RUCH PEDAGOGICZNY

3–4

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXIII Warszawa 2002

Dwumiesięcznik

RUCH

PEDAGOGICZNY

można zamówić:

w *Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP*

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

tel. (0-22) 828–61–49, fax 828-99-10

www.wsp.edu.pl

cena numeru 11 zł

RUCH PEDAGOGICZNY

3-4

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXIII Warszawa 2002

Skład redakcji:

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

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny" Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 828 61 49

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie 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.

Nakład: 300 egz.

Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 364-42-41, fax 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl

1095

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Stefan Mieszalski – „Trzecia kultura" i jej edukacyjne konsekwencje 5
Grzegorz Szumski – Perspektywy integracyjnego kształcenia niepełnosprawnych w Polsce. Analiza systemowo-porównawcza 12

RELACJE Z BADAŃ

Joanna M. Michalak – Rozumienie pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska" a poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli 25
Marek Majchrzak – Młodzież o Unii Europejskiej 40
Jan Papież – Status kulturowy dziecka wiejskiego a rozumienie tekstu pisanego 53

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Wojciech Słomski – Jan Legowicz – Filozof i nauczyciel 64

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Ryszard Więckowski – Elementy teorii programu szkolnego 72
Nella Nyczkało – Permanentne kształcenie zawodowe: aspekt historyczno-pedagogiczny i tendencje współczesne 93

RECENZJE

Wiesława Limont – Joan Freeman: *Gifted Children Grown Up* 105
Czesław Banach – Maria Dudzikowa: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia* 110
Katarzyna Siądecka – *Dylematy animacji kulturalnej*. Redakcja J. Gajda, W. Żardecki 112
Małgorzata Jonczy – Elżbieta Górnikowska-Zwolak: *Szkic do portretu Ślązaczki. Refleksja feministyczna* 115
Sylwia Marlena Kozub – Krystyna Błeszyńska: *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych* 118

KRONIKA

Piotr Jan Przybysz, Agnieszka Suchocka-Mieszkuniec – VII Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Edukacja wobec wyzwań kulturowo-cywilizacyjnych" 121
Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta, Janina Urban – „Edukacja międzykulturowa, globalna, lokalna, narodowa, konfrontacje, nadzieje i kontrowersje" – sprawozdanie z obrad IV sekcji IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego 126
Jadwiga Bińczycka – Aleksander Lewin 1915–2002 133

BIBLIOGRAFIA

Anita Rudaś – Biografia publikacji prof. zw. dra hab. Ryszarda Więckowskiego .. 136

CONTENTS

PAPERS

Stefan Mieszalski – "Third culture" and it's educational consequences 5
Grzegorz Szumski – Perspectives of integrative education of handicapped in Poland. System – comparative analysis 12

RELATIONS FROM RESEARCH

Joanna M. Michalak – Understanding of the notion "teacher's responsibility" and professional responsibility of the teachers 25
Marek Majchrzak – Youth about the European Union 40
Jan Papież – Cultural status of a child from a village and understanding of written texts 53

PROFILES OF EDUCATIONALISTS

Wojciech Słomski – Jan Legowicz – philosopher – teacher 64

AID MATERIALS FOR STUDENTS

Ryszard Więckowski – Elements of the school programme theory 72
Nella Nyczkało – Permanent vocational education: pedagogical – historical aspect and recent trends 93

REVIEWS

Wiesława Limont – Joan Freeman: *Gifted Children Grown Up* 105
Czesław Banach – Maria Dudzikowa: *Myth of the school as a place of wide – ranging development of students* 110
Katarzyna Siądecka – *Dilemmas of cultural animation*. Edition J. Gajda, W. Żardecki 112
Małgorzata Jonczy – Elżbieta Górnikowska-Zwolak: *Draft to the portrait of Silesian. Feminist reflection* 115
Sylwia Marlena Kozub – Krystyna Błeszyńska: *Being a handicapped and social identity structure* 118

CHRONICLE

Piotr Jan Przybysz, Agnieszka Suchocka-Mieszkuniec – VII National Scientific Conference "Education toward cultural – civilisation challenges" 121
Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta, Janina Urban – "Education crosscultural, global, local, national, confrontations, hopes and controversies" – report from session of section IV during IV National Pedagogical Convention 126
Jadwiga Bińczycka – Aleksander Lewin 1915–2002 133

BIBLIOGRAPHY

Anita Rudaś – Bibliography of Prof. Ryszard Więckowski 136

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2002

Stefan Mieszalski
Uniwersytet Warszawski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

„TRZECIA KULTURA" I JEJ EDUKACYJNE KONSEKWENCJE

Nadchodzi era „trzeciej kultury". Tak przynajmniej można sądzić z lektury książki zredagowanej przez Johna Brockmana (1996). Sięgając po taki właśnie tytuł Brockman nawiązuje do wydanej dość dawno temu, bo w 1959 r. pracy C.P. Snowa *The Two Cultures*. Pojawienie się owych dwóch kultur, to produkt tlącego się konfliktu pomiędzy humanistami, określanymi często mianem tradycyjnych intelektualistów, a naukowcami, zgłębiającymi tajniki wszelkiej materii[1]. W latach trzydziestych wieku, który właśnie przeszedł do historii, za elitę intelektualną zaczęto uznawać przede wszystkim filozofów, pisarzy i krytyków, wykluczając z niej zarazem wybitnych badaczy przyrody. Snow dowodził, że akt tej swoistej uzurpacji był dziełem samych humanistów, którzy lekceważąco odnosili się do dorobku badaczy przyrody. Zawinili też ci drudzy, nie dbając o ujawnienie rozległego znaczenia oraz wielorakich, także światopoglądowych konsekwencji własnych badań i nie troszcząc się o szeroko dostępne pisarstwo popularyzujące osiągnięcia przyrodoznawstwa. Nie ulega wątpliwości, że swoje sympatie Snow lokował po stronie badaczy przyrody. Zarzucał im wprawdzie grzech zaniechania, ale nie oskarżał o uzurpatorstwo. Przewidywał wszelako pokojowe rozstrzygnięcie konfliktu snując w drugim, zmienionym wydaniu *The Two Cultures* (1963) wizję „trzeciej kultury", która miała być owocem porozumienia czy też sojuszu dwóch skłóconych uprzednio kultur.

Brockman zapożycza więc od Snowa nazwę. Nadaje jej jednak zgoła odmienny sens. Trzecia kultura nie wyłania się jako następstwo podpisanego przez obydwie zwaśnione strony traktatu pokojowego, lecz jako wyraz ostatecznego buntu jednej z nich – badaczy przyrody. Nie ziściły się nadzieje Snowa. Toteż Brockman nie szczędzi intelektualistom cierpkich zabarwionych niekiedy sarkazmem słów, twierdząc, że kręgi uznawane „z własnej nominacji" za elity intelektualne „stają się coraz bardziej konserwatywne, wręcz reakcyjne". Reprezentowaną przez nich kulturę, coraz bardziej hermetyczną, tworzącą własny żargon, „skupioną wyłącznie na samej sobie" Brockman określa mianem „nieempirycznej". Wykorzystywana jest ona do marginalizowania osiągnięć

nauki. Rozrasta się przez pisanie „komentarzy do komentarzy i krytykę krytyki, aż wreszcie spirala nakręca się do punktu, w którym kontakt z rzeczywistością ostatecznie się urywa" (Brockman, 1996, s. 15–16).

Jaka ma być zatem odpowiedź reprezentantów trzeciej kultury? Recepta jest prosta: nie poprzestawać na samych odkryciach, bo takie postępowanie izoluje przyrodoznawstwo, lecz precyzyjnym, a zarazem prostym, przystępnym dla przeciętnie wykształconego odbiorcy językiem przedstawiać różne, zwłaszcza światopoglądowe konsekwencje postępu w tej dziedzinie. „Humaniści – pisze we wstępie Brockman – nadal nie potrafią porozumieć się z fizykami czy matematykami. Szczęśliwie przedstawiciele nauk ścisłych zaczęli bezpośrednio porozumiewać się z szeroką publicznością. (...) Dziś uczeni tworzący trzecią kulturę starają się unikać pośredników i przedstawiać najbardziej skomplikowane idee w sposób jasny i klarowny, dostępny dla każdego inteligentnego czytelnika" (tamże, s. 17).

O dynamicznym rozwoju trzeciej kultury mają świadczyć liczne sukcesy wydawnicze tak właśnie pisanych książek. Reprezentującym ją autorom sprzyja w dodatku to, że typowe dla humanistyki spojrzenie na człowieka i życie społeczne dość często musi schlebiać cyklicznie pojawiającym się modom – „patetycznym złudom nowości". Tymczasem o rzeczywistą nowość niezmiernie trudno, bo – twierdzi powołując się na badaczy przyrody Brockman – natura ludzka na dobrą sprawę pozostaje niezmienna. W nauce – zwłaszcza ostatnio – odwrotnie: istotne, niejednokrotnie fundamentalne zmiany następują wręcz lawinowo. Dlatego osiągnięcia nauki stały się dla szerokich rzesz czytelników tematem frapującym i ciekawym. Brockman wymienia je jednym tchem: „Biologia molekularna, sztuczna inteligencja, sztuczne życie, teoria chaosu, sieci neuronalne, teorie wszechświata inflacyjnego, fraktali, złożonych układów adaptacyjnych, superstrun, bioróżnorodności (...) nanotechnologia, zagadnienia genomu ludzkiego, systemów eksperckich, punktualizmu, automatów komórkowych, *fuzzy logic*, biosfer kosmicznych, hipotezy Gai, wirtualnej rzeczywistości, cyberprzestrzeni" (tamże, s. 18).

John Brockman jest wydawcą o rozległych zainteresowaniach naukowych. Jego fascynacje doprowadziły go do ludzi nauki. Utrzymuje z nimi liczne kontakty, a *Trzecia kultura* zawiera zapisy autoryzowanych rozmów ze współczesnymi wybitnymi badaczami. Można więc powiedzieć, że w tym gronie jest Brockman entuzjastą-amatorem o rozległej wiedzy i rozbudzonej wyobraźni. Być może dlatego nie zauważa on pewnych rażących uproszczeń, jak chociażby sygnalizowane wyżej twierdzenie o niezmienności natury ludzkiej. Nie budzi ono u niego większych wątpliwości. Tymczasem w humanistyce od lat wokół tego twierdzenia rozwija się polemika, którą trudno nazwać pisaniem „komentarzy do komentarzy". Po wtóre, nieuprawniony logicznie wydaje się zabieg konfrontowania dwóch różnych kategorii ontologicznych: nowości w wiedzy przyrodniczej, które świadczą o rzeczywiście lawinowym wręcz postępie w tej dziedzinie, z niezmiennością natury ludzkiej – zabieg uczyniony jedynie po to, by wykazać, że o nowe ważkie odkrycie daleko łatwiej w naukach przyrodni-

czych niż w humanistyce, no bo co w niej jeszcze można nowego powiedzieć? Nic – nie zauważając wielu wątpliwości zdaje się dowodzić Brockman – jeśli się pozostaje wyłącznie na jej gruncie. Wiele – jeżeli dociera się do niej z terenu badań przyrodniczych, zwłaszcza tych podstawowych.

Strony drugiej części wstępu oddaje Brockman do dyspozycji uczonym, którzy zgodzili się w kolejnych rozdziałach zamieścić swoje bardziej rozbudowane rozważania. Tu natomiast jedynie w stosunkowo krótkich wypowiedziach zastanawiają się nad trzecią kulturą, wtórując poglądom Brockmana. Znów więc pojawiają się twierdzenia o humanistach, którzy „mają tendencję do przywłaszczania sobie miana elity intelektualnej", że sami sobie udzielili prawa do ignorancji w matematyce, fizyce czy w biologii i są z tego dumni. Zarzuty te poparte są niekiedy porównaniami pisarstwa typowego dla humanistyki i przyrodoznawstwa. Richard Dawkins, znany w Polsce z kilku wydanych prac (m. in. 1994, 1996), tak kończy swoją wypowiedź: „Fizyka naprawdę jest trudna, dlatego też istnieje cała branża zajmująca się przerobem trudnych spraw na jak najprostsze sformułowania, które staną się dostępne dla przeciętnego odbiorcy. Istnieją jednak dziedziny wiedzy funkcjonujące dokładnie odwrotnie – sprawy banalne opakowują tak, by wyglądały jak coś wartościowego i trudnego, na czym mogą się znać wyłącznie specjaliści. Język, którym są opisywane, musi być odpowiednio zawiły wyłącznie dla samej zawiłości, tylko wtedy bowiem banały nabiorą cech odpowiedniej głębi" (Brockman, 1996, s. 26).

Nie tylko zresztą język humanistyki, a zwłaszcza jego „zawiłość" i związana z nią swoista hermetyczność budzą u reprezentantów trzeciej kultury nieskrywaną niechęć. Ich stosunek do dokonań, jakie stały się udziałem niekwestionowanych klasyków humanistyki na drodze do poznania fundamentalnych tajemnic świata i człowieka świadczy o chyba obcym współczesnym humanistom rozumowaniu: *zapomnijmy o tym, co dziś niczego nowego do naszej wiedzy nie wnosi*. Do takiego wniosku upoważnia to, co twierdzi Roger Schank, zajmujący się psychologią poznawczą informatyk, dyrektor Institute of Learning Sciences w Northwestern University. Jego słowa wielu współczesnych humanistów uzna zapewne za dowód arogancji i obrazoburstwa. No bo jak inaczej można zinterpretować takie oto zdania: „... udało mi się znaleźć uwagi o świadomości z prac Tomasza z Akwinu, Montaigne'a i Arystotelesa – autorów, których Adler umieścił pod hasłem «świadomość». Wszyscy trzej mają mgliste pojęcie o tym, czym w ogóle może być świadomość, i wszyscy mieszają w to religię. Ich prace na współczesnym uniwersytecie mogłyby być co najwyżej wyśmiane. Mimo to nie przestaje się uważać, że kto tego nie przeczytał, jest osobą niekulturalną. Ja natomiast, choć czytam to, co napisali, nie mam z tego żadnego pożytku. Jeżeli dowiaduję się czegokolwiek z ich prac, to co najwyżej, że ludzie męczą się nad rozwiązaniem tych zagadek od tysięcy lat i bardzo długo nikomu nie udało się wpaść na żaden sensowny pomysł" (tamże, s. 31–32). Swój wywód kończy Schank takim oto stwierdzeniem: „Ciekawe zresztą, czy wśród społeczeństwa istnieje uznanie dla humanistów jako elity intelektualnej. Może i oni zostali już wyrzuceni poza nawias, tylko jeszcze nie chcą sobie tego uświadomić" (tamże).

Oskarżycielski ton połączony z niechęcią i cierpkim lekceważeniem dorobku oraz języka, w jakim dorobek ów jest przedstawiany, a to wszystko podlane sarkastycznym sosem – oto główne wrażenia, jakie można wynieść z lektury większości wypowiedzi zamieszczonych we wstępie. Dla wielu humanistów staną się one zapewne wystarczającym powodem, by z lekceważeniem odwrócić się na pięcie i powrócić do swoich prac. Lubujący się w szermowaniu zarzutami powiedzą z kolei, że przyrodoznawcy widzą źdźbło w oku humanistów w swoim nie dostrzegając belki. No bo jak można zarzucać humanistom nieskrywaną ignorancję we własnej dziedzinie, dając zarazem dowody jawnej ignorancji w humanistyce? Nie – odpowiedzą przyrodoznawcy – my przynajmniej próbujemy zgłębić wasz dorobek, bo widzimy, że do niego prowadzą nasze odkrycia, podczas gdy wy odmawiacie uznania naszego dorobku. A co wy robicie z naszym? – zapytają humaniści i każdy rozejdzie się w swoją stronę, a wszystko pozostanie po staremu. Tak oto wyglądają manowce, do których wiedzie podpieranie rzeczowych argumentów zabarwionymi emocjonalnie zarzutami.

Nie na tym więc powinna polegać polemika. Potrzeba w niej konstruktywnej wyobraźni humanistów o tym, jak pracują przyrodoznawcy, na którą ci równocześnie powinni się zdobyć, by zrozumieć, jak pracują humaniści. Przesłanki do odrobiny optymizmu tworzą bliskie takiemu duchowi, rozrzucone tu i ówdzie we wstępie twierdzenia. Lee Smolin[2] – fizyk, profesor Center for Gravitational Physics and Geometry na Uniwersytecie Pensylwanii – daje dowody takiej wyobraźni, dociekając różnic dzielących tradycje nauk ścisłych od tradycji nauk humanistycznych. Jego zdaniem uprawianie humanistyki polega głównie na czytaniu i pisaniu. Jest to więc praca w odosobnieniu, przy biurku. Dlatego humaniści rzadko ze sobą rozmawiają, a pogląd ten uzasadnia Smolin swoimi doświadczeniami z konferencji z ich udziałem. Natomiast kultura badaczy przyrody to głównie kultura werbalna, w której istotnego znaczenia nabiera komunikatywny, jednoznaczny, w miarę prosty język. Dlatego – zdaniem Smolina – przyrodoznawcy siłą rzeczy muszą umieć rozmawiać z ludźmi.

Takie stwierdzenie może u niektórych czytelników wywołać zdziwienie. Dość często wszak wyobrażamy sobie, że miejscem pracy przyrodoznawcy jest zaciszne laboratorium lub jakiś obszar terenu. Nie jest to całkowicie zgodne z prawdą. Roger Penrose, zastanawiając się nad relacjami pomiędzy trzema – jak on to nazywa – światami: platońskim, fizycznym i umysłowym, twierdzi, że świat fizyczny zadziwia nas nadzwyczajną zgodnością z prawami matematycznymi należącymi wszak do świata platońskiego. „Im lepiej rozumiemy świat fizyczny, im lepiej poznajemy prawa natury, tym bardziej wydaje się nam, że świat fizyczny gdzieś wyparowuje i pozostaje nam tylko matematyka. Im lepiej rozumiemy prawa fizyki, tym dalej wkraczamy w świat matematyki i matematycznych pojęć" (Penrose, 1997, s. 18–19). Wybitni przyrodoznawcy nie brudzą sobie rąk w laboratoriach, lecz toczą spory, szermując pomysłami i szukając argumentów w matematyce. Świetnym tego przykładem jest historia odkrycia cząstki o nazwie neutrino. Najpierw ją wymyślono, by obronić prawo zachowania energii i pędu, a dopiero później, po wielu trudach, empirycznie potwierdzono rzeczywiste ist-

nienie tej cząstki, a prawa broniono, ponieważ było „proste i eleganckie". Ostatecznie zwyciężyło więc opisane matematycznie prawo, które pierwotnie zamierzano odłożyć do lamusa. Podobnie było z odkrywaniem odleglejszych planet układu słonecznego. Zasady Newtonowskiej mechaniki wskazywały, gdzie ich szukać. Tam też je znajdowano.

Kontynuując swój wywód, Smolin zauważa, że reprezentantów trzeciej kultury łączy wspólnota pewnych idei filozoficznych. Ta zaś – jego zdaniem – może zainicjować reaktywowanie filozofii naukowej wywodzącej się już jednak z nowego spojrzenia na świat, także społeczny, do którego zresztą należy wychowanie wraz z całą jego infrastrukturą. Nie jest on ani statyczny, ani wieczny. Twierdzenie nie odnosi się tylko do świata ożywionego, jak sądzono w XIX wieku, lecz opisuje wszystko, co istnieje, a zatem także świat społeczny. To najważniejszy bodaj składnik owego nowego spojrzenia, w którym zaskakująco istotnego – wręcz filozoficznego i kulturowego znaczenia nabierają procesy jednokierunkowe i nieodwracalne pojmowane jako ewoluowanie do stanu najbardziej prawdopodobnego, jakim jest nieporządek.

Nie jest to – wbrew niektórym twierdzeniom – argument przemawiający na rzecz akceptacji czy wręcz afirmacji chaosu w myśleniu o człowieku i społeczeństwie, a także o wychowaniu. Na dobrą sprawę może mieć ono bardzo pesymistyczny wydźwięk, a jego akceptacja wymaga od przeciętnego człowieka nie lada duchowej siły i odporności. Twierdzenie to prowokuje bowiem do wniosku, że jeżeli cokolwiek (tu – jako porządek) ma przetrwać, musi być systematycznie podtrzymywane i zasilane z zewnątrz. „... uzyskaliśmy mikroskopowe sformułowanie paradygmatu ewolucyjnego, który wyraża druga zasada (termodynamiki; przyp. S.M.). Z uwagi na to, że paradygmat ewolucyjny obejmuje całą chemię, jak również istotną część biologii i nauk społecznych, skłonni jesteśmy uważać ten wynik za bardzo ważny" (Prigogine, Stengers, 1990, s. 34). Nikt zatem nam niczego nie zagwarantował. O wszystko, co uznamy za korzystne, musimy walczyć, a gdy już to osiągniemy, musimy podtrzymywać. Bez naszego ciągłego wysiłku wszystko, także to, co dla nas najważniejsze, ulega degeneracji.

Powróćmy jeszcze na krótko do Smolina. Rozwija on wizję nowej naukowej filozofii, ta zaś nie może pominąć pytania o stworzenie świata. Nawiązując do tej kwestii, wskazuje, że współczesna nauka dostarcza coraz liczniejszych dowodów, iż świat organizmów żywych stworzył się sam. Nauka podpowiada nam, że nie było genialnego projektanta zajmującego się życiem. Wystarczyły bowiem procesy opisywane przez zasady, tworzące obecnie zręby teorii ewolucji, która – co znamienne – wbrew bardzo silnym dowodom uznawana jest przez wielu humanistów kwestionujących istnienie wiedzy obiektywnej jedynie za wytwór świata słów, świata myśli i porozumiewania się, jeszcze jeden tekst nie bardziej wiarygodny niż inne.

Tak oto docieramy do kolejnego źródła niechęci humanistów wobec przyrodoznawców. Ci bowiem kreślą nam wizję świata odczłowieczonego, w którym usycha to, co było dla człowieka źródłem radości i zachwytu. Przyrodo-

znawcy obnażają zarazem nasze naturalne skłonności do antropocentryzmu i ukazują ich bezpodstawność. Podejmująca fundamentalne kwestie nauka nie wzbudza sympatii, ponieważ w dość powszechnym mniemaniu jawi się jako „rakowata tkanka, której rozrastanie się grozi istnieniu całego świata kultury" (tamże, s. 44). Dość często też przypisuje się nauce ukryte i podstępne tendencje do panowania nad kulturą i człowiekiem, wzmagane przez techniczne konsekwencje dokonywanych odkryć.

Opisana kontrowersja nie może pozostać bez znaczenia dla edukacji. Warto przede wszystkim zauważyć ugruntowany wieloletnią tradycją podział uczniów na potocznie pojmowanych „humanistów" i orientujących się na przedmioty ścisłe: matematykę i przyrodoznawstwo. Podziałowi temu towarzyszą zwykle prowadzone w szkole tak zwane profile. Z jednej strony są one wyrazem dążenia do respektowania przez szkołę uczniowskich uzdolnień i zainteresowań, a także manifestują uwzględniany w praktyce postulat indywidualizacji oferty programowej i kształcenia. Z drugiej natomiast strony odzwierciedlają bardzo głęboko zakorzenione myślenie potoczne. Zgodnie z nim humanisty nie sposób nauczyć matematyki i przedmiotów przyrodniczych i na odwrót – uczniowie naturalnie zainteresowani przedmiotami ścisłymi nie są w stanie zgłębić subtelności humanistyki. Warto też zauważyć, że myślenie takie jest wygodne dla szkół i nauczycieli. Uwalnia ono ich od obowiązku rzetelnego nauczenia wszystkich uczniów podstaw różnych przedmiotów tak, by mogli oni bez przeszkód ze sobą się porozumiewać. Być może z tego właśnie powodu nie jesteśmy skorzy zadać sobie pytania, czy uczniowie dzielą się rzeczywiście na uzdolnionych w humanistyce i w przedmiotach ścisłych, czy też podział ten sami kreujemy naszym postępowaniem. Innymi słowy, być może jest tak, że o wspomnianym podziale decydują edukacyjne doświadczenia poszczególnych jednostek, nad którymi nikt nie panuje, ani uczeń, ani nauczyciel, ani szkoła, ani rodzice.

Niezależnie jednak od odpowiedzi na to pytanie wydaje się, że szkoła może mieć swój udział w łagodzeniu napięcia pomiędzy przyszłymi pokoleniami humanistów a reprezentantami „trzeciej kultury".

Przypisy

[1] Podział na „intelektualistów" czy też „humanistów" i na „naukowców", bardziej klarowny zapewne na gruncie amerykańskim, gdzie *science* kojarzy się z przyrodoznawstwem, traci nieco przejrzystości na gruncie europejskim. Warto dodać, że większość zawartych w zbiorze tekstów wyraźnie odwołuje się do kultury amerykańskiej. Być może opisywany tu konflikt z tych właśnie różnych względów zyskuje na ostrości.

[2] Murray Gell-Mann – autor jednego z zamieszczonych w *Trzeciej kulturze* tekstów tak się o nim wypowiada: „Smolin? Och to ten młody człowiek ze zwariowanymi pomysłami? Może się nie myli!". Ta i inne podobne charakterystyki dobrze oddają pewne swoistości atmosfery dominującej wśród reprezentantów trzeciej kultury. Ale właśnie Smolin napisał, że humanistów „...nie da się czytać, gdyż język oparty na wzorcu Hegla, Heideggera czy kogokolwiek innego, jest tak niezrozumiały, że wręcz traci w pewnym momencie sens. Kieruje nimi jakaś romantyczna potrzeba wypowiadania się w sposób

zawiły, niezrozumiały będąca, moim zdaniem, całkowitym nieporozumieniem. Dlaczego to robią, co nimi kieruje raz dlaczego jest to takie popularne, chyba nigdy nie uda mi się zrozumieć" (s. 34).

Bibliografia

Brockman J. (red.): *Trzecia kultura*. Wydawnictwo CIS, Warszawa 1996.

Dawkins R.: *Ślepy zegarmistrz, czyli jak ewolucja dowodzi, że świat nie został zaplanowany*. PIW, Warszawa 1994.

Dawkin R.: *Samolubny gen*. Prószyński i S-ka, Warszawa 1996.

Penrose R.: *Makroświat, mikroświat i ludzki umysł*. Prószyński i S-ka, Warszawa 1997.

Prigogine I., Stengers I.: *Z chaosu ku porządkowi*. PIW, Warszawa 1990.

Summary

„Third culture" is an expression of the conflict between environment researchers and „intellectual" related to the wide understood humanism. The „Third culture" researchers are experts on environment, they see philosophic consequences of the most recent achievements in that field. They make lower a hermeneutic of philosophy, which –in their opinion – in deciding level make it harder the agreement between humanists and researchers of the environment. Author wanted to describe the conflict, and tries to describe its educational consequences .

Janusz Gajda

MEDIA W EDUKACJI

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Oficyna Wydawnicza, „Impuls"
Kraków 2002

Wybitny znawca problemu – prof. dr hab. Janusz Gajda
– przygotował podręcznik do wprowadzonego przez Ministerstwo
Edukacji Narodowej do szkół obowiązkowego przedmiotu
– edukacjia medialna

Grzegorz Szumski
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

PERSPEKTYWY INTEGRACYJNEGO KSZTAŁCENIA NIEPEŁNOSPRAWNYCH W POLSCE. ANALIZA SYSTEMOWO-PORÓWNAWCZA

Jednym z najistotniejszych celów reformy kształcenia specjalnego w Polsce, która właśnie zaczęła być realizowana jako element ogólnej reformy edukacji, jest upowszechnienie wspólnego nauczania dzieci zdrowych i niepełnosprawnych. Zadanie, jakie postawili reformatorzy, może być przedmiotem dwojakiego rodzaju pytań badawczych. Po pierwsze, można pytać o wartość samego celu. Po drugie, można pytać o to, czy przewidywane środki są adekwatne do jego realizacji. Choć w niniejszym szkicu oba problemy będą przedmiotem rozważań, to drugiemu z nich poświęcimy nieco więcej uwagi.

Kształcenie integracyjne jako cel polityki edukacyjnej

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy polityka edukacyjna powinna promować wspólne kształcenie zdrowych i niepełnosprawnych byłoby zajęciem tyleż jałowym, co niebezpiecznym. Jałowym dlatego, że na tak postawione pytanie nie można udzielić jednoznacznej, racjonalnej odpowiedzi. Badania naukowe nad pedagogicznymi konsekwencjami kształcenia integracyjnego i segregacyjnego prowadzą do niejednoznacznych wniosków. Wiele zależy od tego, jak kształcenie jest realizowane, kto mu podlega i jakiego rodzaju efekty są przedmiotem empirycznej kontroli. Z pewnością w całkiem pojemnym koszu z wynikami, które dotychczas uzyskano, można znaleźć argumenty za obydwoma rozwiązaniami (opcjami). Niebezpieczne, gdyż otwarte kwestionowanie kształcenia integracyjnego jako pryncypium polityki edukacyjnej niechybnie skazuje dziś autora na publiczny niebyt. Zmniejszenie poziomu segregacyjności praktyki kształcenia niepełnosprawnych jest traktowane jako niekwestionowany cel polityki oświatowej, gdyż posiada bardzo

mocne uzasadnienie w systemie wartości dominującym we współczesnym świecie. Można powiedzieć, że integracja niepełnosprawnych (nie tylko zresztą na poziomie edukacyjnym) należy do obszaru politycznej poprawności. Świadczy o tym np. słynna Deklaracja z Salamanki, którą podpisali przedstawiciele rządów 92 krajów i 25 organizacji międzynarodowych. Sygnatariusze tego dokumentu potwierdzili „zaangażowanie wobec Edukacji dla Wszystkich" oraz uznali „konieczność i pilną potrzebę zapewnienia kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych posiadających szczególne potrzeby edukacyjne w ramach zwykłych systemów oświatowych" (*Deklaracja ...*, s. VIII), mimo iż wiele z reprezentowanych przez nich krajów nie ma ani warunków, ani perspektyw na objęcie większości niepełnosprawnych dzieci jakąkolwiek formą kształcenia. Zmniejszenie segregacyjności kształcenia niepełnosprawnych jako kierunkowy cel reformy nie podlega naukowej dyskusji. Dyskutować za to można i warto cele szczegółowe. Ich ocena jednak nie daje się oddzielić od pytań zasadniczych; o istotę integracji i kształcenia integracyjnego niepełnosprawnych.

W projekcie reformy kształcenia specjalnego w Polsce przyjęto założenie, że docelowo tylko dzieci z ciężkimi niepełnosprawnościami intelektualnymi i psychicznymi powinny być kształcone w szkołach specjalnych (MEN, 2001, s. 6). Urzeczywistnienie tego celu może doprowadzić do obniżenia segregacyjności szkolnictwa o około 50%. W roku szkolnym 1999/2000 bowiem w warunkach segregacyjnych kształciło się na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum – w zależności od przyjętej definicji kształcenia segregacyjnego – 1,9% (w szkołach i klasach specjalnych) lub 2,0% (w szkołach i klasach specjalnych i nauczaniu indywidualnym) populacji uczniów (obliczenia własne na podstawie danych MEN). Ciężka niepełnosprawność intelektualna i psychiczna nie jest co prawda terminem precyzyjnym, jednak zwykle jego zakresem obejmuje się osoby upośledzono umysłowo w stopniu umiarkowanym i głębszym, z zaburzeniami złożonymi, autystyczne oraz dotknięte innymi chorobami psychicznymi. Na podstawie dostępnych danych krajowych i zagranicznych można przyjąć, że do grupy tej należy mniej niż 1% populacji wszystkich uczniów. W Danii, gdzie ciężka niepełnosprawność jest kategorią prawa oświatowego, zalicza się do niej 1% uczniów (Fronz-Jorgensen, 1994, s. 473). Jednak w tym kraju obejmuje ona nie tylko zaburzenia psychiczne i intelektualne, ale także ciężkie uszkodzenia sensoryczne i fizyczne.

Zmniejszenie liczby uczniów szkół i klas specjalnych do około 1% populacji dzieci i młodzieży objętej obowiązkiem szkolnym postawiłoby Polskę w rzędzie krajów o najniższym wskaźniku segregacyjności kształcenia (por. tab. 1, prawa kolumna). Można powiedzieć, że system nasz zbliżyłby się do granicy sensownej integracji. Integracja bowiem uczniów ciężko niepełnosprawnych nie przekracza poziomu fizycznego, przestrzennego.

Tabela 1. Edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SEN) w 9 krajach

Kraj	Procenty populacji wszystkich uczniów				
	uczniowie z SEN	w klasach ogólnodostępnych	w klasach specjalnych	w szkołach specjalnych	segregowani łącznie
Włochy	1.7	0.2	1.3	0.2	1.5
Dania	13.3	10.9	0.5	1.9	2.4
Szwecja	3.0	1.0	1.3	0.7	2.0
USA	8.8	5.0	2.3	1.5	3.8
Niemcy	4.2	0	0	4.2	4.2
Anglia	1.8	0.3	0.1	1.4	1.5
Belgia	3.6	0.1	0	3.5	3.5
Holandia	4.1	0.2	0	3.9	3.9
Norwegia	6.0	5.0	0.3	0.7	1.0

Źródło: Vislie (1995, s. 50).

Jednak posługiwanie się wyłącznie tą miarą nie daje pełnego obrazu poziomu prointegracyjności szkoły. Ważne jest bowiem także to, jaka jest jakość kształcenia uczniów włączonych do szkoły ogólnodostępnej. Nie dysponujemy, niestety, klarownymi miarami oceny tejże jakości. Potrafimy sformułować co najwyżej ogólne kryteria. Chodzi o to, aby szkoła ogólnodostępna zapewniała włączonym uczniom jak najwyższe wyniki przy jak najmniejszej dodatkowej pomocy. Postulat ograniczenia specjalnej pedagogicznej pomocy znajduje uzasadnienie nie tylko w ekonomice oświaty, ale i w teorii naznaczenia oraz innych teoriach, tłumaczących (auto)marginalizację osób niepełnosprawnych (por. Kirsten, 2001). Z pedagogicznego punktu widzenia argumenty drugiego rodzaju są, oczywiście, dużo ważniejsze, choć pedagodzy specjalni nie zawsze biorą je pod uwagę przy ocenie praktyk kształcenia integracyjnego. W świetle przedstawionych kryteriów trudno uznać za wzorcowy, choć często za taki uchodzi (por. np. Bürli, 1985; Pijl, 1994), system kształcenia integracyjnego w Danii, gdzie aż 13% uczniów poddawanych jest kształceniu specjalnemu poza klasą szkolną (przynajmniej w wymiarze części godzin przeznaczonych na edukację). Wszak wiele innych krajów kształceniem takim obejmuje kilka razy mniej uczniów i nie ma dowodów, że są oni gorzej wykształceni. Sami Duńczycy zresztą coraz częściej przyznają, że ich system kształcenia integracyjnego znalazł się w ślepej uliczce (por. np. Tetler, 1999). Poważne słabości posiada jednak także, przeciwstawny duńskiemu, włoski system kształcenia integracyjnego. Chcąc uniknąć, głównie z przyczyn finansowych (por. Buchelt, 1986, s. 185–186), nadmiernego zapotrzebowania na dodatkową, specjalną pomoc w systemie kształcenia integracyjnego, we Włoszech wprowadzono restrykcyjne zasady orzekania niepełnosprawności. Zgodnie z prawem oświatowym za niepełnosprawnych uznaje się tylko uczniów z uszkodzeniami organicznymi lub chorych psychicznie i oni tylko objęci są kształceniem specjalnym (Filippini, Steinemann, 1995, s. 88–92). Prawne bariery redukujące zakres kształcenia specjalnego nie zapewniają jednak odpowiedniej pomocy pedagogicznej wszystkim potrzebującym uczniom. Świadczy o tym wzrost liczby niepełnosprawnych na wyższych etapach

edukacji, przede wszystkim zaś wysoka drugoroczność i odpad szkolny (Schröder, 1998). Trafna wydaje się interpretacja Schrödera, w myśl której zjawiska te dowodzą, że włoski system pomija potrzeby kształcenia specjalnego części uczniów; niejako przeocza ich specjalne potrzeby edukacyjne. Optymalny zakres specjalnej pomocy pedagogicznej (kształcenia specjalnego) znajduje się gdzieś pomiędzy Włochami a Danią, ale nie potrafimy go dzisiaj wyznaczyć. Chcąc zapewnić wysoką jakość niesegregacyjnych systemów kształcenia, należy jednak pamiętać, że zakres potrzeb specjalnego wsparcia rośnie we współczesnej szkole i wykracza poza populację stanowiącą przedmiot oddziaływań tradycyjnej pedagogiki specjalnej. Ma na to wpływ bardzo wiele zjawisk, z których najważniejszymi są komplikowanie się świata życia dzieci, a zarazem znacznie utrudnione warunki socjalizacji. Jak zwracają uwagę epidemiolodzy, wraz z rewolucją społeczno-kulturową, określaną mianem późnej nowoczesności (Giddens, 2001) lub ponowoczesności radykalnie rośnie liczba dzieci o zaburzonym rozwoju, spowodowanym czynnikami psychospołecznymi (Schlack, 1996, s. 190). Do grupy tej należą przede wszystkim dzieci z zaburzeniami zachowania i zaburzeniami emocjonalnymi, które według amerykańskich badań stanowią już ponad 6% populacji uczniów (Boyle et al., 1994, za: Schlack, 1996, s. 187). Jeśli dodamy do tej liczby kolejne 6% uczniów z trudnościami w uczeniu się (*learning disability*), uzyskamy obraz radykalnie zmienionej populacji uczniów potrzebujących wsparcia pedagogiki specjalnej. Zapewnienie tym uczniom warunków do efektywnego uczenia się w szkole jest tak samo ważnym celem pedagogicznych działań, zmierzających do zbudowania szkoły dla wszystkich, jak i ograniczanie zakresu kształcenia w szkołach specjalnych. Jeśli polityka oświatowa w Polsce dąży do zwiększenia prointegracyjności systemu szkolnego, to celu tego nie może pomijać.

Trzecim wreszcie wymiarem, w którym warto analizować kształcenie integracyjne jako cel reformy szkolnictwa, jest równość dostępu. Ruch społeczny na rzecz desegregacji niepełnosprawnych, który był jednym z ważnych motorów rozwoju integracji szkolnej, kierował się w swych działaniach zasadą równości. Zatem szkolno-systemowe rozwiązania prointegracyjne nie powinny zasady tej gwałcić. Tymczasem bywa tak zwłaszcza wtedy, gdy o dostępie do kształcenia w warunkach niesegregacyjnych decydują czynniki socjokulturowe (np. wykształcenie rodziców, zamożność, miejsce zamieszkania). Także ten aspekt kształcenia integracyjnego powinien być uwzględniany w ocenie polityki edukacyjnej, nawet jeśli nie został on wyartykułowany w celach reformy.

Konkludując można powiedzieć, że kształcenie integracyjne, czy szkoła dla wszystkich, jest złożoną ideą pedagogiczną. Jej realizacja nie ogranicza się w żadnym wypadku do przemieszczania uczniów ze szkół i klas specjalnych do klas ogólnodostępnych. Integracja edukacyjna bowiem oznacza także, a czasami przede wszystkim wysiłek, którego celem jest zapewnienie warunków efektywnego uczenia się dzieciom z problemami rozwojowymi na terenie szkoły ogólnodostępnej. Wielu spośród tych uczniów należy do tzw. „nowej populacji" pedagogiki specjalnej, która powstała w ostatnich latach w wyniku radykalnych przemian społecznych i kulturowych. Większość z nich nigdy nie uczęszczała do szkół i klas specjalnych.

Kształcenie integracyjne w Polsce u progu reform

Polska należy do tej grupy krajów, w których poziom niesegregacyjności systemu kształcenia niepełnosprawnych (mierzony standardowymi miarami) jest stosunkowo wysoki w porównaniu z zakresem celowej polityki prointegracyjnej. Szczególnie dobrze wypadamy wtedy, gdy za miarę integracyjności przyjmuje się liczbę uczniów szkół/klas specjalnych w stosunku wszystkich uczniów. Ten wskaźnik dla Polski wynosił w roku szkolnym 1999/2000 około 2%, co jest bliskie osiągnięciom Danii czy Szwecji, słynących z prowadzenia od lat konsekwentnej polityki edukacyjnej na rzecz wspólnego nauczania zdrowych i niepełnosprawnych. Mniej korzystny obraz uzyskujemy posługując się inną miarą; odsetkiem niepełnosprawnych kształconych w szkołach/klasach specjalnych. I w tym wypadku jednak system polski miał u progu reformy lepsze wskaźniki, niż większość systemów kontynentalnej Europy (np. niemiecki, belgijski, holenderski, francuski). Ponadto miara ta jest mniej obiektywna, gdyż opiera się na fałszywym założeniu, że udział zdiagnozowanych jednostek niepełnosprawnych w populacji uczniów jest podobny w poszczególnych krajach.

Stosunkowo niski poziom segregacyjności polskiego systemu kształcenia niepełnosprawnych w niewielkim stopniu jest wynikiem celowej polityki edukacyjnej. Znaczny odsetek uczniów niepełnosprawnych (15% w szkołach podstawowych i 10% w gimnazjach w roku szkolnym 1999/2000) od lat kształcony był w szkołach ogólnodostępnych z powodu niewystarczającej sieci placówek specjalnych oraz niskiej atrakcyjności ich oferty w oczach części rodziców. Już w latach 70. wpływowi pedagodzy specjalni prowadzili wprawdzie badania nad kształceniem integracyjnym (np. Kirejczyk, 1970; Hulek, 1977), jednak nie skutkowało to konsekwentną polityką prointegracyjną. Idea ta nabrała centralnego znaczenia w pedagogice specjalnej i polityce oświatowej dopiero w latach 90. Na ugruntowanie się jej statusu niewątpliwy wpływ wywarły demokratyczne przemiany po upadku komunizmu.

Znaczącym impulsem do rozwoju integracyjnego kształcenia niepełnosprawnych było Zarządzenie Nr 29 MEN z 1993 r. Na jego mocy wprowadzono w Polsce, obok istniejącej wcześniej integracji jednostkowej, tzw. klasy integracyjne. Charakteryzują się one zmniejszoną liczebnością (od 15 do 20 uczniów, w tym 3–5 uczniów niepełnosprawnych) oraz stosowaniem specjalnopedagogicznych metod kształcenia. Z reguły w klasach tych pracuje dwóch nauczycieli, z których jeden jest pedagogiem specjalnym. Lobby, jakie powstało wokół tej formy kształcenia, sprawiło, że zaczęto ją utożsamiać z całym kształceniem integracyjnym (Bogucka, 2000). Tymczasem pod koniec lat 90. w klasach integracyjnych w szkołach podstawowych w Polsce kształciło się ok. 6% uczniów niepełnosprawnych, a zatem prawie trzy razy mniej niż w klasach ogólnodostępnych. Bardziej rozpowszechniona forma wspólnego nauczania zdrowych i niepełnosprawnych nie spotykała się jednak z należytym zainteresowaniem polityków oświatowych i uznaniem pedagogów specjalnych. Jednym z ważnych powodów tego stanu rzeczy mogą być nieporozumienia terminologiczne. W pedagogice specjalnej wyodrębnia się formę integracyjnego kształcenia, która polega na tym, że dziecko niepełnosprawne uczęszcza do szkoły ogólnodostępnej nie otrzymując żadnego wsparcia specjalnego. W polskiej tradycji językowej określa się ją mianem integracji fizycznej (Dykcik, 1987) lub pozornej (Maciarz, 1999). Wy-

daje się, że pojęcie to jest niesłusznie utożsamiane z integracją jednostkową w szkole rejonowej. Przy współczesnym poziomie upowszechnienia diagnostyki i orzecznictwa psychologiczno-pedagogicznego pojęcie integracji pozornej ma raczej charakter teoretyczny. Większość bowiem uczniów niepełnosprawnych w klasach ogólnodostępnych otrzymuje specjalną pomoc, choć w mniejszym niż w klasach integracyjnych zakresie. Jeżeli jest ona niewystarczająca, należy przede wszystkim poszukiwać sposobów jej doskonalenia. Paleta możliwych rozwiązań – niejednokrotnie już w świecie opracowanych i wypróbowanych – jest bardzo szeroka. Polityka oświatowa powinna po nie sięgać, gdyż przytaczane powyżej dane statystyczne wskazują, że klasy integracyjne nie mogą stanowić realnej drogi ograniczenia segregacyjności szkolnictwa w Polsce.

Stosunkowo powolny rozwój skolaryzacji uczniów niepełnosprawnych w klasach integracyjnych nie jest jedynym mankamentem strategii stosowanej w latach 90. Słabością klas integracyjnych jest także to, że naruszają one zasadę sprawiedliwości społecznej, a tym samym samą istotę integracji.

Ciekawych informacji dostarczają wskaźniki przestrzennego zróżnicowania dostępu niepełnosprawnych do edukacji, w tym do dwóch form kształcenia integracyjnego (por. tab. 2). W Polsce ok. 80% uczniów niepełnosprawnych kształci się w miastach. Jest to wskaźnik wysoce nadreprezentatywny w stosunku do poziomu urbanizacji i świadczy o tym, że gros niepełnosprawnych dzieci ze wsi pobiera naukę poza miejscem zamieszkania. Na wnikliwą uwagę zasługują także dane na temat integracyjnych form kształcenia w mieście i na wsi. Cztery razy szybsze upowszechnianie się klas integracyjnych w mieście świadczy wyraźnie o tym, że prowadzona w latach 90. polityka edukacyjna nie sprzyjała poprawie szans edukacyjnych niepełnosprawnych ze wsi. Z kolei nieproporcjonalnie wysoki – w porównaniu z miastami – odsetek niepełnosprawnych kształci się w ogólnodostępnych szkołach wiejskich. Mniej pewne dane posiadamy na temat innych, znaczących aspektów funkcjonowania klas integracyjnych. Jedną z ważnych cech klas integracyjnych jest ich pozarejonowy charakter. Znaczy to, że znaczna część uczniów tych klas (zwłaszcza niepełnosprawnych) pobiera naukę w innej szkole niż ich rówieśnicy z sąsiedztwa. Stan taki musi hamować rozwój naturalnych więzi rówieśniczych. Na podstawie badań zachodnich (por. Lener, 1999; Preuss-Lausitz, 1981) oraz obserwacji praktyki krajowej można przyjąć, że wśród niepełnosprawnych uczniów klas integracyjnych występuje nadreprezentatywność dzieci z wyższych warstw społecznych. W badaniach sondażowych prowadzonych na terenie Warszawy ustalono, że ojcowie aż 37% niepełnosprawnych uczniów klas integracyjnych posiadali wyższe wykształcenie (Kasprzykowska, 2001, s. 101). W analogicznych badaniach wychowanków przedszkoli integracyjnych wskaźnik ten wyniósł aż 53% (Rosińska, 2001, s. 41). Klasy integracyjne i przeznaczane na nie publiczne środki są zawłaszczane przez przedstawicieli klasy średniej. Taka sytuacja jest niekorzystna, gdyż na integrację ze względu na stan zdrowia nakłada się segregacja ze względu na pochodzenie społeczne, a ruch integracyjny prowadzi w ostateczności do reprodukcji społecznych nierówności. Klasy integracyjne są w końcu rozwiązaniem drogim. Ich dynamiczny rozwój w Polsce w latach 90. nie powinien przesłaniać faktu, że ten sposób upowszechniania kształcenia niepełnosprawnych we wspólnym nurcie ze zdrowymi napotka z czasem na barierę finansową.

Tabela 2. Regionalne zróżnicowanie form kształcenia uczniów niepełnosprawnych (w procentach) w Polsce w roku szkolnym 1999/2000

Formy kształcenia	Szkoły podstawowe		Gimnazja	
	miasto	wieś	miasto	wieś
Szkoły specjalne	79. 2	43. 7	85. 4	72. 6
Klasy specjalne	5. 0	9. 0	4. 1	4. 5
Klasy integracyjne	7. 5	2. 0	3. 1	0. 5
Klasy ogólnodostępne	8. 3	45. 3	7. 4	22. 4
Razem	100	100	100	100

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych MEN.

Obok wielu słabości strategia upowszechniania kształcenia integracyjnego w Polsce w minionej dekadzie mała oczywiście także zalety. Po pierwsze, przyczyniła się ona do rozwoju nowoczesnych metod kształcenia i terapii oraz ich popularyzacji w środowisku pedagogów. Po drugie, zatrudniono w szkołach dodatkowo ponad 600 specjalistów: pedagogów specjalnych, rehabilitantów, logopedów, lekarzy itp., co znacznie poprawiło jakość usług edukacyjnych szkół ogólnodostępnych (Bogucka, 1998, s. 11). Miało to jednak miejsce, niestety, tylko w niektórych placówkach. Po trzecie wreszcie, na tyle spopularyzowano samą ideę integracji, że stała się ona niepodważalną zasadą polityki oświatowej i trwałym składnikiem społecznej świadomości.

Nowe rozwiązania, ich pierwsze następstwa i proponowane korekty

Wprowadzona w roku szkolnym 2000/2001 reforma kształcenia specjalnego utrzymała kształcenie integracyjne jako naczelną zasadę szkolnej edukacji niepełnosprawnych, a nawet ją wyeksponowała. Czy proponowane w ramach reformy mechanizmy doprowadzą jednak do radykalnego wzmocnienia tendencji prointegracyjnych? Przemawiać może za tym bardzo wiele – choć nie wszystkie – z proponowanych rozwiązań. Po pierwsze zatem, integracji sprzyjać powinna wspólna podstawa programowa, która obowiązuje uczniów zdrowych i niepełnosprawnych sensorycznie, fizycznie i upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Po drugie, reforma przewiduje odchodzenie od nauczania frontalnego i encyklopedycznego doboru treści na rzecz aktywizujących metod nauczania i integracji wiedzy. Oba te mechanizmy stwarzają bardziej sprzyjające warunki adaptacji dzieci z dysfunkcjami do szkoły ogólnodostępnej i czynią tę szkołę środowiskiem bardziej otwartym na potrzeby dzieci niepełnosprawnych. Trzecią zmianą, która może mieć rewolucyjny wpływ na kształcenie specjalne – podobnie jak na cały system szkolny – jest centralny system egzaminacyjny. Reforma wprowadza państwowe – niezależne od poszczególnych szkół – komisje egzaminacyjne, które będą przeprowadzały centralne sprawdziany

wiedzy uczniów na koniec każdego szczebla szkolnego. Egzaminy te – choć w formie zmodyfikowanej ze względu na charakter niepełnosprawności – obejmą także uczniów niepełnosprawnych bez względu na to, czy kształcą się oni w szkołach (klasach) ogólnodostępnych, integracyjnych czy specjalnych. Można oczekiwać, że utworzony w ten sposób system monitorowania pracy szkół (i poszczególnych nauczycieli) przyczyni się do podniesienia poziomu kształcenia uczniów niepełnosprawnych, a zarazem wyrównania ich szans edukacyjnych i życiowych. Poziom ten jest dzisiaj niewystarczający, o czym może świadczyć niski wskaźnik skolaryzacji niepełnosprawnych w normie intelektualnej na szczeblu maturalnym i wyższym. Ponadto, uzyskamy instrument stałej oceny porównawczej jakości kształcenia niepełnosprawnych w różnych formach organizacyjnych. Ponieważ wyniki kształcenia uczniów niepełnosprawnych w systemie integracyjnym są z reguły wyższe niż w formach segregacyjnych (por. Haeberlin i in., 1991, s. 108–127), ich upublicznienie może stanowić ważną przesłankę wyborów podejmowanych przez rodziców i władze oświatowe.

