RUCH PEDAGOGICZNY

3–4

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXI Warszawa 2000

RUCH PEDAGOGICZNY

3-4

Związek Nauczycielstwa Polskiego
Zarząd Głó
BIBLIOTEKA

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXI Warszawa 2000

Skład Redakcji:

Jadwiga Bińczycka, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Bogumila Kwiatkowska-Kowal, Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres Redakcji:

„Ruch Pedagogiczny" Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 828 1357

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie w maszynopisie lub na dyskietkach (z wydrukiem).

Przy tekście autorzy proszeni są o podanie imienia, nazwiska i miejsca pracy.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 442-41, fax 44765
e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl

780

SPIS TREŚCI

Czesław Kupisiewicz: Nowa fala krytyki szkoły i główne założenia jej przebudowy 7

ARTYKUŁY

Stefan Mieszalski: Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu 15
Stanisław Kawula: Pedagogika a kompleks i system nauk o wychowaniu 27
Krzysztof Polak: Pedagogika i badania interdyscyplinarne 52
Jolanta Wilsz: Optymalizacja procesów sprzyjających rozwojowi człowieka ze względu na stałe indywidualne cechy osobowości 59
Jerzy Kubin: Polityka władz państwowych wobec upowszechniania nauki w wybranych krajach – USA, Anglii i Chinach 67

RELACJE Z BADAŃ

Zbigniew Łucki, Izabella Stach-Janas, Dionizy Szyba: Badanie zależności wyników egzaminu od ocen zaliczeniowych 81

II FORUM OŚWIATOWE

Od Redakcji – Kształcenie nauczycieli dla potrzeb zreformowanej szkoły 93
Czesław Kupisiewicz: System kształcenia nauczycieli – stan obecny i perspektywy przebudowy 95
Czesław Banach: Stan edukacji nauczycielskiej i kierunki zmian 98
Tadeusz Pilch: Między destrukcją a szansą 105

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

Joanna Sosa: Czy telewizja jest reklamą przemocy? 109

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Mirosław Wojciechowski: Sposób na przemoc w szkole 117
Anna Piotrowska: Pedagogiczna funkcja muzyki w ujęciu kompozytorów XX wieku 123
Maria Bartas, Danuta Wawrzyczek: Scenariusze zintegrowanych zajęć dla klasy trzeciej 128

RECENZJE

Mirosław J. Szymański: Zbigniew Kwieciński: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza* 139
Maria Suchanowska: Mirosław J. Szymański: *Studia i szkice z socjologii edukacji* 142
Ryszard Pachociński: Cream Wright (ed.): *Issues in education and technology. Policy guidelines and strategies* 145
Małgorzata Centner-Guz: Elżbieta Siarkiewicz: *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola* 147

KRONIKA

Krzysztof Korol: Sprawozdanie z XIV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów 151
Józefa Chmielewska: O nowy humanizm w edukacji 154
Piotr Jan Przybysz: V Ogólnopolska konferencja „Wychowanie dla przyszłości. Edukacja wobec różnorodności" 159

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA - ŹRÓDŁA, INFORMACJE DO ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH

Anita Rudaś – Nauczyciel – bibliografia w wyborze za lata 1990–2000 167

CONTENTS

Czesław Kupisiewicz: New tide of school criticism and main assumptions of its reconstruction 7

PAPERS

Stefan Mieszalski: Relation of learning and teaching from the perspective of constructivism 15
Stanisław Kawula: Pedagogy, complex and system of upbringing sciences 27
Krzysztof Polak: Pedagogy and interdisciplinary research 52
Jolanta Wilsz: Optimisation of processes conductive to human development with respect to constant individual features of personality 59
Jerzy Kubin: Policy of state authorities related to generalisation of science in selected countries – USA, Great Britain and China 67

RELATIONS FROM RESEARCH

Zbigniew Łucki, Izabela Stach-Janas, Dionizy Skiba: Studies into dependence of the examination results on credit marks 81

2ND EDUCATIONAL FORUM

From the Editor – Education of teachers for the reformed school needs 93
Czesław Kupisiewicz: Educational system of teachers – present state and perspectives of reconstruction 95
Czesław Banach: State of teachers' education and directions of changes 98
Tadeusz Pilch: Between destruction and chance 105

DISCUSSION MATERIALS – VIEWS, OPINIONS

Joanna Sosa: Is television advertising violence? 109

AID MATERIALS FOR STUDENTS

Mirosław Wojciechowski: Contriving violence at school 117
Anna Piotrowska: Pedagogical functions of music in the expression of the 20th century composers 123
Maria Bartas, Danuta Wawrzyczek: Scenarios of integrated lessons for the third class 128

REVIEWS

Mirosław J. Szymański: Zbigniew Kwieciński: *Trails – traces – trials. Studies and essays from the border line pedagogy* (in Polish) 139
Maria Suchanowska: Miroslaw J. Szymański: *Studies and essays from educational sociology* (in Polish) 142
Ryszard Pachociński: Cream Wright (ed.): *Issues in education and technology. Policy guidelines and strategies* 145
Małgorzata Centner-Guz: Elżbieta Siarkiewicz: *Last bulwark i.e. public and hidden dimensions of kindergarten work* (in Polish) 147

CHRONICLE

Krzysztof Korol: Report from the 14th Summer School of Young Educationists 151
Józefa Chmielewska: For new humanism in education 154
Piotr Jan Przybysz: 5th All-Polish Conference "Upbringing for the future. Education against diversity" 159

THEMATIC BIBLIOGRAPHY – SOURCES, INFORMATION FOR DIDACTIC CLASSES

Anita Rudaś: Teacher - selected references for the years 1990–2000 167

Czesław Kupisiewicz
Uniwersytet Warszawski

NOWA FALA KRYTYKI SZKOŁY I GŁÓWNE ZAŁOŻENIA JEJ PRZEBUDOWY*

Burzliwemu rozwojowi szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych, przypadającemu na lata sześćdziesiąte i pierwszą połowę lat siedemdziesiątych kończącego się stulecia, towarzyszyła – co stanowi swoisty paradoks – niezwykle ostra krytyka szkoły, jako głównej instytucji edukacyjnej.

Skrajnym wyrazem tej krytyki była koncepcja descholaryzacji społeczeństwa, lansowana wówczas przez Ivana Illicha i jego zwolenników, a wyrazem bardziej umiarkowanym – koncepcja „radykalnej naprawy szkoły tradycyjnej". Tę koncepcję eksponował przede wszystkim John Holt w żywo dyskutowanej na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych książce *Zamiast wychowania* (*Instead of Education*, 1977). Głosili ją również, także nieco później, rzecznicy tzw. strategii reform oddolnych, jak np. Henri Giroux czy Helmut Fend, dowodząc, że o powodzeniu wszelkich prób ulepszenia zinstytucjonalizowanej edukacji decyduje to, co dzieje się w szkole za sprawą nauczyciela jako „transformacyjnego intelektualisty" (Giroux, 1985).

Strategia reform oddolnych nadal cieszy się popularnością wśród nauczycieli i działaczy oświatowych. Świadczą o tym m.in. – że poprzestanę tym razem na przykładach publikacji polskojęzycznych – godne uwagi artykuły Johna Taylora „Refleksje myślącego nauczyciela" (2000) i Marty Zahorskiej „Zmiany w oświacie – koncepcje i uwarunkowania" (1999).

Jakie zatem zarzuty wysuwa się wobec obecnej szkoły? Czy zmieniły się one w ciągu ostatniego ćwierćwiecza, dzielącego nas od czasów „szkolnej eksplozji"? Na czym miałoby polegać postulowane dzieło naprawy szkoły, przy-

* Wykład wygłoszony na inauguracji roku akademickiego 2000/2001 w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP (opublikowany również w „Głosie Nauczycielskim" z 11 października 2000 roku pt. „Nowa fala krytyki").

bliżenie jej do potrzeb i wymagań XXI wieku? Jaka powinna być ta „naprawiona szkoła", szkoła przyszłości?

Podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na te pytania, zogniskuję najpierw uwagę na najnowszej krytyce szkoły, tej z końca XX wieku, a następnie nakreślę obraz szkoły postulowanej. Już teraz jednak, zanim do tego przystąpię, wypadnie antycypująco stwierdzić, że ostatnie ćwierćwiecze nie wniosło do tej krytyki wielu nowych argumentów. Uzasadniony jest zatem wniosek, że albo „materia szkolna" jest na krytykę niezwykle niepodatna, albo podejmowane zabiegi naprawcze nie były – i nadal nie są – wystarczające.

Autorzy tej krytyki, mówiąc najogólniej, nawiązują przeważnie do hasła *learning by doing*, propagowanego przez progresywistów na początku XX wieku. Ich zdaniem, rację bytu ma edukacja oparta na działaniu, a nie na uczeniu się sztucznym, oderwanym od aktywnego życia oraz realizowanym pod przymusem w atmosferze współzawodnictwa i awaryjnych bodźców.

Tę też edukację, której nieodłącznym atrybutem są kij i marchewka, pochwały i nagany, stopnie i dyplomy, narzucanie uczniom do opanowania obcych im na ogół treści, dryl i autorytaryzm, uważają „za jeden z najbardziej niebezpiecznych wynalazków ludzkości" (Holt, 1977, s.8), a próby humanizacji szkoły za przedsięwzięcie z góry skazane na niepowodzenie.

Jakże bowiem można zhumanizować coś – dowodzą – czego cele są obce duchowi humanizmu, a środki niezgodne w wielu wypadkach z humanitaryzmem?

Opowiadając się zatem za naprawą obecnego systemu zinstytucjonalizowanej edukacji, łącznie ze szkołą, która stanowi jej główny składnik, głoszą potrzebę zbudowania instytucji, która zaoferuje ludziom nie tyle narzucane im kształcenie, co raczej samokształcenie oparte na samodzielnym poznawaniu świata i ludzi oraz uczeniu się od nich (por. Holt, 1977, s.10). Sprawi to, że uczniowie będą aktywni pod względem teoretycznym i praktycznym, fizycznym i umysłowym, że będą przystosowywać się do otaczającej ich rzeczywistości, ale także przekształcać ją w miarę własnych możliwości i potrzeb.

Nie są to postulaty nowe. Głosili je na początku XX wieku niektórzy przedstawiciele nurtu nowego wychowania, lansowali je również w latach sześćdziesiątych tego wieku deschoolaryzatorzy i – jak widzimy – nadal cieszą się popularnością wśród wielu pedagogów. Tym jednak, co charakteryzuje ich obecną falę czy wersję jest większy niż poprzednio umiar. Deschoolaryzatorzy np. byli zdania, że szkoda czasu na reformowanie istniejącego systemu szkolnego, gdyż jest on – niejako z natury rzeczy – niereformowalny.

Obecnie natomiast krytycy „starej szkoły" uważają, że będzie ona istnieć co najmniej przez jedną, a być może przez kilka dalszych generacji. W tej sytuacji należy starać się ją ulepszyć, wprowadzając do niej stopniowo i w miarę możliwości innowacje przystosowane do potrzeb i wymagań nowych czasów.

Teraz natomiast skupię uwagę na zarzutach wysuwanych wobec szkoły istniejącej *hic et nunc*, dzięki czemu możliwe stanie się później jasne i wyraźne nakreślenie cech postulowanej przez edukacyjnych futurologów szkoły przyszłości, nazywanej przez von Hentiga „szkołą zhumanizowaną".

Jakie zatem są te zarzuty?

Wiadomo, po pierwsze, że nie uczymy się czegoś, np. gry na dowolnym instrumencie i dopiero później gramy na nim, lecz musimy od razu grać, aby opanować daną umiejętność w stopniu coraz doskonalszym. Znaczy to, że w życiu nie oddzielamy aktu od umiejętności uzyskiwanej dzięki niemu lub ich zbiorowi. Tymczasem obecna szkoła tak właśnie postępuje.

Po drugie, niewiele jest szkół, które uczą działania poprzez działanie, a nie jego werbalny opis. Należą do nich np. szkoły gastronomiczne, krawieckie, obsługi komputerów itp., to znaczy szkoły, w których naukę traktuje się jako dobro bezpośrednio użyteczne. One też zapewniają na ogół najlepsze wyniki. Inaczej natomiast jest w przypadku tzw. szkół edukacyjnych czy werbalnych, opartych na uczeniu się treści, których przydatności uczniowie z reguły nie znają, przyswajając je sobie mechanicznie i pod przymusem. W tych szkołach wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej są przeważnie znacznie gorsze.

Po trzecie, w szkołach edukacyjnych – że nadal trzymać się będę wprowadzonego przez Holta terminu – nauczyciele rzadko uczą tego, czym uczniowie interesują się faktycznie, eksponując treści przepisane przez obowiązujący program nauczania, daleki przeważnie od rzeczywistych potrzeb i zainteresowań dzieci i młodzieży. W związku z tym powstaje przepaść między szkołą a życiem, między wykazywanymi przez uczniów potrzebami poznawczymi i zainteresowaniami a wyobrażeniami autorów programu o tych właśnie potrzebach i zainteresowaniach.

Po czwarte, nauczyciel w szkole tradycyjnej jest przede wszystkim wykładowcą, przekazuje uczniom nowy materiał do zapamiętania oraz sprawdza, czy i na ile zdołali go opanować.

Tymczasem powinien on modyfikować zachowania dzieci i młodzieży, wdrażać do samodzielności w myśleniu i działaniu, wyzwalać u uczniów inicjatywę i przedsiębiorczość, zachęcać, przewodzić, wymagać i uczyć samokontroli, premiować samokształcenie, słowem – być ich przewodnikiem i wzorem do naśladowania.

W szkole edukacyjnej tacy nauczyciele należą do wyjątków.

Szkoła konwencjonalna, po piąte, kontroluje i ocenia uczniów nie po to, aby ustalić, co oni wiedzą i umieją, lecz po to, aby zorientować się, czego nie wiedzą i nie potrafią robić. Na tej też podstawie ocenia ich później, wskutek czego bodźce awersyjne dominują nad pozytywnymi. W rezultacie nie daje to ani dobrych efektów dydaktycznych, ani – tym bardziej – wychowawczych.

Po szóste, istnieją dwa rodzaje autorytetów: naturalne i wymuszone, lansowane sztucznie. W szkole edukacyjnej przeważają na ogół te drugie, odnoszone niejednokrotnie do przeciętnych, a nawet złych nauczycieli, którzy nie osiągają pozytywnych wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej. Karę z tego tytułu ponoszą jednak nie oni, lecz uczniowie. Trudno jest uznać takie postępowanie za zasadne.

Szkoła konwencjonalna, po siódme, wydziela uczniów ze społeczności dorosłych, dzieli ich na „wygranych" i „przegranych" – przy czym ci pierwsi wy-

wodzą się z reguły z tzw. wyższych klas i warstw społecznych – a także podporządkowuje dzieci i młodzież panującym stosunkom społeczno-politycznym i ideologicznym, nagradzając uczniów m.in. za to, że przystosowują się do tych stosunków, akceptują je bezkrytycznie i nie doceniają nieodzowności ich reformowania. Ponadto szkoła ta – wbrew temu, co twierdzi – nie uczy dzieci i młodzieży ani ponoszenia odpowiedzialności za słowa i czyny, ani solidarności, ani wreszcie tolerancji, tak przecież ważnej w życiu społeczeństwa demokratycznego.

Sumując te krytyczne wobec szkoły edukacyjnej uwagi stwierdzamy, że **uniwersalne wychowanie i przymus szkolny powstały w czasach ekonomicznego wzrostu, obfitości surowców i energii, stosunkowo taniej siły roboczej, a przy tym bezgranicznej wiary w postęp nauki, techniki, technologii i kultury. Te czasy zaczynają już przemijać. Obecnie szuka się rozwiązań coraz oszczędniejszych**, przy czym odnosi się to również do oświaty i szkolnictwa wyższego, które należą do wzrostotwórczych dziedzin życia, warunkujących postęp wszystkich pozostałych jego dziedzin i obszarów. Jest to oczywisty błąd, którego skutki mogą okazać się wysoce niekorzystne dla krajów podejmujących tego rodzaju zabiegi.

Co należałoby zrobić, aby szkołę tradycyjną, obarczoną – jak to widzieliśmy – wieloma niedostatkami natury teleologicznej, treściowej, metodycznej i organizacyjnej, przekształcić w szkołę nową, szkołę XXI wieku? Czym miałaby się charakteryzować ta szkoła, szkoła przyszłości?

Z przytoczonych pytań wynika, że nie chodzi – jak tego domagali się w latach sześćdziesiątych radykalni descholaryzatorzy – o likwidację szkoły jako instytucji edukacyjnej, lecz o zasadniczą reformę szkoły istniejącej obecnie, *hic et nunc*, jak to już wyżej powiedziałem. Jeśli tak, to reformą trzeba by objąć – zgodnie z głównymi zarzutami wymierzonej w konwencjonalną szkołę krytyki – zarówno jej cele, jak program, metody i organizację pracy, zakładając przy tym, że centralnym założeniem owej reformy będzie szeroko rozumiane **działanie**, tzn. aktywność nie tylko praktyczna, ale również teoretyczna, łącznie z marzeniami, czego również domagają się niektórzy futurologowie. Drugim takim założeniem powinno być **wyeliminowanie ze szkoły wszelkich bodźców awersyjnych**.

Faktem bowiem jest, że dzieci i młodzież – podobnie zresztą jak ludzie dorośli – uczą się chętnie, więcej i skuteczniej, jeśli się ich do nauki nie zmusza, nie upokarza, nie pogania, nie przekupuje, lecz pozwala pracować samodzielnie, zgodnie z odczuwanymi potrzebami i żywionymi zainteresowaniami.

Faktem jest, że wyniki nauczania są tym lepsze, im bliższy jest kontakt uczniów z poznawaną rzeczywistością, im bardziej zróżnicowane są metody i środki pracy dydaktyczno-wychowawczej poza tą instytucją, wreszcie im dokładniej tempo uczenia się oraz stopień trudności realizowanego materiału są przystosowane do możliwości i zainteresowań poszczególnych uczniów. Takie przynajmniej zasady głoszono najpierw na początku naszego stulecia, a następnie – w latach sześćdziesiątych starano się upowszechnić pod hasłami pedago-

giki zhumanizowanej. Efekty tych starań nie są jednak, przynajmniej jak dotychczas, zadowalające. Czas, aby ten stan rzeczy zmienić na korzystniejszy, nawołują entuzjaści przekształcenia szkoły tradycyjnej w szkołę przyszłości.

Trzecim z kolei założeniem, eksponowanym przez rzeczników tej nowej szkoły, jest traktowanie zinstytucjonalizowanego kształcenia jako procesu ustawicznego, a nie ograniczanego głównie, a niekiedy nawet wyłącznie, do dzieciństwa i młodości. Z tego punktu widzenia szkoła przyszłości różni się w sposób istotny od szkoły dzisiejszej.

Jeśli bowiem człowiek ma uczyć się systematycznie przez całe życie, gdyż tego wymaga obecna epoka, to trzeba go do tego odpowiednio przygotować.

W związku z tym nowa szkoła, na którą spada ten obowiązek, musi swoich uczniów nauczyć nie tylko tego, jak mają się skutecznie i zarazem systematycznie uczyć sami, lecz również – że posłużę się terminem psychologicznym – umotywować ich do tego. W konsekwencji zmiany wymagają zarówno akceptowane przez obecną szkołę cele, jak i realizowane przez nią treści oraz stosowane metody, formy organizacyjne, a także środki nauczania i wychowania.

Jej głównym **celem**, notabene zgodnym z Deklaracją Praw Człowieka ONZ, jest „wszechstronny rozwój osobowości oraz ugruntowanie szacunku dla praw człowieka i jego podstawowych swobód".

Ale ów człowiek, jak to już wyżej powiedziano, ma chcieć i umieć uczyć się efektywnie przez całe swoje życie. Podstawową formą takiego właśnie uczenia się jest samokształcenie, dokładniej zaś mówiąc – autoedukacja.

Szkoła przyszłości musi zatem przygotować uczniów do tego, ukształtować u nich odpowiednie motywy, zapewnić im niezbędne umiejętności samokształceniowe, łącznie z opartymi na uczeniu się wspomaganym przez komputery i Internet, słowem – podjąć zadania, których dotychczas nie realizowano w powszechnym kształceniu zinstytucjonalizowanym bądź w ogóle, bądź tylko w zalążkowym okresie.

Jest oczywiste, że szkoła musi być do tego odpowiednio przygotowana. To zaś znaczy, że przygotować trzeba przede wszystkim nauczycieli. I to właśnie zadanie urasta obecnie do rangi najważniejszych w pracy zakładów kształcenia nauczycieli, w tym uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, a także w procesie ich przywarsztatowego dokształcania i doskonalenia.

Również problem **treści kształcenia** w szkole jutra, drugi z kolei, wymaga innego niż teraz podejścia i rozwiązania. Podział tych treści na osobne obszary, na nieskorelowane na ogół ze sobą przedmioty nauczania, jest mało przydatny dla szkoły XXI wieku. Traktuje on bowiem te przedmioty jako odrębne i samoistne byty, które istnieją niezależnie od ucznia, podczas gdy w rzeczywistości – jak podkreśla Holt – powinny określać teren jego potencjalnych działań poznawczych.

W tym nowym ujęciu historia nie byłaby zbiorem takich czy innych relacji o faktach, lecz aktem stawiania pytań dotyczących przeszłości, chemia obejmowałaby pytania dotyczące świata rzeczy martwych, biologia – świata rzeczy

żywych, a wiedza stanowiłaby proces, którego siłą napędową byłyby głównie różnorakie operacje myślowe, a nie pamięć (Holt, 1977, s.20).

Ale ów zbiór aktów, pytania i udzielane na nie odpowiedzi, dzięki którym uczniowie poznają świat oraz samych siebie, nie ogranicza się do szkoły. Wiedzę bowiem zdobywają uczniowie również poza jej murami. Nowa szkoła musi zatem liczyć się z tym stanem rzeczy i harmonizować wiedzę zdobywaną przez dzieci i młodzież w uczeniu się pozaszkolnym z wiedzą i umiejętnościami opanowywanymi w szkole, których wykładnię stanowią obowiązujące programy nauczania. Tego zadania szkoła tradycyjna na ogół nie podejmowała, a w nowej musi ono stać się jednym z ważniejszych priorytetów.

Również **metody i środki kształcenia** powinny być przez tę nową szkołę inaczej niż dotychczas pojmowane i realizowane.

Układ „czynny nauczyciel – bierny uczeń", charakterystyczny dla szkoły tradycyjnej, musi ustąpić miejsca układowi „aktywny uczeń – wspomagający go nauczyciel".

W związku z tym, metody polegające na przekazywaniu uczniom gotowej wiedzy przez nauczyciela oraz sprawdzaniu stopnia jej opanowania przez nich, stracą rację bytu na rzecz metod aktywnych, notabene lansowanych już przez rzeczników nowego wychowania przed prawie stu laty.

Nadal też ma rację bytu propagowane wówczas zalecenie, aby punktem wyjścia uczynić zadawane przez uczniów pytania, chęć poznania przez nich przyczyn omawianych zjawisk i procesów oraz zrozumienia łączących je związków przyczynowo-skutkowych. Ale i wtedy nauczyciel powinien starać się o to, aby nie przytłumiać swoimi poczynaniami aktywności uczniów, aby niczego nie robić za nich. Uczniowie bowiem umieją naprawdę to, czego zdołali nauczyć się sami.

Wszystko, co powiedziano o metodach, odnosi się również do **środków** nauczania. Zasadne jest posługiwanie się w pracy dydaktyczno-wychowawczej zarówno środkami prostymi i tradycyjnymi, jak tablica i kreda, jak i złożonymi i nowoczesnymi, w tym podręcznikami programowanymi, maszynami dydaktycznymi, komputerami i Internetem.

Daleko idących zmian wymaga wreszcie w szkole XXI wieku **organizacja** kształcenia. Znany od czasów Sturma podział uczniów na klasy według wieku, a nie na podstawie innych kryteriów, jak np. zdolności i zainteresowania, traci coraz bardziej swą rację bytu. Już teraz, na długo przed zbudowaniem „prawdziwej szkoły przyszłości", że posłużę się określeniem Giroux, porzucono go w wielu placówkach edukacyjnych, jak np. w duńskiej Ny Lilleskole czy amerykańskiej Beacon Free School (Holt, 1977, s.75).

W przyszłości poczynania tego rodzaju zyskają prawdopodobnie na sile i przybiorą taką postać, jaka pozwoli każdemu uczniowi uczyć się tego, czego będzie chciał się uczyć; wtedy kiedy będzie pragnął to czynić, a także w takim zakresie i tempie, jakie będą dla niego optymalne.

Wtedy też wyraźne obecnie granice, oddzielające cykl nauczania początkowego od cyklu gimnazjalnego i licealnego, ulegną złagodzeniu, a być może nawet zatarciu.

Ogólnie można powiedzieć – sumując nasze rozważania na temat szkoły przyszłości – że:

– naukę w niej podejmować będą dzieci lepiej niż teraz do tego przygotowane dzięki powszechnemu wychowaniu przedszkolnemu, kończąc przy tym jej poszczególne szczeble czy cykle w różnym czasie, tzn. zdolniejsze – szybciej, mniej zdolne – później;

– wybór określonych kierunków tej nauki dokonywany będzie w różnym czasie, najczęściej jednak na początku cyklu licealnego;

– nauczanie będzie silniej niż dotychczas zróżnicowane i zindywidualizowane pod względem treści, zainteresowań i uzdolnień oraz tempa uczenia się, przy czym przedmiotem szczególnej uwagi stanie się wyrobienie u uczniów chęci i umiejętności samodzielnego i zarazem ustawicznego uczenia się;

– zajęcia, prowadzone w szkole i przez szkołę, będą harmonizowane i synchronizowane z zajęciami pozaszkolnymi, odbywanymi w zakładach pracy, placówkach kulturalno-oświatowych, urzędach itp.;

– dostęp do szkoły otwarty zostanie również dla ludzi dorosłych, którzy będą w niej mogli aktualizować zdobytą kiedyś wiedzę i doskonalić posiadane kwalifikacje, co sprawi, że szkoła przyszłości stanie się głównym ogniwem społeczeństwa wychowującego;

– o sprawności tego ogniwa decydować będą przede wszystkim nauczyciele, ich kwalifikacje i zapał do pracy, zajmowana przez nich pozycja społeczna, szacunek do innowacji oraz wiara w edukacyjną misję, jaką mają do spełnienia.

Obowiązkiem państwa będzie zapewnienie nauczycielom tej nowej szkoły godziwych warunków pracy i płacy, a obowiązkiem zakładów kształcenia wyposażenie ich w wiedzę i umiejętności, jakich ta szkoła będzie wymagała.

* * *

I jeszcze jedno... Krytyka towarzyszyła szkole niemal od zawsze, od zarania jej dziejów. Przybierała też różne formy i różnych dotyczyła spraw. Starożytni Rzymianie zarzucali szkole, że „nie uczy dla życia", Montaigne uważał, iż zapełnia umysły dzieci i młodzieży do niczego nieprzydatnym balastem, reprezentanci nowego wychowania – w naszym już stuleciu – byli zdania, że nie bierze pod uwagę rzeczywistych potrzeb i zainteresowań dzieci, a descholaryzatorzy, że pogłębia istniejące między ludźmi nierówności. Mimo tej krytyki, a nawet wbrew niej, szkoła trwała przez całe wieki i – jak podkreśliłem w tym wykładzie – wszystko wskazuje na to, że będzie trwała nadal.

O ile jednak dotychczas szkoła podlegała stosunkowo nieznacznym zmianom, znaczonym przez wynalazek pisma, później druku, przejście od nauczania jednostkowego do zbiorowego czy jak ostatnio – przez coraz częstsze wykorzystywanie środków masowego przekazu informacji, łącznie z Internetem, o tyle „nowa szkoła", ta, której zręby powstają na naszych oczach, musi sprostać większym niż kiedykolwiek potrzebom i wymaganiom. Musi to zatem być szkoła inna od obecnej. Przyszłość pokaże, czy jej zarys zbliżony będzie do tego, jaki staralem się nakreślić w tym wykładzie.

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2000

Stefan Mieszalski
Uniwersytet Warszawski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

ZWIĄZEK UCZENIA SIĘ Z NAUCZANIEM Z PERSPEKTYWY KONSTRUKTYWIZMU

Trzy spojrzenia – jedno uczenie się

Spojrzenie pierwsze. Gdy Sokrates dociera wreszcie na miejsce spotkania, Agaton zaprasza go, by zasiadł obok niego tłumacząc: „Niech i ja coś wezmę z tej mądrości, którąś tam na ganku zdobył".

Sokrates natychmiast pozbawia Agatona nadziei na szybkie i łatwe zdobycie mądrości: „Dobrze by to było mój Agatonie, gdyby się to tak można zetknąć i przelewać mądrość z pełniejszego do bardziej próżnego z nas dwóch, tak jak to woda przepływa po wełnie z pełniejszego kieliszka do mniej pełnego" (Platon, 1975, 175, d).

Skąd tedy mądrość się bierze? Gdzie tkwią jej źródła? Sokrates wskazuje odpowiedź na te pytania wypowiadając w dialogu *Menon* następujące słowa: „...pytasz mnie, czy potrafię się nauczyć czegoś – ja, który mówię, że nie istnieje uczenie się, tylko przypominanie" (Platon, 1959, 82, a). Rozwijając dalej ten pogląd twierdzi: „Zatem w tym, który o czymś nie wie, tkwią jednak prawdziwe sądy o tym, czego on nie wie (...). I jeśli go ktoś będzie rozpytywał o to samo często i w różne sposoby, bądź przekonany, że w końcu on nie mniej dokładną i jasną będzie miał o tym wiedzę, jak ktokolwiek inny (...) chociaż nikt go nie uczył tylko mu pytania zadawał; on zacznie wiedzieć, sam wiedzę z własnej głębi podejmując" (tamże, 85, c–d).

Dziwne może wydać się dziś twierdzenie, że cała wiedza tkwi w człowieku, a główny problem dydaktyczny sprowadza się do pytania, jak ją wydobyć. Przecież najczęściej własną wiedzę rozszerzamy czerpiąc informacje z różnych źródeł. O jaką wszakże wiedzę chodzi Sokratesowi? Otóż najważniejszym bodaj warunkiem poznawania jest, według niego, wiedza o własnej niewiedzy. A skoro tak, to na miano wiedzy zasługuje jedynie to, do czego człowiek sam dojdzie od uświadomienia własnej niewiedzy poczynając. W dochodzeniu do

niej można człowiekowi pomóc, ale nie można go zastąpić. Chodzi więc Sokratesowi o szczególny rodzaj poznawania, prowadzący do szczególnego rodzaju wiedzy. Jedynie to, co poznający podmiot jest w stanie sam wytworzyć, czy też wydobyć z siebie, godne jest miana wiedzy. Do tego celu wiedzie jednak droga trudna, droga nie dla wszystkich, droga dla wybranych i wyjątkowo obdarowanych.

W starożytnej Grecji najdobitniej takie myślenie wyraził Sokrates, chociaż jego znacznie wcześniejszych przesłanek można doszukać się już w greckich mitach, np. w micie o Orfeuszu i związanej z nim doktrynie orfickiej, akcentującej wartości wiedzy mistycznej, możliwej do osiągnięcia jedynie poprzez swoistą ekstazę, czyli rodzaj poznawczego entuzjazmu dowodzącego jedności poznającego podmiotu z Bogiem. Orficy przez dziesiątki lat tworzyli swoistą atmosferę dla rozwoju greckiej sztuki, literatury i filozofii. O ciągłości tej bardzo wpływowej tradycji świadczą między innymi wyraźne jej ślady w kręgach pitagorejskich (Graves, 1974; Pietrzykowski, 1979).

Mit o rozerwanym przez dotknięte szaleństwem kobiety trackie Orfeuszu jaskrawo odzwierciedla charakterystyczne dla kultury greckiej ścieranie się sprzecznych elementów, tak przejmująco ukazywanych w greckich tragediach. Można powiedzieć, że kultura grecka naznaczona jest piętnem dualizmów. Odegrały one ważną rolę w pojawieniu się i rozwoju Sokratejskiego sposobu myślenia o wiedzy oraz dążeniu do niej. Nietzsche ukazał ścieranie się w kulturze starożytnej Grecji pierwiastka apollińskiego z dionizyjskim. Racjonalny spokój i rozwaga ścierały się w niej z gwałtownym, wyrastającym z instynktów mistycyzmem, który tradycyjnie dominował na Wschodzie. Gdyby jednak nie ów nieokiełznany, wschodnio-grecki mistycyzm, nie rozwinęłaby się zapewne – jak twierdzą niektórzy badacze greckiej kultury – jako jego przeciwwaga i przeciwieństwo jońska filozofia przyrody. Rozkwitła ona w Jonii – na wyspach i wysepkach rozrzuconych we wschodniej części Morza Śródziemnego i na wybrzeżu Azji Mniejszej. Nauka i filozofia rozpoczynają się od Talesa z Miletu. Współpracował z nim Anaksymander – również z Miletu. Dziś próżno szukać tego miasta na współczesnych mapach. Ale wówczas przylegało ono do cieśniny oddzielającej kontynent od wyspy Samos. Na niej trzy wieki później pojawił się Arystarch, który jako pierwszy prowadził obserwacje prowadzące do wniosku, że wbrew utartym wówczas poglądom Ziemia obiega Słońce. A na pobliskiej wyspie Kos półtora wieku przed Arystarchem Hipokrates zastanawiał się nad sensem powołania lekarskiego. W Azji Mniejszej swoje życie spędził też Heraklit.

Z upływem czasu jońska pasja badania przyrody dotarła na Sycylię, gdzie tuż przed Hipokratesem żył Empedokles. Udowodnił on istnienie tego, co niewidzialne – powietrza. Podobno w przypływie euforii wywołanej tym odkryciem zginął skacząc do krateru Etny. Nieważne czy tak było naprawdę. Ważniejsze, że w tej kultywowanej w Grecji opowieści niby w lustrze odbija się orfickie spojrzenie na wiedzę prawdziwą, na drogę jej zdobywania, i wreszcie na towarzyszące człowiekowi na tej drodze przeżycia. Nie o wszelkim więc poznawaniu marzyli najwybitniejsi starożytni Grecy i nie o wszelkiej wiedzy.

Spojrzenie drugie. To, co Sokrates mówi o poznawaniu, można odnieść do sytuacji, w jakiej może znaleźć się osoba grająca z komputerem w szachy. Czasem znużony poszukiwaniem optymalnego ruchu gracz prosi komputer o podpowiedź. Zdarza się wówczas, że pierwszą na nią reakcją gracza jest wzruszenie ramionami oraz pytanie: i co mi to daje? Tymczasem komputer – jak to pozbawiona emocji maszyna – lojalnie podpowiedział korzystny dla swego oponenta ruch, przewidując kilka kolejnych jego ruchów oraz ruchów własnych. Słowem, wskazał ruch otwierający pewną korzystną dla gracza założoną linię gry, z której ten wcale nie zdaje sobie sprawy. Stąd właśnie pytanie: co mi to daje? W ślad za tym pytaniem, po wykonaniu sugerowanego przez komputer ruchu musi pojawić się kolejne: co dalej? I znów wypada sięgnąć po poradę. Jak widzimy, skorzystanie z jednej podpowiedzi wyzwala często potrzebę poproszenia o kolejną podpowiedź. Kto wówczas z kim gra: człowiek z komputerem, czy komputer ze sobą? Czy człowiek zasiadł do gry, by wykonywać jedynie polecenia komputera? Po takiej partii szachów nie będzie mógł on o sobie powiedzieć, że przegrał, ale też nie będzie mógł powiedzieć, że wygrał, ponieważ na dobrą sprawę w ogóle nie grał.

Niewdzięczna i – co tu ukrywać – mało atrakcyjna jest sytuacja, w jakiej znalazł się gracz. Jak wyrwać się z tego błędnego kręgu, wyznaczonego przez trzy elementy: prośba o podpowiedź – pytanie: co mi to daje? – pytanie: co dalej? To musi budzić poczucie niedosytu i świadomość, że nie o to tu chodzi. Dwie są – jak się wydaje – drogi wyjścia z tej sytuacji, a każda z nich prowadzi do tego samego rezultatu: człowiek przestanie korzystać z podpowiedzi komputera i zacznie sam grać z nim w szachy, stając się jednym z podmiotów gry.

Pierwsza jest oczywista: przestać prosić komputer o podpowiedź. No tak, ale oznacza to, że trzeba podjąć trud samodzielnego konstruowania w zaistniałej na szachownicy sytuacji własnej strategii i taktyki gry. Trzeba ryzykować, samodzielnie podejmować decyzje poprzedzone analizą możliwych posunięć przeciwnika, która daje szanse odpowiedzi na ważne pytania. O co mu chodzi? Jakie są jego bliskie i odleglejsze cele? Słowem – gracz sam tworzy wiedzę, jak w zaistniałej sytuacji grać.

Druga droga dopuszcza możliwość skorzystania z podpowiedzi komputera z tym wszakże, iż po jej analizie gracz sam odkryje sugerowaną przez komputer linię gry i określi sekwencję kolejnych ruchów, a więc – sam skonstruuje wiedzę, jak grać dalej, za punkt wyjścia przyjmując podpowiedziany ruch. No dobrze, ale co to w tej sytuacji oznacza? Otóż warunkiem uruchomienia tego procesu uniezależniania się w istocie gracza od komputera jest to, że odkryje on znaczenie sugerowanego ruchu, że samodzielnie nada mu określony sens. I tak powracamy do sygnalizowanego już tu pytania: co mi to daje?

Konstruowanie wiedzy, jak grać, ściśle wiąże się z nadawaniem sensu jej poszczególnym elementom. W tym znaczeniu ruch „bez sensu" nie musi być wcale ruchem złym. Może być ruchem dobrym, ale ruchem dobrym przypadkowo, to znaczy otwierać graczowi pewną korzystną perspektywę, a przeciwnikowi stwarzać zagrożenie. Cóż jednak z tego, skoro jako ruch „bez sensu" nie

może on otworzyć korzystnego dla gracza biegu wydarzeń na szachownicy, bo nic dla niego nie znaczy. Brak owego sensu uniemożliwia wykorzystanie następstw dobrego ruchu, co jest równoznaczne z zaprzepaszczeniem okazji. A gdyby nawet założyć mało prawdopodobną dłuższą sekwencję ruchów „bez sensu", ale dobrych, prowadzącą do zwycięstwa, to znaczenie tego sukcesu jest znikome, bo gracz nie będzie wiedział, dlaczego wygrał. Nie konstruując znaczeń, nie konstruując w związku z tym wiedzy nie będzie w stanie wykorzystać wygranej w kolejnej partii.

Opisywana sytuacja może doprowadzić do twierdzenia, że daleko ważniejsze niż rzeczywista wartość ruchu (o ile można w ogóle o niej mówić) jest to, czy gracz zdaje sobie z niej sprawę. Ważniejsza jest świadomość. Sam ruch – jako zmiana pozycji figury bądź pionka na szachownicy – jest zawsze „bez sensu", można powiedzieć – należy do świata rzeczy martwych. Dopiero szachista ożywia go nadając mu sens. Dzięki temu ruch zaczyna żyć i niby żywy organizm daje potomstwo w postaci kolejnych ruchów. Idąc dalej można powiedzieć, iż poza umysłem gracza nie istnieje coś takiego, jak korzystna w danej sytuacji linia gry. Wiedzę o niej musi on sam skonstruować i nikt nie może go w tym zastąpić. Albo on ją skonstruuje, albo ona w ogóle nie zaistnieje. Najwyższą instancją, która o całej grze rozstrzyga, jest jego umysł. Ważne jest jedynie to, co on sam skonstruuje.

Spojrzenie trzecie. Co istotnego z poglądów Sokratesa i z opisanej sytuacji gracza wynika dla nauczyciela, gdyby przyjąć, iż wiernie odzwierciedlają one uczenie się ucznia w szkole? Dobrze – powie ktoś – czy jednak rzeczywiście poglądy Sokratesa i sytuacja szachisty są adekwatne do sytuacji ucznia w szkole? Celne to pytanie i ważne tak z teoretycznego, jak i z praktycznego punktu widzenia, a odpowiedź na nie może być tylko jedna: nie muszą być adekwatne. Można wszak wyobrazić sobie uczenie się, które całkowicie nie pasuje do tego, co dotychczas tu opisano. Wystarczy wyobrazić sobie ucznia i jego umysł jako zwierciadło, które ma wiernie odbijać (lepszym określeniem byłoby chyba: powielać) świat i wiedzę istniejącą – poza uczniem, poza jego umysłem. W takim ujęciu najwyższą instancją jest to, co jest poza nim.

Łatwo dojść do wniosku, że uczeń niejednokrotnie zmuszany jest tylko do zapamiętywania określonych wiadomości oraz wiernego ich reprodukowania – i wtedy jego umysł upodabnia się do lustra. Czy jest to wszakże dla ludzkiego poznawania sytuacja naturalna? Z pewnością nie. To, jak człowiek rzeczywiście poznaje świat, lepiej chyba oddają poglądy Sokratesa i sytuacja szachisty. Dobrze też charakteryzują one możliwe do uzyskania w szkole korzystne cechy uczenia się. Czasami cechy te dają o sobie znać jedynie chwilowo. Trzeba je natychmiast zauważyć i skwapliwie wykorzystać.

Utkwił mi w pamięci fragment dawno temu obserwowanej lekcji – bodajże w klasie piątej szkoły podstawowej. Jej tematem był układ słoneczny. W pewnym momencie uczniowie kierowani przez nauczycielkę pytaniami doszli do wniosku, że zmiany pór roku na Ziemi są wynikiem jej ruchu wokół Słońca, który powoduje cykliczne zmiany kąta padania promieni słonecznych. Im

mniejszy kąt padania promieni, tym zimniejsza pora roku. Nad czym tu debatować? Lekcja miała już się więc potoczyć dalej zgodnie ze scenariuszem, gdy jeden z uczniów zapytał, mówiąc raczej do siebie niż do nauczycielki, na tyle jednak głośno, że ta pytanie usłyszała: czy to możliwe żeby to, że w lecie jest tak gorąco, a w zimie tak zimno, było skutkiem „takiego drobiazgu" (o ile pamiętam, tak się właśnie wyraził), jak kąt padania promieni słonecznych? Nauczycielka odpowiedziała: tak, to właśnie jest główna przyczyna zmian pór roku i lekcja potoczyła się dalej.

Odniosłem wrażenie, że w tym momencie zaprzepaszczono szansę na bardzo wartościowy dydaktycznie ciąg wydarzeń. Skąd bowiem mogła pojawić się zgłoszona przez ucznia wątpliwość? Można przypuszczać, że przyłożył on naszą ludzką lub inaczej – ziemską miarę do opisywanych zmian. Zmiany temperatury pomiędzy poszczególnymi porami roku odczuwamy wyraźnie, czasami dotkliwie. Stąd zimno i upał zdają się stanowić krańcowe punkty bardzo rozległej skali. Wrażenie jej rozległości wzmaga dodatkowo fakt, że obejmuje ona punkt zamarzania wody. A jak doświadczamy zmiany kąta padania na powierzchnię Ziemi promieni słonecznych? Jakoś trudno je przekształcić na istotne dla nas doświadczenia, no chyba że chodzi o zmiany długości dnia i nocy. Jak więc coś, czego prawie w życiu codziennym nie doświadczamy i co ma w związku z tym mniejsze znaczenie, a więc ten „drobiazg" może powodować tak istotne, łatwo zauważalne i znaczne zmiany, jak wahania temperatury pomiędzy porami roku?

Uczeń zachował się tak, jak jońscy filozofowie przyrody, jak zapewne chciałby tego Sokrates, lub jak szachista nie liczący na pomoc komputera. Twierdzenie nie pasowało mu do potocznych doświadczeń. Tymczasem ważne dla niego było to, by jego opartym na doświadczeniach intuicjom odpowiadało to, czego dowiedział się w szkole. Słowem uczeń próbował konstruować własny gmach wiedzy, w którym poszczególne klocki pasowałyby do siebie. Nauczycielka popełniła błąd. Nie zastanowiła się nad źródłami wątpliwości ucznia, a jej odpowiedź świadczyła o tym, że oczekiwała od niego wyzbycia się ich i zaakceptowania prawdziwego zresztą twierdzenia – przyjęcia go „na wiarę". To tak, jakby komputer podpowiedział graczowi „dobry" ruch, a zarazem nakazał jego wykonanie bez troski o to, czy gracz był w stanie dostrzec w nim jakiś sens. Postawa nauczycielki w tym momencie zdawała się świadczyć o tym, że umysł ucznia był dla niej lustrem, które ma odzwierciedlić przekazaną przez nią wiedzę.

Jak więc należałoby postąpić, by wykorzystać stworzoną przez ucznia mimowolnie bardzo ciekawą sytuację dydaktyczną? Celowe byłoby zapewne w tym momencie sprowokowanie go do wyjaśnień, dlaczego wahania temperatury pomiędzy poszczególnymi porami roku uznaje za coś znacznego, a zmiany kąta padania promieni słonecznych – za „drobiazg". Stąd tylko już krok do tego, by wspólnie z uczniami dojść do wniosku, że jeżeli zmiany kąta padania promieni uznajemy za drobiazg, to tym bardziej takim drobiazgiem są – doświadczane przez nas na Ziemi wahania temperatury. Wniosek taki można byłoby poprzeć, a jeszcze lepiej – poprzedzić odpowiednio dobranymi danymi, wynikającymi z przeprowadzonych przez badaczy pomiarów. W ten sposób

nauczycielka osiągnęłaby bardzo ważny efekt – wyzbycie się przez ucznia w myśleniu o układzie słonecznym ziemskiej skali opartej na codziennych doświadczeniach. Spróbujmy wyobrazić sobie, co dzieje się w uczniu, gdy sam dochodzi do wniosku, że wahania temperatury na Ziemi związane ze zmianą pór roku to zaledwie niewielki, mikroskopijny wręcz wycinek całej skali temperatur, jakie obserwujemy w układzie słonecznym. Dlatego zmiany kąta padania promieni słonecznych na powierzchnię Ziemi zupełnie wystarczają do wyjaśnienia jakże drobnych – w odniesieniu do skali kosmicznej – zmian temperatury pomiędzy poszczególnymi porami roku. Po takim wniosku łatwo dojść do samodzielnych rozważań nad tolerancją ziemskiego życia biologicznego na wahania temperatur i dalej – nad unikalnymi warunkami naturalnie ukształtowanymi tu na Ziemi. Samodzielne przedarcie się przez takie rozumowania wyznawcom doktryny orfickiej wystarczyłoby zapewne do tego, by doświadczyć swoistej poznawczej euforii, nasyconej mistycyzmem apoteozy i zbliżenia się do bogów.

Ta drobna zdawałoby się nurtująca ucznia wątpliwość świadczy o tym, że swoje uczenie się zbliża on do badania, choć trudno oczywiście mówić o jakimkolwiek badaniu empirycznym. Jest to raczej rodzaj eksperymentu myślowego, który opiera się sugestii, by myśleć inaczej, by w ocenie wielkości zjawisk przyjąć inne kryteria. Tą właśnie drogą uczeń sam konstruuje wiedzę, w której poszczególne elementy do siebie pasują, a jednocześnie wykracza umysłem poza zmysłowe dane czerpane z codziennego doświadczenia.

Mamy tu do czynienia ze szczególnym rodzajem uczenia się. Polega ono w istocie na konstruowaniu przez ucznia wiedzy. Opisywał je już Sokrates. Ilustruje je również sytuacja szachisty, który uwalnia się od podpowiedzi komputera i staje się jednym z podmiotów gry. W ten sposób próbował również uczyć się uczeń poddający w wątpliwość twierdzenie, że zmiany kąta padania promieni słonecznych są główną przyczyną wahań temperatury w różnych porach roku. Takie uczenie się zyskało rozległe podstawy teoretyczne znane jako konstruktywizm.

Konstruktywistyczny klimat

Orientacja ta obejmuje liczne, nie zawsze zgodne względem siebie stanowiska i bezpośrednio nie dotyczy teorii nauczania. Jej głównymi przedmiotami są bowiem teoria wiedzy i teoria uczenia się. O dydaktycznej atrakcyjności konstruktywizmu rozstrzyga ostatecznie jednak to, że dostarcza on bardzo ciekawych i ważkich przesłanek do tego, jak nauczać i czego nauczać. Jest to orientacja powabna przede wszystkim dla tych pedagogów, którzy dobrze czują się obcując z problemami, poszukują rozwiązań, sprawdzają je, by przekonać się, czy osiągnęli to, o co im chodziło[1]. Słowem, konstruktywizm otwiera i akceptuje

[1] Schemat takiego postępowania przedstawia S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*. W: *Współczesność a kształcenie nauczycieli* H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.) Warszawa 2000, Wyższa Szkola Pedagogiczna ZNP, s. 75.

dylematy, bo one go wzbogacają i wytyczają drogi jego rozwoju, wiodąc w nie zawsze zgodnych względem siebie kierunkach. Obce mu są natomiast próby ucieczki poza dylematy i poszukiwania poza nimi przysłowiowej „trzeciej", doskonałej w założeniach drogi.

Źródeł rodowodu konstruktywizmu można doszukiwać się w kulturze starożytnej Grecji, czemu tu zresztą już poświęciłem nieco uwagi. Zatrzymajmy się jeszcze przez chwilę przy tym wątku. Po tej kulturze odziedziczył konstruktywizm pewien specyficzny stosunek do problemów i dylematów. Można powiedzieć, że jest on przesiąknięty dążeniem do wyprowadzania twierdzeń o naturze wiedzy i uczenia się na podstawie analizy przeciwieństw. Charakteryzując grecki fenomen K. Popper twierdzi, że Grecy uświadomili sobie potrzebę rozróżnienia dwóch czynników w ludzkim otoczeniu: naturalnego i społecznego, co otworzyło dla nich nowe, niezauważane wcześniej obszary problemowe. Zanim to nastąpiło dominował w ich myśleniu pogląd określany przez Poppera jako naiwny monizm. To innymi słowy wiara lub magiczne myślenie, że ludzie żyją „...w zaklętym kręgu niezmiennych tabu, praw i zwyczajów, które uważają za równie konieczne jak wschód Słońca, pory roku czy podobnie oczywiste prawidłowości przyrody" (Popper, 1993, s. 79). Stopniowo jednak rozwinęło się myślenie, które Popper określa mianem krytycznego dualizmu. Oznacza ono odróżnianie niezmiennych i nie mieszczących się w kręgach ludzkiej władzy praw przyrody od praw przez ludzi ustanawianych, a więc zależnych od nich i poddających się zmianie. Są więc prawa przyrody zimne, obojętne wobec człowieka i nie próbujmy ich umoralniać. Ale są też prawa, co do których możemy i musimy się umawiać opierając się na jakimś systemie norm moralnych. Nawiązując do tej myśli J. Szacki (1981, s.31 i nast.) dowodzi, że w ten sposób Grecy otworzyli drogę do dylematu pomiędzy jednostką a społeczeństwem. Oto jeden z charakteryzujących tę kulturę dualizmów. Są one zaczynem kryzysów, te zaś wymuszają zmiany i nadają im tempo.

Uwagi te można traktować dwojako. Po pierwsze jako analogię, dla niektórych czytelników być może nazbyt odległą. Po drugie, jako opis dziedziczenia przez konstruktywizm po kulturze starożytnej Grecji spojrzenia na kryzys i jego rolę. Konstruktywistyczne spojrzenie na uczenie się i rozwój jednostki uwzględnia różnorakie, opisywane na różne sposoby kryzysy. Dotyczy to również uczenia się w narzuconych przez szkołę warunkach i implikuje żywotne dla nauczycieli dylematy. Celowo unikam tu wskazywania konkretnych teorii potwierdzających tę tezę. Wyczerpująca ich analiza wymagałaby znacznego wykroczenia poza ramy tego opracowania. Jego celem nie jest bowiem szczegółowa charakterystyka konstruktywizmu i jego różnych odmian. Dlatego też w tym tekście nie pojawia się nazwisko żadnego z wielkich konstruktywistów. Chodzi raczej o ogólną charakterystykę tego nurtu, ukazanie dominującego w nim klimatu intelektualnego przede wszystkim poprzez odniesienie do sięgających starożytności jego archetypów, a także poprzez trzy opisane wyżej różne spojrzenia na uczenie się. Sygnalizowane w tytule zagadnienie wymaga jednak prezentacji wybranych twierdzeń konstruktywizmu ze świadomością, że nie wyczerpuje to jego pełnej charakterystyki. Warto przy okazji od razu zwrócić uwagę na ich konsekwencje dydaktyczne.

Współczesny konstruktywizm kojarzony jest z twierdzeniem, że aktywne uczenie się nie polega na odbieraniu wiedzy z otoczenia, lecz na konstruowaniu jej przez uczący się podmiot. Dlatego obok uczenia się swoim przedmiotem uczynił konstruktywizm wiedzę i poznawanie. Konstruowanie wiedzy nie może obyć się bez samodzielnego nadawania jej elementom przez uczący się podmiot sensów i znaczeń. Gdy więc z tej perspektywy pojmujemy uczenie się, naszą uwagę koncentrujemy na uczniu, na jego czynnościach, zwłaszcza że trudno w takim ujęciu mówić, że istnieje wiedza „tam poza nim", niezależna od niego, od nadawanego jej poszczególnym składnikom znaczenia. Istnieje tylko wiedza rzeczywiście konstruowana przez ucznia.

Wnikliwy czytelnik zauważy zapewne, że takie tezy wikłają konstruktywizm w zapoczątkowaną już w starożytności polemikę nad naturą wiedzy. Jej wyrazem jest na przykład krytyczny stosunek Arystotelesa do Platońskiego spojrzenia na idee. Ale pomijając już cały wywód, wskażmy, co to oznacza dla nauczyciela. W szkole najczęściej dąży on do tego, by uczeń zrozumiał świat, ale nie oczekuje, że będzie on tworzył własną rzeczywistość. Chodzi przecież o to, by uczeń konstruował wiedzę o świecie opartą na określonej racjonalności, zdeterminowanej przez strukturę poznawanych przedmiotów, ukształtowanej wcześniej, zanim zaczął on się uczyć. Intencja szkoły jest jasna: ułatwić zrozumienie świata poprzez tworzenie okazji do eksploracji, eksperymentowania, manipulowania – przedstawić uczniowi strukturę świata, która jest od niego niezależna. Z drugiej wszelako strony założenia konstruktywizmu zmuszają do zwrócenia uwagi na uczącego się ucznia, na to czy i jak konstruuje on własną wiedzę o tym, co go otacza. Oto jedno z wyzwań stawianych nauczycielowi przez konstruktywizm. Nie może on uniknąć wahań pomiędzy oczekiwaniem, że uczniowie rzeczywiście skonstruują takie sensy i znaczenia, o jakie mu chodzi, a rzeczywistą potrzebą – wręcz koniecznością samodzielnego konstruowania przez nich znaczeń z własnej perspektywy i ze względu na własne poznawcze potrzeby[2]. Konstruktywizm stwarza więc napięcie pomiędzy dążeniem nauczyciela do nauczenia tego, co prawdziwe, a innym jego dążeniem – by uczniowie konstruowali własną wiedzę o świecie. Ale są to koszty, jakie trzeba ponieść, by uczniowie ucząc się uczyli się uczyć. Taka jest jedna z wiodących idei konstruktywizmu.

Uczenie się i nauczanie – konstruktywistyczne dylematy

Na podstawie powyższych ustaleń łatwo dojść do wniosku, że konstruktywizm wymusza zajęcie stanowiska w sprawie relacji łączącej uczenie się z nauczaniem.

Kwestię tę bez wahania można włączyć do klasycznych problemów dydaktyki. W istotnym stopniu kształtowała ona jej historię. Od dawna zadawano

[2] Przypomnijmy sobie w tym momencie opisane wyżej wątpliwości ucznia związane z zależnością pomiędzy temperaturą w poszczególnych porach roku a zmianami kąta padania promieni słonecznych.

sobie bowiem frapujące pytania. Na przykład: Od czego rozpocząć budowanie teorii dydaktycznej: od uczenia się, czy od nauczania? Co czemu powinno być podporządkowane: uczenie się nauczaniu, czy odwrotnie – nauczanie uczeniu się? Który z tych dwóch procesów uznać za wiodący? Bliższy praktyce aspekt tych problemów odzwierciedla się w pytaniu, kto i w jakich momentach ma w klasie szkolnej kształtować tok wydarzeń: ten, kto naucza, czy ci, którzy się uczą? Pytanie to z całą ostrością daje o sobie znać w opisanym wyżej fragmencie obserwowanej lekcji. Wątpliwość ucznia kierowała lekcję na niezaplanowane przez nauczycielkę tory, ale była wyrazem dążności do rzetelnego nauczenia się. Istniały więc powody, by nauczanie podporządkować uczeniu się. Tymczasem obserwowane na lekcji wydarzenia świadczą wyraźnie, że doświadczany zapewne w tym momencie dylemat nauczycielka rozstrzygnęła na rzecz nauczania pojmowanego zapewne jako bezpośrednie kierowanie uczeniem się.

Niektórzy skłonni są uznać kwestię relacji uczenia się i nauczania za problem przebrzmiały, historyczny i współcześnie jedynie pozorny. Ich zdaniem, rozwijał się on głównie wokół kontrowersji pomiędzy koncepcją J.F. Herbarta i J. Deweya na przełomie XIX i XX wieku, kiedy to dydaktyka ewoluowała od identyfikacji z teorią nauczania do identyfikacji ze specyficznie pojmowaną teorią uczenia się. Zwolennicy tego sposobu myślenia proponują pojednawczo rozstrzygnąć rywalizację nauczania z uczeniem się i dowodzą, że obydwa te procesy są ze sobą ściśle powiązane, wzajemnie się warunkują tworząc jeden wspólny splot określany mianem procesu kształcenia.

Jest to bez wątpienia zgrabne i nęcące, bo w jakiejś mierze wygodne rozwiązanie. Uwalnia od pewnych rozterek. Łatwo je wesprzeć silnymi i przemawiającymi do naszej wyobraźni argumentami. Trudno wszak zaprzeczyć temu, że w praktyce czynności nauczyciela rzutują na czynności uczniów, ale zarazem to, jak uczą się uczniowie, rzutuje na to, jak postępuje nauczyciel. A więc mamy do czynienia ze swoistą całością, określaną jako proces kształcenia, powstałą wskutek silnego, wzajemnego warunkowania dwóch procesów: nauczania i uczenia się. Obydwa te procesy pozostają w ścisłej interakcji. Takie oto są na plan pierwszy wysuwające się i intuicyjnie wręcz wyczuwane argumenty. Ktoś, kto w takim kontekście mówi o procesie kształcenia, nie popełnia błędu, który logicy określają jako hipostazowanie[3]. Proces kształcenia jako istotny element niektórych teorii dydaktycznych nie jest nazwą abstrakcyjną, jest bowiem „znakiem dla rzeczy" (Ziembiński, 1974).

Warto jednak dodać, iż w tym myśleniu nie mówi się, czy „rzecz" owa jest zastana, czy postulowana. Czy ścisłe splatanie się nauczania i uczenia się jest stanem naturalnym, o który nie musimy się troszczyć, o który nie musimy zabiegać – słowem darem danym nam przez jakąś naturę, który mamy zagwarantowany i który mamy „za darmo", bez wysiłku? Czy też może jest to swoisty

[3] Ten, kto dopatruje się jakiegoś fizykalnego, to znaczy zajmującego w jakimś czasie jakąś przestrzeń, przedmiotu, który odpowiadałby jakiejś nazwie abstrakcyjnej, popełnia błąd hipostazowania". Z. Ziembiński, *Logika praktyczna*. Warszawa 1974, PWN. s. 26.

postulat opisujący stan korzystny, ale przez żadne siły nie zagwarantowany, stan, o który trzeba usilnie i ciągle zabiegać, stan – co gorsza – w swej naturze chimeryczny i ulotny?

Odpowiedź „tak" na pierwsze z dwóch postawionych wyżej pytań oznacza likwidację problemu. Obca to konstruktywizmowi postawa. Jeżeli przyjmiemy, że uczenie się i nauczanie łączy naturalny związek, to kreujemy bezproblemową wizję kształcenia. W skrajnie upraszczającej (by nie rzec: prostackiej) wersji może ona prowadzić do kuriozalnego wniosku, że każda czynność nauczyciela automatycznie niejako owocuje adekwatną czynnością ucznia, że czynności nauczyciela odciskają się w uczniowskich umysłach.

Uznawanie związku uczenia się z nauczaniem za stan naturalny i przez jakieś mechanizmy zagwarantowany jest bardzo niebezpieczne dla szkolnej praktyki, a wręcz zabójcze dla pedagogicznej teorii. Zamiast postawienia problemu i budowania systemu przesłanek do poszukiwania rozwiązań oznacza jego likwidację, a w konsekwencji odproblematyzowanie pedagogiki, wyjałowienie jej z pytań inspirujących rozwój teorii. Jest to zarazem oparte na myśleniu życzeniowym i uproszczonej wizji określonego fragmentu pedagogicznej rzeczywistości budowanie dobrego, lecz nieuzasadnionego racjonalnie samopoczucia pedagogów-praktyków i teoretyków.

Odpowiedź „tak" na drugie z postawionych wyżej pytań jest równoznaczna z tworzeniem bardzo interesującego pola problemowego. Zgodnie z tym sposobem myślenia nauczyciel w żadnym momencie lekcji nie ma gwarancji, że uczenie się jest powiązane z nauczaniem. Oznacza to, że związek pomiędzy tymi dwoma procesami – jeżeli już się pojawia – jest nietrwały i trudny do utrzymania. Można powiedzieć, że jest „kapryśny". Stąd wyłania się bardzo ciekawe pole problemowe wiążące się z pytaniem o warunki, od których zależy pojawienie się tego związku oraz jego trwałość.

Jeżeli uczenie się jest skuteczne, to doprowadza do trwałych zmian, które określamy jako zmiany rozwojowe. Innymi słowy, pomiędzy pozyskiwaniem przez ucznia wiadomości oraz doświadczeń a modyfikacją zachowania musi zajść jakiś skomplikowany ciąg czynności. Co więcej, w wykonywaniu ich nikt nie może ucznia zastąpić. To on jest rzeczywistym i niezastąpionym autorem końcowych efektów uczenia się. Rzeczywiste a nie pozorne wyniki tego procesu oraz związane z nimi zmiany rozwojowe bezpośrednio i ostatecznie zależą od tego, co robi uczeń, a zaledwie pośrednio od tego, co robi nauczyciel.

