. Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, Kraków 1964, s. 56–57, 69.

[7] R. Ingarden, *O odpowiedzialności*, s. 165.

[8] Tamże, s. 160.

[9] A. Węgrzecki, *O poznawaniu drugiego człowieka*, Kraków 1992, s. 120.

BARBARA MAKLES
Instytut Badań Edukacyjnych

W POSZUKIWANIU FORMUŁY CELU EDUKACYJNEGO

Przedmiotem mego zainteresowania nie jest aksjologiczne bogactwo celów zdeterminowane określonym stanowiskiem filozoficznym, kulturowym czy politycznym. Nie podaję merytorycznej refleksji wartości, które trzeba, należy, można, powinno się zawierać w celach.

Pragnę rozważyć problem celu edukacyjnego od strony jego semantyczno–językowego przesłania, aby dojść do propozycji logicznego wzorca, metodologicznego paradygmatu, dzięki któremu wiadome byłoby, jakie kategorie wartości są podstawą formuły celu edukacyjnego i jakie są ich wzajemne relacje. To analityczne, ale językowe podejście być może wskaże drogę do znalezienia metody przekładania celów ogólnych na szczegółowe i budowania hierarchicznej struktury celów edukacyjnych.

Trzy zatem problemy stanowią pole moich dociekań:

1. Jaka jest struktura semantyczno–językowa celu edukacyjnego?
2. Jaki jest mechanizm rozpisywania celów ogólnych na szczegółowe?
3. Jak budować strukturę hierarchiczną celów edukacyjnych?

*

Formułowane dla systemu oświaty cele edukacyjne znajdują się w dokumentach państwowych wydawanych przez ministerstwo, w programach nauczania, w metodykach nauczania, podręcznikach akademickich oraz w pracach naukowych z zakresu dydaktyki.

Zalecenia metodyczne mówią o formulowaniu celów przy organizowaniu wszelkich zajęć dydaktycznych, a cele lekcji, jako jednostki organizacyjnej procesu dydaktyczno–wychowawczego, są niezbędnym elementem konspektu. Przy omawianiu lekcji obok tematu, opracowanych treści, zastosowanych form i metod pracy nauczyciel przedstawia cele lekcji, a zastanawianie się nad stopniem ich osiągnięcia jest zagadnieniem podstawowym.

Badanie językowego kształtu publikowanych przez władze oświatowe celów i badanie celów lekcyjnych formułowanych przez nauczycieli wskazuje wyraźnie na dużą różnorodność, dowolność i odrębność formalną. Widoczny jest brak teoretycznych podstaw, ustalonych kryteriów i norm *.

W literaturze przedmiotu mówi się o chaosie metodologicznym, o potrzebie jasnego, precyzyjnego formułowania celów, o zasadach ich konkretyzacji i operacjonalizacji.

Przy wszelkich kłopotach natury aksjologicznej wydaje się, że teleologia pedagogiczna stoi wobec nie rozwiązanych problemów metodologicznych. Co więcej można prognozować, że ich rozwiązanie unaoczniłoby wiele zagadnień aksjologicznych.

Spróbujmy zastanowić się nad strukturą semantyczno–językową celu edukacyjnego. Każdy cel edukacyjny zapisany bądź wypowiedziany ma swój kształt językowy, w którym zawiera się komunikat skierowany przez nadawcę do adresata. Komunikat ten niesie informację o tym „co jest celem kogo".

Oto nauczyciel języka polskiego podejmuje pracę w czteroletnim liceum ogólnokształcącym. Władze oświatowe w programie nauczania określają cel jego działalności, tzn. podają **co powinno się stać dzięki pracy nauczyciela z obiektem jego oddziaływania.** Nauczyciel powołany jest do pracy w określonej specjalności („przedmiot — język polski") i specjalność przedmiotowa determinuje merytoryczny zakres oddziaływań. Obiektem dydaktycznej pracy jest uczeń, w którego osobowości powinny dokonać się zmiany dzięki organizowanemu i realizowanemu procesowi nauczania. Uogólniając można zaproponować paradygmat logiczno–semantyczny celu edukacyjnego:

Celem podmiotu sprawczego jest działanie D dla zmian O w osobowości ucznia przy **pomocy** materialu nauczania M. Optymalna byłaby sytuacja, gdyby ta zaproponowana formuła mogła stanowić formułę uniwersalną dla celów edukacyjnych, oczywiście zakładając „wymianę" treści jej elementów ze względu na swoistość typu formułowanego celu.

Rozpatrzmy, jak wygląda konkretyzacja celu przedmiotowego języka polskiego? Na przykład, jeden z 12 celów w programie nauczania z roku 1984 brzmi:

> Celem nauczania i uczenia się języka polskiego w szkole średniej jest — kształcenie umiejętności wartościowania dzieł literackich, dzieł sztuki teatralnej i filmowej oraz innych form działalności twórczej (Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski. Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1984).

Odkrywamy teraz w ww. celu te części składowe, które wyróżnia paradygmat struktury celu:

1. działanie podmiotu sprawczego — kształcenie,
2. zmiana w osobowości ucznia — umiejętności wartościowania,
3. materiał nauczania — dzieła literackie, dzieła sztuki teatralnej i filmowej oraz inne formy działalności twórczej.

Szeroko prowadzone przed laty badania analityczne celów systemu oświaty pozwalają stwierdzić, że w językowym wypowiedzeniu celu edukacyjnego wyróżnić można trzy i tylko trzy kategorie semantyczne, stanowiące elementy strukturalne budowy wewnętrznej celu. Są to:

1. kategoria o charakterze prakseologicznym wyrażająca działanie,
2. kategoria o charakterze psychologicznym opisująca osobowość,
3. kategoria o charakterze poznawczym opisująca świat.

Te trzy skategoryzowane elementy stanowią moim zdaniem triadę metodologiczną budowy celu edukacyjnego. Jego wartość i istota biorą się z empirycznej identyfikacji i teoretycznej analizy.

W tych i takich kategoriach wyrażane są wartości, które przejmuje i tworzy dydaktyka.

ELEMENT D

Oznacza działanie. Występując w konstrukcji celu mówi o pożądanych, postulowanych zachowaniach podmiotu sprawczego (nauczyciela). Z językowego punktu widzenia wyrażany jest w formie rzeczowników odczasownikowych, oznaczających czynność niedokonaną, np. kształtowanie, rozbudzanie, pogłębianie, rozwijanie, wyodrębnianie, wdrażanie, przygotowanie, powtarzanie, rozszerzanie itp. Wydaje się, że istnieje potrzeba, aby teleologia dydaktyczna zajęła się opracowaniem merytorycznej strony postulowanych czynności, gdyż od tego zależy odpowiedź na pytanie, co powinien robić

nauczyciel, aby spowodować postulowane zmiany. Pomogłoby to także w wydobyciu istoty i swoistości działania nauczycielskiego.

ELEMENT O

Oznacza właściwości osobowości ucznia. Zawarta w celu właściwość nazywa zmianę, która jest postulowana, a językowa konstrukcja wyraża to, co powinno być kształtowane, rozbudzane, rozwijane (w relacji z elementem D).

W słownym wyrazie te pożądane, postulowane właściwości to umiejętności, postawy, zainteresowania, zdolności, przyzwyczajenia, role, wiadomości, cechy. Umieszczenie tych właściwości, często dookreślonych gatunkowo (np. umiejętność wartościowania, postawa obywatelska) mówi o społecznej potrzebie posiadania takich właśnie cech przez współczesnego człowieka, ale również o możliwości kształtowania ich w systemie edukacyjnym.

ELEMENT M

Oznacza materiał nauczania. Elementy M przedstawiają świat w całym jego bogactwie. Świat człowieka, przyrody, techniki i sztuki, którego poznanie przez ucznia postulowane jest na danym poziomie kształcenia.

Element M w treści i zakresie determinowany jest stopniem ogólności celu edukacyjnego, np. w celach programów przedmiotowych nauczania mówi się o tym, co, kiedy i w jakim zakresie powinno być w tym przedmiocie środkiem działania nauczyciela ze względu na zamiar wywołania postulowanych zmian w osobowości ucznia.

Po przedstawieniu struktury celu zastanówmy się, jaki jest mechanizm przekładania, rozpisywania, uszczegółowiania celów edukacyjnych?

W przedstawianej koncepcji polega on na analizie treści pojęć wyróżnionych trzech kategorii semantycznych i rozpisywaniu ich treści na elementarne części składowe przy zachowaniu merytoryczno–logicznej relacji między elementami w strukturze wewnętrznej celu i swoistości ich funkcji.

Jeżeli cel przedmiotowy języka polskiego postulował „kształcenie umiejętności wartościowania dzieł literackich", to cele lekcyjne, rozpisując go, powinny uszczegółowiać, ukonkretniać każdy z jego elementów.

Oto propozycja celów lekcyjnych nauczycielki kl. I LO do tematu: „Przyroda w znanych utworach Jana Kochanowskiego":

1. Uczenie odpoznawania obrazów i motywów przyrody w znanych uczniom utworach J. Kochanowskiego.

2. Kształtowanie umiejętności wyszukiwania i interpretowania spostrzeżeń i zdobytej wiedzy.

3. Rozbudzanie wrażliwości na piękno przyrody i kunszt jej ukazywania w utworze literackim.

Poddając analizie strukturę ww. celów wyróżniamy następujące elementy:

Elementy D: „uczenie", „kształtowanie", „rozbudzanie";

Elementy O: „umiejętność odpoznawania", „wyszukiwania", „interpretowania", „syntetyzowania", cecha „wrażliwość na piękno";

Elementy M: obrazy i motywy przyrody w znanych utworach Jana Kochanowskiego.

Czy doszło do przełożenia celu nadrzędnego na podrzędny? Chyba tak. Każda z kategorii semantycznych celu przedmiotowego jest reprezentowana w celu lekcyjnym, chociaż w mniejszym, węższym zakresie treściowym pojęcia.

Element D: „kształcenie" rozpisany jest terminami–pojęciami: „uczenie", „kształtowanie", „rozbudzanie".

Element O: „umiejętność wartościowania" uszczegółowiają terminy–pojęcia: „umiejętność odpoznawania, wyszukiwania, interpretowania, syntetyzowania" oraz cecha wrażliwości na piękno.

Element M: „dzielo literackie" ukonkretniony jest przewidzianymi do opracowania utworami J. Kochanowskiego — i jeszcze dokładniej — zawartymi w nich obrazami i motywami przyrody.

Cele lekcji podrzędne są wobec celów przedmiotowych, które z kolei stanowią uszczegółowienie zgodne ze swoistością przedmiotów nauczania celów szkoły; te szkolne cele są podporządkowane celom bardziej ogólnym — także celom systemu oświaty.

W ten sposób powstaje hierarchia celów edukacyjnych, struktura otwarta, rozbudowywana w pionie i w poziomie. Procedura przechodzenia od jednych celów do drugich nie jest prosta tym bardziej, że w teorii i praktyce funkcjonuje różnorodne nazewnictwo i różna ich klasyfikacja. Są cele systemu oświaty, szkoły, przedmiotu nauczania, lekcji, cele kształcenia ogólnego i zawodowego, cele kształcenia, cele wychowania, cele oświaty dorosłych, cele naczelne kierunkowe, etapowe, operacyjne.

Chciałabym, aby przedstawiona metodologiczna propozycja rzucila nowe światlo na rozwiązywanie trudnych zagadnień teleologicznych.

PRZYPISY

* Por. B. Makles, *Ocena zgodności treści programów szkolnych z celami kształcenia i wychowania (Metoda D.O.M.)*, Warszawa 1981, IBP.

JÓZEF PÓLTURZYCKI
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

IDEA EDUKACJI USTAWICZNEJ PODSTAWĄ PRZEMIAN TELEOLOGII DYDAKTYCZNEJ

Idea edukacji ustawicznej coraz szerzej i wyraźniej zaczyna dominować we współczesnych poglądach pedagogicznych oraz w praktyce oświatowej. Już dwadzieścia lat temu, w 1974 roku, UNESCO przyjęło uchwałę o kształceniu ustawicznym jako dominującej zasadzie reform oświatowych i zaleciło państwom członkowskim aktywne jej realizowanie w praktyce oświatowej. Idea ustawiczności kształcenia znalazła wielu zwolenników i propagatorów oraz liczne grono przeciwników, a co gorsza „znawców", którzy ją wypaczali i deprecjonowali. Dopiero po dwudziestu latach stała się zasadą powszechną, cenioną i uznawaną. Potwierdzeniem tej zmiany jest nie tylko uwzględnienie przez Czesława Kupisiewicza wśród formułowanych zasad optymalności struktury i funkcji szkolnictwa [1], ale także wyodrębnienie kształcenia ustawicznego jako ustawicznej wizji edukacji jutra [2], ze wskazaniem jej bogatego rodowodu z obfitą egzemplifikacją zagranicznej literatury przedmiotu z jednoczesnym natrętnym pomijaniem polskich prac na ten temat pióra takich znawców jak Bogdan Suchodolski czy Ryszard Wroczyński.

Jest to o tyle ważne, że właśnie obaj ci autorzy rozumieli edukację ustawiczną szeroko i nowocześnie [3], co dla rozwoju polskiej myśli edukacyjnej okazało się szczególnie ważne.

Istoty tego ujęcia nie podzielały natomiast dwa polskie raporty o stanie oświaty i kierunkach jej rozwoju. W *Raporcie o stanie oświaty w PRL* z 1973 roku kształcenie ustawiczne utożsamiane było z edukacją dorosłych i doskonaleniem zawodowym [4], a *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL — Edukacja narodowym priorytetem* podobnie — przy końcu opracowania nawiązuje do kształcenia ustawicznego jako wyznacznika zadań edukacyjnych obok idei społeczeństwa wychowującego i kształcenia równoległego. Zachowano więc uproszczone rozumienie kształcenia ustawicznego jako edukacji dorosłych i sprowadzono je do pozaszkolnych instytucji społeczeństwa wychowującego, obok takich zakresów aktywności oświatowej, jak: wychowanie w rodzinie, w organizacjach społeczno-wychowawczych, zakładach pracy i związkach zawodowych [5]. Takie ujęcie pozwala skutecznie odizolować zasadę ustawiczności kształcenia od szkolnictwa, procesu edukacji szkolnej, jej założeń teleologicznych oraz aksjologii. Szkoda, że wśród zamierzonych i przygotowanych na zamówienie Komitetu Ekspertów raportów tematycznych nie opraco-

wano zagadnienia edukacji ustawicznej, które UNESCO już w 1973 roku uznało za podstawową zasadę reform oświatowych.

Kształcenie ustawiczne jako idea dominująca we współczesnych przemianach oświatowych nie było jednakowo rozumiane w różnych środowiskach pedagogicznych. W kształtowaniu się pełniejszego zakresu tego pojęcia wystąpiły stadia pośrednie, które niekiedy błędnie utożsamiano z pełnym zakresem znaczenia [6].

— W pierwszej fazie rozumiano, że istotą kształcenia ustawicznego jest doskonalenie zawodowe pracujących.

— Rozwinięcie tego stanowiska prowadziło do poglądu, że wszystkie dziedziny oświaty dorosłych tworzą system kształcenia ustawicznego, było to jednak wyraźnym odcięciem idei kształcenia ustawicznego od szkolnictwa młodzieżowego, wychowania w rodzinie i środowisku.

— Inną propozycją było przyjęcie drożnego systemu szkolnego wraz ze szkolnictwem zawodowym, wyższym oraz studiami podyplomowymi za system kształcenia ustawicznego określonego także, zwłaszcza w Wielkiej Brytanii, jako dalsze kształcenie.

— Najpełniej wyraża istotę kształcenia ustawicznego pogląd określający ją jako ideę obejmującą całe życie człowieka i służącą jego rozwojowi. Stanowi także naczelną zasadę określającą kierunek współczesnych reform oświatowych obejmujących szkolnictwo powszechne, zawodowe i wyższe, a także doskonalenie zawodowe pracujących i oświatę dorosłych, kształcenie równoległe oraz wychowanie w rodzinie i środowisku. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest w tym ujęciu wychowanie nowego człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury. Człowieka, który potrafi doskonalić i zmieniać siebie, zmieniać warunki życia i doskonalić je dla dobra społeczeństwa.

Ten najpełniejszy zakres rozumienia edukacji ustawicznej obejmuje również i poprzednie trzy ważne jego składniki. Takie rozumienie kształcenia ustawicznego zostało przyjęte przez UNESCO, reprezentowane jest przez uczonych wielu państw i różnych orientacji. Zdarzają się jednak nadal refleksje spóźnione i utożsamiające istotę edukacji ustawicznej z doskonaleniem zawodowym lub oświatą dorosłych.

Jedną z najciekawszych koncepcji edukacji ustawicznej przedstawił Paul Lengrand, zaliczany do najwybitniejszych teoretyków oświaty ustawicznej, który w swych pracach, a zwłaszcza w studium z 1970 r. [7] nie tylko zgłosił własne propozycje, ale także stwierdził, że kształcenie ustawiczne bywa różnie rozumiane. Niektórzy widzą w nim wyłącznie kształcenie zawodowe, doskonalenie w zawodzie i przekwalifikowanie zawodowe. Inni autorzy utożsamiają je z oświatą dorosłych w ujęciu szerszym niż kształcenie zawodowe.

Sam P. Lengrand przyjmuje, że kształcenie ustawiczne jest to cały zespół działań i zadań zmierzających do stworzenia nowego systemu edukacyjnego.

Czas podziału życia ludzkiego na okres nauki oraz okres działalności zawodowej i aktywności społecznej już mija i nadchodzi era stałego i możliwie wszechstronnego uczenia się. Różne czynniki decydują o tym, że człowiek musi się uczyć przez całe życie. Pierwszy etap życia staje się przygotowaniem do pracy i dalszego uczenia się po ukończeniu szkół czy uczelni.

Lengrand widzi potrzebę zmodyfikowania obecnego systemu oświatowego; przede wszystkim okres nauki szkolnej powinien wyposażyć uczniów w odpowiednie umiejętności dalszego uczenia się, rozwijać zainteresowania i motywacje uczenia się. Aby to osiągnąć, trzeba zmienić aktualnie stosowane zasady i zapewnić pełniejsze przygotowanie młodzieży do dalszego uczenia się, stałego rozwoju i samokształcenia.

Podstawową zasadą — zdaniem Lengranda — jest zachowanie ciągłości i systematyczności procesu uczenia się, co zapewnia z jednej strony stały rozwój, a z drugiej uchroni przed zdezaktualizowaniem zdobytej wiedzy.

Edukacja i rozwój każdego człowieka powinny odbywać się i przebiegać w wielu płaszczyznach, nie tylko w systemie kształcenia szkolnego i uniwersyteckiego, ale także w bogatych programach pozaszkolnej oświaty dorosłych i samokształcenia.

W procesie kształcenia powinny jak najszerzej uczestniczyć środki masowej informacji i realizujące zadania oświatowe i wychowawcze.

Dla celów rozwoju wszechstronnej edukacji ustawicznej należy ustalić zakres ścisłych powiązań między celami oświaty a różnymi formami działalności ludzkiej, zwłaszcza aktywności politycznej, kulturalnej, technicznej, zawodowej i innych.

Zdaniem Lengranda dla realizacji oświaty ustawicznej powinno się podjąć działalność w następujących kierunkach:

— rozwoju oświaty dorosłych, która realizowałaby potrzeby odnawiania wiedzy i stałaby się terenem wypracowania metod kształcenia nietradycyjnego,

— dokonania zmian w procesie nauczania podstawowego, aby sprawą pierwszoplanową stało się wyrabianie nawyku uczenia się; konsekwencją tego będzie rozwinięcie zadań oświaty dorosłych, która przestanie być formą uzupełniania zaniedbań nauczania podstawowego i zawodowego, a stanie się autonomicznym systemem kształcenia człowieka,

— przygotowania zmian systemu kształcenia nauczycieli, z założeniem przekształcenia nauczycieli z dawcy wiedzy w kierującego procesem uczenia się.