Czwarta wreszcie zmiana, na którą warto zwrócić uwagę, dotyczy systemu finansowania szkolnictwa. Wraz z reformą wprowadzono w Polsce zasadę, że szkoły otrzymują dotację proporcjonalną do liczby uczniów. Dotacja ta jest zwiększana na uczniów niepełnosprawnych (w różnej wysokości, w zależności od typu niepełnosprawności). Taki system finansowania – w powiązaniu z coraz głębszym w Polsce niżem demograficznym – może okazać się bardzo istotnym instrumentem podnoszenia poziomu upowszechniania kształcenia uczniów niepełnosprawnych we wspólnym nurcie. Silnego efektu działania czynników ekonomicznych można oczekiwać także dlatego, że nowe regulacje prawne uprawomocniają integrację jednostkową. Szkoły ogólnodostępne, które będą chciały przyjmować uczniów niepełnosprawnych ze swojego obwodu szkolnego będą mogły im zapewnić odpowiednie warunki nauki nie tworząc kosztownych klas integracyjnych. Prointegracyjny wpływ mechanizmów finansowych byłby prawdopodobnie jeszcze silniejszy, gdyby obowiązek zapewnienia niepełnosprawnym edukacji spoczywał na gminie. Wtedy gmina kierowałaby do szkół specjalnych uczniów dopiero wtedy, gdy nie była by w stanie zapewnić im właściwych warunków kształcenia. Mimo wielokrotnych wypowiedzi pedagogów specjalnych przeciw powierzeniu obowiązku edukacji niepełnosprawnych i prowadzenia szkolnictwa ogólnodostępnego odrębnym jednostkom administracji publicznej rozwiązanie to utrzymano (np. Pańczyk, 2001, s. 22).

Wyrażonemu powyżej optymizmowi przeczą pierwsze dane na temat efektów wdrażania reformy. Jeszcze porównanie procentowego udziału uczniów niepełnosprawnych w poszczególnych formach kształcenia w roku szkolnym 1999/2000 i 2000/2001 może napawać wielkim optymizmem. Dane te świadczą, że poziom segregacyjności szkolnictwa obniżył się z 80% do 59% (por. tab. 3). Jednak dane te nie uwzględniają zmiany populacji uczniów niepełnosprawnych. Tymczasem zmiana taka miała bardzo radykalny charakter, gdyż w roku szkolnym 1999/2000 niepełnosprawni stanowili 2,1% populacji uczniów

szkół podstawowych i gimnazjów, zaś rok później aż 3,4% (aby zachować stałą podstawę obliczeń, obie liczby nie uwzględniają nauczania indywidualnego). Gdy przyjmiemy za wskaźnik segregacyjności nie poziom lokacji uczniów niepełnosprawnych w poszczególnych formach organizacyjnych w stosunku do niepełnosprawnych, lecz w stosunku do wszystkich uczniów, okaże się, że w analizowanym okresie segregacyjność szkolnictwa w Polsce wzrosła. O ile w roku szkolnym 1999/2000 w szkołach i klasach specjalnych kształciło się 1,7% wszystkich uczniów, o tyle w roku następnym 2,0% (por. tab. 3).

Tabela 3. Uczniowie niepełnosprawni w różnych formach kształcenia w Polsce (w %)

Podział uczniów		Segregacyjne (klasy i szkoły specjalne)	Klasy integracyjne	Klasy ogólnodostępne
Rok szkolny 1999/2000	wszyscy uczniowie	1.7	0.12	0.31
	uczniowie niepełnosprawni	80.0	5.5	14.5
Rok szkolny 2000/2001	wszyscy uczniowie	2.0	0.18	1.2
	uczniowie niepełnosprawni	59.0	5.4	35.6

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych: GUS: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2000/2001*. Warszawa 2001.

Chociaż prezentowane dane z pewnością nie świadczą na korzyść prowadzonej reformy, to – w mojej opinii – nie powinny być przedwcześnie traktowane jako dowód jej porażki. Przeciwko tak pochopnemu i jednoznacznemu wnioskowi przemawiają co najmniej dwa ważne argumenty. Po pierwsze, dane którymi dysponujemy są nader niepełne. Nie wiemy zatem, w jaki sposób doszło do tak gwałtownego wzrostu populacji uczniów niepełnosprawnych oraz czy wzrost ten jest równomierny w przekroju poprzecznym (regionalnym) i podłużnym (w kolejnych klasach). Nie dysponujemy żadną charakterystyką psychologiczną, pedagogiczną i społeczna grupy uczniów inkorporowanych do kategorii niepełnosprawnych. Nie posiadamy także danych porównujących efekty ich kształcenia przed i po zaliczeniu ich do grupy niepełnosprawnych. Po drugie, nie wszystkie ważne mechanizmy regulujące kształcenie niepełnosprawnych zdążyły dotąd zadziałać. Przykładowo, nie prowadzono jeszcze ogólnopolskich sprawdzianów kompetencji i egzaminów końcowych po gimnazjum, a wyniki sprawdzianów próbnych uczniów niepełnosprawnych nie zostały opublikowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Nie znaczy to jednak, że ujawnione zagrożenia można lekceważyć. Należy je raczej traktować jako wskazówki pożądanych korekt mechanizmów regulujących system kształcenia specjalnego. Wprowadzona reforma przewiduje – obok rozwiązań trafnych – także takie, które mogą budzić wątpliwości. O dwóch spośród nich należy wspomnieć.

Pierwszym jest system orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego. Radykalny wzrost liczby uczniów niepełnosprawnych w przeciągu jednego roku

uświadamia dobitnie, jak ważna jest sprawność tego systemu. Przynajmniej hipotetycznie wydaje się, że system orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego posiada silne mechanizmy zabezpieczające przed nadmiernym powiększaniem populacji uczniów uznanych prawnie za niepełnosprawnych. Rozporządzenie MEN z dn. 12 lutego 2001 r. jednoznacznie wszak ogranicza krąg osób uprawnionych do wnioskowania do rodziców (prawnych opiekunów) ucznia (par. 4.1). Im także pozostawia prawo decydowania o wcieleniu zaleceń orzeczenia w życie (par. 12.1). Rodzice (prawni opiekunowie) mogą nie skorzystać z możliwości kształcenia specjalnego dziecka, mimo że kształcenie takie będzie mu przysługiwało. Rozporządzenie MEN ogranicza silnie udział szkoły macierzystej dziecka w postępowaniu orzekającym. Tylko paragraf 5.8 przewiduje taki udział w bardzo ograniczonej formie. Zgodnie z jego zapisem „zespół (orzekający) może zasięgnąć opinii nauczycieli uczących ucznia w celu przedstawienia problemów dydaktycznych i wychowawczych ucznia".

Mimo iż zespoły orzekające o potrzebie kształcenia specjalnego są całkowicie niezależne od szkół, nie można wykluczyć, że szkoły będą skutecznie wykorzystywać pośrednie mechanizmy nacisku na rodziców słabych uczniów, aby ci z kolei podejmowania starania o przyznanie ich dzieciom prawa do specjalnej pomocy pedagogicznej. Szkoły bowiem z rozwiązań takich mogą w polskim systemie czerpać podwójne korzyści. Z jednej strony otrzymają środki na organizację nauczania specjalnego, z drugiej zaś argumenty tłumaczące niższy poziom osiągnięć uczniów. Jest, co prawda słodkim, ale jednak mitem pogląd, że przy wpływie na zakwalifikowanie ucznia do kształcenia specjalnego nauczyciele kieruje się wyłącznie jego dobrem. Przeczą temu doświadczenia wszystkich – poza Włochami – krajów, które prowadziły intensywną politykę prointegracyjną w szkolnictwie. Obok wspominanej już Danii, w której odsetek uczniów ze specjalnymi potrzebami wzrósł do 13% populacji, możemy przywołać przykłady Finlandii (17%), USA (11%), Kanady (11%), Norwegii (6%), (por. Asatani, Norita, 1996; Bürli, 1997; Vislie, 1995). Nie można zatem wykluczyć, że i nasz system orzecznictwa będzie wymagał w przyszłości dodatkowych mechanizmów zabezpieczających przed powiększaniem populacji uczniów niepełnosprawnych do absurdalnych rozmiarów. Już dziś za to istnieją, jak się wydaje, racjonalne przesłanki do krytyki innego aspektu Rozporządzenia MEN z 12 lutego 2001 r. Pedagogicznie nieuzasadnione i systemowo-organizacyjnie nietrafne jest orzekanie o formie organizacyjnej kształcenia specjalnego. Orzecznictwo takie jest całkiem intuicyjne i nie ma wystarczającej podbudowy we współczesnej wiedzy na temat diagnozy w pedagogice specjalnej. Ponadto, takie rozwiązanie jest sprzeczne z – wprowadzanymi przez reformę – mechanizmami rynkowymi. Jaki sens ma konkurencja ofert poszczególnych placówek (także typów placówek) adresowanych do dzieci niepełnosprawnych i ich rodziców, gdy o ostatecznym wyborze miejsca kształcenia przesądza – administracyjna w istocie – decyzja poradni. Inna słabość nowego systemu kształcenia specjalnego polega na tym, że nie przewiduje on efektywnych sposobów wykorzystania sieci szkół specjalnych. Jeżeli będzie się dynamicznie rozwijać kształcenie integracyjne, szkoły te mogą tracić uczniów

i w ostateczności podlegać likwidacji. Może to mieć dwa negatywne następstwa. Po pierwsze, może wywoływać opór pracowników tych szkół. Po drugie, może doprowadzić do rozproszenia zasobów kadrowych pedagogów specjalnych. Tymczasem na bazie szkół specjalnych można by tworzyć, funkcjonujące z powodzeniem w wielu krajach zachodnich (Dania, Holandia, Niemcy, Norwegia) i zalecane w Zaleceniach z Salamanki, centra specjalnopedagogicznego wspierania (por. Mierke, Wachtel, 1996). Instytucje te mogły by wspomagać szkoły ogólnodostępne w rozbudowie infrastruktury niezbędnej do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Infrastruktura taka jest niewątpliwie potrzebna. Współczesna szkoła bowiem nie jest w stanie wywiązywać się ze swoich edukacyjnych zadań bez wykorzystania dorobku metodycznego pedagogiki specjalnej oraz zróżnicowanego i elastycznego systemu wsparcia ze strony pedagogów specjalnych. Rozwiązania te są potrzebne zarówno uczniom włączanym do szkół ogólnodostępnych, jak i znacznej grupie tych, którzy szkół ogólnodostępnych nigdy nie opuszczali.

Zarówno doświadczenia minionej dekady, jak i wdrażana reforma pozwalają mówić o pedagogicznie rozumianym postępie w kształceniu niepełnosprawnych i upowszechnianiu praktyk integracyjnych w Polsce. Efekty działań należy jednak stale monitorować i wprowadzać niezbędne korekty. Reformy oświatowe we współczesnym świecie mają przecież charakter ciągły.

Bibliografia

Asatani M., Narita S.: *Status of Japanesse Students with Disabilities Percived by Non-Disable Students*. 10th World Congress IASSID. Helsinki 1996.

Bogucka J. (red.): *Szkoła dla wszystkich. X-lecie integracji w Polsce*. Warszawa 2000.

Bogucka J.: *Szkoła dla wszystkich*. „Edukacja i Dialog" 1998, nr 5.

Buchelt I.: *Integration Behinderter in Regelschulen. Das Beispiel aus einer Mittelschule in Bologna*. W: Kasztanowicz U. (Hrsg.): *Wege aus der Isolation*. Heidelberg 1986.

Bürli A.: *Sonderpädagogik international*. Luzern 1997.

Bürli A.: *Zur Behindertenpädsgogik in Italien, England und Dänemark*. Luzern 1985.

Deklaracja z Salamanki oraz *Wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* (przekład T. Gałkowski). Brak roku wydania.

Dykcik W. (red.): *Pedagogika specjalna*. Poznań 1997.

Filippini Steinemann C.: *Es ist normal, verschieden zu sein. Die Integration von Schülern und Schüerinnen mit Behinderung in der öffentlichen Schule in Italien*. 1995.

Fronz-Jorgensen B.: *Schulische Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher in Dänemark*. „Zeitschrift für Heilpädagogik" 1994, nr 7.

Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa 2001.

GUS: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2000/2001*. Warszawa 2001.

Haeberlin U., Bless G., Moser U., Klaghofer R.: *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern und Stuttgart 1991.

Hulek A.: *Integracyjny system kształcenia i wychowania*. W: Hulek A. (red.): *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa 1977.

Kasprzykowska A.: *Sytuacja społeczno-ekonomiczna rodzin dzieci niepełnosprawnych*. Praca magisterska. APS. Warszawa 2001.

Kirejczyk K.: *Nauczanie głuchych razem ze słyszącymi*. Warszawa 1970.

Kirsten J.: *Podmiotowość i automarginalizacja młodzieży niepełnosprawnej ruchowo na przykładzie wybranych teorii*. W: Dryżałowska G. (red.): *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka*. Warszawa 2001.

Lener G.: *Schulische Integration und Reproduktion sozialer Unhleichheit*. Schulheft 94/1999.

Maciarz A. (red.): *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Kraków 1999.

Mierke Ch., Wachtel P. (red.): *Sonderpädagogische Förderzentren im internationalen Vergleich*. Würzburg.

MEN, Zarządzenie Nr 29 z dnia 4 października 1993 w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi i ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz Urz MEN Nr 9 1993).

MEN: *O kształceniu integracyjnym i specjalnym*. Warszawa 2001.

MEN: Rozporządzenie z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasadach kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania.

Pańczyk J.: *Kształcenie specjalne w końcu XX wieku*. W: Dryżałowska G. (red.): *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka*. Warszawa 2001.

Pijl S.J.: *Denmark*. W: Cor J., Meijer W., Pijl S.J., Hegarty S. (Ed.): *New Perspectives in Special Education. A six-country study of integration*. London 1994.

Preuss-Lausitz U.: *Fördern ohne Sonderschule*. Weinheim–Basel 1981.

Rosińska J.: *Rodzinne uwarunkowania wychowania integracyjnego dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu*. Praca magisterska. APS, Warszawa 2001.

Schlack H.G.: *Kinder mit Behinderung. Veränderung des Spektrums, Veränderung der Aufgaben*. W: Opp G., Peterander F. (Hrsg.): *Focus Heilpädagogik – Projekt Zukunft*. Basel 1996.

Schröder U.: *Wo bleiben die Lernbehinderten im italienischen Integrationssystem – oder gibt es sie gar nicht?* W: *Sonderpädagogischer Kongress 1998: Entwicklung-Standorte-Perspektiven*. Würzburg 1998.

Tetler S.: *Die dänische Integratiosbestrebungen am Scheidenweg*. W: Kreuzer M. (Hrsg.): *Behindertenhilfe und Sonderpädagogik. Erfarungen und Praxisbeispiele aus Dänemark*. Berlin 1999.

Vislie L.: *Integration Policies, School Reforms and the Organisation of Schooling for Handicapped Pupils in Western Societies*. W: Clark C., Dyson A., Millward A. (ed.): *Towards Inclusive Schools?* London 1995.

Summary

In the paper it have been presented the following issues:

– integrative education as the aim of education policy,

– integrative education in Poland at the beginning of the reform within the school system,

– new solution, their first after-effects and proposed corrects.

In summary the author corroborates, that the experiences of 90-s and assumptions of implemented reform let us think about a pedagogically understood progress in education of handicapped and about dissemination of integration activities in Poland. The effects of undertaken activities should be continuously monitored and implement necessary corrects. Educational reforms in the present days are continuos.

Polecamy książkę

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA W POLSCE I NA ŚWIECIE

pod redakcją
Tadeusza Lewowickiego

przy współudziale
Ewy Ogrodzkiej-Mazur i Aliny Szczurek-Boruty

„W tej złożonej i nielatwej sytuacji niebywałe dotąd znaczenie zyskuje nurt edukacji międzykulturowej. Edukacja ta sprzyja poznawaniu, rozumieniu i akceptowaniu różnych kultur i tworzących je ludzi. Coraz więcej – przygotowuje do współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur. Warto też podkreślić, że edukacja międzykulturowa dobrze służy, a przynajmniej służyć powinna, podtrzymywaniu tożsamości poszczególnych społeczności i osób. Jest to niezwykle istotne, bo stając się obywatelami Europy i świata, pozostajemy świadomi naszych więzi z ojczyzną lokalną i ojczyzną prywatną".

Wprowadzenie

ISSN 0208-6336
ISBN 83-226-0977-9

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2002

Joanna M. Michalak
Uniwersytet Łódzki

ROZUMIENIE POJĘCIA „ODPOWIEDZIALNOŚĆ NAUCZYCIELSKA" A POCZUCIE ODPOWIEDZIALNOŚCI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI

W przeprowadzanych przeze mnie rozważaniach odpowiedzialność nauczycielska jest analizowana z perspektywy poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli – swoistej intuicji moralnej wyrażającej się w wewnętrznym przekonaniu o konieczności wzięcia na siebie odpowiedzialności. Przesłanką podjętych przeze mnie analiz badawczych jest założenie mówiące o tym, że rozumienie odpowiedzialności można sytuować wśród warunków jej ponoszenia.

Porządek przedstawionych treści wyznaczają odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak silne jest natężenie poczucia odpowiedzialności zawodowej wśród badanych nauczycieli?
2. Jak można rozumieć pojęcie „odpowiedzialność nauczycielska"?
3. Czy i jaki zachodzi związek pomiędzy rozumieniem pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska" przez nauczycieli a ich poziomem poczucia odpowiedzialności zawodowej"?

Prezentowany materiał jest wynikiem badań diagnostyczno-weryfikacyjnych nad problemem poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli i rozumieniem przez nich pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska", przeprowadzonych przez autorkę.

Charakterystyka badanej grupy

Prezentowane badania przeprowadziłam w wybranych losowo szkołach w roku szkolnym 2000/2001, od marca do czerwca, na terenie miasta Łodzi. Populacja badanych nauczycieli liczyła łącznie 403 osoby. Ze wstępnej charakterystyki badanej populacji wynika, że w próbie znalazło się 308 kobiet (76,4%) i 95

mężczyzn (23,6%). Zdecydowana przewaga kobiet, które wzięły udział w badaniach, jest zgodna z ogólnopolską tendencją zatrudnienia w zawodzie nauczycielskim. Najliczniejszą grupę ankietowanych reprezentowali nauczyciele szkół podstawowych (132 osoby – 32,8%), najmniej liczną – nauczyciele szkół średnich zawodowych i pomaturalnych (70 osób – 17,4%). Nauczyciele gimnazjów i szkół średnich ogólnokształcących stanowili odpowiednio: 117 osób – 29% i 84 osoby – 20,8%. Dominujące cechy objętej badaniami grupy nauczycieli to: zdecydowana przewaga kobiet posiadających wykształcenie magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym, ze średnim i długim stażem pracy pedagogicznej.

Metody badań

W przedstawianym badaniu naukowym zastosowałam metody: szacowania i sondaż diagnostyczny. Posłużenie się metodą szacowania wraz z odpowiadającym jej narzędziem badawczym – autorską skalą ocen nazwaną: „Skalą Poczucia Odpowiedzialności Zawodowej Nauczycieli" (S. POZN) pozwoliło na określenie natężenia poczucia odpowiedzialności zawodowej w grupie badanych nauczycieli. Druga z zastosowanych metod została powiązana z ankietą, której kwestionariusz „Odpowiedzialność zawodowa nauczycieli" stworzył możliwości dokonania analizy ilościowo-jakościowo, dzięki której można było ujawnić funkcjonujące wśród badanych sposoby rozumienia pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska".

Poziom poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli

W prowadzonych badaniach skoncentrowałam się na określeniu natężenia poczucia odpowiedzialności zawodowej w badanej grupie nauczycieli. Wyniki uzyskane w S. POZN, zinterpretowałam na trzech poziomach: wysokim, przeciętnym i niskim. Tabela 1 zawiera dane prezentujące rozkład wyników uzyskanych za pomocą skali S. POZN w badanej populacji.

Tabela 1. Rozkład wyników uzyskanych za pomocą skali S. POZN w badanej populacji

Płeć	Liczba osób znajdujących się w klasie wyników						Ogółem	
	niskich		przeciętnych		wysokich			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Kobieta	163	40,4	50	12,4	95	23,6	308	76,4
Mężczyzna	32	7,9	39	9,7	24	5,9	95	23,6
Ogółem	195	48,4	89	22,1	119	29,5	403	100,0

Źródło: obliczenia własne.

Analiza danych empirycznych uzyskanych na podstawie skali S. POZN wykazuje, iż najliczniejszą grupę tworzą badani, którzy osiągnęli wynik niski w S. POZN, stanowią oni prawie 1/2 całości (48,4%). Drugą grupę respondentów stanowią ci, którzy osiągnęli wysoki poziom poczucia odpowiedzialności zawodowej. W grupie tej znalazło się 119 osób (29,5% ogółu). Około 1/5 część badanych (22,1%) osiągnęła wynik przeciętny. Dane te pozwalają stwierdzić, iż badani nauczyciele wykazali przede wszystkim niski poziom gotowości do podejmowania i ponoszenia odpowiedzialności. Oznacza to, iż wykazują w niskim stopniu gotowość do: planowania, kontroli, korygowania działania ze względu na prawa wpisane w pełnioną przez nich rolę społeczną, nakładania w razie przeszkód dodatkowej energii na osiągnięcie celu, ponoszenia skutków dokonywanych przez siebie zmian, wyrównania (rekompensaty) negatywnych skutków swej decyzji lub działania na rzecz osób poszkodowanych. W niskim stopniu występuje też u nich przeświadczenie o możliwościach wpływu na siebie, na własne działania zawodowe i postępowanie, mają niskie poczucie konsekwencji własnego sprawstwa (mają trudności z postrzeganiem siebie w kategorii sprawcy). Można przypuszczać, że osoby te cechują się zaniżoną dbałością o podnoszenie jakości własnej pracy, postrzegają odpowiedzialność w jej wymiarze negatywnym, przez co staje się ona kategorią statyczną i związana jest tylko z odpowiadaniem przed kimś, za coś. Nauczyciele ci za moment znamienny uznają działania oraz zachowania kierunkowane poprzez zakazy. Dominuje u nich nastawienie „od" odpowiedzialności.

Nauczyciele, którzy uzyskali wysoki wynik w S. POZN, przejawiają pozytywne nastawienie do odpowiedzialności i są zorientowani na jej podejmowanie. W wysokim stopniu występuje u nich gotowość do: planowania, kontroli, korygowania działania ze względu na prawa wpisane w pełnioną przez nauczyciela rolę społeczną, nakładania w razie przeszkód dodatkowej energii na osiągnięcie celu, ponoszenia skutków dokonywanych przez siebie zmian, wyrównania (rekompensaty) negatywnych skutków swej decyzji lub działania osobom poszkodowanym. Inaczej mówiąc, osoby te kształtują swoją aktywność, w kierunku nieponoszenia odpowiedzialności w sensie negatywnym. Towarzyszy im silne przeświadczenie o możliwościach wpływu na własne działanie zawodowe i postępowanie. W wysokim stopniu zdają sobie oni sprawę z konsekwencji własnego sprawstwa (postrzegają siebie jako sprawców). Cechuje ich dbałość o podnoszenie jakości własnej pracy i swoich kwalifikacji zawodowych, sumienność i rzetelność w wykonywaniu zadań dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczych.

Nauczyciele o przeciętnym poczuciu odpowiedzialności zawodowej przejawiają w umiarkowanym stopniu gotowość do planowania, kontroli, korygowania działania, nakładania w razie przeszkód dodatkowej energii na osiągnięcie celu i jednocześnie w wysokim stopniu gotowość do ponoszenia skutków dokonywanych przez siebie zmian, wyrównania (rekompensaty) negatywnych skutków swej decyzji lub działania osobom poszkodowanym. Są to osoby, u których przejawia się silne przeświadczenie o możliwościach wpływu na własne działanie zawodowe i postępowanie, w wysokim stopniu zdają sobie spra-

wę z konsekwencji własnego sprawstwa. Jednak są zorientowane w szczególności na ponoszenie odpowiedzialności.

Rozumienie pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska"

Niezwykle trudnym zadaniem było sformułowanie wzorcowej definicji pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska", z którą można byłoby porównywać wypowiedzi badanych i określać poziom rozumienia analizowanego pojęcia. Przystępując do opracowania zebranego materiału badawczego, za punkt odniesienia w ocenie poziomu rozumienia pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska", przyjęłam sposób wyodrębniania poszczególnych poziomów analizowanego pojęcia za U. Ostrowską (1998, s. 25–27). Autorka, posiłkując się definicją odpowiedzialności S. Jedynaka[1] (1994, s. 159–160), zaproponowała następującą definicję odpowiedzialności moralnej: „odpowiedzialność moralna jest to właściwość ludzkiego dobrowolnie podjętego postępowania, opartego na/wynikającego ze świadomości obowiązków i powinności podmiotu, a zatem świadomie zdającego sobie sprawę z jego przebiegu i z następstw oraz przejawiającego gotowość ponoszenia pozytywnych i negatywnych konsekwencji swoich zachowań" (Ostrowska, 1998, s. 243).

W definicji tej można wyróżnić trzy konstytutywne definiensy określające pojęcie odpowiedzialności moralnej: 1) świadomość obowiązków i powinności podmiotu; 2) świadome zdawanie sobie sprawy z własnego, dobrowolnie podjętego postępowania (bez przymusu fizycznego i moralnego) oraz z jego następstw; 3) gotowość ponoszenia pozytywnych i negatywnych konsekwencji swojego postępowania. U. Ostrowska, prowadząc badania nad rozumieniem pojęcia „odpowiedzialność moralna" wśród studentów pedagogiki, do określenia stopnia rozumienia tego pojęcia (opierając się na zaprojektowanej przez siebie definicji odpowiedzialności moralnej) wyróżniła sześć zasadniczych poziomów:

I. Dość wysoki: dość zwięzłe wytłuszczenie definiensów, względnie wyczerpujące rozumienie istoty pojęcia.

II. Dość dobry: pominięcie jednego z konstytutywnych definiensów i określanie definiendum jako: świadome zdawanie sobie sprawy z własnego postępowania i z jego następstw oraz gotowość ponoszenia (pozytywnych i negatywnych) konsekwencji własnego postępowania.

III. Dość dostateczny: zawężenie definiendum pojęcia do jednego z definiensów: świadomość zdawania sobie sprawy z własnego dobrowolnie podjętego postępowania i z jego następstw.

IV. Dość dostateczny: zawężenie definiendum pojęcia do jednego z konstytutywnych definiensów: gotowość ponoszenia (pozytywnych i negatywnych) konsekwencji własnego postępowania.

V. Niedostateczny poziom: operowanie cechami konsekutywnymi, których obecność nie jest albo/i konieczna, wystarczająca po temu, aby określić pojęcie.

VI. Brak zrozumienia pojęcia.

Na użytek niniejszych badań, można zaproponować rozumienie „odpowiedzialności nauczycielskiej" jako kategorii, która opisuje taką właściwość dobrowolnie podjętego postępowania nauczyciela, zdającego sobie sprawę z jego przebiegu i z następstw, opartego na świadomości obowiązków i powinności zawodowych, która kierunkowana jest przede wszystkim dbałością o przestrzeganie praw funkcjonujących w zawodzie nauczycielskim (odpowiedzialność pozytywna), nie zaś zakazami (odpowiedzialność negatywna). Tak rozumiane pojęcie odpowiedzialności nauczycielskiej oznacza akceptację przez nauczyciela pozytywnych oraz negatywnych skutków jego działań.

Proponowane pojęcie odpowiedzialności nauczycielskiej tworzą następujące cechy współoznaczone przez jego nazwę, tworzące jej treść i sens, czyli konotację:

1) świadomość obowiązków i powinności zawodowych przez nauczyciela;

2) zdawanie sobie sprawy z własnego dobrowolnie podjętego postępowania (bez przymusu fizycznego i moralnego), kierunkowanego dbałością o przestrzeganie praw funkcjonujących w zawodzie nauczycielskim i z jego następstw;

3) gotowość do ponoszenia pozytywnych i negatywnych skutków swojego postępowania.

Wskazane wyżej trzy konstytutywne definiensy składają się na zaproponowaną przeze mnie definicję pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska". Opierając się na zacytowanym sposobie wyodrębniania poziomów rozumienia pojęcia „odpowiedzialność moralna", dokonałam próby jego uściślenia i przystosowania do potrzeb prowadzonych analiz badawczych. Efektem podjętych przeze mnie działań jest następujące rozróżnienie poziomów rozumienia pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska":

I. Bardzo wysoki: dość zwięzłe wyróżnienie wszystkich definiensów, wyczerpujące rozumienie istoty pojęcia.

II. Wysoki: pominięcie jednego z konstytutywnych definiensów i określenie definiendum jako: zdawanie sobie sprawy z własnego dobrowolnie podjętego postępowania (bez przymusu fizycznego i moralnego), kierunkowanego dbałością o przestrzeganie praw funkcjonujących w ramach zawodu nauczycielskiego i z jego następstw oraz gotowość do ponoszenia pozytywnych i negatywnych skutków swojego postępowania;

III. Umiarkowany: pominięcie jednego z konstytutywnych definiensów i określenie definiendum jako: świadomość obowiązków i powinności zawodowych oraz gotowość do ponoszenia (pozytywnych i negatywnych) skutków własnego postępowania.

IV. Niski: zawężenie definiendum pojęcia do jednego z konstytutywnych definiensów i określenie definiendum jako: „świadomość obowiązków i powinności zawodowych przez nauczyciela" albo „świadomość konsekwencji własnego działania" albo „gotowość do ponoszenie skutków (pozytywnych i negatywnych) własnego postępowania".

V. Bardzo niski: brak konstytutywnych definiensów przyjętego określania odpowiedzialności nauczyciela, operowanie cechami konsekutywnymi, których obecność nie jest albo/i konieczna, wystarczająca po temu, aby określić pojęcie.

VI. Brak zrozumienia pojęcia: brak konstytutywnych definiensów przyjętego określania odpowiedzialności nauczyciela i brak cech konsekutywnych pojęcia.

Warto zwrócić uwagę na różnice, jakie zachodzą pomiędzy poziomem II (wysoki) i III (umiarkowany). Uznałam, iż „świadomość obowiązków i powinności zawodowych wraz z gotowością do ponoszenia (pozytywnych i negatywnych) skutków własnego postępowania" (poziom III) wskazuje na sytuację, w której mamy do czynienia raczej z przestrzeganiem litery prawa, nie zaś ducha reguły, co w konsekwencji prowadzi do oceniania postępowania nauczyciela nie w zależności od leżących u ich podłoża intencji, lecz wedle ich materialnej zgodności z ustanowionymi regułami. W poznawczym aspekcie odpowiedzialności nauczycielskiej, szczególnie gdy mówimy o świadomości konsekwencji własnych działań, akcentowane jest dostrzeganie relacji przyczynowo-skutkowych między własną aktywnością nauczyciela a zdarzeniami, które ta aktywność wywołuje. Można założyć, że im szerszy zakres relacji nauczyciel potrafi dostrzec, tym jego działanie może być bardziej odpowiedzialne, uwzględniające szeroki wachlarz tych konsekwencji. Stąd doszłam do przekonania, iż rozumienie odpowiedzialności jako „zdawanie sobie sprawy z własnego dobrowolnie podjętego postępowania (bez przymusu fizycznego i moralnego), kierunkowanego dbałością o przestrzeganie praw funkcjonujących w ramach zawodu nauczycielskiego i z jego następstw oraz gotowość do ponoszenia pozytywnych i negatywnych skutków swojego postępowania" (poziom II) można przedłożyć ponad rozumienie odpowiedzialności jako „świadomość obowiązków i powinności zawodowych oraz gotowość do ponoszenia (pozytywnych i negatywnych) skutków własnego postępowania" (poziom III).

Wyprowadzone przez respondentów definicje pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska" zostały zakwalifikowane do wyszczególnionych sześciu poziomów rozumienia rozpatrywanego pojęcia – zgodnie z jego trzema (wyodrębnionymi wyżej) konstytutywnymi definiensami. Dane zawarte w tabeli 2 przedstawiają wyniki tej klasyfikacji.

Tabela 2. Rozumienie pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska" przez nauczycieli

Poziom rozumienia pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska"	Badani nauczyciele				Ogółem	
	Kobieta		Mężczyzna			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
I – Bardzo wysoki	7	2,3	3	3,2	10	2,5
II – Wysoki	30	9,7	16	16,8	46	11,4
III – Umiarkowany	92	29,9	31	32,6	123	30,5
IV – Niski	107	34,7	31	32,6	138	34,2
V – Bardzo niski	58	18,8	9	9,5	67	16,6
VI – Brak zrozumienia pojęcia	14	4,6	5	5,3	19	4,7
Ogółem	308	100,0	95	100,0	403	100,0

Źródło: obliczenia własne.

Pojęcie „odpowiedzialność nauczycielska" zostało określone przez 403 osoby, co oznacza, że wszyscy respondenci podjęli się próby jego wyjaśnienia. Jednak warto zwrócić uwagę, że zaledwie 10 respondentów (2,5%) podało wyczerpujące rozumienie istoty pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska", osiągając w ten sposób bardzo wysoki poziom rozumienia analizowanego terminu. Osoby te, w konstruowanych przez siebie definicjach, wymieniały wszystkie konstytutywne definiensy przyjętego jako wzorzec określenia odpowiedzialności nauczycielskiej.

W grupie osób, które sformułowały w miarę dokładne definicje analizowanego pojęcia i w związku z tym zostały usytuowane na wysokim poziomie jego rozumienia, znalazło się 46 badanych (11,4%), w tym 16 mężczyzn (16,8% ogółu mężczyzn) i 30 kobiet (9,7% ogółu kobiet). W definicjach odpowiedzialności nauczycielskiej konstruowanych przez tę grupę badanych, był pomijany definiens określony jako: „świadomość obowiązków i powinności zawodowych".

Około 1/3 badanych (30,5%) określa odpowiedzialność nauczycielską jako świadomość obowiązków i powinności zawodowych oraz gotowość ponoszenia pozytywnych i negatywnych konsekwencji własnego postępowania. Mężczyźni prezentują to stanowisko o 2,7 punktu procentowego częściej niż kobiety.

Dwustu dwudziestu czterech respondentów (55,5%) przejawiało zdecydowane trudności w dokładnym określeniu rozważanego tutaj pojęcia. Co pozwala zarazem wnioskować, że definiowanie znaczenia pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska" sprawiło badanym trudność. W tej grupie 138 respondentów (34,2%) utożsamia odpowiedzialność nauczycielską z gotowością ponoszenia konsekwencji własnego postępowania, 67 respondentów (16,6%) operuje cechami konsekutywnymi pojęcia (kobiety dwa razy częściej niż mężczyźni), zaś 19 badanych (4,7%) uzewnętrzniło poprzez swoje wypowiedzi brak zrozumienia tego pojęcia.

Za wypowiedzi definiujące odpowiedzialność nauczycielską w raczej nieprawidłowy sposób uznałam te, w których nauczyciele nie wymieniali definiensów uznanych za istotne, a swoją uwagę skupiali na wymienianiu cech współwystępujących, których obecność w definicji jest dopuszczalna, lecz niekonieczna. Na bardzo niskim poziomie rozumienia odpowiedzialności usytuowała się 1/6 badanych (16,6%).

Nauczyciele definiujący analizowane pojęcie w ten sposób najczęściej podawali jego następujące określenia, które można ująć w kilka grup:

1. Odpowiedzialność nauczycielska jako obowiązek zawodowy:

– *odpowiedzialność nauczycielska to poczucie obowiązku, wywiązywanie się ze swoich zadań (K, SP, nr 27)*[2];

– *odpowiedzialność nauczycielska to wywiązywanie się z przyjętego na siebie obowiązku przygotowania drugiego człowieka (ucznia) do radzenia sobie w sytuacjach życiowych (wyposażenie w wiedzę i umiejętności), (K, SP, nr 322);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to realizacja przyjętych obowiązków zawodowych (M, G, nr 235).*

2. Odpowiedzialność nauczycielska jako wartość:

– *odpowiedzialność nauczycielska to wartość związana ze wzorowym wykonywaniem pracy, której celem jest kształcenie i wychowywanie młodzieży przy zastosowaniu różnorodnych form i środków (K, G, nr 15);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to wartość nauczyciela, który musi być stawiany za wzór zarówno pod względem wiedzy, postawy społecznej, jak i potrzeby stawania się jednostką doskonalszą. Jest to wzór dla ucznia i wartość, którą powinien on posiąść (M, SŚO, nr 259);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to wartość, w której na czoło wybija się profesjonalizm (K, SŚO, nr 202).*

3. Odpowiedzialność nauczycielska jako nieodłączna cecha nauczyciela:

– *odpowiedzialność nauczycielska jest cechą, bez której nauczyciel nie może wykonywać swojego zawodu (K, SŚZ, nr 187);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to ważna cecha każdego nauczyciela, bez której nie mógłby on wykonywać swojego zawodu (K, G, nr 164);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to cecha nieodłączna każdego nauczyciela, który chce mądrze postępować (M, SP, nr 56).*

4. Odpowiedzialność nauczycielska jako świadomość, refleksja:

– *odpowiedzialność nauczycielska to sama świadomość obarczona dodatkowymi wymaganiami moralnymi (K, SP, nr 43);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to świadomość, refleksja nad swoimi działaniami. Zastanawianie się czy działalność dydaktyczna i pedagogiczna wspiera ogólny rozwój dziecka (K, SP, nr 95);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to świadomość (ciągła), że często tę odpowiedzialność bierze się na siebie nawet wtedy, gdy nikt od nas już tej odpowiedzialności nie oczekuje (tzn. kiedy słyszymy o postępach naszych wychowanków, wiemy o dobrych i złych ich uczynkach), (K, G, nr 190).*

5. Odpowiedzialność nauczycielska jako samokontrola:

– *odpowiedzialność nauczycielska to kontrolowanie siebie, branie pod uwagę, że wszystko co się robi lub mówi ma wpływ na uczniów (M, SŚO, nr 349);*

– *odpowiedzialność nauczycielska, polega na kontrolowaniu swojego zachowania, przewidywaniu własnych zachowań i postaw w różnych sytuacjach (K, G, nr 127);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to takie kontrolowanie swojego postępowania, by nie łamać zasad moralnych (K, SŚZ, nr 373).*

6. Odpowiedzialność nauczycielska jako konsekwentne postępowanie:

– *odpowiedzialność nauczycielska polega na konsekwentnym postępowaniu wobec wychowanków, zgodnym z normami społecznymi (M, SŚZ, nr 389);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to konsekwencja w zachowaniu ze zwracaniem uwagi na to co się mówi, jaką wiedzę się przekazuje i w jaki sposób wpływa się na uczniów (K, SŚO, nr 273);*

– *odpowiedzialność nauczycielska, to konsekwentne realizowanie wytyczonych celów, świadomość obowiązku działania zgodnie z tymi celami (K, SP, nr 22).*

7. Odpowiedzialność nauczycielska jako troska o uczniów:

– *odpowiedzialność nauczycielska to troska o uczniów, o ich bezpieczeństwo, umiejętności i wiadomości (K, SP, nr 58);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to troszczenie się i dbanie o wychowanków, odpowiadanie na ich potrzeby (K, SP, 75);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to troska o ucznia w szkole (K, G, nr 154).*

8. Odpowiedzialność nauczycielska jako dbałość o nauczanie i wychowanie, zdrowie i bezpieczeństwo wychowanków:

– *odpowiedzialność nauczycielska to wyjątkowa dbałość o prawidłową realizację procesu wychowania (niepopełnianie błędów wychowawczych) (M, SŚO, nr 311);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to dbałość o rzetelne przekazanie wiedzy i wyrobienie w uczniach właściwych postaw społecznych i moralnych (K, G, nr 153);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to dbałość o nauczanie i kształtowanie właściwych postaw u dzieci i młodzieży (K, SP, nr 96);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to dbanie o zdrowie uczniów w szerokim tego słowa znaczeniu (zdrowie psychiczne, fizyczne, społeczne) oraz dbanie o bezpieczeństwo (K, SŚO, nr 262).*

9. Odpowiedzialność nauczycielska jako uczciwość, sumienność, niezawodność, rzetelność, roztropność:

– *odpowiedzialność nauczycielska to uczciwość wobec uczniów, nakazuje ona rozwijanie swojej wiedzy i warsztatu pracy (M, G, nr 114);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to sumienne wywiązywanie się z podjętych działań wychowawczo-dydaktycznych (M, SŚZ, nr 361);*

– *odpowiedzialność nauczycielska, to niezawodność wobec wychowanków i innych nauczycieli (K, ŚŚO, nr 227);*

– *odpowiedzialność nauczycielska polega na roztropności, rozwadze w sytuacjach moralnego wyboru i podczas podejmowania decyzji (K, SŚO, nr 355).*

Zacytowane wypowiedzi nauczycieli wskazują na funkcje, jakie ma pełnić odpowiedzialność nauczycielska. Są one wpisane w pełnioną przez nauczycieli rolę społeczną. Wśród nich na czoło wysuwają się funkcje związane z wychowywaniem, nauczaniem i opieką. Dość liczna grupa badanych usytuowanych na piątym poziomie rozumienia omawianego pojęcia (bardzo niski poziom rozumienia) sprowadzała odpowiedzialność do rangi obowiązku zawodowego i powiązanej etymologicznie z tym pojęciem obowiązkowości. Tego typu uproszczenie prowadzi do minimalizowania zakresu odpowiedzialności nauczycielskiej, do zubożenia jej istoty.

Za brak zrozumienia pojęcia uznałam te definicje nauczycieli, w których nie wymieniano zarówno cech konstytutywnych, jak i konsekutywnych odpowiedzialności nauczycielskiej. Analiza wyników badań wykazała, iż 4,7% ogółu badanych przejawiało brak zrozumienia rozpatrywanego pojęcia. Wypowiedzi nauczycieli sytuujących się na ostatnim z wyróżnionych przeze mnie poziomów rozumienia pojęcia (szóstym) zazwyczaj zawierają niewiele znaczące sformułowania typu:

– *odpowiedzialność nauczycielska to coś ważnego (K, SP, nr 59);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to wychowanie (K, SP, nr 32).*

Niektórzy respondenci wyraźnie podkreślali trudności, jakie im towarzyszyły w definiowaniu pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska", pisząc o tym wprost:

– *odpowiedzialność nauczycielska, to coś, co trudno zdefiniować (K, SP, nr 147);*

– *odpowiedzialność nauczycielska towarzyszy mi w mojej pracy, ale nie potrafię jej wyjaśnić (K, SP, nr 83).*

Niektóre z wypowiedzi badanych świadczą o popełnianiu przez ich autorów błędu logicznego, polegającego na definiowaniu jakiegoś pojęcia za pomocą tego pojęcia, co bywa w logice określane, jako błąd: *circulus vitiosus in definiendo.* Przykładem tego typu określeń są wypowiedzi:

– *odpowiedzialność nauczycielska polega na odpowiedzialności nauczyciela za siebie i za uczniów (M, SP, nr 105);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to odpowiedzialność za podejmowane przez nauczyciela czyny (K, G, nr 210);*

– *odpowiedzialność nauczycielska to odpowiedzialność za powierzone nauczycielowi obowiązki do realizacji (M, SŚZ, nr 351).*

Dość liczna grupa badanych usytuowanych na piątym poziomie rozumienia omawianego pojęcia (bardzo niski poziom rozumienia) sprowadzała odpowiedzialność do rangi obowiązku zawodowego i powiązanej etymologicznie z tym pojęciem obowiązkowości. Tego typu uproszczenie prowadzi do minimalizowania zakresu odpowiedzialności nauczycielskiej, do zubożenia jej istoty.

Za brak zrozumienia pojęcia uznałam te definicje nauczycieli, w których nie wymieniano zarówno cech konstytutywnych, jak i konsekutywnych odpowiedzialności nauczycielskiej. Analiza wyników badań wykazała, iż 4,7% ogółu badanych przejawiało brak zrozumienia rozpatrywanego pojęcia.

Reasumując, wyniki badań nad określaniem pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska" trzeba stwierdzić, iż tylko nieliczni badani (56 respondentów – 13,9%) podjęli udaną próbę dość pełnego zdefiniowania tego terminu. „Odpowiedzialność nauczycielska" rozpatrywana przez nich jest jako „coś najważniejszego w życiu", „wartość", po którą należy sięgać. Dotyczy sytuacji, w których można ją traktować nie tylko jako odpowiadanie „za coś", ale również jako „odpowiadanie na coś" nabiera charakteru prospektywnego. Odpowiedzialność w tym przypadku oznacza zobowiązanie wobec innych (uczniów, rodziców, innych nauczycieli, społeczeństwa) i samego siebie, postawę zaangażowania w spełnianie wartości odpowiedzialności, działanie ze względu na dobro wychowanków, społeczeństwa, przyrody, dążenie do podwyższania kwalifikacji zawodowych, umiejętności, wiedzy o sobie i świecie w celu pełniejszego przewidywania skutków własnego działania i sprawowania kontroli nad nimi, doskonalenie kompetencji praktyczno-moralnych w kierunku gotowości do podejmowania działań odpowiedzialnych lub niepodejmowania działań nieodpowiedzialnych (intencjonalność działania, perspektywiczność).

Zdecydowana większość badanych nauczycieli (86,0%), przedstawiając swoje rozumienie odpowiedzialności nauczycielskiej, wykazywała wyraźną tendencję do zawężania znaczenia tego pojęcia. Co oznacza jego niedostateczne

rozpoznawanie w świadomości badanych. Nauczyciele swoją uwagę skupiali na wymiarze fizycznym odpowiedzialności, odnosząc ją do sytuacji realnych, przejawiających się w wynikach (skutkach) postępowania nauczyciela. Tak definiowana odpowiedzialność nauczycielska jest kojarzona wyłącznie z drugą osobą (uczniem), wynikami nauczania i wychowania, instytucją (szkołą – odpowiedzialność za szkołę), z przekazaniem wiedzy, ukształtowaniem postaw, nawyków, umiejętności wśród uczniów, zapewnieniem im odpowiedniej opieki, odpowiedzialnością za słowo, za wykonanie czynu i poniesieniem związanych z nim konsekwencji.

Rozumienie pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska" a poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli

Celem podejmowanych przeze mnie poszukiwań badawczych jest zweryfikowanie hipotezy o istnieniu istotnego związku między poziomem rozumienia pojęcia „odpowiedzialność nauczyciela" a poziomem poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Hipoteza ta zakłada, że wraz ze wzrostem poziomu rozumienia pojęcia „odpowiedzialność nauczyciela" wzrasta poziom poczucia tejże odpowiedzialności. Natomiast spadkowi poziomu rozumienia pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska" towarzyszy redukcja poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli.

U podstaw tak postawionej hipotezy tkwi przyjęte przeze mnie założenie mówiące o tym, że rozumienie odpowiedzialności można sytuować wśród warunków jej ponoszenia. Istotność zrozumienia pojęcia odpowiedzialności w jej podejmowaniu/ponoszeniu dostrzega Georg Picht (1981, s. 261–262), który konstatuje, iż „odpowiedzialność może podjąć tylko ten, kto jest świadomy, kto rozumie, co to jest odpowiedzialność". Podobne stanowisko możemy odnaleźć u Jacka Filka (1996, s. 11), który, wychodząc z założenia „zależności między świadomością odpowiedzialności a poczuciem odpowiedzialności, które jest z kolei warunkiem podjęcia odpowiedzialności", popiera przyjęte przez siebie założenie odwołaniem się do Arystotelesa „zastanawiamy się bowiem nad dzielnością nie dla poznania czym ona jest, lecz po to, aby stać się dzielni" (tamże, s. 28–29). Zbliżone podejście przyjmuje Urszula Ostrowska (1998, nr 3, s. 22), która podkreśla, iż „wprawdzie samo – nawet najwłaściwsze – pojęcie odpowiedzialności nie jest jeszcze odpowiedzialnością, ale – ponad wszelką wątpliwość – osiągnięcie właściwego rozumienia w tym zakresie stanowi *conditio sine qua non* jej autentycznego spełniania".

Za czynnik różnicujący stan poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli uznałam rozumienie pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska". Jest to zgodne z przyjętą hipotezą o zależności między poziomem poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli a poziomem rozumienia przez nich pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska". Dane surowe, dotyczące związku między rozważanymi tu zmiennymi, przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli a poziom rozumienia pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska"

Poziom poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli	Poziom rozumienia pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska"						Ogółem
	I	II	III	IV	V	VI	
Niski	0	2	17	101	60	15	195
Przeciętny	2	7	48	21	7	4	89
Wysoki	8	37	58	16	0	0	119
Ogółem	10	46	123	138	67	19	403

Źródło: obliczenia własne.

Trafność i słuszność postawionej hipotezy badałam za pomocą statystycznych technik ustalania korelacji między zmiennymi. Do zbadania słuszności przyjętego założenia posłużyłam się nieparametrycznym testem niezależności Chi-kwadrat Pearsona. Otrzymana wartość $\chi^2 = 224.735$ dla α dowolnie bliskiej zeru, przy liczbie stopni swobody df = 10 jest istotna statystycznie. Na tej podstawie można uznać, że istnieje statystycznie istotna współzależność między poziomem poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli a poziomem rozumienia pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska". Siła zależności pomiędzy zmiennymi, określona na podstawie współczynnika zbieżności $V_C = 0.5983$. Można zatem powiedzieć, że między poczuciem odpowiedzialności zawodowej nauczycieli a rozumieniem przez nich pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska" występuje umiarkowanie silne powiązanie.

Analiza zaprezentowanych wyników badań pozwala uznać za zasadną hipotezę o istnieniu statystycznie istotnego związku między poziomem poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli a poziomem rozumienia przez nich pojęcia „odpowiedzialność nauczycielska". Co oznacza, że wyższy stopień rozumienia terminu „odpowiedzialność nauczycielska" wiąże się na ogół z wyższym poziomem poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli i odwrotnie.

Wnioski

Zarysowujący się współcześnie kierunek przemian: „od edukacji >>rozmytej odpowiedzialności<< kryjącej się za zarządzaniem, instrukcją, autorytetem nauki i władzy do odpowiedzialności personalnej, indywidualnej" (Kwiatkowska, 1992, s. 26–27) w sposób zasadniczy zmienia koncepcję kształcenia zawodowego nauczycieli. Na podstawie uzyskanych wyników badań można sformułować następujące wnioski co do systemu edukacji nauczycielskiej w Polsce:

1. Ważnym zadaniem uczelni pedagogicznych staje się wspomaganie słuchaczy w zdobywaniu wiedzy o złożonym fenomenie, jakim jest odpowiedzialność zawodowa nauczycieli oraz podejmowanie prób oglądu różnorodnych

aspektów fenomenu odpowiedzialności. Nabywanie odpowiedzialności można spostrzegać w kontekście rozwoju świadomości zawodowej nauczyciela i jego sprawności.