Tak oto dochodzimy do wyobrażenia o skali problemów, z jakimi nauczyciel musi sobie poradzić, jeżeli z jego nauczaniem ma być powiązane uczenie się. Czynności składające się na obydwa te procesy wykonywane są przez dwie różne osoby: nauczyciela i ucznia. O efektach uczenia się rozstrzygają ostatecznie czynności ucznia, ale o tym, w jakim celu, czego i jak w warunkach narzuconych przez szkołę uczeń się uczy, rozstrzyga nauczyciel. Jak zatem postępować, by uczenie się jako proces rozstrzygający w największej mierze o rozwoju ucznia doprowadzało to tego, o co chodzi nauczycielowi i było skutecznie oraz trwale powiązane z nauczaniem?

Ale konstruktywistyczny sposób myślenia stawia przed nauczycielem-praktykiem i teoretykiem pytanie o celowość trwałości tego związku. Twierdzenie, że ostatecznym autorem rzeczywistych efektów uczenia się jest uczeń, prowadzi wprost do pytania o jego samodzielność. Jak w narzuconych przez szkołę warunkach określić granice samodzielności ucznia, koniecznej wszak, jeśli uczenie się ma doprowadzić do jego rozwoju? Jak w tych warunkach osiągnąć u ucznia konieczną również wolę uczenia się powiązanego z nauczaniem? Jak doprowadzić do tego, by ucząc się uczeń miał odwagę odpowiedzialnie podejmować w sytuacjach nowych, trudnych i niepewnych samodzielne, przemyślane decyzje?

A zatem nauczanie wiążąc się z uczeniem się, ma doprowadzić do tego, że uczeń zaczyna uczyć się coraz bardziej samodzielnie dzięki temu, że w coraz większym stopniu panuje nad swoimi zachowaniami. Innymi słowy, uniezależnia się od nauczyciela. To tak, jakby uczenie się uniezależniało się od nauczania. Tak oto docieramy do jednego ze swoistych, ale zarazem inspirujących do ciekawych konkluzji paradoksów, obecnych w pracy nauczyciela. Z jednej strony jest on zainteresowany związkiem uczenia się z nauczaniem. Z drugiej zaś nauczanie ma doprowadzić do uniezależnienia uczenia się. To tak, jakby przez pewien czas troskliwie pielęgnować ptaka w klatce ciesząc się nim, lecz po jakimś czasie wypuścić go na wolność, by ucieszyć się jego swobodnym lotem i widzieć go jedynie od czasu do czasu. Nauczanie ma wyzwolić uczenie się, ale zarazem nauczanie nie powinno ograniczać uczenia się. Dlatego istotnym składnikiem skomplikowanego – jak widać – związku nauczania z uczeniem się powinien być zapewne nasilający się stopniowo transfer odpowiedzialności. W jego efekcie uczeń w coraz większym stopniu ponosi odpowiedzialność za wyniki uczenia się wraz z tym, jak nabywa nowych kompetencji.

Z refleksji tych zdają się wyłaniać ważne dla nauczyciela wskazania. Nauczycielu, postępuj tak, abyś stawał się uczniowi niepotrzebny. Jeżeli zauważyłeś, że uczeń nie potrzebuje twojej pomocy, ciesz się. Jeżeli zauważyłeś, że uczeń wciąż jej potrzebuje, martw się. Ilekroć przy wykonywaniu jakiegoś zadania nauczyciel jest ciągle uczniowi potrzebny, musi czuwać nad nim, pomagać mu, tylekroć mamy do czynienia z sytuacją, w której popełniono jakieś błędy dydaktyczne.

* * *

Rozterki, jakich doświadczamy zagłębiając się w kwestię związku uczenia się z nauczaniem, mają – co starałem się wykazać – bardzo długi rodowód, tutaj przedstawiony jedynie we fragmentach. Można powiedzieć, że rozterki te dziedziczymy po kulturze starożytnej Grecji – jej umysłowości i duchowości. Lekceważenie ich oznaczałoby odcinanie się od tych źródeł.

Bibliografia

Graves R.: *Mity greckie*. PIW, Warszawa 1974
Pietrzykowski M.: *Mitologia starożytnej Grecji*. Wyd. Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1979
Platon: *Menon*. Przekl. Władysław Witwicki. PWN, Warszawa 1959
Platon: *Uczta*. Przekł. Władysław Witwicki. PWN, Warszawa 1975
Popper K.R.: *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*. T.I. *Platon*. PWN, Warszawa 1993
Szacki J.: *Historia myśli socjologicznej*. PWN, Warszawa 1981
Ziembiński Z.: *Logika praktyczna*. PWN, Warszawa 1974

Polecamy książkę:

RODZINA
WYCHOWANIE
WIELOKULTUROWOŚĆ

Praca zbiorowa pod red.
Tadeusza Lewowickiego i Jolanty Suchodolskiej
Cieszyn 2000

„Współczesne społeczeństwa europejskie stają się coraz bardziej wrażliwe na kwestie wielokulturowości i dostrzegają potrzebę edukacji międzykulturowej".

Ze Wstępu

Niniejszy tom stanowi ważne uzupełnienie zagadnień przedstawionych w poprzednich publikacjach serii, m.in. T. Lewowicki (red.) *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*; T. Lewowicki, B. Grabowska (red.) *Społeczności pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja*; T. Lewowicki, B. Grabowska (red.) *Młodzież a tolerancja. Studia z pogranicza polsko-czeskiego*; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A Szczurek-Boruta (red.) *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie.*

Stanisław Kawula
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

PEDAGOGIKA A KOMPLEKS I SYSTEM NAUK O WYCHOWANIU

Istota wychowania – kontekst teoretyczny i implikacje praktyczne

Stanowiska wyrażane przez współczesnych przedstawicieli nauk o wychowaniu skłaniają się z reguły ku szerokiemu traktowaniu zjawisk wychowawczych. Podkreśla się przy tym dwa aspekty: traktowanie wychowania jako jednego z ważnych procesów społecznych, który nie jest autonomiczny, lecz uwikłany w całokształt życia oraz widzenie wychowania jako planowej i zamierzonej działalności społecznej (osób, grup lub instytucji). Wychowanie jest więc swoistą **interwencją** w dialektyczny związek człowieka i świata, regulującą ich wzajemne stosunki poprzez współdziałanie w twórczym rozwoju osobowości jednostki i przemian społecznych (Miller, 1981, s.122; Kawula, 1999, s.18–21). Jest ono rozumiane jako nierozerwalny proces psychospołeczny, prowadzący do wartościowych zmian w zachowaniu jednostek lub grup w kształtowaniu nowych jakościowo cech (rozwój) bądź też zapobieganiu i eliminowaniu zjawisk destruktywnych (antywychowanie lub pseudowychowanie) – (Sałaciński, 1989, s.183). „Wychowanie jest więc niejako pomocą w układanie się człowieka (zwłaszcza młodych pokoleń) ze światem, bądź też jako całokształt procesów i sposobów, które pomagają istocie ludzkiej urzeczywistnić w pełni jej człowieczeństwo – mówiąc językiem personalizmu chrześcijańskiego" (Adamski, 1993, s. 10–11; Hajduk, 1992; Pasterniak, 1999, s. 28). Tak więc dla wychowania centralną kategorią pojęciową staje się „pomoc", „wspieranie" lub „towarzyszenie", jako antynomie „urabiania" według przyjętego wzorca (Kawula, 1993, s. 51).

Kwestią dyskusyjną jest naturalnie pojęcie „pomocy" lub też interwencji osób, instytucji, grup, organizacji lub stowarzyszeń, która powinna mieć charakter **wartościowy**. Sprawa ta pozostaje od lat kluczowa dla kolejnych pokoleń

pedagogów i nauczycieli, ponieważ prowadzi to z reguły do przypisywania owym „interwencjom" znamion manipulacji, urabiania, indoktrynacji lub pedagogiki pompatycznej. Inspirowany system wartości ze strony układów globalnych lub lokalnych, nie zawsze uznawany i interioryzowany, może być niekiedy pomawiany o próbę kształtowania osobowości człowieka według modelu uniforministycznego. Ocenę taką uzyskały kolejno pojawiające się prądy, kierunki, koncepcje i systemy pedagogiczne (np. szkoła tradycyjna).

W takim ujęciu wychowanie, zaznaczające się zwłaszcza jako proces, zawiera w swej strukturze trzy podstawowe składniki: interakcje między najróżniejszymi sytuacjami społecznymi a zachowaniem się człowieka; procesy wewnętrznych modyfikacji osobowości jednostki pod wpływem tych sytuacji i doświadczenia własnego; określone efekty zachodzących przemian w postaci względnie trwałych sposobów zachowania się jednostek i ukształtowanych cech osobowości. Ujmując wychowanie jako wartościową interwencję w dialektyczny układ człowieka i jego środowiska (przyrodniczego, społecznego i kulturowego), należy także widzieć ów wychowawczy efekt w szerokim znaczeniu tego słowa. Chodzi tu zarówno o zmiany zachodzące w osobowości i postępowaniu jednostek, jak i w otaczającej człowieka rzeczywistości społecznej. Ten drugi wymiar efektu wychowawczego nie zawsze jest dostrzegalny. Jednak w każdym społeczeństwie zakłada się, iż wychowanie jest ważnym czynnikiem przeobrażeń ekonomicznych i społeczno-kulturalnych, powinno je przyspieszać i prowadzić do postępu w różnorodnych sferach ludzkiego życia. Mając na uwadze tak widziane efekty, niezbędne wydaje się planowane organizowanie sytuacji wychowawczych, mających na celu dostarczenie jednostkom różnorodnych doświadczeń, niezbędnych do wartościowego kształtowania się ich relacji ze światem (ludźmi, instytucjami, kulturą, wartościami itd.). Takie ujęcie wychowania pozwala określić jego proces jako szeroko rozumianą działalność osób, instytucji i grup, skierowaną na dokonanie pożądanych zmian w postępowaniu ludzi, a zarazem w ich otoczeniu. W raporcie UNESCO z 1975 roku określono proces wychowania tak: „Wychowanie jest jednocześnie światem w sobie i odbiciem tego świata" (*Uczyć się, aby być*, 1975, s. 83; Ruciński, 1988). Nie jest to tylko postulat natury teoretycznej. Podobne oczekiwania względem praktyki i teorii wychowania skierują różne podsystemy społeczne.

Ze względu na opisująco-wyjaśniający i prakseologiczny charakter pedagogiki oraz teorii wychowania, to jest jej ponadspecjalnościowy charakter oraz metodologiczną specyfikę i trendy ogólnoświatowe (głównie w krajach anglosaskich, gdzie pojęcia teoria wychowania nie używano wcale), wydaje się, że bardziej zasadne jest używanie nazwy „wiedza o wychowaniu" lub „nauki o wychowaniu" (Stratman, 1991; Wołoszyn, 1993). Społeczeństwo będące „w ruchu" coraz częściej domaga się pełniejszego i bardziej efektywnego włączenia wychowania do regulowania i stymulowania dynamicznej i skomplikowanej praktyki współczesnego życia. Wiele nadziei wiąże się zwłaszcza z dobrym funkcjonowaniem instytucji wychowujących, wśród nich szczególnie z różnymi typami szkół. Rzeczywiste ich funkcjonowanie, z punktu widzenia założonych

ideałów wychowawczych i realnych potrzeb społecznych, budzi nadal sporo poważnych zastrzeżeń. Doskonalenie skuteczności wychowawczej szkół i innych placówek opiekuńczo-wychowawczych należy do podstawowych zadań teorii wychowania i innych nauk o wychowaniu. Nauka ta, opierając się na teoretycznych rozważaniach, a także na empirycznych eksperymentach wychowawczych, starała się zawsze podawać praktyce oświatowo-wychowawczej zasady i wskazania pedagogicznego działania. Przedstawiciele tej dyscypliny opracowali wiele cennych rozpraw z zakresu teorii i metodyki wychowania. Jednak praktyka wychowawcza przyswajała sobie owe zalecenia w niewielkim stopniu, a efektywność wychowawcza placówek oświatowych nie wzrastała (Rutkowiak, 1995, s.185). Nie można przy tym tego faktu wyjaśnić jedynie niechęcią czy nieudolnością nauczycieli wychowawców, brakiem inspiracji ze strony nadzoru pedagogicznego czy też zakładów kształcenia i dokształcania kadry nauczycielskiej. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że istotne przyczyny niezadowalającego funkcjonowania wychowawczego instytucji publicznych są głębsze i leżą głównie w obiektywnych, nierozpoznanych jeszcze w pełni prawidłowościach życia społecznego, w tym również wychowania.

Niektóre współczesne badania z teorii wychowania wyraźnie świadczą, że, na przykład, wychowanie szkolne w warunkach przebudowy ustroju jest silnie powiązane z całością życia społecznego, że jest przy tym wyjątkowo skomplikowane i złożone. To w tej złożoności i uwarunkowaniach procesów wychowawczych upatruje się źródeł niskiej aktywności wychowawczej współczesnych szkół. Wszak nowe, tworzące się aktualnie warunki życia społecznego, niosą też z sobą nowe, coraz bogatsze zjawiska i często bardziej niż dawniej skomplikowane problemy ekonomiczne, socjalne, polityczne i kulturalne. Nie są przy tym wolne od napięć i konfliktów natury społecznej i psychologicznej. W takiej sytuacji również wychowanie jako zjawisko społeczne przybiera współcześnie inny niż dawniej kształt i przebiega – być może – według innych prawidłowości. Konstruowanie więc teorii wychowawczych na miarę aktualnych warunków społecznych wymaga uwzględnienia prawidłowości rozwoju ekonomiczno-społecznego neokapitalizmu, takich zjawisk jak np. etapowości, dysonansowych, twórczego niezadowolenia (Kawula, 1988; Harris, 2000).

Współczesna teoria wychowania nie może zatem już ograniczać się tylko do wywodzenia swych zasad i metod pracy wychowawczej z dawniej opracowanych koncepcji lub teorii, ale powinna podejmować własne badania nastawione na wyjaśnianie podstaw aktualnych zjawisk życia społecznego i ich związków z wychowaniem. Chodzi tutaj o wyjaśnienie rzeczywistego wymiaru współczesnego wychowania, określenie istotnych uwarunkowań jego przebiegu i efektów. Tak widziane zadanie badawcze zezwoli z kolei na wysunięcie modelowych rozwiązań pedagogicznych w różnych zakresach naszej praktyki. Podstaw takich nie znajdziemy w znanych koncepcjach wychowawczych, choć cennych i skutecznych w warunkach, kiedy powstał konkretny ich zamysł. Nadziei tych nie spełnia także – jak sądzono – uniwersalistyczna teoria wychowania, będąca zastosowaniem prakseologii. Okazało się bowiem niejednokrotnie,

że nie wystarcza do osiągnięcia zamierzonego celu wychowawczego przyjęcie schematu pedagogicznego działania: zadanie – metoda – wynik. Zachowania ludzkie nie mają bowiem tylko reaktywnego wymiaru.

W świetle poznawczych i humanistycznych koncepcji człowieka, nasz system orientacyjny (relacja człowiek – świat) umożliwia także generowanie nowych wartości, wizji, zadań i zachowań (Picht, 1981; Szyszko-Bohusz, 1996; Toffer, 1996; Ostasz, 2000). Osiągamy to wtedy, gdy kierujemy się w swoim postępowaniu określonym systemem wartości i kryterium użyteczności. Dzięki temu jednostka – wychowanek potrafi działać nie tylko według zasady: zasadnie – wynik, ale ponadto osiąga zdolność przyporządkowania konkretnej wartości. Dochodzi tutaj ważny moment wychowawczy, gdyż jednostka ma możność wartościowania swojego postępowania. Zadaje sobie pytania: po co, ku czemu, dla kogo? itd. ma podjęte zadania wykonać. Element ten nadaje zachowaniu się swoistą organizację, orientuje człowieka na celach generalnych i odległych, wznieca u niego poczucie sensu życia. W takim ujęciu sytuacji wychowawczych rola wzmocnień zewnętrznych staje się drugorzędną, a w niektórych sytuacjach życiowych i wychowawczych okazuje się całkowicie nieprzydatna (Łukaszewski, 1984; Kozielecki, 1987; Muszyński, 1994, s.40 i n.). Oto tylko pewne uwagi i sugestie, jakie powinniśmy uwzględnić, chcąc szukać podstaw współczesnej teorii i praktyki wychowania. Z pewnością nie będą to przesłanki wywiedzione tylko z samej pedagogiki jako nauki. Konieczne jest uwzględnienie w niej twierdzeń i prawidłowości zaczerpniętych z nauk współdziałających z pedagogiką lub stanowiących jej merytoryczne podstawy. W teorii wychowania funkcjonuje wiele twierdzeń wypracowanych na gruncie psychologii ogólnej, społecznej i wychowawczej, psychoterapii, socjologii wychowania, socjologii kultury, antropologii filozoficznej, subdyscyplin filozoficznych (etyki, antropologii, aksjologii, teologii, estetyki) oraz prakseologii, socjotechniki i metodologii nauk. Można tam odnaleźć wiele cząstkowych „teorii" składających się na teorię wychowania, np. teorię kształtowania ról społecznych, teorię dysonansu poznawczego, teorię zmiany postaw, teorię kształtowania zachowań prospołecznych, teorię nagrody i kary, teorię czynu, zmiany społecznej etc.

Obecność szczegółowych twierdzeń z dyscyplin wspomagających pedagogikę, a zwłaszcza teorię wychowania (lub teorie), stanowi w zasadzie korzystny jej atrybut, świadczy o dynamice i otwartości tej subdyscypliny pedagogicznej. Tak też trzeba widzieć dalszy jej rozwój o charakterze jakościowym ze względu na dość szeroki przedmiot teorii wychowania, który został nakreślony na początku naszego wywodu. Problematyka zainteresowania tej nauki jest bardzo bogata, różnorodna, podejmowana w ścisłej łączności i „na styku" z innymi naukami. Dlatego trudno jest wprowadzić ład i systematyzację różnorodnych twierdzeń (teorii), z którymi mamy aktualnie do czynienia.

Wróćmy zatem do rozważań nad specyfiką przedmiotu pedagogiki jako jednej z nauk o człowieku i jej swoistej problematyki badawczej.

Przedmiot i swoista problematyka badań pedagogicznych

Podstawowym zadaniem każdej nauki był i jest możliwie dokładny opis obiektów, którymi dana nauka się zajmuje, charakterystyka ich właściwości, stosunków i procesów (zjawisk), ujęcie ich w uogólnienia i dokonanie układu uzyskanych treści w specyficzną całość. Układ taki, jeśli spełnia warunki **kohezji**, staje się systemem określonej dziedziny wiedzy – to systemem zawierającym pewne **wartości** (system taksonomiczny). Są to istotne cechy każdej nauki. Wskazać jednak trzeba na swoisty aspekt rozpatrywania badanego wycinka rzeczywistości przez niektóre nauki. Proces badawczy może obejmować bowiem zarówno fakty szczegółowe, jak i fakty ogólne, a więc przede wszystkim wyznaczniki poznania intelektualnego, a także elementy działania – a więc metody – odpowiednie do tego poznania (Bernal, 1957; Ossowski, 1962, s. 57). Tak więc proces badania naukowego nie kończy się zawsze na poznaniu obiektów ani na zyskaniu uogólnień ujmowanych jako „same dla siebie", ale obejmuje też w pewnych przypadkach postępowanie zgodne z uzyskiwaniem naukowego obrazu świata. Pierwszy krąg zadań jest charakterystyczny przede wszystkim dla tzw. nauk czystych (teoretycznych), natomiast zakres zadań badawczych powinien być podejmowany przez nauki praktyczne (prakseologiczne).

Przypomnienie tych podstawowych określników, charakterystycznych dla kształtu współczesnych nauk, jest celowe, gdyż pozwala na poddanie analizie każdej z istniejących lub rodzących się dyscyplin. Jak więc w świetle podanych reguł przedstawia się pedagogika i jej system naukowy, ujęty w poszczególne subdyscypliny pedagogiczne?

Chcąc określić dokładnie jakąś naukę, trzeba bliżej wskazać, jaką częścią rzeczywistości się ona zajmuje, od jakiej strony lub pod jakim względem analizuje ona tę rzeczywistość? Są to więc pytania o przedmiot i podstawową problematykę, jaką dana dyscyplina naukowa ma się zajmować, a w jej ramach bardziej szczegółowe dziedziny. Chodzi tu m.in. o wyodrębnienie jej spośród innych nauk – zwłaszcza nauk jej pokrewnych – i to w taki sposób, aby zarówno określić przedmiot, którym ta nauka się zajmuje, oraz problematykę (typ problematyki) odnoszącą się do przedmiotu badań, którą stara się ona rozwiązywać (Muszyński, 1982, s.9).

Wskażmy najważniejsze kwestie związane z określeniem przedmiotu i problematyki w ramach pedagogiki.

Ujęcie pedagogiki jako nauki o wychowaniu i jednej z nauk o człowieku – jest słuszne, lecz ze względu na ogólność nie mamy w tym względzie jeszcze wyraźnego poglądu, co jest przedmiotem badań pedagogicznych. Brak jasności w tym zakresie wynika również z tego, iż proces wychowania, którym zajmuje się pedagogika i który stanowi właściwy przedmiot tej nauki, jest zjawiskiem *stricte* społecznym. Działania wychowawcze (ich przebieg i skutki) we współczesnym zorganizowanym społeczeństwie obejmują wielorakie zbiorowe i jed-

nostkowe wymiary uczestnictwa (przedmiotowo-podmiotowego). Zachodzą one w płaszczyźnie oddziaływań indywidualnych, zespołowych i w całości społeczeństwa. Mają one charakter w mniejszym lub większym stopniu refleksyjny w działalności osób, grup, instytucji, stowarzyszeń i organizacji społecznych. Ze względu na to, iż przedmiot badań pedagogicznych (wychowanie dzieci, młodzieży, dorosłych) jest uwarunkowany innymi procesami społecznymi i procesami charakterystycznymi dla indywidualnego funkcjonowania człowieka (procesy psychofizjologiczne), przeto wiedza o jego przebiegu, warunkach i efektach musi być z konieczności zaczerpnięta z innych nauk. Dlatego postulat o integracyjnym i multidyscyplinarnym charakterze badań pedagogicznych, także w odniesieniu do podejmowanej problematyki, jest w pełni uzasadniony i współcześnie podnoszony. Wypływa stąd konieczność odwoływania się do innych nauk i korzystania z ich osiągnięć naukowych w momencie określania głównego przedmiotu zainteresowań pedagogiki i typów oraz sposobów rozwiązywania problemów badawczych przez tę dyscyplinę.

Z tego jednak faktu wysuwane są niekiedy wnioski zmierzające do zanegowania autonomiczności pedagogiki i jej subdyscyplin. Przykładem takiego stanowiska może być twierdzenie, że pedagogika jest nauką obejmującą pewien dział filozofii, socjologii, psychologii i historii (Kreutz, 1959).

Nie można zgodzić się z tak krańcowo wyrażonym stanowiskiem w stosunku do pedagogiki. O odrębności danej nauki oraz potrzebie jej osobnego uprawiania i rozwijania stanowi jedynie swoistość jej przedmiotu, a zwłaszcza swoistość problematyki, którą ona stara się rozwiązywać, a której dotąd nie rozwiązują żadne inne nauki. Dodatkowym kryterium w tym względzie jest niewątpliwie sens praktyczny podejmowanej problematyki, jej społeczna użyteczność, aktualna lub perspektywiczna.

Podstawową problematykę w odniesieniu do własnego przedmiotu badań (jego charakterystyką zajmujemy się w dalszej części opracowania) stanowi dla pedagogiki z jednej strony zagadnienie istoty, roli i funkcji wychowania w życiu społecznym (w tym konkretnego społeczeństwa), formułowanie celów wychowania w aspekcie teoretycznych i praktycznych – w odniesieniu do społeczeństwa jako całości i w wymiarach bardziej konkretnych – oraz zadań wychowawczych w odniesieniu do danego typu instytucji, grup, organizacji oświatowo-wychowawczych, z drugiej zaś kwestia wysuwania uzasadnionych form organizacyjnych, metod, sposobów i środków umożliwiających osiąganie przyjętych celów (na poszczególnych etapach i w różnych zakresach działalności wychowawczej).

Tak więc pedagogika podejmuje w swych badaniach dwojakiego rodzaju problemy naukowe. Są to zarazem sprawy odnoszące się do opisu i wyjaśniania analizowanych zjawisk wychowawczych oraz kwestie zmierzające do racjonalnego przekształcania rzeczywistości wychowawczej zgodnie z przyjętymi celami i kierunkami rozwoju społeczeństwa. Ten drugi typ problemów badawczych (problemy o charakterze prakseologicznym) jest najbardziej podstawowy i specyficzny dla pedagogiki. Idzie przecież o to, aby rezultaty badań pedagogicz-

nych mogły służyć i być wykorzystane przede wszystkim do przekształcania rzeczywistości wychowawczej, aby płynące z nich dyrektywy, reguły i zasady były pomocne w osiąganiu założonych lub inicjowanych celów. Ważne jest przy tym, aby wytyczne działań pedagogicznych nie miały jedynie dowolnego aspektu, lecz aby wynikały z realnych potrzeb społecznych i z natury rzeczywistości wychowawczej mającej być zmienianą i przekształcaną, a ich uzasadnianie powinno być oparte także na adekwatnym poznaniu tej rzeczywistości, na którą ma być skierowane działanie.

Mogą to być oczywiście wytyczne o różnym stopniu ogólności norm i powinności. Jedne z nich mogą odnosić się do całokształtu wychowującego społeczeństwa, inne do ogólnej polityki oświatowo-wychowawczej kraju lub konkretnego środowiska, zaś jeszcze inne do różnego rodzaju instytucji i placówek opiekuńczo-wychowawczych (szkół, nauczycieli, oświatowców, wychowawców), a także do wzorcowych rozwiązań organizacyjnych i zachowań ludzkich (np. kultura pedagogiczna rodziców lub osób kierujących zespolami pracowników). Mogą to być również wskazania projektujące zachowanie się przedmiotu wychowywanego, np. wzorów samokształcenia, samorządności lub współdziałania grup ludzkich.

Pedagogika w swej całości i ze względu na swe naczelne zadania jest więc nauką o charakterze prakseologicznym, inaczej mówiąc interwencyjnym. Gdy idzie o treść rozpatrywanych zagadnień, to w zakresie rozpatrywanych celów, zadań i ogólnej polityki wychowawczo-oświatowej – wymagających wartościowania określonych zjawisk społecznych, procesów i stosunków społecznych oraz wyboru i preferencji określonych wartości – pedagogika wiązała się często z określoną ideologią. Chcąc uniknąć pułapki i zarzutu **apologetyki** jej warstwa aksjologiczna powinna sięgać przede wszystkim wartości uniwersalnych. W tym też sensie kryterium to odnosi się do tworzonego u nas systemu pedagogiki **otwartej** czy alternatywnej (Nowak, 1999, s.167; *Edukacja alternatywna*, 1992).

Proces wychowawczy oraz jego bardziej szczegółowe odmiany przebiegają zawsze w określonych warunkach społecznych, powinny więc być zawsze nastawione na zaspokajanie i rozbudzanie preferowanych przez społeczeństwo potrzeb oraz powinny uwzględniać prawidłowości procesów psychologiczno-rozwojowych jednostek. Dlatego też dla poprawnego i pełnego rozwiązywania swej problematyki badawczej przedstawiciele pedagogiki muszą uwzględniać przede wszystkim analizy oraz interpretacje socjologiczne i psychologiczne w zakresie bardziej poprawnego formułowania celów różnorakiej działalności wychowawczej. Korzystanie z osiągnięć nauk o społeczeństwie i nauk o człowieku, zwłaszcza o jego psychice, jest niezbędne także do uchwycenia mechanizmów procesów wychowawczych w różnej postaci i ich uwarunkowaniach, których należyte rozumienie pozwoli na dobór racjonalnych metod, form i środków skutecznego osiągania założonych celów. W tym też sensie pedagogika nie jest wolna od **aksjologii**. Dlatego też zgodnie z przyjętym systemem wartości powinna budować swe projektująco-optymalizujące modele, które umożliwiają przechodzenie od „idealizacji" do „konkretyzacji" pedagogicznej.

Tak zarysowana ogólnie problematyka stanowi swoisty rys badań naukowych, prowadzonych z punktu widzenia pedagogicznego. „Żadna inna nauka, poza pedagogiką – pisze F.Korniszewski (1971, s.738) – nie zajmuje się wymienioną problematyką, żadna inna też nie stawia i nie ma do wypełnienia wspomnianych zadań. Pedagogika jest przeto nauką odrębną, która ani nie zapożycza zagadnień od innych nauk, ani nie przechwytuje ich zadań. Jest nauką o tyle odrębną i potrzebną, że gdyby jej nie było, to należałoby ją czym prędzej stworzyć".

Zagadnienie kompleksu nauk pedagogicznych

Nakreślony tu przedmiot badań pedagogicznych (wychowanie) jest także w pewnej mierze „terenem" zainteresowań przedstawicieli innych dyscyplin naukowych. Różny jest aspekt badań nad zjawiskami wychowawczymi prowadzonymi z punktu widzenia różnych nauk. Zastanowimy się nad następującymi kwestiami: a) które z nauk stanowią ogólny kompleks nauk pedagogicznych; b) które z nich nazwiemy i dlaczego naukami pedagogicznymi właściwymi; c) jakie nauki pomagają w rozwiązywaniu problematyki pedagogicznej; d) według jakich kryteriów można je uznać i jakie są nauki współdziałające z pedagogiką i stanowiące jej teoretyczne podstawy.

Sprawy te aktualnie są ważne dla pedagogiki, dlatego iż – podobnie jak w większości nauk – mamy do czynienia ze zjawiskiem postępującej w jej obrębie **dyferencjacji**. Otóż w ramach jednej dawniej nauki o wychowaniu, jaką była pedagogika, obecnie wyłoniło się już szereg jej subdyscyplin. Z drugiej jednak strony sama pedagogika, aby w pełniejszy sposób mogla rozwiązywać stojące przed nią zadania, odwołuje się coraz częściej do różnych dyscyplin, które „leżąc" na jej pograniczu, mogą dostarczyć nowych argumentów do wyjaśnienia istoty, uwarunkowań, przebiegu i efektów procesu wychowawczego. W tym też sensie podkreśla się, że pedagogika „jako taka" nie ma właściwie racji bytu, jeśli nie znajduje wsparcia w innej dyscyplinie naukowej. Dlatego też zdaniem niektórych pedagogów zasadniczy kierunek dalszego rozwoju pedagogiki należy upatrywać w socjopedagogice lub psychopedagogice (Debesse, 1974).

Proces wychowania, jego przebieg i uwarunkowania oraz rezultaty nie mogą być w pełni wyjaśnione lub też właściwie zaplanowane i kontrolowane, jeśli wiedza nasza będzie w tym względzie fragmentaryczna, jednostronna. Ze względu na integrującą funkcję pedagogiki niezbędne jest właśnie całościowe i wielostronne ujmowanie przedmiotu badań, jakim jest wychowanie. Oznacza to, że w stawianiu problemów poznawczych i rozwiązywaniu problemów praktycznych pedagogiczny punkt widzenia polega m.in. na wykorzystaniu i spożytkowaniu metod badawczych, a zwlaszcza wiedzy pochodzącej z rozmaitych nauk zajmujących się wychowaniem i jego wyznacznikami.

Ta funkcja jest pedagogice właściwa od dawna – od okresu filozoficznego syntetyzowania wyników nauk szczegółowych w opracowywaniu normatywnych systemów wychowania – po dzień dzisiejszy, w jej własnej empiryczno-badawczej działalności (Gurycka, 1979, s. 18; Sośnicki, 1974, s. 200).

Istota wychowania jako procesu wielostronnego, wielowymiarowego, złożonego i całościowego, a ponadto trudnego do wyodrębnienia do badań w postaci izolowanej powoduje, że jest on analizowany przez różne nauki próbujące opisać, wyjaśnić, ustalić prawidłowości i uogólnienia w celu konstruowania jego teorii. Ustalenie czynników określających złożony proces wychowania wymaga współdziałania zespołu dyscyplin naukowych, gdyż ich rezultaty badawcze pozwalają dopiero scharakteryzować i zrozumieć ten proces jako całość. Można by zatem stwierdzić, że pedagogiczny punkt widzenia badań nad wychowaniem polega na wieloaspektowym – innym niż specjalistyczny – ujmowaniu wychowania, a zadanie pedagogiki – na wypracowaniu takich programów i technik działania, aby były one wyprowadzone na miarę potrzeb wynikających z charakteru współczesnej cywilizacji i konkretnego społeczeństwa. Wydaje się nie budzić wątpliwości pedagogika rozumiana jako synteza i system ponadspecjalnościowej, wielostronnej, **całościowej wiedzy** o wychowaniu, jako proces i zjawiska będącego funkcją procesów biologicznych, psychicznych i społecznych.

Stąd też donioslym i trudnym zadaniem pozostaje zintegrowanie wiedzy z zakresu nauk współdziałających z pedagogiką wokół głównych problemów, specyficznych dla nauk opisująco-wyjaśniających i zarazem prakseologicznych. Na podstawie tak ujętej syntezy można dopiero opracować strategię działalności wychowawczej ukierunkowanej na realną użyteczność (głównie społeczną, grupową i indywidualną).

Zważywszy na to, iż aktualny stan rozwoju nauk o wychowaniu i samej pedagogiki nie upoważnia nas jeszcze do tego, aby mówić o systemie nauk pedagogicznych (w ścisłym rozumieniu, jako systemie subdyscyplin pedagogiki), należy przyjąć wobec tego pogląd o występowaniu kompleksu nauk o wychowaniu i – w ich łonie – kompleksu nauk pedagogicznych. System wiedzy pedagogicznej można będzie osiągnąć na dalszych, jakościowo innych, etapach rozwoju nauk o wychowaniu i różnorodnych subdyscyplin pedagogicznych. Mówiąc o kompleksie nauk pedagogicznych mamy na uwadze formalny ich układ, a nie psychologiczną sytuację osób uprawiających te dyscypliny naukowe.

Aktualna wiedza o wychowaniu (w tym także wiedza wynikająca z nauk pedagogicznych) może być ujęta jedynie w kompleks, jako układ różnorodnych treści uzupełniających się wzajemnie. Jest to jednak obraz różny od ujęcia systemowego, a także od obrazu wiedzy o wychowaniu powstałego przez mechaniczne zestawienie treści rozmaitych nauk (ujęcie agregatywne). Na kompleks nauk o wychowaniu składają się zatem nauki współdziałające z pedagogiką, nauki dla niej podstawowe lub pomocnicze oraz zespól różnych subdyscyplin pedagogicznych.

Oczywiście, przedstawiciele nauk pedagogicznych, prowadząc badania nad procesami wychowawczymi, w różnym stopniu odwołują się do poszczególnych nauk. Zależy to m.in. od rodzaju i zakresu problematyki pedagogicznej, a także kompetencji naukowych konkretnych ludzi i ich profilu wykształcenia.

Ogólnie można przyjąć, że w zakresie ustalania celów i zadań wychowawczych niezbędne jest odwołanie się do historii, filozofii, socjologii – zwłaszcza socjologii kultury – nauk politologicznych i określonych działów szczegółowych psychologii, w odniesieniu zaś do projektowania form, metod i środków pracy wychowawczej trzeba sięgnąć do socjologii i psychologii małych grup, psychologii rozwojowej, biologii i jej szczegółowych dyscyplin, psychotechniki, socjotechniki itd.

Okazuje się jednak, że preferowanie w badaniach pedagogicznych lub przeważające nachylenie ku określonej nauce szczegółowej o charakterze teoretycznym prowadzi niekiedy do wyłonienia się jednostronnego kierunku pedagogicznego, np. socjologizmu, biologizmu, naturalizmu czy psychologizmu lub pedagogiki różnych orientacji filozoficznych. Stąd też postulat w miarę całościowego wykorzystania wyników uzyskanych w różnych naukach szczegółowych dla pełniejszej charakterystyki prawidłowości i przebiegu procesów wychowawczych jest ze wszech miar słuszny. Jest to również dezyderat metodologiczny odnoszący się do widzenia przez pedagogów szerokiego kontekstu i uwarunkowań procesów wychowawczych w społeczeństwie, a nie tylko ujmowania ich jako zjawisk wyizolowanych i autonomicznych. Idzie więc o uwzględnienie w badaniach pedagogicznych wiedzy zgromadzonej w różnych dyscyplinach naukowych, która ma stanowić w ten sposób teoretyczne podstawy pedagogiki. W tym też sensie można mówić o naukach **współdziałających** z pedagogiką (*Nauki przyrodnicze...*, 1966; *Nauki filozoficzne...*, 1979). Są to te wszystkie nauki teoretyczne i po części także praktyczne (np. socjotechnika), których wiedza może dostarczyć istotnych informacji do właściwego i zasadnego opracowania koncepcji wychowawczych, oświatowych, kulturalnych oraz socjalno-opiekuńczych w skali całego społeczeństwa i wymiarach bardziej konkretnych. Wiedza taka stanowić może przesłanki racjonalnie podejmowanych decyzji w zakresie oświaty i wychowania, a także zezwoli na dokładniejsze śledzenie przebiegu różnorodnych procesów wychowawczych i ściślejsze uchwycenie ich efektów.

Jakich treści dostarczyć mogą nauki współdziałające z pedagogiką? Można je ująć w cztery zasadnicze grupy. Są to treści odnoszące się do: a) bytu człowieka i jego roli w społeczeństwie; b) struktury i funkcjonowania społeczeństwa jako całości oraz mniejszych grup; c) jednostek ludzkich i ich rozwoju, głównie rozwoju psychofizycznego; d) kultury i jej przeobrażeń.

Szczegółowa wiedza z tego zakresu stanowić może niewątpliwie rzetelne **podstawy** pogłębionego rozpatrywania zjawisk wychowawczych w aspekcie **celów** i zadań, a także w odniesieniu do całej problematyki realizacyjnej (formy, metody i sposoby działania).

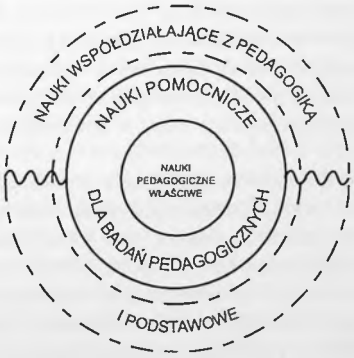
Do nauk tego typu należą m.in.: filozofia i jej subdyscypliny szczegółowe (etyka, aksjologia, teoria poznania, estetyka), socjologia (zwłaszcza socjologia oświaty i wychowania, socjologia kultury), biologia i jej działy szczegółowe (genetyka, neurofizjologia, anatomia, fizjologia), psychologia ogólna (rozwoju, wychowawcza i społeczna), demografia, po części medycyna i higiena, prawo-

znawstwo i ekonomia, a także nauki o świecie współczesnym i kraju ojczystym (historia, nauki polityczne).

Wszystkich tych dyscyplin nie można bez zastrzeżeń zaliczyć do kompleksu nauk pedagogicznych, choć niektóre z nich (socjologia wychowania, psychologia wychowania) również badają procesy wychowawcze. Nauki te, podobnie jak i inne z wymienionych, dostarczają pedagogom wiedzy o wychowaniu, jego przebiegu, uwarunkowaniach i skutkach, ale ujmują go inaczej niż pedagogowie. Proces wychowawczy jako przedmiot badań jest dla socjologa swoistą kategorią zjawisk społecznych, podobnie jak dla psychologa przebiegiem różnych aktów ludzkiego zachowania się. Pedagog natomiast, kierując się przede wszystkim przesłankami prakseologicznymi, ujmuje go w jego możliwie pełnej strukturze i zawsze z nastawieniem na jego zmianę, korygowanie, modelowanie, modernizację, projektowanie i reformowanie. Oczywiście treści psychologiczne i socjologiczne stanowią najbliższą i bezpośrednią podstawę analiz pedagogicznych i stąd ich uznawana już od dawna rola dla studiów i badań nad wychowaniem.

Sądzić należy, iż – w świetle tego, co uprzednio podkreśliliśmy – ranga taka należy się także innym naukom, gdyż stanowią one rodzaj „obudowy" kompleksu nauk pedagogicznych.

Inną grupę nauk także współdziałających z pedagogiką, których zwłaszcza metody i dyrektywy metodologiczne mogą być spożytkowane w badaniach pedagogicznych, stanowi logika, metodologia nauk, ogólna teoria systemów i inne bardziej szczegółowe dyscypliny, np. cybernetyka, informatyka, statystyka, teoria organizacji lub prakseologia, psychotechnika i socjotechnika. Nauki te nie wnoszą co prawda od strony treści nowych naświetleń, ale ich wskazania okazują się często przydatne do ustalania właściwych metod, technik i środków oddziaływań wychowawczych. Stąd też ich ważne znaczenie dla całego kompleksu nauk pedagogicznych. Ilustruje go schemat 1



Schemat 1. Kompleks nauk pedagogicznych

W świetle dokonanego przeglądu dyscyplin naukowych, z którymi powinna współdziałać pedagogika, dwie z nich, a mianowicie socjologia wychowania i psychologia wychowania (wychowawcza), mają dla badań pedagogicznych znaczenie specjalne, pomimo iż należą do dziedzin socjologicznych lub psychologicznych. Jest przecież tak, że procesy wychowawcze przebiegają bądź to w wymiarze szerszym (w skali społeczeństwa globalnego, w konkretnych środowiskach, instytucjach i grupach społecznych), bądź też w wymiarze bardziej bezpośrednim, tj. w małych grupach, w kontaktach interpersonalnych i poprzez samowychowanie jednostek. Właśnie wiedzę na ten temat należy czerpać z opracowań socjologii wychowania lub psychologii wychowania, aby w sposób naukowo uzasadniony rozwiązywać aktualne i perspektywiczne problemy wychowawcze z pedagogicznego punktu widzenia. Są to dwie dyscypliny naukowe, aczkolwiek nie należące do kompleksu nauk pedagogicznych – głównie ze względu na ich poznawczo-teoretyczny charakter, to jednak wiedza tam zgromadzona może być bezpośrednio pomocna i spożytkowana w badaniach pedagogicznych. Są to więc nauki pomocnicze dla pedagogiki.

Podobną rolę może spełniać również pedagogika porównawcza i historia wychowania. Umiejscowienie ich w gronie **nauk pomocniczych** dla pedagogiki systematycznej może wydawać się dyskusyjne (Kawula, 1986, s. 28–29), gdyż zawsze zaliczano je do nauk pedagogicznych *sensu stricte*. Jakie jednak argumenty przemawiają za wyrażonym tu stanowiskiem?

Informacje o rzeczywistości oświatowo-wychowawczej minionej oraz o głoszonych dawniej poglądach na temat wychowania, oświaty i szkolnictwa dostarcza, jak wiadomo, historia wychowania i historia myśli pedagogicznej. Analogiczne informacje o współczesnej realizacji różnorodnych koncepcji oświatowo-wychowawczych w różnych krajach i ogłaszanych przez różnych autorów można zaczerpnąć z opracowań komparatystycznych (pedagogika porównawcza) – (Wiloch, 1970; Sośnicki, 1949). Zarówno jeden, jak i drugi rodzaj informacji może być pomocny przy rozwiązywaniu aktualnych problemów pedagogicznych, lecz one same nie wchodzą w sklad problematyki pedagogicznej. Historia wychowania i myśli pedagogicznej, jak i pedagogika porównawcza są dyscyplinami o charakterze opisująco-wyjaśniającym, podobnie jak historia i wiedza o współczesnych społecznościach (o ich geografii, ekonomice, ustrojach politycznych i m.in. o ich systemach oświatowych) i – szerzej – społecznych.

Nauki te analizują zjawiska bezpośrednio interesujące pedagogikę właściwą, systematyczną, a ich wyniki mogą z pożytkiem służyć współczesnej praktyce wychowawczej, tym niemniej nie są one dyscyplinami pedagogicznymi o charakterze prakseologicznym i przez to są jedynie naukami pomocniczymi pedagogiki. Pogląd ten nie ma nic wspólnego z deprecjonowaniem rangi i znaczenia dotychczasowego dorobku historii wychowania i pedagogiki porównawczej. Dyscypliny te należą – podobnie jak socjologia wychowania i psychologia wychowania – do kompleksu nauk pedagogicznych, ale jako nauki **wspomagające** właściwe badania pedagogiczne.

Wreszcie zasadnicze jądro kompleksu nauk pedagogicznych stanowią te dyscypliny wyłonione w ramach pedagogiki, które w swej metodologii respektują **swoisty typ** i sposób rozwiązywania aktualnych oraz perspektywicznych problemów wychowawczych. Idzie tu mianowicie o przestrzeganie w dociekaniach badawczych zarówno problematyki o charakterze opisująco-wyjaśniającym, a także – i raczej przede wszystkim – widzenie zagadnień wychowawczych w aspekcie prakseologicznym, interwencyjnym, moderatywnym prospektywnym, antycypacyjnym.

Istotną kwestią badań pedagogicznych w odróżnieniu od nauk opisująco-wyjaśniających (np. psychologia, szczegółowe dziedziny biologii, filozofia i jej działy, socjologia i historia) jest także odmienny sposób rozumowania teoretycznego i wnioskowania praktycznego. Idzie o specyficzne postępowanie metodologiczne w ramach tez opisowych (nauki teoretyczne) i tez normatywnych charakterystycznych dla nauk praktycznych (Sośnicki, 1961; Myslakowski, 1958).

Niekiedy na gruncie pedagogiki posługujemy się wybranymi twierdzeniami i prawami teoretycznymi nauk opisująco-wyjaśniających, których treści uznajemy za postępowe dla myślenia i działania pedagogicznego (głównie projektowania zmian i określania efektów wychowawczych).

Pewne prawa teoretyczne odnoszące się do zjawisk wychowawczych, lecz ustalone z punktu widzenia dyscyplin poznawczych, na gruncie pedagogiki podlegają znacznemu przekształceniu. W wyniku przekształcenia ogólny skutek jako czlon prawa teoretycznego, zostaje traktowany jako cel, zaś przyczyna jako drugi jego człon – jako środek prowadzący do tego celu. Oto przykład zmiany rozumowania w naukach teoretycznych i praktycznych. Prawo fizyki – „pod wpływem ciepła (oczywiście w normalnych warunkach) metale zwiększają zawsze swoją objętość". Jest to prawo o charakterze przyczynowo-skutkowym (ciepło oznacza przyczynę, a powiększanie objętości jest skutkiem). Zamiana tego prawa na gruncie techniki i praktyki przebiegać może np. tak: „aby nałożyć metalową obręcz na koło, należy przedtem obręcz podgrzać". Jest to związek dwu zjawisk o charakterze celowościowym (potrzeba praktyczna staje się celem, a podgrzewanie jest środkiem prowadzącym do osiągnięcia celu). Jest to naturalnie przykład operacji logicznych, ukazujący m.in. zmianę myślenia u badacza i praktyka.

Na tym nie kończą się jeszcze poczynania badawcze w ujęciu pedagogicznym. Można jedynie przyjąć, iż na gruncie nauk społecznych zachodzą przemiany rozumowania w omawianym tu aspekcie (np. zamiana praw psychologicznych na zasady działań pedagogicznych), lecz są to tylko analogie do dziedzin przyrodniczych lub fizycznych. Otóż całej procedurze odwracania związków przyczynowych w celowościowe towarzyszy pedagogom **proces wartościowania**. Jest on oparty na normach zaczerpniętych z potrzeb społecznych narodu i państwa, z norm społeczno-moralnych i ideowych czy religijnych, z praktyki społecznej, z jednostkowych potrzeb ludzkich itd. Podstawą tak rozumianego wartościowania są normy ściśle pedagogiczne, a także wypracowa-

ne poprzez inne dyscypliny, z których pedagogika może korzystać, np. z zakresu higieny, estetyki, ideologii, psychologii czy etyki normatywnej.

W ten sposób z teoretycznych praw i prawidłowości nauk podstawowych i współpracujących z pedagogiką, praw o charakterze przyczynowo-skutkowym, powstają zasady (ogólne normy) działania pedagogicznego jako związki celów ze środkami, gdzie cele oznaczają np. modyfikację zachowań lub postaw ludzkich, a środki stanowią zespół działań, zasad, metod i sposobów adekwatnych do przyjętych celów.

Ogólne normy działań pedagogicznych mogą być z kolei poddawane badaniom i weryfikacjom empirycznym. Badania takie, m.in. eksperymentalne, mogą doprowadzić do ustalenia sposobów stosowania określonych norm do indywidualnych i specyficznych przypadków. W wyniku tych badań powstają teoretyczne prawa sposobów stosowania norm w działaniu (np. zasady samokształcenia się dorosłych, reguły opanowywania pewnych umiejętności, zasady wychowania zespołowego). Prawa te nie mają jednak w pedagogice charakteru bezwyjątkowego, lecz probabilistyczny. Stąd też ich – w pewnym sensie – ograniczoność praktyczna do zastosowania w każdych warunkach. Prawidłowości i zasady pedagogiczne mogą mieć jedynie postać **probabilistyczną**, a nie powszechną, ponadczasową , uniwersalną etc.

I tak, np. J.P.Keeves w pracy *Educational Environment and Student Achievement* (1972, s.34)) wyraża opinię, że również „wpływy środowiska na jednostkę mogą być przedstawione w terminach prawdopodobieństwa, a nie w kategoriach zależności przyczyn i skutków". Cała dotychczasowa wiedza o oddziaływaniu środowiska na organizm opiera się głównie na znajomości współwystępowania określonych związków pomiędzy elementami środowiska a zmiennymi osobowościami człowieka. Domyślamy się wprawdzie w wielu wypadkach współzależności, ale jest to dalekie od ścisłości naukowego stwierdzenia. Jeśli dodamy jeszcze, że pojęcie środowiska obciążone jest w znacznym stopniu relatywizmem, wynikającym z indywidualnej reakcji każdego organizmu na bodźce środowiskowe („każdy nosi ze sobą swoje środowiska"), wówczas okaże się, że badania empiryczne są bardzo utrudnione, jeśli nie wręcz minimalne ze względu na ich teoretyczne i praktyczne rezultaty. Można jedynie zaliczyć je tylko do tzw. zjawisk **stochastycznych**, losowych, domniemanych.

Wieloaspektowy, tj. integracyjny, charakter badań pedagogicznych nad wychowaniem powoduje, iż ostatecznym rezultatem dociekań badawczych jest taki rodzaj praw naukowych, które można określić jako prawa strukturalne. Mają one inny charakter niż prawa wynikania (np. w matematyce) lub prawa przyczynowo-skutkowe występujące głównie w naukach przyrodniczych (tzw. prawa **kauzalne**). W badaniach pedagogicznych chodzi o taką analizę procesów wychowania, aby spośród wielu różnorodnych i z reguły niepowtarzalnych faktów składających się na jego całość (zwłaszcza rezultaty tego procesu) uchwycić taką jego całość (strukturę) i specyficzne cechy, które charakteryzują też poszczególne fakty wychowawcze stanowiące tę całość. Zadaniem teorii pedagogicznej jest przede wszystkim wykrycie strukturalnych cech procesu

wychowawczego zawartych w jednostkowych faktach pedagogicznych, a przez ich analizę znaleźć uogólnienie charakterystycznych cech tego procesu i określić specyfikę struktury wychowania zarówno w przeszłości, jak i we współczesności.

Prawa strukturalne wypracowane w ten sposób – oparte w zasadzie na treściach biologicznych, psychologicznych, socjologicznych lub historycznych – ujmują najbardziej ogólne cechy i pojęcia odnoszące się do procesu wychowania, np. jego stratyfikacyjny i selekcyjny charakter w społeczeństwie jako czynnik kształtowania osobowości ludzkiej lub rozwoju społecznego grup ludzkich.

Rozważania te utwierdzają nas w przekonaniu, iż poprawne i pogłębione rozwiązywanie aktualnych i perspektywicznych problemów pedagogicznych może dokonywać się jedynie we współdziałaniu z innymi naukami, będącymi teoretyczną podstawą badań pedagogicznych bądź też całego **kompleksu nauk pedagogicznych**. Ten wymóg metodologiczny rzutuje też bezpośrednio na zakres i szeroki profil przygotowania adeptów pedagogiki (studentów, doktorantów) – profil pełnowymiarowy, niemal encyklopedyczny (*W poszukiwaniu...*, 1999).

Kryteria klasyfikacji nauk pedagogicznych

Na obecnym etapie rozwoju pedagogiki jako nauki o wychowaniu – czy szerzej nauki o człowieku – traktowanej najpierw jako jedna dyscyplina, wyodrębniło się już w jej ramach szereg subdyscyplin szczegółowych. Wyłaniają się one według rozmaitych zasad i kryteriów (sprawy te omówimy w dalszej części opracowania). Wszystkie jednak, jeśli zachowują istotne dla pedagogiki cechy (wskazane uprzednio), tworzą zespół dopełniających się subdyscyplin pedagogicznych, stanowiąc najważniejsze centrum kompleksu nauk pedagogicznych.

Dla nauk pedagogicznych w społeczeństwie transformacji wychowanie przestaje być sferą zjawisk towarzyszących rozwojowi społeczeństwa, staje się natomiast jednym z podstawowych czynników gospodarki i form życia społecznego, postępu nauki i techniki, warunkiem upowszechnienia kultury i wszechstronnego rozwoju ludzi, ich awansu czy degradacji.

Jesteśmy świadkami stale rozszerzającego się zakresu zadań, roli i oczekiwań związanych z procesami wychowawczymi. Jest to także tendencja zarysowująca się w skali międzynarodowej. Stanowisko takie wyrażono m.in. na światowym Kongresie AISE w Paryżu już w 1973 roku, który odbywał się pod hasłem: „Wkład nauk podstawowych do nauki pedagogicznej". Jak unowocześnić i przebudować pedagogikę współczesną, aby mogła sprostać stawianym przez nowy świat niepomiernie zwiększonym wymaganiom, do których nie jest przygotowana? – to główna myśl wspomnianego Kongresu. Jest to także wyraz troski o model pedagogiki „poszukującej" (Kozakiewicz, 1974).

W zasadniczym referacie Gaston Mialaret przedstawił tezy o postępującym „poszerzaniu" wymiarów wychowania w świecie współczesnym. **Pierwszy aspekt** tego poszerzania dotyczy wieku wychowanków, którzy tradycyjnie

pojmowani byli przez pedagogów tylko jako dzieci i młodzież w wieku szkolnym. Obecnie, w ramach koncepcji kształcenia ustawicznego, uczniami i wychowankami stają się również dorośli, a także przedstawiciele tzw. trzeciego wieku. Wobec tych nowych uczniów i wychowanków klasyczna pedagogika i dydaktyka jest bezradna. **Inne** „poszerzenie" dotyczy koncepcji będącej w dużej mierze zasługą socjologów, według których tzw. pedagogika szkolna – jak pojmowano ją do czasu narodzin naukowej pedagogiki – jest jedynie małym podzespołem wielkiej pedagogiki „totalnej", będącej zintegrowanym kompleksem wpływów i oddziaływań płynących z całej rzeczywistości społecznej i wyrażanej w biografii jednostek. **Trzeci aspekt** poszerzania współczesnej pedagogiki polega na zerwaniu z jednostronnie intelektualną koncepcją kształcenia i włączaniu całej osobowości w zakres formowania, a więc także wychowania emocjonalno-społecznego, fizycznego i estetycznego. Wreszcie **czwarte poszerzenie** – zdaniem Mialareta – polega na tym, że pedagodzy przestali się czuć odpowiedzialni jedynie za oddziaływanie na jednostki, ciąży bowiem na nich obowiązek oddziaływania na grupy (środowiska, klasy, kolektywy nauczycielskie, całe szkoły itp.) i całe systemy oświatowe, ponieważ od tak pojętej pedagogicznej interwencji w rzeczywistość zależy skuteczność wychowania w różnych jego postaciach i zakresach.

Tak więc zasada **pedagogiki totalnej** nie jest tylko – jak się często sądzi – wymysłem teorii socjologicznych, lecz wynika przede wszystkim z wielorakich układów i relacji, jakie dotyczą wychowania w aktualnych warunkach społecznych. Pedagogika jako nauka społeczna i prakseologiczna – zgodnie z jej naczelnym zadaniem – zajmuje się analizą zjawisk i mechanizmów występujących w procesach wychowawczych oraz projektowaniem i wdrażaniem określonych koncepcji, metod, form organizacyjnych, sposobów i środków usprawniających przebieg i efektywność procesów wychowawczych lub też postulowaniem zmian warunków niezbędnych do optymalnego ich przebiegu. Przy tym przez warunki rozumiemy wszelkie czynniki związane z regulacją, a czasem nawet z determinacją zjawisk wychowawczych, pochodzące z układu wychowawczego lub z układów społecznych innych, niż układ wychowawczy w ścisłym znaczeniu. Do nich należą np. zjawiska i procesy ekonomiczne, cywilizacyjne, ideologiczne, normy moralne i obyczajowe przyjęte w makroskali czy też w układach lokalnych lub regionalnych. Stąd też przedmiot zainteresowań pedagogiki i jej problematyka badawcza nie mogą być ograniczane jedynie do analizy zjawisk występujących w procesie planowanego i zorganizowanego wychowania. Zdaniem Z.Zaborowskiego (1973, s.55) zabieg taki byłby sztucznym zawężeniem terenu badań pedagogicznych, w obrębie którego znajdują się również fakty związane z wychowaniem dzieci i młodzieży, z działalnością spontaniczną i nierefleksyjną, np. w środowisku rówieśniczym dzieci i młodzieży, w domu rodzinnym, czy też w środowisku sąsiedzkim ludzi dorosłych.

We współczesnej organizacji życia wychowanie przejawia się w wielorakich układach i relacjach. Obejmuje ono procesy przekształcania się samej jednostki (samowychowanie, resocjalizacja, samokształcenie), różne relacje mię-

dzyjednostkowe i międzygrupowe oraz procesy instytucjonalnego oddziaływania wychowawczego o różnym stopniu refleksji pedagogicznej. Procesy wychowawcze zachodzą m.in. w placówkach służących przede wszystkim tym celom, a więc w szkołach, przedszkolach, domach wychowawczych, domach dziecka, placówkach kultury i oświaty, organizacjach młodzieżowych. Zjawiska te oraz ich skutki wychowawcze mają również swoje miejsce w instytucjach służących innym celom niż wychowanie, np. zakłady pracy, środki masowego oddziaływania, związki zawodowe, partie polityczne, różne organy sprawowania władzy, społeczne i samorządne organizacje, stowarzyszenia. Działalność wychowawcza stała się aktualnie także udziałem konkretnych przedstawicieli sprawujących władzę administracyjną lub polityczną. W ostatnich latach ich rola edukacyjna znacznie u nas wzrosła.

Wychowanie wiąże się także z tym wszystkim, co może służyć stwarzaniu – w różnej skali i różnym zakresie – warunków oddziaływań pedagogicznych, jak np. reformowany system szkolny i oświatowo-wychowawczy, system oświaty pozaszkolnej, polityka społeczna, polityka oświatowa i kulturalna kraju, funkcjonowanie sieci szkolnej, społeczne uwarunkowania realizacji przyjętych zasad ustroju szkolnego (w tym procesy selekcji społecznych i szkolnych), funkcjonowanie administracji oświatowej różnych szczebli, wyposażenie instytucji oświatowych w środki kształcenia, baza i finanse przeznaczone na działalność oświatowo-wychowawczą oraz liczba kadry pedagogicznej różnych specjalności i jakość jej przygotowania. Ta wielorakość przebiegu i uwarunkowań procesów wychowawczych powinna – zdaniem Wincentego Okonia – znaleźć swoje odbicie w badaniach podejmowanych przez nauki pedagogiczne (*Stan i perspektywy...*, 1976, s.66). Tworzenie się nowych subdyscyplin pedagogicznych jest więc niejako pozytywną reakcją na rozszerzający się krąg współczesnych zjawisk wychowawczych (stanowiących główny przedmiot badań), które dostarczają także coraz bardziej skomplikowanych problemów, wymagających rozwiązania na gruncie teorii i praktyki.

Z dawnych gałęzi wiedzy pedagogicznej wyłaniają się nowe dyscypliny, nowe specjalności, co należy uznać w pewnym sensie za tendencję korzystną dla rozwoju nauk pedagogicznych. Zjawisko to świadczy o żywym zainteresowaniu się przedstawicieli tych dyscyplin aktualnymi sprawami naszej rzeczywistości wychowawczej (Winiarski, 1988). Niektóre kwestie szczegółowe, rodzące się w szybko zmieniających się warunkach cywilizacyjnych, nie mogą być właściwie wyjaśniane i rozwiązywane według tradycją uświęconych zasad pedagogiki ogólnej lub też zawężonych z konieczności kręgów klasycznej dydaktyki i teorii wychowania. Na pewno każda z wyłaniających się dziedzin pedagogicznych może dochodzić do określonego stopnia autonomiczności. W innym bowiem przypadku grozić będzie naukom pedagogicznym dezintegracja wiedzy o wychowaniu, jej przesadne uszczegółowienie, izolacja treści, brak całościowego poglądu na całokształt współczesnych zjawisk wychowawczych, ich uwarunkowania oraz efektywność podejmowanych działań w tym zakresie. Nikła będzie zatem praktyczna przydatność tak ujętej „rozparcelowanej" wie-

dzy o wychowaniu. Jednak postępująca żywiołowo dyferencjacja w całym kompleksie nauk pedagogicznych – zwłaszcza w naszym kraju – wyzwoliła proces dezintegrowania wiedzy oraz działań badawczych podejmowanych przez poszczególnych przedstawicieli subdyscyplin pedagogicznych. Jedna i druga postać dezintegracji przejawia się m.in. w zbędnym dublowaniu tematyki badawczej i tytułów wydawanych książek, w nadmiernym i mało uzasadnionym (niekiedy sztucznym) wyolbrzymianiu znaczenia pewnych dziedzin pedagogicznych i pomniejszaniu innych subdyscyplin (Wiatrowski, 1974; Wojciechowski, 1980).