Lengrand zgłosił koncepcję oświatową nie tylko o rozbudowanych celach, ale także o wyraźnych i konkretnych formach i sposobach realizacji. Właśnie dlatego koncepcja ta zyskała powszechne zainteresowanie i stała się teoretyczną podstawą dla praktyki oświatowej.

W roku 1977 ukazała się praca Ch. Hummela [8], który na podstawie materiałów XXXV Sesji Międzynarodowej Konferencji Oświatowej UNESCO

oraz 85 przygotowanych na nią raportów krajowych dokonał ogólnej prezentacji aktualnych problemów oświaty i jej dalszego rozwoju. Potrzeby reform i ogólne ich kierunki łączy Hummel z innowacjami w procesie wychowania i nauczania. Za naczelną ideę oraz kierunek zmian w oświacie przyjmuje kształcenie ustawiczne, a wśród celów i zadań akcentuje społeczną rolę wychowania i jego wpływ na dalszą demokratyzację społeczeństwa. Zdaniem Ch. Hummela naczelną ideą edukacji ustawicznej jest wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury, który potrafi doskonalić i zmieniać siebie, a także zmieniać warunki życia. W systemie kształcenia ustawicznego autor ujmuje: przedszkole, szkołę podstawową i średnią, formy edukacji zawodowej, oświatę dorosłych i szkolnictwo wyższe.

Konsekwencje dydaktyczne edukacji ustawicznej to przede wszystkim odejście od przekazu wiedzy encyklopedycznej na rzecz uczenia się rozumianego jako aktywność poznawcza wobec otaczającego świata, środowiska i kultury. Człowiek powinien uczyć się planowania i urzeczywistniania własnej przyszłości, winien być przygotowany do samokształcenia i samowychowania oraz umiejętności uczenia samego siebie. Powinien uczyć się pracy i studiowania, rozwiązywania problemów, tworzenia nowych wartości, a nie ograniczać się do zapamiętywania faktów i wiadomości.

Z nazwiskiem Lengranda związane są również dalsze tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej. Z gronem międzynarodowych specjalistów przygotował i opublikował nakładem Instytutu Pedagogiki UNESCO w Hamburgu nową pracę *Areas of learning basic to lifelong education* [9], w której przedstawia zakresy i dziedziny uczenia się tworzące podstawy edukacji ustawicznej. Wśród dziedzin wyodrębniono różne zakresy i środki komunikacji, edukację cielesno–zdrowotną, edukacyjny wpływ przestrzeni, czasu i rozwoju, edukację obywatelską oraz etyczno–moralną, rolę technologii edukacyjnej w rozwoju kształcenia ustawicznego, a także edukacyjną rolę nauki, a w jej ramach również pedagogiki. Za istotne dziedziny edukacji ustawicznej uznano sztukę, która sama spełniać może funkcję „podręcznika życia". Łącznie przedstawiono edukacyjne wartości dziewięciu dziedzin ludzkiej aktywności, które tworzą podstawy nowoczesnego kształcenia ustawicznego.

Publikacja ta wskazuje, że edukacja ustawiczna staje się ideą przenikającą nie tylko życie szkoły oraz tradycyjne środowiska wychowawcze, ale prawie wszystkie dziedziny aktywności ludzkiej i rozwoju człowieka, nadając im wymiar edukacyjny. Jest to nie tylko nowe, ale wyraźnie przełomowe znaczenie dla kształcenia ustawicznego. Tym bardziej uzasadnione jest oczekiwanie, że idea ustawiczności w edukacji znajdzie odpowiednie dla siebie miejsce w teleologii dydaktycznej, a nawet aksjologii pedagogicznej.

Prace Lengranda, Coombsa, Kidda, a zwłaszcza R. H. Dave'a [10] tworzą bogatą propozycję zmian teleologii edukacyjnej oraz form i metod kształcenia.

Teleologia wymaga także odpowiedniego doboru treści nauczania, co jest naturalne. Wynikają one przede wszystkim ze zmiany roli edukacji w życiu człowieka. Szkoła przestaje być pierwszym i zamkniętym okresem życia. Edukacja obejmuje cały jego wymiar, ale dzieli się na dwa człony, z których pierwszy przygotowuje dzieci oraz młodzież do życia społecznego, pracy, a także do dalszej edukacji, a drugi jest właśnie tą dalszą edukacją towarzyszącą człowiekowi w życiu codziennym, pracy, zaspokajaniu zainteresowań i w takiej realizacji własnej osoby, jaka będzie możliwa w konkretnych warunkach i z osobowościowymi właściwościami.

Czas nauki szkolnej nie jest więc nadal zamkniętym okresem przygotowań do życia i pracy, ale zgodnie z założeniami edukacji ustawicznej będzie przede wszystkim przygotowywał uczniów do procesu ciągłej edukacji, której realizacja odbędzie się nie tylko w szkole, ale także poza szkołą i po ukończeniu szkoły. Takie założenie wywołuje potrzeby zmiany zakresu pojęcia planowania oświatowego, które nie ograniczy się tylko do sieci placówek szkolnych, ale także obejmuje placówki pozaszkolne, placówki oświaty dorosłych, doskonalenia zawodowego i nowego typu instytucje według potrzeb założeń edukacji ustawicznej.

Zgodnie z istotną funkcją oświaty ustawicznej system kształcenia będzie zapewniać pełną oświatową demokratyczność z uwzględnieniem form naturalnej pomocy kompensacyjnej lub wyrównawczej dla uczestników wykazujących takie właśnie potrzeby.

W zakresie zadań dydaktyczno–wychowawczych system kształcenia powinien w większym stopniu akcentować takie cele, jak budzenie motywacji uczenia się, wyzwalanie chęci i gotowości do dalszej nauki, umiejętności realizowania zainteresowań i zamiłowań, umiejętności samodzielnego uczenia się, z właściwą autokontrolą i oceną swej pracy przez uczących się. Cele kształcenia realizowane w procesach pedagogicznych powinny prowadzić do tego, by uczniowie odczuwali potrzebę dalszego kształcenia się oraz systematycznego poznawania zarówno samego siebie, jak i otaczającej ich rzeczywistości w sferze społecznej i kulturalnej. Proces edukacyjny powinien zmierzać do przekonania uczestników o ich własnej odpowiedzialności za postępy w nauce i rezultaty edukacyjne.

Rozwijając przedstawione wartości trzeba dążyć do tego, by praca dydaktyczno–wychowawcza prowadziła do wyrobienia i wytworzenia umiejętności sprawnego uczenia się, rozumienia tego procesu, jego inicjowania, wymagania i kontrolowania. Należy stosować właściwe metody i środki dla realizacji przyjętych celów i tych wartości, które proponuje współczesna dydaktyka aktywnego uczenia się i współczesna praktyka samokształcenia oraz innych form aktywności.

Aby to osiągnąć, system kształcenia wymagać będzie zmian zarówno w zakresie treści, jak i metod kształcenia. Treści kształcenia powinny być tak przegrupowane, by w programie znalazły się jedynie najbardziej podstawowe umiejętności dalszego uczenia się, stanowiące jednocześnie

trwałą podstawę dla kontynuowania nauki. Szczególny akcent powinien być położony na przedmioty i treści instrumentalne: język, matematykę i logikę, na treści o wartościach względnie stałych, jak literatura i sztuka. Należy pamiętać także o tym, że w innych treściach mogą następować przewartościowania znaczeń w związku z rozwojem społeczeństwa, nauki i techniki. Niezależnie od tego o doborze treści kształcenia powinny decydować elementy jasnej i funkcjonalnej struktury, znaczenie i możliwości wykorzystania oraz zastosowania tej wiedzy w praktyce, jej związek z osobistym, rodzinnym i społecznym doświadczeniem uczących się.

Uczeń powinien rozumieć znaczenie i funkcjonowanie wiedzy, którą poznaje, a także winien umieć czerpać treści z życia dla osobistego rozwoju, by jedno i drugie rozwiązanie prowadziło do aktywnego udziału w otaczającym życiu społecznym i kulturalnym.

Także cele i założenia wymagają przyjęcia i wykorzystywania w procesie kształcenia odmiennych metod i środków dydaktycznych. Metody podające winny być ograniczone, a rozwijać należy formy samodzielnego zdobywania wiedzy, uczenia się problemowego, przeżywania w procesie kształcenia, stosowania gier dydaktycznych i innych aktywizujących rozwiązań. Każda z metod i każdy ze sposobów uczenia się powinien być znany uczestnikom, jak też znane i ćwiczone winny być różne operacje myślowe ułatwiające uczenie się. Wyćwiczenia wymagają także umiejętności organizowania i prowadzenia własnej nauki, własnego procesu samokształcenia.

Podręczniki i pomoce [11], a zwłaszcza środki techniczne, powinny pomagać i przyspieszać proces poznawania, a także ułatwić samodzielne uczenie się dzięki umiejętności ich szerokiego spożytkowania.

Obok celów postuluje się dokonanie zmian w treściach kształcenia, by w większym stopniu wprowadzać przedmioty instrumentalne i o wartościach estetycznych oraz takie treści, które będą łączyć się z przyszłą pracą i działalnością rodzinną i obywatelską absolwentów.

W zakresie metod i procesu kształcenia niezbędne jest rozwijanie samodzielnego uczenia się i samokształcenia, poznanie różnych metod i środków dydaktycznych, wyrobienie indywidualnych strategii uczenia się [12].

Szczególną rolę w procesie edukacji ustawicznej przypisuje się nauczycielowi [13], który powinien stać się organizatorem pracy, współuczącym się, przykładem aktywności intelektualnej, znać i stosować różne metody uczenia się i nauczania, twórczo wypracowywać nowe rozwiązania.

Kształcenie nauczycieli jest obecnie tym działem oświaty, na który specjaliści w zakresie kształcenia ustawicznego zwracają szczególną uwagę [14]. Od właściwego zorganizowania tego procesu, połączenia go z nowoczesnym systemem doskonalenia nauczycieli zależy powodzenie wdrożenia założeń edukacji ustawicznej do całego systemu oświaty i wychowania.

Liczne zmiany i interesujące propozycje obejmują również szkolnictwo wyższe. Uczelnie otwarte, studia dla pracujących, współpraca ze

środowiskiem, wykorzystanie radia i telewizji w procesie kształcenia, tworzenie materiałów dydaktycznych, opracowanie programu w formie pakietów multimedialnych, studia o kierunkach interdyscyplinarnych to najczęściej stosowane rozwiązania na rzecz idei kształcenia ustawicznego i implikacji tej idei dla teleologii dydaktycznej. Uzupełniają je dawniej stosowane rozwiązania, które są szczególnie intensyfikowane, a zwłaszcza aktywizacja studentów, włączanie ich do prac badawczych, zapoznawanie z najnowszymi osiągnięciami nauki.

Kierunki dalszych zmian i aktywności edukacji ustawicznej przewidywane są głównie w zakresie szkolnictwa powszechnego i średniego, oświaty dorosłych, studiów wyższych, kształcenia zawodowego, wychowania w rodzinie i środowisku. Aktualne tendencje edukacji ustawicznej [15] prowadzą do objęcia tą ideą całego systemu oświaty, poszukiwane są propozycje systemowe, a nie doraźne rozwiązania.

Realizacja idei kształcenia ustawicznego powoduje integrację wszelkich form wychowania i działalności oświatowej, łagodzi różnice między kształceniem ogólnym i zawodowym, zapewnia właściwe wykorzystywanie czasu wolnego. Jednocześnie dzięki kształceniu ustawicznemu zostanie podniesiona do właściwej społecznej i kulturalnej rangi praca nauczycieli, jako tych, którzy umożliwiają innym zdobycie wiedzy i uczenie się przez całe życie.

Interesujący pogląd o trzech różnych wymiarach kształcenia ustawicznego sformułował R. J. Kidd. Wymiarami tymi są: kształcenie w pionie, w poziomie i w głąb. Kształcenie w pionie obejmuje wszystkie kolejne szczeble kształcenia od przedszkola przez szkołę do studiów wyższych i podyplomowych. Zasady drożności i dostępności gwarantują realizację tego wymiaru, zapewnianego młodzieży i dorosłym niezależnie od wieku, zawodu, miejsca zamieszkania lub innych czynników tradycyjnie utrudniających edukację. Kształcenie w poziomie zapewnić ma poznawanie różnych dziedzin życia, nauki i kultury niezależnie od studiów pionowych. Likwidacja sztucznych barier między różnymi dziedzinami życia i kultury umożliwia pełną realizację tego wymiaru poprzez własną aktywność człowieka i dzięki działalności pozaszkolnych instytucji oświatowych. Kształcenie w głąb jest natomiast ściśle związane z jakością edukacji i wyraża się w bogatej motywacji kształcenia, w umiejętnościach samokształceniowych, zainteresowaniach i zamiłowaniach intelektualnych, w stylu życia zgodnym z ideą ustawicznego kształcenia i kulturalnym wykorzystywaniem czasu wolnego.

Koncepcja R. J. Kidda wzbogaca rozumienie edukacji ustawicznej dzięki akcentowaniu jakości działań oświatowych i wskazaniu bogatych potrzeb oraz możliwości oświaty pozaszkolnej i oświaty dorosłych.

Ma ona szczególną wartość dla dydaktyki, ponieważ wyraźnie łączy trzy różne formy aktywności edukacyjnej: kształcenie szkolne, oświatę pozaszkolną i samokształcenie. Nie ujmuje ich zastępczo lub przeciwstawnie, a ukazuje potrzebę łącznego realizowania aktywności edukacyjnej w trzech

wymiarach kształcenia: w pionie, w poziomie i w głąb, co oznacza edukację programową w szkole i uczelni wyższej wspieraną aktywnością samokształceniową i udziałem w formach pozaszkolnej oświaty. Aby jednak takie rozwiązanie edukacyjne mogło wystąpić w praktyce, niezbędne są zmiany w systemie kształcenia, procesie dydaktycznym, jego celach, metodach i formach. Realizacja idei edukacji ustawicznej wymaga zmian i przewartościowań w teleologii dydaktycznej, by ta z kolei wywołała odpowiednie zmiany w treściach i procesie kształcenia [16].

Dotychczas nie było to w pełni możliwe, ponieważ raporty ekspertów nie traktowały idei edukacji ustawicznej w pełnym jej ujęciu i ze wszystkimi konsekwencjami dla realizacji procesu kształcenia. Obecnie w dobie przewartościowań programów edukacyjnych i jakości pracy szkoły trzeba dążyć do realizacji ustawiczności kształcenia jako jednej z głównych zasad przebudowy edukacji. Dokument Rządu RP z grudnia 1992 roku „Dobra i nowoczesna szkoła — kontynuacja przemian edukacyjnych" wśród dziesięciu zadań systemu edukacji uwzględnia także następujące: „umożliwiać całemu społeczeństwu kształcenie ustawiczne na różnych poziomach nauczania i w różnych formach." Jest to ważne zadanie, jego realizacja będzie w pełni możliwa po wzbogaceniu teleologii dydaktycznej o ideę kształcenia ustawicznego ze wszystkimi konsekwencjami dla przebudowy systemu edukacji oraz unowocześniania procesu dydaktycznego.

PRZYPISY

[1] C. Kupisiewicz, *Przemiany edukacyjne w świecie*, Warszawa 1978, s. 23.

[2] Tenże, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985, s. 212.

[3] R. Wroczyński, *Edukacja permanentna*, Warszawa 1973; B. Suchodolski, *Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej*, Warszawa 1974.

[4] *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973, s. 174–183.

[5] *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie oświaty i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, Warszawa 1989, s. 287 i n.

[6] J. Półturzycki, *Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981.

[7] P. Lengrand, *An introduction to lifelong education*, Paris 1970, UNESCO.

[8] Ch. Hummel, *Education Today for the World of Tomorrow. A study prepared for the International Bureau of Education*, Genewa 1977, UNESCO.

[9] P. Lengrand (ed.), *Areas of learning basic to lifelong education*, Oxford 1986, UNESCO Institut for Education and Pergamon Press.

[10] R. H. Dave, *Lifelong Education and School Curriculum*, Hamburg 1973, UNESCO Institut for Education; R. H. Dave (ed.), *Foundation of lifelong education*, Oxford 1976, UNESCO Institut for Education and Pergamon Press.

[11] Ch. Hummel, *School textbooks and lifelong education: an analysis of schoolbooks from three countries*, Hamburg 1988, UIE; J. Półturzycki, *Rola i funkcje podręcznika w systemie edukacji permanentnej*, Studia Pedagogiczne t. 36, Wrocław 1976.

[12] Por. J. Półturzycki, *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa 1983 oraz tenże, *Samokształcenie a edukacja ustawiczna*, Acta Universitatis Wratislaviensis, Prace Pedagogiczne 65, Wrocław 1988.

[13] J. Lynch, *Lifelong education and the preparation of educational personnel*, Hamburg 1977, UIE.

[14] L. H. Goad (ed.), *Preparing teachers for lifelong education*, Oxford 1984, UNESCO Institut for Education and Pergamon Press; L. A. Dave, *Lifelong teacher education and the community school*, Hamburg 1982, UNESCO Institut for Education.

[15] Por. J. Półturzycki, *Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981.

[16] J. Vial, *Edukacja i edukacja permanentna*, [w:] *Rozprawy o wychowaniu*, t. 2, Warszawa 1988, s. 297 i n.

JAN KLOSOWSKI
Uniwersytet Mikolaja Kopernika

CELE EDUKACYJNE WOBEC ZAGADNIENIA SAMOWIEDZY I SAMOŚWIADOMOŚCI UCZNIA

Niniejsze rozważania są pewną próbą nieco innego ujęcia i przedstawienia relacji celów edukacyjnych (wychowawczych i kształcących) do zagadnień samowiedzy i samoświadomości ucznia i wychowanka [1]. Problematyka ta, jak sądzę, nabiera szczególnego znaczenia, gdy edukację rozumiemy jako wspieranie rozwoju i przekazywanie wartości, jako wyposażanie wychowanka (i ucznia) w metodę samowychowania (i samokształcenia) z myślą o wprowadzeniu w jego psychice określonego ładu moralnego i intelektualnego i wyrobieniu w nim przeświadczenia, że jest osobą powołaną do życia w warunkach godnych osoby ludzkiej.

W procesie poznania (i poznawania), czyli uświadamiania sobie świata i samego siebie, człowiek poznaje prawdę o świecie i o sobie [2]. Odkrywa nawet coś więcej niż tę prawdę. Zauważa, że zarówno w świecie, jak i w nim samym (a także w innych ludziach) tkwi pewne dobro i ustosunkowuje się do tego dobra [3]. Nie może być inaczej, gdyż podstawowe wartości, ważne i nieredukowalne — takie jak dobro i prawda — są wyzwaniem dla człowieka. Mówiąc inaczej poznanie prawdy i dobra wywołuje w człowieku poczucie powinności. Człowiek, gdy dostrzeże te wartości, chce odpowiedzieć na nie, chce przyjąć odpowiedzialność za siebie (a często i za innych), pragnie tak pokierować własnym postępowaniem, aby odpowiadało ono poznanej prawdzie i dobru. Nie zawsze jednak jest tak, że człowiek czyni dobro i unika zła, służy prawdzie i przeciwstawia się zakłamaniu, jest autentyczny i wyraża zgodę na siebie. Gdy nie odkrywa w sobie wartości (dobra i prawdy), gdy

jest ich nieświadom, to niszczy samego siebie. Neguje cel własnej egzystencji, jakim jest podążanie za prawdą i wzrastanie w dobru. Poprzez fałszywy stosunek (często wynikający z nieświadomości) do „własnego bycia" zamyka sobie drogę do zrozumienia istoty człowieka. Co więcej, przekreśla swoją wolność, gdyż ta bez prawdy nie może zaistnieć; mierzy we własną godność, bo pozbawia się możliwości obiektywnego poznania siebie i w konsekwencji panowania nad samym sobą; żyje w zakłamaniu i uzależnieniu; w życiu kieruje się nienawiścią i egoizmem, a nie altruizmem i miłością.