2. Wiedza o odpowiedzialności nie może być sprowadzana tylko do definicji i formuł, precyzujących, w czym odpowiedzialność nauczycieli się wyraża, ale przede wszystkim powinna pobudzać do samodzielności myślenia, własnego poszukiwania prawdy poprzez ukazywanie studentom niuansów, wewnętrznych sprzeczności i wynikających stąd dylematów, wobec których nie można przejść obojętnie. Problematyka ta nabiera dzisiaj szczególnego znaczenia, gdyż w czasach współczesnych coraz trudniej jest podejmować decyzje na podstawie jednoznacznie określonych kryteriów „dobra" i „zła". Odpowiedzialność współczesnego nauczyciela nabiera bardziej charakteru „egzystencjalnego" niż poznawczego i bardziej indywidualnego niż instytucjonalnego. Jest to w większym stopniu odpowiedzialność „przed sobą", niż „za" powierzone jego pieczy dzieci (Kwiatkowska, 1997, s. 88–89). Realizacja wskazanego zadania może w efekcie zaowocować w pracy nauczycielskiej świadomym funkcjonowaniem wolnościowym, co oznacza „syntetyzowanie w całokształcie aktywności pedagogów wątku powinnościowego i słusznościowego przez łączenie społecznego i osobistego angażowania się w dzieło edukacyjne" (Rutkowiak, 1999, s. 201), podejmowaniu przez nauczycieli refleksji nad tym, co w pracy pedagogicznej jest cenne i dlaczego.

3. Nauczyciele w trakcie kształcenia powinni być „przygotowywani do w pełni świadomego działania, badania, rozpoznawania i rozumienia założeń podejmowanych działań oraz przewidywania ich konsekwencji, oceniania zasadności kierowanych do nich postulatów. Powinni również w rezultacie kształcenia zdawać sobie sprawę, że przyjmowanie odpowiedzialności wiąże się z wyborem określonej orientacji wobec wartości, równocześnie – że każdy wybór orientacji wobec wartości otwiera jedne, a zamyka inne możliwości pedagogiczne" (Olbrycht, 1995, s. 18). Francuski pedagog G. Farry pisał w roku 1974: „kształcić nauczycieli to być może przede wszystkim czynić ich zdolnymi do podejmowania odpowiedzialności za własne niepewności" (Lëon, 1988, s. 194).

4. Kandydat do zawodu nauczycielskiego powinien mieć możność poznania obowiązków, a wraz z tym podniesienia umiejętności: planowania zadań, kontroli własnych działań, przewidywania skutków działania, postrzegania społecznego kontekstu i znaczenia własnych działań. Wskazane umiejętności łączą się z podejmowaniem decyzji, która zawsze jest następstwem wyboru przez podmiot celu i środków umożliwiających jego osiągnięcie. Twórcze rozwiązywanie dylematów zawodowych, sytuacji trudnych, kryzysowych – w sensie sprawnościowym – przebiega zgodnie z teorią podejmowania decyzji. Stąd też ważność tego obszaru w kształceniu przyszłych nauczycieli.

Przypisy

[1] Według S. Jedynaka „odpowiedzialność jest to właściwość ludzkiego postępowania polegająca na możności lub gotowości do ponoszenia konsekwencji, wzięcia na siebie dobrych i złych skutków (sankcje) własnego postępowania. Odpowiedzialność wynika z poczytalności nieskrępowania w działaniu (wolność i odpowiedzialność) oraz domniemania, że wartość moralna spełnia się w czynie, staje się składową moralnej treści osobowości sprawcy". Patrz: S. Jedynak, *Mały słownik etyczny*, PWN, Warszawa 1994, s. 159-160.

[2] Klucz do odczytywania zapisów skrótowych dotyczących charakterystyki wypowiadających się nauczycieli: K –kobieta, M – mężczyzna; SP – szkoła podstawowa, G – gimnazjum, SŚO – szkoła średnia ogólnokształcąca, SŚZ – szkoła średnia zawodowa i pomaturalna; nr – numer badanego.

Bibliografia

Arystoteles: *Etyka nikomachejska*. Tłum. D. Gromska. W: *Arystoteles: Dzieła wszystkie*. T. 5. PWN, Warszawa 1996.

Filek J.: *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*. Wydawnictwo Baran i Suszyński, Kraków 1996.

Fergurson G.A., Takane Y.: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. PWN, Warszawa 1999.

Góralski A.: *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*. PWN, Warszawa 1974.

Jedynak S.: *Mały słownik etyczny*. PWN, Warszawa 1994.

Kwiatkowska H.: *Edukacja nauczycielska w optyce pytań o współczesność i przyszłość*. W: *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. Pod red. H. Kwiatkowskiej. IBE, Warszawa 1992.

Kwiatkowska H.: *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*. IBE, Warszawa 1997.

Lëon A.: *Wkład nauk o wychowaniu do kształcenia nauczycieli*. W: *Rozprawy o wychowaniu*. Tom 2. *Rola i kształcenie nauczycieli. Edukacja permanentna. Animacja*. Pod red. G. Mialaret i M. Debesse. Tłum. Z. Zakrzewska. PWN, Warszawa 1988.

Olbrycht K.: *Odpowiedzialność pedagoga*. W: *Odpowiedzialność pedagoga. Edukacja aksjologiczna*. Tom 2. Pod red. K. Olbrycht. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.

Ostrowska U.: *Odpowiedzialność jako wartość edukacyjna*. „Kultura i Edukacja" 1998, nr 3.

Ostrowska U.: *Doświadczanie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*. WSP, Bydgoszcz 1998.

Picht G.: *Pojęcie odpowiedzialności*. W: Picht G.: *Odwaga utopii*. Tłum. M. Maurin, K. Michalski i K. Wolicki. PIW, Warszawa 1981.

Rutkowiak J.: *Nauczyciel w wieloznaczności wolności a jego uczenie się od outsiderów*. W: *Pedagogika i edukacja*. Materiały z III Zjazdu PTP, Poznań 1999.

Summary

The author presents the outcomes of the diagnosis-verification research on the problem of professional responsibility sense. It has been undertaken in a school year 2000/2001 in random chosen schools in Łódź. The target group ware teachers of all types of schools, on every level of education (from ground to post graduate schools). It stem from research, that higher level of understanding the notion „teacher's responsibility" is related to the higher level of professional responsibility sense. That's why it is very important to make the others be aware of and prepare the future teachers to act consciously, understand the assumptions of activities and predict its consequences. Candidate for the teacher's profession should be aware of his future responsibilities. It is related to the decisions he will make, which are the consequence of the choices he makes and tools he use to achieve the aim.

Czytelnikom zainteresowanym
tematyką edukacji międzykulturowej
rekomendujemy następujące książki:

RODZINA – WYCHOWANIE – WIELOKULTUROWOŚĆ

praca zbiorowa pod redakcją
Tadeusza Lewowickiego i Jolanty Suchodolskiej

Cieszyn 2000

oraz

OŚWIATA ETNICZNA W EUROPIE ŚRODKOWEJ

pod redakcją
Zenona Jasińskiego i Tadeusza Lewowickiego

Opole 2001

Marek Majchrzak
Zespół Szkół Rolniczego Centrum Kształcenia Ustawicznego w Widzewie

MŁODZIEŻ O UNII EUROPEJSKIEJ

I

Temat przystąpienia Polski do Unii Europejskiej jest obecnie jednym z najważniejszych. W środkach masowego przekazu omawia się kolejne zagadnienia negocjacji. Wiele emocji wyzwalają punkty związane z perspektywami rolnictwa, gospodarką ziemią, warunkami zatrudnienia, wysokością dofinansowania naszej gospodarki.

Na 2003 rok zaplanowane jest w Polsce referendum w sprawie przystąpienia naszego kraju do Unii Europejskiej. Wezmą w nim udział dorośli obywatele. Pochłonięci postępami w negocjacjach zdajemy się nie dostrzegać, iż znaczną i znaczącą częścią społeczeństwa uprawnioną do głosowania będą, między innymi, obecni uczniowie szkół średnich (liceów, techników, szkół zawodowych). Będą oni decydować, w jakich realiach chcą wkraczać w dorosłe życie. Czy pozostać przy tym, co jest, co znają, z czym „wyrośli"? Czy zdecydować się na zmiany, które członkostwo w Unii Europejskiej oferuje?

Mają podjąć decyzję – ale, czy są do niej przygotowani?

Jestem nauczycielem Zespołu Szkół Rolniczego Centrum Kształcenia Ustawicznego w Widzewie koło Łodzi, mam więc na co dzień kontakt z młodzieżą, która już za rok będzie podejmowała decyzję o losach swoich i naszego państwa. Grupa ta jest specyficzna, gdyż związana (w dużej części) z rolnictwem – a więc tą sferą, która najsilniej obawia się przystąpienia do Unii[1].

Często zastanawiałem się: Czy moi uczniowie posiadają wiedzę o Unii Europejskiej, która pozwoliłaby im na świadome i dojrzałe podjęcie decyzji w przyszłym referendum? Nadzieje czy obawy towarzyszą ich rozważaniom o Unii?

Odpowiedzi na powyższe pytanie staram się uzyskać w przeprowadzanych wśród uczniów badaniach ankietowych. Skierowałem do młodzieży cztery pytania.

• Pierwsze – związane z rolą i zadaniami Unii Europejskiej. Pytanie opatrzone zostało kafeterią półotwartą i wymagało od respondenta podkreślenia właściwej jego zdaniem odpowiedzi lub dopisania własnej. Zaproponowałem dwie „definicje": jedna określa cele Organizacji Narodów Zjednoczonych (Osmańczyk, 1982, s. 364), a druga – Unii Europejskiej (por. *Unia Europejska*, 1999, s. 12–14).

Co to jest Unia Europejska?

a) Organizacja międzynarodowa oparta na zasadzie równości suwerennej wszystkich państw i mająca za cel utrzymanie międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa.

b) Nowy typ związku między państwami, mający na celu: zapewnienie bezpieczeństwa, postępu gospodarczego i społecznego oraz ochronę wolności, praw i interesów obywateli.

c) .....

.....

d) Nie mam zdania.

• Drugie pytanie dotyczyło korzyści odczuwanych przez obywateli państw członkowskich UE. Opatrzone ono zostało kafeterią półotwartą koniunktywną[2], wymagało od respondenta podkreślenia właściwych jego zdaniem odpowiedzi (*Unia Europejska*, 1999b, s. 12–14; 1999a, s. 4) lub/oraz dopisania własnej.

Jakie najważniejsze korzyści daje obywatelom państw członkowskich Unia Europejska?

a) Możliwość swobodnego podróżowania bez kontroli granicznych w krajach UE.

b) Możliwość swobodnego osiedlania się w krajach UE.

c) Możliwość swobodnego podejmowania pracy w krajach UE.

d) Wyższa jakość życia.

e) Prawo do głosowania i do kandydowania w wyborach samorządowych w tym państwie członkowskim, na terenie którego się mieszka, ale którego nie jest się obywatelem.

f) Dodatkowe możliwości edukacyjne (większe szanse na zrobienie kariery zawodowej).

g) Uznanie wzajemne świadectw i dyplomów ukończenia szkół w państwach UE.

h) .....

.....

i) Nie mam zdania.

Wśród zaproponowanych odpowiedzi nie umieściłem korzyści wynikających dla rolnictwa z członkostwa w Unii Europejskiej. Interesowało mnie bowiem, jak wielu respondentów to wychwyci.

• Kolejne z pytań odnosiło się do poglądów respondentów na temat ewentualnych korzyści dla Polski z racji wstąpienia do UE. Ono również posiadało kafeterię półotwartą, koniunktywną i wymagało podkreślenia właściwych odpowiedzi (por. *Unia Europejska*, 1999b, s. 12–14) lub/oraz dopisania własnej.

Co Twoim zdaniem Polska zyska, stając się państwem członkowskim Unii Europejskiej?

a) Zacieśnienie związków Polski z resztą Europy.

b) Aktywny udział w działalności instytucji Unii Europejskiej zwiększający bezpieczeństwo obywateli i państwa.

c) Udział w wewnętrznym rynku Unii, gdzie obowiązuje swoboda przepływu towarów, usług, osób i kapitału.

d) Gwarancja dostępu do funduszy strukturalnych.

e) Napływ inwestycji i nowych technologii.

f) .....

.....

g) Nie mam zdania.

• Ostatnie, czwarte pytanie dotykało drażliwego problemu polskiego rolnictwa w strukturach Unii. Składało się ono z dwóch części. Pierwsza zawierała kafeterię zamkniętą. Natomiast druga – stanowiła pytanie otwarte, by młodzież, nie sugerując się gotowymi odpowiedziami, miała szansę wyrazić swój osobisty pogląd w poruszanej kwestii.

Czy członkostwo w Unii Europejskiej jest szansą dla polskiego rolnictwa?

a) Tak

b) Nie

c) Nie mam zdania

Dlaczego?

.....

.....

Ankieta na wstępie opatrzona była krótkim listem do uczniów, w którym zapoznałem ich z celem oraz przeznaczeniem badań. Poinformowałem również młodzież o tym, iż udział jest dobrowolny i anonimowy.

Na końcu kwestionariusza ankiety umieszczona została metryczka. Respondent proszony był o wskazanie: płci, wieku, typu szkoły, do której uczęszcza, oraz pochodzenia (ze wskazaniem na rolnicze).

Metryczka
(niepotrzebne skreślić)

a) Płeć K M

b) Jestem uczniem szkoły zasadniczej /technikum/ liceum

c) Wiek (wpisać) : .....

d) Rodzice prowadzą gospodarstwo rolne /nie prowadzą gospodarstwa rolnego

Informacje te wykorzystane zostały do opisania badanej grupy.

Miałem nadzieję, że wiedza o stanie świadomości oraz nastrojach młodzieży dotyczących Unii Europejskiej pomoże mi:

– Zorientować się, czy młodzi ludzie oczekują informacji o UE;

– Uświadomić uczniom doniosłość decyzji, którą będą podejmować;

– Zainteresować problemem (w dalszej perspektywie) grono pedagogiczne, dyrekcję, nauczycieli innych szkół, odnośne władze.

II

Ankieta została przeprowadzona w styczniu 2002 roku wśród 125 osób. Moimi respondentami byli uczniowie Zespołu Szkół Rolniczego Centrum Kształcenia Ustawicznego w Widzewie z klas Technikum Mechanizacji Rolnictwa (81 osób), Technikum Ogrodniczego (24 osoby), Zasadniczej Szkoły Mechanizacji Rolnictwa (9 osób) oraz Zasadniczej Szkoły Samochodowej (11 osób).

Wszyscy badani mieszczą się w przedziale wiekowym 16–22 lata. Najwięcej jest osiemnastolatków, dalej dziewiętnastolatków i siedemnastolatków. Ilustruje to tabela 1.

Tabela 1. Wiek badanych

WIEK	16 lat	17 lat	18 lat	19 lat	20 lat	21 lat	22 lata
LICZBA	6	25	48	27	14	3	2

Poza sześcioma 16-latkami wszyscy ankietowani za rok będą uprawnieni do udziału w referendum.

Wśród badanej grupy uczniów 53 jest bezpośrednio związanych z rolnictwem, ponieważ ich rodzice (lub oni sami) prowadzą gospodarstwo rolne.

Przewaga klas o profilu mechanicznym sprawiła, że wśród ankietowanych znalazło się tylko 11 dziewcząt.

***

Na pierwsze pytanie: *Co to jest Unia Europejska?* odpowiedzieli wszyscy ankietowani. Z analizy tych odpowiedzi wynika, że 53 osoby kojarzą Unię Europejską z organizacją mającą na celu utrzymanie międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa. Dziesięciu respondentów (wbrew prośbie o zakreślenie tylko jednej odpowiedzi) zaznaczyło pierwszą i drugą z podanych „definicji" (a więc tak, jakby nie mieli zdania). Pięciu ankietowanych przyznało, że nie wie, jak określić Unię Europejską. Innych pięciu podało własne odpowiedzi na zadane pytanie. Oto one:

- *Nowy typ związku, który zniszczy gospodarkę rolną w Polsce.*
- *Organizacja zmieniająca kraje Europy.*
- *Pogłębienie się zniszczenia polskiej gospodarki.*
- *Prowadząca do globalizacji organizacja, której członkowie odcinają się od biednych krajów.*
- *Jakaś Unia.*

Trafnie zdefiniowały Unię Europejską, czyli zaznaczyły punkt „b", 52 osoby. Dokładne zestawienie z danymi procentowymi oraz wskazaniem na pochodzenie rolnicze respondentów (lub jego brak) zawiera tabela 2.

Tabela 2. Odpowiedzi na pytanie: *Co to jest Unia Europejska?*

Propozycje odpowiedzi:	GRUPA I		GRUPA II		OGÓŁEM	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
a. Organizacja międzynarodowa oparta na zasadzie równości suwerennej wszystkich państw i mająca za cel utrzymanie międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa.	17	31,6	37	51,4	53	42,4
b. Nowy typ związku między państwami, mający na celu: zapewnienie bezpieczeństwa, postępu gospodarczego i społecznego oraz ochronę wolności, praw i interesów obywateli.	33	61,2	19	26,3	52	41,6
c.	1	1,8	4	5,6	5	4,0
d. Nie mam zdania	3	5,4	12	16,7	15	12,0

Grupa I – uczniowie, których rodzice prowadzą gospodarstwo rolne (53 osoby).
Grupa II – uczniowie, których rodzice nie prowadzą gospodarstwa rolnego (72 osoby).

Sumując liczbę respondentów, którzy nie zakreślili odpowiedzi „b", wynika, iż **73 osoby** (58,4%) ze 125 ankietowanych **nie wiedzą, co to jest Unia Europejska.**

Dzieląc ankietowanych na grupy: I – związaną bezpośrednio z rolnictwem, II – niezwiązaną bezpośrednio z rolnictwem; można ustalić, w której z nich wiedza na temat Unii Europejskiej jest rzetelniejsza. Jak wskazują tabele 3 i 4, grupa I jest znacznie lepiej zorientowana w poruszanym zagadnieniu – 61,2%. W grupie II odpowiedź „b" zaznaczyło jedynie 26,3% ankietowanych.

Na drugie pytanie: *Jakie najważniejsze korzyści daje obywatelom państw członkowskich Unia Europejska?* również odpowiedzieli wszyscy respondenci. Tu można było wybrać kilka odpowiedzi jednocześnie. Wybór, jaki został przez młodzież dokonany, ukazuje tabela 3.

Według badanej grupy (tabela 3, kolumna: Ogółem) obecni obywatele państw członkowskich Unii Europejskiej mogą korzystać z następujących przywilejów:

- *Możliwość swobodnego podróżowania bez kontroli granicznych w krajach UE.*
- *Możliwość swobodnego podejmowania pracy w krajach UE.*
- *Dodatkowe możliwości edukacyjne.*
- *Uznanie wzajemne świadectw i dyplomów ukończenia szkół w państwach UE.*
- *Możliwości swobodnego osiedlania się w krajach UE.*
- *Wyższa jakość życia.*

Tabela 3. Wybór odpowiedzi na pytanie: *Jakie najważniejsze korzyści daje obywatelom państw członkowskich Unia Europejska?*

Propozycje odpowiedzi:	GRUPA I		GRUPA II		OGÓŁEM	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
a. Możliwość swobodnego podróżowania bez kontroli granicznych w krajach UE	37	69,8	52	72,2	89	72,3
b. Możliwość swobodnego osiedlania się w krajach UE	23	43,4	27	37,5	50	40,6
c. Możliwość swobodnego podejmowania pracy w krajach UE	28	52,8	49	68,1	77	62,6
d. Wyższa jakość życia	13	24,5	35	48,6	48	39,0
e. Prawo do głosowania i do kandydowania w wyborach samorządowych w tym państwie członkowskim, na terenie którego się mieszka, ale którego nie jest się obywatelem	5	9,4	4	5,5	9	7,3
f. Dodatkowe możliwości edukacyjne (większe szanse na zrobienie kariery zawodowej)	27	50,9	48	66,6	75	60,9
g. Uznanie wzajemne świadectw i dyplomów ukończenia szkół w państwach UE	23	43,3	31	43,1	54	43,9
h.	3	5,6	3	4,1	6	4,8
i. Nie mam zdania	1	1,8	–	–	1	0,8

Grupa I – uczniowie, których rodzice prowadzą gospodarstwo rolne (53 osoby).
Grupa II – uczniowie, których rodzice nie prowadzą gospodarstwa rolnego (72 osoby).

Bardzo mało ankietowanych wie o przywileju: *Prawo do głosowania i do kandydowania w wyborach samorządowych w tym państwie członkowskim, na terenie którego się mieszka, ale którego nie jest obywatelem* (9 osób).

Dopisane w punkcie „h" zdania świadczą (w większości) nie tyle o kompetencji ankietowanych w znajomości omawianych przywilejów, ile o rozterkach młodzieży:

- *Być może lepsza możliwość zdobycia pracy.*
- *Lepsza praca.*
- *Swobodne i lepsze warunki na przyszłe życie tylko jednego z państw Unii.*

Znalazły się tu również opinie niezwiązane z pytaniem 2, a bardziej pasujące do punktu 3 ankiety:

- *Polska nie będzie miała korzyści.*
- *Moim zdaniem, gdy Polska wejdzie do Unii Europejskiej będzie miała szanse na większe zarobki.*

Warto w tym miejscu zauważyć, iż tylko jedna osoba zwróciła w punkcie „h" uwagę na dotacje dla rolników państw członkowskich UE:

- *Możliwość lepszego rozwoju gospodarki rolnej.*

Rozkład liczby odpowiedzi w zależności od pochodzenia (rolniczego lub nie) pokazują w tabeli 3 kolumny: grupa I oraz grupa II. Nie dostrzega się tu większych dysproporcji.

Na pytanie 3: *Co Twoim zdaniem Polska zyska, stając się państwem członkowskim Unii Europejskiej?*, odpowiedziało 123 respondentów. Przy tym pytaniu również można było wybrać kilka odpowiedzi jednocześnie. Tabela 4 zawiera zestawienie wyników omawianego pytania.

Tabela 4. Członkostwo Polski w Unii Europejskiej

Propozycje odpowiedzi:	GRUPA I		GRUPA II		OGÓŁEM	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
a. Zacieśnienie związków Polski z resztą Europy	31	58,4	56	77,7	87	70,7
b. Aktywny udział w działalności instytucji Unii Europejskiej zwiększający bezpieczeństwo obywateli i państwa	18	33,9	32	44,4	50	40,6
c. Udział w wewnętrznym rynku Unii, gdzie obowiązuje swoboda przepływu towarów, usług, osób i kapitału	20	37,7	43	59,7	63	51,2
d. Gwarancja dostępu do funduszy strukturalnych	7	13,2	13	18,0	20	16,2
e. Napływ inwestycji i nowych technologii	32	60,3	41	56,9	73	59,3
f.	6	11,3	9	12,5	15	12,1
g. Nie mam zdania	1	1,8	2	2,7	3	2,4

Grupa I – uczniowie, których rodzice prowadzą gospodarstwo rolne (53 osoby).
Grupa II – uczniowie, których rodzice nie prowadzą gospodarstwa rolnego (72 osoby).

Badana grupa młodzieży (tabela 4, kolumna: Ogółem) uważa, że Polska, stając się państwem członkowskim Unii Europejskiej, zyska przez:

- *Zacieśnienie związków Polski z resztą Europy.*
- *Napływ inwestycji i nowych technologii.*
- *Udział w wewnętrznym rynku Unii, gdzie obowiązuje swoboda przepływu towarów, usług, osób i kapitału.*
- *Aktywny udział w działalności instytucji Unii Europejskiej zwiększający bezpieczeństwo obywateli i państwa.*

Stosunkowo niewielka liczba, bo 20 ankietowanych, uważa, że Polska uzyska *gwarancję dostępu do funduszy strukturalnych Unii.*

Piętnastu respondentów wypowiedziało się w punkcie „f". Oto ich stwierdzenia (pisownia zgodna z oryginałem):

- *Moim zdaniem Polska zyska niewiele po wstąpieniu do Unii, dużo więcej zyskają obecne państwa członkowskie.*
- *Zyska według wstępnych prognoz niewiele, więcej straci.*

- *Unia nie wpuści nas na swój rynek, ale utrudni lub zniszczy naszą produkcję.*
- *Bieda i nędza.*
- *Może również dużo stracić.*
- *W Polsce będzie panował bałagan.*
- *Nic nie zyska, bo ją rozkradną.*
- *Może dużo stracić; Polska bezrobotna.*
- *Co straci, zanim zyska? Szkoda gadać.*
- *Nic, tylko wiele straci (ceny produktów wzrosną).*
- *Nic (2 razy).*
- *Nic, tylko obietnice.*
- *Zwiększy się przestępczość, działalność grup zorganizowanej przestępczości.*

Jedynie trzy osoby nie miały żadnego zdania na temat ewentualnych korzyści płynących dla Polski z racji przystąpienia naszego państwa do Unii Europejskiej.

Tabela 4, kolumna: grupa I, zawiera liczby odpowiedzi młodzieży z rodzin prowadzących gospodarstwa rolne. Natomiast kolumna: grupa II tej samej tabeli – odpowiedzi pozostałych respondentów. Ta część badanej młodzieży, której rodzice prowadzą gospodarstwo rolne, uważa, że gdy Polska stanie się państwem członkowskim UE, osiągnie takie korzyści, jak:

- *Napływ inwestycji i nowych technologii.*
- *Zacieśnienie związków Polski z resztą Europy.*
- *Udział w wewnętrznym rynku Unii, gdzie obowiązuje swoboda przepływu towarów, usług, osób i kapitału.*
- *Aktywny udział w działalności instytucji Unii Europejskiej zwiększający bezpieczeństwo obywateli i państwa.*

Wśród tych ankietowanych, których byt nie jest uzależniony od prowadzenia gospodarstwa rolnego, nieco inaczej przedstawia się układ korzyści dla Polski wynikających z faktu przystąpienia naszego kraju do Unii:

- *Zacieśnienie związków Polski z resztą Europy.*
- *Udział w wewnętrznym rynku Unii, gdzie obowiązuje swoboda przepływu towarów, usług, osób i kapitału.*
- *Napływ inwestycji i nowych technologii.*
- *Aktywny udział w działalności instytucji Unii Europejskiej zwiększający bezpieczeństwo obywateli i państwa.*

W obydwu grupach badanych punkt „d" – *Gwarancja dostępu do funduszy strukturalnych* – nie był często wskazywany jako możliwy do uzyskania.

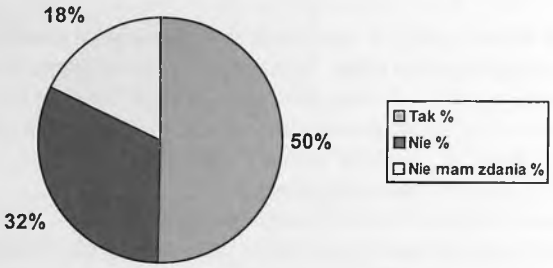
Na czwarte pytanie odpowiedziało 122 respondentów (3 osoby nie odpowiedziały w ogóle). W pierwszej części: *Czy członkostwo w Unii Europejskiej jest szansą dla polskiego rolnictwa?* uzyskano odpowiedzi, które zawarte zostały w tabeli 5.

Tabela 5. Odpowiedzi na pytanie: *Czy członkostwo w Unii Europejskiej jest szansą dla polskiego rolnictwa?*

	Tak	%	Nie	%	Nie mam zdania	%
Grupa I	18	35,2	21	41,2	12	23,6
Grupa II	43	60,5	18	25,3	10	14,2
Ogółem	61	50,0	39	31,9	22	18,0

Grupa I – uczniowie, których rodzice prowadzą gospodarstwo rolne (51 osób).
Grupa II – uczniowie, których rodzice nie prowadzą gospodarstwa rolnego (71 osób).

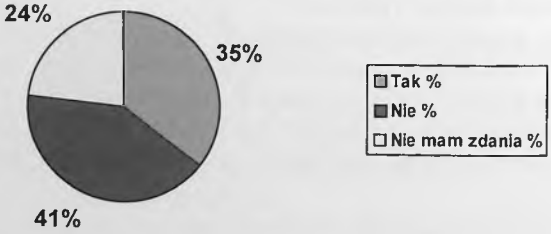
Ogółem połowa tych, którzy na pytanie czwarte dali odpowiedź, uważa, że członkostwo w UE jest szansą dla polskiego rolnictwa. Jednak ponad 2/3 z nich – to młodzież **niezwiązana** bezpośrednio z rolnictwem (rys. 1).



Rys. 1. Odpowiedzi na pytanie: Czy członkostwo w UE jest szansą dla polskiego rolnictwa?

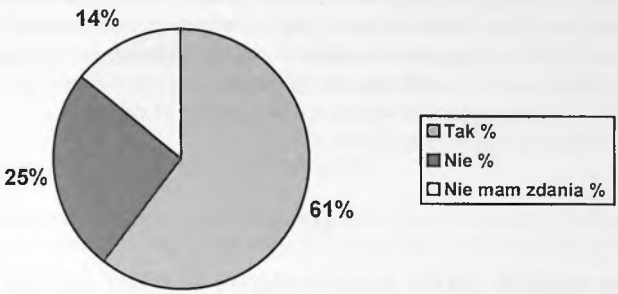
Żadnych szans dla rolnictwa z racji przystąpienia Polski do UE nie widzi prawie 32% ankietowanych. Wśród nich niemal równomiernie rozłożyły się głosy dzieci rolników i pozostałych respondentów. Osiemnaście procent badanej młodzieży nie miała zdania na poruszany temat. W tej sprawie również niemal równomiernie rozłożyły się głosy obydwu ankietowanych grup.

Biorąc pod uwagę tylko grupę I, widać, iż większość (41,2%) w członkostwie w Unii nie widzi szans na poprawę polskiego rolnictwa. Znaczna też jej część (23,6%) nie jest zdecydowana w omawianej kwestii (rys. 2).



Rys. 2. Odpowiedzi grupy I na pytanie: Czy członkostwo w UE jest szansą dla polskiego rolnictwa?

W II grupie dostrzec można większy optymizm. 60,5% badanej młodzieży nie związanej z rolnictwem jest przekonanych o korzyściach dla owego rolnictwa płynących z faktu wstąpienia Polski do UE. 25,3% żadnej szansy nie dostrzega, a 14,2% nie ma w tej kwestii zdania (rys. 3).



Rys. 3. Odpowiedzi grupy II na pytanie: Czy członkostwo w UE jest szansą dla polskiego rolnictwa?

Druga część pytania czwartego wymagała uzasadnienia odpowiedzi udzielonej w części pierwszej. W grupie I wśród tych ankietowanych, którzy widzą szansę dla naszego rolnictwa w przystąpieniu Polski do UE, dominują następujące argumenty:

– Możliwość dofinansowania polskiego rolnictwa z funduszy Unijnych (9 osób).

– Poszerzenie rynku zbytu na płody rolne z naszych gospodarstw (3 osoby).

– Napływ nowych technologii (1 osoba).

– Wzrost wartości ziemi (1 osoba).

Siedem osób nie podało uzasadnienia.

Respondenci, którzy szans dla polskiego rolnictwa nie widzą w ramach UE, tłumaczą swoje stanowisko tak:

• Konkurencja ze strony państw Unii jest zbyt duża, by można było dać sobie z nią radę (8 osób).

• Większość polskich gospodarstw nie spełnia warunków Unii: są zbyt małe i biedne. Małe i średnie gospodarstwa upadną (6 osób).

• Towary z obecnych państw unijnych „zaleją" nasz rynek i polscy rolnicy nie będą mogli sprzedać swoich płodów (5 osób).

• Bogaci rolnicy z zachodu wykupią naszą ziemię (4 osoby).

Sześć osób nie podało uzasadnienia.

W grupie drugiej młodzież, która uważa za korzystne dla rolnictwa przystąpienie Polski do UE, podaje następujące argumenty:

• Możliwość dofinansowania polskiego rolnictwa z funduszy unijnych (10 osób).

• Napływ nowych technologii (7 osób).

• Poszerzenie rynku zbytu na płody rolne z naszych gospodarstw (6 osób).

Dwadzieścia trzy osoby nie podały uzasadnienia.

Ankietowani z grupy II, nie dostrzegający korzyści dla polskiego rolnictwa z racji wejścia do Unii, tłumaczą to tym, że:

• Większość polskich gospodarstw nie spełnia warunków Unii: są zbyt małe, biedne i zacofane. Małe i średnie gospodarstwa upadną (8 osób).

• Towary z obecnych państw unijnych „zaleją" nasz rynek i polscy rolnicy nie będą mogli sprzedać swoich płodów (1 osoba).

• Bogaci rolnicy z zachodu wykupią naszą ziemię (1 osoba).

Sześć osób nie podało uzasadnienia.

III

Analiza wyników ankiety przeprowadzonej na grupie uczniów Zespołu Szkół Rolniczego Centrum Kształcenia Ustawicznego w Widzewie pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Młodzież w znacznej części nie posiada podstawowej i wystarczającej wiedzy o Unii Europejskiej. Przy czym lepiej zorientowane są w omawianym zagadnieniu dzieci rolników niż pozostała młodzież.

2. Uczniowie nie mają również pełnego rozeznania w tym, jakie przywileje (oraz obowiązki) uzyskały kraje członkowskie Unii. Odpowiedzi ankietowanych świadczą o powierzchownej (często obiegowe informacje) orientacji w tej sprawie[3].

3. W kwestii ewentualnych korzyści płynących z faktu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej uczniowie wykazują dość dobre rozeznanie. Znamienne jest, że dla respondentów związanych z rolnictwem najważniejsze są inwestycje i nowe technologie, a dla pozostałych – zacieśnienie związków Polski z resztą Europy. Na uwagę zasługuje sceptyczny stosunek wszystkich do gwarancji dostępu Polski do funduszy strukturalnych Unii.

4. Szansę dla polskiego rolnictwa w strukturach Unii Europejskiej widzi większość ankietowanych, ale 2/3 z nich, to osoby niezwiązane z rolnictwem. Dzieci rolników wykazują duże niezdecydowanie.

Powyższe spostrzeżenia nie napawają optymizmem. Badana przeze mnie młodzież (oprócz sześciu osób) będzie uprawniona do udziału w referendum w 2003 roku. Powinni wziąć w nim udział. Tymczasem z analizy wyników ankiety widać, że ci młodzi ludzie nie są do tak ważnej decyzji przygotowani. Nie posiadają wiedzy, która pozwoliłaby im świadomie podjąć decyzję. Ich orientacja jest odbiciem obiegowych, często sprzecznych opinii, np. ze środków masowego przekazu (których celem nie zawsze jest przekazywanie wiedzy, ale częściej – pogoń za sensacją). Jedni w Unii Europejskiej widzą samo zło i przyczynę nieszczęść, drudzy uważają, że to „manna z nieba".

Uważam, iż w szkołach na zajęciach takich, jak: wiedza o społeczeństwie, godzina wychowawcza, historia, geografia, język polski (albo w ramach ścieżek

międzyprzedmiotowych), powinno się poruszać problematykę poświęconą Unii Europejskiej. Nie chodzi o namawianie, propagandę czy wywieranie wpływu. Chodzi o dostarczenie młodemu człowiekowi rzetelnej wiedzy, przedstawienie zalet i wad po to, by mógł wyrobić sobie własne zdanie i nie ulegał demagogii, propagandzie czy histerii. Młodzież powinna być świadoma, z czego w referendum dotyczącym przystąpienia Polski do Unii Europejskiej rezygnuje lub na co się decyduje. W przeciwnym razie wielu albo nie weźmie udziału w referendum, albo po fakcie stwierdzi, że podjęli złą decyzję.

Przypisy

[1] O przyczynach obaw rolników związanych z perspektywą przystąpienia Polski do Unii Europejskiej traktuje artykuł Doroty Boguckiej: *Racjonalne proroctwo*. „Gazeta Prawna" 2002, nr 27, s. 21.

[2] Metody i techniki badawcze dobrane zostały na podstawie publikacji: T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1995.

[3] Potwierdzeniem dla przytoczonych przeze mnie wniosków mogą być wyniki badań sondażowych przeprowadzonych przez Agencję Badań Rynku *Opinia* na losowej próbie 597 mieszkańców miast. Pisze o nich D. Bogucka: *Więcej intuicji niż wiedzy*. „Gazeta Prawna" 2002, nr 27, s. 1 i 8.

Bibliografia

Bogucka D.: *Racjonalne proroctwo*. „Gazeta Prawna" 2002, nr 27.

Bogucka D.: *Więcej intuicji niż wiedzy*. „Gazeta Prawna" 2002, nr 27.

Integracja polskiej wsi i rolnictwa z Unią Europejską. Wspólna polityka rolna. Fundusze strukturalne. Red. J. Kirjew. Wydawnictwo SGGW, Warszawa 1998.

Osmańczyk E.J.: *Encyklopedia ONZ i stosunków międzynarodowych*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1982.

Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1995.

Unia Europejska. Informator dla młodzieży. Red. M. Bonikowska, A. Szczygło. Komitet Integracji Europejskiej, Centrum Informacji Europejskiej, Warszawa 1999.

Unia Europejska. Informator ogólny. Red. M. Bonikowska, A. Szczygło. Komitet Integracji Europejskiej, Centrum Informacji Europejskiej, Warszawa 1999.

Summary

Teacher of Agriculture School Complex and Continuing Education Centre undertake the research, where the target group ware students of his school, who in 2003 will have to make the decision if Poland should access EU. Most of the students are related to agriculture, so the sphere, which fears accession. The outcome shows that knowledge about EU is not even basic and not enough. They have no full knowledge about privile-

ges and duties of Member States. Only the knowledge of the profits form the fact of Polish EU accession is quite good. General answers of respondents proved that information about EU are superficially – some see it as an evil and cause of failure, the other treat it as the best solution for the country. Therefore in the school there is a necessity of information reliability of problems of EU. Young adults should be aware of when they vote it's up to them if Poland will gain or loss.

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP
poleca studentom i nauczycielom
pracę

Aleksandra Lewina

TWÓRCZA PRACA NAD SYSTEMEM WYCHOWANIA

„Bierni wykonawcy czy twórcy?

To nie przypadek, że zadaję to pytanie na początku moich rozważań. Odpowiadając na nie, opowiadamy się za pewnym kierunkiem myślenia i działania, albowiem uczestnicząc w działalności jakiejkolwiek placówki oświatowej czy opiekuńczej mamy do wyboru dwa sposoby postępowania. Możemy działać jako bierni wykonawcy wszelkich odgórnych zarządzeń, zaleceń, poleceń, do tego ograniczając się i w tym upatrując swoją rolę. Ale możemy też odczytywać swoją rolę czy swoje główne zadanie inaczej, znacznie szerzej i głębiej. Możemy i powinniśmy kierować się przekonaniem (i na to chciałem zwrócić szczególną uwagę), że każdy z nas – mniej czy bardziej świadomie – jest z natury rzeczy, a w każdym razie może być twórcą lub co najmniej współtwórcą różnorodnych nowatorskich poczynań dydaktycznych, wychowawczych, organizacyjnych. Tego rodzaju poczynania ujęte w całość, zintegrowane wewnętrznie, składają się na mikrosystem wychowania danej, konkretnej placówki, stanowią one o jej indywidualnym obliczu. O tym będzie mowa w kolejnych rozdziałach. Będzie również mowa o tym, że budowanie takiego mikrosystemu wymaga rozwiązania całego kompleksu wielce złożonych problemów"

Wstęp

ISBN 83-87-301-06-X

Cena 6 zł

Jan Papież
Uniwersytet Gdański

STATUS KULTUROWY DZIECKA WIEJSKIEGO A ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO

(z badań nad funkcjonowaniem szkół rejonu uprzemysłowionego)

Problem rozumienia tekstu jest zagadnieniem złożonym i rozpatrywanym najczęściej wielokontekstowo w filozofii, linwistyce, psychologii i pedagogice[1]. W moim opracowaniu, dotyczącym edukacji dziecka wiejskiego, ważnym wątkiem jest znacząca dla nauczania kwestia rozumienia tekstu przez uczniów w wybranych środowiskach wiejskich. Wysoki lub niski poziom rozumienia tekstu, z jednej strony będzie wynikał z tego, jaki jest status kulturowy dziecka wiejskiego. Z drugiej strony miałem na uwadze uchwycenie zależności pomiędzy poziomem rozumienia tekstu pisanego a poziomem kompetencji szkolnych i sprawnością umysłową uczniów. Analiza badań w sposób pośredni ujawni także, jak sami nauczyciele ujmują tekst i jakie widzą zależności pomiędzy jego rozumieniem a interpretacją. I wreszcie, czy właściwie uczą uczniów jego rozumienia.

Ocena czytania ze zrozumieniem oparta została na teście cichego czytania, wymagającym odcyfrowania symboli werbalnych oraz opanowania struktury tekstu. W badaniach równolegle zastosowałem test słownikowy J. Konopnickiego i M. Ziemby oraz test rozwoju umysłowego J.C. Ravena. Materiał empiryczny został zebrany na terenie gminy Bielsk w byłym województwie płockim. Gmina, o której mowa, składa się z 20 wiosek. Są one różnie usytuowane względem przemysłowego centrum, jakim jest Płock. Charakteryzują się różnym stopniem urbanizacji, posiadają różne warunki komunikacyjne. Ze względu na odległość od Płocka teren podzielono na trzy strefy. Strefa I (podmiejska), to miejscowość, z której czas dojazdu do Płocka jest nie większy niż 15 minut. Strefa II – to miejscowości, z których czas dojazdu nie przekracza 30 minut. Strefa III – została utworzona ze wsi, z których czas dojazdu do Płocka przekracza 30 minut.

Gminę Bielsk potraktowano jako układ odosobniony. Mieszkańcy Bielska to przede wszystkim ludność pozarolnicza, głównie osoby prowadzące gospodarstwa przydomowe.

Prezentowane wyniki są częścią badań quasi-panelowych (panel rotacyjny) prowadzonych od 1970 roku przez toruński zespół socjologów edukacji, w któ-

rych uczestniczyłem, a w roku 1990 i 1998 nimi kierowałem. Ogółem w roku 1998 zostało przebadanych testami 365 uczniów klas IV–VIII i przeprowadzono wywiady z 443 „głowami rodzin" kwestionariuszem „Karta Rodziny" (por. Wincławski, 1973).

Możliwości intelektualne uczniów, poziom ich osiągnięć szkolnych oraz rozmiary nierówności w sferze warunków edukacyjnych wsi w okresie 28 lat zostaną przedstawione szczegółowo w innym opracowaniu.

Rozumienie tekstu pisanego a poziom kompetencji szkolnych i sprawność umysłowa uczniów

Badania rozumienia tekstu pisanego przez uczniów wykazały jego znaczenie w edukacji[2]. Z przeglądu literatury wynika, że ma ono charakter złożony. Złożoność ta, jak pisze J. Rutkowiak, wynika z wieloznaczności rozumienia słowa „znaczenie". Autorka stawia zasadnicze pytania: co oznacza rozumieć znaczenie? Odpowiadając na to pytanie, wymienia cztery znaczenia (pojęcia) „znaczenie". „Znaczenie" może być rozpatrywane jako:

1. Odczytanie (odcyfrowanie) symbolu. Badacze są skoncentrowani na słowie jako symbolu. Autorka, powołując się na M. Kreutza, który, badając rozumienie tekstów, sugerował, że odczytując słowo reprezentujące przedmiot, kreujemy go w naszej świadomości. W tego typu rozumowaniu – powierzchownym, odniesionym do nauczania – uczeń pozostaje „na powierzchni fenomenu rozumienia" (fenomenu rozumienia dotyka powierzchownie). Jak słusznie zauważa dalej, problem rozumienia tekstu jest związany z ideami P. Ricoeura i E. Fromma. Pierwszy wyróżnił znaki (symbole) techniczne, mówiące dokładnie to, co znaczą (co jest narysowane) i znaki (symbole) symboliczne – które są otwarte w danych granicach. Zaś drugi z autorów wyróżnił symbole „uniwersalne", charakteryzujące się głębokim pokrewieństwem między symbolem a tym, co reprezentuje; symbole „przypadkowe" (przygodne), które zrozumiałe są jedynie dla indywidualnych jednostek, oraz symbole „konwencjonalne" (umowne, zwyczajowe), w których wyraźna więź z przedmiotem nie istnieje. Ważne okazuje się pytanie: czy rozumienie tekstu odnosi się tylko do technicznego jego dekodowania, czy może być zredukowane tylko do adekwatnego odczytywania symboli werbalnych (odczytam, ale nie zawsze rozumiem).

2. Umiejętność rozumienia całości. Zdaniem autorki, na tak rozumiany proces rozumienia składają się poszczególne elementy i reguły (zasady) organizujące ową całość. Za prekursora takiego sposobu myślenia uważa się W. Diletya. Rozumienie według niego polega na usytuowaniu badanego faktu w ramach danej całości – języka, kultury, systemu społecznego. Ważne dla pedagoga okazują się pytania: jaki jest zasięg rekonstrukcji elementów danego tekstu i relacje zachodzące między nimi, wystarczające do uchwycenia znaczenia tekstu.

3. Rozumienie jako rezultat wyjaśniania. Wyjaśnianie może być interpretowane dwojako, jako tendencja do poszukiwania niezmiennych cech lub wykazy-

wania, że wyjaśniany przedmiot jest elementem generalnej (ogólnej), uniwersalnej relacji. Ten rodzaj rozumienia odwołuje się do determinizmu opartego na klasycznych naukach przyrodniczych, skoncentrowanych na zdobywaniu wiedzy pozytywistycznej. Tekst egzystuje poza czytelnikiem i może być uważany jako obiektywne źródło materii kognitywnej, tekst w stosunku do czytelnika jest w pewnym stopniu „autorytatywny", narzucający opinię, ale niewykluczający krytyki.

4. Rozumienie tekstu jako współkreacja (współtworzenie) sensu (znaczenia). Podstawą tego rodzaju rozumienia jest fakt, że człowiek egzystuje w świecie. W tym podejściu (relacyjnym) tekst nie jest postrzegany jako izolowany od czytelnika. Czytelnik i tekst stanowią całość, zajmując miejsce w szerszym kontekście.

Zaprezentowane rodzaje rozumienia (tekstu) uświadamiają nam, że w procesie edukacji uczeń w kontakcie z tekstem pisanym może zachowywać się jako „niewolnik tekstu", może być krytyczny w stosunku do tego, co niesie tekst; może być twórczy w odniesieniu do danego tekstu lub „współtworzący znaczenia". Różne osoby, czytające ten sam tekst, nadają mu różne znaczenia (interpretacje sztuk teatralnych przez reżyserów). Wobec relacji uczeń–tekst dla nauczyciela czytania ważne okazują się następujące pytania: jaka jest natura jedności tekstu i czytelnika w nauczaniu; czy możemy odseparować tekst od ucznia; czy nie będzie on na zawsze od niego odizolowany; do jakiego stopnia możemy dzielić lub łączyć nauczanie czytania z nauczaniem pisania; w jaki sposób separować teksty (jako własność innych ludzi), czy nie powinniśmy zwracać większej uwagi na drogi kreowania tekstu niż na efekt końcowy owej twórczości (Rutkowiak, 1992).

Postawa czytelnika wobec tekstu pisanego ma decydujące znaczenie dla jego rozumienia, w której, jak się wydaje, poziom kompetencji i sprawności umysłowej jest ważny, ale nie decydujący. Uczeń o wysokim poziomie kompetencji i sprawności umysłowej może nie rozumieć danego mu do przeczytania tekstu. W środowisku kulturowo-zachowawczym, jakim jest wieś, edukacja dziecka jest szczególnie narażona na szereg barier–problemów. Przegląd badań regionów wiejskich ukazuje głębokie zubożenie wsi pod względem ekonomicznym i kulturowym. Elementem wspomagającym kształcenie, szczególnie na wsi, są biblioteki. Zastój, a nawet regres w tej dziedzinie jest powszechnie znany. Liczba bibliotek zmniejszyła się o 10%, zaś punktów bibliotecznych, co dotyczy szczególnie wsi, aż o 26%. Zmniejszyła się, choć nie tak znacznie, liczba czytelników, wypożyczeń, a nawet księgozbioru. Jeśli chodzi o księgozbiór, to powinien on przyrastać na skutek zakupów, a nie zmniejszać się. Również liczba kin gwałtownie zmalała – i to zapewne związane jest z inwazją telewizji, wideo, ale ma też związek z możliwością pokrycia kosztów biletu i ewentualnego dojazdu do kina. Liczba kin w miastach zmniejszyła się do 58%, na wsi do 18% (*Rocznik statystyczny*, 1990). Dostępność do usług infrastruktury, w sensie woli korzystania i możliwości finansowych, wynika nie tylko z braku instytucji kulturalnych oraz ich likwidacji, ale i możliwości finansowania. Wpływ ma także sytuacja dochodowa rodziny i wzorce kulturowe – najpierw samochód – później książka.

Dodatkowo, złe funkcjonowanie szkoły wiejskiej i niska jej efektywność doprowadziły do zmniejszenia szans sukcesu młodego pokolenia polskiej wsi.

Tabela 1. Średnie testu rozumienia tekstu pisanego

Strefa	Rok 1998				
	N	średnie	Odchylenie standardowe (s)	Współczynnik zmienności (%)	Moment trzeci względny
Bielsk	164	11,64	4,16	35,7	–0,141
I	113	11,12	3,98	35,8	+0,274
II	40	9,23	2,98	32,2	+0,975
III	48	10,48	4,07	38,8	–0,006
Razem	365	11,06	4,06	36,7	+0,121

Obliczenia statystyczne na podstawie: H.M. Blalock: *Statystyka dla socjologów*. Warszawa 1975.

Średni wynik testu rozumienia tekstu pisanego wynosił 11,06 pkt. Uzyskane wyniki odchylały się przeciętnie od poziomu średniego o 4,06 pkt., tj. o 36,7%. Zróżnicowanie nie było więc małe. Rozkład wyników charakteryzuje się bardzo słabą asymetrią dodatnią, co świadczy o tym, że nieco więcej niż połowa uczniów otrzymała liczbę punktów poniżej poziomu średniego. W Bielsku oraz w strefie I liczba uzyskanych punktów u zbadanych uczniów była nieco wyższa od poziomu średniego, zaś w strefie II i III niższa. Najgorszy średni wynik otrzymano w strefie II. We wszystkich strefach zróżnicowanie wyników było na zbliżonym poziomie wynoszącym od 32,2% do 38,8%. W strefie I i II rozkład wyników, podobnie jak ogółu uczniów charakteryzuje się asymetrią dodatnią, czyli większość wyników jest poniżej poziomu średniego. Największe natężenie asymetrii wystąpiło w strefie II, strefie o najgorszych wynikach. W Bielsku i w strefie III większość uczniów uzyskała natomiast więcej punktów niż wynosi poziom średni.

Tabela 2. Średnie wyniki badań testem J.C. Ravena, J. Konopnickiego i rozumienia tekstu pisanego

Strefa	Rok 1998		
	Test Ravena	Test Konopnickiego	Test rozumienia tekstu pisanego
Bielsk	36,1	21,1	11,6
I	40,0	20,6	11,1
II	41,1	19,5	9,2
III	32,4	17,1	10,5
Razem	38,9	20,3	11,1
Odchylenie standardowe	9,9	14,2	4,1
Wsp. Zmienności	25,5%	70,1%	36,7%
Moment trzeci względny	–0,946	+1,048	+0,121

Średni wynik ogółu uczniów w teście rozumienia tekstu pisanego wynosił 11,1 pkt. Średni wskaźnik wykonalności wynosił 20,3%. Zróżnicowanie wyników było umiarkowane, większość uczniów uzyskała mniej punktów niż wynosił poziom przeciętny. Najlepsze wyniki uzyskano w Bielsku, a następnie w strefach I, III i II.