Idzie przecież także o to, aby w naukach pedagogicznych osiągnąć ideę „jedności nauki". Pozytywnym przykładem całościowego ujmowania współczesnej wiedzy o charakterze interdyscyplinarnym jest próba tworzenia ogólnej nauki o człowieku jako systemie zjawisk różnej natury. W tym też kierunku powinny pójść poszukiwania badawcze w kompleksie nauk pedagogicznych, ponieważ wychowanie jako przedmiot badań jest dla nich wspólne, pomimo wyodrębniania się szczegółowych dyscyplin badających to zjawisko społeczne czy indywidualną biografię. Kazimierz Sośnicki sądzi, że pedagogika tworzy **prawa kompleksowe**, mające ustalić związki między warunkami biologicznymi, przyrodniczymi, historycznymi, społecznymi, kulturalnymi, a ich skutkami dla psychiki człowieka. „Badania pedagogiczne jednak nie muszą się zadowalać ustalaniem związków między kompleksowymi sytuacjami i ich rezultatami wychowawczymi, gdy te kompleksy są dość stałe i powtarzające się, typowe. Mogą one w tych właśnie kompleksach wprowadzać **pewne zmiany i modyfikować** warunki lub też częściowo usuwać niektóre z nich, należące do określonego zespołu. Postępowanie takie pozwala na przeprowadzenie nawet eksperymentu zwanego **naturalnym**, pozwala na wykrycie prawidłowości, które mogą się przyczynić do ułatwienia i doskonalenia samego procesu wychowania, chociaż uzyskane wyniki tych badań **są tylko prawdopodobne** i ujęte jedynie w prawa statystyczne" (Sośnicki, 1964, s.29).

Pedagogika jako nauka oraz podstawowe dyscypliny stanowiące jej trzon: pedagogika ogólna, dydaktyka, teoria wychowania mają dość krótką historię. Początki pedagogiki naukowej, w odróżnieniu od jej praktycznego lub filozoficzno-normatywnego charakteru sięgają pierwszych lat XIX wieku (m.in. Johanna Friedricha Herbarta 1776–1841), a jej właściwy rozwój dokonał się dopiero na przełomie XIX i XX wieku. Dla prześledzenia historycznego jej rozwoju jest to okres stosunkowo krótki, aby można było określić naukę w nowoczesnym rozumieniu tego słowa.

Rozwojowi pedagogiki towarzyszy od początku zjawisko wyłaniania się subdyscyplin szczegółowych, zwłaszcza różnorodnych kierunków i prądów pedagogicznych (Krajewski, 1982). Dlatego – zgodnie z celami opracowania – zajmiemy się również uporządkowaniem wyłonionych już w pedagogice dyscyplin, stanowiących zasadnicze centrum kompleksu nauk pedagogicznych. Ażeby to uczynić w sposób uzasadniony, należy wyróżnić podstawowe kryteria, według których jesteśmy uprawnieni do zaszeregowania określonej subdyscypliny do konkretnej grupy. Są to kryteria dość różnorodne w odniesieniu do

już istniejących dyscyplin pedagogicznych. Dotychczasowe próby uporządkowania subdyscyplin pedagogicznych nie mogą być udane, ponieważ ich autorzy na ogół nie podają żadnych uzasadnionych kryteriów według których dokonują takiego, a nie innego wyróżnienia (Wiatrowski, 1994, s. 22–27; *Pedagogika specjalna*, 1997). Wydaje się, iż są to raczej kryteria „ukryte", wiadome tylko twórcom danej klasyfikacji. Czytelnikowi uwidacznia się tam zasada „dodawania" kolejnych dyscyplin – tych, które już są lub pojawią się. Przykładem jest klasyfikacja nauk pedagogicznych zaproponowana przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, co pewien czas modyfikowana, ale odznaczająca się właśnie tak rozumianą zasadą[4]. Jest to przede wszystkim propozycja akcentująca administracyjną płaszczyznę nauki, a przez to mało przydatną w rozważaniach i badaniach właściwych pedagogice i jej subdyscyplinom, stanowiącym centrum kompleksu nauk pedagogicznych. W odniesieniu do tak przedstawionego zespołu subdyscyplin pedagogicznych z pominięciem dyscyplin współdziałających, pomocniczych i podstawowych dla pedagogiki – wyróżnić można siedem podstawowych kryteriów, według których da się sklasyfikować występujące współcześnie dziedziny szczegółowe w ramach pedagogiki. Są to:

1. Kryterium uwzględniające **cele działalności** wychowawczej, ujmowane w najszerszym ich rozumieniu. Według tego kryterium zostały już dość wcześnie wyodrębnione dwie podstawowe subdyscypliny pedagogiczne, tj. dydaktyka i teoria wychowania (w węższym znaczeniu). Osiąganiu celów dydaktycznych służą procesy i czynności nauczania, uczenia się oraz kształcenia i samokształcenia. Natomiast procesy wychowania i samowychowania powodują osiąganie celów wychowawczych. Udana w tym względzie jest próba skonstatowania specyfiki celów oraz procesów dydaktycznych i wychowawczych, służących przekształcaniu psychiki człowieka, a w konsekwencji jego zachowania się. Opierając się na koncepcji Williama Sterna, dotyczącej występowania w psychice ludzkiej dwu podstawowych grup cech, jakimi są dyspozycje kierunkowe i instrumentalne, Feliks Korniszewski (*Pedagogika...*, 1964, s. 8–15) twierdzi, że działania pedagogiczne wywołujące zmiany w sferze kierunkowej psychiki jednostek są wychowaniem, a działania wytwarzające zmiany w sferze instrumentalnej ich psychiki są nauczaniem. Tym zasadniczym rodzajem działań praktycznych odpowiadają właśnie dwie główne subdyscypliny pedagogiczne, tj. dydaktyka i teoria wychowania. Oczywiście w ich ramach mieszczą się dydaktyki szczegółowe lub szczegółowe teorie wychowania: np. moralnego, estetycznego, fizycznego.

[4] Oficjalna klasyfikacja subdyscyplin, przyjęta przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, zawarta w opracowaniu Mieczysława Pęcherskiego w art. pt. *Nauki pedagogiczne a potrzeby społeczne*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1977, nr 3, s. 5–17 – uwzględnia następujące subdyscypliny: 1) pedagogika ogólna, 2) teoria wychowania (teoria wychowania społeczno-moralnego, teoria wychowania fizycznego, teoria wychowania estetycznego), 3) dydaktyka (dydaktyka ogólna, dydaktyki szczegółowe), 4) pedagogika społeczna, 5) pedagogika dorosłych, 6) pedagogika specjalna (resocjalizacyjna, lecznicza), 7) pedagogika kształcenia zawodowego, 8) pedagogika szkoły wyższej, 9) pedagogika porównawcza, 10) pedagogika systemów oświatowych, 11) historia oświaty i wychowania, 12) pedagogika wojskowa, 13) ekonomika oświaty, 14) socjologia wychowania, 15) pedagogika wychowania przedszkolnego, 16) pedeutologia, 17) polityka oświatowa.

2. Kryterium **metodologiczne**, według którego można wyróżnić pedagogikę ogólną i pedagogikę społeczną. Pierwsza z nich, będąca w pewnym sensie **metapedagogiką** lub ogólną metodologią pedagogiki, obejmuje m.in. analizę **wszelkich czynników** i uwarunkowań procesu wychowawczego. Z tego punktu widzenia istotne dla wychowania stają się zarówno czynniki immanentne człowiekowi (biopsychiczne), jak i czynniki będące ciągłymi interakcjami jednostki ze środowiskiem społecznym, kulturowym i przyrodniczym. Natomiast pedagogika społeczna akcentuje w swym podejściu metodologicznym rolę i **znaczenie środowiska** jako istotnego czynnika kształtowania osobowości ludzkiej. Zasadniczy zatem sens badań pedagogów społecznych polega na tym, że koncentrują się na problematyce środowiska wychowawczego jako zespole czynników działających na człowieka, warunkujących jego rozwój i w dużym stopniu rezultaty planowej działalności wychowawczej. Ponadto pedagodzy społeczni analizują również różnego rodzaju relacje i potrzeby opiekuńczo-wychowawcze i kulturalne, występujące w poszczególnych fazach życia człowieka (dzieciństwo, młodość, wiek dojrzały, trzeci wiek). Pedagogika społeczna będąca równocześnie teorią środowiska wychowawczego, analizuje wpływy wychowawcze, których źródłem jest środowisko. Ustala przy tym zasady jego organizowania z punktu widzenia potrzeb wychowania, opieki pracy socjalnej i kulturalnej itd. (Kawula, 1999).

3. Kryterium **instytucjonalne**, zgodnie z którym wyróżnia się rozmaite określenia zawierające słowo „pedagogika", potrzebne bardziej do nazwania konkretnej działalności praktycznej aniżeli refleksji teoretycznej. Stosując tę zasadę wyróżnia się pedagogikę szkolną, przedszkolną, pedagogikę wyższej szkoły, wojskową, domu kultury czy też biblioteki, świetlicy, zakładu pracy, ośrodka pomocy społecznej, zakładu karnego, pedagogikę różnych stowarzyszeń lub organizacji (np. pedagogika „Wici", ZHP, TPD). Niekiedy są to dziwaczne określenia w rodzaju pedagogika „podwórkowa" czy „osiedlowa".

4. Kryterium **rozwojowe**, według którego można uszeregować kolejno dyscypliny pedagogiczne, odpowiadające różnym okresom i etapom życia ludzkiego. I tak, wyróżnia się pedagogikę okresu żłobkowego, pedagogikę wczesnoszkolną, pedagogikę dzieci i młodzieży, studentów, pedagogikę dorosłych (andragogikę), pedagogikę ludzi w wieku poprodukcyjnym (geragogikę).

5. Dość często w ostatnich latach korzysta się z terminu „pedagogika" odnosząc go do różnorodnych **dziedzin działalności ludzkiej**. Jest to tak zwane kryterium ze względu na rodzaj jednostkowej lub grupowej działalności, którą pragnie się rozpatrywać również w aspekcie pedagogicznym. Mamy zatem pedagogikę obronną, rekreacji, działalności kulturalnej, sportu, pracy, pracy socjalnej, uczenia się, wczasów i czasu wolnego, sztuki (pedagogikę artystyczną), zdrowotną i opiekuńczą czy też pedagogikę samokształcenia.

6. Kryterium **dewiacji i defektów** rozwojowych człowieka. W myśl tego kryterium wyróżniona została pedagogika specjalna lub ortopedagogika ze swoimi dyscyplinami szczegółowymi: oligofrenopedagogiką, surdopedagogiką, tyflopedagogiką i pedagogiką rewalidacyjną; a także pedagogika resocjalizacyjna i penitencjarna.

7. Niektóre subdyscypliny pedagogiczne są wyróżniane według kryterium **problemowego**. Wówczas w centrum uwagi danej dyscypliny są przekrojowo ujęte zagad-

nienia badawcze i praktyczne, np. polityka oświatowa lub kształcenie ustawiczne, kształcenie zawodowe, problemy zawodu nauczyciela (pedeutologia). Kwestie edukacji ekologicznej, językowej (glottopedagogika), międzykulturowej.

Prób autorskich naturalnie było więcej. Na razie – ze względu na krzyżujące się kryteria logiczne i zakres merytoryczny – nie udało się zintegrować subdyscyplin pedagogicznych w jednolity system naukowy.

Koncepcja moja była po raz pierwszy opublikowana w artykule pt. *Problem dyferencjacji w integracji nauk pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny" 1982, nr 2–3 (s. 58–80). Zauważyłem również, że w trzech opracowaniach polskich pedagogów w latach dziewięćdziesiątych, przytoczone zostały zasady klasyfikacji subdyscyplin – które także podałem tutaj – ale, niestety, ich teksty nie zawierają wyraźnych odniesień do mego pomysłu (m.in. Marian Nowak, 1999, s. 112–113).

Wielość płaszczyzn wychowania (*pedagogii*) – jedność pedagogicznej teorii

Dokonany przegląd pozwala zauważyć, że wyróżnione tutaj kryteria klasyfikowania rozmaitych zakresów praktycznej działalności wychowawczej (np. praca, sport, opieka) i odpowiadające im subdyscypliny, wyłaniające się z pedagogiki, są niejako wywiedzione z ich naturalnie i żywiołowo przebiegającego procesu rozwoju dyscypliny, o której tutaj mówimy. Rodzi się w tym miejscu pytanie: na ile – w świetle ukazanych uprzednio wymogów wyłaniania się dyscyplin naukowych – są one zasadne i uprawnione do autonomicznego traktowania niektórych z wyodrębniających się aktualnie „pedagogik"? Wiąże się to m.in. z szukaniem przez pedagogów niemal dla każdej dziedziny aktywności ludzkiej jakichś prawidłowości i swoistych uwarunkowań, konsekwencją których jest wyróżnianie nowych subdyscyplin, często w zupełnym oderwaniu od ogólnych prawidłowości pedagogiki jako nauki (omówiłem najważniejsze z nich w artykule pt. *Pedagogika jako swoista nauka o człowieku*. „Ruch Pedagogiczny" 2000, nr 1–2).

Zaszeregowanie subdyscypliny pedagogicznej do danej grupy – przy zastosowaniu wymienionych uprzednio kryteriów – nie oznacza bynajmniej, że pomiędzy szczegółowymi dyscyplinami kompleksu nauk pedagogicznych nie występują ścisłe powiązania. Wręcz przeciwnie, związki takie w rzeczywistości istnieją: merytoryczne, organizacyjne, personalne itd., a tylko nieliczni spośród współczesnych pedagogów są zdania, że poszczególne nauki pedagogiczne rozwijają się odrębnie (Urban, 2000, s. 89–91). Wysuwa się przy tym alternatywną relację, jako logiczną płaszczyznę wzajemnego stosunku, np. pomiędzy pedagogiką dorosłych a pedagogiką społeczną. Tymczasem o wiele bliższy prawdzie i rzeczywistości jest logiczny stosunek krzyżowania się rozmaitych subdyscyplin naukowych, w tym także pedagogicznych. Tak też jest w przypadku andragogiki i pedagogiki społecznej. Są to bowiem dyscypliny pedago-

giczne wyodrębnione według różnych zasad klasyfikacji (kryterium rozwojowe lub metodologiczne). Zatem, pewne zakresy zainteresowań badawczych są wspólne dla obu omawianych tu subdyscyplin (np. zagadnienia wychowawcze placówek kształcenia dorosłych, aktywności społecznej i kulturalnej ludzi starych, wychowawcze aspekty pracy i wypoczynku), inne zaś specyficzne dla każdej z nich (np. zagadnienia dydaktyczne w kształceniu dorosłych są swoiste dla zadań andragogicznych, a społeczne uwarunkowania karier oświatowych dzieci i młodzieży oraz dorosłych są przykładem zainteresowań badawczych pedagogów społecznych). Zresztą podobne związki wymienionych dyscyplin pedagogicznych są bliskie każdej z nauk należących do „jądra", a stanowiących w pewnym sensie wspólny system. W tym też oświetleniu miejsce i rola pedagogiki społecznej wśród innych nauk pedagogicznych wydają się szczególnie istotne, ponieważ metodologiczny aspekt, jaki wynika z jej dyrektyw, może i powinien być zastosowany w każdej szczegółowej subdyscyplinie pedagogicznej (np. metodologia teorii wychowania czy pracy socjalnej i kulturalnej).

Rozmaite problemy badawcze i praktyczne rozpatrywane przez dydaktyków, teoretyków wychowania, andragogów, pedagogów specjalnych itd. nie mogą być poprawnie rozwiązywane bez analizowania środowiskowych czynników warunkujących właściwe czy też destrukcyjne realizowanie zadań wychowawczych. Analogiczne wymagania badawcze powinni spełniać wszyscy ci, którzy pragną poznać i usprawnić działalność konkretnych instytucji oświatowych, socjalnych, kulturalnych, opiekuńczych itp. bądź też opracować taki model danej działalności ludzkiej (zwłaszcza grupowej, np. pracy, czasu wolnego, uczestnictwa w kulturze, rekreacji, sportu), aby spełniał on współczesne wymogi społeczne i dyrektywy płynące z nauk pedagogicznych. Niejednokrotnie spotkać można jeszcze przykłady badań pedagogicznych, w których wyjaśnia się funkcjonowanie jakiejś instytucji wychowawczej, jej efektywność (np. pracę szkoły), wyłącznie poprzez jej „wnętrze". Jeśli nie bierze się w takich badaniach pod uwagę społecznych wyznaczników procesów wychowawczych i dydaktycznych, np. środowiskowych warunków, w jakich wzrasta ucząca się młodzież, wówczas analizy takie mają ograniczone znaczenie, zarówno teoretyczne, jak i w zakresie praktycznej działalności profilaktycznej, terapeutycznej i reformatorskiej. W związku z tym można postawić pytanie: do jakich wniosków prowadzą np. badania stwierdzające, że uczeń sprawia i ma trudności w nauce szkolnej dlatego, że jest leniwy lub mało inteligentny? Tego typu rezultaty badań pedagogicznych nadal – niestety – znajdują poczesne miejsce w naszej literaturze.

Przedstawione stanowisko powinno uświadomić nam jedną z zasad metodologicznych pedagogiki, według której w badaniach nad różnorodnymi szczegółowymi aspektami wychowania należy zachować jedność pedagogicznej teorii. Jest to równocześnie podstawowa dyrektywa postępowania badawczego, mogąca zapobiec dalszej dyferencjacji nauk o wychowaniu i samej pedagogiki. Chodzi nam przecież o integralne traktowanie zjawisk wychowawczych w etapie ich opisu, wyjaśniania i projektowania. Do tego potrzeb-

ny jest system wiedzy o warunkach wychowania, przedmiocie wychowania, o modelach optymalizujących pracę wychowawczą i sposobach ich stosowania. Zadanie to stoi aktualnie przed naukami o wychowaniu, w tym także przed dyscyplinami stanowiącymi dotąd także kompleks nauk pedagogicznych. Nie można natomiast liczyć na lepszą efektywność wychowania w sytuacji, gdy jego wyjaśnianie i modyfikowanie pozostawimy samej pedagogice, i to w jej klasycznym kształcie lub – co gorsza – w jednostronnym ujęciu, np. empirystycznym, spekulatywnym czy skrajnie prakseologicznym. Chodzi więc o zreintegrowany system nauk o wychowaniu. Tendencje te zarysowują się od pewnego czasu w wielu krajach, zwłaszcza zachodnich (Brezinka, 1974; Szymański, 1982; Kamiński, 1992; Duraj-Nowakowa, 1992). Jest to równocześnie jeden z podstawowych warunków „emancypacji" pedagogiki ze stawianych przed nią zadań (na ogół zbyt wygórowanych) i traktowania jej jako jednej (nie jedynej) z nauk o wychowaniu. To dopiero łącznie mogą one pełniej wyjaśniać i modyfikować proces wychowania w społeczeństwie i układach bezpośredniego oddziaływania. Ważną próbę metodologiczną w zakresie holistycznego wyjaśniania uwarunkowań, przebiegu i efektywności procesu wychowania stanowi m.in. jego systemowa analiza oraz metody jakościowe. Wyzwaniem współczesnym dla pedagogiki jest potrzeba jej interdyscyplinarnej syntezy. Jest ono podyktowane biopsychospołeczną naturą człowieka oraz społecznymi zamówieniami. Transformacja ustrojowa w Polsce jest właśnie tak radykalnie postrzeganą zmianą, że nie zawsze dostrzeganą przez pedagogów. Są jednak w tym względzie pozytywne przykłady badań i konferencje inicjowane w niektórych środowiskach, a zwłaszcza opracowania zbiorowe (*Orientacje w metodologii...*, 1998; Palka, 1999).

Problemy pedagogiczne mają szczególnie złożoną istotę i z reguły nie mogą być sprowadzone do prostych poszukiwań wybranych czynników lub zmiennych, mających udowodnić wpływ czy prostą zależność. Aby wyjaśnić związki zachodzące w szerszych układach społecznych i układach pedagogicznych, niezbędna jest analiza wieloczynnikowa. Stąd też prawdziwie ludzki wymiar zjawisk i procesów wychowawczych nie może być uchwycony jedynie w postaci statystycznych generacji oraz praw przyczynowo-skutkowych. To właśnie według humanistycznej orientacji metodologicznej, zakłada się konieczność holistycznego (całościowego) i jakościowego badania zjawisk socjopedagogicznych czy psychospołecznych (także instytucjonalnych, wspólnotowych, jednostkowych).

Jak zauważył, już w 1930 roku, Franciszek Bujak: „Cała nauka w ogóle nie jest celem dla ludzkości, lecz środkiem, środkiem do dobrobytu i szczęścia. Pod wpływem nauki rozwój ludzkości staje się coraz szybszy, a mimo to bardziej pewny w linii, która przyjmuje bardziej widoczny kierunek ku górze, ku ulepszaniu wszystkiego, od narzędzi i stosunków społecznych, do ras i do duszy" (Bujak, 1984, s.9). Podać można dziś, iż tak widzianą funkcję realizować powinna również pedagogika jako jedna z nauk o człowieku.

Bibliografia

Adamski F.: *O potrzebie pedagogiki personalistycznej*. „Reforma Szkolna" 1993, nr 4

Bernal J.D.: *Nauka w dziejach*. Warszawa 1957

Brezinka W.: *Grundvegriffe der Erziehungsneisseuschaft Analyse, Kritik, Vorschläge*. München Basel 1974

Bujak F.: *Nauka a społeczeństwo*. Warszawa 1984

Debesse M.: *Wyzwanie rzucone naukom o wychowaniu*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1974, nr 1

Duraj-Nowakowa K.: *Teoria systemów a pedagogika*. Kraków 1992

Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki. Red. B. Śliwerski. Kraków 1992

Gurycka A.: *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa 1979

Hajduk E.: *Człowiek dobry*. Zielona Góra 1992

Harris J.: *Geny i wychowanie*. Warszawa 2000

Kamiński S.: *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin 1992

Kawula S.: *Antynomie współczesnego wychowania* W: *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*. Red. J. Górniewicz. Toruń 1993

Kawula S.: *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*. Toruń 1999

Kawula S.: *Dysonans społeczny a wychowanie młodych pokoleń*. „Edukacja" 1988, nr 2

Kawula S.: *Pedagogika społeczna*. W: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Red. D. Lalak, T. Pilch. Warszawa 1999

Kawula S.: *Rozdroża i szanse wychowania*. Olsztyn 1986

Keeves J.P.: *Educational Environment and Student Achievement*. Stockholm 1972

Korniszewski F.: *Pedagogika jako nauka, jej problematyka, zadania oraz metody*. W: *Mała encyklopedia wychowania*. Red. W: Pomykalo. Warszawa 1971

Kozakiewicz M.: *Wkład nauk pedagogicznych do nauki pedagogicznej. Kongres* AISE *w Paryżu – wrzesień 1973*. „Ruch Pedagogiczny" 1974, nr 1

Kozielecki J.: *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa 1987

Krajewski W.: *Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych*. Warszawa 1982

Kreutz M.: *W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki*. „Nowa Szkoła" 1959, nr 9

Łukaszewski W.: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa 1984

Miller R.: *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia*. Warszawa 1981

Muszyński H.: *Pedagogika polska na przełomie dwóch formacji społecznych* W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa 1994

Muszyński H.: *Spór o metodologiczny status nauk o wychowaniu*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, nr 2

Myslakowski Z.: *Trzy typy prawidłowości w naukowym ujęciu zdarzeń: prawo, zasada, reguła*. „Życie Szkoły" 1958, nr 1

Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką; Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania. Red. N. Wolański. Warszawa 1979

Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką. Red. B. Suchodolski. Warszawa 1966

Nowak M.: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin 1999

Orientacje w metodologii badań pedagogicznych. Red. S. Palka. Kraków 1998

Ossowski S.: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa 1962

Ostasz L.: *Elementy kulturoznawstwa*. Olsztyn 2000

Palka S.: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków 1999

Pasterniak: *Głębia i pewność. O pedagogice teonomicznej u progu trzeciego tysiąclecia*. Poznań 1999

Pedagogika na usługach szkoły. Red. F. Korniszewski. Warszawa 1964
Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania. Red. T. Hejnicka-Bezwińska. Bydgoszcz 1995
Pedagogika specjalna. Red. W. Dykcik. Poznań 1997
Picht G.: *Odwaga utopii*. Warszawa 1981
Ruciński S.: *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*. Warszawa 1988
Rutkowiak J.: *Pedagogika ogólna a struktura i jakość wiedzy o wychowaniu* W: Szyszko-Bohusz A.: *Nieśmiertelność genetyczna*. Kraków 1996
Sałaciński L.: *Pseudowychowanie i antywychowanie jako przedmiot badań pedagogicznych*. W: *Problemy współczesnego wychowania*. Red. J. Materne. Zielona Góra 1989
Sośnicki K.: *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1964
Sośnicki K.: *Pedagogika ogólna*. Toruń 1949
Sośnicki K.: *Prawo – norma – zasada*. „Ruch Pedagogiczny" 1961, nr 2
Sośnicki K.: *Pogląd strukturalizmu na współczesną naukę*. „Ruch Pedagogiczny" 1974, nr 2
Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych. Red. W. Okoń. Warszawa 1976
Stratman O.: *We can change the world*. Boston 1991
Szymański M.: *Trzecia pedagogika*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, nr 2
Szyszko-Bohusz A.: *Nieśmiertelność genetyczna*. Kraków 1996
Toffler A. i H.: *Budowa nowej cywilizacji. Praktyka trzeciej fali*. Poznań 1996
Uczyć się, aby być. Red. E.Faure. Warszawa 1975
Urban B.: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków 2000
Wiatrowski Z.: *Pedagogika pracy – subdyscypliną pedagogiczną*. „Ruch Pedagogiczny" 1974, nr 6
Wiatrowski Z.: *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz 1994
Wiloch T.: *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*. Warszawa 1970
Winiarski M.: *Rozważania na temat typologii rozwoju nauk pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny" 1988, nr 1–2
Wojciechowski K.: *Pedagogika dorosłych czy pedagogika społeczna*. „Oświata Dorosłych" 1980, nr 8
Wołoszyn S.: *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*. Warszawa 1993
W poszukiwaniu podstaw pedagogiki. Zygmunt Mysłakowski (1890–1971). Red. T.W. Nowacki. Warszawa 1999
Zaborowski Z.: *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*. Warszawa 1973.

Krzysztof Polak
Uniwersytet Jagielloński

PEDAGOGIKA I BADANIA INTERDYSCYPLINARNE

Działanie zawodowe współczesnego badacza, reprezentującego dowolną dziedzinę wiedzy (działanie pedagogiczne nie jest tu żadnym wyjątkiem) znamionuje stan epistemicznego napięcia. Napięcie to tworzy się w przestrzeni zamkniętej pomiędzy postulatami przekraczania barier i horyzontów własnej dyscypliny, służącego lepszemu rozumieniu świata, a wymaganiami pogłębiania badań w jej zakresie, po to, by chronić i rozwijać podstawy „swojej" dyscypliny. Trudno te wymagania z sobą pogodzić. Rezultat jest taki, że dzisiaj przedstawiciele niemal każdej dyscypliny naukowej z konieczności, wskutek oddziaływania zarówno siły jej tradycji, jak i siły dominujących w niej bieżących paradygmatów, stają się niezdolni do dostrzegania tych aspektów rzeczywistości, które sama stawia poza marginesem swego przedmiotu badań.

Począwszy od czasu swoich studiów akademickich, każdy z badaczy przesiąka specyfiką swej dyscypliny: uczy się jej języka, prowadzenia badań w jej obrębie, poznaje charakterystyczne dlań problemy badawcze. Wszystko to, z czasem, przeobraża się w jego drugą naturę. Zdarza się, że ten specyficzny świat paradygmatów, założeń, teorii właściwych ich dyscyplinie, zaczyna być traktowany jako jedynie sensowny, a specyficzne dla niej podejście badawcze za wyłączny sposób prowadzenia badań w sposób profesjonalny.

Rzeczywistość jest niejasna, dwuznaczna, nierozwiązywalna, ale fragmentaryzacja rezultatów ludzkiego poznawania zaostrza tę niejasność, ponieważ każda dyscyplina rozwija się według własnych, tylko jej właściwych, epistemologicznych założeń. Bardzo trudno jest (o ile to w ogóle możliwe?) połączyć tak różne stanowiska badawcze w jedną całość. Powstał więc w filozofii nauki stan swoistego zawieszenia między oporem wobec interdyscyplinarności a wyraźną tendencją do jej lansowania. Można przypuszczać, że stan taki będzie nam jeszcze długo towarzyszył.

Jeśli przekroczyć próg tej filozofii, rzecz wydaje się zadziwiająco prosta. Na przykład, idea integracji w kształceniu, nawiązująca w swoich założeniach do interdyscyplinarności, jest przykładem przejścia obok trwającego od wieków

sporu między zwolennikami i przeciwnikami interdyscyplinarności ludzkiego poznawania świata. Zbyt blisko stąd jednak do ignorancji i przyjęcia *a priori* takiej wizji „zintegrowanego" świata, która przypomina „zaklinanie" rzeczywistości. Rzeczywistość jest zintegrowana tylko wówczas, jeśli taką chcemy ją widzieć. Integralność świata jest wytworem naszego umysłu, nie zaś jego immanentną właściwością. To koronne argumenty przeciwników „szkolnej" integracji, operującej w takiej „zaklętej" przestrzeni programu kształcenia.

Sądzić można, że ratunkiem przełamania takiej niemożności okazać się może podejście interdyscyplinarne. Podejście to może bowiem w istotnym stopniu wpływać na świadomość badawczą reprezentantów każdej dyscypliny i chronić ich przed dyscyplinarną ksenofobią. Nadal pozostaje pytanie: w jaki sposób i do jakiego stopnia różne dyscypliny mogą się z sobą integrować?

Poziomy interdyscyplinarności

Związki między poszczególnymi dyscyplinami powstają i umacniają się na skutek współpracy osób je reprezentujących. Współpracy tej przyświecają rozmaite motywy – teoretyczne, praktyczne albo też teoretyczno-praktyczne w swym charakterze. Bez względu jednak na charakter tych motywów, istotne jest to czy badacze, reprezentujący rozmaite dyscypliny, a pragnący ze sobą współpracować, czynią wysiłki zmierzające do dostrzegania relacji między dyscyplinami, nawiązując do ich procedur badawczych, paradygmatów, specyficznych dlań założeń czy teorii. Działania takie przybierają wtedy postać **badań interdyscyplinarnych**. Badania takie należy wyraźnie odróżniać od **badań multidyscyplinarnych**.

Badania multidyscyplinarne łączą w sobie narzędzia i twierdzenia dwóch lub więcej dyscyplin w celu badania jakiegoś problemu czy zjawiska wspólnego tym dyscyplinom. W odróżnieniu od badań interdyscyplinarnych, podejście multidyscyplinarne polega na porównywaniu, kontrastowaniu, zestawianiu ze sobą wkładu poszczególnych dyscyplin w celu zrozumienia danego problemu, bez podjęcia próby złączenia ich w jedną zintegrowaną całość. Jest ono często traktowane jako posiadające drugorzędne znaczenie (czasem nawet zdecydowanie mniej wartościowe) wobec podejścia interdyscyplinarnego.

Mówiąc dziś o potrzebie syntezy, bez względu na to, czy odnosimy ją do sfery nauk o wychowaniu, czy w ogóle do wiedzy człowieka, gromadzonej w toku jego rozwoju, akcentujemy potrzebę przełamywania konfliktu między dyscyplinami. Takie „przełamywanie" wymaga uznania dużego zróżnicowania dyscyplin, uświadomienia sobie często nieświadomych założeń po to, by dostrzegać wspólny grunt lub konflikty pomiędzy ich twierdzeniami.

Pojęcie syntezy, w jego dosłownym sensie, jest nieodpowiednie, kiedy istotne cechy badań interdyscyplinarnych są określane przez pryzmat celów edukacyjnych. Synteza lub interdyscyplinarna integracja, jak się ją często traktuje, w pewnych kontekstach może być niewykonalna z powodu różnic nie do pogodzenia w epistemicznych podstawach poszczególnych dyscyplin. Jeśli

synteza oznacza udzielanie pierwszeństwa celom edukacyjnych procesów (na przykład wychowania czy kształcenia), jej realizacja może odbywać się kosztem tego, że uczący się nie będą w stanie wnikać w odmienne perspektywy, wyznaczone przez poszczególne dyscypliny, których najważniejsze kategorie i wartości kłócą się z dominującą, integrującą ramą.

Prawdziwa interdyscyplinarność oznacza zdolność do identyfikacji i rozpoznania **związków** między twierdzeniami różnych dyscyplin. Co prawda, wyrażenie „związki" jest samo w sobie niewyraźne, ale każdemu działaniu interdyscyplinarnemu towarzyszy przekonanie, że istnieją problemy, które – w toku ich rozwiązywania – mogą przyczynić się do łączenia różnych dyscyplin. Zwolennicy interdyscyplinarności nie tyle po prostu łączą twierdzenia, ile raczej starają się rozeznać każdy pogląd i jego założenia tkwiące u jego podstaw, oszacować jego wartość.

Interdyscyplinarność pojmowana jest jako typ badań, które krytycznie sięgają do dwóch lub więcej dyscyplin i które prowadzą do integracji spostrzeżeń. Odróżnia to interdyscyplinarność od multidyscyplinarności, która polega na seryjnym łączeniu dorobku poszczególnych dyscyplin na ten sam temat bez szukania czy tworzenia syntezy.

Wiele spośród badań, deklarowanych jako interdyscyplinarne, w istocie są tylko „multidyscyplinarne". Tam się nie „integruje", tam się tylko „dodaje". Jest to tylko zestawienie dyscyplin, nie integracja.

W badaniach realizowanych z uwzględnieniem takich wewnętrznych właściwości danej dyscypliny, respektujących specyfikę jej przedmiotu badań, zespół założeń, na jakich opiera swoje teorie, daje się świadectwo ważności tej dyscypliny dla rozwiązania określonego problemu z punktu widzenia jej jako tworu epistemicznego, jako rozwijającej się struktury poznawczej. Ale możemy wskazać także inny rodzaj postawy badawczej wobec zagadnienia interdyscyplinarności. Postawa taka nie oznacza – jak poprzednio – koncentracji na strukturze wewnętrznej danej dyscypliny i dążenie do jej integracji z innymi. Charakteryzuje się ona skierowaniem uwagi na pewne zewnętrzne, względem danej dyscypliny, uwarunkowania posłużenia się jej dorobkiem. Przykład:

Językoznawcę poproszono, by pomógł zrobić zakupy dla pracowni językowej w szkole, do której uczęszcza jego dziecko (chodziło o zakup plansz z odmianą poszczególnych części mowy, graficzne przedstawienia przykładów rozbioru zdania, figur stylistycznych itp.).

Jego działania w tym zakresie nie uwzględniają wewnętrznej struktury nauki o języku, ponieważ ta w ogóle nie wypowiada się na temat sposobu udzielania pomocy szkole przez językoznawcę. Co więcej, on sam, przez swą działalność (pomoc w zakupach), nie staje się lepszym językoznawcą. Nie rozwija się jego wiedza językoznawcza, nie zmienia się warsztat badawczy, nie jest testowana żadna teoria naukowa.

Wymagania i oczekiwania stawiane naszemu językoznawcy mają całkowicie zewnętrzny charakter wobec dyscypliny, którą reprezentuje. Takie zewnętrzne wymagania mogą pochodzić zarówno ze strony innych dyscyplin

(w naszym przypadku ze strony metodyki nauczania języka), jak i stanowić element bieżącej sytuacji współdziałania ludzi ze sobą (rodziców, nauczycieli, dyrekcji szkoły).

Wskazane wyżej wewnętrzne i zewnętrzne wymagania nie wykluczają się wzajemnie. Działania interdyscyplinarne często odzwierciedlają zarówno jeden, jak i drugi typ wymagań. Związki między dyscypłinami uwzględniającymi ich wewnętrzną strukturę zapewniają jednak głębszy w nie wgląd, sprzyjają lepszemu ich rozumieniu, zwłaszcza zaś pozwalają odkrywać wartość współpracy na nich budowanej. Sądzić można, że tylko związki uwzględniające wewnętrzną logikę i wewnętrzne zależności danych dyscyplin mają istotną wartość poznawczą. Związki o charakterze zewnętrznym nie mają tej wartości, sprowadzają się bowiem do powierzchownych i uproszczonych relacji.

A. Integracja na poziomie zewnętrznych uwarunkowań

1. Współpraca w ramach wspólnego projektu, gdzie przedstawiciele różnych dyscyplin wnoszą coś ze swej strony, nie zamierzając rozwijać swej dyscypliny (choć może się to zdarzyć z racji samej współpracy, której rezultatów nie można było na początku przewidzieć) – *artysta plastyk, fotografik i autor pracują wspólnie nad okładką do książki;*

2. Współpraca, w trakcie której spostrzeżenia wywodzące się z każdej ze współdziałających dyscyplin są następnie syntetyzowane czy integrowane w sposób pozwalający na szersze rozumienie problemu, ale gdzie problem jako taki ma charakter peryferyjny dla danych dyscyplin i ostateczne decyzje podejmowane są przez innych – *historycy, ekolodzy, archeolodzy, inżynierowie budownictwa, ekonomiści – wydają orzeczenia na temat budowy metra pod zabudowaniami starego Krakowa, które następnie stanowią podstawę podejmowania decyzji przez polityków.*

B. Integracja na poziomie wewnętrznych uwarunkowań

1. Wykorzystywanie dorobku innych dyscyplin, lecz w taki sposób, że dyscyplina wykorzystująca nie ulega zmianie (może np. chodzić tak o instrumentarium metodologiczne, jak i prawa naukowe) – posłużenie się nimi ułatwia prowadzenie badań, ale nie prowadzi do istotnych zmian w obrębie własnej dyscypliny. Przykłady można mnożyć. Ograniczmy się do kilku z nich:

– wykorzystywanie instrumentów, metod badawczych, narzędzi opracowanych w obrębie jednej dyscypliny w badaniach prowadzonych w ramach innej dyscypłiny – *wykorzystywanie skanera przez pedagogów jako urządzenia pierwotnie opracowanego przez fizyków;*

– robienie użytku z danych zgromadzonych przez inne dyscypliny – *budowanie przez pedagogów teorii wychowania na podstawie materiałów zgromadzonych przez socjologię małych grup, antropologię czy etnografię;*

– badanie i analizowanie danych na podobne zagadnienia gromadzone przez różne dyscypliny – *badając zagadnienie kryzysu autorytetów we współczesnym świecie część pedagogów zwraca uwagę na przemiany w systemach wartości,*

natomiast niektórzy socjologowie mówią o rosnącym wyzwalaniu się ludzi spod dominacji symbolicznej;

– traktowanie dorobku jednej dyscypliny jako części przedmiotu badań innej – *zagadnienia reformy systemu edukacji stanowią przedmiot badań m.in. pedagogiki, socjologii edukacji, teorii organizacji i zarządzania; istotna część przedmiotu badań historii wychowania pozostaje w polu zainteresowań dydaktyki ogólnej czy teorii wychowania;*

– badanie i analizowanie napięć między założeniami różnych dyscyplin – *założenie pedagogiki naturalistycznej o naturze człowieka pozostaje w konflikcie z założeniami makroekonomii o dominacji obiektywnych społeczno-ekonomicznych procesów nad działaniami ludzi, ich decyzjami, życiowymi wyborami;*

– wzajemna krytyka swoich założeń przez poszczególne dyscypliny – *krytyka pedagogiki liberalnej przez zwolenników pedagogiki personalistycznej czy krytyka założeń personalizmu pedagogicznego przez liberalny nurt pedagogiki humanistycznej.*

2. Modyfikacja dyscypliny jako rezultat jej związków z innymi dyscyplinami – taka sytuacja pojawia się wtedy, gdy natężenie i głębia związków między dyscyplinami są tak duże, że dochodzi do istotnych zmian w systemie poznawczym przedstawicieli takiej dyscypliny lub też jej samej:

– wspólna praca nad jakimś projektem, mająca postać badań interdyscyplinarnych, owocuje pojawieniem się nowych możliwości badawczych (problemów, procedur, narzędzi, nowych teorii) – *pojawienie się podręczników programowanych było rezultatem współpracy m.in. psychologów, pedagogów, informatyków; szerokie wykorzystywanie metod etnograficznych w badaniach rzeczywistości wychowawczej;*

– weryfikowanie twierdzeń czy hipotez określonej dyscypliny wskutek pojawienia się nowych danych zgromadzonych w ramach innej dyscypliny – *spora część dorobku dydaktyki tradycyjnej została zakwestionowana, gdy światło dzienne ujrzała koncepcja rozwoju człowieka zaproponowana przez J. Piageta;*

– wnioskowanie przez analogię w danej dyscyplinie według modeli przyjętych w innych dyscyplinach – *wykorzystywanie w dydaktyce ogólnej modelu procesu uczenia się wypracowanego w cybernetyce; analiza zjawisk i procesów edukacyjnych według standardów znanych z teorii gier;*

– zapożyczenia koncepcyjne między dyscyplinami w celu ich wzajemnego rozwoju – *istotnym wzbogaceniem rozważań nad zawodem nauczycielskim było wprowadzenie do pedeutologii koncepcji roli społecznej; budowanie w ramach dydaktyki ogólnej modelów uczenia się i nauczania wzorowanych na teorii informacji; konstruowanie teorii wychowania wzorowane na ogólnej teorii systemów.*

3. Kreowanie obszarów wzajemnego oddziaływania dwóch lub więcej dyscyplin – dyscypliny rozwijają się: rozszerzają swój przedmiot badań, zwiększają zakres wiedzy o właściwej sobie dziedzinie rzeczywistości, budują nowe teorie do jej wyjaśniania. W którymś momencie mogą dotrzeć do swych podstaw, do metodologii czy kluczowych teorii. Ten poziom dotyczy interakcji, które ułatwiają i wspierają taki rozwój:

– rozwijanie przedmiotu badań dyscyplin poprzez tworzenie obszarów dialogu między nimi – *badania biograficzne, historyczno-kulturowe, językoznawcze,*

służące rozwijaniu nurtu konstruktywistycznego w ramach pedagogicznych studiów nad indywidualnymi teoriami (na przykład indywidualnymi teoriami nauczycieli); wykorzystywanie przez pedagogikę wyników badań etnograficznych nad wychowaniem u ludów pierwotnych;

– rozwój dyscyplin w taki sposób, że zachodzą one na siebie, zachowując własną odrębność, nie wypierając się wzajemnie – *historia wychowania i pedeutologia;*

– prowadzenie badań z wykorzystaniem procedur, metod i technik pochodzących z różnych dyscyplin; interdyscyplinarność badań prowadząca do tworzenia nowych dyscyplin – *pedagogika społeczna; pedagogika porównawcza; psychopedagogika.*

4. Połączenia między dyscyplinami jako takimi – zmiany mogą zmierzać w kierunku stworzenia jedności wśród odmiennych dyscyplin, pluralizmu powstającego z rozpadu starych dyscyplin i przekształcania się w nowe lub wchłaniania jednych dyscyplin przez inne:

– redefinicja lub rozszerzenie zakresu teorii właściwych danej dyscyplinie i stworzenie wspólnych pól z innymi – *psychologia społeczna i socjologia; psychologia kliniczna i medycyna;*

– wymiana paradygmatów w określonej dyscyplinie skutkująca zbliżeniem z inną dyscypliną – *wewnętrzne przeobrażenia w pedagogice schyłku lat osiemdziesiątych zbliżyły ją do psycholingwistyki, etnometodologii, filozofii egzystencjalnej;*

– włączanie jednych dyscyplin w zakres innych – *włączenie badań nad nauczycielem (pedeutologii) do pedagogiki; astronomii do fizyki; logiki do filozofii.*

Rosnące zainteresowanie problematyką współdziałania dyscyplin wypływa z wielu różnych źródeł.

Po pierwsze, może ona stanowić istotną pomoc dla nauczania zintegrowanego wtedy, gdy podejmujemy próby zbudowania względnie zintegrowanego obrazu świata i na podstawie takiego obrazu pragniemy konstruować programy szkolne. Można wspomnieć choćby działania realizowane na początku naszego stulecia przez twórców tej miary, co Owidiusz Decroly, Hugo Gauding czy Georg Kerschensteiner. Swoiste miejsce wyznaczyli oni aktywnemu uczeniu się, zagadnieniom współpracy między podmiotami (uczniem i nauczycielem, uczniem i uczniem, uczniem i grupą), krytycznemu myśleniu, problemom różnic środowiskowych, z jakich wywodzą się uczniowie.

Dzisiaj odwołujemy się do tego dorobku wydobywając to, co ma wspierać przebudowę współczesnej szkoły. Na podstawie tych prac, które zostały przeprowadzone w związku z obecną reformą systemu edukacyjnego, możemy stwierdzić, że zdolność do integracji i syntezy (najpierw badacza-uczonego, potem zaś twórcy programu szkolnego i samego ucznia) wymaga zintegrowanego podejścia do wiedzy i procedur rozwiązywania problemów. Bez tego integracja, pozostając epistemiczną fikcją, stanowi wyłącznie hasło ideologiczne. Stąd tak wielką wagę przywiązuje się dziś do rozwijania tych właśnie umiejętności wyższego rzędu (w ogólnopolskim programie SMART-Kreator nadano im nazwę kompetencji kluczowych, chcąc w ten sposób podkreślić ich nadzwy-

czajny charakter. Dodajmy, że poza kompetencjami w zakresie rozwiązywania problemów ich pełny „Kreatorski" zestaw obejmuje ponadto kompetencje w zakresie planowania, organizowania i oceniania własnego uczenia się, współdziałania w zespole, komunikowania się, sprawnego posługiwania się komputerem)[5].

Po drugie, wspomniane zainteresowanie kwestią współdziałania dyscyplin pojawiło się w związku z rozwojem badań nad kulturą w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, w szczególności zaś problematyką przenikania się kultur, roli kultury masowej i kultury wysokiej w życiu społecznym. Na to – już stosunkowo niedawno – nałożyły się badania nad nowymi technologiami informatycznymi, badania zmian struktury i świadomości społecznej w związku z istotnymi przekształceniami w sferze produkcji materialnej, rozwojem ekologii, nowymi wyzwaniami w sektorze usług społecznych. Nie sposób także pominąć istotnych zmian w sferze norm regulujących przebieg życia zbiorowego, a w tym przepisów prawa w jego poszczególnych zakresach.

Wszystko to są przykłady posiadające znamię interdyscyplinarności. Dawniej, w sytuacji pojawienia się nowych obszarów refleksji nad znanymi od dawna problemami, powstawała nowa dyscyplina. Dzisiaj praktyka jest odmienna. Miast trwonić wysiłki w budowaniu nowej dyscypliny, uruchamia się „studia nad..." w ramach struktur nauki, które nieustannie ewoluują. „Studia europejskie", „studia nad stanem nauczycielskim", obcobrzmiące *gender studies* czy „studia feministyczne" – to tylko niektóre z wielu przykładów. W ramach tych „studiów" coraz powszechniej zaczynają powstawać rozprawy kończące się przyznaniem stopni naukowych. W nich rozmywają się granice dyscyplin, są one nierzadko rezultatem kwestionowania ich fundamentalnych, wydawałoby się niewzruszalnych założeń. Jednocześnie są one dowodem na to, że interdyscyplinarność (w odniesieniu do dydaktyki powiedzielibyśmy – integralność w postrzeganiu świata i kształceniu instytucjonalnym) nie może być tylko kolejnym programem badawczym, z jego zespołem, fazami realizacji i budżetem. Jest to bowiem pewien szczególny typ dialogu człowieka ze światem, którego nie sposób prowadzić tkwiąc w uścisku jednej tradycyjnej dyscypliny. Oczywiście, nie oznacza to, że dyscypliny te niebawem znikną z mapy naukowej (co do niedawna prorokowali postmoderniści). Przeciwnie, wydaje się nawet, że interdyscyplinarność wpłynie na rozwój poszczególnych dyscyplin, które zostaną „zmuszone" do precyzyjniejszego samookreślenia, redefinicji swego przedmiotu badawczego, udoskonalenia instrumentarium badawczego i ponownej waloryzacji własnej naukowej tradycji. Szczególnie interdyscyplinarność w refleksji nad wychowaniem i kształceniem stwarza niecodzienną szansę wykroczenia poza sferę fragmentaryczności, ignorancji i relatywności.

---

[5] Patrz: K.Polak: *Kreator i kompetencje kluczowe w nauczaniu (z Akademicką Grupą Wsparcia w tle)*. Maszynopis powielony, SMART-Kreator 1999.

Jolanta Wilsz
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Częstochowie

OPTYMALIZACJA PROCESÓW SPRZYJAJĄCYCH ROZWOJOWI CZŁOWIEKA ZE WZGLĘDU NA STAŁE INDYWIDUALNE CECHY OSOBOWOŚCI

Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości człowieka została opracowana na podstawie teorii systemów autonomicznych. Punktem wyjściowym tej koncepcji była udowodniona teza, że traktowanie człowieka jako jeden z przypadków szczególnych ogólnego modelu systemu autonomicznego pozwala rozpatrywać jego osobowość jako zespół właściwości indywidualnych stałych i właściwości zmiennych. Stałe indywidualne cechy osobowości człowieka odpowiadają, zgodnie z pierwszą wersją tej koncepcji, stałym właściwościom sterowniczym systemu autonomicznego, a zmienne cechy osobowości człowieka odpowiadają zmiennym właściwościom sterowniczym tego systemu. W koncepcji tej przeprowadzony został podział na cechy indywidualne stałe (tzn. niezależne od oddziaływań otoczenia, a więc niekształtowalne) i zmienne (tzn. zależne od oddziaływań otoczenia), które można kształtować w procesie nauczania i wychowania.

Psychologowie i pedagodzy przyznają, że niektóre cechy człowieka jest niezmiernie trudno trwale zmieniać. Nie skłania ich to jednak do stwierdzenia, że niektóre cechy nie poddają się kształtowaniu. Przyczyn takiego przekonania należy upatrywać w obawie przed determinizmem i w niechęci do pogodzenia się z barierami wewnętrznymi człowieka, stojącymi na drodze jego nieograniczonego rozwoju.

Ze względu na utrzymywanie równowagi funkcjonalnej człowieka najlepiej jest dla niego, gdy zachodzi zgodność między jego wszystkimi cechami osobowości a sytuacją. Do takiej zgodności może dojść wówczas, gdy człowiek dostosuje się do sytuacji albo gdy sytuacja zostanie dostosowana do człowieka. Obydwie te ewentualności mogą wystąpić wyłącznie w odniesieniu do cech zmiennych. W odniesieniu do cech stałych indywidualnych pozostaje jednak możliwość dostosowania sytuacji do człowieka.

W pierwszej wersji koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości rozpatrzone zostały dwie grupy cech indywidualnych stałych: cechy informacyjne (inteligencja, pojętność, talent) i cechy energetyczne (dynamizm, tolerancja, podatność).

W drugiej psychologizowanej wersji wyróżniono wśród stałych indywidualnych cech osobowości: cechy w dziedzinie funkcji intelektualnych (przetwarzalność, odtwarzalność, preferencyjność) i cechy w dziedzinie stosunków interpersonalnych (emisyjność, tolerancja, podatność).

Wyodrębnionej w obydwu wersjach tej koncepcji pierwszej grupie cech (stałym indywidualnym cechom informacyjnym i cechom w dziedzinie funkcji intelektualnych) odpowiadają wyróżnione w psychologii cechy intelektualne, a drugiej grupie cech (stałym indywidualnym cechom energetycznym i cechom w dziedzinie stosunków interpersonalnych) – cechy nieintelektualne.

Z punktu widzenia koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości, należy stwierdzić, że zachowania człowieka zależą od jego wewnętrznej struktury oraz od sytuacji, w jakiej się znajduje. Na tę strukturę składają się stałe indywidualne cechy osobowości człowieka oraz stan jego pamięci, uzyskany dzięki dostępowi do różnych źródeł wiedzy oraz dzięki własnym doświadczeniom życiowym. Wewnętrznym źródłem zachowań człowieka są więc jego stałe indywidualne cechy osobowości i cechy zmienne, wynikające głównie ze stanu jego pamięci.

Znajomość stałych indywidualnych cech osobowości dostarcza człowiekowi informacji: jakiego rodzaju sytuacje są dla niego najodpowiedniejsze, a więc dostarcza wskazówek, do jakich sytuacji powinien dążyć, aby osiągnąć zadowolenie, samospełnienie i sukces. Zagwarantują to sytuacje zgodne ze stałymi indywidualnymi cechami osobowości człowieka, bez względu na to, czy będą to sytuacje występujące w życiu prywatnym czy zawodowym. Ponieważ elementami sytuacji są ludzie obdarzeni swoimi własnymi stałymi indywidualnymi cechami osobowości, to zgodność sytuacji, w której się człowiek znajduje, z jego cechami stałymi, zależy od stałych indywidualnych cech osobowości tych ludzi. W praktyce całkowitą zgodność stałych indywidualnych cech osobowości z sytuacją można uzyskać wówczas, gdy istnieje możliwość stworzenia odpowiedniej dla człowieka sytuacji, tzn. zgodnej z tymi jego cechami, poprzez dobór ludzi uczestniczących w niej, o cechach pożądanych ze względu na charakter sytuacji i wspomniane wyżej cechy człowieka, dla którego tworzy się tę sytuację. Do rzadkości należy zaliczyć przypadki występowania całkowitej zgodności w odniesieniu do sytuacji zastanych.

Proponowany system cech oparty jest na konstrukcie procesów informacyjno-energetycznych (pobieranie, przetwarzanie, przechowywanie, wydawanie informacji i energii) charakteryzujących się zależnościami funkcjonalnymi, zapewniającymi człowiekowi utrzymywanie się w stanie względnej równowagi funkcjonalnej (tzn. homeostazy). O wielkości i rodzaju zakłócenia równowagi funkcjonalnej człowieka decydują determinanty sytuacyjne. Funkcje homeostatyczne (samoregulacyjne) zachodzące w człowieku zdeterminowane są stałymi

indywidualnymi cechami jego osobowości (które są różnicami indywidualnymi trwałymi) i cechami zmiennymi (które są różnicami indywidualnymi nietrwałymi).

Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości uwzględnia cechy psychiczne o wysokim stopniu ogólności, spełnia więc wymóg podejścia do osobowości, istniejącego w dotychczasowej tradycji psychologicznej, które przyjmuje, że powinno się uwzględniać wszystkie cechy psychiczne o odpowiednio wysokim stopniu ogólności. W koncepcji tej cechami treściowymi (utożsamianymi z cechami osobowościowymi w psychologicznym podejściu do osobowości, które wyodrębnia cechy intelektualne i nieintelektualne) są cechy zmienne.

Koncepcję stałych indywidualnych cech osobowości można uznać za koncepcję stałych różnic indywidualnych, w której różnice źródłowe między ludźmi wynikają z różnych wielkości tych cech u różnych ludzi. Wszyscy ludzie mają te same stałe indywidualne cechy osobowości, ale cechy te nie są u nich takie same. Wymiar różnic indywidualnych określą różnice między wielkościami tych samych cech u różnych ludzi.

Indywidualizacja kształcenia z punktu widzenia koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości powinna polegać na dostosowaniu procesu kształcenia do tych cech.

Oddziaływania pedagogiczne nie uwzględniające stałych indywidualnych cech osobowości uczniów zakłócają naturalny pełny ich rozwój. Powinny więc być wyeliminowane i zastąpione oddziaływaniami o charakterze stymulującym i inspirującym samodzielne, aktywne i twórcze zachowania uczniów oraz powinny sprowadzać się głównie do wspomagania rozwoju ucznia zgodnego z jego wrodzonymi predyspozycjami, które stanowią stałe indywidualne cechy jego osobowości, gdyż taki rozwój jest najefektywniejszy.

Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości pozwala lepiej poznać i zrozumieć osobowość człowieka oraz mechanizmy jego rozwoju, co umożliwia określenie warunków zapewniających optymalny rozwój każdej indywidualnej jednostki ludzkiej.

Na podstawie implikacji edukacyjnych koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości można sformułować postulaty, które powinny być wykorzystane przy tworzeniu wizerunku przyszłego systemu edukacji, przy określaniu celów i funkcji edukacji, sposobów nauczania oraz systemu jej organizacji.

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

– umożliwić pełne samopoznanie się ucznia (poznanie swojej osobowości oraz zrozumienie swoich potrzeb, dążeń i zachowań), które daje mu znajomość własnych stałych indywidualnych cech osobowości,

– pomóc w samookreśleniu zawodowym i życiowym ucznia odpowiednim dla niego ze względu na jego stałe indywidualne cechy osobowości,

– umożliwić uczniowi samorealizację poprzez realizację swoich potencjalnych możliwości, które wynikają ze stałych indywidualnych cech jego osobowości,

– wspomóc ucznia w rozwijaniu kompetencji, umiejętności i postaw orientujących go życiowo odpowiednio do posiadanych stałych indywidualnych cech osobowości,

– zaspokajać potrzeby ucznia, wynikające z jego stałych indywidualnych cech osobowości dostarczając mu bodźców odpowiednich ze względu na te cechy,

– stwarzać warunki wspomagające rozwój ucznia zgodny z jego stałymi indywidualnymi cechami osobowości, wyzwalający jego twórcze możliwości wynikające z tych cech,

– zrezygnować z przymuszania ucznia do działań niezgodnych z jego stałymi indywidualnymi cechami osobowości, a umożliwiać mu działania zgodne z tymi cechami,

– umożliwić uczniowi wybór sposobów kształcenia właściwych dla niego ze względu na posiadane stałe indywidualne cechy osobowości,

– wyposażyć ucznia w umiejętności unikania i rozwiązywania konfliktów interpersonalnych oraz w umiejętność samodzielnego dobierania ludzi ze względu na wzajemną odpowiedność ich stałych indywidualnych cech osobowości do różnego typu sytuacji.

System edukacji uwzględniający rolę i funkcje stałych indywidualnych cech osobowości człowieka w procesie nauczania i wychowania powinien być w stanie zaspokajać potrzeby i pragnienia człowieka, urzeczywistniać jego możliwości rozwojowe i aspiracje, stworzyć mu warunki i perspektywy osiągnięcia szczytów możliwości w dalszym życiu oraz dać gwarancję efektywnego funkcjonowania w przyszłości w stale ewoluującej rzeczywistości.

Wprowadzenie przemian edukacyjnych, których potrzeba wynika z koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka, jest w stanie spowodować, że przyszły system edukacji będzie nie tylko znacznie bardziej humanistyczny, ale również znacznie efektywniejszy i to w dużej mierze dzięki temu, że uczyni egzystencję ludzką bardziej humanistyczną.

Koncepcję stałych indywidualnych cech osobowości można wykorzystać przy wyborze zawodu. Optymalny wybór zawodu dla człowieka wymaga porównania zespołu stałych indywidualnych cech jego osobowości z cechami potrzebnymi do opanowania wiedzy i umiejętności potrzebnych w zawodzie oraz do prawidłowego wykonywania pracy właściwej temu zawodowi. Dlatego też rozpatrzymy relacje między scharakteryzowanymi wyżej stałymi indywidualnymi cechami osobowości a wymaganiami różnych grup zawodów.

Konieczna jest więc znajomość tych cech u człowieka, dla którego dokonywany jest dobór zawodu, oraz znajomość stałych indywidualnych cech osobowości potrzebnych do wykonywania różnych zawodów. Powinien więc być stworzony system klasyfikujący zawody ze względu na te cechy.

W relacji między zawodem a stałymi indywidualnymi cechami osobowości człowieka mogą zaistnieć trzy możliwości:

– zawód całkowicie pasujący do wszystkich tych cech,

– zawód pasujący do nich tylko częściowo,

– zawód całkowicie nie pasujący do tych cech.

Człowiek absolutnie nie powinien podejmować się wykonywania zawodów całkowicie nie pasujących do jego stałych indywidualnych cech osobowości. Prawidłowości wyboru zawodu całkowicie pasującego do tych cech człowieka nie można zakwestionować żadnymi argumentami. Druga możliwość (zawód pasujący do stałych indywidualnych cech osobowości człowieka tylko częściowo) występuje najczęściej. Wymaga ona określenia koniecznego stopnia zgodności tych cech człowieka z cechami wymaganymi w zawodzie w odniesieniu do każdej cechy. Podjęcie optymalnej decyzji dotyczącej tego przypadku jest niezmiernie trudne. Uważam, że wiedza, umiejętności i predyspozycje umożliwiające podejmowanie tego rodzaju decyzji są niezbędne doradcy zawodu.

Wiedza potrzebna człowiekowi do wykonywania zawodu wchodzi w zakres zmiennych cech osobowości. W zakresie tych cech człowiek jest w stanie dopasować się do wykonywanego zawodu. Cechy te może nabywać w procesie kształcenia zawodowego.

Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości pozwala określić trwałe czynniki wyznaczające aktywność człowieka przejawiającą się w jego zachowaniach. Czynnikami, które w największym stopniu determinują tę aktywność, są – zgodnie z pierwszą wersją tej koncepcji – stałe indywidualne energetyczne cechy osobowości, a zgodnie z jej drugą wersją – cechy w dziedzinie stosunków interpersonalnych, wśród których na plan pierwszy wysuwa się emisyjność. Emisyjność jest właściwością o charakterze motywującym, która pełni zasadniczą rolę w jednoczeniu i organizacji aktywności i zachowań człowieka. Emisyjność inicjuje, ukierunkowuje i dynamizuje tę aktywność i zachowania. Można też powiedzieć, że konfiguracja względnie stałych dążeń człowieka w bardzo dużym stopniu jest wyrazem jego emisyjności. To, w jakim stopniu człowiek realizuje swe dążenia, zależy od jego walorów intelektualnych, które określają cechy człowieka w dziedzinie funkcji psychicznych.

Ze względu na charakter emitowanych przez ludzi do otoczenia oddziaływań można mówić o ich dodatniej, ujemnej lub zerowej emisyjności. Mówiąc potocznie, człowiek głównie „dający" otoczeniu (bez względu na rodzaj emitowanych resursów) ma emisyjność dodatnią, a głównie „biorący" z otoczenia – emisyjność ujemną. U człowieka o emisyjności zerowej potrzeba zarówno „dawania" otoczeniu, jak i „brania" z niego – jest niezbyt duża.

Proponuję przyjąć emisyjność jako podstawowy wyznacznik aktywności człowieka i dynamiki jego zachowań.