Jakie więc zadanie staje przed edukacją, gdy „ład przyrodzony" został w człowieku rozchwiany lub też nie uzyskał jeszcze, ze względów rozwojowych, skrystalizowanej postaci? Jak zachęcić człowieka do kształtowania świata według idei wspólnego dobra tak, aby i siebie samego w tym wspólnym dobru mógł odnaleźć? Jak pomóc jednostce w rozwoju (oczywiście prawidłowym) jej świadomości, samowiedzy i samoświadomości, a w konsekwencji umiejętności samostanowienia, samodecydowania i samodzielności w postępowaniu? Jak uruchomić i usprawnić w wychowanku możliwości kierownicze w stosunku do samego siebie, jak uzdalniać go do samorozwoju, samowychowania i samokształcenia w oparciu na prawdzie i dobru?

Wiadomo bowiem, że bez pomocy (i wsparcia) wychowawcy wychowanek nie zawsze potrafi odkryć prawdę i dobro, poznać swój cel ostateczny oraz oczekiwania innych ludzi (także grup społecznych i państwa) pod jego adresem. Potrzebny jest mu wychowawca (nauczyciel), który będzie uczył odpowiedzialności za samego siebie, za to kim jest i kim ma (może) stawać się człowiek jako osoba realizująca własne człowieczeństwo. Uczył sztuki życia w zgodzie z sobą i ze światem.

Regulacja stosunku człowieka do świata i do innych ludzi od dawna była przedmiotem pedagogiki filozoficznej, pedagogiki akcentującej aksjologię i teleologię wychowawczą. Ciągle jednak nie rozwiązano do końca problemu, jak przywrócić edukacji wartość i sens. Z jakiej idei przewodniej winny być „wprowadzane" cele edukacyjne? Sądzę, że dalej nie traci na wartości idea związku człowieka ze światem. Rzecz w tym, aby tę ideę rozumieć właściwie, tj. aby pomóc uczniom w procesie edukacyjnym, odejść od elementarnego postrzegania rzeczywistości i siebie i zwrócić ich ku złożonej problematyce człowiek — świat [4]. Różne kierunki pedagogiczne rozmaicie ujmują tę problematykę. Ciekawy pogląd w tej kwestii — jak sądzę — prezentuje pedagogika chrześcijańska. Pedagogika ta za naczelne zadanie wychowania uważa rozwijanie osobowości wychowanka jako człowieka — przygotowanego do dawania swoim życiem świadectwa (najwyższego i najdoskonalszego) [5]. Świadectwo to ujawnia się poprzez życie moralne, własną doskonałość i pomaganie w kształtowaniu świata (na sposób chrześcijański). Rzecz w tym, aby chrześcijanin zmieniając świat kierował się dobrem całej społeczności, a nie tylko dobrem własnym, aby w jego życiu altruizm zwyciężał w zmaganiach z egoizmem. Pogląd ten wydaje się być trafny w świetle tezy, że wychowanie powinno dążyć

do takiej regulacji człowieka (wychowanka) ze światem, aby on świadomie przyczyniał się do jego rozwoju i sam mógł się rozwijać (w duchu prawdy i dobra). Przekonanie o ścisłym związku człowieka i świata i wynikającej z tego związku współzależności implikuje globalne spojrzenie na świat i ludzkość, potrzebę zdobywania całokształtu ludzkiego doświadczenia (cel kształcenia) i dążenie do własnej doskonałości (cel wychowania). W świetle powyższego istotne stają się pytania o to, jak stawać się lepszym i jak przyczyniać się do ulepszania (poprawy) świata i do dobra społecznego? Jak usprawniać własne myślenie i rozbudzać wyobraźnię oraz inteligencję społeczną, osiągać samorealizację i „adekwatność własnej osoby", a w rezultacie pełnię człowieczeństwa? Jak wzmacniać siły rozumu i korzystać z własnego intelektu, umacniając się jednocześnie w dobru i nie znieczulając swego sumienia? Oto podstawowe pytania korespondujące z celami edukacji realizującej postulat wzajemnej więzi jednostki ze światem. Jednostka bowiem nie jest strukturą niezależną od świata, w którym żyje, ale stanowi z nim określoną całość. W otaczającym jednostkę świecie następują zmiany, a ona musi nie tylko im sprostać [6], lecz także przyczyniać się do budowania świata sprawiedliwego — na miarę własnych potrzeb i aspiracji, na miarę własnego człowieczeństwa i ludzkich wartości.

Człowiek pozostaje w relacji do świata jako jedność cielesno–duchowa, jako istota transcendentna i społeczna. I z tego wynikają określone konsekwencje dla jego wychowania. Wychowanie bowiem szuka odpowiedzi na pytanie, co i jak należy „wpisać" w świadomość ucznia jako bytu cielesnego, społecznego i duchowego.

Człowiek jako istota rozumna i twórcza nie tylko przekształca zastaną rzeczywistość zgodnie z własną wizją, o czym już wspominaliśmy, lecz także kreuje swoją filozofię życiową oraz kształtuje określone postawy wobec świata i samego siebie. Edukacja ma pomóc człowiekowi sensownie kierować własnym rozwojem i postępowaniem, uświadomić mu, że jako istota cielesna, tj. biologiczna i przyrodnicza, jest cząstką przyrody i nigdy nią być nie przestaje. Dlatego powinien starać się żyć w zgodzie z przyrodą.

Jako istota społeczna ma pamiętać, że jego naczelnym przeznaczeniem, w wymiarze doczesności, jest życie z innymi ludźmi i przez ten fakt wybór „aby być dobrym, jest bardziej logiczny, niż aby być złym" [7]. W związku z powyższym stosunek człowieka do innych ludzi powinien być nacechowany szacunkiem, być życzliwy, wyrozumiały, wymagający i jasno oceniający zarówno postępowanie własne, jak i innych [8]. Słowem ma to być stosunek szanujący naturalne prawa każdego człowieka (zarówno innego, jak i własne), ukierunkowany na współpracę i wzajemną pomoc, tolerancję i akceptację drugiego, zakorzeniony w nurcie duchowej symbiozy (współbycia i współdziałania).

Rozwoju życia duchowego domaga się szczególnie pedagogika kultury i pedagogika (oraz edukacja) chrześcijańska. Ta druga twierdzi bowiem, że cele edukacji nie wyczerpują się w przygotowaniu człowieka do uczestnictwa

w życiu społecznym, kulturze i pracy zawodowej, lecz mają służyć także (a może przede wszystkim) życiu nadprzyrodzonemu [9].

W świetle powyższych rozważań staje się jasne, że wiedza o wychowaniu będąca podstawą działania edukacyjnego ma opierać się na wiedzy o wartościach i wiedzy o człowieku [10]. Wiedza o człowieku jest potrzebna dlatego, że łączy się z umiejętnością rozumienia i oceniania innych ludzi i z wrażliwością umożliwiającą poznanie motywów ich postępowania [11]. Z kolei te umiejętności i osobowe właściwości warunkują adekwatną samoocenę poznającego podmiotu. Jednostka poprzez pryzmat wiedzy o innych może lepiej poznać samą siebie. I z reguły człowiek zdrowy pragnie bliżej przyjrzeć się sobie, po to, aby skierować własną życiową aktywność na swój rozwój. Z wychowawczego punktu widzenia potrzebny jest jakiś moment rozrachunku z samym sobą. „Moment" taki może zapobiec życiu w rozproszeniu, w niescalonych dążeniach, czy ucieczce w ryzykowny świat alkoholu i narkotyków. Słowem, człowiek powinien zwrócić się ku sobie, by zdobyć wiedzę o własnej psychice i dostrzec w niej wartości, by uwierzyć w siebie i w dobro. Inaczej będzie szukał aprobaty dla własnych poczynań wyłącznie na zewnątrz (od innych), będzie starał się być „podtrzymywany" przez otoczenie, nie kierując się własnym sumieniem i własnym przekonaniem o słuszności dobra i konsekwencji zła.

A jak widzą ten problem psychologowie? Kazimierz Jankowski stwierdza wprost, że może największym odkryciem ludzkim z perspektywy XXI stulecia będzie odkrycie przez człowieka samego siebie. Zdaniem tegoż autora człowiek bowiem powinien odkryć własne wnętrze poprzez doświadczenie, podobnie jak uczy się innych umiejętności, by nadać sens i porządek własnej egzystencji. I dla zrealizowania tego celu nie wystarczy poznać świat realny, to jest rzeczywistość przyrodniczą, społeczną i kulturową, lecz także trzeba poznać samego siebie, zdobyć i rozwinąć samowiedzę [12]. Jest to konieczny warunek samorozwoju opartego na wartościach.

Podobne stanowisko wyraża Józef Kozielecki, twórca psychologicznej teorii samowiedzy. Kozielecki traktuje samowiedzę jako jeden ze składników indywidualnego doświadczenia, jako wiedzę, którą zdobywa jednostka w procesie samopoznania. Wiedza o sobie samym stanowi — zdaniem autora — zbiór sądów i przekonań na temat własnego wyglądu zewnętrznego, intelektu, charakteru, dojrzałości emocjonalnej, aspiracji życiowych i stosunków z innymi ludźmi. Tak rozumiana samowiedza jest niezbędna, aby odpowiedzieć sobie na następujące pytania: kim jestem, jakie są moje możliwości i dokąd powinien zmierzać? [13]

A co dzieje się wówczas (może się dziać), gdy człowiek nie posiada tej wiedzy? A ściślej, czy człowiek nie posiadający wiedzy o sobie samym, nie mający rzeczywistego obrazu własnej osoby może żyć w świecie, z innymi ludźmi bez zakłóceń? Czy może być autorem swojego losu?

Psychologia współczesna twierdzi, że gdyby człowiek pozbawiony był samoświadomości i samowiedzy, nie umiałby świadomie i właściwie kie-

rować własnym życiem (postępowaniem), nie byłby zdolny do kształtowania własnej osobowości, słowem — byłby człowiekiem niepełnym [14]. Przytoczona wyżej teza psychologiczna przypomina o odpowiedzialności człowieka za to, kim jest i kim ma się stawać. A to jest centralnym problemem dla wychowania. Sprawa jednak komplikuje się w momencie uświadomienia sobie, że problem istoty wiedzy o człowieku bywa także rozmaicie rozumiany. Wówczas przed wychowawcą staje pytanie, jaką koncepcję przyjąć w procesie dydaktyczno–wychowawczym. Która z tych koncepcji daje „lepszą" wiedzę na temat samego siebie i tego, co nas otacza? Która chroni nas bardziej przed nierealistyczną oceną i samooceną i przed „zagubieniem się"?

Są bowiem koncepcje przeciwstawiające się redukowaniu istoty ludzkiej do wymiarów osobowości. Pytają one wprost, czy człowieka można zredukować do schematu urządzenia psychofizycznego? I twierdzą, że oprócz osobowości istnieje jeszcze coś więcej, to jest podmiotowość wyrażająca się w odczuwaniu (czuciu) swego istnienia jako osoby ludzkiej. Proponują dokonanie rozróżnienia i podziału wiedzy o człowieku na dwie klasy — na wiedzę psychologiczną i wiedzę o własnym istnieniu płynącą z wnętrza jednostki, z jej doświadczenia. Mówią, że istnienie własne można odczuć jako wartość, wobec czego należałoby docierać do swego istnienia jako wartości, niezależnie od klęski i sukcesu. Uważają, że poznać własne (odczuwane) istnienie to wielkie zadanie człowieka, które może on zrealizować tylko poprzez osobistą aktywność. Bowiem owo odczuwanie (czucie) własnego istnienia, doświadczanie siebie w świecie prowadzi podmiot do wiedzy osobistej, której nie da się sformułować teoretycznie [15].

W świetle tej filozofii celem życia nie jest doskonałość jako wcielenie w siebie idealnego wzoru, lecz radość płynąca z własnego istnienia. Filozofia tak ujęta zmienia radykalnie, jak się wydaje, optykę edukacyjną. Wychodzi bowiem z założenia, że jeżeli sam człowiek odczuje własne istnienie i pozna jego wartość, zbyteczne staną się moralne nawoływania o szacunek dla drugiego człowieka. W ten sposób moralistyka stanie się niepotrzebna, gdyż to sam człowiek jako podmiot „istniejący" uszanuje istnienie drugiego człowieka i zatroszczy się o nie [16]. A więc wychowanie to nie moralizowanie i nawracanie.

Powyższe rozumowanie — jak daje się zauważyć — prowadzi do wniosku, że w człowieku istnieją dwa systemy wiedzy humanistycznej (chociaż nie bardzo wiadomo, czy i w jakim stopniu są one od siebie niezależne) prowadzące z reguły do odmiennych zachowań. „Różnica między wiedzą empiryczną a opisem „od wewnątrz" dostrzegalnych zjawisk polega — jak twierdzi Stanisław Ruciński — między innymi na tym, że wiedza empiryczna sugeruje stosowanie pewnej formy przemocy, natomiast opisy zjawisk „od wewnątrz" sugerują raczej podjęcie wysiłku, by „spojrzeć rozumiejąco" na to, co faktycznie jest obecne w konkretnym doświadczeniu" [17]. Innymi słowy, wiedza empiryczna (zewnętrzna) tworzona jest po to, aby można było ją zastosować, natomiast wiedza subiek-

tywna (wewnętrzna), wyrażająca się w „spojrzeniu od wewnątrz", jest po to, aby wiedzieć jak jest, aby móc zrozumieć [18].

Warto, jak sądzę, zastanowić się w tym miejscu nad tym, jakie implikacje dla edukacji wynikają z wyżej zaprezentowanej koncepcji. Najważniejszą sprawą w wychowaniu zdaje się być to, aby wychowanek (uczeń) osiągnął wartość najwyższą, jaką jest istnienie osobowe, aby głębiej poczuł własną podmiotowość, odkrył pewną prawdę o sobie i dla siebie, prawdę — która być może — przyczyni się do wykrycia swoistej teorii bycia człowiekiem. Odkrywając tę „teorię" uczeń może pełniej poczuć się podmiotem. Może lepiej spełniać się w miłości i w służbie dla innych, w działaniu bezinteresownym i prospołecznym.

W dobie, kiedy popularny staje się pogląd, że wychowanie jest procesem dwupodmiotowym, staje się oczywiste, że sam nauczyciel jest też podmiotem funkcjonującym w relacji z uczniem czy z grupą uczniowską, a nie w oderwaniu od niej. Relacja „dwupodmiotowości" pełniej uświadamia nam dwukierunkową zależność występującą w procesie edukacyjnym, w której podmioty wpływają na siebie wzajemnie. Czy jednak każdy nauczyciel ma pożądany wpływ na ucznia, czy potrafi go uszanować, zrozumieć i porozumieć się z nim, nawiązać autentyczny kontakt, uczyć się także od niego i zmieniać się pod jego wpływem? Rozwijać, a nie manipulować?

Czy każdy nauczyciel może wskazać cel życia, który porwie za sobą, wciągnie na drogę wysiłków i ukaże sens pracy nad sobą [19]. Nauczyciel-wychowawca w niewielkim stopniu (a być może wcale) nie jest w stanie pomóc swojemu wychowankowi (uczniowi) w jego rozwoju moralno-społecznym, gdy będzie starał się oddziaływać tylko za pomocą kar i nagród. Pozbawiony tych środków stanie bezradny wobec swojego ucznia. W wychowaniu ważniejsze od kar i nagród jest kształtowanie u wychowanków dyspozycji do czynienia i odrzucania zła. Inaczej może pojawić się niebezpieczeństwo, że motywem działania ludzkiego będzie nie umiłowanie dobra, lecz chęć nagrody; nie uświadomienie sobie i potępienie zła, lecz tylko lęk przed karą [20]. A więc tylko taki nauczyciel może pozytywnie wpływać na wychowanka, który sam posiada dyspozycje do poszukiwania i przyjmowania prawdy oraz kierowania się nią w życiu, jak i czynienia zawsze dobra i unikania zła. Te moralne podstawy człowieczeństwa w nauczycielu wraz z jego formacją pedagogiczną (profesjonalną) są szczególnie ważne, gdy „na serio" pragniemy pomóc wychowankowi w rozwoju nowej świadomości, świadomości aksjologicznej, która obliguje człowieka do podjęcia odpowiedzialności za kształt własnego życia, za życie zgodne z wartościami (prawdą i dobrem). Wiadomo bowiem, że osobiste kontakty między ludźmi wypływające z poczucia wartości (a nie z pozycji niedoboru) mogą właściwie zmieniać tych ludzi, przebudzać ich aksjologicznie, a nawet pozwalają doświadczać prawdy o drugim (w tajemnicy spotkania).

Być może refleksja nad wspólnym obcowaniem i współpracą, jaka istnieje (powinna istnieć) pomiędzy nauczycielem a uczniem (wychowawcą

i wychowankiem), powinna pójść dalej (zgodnie z założeniem aksjologicznym, że prawdziwe człowieczeństwo wyraża się zawsze w relacji człowieka do innych ludzi), wskazując na możliwość „spotkania się" partnerów w procesie dydaktyczno–wychowawczym. Efektem takiego spotkania, o ile oczywiście by do niego doszło, może być (choć zdarza się to nieczęsto) zjawisko „przewyższania siebie" dotyczące w różnym stopniu obydwu partnerów [21]. Jeden z nich, mówiąc językiem metafizyki, odradza się do nowego życia, drugi natomiast — zbudowany tą przemianą — potwierdza w sobie konieczność doskonalenia się, by tym samym lepiej służyć pierwszemu. „Rozumienie siebie", które jest — jak sądzę — jednym z celów edukacji, może być rezultatem wspomnianego „spotkania" z drugim człowiekiem, w szkole najczęściej nauczyciela z uczniem. Relacja, jaka zachodzi pomiędzy nauczycielem i uczniem, może być w tym kontekście (spotkania osobowego) obopólnie korzystna (także w zakresie samowiedzy i samoświadomości). Nauczyciel–wychowawca służąc pomocą (i wsparciem) uczniowi w otwarciu jego horyzontów poznawczych i we „wprowadzeniu" do jego wnętrza pewnego ładu aksjologiczno–moralnego i intelektualnego, odkrywa pełniej własne powołanie i wzbudza w sobie chęć doskonalenia się. „Spotkanie" w wychowaniu ma więc głęboki sens humanistyczny i duchowy — gdyż, jak twierdzi Jerzy Bukowski — „drugi człowiek jest mi niezbędnie potrzebny i dlatego pragnę w wyniku spotkania zachować skromność i płynącą z głębi serca pokorę wobec każdej osoby" [22]. A więc spotkanie służy nie tylko rozwojowi intelektualnemu (przynajmniej jednej ze stron), lecz także moralnemu i duchowemu, co jest szczególnie znaczące w edukacji ukierunkowanej na całego człowieka i pełnię człowieczeństwa [23].

Pełniejszemu „odkryciu" siebie służy też tzw. postawa psychologiczna jednostki wobec własnego „ja". By lepiej poznać siebie, każdy człowiek powinien nauczyć się głębiej analizować mechanizmy własnych reakcji i zachowań po to, aby pełniej uświadomić sobie własne aktywa i pasywa (mocne i słabe strony) i by posiąść dystans wobec własnej reaktywności. Ważną rolę w tym procesie odgrywa tzw. samoświadomość.

Samoświadomość — jako złożone pojęcie psychologiczne — nie jest jednoznacznie określone w literaturze naukowej. W szerokim zakresie znaczeniowym utożsamia się samoświadomość z takimi procesami jak kodowanie, przetwarzanie i integrowanie informacji o własnej osobie. Treścią więc samoświadomości mogą być własne myśli i uczucia, sądy o własnym stanie fizycznym, o skłonnościach, postawach, cechach, planach życiowych [24].