Średni wynik ogółu uczniów w teście Konopnickiego wynosił 20,3 pkt na 100 możliwych. Średni wskaźnik wykonalności wyniósł więc 20,3%. Zróżnicowanie wyników było bardzo duże i znacznie więcej uczniów uzyskało wyniki poniżej poziomu średniego. Najlepsze wyniki uzyskano w Bielsku, a następnie w strefach I, II i III. Istnieje więc dosyć wysoka zgodność uporządkowań wyników w badanych strefach (wartość współczynnika korelacji rang Spearmana wynosi 0,8).

Średni wynik ogółu uczniów w teście Ravena wyniósł 38,9 pkt możliwych. Wskaźnik wykonalności testu wynosi 64,8%. Zróżnicowanie wyników było stosunkowo małe, a większość uczniów uzyskała wyniki powyżej poziomu średniego. Najlepszy średni wynik uzyskano w strefie II – w strefie o najgorszym wyniku w teście rozumienia tekstu i bardzo słabym wyniku (drugim od końca) w teście Konopnickiego. Najgorszy wynik uzyskano w strefie III – w strefie o najgorszym wyniku w teście Konopnickiego i drugiej od końca, jeżeli chodzi o wynik w teście rozumienia tekstu. Średni wynik w teście Ravena uczniów z Bielska uzyskał trzecią pozycję. Byli to uczniowie o najlepszych wynikach w teście Konopnickiego i rozumienia tekstu. Istnieje więc słaba zgodność między wynikami testu Ravena i Konopnickiego (wartość współczynnika korelacji rang Spearmana wynosi 0,2) i brak zgodności między wynikami testu Ravena i rozumienia tekstu (wartość współczynnika korelacji rang Spearmana wynosi –0,4).

Te same wnioski można uzyskać, dokonując uogólnienia wyników i przedstawienia ich w następujących stopniach selekcyjnych. Przyjąłem 5 stopni: stopień I – wynik bardzo wysoki (95% i więcej poprawnych odpowiedzi); stopień II – wynik dobry (75% – 94% poprawnych odpowiedzi); stopień III – wynik przeciętny (26% – 74% poprawnych odpowiedzi); stopień IV – wynik słaby (5% – 25% poprawnych odpowiedzi); stopień V – wynik bardzo słaby (4% i mniej poprawnych odpowiedzi).

Tabela 3. Wyniki uzyskane w testach J. Konopnickiego, J.C. Ravena i rozumienia tekstu – Bielsk

Stopień selekcyjny	Test J. Konopnickiego		Test J. C. Ravena		Test rozumienia tekstu	
	Liczba osób	%	Liczba osób	%	Liczba osób	%
I	0	00,0	0	00,0	0	00,0
II	1	0,6	103	62,8	15	9,1
III	43	26,2	43	26,2	133	81,1
IV	105	64,0	17	10,4	15	9,2
V	15	9,2	1	0,6	1	0,6
Razem	164	100,0	164	100,0	164	100,0
Dominanta	IV		II		III	
Mediana	IV		II		III	

Tabela 4. Wyniki uzyskane w testach J. Konopnickiego, J.C. Ravena i rozumienia tekstu – strefa I

Stopień selekcyjny	Test J. Konopnickiego		Test J. C. Ravena		Test rozumienia tekstu	
	Liczba osób	%	Liczba osób	%	Liczba osób	%
I	0	00,0	0	00,0	0	00,0
II	0	00,0	43	38,1	14	12,4
III	47	41,6	70	61,9	91	80,5
IV	53	46,9	0	00,0	8	7,1
V	13	11,5	0	00,0	0	00,0
Razem	113	100,0	113	100,0	113	100,0
Dominanta	IV		III		III	
Mediana	IV		III		III	

Tabela 5. Wyniki uzyskane w testach J. Konopnickiego, J.C. Ravena i rozumienia tekstu – strefa II

Stopień selekcyjny	Test J. Konopnickiego		Test J. C. Ravena		Test rozumienia tekstu	
	Liczba osób	%	Liczba osób	%	Liczba osób	%
I	0	00,0	0	00,0	0	00,0
II	0	00,0	12	30,0	2	5,0
III	8	20,0	28	70,0	35	87,5
IV	32	80,0	0	00,0	3	7,5
V	0	00,0	0	00,0	0	00,0
Razem	40	100,0	40	100,0	40	100,0
Dominanta	IV		III		III	
Mediana	IV		III		III	

Tabela 6. Wyniki uzyskane w testach J. Konopnickiego, J.C. Ravena i rozumienia tekstu – strefa III

Stopień selekcyjny	Test J. Konopnickiego		Test J. C. Ravena		Test rozumienia tekstu	
	Liczba osób	%	Liczba osób	%	Liczba osób	%
I	0	00,0	1	2,1	0	00,0
II	0	00,0	7	14,6	9	18,7
III	15	31,3	36	75,0	36	75,0
IV	26	54,2	4	8,3	3	6,3
V	7	14,5	0	00,0	0	00,0
Razem	48	100,0	48	100,0	48	100,0
Dominanta	IV		III		III	
Mediana	IV		III		III	

Przyporządkowując uzyskanym wynikom – rangi otrzymałem skalę porządkową, na której określiłem miary tolerancji centralnej: medianę i dominantę.

W przypadku testu J. Konopnickiego we wszystkich badanych strefach najwięcej dzieci uzyskało wynik dający zaledwie od 5% – 25% maksymalnej liczby punktów. Jednocześnie mediana przyjęła wartość od 5% – 25% punktów, co oznacza, że połowa badanych uzyskała wynik stanowiący co najwyżej 25%. Wynik 4% punktów i mniej uzyskało około 10% badanych w strefie I, III i Bielsku.

W teście J.C. Ravena najwięcej badanych uzyskało wynik od 26% – 74% ogółu punktów. Wynik ten był właściwy dla wszystkich stref poza Bielskiem. W Bielsku wyniki były lepsze, najwięcej osób uzyskało od 75% – 94% ogółu punktów. W strefia I i II nikt spośród badanych nie uzyskał mniej niż 75% punktów, ale też nie więcej niż 75%. W Bielsku i strefie III 25% punktów i mniej uzyskało 10% badanych.

Wyniki rozumienia tekstu pisanego kształtowały się między 26% a 74% punktów (we wszystkich strefach). W zasadzie w żadnej ze stref nie uzyskałem wyniku poniżej 5% punktów (za wyjątkiem jednej osoby w Bielsku). W żadnej ze stref nikt nie uzyskał powyżej 75% punktów. Wyniki rozumienia tekstu we wszystkich badanych strefach były przeciętnie na poziomie wyższym niż wyniki testu słownikowego. Porównując wyniki rozumienia tekstu z wynikami sprawności umysłowej, należy zauważyć, że poza Bielskiem są one na takim samym poziomie. W Bielsku wyniki testu J.C. Ravena były na poziomie wyższym niż na poziomie testu rozumienia tekstu.

Powyższe wnioski potwierdzają wskaźniki podobieństwa struktur. Znacznie wyższe wartości wskaźników podobieństwa struktur, a więc znacznie bardziej podobne struktury wyników uzyskałem w przypadku testu sprawności umysłowej i rozumienia tekstu niż w przypadku testu słownikowego i testu rozumienia tekstu. W przypadku testu J.C. Ravena najwyższą zgodność uzyskałem w strefie III – niemal idealne struktury wyników (0,921). W strefie I i II poziom podobieństwa jest umiarkowany (ok. 0,600). W przypadku Bielska podobieństwo jest bardzo małe (0,309).

Współczynniki podobieństwa struktur wyników testu J. Konopnickiego i rozumienia tekstu były w każdej ze sfer na niskim (poniżej 0,350) poziomie. Najmniej podobne były wyniki w strefie II (0,159) i III (0,231).

Rozumienie tekstu a status kulturowy dziecka wiejskiego

Jak wcześniej wspomniałem, kariera szkolna dziecka jest zdeterminowana przez zespół warunków społecznych i kulturowych środowiska, w którym te szkoły funkcjonują. Różnice są wyraźne na niekorzyść szkół wiejskich. Podyktowane jest to niską infrastrukturą kulturalną wsi. Badane przeze mnie szkoły były różnie usytuowane względem uprzemysłowionego miasta, ale za wyjątkiem Bielska, status kulturowy dziecka był podobny. Charakteryzował się on brakiem dostępu dziecka do: biblioteki, kina czy domu kultury. Do instytucji edukacyjno-kulturalnych należy zaliczyć szkołę podstawową i przedszkole, Gminny Ośrodek Kultury, bibliotekę, kościół, posterunek Policji. Pozostałe strefy są ubogie w infra-

strukturę i praktycznie, poza szkołami i kościołami, nie funkcjonują w nich inne instytucje. Mieszkańcy wsi twierdzą, że pod tym względem niewiele się zmieniło. Najbardziej akcentowane zmiany, to budowa budynku gminy, oczyszczalni ścieków, likwidacja PGR-ów, poprawa stanu dróg.

Infrastruktura społeczna (oświata i kultura) wsi pozostała na podobnym (krajowym) poziomie, pomimo że badany region został poddany procesom uprzemysłowienia.

Do obiektywnego zróżnicowania dróg edukacyjnych młodzieży należy również zaliczyć nasycenie domu rodzinnego m.in. w dobra kulturalne. Okazuje się, że nasycenie to zależy również od miejsca zamieszkania dziecka. I tak w Bielsku było 17 komputerów, w strefie I – 6 i w strefie II – 1. Telewizję satelitarną posiadają w Bielsku 43 rodziny, w strefie I – 21, w strefie II – 19, w strefie III – 6. Najbardziej popularne wśród badanych jest wideo (w Bielsku – 77, w strefie I – 52, w strefie II – 53 i w strefie III – 38). Nie posiada w ogóle biblioteczki w Bielsku 21 badanych, w strefie I – 29 osób, w strefie II – 50 osób i w strefie III – 21 osób. W badanym środowisku wiejskim komputery ma 5,4% badanych; TV Sat 20,0%; wideo 49,6% i nie posiada żadnego księgozbioru 27,3%.

Warunki środowiskowe, społeczne i kulturowe, o których wspomniałem, decydują o uprzywilejowaniu lub upośledzeniu kulturowym dziecka. Z drugiej znów strony 30% badanej młodzieży niezależnie od miejsca zamieszkania, jest zdaniem Z. Kwiecińskiego[3], na poziomie analfabetyzmu funkcjonalnego. Wynika to z faktu, że współczesna szkoła nie jest w pełni instytucją suwerenną, a proces edukacji jest oparty na przemocy symbolicznej i strukturalnej. Ponadto szkoła jest instytucją technokratyczną i takie „pulsujące kategorie", jak przedmiotowość, praktycyzm i techniczność wyznaczają myślenie o edukacji z nastawieniem na realizację planów zewnętrznych.

Tabela 7. Zmiany struktury uczniów badanych szkół według miejsca zamieszkania w segmentach wyników najniższych i wysokich w teście słownikowym

Miejsce zamieszkania	Osiągnięcia w testach		Struktura całej zbiorowości	Wskaźnik upośledzenia kulturowego	Zmiany upośledzenia kulturowego w latach 1990–1998
	niskie	wysokie			
Bielsk	41,7	11,9	44,9	0,93	0,00
I	29,5	73,8	31,0	0,95	–0,21
II	11,0	4,8	10,9	1,01	+0,31
III	17,8	9,5	13,2	1,35	–0,10
Razem	100,0	100,0	100,0		

Tabela 8. Zmiany struktury uczniów badanych szkół według miejsca zamieszkania w segmentach wyników najniższych i wysokich w teście słownikowym

Miejsce zamieszkania	Osiągnięcia w testach		Struktura całej zbiorowości	Wskaźnik uprzywilejowania kulturowego	Zmiany uprzywilejowania kulturowego w latach 1990–1998
	wysokie	niskie			
Bielsk	11,9	41,7	44,9	0,27	+0,28
I	73,8	29,5	31,0	2,38	+0,05
II	4,8	11,0	10,9	0,44	+0,94
III	9,5	17,8	13,2	0,72	+0,40
Razem	100,0	100,0	100,0		

W Bielsku i w strefie I upośledzenie kulturowe jest mniejsze niż w pozostałych strefach. W II i III udział dzieci upośledzonych kulturowo jest wyższy od ich udziału w populacji. Uprzywilejowanie kulturowe jest największe w strefie I. Porównane wskaźniki upośledzenia i uprzywilejowania kulturowego w okresie od 1990–1998 świadczą, że w Bielsku i w strefie III upośledzenie kulturowe pozostało na podobnym poziomie, w strefie II znacząco wzrosło, zaś w strefie I spadło. Generalnie uprzywilejowanie kulturowe wzrosło we wszystkich badanych środowiskach. Najwyższy wzrost uprzywilejowania kulturowego charakteryzuje strefę II, najniższy strefę I. Należy zaznaczyć, że w strefie I wskaźnik uprzywilejowania kulturowego był na poziomie znacznie wyższym niż w pozostałych strefach (Papież, 1999).

Zakończenie

Każdemu uczniowi w procesie edukacji, już na najniższym szczeblu, oprócz selekcji szkolnej towarzyszy selekcja społeczna. Z badań wynika, że nierówności społeczne w edukacji są uwarunkowane cechami położenia dziecka. Jego pozycję edukacyjną wyznaczają przede wszystkim miejsce zamieszkania (miasto, wieś) i z tym związane warunki socjalno-kulturowe. Przeważnie tworzą one syndrom (nie)korzystnego położenia społecznego dziecka. Jeśli jeszcze zostaną one skumulowane z kwalifikacjami intelektualnymi (inteligencją), to wtedy tworzą okoliczności (nie)sprzyjające w karierze edukacyjnej i zawodowej ucznia (Borowicz, 2000, 2001).

Z badań wynika, że indywidualne sprawności umysłowe uczniów były na dość dobrym poziomie. Wskaźnik wykonalności testu wynosił 64,8%, większość uczniów uzyskała wynik powyżej poziomu średniego. To jednak za tym wynikiem nie idą w parze osiągnięcia szkolne uczniów. Średni wynik wykonalności testu słownikowego wynosił 20,3%. Większość uczniów uzyskała mniej punktów niż wynosił poziom przeciętny. W grupie uczniów, niezależnie od miejsca zamieszkania, w teście rozumienia tekstu jest bardzo zbliżona liczba uczniów przeciętnych. Ich średni wynik wynosił 11,1%.

Porównując ze sobą wyniki badań uzyskane za pomocą trzech testów, należy stwierdzić, że potencjał intelektualny na wsi istnieje. Najlepsze wyniki uzyskali uczniowie w teście J. C. Ravena (w II stopniu selekcyjnym znalazło się aż 72,6% uczniów), gorsze w teście rozumienia tekstu pisanego (w II stopniu selekcyjnym znalazło się 10,1%) i najsłabsze w teście słownikowym (w II stopniu selekcyjnym znalazła się tylko jedna osoba). Powstaje jednak pytanie, w jaki sposób należy ten potencjał wykorzystać.

Jeszcze raz badania potwierdziły, że drogi edukacyjne dzieci i młodzieży wyznaczone są przez splot czynników, o których wcześniej pisałem.

Przypisy

[1] Między innymi o trzech obszarach rozumienia tekstu pisze: J. Kruk w książce: *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków 1998; o koncepcji metodycznej rozumienia tekstu pisze: E. Guttmejer: *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III-V. Czytanie ze zrozumieniem*. Warszawa 1982.

[2] Na temat rozumienia tekstu a poziomu wiadomości i umiejętności; rozumienia tekstu a poziomu sprawności umysłowych; rozumienia tekstu a środowiska; rozumienia tekstu a cech osobowych ucznia kolejno pisali m. in. : E. Malmquist: *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa 1987; J. Rutkowiak: *Idea „Whole Language" a zagadnienie cichego czytania ze zrozumieniem*. „Ruch Pedagogiczny" 1992/1-2; M. A. Tinker: *Podstawy efektywnego czytania*. Warszawa 1980; A. Warsicka: *Stopień opanowania cichego czytania a powodzenie dziecka w nauce szkolnej*. Poznań 1977; B. Majer-Gemińska: *Rozumienie tekstów przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym. Stan i uwarunkowania*. „Ruch Pedagogiczny" 1992/1–2; Z. Kwieciński: *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysłowionym*. Warszawa 1972; *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*. Warszawa 1990; L. Wołoszynowa (red.): *Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna*. Seria II, t. 4. 1969.

[3] Jak pisze Z. Kwieciński, uprzywilejowanie lub upośledzenie kulturowe dziecka jest to proporcjonalny udział uczniów z różnych środowisk w przedziale funkcjonalnego analfabetyzmu. Z. Kwieciński: *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Warszawa 1990.

Bibliografia

Borowicz R.: *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*. Olecko 2000.

Borowicz R.: *Młodzież na pierwszym progu selekcyjnym. Deprywacja i selekcje społeczne*. „Kultura i Edukacja" 2001, nr 1.

Papież J.: *Poziom kompetencji szkolnych a rozwój umysłowy dzieci*. W: *Człowiek w relacjach edukacyjnych*. Red. A. Moździerz, J. Rusiecki. Olsztyn 1999.

Rutkowiak J.: *Four Meanings of „Meaning" and Reading Achievement of „Good" and „Bad" Pupils*. W: *Aspects on Literacy*. Selected Papers from the 13th IRA World Congress on Reading. Red. B. Ericson. Linkoping 1992.

Winclawski W.: *Przemiany środowiska wychowawczego wsi w rejonie uprzemysłowionym. Studium porównawcze 20 wsi Bielsk w powiecie płockim*. Warszawa 1973.

Summary

Empirical materials – presented in the paper – was collected in 20 villages of Belsk parish in Plock region. It results from that social inequalities in education are conditioned on the feature of the child. Educational position is related to the place of living (city or village) and social – cultural conditions. Even if individual mental efficiency was on quite good level, but it doesn't caused good school achievements.

EDUKACJA DOROSŁYCH – SŁUŻBA SPOŁECZNA

Pod redakcją *Henryka Bednarczyka*

Monografia jubileuszowa dedykowana wybitnemu uczonemu – Profesorowi Tadeuszowi Wujkowi w 75. rocznicę urodzin. Zakres publikacji odzwierciedla wielowątkowe zainteresowania i działalność Profesora: pedagogikę dorosłych, archiwistykę, dyplomację. Najistotniejszym przesłaniem monografii jest przypomnienie misji i określenie nowych zadań dla edukacji dorosłych w nowych warunkach społecznych.

ISBN 83-7204-278-0 *Cena 25 zł*

SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2002

Wojciech Słomski

JAN LEGOWICZ – FILOZOF I NAUCZYCIEL

Jan Legowicz urodził się 9 sierpnia 1909 roku w Mościskach. Dzieciństwo i wczesną młodość spędził we Lwowie. Tam też ukończył IV Gimnazjum Klasyczne imienia Jana Długosza. Aby kontynuować naukę, wyjechał do Szwajcarii, we Fryburgu na Uniwersytecie Katolickim studiował filozofię i pedagogikę. Nie ograniczył się do tych kierunków, zajmował się także paleografią, numizmatyką, heraldyką i archeologią. Doskonalił także znajomość języków starożytnych: łaciny, greki i hebrajskiego.

W 1937 roku ukończył studia, otrzymując tytuł doktora nauk humanistycznych w zakresie historii filozofii i pedagogiki. Jego rozprawa doktorska: „Essai sur la philosophie sociale du Docteur Seraphique" dotyczyła poglądów socjalnych świętego Bonawentury. We Fryburgu Jan Legowicz przyjął także święcenia kapłańskie w kościele katolickim. Pomimo możliwości kontynuowania pracy naukowej na szwajcarskim uniwersytecie postanowił wrócić do kraju, do Lwowa.

Okupację spędził na Śląsku w Chrzanowie. Czynnie uczestniczył w ruchu oporu: brał udział w tajnym nauczaniu, organizował wysyłanie paczek i lekarstw do obozów, pomagał w przerzucaniu za granicę zbiegów z Oświęcimia. Doświadczenia II wojny światowej sprawiły, że zwątpił w swoje powołanie kapłańskie. W 1945 roku wystąpił do Piusa XII o dyspensę. 17 lutego 1947 roku papież mu jej udzielił.

Po wojnie pracował w Wydziale Kultury przy chrzanowskim starostwie. Szukał i ratował zabytki. Za zadanie miał także zorganizowanie szkolnictwa na terenie starostwa. W 1945 roku został dyrektorem i nauczycielem Państwowego Liceum Pedagogicznego w Chrzanowie. Szybko przeniósł się do Tomaszowa Mazowieckiego, tam także pracował w Liceum Pedagogicznym. W 1948 roku przeniósł się kolejny raz, do Łodzi. Wykładał w studium dla pracowników oświaty. Wkrótce związał się z Uniwersytetem Łódzkim, gdzie zajmował się historią filozofii. W 1953 roku zakończył trwającą od wybuchu II wojny świa-

towej tułaczkę: przeniósł się do Warszawy. Z Uniwersytetem Warszawskim związał się do końca życia. Oprócz zajęć dydaktycznych i naukowych Jan Legowicz pełnił funkcje oficjalne na Uniwersytecie Warszawskim. Był dziekanem Wydziału Filozofii, dyrektorem Instytutu Filozofii, kierował Katedrą, a później Zakładem Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej. Od 1956 roku organizował Zakład Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej w Instytucie Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, gdzie zapoczątkował badania nad średniowieczną tradycją rękopiśmienną, zwłaszcza w zakresie filozofii polskiej. Zakładem kierował do 1968 roku, zrezygnował z tego stanowiska, ponieważ czuł się bardziej związany z Uniwersytetem Warszawskim.

Jan Legowicz w 1958 roku współzałożył Societe Internationale pour l'Etude de la Philosophie Medievale (SIEM), był wiceprzewodniczącym tego stowarzyszenia, z ramienia SIEM współorganizował międzynarodowe kongresy mediewistyczne na całym świecie.

Legowicz prowadził ożywioną działalność wydawniczą – pracował w komitecie redakcyjnym serii Biblioteki Klasyków Filozofii. W 1968 roku zastąpił na stanowisku przewodniczącego Tadeusza Kotarbińskiego. Kierował pracami komitetu do końca życia. To z jego inicjatywy wydano dzieła wszystkie Arystotelesa.

W 1979 roku przeszedł na emeryturę, lecz nadal prowadził zajęcia ze studentami i brał udział w spotkaniach naukowych. Był wielokrotnie odznaczany, m.in. Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Krzyżem Komandorskim z Gwiazdą Orderu Odrodzenia Polski. Za *Historię filozofii starożytnej Grecji i Rzymu* otrzymał Nagrodę Państwową. Zmarł 27 października 1992 roku. Spuścizna, jaką po sobie pozostawił, to przede wszystkim 10 książek z zakresu filozofii i historii filozofii, niezliczona ilość artykułów oraz prace redaktorskie (redagował „Przegląd Humanistyczny", „Studia Filozoficzne" oraz „Życie Szkoły Wyższej").

Po śmierci Legowicza odbyły się 3 konferencje naukowe poświęcone jego dorobkowi naukowemu. W 1993 roku sesję zorganizował Zakład Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej Instytutu Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego. W 1999 roku dla uczczenia 90. rocznicy urodzin Polskie Towarzystwo Filozoficzne i Rada Naukowa Wydziału Filozofii i Socjologii zorganizowała konferencję naukową, w tym samym roku podobna sesja odbyła się pod patronatem Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk i Instytutu Filozofii Uniwersytetu Śląskiego. Świadczy to o tym, że twórczość Profesora Legowicza nie odeszła w zapomnienie.

W całym dorobku naukowym Profesora Legowicza najważniejsze są dwa zagadnienia: HUMANUM oraz RATIO jako, że jest ono owego humanum najbardziej swoistą właściwością. Zainteresowania naukowe filozofa ogniskowały się wokół trzech zasadniczych dziedzin:

- historii filozofii,
- pedagogiki,
- filozofii.

Historia filozofii

Jan Legowicz stworzył własną koncepcję historiografii filozofii. Wyszedł z założenia, że w historii rozwoju myśli „nie ma takiej wiedzy czy nauki, którą można by nazwać filozofią w ogóle" (1980, s. 7). Z charakteru konkretnej epoki wyrasta jakaś szkoła, nurt czy kierunek filozoficzny. Prawomocność głoszonych poglądów zapewniał osiągnięty w niej stopień wiedzy, możliwości poznawcze, sytuacja społeczna epoki, ówczesne potrzeby człowieka, jego postawa życiowa, stosunek do rzeczywistości i samego siebie. Pomimo stwierdzonej wieloznaczności nazwy „filozofia" istnieje coś specyficznego dla tego gatunku myślenia i poznania, co zakłada realną i formalną jednoznaczność pojęcia „filozofia". Problematyka filozoficzna choć wciąż na nowo formułowana jest w zasadzie niezmienna. Przyczyną jest to, że filozoficzne problemy rodzą się na gruncie życia ludzkiego, w trakcie wciąż zmieniających się uwarunkowań kulturowych. W związku z dostrzeżeniem owego aspektu okolicznościowego samej wiedzy filozoficznej powstaje też nauka, która bada jej dzieje – historia filozofii. Charakteryzuje ją to, że posiada dwie sfery badań: podmiotową i przedmiotową.

Sfera przedmiotowa dotyczy rozpoznania i zbadania dzieła, danych materiałowych o życiu, działalności i poglądach ich autorów. Bazą dla niej są wszelkie dokumenty: źródła pierwotne i wtórne. Zgromadzony w ten sposób materiał dostępny jest każdemu badaczowi, stanowi „przedmiot dany" – zbiór faktów i danych. Ów „przedmiot dany" badacz musi przekształcić dopiero w „przedmiot zadany". Sposobem na to jest, zdaniem Jana Legowicza, wywiązanie się z czterech podstawowych zadań.

Pierwsze zadanie historyka filozofii to ścisłe określenie słownika filozofa, którego dzieło bada, poznanie genezy i znaczenia poszczególnych elementów aparatury pojęciowej oraz odróżnienie w niej tych pojęć, które są wyłączną własnością jakiegoś kierunku filozoficznego, od tych, które niejednokrotnie w odmiennych znaczeniach będą stosowane w późniejszych nurtach filozoficznych.

Drugie zadanie badacza polega na dostrzeżeniu problematyki właściwej dla określonego autora czy nurtu i w tej perspektywie dokonania odpowiedniego wyboru i zaklasyfikowania materiałów oraz ustaleniu ich wagi do poznania danego kierunku filozoficznego. Taka interpretacja powinna wziąć pod uwagę charakter, uwarunkowania czasowo-przestrzenne i społeczne, indywidualność autora. Badacz musi umieć porównać źródła, a czasem przezwyciężyć własne subiektywne nastawienie.

Trzecie zadanie to umiejętne tworzenie całościowych konstrukcji, pozwalających na wydobycie i przedstawienie problematyki specyficznej dla badanego nurtu.

Czwarte zadanie polega na tym, aby żadnej koncepcji problemowej nie ustalać ani nie przyjmować oddzielnie, ale w powiązaniu najściślejszym z tym, co składało się na jej powstanie.

Wszystko to służy wypracowaniu możliwie jednolitej koncepcji architektoniki myślenia i jej powiązanie z innymi systemami myślenia filozoficznego.

Podmiotową stronę historii filozofii dopełnia wysiłek w zdobyciu przez badacza takiej postawy poznawczej, która w zasadzie żadnego problemu ani zagadnienia nie traktuje jako novum bądź zakończonego.

Umiejętność wzbogacania i pogłębiania w toku kolejnych poznawanych kierunków filozoficznych stwarza możliwość korzystania z nich w życiu. Dzięki temu badacz nie jest biernym poszukiwaczem źródeł i komentatorem tekstów, staje się znawcą, twórczym teoretykiem rozwoju myśli filozoficznej. Aby móc to osiągnąć, zdaniem Jana Legowicza, historyk filozofii powinien stosować odpowiednie metody i właściwą metodologię. A za taką uważał metodę dialektyczną i metodologię materializmu historycznego.

Zgodnie z tą właśnie metodą i metodologią Legowicz zaproponował własny projekt periodyzacji dziejów filozofii. Uważając, że najistotniejszym układem odniesienia dla badawczo-twórczej działalności człowieka jest formacja społeczno-ekonomiczna dzieje filozofii podzielił na: filozofię grecko-rzymską, wieków średnich, nowożytną oraz XIX wieku i współczesną. Jego osobiste sympatie skierowane były ku dziejom filozofii starożytnej i średniowiecznej.

Pedagogika

Profesor Jan Legowicz był nie tylko wielkim historykiem filozofii, ale także pedagogiem z wykształcenia i zamiłowania. Umiejętności łatwego przekazywania wiedzy i równoczesnego kształtowania osobowości wychowanka nie można się nauczyć. Legowicz to potrafił. Był praktykiem i teoretykiem, wiedzę uniwersytecką z tej dziedziny wzbogacił doświadczeniem pracy dydaktycznej wśród studentów. Tak samo jak dorobek filozoficzny, Jego poglądy na kształcenie i wychowanie przesiąknięte są ideą humanizmu. Dla Niego każdy uczeń był podmiotem, a nie przedmiotem procesu dydaktycznego. Zawsze zwracał uwagę na indywidualność każdego studenta. Nie patrzył na grupę, jak na bezimienny tłum. Dla Jana Legowicza nauczanie nie było prostą czynnością przekazania wiedzy. Uczenia nie można oddzielić od wychowywania, nauczyciel zawsze kształtuje system wartości ucznia, wpływa na jego osobowość. Jego zdaniem, nauczyciel powinien stanowić wzór dla swoich podopiecznych, najlepsza jest więź osobowa uczeń – mistrz. Duży nacisk kładł na takie wartości w pedagogice, jak: dialog, partnerstwo, wspólnota.

Profesor Legowicz już w 1975 roku w książce *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania* postulował ściślejsze powiązanie programów nauczania z życiem. Programy przeładowane, pełne zbędnej wiedzy teoretycznej były, Jego zdaniem, nieporozumieniem. Uczeń nie powinien uczyć się wiadomości encyklopedycznych, wiedza wyniesiona ze szkoły powinna być przydatna w życiu, a nie stanowić zbędnego balastu. Interesujące jest to, że postulaty tego typu są wciąż aktualne.

Potwierdzeniem wielkiego zaangażowania Profesora Legowicza w działalność dydaktyczną, zarówno teoretyczną jak i praktyczną, są liczne wypowiedzi Jego studentów i doktorantów, wszyscy niezwykle ciepło wypowiadają się na Jego temat, wspominają Go właśnie tak, jak tego chciałby najbardziej – jako swojego Mistrza.

Filozofia

Jan Legowicz najpełniej przedstawił swoją wizję filozoficzną w dwóch najważniejszych dziełach: *Filozofii. Istnieniu – myśleniu – działaniu* oraz późniejszym o 20 lat *Człowieku istocie ludzkiej*. Już w 1972 (s. 9–10) roku pisał, że: „humanizm w dzisiejszej wykładni staje się hasłem-metodą, wezwaniem i zadaniem dla człowieka – nie zaś nawrotem, bo wszystko, co było wzniośle ludzkie w przeszłości, bezradnie milknie w obliczu dzisiejszego zrywu człowieczego, choć zarazem z dumą się do niego przyznaje. (...) Nowa >>wiedza życia<< wymaga znajomości człowieka i poznania świata rzeczy, wychowania humanistycznego i obycia z osiągnięciami współczesnej nauki; potrzebuje umiejętności współżycia czynno-społecznego i wżywania się w świat przyrody – by móc w nim po ludzku istnieć i działać". Jan Legowicz był zdania, że owe problemy i zagadnienia sprawiają, że człowiek nie poprzestaje tylko na roli pytającego czy zapytywanego, ale stawia się w charakterze zdobywcy świata przydającego wszechświatowi ludzki sens.

A te problemy, zagadnienia są bliskie człowiekowi z tego powodu, że ściśle łączą się z jego życiem. Stąd też myślenie filozoficzne będzie teoretycznie i metodycznie myśleniem nie tylko obiektywnie uzasadnionym czy obiektywistycznie pojmowanym, ale zarazem historycznie i twórczo sposobionym w każdym uprawianiu filozofii, niezależnie od jej rodzajów. Ponieważ metodologia filozoficzna wyrasta ze znawstwa rzeczowego i dotyczy konkretnego myślenia i działania, nie może być wiedzą tylko dla siebie ani też dyscypliną spekulatywnie oderwaną. Taka dialektyczna metoda funkcjonuje w prawie każdym rodzaju myślenia w ogóle, a zwłaszcza w myśleniu filozoficznym. Jest to w istocie umiejętność metodycznego, sprawnego posługiwania się mową i językiem, wykorzystując klasyfikacje i dociekania pojęciowe. Stąd też bierze się w myśleniu dialektycznym ów ustawiczny niepokój intelektualny, który poprzez wzajemne splatanie i dzielenie tego, co zarazem pozytywne i negatywne, jednostkowe i ogólne, rzeczowe i umysłowe poszerza ujmowanie wszechrzeczywistości. W przeciągu wieków filozoficznej refleksji człowiek jawi się jako *naturaliter homo dialecticus*.

Realno-rzeczowym nosicielem wszelkich struktur przedmiotowych i podmiotowych jest rzeczywistość „materialna", która nie jest obdarzona odrębnym i niezależnym istnieniem w ogólności „jako taka" i „sama w sobie", ale w swojej pierwotnie danej rzeczywistości jest warunkującą zasadą i rzeczowym zrządzeniem istnienia. Ona to pojawia się w każdej możliwej i aktualnej postaci „bycia" i jego myślowego wyrazu, a bez czego samo „bycie" byłoby rzeczowo niemożliwe i niepojmowalne.

Z kolei materia daje się określić jako coś, co jest „będące", niezamknięte ani skończone, lecz ustawicznie zmienne i przemienne, dzięki czemu „jest" zawsze czymś tylko „będącym" w stawaniu się. „Stawanie się to sposób bycia, sama *ipseitas* obiektywnej rzeczywistości, mobilny wynik koniunkcji znoszenia i wnoszenia się przeciwieństw i sprzeczności w przemiennej zmienności bycia i nie bycia" (1972, s. 37).

Materializm to nie tylko widzenie w przedmiotowej rzeczywistości jedynie praelementarnego podkładu egzystencjalnego, to także metodologiczna wytyczna ukierunkowująca pogląd na przedmiotową nieskończoność wszechbycia, bycia najpełniej wyrażającego się w człowieku i równocześnie niewykluczającego możliwości istnienia form kosmiczno-metaludzkich poza systemem ziemskim. W takiej interpretacji materia, czyli przedmiotowa rzeczywistość, jest nie tylko oddzielnie danym do oglądu, ale czymś, co jednocześnie uobecnia się w samej strukturze oglądu i w powiązaniu przedmiotowo-podmiotowym powoduje tworzenie się wszelkiej działalności świadomej, podświadomej czy aktualnie nieświadomej.

Stąd rozum i myśl odnajdując się genetycznie i rozwojowo, musi zaczynać od uznawania i odnajdywania swej zależności od pierwotnej w stosunku do siebie, obiektywnej rzeczywistości. Jest to podstawowe zadanie filozofii. W tym zakresie dialektyka okazuje się teorią samej treści „bycia" wszechrzeczy z człowiekiem włącznie, a zarazem metodą samorozumienia się rozumu szukającego genealogii własnego, pochodnego „bycia" oraz obiektywno-subiektywnych podstaw i prawideł swej rozumnej aktywności wspartej na jedności „wszechbycia" istnienia i myślenia. Dialektyka w swym obiektywno-rzeczowym aspekcie wychodzi od wzajemnej spójności wszystkich przejawów rzeczywistości w stawaniu się i rozwoju. Z kolei w aspekcie subiektywno-racjonalnym dialektyka korzysta z analizy prawidłowości współzwiązków i stosunków kojarzonych przeciwieństwami i sprzecznościami stawania się. Zdaniem Autora, to właśnie powiązania obu tych modalności nadaje dialektyce uprawnienia prawidłowej metody. Dialektyka staje się dla materializmu prawidłowością, a materializm dostawcą rzeczowych treści dialektyki. Stąd też wywodzi się nazwa „materializm dialektyczny", można o nim mówić inaczej, jako o „filozofii stawania się bytu".

Z kolei poprzez kategorię *praxis*, która spełnia zadania źródła, wskaźnika i sprawdzianu prawdy i dobra, miernika wartości i ideałów życiowych, staje się owa filozofia „materializmem historycznym".

W ten sposób rozumiana obejmuje ona:
- filozofię myślenia potocznego,
- filozofię nauk szczegółowych,
- filozofię rozwijaną w sobie tylko właściwym zakresie.

Ostatnia wymieniona jest dyscypliną samodzielną, choć nie bez powiązań z innymi rodzajami poznania i ludzkiej wiedzy. Filozofia bowiem po uwzględnieniu wspólnego dla ludzkiej myśli przedmiotu rzeczowo-materialnego, sama rozpoczyna działalność poznawczą od uogólnień wyników badań nauk szczegółowych, które stanowią dla niej przedmiot rzeczowo-formalny. Racjonalizując te uogólnienia, we własnym już zakresie może ona być dialektyką istnienia, myślenia bądź działania.

Dialektyka istnienia to inaczej ontologia i kosmologia.

W zakres dialektyki myślenia, czyli gnozeologii, wchodzi:
- ogólna teoria poznania,
- epistemologia filozoficzna,

– aksjologia,
– metodologia,
– historia filozofii.

Dialektyka działania dzieli się na:
– teorię rozwoju społecznego,
– ideologię filozoficzną,
– antropologię filozoficzną.

Dzięki temu przejrzystemu podziałowi – zdaniem Legowicza – filozofia staje się potrzebna człowiekowi ze względu na swój racjonalistyczny humanizm.

Na szczególną uwagę zasługuje ostatnie dzieło Jana Legowicza: *Człowiek istota ludzka*. Jest to testament pozostawiony następnym pokoleniom. Klamrą spinającą całość dzieła jest wprowadzenie *Ut omnia humana fiant* i zakończenie *Ut omnia humana sint*. Jan Legowicz, aby uniknąć nadinterpretacji, sam je tłumaczył jako „by nic nie odbywało się bez współudziału człowieczego odniesienia pod nazwą *humanum*" oraz „by bez *humanum* nic już odbywać ani ostać się nie mogło".

Podstawą rozważań Jana Legowicza jest przeświadczenie, że obecnie człowiek otrząsnął się już ze spirytualizmu i materializmu, a stanął przed przyszłością, co do której chciałby, aby nic nie odbywało się bez współudziału człowieczego odniesienia pod nazwą *humanum* właśnie. „Świat mieni się nadal tak, jak stwórczo wyłoniony został z oceanu nicości i jak wespół ze swoim Sprawcą tworzy go i przetwarza przyroda; natomiast bytujący w nieskończoności istnienia i przytomny w bezkresie jego stawania się i rozwoju człowiek, jeden i jedyny tylko sam siebie czyniąc sobą, samotny w tym bezmiarze istnień, pyta o swoje >>skąd<< i swoje na wszechfalach powstawania z przemijaniem >>dokąd<<. O swoje *humanum*, które nie różni go z przyrodą, ani nie oddala od tego, który JEST, a sprawia, że tylko on, człowiek, choć nie do zaistnienia bez jednego, ani do istnienia bez drugiego, świadczy się wobec obu swoim niezależnie rozumnym i odnajdywaniem się w rozumności" (1993, s. 11).

W swoich rozważaniach Jan Legowicz chce połączyć ciało i duszę człowieka. Jest przekonany, że w tym wielowiekowym rozdwojeniu gubi się ludzkie „coś". Właśnie w jedności ciała i duszy znajduje swoje ugruntowanie zasadnicza, odróżniająca człowieka od innych istnień cecha, owe „wiem, kim jestem".

Legowicz podejmuje kwestię, czy w dzisiejszych czasach człowiek tak naprawdę wie, kim jest i w czym wyraża się sens jego racjonalności. Jest to Jego zdaniem jedno z tych pytań, na które poza wiarą brak jest przekonujących odpowiedzi. Już w *Filozofii. Istnieniu – myśleniu – działaniu* pisał, że istnienia człowieka nie da się wytłumaczyć w sposób wystarczający jedynie przez budowę atomową, bo to nie tłumaczy aspektu społecznej egzystencji ludzkiej, jej historii i kultury. Wprawdzie ciało człowieka porusza się na zasadzie odruchów i odpowiednich reakcji układu nerwowego, lecz nie można racjonalności człowieka odnosić jedynie do struktury nerwowej jego organizmu, choć jest ona nierozerwalnie z nią złączona.

Jan Legowicz z niepokojem obserwował, że człowiek skłonny jest patrzeć na siebie jako na zespół mięśni i nerwów, że co raz trudniej o człowieka, że

ludzkość staje wobec niebezpieczeństwa uprzedmiotowienia człowieka, zatracenia jego podmiotowości. „Człowiek–robot wymieni wówczas swą rozumność ssaka na tele-rozumność i zapomni, albo nie zechce pamiętać, że hołubiony przezeń kalkulator od niego ma swoją rozumność... (...) Niestety, ale stajemy się jednak ludźmi ery i tele-genealogii robotów" (1993, s. 21).

Dla Legowicza ludzka osobowość wyraża jedność, stanowi ją *totum humanum* i jako *totum* wchodzi człowiek w relacje z innymi stanowiącymi odrębne w sobie *totum humanum*. Owa ludzka całość tworzy się i kształtuje w przestrzeni czasu. Jest formowana przez dziedzictwo doświadczeń człowieczych: tych indywidualnych i wspólnych. Tak postrzegany człowiek jest zaprzeczeniem człowieka–robota, z dużym lękiem i niechęcią opisywanym przez Legowicza.

Dopiero w tym momencie rozważań Autor szczegółowo zajmuje się ludzką racjonalnością i tożsamością, nad jej wyrażaniem się w słowie i myśli, nad obecnością i trwaniem człowieka w rzeczywistości, nad jego spełnianiem się w sferze *praxis*, w której urzeczywistnia się jego wartość i jego „humanopowołanie". W każdej z tych sfer człowiek powinien się spełniać.

Testament Jana Legowicza przedstawia wielką wizję *Pax Humana*, jako powinność, którą należy podjąć. „*Pax Humana* to pokój myśli i pokój serca, prawa sprawiedliwego i miłości mądrej, pokój wolności i nieprzymuszanego musu, pokój zasad i pokój tolerancji, pokój pragnień i umiaru, czynu i spoczynku, dumy i pokory, pokój młodości i starzejącej się młodo starości" (1972, s. 395).

Dorobek naukowy Jana Legowicza jest ogromny. W każdej z zajmowanych się przez niego dziedzin wiedzy na pierwszy plan wysuwał humanizm i racjonalizm. Człowiek jako najwyższa wartość, jego prawa, ale i obowiązki z tego tytułu płynące – to sfera zainteresowań Jana Legowicza. Każdy czytelnik Jego książek zwrócił uwagę na erudycję oraz zaangażowanie, z jakim zajmował się wybraną tematyką. Na pewno dorobek twórczy Jana Legowicza nie jest wystarczająco znany i opracowany. Organizowane sesje naukowe dają jednak nadzieję na zmianę tej sytuacji i już wkrótce twórczość Legowicza będzie szerzej znana, na co z pewnością zasługuje.

Bibliografia

Legowicz J.: *Człowiek istota ludzka*. Dom Wydawniczy Szczepan Szymański, Warszawa 1993.

Legowicz J.: *Filozofia. Istnienie – myślenie – działanie*. PWN, Warszawa 1972.

Legowicz J.: *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. PWN, Warszawa 1975.

Legowicz J.: *Zarys historii filozofii*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1980.

Legowicz J.: *Zarys historii filozofii. Elementy doksologii*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.

Polska filozofia powojenna. Pod red. W. Mackiewicz. Agencja Wydawnicza Witmark, Warszawa 2001.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2002

Ryszard Więckowski

ELEMENTY TEORII PROGRAMU SZKOLNEGO

Pojęcie teorii jest wieloznaczne. Przyjmuje się najczęściej, że jest to system wyjaśnień. Wyjaśnienie zaś jest próbą odpowiedzi na pytanie: dlaczego? W ramach reformy powinnością edukacyjną nauczyciela jest wybór programu szkolnego spośród bogatej oferty wydawniczej lub wykorzystywanie istniejących propozycji i opracowanie własnego programu pracy. W każdym jednak przypadku propozycje programowe, a także własny program pracy nauczyciela powinien być oparty na przesłankach teoretycznych. Tymczasem zagadnienie teorii programów szkolnych jest wciąż otwartym problemem we współczesnej pedagogice.

Już w latach siedemdziesiątych – wybitny polski psycholog – Tadeusz Tomaszewski (1970, s. 33) napisał, między innymi, co następuje: „... występuje coraz wyraźniej potrzeba ogólnej teorii programów szkolnych, takiej, która wyjaśniałaby podstawowe pojęcia, ujawniała zasadnicze zależności i stwarzała stabilny układ odniesienia do dyskusji nad szczegółami do rozstrzygania zagadnień spornych. Takiej teorii dotychczas nie posiadamy, a może ona powstać jedynie przy systematycznej współpracy specjalistów z wielu dziedzin (pedagogów, psychologów i odpowiednich specjalistów przedmiotowych) oraz na podstawie programu badań o charakterze kompleksowym". Postulat ten pozostał tylko postulatem. Nikt tej inicjatywy nie podjął. Sprawa jest więc nadal otwarta. Następujące sprawy, w kontekście reformy edukacji wczesnoszkolnej, są podstawowe, a mianowicie koncepcja integracji, kryteria doboru i układu treści kształcenia, temat pracy, konspekty czy scenariusze zajęć, a także szczegółowy plan pracy, czyli tzw. rozkład materiału nauczania. Te zagadnienia, wchodzące m.in. w zakres tematyki teorii programu szkolnego, były przedmiotem analiz, dyskusji i refleksji. Pragnę więc przypomnieć i rozszerzyć formułowane dotychczas propozycje.

Koncepcja integracji

We wstępie do założeń reformy systemu edukacji napisano między innymi: *edukacja jest wspólną wartością ogólnonarodową*. Tak, to jest prawda. Tymczasem w założeniach organizacyjnych uznano faktycznie, że powszechna edukacja dorastającego młodego pokolenia Polaków jest sprawą lokalnej społeczności, samorządu terytorialnego, gminy. Ten, kto bowiem finansuje powszechną edukację ma rzeczywisty wpływ na funkcjonowanie przedszkoli i szkół publicznych. Inne organy czy „ciała" mają wyłącznie charakter fasadowy.

Kolejną sprawą są tzw. podstawy programowe czy treści podstawowe. Co to znaczy podstawowe? Sprawa jest ogromnie złożona i trudna. Dla przypomnienia, w latach sześćdziesiątych J. Bruner (1964) – wybitny psycholog amerykański – zwrócił się z prośbą do laureatów Nagrody Nobla, aby podjęli próbę określenia treści podstawowych, konstytutywnych w uprawianej przez nich dziedzinie wiedzy. Długo trwały dyskusje, debaty i w zasadzie skończyło się na niczym. Sprawa okazała się trudna i złożona. Tak więc opracowanie podstaw programowych, opartych na przesłankach naukowych, jest zadaniem wręcz pionierskim. Wymaga to nie tylko głębokiego namysłu, ale także badań i studiów. Pośpiech jest złym doradcą... Tak więc publikowane podstawy programowe są co najmniej dyskusyjne, brakuje im nade wszystko szerszego tzw. układu odniesienia, umożliwiającego w ogóle dyskusję nad szczegółami.

Kolejną sprawą są programy. Zgodnie z założeniami reformy systemu edukacji narodowej powinnością nauczycieli jest dokonywanie racjonalnego wyboru programu spośród wielu propozycji, albo opracowanie własnego – tzw. autorskiego. Kłopot w tym, że nie opracowano teorii programu szkolnego. Współcześnie w procesie konstruowania programu szkolnego dominuje intuicja oraz doświadczenie. Są to na pewno ważne przesłanki do procesu konstruowania programu szkolnego, ale niewystarczające. Potrzebny jest „stabilny układ odniesienia", pozwalający odróżnić, na przykład, tzw. balast programowy od treści, które powinny tam pozostać. Jednym słowem nie ma klarownych kryteriów czy narzędzi w procesie dokonywania doboru treści programowych. Te, które są w dydaktykach, mają najczęściej formę ogólnikową i nie mają walorów prakseologicznych dla konstruktora nie tylko podstaw programowych, ale także konkretnego programu. Tak więc bez pogłębionych analiz i studiów prace programowe mogą być „zawieszone w teoretycznej próżni".

I kolejna sprawa. Prawdą oczywistą jest fakt, że nauczyciel z tytułu posiadanego wykształcenia jest przygotowany do „bycia nauczycielem". Nie można mylić formy zatrudnienia (nauczyciel-stażysta, kontraktowy, mianowany itp.) z poziomem kwalifikacji. Należy, moim zdaniem, udoskonalić proces i poziom osiągania kolejnych stopni specjalizacji zawodowych, a co ważniejsze godziwie wynagradzać za kolejne etapy rozwoju zawodowego nauczyciela...

Założenia reformy, od przedszkoli po nową strukturę ustroju szkolnego (szkoły podstawowe, gimnazjum, liceum profilowane itp.), stymulują tzw. inicjatywy edukacyjne w systemie studiów wyższych. Coraz częściej w planach

studiów wyższych czy studiów podyplomowych pojawiają się przedmioty, między innymi, pod nazwą „Podstawy teoretyczne reformy edukacji". Dwa projekty reformy edukacji w XX wieku miały klarowne podstawy teoretyczne. Była to w 1901 roku reforma szkół powszechnych podjęta przez A. Sickingera (Niemcy – system mannheimski) – (Więckowski, 1975) oraz reforma systemu szkolnego podejmowana w Austrii w 1919 roku z inicjatywy Karola Linkego (nauczanie łączne) – (Więckowski, 1998, 1976). Wszystkie inne reformy czy zamysły inicjatyw edukacyjnych miały dość często formę arbitralnych decyzji organizacyjnych (bez klarownych odniesień merytorycznych) lub były określoną wolą polityczną. Tak więc współczesny projekt polskiej reformy edukacji nie ma klarownych podstaw teoretycznych. Jest po prostu arbitralną decyzją dotyczącą organizacyjnej zmiany ustroju szkolnego.

We współczesnej pedagogice, zarówno przedszkolnej jak i wczesnoszkolnej, szczególnie kontrowersyjnym zagadnieniem jest pojęcie integracji. W dawniejszych opracowaniach pisano o nauczaniu globalnym, całościowym, łącznym itp. W praktyce edukacyjnej pojawiło się wiele tzw. innowacji pedagogicznych czy programów autorskich nawiązujących pośrednio czy bezpośrednio do idei integracji – nauczanie integracyjne, nauczanie blokowe, nauczanie zintegrowane itp. Dla przedszkoli zaś opracowuje się swoiste podręczniki, eksponujące *implicite* przedmiotowy charakter edukacji przedszkolnej itp. Przykładów można mnożyć. O co tu właściwie chodzi?

Każda współcześnie formułowana koncepcja ma swoją historię, ma swoje merytoryczne i organizacyjne „korzenie", także i koncepcja integracji. Rozmowa czy pisanie o integracji, bez odniesień historycznych, jest po prostu „pustosłowiem".