Im wielkość emisyjności człowieka jest bliższa wartościom ekstremalnym, tym większa jest jego aktywność. Przy dużej emisyjności dodatniej zachowania człowieka i przejawiająca się aktywność bardzo często sprawiają wrażenie nieładu, chaosu, impulsywności, zmienności, naiwności itp.; nielad, chaos i nierespektowanie zasad stanowią tu pewną regułę. W przypadku dużej wartości emisyjności ujemnej, brak respektowania zasad również stanowi regułę; jednakże wzmożona aktywność nie wyraża się w chaosie, a wręcz przeciwnie – przejawia się w: przebiegłości, podejrzliwości, ekspansywności, pragmatyzmie itp. Dzieje się tak, ponieważ emisyjność dodatnia i wynikająca z niej aktywność ma

zupełnie inną genezę niż emisyjność ujemna i aktywność będąca jej przejawem. Emisyjność pozwala więc na rozróżnienie i wyjaśnienie dwóch przeciwstawnych sobie rodzajów aktywności przejawiającej się u różnych ludzi. Rozróżnienie tych rodzajów aktywności u człowieka ma niezmiernie duże znaczenie przy określaniu ról najwłaściwszych dla niego do pełnienia w wykonywanym zawodzie (np. roli twórcy, interpretatora, wykonawcy czy organizatora).

Koncepcję stałych indywidualnych cech osobowości można wykorzystać do zapobiegania i rozwiązywania konfliktów interpersonalnych.

Konflikty dotyczące człowieka wynikają z niezgodności jego cech z sytuacją w otoczeniu. Likwidowanie tego rodzaju konfliktów polega na usuwaniu tych niezgodności. W odniesieniu do zmiennych cech osobowości jest to możliwe przez dostosowanie się człowieka do sytuacji lub dostosowanie sytuacji do człowieka. W odniesieniu do stałych indywidualnych cech osobowości jest to możliwe jedynie przez dostosowanie sytuacji do człowieka, tzn. przez stworzenie odpowiednich dla niego sytuacji. Konflikty wynikające z niezgodności stałych indywidualnych cech osobowości człowieka z sytuacją są więc znacznie trudniejsze do usunięcia, gdyż nie zawsze możliwa jest zmiana niewłaściwej sytuacji w otoczeniu na sytuację odpowiednią.

Jeśli chodzi o stałe indywidualne cechy osobowości człowieka w dziedzinie funkcji intelektualnych, to człowiek dąży do:

– zdobywania wiedzy w zakresie odpowiadającym jego przetwarzalności,

– nabywania sprawnych umiejętności w zakresie odpowiadającym jego odtwarzalności,

– wykonywania zawodu zgodnego z jego talentem.

Sytuacje uniemożliwiające mu realizację tych dążeń są dla człowieka konfliktowe.

Niezgodność sytuacji ze stałymi indywidualnymi cechami osobowości człowieka w dziedzinie funkcji intelektualnych występuje wówczas, gdy:

– ogranicza się człowiekowi o dużej przetwarzalności przetwarzanie wielu różnorodnych informacji,

– zmusza się człowieka o małej przetwarzalności do przetwarzania zbyt wielu informacji,

– uniemożliwia się człowiekowi o dużej odtwarzalności szybkiego odtwarzania informacji,

– zmusza się człowieka o małej odtwarzalności do zbyt szybkiego odtwarzania informacji,

– uniemożliwia się człowiekowi wykonywanie pracy zgodnej z jego talentem,

– zmusza się człowieka do wykonywania pracy niezgodnej z jego talentem.

Jeśli chodzi o najważniejszą cechę w dziedzinie stosunków interpersonalnych, tzn. emisyjność, to niezgodność sytuacji z tą cechą występuje wówczas, gdy:

– uniemożliwia się człowiekowi o dużej emisyjności dodatniej nieskrępowane wyrażanie własnych uczuć i wyobrażeń, zmusza się go do posłuszeństwa,

pracowitości, zdyscyplinowania, systematyczności, do pełnienia ról wykonawcy, organizatora i władcy,

– uniemożliwia się człowiekowi o średniej emisyjności dodatniej skupianie na sobie uwagi otoczenia oraz gdy zmusza się go do realizacji zadań organizacyjnych i do władania,

– uniemożliwia się człowiekowi o emisyjności zerowej przestrzeganie zasad, utrzymywanie ładu i wypełnianie obowiązków oraz gdy zmusza się go do łamania ogólnie przyjętych zasad, jak również do pełnienia roli twórcy czy też władcy,

– uniemożliwia się człowiekowi o średniej emisyjności ujemnej organizowania użytecznych działań oraz gdy zmusza się go do pełnienia roli twórcy i interpretatora twórczości,

– uniemożliwia się człowiekowi o dużej emisyjności ujemnej władanie, nieskrępowane decydowanie i zdobywanie nieograniczonej mocy socjologicznej znajdującej się w jego otoczeniu oraz gdy zmusza się go do pełnienia roli twórcy, interpretatora twórczości, i roli wykonawcy.

Wielkość emisyjności człowieka ma bardzo duże znaczenie wówczas, gdy współpracuje on z innymi ludźmi. Istnieją trzy możliwe rodzaje konfiguracji emisyjności:

– konfiguracja, która występuje u ludzi o tych samych albo bardzo zbliżonych emisyjnościach (np. dwie współpracujące osoby o emisyjności zerowej),

– konfiguracja, która występuje u ludzi o przeciwnych emisyjnościach (np. jeden człowiek ma dużą emisyjność dodatnią, a drugi dużą ujemną),

– konfiguracja, która występuje u ludzi o emisyjnościach następczych (np. jeden człowiek ma średnią emisyjność dodatnią, a drugi zerową).

Pierwsza konfiguracja najbardziej sprzyja solidaryzowaniu się ludzi i jest pożądana u ludzi realizujących wspólne cele, gdyż przy tego rodzaju konfiguracji ludzie ci mogą wykorzystać sumę swoich mocy, co zwiększa ich skuteczność.

Druga konfiguracja powinna występować wówczas, gdy od jednego człowieka wymagana jest opiekuńczość w stosunku do drugiego, wówczas ten pierwszy człowiek może przekazać drugiemu swe doświadczenia, które tamten już niedługo będzie mógł wykorzystać (taka konfiguracja powinna występować, na przykład, między kierownikiem a podwładnym).

Trzecia konfiguracja niedobrze służy wzajemnej współpracy ludzi, mimo że bardzo często darzą się oni wzajemną sympatią.

Duże znaczenie dla osób pracujących w zawodach zorientowanych na ludzi ma tolerancja i podatność. Dużą tolerancję na pewno powinni mieć ludzie będący kierownikami i opiekunami, nie powinni natomiast mieć zbyt dużej podatności. Większa podatność jest dopuszczalna, a czasami wręcz pożądana u podwładnych.

Sama znajomość stałych indywidualnych cech osobowości uczestników różnego rodzaju relacji interpersonalnych nie zawsze pozwala na zlikwidowanie zaistniałego konfliktu, ale na pewno dzięki lepszemu zrozumieniu jego istoty umożliwia złagodzenie tego konfliktu.

Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości może znaleźć zastosowanie do rozwiązywania problemów pojawiających się we wszystkich obszarach działalności człowieka, spośród których do najważniejszych należy zaliczyć: przygotowanie do wyboru zawodu, wybór odpowiedniego zawodu, wybór kierunku kształcenia zawodowego, przebieg tego kształcenia, rozwój zawodowy itd. Jeśli wszystkie te procesy będą procesami zindywidualizowanymi ze względu na stałe indywidualne cechy osobowości człowieka, to człowiek ten będzie odczuwał zadowolenie, satysfakcję i samospełnienie.

Wdrożenie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości do praktyki codziennego życia człowieka powinno uczynić egzystencję ludzką bardziej humanistyczną.

Polecamy książkę

Czesława Kupisiewicza

RZECZ O KSZTAŁCENIU
Wybór rozpraw i artykułów

Przedstawiony w tym tomie zbiór tekstów Profesora Czesława Kupisiewicza jest przykładem na to, jak wiele inspiracji i godnych uwagi spostrzeżeń, sugestii i przesłań znaleźć można w pracach z dość odległej, jak i ze stosunkowo bliskiej przeszłości. praca te są zaledwie drobnym fragmentem ogromnego dorobku tego znakomitego znawcy pedagogiki i świetnego nauczyciela akademickiego, wybitnego przedstawiciela humanistyki.

Tadeusz Lewowicki, *Słowo wstępne*

Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów jest zbiorem rozpraw i artykułów Profesora Czesława Kupisiewicza z lat 1959–1999, poświęconym opisowi prowadzonych nad tym procesem badań, jego różnym aspektom, m.in. nauczaniu problemowemu i programowanemu, terenom ich zastosowań oraz zwalczaniu niepowodzeń szkolnych. W książce eksponowane są problemy i dylematy edukacyjne na progu XXI wieku, a także próba długotrwałej prognozy zinstytucjonalizowanego kształcenia.

Cena 22 zł

Jerzy Kubin
Polska Akademia Nauk

POLITYKA WŁADZ PAŃSTWOWYCH WOBEC UPOWSZECHNIANIA NAUKI W WYBRANYCH KRAJACH* – USA, ANGLII I CHINACH

Dopóki w rozumieniu upowszechniania nauki dominowały wśród władz państwowych tradycyjna popularyzacja i upowszechnianie wiedzy, dopóty niemal powszechnie występował jeden i ten sam społeczny wzór stosunku państwa do działalności uprawianej w tej sferze: państwo pozostawiało aktywność w tej sferze w zasadzie stowarzyszeniom społecznym. Nawet w państwach zainteresowanych szerzeniem określonej ideologii, np. „naukowego komunizmu", powierzano szerzenie tej wiedzy organizacjom społecznym; w przypadku ZSRR było to Wszechzwiązkowe Towarzystwo „Wiedza" (Wsiesojuznoje Obszczestwo „Znanije").

W Anglii popularyzacją nauki zajmowały się stowarzyszenia naukowe i oświatowe z wybijającym się na pierwszy plan the British Association for the Advancement of Science. W Stanach Zjednoczonych Ameryki analogiczna rola przypadała the American Association for the Advancement of Science (AAAS).

Współcześnie jesteśmy świadkami znaczących przesunięć. Wzrasta zainteresowanie rozmaitych agend rządowych szeroko rozumianym upowszechnianiem nauki. Zainteresowanie to znajduje wyraz w takich działaniach, jak:

1) przyznawanie większych dotacji państwowych instytucjom i stowarzyszeniom z przeznaczeniem na realizację określonych zadań w dziedzinie nauki,

2) rozbudowa z udziałem środków państwowych węzłowych instytucji infrastruktury służących upowszechnianiu nauki i techniki, takich jak: La Vilette w Paryżu, muzea nauki i techniki w Barcelonie i Kopenhadze, the Techniquest Centre w Cardiff, Biodom w Montrealu itp.,

3) przyznawanie funduszów państwowych instytucjom wspierającym po-

* Praca wykonana przez autora, tak jak artykul opublikowany w „Ruchu Pedagogicznym" 1–2/2000, na zlecenie Polskiej Fundacji Upowszechniania Nauki w ramach umowy nr PZB 039/P1/94/02 o realizację projektu badawczego zamawianego i finansowanego przez Komitet Badań Naukowych w latach 1984–1995.

średnio działalność na polu upowszechniania nauki, m.in. instytucjom zaangażowanym w rozbudowę sieci elektronicznej łączności, baz naukowej informacji i infostrad komunikacyjnych,

4) zwiększanie nakładów państwowych na powszechną oświatę, reformę kształcenia naukowego i rozbudowę szkolnictwa wyższego,

5) włączanie zagadnień upowszechniania nauki, zwłaszcza zaś kształtowania pozytywnej oceny nauki i techniki wśród ogółu publiczności, do programów polityki naukowej i technicznej państw,

6) tworzenie narodowych i międzynarodowych programów badań nad postawami wobec nauki i rozumieniem nauki w społeczeństwie,

7) rozwój i nowelizacja aktów ustawodawczych w obszarach wspólnych informacji naukowej i upowszechniania nauki, dotyczących m.in.: własności intelektualnej, kontroli tajemnicy gospodarczej, ochrony sfery prywatności, zapewnienia tolerancji i przeciwdziałania praktykom dyskryminacji etnicznej, płci, rasowej, wyznaniowej i in., kontroli obyczajowej (głównie zabezpieczenia dzieci przed zalewem aktami przemocy i pornografią w TV) i

8) aktywność władzy sądowniczej w rozstrzyganiu sporów między rozmaitymi grupami interesów uwikłanych w obszarze interakcji informatycznej, łączności telekomunikacyjnej i przedsięwzięć w dziedzinie upowszechniania nauki.

Oddzielnych analiz wymagałaby prezentacja hipotez wyjaśniających ingerencję państwa w obszar pozostawiony dotychczas swobodnej działalności społecznej i oświatowej. Wstępnie jedynie zwracam uwagę na znaczenie takich czynników, jak:

a) wzrost znaczenia nauki, techniki i informacji w tworzeniu bogactwa narodowego i siły konkurencyjnej narodowych gałęzi gospodarki oraz związanej z tym pozycji państw w gospodarce światowej (por. Porter, 1992; Reich, 1990),

b) nierozłączny splot nauki, techniki i informacji w procesach tworzenia wiedzy według nowego społecznego wzoru (Mode 2) opisanego przez socjologów nauki (Gibbons i in., 1994),

c) upowszechnienie wykształcenia wyższego, co znacznie rozszerzyło społeczny krąg potencjalnych uczestników naukowej i technicznej twórczości, krąg wykraczający poza spetryfikowane instytucje nauki dyscyplinowej i co następnie umożliwiło zadziałanie sprzężenia zwrotnego między wiedzą przekształcaną w innowacje i użytkownikami tych innowacji.

Dawny podział na „świat nauki" utrzymujący monopol na tworzenie nowej wiedzy i laicką publiczność, której wiedza akademicka miała być przekazywana do wiadomości i stosowania, przestaje istnieć. W Polsce podział ten krytykował już w 1962 r. B. Suchodolski. Kontynuujące tę krytykę badania ujawniały wzrost zainteresowania w naszym społeczeństwie czynnym uprawnianiem nauki poza etatową strukturą nauki (Adamska, 1981, 1990;), jednak „najwyższa instytucja naukowa" w kraju nie podjęła żadnych działań wspierających ruch „naukowców siódmego dnia"[6]. Dzisiaj jesteśmy świadkami gwałtownej erupcji w

[6] Zastępca Sekretarza Naukowego PAN odpowiedzialny za sprawy upowszechniania nauki w latach siedemdziesiątych przyznawał, że nie zna się na tych sprawach.

krajach cywilizacyjnie zaawansowanych „podmiotowego" upowszechniania nauki – mnożą się zagranicą zespoły naukowe, placówki i ośrodki poza czcigodną nauką akademicką i często w luźnym związku z „nauką uprzemysłowioną".

Działalność rządu federalnego USA na rzecz rozumienia i pozytywnej oceny nauki i techniki w społeczeństwie

Wkrótce po zwycięstwie demokratów w wyborach prezydenckich w 1992 r. administracja rządowa Clinton–Gore powołała międzyresortową grupę roboczą: Federal Coordinating Council on Science, Engineering and Technology, Comittee on Education and Human Resources, Public Understanding of Science Working Group (w skrócie: FCCSET/CEHR PUNS wo rking group) w celu zebrania danych o rządowych wydatkach i rodzajach przedsięwzięć wspieranych z budżetu centralnego państwa w dziedzinie upowszechniania nauki. Była to pierwsza w historii USA tego rodzaju inicjatywa. Grupa oszacowała wydatki rządowe na ogólną sumę 75 mln USD i ujęła je według podziału administracyjnego agencji rządowych w takich kategoriach, jak: programy publiczne i przedsięwzięcia lokalne włączające kształcenie naukowe do działalności bieżącej oraz kampanie informacyjne w interesie publicznym. Pochłonęły one blisko 80% ogółu wydatków rządowych. Pozostałe około 20% rozdysponowano na wspieranie zasobów pośrednio ułatwiających akcje na rzecz rozumienia nauki, m.in. publikowanie informacji naukowych i apeli w środkach masowego komunikowania (około 15% wydatków) i programy dokształcania kadr kierowniczych (blisko 6%).

Popierane przedsięwzięcia w ujęciu „resortowym" obejmowały:

W resorcie rolnictwa:

- materiały programowe do kształcenia w zakresie wiedzy o pestycydach,
- zalecenia dietetyczne dotyczące dobrego żywienia,
- bezpieczeństwo w dziedzinie odżywiania – instrukcja dla dostawców produktów żywnościowych,
- organizacja dorocznej ogólnokrajowej kampanii na rzecz zdrowej żywności i konferencja naukowa dla dziennikarzy na ten temat,
- opracowanie projektu „uczyć się o drzewach" – do szkolnych programów ekologicznych,
- program „chatki leśne w miastach".

W resorcie obrony:

- budowa nowego centrum naukowego „Liberty" w stanie New Jersey.

W resorcie edukacji:

- wspieranie kształcenia rodziców w zakresie szkolnych programów nauczania matematyki, m.in. założenia i utrzymanie bazy danych centrali ERIC, CD-ROM,
- program kształcenia rodziców w zakresie pomagania dzieciom w nauce,
- projekt programu kształcenia dorosłych pt. „Uczyć się, aby żyć".

W resorcie zdrowia i usług socjalnych (łącznie z National Institute of Health):

- filmy TV publicznej o zdrowiu dla dzieci,

– programy multimedialne z zakresu nauk o życiu i badaniach biobehawioralnych,
– organizacja spotkań z wybitnymi naukowcami,
– materiały dokumentacyjne dla bibliotek o lekach i ich oddziaływaniu na mózg,
– projekt cyklu spotkań pt. „Uczeni wieczorem",
– wystawa objazdowa muzeum Instytutu Franklina,
– cykle TV publicznej nt. „medycyna przyszłości", „wiek zdrowia" i in.,
– dotacja na badania nt. „the Human Genome Project" (wykonania mapy i analizy poszczególnych genów ludzkich DNA) wraz z analizą aspektów prawnych, etycznych i społecznych oraz programem edukacji dorosłych w tym zakresie,
– „medycyna dla ogółu publiczności" – cykl konferencji dla pracowników placówek służby zdrowia,
– periodyczne seminaria Narodowego Instytutu Zdrowia nt. aktualnej problematyki ochrony zdrowia,
– opracowanie ankiety National Institute of Health i National Science Foundation nt. zainteresowania nauką, rozumienia nauki przez publiczność, szczególnie w zakresie pojęć i problemów nauk o życiu,
– festiwal „drzwi otwartych" Narodowego Instytutu Zdrowia,
– publikacja nt. metod badań biochemicznych, które nie posługują się zwierzętami doświadczalnymi,
– nagrody dla projektów edukacji naukowej.

W zakresie badań przestrzeni kosmicznej i aeronautyki (NASA):

– cykliczny magazyn wideo o bieżących wydarzeniach,
– dotacja dla stowarzyszeń sześciu krajów realizujących programy naukowego kształcenia w dziedzinie badań przestrzeni kosmicznej i aeronautyki,
– popularyzatorska działalność personelu amerykańskiego instytutu aeronautyki i astronautyki,
– spotkania z astronautami,
– dystrybucja filmów i kaset wideo o programach badawczych NASA,
– działalność ośrodka łączności z przemysłem widowiskowym, producentami filmów i programów dokumentacyjnych oraz instytucjami organizacyjno-usługowymi w zakresie wystaw i targów,
– urządzanie wystaw i targów promujących osiągnięcia amerykańskie,
– opracowanie i dystrybucja telewizyjnych materiałów dokumentacyjnych, jak NASA Select TV, NASA Spacelink, NASA Today,
– wspólne imprezy NASA i związanych z agencją przedsiębiorstw, m.in. konferencje,
– publikacja kwartalnika NASA,
– utrzymanie, wyposażenie i działalność pawilonu lotnictwa i przestrzeni kosmicznej w Smithonian Institution,
– fundowanie stypendiów,
– działalność planetarium,
– zespół rzeczników prasowych i „public relations" NASA,

– dotacje dla sieci radioamatorów utrzymujących łączność z astronautami znajdującymi się na orbicie okołoziemskiej (SAREX),

– teletransmisje lotów statków kosmicznych.

W zakresie Narodowej Fundacji Nauki (National Science Foundation):

– regularne spotkania przedstawicieli Fundacji z redaktorami odpowiedzialnymi prasy, radia i TV,

– ekspertalne wsparcie agend rządowych i gubernatorów stanowych w zakresie polityki naukowej,

– opracowanie programów i materiałów edukacyjnych w zakresie pozaszkolnego kształcenia naukowego,

– finansowanie wielkich wystaw muzealnych, programów interakcyjnych planetariów, organizowanie dni i tygodni nauki i techniki,

– finansowanie badań służących przygotowaniu programów edukacyjnych naukowego kształcenia.

Smithonian Institution:

– publikacja przeglądu „Air and Space", kwartalnika „Quest" i biuletynu badań prowadzonych pod auspicjami Smithonian,

– publikacje o wystawach i pracach badawczych Smithonian, wydawnictwo „ZOOger" – przegląd dla pracowników krajowych ogrodów zoologicznych,.

– programy muzealne „Anacostia" dla mieszkańców obszarów poszkodowanych,

– minuta o Smithonian dla TV kablowej „Discovery",

– Computer World-Smithonian Prize, sympozja i programy poświęcone wykorzystaniu informacyjnych technologii dla podwyższania kultury naukowej,

– uruchomienie i utrzymanie otwartej linii telefonicznej dla wszystkich, którzy informują o zjawiskach natury i stawiają pytania (Dial-a-Pnenomenon),

– filmy telewizyjne o tematyce naukowej,

– informatory o instytucjach badawczych środkowej Ameryki,

– programy informacyjne o ochronie oceanów (źródło: Public Understanding of Science Working Group, 1993, cyt. za: Lewenstein, 1994).

Przytoczony rejestr aktywności wraz z przeglądem różnorodnych przedsięwzięć lokalnych, inicjatyw społecznych i pomysłów indywidualnych nasuwa autorowi cytowanego opracowania pytanie o istnienie w USA polityki upowszechniania kultury naukowej. Czy taka polityka jest możliwa i czy jest potrzebna? Zwłaszcza w kraju o rozwiniętej przedsiębiorczości, duchu obywatelskim, tradycji pluralizmu? Tym niemniej w różnych kręgach odczuwana jest potrzeba pewnej koordynacji działalności w tej dziedzinie, a także potrzeba lepszej kategoryzacji podejmowanych i prowadzonych przedsięwzięć.

Polityka rozwoju narodowej infrastruktury informacyjnej USA

Polityka rozumiana jako deklaracja intencji celowych zmian dojrzała do obleczenia w akty legislacyjne rodzi się na szczeblu centralnym przeważnie w wyniku żywiołowo rozwijającej się w różnych sferach aktywności względnie niezależnych podmiotów społecznych. Ich aktywność ujawnia potrzeby uzgod-

nień, regulacji konfliktów i wpływania na podejmowanie przedsięwzięcia w interesie publicznym. O sile przywództwa politycznego kraju decyduje trafna strategicznie reprezentacja interesu publicznego, uwzględniająca lokalne interesy oraz interesy aktorów sektora prywatnego.

W ciągu ubiegłej dekady w USA doszło do krystalizacji potrzeby sformułowania nowej polityki państwa w dziedzinie infrastruktury informacyjnej. Strategiczny charakter tej polityki w całości rozwoju gospodarczego, naukowego i oświatowego USA uzasadnia jej obszerniejsze omówienie w tym opracowaniu.

W latach poprzedzających powstanie głównych aktów legislacyjnych w 1993 r. firmy prywatne (m.in. AT&T, MCI, Paramount Communications, Bell-Atlantic-TCI, niezliczone przedsiębiorstwa telefoniczne i telewizji kablowej) objęły już gęstą siecią informacyjnej łączności wszystkie instytucje publiczne i prywatne oraz większość gospodarstw domowych. Pojawiła się potrzeba połączenia szybkich komercjalnych sieci i baz danych z siecią instytucji rządowych, administracyjnych oraz siecią badań i edukacji. Jednym z pierwszych inicjatorów płynnych połączeń sieci komercjalnych i publicznych w interesie edukacji na odległość, zbliżenia centrów badawczych i wzmocnienia natychmiastowymi konsultacjami medycznymi służby zdrowia był obecny wiceprezydent, a ówczesny senator Stanu Tennessee Albert Gore. Jego ideą było utworzenie w 1991 r. sieci the National Research and Education Network (NREN). Jednocześnie Kongres przyjął the High-Performance Computing Act (HPCA), ustanawiający rządowy program pn. High-Performance Computing and Communications (1991). Plan przewidywał stworzenie sieci Internetu do 1996 r., określenie polityki zarządzania i dostępu do sieci NREN, utworzenie nowych kierunków kształcenia wyższego w zakresie programowania, nauk komputerowych (*computer science* i *computational science*), informatyki i bibliotekoznawstwa.

Izba Reprezentantów przyznała w ramach programu NREN 1,5 mld USD na połączenie z siecią Internetu bibliotek, szkół i instytucji służby zdrowia, a Bialy Dom wniósł o przyznanie dodatkowo 96 mln USD na wsparcie nowego programu: Information Infrastructure Technologies and Applications (IITA) obejmującego rozwój i zastosowania infrastruktury technicznej informacji w dziedzinie zdrowia, edukacji, bibliotek, przemysłu i informacji rządowej.

W 1993 r. Kongres uchwalił ustawę National Information Infrastructure Act, przyznając jednocześnie fundusze dla szkól i bibliotek w wysokości 136 mln USD w 1994 r. oraz postulując zwiększenie wydatków w tym zakresie w 1995 r. do 244 mln USD.

The National Information Infrastructure (NII) określono jako „integrację wyposażenia technicznego (*hardware*), programowego (*software*) i umiejętności, która czyni łatwą i ekonomicznie dostępną łączność między ludźmi z pomocą komputerów w szerokim obszarze usług i źródeł informacji" (Maule, 1994, s. 19).

Deklaracja Bialego Domu pt. „The National Information Infrastructure: Agenda for Action" (1993) przedstawia w następujący sposób cele i założenia NII:

„a) promować inwestycje sektora prywatnego drogą odpowiedniej polityki podatkowej i regulacji prawnych,

b) rozszerzyć pojęcie »uniwersalne usługi« tak, aby źródła informacji były dostępne dla wszystkich po umiarkowanych cenach,

c) działać ułatwiająco (*act as a catalyst*) w dziedzinie innowacji technicznych i nowych zastosowań,

d) włączyć ważne rządowe programy badawcze i zlecenia (*grants*) dla udzielenia wsparcia pracom rozwojowym sektora prywatnego i demonstrowania technik wymaganych przez NII,

e) promować płynną interakcyjną łączność użytkowników sieci,

f) zapewnić bezpieczeństwo informacji i wiarygodność sieci,

g) udoskonalić zarządzanie przydziałami częstotliwości radiowych,

h) chronić prawa intelektualnej własności,

i) koordynować operacje w sieci infrastruktury z innymi płaszczyznami działalności rządowej i międzynarodowej,

j) zapewnić dostęp do informacji rządowej i doskonalić formułowanie polityki usług telekomunikacyjnych i służb informatycznych oraz pobudzać sektor prywatny do rozwoju NII" (*The White House*, 1993, cyt. za: Maule, 1994, s.20).

Prezydent powierzył nadzór i koordynację infrastruktury nowo ustanowionej radzie w departamencie Handlu: The United States Advisory Council on the National Information Infrastructure. Do zadań tej rady należy doradzanie ministrowi handlu w sprawach narodowej strategii promocji ogólnokrajowej sieci informacyjnej, określanie właściwych ról dla sektorów prywatnego i publicznego, studia nad wizją rozwoju sieci oraz publicznych i prywatnych zastosowań, które sprzyjałyby w maksymalnym stopniu interesowi kraju. Miernikami korzyści byłyby: tworzenie nowych miejsc pracy, wzrost gospodarczy, rosnąca wydajność i podnoszenie na wyższy poziom jakości życia. Rada powinna przedkładać propozycje strategii rozwoju narodowej infrastruktury informacyjnej, ukazywać możliwości nowych zastosowań sieci w takich obszarach, jak elektroniczny handel i finanse, elastyczne nieustające kształcenie, opieka zdrowotna, służby rządowe i łączność obywatelska.

Rozwój infostrad komunikacyjnych angażuje większość rządowych agend, a zwłaszcza: National Science Foundation (NSF), National Aeronautic and Space Agency (NASA) i agencję zaawansowanych programów badawczych – the Advanced Research Projects Agency (ARPA), które są wspólnie odpowiedzialne za funkcjonowanie the National Research and Education Network (NREN).

NSF odpowiada za sieć infrastruktury edukacyjnej (Networking Infrastructure for Education – NIE) w zakresie nauczania nauk ścisłych i matematyki oraz przygotowania przyszłych naukowców, inżynierów i techników. Program NIE przewiduje tworzenie ośrodków prototypów i testowanie modeli wprowadzania sieci w tok reformowanego kształcenia naukowego w szkołach. Utworzono nagrody NIE w następujących dziedzinach:

a) studiów nad polityką zmian (od 25 do 100 tys. USD rocznie),

b) badań i prac rozwojowych (250–750 tys. USD),

c) wystaw modeli i pokazów (250–750 tys. USD rocznie),

d) infrastruktury i ośrodków eksperymentalnych (500–1500 tys.).

Rozbudowie infostrad towarzyszy działalność legislacyjna Białego Domu, Kongresu i Federalnej Komisji Łączności (Federal Communications Commission). Kongres uchwalił: Telecommunications Infrastructure Act, 1993 i Communications Competitiveness Infrastructure Act, 1993. Ich celem jest stworzenie otwartej płaszczyzny udziału w wymianie informacji społeczności lokalnych, wzrost konkurencyjności i koordynacja działań wielu partnerów na rynku kablowej TV i lokalnej sieci telefonów dotychczas zdominowanych przez monopolistyczne praktyki wielkich koncernów.

Rząd przeznaczył na badania i rozwój odpowiednich programów realizacji tych ustaw 3,1 mld USD. Dla praktyki określonej w ustawach rząd uzyskał poparcie wielu przedsiębiorstw. Rozwinęło się współdziałanie władz federalnych, stanowych i społeczności lokalnych.

Do ogólnokrajowej sieci Internetu włączono rządowe bazy danych. Zasoby Biblioteki Kongresu są dostępne online za pośrednictwem sieci klient-serwer: gopher: marvel. loc. gov. port 70, np. Public Law 103–40: Government Printing Office Electronic Information Act, 1993. Ustawa ta nakłada obowiązek na urząd publikacji sporządzenia federalnego rejestru i dokumentacji Kongresu dostępnych dla publiczności. Ustawa Electronic Library Bill zapewnia elektroniczną łączność między wszystkimi bibliotekami w systemie publicznie dostępnych sieci, natomiast ustawa Technology for Education Act z 1993 r. stwarza podstawy włączania szkół w sieć infostrad i ustanawia multimedialne standardy w edukacji.

Utworzono sieć eksperymentalną: The National Information Infrastructure Testbed (NIIT), która jest konsorcjum przedsiębiorstw, agencji rządowych i instytucji badawczych z zadaniem ułatwiania i przyspieszania prac nad uruchomieniem superinfostrady komunikacyjnej. Informacje mają być dostępne nawet wtedy, kiedy użytkownik nie zna nazwy i lokalizacji źródła. Jednym z pierwszych multimedialnych zastosowań infostrady jest włączenie do Internetu Earth Data Systems. Umożliwia to współpracę rozproszonych użytkowników z bazami danych o środowisku, tak jak by znajdowały się tuż „pod ręką". Członkami współdziałającymi jest wiele ośrodków uniwersyteckich i laboratoriów badawczych przedsiębiorstw.

Sieć NSF wraz z US Sprint (Sprint-Net) została wyposażona w urządzenia do wideokonferencji, a the Global Schoolhouse Project demonstruje elektroniczną integrację z sieciami komercjalnymi. NSF zaprojektowała też instytucje testujące edukacyjne zastosowania NREN w Pittsburghu: Common Knowledge, National School Network i Learning Through Collaborative Visualization.

Uniwersytety i rządowe laboratoria współpracują z korporacją publicznych stacji nadawczych: the Corporation for Public Broadcasting (CPB) w zakresie rozwoju bazy technicznej do celów edukacyjnych i komercjalnych (*online courses, telementoring* i *electronic card catalogue*).

Grupa menedżerów wielu firm komputerowych utworzyła the Computer Systems Policy Project (CSPP) rozwijający politykę rządową narodowej infra-

struktury. Podjęto prace nad biblioteką szkoleniową (*online job training*), wirtualnymi laboratoriami eksperymentów naukowych i in.

Koalicyjny projekt trzech stowarzyszeń: the Association of Research Libraries – ARL, akademickiego zarządzania sieciami komputerowymi (CAUSE) i EDUCOM (*educational communications technology*) od 1990 r. obejmuje prace nad rozbudową dostępu do baz danych. W obronie praw mniejszości i zapewnienia dostępu do sieci jednostek z warstw uboższych powołano panel 71 organizacji publicznych (*nonprofit*): the Telecommunications Policy Roundtable (TPR), wskazując m.in. luki w polityce regulującej działalność instytucji telekomunikacyjnych, dotyczące zwłaszcza bezpłatnego dostępu do informacji.

Parlamentarne debaty nad brytyjską infrastrukturą informacyjną

W czerwcu 1995 r. odbyła się w parlamencie brytyjskim debata nad społeczeństwem informacyjnym. Szeroka perspektywa przemian społecznych w UK i w świecie wyróżnia brytyjskie podejście do polityki kształtowania infrastruktury informacyjnej.

Parlamentarzyści otrzymali wcześniej przygotowany raport pt. *The UK National Information Infrastructure, May 1995*. Raport opracowała grupa ekspertów na zlecenie Parliamentary Office of Science and Technology (POST).

Przedstawiam obecnie główne tezy raportu za jego streszczeniem opublikowanym w *Science in Parliament* (1995 Nr 5, s. 33–36).

Raport zakłada, że narodowa infrastruktura informacyjna (NII) powinna przyczynić się do wzrostu siły konkurencyjnej gospodarki brytyjskiej i udoskonalenia działalności wielu sektorów publicznych.

Rozwój infostrad komunikacyjnych stanowi, zdaniem części ekspertów, czynnik ułatwiający szersze przemiany społeczne i polityczne. Cytuję: „Wizja »świtu wieku informacji«, która powoduje równie istotne zmiany w społeczeństwie, jak przejście od społeczeństwa rolniczego do przemysłowego: przemieszczanie z pomocą transportu zostanie zastąpione wirtualną obecnością, robienie zakupów wyprą telezakupy, tele (albo rozproszona) praca uczyni pustymi ulice i biura, uniwersyteckie kursy na odległość staną się regułą, »pracownicy wiedzy« zastąpią robotników przemysłowych". Zajdą przesunięcia w strukturze władzy w kierunku wzrostu znaczenia społeczności lokalnych i regionalnych, uczestnictwa publiczności w decyzjach dotyczących konkretnych kwestii drogą elektronicznego referendum oraz ułatwionego i szerszego dostępu do informacji rządowych.

Raport POST wysuwa do dyskusji kwestie regulacji prawnych w czterech obszarach:

- dostawców informacji/treści,
- dostawców usług,
- sieci dystrybucji i
- relacji użytkownik/klient oraz ich wyposażenia.

W kwestii roli rządu i władz państwowych główne tezy są następujące:

1. Rząd jest jednym z większych nabywców dóbr i usług: oferuje możliwości korzystania z elektronicznej wymiany danych, e-mail i innych zastosowań.

2. Elektroniczne dostarczanie usług rządowych obejmuje informację o rodzajach usług, szczegóły nowelizacji rozmaitych przepisów (np. zmian w regulacjach dotyczących udzielania prawa jazdy).

3. Rząd zapewnia dostęp do informacji rządowej („open. gov. UK") w sieci światowej (już obecnie odnotowano blisko 50 tys. pytań zgłaszanych tygodniowo).

4. Zostanie rozszerzony dostęp do bieżących prac Parlamentu.

5. Zaawansowane sieci w rodzaju Super JANET mogą stanowić eksperymentalne laboratorium dla rozwoju ogólnokrajowych infostrad, obejmujących m.in. szkoły i małe przedsiębiorstwa.

6. Testowanie usług w sektorze publicznym obejmuje rozwój telemedycyny i wymianę z sieciami informacji europejskich. Dostęp do Internetu rozszerzy projekty edukacyjne, np. BT's Campus 2000.

7. Biblioteki dostarczą miejsc na „kioski informacyjne" i zainstalują końcówki zapewniające dostęp do sieci osobom nie posiadającym własnego wyposażenia.

Debata nad społeczeństwem informacyjnym

Zwrócono uwagę na sukces konkurencyjnego rozdziału między sprywatyzowaną spółką British Telecommunications i przedsiębiorstwami telewizji kablowej. W ciągu ubiegłej dekady działalność rozwinęło 150 operatorów telewizji publicznej. Jednak rozszerzenie zasięgu brytyjskich przedsiębiorstw na skalę europejską wymaga udzielenia poparcia wielkim koncernom.

Regulacje w zakresie własności intelektualnej i ochrony dóbr osobistych powinny być dostosowane do standardów europejskich i zasad Światowej Organizacji Handlu. Otwartą jest kwestia kontroli treści rozrywkowych (pornografię poddano kontroli ustawy o ochronie dzieci), wpływu infostrad na polaryzację struktury społecznej: podział na tych, co mają, i tych, co nie mają. Trzecia część użytkowników Internetu posiada dochód ponad 25 tys. funtów rocznie[7].

Hrabia Ferrers, minister handlu i przemysłu, zwrócił uwagę na nowy aspekt informacji jako towaru – jej cenę. „Wartość informacji napływających do Zjednoczonego Królestwa przewyższa co roku wartość towarów wyładowywanych w portach UK". W ciągu ostatniej dekady wartość usług komputerowych wzrastała o 20% rocznie.

W samym ministerstwie handlu i przemysłu zmiany obejmują: wprowadzenie wideokonferencji, zastąpienie dokumentacji papierowej utrwalaniem

[7] W dłuższej perspektywie możliwe jest powstanie „gospodarki dwukondygnacyjnej", do której odnosi się spostrzeżenie przedstawiciela informacyjnej elity: „my nie potrzebujemy tego, co oni mają, a oni nie mogą kupić tego, co my sprzedajemy". Cyt. za omówieniem książki Jeremy Rifkina *The End of Work*, „Forum" 1996 nr 8, s. 2.

wszelkich uchwał i protokołów na dyskach komputerowych, rozwój konsultacji przed podjęciem decyzji z zainteresowanymi i in.

Ministerstwo Edukacji uruchomiło punkt informacyjny o własnych pracach w sieci Internetu, podobnie informacje o własnych pracach udostępnia ministerstwo zabezpieczenia społecznego (the Department of Social Security).

Konkurencyjnej przewadze Anglosasów służy w skali światowej dominujący w bazach i sieciach Internetu język angielski.

Polityka upowszechniania naukowo-technicznej kultury w Chińskiej Republice Ludowej

Polityka władz ChRL w dziedzinie upowszechniania nauki reprezentuje odmienne podejście w stosunku do poprzednio charakteryzowanej działalności władz amerykańskich i angielskich.

Działalność w tej dziedzinie nie jest wyodrębniona w specjalnych programach, lecz organicznie związana z wielkimi przedsięwzięciami inicjowanymi przez władze centralne w dziedzinie modernizacji gospodarki chińskiej.

Zhang Ning i Liu Junjia (1994) pokazują na przykładzie wybranych przypadków społeczne wzory szerzenia kultury naukowo-technicznej w ChRL.

Pierwszy wzór przedstawia upowszechnianie kultury naukowo-technicznej w związku z modernizacją gospodarki na podstawie importowanej techniki z byłego ZSRR i innych krajów demokracji ludowej. W latach pięćdziesiątych zawarto 450 kontraktów na budowę i wyposażenie obiektów przemysłowych. Młodych techników wysyłano na naukę do radzieckich szkół wyższych i zjednoczeń przemysłowych. Chińscy robotnicy i personel kierowniczy uczyli się od ekspertów radzieckich w toku przygotowywania i uruchamiania nowych obiektów przemysłowych.

Drugi przypadek przedstawiany przez autorów ilustruje rodzaj upowszechniania nauki w procesie przygotowywania 12-letniego planu rozwoju nauki i techniki. W pracach tych brało udział 757 naukowców i dyplomowanych inżynierów. Powstał dokument pt. „An Outline for the Long Term Development of Science and Technology for 1956–1967 (draft)". Został on zatwierdzony przez KC KPCh i Radę Państwa. Za priorytetowe kierunki uznano rozwój elektroniki, automatyki, półprzewodników i technologii jądrowej. Do 1962 r. wykonano następujące zadania:

1) powstał system zarządzania nauką i techniką obejmujący pięć instytucji: Chińską Akademię Nauk, uniwersytety, instytuty badawczo-rozwojowe oraz centralne i lokalne władze administracyjne,

2) wykształcono grupę blisko 70 tys. naukowców i techników przyswajających importowane osiągnięcia, przyczyniających się do rodzimego rozwoju i upowszechniania nauki i techniki,

3) sporządzono rejestr projektów naukowo-technicznych odpowiadających potrzebom rolnictwa, przemysłu, medycyny i ochrony zdrowia oraz wyłaniającej się nowej techniki,

4) szerzono wśród ogółu ludności wiedzę o znaczeniu nauki i techniki.

W 1985 r. Państwowy Komitet Nauki i Techniki zainicjował program pod nazwą „Iskra" poświęcony rozwojowi obszarów wiejskich i małej przedsiębiorczości. W tym roku produkcja małych przedsiębiorstw stanowiła już 20% całej produkcji przemysłowej i rolnej. Powstał rynek konkurujących producentów. Z tą falą przedsiębiorczości autorzy omawianego opracowania wiążą podnoszenie na wyższy poziom kultury zarządzania i rozwój zainteresowania nowościami techniki. Realizacja programu „Iskra" dowodzi, zdaniem Ninga i Junjia, że: 1) upowszechnianie techniki jest następstwem rozwoju gospodarczego i 2) regionalne programy rozwoju są efektywne dzięki koordynacji i rządowemu kierownictwu.

Czwarty przypadek analizowany w referacie dotyczy przemieszczeń społecznych w następstwie rozwoju budowy nowych osiedli mieszkaniowych. Młodzi przystosowują się do nowych warunków, starzy preferują dawne siedziby. Młodzi są bardziej otwarci na oferty cywilizacji naukowo-technicznej.

Na koniec autorzy analizują upadek rodzimej twórczości literackiej dla dzieci i młodzieży w następstwie importu amerykańskich komiksów. W ciągu ubiegłej dekady powstało 30 spółek *joint-venture*, które opanowały cały chiński rynek. Wśród blisko 400 mln rzeszy dzieci i młodzieży najbardziej popularne stały się postacie Micky Mouse, Donalda Ducka, Robota, Świętego Szermierza (*Sacred Fighter*) i bohaterów japońskich seriali rysunkowych. Komiksy, komentują autorzy, są zjawiskiem typowo kulturowym, importowanym z egzotycznych dla Chińczyków krajów. Otwarcie gospodarki na świat w latach osiemdziesiątych powoduje przemiany świadomości społecznej i stylu życia.

Własna elita naukowo-techniczna obejmująca ok. 1 mln specjalistów stanowi 1% całej ludności. Kultura naukowo-techniczna jest drobną częścią dominującej konwencjonalnej kultury społecznej.

Bibliografia

Adamska G.: *Udział inżynierów w rozwijaniu nauki*. W: *Społeczne wartości nauki*. Pod red. S.Kowalewskiej. PWN, Warszawa 1981

Adamska G.: *Nieprofesjonalni naukowcy wśród inżynierów*. W: *Upowszechnianie nauki w świecie*. Red. B.Suchodolski i J.Kubin. Ossolineum 1990

Gibbons M. i in.: *The new production of knowledge*. Sage Publ. London 1994 (zob. też J. Kubin: *Nowe tendencje tworzenia wiedzy wobec wyzwań współczesnego świata*. W: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. Wojnar i J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku" przy prezydium PAN. Warszawa 1996

The Information Society Debate. „Science in Parlament" 1995, nr 4

Kozłowski J.: *Cele, zadania i problemy krajowej polityki informacyjnej*. „Nauka Polska" 1993, II (XXVII)

Kozlowski J.: *Polityka naukowa – polityka innowacyjna. Nowe rozwiązania (streszczenia wybranych publikacji zachodnich)*. Biblioteka Komitetu Badań Naukowych, 1995

Lewenstein B.V.: *Enquête sur les activités de communication publique de la science et de la technologie aux États-Unis*. W: *Quand la science se fait culture. La culture scientifique*

dans le monde. Actes I. *Sous la direction de Bernard Schiele*. Montreal Université du Québec, 1994

Maule R.W.: *Current Information Infrastructure Policy in the United States*. „Knowledge and Policy" 1994, nr 2

Ning Zhang, Liu Junjia: *Scientific and Technological Culture: The Case Study from China*. W: *When Science Becomes Culture*. Proceeding II, edited by Bernard Schiele. Montreal Les Éditions Multi Mondes 1994 (mat. powielony)

Nowotny H.: *Socially Distributed Knowledge: Five Spaces for Science to Meet the Public*. „Public Understanding of Science" 1993, 2/4

Porter M.E.: *The Competitive Advantage of Nations*. Wyd.2. The Macmillan Press, London 1992

„Przegląd Biblioteczny" 1995, nr 3/4

Public Understanding of Science Working Group, Committee on Education and Human Resources, Implementation Plan for Public Understanding of Science. Fiscal Years 1995–1999. July 1993

Reich R.B.: *The Work of Nations: Preparing Ourselves for the 21st century Capitalism*. New York 1990

Report of the Committee to Review the Contribution of Scientists and Engineers to the Public Understanding of Science. Engineering and Technology. Sir Arnold Wolfendale FRS, Chairman. October 1995 (mat.powielony)

The UK National Information Infrastructure. Post 62 Report Summary, May 1995. „Science in Parliament" 1995, nr 5.

* * *

W artykule *„Rozumienie nauki w społeczeństwie i poziom wykształcenia naukowego"* („Ruch Pedagogiczny 2000, nr 1–2) znalazły się następujące błędy:

Strona	Wiersz	Jest	Powinno być
37	8	porozumiewania	promieniowania
41	12	Planca	Plancka
41	32	nauki, np.	nauki, co np.
43	24	zadania	zdania
48	12	trudności	trafności

Za powstałe w artykule uchybienia przepraszamy Autora.

Redakcja

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2000

Zbigniew Łucki, Izabella Stach-Janas, Dionizy Szyba
Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie

BADANIE ZALEŻNOŚCI WYNIKÓW EGZAMINU OD OCEN ZALICZENIOWYCH

Egzaminy zdawane przez studentów wyższych uczelni są od wielu lat sprawą kontrowersyjną – zarówno z punktu widzenia nauczycieli akademickich, jak i z punktu widzenia studentów. Obie strony widzą liczne wady obowiązującego systemu sprawdzania wiedzy i umiejętności studentów przez zdawanie egzaminów na zakończenie poszczególnych przedmiotów. Nauczyciele podnoszą – jako największe zło – fakt, że studenci uczą się werbalnie i niesystematycznie, a każdy egzamin traktują jako oddzielny i doraźny cel, skupiając się przez krótki czas na jego osiągnięciu, bez dbania o wszechstronny rozwój swej osobowości. Najlepiej taką mentalność studencką oddaje słynne „4Z" (zakuć, zdać, zapić, zapomnieć). Studenci natomiast najwięcej skarżą się na stresogenność egzaminów, na przypadkowość ich wyników (niezgodność z rzeczywistym poziomem wiedzy) oraz na niejednolite kryteria oceny stosowane przez egzaminatorów.

Wiele czynników – między innymi ciągle rosnąca liczba studentów – powoduje, że nie zanosi się na likwidację egzaminów i na zastąpienie ich inną formą stwierdzenia, że student zasługuje na przejście na wyższy rok studiów i na otrzymanie dyplomu.

Wynik każdego egzaminu – jeśli traktować go nie tylko jako suchą liczbę, lecz przede wszystkim jako potwierdzenie przyrostu wiedzy i umiejętności studenta – jest zależny od efektywności dwu procesów dydaktycznych: procesu nauczania i procesu uczenia się. Istnieje bogata literatura poświęcona obu procesom – od wielkich monografii zajmujących się psychologią nauczania i uczenia się (Golloway, 1988; Kurcz, 1995; *Psychologia...*, 1996; Thorndike, 1990; Włodarski, 1996), poprzez szczegółowe badania naukowe poświęcone rozmaitym czynnikom wpływającym na wyniki egzaminów (Jasińska, Łucki, 1981; Kozak, 1989; Łucki, Rusiłko, 1985; Maruszewski, 1981; Niebrzydowski, 1972; *Pierwszy...*, 1996; Susułowska, Nęcki, 1977), aż do poradników opisujących, jak się uczyć do egzaminu i jak go zdawać (Brzeskiewicz, 1994, 1995, 1996; Czerniawska, Le-

dzińska, 1994; Dudley, 1994; Łucki, 1998; Pietrzyk, 1994; Rudniański, 1989). Do najciekawszych dla przeciętnego nauczyciela akademickiego stwierdzeń, podanych w tych przykładowo wybranych pozycjach, należy zaliczyć następujące tezy:

– najważniejszym czynnikiem sukcesu egzaminacyjnego jest motywacja, która decyduje o ilości czasu poświęconego na uczenie się i w dużym stopniu niweluje wpływ indywidualnych uzdolnień,

– powodzenie na egzaminie jest w dużej mierze zależne od tego, czy student potrafi skutecznie poradzić sobie ze swoimi kłopotami osobistymi, takimi jak nieprzystosowanie do nowego środowiska, poczucie osamotnienia, sprawy sercowe, znerwicowanie, stres itd.,

– studenci nie doceniają znaczenia dwu istotnych czynników sukcesu egzaminacyjnego, a mianowicie – organizacji procesu uczenia się i warunków, w jakich ten proces się odbywa,

– studenci słabo znają psychologiczne prawa rządzące zjawiskami zapamiętywania i przypominania sobie informacji (np. prawa efektu, relacji, korelacji itd.) i nie wykorzystują tych praw w trakcie uczenia się do egzaminu i w trakcie jego zdawania,

– studenci na ogół nie zdają sobie sprawy z faktu, że proces uczenia się każdego przedmiotu odbywa się – z większym lub mniejszym powodzeniem – dwutorowo (mimowolnie i celowo) przez okres od momentu pierwszego zetknięcia się z danym przedmiotem do chwili bieżącej i że o wyniku każdego egzaminu decyduje intensywność uwagi (zainteresowania) zwracanej na ten przedmiot przez wspomniany okres.

Niniejszy artykuł jest poświęcony temu ostatniemu problemowi. Dwie krańcowe sytuacje, wyznaczające zakres możliwych postaw studenckich pod względem intensywności zainteresowania przedmiotem, można opisać następująco. Sytuacja pierwsza, którą możemy określić jako *wiedza bez uczenia się*, polega na tym, że studenci nieustannie chłoną informacje – mimowolnie i celowo – ze wszystkich dostępnych im źródeł: wykłady, ćwiczenia i inne zajęcia na uczelni, książki, czasopisma, prasa, radio, telewizja, ich koledzy, specjaliści z danej dziedziny wiedzy, a ponadto bacznie obserwują toczące się obok nich życie i wyciągają wnioski z zachodzących zdarzeń. Innymi słowy, studenci uczą się sami, całym swoim istnieniem i wszystko, co ich otacza, jest ciągłym obiektem ich zainteresowania i służy rozwijaniu kwalifikacji zawodowych. Nauczyciele i zajęcia dydaktyczne odgrywają w tym przypadku jedynie rolę pomocniczą, a egzaminy i zaliczenia są przez takich studentów traktowane jako epizodyczne okazje do pokazania swej wartości. Dla reszty studentów osoby takie sprawiają wrażenie, że „w ogóle nie uczą się" i że są wyposażone w jakieś nadprzyrodzone zdolności, podczas gdy w rzeczywistości one się uczą aktywnie w całkiem inny sposób niż reszta studentów.

Druga sytuacja krańcowa, którą można nazwać *uczeniem się doraźnym*, odpowiada zachowaniu biernemu i rozdzieleniu codziennego życia studenckiego na dwa obszary: „zabijania czasu" i pojedyncze zabiegi uzyskiwania kolejnych zaliczeń i zdawania kolejnych egzaminów. Osoby takie nie są w zasadzie zain-

teresowane podnoszeniem swych kwalifikacji zawodowych, lecz jedynie zdobywaniem – jak najmniejszym wysiłkiem – kolejnych podpisów w indeksie, a w końcu otrzymaniem dyplomu. Egzaminy i zaliczenia są dla nich celem samym w sobie i wskutek tego urastają do wielkiego problemu, powodując co semestr akcje bezmyślnego uczenia się całymi nocami, wielkie napięcie nerwowe oraz duże straty energii i czasu wskutek wielokrotnego uczenia się tego samego materiału. Efektem takiej postawy jest sytuacja, że studenci przy egzaminie nie pamiętają zupełnie nic z tego, czego się uczyli niedawno na zaliczenie. Tacy bierni studenci, gdy staną przed komisją przeprowadzającą egzamin dyplomowy, nie pamiętają nic z większości przedmiotów, które zaliczyli w trakcie studiów.

W rzeczywistości poszczególni studenci lokują się na różnych pozycjach pośrednich pomiędzy „wiedzą bez uczenia się" a „uczeniem się doraźnym", a ich postawa zależy nie tylko od ich własnych osobowości, ale oczywiście także od osobowości i zaangażowania nauczycieli akademickich, na jakich mają szczęście lub pecha trafić. Określenie rozmiaru i przyczyn omawianego zjawiska (nazwijmy je *ciągłością uczenia się*) wymagałoby szerokich badań, zakrojonych co najmniej na taką skalę jak raport Susułowskiej i Nęckiego (1977). W niniejszym artykule podjęto – na podstawie obserwacji zachowania się tylko jednej dużej zbiorowości studenckiej w ramach tylko jednego przedmiotu – próbę uzyskania odpowiedzi na dwa pytania związane z ciągłością uczenia się.

1. Czy wynik egzaminu jest zależny od oceny uzyskanej z zaliczeń tego samego przedmiotu?
2. Czy wiek, staż i wybrane cechy warsztatu nauczyciela prowadzącego ćwiczenia mają wpływ na wynik egzaminu zdawanego z tego samego przedmiotu?

Charakterystyka obiektu badań

Badania przeprowadzono przez przeanalizowanie ocen wystawionych w jednym roku akademickim studentom II roku studiów inżynierskich (I stopnia) na Wydziale Zarządzania (WZ) Akademii Górniczo-Hutniczej (AGH) w Krakowie z przedmiotu „Matematyczne techniki zarządzania" (MTZ). Przedmiot obejmuje swym zakresem rachunek prawdopodobieństwa, statystykę matematyczną, ekonomię oraz badania operacyjne i ma na celu zapoznanie studentów z podstawowymi pojęciami z zakresu MTZ oraz nauczenie ich formułowania problemów menedżerskich w ujęciu ilościowym i rozwiązywania tych problemów przy użyciu technik komputerowych. Przedmiot obejmuje – w ciągu dwu semestrów – 75 godzin wykładów i 75 godzin ćwiczeń projektowo-laboratoryjnych, przy czym te ostatnie są prowadzone w grupach 15-osobowych, co zapewnia każdemu studentowi pełny dostęp do odpowiednio oprogramowanego komputera. Na wszystkich zajęciach szczególną uwagę zwraca się na umiejętności praktyczne, takie jak rozpoznawanie problemów, posługiwanie się tablicami statystycznymi i interpretacja wydruków komputerowych.

Zespół nauczycieli prowadzących MTZ od szeregu lat pracuje w tym samym składzie i dorobił się wspólnie – realizując dużą liczbę zajęć z MTZ na studiach dziennych i zaocznych I i II stopnia oraz ciągle dokształcając się – własnych metod i pomocy dydaktycznych (*Matematyczne techniki...*, 1998), dostosowanych do potrzeb kierunku nauczania „Zarządzanie i marketing".

Wykłady są prowadzone w dwu grupach przez tę samą osobę, która po zakończeniu dwu semestrów zajęć przeprowadza egzamin ustny na podstawie znanego wcześniej zestawu 360 szczegółowych pytań. Student losuje 12 pytań, które są pretekstem do rozmowy o praktycznych zastosowaniach określonych metod statystycznych i decyzyjnych. Egzaminator jest z wykształcenia inżynierem posiadającym praktykę zawodową, badania naukowe prowadzi głównie z zakresu ekonomiki przemysłu, a na uczelni pracuje od 25 lat. Na egzaminowanie poświęca dużo czasu, a w trakcie rozmowy ze studentem zwraca uwagę nie tylko na nabytą przez niego wiedzę i umiejętności fachowe, ale także na jego umiejętność ustnego komunikowania się. Charakter egzaminu, brak pobłażliwości ze strony egzaminatora i duża ilość czasu poświęcanego przez niego każdemu zdającemu w zasadzie wykluczają przypadkowe zdanie egzaminu i większe błędy w ocenie studenta (refleksje egzaminatora z łączenia wymagań z zakresu wiedzy, umiejętności i komunikacji znajdzie czytelnik w pracy: Łucki, 1998).

Zespół prowadzący ćwiczenia składał się w omawianym roku akademickim z czterech osób (oznaczymy je literami od A do D). Łączy je wysokie podobieństwo metodyki nauczania – te same programy komputerowe, te same materiały dydaktyczne – a także ścisła współpraca i wymiana doświadczeń, wysoki stopień uzdolnienia i zaangażowania w proces nauczania oraz mniej więcej jednakowy poziom wymagań w stosunku do studentów. Różni natomiast wiek, wykształcenie i osobowość.

Trzy osoby (A, B i C) to 30-latkowie, a osoba D ma przekroczone 50 lat. Osoba A to absolwentka WZ AGH, cała jej kariera jest związana z Uczelnią. Brakowi praktycznego doświadczenia przemysłowego towarzyszy duże zaangażowanie w prace badawcze, dość impulsywny charakter (być może utrudniający rzetelną ocenę studentów), przy dużej jednak umiejętności rozładowywania konfliktów. Osoba B to inżynier z wykształcenia z roczną praktyką zawodową, typ dociekliwego samouka o nieskomplikowanym i dość lekkomyślnym charakterze, traktującego dydaktykę jako przygodę i wyzwanie intelektualne, a studentów jako „satelity mające jaśnieć jego blaskiem". Osoba C to absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego (dwa dyplomy – matematyka i informatyka). Po trudnym, ale krótkim okresie adaptacji do pracy w całkowicie obcym jej środowisku daje się poznać jako bardzo pogodna i zrównoważona nauczycielka, z rzetelnym i cierpliwym podejściem do każdego studenta. Osoba D to absolwent AGH, inżynier z wykształcenia i z zawodu, posiadający również wieloletni staż dydaktyczny i naukowo-badawczy. Spokojny i cichy, z racji wieku uczący nieco inaczej niż pozostała trójka – zachowuje większy dystans w stosunku do studentów i jest chyba najbardziej ze wszystkich dla nich pobłażliwy.

Łącznie biorąc, zespół nauczający MTZ stosował rzetelne kryteria oceny studentów, nie przepuszczając osób, które na to nie zasługują, tzw. które nie opanowały intelektualnie podstawowych pojęć przedmiotu i podstawowych – poprzednio wspomnianych – umiejętności. MTZ z pewnością należy zaliczyć do przedmiotów trudnych, ale jakakolwiek pobłażliwość nie jest na WZ AGH potrzebna, gdyż ostry egzamin wstępny z matematyki przepuszcza na studia dzienne jedynie kilkanaście procent zgłaszających się kandydatów.

Aby uzyskać jak największą porównywalność ocen studentów, do analizy ciągłości uczenia się wzięto jedynie oceny tych studentów, którzy zdawali egzamin z MTZ w zasadniczej sesji egzaminacyjnej (czerwiec–lipiec). Wykluczono osoby, które z różnych przyczyn zdawały egzamin dopiero w sesji jesiennej lub które powtarzały przedmiot. W sumie badaniami objęto oceny egzaminacyjne i zaliczeniowe 143 osób (na 187 wpisanych na II rok studiów).

Dla każdego ze studentów ustalono dwie wielkości (cechy):

y_i – wynik egzaminu z MTZ (oceny przyjmujące wartości ze zbioru: 2,0, 3,0, 3,5, 4,0, 4,5, 5,0 i 6,0),

x_i – ocenę zaliczeniową z MTZ, obliczoną jako średnią z ocen za semestr zimowy i letni, przyjmujących wartość jak wyżej.

W trakcie oddzielnych analiz, prowadzonych w ramach badania rozkładu ocen wystawianych przez poszczególnych nauczycieli Wydziału, stwierdzono, że obie wyżej podane cechy mają rozkład normalny, co pozwala na użycie niżej opisanych metod analizy statystycznej.

Ogół studentów podzielono na cztery grupy (A–D), według osoby prowadzącej ćwiczenia, a dla każdej grupy i cechy wyznaczono następujące parametry statystyczne:

– liczebność grupy (n),
– wartość średnią ($\bar{y}$ lub $\bar{x}$),
– wariancję (s^2),
– odchylenie standardowe (s),
– współczynnik zmienności (v).

Wariancja i odchylenie standardowe określają rozrzut wartości cechy, natomiast współczynnik zmienności jest wyrażonym w procentach stosunkiem odchylenia standardowego do wartości średniej. Dokładne definicje tych parametrów i wzory użyte do ich obliczania można znaleźć w dowolnym podręczniku statystyki matematycznej (np. w pracach *Matematyczne techniki...*, 1998; Jóźwiak, Podgórski, 1994; Luszniewicz, Slaby, 1996).

Uzyskane wartości parametrów, charakteryzujące w sposób ogólny oceny egzaminacyjne i zaliczeniowe poszczególnych grup, przedstawiono w tabeli 1.