Zbigniew Zaborowski wyróżnia cztery rodzaje samoświadomości: samoświadomość indywidualną, obronną, zewnętrzną i refleksyjną. Dla teorii i praktyki edukacyjnej skoncentrowanej na osobie ludzkiej szczególne znaczenie ma samoświadomość indywidualna (nie należy jednak zapominać, że funkcjonuje ona w symbiozie z pozostałymi rodzajami i formami samoświadomości), gdyż, jak wynika z badań Z. Zaborowskiego, ten typ samoświadomości może nasilać egocentryzm, poczucie odrębności i izola-

cji, wywoływać spadek samooceny, a zarazem umożliwia jednostce dostęp do własnych przeżyć wewnętrznych, stanów somatycznych, a w związku z tym sprzyja ogólnie samopoznaniu i samokontroli [25]. Często jednak — w wyniku socjalizacji — zachodzą niekorzystne zmiany w obrębie tego typu samoświadomości. Powstaje rozdźwięk w psychice jednostki pomiędzy jej stanami wewnętrznymi a okazywanymi schematami [26]. Stąd tak często spotykamy uczniów (a może częściej dorosłych), u których następuje „zafałszowanie" ekspresji stanów wewnętrznych. Nauczyciel może mieć duże trudności w rozpoznaniu prawdziwych uczuć (i odczuć) ucznia, gdy wymogi społeczne „roztoczyły" już kontrolę nad świadomością odczuć i doznań, oczywiście tych autentycznych i prawdziwych. Brak „ludzkiego podejścia" i kultury psychologicznej osób znaczących (w wychowaniu) może jeszcze ten stan spotęgować. Na przykład uczeń przejawiający trudności w uczeniu się i mający niepowodzenia szkolne nie daje wyrazu prawdziwym uczuciom, gdyż boi się utraty miłości osób najbliższych. Nie ma pewności, że są oni jego przyjaciółmi. Bo rzeczywiście ci najbliżsi, wychowawcy (rodzice, a i nauczyciele) skłonni są w takich sytuacjach do krytycznych uwag, zawstydzania, tłumaczenia, grożenia itp. Wtedy dziecko (podopieczny, wychowanek) chcąc uniknąć tak nieprzyjemnych reakcji otoczenia pragnie „schronić się" za maską obojętności i np. braku zainteresowania wynikami w nauce. Wówczas dorośli w odwecie za jego „niewdzięczność" nazywają go (ucznia) mało ambitnym lub nieambitnym, gdy rzeczywisty stan rzeczy wskazuje tylko na pozorny brak ambicji [27], na rozdźwięk pomiędzy uczuciami przeżywanymi a wyrażanymi, na istnienie podłoża lękowego i bezradności emocjonalnej (prowadzącej niekiedy do zagubienia i osamotnienia).

W związku z powyższym cieszy fakt, że teoria wychowania (i w pewnym sensie teoria kształcenia) — korzystając z dorobku psychologii ogólnej, rozwojowej i społecznej — zainteresowała się od niedawna psychologiczną teorią samoświadomości nauczyciela i ucznia. I tak psychologiczna koncepcja procesu wychowawczego przyjmuje nawet założenie, że proces ten należy pojmować „jako tworzenie solidnych psychologicznych podstaw dla rozwoju jednostki, podstaw sprzyjających jej samodoskonaleniu i samowychowaniu" [28]. Wychowanie według tej koncepcji nie ma na celu kształtowania określonej i skrystalizowanej osobowości, lecz ma zmierzać jedynie do uformowania mechanizmów psychologicznych ułatwiających jednostce twórcze samookreślenie i nabycie konstruktywnej tożsamości [29]. Słowem ma przyczyniać się do przebudowy świadomości w zakresie świata i samego siebie. Aby tak rozumiany proces edukacyjny był efektywny w dziedzinie rozbudzania podmiotowości i samostanowienia ucznia, sami nauczyciele, jako realizatorzy tego procesu, powinni „podnieść" własną samowiedzę i samoświadomość zawodową [30]. Myśl ta nabiera szczególnego znaczenia w świetle faktu, że nowoczesny model kształcenia przesuwa akcent z ucznia jako przedmiotu oddziaływania na ucznia traktowanego jako podmiot poznający, z precyzyjnego określania norm postępowania dydaktyczno-

-wychowawczego na budzenie „nowej" samowiedzy i samoświadomości wychowawcy i wychowanka, nauczyciela i ucznia.

Jeżeli prawdą jest, że współczesna szkoła funkcjonuje wadliwie, że jest oderwana od życia i niedostatecznie przygotowuje uczniów do pełnienia ważnych ról społecznych i do kontaktów z innymi ludźmi i że w związku z tym stanem rzeczy zwiększa się liczba zachorowań na nerwice i rośnie zakres nieprzystosowania społecznego, to wydaje się oczywiste, że trzeba uczyć lepszego rozumienia siebie i innych osób, gotowości do współpracy i współdziałania oraz rozwijać umiejętności psychologiczne i społeczne uczniów [31]. Celem więc działalności edukacyjnej powinno być kształcenie (i wychowanie) sprzyjające rozwojowi osobistemu i społecznemu, realizujące się poprzez zwiększanie wiedzy, nie tylko o świecie, ale i o sobie samym. Kształcenie nie powinno ograniczać się do tzw. realizacji programu nauczania i przekazywania wiedzy „zewnętrznej". Należy pamiętać, że wiedza o własnych potrzebach, dążeniach i motywach oraz podstawowe umiejętności psychologiczne i społeczne potrzebne są każdemu człowiekowi dla prawidłowego funkcjonowania psychologicznego, a szczególnie dla podejmowania pracy na rzecz własnego rozwoju poprzez samowychowanie i samokształcenie, dla urzeczywistniania starań, aby stawać się bardziej ludzkim i tworzyć dookoła siebie życie ludzkie.

Aby cele edukacyjne mogły być realizowane w pełni i efektywnie, świat ucznia powinien być bezpieczny i sprawiedliwy. Budowa takiego świata ma być troską nauczycieli–wychowawców. Oni bowiem, jako realizatorzy procesu kształcenia i wychowania, zobowiązani są szanować nie tylko poszczególnego ucznia, lecz także żywić pozytywne uczucie dla klasy szkolnej jako swoistej grupy społecznej (chociaż wiadomo, że osoba ma prymat nad społecznością). Grupa społeczna bowiem, w ramach której uczeń zdobywa pełniejszą tożsamość, na podobieństwo każdej jednostki ludzkiej ma swoją fizjonomię osobowościową. Dlatego też najlepiej byłoby układać wzajemne stosunki w grupie według schematu osobowościowego, czyli traktować „my" na podobieństwo „ja" [32].

Nauczyciel realizujący proces edukacyjny zobowiązany jest niejako do ciągłej pracy nad sobą, do rozwijania samowiedzy oraz pedagogicznej i refleksyjnej samoświadomości [33], gdyż jego zasadniczym zadaniem jest ubogacanie wartościami ucznia, bezinteresowne obdarowywanie go tym, co najlepsze. Ma organizować nauczanie w duchu prawdy, humanizować, kształtować postawy, odkrywać wartości. Dając świadectwo własnym przykładem i własną postawą może skutecznie pomóc uczniowi jako istocie ludzkiej w określeniu się wobec przyrody, samego siebie, innych ludzi i Absolutu. W świetle przedstawionych nowych zadań edukacyjnych nabiera innego znaczenia pytanie o świat i siebie: kim w istocie jestem i co mam czynić? Pytania te ciągle kierują się w stronę człowieka, szczególnie w stronę nauczyciela i ucznia. Dlatego tak ważne jest zdobywanie pogłębionej samowiedzy i samoświadomości oraz opartej na nich formacji intelektualnej i ducho-

wej, poznanie (i doświadczenie) prawdy i dobra jako wartości centralnych w osobowości ludzkiej i w życiu społecznym.

PRZYPISY

[1] Rozważania moje mają raczej charakter formalny niż materialny i jako takie nie mogą pretendować do miana „teorii". Są one jedynie przyczynkiem do pogłębionych analiz teoretycznych i badań empirycznych nad samowiedzą i samoświadomością ucznia na różnych poziomach jego rozwoju i etapach edukacji.

[2] Możliwość poznania siebie i świata jest jednym ze wskaźników podmiotowości ludzkiej. Dzięki temu poznaniu człowiek decyduje o swoim postępowaniu, a poprzez pytanie o prawdę odzyskuje własną wolność. I to jest szczególnie istotne dla edukacji realizowanej w duchu prawdy i wolności, edukacji upodmiotowionej.

[3] Por. T. Kukołowicz, *Wybrane zagadnienia z pedagogiki* (Materiały do użytku wewnętrznego), 1985.

[4] Zob. J. Rutkowiak, *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, Ruch Pedagogiczny nr 3, nr 5–6 (część I i II), 1986.

[5] Chodzi o dawanie apostolskiego świadectwa samego Chrystusa. Por. Ks. M. Tomasik, *Dydaktyka. Pedagogika (Wiadomości wybrane)*, Sandomierz 1987, wyd. 2, s. 62.

[6] Por. Z. Putkiewicz, B. Dobrowolska i T. Kukołowicz, *Podstawy psychologii, pedagogiki i socjologii*, wyd. 3, Warszawa 1984, s. 219–227.

[7] K. Jankowski, *Wprowadzenie*, [w:] tenże (red.), *Psychologia w działaniu*, Warszawa 1981, s. 11.

[8] Zob. Z. Matulka, *Samowychowanie*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, Warszawa 1992, s. 152 i 155.

[9] Pedagogika katolicka wyznaje pogląd, że chrześcijanin powinien dążyć do osiągnięcia życia nadprzyrodzonego. W życiu doczesnym jest on ciągle w drodze, lecz podróż ta ma swój kres. Ma dojść on do osiągnięcia ostatecznego Celu, którym jest Bóg.

[10] Zob. W. Cichoń, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Kraków 1980, s. 6.

[11] Zob. A. Janowski, *Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania*, t. 1, *Czynności nauczyciela*, Warszawa 1991, s. 201.

[12] K. Jankowski, *Wprowadzenie*, s. 11.

[13] J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981, s. 12 i 13.

[14] Tamże, s. 15.

[15] Myśli te zaczerpnąłem z wykładu Stanisława Rucińskiego na temat „Dorobek nauk o człowieku — samowiedza jednostki" wygłoszonego na seminarium Naukowym (Pedagogicznym) w Rozalinie k. Warszawy w 1987 r.

[16] Tamże. Rodzi się w tym miejscu pytanie, co stanie się wówczas, gdy człowiek nie odczuje własnego istnienia jako wartości lub gdy tę wartość odrzuci? Czy można liczyć tylko na jego wrażliwość i dobroć?

[17] S. Ruciński, *Postawa roszczeniowa jako wynik błędu moralnego. Przyczynek do zakwestionowania moralności obowiązku.* Referat wygłoszony w 1986 r. na sesji naukowej zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki UMK w Toruniu, poświęconej „Społeczeństwu, Kulturze i Wychowaniu".

[18] Tamże. Być może tzw. „wiedza wewnętrzna" (subiektywna) pozwala także zrozumieć drugiego człowieka (a nie tylko siebie) i nie czynić tego drugiemu, co dla mnie jest niemile.

[19] Wg S. Kunowskiego w wychowaniu ważne jest takie zdarzenie losowe, które nazywa się „spotkaniem". Sens tego zdarzenia polega na „dostrzeżeniu" prawdziwego człowieka,

który porwie za sobą, wskaże drogę, pomoże odkryć dobro. Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 197–199.

[20] Por. M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992, s. 134.

[21] Por. J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Warszawa 1987, s. 265 i 266.

[22] Tamże, s. 284.

[23] Wracając do idei przewodniej rozważań o relacji dwóch bytów: człowieka i świata, ważne są takie zagadnienia antropologiczno–psychologiczne, jak skupienie się nad tym kim jesteśmy, pogłębiona refleksja nad fenomenem człowieka, dostrzeganie podmiotowości zarówno w sobie samym, jak i w drugim (relacja „Ja — Ty", a nie „to — to") itp. Powyższe kwestie, jak sądzę (i jak komunikuje literatura przedmiotu), to nie tylko elitarne problemy filozoficzne, lecz zagadnienia znaczące dla każdego i na co dzień, a szczególnie w pracy pedagogicznej, w ramach której realizuje się proces dydaktyczno–wychowawczy oparty na społecznej interakcji nauczyciela z uczniem (uczniami).

[24] Z. Zaborowski i Z. Oleszkiewicz, *O szerszy kontekst analizy samoświadomości*, [w:] Z. Zaborowski [red.], *Problemy samoświadomości, samowiedzy i interakcje między nauczycielem a uczniami*, Warszawa 1988, s. 12.

[25] Tamże, s. 17.

[26] W wyniku socjalizacji następuje blokowanie związku między doświadczanym stanem emocjonalnym a okazywanym w tym samym czasie uczuciem. Gdy określone normy społeczne wywierają swoją presję na jednostkę przez dłuższy czas, wówczas uczy się ona samokontroli doznań i nabywa świadomość odrębności uczucia przeżywanego i odczuwanego od uczucia wyrażanego. Często proces ten zachodzi tak daleko, że jednostka nie potrafi żyć w zgodzie z sobą. Dopiero właściwie prowadzona psychoterapia może pozwolić jej na nawiązanie kontaktu z własnymi uczuciami, na dostrzeganie prawdziwych doznań i ich nazywanie. I tak następuje odbudowa „przeplywów wewnętrznych", będąca warunkiem autentyczności jednostki, zob. Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław 1992, s. 150 i 151.

[27] Zob. A. Kozłowska, *Jak pomóc własnemu dziecku*, Warszawa 1990, s. 59 i 60.

[28] Z. Zaborowski, *Odnowa wychowania*, [w:] *Problemy samoświadomości*, s. 138.

[29] Tamże.

[30] Z. Zaborowski proponuje wprowadzić do programów zakładów kształcenia nauczycieli pewne aktywne metody podnoszące samowiedzę i samoświadomość zawodową przyszłych pedagogów, np. trening interpersonalny, zob. Z. Zaborowski, *Trening interpersonalny*, Wrocław 1985.

[31] Por. H. Rylke i G. Klimowicz, *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1982, s. 6 i 95.

[32] Zob. S. Baley, *Wprowadzenie do psychologii społecznej*, Warszawa 1959, s. 203 i 204.

[33] Osobowość nauczyciela jest instrumentem działania pedagogicznego, zob. M. Lejman, *Osobowość zawodowa nauczyciela*, Częstochowa 1985, s. 3 i 4.

BARBARA MAZUR
ALICJA SIEMAK–TYLIKOWSKA
Uniwersytet Warszawski

SPOSÓB FORMUŁOWANIA CELÓW A EFEKTY KSZTAŁCENIA

Rozważania na temat aksjologicznych i teleologicznych problemów pedagogiki dokonywane przez teoretyków nie zmieniają faktu, iż praktykujący nauczyciel musi określać cele swoich lekcji. Efektywne kierowanie jakimkolwiek procesem, w tym także procesem uczenia się, zakłada konieczność sformułowania celu działania, zaplanowania strategii jego osiągnięcia i czynności kontrolnych, sprawdzających stopień realizacji celu.

Sposób sformułowania celu przez nauczyciela ma więc niebagatelne znaczenie dla jakości jego pracy, determinuje bowiem — w pewnych granicach — postępowanie nauczyciela i — w konsekwencji — efektywność kształcenia. Przenoszenie przez nauczycieli do codziennej praktyki pedagogicznej długoterminowych celów, formułowanych często w sposób ogólnikowy, sprawia, iż „nauczyciele bez względu na to, co robią na lekcjach, utwierdzają się w przekonaniu, że jest to zgodne z tymi właśnie celami" (Galloway).

Istnieje więc potrzeba spojrzenia na cele kształcenia z punktu widzenia nauczycieli i zaproponowanie im takich rozwiązań, które eliminowałyby zaburzenia procesu już we wstępnych jego fazach.

Z badań naszych wynika, że nauczyciele nie potrafią zoperacjonalizować celów kształcenia, nie potrafią przełożyć celów na język obserwowalnych zachowań uczniów. Świadczy o tym analiza nauczycielskich konspektów lekcji, o napisanie których poprosiliśmy nauczycielki — studentki IV i V roku zaocznych studiów pedagogicznych, legitymujące się dyplomami SN i zaliczoną w trakcie studiów dydaktyką oraz — część z nich — metodyką nauczania początkowego. W konspektach nauczyciele uwzględniali temat lekcji, jej cel oraz proponowane metody pracy z dziećmi. Po przeprowadzonej lekcji uzupełniali konspekt oceną lekcji, przy czym kryterium oceny stanowił stopień realizacji założonych uprzednio celów. Uzyskałyśmy 50 takich konspektów z różnych przedmiotów nauczania w klasach I–III (21 lekcji języka polskiego, 18 matematyki, 8 środowiska, 2 muzyki i 1 plastyki).

Cele zdecydowanej większości lekcji obejmowały trzy, tradycyjnie przyjmowane, kategorie, a mianowicie cele poznawcze, kształcące i wychowawcze. Cele te były formułowane w różnym stopniu ogólności. Na 159 celów umieszczonych w konspektach tylko w 21 przypadkach nauczyciele sformułowali cel szczegółowy, który mógł zostać zrealizowany w trakcie konkretnej jednostki lekcyjnej. Charakterystyczne przy tym jest, że wszystkie te cele szczegółowe znalazły się w kategorii celów poznawczych i w większości (13) dotyczyły lekcji w klasie pierwszej. Były to takie cele jak np. „nauka zapisu liczby 8 za pomocą cyfry", „zapoznanie uczniów z głoską „ó" i jej znakiem graficznym", „zapoznanie dzieci z tekstem i melodią piosenki Zielony gość" itp.

Na drugim biegunie — celów ogólnych i „dalekich" — umieścić można takie proponowane przez nauczycieli sformułowania, jak np. „kształtowanie wyobraźni twórczej", „rozwijanie uczuć estetycznych", „kształtowanie pozytywnych postaw moralnych", „wdrażanie do logicznego myślenia".

W kilku przypadkach nauczyciele założyli realizację takich celów, które właściwie powinny przyświecać całej pracy szkolnej, jak np. „wdrażanie do samokontroli", „wdrażanie do planowego działania" czy też „wdrażanie do odpowiedniego zachowania w czasie lekcji".

Ogólności sformułowań celów nie towarzyszą bynajmniej próby ich uszczegółowienia czy hierarchizacji. Cele o różnym stopniu ogólności wymieniane są przez nauczycieli niezależnie od siebie i w zupełnie dowolnych konfiguracjach.

Formalna strona zakładanych celów, a więc styl ich redagowania, jest różny. W konspektach znajdują się po prostu hasła z programu nauczania, jak np. „wzbogacanie słownika czynnego uczniów", „zamykanie myśli w formie zdania", bądź też opisy czynności, które uczniowie wraz z nauczycielami będą wykonywać w czasie lekcji, np. „wyszukiwanie osób i przedmiotów w zdaniach i ustalanie stopnia ich ważności", albo — najczęściej — określają zakres czy też kierunek oddziaływania nauczycieli na uczniów: „uwrażliwienie na konieczność zachowania bezpieczeństwa w czasie zabaw na śniegu i lodzie", „wdrażanie do systematycznego obserwowania zjawisk przyrody". Pojęcie „wdrażanie" cieszy się wyjątkową popularnością wśród nauczycieli. Na 159 wszystkich wymienionych celów — 34 to „wdrażanie uczniów do...".

Ta różnorodność sformułowań, a przede wszystkim ogólność celów stawia pod znakiem zapytania to, czy nauczyciele w sposób odpowiedzialny zdają sobie sprawę po co prowadzą lekcję i czego rzeczywiście pragną na niej nauczyć dzieci.

Wątpliwość na temat umiejętności refleksyjnych nauczycieli wobec własnej pracy staje się jeszcze bardziej zasadna w świetle analiz ich wypowiedzi, dotyczących autooceny stopnia realizacji celów. Jak nauczyciele formułują swe uwagi o realizacji celów w sytuacji, gdy tylko 13% spośród podanych przez nich celów lekcji to cele szczegółowe, gdy nauczyciele rzadko

operacjonalizują osiągnięcia uczniów, i gdy, w związku z tym, ich cele nie noszą — na ogół — ani cech wykonalności, ani obserwowalności, ani też mierzalności?