Koncepcja integracji, współcześnie formułowana w różnych opracowaniach i artykułach, nawiązuje genetycznie do tzw. „nauki całościowej". Podstawowym założeniem nauki całościowej było zreformowanie organizacji edukacji. Uznawano bowiem, opierając się na psychologicznych koncepcjach teorii postaci, że świat jawi się nam jako całość, że w poznawaniu priorytet ma całość przed częścią. W tym kontekście pojawiła się właśnie cała grupa koncepcji znanych pod nazwą „nauki całościowej". Wiele było odmian czy wariantów „nauki całościowej". Szczególny jednak wpływ na teorię i praktykę współczesnej edukacji miały następujące koncepcje: metoda ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego (1871–1931), nauczanie łączne Karola Linkego (1884–1938) oraz techniki Celestyna Freineta (1896–1966).

Na początek podstawowe wyjaśnienia pojęciowe: pojęcie korelacji i integracji. Dość często w praktyce używa się tych pojęć zamiennie. Tymczasem czymś innym jest korelacja, a czymś innym integracja.

Korelacja, w sensie najogólniejszym, to współzależność, a także wzajemny stosunek przedmiotów lub pojęć. W aspekcie pedagogicznym zaś jest to uzgadnianie i wprowadzanie w nauczaniu poszczególnych przedmiotów pewnej równoległości polegającej na uzupełnianiu i naświetlaniu od różnych stron tych samych zagadnień na różnych zajęciach. Mówiąc po prostu, korelacja to wyko-

rzystywanie treści jednych przedmiotów czy kierunków edukacji do opracowywania treści innych przedmiotów. Współczesne idee tzw. scalania treści przedmiotów, funkcjonujące pod nazwą „nauczania blokowego", zintegrowanego czy integralnego, są raczej korelacją, aniżeli integracją we właściwym tego słowa znaczeniu.

Integracja to swoiste zespolenie się, tworzenie całości z części. W aspekcie pedagogicznym integracja to sposób nauczania, mający na celu pokazywanie związków między wszystkimi kierunkami czy zakresami edukacji oraz ukazywanie nauki jako całości. Tak więc integracja to łączenie elementów w całość, ale ta całość nie jest sumą elementów, ale jest nową jakością.

Zintegrowana edukacja obejmuje z jednej strony łączenie czy scalanie treści, a z drugiej – łączenie form aktywności dzieci. Te dwie odmiany stanowią całość.

Weźmy pod uwagę niektóre przykłady. W procesie edukacji polonistycznej opracowujemy z dziećmi określony tekst literacki. Dzieci słuchają czytanego tekstu, wyodrębniają obrazy czy zdarzenia, charakteryzują głównych bohaterów, komponują w języku mówionym fabułę utworu literackiego na podstawie fragmentu odczytanego tekstu itp. Poznają więc przede wszystkim znaki języka mówionego, próbują te znaki dekodować, „rozszyfrowywać", czyli w sposób swoisty próbują te znaki przekładać na język wyobrażeń. Następnie nauczyciel mówi, na przykład, w sposób następujący: obecnie zabawimy się w ilustratorów książek dla dzieci. Spróbujcie zaprojektować i narysować do poznanego fragmentu tekstu cykl ilustracji, ale w taki sposób, aby inne dzieci przeglądając tylko wasze ilustracje mogły opowiedzieć najważniejsze zdarzenia omawianej sytuacji. Tak więc dzieci „przekładają" znaki języka mówionego na język plastyki (techniki plastyczne). Pedagogiczna interpretacja rysunków dzieci jest także wskaźnikiem poziomu rozumienia opracowywanego tekstu, co jest nadrzędną wartością kształcenia literackiego.

Inny przykład. Dzieci w ramach edukacji muzycznej słuchają nagrania utworu muzycznego, np. „Cztery pory roku" (słuchanie muzyki – poznają język akustyki, pozwalający na percepcję przyrody w różnych porach roku). Wrażenia akustyczne mogą być źródłem inspiracji plastycznej (techniki plastyczne – język sztuki), a także literackiej (opowiadanie twórcze – znaki języka mówionego). Mogą być także wyrażone „językiem motoryki". Dzieci w ramach ćwiczeń dramowych wyrażają, na przykład, „radość". Możemy również w ramach ćwiczeń muzyczno-ruchowych doprowadzić do tego, aby dzieci w zabawie wyraziły gestem, mimiką, ruchem itp. swoją radość z powodu nadejścia upragnionej pory roku – wiosny czy lata (dzieci poznają język ciała). Tak więc możliwości sensownej integracji, opartej na poznawaniu zróżnicowanych języków adekwatnych do zakresów czy kierunków edukacji, jest wiele...

Tak więc w procesie edukacji eksponujemy przede wszystkim poznawanie przez dzieci zróżnicowanych znaków językowych umożliwiających zarówno percepcję określonych fragmentów rzeczywistości, jak i przekazywanie efektu poznania w ramach kontaktów społecznych. Poznawanie zatem znaków jest elementem integrującym różne kierunki edukacji.

Podstawową formą organizacyjną edukacji wczesnoszkolnej jest dzień pracy i aktywności dziecka. Szczegółową formą pracy są zajęcia. Są one zróżnicowane organizacyjnie ze względu na wiek dzieci. Wszystkie rodzaje zachowań dzieci – i te swobodne, i te organizowane, mają charakter programowy. Niemniej jednak nauczyciel „dyskretnie" uczestniczy i inspiruje zajęcia, mające w zamyśle poznawanie znaków językowych (opowiadania nauczyciela, czytanie przezeń tekstów literackich, inscenizacje itp.), symboli matematycznych (wyodrębnianie zbiorów, dosuwanie, odsuwanie elementów zbiorów, poznawanie cyfr jako znaku – symbolu liczb, znaków relacji między liczbami – znaku dodawania, odejmowania, równości itp.), technik plastycznych (malowanie, rysowanie, kształtowanie itp.), znaków akustyczno-motorycznych (zajęcia muzyczno-ruchowe) itp.

Podstawą zintegrowanej w sensie organizacyjnym aktywności dzieci jest dzień pracy. Ten zaś jest oparty na określonej koncepcji planu nauczania. Zawiera on rejestr kierunków czy zakresów edukacji oraz wymiar czasu. Istotnym elementem planu nauczania, opartego na zintegrowanej organizacyjnie aktywności dzieci, są tzw. globalne jednostki metodyczne (bez określania wymiaru czasu na kierunki czy zakresy edukacji, zawierające łączny wymiar czasu na wszystkie rodzaje edukacji). Ten wymiar czasu czy liczbę jednostek metodycznych normuje zarządzeniem Minister Edukacji Narodowej. Ulega on oczywiście ciągłym zmianom. Zależy to przede wszystkim od „zasobności gminnej kasy"...

W konkluzji – plan pracy nauczyciela na dany dzień musi uwzględniać rytm biologicznej sprawności dziecka. Po zajęciach wymagających sprawności umysłowej, powinny być projektowane zajęcia eksponujące rozwijanie wyobraźni (np. plastyczne) czy rozwijanie potrzeb badawczych (np. środowiskowe) itp. Tak więc w ciągu dnia organizujemy **przemiennie** różne i wymienione w ramowym planie rodzaje aktywności dzieci. Przedstawiona propozycja stwarza nauczycielom możliwość elastycznego i zarazem efektywnego organizowania wielokierunkowej aktywności dzieci.

I jeszcze jedno w tym kontekście. Najbardziej efektywnymi dniami w tygodniu dla aktywności dziecka są: wtorek, środa i czwartek. W tych dniach w planie pracy powinno się eksponować (co nie znaczy, że wyłącznie) edukację polonistyczną, matematyczną itp. W innych dniach – edukację plastyczną, muzyczną, techniczną, zdrowotną itp.

Wszystkie rodzaje edukacji mają dla rozwoju dziecka jednakowo ważne znaczenie. Oznacza to, że nie może być w nauczycielskim planie preferowany określony rodzaj edukacji kosztem innego... Oznacza to także, że wszystkie rodzaje edukacji powinny być obecne w pracy z dziećmi we **względnie jednakowym wymiarze czasowym**.

Kryteria doboru i układu treści kształcenia

Dwa pojęcia są tutaj podstawowe – dobór i układ treści kształcenia. Przez „dobór" będziemy najogólniej rozumieli czynności wybierania z określonych dyscyplin naukowych odpowiednich treści stanowiących przedmiot danego rodzaju edukacji, przez układ – zespół powiązanych ze sobą elementów treści stanowiących jedność.

Istotne są kryteria doboru i układu treści kształcenia. Kryterium zaś jest zasadą oceny czegoś pod względem obecności danej cechy lub jej braku. Jest to, mówiąc w uproszczeniu, pewien instrument pozwalający nam na swoiste rozróżnienie treści, które powinny być uwzględnione w programie ze względu na określone walory (jakie?), od treści stanowiących swoisty „balast programowy". Jak w ogóle można rozróżnić „balast" programowy od „wiadomości, które powinny tam zostać?" (Tomaszewski, 1970, s. 45). Oto są pytania podstawowe związane z konstruowaniem programu szkolnego.

Formułowane w pedagogice, a także w psychologii kryteria doboru i układu treści kształcenia są ogólnikowe. Nie mają więc niezbędnych walorów instrumentalnych (Orustein, Hunkins, 1998). Tak więc sprawa jest nadal otwarta. W konstruowaniu programu szkolnego, szczególnie w doborze treści kształcenia, dominuje intuicja oraz potoczne doświadczenie. Są to na pewno ważne warunki w opracowywaniu programu, ale mogą okazać się zawodne.

Teorii programu wciąż nie ma, mimo że w urzeczywistnianej reformie edukacji sprawa programu szkolnego ma charakter priorytetowy. Tak więc zadanie, postawione trafnie przez Tadeusza Tomaszewskiego przed trzydziestu laty, jest nadal aktualne. W tłumaczonej obecnie z języka angielskiego monografii A.C. Orusteina i F.P. Hunkinsa (1998) nie ma nawet zamysłu o potrzebie ogólnej teorii programu szkolnego. Jest to w zasadzie zbiór potocznych doświadczeń bez tzw. szerszego układu odniesienia.

Każdy program odzwierciedla, czy też powinien odzwierciedlać, określoną koncepcję edukacji, w tym przypadku – wczesnoszkolnej. Obecnie wydano, zalecane przez MEN, liczne programy tzw. zintegrowane. Każdy z nich, w części wstępnej, próbuje wyjaśniać przyjęte założenia. Są one jednak ogólnikowe, mało klarowne i w zasadzie mało czytelne. Hasłem współczesnej reformy edukacji wczesnoszkolnej jest integracja. Stąd współczesne programy, podręczniki itp. w tytułach używają pojęcia „zintegrowane...".

Współczesna koncepcja integracji nawiązuje do nauki całościowej. Była to istotna zmiana koncepcji doboru i układu treści programów szkolnych. Dobierano i porządkowano treści nie według tradycyjnych przedmiotów szkolnych, ale zainteresowań i potrzeb poznawczych dzieci (dobierano zagadnienia czy tematy interesujące dzieci). We współczesnych programach tzw. zintegrowanych dobiera się, porządkuje treści w zasadzie według przedmiotów, nazywając je nieco inaczej – kierunki czy obszary edukacji. W niektórych programach są pewne innowacje – dobiera i porządkuje się treści według kompetencji czy rela-

cji człowieka ze światem zewnętrznym. Są to tylko „nieśmiałe" próby, niemające jednak klarownego tzw. umocowania teoretycznego.

Powinnością współczesnego nauczyciela klas początkowych jest ocena istniejących obecnie propozycji programowych. Aby to można zasadnie ocenić, potrzebne są niewątpliwie określone kryteria. Jest ich na pewno wiele. Wskażę jedynie na podstawowe.

Pierwszym i podstawowym jest – koncepcja edukacji wczesnoszkolnej, w tym koncepcja integracji. Program z natury rzeczy odzwierciedla koncepcję edukacji. W tym przypadku, analizując określoną propozycję programową, próbujemy określić, co jest elementem integrującym. Jeżeli jest to tematyka czy treść, to jest to korelacja, a nie integracja.

Drugim kryterium jest – sposób dobierania treści. Najczęściej we współczesnych programach, a także podręcznikach dobiera się treści według kierunków czy rodzajów edukacji. Tak więc projektuje się trochę treści polonistycznych, matematycznych, środowiskowych itp. Jest to tzw. sumatywne zestawienie „obok siebie" zróżnicowanych tematycznie treści. Parafrazując, można powiedzieć – „trochę tego, tamtego i czegoś innego"...

Kolejnym kryterium jest – porządkowanie treści. Układ treści wyznacza sposób pracy nauczyciela czy kolejne czynności nauczyciela stymulujące z kolei czynności dzieci. Czy i w jakim zakresie układ treści, czyli kolejne zagadnienia, w proponowanym programie określają klarownie sposób pracy nauczyciela? Czy układ treści i w jakim stopniu określa logiczny ciąg czynności nauczyciela? Na te i inne jeszcze pytania należy jednoznacznie odpowiedzieć w kontekście omawianego kryterium. Odpowiedź twierdząca jest ważnym argumentem za wyborem danej propozycji programowej.

Kolejnym kryterium jest redakcja tzw. haseł czy kolejnych zagadnień programowych. W pedagogice i psychologii nigdy nie został rozstrzygnięty dylemat: ogólność czy szczegółowość w redagowaniu haseł programowych. Zbyt szczegółowy rejestr haseł prowadzi w konsekwencji do opracowania zwanego konwencjonalnie metodyką. Zbyt ogólna redakcja – ogranicza czytelność. Wymagana jest odpowiednia proporcja między tymi dwoma członami dylematu. Wymagana jest nade wszystko klarowność. Najtrudniej bowiem mówić o sprawach trudnych prostym i komunikatywnym językiem, a najłatwiej w sposób zawiły i niekomunikatywny...

Wreszcie istotnym elementem każdego programu jest czytelność. Programy są redagowane, używając konwencjonalnego nazewnictwa, przy wykorzystaniu co najmniej trzech form językowych. Można wyróżnić język czynności nauczyciela, czynności dzieci i język efektów bądź rezultatów kształcenia. Jeżeli program jest redagowany w języku czynności dzieci, to powinnością nauczyciela jest „przełożenie" go na język czynności własnych, aby stymulować sugerowane w programie czynności dzieci. Jeżeli zaś jest redagowany w języku czynności nauczyciela, to należy „przełożyć" go na język czynności dzieci. Jeżeli natomiast jest redagowany językiem efektów czy rezultatów, to należy „przełożyć" go na

język czynności nauczyciela i czynności dzieci, aby osiągnąć zakładane w programie efekty czy rezultaty.

Czytelność programu zapewni względnie jednolity język programu. Jeżeli różne zagadnienia programowe są redagowane różnymi językami, program nie spełnia wymogów czytelności. Większość ze współczesnych programów tzw. zintegrowanych nie respektuje zasady czytelności. Analiza więc języka programu, w kontekście czytelności, jest ważnym elementem w procesie oceny propozycji programowej.

W procesie konstruowania programu szkolnego, a więc doboru i układu treści kształcenia, kierujemy się najczęściej następującymi kryteriami: intuicją, własnym doświadczeniem oraz przebiegiem procesu nauki szkolnej. Są to oczywiście kryteria dyskusyjne, ale nie ma innych...

Program odzwierciedla, czy powinien odzwierciedlać, określoną koncepcję pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym. Można współcześnie przyjąć, że naturą każdego dziecka, intuicyjnie odczuwaną potrzebą jest potrzeba wyrażania siebie w kontekście poznawanej rzeczywistości. To zaś czyni dziecko za pomocą systemu znaków językowych pojmowanych w aspekcie semiotycznym (*Logika i język...*, 1967; Doroszewski, 1970). W tym znaczeniu występuje tzw. trójczłonowa relacja w procesie poznawania rzeczywistości; dziecko – znak językowy – rzeczywistość poznawana. Tak więc dziecko napotykając znak językowy dowiaduje się o rzeczywistości, którą ten znak symbolizuje. Istotą pracy pedagogicznej, w tym kontekście, jest poznawanie przez dzieci zróżnicowanych systemów znaków językowych. Umożliwia to nie tylko poznawanie określonych fragmentów rzeczywistości, ale także na przekazywanie efektu indywidualnego lub zbiorowego poznania w kontaktach intersubiektywnych.

Wiele zapewne może być elementów integrujących współczesną edukację wczesnoszkolną. Jednym z nich może być system znaków językowych. Dobór i układ treści programu szkolnego zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, oparty na przedstawionym elemencie integrującym, może mieć formę następującą (przedstawiam tylko fragment programu, wskazujący na ogólny kierunek konstruowania, dobierania i porządkowania treści):

Klasa I

I. Poznawanie i stosowanie w komunikacji intersubiektywnej znaków języka mówionego

1. **Początkowa nauka czytania i pisania**
   - spontaniczne wypowiedzi na temat obrazków;
   - określanie w języku mówionym tytułów do prezentowanych obrazków;
   - całościowe rozpoznawanie wyrazów jako podpisów do omawianych obrazków;

- wyodrębnianie głosek z danych wyrazów (np. dom, las, ekran, kot, mama, tata itp.);
- litera jako symbol głoski;
- analiza i synteza słuchowa i wzrokowa wyrazów;
- czytanie wyrazów lub krótkich zdań;
- nauka kształtnego pisania na tzw. śladach czytania;
- pokaz wzorów liter pisanych i sposobu ich kreślenia, a następnie łączenia w obrębie wyrazu;
- odwzorowywanie liter i wyrazów;
- nauka pisania płynnego (bez tzw. odrywania pióra czy długopisu w obrębie odwzorowywanego wyrazu).

2. **Kształcenie językowe**
   - słuchanie opowiadań nauczyciela;
   - spontaniczne wypowiedzi na tematy bliskie dzieciom;
   - komunikatywne prowadzenie rozmowy na tematy z życia dzieci oraz związane z lekturą, audycjami radiowymi, widowiskami telewizyjnymi, filmami i przedstawieniami teatralnymi dla dzieci;
   - wzbogacanie aktywnego słownika dziecka (ćwiczenia słownikowe i frazeologiczne);
   - wykorzystywanie poznanego słownictwa w konstruowaniu komunikatywnych struktur syntaktycznych (ćwiczenia syntaktyczne – wypowiedzenia pojedyncze i złożone współrzędnie).
3. **Interpretacja czytanych tekstów literackich**
   - tłumaczenie lub rozszyfrowywanie znaków językowych;
   - czytanie tekstów przez nauczyciela i dzieci;
   - samodzielne czytanie tekstów (wypisów i druków zwartych);
   - wyodrębnianie zdarzeń w czytanym tekście;
   - redagowanie podpisów do wyodrębnionych wydarzeń;
   - plan tekstu;
   - próba charakterystyki bohaterów czytanych tekstów;
   - komponowanie fabuły tekstu na podstawie fragmentu odczytanego przez nauczyciela;
   - inscenizowanie fragmentów opracowywanych tekstów;
   - wykorzystywanie aktywności plastycznej w procesie interpretacji czytanych tekstów.
4. **Kultura żywego słowa**
   - wzorowe czytanie przez nauczyciela fragmentów tekstów literackich z odpowiednią intonacją, siłą głosu, wyrazistością, artykulacją, tempem i stosowaniem określonych pauz;
   - czytanie z podziałem na role;
   - recytacja;
   - słuchanie odtwarzanych słuchowisk radiowych i widowisk telewizyjnych;
   - spontaniczne używanie dialogu w wypowiedzi;

- inscenizacja i dramowa prezentacja fragmentów tekstów;
- etiudy dramowe;
- sytuacje symulowane;
- sąd nad bohaterami.

5. **Źródła tematyczne wypowiedzi**
   - bezpośrednio spostrzegana rzeczywistość;
   - własne doznania i przeżycia dzieci;
   - obrazy drukowane, filmowe, przeźrocza;
   - tekst literacki.

II. Poznawanie języka symboli matematycznych
1. Cyfra jako znak liczby
2. Znaki relacji
3. Język geometrii
4. Sytuacje zadaniowe wyrażone w sposób fabularyzowany lub graficzny.

III. Poznawanie sposobów gromadzenia i porządkowania doświadczeń przyrodniczo-społecznych
1. Obserwowanie oraz rejestrowanie spostrzeżeń i doświadczeń w klasie i w szkole
2. Nakazy i zakazy w drodze z domu do szkoły
3. Gromadzenie spostrzeżeń z życia środowiska rodzinnego
4. Obserwacje i doświadczenia przyrodnicze oraz wyrażanie graficzne i symboliczne

Jest to tylko wstępna propozycja, idea nieco odrębnego konstruowania programu szkolnego. Istotą jest dobieranie treści nie według przedmiotów czy kierunków edukacji, ale rodzajów znaków językowych ujmowanych w aspekcie semiotycznym. Dobór ćwiczeń w ramach poszczególnych tzw. działów uwzględnia kolejne etapy pracy nauczyciela. Rzecz jest oczywiście niedokończona... Jest to tylko wstępne doniesienie z prowadzonych przeze mnie analiz i studiów programowych w kontekście współczesnej koncepcji integracji edukacji wczesnoszkolnej...

Temat pracy

Jest to zagadnienie wciąż kontrowersyjne. W proponowanej strukturze tzw. dziennika lekcyjnego pojawiły się trzy sformułowania językowe: krąg tematyczny, temat dnia, temat zajęć. Redakcja tematów nastręcza nauczycielom dużo trudności. Wymaga więc bardziej szczegółowej analizy. Czym jest temat pracy, jaka jest jego istota?

Jest ważnym elementem w planowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Jest to zespół informacji czy zagadnień, ujętych w językowym sformułowaniu, określających podstawową myśl, zasadniczy pomysł czy przedmiot rozmowy, związany z zamierzoną pracą. Pojęcie tematu łączy się z pojęciem pracy. Temat wadliwie czy niestarannie sformułowany wskazuje

między innymi na to, że nie mieliśmy bądź nie mamy pomysłu w odniesieniu do zamierzonych czynności.

W pedagogice w ogóle, a w pedagogice wczesnoszkolnej w szczególności, twórczość naukowa polega nie tylko na konstruowaniu oryginalnych, nowych koncepcji, ale także na mówieniu i pisaniu o znanych sprawach, wprowadzaniu innych akcentów i hierarchizacji oraz używaniu innego języka. Jak pamiętamy z wcześniejszych rozważań, podstawową tezą teoretyczną pracy pedagogicznej z dziećmi w młodszym wieku szkolnym jest zdanie orzekające, że nadrzędną wartością edukacji jest wielokierunkowy rozwój dzieci. Zewnętrznym wskaźnikiem tego rozwoju są umiejętności. Osiągnięcie tychże wymaga zaś określonego rodzaju aktywności dzieci. Nauczyciel, wspomagając rozwój dzieci, organizuje warunki aktualizujące tzw. twórczą aktywność dzieci, prowadzącą w efekcie do umiejętności. Ta zaś z kolei wskazuje na fakt rozwijania się dzieci w pewnym określonym kierunku. W przypadku więc tematu pracy nauczyciel musi mieć językowo klarownie ujęty pomysł pobudzenia aktywności dzieci, prowadzącej do określonej umiejętności.

Rodzaje tematów mogą być różne: tematy przedmiotowe, tematy instrumentalne, tematy umiejętnościowe. Propozycja jest, oczywiście, dyskusyjna.

Tematy przedmiotowe odnoszą się do przedmiotu pracy ucznia: Mogą dotyczyć wykonanego przedmiotu, przedmiotu rozmowy nauczyciela z dziećmi, mogą wreszcie mieć formę zdania pytajnego o przedmiot zamierzonej czy też urzeczywistnianej czynności, pracy itp. Przykładów ilustrujących ten sposób konstruowania tematów pracy pedagogicznej jest bardzo wiele. Z konieczności weźmiemy pod uwagę tylko niektóre egzemplifikacje: zakładka do książki, montaż prostego obwodu elektrycznego, rysunek itp. Moja mama, godzina z ciekawą książką, wakacyjna przygoda na podstawie wiersza M. Konopnickiej pt. „Stefek Burczymucha", ulica – skrzyżowanie, pomoc ptakom w przetrwaniu zimy, poznawanie przyborów i sprzętu szkolnego, rozmowa o zabawach zimowych, nauka na pamięć wiersza, koleżeńskość i życzliwość w czasie zabaw, rozmowa o domu rodzinnym.

Tematy przedmiotowe formułowane są najczęściej w tzw. języku czynności dzieci. Dotyczą czynności wykonywanych przez dzieci lub ich efektu – przedmiotu, obiektu, wytworu itp. Inną konstrukcję mają tematy sformułowane w postaci pytania o projektowane czynności dzieci w procesie edukacyjnym. Weźmy pod uwagę niektóre przykłady: Jak bezpiecznie i kulturalnie zachowywać się w drodze z domu do szkoły? Jak poruszać się po drogach pojedynczo i grupowo? Co to jest pogoda?

Tematy pracy pedagogicznej odzwierciedla zamysł nauczyciela. Ten zaś urzeczywistnia w procesie edukacyjnym określone przesłanki teoretyczne. Dla dziecka bardziej istotny jest sam proces tworzenia określonego obiektu, przedmiotu itp. niż wytwór. Dla nauczyciela zaś, konstruującego określony temat, istotny jest zamysł kreowania dalszego postępu w rozwoju dziecka. Ten zaś można w swoisty sposób wspierać, rozwijając określone umiejętności dzieci. Tak więc temat pracy pedagogicznej nauczyciela nie może być tematem wiodą-

cym pracy dziecka. Rolą nauczyciela jest proponowanie takich tematów, które dając dzieciom radość tworzenia, stymulują ich wielokierunkowy rozwój. W tym rozumieniu temat pracy dziecięcej jest podstawą tematu pracy pedagogicznej nauczyciela.

Drugim z kolei wyróżnionym przeze mnie rodzajem tematów pracy pedagogicznej nauczyciela są tzw. **tematy instrumentalne.** W tym znaczeniu podnosi się do rangi istotnej treści pracy pedagogicznej środek dydaktyczny, narzędzie czy też instrument. W tej klasie mieszczą się również tematy dotyczące form organizacyjnych „kontaktu edukacyjnego" nauczyciela z dziećmi. W pierwszym przypadku mogą to być: grafy, tabelki funkcyjne itp., natomiast w drugim – swobodne wypowiedzi dzieci, rozmowa nauczyciela z dziećmi, inscenizacja tekstu itp. Każdy temat pracy pedagogicznej nauczyciela musi nosić znamiona sensowności, czyli w toku konstruowania tematu musimy pytać: Jaki jest sens wykorzystania grafu czy tabelki funkcyjnej w procesie edukacyjnym? Jaki jest sens swobodnej wypowiedzi dzieci, rozmowy z dziećmi, inscenizacji tekstu itp. w osiąganiu nadrzędnej wartości pracy pedagogicznej – rozwijania dzieci?

To są sprawy podstawowe. W pedagogice wczesnoszkolnej każdy element treści ma właściwe miejsce. W pracy pedagogicznej nauczyciela swoiste preferencje uzyskuje nie środek czy instrument pracy dydaktycznej, a także nie forma organizacyjna procesu edukacyjnego, ale umiejętności dzieci.

Tematy umiejętnościowe preferują rozwijanie umiejętności językowych (aspekt semiotyczny) dzieci w procesie edukacyjnym. Tak więc temat pracy pedagogicznej nauczyciela, w tym rozumieniu, ma swoisty charakter dwuczłonowy czy też dwuelementowy, a mianowicie: rodzaj umiejętności językowych oraz tzw. podstawa treściowa rozwijanej umiejętności. W tej sytuacji temat pracy pedagogicznej nauczyciela może mieć następującą konstrukcję: rozwijanie określonej umiejętności językowej na podstawie danej treści. W miejsce określonej i danej podstawiamy odpowiednie elementy będące obiektem procesu edukacyjnego z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Założenie to odpowiada przyjętym przesłankom teoretycznym. Zgodnie ze wspomnianymi założeniami, eksponujemy w pracy pedagogicznej rozwijanie określonych umiejętności językowych; wykorzystując odpowiednie treści. Mają więc one charakter funkcjonalny w stosunku do umiejętności. Celem jest osiągnięcie przez dzieci zdolności samodzielnego wykonywania określonych czynności, świadczących o procesie nabywania założonych w temacie określonych sposobów wyrażania siebie za pomocą systemu znaków językowych. Umiejętności obejmują bowiem dwie kategorie spraw: wiedzę o tym, jak daną czynność wykonać, a nade wszystko sprawność w samym wykonywaniu danej czynności. Tak więc efektem pracy pedagogicznej nauczyciela jest określona umiejętność językowa, plastyczna, poznawcza, techniczna, motoryczna itp. odzwierciedlona w eksponowanym elemencie tematu, a wszystkie szczegółowe czynności nauczyciela i dzieci powinny doń zmierzać.

Weźmy pod uwagę niektóre przykłady: spójność logiczna w wypowiedzi pisemnej dzieci w toku konstruowania opowiadania pt. Moja wakacyjna przygoda; próba charakterystyki postaci przy wykorzystaniu inscenizacji; kompozycja zamknięta – talerz dekoracyjny – papieroplastyka; odmierzanie, zaginanie papieru – zakładka do książki; łączenie papieru przez nacinanie – domek z ogródkiem itp. Przykładów na konstruowanie tematów umiejętnościowych można podać znacznie więcej.

W toku analizy tematów pracy pedagogicznej można zarejestrować dużą dowolność w tym zakresie. Niektóre przykłady przedstawiłem wyżej. Chciałbym wyraźnie stwierdzić, że w zasadzie istnieją dwa sposoby konstruowania tematów: językowy zapis zamierzonych czynności dzieci (zbiorowe redagowanie zdań... itp.) oraz językowy zapis zamierzonego zamysłu nauczyciela, dotyczącego rozwijania określonych umiejętności dzieci (np. konstruowanie opowiadania ze szczególnym uwzględnieniem wypowiedzeń współrzędnie złożonych wynikowych... itp.). W pierwszym przypadku temat jest zredagowany w tzw. języku czynności dzieci, natomiast w drugim – w języku czynności nauczyciela lub tzw. języku efektów.

Konspekty i scenariusze

W pracy pedagogicznej nauczyciela ważne miejsce zajmują konspekty zajęć czy scenariusze oraz rozkłady materiałów nauczania. Nie zamierzam wprowadzać uniformizmu czy ujednolicenia, schematyzowania itp. Zamierzam jedynie, sformułować swoje refleksje i sugestie. Tak też należy rozumieć przedstawioną propozycję.

Czym jest **konspekt zajęć** czy **scenariusz zajęć**?

Jest na pewno swoistą formą zamysłu, „wyobrażeniowego planu"; ujętego skrótowo czy też w zarysie, dotyczącego, w tym przypadku, przebiegu pracy pedagogicznej z dziećmi. Tak więc w konspekcie zajęć nauczyciel odzwierciedla założony program działania.

Konstrukcje konspektów zajęć, pod względem formalnym, bywają różne. Różne są też doświadczenia nauczycieli. Na pewno formalna konstrukcja konspektu powinna być użyteczna dla nauczyciela w zamierzonym działaniu pedagogicznym. Można wyróżnić konspekty zawierające rejestr projektowanych pytań nauczyciela i zakładanych odpowiedzi dzieci, można też spotkać konspekty zawierające zakładane czynności nauczyciela i wynikające z nich czynności uczniów. Można wreszcie spotkać konspekty zawierające w punktach opis projektowanych w zarysie działań nauczyciela i działań uczniów.

Formalna jednakże budowa konspektu czy scenariusza zajęć zawiera najczęściej następujące elementy: temat zajęć, cele kształcące, wychowawcze i poznawcze czy też zadania dydaktyczno-wychowawcze, metody nauczania, formy organizacyjne nauczania i pracy uczniów, środki dydaktyczne czy też pomoce naukowe, przebieg zajęć (ujęty w punktach opis zamierzonych działań

nauczyciela i działań uczniów), pracę domową. W niektórych konspektach, w ramach tzw. przebiegu zajęć, wyodrębnia się tzw. ogniwa zajęć: sprawdzenie pracy domowej, nawiązanie do tematu, podanie nowego materiału, utrwalenie podanego materiału, zadanie pracy domowej itp. Wymienione przykładowo ogniwa, spotykane jeszcze w praktyce edukacyjnej, przypominają tzw. stopnie formalne szkoły tradycyjnej.

Konspekt zajęć, jako swoisty zamysł działania pedagogicznego nauczyciela, ulegał i ulega ciągłym zmianom. Tak więc, biorąc pod uwagę swoisty chaos pojęciowy w pedagogice (brak klarownego i naukowego zdefiniowania trzech podstawowych pojęć – wychowania, nauczania i kształcenia), zastąpiono cele kształcące, wychowawcze i poznawcze innym określeniem – wprowadzono zadania dydaktyczno-wychowawcze. Tę propozycję, formułowaną również i przeze mnie, spotyka się w wielu konspektach pracy pedagogicznej, opracowanych przez nauczycieli. W toku dalszej ewolucji konspektu lekcji rezygnowano dość często z tzw. części wstępnej, z rejestru metod przewidzianych do wykorzystania w pracy pedagogicznej, a także z form organizacyjnych nauczania i pracy uczniów. Zachowały się następujące elementy konspektu zajęć – temat, zadania dydaktyczno-wychowawcze, środki dydaktyczne, przebieg pracy pedagogicznej. Zrezygnowano z eksponowania metod i form organizacyjnych. W sprawie klasyfikacji metod nauczania panuje duża dowolność. W różnych konspektach było trochę metod wziętych od jednego autora i trochę od innego. Powodowało to w zapisie niekonsekwencje logiczne. Ponadto, sprawa doboru metod i ich odpowiedniego eksponowania występuje przede wszystkim w toku pracy pedagogicznej nauczyciela. Tam jest więc miejsce na ich odpowiednie eksponowanie.

Formalna struktura konspektu czy scenariusza zajęć nie jest układem stabilnym. Jest konwencją, własnym i z natury rzeczy zindywidualizowanym planem działania konkretnego nauczyciela. Publikowane scenariusze są tylko propozycją, dotyczącą określonego działania pedagogicznego. Konwencjonalność konspektu dotyczy zarówno tzw. formalnych elementów (zadania czy cele, sposób zapisu przebiegu pracy itp.); jak i propozycji merytorycznych, związanych ze szczegółowym przebiegiem postępowania nauczyciela.

Konspekt, aczkolwiek mający charakter zindywidualizowany, musi się opierać na określonych przesłankach teoretycznych. W związku z dalszym rozwojem pedagogiki wczesnoszkolnej jako dyscypliny naukowej, a szczególnie w zarysie formułowanej teorii edukacji początkowej, należy nieco inaczej spojrzeć na zagadnienie konstruowania konspektów zajęć.

W tym kontekście zarysowuje się dalsza ewolucja konspektu zajęć. Zawiera on następujące elementy: temat, wiadomości i umiejętności, środki dydaktyczne, przebieg pracy (ujęty w punktach plan zamierzonego działania pedagogicznego nauczyciela i wynikających z niego czynności uczniów). Rzecz wymaga zwięzłego rozważenia.

Temat czy scenariusz zajęć eksponuje rozwijanie określonych umiejętności językowych na podstawie danych treści, ma charakter umiejętnościowy. Cele czy też zadania, a obecnie wiadomości i umiejętności, są w istocie efektem końcowym zamysłu nauczyciela związanego z projektowaną pracą pedagogiczną. W działalności edukacyjnej nauczyciela podstawową sprawą jest zorganizowanie wielokierunkowej aktywności uczniów, a jej efektem są wiadomości i umiejętności. Tak więc istotą zamysłu nauczyciela są określone działania dzieci, a w szczególności założony efekt zorganizowanej aktywności dzieci, czyli – innymi słowy – **wiadomości i umiejętności.**

Środki dydaktyczne są ogniwem pośrednim między uczniem a poznawaną przezeń rzeczywistością. Ułatwiają czy wręcz umożliwiają poznawanie przez uczniów obiektywnie istniejącej rzeczywistości. Są ważnym elementem organizującym i stymulującym aktywność dzieci, warunkiem *sine qua non* skuteczność pracy. Stąd też były i są eksponowane w niemal każdej proponowanej wersji konspektu zajęć.

Przebieg pracy konkretnie określa zamysł pedagogiczny nauczyciela. Wspomniany zamysł ma, oczywiście, charakter zindywidualizowany. Niemniej, w przypadku tzw. pedagogicznego podejścia sytuacyjnego opis przebiegu pracy rozpoczynamy od rejestru czynności nauczyciela, związanych z organizowaniem tzw. sytuacji (np. odtworzenie przez nauczyciela z taśmy magnetofonowej wybranego nagrania, wzorowe odczytanie fragmentu tekstu, konstruowanie na tablicy określonego schematu graficznego, odsłonięcie tablicy zawierającej... itp.). Opis projektowanej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, zawierającej rejestr czynności wykonywanych przez nauczyciela; konstruujemy, wykorzystując tzw. język czynności nauczyciela. W toku dalszego opisu, projektowanego w konspekcie przebiegu pracy, rejestrujemy potencjalne rodzaje i formy aktywnych działań dzieci zainspirowanych obserwowanymi czynnościami nauczyciela, składającymi się na wspomnianą sytuację. Ten fragment przebiegu pracy redagujemy, wykorzystując tzw. język czynności dzieci. Wreszcie wiadomości i umiejętności uczniów zredagowane są w „języku efektów" (efekty zorganizowanej aktywności uczniów).

Przedstawiona propozycja jest zapewne w wielu przypadkach dyskusyjna i kontrowersyjna. Można więc wziąć z niej to, co przydatne, a inne elementy wykorzystywać stopniowo. Można także szukać innych koncepcji opracowania coraz bardziej funkcjonalnych konspektów zajęć.

Każda skuteczna praca pedagogiczna wymaga planowania. Plan zaś jest zamysłem projektowanych czynności. Można wyróżnić zamysł bliższy i zamysł dalszy. Zamysł bliższy konkretyzujemy w konspekcie zajęć, zaś zamysł dalszy – w tzw. rozkładzie materiału nauczania czy też okresowym planie pracy dydaktyczno-wychowawczej. W dalszym ciągu będę używał terminu rozkład materiału nauczania.

Rozkład materiału nauczania

Rozkłady materiału nauczania są zróżnicowane zarówno pod względem formalnego nazewnictwa, rubryk, ich układu, jak i pod względem zapisu wspomnianego „zamysłu dalszego". Wynika to z konwencji, doświadczenia oraz tradycji. Zagadnienie to nie było bowiem przedmiotem interpretacji. Niemniej, w kontekście prezentowanego tu sposobu myślenia, można i dla tego elementu pracy pedagogicznej nauczyciela znaleźć podstawy teoretyczne.

Przedstawione założenia teoretyczne pracy pedagogicznej nauczyciela z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym mają swoje konsekwencje także dla konstrukcji rozkładu materiału nauczania. W myśl tych założeń rozkład materiału nauczania zawiera następujące elementy: sytuację dydaktyczno-wychowawczą, formy aktywności uczniów (np. językowej, słownikowo-frazeologicznej, syntaktycznej, literackiej itp., matematycznej i w ramach niej bardziej szczegółowe formy – układanie i rozwiązywanie zadań tekstowych, wykonywanie obliczeń rachunkowych z zastosowaniem schematów graficznych itp.), środki dydaktyczne, wiadomości i umiejętności, wreszcie uwagi o efektach aktywności poszczególnych uczniów (te zaś informacje uzyskujemy, stosując szczególnie metody obserwacyjne).

Przedstawiona propozycja ma, oczywiście, charakter ogólny. Wymaga odpowiednich konkretyzacji w zakresie różnych kierunków edukacji początkowej – polonistycznej, matematycznej, środowiskowej, plastycznej, muzycznej, technicznej, motoryczno-zdrowotnej. Jest ona niewątpliwie trudna do możliwie pełnego urzeczywistnienia w praktyce edukacyjnej. Niemniej, sądzę, że niektóre elementy mogą stopniowo, ewolucyjnie torować sobie drogę do świadomości pedagogicznej nauczycieli.

W kontekście przedstawionych zwięźle rozważań na temat modyfikacji koncepcji rozkładu materiału nauczania chciałbym zwrócić uwagę na co najmniej dwie sprawy.

Przedstawiona koncepcja rozkładu materiału nauczania nie wywodzi się z potocznego doświadczenia, nie jest propozycją zawieszoną w próżni, ale ma teoretyczne podstawy, jest jedną z form konkretyzacji teoretycznych założeń edukacji początkowej dzieci.

Zastąpienie nazewnictwa niektórych rubryk w istniejących dotychczas rozkładach materiału nauczania ma nie tylko sens formalny, ale i merytoryczny. Pojęcie ćwiczenie oznacza ćwiczenie w czymś dziecka. Termin ten pochodzi z tzw. teorii urabiania jednostki według *a priori* konstruowanych schematów czy wzorców. Natomiast w pedagogice humanistycznej aktywność twórcza zajmuje najważniejsze miejsce. Przedstawiona w zarysie propozycja jest osadzona w bardziej współczesnym nurcie myślowym pedagogiki wczesnoszkolnej.

A oto przykłady fragmentów rozkładów materiału nauczania[1].
Temat: Wyrażanie własnych uczuć wobec najbliższej rodziny

Sytuacja dydaktyczno-wychowawcza	Formy aktywności dzieci		Wiadomości i umiejętności czy kompetencje	Środki inspirujące aktywność
Nauczyciel zapisuje na tablicy temat wypowiedzi plastycznej „Portret mojego taty".	plastyczna	Rysowanie portretu swojego ojca.	Dzieci umieją językiem kolorów przedstawić portret swojego taty.	Kartony, pastele
	językowa	Redagowanie podpisów do wykonanych portretów.	Potrafią czytelnie i poprawnie podpisać swoją pracę.	
	literacka	Wypowiadanie się na temat wiersza T. Kubiaka „Kocham Go" i własnych uczuć wobec ojca.	Potrafią uważnie wysłuchać wiersza, umieją poprawnie w kilkuzdaniowej formie wypowiedzieć się na temat wiersza. Umieją nazwać uczucia miłość, szacunek, podziw.	
	muzyczno-ruchowa	Osłuchanie się z nową piosenką, wypowiadanie się na temat nastroju. Nauka tekstu piosenki. Wystukiwanie na instrumentach muzycznych rytmu piosenki.	Umieją zaśpiewać i swobodnie zinterpretować ruchem treść piosenki. Potrafią utworzyć akompaniament muzyczny do danej piosenki.	Kaseta z nagraniem piosenki pt. „Tato". Instrumentarium Orffa
	środowiskowa	Wyszukanie nazwy zawodu swojego ojca i wypowiadanie się na temat jego pracy.	Potrafią wypowiadać się w kilkuzdaniowej formie na temat pracy swojego ojca.	Kartki z nazwami zawodów
	ruchowa	Ilustrowanie ciałem czynności związanej z wykonywaniem jakiegoś zawodu.	Umieją pokazać i rozpoznać dowolny zawód.	
	matematyczna	Dodawanie i odejmowanie w zakresie 100. Układanie hasła.	Potrafią prawidłowo obliczyć i dobrać odpowiednio działania w taki sposób, aby po właściwym uszeregowaniu kolejności wyników od najmniejszego do największego otrzymać hasło: „Tata Oli jest informatykiem".	

	dramowa	Odegranie scenek zatytułowanych „Tata i ja".	Umieją przekazać za pomocą gestu, ruchu i słowa swoje emocje i uczucia dotyczące zachowań ojca i dziecka w różnych sytuacjach życiowych.	Rekwizyty: okulary, wąsy, gazeta, fotel, kapelusz

Temat: Sposoby wyrażania miłości do matki na podstawie tekstu i własnych doświadczeń

Sytuacja dydaktyczno-wychowawcza	Formy aktywności dzieci		Wiadomości i umiejętności	Środki inspirujące aktywność dzieci
Nauczyciel odsłania zapisane na tablicy pytanie: „Jak pomagam mamie?".	literacka	Samodzielne, ciche czytanie tekstu ze zrozumieniem.	Dzieci czytają cicho ze zrozumieniem.	Wiersz J. Papuzińskiej „Robotek"
	językowa	Redagowanie kilkuzdaniowych wypowiedzi na postawione pytanie na podstawie treści wiersza, własnych doświadczeń oraz listu do dzieci. Układanie zdań z rozsypanki wyrazowej i ich zapis w zeszytach.	Układają kilkuzdaniową ustną wypowiedź. Układają zdanie z rozsypanki wyrazowej. Zapisują treść zdania w zeszytach. Pamiętają o wielkiej literze na początku i kropce na końcu zdania.	List do dzieci
	dramowa	Prezentowanie przez uczniów wymyślonej scenki i przybieranie ról mamy i dziecka.	Potrafią przez odpowiedni dobór gestów i słów przedstawić prezentowane role.	
	muzyczna	Tworzenie akompaniamentu muzycznego do piosenki „Mama kucharka".	Znają tekst i melodię piosenki. Potrafią ją samodzielnie zaśpiewać. Układają samodzielnie akompaniament, korzystając z wybranych przez siebie instrumentów.	Kaseta z nagraniem piosenki pt. „Mama kucharka"
	ruchowa	Inscenizacja ruchowa piosenki.	Za pomocą języka ciała odtwarzają treść piosenki.	
	plastyczna	Rysowanie portretu mamy.	Dokonują trafnego wyboru techniki plastycznej.	Portrety znanych ludzi

Temat: Obserwowanie i spostrzeganie sytuacji zachodzących w środowisku w drodze do szkoły

Sytuacja dydaktyczno-wychowawcza	Formy aktywności dzieci (sposoby wyrażania siebie)		Wiadomości i umiejętności czy kompetencje	Środki inspirujące aktywność
Nauczyciel zawiesza na tablicy trzy ilustracje przedstawiające drogę dzieci do szkoły (droga wiejska, skrzyżowanie ulic w mieście z sygnalizacją świetlną, ulica z przejściem dla pieszych bez sygnalizacji świetlnej).	językowa	Swobodne wypowiedzi dzieci na temat własnych obserwacji i spostrzeżeń dokonanych w drodze do szkoły. Próba redagowania podpisów do ilustracji.	Wielozdaniowe, spójne wypowiedzi na temat sytuacji życia codziennego. Umiejętność redagowania podpisów do ilustracji.	Trzy ilustracje przedstawiające drogę dzieci do szkoły.
	muzyczna	Słuchanie odgłosów dochodzących z ulicy i próba naśladowania głosów z otoczenia.		
	poznawcza	Próba sformułowania zasad bezpieczeństwa poruszania się po drogach w mieście i na wsi.	Rozumienie pojęć: droga, ulica, chodnik i pobocze. Poznanie zasad bezpiecznego poruszania się po drogach.	Wyrazy na kartonikach (droga, ulica, jezdnia, chodnik, pobocze)
	literacka	Nauka na pamięć wiersza I. Słońskiej pt. „Gdy zamierzasz przejść ulicę...".	Próba recytacji wiersza.	Wiersz I. Słońskiej pt. „Gdy zamierzasz przejść ulicę..."
	muzyczna	Próba układania dowolnej melodii do wiersza.	Tworzenie prostych wypowiedzi muzycznych do podanej treści.	
	matematyczna	Praktyczne pokazywanie i nazywanie kierunków: na lewo, na prawo i na wprost.	Rozróżnianie i nazywanie kierunków: na lewo, na prawo i na wprost.	

	ruchowa	Zabawa ruchowa „Ruch uliczny" improwizowanie ruchu ulicznego.		
	literacka	Ciche czytanie zdań ze zrozumieniem i porządkowanie ich, zgodnie z poznaną zasadą przechodzenia przez jezdnię. Przepisywanie uporządkowanych zdań.	Umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem. Kształtne pisanie zdań ze zwróceniem uwagi na poprawność ortograficzną.	Karty pracy z rozsypanką zdaniową (pięć zasad przechodzenia przez jezdnię)
	plastyczna	Ilustrowanie sytuacji zaobserwowanych w środowisku w trakcie drogi do szkoły rysunek na temat „Moja droga do szkoły".	Przedstawianie wydarzeń realnych z uwzględnieniem postaci ludzkiej w ruchu.	Karton i kredki świecowe
	motoryczno-zdrowotna	Wycieczka na skrzyżowanie ulic celem utrwalenia przepisów ruchu drogowego. Praktyczne ćwiczenia w przechodzeniu przez jezdnię w wyznaczonych miejscach.	Umiejętność poruszania się po drogach, zgodnie z przepisami ruchu drogowego.	

Przedstawiłem niektóre problemy dotyczące warsztatu metodycznego nauczyciela klas początkowych. Myślę, że propozycje te będą źródłem twórczych refleksji i dalszych poszukiwań poznawczych.

W opracowaniu podjąłem próbę teoretycznej penetracji konkretnych elementów czy instrumentów, narzędzi pracy pedagogicznej nauczyciela. Z tekstu wynika *implicite* przekonanie, że warsztat pracy musi być oparty nie tylko na potocznym doświadczeniu, ważnym w każdej pracy, ale nade wszystko musi być dobrze osadzony we współczesnej teoretycznej myśli pedagogicznej.

Przypisy

[1] Opracowane rozkłady przygotowały pod kierunkiem Ryszarda Więckowskiego: Ewa Skoczylas, Katarzyna Poterała i Bożena Łopacińska.

Bibliografia

Bruner J.: *Proces kształcenia*. PWN, Warszawa 1964.

Doroszewski W.: *Elementy leksykologii i semiotyki*. PWN, Warszawa 1970.

Logika i język. Studia z semiotyki logicznej. Wybór i tłum. J. Pelc. PWN, Warszawa 1967.

Orustein A.C., Hunkins F.P.: *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. WSiP, Warszawa 1998.

Program szkolny. Założenia, zasady, problemy. WSiP, Warszawa 1998.

Tomaszewski T.: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. PZWS, Warszawa 1970.

Więckowski R.: *Nauczanie zróżnicowane*. NK, Warszawa 1975.

Więckowski R.: *Elementy systemu nauczania początkowego*. WSiP, Warszawa 1976.

Więckowski R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. WSiP, Warszawa 1998.

WSPÓŁCZESNOŚĆ A KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Praca pod redakcją *Henryki Kwiatkowskiej, Tadeusza Lewowickiego i Stanisława Dylaka*

Tom jest owocem obrad sekcji pedeutologicznej III Zjazdu Pedagogicznego PTP w Poznaniu, pracującej pod hasłem „Kształcenie i praca nauczyciela a nadzieje i zagrożenia współczesności".

ISBN 83-87301-03-05 *cena 24 zł*

Nella Nyczkało
Kijów Ukraina

PERMANENTNE KSZTAŁCENIE ZAWODOWE: ASPEKT HISTORYCZNO-PEDAGOGICZNY I TENDENCJE WSPÓŁCZESNE

Rozwiązanie globalnych problemów ludzkości na początku XXI wieku i trzeciego tysiąclecia ściśle wiąże się ze zwiększeniem roli kształcenia, jego jakości, humanistycznego ukierunkowania procesu dydaktyczno-wychowawczego we wszystkich jego ogniwach. Światowe tendencje w kształceniu permanentnym, kształceniu na przestrzeni całego życia warunkują konieczność poszukiwań innowacyjnego podejścia we wszystkich systemach pedagogicznych z uwzględnieniem specyfiki każdego z nich.

Ignorowanie tej kluczowej tendencji przez organy władzy państwowej i oświatowej, czy też jej niedocenianie mogą doprowadzić do negatywnych skutków w rozwoju społecznym, przede wszystkim w zakresie życia duchowego, społeczno-kulturalnym i w rezultacie gospodarczym.