Szczegółowa analiza tabeli 1 może dostarczyć wielu ciekawych wniosków na temat wzajemnego stosunku ocen zaliczeniowych i egzaminacyjnych dla poszczególnych grup studentów. A oto niektóre z nich:

– średnie ocen z egzaminu są dla wszystkich grup znacznie niższe niż średnie ocen z zaliczeń; jest to zrozumiale, gdyż egzamin jest jednorazowym „występem" studenta, odbywającym się w warunkach stresu, podczas gdy na

zaliczenia student pracuje przez cały rok, mając możliwość nadrabiania okresowych zaległości i zaprzyjaźnienia się z prowadzącym ćwiczenia, ponadto przy egzaminie z MTZ wymagane są spore umiejętności ustnego komunikowania się, podczas gdy w czasie ćwiczeń komputerowych i pisemnych kolokwiów studenci posługują się komunikacją innego typu,

Tabela 1.

Parametr	A		B		C		D	
	zaliczenie	egzamin	zaliczenie	egzamin	zaliczenie	egzamin	zaliczenie	egzamin
n	17	17	41	41	37	37	48	48
$\bar{x}$ lub $\bar{y}$	4,28	3,09	3,94	3,02	3,99	3,44	4,10	3,29
s^2	0,23	1,07	0,21	1,08	0,35	1,17	0,11	0,88
s	0,48	1,03	0,46	1,04	0,59	1,08	0,33	0,94
v	11,2	33,3	11,7	34,4	14,8	31,4	8,0	28,3

– rozrzut ocen z egzaminu jest dla wszystkich grup znacznie wyższy niż zróżnicowanie ocen z zaliczeń; jeśli jako miarę zróżnicowania weźmiemy współczynnik zmienności v, to zróżnicowanie ocen egzaminacyjnych u studentów uczonych przez osoby A, B i D jest trzy razy większe niż zróżnicowanie ocen zaliczeniowych, zaś u studentów uczonych przez osobę C dwa razy większe; takie odmienne zróżnicowanie można próbować wyjaśnić jeszcze raz działaniem stresu i komunikacją ustną: badany zbiór studentów jest dość jednorodny, jeśli chodzi o wiedzę i umiejętności (z zaliczeń mamy s = 0,3–0,6), natomiast gdy na egzaminie dochodzą dalsze dwa wymagania (pokonanie stresu i sprawna komunikacja z egzaminatorem w mowie), następuje rozbicie tej jednorodności (z egzaminów mamy s = 0,9–1,1),

– każda z osób zaliczających ćwiczenia ma swoją „własną" skalę oceniania studentów (jest to nieuniknione) najwyżej oceniała swych studentów osoba A (średnia 4,28), następnie osoba D (4,10), a na końcu osoby C (3,99) i B (3,94),

– jeśli chcemy ocenić ciągłość uczenia się studentów, możemy obliczyć dla każdej z czterech grup różnicę średnich $\bar{x} - \bar{y}$ i wtedy otrzymamy następującą kolejność prowadzących ćwiczenia osoba C – 0,55, D – 0,81, B – 0,92 i A – 1,19; im mniejsza ta różnica, tym większe „oddziaływanie" zaliczenia na egzamin,

– jeśli przyjmiemy tezę, że jedynym zadaniem ćwiczeń jest przygotowanie studentów do egzaminu i to nie tylko pod względem wiedzy i umiejętności z MTZ, ale także pod względem umiejętności ich sprzedania na egzaminie, kolejność osób prowadzących ćwiczenia będzie wynikać wyłącznie z wartości $\bar{y}$: C, D, A i B.

Powyższe wnioski wydają się wyraźnie faworyzować osobę C – jako nauczyciela najlepiej przygotowującego studentów do egzaminu i oceniającego ich w sposób najbardziej zbliżony do ocen stawianych przez egzaminatora – a najniżej stawiają osobę A i B.

Metodyka badań

Stwierdzenie, że nauczyciel C najlepiej przygotowuje studentów do egzaminu, a nauczyciel A lub B najgorzej, byłoby jednak pochopne. Statystycy odrzucają zdecydowanie zasadność posługiwania się samą średnią do wyciągania wniosków (do czego, niestety, nawykło nasze społeczeństwo). Ponadto nie można wykluczyć sytuacji, że różnice pomiędzy średnimi podanymi w tabeli 1 powstały przypadkowo, np. dlatego, że asystentce C trafili się zdolniejsi lub pilniejsi studenci. Problemy tego typu – czy zachowanie się danego zjawiska wynika z przypadku, czy z rzeczywiście istniejącej tendencji – rozstrzygnąć można tylko za pomocą statystyki matematycznej.

Aby uzyskać odpowiedź na postawione w końcu „Wstępu" pytania, sformułujemy dwie hipotezy statystyczne, które zweryfikujemy zgodnie z zasadami obowiązującymi w statystyce matematycznej (*Matematyczne techniki...*, 1998; Jóźwiak, Podgórski, 1994; Luszkiewicz, Słaby, 1996).

1. $H_0 : \rho = 0$ (nie ma istotnego powiązania pomiędzy zaliczeniem a egzaminem)
   $H_1 : \rho \neq 0$ (istnieje powiązanie pomiędzy zaliczeniem a egzaminem)
2. $H_0 : \mu_B = \mu_C = \mu_D$ (osobowość prowadzącego ćwiczenia nie ma wpływu na wynik egzaminu)
   $H_1 : \mu_A \neq \mu_B \neq \mu_C \neq \mu_D$ (wynik egzaminu jest zależny od tego, która osoba prowadzi ćwiczenia)

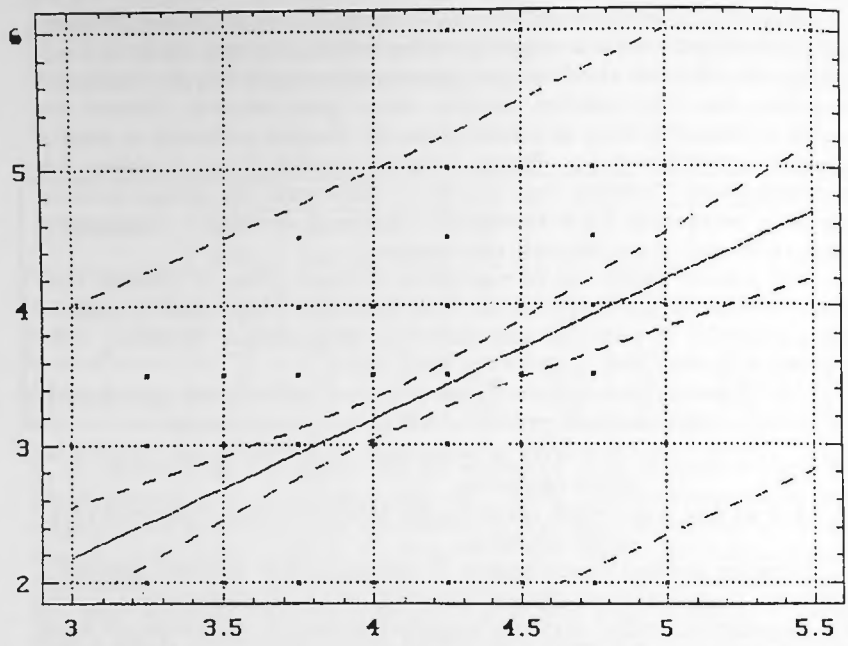
Pierwszy problem rozstrzygniemy za pomocą analizy regresji i korelacji – symbolem ρ oznaczono współczynnik korelacji pomiędzy zmiennymi x i y dla tzw. populacji generalnej, czyli dla wszystkich studentów WZ zdających egzamin z MTZ w ciągu ostatnich lat. Do rozstrzygnięcia drugiego problemu wykorzystamy jednoczynnikową analizę wariancji – symbolem μ_A oznaczono średni wynik egzaminu z MTZ obliczony dla populacji generalnej, tj. wszystkich osób, które w ostatnich latach miały ćwiczenia z asystentką A (podobnie należy rozumieć μ_B, μ_C i μ_D). W każdym problemie mamy dwie przeciwstawne hipotezy – zerową (H_0) i alternatywną (H_1) – i na podstawie posiadanych danych rozstrzygniemy, która z nich jest prawdziwa, a która fałszywa. Decyzja ta będzie obarczona określonym błędem, który zostanie podany.

Zależność pomiędzy wynikiem egzaminu a średnią z zaliczeń

Zależność ta dla 143 wspomnianych studentów przedstawia się następująco:

$$y_i = -0{,}9509 + 1{,}0315\, x_i + \xi$$

Zależność tę przedstawiono na rys.1 w postaci prostej naniesionej linią ciągłą. Naniesione na wykres punkty reprezentują egzaminacyjne (wartości y_i) i zaliczeniowe (wartości x_i) osiągnięcia poszczególnych studentów (niektóre punkty mogą odpowiadać osiągnięciom wielu studentów). Na wykresie pokazano również dwie pary krzywych noszących nazwę krzywych Neymana.



Rys. 1. Zależność oceny egzaminacyjnej od średniej z dwu zaliczeń dla 143 studentów Wydziału Zarządzania AGH
oś pionowa: wynik egzaminu z MTZ (oceny 2,0, 3,0, 3,5, 4,0 4,5, 5,0, i 6,0)
oś pozioma: średnia zaliczeń MTZ z dwu semestrów (wartości co 0,25)

Wewnętrzna para krzywych (położonych blisko prostej regresji) wyznacza pas ufności, w którym z prawdopodobieństwem 95% mieści się nieznana zależność pomiędzy wynikami egzaminu a średnią zaliczeń dla wszystkich studentów WZ zaliczających MTZ. Położenie tych krzywych oraz szczegółowe wyniki analizy korelacji i regresji (przedstawione w tabeli 2 do użytku bardziej wprawnego w statystyce czytelnika) upoważniają nas do stwierdzenia, że należy odrzucić – z prawdopodobieństwem popełnienia błędu równym praktycznie zero – hipotezę $H_o : \rho = 0$ na korzyść hipotezy $H_i : \rho \neq 0$. Uzyskaliśmy więc stuprocentową pewność, że wyniki egzaminu z MTZ są zależne od oceny zaliczeń z tego przedmiotu. Zależność ta oczywiście ma dodatni charakter – osoby o wyższej średniej z zaliczeń z reguły lepiej zdają egzamin.

Tabela 2

Parametr	Wartość oszacowana	Błąd oszacowania	Statystyka t	Rzeczywisty poziom istotności
Przecięcie osi y	–0,9509	0,6521	–1,4582	0,1470
Nachylenie prostej	1,0315	0,1600	6,4449	0,0000

Analiza wariancji

Źródło zmienności	Suma kwadratów	Stopnie swobody	Średnia suma kwadratów	Statystyka F	Rzeczywisty poziom istotności
Model	33,6415	1	33,6415	41,5372	0,0000
Błąd	114,1977	141	0,8099		
Razem	147,8392	142			

Stwierdzenie „z reguły" wynika z widocznego na rys.1 dużego rozproszenia osiągnięć poszczególnych studentów. Jak widać na wykresie, student ze średnią z zaliczenia równą 4,5 może zdać egzamin na 6,0, ale równie dobrze może go nie zdać (ocena 2,0). To duże rozproszenie punktów oznacza, że wynik egzaminu zależy nie tylko od ocen zaliczeniowych, ale i od innych czynników. Z tabeli 2 można w związku z tym wyliczyć, że tylko 22,8% zmienności wyników egzaminu jest zależne od zmienności zaliczeń, natomiast pozostałe 77,2% zmienności ocen egzaminacyjnych studentów należy przypisać innym czynnikom (trwałość zapamiętania ćwiczeń, czas poświęcony na przygotowanie do egzaminu, opanowanie nerwów, umiejętność ustnej komunikacji i tak dalej – z czystym przypadkiem włącznie).

Tak duży rozrzut osiągnięć poszczególnych studentów powoduje, że zaprezentowane równanie regresji nie stwarza możliwości dokładnego prognozowania wyników egzaminu pojedynczych osób y_i na podstawie średniej x_i z ocen uzyskanych na zaliczenie. Do prognozowania wykorzystuje się drugą (zewnętrzną) parę krzywych z rys.1, rysując linię pionową dla znanego x_i i szukając punktu przecięcia tej linii z tymi krzywymi. Jeśli ktoś uzyskał z dwu zaliczeń z MTZ średnią 3,25, to z prawdopodobieństwem 95% zda egzamin z wynikiem w granicach od 2,0 do 4,0. Oznacza to praktycznie, że nie ma on szans na ocenę z egzaminu wyższą niż 4,0. W podobny sposób można stwierdzić, że 95-procentową gwarancją zdania egzaminu jest uzyskanie z zaliczeń średniej co najmniej 4,75. Statystyka matematyczna nie daje nigdy stuprocentowej gwarancji – i rzeczywiście z prawej strony u dołu rys.1 widzimy – w formie punktu – przypadek studenta, który nie zdał egzaminu mimo średniej 5,0 z dwu zaliczeń.

Porównanie pracy asystentów

Aby uzyskać odpowiedź na pytanie – czy osobowość prowadzącego ćwiczenia ma wpływ na wynik egzaminu, musimy zweryfikować postawioną wcześniej hipotezę zerową, że średnie z egzaminów studentów nauczanych przez poszczególnych asystentów są jednakowe, wobec hipotezy alternatywnej,

że różnią się one w sposób istotny. Jak wspomniano, wykorzystany w tym celu jednoczynnikową analizę wariancji zmiennej y. Można ją stosować, gdy:

1) oceny studentów z egzaminów mają rozkład normalny,

2) wariancje tych ocen dla grup, wyróżnionych na podstawie osób prowadzących ćwiczenia, są w populacjach generalnych równe.

Jak już napisano uprzednio, pierwszy warunek jest spełniony, natomiast drugi warunek wymaga weryfikacji hipotezy o równości wariancji (H_o) wobec hipotezy o różnicy wariancji (H_1):

$$H_o : \sigma_A^2 = \sigma_B^2 = \sigma_C^2 = \sigma_D^2$$
$$H_1 : \sigma_A^2 \neq \sigma_B^2 \neq \sigma_C^2 \neq \sigma_D^2$$

Do weryfikacji powyższych hipotez zastosowano test Bartletta, który nie wymaga, by liczebności prób były jednakowe. Przy założonym 95% poziomie ufności dał on wynik pozytywny, tzn. stwierdziliśmy, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy o równości wariancji w wyróżnionych grupach populacji generalnej.

Istota jednoczynnikowej analizy wariancji polega w rozważanym przypadku na rozłożeniu całkowitej zmienności ocen egzaminacyjnych na dwie składowe – na zmienność zależną od osoby prowadzącej ćwiczenia i na zmienność zwaną błędem, a wynikającą z działania innych czynników. Miarą zmienności w analizie wariancji jest suma kwadratów odchyleń wartości zmiennej od średniej – w naszym przypadku jest to zmienność całkowita ocen egzaminacyjnych 143 studentów wynosi:

$$\sum_{i=1}^{143} (y_i - \bar{y})^2 = 147{,}8392.$$

Wynik ten figuruje w tabelach 2 i 3. Z tabeli 3 można odczytać, że zmienność ocen egzaminacyjnych wynikająca z osobowości prowadzących ćwiczenia wynosi tylko 4,3197, a zmienność wynikająca z błędu aż 143,5194. Po przeliczeniu, możemy stwierdzić, że zaledwie 2,9% zmienności ocen egzaminacyjnych jest zależna od tego, kto prowadził ćwiczenia z MTZ.

Tabela 3.

Źródło zmienności	Suma kwadratów	Stopnie swobody	Średnia suma kwadratów	Statystyka F	Rzeczywisty poziom istotności
Osoba	4,3197	3	1,4348	1,3952	0,2471
Błąd	143,5194	139	1,0325		
Razem	147,8392	142			

Nic więc dziwnego, że weryfikacja statystyczna postawionych wcześniej hipotez o wpływie osobowości prowadzącego ćwiczenia na wyniki egzaminu doprowadziła do wniosku, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej

H_0 o braku tego wpływu. Szczegóły upoważniające do sformułowania takiego wniosku znajdzie wprawny w statystyce czytelnik w tabeli 3.

Udowodniliśmy zatem, że w populacji generalnej średnie ocen z egzaminu z MTZ, uzyskiwanych przez studentów przygotowywanych przez poszczególnych asystentów, są jednakowe. Jakiekolwiek więc twierdzenia o tym, że któraś z czterech osób – A, B, C i D – przygotowuje studentów do egzaminu lepiej lub gorzej od pozostałych, nie mają żadnego uzasadnienia.

Wnioski

1. Zbadano – na przykładzie przedmiotu „Matematyczne techniki zarządzania" – proces ciągłości uczenia się, czyli zależność między wynikami dwóch semestrów ćwiczeń komputerowych a egzaminem końcowym.

2. Stwierdzono, że wyniki egzaminu są istotnie zależne od ocen zaliczeniowych, a osobowość prowadzącego nie ma istotnego wpływu na wynik egzaminu.

3. W aspekcie dydaktycznym wyniki te można zinterpretować następująco:

– uczenie się do ćwiczeń popłaca, gdyż ułatwia ono zdanie egzaminu,

– wszelkie cechy osobowe nauczycieli akademickich nie są – jeśli są oni zaangażowani w proces nauczania – dla studentów przeszkodą utrudniającą zdawanie egzaminów.

4. Powyższe wnioski mają charakter statystyczny, co oznacza, że nie dotyczą one:

– ani pojedynczych studentów (nawet zaliczenia z notą 5,0 nie chronią studenta przed oblaniem egzaminu),

– ani pojedynczych nauczycieli akademickich (studenci przygotowani przez jednego asystenta mogą w danym roku zdawać lepiej egzamin niż studenci od innego asystenta).

5. Zastosowanie metod statystyki matematycznej do analizy efektywności nauczania umożliwia:

– określenie rozkładu ocen wystawianych przez poszczególnych nauczycieli akademickich,

– odróżnianie czynników mających istotny wpływ na wyniki nauczania od czynników nieistotnych,

– korygowanie opinii uważanych za powszechnie obowiązujące lub wyciąganych zbyt pochopnie.

Badania przedstawione w niniejszym artykule były finansowane z badań własnych, umowa nr 10/10.200.18.

Bibliografia

Brześkiewicz Z.W.: *Supermysł. Jak uczyć się trzy razy szybciej*. Agencja Wydawnicza Comes, Warszawa 1994, 1995, 1996

Czerniawska E., Ledzińska M.: *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*. WSiP, Warszawa 1994

Dudley G.A.: *Jak podwoić skuteczność uczenia się. Techniki sprawnego zapamiętywania i przywoływania informacji*. Wyd. Medium, Warszawa 1994

Golloway C.: *Psychologia uczenia się i nauczania*. PWN, Warszawa 1988

Jasińska B., Łucki Z.: *Czynniki decydujące o wynikach nauczania na studiach dla pracujących*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1981, nr 4(56)

Jóźwiak J., Podgórski J.: *Statystyka od podstaw*. PWE, Warszawa 1994

Kozak S.: *Osobowościowe uwarunkowania powodzenia i niepowodzenia w studiach morskich*. Wydawnictwo Uczelniane WSM, Gdynia 1989

Kurcz I.: *Pamięć, uczenie się, język*. Wyd. II. PWN, Warszawa 1995

Luszniewicz A., Słaby T.P.: *Statystyka stosowana*. PWE, Warszawa 1996

Łucki Z.: *Jak zdać egzamin*. TAiWPN Universitas, Kraków 1998

Łucki Z., Rusiłko M.: *Czynniki wpływające na wyniki nauczania na studiach dziennych*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985, nr 1(69)

Maruszewski T.: *Mechanizmy zwalczania stresu egzaminacyjnego i ich indywidualne wyznaczniki*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1981

Matematyczne techniki zarządzania. Przykłady i zadania. Red. Z. Łucki. Wyd. AGH, Kraków 1998

Niebrzydowski L.: *Wpływ motywacji na uczenie się*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1972

Pierwszy rok studiów w uczelni technicznej. Oczekiwania – bariery – postawy. Red. J. Bugiel. Eureka, Kraków 1996

Pietrzyk D.: *Sekrety szybkiej nauki*. Agencja Wydawnicza Greg, Kraków 1994

Psychologia uczenia się. Red. Z. Włodarski. Tom II. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996

Rudniański J.: *Jak się uczyć*. Wyd. XI. WSiP, Warszawa 1989

Susulowska M., Nęcki Z.: *Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych*. PWN, Warszawa 1977

Thorndike E.L.: *Uczenie się ludzi*. PWN, Warszawa 1990

Włodarski Z.: *Psychologia uczenia się*. Wyd. II. Tom II. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996

II FORUM OŚWIATOWE

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2000

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI DLA POTRZEB ZREFORMOWANEJ SZKOŁY

W dniu 22 marca 2000 roku odbyło się posiedzenie prezydium Sekcji Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli ZNP poświęcone kształceniu nauczycieli na potrzeby zreformowanej szkoły. Było ono kontynuacją dyskusji rozpoczętej na II Forum Oświatowym, które obradowało 1 grudnia 1999 roku pod hasłem „Przemiany w edukacji a kształcenie nauczycieli" (patrz: „Ruch Pedagogiczny" 1–2/2000).

W posiedzeniu uczestniczyli wybitni znawcy kształcenia nauczycieli, między innymi prof.prof. Czesław Banach, Henryka Kwiatkowska, Stefan M. Kwiatkowski, Czesław Kupisiewicz, Tadeusz Lewowicki, Tadeusz Pilch oraz reprezentanci Sekcji Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli ZG ZNP – Zofia Borys, Kazimierz Burtny, Mikołaj Lipowski, Elżbieta Niedzielska. Uczestniczył także prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego – Sławomir Broniarz.

Uznając zagadnienie kształcenia nauczycieli za priorytetową kwestię reformującej się oświaty, prezentujemy wprowadzające do dyskusji referaty.

Redakcja

Czesław Kupisiewicz
Uniwersytet Warszawski

SYSTEM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI – STAN OBECNY I PERSPEKTYWY PRZEBUDOWY

W moim wystąpieniu nie chciałbym rozwijać znanych powszechnie prawd o posłannictwie nauczycielskiego zawodu, decydującym wpływie nauczycieli na przebieg i wyniki podejmowanych reform szkolnych, cechach, jakimi powinni dysponować przedstawiciele tego – jak mawiał Jan Władysław Dawid – najbardziej ludzkiego z ludzkich zawodów, czy wreszcie o trudnych warunkach pracy i płacy nauczycieli w naszym kraju.

Chciałbym natomiast, w nawiązaniu do szczytnego celu tego spotkania, jakim jest próba wypracowania związkowej koncepcji kształcenia nauczycieli, postawić trzy następujące pytania oraz pokusić się o udzielenie na nie choćby wstępnych tylko odpowiedzi. Oto te pytania:

1. Jaki jest obecny stan kształcenia nauczycieli w Polsce?
2. Czy jest taki, jaki być powinien, a jeśli nie, to jaki musiałby być?
3. Co należałoby zrobić, aby ów pożądany stan osiągnąć?

* * *

Przechodząc do próby udzielenia odpowiedzi na pierwsze z tych pytań, tzn. do pytania o aktualny stan naszego systemu kształcenia nauczycieli, stwierdzamy, że jest on przede wszystkim pod wieloma względami zróżnicowany. Różnice dotyczą przy tym:

1) statusu społeczno-prawnego, w związku z czym dzieli się on na sektor publiczny i niepubliczny;

2) poziomu kształcenia, czego przejawem jest podział na szkolnictwo akademickie i nieakademickie;

3) trybu studiów, który może być stacjonarny, zaoczny i wieczorowy;

4) liczby kierunków kształcenia, tzn. przygotowywania przyszłych nauczycieli do nauczania jednego lub dwóch przedmiotów;

5) programu studiów pedagogicznych, który na ogół obejmuje 270 godzin

zajęć z nauk o wychowaniu oraz 150 godzin praktyki pedagogicznej i w którym eksponuje się – różnie w różnych uczelniach – bądź kompetencje metodyczno-organizacyjne, bądź ogólnowychowawcze, łącznie z filozofią nauczania i etyką.

To zróżnicowanie można by bez poważniejszych zastrzeżeń zaakceptować, gdyby nie wiązało się ono z wyraźnym oddzieleniem systemu kształcenia w służących temu celowi zakładach, nazywanego kształceniem wstępnym, od dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli już zatrudnionych, a także gdyby ów system był realizowany na odpowiednim poziomie oraz w sposób adekwatny do współczesnych i perspektywicznych potrzeb edukacji narodowej.

Tymczasem tak nie jest. Świadczy o tym przede wszystkim ciągle jeszcze niedostateczna jego drożność, zwłaszcza między studiami licencjackimi i magisterskimi. Świadczy o tym również nazbyt teoretyczny charakter kształcenia w uczelniach akademickich oraz zbyt praktyczny czy wręcz praktycystyczny w niektórych szkołach zawodowych, na co m.in. zwrócono uwagę w raporcie *Edukacja narodowym priorytetem*, i z czym, niestety, nadal można się u nas spotkać. Świadczy o tym wreszcie – jak na to wskazują wyniki badań pedeutologicznych – niedostateczna ekspozycja tak w programach, jak i podczas praktycznej ich realizacji takich ogólnych wartości, jak tolerancja, pluralizm, prawda, dobro i piękno, że poprzestaniemy na przywołaniu wartości podstawowych i zarazem tradycyjnych.

Te niedostatki dotychczasowego systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli mają charakter zarówno subiektywny, tzn. są zawinione przez władze oświatowe oraz zakłady kształcenia nauczycieli, jak i obiektywny. Na ten właśnie ich aspekt zwrócił ostatnio uwagę A.King, dowodząc, że system kształcenia nauczycieli stał się ofiarą trzech dolegliwości, a mianowicie nadmiaru wiedzy, jej szybkiej dezaktualizacji oraz nieprzystosowania do nowych warunków. Listę tych dolegliwości można by uzupełnić, podkreślając, iż system ten nie opiera się w dostatecznym stopniu na idei kształcenia ustawicznego i nierozerwalnie z nią związanym samokształceniu nauczycieli.

Podsumowując ten fragment swojej wypowiedzi stwierdzam, że obecny system kształcenia nauczycieli nie zasługuje wprawdzie na tak krytyczną ocenę, jaką wystawił mu niedawno A.Samson, odmawiając kompetencji zawodowych większości polskich nauczycieli, to jednak wymaga on dość istotnej, a przy tym pilnej reformy.

* * *

Jakie zasady powinny znaleźć się u podstaw tej reformy? W jakim musiałaby ona przebiegać kierunku oraz jakie zapewnić efekty, słowem – zgodnie z pytaniem drugim – jaki powinien być oczekiwany system kształcenia nauczycieli w Polsce?

Sądzę, że naczelną z tych zasad trzeba by uczynić dążenie do zapewnienia wszystkim nauczycielom, od przedszkola po szkoły licealne i policealne, pełnego wykształcenia wyższego. Jeśli tak, to warunkiem koniecznym studiów na-

uczycielskich musiałaby być drożność między studiami licencjackimi i studiami magisterskimi. Obecnie, jak już wspomniano, warunek ten nie jest w wielu wypadkach spełniony. Wskutek tego mamy do czynienia, z jednej strony, z rozwarstwieniem nauczycieli według poziomu wykształcenia, a z drugiej z nadmierną rozbudową tzw. schodkowego czy kaskadowego sposobu podwyższania kwalifikacji zawodowych. Sposób ten skazuje sporą grupę nauczycieli pracujących na równoczesne studia wieczorowe lub zaoczne, co z reguły nie jest łatwe, a oprócz tego wpływa niekiedy ujemnie na wyniki ich pracy w szkole.

Drugą zasadą przebudowy dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli należałoby uczynić postulat ustawiczności. Zgodnie z nim, system ten musiałby obejmować nie tylko studia wstępne, tzn. okres nauki w szkole wyższej, lecz również ściśle z nim powiązane studia przywarsztatowe (*in service training*). Składałyby się na nie, po pierwsze, organizowane systematycznie przez powołane do tego instytucje studia i kursy podyplomowe oraz, po drugie, samokształcenie realizowane na terenie szkoły w ramach rad klasowych i przedmiotowych, skupiających nauczycieli poszczególnych klas i przedmiotów. Warto przypomnieć, że takie właśnie formy samokształcenia były u nas swego czasu inicjowane i prowadzone przez szkolne ogniska ZNP.

Obie scharakteryzowane dotychczas przeze mnie zasady przebudowy obecnego systemu kształcenia nauczycieli dotyczą jego organizacji. Oprócz nich istotne są również zasady odnoszące się do treści kształcenia nauczycieli, w tym zwłaszcza kształcenia wstępnego, oraz metod tego procesu.

Gdy chodzi o treść, to w pedagogicznym przygotowaniu nauczycieli powinna obowiązywać zasada łączenia teorii z praktyką. Zgodnie z nią, eksponowana byłaby nie tylko wiedza typu „wiedzieć, że", na którą kładzie się obecnie największy nacisk, lecz również „wiedzieć jak" i „wiedzieć dlaczego". Gdyby tak postępować, to omówieniu np. zasad nauczania czy organizacyjnych form tego procesu, towarzyszyłyby hospitacje lekcji przez studentów, a następnie prowadzone przez nich pod tym właśnie kątem lekcje ćwiczeniowe.

Z kolei doboru i racjonalnego posługiwania się metodami nauczania należałoby uczyć nie tyle według tradycyjnej doktryny dydaktycznej, opartej na przekazie i egzekwowaniu wiadomości, ile raczej zgodnie z wymaganiami doktryny generatywnej, która kładzie nacisk na metody aktywne, wdrażające uczniów do samodzielnego myślenia i działania, do rozwiązywania problemów, do poszukiwania podejść alternatywnych i innowacyjnych. Jest to konieczne w naszych czasach, które są czasami informacyjnej eksplozji, burzliwego rozwoju środków masowej komunikacji społecznej, bezprecedensowej penetracji techniki i technologii we wszystkie dziedziny gospodarki, życia społecznego i kultury, ale także równie licznych zagrożeń, poczynając od postępującej dewastacji naturalnego środowiska człowieka, a kończąc na chorobach cywilizacyjnych oraz wzroście przestępczości wśród nieletnich i narkomanii, wobec których to zjawisk szkoła nie może pozostawać obojętna.

Zmiany w dotychczasowym systemie kształcenia nauczycieli, dokładniej – kształcenia wstępnego, wymaga ponadto jego organizacja w uniwersytetach.

Można oczekiwać, że na tym polu bardziej efektywne od dominującej obecnie zasady równoczesności kierunkowego i pedagogicznego przygotowania kandydatów do nauczycielskiego zawodu, określanej mianem „pedagogizacji", mogłaby okazać się zasada przesunięcia studiów psychopedagogicznych na okres kończenia studiów kierunkowych lub wręcz ich zakończenia. Właśnie tak kształcił nauczycieli szkół średnich w okresie międzywojennym prof. Bogdan Nawroczyński, przyjmując na roczne studium pedagogiczne tych absolwentów matematyki, geografii czy historii, którzy zamierzali zostać nauczycielami. Studium kończyło się państwowym egzaminem kwalifikacyjnym oraz – po dwuletniej praktyce w szkole – egzaminem praktycznym, zapewniającym stabilizację zawodową.

* * *

Pozostaje do omówienia pytanie trzecie, dotyczące tego, co należałoby zrobić, aby zbudować system zgodny z opisanymi wyżej zasadami?

Ogólnie można na to pytanie odpowiedzieć, że trzeba by zainicjować i podjąć stosowne akty prawne, nieodzowne dla wprowadzenia w życie proponowanych zmian, a następnie konsekwentnie je realizować. W tym celu potrzebna byłaby dobra wola ze strony powołanych do tego władz oraz gotowość zakładów kształcenia nauczycieli do poddania się reformie, której hasłami kierunkowymi byłyby: „więcej autonomii dla nauczycieli", „więcej samodzielności i przestrzeni decyzyjnej dla nauczycieli" oraz „więcej jednolitości w zakresie kształcenia wstępnego, dokształcania i doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej".

ZNP jako inicjator tak pojmowanej reformy miałby do odegrania godną podkreślenia rolę.

Czesław Banach
Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

STAN EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ I KIERUNKI ZMIAN

Sukces planów i aspiracji związanych
z reformą szkolnictwa w Polsce
zależeć będzie w dużym stopniu
od jakości i morale kadry nauczycielskiej.

Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce. OECD, 1995

Dla programowania edukacji nauczycielskiej
konieczna jest świadomość, w jakim świecie
jest kształcony człowiek, w imię jakiego świata
i przeciw jakiemu światu.

Henryka Kwiatkowska

Edukacja nauczycielska jest procesem wielostronnym, wielofunkcyjnym i interdyscyplinarnego i ma następujące obszary i wymiary:

Pierwszy – w sferach: aksjologiczno-poznawczej, emocjonalnej i praktycznej;

Drugi – w trzech wymiarach czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości;

Trzeci – w czterech obszarach: lokalnym (regionalnym), polskim, europejskim i globalnym.

Nowoczesna koncepcja edukacji nauczycielskiej polega na uznawaniu wielości i komplementarności różnych kompetencji, takich jak: poznawcza, językowa, wartościująco-komunikacyjna, interpersonalna, kulturowa, życiowego i szkolnego doradztwa, praktyczno-moralna i techniczno-organizacyjna.

Różne koncepcje i modele edukacji nauczycielskiej powinny wynikać z interdyscyplinarnej wiedzy o szkole i nauczycielu oraz z doświadczeń praktycznych (lokalnych, krajowych i zagranicznych), a także z wizji i planów dłu-

gofalowej reformy systemu edukacji w Polsce, jako składowej i szczególnie doniosłej części transformacji systemowej (ustrojowej).

Stan edukacji nauczycielskiej

W *Reformie systemu edukacji. Projekt* z 1998 roku ocenia się, że: „Kształcenie nauczycieli jest nastawione na zdobywanie wiedzy teoretycznej z określonej dyscypliny, a nie na przygotowanie do wykonywania zadań zawodowych. (...) Szkoły wyższe najczęściej kształcą w zakresie jednej dyscypliny".

Nauczyciele kształceni są w dwóch systemach: szkolnictwa wyższego i oświaty (kolegia nauczycielskie i kolegia języków obcych).

Kształcenie nauczycieli ma charakter wielopoziomowy.

Do wad systemu edukacji nauczycielskiej należą:

- brak integracji bloków przedmiotowych i problemowych,
- przewaga teoretycznego kształcenia nad pedagogiczno-psychologicznym i metodyczno-praktycznym,
- duże zróżnicowanie programów i planów kształcenia w uczelniach (między wydziałami i kierunkami) oraz pomiędzy uczelniami,
- brak rozwiązań we wdrażaniu zasady jedności wiedzy, przeżywania oraz zdobywania praktycznych umiejętności, doświadczeń społecznych i życiowych,
- niechęć do kształcenia nauczycieli w dwóch i więcej specjalnościach,
- niewystarczająca liczba aktywnych form zajęć oraz zbyt duża liczebność grup studenckich,
- niewykorzystanie w sposób zadowalający nauk pedagogicznych, w tym pedeutologii.

Kształtowanie otwartego i wielowariantowego systemu edukacji nauczycielskiej postępuje jednak powoli i nierównomiernie w poszczególnych uczelniach oraz w reformujących się placówkach dokształcania i doskonalenia nauczycieli.

Trwają obiecujące prace nad kształtem edukacji nauczycielskiej – tej ogólnej oraz w zakresie poszczególnych przedmiotów w Radzie do spraw Kształcenia Nauczycieli przy Ministrze Edukacji Narodowej, w Centralnym Ośrodku Metodycznym Studiów Nauczycielskich w Akademii Pedagogicznej w Krakowie, CODN oraz w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, a także w wielu uczelniach.

Ze względu na autonomię wyższych uczelni minister edukacji narodowej może wpływać na kształcenie nauczycieli za pośrednictwem Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego oraz przez określanie zakresu wymaganych kwalifikacji przy zatrudnianiu nauczycieli, a także przez odpowiedni system kierowania i zarządzania szkołami wyższymi.

Raport OECD z 1995 roku zaliczył do zasadniczych słabości systemu kształcenia nauczycieli:

1) oddalenie nauczycieli akademickich od nowoczesnych metod nauczania,

2) źle zorganizowaną i niewystarczającą praktykę nauczycielską w czasie studiów,

3) słabe wyposażenie laboratoriów nauczania w sprzęt wideo i inne środki dydaktyczne,

4) brak programu wdrażania do pracy zawodowej początkujących nauczycieli,

5) kształcenie najczęściej w zakresie jednego przedmiotu nauczania.

W pracach polskich pedeutologów oraz w wielu pracach zbiorowych i raportach COMSN zwraca się uwagę na wiele niekorzystnych zjawisk w edukacji nauczycieli, akcentując przede wszystkim takie, jak: prymat informacji – wiedzy nad umiejętnościami i rozwojem osobowości, przewaga wiedzy teoretycznej nad przygotowaniem praktycznym, brak integracji przygotowania kierunkowego z pedagogicznym.

Kierunki zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli

Kierunki i metody modernizacji systemu edukacji nauczycielskiej wyznaczane są przez wiele czynników, procesów i tendencji edukacyjnych i pozaedukacyjnych. Pierwszoplanowymi uwarunkowaniami są **cele i zadania edukacji**, jej podstawy aksjologiczne oraz związek edukacji i szkoły z innymi obszarami życia społecznego i państwa. Naczelną ideą i dyrektywą unowocześniania edukacji jest „Zrozumieć świat i kierować sobą".

Raport UNESCO pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* wskazuje na **cztery filary edukacji**, będące podstawą edukacji przez całe życie: „Uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia; uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko; uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; wreszcie uczyć się, aby być, dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim".

Z roli i zadań edukacji wyprowadza się **funkcje i zadania nauczycieli**, czyli drugą grupę uwarunkowań edukacji nauczycielskiej. Należą do nich:

1) organizowanie procesu kształcenia i uczenia uczniów realnego życia przez wielostronną aktywność poznawczą i praktyczną;

2) wychowanie, jako wpływanie i wspieranie młodzieży w poznawaniu świata wartości i siebie oraz w kształtowaniu postaw otwartych i demokratycznych, a więc uznanie za główny cel pracy dydaktyczno-wychowawczej pełny rozwój osobowości wychowanków;

3) uczenie wzajemnego zrozumienia ludzi i współpracy z nimi, tolerancja i asertywność, diagnozowanie procesów socjalizacji i resocjalizacji;

4) orientacja i wspomaganie młodzieży w kształtowaniu jej planów oraz programów edukacyjnych, zawodowych i życiowych;

5) współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym, otwieranie dialogu na problemy szkoły i znaczenia ważnych kwestii społecznych i kulturowych, aby szkoła mogła kontynuować proces edukacyjny poza nią;

6) sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży, analizowanie przyczyn niepowodzeń szkolnych i wychowawczych oraz współdziałanie ze wszystkimi podmiotami edukacji w ich przezwyciężaniu;

7) działalność nowatorska i badawcza, zmierzająca do efektywnego organizowania własnego „warsztatu pracy" i sterowanie rozwojem zawodowym.

Syntetycznym celem pracy nauczycielskiej powinno być sprzyjanie wielostronnemu rozwojowi młodych oraz ukierunkowanie ich myślenia, aspiracji i działania na problemy „współczesności" i „przyszłości".

Analiza wyzwań cywilizacyjnych i edukacyjnych prowadzi do wyznaczenia **kierunków zmian i działań w kształceniu nauczycieli.** Rada do spraw Kształcenia Nauczycieli przy MEN opracowała „Kierunki zmian w kształceniu nauczycieli. Rozwiązania modelowe". W opracowaniu tym stwierdza się:

„1. Należy stworzyć nowe, jednolite ramy prawne dotyczące kształcenia i doskonalenia nauczycieli. (...)

2. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli powinno stanowić jedno z podstawowych zadań szkół wyższych. (...)

3. Należy stworzyć nowe zasady finansowania studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela. (...)

4. Konieczne jest stworzenie jednolitego systemu akredytacji kształcenia nauczycieli.(...)

5. Należy sprecyzować wymagania dotyczące podstawowych składników wykształcenia nauczyciela, a ponadto w sposób wyraźny określić odmienność zadań dla obu kolejnych etapów studiów.

6. Konieczne jest opracowanie dla każdego poziomu kształcenia nauczycieli podstawy programowej, obejmującej (....) główne bloki zagadnieniowe:

a) merytoryczny,

b) psychologiczno-pedagogiczny,

c) metodyczny wraz z praktykami,

d) umożliwiający drożność do studiów stopnia wyższego. (...)

7. Należy stworzyć podstawy organizacyjne, prawne i finansowe dla zaistnienia szkół ćwiczeń związanych (na kształt kliniki) z uczelniami kształcącymi nauczycieli. (...)

8. Należy rozważyć celowość wprowadzenia państwowego egzaminu nauczycielskiego.

9. Niezbędne jest stworzenie warunków do uzyskiwania stopni naukowych z dydaktyk szczegółowych. (...)

10. Należy stworzyć preferencje finansowe dla absolwentów przygotowanych do zawodu nauczyciela podejmujących pracę w oświacie".

Realizacja powyższych projekcji będzie możliwa w pełni dopiero po opracowaniu „podstaw programowych" szkolnictwa pogimnazjalnego oraz opracowaniu standardów wymagań, a także przy zmianie mentalności społeczności „nauczycieli nauczycieli" oraz ukierunkowania działań w stronę wymagań reformy edukacji i europejskich ewolucji systemów kształcenia nauczycieli, do dziś bardzo zróżnicowanych i nie w pełni efektywnych w świecie globalizacji i „społeczeństwa informacyjnego".

Nie wystarczy już dziś organizować kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym (licencjat, wyższa szkoła zawodowa, studia magisterskie) oraz w róż-

nych formach studiów stacjonarnych, zaocznych, w szkolach państwowych i prywatnych.

„Kształcenie wstępne" nauczycieli – jak określa się okres studiów – może obecnie wystarczyć na niewiele lat i to ze względu na reformę programowo-metodyczną, jak i strukturalną oraz konkretną sytuację wieloletniego niżu demograficznego młodzieży.

Raport *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* stwierdza, że: „Polepszenie jakości i motywacji nauczycieli powinno być priorytetem wszystkich państw" i wskazuje na 9 sposobów realizacji tych celów: rekrutacja, kształcenie wstępne, kształcenie ustawiczne, rekrutacja i doskonalenie profesorów pedagogiki, zarządzanie i kierowanie placówkami szkolnymi, udział osób z zewnątrz w procesie pedagogicznym, warunki pracy i stabilizacja nauczycieli w zawodzie, pomoce dydaktyczne, w szczególności podręczniki.

Autorzy raportu postulują także otoczenie szczególną opieką osoby kierujące placówkami szkolnymi oraz postulują szerokie włączanie nauczycieli w opracowywanie programów, pomocy dydaktycznych oraz w inne decyzje dotyczące edukacji.

W systemie edukacji nauczycielskiej powinniśmy kierować się mądrym stwierdzeniem, przytoczonym w raporcie pt. *Edukacja dla Europy*, że: „Przyswajamy sobie 20% tego, co widzimy, 40% tego, co widzimy i słyszymy, a 70% tego, co widzimy, słyszymy i sami robimy".

Aby tak czynić w praktyce i powszechnie, powinniśmy znać w sposób zadowalający różne orientacje – koncepcje edukacji nauczycielskiej i jej modele oraz **podstawowe idee i zasady**: otwartość, innowacyjność i antycypacyjność – przy przyjęciu pewnych kanonów wiedzy i umiejętności:

– elastyczność procesu kształcenia studentów, przy wielości stanowisk metodologicznych oraz dróg nieustającego dochodzenia do pełnych kwalifikacji i motywacji do pracy i samokształcenia,

– humanizacja procesu kształcenia, generowanie zadań z sytuacji ludzi, ich oczekiwań i problemów w zdobywaniu, przetwarzaniu oraz stosowaniu wiedzy i umiejętności,

– preferencje w treściach kształcenia teraźniejszości i przyszłości, wyzwań i problemów,

– harmonijne przygotowanie do wszystkich funkcji nauczyciela i „sprawdzanie" ich w czasie kształcenia się i doskonalenia,

– naukowość, integracyjność, blokowość i interdyscyplinarność, jako podstawy edukacji szerokich horyzontów i warunek realizacji strategii krytyczno-kreatywnej,

– opracowanie znajomości języków obcych i rozwijanie kontaktów ze światem, a szczególnie z integrującą się Europą,

– świadomość idei i celów edukacji oraz jej wizji, „nowe rozumienie edukacji", a także wizji i cech „szkoły przyszłości",

– ścisła współpraca uczelni ze szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi w praktycznym przygotowaniu nauczycieli, rozwijanie wspólnie badań pedagogicznych i innowacji,

– nieustająca weryfikacja i monitorowanie relacji pomiędzy przygotowaniem kierunkowym, ogólnopedagogicznym i metodyczno-sprawnościowym.

Refleksje i wnioski

1. System edukacji nauczycielskiej obejmować powinien działania rozpoczynające się od orientacji i rekrutacji na studia poprzez „edukację wstępną" do różnych form dokształcania i doskonalenia, a w szczególności samokształcenia wewnątrzszkolnego zaniedbanego w ostatnich latach.

2. Z nowego ustroju szkolnego, planów i programów nauczania oraz standardów wymagań egzaminacyjnych wynika konieczność zasadniczej odnowy edukacji nauczycielskiej, poczynając od celów i wartości kształcenia, poprzez umiejętności do doboru i selekcji treści kształcenia.

W zasadzie wszystkie elementy ustroju szkolnego – dziś lub jutro – wymagać będą nauczyciela inaczej przygotowanego i pracującego z młodzieżą i środowiskiem lokalnym. Kształcenie umiejętności podstawowych (kluczowych) – to konieczność w świecie pełnym informacji, który coraz częściej określa się „społeczeństwem opartym na wiedzy" i „społeczeństwem wychowującym".

3. Obiektywizowanie systemu oceniania także stanowi wyzwanie dla szkół i nauczycieli. Tworzenie koncepcji pracy szkoły, własnych planów i programów nauczania, „szkolnych programów wychowawczych" oraz zmiany systemu kierowania i zarządzania szkołą i edukacją są poważnymi i trudnymi zadaniami, których się trzeba uczyć i doświadczać. Wiele „izmów": werbalizm, tradycjonalizm, encyklopedyzm i inne wymagają przewalczania „tu i teraz", od przedszkola do wyższej uczelni, albo nawet w odwrotnej kolejności.

Trzeba jasno formułować obszary zagrożeń dla edukacji nauczycielskiej. Nie wystarczy bowiem tylko formalne podniesienie statusu instytucji kształcących nauczycieli, ale trzeba także mieć na uwadze wyższy poziom jakości kształcenia, wielość zdobywanych kompetencji, szeroki profil kształcenia i jednakowe traktowanie wartości nauk pedagogiczno-psychologicznych, przedmiotów specjalistycznych i praktyki zawodowej.

5. Kształtowanie umiejętności postępowania jawi się obecnie jako podstawowy cel przygotowywania przyszłych nauczycieli.

6. Nauczycielom należy zapewnić warunki do zdobywania wiedzy oraz kompetencji rozumienia i rozmowy o procesach i mechanizmach rozwoju różnych obszarów życia w okresie wielkiej zmiany społecznej oraz prawach i powinnościach, etyce zawodu nauczyciela, a także ich relacjach z innymi podmiotami edukacji. Chodzi o ich większą aktywność w rozwoju stosunków demokratycznych w szkole.

Czy obserwując i badając realia systemu edukacji nauczycielskiej, a także ich status zawodowy i warunki edukacji młodzieży można być optymistą w sprawie efektów założonych reformy edukacji oraz pożądanych zmian w edukacji nauczycielskiej?

Edukacja jest nadzieją i ważnym narzędziem zmiany człowieka i kraju. Świat wyzwań i niepewności XXI wieku wymaga od nas większej świadomości i zorganizowania.

Reformy edukacji nauczycielskiej nie można już odkładać, trzeba pytać o przyczyny obiektywne i subiektywne jej słabości i niekonsekwencji wdrożeniowych. Nie możemy trwać przy swoich przeszłych poglądach i praktykach, podczas gdy świat galopuje, zmienia się jakościowo i rodzi nowe szanse, ale także zagrożenia.

Podmioty edukacji nauczycielskiej powinny prezentować postawy realistycznego optymisty oraz bacznego obserwatora i czynnego realizatora, otwartego na zmiany i postęp.

W tym obszarze zadań edukacyjnych – jakim jest edukacja nauczycielska – wiele może uczynić także samo środowisko nauczycielskie i jego związki zawodowe.

Takie stanowisko prezentuje raport *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, stwierdzając: „Organizacje związkowe, poza tym, że bronią interesów moralnych i materialnych swoich członków, zgromadziły kapitał doświadczenia, którego gotowe są użyczyć decydentom politycznym".

ZNP ma także bogate doświadczenia w sprawach edukacji nauczycielskiej oraz prawo i powinność czynnego udziału w jej współkształtowaniu.

Na pytanie, jaki jest zasadniczy cel edukacji nauczycielskiej, można odpowiedzieć najkrócej – dać człowiekowi różnorodne kwalifikacje nauczycielskie, a systemowi edukacji – pełnego człowieka!

Tadeusz Pilch
Uniwersytet Warszawski

MIĘDZY DESTRUKCJĄ A SZANSĄ

Zapowiedź likwidacji 5 tys. szkół podstawowych nasuwa przypuszczenie, że w politykę społeczną Ministerstwa Edukacji Narodowej wkradły się czynniki destrukcji. Destrukcja objawia się zarówno w metodzie działania, jak również w obszarze samej idei. Obie formy destrukcyjnego działania wiążą się ściśle z kwestią statusu zawodowego nauczycieli oraz z funkcjami szkoły jako instytucji społecznej.

Spójrzmy najpierw na metodę działania. Oto minister ogłasza – zamiar? Potrzebę? Konieczność? – likwidacji 5 tys. szkół podstawowych i ok. 1 tys. gimnazjów. Zauważmy, że te drugie istnieją od roku – minister dowodzi w ten sposób wadliwości ich zakładania i organizacji. Ponieważ dotyczy to niemal 20% stanu organizacyjnego tego typu szkół, jest to świadectwo pewnej patologii systemu, a nie procesów korekcyjnych.

Małe szkoły podstawowe – to szkoły wiejskie. Przynajmniej ok. 95% – z owych 5 tys. szkół przeznaczonych do likwidacji działa w środowisku wsi. W przybliżeniu jest to ok. 40% stanu wszystkich szkół wiejskich.

Załóżmy, że istnieją obiektywne, niepodważalne racje, przemawiające na rzecz likwidacji takiej liczby szkół. Odpowiedzialny wykonawca takiego zadania przygotowuje rozwiązanie kwestii. Liczy dzieci, które będą musiały być dowiezione do innych szkół. Liczy i przegląda tabor komunikacyjny, którym będzie mógł te dzieci przewozić. Sprawdza szansę na nakarmienie tych dzieci lub przynajmniej dokarmienie szklanką mleka, wszak ich nieobecność w domu wydłużyć się może nawet o kilka godzin. Trudno przecież sobie wyobrazić, że minister edukacji narodowej pozostanie obojętny wobec zdrowia i bezpieczeństwa dzieci, które mogą być narażone na szwank przez niedożywienie. Organizator takiej operacji sprawdzi czy owe duże szkoły, do których trafią dzieci z małych, likwidowanych szkół, mają świetlice, mogące te dzieci objąć opieką w czasie oczekiwania na szkolny autobus lub autobus rejsowy PKS. Wreszcie, dobry organizator takiej operacji policzy, ilu nauczycieli straci pracę lub w inny sposób zmieni swój status zawodowy i rozważy, w jaki sposób zapobiec bądź to dramatowi bezrobocia nauczycieli, bądź rozproszenia i utraty kapitału ludzi o cennych kwalifikacjach.

Wypełnienie powyższych czynności wyczerpuje niektóre właściwości racjonalnej polityki oświatowej. A już na pewno są świadectwem rozumu i odpowiedzialności pedagogicznej. Możemy się spodziewać, że takie czynności w ministerstwie edukacji zostały wykonane zanim minister zaczął nawoływać do rozprawy z małymi szkołami. Dlaczego jednak nie ogłoszono tych ocen i szacunków, zamiast bulwersować opinię społeczną? Dlaczego nie wiemy, ile dzieci dozna dobrodziejstwa codziennych dojazdów do szkoły po likwidacji 5 tys. szkół? Czy będzie to 20 tys., czy może 50 tys., czy może więcej niż 100 tys. uczniów? Ilu nauczycieli straci pracę lub raczej, jak będą wykorzystane ich kwalifikacje w kraju, w którym zasoby ludzi wykształconych są ciągle bardzo małe? Jak przygotowane są warunki dojazdów i czasu oczekiwania na nie dzieci pozbawionych ciepłych posiłków, zwłaszcza tych, które nie dostaną w domu drugiego śniadania?

Obawiam się, że takich odpowiedzi nie usłyszymy, bo osobom odpowiedzialnym do głowy nie przyszło, że nawet w szaleństwie powinna obowiązywać metoda. Tą metodą – jest systematyczny sposób postępowania zmierzający do osiągnięcia celu przy zminimalizowaniu szkód społecznych i racjonalizacji kosztów. Metoda, choć w tym przypadku postawiona na głowie, ma pełne szanse realizacji bez względu na destrukcyjne skutki swego działania. Minister działa bowiem wedle zasady: najpierw zróbmy, a potem zobaczymy, co z tego wyniknie (patrz na likwidowane gimnazja). Samorządy zaś w odniesieniu do szkół działają podobnie, jak rząd – biorąc pod uwagę tylko buchalterię – jeśli jest szansa oszczędzić na edukacji, to byłoby brakiem roztropności tego zaniechać. Tej filozofii działania zostały samorządy nauczone przez rząd i jego praktyki wykonawcze.

I tu należy przejść do drugiej kwestii, jaką jest koncepcja lub „ideologia" budowania systemu oświaty i wychowania.

Pierwszą zasadą polityki oświatowej jest dobro dziecka. Dobro dziecka w tym wypadku oznacza optymalne warunki jego wszechstronnego rozwoju, bezpieczeństwa i poczucia szczęśliwego dzieciństwa. W poszerzonej interpretacji oznacza także stworzenie szans realizacji wszelkich słusznych aspiracji niezależnie od warunków materialnych, środowiskowych czy jakichkolwiek innych, które by te szanse blokowały lub umniejszały. I to dochodzimy do odmiennej interpretacji procedur wyrównywania szans rozwojowych dzieci. Jeśli poprzez nieformalne decyzje lub zaniechania wyłącza się 87% dzieci wiejskich z wychowania przedszkolnego, to raz na zawsze odbiera im się szansę na równy start w karierze szkolnej z dziećmi z innych środowisk. Przesunięcie progu wyrównywania szans oświatowych na czas nauki w gimnazjum jest w świetle wiedzy pedagogicznej spóźnione. Zważywszy zaś, jak wystartowały gimnazja i jak w rzeczywistości swoje funkcje dydaktyczne pełnią, wiązanie z ich funkcjonowaniem nadziei na kompensację braków jest zwyklym nieporozumieniem.

Poruszane wcześniej kwestie dożywiania, bezpieczeństwa, dachu nad głową, czasu oczekiwania itp. wypełniają zakres funkcji opiekuńczej szkoły. Dlaczego pojęcie opieki i wychowania stały się kategoriami rzadko używanymi

w mowie urzędowej, a w pragmatyce działania szkoły są mało dostrzegane, pomijane lub nawet całkiem eliminowane. W pierwszych dokumentach ministerstwa poświęconych reformie pojęcie funkcji opiekuńczej szkoły w ogóle się nie pojawiło, a określenie funkcji wychowawczej pojawiało się sporadycznie, raczej jako figura retoryczna niż rozwinięta zasada działania szkoły. Jest symptomatyczne, że wśród 20 tomików omawiających różne aspekty reformy nie ma poświęconego bądź co bądź pierwotnej i fundamentalnej funkcji szkoły: funkcji wychowawczej i opiekuńczej. To zaniechanie, które jest konsekwencją wieloletnich w tym względzie tradycji ministerstwa o różnej politycznej proweniencji, wydaje już złowrogie owoce w postaci ciągle rosnącej przestępczości nieletnich i postępującej patologizacji życia rówieśniczego w szkołach. A zaczęło się wszystko od oszczędnościowego likwidowania zajęć pozaszkolnych, pozalekcyjnych. Zajęcia te oprócz swej roli wspierania rozwoju, kompensacji, dostarczenia rozrywki i wypoczynku – miały też bardzo istotne znaczenie wychowawcze. Dziś już wyraźnie widać, że oszczędności te „wychodzą nam bokiem". Czy musimy czekać kolejne 10 lat, aby przekonać się, jakie społeczne owoce wyda likwidacja w latach 1991–1998 ok. 5 tys. przedszkoli.

W tym miejscu, możemy przejść do drugiej zasady polityki oświatowej, jaką jest polityka kadrowa, przygotowanie nauczyciela i jego status społeczny. W tle podejmowanych decyzji i praktyki oświatowej zawsze pojawia się nauczyciel. Kiedy odwołujemy się do demografii, to redukcja zatrudnienia wydaje się koniecznością. Jeśli jednak spojrzymy na europejskie standardy edukacji – to wydaje się, że mamy niepowtarzalną szansę uzdrowić nasz system oświaty i wychowania. Dla porównania owych europejskich i naszych, polskich standardów odsyłam czytelnika do wydawnictwa: *Struktury systemów kształcenia ogólnego i zawodowego w Unii Europejskiej* – przygotowanej w 1998 roku przez Europejską Sieć Informacji o Edukacji Rady Europy.

Otóż wszystkie kraje Unii mają w strukturze swojego systemu integralne ogniwo: wychowanie przedszkolne. Nasz system, uchwalony przez Sejm w 1999 roku nie ma wyodrębnionego ogniwa wychowania przedszkolnego. W krajach Unii Europejskiej wskaźnik opieki przedszkolnej nie jest niższy niż 80% dzieci w wieku przedszkolnym. W Polsce wskaźnik opieki dzieci 3–5-letnich wynosi ok. 28% populacji tego wieku.

Dlaczego nie formułuje się zadania społecznego przywrócenia rozmiarów opieki przedszkolnej choćby z lat osiemdziesiątych, a nawet dorównania wskaźnikami Unii Europejskiej? Wszak mamy mniej dzieci, zwalnianych nauczycieli oraz budynki po zlikwidowanych przedszkolach i likwidowanych obecnie małych szkołach. Nie może tu mieć zastosowania prosty rachunek ekonomiczny, bo nigdy nie da się porównać strat i korzyści z opieki i jej braku, kształcenia i jego braku. Gdyby tylko bilansem kosztów się kierować – to nie powinniśmy kształcić informatyków ani biologów molekularnych, bo koszt kształcenia tych ostatnich jest kilkaset razy wyższy niż koszt wykształcenia np. brukarza, z całym uznaniem dla jego użyteczności.

We współczesnym świecie wstyd się przyznać do ślepej wiary w moc i rozum tzw. niewidzialnej ręki rynku. Ta bowiem nie ma sumienia, stąd obce jej są problemy polityki społecznej i nie bierze w rachubę przyszłości, stąd utrzymywanie przedszkoli jest wg jej reguł wyrzucaniem pieniędzy w błoto. Wydaje się więc, że działanie zmierzające do odbudowy systemu przedszkolnego jest oczywistym elementem polityki oświatowej. Niestety, nic o tym nie słychać. Wręcz odwrotnie, państwowa wykładnia polityki w tym zakresie traktuje przedszkole jako relikt epoki socjalizmu, a przedszkola jako instrument nieprzyjaznej polityki wobec rodziny. Proponowałbym jednak, aby przedstawiciele władz państwowych, którzy takim poglądom dają wyraz, zastanowili się, dlaczego w ciągu ostatnich dziesięciu lat najwięcej przedszkoli założył Kościół katolicki? Czyżby mniej się troszczył o integralność i zdrowie rodziny niż władze państwowe. Otóż pozwalam sobie mniemać, że Kościół właściwie odczytał idee zawarte w papieskiej „Karcie Rodziny" i trafniej realizuje zasady wspomagania rodziny.

Drugie, wielkie pole aktywności naprawczej otwiera się w dziedzinie opieki, tak beznadziejnie zaniedbywanej od początku lat dziewięćdziesiątych. Dzisiaj, z racji masowego dowożenia dzieci do szkół oraz zapowiedzi zwiększenia jeszcze tego zjawiska przez likwidację nowych szkół, sprawa opieki urasta do rozmiarów wielkiego zadania społecznego. Podołać mu mogą tylko nauczyciele – jako opiekunowie i wychowawcy.

Na marginesie trzeba wspomnieć, że kwestia dojeżdżania dzieci do szkół w tradycji badań pedagogicznych była traktowana jako obszar specyficznego ryzyka. Znane mi są pojedyncze inicjatywy badawcze tego zagadnienia przez samotnych badaczy. Rzecz natomiast z racji rozmiarów kwalifikuje się do ogólnopolskiego sondażu i stałej obserwacji jako jedno z ważnych zjawisk towarzyszących reformie.

Czas także pomyśleć o przywróceniu w skali masowej pedagoga szkolnego, jako swoistej instytucji interwencji opiekuńczo-wychowawczej w środowisku domowym dziecka. Jest tak wiele niezawinionej biedy dzieci, którą można łagodzić. Jest tak wiele zaniedbań opiekuńczych i wychowawczych rodzin niewydolnych i patologicznych, którym można zapobiegać profilaktyką lub przeciwdziałać właściwą interwencją. Państwo ma obowiązek uczynić wszystko, aby wspomagać dzieci, ratować je przed zagrożeniami, otaczać opieką w trudnych sytuacjach. Celowo użyłem określenia – państwo, a nie jakikolwiek inny organ. Jest bowiem szczególnym rodzajem hipokryzji zrzucenie obowiązków na samorządy, pozbawienie ich środków na realizację wyznaczonych zadań i umycie rąk od odpowiedzialności. W świetle wszelkich norm prawa międzynarodowego, za strategię rozwoju edukacji, za realizację praw z nauką związanych, za należytą naukę i opiekę nad młodym pokoleniem odpowiada państwo i rząd. I żadne wewnętrzne rozporządzenia i manipulacje tego zmienić nie mogą. Rząd może posługiwać się różnymi formami wykonania i organizacji, np. pozarządowymi, w celu zrealizowania konstytucyjnych uprawnień dzieci do wszechstronnego i równego rozwoju. Twierdzenie, że gwarantem tej normy jest wójt lub burmistrz, wykracza poza granice prawa i zbliża się do cynizmu.

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY i OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2000

Joanna Sosa
Uniwersytet Wrocławski

CZY TELEWIZJA JEST REKLAMĄ PRZEMOCY?