Otóż pierwszą rzeczą, rzucającą się w oczy przy studiowaniu owych „uwag o realizacji", jest ogólny optymizm nauczycieli. Na 50 analizowanych lekcji tylko w jednym przypadku nauczyciel stwierdza, że cel „wdrażanie do starannego wykonywania poleceń nauczyciela" nie został osiągnięty u 50% uczniów, gdyż „można było zauważyć u nich brak motywacji do jakiejkolwiek pracy". Wszystkie pozostałe cele w opinii nauczycieli zostały w pełni zrealizowane, a pamiętajmy, że każda z 50 lekcji miała 3–4 cele. W siedmiu przypadkach nauczyciele sygnalizują wprawdzie przejściowe trudności w osiąganiu celów, spowodowane bądź to zbyt trudnymi jak na możliwości dzieci w danym wieku wymaganiami programowymi, bądź nienadążaniem przez uczniów słabych za uczniami zdolnymi, bądź też nieprzewidywalnymi reakcjami uczniów. „Realizacja celu 'Kształtowanie pozytywnych postaw moralnych — podkreślenie wartości przyjaźni' sprawiła mi trudności. Chłopcy i część dziewcząt nie potrafiło dostrzec w tekście czytanki elementu przyjaźni. Bohaterki czytanki wydawały im się śmieszne i ckliwe." Ale ostateczny efekt lekcji jest zawsze pozytywny.

Nasuwa się pytanie, na jakiej podstawie nauczyciele formułują te optymistyczne sądy, jeżeli wymieniane przez nich cele na ogół nie dają możliwości oceny stopnia ich realizacji? Otóż jako miernik osiągniętych celów podawany jest najczęściej po prostu przebieg lekcji i opis zastosowanych na niej metod i środków. Wykonywanie poleceń nauczyciela kierującego działalnością poznawczą uczniów identyfikowane jest z pozytywnym efektem tej działalności. Droga do celu utożsamiana jest więc z samym celem. Wydaje się, że takie rozumowanie to między innymi konsekwencja formułowania celów z punktu widzenia nauczyciela, a nie uczniów. Stąd przeświadczenie, że jeśli nauczyciel wykonał te czynności, które zaplanował, cel został osiągnięty. Efektywności tych działań nie bierze się już pod uwagę.

Drugi miernik osiągnięcia celu lekcji wymieniany przez niektórych nauczycieli to aktywność uczniów na lekcji. „Cele lekcji zostały zrealizowane. Dzieci bardzo chętnie wypowiadały się na temat treści wiersza i słuchanych pieśni. Szczególnie ożywiły się podczas dyskusji na temat obyczajów dziko żyjących zwierząt." „Realizacja celów przebiegała prawidłowo. Uczniowie chętnie uczestniczyli w lekcji i z zainteresowaniem słuchali tekstu czytanego przez nauczyciela." Cieszy fakt zwracania uwagi na motywację i aktywność uczniów, ale w dalszym ciągu nie wiemy, czy aktywność ta doprowadziła do pożądanych zmian w uczniach.

Sądzimy, że badania nasze dały zarys obrazu świadomości nauczycieli na temat celów kształcenia. Brak umiejętności formułowania sprawdzalnych celów kształcenia i brak zrozumienia, jaką funkcję pełnią cele w procesie kształcenia, to podstawowe wnioski, wypływające z analizy materiału badawczego.

W tej sytuacji przystąpiłyśmy do drugiego etapu naszych badań. Postanowiłyśmy podjąć próbę operacjonalizacji celów na szczeblu nauczania początkowego i prześledzić konsekwencje pracy nauczycieli i uczniów wyznaczonej przez te cele. Punktem wyjścia było przyjęcie celu najbardziej ogólnego z możliwych na tym szczeblu kształcenia, mianowicie wszechstronnego rozwoju dziecka. Uwzględniłyśmy — za Gallowayem — trzy wymiary badanej zmiennej: rozwój w sferze poznawczej, rozwój w sferze społeczno-emocjonalnej i rozwój w sferze psychomotorycznej. Operacjonalizacji celów w sferze poznawczej dokonałyśmy wykorzystując taksonomię Blooma, w sferze społeczno-emocjonalnej Krathwohla i psychomotorycznej — Harrow. Operacjonalizację przeprowadziłyśmy z punktu widzenia ucznia, brałyśmy więc pod uwagę zachowania dziecka, a nie nauczyciela, stosując do opisu tych zachowań terminy precyzyjnie je określające, a zebrane i zaprezentowane przez Burnsa, takie jak np. dziecko definiuje, grupuje, rozpoznaje, wybiera, zestawia, odróżnia, wyjaśnia, oblicza, streszcza, rozwiązuje itd. Proces operacjonalizacji celów kończył się konstrukcją zbioru zadań szkolnych przeznaczonych dla dzieci. Sposób wykonania tych zadań przez uczniów był wskaźnikiem stopnia realizacji założonych na lekcji celów.

Badania w szkołach trwały rok i objętych nimi zostało siedem klas szkolnych (klasy I–III). Dokumentację stanowiły między innymi arkusze realizacji celów skonstruowane przez Gallowaya. W arkuszach tych nauczyciele umieszczali cele szczegółowe danej lekcji czy szeregu lekcji w kategoriach Burnsa i zaznaczali, czy zostały one zrealizowane, tzn. czy poszczególne dzieci potrafią wykonać to, co stanowiło cel lekcji. Dokładnej, skategoryzowanej obserwacji w każdej klasie poddanych zostało sześciu uczniów (dwóch slabych, dwóch średnich i dwóch bardzo dobrych). Gromadzono szczegółową dokumentację zachowań tych właśnie uczniów. Pozostali uczniowie oczywiście normalnie uczestniczyli w lekcjach, poddawani byli tym samym czynnościom nauczycielskim, stosowano wobec nich te same metody kontroli. Podstawową różnicę pomiędzy nimi a wybraną w każdej klasie szóstką dzieci stanowiło to, iż nie notowano w arkuszach realizacji celów — poza sześciorgiem — zachowań pozostałych dzieci.

Decyzja wyboru do dokładnej analizy zachowań ograniczonej liczby dzieci wynikała z założenia, iż badania przebiegać będą w warunkach absolutnie naturalnych, badaczami będą sami nauczyciele prowadzący lekcje i nie wprowadzamy dodatkowych osób obserwujących przebieg lekcji i notujących zachowania uczniów. Innymi slowy chodziło o to, aby — z jednej strony — uwzględnić i sprawdzić realne możliwości nauczyciela, z drugiej zaś — zachować wymogi metodologiczne: troskę o rzetelność i kontrolę badań.

Oto przykład arkuszy realizacji celów trzech lekcji w klasie III, przygotowanych i przeprowadzonych przez mgr Małgorzatę Kruszewską (lekcja języka polskiego, matematyki i środowiska).

Analiza zebranego materiału i opinie nauczycieli prowadzących lekcje

ARKUSZ REALIZACJI CELÓW SZCZEGÓLOWYCH

DATA ..... PRZEDMIOT — Środowisko

TEMAT LEKCJI — Warunki życia w lesie

KLASA III

Nazwiska uczniów						Opis zadania
Małgosia S.	Dominik G.	Paulina C.	Marcin Z.	Agnieszka B.	Katarzyna N	Cele szczegółowe
+	+	+	+	+	+	1. Uczeń będzie umiał wymienić rośliny rosnące w lesie
+	+	+	+	+	+	2. Uczeń będzie umiał wymienić zwierzęta żyjące w lesie
–	+	+	+	+	+	3. Uczeń będzie umiał rozróżnić drzewa liściaste i iglaste
+	+	+	–	+	+	4. Uczeń będzie rozumiał pojęcia: lasy mieszane, lasy liściaste, lasy iglaste
–	+	–	–	+	+	5. Uczeń będzie umiał wytłumaczyć, dlaczego w lesie jest w lecie chłodniej niż na polu
–	–	+	+	+	+	6. Uczeń będzie wiedział, dlaczego w zimie w lesie jest cieplej niż na polu
–	–	–	–	+	+	7. Uczeń będzie wiedział, dlaczego las chroni przed powodzią
+	+	+	+	+	+	8. Uczeń wymieni rośliny, które gromadzą najwięcej wody

ARKUSZ REALIZACJI CELÓW SZCZEGÓŁOWYCH

DATA ..... PRZEDMIOT — Język polski

TEMAT LEKCJI — Wypowiedzi uczniów na temat oglądanego przedstawienia pt. „Królewna Śnieżka i Krasnoludki"

KLASA III

Nazwiska uczniów						Opis zadania
Małgosia S.	Dominik G.	Paulina C.	Marcin Z.	Agnieszka B.	Katarzyna N.	Cele szczegółowe
nie potrafi	nie potrafi	potrafi	potrafi	potrafi	potrafi	1. Uczeń określi miejsce, w którym odbywało się przedstawienie
opowiada nieskładnie	opowiada	opowiada	opowiada	opowiada szczegółowo	opowiada szczegółowo	2. Uczeń opowie własnymi słowami treść baletu
nie wymienia	wymienia	wymienia	wymienia	wymienia	wymienia	3. Uczeń wymieni główne postacie
ocenia 1 zdaniem	ocenia 1 zdaniem	ocenia i motywuje	ocenia 1 zdaniem	ocenia i motywuje	ocenia i motywuje	4. Uczeń oceni przedstawienie
nie potrafi	nie potrafi	nie potrafi	nie potrafi	nie potrafi	nie potrafi	5. Uczeń będzie umiał ująć główną myśl baśni
umie	umie	umie	umie	umie	umie	6. Uczeń wyodrębni postać pozytywną i postać negatywną
wymienia	wymienia	wymienia	wymienia	wymienia	wymienia	7. Uczeń wymieni nazwy zawodów ludzi, którzy przyczynili się do powstania przedstawienia
nie potrafi	nie potrafi	układa	nie potrafi	wymyśla barwne zakończenia	układa, ale krótko	8. Uczeń ułoży inne zakończenie baśni

ARKUSZ REALIZACJI CELÓW SZCZEGÓŁOWYCH

DATA ..... PRZEDMIOT — Matematyka

TEMAT LEKCJI — Mnożenie i dzielenie liczb naturalnych — rozwiązywanie zadań
KLASA III

Nazwiska uczniów						Opis zadania Cele szczegółowe
Małgosia S.	Dominik G.	Paulina C.	Marcin Z.	Agnieszka B.	Katarzyna N.	
+	+	+	+	+	+	1. Uczeń odpowie na pytania dotyczące treści zadania
+	+	–	+	+	+	2. Uczeń wypisze dane z zadania
–	–	–	–	+	+	3. Uczeń będzie umiał na podstawie danych samodzielnie ułożyć działania
+	+	+	+	+	+	4. Uczeń obliczy wynik działania
+	+	–	+	+	+	5. Uczeń poda odpowiedź do zadania
–	+	–	–	+	+	6. Uczeń ułoży zadanie do podanego działania
–	+	–	+	+	+	7. Uczeń ułoży pytanie do podanego zadania
–	–	–	–	+	+	8. Uczeń oceni, czy dane zadanie ma rozwiązanie

wyznaczone przez zoperacjonalizowane cele upoważniają do sformułowania między innymi następujących wniosków, dotyczących nauczycielskich celów kształcenia:

1. Formułowanie celów z punktu widzenia ucznia (a więc w kategoriach zachowań dzieci, a nie nauczycieli) umożliwia nauczycielowi sprawdzenie, czy zostały one zrealizowane, tzn. czy uczniowie umieją wykonać to, co zakładał nauczyciel.

2. Kontrolę tę ułatwia fakt operacjonalizacji celów, formułowanie ich w sposób konkretny, precyzyjny, nie dopuszczający dowolności interpretacji.

3. Łatwość bieżącej kontroli stopnia realizacji celów pozwala na stosowanie przez nauczyciela oceny formującej, a nie sumarycznej (ze wszystkimi jej zaletami).

4. Możliwe jest śledzenie osiągnięć rozwojowych uczniów.

5. Stworzone zostają warunki wyjściowe do indywidualizacji nauczania, ponieważ nauczyciele wiedzą, co poszczególni uczniowie potrafią wykonać i mogą starać się w sposób adekwatny do potrzeb pokierować ich dalszym procesem uczenia się.

6. Wyposażenie uczniów w wiadomości nie staje się naczelnym celem lekcji, ponieważ nauczyciele zwracają także uwagę na funkcjonowanie wiedzy na różnych, coraz bardziej skomplikowanych poziomach, angażując i rozwijając procesy intelektualne uczniów.

7. Ścisłe określenie celów nie zmniejsza swobody nauczycieli, nie ogranicza spontaniczności, pomysłowości. Nie usztywnia procesu dydaktycznego, przeciwnie, zmusza w przypadku nieosiągania zakładanego celu do poszukiwań nowych rozwiązań dydaktycznych, zarówno w toku danej jednostki lekcyjnej, jak i na lekcjach następnych.

Wszystko to prowadzi w rezultacie do zwiększenia efektywności kształcenia, wyrażającego się między innymi w stopniach szkolnych.

Dysponujemy konkretnymi danymi potwierdzającymi znaczny wzrost wyników nauczania w klasach objętych badaniami, w porównaniu z klasami równoległymi i wynikami uzyskiwanymi przez klasy eksperymentalne w roku poprzedzającym badania. Szczególnie duże różnice występują w osiągnięciach szkolnych tzw. uczniów słabych. O ile oceny tej kategorii uczniów na przestrzeni pierwszych trzech lat nauki zwykle systematycznie maleją, to w klasach eksperymentalnych w sposób wyraźny wzrastają i tendencja ta utrzymuje się nadal.

ZOFIA ŻUKOWSKA
Akademia Wychowania Fizycznego Warszawa

CELE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI ROZPATRYWANE W KATEGORIACH CZŁOWIEK — PEDAGOG — SPECJALISTA

Inspiracją do przyjętej całkowicie umownie konwencji traktowania celów kształcenia nauczycieli było myślenie intencjonalne. A intencja ta zrodziła się w wyniku badań nad efektywnością kształcenia do tego zawodu, także nad pracą i zawodem nauczyciela oraz jego stylem życia. W tych kategoriach najczęściej odbierają go i oceniają uczniowie, rodzice, dyrektorzy szkół itp. Albo inaczej — w tych zakresach pojęć należy myśleć o ich przygotowaniu do zawodu dziś i w przyszłości.

Pragnę pokazać, jak z różnych refleksji teoretycznych i badań empirycznych wynikają implikacje dla realizacji procesu kształcenia nauczycieli według założonych celów globalnych.

Kształcenie nauczycieli przebiega w różnych trybach, realizowane jest przez różne uczelnie, na wielu kierunkach studiów, trwa od 2 do 5 lat, realizują ten proces nauczyciele akademiccy o różnym stopniu wiedzy i świadomości tego, o jaką to tożsamość nauczyciela chodzi i jakie role będą pełnili we współczesnej szkole. Niezależnie od tej wielości dróg dochodzenia do zawodu, wszystkie wyniki badań potwierdzają na ogół niezle ich kompetencje specjalistyczne, to znaczy dostateczne przygotowanie przedmiotowe, znajomość dziedziny, w zakresie której mają nauczać. Znajomość ta — bez względu na okres, w którym przebiegały studia — pozostaje często na etapie rozwoju nauki z tego właśnie okresu.

Koncepcja kształcenia permanentnego, będąca podstawą wszystkich reform oświatowych w Polsce i w świecie, dla wielu nauczycieli nie odnosi się prawie w ogóle do nich samych. Badania potwierdzają niechęć nauczycieli do własnego doskonalenia i dokształcania oraz nikły procent aktywnie w tym procesie uczestniczących. Wielu z nich tłumaczy to obiektywnymi trudnościami, ale u wielu stwierdza się brak potrzeb w tym zakresie [7]. 63% badanych nie widzi potrzeby zmian w swojej pracy i jej doskonaleniu, ceniąc najwyżej rezultaty swoich studiów.

I tu dochodzimy do pierwszych konstatacji.

1. Cele kształcenia nauczycieli specjalistów powinny uwzględniać nie tylko aktualny stan wiedzy w tej dziedzinie, ale powinny zakładać program przygotowania do własnego kształcenia ustawicznego.

2. Nauczyciele akademiccy realizujący te cele muszą mieć świadomość odpowiedzialności za realizację kształcenia nie tylko na dziś, ale i dla przyszłego aktywnego funkcjonowania specjalisty w zawodzie nauczyciela.

3. Za proces aktualizacji wiedzy specjalistycznej nauczycieli winny być odpowiedzialne uczelnie macierzyste i im przede wszystkim należy powierzyć wszelkie funkcje w zakresie doskonalenia i dokształcania nauczycieli. Ma to istotne znaczenie dla obydwu stron.

Tyle o kategorii „specjalista".

Jeśli chodzi o realizację celów w przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli, to wyniki badań sygnalizują wiele niepowodzeń w tym zakresie, które mogłyby świadczyć o złym przysposobieniu do roli „pedagoga". Problem jest jednak złożony. Jeśli pod przygotowaniem pedagogicznym rozumiemy przysposobienie technologiczne, zamykające się określeniem „dobry dydaktyk", umie nauczać, stosuje nowe technologie nauczania w swoim przedmiocie, najlepsi z jego szkoły dostają się na studia itd. — to przygotowanie to w tym zakresie można uznać za dobre. Jeśli natomiast pod „przygotowaniem pedagogicznym" rozumieć będziemy nie tylko funkcje znawcy przedmiotu i dobrego technologa, ale funkcje dobrego wychowawcy młodzieży, o rozwiniętej tożsamości społecznej [9], z pełną identyfikacją roli, znajomością kontaktów, w których działa [5], odpowiedzialnego za swoje czyny [5], który wychowanie rozpatruje nie tylko jako „zadanie", ale jako „fakt społeczny", który rozróżnia „przedmiot" od „podmiotu" swoich działań i którego charakteryzuje humanistyczna postawa we wszystkich interakcjach wychowawczych — to takie przygotowanie pedagogiczne nie uzyskuje w badaniach wysokiej oceny.

Dosyć powszechnie panuje opinia, iż psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli może pomóc we właściwym przygotowaniu pedagogicznym do zawodu. Przypisywanie mu istotnego znaczenia w tym procesie nie budzi wątpliwości, biorąc pod uwagę treści i przygotowanie osób je realizujących w uczelniach. Można byłoby się z tym zgodzić, gdyby nie znamienna dla teraźniejszości dysproporcja kompetencji zawodowych nauczyciela [4]. Liczą się głównie kompetencje realizacyjne, do nich się przygotowuje nauczycieli i je się ocenia; maleje znaczenie kompetencji interpretacyjnych, które są tym rodzajem doświadczenia, wartości, wiedzy, umiejętności — zdaniem R. Kwaśnicy — który „umożliwia czynienie świata zrozumiałym. Dzięki kompetencjom tego typu nadajemy sens temu wszystkiemu, co dzieje się w naszym otoczeniu. One umożliwiają nam także formułowanie celów działania, obmyślanie jego metod, spostrzeganie otoczenia i siebie samych jako warunków stanowiących ograniczenia i możliwości działania" [4, s. 296].

Obydwa rodzaje kompetencji w naturalny sposób się łączą, zarówno zdolność rozumienia świata, jak i zdolność działania; nabywane i stosowane są równocześnie. I jeśli zachodzi przypadek niedocenienia pierwszych, a eksponowania drugich, wtedy działalność edukacyjna poddana „nakazom logiki relacji celu i środka zaprzecza własnej naturze" [4, s. 298]; wtedy „rozum instrumentalny powszechnie zdominowuje myślenie o zawodzie nauczycielskim" [4, s. 298]. Swoistość zawodu nauczyciela polega na tym,

że nie da się go sprowadzić do kompetencji wykonawczych. Kompetencje interpretacyjne — to umiejętność rozumienia sytuacji edukacyjnych. Bez empatii, zdolności do pogłębionej samorefleksji i do krytycznej analizy uwarunkowań własnej pracy — zdaniem R. Kwaśnicy — nie można mówić o przygotowaniu nauczyciela, o autorytecie na miarę „edukacji zmiany".