Spójrzmy na genezę zjawiska „kształcenie permanentne".

W wielu współczesnych publikacjach podkreśla się, że jest to zasadniczo nowy problem, który powstał pod wpływem rewolucji informatyczno-technologicznej. Warto zauważyć, że taki punkt widzenia jest błędny.

Aby się o tym przekonać, korzystajmy ze spuścizny starożytności. W *Państwie* Platon na podstawie filozoficznej analizy struktury duszy człowieka oraz państwa uzasadnił teorię cnót. „Jak uchronić państwo przed degeneracją? Jak zapobiec jego rozpadowi, będącemu skutkiem nieodwracalnej dialektyki, nabierającej mocy wtedy, kiedy niższy początek otwiera jego najwyższą życiodajną zasadę, a życie krok po kroku ustępuje miejsca wszechobecnemu mechanizmowi?". Według Platona, powinien tego dokonać prawidłowy system wychowania... Ideę powszechnej szczęśliwości należy uczynić drugą naturą każdego z osobna przedstawiciela warstwy rządzącej, a w tym celu trzeba ją od początku życia umieścić w takich warunkach, przy których żaden interes prywatny nie będzie w stanie odwracać jego uwagi od idei powszechnej pomyślności. Zadaniem struktury państwa jest zapewnienie w nim powszechnej pomyślności: „wspólnota radości i smutku". Z tym zadaniem całkowicie pokrywa się

zadanie kształcenia: oderwać człowieka od typowo subiektywnych zainteresowań i zmusić go do przesiąknięcia interesami ogółu (Hessen, 1995, s. 207).

Opierając się na filozoficznych wywodach Platona, S.I. Hessen uzasadnia tezę dotyczącą „nieskończoności" samego zadania kształcenia, zwłaszcza, że w tych warunkach „najpierw kształcenie wyraźnie ukazuje się jako nieskończone zadanie całego życia człowieka" (tamże, s. 200).

„...Społeczeństwo jako środowisko pracy kulturalnej, którą człowiek rozpoczyna po ukończeniu szkoły, kryje w sobie moment nieskończoności" podkreśla uczony. „Im bardziej pogłębia się praca człowieka, tzn. im bardziej jego praca staje się powołaniem, tym bardziej poszerzają się ramy otaczającego środowiska: rzemieślnik przeistacza się w członka klasy, przedstawiciel klasy w obywatela, obywatel w człowieka. Początkowo, spotykając się jedynie ze swoim najbliższym kolegą z pracy, w miarę przenikania jego pracy twórczością, człowiek wchodzi w kontakty ze wszystkimi przedstawicielami swojego miejsca pracy, zawodu, przedstawicielami całego narodu. Wreszcie, na szczycie pracy zawodowej, zaczyna ramię w ramię pracować z reprezentantami wszystkich zawodów, wszystkich narodów i wszystkich pokoleń". Uczony wysnuwa nadzwyczaj istotny wniosek filozoficzno-pedagogiczny: „na tym stałym pogłębianiu zawodu człowieka, dochodzącego do powołania i związanego z nim poszerzenia ram otaczającego człowieka środowiska jako miejsca zastosowania jego pracy, polega zadanie kształcenia moralnego na poziomie autonomii" (tamże, s. 202). S.I. Hessen udowadnia, że kształcenie jest zadaniem całej działalności człowieka.

Obok tego aspektu należy zauważyć, że głęboka konkluzja naukowa, jednocześnie odbierana jako zarzut, kryje się w następującej tezie: „Jeżeli u Platona kształcenie pokrywało się z życiem, ale samo życie pokazywane było w formie permanentnej surowej szkoły, to u większości innych autorów traktatów pedagogicznych teoria kształcenia kończyła się na etapie wieku szkolnego" (tamże, s. 210).

Należy podkreślić, że wnioski S.I. Hessena z całą pewnością nie mają nic wspólnego z J.A. Komeńskim i jego pracami *Wielka dialektyka* i *Powszechna rada o poprawie spraw ludzkich*. Ta ostatnia praca ma siedem podstawowych części: „Panegersja" („Powszechne przebudzenie"), „Panaugia" („Powszechna światłość"), „Pansofia" („Powszechna mądrość"), „Pampedia" („Powszechne wychowanie"), „Panglotia" („Powszechny język"), „Panotortozja" („Powszechna naprawa"), Pannutezja" („Powszechne pobudzenie").

Pierwsze dwie części tej pracy były opublikowane jeszcze za życia J.A. Komeńskiego, choć w niedużym nakładzie. Rękopisy pozostałych części zaginęły. Przypadkowo zostały odnalezione w latach trzydziestych XX wieku.

Jak wiadomo, w *Wielkiej dydaktyce* J.A. Komeński pisał o czterech szkołach: macierzyńskiej, języka ojczystego, gimnazjum i akademii. Natomiast w „Pampedii" („Powszechne wychowanie") autor logicznie kontynuuje ideę stałego rozwoju jednostki.

Na początku pierwszego rozdziału J.A. Komeński wyjaśnia znaczenie pojęcia „pampedia": to „uniwersalne wychowanie całego gatunku ludzkiego". W języku greckim *pedia* oznacza nauczanie i wychowanie, poprzez które ludzie stają się kulturalnymi, a *pam* oznacza powszechność. Chodzi więc o to, aby nauczani byli wszyscy, wszystkiego i wszechstronnie". Dalej podkreśla się: „Pierwsze nasze pragnienie polega na tym, żeby do pełni człowieczeństwa rozwinęły się nie poszczególni czy nieliczni ludzie, a wszyscy i każdy z osobna, młodzi i starzy, bogaci i biedni, wybitni i niewybitni, mężczyźni i kobiety słowem każdy, komu było sądzone urodzić się jako człowiek, aby wreszcie cały gatunek ludzki doszedł do kultury, niezależnie od wieku, stanu, płci i narodowości. Uczony doradza trzy niezwykłe rzeczy: doprowadzić do wszechstronnej kultury (1) wszystkich (2) we wszystkim (3) w imię powszechnego oświecenia".

W „Pampedii" mówi się o szkołach dojrzałości i starości. W odróżnieniu od tych szkół, które są tworzone i utrzymywane przez społeczeństwo, J.A. Komeński nazywa je „szkołami osobowościowymi". Bieżące, pospolite życie, otaczającą rzeczywistość i własne doświadczenia wybitny pedagog nazywa najważniejszym podręcznikiem. Autor przedstawia treść swoich sześciu przemyśleń, które będą niezbędne we wszystkich klasach szkoły dojrzałości: (I) Życie szkoła; (II) Życie powołanie; (III) Życie praca (tu znajduje się porównanie z ulubionym łacińskim aforyzmem J.A. Komeńskiego *Fabricando fabricatur* (Tworzymy siebie pracując); (IV) Życie droga; (VI) Życie praca, praca mrówcza". Uczony wysnuwa wniosek, że całe życie to szkoła. To oznacza, że jego środkowa część, czas pełni sił to także szkoła, nawet wyższego rzędu, ponieważ poprzedni wiek i poprzednie szkoły (okres niemowlęctwa, dzieciństwo itd.) były zaledwie etapami na drodze do tutaj: nie iść teraz do przodu oznaczałoby zrezygnować, tym bardziej że wiele rzeczy pozostaje do nauczenia. Przy czym nie zwyczajne zabawy i ćwiczenia, a już poważne sprawy".

W ten sposób tezy J.A. Komeńskiego o ludzkiej potrzebie uczenia się i samodoskonalenia na przestrzeni całego życia zakładały idee perspektywiczne, które w drugiej połowie XX wieku znalazły swoje zastosowanie w koncepcji kształcenia permanentnego.

Et nos muftamur in illis („Czasy się zmieniają i my zmieniamy się wraz z nimi") taką nieśmiertelną prawdę pozostawili nam starożytni filozofowie. Jej przesłanie współgra z jeszcze jednym znanym powszechnie od dawien dana aforyzmem „Nie wchodzi się dwa razy do tej samej rzeki...". Dobrze wiadomo, że w każdej epoce strumień życia płynął wartko, jego rzeka znacząco wzbogacała się o nowe potoki wód, nowe osiągnięcia, sprzeczności i jednocześnie perspektywy.

Permanentne kształcenie zawodowe jako filozofia i kategoria pedagogiczna

W obecnych warunkach ważne jest, aby brać pod uwagę rożne podejścia do istoty definicji „kształcenie permanentne". Definicja ta jest rozpatrywana jako:

- koncepcja filozoficzno-pedagogiczna, w której kształcenie traktowane jest jako proces obejmujący całe życie człowieka;
- ważny aspekt polityki kształcenia na różnych poziomach jego systemu, przedstawiający ten system jako stałe, ukierunkowane opanowywanie przez człowieka socjo-kulturowych doświadczeń różnych pokoleń;
- zasada organizacji kształcenia na poziomie ogólnopaństwowym i regionalnym;
- zasada realizacji praktyki państwa w dziedzinie kształcenia;
- współczesne światowe tendencje w rozwoju kształcenia;
- paradygmat naukowo-pedagogicznego myślenia.

M.W. Klanin zauważa, że w teorii i praktyce kształcenia pedagogicznego w szczególny sposób akcentuje się kształcenie dorosłych poza granicami kształcenia na poziomie podstawowym opanowanie kwalifikacji zawodowych i ich podwyższanie, przeszkolenie w procesie zmiany zawodu, kształcenie w procesie adaptacji do warunków społecznych, które ulegają stałym zmianom, kształcenie przystępne itp.

Zwiększenie uwagi na problemy kształcenia permanentnego w wielu krajach w drugiej połowie XX wieku spowodowane jest gwałtownym rozwojem rewolucji naukowo-technicznej. Po drugiej wojnie światowej polityka w dziedzinie kształcenia w rozwiniętych krajach uprzemysłowionych, w tym w krajach zachodnioeuropejskich, ukierunkowana była na zapewnienie przygotowania i doskonalenie kadr zatrudnionych przy produkcji. W związku z tym stale rozwijały się różnego rodzaju organizacyjno-pedagogiczne formy kontynuacji pozaszkolnego kształcenia ogólnego (w przemyśle różne kursy, szkoły, warsztaty szkoleniowo-produkcyjne, ośrodki zawodowe, a także w branżowych instytutach podwyższania kwalifikacji specjalistów, które były tworzone przy różnych ministerstwach i resortach w byłym Związku Radzieckim).

Permanentne kształcenie zawodowe spełnia ważne funkcje: społeczno-kulturalną, rozwijającą, ogólnokształcącą, kompensującą, adaptacyjną, ekonomiczną. Warto zauważyć, że funkcje te ściśle się ze sobą wiążą. Ich realizacja będzie efektywna w jednolitym systemie społeczno-pedagogicznym.

Aspekt andragogiczny

Historia rozwoju kształcenia permanentnego ściśle wiąże się z andragogiką – dziedziną nauk pedagogicznych, zajmującą się teoretycznymi i praktycznymi problemami kształcenia, nauczania i wychowania dorosłych. Jak wiadomo, w specjalistycznej literaturze pedagogicznej na równi z rozpowszechnionym terminem „andragogika" używa się także terminów „teoria kształcenia dorosłych", „teoria i metodyka kształcenia dorosłych". Źródła historyczno-pedagogiczne pokazują, że termin „andragogika" wprowadził O. Kapp – niemiecki historyk kształcenia. Użył on tego terminu w związku z analizą filozoficzno-pedagogicznych poglądów Platona w pracy opublikowanej w 1833 roku. Jed-

nakże przeciw takiemu podejściu, związanemu z określeniem andragogiki jako dziedziny, wystąpił niemiecki filozof, pedagog i psycholog I.F. Herbart. W takim podejściu upatrywał on niebezpieczeństwo „prawnego uznania wiecznej niepełnoletności".

Dyskusja ta nie mogła wpłynąć na rozwój nauk pedagogicznych. Już w końcu XIX wieku uczeni i praktycy uznali specyfikę rozwoju wiedzy pedagogicznej, związanej z problemem kształcenia dorosłych.

Rosyjski uczony B.M. BimBad stwierdza, iż „systematyzacja andragogiki odnosi się do okresu rewolucji naukowo-technicznej drugiej połowy XX wieku, formalnego i nieformalnego kształcenia dorosłych, co warunkowało konieczność prowadzenia specjalnych badań w interesie podwyższenia efektywności procesu nauczania, uświadomieniu sobie tradycji problematyki pedagogicznej w świetle idei kształcenia permanentnego" („Rosyjska encyklopedia...", 1993, s. 36).

Pierwsze próby teoretycznego uzasadnienia koncepcji kształcenia permanentnego (lata sześćdziesiąte XX wieku) poprzedzone były oddzielnymi prezentacjami tego zjawiska, które pojawiły się w latach pięćdziesiątych.

Po nich, w różnych krajach, zostały przeprowadzone badania związane z wszechstronną konceptualistyczną analizą kształcenia permanentnego. Należy podkreślić, że badania te prowadzili uczeni, którzy żyli w różnych warunkach społeczno-kulturalnych: M. Diurko (Węgry), P. Shukla (Indie), P. Langran (Francja), F. Jessup (Anglia), A.W. Darinskij (Rosja), L. Turos (Polska). Ich prace przesiąknięte są ideałami, ukierunkowanymi na konieczność opracowania koncepcji, która teoretycznie uzasadniałaby proces tworzenia jednolitego systemu kształcenia społeczeństwa. Uczeni wypowiadali się przeciw „monopolowi" szkoły na kształcenie. Udowadniali, że otrzymanie wykształcenia nie może być ograniczone do jednej wiekowo grupy ludzi, do jednego, choć wystarczająco dużego, zakresu wiedzy.

„Kształcenia nie można rozpatrywać jedynie jako przygotowania do życia. Kształcenie jest już życiem" pisał indyjski socjolog P. Shukla (1971). Kształcenie rozpatrywane jest jako jednolite zjawisko i jednocześnie jako ograniczona jedność różnych programów nauczania i metodyki, które są ściśle powiązane ze sobą. W warunkach takiego koncepcyjnego podejścia zanikają granice stratyfikacji w kształceniu. Zakładano, że każdy człowiek, dzięki kształceniu ustawicznemu, będzie miał możliwość rozwoju swojej osobowości przez całe życie, w rezultacie czego będzie mógł brać aktywny udział w działalności zawodowej, społeczno-kulturalnej, społecznej i innej.

Takie konceptualne podejście urzeczywistnione jest w idei zmierzenia kształcenia permanentnego. Została ona przedstawiona uczestnikom Okrągłego Stołu. Spotkanie to odbyło się w 1968 roku z inicjatywy Indyjskiego Stowarzyszenia Dorosłych. Na bazie tej idei opracowano „dwuwymiarowy model". Ujęte są w nim pionowo wszystkie rodzaje, formy i poziomy otrzymywanego wykształcenia: od najniższego do wyższego; w przekroju horyzontalnym różne granice działalności życiowej jednostki, spektrum jej zainteresowań („Poradnik andragoga", 1998, s. 16).

Koncepcje kształcenia permanentnego

W opracowaniu koncepcji permanentnego kształcenia z lat siedemdziesiątych aktywny udział brali pracownicy Naukowo-Badawczego Instytutu Kształcenia Ogólnego Dorosłych Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR. Pierwsze prace z zakresu tej problematyki zostały przygotowane przez grupę naukowców z tego Instytutu pod kierownictwem A.B. Darińskiego. Uzasadnili oni twierdzenie o bezpośrednim związku kształcenia permanentnego z realiami społecznymi, ścisłym powiązaniu dwóch etapów: „szkolnego", obejmującego także przygotowanie zawodowe, i „podyplomowego", podczas którego realizowane jest podwyższanie kwalifikacji, poziomu wykształcenia ogólnego i kulturalnego ludzi.

Konceptualne tezy o kształceniu permanentnym jako zjawisku wieloaspektowym zostały teoretycznie uzasadnione w pracach pod kierownictwem W.G. Onuszkina, który był dyrektorem badań Międzynarodowego Instytutu Planowania Kształcenia przy UNESCO (Paryż). Kierował on także Naukowo-Badawczym Instytutem Kształcenia Dorosłych (Sankt Petersburg), był wiceprezydentem Międzynarodowego Biura Kształcenia UNESCO. Istotne znaczenie metodologiczne mają zasady budowy systemu kształcenia permanentnego: jednolitości, polikulturowości, dziedziczności, integratywności, humanistycznego ukierunkowania, demokratyzmu (Onuszkin, 1974, 1987).

Na Ukrainie rozwój badań nad problematyką kształcenia dorosłych związany jest z utworzeniem, w październiku 1926 roku, Ukraińskiego Instytutu Naukowo-Badawczego Pedagogiki (UNIIP).

Od roku akademickiego 1930/31 w strukturze Instytutu utworzono komórki, których działalność ukierunkowana była na badanie poszczególnych aspektów kształcenia dorosłych: Sekcja Kształcenia Dorosłych przy Katedrze Studiów nad Obiektem Procesu Pedagogicznego, Komisja Uzupełniającego Wieczorowego Kształcenia Zawodowego Dorosłych przy Sekcji Masowego Kształcenia Przemysłowego i Sekcji Kształcenia Społeczno-Ekonomicznego, a także Katedra Pedagogiki Dorosłych (z Sekcją Samokształcenia). W latach 1932–1936 w UNIIP istniał Dział Komunistycznego Kształcenia Dorosłych (z Sekcją Pracy Masowej oraz Sekcją Nauczania Dorosłych), („Instytut Pedagogiki...", 1996, s. 16, 17).

W okresie powojennym jeszcze większą uwagę poświęcono badaniom problematyki kształcenia dorosłych. W roku 1965, pod redakcją B. M. Kołmanowskiego oraz W.I. Czepielewa, opublikowana została książka „Szkoła i fabryka". W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych wydawane były specjalne podręczniki dla szkół dla dorosłych. Niestety, przyznać należy, że na Ukrainie nie przywiązuje się należytej wagi do kompleksowych badań problematyki andragogiki.

Wartościowe prace z zakresu andragogiki opublikowano w Polsce (L. Turos, S. Dylak, G. Maziarz i inni). Uczeni uzasadnili andragogikę ogólną i porównawczą, a także osobne rodzaje andragogiki jako dziedziny wiedzy

pedagogicznej. Na przykład, L. Turos na równi z andragogiką ogólną wyróżnia także: życie rodziny, andragogikę szkolną, szkolnictwa wyższego, samokształcenia zawodowego, gospodarki rolnej, wojskową, współżycia sąsiedzkiego, działalności społeczno-politycznej, zdrowia, rehabilitacyjną, resocjalizacyjną, czasu wolnego, działalności kulturalnej, nauczania twórczości międzykulturowej, turystyki, sportu i rekreacji, działalności ruchowej, samoorganizacji, działalności spółdzielczej, współpracy międzynarodowej, porównawczą, wieku emerytalnego (gerontologia).

Warto jednocześnie podkreślić wartość pracy zespołowej polskich uczonych z zakresu kształcenia dorosłych, wydanej w 2000 roku w Lublinie (pod redakcją J. Sarana). W pracy tej przeanalizowane zostały: ogólne tendencje zmian, uzasadnione teoretycznie twierdzenia z zakresu kształcenia dorosłych, wybrane współczesne zagadnienia kształcenia dorosłych, koncepcje badawcze i metodyczne ujęcia, praktyka kształcenia dorosłych w aspekcie diagnostycznym, podejście do przekształceń w kształceniu dorosłych za granicą.

Jest rzeczą oczywistą, że wszystkie te aspekty i kierunki wiążą się z zagadnieniami kształcenia permanentnego i wymagają specjalnych badań z uwzględnieniem specyfiki obecnych i perspektywicznych potrzeb rozwoju Ukrainy w kontekście światowym i zachodnioeuropejskim.

Wróćmy jednak do pojęcia „kształcenie permanentne". We współczesnej pedagogice światowej jego istota znajduje swoje uzasadnienie w wielu określeniach, np. : „kształcenie dożywotne" (*life longeducation*), „kształcenie permanentne" (*permanent education*), „kształcenie dorosłych" (*adult education*), „kształcenie dalsze" (*farther education*), „kształcenie trwające" (*continuing education, continuous education*) i inne. Jak zauważa M.W. Klarin, z pojęciem „kształcenie permanentne" dość ściśle styka się „kształcenie ponawiane" (*recurzent education*).

W tym ostatnim określeniu mówi się o otrzymywaniu wykształcenia „częściami", na przestrzeni całego życia, odejściu od praktyki długoterminowego kształcenia w tej czy innej placówce w oderwaniu od pracy zawodowej w konkretnym przedsiębiorstwie. Mamy do czynienia z ideą stworzenia warunków do połączenia procesu kształcenia z działalnością zawodową i inną. Oczywiście, przytoczone wyżej terminy nie należy traktować jako synonimy. Każdy z nich ma istotne osobliwości, z uwzględnieniem których określane są drogi realizacji poszczególnych aspektów kształcenia dorosłych w różnych krajach, w zależności od poziomu i perspektyw ich rozwoju społeczno-ekonomicznego.

Impulsem stworzenia teorii kształcenia permanentnego stała się globalna koncepcja jedności świata, zgodnie z którą wszystkie strukturalne części cywilizacji ludzkiej ściśle są ze sobą powiązane i uwarunkowane.

Właśnie człowiek jest najwyższą wartością, najważniejszym warunkiem i najpotężniejszym „wytwórcą" wszystkiego, co niezbędne do życia na planecie Ziemia. Jak wskazywał S.J. Batyszew, „podstawą" teoretycznego, a następnie praktycznego rozwoju koncepcji kształcenia permanentnego były badania

R. Dawe, który uzasadnił 25 cech kształcenia permanentnego. Ponieważ ich określenie ma wyjątkowo ważne znaczenie dla tej problematyki, przytoczmy ich pełną listę: kształcenie na przestrzeni całego życia człowieka, zrozumienie systemu kształcenia jako jednolitego, obejmującego wychowanie przedszkolne, kształcenie podstawowe, ponadpodstawowe, wtórne, równoległe, łączące i integrujące wszystkie jego poziomy i formy; włączenie do systemu oświaty, obok placówek szkolnych, formalnych, nieformalnych i pozainstytucjonalnych form kształcenia; integracja pozioma: dom, sąsiedzi, środki masowej informacji organizacje rekreacyjne, kulturalne, religijne itd.; związek między badanymi przedmiotami, a także między różnymi aspektami rozwoju człowieka (fizycznym, moralnym, intelektualnym itp.) na poszczególnych etapach życia, integracja pionowa: związek między poszczególnymi etapami kształcenia (przedszkolnym, szkolnym, pozaszkolnym), między różnymi rolami społecznymi, które są pełnione przez człowieka na poszczególnych etapach życiowej drogi, między zróżnicowaną jakością rozwoju człowieka; uniwersalność i demokratyczność kształcenia; możliwość tworzenia alternatywnych struktur w celu otrzymania wykształcenia; wzajemność kształcenia ogólnego i zawodowego; akcent na samorządność; samokształcenie, samowychowanie, samoocena; indywidualizacja uczenia się; nauczanie w warunkach różnych pokoleń (w rodzinie, społeczeństwie); poszerzenie horyzontów; interdyscyplinarność wiedzy, jej jakość; elastyczność i różnorodność treści wiedzy, środków i metod, czasu i miejsca kształcenia; dynamiczne podejście do wiedzy zdolność do asymilacji nowych osiągnięć nauki, doskonalenie umiejętności uczenia się; stymulowanie motywacji do nauki, tworzenie odpowiedniej atmosfery i warunków nauki; realizacja podejścia twórczego i innowacyjnego; ułatwienie zmiany ról społecznych w różnych okresach życia; poznanie i rozwój własnego systemu wartości; utrzymywanie i rozwój jakości życia indywidualnego i kolektywnego poprzez rozwój osobowościowy i jakościowy; rozwój społeczeństwa, które wychowuje i naucza; uczyć się po to, żeby „być" i „stawać się" kimś; systemowość zasad dla całego procesu kształcenia („Pedagogika Zawodowa", 1999, s. 134–135).

Koncepcja kształcenia permanentnego po raz pierwszy omawiana była na forum międzynarodowym w 1965 roku na konferencji UNESCO. U podstaw koncepcji kształcenia permanentnego leży idea humanizmu. Właśnie idee humanistyczne, wartości ogólnoludzkie stawiają człowieka w epicentrum wszystkich działań na planecie. Należy stworzyć warunki pełnowartościowego rozwoju i wszechstronnej działalności człowieka w ciągu całego życia, na różnych etapach jego zawodowego kształtowania się i rozwoju, poczynając od wyboru kierunku działalności zawodowej do „post-zawodowego" etapu życia.

Należy zauważyć, że właśnie te ogólne cechy kształcenia permanentnego leżą u podstaw reformowania narodowych systemów kształcenia w USA, Japonii, Niemczech, Wielkiej Brytanii, a także w państwach Europy Środkowowschodniej i in.

Permanentne kształcenie zawodowe obejmuje etap przygotowania osoby do twórczego zawodowego samookreślenia w okresie przedszkolnym, w okre-

sie nauczania w placówce ogólnokształcącej, działalności pozaszkolnej, dokonanie wyboru konkretnego zawodu, kształcenia zawodowego, adaptacji w produkcji, realizacji własnego potencjału w działalności zawodowej, osobistego tworzenia nowości i deformacji w działalności zawodowej i postzawodowej. Psychologowie uzasadniają różnorodną periodyzację zawodowego kształtowania jednostki: J. Ginzburg wyróżnia trzy okresy, D. Miller i W. Wroom cztery, D. Super wydziela pięć strukturalnych stadiów rozwoju jednostki. K. Czarnecki z kolei proponuje dziesięć okresów z określonymi stadiami w większości z nich. Uczeni ci wyróżniają etapy: zawodowe preorientowanie dzieci; orientacja zawodowa nastolatków; kształcenie zawodowe młodzieży; praca zawodowa dorosłych; postzawodowe reminiscencje emerytów.

Ta periodyzacja rozwoju zawodowego jednostki różnicuje jednolity proces kształtowania osobowości zawodowej, wyodrębniając treść, formy i metody formowania i rozwoju aspektu zawodowego (integralnej, znaczącej zawodowo jakości) jednostki w każdym z okresów jej rozwoju. Wymienione okresy są powiązane systemowo. Każdy z następujących po sobie okresów, z uwagi na psychologiczną treść i wyniki rozwoju zawodowego jednostki, określany jest przede wszystkim poprzez treść i rezultaty rozwoju zawodowego w poprzednim okresie. Jednocześnie każdy poprzedni okres, ze względu na jego treść psychologiczną i rezultaty rozwoju jednostki, zorientowany jest organicznie na model rozwoju w następnym okresie. Zrozumienie takich związków stwarza możliwości do określenia celów i adekwatnych środków, skierowanych na stworzenie zawodowej osobowości w każdym z tych okresów (Czarnecki, 1998, s. 91–93). W ten sposób proces kształtowania jednostki realizowany jest na przestrzeni całego życia człowieka. Na każdym etapie proces ten wypełnia się nową treścią, nowymi formami i metodami organizacyjno-pedagogicznymi, nowymi wymogami, stosownym podejściem do integrowania indywidualnych, zawodowych i społecznych aspektów działalności życiowej.

W związku z powyższym, spójrzmy na rozważania I.A. Ziaziuna, które ukazały się w zbiorowej monografii „Permanentne kształcenie zawodowe". Uzasadniając konieczność zmiany sformułowania „wykształcenie na całe życie", na „kształcenie przez całe życie", I.A. Ziaziun podkreśla, że permanentne kształcenie zawodowe można odnieść do osobowości, do procesu kształcenia (do programów), do struktur organizacyjnych. W pierwszym przypadku pojęcie to oznacza, że człowiek stale się uczy, bez stosunkowo długotrwałych okresów w placówkach oświatowych lub zajmuje się samokształceniem. Pozostając na jednym i tym samym formalnym poziomie (na przykład, pozostając ślusarzem, pielęgniarką, inżynierem), doskonali on swoje umiejętności (umownie nazwijmy to „dynamiką ruchu po osi poziomej"), stopniowo pnie się w górę z punktu widzenia kształcenia zawodowego („dynamika ruchu po osi pionowej"). Człowiek nie tylko kontynuuje kształcenie, ale również zmienia profil („ruch po prostej"). Człowiek włączony jest w proces kształcenia we wszystkich stadiach rozwoju z uwzględnieniem kolejności przy przejściu z jednego stopnia na drugi.

Biorąc pod uwagę strukturę organizacyjną, to permanentność przewiduje, że jej placówki dydaktyczno-wychowawcze, które oferują usługi w zakresie kształcenia, zapewnią powiązanie i kolejność programów, ukierunkowanych na spełnienie aspiracji i potrzeb ludności. I.A. Ziaziun wysuwa wniosek, że wszystko to zabezpiecza możliwość wielowymiarowego poruszania się jednostki w przestrzeni kształcenia oraz stworzenie dla niej optymalnych warunków. Zgodnie z dynamiką poruszania się jednostki, w aspekt kształcenia permanentnego wchodzą: wielopoziomowość, uzupełnienia, manewrowość. Uczony podkreśla, że „wyjście" z jednego programu kształcenia powinno „łączyć się" z „wejściem" w następny. A to wymaga „gruntownej" standaryzacji wszystkich programów, które są zbudowane na jednolitych celach całego systemu kształcenia zawodowego (Klarin, 1996, s. 15).

Ciągłość i różnorodność kształcenia, jak i jego podstawowe zasady, są ściśle związane z zasadami jedności i następstwa systemu kształcenia, jego wielopoziomowości, elastyczności i prognostyczności. Istota zasady kształcenia permanentnego polega na rozumieniu systemu kształcenia jako systemu jednolitego, obejmującego wszystkie ogniwa na różnych etapach działalności człowieka, począwszy od okresu przedszkolnego do kształcenia podyplomowego, przekwalifikowania, samokształcenia. Ma to być logiczny i spójny proces kształcenia człowieka na przestrzeni całego życia. Uzasadnia to i zwiększa rolę orientacji jednostki w kształcenia permanentnym.

W rozszerzonym pojmowaniu kształcenia permanentnego na pierwszy plan wysuwa się zasada następstwa ogniw i systemu. Przy skupieniu uwagi na jednostce, akceptuje się jej ciągłość w świecie jednostek to, co pozwala realizować osobiste dążenia jednostki za pomocą środków kształcenia, pomaga jej samoorganizacji. „Ciągła działalność człowieka w zakresie samokształcenia jest ważnym środkiem jego osobowościowego rozwoju na różnych etapach życiowych w zależności od celów, specyfiki działalności zawodowej, społecznej i in. na każdym z nich".

Przy omawianiu permanentnego kształcenia zawodowego jako kategorii pedagogicznej, wskazane jest skorzystanie z prac polskich uczonych: T. Lewowickiego, I. Wilsz, F. Szloska. Podkreślić należy wartość badań nad systemem wielopoziomowego kształcenia zawodowego realizowanych przez H. Bednarczyka (1999a, 1999b) oraz uczonych rosyjskich: A.P. Bielajewą, A.M. Nowikowa i I.P. Smirnowa.

Współczesne tendencje światowe

Ciągłość kształcenia zawodowego jako światowa tendencja kształtowała się w drugiej połowie XX wieku, a dokładniej w początkach lat siedemdziesiątych. Właśnie w tym czasie nasiliła się tendencja do zacieśniania współpracy międzynarodowej w zakresie kształcenia zawodowego. Przede wszystkim dotyczy to szerokiej działalności ONZ, UNESCO, Międzynarodowej Organizacji Pracy.

Przyniosła ona niezwykle ważne dokumenty z dziedziny kształcenia zawodowego różnych kategorii ludności.

W wielu dokumentach organizacji międzynarodowych dokonano koncepcyjnej prognozy (na poziomie międzynarodowym) podejścia do problemu rozwiązywania zagadnień kształcenia zawodowego z uwzględnieniem tendencji światowego rozwoju gospodarczego. „Biorąc pod uwagę konieczność nowych wzajemnych związków między kształceniem, życiem zawodowym i społeczeństwem jako całością, kształcenie zawodowe i techniczne powinno funkcjonować jako część systemu kształcenia permanentnego, dostosowanego do potrzeb każdego kraju". To twierdzenie ma znaczenie metodologiczne i, moim zdaniem, dotyczy nie tylko kształcenia technicznego i zawodowego.

W związku z powyższym, istnieją podstawy, aby wysunąć szczególnie ważny wniosek o uwzględnieniu w działalności naukowo-badawczej i praktycznej tez konceptualnych, związanych z permanentnym kształceniem zawodowym jako tendencją światową. Tendencja ta jaskrawo uwidocznia się w drugiej połowie XX wieku. Ta silna tendencja osiągnęła skalę światową. Konieczność jej uwzględnienia znalazła swoje odzwierciedlenie w szeregu dokumentów ONZ, UNESCO, MOP i innych organizacji międzynarodowych, zwłaszcza w przyjętych konwencjach, rekomendacjach, deklaracjach i in. Analiza przedstawionych w nich konceptualnych idei warunkuje konieczność twórczego poszukiwania dróg ich realizacji z uwzględnieniem specyfiki rozwoju kształcenia w stosunku do gospodarki rynkowej, wyników badań prognostycznych, ukierunkowanych na wykreowanie nowej wiedzy, perspektywicznych umiejętności i koncepcji, które będą odpowiadać potrzebom wzrostu mobilności zasobów w XXI wieku.

W niepodległej Ukrainie poszukuje się nowych państwowych rozwiązań strategicznych rozwoju systemu kształcenia. Opracowany został projekt Narodowej Doktryny Rozwoju Kształcenia. Ten państwowy dokument określa strategię rozwoju kształcenia w pierwszym ćwierćwieczu XXI stulecia. W jego strukturze przewidziany jest rozdział „Ciągłość kształcenia nauczanie na przestrzeni życia". Państwowa polityka w dziedzinie kształcenia, nauczania i zatrudnienia powinna być realizowana zgodnie ze światowymi tendencjami rozwoju kształcenia permanentnego z uwzględnieniem zmian społeczno-gospodarczych, technicznych i społeczno-kulturalnych. Kształcenie permanentne realizowane jest na podstawie:

- zapewnienia kolejności i wzajemnego przenikania treści i koordynacji działalności dydaktyczno-wychowawczej na różnych poziomach kształcenia, które funkcjonują jako kontynuacja poprzednich i zakładają przygotowanie człowieka do możliwego przejścia do następnego poziomu;
- formułowania konieczności i zdolności do samonauczania zgodnie z intelektualnymi możliwościami jednostki;
- optymalizacji systemu przekwalifikowania pracowników i podwyższania ich kwalifikacji;
- stworzenia zintegrowanych planów i programów dydaktycznych;

- zapewnienia systemowych związków między średnią szkołą ogólnokształcącą, placówką zawodowo-techniczną, szkołami wyższymi i placówkami kształcenia podyplomowego;
- kształtowania i rozwoju dydaktyczno-naukowo-produkcyjnego kompleksu etapowego przygotowania fachowców.

Państwo określa prognozę i odpowiednie wyliczenia zasięgu i kierunków przygotowania zawodowego, stwarza warunki do kształcenia zawodowego bezrobotnych z uwzględnieniem zmian na rynku pracy („Narodowa doktryna...", 2001, s. 7).

Uzasadnienie dróg rozwiązania współczesnych i perspektywicznych problemów kształcenia permanentnego w nowej epoce historycznej wymaga głębokich i wieloplanowych interdyscyplinarnych poszukiwań, zjednoczenia twórczych wysiłków filozofów, pedagogów, ekonomistów, psychologów i innych specjalistów różnych krajów.

Przypisy

[1] Materiały Drugiego Międzynarodowego Kongresu UNESCO.

Bibliografia

Bednarczyk H.: „System modułowego ustawicznego kształcenia zawodowego". Sankt Petersburg 1999a.

Bednarczyk H. (red.): *Wielopoziomowe ustawiczne kształcenie zawodowe*. ITeE, Radom 1999b.

Czarnecki K.: *Psychologia zawodowego rozwoju osobowości (dzieci – młodzieży – dorosłych)*. „Impuls", Kraków 1998.

Hessen S.I.: „Podstawy pedagogiki. Wstęp do filozofii stosowanej". SzkołaPress 1995.

„Instytut Pedagogiki Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy". Pod red. M.D. Jormaczenko. Myśl Pedagogiczna 1996.

Klarin M.W.: „Orientacja osobowościowa w kształceniu permanentnym". „Pedagogika" 1996, nr 2.

„Narodowa doktryna rozwoju kształcenia na Ukrainie w XXI wieku". Projekt. „Świat Szkoły" 2001.

Onuszkin W.G.: „Problemy kształcenia ustawicznego dorosłych". 1974.

Onuszkin W.G.: „Teoretyczne podstawy kształcenia ustawicznego". 1987.

„Pedagogika zawodowa". Podręcznik dla studentów, kształcących się na kierunkach i specjalnościach pedagogicznych. „Kształcenie Zawodowe" 1999.

„Poradnik andragoga". Pod red. S. G. Wierszołowskiego. Sankt Petersburg 1998.

„Rosyjska encyklopedia pedagogiczna". Pod red. W.W. Dawydowa. T. I. 1993.

Shukla P.: *Life long Education*. New Delhi 1971.

RECENZJE

Joan Freeman, *Gifted Children Grown Up*. Wydawnictwo David Fulton Publishers, London 2001, s. 248

Problematyka zdolności człowieka związana jest z jednej strony z badaniami psychologicznymi pozwalającymi na bliższe ich poznanie, a z drugiej strony ze strategiami politycznymi państwa w zakresie tworzenia struktur opieki oraz działań edukacyjnych dotyczących osób zdolnych. Joan Freeman pisze – żadne państwo nie jest tak bogate, aby mogło pozwolić sobie na utratę zdolności obywateli, niedbanie o możliwości ich rozwoju. Przez zdolności rozumie się albo potencjalne możliwości jednostki badane za pomocą testów, albo efekt rozwoju zakończony osiągnięciem sukcesów w konkretnej dyscyplinie aktywności. Na świecie z roku na rok zwiększa się liczba badaczy, zajmujących się zagadnieniami zdolności. Jedną z bardziej znaczących osobowości naukowych, zajmujących się tą problematyką zarówno z punktu widzenia naukowego, jak również praktycznym, jest niewątpliwie Joan Freeman. Z jej inicjatywy powstało dynamicznie rozwijające się Europejskie Stowarzyszenie ds. Wybitnych Zdolności (*European Council for High Ability*), w którym pełniła funkcje prezydenta przez dwie pierwsze kadencje. Książka *Gifted Children Grown Up* jest kolejną publikacją Joan Freeman opartą na badaniach longitudinalnych rozpoczętych 1974 roku. Pierwsze opracowanie tych badań opublikowała w 1979 roku w książce: *Gifted Children: Their Identification and Development in a Social Context*, w 1991 kolejne informacje z badań zawarte zostały w książce *Gifted Children Growing Up*. Ostatnie badania zaprezentowane są w książce z 2001 zatytułowanej *Gifted Children Grown Up*. opublikowanej przez Wydawnictwo Davida Fultona. Badania omawiane w recenzowanej książce mają charakter unikatowy. Nieczęsto bowiem prowadzone są badania longitudinalne obejmujące 27 lat życia jednostki. Tym cenniejsze i nie do przecenienia są informacje zawarte w kolejnych opracowaniach Joan Freeman.

We wstępnych częściach książki autorka przybliżyła badania rozpoczęte w 1974 roku, w których wykorzystała bogatą dokumentację na temat dzieci i młodzieży uzdolnionej, będącą własnością *The National Association for Gifted Children (NAGC)*. Z licznej grupy 4500 przypadków wybrała do grupy badawczej 70 dzieci i młodzieży w wieku 4–14 r. ż., których rodzice byli członkami NAGC przez ostanie 4 lata. Do badań zostały włączone także dwie grupy kontrolne (po 70 dzieci w każdej z grup). Problem badawczy związany był z pytaniem o drogę rozwoju oraz określenie charakterystycznych cech dzieci uzdolnionych. Odpowiedzi na to pytanie szukała autorka w badaniach porównawczych dzieci uznanych za zdolne (rodzice należeli do NAGC) z dziećmi uzdolnionymi z grupy kontrolnej 1 (ten sam poziom zdolności, ale rodzice ich nie należeli do NAGC) oraz z grupą kontrolną 3 wybraną losowo w szkołach. Dzieci z grupy badawczej i kontrolnej 1 oprócz takiego samego poziomu zdolności były dobierane parami pod względem płci, tego samym wie-

ku, o takim samym statusie socjoekonomicznym. Cechą różnicującą obie grupy była przynależność rodziców do NAGC, czyli społeczne etykietowanie dzieci jako uzdolnione. Wyniki otrzymane z grupy badawczej i kontrolnej 1 porównywano z danymi otrzymanymi przez dzieci z grupy kontrolnej 2 wybranej losowo (IQ niższy w porównaniu z dziećmi z grup badawczej) i kontrolnej 1. Pierwsze badania zostały przeprowadzone po dwóch latach od rozpoczęcia badań i objęły w sumie 210 dzieci, 61 dyrektorów i 61 nauczycieli. Informacje na temat badanych dzieci zostały zebrane za pomocą testów inteligencji, osobowości, zdolności muzycznych i twórczych. Ponadto przeprowadzono wywiady z wykorzystaniem kwestionariusza z otwartymi pytaniami.

Badania wstępne przeprowadzone przez autorkę wykazały, że dzieci zdolne bardzo wcześnie zaczynają mówić, czytać i pisać. Nieco starsze dużo czytają, łącznie z komiksami, mocno angażują się w to, co robią, mają różnorodne zainteresowania, oglądają w TV tylko wybrane programy, mają duże zdolności związane z koncentracją i pamięcią. Rozwój fizyczny tych dzieci podobny jest do rozwoju rówieśników. Badania przeprowadzone dziesięć lat później w 1984 r. objęły 81% grupy wyjściowej. Ze względu na brak adekwatnych technik testowych dla wieku osób dorosłych (po 10. i 27. latach) badania oparte zostały głównie na wywiadach strukturalizowanych w całości nagrywanych.

Ostatnie z badań wykazały, że wczesne wysokie osiągnięcia nie zawsze są dobrymi predyktorami sukcesów w życiu dorosłym oraz że droga i życie osób uzdolnionych przebiegała w różny sposób.

Osoby uznane za zdolne spotkały w życiu wiele problemów związanych między innymi ze stereotypem społecznym osób zdolnych oraz brakiem tolerancji i akceptacji przez społeczeństwo dla osób wyróżniających się. Poważnym problemem dla osób uzdolnionych była także asynchronia rozwojowa, związana z nierównomiernym rozwojem osób o wyraźnych uzdolnieniach kierunkowych. Negatywny wpływ miały także pewne dysfunkcje, takie jak dysleksja lub często zdarzająca się u osób wybitnie uzdolnionych alergia. Utrudnieniem w rozwoju zdolności była także przynależność do mniejszości etnicznych oraz trudności związane z używaniem języka kraju zamieszkania. Mimo wyraźnego odczuwania inności przez osoby zdolne, dążą one do przyjaźni, posiadania partnera, potrafią bardzo dobrze funkcjonować społecznie. Osoby uzdolnione mają rozwiniętą na wysokim poziomie wrażliwość sensoryczną, a w szczególności zdolności empatyczne, posiadają także wysoką inteligencję emocjonalną. W zakresie funkcjonowania intelektualnego największa różnica między dziećmi uzdolnionymi i niezdolnymi związana jest z dużą aktywnością poznawczą już od wczesnego okresu życia. Dzieci zdolne wcześnie posiadają intuicyjną wiedzę i świadomość na temat strategii uczenia się. Podstawą rozwoju wybitnych zdolności jest bezpieczne środowisko domowe, w którym rodzice poświęcają dużo uwagi dzieciom: czytają, rozmawiają, dostarczają bogatego, zróżnicowanego pod względem stymulacji środowiska.

Osoby uzdolnione naukowo charakteryzują się myśleniem konwergencyjnym, natomiast aktywność twórcza i artystyczna związana była z myśleniem dywergencyjnym. Cechą charakterystyczną osób uzdolnionych jest intuicyjność i holistyczność myślenia, duża podzielność uwagi, co powoduje możliwość zajmowania się wieloma sprawami jednocześnie. Osoby uzdolnione bardzo szybko myślą, posiadają duże zdolności koncentracji, mają dobrą pamięć (może być wizualna, słuchowa, faktów, zdarzeń, przedmiotów), mają silnie rozwiniętą motywację poznawczą i motywację wewnętrzną (*intristic*).

Dziecko we wczesnym okresie rozwoju charakteryzuje się dużą otwartością i a jego rozwój poznawczy ma charakter aktywności twórczej. Badania wykazały,

że nie istnieje pozytywna zależność między wysokim IQ a zdolnościami twórczymi, chociaż – jak się podkreśla – do wybitnej twórczości konieczny jest wyższy poziom uzdolnień intelektualnych.

Połączenie talentu, intelektu i zdolności twórczych charakteryzuje twórczą osobę. Freeman w swojej książce wprowadziła rozróżnienie na osoby, które uzyskują sukces w nauce, oraz osoby twórcze, które zazwyczaj charakteryzują się aktywnością artystyczną.

Osoby z obu wyróżnionych grup miały wysoki IQ, natomiast różnice dotyczyły płci: większość osób uzyskujących sukcesy w nauce (*achiever*) to chłopcy (93%), otrzymywali oni lepsze oceny z egzaminów, od wczesnych lat środowisko rodzinne wspieralo ich szkolną edukację, w domu posiadali dużo książek, mieli wiele problemów z kolegami oraz sporo doznań powodujących u nich stany o charakterze depresyjnym, posiadali kolegów w tym samym wieku lub starszych, z którymi ciągle współzawodniczyli, zazwyczaj wybierali konwencjonalną drogę kariery zawodowej,

W grupie „twórców" znalazły się głównie dziewczęta (73%), cechą charakterystyczną tej grupy były ich szerokie zainteresowania, środowisko rodzinne było raczej powściągliwe we wspieraniu ich aktywności szkolnej, otoczenie, w którym mieszkali urządzone było ze smakiem, w rodzinie wysoko ceniono muzykę, której regularnie słuchano. Badani z tej grupy posiadali kolegów i przyjaciół w zróżnicowanym wieku, byli bardzo towarzyscy, ożywieni, z poczuciem humoru. Osoby z tej grupy źle znosiły naukę w szkole, miały bardziej indywidualne podejście do szkoły, z trudnością dostosowywały się do rygorów szkoły, a system szkolny był dla nich zbyt mało elastyczny. Osoby z tej grupy były często niezadowolone ze swojej sytuacji, ceniły indywidualne wybory oraz własną drogę rozwoju i twórczości.

Dużym problemem w Wielkiej Brytanii, jest zróżnicowany system szkolny, dzieci uczą się w dużych publicznych oraz małych prywatnych szkołach ze specyficznymi programami kształcenia, z trudnością można znaleźć szkołę, w programie której by uwzględniono język mniejszości narodowej. Osoby o wyższym poziomie IQ uczą się zazwyczaj w szkołach przyjmujących uczniów zdolnych. Szkoły zbiorcze według opinii osób badanych pozwalają na szeroki wachlarz doświadczeń interpersonalnych, ale nie zapewniają odpowiedniego poziomu kształcenia. Uczniowie zdolni potrzebują dobrych relacji z nauczycielami w szkole, którzy potrafią zarówno z nimi pracować, jak również bawić się. Zły wybór szkoły przez osoby zdolne bardzo często kończył karierę edukacyjną. Wiele osób uzdolnionych twierdzi, że nie otrzymała wsparcia i rad dotyczących ich dalszego kształcenia.

W części państw zachodnich zmniejsza się liczbę szkół ze względu na niski przyrost naturalny, zawęża się także programy oraz zmniejsza się ilość materiału. Duże bezrobocie dotyka także osoby uzdolnione, które decydują się często na przerwanie nauki ze względu na wcześniejszą propozycję pracy. Duży procent brytyjskich dzieci (82%) kończy edukację przed 16 r. ż.

Chłopcy od początku otrzymują wyraźnie wsparcie dla rozwoju swoich zdolności w odróżnieniu od dziewcząt. Powyżej 30% chłopców w porównaniu z 5% dziewcząt znalazło wsparcie i satysfakcję w uzyskiwaniu w swojej aktywności. W ostatnich latach mimo zwiększającej się liczby dziewcząt kończącej studia wyższe, wyraźnie widać dyskryminację dziewcząt w zakresie możliwości rozwoju swoich zdolności. W Anglii na samym początku chłopcy kierowani są do klas i na studia przyrodniczo-matematyczne, a dziewczęta artystyczne. Stereotypy społeczne zmuszają często bardzo utalentowane dziewczęta do porzucenia swoich naukowych zainteresowań i pełnienie roli gospodyni domu.

Co prawda okazja do przesuwania się wyżej w kształceniu wzrasta z poko-

lenia na pokolenie, jednakże w pewnych rodzinach jest to znacznie łatwiejsze niż w innych.

Często rodziny decydują się na wydanie dużej sumy pieniędzy, inwestycji czasowej po to, aby zapewnić dzieciom jak najlepsze wykształcenie, często w szkołach prywatnych.

Badania opisane w książce, oparte na wnikliwej analizie wielogodzinnnych wywiadów, nie dają jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o drogi prowadzące do sukcesu. Przybliżają rozumienie zdolności, obalają szereg mitów na temat dzieci zdolnych. Już pierwsze badania przeprowadzone w 1978 roku ujawniły mity o zdolnych dzieciach. Pierwszy z nich dotyczył emocjonalnych zaburzeń i problemów; dzieci zdolne miały podobne problemy jak dzieci o przeciętnych zdolnościach. Nieprawdziwe okazało się, iż dzieci zdolne są dziwaczne i nieszczęśliwe, mitem były także problemy związane z zaburzeniami snu, także znudzenie uczniów zdolnych w czasie lekcji została wyraźnie zmniejszona przy większym zaangażowaniu dzieci w proces kształcenia.

Zasadnicza różnica między dziećmi zdolnymi i niezdolnymi związana jest ze zdolnościami, pamięcią, umiejętnością koncentracji. Przy sprzyjających warunkach środowiska domowego zdolności dzieci mogą być rozwinięte na bardzo wysokim poziomie. Badania wykazały, że wybitne uzdolnienia związane są ze skumulowanym efektem interakcji postawy rodziny i zdolności dziecka. Osoby uzyskujące sukces są emocjonalnie silniejsze, bardziej twórcze, charakteryzują się wyższym poziomem motywacji i niższym poziomem niepokoju, osoby wybitnie zdolne są znakomicie przystosowane społecznie oraz posiadają wyższy poziom inteligencji emocjonalnej.

Zdolności dzieci rozwijają się harmonijnie we wspólnym działaniu z osobami dorosłymi. Istotne jest dostarczanie potrzebnych materiałów do rozwijania zainteresowań i zdolności i okazji edukacyjnych pozwalających dziecku na rozwijanie określonych umiejętności.