Nowoczesne środki komunikacji przenikają w głąb życia społecznego, docierają wszędzie, pokonując bariery środowiskowe, wiekowe, działają na ludzką świadomość i podświadomość. Powszechność i siła oddziaływania mass mediów wynikają z umiejętnego dopasowywania się do potrzeb intelektualnych i emocjonalnych odbiorców. Współczesnego człowieka zalewa potok informacji i obrazów na temat jego miejsca w otaczającym świecie, trendów w kulturze i sztuce, także przemian gospodarczych i wydarzeń politycznych.

Poza wytwarzaniem i udostępnianiem wartości kulturowych, mass media wykorzystywane są do zniewalania ludzkich umysłów, unifikowania wiedzy o świecie, także pobudzają zachowania aspołeczne, poprzez popularyzację negatywnych wzorców. Upadek autorytetów, wartości i norm, wszechobecne osamotnienie i anonimowość stały się świetnym podłożem do łatwego manipulowania ludzkimi emocjami i przyzwyczajania do biernego odbioru i naśladowania treści komunikatów. Zachętą do podpatrywania ważnych osobistości – nosicieli określonych wartości, sposobu bycia i życia, w różny sposób odnoszący się do tradycji. Mass media tworzą surogat kultury (kultury przez duże K), który przyjęliśmy nazywać kulturą masową.

Od pewnego czasu oceną treści informacji i obrazu przedstawianego w mass mediach i ich wpływie na jednostki i grupy zajmują się naukowcy na całym świecie, reprezentujący różne dziedziny nauki, jak: psychologia, socjologia, pedagogika, a zwłaszcza kryminologia. W tysiące dysertacji naukowych, rozpraw, artykułów i teorii obrosła szczególnie telewizja, jako że posiada zdolność oddziaływania na najważniejsze zmysły człowieka: wzrok i słuch, zacierając różnice między wyobraźnią odbiorcy a rzeczywistością. Na korzyść telewizji przemawia także jej powszechna dostępność. Niektórzy naukowcy widzą w telewizji zjawisko homogenizacji treści, gdyż nadawana na kilku kanałach przez całą dobę niesie pomieszane komunikaty i obrazy, niebezpieczne, zwłaszcza gdy widz stara się oglądać kilka programów jednocześnie. Co drażliwsi

i bardziej uczuleni na niski poziom wielu programów krytycy, porównują telewizję nawet z wielkim zsypem na śmieci. W jednym czasie nadawany jest koncert rockowy i sprawozdanie z debat sejmowych, dramat wojenny i mecz piłki nożnej; telewizja stała się odbiciem różnorodności i wieloaspektowości świata.

Chociaż coraz więcej mówi się o niebezpieczeństwach, jakie niesie ze sobą telewizja, na świecie przybywa co roku tysiące jej sympatyków. Często człowiek skazany jest na wiedzę pośrednią, z drugiej ręki. Odbiorca przyjmuje informację przetworzoną, skażoną subiektywizmem sprawozdawcy. Materiał filmowy wspiera często dziennikarski komentarz, zamiast stanowić wartość samą w sobie, dającą podstawę do wyrobienia własnego stanowiska na dany temat. Instrumentalne traktowanie obrazu przyczyniło się do wyniesienia telewizji do rangi wiarygodnego źródła informacji i kreatora umysłów.

Wielu naukowców, a wśród nich: H. Schiller, H. Lasswell, J. Cazaneuve, Ch. Steinberg czy A. Moles, przyznaje telewizji rolę wykraczającą poza ramy zwykłego środka masowego przekazu. Codziennie telewizja dostarcza informacji o czyhającym za rogiem niebezpieczeństwie, bezsilności, wszechwładnej przemocy i jej ofiarach. Publikowane wyniki badań, sondy i wywiady utwierdzają telewidza, że jest sam – bezbronny i osaczony. Niepokojący jest fakt, iż pokazywana przemoc służy nie tylko informowaniu, lecz coraz częściej staje się elementem rozrywki. Autorzy programów telewizyjnych, chcąc przyciągnąć widzów przed ekrany, serwują im dreszczyk emocji. Niemal każda audycja zawiera wątek sensacyjny, który nierzadko obniża ich poziom. Krzysztof Teodor Toeplitz (1981, s.60 i nast.) skomentował to, w taki oto sposób: „Nie nowość i odkrywczość są teraz sposobami dogodzenia publiczności, ale trafienie do jej często całkiem nieprzygotowanych gustów. Środkiem staje się więc nie odkrywczość, lecz banal. (...) Odbiorca, który w układzie tradycyjnym, sam szuka kultury – zachwyca się nowością, odbiorca zaś, którego »szuka kultura« (...) musi otrzymać to, co zyska w jego umyśle szansę rezonansu w czymś już znanym i powszechnie zrozumiałym. (...) dlatego kultura masowa ma istotnie tendencję do stałego »ześlizgu w dół«, aż do poziomu najpowszechniejszych wyobrażeń".

Materiał sensacyjny, który rzadko bywa wartościowy, ma rozproszyć nudę lub wywołać stan psychicznego rozprężenia. I kolejny raz telewidz doznaje ulgi, że nieszczęście przeszło obok. Dramat anonimowego pochodzenia jest zawsze do udźwignięcia – nie obezwładnia i nie paraliżuje. Wystarczy uruchomić przełącznik, by znaleźć się w świecie iluzji, wprawdzie bezwzględnej, ale odległej w czasie czy przestrzeni, a więc bezpiecznej, nawet zabawnej.

Wytrwały współczesny telewidz z trudem odnajduje program o przyjaźni, miłości i bezinteresowności. W programach pokazujących życie rodzinne aż roi się od kłótni, bójek, zdrady małżeńskiej, molestowania seksualnego nieletnich, wykorzystywania dzieci do pracy zarobkowej i prostytucji, rozwodów, porzucenia dzieci, nieudanych adopcji. Tylko nieliczne z tych historii kończą się pogodnie z korzyścią dla bohaterów. Epizodycznie pokazuje się życie rodzinne, gdzie wzajemny szacunek, miłość i zaufanie pozwalają się rozwijać i osiągać sukces życiowy.

Gdy akcja przenosi bohaterów do pracy, okazuje się, że jest to kolejna dziedzina życia, w której można być sponiewieranym, zlekceważonym, wykorzystywanym, nakłanianym do wykroczeń i szantażowanym. Opowiadają o tym filmy, których główny bohater bywa uwikłany w mafijne zależności, pod szyldem „praworządnej" i społecznie akceptowanej firmy. Widz zachwyca się misternie utkaną intrygą, wyrafinowanymi pułapkami. Bohaterowie napiętnowani przez naturę seksualnością łamią obowiązujące normy moralne albo popadają w kompleksy i dewiacje. Niemalże nie udaje się spotkać programu pokazującego człowieka szczęśliwego pod każdym względem i osiągającego satysfakcje seksualne w monogamicznym związku. Takie losy bohaterów, dramatyczne i destruktywne dla telewidza, stają się opowieścią rzekomo z życia wziętą, ani gorszą, ani lepszą od innych na wypełnienie wolnego czasu. Bywa, że staje się źródłem całkiem dobrej zabawy.

Największą oglądalnością cieszą się filmy z gatunku „seks i przemoc", a których prezentuje się bardziej niebezpieczną w skutkach przestępczość, np. handel bronią i narkotykami, zamachy bombowe, gwałty zbiorowe, fałszowanie pieniędzy. Z niebezpiecznymi przestępcami, psychopatami próbuje rozprawiać się policja, która demonstruje równie drastyczne metody, a nierzadko sama uwikłana jest w zorganizowaną działalność przestępczą. Przemoc, jakiej dopuszcza się policja, nie jest spostrzegana negatywnie, a pomyłka przedstawiciela prawa jest dozwolona i traktowana jako błąd w sztuce. Sprawcę takiego filmu przedstawia się najczęściej jako osobnika, który wielokrotnie miał do czynienia z organami ścigania, niejednokrotnie jest to człowiek stojący poza nawiasem (outsider), który w obronie honoru, z zimną krwią likwiduje winowajców.

Nierzadko telewizyjne przestępstwo rozgrywa się w wyższych sferach. Wówczas bohaterami są starsi panowie zajmujący wysokie stanowiska, którzy nie osiągnąwszy sukcesu rodzinnego, wikłają się w kolejne przestępstwa, pomnażające ich konta bankowe. Czyli typowi chciwi intelektualiści. Za początek takiej silnie udramatyzowanej akcji służy najczęściej poważne przestępstwo gospodarcze (handel nielegalnym towarem, pranie brudnych pieniędzy), za którym stoi niezłomny boss ze świtą zbirów i płatnych morderców.

Jednocześnie daje się zauważyć, że ofiarami na szklanym ekranie najczęściej bywają dzieci i kobiety, zarówno te uprawiające miłość za pieniądze, jak i te, które przypadkowo wpadły w ręce „damskiego boksera" lub psychopaty. Ten ostatni tak często pojawia się na ekranie, że zaczynamy wierzyć w to, iż przynajmniej połowa gatunku ludzkiego cierpi na fobie, silne depresje i zaburzenia psychiczne. Tak pokazana dominacja mężczyzny nad kobietą często prowadzi do podmiotowego traktowania płci słabej.

Jakby było mało, lata dziewięćdziesiąte wprowadziły modę na postacie antywzory. Gangsterzy, bandyci i oszuści przedstawiani są w pozytywnym świetle. Z wielu filmów możemy wywnioskować, że podział na ludzi uczciwych i nieuczciwych, społecznych i aspołecznych jest sztuczny, gdyż skłonnościami do agresji Matka Natura obdarowała wszystkich sprawiedliwie, w równym stopniu. Nie ma ludzi o „gołębich sercach".

Kolejne filmy pokazują, że zdobywanie wyższych szczebli drabiny sukcesu często okupowane jest zdradą, użyciem siły, szantażem. Młody widz, kształtujący dopiero swój światopogląd, poznający zasady funkcjonowania w społeczeństwie, przekonuje się o tym, że w osiąganiu sukcesów pomaga zasada „cel uświęca środki". Identyfikując się z ekranowym bohaterem, widz rozwiązuje swoje problemy, naśladuje przeżytą wcześniej i zaakceptowaną agresję jako panaceum na kłopoty, albo przypomina sobie scenę z filmu i wykorzystuje ją do samounicestwienia.

Tak oto przedstawia się telewizyjna fikcja, przenoszona do świata realnego! Nic więc dziwnego, że socjolodzy, pedagodzy i psycholodzy biją na alarm i ujawniając wyniki swoich badań, zwracają uwagę na fakt, iż telewizja stała się reklamą przemocy. Joseph R. Dominick dokonał analizy treści 51 amerykańskich programów (48 godzin), wyszczególniając aspekt kryminologiczny. Okazało się, że 60% czasu antenowego w porach dużej oglądalności przeznacza się na prezentowanie przestępstw z użyciem siły. Przestępczość ta jest w 80% wykrywalna (rzeczywisty odsetek wykrytych przestępców wynosi 21%). Telewizja niechętnie produkuje programy pokazujące proces rozliczenia i ukarania przestępcy, który zdaje się pozostawać bezkarny. Na 96 przedstawionych sprawców jedynie 5 pokazano w czasie rozprawy sądowej. Umyślnie w konflikt z prawem (według autorów programów) wchodzą głównie zawodowcy, przestępczość okazjonalna objęła jedynie 30% wszystkich przestępstw. Jest to kolejne wypaczenie rzeczywistości. Rzadko kiedy (tylko 7%) ofiarami i sprawcami są członkowie jednej rodziny, co z kolei nie odpowiada prawdzie (25–35%). Telewizyjna przestępczość to w większej mierze trudne do wykrycia i wyjaśnienia, groźne o zabarwieniu sadystycznym czyny kryminalne przeciwko drugiej osobie. Dane te potwierdzili i inni badacze, jak np. W.R. Caltton, J.A. Pandianin (Schneider, 1992, s.193 i nast.).

Ani produkcja filmów eksponujących nadużywanie siły, ani ich emisja nie są niebezpieczne dopóki przed szklanym ekranem siedzą świadomi różnic, istniejących między fikcją telewizyjną a otaczającą rzeczywistością telewidzowie. Telewizja nie wzbudzałaby tyle kontrowersji i nie dawałaby podstaw do krytyki, gdyby nie fakt, iż „intensywni" widzowie, to w 30% dzieci i młodzież. Nie da się ukryć faktu, że telewizja przejęła funkcje wychowawcze i socjalizacyjne. Wobec dzieci odgrywa rolę niańki, natomiast młodzieży dostarcza wzorców postępowania, rozbudza konsumpcyjne apetyty, popularyzuje modę na bycie twardym, bezwzględnym i silnym, chociaż niekoniecznie inteligentnym. Nastolatki zaczynają brutalnie atakować rodziców, nauczycieli, wychowawców, nawet funkcjonariuszy policji. Wzrastają lawinowo informacje o morderstwach, gwałtach, rozbojach dokonywanych pojedynczo i w grupach, o dewastacji urządzeń użyteczności publicznej.

Zmartwieni tym faktem przedstawiciele nauki szukają winnych. Na przykład Karl Popper (1995, s.87) twierdzi: „(...) to telewizja produkuje przemoc i niesie ją także tam, gdzie normalnie nie byłoby jej w ogóle. (...) Lansowany w TV populizm prowadzi do oferowania publiczności coraz to gorszych pro-

gramów, które akceptuje się jedynie dlatego, że przyprawione pieprzem, ostrymi dodatkami i konsumpcyjnymi stymulatorami, mówiąc prościej, przemocą, seksem i sensacjami. Przez coraz intensywniejsze stosowanie tych środków przyzwyczaja się ludzi do sięgania po coraz mocniejsze dawki".

Na tak postawione zarzuty autorzy „mocnych" programów odpowiadają, że wychodzą naprzeciw gustom odbiorców. Wspierają się przeprowadzonymi na swój użytek badaniami, które stanowią podstawę układu treści programowych wprost proporcjonalnie do zgłoszonych potrzeb. Zatem program jest taki, jacy są odbiorcy.

Sąd o zadowoleniu widzów jest, rzecz jasna, daleki od obiektywności. Jest to ewidentny przykład manipulowania społeczeństwami za pomocą mitu o „niezmienności" ludzkiej natury, kierującej się zasadą przyjemności i dążenia do satysfakcjonującego zaspokajania popędów. Ponadto, na swoją obronę, realizatorzy telewizyjni przytaczają teorie usprawiedliwiające gwałty na ekranie. Niezwykle przydatną okazała się koncepcja „symbolicznego katharsis" S. Fishbacha, poparta przez socjologa L. Bogorta i psychologa B. Bettelheima. Dowodzili oni w swoich studiach, że oglądając w telewizji sceny gwałtów widzowie „wyzwalają się" od kryjących się w nich uczuć agresji, że otrzymują niejako substytut tych gwałtów, do których byliby zdolni w życiu realnym. Dzięki oglądaniu brutalnych scen w widzach dokonuje się odpływ nagromadzonego w nich okrucieństwa, dzięki czemu ich działanie nie jest skierowane przeciwko normom prawnym i moralnym.

Jednakże pojawiły się wątpliwości, które spowodowały wznowienie badań. Zmodyfikowana wersja teorii katharsis głosi: nie tyle oglądanie agresywnego zachowania, co przyglądanie się jego skutkom (bólowi, cierpieniu) wywołuje efekt katharsis i prowadzi do zahamowania tendencji agresywnych (Schneider, 1992, s. 92 i nast.).

Koncepcję „symbolicznego katharsis", usprawiedliwiającą okrucieństwo w telewizji, kategorycznie odrzuca wielu realistycznie myślących uczonych, praktyków telewizji, działaczy społecznych, wiążąc z nią wydatny wzrost przestępczości, upadek obyczajów i deprawację dorastającego pokolenia.

Badania eksperymentalne, przytoczonych autorów, nad wpływem obrazu przemocy w środkach masowego przekazu pozwoliły sformułować teorię stymulacji w pojęciu węższym (wzbudzania agresji) i szerszym (uczeniu agresji). Mechanizm wyzwalania agresji odpowiada bardziej „teorii frustracji-agresji", zgodnie z którą agresja jest następstwem frustracji, rozumianej jako stan psychiczny spowodowany napotkaniem przeszkód utrudniających bądź uniemożliwiających osiągnięcie celu. Frustracja narasta wraz z niepowodzeniami i poczuciem zawodu. Leonard Berkowitz dowiódł, że telewizja (media) pobudza do agresji i sformułował wniosek, że frustracja potęguje agresję, a tolerowanie jej aktywizuje popełnianie czynów agresywnych. Przyglądanie się, jak prawo walczy z czarnym charakterem, uczy, że wobec ludzi złych zastosowanie siły jest usprawiedliwione, naukę tę młody widz wprowadza w życie z czystym sumieniem: w końcu poszkodowanym będzie tylko jakiś oprych.

Do podobnych, jak Berkowitz wniosków doszli: T. Meyer, A.N. Doob, H.M. Kirsenbaum oraz J.I. Hoyt. Ten ostatni wykazał, że jeśli źródłem usprawiedliwionej przemocy jest zemsta, to agresja jest większa niż przy samoobronie. Teorię wzmocnienia uzupełnił J.T. Klapper, który uważa, że prezentacja czynów przestępczych w telewizji skłania do naśladowania tylko dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi.

Obrazy przemocy, reakcje, wizje lokalne oprócz informacji, wypełniania czasu, niepostrzeżenie stają się ilustrowanym zbiorem instrukcji: jak bić, aby zyskać przewagę, jak bić, by zabić. A. Bandura zwraca uwagę na fakt, że telewizja uczy atakować, gdy tylko nadarzy się okazja. Połączenie zwłaszcza młodości, umiejętności i bezwzględności kreuje obraz współczesnego bohatera ulicy (Schneider, 1992, s. 98–100).

Przeinformowanie może doprowadzić do panicznego strachu, który podobnie jak agresja, może doprowadzić do tego, że poszczególni obywatele staną się sobie jeszcze bardziej obcy. Obawa przed przestępstwem może zapobiec czynowi karalnemu, ale może też w konsekwencji doprowadzić do wzrostu przestępczości.

Według Hansa J. Schneidera, lęk przed przestępstwem i jego skutkami może wywołać racjonalną obawę, wynikającą z realnej oceny ryzyka stania się ofiarą, co pozwala na podjęcie adekwatnego do sytuacji działania (ucieczka, wołanie o pomoc) lub obawę irracjonalną, powodującą zgromadzenie nadmiernej ilości środków ostrożności niewspółmiernych do realnie istniejących zagrożeń. Osoby, które czują się osobiście przestępstwem zagrożone, zachowują się w sposób jawnie ukazujący ich obawy, między innymi stale mówią o niebezpieczeństwie stania się ofiarą. Skutkiem histerycznej obawy może być zarówno uniknięcie przestępstwa, jak i powstanie przestępstwa. Hans J. Schneider zauważa, że: „(...) irracjonalny strach przed przestępstwem powstaje w rezultacie »fal przestępczości« produkowanych przez mass media i nie ma żadnych podstaw w rzeczywistości kryminalnej. Nie ma określonego kierunku i wpływu z założenia, że przestępstwo zagraża w każdym miejscu i o każdej porze".

Wiele kobiet i osób starszych nie wychodzi ze strachu na ulicę, ogranicza kontakty z przyjaciółmi i sąsiadami, kupuje dla siebie psa obronnego lub broń. Konsekwencją takich reakcji jest powolny zanik więzi społecznej, która w ostateczności doprowadzić może do rozpadu wspólnoty.

Te wszystkie fakty i wyniki przeprowadzonych eksperymentów, utwierdzają nas w przekonaniu, że środki masowego przekazu (w tym telewizja, która posiada niebezpieczną siłę przyciągania) pobudzają działania aspoleczne, są źródłem błędnych ocen wielu zjawisk. Konsumowanie telewizyjnej przemocy uczy, że użycie siły rozwiązuje wiele problemów, pomaga w osiąganiu egoistycznych celów. Prowadzi do nasilania się wandalizmu, stosowania przemocy w czasie demonstracji ulicznych, wzbudzania konfliktów rasowych, politycznych i religijnych, coraz częstszych wykroczeń w ruchu ulicznym.

Programy rozrywkowe i informacyjne eksponujące przemoc stymulują do pojawiania się zachowań „paraprzestępczych", czyli zachowań, które w myśl

obowiązującego prawa karnego nie są przestępstwami, ale pozostają z przestępczością w silnym związku funkcjonalnym, strukturalnym i czasowym. Zachowania te mogą poprzedzać przestępstwa lub im towarzyszyć. Należą do nich: pasożytnictwo społeczne, wagary, ucieczki z domu, uczestnictwo w bandach, chuligaństwo itp. (Veillard-Cybulski, 1966, s. 66 i nast.).

Sprawcami tego typu zachowań są zazwyczaj dzieci i młodzież, czyli grupa poświęcająca najwięcej czasu na oglądanie telewizji i najbardziej chłonna przygód, sensacji, popularności. Luksusowy styl życia przedstawiany w filmach wzbudza chęć wyrwania się ze środowiska rodzinnego, pozbycia się problemów dnia codziennego. Dlatego najczęściej z ekranowymi czarnymi charakterami utożsamiają się ludzie młodzi, dorastający w atmosferze brutalności i kompletnego braku zainteresowania i troski ze strony rodziców, których wychowaniem nikt nie kieruje i którzy nie potrafią pojąć sensu wartości moralnych. Natomiast mniej zagrożone są dzieci, otoczone miłością rodziców i akceptacją rówieśników, których wychowanie i socjalizacja przebiega bez zakłóceń.

Młodzież ulegająca czarowi telewizji, a zwłaszcza prezentowanym w niej herosom i przeżywanym w nich przygodom, ma wypaczony obraz świata i zdehumanizowany wizerunek człowieka. Samoocena tych młodych ludzi jest bardzo niska i w konsekwencji jest źródłem trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, słabej odporności na frustrację, impulsywnego działania, nieumiejętności przewidzenia skutków tego działania. Są to wyraźne objawy zaburzeń charakterologicznych.

Pogłębiająca się i coraz bardziej oczywista zależność duchowa i emocjonalna od telewizji – jak każda forma niewoli – powoduje odruchy sprzeciwu. Ów sprzeciw narasta oczywiście jedynie u tych, których poziom krytycyzmu jest na tyle wysoki, aby sobie zdać sprawę ze swojej opłakanej sytuacji. Pojawia się pytanie: co zatem należy zrobić, aby zahamować trend, jaki zagnieździł się w telewizji, co zrobić, aby przestała ona być szkołą przemocy?

Niektórzy ludzie twierdzą, że nie ma nic prostszego, jak zwrócić się z tym do samych twórców programów informacji masowej, wpłynąć na ich morale i czekać aż wreszcie zaczną liczyć się z różnicami w percepcji w zależności od poziomu intelektualnego, wiedzy, doświadczenia oraz poziomu moralnego odbiorców. Zadaniem telewizji powinien stać się wszechstronny rozwój osobowości ludzkiej i wyzwolenie sił twórczych tkwiących w człowieku. Kreatorzy umysłów muszą wyzbyć się przekonania, że ich zadaniem jest jedynie dostarczanie rozrywki poprzez przekazywanie okrucieństwa i zachowań dewiacyjnych.

Nie mam wątpliwości, że telewizja dostarcza negatywnych wzorców zachowań. Jest to prawda, choć przyczyna jedna z wielu. Do innych winnych należałoby zaliczyć upadek autorytetów moralnych, kryzys rodziny i pedagogiki oraz problemy ekonomiczne i gospodarcze. Możliwe, że utrwalił się już pogląd o telewizji jako deprawatorce społeczeństwa, ale... być może istota zła tkwi w szczegółach.

Bibliografia

Popper K.R.: *Przeciwko nadużywaniu telewizji*. „Odra" 1995, nr 7–8
Schneider H.J.: *Zysk z przestępstwa. Środki masowego przekazu a zjawiska kryminalne*. Warszawa 1992
Toeplitz K.T.: *Wszystko dla wszystkich*. Warszawa 1981
Veillard-Cybulski M.H.: *Nieletni przestępcy w świecie*. Warszawa 1963.

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

poleca

pracownikom naukowym, nauczycielom, studentom
książkę:

WSPÓŁCZESNOŚĆ A KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Praca pod redakcją:
Henryki Kwiatkowskiej, Tadeusza Lewowickiego, Stanisława Dylaka

Prezentowany tom jest owocem obrad sekcji pedeutologicznej III Zjazdu Pedagogicznego PTP w Poznaniu w roku 1998. Obrady sekcji wyznaczone były hasłem: „Kształcenie i praca nauczyciela a nadzieje i zagrożenia współczesności".

Na zbiór opracowań zamieszczonych w tym tomie składają się teksty referatów i komunikatów przedstawionych na Zjeździe. Powstał w ten sposób dokładny zapis podjętych w toku obrad zagadnień, a także poglądów pedagogów zajmujących się pedeutologią.

Analizując treść zjazdowych wystąpień, staraliśmy się dorobek sekcji uporządkować z punktu widzenia zasadniczych pytań, a więc:

Jakie istotne stwierdzenia ogólne na temat kształcenia nauczycieli zostały zgłoszone podczas obrad sekcji pedeutologicznej III Zjazdu Pedagogicznego?

Jakie sugestie sformułowano pod adresem praktyki kształcenia nauczycieli?

Sądzimy, że wybrane przykładowo odpowiedzi na powyższe pytania będą zapowiedzią tego, co czytelnik odnajdzie w niniejszym tomie. Oto niektóre z nich:

1. Edukacja nauczycieli w Polsce w zbyt małym stopniu uwzględnia zachodzące procesy przemian. Można odnieść wrażenie, że kształcimy nauczycieli do rzeczywistości, która mija. Odpowiedzialne programowanie kształcenia nauczycieli powinno uwzględnić bilans antycypowanych konsekwencji dokonujących się zmian (B. Żechowska, H. Kwiatkowska);

2. Kształcenie nauczycieli musi być „świadome" aksjologicznie. W procesie sposobienia nauczyciela do zawodu świat wartości uznawanych i świat wartości realizowanych nie mogą się wzajem wykluczać. Niestety, sposób działania nauczycieli często skazuje te światy na opozycyjność. Na przykład nauczyciel przygotowuje do działań twórczych za pomocą metod zaprzeczających regułom działań kreatywnych (T. Giza, E. Lachowicz, B. Jedlewska);

3. Kształcenie w ogóle, a zwłaszcza nauczycieli, powinno być wyznaczone nowymi wymaganiami wobec sposobów uczenia się współczesnego człowieka. Uczenie się jest obecnie postrzegane jako podstawowe narzędzie adaptowania się do zmian. Jeśli zmienia się świat, to sposoby uczenia się człowieka nie mogą być wierne kontynuacji tradycyjnych sposobów poznania, gdyż skazują człowieka na marginalizację poznawczą, na nowy rodzaj alienacji (H. Kwiatkowska, J. Rutkowiak).

Z Wprowadzenia

Cena 24 zł

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2000

Mirosław Wojciechowski
Wałbrzych

SPOSÓB NA PRZEMOC W SZKOLE

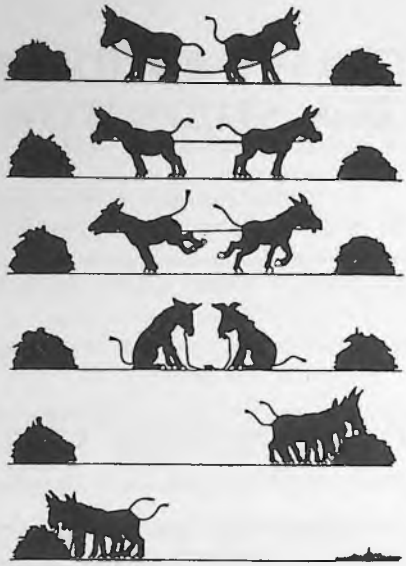
Rosnący sprzeciw społeczny wobec czynów przestępczych oraz powszechne potępienie wobec ich sprawców są na ogół jasne zarówno co do intencji, jak i co do ich celu. Są manifestacją potrzeby i woli bezpieczeństwa, jakie w ogólnym przekonaniu, powinny zapewnić stosowne regulacje prawne, z jednej strony, oraz wzrost skuteczności powołanych do tego celu organów – z drugiej. Póki co niezadowolenie z braku wyraźnych oznak postępu w obu kwestiach raczej się wzmaga. Za mało też mamy poważnych sygnałów, wskazujących, by sytuacja ta szybko uległa zmianie.

Myślenie takie i wyciągnięta z niego konkluzja znajdują poparcie w wynikach konkretnych badań naukowych. Na przykład, B. Karolczak-Biernacka (1998, s.142) w rozdziale kończącym rozległą pracę na temat postaw naszej młodzieży wobec przestępczości stwierdza, że choć fala zabójstw, dokonywanych przez nieletnich (i dorosłych – *przyp. własny*) zderza się z potępieniem dla morderstw, to i tak ich liczba ciągle wzrasta.

Znacznie mniej społecznej determinacji dostrzec można natomiast wszędzie tam, gdzie wyrządzana komuś krzywda jest w pewnym stopniu mniej spektakularna, a utrwalony obyczaj sprzyja dodatkowo zacieraniu ostrości wizerunku sprawców i ich ofiar, obarczając niekiedy winą za zaistniałe zajścia samych krzywdzonych, np. pod pretekstem ich prowokujących postaw. Mamy więc do czynienia z „prowokującymi" do molestowania lub gwałtu, do maltretowania, do stałego nękania czy izolowania.

Na rzecz pewnej grupy sprawców działa coś, co nazwałbym erotyzowaniem elementów kultury dziecięcej, w tym m.in. mody albo konkursów tańców dziecięcych, gdzie dzieci przedstawia się jako zminiaturyzowanych dorosłych w ślubnych kostiumach, zwiewnych sukniach czy powabnej bieliźnie.

Zdarza się, że zwykłą agresję traktuje się jako przebojowość lub zaradność życiową, choć jest to bardziej postawa czystej bezradności bądź wygody wobec napastników niż przejaw aprobaty dla przemocy.



Rys. 1. Droga do kompromisu

Mamy też do czynienia ze zwyczajową i rytualną postacią przemocy, by wymienić tu zjawisko „fali" oraz praktyk inicjacyjnych niektórych sekt wyznaniowych. Znane są przykłady „wtajemniczania" młodych sportowców przez ich starszych kolegów.

Wiele form przemocy funkcjonuje na poziomie **ukrytych programów**. Wśród nich tzw. ciepła przemoc dorosłych wobec dzieci, polegająca na tym, że pod pozorem „zatroskanej miłości" do wychowania przemyca się ograniczenia i szantaż.

W naszym języku utrwaliło się wiele powiedzeń świadczących o sankcjonowaniu stosowanych represji. Na przykład: „Tyłek nie szklanka" lub „Jak chłop baby nie bije, to jej wątroba gnije" czy „Kto się czubi, ten się lubi". I może – zwłaszcza po ostatnim z cytatów – nie byłoby o czym mówić na temat – nazwijmy go – miękkich form przemocy i ich skutków, gdyby nie pewne niezbite fakty. A mianowicie – z doniesień naukowych wiadomo dziś (Olweus, 1994, s.1181; 1998, s.42), że dzieci wysoce agresywne w przyszłości łatwiej wpadają w konflikt z prawem niż pozostałe. Natomiast dzieci zastraszone, uległe – będąc w wieku dorastania i później mają relatywnie więcej problemów psychoseksualnych w związkach partnerskich. Częściej też dokonują samookaleczeń oraz prób samobójczych (Francis, Jones, 1994, s.115).

Przedstawione argumenty wystarczająco uzasadniają konieczność podejmowania działań na rzecz wielu środowisk dotkniętych problemami, o których tu mowa, w celu powstrzymania i redukcji tych niekorzystnych zjawisk.

W literaturze przedmiotu – rzadziej w praktyce szkolnej – zarysowują się

obecnie dwie tendencje zaradzania rozwojowi fali przemocy. **Po pierwsze**, dąży się do osłabienia agresji i jej źródeł. Poszukuje się obiektów zastępczych. **Po drugie**, podejmuje się prace nad sposobami ochrony (?!) i wzmacniania ofiar przemocy.

Nie mniej ważne są też próby docierania do świadków zdarzeń, często stanowiących tło zachodzących wypadków.

W polskich i obcych opracowaniach dotyczących prewencji przemocy, można obecnie znaleźć wiele interesujących metod, technik i środków zaradczych (np. Aronson, 1997; Frączek, 1996; Goleman, 1997; Pospiszyl, 1998). Najcenniejsze są jednak kompleksowe projekty, systemowo obejmujące całość zagadnień.

Najbardziej mi znanym programem antyprzemocowym jest program zapoczątkowany przez norweskiego badacza z uniwersytetu w Bergen – Dana Olweusa, od wielu już lat popularyzowany w różnych krajach Europy (m.in. w krajach Skandynawskich, Wielkiej Brytanii, Niemczech). Chciałbym zatrzymać się na jego wersji przywiezionej przeze mnie z Hiszpanii, a ściślej Andaluzji, gdzie miałem okazję poznać jego założenia i funkcjonowanie podczas tygodniowego, międzynarodowego seminarium pn. „Przemoc i ochrona dzieci"[1].

Pierwsze prace diagnostyczne, oparte na oryginalnym kwestionariuszu norweskim, związane są z nazwiskiem dr Rosario Ortegi-Ruiz z uniwersytetu w Sewilli (Ortega, 1997). Zebrane wnioski pośród uczniów pięciu szkół ujawniły – pokrótce – że w problemy napastnik/ofiara uwikłanych jest 18,3% uczniów (dla porównania: w Norwegii – 16,6%, Anglii – 14%); zjawisko to dotyka w większym stopniu chłopców niż dziewczęta; problem maleje wraz z wiekiem badanych; chłopcy zastraszają (*intimidacion*) swe ofiary sposobami **bezpośrednimi**, dziewczęta drogą **pośrednią**.

Co do sposobów dręczenia innych i ich częstotliwości, to najwyższe miejsce na sporządzonej liście zajęły: obelgi (31,1%), potem plotki (12,2%), kradzieże (11,8%), groźby (8,4%), fizyczne krzywdy (5,7%), w końcu – izolacja (5,5%).

Ustalono także, że klasa jest najczęściej sceną tych niepokojących wydarzeń (32,5%), następnie szkolne patio (30,6%), korytarze (17,5%) i inne (19%).

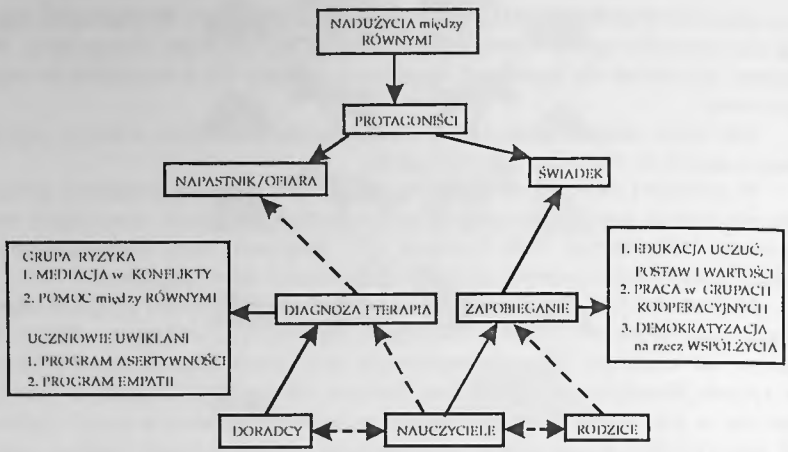
Budowę **programu naprawczego** rozpoczęto od uzupełnienia teoretycznego modelu sytuacji konfliktowej, w której uwiklane są, zdaniem autorów, nie dwa podmioty – tradycyjnie: napastnik i jego ofiara, lecz trzy: napastnik, ofiara i świadek. Określono je mianem: TRÓJKĄTA PRZEMOCY. Jest to bardzo ważny dodatek, już nie tylko dla rozważanego kontekstu edukacyjnego, ale też społecznego. Powoduje to bowiem istotne implikacje prawne choćby ze względu na instytucję świadka koronnego.

Dalszą konsekwencję budowy programu było stworzenie bardzo przejrzystego schematu o nazwie NADUŻYCIA MIĘDZY RÓWNYMI.

Precyzyjnie podzielono zadania pomiędzy głównych partnerów projektu, tj. doradców, nauczycieli i rodziców, pozostawiając pełną swobodę szkolom wypracowania realistycznego i skutecznego pomysłu na rozwiązanie własnych kłopotów z młodzieżą.

---

[1] Sevilla, 9–13 listopada 1998: *Violencia y Proteccion de Los Alumnos*.



Uwagę zwrócę na przykładowy fragment schematu, mianowicie na punkt odnoszący się do rozumienia zawartości zapisu DEMOKRATYZACJA na rzecz WSPÓŁŻYCIA. Składa się on z:

- samopoznania,
- ekspresji opinii,
- słuchania innych,
- podejmowania decyzji,
- rozstrzygania konfliktów,
- ekspresji uczuć,
- kierowania emocjami,
- opracowywania norm.

Na przykład – *opracowywanie norm klasowych* może mieć następujący przebieg: Punktem wyjścia jest – wbrew pozorom nie tak oczywiste, bo zależne od wieku uczniów – uzyskanie ogólnej zgody na dezaprobatę przemocy rówieśniczej. Pretekstem do dyskusji na jej temat może być wymyślone lub prawdziwe zdarzenie, ale trzeba pamiętać, aby jego opis nie był zbyt szczegółowy, by nie posłużył jako rodzaj podpowiedzi. Efektem klasowej *burzy mózgów* jest lista postulatów, norm spisanych na dużym arkuszu papieru, z podpisami uczestników narady (w klasach najmłodszych mogą to być odciski dłoni dzieci). Uchwalone normy mogą się skupiać wokół trzech następujących zasad:

- Nie będziemy dokuczać innym uczniom.
- Będziemy próbować pomagać uczniom, których się krzywdzi.
- Będziemy przekonywać innych, aby włączać w życie klasy uczniów pozostawionych samym sobie.

Nieprzestrzeganie, ale i – co bardzo ważne (wręcz fundamentalne) – *wypełnianie* wzajemnych zobowiązań, przez sygnatariuszy umowy, konkretnymi treściami wiąże się z koniecznością posiłkowania się systemem pozytywnych i negatywnych sankcji grupowych. Praca grupy w tych przypadkach w niczym

nie przypomina *kolektywnego* osądzania, dla którego jednym z najpoważniejszych zagrożeń był indywidualizm, jednoznacznie kojarzony – w najlepszym przypadku – z egoizmem. Tutaj grupa nie ma hierarchicznej struktury, z nieomylnym przewodniczącym *na czele*. Zabrzmi to jak slogan sprzed lat, ale tutaj każdy ma tyle samo do powiedzenia, co inny (by uniknąć ideologicznego zwrotu: o równości...).

Wszystko to wymaga wielkich przewartościowań, nowej intuicji i odwagi tworzenia. Wymaga też szacunku i respektu dla przeszłości, by wolność tworzenia nie oznaczała samowoli destrukcji.

Zaprezentowany powyżej we fragmentach – co zrozumiałe – **antyprzemocowy program**, po jego akceptacji ze strony lokalnych, regionalnych oraz państwowych instytucji oświatowych, działających we współpracy z ośrodkami naukowymi i innymi instytucjami, otrzymuje poważne wsparcie i obudowę w następującej postaci:

- BEZPŁATNY NUMER TELEFONU KONTAKTOWEGO
- GRUPY PILOTAŻOWE
  - rzetelna diagnoza
  - doradztwo
  - treningi nauczycieli
- KAMPANIA UWRAŻLIWIENIA SPOŁECZEŃSTWA
  - szkoły
  - społeczeństwo w ogóle
- MATERIAŁY DYDAKTYCZNE
- INNE SPOSOBY INTERWENCJI
  - monitoring ze strony nadzoru pedagogicznego.

Na zakończenie pragnę dodać, że zaangażowanie ludzi i środków w realizację projektu przynoszą wymierne, choć nie natychmiastowe efekty.

Bibliografia

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M.: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Wydawnictwo Zysk-Ska, Poznań 1997.

Francis L.J., Jones S.H.: *The relationship between Eysenck's personality factors and fear of bullying among 13–15 year olds in England Wales*. „Ewaluation and Research in Education" 1994, nr 3.

Frączek A., Pufal-Struzik I.: *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., 1996.

Goleman D.: *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina, Poznań 1997.

Karolczak-Biernacka B.: *Młodzież wobec przestępczości. Diagnoza postaw*. IBE, Warszawa 1998.

Knaack R., Hanewinkel R.: *Das Anti-Mobbing Programm nach Olweus. Ein schulumfassender Interventionsansatz*. „Padagogik" 1990, nr 1.

Olweus D.: *Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based Intervention Program*. „J. Child Psycholog. Psychiatr." 1994, nr 7.

Olweus D.: *Mobbning – fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Jacek Santorski & CO, Warszawa 1998.

Ortega-Ruiz R.: *Estudios sobre maltrato entre iguales revision historica*. Materiały z seminarium w Sewilli, 9–13 listopada 1998: Violencia y Protection de Los Alumnos.
Pospiszyl I.: *Przemoc w rodzinie*. WSiP, Warszawa 1998.
Sharp S., Smith P.K.: *Bullying in UK schools: the DES Sheffield Bullying Project*. „Early Child Development and Care" 1991, nr 77.
Wojciechowski M.: *Przemoc nie omija szkół*. „Edukacja i Dialog" 1996, nr 8.
Wojciechowski M.: *Znęcanie się w szkole*. „Edukacja i Dialog" 1996, nr 8.
Wojciechowski M.: *Dzieci przeciw dzieciom – od kontestacji do działania*. „Życie Szkoły" 1998, nr 2.
Wojciechowski M.: *Dręczenie wzajemne uczniów elementem wychowawczego klimatu szkoły*. „Lider" 1998, nr 11.

Polecamy książkę

Aleksandra Lewina

KORCZAK ZNANY I NIEZNANY

„Choć już kilkadziesiąt lat zajmuję się problematyką korczakowską, wciąż jeszcze staję wobec zagrożeń, na które nie umiem znaleźć zadowalającej odpowiedzi. Stąd tytuł książki: *Korczak znany i nieznany*, taki jest bowiem główny leitmotiv moich rozważań.

Ponadto chciałbym wyjaśnić, że chodzi mi nie tylko o Korczaka, jego życie, działalność i twórczość, lecz również i o to, co dzieje się od lat wokół Korczaka. A dzieją się rzeczy różne, dziwne, przedziwne, niekiedy wzajemnie wykluczające się.

Jedni na przykład twierdzą, że o Korczaku zapomniano, że to już historia, może piękna, ale coraz odleglejsza, powracająca od czasu do czasu, przy okazji kolejnych rocznic, ale tylko historia. Inni utrzymują, że jest wręcz odwrotnie: że za dużo Korczaka, że wszędzie Korczak, że wciąż jest przywoływany, potrzebnie i niepotrzebnie, z sensem i bez sensu.

O co w tym wszystkim chodzi i jak jest naprawdę?

Spróbujmy odsłonić kulisy wielu inicjatyw, działań i argumentów.

Sięgnijmy do mniej czy bardziej znanych źródeł, odsuńmy fasadowe ujęcia".

Aleksander Lewin, *Wstęp*

Warszawa 1999, s. 548, cena 25 zł
Książkę można kupić w WSP ZNP
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

Anna Piotrowska
Uniwersytet Jagielloński

PEDAGOGICZNA FUNKCJA MUZYKI W UJĘCIU KOMPOZYTORÓW XX WIEKU

Świadomość istotnej roli muzyki w wychowaniu pokoleń istniejąca już w XIX wieku, w obecnym stuleciu została ugruntowana wśród rzeszy wysokiej klasy kompozytorów. Świadczą o tym dobitnie chociażby dokonania Z. Kodálya i K. Orffa, którzy uznali sprawę kształcenia muzycznego za priorytetową, a sami byli godnymi zauważenia nowatorskimi, ciekawymi kompozytorami. Wśród wypowiedzi na temat funkcji muzyki w edukacji zasługuje na uwagę broszura napisana w latach 1929–1930 pt. *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie* autorstwa Karola Szymanowskiego.

Autor jest w pełni świadomy, że podejmuje tę istotną kwestię po raz pierwszy w historii polskiego piśmiennictwa muzycznego. Porusza sprawy niezwykle aktualne w każdym czasie i w każdym państwie, chociaż odnosi większość przykładów do rodzimej twórczości. Ubolewa nad faktem, iż polskie społeczeństwo oddaje się z upodobaniem: dionizyjskim" przyjemnościom życia. Brak pierwiastka „apolińskiego", idealnego, czyli takiego związanego ze sztuką, a przede wszystkim muzyką, przypisuje K. Szymanowski złemu systemowi edukacyjnemu. Wszechstronnie wykształceni obywatele potrafią wypowiadać się na temat literatury, plastyki, ale o muzyce mało kto jest w stanie powiedzieć kilka sensownych zdań. Nawet ludzie kultury, jakimi niewątpliwie są pisarze, wypisują nieprawdziwe rzeczy na ten temat. Odpowiednio przygotowane, wykształcone muzycznie społeczeństwo stanowi stosowne audytorium dla muzyków, toteż w ich interesie powinno leżeć jak najszersze dotarcie do słuchaczy. Muzyka niesie z sobą wartości estetyczne, które powinny być zaszczepiane społeczeństwu.

Muzyce przypisuje K. Szymanowski trzy główne cechy, które sprawiają, iż posiada ona tak duże znaczenie. Przede wszystkim muzyka jest bezinteresowna – odrzuca arystokratyzm na rzecz demokratycznego charakteru, w czym manifestuje się jej powszechność. Po drugie, w muzyce zaznacza się jej jednocząca funkcja. Łączy ona ludzi we wspólnym przeżyciu. Integruje nie tylko zespoły wykonawcze, ale również umacnia związek na linii wykonawca-słuchacz. Muzyka, jak żadna inna sztuka (z wyłączeniem dramatu), potrzebuje „łącznika"

w postaci interpretatora. Funkcja jednocząca muzyki korzeniami sięga do obrzędowości, rodzaju misterium przeżywanego podczas wspólnego wtajemniczenia. Trzecią cechą muzyki jest jej organizacyjny charakter, spajający wiele elementów w jedną logiczną całość. Orkiestra jest przykładem grupy ludzi połączonej na wzór doskonały bezinteresownym celem.

K. Szymanowski idzie dalej w swych porównaniach, stawiając znak równości pomiędzy zespołem wykonawczym a państwem. Siła jednocząca i organizująca sprawia, że muzyka i państwo są tak samo „zharmonizowane" w ponadosobistej jedności. Obydwie charakteryzują się powszechnością. Ingerencja państwa w rozwój muzyczny jej obywateli jest wręcz konieczna. Inne sztuki, jak literatura, zmuszają państwo do interwencji, a czasem wręcz hamują rozwój państwowości. Muzyka wręcz przeciwnie, dlatego edukacja muzyczna powinna być popierana przez państwo (*przyp. aut.* – sytuację taką obserwujemy na Węgrzech, gdzie system Z. Kadálya został zaakceptowany, a następnie wprowadzony do szkół państwowych, pod państwowym protektoratem. W żaden inny sposób idea masowego kształcenia muzycznego nie mogłaby być zrealizowana, jak tylko z pomocą organów państwowych).

Wprowadzenie społeczeństwa w świat muzyki jest niezwykle istotne, ponieważ kształcenie naukowe w szkolach jest niewystarczające bez obecności w nim czynnika estetycznego. Kiedy słuchacze będą odpowiednio przygotowani, artysta-muzyk dopiero wtedy natrafi na wspaniałe audytorium. Świadomość potrzeby kształcenia u K. Szymanowskiego obejmuje całe społeczeństwo, nie wspomina on jednakże dzieci, choć niejednokrotnie sugeruje odniesienia do najmłodszych poprzez wzmianki na temat szkolnictwa. Jego spostrzeżenia dotyczące wysokiego poziomu utworów, jakie powinien słuchać adept muzyczny, znajduje potwierdzenie w dokonaniach późniejszych kompozytorów.

Społeczeństwo odpowiednio umuzykalnione w procesie wychowawczym stanowi – według K. Szymanowskiego – rodzaj pożywki dla artysty, tworzącego wszechludzkie wartości. Ranga ich zależna jest wszakże nie tylko od talentu twórcy, ale i jego stosunku do sztuki w ogóle. Istotne jest, aby kompozytor pisał swe dzieła ponadczasowo (J.S. Bach, W.A. Mozart), a nie wiązał się z konkretnymi momentami historycznymi (H. Berlioz, R. Schumann). Muzyka powinna posiadać wartość „sama w sobie", gdyż wtedy prędzej i lepiej trafia w umysły słuchaczy. K. Szymanowski jest pewien, iż społeczeństwo pragnie edukacji muzycznej i jest jej chłonne, gdyż temu podświadomy wyraz w ogromnej potrzebie muzyki. Wyraża się ona w kultywowaniu pieśni ludowej. Ta prymitywna forma muzykowania istnieje tam, gdzie literatura czy plastyka nie mają prawa bytu. Jest też żywym źródłem natchnienia – stąd K. Szymanowski wysnuwa wniosek, iż Polska jest potencjalnie bardzo muzykalnym narodem, który mimo to nie potrafi stworzyć powszechnej kultury muzycznej. Próby czynione w tym kierunku, szczególnie w ciężkich czasach, kiedy synonimem polskości stały się dzieła F. Chopina („armaty ukryte w kwiatach"), zwykle zawodziły, a to z prozaicznego powodu braku odpowiednio przygotowanego społeczeństwa.

Niezwykle silna potrzeba muzyki przejawia się również w istnieniu tzw. „muzyki popularnej miast i miasteczek, (...) restauracji, szynku czy karczmy" (Szymanowski, 1949). Jej niski poziom artystyczny i podła jakość sprawiają, iż taka muzyka posiada siłę destruktywną niszczącą dobry smak. Z drugiej jednak strony jest ona konieczna – to naturalny sposób zaspokajania głodu muzyki poprzez masy. Rozwiązaniem takiej sytuacji byłaby praktyka stosowana już w Niemczech, propagowania prawdziwie wielkich utworów muzycznych wśród społeczeństwa. Fałszywe – zdaniem K. Szymanowskiego – twierdzenie, że na piękno muzyki otwarci są tylko nieliczni, wybrani z wyższych sfer. Wszyscy ludzie posiadają intuicyjne poczucie specyfiki i wartości dzieła. Słuchacz mniej wprawny (jak np. dziecko – *przyp. aut.*) nie kieruje się założeniami *a priori* dotyczącymi stylu czy upodobań kompozytorskich i jest w ten sposób chłonny na bogactwo muzyki. Znane też są przypadki wykonywania trudnych, „klasycznych" kompozycji przez amatorskie zespoły dyletantów. Produkcje takie wzruszają swym pięknem wyrażonym w subiektywności i intymności przeżycia i zrozumienia dzieła. Świadomość rangi muzyki sprawia, iż takie aktywne muzykowanie jest możliwe, a zatem nacisk na naukę muzyki powinien być kładziony z pełnym zrozumieniem.

W Polsce przedwojennej nie uważano tego za konieczność, w myśl teorii, iż „muzyka to łagodny narkotyk" (tamże). Zaakceptowanie faktu, iż jej rola jest zupełnie inna, że jest ona „witaminą", a nawet „bronią w walce z ciemnotą i barbarzyństwem mas", stało się krokiem naprzód w docenianiu edukacji muzycznej. Powód, z powodu którego każdy pragnie muzyki, związany jest z naturalnym posiadaniem pierwiastka muzycznego w sobie. K. Szymanowski twierdzi, iż wrodzony liryzm człowieka to w istocie jego potrzeba muzyki. Wszyscy są więc urodzonymi muzykami, ponieważ „muzyka jest niezmienną funkcją pewnych psychologicznych własności, stałym (...) wyrazem indywidualnego liryzmu". Aby wpajać określone wartości estetyczne, należy kształcić społeczeństwa, a w tym celu najlepiej nadaje się muzyka. Inne sztuki są mniej potrzebne, gdyż nie odwołują się bezpośrednio do wrażliwości i wzruszenia. Prawdą jest, że dzieje ludzkości to historia tej sztuki. Na dowód tego przytacza K. Szymanowski wiele przykładów. Zaznacza jednak, że plastyka z czasem straciła swe miejsce „wszechuogólniającej" sztuki. Literatura była najbliższa człowiekowi, ale też zmuszała niejednokrotnie do interwencji, gdyż opiera się na podejściu rozumowym, a nie koncentruje się na poczuciu jak muzyka. Pozostałe sztuki straciły swą siłę oddziaływania, oprócz muzyki, dlatego tak wielką rolę przypisuje jej K. Szymanowski, wyrażając troskę o wychowanie muzyczne.

Inny kompozytor XX wieku – C. Orff podzielał teorię wyznawaną przez J.J. Rousseau, iż muzyka i mowa mają wspólną genezę, względnie skłaniał się do koncepcji H. Spencera i R. Lacha, że muzyka wydzieliła się z intonacji mowy. C. Orff podkreślał pararelizm zachodzący między etapami rozwoju historii muzyki a sposobem nauki muzyki przez dziecko. Stąd też nawiązywał do sztuki synkretycznej, wiążącej muzykę, taniec i mowę w jedno. C. Orff chętnie i często sięgał do starych pieśni, szczególnie ludowych niemieckich, jak również

do pieśni kościelnych i do rymów dziecięcych. W istniejącym przy „Mozarteum" Orff – Instytucie w Salzburgu kolejne pokolenia pedagogów kształcą się i pracują nad interpretacją idei C. Orffa, wzbogacając je jednocześnie o tańce i pieśni swoich krajów wnoszą nowy, świeży pierwiastek.

Świadom braków w edukacji muzycznej swego kraju, tj. Węgier, Z. Kodály zaproponował program wychowania muzycznego, obejmujący dzieci do czternastego roku życia, czyli uwzględniający *de facto* szkołę podstawową, gdzie tygodniowo odbywać się powinny dwie godziny muzyki. Taka sama liczba jednostek lekcyjnych obowiązuje również w liceach, a w szkołach o poszerzonym programie przeznacza się na ten cel pięć–sześć godzin. Przy szkołach istnieją również chóry, w których młodzież doskonali swe umiejętności. Dla Z. Kodálya możliwość poznania i przeżycia muzyki oznaczała pełną realizację osobowości młodego człowieka. Uważał jednakże, iż „przygoda" z muzyką nie powinna być powierzchowna czy pobieżna, lecz musi być nader wnikliwa. Porównywał piękno muzyki z majestatem Himalajów, które jeśli chce się spenetrować, nie wystarczy podziwiać z odległości (Kaciczak-Przychodzińska, 1987, s.155). Dlatego też umiejętność czytania i pisania nut stała się u Z. Kodálya kluczowa. Muzyka stanowiła dlań język, który – obok dyskursywnego – był drugim, naturalnym sposobem wyrażania siebie. Instrumentem, który się do tego najlepiej nadawał, okazał się głos ludzki, stąd też w metodzie Z. Kodálya nie kładzie się nacisku na grę instrumentów, lecz na śpiew własny i śpiew zbiorowy.

Metoda Z. Kodálya nie posiada powszechnego charakteru, gdyż adepci muszą wykazać się słuchem wysokościowym, ażeby mogli rozpocząć naukę. Kształcenie należy rozpocząć przed szóstym rokiem życia, aby osiągnąć optymalne efekty. Z. Kodály badał muzykę ludową swego kraju, analizując je pod względem muzycznym i językowym. Doszedł do wniosku, że w tej muzyce leżą ogromne pokłady wartości estetycznych, które należało ratować. Oprócz pracy etnografia. Z. Kodály stał się pierwszym węgierskim kompozytorem w sposób świadomy inkorporującym elementy folklorystyczne do swych utworów. Jego koncepcje podchwycił i kontynuował Bela Bartok. Przybliżanie pieśni ludowych uczącym się dzieciom było sposobem na przybliżenie piękna rodzinnego folkloru muzycznego.

Na polskim gruncie troskę o edukację poprzez słuchanie wartościowych dzieł przez dzieci wyrażał Augustyn Bloch. Zdaje on sobie sprawę, iż „tworząc dla dzieci, odpowiedzialny jest za ich wrażliwość, czystość ich wyobraźni. Kształtuje ich gusty" (Solińska, 1986, s. 20). To wymaga od kompozytora rzetelności warsztatowej, gdyż „twórczość ta wymaga wielkiej koncentracji, staranności" (tamże). Świadomość, iż utwory słuchane przez takich odbiorców, którzy – jak twierdził K. Szymanowski – nie tylko potrzebują muzyki, ale i instynktownie ją czują, sprawia że obowiązuje „uczciwość artystyczna wobec słuchacza, uczciwość uczuć, które kompozytor chce w utworze zawrzeć, emocji, myśli (...)" (tamże). Z drugiej jednak strony Bloch doszedł do wniosku, że z pewnością warto pisać dla dzieci, „bo taka twórczość ma (...) największy sens" (sam przy-

znaje, iż „skłaniał się ku niej od dawna, jeszcze w czasie studiów pisał dla teatrzyków dziecięcych") – (tamże).

Edukacja estetyczna dzieci i rodziców odbywa się poprzez poznawanie wartościowych utworów muzycznych. Innym sposobem, który proponują C. Orff i J. Dalcroze, jest uczenie amatorów muzyki poprzez systematyczny kontakt z nią. Oczywiście systemy te nie wykluczają słuchania dzieł muzycznych. Z. Kodály wręcz uznaje to za nieodzowny element swego systemu. Nacisk kładzie w swej metodzie na wychowanie zawodowych muzyków. Zawód ten o bogatych tradycjach, wymaga poświęcenia i lat ćwiczeń. Z myślą o młodych muzykach kompozytorzy pisali literaturę pedagogiczną i inne łatwe utwory. Również troska o przeciętnego słuchacza bliska jest kompozytorom XX-wiecznym, którzy świadomi wagi umuzykalniania dzieci piszą utwory specjalnie dla nich oraz swoimi wypowiedziami podkreślają istotę kształcenia muzycznego.

Bibliografia

Kaciczak-Przychodzińska M.: *Polskie koncepcje wychowania muzycznego*. WSiP, Warszawa 1987

Solińska E.: *W salonie muzycznym*. Wydawnictwo Pomorze, Bydgoszcz 1986

Szymanowski K.: *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*. PWM, Kraków 1949

„RUCH PEDAGOGICZNY"

można zakupić, przesyłając zamówienie:

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (0-22) 828-61-49, fax 828-99-10

Maria Bartas, Danuta Wawrzyczek
nauczycielki Szkoły Podstawowej nr 16 w Pszczynie-Studzienicach

SCENARIUSZE ZINTEGROWANYCH ZAJĘĆ DLA KLASY TRZECIEJ

Blok tematyczny: *Moja wieś*

Temat dnia: Szlakiem kapliczek
Cele ogólne:
- rozbudzanie gotowości do prowadzenia samodzielnych obserwacji;
- wdrażanie do formułowania poprawnych zdań;
- nabywanie umiejętności przeprowadzania mini wywiadów;
- kultywowanie tradycji związanych z przystrajaniem kapliczek;
- kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie;
- rozwijanie umiejętności sprawnego liczenia w zakresie 100;
- nabywanie umiejętności bezpiecznego poruszania się na jezdni.

Cele operacyjne:
- uczeń potrafi bezpiecznie jeździć na rowerze;
- rozpoznaje kapliczki i krzyże przydrożne;
- zna ich historię;
- pomaga w porządkowaniu otoczenia;
- próbuje fotografować lub szkicować oglądane kapliczki;
- potrafi z pomocą nauczyciela nanosić je na mapkę;
- rozwiązuje proste zadania matematyczne;
- umie przeprowadzać mini wywiady z ludźmi;
- orientuje się w najbliższym otoczeniu.

Metody:
- słowne: rozmowa, wywiad;
- oglądowe: obserwacja;
- ćwiczeniowe: doświadczanie, manipulowanie.

Formy pracy: indywidualna jednolita, grupowa jednolita.
Środki dydaktyczne: łamigłówki matematyczne, mapki z trasą rowerową, aparaty fotograficzne, dyktafony, narzędzia do porządkowania terenu, materiały plastyczne.

Tabela 1.

Cele operacyjne	Warunki pobudzające do aktywności	Zadania dla ucznia	Czynności uczniów	Obszar aktywności
Uczeń rozwiązuje proste zadania matematyczne.	Karty pracy z łamigłówkami matematycznymi. Koperty z trasą wycieczki.	Wykonanie łamigłówki matematycznej i podział klasy na grupy.	Uczniowie otrzymują karty pracy, na których znajduje się łamigłówka matematyczna. Po jej wykonaniu dzieci dzielą się na grupy wedlug otrzymanego wyniku. Opiekunowie trzymają koperty z napisanym numerem-wynikiem zadania.	matematyczna
Potrafi bezpiecznie jeździć rowerem. Orientuje się w najbliższym otoczeniu.	Sprawne rowery. Mapki z trasą wycieczki.	Bezpieczne przejechanie wytyczonej trasy. Przypomnienie zasad bezpiecznego poruszania się po jezdni.	Przed wyruszeniem na trasę uczniowie wraz z opiekunem przypominają zasady ruchu drogowego oraz odczytują z mapki trasę wycieczki.	środowiskowa ruchowa
Umie przeprowadzać mini wywiady z ludźmi. Próbuje fotografować lub szkicować napotkane kapliczki.	Aparaty fotograficzne, dyktafony, przybory plastyczne.	Sfotografowanie lub naszkicowanie napotkanych kapliczek. Przeprowadzenie miniwywiadów z opiekunami kapliczek.	Po dojechaniu do każdego celu uczniowie za pomocą dyktafonu przeprowadzają miniwywiady z ludźmi opiekującymi się kapliczkami. Następnie wykonują zdjęcia oraz szkice kapliczek.	polonistyczna plastyczna
Uczeń potrafi nanosić na mapki miejsca ustawionych kapliczek.	Mapki z odbywaną trasą wycieczki, przybory plastyczne.	Zaznaczenie na otrzymanej mapce miejsc, na których ustawione są kapliczki.	Uczniowie dokładnie oglądają swoje mapki i zaznaczają na nich miejsca ustawionych kapliczek (każda grupa zaznacza 3 takie miejsca).	środowiskowa plastyczna

Pomaga w porządkowaniu otoczenia i samych kapliczek.	Narzędzia do porządkowania terenu, świeże kwiaty.	Uporządkowanie terenu wokół kapliczek.	Po zebraniu materiału informacyjnego dzieci porządkują otoczenie kapliczek, same kapliczki, przystrajają świeżymi kwiatami.	środowiskowa ruchowa
Uczeń rozpoznaje kapliczki i krzyże przydrożne, zna ich historię oraz położenie.	Nagrane wywiady z mieszkańcami Studzienic. Mapa Studzienic wykonana przez dzieci.	Zaprezentowanie zebranych informacji. Wykonanie mapki.	Po wykonaniu wszystkich zadań uczniowie razem z opiekunami wracają bezpiecznie do szkoły. Na dużym arkuszu papieru uczniowie z pomocą nauczyciela wykonują mapkę Studzienic z zaznaczonymi na niej kapliczkami. W trakcie wykonywania pracy poszczególne grupy prezentują zebrany materiał słowny - nagrania magnetofonowe. Po wywołaniu zdjęć zostaną one umieszczone na mapie, która zostanie powieszona w klasie.	polonistyczna środowiskowa plastyczna

Blok tematyczny: *Tradycje, zwyczaje, obrzędy*

Temat dnia: Witaj wiosenko!!!