Mówiąc o logice rozwoju zawodowego nauczyciela R. Kwaśnica wskazuje za Kohlbergiem na trzy stadia: przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne. W stadium przedkonwencjonalnym, w którym zachodzi najczęściej proces kopiowania tych wzorów zachowań, zapożyczonych z otoczenia (w tym i z okresu studiów), przygotowanie psychopedagogiczne przydaje się. Stanowi ono również podstawę pełnej adaptacji w roli zawodowej w stadium konwencjonalnym. Jest to faza sprawnego posługiwania się wiedzą i umiejętnościami w sposób odtwórczy i przedkrytyczny. Głównym motywem działania nauczyciela staje się dążenie do sprostania uświadomionej w procesie kształcenia psychopedagogicznego konwencji. Ową konwencją jest przepis roli zawodowej utrwalony w tradycji i w wiedzy pedagogicznej. Wszelkie próby doskonalenia, zmian i innowacji pedagogicznych ograniczają się prawie wyłącznie do sfery problemów realizacyjnych.

Stadium postkonwencjonalne — to faza twórczego przekraczania roli zawodowej. Obejmuje ona modyfikację związaną zarówno z rolą standardów interpretacyjnych (sposobów rozumienia sytuacji edukacyjnej), jak i realizacyjnych (zasad, metod i środków działania). Dotyczy to również nowej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej, jak i nowych sposobów działania w tej rzeczywistości.

I tak dochodzimy do kolejnych konstatacji.

4. Jednym z podstawowych celów kształcenia nauczycieli jest przygotowanie psychopedagogiczne do pełnienia zarówno kompetencji realizacyjnych, jak i w szczególności interpretacyjnych. Ułatwia to twórcze znalezienie się i współtworzenie sytuacji edukacyjnych.

5. Nie potrafimy do końca wyjaśnić, czy ta wiedza jest wystarczająca i czy zawsze można ją pogodzić z szeroko rozumianą wiedzą humanistyczną, która wprowadza nowe źródło owych uzasadnień — t o ż s a m o ś ć a u t o n o m i c z n ą . Jest to taka definicja powinności zawodowych, która „wyprowadza ich sens z rozumienia własnej osoby jako integralnej (nie podzielonej na role) całości" [4, s. 304]. Na poziomie tożsamości autonomicznej dokonuje się zrównanie powinności zawodowych ze zobowiązaniami moralnymi. A zobowiązania te — jak i tożsamość autonomiczna — kształtują się na bazie identyfikacji nauczyciela z wartościami uniwersalnymi. A interpretacja tych wartości — jako samodzielna próba przełożenia ich na zobowiązania i upoważnienia moralne — ułatwia nauczycielowi pełnienie powinności zawodowych, jakie ma wobec ucznia i w stosunku do siebie [4].

Tyle o celach kształcenia w kategorii pedagog.

Dochodzimy więc do rozpatrywania celów kształcenia nauczycieli w kategorii „człowiek". Jest to kategoria rzadko uwzględniana w celach kształcenia nauczycieli. A wyraźny brak kryteriów selekcyjnych do tego zawodu, przykłady selekcji negatywnej (ci, którzy nie dostali się na inne studia), mała atrakcyjność finansowa pracy w zawodzie, brak szans awansu, jego feminizacja, niski status społeczny — to tylko niektóre przykłady nierespektowania celów kształcenia w kategorii „człowiek".

Pedagogika naukowo–techniczna zwana pedagogiką przedmiotu, eksponująca instrumentalną siłę rozumu, nie dawała wielkich szans podmiotowemu traktowaniu ucznia, a tym samym nauczyciela. Liczył się wymierny wynik, a nie inwestycja w rozwój człowieka z udziałem osobotwórczej roli nauczyciela. W interakcji wychowawczej obowiązywał najczęściej schemat zwycięzca — pokonany. Zwycięzcą najczęściej byli rodzice bądź nauczyciel, a zwyciężców się nie sądzi. Przeciwstawia się ostro tej koncepcji T. Gordon, lansując metodę wychowawczą bez pokonanych, a wychowanie bez porażek [2]. Ale do tego niezbędny jest nauczyciel reprezentujący określone wartości humanistyczne, po prostu człowiek akceptujący te wartości.

Rozwój pedagogiki humanistycznej, zwanej pedagogiką podmiotu, bazującej na uniwersalnych wartościach humanistycznych, przyczyni się do zwrócenia uwagi w celach kształcenia nauczycieli na kategorię „człowiek". Obok tożsamości społecznej (identyfikacja roli, „ja" sytuacyjne) zaczyna się pojawiać pojęcie tożsamości osobowej [10] (postawa wobec siebie, obraz siebie).

Lech Witkowski wyróżnił 3 typy nauczycielskiej identyfikacji: poczucie tożsamości, koncepcja siebie i kompetencja do działania [12].

W wielu skrajnych współczesnych koncepcjach pojawia się również kategoria „człowiek" w celach kształcenia nauczycieli. I tak np. omawiając założenia pedagogiki krytycznej T. Szkudlarek stwierdza, iż „konieczna jest zmiana sposobu pojmowania roli nauczyciela. Nauczyciel w tej perspektywie to „transformatyczny intelektualista", w konkretny sposób zaangażowany w kwestie społeczne i polityczne, człowiek aktywny, krytyczny i wykazujący cywilną odwagę" [11, s. 79].

Nurt antypedagogiki zaleca nauczycielowi „wspierać" wychowanka zamiast go „wychowywać", co eksponuje jego wartości w kategoriach „człowiek". Główne założenia tej koncepcji, takie jak dobrowolność, wzajemna równowaga w interakcji, przyjaźń i wolność w stosunkach pokoleniowych, wspieranie bez dyskryminacji wskazują na znaczenie wartości etycznych nauczyciela [11].

Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany jest przez J. Rutkowiak przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności [10]. Odpowiedzialność tę traktuje jako potrzebę ciągłego stawiania sobie pytań przez nauczyciela, możliwych w koncepcji pedagogiki humanistycznej, mniej realnych w koncepcji pedagogiki naukowej, w której to problem odpowiedzial-

ności był ograniczony. Ograniczała się ona bowiem do takich odmian teoretyczności, jak przedmiotowość, techniczność, logiczność, pragmatyczność.

Wychowanie rozpatrywane nie tylko jako „zadanie" w konwencji pedagogiki humanistycznej, ale również w kategoriach „faktu społecznego" eksponuje odpowiedzialną postawę nauczyciela, ocenianą m.in. w kategoriach jej wartości etycznych. Znaczenie tej odpowiedzialności wzrasta w świetle postulowanych przez J. Rutkowiak narodzin nowej odmiany teoretyczności pedagogiki, a mianowicie relacyjności. Traktuje ją autorka jako teoretyczną perspektywę myślenia o wychowaniu jako fakcie: „fakt ów, pojmowany jako wszechogarniający — stwierdza — zawiera w sobie — między innymi — na równi aktywność teoretyków, jak i praktyków" [10, s. 184] i przeciwstawia się separacji dwóch koncepcji pedagogiki — naukowej i humanistycznej, która w świetle nowej jakości myśli końca XX w. stała się problematyczna. W tym świetle odpowiedzialność nauczyciela należy pojmować nie na podstawie dokonań rejestrowanych, ale jako ciągłe stawianie sobie nauczycielskich pytań typu: Kim jestem? Jak ja właściwie myślę? Dlaczego tak myślę? Jak i ku czemu działam? Jak tworzę i zmieniam sens mojej pracy pedagogicznej? [10]

Soborski traktuje kształcenie psychologiczne nauczycieli nie tylko jako formę przygotowania psychopedagogicznego, ale jako rozumienie ich osobowości, inwestycję w człowieka, przyszłego nauczyciela [8]. Wskazuje tu na kilka jej funkcji: kształcącą, humanistyczną i praktyczną.

Rangę kategorii „człowiek" podnosi sposób widzenia nauczyciela w nowej zmieniającej się rzeczywistości. Staje się on — zdaniem J. Niemca — „głównym interpretatorem skomplikowanych zjawisk współczesnego świata (i własnego kraju), głównym doradcą w dokonywaniu wyboru między tym co ważne, co prawdziwe i co realne w tej wielości zdarzeń, jakie otaczają uczniów; udzielającym porady, jak żyć szlachetnie i jak chronić się przed patologiami współczesnego świata" [6, s. 22]. Wzrost funkcji wychowawczych i opiekuńczych powodowany jest stale rosnącymi zagrożeniami ekologicznymi i egzystencjalnymi ludzi. I w tej sytuacji nauczyciel musi umieć się znaleźć sam. Nie wystarczy do tego wiedza, umiejętność i cechy osobowe, liczy się szczególnie preferowany system wartości i postawa etyczna. Musi on „rozumieć, umieć i być" — jak stwierdza M. Demel [1, s. 188]. Tymczasem H. Grabowski dodaje, że „...zmniejszył się udział czynników oddziaływania na osobowość przyszlych pedagogów na rzecz wzrostu ich wiedzy i umiejętności" [1, s. 188].

Doskonale można odnieść do powyższych intencji stwierdzenie S. Wołoszyna, iż „w równym stopniu (jeśli nie wyższym) wychowuje się przez to kim się jest, jak przez to, co się wie i potrafi" [1, s. 188]. Wartości osobiste — zdaniem S. Wołoszyna — nie mają jednak charakteru statycznego, ale dynamicznie muszą być doskonalone wielostronnie przez absolwentów po ukończeniu studiów [13]. Taki sposób patrzenia na cele kształcenia nauczycieli w kategorii „człowiek" przekonuje o słuszności słów S. Szumana, który

powiedział, że każdy nauczyciel dopracowuje się własnego talentu pedagogicznego, korzystając z indywidualnej struktury własnej osobowości. Bogactwo tej osobowości i doskonalona umiejętność przekazu tego bogactwa innym — to warunki tworzenia takich sytuacji wychowawczych, w których nastąpi spotkanie nauczyciela z uczniem bądź klasą szkolną.

I tak zrodziły się dalsze konstatacje.

6. System rekrutacji do zawodu nauczyciela winien uwzględniać jego wartość w kategorii „człowiek". W wielu krajach już to nastąpiło.

7. Kształcenie nauczycieli uwzględniać winno nie tylko wizję przyszłego nauczyciela, ale i różnorodne kontakty, w których działa. W związku z tym przyjąć należy za H. Kwiatkowską tezę, iż „edukacja nauczycielska winna być wygenerowana z diagnozy sytuacji człowieka w świecie, a także z diagnozy działania pedagogicznego" [5, s. 51]. Optymalną sytuacją działania pedagogicznego jest sytuacja problemowa, a więc struktura o niepełnych danych, w której nauczyciel musi się znaleźć. Liczą się zachowania nie tylko reaktywne, ale celowe, świadomie przekształcające otoczenie. I tu ważne zaczyna być, kto to jest nauczyciel, a nie tylko co on wie i potrafi. Sytuacje wieloznaczne w pracy nauczyciela to: nowość, złożoność, trudność rozwiązania, abstrakcyjność i konkretność, otwartość, potrzeba tolerancji wieloznaczności, w przypadku jej braku niebezpieczeństwo zagrożonego „ja" nauczyciela. Tylko nauczyciel otwarty i podatny, czujny intelektualnie i wrażliwy moralnie zachowa w sobie centrum niezależnej myśli i autonomicznych, a zarazem odpowiedzialnych działań.

Potrzebę rozpatrywania celów kształcenia nauczycieli w kategoriach człowiek — pedagog — specjalista sygnalizowałam już przed 15 laty w swoich pracach [14, 15]. Schlebiam sobie, że było to widzenie prospektywne. Już wtedy bowiem sygnalizowałam skutki zaniedbania w celach kształcenia któregoś z trzech omawianych członów: człowiek — pedagog — specjalista. Mam świadomość wzajemnego ich warunkowania się w procesie kształcenia, wyodrębnienie ich przy omawianiu miało tylko ułatwić analizę zjawiska. Mam również świadomość ogromnego zaniedbania w celach kształcenia inwestycji w osobowość i postawy przyszłych nauczycieli, różnej interpretacji i realizacji kształcenia pedagogów i bardzo stechnicyzowanej wersji realizacji kształcenia specjalistów (na różnych kierunkach studiów).

Rozpatrując cele kształcenia w wyżej omawianych trzech kategoriach pragnę wskazać na trzy elementy tego procesu:

— przygotowanie merytoryczno–motywacyjne;

— przygotowanie metodyczno–organizacyjne;

— przygotowanie społeczno–kulturotwórcze.

Przygotowanie merytoryczno–motywacyjne obejmuje następujące kompetencje: zdolności, fachowości, identyfikacji zawodowej i autokreacji, iden-

tyfikacji ideowo–politycznej, inspiracji i poszukiwań, krytycznej refleksji i autorefleksji, doskonalenia się i dokształcania.

W przygotowaniu metodyczno–organizacyjnym wyróżnić można następujące kompetencje: nauczania, nowatorstwa w dziedzinie dydaktyki, innowacyjności, organizatorską oraz kontroli i oceny, wzbogaconej o autoocenę.

Przygotowanie społeczno–kulturotwórcze wiąże się najsilniej z tożsamością osobową przyszłego nauczyciela, warunkującą często jego postawę autonomiczną. Mowa w nim o kompetencji poznawania wychowanka, o partnerstwie, rozumieniu i socjalizacji, komunikatywności, czynnym uczestnictwie w kulturze oraz społecznym działaniu. Inspiracją dla tej propozycji były m.in. wyniki badań nad stylem życia nauczycieli [15] i wynikające z nich implikacje pedagogiczne. Potwierdziła się w pełni teza S. Dobrowolskiego, że nauczyciel oddziałuje całą swoją osobowością.

Reasumując należy stwierdzić, że dotychczas w kształceniu nauczycieli ta triada układa się tak, iż dominowały cele kształcenia specjalistów, w nieco mniejszym stopniu troszczono się o ich przygotowanie pedagogiczne, nie doceniając często w ogóle kategorii „człowiek". W powyższym wywodzie staralam się pozyskać zwolenników dla rozpatrywania celów kształcenia nauczycieli w kategoriach człowiek — pedagog — specjalista.

BIBLIOGRAFIA

1. Cieśliński P., *Przygotowanie do zawodu i pozycja społeczna nauczyciela wf*, Warszawa 1991.
2. Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1991.
3. *Kształcenie kadr kultury fizycznej*, red. nauk. H. Grabowski, Kraków 1988.
4. Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, Toruń 1990.
5. Kwiatkowska H., *Reorientacja w kształceniu nauczycieli — główne uwarunkowania i ich implikacje*, [w:] *System pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, Kraków 1991.
6. Niemiec J., *Edukacja i nauczyciele w przyszłości*, [w:] *System pedagogicznego kształcenia.*
7. Półturzycki J., *Dokształcanie i doskonalenie pedagogiczne nauczycieli w teorii i praktyce*, [w:] *System pedagogicznego kształcenia.*
8. Soborski W., *Kształcenie psychologiczne przyszłych nauczycieli jako rozwijanie ich osobowości*, [w:] *System pedagogicznego kształcenia.*
9. Szymański M., *Tożsamość i autonomia człowieka*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza.*
10. Rutkowiak J., *Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza.*
11. Śliwerski B., Szkudlarek T., *Wzywania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1991.
12. Witkowski L., *Radykalne wizje podmiotu edukacji w dramacie współczesności*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza.*
13. Wołoszyn S., *O potrzebie badań nad rolą nauczyciela w perspektywie jutra i kształcenia ustawicznego*, Studia Pedagogiczne t. 39, 1978.

14. Żukowska Z., *Kształcenie kadr kultury fizycznej rozpatrywane w kategoriach człowiek–pedagog–specjalista*, [w:] *Kształcenie kadr kultury fizycznej*, Kraków 1989.
15. Żukowska Z., *Styl życia absolwentów uczelni wychowania fizycznego*, Warszawa 1979.

BRONISŁAW SIEMIENIECKI
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

TELEOLOGICZNE PROBLEMY KOMPUTEROWEGO WSPOMAGANIA PROCESU DYDAKTYCZNEGO

Wprowadzenie technik informatycznych do edukacji powszechnej powoduje, że tradycyjny model kształcenia wymaga istotnej modyfikacji. Składają się na to zarówno czynniki pozainformatyczne wynikające z zachodzących przemian cywilizacyjnych, jak i zmiana przedmiotu edukacji spowodowana wprowadzeniem komputera do procesu edukacyjnego.

Analizy o charakterze futurologicznym [1], filozoficznym [2], biologiczno–chemicznym [3], ekonomicznym [4], a także kierunki prac badawczych nad nowymi technologiami pozwalają z dużym prawdopodobieństwem [5] przewidzieć następujące tendencje przemian.

1. Wystąpi szybki rozwój nauki ujmowanej w sposób systemowy. Już dziś mamy do czynienia z tworzeniem podstaw metodologicznych, systemów technicznych, biologicznych, psychospołecznych i pozaziemskich.

2. Powstaną wielkie systemy, np. telekomunikacyjny.

3. Nastąpi odejście od standardyzacji, pojawi się zainteresowanie dostosowywaniem dóbr wytwarzanych przez człowieka do indywidualnych potrzeb odbiorców.

4. Znaczną część pracy, szczególnie umysłowej, wykonywać się będzie w domu, w łączności audiowizualnej z innymi ludźmi i z udostępnianymi tą drogą światowymi systemami informacji naukowej.

5. Nastąpi rozwój ponadnarodowych ośrodków sterowania zasobami świata, powstaną też nowe formy współżycia człowieka z przyrodą.

6. Rozwiną się poziome więzi współdziałania i rywalizacji [6].

Zmiana podmiotu edukacji polega na tym, że w miejsce uczącego się powstał interakcyjny układ uczący się — komputer. Ta nowa sytuacja ma szereg reperkusji w sferze kształcenia, do których przede wszystkim zaliczyć należy znaczne poszerzenie możliwości działania intelektualnego uczącego się. Wynika to z faktu, że komputer stanowi swego rodzaju poszerzenie ludzkiego umysłu [7]. A ponieważ jednym z podstawowych celów edukacji

jest kształcenie umysłów, więc włączenie do tego procesu komputerów musi prowadzić do zmiany podmiotu edukacji.

Zarówno przemiany cywilizacyjne, jak i przeobrażenia podmiotu kształcenia wymuszają potrzebę nowego spojrzenia na stronę teleologiczną komputerowego wspomagania kształcenia. Dotychczasowe próby skonstruowania celów kształcenia w komputerowym wspomaganiu kształcenia nie przyniosły spodziewanych efektów dla jej twórców. Podstawowej przyczyny niepowodzeń upatrywać należy przede wszystkim w automatycznym przenoszeniu celów stawianych przed ogólnie pojętą edukacją na teren komputerowego wspomagania procesu kształcenia. Automatyzm ten spowodowany jest tym, że cele edukacyjne formulowane są zawsze w konkretnych warunkach historycznych i społecznych oraz stanowią swego rodzaju wizję przyszłości tkwiącą swoimi korzeniami w przeszłości.

Dzisiejsze przemiany cywilizacyjne wymuszają potrzebę takiego kształcenia, którego wytworem będzie człowiek:

— twórczy, wykazujący się inwencją,

— przewidujący w większym stopniu aniżeli dotychczas skutki swoich działań,

— umiejący poruszać się wśród ogromnej liczby informacji,

— przystosowujący się do szybko zmieniającej się sytuacji.

Ponieważ zagadnienia te szerzej omawiane są przy innej okazji [8], w dalszych rozważaniach skoncentruję się na problemach teleologicznych związanych ze znacznymi zmianami spowodowanymi funkcjonowaniem interakcyjnego układu uczący się–komputer. Jego prawidłowe współdziałanie wymaga zatem:

— zmiany doboru i układu treści kształcenia,

— odejścia od filozofii produktu kształcenia na rzecz procesu kształcenia, przeniesienia w edukacji punktu ciężkości ze zdobycia wykształcenia na kształcenie permanentne,

— zwiększenia nacisku na pracę indywidualną uczącego się,

— zmiany funkcji pełnionej przez nauczyciela,

— przygotowania do pracy w sieciach komputerowych,

— uwzględnienia zmiany w szybkości dopływu informacji zwrotnej do uczącego się.