Mitem jest także, że dzieci uzdolnione przeżywają w ciągu dnia więcej sytuacji stresujących w porównaniu z dziećmi przeciętnie uzdolnionymi. Stres może być związany z nadmierną presją rodziny i szkoły na uzyskiwanie wyników, a także z faktem braku odpowiednich predyspozycji, np. fizycznych do wykonywania zawodu, ze złą atmosferą w domu, zbyt dużą koncentracją na zdolnościach dzieci. Dzieci o wyższym poziomie IQ posiadają więcej strategii pozwalającej im na rozwiązywanie sytuacji stresującej w porównaniu z innymi dziećmi. Uczniowie o wysokim IQ potrafią znaleźć pomoc innych osób w zewnętrznych systemach wsparcia (odpowiednia szkoła, religia). Osoby zdolne bardzo źle znoszą sytuacje przymusu, wymagają szacunku, poszanowania tożsamości, szczególnie ważne jest to przy uzdolnieniach artystycznych. Istnieją dwie drogi pomocy osobom uzdolnionym: opieka prowadzona przez specjalnie wykształconych nauczycieli, którzy znakomicie zrozumieją problemy osób zdolnych, potrafią rozmawiać z rodzicami i prowadzić osoby uzdolnione. Drugim rozwiązaniem jest bycie w grupie osób podobnych do siebie, pozwala to na naturalne zachowanie się z próbami nawiązywaniu wzajemnych wspierających się relacji. Osoby, które odniosły sukces we wczesnym okresie rozwoju, uzyskały duże wsparcie psychologiczne i społeczne oraz zapewniono im dobrą sytuację materialną dla rozwoju ich zdolności, znalazły się w środowisku, które je bardzo dobrze rozumiało i wspierało ich drogę indywidualnego rozwoju, miały świadomość własnego stylu uczenia się, opanowane strategie rozwiązywanych problemów i realizacji swoich planów. Osoby, które uzyskały sukces, miały większą motywację do pracy, spostrzegały proces uczenia się jako inwestycję na przyszłość, potrafiły ciężko pracować.

Nauczyciel ma ważną rolę do spełnienia. Uczniowie zdolni oczekują od niego wsparcia emocjonalnego i akceptacji ich indywidualności oraz pomocy związanej ze strategami zdobywania wiedzy. Nauczyciel z jednej strony powinien mieć świadomość preferowanego stylu uczenia się wychowanków, a z drugiej strony repertuar własnych strategii uczenia się i nauczania, które by pozwoliły uczniom na wybór właściwej strategii odpowiedniej dla nich.

Część badanych osób sygnalizowała, że doświadczyła wspaniałego, twórczego nauczania, w którym na równi ceniono myślenie i tworzenie nowych idei z posiadaną wiedzę. Większość badanych jako nietwórczą atmosferę w szkole określała sytuację, w której nauczyciel reprezentował autorytarny styl nauczania, ostry reżim i sformalizowaną pracę.

Zabawa może stać się znakomitą metodą przyswajania nowej wiedzy, realizacji pragnień akceptacji nowego, lęk przed nowością można zmniejszyć przez zabawy ułatwiające zrozumienie nieznanego, pozwala to na rozwój intelektualny dziecka i lepsze zrozumienie kultury, w której żyje. Własna wczesna aktywność twórcza pozwala na rozwijanie zdolności twórczych. Autorka stwierdziła ze zdumieniem, że w okresie intensywnej aktywności artystycznej w młodszym wieku szkolnym bardzo niewiele prowadzi się z tego zakresu zajęć. W kształceniu nauczycieli lekceważy się metody kształcenia uczniów zdolnych, które powinny polegać bardziej na uczeniu się przez rozwiązywanie problemów niż na dawaniu prostych odpowiedzi na pytania. Nauczyciel powinien umieć samodzielnie rozpoznawać znamiona dzieci zdolnych, określić profil ucznia zdolnego, a nie opierać się tylko na badaniach testowych. Wielu uczniów objętych badaniami uzyskało wyniki poniżej swoich możliwości właśnie ze względu na złe rozpoznanie i prowadzenie przez nauczycieli.

Badania Joan Freeman przedstawione w książce są niesłychanie ważne z paru względów: po pierwsze, w literaturze przedmiotu można znaleźć tylko nieliczne, które mają charakter badań podłużnych. Spowodowane jest to złożonością metodologiczną i organizacyjną takiego przedsięwzięcia. Po drugie, wykorzystując metodę wywiadu autorka zebrała wiele danych związanych z szerokim kontekstem rozwojowym osób uzdolnionych. Dzięki temu, iż badania zostały przeprowadzone przez autorkę samodzielnie, mogła ona zauważyć i zebrać znacznie więcej informacji, które przy innym postępowaniu nie zostały by w ogóle ujawnione. Książka jest kopalnią informacji na temat osób uzdolnionych, przebiegu ich życia, uwarunkowań rozwojowych, wskazuje się w niej także na warunki, które zadziałały jako inhibitory rozwoju zdolności jednostki. Nie do przecenienia są znakomite opisy konkretnych przypadków zamieszczone w poszczególnych rozdziałach publikacji. W ten sposób czytelnik ma dostęp do części wyjściowych danych zebranych przez autorkę, z jednoczesną możliwością bezpośredniego porównania opisywanych faktów. Takie prezentowanie wyników także znacznie zwiększa atrakcyjność książki oraz pozwala na reinterpretację danych z badań. Badania Freeman wpisują się także znakomicie we współczesne podejście w nauce do rozwoju jednostki, w którym analizuje się rozwój człowieka na przestrzeni całego życia, z bagażem zróżnicowanych uwarunkowań i zmian rozwojowych spowodowanych zarówno właściwościami osoby badanej, takimi jak: wyposażenie biologiczne, struktura osobowości, jak również kolejnymi fazami rozwoju ze zróżnicowanymi uwarunkowaniami zewnętrznymi. Wszystkie te czynniki analizowane są z ogromną precyzją i starannością przez autorkę, z troską i uwagą badacza, który odnotowuje każdą zmienną, mającą wpływ na funkcjonowanie osób uzdolnionych. Książka Freeman jest pozycją, która powinna znaleźć się na biurku każdej osoby zajmującej się problemami zdolności człowieka z punktu widzenia praktycznego

i teoretycznego. Zawiera ona bowiem wiele szczegółowych, bardzo ważnych informacji, które tworzą strukturę obiektywnej wiedzy na temat osób uzdolnionych, zdolności i uwarunkowań ich rozwoju. Rozlegla wiedza autorki na temat zagadnień związanych ze zdolnościami i w zakresie opieki nad osobami zdolnymi wynika z dużego doświadczenia i kompetencji uzyskanych w pracy z dziećmi, rodzinami i nauczycielami osób zdolnych. Badania Freeman oraz wyniki, które uzyskala w kolejnych fazach studiów mają jeszcze jedną niepodważalną wartość. W pracy swojej autorka omawia wiele mitów, jakie narosły wokół osób zdolnych. Legendy tworzone wokół i na temat osób uzdolnionych spowodowaly powstanie licznych falszywych informacji i błędnej wiedzy. Rezultaty badań świadczą, że osoby uzdolnione, nawet jeśli mają wybitne zdolności, tak naprawdę mają takie same problemy, jak inne osoby nie posiadające tych uzdolnień. Osoby uzdolnione różnią się natomiast poziomem posiadanych zdolności ogólnych lub kierunkowych oraz pewnymi cechami osobowości pozwalającymi na koncentrację na zadaniu, a także na intensywną długofalową pracę. W ostatnich latach w publikacjach poświęconych problematyce zdolności na określenie osób uzdolnionych pojawia się coraz częściej termin *achievier*, co oznacza osobę, która na pewnym etapie swojego życia uzyskuje sukces w dziedzinie związanej z jej aktywnością. Coraz częściej wykazuje się, iż przyjęte tradycyjnie rozumienie zdolności jako pewnej potencjalności w praktyce nie zdaje egzaminu. Aby potencjalność rozwinęla się w dobrze ustrukturalizowane zdolności manifestujące się wybitnymi osiągnięciami, powinno wystąpić tak wiele trudnych do przewidzenia czynników, wliczając w to szczęście i czynniki związane z przypadkiem, że praktycznie nie istnieje możliwość zaprojektowania struktury edukacyjnej i środowiskowej, która by doprowadzila do rozwiniętego talentu. Jednakże nigdy nie wiadomo, czy działania praktyczne i badania nad istotą zdolności nie będą tą koincydencją, która według określenia Davida Feldmana – stwarza unikatowe zderzenie zdarzeń, które są przyczyną „wyłonienia się" struktury zdolności i osobowości osoby wybitnej. Bogactwo faktów zawarte w książce profesor Joan Freeman jest także swoistym bankiem problemów do kolejnych badań, które należy prowadzić w obszarze problematyki zdolności.

Wiesława Limont
Uniwersytet Mikolaja Kopernika w Toruniu

Maria Dudzikowa: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. „Impuls", Kraków 2001, s. 266

Autorka *Mitu o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia* znana jest z dociekliwości i zaangażowania w badaniu procesów wychowawczych oraz ukrytych funkcji w szkole i całym systemie edukacji. Dlatego w trosce o sprzyjanie rzeczywistemu i realnemu rozwojowi uczniów-wychowanków przedstawia gruntowne studium interdyscyplinarne.

Problem mitu szkoły jest ukazany w różnych uwarunkowaniach ideologicznych i politycznych oraz mocno osadzony w teorii nauk o wychowaniu. Przedstawia go autorka w formie rozdziałów-esejów:

- myślenie mityczne o „powrocie" wychowania do szkoły,
- misyjne posłannictwo nauczycieli i ... „gra w szczęście",
- powrót wychowania z ochroniarzem w tle,
- środowisko „wszechstronnego rozwoju"... czy „naznaczanie" i „rangowanie",
- środowisko wszechstronnego rozwoju ucznia czy „szkoła przetrwania",
- kolejne iluzje i rzeczywistość pozorów,
- strategia chciejstwa, czyli powrót do normalności?

Dokumentem, wokół którego toczy się najwięcej rozważań autorki, jest *Mini-*

sterstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole (Zeszyt nr 13, Biblioteczka Reformy, Warszawa 1999).

Czytelnik będzie miał okazję skonfrontować swoje poglądy z bogatym materiałem z badań psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych oraz z prasy pedagogicznej i ogólnej. Autorzy i realizatorzy „programów wychowania w szkole" zdobędą nowe oświetlenie teorii i praktyki wychowania w szkole oraz obraz rzeczywistych możliwości szkoły i nauczycieli, a nie tylko magicznych zaklęć różnych strategów edukacyjnych. Spostrzegą krzyżowanie się w przestrzeni edukacji różnorodnych dyskursów oraz czynników zewnętrznych wpływających na szkołę i edukację.

Autorka słusznie ocenia, że: „Wołanie o posłannictwo nauczyciela w >>misji wspierania wszechstronnego rozwoju ucznia<< ugruntuje się przede wszystkim w warstwie deklaracyjnej środowisk nauczycielskich" i że „Resort edukacji budował mit, że reformę można zrobić bez pieniędzy".

„Powrót wychowania... z ochroniarzem" przemówi do czytelnika w sposób szczególny oraz ukaże światy młodzieży i wychowawców, często oddalające się i to w sytuacji rosnących zagrożeń wychowawczych. Czy „rękojmią porządku" w szkole ma być monitoring, ochroniarz, policjant, strażnik miejski i inni?

Jak powinna i może być realizowana funkcja wyrównywania szans, ukazują to złożone zadanie wyniki badań wielu pedagogów i socjologów, których cytuje autorka. Warto sięgnąć do przedstawionej literatury i zamieniać hasła na programy działań szkół, gmin i powiatów.

Sejmikami wychowawczymi nie załatwi się trudnych problemów kształtowania i realizacji dobrych programów wychowawczych.

Czynniki rozwoju ucznia, wychowania i socjalizacji wymagają ich odczytywania w integralnym związku myśli psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej. To wielkie wyzwanie dla całego systemu edukacji nauczycielskiej. Inaczej zamiast wielostronnego rozwoju w szkole, będziemy mieć „szkołę przetrwania" oraz różne „ukryte programy lekcji" oraz „drugą szkołę" po szkole.

Portret szkoły w książce powinien nas nie tylko niepokoić, ale także inspirować do działań przemyślanych, mądrych i radykalnie zmieniających relacje interpersonalne wszystkich podmiotów w szkole – to myśl przewodnia książki. Jest szansa, aby skorzystali z niej teoretycy i praktycy, a szczególnie kadra kierownicza systemu edukacji. Tylko wtedy mniej będzie iluzji i rzeczywistości pozorów oraz blokad w pracy wychowawczej szkoły, a także „wypalania zawodowego" nauczycieli. Zmieniać się może portret nauczyciela i dyrektora przedstawiony w książce.

W końcowej partii książki autorka omawia strategię chciejstwa, czyli „powrót do normalności" na tle opracowanej w 2001 roku przez MEN *Strategii rozwoju edukacji narodowej na lata 2001–2005*. Traktuje ją jako przykład „radosnej jasności rzeczy" i stawia ważne pytania:

Dlaczego edukacja jest w każdym miejscu i czasie płaszczyzną dogodną dla obecności mitów?

Jak rozumieć „normalność", skoro każdy człowiek i różne siły polityczne mają inne standardy?

Przestrzega przed możliwością żywotności „strategii chciejstwa" i kończy metaforą o dziurawej łódce, którą płynąc chcemy odnaleźć drogę rozwoju gospodarczego i rozwiązywania problemów polskiej szkoły i edukacji.

Książka M. Dudzikowej powinna być literaturą polecaną różnym podmiotom życia szkoły i dyskutowaną w systemie edukacji nauczycielskiej. Będzie też zachęcała do sięgnięcia do wielu cytowanych przez nią pozycji innych autorów, a przez to do spojrzenia zgodnego z rzeczywistym stanem rzeczy na szkołę i politykę edukacyjną.

Czesław Banach

Dylematy animacji kulturalnej.
Red. J. Gajda, W. Żardecki.
Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 279

12 listopada 2001 roku w Lubelskim Towarzystwie Naukowym odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa pod hasłem „Dylematy animacji kulturalnej". Była to jednodniowa sesja, dlatego organizatorzy zaplanowali opublikowanie zbioru nadesłanych materiałów w formie książkowej pod tym samym tytułem jeszcze przez rozpoczęciem obrad. Istotnie wpłynęło to na przebieg konferencji, ponieważ prelegenci, na prośbę organizatorów, ograniczyli się do kilkuminutowych wystąpień, zawierających główne tezy referatów, traktując je jako zaczątek do owocnych dyskusji.

Dylematy animacji kulturalnej to trzecia książka o tej tematyce opracowana w Zakładzie Teorii Upowszechniania Kultury UMCS, a jej tytuł, jak podkreśla współredaktor wydania Janusz Gajda, wydaje się logiczną konsekwencją dokonujących się przemian społecznych i cywilizacyjnych oraz nadmiernie lansowanej przez politykę kulturalną animacji. Ponadto po raz kolejny podjęto temat ze względu na wieloznaczność, niejednoznaczność pojęć takich, jak: „kultura", „animacja społeczno-kulturalna", „animator kultury". Brano pod uwagę występujące niejednokrotnie różnice w wartościowaniu treści, które mają być upowszechniane, ożywiane i uznawane za wartościowe, jak i rozbieżności w ocenach badaczy dostrzegalnych i prognozowanych przemian cywilizacyjno-kulturowych na przełomie XX i XXI wieku. Ponadto dostrzeżono, że niewątpliwie zarówno nauka i praktyka animacyjna podlegają ciągłym zmianom, rozwijają się, wnoszą nowe poglądy, treści, koncepcje, jak i uwikłane są wieloma dylematami, wewnętrznymi sprzecznościami, napięciami oraz trudnościami zmian teraźniejszych, społecznych, cywilizacyjnych, kulturowych.

Zebrane w książce teksty zostały pogrupowane w częściach tematycznych, traktujących kolejno o: teoretycznym i metodologicznym statusie zagadnień animacji kulturalnej oraz perspektywach jej rozwoju, animatorze kultury w refleksji teoretycznej i w praktyce kształcenia (z uwzględnieniem problemów jego działalności oraz propozycji koncepcji kształcenia animatorów na studiach pedagogicznych) oraz samej animacji kultury w odniesieniu do innych paradygmatów działalności kulturalnej (łącznie z przedstawieniem rzeczywistości animacyjnej na podstawie badań empirycznych). Części te wyznaczyły ramy trzech sesji dyskusyjnych podczas konferencji naukowej.

Autorzy nadesłanych tekstów wiele uwagi poświęcili próbom oceny animacji (określenia jej charakteru, sił dynamicznych, związków z procesami kultury (uczestnictwem w kulturze, upowszechnianiem, uprzystępnianiem i udostępnianiem kultury). Podjęli również temat osoby animatora i w wielości znaczeń (statusu, funkcji, stylów, ról społecznych) próbowali szukać odpowiedzi na pytania, kim jest i jaki powinien być współczesny animator. Wielu autorów, poruszając to zagadnienie, przedstawiło również projekty, koncepcje kształcenia animatorów. Uwzględniono przy tym czwarty układ kultury, sporadyczny, w zlokalizowanych daleko przestrzeniach życia kulturalnego, poza własnym domem, macierzystym środowiskiem (turystyka, pobyty związane z odwiedzinami, wakacjami, pracą itp.). Zajęto się również sprawami polityki kulturalnej, zwłaszcza że w warunkach złożonej i trudnej rzeczywistości polskiej oraz w dobie braku konsekwentnej polityki kulturalnej państwa wyznacza ona naczelne miejsce animacji w edukacji kulturalnej oraz jest jednym ze skutecznych rozwiązań przeciwstawiania się kryzysowi w kulturze. Autorzy zwrócili również uwagę na aktualną kondycję i perspektywy rodzimego paradygmatu animacji, przy czym podkreślili jej mocne osadzenie w tradycji polskiej. Ponadto podjęto próbę ukazania różnie formułowanych teorii animacji, jak też kontrowersyjnych zagadnień teorii i praktyki animacyjnej, zwracając uwagę

na ukazanie i wyjaśnianie tych wszystkich nieporozumień i sprzeczności, które narosły w ostatnim czasie wokół tematu animacji kulturalnej, oraz na omówienie wielu pojawiających się w tej dziedzinie dylematów. Można pokusić się również o stwierdzenie, że przygotowano na tę konferencję swoisty zbiór diagnoz zjawisk, działań, procesów animacji, ze szczególnym uwzględnieniem jej roli w strategiach rozwoju środowisk lokalnych, regionów oraz jej przydatności w różnych formach, typach kształcenia i doskonalenia kadry (nauczycieli oraz pracowników kultury), jak i podjęto próbę oceny animacyjnej roli sztuki, nauki, form i metod animacji.

Temat rodowodu animacji został rozwinięty przez J. Gajdę, który postawił pytanie, gdzie należy się go doszukiwać (w socjologii wychowania i pedagogice społecznej, w idei pedagogiki kultury czy wreszcie w ideologii postmodernizmu), ponieważ idą za tym pewne konsekwencje, wpływające na istotę i charakter tego procesu. Dla doszukujących się związków animacji z upowszechnianiem i uczestnictwem, J. Gajda dokonał (nawiązując do czterech modeli animacji społeczno-kulturalnej Małgorzaty Kopczyńskiej) pewnych rozstrzygnięć, postulując traktowanie animacji jako procesu eklektycznego w treści, obejmującego w dużym stopniu owe procesy, podkreślając jednak, że są one odrębne, choć ściśle powiązane, a wyraźna odrębność animacji zaznacza się wówczas, gdy rozpatrujemy ją jako metodę.

Dzierżymir Jankowski w artykule „Edukacyjne intencje i aspekty animacji kulturalnej" podjął temat animacji i animatora oraz kierunku przemiany jego społecznej funkcji. Omówił również zagadnienie twórczości i autoedukacji, które są, zdaniem autora, wyzwaniem, koniecznością i szansą w czasach współczesnych oraz niezbędnymi elementami zarówno w działalności kulturalnej, jak i edukacyjnej.

W artykule „Czy działalność animatorów może rodzić dylematy?" Józef Kargul zaproponował analizę działalności animatorów kultury z punktu widzenia miejsc, gdzie można lokować aktywność animatorów. Autor opisał szczegółowo przestrzeń społeczną, publiczną oraz instytucjonalną z uwzględnieniem dylematów występujących w tych teoretycznie wyznaczonych obszarach.

Dylemat wyboru odpowiednich kryteriów aksjologicznych w realizowanej przez animatorów działalności kulturalnej i edukacyjnej podjął Dariusz Kubinowski, omawiając zasadnicze postawy wobec wartości: neutralność, subiektywizm, uniwersalizm aksjologiczny. Najwięcej jednak uwagi poświęcił postawie relatywizmu aksjologicznego (a ściślej zasadzie konstruktywnego relatywizmu), w której wyraża się głęboki sens wychowawczy animacji, traktowanej jako jedna z kluczowych koncepcji pedagogiki humanistycznej, a która wymaga od animatora kompetencji w wielu dziedzinach, taktu pedagogicznego, zdolności empatycznych, umiejętności właściwego diagnozowania i projektowania oraz stałego aktualizowania i weryfikowania wcześniejszych ustaleń.

W artykule „Rola kultury, edukacji i miejsce animacji w tworzeniu nowej formacji cywilizacyjno-ustrojowej" Jerzy Damrosz poruszył niezwykle istotne kwestie związane z kulturą i metodologią, etnopedagogiką i wychowaniem integralnym wobec animacji i edukacji kulturalnej. Autor podjął również temat dotyczący rzeczywistości, współczesności globalnej, głębokich przemian zachodzących w świecie i Polsce (głównie dotyczących transformacji ustrojowych, gospodarczych, społecznych i kulturowych), megatrendów w futurologii, powszechnie odczuwalnego wstrząsu cywilizacyjno-kulturowego (szok technologiczny, aksjologiczny, semazjologiczny, socjo-destabilizacyjny).

Urszula Kaczmarek rozpatrywała temat lokalności i animacji, dla której praca w środowiskach lokalnych jest jednym z priorytetowych zadań, ponieważ jej program, jak i program edukacji kulturalnej jest jedną z metod aktywnego

oddziaływania na rzeczywistość społeczno-kulturową. Autorka podkreśliła, że właśnie w lokalności szuka się remedium na dzisiejsze czasy, ponieważ jest to najbardziej naturalna forma samorządowego organizowania się społeczności lokalnej wokół wspólnych celów.

Obrady przebiegały w trzech sesjach tematycznych – zgodnych z częściami wydanej książki: *Teoretyczny i metodyczny status zagadnień animacji kulturalnej oraz perspektywy jej rozwoju* z referatami: Janusza Gajdy, Barbary Jedlewskiej, Wiesława Żardeckiego oraz ks. Leona Dyczewskiego.

Tuż po referatach zamieszczono głos w dyskusji J. Kargula, który zauważył, w nawiązaniu do wypowiedzi W. Żardeckiego, że mówić należy nie o ewolucji, ale dominujących tendencjach przemian animacji. Ponadto podkreślił, że edukacja medialna powinna odnosić się również do dorosłych oraz (w nawiązaniu do referatu B. Jedlewskiej) postulował przywiązywanie mniejszej wagi do definicji animacji, o której wiele i powiedziano, i napisano. Profesor rozpatrywał rozumienie wartości godności, solidarności i pluralizmu oraz omówił zbieżności animacji i postmodernizmu.

W dyskusji skoncentrowano się na zakresie animacji kulturalnej, jej kryteriach i wskaźnikach. Jak wynika z tekstów, żywą polemikę wywołał temat czystości animacji oraz prób znalezienia pomysłu na polską wersję animacji. Najwięcej kontrowersji wzbudził referat B. Jedlewskiej oraz postawione w nim pytanie o próby dookreślenia animacji oraz jasnego stwierdzenia, czy mamy rzeczywiście do czynienia z prawdziwą animacją, czy z pozorną jej formą (para- czy pseudoanimacja) i czy na pewno obraliśmy w naszym kraju właściwe kierunki polityki animacyjnej. W dyskusji odnotowano głosy: Józefa Kargula, Barbary Jedlewskiej, Anny Schindler, Dariusza Kubinowskiego, Wiesława Żardeckiego oraz ks. Leona Dyczewskiego.

W części II: *Animator kultury w refleksji teoretycznej i w praktyce kształcenia* pomieszczono referaty: Józefa Kargula, Ewy Dąbrowskiej oraz licznego grona pracowników Państwowego Pomaturalnego Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu, m.in.: Adama Nobisa, dyrektora PPSKAiB Krystyny Hrycyk, Anny Schindler oraz pracownika ZTUK UMCS Dariusza Kubinowskiego.

W części III: *Animacja wobec innych paradygmatów działalności kulturalnej* referenci przedstawili rzeczywistość animacyjną na podstawie własnych badań empirycznych. Byli to: Wojciech Bobrowicz, Agnieszka Barżykowska, Zbigniew Pakuła, Agata Pietroń.

Burzliwą dyskusję o animatorach oraz wpływie mediów wywołał J. Kargul, przeciwstawiając się standaryzowaniu cech animatorów za pomocą ram, matryc proponowanych przez E. Dąbrowską. Zarzucił osobom zajmującym się mediami, że bagatelizują wpływ mediów, które kreują, narzucają rzeczywistość, tyranizują odbiorców. W książce pomieszczony został także tekst opozycyjny L. Dyczewskiego, który twierdzi, że to nie media, ale ludzie oddziałują przez media – tak za mediami, jak i za animacją zawsze stoi i stać będzie człowiek. Kolejne teksty poświęcone są kwestii profesjonalizacji kształcenia animatorów oraz etyki animacji, która (w przeciwieństwie do manipulacji), będąc pracą z ludźmi i dla ludzi, dostrzega godność, potrzeby człowieczeństwa oraz dba o jego samorozwój. W dyskusji odnotowane zostały również głosy studentów, którzy najchętniej wypowiadali się o animacyjnej roli Internetu.

Z zawartych w książce tekstów wynika, iż konferencja naukowa potwierdziła aktualność tematu animacji. Dostrzeżono i podkreślono jej rozwój na gruncie polskim oraz pojawiające się zarówno w teorii, jak i praktyce liczne dylematy.

Podjęto kontrowersyjne zagadnienia działalności animacyjnej, ukazano i wyjaśniano narosłe nieporozumienia i sprzeczności oraz omówiono dostrzegalne dylematy animacji kulturalnej. Dostrzeżono również palącą potrzebę edukacji kultu-

ralnej, w tym obecnie rozumianej edukacji medialnej. Należy dodać, że autorzy, odwołując się do szczególnie interesujących tekstów, do współistniejących dziedzin, pobudzają do zgłębiania zagadnięty przez nich tematów, jak również do refleksyjnej postawy wobec wszelkich istotnych spraw poruszanych w ich materiałach, oczywiście, nie tylko odnoszących się do animacji i animatora.

Poprzednie publikacje Zakładu, traktujące o tej tematyce, odnalazły licznych zwolenników oraz wśród innych pozycji zajęły silne i ważne miejsce. Pozostaje wierzyć, że *Dylematy animacji kulturalnej*, będące owocem konferencji, jak i kontynuacją powyższych, z łatwością dołączą do tej listy. Najważniejsze jednak (za Jerzym Damroszem), by edukatorowi, animatorowi ułatwiły one drogę do uformowania własnej, dojrzałej i nowoczesnej strategii animacyjno-edukacyjnej.

Katarzyna Sądecka
Uniwersytet Marii Curie-Sklodowskiej

Elżbieta Górnikowska-Zwolak:
Szkic do portretu Ślązaczki. Refleksja feministyczna. Wydawnictwo „Śląsk", Katowice 2000, s. 254

Szkic do portretu Ślązaczki. Refleksja feministyczna Elżbiety Górnikowskiej-Zwolak to książka wydana staraniem Wydawnictwa Naukowego „Śląsk" w Katowicach, napisana przy współpracy Aliny Tobor. Autorka jest pracownikiem naukowym Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Od kilku lat przedmiotem jej zainteresowań, badań i wielu publikacji jest problematyka kobieca. Włączenie problematyki feministycznej do obszarów badań pedagogiki społecznej zaowocowało powstaniem recenzowanej pozycji.

Jest to próba rekonstrukcji świata społecznego mieszkanek Górnego Śląska (konkretnie – miasta Radzionków), urodzonych w dwóch pierwszych dekadach XX wieku. Studium, przeprowadzone metodą biograficzną, ma charakter feministyczny. Jak rozumie sama autorka ową feministyczną perspektywę, dowiadujemy się w słowie wstępnym: „Po pierwsze, jest to praca, która w sposób absolutnie zasadniczy dotyczy kobiecego doświadczenia. Jej przedmiotem jest przeszłość kobiet – dzieciństwo i młodość Ślązaczek oraz współczesność – ich życie obecne, ich osobista świadomość i wiedza, ukształtowane przez uczestnictwo w życiu społecznym. Po drugie, celem podjętych badań jest zrozumienie sytuacji (opresji) kobiet, a pośrednio pomoc w wypracowaniu metod zmiany zastanej sytuacji. Jest to zatem zaangażowane badanie kobiet. Podjęto je, aby zakwestionować *status quo*. Jakkolwiek bowiem tradycyjne rodziny śląskie (z mężem górnikiem bądź hutnikiem i żoną gospodynią domową) odchodzą w przeszłość, to kształtowane w tych rodzinach oczekiwania względem kobiet są przekazywane z pokolenia na pokolenie, mimo postępujących zmian ekonomicznych i społecznych. Ów konstrukt roli społecznej (Ślązaczek – M.J.) zawiera podwójne obciążenie (*double bourden*), czyli obciążenie pracą zawodową (...) i tradycyjną pracą domową, niezmiennie egzekwowaną w odniesieniu do kobiet pochodzących z rodzin śląskich" (s. 15).

Recenzowana praca składa się z przedmowy autorstwa Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, słowa wstępnego, czterech rozdziałów, podsumowania oraz bibliografii. Całość zamyka słownik wyrazów i zwrotów gwarowych. Każdy rozdział koncentruje uwagę czytelnika na innym aspekcie zagadnienia, a wszystkie układają się w logiczną i zwięzłą całość.

Pierwszy rozdział zatytułowany „Społeczna konstrukcja wiedzy o kobietach" ma charakter wprowadzenia w problematykę feministyczną. Autorka definiuje podstawowe dla swoich rozważań pojęcia, takie jak: feminizm, feminologia czy seksizm. Choć często używane, bywają rozumiane opacznie lub nie są

w ogóle zrozumiałe. Dowiadujemy się także, iż historia przekazywana w podręcznikach jest zapisem dziejów mężczyzn i – co postulują feministki – wymaga uzupełnienia o losy kobiet. Narzędziem konstruowania rzeczywistości społecznej jest język. W nim także kobiety są niewidoczne. Płeć męska uchodzi za nadrzędną i ogólniejszą, a język polski – jak zauważa autorka – nie odbiega pod tym względem od innych języków, również ma charakter seksistowski.

W rozdziale drugim, zatytułowanym „Problematyka i metoda badań własnych" autorka wyjaśnia przyczyny badania rdzennych mieszkanek Śląska, cel owych badań oraz ich aspekt pragmatyczny. „Celem badań było odtworzenie świata przeżyć osobistych Ślązaczki związanych z ginącym światem tradycyjnej kultury (...), rozeznanie czy i w jakim stopniu badane kobiety dostrzegają fakt zmiany ról, pozycji i udziału w życiu rodzinnym kobiet młodszych. (...) badania przeprowadzono z założeniem, iż pomogą one w zmianie zastanej sytuacji kobiet" (s. 6263). Aby jak najpełniej zrealizować założone cele, autorka posłużyła się metodą biograficzną, której wybór i trafność uzasadnia w dalszej części rozdziału. Na zakończenie tej części rozważań E. Górnikowska-Zwolak dokładnie charakteryzuje teren badań – miasto Radzionków. Jego znajomość stanowi warunek pełnego zrozumienia historii życia opowiadanych przez mieszkanki Radzionkowa.

Rozdział trzeci zatytułowany „Podział zadań i kompetencji w rodzinie śląskiej status kobiety" przybliża sytuację polityczno-gospodarczą Śląska zarówno przed II wojną światową, jak i w czasach powojennych. Szczególną uwagę autorka poświęca okresowi transformacji ustrojowej w latach 80. i 90. XX wieku oraz ich konsekwencji dla tradycyjnych rodzin górniczych i hutniczych. Umieszczenie opowieści o Ślązaczkach w kontekście politycznym, społecznym i kulturowym wydaje mi się ze wszech miar zasadne, gdy chcemy zrozumieć funkcjonowanie rodziny śląskiej w kolejnych dziesięcioleciach, dostrzec zmiany w owym funkcjonowaniu i ich przyczyny. Czytelnicy poznają, jak kształtowała się społeczna rola kobiety, zakres jej obowiązków, akceptacja (bądź jej brak) pracy zawodowej kobiet. Poznaje rytm życia i organizację gospodarstwa domowego, które regułowane były zmianową pracą męża, co miało ogromne znaczenie dla hierarchii ważności poszczególnych członków rodziny. I wreszcie, dowiaduje się, w jaki sposób były wychowywane dziewczęta w rodzinach śląskich, jakie role życiowe przewidywali dla nich rodzice, jak głęboko zdeterminowane było ich życie już od dzieciństwa.

Po zapoznaniu się ze statusem kobiety w rodzinie śląskiej można spokojnie przejść do lektury wspomnień Ślązaczek. Rozdział czwarty, będący zapisem owych wspomnień, zatytułowany jest „Portret Ślązaczki – na podstawie jednostkowych biografii". Czyta się go znakomicie. Autorka wybrała osiem spośród 24 rozmów z mieszkankami Śląska, przeprowadzonych przez Alinę Tobor. Jest to bez wątpienia najważniejsza część pracy – tworzą ją autentyczne głosy Ślązaczek. Gwara i wierny zapis fonetyczny sprawiają, że niemal słyszy się opowiadające kobiety. Pomocny okazuje się słownik wyrazów i zwrotów gwarowych, przezornie dołączony przez autorkę i umieszczony na końcu książki. Faktycznie, wobec pewnych słów czy sformułowań pozostawałam zupełnie bezradna. *Byłach ciymno jak. ...!* tak zapewne ujęlaby to jedna z respondentek.

Na podstawie zebranych rozmów autorka uzyskała (w miarę pełny) obraz życia Ślązaczek, a pośrednio wiedzę o ich osobistych przeżyciach, poglądach, stosunku do ról, jakie przyszło im pełnić. Każda z nich opowiada o swoim dzieciństwie, które zwykle upływało dziewczętom na ciężkiej pracy w gospodarstwie domowym, na pomocy matce. Co charakterystyczne, właściwie wszystkie re-

spondentki zwracają uwagę na podział obowiązków w ich rodzinnym domu, na zachowania i oczekiwania rodziców, także te w stosunku do dzieci różnej płci. Równocześnie wszystkie akceptują ten patriarchalny układ i przenoszą go potem na własne życie, własny dom rodzinny. Właściwie nie należy dziwić się takim poglądom tych starych kobiet, przecież od kołyski wpajano im szacunek dla mężczyzny i konieczność służebnej wobec niego postawy. Jest zresztą wiele kwestii, które badanym Ślązaczkom wydają się naturalne i zrozumiałe, a dla większości współczesnych kobiet byłyby nie do zaakceptowania brak dostępu do edukacji, brak uświadomienia seksualnego czy przygotowania do macierzyństwa, niepodejmowanie pracy zawodowej.

W podsumowaniu autorka analizuje zebrane opowieści, układa je w spójną całość i opatruje wnikliwym komentarzem. Dzięki opowieściom o doświadczeniach tych kobiet, o ich codzienności, Elżbiecie Górnikowskiej-Zwolak udaje się odtworzyć portret Ślązaczki; jest on efektem uchwycenia zbiorowego doświadczenia kobiet, a jednocześnie po trosze historią każdej z nich. „(...) nie ma takiej kobiety, której dzieje mówiłyby tylko o niej".

Forma książki wydała mi się przejrzysta i trafnie dobrana. Znakomitym uzupełnieniem wspomnień są fotografie kobiet i ich rodzin oraz kopie zapisków, świadectw szkolnych. Sprawiają, że obraz ich życia staje się namacalny, bardziej wiarygodny niż same tylko słowa. Zdjęcie kobiety w tradycyjnym śląskim stroju zdobi również okładkę książki, zachęcając do zapoznania się z jej treścią i sygnalizując problematykę.

Cały czas nurtuje mnie jeszcze problem tytułu, a właściwie jego drugiej części. *Refleksja feministyczna* wskazuje, czego mogą spodziewać się czytelnicy i jest to niejako uczciwe postawienie sprawy. Piszę „uczciwe", ponieważ świadomość feministyczna w naszym kraju jest wciąż jeszcze w powijakach. Feminizm straszy, wywołuje ironiczny uśmiech lub uprzejme zdziwienie. Ale, niestety, nie intryguje, nie zmusza do zastanowienia. Wiele młodych kobiet, studentek, na dźwięk tego słowa wręcz się wzdraga. Wszystko, co „feministyczne" jest niedobre, śmieszne, przesadne, czepialskie. Piszę o tym, ponieważ zastanawiam się, czy więcej osób sięgnęłoby po tę książkę, gdyby tytuł nie zawierał owego kontrowersyjnego słowa. Czy umieszczenie feminizmu w tytule nie zawęziło grona jej odbiorców o osoby noszące w sobie uprzedzenia i stereotypy. Wiem, że takowe tkwią w ludziach i przejawiają się w przykrych i złośliwych komentarzach, z jakimi spotykam się jako osoba zainteresowana feminizmem, jako feministka.

W moim przekonaniu jest to książka, która może pomóc kobietom mieszkającym w tym regionie lub stąd pochodzącym w zrozumieniu przeszłości oraz własnych źródeł. To z kolei może wesprzeć je w przyszłości, przygotować do nowego życia, do wyzwań, jakie stają przed współczesną kobietą, jakie niesie rozwój cywilizacji i zmiana obyczajowości. Autorka pozwala również na porównanie życia kobiet w dwóch różnych okresach, niemal epokach. Dzięki temu czytelniczki mogą obserwować zmiany, jakie dokonywały się przez lata, potencjał, jaki tkwił w kobietach, które powoli zmieniały swoje życie. I tu pojawia się perspektywa współczesnych zmian, których kobiety muszą dokonać same, do których powinny konsekwentnie dążyć, świadome swoich możliwości.

Szkic do portretu Ślązaczki poleciłabym wszystkim mieszkankom Śląska – starszym, żeby odnalazły w nim fragment siebie i swoich doświadczeń, młodszym, często nie identyfikującym się z tym regionem i jego kulturą – by dowiedziały się czegoś nowego o swoich przodkiniach, o sile tradycji oraz o tym, jak ogromne mają szczęście mogąc wybrać sobie szkołę i kandydata na życiowego partnera.

Myślę, że recenzowana książka Elżbiety Górnikowskiej-Zwolak może zainteresować także mieszkanki innych regionów, stanowić wartościową i pożyteczną lekturę dla wszystkich kobiet poszukujących kobiecej perspektywy świata.

Małgorzata Jonczy
Uniwersytet Śląski

Krystyna Błeszyńska: ***Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych.*** Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001, s. 341

Czym jest rehabilitacja? Odpowiedź, na to pytanie nie wydaje się trudna. Bez problemu można przytoczyć wiele definicji, które w mniej lub bardziej przystępny sposób tłumaczą, co kryje się pod tym pojęciem. Od początku pracy z osobami niepełnosprawnymi z powodu przewlekłych zaburzeń psychicznych poszukiwałam definicji, która najwierniej oddawałaby istotę rehabilitacji tych osób. Definicja Douglasa Bennetta z roku 1978 (por. Shepherd, 1999) wydała się najbliższa mojemu rozumieniu rehabilitacji. Bennett bowiem określa rehabilitację jako taki rodzaj pomocy osobie niepełnosprawnej, aby przy wykorzystaniu pozostałego jej potencjału możliwości i umiejętności, osoba ta mogła uczestniczyć w życiu społecznym. A zatem rehabilitacja jest niczym innym, jak usprawnianiem funkcjonowania w rolach społecznych. Wiedza ta jednak nie wystarczyła na długo. Pojawiły się nowe pytania: W jakich rolach osoby niepełnosprawne chciałyby, żeby je usprawniano? Jaką teorią należy poprzeć nasze rehabilitacyjne działania, aby nie były one działaniami „po omacku"? Dotąd bezskutecznie szukałam odpowiedzi w literaturze. Książka Krystyny Błeszyńskiej *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznej* zawiera odpowiedzi na większość moich pytań. Książka ta nie opisuje, co prawda, problemów osób z zaburzeniami psychicznymi, ale dostarcza wielu cennych informacji, które mogą wyznaczać kierunki moich dalszych poszukiwań.

Zagadnienie tożsamości społecznej od wielu lat cieszy się dużym zainteresowaniem wśród psychologów, pedagogów, filozofów, socjologów czy antropologów. Dostrzegano wagę kwestii badań nad tożsamością grup i jednostek, natomiast rzadko zajmowano się problemem tożsamości osób niepełnosprawnych. Książka, jak informuje autorka, jest pionierską próbą spojrzenia na kwestię tożsamości osób niepełnosprawnych z perspektywy nauk socjologicznych i psychologiczno-pedagogicznych.

Praca składa się z czterech części podzielonych na jedenaście rozdziałów. W pierwszym z nich autorka poświęca dużo miejsca koncepcjom tożsamości w ujęciu H. Tajfela, J.H. Turnera oraz M. Jarymowicz, a także funkcjom i genezie tożsamości społecznej.

Rozdział drugi stanowi opis warunków formowania się tożsamości osób niepełnosprawnych. Poruszane w nim kwestie niepełnosprawności w powiązaniu z procesami stygmatyzacji i niepełnosprawności jako roli społecznej uważam za szczególnie stymulujące refleksję intelektualną.

Rozdział trzeci szeroko opisuje relację „tożsamość społeczna – rehabilitacja". Z dużym zainteresowaniem czyta się zawartą w nim próbę usystematyzowania definicji rehabilitacji i płaszczyzn oddziaływań rehabilitacyjnych. Jest to warte polecenia szczególnie osobom zajmującym się w praktyce rehabilitacją osób niepełnosprawnych, często zagubionym w chaosie definicyjnym.

W kolejnym rozdziale czytelnik zostaje zapoznany z przedmiotem i celem badań własnych autorki, która postawiła sobie zadanie zidentyfikowania roli czynników determinujących kształtowanie się struktury utożsamień społecznych. Interesuje ją szczególnie rodzaj sprawności fizycznej i więź osoby niepełnosprawnej ze środowiskiem rodzinnym. Rozdział piąty szczegółowo opisuje zmienne i ich wskaź-

niki, problem ogólny, pytania szczegółowe i hipotezy badawcze. Podstawę opracowania przez Błeszyńską hipotez badawczych stanowiły szeroko przedstawione wyniki badań innych autorów zajmujących się grupą osób niepełnosprawnych. Badaniami objęto osoby niepełnosprawne, postrzegane w naszym społeczeństwie jako typowe dla tej kategorii, ponieważ ich dysfunkcja jest na tyle widoczna, iż bezsprzecznie kwalifikowane są do grona osób niepełnosprawnych. Błeszyńska skoncentrowała się na grupie osób niewidomych i niesprawnych ruchowo. Być może bardziej, a przynajmniej równie interesująca byłaby grupa „nietypowa" – osób z zaburzeniami psychicznymi. W przypadku tej grupy, brak fizycznej dysfunkcji u jej członków powoduje, że nie są oni postrzegani przez społeczeństwo jako niepełnosprawni. Należy oddać, że tendencja do marginalizacji tej grupy jest na pewno większa niż osób z dysfunkcją narządu ruchu czy niewidomych. Zauważmy, że w przypadku większości osób niesprawnych motorycznie i niewidomych proces socjalizacji następuje w podobny sposób. Są oni poddawani długotrwałemu pobytowi w izolowanych instytucjach przeznaczonych wyłącznie dla osób niepełnosprawnych, a ich kształcenie odbywa się w zamkniętych placówkach, często bez kontaktu z rodziną. Również w dorosłym życiu, jak zauważa Błeszyńska, usługi świadczone na rzecz osób niesprawnych motorycznie i niewidomych cechuje wysoki stopień instytucjonalizacji. W przypadku osób z zaburzeniami psychicznymi sytuacja jest bardziej skomplikowana. Ludzi należących do tej grupy nie łączy nic oprócz wydłużonych i częstych pobytów w szpitalach psychiatrycznych, a proces wchodzenia w rolę osoby niepełnosprawnej zazwyczaj rozpoczyna się w późniejszych latach życia.

Dla zainteresowanych technicznymi szczegółami ustalania struktury utożsamień społecznych osób należących do kategorii osób niepełnosprawnych lektura rozdziału siódmego na pewno będzie satysfakcjonująca. Czytelnik znajdzie tam dokładną prezentację procedur metodologicznych i statystycznych, prowadzących do uzyskania syntetycznego i klarownego obrazu utożsamień społecznych osób niepełnosprawnych.

Wyniki przeprowadzonego przez autorkę badania (opisane w rozdziałach ósmym, dziewiątym i dziesiątym) dowodzą, że osoby należące do grupy niepełnosprawnych najsilniej identyfikują się z kategoriami wyodrębniającymi ich zbiorowość, a charakteryzującymi się najniższym zabarwieniem pejoratywnym. Najwyższy stopień identyfikacji osiągnęła kategoria „osoba niepełnosprawna". Nie wykazano, by stopień utożsamiania się z kategoriami branymi pod uwagę zależał od rodzaju sprawności badanych. Dowiedziono natomiast, że kategoria „osoba niepełnosprawna" należy do identyfikacji centralnych dla kształtowania się tożsamości społecznej, jednak nie jest uznawana za esencjonalną. Zaistniały fakt jest tłumaczony przez Błeszyńską naturalną skłonnością osób niepełnosprawnych do nadawania wyższej rangi identyfikacjom z kategoriami takimi, jak: gatunek ludzki, płeć, narodowość, przyjaciel, rodzina, wiek, status społeczny czy miejsce zamieszkania, a także naturalnym mechanizmem rozwijania tożsamości o zabarwieniu pozytywnym poprzez wykazywanie silniejszego utożsamiania się z grupą postrzeganą jako bardziej atrakcyjną.

W rozdziale dziewiątym ma miejsce przedstawienie stopnia utożsamiania badanych niepełnosprawnych z konkretnymi kategoriami. Autorka, kierując się przytaczaną w pracy koncepcją M. Jarymowicz, wzięła pod uwagę identyfikacje mieszczące się w dwóch subkategoriach: „My – grupowe" oraz „My – kategorialne". Na pierwszą z nich składają się identyfikacje z niewielkimi zbiorowościami, charakteryzujące się bezpośrednią i częstą stycznością osób należących do zbiorowości. Natomiast drugą tworzą identyfikacje z większymi zbiorowościami społecznymi, gdzie kontakty osobiste członków nie są konieczne. Jako praktyka zajmującego się rehabilitacją osób niepełnosprawnych interesowałyby

mnie pominięte przez Błeszyńską identyfikacje należące do trzeciej subkategorii „My atrybucyjne", które są wyselekcjonowane na podstawie wspólnoty zainteresowań czy stylu życia. Jak zauważa autorka we wstępie książki, mają one znaczący wpływ na proces społecznego rozwoju jednostki.

W kolejnym rozdziale czytelnik zapoznawany jest ze szczegółowo opisanymi i przedstawionymi graficznie strukturami identyfikacji osób pełnosprawnych, niesprawnych ruchowo i niewidomych, kierując się kryterium kompletności i braku kompletności utożsamień z kategoriami rodzinnymi. Podsumowując oba rozdziały, chciałabym zacytować autorkę, która stwierdza, że „układ struktur identyfikacji społecznych istotnie różnicuje oddziaływanie obu analizowanych czynników – rodzaju sprawności oraz siły więzi rodzinnej".

W rozdziale jedenastym autorka w skondensowany sposób przedstawia konfrontację postawionych hipotez i uzyskanych wyników badań. To również próba uogólnienia i formulowania postulatów praktycznych. Czytelnik słusznie może się spodziewać, że po tak dalece rozbudowanych i rzetelnie przygotowanych rozdziałach poprzedzających, otrzyma propozycję nowatorskich rodzajów działań na rzecz osób z dysfunkcjami. Tymczasem autorka podaje rozwiązania, które, jak sądzę, nie są nowe nawet dla przeciętnego praktyka zajmującego się rehabilitacją osób niepełnosprawnych. Są to: stwarzanie środowiska najmniej ograniczającego możliwości osób niepełnosprawnych, przeciwdziałanie marginalizacji, automarginalizacji i separacji instytucjonalnej, a także współpraca z rodziną. Nie wydaje mi się, żeby Błeszyńska w pełni wykorzystała swoją rozległą wiedzę teoretyczną popartą wynikami przeprowadzonych badań. Przyznam, że oczekiwałam bardziej nowatorskich postulatów.

Zainteresowany czytelnik spotka się ze stylem pisania trudnym, rozbudowanym, czasem zagmatwanym, co skłania do szczególnej koncentracji i wysiłku. Nie należy jednak odbierać tego jako mankamentu pracy, albowiem nie można oczekiwać, by pozycja traktująca o zagadnieniach tak skomplikowanych, była pisana językiem potocznym.

Odpowiedź na pytanie – dla kogo Krystyna Błeszyńska napisała książkę *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*, jest dla mnie oczywista. Otóż nie dla przeciętnego studenta wydziału pedagogicznego bądź innego kierunku studiów, ani nie dla niecierpliwego praktyka zajmującego się rehabilitacją osób niepełnosprawnych, jak również nie dla rodzica oczekującego prostych i gotowych wskazówek. Jest to pozycja dla wnikliwego, dociekliwego czytelnika, potrafiącego docenić olbrzymi wkład pracy i subtelne rozważania teoretyczne, wsparte rzetelnymi badaniami własnymi autorki.

To, co uważam za najcenniejsze w recenzowanej pracy, to uświadomienie, jak ważne jest poznanie struktury tożsamości społecznej przez wszystkie osoby mające kontakt z niepełnosprawnymi. Zgadzam się, niestety, z autorką, która twierdzi, iż wiedza z zakresu psychologicznych aspektów tożsamości społecznej w środowisku pedagogów specjalnych jest zbyt uboga, a przecież znajomość struktury utożsamień powinna wyznaczać kierunek podejmowania wszechstronnych oddziaływań rehabilitacyjnych.

Recenzowana książka z całą pewnością może stać się elementarzem dla innych badaczy, którzy zaciekawieni tematem, pokuszą się o przeprowadzenie badań w grupach osób o nieuwzględnionych rodzajach niepełnosprawności lub wzbogacą strukturę utożsamień społecznych osób niepełnosprawnych o kategorie pominięte przez autorkę.

Bibliografia

Shepherd G.: *Rehabilitacja w psychiatrii*. Towarzystwo Amici di Tworki, Pruszków 1999

Sylwia Marlena Kozub
Stowarzyszenie na rzecz Rehabilitacji Psychiatrycznej, Klub Pacjenta „Przystań" w Białymstoku

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2002

Piotr Jan Przybysz, Agnieszka Suchocka-Mieszkuniec
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

VII OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA „EDUKACJA WOBEC WYZWAŃ KULTUROWO-CYWILIZACYJNYCH", Gdynia–Władysławowo, 7–8 maja 2002 roku

Pod patronatem Katedry Nauk Humanistycznych Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni odbyła się VII Ogólnopolska Konferencja Naukowa. Tegoroczne spotkanie zatytułowano „Edukacja wobec wyzwań kulturowo-cywilizacyjnych".

Pierwszy dzień obrad podzielono na: obrady plenarne oraz obrady w grupach tematycznych.