Cele ogólne:

– swobodne wypowiedzi w związku z przeczytanymi i wysłuchanymi tekstami literackimi;

– bogacenie i grupowanie słownictwa związanego z tradycją witania wiosny;

– rozwijanie zdolności celowego i twórczego działania za pomocą środków muzycznych i plastycznych;

– kształcenie umiejętności korzystania ze zdobytej wiedzy;

– rozwijanie umiejętności logicznego rozumowania poprzez rozwiązywanie zadań tekstowych;

– kultywowanie tradycji związanych z topieniem Marzanny i chodzeniem z gaikiem;

– stworzenie możliwości zabaw i swobodnego ruchu przy muzyce.

Cele szczegółowe:

– uczeń potrafi przygotować kukłę i gaik zgodnie z tradycją;

– zna piosenki i przyśpiewki związane z powitaniem wiosny;

– bierze aktywny udział w proponowanych zabawach;

– potrafi korzystać z wiadomości matematycznych – wyrażenia dwumianowane;

– korzysta z języka gwarowego;

– układa akompaniament rytmiczny do piosenek;

– bezpiecznie porusza się po drodze.

Metody:

– słowne: rozmowa kierowana, praca z tekstem,

– oglądowe: obserwacja,

– ćwiczeniowe: gry i zabawy, działania praktyczne, doświadczanie,

– poszukujące.

Formy pracy: zbiorowa, grupowa zróżnicowana.

Środki dydaktyczne: wiersz pt. „Marzanna", teksty piosenek: „Marzanka rosła" oraz „Z gaikiem idziemy", karty pracy, krzyżówka z hasłem „Goik", instrumenty perkusyjne, koperty z zadaniami, materiały papiernicze.

Tabela 2.

Cele operacyjne	Warunki pobudzające do aktywności	Zadania dla ucznia	Czynności uczniów	Obszar aktywności
Uczeń potrafi przygotować kukłę i goik zgodnie z tradycją.	Szkolne przedstawienie.	Wykonanie kukły Marzanny oraz goika	Uczniowie biorą udział w szkolnym przedstawieniu „Marzanna" przygotowanym przez uczniów Spółdzielni Uczniowskiej „Grosik" oraz zespół regionalny „Klachule". Na podstawie przeżyć i informacji wyniesionych z przedstawienia oraz własnych doświadczeń uczniowie podzieleni na dwie grupy wykonują kukłę Marzanny lub goik. Starają się, by były one zgodne z tradycją. Prace te wykonywane są tylko z kolorowej bibułki i słomy.	polonistyczna techniczna
Zna tradycje związane z powitaniem wiosny.	Prezentacja wiersza o Marzannie.	Opowiedzenie o przeczytanym wierszu i obejrzanym przedstawieniu.	Każda grupa prezentuje swoją pracę. Następnie nauczyciel prowadzi rozmowę kierowaną na temat Marzanny i goika, ich wyglądu, pochodzenia i przeznaczenia, na podstawie samodzielnie przeczytanego wiersza „Marzanna" i obejrzanego przedstawienia szkolnego.	językowa środowiskowa
Zna piosenki i przyśpiewki związane z powitaniem wiosny.	Nagranie piosenki.	Zaśpiewanie znanej piosenki „Marzanka rosla".	Dzieci radośnie śpiewają znaną im piosenkę śląską pt. „Marzanka rosła, aże urosła". W czasie śpiewania jedno z dzieci wysoko trzyma kuklę, a reszta wkoło maszeruje.	muzyczna ruchowa

Potrafi korzystać z wiadomości matematycznych.	*Karty pracy z zadaniami tekstowymi.*	Rozwiązanie zadań testowych utrwalających wyrażenia dwumianowane.	Na swoich kartach pracy dzieci rozwiązują zadania tekstowe typu: *Ile zapłacisz za 5 m wstążki, jeśli metr kosztuje 3 zł 25 gr?*	matematyczna
Uczeń bierze aktywny udział w proponowanych zabawach.	Sprzęt w klasie.	Uważny i aktywny udział w zabawie ruchowej.	Dzieci radośnie bawią się w znaną zabawę „Słońce świeci", która polega na tym, że uczniowie na hasło nauczyciela: *Słońce świeci!* wesoło biegają po klasie. Na hasło: *Deszczyk pada!* dzieci starają schować się pod ławeczki.	ruchowa
Korzysta z języka gwarowego.	Karty pracy z krzyżówką.	Rozwiązanie krzyżówki z hasłem: GOIK.	Dzieci razem z nauczycielem odczytują poprawną gwarą polecenia do krzyżówki, a następnie wpisują do niej słowa: GORNEK, STOW, MIETŁA, KRZOK. Po rozwiązaniu krzyżówki uczniowie piszą do zeszytu hasła z krzyżówki, a następnie układają z nimi zdania.	językowa
Układa akompaniament rytmiczny do piosenek.	Samodzielnie przygotowane instrumenty perkusyjne.	Zaśpiewanie piosenki: „Z goikiem idymy".	Po wykonaniu zadania dzieci śpiewają śląską piosenkę pt. „Z goikiem idymy". Śpiewając piosenkę dzieci przygrywają sobie na własnoręcznie przygotowanych instrumentach.	muzyczna
Korzysta ze zdobytych wiadomości.	Karty pracy z poleceniami.	Wykonanie zadania przydzielonego grupie.	Klasa zostaje podzielona na grupy wg posiadanych umiejętności. Zadaniem grupy uczniów najlepszych jest ułożenie rozsypanki wyrazowej, grupy uczniów średnich ułożenie rozsypanki zdaniowej, a grupy uczniów najsłabszych zastąpienie w tekście rysunków wyrazami. Wynikiem pracy każdej grupy jest list do Pani Wiosny. Dzieci pięknie przepisują go do zeszytów.	

Uczeń bezpiecznie porusza się po drodze. Zna zwyczaje związane z powitaniem wiosny.	Wycieczka nad rzeczkę.	Spalenie i wrzucenie kukły do wody, powrót do szkoły z gaikiem.	Uczniowie wraz z nauczycielem idą nad pobliską rzeczkę niosąc Marzanny oraz gaik. Po dotarciu dzieci tworzą wokół Marzanny wielkie koło. Następuje spalenie i wrzucenie Marzanny do wody z jednoczesnym wypowiedzeniem zaklęcia: ZIMĘ ŻEGNAMY! WIOSNĘ ZAPRASZAMY! Kiedy Marzanna już odpłynie dzieci wracają do szkoły z wysoko uniesionym gaikiem, śpiewając piosenki o gaiku oraz o wiośnie. W drodze powrotnej pamiętają, że nie wolno się obejrzeć za siebie.	ruchowa muzyczna

Blok tematyczny: *Moja wieś*

Temat dnia: Wydajemy przewodnik

Cele ogólne:

- wdrażanie do umiejętności aktywnego słuchania;
- poszerzanie i porządkowanie słownictwa sakralnego;
- nabywanie umiejętności pracy z tekstem mówionym;
- doskonalenie umiejętności redagowania notatki na określony temat;
- zastosowanie zdobytych wiadomości w formach plastycznych;
- rozwijanie umiejętności logicznego rozumowania poprzez rozwiązywanie zadań tekstowych;
- zdobycie przekonania o potrzebie ochrony zabytków.

Cele operacyjne:

- uczeń potrafi wykorzystać zebrany materiał informacyjny;
- umie zredagować krótką notatkę o kapliczkach;
- jest dumny ze swej wiedzy, potrafi ją przekazać innym;
- jest odpowiedzialny za otaczające go zabytki kultury ludowej;
- zna historię swej miejscowości i istniejących kapliczek;
- umie wykonać ilustracje oraz ułożyć zagadki, krzyżówki, zgadywanki do tworzonego przewodnika;
- wie, czym charakteryzuje się dobry przewodnik.

Metody:

- słowne: praca ze słowem mówionym, rozmowa,
- oglądowe: obserwacja,
- ćwiczeniowe: gry dydaktyczne,
- poszukujące.

Formy pracy: indywidualna jednolita, grupowa jednolita, zbiorowa.

Środki dydaktyczne: kasety magnetofonowe z nagranymi wywiadami, magnetofon, krzyżówka z hasłem „Przewodnik", karty pracy dla poszczególnych grup, zadania tekstowe, materiały plastyczne.

Tabela 3.

Cele operacyjne	Warunki pobudzające do aktywności	Zadania dla ucznia	Czynności uczniów	Obszar aktywności
Uczeń za historię swej miejscowości, istniejących w niej kapliczek.	Nagrania magnetofonowe.	Wysluchanie nagrań zgromadzonych wywiadów.	Uczniowie siedzą na dywanie w kole, wspólnie wysluchują przeprowadzonych w czasie wycieczki po okolicy wywiadów z właścicielami i opiekunami kapliczek i krzyży przydrożnych.	polonistyczna środowiskowa
Wie, czym charakteryzuje się dobry przewodnik.	Krzyżówka z hasłem.	Rozwiązanie krzyżówki. Ustalenie cech dobrego przewodnika.	Każdy uczeń samodzielnie rozwiązuje krzyżówkę z hasłem „Przewodnik". Następnie wspólnie z nauczycielem uczniowie gromadzą na tablicy slownictwo wokół tematu zawartego w haśle krzyżówki. Teraz uczniowie wspólnie zastanawiają się nad cechami dobrego przewodnika. W trakcie dyskusji wnioski zapisywane są na tablicy.	językowa muzyczna
Bawi się zgodnie z ustalonymi zasadami.	Wyposażenie klasy.	Udzial w zabawie ruchowej.	Uczniowie bawią się w zabawę ruchową „Ziemia, woda, powietrze". Dzieci biegają wolno po całej sali. Na hasło ZIEMIA starają się jak najszybciej stanąć na dywanie. Na hasło WODA uczniowie muszą wspiąć się na jakiś sprzęt w klasie, np. krzesło, stolik. Na hasło POWIETRZE dzieci kręcą się wokół własnej osi robiąc wiatraczki.	ruchowa
Umie zredagować krótką notatkę o kapliczkach. Potrafi wy-	Wykonane na wycieczce szkice kapliczek, zrobione notatki.	Przygotowanie krótkich notatek o kapliczkach i przydrożnych krzyżach.	Uczniowie pracując w grupach przygotowują krótkie notatki o kapliczkach, umieszczają w nich najważniejsze informacje typu: Gdzie się	językowa środowiskowa

korzystać zebrany materiał informacyjny w praktyce.			ona znajduje, przy jakiej ulicy? Kiedy powstała i dlaczego? Kto się nią opiekuje?	
Uczeń jest dumny ze swej wiedzy, potrafi ją przekazać innym. Układa zagadki, krzyżówki, zgadywanki o swojej miejscowości.	Sporządzone przez uczniów notatki.	Upiększenie kart tworzonego przewodnika.	Poszczególne grupy uczniów wymieniają się między sobą sporządzonymi notatkami. Uczniowie oceniają pracę kolegów, podsuwają pomysły, jak upiększyć karty przewodnika, co zrobić, aby był ciekawy i atrakcyjny. Proponują np. krzyżówki, zagadki, łamigłówki, zgadywanki i inne.	językowa środowiskowa
Umie wykonać ilustracje do tworzonego przewodnika.	Wykonane na wycieczce szkice, stare zdjęcia kapliczek.	Wykonanie ilustracji do przewodnika.	Teraz uczniowie pięknie przepisują swoje karty do przewodnika, a następnie wykonują ilustracje dowolnymi technikami.	polonistyczna plastyczna
Jest odpowiedzialny za otaczające go zabytki kultury ludowej. Sprawiedliwie ocenia prace kolegów.	Klasowa gazetka - prezentacja wykonanych prac.	Zaprezentowanie prac na klasowej gazetce. Ocena prac poszczególnych grup.	Cała klasa wspólnie wybiera najciekawsze prace plastyczne i wykonuje w klasie gazetkę: JESTEM PRZEWODNIKIEM. Drugi komplet notatek wraz z pracami plastycznymi zostaje połączony w jedną całość i tworzy PRZEWODNIK PO STUDZIENICKICH KAPLICZKACH. Przewodnik ten uczniowie ofiarują szkolnej bibliotece.	plastyczna środowiskowa techniczna
Rozwiązuje proste zadania tekstowe.	Karty pracy z zadaniami tekstowymi.	Rozwiązanie zadań tekstowych.	Uczniowie rozwiązują zadania tekstowe związane z odległościami między kapliczkami.	matematyczna

RECENZJE

Zbigniew Kwieciński: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza.*
Poznań–Olsztyn 2000,
Wydawnictwo EDYTOR, s. 466

W latach transformacji ustrojowej można zauważyć sporo nowych tendencji na rynku wydawniczym. Rozpatrując to w szczególnie interesującym nas zakresie publikacji poświęconych współczesnej edukacji, zauważamy znaczne zwiększenie liczby instytucji wydawniczych zainteresowanych tą problematyką. Umożliwiło to poszerzenie oferty wydawniczej oraz zaistnienie wielu nowych autorów. Pojawiło się dużo książek pedagogicznych, bardzo zróżnicowanych pod względem tematyki, dojrzałości naukowej i użyteczności praktycznej. Mniej wyrobieni czytelnicy mają w tej sytuacji nie lada problem odnajdowania szczególnie wartościowych publikacji. Niestety, w wielu przypadkach zapewne w ogóle nie docierają do nich, skupiając uwagę na łekturach przypadkowych, mało znaczących poznawczo, czasem wręcz szkodliwych ze względu na swój zachowawczy, bądź – odwrotnie – nazbyt radykalny i niebezpiecznie „wywrotowy" charakter.

W sytuacji niewątpliwego powiększenia, ale i pewnego zaśmiecenia oferty wydawniczej kierowanej do środowisk oświatowych i pedagogicznych obowiązkiem recenzentów musi być sygnalizowanie pojawiania się pozycji szczególnie wartościowych, które powinny stać się niemal „lekturą obowiązkową" wszystkich osób pragnących mieć orientację w aktualnych problemach polskiej oświaty i pedagogiki. Do takich godnych uwagi prac należy niewątpliwie najnowsza książka Zbigniewa Kwiecińskiego, jednego z aktualnych luminarzy polskich nauk o edukacji. Warto przypomnieć, iż Z. Kwieciński pełni od wielu lat funkcję przewodniczącego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, jest członkiem Centralnej Komisji ds. Tytułu i Stopnia Naukowego, członkiem Komitetu Badań Naukowych oraz Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. W latach 1993–1999 był dziekanem Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, a obecnie jest kierownikiem Zakładu Polityki Oświatowej i Socjologii Edukacji w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.

W ostatnich latach – co jest też nowym zjawiskiem w polskiej pedagogice – wśród autorów nowych książek szczególnie aktywni okazali się autorzy stosunkowo młodzi, dotąd mniej znani czytelnikom. Częściowo można to uznać za nieuchronny efekt dokonującej się w naszym kraju transformacji, częściowo zaś za przejaw naturalnej zmiany pokoleniowej w nauce. Najbardziej istotnym powodem jest chyba jednak przeciążenie rzeczywistych liderów świata pedagogicznego nazbyt licznymi obowiązkami w uczelniach, organach opiniodawczych, towarzystwach naukowych. Z powodu niedostatku czasu przeważnie ograniczają się do pisania artykułów, opinii i ekspertyz, które docierają jednak do dość ograniczonego kręgu czytelników. Uzasadnionym rozwiązaniem jest więc wydawanie w zbiorach tych rozproszonych, na ogół bardzo wartościowych opracowań.

Taki charakter ma również książka *Tropy – ślady – próby*, która gromadzi teksty pisane przez autora w ciągu minionej dekady. Z. Kwieciński sądzi, iż tego rodzaju wybór może służyć przede wszystkim nauczaniu akademickiemu pedagogów, nauczycieli i liderów oświatowych, gdyż skupia w jednym miejscu opracowania, które pojawiały się w róż-

norakich okolicznościach i w różnym czasie. Moim zdaniem, wiele korzyści z łącznego czytania tego typu opracowań wyniosą również czytelnicy bardziej zaawansowani, którzy wiele z tych tekstów poznawali już wcześniej w formie oddzielnych artykułów, referatów, materiałów niepublikowanych. Dla autora książka jest „swoistym znamiętnikiem", co – według niego – jest czymś pośrednim między pamiętnikiem z ostatniego, jakże bogatego w ważne wydarzenia dziesięciolecia, a zbiorem znamion, które zostawia się po/w sobie z tego okresu.

Co do tej ostatniej sprawy, to od razu warto zauważyć ogromny wkład Wydawnictwa EDYTOR we właściwe utrwalenie owych znamion. Książka została zredagowana z ogromnym pietyzmem, a szata edytorska w pełni odpowiada znaczeniu przedsięwzięcia. Mniej zorientowanym czytelnikom wypada bowiem przypomnieć, iż Z. Kwieciński był jednym z najbardziej aktywnych i zasłużonych przedstawicieli opozycji politycznej, którzy zajmowali się sprawami polskiej oświaty w czasach PRL, a po przełomie 1989 r. stale odgrywał bardzo istotną rolę w przebudowie nauk o wychowaniu w nowej rzeczywistości społecznej i politycznej. Wielokrotnie wypowiadał się również na temat stanu oświaty i wychowania oraz pożądanych kierunków przebudowy polskiej edukacji. W tym przypadku odnosił – podobnie jak i inni eksperci – jedynie efekty polowiczne. Często zmieniający się ministrowie byli na ogół wyczuleni głównie na zlecenia i oczekiwania swych politycznych mocodawców, z wielką rezerwą, a czasem wręcz z wyraźną niechęcią odnosząc się do propozycji płynących ze świata nauki. Jest to zapewne jeden z istotnych powodów uzyskania znacznie mniejszych postępów w rozwoju naszej oświaty w stosunku do oczekiwań formułowanych na początku transformacji.

W podtytule książki Z. Kwieciński zawarł określenie „pedagogia pogranicza", które zresztą pojawiało się już w jego wcześniejszych tekstach. Precyzyjne wyjaśnienie znaczenia tego określenia daje we wstępie do redagowanej przez siebie pracy *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* (Warszawa 2000, IBE). Według tego objaśnienia „pedagogia" to całościowy obszar obejmujący refleksję o edukacji i praktykę edukacyjną zarazem. Pedagogia pogranicza odnosi się do zmiany formacji ustrojowej, kulturowej i pokoleniowej, a także zmiany paradygmatycznej w sposobie rozumienia procesu edukacyjnego. Tego typu dziedzina eksponuje zjawiska i problemy, które dotychczas były na obrzeżach, marginesach. Integruje rozdzielnie dotąd traktowane tradycje myślowe i metodologie.

Książka zawiera – oprócz przedmowy i wprowadzenia, w którym znajdujemy jeszcze jedną charakterystykę „pedagogii przejścia i pogranicza" – dziewięć części składających się z dwu, trzech lub większej liczby tekstów. Pierwsza z nich nosi tytuł *Otwarcia*. Można to pojmować dosłownie, gdyż w tej części zamieszczono teksty przemówień, które Z. Kwieciński – jako przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – wygłaszał na początku trzech kolejnych Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych. Ale tytuł działu może być rozumiany w kontekście ogółu materiałów zgromadzonych w książce jako postawienie głównych problemów, zainicjowanie dyskusji. Autor rozpoczyna dyskurs na temat dramatu pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. Rozważa zadania, funkcje oraz dylematy edukacji wobec perspektywy budowy społeczeństwa demokratycznego. Podejmuje też analizę specyficznej sytuacji edukacji na przełomie tysiącleci – jednoczesnego pojawienia się większych niż kiedykolwiek nadziei na dalszy rozwój oraz równie dużej skali zagrożeń dla całej ludzkości.

Problematyka ta znajduje kontynuację w następnej części pod tytułem *Wyzwania*. Autor podejmuje różnorodne aspekty edukacyjne dwu podstawowych proce-

sów transformacji ustrojowej, którymi są: wprowadzanie zasad demokracji do wszystkich dziedzin życia społecznego oraz tworzenie w gospodarce systemu gospodarki rynkowej. Oba te procesy nie muszą oznaczać automatycznej poprawy stanu edukacji publicznej, co wykazuje analiza przeprowadzona w tekstach *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*, *Pomiędzy etatyzmem a liberalizmem rynkowym...* oraz *Edukacyjne meandry przejścia ku mirażom demokracji*. W opracowaniu *Demokracja w edukacji czy edukacja dla demokracji* Kwieciński poszukuje prawidłowych relacji i związków między procesami rozwoju społecznego a niezbędną przebudową systemu oświaty i wychowania. Na tym tle rodzą się podejmowane w kolejnych tekstach (*O opóźnieniu pedagogiki polskiej na początku lat dziewięć dziesiątych*, *Pedagodzy na przedprożu wieku* i *Pytania o funkcje szkoły w sytuacji zamętu politycznego*) problemy roli szkoły, nauczyciela i nauk o wychowaniu w rozwiązywaniu aktualnych zadań i kształtowaniu przyszłości polskiego społeczeństwa.

Czy jednak edukacja współczesna spełnia w naszym kraju stawiane jej zadania? Wiele danych do odpowiedzi dostarczają opracowania zgromadzone w kolejnych częściach książki zatytułowanych: *Diagnozy*, *Przyszłość*, *Nauczyciele* i *Ekspertyzy*. W pierwszej z nich znajdują się dwa interesujące studia empiryczne (*Ideologie i kompetencje edukacyjne w świadomości potocznej* oraz *Orientacje protagogiczne młodych dorosłych*) oparte na badaniach przeprowadzonych na dość dużych próbach w ramach prac IRWiR PAN w Toruniu. Z omawianych badań wynika, że polskie społeczeństwo w okresie przełomu ustrojowego było w skali masowej źle wykształcone, a oświata stanowiła jeden z najbardziej zaniedbanych podsystemów społecznych w kraju. Badania ujawniły również liczne niedostatki wychowania przejawiające się w nie zawsze właściwym stosunku ludzi do pracy, do innych osób, norm etycznych i prawnych. „Wyuczona bezradność" cechuje znaczną część społeczeństwa, a narastająca w latach transformacji brutalizacja życia i nasilająca się przestępczość są – jak twierdzi Kwieciński – dopełniającym się zaklętym kręgiem „polskiego piekła". Przytoczone tezy znajdują poparcie w uzyskanych danych empirycznych dotyczących młodego pokolenia, poziomu jego wykształcenia i orientacji życiowych.

W części odnoszącej się do przyszłości znajduje się ciekawe opracowanie *Lęk i edukacja wobec przyszłości świata*, w którym analizowane są obawy respondentów – studentów, nauczycieli i żołnierzy – wobec nasilających się zagrożeń na świecie. Jest zastanawiające, że największy poziom pesymizmu wykazała młodzież studiująca pedagogikę, a więc przygotowująca się do działalności opiekuńczej i wychowawczej. Na tym tle czytelnicy z dużym zainteresowaniem przestudiują zapewne omówienie proponowanych przez H. Beere'a i B. Slaughthera strategii edukacyjnych, dzięki którym ludzie zajmujący się kształceniem i wychowaniem mogą skuteczniej odpowiadać na wyzwania teraźniejszości i przyszłości. Rozwinięcie tych rozważań znajdujemy w kolejnych opracowaniach pt. *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju* oraz *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości*, w których autor nawiązuje do innych publikacji zagranicznych, a także znacznie poszerza analizy własne. Dobrze łączy się z nimi szkic poświęcony twórczości Bogdana Suchodolskiego pod znamiennym tytułem *Mądrość jako oferta czwartej pedagogiki Pierwszego Pedagoga*.

Opracowania włączone do części poświęconej problematyce nauczycielskiej mają charakter analityczny i projekcyjny zarazem. Autor w syntetycznej formie omawia „30 grzechów głównych w kształceniu nauczycieli", z czego wynikają przesłanki do projektowania zmian w tej dziedzinie. Szkoda, że nie został pełniej rozwinięty wydrukowany w formie tezowej tekst *Rozwiązanie dylematu*

Salomona: z dzbana pustego do dziurawego kubka nalewać, aż magistry wyrosną. Na tle uwag o opóźnieniu kulturowym oświaty i pedagogiki Kwieciński wysuwa hipotezę o antyrozwojowym kształceniu nauczycieli w trybie zaocznym przez połączenie przestarzalej „wiedzy deklaratywnej" z tradycyjnymi stereotypami „wiedzy proceduralnej". W krótkiej dyskusji przedstawiono źródła koniunktury na platne studia zaoczne i pedagogiczne, mechanizm wypalania kompetencji w toku akademickiego przygotowania nauczycieli oraz postulat badań nad „balkanizacją" kształcenia nauczycieli.

Ważne miejsce w książce zajmują ekspertyzy, czyli studia i opracowania pisane na zamówienie różnych organów opiniodawczych i decyzyjnych, zwykle niepublikowane, choć zawierają mnóstwo informacji mogących interesować szerszą opinię publiczną. Dlatego dobrze, że niektóre z nich stają się dostępne nawet po upływie pewnego czasu. Spośród ekspertyz opracowanych przez Z. Kwiecińskiego w książce znalazły się: *O założeniach długofalowej polityki edukacyjnej państwa* (opinia dla Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu RP z końca 1996 r.), *O projekcie zmiany ustawy „Karta Nauczyciela"* (opinia dla Kancelarii Senatu RP z maja 1996 r.), *O wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży* (opinia dla Biura Studiów i Ekspertyz Sejmu RP – sierpień 1997 r.), *O warunkach koniecznych i zagrożeniach reformy systemu edukacji – kilka uwag* (szkic glosów w dyskusji na posiedzeniach Rady Konsultacyjnej ds. Reformy Edukacji Narodowej i na spotkaniu u Prezydenta RP – 30 sierpnia 1999 r.). Argumenty zawarte w tych ekspertyzach mają wciąż duże znaczenie w dyskusjach na temat polityki oświatowej. Mogą też być brane pod uwagę w dalszych pracach studyjnych, w przygotowywaniu prac magisterskich, dyplomowych itp.

Treść książki uzupełniają opinie o wybranych książkach opublikowanych w Polsce w ostatnich latach, didaskalia, czyli teksty wykładów i inne materiały dydaktyczne, oraz opracowania o środowisku pedagogiki poznańskiej w UAM, uczelni, z którą autor książki był związany przez prawie całe dziesięciolecie.

Mirosław J. Szymański
Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Mirosław J. Szymański: *Studia i szkice z socjologii edukacji.*
IBE, Warszawa 2000

Książka Mirosława J. Szymańskiego zawiera zbiór tematów połączonych wspólnymi rozważaniami nad nową stosunkowo dyscypliną naukową, jaką jest socjologia edukacji. Autor podjął trud przedstawienia tylko wycinka z ogromnego pola badawczego tej dziedziny naukowej, ujmując wybrane tematy w następujące rozdziały:

I. Struktura społeczna jako przedmiot zainteresowań badawczych.

II. Zróżnicowania społeczne a edukacja.

III. Socjalizacja.

IV. Ideologie edukacyjne.

V. Krótki przegląd teorii wyjaśniających przyczyny upowszechniania kształcenia.

VI. Selekcje szkolne i ich społeczne uwarunkowania.

VII. Funkcja systemu szkolnego w procesach reprodukcji społecznej.

VIII. Społeczne bariery edukacji młodzieży wiejskiej.

IX. Jak zmniejszyć nierówności szans edukacyjnych? Egzemplifikacje holenderskie.

Praca ta w zamierzeniu autorskim stanowić ma pomoc dla studentów przygotowujących się do egzaminu z socjologii edukacji, a także źródło wiedzy dla nauczycieli i wychowawców, teoretyków i badaczy, przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Autor we właściwy dla siebie sposób znakomicie łączy dorobek filozofii, pedagogiki, psy-

chologii społecznej, politologii, etyki i socjologii z nowymi przemyśleniami, a więc łączy obszary, o których nauka wie już bardzo dużo, z tymi, które wymagają rozpoznania w toku wnikliwych badań.

W sumie, jak stwierdza we *Wstępie*, problematyka książki koncentruje się na głębokiej analizie dwu funkcji szkolnictwa: funkcji socjalizującej i funkcji selekcyjnej. Problematyka ta jest bardzo złożona, a autor niezwykle ambitnie, odpowiedzialnie i rzetelnie zaprezentował informacje, które dają możliwość zaznajomienia się z trudnymi i istotnymi zagadnieniami socjologii edukacji.

Rozdział I przedstawia istotę struktury społecznej i jej historycznego rozwoju oraz zróżnicowań, by na tej podstawie przejść do problemów nierówności edukacyjnych rozważanych właśnie na tle owych uwarunkowań społecznych. Czytelnik w tej części spotka się z ważniejszymi teoriami wyjaśniającymi mechanizmy powstawania nierównych szans w oświacie. Powszechnie znane i przywołane przez Mirosława J. Szymańskiego w rozdziale II, jest badanie Jamesa Colemana – socjologa, kierownika programu badawczego prowadzonego w Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach sześćdziesiątych, które miało ukazać nierówność szans edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz przedstawić ich uwarunkowania etniczne, religijne i społeczne. Przedsięwzięcie, jako pierwsze w dziejach badań tego problemu, zostało zakrojone na szeroką skalę, toteż uzyskany wynik był niezwykle zaskakujący, bo brzmiał: „różnice warunków wewnętrznych szkół okazały się mniejsze i mniej decydujące niż oczekiwano, podstawowe zaś znaczenie różnicujące – zdaniem Colemana – miały warunki środowiskowe, a więc niedostatki środowiskowe stwarzają uczniom liczne bariery nie tylko w toku nauki szkolnej, lecz również wtedy, gdy absolwenci wkraczają w dorosłe życie". Raport J. Colemana i zawarte w nim konstatacje wywołały wiele emocji, stąd kolejne próby badawcze prowadzone przez: M. Ruttera, Ch. Jenchsa, R. Boudona, B. Bernsteina, P. Bourdieu i J.-C. Passerona oraz R. Collinsa. Tę część pracy polecam szczególnej uwadze wszystkich czytelników, którzy biorą udział w aktualnie trwającym reformowaniu polskiego systemu szkolnictwa, a przede wszystkim uwadze projektantów zmiany, którzy głoszą, że nadrzędnym celem aktualnej reformy polskiego szkolnictwa jest zrównanie szans edukacyjnych naszych dzieci i młodzieży.

Wrócić warto również uwagę na centralnie występujące w analizie wybitnego francuskiego socjologa Pierra Bourdieu określenie pojęcia habitusu, który jest, jak pisze Mirosław J. Szymański, „swoistym systemem interioryzacji dyspozycji i postaw, schematów myślowych, tendencji działania, reakcji emocjonalnych, nawyków". Choć każdy człowiek może uznać tę sferę za własną, to w istocie „habitus" rodzi się pod wpływem warunków zewnętrznych, w dostosowaniu do prawidłowości, rzeczywistości otaczającej jednostkę, w zgodzie z istniejącymi realiami. Tak rozumiany habitus autor trafnie nazywa „społecznie ustanowioną naturą", używa też określenia „habitus klasowy", co dowodzi, iż główną płaszczyznę zróżnicowania habitusów tworzą właśnie przedziały klasowe, dlatego też jasne staje się to, że wymagania szkolne lepiej przystają do możliwości i oczekiwań jednych dzieci, słabiej odpowiadają innym.

W rozdziale III autor poprowadzi czytelnika po zawiłych drogach w poszukiwaniu odpowiedzi na odwieczne i nie do końca rozstrzygnięte pytanie o to, co w dominującym stopniu decyduje o tym, kim jest i kim się staje określona jednostka. Autor omawia obszar zasadniczy dla swego dzieła, czyli przebieg socjalizacji dzieci, młodzieży i dorosłych w związku z ogromną jego wagą i wpływem w kwestii kształtowania świadomości społecznej, wyboru wartości, stylu życia, aspiracji edukacyjnych, kulturalnych, a także wyboru i kształtowania

dróg szkolnych i życiowych kolejnych pokoleń. Tu spotka także czytelnik zwięzłą charakterystykę studiów kształtowania się i rozwoju osobowości w różnych fazach socjalizacji w ujęciu: G. Meada, J. Piageta, Z. Freuda, E. Eriksona, a także będzie miał możliwość zapoznania się z nowymi mechanizmami socjalizacyjnymi, które generują nowe wzorce osobowe opisane przez Zygmunta Baumana jako wzorce „ponowoczesnych osobowości" spacerowiczów, włóczęgów, turystów i graczy, ostatnio coraz częściej spotykanych w życiu codziennym.

Kolejnym przedmiotem rozważań autora jest społeczny aspekt życia związany z kształtowaniem i oddziaływaniem ideologii na edukację. Jest więc mowa o ideologii edukacyjnej, rozumianej jako zbiór „idei i poglądów o edukacji, które są przyswojone i wyrażane przez grupy ludzi". Ideologie edukacyjne mają odzwierciedlenie w praktyce pedagogicznej, tu się sprawdzają bądź dyskredytują. W obszernej literaturze istnieją różnorodne próby klasyfikacji ideologii edukacyjnych, np.: F.O. Neilla – 6 rodzajów, J. Raynora – 3, J. Dawiesa – 4. Mirosław J. Szymański wymienia trzy nurty, które, jego zdaniem, w największym stopniu wyznaczają obecnie myślenie o edukacji i rozwiązywanie problemów edukacyjnych w krajach wysoko rozwiniętych. Są nimi: neokonserwatyzm, neoliberalizm i nurt demokratyczny, który w pewnych przypadkach przybiera formy radykalne.

W dalszej części książki autor w krótki i bardzo zwięzły sposób opisuje istotę wymienionych nurtów, dając odbiorcy możliwość zrozumienia kontekstów ideologicznych polityki oświatowej w zakresie wdrażania zmiany, polegającej na doskonaleniu pracy dydaktycznej i wychowawczej. Część tych rozważań zamyka następującymi wnioskami:

1) celowe jest teoretyczne i praktyczne poznawanie genezy, istoty, uwarunkowań, form wyrazu i skutków praktycznych współczesnych ideologii edukacyjnych;

2) potrzebne jest prowadzenie pogłębionych studiów porównawczych w celu przeniesienia na grunt polski wartościowych rozwiązań zagranicznych;

3) należy odsłaniać podstawy ideologiczne wdrażanych reform oświatowych jako podłoża dokonującej się zmiany;

4) ważne jest także wzmacnianie teoretycznych podstaw polityki oświatowej, która powinna być oparta na dorobku stworzonym przez filozofię wychowania, psychologię, etykę oraz inne dziedziny nauki.

Pragnę teraz na moment zatrzymać uwagę czytelnika na społecznych barierach edukacji młodzieży wiejskiej, to rozdział, w którym zawarł autor refleksje na temat barier w kształceniu dzieci i młodzieży na wsi. Wśród wielu uwarunkowań nierównych szans edukacyjnych przywołał M.J. Szymański za M. Kozakiewiczem następujące czynniki: demograficzne, przestrzenne i regionalne, psychologiczne, ideologiczne, kulturowe, szkolno-oświatowe, płci.

Autor przyjrzał się nim z dużą uwagą i wskazał na to, w jaki sposób oddzialują one na sytuację edukacji dzieci i młodzieży wiejskiej. Ta trudna kwestia społeczna w Polsce zamknięta została pytaniem: czy obiecana przez reformatorów systemu oświaty poprawa szans edukacyjnych młodych mieszkańców wsi będzie faktem, czy to tylko miraż tej zmiany?

Z wielu stron tego rozdziału bije troska autora o stan oświaty na wsi, a w wielu środowiskach obecnie jest on bardzo daleki od potrzeb.

Ostatni rozdział jest bardzo interesującym studium doświadczeń holenderskich w zakresie budowania systemu, którego głównym celem jest stworzenie wszystkim obywatelom podobnych możliwości uczestnictwa w życiu społecznym. Te holenderskie przykłady, bardzo ciekawe i rzetelnie przedstawione, mają mocne i słabe strony, które zauważa autor, jednak na pewno można i trzeba w tej dziedzinie wiele nauczyć się od Holendrów. Szczególnie teraz w czasie budowy

nowej rzeczywistości – demokratyczne państwo powinno szybko stworzyć system, w którym zostaną usunięte bariery w dostępie do kształcenia, piętrzące się przed dziećmi i młodzieżą ze wsi; czas na usuwanie obciążeń „dziedzictwa historii".

Z kart książki Mirosława J. Szymańskiego wylania się jasny, przejrzysty i bardzo czytelny obszar trudnych problemów edukacji jako przedmiotu naukowych analiz. W prowadzonych w książce rozważaniach widać troskę o polską oświatę. Dlatego gorąco polecam tę lekturę i wyrażam przekonanie, że praca znajdzie należne miejsce w dorobku polskiej socjologii.

Maria Suchanowska
Oddział Doskonalenia Nauczycieli
w Piotrkowie Trybunalskim

Cream Wright (ed.): *Issues in education and technology. Policy guidelines and strategies.*
Commonwealth Secretariat,
London 2000, s. 167

Książka pod redakcją C. Wrighta podejmuje dwa niezwykle ważne tematy, które współcześnie stanowią przedmiot wzrastającego zainteresowania wśród polityków w wielu krajach świata. Jednym z nich jest wpływ technologii na współczesne społeczeństwo. Można przecież zakładać, że współczesna rewolucja technologiczna na zawsze zmieni sposób, w jaki żyjemy, pracujemy, spędzamy wolny czas, organizujemy życie społeczne i w końcu, w jaki sposób wyobrażamy siebie samych. Inaczej niż poprzednie przełomy technologiczne, które koncentrowały się bardziej na lepszym wykorzystaniu energii i materii, obecna zmiana wiąże się z innym rozumieniem czasu, przestrzeni, odległości i wiedzy. Zmiany, których jesteśmy świadkami, stanowią fundamentalną trasformację. Technologie informatyczne przenikają całą działalność wytwórczą, jak również całe życie społeczne. W postępującej rewolucji technologicznej dodatkową premię otrzymają te państwa, których obywatele zdobędą pogłębione umiejętności zawodowe i ogólne, pozwalające na dobre funkcjonowanie w nowej rzeczywistości, w ktorej liczyć się będzie oszczędność materiałów i energii, szybkość działania, rytmiczność i giętkość produkcji i zarządzania, konieczność dokształcania i doskonalenia przez całe życie oraz rozwój wyższych umiejętności poznawczych. Można więc zakładać, że wiele rozwijających się krajów zostanie zepchniętych na boczny tor i wyłączonych ze światowego systemu gospodarki, natomiast poszerzy się miejsce dla elity. Powstaną więc warunki globalnego apartheidu w zakresie dostępności i możliwości wykorzystywania informacji i wiedzy.

Drugim ważnym zagadnieniem podejmowanym w książce jest ustalenie roli oświaty w procesie rozwoju poszczególnych państw u progu XXI wieku. Powstają różne scenariusze, w których jednostki, grupy społeczne, całe społeczeństwa są zmuszone do określenia roli oświaty we własnych planach rozwojowych. Strategia ta ma podstawowe znaczenie, ponieważ wiedza, umiejętności, a zwłaszcza mądrość stają się kluczem do rozwoju współczesnej cywilizacji. Inwestowanie w oświatę staje się priorytetem w wielu państwach świata. Politycy zdają sobie jednak sprawę, że nim nastąpi wzmożony przypływ środków na oświatę, konieczne będzie przeprowadzenie reform i innowacji w systemie oświaty. Idzie w tym przypadku o opracowanie takiej strategii zmian, dzięki którym osiągnie się wyższą skuteczność procesów nauczania i uczenia się.

Recenzowana książka ilustruje kilka interesujących zmian w procesach nauczania i uczenia się popartych wdrażaniem współczesnej technologii informatycznej. Autorzy przedstawiają 6 studiów przypadku zastosowania technologii oświatowej w celu:

1) wyrównywania różnic w dostępie do wiedzy dzieci i młodzieży pochodzą-

cej z bogatych i biednych rodzin na przykładzie Republiki Afryki Południowej;

2) udostępniania oświaty na poziomie wyższym poprzez uruchomienie Afrykańskiego Uniwersytetu Wirtualnego w Kenii;

3) lepszego kierowania systemem oświaty w Singapurze;

4) usprawniania nauczania matematyki w szkolnictwie średnim w Anglii;

5) przygotowywania materiałów nauczania i uczenia się na poziomie szkoły wyższej w Anglii;

6) organizowania współpracy placówek oświatowych na różnych szczeblach drabiny oświatowej wśród krajów Morza Karaibskiego.

Do bardziej szczegółowego opisu wybrano studium przypadku nr 2 poświęcone Afrykańskiemu Uniwersytetowi Wirtualnemu przy Uniwersytecie Kenyatty w Kenii.

Mimo dużego zainteresowania rozwojem szkolnictwa wyższego prawie we wszystkich krajach Czarnej Afryki, które uzyskały niepodległość w latach sześćdziesiątych, społeczno-ekonomiczne potrzeby zatrudniania absolwentów szkół wyższych okazały się, zwłaszcza w latach dziewięćdziesiątych, większe niż możliwości ich kształcenia. Na przykład, w Kenii w 1970 roku – studia odbywało na jedynym Uniwersytecie w Nairobi – 2786 osób, a w 1995 – 40 065. Mimo tak znacznego wzrostu liczby studentów w ciągu dwudziestu pięciu lat, potrzeby okazały się znacznie wyższe. Dalszy rozwój tradycyjnej oświaty uniwersyteckiej okazał się niemożliwy ze względu na brak funduszy. Korzystając więc z pomocy ekspertów brytyjskich oraz finansowego wsparcia ze strony Banku Światowego, utworzono w Kenii w 1997 roku pierwszy Afrykański Uniwersytet Wirtualny (AUW), z którego obecnie korzystają studenci z 15 państw Czarnej Afryki.

Powołanie AUW miało pomóc w realizacji następujących celów:

a) podniesienie poziomu studiów wyższych, który znacznie obniżył się w ostatnich dziesięcioleciach w wyniku znacznego zmniejszenia liczby zagranicznych wykładowców, rezygnacji z pracy naukowej najzdolniejszych tubylców na rzecz pracy poza oświatą;

b) udostępnienie kształcenia na poziomie wyższym tym, którzy mieszkają z dala od ośrodków nauki i bibliotek;

c) zmniejszenie kosztów odbywania studiów w wyniku wykorzystania nowoczesnej technologii informatycznej (komputer, telekomunikacja);

d) koncentrowanie się przede wszystkim na takich kierunkach studiów, które zwykle nie występują w tradycyjnych wyższych uczelniach w Czarnej Afryce (informatyka, nowoczesna technologia, przedsiębiorczość).

AUW stanowi model zdalnego nauczania interaktywnego z wykorzystaniem nowoczesnej technologii informatycznej. Placówkę tę zakładano w trzech etapach:

a) studium pilotażowe (przygotowywanie programów nauczania, nawiązywanie współpracy z innymi krajami Czarnej Afryki zainteresowanymi tym projektem);

b) rozpoczęcie nauczania na poziomie licencjackim;

c) rozszerzenie działania AUW na inne kraje afrykańskie poza Kenią;

d) organizowanie nauki na poziomie wyższym z kilku ważnych dziedzin, które zwykle nie występują w tradycyjnych wyższych uczelniach w Czarnej Afryce (informatyka, technologia, przedsiębiorczość).

W początkowym stadium rozwoju AUW zaczął od prowadzenia 3-semestralnych studiów na podstawie programów transmitowanych z uniwersytetów w Anglii, Kanadzie i USA. Początkowo studenci, biorący udział w tym projekcie, zamieszkiwali w domach akademickich przy wyższych uczelniach, bo tylko one miały odpowiednią infrastrukturę.

Pomysł powoływania uniwersytetów wirtualnych jest godny uwagi, zwłaszcza w przypadku krajów, których fundusze

na rozwój tradycyjnej oświaty są ograniczone. Dobrą stroną jest dostępność programów nauczania, które stoją zwykle na wysokim poziomie, zwlaszcza w przypadku nauk przyrodniczych i matematyki. Nowe technologie informatyczne wykorzystywane w nauczaniu nie wymagają budowania nowych szkół, zatrudniania ekspertów zagranicznych (nauczycieli), rozbudowywania kampusów uniwersyteckich itp. Koszty tworzenia odpowiedniej infrastruktury są jednak wysokie (komputery, programy, łącza satelitarne). Dotychczas wydatki te pokrywane byly z dotacji Banku Światowego (poza opłatą za łącza). Czy będzie stać w przyszlości biedne kraje Czarnej Afryki na pokrywanie oplat telekomunikacyjnych, które nie są przecież tanie? Czy nie wycofa się Bank Światowy z finansowania infrastruktury, gdy uniwersytety wirtualne upowszechnią się?

Ryszard Pachociński
Instytut Badań Edukacyjnych

Elżbieta Siarkiewicz: *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola.*
Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Kraków 2000

Powszechne są opinie o rozbieżności pomiędzy deklarowanym, oczekiwanym i życzeniowym obrazem edukacji, a jej stanem faktycznym. Również opracowania teoretyczne i ustawowe, regulujące funkcjonowanie instytucji oświatowych, nie są w stanie przewidzieć i kontrolować pewnych, pojawiających się w nich zjawisk. Nazywa się je zjawiskami nieformalnymi, ukrytymi, niejawnymi. Jak się okazuje jednak, mają one decydujący wpływ na calokształt procesów dydaktyczno-wychowawczych, na każdym szczeblu edukacji, w każdego rodzaju placówce oświatowej.

Problem zjawisk ukrytych napotyka na początku swej pracy zawodowej, niemal każdy nauczyciel czy pedagog, słysząc rady doświadczonych kolegów o porzuceniu wiadomości zdobytych w okresie studiowania. A pierwsze doświadczenia pracy pedagogicznej prowadzą do sformułowania dość krótkiego zapytania: *co się tutaj dzieje?*

Na to pytanie próbuje dać odpowiedź, a właściwie przybliżyć się do niej, Elżbieta Siarkiewicz w cennej publikacji *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola.*

Polem penetracji naukowych autorki jest przedszkole, które jako instytucja posiada swe jawne wymiary pracy oraz ukryte z racji występowania w niej szeregu oddzialywań społecznych (choć też ujętych w ramy regulaminów, programów, wskazówek metodycznych).

Książka E. Siarkiewicz oparta została na doświadczeniu zdobytym w pracy w przedszkolu i jest owocem dysertacji doktorskiej autorki. Stąd może stać się interesującą i cenną lekturą zarówno dla szerokiego grona pedagogów i nauczycieli, jak i młodych, raczkujących w metodologii badań pedagogicznych naukowców.

Pierwszy rozdział książki przybliża metodologię zastosowaną w badaniach przez autorkę. E. Siarkiewicz porzuca paradygmat pozytywistyczny badań, którego konsekwencją jest nierzeczywisty obraz badanych zjawisk. Życzenia, deklaracje, osiągnięcia dzieci opisywane metodami ilościowymi zawężają – zdaniem autorki – rzeczywistość życia społecznego przedszkola.

Na poznanie ukrytych, niejawnych, często nieuświadamianych przez samych uczestników życia przedszkola wymiarów, pozwala sięgnięcie do metodologii nurtu interpretatywnego. Oparte na nim badania jakościowe, umożliwiają badaczowi poznanie, rozumienie oraz opis jawnych i ukrytych wymiarów pracy placówek edukacyjnych. Odmienność badań jakościowych od ilościowych pozwolila autorce na odstąpienie od stawiania hipotez badawczych, na rzecz realizacji „zamiarów":

– identyfikowania, nazywania i opisywania pojawiających się zjawisk,

– przyjrzenia się i poznania zjawisk takimi, jakie są oraz zbadania ich szerszego kontekstu,

– zrozumienia, wyjaśnienia i opisania badanych zjawisk,

– wykroczenia poza to, co obiektywne i mierzalne, a dotknięcia tego, co niedostrzegalne, skrywane przez uczestników życia społecznego przedszkola.

W rozdziale metodologicznym autorka dość rzetelnie wyjaśnia pojęcia związane z paradygmatem nurtu interpretatywnego. Określa też szczegółowo przedmiot swoich badań, którym jest „przedszkole jako wieloraka rzeczywistość oraz różne, jawne i ukryte wymiary jego pracy". Zakresy przedmiotu badań E. Siarkiewicz stanowią treść rozważań kolejnych rozdziałów publikacji.

W rozdziale drugim autorka dokonuje przeglądu historii interesującej jej tematyki badań oraz szczegółowo, lecz w sposób zwarty prezentuje literaturę przedmiotu, jak i niektóre przepisy regulujące funkcjonowanie przedszkola. Wyjaśnia też, w kontekście przemian ustrojowych, zależność założeń pedagogiki przedszkolnej od ideologii politycznej państwa oraz śledzi wpływ funkcjonalizmu na wychowanie przedszkolne.

Oryginalność pracy E Siarkiewicz polega na specyficznym traktowaniu opisywanych i wyjaśnianych zjawisk z życia przedszkola. Od rozdziału III, autorka zaczyna postrzegać przedszkole jako teatr – i konsekwentnie – osoby w nim przebywające jako aktorów. Tajemnicze, społeczne życie, które tworzą dorośli i dzieci w przedszkolu, wielu obserwatorom faktycznie może kojarzyć się z teatrem, autorce zaś, takie określanie badanej instytucji ułatwiło analizę znaczeń interakcji między osobami oraz pozwoliło zidentyfikować i zrozumieć pojawiające się w niej role. W tym miejscu autorka cytuje ciekawą typologię świadomych bądź nieświadomych zachowań aktorów życia społecznego przedszkola zgodnych z „różą emancypacyjną" L. Kohlberga. Charakteryzuje więc takie zachowania, jak: konkordas, konformizm, unikanie, niezgodę, rebelię i innowację.

Interesującą kategoryzację efektów wypełniania nieformalnych ról (pojawiających się w życiu społecznym aktorów przedszkola), opartą na własnej interpretacji i interpretacji osób będących w jednych sytuacjach uczestnikami, w innych zaś „publicznością", również na podstawie wyżej wymienionej „róży emancypacyjnej", tworzy sama autorka. Charakteryzuje ona następujące postaci: gwiazdy, niezastąpionych, obecnych – nieobecnych, szkodników, samograjów, klakierów, szejkerów. W takich kategoriach ujmuje wszystkie osoby przebywające w przedszkolu, czyli: pracowników technicznych, dyrektora, nauczycieli, dzieci, a nawet wizytatorów i metodyków. Wyeksponowane spośród aktorów życia społecznego postacie wylaniają się w sposób świadomy. Gdy jednak „aktor" posiada niepełne wyobrażenie o postaci, którą tworzy, a jej wyraźny obraz posiada „widownia", mamy do czynienia ze szczególnym ukrytym wymiarem życia społecznego przedszkola (inne znaczenie posiada określenie *dobry nauczyciel* w rozumieniu dyrektora, metodyka, a inne rodzica).

Jednym z jawnych, a zarazem ukrytych wymiarów pracy każdej instytucji oświatowej jest władza. W przypadku placówki przedszkolnej jest ona z jednej strony zbiorem przepisów, rozporządzeń i regulaminów, a z drugiej stanowi uprawnienia decyzyjne nad pracownikami (w przypadku wychowanków – dorosłego nad dzieckiem). Jawny wymiar pracy przedszkola w aspekcie władzy, ma swe odzwierciedlenie w hierarchii systemu oświaty (Ministerstwo Edukacji Narodowej, które ustala programy, zaleca podręczniki, kurator zarządzający administracją szczebli niższych, organy dużych miast i gmin, dyrektor i nauczyciel). Najmniejszy, a nawet pozorny zakres władzy przypada rodzicom i dzieciom.

Przejawem władzy ukrytej w przedszkolu jest nieformalne ograniczanie

cudzej wolności. Autorka wyróżnia różne metody osiągania tego celu: przymus – rozumiany jako szczególny sposób manipulowania sytuacją przez osobę do tego przygotowaną w celu zwiększenia zakresu własnej władzy (np. wymuszanie przez pracowników technicznych na nauczycielu realizację takich zajęć, po których będzie „mniej sprzątania"); przewartościowywanie, zmiana celów (np. nieudostępnianie przez nauczyciela dzieciom zabawek drogich, gdyż jeśli „szybko się zużyją", najbliższy zakup nowych ominie daną grupę z decyzji dyrektora); sprawianie, by pragnienia i dążenia innych służyły osobie ograniczającej władzę (np. nagradzanie dzieci za cichą zabawę, kosztem ograniczenia ich aktywności).

Omawiając problem władzy, autorka zwraca uwagę na istnienie zjawiska przemocy, jako formy prawno-racjonalnej władzy jawnej i ukrytej. Zaobserwowana przez nią w przedszkolu przemoc, miała charakter: formalny, wewnętrzny i wtórny. Przemoc formalna to ta jawna, istniejąca za sprawą i zgodą władzy (ustalone z góry godziny posiłków, zabaw, przymus opuszczania sali przez dzieci nie uczestniczące w zajęciach dodatkowych). Przemoc wewnętrzna w odróżnieniu od tej pierwszej, dokonywana jest przy pełnym rozumieniu jej zła (*jeśli nie będziesz grzeczny, wezwę pielęgniarkę i da ci zastrzyk*). Wtórną przemoc zaś, obserwować można u dzieci. To one ją stosują wobec siebie i dorosłych, naśladując tych ostatnich (przepychanie, wyzywanie).

Każdy z aktorów życia społecznego przedszkola posiada określony zakres władzy, jak również jej podlega. Każdy z nich też ma możliwość stosowania odmiennych jej metod.

Formalny i ukryty obszar działania władzy, umożliwia instytucji przedszkolnej porządkowanie czasu, treści i przestrzeni. Te aspekty funkcjonowania przedszkola stanowią treść rozważań autorki publikacji w kolejnych rozdziałach.

Po krótkich wyjaśnieniach teoretycznych, dotyczących pojęcia czasu, autorka przedstawia sposoby jego organizacji (w cyklu rocznym, miesięcznym i dziennym). Stara się uświadomić czytelnikom, jak z jednej strony oficjalny podział czasu ogranicza aktywność aktorów społeczności przedszkolnej, a z drugiej zaś umożliwia tworzenie i realizowanie ukrytych treści programu. Na szczególną uwagę zasługuje opracowanie modelowych strategii postępowania z czasem. Stosują je wszyscy aktorzy sceny, widowni i kulis teatru przedszkola, najczęściej nieświadomie, bądź celowo jako sposób na „przeczekanie". Są nimi: naciąganie czasu, tworzenie rytuałów, omijanie zadań, tworzenie zadań zastępczych, pozorowanie aktywności, nieobecność, wycofywanie się. Poznanie tych sześciu strategii postępowania z czasem, pozwoli czytelnikom na częściowe zrozumienie, dlaczego praktyka jest tak daleka od teorii poznanej w czasie studiów i praktyk studenckich (autorka dość odważnie przytacza przykłady manipulowania czasem i nie zawsze pozytywne tego skutki).

Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola obejmuje organizowanie przestrzeni. I znów, istotę problemu publikacji poprzedza opis budowy przestrzeni przedszkola, jako miejsca funkcjonowania aktorów społeczności przedszkolnej, w poszczególnych jej odcinkach (gabinet dyrektora, sala dzieci, korytarz). Stosując terminologię teatralną, można mówić o istnieniu w przedszkolu sceny, dekoracji, widowni i kulis. Charakterystyczna jest dynamiczność, wzajemna wymiana znaczeń wyszczególnionych odcinków przestrzeni. Gabinet dyrektora może być dla niego kulisami, niedostępnymi dla widowni, dla wizytatorów zaś, ten sam gabinet będzie sceną, miejscem ujawniania faktów, przekazywania wrażeń. Relatywność warunkowana jest rolami poszczególnych aktorów, w określonych wycinkach przestrzeni. Aktorzy z racji swych ról nabywają kompetencje przestrzenne, które: ułatwiają bądź utrudniają komunikację interpersonalną i kontakty społeczne pomiędzy uczestnikami życia

przedszkola; określają możliwości podejmowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej; pomagają lub utrudniają integrację społeczności przedszkola.

Instytucja przedszkolna organizująca przestrzeń i tworząca ramy czasowe, umożliwia komunikację aktorów, a co za tym idzie, wyznacza warunki wspólnego uczestnictwa w działaniu. Jawny wymiar komunikowania się w przedszkolu dotyczy głównie ustalania kształtu i celów edukacji oraz sposobu ich realizacji i kontroli efektywności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Wymiar ukryty obejmuje zaś działania komunikacyjne mające na celu: „poprawienie współdziałania, ustalanie zasad, dopasowywanie wzajemnych działań w sytuacjach bieżących, tworzenie wspólnych definicji sytuacji oczekiwanych, i w końcu unikanie nieakceptowanych, bądź trudnych zadań czy poleceń". W tym miejscu autorka zamieszcza relacje z obserwacji dwu grup przedszkolnych oraz ich nauczycielek i konfrontuje je z zapisem w dzienniku, dotyczącym obserwowanych zajęć. Analiza wyników obserwacji pod kątem koordynacji działań nauczycielek i dzieci wykazała, że pomimo iż te dwie części dnia w przedszkolu przebiegały w zbliżonych warunkach, powstały dwa ekstremalnie różne obrazy rzeczywistości edukacyjnej. Komunikacja werbalna mająca miejsce w przedszkolu, może być dla jednej ze stron jej uczestników niekonstruktywna, hamująca aktywność, a wręcz poniżająca. Dochodzi do tego wówczas, gdy akty komunikacyjne przybierają formę: stwierdzeń (zawierających przekonanie o słuszności własnych działań i konieczności ich respektowania), dyrektyw, pogróżek, kpin, pytań (mających na celu uzyskanie kontroli nad zleconymi i wykonywanymi czynnościami). O konstruktywnej komunikacji werbalnej możemy mówić natomiast, gdy jej akty zawierają: informacje i dyrektywy, uzasadnienia, zachęty, pozytywną ocenę, pytania (mające na celu uzyskanie informacji o wiedzy, danych, zamiarach).

Jednym ze szczególnych efektów komunikacji w instytucji przedszkolnej (w tym wypadku komunikacji nauczyciel – rodzic) jest zjawisko poradnictwa. Stanowi ono ostatni punkt rozważań omawianej publikacji. Autorka zwraca uwagę na fakt, iż w ustawach i przepisach regulujących funkcjonowanie instytucji przedszkola, brak zadań stawiających nauczyciela w roli doradcy. Obserwacje rzeczywistości przedszkolnej wykazują jednak, iż pracownicy jego realizują działania nieprzewidziane w ustawach i przepisach, a wychodzące naprzeciw potrzebom społecznym. Dlatego też, to właśnie przedszkole jest miejscem tworzenia, wysylania i interpretowania sygnałów inicjujących zjawisko poradnictwa. Szczególną rolę (chyba najważniejszą) w poradnictwie odgrywa nauczyciel. Autorka próbuje dokonać klasyfikacji nauczycieli-doradców. Dość rzetelną wydaje się kategoryzacja uwzględniająca modele: nauczyciela-eksperta, nauczyciela-informatora, leseferysty, spolegliwego opiekuna, nauczyciela-konsultanta. Dwa pierwsze modele aktywizują głównie samego doradcę i dotyczą problemów natury dydaktycznej, trzy kolejne uaktywniają radzących się – rodziców, a ujawniają się przy trudnościach wychowawczych i rodzinnych.

Myślę, że dokonana przez E. Siarkiewicz analiza jawnych i ukrytych wymiarów pracy przedszkola, niesie wiele cennych wiadomości, wyjaśnień, stwierdzeń i wskazówek praktykom i teoretykom pedagogiki. Publikacja może stanowić również inspirację do dalszych uzupełnień i interpretacji przedstawionej problematyki na wszystkich szczeblach edukacji.

Malgorzata Centner-Guz
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2000

Krzysztof Korol
Uniwersytet w Białymstoku

SPRAWOZDANIE Z XIV LETNIEJ SZKOŁY MŁODYCH PEDAGOGÓW

W dniach 10–16 września 2000 r. w Olecku odbyła się XIV Letnia Szkola Młodych Pedagogów. Organizatorem Szkoły od lat jest Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Celem jest wspieranie i pomoc w rozwoju naukowym młodych pedagogów, stwarzanie okazji do wzbogacenia i pogłębienia wiedzy, a także możliwość prezentacji osiągnięć naukowych.

Organizatorem i gospodarzem tegorocznej Szkoły, oprócz Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, był także Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, na czele z prof. drem hab. Jerzym Nikitorowiczem, Kierownikiem Zakładu Edukacji Międzykulturowej i jednocześnie Dziekanem tego wydziału. Opiekunką Letniej Szkoły, była, jak co roku, prof. dr hab. Maria Dudzikowa, sekretarzem mgr Tomasz Bajkowski (Zakład Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku).

Tegoroczna Letnia Szkoła Młodych Pedagogów, została połączona z konferencją naukową na temat *Problemy współczesnej metodologii*. Problematyka wykładów i dyskusji koncentrowała się wokół zagadnienia *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne – wyzwania dla edukacji XXI wieku*. Wykłady i konferencja odbywały się w pięknie położonej nad jeziorem Wszechnicy Mazurskiej w Olecku.

Uroczystej inauguracji Szkoły dokonał przewodniczący KNP PAN prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, zachęcając wszystkich młodych pracowników naukowych do rozwijania swoich zainteresowań i pogłębiania wiedzy.