Wprowadzenie do procesu edukacyjnego komputera funkcjonującego jako rozszerzenie ludzkiego umysłu wymaga nowego ujęcia treści kształcenia. Sprawa nie jest jednak łatwa, ponieważ chodzi nie tylko o określenie wiadomości, jakie podlegać mają nauczaniu pamięciowemu, ale również o to, jakie wiadomości osiągalne będą z pomocą komputera. Od człowieka współpracującego z komputerem wymagane są nie tyle umiejętności wykonywania określonych procedur, co zastosowanie tych procedur w określonych przypadkach. Takie podejście wymaga od uczących

się znacznej otwartości i myślenia twórczego. Fakt, że technika komputerowa stwarza możliwość interdyscyplinarnego i systemowego ujmowania wiadomości [9], znacznie poszerza i zmienia dotychczasową optykę przebiegu procesu kształcenia, wykorzystywanych metod, a nade wszystko burzy dotychczasową stronę teleologiczną systemu edukacyjnego.

Nie wytrzymuje też próby czasu dotychczasowy model edukacji zakładający, że w proces kształcenia wchodzi człowiek ubogi w wiedzę i surowy pod względem umiejętności i wartości, który dopiero w wyniku nauczania–uczenia się uzyskuje wykształcenie na całe życie. Model ten w zderzeniu z rzeczywistością stoi w wyraźnej sprzeczności z potrzebami społecznymi. Wprowadzenie komputera do szkoły wymusza konieczność zamiany wspomnianego modelu na model kształcenia ustawicznego. Uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*) w powiązaniu z koncepcją traktowania komputera jako rozszerzenia ludzkiego umysłu wyraźnie wysuwa na czoło kwestię samokształcenia. Przewiduje się, że w znacznej części samokształcenie będzie realizowane z pomocą komputera. Decyduje o tym możliwość uzyskania różnorodnych informacji zawartych w bazach danych połączonych z sobą za pomocą sieci [10]. Dochodzi do tego wykorzystywanie przy konstruowaniu programów dydaktycznych dorobku sztucznej inteligencji. Istotnym jest także fakt, że komputer stwarza możliwość stałego doskonalenia produktu wytworzonego przez uczącego się. I tak, raz napisany tekst może być w nieskończoność poprawiany, przy czym istnieje możliwość zachowania wszystkich jego wersji.

Ogromne możliwości w zakresie indywidualizacji kształcenia, jakie stwarza technika komputerowa, sprawiają, że istnieje potrzeba przyjrzenia się od nowa regułom decydującym o doborze treści. Przy czym reguły te oczywiście muszą uwzględniać możliwości techniki komputerowej. Już dziś nauczyciel może tworzyć i sprawdzać w praktyce stosunkowo proste programy, wykorzystując do tego celu specjalne programy narzędziowe. Za przykład niech tu posłużą programy HyperTalk, L. S. C. I. oraz LogoWriter, które oprócz programowania dają możliwość łatwego operowania tekstem, dźwiękiem i obrazem (także video). Postęp w tej dziedzinie pozwala wnioskować, że opracowanie strony technicznej takiego programu komputerowego będzie zajmowało nauczycielowi coraz mniej czasu, co umożliwi mu zwrócenie większej uwagi na poszukiwanie nowych, niekonwencjonalnych rozwiązań. Jednocześnie nauczyciel konstruując program będzie mógł skupić większą uwagę na pracy mającej na celu przystosowanie programu do konkretnego odbiorcy, przez co komputerowe wspomaganie procesu kształcenia stanie się bardziej elastyczne.

Indywidualizacja kształcenia rozpatrywana w układzie interakcyjnego działania człowiek — komputer wymaga rozwiązania szeregu problemów natury teleologicznej. Badania prowadzone nad środkami wzrokowo–słuchowymi [11], a szczególnie ich związkami z myśleniem twórczym [12] wskazują wyraźnie, jak skomplikowane są to problemy. Jednym z naj-

bardziej znanych i intensywnie badanych zjawisk występujących przy współdziałaniu człowieka z komputerem jest tzw. „komputerofobia", czyli lęk przed komputerem [13]. Zasadniczą przyczyną powstania tego zjawiska jest dysonans pomiędzy koniecznością opanowania umiejętności pracy na komputerze a barierą niemożności jej nauczenia [14]. U podłoża „komputerofobii" leżą procesy psychiczne wymagające innego aniżeli dotychczas podejścia do osób uczących się współpracy z komputerem. Inna też musi być rola nauczyciela.

Dokonujący się postęp w obszarze sztucznej inteligencji pozwala wnioskować, że komputer będzie umożliwiał współpracę praktycznie z każdym narządem zmysłu. Na przykład będzie reagował na gest użytkownika, czy rozpoznawał jego nastrój i odpowiednio się do niego dostosowywał. Już dziś prace nad urządzeniami wprowadzającymi uczącego się w świat wirtualny stwarzają znaczne możliwości oddziaływania na jego psychikę. Fakt ten wymaga przemyślenia i dookreślenia celów kształcenia komputerowego wspomagania procesu dydaktycznego. Sprawa jest tym bardziej istotna, że chodzi o cele daleko wykraczające poza ramy obecnie rozumianego celu wprowadzania komputerów do szkół. Mam tu na uwadze kształtowanie szeroko rozumianej kultury informatycznej. Człowiek funkcjonując z komputerem w systemie interakcyjnym będzie wielokrotnie stykał się z sytuacjami wymagającymi od niego określenia stosunku do różnych kategorii wartości. Ominięcie tego problemu w ustalaniu celów komputerowego wspomagania kształcenia ma daleko idące konsekwencje praktyczne dla użytkowników sieci. Wystarczy wspomnieć o plagiacie mogącym wystąpić w skali masowej przy powszechnym dostępie do informacji naukowej, czy dezorganizowaniu lub obezwładnianiu sieci komputerowych poprzez wprowadzenie do nich wirusów. Łatwość, z jaką można dokonywać manipulacji informacją, powoduje już dziś znaczne trudności w określeniu granic przestrzegania prawa. Trudno pogodzić ogólną dostępność różnorodnych informacji dla użytkowników sieci z koniecznością zachowania tajemnic stanowiących istotne znaczenie dla bezpieczeństwa poszczególnych państw oraz sprawności funkcjonowania firm, będą to np. wiadomości dotyczące nowoczesnych technologii. Doświadczenia amerykańskie potwierdzają te obawy. Sprawa ta ma zasadnicze znaczenie dla kształtowania określonych norm wykorzystywania technologii komputerowej w procesie komputerowego wspomagania kształcenia. Tym bardziej, że jednym z celów wykorzystania komputerów w edukacji jest demokratyzacja dostępu do wiedzy. Osiągnięcie tego celu możliwe jest poprzez dostęp do gigantycznych baz danych.

Dostępność informacji w skali masowej powoduje, że zmienia się także optyka widzenia i oceniania przez innych uczącego się oraz optyka samego siebie. Ograniczona zostaje anonimowość jednostki, co powoduje określone skutki w sferze intymności, np. komputer odbiera komfort złudzeń, jakimi żyje człowiek, oraz burzy grę pozorów, którą sobie stworzył w pracy [15] i życiu prywatnym.

Próba przeniesienia pracy z biura do domu stwarza inne aniżeli dotychczas problemy w obszarze kształcenia ustawicznego [16]. Można tu wyróżnić przynajmniej dwa obszary wymagające przygotowania człowieka do wykorzystywania komputerów. Dotyczą one kształtowania umiejętności samodzielnej pracy z *soft-* oraz *hardware*. W pierwszym przypadku mamy do czynienia przede wszystkim z umiejętnościami o charakterze intelektualnym, w drugim chodzi o umiejętności manualne związane z posługiwaniem się sprzętem. Nowe miejsce pracy wymaga innego funkcjonowania, a głównie samodzielności w działaniu. Oznacza to, że w celach komputerowego wspomagania kształcenia istnieje potrzeba uwzględnienia szeregu umiejętności, takich jak:

— Znajomość terminologii. Jak ważne jest to zagadnienie wystarczy wspomnieć dyskusję, jaka toczy się na łamach pism informatycznych na temat polskiej terminologii mikroinformatycznej [17].

— Precyzowanie problemów w sposób umożliwiający wykorzystywanie komputera. Wymaga to innego podejścia do wyłaniania danych i ich precyzowania.

— Orientacja w tendencjach rozwojowych sprzętu i oprogramowania. Szczególną uwagę należy zwrócić na filozofię systemów otwartych.

— Samokształcenie w zakresie nowych zastosowań technologii komputerowej. Chodzi tu głównie o umiejętność wyszukiwania wiadomości przydatnych przy ocenie wartości programów oraz samodzielnej nauki posługiwania się nimi.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt problemów teleologicznych występujących w komputerowym wspomaganiu procesu kształcenia. Osiągnięcie celów kształcenia wymaga opracowania scenariusza dydaktycznego. Analizując dotychczas oferowane komputerowe programy dydaktyczne można zaobserwować, że zdecydowana ich większość jest od strony merytorycznej i technicznej dobrze zaprojektowana, a mimo to efekty są w znacznej części niezadowalające. Jedną z podstawowych przyczyn tego zjawiska jest niedostateczne uwzględnienie w idei konstrukcji czynnika dydaktycznego. Dotyczy to zarówno samego programu, jak i zajęć, podczas których ten program jest wykorzystywany. Podstawowym problemem wymagającym pilnego podjęcia jest strona teleologiczna. Mimo podejmowanych prac wyraźnie widoczne są opóźnienia w tworzeniu podstaw teoretycznych tego zagadnienia. W rezultacie w praktyce edukacyjnej powszechnie stosuje się procedury wykorzystywane w dydaktyce sprzed ery informacyjnej. Zatem dołożyć należy wszelkich starań, aby stan ten jak najszybciej uległ zmianie.

BIBLIOGRAFIA

Capra F., *Punkt zwrotny*, Warszawa 1987.

Creenly M., *Computerophobia*, The Futurist, January–February 1988.

Konarzewski K., *Jak komputeryzować polską szkołę*, Kwartalnik Pedagogiczny 1992.

Półturzycki J., *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa 1991.

Prigogine I., Stengers I., *Z chaosu ku porządkowi*, Warszawa 1990.

Schumacher E. F., *Małe jest piękne*, Warszawa 1981.

Siemieniecki B., *Cele kształcenia a komputerowe wspomaganie procesu dydaktycznego*, Kultura i Edukacja nr 2, 1992.

Siemieniecki B., *Przekaz poglądowy i werbalny w procesie myślenia twórczego*, Toruń 1992.

Siemieniecki B., *Środki dydaktyczne w myśleniu twórczym*, Kraków 1991.

Siemieniecki B., *Nowe możliwości stosowania techniki komputerowej w edukacji*, Kultura i Edukacja nr 1, 1992.

Toffler A., *Trzecia fala*, tłum. E. Woydyllo, Warszawa 1985.

Valaskakis K., Sindell P. S., Smith J. G., Fitzpatrick–Martin I., *Propozycje dla przyszłości, społeczeństwo konserwacyjne*, tłum. J. Krycki, Warszawa 1988.

Wimmer P., Tatarkiewicz J., *Polemika*, Enter nr 9, 1992.

Zaczyński W. P., *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990.

PRZYPISY

[1] M.in. A. Toffler, *Trzecia fala*, tłum. E. Woydyllo, Warszawa 1985.

[2] M.in. F. Capra, *Punkt zwrotny*, Warszawa 1987.

[3] M.in. I. Prigogine, I. Stengers, *Z chaosu ku porządkowi*, Warszawa 1990.

[4] M.in. E. F. Schumacher, *Małe jest piękne*, Warszawa 1981; K. Valaskakis, P. S. Sindell, J. G. Smith, I. Fitzpatrick–Martin, *Propozycje dla przyszłości, społeczeństwo konserwatywne*, tłum. J. Krycki, Warszawa 1988.

[5] W artykule zamieszczone zostały te spodziewane przemiany, których symptomy już dziś jesteśmy w stanie zaobserwować. Dlatego też zaprezentowane tendencje mają tylko częściowo charakter probabilistyczny.

[6] Por. B. Siemieniecki, *Cele kształcenia w komputerowym wspomaganiu procesu dydaktycznego*, Kultura i Edukacja nr 2, 1992.

[7] Por. W. Brauer, *Wpływ wprowadzenia informatyki do edukacji powszechnej na kształcenie nauczycieli*, Komputer w Szkole nr 4, 1990, s. 5–17.

[8] Tamże.

[9] Por. B. Siemieniecki, *Nowe możliwości stosowania techniki komputerowej w edukacji*, Kultura i Edukacja nr 1, 1992.

[10] Tylko system DIALOG stworzony w Stanach Zjednoczonych posiada 400 baz danych, a np. baza informacji naukowej Harvard University zawiera wiadomości o 6 milionach książek.

[11] M.in. licznie przytaczanymi przez W. P. Zaczyńskiego w *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990.

[12] M.in. B. Siemieniecki, *Przekaz poglądowy i werbalny w procesie myślenia twórczego*, Toruń 1992 oraz B. Siemieniecki, *Środki dydaktyczne w myśleniu twórczym*, Kraków 1991.

[13] M. Creenly, *Computerophobia*, The Futurist, January–February 1988.

[14] Por. B. Siemieniecki, *Cele kształcenia*.

[15] Por. K. Konarzewski, *Jak komputeryzować polską szkołę?*, Kwartalnik Pedagogiczny 1992.

[16] Szersze omówienie tego zagadnienia znajdzie czytelnik w pracy J. Półturzyckiego *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991.

[17] M.in. artykuły: J. Tatarkiewicza, *Odpustowa makatka*, Enter nr 7, 1992, oraz P. Wimmer, J. Tatarkiewicz, *Polemika*, Enter nr 9, 1992.

ELŻBIETA PUTKIEWICZ
Uniwersytet Warszawski

RÓŻNICE W CELACH EDUKACYJNYCH DLA DZIEWCZYNEK I CHŁOPCÓW

(ANALIZA LEKCJI MATEMATYKI W KLASACH III I IV)

W opracowaniu tym przedstawię niektóre wyniki moich badań na temat różnic w komunikowaniu się z dziewczynkami i chłopcami na lekcjach matematyki.

Nie jest żadnym odkryciem, że nauczyciele traktują inaczej dziewczęta i chłopców. Widać to wyraźnie np. w badaniach przeprowadzonych w Finlandii (Tarmo 1990, Lahelma i Tarmo 1991). W wywiadach z nauczycielami szkoły podstawowej proszono ich o omówienie osiągnięć w nauce, stylu pracy i zachowaniu dziewcząt i chłopców. Mówiąc ogólnie o dzieciach nauczyciele podkreślali, że występują różnice indywidualne.

Przy omawianiu bardziej konkretnych cech i zachowań zróżnicowanie ze względu na płeć zaczynało odgrywać istotną rolę. Inaczej oceniano te same cechy przypisywane dziewczętom, a inaczej chłopcom. To, co uznawano za pozytywne u chłopców, nabierało pewnych negatywnych odcieni u dziewczynek. To, co uznawano za negatywne u chłopców, nabierało pozytywnych znaczeń u dziewcząt. Na przykład głośne kłótnie chłopców stanowiły dla nauczycieli normalny sposób rozwiązywania problemów interpersonalnych. Sprzeczki dziewcząt oceniano zdecydowanie negatywnie. Przyznawano dziewczętom pracowitość, ale jednocześnie zarzucano perfekcjonizm, brak sprzeciwu i przyzwalanie na nudne zajęcia.

Znamienne jest, że większość nauczycieli oczekuje, iż osiągnięcia chłopców w takich przedmiotach jak matematyka, fizyka będą wyższe niż dziewcząt (Burton 1978).

S. Delamont (1980), A. Diamond (1991), E. Lahelma (1990), B. Licht, C. Dweck (1987), H. Simola (1992), J. Wrigley (1992) uważają, że

szkole europejskiej daleko jeszcze do egalitarnego kształcenia i wychowania. Szkoła aktywnie uczestniczy w procesie podtrzymywania układu płci w społeczeństwie. Kulturowo określone znaczenia przypisywane kobiecości i męskości przenikają do programu szkolnego, podręczników, dziecięcych wyborów, nauczycieli, wydają się naturalne i niepodważalne. Neutralność wobec płci, dominująca w założeniach programowych, przeradza się w specyfikę płci w praktyce szkolnej. Podtrzymuje to dychotomiczny, hierarchiczny podział między mężczyznami a kobietami dominujący w naszych społeczeństwach.

Interesował mnie mały wycinek tej problematyki, mianowicie zagadnienie jak zasada równości wobec płci realizowana jest w praktyce szkolnej.

METODA

Obserwowano 24 lekcje matematyki w klasach trzecich i czwartych. Lekcje były prowadzone w dwu dużych szkołach podstawowych w Warszawie, w pierwszym semestrze roku szkolnego 1990/1991. Nauczyciele byli informowani, że biorą udział w badaniu metod pracy na zajęciach matematycznych z dziećmi młodszymi. Obserwatorzy (dwóch lub trzech w każdej klasie) notowali 10–minutowe próbki rozmowy nauczyciela z dziećmi. Rejestrowano jedną lub dwie próbki dialogów na każdej lekcji — razem 33. Lekcje nagrywane były na magnetofon. Brano pod uwagę tylko te wypowiedzi nauczycieli, które kierowane były do jednego dziecka. Pomijano wypowiedzi do całej klasy lub do grupy dzieci.

Strukturę wypowiedzi nauczycieli analizowano, biorąc pod uwagę metodę Suitberta Ertela (Ertel 1986, Kurcz 1992). Procedura Ertela polega na obliczaniu wskaźników dotyczących częstości występowania pewnych określonych klas leksemów w porównaniu z częstością pojawiania się w analizowanym tekście leksemów należących do klas skontrastowanych pod jakimś względem z tymi pierwszymi. Ertel założył, że w powierzchniowej ekspresji, w częstszym używaniu określonej klasy wyrażeń w porównaniu z wyrażeniami o znaczeniu kontrastowym ujawniają się sposoby myślenia i ujmowania rzeczywistości. Posłużył się w swoich badaniach następującymi wskaźnikami: nieosobistych odniesień, mnogości, klasyfikacji, nominalizacji, abstrakcyjności i dogmatyzmu.

Za szczególnie interesujące uznałam wskaźniki nieosobistych odniesień i dogmatyzmu. Wskaźnik nieosobistych odniesień wykazuje, w jaki sposób mówiący lub piszący posługuje się zaimkami osobowymi. Jest to proporcja liczby zaimków osobowych i dzierżawczych w trzeciej osobie (on, ona, ono) do ogólnej liczby użytych zaimków, włączając w to zaimki w pierwszej i drugiej osobie (ja, ty). Zaimki ja, ty odnoszą się do osób bezpośrednio zaangażowanych w proces komunikacji, podczas gdy zaimki w trzeciej osobie odnoszą się do osób nie uczestniczących w komunikacji, lub zgoła do nieo-

sobowych przedmiotów. Niska wartość wskaźnika nieosobistych odniesień wskazuje na akcentowanie własnej osoby lub/i osoby słuchacza.

Wskaźnik dogmatyzmu (*Dogmatism Quotient*) odnosi się do prób znalezienia strukturalnych charakterystyk wyrażeń językowych, które odzwierciedlałyby tę właściwość poznawczą, którą Rokeach nazwał dogmatyzmem. Zdaniem Ertela, który analizie tego wskaźnika poświęcił sporo różnych prac, może on też ujawniać takie dyspozycje poznawcze, jak tendencje do zamykania, łączenia, skończoności i porządkowania. Wskaźnik ten wyraża się proporcją leksemów z grupy A (takich jak zawsze, nigdy, trzeba, nie wolno, koniecznie itp.) do traktowanych łącznie leksemów z grupy A i leksemów z grupy B. Leksemy z grupy B tworzą grupę przeciwstawną do A. Są to leksemy: czasem, rzadko, wiele, mało, prawie, ledwie, może, wątpliwe, także, pewnie itp. Łącznie leksemy A i B zostały w badaniach Ertela podzielone na sześć kategorii: niezmienność (zawsze) — zmienność (nie zawsze); bezwyjątkowość (wszystko) — istnienie wyjątków (nie wszystko); krańcowość — umiarkowanie; pewność — niepewność; włączanie — wyłączanie; konieczność — możliwość.