Podczas obrad plenarnych przedstawiono następujące referaty: prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, *Edukacja w dialogu międzykulturowym*; dr hab. Kazimierz Wojnowski, dr Roman D. Tauber, *Wspólnotowość istnienia i globalność bytowania ludzkiego. Człowiek w małej i wielkiej lokalizacji przebywania*; prof. dr hab. Wiesław Mysłek, *Współczesna myśl chrześcijańska wobec cywilizacji naukowo-technicznej*; dr Piotr J. Przybysz, *O kryzysie kultury i cywilizacji – na marginesie propozycji Stefana Morawskiego*.

Zaprezentowane referaty dotyczyły m.in. nieuchronności zjawiska globalizacji i konsekwencji, jakie niesie ono dla istnienia człowieka i komunikacji międzykulturowej. Poruszone zostały problemy wspólnotowości istnienia człowieka, dawne oraz obecne znaczenie tego pojęcia. Mówiono o tym, że dominującym fenomenem teraźniejszości stało się rozpowszechnianie zunifikowanych standardów cywilizacyjnych, stylów egzystencji, wzorów kultury masowej. Ogromną rolę w tej totalizacji odgrywają media. Przyczyniają się one do „skracania" przestrzeni, umiejscawiają człowieka w sytuacjach przestrzennie odległych. Dr hab. Kazimierz Wojnowski zwrócił uwagę na globalizację aksjologiczną, którą charakteryzuje wzrastająca zjawiskowość tzw. aksjopresji. Przeważa aksjopresja negatywna, czyli totalność aksjologicznego zła. Wyrazem tego jest sfera rozszerzającej się patologii.

Proces globalizacji powoduje konieczność stykania się różnych kultur, światopoglądów. Wielokulturowość wyzwala porównywanie, uświadamianie różnic, stawianie pytań: Kim jestem? Kim chcę być? Jakie wartości dopuszczane są w kontekście uznawanego kanonu kulturowego? J. Nikitorowicz potwierdza tezę, że nie sposób bezkolizyjnie i owocnie nawiązać kontakt z innymi kulturami, jeśli nie ma się silnego zakorzenienia we własnej tożsamości kulturowej. Uważa, że obecnie jesteśmy skazani na dialog kultury rodzimej i uniwersalnej. Jednakże jest on niemożliwy bez działań edukacyjnych do dialogu międzykulturowego.

W godzinach popołudniowych rozpoczęły się obrady w grupach tematycznych:

I. Globalizacja a edukacja, kontekst kulturowo-cywilizacyjny.

II. Ekonomiczny wymiar edukacji.

III. Pedagogika wobec człowieka globalnego.

IV. Psychologia wobec zmieniającego się uniwersum aksjologicznego.

W grupie pierwszej przedstawiono pięć referatów: dr Andrzej Łapa, *Oblicza globalizacji – od destrukcji do umiarkowanego optymizmu*; dr Grzegorz Piwnicki, *Zagrożenia cywilizacyjno-kulturowe przełomu XX i XXI wieku wynikające z globalizacji*; dr Renata Maćkowska, *Wartości polityczne w procesie globalizacji*; dr Tomasz Jakowuk, dr Marian Marcinkowski, *Styl życia wobec zagrożeń zdrowia jednostki i społeczeństwa*; dr Agata Cudowska, *Samorealizacja w perspektywie poszukiwań nowego ideału wychowania człowieka globalnego, próba wpisywania znaczeń*; dr Beata Eder-Nocoń, *Globalizm – pedagogiczne nadzieje i zwątpienia*.

W większości wystąpień definiowano pojęcie globalizacji. Z dużym zainteresowaniem słuchaczy spotkało się wystąpienie B. Eder-Nocoń, która stwierdziła, że globalizacja niesie pedagogiczne nadzieje, ale także zwątpienia. Autorka przedstawiła wizję elektronicznej wioski wg A. Tofflera, która stanowi obraz odrodzonych więzi rodzinnych, ciepła, wzajemnego zrozumienia. Jednak istnieje druga strona tego idyllicznego obrazu – wolne związki w najróżniejszych odmianach i owoce tychże – dzieci. Kochane przez wielu nie czują miłości nikogo, żyją w uczuciowym galimatiasie. Zatracamy sens człowieczeństwa poprzez konsumpcję uczuć, a przecież nie można dokonać przeobrażeń w porządku wartości. Autorka widzi dużą rolę pedagogiki – wspomaganie człowieczego rozwoju w dobie globalizacji.

Referenci zwrócili uwagę na zagrożenia i wyzwania współczesnej cywilizacji. Oddalamy się od naturalnych warunków życia, co prowadzi do zagrożenia zdrowia, życia oraz dysfunkcji psychicznych. Za taki stan rzeczy odpowiadają czynniki zewnętrzne, ale także indywidualne zachowania antyzdrowotne. Aby to zmienić, potrzebna jest prawdziwa edukacja zdrowotna, która pomoże „człowiekowi pozytywnie wpływać na własne samopoczucie i kondycję"[1]. A. Łapa poddał analizie wielość reakcji społecznych, jakie wywołuje zjawisko globalizacji: od radykalnego sprzeciwu, poprzez cyniczny pesymizm, pragmatyczną akceptację, aż do upartego optymizmu. Autor zauważył, że u większości

osób przeważają zachowania frustracyjne i lękowe. Reakcje także mogą być spowodowane:

- brakiem zrozumienia dla realizowanych reform i nowych reguł życia społecznego;
- narastaniem problemów wywołanych bezdomnością, bezrobociem, patologiami;
- niemożnością odnalezienia swojego miejsca w przyszłości, skupieniem się na teraźniejszości;
- ograniczonymi kompetencjami technicznymi i językowymi.

Receptą na te bolączki może być skonstruowanie nowego ideału wychowania, wychodzącego naprzeciw potrzebom współczesnego społeczeństwa globalnego. A. Cudowska pokłada nadzieję w samorealizacji, kreatywności, autokreatywności we wszystkich możliwych obszarach ludzkiej egzystencji. Twórcza postawa wobec siebie i świata umożliwi uporanie się z wyzwaniami współczesności.

W grupie drugiej przedstawiono trzy referaty: dr Bogumiła Barańska, *Ekonomiczny wymiar w dostępie do edukacji*; dr Iwona Kowalska, *Programy stypendialne jako przykład tworzenia kapitału*; dr Jacek Górnikiewicz, *DL na polskim rynku usług edukacyjnych: między służbą idei i biznesem*.

Burzliwą dyskusję wywołało wystąpienie J. Górnikiewicza dotyczące nauczania na odległość (*Distance Learning*). Autor przedstawił funkcjonowanie DL w USA, gdzie jest ono tańsze od tradycyjnego nauczania nawet o 50%, tym samym stanowi obszar dobrych interesów i dla organizatorów, i dla korzystających z tej formy edukacji studentów. A jak to wygląda w Polsce?

Przeprowadzono badanie, które miało odpowiedzieć na pytanie, na ile poszczególni krajowi oferenci edukacji na dystans postępują z regułami biznes-planu oraz jaki jest stopień ich profesjonalizmu. Wynik okazał się dość kiepski. Część szkół potraktowała DL jako teren aktywności wart inwestycji; inne jako próby testowania edukacyjnych nowinek; duża część szkół w ogóle nie kwapi się z aktualizacją swoich stron internetowych oraz podawaniem szczegółów własnych poczynań; większość proponuje opłaty niezróżnicowane, a niekiedy droższe niż tradycyjne placówki edukacyjne. Na zakończenie autor wyraził nadzieję, że z biegiem lat coraz więcej szkół prowadzących DL funkcjonować będzie na wzór Zachodni, że będą one działać w sposób profesjonalny, podnosząc jakość i atrakcyjność studiowania, minimalizując koszty ponoszone przez studentów.

W grupie trzeciej zaprezentowano następujące referaty: dr hab. Bogdan Zalewski, *Kształtowanie się tożsamości i obywatelstwa europejskiego u dzieci i młodzieży*; dr Katarzyna Gabryś, *Rola wartości w budowaniu tożsamości pedagogicznej przyszłych nauczycieli*; dr Ewa Białek, *Nowa pedagogika edukacja siebie samego*.

Autorzy powyższych referatów skupili się na programach edukacyjnych przygotowujących dzieci i młodzież do życia w „jednej" Europie, wartościach, jakimi powinni kierować się przyszli nauczyciele, oraz nowym obliczu pedagogiki – świadomym wyborze drogi, czyli edukacji siebie samego.

Grupa czwarta składała się z następujących wystąpień: dr Ewa Białek, *Nowa psychologia i nowa pedagogika – psychosynteza w edukacji*; dr Iwona Gryniuk – Toruń, *Wspomaganie w rozwoju – celem współczesnej edukacji*; mgr Anita A. Rawa, *Rola nauczyciela w procesie wychowania dziecka – problem etykietowania płciowego*; dr Bazyli Panasiuk, *Ofiary traumy psychicznej jako wyzwanie dla psychologów i ludzi dobrej woli*; mgr Janina Smolińska-Mlak, *Przywrócić sens życiu*.

W grupie tej zastanawiano się, w jaki sposób psychologia może stanąć naprzeciw zagrożeniom dekonstrukcji psychicznej, jaką niesie postęp, globalizacja, wzrastające tempo życia. Nadmiar wymagań stawianych „globalnemu człowiekowi" spowodował, że coraz bardziej ceni się przygotowanie do życia, pozwalające na adaptację i rozwój w ciągle zmieniających się warunkach. Kształcenie powinno przygotowywać do skomplikowanego i pełnego wyzwań życia. Nowe pojęcie – psychologia edukacji jako wspomaganie rozwoju drugiej osoby. Z przykrością stwierdzono, że nowe czasy obfitują w przypadki kryzysu tożsamości, rozpadu osobniczej integralności. Wymaga to pracy ze strony medycyny, psychologii, ale także wsparcia ze strony osób bliskich.

Dnia 8 maja obrady podzielono na trzy grupy tematyczne:

I. Edukacja wobec zmian. Referenci: prof. Jolanta Wilsz, *Wykorzystanie metod systemowych przy tworzeniu nowego systemu edukacji*; dr Maria Węgrzecka, *Dążenie prospołeczne zaniedbany aspekt kształcenia młodzieży akademickiej*; mgr Krzysztof Biel, *Nauczyciel wychowujący w opiniach studentów studium pedagogicznego AE w Krakowie*; mgr Agnieszka Suchocka-Mieszkuniec, *Działalność innowacyjna nauczycieli w świetle reformy systemu edukacji*.

Podczas dyskusji stwierdzono, że studentom kierunków pedagogicznych brakuje zajęć z zakresu wychowania. Skupiając się głównie na dydaktyce, osiąganiu coraz lepszych wyników w nauce, zapomniano o sferze wychowania młodych ludzi. Reforma systemu edukacji postuluje, oprócz przekazywania wiedzy teoretycznej, kształtowanie przez nauczyciela w pełni funkcjonującej osoby, która będzie potrafiła w sposób twórczy wykorzystywać nabytą wiedzę i zaspokajać swoje potrzeby poznawcze. Jeżeli jednak nie dokona się zmian w edukacji przyszłych pedagogów, to te szczytne cele pozostaną jedynie zapisami na papierze.

II. Edukacja w kontekście kultury i religii. Referenci: dr Danuta Tomaszewska, *Kultura ekologiczna a kompetencja cywilizacyjna (perspektywa socjologiczna)*; dr Irena Bartusiak, *Kultura fizyczna w edukacji środowiskowej globalnego nastolatka*; mgr Radosław S. Czarnecki, *Mistyczni spirytuałowie doby reformacji a świeckość dzisiejszej Europy*; mgr inż. Adrian Nocoń, *Logika rozmyta jako przykład nowych możliwości w badaniach nad wartościami*.

Wnioski referentów: w świadomości ludzi ujawniają się obawy i lęki mające swe źródło w narastających zagrożeniach cywilizacyjnych dla środowiska naturalnego i ludzkości. Czy mamy cześć dla życia, skoro je niszczymy, unicestwiając siebie i następne pokolenia?

Zastanawiano się także, czy po wydarzeniach 11 września 2001 roku można stwierdzić, że sacrum i profanum są rozdzielne w sprawach politycznych, społecznych... Jest to niesłychanie ważna kwestia dla edukacji przyszłych pokoleń, gdyż renesans religii w fundamentalno-postmodernistycznym wydaniu niesie liczne zagrożenia.

III. Edukacja wobec wojny i globalizacji. Referenci: mgr Iwona Kaczmarek-Murzyniec, *Socjologia wiedzy i nauki a problem globalizacji*; dr Wincenty Karawajczyk, *Teoria wojny a edukacja wojskowa. Wyzwania na progu XXI wieku*; dr Janusz Tomaszewski, *Globalizm czy regionalizacja – edukacja dla międzykulturowego zarządzania*; dr Tadeusz Sakowicz, *Rozpad więzi społecznych jako skutek zjawiska dysfunkcjonalności rodziny na przykładzie skazanych i odsiadujących wyroki w zakładach karnych*.

Rozważania tej grupy można podsumować stwierdzeniem W. Bożeńskiego: „Hodowla zniewolonego człowieka idzie teraz pełną parą. Jej podstawą jest wzbudzanie pożądania do gromadzenia przedmiotów i treści, które w rezultacie bezlitośnie zaciskają obręcz urzeczowienia wokół tak istniejącego człowieka. Piękno, sztuka, muzyka, literatura, czyli źródła przeżyć, uczuć i emocji, zostały zepchnięte na całkowicie nieważny margines wychowania i wykształcenia. W ten sposób rodzi się ludzka bestia – istota poznająca, ale nieprzeżywająca. Ślepa na Piękno, lecz z radosnym podnieceniem rzucająca się ku rzeczom; w ich poznawaniu, używaniu i pomnażaniu znajduje najwartościowszy pokarm dla swego żarłocznego istnienia, które jest faktycznie zatraceniem człowieczeństwa".

Na zakończenie dwudniowych obrad przedstawiciele poszczególnych sekcji przedstawili problematykę podejmowaną w ich grupach tematycznych oraz podsumowali całość.

Organizatorzy zaprosili zainteresowanych na ósmą już edycję konferencji „Edukacja wobec integracji europejskiej".

Przypisy

[1] H. Rylke: *W zgodzie z dobą i uczuciem. Z doświadczeń nauczycieli i psychologów*. WSiP, Warszawa 1993, s. 132.

Ewa Ogrodzka-Mazur,
Alina Szczurek-Boruta,
Janina Urban
Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie

„EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA, GLOBALNA, LOKALNA, NARODOWA, KONFRONTACJE, NADZIEJE I KONTROWERSJE" – SPRAWOZDANIE Z OBRAD IV SEKCJI IV OGÓLNOPOLSKIEGO ZJAZDU PEDAGOGICZNEGO
Olsztyn, 20–22 września 2001 roku

IV Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny poświęcony był problematyce edukacyjnych wyzwań, szans i zagrożeń płynących z przyszłości, globalizmu i jednoczenia się Europy. Hasło ogólne Zjazdu: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, a tym bardziej wystąpienie prof. dra hab. Tadeusza Lewowickiego (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie) na temat: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej* skłoniło uczestników sekcji IV do refleksji nad zawartością formuły – edukacja międzykulturowa.

T. Lewowicki stwierdza: „(...) w okresie trudnych zmagań o ukształtowanie nowego modelu życia politycznego, społecznego, ekonomiczno-gospodarczego i kulturalnego na naszym Kontynencie, duże nadzieje wiąże się z edukacją międzykulturową – znajdującą ostatnio wiele ujęć teoretycznych i coraz bogatszą w bardzo wartościowe doświadczenia praktyczne".

IV Sekcja Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie była najsilniej związana z przewodnią tematyką Zjazdu. Z powodu dużej liczby zgłoszonych wystąpień i uczestnictwa, kierownictwo sekcji zdecydowało, aby obrady toczyły się w trzech sesjach, z których każda poświęcona była odrębnym zagadnieniom: genezie i wielowymiarowości globalizacji jako wyzwania dla narodowych systemów edukacji; praktycznej i instytucjonalnej postaci integracji europejskiej; kulturowym oraz etycznym dylematom lokalności i globalności kultury i wychowania.

Sesje były prowadzone przez moderatorów, w kolejności: prof. dra hab. Tadeusza Lewowickiego, prof. dra hab. Wiktora Rabczuka (Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie) i prof. dra hab. Jerzego Nikitorowicza (Uniwersytet w Białymstoku). Każdy z nich dobierał sobie (lub deklarowali chęć uczestnictwa sami zainteresowani) uczestników, którzy dokonywali wprowadzenia w merytoryczną problematykę sesji i prowadzili dyskusję.

W pracach sekcji uczestniczyło ponad 70 osób z 19 ośrodków akademickich: Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Zielonogórskiego, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu w Białymstoku, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Uniwersytetu Śląskiego Filia w Cieszynie, Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Akademii Bydgoskiej, Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie, Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Szkoły Wyższej Warszawskiej, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim. W tej sekcji brał także udział prof. dr hab. Iwan Ziaziun – były przewodniczący Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy oraz minister szkolnictwa Ukrainy, dyrektor Instytutu Pedagogiki Pracy ANP w Kijowie. Środowisko praktyki edukacyjnej reprezentowali nauczyciele Szkoły Podstawowej w Głodnicy.

Sesja pierwsza – geneza i wielowymiarowość globalizacji jako wyzwanie dla narodowych systemów edukacji

Referat wprowadzający do obrad sesji I nt. *Globalizacja w funkcji regulatora strategii rozwoju* wygłosił prof. dr hab. Tadeusz Pilch (Uniwersytet Warszawski), wskazując w swym wystąpieniu na ekonomiczne, społeczne, kulturowe i edukacyjne wymiary procesu globalizacji oraz formułując pytania, mające istotne znaczenie dla dalszego przebiegu debaty – czy globalizacja jest szansą rozwoju czy koniecznością marginalizacji oraz czy szkoła może być przedmiotem wolnej gry sił, czy powinna być elementem wyrozumowanej strategii rozwoju lokalnego społeczeństwa obywatelskiego, realizująca jego aspiracje i przez niego kontrolowana przy wsparciu społeczeństwa?

Głos w dyskusji zabrało 16 osób. Moderator debaty – T. Lewowicki – podkreślił ważność kwestii globalizacji we współczesnych procesach edukacyjnych w dwóch zasadniczych obszarach – pojmowania globalizacji jako ideologii (aksjologii) oraz treści, jakie niesie globalizacja, zwłaszcza do polskiego systemu oświaty.

W. Rabczuk – wskazując na negatywne konsekwencje globalizacji, takie m.in. jak: rozwój kultury masowej i przekształcanie się świata w „globalną wioskę", wypieranie języków narodowych, narkomanię i szerzenie się chorób o zasięgu globalnym, umiędzynarodowienie terroryzmu, wirtualność transakcji kapitałowych, rozwój nowych technologii, w szczególności informacyjnych – sformułował pytanie, jak radzić sobie z negatywnymi skutkami globalizacji i „odpowiadać" na nie w procesie edukacji?

Z kolei J. Nikitorowicz – wyróżniając etapy globalizacji, mające istotne znaczenie w rozwoju edukacji wielo- i międzykulturowej – wysunął tezę, zgodnie z którą wzrost świadomości globalnej jednostki powoduje uruchomienie

procesu ochrony lokalnej tożsamości, poszukiwanie lub odbudowywanie wartości i znaczenia kultur lokalnych i środowiskowych. Zadaniem i podstawowym problemem edukacyjnym jest zatem potrzeba organizowania takich sytuacji i warunków, aby umożliwić odpowiedź na pytania: Jak przejść od monologu do dialogu kultur, do wzajemnego poznania i zrozumienia swojej odmienności, do negocjacji i dbałości o kulturę ogólnoludzką? Jak łagodzić i niwelować stereotypy i uprzedzenia, a także wdrażać do spostrzegania „innego" jako ciekawego, przyjaznego, a nie zagrażającego lub wrogiego?

Piotr Zamojski – student Uniwersytetu Gdańskiego – zwrócił uwagę na współczesne strategie edukacyjne wobec globalizacji, wyróżniając: strategię „do demokracji" (edukacja obywatelska, globalna), strategię „do tożsamości" (edukacja narodowa, regionalna) oraz strategię europejską. Dr Krystyna Błeszyńska (Uniwersytet Warszawski), analizując wymiary globalizacji oraz konsekwencje tego procesu dla pedagogiki i edukacji, podkreśliła istotę i znaczenie przygotowania jednostki do nabywania kompetencji międzykulturowych, jak również zaproponowała odejście od rozumienia narodu jako grupy etnicznej i przyjęcie koncepcji obywateli narodu.

Dr Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), dr Barbara Grabowska (Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie) i dr Barbara Galas (Uniwersytet Warszawski) w swych wypowiedziach nawiązali do kwestii rewidowania założeń globalizacji oraz uzgodnienia cywilizacyjnych granic tolerancji w wychowaniu wobec odmienności kulturowych. Zbliżone stanowisko w analizowaniu zagadnienia tolerancji i jej znaczenia w edukacji międzykulturowej zajął prof. dr hab. Adam Rosół (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie), rozpatrując możliwości i szanse oraz ograniczenia systemu edukacji w oddziaływaniu na obserwowane we współczesnym świecie napięcia i konflikty związane z koniecznością wzajemnego współdziałania przedstawicieli różnych kultur.

Dr Beata Krzywosz-Rynkiewicz (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), dr Piotr Petrykowski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), dr hab. Elżbieta Czykwin (Uniwersytet w Białymstoku) i dr Bogdan Cyrański (Uniwersytet Łódzki) poddali szczegółowej analizie zagadnienie: globalizacja a jednostkowa identyfikacja i tożsamość zwracając szczególną uwagę na problemy społeczne i edukacyjne, wynikające z podziału na „swoich i obcych", oraz istnienie konfliktu między identyfikacjami globalnymi a lokalnymi w aspekcie kulturowym i aksjologicznym.

W podsumowaniu dyskusji pierwszego dnia obrad sekcji IV T. Lewowicki nakreślił podstawowe obszary tematyczne i problemy związane z analizowaniem zagadnień globalizacji i edukacji międzykulturowej. Formułując najważniejsze dla pedagogiki i edukacji tezy, wynikające z prowadzonych rozmów w tej części debaty, wskazał zarówno na kontrowersje, jak i nadzieje, jakie niesie proces globalizacji.

Sesja druga – praktyczna i instytucjonalna postać integracji europejskiej

We wprowadzeniu w merytoryczną problematykę sesji II moderator debaty – W. Rabczuk – przedstawił sposoby praktycznych i instytucjonalnych rozwiązań podejmowanych w krajach Unii Europejskiej w aspekcie procesów migracji narodów. Tematyka ta nawiązywała do wcześniej przedstawionych zagrożeń wynikających z zachodzących procesów globalizacyjnych. Prezentując proponowane rozwiązania w zakresie określonych obszarów edukacji oraz wspierania języków i kultur regionalnych, zgodnie z konwencją „Europejskiej Karty Języków Mniejszościowych i Regionalnych", wskazał na najważniejsze aspekty europejskiego wymiaru edukacji, które powinny obejmować zagadnienia dotyczące samej Unii Europejskiej i jej struktur, wiedzę na temat krajów członkowskich Unii oraz wzmacniać poczucie tożsamości europejskiej. Wspieraniu tych działań Polski, które są wypełnieniem warunków układu europejskiego, służą m.in. programy edukacyjne, takie jak: Sokrates, Comenius, Sierra Peie, Linqua, Arion, których głównym celem jest rozbudzanie zainteresowania dzieci, młodzieży oraz nauczycieli problematyką europejską, jak również rozwijanie wiedzy na temat roli naszego kraju w procesie integracji europejskiej. W kontekście edukacji proeuropejskiej na uwagę zasługuje poszerzająca się, zdaniem W. Rabczuka, międzynarodowa współpraca szkół z terenów pogranicza, w tym także polskich instytucji oświatowych oraz intensywny rozwój idei wychowania wielokulturowego, co jest również zgodne z zaleceniami Unii Europejskiej, która wydaje m.in. rocznik pedagogiczny „Migracja i edukacja międzykulturowa w Europie".

W dyskusji podjętej przez uczestników sekcji IV – dr Krystyna Kutiak (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) przedstawiła przykłady praktycznej realizacji treści programowych związanych z UE i wskazała na problemy wynikające z nieprzygotowania polskiego systemu oświatowego do tego typu rozwiązań, a przede wszystkim – nauczycieli. W nawiązaniu do tego tematu głos zabrały B. Krzywosz-Rynkiewicz oraz dr Marta Urlińska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), która w swej wypowiedzi odwołała się do efektów realizowanego od kilku lat eksperymentu pedagogicznego na Łotwie – szkoły dla dzieci polskiej mniejszości narodowej alternatywą edukacyjną na pograniczu etnicznym. Tematyka przygotowania nauczycieli, jako najważniejszego ogniwa nowego sposobu myślenia o integracji i edukacji europejskiej, zdominowała pozostałą część obrad sesji drugiej. Na tle nakreślonych obszarów rozważań dostrzeżono sprawy kształcenia pedagogów, kreowania postaw otwartości i zarazem krytycyzmu wobec rozmaitych aspektów życia społecznego.

Sesja trzecia – kulturowe i etyczne dylematy lokalności i globalności kultury i wychowania

Dyskusje prowadzone w sesji trzeciej można określić jako toczące się wokół odpowiedzi na pytanie: *Jak w procesach globalnych umiejscowić problemy lokalne?*

Wątek ten nawiązywał do sformułowanej już wcześniej przez moderatora tej części debaty – J. Nikitorowicza – tezy, mówiącej o tym, że *globalizacja produkuje i wyzwala inicjatywy lokalne.* Ten obszar zagadnień posłużył do wprowadzenia uczestników w merytoryczną problematykę sesji, rozwijaną wokół następujących tez:

- *Problem wartości uniwersalnych i lokalnych jest bardzo czuły.*
- *Napór wartości globalnych w aspekcie rynku (zakwestionowanie paradygmatu zgody).*
- *Powrót do zasad dbałości o wspólne dziedzictwo kultur pogranicza.*

W rozwinięciu podjętych zagadnień J. Nikitorowicz wykazał, że rozwiązania tych problemów można szukać z uwzględnieniem pojęć nawiązujących do „potrójnego uznania J. Habermasa". Podkreślił także potrzebę funkcjonowania w kanonie uwzględniającym dostrzeganie i wspieranie „innych" oraz przypomniał przy tej okazji, że Wspólnota Europejska ogłosiła rok 2000 – *Rokiem Dialogu.*

Praktyczną realizację idei wychowania wielokulturowego, a przede wszystkim poprzedzających ją pytań teoretycznych oraz związanych z nią dylematów lokalności i globalności, przedstawili na przykładzie kaszubskiej mniejszości narodowej – dr Kazimierz Kossak-Główczewski (Uniwersytet Gdański) oraz mgr Witold Bobrowski (Szkoła Podstawowa w Głodnicy).

K. Kossak-Główczewski zaprezentował hierarchię pytań teoretycznych, które poprzedzają praktyczną realizację rozwiązań lokalnych, wśród których do najważniejszych należą: *Jak rekonstruować własną kulturę i znaleźć się w globalności? Czy nośnikiem kultury etnicznej mogą być procesy globalne? W jaki sposób je realizować?*

Prezentacja sposobów wdrażania projektu odradzania się szkolnictwa kaszubskiego, a także zróżnicowania pokoleniowego (niejednokrotnie bardzo zadziwiającego), uświadomiła wszystkim słuchaczom trudności związane z wyborami lokalności – globalności w praktyce edukacyjnej.

Podsumowując część wprowadzającą i otwierając dyskusję, J. Nikitorowicz zwrócił uwagę na istotny fakt, zgodnie z którym *sensem powoływania tego typu szkół jest nie tylko nauczanie języka, lecz przede wszystkim powrót do dziedzictwa kulturowego i troska o wspólny spadek kultur pogranicza.*

W obszernej dyskusji, nawiązującej do rozwiązań regionalnych, E. Czykwin rozwinęła problematykę stygmatyzacji grup mniejszościowych, sformułowała postulat kształtowania lokalizmów z punktu widzenia wartości uniwersalnych, podkreśliła także fikcyjność identyfikacji globalnej każda jednostka musi mieć poczucie wpływu na otaczającą ją rzeczywistość społeczno-kulturową, dlatego identyfikacje lokalne są konieczne, jak również w dalszej części debaty zwrócono uwagę na konieczność zajmowania się etnicznością nie tylko jako wartością, ale jako problemem pedagogicznym (D. Kubinowski).

Dyskusję nad tymi zagadnieniami wyprzedziły wypowiedzi uczestników obrad w związku z zagadnieniem globalności, ale w których ujęcie tego tematu nawiązywało do problematyki lokalnej. Należą do nich rozważania podjęte przez dra Mirosława Sobeckiego (Uniwersytet w Białymstoku): problematyka

komunikacji oraz problematyka edukacji wielo- i międzykulturowej w warunkach pogranicza, prezentowane również na przykładach pogranicza polsko-czeskiego, którą podjęli pracownicy Uniwersytetu Śląskiego Filii w Cieszynie: dr Alina Szczurek-Boruta, dr Ewa Ogrodzka-Mazur, mgr Jolanta Suchodolska, dr Edyta Korepta i dr Janina Urban.

M. Sobecki, mówiąc o komunikacji z punktu widzenia interakcjonizmu symbolicznego, wyróżnił trzy poziomy komunikacyjne (makro, mezo, mikro) oraz określił zadania edukacji międzykulturowej, umożliwiającej budowanie równowagi w różnych przestrzeniach komunikacyjnych. E. Ogrodzka-Mazur zwróciła uwagę na istotny fakt, zgodnie z którym sytuacja pogranicza wielokulturowych, stwarzając dogodne warunki do wytwarzania „trzeciej kultury" sprzyjającej nabywaniu kompetencji do komunikacji międzykulturowej, równocześnie wyznacza dla szkoły trudniejsze i bardziej złożone zadania niż w środowiskach mono-kulturowych. A. Szczurek-Boruta – podejmując wątek stereotypów i uprzedzeń etnicznych w warunkach pogranicza – pokazała rolę edukacji międzykulturowej w osłabianiu tych zjawisk poprzez koncentrację na osobie, a nie kategorii, oraz oddziaływania technik podkreślających podobieństwa między-kategorialne i zróżnicowanie wewnątrz-kategorialne. J. Suchodolska, prezentując zagadnienie rozwoju tożsamości pod wpływem różnorodnych uwarunkowań, podkreśliła rolę potencjału edukacyjnego obok kulturowego i ekonomicznego. E. Korepta zaproponowała ujęcie edukacji regionalnej w kontekście aksjologicznym, tzn. kultury regionalnej jako wartości. J. Urban przywołała wyniki prowadzonych badań własnych, wskazujące na rolę szkoły i kontekstów środowiskowych w nabywaniu i wykorzystywaniu języka ojczystego oraz narodu dominującego, a także ich związki z kształtowaniem tożsamości narodowej mniejszości.

Różne wymiary tożsamości społecznej, w tym narodowej, pojawiały się w trakcie obrad wszystkich sesji. Wskazywano na równoległe funkcjonowanie tożsamości: lokalnej – narodowej – europejskiej (B. Krzywosz-Rynkiewicz), rodzinnej – religijnej – narodowej – europejskiej – globalnej (A. Rosół). Tezę o zwielokrotnieniu tożsamości narodowej rozwinęła M. Urlińska w odpowiedzi na wysunięty w trakcie dyskusji postulat o potrzebie scharakteryzowania różnic i podobieństw sytuacji mniejszości narodowych, których identyfikacje narodowościowe przebiegają zgodnie z krajem zamieszkania (przykład mniejszości kaszubskiej w Polsce) lub poza nim (przykład mniejszości polskiej w Czechach), oraz sprawdzenie, w jaki sposób wymienione sytuacje rzutują na lokalność czy globalność problemów, z którymi borykają się mniejszości (J. Urban). Sformułowano również istotne postulaty w odniesieniu do edukacji, w tym także etnicznej. Prezentując warunki kształtowania tożsamości dzieci pogranicza zachodniego, dr hab. Danuta Waloszek (Uniwersytet Zielonogórski) podkreśliła, że edukacja musi służyć uporządkowaniu dzieciństwa, ponieważ rozwiązywanie wielu problemów pedagogicznych zależy od jego kształtu.

Uczestniczący w obradach tej sesji prof. dr hab. Janusz Gajda (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) wyróżnił, podsumowując zarazem tę część debaty, wyznaczniki edukacji wielo- i międzykulturowej oraz podkreślił,

skiej, nurt analizy spotkań, które zaważyły na losie i życiowych wyborach Starego Doktora.

W kolejnych książkach (*Takim Go zapamiętałem, Gdy nadchodzi kres*, a nade wszystko *Korczak znany i nieznany*) – Lewin wskazywał na własne „żywe wiązania" z autorem *Jak kochać dziecko*.

Spotkanie z Korczakiem, analiza jego osobowości, przyglądanie się cechom charakteryzującym postawę Korczaka sprawiło, że wiele z tych cech przejął Profesor do programu swojego życia. Imponowało mu, że Korczak był „człowiekiem czynu pedagogicznego" i takim on sam pozostał. Poza okresem przedwojennym, kiedy był wychowawcą w Domu Sierot Korczaka – w czasie II wojny światowej i po wojnie był Lewin organizatorem placówek opiekuńczych dla dzieci – ofiar wojny. Doświadczenia z tego okresu opisał w książce *Dom na Uralu. Losy dzieci polskich w .....*

Pamięć wychowanków z tamtego okresu była bardzo silna, podtrzymywana przez liczne spotkania. Aż do ostatniego spotkania na pogrzebie Profesora.

Przez 40 lat pracy w Instytucie Badań Pedagogicznych na Górczewskiej w Warszawie – obok funkcji badawczych Profesor pełnił też funkcje wychowawcze. Można powiedzieć, że wychował sporą grupę Korczakowców, ludzi, którzy razem z nim szukali nowych źródeł, archiwizowali wszelkie materiały przydatne do tworzenia zweryfikowanej wiedzy o Korczaku.

Do końca swych dni Profesor żywo interesował się Ośrodkiem Dokumentacji i Badań Korczakianum.

W ostatnich latach był profesorem WSP ZNP i podporą Zakładu Badań Korczakowskich przy tej uczelni.

Z inspiracji korczakowskich wypłynęło zainteresowanie Profesora Antonim Makarenką. Lewin wspomina: „Któregoś dnia – bodaj w 1938 roku – gdy zmogła mnie choroba i leżałem w gorączce – przyszedł Korczak dowiedzieć się o stan mojego zdrowia i przy okazji wręczył mi dość grubą, choć niewielkiego formatu i na mizernym papierze wydaną książkę w języku rosyjskim, krążącą wówczas nielegalnie. Był to *Poemat pedagogiczny* Antoniego Makarenki. Korczak mówił o tej książce i jej autorze z najgłębszym uznaniem i podziwem. Podkreślał, że jest to dzieło napisane przez autentycznego pedagoga i że przewyższa ono pod każdym względem inne, znane w owym czasie utwory poświęcone wychowaniu dzieci... Przeczytanie *Poematu pedagogicznego* stało się wydarzeniem w moim życiu".

Inna fascynacja, to postać Celestyna Freineta. Z tych fascynacji powstał *Tryptyk pedagogiczny – Korczak – Makarenko – Freinet* (Nasza Księgarnia, Warszawa 1986).

W mieszkaniu Państwa Lewinów zgodnie wiszą obok siebie portrety tych trzech pedagogów. Profesor szczerze przyznawał, że trudno mu dokonać wyboru, kogo z tej trójcy najbardziej ceni.

Dla nas, Korczakowców z kraju i ze świata – jest Profesor Lewin nade wszystko znawcą Korczaka i autorytetem w dziedzinie wiedzy o Korczaku i jego czasach. Te nasze związki z Aleksandrem Lewinem nie dotyczyły tylko

płaszczyzny wiedzy i badań. Dotyczyły również spraw związanych z ruchem korczakowskim, z jego cechami, charakterem, klimatem. „Od zawsze" był członkiem najpierw Polskiego Komitetu Korczakowskiego, potem Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka. Był też współorganizatorem i czynnym członkiem Międzynarodowego Stowarzyszenia im. J. Korczaka.

Z jego czynnym udziałem zorganizowane były międzynarodowe i krajowe konferencje korczakowskie.

Profesor był „naszym sumieniem", kiedy przestrzegał, żeby „nie stawiać kapliczek Korczakowi", organizując tylko okolicznościowe imprezy „ku czci", kiedy apelował, żeby działać po korczakowsku – czyli pamiętając o żywotnych potrzebach dziecka, o jego prawach do godnego życia, do pełnego rozwoju.

Podkreślał aktualność i potrzebę Korczaka dla współczesnego człowieka, widząc w nim „dobrego ducha ludzkości", „człowieka ludzkości".

Profesor wiele chciał nam jeszcze powiedzieć, wiele napisać. Podobno zostawił plany napisania nowych książek, opracowań, korekt. Właściwie odszedł nagle. To odejście poprzedzały okresy gorszego samopoczucia, chorób. Ale do tych podchodził z dystansem.

Kiedy – bywało – pytałam: „Jak się Pan Profesor czuje?" – odpowiadał zawsze z uśmiechem: „zgodnie". Zgodnie? – „Zgodnie z wiekiem".

Ale są osoby, do których określenie „podeszły wiek" nie pasuje, bo są zawsze młodzi duchem. Do tej kategorii osób należał Profesor. Takim Go żegnamy.

Jadwiga Bińczycka

BIBLIOGRAFIA PUBLIKACJI
prof. zw. dra hab. Ryszarda Więckowskiego
(w wyborze)

Wydawnictwa zwarte:

Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego: red. Elżbieta Marek, Ryszard Więckowski – Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, 2000.

Historyjki obrazkowe: uczę się pisać opowiadania: klasa 2 i 3: Ryszard Więckowski. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1998.

Pedagogika wczesnoszkolna: Ryszard Więckowski – Wyd. 3 popr., uzup. i zaktual. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.

Zeszyt sześciolatka: cyferki: Stanisława Łukasik, Ryszard Więckowski. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1997.

Edukacja nauczycielska w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej: Ryszard Więckowski. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP; Poznań: „Sorus", 1994.

Pedagogika wczesnoszkolna: Ryszard Więckowski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993.

Podstawy nauczania początkowego. T. 2, Nauczanie języka polskiego: red. Ryszard Więckowski, Krystyna Rogulska. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1992.

Efektywność zajęć dydaktyczno-wyrównawczych w systemie nauczania początkowego: Ryszard Więckowski. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1991.

Osobowość nauczyciela a spoistość pracy w klasach początkowych: materiały z ogólnopolskiej konferencji nt. „Kształcenie nauczycieli klas niższych", Wrocław 6–9 stycznia 1986: red. t. Maria Alicja Andruszko, Ryszard Więckowski. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1991.

Podstawy nauczania początkowego: red. Ryszarda Więckowski, Krystyna Rogulska. Wroclaw: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1990.

Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych: z badań nad efektywnością nauczania: Ryszard Więckowski. Wyd. 2 popr. i uzup. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989.

Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych: z badań nad efektywnością nauczania: Ryszard Więckowski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.

Efektywność powszechnej realizacji programu nauczania początkowego w województwie kieleckim: red. Ryszard Więckowski. Kielce: Instytut Kształcenia Nauczycieli. Oddział Doskonalenia Nauczycieli, 1983.

Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych: Jan Kulpa, Ryszard Więckowski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983.

Powszechna realizacja zmodernizowanych programów nauczania początkowego w świetle badań: red. Ryszard Więckowski. Warszawa: Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania, 1983.

Elementy systemu nauczania początkowego: Ryszard Więckowski. Wyd. 2 popr. i uzup. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.

Oceny efektywności powszechnej realizacji zmodernizowanych programów nauczania początkowego w klasie I: oprac. Hanna Balińska, Ryszard Więckowski i in. Warszawa: Instytut Programów Szkolnych, 1979.

Program dla sześciolatków w świetle badań wdrożeniowych: oprac., zespół Krystyna Aszyk, Maria Dunin-Wąsowicz, Hanna Ratyńska; kier. nauk. Ryszard Więckowski. Warszawa: Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania, 1978.

Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w klasie I: red. Ryszard Więckowski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1978.

Praca dydaktyczno-wychowawcza w szkołach filialnych: Ryszard Więckowski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1977.

Elementy systemu nauczania początkowego: Ryszard Więckowski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1976.

Nauczanie zróżnicowane: Ryszard Więckowski. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1975.

Problem indywidualizacji w nauczaniu: Ryszard Więckowski. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1973.

Zarys skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym: Ryszard Więckowski. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1973.

Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym: Ryszard Więckowski. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1972.

Zapobieganie opóźnieniom w nauczaniu początkowym: Ryszard Więckowski. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969.

Artykuły z czasopism (2002–1995)

2002

Zagadnienie agresji...: Ryszard Więckowski: *Życie Sz.* 2002 nr 1, s. 3–9.

2001

Badania jakości kształcenia: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 2001 nr 8, s. 451–454.

Ewolucja systemu doskonalenia nauczycieli w Polsce: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 2001, nr 3, s.131–135.

Konstruowanie planu rozwoju zawodowego nauczyciela: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 2001, nr 7, s. 387–391.

Praca terapeutyczna w systemie edukacji wczesnoszkolnej: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 2001, nr 1, s. 3–10.

Standardy edukacyjne: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 2001 nr 6, s. 323–328.

Teoretyczne podstawy pracy nauczycieli: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 2001, nr 4, s. 195–201.

Udział nauczyciela w stymulowaniu rozwoju dziecka: Ryszard Więckowski: *Życie Sz.* 2001 nr 9, s. 515–517.

2000

Konstruowanie programu szkolnego: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 2000 nr 7, s. 403–406.

Pedagogiczna interpretacja współczesnej koncepcji integracji: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 2000 nr 2, s. 67–75.

Planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 2000 nr 9, s. 531–538.

Prakseologiczna interpretacja edukacji wczesnoszkolnej: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 2000 nr 5, s. 259–263.

Psychologiczne i fizjologiczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 2000 nr 1, s. 3–8.

Reforma edukacji i dokumentacja aktywności dziecka: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 2000 nr 8, s. 467–471.

Teoretyczne podstawy edukacji wczesnoszkolnej: Ryszard Więckowski: *Ruch.* 2000, nr 1/2, s. 113–124. Terminologia w pedagogice wczesnoszkolnej: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 2000 nr 3, s. 131–136.

1999

Geneza współczesnej koncepcji integracji edukacji wczesnoszkolnej: Ryszard Więckowski: *Ruch Pedag.* 1999 nr 1/2, s. 91–98.

Idea i banał: reforma edukacji, ale jaka?: Ryszard Więckowski: *Głos Naucz.* 1999 nr 40, s. 5.

Jak reformować edukację wczesnoszkolną?: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1999 nr 6, s. 403–407.

Kontrowersje wokół reformy systemu edukacji narodowej: Ryszard Więckowski: *Nowa Szk.* 1999 nr 1, s. 14–20.

O zintegrowanej edukacji: Ryszard Więckowski: *Wychow. w Przedszk.* 1999 nr 5, s. 323–327.

Pedagogiczne i terapeutyczne walory komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczycieli w procesie edukacyjnym: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1999 nr 4, s. 243–245.

Problemy pracy wychowawczej: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1999 nr 3, s. 169–174.

Wybór myśli pedagogicznych na koniec wieku: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1999 nr 10, s. 723–727.

1998

Edukacja wczesnoszkolna: klasy 1–3: Hanna Dobrowolska, Marian Lelonek, Stanisława Łukasik, Elżbieta Marek, Maria Mendel, Irena Micińska-Łyżniak, Edmund Stucki, Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1998 nr 4 dod. s. 1–107.

Jubileusz profesora Jerzego Kujawińskiego: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1998 nr 4, s. 195.

Komunikacja werbalna i niewerbalna nauczycieli: Ryszard Więckowski: *Nowa Szk.* 1998 nr 2, s. 34–36.

Kontrowersje wokół analizy i oceny pracy pedagogicznej nauczyciela: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1998 nr 8, s. 451–453.

O co właściwie chodzi?: Ryszard Więckowski: *Głos Naucz.* 1998 nr 18, s. 8–9.

Organizacja edukacji wczesnoszkolnej: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1998 nr 6, s. 323–328.

Pedagogika zdrowia czy edukacja zdrowotna: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1998 nr 10, s. 595–599.

Program edukacji wczesnoszkolnej – garść uwag do refleksji: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1998 nr 2, s. 67–71.

Program, jego istota, podstawowe problemy: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1998 nr 9, s. 515–520.

Publicystyka pedagogiczna czy pedagogika naukowa?: Ryszard Więckowski: *Nowa Szk.* 1998 nr 3, s. 13–16.

Rozwój pedagogiki wczesnoszkolnej jako nauki: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1998 nr 3, s. 131–136.

Techniki Freineta we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1998 nr 1, s. 3–6.

Założenia a rzeczywistość w systemie oceniania dzieci klas początkowych: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1998 nr 5, s. 259–265.

1997

Drama w edukacji polonistycznej dziecka: Ryszard Więckowski, Magdalena Andrzejczak: *Życie Szk.* 1997 nr 1, s. 9–13.

Dylematy współczesnego systemu edukacyjnego: Ryszard Więckowski: *Nowa Szk.* 1997 nr 3, s. 9–11.

Edukacja ekologiczna: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1997 nr 2, s. 67–70.

Kontrowersje dotyczące przedszkolnej nauki czytania: Ryszard Więckowski: *Wychow. w Przedszk.* 1997 nr 9, s. 523–529.

Pedagogiczna interpretacja podstaw programowych...: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1997 nr 9, s. 515–520.

Pedagogiczne i terapeutyczne walory komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczycieli w procesie edukacyjnym: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1997 nr 3, s. 131–133.

Pedagogika naukowa czy pedagogika propagandy: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1997 nr 7, s. 387–392.

Początkowa nauka czytania i pisania: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1997 nr 5, s. 259–262.

Początkowa nauka czytania i pisania: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1997 nr 6, s. 324–329.

1996

Czasopismo „Życie Szkoły" ma pięćdziesiąt lat...: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1996 nr 98, s. 515–518.

Dylematy wychowawcze: Ryszard Więckowski: *Głos Naucz.* 1996 nr 51/52, s. 23.

Działalność terapeutyczna we współczesnej pedagogice wczesnoszkolnej: ref.: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1996 nr 1, s. 3–9.

Edukacja humanistyczna: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1996 nr 4, s. 195–197.

Edukacja zindywidualizowana: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1996 nr 5, s. 259–263.

Problemy i kontrowersje wokół edukacji wczesnoszkolnej: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1996 nr 7, s. 387–391.

Pytania podstawowe: Ryszard Więckowski: *Głos Naucz.* 1996 nr 24, s. 47.

Terapeutyczna funkcja zabawy: Ryszard Więckowski: *Wychow. w Przedszk.* 1996 nr 8, s. 451–455.

Pytania podstawowe...: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1996 nr 8, s. 451–454.

1995

Czy strategią w reformowaniu polskiej oświaty jest fasadowość?: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1995 nr 7, s. 389–393.

Dorobek Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych w tworzeniu polskich elementarzy: Ryszard Więckowski: *Wychow. w Przedszk.* 1995 nr 1, s. 5–12.

Edukacja emancypacyjna: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1995 nr 8, s. 451–454.

Kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1995 nr 4, s. 195–203.

Filozoficzne podstawy współczesnej pedagogiki wczesnoszkolnej: Ryszard Więckowski: *Res Hum.: WSP Warsz.* [Vol.] 2. (1995) s. 129–143.

Kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1995 nr 4, s. 195–203.

Rozumienie przez dzieci wybranych pojęć psychologicznych: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1995 nr 10, s. 579–583.

Sources of child educational activities: Ryszard Więckowski: *Res Hum.: WSP Warsz.* [Vol.] 1. (1995), s. 187–200.

Społeczny klimat klasy szkolnej a rozwój twórczej aktywności dziecka: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1995 nr 5, s. 259–262.

Treści podstawowe w edukacji wczesnoszkolnej – edukacja muzyczna: Ryszard Więckowski: *Naucz. Początkowe.* 1994/1995 nr 1, s. 112–156 Udział

Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych w kierowaniu postępu edukacyjnego w klasach początkowych: Ryszard Więckowski: *Życie Szk.* 1995 nr 2, s. 7–75.

Opracowała Anita Rudaś

Pragniemy poinformować Czytelników, iż w tekście poświęconym profesorowi zw. drowi hab. Ryszardowi Więckowskiemu opublikowanym w nr 1/2002 znalazły się następujące nieścisłości:

- prof. dr hab. Ryszard Więckowski rozpoczął pracę zawodową w 1960 roku w resortowym Instytucie Pedagogiki,
- w latach 1986–1990 pracował w Instytucie Kształcenia Nauczycieli,
- od roku 1995 był kierownikiem Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej WSP ZNP w Warszawie.

Za powyższe uchybienia przepraszamy
Redakcja

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

prowadzi rekrutację na następujące studia pedagogiczne

2-letnie dzienne magisterskie studia uzupełniające oraz
3-letnie dzienne studia zawodowe (licencjat) na specjalnościach:
- pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej,
- diagnostyka i terapia pedagogiczna,
- pedagogika pracy (tylko studia zawodowe).

2-letnie zaoczne magisterskie studia uzupełniające oraz
3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat):

specjalność:	specjalizacja
1. pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną	
2. pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną	
3. pedagogika kulturoznawcza	– menedżer i animator kultury – pedagogika turystyki i rekreacji
4. pedagogika społeczno-opiekuńcza	– pedagogika opiekuńcza z ustawodawstwem rodzinnym – pedagogiczna terapia zajęciowa z rewalidacją indywidualną – edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień – praca socjalna i organizacja pomocy społecznej – diagnostyka i terapia pedagogiczna
5. pedagogika pracy	– zarządzanie i marketing – orientacja i poradnictwo zawodowe – praktyczna nauka zawodu – ochrona pracy
6. edukacja informatyczna i medialna	– komputer w edukacji (tylko studia zawodowe)

podyplomowe studia kwalifikacyjne:
(3-semestralne) • terapii zajęciowej • reedukacji z gimnastyką korekcyjną-kompensacyjną • nauczania zintegrowanego bloku przedmiotów humanistycznych w kl. IV–VI
(2-semestralne) • pedagogiki przedszkolnej • pedagogiki – dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego

podyplomowe studia doskonalące:
2-semestralne, 270 godzin) • zarządzanie oświatą i marketingu • bibliotekarstwa i technologii informacyjnych w oświacie

Kandydaci składają następujące dokumenty: (w białej wiązanej teczce)
na studia licencjackie: podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy, oryginał świadectwa dojrzałości, ksero z dowodu osobistego, 4 fotografie (o wymiarze 37x52 mm, bez nakrycia głowy), zaświadczenie lekarskie o braku przeciwwskazań do podjęcia studiów i wybranego zawodu.
na studia magisterskie należy złożyć dokumenty takie, jak na studia licencjackie oraz dodatkowo dyplom licencjata wraz z indeksem.
na studia podyplomowe: podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy, odpis dyplomu ukończenia studiów wyższych, 2 fotografie (o wymiarze 37x52 mm, bez nakrycia głowy), ksero z dowodu osobistego. Szczegółowe informacje rekrutacyjne dotyczące formalnych wymagań, które powinni spełnić kandydaci na studia podyplomowe znajdują się na naszej stronie internetowej.

Studia są płatne. Dokumenty należy składać osobiście w Dziekanacie Wydziału Pedagogicznego Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8, I p., pok. 104

www.wsp.edu.pl

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492