Przez pierwsze dwa dni skupiono się na problemach współczesnej metodologii. Konferencję otworzył prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, który zaprezentował m.in. kilka podejść do myślenia o pedagogice oraz możliwości jej uprawiania, jak:

- pedagogika jako subdyscyplina wtopiona w inne nauki społeczne,
- negowanie naukowego statusu pedagogiki (refleksja o wychowaniu),
- pedagogika jako praktyka spoleczna,

– pedagogia (powiązanie teorii z praktyką),

– pedagogika jako nauka.

W trakcie trwania Konferencji można było wysłuchać również wykładów:

– prof. dra hab. Zbigniewa Kwiecińskiego: *Paradygmat, ideologia i światopogląd – ukryte wymiary metodologii w badaniach społecznych;*

– prof. dra hab. Janusza Gniteckiego: *Przemiany metodologii badań pedagogicznych,* w którym rozważane były zagadnienia modernizmu i postmodernizmu;

– prof. dra hab. Andrzeja Radziewicza-Winnickiego: *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna we wzorcach zalecanych badań i podstawowych źródłach informacji (Refleksje z perspektywy socjologii i pedagogiki);*

– wielki aplauz zebranych wzbudził referat prof. dra hab. Aleksandra Nalaskowskiego pt.: *Pedagogiczna analiza przestrzeni szkoły – próby quasi etnograficzne.* Profesor pokazał te elementy szkoły, które są zbyt mało zauważalne (szafka, okno, ławka), a które mają decydujący wpływ na rozwój i zachowanie dziecka;

– prof. dra hab. Krzysztofa Konarzewskiego: *Badania jakościowe – szansa czy złudzenie?* Zdaniem profesora Konarzewskiego, mimo iż *badania jakościowe są nudne i nieprzejrzyste, a wg wielu innych profesorów są po prostu modne, to jednak dają szansę i możliwość wejścia w szczegóły;*

– prof. dr hab. Joanny Rutkowiak: *Metodologia badań pedagogicznych a postulat autorskich zachowań nauczycieli.* Autorka omówiła sylwetki nauczyciela-autora:

a) nauczyciel-autor jako suwerenny podmiot,

b) nauczyciel-autor uwikłany w konflikty wewnętrzne,

c) nauczyciel-autor radykalnie wątpiący;

– prof. dra hab. Lecha Witkowskiego: *Idea dwoistości w kontekstach pedagogicznych – o pracach Bogdana Suchodolskiego inaczej;*

– prof. dra hab. Stanisława Zabielskiego: *Analiza danych jakościowych;* w którym przedstawione zostały fenomenologiczne metody badań psychologii, ich trafność i rzetelność;

– prof. dra hab. Andrzeja Sadowskiego: *Tożsamość społeczna a badania empiryczne.*

Po konferencji metodologicznej rozpoczęło się oficjalne otwarcie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów. Ten dzień poświęcony był wystąpieniom organizatorów konferencji. Można było wysłuchać Rektora Wszechnicy Mazurskiej, dra Józefa Krajewskiego, prof. dra hab. Michała Balickiego – Dziekana Wydziału Pedagogicznego Wszechnicy Mazurskiej w Olecku, prof. dra hab. Jerzego Nikitorowicza oraz burmistrzów miast Giżycka i Olecka. Zostały też zorganizowane: wycieczka (rejs statkiem po jeziorze Niegocin w Giżycku), spotkania przy muzyce i grillu w „Chacie Mazurskiej", ognisko z zespołem „Czeremszyna". Chcę podkreślić, iż spotkania nieformalne spełniają ważną funkcję w tego typu zjazdach naukowych. Młodzi pracownicy mogą bowiem nawiązać łatwiej kontakt z pracownikami nauki znanymi im z literatury i katedry. Mogą dowiedzieć się o warsztacie pracy, o zainteresowaniach twórczych,

o sprawach, które niejednokrotnie mogą mieć wpływ na rozwój ich kariery naukowej.

W kolejnym dniu obrady przebiegały wokół problematyki tożsamości osobowej. Rozpoczął je, współgospodarz LSMP, prof. Jerzy Nikitorowicz referatem pt. *Wielokulturowość, tożsamość osobowa i społeczna – implikacje edukacyjne.*

Nadszedł też czas na wystąpienia młodych pedagogów. Można było wysłuchać takich referatów, jak:

– mgra Krzysztofa Maliszewskiego: *Szkolne rumieńce kultury europejskiej. Refleksje o pedagogice kultury na marginesie książki „Dzieje zachwytu, czyli rzecz o szkole";*

– mgra Przemysława Grzybowskiego: *Tożsamość globalna – wyzwanie dla edukacji międzykulturowej;*

– mgr Ewy Bielskiej: *Dyskurs społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości;*

– mgr Iwony Chmury-Rutkowskiej: *Wpływ wzorów kobiecości i męskości lansowany przez czasopisma;*

– mgr Bożeny Chrostowskiej: *Wsparcie społeczne w kontekście kształtowania tożsamości u młodzieży z grup subkulturowych – casus „Tratwy";*

– mgr Joanny Ostrouch-Kowalskiej: *O wyższości metod jakościowych nad ilościowymi w badaniach feministycznych.*

Wszystkie wystąpienia młodych pracowników znajdą się w tegorocznych Zeszytach Naukowych – Forum Młodych Pedagogów.

Ciekawym akcentem LSMP były tzw. seminaria z tematem, które odbywały się w sekcjach. Wysłuchaliśmy wystąpień pięciu profesorów, z których każdy prezentował swoje zagadnienie, następnie my nad nimi mogliśmy debatować. Referentami byli:

– prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski: *Metodologiczne problemy badania relacji: gospodarka – rynek pracy – system edukacji;*

– prof. dr hab. Joanna Rutkowiak: *Młodzi wobec pytania o bycie obywatelem – jako kwestia tożsamości osobowej;*

– prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki: *Zręby myślenia humanisty o nadchodzącym stuleciu;*

– prof. dr hab. Stanisław Zabielski: *Metody badań fenomenologicznych. Programy komputerowe do analizy danych jakościowych;*

– prof. dr hab. Rafał Piwowarski: *Szkoła na wsi – edukacyjnym wyzwaniem.*

Bardzo ciekawą formą LSMP są „Spotkania z Mistrzem". Mają one na celu doskonalenie warsztatu naukowego młodych pracowników, konsultacje na temat publikacji i koncepcji prac doktorskich, wymianę myśli i poglądów.

XIV Letnią Szkolę Młodych Pedagogów zakończyła uroczysta kolacja. Wszyscy uczestnicy otrzymali w prezencie publikacje różnych ośrodków akademickich oraz tradycyjne dyplomy ukończenia Szkoły. Prof. dr hab. Maria Dudzikowa dziękowała gospodarzom Szkoły za wspaniałą organizację i przygotowanie, wyznaczając Akademię Świętokrzyską w Kielcach na organizatora kolejnej, XV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów. Na gospodarza przyszłej Szkoły została wybrana prof. dr hab. Wanda Dróżka, sekretarzem i prezydentem będzie dr Justyna Dobrołowicz. Do zobaczenia w Kielcach.

Józefa Chmielewska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

O NOWY HUMANIZM W EDUKACJI

Miejscem ogólnopolskiej konferencji naukowej pod patronatem naukowym Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN były Puławy. Odbyła się 18–20 września 2000 roku. Jej organizatorem był Zakład Teorii Upowszechniania Kultury Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Współorganizatorów tej ważnej konferencji było kilku: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Wyższa Szkoła Suwalsko-Mazurska w Suwałkach, Oddział Lubelski PTP oraz Sekcja Pedagogiczno-Psychologiczna Lubelskiego Towarzystwa Naukowego w Lublinie. Konferencji przewodniczył prof. dr hab. Janusz Gajda. Funkcję sekretarza konferencji skrupulatnie wypełnił mgr Wojciech Bobrowicz (UMCS).

Temat konferencji sformułowany prowokacyjno-postulatywnie skupił pięćdziesięciu zainteresowanych nauczycieli akademickich – pedagogów różnego typu uczelni wyższych z kraju: uniwersytetów (Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu w Białymstoku, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Warszawskiego), wyższych szkół pedagogicznych (WSP w Bydgoszczy, WSP w Kielcach, WSP w Rzeszowie, WSP w Zielonej Górze, WSP ZNP w Warszawie) oraz Politechniki z Łodzi i Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN reprezentował osobiście jego Przewodniczący, prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, zarazem Rektor WSP ZNP w Warszawie.

Osobistym sukcesem prof. Janusza Gajdy było to, że zmobilizował pedagogów kultury do podjęcia i terminologicznego opracowania szczegółowych problemów egzemplifikujących tezę o konieczności współczesnej odnowy humanistycznej edukacji. Sukcesem było także to, że znalazł kilku sponsorów wydawnictwa pokaźnego tomu materiałów na konferencję. Sponsorowali je Komitet Badań Naukowych PAN, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie oraz Wyższa Szkoła Suwalsko-Mazurska w Suwałkach. Książkę otrzymali w dniu rozpoczęcia konferencji wszyscy jej uczestnicy oraz biblioteki pedagogiczne uczelni organizujących konferencję. Szybkie i wartościowe wydawnictwo było możliwe także dzięki pracy zespołu z Zakładu Teorii Upowszechniania Kultury z UMCS w Lublinie oraz Oficyny Wydawniczej „Impuls" z Krakowa.

Uczestnicy konferencji przyjęli książkę z radością i zainteresowaniem. Była przedmiotem ich wieczornej lektury, dzięki czemu bogatsze i żywsze były dyskusje w toku codziennych obrad plenarnych. Nieobecność niektórych referentów nie powodowała strat merytorycznych, gdyż ich stanowisko w wersji pisemnej i tak mogło być (czy będzie) poznane. Czas „zaoszczędzony" nieobecnością autorów z nawiązką był wykorzystywany na dyskusje i pytania do referentów obecnych, którzy z kolei mogli sobie pozwolić na autorskie komentarze czy dopowiedzenia do wersji książkowych.

Problematyka konferencji – i książki – była przez organizatorów pomyślana i w pewnym sensie „zamówiona", ograniczona ramą programową. Dzięki temu uniknięto tak częstego w podobnych sytuacjach rozproszenia tematycznego. Co więcej, redaktorzy wydawnictwa wyselekcjonowali nadesłane referaty, dzięki czemu uzyskali wysoki jego poziom merytoryczny. Wszyscy, którzy przyczynili się do ukazania się książki *O nowy humanizm w edukacji* (red. J. Gajda) przed konferencją, zasługują na słowa uznania.

Ale nie tylko z tego powodu konferencja ta okazała się szczególnie udana, wręcz wzorcowa. Także dlatego, że tytułowy postulat odnowienia humanizmu w edukacji znalazł swoją wersję praktyczną w codzienności konferencji. Mam na myśli zarówno doskonałą jej organizację, warunki zakwaterowania i obradowania, jak też troskę organizatorów o kulturową oprawę konferencji. Profesor Gajda okazał się wspaniałym przewodnikiem po zabytkowym zespole pałacowym Izabeli Czartoryskiej oraz przypałacowym parku krajobrazowym. Z dumą miejscowego patrioty i mecenasa sztuki informował nas – przybyszów, że np. Puławy pierwsze w Polsce otworzyły muzea sztuki neoklasycystycznej i neogotyckiej (oczywiście w zespole pałacowym I. Czartoryskiej). Była także wycieczka wraz z przewodnikiem do urokliwego Kazimierza Dolnego nad Wisłą. Zwiedzanie jego zabytków – ulubiony plener wielu sławnych malarzy – dostarczyło niezapomnianych wrażeń. Obcowanie z kulturą niższego rzędu miało natomiast miejsce podczas uroczystej kolacji, którą uświetnił zespół młodzieżowy z Puław, dając nam przegląd piosenek retro. Wszystkie te okazje były nawiązaniem do obrad konferencji, w których przewijała się myśl o sensownej koegzystencji dóbr kultury wysokiej i niskiej, zarówno w realnej rzeczywistości społecznej jak i w edukacji, która do uczestnictwa w tak zróżnicowanej kulturze przygotowuje (Janusz Gajda).

W sumie, oprawa kulturowa konferencji stała się ilustracją jej podstawowej tezy, że „mieć" pozwala „być" i że opozycyjne traktowanie dychotomicznego podziału wartości na materialne i duchowe nie ma sensu ani historycznego, ani aktualnego (Katarzyna Olbrycht, Antoni Gladysz). „Mieć" można i trzeba zarówno wartości witalne, jak i duchowe, a „być" – też może i powinno mieć różne oblicza: od materialnego po symboliczne.

Wątek aksjologiczny okazał się naczelnym i najczęściej poruszanym w tekstach i w dyskusjach plenarnych pierwszego dnia konferencji, toczonych pod hasłem „Genealogia i istota nowego humanizmu". Chodziło przecież – jak zaznaczył przewodniczący Janusz Gajda otwierając konferencję – o rozważenie

możliwości uwzględnienia w teorii i praktyce edukacyjnej wzajemnego współistnienia obok wartości absolutnych także wartości utylitarnych. Oznacza to – mówił – ujmowanie człowieka w kategoriach „być" i „mieć", próbę pogodzenia dwu megatrendów traktowania kultury: kultury paidei i kultury utylitarnej, jako wymóg obecnych i nadchodzących czasów. Kształtowanie osobowości na tak szeroko rozumianych dobrach kultury i na harmonijnym łączeniu różnych grup wartości nazwał „nowym humanizmem". Propozycja ta wzbudziła zainteresowanie i spolaryzowanie stanowisk. Część dyskutantów nie dostrzegała potrzeby wprowadzania nazwy „nowy humanizm". Wystarczy – piszą – wyraźnie odwołać się (w teorii i praktyce edukacyjnej) do personalistycznej koncepcji człowieka integralnego jako osoby o złożonej, tj. cielesnej, psychicznej i duchowej strukturze (Irena Wojnar, Antoni Gładysz, Jerzy Damrosz, Katarzyna Olbrycht). W tej koncepcji człowieka nie deprecjonuje się wartości utylitarnych, całkowicie zgodnych z wielowymiarową naturą człowieka i uobecnianych w każdym działaniu. Tym bardziej uprawnione, bo nadające sens ludzkiemu życiu, są wartości naczelne, np. godność jego osoby. Tak właśnie rozumie się tradycyjny humanizm, a w obecnych czasach wymagałby on raczej obrony niż przemianowania.

Być może upraszczam dyskusję, próbując z konieczności sprowadzić różne interpretacje „nowego humanizmu". W istocie, w gorącej dyskusji można było wysłuchać wspólne zaniepokojenie zapaścią edukacyjną, tę samą potrzebę nakierowania jej na nowe (demokratyczne) tory, nadzieję na wprowadzenie ładu aksjologicznego w edukacji i ciągłą troskę o to, czy starczy nam – pedagogom – kondycji, wyobraźni i odwagi, by wyprowadzić edukację z zapaści. Jerzy Damrosz, broniąc humanizmu i humanistyki, przestrzegał jednocześnie przed „blokadą myślenia" jako największym zagrożeniem współczesnych humanistów. Jego zdaniem, nie są jeszcze gotowi do istotnych zmian w praktyce edukacyjnej. Wielu mówców podzieliło jego opinię, co wyraźniej można wyczytać z książkowej wersji ich referatów. W ogóle książka jest cennym zbiorem stanowisk, koncepcji i obaw, przejrzyście uporządkowanych, a jednocześnie pokazujących aktualny dyskurs nad teleologią i praktyką edukacyjną. Można przypuszczać, że pedagogika kultury wzbogaciła się o kolejną, cenną pozycję – dokument zbiorowego namysłu nad przyszłością „humanistycznej pedagogiki w nieprzyjaznym otoczeniu", jak napisała w swoim referacie Irena Wojnar.

Wracając do relacji z przebiegu dyskusji, muszę jeszcze wyrazić podziw dla spokojnego optymizmu prof. Gołaszewskiego z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Tonował on swoimi wypowiedziami zapalczywość młodych i jakby mimochodem pokazywał właściwą kulturę dysput naukowych. W kwestii zasadniczej – postulowanego nowego humanizmu – zajął stanowisko realistyczne. Postulat przyjął ze zrozumieniem i akceptacją. Uznał go za świadome poruszenie środowiska pedagogów i skuteczne wyeksplikowanie kontrowersji wokół naczelnych problemów edukacyjnych. Uznał sformułowanie „nowy humanizm" za słowo-klucz, chwytliwe i otwarte, domagające się więc nadania mu pełnej treści. Gratulując jego autorowi – Januszowi Gajdzie – życzył konferencji sukcesów

w nadaniu nowej nazwie trafnego znaczenia. Myślę, że konferencja spełniła oczekiwania Profesora.

Jeszcze pierwszego dnia wielu mówców zwracało uwagę na konieczność i możliwość odnowienia postaw humanistycznych w dziedzinach, które reprezentowali. Maria Gołaszewska np. upominała się o uetycznienie biznesu, żeby nie zagrażał człowiekowi i nie wyzwalał niebezpiecznych żądz.

Zygmunt Wiatrowski pokazywał, jak dużo jest jeszcze do zrobienia w kierunku ucywilizowania pracy tak, by sprzyjała samorealizacji człowieka i nie zagrażała demoralizacją. Lech Milian z kolei argumentował, dlaczego należy zhumanizować wykluwający się polski rynek. Przekonywał, że takie wartości, jak: posiadanie, wolność rynkową i rywalizację można obronić i urzeczywistniać bez krzywdy drugiego tylko w zgodzie z aksjologią rynku.

Także Waldemar Furmanek podkreślił humanistyczne aspekty współczesnej techniki. Dzięki wielkiemu jej unaukowieniu może służyć człowiekowi do poprawy jakości życia. Irena Wrońska ocenia, że w dziedzinie troski o zdrowie społeczeństwa mamy jeszcze wielkie zaniedbania; tym bardziej nowy humanizm potrzebny jest w zakresie pielęgniarstwa.

Nie sposób nawet zasygnalizować wszystkich, bardzo ciekawych wystąpień na sesji I. W sumie zaprezentowano bogatą panoramę poglądów i uzasadnień nowej roli humanizmu w edukacji i praktyce społecznej.

Drugi dzień konferencji zaowocował znowu kilkunastoma interesującymi referatami, egzemplifikującymi praktyczne rozwiązania edukacyjne. Jerzy Semków zastanawiał się, w jakiej mierze wyczulenie człowieka na aksjologię jest dziełem edukacji? Włodzimierz Prokopiuk pytał, czy nauczyciele są w stanie dokonać radykalnego zwrotu w relacjach osobowych z uczniami i wyrażał w tej sprawie osobisty sceptycyzm. Z kolei Dzierżymir Jankowski dostrzegł szanse dla współczesnego człowieka w autokreacji pod warunkiem, że społeczeństwo stworzy system edukacji permanentnej, a szkoła przygotuje go do sprostania temu wyzwaniu. Wiele oczekiwań zgłoszono pod adresem szkoły i nauczyciela. Barbara Jedlewska, np. wskazywała na ich animacyjną rolę w środowisku i pokazała pierwsze rezultaty w zakresie kształcenia nauczycieli do roli animatora kultury. Genowefa Koć-Seniuch przedstawiła dialog nauczyciela z uczniem jako miejsce i formę urzeczywistniania się postaw humanistycznych. Wtórowała jej w problematyce komunikacji edukacyjnej, służącej porozumieniu ludzi, Marzenna Magda z WSP w Zielonej Górze. Współczesną realizację starej idei humanistycznej przedstawiły na przykładzie edukacji niepełnosprawnych Józefa Chmielewska i Anna Żuraw. Mirosława Wawrzak-Chodaczek i Anna Stanisławska słusznie wystąpiły w obronie godności ucznia w praktyce edukacyjnej. W tym kontekście zabrakło mi jednak troski o godność nauczyciela – drugiego podmiotu procesów edukacyjnych. Ciekawe: czy jego godność nie jest zagrożona, czy może nie umiemy (chcemy) jej bronić?

Pozwolę sobie natomiast zwrócić uwagę potencjalnych czytelników zbioru referatów z konferencji na parę referatów, w których podjęto trudne problemy metodologiczne. Wiesława Pielasińska pokazała specyficzny warsztat badawczy

stylów życia, a Dariusz Kubinowski – bliską mu metodę etnograficzną. Małgorzata Okupnik wykorzystała metodę biograficzną do rozpoznawania postaw aksjologicznych humanistów-samotników. Dariusz Samoraj zaprezentował własny dorobek w posługiwaniu się typowymi dla badań terenowych technikami: pamiętnikarstwem, dokumentem fotograficznym i magnetofonowym oraz obserwacją uczestniczącą w działaniu folklorystycznym. Andrzej Załuski z kolei przedstawił technikę analizy dzieł artystycznych na przykładzie filmów K. Kieślowskiego. Te i inne metody i techniki badawcze z grupy metod jakościowych, charakterystycznych dla badań w humanistyce, są mniej znane, dlatego wskazuję źródło, z którego mogą czerpać nasi studenci czy młodsi badacze naukowi.

Dzień trzeci – ostatni, pomieścił 11 referatów tematycznie skoncentrowanych bądź na edukacji medialnej, bądź regionalnej i wielokulturowej. Dorobek naukowy z zakresu edukacji medialnej przedstawili głownie reprezentanci uniwersytetów: w Poznaniu, Szczecinie, Katowicach i z WSP w Rzeszowie. Roztoczyli oni przed nami – humanistami – fascynujący świat złożonych mediów oraz wizje ich funkcji w edukacji przyszłości. Właśnie na projekty, postulaty i marzenia padały akcenty, a nie na diagnozę stanu aktualnego. Ten jest raczej znany i skromny, daleki od najwyższych światowych standardów. Profesorowie: Józef Skrzypczak, Stanisław Juszczyk, Bronisław Siemieniecki, Jan Samek, Antoni Zając i inni prezentowali też pewne zagrożenia, jakie mogą nieść z sobą multimedia. Odniosłam wrażenie, że próby traktowania komputera jako rywala dla nauczyciela czy Internetu jako substytutu szkoły, mamy już na szczęście za sobą. Przed nami natomiast możliwość rozsądnego wspomagania i przyspieszenia procesów edukacyjnych elektronicznymi środkami technicznymi.

Bardziej analityczne stanowisko prezentowała silna grupa badaczy edukacji regionalnej wielokulturowej z Uniwersytetu w Białymstoku. Referenci przedstawili własny dorobek naukowy z zakresu m.in. integracji – asymilacji oraz heterogeniczności – homogeniczności kultury. Zainteresowanych modelową analizą różnorodnych wymiarów kultury zachęcam do lektury referatu Jerzego Nikitorowicza w zbiorze pod redakcją J. Gajdy. Tematyka tożsamości kulturowej czy tolerancji w kulturze pogranicza spotkała się z dużym zainteresowaniem. Padały pytania do ostatnich chwil przed zamknięciem konferencji: czy konieczne jest „my", żeby zdefiniować „ja"? Jak spowodować asymilację grup mniejszościowych nie naruszając struktury narodu? Czy mniejszości kształtują pozytywne nastawienia wobec większości? I wiele innych.

Profesorowie: Józef Kargul, Dzierżymir Jankowski oraz Zygmunt Wiatrowski znowu mieli okazję podzielić się własnymi przemyśleniami, jak to najczęściej czynili przez poprzednie dwa dni obrad.

Obowiązek zamknięcia konferencji przypadł jej przewodniczącemu, Januszowi Gajdzie. Jemu też należą się slowa uznania za stworzenie okazji do wartościowej wymiany myśli, trzeciej z kolei w latach 1998–2000.

Uczestnicy konferencji wyrazili oczekiwanie, że czwarte z tej serii spotkanie będzie miało charakter międzynarodowy.

Piotr Jan Przybysz
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

V OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA „WYCHOWANIE DLA PRZYSZŁOŚCI. EDUKACJA WOBEC RÓŻNORODNOŚCI"

W murach Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni, 7–8 czerwca 2000 roku odbyła się V Ogólnopolska Konferencja „Wychowanie dla przyszłości". Podtytuł tegorocznego spotkania pedagogów brzmiał „Edukacja wobec różnorodności". W konferencji uczestniczyli przedstawiciele wielu środowisk naukowych zajmujących się szeroko rozumianą problematyką wychowania i edukacji. Reprezentowana była m.in.: Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Łódzki i Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie oraz Wojskowa Akademia Techniczna im. Jarosława Dąbrowskiego, Wyższa Szkoła Oficerska im. Stefana Czarnieckiego w Poznaniu, Wyższa Szkoła Oficerska im. gen. Józefa Bema w Toruniu, Wyższa Szkoła Oficerska Sił Powietrznych w Dęblinie i wyższe szkoły pedagogiczne.

Od 1996 roku konferencja „Wychowanie dla przyszłości" organizowana jest przez Katedrę Nauk Humanistycznych Akademii Marynarki Wojennej, Instytut Filozofii i Wydział Filozoficzno-Edukacyjny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Słupsku. Po raz pierwszy odbyła się w Gdyni, by następnego roku przenieść się do Słupska, przewiduje się bowiem cykliczną zmianę goszczącej uczelni.

Tegoroczne obrady podzielono na trzy zasadnicze części. Pierwsza część (7 czerwca) miała charakter plenarny. Zaprezentowano na niej referaty wprowadzające. Druga część (7 i 8 czerwca) składała się z trzech sekcji, w których równolegle prezentowano przygotowane materiały i toczyła się nad nimi dyskusja. Sekcja pierwsza skupiała prelegentów rozważających filozoficzne, socjologiczne i psychologiczne problemy edukacji. W drugiej sekcji debatowano nad pedagogicznymi dylematami edukacji, zaś w sekcji trzeciej tematyką zasadniczą były dydaktyczne zagadnienia edukacji. Część trzecia (8 czerwca) została poświęcona na sprawozdania z obrad w sekcjach i podsumowanie całości konferencji. Łącznie przedstawiono 54 referaty. W konferencji wzięło udział blisko stu uczestników, m.in. reprezentowane było Koło Naukowe Młodych Pedago-

gów „PAJDAGOS" z Uniwersytetu Gdańskiego, studenci licencjackich studiów w specjalności pedagogika obronna oraz podchorążowie Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni.

Obrady plenarne – referaty wprowadzające

Konferencję otworzył Komendant (Rektor) Akademii Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte kontradm. prof. dr hab. Antoni Komorowski. Dziękując uczestnikom za przybycie, podkreślił, że zgodnie z pięcioletnią tradycją owocem spotkania będzie publikacja zwarta, która przechowa to, co wydarzy się w ciągu obrad.

Referaty wprowadzające wygłosili: prof.dr hab. Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki), prof. dr hab. Adam Karpiński (Uniwersytet Gdański), prof. dr hab. Pawel Tyrała (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni), prof. dr hab. Bolesław Niemierko (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni), dr Anna Ratuś (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego w Zielonej Górze) i dr Wincenty Karawajczyk (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni).

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski przedstawił referat „Współczesne problemy recepcji alternatywnych idei i modeli edukacji w Polsce". Wychodząc od przypomnienia ciernistej drogi recepcji nowatorskich pomysłów pedagogicznych m.in. Janusza Korczaka, skoncentrował się na współczesności. W tym celu posłużył się dwoma przykładami. Jeden dotyczył zastosowania elementów pedagogiki steinerowskiej w przedszkolu publicznym w Luboniu. Drugi poświęcony został dyskryminacji pedagogiki Marii Montessori. Po zrelacjonowaniu drogi, na której „nowe" spotyka się z ostracyzmem, ksenofobią i nieukrywaną, bezinteresowną nienawiścią, Śliwerski sformułował wniosek, że poszukiwanie jedynie słusznego sposobu wychowania jest działaniem z minionej epoki. „Gra" w edukacji jest w istocie przywdziewaniem fałszywych masek. Nie chodzi bowiem o obłudne deklarowanie wartości, którym wychowanie służy, ale o zbliżanie się do nich w nieustającym wysiłku-dialogu.

Temat referatu prof. dr hab. Adama Karpińskiego brzmiał: „Cyberkultura a wychowanie. Czy informatyzacja bytu społecznego jest wyzwaniem dla wychowania?". Tezą główną wystąpienia było stwierdzenie, że brak krytycznej refleksji nad pedagogiką XX wieku będzie przyczyną ponownego powrotu do niego w wieku XXI. Krytyczna refleksja jest potrzebna, gdyż mijający wiek był wiekiem „superdemagogów i erą hiperłgarstwa uruchamiającego największą ludzką rzeźnię". Druga teza referatu, to stwierdzenie potrzeby budowania nowego systemu pedagogicznego wspartego na filozofii wychowania. Centralnym zagadnieniem, według autora, jest pojęcie wartości (pojęcie dobra). Proponuje, by zerwać z kantowską propozycją z metafizyki zjawisk, w której Kant uznał ich istotę za niepoznawalną. Rozwiązaniem trafnym jest arystotelesowskie związanie wartości z rzeczą, czyli położenie nacisku na jej właściwość konkretno-abstrakcyjną. „Winny one być formułowane jako konkretno-abstrakcyjne znaki wyznaczające drogę wzrastania jednostki ludzkiej w jej człowieczeń-

stwie". Na pytanie postawione w tytule wystąpienia autor odpowiada twierdząco. Nie dlatego, że cyberkultura uruchamia nowe pokłady w filozofii wychowania, ale dlatego, że konserwuje i umacnia kantowskie schematy w XX-wiecznej pedagogice.

Prof. dr hab. Paweł Tyrała przedstawił referat zatytułowany „Wychowanie bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia". Punktem wyjścia było nakreślenie systemu oświatowego i związanego z nim zespołu zasad wychowania. Autor posłużył się omówieniem ustaw i projektów reformy systemu edukacji. Dalsza część referatu stanowiła rozwinięcie następujących haseł: więcej prakseologii w wychowaniu, pilna potrzeba podniesienia na wyższy poziom wychowania obywatelskiego, wiązanie teorii wychowania z dorobkiem innych nauk i kształtowanie człowieka mądrego – szczególnie ważnym zadaniem dla współczesnego wychowania.

Prof. dr hab. Bolesław Niemierko zaprezentował referat „Kształcenie według wymagań jako przyszłościowy model dydaktyczny". Podstawą zaprezentowanych rozważań było stwierdzenie, „że wkraczamy obecnie w trzeci, po szkole tradycyjnej i alternatywnej, syntetyzujący okres rozwoju edukacji". Wskazują na to – według B. Niemierki – prace amerykańskich dydaktyków: C. Ornsteina i F.P. Hunkinsa, oraz m.in. nawiązywanie w Polsce do tzw. „szkół pracy" (termin Georga Kerschensteinera). „Szkoła pracy" to MIEJSCE PRACY – co jasno formułuje Aleksander Nalaskowski. To ucieleśnienie postulatu Krzysztofa Kruszewskiego zawartego w książce *Zrozumieć szkołę*: „szkoła, jeśli nie ma odmienić swojej natury, musi pozostać miejscem rzetelnej i trudnej pracy, potrzebnej społeczeństwu". W tak rozumianej szkole istotną rolę odgrywają standardy edukacyjne. Są one gwarantem sprawności nauczania, dostosowania nauczania do różnych potrzeb i indywidualnych możliwości. Dają prawo uczniowi do określania poziomu nauczania, na jakim chce opanować dane wiadomości i umiejętności. Konsekwentne stosowanie tych standardów, według autora, i powiązanie ich z systemem ocen daje możliwość wymierzenia wysiłku ucznia, który jest celowy i odpowiednio intensywny. Na zakończenie B. Niemierko sformułował sześć wskazań co do drogi rozwoju dydaktyki XXI wieku: polskiej szkole potrzebna jest silniejsza dydaktyka ogólna niż obecna; ideologiczna krytyka tradycyjnej szkoły autorytarnej wyczerpuje swoją moc sprawczą; motywacyjne teorie nauczania odegrały już swoją historyczną rolę; potrzebna nam dydaktyka akcentująca uczenie się wydajnej, samodzielnej pracy; eksplozja informatyczna jest splotem szans dydaktycznych i niebezpieczeństw.

Dr Anna Ratuś przedstawiła referat „Wychowanie dla przyszłości z charakterem czy bez charakteru?". Punktem wyjścia prezentowanych rozważań było stwierdzenie głębokich zaniedbań w kształceniu tego obszaru osobowości. Zaniedbania te nie tylko dotyczą praktyki pedagogicznej, lecz również teoretycznych opracowań tej problematyki. Autorka, posługując się przykładami z amerykańskiej pedagogiki, dochodzi do wniosku, iż kształtowanie tej sfery może umożliwić polskiemu społeczeństwu sukces we wspólnej Europie.

Wystąpienie dra Wincentego Karawajczyka nosiło tytuł „Kształcenie na odległość szansą na przyszłość". Autor, po pierwsze, wykazał, dlaczego właśnie ta metoda powinna być wyróżniona spośród innych. Po drugie, przedstawił argumenty przemawiające za wykorzystaniem kształcenia na odległość w przyszłości. W krótkim podsumowaniu zwrócił uwagę na współczesne nam sposoby wykorzystania tej metody i jej coraz szersze zastosowanie.

Obradom plenarnym przewodniczył prof.dr hab. Bolesław Niemierko.

Sekcja pierwsza – filozoficzne, socjologiczne i psychologiczne problemy edukacji

Obrady w ciągu dwóch dni prowadzili: dr Leonard Pełka, dr Piotr Jan Przybysz i dr Janusz Tomaszewski. Referaty wygłosili: prof. dr hab. Jerzy Kosiewicz (Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie) „Sokrates – rozważania epistemologiczne i etyczne", dr Czesław Gryko (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) „Edukacyjna podróż »Bildungrais« na wschód, czyli utopia pedagogiczna Hermana Hessego", dr Leonard Pełka „Wicceanizm europejski na progu XXI wieku", mgr Grzegorz Trela „Antyirracjonalizm – postulat edukacyjny", prof. dr hab. Edward Szymański (Uniwersytet w Białymstoku) „Świat Islamu w obliczu globalnej reformy edukacji", mgr Joanna Femiak (Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Pilsudskiego w Warszawie) „Wychowawcze aspekty filozofii", dr Anna Organiściak-Krzykowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) „Problemy edukacji w okresie transformacji ustrojowej", dr Andrzej Łapa (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni) „Dyformizm społeczny jako wyzwanie dla edukacji, wymiar jednostkowy i społeczny", dr Ewa Matuska (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Slupsku) „Wsparcie społeczne a stres zawodowy nauczyciela", mgr Renata Tomaszewska, mgr Jolanta Klein-Nowak (SOSz-W Gdynia) „Teatr niepełnosprawnych umysłowo – terapia czy sztuka?", dr Anna Rożnowska (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku) „Psychoprofilaktyka lęku w szkole", mgr Maciej Majorowski (Akademia Wychowania Fizycznego we Wroclawiu) „Umiejętności asertywne na lekcjach wychowania fizycznego i ich rola w kształtowaniu zachowań prospołecznych", mgr Dagmara Łupicka-Szczęśnik (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego w Zielonej Górze) „Kryzys tożsamości nie zawsze musi prowadzić do zagubienia", mgr Andrzej Dudkowski (Akademia Wychowania Fizycznego we Wroclawiu) „Poczucie własnej wartości jako recepta na sukces w życiu", mgr Aleksander Smoliński (Akademia Wychowania Fizycznego we Wroclawiu) „Człowiek stary w rodzinie", dr Danuta Tomaszewska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) „Edukacja dla ekorozwoju w perspektywie antropologii kultury", dr Janusz Majcherek (Akademia Pedagogiczna w Krakowie) „Wychowanie dla przyszłości jako socjalizacja w warunkach multikulturowości".

W przedstawionych referatach oraz w dyskusji dało się wyróżnić obszary problemowe:

– Jakiej odpowiedzi udzielić na pytania najprostsze: Kim jest nauczyciel? Co to znaczy wychowywać? Czy rzeczywistość polska końca XX wieku jest prowychowawcza i proedukacyjna? Odpowiedzi udzielano diametralnie różnych: polska szkoła jest anachroniczna, szowinistyczna i irracjonalna bądź stwierdzając, że źródłem wychowania jest sam nauczyciel i to on powinien się wychowywać.

– O społecznej mapie edukacji. Obszarem prezentacji był stan przygotowania, ambicje i możliwości środowisk zaangażowanych w edukację. Funkcjonowanie orwellowskiego dwójmyślenia i poruszania się w dwóch światach, oficjalnym i nieoficjalnym (język, władza, kultura).

– Psychiczne koszty edukacji. 40%–50% uczniów przeżywa stały lęk w szkole, co robić? (Procedury odczulania, asertywne wyrażanie siebie, procedury Rogersa, procedury nuerolingwistyczne). Nauczyciele nieustannie żyją w stresie zawodowym. Najwyższy czas, żeby zerwać z myśleniem o tym, jak leczyć, a postępować tak, by utrwalać zdrowie.

Sekcja druga – pedagogiczne problemy edukacji

Obrady w ciągu dwóch dni prowadził dr Bazyli Panasiuk. Referaty wygłosili: dr Agata Cudowska (Uniwersytet w Białymstoku) „Twórcze orientacje życiowe – nadzieje wobec edukacji przyszłości", mgr Beata Nowak (Uniwersytet Marii Curie-Sklodowskiej w Lublinie) „Wychowanie do samorealizacji", dr Bazyli Panasiuk (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni) „Nauczyciel jako lider grupy szkolnej. Pedagogiczne i psychologiczne uwarunkowania", prof. dr hab. Paweł Boesler (Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) „Unikanie i zapobieganie sytuacjom ryzyka urazów niezamierzonych", dr Gabriela Antoszczuk (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu) „Promocja zdrowia w przedszkolu – diagnoza wstępna i jej znaczenie w przygotowaniu programu", mgr Beata Głodzik (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) „Tradycja w wychowaniu w kontekście kształcenia dla nieznanej, różnorodnej przyszłości", dr Grzegorz Piwnicki (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni) „O roli historii w wychowaniu politycznym młodego pokolenia", dr Tadeusz Rzepa (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu) „Wychowanie fizyczne jako element socjalizacji dzieci", dr Marcin Marcinkowski (Wyższa Szkoła Oficerska im. Stefana Czarnieckiego) „Wychowanie do kultury fizycznej w perspektywie społeczeństwa edukacyjnego", dr Irena Bartusiak (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu) „Samorządność dzieci i młodzieży wyzwaniem i szansą edukacji", dr Waldemar Nowosielski (Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych w Warszawie) „Efektywność oddziaływań wychowawczych w jednostce wojskowej (na podstawie badań)", dr Piotr Jan Przybysz (Akademia Marynarki Wojennej w Gdy-

ni) „Wartość różnorodności, czy różnorodność wartości?", mgr Leszek Wendicki (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni) „System <ja> we współczesnych teoriach poznawczych".

Wśród przedstawionej problematyki w trakcie prezentacji referatów i dyskusji można wyróżnić następujące bloki problemowe:

– Edukacja szkolna a nowe propozycje wychowawcze. Poczynając od zjawiska polikulturowości w wychowaniu, a kończąc na pedagogice antyautorytarnej i niedyrektywnej, to obszary prezentowanych zagadnień i żywej dyskusji.

– Holizm w procesie wychowania. Traktowanie łączne ciała, psychiki, środowiska wychowawczego i przyrodniczego w wychowaniu z pełną świadomością negatywnych skutków traumatycznych doznań.

– Aksjologiczny wymiar wychowania. Stawiano wielokrotnie pytanie, jaką pedagogikę wybrać i dlaczego właśnie tę. Dlaczego wokół celów, a jeżeli tak, to wokół jakich celów organizować wychowanie.

– Wychowanie wobec przyszłości. W tym zagadnieniu koncentrowały się diametralnie różne propozycje od dialogicznych metod po przedmiotowo-podmiotowe konstrukcje w dążeniu do osiągnięcia celu wychowawczego.

Sekcja trzecia – dydaktyczne problemy edukacji

Obrady w ciągu dwóch dni prowadził mgr Michał Daszkiewicz. Referaty wygłosili: mgr Jacek Górnikiewicz (Uniwersytet w Białymstoku) „Czas pionierów. Polski mariaż tradycyjnej edukacji z nowoczesną technologią", dr Bogdan Zalewski (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni) „Historia wobec technopolu", dr Anna Zamkowska (Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego) „System kształcenia integracyjnego jako próba odpowiedzi na postulat edukacji wobec różnorodności", mgr Michał Daszkiewicz (Uniwersytet Gdański) „Uniwersalny charakter struktur językowych na przykładzie wybranych strategii dydaktycznych", dr Andrzej Rokita (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu) „Reforma systemu edukacji szansą na kształtowanie dyspozycji kierunkowych uczniów", dr Jolanta Tarapata (Wojskowa Akademia Techniczna im. Jarosława Dąbrowskiego) „Rola samooceny studenta w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły wyższej", mgr Beata Olkowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) „Dialogiczne nauczanie filozofii ku tolerancji", mgr Bernadeta Lechowicz (Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum" w Krakowie) „Czy jest miejsce na radość i humor w edukacji", mgr Dorota Kowalczyk (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie) „Zmiany w rozumieniu kompetencji współczesnego nauczyciela", mgr Małgorzata Samujło (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) „W poszukiwaniu koncepcji kształcenia nauczyciela dla przyszłości", mgr Beata Guzowska (Wyższa Szkola Pedagogiczna w Rzeszowie) „Znaczenie kultury popularnej w edukacji jutra", dr Andrzej Warmiński (Akademia Pedagogiczna w Krakowie) „Edukacyjne rozdroże – między wiedzą a samowiedzą", dr Helena Gulda (Politechnika

Gdańska) „Edukacyjne oczekiwania rynku", dr Krzysztof Pirecki (Wojskowa Akademia Techniczna im. Jarosława Dąbrowskiego) „Uczelnia wyższa jako środowisko adaptacji do zawodu nauczyciela akademickiego", dr Wojciech Maliszewski (Wyższa Szkoła Oficerska im. Gen. Józefa Bema w Toruniu) „Kompetencje komunikacyjne dowódcy-wychowawcy XXI wieku", mgr Beata Chmielewska (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego w Zielonej Górze) „Wychowanie do czasu wolnego, wychowaniem do przyszłości".

Przedstawioną problematykę i dyskusję można zgrupować w następujące bloki problemowe:

– Technicyzacja i globalizacja edukacji. Wiedząc o nieuchronności postępu technicznego i organizacyjnego, najwyższy czas, by wziąć to pod uwagę w procesie wdrażania reformy.

– Uniwersalne aspekty poznawcze wybranych przedmiotów. Uniwersalność i interdyscyplinarność wiedzy odbijają się w międzyprzedmiotowych powiązaniach, dlatego konieczne jest wewnątrzszkolne koordynowanie tej sfery.

– Emocjonalne aspekty edukacji. W coraz większym stopniu powinno brać się pod uwagę preferencje uczniów i przekazywać im trudną sztukę wyboru.

– Powinności nauczyciela. Podkreślano wielokrotnie nieproporcjonalność obowiązków i powinności nauczycielskich w stosunku do wyposażenia szkół, warunków pracy i zarobków. W takich realiach różnorodność w wychowaniu i edukacji jest jedynie pustym postulatem.

Zakończenie i podsumowanie obrad

8 czerwca na plenarnym spotkaniu uczestników, które miało miejsce w Sali Rady Senatu Akademii Marynarki Wojennej im. kontradm. Witolda Glińskiego, nastąpiło podsumowanie i zakończenie V Ogólnopolskiej Konferencji „Wychowanie dla przyszłości. Edukacja wobec różnorodności".

Przebieg obrad w sekcji pierwszej przedstawił zgromadzonym dr Piotr Jan Przybysz, obrady w sekcji drugiej zrelacjonował dr Bazyli Panasiuk, zaś w imieniu sekcji trzeciej głos zabrał mgr Michał Daszkiewicz. Wystąpieniem, podejmującym niełatwą sztukę zamknięcia i podsumowania merytorycznego dorobku konferencji, był głos prof. dra hab. Bolesława Niemierki. W imieniu gospodarzy Prodziekan Wydziału Nawigacji i Uzbrojenia Okrętowego dr hab. Jerzy Kojkoł podziękował uczestnikom za owocną pracę i życzył wielu sukcesów naukowych. Sympatycznym wystąpieniem było spontaniczne zabranie głosu przez panią dr Jolantę Tarapatę, która w imieniu uczestników podziękowała za organizację i atmosferę podczas trwania konferencji.

Organizatorzy zaprosili wszystkich zainteresowanych na konferencję (w maju 2001 roku), której tytuł będzie brzmiał WYCHOWANIE WOBEC WARTOŚCI.

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA – ŹRÓDŁA, INFORMACJE DO ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2000

NAUCZYCIEL

Bibliografia w wyborze za lata 1999–2000

Nauczyciel

1. ADAPTACJA młodego nauczyciela w zawodzie / red. nauk. Teresa Wróblewska. – Łowicz: Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna, 1998. – 435 s.

2. BANACH Czesław. Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999. – 185 s.

3. BARŁÓG Krystyna. Adaptacja nauczycieli nauczania początkowego z dziećmi z odchyleniami od normy. – Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998. – 228 s.

4. CZEREPANIAK-WALCZAK Maria. Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela. – Toruń: Edytor, 1997. – 148 s.

5. CZYKWIN Elżbieta. Samoświadomość nauczyciela. – Białystok: Trans Humana, 1995. – 233 s.

6. DĄBROWSKA Teresa Elżbieta. Nauczycielu, jaki jesteś? – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, 1999. – 184 s.

7. DURAJ-NOWAKOWA Krystyna. Systemologiczne inspiracje pedeutologii. – Kraków: Impuls, 2000. – 315 s.

8. EDUKACJA i rozwój: jaka szkoła? jaki nauczyciel? jakie wychowanie? / red. Andrzej Jopkiewicz. – Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995. – 577 s.

9. FENSTERMACHER Gary D., SOLTIS Jonas F. Style nauczania. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000. – 102 s.

10. GERLACH Ryszard. Nauczyciel w pozaszkolnych formach oświaty zawodowej w Polsce. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1997. – 252 s.

11. GĘSICKI Janusz. Jak nie zwariować w szkole. - Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – 165 s.

12. GRZEGORZEWSKA Maria. Listy do młodego nauczyciela: cykl I-III. – Wyd. 3 i 5. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, 1996. – 194 s.

13. JAWORSKA Bolesława. Mobilność nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej: (raport z badań). – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999. – 159 s.

14. JAZUKIEWICZ Iwona. Autorytet nauczyciela. – Kraków: Impuls, 1999. – 122 s.

15. JODŁOWSKA Bogusława. Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991. – 201 s.

16. KOSYRZ Zdzisław. Osobowość wychowawcy. – Warszawa: CB, 1997. – 266 s.

17. KRÓL Ireneusz, PIELACHOWSKI Józef. Nauczyciel i jego warsztat pracy: poradnik organizacyjno-prawny nie tylko dla młodych nauczycieli. – Wyd. 2 zaktual. – Poznań: eMPi^2, 1997. – 200 s.

18. LESIAK-LASKA Eugenia Iwona. Uwarunkowania i efekty innowacji pedagogicznych nauczycieli klas początkowych. – Wyd. 2 popr. i uzup. - Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998. – 286 s.

19. MACIEJEWSKI Jan. Samokształcenie w procesie nauczania. – Warszawa: Bellona, 1998. – 132 s.

20. MICHALSKI Stanisław. Praca naukowo-badawcza nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej. – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 1994. – 190 s.

21. MOŻLIWOŚCI rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej / red. Stanisław Pałka. – Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1995. – 188 s.

22. MYDLAK Zofia. Funkcjonowanie młodych nauczycieli w sytuacjach szkolnych. – Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1993. – 110 s.

23. MYŚL pedeutologiczna i działanie nauczyciela / red. Alicja Kotusiewicz, Genowefa Koć-Seniuch, Jerzy Niemiec. – Warszawa: Żak, 1997. – 391 s.

24. NAUCZYCIEL i uczniowie w dyskursie edukacyjnym: wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki / red. Genowefa Koć-Seniuch, Andrzej Cichocki. – Białystok: Trans Humana, 2000. – 359 s.

25. NAUCZYCIEL w toku pracy / red. Paweł Prusak. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1993. – 197 s.

26. NAUCZYCIEL w zmieniającej się rzeczywistości społecznej / red. Maria Jabłońska. – Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 2000. – 150 s.

27. NAUCZYCIELE: wybór zawodu, selekcja, warunki życia / red. Witold Rakowski. – Warszawa: Instytut Gospodarstwa Społecznego Szkoły Głównej Handlowej, 1997. – 176 s.

28. NAUCZYCIELE szkół średnich w XIX i XX wieku jako grupa społeczna i ich wkład w kulturę polską / red. Mirosława Chamcówna, Stefania Walasek. – Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 1995. – 312 s.

29. NAUCZYCIELE wobec reformy edukacji: raport z badań. – Warszawa: Żak; Instytut Spraw Publicznych, 1999. – 170 s.

30. OBSZARY badań Instytutu Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego / red. Edmund Stucki, Ewa Filipiak. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1997. – 261 s.

31. POLAK Krzysztof. Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie. – Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1999. – 147 s.

32. POLAK Krzysztof. Nauczyciel, twórczość, promocja: wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty. – Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1997. – 116 s.

33. PROBLEMY innowacji w kształceniu i wychowaniu / red. Edmund Stucki. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1996. – 258 s.

34. PROKOPIUK Włodzimierz. Samokształcenie współczesnych nauczycieli: teoria i praktyka. – Warszawa: Iustitia, 1995. – 197 s.

35. PYTANIE o nauczyciela / red. Robert Kwaśnica. – Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 1993. – 156 s.

36. RAKOWSKI Witold. Nauczyciele szkół podstawowych i średnich: rodzina – praca – warunki życia. – Warszawa: Szkoła Główna Handlowa, 2000. – 283 s.

37. RELACJE między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych: studia z pedagogiki społecznej / red. Anna Przecławska. – Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 1993. – 175 s.

38. RUBACHA Krzysztof. Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie dorosłości. – Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2000. – 256 s.

39. RUSIECKI Józef. Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu. – Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1999. – 210 s.

40. RYLKE Hanna. W zgodzie z sobą i uczniem: z doświadczeń nauczycieli i psychologów. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993. – 165 s.

41. SIKORA Piotr. Nauczyciele wobec dewiacyjnych zachowań młodzieży: (studium empiryczne). – Opole: Uniwersytet Opolski, 1997. – 99 s.

42. SMOŁALSKI Antoni. Wizje na-

uczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku. - Opole: Uniwersytet Opolski, 1997. – 157 s.

43. SZKOŁA a wypalenie zawodowe / red. Jan Kropiwnicki. – Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie, 1999. – 184 s.

44. SZKOŁA i nauczyciel w percepcji uczniów / red. Zbigniew B. Gaś. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1999. – 234 s.

45. TEORETYCZNE odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej / red. nauk. Stanisław Pałka. – Katowice: Śląsk, 1994. – 284 s.

46. TWÓRCZY rozwój nauczyciela / red. Stanislaw Juszczyk. – Kraków: Impuls, 1996. – 166 s.

47. UCZESTNICY procesu dydaktycznego / red. Józef Półturzycki, Eugenia Anna Wesolowska. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszalek, 1994. – 256 s.

48. WSPÓŁCZESNE zagadnienia zawodu nauczyciela / red. Wanda Dróżka, Bronisław Gołębiowski. – Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1995. – 192 s.

49. WSPÓŁCZESNOŚĆ a kształcenie nauczycieli / red. Henryka Kwiatkowska, Tadeusz Lewowicki, Stanisław Dylak. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 2000. – 363 s.

50. WYBRANE zagadnienia z pedagogiki: (materiały dydaktyczne dla studentów kierunków nauczycielskich) / red. Elżbieta T. Woźniakowa. – Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995. – 127 s.

51. ZACZYŃSKI Władysław. Praca badawcza nauczyciela. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997. – 173 s.

52. ŻECHOWSKA Barbara. O poznawaniu nauczyciela. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 1995. – 108 s.

Etyka zawodu nauczyciela

1. EDUKACJA aksjologiczna. T. 2, Odpowiedzialność pedagoga / red. Katarzyna Olbrycht. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 1995. – 108 s.

2. ETYKA zawodu nauczyciela: nauczanie etyki / red. Krzysztof Kaszyński, Ludmiła Żuk-Łapińska. – Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995. – 231 s.

3. MOLESZTAK Aldona, TCHORZEWSKI Andrzej, WOŁOSZYN Wiesława. W kręgu wartości moralnych nauczyciela. – Warszawa: Wyższa Szkola Pedagogiczna TWP, 1996. – 130 s.

4. ODPOWIEDZIALNOŚĆ jako wartość i problem edukacyjny / red. Andrzej M. de Tchorzewski. – Bydgoszcz: Wers, 1998. – 230 s.

5. PROBLEMY etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce / red. Andrzej M. Tchorzewski. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1993. – 311 s.

6. ROLA wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli / red. Andrzej M. Tchorzewski. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1994. – 243 s.

7. SZEWCZYK Kazimierz. Wychować czlowieka mądrego: zarys etyki nauczycielskiej. – Warszawa; Łódź: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998. – 174 s.

8. ŹRÓDŁA inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej / red. Henryka Kwiatkowska, Tadeusz Lewowicki. – Warszawa: Wyższa Szkola Pedagogiczna ZNP, 1997. – 171 s.

1. ALTERNATYWNE modele kształcenia nauczycieli / red. Marian Ochmański. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1995. – 272 s.

2. BANACH Czesław. Orientacje – koncepcje edukacji nauczycielskiej (wybór cytatów). – Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1998. – 80 s.

3. DENEK Kazimierz. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999. – 196 s.

4. DROGI i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce / red. Franciszek Szlosek. – Radom: Wyższa Szkoła Inżynierska, 1995. – 232 s.

5. DYLAK Stanisław. Wizualizacja w kształceniu nauczycieli. – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 1995. – 232 s.

6. DYLEMATY przemian oświatowych. T. 1 / red. nauk. Antoni Zając. – Rzeszów: Fosze, 1997. – 434 s.

7. DYLEMATY przemian oświatowych. T. 2 / red. nauk. Antoni Zając. – Rzeszów: Fosze, 1997. – 336 s.

8. DYLEMATY wczesnej edukacji / red. Dorota Klus- Stańska, Małgorzata Suświllo. – Olsztyn: Wyższa Szkola Pedagogiczna, 1998. – 381 s.

9. EDUKACJA nauczycielska / red. Franciszek Szlosek. – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1998. – 208 s.

10. EDUKACJA nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata / red. Alicja Siemak-Tylikowska, Henryka Kwiatkowska, Stefan M. Kwiatkowski. – Warszawa: Żak, 1998. – 371 s.

11. ELSNER Danuta, KNAFEL Krystyna. Jak organizować wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli? – Chorzów: Mentor, 2000. – 196 s.

12. GASIK Wojciech. Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce do 1939 r. ze szczególnym uwzględnieniem dziejów Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej. – Warszawa Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, 1991. – 221 s.

13. GOGACZ Mieczysław. Osoba zadaniem pedagogiki: wykłady bydgoskie. – Warszawa: Navo, 1997. – 224 s.

14. JANOWSKA Janina. Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1998. – 177 s.

15. KNAFEL Krystyna, ŻŁOBECKI Edward. Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. – Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1999. – 129 s.

16. KOMAR Witold. Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?: którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi-nauczycieli: blokady i szanse? – Warszawa: Żak, 2000. –386 s.

17. KOMUNIKACYJNE kompetencje zawodowe nauczycieli / red. Henryka Kwiatkowska, Maria Szybisz. – Warszawa; Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1997. – 217 s.

18. KSZTAŁCENIE i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej: (wybrane problemy) / red. Zenon Jasiński, Tadeusz Lewowicki. – Opole: Uniwersytet Opolski, 1998. – 294 s.

19. KSZTAŁCENIE nauczycieli klas początkowych: materialy dydaktyczne / red. Henryk Moroz. – Wyd. 2 popr. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, 1999. – 91 s.

20. KSZTAŁCENIE nauczycieli w kontekście integracji europejskiej / red.

Marian Ochmański. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1997. – 279 s.

21. KSZTAŁCENIE pedagogiczne studentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych / red. Anna Łukawska. – Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1994. – 147 s.

22. KWIATKOWSKA Henryka. Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1997. – 239 s.

23. KWIATKOWSKA-KOWAL Bogumiła. Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej: (nowe konteksty, stan, możliwości przeobrażeń). – Warszawa: Terra, 1994. – 248 s.

24. MINISTERSTWO Edukacji Narodowej o doskonaleniu nauczycieli / oprac. Dorota Obidniak. – Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1999. – 56 s.

25. MIZEREK Henryk. Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej: między tradycjonalizmem a ponowoczesnością. – Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 1999. –186 s.

26. MOŻLIWOŚCI i bariery reform edukacyjnych na poziomie wyższym / red. Marian Ochmański. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1999. – 282 s.

27. NAUCZYCIEL: kształcenie, dokształcanie, doskonalenie (diagnoza) / red. Czesław Banach, Henryka Kwiatkowska. – Warszawa: [b.w.], 1990. – 216 s.

28. NAUCZYCIEL: kształcenie, dokształcanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie / red. Czesław Banach, Henryka Kwiatkowska. – Warszawa: [b.w.], 1990. – 151 s.

29. NAUCZYCIEL i problemy jego kształcenia w okresie przemiany społecznej: (1991-1992) / red. Heliodor Muszyński. – Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1994. – 161 s.

30. OKOŃ Wincenty. Rzecz o edukacji nauczycieli. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991. – 208 s.

31. PACHOCIŃSKI Ryszard. Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1994. – 190 s.

32. PACHOCIŃSKI Ryszard. Kształcenie nauczycieli za granicą. - Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1993. – 151 s.

33. PEARSON Allen T. Nauczyciel: teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli. - Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994. – 181 s.

34. PEDAGOGIKA w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli / red. Ryszard Parzęcki. – Bydgoszcz; Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1999. – 236 s.

35. PERRY Rosemary. Teoria i praktyka: proces stawania się nauczycielem. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000. – 201 s.

36. PITUŁA Beata. Postrzeganie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 1999. – 112 s.

37. PROCES dydaktyczno-wychowawczy w uczelniach pedagogicznych w teorii i praktyce / red. Józef Kuźma. – Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1990. – 306 s.

38. ROZWÓJ nauczyciela w okresie transformacji / red. Włodzimierz Prokopiuk. – Białystok: Trans Humana, 1998. – 378 s.

39. SKUTECZNOŚĆ kształcenia nauczycieli klas początkowych / red. Henryk Moroz. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 1993. – 121 s.

40. STAŁOŚĆ i zmienność w naukach pedagogicznych / red. Albert W. Maszke.

– Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995. – 320 s.

41. SYSTEM kształcenia i doskonalenia nauczycieli / red. Roman Ossowski. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1994. – 90 s.

42. SZEMPRUCH Jolanta. Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce. – Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 2000. – 378 s.

43. TRADYCJA i wyzwania: edukacja, niepodległość, rozwój / red. nauk. Kazimiera Pacławska. – Kraków: Universitas, 1998. – 747 s.

44. UCZENIE się od outsidera: perspektywa europejskiej współpracy edukacyjnej / red. Joanna Rutkowiak. – Kraków: Impuls, 1997. – 130 s.

45. WORONIECKI Zdzisław. Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991. – 284 s.

46. WYBRANE problemy współczesnego systemu kształcenia nauczycieli: studium z zakresu pedagogiki porównawczej. – Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1992. – 147 s.

47. WYZNACZNIKI powodzeń edukacyjnych / red. nauk. Anna Karpińska. – Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska, 1994. – 213 s.

48. Z POGRANICZA idei i praktyki edukacji nauczycielskiej / red. nauk. Maria Dudzikowa, Alicja A. Kotusiewicz. – Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego Filia w Białymstoku, 1994. – 282 s.

49. Z TEORII i praktyki kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Europie Środkowej / red. Eugenia Karcz, Marek Zemła. – Opole: Uniwersytet Opolski, 1999. – 217 s.

50. Z ZAGADNIEŃ pedeutologii i kształcenia nauczycieli / red. Henryka Kwiatkowska, Tadeusz Lewowicki. – Warszawa; Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1995. – 221 s.

Opracowała:
Anita Rudaś
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie prowadzi rekrutację na studia pedagogiczne:

3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat) na specjalizacjach:
- pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną,
- pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną,
- terapia zajęciowa z rewalidacją indywidualną,
- diagnostyka i terapia pedagogiczna,
- pedagogika opiekuńcza z ustawodawstwem rodzinnym,
- pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej,
- pedagogika pracy,
- edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień,
- pedagogika turystyki i rekreacji,
- pedagogika kulturoznawcza – menedżer i animator kultury.

3-letnie dzienne studia zawodowe (licencjat) na specjalizacjach:
- pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej,
- diagnostyka i terapia pedagogiczna.

Roczne podyplomowe studia:
- Zarządzania Oświatą i Marketingu,
- Pedagogiki Przedszkolnej,
- Bibliotekarstwa i Technologii Informacyjnych w Oświacie,
- Pedagogiki – dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego,
- Kształcenia Blokowego – Humanistycznego w kl. IV–VI,
- Kształcenia Blokowego – Przyrodniczego w kl. IV–VI,
- Menedżer Kultury i Oświaty,
- Modułowej Organizacji Kształcenia,
- Pedagogiki Pracy,
- Oceniania Osiągnięć Szkolnych,
- Integracji Europejskiej,
- Reedukacji i Gimnastyki Korekcyjno-Kompensacyjnej,
- Terapii Zajęciowej,
- Rozwiązywania Problemów Rodziny,
- Diagnostyki i Terapii Pedagogicznej.

Kandydaci składają następujące dokumenty:
(w białej wiązanej teczce)

(na studia licencjackie)

- podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy
- oryginał świadectwa dojrzałości
- kserokopia dowodu osobistego,
- 4 fotografie o wymiarze 37 x 52 mm, (bez nakrycia głowy)
- zaświadczenie lekarskie o braku przeciwwskazań do podjęcia studiów i wybranego zawodu.

(na studia podyplomowe):

- podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy
- odpis dyplomu studiów wyższych,
- 2 fotografie 37x52 mm (bez nakrycia głowy)
- kserokopia dowodu osobistego.

Studia są płatne. Dokumenty należy składać osobiście w Dziekanacie Wydziału Pedagogicznego
Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8, I p., pok.104
Dziekanat tel. (0-22) 828-70-01; Kwestura tel. (0-22) 828 99 10
e-mail: wsp@wsp.edu.pl
www.wsp.edu.pl

Rekrutacja na semestr rozpoczynający się w lutym w toku

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492