Oprócz współczynnika nieosobistych odniesień i współczynnika dogmatyzmu mierzono także liczbę przerwanych wypowiedzi dziecięcych.

WYNIKI

Stwierdzono istotne różnice między wskaźnikami nieosobistych odniesień w komunikatach kierowanych do chłopców i dziewcząt. Wyniki wskazują, że nauczyciele częściej akceptują własną osobę i osobę słuchacza, gdy rozmawiają z chłopcami niż z dziewczętami ($p<0,05$).

Tabela 1. Wskaźnik nieosobistych odniesień (liczony metodą zaimków osobowych i dzierżawczych)

	Dziewczynki	Chłopcy
WNO	0,38 (III)	0,27 (III)
	0,41 (IV)	0,29 (IV)

Tabela 2. Sześć kategorii wskaźnika dogmatyzmu

	Dziewczynki		Chłopcy	
	III	IV	III	IV
WD	0,60	0,71	0,31	0,33
	0,68	0,72	0,39	0,39
	0,39	0,39	0,38	0,41
	0,46	0,52	0,29	0,21
	0,49	0,54	0,34	0,27
	0,22	0,27	0,15	0,15

We wszystkich przypadkach stwierdzono różnice statystyczne wartości wskaźnika dogmatyzmu. W przypadku, gdy komunikaty nauczyciela kierowane są do chłopców, przybierają postać mniej dogmatycznych, do dziewcząt bardziej dogmatycznych ($p<0,05$).

Tabela 3. Przerwane wypowiedzi dziecięce (w procentach)

Kategoria wypowiedzi	Dziewczynki	Chłopcy
Przerwane wypowiedzi dzieci ogólnie	15,2	10,5
Przerwane błędne wypowiedzi dzieci	11,4	7,1
Przerwane poprawne wypowiedzi dzieci	3,8	3,7

Tabela 4. Przerwane wypowiedzi dziecięce niepoprawne, bez wskazania błędu rozumowania (w procentach)

Dziewczynki	Chłopcy
8,4	2,0

Jest wysoce prawdopodobne, że mniej dogmatyczny styl mówienia do chłopców umożliwia im, w stopniu większym niż dziewczynkom, samodzielność podejmowania decyzji. Dziewczynki, które częściej otrzymują „dogmatyczne" informacje, przyzwyczajają się, że należy je przyjąć, zapamiętać. Są także rzadziej traktowane jako partner dla nauczycieli. Wszystko to stwarza im inną, być może gorszą, sytuację uczenia się. Inna sytuacja, inne instrukcje, wskazówki, jakie dostają dziewczynki i chłopcy na lekcji matematyki, mogą prowadzić do innych celów lekcji dla przedstawicieli obu płci. Wynika to z podstaw dydaktyki, która zakłada prostą interakcję między doświadczeniami dzieci na lekcji, metodą pracy z nimi, a celami kształcenia (Burton 1978).

Niejawnie założone inne cele kształcenia dla dziewczynek i chłopców związane są, jak się wydaje, z tym, iż nauczyciele żywią inne oczekiwania wobec przedstawicieli obu płci (Leinhardt 1979). Oczekują, że chłopcy mogą osiągnąć wyższe taksonomiczne cele niż dziewczynki (Cooper 1979).

W zakończeniu pragnę przypomnieć pouczające wnioski z analizy dokonanej z feministycznego punktu widzenia przez Sarę Delamont (1980, Janowski 1989). Badaczkę interesowało rozpatrzenie różnicy między płcią rozumianą biologicznie a płcią ujmowaną kulturowo. Płeć rozumiana kulturowo — *gender* — dotyczy wszystkich niebiologicznych aspektów różnic między kobietami i mężczyznami. Z jej analiz wynika, że prawie żadne aspekty życia szkoły nie wygaszają stereotypowego oceniania ludzi.

Niezwykle inspirujące są także prace M. Fullera i L. Meansona (*Czarne dziewczęta w londyńskiej szkole średniej* i *Płeć i uczenie się przyrodoznawstwa*) (w: Woods 1989). Autorzy skupiają się w nich na kontekście społecznym procesu uczenia się dziewcząt i ich osiągnięciach szkolnych.

Dyskusji tych problemów nie znajdziemy ani w przewodnikach metodycznych, ani wytycznych programowych dla szkół polskich. W dokumentach niezwykle rzadko wymienia się dziewczynki i chłopców osobno. Autorzy starają się unikać ryzyka stereotypowego traktowania ról społecznych związanych z płcią przez stosowanie neutralnego terminu „uczniowie". Równość utożsamia się więc z zachowaniem neutralności płci. Podejście takie traktuje kobiecość i męskość jako indywidualne cechy czy właściwości. Brak informacji o różnicach w procesie wychowania i kształcenia dominuje także w programach kształcenia nauczycieli. Nie dostrzegają więc oni płci jako kategorii społecznej i wzmacniają swoje stereotypowe rozumienie różnic płci jako kategorii dychotomicznych utrwalonych historycznie i kulturowo.

Potrzebą chwili jest, jak się wydaje, podjęcie badań empirycznych na temat sposobów socjalizacji dziewczynek i chłopców i zależności tych sposobów od klasy społecznej, narodowości. Jest to bardzo ważne, jeśli chcemy zrozumieć rolę płci w wychowaniu, ale nie tylko. Ważne jest także zwrócenie uwagi na układ stosunków między płciami, proces, który kształtuje (lub burzy) nasze życie społeczne.

BIBLIOGRAFIA

Armstrong J. M. (1981), *Achievement and participation of woman in mathematics*, Journal for Research in Mathematics Education, 12, 356–372.

Burton G. (1978), *Mathematical ability — is it a masculine trait?*, School Science and Mathematics, Nr 78, 566–574.

Cooper H.M. (1979), *Pygmalion grows up; A model for teacher expectation communication and performance influence*, Review of Educational Research, Nr 49, 389–410.

Diamond A. (1991), *Gender and Education: public policy and pedagogic practice*, British Journal of Sociology of Education, Vol. 12, Nr 2, 141–161.

Delamont S. (1980), *Sex Roles and the School*, London, Methuen.

Gordon T., Lahelma E., Tarmo M. (1991), *Gender and Education in Finland — Problems for Research*, Nordisk Pedagogik Nr 4, 210–217.

Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.

Kurcz I. (1992), *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa.

Leinhardt G., Seewald A.M., Engel M. (1979), *Learning what's taught: Sex differences in instruction*, Journal of Educational Psychology, Nr 75, 432–439.

Lahelma E. (1990), *Curriculum and Gender Agenda: Some Examples from Finland.* Referat wygłoszony na XV Konferencji ATEE, Limerick.

Licht B., Dweck C. (1987), *Sex Differences in Achievement Orientations. Gender and the Politics of Schooling*, London: The Open University, 95–107.

Simola H. (1992), *Educational Science. The State and Teachers. Forming the Corporate Regulation of Teacher Education in Finland*, [in:] Popkewitz T. (red.), *The*

Changing Patterns of Regulation and Power in Teacher Education, New York: The State University of New York Press.
Woods P. (1989), *Life in School*, Open University Press.
Wrigley J. (1992), *Gender and Education in the Welfare State*, London and Washington D.C. The Falmer Press, 1–23.

BOLESŁAWA JAWORSKA
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

CELE KSZTAŁCENIA WOBEC POTRZEB EDUKACYJNYCH

„Kształcenie jest nie tylko 'instrumentem', dzięki któremu człowiek zapewnia sobie egzystencję społeczno–zawodową, ale równocześnie jest wartością samoistną, dzięki której jego egzystencja staje się bogata i godna życia — stanowi główny klucz do zrozumienia perspektyw społeczeństwa przyszłości, a zwłaszcza charakteru i roli kształcenia ogólnego". Są to słowa J. Szczepańskiego, których znaczenie uważam za wystarczająco doniosłe, by rozpocząć od nich swą refleksję nad równie istotną sprawą, jaką są cele edukacji nauczycielstwa.

Jeżeli uznamy, że celem kształcenia ogólnego jest stworzenie drogi wiodącej do poznania rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, to „droga" ta winna nie tyle przystosowywać do przecież wcale nie wspanialej rzeczywistości, co przygotowywać do krytycznego oglądu tej rzeczywistości oraz dokonywania zmian, tworzenia lepszej rzeczywistości. Następstwem zmian w tak ujętej edukacji, a zatem składnikiem tych zmian, stało się nowe spojrzenie na edukacyjną teleologię.

Jeszcze do niedawna ujęcia celów kształcenia podkreślały znaczenie wiedzy teoretycznej, tzn. określonego zasobu wiadomości i umiejętności. Na dalszych miejscach ujmowano rozwijanie osobowości, potem kształtowanie świata wartości, postaw. Obecnie pojawiły się nowe ujęcia teleologiczne. Uznano, że najważniejszymi celami edukacji są: kształtowanie określonego świata wartości i postaw (one bowiem wyznaczają jakość życia, kierunki dążeń, sens ludzkiej egzystencji oraz stwarzanie warunków do rozwoju osobowości), następnie kształtowanie umiejętności (sprawności) i dopiero na końcu wiedzy.

Postawy powinny się wyrażać w stałym pogłębianiu zdolności do kierowania własnym rozwojem, do wyboru własnej drogi życiowej dzięki in-

ternalizacji wartości humanistycznych i ich pomnażaniu, w umacnianiu wartości społecznej, moralnej i estetycznej, kultury uczuć i poczucia odpowiedzialności, a także w aktywności twórczej i żywej wyobraźni. Kształcenie ogólne winno zmierzać do pobudzania procesów samowiedzy i samorozwoju każdej jednostki, w określonym układzie odniesień do całokształtu ludzkiej cywilizacji, tożsamości gatunku.

Umiejętności powinny dotyczyć propedeutycznych podstaw pracy zawodowej, działalności społecznej i współżycia międzyludzkiego, a także aktywnego uczestnictwa w kulturze. Pogłębianie umiejętności zawodowych i ich stały rozwój czy modernizacja, łącznie z ewentualnością zmiany zawodu — to jeden z elementów edukacji ustawicznej każdego człowieka.

Wiedza winna mieć charakter spójny, integrować oderwane i niespójne wiadomości, czy wręcz informacje z różnych dziedzin.

Struktura wiedzy przekazywanej i nabywanej w toku edukacji, zwłaszcza na szczeblu szkolnym, powinna odpowiadać określonym całościom problemowym odnoszącym się do rzeczywistości zewnętrznej, społeczeństwa i kultury, winna prowadzić do nieustannego pogłębiania ciekawości ucznia oraz do pobudzania jego chęci i gotowości do ciągłego samokształcenia [1].

Głoszony porządek celów kształcenia wskazuje na uznanie priorytetu wartości humanistycznych, takich jak: podmiotowe człowieczeństwo, wrażliwość i wyobraźnia, twórcza praca, odpowiedzialność, godne stosunki międzyludzkie, wspólnota i porozumienie.

Nowa hierarchia celów kształcenia jest odpowiedzią na społeczne zamówienie edukacyjne, które prowadzi do zwrócenia uwagi na treści edukacji. Treści edukacji, oparte na wspólnocie treści kształcenia, zastępuje się edukacją, której fundamentem i spoiwem stanie się wspólnota wartości. Zmiany treści, rozumiane jako przejście od encyklopedyzmu do funkcjonalności, od werbalizmu do wielostronności, od historycyzmu do współczesności — wyznaczają ogólny kanon wykształcenia.

Jesteśmy dopiero na początku drogi i nie potrafimy jeszcze dokładnie określić, czym należy uzupełnić model wykształcenia ogólnego i jakie nowe perspektywy dla kształcenia nauczycieli odsłania postulat, aby służyło ono nie tylko zadaniom społeczno–zawodowym, ale także subiektywno–egzystencjalnym potrzebom jednostki.

Jest kwestią bezsporną, że zmienny świat wymaga podjęcia trudu ustalania współczesnych kryteriów postępu oraz tworzenia określonego systemu wartości, czego nie można uczynić bez przewartościowania idei systemu edukacji, zadań i funkcji nauczycieli.

Jak zatem znaleźć podstawy do budowy nowej, humanistycznej koncepcji kształcenia współczesnego nauczyciela, jak kształcić nauczyciela, by oświatę powszechną zbliżyć do rzeczywistych potrzeb edukacyjnych?

Kwestia humanistycznego wymiaru edukacji nauczycieli jest przedmiotem licznych rozważań i opracowań, gdzie obok oceny aktualnego stanu edu-

kacji nauczycieli pojawiają się liczne propozycje jej ulepszenia. Próba poszukiwania podstaw przebudowy edukacji nauczycielskiej zmierza w trzech kierunkach [2]:

— analizy funkcji edukacji nauczycielskiej wobec przemian cywilizacyjnych i nowych potrzeb oświatowych współczesnego człowieka;

— badania edukacyjnych implikacji tradycyjnych kontrowersji teorii i praktyki kształcenia nauczyciela;

— diagnozy obecnego stanu edukacji nauczycielskiej jako empirycznej podstawy poszukiwanego modelu.

Rozważania odnoszące się do funkcji edukacji wobec przemian cywilizacyjnych prowadzą do wniosku, iż model tej edukacji powinien odzwierciedlać dwie perspektywy. Pierwszą z nich jest kształcenie określone mianem edukacji szerokich horyzontów (B. Suchodolski). Wiąże on człowieka z nurtem działań wyzwalających, ukazuje edukację w kategoriach problemu globalnego i podstawowego w rozwiązywaniu złożonych problemów współczesności. Druga perspektywa odnosi edukację do wartości wewnętrznych, warunkujących autonomię życia jednostkowego.

Z kolei problemy odnoszące się do teorii i praktyki kształcenia nauczycieli koncentrują się na pytaniu, czy celem kształcenia winno być wykształcenie naukowe „czyste", czy i o ile wykształcenie naukowe „funkcjonalne"; pedagogizm teoretyczny i poznawczy czy pedagogizm praktyczny i aksjologiczny; uniwersalizm pedagogiczny czy specjalizacja pedagogiczna [3]. W spornych problemach treści edukacji nauczycielskiej jako trafny należy przyjąć pogląd, iż „treść edukacji wynika z charakteru poznania naukowego w pedagogice oraz swoistych właściwości pedagogicznego działania" [4]. Podstawę edukacji winna więc stanowić jedność poznania i działania. A zatem praktyka w kształceniu nauczyciela musi uzyskać inne od obecnego usytuowanie i inne funkcje. Odmienne usytuowanie oznacza, iż stanowić ono powinno bądź pozycję wyjściową procesu kształcenia, bądź równorzędną względem teorii. To, że musi ona uzyskać inną funkcję, oznacza natomiast, iż w praktyce nie można wyznaczać tylko roli weryfikacyjnej, tj. rozstrzygającej o słuszności zdobytej teorii, lecz także rolę inspiratorską w procesie poznania. Praktyka w kształceniu — zdaniem A. Kotusiewicz — „powinna zyskać awans intelektualny, a teoria winna być uwiarygodniona wartością działania praktycznego" [5].

Natomiast empiryczna diagnoza obecnego stanu edukacji nauczycielskiej ukazała źródła rozdźwięku między potrzebami oświaty powszechnej a dydaktyczną i „zubożałą" formułą kształcenia nauczyciela. Zrodziła ona sugestię, iż w przyczynach tego rozdźwięku upatrywać należy inspiracji dla przeobrażeń i modernizacji modelu edukacji nauczycielskiej.

Model edukacji nauczycielskiej — bez względu na dominującą koncepcję — winien zawierać treści psychologiczne, ogólnopedagogiczne, ogólnokształcące, etyczne, metodyczne. Każdy z obszarów wymienionych treści

winien być wypełniony wiedzą, sprawnościami, działaniami. Ponadto obszarem edukacji nauczycielskiej, który chyba najsilniej związany jest z kształtowaniem aksjologii i teleologii oświatowej, wydaje się być stwarzanie warunków do formułowania osobowości nauczycieli i kandydatów do tego zawodu. Wymienić tu można np. wrażliwość na sprawy ludzi, empatię, skłonność do demokratycznego układania stosunków z innymi ludźmi, również samokrytycyzm, dążenie do rozwoju, otwartość na wiedzę i na ludzi, odpowiedzialność za własne poczynania i poczucie współodpowiedzialności za rozwój dzieci i młodzieży.

A zatem edukacja nauczycieli wykreowana z nowej hierarchii celów kształcenia wyrażona triadą postawy–umiejętności–wiadomości ujawnia inne widzenie roli nauczyciela. Nauczyciel potrzebny jest nie tylko jako źródło wiedzy, lecz jako przewodnik pomagający uczniowi odnaleźć siebie w trudnym świecie. Istnieje potrzeba dowartościowania personalistycznego, egzystencjonalnego wymiaru edukacji nauczycielskiej.

Dlatego też tradycyjne formy i sposoby kształcenia nauczycieli nie mogą nadal funkcjonować, tradycyjny model intelektualnego (teoretycznego) i instrumentalnego (sprawnościowego) kształcenia nauczycieli musi być zastąpiony nowym, a współczesna koncepcja edukacji nauczycielskiej musi być otwarta na globalne problemy i na przemiany, które niosą ze sobą uzasadnione implikacje dla oświaty powszechnej i kształtowania kwalifikacji całego stanu nauczycielskiego. Współczesna edukacja nauczycieli musi więc — wobec tego — cechować się podmiotowością, podejściem antropologicznym i aksjologicznym.

Potrzeby edukacyjne współczesnego nauczyciela dają się sprowadzić do trzech kategorii kwalifikacji: merytorycznych (poznawczych), umiejętnościowych (sprawnościowych) i etycznych (aksjologicznych). Świadomość tych kwalifikacji powinna stanowić wymiar edukacji nauczycielskiej.

Czasy współczesne wymagają odwagi i realizmu, głębokiej analizy wpływu nowych idei na zmianę systemu wartości, odejścia od wielu tradycyjnych sądów i wartości dziedzictwa kulturowego, dotychczasowych rozwiązań w kształtowaniu i rozwoju nauczycieli i kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

PRZYPISY

[1] B. Suchodolski, I. Wojnar, *Kierunki i treści ogólnego kształcenia człowieka*, Warszawa–Kraków 1990, s. 12–13.

[2] A. Kotusiewicz, *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*, Warszawa 1989, s. 5.

[3] Por. S. Wołoszyn, *Antynomie edukacji nauczycielskiej*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa 1991, s. 48–51.

[4] A. Kotusiewicz, *Kształcenie nauczyciela*, s. 6.

[5] Tamże.

KOMITET REDAKCYJNY

Bogumila Kwiatkowska-Kowal (sekretarz redakcji), Henryka Kwiatkowska, Tadeusz Lewowicki (redaktor naczelny), Jerzy Stochmialek

REDAKTORZY NAUKOWI ZESZYTU

Józef Półturzycki, Eugenia A. Wesolowska

Redaktor techniczny

Jadwiga Gosieniecka

Korektor

Magdalena Szczepańska

RADA REDAKCYJNA

Jan Bogusz, Lidia Brzezińska, Kazimierz Denek, Maria Jakowicka, Wojciech Kojs, Ryszard Łepik, Mieczysław Łobocki, Stanisław Palka, Józef Półturzycki, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Joanna Rutkowiak, Jerzy Surman, Edmund Trempala

ADRES REDAKCJI

00-389 Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8

tel. 26-10-11 wewn. 276 (piątki)

PL ISSN 0483-4992

Nr indeksu 37492

Publikacja sfinansowana z grantu UMK 619-H